

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Autor: Mgr. Sylva Slabihoudková

Obor: Pedagogika

**REGIONÁLNÍ VLASTIVĚDA A JEJÍ VYUŽITÍ
V UČIVU PRIMÁRNÍ ŠKOLY**

Disertační práce

Olomouc 2014

Jméno a příjmení autora:	Mgr. Sylva Slabihoudková
Název disertační práce:	Regionální vlastivěda a její využití v učivu primární školy
Název disertační práce v anglickém jazyce:	Regional Geography and Its Application in the Curriculum at Primary Schools
Studijní obor:	Pedagogika
Školitel:	Mgr. Alena Vavrdová, Ph.D.
Rok obhajoby disertační práce:	2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně a uvedla všechny použité prameny a literaturu.

V Praze dne 24. 9. 2014

Mgr. Sylva Slabihoudková

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala své školitelce Mgr. Aleně Vavrdové, Ph.D. za odborné vedení, cenné připomínky, moudré rady a za laskavý přístup, dále prof. PhDr. Heleně Grecmanové, Ph.D. a Doc. PhDr. Drahomíře Holoušové, CSc. za pomoc a podporu, Doc. PhDr. Josefu Konečnému, CSc. za poskytnuté připomínky k samotnému výzkumu.

Také bych chtěla poděkovat učitelům a žákům 1. stupně ZŠ B. Hrabala v Praze 8 za ochotu a spolupráci v období, ve kterém se uskutečnilo výzkumné šetření.

Anotace

SLABIHOUDKOVÁ, Sylva. *Regionální vlastivěda a její využití v učivu primární školy*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2014. 174 s. Disertační práce.

Zaměření disertační práce na téma „Regionální vlastivěda a její využití v učivu primární školy“ vyplývá z nutnosti a potřebnosti poznání místního regionu u žáků na základních školách. Cílem práce v rovině teoretické je upozornění na didaktický potenciál vlastivědné exkurze ve vzdělávacím předmětu vlastivěda, v rovině empirické zjištění možných vztahů u žáků 4. ročníku ZŠ v závislosti na zvolené organizační formě výuky.

Disertační práce je členěna na část teoretickou a empirickou. V teoretické části disertační práce vymezujeme základní pojmy spojené se vzděláváním a výchovou na 1. stupni ZŠ, vysvětlujeme základní terminologii vlastivědy, její vývoj a postavení v rámci RVP ZV. Charakterizujeme podstatu regionální vlastivědy, popisujeme vyučovací metody, organizační formy výuky a vyučovací prostředky. Poukazujeme na možnost využití vlastivědných vycházek a exkurzí při výuce. V poslední části teoretické části se zaměřujeme na osobnost učitele a žáka ve vyučovacím procesu výuky o regionu.

Navazující empirická část disertační práce předkládá výsledky výzkumného šetření, jehož hlavním cílem bylo zjistit, zda existuje rozdíl ve vědomostech a názorech žáků 4. ročníku ZŠ po absolvování výuky o Praze v závislosti na zvolené organizační formě výuky.

Klíčová slova: vlastivěda, regionální vlastivěda, regionální princip, vlastivědná vycházka, vlastivědná exkurze.

Annotation

SLABIHOUDKOVÁ, Sylva. *Regional Geography and Its Application in the Curriculum at Primary Schools*. Olomouc: Faculty of Palacky University in Olomouc, 2014. 174 p. Thesis.

The thesis focuses on the topic of "Regional Geography and Its Application in the Curriculum at Primary Schools". It is based on the need for direct empirical knowledge of the local region of pupils at primary schools. The theoretical part of the thesis focuses on the educational benefits of taking regional walks. The empirical part of the thesis focuses on determining the differences between knowledge and attitudes of the pupils depending on the organizational form of teaching.

The thesis is divided into a theoretical and an empirical part. In the theoretical part of the thesis we define the basic concepts of education and training at primary schools, explain the basic terminology of regional geography walks and its position within the Curriculum at primary schools. We characterize the base and course of school subject geography and describe suitable methods, forms of education and methodological materials of the regional geography, while pointing to the possibility of using regional geography walks in the classroom. In the last part of the theoretical part we focus on the personalities of the teacher and student in the educational process of learning about the region.

The empirical part of the thesis presents the results of the research investigation, the main objective being to determine whether there is a difference in the knowledge and opinions of the fourth grade of elementary school students after graduation teaching of Prague, depending on the organizational form of teaching.

Keywords: Geography, Regional Geography, the regional principles, regional geography walks.

Annotation

SLABIHOUDKOVÁ, Sylva. Regionale Heimatkunde und ihre Verwendung in der Grundschule Lehrplan. Olomouc: Pädagogische Fakultät der Palacký-Universität, 2014. s. 174. Dissertationarbeit.

Meine Dissertation nennt sich "Regionale Heimatkunde und ihre Verwendung im Lehrplan Grundschule". Diese Dissertation ergibt sich aus dem Bedarf und der Notwendigkeit des Verständnisses der lokalen Region der Schüler in den Grundschulen. Das Ziel der Arbeit in der theoretischen Ebene zeigt potenzielle didaktische Lehrpfad im Bildungssystem unterliegen nationalen Geschichte, in der Ebene der empirischen Befunde der möglichen Beziehungen zwischen Schülern vierten Schuljahr , abhängig von der Organisations formdes Unterrichts.

Die Dissertation ist in einen theoretischen und einen empirischen Teil unterteilt. Im theoretischen Teil der Arbeit definieren wir grundlegende Konzepte mit Bildung und Erziehung bis die Klasse erste Grundschule, erklären wir die Grundbegriffe der regionalen Geographie und ihre Position innerhalb der Lehrplan. Wir charakterisieren die Natur und Entwicklung der regionalen Geographie, beschreibt Lehrmethoden, Organisationsformen von Lehr-und Lernmitteln. Wir zeigen sie auf die Möglichkeit der Verwendung von lokalen Geschichte geht in der Klasse. Im letzten Abschnitt haben wir auf die Persönlichkeit der Lehrer und Schüler in den pädagogischen Prozess des Lernens über die Region zu konzentrieren.

Verwandte empirischen Teil der Arbeit stellt die Ergebnisse der Forschung. Das Hauptziel war , ob es eine Beziehung im Sinne von Wissen und Einstellungen zwischen den beiden Gruppen von Studenten, abhängig von Organisationsform des Unterrichts.

Schlüsselwörter: Heimatkunde, regionale Heimatkunde, regionale Prinzip, Naturgeschichte Ausflug.

OBSAH DISERTAČNÍ PRÁCE

Úvod	10
Teoretická část	14
1 Transformace českého školství	14
2 Historie vlastivědného vyučování	18
2.1 Vlastivěda a její pojetí před rokem 1989	18
2.2 Vlastivěda po roce 1989	23
3 Vlastivěda v systému primárního školství	27
3.1 Vlastivěda a její význam	27
3.2 Cíle, úkoly a funkce vlastivědy	28
3.3 Obsah vlastivědného vyučování v RVP ZV	30
3.4 Vyučovací prostředky ve vlastivědě	34
3.4.1 Učebnice, pracovní sešity a pracovní listy	36
4 Regionální vlastivěda	42
4.1 Vymezení regionální vlastivědy	42
4.2 Využití regionální vlastivědy ve vlastivědném učivu na 1. stupni ZŠ	48
4.2.1 Regionální aspekt vyučování vlastivědy ve vybraných zemích	52
4.3 Organizační formy výuky ve vyučování regionální vlastivědy	55
4.4 Vyučovací metody ve vyučování regionální vlastivědy	60
5 Vlastivědná vycházka, exkurze	68
5.1 Definice vlastivědné vycházky a exkurze	68
5.2 Význam vlastivědných vycházek (exkurzí)	70
5.3 Podoba a realizace vlastivědných vycházek (exkurzí), nároky na učitele a žáka	71
Závěr teoretické části	78
Empirická část	79
6 Charakteristika výzkumného šetření	79
6.1 Stanovení výzkumného problému a definování klíčových konceptů	79
6.2 Formulace cílů výzkumného šetření	83
6.3 Výzkumné problémy a hypotézy	84

6.4 Proměnné	87
6.5 Charakteristika výzkumného souboru respondentů	88
7 Výzkumné metody, popis organizace a průběhu výzkumného šetření	92
7.1 Charakter výzkumu, popis výzkumných metod, metody zpracování dat	92
7.2 Pilotáž, předvýzkum	96
7.3 Organizace a průběh výzkumného šetření	100
8 Výsledky výzkumného šetření	106
8.1 Vyhodnocení didaktických testů	106
8.2 Vyhodnocení dotazníků	112
8.3 Verifikace hypotéz.....	123
8.4 Zjištění a interpretace vztahů mezi jednotlivými proměnnými	136
8.5 Shrnutí výsledků výzkumného šetření, diskuze a navržená doporučení	138
Závěr.....	148
Seznam literatury a internetových zdrojů	153
Seznam obrázků, grafů a tabulek	161
Seznam příloh	163
Profesní kurikulum.....	174

ÚVOD

Motto:

„Vyučuj přirozeně, názorně, zajímavě, pokud možno na základě skutečných předmětů, na základě vlastního poznání, tedy: o přírodě v přírodě, zeměpisu pokud možno cestováním.“

(J. A. Komenský)

Znalost rodného kraje by měla patřit k základům všeobecného vzdělání každého člověka. Regionálně zaměřené učivo je proto zahrnuto do obsahu učiva základní, ale i střední školy. Na 1. stupni ZŠ se jedná především o předmět prvouka v 1. – 3. ročníku a předmět vlastivěda ve 4. – 5. ročníku. Vlastivěda jako jeden z klíčových předmětů v sobě zahrnuje vzdělávací obsahy zeměpisné, dějepisné, přírodovědné, společenskovední atd. Vlastivěda zprostředkovává nejen vlastivědné obsahy celonárodní, ale logicky také regionální (lokální). Tou je pro nás regionální vlastivěda.

Ve školství působím již 9. rokem jako učitelka 1. stupně základní školy. Snažím se být reflektujícím učitelem, který se zamýšlí nad kvalitou vědomostí a dovedností žáků, především pak ve vyučovacím předmětu vlastivěda. Z praxe víme, že výuka vlastivědy (regionální vlastivědy) má své rezervy, zejména v empirickém poznávání, tak, jak to bylo naznačeno již v mottu tohoto úvodu. Poznávání regionálních prvků nemůže probíhat jen zprostředkovaně pomocí výkladu, ale především přímo, empiricky. Jsem přesvědčena, že empirické poznávání může být v regionální vlastivědě velmi dobře zastoupeno právě vlastivědnou vycházkou a exkurzí. Čím více se do výuky vlastivědy integruje empirické poznávání, tím lépe můžeme my učitelé naplnit požadovaný cíl předmětu. Domnívám se, že vlastivědné vycházky a exkurze jsou pro děti důležité a záživné. Podle mého názoru a zkušeností s výukou vlastivědy se jich však na školách využívá stále relativně málo. Proč tomu tak je?

Pro ilustraci zde uvádím výňatky z výpovědí učitelů z praxe, kteří mají zkušenosti s výukou vlastivědy na 1. stupni základní školy:

„...podle mého názoru dvě vycházky či exkurze pro žáky během školního roku bohatě stačí. Vzhledem k neukázněnosti některých žáků a neustálému jejich rozptylování jinými okolními aspekty, postrádá vlastivědná vycházka smysl.“

„...vlastivědná vycházka je určitě vhodnou formou pro poznání místního regionu, ale je také formou, která vyžaduje hodně času potřebného pro její přípravu a vlastní realizaci. A ten čas my zkrátka nemáme.“

„...z mého pohledu zase vlastivědná vycházka tak efektivní není. Děti nedávají pozor, jediné, co je zajímá, je, jestli si můžou u občerstvení nebo u stánků něco koupit.“

„...s dětmi nerada cestuju. Nejen, že jsou většinou neukázněné, ale při cestování musím na ně ve zvýšené míře dohlížet. Proto, když už na vycházku musím, vybírám si vycházky jen v bezpečně blízkém okolí školy.“

„...jsem přesvědčena, že tolik nového se děti na vycházce nedozví, proto raději volím výuku ve třídě.“

„...co zvládnou s dětmi probrat v rámci jedné vyučovací hodiny, by mi na vycházce trvalo celé dopoledne.“

„... děti mají ze skutečných reálií zážitek, to je jasné. Ale abychom stále kvůli nějaké památce realizovali exkurzi, na to nemáme čas. To jim raději ukážeme památku ve třídě pomocí fotografií.“

„...na vycházce nebo exkurzi se žáci nenaučí nic nového.“

Výše zmíněné výpovědi učitelů se v mnoha případech shodují. Například časová dotace potřebná pro realizaci vycházek a exkurzí je pro učitele velkým problémem, nehledě na zvýšenou náročnost na bezpečnost, kterou musí zajistit vzhledem k tomu, že se žáci nachází v nezajištěném terénu a prostředí. Někteří učitelé jsou si vědomi významu vycházek a exkurzí, jiní zase o jejich efektivnosti velmi pochybují. Jsou přesvědčeni, že vlastivědné vycházky či exkurze nejsou plnohodnotnou formou výuky, a tudíž jich není z tohoto hlediska potřeba často využívat. Samozřejmě fakt, kdy výuka probíhá ve třídě, ještě neznamená, že probíhá nutně neempiricky, v odtržení od reality či života, čistě

teoreticky. Já se ale domnívám, že ve většině případů skutečně nelze ve třídě dosáhnout plnohodnotného přímého, empirického poznání v jeho komplexnosti a příslušných souvislostech (např. krajinných, ekologických atd.). A to právě dovoluje vlastivědná vycházka a exkurze. Např. i Komenský přisuzoval velký význam poznání na základě empirie, tedy pozorováním skutečných předmětů a jevů.

Jsem si vědoma toho, že empirické poznávání, které se zprostředkovává vlastivědnou vycházkou (exkurzí), je náročnější z hlediska učitelovy práce (někdy i z hlediska učícího se subjektu), a to v přípravě, vlastní realizaci i hodnocení, avšak v rámci vlastivědného poznávání je smysluplné již z povahy věci. Jsem přesvědčena, že je třeba ve výuce vlastivědy inovovat stávající metody a formy výuky, neboť transformace vlastivědy není ještě zcela ukončena a je třeba neustále hledat efektivní (efektivnější) cesty k naplňování vzdělávacích cílů předmětu. Jednou z efektivnějších forem výuky je podle mého názoru dobře vedená vlastivědná vycházka a exkurze.

Cíli teoretické části disertační práce budou: 1. Účelně definovat pojmy regionální vlastivěda a vlastivědná vycházka (exkurze); 2. Poukázat na didaktický potenciál vlastivědné vycházky (exkurze) v rámci výuky regionální vlastivědy; 3. Doporučit konkrétní metody a formy výuky vhodné pro výuku regionální vlastivědy.

K těmto cílům teoretickým přibudou i cíle empirické části práce. Hlavním výzkumným cílem bude zjistit rozdíl ve vědomostech a názorech žáků 4. ročníku ZŠ po absolvování výuky o Praze v závislosti na zvolené organizační formě výuky, tj. frontální výuce a vlastivědné exkurzi. Pro zjištění cílů disertační práce je formulováno pět výzkumných hypotéz. Na základě jejich zjištění se pokusíme formulovat některá doporučení těm učitelům, vychovatelům, studentům učitelství, kteří rovněž považují regionální obsah vlastivědného vyučování ve výuce za důležitý a nenahraditelný, kteří by chtěli zařazovat nebo již zařazují vlastivědnou vycházku či exkurzi do hodin vlastivědy, popřípadě těm, kteří vedou anebo kteří by chtěli založit kroužek zaměřený na regionální vlastivědu.

Teoretická část disertační práce je rozčleněna do 5 kapitol (kap. 1 – 5).

V první kapitole *Transformace českého školství* se zmiňujeme o významných faktech vycházejících z proměn, které v českém školství nastaly po roce 1989. Především pak o změně vzdělávacího systému v České republice po roce 1989 a Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV), a to vše v rovině obecné.

Ve druhé kapitole *Historie vlastivědného vyučování* analyzujeme historický vývoj vlastivědného vyučování s přihlédnutím na regionální témata.

Ve třetí kapitole *Vlastivěda v systému primárního školství* se zaměřujeme na vlastivědné vyučování v současném školství. Zmiňujeme se o vlastivědě a jejím významu, včetně jejích cílů, úkolů, funkcí a obsahu. Také se zaměřujeme na postavení vlastivědy v RVP ZV a zmiňujeme vyučovací prostředky využívané ve výuce vlastivědy.

Čtvrtá kapitola *Regionální vlastivěda* je zaměřena na vymezení regionální vlastivědy a její využití ve vlastivědném učivu. Dále se zabýváme vhodnými organizačními formami výuky a výukovými metodami využívanými ve výuce regionální vlastivědy.

Pátá kapitola *Vlastivědná vycházka, exkurze* je zaměřena na analýzu vlastivědných vycházek a exkurzí, jejich definicí, význam, podobu a realizaci. V této kapitole se také zabýváme tím, jaké nároky jsou vyvíjeny na učitele a žáka před, při a po realizaci vycházek a exkurzí.

Empirická část disertační práce je rozdělena do 3 kapitol (kap. 6 – 8).

V šesté kapitole *Charakteristika výzkumného šetření* vymezujeme výzkumný problém, cíle výzkumu, výzkumné otázky a hypotézy, proměnné a výzkumný soubor respondentů.

V sedmé kapitole *Výzkumné metody a popis organizace a průběhu výzkumného šetření* charakterizujeme výzkum, popisujeme výzkumné metody a metody zpracování dat, charakterizujeme průběh předvýzkumu a jeho záměr, popisujeme organizaci a průběh výzkumného šetření.

Osmá kapitola *Výsledky výzkumného šetření* předkládá výsledky daného výzkumného šetření, tj. vyhodnocení didaktických testů, vyhodnocení dotazníků, verifikaci hypotéz, závěrečné shrnutí výsledků výzkumného šetření, diskusi a navržená doporučení.

TEORETICKÁ ČÁST

1 TRANSFORMACE ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ

Po politických a společenských změnách po roce 1989 prochází české školství rozsáhlými proměnami. Výslednou podobu vzdělávacího systému ovlivňovala jak domácí vzdělávací tradice, tak světové trendy a koncepce.

Po více než čtyřicet let bylo naše školství ovlivňováno vzdělávacími a výchovnými tendencemi přicházejícími z východu (komunistická a socialistická ideologie). Vzhledem ke změnám, které nastaly po roce 1989, nebylo již možné v těchto koncepcích dále pokračovat. Je jasné, že změny ve vzdělání a výchově se nedají uskutečňovat okamžitě, je zapotřebí určitého času a prostoru pro navržení a uskutečnění nových tendencí. Vzdělávací systém v České republice stále prochází značně dynamickým vývojem. Dnes se ukazuje, že některé změny byly více, jiné méně potřebné.

Nejvíce kritizované na dosavadním vývoji našeho školství byl „*normativní a uniformní charakter školy, nerespektující individualitu dítěte, jeho potřeby, zájmy, rozdíly ve schopnostech, stylech učení, tempu práce, netolerance k „nestandardním“ žákům, ke všemu, co vybočuje z normy.*“¹ Další kritizovanou skutečností byl detailně a normativně vymezený obsah vzdělávání, který byl mimo jiné předimenzovaný. Na žáky byly vyvíjeny nadměrné požadavky a nároky, obsah svým rozsahem žáky přetěžoval. V tomto období se ve velké míře uplatňoval encyklopedický charakter vzdělávání, žáci povětšinou přijímali již hotové informace, což se projevilo tím, že dítě hůře chápalo souvislosti, celek, vědomosti neumělo funkčně používat. Taktéž se zdůrazňoval intelektuální rozvoj na úkor rozvoje sociálního, emocionálního, morálního. Škola byla spíše pasivní než aktivní a čínorodá. Dominovaly v ní verbální metody a frontální organizace výuky, pro kterou je typické málo vlastní činnosti, zkušenosti, prožitků dítěte, a kde chybí proces objevování a vlastního konstruování poznatků.

Naopak za základní pozitiva dosavadního vývoje českého školství můžeme brát v úvahu výsledky sebereflexe reformně zaměřených učitelů: „*Celková úroveň vzdělanosti*

¹ SPILKOVÁ, V. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. PdF UK v Praze, Praha, 1997. s. 11.

*národa (absence větších problémů s negramotností); absence vážných výchovných a sociálních problémů (drogy, agrese a kriminalita ve škole); vysoká úroveň faktografických znalostí; vysoká úroveň výchovy a vzdělávání v některých oblastech (předškolní výchova v mateřských školách, kvalita elementaristů, speciálního školství, základního uměleckého školství a některých institucí pro volný čas dětí apod.)*²

Po roce 1989 došlo k značným proměnám českého vzdělávacího systému. Tyto změny se týkaly vnější a vnitřní školské reformy. Začaly vznikat odborné materiály, které usilovaly o komplexní transformaci českého vzdělávacího systému: Expertní studie, projekty NEMES a IDEA, v roce 1995 vzniká „Standard základního vzdělávání“, na který navazují další vzdělávací programy pro základní vzdělávání „Obecná a občanská škola“, „Základní škola“ a „Národní škola“, v roce 2001 vzniká „Národní program rozvoje vzdělávání - Bílá kniha“, jenž je strategickým dokumentem navazujícím na předchozí projekty reformy a expertní studie. Ten byl podkladem pro tvorbu „Nového školského zákona“- č. 561/2004, který udává systém vzdělávacích programů a seznamuje nás s konkrétní podobou vzdělávání. V roce 2005 vzniká „Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.“ Všechny zmíněné kurikulární dokumenty můžeme rozčlenit do dvou úrovní: **státní** (Národní program vzdělávání, Rámcové vzdělávací programy – dále jen RVP) a **školní** (Školní vzdělávací programy – dále jen ŠVP).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) vychází z nového pojetí vzdělávání. RVP ZV byl nejprve testován na pilotních školách. V RVP ZV jsou zdůrazňovány klíčové kompetence a jejich propojenost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností a jejich zhodnocení v praktickém životě žáka, studenta. Klíčové kompetence RVP ZV jsou členěny do určitých souborů, které jsou zaměřeny na učení, řešení problémů, komunikaci, pracovní činnosti a spolupráci. RVP ZV vychází z koncepce celoživotního učení, formuluje očekávanou úroveň.³ Na RVP ZV navazuje tzv. Školní vzdělávací program - ŠVP. Jedná se o vlastní vzdělávací program vytvořený pedagogy dané školy, založený na jejich představách a zkušenostech s výukou. Učitelé již nemusí v plánech popisovat, „co mají probrat“, ale popisují, jaké dovednosti

² SPILKOVÁ, V. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. PdF UK v Praze, Praha, 1997. s. 12.

³ RVP ZV (dostupné z: www.rvpzv.cz)

mají jejich žáci mít, co mají umět. Již se nejedná o pouhou učební osnovu. Nejen, že ŠVP obsahuje vzdělávací obsahy (učivo, očekávané výstupy), ale zároveň dovoluje školám a pedagogům s učebním obsahem manipulovat a přizpůsobovat jej svým potřebám a možnostem. Reflektuje například potřebu modifikace učiva pro žáky nadané, stejně jako pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. RVP ZV počítá s účelným propojováním předmětů, využíváním pestré škály vyučovacích metod, organizačních forem výuky a snahou o efektivnější a atraktivnější výuku.⁴

Klíčovým principem proměny českého školství po roce 1989 je princip humanizace. Humanistická idea školy usiluje o harmonický a vyvážený tělesný, duševní a mravní rozvoj dítěte. O to usiloval koneckonců již J. A. Komenský ve své „*Velké didaktice*“, ve které zdůrazňuje lidský rozměr a humanizaci. Tento princip by měl dítěti pomoci v chápání současného světa, v porozumění kultuře a dorozumění se mezi lidmi. S humanizací českého školství též souvisí i proměny cílů a obsahů vzdělávání, metod, forem, způsobů motivování apod. Z toho vyplývá, že hlavním východiskem transformace je posun od vzdělávacího obsahu k učícímu se subjektu, což je v tomto případě žák. A. Vavrdová (2001) uvádí: „*Humanizace školství znamená také úsilí o přeměnu školy direktivní, manipulativní ve školu sociálního a osobnostního přístupu, kde těžištěm není jen předávání hotových poznatků, ale společné hledání a konstruování žákova poznání; vyučování založené na aktivních vyučovacích metodách – vlastní činnosti, zkušenosti a prožitku, s akcentem na řešení problémů, projektů, skupinovou práci, tvořivou hru apod. Přeměna ovšem nebude snadná. Vždyť škola sama o sobě má dlouholetou historii, je spjata s životem velmi různých společenských skupin, a proto je pro ni charakteristická značná setrvačnost.*“⁵

Po roce 1989 se také začalo hovořit o možnosti zřizování tzv. alternativních škol. Koncepce byly zprvopočátku brány ze zahraničí, až později se začaly více zaměřovat na domácí tradice. Mezi nejznámější alternativní školy patří škola waldorfská, montessoriovská, freinetovská, jenská aj. V pedagogickém slovníku se můžeme setkat s touto definicí alternativní školy: „*Obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé i státní, veřejné), které mají jeden podstatný rys: odlišují se od hlavního proudu*

⁴ RVP ZV (Dostupné z: www.rvpzv.cz. s. 9 – 10.)

⁵ VAVRDOVÁ, A. *Vlastivěda ve výchovně vzdělávacím systému primární školy*. Disertační práce. Olomouc: 2001. s. 13.

standardních (běžných, normálních) škol určité vzdělávací soustavy. Odlišnost může spočívat ve specifčnostech obsahu vzdělávání, organizace a metod výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáků aj.“⁶

*„Za alternativní školy byly a jsou označovány ty, které pracují na základě partnerského přístupu k dětem a respektu k jejich individuálním představám.“*⁷

Vzhledem k zaměření práce, to jest k zaměření na regionální vlastivědu, jsme zmínili jen nejdůležitější fakta z proměn, které v českém školství nastaly během již více než dvacetiletého období.

Dále bychom se chtěli podrobněji zaměřit na změny v oblasti vlastivědného vzdělávání.

⁶ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. s. 16.

⁷ RÝDL, K. *Rozvoj alternativního školství v České republice po roce 1989*. In SPILKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál. 2005. s. 267.

2 HISTORIE VLASTIVĚDNÉHO VYUČOVÁNÍ

2.1 VLASTIVĚDA A JEJÍ POJETÍ PŘED ROKEM 1989

Vlastivědnému vyučování byl vždy přikládán značný význam. A. Vavrdová (2003) uvádí: „*Vlastivědné učivo bylo součástí věcného učení, které dlouho nebylo specifikováno do samostatného předmětu, avšak provází lidstvo od samého počátku. Už v období prvobytně pospolné společnosti byly poznatky z oblasti přírody, vycházející z bezprostředního styku s okolím, důležitým učivem.*“⁸ Po dlouhou dobu bylo posláním školy utváření dovedností a postojů, vědomosti nebyly až tak „žádoucí“ vzhledem k cílům výchovy a vzdělávání ve středověku; výklad reality byl doménou křesťanství, zprostředkovaný knězem, nikoli učitelem. V této době šlo převážně o to, aby se z žáků stali dobří křesťané.

Už u Komenského můžeme objevit novou cestu pojetí vzdělávání, která má směřovat k moudrosti, tzv. pansofii. Jedním z navrhovaných způsobů je návrat ke spojení slov a věcí, tzv. slovně názornému vyučování. Komenský využívá zásady názornosti spojením věcného učení s vyučováním jazyků, které následně vede k lepšímu pochopení sdělované skutečnosti. Komenský požadoval, aby děti byly seznamovány s věcmi, které je obklopují, již od nejútlejšího věku.

Tento „učitel národů“ vytvořil 187 didaktických zásad, ale vzhledem k jejich počtu uvádíme jen některé, které jsou z našeho pohledu významné ve výuce vlastivědy, jako např. *zásady přiměřenosti* (učitel má vycházet z věkových a individuálních schopností žáků), *názornosti* (tuto zásadu Komenský považuje za „zlaté pravidlo vyučování“). Vyučování se musí opírat o poznání věcí a jevů, o smyslové nazírání, o přímou žakovu zkušenost), *systematičnosti a soustavnosti* (ze které vyplývá požadavek, aby veškeré učivo bylo uvedeno do logického systému; každý poznatek, který si žáci mají osvojit, musí vyplývat z předchozích poznatků a připravovat poznatky následující; poznatky tedy mají být stavěny jeden na druhém; systém musí být dodržen nejen v rámci jednoho předmětu, ale i mezi předměty a mezi jednotlivými stupni škol), *trvalosti* (zdůrazňuje nezbytnost opakování, procvičování, provádění pokusů a zkoušení), *aktivnosti* (znamená, že se žáci mají zmocňovat poznatků vlastní zkušeností a činností; vše, čemu se děti naučí, mají

⁸ VAVRDOVÁ, A. *Kapitoly z didaktiky vlastivědy*. Olomouc: PdF UP, 2003. s. 7.

využívat v praxi; při výuce je třeba vycházet ze zájmu žáků) atd. Komenský zdůrazňuje požadavek, aby se všemu učilo příkladem, pravidlem a praxí. Ve výuce se má postupovat od snadnějšího k nesnadnějšímu, od jednoduchého ke složitějšímu a od známého k neznámému. Nic pouhou autoritou, všechno důkazem pomocí smyslů a rozumu.⁹

V. Mejstřík (1964) uvádí, že zásadu názornosti a přiměřenosti můžeme v praxi uplatnit tak, že „budeme vycházet od konkrétního k abstraktnímu, od bližšího ke vzdálenějšímu. Jde tedy o to, abychom při věcném učení postupovali od přírodního a společenského prostředí žáků, od dětských zkušeností a znalostí, od přirozenosti dětské, a nikoliv od představ dospělých a od vědecké soustavy.“¹⁰

Komenský si byl vědom toho, že jedním z nejlepších způsobů získávání zkušeností je cestování, a proto doporučoval, aby člověk po ukončení vzdělání cestoval. V cestování Komenský viděl příjemnou součást přípravy k praktickému životu, která významně přispívá k nabytí zkušeností potřebných pro volbu způsobu života. Je však potřeba zmínit, že vždy zastával názor, že vzdělávání nikdy nekončí, že je neustálé. Pokud se bavíme o vlastivědě, nelze opomenout Komenského doporučení prvotního poznání vlastní země a následně až zemí cizích. S poznáváním samozřejmě souvisí i realizace vycházek, výletů a exkurzí, kterým Komenský přikládal velký důraz. Sám prosazoval: „Vyučuj přirozeně, názorně, zajímavě, pokud možno na základě skutečných předmětů, na základě vlastního poznání, tedy: o přírodě v přírodě, zeměpisu pokud možno cestováním.“¹¹

V období vlády Marie Terezie dochází k zavedení povinné školní docházky a zakládání vesnických škol, na kterých se vyučovalo tzv. triviu (poskytnutí základního vzdělání, kterým bylo čtení, psaní a počítání, a kvadriviu (čtení, psaní, počítání a náboženství). V této době inovativní učitelé zapojují též učivo vlastivědné a přírodovědné. Dalším učencem, který přijímá a doporučuje Komenského názory (např. postup od známého k neznámému), je J. I. Felbiger a jeho spis „*Kniha metodní*“. V tomto spisu

⁹ Srov. KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika velká*. Brno. Komenium, 1948. s. 102-141.; *Komenského zásady*. (Dostupné z: www.psychologie-pedagogika.studentske.cz/2008/06/komensk-rozpracoval-zkladn-didaktick.html.)

¹⁰ MEJSTRÍK, V. a kol. *Metodika vyučování vlastivědě. Učebnice pro studium učitelství pro 1. – 5. ročník základní devítileté školy na pedagogickém institutu*. Praha: SPN, 1964. s. 12.

¹¹ In. MIHOLOVÁ, I. *Exkurze do Prahy a její místo ve výuce vlastivědy na 1. stupni základní školy*. Diplomová práce. Brno: 2008. s. 26.

Felbiger vyzdvihuje potřebu učení se o vlasti a významných místech v zemi, kde se upřednostňuje regionální princip.

Zatímco v 18. století se upřednostňovala láska k Bohu, v 19. století se postupně mění v lásku k vlasti. Školství bylo v naší zemi výrazně ovlivňováno německy mluvícími zeměmi a vlastivědné vyučování nebylo výjimkou. Název „*vlastivěda*“, v německém jazyce „*Heimatkunde*“, byl poprvé použit C. W. Harnischem v roce 1816.

Štěpán Bačkora byl dalším autorem, který se zabýval vlastivědným vzděláváním dětí mladšího školního věku. Jak popisuje Matušková (1993): „*Jeho metodicky zpracované učivo Pout' z domova do vlasti z roku 1849 poprvé konkrétně vytyčuje učivo o domově a České zemi pro nižší stupeň obecných škol. Podává je však ve statickém a popisném pojetí. Důraz klade na polohové skutečnosti. Nejobsáhlejší a vzhledem k ostatnímu učivu rozsahem neúměrnou část věnuje popisu Prahy. Význam této práce spočívá v tom, že je vůbec první zeměpisnou příručkou pro učitele v našich zemích.*“¹²

Německý císař Vilém II. v roce 1889 stanovil, jak by měl vypadat duch školní výchovy: „*Namísto šířícího se světoobčanství je třeba dostatečně často připomínat, že cizí je méně hodnotné a že sama vděčnost k naší vlasti nám přikazuje, abychom si domácího vysoce vážili.*“ V poslední čtvrtině 19. století nebyla vlastivěda samostatným předmětem, ale hlavní princip (rys, tendence) tj. utváření pozitivního národnostního smýšlení se prolínalo v dalších vyučovacích předmětech.

Na konci 19. století se objevuje další autor, Klement David, který se zabývá tzv. domovopisem. Zde zdůrazňuje názorné vyučování a pozorování přímo v terénu. Ukazuje postupy a návody, jak pracovat při výuce přímo v krajině. Poněvadž byl K. David velkým vlastencem, s prvky vlastenectví se můžeme setkat i v jeho díle. Dalšími autory, kteří se zabývali zeměpisnou otázkou, byli Ladislav J. Kovářiček a Jan Dolenský. Tito autoři se snažili o to, aby vyučování vycházelo od místa školního a nejbližšího okolí, stejně tak, jak to prosazoval sám Komenský. Bohužel i tito dva autoři byli silně ovlivněni herbartismem, což v praxi znamenalo, že ve výuce místo zkoumání terénu založené na vlastní zkušenosti dítěte převládaly verbální metody a učitelovo zprostředkování učební látky. A. Matušková (1993) uvádí: „*Obsahovou stránkou počátečního zeměpisného vyučování se zabýval Jan Dolenský (1898), který přináší podrobný rozpis učiva, a to už do prvního ročníku obecné školy, a Klement David ve své další práci Jak vyučovati zeměpisu a oporou nových čítanek (rok není uveden, z obsahu je zřejmé, že se jedná o konec 19. století). Oba autoři vycházejí*

¹² MATUŠKOVÁ, A. *Cvičení z didaktiky vlastivědy*. I. díl. Plzeň: PdF, 1993. s. 6.

*z učebních osnov vydaných 19. 1. 1885. Základním učivem byly poznatky o místě školy a jejího okolí, okrese, stručný popis vlasti a monarchie, což zahrnovalo vždy nejdůležitější zeměpisné pojmy a čtení z mapy. Po obsahové stránce se úprava z roku 1885 podobá současnému pojetí vlastivědy.*¹³

Jako samostatný vyučovací předmět se vlastivěda objevuje až na počátku 20. století, a to konkrétně v roce 1915. Jak uvádí D. Dvořák (2005): „*Změna učebních osnov z roku 1915 ponechává v 1. - 3. ročníku prvouku jako součást jazykového vyučování, vlastivědu zavádí jako samostatný předmět ve 4. - 5. ročníku. Pojetí věcného učení bylo zeměpisné, učivo bylo organizované na principu rozšiřujícího se horizontu žáka (1. a 2. ročník domov a škola; 3. ročník obec a okolí; 4. ročník kraj, okres; 5. ročník Čechy a Rakousko). Osnovy povolují používání samostatných učebnic pro zeměpis, přírodopis, přírodopis a dějepis a pro podrobné rozpracování osnov se doporučuje stanovit učivo podle místních poměrů s přihlédnutím k obsahu učiva reálných předmětů na vyšším stupni.*“¹⁴

Hlavním úkolem vlastivědy se stala podpora vlastenectví a mravního citění, kterými se u dětí rozvíjel smysl pro povinnost a řád. I na počátku 20. století se silně prosazoval vliv herbartismu, který se projevoval hromaděním regionálních informací, formálním přístupem při výkladu učební látky atd. V této době bylo učiteli nejčastěji preferováno regionálně zaměřené pojetí výuky (můžeme se setkat i s termínem „domovědné“). Toto pojetí se však již od prvopočátku setkává s negativními ohlasy kvůli problému regionalismu, které je zaměřeno pouze na nejbližší okolí a jeho realie.

Jak popisuje D. Dvořák a M. Bloudková - Dvořáková (2005): „*Největší slabinou tohoto přístupu je pak nahodilost poznatků z reálných oborů (dějepis, přírodopis i občanské výchovy) v závislosti na specifikách regionu. I v rámci tohoto pojetí stojí proti sobě dva přístupy, rozcházející se v otázce, má-li být region cílem, nebo prostředkem poznání obecnějšího.*“¹⁵ Roku 1921 na Konferenci učitelů byla regionální vlastivěda jako koncentrační předmět nakonec odmítnuta. Ale i přesto v době první republiky se neustále objevovaly snahy o pojetí domovědného před tzv. systematickým. Jak popisuje A. Matušková (1993): „*Po první světové válce se u nás silně projevilo hnutí reformní*

¹³ MATUŠKOVÁ, A. *Cvičení z didaktiky vlastivědy*. I. díl. Plzeň: PdF, 1993. s. 6 – 7.

¹⁴ DVOŘÁK, D., BLOUDKOVÁ – DVOŘÁKOVÁ, M. *Počátky věcného učení v české škole*. In SPILKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. s. 211.

¹⁵ Tamtéž. s. 211.

pedagogiky, které vycházelo z kritiky staré školy, především mechanického způsobu vštěpování látky a autoritativního způsobu výchovy, jenž nebral příliš ohledy na osobnost žáka. Naše reformní pedagogika čerpala z učení významných zahraničních pedagogických reformátorů O. Decroly, J. Deweye, M. Montessoriové a H. Parkhurstové. Hnutí pokusných a reformních škol v meziválečném období bylo velmi silné a ovlivnilo vyučování na celém prvním stupni. Ve vlastivědě se měly rozvíjet poznávací schopnosti a aktivita tím, že dítě bylo uváděno do různých situací, které mělo řešit.¹⁶

V roce 1930 byly zavedeny nové osnovy vypracované R. Šimkem, v nichž Šimek přesně nestanovil učební látku, jen poskytl návod k práci. Tento princip však u učitelů vyvolal jen zmatek a z hlediska vědomostního můžeme tento způsob hodnotit jako velký krok zpět.

Dalším odborníkem, který se pokusil učinit zlom v tomto chaotickém pojetí výuky vlastivědy, byl N. Černý. Po neúspěšném počínu Šimka byl vytvořením nových osnov pověřen právě Černý. Osnovy byly zavedeny v roce 1933. U Černého si můžeme všimnout pronikání nového přístupu k problematice vlastivědy. Jedná se o princip tvořivosti a individualizace vyučování a samostatné práce žáků během výuky. Dalším z autorů, který prosazoval regionální učivo, byl F. Šalda. Po roce 1945 můžeme sledovat postupné se vymaňování vlastivědy z přílišné závislosti na regionu. S tímto obdobím je spojená neustálá polemika, která se týkala rozsahu a hloubky poznatků.

Se změnou režimu v roce 1948 se zavedly také nové osnovy. Výuka byla pojata ideově, hlavním cílem bylo vychovat uvědomělého občana vlasti. K další změně osnov, v níž byla vlastivěda jako samostatný předmět zrušena a stala se součástí mateřského jazyka, došlo v roce 1954. V tomto období byla vlastivěda vyučována verbálně. Jediné pozitivní pro získávání praktických zkušeností žáků bylo prosazování vycházek s vlastivědnou tematikou. Dalším významným rokem, který přinesl změnu, byl rok 1960. Jak uvádí A. Vavrdová (2009): „*Nejvýznamnější změnou v učebním plánu nižšího stupně ZDŠ bylo vyčlenění věcného učení z vyučování mateřského jazyka ve 3. a 4. ročníku a sloučení vyučování dějepisu, zeměpisu a přírodovědy v 5. ročníku do samostatného vyučovacího předmětu vlastivěda o dvou složkách - přírodovědné a společenské.*“¹⁷

V sedmdesátých letech dvacátého století bylo cílem přizpůsobit obsah předmětu změnám prostředí, v kterém děti žijí. Čili opět se zde projevuje silný regionální princip.

¹⁶ MATUŠKOVÁ, A. *Cvičení z didaktiky vlastivědy*. I. díl. Plzeň: PdF, 1993. s. 7 - 8.

¹⁷ VAVRDOVÁ, A. *Didaktika vlastivědy*. Olomouc: PdF UP, 2009. s. 13.

Podle D. Dvořáka a M. Bloučkové - Dvořákové (2005): „*Cílem vlastivědy tedy mělo být věku a životní praxi dětí přiměřené poznání domácí krajiny a obce, poznání hlavních stránek přírody, důležitých míst a života a práce lidí v ČSSR a na příkladech poznání nedávné minulosti. Důležitou součástí vlastivědy bylo pěstování základních dovedností nutných pro práci s mapou Československa (mimo jiné i proto, že všechny vyučovací předměty musely přispívat k brannosti obyvatelstva, k níž znalost topografie patří) a rozvoj těch schopností, jež se uplatňují při pozorování v krajině a v obci a při ostatních formách učení o vlasti.*“¹⁸ Z toho jasně vyplývá, jak obsah předmětu byl velmi silně poznamenán politicko-sociální situací dané doby.

Po roce 1976 byla vlastivěda zařazena jako učení o domově a vlasti a jako nauka o obci a krajině do 3. ročníku a učení o Československu do 4. ročníku. Významným autorem, který se o tuto změnu zasloužil, byl J. Doubrava a jeho kolektiv. Díky jeho změnám, žáci dostávali zatím nejucelenější přehled a poznatky v oblasti vlastivědného vyučování za celou dosavadní dobu fungování tohoto předmětu. Jedinou nevýhodou byl však velký rozsah látky, který absolutně nekorespondoval s věkem žáků. O redukci učební látky a zmírnění nároků na žáky mladšího školního věku se později zasloužila V. Danielovská.

2.2 VLASTIVĚDA PO ROCE 1989

Po revoluci se projevilo několik tendencí směřujících ke změně výuky vlastivědy a prvouky. Jak uvádí D. Dvořák, M. Bloučková - Dvořáková (2005), jednalo se především o tyto tendence: „*Potřeba zachytit proměny sociální reality i věd, které společnost studují, v celosvětovém měřítku i vnímání dějin; nutnost reagovat na zásadní změnu života u nás (rozpad Československa, integrace do Evropské unie a globalizujícího se světa); úsilí o humanizaci školy jako celku, změnu klimatu tříd a reformu metod, vyučování v souladu s novými poznatky z oborů jako filozofie, sociologie, psychologie a pedagogika; snaha*

¹⁸ DVOŘÁK, D., BLOUČKOVÁ – DVOŘÁKOVÁ, M. *Vlastivěda před rokem 1989*. In SPILKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. s. 213.

*překonat specifické deformace kurikula vlastivědy a prvouky dané komunistickou ideologií.*¹⁹

Od školního roku 1990/91 byla určitá část vlastivědného učení vložena do předmětu prvouky (3. ročník). V této době byla vlastivěda vyučována jako samostatný předmět pouze ve 4. ročníku. Obsah vlastivědného učiva byl převážně zaměřen na učivo o mapě, o České republice a o dějinách naší země.

Ovšem tento nepřilíš moudrý počín netrval dlouho. Od školního roku 1994/95 začaly vznikat nové učební osnovy pro základní, obecnou a národní školu. Ve všech zmiňovaných školských vzdělávacích programech byla vlastivěda vyučována nejen ve 4., ale i v 5. ročníku.

Od 1. 9. 1996 vešly v platnost nové učební osnovy, které byly schváleny MŠMT ČR, ve kterých se vlastivěda vyučuje ve 4. a 5. ročníku základní školy. Vlastivěda, která navazovala na prvouku, přinášela žákům základní poznatky o významných přírodních, hospodářských, společenských, kulturních a historických okolnostech, spojených se životem lidí a výsledcích jejich činnosti, s důležitými událostmi a významnými osobnostmi národních dějin, daného regionu, kraje. Vlastivěda se svým pojetím snažila u žáků formovat vědomí k příslušnosti k vlastnímu národu, pěstovat žádoucí hodnotové orientace. Žáci poznávali místní krajinu, místní oblast, vytvářeli si prvotní ucelenou představu o České republice; rozpoznávali, jak se činnost lidí odráží v obraze krajiny, v charakteru staveb a rozmanitých památek; žáci si vytvořili základní představu o způsobu života předků v různých historických obdobích; naučili se orientaci v terénu, práci s různými druhy map; žáci měli získat kladný vztah ke kulturnímu bohatství a přírodnímu prostředí naší země.²⁰

Podle vzdělávacích osnov programu obecná škola se začalo vyučovat od 1. 9. 1997. Prvouka, následně vlastivěda a přírodověda měly žákům pomoci vytvořit prvotní ucelený obraz světa. Pojetí prvouky, které nejprve uvedlo žáka do nového prostředí školy a nové životní situace se pozvolna rozšiřuje o poznávání blízkého okolí, obce a regionu. Vlastivědné učivo bylo žákům předkládáno nenásilnou formou například citlivým podáním vyprávění o české zemi a její minulosti, o slavných osobnostech našich dějin a tím v žácích

¹⁹ DVOŘÁK, D., BLOUDKOVÁ – DVOŘÁKOVÁ, M. *Učení o společnosti v současné české škole z hlediska zamýšleného kurikula*. In SPILKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. s. 218.

²⁰ *Vzdělávací program základní škola*. (Dostupné z: www.vuppraha.cz)

vzbudit zdravou národní hrdost a pocit příslušnosti k vlastnímu národu a být tak užitečným členem lidské společnosti v budoucnu. V 5. ročníku na učivo o vlasti navazovalo poznávání okolních zemí Evropy. Pojem domov a vlast jsou tak zasazeny do širších vazeb. V rámci tohoto předmětu byl kladen důraz na přijetí občanských ctností a pochopení společenských vazeb.²¹

Od 1. 9. 1997 se začalo vyučovat podle osnov vzdělávacího programu pro národní školu. Vlastivěda byla brána jako předmět budující základy vědomostí a postojů. Na rozdíl od pojetí vlastivědy ve vzdělávacím programu základní škola a obecná škola, nebyly všechny složky, tj. dějepisná, zeměpisná i občanskovýchovná, ve vyučování oddělovány. Stejně jako ostatní vzdělávací programy, vlastivěda navazovala na prvouku. Hlavním smyslem předmětu bylo vybavit žáky základy jejich osobní a národní identity. Důležitým prvkem ve vyučování vlastivědy byl osobní prožitek žáka; ve výuce byl kladen důraz na názornost. Předmět vlastivěda přímo vybízel k práci v integrovaných blocích. Po absolvování vlastivědy by měl mít žák vytvořeny základní postoje k okolnímu světu na úrovních: rodina, škola, obec, region, vlast. Žák by měl umět pracovat s různými typy map a využívat je v praxi.²²

Hlavní změnou v koncepci vlastivědy po roce 1989 bylo rozšíření historického učiva a systematictější pojetí učiva občanské výchovy, které přinesly nové vzdělávací programy.²³ Jak víme ze současnosti, učivo vlastivědy - hlavně z hlediska učebnic - je rozděleno na dvě hlavní části, tj. část zeměpisnou a dějepisnou, kdy do části zaměřující se na zeměpisné učivo byla včleněna část učiva společenskovedního. U zeměpisné části je probíráno učivo o mapě a České republice, kde je dodržován postup od blízkého ke vzdálenému, který velmi uznával Komenský. Část dějepisná se naopak týká dějin naší vlasti. Dějepisné učivo je pojato převážně chronologicky, protože přihlíží k posloupnosti panovnických rodů a k některým významným osobnostem. Zároveň si však všímá historicky důležitých událostí, jejich příčin i důsledků.

Od školního roku 2007/2008 byl do našeho školství zaváděn Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) a Školní vzdělávací program (ŠVP).

²¹ *Vzdělávací program obecná škola.* (Dostupné z: www.vuppraha.cz)

²² *Vzdělávací program národní škola.* (Dostupné z: www.vuppraha.cz)

²³ DVOŘÁK, D., BLOUDKOVÁ – DVOŘÁKOVÁ, M. *Učení o společnosti v současné české škole z hlediska zamýšleného kurikula.* In SPILKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR.* Praha: Portál, 2005. s. 218.

Vzdělávací programy pro základní, obecnou a národní školu byly zrušeny. Tématu, zaměřující se na RVP ZV a ŠVP jsme se obecně věnovali v kapitole č. 1, dále se podrobněji budeme RVP ZV ve vztahu k vlastivědě, zabývat v kapitole č. 3. 3.

Dílčí závěr:

Jak vidíme, vlastivědné vyučování procházelo složitými proměnami, a to především protože podléhalo nejen novým pedagogickým teoriím, ale hlavně aktuální politické situaci. Za hlavní přínos změn v minulosti považujeme učení o domově a kraji a spojení vlastivědy obecné s možnostmi regionu. I v současném vzdělávání zůstává regionální princip ve výuce vlastivědy jako stěžejní.

V následující kapitole se zaměříme na vlastivědné vyučování v současném školství. Zmíníme se o vlastivědě a jejím významu, představíme si její cíle, úkoly, funkce a obsah. Zaměříme se na postavení vlastivědy v RVP ZV a představíme si vyučovací prostředky využívané ve výuce vlastivědy se zaměřením na učebnice, pracovní sešity a pracovní listy.

3 VLASTIVĚDA V SYSTÉMU PRIMÁRNÍHO ŠKOLSTVÍ

3.1 VLASTIVĚDA A JEJÍ VÝZNAM

Vlastivěda je předmětem, který se vyučuje v návaznosti na předmět prvouka, a to ve čtvrtém a pátém ročníku základní školy s hodinovou dotací 1, 5 hodiny týdně. Zatímco v prvouce (1. – 3. ročník ZŠ) je poznávání krajiny a obce jen jedním z mnoha úkolů, ve vlastivědě je cílem hlavním. Svým způsobem můžeme vlastivědu pojmout jako integrovaný předmět, který v sobě zahrnuje nejen tři hlavní složky – zeměpisnou, dějepisnou, společenskovední, ale také literárně výchovnou a ekologicko výchovnou. Učivo vlastivědy odráží aktuální problémy společnosti. Mezi její hlavní cíle patří vytváření kladného vztahu ke svému domovu, regionu, vlasti atd.

Vlastivěda je souhrn poznatků o přírodním a společenském prostředí, ve kterém lidé žijí, jak z pohledu minulosti, tak i ze současnosti. Výrazným znakem vlastivědy je, že do svého popředí vkládá společnost a přírodu, která nás obklopuje, ale také i ty části, ke kterým máme citový vztah, které jsou pro nás domovem.

Z. Kolář definuje vlastivědu jako „*předmět na prvním stupni ZŠ, ve kterém se propojují prvky poznání ze zeměpisu a dějepisu a znalosti o regionu a nejbližším okolí. Navazuje na prvouku. Vyučuje se ve čtvrtém a pátém ročníku základní školy. Nyní nahrazen předmětem Člověk a jeho svět.*“²⁴

Podle A. Matuškové má samotný pojem vlastivěda několik významů. Může se jednat o soubor odborných poznatků určité oblasti. Druhý z významů charakterizuje vlastivědu jako obor popularizace regionálních poznatků. Třetí význam vlastivědy spočívá v pojetí vlastivědy jako vyučovacího předmětu ve 4. a 5. ročníku na základní škole, který plynule navazuje na prvouku.²⁵ Tento poslední bude pro nás ten stěžejní.

Většina současných autorů zabývajících se vlastivědou zastává názor, že vlastivěda není samostatnou vědou, protože nemá vlastní objekt a předmět studia, přebírá metody jiných věd. Samotný obsah vlastivědy vychází z vědeckých poznatků různých vědních disciplín, jako jsou např. geografie, historie, teorie umění, apod.

Ovšem v období 60., 70., i na počátku 80. let 20. století se objevily definice vlastivědy od autorů, kteří považovali vlastivědu za samostatnou vědu. Zde můžeme

²⁴ KOLÁŘ, Z. a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2012. s. 161.

²⁵ MATUŠKOVÁ, A. *Cvičení z didaktiky vlastivědy*. I. díl. Plzeň: PdF, 1993. s. 2.

jmenovat F. Roubíka, K. Weniga, M. Fišerovou. Například podle F. Roubíka „*se vlastivědou rozumí věda zjišťující dnešní stav a historický vývoj té které územní oblasti a jejího obyvatelstva jak po stránce přírodní, tak po stránce hmotné a duchovní kultury, pokud jest závislý na přirozených podmínkách daných fyzickými poměry kraje.*“²⁶

3.2 CÍLE, ÚKOLY A FUNKCE VLASTIVĚDY

Didaktickými cíli a výchovně vzdělávacími úkoly učení o vlasti se již v minulosti zabýval J. A. Komenský. Nejenže svým pojetím už tehdy předčil pedagogy a filozofy tehdejší doby, ale o jeho didaktické zásady a praktiky se opírají i současní autoři.

Jedním ze základních požadavků Komenského je, aby žáci byli vzděláváni postupně a systematicky. K. Kunc (1988) tvrdí: „*Věcným, pravdivým poznáním skutečnosti mají žáci získat správný obraz o světě. I poznatky získané na 1. stupni ZŠ musí mít svou vědeckou podstatu, nesmí být v rozporu s hlubšími, širšími a důkladnějšími vědeckými poznatky, které budou žáci získávat ve vyšších ročnících.*“²⁷

Hlavním **cílem vlastivědy** na 1. stupni základní školy je vést žáky k poznání místní krajiny, obce a České republiky na základě seznámení se s jednotlivými regiony a k osvojení si základních návyků, které budou žáci potřebovat k současnému, ale i k dalšímu poznávání. Žáci se učí pozorovat, třídit, popisovat a srovnávat jevy a také se pokouší hledat jednoduché vztahy mezi jevy. Ve vlastivědě by měl v poměrně velké míře být zastoupen činnostní princip, který je uplatněn např. při samotném pozorování, pokusech, řešení problémů atd. Žáci se učí jednoduše se vyjadřovat o krajině a obci, naučí se čerpat základní informace z obrazových materiálů, plánů a map.

Vlastivěda rozvíjí rozumové schopnosti, ale také plní výchovné **úkoly** při formování postojů a návyků. Vhodným výběrem obsahu, metod a forem můžeme dosáhnout toho, aby se u dětí rozvíjelo citové pouto k domovu a vlasti (např. k místu bydliště, k rodnému městu, k památným místům). K. Kunc se ve své práci zmiňuje, že „*národ v představách dětí reprezentují zpravidla významné osobnosti (spisovatelé,*

²⁶ In. KANCÍR, J., MADZIKOVÁ, A. *Didaktika vlastivědy*. Prešov: Universum, 2003. s. 21.

²⁷ KUNC, K. *Vlastivěda pro posluchače učitelství 1. st. ZŠ*. Pdf Ústí nad Labem, 1988. s. 18.

sportovci, politici apod.) Rozvíjí se kulturní vědomí, z něhož může vyrůst později trvalý zájem o kulturní dění, umění a historii.“²⁸

Z hlediska obsahu vlastivěda plní **funkci propedeutickou** (překlad: předběžný, přípravný) pro následné odborné předměty (zeměpis, dějepis, společenské vědy). J. Kancír s A. Madzikovou definují vlastivědu jako „*komplexní předmět integrující všeobecné poznatky o přírodě, obyvatelstvu, sídlech, životě lidí v naší vlasti z hlediska minulosti i současnosti.*“²⁹ Kromě této funkce vlastivěda významně splňuje **funkci motivační**. Vlastivěda by se měla stát počátkem celoživotního poznávání vlasti, a to nejen v rámci výuky, ale též i v mimoškolní činnosti (činnosti vykonávané na základě vlastního nebo i vzbuzeného zájmu³⁰). Taktéž by měla přispívat k žákovu aktivnímu postoji a názorům na společenské dění a ochraně životního prostředí. Z hlediska vztahu vlastivědy k jiným předmětům má vlastivěda **funkci integrační**. Váže se nejen na předměty, na které navázala vlastivěda (prvouka), ale i na ty, které na ni teprve budou navazovat (zeměpis, dějepis, společenské vědy, přírodopis).

Nesmíme zapomenout také na propojení učiva vlastivědy s dalšími předměty 4. a 5. ročníku. Vlastivěda je více či méně propojena se všemi předměty vyučovanými na prvním stupni základní školy.

Nejtěsnější spojení můžeme spatřit mezi vlastivědou a mateřským jazykem. Žáci si prostřednictvím vlastivědy rozšiřují a obohacují slovní zásobu o nové vlastivědné pojmy, učí se správnému a výstižnému pojmenování věcí, jevů a dějů. Žáci jsou schopni vytvořit krátké vyprávění či realizovat rozhovor na základě vlastních zážitků, zkušeností a k tomu využívají slovní zásobu z oblasti spisovné češtiny.

Také s přírodovědou je vlastivěda velmi úzce spojena. Při poznávání daného místa, nezkoumáme jen stránku zeměpisnou, historickou, sociální, ale i stránku přírodovědnou, (například vztahy mezi polohou daného území, životním prostředím, faunou a flórou, které jsou pro daná území typické). Dochází zde k objasňování vztahů mezi zeměpisnými a přírodovědnými skutečnostmi.

Žáci ve vlastivědném vyučování využívají též vědomostí a dovedností získaných v matematice. Ty jsou žáci následně schopni aplikovat prakticky. Může se jednat např.

²⁸ KUNC, K. *Vlastivěda pro posluchače učitelství 1. st. ZŠ*. Pdf Ústí nad Labem, 1988. s. 20.

²⁹ KANCÍR, J., MADZIKOVÁ, A. *Didaktika vlastivědy*. Prešov: Universum, 2003. s. 22.

³⁰ KOLÁŘ, Z. a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2012. s. 184.

o orientaci v čase, porovnávání, měření jednotek délky a jejich převody, či porozumění a tvorba jednoduchých grafů, tabulek, diagramů atd.

V pracovních činnostech žáci poznávají lidové tradice, zvyky a řemesla, které jsou typické např. pro dané území.

Tělesná výchova zase vede žáka k uvědomění si důležitosti pohybu pro jeho zdraví a kondici, ale také např. jak se chovat při pobytu v přírodě, jak se chovat v dopravních prostředcích, jak chránit přírodu apod.

Vlastivěda také formuje estetické cítění, tedy se vztahuje k předmětu výtvarná výchova, ale i k hudební výchově.

Jak můžeme vidět, do vlastivědy se promítají vědomosti a dovednosti získané i v jiných vyučovacích předmětech. Naopak zase vlastivěda tyto předměty svou náplní a obsahem obohacuje a doplňuje. Za hlavní můžeme považovat to, že vědomosti, dovednosti a schopnosti získané v jakémkoli předmětu nejsou izolované, že se promítají i do jiných předmětů. Následně pak toto vše utváří ucelený pohled na věci, jevy a děje. Z uvedeného vyplývá, jak podstatné a stěžejní místo mezi ostatními předměty vlastivěda zaujímá.

3.3 OBSAH VLASTIVĚDNÉHO VYUČOVÁNÍ V RVP ZV

Vzdělávací obsah vlastivědy vychází ze samotného názvu předmětu – jedná se o předmět, jehož hlavním obsahem je učení o domově a vlasti, tedy o obci, krajině domova a školy, to z pohledu zeměpisného, dějepisného a společenskovedního.

Obsah se zaměřuje na přírodu (tvoří nedílnou součást prostředí, okolí, které žák během výuky poznává), historii (naše země má určitý historický vývoj), kulturu (danou společnost nemůžeme oddělit od kultury, protože právě populace tuto kulturu vytváří), ekologii (s přírodou a společností souvisí i životní prostředí), etnografií (souvisí s populací, vývojem národů, vývojem populací; zabýváme se populací, která má své místo na zemi) a na specifika jednotlivých regionů České republiky. Zde vidíme, jak obsah vlastivědy úzce souvisí s jinými obory.

Obsah vlastivědného vyučování byl daný učebními osnovami, dnes je obsah vlastivědného vyučování zakotven v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV). Od školního roku 2007/2008 byl do našeho školství

zaváděn RVP ZV, který představuje závazné kurikulum, jehož prostřednictvím by mělo být zajištěno systematické školní vzdělávání žáků na základní škole. Každá škola si pak podle svého zaměření a možností vytváří svůj vlastní tzv. Školní vzdělávací program (dále jen ŠVP). Školou vytvořený ŠVP musí být v souladu s RVP.

RVP ZV vychází z nové strategie vzdělávání, která vychází z celoživotního učení a zdůrazňuje klíčové kompetence. Ty můžeme považovat za souhrn všech vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena ve společnosti.

Obsah základního vzdělávání je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí: Jazyk a jazyková komunikace; Matematika a její aplikace; Informační a komunikační technologie; Člověk a jeho svět; Člověk a společnost; Člověk a příroda; Umění a kultura; Člověk a zdraví; Člověk a svět práce.

Již od narození se dítě setkává s okolními vlivy, které na něj působí, a formují tak celou jeho osobnost. Dítě ovlivňuje jeho rodina a veškeré prostředí, ve kterém vyrůstá, ve kterém se pohybuje. Tomuto tématu se již od nástupu do základní školy věnuje jedna ze vzdělávacích oblastí RVP ZV „Člověk a jeho svět“, kde jsou zakotveny poznatky, dovednosti a prvotní zkušenosti žáků získané v rodině a v předškolním vzdělávání.

M. Rašková uvádí: *„S pomocí vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět si žáci budují prvotní ucelený obraz světa a ujasňují si základní vztahy v něm. Učí se soustředěně vnímat i pozorovat a co nejvíce rozvíjet vědomé užívání smyslů. V tvůrčí a radostné atmosféře poznávají, jak mnoho zajímavého je možné najít ve světě, který sice už znají ze své dosavadní zkušenosti, ale který nyní společně objevují v širších souvislostech.“*³¹

Obsah vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět* může být žákům prezentován jak v integrované podobě (ve formě integrovaného předmětu), tak prostřednictvím samostatných předmětů.³² Z praxe víme, že vlastivědné a přírodovědné vzdělávání je velmi úzce propojeno. Podle RVP ZV mohou být vlastivěda a přírodověda spojeny ve smyslu integrované výuky.

³¹ RAŠKOVÁ, M. *Učení o přírodě a společnosti v kontextu současné teorie a praxe*. In *Sborník z vědecké konference s mezinárodní účastí „Primární a preprimární pedagogika v teorii, praxi a výzkumu“*. Olomouc: 2010. s. 159.

³² RAŠKOVÁ, M. *Učení o přírodě a společnosti v kontextu současné teorie a praxe*. In *Sborník z vědecké konference s mezinárodní účastí „Primární a preprimární pedagogika v teorii, praxi a výzkumu“*. Olomouc: 2010. s. 158.

Důvodem k využívání integrace může být i větší vzdělávací efektivita takto pojaté výuky. Ta je dána vyšší mírou propojenosti poznatků, které umožňují celistvější pohled na svět, a také zvýšením praktického zaměření výuky. Další výhodou můžeme spatřit také ve větší efektivitě vzdělávání a zvýšené motivaci žáků.³³

Na druhé straně musíme uvážit i negativa, která jsou s integrací spojena. L. Podroužek říká: „*Jedná se především o zachování poměru kvantity a kvality předávaných poznatků a informací v obsahu jednotlivých předmětů a o zachování přirozené celistvosti a propojenosti různých pohledů na studovanou skutečnost u jednotlivých témat. Výběr témat musí být řádně promyšlen a analyzován. Aby nedocházelo k určité povrchnosti ve vybraných vědomostech a dovednostech žáků, na které bude navazovat další studium.*“³⁴

V současné době však tato integrace na školách není tak častá a zpravidla bývá pedagog brán s rozpaky a nedůvěrou. Většina základních škol v České republice se z nejrůznějších důvodů stále drží tradičního rozdělení na samostatné učební předměty, tj. na vlastivědu a přírodovědu.³⁵

Vlastivěda a přírodověda jsou si z povahy věci samozřejmě blízké, neboť klíčové pojmy „vlast“, životní prostředí, „příroda“, prostupují jak naukou o vlasti, tak naukou o přírodě.

Vzdělávací oblast *Člověk a jeho svět* je pak dále členěna do pěti tematických okruhů: Místo, kde žijeme; Lidé kolem nás; Lidé a čas; Rozmanitost přírody; Člověk a jeho zdraví.

Každý z těchto okruhů má tzv. očekávané výstupy (znalosti a dovednosti, které by měl žák umět) a učivo (obsah učiva). Pro nastínění vlastivědného učiva v jednotlivých okruzích zde uvádíme popis jednotlivých témat, vědomostí a dovedností.

Vlastivědné učivo v souladu s RVP ZV na úrovni 2. období 1. stupně ZŠ je především zpracováno v prvních třech tematických okruzích vzdělávací oblasti *Člověk a*

³³ HEJNOVÁ, E. *Integrovaná výuka přírodovědných předmětů na základních školách v českých zemích – minulost a současnost*. (Dostupné z: www.scied.cz/index.php/scied/article/viewFile/24/23)

³⁴ PODROUŽEK, L. *Integrovaná výuka na základní škole*. In HEJNOVÁ, E. *Integrovaná výuka přírodovědných předmětů na základních školách v českých zemích – minulost a současnost*. (dostupné z: www.scied.cz/index.php/scied/article/viewFile/24/23)

³⁵ HEJNOVÁ, E. *Integrovaná výuka přírodovědných předmětů na základních školách v českých zemích – minulost a současnost*. (Dostupné z: www.scied.cz/index.php/scied/article/viewFile/24/23)

jeho svět (Místo, kde žijeme; Lidé kolem nás; Lidé a čas), další dva okruhy (Rozmanitost přírody; Člověk a jeho zdraví) svým zaměřením vyhovují více přírodovědnému učivu.

Tématický okruh *Místo, kde žijeme* bude stěžejním z hlediska poznávání nejbližšího okolí, školy, obce, regionu. Jde též o pochopení organizace života v rodině, o aktivní přístup člověka ke společnosti, k přírodě, k bezpečnosti. Zdůrazňuje se zde potřeba dopravní výchovy pro bezpečný pobyt v okolí školy, domova, blízkého okolí a obce. Žáci se zaměřují na praktické poznávání místních a regionálních skutečností. Tento okruh by měl u žáků především vyvolat kladný vztah k místu bydliště, k obci a celé vlasti, a tím podporovat jejich národní cítění.

Hlavní tematikou okruhu *Lidé kolem nás* je lidská společnost, chování a jednání lidí. Důležitým aspektem je zde uvědomění si pojmu tolerance, pomoci a solidarity mezi lidmi. Umění obhájit své názory při konkrétních činnostech, popřípadě připustit svůj omyl, navrhnout společný postup a řešení pro žáky je též součástí tohoto okruhu. Žáci poznávají, jak se lidé liší, jakým jazykem (nářečím) mluví. Seznamují se též s problémy společného soužití lidí, ale i světa. Tím tento okruh připravuje žáky na budoucí úlohu občana demokratického státu.

V okruhu *Lidé a čas* se žáci učí základní orientaci v dějích a čase, jak se život a věci vyvíjejí, mění postupem času. Při výkladu učitelé nejčastěji vycházejí od nejznámějších událostí v rodině, obci, regionu, až se postupně dostávají k nejdůležitějším momentům v historii naší země. Je vždy vhodné, aby žáci mohli samostatně vyhledávat informace, jak již z různých zdrojů: tištěných publikací, internetu, tak i od členů své rodiny, známých. Ideální možností spojenou s poznáním minulosti je návštěva historických památek, muzeí, galerií, veřejných knihoven apod. Podstatným rysem tohoto tématického okruhu je tedy vzbuzení zájmu o historii, kulturní bohatství našich předků nejen v regionu, ale i v celé naší zemi.

Další dva již zmíněné okruhy *Rozmanitost přírody* a *Člověk a jeho zdraví*, vztahující se k předmětu přírodovědy, uvádíme jen pro představu o tématickém zaměření daných okruhů.

V tématickém okruhu *Rozmanitost přírody* žáci poznávají naši Zemi jako planetu, která je součástí sluneční soustavy. Učí se o rozmanitostech a proměnlivostech živé a neživé přírody naší vlasti. Hlavním smyslem tohoto okruhu je sledování vlivu lidské činnosti na přírodu na základě praktického pozorování a hledání možností, jak přispět ke zlepšení životního prostředí a k ochraně přírody obecně.

Okruh *Člověk a jeho zdraví* se zaměřuje na poznávání člověka, na jeho biologické a fyziologické funkce a potřeby. Svým pojetím spíše reprezentuje učební látku prvouky a následně přírodovědy. Žáci zde získávají základní poučení o zdraví a nemocech, o bezpečném chování v různých životních situacích, včetně mimořádných událostí, které ohrožují zdraví jedinců, ale i celých skupin obyvatel.³⁶

Kromě vzdělávacích oblastí a tématických okruhů jsou součástí RVP ZV také průřezová témata, která „*reprezentují okruhy aktuálních problémů současného světa a samozřejmě jsou nezbytnou součástí základního vzdělávání.*“³⁷ Hlavním přínosem zapojování těchto průřezových témat do výuky je především rozvoj osobnosti žáka. Tato témata jsou povinná, v ŠVP by se měla objevovat všechna. Pro toto období zde uvádíme tato témata: Osobnostní a sociální výchova; Výchova demokratického občana; Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech; Multikulturní výchova; Environmentální výchova; Mediální výchova. K těmto tématickým okruhům a průřezovým tématům se podrobněji vrátíme v kapitole 4. 2.

3.4 VYUČOVACÍ PROSTŘEDKY VE VLASTIVĚDĚ

Vyučovacím prostředky můžeme rozumět všechny předměty a činnosti, jejichž prostřednictvím se realizuje vyučovací proces. Pomocí těchto prostředků je možné vytvořit si představy, které se co nejvíce podobají skutečnosti. Vzhledem k tomu, že vlastivěda je předmětem poměrně různorodým, hojně využívá jak skutečné bezprostřední pomůcky, tak i zprostředkující pomůcky, které pomáhají žákům vytvářet především prostorovou orientaci a představy.

Ve vlastivědě můžeme vyučovací prostředky rozdělit do dvou skupin:

1. *Jazykové vyučovací prostředky* – učebnice vlastivědy, pracovní sešity, vlastivědné atlasy a další doplňková literatura.
2. *Názorné vyučovací prostředky* – obrazy, modely, náčrty, kartografický materiál, filmy, videoprogramy.

³⁶ RVP ZV (Dostupné z: www.rvpzv.cz)

³⁷ VAJRDOVÁ, A. *Didaktika vlastivědy*. Olomouc: PdF UP, 2009. s. 18.

V mnoha dalších odborných publikacích, které se zaměřují na vlastivědu, se můžeme setkat ještě s jiným dělením pomůcek na:

1. *Trojrozměrné* – glóbusy, plastické mapy, modely
2. *Dvojměrné* – obrazový materiál, mapy

U trojrozměrných pomůcek žáci mohou poznávat tvar, velikost, barvu. Rozlišují celek od částí, manipulují s pomůckami, pojmenovávají předměty, které zobrazují, pozorují vztahy mezi nimi apod.

Podle D. Janečkové a K. Tupého (1983) do skupiny trojrozměrných pomůcek můžeme také zařadit hračky. „*Vedou k vzbuzení zájmu žáků o učivo (např. v lekcích z dopravní výchovy hračky aut, traktorů, vlaků, loutky jako chodci apod.). Je však třeba rozvážit vhodný výběr a přiměřené množství hraček ve vyučování vlastivědě, aby prostředek se nestal cílem, aby hračky neodváděly žáky od učiva a jeho ovládnutí.*“³⁸ Pro výuku o regionu nejčastěji používáme tyto pomůcky: atlasy, mapy, plány, slepé a obrysové mapy, vlastivědné publikace, nástěnné obrazy, přístroje, audiovizuální techniku.

- *Mapy, plány* – zobrazují krajinu domova a celé České republiky. Práce s mapou patří mezi specifika vlastivědy a hlavní cíle předmětu. Jedná se o náročnou abstraktní pomůcku, a proto vyžaduje odpovídající přípravu žáků. Je potřeba se naučit významu symbolů, barev, značek, umět se zorientovat podle světových stran, měřítka.³⁹ Pro lepší představu dětí můžeme využívat také plastických map. Pro regionální vlastivědu budeme ovšem nejčastěji využívat plány, které podrobněji popisují konkrétní město, vesnici, část obce apod. Ve vlastivědě, a to převážně v hodinách opakovacích, můžeme použít také slepé a obrysové mapy. Ty jsou vhodné například pro soutěže či skupinovou práci.
- *Nástěnné obrazy* – jsou takové pomůcky, které názorně ukazují jevy a děje, přibližují dětem vzdálená místa a zvláštnosti dané krajiny.

³⁸ Srov. JANEČKOVÁ, D., TUPÝ, K. *Metodická příručka k učebnici vlastivědy pro 4. ročník zvláštní školy*. Praha: SPN, 1983. s. 19.; PAGE, G. T., THOMAS, J. B. *International Dictionary of Education*. London: Kogan Page, 1978. s. 116.

³⁹ MANSFIELD, D. *The Importance of Geography in the School Curriculum*. (Dostupné z: http://www.cgeducation.ca/programs/geoliteracy/docs/importance_of_Geography.pdf)

- *Přístroje* – pomocí nich měříme, pozorujeme a blíže zkoumáme děje. Ideálním pomocníkem pro vlastivědnou vycházku je buzola nebo kompas, pomocí nich určujeme světové strany. Vzhledem k tomu, že každá vycházka, která se realizuje na školách, by měla mít určitý výstup, je jednou z možností dokumentace využití fotoaparátů pro tvorbu fotografií, popřípadě videokamer pro natočení videozáznamů.
- *Audiovizuální technika* – jedná se především o práci s počítačem, interaktivní tabulí, televizí, videem.
- *Vlastivědné publikace* – do této skupiny bychom zahrnuli především učebnice vlastivědy, pracovní sešity, pracovní listy, encyklopedie, časopisy, kroniky, knihy s regionální tematikou apod.

3. 4. 1 Učebnice, pracovní sešity a pracovní listy

Učebnice vlastivědy je základní pomůckou pro učitele a žáky, jejímž hlavním posláním je pomoci žákům osvojit si předepsané učivo. Přináší souhrn určitých informací, faktů, které mají textovou či grafickou úpravu. V. Mejstřík (1964) uvádí, že „*funkcí učebnice vlastivědy je, aby podněcovala zájem žáků svým přiměřeným obsahem, živým a názorným výkladem o naší vlasti, a zároveň rozvíjela jejich živý citový vztah k ní.*“⁴⁰ Je více než jasné, že učebnice vlastivědy nemůže nahradit skutečnost, ale pro výuku je nepostradatelnou pomůckou, která pomáhá žákům v poznávání těch přírodních, společenských a kulturních jevů, které jsou žákům jak místně, tak časově vzdáleny.

V dřívějším pojetí byly učebnice vlastivědy používány jen jako knihy pomocné, žáci s nimi pracovali jen výjimečně. Hlavním zdrojem informací o regionu, vlasti bylo učitelovo vyprávění. Ve 20. století bylo velmi kritizováno, že výuka vlastivědy byla zaměřena pouze na čtení učebnice s výkladem. Spíše bychom mohli říci, že tyto učebnice připomínaly čítanky, tudíž s podobou současných učebnic vlastivědy neměly vůbec nic

⁴⁰ MEJSTRÍK, V. a kol. *Metodika vyučování vlastivědě. Učebnice pro studium učitelství pro 1. – 5. ročník základní devítileté školy na pedagogickém institutu*. Praha: SPN, 1964. s. 34.

společného. Před revolucí v roce 1989 měly učebnice vlastivědy spíše informativní charakter bez jakýchkoliv aktivizujících prvků.

Po roce 1989, v duchu odideologizování, nastaly změny i v učebních textech. Zatímco stát před rokem 1989 rozhodoval o tom, které učebnice získají schvalovací doložku MŠMTS (podle kterých se mohlo vyučovat), od roku 1990 se otevřel prostor pro nové učebnice, tzv. alternativní, které již nepodléhaly kontrolám. Kromě tohoto nastaly změny i v zavádění pracovních sešitů, pracovních listů do vyučovacího procesu a metodických příruček pro učitele.

Většina těchto alternativních učebnic vlastivědy se liší svým pojetím a členěním. S novými změnami přichází hned několik pracovních kolektivů.

Učebnice *Vlastivěda pro 4. ročník základní školy* (1992) autorů V. Danielovské a K. Tupého obsahuje učivo, které autoři rozdělili do tří tematických celků: Nad mapou České republiky; Naše vlast – náš domov; Česká republika (zabývá se jednotlivými kraji). Historická část obsahuje jen nejdůležitější fakta z našich dějin. Kromě samotného výkladového textu jsou učebnice doplněny o velké množství úloh a otázek. K učebnici existují i pracovní listy.

Další autorský kolektiv, který pojal vlastivědnou učebnici poněkud jinak ve srovnání s předchozími autory a jejich publikacemi, byl pod vedením E. Vyskočilové. Text učebnice *Vlastivěda pro 4. ročník obecné školy. Poznáváme svět kolem nás* (1996) je psán formou povídek, příběhů, což je pro děti atraktivnější a přiměřenější jejich věku a schopnostem. Většina názvů kapitol je zcela netradiční. Učebnici doplňuje pracovní sešit a také metodická příručka pro učitele.

Dalším autorem učebnice *Vlastivěda 4* (1996) je M. Hronek. I když je výkladový text brán velmi podrobně a obsírně, hned v úvodu se zdůrazňuje, že celý text není určen na zapamatování. Rozšířený text je zde obsažen především proto, aby vzbudil u žáků zájem, aby žáci pochopili složitější souvislosti a dokázali si lépe vytvářet všeobecné představy. Ve 4. ročníku je hlavním tématem Země a lidé - všeobecná charakteristika přírodního prostředí, mapy, české dějiny. V 5. ročníku se tato témata rozšiřují o učivo o Evropě, o vlastivědnou charakteristiku jednotlivých krajů v rámci České republiky a také o novější dějiny. Tento typ učebnice z hlediska množství informací a textu bezesporu patří mezi náročnější publikace, což ale na druhé straně autor zdůvodňuje snazším pochopením navazujícího učiva na 2. stupni ZŠ.

Všechny školní učebnice, ať již byly nebo nebyly pod dohledem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT ČR), byly využívány v době fungování vzdělávacích programů pro základní a obecné školy. Učebnice vlastivědy bývaly zpravidla rozvrženy podle tématických okruhů do jednotlivých kapitol, které byly rozvrženy tak, aby odpovídaly počtu vyučovacích hodin během školního roku. Počítalo se také s určitou rezervou, která byla vyčleněna k praktickým činnostem s mapou na vycházkách, k návštěvě muzeí nebo jiných objektů, opakování apod.

V současnosti, po zavedení RVP ZV, se využívají ty učebnice, které jsou zpracovány v souladu s RVP ZV. Pro náš příklad jsme zvolili tři vydavatelství: SPN, Nová škola a Fraus. Níže uvedené učebnice jsou vypracované tak, aby v nich bylo obsaženo učivo tří tématických okruhů vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, tj. Místo, kde žijeme; Lidé kolem nás; Lidé a čas. Právě tyto tři učebnice vlastivědy bychom rádi stručně charakterizovali, především z hlediska jejich obsahu.

Učebnice vlastivědy nakladatelství SPN

Učebnice *Vlastivěda 4* (2010), na které spolupracovali M. Čechurová, A. Ježková a D. Borecký, je rozdělena na tři části: Místo, kde žijeme; Lidé a čas a Lidé kolem nás. Z regionálního pohledu nás nejvíce bude zajímat první tématický okruh, který začíná kapitolou o poznávání nejbližšího okolí. V další kapitole se autoři učebnice zaměřují na orientaci v krajině, kde jsou žáci seznámeni s možnostmi práce s mapami, plány, kompasem a buzolou. Setkávají se s pojmy místní krajina a s různými typy map. V další kapitole se můžeme setkat s tématem naše vlast. V kapitole, věnující se obyvatelstvu, jsou žákovi ukázány různé národopisné oblasti, které se liší nářečím, krojem a lidovými zvyky. V dalších kapitolách je hlavním cílem seznámit děti s povrchem, vodstvím, zemědělstvím, průmyslem, dopravou z pohledu celé České republiky. Přitom ale pro ukázky různých druhů krajin jsou využívány konkrétní příklady jednotlivých krajů. 13. kapitola poukazuje na možnosti kulturních a přírodních památek celé České republiky. Zvláště jsou pak popsána ta místa, která připomínají naši národní minulost. Následující kapitoly se podrobně věnují poznávání konkrétních krajů České republiky.

Další okruh Lidé a čas se zaměřuje na popsání nejstarších dějin. Poslední okruh Lidé kolem nás, v sobě zahrnuje téma rodiny, etiky a respektování rozdílů mezi lidmi.

Učebnice vlastivědy nakladatelství Nová škola

Učebnice *Vlastivěda 4 – Poznáváme naši vlast* (2010) autorem V. Štikové a J. Tabarkové, vychází z obecného termínu vlast – Česká republika. Obsah prvních kapitol je konkrétně zaměřen na poznávání krajů České republiky. Po učivu o krajích následuje téma map a orientace v krajině. V další kapitole se opět učební obsah vrací k celé České republice. V ní je popisován povrch, vodstvo, půda a zemědělství, průmysl, atd. Za každou hlavní kapitolou následuje souhrnné opakování. Poslední tři kapitoly, umístěné téměř na konci učebnice, se věnují tématu krás naší vlasti a ochrany přírody. Poslední kapitola s názvem „V našem kraji“ se zabývá opakováním dosavadních vědomostí žáků vztahujících se ke konkrétnímu regionu (kraji) žáků. Žáci se mají vyjadřovat k tomu, co se jim v jejich regionu nejvíce líbí, co je zaujalo, kam by se chtěli podívat, jak naplánovat výlet, jak se zajímat a nalézt dostupnou regionální literaturu apod. V této kapitole můžeme najít spoustu aktivních úkolů věnujících se regionální tematice. Na konci učebnice jsou uvedeny klíčové kompetence, učivo a očekávané výstupy předmětu vlastivědy v rámci RVP ZV.

Učebnice vlastivědy nakladatelství Fraus

Učebnice od autorů M. Dvořákové, J. Staré a Z. Strašáka se nazývá *Společnost - Člověk a jeho svět* (2010) Svým členěním je tato učebnice velmi zvláště pojatá, a to především proto, že zeměpisné a dějepisné učivo je probíráno dohromady (je součástí jedné kapitoly). I v této učebnici se vychází od nejstarších dějin utváření Českého státu. Toto poněkud jiné pojetí je dáno především tím, že do starších dějin se prolínají novodobé dějiny a témata ze současnosti (doprava, demokracie, multikultura apod.). Zeměpisná složka je dle našeho názoru zastoupena ve velmi malé míře. Objevuje se v tématech mapa, cestování po České republice a významné památky České republiky.

Jak jsme se již zmínili, učebnice bývají velmi často doplňovány **pracovními sešity** či **pracovními listy**. Společně s učebnicí a atlasem map by měly tvořit součást základního vybavení každého žáka. Jak popisuje K. Tomek (1997): „Právě tyto sešity obsahují z větší části onu potřebnou motivaci žáků k činnosti, ke konkrétnímu využití informací získaných z učebnic, z map, literatury atd. Pracovní sešity jsou plné pobídek, nejčastějšími slovy jsou zde „označ, pojmenuj, vypiš, který, vyber, doplň, spoj, ... atd.“ Je tu dostatek základního materiálu, který učitel dle potřeby bude jistě schopen doplnit o další aktivity.“⁴¹

⁴¹ TOMEK, K. *Vlastivěda 4, 5 – příručka pro učitele*. Olomouc: Prodos, 1997. s. 16.

V některých evropských státech se můžeme setkat i s tzv. pracovními učebnicemi – cvičebnicemi. Jedná se např. o Rakousko, Dánsko, Holandsko. Tyto cvičebnice mají typické prvky učebnice i pracovního sešitu.

Rozdíl mezi pracovními sešity a pracovními listy můžeme shledat ve formální stránce. Pracovní listy jsou zpracované ve volné nevázané formě na rozdíl od sešitů. Po obsahové stránce mohou být zpracované i izolovaně, tj. jen pro vybraná témata či jejich části. Většina autorů se shoduje v tom, že pracovní sešity by měly být co do obsahu pestré, zaměřené na osvojování si nových vědomostí, na jejich procvičování a upevňování. Součástí takových pracovních sešitů či listů mohou být typy úloh jako náčrty, diagramy, obrázky, různé typy mapových příloh, tabulky a také úlohy zábavného typu, jako jsou např. křížovky, doplňovačky, písmenkové šifry, osmisměrky, hry a soutěže, vystřihovánky, návody na zhotovení pomůcek, příklady praktických činností a měření, pokusů, krátké aktuální zprávy apod.

Výhody pracovních sešitů podle J. Kancíra a A. Madzikové (2003):

- 1. Přispívají k efektivnějšímu využívání vyučovacího času. Je to dané už tím, že materiál potřebný pro práci žáků je připravený ve vytištěné podobě a žák se může okamžitě věnovat učební činnosti.*
- 2. Osvobozuje učitele od pracného zhotovení materiálů, které jsou součástí sešitu. Díky tomu může učitel čas využít jiným způsobem, např. při přípravě na vyučování nebo při výuce.*
- 3. Poskytuje možnost poměrně rychlé zpětné vazby.*
- 4. Dobře sestavené pracovní listy výrazně aktivizují a motivují žáky k činnosti, pomáhají vytvářet pozitivní vztah k předmětu vzdělávání.*
- 5. Zůstává vlastnictvím žáků, takže se žák může k úlohám kdykoliv vrátit.⁴²*

V dnešním moderním pojetí vyučování se již dostávají do povědomí tzv. interaktivní učebnice a interaktivní pracovní sešity. Ty prozatím vycházejí v nakladatelstvích *Prodos*, *Alter* a *Fraus*. Toto zpracování učebnic má smysl jen v případě, pokud je ve třídě nainstalována interaktivní tabule, popřípadě alespoň počítač a projektor.

⁴² KANCÍR, J., MADZIKOVÁ, A. *Didaktika vlastivědy*. Prešov: Universum, 2003. s. 53.

Každá z interaktivních verzí od výše zmiňovaných vydavatelství obsahuje interaktivní učebnici a taktéž pracovní sešit s množstvím cvičení, které mohou učitel a děti použít na interaktivní tabuli. Pro lepší pochopení učební látky je text navíc doplněn o spoustu animací, videí vztahujících se k danému tématu a aktivních úkolů. Od interaktivních učebnic se očekává, že zprostředkují žákům učivo atraktivně a názorněji, zkrátka, že dané učivo bude žáka více motivovat a zajímat.

Dílčí závěr:

V této kapitole jsme se věnovali tématu obecné vlastivědy v souvislosti s primární školou. Charakterizovali jsme pojetí, obsah, význam vlastivědy; specifikovali jsme její cíle, funkce a úkoly. V neposlední řadě jsme se zabývali postavením vlastivědy v rámci RVP ZV. Také jsme se zaměřili na nepoužívanější pomůcky při výuce vlastivědy a stručně jsme popsali učební texty, ve kterých je vlastivědná (regionální) tematika dostatečně popsána, vysvětlena a doplněna o mnoho názorného materiálu. Žákům a učitelům se bude s učebnicí dobře pracovat, pokud bude přehledná, srozumitelná, věcná a správně rozvržená podle témat v souladu s RVP ZV, a především bude přiměřená věku a schopnostem žáků 4. a 5. ročníku základní školy.

V následující kapitole se již budeme konkrétněji zabývat regionální vlastivědou a jejím využitím v učivu ve 4. a 5. ročníku.

4 REGIONÁLNÍ VLASTIVĚDA

4.1 VYMEZENÍ REGIONÁLNÍ VLASTIVĚDY

Vlastivědu můžeme brát z širšího a užšího úhlu pohledu. V širším měřítku se může jednat o vlastivědu celostátní, v užším pojetí se může jednat právě o regionální vlastivědu. Abychom mohli vysvětlit, co pod názvem regionální vlastivěda máme na mysli, musíme nejprve vymezit pojmy, které s ní úzce souvisí.

- **Region**

Geografický terminologický slovník (1982) uvádí, že slovo region je „*vymezený územní komplex krajinné sféry s určitou jednotností vybraných složek*“.⁴³ Všeobecná encyklopedie Diderot (1999) uvádí pojem region jako „*část zemského povrchu s určitými typickými znaky*“⁴⁴. Akademický slovník cizích slov (2000) popisuje region jako „*(geopoliticky) vymezenou oblast, kraj, území*“⁴⁵. Malá československá encyklopedie (1986) charakterizuje region jako „*organicky propojený sídelní územní útvar s hospodářským a kulturním centrem, základní urbanistický komplex územního a hospodářského plánování*“.⁴⁶

Pojem region pochází z latinského slova *regio* a v překladu znamená směr, hraniční čára, hranice, krajina, místo. Podle Slovníku cizích slov (2010) je „*region – určitá vymezená oblast, kraj, část zemského povrchu s určitými typickými znaky*“⁴⁷.

I přes veškeré možné výklady tohoto pojmu, podle našeho názoru definice regionu působí poněkud abstraktně. Tato abstrakce pojmu může být zapříčiněna právě tím, že u regionu je velmi obtížné určit hranice. Někdy je hranice regionu zřejmá (územně správní členění), jindy není přesně určena (krajina v terénu). Obecně však platí, že regiony na sebe téměř plynule navazují a jejich typickým znakem je tzv. střediskovost (tj. směřování vazeb

⁴³ *Geografický terminologický slovník*. Ostrava: Pedagogická fakulta, 1982.

⁴⁴ *Všeobecná encyklopedie v osmi svazcích*. Praha: Diderot, 1999.

⁴⁵ *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia, 2000.

⁴⁶ *Malá československá encyklopedie*. Praha: Academia, 1986.

⁴⁷ KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov*. Praha: SPN, 2010.

celé oblasti do centra - tím bývá nejčastěji právě největší město dané oblasti). Ovšem nutno podotknout, že zatímco v České republice má územně a správně vymezené hranice kraj, v mnoha zahraničních zemích se pojmem územně-správní jednotky označují právě regiony.

Nejprve se musíme zamyslet nad tím, zda chceme region zkoumat komplexně (po všech stránkách), nebo tématicky (sledovat jen některé regionálně vymezené jevy). Měli bychom si vytýčit, z jakého hlediska, pohledu budeme na region pohlížet. Může se jednat o hledisko podle „*flóry, fauny, půdy, klimatu, lidských sídel, ekonomické struktury, sociálních poměrů, hmotné a duchovní kultury, správního členění*“⁴⁸ atd. Pokud vezmeme hlediska vědní, nejčastěji se setkáme s regionem geografickým, ekonomickým, správním apod. „*Hovoříme-li např. o horské či údolní oblasti, případně krajině, o oblasti průmyslové či zemědělské, řepařské nebo bramborářské, uhelném nebo textilním okrsku, osídleném nebo neosídleném území, městech a vesnicích; v rámci české lidové kultury můžeme rozlišovat např. kulturu slováckou, v rámci českého jazyka hanácký dialekt.*“⁴⁹ Další potíž však vyplývá z toho, jak určit velikost regionu. Pokud chceme zjistit, jak je region velký v rámci České republiky, můžeme použít definici, že region je menší než státní územní celek, a pak už jen z určitého hlediska zkoumat, do jaké vzdálenosti se společné prvky daného regionu objevují. Na druhé straně region můžeme chápat jen jako místo, obec, město, vesnici, sídliště.

Existují dva základní druhy regionu – *fyzickogeografický* (je historicky starší a je vymezený na základě fyzickogeografických znaků, jako je například reliéf, klima, vodstvo atd.) a *sociálněgeografický* (je vymezený na základě relativně uzavřených prostorových vztahů, jako je například hospodářská struktura, rozmístění výroby a spotřeby, rozmístění obyvatelstva, jazykové, sociální a kulturní rozvrstvení obyvatelstva atd.)

Další dělení regionu nabízí např. Geografický terminologický slovník (1982), který rozeznává dva základní typy regionu – *homogenní* (vyznačuje se stejnorodostí svých vlastností) a *heterogenní* (kvalitativně nestejnorodý, má však funkční jednotnost).

⁴⁸ BARTOŠ, J., SCHULZ, J., TRAPL, M. *Regionální dějiny*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. s. 9.

⁴⁹ Tamtéž. s. 9 – 10.

- **Regionální princip, místní krajina, regionální prvky**

S poznáváním regionu, daného kraje úzce souvisí pojmy regionální princip, místní krajina a regionální prvky. Již v minulosti mnoho autorů a pedagogů zdůrazňovalo potřebu využívání regionálních prostředků ve výuce. Právě Komenský ve svém díle prosazoval metodický postup od blízkého k vzdálenému, či od známého k neznámému. Zmíněná Komenského zásada přiměřenosti je v současném pojetí vlastivědy zpodobněna jako tzv. „*regionální princip*“ (vlastivědný). V dřívějších dobách se můžeme setkat i s pojmem domovědný.

Podle J. Šupky a E. Hofmanna (1990) je regionální princip „*cílevědomé a soustavné využívání místní krajiny a všech jejích složek ve výchovně-vzdělávací činnosti na základní škole.*“⁵⁰ Ve vlastivědě se při rozvíjení orientačních schopností žáků vychází od poznávání okolí vlastní školy, následně se postupuje k místní obci, popřípadě k její části, širšímu okolí obce až k poznávání jednotlivých regionů v České republice. Tímto postupem si žáci vytvářejí ucelený obraz místa a společnosti, ve které žijí.

B. Fabiánková říká, že „*láska k vlasti začíná tím, že se dítě učí milovat nejdříve svoji matku, rodinu a svůj domov. Postupně se láska rozšiřuje na rodnou obec, kraj a celou vlast. Jedině tímto postupem od blízkého ke vzdálenému se může dojít k tomu, že se na určitém stupni vývoje člověka začnou formovat vlastenecké city.*“⁵¹

S regionálním principem velmi úzce souvisí pojem „*místní krajina*“, kterou můžeme chápat jako území obce. Žáci poznávají reliéf místní krajiny, seznamují se s určitými změnami, způsobenými např. aktivitou člověka. Pro poznání místní krajiny je taktéž důležité seznámit se s minulostí dané obce. Zde můžeme využít různých kronik, informací od místních pamětníků, návštěv historických budov, muzeí atd.

Už samotným konáním různých vycházek se rozvíjí orientační schopnosti žáků. Ve vlastivědné terminologii rozlišujeme mezi procházkou a vycházkou. Zatímco procházka je spíše spojena se zdravým pobytem na čerstvém vzduchu a je realizována bez nějakých specifických vzdělávacích úkolů a cílů, vycházka a exkurze umožňuje využití výchovně-vzdělávacích cílů a úkolů a je více spojena s přírodním, společenským či výrobním prostředím, ve kterém žáci získávají určité vědomosti. Pro podrobnější,

⁵⁰ In. KANCÍR, J., MADZIKOVÁ, A. *Didaktika vlastivědy*. Prešov: Universum, 2003. s. 26.

⁵¹ FABIÁNKOVÁ, B. *Prvouka v 1. – 3. ročníku základní školy*. Brno: Paido, 1996. s. 24.

konkrétnější poznávání daného regionu jsou již vhodnější vycházky či exkurze, v nichž seznámení s pozorovaným prvkem probíhá právě na základě žákovy aktivity při plnění daného úkolu. Žáci tak mohou poznávat konkrétní skutečnost, sami za sebe, autenticky, a nikoliv jen prostřednictvím cizích svědectví jako v tzv. tradiční výuce vlastivědy (vyučovací hodina).

Ve výuce regionální vlastivědy by se mělo využívat i tzv. regionálních prvků. Regionálními prvky se zabýval např. F. Povolný a následně B. Fabiánková. F. Povolný definuje regionální prvky jako „*doklad společenskoekonomického dění spolu s přírodními jevy, jež blíže charakterizují a dokumentují zvláštnosti určité oblasti.*“⁵²

Regionální prvky můžeme dělit dvěma způsoby.

První je dělení podle názorného materiálu:

- geografické (např. geomorfologické útvary, terénní zvláštnosti, přírodní útvary)
- sociální (sociální zvláštnosti – charakteristické stavby, objekty)
- populační (hustota osídlení, sídlištní síť, mapy a plány)
- ekonomické (ekonomický potenciál)
- komunikační a kulturní (mezilidské vztahy, národní bohatství)

Další je dělení podle faktoru časového na:

- historii (dějiny obce, historické události a osobnosti, lidové tradice)
- současnost (současný stav průmyslu, zemědělství, školství, počet obyvatel)
- budoucnost (plány rozvoje obcí a kraje, výstavby)⁵³

Všechny regionální prvky, které uvádí B. Fabiánková, se dají při výuce na školách využít. Na 1. stupni se zmíněné regionální prvky dají ve velké míře uplatnit v hodinách prvouky a vlastivědy. Ve vlastivědném vyučování zeměpisného charakteru, tj. zaměření na orientaci v místní krajině, v tématech o domově, obci a krajině mého domova, lze výuku obohatit o místní údaje a zajímavosti. Především ve výuce vlastivědné zaujímají regionální

⁵² In. FABIÁNKOVÁ, B. *Didaktika prvouky*. Brno: Paido 1995. s. 24.

⁵³ FABIÁNKOVÁ, B. *Prvouka v 1. – 3. ročníku základní školy*. Brno: Paido, 1996. s. 25.

prvky důležitou pozici. Regionální prvky nám poskytují vhodný názorný materiál pro danou výuku o regionu. Tento názorný materiál by měl zajišťovat pedagog, který daný region zná a dokáže zajistit různé aktivity spojené s poznáním místního prostředí.

Jsme přesvědčeni, že uplatňování regionálních prvků ve výuce je jedním z nejdůležitějších prostředků pro vyzdvihnutí nejen esteticko-výchovných předmětů, ale i předmětů odborných, jakým je například vlastivěda. Zde se nabízí velké množství informací, které souvisí s tematikou poznávání regionu, místní obce, atd., které se dají ve výuce vhodně využít. Největší problémy s uplatňováním prvků ve výuce vidí pedagogové v nedostatku dostupného materiálu. Ovšem častým je i nezájem o danou problematiku ze strany učitele.

- **Regionální výchova, regionalismus**

V odborné literatuře je pojem *regionální výchova* poměrně dosti zastoupen. Podle V. Korima a M. Gašparové (2003) „jde o cílevědomé poznávání vlastního regionu, jeho prostřednictvím o utváření postojů, hodnot, citů a tím o ovlivňování činů a konání jednotlivce.“⁵⁴ Regionální výchova vychází z tradic lidové kultury obce, regionu. Její prvky mají velký význam nejen v mravní a estetické výchově, ale mají význam i společenský, kulturní a politický. Pokud budeme brát regionální výchovu jako vyučovací předmět, či průřezové téma, za hlavní cíl si klade rozvíjet osobnost dítěte přirozeně v nejbližším prostředí, které nejvíce ovlivňuje právě jeho myšlení, citění a konání. Hlavním cílem této výchovy je utvářet u žáků regionální povědomí zaměřené na minulost, současnost a budoucnost.⁵⁵

Pro uplatnění regionální výchovy je nutné rozvíjet *regionalismus*. Ten je chápán jako společenská činnost, která se zabývá studiem určitého kraje, regionu po stránce přírodopisné, ekonomické, historické, sociálně-politické a kulturní (Pedagogický slovník, 1995).

⁵⁴ KORIM, V., GAŠPAROVÁ, M. *Základy vlastivědného vzdělávání*. Banská Bystrica: PdF UMB, 2003.

⁵⁵ LACKOVÁ, M. *Regionálna výchova a tradičná ľudová kultúra*. (Dostupné z: www.edulackova2.webnode.sk/skolsky-vzdelavaci-program/prierezove-temy)

Podle Ottova slovníku naučného (1938) regionalismus dělíme na *teoretický* a *praktický*. Zatímco *teoretický* regionalismus zjišťuje osobitosti života jedinců a společnosti (tj. lidových písní, říkanek, pověstí, pohádek, lidových staveb, tradic), *praktický* regionalismus zase usiluje o zlepšení hospodářské a sociální situace upadajících krajů.

- **Regionální geografie**

Věda, která se zabývá studiem regionů, regionálních systémů a zákonitostí jejich rozvoje, je tzv. *regionální geografie*. Je to část geografie, která se zabývá popisem složek krajinné sféry v určitém regionu. Studuje též prostorové vztahy v regionech různého řádu a zákonitosti jejich vývoje (Všeobecná encyklopedie Diderot, 1999).

- **Regionální**

Jak definuje L. Klimeš, „výrazem *regionální* označujeme vše týkající se určité oblasti, kraje jako součásti většího územního celku, ale také týkající se určité oblasti světa. Obecně je slovo *regionální* vysvětlováno jako *krajový*, týkající se určitého kraje nebo místa.“⁵⁶ J. Bartoš vysvětluje pojem regionální takto: „Pod pojmem *regionální* chápeme to, co se týká území menšího než je stát, těch územních jednotek, na které se určitý stát člení, a to od větších až po ty nejmenší – lidská sídla (obce) a jejich části.“⁵⁷

- **Regionalizace**

Regionalizaci můžeme chápat jako členění krajiny na regiony dle obsahu, vymezení se provádí hledáním shodných vlastností. Je to metoda pro územní členění i výsledek určitých postupů (Geografický terminologický slovník, 1982). J. Bartoš rozděluje regionalizaci na soubornou a dílčí, na vymežující a charakterizující. „*Souborná regionalizace představuje hierarchii regionů od obcí, mikroregionů, subregionů přes*

⁵⁶ Srov. KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov*. Praha: SPN, 2010.; WEBSTER, A. M. *Webster's New Geographical Dictionary*. Springfield (Massachusetts): G. and C. Merriam Company Publishers, 1972.

⁵⁷ BARTOŠ, J., SCHULZ, J., TRAPL, M. *Regionální dějiny*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. s. 6.

oblasti či regiony až po makroregiony, za které jsou v tomto případě považována celá státní území.“⁵⁸

- **Regionální vlastivěda**

Zatímco samotná vlastivěda je soubor zeměpisných, přírodovědných a společenských poznatků o vlasti, regionální vlastivěda je soubor zeměpisných, přírodovědných a společenských poznatků o regionu, o regionech, o určitém místě naší vlasti.

Do regionální vlastivědy spadá učivo o domovu (rodiště, dlouhodobé bydliště), které se váže k žákovu dětství a mládí. Také se zde objevují regionální dějiny, které se zabývají vývojem společnosti na územně menších jednotkách, ale také geografie regionu, která se zaměřuje na krajinu, sídelní geografii a územní správní strukturu. Žák se učí zejména o svém regionu, prostředí, ve kterém žije, o jeho zeměpisných, historických i kulturních zvláštích a pojmech, kterými je možné tyto zvláštnosti popsat. Mezi naučené schopnosti patří například práce s mapou nebo základní orientace v blízkém okolí. Podrobněji se o regionální vlastivědě a jejím využití ve vlastivědném učivu zmíníme v následující podkapitole.

4.2 VYUŽITÍ REGIONÁLNÍ VLASTIVĚDY VE VLASTIVĚDNÉM UČIVU NA 1. STUPNI ZŠ

Regionální vlastivěda se vyučuje především v předmětu vlastivědy, ve které má velké zastoupení. Svým pojetím zaujímá jak nauku o místní krajině, obci, tak o samotných regionech (krajích) České republiky. Z tohoto důvodu je regionální vlastivěda při výuce vlastivědy naprosto nepostradatelná.

Jak jsme se již zmínili v kapitole 3. 3, pro regionální vlastivědu je stěžejní okruh „Místo, kde žijeme,“ ale i „Lidé kolem nás“ a „Lidé a čas“. Právě v těchto okruzích je

⁵⁸ BARTOŠ, J., SCHULZ, J., TRAPL, M. *Regionální dějiny*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. s. 29.

kladen důraz na poznávání místních a regionálních skutečností, na utváření zkušeností žáků s každodenním životem. Pokud se zaměříme na stěžejní vzdělávací okruh „Místo, kde žijeme“, v něm se regionální učivo promítá v těchto bodech:

- nauka o domově (prostředí domova, orientace v místě bydliště)
- škola (okolí školy, bezpečná cesta do školy)
- nauka o obci, o městě, místní krajině (její části, poloha v krajině, minulost a současnost obce, významné objekty)
- nauka o blízkém okolí (místní oblast, region, okolní krajina, vliv krajiny na život lidí)
- regiony ČR (hlavní město Praha a vybrané regiony ČR)
- naše vlast (domov, krajina)
- mapy obecné, tématické

Žáci se učí poznávat nejbližší okolí, prostředí domova, snaží se orientovat v místě svého bydliště, své školy, získávají poznatky o své obci, její poloze, historii, památkách a místních zvycích, rodácích. Regionální vlastivěda by měla u žáků vzbudit kladný vztah k místu jejich bydliště a rozvíjet tak národní cítění.

Při výuce regionální vlastivědy by měl mít výběr učiva epizodický charakter. Měli bychom postupovat od nejbližšího k tomu vzdálenějšímu. Pozornost by měla být směřována k praktickým zkušenostem, situacím, aktivitě žáků, ve kterých by se rozvíjelo jejich poznávání. Důležitá je samozřejmě motivace ze strany učitele, který by měl u žáků co nejvíce vzbudit zájem o poznávání místního kraje (regionu). Tyto základní poznatky pak mohou žáci využít a prohloubit v dalším studiu na 2. stupni ZŠ, a to především v zeměpise, dějepise a také v přírodovědě.

Z vyučovacích forem, které jsou z našeho hlediska ty nejlepší pro poznání místní krajiny, můžeme zmínit vlastivědnou vycházku a exkurzi. Ideálními metodami jsou tzv. aktivizující metody, opírající se o činnostní učení a metody, které se zaměřují na komunikační dovednosti dětí. Nesmíme zde ovšem zapomenout na praktické pozorování, pokusy, práce s kompasem, buzolou, mapou (viz kap. 3. 4).

Podle J. Bartoše a M. Trapla by mohla regionální vlastivěda zpracovávat tyto faktografické údaje o obci:

1. Přírodní podmínky a okolnosti: fyzikálně-geografická situace sídla, katastru a okolí, poloha, biologické prostředí (flóra a fauna), půda, podnebí, přírodní bohatství, tvářnost katastru a krajiny.
2. Správní a demografický vývoj: výklad a vývoj jména, pomístní názvy, obecní znaky a symboly, začlenění do správních struktur a jeho změny, vrchnost, obecní správa a samospráva, počty obyvatel.
3. Charakter a typ sídla: stavební vývoj, rozmístění budov a zástavby, počty domů a domácností, typy staveb a jejich vnitřní uspořádání, veřejná výstavba, budovy, inženýrské sítě, komunikace, elektrizace, plynofikace, vodovod a kanalizace.
4. Vazby s okolím: vztahy mezi obcí a sousedy, stupeň střediskovosti, vztah k vyšším střediskům i částem obce (předměstí, osady, samoty), obslužné funkce místního a okrskového typu (nádraží, pošty, farní, školní a četnické obvody apod.), úloha, význam a specifika obce v rámci těchto širších souvislostí.
5. Ekonomická struktura: vztah přírodních podmínek k ekonomice, hospodářská charakteristika katastru (druh půdy, nerostné suroviny, dopravní situace) a sídelní jednotky (průmyslová, zemědělská, rekreační), dopravní a spojovací komunikace, ekonomické jednotky (továrny, velkostatky, řemesla, obchody), druhy obživy.
6. Sociální poměry: sociální a společenská struktura obyvatel, diferenciací a vzájemné vztahy jednotlivých sociálně podmíněných skupin obyvatel, postavení poddaných (roboty, peněžní a naturální dávky, kontribuce), vrchnostenské režijní hospodářství, novodobé podnikatelské aktivity, majetkové poměry (velikost podniků, peněžní ústavy), postavení zaměstnanců (mzdy, ceny, pracovní podmínky), životní úroveň (reálné příjmy a výdaje, životní náklady, vybavení bytů a domácností apod.), sociální a zdravotní péče (její dosažitelnost, úroveň).
7. Politické a společenské poměry: řízení obce v období poddanství, funkce vrchnosti, novodobé politické strany a jejich vliv, volby do obcí a vyšších volených orgánů, národnostní struktura a její vývoj (národní aktivity, organizace a vztahy), náboženská situace a její vývoj (církve a jejich instituce, náboženský život), skupinová a zájmová uskupení, společenský a spolkový život, nejdůležitější spolky a občanská sdružení (vzdělávací, hasičské, podpůrné, profesní a stavovské apod.).

8. Kulturní a školské poměry: školství, vzdělání, jednotlivé školy a jejich vývoj, tělovýchova (tělocvičné spolky a organizace), sport (sportovní oddíly a soutěže), rekreace (místní a vnější), zábava a volný čas, kulturní a sportovní aktivity, zařízení, instituce a objekty (divadla, kina, knihovny, tělocvičny, hřiště, nakladatelství), lidová tvořivost.

9. Způsob života: tzv. každodennost, rodinné poměry, zvyky, tradice, oděv, strava, roční a sváteční cykly, náboženské a civilní svátky, oslavy, hry, mýty, idoly a symboly, veřejné mínění a chování, systém hodnot a míra sounáležitosti v obci a k obci, jazyk a jeho specifika (dialekt).

10. Významné památky a osobnosti: kulturní a historické památky (stav, funkce, ochrana, přístupnost), důležité osobnosti (rodáci i v místě působící), chráněná území a přírodní památky, rekreační a turistické atraktivita, zvláštnosti a hodnoty významné pro cizí návštěvníky. Dosavadní zpracování dějin obce, literatura a prameny k poznání její minulosti i současnosti.⁵⁹

Regionální vlastivědu samozřejmě najdeme i v průřezových tématech. Jak jsme již uvedli v kapitole 3. 3, ve vzdělávání je zařazeno celkem šest průřezových témat. Jen v krátkosti bychom rádi nastínili, jak se jednotlivá témata objevují právě při výuce o regionu.

Osobnostní a sociální výchovu můžeme v učivu regionální vlastivědy nalézt v samotném uvědomování si sama sebe, formování osobnosti žáka, který někam patří, má svůj domov, rodný kraj. V rámci sociální výchovy je vytváření si pozitivního vztahu nejen k sobě, ale i druhým lidem.

Výchova demokratického člověka se v regionální vlastivědě zaměřuje na uvědomění, že jsme svobodnými občany, že máme právo svobodného slova. Zmíněné průřezové téma se věnuje především vytvoření pozitivního vztahu žáka k domovu a vlasti.

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech rozvíjí znalosti o jiných národech, zvycích a odlišnostech obecně. Průřezové téma podporuje např. humanismus, svobodnou lidskou vůli, práva. V regionální vlastivědě především poukazuje na rozdílnost kultury, zvyků obyvatel jiných regionů.

⁵⁹ BARTOŠ, J., SCHULZ, J., TRAPL, M. *Regionální dějiny*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. s. 38-39.

Multikulturní výchova souvisí s poznáváním jiných národů, jiných kultur a tradic. Samotné průřezové téma má vést žáky k solidaritě a toleranci vůči jiným národům a jejich zvykům.

Environmentální výchova vede žáky ke kladnému vztahu k přírodě a k ochraně životního prostředí. V regionální vlastivědě jde především o citlivé vnímání a pozorování prvků v přírodě, o poznání rázu krajiny regionu a o pochopení vztahů člověka ke konkrétnímu životnímu prostředí v rámci regionu.

Mediální výchovu můžeme v regionální vlastivědě chápat jako prostředek k získání poznatků a dovedností týkajících se např. druhů médií v regionu či k získání mediální gramotnosti pro život v regionu. Žák by měl zvládnout poznatky nejen zpracovat, ale také vyhodnotit, a tyto podněty následně využít.

4. 2. 1 Regionální aspekt vyučování vlastivědy ve vybraných zemích

Výuka vlastivědy navázala nejen na bohaté domácí tradice, ale i na některé zahraniční vlivy. Od 90. let 20. století se u nás začaly zakládat alternativní školy, které mají svou tradici v zahraničí. Tyto školy s sebou přinesly spoustu odlišného a nového. Pomocí nich bylo možné porovnávat, brát zkušenosti a praktikovat inovace tak, aby byla výuka vlastivědy co nejefektivnější.

V této podkapitole bychom chtěli představit předmět vlastivědu, zejména její regionální aspekt, v zemích, které považujeme za naše „zahraniční sousedy“, a to především proto, že se domníváme, že koncepce vlastivědného vyučování je velmi podobná s pojetím vlastivědy u nás.

Německo

Výuka vlastivědy probíhá v předmětu *Heimatkunde*, což v českém překladu znamená vlastivěda. Každý spolková země Německa pracuje podle jiného učebního plánu. Například v Bavorsku se vlastivěda učí v předmětu, který se nazývá *Heimat - und Sachkunde*. Hodinová dotace tohoto předmětu čítá 3 hodiny týdně. V tomto předmětu děti získávají základní historické a zeměpisné vědomosti a dovednosti. Hlavním prvořadým cílem je získání základních poznatků o místě bydliště, okolí školy, památkách, okolní

krajině. To je patrné např. v německé učebnici *Erlebnis Welt*⁶⁰, ve které se žáci tomuto tématu věnují ve velké míře. Významným rysem německých škol je důraz na regionální přístup, procvičování práce s mapou, ale i ruční práce dětí, například při vytváření vlastních plánů města, vesnice, blízkého okolí. Bohužel, i přes poměrně vysokou hodinovou dotaci, nezbývá učitelům mnoho volného času, aby podnikal vycházky do okolí častěji. Přesto ale jsou vlastivědné vycházky, exkurze uskutečňovány alespoň jednou měsíčně a minimálně jedenkrát v roce žáci navštěvují okresní město, v případě Bavorska se jedná o Mnichov. To, čemu se žáci učí ve vlastivědě, je ve velké míře v kompetenci učitele, který rozvrhne učivo podle důležitosti a samozřejmě podle učebního plánu.

Rakousko

Vlastivěda společně s přírodovědou a prvoukou se vyučuje v integrovaném předmětu tzv. *Sachunterricht*, což v překladu znamená věcné učení. Tento předmět provází rakouské děti od 1. do 4. ročníku základní školy a jeho hodinová dotace jsou tři hodiny týdně. Předmět věcné učení zaujímá tyto oblasti: příroda, společnost, prostor, čas, hospodářství a technika. Ve všech těchto oblastech se zdůrazňuje regionální princip.

V přírodovědné části se za nejučinnější motivaci pro žáky považuje právě bezprostřední styk s přírodou. V tématu o společnosti se učivo postupně rozšiřuje na prostředí třídy, školy, veřejné instituce. Oblast o prostoru asi nejvíce bude souviset s uplatněním regionálního aspektu při výuce. Stejně jako ve vlastivědném vyučování našich škol, i zde (v prvním cyklu, tj. v 1. - 2. třídě) se vychází od poznání a orientace v nejbližším žakově okolí. V další etapě (tj. ve druhém cyklu, 3. – 4. třída) pak na dané poznatky navazuje práce s plánem, rozvíjející poznatky o širším okolí a vlasti, přičemž se neustále zdůrazňuje vztah člověka a krajiny.

Mezi typické znaky vlastivědného vyučování na rakouských školách patří maximální využívání vlastních zkušeností žáků, praktické činnosti, regionální princip, projektová metoda a alternativní učebnice, které se svým charakterem spíše podobají u nás používaným pracovním sešitům či pracovním listům.⁶¹

⁶⁰ EGGER, U. *Erlebnis Welt. Heimat-und Sachunterricht fuer die neue Grundschule in Bayern*. Oldenbourg, 2008.

⁶¹ KANCÍR, J., MADZIKOVÁ, A. *Didaktika vlastivědy*. Prešov: Universum, 2003. s. 18 - 19.

Polsko

V Polsku je začátek vlastivědného vyučování zahrnut do prvního až třetího ročníku předmětu *srodowisko społeczno-przyrodnicze*. Učivo obsahuje základní poznatky o přírodním, společenském prostředí, o jednotlivých regionech, městech, rozvíjí se orientace v žákově nejbližším prostředí. V první třídě se můžeme setkat s tématy, jako jsou mapy, má země, hlavní město atd. Ve druhé třídě se dále rozšiřuje učivo o krajině, místním prostředí, terénu a orientaci v něm. Ve třetí třídě se z hlediska regionální vlastivědy opět prohlubuje znalost a orientace v terénu.

Od 4. ročníku se můžeme na polských školách setkat se samostatnými předměty. Ve vlastivědném vyučování se žáci zabývají všestranným poznáváním vlasti, prohlubují si znalosti a zručnost v orientaci v terénu a práci s mapou.⁶²

Slovensko

Na Slovenku je vlastivěda vyučována ve druhém, třetím a čtvrtém ročníku na základních školách. Vlastivěda má dotaci 1 hodinu týdně ve všech ročnících. Vzhledem k tomu, že jsme po dlouhou dobu byli jednotným státem (Československem), je nám slovenské pojetí vlastivědného vyučování z hlediska obsahů a cílů v mnohém blízké.

Hlavním cílem vlastivědy je vést žáky k získání základních vědomostí o místní obci, krajině a o Slovenské republice a osvojit si základní dovednosti a návyky, které budou potřebovat v dalším poznávání prostředí svého domova. Žáci se seznamují s nejvýznamnějšími a nejatraktivnějšími částmi regionů. Toto poznávání se v co největší míře a možnostech snaží realizovat na základě modelových výletů a vycházek s vlastivědnou tematikou.

Obsah vlastivědného učení se zaměřuje na přírodu, kulturu, ekologii a specifika jednotlivých regionů. Konkrétní obsah a rozsah učiva je vypracován tak, aby se do výuky co nejvíce zapojovaly regionální prvky. Ve 2. ročníku se vlastivědné vyučování realizuje prostřednictvím různých příběhů, pověstí, písní, pozorování. Žáci tímto způsobem získávají vztah ke kraji, dokáží o něm hovořit. Po zvládnutí učiva o kraji, ve kterém žáci žijí, se obsah vlastivědy ve 3. ročníku zaměřuje na jednotlivé části Slovenska. Při těchto hodinách se využívá např. obrázková mapa. Ve 4. ročníku se výuka vlastivědy soustředí

⁶² KANCÍR, J., MADZIKOVÁ, A. *Didaktika vlastivědy*. Prešov: Universum, 2003. s. 19 – 20.

na zážitkové poznávání jednotlivých oblastí Slovenska. Tím nejdůležitějším v posledním ročníku vlastivědy je orientovat se a umět číst z mapy.

Průřezové téma „*Regionálna výchova a tradičná ľudová kultúra*“ je nezastupitelnou součástí právě předmětu vlastivěda, neboť se zabývá kulturním dědictvím Slovenské republiky a má bezesporu pozitivní vliv na postoje žáků a jejich vztah k rodné zemi.

V. Kudriová uvádí: „*Regionální výchova v přirozeném prostředí je významným prostředkem záměrného poznávání regionu s cílem vytvářet si pozitivní vztah k jeho přírodním a kulturním hodnotám, a hlavně upevňování národního povědomí u dětí a žáků.*“⁶³

Jak se můžeme přesvědčit, i v zahraničních státech je pojetí vlastivědy velmi podobné našemu pojetí. V této podkapitole jsme především chtěli poukázat na to, že regionální vlastivěda má také u „našich zahraničních sousedů“ nezastupitelnou funkci. Regionální aspekt ve výuce vlastivědy patří k těm nejdůležitějším. Ve všech zmíněných zemích je hlavním smyslem regionální vlastivědy vést žáky k získání základních vědomostí o místní obci, krajině, kultuře, o svém regionu.

4.3 ORGANIZAČNÍ FORMY VÝUKY VE VYUČOVÁNÍ REGIONÁLNÍ VLASTIVĚDY

V současné didaktické terminologii se můžeme setkat s vícero definicemi pojmu „organizační forma vyučování“ (neboli vyučovací forma). Horák popisuje tento pojem jako „*uspořádání vnějších organizačních stránek a podmínek vyučování, v nichž se realizuje výchovně-vzdělávací proces.*“⁶⁴ Solfronk tento termín označuje jako „*způsob uspořádání výuky v konkrétních podmínkách určité výchovně vzdělávací situace.*“⁶⁵

Ve vlastivědě se nejčastěji využívá rozdělení organizačních forem výuky na ty, které probíhají v budově školy (ve třídě) a na ty, které se uskutečňují mimo budovu školy

⁶³ KUDRIOVÁ, V. *Regionálna výchova v edukácii predprimárneho vzdelávania*. (Dostupné z: www.konference.osu.cz/khv/2009_2/file.php?fid=7).

⁶⁴ HORÁK, F. *Didaktika základní a střední školy*. Praha: SPN 1990. s. 152.

⁶⁵ SOLFRONK, J. *Organizační formy vyučování*. Praha: UK 1994. s. 19.

(v terénu), jako jsou různé vycházky, exkurze a výlety do muzeí, divadel, knihoven, výrobních dílen, přírodních parků apod. Samozřejmě, že existují i takové organizační formy výuky, které zastupují zvláštní skupinu např. besedy, poněvadž je můžeme realizovat jak ve škole, tak mimo školu. Ale z hlediska praxe se besedy nejčastěji uskutečňují právě v prostředí školy. Proto jsme je i my zařadily do skupiny organizačních forem výuky, které probíhají ve škole.

V hodinách vlastivědy rozlišujeme:

1. Vyučovací formy uskutečňované ve škole

(např. hodina základního typu – vyučovací hodina, beseda)

2. Vyučovací formy uskutečňované mimo školu

(např. vlastivědné vycházka a exkurze, veřejně prospěšná práce, školní výlet, jednodenní zájezd)

ad. 1)

- **Hodina základního typu - vyučovací hodina**

Hodina základního typu je vyučovací hodina, ve které se uplatňuje jak tzv. tradiční přístup, tak tzv. moderní přístup, popřípadě kombinace vícero organizačních forem výuky).

Vyučovací hodina vlastivědy, která probíhá ve třídě, musí pracovat s takovými prostředky, metodami, organizačními formami, které jí učebna dovoluje a umožňuje. Pro výuku o regionu můžeme využívat mnoho pomůcek, jako jsou učebnice, pracovní sešity, mapy, plány, jiné publikace zaměřující se na region doplněné např. o fotografie, kresby. Je možné také využít moderní techniky, jako jsou počítače, internet, interaktivní tabule, DVD, videozáznamy apod. Proto musíme podotknout, že hodina klasického typu (frontální výuka) nemusí být vždy považována za „nezáživnou a zastaralou“ formu učení, jak někteří autoři píší ve svých publikacích. Na druhé straně ovšem musíme souhlasit, že pro výuku o svém regionu z hlediska větší názornosti je vždy lepší poznat „obec v obci“ a „město ve městě“, čili daný region poznat „na vlastní oči“.

Co se týká vlastivědného vyučování, zde se můžeme setkat se všemi typy organizačních forem. V poměrně velké míře je při výuce vlastivědy zastoupené skupinové vyučování. Vše závisí na učiteli, jak vhodně dokáže vytvářet skupiny, zvolit jejich vedoucí, určit pro děti vhodné úkoly s cílem vyřešit daný úkol.

Frontální výuka je „*způsob vyučování, v němž učitel pracuje hromadně se všemi žáky ve třídě jednou společnou formou, se stejným obsahem činnosti. Tomu odpovídá také uspořádání prostoru učebny. Frontální vyučování nesestává jen z výkladu učitele, řadíme do něj i učitelem zadanou a řízenou samostatnou práci, společnou kontrolu domácích či školních úkolů, rozhovor učitele s celou třídou, shrnutí učiva, poskytování zpětné vazby a hodnocení žákům.*“⁶⁶

Kromě frontální výuky se často ve vlastivědě využívá samostatná práce žáků. Žák by měl mít od učitele stanovený cíl, hledat prostředky k jeho dosažení a sám formulovat závěry. Aby byla samostatná práce žáků úspěšná, měl by žák ovládat speciální způsoby a návyky (např. při samostatné práci s kartografickým materiálem musí rozumět mapovým značkám, měřítkům apod.), ale i návyky, jako je vyhledávání hlavní myšlenky textu, práce s textem apod. Samostatná práce žáků bývá ve vlastivědném vyučování využívána u metod jako např. práce s učebnicí a jinými literárními prameny, práce s kartografickým materiálem, při grafických a praktických pracích. Jak uvádí J. Kancír a A. Madziková (2003): „*Samostatné práce považujeme za mimořádně důležitý prostředek aktivizace činnosti žáků. Zvláštním druhem samostatné práce jsou domácí úlohy. Jsou organicky spojené s prací na vyučovací hodině jednak tím, že navazují na výklad a procvičování, jednak tím, že se při dalších hodinách kontrolují a hodnotí. Můžou být však zaměřené i na přípravu materiálů, na vykonání předběžného pozorování, které je potřebné na osvojení si učiva v následujících vyučovacích hodinách.*“⁶⁷

- **Beseda**

B. Fabiánková se zmiňuje, že „*beseda jako organizační forma výuky se liší od besedy jako metody tím, že je prováděna mimo pravidelnou výuku.*“⁶⁸ Beseda by měla probíhat po určité přípravě žáků a samotného hosta, který besedu vede. U besedy se

⁶⁶ *Kompetence pro život.* (Dostupné z: www.kompetenceprozivot.cz/pojmy-ve-vyuce).

⁶⁷ KANCÍR, J., MADZIKOVÁ, A. *Didaktika vlastivědy.* Prešov: Universum, 2003. s. 33.

⁶⁸ FABIÁNKOVÁ, B. *Didaktika prvouky.* Brno: Paido, 1995. s. 39.

předpokládá, že žáci o daném tématu mají nějaké povědomí a na základě realizace besedy se jejich získané vědomosti rozšíří. Může se jednat např. o kronikáře, člena obecního či městského úřadu, geografa, historika, cestovatele. Většinou jsou hosté pozváni do budovy školy, a to především z praktického hlediska, aby velká skupina žáků nemusela opouštět budovu školy. Je jednodušší, aby přišel na návštěvu jeden či dva hosté, kteří budou s dětmi besedovat, než aby se celá třída musela stěhovat na jiné místo mimo budovu školy. Besedu také může vést samotný učitel, žák z vyššího ročníku apod. Učitel např. může s dětmi besedovat o návštěvě divadla, muzea, historické památky či místních přírodních skutečnostech, a vše může doplnit promítáním filmů, DVD a další didaktickou technikou.

ad. 2)

- **Veřejně prospěšná práce**

Veřejně prospěšná práce hraje důležitou úlohu při péči o životní prostředí. Žáci se učí všimnout si svého prostředí a starají se o něj, zušlechťují ho. Mohou udržovat čistotu nejen školy, ale i blízkého okolí, jako jsou parky, veřejně dostupná místa. Sbírají starý papír, třídí odpad, shrabují listí, atd. Tyto práce musíme spojit s předem stanoveným účivem, jinak nemá výchovné a vzdělávací hodnoty.

- **Školní výlet, jednodenní zájezd**

Kromě vycházek a exkurzí je zde možnost realizace školního výletu či jednodenního zájezdu. Obvykle bývá konán jedenkrát ročně, převážně na konci školního roku, ale je možné výlet zařazovat i častěji během školního roku. Vše závisí na možnostech školy, učitele, žáků a rodičů. Školní výlet se uskutečňuje zpravidla k tomu, aby žáci měli možnost poznat vlast, naši zemi i ve vzdálenější oblasti, než na kterou jsou zvyklí právě v místě svého bydliště.

Z hlediska poznávání měst obecně platí, že žáci pocházející z malých měst či vesnic by měli poznat město hlavní, ale i významné město regionu. Naopak děti z měst by zase měli mít možnost poznat a navštívit venkovskou krajinu s přírodními prvky, zemědělskými budovami apod.

Školní výlet je nejčastěji zajištěn samotnou školou, ale dnes již existují agentury a cestovní kanceláře zabývající se zprostředkováním zájezdů s úplnou nabídkou. Takový zájezd bývá sice o něco dražší než zájezd, na který si škola objedná jen autobus, ale služby průvodce, který vše zajistí a ví spoustu aktuálních informací, se rozhodně vyplatí.

Tak jako tomu bylo již u vycházek a exkurzí, tak i v případě školního výletu je nutná dobrá volba obsahu a vedení. Jak uvádí A. Vavrdová (2003): „*Žáci tím získávají zážitky, které jim utkví v paměti a mají vliv na jejich postoje i chování. Přitažlivost školního výletu, kázeň žáků a jejich zaujetí pro poznávání záleží na tom, jaká stanoviště učitel zvolí, jak se mu podaří vyvolat zájem a zvědavost dětí.*“⁶⁹

- **Vlastivědná vycházka, exkurze**

Náš zájem se soustřeďuje na vlastivědnou vycházku a exkurzi, tedy na výuku vlastivědy mimo budovu školy. Jsme si vědomi toho, že jiné formy, metody a jiný přístup se bude uplatňovat ve výuce vlastivědy ve škole. Řada učitelů si pod pojmem vlastivědná vycházka představuje alternativní nebo moderní typ výuky. Naopak výuku vlastivědy ve škole si představují pojatou spíše tradičně. Vzhledem k zaměření disertační práce, a to na regionální vlastivědu, považujeme vlastivědnou vycházku, exkurzi za jednu ze stěžejních organizačních forem výuky. Proto se tomuto tématu budeme věnovat podrobněji (viz kap. 5).

Dílčí závěr:

V této podkapitole jsme rozdělili organizační formy výuky ve vztahu k vlastivědě na formy uskutečňované ve škole a mimo školu. Ve stručnosti jsme popsali nejčastější organizační formy používané v hodinách vlastivědy a regionální vlastivědy. Již několikrát jsme se zmínili, že pro výuku o regionu bychom měli co nejvíce využívat ty formy, ve kterých žák dané prostředí poznává na „vlastní oči“, čili především vlastivědné vycházky, exkurze. Tím ovšem v žádném případě nechceme zpochybňovat důležitost a efektivitu výuky ve třídě. Vždyť výuka ve třídě je vhodnou formou pro mnoho aktivit

⁶⁹ VAVRDOVÁ, A. *Kapitoly z didaktiky vlastivědy*. Olomouc: PdF UP, 2003. s. 38.

užívaných ve vlastivědném vyučování (a nejen v něm) a jistě jí po dlouhou dobu ještě zůstane. Ale přesto pro pochopení regionu jsou podle našeho názoru nejhodnější formy, které umožňují bezprostřední vnímání předmětů a jevů, jak se v dřívějších dobách zmiňoval Komenský ve svém díle. Tyto výukové formy (vlastivědnou vycházku, exkurzi) považujeme za důležité a v disertační práci se objevují jako stěžejní.

4.4 VYUČOVACÍ METODY VE VYUČOVÁNÍ REGIONÁLNÍ VLASTIVĚDY

Význam slova metoda pochází z řeckého slova *methodos* = cesta k něčemu. Předním pedagogem, který se zabýval rozvojem vyučovacích metod, byl J. A. Komenský, dalšími odborníky v tomto směru byli např. J. J. Rousseau, J. H. Pestalozzi či A. Diesterweg.

V dnešní době české školství prosazuje používání co nejvíce moderních metod vyučování. Ty doby, ve kterých žák základní školy jen mlčky seděl v lavici a poslouchal výklad učitele, tudíž byl pouze pasivním účastníkem výuky, jsou snad již dávno pryč. Začátek 21. století je toho důkazem. V této době se mimo jiné začínají do výuky v plné míře zavádět takové metody, jako jsou aktivizující metody, diskusní metody (rozhovor, dialog, diskuse, příklady z praxe), problémová metoda, didaktické hry, výukové projekty, skupinová a kooperativní výuka, partnerská výuka, brainstorming, které žákům umožňují, aby se mohli do vyučování zapojit jako aktivní činitelé.

Současná výuka na základní škole nabízí mnoho možností, jak žáka zapojit do vyučovacího procesu, aby byl aktivním článkem, jak ho motivovat, aby vyjádřil a prosazoval svůj názor, uměl argumentovat, diskutovat o různých problémech, uměl vyhledávat a třídit informace apod. K tomu všemu je zapotřebí demokratického přístupu učitele⁷⁰ a inovativních změn ve vyučování. Současná informační společnost, pro kterou je charakteristický obrovský nárůst informací, vyžaduje novou úroveň gramotnosti i vyšší kulturu vzdělávání.

Většina odborníků na dané téma pokládá za důležité, aby se v používání metod navázalo na již osvědčené pokrokové tradice a jejich následné propojení s určitými inovacemi ve výuce. V současné době existuje též několik druhů třídění vyučovacích metod. Pro jejich přehled a uvedení příkladu jsme zvolili klasifikaci metod podle

⁷⁰ ŠTVERÁK, V. *Obecná a srovnávací pedagogika*. Praha: Karolinum, 1999. s. 77.

J. Maňáka a V. Švece. „Výukovou metodu můžeme charakterizovat jako soubor vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků.“⁷¹

Klasifikace výukových metod dle Maňáka, Švece (2003).

1. Klasické výukové metody

- *Metody slovní (vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem, rozhovor)*
- *Metody názorně-demonstrační (předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktáž)*
- *Metody dovednostně-praktické (vytváření dovedností, napodobování, manipulování, laborování, experimentování, produkční metody)*

2. Aktivizující výukové metody (metody diskusní, heuristické, řešení problémů, situační, inscenační a didaktické hry)

3. Komplexní výukové metody (frontální výuka, skupinová a kooperativní výuka, partnerská výuka, individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků, kritické myšlení, brainstorming, projektová výuka, výuka dramatem, otevřené učení, učení v životních situacích, televizní výuka, výuka podporovaná počítačem, sugestopedie a superlearning, hypnopedie)⁷²

Vzhledem k charakteru této kapitoly se nebudeme nadále zabývat dalšími definicemi a tříděním vyučovacích metod. V samotné pedagogice se metody třídí podle různých kritérií a třídění není prozatím ustálené. Rádi bychom se zaměřili právě na třídění vyučovacích metod užívaných ve vlastivědě.

Pro výuku vlastivědy (regionální vlastivědy) považujeme za nejvhodnější členění vyučovacích metod podle zdroje poznání J. Kancíra a A. Madzиковé (2003).

⁷¹ MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno, 2003. s. 48.

⁷² MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno, 2003. s. 49.

a) *Metody slovního projevu:*

a) *ústního – monologické – přednáška, vyprávění, vysvětlování – dialogické – rozhovor (beseda, diskuze)*

b) *písemného – práce s učebnicí a jinými literárními prameny, práce se statistickým materiálem*

b) *Názorné metody:*

- *vlastivědné pozorování, práce s kartografickým materiálem (mapy, plány měst, kartogramy, kartodiagramy), demonstrace názorných pomůcek, grafické práce*

c) *Praktické metody:*

- *měření na mapách, zhotovení jednoduchých náčrtů a plánů, práce s mapami a přístroji (buzola, kompas), rozličné praktické práce v terénu, především topografického rázu, vlastivědné pokusy, modelování apod.⁷³*

Ze slovních metod budeme ve vlastivědě nejčastěji využívat metody **rozhovoru** či **vyprávění**. Ač metoda rozhovoru patří mezi poměrně často užívanou, přesto se nejedná o metodu univerzální a vždy efektivní. Její účelnost a účinnost je podmíněna především dobře zvoleným tématem, o němž mají žáci alespoň minimální povědomí. Pro navození jsou důležité též zájmy a postoje žáků, učitel by měl být schopen obměňovat, upřesňovat a formulovat své otázky podle nově vzniklé situace. Dotazování rozvíjí třídní dialog, je velmi důležitým aspektem v celé třídě, protože vede a formuje žáky k učení a myšlení.⁷⁴ U vyprávění je situace pro žáky jiná. Zde se již žák do vyprávění tolik nezapojuje, jako je tomu u řízeného rozhovoru, a proto je při zvolení této metody důležité, aby učitelovo vyprávění bylo názorné, napínavé a živé, s cílem udržet žákovu pozornost.

Pokud ale bude převažovat verbální osvojování nových informací nad žakovou aktivitou, povede tento způsob u dětí spíše k nezájmu a ztrátě smyslu učení. Proto je vždy velmi vhodné zapojovat do výuky aktivizující metody učení, které naopak jejich zájem podporují.

⁷³ KANCÍR, J., MADZIKOVÁ, A. *Didaktika vlastivědy*. Prešov: Universum, 2003. s. 43.

⁷⁴ LAMBERT, D., BALDERSTONE, D. *Learning to Teach Geography in the Secondary School*. 2nd Edition. London: Taylor a Francis Group, 2010. s. 103.

Jedním ze způsobů, které podporují vlastní činnost dětí ve vyučování, je **praktické pozorování v krajině** neboli **terénní pozorování**. Jak uvádí A. Vavrdová (2003): „*Při vlastivědných pozorováních žáci zkoumají jevy a děje v jejich přirozeném prostředí, všímají si různých zvláštností a vztahů. Většina pozorování by se měla konat v okolí školy nebo bydliště žáků, což umožňuje v plné míře uplatňovat regionální princip, který vede žáky k soustavnému a komplexnímu poznávání zvláštností vlastního regionu.*“⁷⁵ U této metody se můžeme setkat s určitými výhodami, které se při pozorování uplatňují. Jde například o to, že pozorování rozšiřuje vizuální zkušenosti žáků, podporuje aktivitu a samostatnost žáků. Žák má určitou úlohu, stává se z něho aktivní člen výuky, z představ a vědomostí žáků se vylučuje formalismus, zúčastnění žáci získávají citové zážitky, motivaci apod.

Praktické pozorování v krajině můžeme označit jako způsob práce učitele a žáků, kdy žáci pod vedením zkušeného pedagoga pozorují dané jevy ve skutečné podobě a v konkrétním prostředí. Hlavním cílem tohoto snažení je vytvoření správné představy o pozorovaných jevech a skutečnostech. S touto metodou se nejčastěji můžeme setkat při výuce o regionu, ve kterém žáci žijí a vyrůstají. Nejčastější formou výuky, při které je tato metoda uplatňována, je vlastivědná vycházka či exkurze. O těchto dvou organizačních formách výuky se podrobněji zmíníme v kap. 5.

Jak jistě víme, i pozorování se dá rozčlenit podle několika kritérií, např. podle obsahu pozorování, časového kritéria, organizace pozorování atd. Samotná metoda pozorování klade vysoké nároky na přípravu, průběh, ale i na získané výsledky.

V každém takovém pozorování má svou úlohu jak učitel, tak i žáci. V první fázi by měl učitel informovat žáky o daném tématu, setřídít dostupné informace, aby tyto mohl později v praxi využít. V další části by se měl pedagog zaměřit na postupnou prezentaci textů, usměrňování diskuze, výklad dané problematiky a pozorování. V konečné fázi by se měla ze strany učitele objevit pomoc a uspokojující hodnocení pro jednotlivce či skupiny. Žák nejprve hledá a shromažďuje dokumenty, vybírá je a třídí, sepisuje poznámky a provádí náčrty. V další části předčítá text a komentář autorů, třídí a uspořádává své myšlenky. V závěrečné fázi nejprve vytváří koncepty a později konkrétně tvoří makety, různé názorné předměty, výtvarné panely, audiovizuální montáže apod.

Terénní pozorování je nejčastěji zaměřeno na aktuální probírané téma, velmi často je zde využito mezipředmětových vztahů. Vzhledem k tomu, že při výuce pracujeme

⁷⁵ VAVRDOVÁ, A. *Kapitoly z didaktiky vlastivědy*. Olomouc: PdF UP, 2003. s. 40.

s dětmi v rozmezí věku 8 - 12 let, musíme pro terénní pozorování vybrat vhodné objekty a jevy, na kterých si žáci osvojí prostorové představy. Nejčastěji se pozorují jevy jako velikost objektů, vzdálenost mezi nimi, vzájemná poloha, určování světových stran, ať již podle přírodních úkazů, či podle buzoly. Pozorování v terénu nemusí být zaměřeno jen na neživé objekty, ale může se jím stát i rostlinstvo, živočišstvo, život a hospodářská činnost obyvatelstva.

K těm nejdůležitějším metodám využívaným ve vlastivědě patří **práce s kartografickým materiálem**. Pojmem „kartografický materiál“ máme na mysli např. nástěnné vlastivědné mapy, příruční mapy, plány, obrysové mapy atd. Musíme si uvědomit, že práce s mapou a s jejím pochopením není otázkou několika hodin. Samotná mapa je složitým a zároveň abstraktním zobrazením dané skutečnosti, vyjádřené na základě různých mapových značek neboli symbolů, barev, čar apod. Proto bychom měli zaměřit pozornost nejprve na obeznámení žáků s mapou - na umění čtení z map - a ta by se v žádném případě neměla zanedbat. S mapou se žáci setkávají nejdříve ve 3. třídě v hodinách prvouky. Základní znalosti o orientaci a objektech znázorněných na mapě tedy již mají. Ve 4. ročníku by pak bylo vhodné všechny dosavadní znalosti čtení z map procvičit a obohatit o další. Ve 4. a 5. ročníku se žáci setkávají s různými typy map, jako jsou mapy politické, hospodářské, mapy místní krajiny či se specifickým zaměřením (automapa, mapa hradů a zámků či turistická apod.).

I práce s mapou má své etapy. V té počáteční žáci poznávají světové strany, význam barev na mapě, měřítko mapy a samozřejmostí jsou vysvětlivky neboli legenda, podle které určují, co daný znak nebo symbol na mapě znamená. V další fázi se žáci učí určovat směry, měřit vzdálenosti a nakonec určují vzájemnou polohu jednotlivých míst, tj. polohu měst, regionů, států apod. Hlavním cílem je tedy schopnost naučit se pracovat s mapou a dokázat na ní vyhledat základní informace.⁷⁶ Při regionální vlastivědě nejčastěji budeme využívat právě plán města, plán určitého území, místní krajiny. Musíme si uvědomit, že při čtení plánu budeme pracovat s jinými znaky a symboly než je tomu například u mapy. Můžeme říci, že mapa místní krajiny či plán jsou opatřeny bohatým rejstříkem značek, což bude pro děti na jedné straně velmi atraktivní, ale na straně druhé se u žáků může objevit rozptýlená pozornost.

⁷⁶ Srov. GARZINA, I. *Metodická příručka k učebnicím vlastivědy pro 4. a 5. ročník ZŠ*. Scientia, 2000. s. 44.; LONG, M. *Handbook For Geography Teachers*. London: Methuen and Co, 1974. s. 34.

I. Garzina popisuje, že bychom se při práci s místní mapou měli zaměřit na ty nejjednodušší operace, jako jsou:

- *orientace mapy podle světových stran s pomocí kompasu (buzoly)*
- *co nejpřesnější určení směru, ve kterém se nachází okresní (jiné větší) město*
- *na vycházce – určení světové strany dominantního viditelného objektu (vrchol hory, stavba)*
- *změření a přepočet vzdálenosti známého místa*
- *pro zájemce – určení stanoviště na mapě (pomůcka – náčrt na mapě)*
- *pro všechny – zcela obecně, co všechno můžeme z mapy zjistit⁷⁷*

Při práci s mapou by měl učitel brát v úvahu určité požadavky, aby byla práce efektivní a motivační. Například bychom měli postupovat od jednotlivých objektů ke čtení z map, zvyšovat nároky postupně v závislosti na vědomostech a úrovni žákova poznávání, a ne ho zahltit nadměrným množstvím informací, procvičovat čtení z map a hlavně nepodceňovat domácí přípravu. Práce s mapou by neměla být stereotypní, rovněž by se žáci měli seznámit s více druhy map a jejich následným porovnáváním apod.

Další metodou typickou pro 1. stupeň ZŠ, která se poměrně často využívá, je **didaktická hra**. Tato metoda je u dětí velmi oblíbená, je určitým zpestřením a kromě jiného rozvíjí logické myšlení a aktivitu pozornosti. Hry se neobjevují jen ve formě soutěží, kvízů, rébusů, osmisměrek a doplňovaček v rámci vnitřního prostředí školy, ale dají se využívat ve venkovním prostředí i jinak. Podle A. Vavrdové (2003): „*Hry v terénu učí žáky praktické orientaci, práci s plánem a mapou, pozorování a poznávání místní krajiny.*“⁷⁸ Při didaktických hrách se spojuje hra s učením. Tyto hry můžeme rozdělit na hry sensorické a intelektuální. Pro sensorické hry je typické rozvíjení smyslů, intelektuální hry zase vedou žáka k hledání rozdílů a vnitřních souvislostí, jako jsou klasifikace, seskupování či přiřazování.

⁷⁷ GARZINA, I. *Metodická příručka k učebnicím vlastivědy pro 4. a 5. ročník ZŠ*. Scientia, 2000. s. 44.

⁷⁸ VAVRDOVÁ, A. *Kapitoly z didaktiky vlastivědy*. Olomouc: PdF UP, 2003. s. 42.

Z komplexních výukových metod můžeme jmenovat například **projektovou výuku**. Právě tato metoda je velmi vhodná ve vlastivědě. S. Velínský (1932) popisuje projekt jako „*určitě a jasně navržený úkol, který můžeme předložit žákům tak, aby se mu zdál životně důležitý tím, že se blíží skutečné činnosti lidí v životě.*“⁷⁹ Samotná projektová výuka je z historického hlediska spojována se jmény J. Deweye a jeho žáka W. H. Kilpatricka. V českém školství se projektovou výukou zabýval např. V. Příhoda, R. Žanta a S. Vrána. Po roce 1989 došlo k politickým a společenským změnám, které vedly k celkové přeměně školství. Především díky aktivitě pedagogů se projektová výuka dostává do našich škol.

Projekty můžeme rozlišovat podle účelu, podle vztahu k učivu a vyučovacím předmětům (projekt zaměřený na učivo jednoho předmětu, či projekt, který propojuje učivo více předmětů), podle organizace, podle délky trvání (krátkodobé, střednědobé, dlouhodobé), podle místa konání (v rámci třídy, či mimo budovu školy) atd.

Projektová výuka je vhodná motivace k získávání nových poznatků, podněcuje aktivitu žáků, učí žáky spolupracovat, rozvíjet svou vlastní osobnost, podporuje fantazii a tvořivost, nutí žáky vyhledávat a zpracovávat informace z různých zdrojů atd. Ovšem na druhé straně nevýhodou této metody může být náročnost na přípravu, nedostatek potřebných učebních materiálů, ale také třeba časová náročnost.

Další možností, jak výuku ve školách zpestřit a zefektivnit, je například **interaktivní výuka**. Ta může probíhat na základě využívání tzv. interaktivních tabulí. Jedná se o velkou tabuli bílé barvy, ke které je připojen počítač a datový projektor. Projektor promítá obraz z počítače na plochu tabule a přes ni můžeme prstem, speciálními fixy či pery, nebo dalšími nástroji počítač ovládat.

České školy si interaktivní tabule velmi oblíbily, protože fungují jako sjednocující element celé třídy. Také cena je dnes mnohem přístupnější, než tomu bylo ještě před pár lety. Z hlediska názornosti, zvětšeného obrazu, možnosti pohybu a animace je výuka pro žáky atraktivní, a díky samotným výukovým programům, kterých dnes existuje velká řada, se žáci mohou aktivně zapojovat do výuky. Vše ovšem závisí na učiteli, do jaké míry nechá žáky aktivně pracovat s interaktivní tabulí. Tato nová technologie umožňuje pedagogům zahrnout žáky daleko větším množstvím informací, než klasické výukové metody.

⁷⁹ VELÍNKÝ, S. *Individualisace metod jako základ zvýšené efektivity školské práce*. Praha, 1932.

Ovšem je nutné si uvědomit, že každá nová technologie s sebou přináší nejen pozitiva, ale i negativa. Za jistou nevýhodu můžeme považovat studii odborníků, kteří přišli s tvrzením, že výukové vybavení žáky spíše rozptyluje a navíc i tempo práce ve třídách klesá.

Pro interaktivní výuku je v současné době možné koupit nově pojaté tzv. interaktivní učebnice. Ty doplňují a rozšiřují tradiční učebnice o digitální učební materiály.

Dílčí závěr

V této podkapitole jsme se věnovali výukovým metodám a jejich klasifikaci. Z hlediska zaměření disertační práce na regionální vlastivědu nebylo možné, abychom podrobně popisovali všechny metody, které se používají na základních školách. Proto jsme vybrali především ty metody, které se nejvíce využívají ve výuce vlastivědy a regionální vlastivědy. Ať již zvolíme jakoukoliv ze zmíněných metod, musíme si uvědomit, že všechny mají své určité místo ve výuce vlastivědy (regionální vlastivědy), a je jen na učiteli, aby vybral právě tu nebo kombinaci vícero metod, které nejlépe budou odpovídat charakteru učební látky. Hlavní cíl, který výběrem metod sledujeme, je přece ten, aby výuka byla po všech stránkách co nejefektivnější.

5 VLASTIVĚDNÁ VYCHÁZKA, EXKURZE

V této kapitole se podrobněji zaměříme na vlastivědné vycházky a exkurze, které jsou z našeho hlediska a zkušeností v praxi na základní škole poměrně často opomíjeny. Přitom by se vlastivědné vycházky a exkurze měly stát podstatnou a plnohodnotnou součástí vzdělávacího obsahu vlastivědy, konkrétně pak výuky o regionu.

Význam pořádání vycházek, výletů a exkurzí odhalili již Komenský, Rousseau, Pestalozzi aj. Přes počáteční podceňování a odmítání proniklo jejich začlenění do škol v souvislosti s bojem proti formalismu ve vyučování.

Ve vlastivědě se vlastivědné vycházky a exkurze pokládají za nenahraditelný didaktický prostředek, ve kterém žák rozvíjí myšlení, pozorovací schopnosti, ale především si uvědomuje zkoumané jevy a skutečnosti, získává nezkraslené poznatky na základě přímého pozorování, tedy empirie, a tedy poznatky relativně trvalé. Žáci velmi často vzpomínají na pěkné výlety, na zážitky z vycházek ve škole a dojmy z nich mnohdy zůstávají v jejich paměti po celý život.

5.1 DEFINICE VLASTIVĚDNÉ VYCHÁZKY A EXKURZE

Za výhodnou formu výuky o regionu (ovšem časově náročnější než hodina klasického typu) považujeme vlastivědnou vycházku do nejbližšího okolí. V ní žáci aktivně, přímo „na vlastní oči“ poznávají určité město, vesnici, místo, ve kterém žijí.

„Vlastivědná vycházka nebo exkurze je taková organizační forma vyučování, která se uskutečňuje v přírodním, společenském či výrobním prostředí a žáci zde získávají vědomosti o předmětech a jevech z dané oblasti v přirozených podmínkách.“⁸⁰

Jak jsme již zmínili, obě tyto organizační formy vyučování se vyznačují tím, že probíhají mimo budovu školy s cílem poznat nejbližší žákovo okolí, region. Rozdíl však mezi těmito formami můžeme nalézt v čase konání a v jejich zaměření.

⁸⁰ HORÁK, F. *Didaktika základní a střední školy*. Praha: SPN, 1990. s. 161.

J. Kancír a A. Madziková (2003) charakterizují vlastivědnou vycházku jako „*vyučovací formu realizovanou v přírodním prostředí, a to v rozsahu 1,5 – 3 hodin.*“ Dále poznamenávají: „*Exkurze jsou časově náročnější a organizují se jak v přírodním prostředí, tak i ve výrobním či společenském.*“⁸¹

Pro náš další popis těchto dvou organizačních forem již rozdíl mezi nimi dělat nebudeme a budeme tyto specifické formy vyučování charakterizovat komplexně.

Specifický obsah předmětu vlastivědy umožňuje uplatňovat tyto organizační formy v každém prostředí, v každém ročním období a v různých objektech.

Podle F. Horáka (1990) „*vycházky a exkurze bývají zařazovány i mezi metody. V podstatě jde ale o organizační formu, v níž se uplatňuje celá řada metod, např. pozorování doplněné vysvětlováním a rozhovorem, monologický výklad, beseda apod.*“⁸²

Již v prvouce, ale především ve vlastivědě ve 4. a 5. ročníku by se měl klást velký důraz na vycházky do blízkého okolí školy. Taková vycházka bývá nejčastěji zaměřena na poznávání základních prvků a složek krajiny. Do vycházek se vkládají další elementy související s jinými vyučovacími předměty. Žáci se mohou učit charakterizovat polohu města, vesnice, určovat reliéf dané krajiny, vodní toky, měnicí se počasí během roku, význam půd, lesů. Toto vše je navíc spojené s posuzováním činností lidí, jak danou krajinu využívají, jak ji mění, zda-li ji zušlechťují nebo naopak, a v neposlední řadě to učí žáky, jak se o krajinu správně starat a jak ji chránit. Tento pohled na krajinu je doplněn o přírodovědné učivo 4. a 5. ročníku, např. o rostlinstvo, živočichy, minerály, horniny, půdy apod.

⁸¹ KANCÍR, J., MADZIKOVÁ, A. *Didaktika vlastivědy*. Prešov: Universum, 2003. s. 33 - 34.

⁸² HORÁK, F. *Didaktika základní a střední školy*. Praha: SPN, 1990. s. 161.

5.2 VÝZNAM VLASTIVĚDNÝCH VYCHÁZEK (EXKURZÍ)

Jednou z prvních věcí, které se žáci na 1. stupni ZŠ učí, je poznávat svůj rodný kraj, svou vlast. Toto učení o vlasti a domově by mělo především děti zaujmout, protože je velmi silně spojováno s tím kouskem země, ve kterém žáci prožívají své dětství a jehož obraz si ponесou ve svých srdcích po celý život. Proto se domníváme, že by mělo probíhat z velké části empiricky. Empirické poznání vychází převážně ze zkušenosti (pozorování objektivní reality.)⁸³

Právě vlastivědná vycházka, exkurze se zaměřuje na praktické poznávání místních a regionálních skutečností, a tím se podílí na utváření přímých zkušeností žáků a poskytuje prožitek. Jedná se o aktivizující formu výuky. Žáci tak mají možnost přímým pozorováním poznat okolní přírodu, rozmanité přírodní prostředí, vztah člověka k němu, přirozenou krajinu, společnost, místo svého bydliště, prostředí obce, jeho historii i současnost, okolí školy, tradice atd.

Prostředí obce, krajina a činnosti žáků na vycházkách působí na žákově smyslové vnímání jinak než učení v rámci třídy, protože se ve velké míře rozvíjí jejich konkrétní představy o této přírodě a společnosti. A navíc bezprostřední zkušenost lze jen těžko nahradit jinými prostředky. Žáci tak vnímají realitu daného objektu na základě přímého styku s ní.

Každá dobře absolvovaná vycházka by u osmiletých až dvanáctiletých dětí měla zajistit dlouhodobé, v optimálním případě trvalé zážitky a správně pojaté postoje, jako jsou vztah k rodné zemi, láska domovu, k místu svého bydliště, k ochraně životního prostředí, vlastenectví, rozvíjení estetického citění žáků. „*Příběhy a vlastní prožitky vytváření u dětí vztah k místům a vyvolávají zájem o historii i současnost, zabrání nudě, nevšímavosti, poškozování a ničení zajímavých i obyčejných věcí.*“⁸⁴ Žáci získají na vycházce či exkurzi

⁸³ Srov. GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika I.* Olomouc: Hanex, 2002. s. 213.; HILLS, P. J. *A dictionary of education.* London: Routledge a Kegan Paul, 1982. s. 146.; PAGE, G. T., THOMAS, J. B. *International Dictionary of Education.* London: Kogan Page, 1978. s. 120.

⁸⁴ GE, E., VAŇKOVÁ, K. *S dětmi Prahou bez nudy.* Praha: Portál, 1999. s. 9.

zajímavé zážitky. Ty mohou mít vliv na osobní a přátelský vztah žáků k danému místu.⁸⁵ Vidíme tedy, že vycházka má nejen poznávací přínos, ale i výchovný.

5.3 PODOBA A REALIZACE VLASTIVĚDNÝCH VYCHÁZEK (EXKURZÍ), NÁROKY NA UČITELE A ŽÁKA

Obsah a rozsah vycházek je ovlivněn podmínkami prostředí. „V zážitkově pedagogických projektech chápeme prostředí jako jednu z klíčových kategorií. Děláme vždy maximum pro to, aby výběr místa splňoval co nejvíce našich požadavků. Vždy jde o to, aby místo samo o sobě stimulovalo, podněcovalo, mělo jistý *genius loci*.“⁸⁶

Je více než jasné, že žáci, kteří budou vyrůstat na vesnici, budou vycházky směřovat právě do bližšího poznání obce a budou využívat možností obce. Může se jednat o poznání místní krajiny (les, potok, kopec), způsobu života lidí, vlivů lidské činnosti na krajinu (pole), o poznání významných budov v blízkém okolí (škola, obecní úřad, knihovna) a významných historických památek v obci (kostel, kaplička, fara, pomníky), tradic a zvyků, které se ještě na vesnicích dodržují apod.

Ve velkých městech budeme spíše volit exkurze do různých muzeí, vědeckých ústavů, návštěv firem, kulturních a historických památek města než vycházek směřujících k přírodní krajině, protože ta je ve městech zastoupena v menší míře.

J. Doubrava (1978) popisuje: „Relativně menší počet vycházek obsahuje vyučování o krajině na velkoměstských školách. Na nich je většina vycházek věnována městu. Na těchto vycházkách poznávají žáci také reliéf městské krajiny. Ve větších, rozlehlejších a lidnatějších obcích převažují vycházky vícehodinové, na školách v malých vesnicích vycházky jednohodinové.“⁸⁷

Vycházky a exkurze můžeme dělit podle různých hledisek (podle F. Horáka⁸⁸ a J. Kancíra, A. Madzikové⁸⁹):

⁸⁵ GE, E., VAŇKOVÁ, K. *S dětmi Prahou bez nudy*. Praha: Portál, 1999. s. 9.

⁸⁶ HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. s. 79.

⁸⁷ DOUBRAVA, J. *Metodická příručka k vyučování vlastivědě pro 3. roč. ZŠ*. Praha: SPN, 1978. s. 27.

⁸⁸ HORÁK, F. *Didaktika základní a střední školy*. Praha: SPN, 1990. s. 161 – 162.

⁸⁹ KANCÍR, J., MADZIKOVÁ, A. *Didaktika vlastivědy*. Prešov: Universum, 2003. s. 34.

Podle zařazení do vyučovacího procesu:

- a) *Úvodní – na nich se získané poznatky, zkušenosti využívají v následujících vyučovacích hodinách.*
- b) *Závěrečné – na nich si žáci ověřují teoretické poznatky, shrnují závěry z předcházejících vyučovacích hodin. Taktéž slouží k rozšíření či prohloubení učiva.*

Podle prostředí:

- a) *Vycházky a exkurze v terénu, při kterých žáci poznávají běžné přírodní, společenské a kulturní prostředí.*
- b) *Exkurze do výrobních podniků s náročným technickým vybavením.*
- c) *Exkurze do vědeckých a technických ústavů, meteorologických stanic apod.*
- d) *Exkurze na výstavy a do muzeí.*
- e) *Podle vztahu k obsahu vyučování:*
 - a) *Tématické – týkají se jediného tématu nebo úzce vymezeného problému. Jedná se např. o nácvik práce s mapou a buzolou při orientaci v krajině apod.*
 - b) *Komplexní jednopředmětové – týkají se více úseků učiva určitého oboru.*
 - c) *Komplexní víceředmětové - žáci získávají a ověřují poznatky nejen z jednoho předmětu, ale z více předmětů současně. Bývají spojovány i s tzv. školními výlety.⁹⁰*

J. Kancír a A. Madziková (2003) rozdělují vycházky a exkurze podle vztahu k obsahu vyučování jen na 2 skupiny, a to na vycházky a exkurze „*tématické*“ a „*komplexní*“.

⁹⁰ KANCÍR, J., MADZIKOVÁ, A. *Didaktika vlastivědy*. Prešov: Universum, 2003. s. 34.

Samotná vycházka či exkurze je vzhledem k realizaci náročná, a to nejen na její přípravu, ale i na čas. Vycházka vyžaduje učitelovu výbornou znalost prostředí, regionu,⁹¹ a snad právě proto není učitelův moc pozitivně vnímána a často dokonce opomíjena. Je ovšem potřeba zdůraznit, že realizace vycházek a exkurzí nezávisí na „dobré vůli“ učitele, ale že jde o nezbytnou součást výuky. Taktéž si musíme uvědomit, že vycházky nemůžeme považovat za pouhé „procházky“, protože vycházky mají určitou koncepci, osnovu a žáci se aktivně podílejí na plnění výchovně vzdělávacích cílů.

Vyučování vlastivědy vyžaduje, aby učitel dokonale znal prostředí, ve kterém jeho žáci žijí. Musí se umět v místní krajině orientovat a znát celkový vývoj a průběh života v daném prostředí, nejen z hlediska geografického, přírodovědného ale i historického, znalost tradic a místních zvyků nevyjímaje. A. Vavrdová (2009) uvádí: „*Žáci musí být přesvědčeni a učitel to musí podle potřeby prokázat, že sám celé vlastivědné učivo dokonale ovládá. A nejen to, ale že ho dokáže přiměřeně a srozumitelně žákům vysvětlit.*“⁹²

U vlastivědných vycházek, exkurzí je velmi důležitá motivace učitele. A. Nelešovská popisuje: „*Motivace vzniká na základě určité potřeby a směřuje činnost člověka k jejímu uspokojení.*“⁹³ Učitel, který ve vyučování uplatňuje adekvátní způsoby vnitřní motivace (člověk vykonává určitou činnost ze své vlastní vůle bez žádných odměn) a vnější motivace (člověk se neučí z vlastního zájmu, ale vlivem motivačních činitelů – za odměnu apod.), klade pevné základy pozitivního rozvoje osobnosti žáka. Vhodná motivace vyvolává a udržuje zájem dítěte o dané učivo, učební činnost. Díky motivaci může docházet ke zvyšování učebních výkonů. Proto je vždy vhodné, aby učitel před vycházkou, samozřejmě i během ní, žáky motivoval, vzbudil u nich zájem. Je vždy dobré, aby učitel seznámil žáky s cílem vycházky, aby žáci věděli, co budou pozorovat a jaké úkoly a činnosti budou provádět na samotné vycházce. Motivovat může pedagog tím, že pronese téma či trasu vycházky, kterou má v plánu s třídou v nejbližší době uskutečnit, vede

⁹¹ KORČEK, I. *Vlastivěda, pomocná kniha pro učitelov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelství, 1970.;

⁹² VAVRDOVÁ, A. *Didaktika vlastivědy*. Olomouc: PdF UP, 2009. s. 50.

⁹³ Srov. NELEŠOVSKÁ, A. a kol. *Didaktika I*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. s. 32; HARRÉ, R., LAMB, R. *The Dictionary of Developmental and Educational Psychology*. Oxford: Basil Blackwell, 1986. s. 139.; COLMAN, A. M. *A Dictionary of Psychology*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 2006. ; HAYES, N. *Principles of Social Psychology*. Erlbaum: Taylor and Francis, 1993. s. 144.

diskuzi o tom, co je možno navštívit a co vidět. Již pouhá zmínka o něčem novém, neobvyklém, o změně místa výuky způsobí, že se většina dětí bude na vycházku těšit. Další motivací pro žáky bude alespoň částečná znalost terénu, prostředí, které je jim blízké. Při plánování vlastivědných vycházek čerpáme ze zájmů dětí o svou vesnici, město nebo region, jeho historii, památky a významné osobnosti, rodáky. Bude-li pedagog navíc vyžadovat zjištění nějakých informací, vyhledání zajímavostí, obrázků, pověstí, a pokud vyhlásí soutěž jednotlivých skupin, i zde se jedná o motivaci a většina dětí se do těchto aktivních úkolů velmi ráda zapojí.

Dalším činitelem, který se podílí na aktivitě žáků před realizací a během vlastivědné vycházky, je tvořivé myšlení. Žák by neměl mít poznatky a způsoby řešení úloh pouze zprostředkované. Je zapotřebí, aby využíval osvojené poznatky novým způsobem a dokázal je aplikovat jinak, než jak se již naučil ve škole. Samotný učitel žáky učí, kde a jak hledat a využívat informace, podporuje aktivitu žáků, očekává, že se žáci naučí experimentovat, budou klást otázky. Úlohou žáků může být vytvoření samotné trasy vycházky i s jednotlivými stanovišti a úkoly. Další možností je například napsání článku s přidáním fotodokumentace z této vycházky či vytvoření plánu trasy s popisky vhodnými pro výzdobu třídy apod.

Při realizaci vlastivědné vycházky musíme přihlížet k mnoha kritériím (důležitou roli hraje věk dětí, individuální a specifické zvláštnosti dětí; výchovné a vzdělávací cíle vycházky musí být v souladu s RVP ZV (ŠVP) a s učebním plánem, s možnostmi regionu apod.). *„Rozhodujícím činitelem pro výběr trasy je obsah učiva, místo, kde učitel vyučuje, regionální možnosti a zajímavosti. Vycházka klade nároky jednak na učitele a jeho přípravu, žáky a jejich přípravu, na vlastní provedení vycházky a využití vycházky.“*⁹⁴

Dobře připravená vycházka či exkurze vyžaduje důslednou přípravu, především učitele. Ten by měl vycházet z konkrétních cílů a obsahového zaměření vlastivědných vycházek či exkurzí. I postup při přípravě na vycházku je opět v kompetenci učitele. Samotná vycházka i exkurze mají přesně stanovené etapy své realizace. Tyto etapy uvádí ve své publikaci F. Horák (1990). Vycházky a exkurze obsahují zpravidla tyto etapy:

⁹⁴ VAVRDOVÁ, A. *Kapitoly z didaktiky vlastivědy*. Olomouc: PdF UP, 2003. s. 37.

1. **Příprava učitele:** Učitel vymezí cíl, zvolí místo a objekty pozorování (sám se s nimi předem důvěrně seznámí), připraví případné pomůcky, vypracuje přesný plán exkurze, vyřídí administrativní záležitosti.
2. **Příprava žáků:** Žáci se seznámí s cíli a s plánem, rozdělí si úkoly a pomůcky, zopakují si základní poznatky.
3. **Vlastní provedení:** Učitel nebo pracovník navštívené organizace provede úvodní výklad. Vlastní exkurze (vycházka) pak probíhá podle stanoveného plánu. Výklad během exkurze musí být stručný, výstižný, srozumitelný, všemi dobře slyšitelný. Žáci plní v průběhu uložené úkoly. V závěru učitel shrne získané poznatky, zkontroluje splnění úkolů, zhodnotí průběh exkurze (vycházky).
4. **Zhodnocení a využití výsledků:** Obsahuje zpracování shromážděného materiálu, provedení závěrů exkurze, zápisů do sešitu, instalování výstavky, zpracování fotodokumentace apod. Slouží k prohloubení a upevnění získaných poznatků.⁹⁵

J. Kancír a A. Madziková realizaci vlastivědných vycházek, exkurzí dělí na 3 etapy:

1. *Přípravná etapa*
 - příprava učitele
 - příprava žáka
2. *Realizační etapa*
 - práce před nástupem
 - práce během trasy
 - práce na stanovišti
3. *Vyhodnocení vlastivědné vycházky (exkurze)*
 - závěrečný rozhovor, závěrečná zpráva, nástěnka⁹⁶

Pokud ale podrobněji probereme dané etapy a porovnáme s Horákovým dělením, jednotlivé etapy u J. Kancíra a A. Madzikové jsou v podstatě stejně charakterizovány, až na malou změnu, kdy u druhého dělení je v přípravné části obsažena jak příprava učitele, tak příprava žáků.

⁹⁵ HORÁK, F. *Didaktika základní a střední školy*. Praha: SPN, 1990. s. 162 – 163.

⁹⁶ KANCÍR, J., MADZIKOVÁ, A. *Didaktika vlastivědy*. Prešov: Universum, 2003. s. 34 - 35.

Učitel by měl navrhnout místa, kam je možno s dětmi vyrazit na vycházku. Trasa vycházky by měla být zvolena tak, aby svým obsahem odpovídala výchovně vzdělávacím cílům. Předem si musí uvědomit, kam se s dětmi vydá, co budou děti pozorovat, jaké činnosti budou vykonávat.

První z věcí, kterou by měl pedagog učinit, je vytvoření si určitého plánu, kompletní koncepce vycházky. Měl by prostudovat plán, mapu určitého místa, dostupnou literaturu o daném místě a přesvědčit se o tom, že takto navržená vycházka v terénu je realizovatelná nejen vzhledem k věku a schopnostem žáků, ale též že je výběrem trasy bezpečná a časově proveditelná. Na osobní prohlídce zvolené trasy sám provede všechny úkoly spojené s pozorováním a měřením, která budou žáci na vycházce vykonávat.

Před samotnou vycházkou musí zajistit potřebné pomůcky pro žáky (mapy, plánky, buzolu, kompas, kapesní atlasy, atd.). Pedagog žáky seznámí s cílem a trasou vycházky, podle potřeby může stanovit skupiny, ve kterých budou žáci spolupracovat. Většinou bývá zvykem, že učitel zadává úkoly již v přípravné části, ovšem během samotné vycházky se najde mnoho dalších příležitostí, jak využít možností k individuálním či skupinovým úkolům. Je potřebné, aby o vycházce byly děti informovány s předstihem, a to především kvůli tomu, aby měly dostatek času k zajištění vhodného oblečení, obuvi a speciálních pomůcek.

Před odchodem ze školy by měl učitel zkontrolovat, zda děti mají vše potřebné na vycházku, podrobněji by měl děti seznámit s trasou, hlavními úkoly a již v této fázi děti rozdělit do skupin. A. Vavrdová (2009) uvádí: „*Konkrétní úkoly jsou závislé na povaze látky a organizaci, kterou učitel zvolil, dále na věku žáků a čase, který žáci potřebují ke splnění úkolů.*“⁹⁷ Na samotné vycházce žáci pozorují dané skutečnosti, sledují na mapě či plánu trasu, kterou absolvují, zaznamenávají poznámky, průběžné výsledky z měření a pozorování, kreslí náčrtý a obrázky do svých bloků, shromažďují materiál z vycházek, zhotovují fotodokumentaci. Někteří učitelé mají již dopředu vytvořené pracovní listy s úkoly pro žáky. Ti je pak na místě u jednotlivých stanovišť vyplňují.

Po návratu z vycházky by mělo následovat její zhodnocení, vyhodnocení jednotlivých aktivit, rozhovor a předvedení jednotlivých náčrtů, obrázků, materiálů apod. Fotodokumentace může sloužit jako výzdoba třídy, školy, spolu s popisem trasy, dá se vytvořit článek do školních novin, časopisu či na internetové stránky školy.

⁹⁷ VAVRDOVÁ, A. *Didaktika vlastivědy*. Olomouc: PdF UP, 2009. s. 37.

Z výše uvedeného vyplývá, že vlastivědné vycházky a exkurze jsou ve výuce vlastivědy v čtvrtém a pátém ročníku možností, jak žákům zprostředkovat konkrétní smyslovou zkušenost, reálný prožitek. Ve srovnání s výukou ve třídě, ve které je učivo zprostředkováno poněkud jednostranně, je tato organizační forma mnohem vhodnější, a to především z toho důvodu, že působí na žákovy smysly.

Dílčí závěr

Kapitolu, která popisuje organizační formy výuky – vycházku a exkurzi, považujeme za jednu ze stěžejních, a to z toho důvodu, neboť se v ní zabýváme nutností jejich využívání právě v souvislosti s regionální vlastivědou. Tato potřeba je dána především tím, že žáci mohou „na vlastní oči“ a svou vlastní aktivitou, při splňování jednotlivých úkolů během vycházek a exkurzí, poznat a pochopit důležité aspekty daného regionu. Pro výuku, která se zaměřuje na regionální skutečnosti, je podle našeho názoru tato organizační forma vyučování k pochopení tematiky o regionu vhodnější. U této organizační formy jednoznačně vítězí pozitiva nad negativy, a tudíž tuto formu vyučování vřele doporučujeme pro nastínění dané skutečnosti. Ať už se jedná o krajinu, prostředí či výsledky lidského působení a činnosti. Vždyť bezprostřední zážitek s danou skutečností je pro poznání žáků to nejlepší.

ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI

V teoretické části disertační práce jsme se zabývali pohledem na vyučovací předmět vlastivědu. Zmínili jsme se o hlavních rysech porevoluční transformace ve školství. Zaměřili jsme se na pojetí vlastivědy z hlediska minulosti a současnosti. Poukázali jsme na vyučovací prostředky, které se dají ve výuce vlastivědy využít, učební texty nevyjímaje. Vymezili jsme pojmy úzce související s regionální vlastivědou (pro účely naší disertační práce). Zabývali jsme se postavením vlastivědy (regionální vlastivědy) v rámci RVP ZV. Zaměřili jsme se na vhodné vyučovací metody a organizační formy výuky, které se dají při výuce o regionu využít.

Stěžejní kapitolou v naší disertační práci byla vlastivědná vycházka, exkurze. Význam vycházek a exkurzí vyzdvihoval již v minulosti Komenský. Právě v nich se naprosto ukázkově uplatňují Komenského didaktické zásady. Z našeho pohledu se jedná o nejvhodnější formu při výuce o regionu, a to především proto, že žáci mají možnost přímo, „na vlastní oči“, poznat přírodu, významné stavby, výtvary lidské činnosti apod. Toto poznávání by mělo být především empirické, tedy založené na zkušenosti s realitou, protože bezprostřední zkušenost lze jen těžko nahradit jinými prostředky.

Mnozí učitelé považují vlastivědnou vycházku a exkurzi za náročnou formu výuky. Někteří z nich se domnívají, že vlastivědná vycházka a exkurze je málo efektivní. Abychom ověřili a zjistili, zda vlastivědná exkurze je opravdu vhodnou a efektivní organizační formou pro poznávání místního regionu, zařadili jsme právě vlastivědnou exkurzi do našeho výzkumného šetření v empirické části disertační práce.

EMPIRICKÁ ČÁST

6 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Jednou ze znalostí, kterou si žáci na 1. stupni základních škol osvojují, je znalost rodného kraje. Je nastíněna v prvouce a později podrobněji probíraná ve vlastivědě. Vlastivěda se na našich základních školách vyučuje ve 4. a 5. ročníku.

To, že by vlastivěda neměla být v žádném případě vzdělávacím předmětem s převahou teorie, není jistě potřeba zmiňovat. Je především na učiteli, jak se k výuce postaví a jak bude motivovat své žáky při poznávání regionu. Také by měl vědět, jak se na výuku regionální vlastivědy připravovat a jak ji efektivně a „záživně“ vyučovat. Vzhledem k tomu, že výuka o místní krajině, obci by neměla být prezentována jen teoreticky, ale naopak empiricky, přímým pozorováním a aktivně, jako hlavní výukovou formu pro poznávání regionu jsme zvolili vlastivědnou exkurzi. Na základě toho jsme chtěli zjistit, zda existuje rozdíl ve vědomostech a názorech žáků 4. ročníku ZŠ po realizaci vlastivědné exkurze a frontální výuky.

Před začátkem samotného výzkumu jsme se zamýšleli nad jeho celkovým průběhem (jaké problémy nás mohou překvapit a jaký postup zvolit, aby byl co nejvíce efektivní). Dále nás zajímalo, jaký přínos a výsledky naše výzkumné šetření přinese pedagogické praxi. Po prostudování odborné literatury a spolupráci s odborníky dané problematiky došlo ke konečnému upřesnění formulace výzkumného problému.

6.1 STANOVENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU A DEFINOVÁNÍ KLÍČOVÝCH KONCEPTŮ

F. N. Kerlinger popisuje výzkumný problém jako „*tázací větu nebo výrok, který se ptá: Jaký je vztah mezi dvěma nebo více proměnnými? Odpověď na tuto otázku je tím, co*

*hledáme výzkumem. Jestliže je problém výzkumný, obsahuje vždy dvě nebo více proměnných.*¹

Stanovení výzkumného problému můžeme charakterizovat jako „*zkušenost v předmětné oblasti našich výzkumných zájmů s nějakou nevyjasněnou, spornou, neřešenou situací.*“²

M. Chráska popisuje správně formulovaný výzkumný problém jako „*otázku, která by měla vyjadřovat vztah mezi proměnnými (měla by se tázat, zda mezi proměnnými existuje vztah).*“³

V našem výzkumném šetření byl stanoven následující výzkumný problém:

Existuje rozdíl ve vědomostech a názorech žáků 4. ročníku ZŠ po absolvování výuky o Praze v závislosti na zvolené organizační formě výuky?

Definování klíčových konceptů

Vědomosti jsou poznatky, které žák získává ve škole, ale i mimo ni. Vědomost můžeme definovat jako soubor faktů, pojmů, teorií a komplexních poznatkových struktur, které si jedinec osvojil. „*Je výsledkem žákova vnímání, poznávání, myšlení, zapamatování, praktického experimentování i životních zkušeností.*“⁴ A. Nelešovská a kol. definuje vědomosti jako „*osvojené poznatky, tj. smysly přijaté, pochopené a subjektivně zpracované i zafixované informace, představy, fakty a vztahy mezi nimi, představující jistý stupeň poznání objektivní skutečnosti*“⁵. Z. Kolář definuje vědomosti jako „*soustavu osvojených představ, pojmů, souvislostí, vztahů, zákonů, teorií a komplexních struktur, které si člověk (žák) osvojil v procesu učení*“⁶. Podle P. Hartla a H. Hartlové jsou vědomosti definovány

¹ KERLINGER, F. N. *Základy výzkumu chování: pedagogický a psychologický výzkum*. Praha: Academia, 1972. s. 32.

² HENDL, J. *Přehled statistických metod*. Praha: Portál, 2009. s. 24.

³ CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Portál, 2007. s. 16.

⁴ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. s. 337.

⁵ NELEŠOVSKÁ, A. a kol. *Didaktika I*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. s. 13.

⁶ KOLÁŘ, Z. a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2012. s. 160.

jako „zapamatované informace včetně pochopení vztahů mezi nimi v podobě pojmů, pravidel, zákonů a vzorců; vědomost - učením osvojený poznatek“⁷.

Poznatek můžeme chápat jako výsledek kolektivního poznávání světa, ale taktéž jako výsledek individuálního poznávání.

Dalším pojmem, se kterým se zde setkáváme, je znalost. Zde můžeme rozlišit dvě roviny významu tohoto slova. V tom užším významu je ekvivalentem znalosti pojem vědomost, který jsme definovali výše. V širším významu zahrnují znalosti nejen poznatky, ale též dovednosti a schopnosti k vykonávání určitých činností. “⁸ Z. Kolář popisuje znalost jako „soustavu teoretických a praktických poznatků o světě, o sobě, o druhých, které si člověk osvojil a které mají povahu propojení objektivního poznání a subjektivní interpretace.“⁹

Podle definic různých autorů a pedagogických odborníků jsme se přiklonili k používání termínu „vědomost“.

Názor je většinou považován za synonymum subjektivního „mínění“. Názor vyjadřuje specifické osobní hledisko jednotlivce, určité stanovisko každého člověka, nějaké konkrétní osoby nebo skupiny lidí k určité skutečnosti. Z. Kolář definuje názor jako „osobně racionálně zdůvodněný a emocionálně podložený postoj k jevům, lidem, jednání a chování, ale i k myšlenkám, idejím, společenským procesům, institucím. U dítěte názory silně ovlivňuje jeho nejbližší okolí.“¹⁰ Názor je uvědomění si nějakého předmětu daného smysly.¹¹ V našem výzkumném šetření nás budou zajímat především názory žáků 4. ročníku ZŠ na danou problematiku – výuka o Praze (obliba hlavního města Prahy, průběh školní výuky o Praze, zájmové aktivity spojené s poznáváním Prahy).

Organizační forma výuky (viz kapitola 4. 3) „je způsob uspořádání činností učitele a žáků v čase a prostoru“.¹² V teoretické části rozdělujeme organizační formy výuky na dvě skupiny podle toho, zda se vyučují ve škole či mimo školu. Z první skupiny organizačních forem výuky, které jsou vyučovány ve škole, jsme zvolili hodinu základního

⁷ HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. s. 656.

⁸ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. s. 385.

⁹ KOLÁŘ, Z. a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2012. s. 185.

¹⁰ KOLÁŘ, Z. a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2012. s. 82.

¹¹ VRÁNA, S. a kol. *Slovník moderní pedagogiky*. Brno: Komenium, 1948. s. 73.

¹² PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. s. 183.

typu (frontální výuku) a z druhé skupiny organizačních forem výuky vyučovaných mimo školu (venku, v terénu) jsme zvolili vlastivědnou exkurzi. S organizačními formami výuky souvisí také vyučovací metody, které se při dané organizační formě výuky uplatňují. Ať již jsou to metody klasifikované podle fází vyučovacího procesu (utváření, upevňování, prověřování vědomostí), podle způsobu prezentace (slovní, názorné, praktické), podle charakteru specifické činnosti (metody uplatňované v jednotlivých vyučovacích předmětech), podle způsobu interakce mezi učitelem a žákem (frontální, skupinové, individuální).¹³ Z tohoto hlediska budeme interpretaci našeho výzkumného šetření zobecňovat jen v rámci organizačních forem výuky.

Žák 4. ročníku ZŠ patří do skupiny žáků mladšího školního věku a navštěvuje 1. stupeň základní školy. Obecně je toto období považováno za nejstabilnější úsek v dětském vývoji.¹⁴ Žák 4. ročníku ZŠ spadá do věkové skupiny 8 - 10 let a v našem výzkumu bude zastávat funkci subjektu. Žákem 4. ročníku ZŠ budeme v našem výzkumném šetření považovat žáka 4. ročníku ZŠ B. Hrabala.

S výukou o Praze se žák základní školy setkává především ve vyučovacím předmětu prvouce, následně podrobněji ve vlastivědě, a to nejen z pohledu hlavního města České republiky, ale též z pohledu poznání místního regionu, místa bydliště žáka žijícího v Praze. Toto téma se prolíná i do dalších vyučovacích předmětů, např. do českého jazyka, výtvarné výchovy, hudební výchovy atd. Výuku o Praze můžeme pojmut z mnoha hledisek (např. z kulturního, přírodního, společenského, politického, ekonomického) s cílem seznámit žáka s tím nejpodstatnějším, co se v Praze nachází. První povědomí si žák žijící v Praze udělá již hned po nástupu do 1. třídy pražské školy, protože místo jeho bydliště a okolí školy je tím prvním, s čím se žáci v prvouce mají seznámit.

¹³ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. s. 355.

¹⁴ PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum, 2005.

6.2 FORMULACE CÍLŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Hlavní výzkumný cíl disertační práce vyplývá z výzkumného problému. Hlavním výzkumným cílem je *„zjistit rozdíl ve vědomostech a názorech žáků 4. ročníků ZŠ po absolvování výuky o Praze v závislosti na zvolené organizační formě výuky.“*

Tento hlavní výzkumný cíl je dále rozpracován do podoby dílčích cílů disertační práce:

- zjistit rozdíly ve vědomostech žáků o Praze po uskutečněné výuce formou vlastivědné exkurze a frontální výuky,
- zjistit rozdíly v názorech žáků na danou problematiku v závislosti na zvolené organizační formě výuky,
- zjistit rozdíly mezi dovednostmi žáků ve vizuálním poznávání pražských památek v závislosti na zvolené organizační formě výuky.

Abychom mohli realizovat dílčí cíle, je potřeba zjistit následující podmínky:

- zjistit vstupní úroveň vědomostí žáků o Praze pomocí vstupního didaktického testu,
- zjistit výstupní úroveň vědomostí žáků o Praze pomocí výstupního didaktického testu,
- zjistit názory žáků na danou problematiku (obliba hlavního města Prahy, průběh školní výuky o Praze, zájmové aktivity spojené s poznáváním Prahy).

6.3 VÝZKUMNÉ PROBLÉMY A HYPOTÉZY

V současné odborné literatuře je tvorbě hypotéz věnována poměrně značná pozornost (např. Gavora, Hendl aj.). Abychom mohli charakterizovat tzv. „hypotézy“, musíme se nejdříve seznámit s pojmem „výzkumné problémy“, na které hypotézy navazují.

Výzkumné problémy „vymezují to, na co chceme znát odpověď v souvislosti s problémem“.¹⁵ Hypotézou se podle P. Gavory (2000) rozumí předpoklad neboli tvrzení o vztazích mezi dvěma nebo více proměnnými; hypotéza je považována za předběžnou, prozatímní odpověď na výzkumnou otázku.¹⁶ J. Pelikán (1998) popisuje hypotézu takto: „*Hypotéza není ničím jiným než podmíněným výrokem o vztazích mezi dvěma nebo více proměnnými. Na rozdíl od problému, který je formulován v podobě otázky explicitně, nebo implicitně vyjádřené, hypotéza je vždy tvrzením, byť i podmíněně formulovaným*“.¹⁷

Pokud budeme formulovat hypotézu, musíme dodržet tři základní požadavky, kterým se někdy jiným výrazem říká *zlatá pravidla hypotézy*.

1. *Hypotéza je tvrzení. Vyjadřuje se oznamovací větou.*
2. *Hypotéza vyjadřuje vztah mezi dvěma proměnnými.*
3. *Hypotéza se musí dát testovat (empiricky zkoumat). Její proměnné se musí dát měřit nebo kategorizovat.*¹⁸

Ve výzkumném šetření bylo stanoveno 5 následujících hypotéz:

¹⁵ HENDL, J. *Přehled statistických metod*. Praha: Portál, 2009. s. 25.

¹⁶ GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. s. 53.

¹⁷ PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. s. 44.

¹⁸ GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. s. 53.

Výzkumný problém č. 1:

Má zvolená organizační forma výuky vliv na vědomosti žáků o Praze?

1. hypotéza:

H 1: Vědomosti žáků o Praze po absolvování výuky jsou lepší u těch žáků, kteří absolvovali výuku formou vlastivědné exkurze, než u žáků, kteří absolvovali výuku frontální.

Vědomosti žáků o Praze budou měřeny pomocí výstupního didaktického testu a jejich bodové skóre bude následně vzájemně posuzováno v obou skupinách, tj. v kontrolní skupině (výuka frontální) a v experimentální skupině (vlastivědná exkurze). Lepšími vědomostmi máme na mysli vědomosti té skupiny žáků, která dosáhne ve výstupním didaktickém testu vyššího bodového skóre.

Výzkumný problém č. 2:

Má zvolená organizační forma výuky vliv na dovednosti žáků ve vizuálním poznávání pražských památek?

2. hypotéza:

H 2: Dovednosti žáků ve vizuálním poznávání pražských památek po absolvování výuky jsou lepší u těch žáků, kteří absolvovali výuku formou vlastivědné exkurze, než u žáků, kteří absolvovali výuku frontální.

Při ověřování této hypotézy budeme vycházet z bodového skóre při řešení 15. otázky ve výstupním didaktickém testu a následném porovnání výsledků mezi skupinami (kontrolní a experimentální). Lepšími dovednostmi žáků ve vizuálním poznávání pražských památek myslíme ty výsledky skupiny žáků, kteří dosáhnou v zadané úloze vyššího bodového skóre.

Výzkumný problém č. 3:

Má zvolená organizační forma výuky vliv na zájem žáků o další informace o Praze?

3. hypotéza:

H 3: Zájem žáků o další informace o Praze je větší u těch žáků, kteří absolvovali výuku formou vlastivědné exkurze, než u žáků, kteří absolvovali výuku frontální.

Zájem žáků budeme zjišťovat na základě dotazníkové položky č. 8. Dalšími informacemi máme na mysli, že žáci mají zájem dozvědět se během výuky více informací o Praze.

Výzkumný problém č. 4:

Má zvolená organizační forma výuky vliv na žákovu preferenci dané organizační formy výuky?

4. hypotéza:

H 4: Žáci, kteří absolvovali výuku formou vlastivědné exkurze, častěji preferují výuku v terénu, než žáci, kteří absolvovali výuku frontální.

Pro ověření této hypotézy nám poslouží dotazníková položka č. 9. Výukou v terénu máme na mysli např. vlastivědnou vycházku, exkurzi, výlet. Výukou frontální pak myslíme výuku, která probíhá v rámci třídy.

Výzkumný problém č. 5:

Má zvolená organizační forma výuky vliv na zájem žáků navštěvovat zájmový kroužek zaměřený na poznávání zajímavých míst Prahy?

5. hypotéza:

H 5: Žáci, kteří absolvovali výuku formou vlastivědné exkurze, chtějí častěji chodit do zájmového kroužku zaměřeného na poznávání zajímavých míst Prahy než žáci, kteří absolvovali výuku frontální.

Zájem žáků navštěvovat zájmový kroužek, ve kterém by žáci mohli navštěvovat zajímavá místa Prahy, budeme zjišťovat z dotazníkové položky č. 3.

6.4 PROMĚNNÉ

Proměnnými rozumíme pedagogické jevy nebo vlastnosti, které ve výzkumu vystupují a mezi nimiž hledáme existenci vztahů. Proměnné ve výzkumu nabývají různých hodnot. Ve výzkumu vystupuje většinou více proměnných, které mezi sebou mohou mít úzký vztah a souvislost. Označujeme je tzv. závisle proměnnou a nezávisle proměnnou.

„Nezávisle proměnná je vlastnost (jev), která je příčinou nebo podmínkou vzniku jiné vlastnosti (jevu). Závisle proměnná je vlastnost (jev), která je výsledkem (následkem, důsledkem) působení nezávisle proměnné.“¹⁹ Proměnné je možné zkoumat tehdy, pokud jsou operačně definované (tj. zjiřitelné a měřitelné).

Ve výzkumu jsme se pokusili empiricky ověřit vliv nezávisle proměnných na závisle proměnnou.

V našem projektu byly proměnné rozlišeny takto:

- nezávisle proměnná - organizační formy výuky (ve škole – frontální výuka; mimo školu – vlastivědná exkurze), pohlaví žáků, učitel, čas - délka výuky;
- závisle proměnná - vědomosti a názory žáků ke vztahu k tématu, k výuce.

¹⁹ CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Portál, 2007. s. 16.

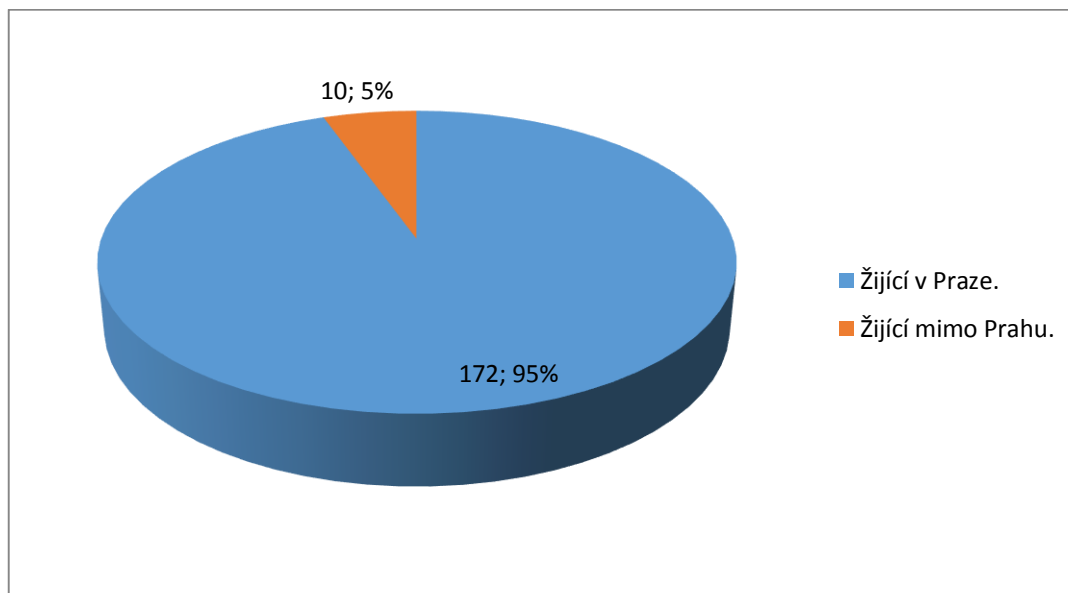
6.5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU RESPONDENTŮ

Základní soubor můžeme definovat jako „množinu všech prvků patřících do okruhu osob nebo jevů, které mají být zkoumány v daném výzkumu“.²⁰ V souvislosti se základním souborem rozeznáváme tzv. výzkumný soubor (výběrový soubor, výběr, vzorek), který M. Chráska (2007) definuje jako „určitou část prvků vybranou ze základního souboru, který základní soubor zastupuje (reprezentuje)“²¹.

a) Popis výzkumného vzorku žáků

Základním souborem v rámci výzkumného šetření byli žáci 1. stupně základní školy, konkrétně pak žáci 4. ročníku ZŠ B. Hrabala, Praha 8. Výběrový soubor byl tvořen žáky 4. ročníku ZŠ Bohumila Hrabala na Praze 8, v celkovém počtu 182 respondentů.

Následující grafy č. 1, 2 a 3 uvádějí faktografické údaje respondentů (žáků 4. ročníku ZŠ B. Hrabala):

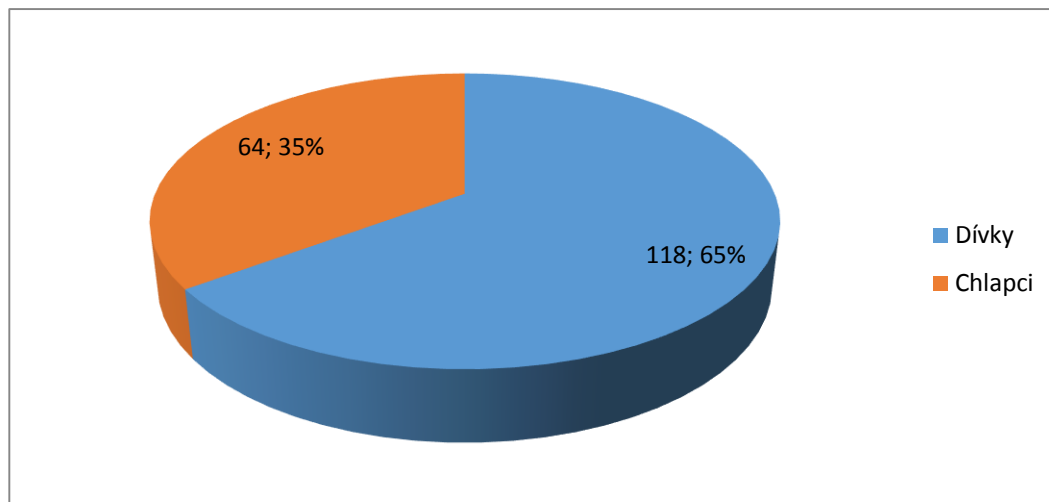


Graf 1 Místo bydliště žáků 4. ročníku ZŠ B. Hrabala

²⁰ PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. s. 47.

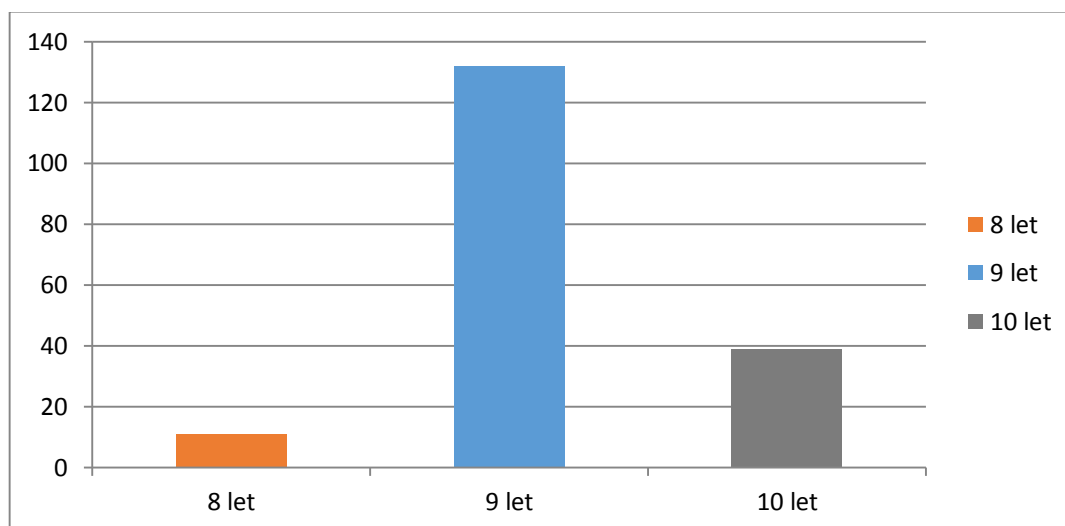
²¹ CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Portál, 2007. s. 20.

Z uvedeného grafu č. 1 vyplývá, kde žáci 4. ročníku ZŠ bydlí. Z celkového počtu 182 žáků bydlí 172 (95 %) žáků přímo v hlavním městě Praze a 10 (5%) žáků bydlí mimo hlavní město Praha.



Graf 2 Pohlaví žáků 4. ročníku ZŠ B. Hrabala

Graf č. 2 znázorňuje počet chlapců a dívek z celkového souboru 182 respondentů. Jak vidíme, náš výzkumný soubor tvoří 64 (35 %) chlapců a 118 (65 %) dívek.



Graf 3 Věkové složení žáků 4. ročníku ZŠ B. Hrabala

Sloupcový graf č. 3 nám ukazuje, jaké je věkové složení žáků v době konání vstupního didaktického testu. Svislá osa znázorňuje četnost, na vodorovné ose je

znázorněn věk žáků. Z celkového počtu 182 žáků mělo 132 žáků v dané době 9 let, 39 žáků mělo 10 let a 11 žákům bylo 8 let.

b) **Popis výzkumného vzorku učitelů (tab. č. 1)** – jedná se o popis výzkumného vzorku učitelů, kteří se podíleli na výuce (vlastivědné exkurzi a frontální výuce).

Pohlaví:

Pohlaví	Počet učitelů
Muž	0
Žena	6

Délka pedagogické praxe:

Délka pedagogické praxe	Počet učitelů
0 – 5 let	0
6 – 10 let	4
11 - 15 let	2
16 – 20 let	0
21 let a více	0

Věk:

Věk	Počet učitelů
20 – 29 let	0
30 – 39 let	5
40 – 49 let	1
50 – 59 let	0
60 let a více	0

Místo současného bydliště:

Bydliště	Počet učitelů
Praha	6
Mimo Prahu	0

Místo narození:

Místo narození	Počet učitelů
Praha	4
Mimo Prahu	2

7 VÝZKUMNÉ METODY, POPIS ORGANIZACE A PRŮBĚHU VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

7.1 CHARAKTER VÝZKUMU, POPIS VÝZKUMNÝCH METOD, METODY ZPRACOVÁNÍ DAT

Pro naše výzkumné šetření, které se zaměřuje *na zjištění rozdílů ve vědomostech a názorech žáků 4. ročníků ZŠ po absolvování výuky o Praze v závislosti na zvolené organizační formě výuky*, jsme zvolili kvantitativní typ výzkumu. J. Hend popisuje: *„Kvantitativní výzkum využívá náhodné výběry, experimenty a silně strukturovaný sběr dat pomocí testů, dotazníků nebo pozorování.“*²²

Pojmem výzkumná metoda J. Pelikán rozumí *„obecný metodologický nástroj k získání a zpracování dat“*²³.

Charakter výzkumu

V rámci kvantitativně orientovaného výzkumu jsme jako hlavní výzkumnou metodu zvolili experiment. Jeho prostřednictvím jsme chtěli zjistit, zda existuje rozdíl ve vědomostech a názorech žáků v závislosti na zvolených organizačních formách výuky mezi 2 skupinami žáků, tj. vlastivědné exkurzi a frontální výuce. Při experimentu jsme využili vstupní a výstupní didaktický test a dotazník.

Samotný výzkum byl proveden na ZŠ B. Hrabala, Praha 8. Tato škola splňovala všechna kritéria pro to, aby zde mohlo proběhnout výzkumné šetření (viz kap. 7. 3).

Pro zjišťování vědomostí žáků jsme v první části použili nestandardizovaný vstupní didaktický test, který byl koncipován na základě konzultací s odborníky a pedagogy z praxe. Následně bylo započato experimentální testování. Po realizaci experimentálního zásahu jsme žákům předložili výstupní didaktický test a dotazník. Výstupní didaktický test

²² HENDL, J. *Kvantitativní výzkum*. 2.vyd. Praha: Portál, 2008. s. 44.

²³ PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. s. 95.

a dotazník byl také nestandardizovaný, jednotlivé položky byly konzultovány s danými odborníky.

Popis výzkumných metod

- **Experiment**

Pro naše výzkumné šetření jsme zvolili metodu experimentu. J. Maňák (2005) označuje experiment jako: „*takový výzkumný přístup ke sledované realitě, kterým se na základě teoreticky zdůvodněné hypotézy záměrně mění nebo ovlivňují některé stránky zkoumané skutečnosti (nezávisle proměnné), přičemž se existující podmínky udržují konstantní a provedené zásahy a dosažené výsledky se přesně registrují (závisle proměnné).*“²⁴

M. Chráska (2007) rozděluje experiment na tři základní techniky podle toho, jakým způsobem je zabezpečována jeho kontrola nad působením nezávisle proměnných, a to na: techniku jedné skupiny; techniku paralelních skupin; techniku rotace faktorů.²⁵ Pro náš výzkum je důležitá druhá z výše zmíněných technik – technika paralelních skupin, která pracuje současně se dvěma nebo více skupinami. Výhodou této techniky je možnost srovnání, čímž dosahujeme celkově věrohodnějších výsledků. Skupina, která pracuje podle běžných podmínek, se nazývá kontrolní. Tou byla ta, ve které probíhala výuka frontálně. Skupina, u které nastává změna vyvolaná experimentálním zásahem, se nazývá experimentální. V našem výzkumném šetření se jednalo o tu skupinu, ve které se realizovala vlastivědná exkurze.

V souvislosti s technikou paralelních skupin se často hovoří o Lindquistových experimentálních plánech. Ty určují spolehlivost experimentů v závislosti na jeho uspořádání. E. F. Lindquista uvádí šest základních experimentálních plánů řazených podle dokonalosti od nejméně dokonalého k nejdokonalejšímu. Náš výzkum byl realizován podle Lindquistova plánu 5. Tento plán probíhá na jedné škole, kde jsou k dispozici dvě třídy žáků. Žákům je zadán vstupní didaktický test, který měří úroveň jejich vědomostí. Na základě výsledků tohoto měření se vytvoří dvě třídy, v nichž bude stejné rozdělení skóre.

²⁴ In. MAŇÁK, J., ŠVEC, Š., ŠVEC, V. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. s. 28.

²⁵ CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Portál, 2007. s. 29.

Experiment se vyhodnocuje na základě srovnávání výsledků obou tříd na konci experimentu.²⁶

Pro to, abychom mohli mluvit o tzv. pravém experimentu, musíme formulovat základní pravidla našeho experimentu (viz J. Pelikán):

1. Proměnné, které vstoupily do experimentu, jsme přesně vymezili, zejména pak experimentální proměnnou.
2. Relativně konstantní proměnné zůstaly pod kontrolou výzkumníka. Snažili jsme se, aby výsledky experimentu nebyly narušeny, ovlivněny dalšími činiteli (např. pohlaví žáků, působení učitele, čas-délka výuky).
3. Abychom mohli bezpečně prokázat, že změnu způsobila námi ovlivňovaná experimentální proměnná (v našem případě zvolená organizační forma – vlastivědná exkurze), museli jsme základní soubor rozdělit na experimentální a kontrolní skupinu. Tyto skupiny se od sebe liší tím, že v experimentální skupině je ovlivňována intervenující proměnná.
4. Vstupní měření (vstupní didaktický test) nám dalo informace o tom, zda se základní hodnoty, které nás zajímaly, u obou skupin zásadním způsobem neliší, tedy zda není mezi skupinami žádný významný rozdíl v charakteristikách.
5. Rozhodnutí o tom, která skupina se stane kontrolní a která experimentální, jsme provedli na základě náhodného výběru skupin.
6. Důležité bylo výstupní měření (výstupní didaktický test, dotazník), jehož cílem bylo zjistit, zda pod vlivem použití experimentální proměnné došlo ke změnám v proměnné závislé.²⁷

- **Didaktický test**

Mezi nejdůležitější testy výkonu se v pedagogice řadí didaktický test. Tento test měří výkonnost jedince v konkrétní oblasti. Didaktický test slouží k zjišťování úrovně zvládnutí učiva u určité skupiny a je navrhován, ověřován, hodnocen a interpretován podle

²⁶ In CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Portál, 2007..s. 29-30.

²⁷ PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. s. 227 – 228.

určitých pravidel.²⁸ Pro náš výzkum jsme zvolili didaktický test, který jsme připravovali na základě konzultace s odborníky a pedagogy z praxe. U těchto testů neexistuje předem vytvořená testová norma, testový standard, neproběhlo u nich ověřování na větším vzorku žáků.

V našem výzkumném šetření jsme využili jak didaktického testu vstupního, tak didaktického testu výstupního. Vstupní i výstupní didaktický test byl zaměřen na poznávání Prahy. Vstupní didaktický test obsahoval 10 testových úloh a maximální bodové ohodnocení bylo 21 bodů. Výstupní didaktický test měl 15 testových úloh a maximální počet bodů, kterých žáci mohli dosáhnout, byl 37 bodů. Pro konstrukci didaktických testů jsme si museli vyjasnit jejich účel.

Vstupní didaktický test měl za úkol zjistit vědomosti žáků před samotným experimentálním zásahem. Na základě jeho vyhodnocení jsme chtěli především zjistit, zda obě skupiny žáků (kontrolní a experimentální) jsou vědomostně vyrovnané a zda lze tedy dále se skupinami pracovat v rámci experimentu.

Výstupní didaktický test jsme použili ke zjištění výsledků experimentální výuky. Oba didaktické testy můžeme zařadit do skupiny testů rozlišujících, tzv. testů relativního výkonu, pro které je typické, že se výkon žáka srovnává s výkony ostatních žáků. Dále jsme museli určit rozsah učiva, který chceme testovat. Oba testy, vstupní i výstupní, byly zaměřeny na vlastivědné vědomosti týkající se Prahy.

- **Dotazník**

Podstatou dotazníku je zjištění dat a informací o respondentovi, ale hlavně jeho názor na danou problematiku. V dotazníkovém šetření nám šlo především o to, abychom zjistili názory, mínění, zájem žáků. Dotazník obsahoval celkem 11 položek. Vzhledem k věku a možnostem respondentů, ale také ke snadnějšímu vyhodnocení, jsme ve většině případů zvolili jednodušší variantu dichotomických položek (dvě vzájemně se vylučující odpovědi). V dotazníku jsme také použili polouzavřené položky (v případě, že respondentovi nevyhovuje žádná z nabízených možností, zvolí respondent položku: jiné či jiná odpověď).

²⁸ CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Portál, 2007. s. 185-186.

Metody zpracování dat

Pro statistické zpracování jsme zvolili následující statistické metody a techniky: Studentův t-test, test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku, znaménkové schéma pro kontingenční tabulku, analýzu rozptylu.

- **Studentův t-test**

Studentův t-test je statistickým testem významnosti pro metrická data. Pomocí tohoto testu můžeme rozhodnout, zda dva soubory dat, získané měřením ve dvou různých skupinách objektů (žáků), mají stejný aritmetický průměr.

- **Test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku**

Tento test významnosti se využívá v takových případech, ve kterých máme rozhodnout, zda existuje souvislost, vztah mezi dvěma pedagogickými jevy, které byly zachyceny pomocí nominálního měření. Tohoto testu jsme využili pro vyhodnocování výsledků našeho dotazníkového šetření.

- **Znaménkové schéma pro kontingenční tabulku**

Tento test se používá tam, kde se nespokojíme s konstatováním, že mezi proměnnými je statisticky významný vztah, ale zajímá nás, kde se vztah projevuje a jak jej můžeme interpretovat.

- **Analýza rozptylu – Anova (angl. Analysis of variance)**

Pomocí analýzy rozptylu můžeme zjistit, zda mezi zjištěnými průměry naměřených dat jsou, či nejsou významné rozdíly.

7.2 PILOTÁŽ, PŘEDVÝZKUM

V rámci disertační práce proběhla pilotáž a předvýzkum. Pilotáž a předvýzkum proběhl na třech základních školách sídlících v Praze: Dvě z nich se nachází v městské

části Praha 8 a jedna z nich se nachází na Praze 2. Tyto tři základní školy mají společné to, že ve 4. ročníku mají vždy nejméně dvě paralelní třídy, které nejsou speciálně zaměřeny.

Pilotáž

Pod pojmem pilotáž si můžeme představit získání předběžných informací o dané problematice. V dubnu roku 2010 jsme oslovili paní ředitelky tří škol, které předběžně souhlasily s účastí žáků a pedagogů na tomto výzkumném šetření. S učiteli vyučujících vlastivědu ve čtvrtých třídách byly dohodnuty podrobnosti o realizaci výzkumného šetření. Jednalo se o především o projednání celého průběhu testování, datum předání a vyzvednutí testů a dotazníků, zpřístupnění výsledků. V rámci pilotáže byly také vybrány vždy dvě třídy ze 4. ročníků na všech zmíněných školách, v nichž byl později proveden předvýzkum.

Předvýzkum

Před samotným výzkumným šetřením jsme se zamýšleli nad celkovým průběhem výzkumu a především nad jeho výsledky, přínosy pro pedagogickou praxi. Po prostudování odborné literatury a konzultacích s odborníky dané problematiky jsme provedli předvýzkum.

M. Chráska (2007) uvádí: „*Na pilotáž obyčejně navazuje předvýzkum. Předvýzkum by měl být jakýmsi zmenšeným modelem vlastního výzkumu.*“²⁹ Předvýzkum se provádí na malém vzorku. V předvýzkumu by měly být ověřeny všechny metody a techniky, které budeme využívat při samotném výzkumném šetření.

„*Pečlivě provedený předvýzkum zmenšuje riziko použití nevhodné metody či techniky a často také přispívá ke zpřesnění formulace problému a hypotéz výzkumu.*“³⁰

V rámci našeho předvýzkumu byly stanoveny následující cíle:

- ověření, zda žáci rozumí zadaným úlohám didaktického testu
- ověření, zda žáci rozumí formulaci jednotlivých položek v dotazníku

²⁹ CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Portál, 2007. s. 26.

³⁰ Tamtéž. s. 27.

- úprava či doplnění konkrétních úloh v testu, položek v dotazníku
- stanovení přibližné doby potřebné k vyplnění testu a dotazníku
- upřesnění kompletního průběhu výzkumného šetření
- upřesnění formulace výzkumného problému a hypotéz výzkumu

Předvýzkum byl proveden v měsíci květnu 2010 na všech třech základních školách. Bohužel i přes naši odbornou instruktáž směřovanou k pedagogům vlastivědy jsme se v rámci předvýzkumu na dvou školách setkali s neúplností při vyplňování didaktických testů. Taktéž jsme se potýkali s částečnou neochotou ze stran pedagogů a žáků tamějších základních škol. Proto jsme nebyli schopni s dvěma základními školami (jedna škola na Praze 8 a druhá na Praze 2) dále pokračovat ve spolupráci a rozhodli jsme se, že výzkumná šetření budeme směřovat pouze na jednu zbylou, a to na ZŠ B. Hrabala (nacházející se na Praze 8), kde jsme měli zaručeno optimální prostředí pro realizaci výzkumu. Kromě již zmíněné podpory ze strany paní ředitelky a pedagogů vyučujících vlastivědu, tato škola navíc počtem paralelních tříd ve 4. ročníku přesně odpovídala potřebám našeho výzkumu. Předvýzkumu se zúčastnila třída 4. B a 4. C.

V počáteční fázi předvýzkumu jsme žákům obou tříd předali k vyplnění vstupní didaktické testy, ve kterých jsme ověřovali dané testové úlohy.

V rámci předvýzkumu byla také navržena trasa vlastivědné exkurze, která byla zaměřena na nejvýznamnější památky tzv. „Královské cesty“. Trasa začínala u Pražské brány, vedla přes Staroměstské náměstí, Karlův most až k Pražskému hradu. Na osobní prohlídce předem stanovené trasy jsme zjistili, že vlastivědná exkurze je v terénu realizovatelná, z hlediska náročnosti přiměřená nejen věku žáků 4. ročníku, ale i jejich schopnostem. Dalším důležitým zjištěním byla časová dotace exkurze. Kromě těchto zmíněných aspektů jsme promysleli úkoly samostatné práce žáků, jednotlivé úseky trasy s určitými zastávkami apod.

Taktéž byla navržena výuka o Praze v rámci frontální výuky, která měla probíhat ve škole, resp. ve třídě. Byly zajištěny pomůcky, učební materiály, učební obsah hodiny, celková koncepce hodiny, jednotlivé výukové metody apod.

Následně jsme ve třídě 4. B realizovali vlastivědnou exkurzi a ve třídě 4. C byla výuka o Praze odučena v rámci třídy.

Po realizaci dané výuky tříd 4. B i 4. C byl v dalším týdnu předložen žákům obou tříd výstupní didaktický test a dotazník. Před samotným vyplněním byly jednotlivé části testu a dotazník žákům 4. ročníku popsány a vysvětleny. I zde jsme ověřovali vhodnost a formulaci jednotlivých testových úloh výstupního didaktického testu a položek v dotazníku.

Během konání samotného předvýzkumu jsme přivítali jakékoliv podněty ze strany žáků, které se většinou týkaly nepochopení dané otázky.

Na základě předem stanovených cílů předvýzkumu jsme přijali tyto závěry a opatření:

- Ve vybraných třídách 4. B a 4. C ZŠ B. Hrabala bylo ověřeno, že žáci daným testovým otázkám, úlohám vstupního a výstupního didaktického testu rozumí.
- Žáci jednotlivým dotazníkovým položkám rozumí a dokáží je bez problémů vyplnit.
- Testy byly doplněny o bodové hodnocení jednotlivých otázek a celkového hodnocení.
- Ve výstupním didaktickém testu byly odebrány 2 položky, týkající se poznávání Prahy.
- Dotazníkové položky č. 10 a č. 11 jsme doplnili o třetí možnost odpovědi, týkající se pouze respondentů, kteří nebydlí v hlavním městě Praze.
- Ve vstupním testu bylo upraveno zadání prvního úkolu.
- Bylo zjištěno, že k vypracování a následnému zkontrolování vstupního didaktického testu bylo zapotřebí přibližně 20-25 minut; k vyplnění a následné kontrole výstupního didaktického testu, který obsahoval větší množství úloh, bylo zapotřebí zhruba 30-35 minut; k vyplnění dotazníku žáci potřebovali přibližně 5-10 minut.
- Bylo upřesněno, že samotný výzkum bude probíhat na ZŠ B. Hrabala, kde výuka bude v kompetenci pedagogů, kteří vyučují vlastivědu ve 4. ročníku. Po celou dobu výzkumného šetření budou učitelé pod naší kontrolou. Tím zajistíme, že hodina bude probíhat podle předem připravené instruktáže tak, abychom zajistili všechny důležité požadavky na experiment a vyhnuli se tak dalším vnějším činitelům, kteří by do experimentu mohli zasáhnout a ovlivnit jeho výsledky.

Předvýzkum byl přínosný především z hlediska ověření výzkumného nástroje a jeho dalšího použití v průběhu výzkumného šetření. Předvýzkum primárně sloužil k ověření pochopení jednotlivých otázek didaktických testů a dotazníku, k zjištění dat a upřesnění bodového hodnocení. V něm jsme ověřovali vhodnost a formulování otázek jednotlivých výzkumných metod. Také byl upřesněn celkový průběh výzkumného šetření. Pomocí prováděného předvýzkumu došlo také k upřesnění formulace výzkumného problému a hypotéz, které byly následně řešeny v samotném výzkumném řešení. Získaná data v rámci předvýzkumu nebyla do výzkumného šetření zařazena.

7.3 ORGANIZACE A PRŮBĚH VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Každé výzkumné šetření má určité etapy a prvky. Podle J. Hendla (2009) má výzkum 5 fází a s nimi související prvky. Při výzkumném šetření jsme vycházeli z etap a prvků výzkumu. Ty jsou uvedeny v následující tabulce č. 2.

Fáze výzkumu	Prvky
1. vymezení problému a volba přístupu	volba oblasti průzkumu, volba metodologického přístupu, operacionalizace, formulace hypotéz
2. plán výzkumu	volba procedur pro výběr zkoumaných jednotek, měření a analýza dat, administrativní předpoklady
3. provedení	sběr dat
4. analýza a interpretace	explorace dat, analýza, interpretace
5. zpráva o výzkumu	publikování výsledků výzkumu

Tab. 2 Etapy a prvky výzkumu³¹

³¹ HENDL, J. *Přehled statistických metod*. Praha: Portál, 2009. s. 24.

Po prostudování odborné literatury a po konzultacích s odborníky dané problematiky jsme se zamýšleli nad vhodností volby tématu výzkumu a následně volbou základní metodiky. Vzhledem k zaměření disertační práce na regionální vlastivědu a její využití na 1. stupni základních škol jsme zvolili výzkum, který se váže právě k tomuto tématu. Naším hlavním cílem bylo zjistit, zda existuje rozdíl ve vědomostech a názorech žáků 4. ročníků ZŠ po absolvování výuky o Praze v závislosti na zvolené organizační formě výuky. Dále jsme se zabývali vhodnou formulací výzkumného problému, výzkumných otázek a hypotéz. V další fázi jsme se zamýšleli nad jednotlivými částmi a položkami výzkumných metod (vstupního a výstupního didaktického testu a dotazníku).

V květnu 2010 byl na ZŠ Bohumila Hrabala, Praha 8 realizován předvýzkum, ve kterém došlo k ověření výzkumných nástrojů.

Výzkumné šetření probíhalo po dobu dvou let v říjnu roku 2010 a říjnu roku 2011 na plně organizované základní škole B. Hrabala sídlící na Praze 8. Tohoto výzkumu se zúčastnili žáci ze 4. ročníku. Výzkumný soubor byl tvořen 182 žáky 4. ročníků.

Pro potřeby našeho výzkumu jsme museli zvolit takovou školu, která splňovala určité požadavky a které jsme po konzultaci s odborníky na výzkumná šetření vymezili takto:

- základní škola se nachází v hlavním městě Praze,
- škola má alespoň dvě paralelní třídy čtvrtého ročníku,
- skupiny jsou vědomostně a početně přibližně vyrovnané.

Výzkumné šetření probíhalo na ZŠ Bohumila Hrabala, Praha 8. Jedná se o plně organizovanou školu s 1. a 2. stupněm. Na 1. stupni jsou v každém ročníku čtyři paralelní třídy, které svým zaměřením a počtem (přibližný počet 21-25 žáků ve třídě) odpovídají potřebám našeho výzkumu. Dalším důvodem, proč jsme zvolili právě tuto školu, byl fakt, že jsem na této škole pracovala jako učitelka 1. stupně ZŠ, a tudíž jsem měla naprostou podporu nejen naší paní ředitelky, ale i kolegů a kolegyň, kteří s výzkumem souhlasili a přislíbili účast.

Jako hlavní výzkumnou metodu jsme zvolili experiment, tzv. techniku paralelních skupin, která je založena na práci současně dvou nebo více skupin. Tato technika umožňuje možnost srovnání, a tím můžeme dosáhnout věrohodnějších výsledků.

Samotné výzkumné šetření začalo v měsíci říjnu roku 2010. V období konce října a listopadu bylo na ZŠ Bohumila Hrabala, Praha 8 součástí učebního plánu v předmětu vlastivěda učivo o Praze. V té době měl 4. ročník zmíněné základní školy čtyři paralelní třídy: 4. A, 4. B, 4. C a 4. D.

V první řadě jsme seznámili učitele vlastivědy daných tříd s realizací a průběhem výzkumu. Naším dalším úkolem bylo rozdělení čtyř paralelních tříd na dvě skupiny podle toho, jakou organizační formou výuky a vyučovací metodou budou žáci při výuce o Praze vyučováni, a to tím způsobem, že třídní kolektivy zůstaly zachovány.

Konkrétně se jednalo o tyto organizační formy:

1. frontální výuka
2. vlastivědná exkurze

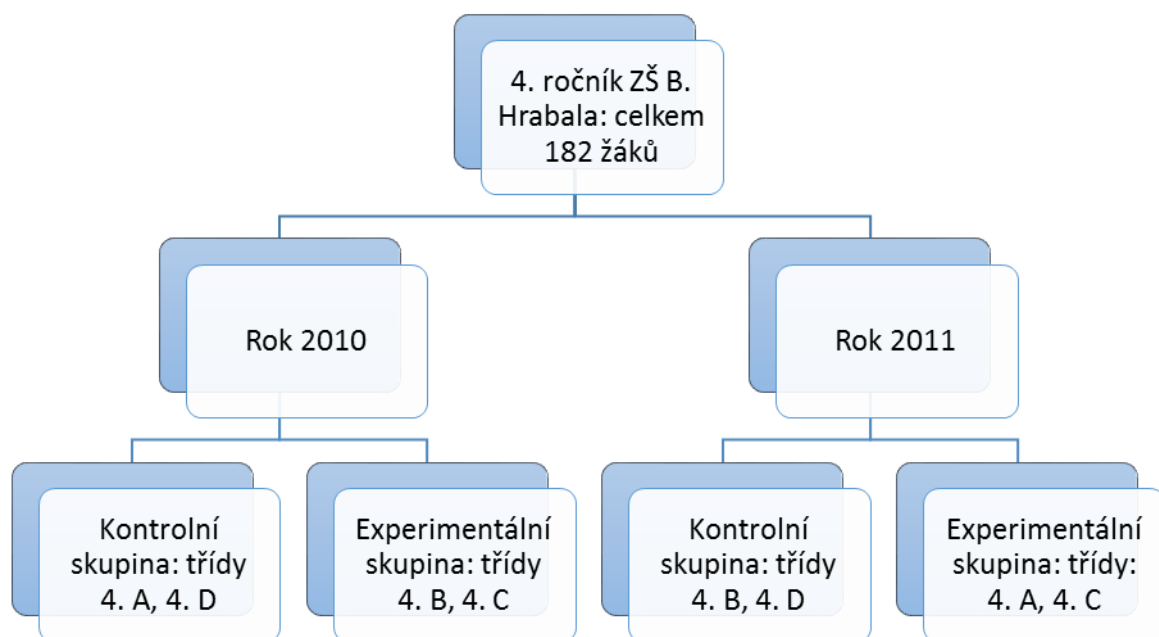
Třídy byly náhodným výběrem rozděleny na:

Rok 2010

1. skupinu, tzv. kontrolní (třída 4. A, 4. D) – frontální výuka
2. skupinu, tzv. experimentální (třída 4. B, 4. C) – vlastivědná exkurze

Rok 2011

1. skupinu, tzv. kontrolní (třída 4. B, 4. D) – frontální výuka
2. skupinu, tzv. experimentální (třída 4. A, 4. C) – vlastivědná exkurze



Obr. 1 Rozdělení tříd do skupin

Tohoto rozdělení na skupinu kontrolní a experimentální jsme využili až po vyplnění vstupního didaktického testu (viz níže).

V druhé části našeho výzkumného šetření jsme všem žákům čtyř paralelních tříd předložili v rámci vyučovací hodiny vlastivědy stejný vstupní didaktický test. Hlavním smyslem tohoto vstupního didaktického testu bylo zjištění aktuálního povědomí žáků o Praze, aniž by ještě předtím dané téma žáci probírali v rámci školního vyučování v předmětu vlastivědy. Na základě vyplnění vstupního didaktického testu a jeho následného vyhodnocení jsme zjistili, jaké jsou vstupní vědomosti žáků o daném tématu, ale také, zda jsou tyto zmíněné skupiny (kontrolní a experimentální) vědomostně vyrovnané, a tudíž zde můžeme tento výzkumný vzorek žáků použít v rámci experimentu. Zmíněný didaktický test předávali svým žákům učitelé, kteří v dané třídě vyučovali vlastivědu. Následně mi vyučující vyplněné testy osobně předali.

Podle tématického plánu vlastivědy jsme se měli na začátku listopadu věnovat výuce o hlavní město Praze. Výuka ve všech třídách byla zajištěna učiteli vlastivědy pod mým dohledem podle předem stanovených instrukcí. Stěžejním úkolem hlavního organizátora tohoto výzkumného šetření (Mgr. Sylva Slabihoudková) byla kontrola

průběhu výuky v rámci třídy i mimo ni, dále pak kontrola správně a zcela vyplněných částí obou didaktických testů a dotazníků a jejich následné vyhodnocení.

Výuka ve třídě (hodina základního typu, frontální výuka)

Během prvního týdne našeho výzkumného šetření proběhla frontální výuka o Praze v rámci dvou vyučovacích hodin vlastivědy ve třídě 4. A. Učivo bylo zaměřeno především na pražské památky, doplněno o obrázky z odborných knih, publikací a plánky s nejvýznamnějšími budovami, institucemi, památkami atd. Žáci si podrobně informace z hodin zapisovali do svých sešitů. V hodině s frontální organizační formou výuky bylo probráno vše, co se později objevilo ve výstupním didaktickém testu. Vyučovací hodiny v obdobném stylu následně proběhly i ve třídě 4. D.

Výuka mimo školu (výuka vyučovaná venku, v terénu; vlastivědná exkurze)

V tomto samém týdnu jsme realizovali vlastivědnou exkurzi se třídou 4. B a 4. C. Vlastivědná exkurze trvala 4 vyučovací hodiny. Již předem byla stanovena trasa vlastivědné exkurze, která začínala u Prašné brány (náměstí Republiky), pokračovala tzv. Královskou cestou přes Staroměstské náměstí, Karlův most až na Pražský hrad. Exkurze byla založena na pozorování daných skutečností, plnění různých úkolů během ní, doplněna výkladem pedagoga vyučujícího vlastivědu ve výše zmíněných třídách. Otázky následného didaktického testu opět korespondovaly s tím, co žáci mohli na základě vlastního pozorování vidět, co se dozvěděli o Praze.

V závěrečné části výzkumu byl všem čtyřem třídám (dvěma skupinám – kontrolní i experimentální) předložen během jedné vyučovací hodiny vlastivědy výstupní didaktický test a dotazník. Na základě odevzdaných didaktických testů a dotazníků jsme výsledky obou skupin vyhodnotili.

Stejný koncept tohoto výzkumného šetření jsme dále realizovali o celý rok později, opět v období října a listopadu roku 2011 na ZŠ B. Hrabala, Praha 8. I v tomto školním roce jsme pracovali se čtyřmi paralelními třídami 4. ročníku.

Následující etapa výzkumu (duben až červen 2012) se týkala další práce se shromážděnými daty, konkrétně se jednalo o jejich analýzu a interpretaci. Při interpretaci dat jsme vycházeli z předem formulovaných hypotéz, které jsme si stanovili před zahájením samotného výzkumného šetření.

Data, která jsme získali, jsme zapsali do tabulky v Microsoft Office Excel 2010 a předali k jejich vyhodnocení příslušnému odborníkovi. Statistické zpracování dat bylo provedeno v programu SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Získaná data byla znázorněna pomocí sloupcových, spojnicových a výsečových grafů, testování tří hypotéz bylo přepsáno i do kontingenčních tabulek.

V měsíci srpnu roku 2012 jsme formulovali závěry a ukončili výzkumné šetření. Výsledky výzkumného šetření uvádíme v následující kapitole disertační práce.

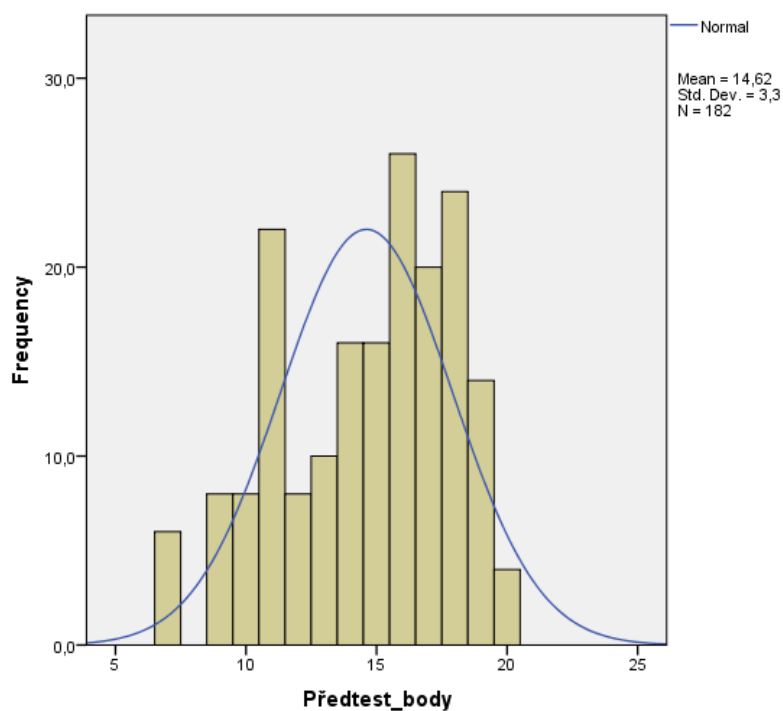
8 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

8.1 VYHODNOCENÍ DIDAKTICKÝCH TESTŮ

V rámci našeho výzkumného šetření jsme použili vstupní didaktický test, předložený žákům před experimentálním zásahem, a výstupní didaktický test, který byl žákům předložen po experimentálním zásahu.

1. Vstupní didaktický test - vstupní vědomosti respondentů.

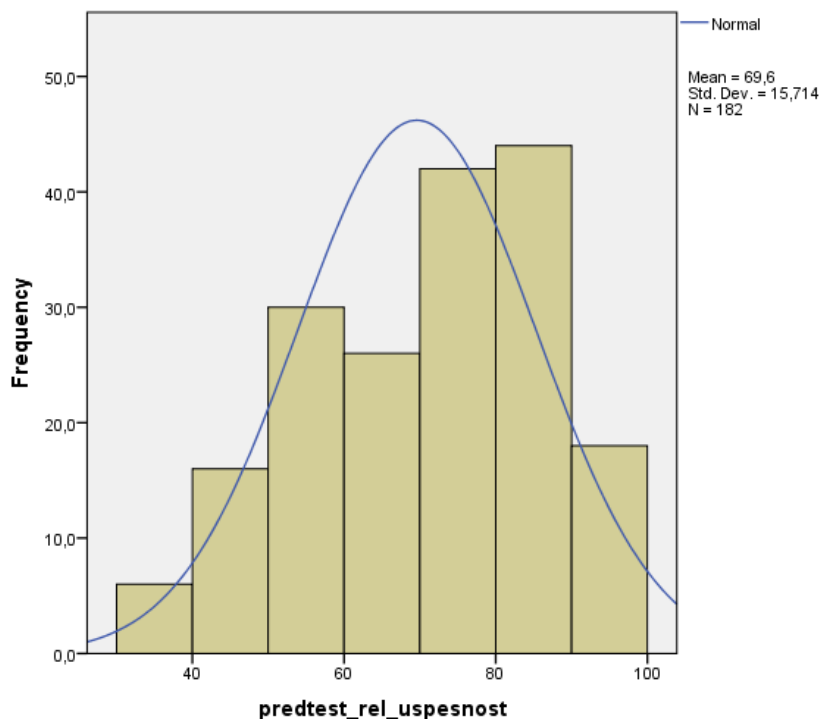
Maximum bodů vstupního didaktického testu činilo 21. Z uvedeného grafu můžeme vyčíst tato data: dosažené minimum, kterého žáci dosáhli, bylo 7 bodů, dosažené maximum činilo 20 bodů, průměr 14,62 bodů, směrodatná odchylka $\sigma = 3,3$.



Graf 4 Rozložení četností výsledků vstupního didaktického testu

Výše uvedený graf č. 4 znázorňuje rozložení četností výsledků vstupního didaktického testu. Svislá osa znázorňuje četnost, vodorovná osa ukazuje bodové skóre vstupního didaktického testu. Z grafu vyplývá, že nejvíce žáků (přibližně 27 žáků) dosáhlo

ve vstupním didaktickém testu 16 bodů. Skóre 20 bodů získali jen 4 žáci. Maxima 21 bodů nedosáhl žádný žák.

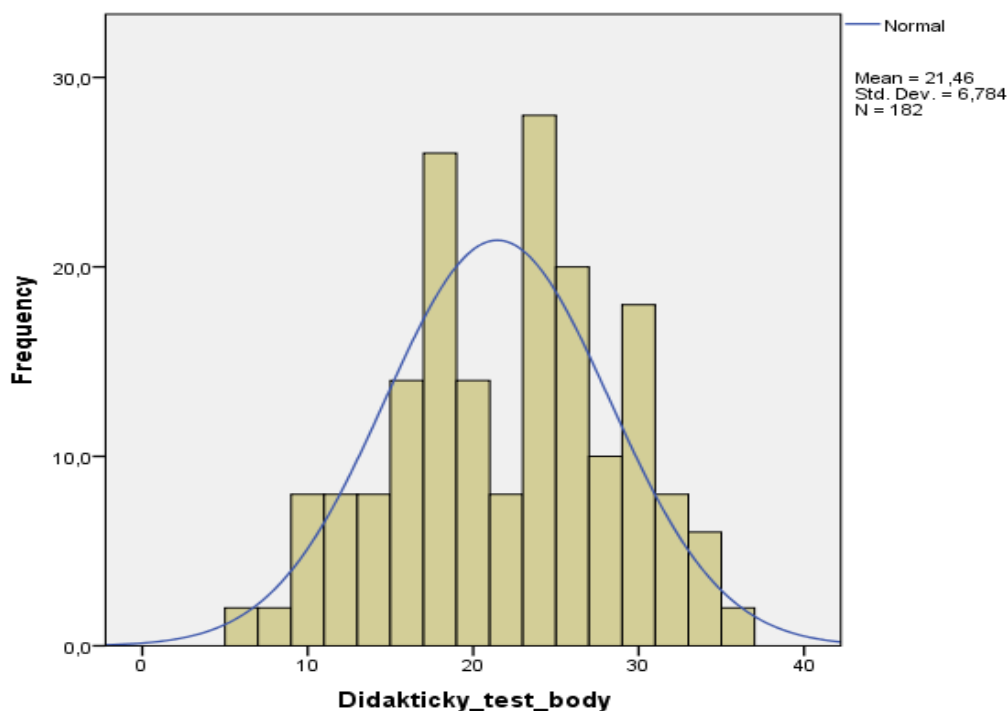


Graf 5 Rozložení četností relativní úspěšnosti vstupního didaktického testu

Uvedený graf č. 5 ukazuje rozložení četností relativní úspěšnosti vstupního didaktického testu. Na svislé ose je znázorněna četnost, na vodorovné je znázorněna relativní úspěšnost výsledků vstupního didaktického testu (v %). U největšího počtu žáků (přibližně 45 žáků) je úspěšnost v intervalu od 80 – 90 % správných odpovědí. Průměrná úspěšnost vstupního didaktického testu byla přibližně 70 % správných odpovědí.

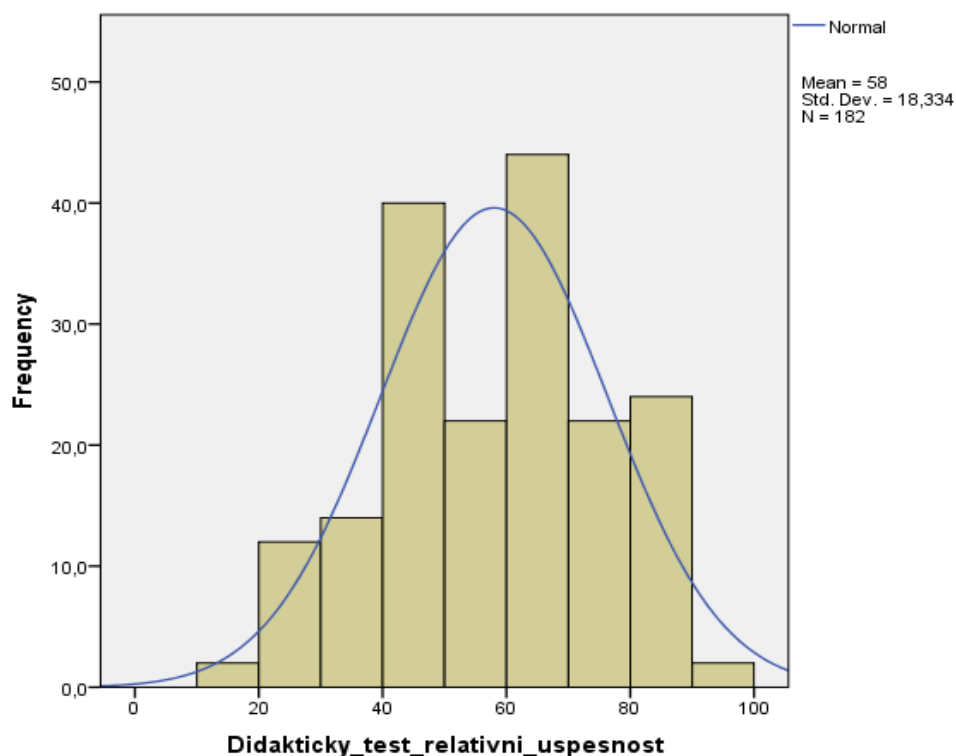
2. Výstupní didaktický test – vědomosti žáků po realizaci experimentu

Maximum bodů výstupního didaktického testu činilo 37 bodů. Následující graf udává konkrétní data: dosažené minimum u žáků bylo 6 bodů, dosažené maximum bylo 35 bodů, medián 23, průměr 21,46. $\sigma = 6,87$



Graf 6 Rozložení četností výsledků výstupního didaktického testu

Graf č. 6 znázorňuje rozložení četností výsledků výstupního didaktického testu. Svislá osa znázorňuje četnost, vodorovná osa ukazuje bodové skóre výstupního didaktického testu. Z grafu vyplývá, že nejvíce žáků (přibližně 28 žáků) dosáhlo ve výstupním testu 23 – 25 bodů. Zhruba 27 žáků z celkového počtu dosáhlo 17-19 bodů.



Graf 7 Rozložení četností relativní úspěšnosti výstupního didaktického testu

Graf č. 7 znázorňuje rozložení četností relativní úspěšnosti výstupního didaktického testu. Na svislé ose je znázorněna četnost, na vodorovné je znázorněna relativní úspěšnost výsledků výstupního didaktického testu (v %). Z výše uvedeného grafu můžeme například zjistit, že u přibližně 45 žáků je relativní úspěšnost v intervalu od 60 – 70 % správných odpovědí. Průměrná úspěšnost výstupního didaktického testu byla asi 58 % správných odpovědí.

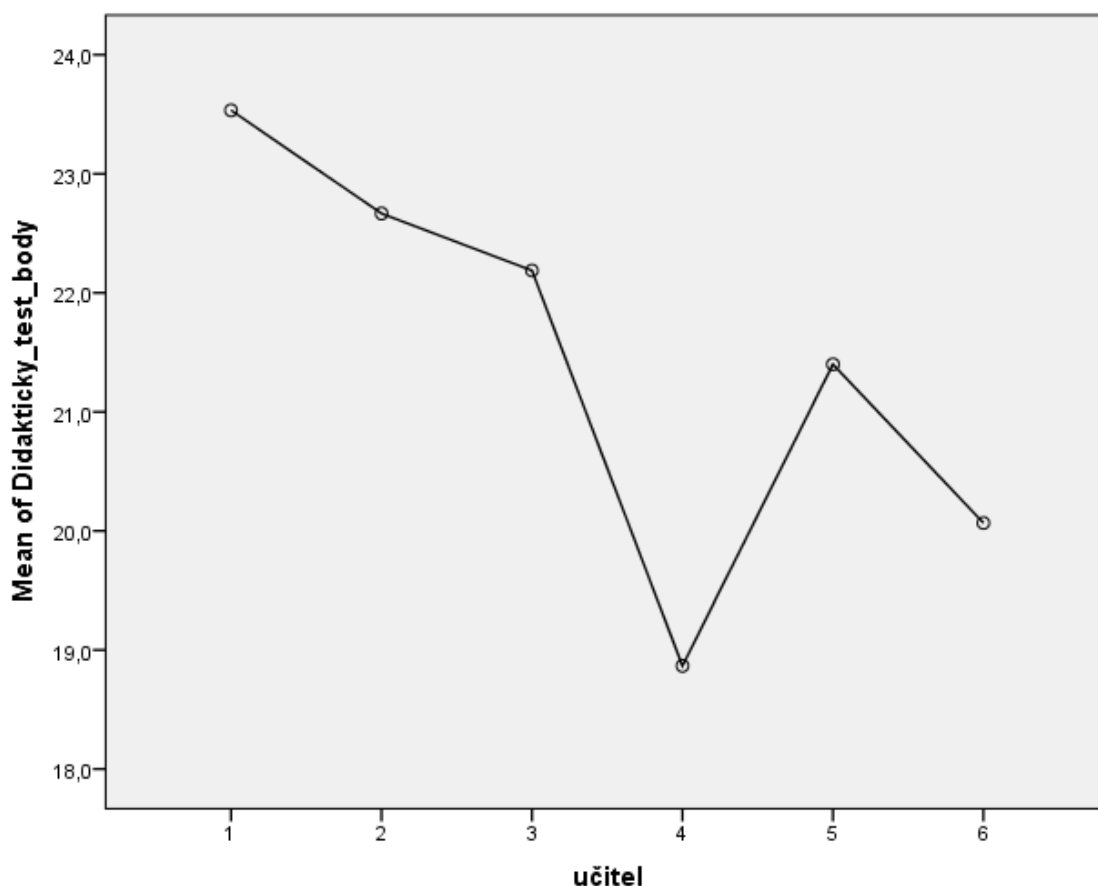
Vyhodnocení výstupního didaktického testu podle učitelů

Dalším hypotetickým úskalím, které by mohlo představovat zkreslení výsledků našeho výzkumu, by mohly být rozdílné přístupy učitelů vyplývající např. z rozdílných osobnostních rysů, protože jak víme z praxe, každý učitel je jiný, má jiný přístup k dětem, má různé zkušenosti, přikládá důležitost něčemu jinému, zaměřuje svou pozornost na jiná témata apod. Abychom zjistili, zda výsledky našeho experimentu nebyly narušeny velkým rozdílem v působení učitele, rozhodli jsme se zjistit, zda v jednotlivých třídách

nemohlo být bodové skóre v testu ovlivněno právě tímto činitelem. K tomuto zjištění jsme použili analýzu rozptylu.

Zajímala nás následující výzkumná otázka:

Je mezi jednotlivými třídami vyučovanými šesti různými učiteli statisticky významný rozdíl v průměrech bodového skóre výstupního didaktického testu?



Graf 8 Průměry bodového skóre výstupního didaktického testu všech tříd

Výše uvedený graf č. 8 znázorňuje průměry bodového skóre výstupního didaktického testu všech tříd. Z uvedeného grafu můžeme zjistit, že nejvyššího průměrného skóre dosáhla třída, ve které vyučoval učitel č. 1 (tj. 23,5 bodu). Naopak nejnižšího průměru bodového skóre (tj. téměř 19 bodů) dosáhla třída vyučovaná učitelem č. 4.

ANOVA

Didakticky_test_body

	Součet čtverců - SČ (Sum of Squares)	Stupně volnosti (df)	Rozptyl (Mean Square)	F	Sig.
Mezi skupinami	449,689	5	89,938	2,009	0,080
Uvnitř skupin	7879,542	176	44,770		
Celkem	8329,231	181			

Tab. 3 Výsledky jednofaktorové analýzy rozptylu

Podle testu Anova (tab. 3) je signifikance $\alpha = 0,08$. Na základě výsledků můžeme konstatovat, že mezi průměry bodového skóre výstupního didaktického testu mezi jednotlivými třídami, které byly vyučovány 6 různými učiteli, nebyl statisticky významný rozdíl na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Tudíž se můžeme domnívat, že výsledky bodového skóre výstupního didaktického testu nebyly ovlivněny působením učitele.

Komparativní Tukeyho test

Didakticky_test_body Tukey HSD ^{a,b}	
učitel	Subset for alpha = 0.05
	1
4	18,867
6	20,067
5	21,400
3	22,188
2	22,667
1	23,533
Sig.	0,077

Tab. 4 Tukeyho test

I přes rozdíly ve výsledcích žáků ve výstupním didaktickém testu také Tukeyho test (tab. 4) nepotvrdil statisticky významný rozdíl mezi výsledky žáků jednotlivých tříd na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Signifikance tohoto testu byla $\alpha = 0,77$.

8.2 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKŮ

Názory žáků jsme vyhodnocovali na základě dotazníku. Dotazník obsahoval celkem 11 položek.

Položka č. 1

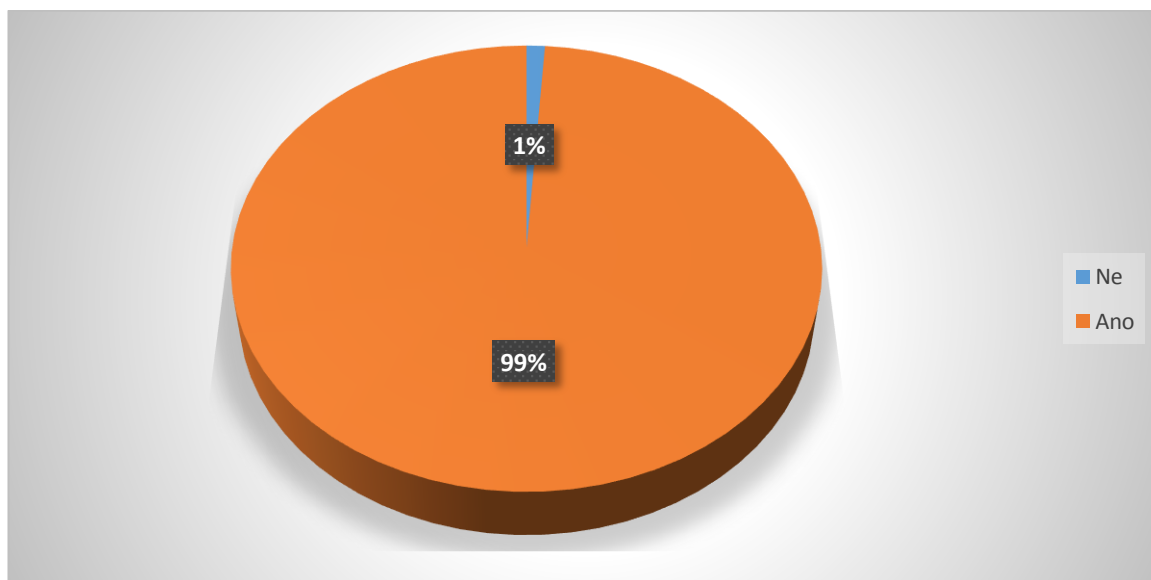
Líbí se ti město Praha?

a) ano

b) ne

P1		
	Četnost	Procenta
Ano	180	98,9
Ne	2	1,1
Celkem	182	100,0

Tab. 5 Obliba hlavního města Prahy



Graf 9 Obliba hlavního města Prahy

Tabulka č. 5 a graf č. 9 uvádí jaká je oblíbenost hlavního města Prahy u respondentů. Celkem 180 (99 %) žákům se líbí hlavní město Praha, 2 (1 %) žákům se hlavní město Praha nelíbí.

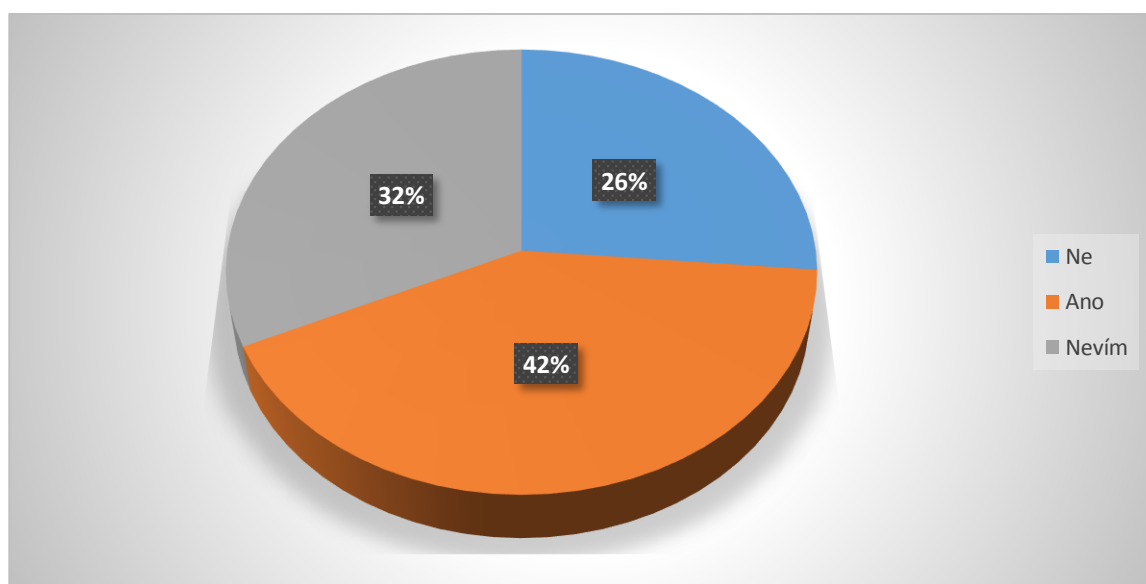
Položka č. 2

Změnil(a) bys něco v Praze? Pokud ANO, napiš, co konkrétně.

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

P2		
	Četnost	Procenta
Ano	76	41,8
Ne	48	26,4
Nevím	58	31,9
Celkem	182	100,0

Tab. 6 Změny v Praze



Graf 10 Změny v Praze

Tabulka č. 6 a graf č. 10 ukazují, že 76 (42 %) žáků by chtělo v Praze něco změnit, 48 (26 %) žáků by na Praze nic neměnilo a 58 (32 %) žáků neví, co by v Praze mohlo změnit. Odpovědi žáků, kteří by rádi něco změnili v Praze, jsme shrnuli do pěti skupin: 1) nepořádek; 2) méně aut; 3) více zeleně; 4) méně problémových lidí; 5) ochrana a oprava historických památek.

Položka č. 3

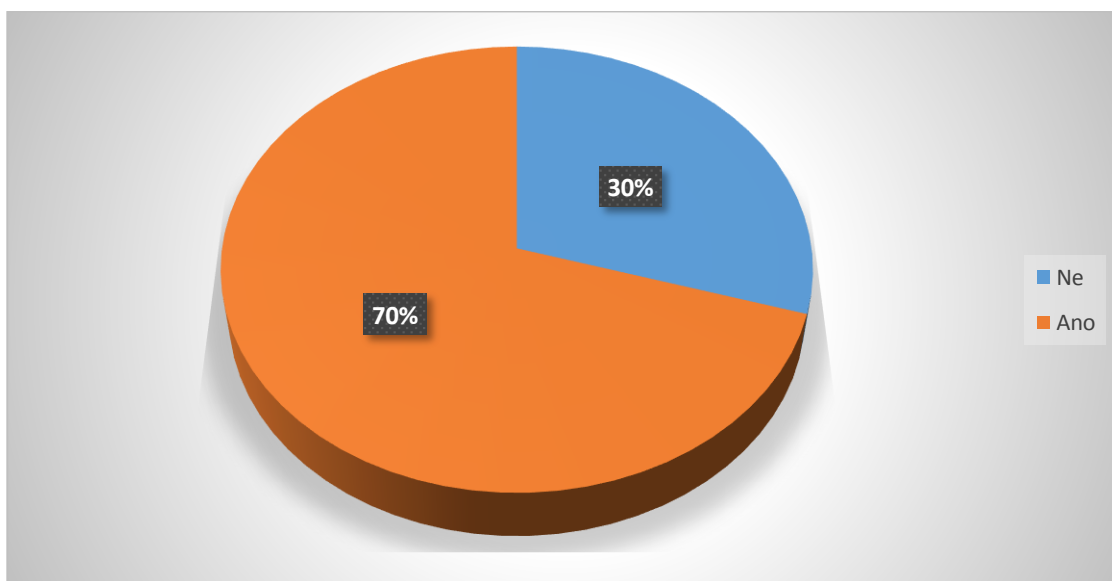
Měl(a) bys zájem chodit do školního zájmového kroužku, ve kterém bys mohl(a) navštěvovat zajímavá místa Prahy?

a) ano

b) ne

P3		
	Četnost	Procenta
Ano	127	69,8
Ne	55	30,2
Celkem	182	100,0

Tab. 7 Zájmový kroužek



Graf 11 Zájmový kroužek

Z tabulky č. 7 a grafu č. 11 je patrné, kolik žáků a kolik procent žáků má zájem navštěvovat kroužek, ve kterém by mohli poznávat zajímavá místa Prahy. 127 (70 %) žáků by mělo zájem navštěvovat zájmový kroužek, 55 (30 %) žáků by naopak o kroužek zájem nemělo.

Položka č. 4

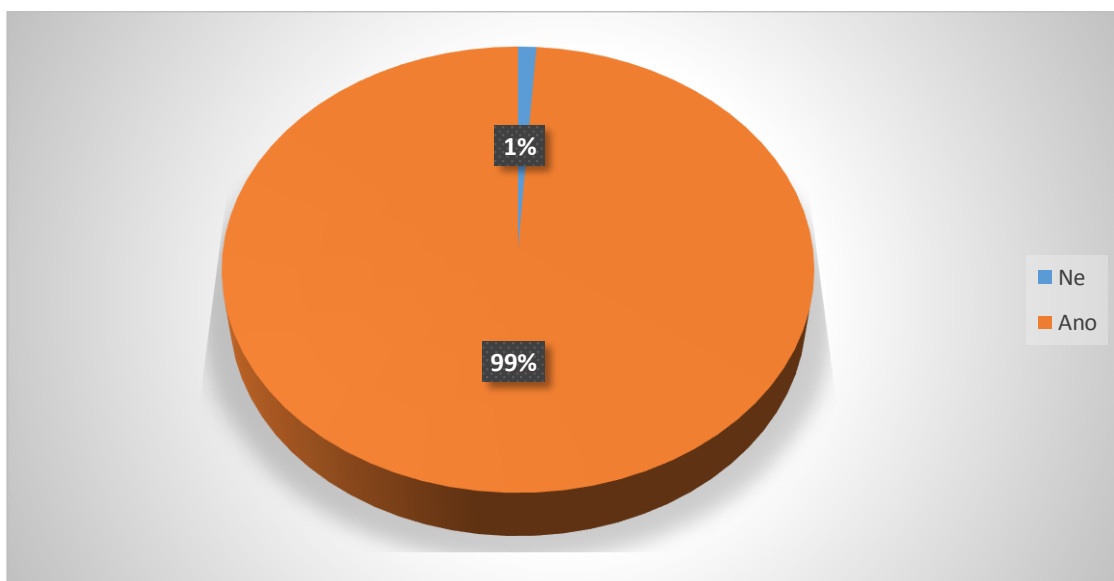
Jsi spokojený(á) s tím, jak učitel(ka) vyučuje o Praze? Pokud NE, napiš, co se ti nelíbí a co bys změnil(a).

a) ano

b) ne

P4		
	Četnost	Procenta
Ano	180	98,9
Ne	2	1,1
Celkem	182	100,0

Tab. 8 Spokojenost s výukou



Graf 12 Spokojenost s výukou

Z tabulky č. 8 a grafu č. 12 jsme zjistili, že z celkového počtu 182 žáků, 180 (99 %) žáků je spokojeno s tím, jak učitel(ka) vyučuje o Praze, pouze 2 (1 %) žáci byli nespokojeni, svůj postoj však nezdůvodnili.

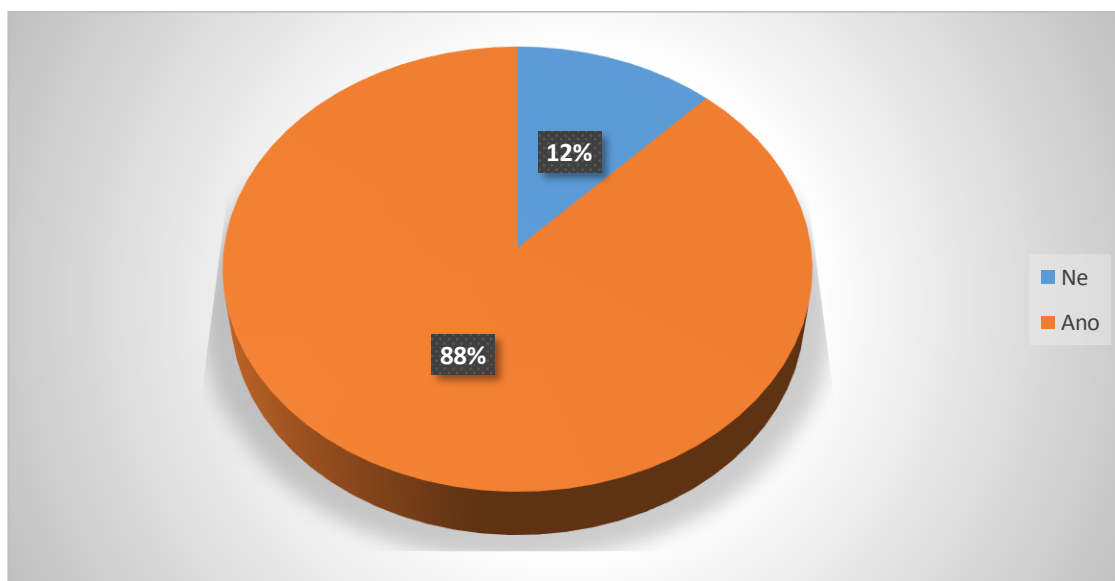
Položka č. 5

Myslíš si, že tvůj(tvoje) učitel(ka) věnuje v rámci výuky vlastivědy dostatek času učivu o Praze?

- a) ano
- b) ne

P5		
	Četnost	Procenta
Ano	161	88,4
Ne	21	11,6
Celkem	182	100,0

Tab. 9 Čas na výuku



Graf 13 Čas na výuku

Tabulka č. 9 a graf č. 13 popisují 161 (88 %) žáků, kteří si myslí, že učitel(ka) věnuje v rámci výuky vlastivědy dostatek času učivu o Praze, 21 (12 %) žáků si myslí opak.

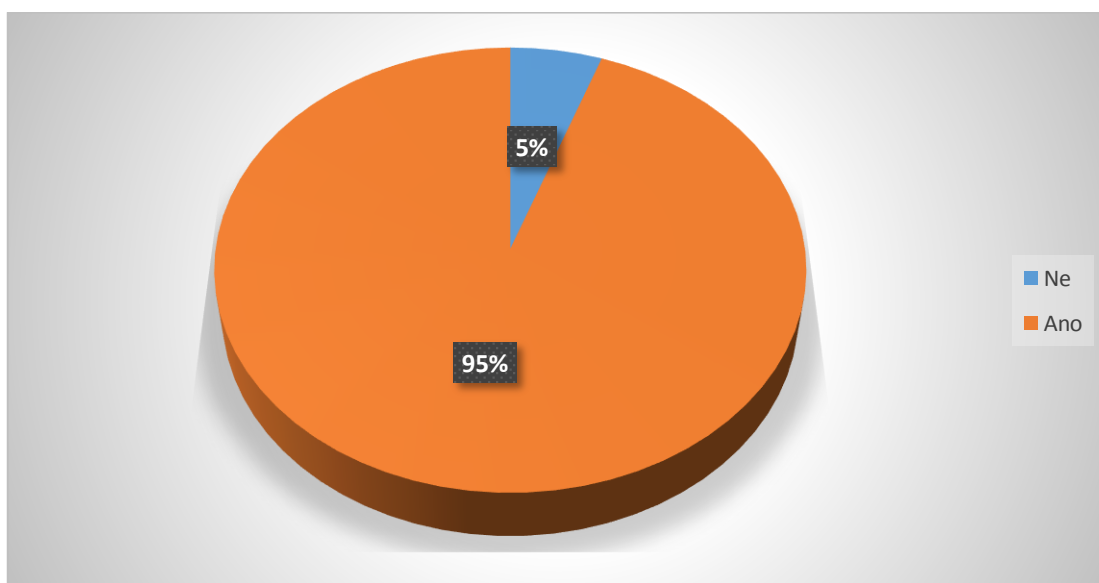
Položka č. 6

Domníváš se, že tě učitel(ka) seznámil(a) s tím nejpodstatnějším, co můžeš v Praze vidět?

- a) ano
- b) ne

P6		
	Četnost	Procenta
Ano	173	95,1
Ne	9	4,9
Celkem	182	100,0

Tab. 10 Podstatné učivo



Graf 14 Podstatné učivo

Z výše uvedené tabulky č. 10 a grafu č. 14 vyplývá, že 173 (95 %) žáků se domnívá, že je učitel(ka) seznámil(a) s tím nejpodstatnějším, co mohou v Praze vidět, 9 (5 %) žáků se domnívá, že tomu tak není.

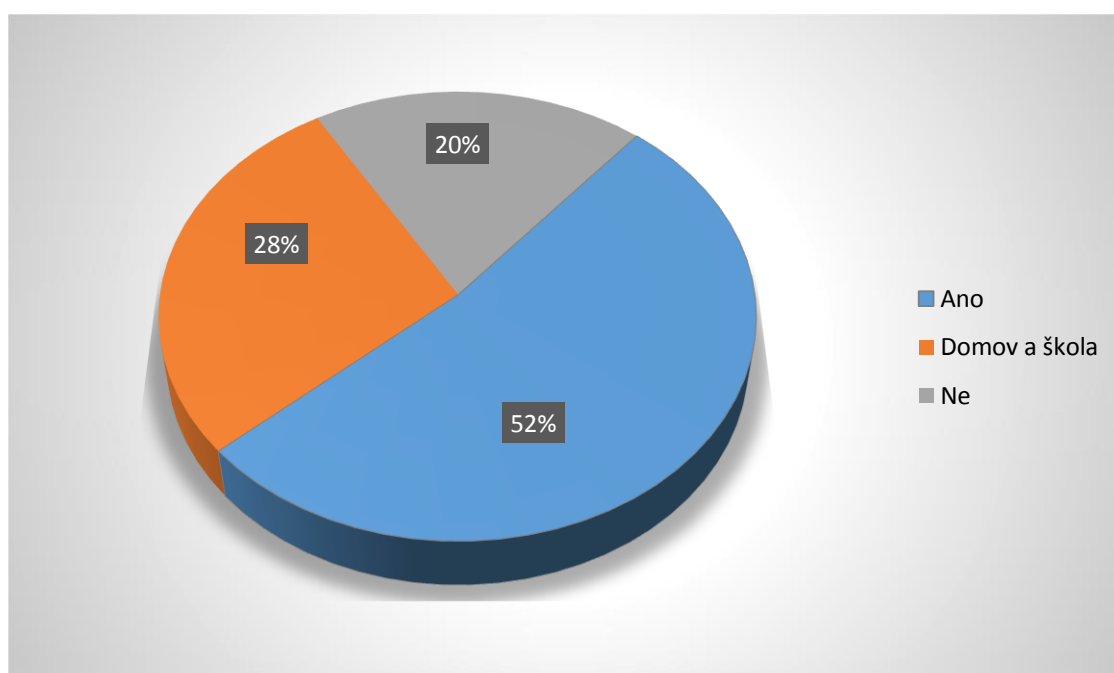
Položka č. 7

Myslíš si, že máš dostatečné vědomosti o Praze?

- a) ano
- b) znám jen okolí svého domova a školy
- c) ne

P7		
	Četnost	Procenta
Ano	96	52,4
Domov a škola	51	27,9
Ne	35	19,7
Celkem	182	100,0

Tab. 11 Moje vědomosti



Graf 15 Moje vědomosti

Z tabulky č. 11 a grafu č. 15 můžeme vyčíst, že 96 (52 %) žáků si myslí, že mají dostatečné vědomosti o Praze, 51 (28 %) žáků zná jen blízké okolí domova a školy a 35 (20 %) zbývajících žáků se domnívá, že nemá dostatečné vědomosti o Praze.

Položka č. 8

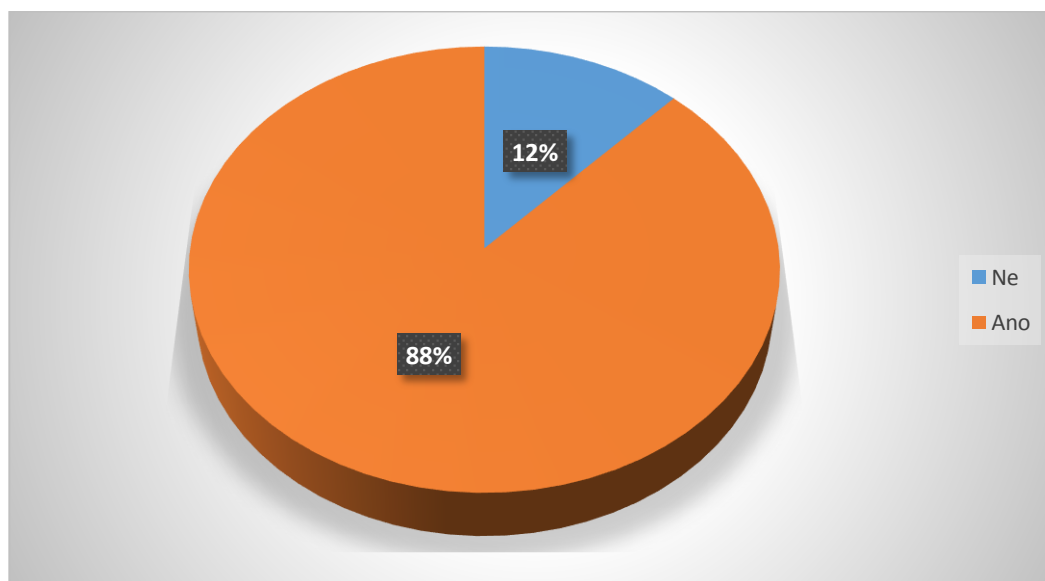
Chtěl(a) by ses v rámci výuky dovídat další informace o Praze?

a) ano

b) ne

P8		
	Četnost	Procenta
Ano	160	87,9
Ne	22	12,1
Celkem	182	100,0

Tab. 12 Zájem o další informace



Graf 16 Zájem o další informace

Z výše uvedené tabulky č. 12 a grafu č. 16 můžeme zjistit, že 160 (88 %) žáků by mělo zájem dovídat se o Praze další informace, naopak 22 (12 %) žáků o získávání dalších informací o Praze zájem nemá.

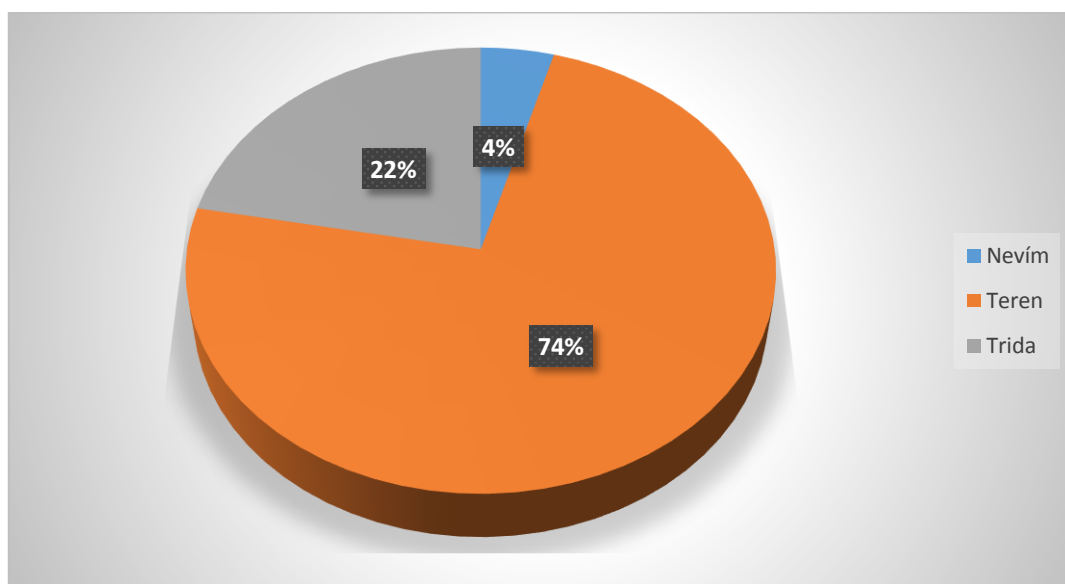
Položka č. 9

Vyber možnost, kde popř. jak by podle tebe měla vypadat výuka o Praze?

- a) ve třídě
- b) v terénu (např. vlastivědná vycházka, exkurze či výlet)
- c) nevím

	Četnost	Procenta
Ve třídě	40	22,0
V terénu	134	73,6
Nevím	8	4,4
Celkem	182	100,0

Tab. 13 Výuka o Praze



Graf 17 Výuka o Praze

Výše uvedená tabulka č. 13 a graf č. 17 ukazují četnost názorů žáků, jak by podle nich měla vypadat výuka o Praze. Celkem 134 (74 %) žáků se domnívá, že výuka o Praze by měla probíhat v terénu, 40 (22 %) žáků si myslí, že výuka by měla probíhat ve třídě a 8 (4 %) žáků neví, jak by měla výuka vlastivědy probíhat.

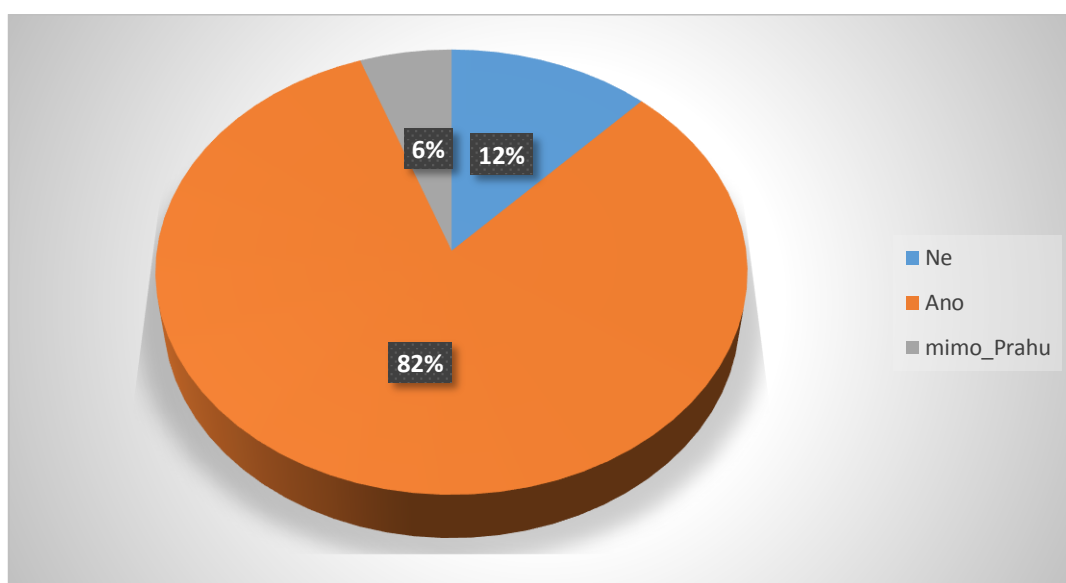
Položka č. 10

Jsi rád(a), že bydlíš v Praze?

- a) ano
- b) ne
- c) nebydlím v Praze

	Četnost	Procenta
Ano	150	82,4
Ne	22	12,1
Mimo Prahu	10	5,5
Celkem	182	100,0

Tab. 14 Obliba bydlení v Praze



Graf 18 Obliba bydlení v Praze

Z tabulky č. 14 a grafu č. 18 vyplývá, že 150 (82 %) žáků je rádo, že bydlí v Praze, 22 (12 %) žáků není rádo, že bydlí v Praze a 10 (6 %) žáků v Praze nebydlí. Z toho důvodu tito žáci nemohli na danou otázku odpovědět.

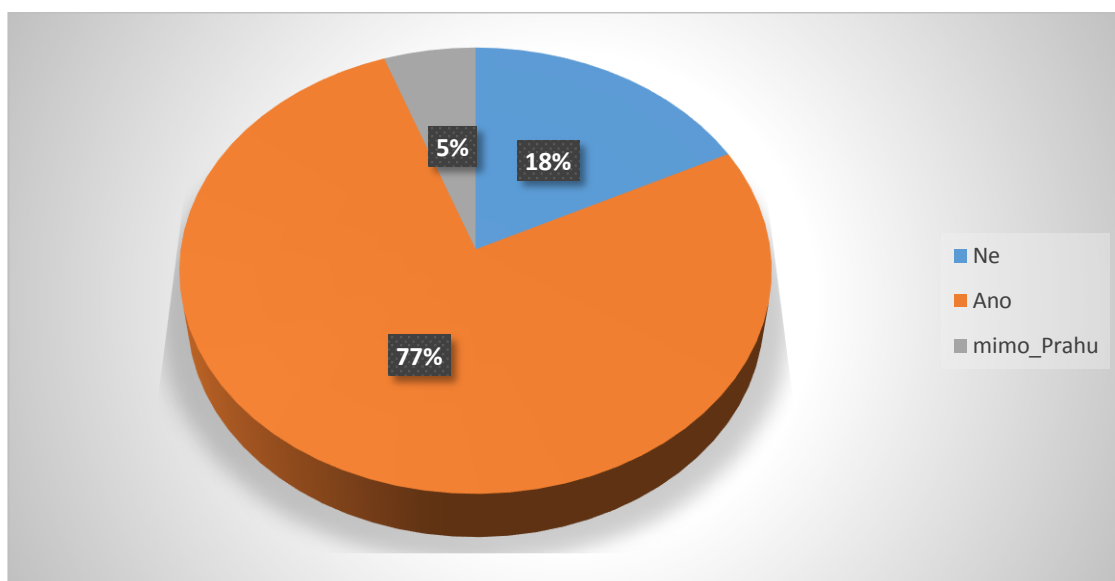
Položka č. 11

Chtěl(a) bys i nadále zůstat bydlet v Praze?

- a) ano
- b) ne
- c) nebydlím v Praze

P11		
	Četnost	Procenta
Ano	140	76,9
Ne	32	17,6
Mimo Prahu	10	5,5
Celkem	182	100,0

Tab. 15 Zájem zůstat bydlet v Praze



Graf 19 Zájem zůstat bydlet v Praze

Výše uvedená tabulka č. 15 a graf č. 19 ukazují, že 140 (77 %) žáků by chtělo nadále zůstat bydlet v Praze, 32 (18 %) žáků nemají zájem zůstat bydlet v Praze a 10 (5 %) žáků na tuto otázku odpovědět nemohlo, protože v Praze nebydlí.

8.3 VERIFIKACE HYPOTÉZ

Na základě zhodnocení získaných dat byla ve výzkumném šetření provedena verifikace pěti stanovených hypotéz. U testování hypotézy H1 a H2 jsme použili Studentův t-test, u hypotézy H3, H4 a H5 jsme použili test chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.

Výzkumný problém č. 1:

Má zvolená organizační forma výuky vliv na vědomosti žáků o Praze?

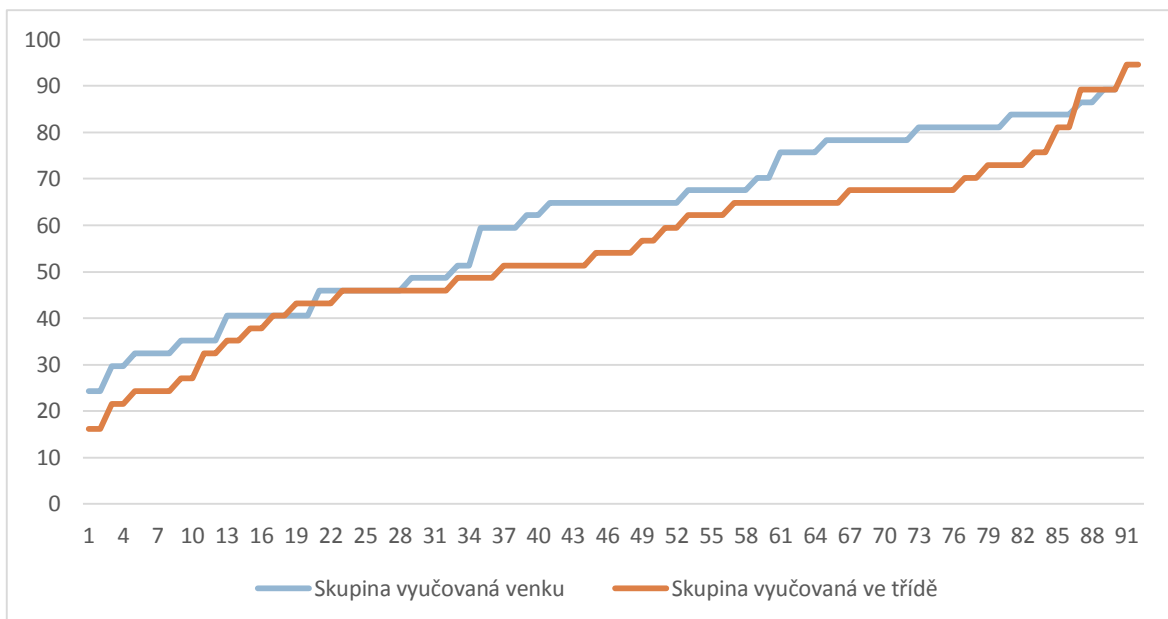
1. hypotéza:

H 1: Vědomosti žáků o Praze jsou lepší u těch žáků, kteří absolvovali výuku formou vlastivědné exkurze, než u žáků, kteří absolvovali výuku frontální.

I H₀: Vědomosti žáků o Praze, kteří absolvovali výuku formou vlastivědné exkurze, jsou stejné jako vědomosti žáků, kteří absolvovali výuku frontální.

I H_A: Vědomosti žáků o Praze jsou lepší u těch žáků, kteří absolvovali výuku formou vlastivědné exkurze, než u žáků, kteří absolvovali výuku frontální.

Pro testování této hypotézy jsme použili Studentův t-test na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Na základě výsledků tohoto statistického testu (signifikance 0,031) můžeme zamítnout nulovou hypotézu a potvrdit hypotézu alternativní. Úspěšnost skupiny vyučované venku (v terénu), tedy vlastivědnou exkurzí, dosáhla ve výstupním didaktickém testu průměru 22,55 bodu, zatímco průměr bodů ve skupině vyučované ve třídě, tj. frontální výukou, byl 20,39 bodu. Studentův t-test potvrdil, že mezi skupinami je statisticky významný rozdíl na zvolené hladině významnosti.



Graf 20 Relativní úspěšnost žáků ve výstupním didaktickém testu

Interpretace:

Graf č. 20 na svislé ose znázorňuje relativní úspěšnost v procentech a vodorovná osa znázorňuje pořadová čísla respondentů. Modrá křivka ukazuje skupinu, která byla vyučována venku, červená křivka zase skupinu vyučovanou ve třídě.

Přijetím alternativní hypotézy jsme prokázali, že zvolená organizační forma má vliv na vědomosti žáků o Praze. Z toho vyplývá, že skupina vyučována formou vlastivědné exkurze dosáhla lepších výsledků ve výstupním didaktickém testu v porovnání s výsledky skupiny, jejíž výuka proběhla frontální výukou.

Výzkumný problém č. 2:

Má zvolená organizační forma výuky vliv na dovednosti žáků ve vizuálním poznávání pražských památek?

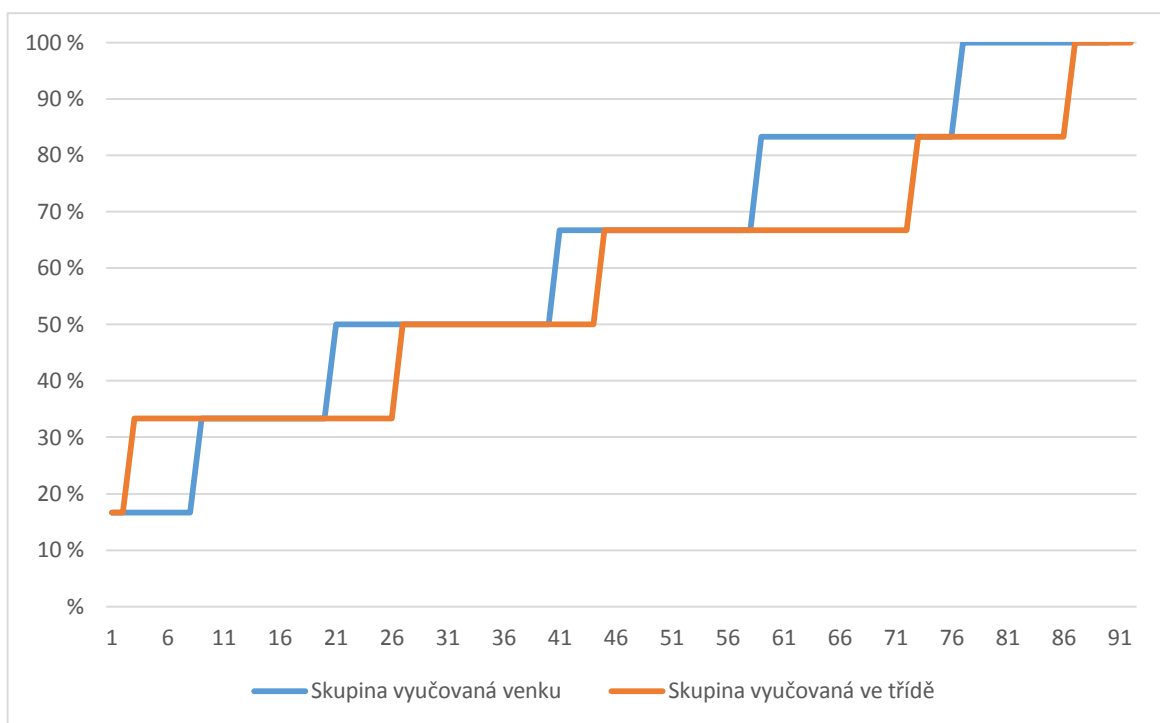
2. hypotéza:

H 2: Dovednosti žáků ve vizuálním poznávání pražských památek jsou lepší u těch žáků, kteří absolvovali výuku formou vlastivědné exkurze, než u žáků, kteří absolvovali výuku frontální.

2 H₀: Dovednosti žáků ve vizuálním poznávání pražských památek jsou stejné jak u žáků, kteří absolvovali výuku formou vlastivědné exkurze, tak u žáků, kteří absolvovali výuku frontální.

2 H_A: Dovednosti žáků ve vizuálním poznávání pražských památek jsou lepší u těch žáků, kteří absolvovali výuku formou vlastivědné exkurze, než u žáků, kteří absolvovali výuku frontální.

Pro testování této hypotézy jsme použili Studentův t-test na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Na základě výsledků tohoto statistického testu (signifikance 0,223) můžeme zamítnout alternativní hypotézu. Skupina žáků, která absolvovala výuku ve třídě měla průměr 3,5 bodu a u skupiny vyučované venku byl naměřen průměr 3,756 bodu. I přes rozdílné hodnoty v průměrech obou skupin Studentův t-test potvrdil, že mezi skupinami není statisticky významný rozdíl na zvolené hladině významnosti.



Graf 21 Úspěšnost žáků ve vizuálním poznávání pražských památek

Interpretace:

Graf č. 21 porovnává úspěšnost žáků ve vizuálním poznávání pražských památek mezi skupinami. Svislá osa tohoto grafu znázorňuje relativní úspěšnost v procentech, vodorovná osa znázorňuje pořadová čísla respondentů. Modrá křivka označuje skupinu, která byla vyučována venku (v terénu), červená opět skupinu, která byla vyučována ve třídě.

Nemohli jsme zamítnout nulovou hypotézu, takže předpokládáme, že zvolená organizační forma nemá vliv na dovednosti žáků ve vizuálním poznávání pražských památek. Mezi skupinou na vlastivědné exkurzi a skupinou vyučovanou frontálně se nepodařilo prokázat statisticky významný rozdíl v dovednostech žáků ve vizuálním poznávání pražských památek.

Výzkumný problém č. 3:

Má zvolená organizační forma výuky vliv na zájem žáků o další informace o Praze?

3. hypotéza:

H 3: Zájem žáků o další informace o Praze je větší u těch žáků, kteří absolvovali výuku formou vlastivědné exkurze, než u žáků, kteří absolvovali výuku frontální.

3 H₀: Zájem žáků o další informace o Praze je stejný jak u žáků, kteří absolvovali výuku formou vlastivědné exkurze, tak u žáků, kteří absolvovali výuku frontální.

3 H_A: Zájem žáků o další informace o Praze je větší u těch žáků, kteří absolvovali výuku formou vlastivědné exkurze, než u žáků, kteří absolvovali výuku frontální.

Pro testování této hypotézy jsme sestavili následující kontingenční tabulku (dále jen KT) s jedním stupněm volnosti. Byl proveden test chí-kvadrátu pro kontingenční tabulku. Vypočítaná hodnota testového kritéria je $\chi^2 = 4,924$.

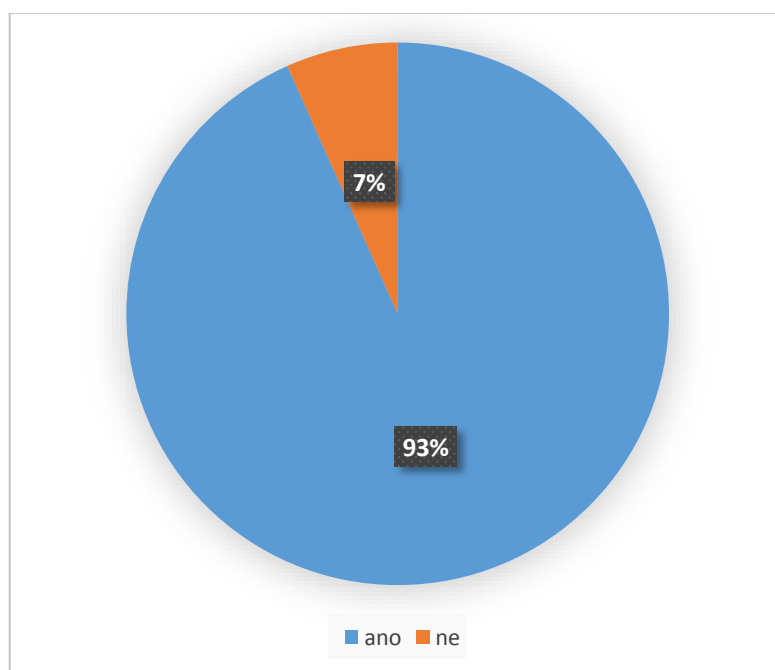
Testem chí-kvadrátu pro kontingenční tabulku jsme prokázali, že mezi zkoumanými proměnnými existuje vztah. Na základě výsledků tohoto testu (signifikance 0,039) můžeme přijmout alternativní hypotézu a zamítnout hypotézu nulovou na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Přijetím alternativní hypotézy jsme prokázali, že zvolená organizační forma má vliv na zájem žáků o další informace o Praze. Z toho vyplývá, že skupina vyučovaná venku (v terénu), tedy formou vlastivědné exkurze, měla větší zájem o další informace o Praze v porovnání se skupinou, jejíž výuka proběhla v rámci třídy, tj. frontální výukou.

Zájem o další informace	ano	ne	Součet
Skupina vyučovaná venku	84	6	90
Skupina vyučovaná ve třídě	76	16	92
Součet	160	22	182

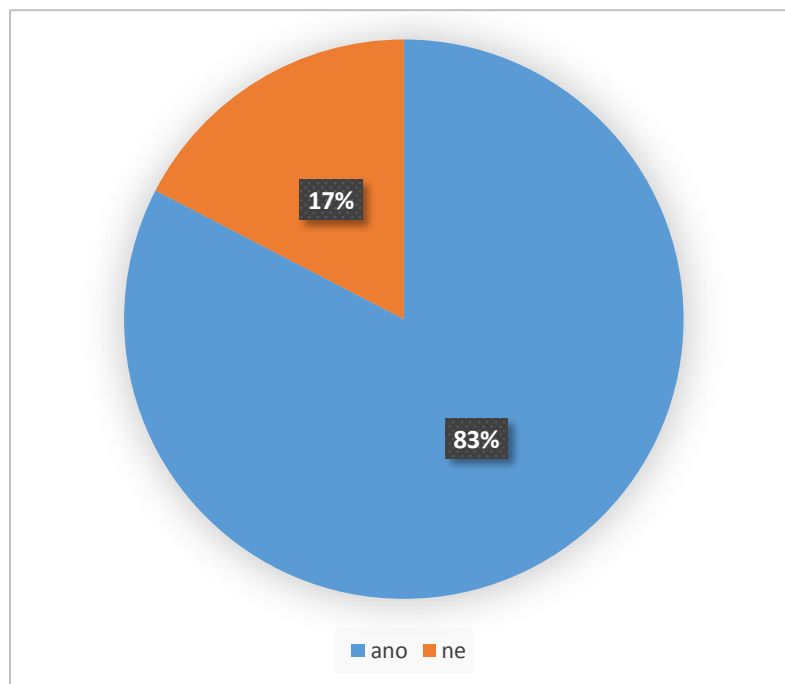
KT 1 Zájem o další informace o Praze x organizační formy výuky

Interpretace:

Z výsledků vyplývá, že 84 (93 %) žáků z celkového počtu 90 žáků, kteří byli vyučováni venku (v terénu), má zájem dovídat se další informace o Praze, pouze 6 (7 %) žáků nemá zájem získávat další informace (viz graf č. 22) Ve druhé skupině vyučované v rámci třídy s celkovým počtem 92 žáků má 76 (83 %) žáků zájem o další informace o Praze a 16 (17 %) žáků o tyto informace zájem nemá (viz graf č. 23). Zájem žáků o další informace o Praze je statisticky významně vyšší ve skupině vyučované venku (v terénu) než ve skupině vyučované ve třídě.



Graf 22 Zájem žáků o další informace ve skupině vyučované venku



Graf 23 Zájem žáků o další informace ve skupině vyučované ve třídě

Výzkumný problém č. 4:

Má zvolená organizační forma výuky vliv na žakovu preferenci dané organizační formy výuky?

4. hypotéza:

H 4: Žáci, kteří absolvovali výuku formou vlastivědné exkurze, častěji preferují výuku v terénu, než žáci, kteří absolvovali výuku frontální.

4 H₀: Žáci, kteří absolvovali výuku formou vlastivědné exkurze, stejně často preferují výuku v terénu jako žáci, kteří absolvovali výuku frontální.

4 H_A: Žáci, kteří absolvovali výuku formou vlastivědné exkurze, častěji preferují výuku v terénu, než žáci, kteří absolvovali výuku frontální.

Pro testování této hypotézy jsme sestavili následující kontingenční tabulku s jedním stupněm volnosti. Byl proveden test chí-kvadrátu pro kontingenční tabulku. Vypočítaná hodnota testového kritéria je $\chi^2 = 13,591$.

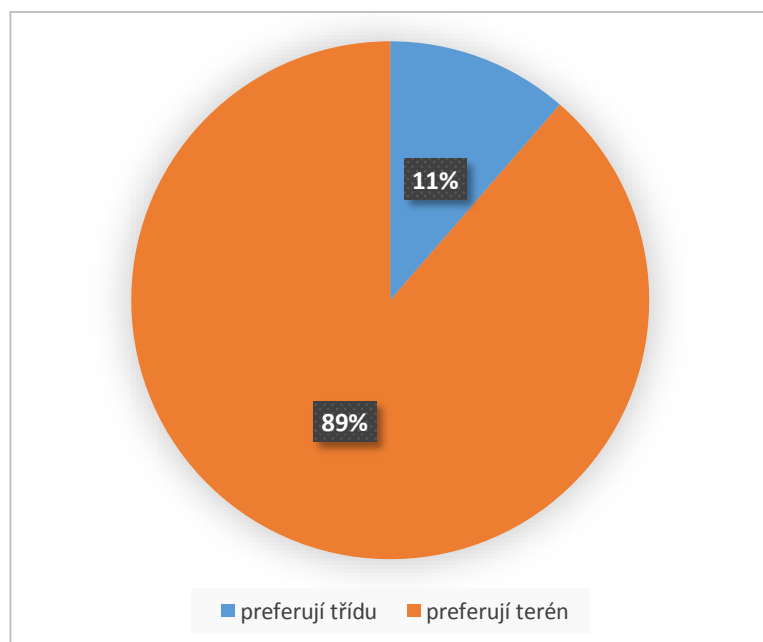
Testem chí-kvadrátu pro kontingenční tabulku jsme prokázali, že mezi zkoumanými proměnnými existuje vztah. Na základě výsledků tohoto testu (signifikance 0,000) můžeme přijmout alternativní hypotézu a zamítnout hypotézu nulovou na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Přijetím alternativní hypotézy jsme prokázali, že zvolená organizační forma má vliv na žakovu preferenci dané organizační formy výuky. Z toho vyplývá, že skupina vyučovaná venku (v terénu) formou vlastivědné exkurze daleko častěji preferuje výuku v terénu v porovnání se skupinou, jejíž výuka proběhla v rámci třídy frontální výukou.

Preference organizační formy	Ve třídě	V terénu	Součet
Skupina vyučovaná venku	10	78	88
Skupina vyučovaná ve třídě	30	56	86
Součet	40	134	174

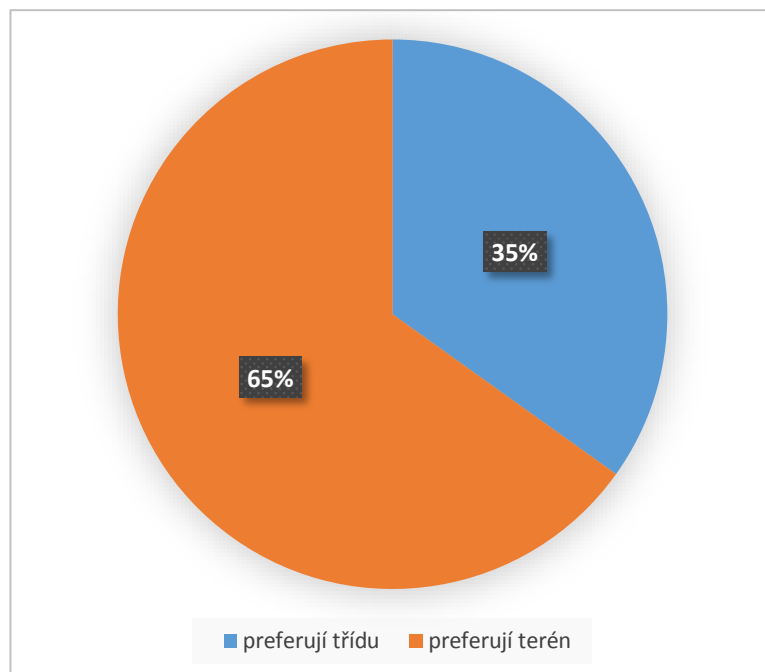
KT 2 Žákovy preference organizační formy výuky x organizační formy výuky

Interpretace:

Z výsledků vyplývá, že 78 (89 %) žáků z celkového počtu 88 žáků, kteří byli vyučováni venku (v terénu), preferují výuku venku, pouze 10 (11 %) preferuje výuku ve třídě (viz graf č. 24). Ve druhé skupině vyučované v rámci třídy s celkovým počtem 88 žáků 56 (65 %) žáků dává přednost výuce venku (v terénu) a 30 (35 %) žáků dává přednost výuce ve třídě (viz graf č. 25). Skupina vyučovaná venku (v terénu) daleko častěji preferuje výuku mimo třídu.



Graf 24 Preference org. formy výuky u žáků vyučovaných venku



Graf 25 Preference org. formy výuky u žáků vyučovaných ve třídě

Výzkumný problém č. 5:

Má zvolená organizační forma výuky vliv na zájem žáků chodit do zájmového kroužku zaměřeného na poznávání zajímavých míst Prahy?

5. hypotéza:

H 5: Žáci, kteří absolvovali výuku formou vlastivědné exkurze, chtějí častěji chodit do zájmového kroužku zaměřeného na poznávání zajímavých míst Prahy než žáci, kteří absolvovali výuku frontální.

5 H₀: Žáci, kteří absolvovali výuku formou vlastivědné exkurze, chtějí stejně často chodit do zájmového kroužku zaměřeného na poznávání zajímavých míst Prahy jako žáci, kteří absolvovali výuku frontální.

5 H_A: Žáci, kteří absolvovali výuku formou vlastivědné exkurze, chtějí častěji chodit do zájmového kroužku zaměřeného na poznávání zajímavých míst Prahy než žáci, kteří absolvovali výuku frontální.

Pro testování této hypotézy jsme sestavili následující kontingenční tabulku s jedním stupněm volnosti. Byl proveden test chí-kvadrátu pro kontingenční tabulku. Vypočítaná hodnota testového kritéria je $\chi^2 = 0,052$.

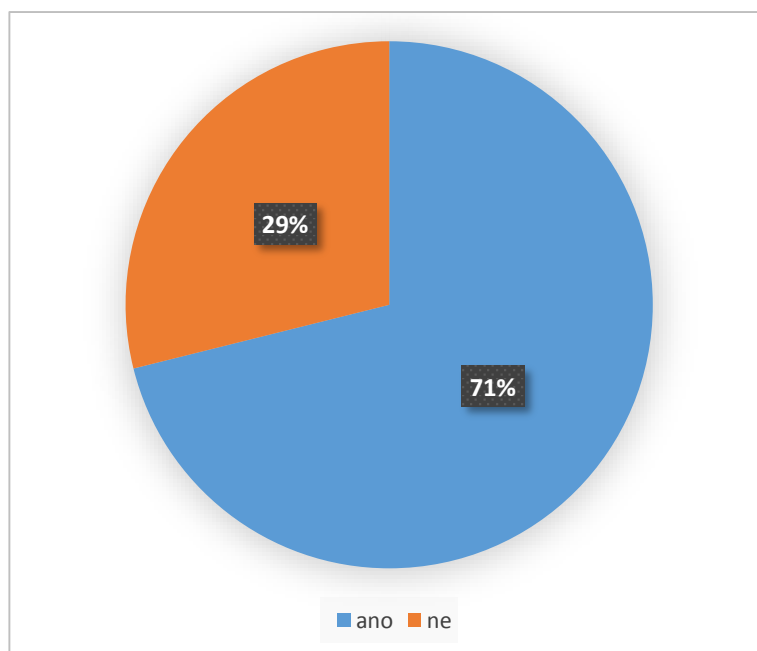
Testem chí-kvadrátu pro kontingenční tabulku jsme nemohli prokázat, že mezi zkoumanými proměnnými existuje vztah. Na základě výsledků tohoto testu (signifikance 0,872) nemůžeme přijmout alternativní hypotézu na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Nemohli jsme zamítnout ani nulovou hypotézu, takže předpokládáme, že zvolená organizační forma nemá vliv na zájem žáků navštěvovat kroužek zaměřený na poznávání zajímavých míst Prahy. Mezi skupinami, jejichž výuka proběhla venku (v terénu), tj. formou vlastivědné exkurze, a ve třídě, tj. frontální výukou, se nepodařilo prokázat statisticky významný rozdíl v zájmu žáků navštěvovat zájmový kroužek zaměřený na poznávání zajímavých míst Prahy.

Zájem o kroužek	ano	ne	Součet
Skupina vyučovaná venku	64	26	90
Skupina vyučovaná ve třídě	63	29	92
Součet	127	55	182

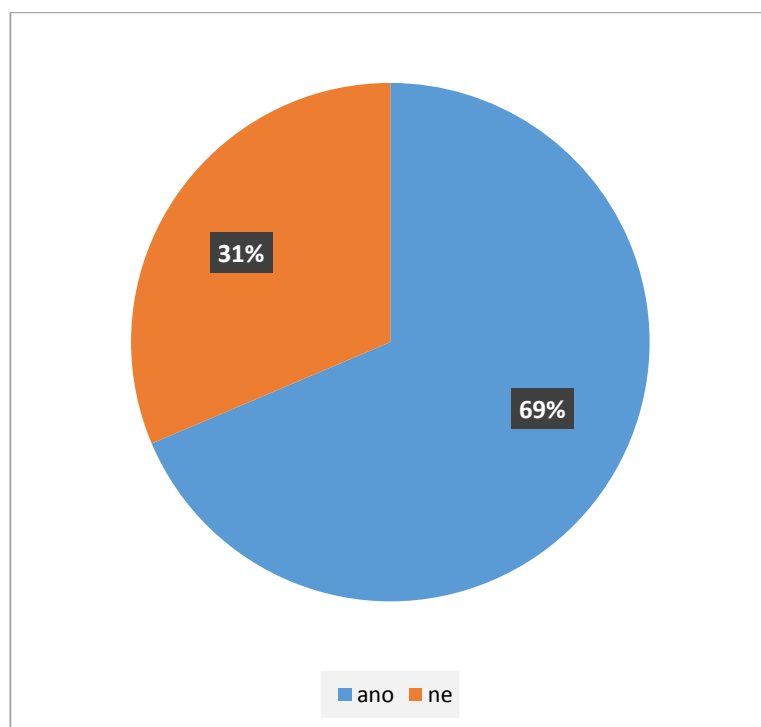
KT 3 Zájem o kroužek x organizační formy výuky

Interpretace:

Z výsledků vyplývá, že 64 (71 %) žáků z celkového počtu 90 žáků, kteří byli vyučováni venku (v terénu), má zájem navštěvovat kroužek zaměřený na poznávání zajímavých míst Prahy, 26 (29 %) zájem o kroužek nemá (viz graf č. 26). Ve druhé skupině vyučované v rámci třídy s celkovým počtem 92 žáků, 63 (69 %) žáků má zájem o kroužek a 29 (31 %) žáků zájem nemá (viz graf č. 27). Z uvedených grafů vyplývá, že zájem o kroužek zaměřený na poznávání zajímavých míst Prahy je ve skupinách velmi podobný.



Graf 26 Zájem žáků vyučovaných venku navštěvovat kroužek



Graf 27 Zájem žáků vyučovaných ve třídě navštěvovat kroužek

8.4 ZJIŠTĚNÍ A INTERPRETACE VZTAHŮ MEZI JEDNOTLIVÝMI PROMĚNNÝMI

V našem výzkumném šetření jsme kromě hlavních hypotéz zjišťovali i další vztahy mezi proměnnými. Již jsme se nezaměřovali na hledání statisticky významných rozdílů mezi skupinami vyučovanými venku a ve třídě, ale zajímaly nás rozdíly mezi vědomostmi chlapců a dívek. Zabývali jsme se tím, zda má na výsledky vstupního a výstupního didaktického testu, testu vizuálního poznávání pražských památek vliv pohlaví (chlapci x dívky). Abychom zjistili závislost jednotlivých proměnných, spočítali jsme signifikanci pro Studentův t-test. Zajímaly nás následující 3 výzkumné otázky.

- 1. Má pohlaví respondentů vliv na výsledky vstupního didaktického testu?**
- 2. Má pohlaví respondentů vliv na výsledky výstupního didaktického testu?**
- 3. Má pohlaví respondentů vliv na výsledky testu ve vizuálním poznávání pražských památek?**

ad. 1) U výzkumné otázky č. 1 nás zajímalo, zda má pohlaví vliv na výsledky vstupního didaktického testu. Spočítali jsme signifikanci pro Studentův t-test, která činila $\alpha = 0,977$. Na základě výsledků t-testu můžeme konstatovat, že pohlaví nemá vliv na výsledky vstupního didaktického testu. T-test potvrdil, že mezi skupinami (chlapci x dívky) není statisticky významný rozdíl na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

ad. 2) U výzkumné otázky č. 2 nás zajímalo, zda má pohlaví vliv na výsledky výstupního didaktického testu. Spočítali jsme signifikanci pro Studentův t-test $\alpha = 0,723$. Na základě výsledků t-testu můžeme konstatovat, že pohlaví nemá vliv na výsledky výstupního didaktického testu. T-test potvrdil, že mezi skupinami (chlapci x dívky) není statisticky významný rozdíl na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

ad. 3) U výzkumné otázky č. 3 nás zajímalo, zda má pohlaví vliv na výsledky testu ve vizuálním poznávání pražských památek. Spočítali jsme signifikanci pro Studentův t-test

$\alpha = 0,819$. Na základě výsledků t-testu můžeme konstatovat, že pohlaví nemá vliv na výsledky testu ve vizuálním poznávání pražských památek. T-test potvrdil, že mezi skupinami (chlapci x dívky) není statisticky významný rozdíl na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Interpretace:

Z uvedených výsledků vyplývá, že pohlaví nemá vliv na žádnou ze zkoumaných proměnných, tj. nemá vliv na výsledek vstupního didaktického testu, na výsledek výstupního didaktického testu a na výsledek testu vizuálního poznávání pražských památek.

8.5 SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ, DISKUZE A NAVRŽENÁ DOPORUČENÍ

Shrnutí a diskuze

Výzkumné šetření na „*zjištění rozdílu ve vědomostech a názorech žáků 4. ročníku ZŠ po absolvování výuky o Praze v závislosti na zvolené organizační formě výuky*“ bylo zaměřeno na zjištění a charakteristiku možných vztahů ve vědomostech a názorech mezi dvěma skupinami žáků, kde první skupina byla vyučována v rámci třídy frontální výukou a druhá skupina mimo školu vlastivědnou exkurzí. Za hlavní výzkumný problém bylo stanoveno zjištění, zda existuje rozdíl ve vědomostech a názorech žáků 4. ročníku ZŠ po absolvování výuky o Praze v závislosti na zvolené organizační formě výuky, tj. výuce frontální a vlastivědné exkurzi. Na základě výsledků, ke kterým jsme při analýze, interpretaci a statistickém zpracování dat dospěli, uvádíme v následujícím shrnutí, které vyplývá z formulování dílčích výzkumných cílů empirické části (viz. kap. 6. 2).

Výzkumného šetření, které probíhalo v letech 2010 a 2011, se zúčastnilo celkem 182 žáků 4. ročníku ZŠ B. Hrabala v Praze 8. Na výuce se podílelo celkem 6 učitelů vlastivědy a 8 tříd žáků (4 třídy vždy v jednom školním roce).

Vědomosti žáků jsme zjišťovali na základě vstupního a výstupního didaktického testu.

Vstupní didaktický test, jak jsme se zmínili v kap. 7. 1, sloužil především ke zjištění vstupních vědomostí žáků. Na základě vyhodnocení vstupního testu, jsme zjistili, zda jsou obě skupiny (kontrolní a experimentální) vědomostně vyrovnané.

Na základě vyhodnocení výsledků vstupního didaktického testu můžeme shrnout dané výsledky. Průměrná úspěšnost vstupního didaktického testu dosáhla přibližně 70% správných odpovědí. Z výsledků vstupního didaktického testu, v němž možné maximum bylo 21 bodů, byl vypočten aritmetický průměr 14,6 bodu.

Výstupní didaktický test, jak jsme již popsali v kap. 7. 1, jsme použili ke zjištění výsledků experimentální výuky.

Na základě vyhodnocení výstupního didaktického testu můžeme uvést tyto výsledky. Průměrná úspěšnost výstupního didaktického testu byla 58% správných

odpovědí. Aritmetický průměr ze získaných bodových výsledků činil 21,5 bodu při maximálně možném zisku 37 bodů. Vzhledem k tomu, že didaktické testy jsou nestandardizované, nelze rozhodnout, zda výsledky vstupního a výstupního didaktického testu jsou výborné, průměrné, podprůměrné atd. Jediné objektivní hodnocení vytvořené odborníky je klasifikační tabulka obsahující počty bodů testu s přiřazením hodnotících stupňů klasifikace (viz příloha č. 4). Na základě této tabulky jsme v pedagogické praxi schopni posoudit, zda výsledky vstupního a výstupního didaktického testu jsou výborné, chvalitebné, dobré, dostačující či nedostačující. Na pětistupňové hodnotící škále byl spočítán průměr známek vstupního didaktického testu 2,36 a průměr známek z výstupního didaktického testu činil 2,92.

Dílčí cíl disertační práce:

- **zjistit rozdíly ve vědomostech žáků o Praze po uskutečněné výuce formou vlastivědné exkurze a frontální výuky**

Ke zjištění stanoveného dílčího cíle, ve kterém zjišťujeme rozdíly ve vědomostech žáků o Praze po uskutečněné výuce formou vlastivědné exkurze a frontální výuky, jsme stanovili hypotézu H1.

H 1: Vědomosti žáků o Praze po absolvování výuky jsou lepší u těch žáků, kteří absolvovali výuku formou vlastivědné exkurze, než u žáků, kteří absolvovali výuku frontální.

Vědomosti žáků o Praze byly měřeny na základě předloženého výstupního didaktického testu. Následně jejich bodové skóre bylo vzájemně posouzeno v obou skupinách, tj. v kontrolní a experimentální skupině. Lepšími vědomostmi máme na mysli vědomosti té skupiny žáků, která dosáhla ve výstupním didaktickém testu vyššího bodového skóre.

Na základě výsledků statistického testu jsme zjistili, že výsledky žáků vyučovaných v terénu formou vlastivědné exkurze dosahují lepších výsledků ve výstupním didaktickém testu v porovnání se skupinou, která byla vyučována v rámci třídy frontální výukou.

Z výsledků můžeme konstatovat, že organizační forma výuky má vliv na výsledky žáků v didaktickém testu, tedy na vědomosti žáků o Praze. Na základě tohoto výzkumného šetření jsme dospěli k zajímavému zjištění, že vlastivědná exkurze je efektivní a vhodnou organizační formou pro poznávání regionálních skutečností.

Někdo by ale mohl namítnout, že do výsledků této hypotézy se může promítnout i další činitel, který může ovlivnit výsledky tohoto testování. Tím by mohly pro nás být žákovy předchozí vědomosti a zkušenosti s poznáváním Prahy v rámci předchozího školního vzdělávání, ale též vliv volnočasových aktivit. Může se jednat o procházky, návštěvy jednotlivých objektů, medializaci, vyhledávání informací z internetových zdrojů, či tematicky zaměřených knih apod.

Abychom zajistili rovné vstupní podmínky v obou skupinách, museli žáci projít vstupním didaktickým testem, který měl především prokázat, že mezi oběma zmíněnými skupinami (kontrolní a experimentální skupinou) nejsou statisticky významné rozdíly. Tím máme na mysli, že žáci jedné skupiny nevykazují již statisticky významné počáteční rozdíly v předchozích vědomostech o Praze v porovnání s vědomostmi žáků druhé skupiny.

Taktéž jsme se snažili pro všechny žáky zajistit rovné podmínky tím, že žáci vstupují do testování bez předchozího povědomí o Praze, alespoň v rámci vlastivědy. Proto jsme celé výzkumné řešení směřovali hned do 4. ročníku ZŠ, kde je vlastivěda novým předmětem, a na začátek školního roku (říjen, listopad), kdy bylo podle tematických plánů poprvé do výuky začleněno téma Prahy.

Dílčí cíl disertační práce:

- **zjistit rozdíly v názorech žáků na danou problematiku v závislosti na zvolené organizační formě výuky**

Názory žáků jsme zjišťovali na základě dotazníku. Dotazník, jak jsme uvedli na v kap. 7. 1, sloužil nejen ke zjištění dat a informací o respondentovi, ale především ke zjištění jeho názoru na danou problematiku, tj. na výuku o Praze (obliba hlavního města Prahy, průběh školní výuky o Praze, zájmové aktivity spojené s poznáváním Prahy).

Z analýzy a interpretace jednotlivých položek dotazníku uvedených v kapitole 8. 2 můžeme říci, že žákům 4. ročníku ZŠ se hlavní město Praha líbí (viz graf č. 9), ale přesto by téměř polovina z nich ráda v Praze něco změnila (viz graf č. 10). Odpovědi těch dotazovaných, kteří by něco v Praze změnili, by se daly shrnout do pěti tématických skupin. 1) nepořádek; 2) méně aut; 3) více zeleně 4) méně problémových lidí; 5) ochrana a oprava historických památek.

Více než dvě třetiny žáků projeví zájem chodit do zájmového kroužku, ve kterém by mohly navštěvovat zajímavá místa Prahy (viz graf č. 11). Dotazníkové položky č. 4, 5 a 6 ukazují názory žáků na učitelovo působení při výuce o Praze. Můžeme konstatovat, že většinou se jedná o pozitivní názor žáka k učitelovu působení (viz grafy č. 12, 13, 14).

Z další dotazníkové položky č. 7 můžeme usuzovat, že přibližně polovina všech respondentů je přesvědčena, že má dostatečné vědomosti o Praze. Více než čtvrtina zná dostatečně okolí domova a školy a jedna pětina odpověděla, že dostatečné vědomosti o Praze nemá (viz graf č. 15).

Pomocí výsledků další dotazníkové položky jsme se přesvědčili o zájmu žáků získávat další informace o Praze. Je vidět, že se žáci chtějí o Praze dovídat více a že je téma jejich města a místa bydliště velice zajímavá (viz graf č. 16). Bez ohledu na skupinu vyučovanou ve třídě a v terénu jsme se přesvědčili o tom, že tři čtvrtiny všech žáků by nejraději byly vyučovány v terénu (viz graf č. 16).

Dotazníková položka č. 10 a 11 ukazuje, jak velká je obliba bydlení v Praze a zda by žáci v Praze chtěli nadále zůstat. Protože v obou případech více než tři čtvrtiny žáků odpověděly kladně, můžeme z toho usuzovat, že ve svém městě žáci opravdu rádi bydlí a chtěli by zde i zůstat (viz grafy č. 18, 19).

Tento dílčí cíl jsme zjišťovali v hypotézách H3, H4 a H5.

H 3: Zájem žáků o další informace o Praze je větší u těch žáků, kteří absolvovali výuku formou vlastivědné exkurze, než u žáků, kteří absolvovali výuku frontální.

U hypotézy H3 jsme již nezkoumali vědomosti, ale názory žáků na výuku o Praze. Pro testování této hypotézy jsme využili obou skupin, tj. experimentální (vyučovanou venku pomocí vlastivědné exkurze) a kontrolní (vyučovanou ve třídě frontální výukou), a

dotazníkovou položku č. 8. Na základě odpovědí respondentů a následného testování jsme zjistili, že zájem žáků o další informace o Praze je vyšší ve skupině, která je vyučována venku, než u skupiny, která je vyučována v rámci třídy. Z toho můžeme usuzovat například to, že změna výuky, změna prostředí může mít vliv na motivaci a zájem žáků dovídat se další informace o Praze.

H 4: Žáci, kteří absolvovali výuku formou vlastivědné exkurze, častěji preferují výuku v terénu, než žáci, kteří absolvovali výuku frontální.

Pro testování hypotézy H4 jsme využili dotazníkové položky č. 9. Z výsledků jsme zjistili, že skupina vyučovaná formou vlastivědné exkurze daleko častěji upřednostňuje výuku mimo třídu (v terénu). U této hypotézy bychom měli zdůraznit, že testovaní žáci měli již v předchozích školních ročnících zkušenosti s výukou formou vlastivědné exkurze, takže pro všechny žáky nebyla tato zkušenost s formou vlastivědné exkurze nová.

I přesto, že větší počet žáků vyučovaných venku (v terénu) preferuje výuku venku, zjistili jsme, že velké procento žáků (65 %) i z druhé skupiny by raději preferovalo vyučování venku (v terénu).

H 5: Žáci, kteří absolvovali výuku formou vlastivědné exkurze, chtějí častěji chodit do zájmového kroužku zaměřeného na poznávání zajímavých míst Prahy než žáci, kteří absolvovali výuku frontální.

Testováním další hypotézy H5 jsme zjistili, že zvolená organizační forma výuky nemá vliv na zájem žáků chodit do zájmového kroužku zaměřeného na poznávání zajímavých míst Prahy. Výsledky nám ukázaly, že téměř tři čtvrtiny žáků v obou skupinách mají zájem chodit do zájmové kroužku, ve kterém by poznávali zajímavá místa Prahy. Z toho můžeme usuzovat, že téma Prahy je pro žáky atraktivní a že žáci mají zájem o přímé poznávání Prahy, ať již byli vyučováni venku (v terénu) či ve třídě. Potvrdilo se nám, že zvolená organizační forma výuky zájem o kroužek neovlivňuje.

Dílčí cíl disertační práce:

- **zjistit rozdíly mezi dovednostmi žáků ve vizuálním poznávání pražských památek v závislosti na zvolené organizační formě výuky.**

Ke zjištění tohoto dílčího cíle jsme ověřovali hypotézu H2.

H 2: Dovednosti žáků ve vizuálním poznávání pražských památek po absolvování výuky jsou lepší u těch žáků, kteří absolvovali výuku formou vlastivědné exkurze, než u žáků, kteří absolvovali výuku frontální.

U této hypotézy se nám nepotvrdilo, že by jedna či druhá skupina dosáhla lepších či horších výsledků. Ať již byli žáci vyučováni venku formou vlastivědné exkurze či frontální výukou, nepotvrdilo se nám, že by daná organizační forma výuky měla vliv na dovednosti žáků ve vizuálním poznávání pražských památek. Můžeme se domnívat, že za nepřijetím alternativní hypotézy může stát více faktorů. U vlastivědné exkurze se například může jednat o neschopnost převést skutečnou stavbu do zmenšeného obrazu – fotografie.

Jak jsme uvedli v kap. 6. 4, kromě vyhodnocení pěti hlavních hypotéz, jsme se pokusili zjistit vliv nezávisle proměnných (organizační formy výuky – frontální výuka x vlastivědná exkurze; pohlaví žáků, učitelé; čas – délka výuky) na závisle proměnnou (vědomosti a názory žáků k tématu, výuce).

Nezávisle proměnné:

- **Pohlaví žáků** - chtěli jsme zjistit, zda je rozdíl ve výsledcích jednotlivých testů (vstupní a výstupní didaktický test, test vizuálního poznávání pražských památek) v závislosti na pohlaví žáků. T - testem jsme zjistili, že pohlaví nemá vliv na výsledky vstupního a výstupního didaktického testu, ani na test zaměřený na vizuální poznávání pražských památek.

- **Učitelé** – u této nezávisle proměnné jsme zjišťovali, zda výsledky našeho experimentu nebyly narušeny velkým rozdílem v působení učitele v jednotlivých třídách. Naším úkolem bylo zjistit, zda v daných třídách nemohlo být bodové skóre v testu ovlivněno právě tímto činitelem. Pomocí analýzy rozptylu jsme prokázali, že i přes rozdílné výsledky ve výstupním didaktickém testu jednotlivých tříd, nebyl mezi výsledky zjištěn statisticky významný rozdíl. Můžeme se tak domnívat, že působení učitelů nemá vliv na výsledky testů v jednotlivých třídách a že svým působením učitelé neovlivnili výsledky našeho experimentu.
- **Čas – délka výuky** - jak je zřejmé z celé trasy naší vlastivědné exkurze, časová dotace vlastivědné exkurze pro experimentální skupiny byla delší než čas vyčleněný kontrolním skupinám v rámci výuky frontální. Zatímco realizace samotné exkurze trvala 4 vyučovací hodiny, výuka ve třídách měla dotaci pouze 2 vyučovací hodiny. Je nutno si přesto uvědomit, že celková doba nakonec nebyla rozdílná, protože při vlastivědné exkurzi musíme počítat s dobou potřebnou na přesuny, přestávky, svačinu, takže čistý čas vlastivědné exkurze se prakticky nelišil od času, který jsme potřebovali při výkladu učební látky v kontrolních skupinách ve třídě.

Výzkumným vzorkem našeho šetření byli žáci 4. ročníku ZŠ B. Hrabala. I když jsme nakonec nebyli schopni výzkumné šetření realizovat na jiných základních školách z důvodů, které jsme uvedli v kap. 7. 2, domníváme se přesto, že tento experiment je možné realizovat na těch školách, které budou splňovat podmínky, které jsme stanovili v kap. 7. 3.

Navržená doporučení

Na základě výsledků výzkumného šetření jsme dospěli k následujícím doporučením. Domníváme se, že tato doporučení mohou být podkladem pro další posouzení a rozvíjení v našem školském systému. Zároveň mohou být východiskem pro změnu přístupu učitelů k výuce o místním regionu.

Podle našeho názoru si regionální vlastivěda ve formálním i reálném kurikulu zaslouží více prostoru. V praxi by to znamenalo například stanovení minimálního počtu vlastivědných vycházek a exkurzí, které by měli žáci během školního roku absolvovat. Musíme si totiž uvědomit, že regionální vlastivěda není jen okrajovým vzdělávacím obsahem, který můžeme ve výuce marginalizovat, ale naopak má vazbu k obecné vlastivědě. Regionální vlastivěda je totiž organickou součástí obecné vlastivědy, a proto ji nelze od obecné vlastivědy odtrhnout.

Dalším problémem, se kterým se velmi často setkáváme ve školství, je nedostatek empirie ve výuce. To platí především pro regionální vlastivědu, kde je potřebné posílit přímé poznávání objektů, jevů a reálných skutečností (viz Komenský), protože empirii a přímé poznávání daných objektů, věcí a jevů nelze nahradit nepřímým poznáváním věci (např. výkladem bez přítomnosti dané věci, o které se hovoří).

Mnoho učitelů považuje vlastivědné vycházky (exkurze) za málo efektivní a výuce mimo školu se vyhýbá, a to z řady důvodů. Mezi nejčastější důvody patří hypotetická neefektivnost výuky, vysoká časová náročnost, nezanedbatelná příprava učitele, zvýšená náročnost na bezpečnost žáků atd.

Je ale potřeba si uvědomit, že výuka o regionu je přirozeně nezbytnou součástí vyučování. Podle našeho názoru je právě vlastivědná vycházka a exkurze pro poznávání regionu nejvhodnější organizační formou, v níž jsou zprostředkovány reálné předměty a jevy. Z tohoto důvodu doporučujeme učitelům, aby vycházky a exkurze často zařazovali do učebního plánu vlastivědy. Výsledky našeho výzkumného šetření jen potvrdily, že vlastivědná exkurze je efektivní a adekvátní formou při výuce o regionu. Považujeme za důležité, aby učitelé věděli, jak pracovat s regionálními tématy, jak pracovat ve výuce - jaké výukové metody a organizační formy pro výuku využívat. Jsme toho názoru, že by tyto informace měli „budoucí“ učitelé získat již v rámci výuky na pedagogických fakultách. Vystudovaným učitelům vlastivědy by mohla pomoci školní metodická

sdružení, různá vzdělávací školení, vzdělávací kurzy, které se zabývají danou problematikou.

Jedna z cest, jak inovovat výuku regionální vlastivědy, je začít u „budoucích“ učitelů pedagogických fakult, kde by měla výuka regionální vlastivědy probíhat z velké části také v terénu, tedy empiricky, tak jak to navrhujeme pro základní školy. Tak jako sami učitelé budou vyučováni, takovým způsobem pak v budoucnu budou vyučovat další generace žáků.

Výzkumným šetřením jsme zaznamenali velký zájem žáků o poznávání Prahy, že se o výuku o Praze, jako jejich regionu, zajímají a rádi by se dozvíдали o Praze více informací. Je tedy především na učitelích, aby tohoto zájmu využili a vyučovali o místním regionu více a podrobněji, a to za pomoci všech vyučovacích metod, organizačních forem výuky a vyučovacích prostředků.

Jak se ukázalo v našem výzkumu, významná skupina žáků by přivítala možnost navštěvovat v rámci zájmové činnosti kroužek, který by byl zaměřený na poznávání zajímavých míst Prahy. Už pro zmíněný zájem by bylo vhodné tyto zájmové kroužky zavést, ať již to bude kroužek v rámci školy či jiných organizací. Pro názornost uvádíme modelový návrh míst nacházejících se v Praze 8 a která jsou z našeho pohledu vhodná k návštěvě žáků v rámci vlastivědného kroužku.

Modelový návrh obsahové náplně vlastivědného kroužku pro žáky 1. stupně základních škol na Praze 8.

- **Karlín** (kostel sv. Cyrila a Metoděje, Invalidovna, Karlínská kasárna, Národní dům – dnes sídlo rádia Regina, Zámeček Sluncová, Negrelliho viadukt, kaple býv. Vojenského hřbitova, Hudební divadlo Karlín)
- **Libeň** (Libeňský zámek s kaplí Neposkvrněného Početí Panny Marie, Sokolovna, Nová synagoga, kostel sv. Vojtěcha, Löwitův mlýn, Pivovar, Vodárenská věž, Libeňský plynojem, Grabova vila, Thomayerovy sady, pomník Operaci Anthropoid - Heydrichova zatáčka, Libeňský most, lesopark Okrouhlík – chráněné území)
- **Kobylisy** (Kobyliská střelnice, Ládví – chráněné území - těžba proterozoických silicítů)

- **Bohnice** (židovský hřbitov v Bohnicích, statek Vraných, kostel sv. Petra a Pavla, Zámeček (psychiatrická léčebna), kostel sv. Václava, hradiště Zámka u Bohnic – přírodní rezervace, Bohnické údolí, Podhoří, Velká skála)
- **Čimice** (Čimický háj, kaplička sv. Jana Nepomuckého, Čimická tvrz, Čimické údolí a Zámky)
- **Troja** (údolí Vltavy, Drahaňská rokle, Podhoří, sady Svatopluka Čecha, usedlost Popelářka, zámeček Jabloňka, Jabloňka – Černá skála)
- **Ďáblice** (Ďáblický les, Hvězdárna v Ďáblicích, Battistova cihelna, zámecká kaple Nejsvětější Trojice a sv. Václava)
- **Střížkov a Prosek** (Svatojánský poplužný dvůr – baroko, Střížkovský hřbitov, Prosecké skály – pískovec)
- **Dolní Chabry** (Knorův statek, menhir v ulici U Větrolamu, kostel Stětí sv. Jana Křtitele)
- **Nové Město** (Muzeum hlavního města Prahy)

ZÁVĚR

Jak jsme již naznačili v úvodu, znalost rodného kraje by měla patřit k základům všeobecného vzdělání každého člověka. V institucionálním vzdělávání se regionálně zaměřené učivo prolíná napříč stupni škol: nalezneme ho v předškolním vzdělávání, na 1. stupni ZŠ, 2. stupni ZŠ, na střední škole, samozřejmě i na škole vysoké.

Vlastivěda je předmět, který má řadu kognitivních cílů, ale zároveň má velký poměr i cílů afektivních, které bychom neměli opomíjet. Jedním z hlavních cílů regionální vlastivědy je získání vztahu k regionu, k obci, k místu bydliště atd. Aby žáci získali vztah k místu svého bydliště, školy, své obci apod., měli by dané skutečnosti poznat empiricky.

V disertační práci s názvem *Regionální vlastivěda a její využití v učivu primární školy* jsme se zabývali problematikou výuky o regionu v rámci předmětu vlastivědy. Výzkumným šetřením jsme zmapovali vědomosti a názory žáků související s tématem Prahy a charakterizovali možné vztahy mezi vědomostmi a názory dvou skupin žáků 4. ročníku ZŠ v závislosti na zvolené organizační formě výuky. V našem případě první skupinou žáků byla ta, která byla vyučována frontální výukou v rámci třídy, tou druhou zase skupina, vyučována vyučovací formou vlastivědné exkurze mimo budovu školy, v terénu.

V teoretické části disertační práce, konkrétně pak v prvních dvou kapitolách, jsme dospěli k tomu, že vlastivědné vyučování procházelo složitými proměnami: podléhalo novým pedagogickým teoriím, novým pedagogickým směrům, aktuální politické i školně politické situaci. Významnou změnou prošlo vlastivědné vyučování v rámci transformace českého školství po roce 1989. Vlastivědné vyučování vykrytalizovalo v organické spojení obecné a regionální vlastivědy. Přesto považujeme regionální princip ve výuce vlastivědy za stěžejní.

Ve třetí kapitole jsme se zaměřili na obecnou vlastivědu na 1. stupni ZŠ. Charakterizovali jsme její pojetí, obsah a význam a specifikovali její cíle: vést žáky k poznání místní krajiny, obce a České republiky na základě seznámení se s jednotlivými regiony a k osvojení si základních návyků, které budou žáci potřebovat k současnému, ale i k dalšímu poznávání. Dále jsme se v této kapitole zabývali postavením vlastivědy v rámci RVP ZV. Zde jsme došli k závěru, že vlastivědné učivo je zpracováno především v prvních

třech tématických okruzích vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět (Místo, kde žijeme; Lidé kolem nás; Lidé a čas)*. Připomněli jsme zde význam vyučovacích prostředků ve vlastivědě: práci s kompasem, buzolou, mapou, plánem, vlastivědnými publikacemi apod.

Čtvrtá kapitola byla již zaměřena na regionální vlastivědu a její využití v učivu 4. a 5. ročníku ZŠ. Pro účely disertační práce jsme v rámci této kapitoly definovali pojem region, regionální princip, místní krajina a regionální prvky. Rovněž jsme se zabývali regionální výchovou, jakožto cílevědomým poznáváním vlastního regionu a dospěli jsme k vymezení regionální vlastivědy: regionální vlastivěda je soubor zeměpisných, přírodovědných a společenskovedních poznatků o regionu. Rovněž jsme zde připomněli tři stěžejní okruhy regionální vlastivědy pro 4. a 5. ročník ZŠ: 1/ *Místo, kde žijeme*, 2/ *Lidé kolem nás*, 3/ *Lidé a čas*, protože právě v těchto okruzích je kladen důraz na poznávání místních a regionálních skutečností, na utváření zkušeností žáků. V rámci této kapitoly jsme poukázali na vhodnost epizodického charakteru výběru učiva: výuka by měla logicky postupovat od nejbližšího ke vzdálenějšímu, s odvoláním například na principy J. A. Komenského. Pozornost by měla být směřována k praktickým zkušenostem, situacím, aktivitě žáků, ve kterých by se jejich poznávání rozvíjelo. Upozornili jsme, že optimálními formami výuky pro poznání místní krajiny jsou vlastivědná vycházka a exkurze, avšak i další aktivizující metody opírající se o činnostní učení a komunikační dovednosti žáků se zřetelem nejen na kognitivní cíle, ale i na cíle afektivní.

Poslední kapitulu teoretické práce považujeme za stěžejní, a to především z toho důvodu, neboť jsme se v ní zabývali nutností využívání vlastivědných vycházek a exkurzí pro potřeby poznání regionu. Zabývali jsme se jejich významem, podobou a realizací, včetně nároků, které jsou při její realizaci kladeny na učitele a žáka. Na teoretické úrovni jsme poukázali na didaktický potenciál těchto organizačních forem výuky právě v souvislosti s výukou regionální vlastivědy.

V empirické části disertační práce jsme chtěli zjistit, zda existuje rozdíl ve vědomostech a názorech žáků 4. ročníku ZŠ po absolvování výuky o Praze v závislosti na zvolené organizační formě výuky, a tím zjistit, zda vlastivědná exkurze je opravdu vhodnou organizační formou pro poznávání místního regionu.

Nejprve jsme stanovili výzkumný problém. Hlavním výzkumným problémem bylo zjistit, zda existuje rozdíl ve vědomostech a názorech žáků 4. ročníku ZŠ po absolvování výuky o Praze v závislosti na zvolené organizační formě výuky, tj. výuce frontální a vlastivědné exkurzi. Dále jsme formulovali hlavní i dílčí cíle a pět hypotéz.

Charakterizovali jsme výzkumný soubor respondentů: 182 žáků 4. ročníků ZŠ Bohumila Hrabala, sídlící v Praze 8.

V rámci kvantitativně orientovaného výzkumu jsme jako hlavní výzkumnou metodu zvolili experiment. Při experimentu jsme využili didaktický test (vstupní a výstupní) pro zjištění vědomostí a dotazník pro zjištění názorů žáků na danou problematiku. Pro statistické zpracování jsme zvolili následující statistické metody: Studentův t-test, test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku, znaménkové schéma pro kontingenční tabulku, analýzu rozptylu. Popsali jsme průběh a organizaci předvýzkumu a samotného výzkumného šetření.

V závěrečné kapitole jsme přednesli výsledky výzkumného šetření: vyhodnocení didaktických testů, dotazníků, provedli verifikaci pěti stanovených hypotéz a také zjistili a interpretovali vztahy mezi jednotlivými proměnnými, které mohly ovlivnit výsledky našeho experimentu. Přesvědčili jsme se, že na výsledky experimentu nemají vliv ani pohlaví, ani učitelé v jednotlivých třídách nezávisle na tom, zda byli žáci vyučováni ve třídě nebo v terénu, ani čas potřebný na obě organizační formy výuky. Na závěr jsme shrnuli výsledky výzkumného šetření, vedli diskuzi a navrhli doporučení.

V úvodu této práce jsme mohli pozorovat výpovědi učitelů vlastivědy o vlastivědné vycházce, exkurzi. Ač je mnoho učitelů přesvědčeno, že vlastivědná vycházka, exkurze není příliš efektivní, v našem výzkumném šetření zaměřeném na zjištění rozdílu ve vědomostech a názorech žáků 4. ročníků ZŠ po absolvování výuky o Praze v závislosti na zvolené organizační formě výuky, jsme zjistili opak. Nejenže naše výzkumné šetření potvrdilo značný vliv vlastivědné exkurze na vědomosti žáků, ale i na zájem žáků dozvídat se další informace o Praze, což lze v současné době chápat jako velmi pozitivní zjištění.

Po srovnání dvou skupin žáků a především jejich výsledků výstupního didaktického testu jsme zjistili, že vědomosti žáků jsou ovlivněny právě zvolenou organizační formou. Žáci, kteří byli vyučováni mimo budovu školy vlastivědnou exkurzí, dosáhli lepších výsledků než ti žáci, kteří byli vyučováni frontální výukou v rámci třídy.

Na základě odpovědí respondentů a následného testování jsme zjistili, že zájem žáků o další informace o Praze byl vyšší ve skupině, která byla vyučována v terénu formou vlastivědné exkurze, než u skupiny, která byla vyučována frontální výukou v rámci třídy. Z toho můžeme usuzovat například to, že výuky v reálném prostředí může mít vliv na motivaci a zájem žáků dozvídat se další informace o Praze.

Dále jsme zjistili, že skupina vyučovaná formou vlastivědné exkurze daleko častěji upřednostňuje výuku mimo třídu (v terénu). Na základě toho se můžeme domnívat, že organizační forma výuky ovlivňuje názor žáků na to, jak by měla vypadat výuka o Praze, tj. zda ve třídě či v terénu.

I když se nám nepotvrdilo, že zvolená organizační forma má vliv na žákův zájem o kroužek zaměřený na poznávání zajímavých míst Prahy, výzkumným šetřením jsme přesto zjistili, že žáci se velmi zajímají o téma místního regionu. Velmi rádi by navštěvovali zájmový kroužek zaměřený na poznávání zajímavých míst Prahy. Z toho můžeme usuzovat, že téma Prahy je pro žáky atraktivní a že žáci mají zájem o přímé poznávání Prahy, ať již byli vyučováni v terénu či ve třídě.

Domníváme se, že cíle stanovené v teoretické části a empirické části práce se nám podařilo naplnit. Je nám jasné, že výzkumné šetření pokrylo jen určitou část, kterou jsme ověřovali. Víme, že v této oblasti jsou značné rezervy a další otázky a následná zjištění mohou být součástí dalšího výzkumného šetření, které lze provést formou jak kvantitativního, tak i kvalitativního výzkumu. Toto tak zůstává úkolem pro případnou další výzkumnou činnost.

Doufáme, že předložená disertační práce v rovině teoretické přispěla k ucelení a teoretickému vymezení problematiky regionální vlastivědy a v rovině empirické poukázala na didaktický potenciál vlastivědné exkurze a dokázala, že vhodně provedená vlastivědná exkurze je vhodnou a efektivní organizační formou výuky pro poznání místního regionu.

Předložená disertační práce by mohla být přínosná zejména pro učitele, vychovatele, pracovníky v pedagogické oblasti a pomáhajících profesích, ale také studenty učitelství. Svůj význam by mohla mít i pro rodiče, kteří chtějí zodpovědně přistupovat k výchově dětí. Byli bychom také rádi, pokud by práce podnítila tuzemské odborníky, studenty i učitele k zájmu o tuto problematiku.

Z výsledků získaných ve výzkumném šetření jsme ve shodě s naším očekáváním zjistili, že existují statisticky významné rozdíly ve vědomostech a názorech žáků 4. ročníků ZŠ po absolvování výuky o Praze v závislosti na zvolené organizační formě výuky, tj. frontální výuce a vlastivědné exkurzi. Za nejvýznamnější lze však považovat zjištění v rozdílech ve vědomostech žáků, díky němuž se můžeme domnívat, že vlastivědná exkurze coby typ přímého, empirického poznávání, je efektivní organizační formou výuky regionální vlastivědy.

Z výše zmíněného vyplývá, jak důležitá je úloha vlastivědné exkurze a jak je potřebné, aby tato vyučovací forma z našich českých škol nejen nevymizela, ale aby se jí

dostalo patřičného uznání především ze stran učitelů. Je třeba si uvědomit, že poznávání místního regionu by v žádném případě nemělo být odkázáno jen na školní prostředí, poněvadž ve škole jsou prostředky poznávání reálií značně omezeny. Pokud máme žáky seznámit s místním prostředím, krajinou, významnými stavbami, tradicemi, musíme jim zprostředkovat tyto jevy přímo, empiricky, tedy tak jak jsme uvedli v Komenského mottu hned v úvodu práce. Jedině tak si odnesou povědomí o svém bydlišti, škole, obci, regionu, kraji, ale i o celé České republice obecně. Zážitky, zkušenosti, vědomosti a dovednosti, které si žáci z vlastivědné exkurze odnesou, se nedají ničím nahradit.

SEZNAM LITERATURY A INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

Knižní publikace, články

Akademický slovník cizích slov. Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0607-9.

AUGUSTA, P., HONZÁK, F. *Vlastivěda pro 4. ročník*. Praha: Práce, 1994.
ISBN 80-208-0319-X.

BARTOŠ, J., SCHULZ, J., TRAPL, M. *Regionální dějiny*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-0865.

COLMAN, A. M. *A Dictionary of Psychology*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 2006. ISBN 0-19-861035-1.

ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993.
ISBN 80-7066-534-3.

ČECHUROVÁ, M., JEŽKOVÁ, A., BORECKÝ, D. *Vlastivěda pro 4. ročník základní školy*. Praha: SPN, 2010. ISBN 978-80-7235-475-7.

DANIELOVSKÁ, V., TUPÝ, K. *Vlastivěda pro 4. ročník základní školy*. Praha: Fortuna, 1993. ISBN 80-7168-057-5.

DANIELOVSKÁ, V., TUPÝ, K. *Vlastivěda pro 4. ročník*. Praha: Pansofia, 1996.
ISBN 80-85804-79-4.

DOUBRAVA, J. *Metodická příručka k vyučování vlastivědy pro 3. ročník ZŠ*. Praha: SPN, 1986.

DOUBRAVA, J. *Metodická příručka k vyučování vlastivědy pro 4. ročník ZŠ*. Praha: SPN, 1988.

DVOŘÁKOVÁ, M., STARÁ, J., STRAŠÁK, Z. *Společnost pro 4. ročník ZŠ. Člověk a jeho svět*. Plzeň: Fraus, 2010. ISBN 978-80-7238-944-5.

EGGER, U. *Erlebnis Welt. Heimat-und Sachunterricht fuer die neue Grundschule in Bayern*. Oldenbourg, 2008. ISBN 3-486-02603-8.

FABIÁNKOVÁ, B. *Regionální prvky a didaktické zásady ve vyučování*. Komenský, roč. 110, 1985. (článek)

FABIÁNKOVÁ, B. *Didaktika prvouky*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-03.

FABIÁNKOVÁ, B. *Prvouka v 1. – 3. ročníku základní školy*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-31-1.

GARZINA, I. *Metodická příručka k učebnicím vlastivědy pro 4. a 5. ročník ZŠ*. 1.vyd. Praha: Scientia, 2000. ISBN 80-7183-100-X.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

GE, E., VAŇKOVÁ, K. *S dětmi Prahou bez nudy*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-297-1.

Geografický terminologický slovník. Ostrava: Pedagogická fakulta, 1982.

GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex, 2002. ISBN 80-85783-20-7.

GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E., BŮŽEK, A. *Obecná pedagogika II*. Olomouc: Hanex, 2002. ISBN 80-85783-24-X.

HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2816-2.

HARRÉ, R., LAMB, R. *The Dictionary of Developmental and Educational Psychology*. Oxford: Basil Blackwell, 1986. ISBN 0-631-14604-0.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.

HAYES, N. *Principles of Social Psychology*. Erlbaum: Taylor and Francis, 1993.

HENDL, J. *Kvantitativní výzkum*. 2.vyd. Praha: Portál, 2008.

HENDL, J. *Přehled statistických metod*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-482-3.

HILLS, P. J. *A dictionary of education*. London: Routledge a Kegan Paul, 1982. ISBN 0-7100-0871-6.

HOLOUŠOVÁ, D., KROBOTOVÁ, M. *Obsah a forma disertační práce*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0934-8.

HORÁK, F. *Didaktika základní a střední školy*. Praha: SPN, 1985.

HRONEK, M. *Vlastivěda 4*. Olomouc: Prodos, 1996. ISBN 80-85806-51-7.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha: GradaPublishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-244-0765-5.

JANEČKOVÁ, D., TUPÝ, K. *Metodická příručka k učebnici vlastivědy pro 4. ročník zvláštní školy*. Praha: SPN, 1983.

KANCÍR, J., MADZIKOVÁ, A. *Didaktika vlastivědy*. Prešov: Universum, 2003. ISBN 80-89046-13-4.

KERLINGER, F. N. *Základy výzkumu chování: pedagogický a psychologický výzkum*. Praha: Academia, 1972.

KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov*. Praha: SPN, 2010. ISBN 978-80-7235-446-7.

KOLÁŘ, Z. a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika velká*. Brno: Komenium, 1948.

KORČEK, I. *Vlastiveda, pomocna kniha pre učitelov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľství, 1970.

KORIM, V., GAŠPAROVÁ, M. *Základy vlastivědného vzdelávania*. Banská Bystrica: PdF UMB, 2003. ISBN 80-8055-813-2.

KUNC, K. *Vlastivěda pro posluchače učitelství I. st. ZŠ*. PdF v Ústí nad Labem, 1988.

LAMBERT, D., BALDERSTONE, D. *Learning to Teach Geography in the Secondary School*. 2nd Edition. London: Taylor a Francis Group, 2010. ISBN 0-415-49909-7.

LAWTON, D., GORDON, P. *Dictionary of Education*. London: Hodder and Stoughton, 1993.

LONG, M. *Handbook For Geography Teachers*. London: Methuen and Co, 1974.

Malá československá encyklopedie. Praha: Academia, 1986.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MAŇÁK, J., ŠVEC, Š., ŠVEC, V. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3802-0.

MATUŠKOVÁ, A. *Cvičení z didaktiky vlastivědy*. Plzeň, ZČU Fakulta pedagogická 1993. ISBN 80-7043-065-6.

MATUŠKOVÁ, A. *Místo, kde žijeme*. Praha: Nakladatelství České geografické společnosti, 2010. ISBN 978-80-86034-81-2. (soubor pracovních listů)

MEJSTRÍK, V. a kol. *Metodika vyučování vlastivědě. Učebnice pro studium učitelství pro I. – 5. ročník základní devítileté školy na pedagogickém institutu*. Praha: SPN, 1964.

MIHOLOVOVÁ, I. *Exkurze do Prahy a její místo ve výuce vlastivědy na 1. stupni základní školy*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, 2008.

NELEŠOVSKÁ, A. a kol. *Didaktika I*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. ISBN 80-7067-957-3.

NELEŠOVSKÁ, A., SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. ISBN 80-7067-957-3.

NELEŠOVSKÁ, A., SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika III*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0598-9.

PAGE, G. T., THOMAS, J. B. *International Dictionary of Education*. London: Kogan Page, 1978.

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

PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0924-X.

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7178-944-5.

PRŮCHA, J. *Česko-anglický pedagogický slovník*. Praha: ARSCI, 2005.

ISBN 80-86078-50-2.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003.

ISBN 80-7178-772-8.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, VÚP Praha, 2004.

RAŠKOVÁ, M. *Učení o přírodě a společnosti v kontextu současné teorie a praxe*. In *Sborník z vědecké konference s mezinárodní účastí „Primární a preprimární pedagogika v teorii, praxi a výzkumu“*. Olomouc: 2010. ISBN 978-80-87224-08-03.

SOLFRONK, J. *Organizační formy vyučování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 80-7066-334-0.

SPIPKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005.

ISBN 80-7178-942-9.

SPIPKOVÁ, V. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Pdf UK v Praze, Praha, 1997.

ŠTIKOVÁ, V., TABARKOVÁ, J. *Vlastivěda 4 - poznáváme naši vlast*. Brno: Nová škola, 2010. ISBN 978-80-7289-170-2.

ŠTIKOVÁ, V., TABARKOVÁ, J. *Vlastivěda 4 - poznáváme naši vlast*. Brno: Nová škola, 2004. ISBN 80-7289-055-7. (pracovní sešit)

ŠTVERÁK, V. *Obecná a srovnávací pedagogika*. Praha: Karolinum, 1999.

ISBN 80-246-0003.

TOMEK, K. *Vlastivěda 4, 5 – příručka pro učitele*. Olomouc: Prodos, 1997.

ISBN 80-85806-21-5.

VAVRDOVÁ, A. *Kapitoly z didaktiky vlastivědy*. Olomouc: PdF UP, 2003.
ISBN 80-244-0767-1.

VAVRDOVÁ, A. *Didaktika vlastivědy*. Olomouc: PdF UP, 2009.
ISBN 978-80-244-2263-3.

VAVRDOVÁ, A. *Vlastivěda ve výchovně vzdělávacím systému primární školy*. Disertační práce. Olomouc: 2001.

VELÍNKÝ, S. *Individualisace metod jako základ zvýšené efektivity školské práce*. Praha, 1932.

VRÁNA, S. a kol. *Slovník moderní pedagogiky*. Brno: Komenium, 1948.

Všeobecná encyklopedie v osmi svazcích. Praha: Diderot, 1999. ISBN 80-902555-2-3

VYSKOČILOVÁ, E. a kol. *Vlastivěda pro 4. ročník obecné školy. Poznáváme svět kolem nás*. Praha: Portál, 1993. ISBN 80-85282-73-9.

Vzdělávací program základní škola. Praha: Fortuna, 1996. ISBN 80-7168-337-X.

Vzdělávací program národní škola. Praha: SPN, 1997. ISBN 80-04-26683-5.

WEBSTER, A. M. *Webster's New Geographical Dictionary*. Springfield (Massachusetts): G. and C. Merriam Company Publishers, 1972.

Internetové zdroje:

GABLASOVÁ, S. *Regionálna výchova v edukačnom programe na 1. stupni ZŠ.* (Dostupné z: www.zsstefanikalc.sk/S.Gablasova_30.11.2012_odborny_prispevok_RGV.pdf)

HEJNOVÁ, E. *Integrovaná výuka prírodovedných predmetů na základních školách v českých zemích – minulost a současnost.* (Dostupné z: www.scied.cz/index.php/scied/article/viewFile/24/23)

Kompetence pro život. (Dostupné z: www.kompetenceprozivot.cz/pojmy-ve-vyuce)

KUDRIOVÁ, V. *Regionálna výchova v edukácii predprimárneho vzdelávania.* (Dostupné z: konference.osu.cz/khv/2009_2/file.php?fid=7)

Kulturní a přírodní památky Prahy 8, Městský úřad Praha 8, Odbor kultury (Dostupné z: www.praha8.cz/Kulturni-pamatky-rozcestnik.html)

LACKOVÁ, M. *Regionálna výchova a tradičná ľudová kultúra.* (Dostupné z: edu-lackova2.webnode.sk/skolsky-vzdelavaci-program/prierezove-temy)

MANSFIELD, D. *The Importance of Geography in the School Curriculum.* (Dostupné z: http://www.cgeducation.ca/programs/geoliteracy/docs/importance_of_Geography.pdf)

NEUMAJER, O. *Interaktivní tabule – vzdělávací trend i módní záležitost.* Nový Jičín: KVIC. Infolisty, únor 2008. (Dostupné z: ondrej.neumajer.cz/?item=interaktivni-tabule-vzdelavaci-trend-i-modni-zalezitost)

Vzdělávací program obecná škola. (Dostupné z: www.vuppraha.cz)

SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK

Obr. 1 Rozdělení tříd do skupin	103
Graf 1 Místo bydliště žáků 4. ročníku ZŠ B. Hrabala	88
Graf 2 Pohlaví žáků 4. ročníku ZŠ B. Hrabala	89
Graf 3 Věkové složení žáků 4. ročníku ZŠ B. Hrabala	89
Graf 4 Rozložení četností výsledků vstupního didaktického testu	106
Graf 5 Rozložení četností relativní úspěšnosti vstupního didaktického testu	107
Graf 6 Rozložení četností výsledků výstupního didaktického testu.....	108
Graf 7 Rozložení četností relativní úspěšnosti výstupního didaktického testu.....	109
Graf 8 Průměry bodového skóre výstupního didaktického testu všech tříd	110
Graf 9 Obliba hlavního města Praha	112
Graf 10 Změny v Praze.....	113
Graf 11 Zájmový kroužek.....	114
Graf 12 Spokojenost s výukou	115
Graf 13 Čas na výuku	116
Graf 14 Podstatné učivo.....	117
Graf 15 Moje vědomosti.....	118
Graf 16 Zájem o další informace.....	119
Graf 17 Výuka o Praze	120
Graf 18 Obliba bydlení v Praze.....	121
Graf 19 Zájem zůstat bydlet v Praze	122
Graf 20 Relativní úspěšnost žáků ve výstupním didaktickém testu.....	124
Graf 21 Úspěšnost žáků ve vizuálním poznávání pražských památek.....	126
Graf 22 Zájem žáků o další informace ve skupině vyučované venku	128
Graf 23 Zájem žáků o další informace ve skupině vyučované ve třídě.....	129
Graf 24 Preference org. formy výuky u žáků vyučovaných venku.....	131
Graf 25 Preference org. formy výuky u žáků vyučovaných ve třídě	132
Graf 26 Zájem žáků vyučovaných venku navštěvovat kroužek	134
Graf 27 Zájem žáků vyučovaných ve třídě navštěvovat kroužek	135

Tab. 1 Popis výzkumného vzorku učitelů.....	90, 91
Tab. 2 Etapy a prvky výzkumu	100
Tab. 3 Výsledky jednofaktorové analýzy rozptylu.....	111
Tab. 4 Tukeyho test	111
Tab. 5 Obliba hlavního města Prahy.....	112
Tab. 6 Změny v Praze	113
Tab. 7 Zájmový kroužek	114
Tab. 8 Spokojenost s výukou	115
Tab. 9 Čas na výuku	116
Tab. 10 Podstatné učivo	117
Tab. 11 Moje vědomosti	118
Tab. 12 Zájem o další informace	119
Tab. 13 Výuka o Praze.....	120
Tab. 14 Obliba bydlení v Praze	121
Tab. 15 Zájem zůstat bydlet v Praze.....	122
KT 1 Zájem o další informace o Praze x organizační formy výuky.....	128
KT 2 Žákovy preference organizační formy výuky x organizační formy výuky.....	131
KT 3 Zájem o kroužek x organizační formy výuky.....	134

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1:

Vstupní didaktický test z vlastivědy pro 4. ročník ZŠ

Příloha č. 2:

Výstupní didaktický test z vlastivědy pro 4. ročník ZŠ

Příloha č. 3:

Dotazník

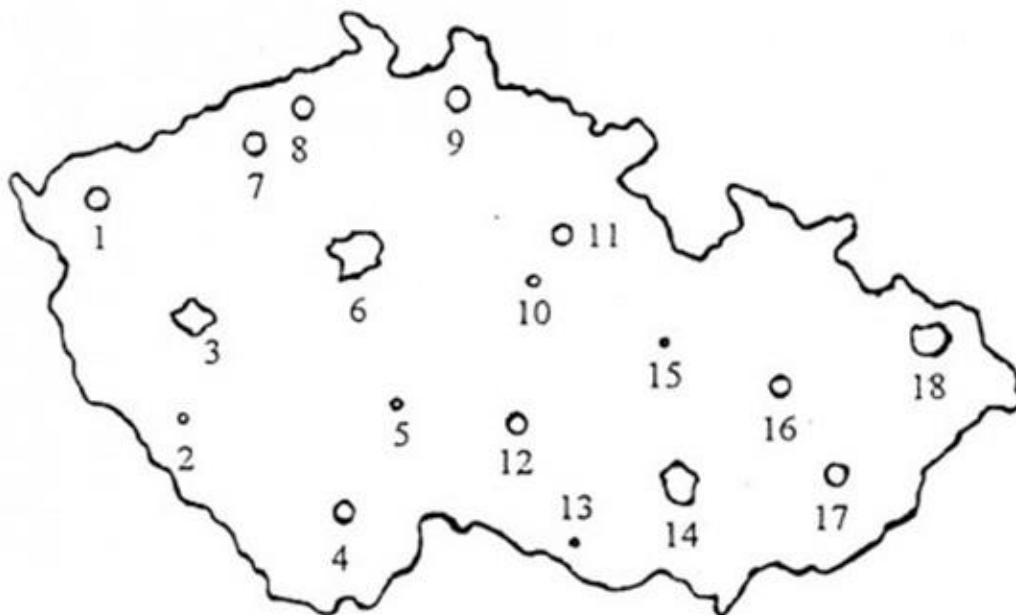
Příloha č. 4:

Klasifikační tabulka (zdroj MŠMT)

Příloha č. 1

VSTUPNÍ DIDAKTICKÝ TEST Z VLASTIVĚDY PRO 4. ROČNÍK ZŠ

1. Na mapě České republiky vybarvi místo a napiš číslo, kde se nachází hlavní město ČR - Praha.



Číslo:

/1b.

2. Kolik obyvatel žije v Praze? Vyber jednu z odpovědí, která nejlépe vystihuje současný stav počtu obyvatel žijících v Praze.

- a) 300 000 obyvatel
- b) 600 000 obyvatel
- c) 1 200 000 obyvatel
- d) 2 400 000 obyvatel

/1b.

3. Jak se jmenuje řeka, která protéká Prahou?

.....

/1b.

4. Kdo je současným prezidentem České republiky?

..... /1b.

5. Kde sídlí prezident České republiky?

..... /1b.

6. Jak se jmenuje významná katedrála, která je součástí Pražského hradu?

..... /1b.

7. Označ křížkem ty z následujících historických památek, které můžeš nalézt na Staroměstském náměstí.

- Karlův most
- Staroměstskou radnici
- Sochu sv. Václava
- Pražský hrad
- Staroměstský orloj
- Novoměstskou radnici
- Národní divadlo
- Pomník mistra Jana Husa

/8b.

8. Kterými prostředky hromadné dopravy můžeš cestovat po Praze?

1

2

3

/3b.

9. Věděl/a bys, proč se Praze říká „Praha stověžatá“?

.....
.....

/1b.

10. Doplně názvy významných objektů v Praze.



.....



.....



.....

/3b.

Celkem ___/21 b.

VÝSTUPNÍ DIDAKTICKÝ TEST Z VLASTIVĚDY PRO 4. ROČNÍK ZŠ

1. Jak se dříve nazýval Karlův most.

/1b.

.....

2. Kolik soch (sousoší) se nachází na Karlově mostě?

- a) 15
- b) 30
- c) 60
- d) 120

/1b.

3. Které významné památky najdeš na Staroměstském náměstí?

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

/4b.

4. Jak se nazývají dvě věže na obou koncích Karlova mostu?

..... a /2b.

5. Kde bys našel/la tzv. pražský poledník?

..... /1b.

6. Na orloji můžeš spatřit kromě apoštolů také postavy kostlivce, Turka, lakomce a marnivce. Spoj šipkou, co každá z těchto postav na orloji koná.

- | | | |
|--------------|------------------------|------|
| 1. Kostlivec | a) vrtí hlavou | |
| 2. Turek | b) zhlíží se v zrcátku | |
| 3. Lakomec | c) zvoní na zvonec | |
| 4. Marnivec | d) potřásá měšcem | /4b. |

7. V jakém stavebním slohu byl postaven Chrám sv. Víta?

- a) gotika
- b) baroko
- c) rokoko

/1b.

8. Kolik věžních zvonů bys našel v Chrámu sv. Víta? (Napiš číslici.)

.....

/1b.

9. Ve Zlaté uličce v dřívějších dobách bydleli:

- a) alchymisté
- b) hradní střelci
- c) zlatokopové

/1b.

10. Označ křížkem ty z následujících historických památek, které můžeš nalézt v areálu Pražského hradu.

- Bazilika sv. Jiří
- Pražský hrad
- Národní divadlo
- Černá věž
- Národní muzeum
- Týnský chrám
- Zlatá ulička
- Věž Daliborka
- Petřínská rozhledna
- Chrám sv. Víta

/10b.

11. Věděl/a bys, podle koho a proč je věž Daliborka takto pojmenována?

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

/1b.

12. V blízkosti které významné stavby bys hledal/a Prašnou bránu?

- a) Chrám sv. Mikuláše
- b) Novoměstská radnice
- c) Obecní dům

/1b.

13. Ve které historické památce v Praze se nachází České korunovační klenoty a kolika zámky je korunní komora uzamčena?

Histor. památka:

Počet zámků:

/2b.

14. Z Karlova mostu můžeme pozorovat točící se kolo renesančního Velkopřevorského mlýna. Jak se nazývá vltavské rameno oddělující Kampu od Malé Strany, na kterém se nachází právě toto mlýnské kolo?

.....

/1b.

15. Doplň názvy významných objektů v Praze.



.....



.....



..... /6b.

Celkem ____ / 37b.

DOTAZNÍK

1. Líbí se ti město Praha?

- a) ano
- b) ne

2. Změnil(a) bys něco v Praze? Pokud ANO, napiš co konkrétně.

- a) ano

- b) ne
- c) nevím

3. Měl(a) bys zájem chodit do školního zájmového kroužku, ve kterém bys mohl(a) navštěvovat zajímavá místa Prahy?

- a) ano
- b) ne

4. Jsi spokojený(á) s tím, jak učitel(ka) vyučuje o Praze? Pokud NE, napiš, co se ti nelíbí a co bys změnil(a).

- a) ano
- b) ne

5. Myslíš si, že tvůj(tvoje) učitel(ka) věnuje v rámci výuky vlastivědy dostatek času učivu o Praze?

- a) ano
- b) ne

- 6. Domníváš se, že tě učitel(ka) seznámil(a) s tím nejpodstatnějším, co můžeš v Praze vidět?**
- a) ano
 - b) ne
- 7. Myslíš si, že máš dostatečné vědomosti o Praze?**
- a) ano
 - b) znám jen okolí svého domova a školy
 - c) ne
- 8. Chtěl(a) by ses v rámci výuky dovidat další informace o Praze?**
- a) ano
 - b) ne
- 9. Vyber možnost, kde popř. jak by podle tebe měla vypadat výuka o Praze?**
- a) ve třídě
 - b) v terénu (např. vlastivědná vycházka, exkurze či výlet)
 - c) nevím
- 10. Jsi rád(a), že bydlíš v Praze?**
- a) ano
 - b) ne
 - c) nebydlím v Praze
- 11. Chtěl(a) bys i nadále zůstat bydlet v Praze?**
- a) ano
 - b) ne
 - c) nebydlím v Praze

Příloha č. 4

Tabulka hodnocení pro žáky

Na st.1-do90%
2-do75%

3-do45%
4-do25%

1	45-41	44-40	43-39	42-38	41-37	40-36	39-35
2	40-34	39-33	38-32	37-32	36-31	35-30	34-29
3	33-20	32-20	31-19	31-19	30-18	29-18	28-18
4	19-11	19-11	18-11	18-11	17-10	17-10	17-10
5	10-0	10-0	10-0	10-0	9-0	9-0	9-0

1	38-34	37-33	36-32	35-32	34-31	33-30	32-29
2	33-29	32-28	31-27	31-26	30-26	29-25	28-24
3	28-17	27-17	26-16	25-16	25-15	24-15	23-14
4	16-10	16-9	16-9	15-9	14-9	14-8	13-8
5	9-0	8-0	8-0	8-0	8-0	7-0	7-0

1	31-28	30-27	29-26	28-25	27-24	26-23	25-23
2	27-23	26-23	25-22	24-21	23-20	22-19	22-19
3	22-14	22-14	21-13	20-13	19-12	18-12	18-11
4	13-8	13-8	12-7	12-7	11-6	11-6	10-6
5	7-0	7-0	6-0	6-0	5-0	5-0	5-0

1	24-22	23-21	22-20	21-19	20-18	19-17	18-17
2	21-18	20-17	19-16	18-15	17-14	16-14	16-13
3	17-11	16-10	15-10	14-9	13-8	13-8	12-8
4	10-6	9-5	9-5	8-4	7-4	7-4	7-4
5	5-0	4-0	4-0	3-0	3-0	3-0	3-0

1	17-16	16-15	15-14	14-13	13-12	12-11	11-10
2	15-13	14-12	13-11	12-10	11-9	10-8	9-8
3	12-8	11-7	10-7	9-6	8-5	7-5	7-5
4	7-4	6-3	6-3	5-3	4-3	4-3	4-3
5	3-0	2-0	2-0	2-0	2-0	2-0	2-0

1	10-9	9-8	8
2	8-7	7-6	7-6
3	6-4	5-4	5-4
4	3-2	3-2	3-2
5	1-0	1-0	1-0

PROFESNÍ KURIKULUM

(Curriculum vitae)

Jméno, příjmení, titul: Sylva Slabihoudková, Mgr.
Rodné příjmení: Konečná
Datum a místo narození: 21.12.1982 v Olomouci
Adresa: Šaldova 493/10, Praha 8 - Karlín, 186 00
E-mail: kons@volny.cz

Dosažené vzdělání

09/2008 - Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta
doktorský studijní program, obor: Pedagogika

09/2008 – 06/2009 Státní jazyková škola v Praze (státní jazyková zkouška z Aj.)

09/2002 - 06/2006 Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta
studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy
(magisterské studium)

09/1998 - 05/2002 Slovanské gymnázium v Olomouci (maturitní zkouška: český
jazyk, anglický jazyk, zeměpis, dějepis)

Zaměstnání

09/2013 - dosud ZŠ Petra Strozziho, Praha 8 – Karlín – koordinátorka a
vedoucí bilingvní sekce; učitelka 1. st. ZŠ

03/2012 - dosud ZŠ Petra Strozziho, Praha 8 – Karlín – učitelka 1. st. ZŠ
(bilingvní program)

Absolvované odborné semináře a kurzy

- Aktivní účast na exkurzích k prvouce, přírodovědě a vlastivědě – Skanzen Řepora, Štefánikova hvězdárna, historické centrum Prahy, apod.
- Účast na semináři „Tvorba didaktických testů a jejich vyhodnocení“. 10.6. 2009.
- Účast na semináři „Práce s interaktivní tabulí“. 11.11. 2008.
- Účast na doktorských seminářích a přednáškách

Přehled aktivních účastí na odborných konferencích

Konference s mezinárodní účastí „Za kvalitou vzdělávání učitelů primární a preprimární pedagogiky“. 2.4.2009.

Mezinárodní konference v zahraničí „Fórum o premenách univerzitného vzdelávania“ z cyklu Cesty demokracie vo výchove a vzdelávaní. 9.-11.12.2009.

Konference s mezinárodní účastí „Primární a preprimární pedagogika v teorii, praxi a výzkumu“. 15.4.2010.

Publikační činnost – odborné články

KONEČNÁ, S. Učebnice vlastivědy po roce 1989.

Dostupné na www.ucitelske-listy.cz/2013/06/sylva-konecna-ucebnice-vlastivedy-po.html

KONEČNÁ, S. Učebnice vlastivědy po roce 1989.

Dostupné na www.ceskaskola.cz/2013/06/sylva-konecna-ucebnice-vlastivedy-po.html

KONEČNÁ, S. Výuka regionální vlastivědy v Praze z pohledu učitele.

Dostupné na www.ucitelske-listy.cz/2013/03/sylva-konecna-regionalni.html

KONEČNÁ, S. Regionální prvky, regionální princip – jejich využití ve vlastivědě.
Dostupné na www.ucitelske-listy.cz/2013/02/sylva-konecna-regionalni-prvky.html

KONEČNÁ, S. Vyučovací metody používané v předmětu vlastivěda na 1. stupni ZŠ.
Dostupné na www.ucitelske-listy.cz/2012/11/sylva-konecna-vyucovani-metody.html

KONEČNÁ, S. Výuka regionální vlastivědy na 1. stupni ZŠ. In *Sborník z vědecké konference s mezinárodní účastí „Primární a preprimární pedagogika v teorii, praxi a výzkumu“*. Olomouc: 2010. ISBN 978-80-87224-08-03.

KONEČNÁ, S. Regionální vlastivěda na 1. stupni ZŠ a vycházky s ní spojené.
Dostupné na www.ucitelske-listy.cz/2010/01/sylva-konecna-regionalni-vlastiveda-na.html

KONEČNÁ, S. Potřebujeme na českých školách výuku etické výchovy?
Dostupné na www.ceskaskola.cz/2009/05/sylva-konecna-potrebujeme-na-ceskych.html

KONEČNÁ, S. Potřebujeme na českých školách výuku etické výchovy?
Dostupné na www.ucitelske-listy.cz/2009/05/sylva-konecna-potrebujeme-na-ceskych.html

KONEČNÁ, S. Je třeba vyučovat na českých školách etickou výchovu? In: *Sborník z konference „Za kvalitou vzdělávání učitelů primární a preprimární pedagogiky“*. Pdf UP Olomouc, 2009. s 329-333. ISBN 978-80-7220-315-4.

Recenze odborných prací

KOŠŤÁLOVÁ, H., MIKOVÁ, Š., STANG, J. Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7
Dostupné na www.ucitelske-listy.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=103805&CAI=2168

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. Hodnocení žáků. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6
Dostupné na www.ucitelske-listy.cz/2010/04/sylva-konecna-hodnoceni-zaku-recenze.html

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Mgr. Sylva Slabihoudková

**REGIONÁLNÍ VLASTIVĚDA A JEJÍ VYUŽITÍ V UČIVU
PRIMÁRNÍ ŠKOLY**

Autoreferát disertační práce

Obor: Pedagogika

Školitel: Mgr. Alena Vavrdová, Ph.D.

OLOMOUC 2014

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Autor: Mgr. Sylva Slabihoudková

Název: **Regionální vlastivěda a její využití v učivu primární školy**

Obor: Pedagogika

Školitel: Mgr. Alena Vavrdová, Ph.D.

Oponenti: Doc. PaedDr. Ladislav Podroužek, Ph.D.

Doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D.

Místo a termín obhajoby: PdF UP Olomouc

Místo, kde bude práce vystavena: PdF UP Olomouc

Abstrakt

SLABIHOUDKOVÁ, Sylva. *Regionální vlastivěda a její využití v učivu primární školy*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2014. 174 s. Disertační práce.

Zaměření disertační práce na téma „Regionální vlastivěda a její využití v učivu primární školy“ vyplývá z nutnosti a potřeby poznání místního regionu u žáků na základních školách. Cílem práce v rovině teoretické je upozornění na didaktický potenciál vlastivědné exkurze ve vzdělávacím předmětu vlastivěda, v rovině empirické zjištění možných vztahů u žáků 4. ročníku ZŠ v závislosti na zvolené organizační formě výuky.

Disertační práce je členěna na část teoretickou a empirickou. V teoretické části disertační práce vymezujeme základní pojmy spojené se vzděláváním a výchovou na 1. stupni ZŠ, vysvětlujeme základní terminologii vlastivědy, její vývoj a postavení v rámci RVP ZV. Charakterizujeme podstatu regionální vlastivědy, popisujeme vyučovací metody, organizační formy výuky a vyučovací prostředky. Poukazujeme na možnost využití vlastivědných vycházek a exkurzí při výuce. V poslední části teoretické části se zaměřujeme na osobnost učitele a žáka ve vyučovacím procesu výuky o regionu.

Navazující empirická část disertační práce předkládá výsledky výzkumného šetření, jehož hlavním cílem bylo zjistit, zda existuje rozdíl ve vědomostech a názorech žáků 4. ročníku ZŠ po absolvování výuky o Praze v závislosti na zvolené organizační formě výuky.

Klíčová slova: vlastivěda, regionální vlastivěda, regionální princip, vlastivědná vycházka, vlastivědná exkurze.

Abstract

SLABIHOUDKOVÁ, Sylva. *Regional Geography and Its Application in the Curriculum at Primary Schools*. Olomouc: Faculty of Palacky University in Olomouc, 2014. 174 p. Thesis.

The thesis focuses on the topic of "Regional Geography and Its Application in the Curriculum at Primary Schools". It is based on the need for direct empirical knowledge of the local region of pupils at primary schools. The theoretical part of the thesis focuses on the educational benefits of taking regional walks. The empirical part of the thesis focuses on determining the differences between knowledge and attitudes of the pupils depending on the organizational form of teaching.

The thesis is divided into a theoretical and an empirical part. In the theoretical part of the thesis we define the basic concepts of education and training at primary schools, explain the basic terminology of regional geography walks and its position within the Curriculum at primary schools. We characterize the base and course of school subject geography and describe suitable methods, forms of education and methodological materials of the regional geography, while pointing to the possibility of using regional geography walks in the classroom. In the last part of the theoretical part we focus on the personalities of the teacher and student in the educational process of learning about the region.

The empirical part of the thesis presents the results of the research investigation, the main objective being to determine whether there is a difference in the knowledge and opinions of the fourth grade of elementary school students after graduation teaching of Prague, depending on the organizational form of teaching.

Keywords: Geography, Regional Geography, the regional principles, regional geography walks.

Obsah autoreferátu

1. Úvod do problematiky	9
2. Struktura disertační práce	13
3. Výzkumné šetření	15
3.1. Formulace cílů výzkumného šetření.....	16
3.2. Výzkumné problémy a hypotézy.....	17
3.3. Popis výzkumných metod.....	20
3.4. Organizace a průběh výzkumného šetření	21
3.5. Verifikace hypotéz	24
3.6. Shrnutí výsledků výzkumného šetření, diskuze a navržená doporučení	35
Závěr	43
Seznam literatury a internetových zdrojů	46
Seznam příloh.....	54
Profesní kurikulum	65

1. Úvod do problematiky

Motto:

„Vyučuj přirozeně, názorně, zajímavě, pokud možno na základě skutečných předmětů, na základě vlastního poznání, tedy: o přírodě v přírodě, zeměpisu pokud možno cestováním.“

(J. A. Komenský)

Znalost rodného kraje by měla patřit k základům všeobecného vzdělání každého člověka. Regionálně zaměřené učivo je proto zahrnuto do obsahu učiva základní, ale i střední a vysoké školy. Na 1. stupni ZŠ se jedná především o předmět prvouka v 1. – 3. ročníku a předmět vlastivěda ve 4. – 5. ročníku. Vlastivěda jako jeden z klíčových předmětů v sobě zahrnuje prvky zeměpisné, dějepisné, přírodovědné, společenskovední atd. Vlastivěda zprostředkovává nejen vlastivědné obsahy celonárodní, ale logicky také regionální (lokální). Tou je pro nás regionální vlastivěda.

Ve školství působím již 9. rokem jako učitelka 1. stupně základní školy. Snažím se být reflektujícím učitelem, který se zamýšlí nad kvalitou vědomostí a dovedností žáků, především pak ve vyučovacím předmětu vlastivěda. Z praxe víme, že výuka vlastivědy (regionální vlastivědy) má své rezervy, zejména v empirickém poznávání, tak, jak to bylo naznačeno již v mottu tohoto úvodu. Poznávání regionálních prvků nemůže probíhat jen zprostředkovaně pomocí výkladu, ale především přímo, empiricky. Jsem přesvědčena, že empirické poznávání může být v regionální vlastivědě velmi dobře zastoupeno právě vlastivědnou vycházkou a exkurzí. Čím více se do výuky vlastivědy integruje empirické poznávání, tím lépe můžeme my učitelé naplnit požadovaný cíl předmětu. Domnívám se, že vlastivědné vycházky a exkurze jsou pro děti důležité a záživné. Podle mého názoru a zkušeností s výukou vlastivědy se jich však na školách využívá stále relativně málo. Proč tomu tak je?

Tuto otázku jsme položili učitelům, kteří mají zkušenosti s výukou vlastivědy na 1. stupni základní školy. Například časová dotace potřebná pro realizaci vycházek a exkurzí je pro učitele velkým problémem, nehledě na zvýšenou náročnost na bezpečnost, kterou musí zajistit vzhledem k tomu, že se žáci nachází v nezajištěném terénu a prostředí. Někteří učitelé jsou si vědomi významu vycházek a exkurzí, jiní zase o jejich efektivnosti velmi pochybují.

Jsou přesvědčeni, že vlastivědné vycházky či exkurze nejsou plnohodnotnou formou výuky, a tudíž jich není z tohoto hlediska potřeba často využívat. Samozřejmě fakt, kdy výuka probíhá ve třídě, ještě neznamena, že probíhá nutně neempiricky, v odtržení od reality či života, čistě teoreticky. Já se ale domnívám, že ve většině případů skutečně nelze ve třídě dosáhnout plnohodnotného přímého, empirického poznání v jeho komplexnosti a příslušných souvislostech (např. krajinných, ekologických atd.). A to právě dovoluje vlastivědná vycházka a exkurze. Např. i Komenský přisuzoval velký význam poznání na základě empirie, tedy pozorováním skutečných předmětů a jevů.

Takové poznávání regionálních prvků nemůže probíhat jen zprostředkovaně pomocí výkladu, ale především empiricky. Jsme přesvědčeni, že empirické poznávání může být v regionální vlastivědě velmi dobře zastoupeno právě vlastivědnou vycházkou (exkurzí). Čím více se do výuky vlastivědy integruje empirické poznávání, tím lépe můžeme jako učitelé naplnit požadovaný cíl předmětu.

Jsme si vědomi toho, že empirické poznávání, které se zprostředkovává vlastivědnou vycházkou (exkurzí), je náročnější, a to v přípravě, vlastní realizaci i hodnocení, avšak v rámci vlastivědného poznávání je smysluplné. Jsme přesvědčeni, že je třeba ve výuce vlastivědy inovovat stávající metody a formy výuky, neboť transformace vlastivědy není ještě zcela ukončena a je třeba neustále hledat efektivní (efektivnější) cesty k naplňování vzdělávacích cílů předmětu. Jednou z inovativních forem výuky je dobře vedená vlastivědná vycházka (exkurze).

Hlavním cílem vlastivědy na 1. stupni základní školy je vést žáky k poznání místní krajiny, obce a České republiky na základě seznámení se s jednotlivými regiony a k osvojení si základních návyků, které budou žáci potřebovat k současnému, ale i k dalšímu poznávání. Žáci se učí pozorovat, třídit, popisovat a srovnávat jevy a také se pokouší hledat jednoduché vztahy mezi jevy. Ve vlastivědě by měl být v poměrně velké míře zastoupen činnostní princip, který je uplatněn např. při samotném pozorování, pokusech, řešení problémů atd. Žáci se učí jednoduše se vyjadřovat o krajině a obci, naučí se čerpat základní informace z obrazových materiálů, plánů a map.

Vlastivěda rozvíjí rozumové schopnosti, ale také plní výchovné úkoly při formování postojů a návyků. Vhodným výběrem obsahu, metod a forem můžeme dosáhnout toho, aby se u dětí rozvíjelo citové pouto k domovu a vlasti (např. k místu bydliště, k rodnému městu, k památným místům). K. Kunc (1988) se ve své práci zmiňuje, že „*národ v představách dětí*

reprezentují zpravidla významné osobnosti (spisovatelé, sportovci, politici apod.) Rozvíjí se kulturní vědomí, z něhož může vyrůst později trvalý zájem o kulturní dění, umění a historii.“¹

Regionální vlastivěda se vyučuje především v předmětu vlastivědy, ve které má velké zastoupení. Svým pojetím zaujímá jak nauku o místní krajině, obci, tak o samotných regionech (krajích) České republiky. Z tohoto důvodu je regionální vlastivěda při výuce vlastivědy naprosto nepostradatelná.

Do regionální vlastivědy spadá učivo o domovu (rodiště, dlouhodobé bydliště), které se váže k žákovu dětství a mládí. Také se zde objevují regionální dějiny, které se zabývají vývojem společnosti na územně menších jednotkách, ale také geografie regionu, která se zaměřuje na krajinu, sídelní geografie a územní správní struktura. Žák se učí zejména o svém regionu, prostředí, ve kterém žije, o jeho zeměpisných, historických i kulturních zvláštностech a pojmech, kterými je možné tyto zvláštности popsat. Mezi naučené schopnosti patří například práce s mapou nebo základní orientace v blízkém okolí.

Při výuce regionální vlastivědy by měl mít výběr učiva epizodický charakter. Měli bychom postupovat od nejbližšího ke vzdálenějšímu. Pozornost by měla být směřována k praktickým zkušenostem, situacím, aktivitě žáků, ve kterých by se rozvíjelo jejich poznávání. Důležitá je samozřejmě motivace ze strany učitele, který by měl u žáků co nejvíce vzbudit zájem o poznávání místního kraje (regionu). Tyto základní poznatky pak mohou žáci využít a prohloubit v dalším studiu na 2. stupni ZŠ, a to především v zeměpise, dějepise a také v přírodovědě.

Z vyučovacích forem, které jsou z našeho hlediska ty nejlepší pro poznání místní krajiny, můžeme zmínit vlastivědnou vycházku a exkurzi. Ideálními metodami jsou tzv. aktivizující metody, opírající se o činnostní učení a metody, které se zaměřují na komunikační dovednosti dětí.

Ve vlastivědě se vlastivědné vycházky a exkurze pokládají za nenahraditelný didaktický prostředek, ve kterém žák rozvíjí myšlení, pozorovací schopnosti, uvědomuje si zkoumané jevy a skutečnosti, získává správné „nezkreslené“ a hlavně trvalé poznatky. Žáci velmi často vzpomínají na pěkné výlety, na zážitky z vycházek ve škole a dojmy z nich mnohdy zůstávají v jejich paměti po celý život.

¹ KUNC, K. *Vlastivěda pro posluchače učitelství 1. st. ZŠ*. Pd F Ústí nad Labem, 1988. s. 20.

„Vlastivědná vycházka nebo exkurze je taková organizační forma vyučování, která se uskutečňuje v přírodním, společenském či výrobním prostředí a žáci zde získávají vědomosti o předmětech a jevech z dané oblasti v přirozených podmínkách.“²

Jednou z prvních věcí, které se žáci na 1. stupni ZŠ učí, je poznávat svůj rodný kraj, svoji vlast. Toto učení o vlasti a domově by mělo především děti zaujmout, protože je velmi silně spojováno s tím kouskem země, ve kterém žáci prožívají své dětství a jehož obraz si ponесou ve svých srdcích po celý život.

Právě vlastivědná vycházka a exkurze se zaměřuje na praktické poznávání místních a regionálních skutečností, a tím se podílí na utváření přímých zkušeností žáků a poskytuje prožitek. Jedná se o aktivizující formu výuky. Žáci tak mají možnost přímým pozorováním poznat okolní přírodu, rozmanité přírodní prostředí, vztah člověka k němu, přirozenou krajinu, společnost, místo svého bydliště, prostředí obce, jeho historii i současnost, okolí školy, tradice atd.

Prostředí obce, krajina a činnosti žáků na vycházkách působí na žákovo smyslové vnímání jinak než učení v rámci třídy, protože se ve velké míře rozvíjí jejich konkrétní představy o této přírodě a společnosti. A navíc bezprostřední zkušenost lze jen těžko nahradit jinými prostředky. Žáci tak vnímají realitu daného objektu na základě přímého styku s ní.

Každá dobře absolvovaná vycházka by u osmiletých až dvanáctiletých dětí měla zajistit dlouhodobé, v optimálním případě trvalé zážitky a správně pojaté postoje, jako jsou vztah k rodné zemi, láska domovu, k místu svého bydliště, k ochraně životního prostředí, vlastenectví, rozvíjení estetického citění žáků. Z toho jasně vyplývá, že takto pojatá vycházka má nejen poznávací přínos, ale i výchovný.

Z výše uvedeného vyplývá, že vycházky a exkurze jsou ve výuce vlastivědy v čtvrtém a pátém ročníku možností, jak žákům zprostředkovat konkrétní smyslovou zkušenost, reálný prožitek. Ve srovnání s výukou ve třídě, ve které je učivo zprostředkováno poněkud jednostranně, je tato organizační forma mnohem vhodnější, a to především z toho důvodu, že působí na žákovy smysly.

² HORÁK, F. *Didaktika základní a střední školy*. Praha: SPN, 1990. s. 161.

2. Struktura disertační práce

Úvod	10
Teoretická část	14
1 Transformace českého školství	14
2 Historie vlastivědného vyučování	18
2.1 Vlastivěda a její pojetí před rokem 1989	18
2.2 Vlastivěda po roce 1989.....	23
3 Vlastivěda v systému primárního školství	27
3.1 Vlastivěda a její význam.....	27
3.2 Cíle, úkoly a funkce vlastivědy	28
3.3 Obsah vlastivědného vyučování v RVP ZV	30
3.4 Vyučovací prostředky ve vlastivědě.....	34
3.4.1 Učebnice, pracovní sešity a pracovní listy	36
4 Regionální vlastivěda.....	42
4.1 Vymezení regionální vlastivědy	42
4.2 Využití regionální vlastivědy ve vlastivědném učivu na 1. stupni ZŠ	48
4.2.1 Regionální aspekt vyučování vlastivědy ve vybraných zemích	52
4.3 Organizační formy výuky ve vyučování regionální vlastivědy	55
4.4 Vyučovací metody ve vyučování regionální vlastivědy	60
5 Vlastivědná vycházka, exkurze	68
5.1 Definice vlastivědné vycházky a exkurze	68
5.2 Význam vlastivědných vycházek (exkurzí)	70
5.3 Podoba a realizace vlastivědných vycházek (exkurzí), nároky na učitele a žáka	71
Závěr teoretické části.....	78
Empirická část	79
6 Charakteristika výzkumného šetření	79
6.1 Stanovení výzkumného problému a definování klíčových konceptů	79
6.2 Formulace cílů výzkumného šetření.....	83
6.3 Výzkumné problémy a hypotézy.....	84

6.4 Proměnné	87
6.5 Charakteristika výzkumného souboru respondentů.....	88
7 Výzkumné metody, popis organizace a průběhu výzkumného šetření	92
7.1 Charakter výzkumu, popis výzkumných metod, metody zpracování dat	92
7.2 Pilotáž, předvýzkum	96
7.3 Organizace a průběh výzkumného šetření	100
8 Výsledky výzkumného šetření	106
8.1 Vyhodnocení didaktických testů	106
8.2 Vyhodnocení dotazníků	112
8.3 Verifikace hypotéz.....	123
8.4 Zjištění a interpretace vztahů mezi jednotlivými proměnnými.....	136
8.5 Shrnutí výsledků výzkumného šetření, diskuze a navržená doporučení	138
Závěr	148
Seznam literatury a internetových zdrojů	153
Seznam obrázků, grafů a tabulek	161
Seznam příloh.....	163
Profesní kurikulum	174

3. Výzkumné šetření

To, že by vlastivěda neměla být v žádném případě vzdělávacím předmětem s převahou teorie, není jistě potřeba zmiňovat. Je především na učiteli, jak se k výuce postaví a jak bude motivovat své žáky při poznávání regionu. Také by měl vědět, jak se na výuku regionální vlastivědy připravovat a jak ji efektivně a „záživně“ vyučovat. Vzhledem k tomu, že výuka o místní krajině, obci by neměla být prezentována jen teoreticky, ale naopak empiricky, přímým pozorováním a aktivně, jako hlavní výukovou formu pro poznávání regionu jsme zvolili vlastivědnou exkurzi. Na základě toho jsme chtěli zjistit, zda existuje rozdíl ve vědomostech a názorech žáků 4. ročníku ZŠ po realizaci vlastivědné exkurze a frontální výuky.

Výzkumný problém

Existuje rozdíl ve vědomostech a názorech žáků 4. ročníku ZŠ po absolvování výuky o Praze v závislosti na zvolené organizační formě výuky?

Definování klíčových konceptů

Vědomosti jsou poznatky, které žák získává ve škole, ale i mimo ni. Vědomost můžeme definovat jako soubor faktů, pojmů, teorií a komplexních poznatkových struktur, které si jedinec osvojil. „*Je výsledkem žákova vnímání, poznávání, myšlení, zapamatování, praktického experimentování i životních zkušeností.*“³ A. Nelešovská a kol. definuje vědomosti jako „*osvojené poznatky, tj. smysly přijaté, pochopené a subjektivně zpracované i zafixované informace, představy, fakty a vztahy mezi nimi, představující jistý stupeň poznání objektivní skutečnosti*“⁴. Z. Kolář definuje vědomosti jako „*soustavu osvojených představ, pojmů, souvislostí, vztahů, zákonů, teorií a komplexních struktur, které si člověk (žák) osvojil v procesu učení*“⁵.

³ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. s. 337.

⁴ NELEŠOVSKÁ, A. a kol. *Didaktika I*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. s. 13.

⁵ KOLÁŘ, Z. a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2012. s. 160.

Názor je většinou považován za synonymum subjektivního „mínění“. Názor vyjadřuje specifické osobní hledisko jednotlivce, určité stanovisko každého člověka, nějaké konkrétní osoby nebo skupiny lidí k určité skutečnosti. Z. Kolář definuje názor jako „*osobně racionálně zdůvodněný a emocionálně podložený postoj k jevům, lidem, jednání a chování, ale i k myšlenkám, idejím, společenským procesům, institucím. U dítěte názory silně ovlivňuje jeho nejbližší okolí.*“⁶

Organizační forma výuky „*je způsob uspořádání činností učitele a žáků v čase a prostoru*“.⁷ V teoretické části rozdělujeme organizační formy výuky na dvě skupiny podle toho, zda se vyučují ve škole či mimo školu. Z první skupiny organizačních forem výuky, které jsou vyučovány ve škole, jsme zvolili hodinu základního typu (frontální výuku) a z druhé skupiny organizačních forem výuky vyučovaných mimo školu (venku, v terénu) jsme zvolili vlastivědnou exkurzi.

3.1 Formulace cílů výzkumného šetření

Hlavní výzkumný cíl disertační práce vyplývá z výzkumného problému. Hlavním výzkumným cílem je „*zjistit rozdíl ve vědomostech a názorech žáků 4. ročníků ZŠ po absolvování výuky o Praze v závislosti na zvolené organizační formě výuky.*“

Tento hlavní výzkumný cíl je dále rozpracován do podoby dílčích cílů disertační práce:

- zjistit rozdíly ve vědomostech žáků o Praze po uskutečněné výuce formou vlastivědné exkurze a frontální výuky,
- zjistit rozdíly v názorech žáků na danou problematiku v závislosti na zvolené organizační formě výuky,
- zjistit rozdíly mezi dovednostmi žáků ve vizuálním poznávání pražských památek v závislosti na zvolené organizační formě výuky.

⁶ KOLÁŘ, Z. a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2012. s. 82.

⁷ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. s. 183.

Abychom mohli realizovat dílčí cíle, je potřeba zjistit následující podmínky:

- zjistit vstupní úroveň vědomostí žáků o Praze pomocí vstupního didaktického testu,
- zjistit výstupní úroveň vědomostí žáků o Praze pomocí výstupního didaktického testu,
- zjistit názory žáků na danou problematiku (obliba hlavního města Prahy, průběh školní výuky o Praze, zájmové aktivity spojené s poznáváním Prahy).

3. 2 Výzkumné problémy a hypotézy

Ve výzkumném šetření bylo stanoveno 5 následujících hypotéz:

Výzkumný problém č. 1:

Má zvolená organizační forma výuky vliv na vědomosti žáků o Praze?

1. hypotéza:

H 1: Vědomosti žáků o Praze po absolvování výuky jsou lepší u těch žáků, kteří absolvovali výuku formou vlastivědné exkurze, než u žáků, kteří absolvovali výuku frontální.

Vědomosti žáků o Praze budou měřeny pomocí výstupního didaktického testu a jejich bodové skóre bude následně vzájemně posuzováno v obou skupinách, tj. v kontrolní skupině (výuka frontální) a v experimentální skupině (vlastivědná exkurze). Lepšími vědomostmi máme na mysli vědomosti té skupiny žáků, která dosáhne ve výstupním didaktickém testu vyššího bodového skóre.

Výzkumný problém č. 2:

Má zvolená organizační forma výuky vliv na dovednosti žáků ve vizuálním poznávání pražských památek?

2. hypotéza:

H 2: Dovednosti žáků ve vizuálním poznávání pražských památek po absolvování výuky jsou lepší u těch žáků, kteří absolvovali výuku formou vlastivědné exkurze, než u žáků, kteří absolvovali výuku frontální.

Při ověřování této hypotézy budeme vycházet z bodového skóre při řešení 15. otázky ve výstupním didaktickém testu a následném porovnání výsledků mezi skupinami (kontrolní a experimentální). Lepšími dovednostmi žáků ve vizuálním poznávání pražských památek myslíme ty výsledky skupiny žáků, kteří dosáhnou v zadané úloze vyššího bodového skóre.

Výzkumný problém č. 3:

Má zvolená organizační forma výuky vliv na zájem žáků o další informace o Praze?

3. hypotéza:

H 3: Zájem žáků o další informace o Praze je větší u těch žáků, kteří absolvovali výuku formou vlastivědné exkurze, než u žáků, kteří absolvovali výuku frontální.

Zájem žáků budeme zjišťovat na základě dotazníkové položky č. 8. Dalšími informacemi máme na mysli, že žáci mají zájem dozvědět se během výuky více informací o Praze.

Výzkumný problém č. 4:

Má zvolená organizační forma výuky vliv na žákovu preferenci dané organizační formy výuky?

4. hypotéza:

H 4: Žáci, kteří absolvovali výuku formou vlastivědné exkurze, častěji preferují výuku v terénu, než žáci, kteří absolvovali výuku frontální.

Pro ověření této hypotézy nám poslouží dotazníková položka č. 9. Výukou v terénu máme na mysli např. vlastivědnou vycházku, exkurzi, výlet. Výukou frontální pak myslíme výuku, která probíhá v rámci třídy.

Výzkumný problém č. 5:

Má zvolená organizační forma výuky vliv na zájem žáků navštěvovat zájmový kroužek zaměřený na poznávání zajímavých míst Prahy?

5. hypotéza:

H 5: Žáci, kteří absolvovali výuku formou vlastivědné exkurze, chtějí častěji chodit do zájmového kroužku zaměřeného na poznávání zajímavých míst Prahy než žáci, kteří absolvovali výuku frontální.

Zájem žáků navštěvovat zájmový kroužek, ve kterém by žáci mohli navštěvovat zajímavá místa Prahy, budeme zjišťovat z dotazníkové položky č. 3.

Proměnné

V našem projektu byly proměnné rozlišeny takto:

- nezávisle proměnná - organizační formy výuky (ve škole – frontální výuka; mimo školu – vlastivědná exkurze), pohlaví žáků, učitel, čas - délka výuky;
- závisle proměnná - vědomosti a názory žáků ke vztahu k tématu, k výuce.

Charakteristika výzkumného souboru respondentů

Základním souborem v rámci výzkumného šetření byli žáci 1. stupně základní školy, konkrétně pak žáci 4. ročníku ZŠ B. Hrabala, Praha 8. Výběrový soubor byl tvořen žáky 4. ročníku ZŠ Bohumila Hrabala na Praze 8 v celkovém počtu 182 respondentů.

3.3 Popis výzkumných metod

Pro naše výzkumné šetření, které se zaměřuje *na zjištění rozdílu ve vědomostech a názorech žáků 4. ročníků ZŠ po absolvování výuky o Praze v závislosti na zvolené organizační formě výuky*, jsme zvolili kvantitativní typ výzkumu.

V rámci kvantitativně orientovaného výzkumu jsme jako hlavní výzkumnou metodu zvolili experiment. Jeho prostřednictvím jsme chtěli zjistit, zda existuje rozdíl ve vědomostech a názorech žáků v závislosti na zvolených organizačních formách výuky mezi 2 skupinami žáků, tj. vlastivědné exkurzi a frontální výuce. Při experimentu jsme využili vstupní a výstupní didaktický test a dotazník.

V našem výzkumném šetření jsme využili jak didaktického testu vstupního, tak didaktického testu výstupního. Vstupní i výstupní didaktický test byl zaměřen na poznávání Prahy. Vstupní didaktický test obsahoval 10 testových úloh a maximální bodové ohodnocení bylo 21 bodů. Výstupní didaktický test měl 15 testových úloh a maximální počet bodů, kterých žáci mohli dosáhnout, byl 37 bodů. Pro konstrukci didaktických testů jsme si museli vyjasnit jejich účel.

Vstupní didaktický test měl za úkol zjistit vědomosti žáků před samotným experimentálním zásahem. Na základě jeho vyhodnocení jsme chtěli především zjistit, zda obě skupiny žáků (kontrolní a experimentální) jsou vědomostně vyrovnané a zda lze tedy dále se skupinami pracovat v rámci experimentu.

Výstupní didaktický test jsme použili ke zjištění výsledků experimentální výuky. Oba didaktické testy můžeme zařadit do skupiny testů rozlišujících, tzv. testů relativního výkonu, pro které je typické, že se výkon žáka srovnává s výkony ostatních žáků. Dále jsme museli určit rozsah učiva, který chceme testovat. Oba testy, vstupní i výstupní, byly zaměřeny na vlastivědné vědomosti týkající se Prahy.

V dotazníkovém šetření nám šlo především o to, abychom zjistili názory, mínění, zájem žáků na danou problematiku, tj. obliba hlavního města Prahy, výuka o Praze, poznávání Prahy v rámci zájmové činnosti atd.. Dotazník obsahoval celkem 11 položek.

Metody zpracování dat

Pro statistické zpracování jsme zvolili následující statistické metody a techniky: Studentův t-test, test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku, znaménkové schéma pro kontingenční tabulku, analýzu rozptylu.

3. 4 Organizace a průběh výzkumného šetření

V květnu roku 2010 byl na ZŠ Bohumila Hrabala, Praha 8 realizován předvýzkum, ve kterém došlo k ověření výzkumných nástrojů. Jako hlavní výzkumnou metodu jsme zvolili experiment, tzv. techniku paralelních skupin, která je založena na práci současně dvou nebo více skupin. Tato technika umožňuje možnost srovnání, a tím můžeme dosáhnout věrohodnějších výsledků.

Výzkumné šetření probíhalo po dobu dvou let v říjnu roku 2010 a říjnu roku 2011 na plně organizované základní škole B. Hrabala sídlící na Praze 8. Tohoto výzkumu se zúčastnili žáci ze 4. ročníku. Výzkumný soubor byl tvořen 182 žáky čtvrtých tříd.

Samotné výzkumné šetření začalo v měsíci říjnu roku 2010. V období konce října a listopadu bylo na ZŠ Bohumila Hrabala, Praha 8 součástí učebního plánu v předmětu vlastivěda učivo o Praze. V té době obsahoval 4. ročník dané základní školy čtyři paralelní třídy: 4. A, 4. B, 4. C a 4. D.

V první řadě jsme seznámili učitele vlastivědy daných tříd s realizací a průběhem výzkumu. Naším dalším úkolem bylo rozdělení čtyř paralelních tříd na dvě skupiny podle toho, jakou organizační formou výuky a vyučovací metodou budou žáci při výuce o Praze vyučováni, a to tím způsobem, že třídní kolektivy zůstaly zachovány.

Konkrétně se jednalo o tyto organizační formy:

1. frontální výuka
2. vlastivědná exkurze

Třídy byly náhodným výběrem rozděleny na:

Rok 2010

1. skupinu, tzv. kontrolní (třída 4. A, 4. D) – frontální výuka
2. skupinu, tzv. experimentální (třída 4. B, 4. C) – vlastivědná exkurze

Rok 2011

1. skupinu, tzv. kontrolní (třída 4. B, 4. D) – frontální výuka
2. skupinu, tzv. experimentální (třída 4. A, 4. C) – vlastivědná exkurze

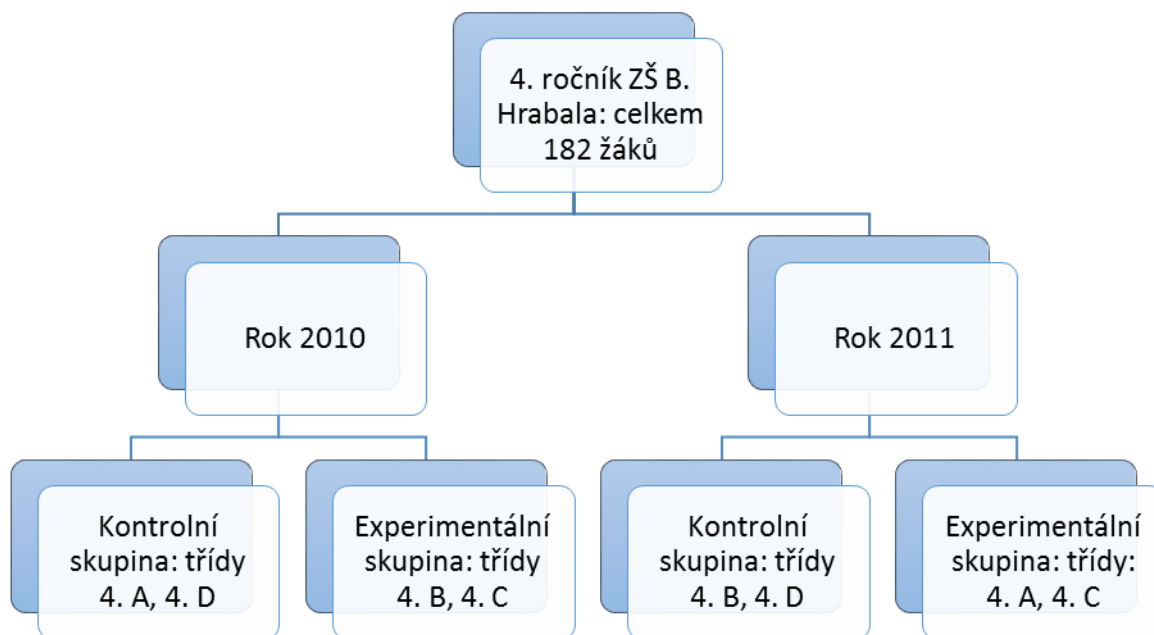


Diagram 1 Rozdělení tříd do skupin

V druhé části našeho výzkumného šetření jsme všem žákům čtyř paralelních tříd předložili v rámci vyučovací hodiny vlastivědy stejný vstupní didaktický test. Hlavním smyslem tohoto vstupního didaktického testu bylo zjištění aktuálního povědomí žáků o Praze, aniž by ještě předtím dané téma žáci probírali v rámci školního vyučování v předmětu vlastivědy. Na základě vyplnění vstupního didaktického testu a jeho následného vyhodnocení jsme zjistili, jaké jsou vstupní vědomosti žáků o daném tématu, ale také, zda jsou tyto zmíněné skupiny (kontrolní a experimentální) vědomostně vyrovnané, a tudíž zde můžeme tento výzkumný vzorek žáků použít v rámci experimentu. Zmíněný didaktický test předávali svým žákům učitelé, kteří v dané třídě vyučovali vlastivědu. Následně mi vyučující vyplněné testy osobně předali.

Podle tématického plánu vlastivědy jsme se měli na začátku listopadu věnovat výuce o hlavním městě Praze. Výuka ve všech třídách byla zajištěna učiteli vlastivědy pod mým dohledem podle předem stanovených instrukcí. Stěžejním úkolem hlavního organizátora tohoto výzkumného šetření (Mgr. Sylva Slabihoudková) byla kontrola průběhu výuky v rámci třídy i mimo ni, dále pak kontrola správně a zcela vyplněných částí obou didaktických testů a dotazníků a jejich následné vyhodnocení.

Výuka ve třídě (hodina základního typu, frontální výuka)

Během prvního týdne našeho výzkumného šetření proběhla frontální výuka o Praze v rámci dvou vyučovacích hodin vlastivědy ve třídě 4. A. Učivo bylo zaměřeno především na pražské památky, doplněno o obrázky z odborných knih, publikací a plánky s nejvýznamnějšími budovami, institucemi, památkami atd. Žáci si podrobně informace z hodin zapisovali do svých sešitů. V hodině s frontální organizační formou výuky bylo probráno vše, co se později objevilo ve výstupním didaktickém testu. Vyučovací hodiny v obdobném stylu následně proběhly i ve třídě 4. D.

Výuka mimo školu (výuka vyučovaná venku, v terénu; vlastivědná exkurze)

V tomto samém týdnu jsme realizovali vlastivědnou exkurzi se třídou 4. B a 4. C. Vlastivědná exkurze trvala 4 vyučovací hodiny. Již předem byla stanovena trasa vlastivědné exkurze, která začínala u Prašné brány (náměstí Republiky), pokračovala tzv. Královskou cestou přes Staroměstské náměstí, Karlův most až na Pražský hrad. Exkurze byla založena na pozorování daných skutečností, plnění různých úkolů během ní, doplněna výkladem pedagoga vyučujícího vlastivědu ve výše zmíněných třídách. Otázky následného didaktického testu opět korespondovaly s tím, co žáci mohli na základě vlastního pozorování vidět, co se dozvěděli o Praze.

V závěrečné části výzkumu byl všem čtyřem třídám (dvěma skupinám – kontrolní i experimentální) předložen během jedné vyučovací hodiny vlastivědy výstupní didaktický test a dotazník. Na základě odevzdaných didaktických testů a dotazníků jsme výsledky obou skupin vyhodnotili.

Stejný koncept tohoto výzkumného šetření jsme dále realizovali o celý rok později, opět v období října a listopadu roku 2011 na ZŠ B. Hrabala, Praha 8. I v tomto školním roce jsme pracovali se čtyřmi paralelními třídami 4. ročníku.

Následující etapa výzkumu (duben až červen 2012) se týkala další práce se shromážděnými daty, konkrétně se jednalo o jejich analýzu a interpretaci. Při interpretaci dat jsme vycházeli z předem formulovaných hypotéz, které jsme si stanovili před zahájením samotného výzkumného šetření.

Data, která jsme získali, jsme zapsali do tabulky v Microsoft Office Excel 2010 a předali k jejich vyhodnocení příslušnému odborníkovi. Statistické zpracování dat bylo

provedeno v programu SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Získaná data byla znázorněna pomocí sloupcových, spojnicových a výsečových grafů, testování tří hypotéz bylo přepsáno i do kontingenčních tabulek.

V měsíci srpnu roku 2012 jsme formulovali závěry a ukončili výzkumné šetření.

3.5 Verifikace hypotéz

Na základě zhodnocení získaných dat byla ve výzkumném šetření provedena verifikace pěti stanovených hypotéz. U testování hypotézy H1 a H2 jsme použili Studentův t-test, u hypotézy H3, H4 a H5 jsme použili test chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.

Výzkumný problém č. 1:

Má zvolená organizační forma výuky vliv na vědomosti žáků o Praze?

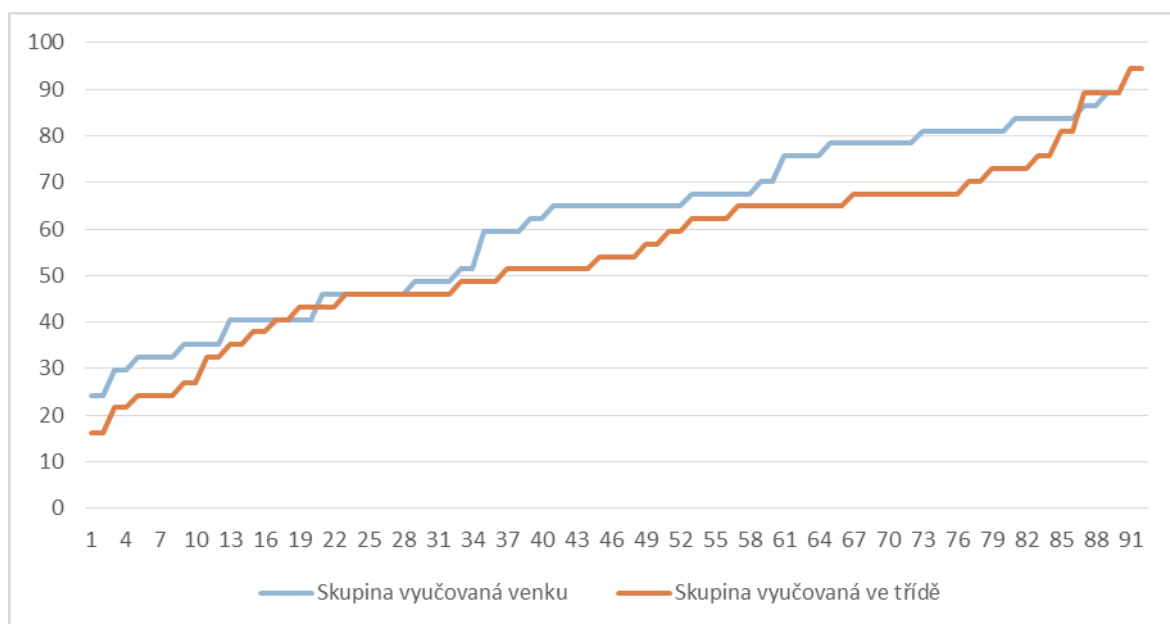
1. hypotéza:

H 1: Vědomosti žáků o Praze jsou lepší u těch žáků, kteří absolvovali výuku formou vlastivědné exkurze, než u žáků, kteří absolvovali výuku frontální.

I H₀: Vědomosti žáků o Praze, kteří absolvovali výuku formou vlastivědné exkurze, jsou stejné jako vědomosti žáků, kteří absolvovali výuku frontální.

I H_A: Vědomosti žáků o Praze jsou lepší u těch žáků, kteří absolvovali výuku formou vlastivědné exkurze, než u žáků, kteří absolvovali výuku frontální.

Pro testování této hypotézy jsme použili Studentův t-test na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Na základě výsledků tohoto statistického testu (signifikance 0,031) můžeme zamítnout nulovou hypotézu a potvrdit hypotézu alternativní. Úspěšnost skupiny vyučované venku (v terénu), tedy vlastivědnou exkurzí, dosáhla ve výstupním didaktickém testu průměru 22,55 bodu, zatímco průměr bodů ve skupině vyučované ve třídě, tj. frontální výukou, byl 20,39 bodu. Studentův t-test potvrdil, že mezi skupinami je statisticky významný rozdíl na zvolené hladině významnosti.



Graf 20 Relativní úspěšnost žáků ve výstupním didaktickém testu

Interpretace:

Graf č. 20 na svislé ose znázorňuje relativní úspěšnost v procentech a vodorovná osa znázorňuje pořadová čísla respondentů. Modrá křivka ukazuje skupinu, která byla vyučována venku, červená křivka zase skupinu vyučovanou ve třídě.

Přijetím alternativní hypotézy jsme prokázali, že zvolená organizační forma má vliv na vědomosti žáků o Praze. Z toho vyplývá, že skupina vyučována formou vlastivědné exkurze dosáhla lepších výsledků ve výstupním didaktickém testu v porovnání s výsledky skupiny, jejíž výuka proběhla frontální výukou.

Výzkumný problém č. 2:

Má zvolená organizační forma výuky vliv na dovednosti žáků ve vizuálním poznávání pražských památek?

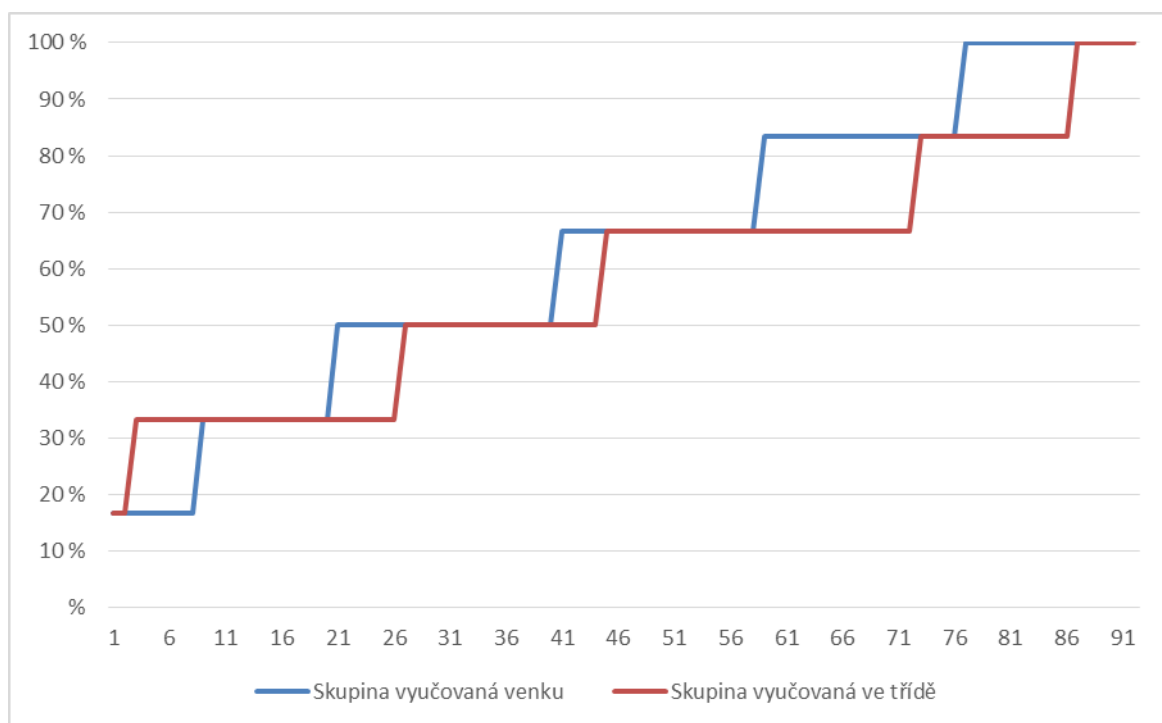
2. hypotéza:

H 2: Dovednosti žáků ve vizuálním poznávání pražských památek jsou lepší u těch žáků, kteří absolvovali výuku formou vlastivědné exkurze, než u žáků, kteří absolvovali výuku frontální.

2 H₀: Dovednosti žáků ve vizuálním poznávání pražských památek jsou stejné jak u žáků, kteří absolvovali výuku formou vlastivědné exkurze, tak u žáků, kteří absolvovali výuku frontální.

2 H_A: Dovednosti žáků ve vizuálním poznávání pražských památek jsou lepší u těch žáků, kteří absolvovali výuku formou vlastivědné exkurze, než u žáků, kteří absolvovali výuku frontální.

Pro testování této hypotézy jsme použili Studentův t-test na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Na základě výsledků tohoto statistického testu (signifikance 0,223) můžeme zamítnout alternativní hypotézu. Skupina žáků, která absolvovala výuku ve třídě měla průměr 3,5 bodu a u skupiny vyučované venku byl naměřen průměr 3,756 bodu. I přes rozdílné hodnoty v průměrech obou skupin Studentův t-test potvrdil, že mezi skupinami není statisticky významný rozdíl na zvolené hladině významnosti.



Graf 21 Úspěšnost žáků ve vizuálním poznávání pražských památek

Interpretace:

Graf č. 21 porovnává úspěšnost žáků ve vizuálním poznávání pražských památek mezi skupinami. Svislá osa tohoto grafu znázorňuje relativní úspěšnost v procentech, vodorovná osa znázorňuje pořadová čísla respondentů. Modrá křivka označuje skupinu, která byla vyučována venku (v terénu), červená opět skupinu, která byla vyučována ve třídě.

Nemohli jsme zamítnout nulovou hypotézu, takže předpokládáme, že zvolená organizační forma nemá vliv na dovednosti žáků ve vizuálním poznávání pražských památek. Mezi skupinou na vlastivědné exkurzi a skupinou vyučovanou frontálně se nepodařilo prokázat statisticky významný rozdíl v dovednostech žáků ve vizuálním poznávání pražských památek.

Výzkumný problém č. 3:

Má zvolená organizační forma výuky vliv na zájem žáků o další informace o Praze?

3. hypotéza:

H 3: Zájem žáků o další informace o Praze je větší u těch žáků, kteří absolvovali výuku formou vlastivědné exkurze, než u žáků, kteří absolvovali výuku frontální.

3 H₀: Zájem žáků o další informace o Praze je stejný jak u žáků, kteří absolvovali výuku formou vlastivědné exkurze, tak u žáků, kteří absolvovali výuku frontální.

3 H_A: Zájem žáků o další informace o Praze je větší u těch žáků, kteří absolvovali výuku formou vlastivědné exkurze, než u žáků, kteří absolvovali výuku frontální.

Pro testování této hypotézy jsme sestavili následující kontingenční tabulku (dále jen KT) s jedním stupněm volnosti. Byl proveden test chí-kvadrátu pro kontingenční tabulku. Vypočítaná hodnota testového kritéria je $\chi^2 = 4,924$.

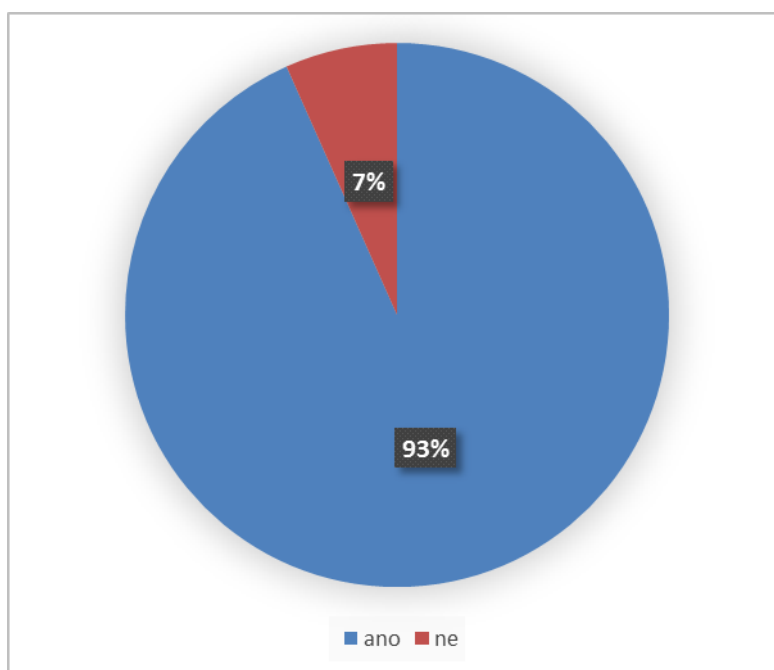
Testem chí-kvadrátu pro kontingenční tabulku jsme prokázali, že mezi zkoumanými proměnnými existuje vztah. Na základě výsledků tohoto testu (signifikance 0,039) můžeme přijmout alternativní hypotézu a zamítnout hypotézu nulovou na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Přijetím alternativní hypotézy jsme prokázali, že zvolená organizační forma má vliv na zájem žáků o další informace o Praze. Z toho vyplývá, že skupina vyučovaná venku (v terénu), tedy formou vlastivědné exkurze, měla větší zájem o další informace o Praze v porovnání se skupinou, jejíž výuka proběhla v rámci třídy, tj. frontální výukou.

Zájem o další informace	ano	ne	Součet
Skupina vyučovaná venku	84	6	90
Skupina vyučovaná ve třídě	76	16	92
Součet	160	22	182

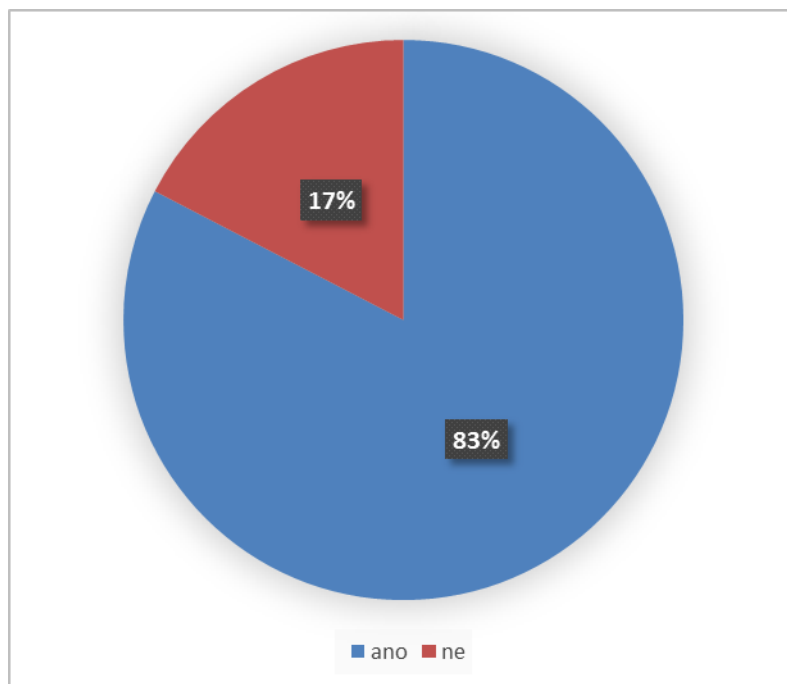
KT 1 Zájem o další informace o Praze x organizační formy výuky

Interpretace:

Z výsledků vyplývá, že 84 (93 %) žáků z celkového počtu 90 žáků, kteří byli vyučováni venku (v terénu), má zájem dovídat se další informace o Praze, pouze 6 (7 %) žáků nemá zájem získávat další informace (viz graf č. 22). Ve druhé skupině vyučované v rámci třídy s celkovým počtem 92 žáků má 76 (83 %) žáků zájem o další informace o Praze a 16 (17 %) žáků o tyto informace zájem nemá (viz graf č. 23). Zájem žáků o další informace o Praze je statisticky významně vyšší ve skupině vyučované venku (v terénu) než ve skupině vyučované ve třídě.



Graf 22 Zájem žáků o další informace ve skupině vyučované venku



Graf 23 Zájem žáků o další informace ve skupině vyučované ve třídě

Výzkumný problém č. 4:

Má zvolená organizační forma výuky vliv na žakovu preferenci dané organizační formy výuky?

4. hypotéza:

H 4: Žáci, kteří absolvovali výuku formou vlastivědné exkurze, častěji preferují výuku v terénu, než žáci, kteří absolvovali výuku frontální.

4 H₀: Žáci, kteří absolvovali výuku formou vlastivědné exkurze, stejně často preferují výuku v terénu jako žáci, kteří absolvovali výuku frontální.

4 H_A: Žáci, kteří absolvovali výuku formou vlastivědné exkurze, častěji preferují výuku v terénu, než žáci, kteří absolvovali výuku frontální.

Pro testování této hypotézy jsme sestavili následující kontingenční tabulku s jedním stupněm volnosti. Byl proveden test chí-kvadrátu pro kontingenční tabulku. Vypočítaná hodnota testového kritéria je $\chi^2 = 13,591$.

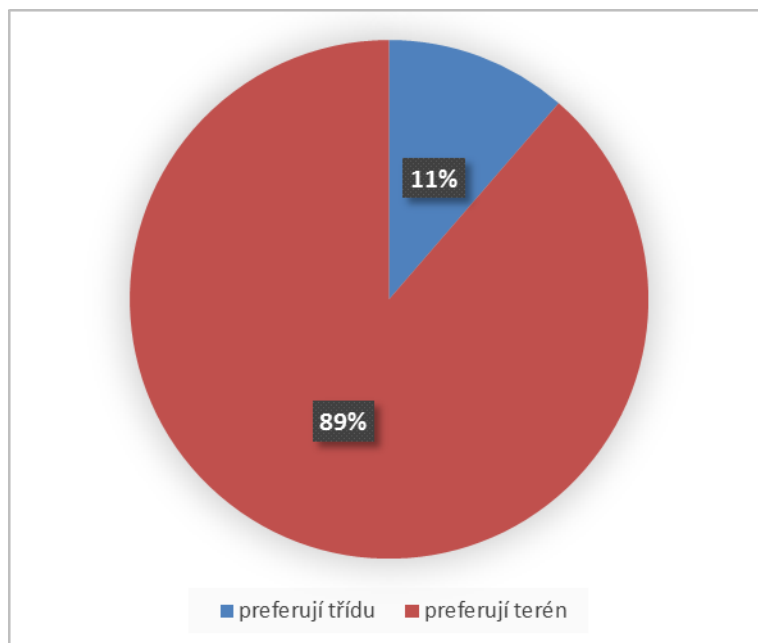
Testem chí-kvadrátu pro kontingenční tabulku jsme prokázali, že mezi zkoumanými proměnnými existuje vztah. Na základě výsledků tohoto testu (signifikance 0,000) můžeme přijmout alternativní hypotézu a zamítnout hypotézu nulovou na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Přijetím alternativní hypotézy jsme prokázali, že zvolená organizační forma má vliv na žákovu preferenci dané organizační formy výuky. Z toho vyplývá, že skupina vyučovaná venku (v terénu) formou vlastivědné exkurze daleko častěji preferuje výuku v terénu v porovnání se skupinou, jejíž výuka proběhla v rámci třídy frontální výukou.

Preference organizační formy	Ve třídě	V terénu	Součet
Skupina vyučovaná venku	10	78	88
Skupina vyučovaná ve třídě	30	56	86
Součet	40	134	174

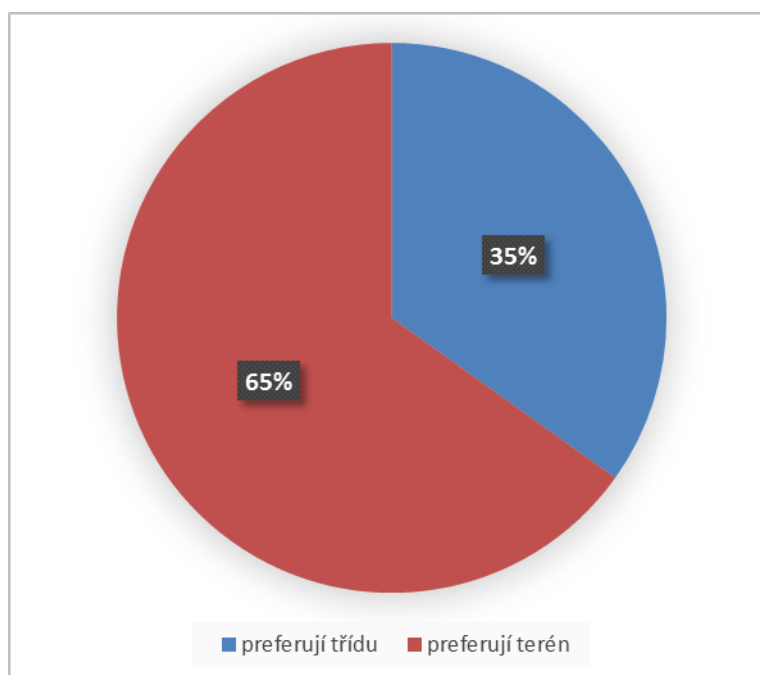
KT 2 Žákovy preference organizační formy výuky x organizační formy výuky

Interpretace:

Z výsledků vyplývá, že 78 (89 %) žáků z celkového počtu 88 žáků, kteří byli vyučováni venku (v terénu), preferují výuku venku, pouze 10 (11 %) preferuje výuku ve třídě (viz graf č. 24). Ve druhé skupině vyučované v rámci třídy s celkovým počtem 88 žáků 56 (65 %) žáků dává přednost výuce venku (v terénu) a 30 (35 %) žáků dává přednost výuce ve třídě (viz graf č. 25). Skupina vyučovaná venku (v terénu) daleko častěji preferuje výuku mimo třídu.



Graf 24 Preference org. formy výuky u žáků vyučovaných venku



Graf 25 Preference org. formy výuky u žáků vyučovaných ve třídě

Výzkumný problém č. 5:

Má zvolená organizační forma výuky vliv na zájem žáků chodit do zájmového kroužku zaměřeného na poznávání zajímavých míst Prahy?

5. hypotéza:

H 5: Žáci, kteří absolvovali výuku formou vlastivědné exkurze, chtějí častěji chodit do zájmového kroužku zaměřeného na poznávání zajímavých míst Prahy než žáci, kteří absolvovali výuku frontální.

5 H₀: Žáci, kteří absolvovali výuku formou vlastivědné exkurze, chtějí stejně často chodit do zájmového kroužku zaměřeného na poznávání zajímavých míst Prahy jako žáci, kteří absolvovali výuku frontální.

5 H_A: Žáci, kteří absolvovali výuku formou vlastivědné exkurze, chtějí častěji chodit do zájmového kroužku zaměřeného na poznávání zajímavých míst Prahy než žáci, kteří absolvovali výuku frontální.

Pro testování této hypotézy jsme sestavili následující kontingenční tabulku s jedním stupněm volnosti. Byl proveden test chí-kvadrátu pro kontingenční tabulku. Vypočítaná hodnota testového kritéria je $\chi^2 = 0,052$.

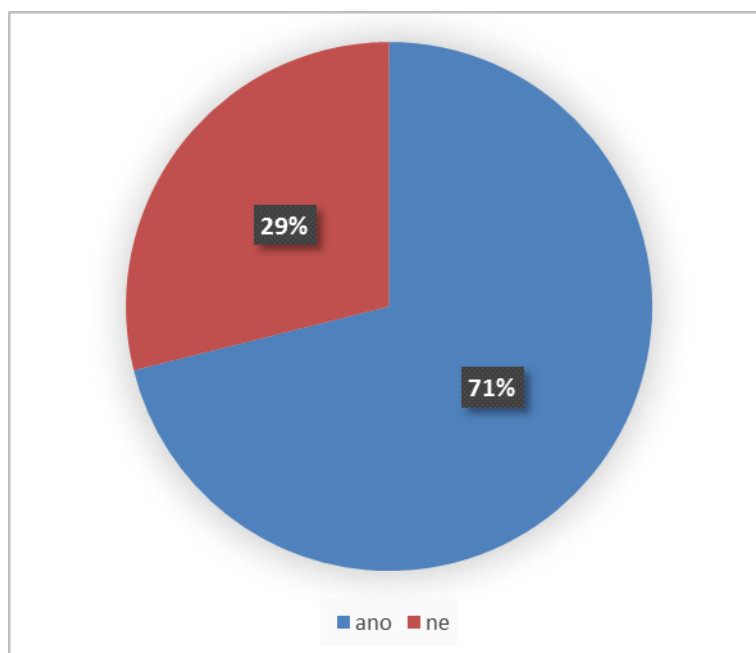
Testem chí-kvadrátu pro kontingenční tabulku jsme nemohli prokázat, že mezi zkoumanými proměnnými existuje vztah. Na základě výsledků tohoto testu (signifikance 0,872) nemůžeme přijmout alternativní hypotézu na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Nemohli jsme zamítnout ani nulovou hypotézu, takže předpokládáme, že zvolená organizační forma nemá vliv na zájem žáků navštěvovat kroužek zaměřený na poznávání zajímavých míst Prahy. Mezi skupinami, jejichž výuka proběhla venku (v terénu), tj formou vlastivědné exkurze, a ve třídě, tj. frontální výukou, se nepodařilo prokázat statisticky významný rozdíl v zájmu žáků navštěvovat zájmový kroužek zaměřený na poznávání zajímavých míst Prahy.

Zájem o kroužek	ano	ne	Součet
Skupina vyučovaná venku	64	26	90
Skupina vyučovaná ve třídě	63	29	92
Součet	127	55	182

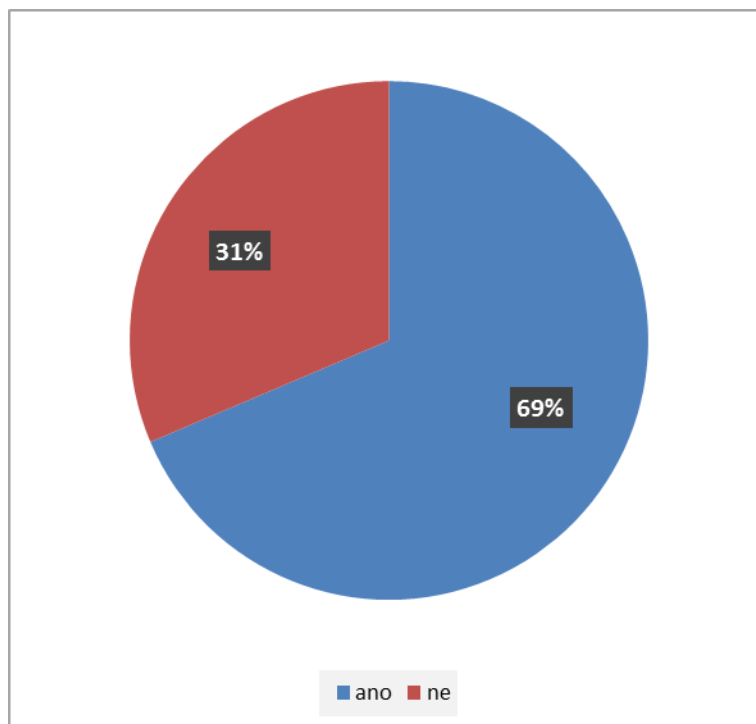
KT 3 Zájem o kroužek x organizační formy výuky

Interpretace:

Z výsledků vyplývá, že 64 (71 %) žáků z celkového počtu 90 žáků, kteří byli vyučováni venku (v terénu), má zájem navštěvovat kroužek zaměřený na poznávání zajímavých míst Prahy, 26 (29 %) zájem o kroužek nemá (viz graf č. 26). Ve druhé skupině vyučované v rámci třídy s celkovým počtem 92 žáků, 63 (69 %) žáků má zájem o kroužek a 29 (31 %) žáků zájem nemá (viz graf č. 27). Z uvedených grafů vyplývá, že zájem o kroužek zaměřený na poznávání zajímavých míst Prahy je ve skupinách velmi podobný.



Graf 26 Zájem žáků vyučovaných venku navštěvovat kroužek



Graf 27 Zájem žáků vyučovaných ve třídě navštěvovat kroužek

3. 6 Shrnutí výsledků výzkumného šetření, diskuze a navržená doporučení

Shrnutí a diskuze

Výzkumné šetření na „*zjištění rozdílu ve vědomostech a názorech žáků 4. ročníku ZŠ po absolvování výuky o Praze v závislosti na zvolené organizační formě výuky*“ bylo zaměřeno na zjištění a charakteristiku možných vztahů ve vědomostech a názorech mezi dvěma skupinami žáků, kde první skupina byla vyučována v rámci třídy frontální výukou a druhá skupina mimo školu vlastivědnou exkurzí. Za hlavní výzkumný problém bylo stanoveno zjištění, zda existuje rozdíl ve vědomostech a názorech žáků 4. ročníku ZŠ po absolvování výuky o Praze v závislosti na zvolené organizační formě výuky, tj. výuce frontální a vlastivědné exkurzi. Na základě výsledků, ke kterým jsme při analýze, interpretaci a statistickém zpracování dat dospěli, uvádíme v následujícím shrnutí, které vyplývá z formulování dílčích výzkumných cílů empirické části.

Výzkumného šetření, které probíhalo v letech 2010 a 2011, se zúčastnilo celkem 182 žáků 4. ročníku ZŠ B. Hrabala v Praze 8. Na výuce se podílelo celkem 6 učitelů vlastivědy a 8 tříd žáků (4 třídy vždy v jednom školním roce).

Vědomosti žáků jsme zjišťovali na základě vstupního a výstupního didaktického testu.

Vstupní didaktický test, jak jsme se zmínili v kap. 7. 1, sloužil především ke zjištění vstupních vědomostí žáků. Na základě vyhodnocení vstupního testu, jsme zjistili, zda jsou obě skupiny (kontrolní a experimentální) vědomostně vyrovnané.

Na základě vyhodnocení výsledků vstupního didaktického testu můžeme shrnout dané výsledky. Průměrná úspěšnost vstupního didaktického testu dosáhla přibližně 70% správných odpovědí. Z výsledků vstupního didaktického testu, v němž možné maximum bylo 21 bodů, byl vypočten aritmetický průměr 14,6 bodu.

Výstupní didaktický test, jsme použili ke zjištění výsledků experimentální výuky.

Na základě vyhodnocení výstupního didaktického testu můžeme uvést tyto výsledky. Průměrná úspěšnost výstupního didaktického testu byla 58% správných odpovědí. Aritmetický průměr ze získaných bodových výsledků činil 21,5 bodu při maximálně možném zisku 37 bodů. Vzhledem k tomu, že didaktické testy jsou nestandardizované, nelze rozhodnout, zda výsledky vstupního a výstupního didaktického testu jsou výborné, průměrné, podprůměrné atd. Jediné objektivní hodnocení vytvořené odborníky je klasifikační tabulka obsahující počty bodů testu s přiřazením hodnotících stupňů klasifikace (viz příloha č. 4). Na základě této tabulky jsme v pedagogické praxi schopni posoudit, zda výsledky vstupního a výstupního didaktického testu jsou výborné, chvalitebné, dobré, dostačující či nedostačující. Na pětistupňové hodnotící škále byl spočítán průměr známek vstupního didaktického testu 2,36 a průměr známek z výstupního didaktického testu činil 2,92.

Dílčí cíl disertační práce:

- **zjistit rozdíly ve vědomostech žáků o Praze po uskutečněné výuce formou vlastivědné exkurze a frontální výuky**

Ke zjištění stanoveného dílčího cíle, ve kterém zjišťujeme rozdíly ve vědomostech žáků o Praze po uskutečněné výuce formou vlastivědné exkurze a frontální výuky, jsme stanovili hypotézu H1.

H1: Vědomosti žáků o Praze po absolvování výuky jsou lepší u těch žáků, kteří absolvovali výuku formou vlastivědné exkurze, než u žáků, kteří absolvovali výuku frontální.

Vědomosti žáků o Praze byly měřeny na základě předloženého výstupního didaktického testu. Následně jejich bodové skóre bylo vzájemně posouzeno v obou skupinách, tj. v kontrolní a experimentální skupině. Lepšími vědomostmi máme na mysli vědomosti té skupiny žáků, která dosáhla ve výstupním didaktickém testu vyššího bodového skóre.

Na základě výsledků statistického testu jsme zjistili, že výsledky žáků vyučovaných v terénu formou vlastivědné exkurze dosahují lepších výsledků ve výstupním didaktickém testu v porovnání se skupinou, která byla vyučována v rámci třídy frontální výukou.

Z výsledků můžeme konstatovat, že organizační forma výuky má vliv na výsledky žáků v didaktickém testu, tedy na vědomosti žáků o Praze. Na základě tohoto výzkumného šetření jsme dospěli k zajímavému zjištění, že vlastivědná exkurze je efektivní a vhodnou organizační formou pro poznávání regionálních skutečností.

Někdo by ale mohl namítnout, že do výsledků této hypotézy se může promítnout i další činitel, který může ovlivnit výsledky tohoto testování. Tím by mohly pro nás být žákovy předchozí vědomosti a zkušenosti s poznáváním Prahy v rámci předchozího školního vzdělávání, ale též vliv volnočasových aktivit. Může se jednat o procházky, návštěvy jednotlivých objektů, medializaci, vyhledávání informací z internetových zdrojů, či tematicky zaměřených knih apod.

Abychom zajistili rovné vstupní podmínky v obou skupinách, museli žáci projít vstupním didaktickým testem, který měl především prokázat, že mezi oběma zmíněnými skupinami (kontrolní a experimentální skupinou) nejsou statisticky významné rozdíly. Tím máme na mysli, že žáci jedné skupiny nevykazují již statisticky významné počáteční rozdíly v předchozích vědomostech o Praze v porovnání s vědomostmi žáků druhé skupiny.

Taktéž jsme se snažili pro všechny žáky zajistit rovné podmínky tím, že žáci vstupují do testování bez předchozího povědomí o Praze, alespoň v rámci vlastivědy. Proto jsme celé výzkumné řešení směřovali hned do 4. ročníku ZŠ, kde je vlastivěda novým předmětem, a na začátek školního roku (říjen, listopad), kdy bylo podle tematických plánů poprvé do výuky začleněno téma Prahy.

Dílčí cíl disertační práce:

- **zjistit rozdíly v názorech žáků na danou problematiku v závislosti na zvolené organizační formě výuky**

Názory žáků jsme zjišťovali na základě dotazníku. Dotazník, sloužil nejen ke zjištění dat a informací o respondentovi, ale především ke zjištění jeho názoru na danou problematiku, tj. na výuku o Praze (obliba hlavního města Prahy, průběh školní výuky o Praze, zájmové aktivity spojené s poznáváním Prahy).

Z analýzy a interpretace jednotlivých položek dotazníku můžeme říci, že žákům 4. ročníku ZŠ se hlavní město Praha líbí (viz graf č. 9), ale přesto by téměř polovina z nich ráda v Praze něco změnila (viz graf č. 10). Odpovědi těch dotazovaných, kteří by něco v Praze změnili, by se daly shrnout do pěti tématických skupin. 1) nepořádek; 2) méně aut; 3) více zeleně 4) méně problémových lidí; 5) ochrana a oprava historických památek.

Více než dvě třetiny žáků projevily zájem chodit do zájmového kroužku, ve kterém by mohly navštěvovat zajímavá místa Prahy (viz graf č. 11). Dotazníkové položky č. 4, 5 a 6 ukazují názory žáků na učitelovo působení při výuce o Praze. Můžeme konstatovat, že většinou se jedná o pozitivní názor žáka k učitelovu působení (viz grafy č. 12, 13, 14).

Z další dotazníkové položky č. 7 můžeme usuzovat, že přibližně polovina všech respondentů je přesvědčena, že má dostatečné vědomosti o Praze. Více než čtvrtina zná dostatečně okolí domova a školy a jedna pětina odpověděla, že dostatečné vědomosti o Praze nemá (viz graf č. 15).

Pomocí výsledků další dotazníkové položky jsme se přesvědčili o zájmu žáků získávat další informace o Praze. Je vidět, že se žáci chtějí o Praze dovídat více a že je téma jejich města a místa bydliště velice zajímavá (viz graf č. 16). Bez ohledu na skupinu vyučovanou ve třídě a v terénu jsme se přesvědčili o tom, že tři čtvrtiny všech žáků by nejraději byly vyučovány v terénu (viz graf č. 16).

Dotazníková položka č. 10 a 11 ukazuje, jak velká je obliba bydlení v Praze a zda by žáci v Praze chtěli nadále zůstat. Protože v obou případech více než tři čtvrtiny žáků odpověděly kladně, můžeme z toho usuzovat, že ve svém městě žáci opravdu rádi bydlí a chtěli by zde i zůstat (viz grafy č. 18, 19).

Tento dílčí cíl jsme zjišťovali v hypotézách H3, H4 a H5.

H 3: Zájem žáků o další informace o Praze je větší u těch žáků, kteří absolvovali výuku formou vlastivědné exkurze, než u žáků, kteří absolvovali výuku frontální.

U hypotézy H3 jsme již nezkoumali vědomosti, ale názory žáků na výuku o Praze. Pro testování této hypotézy jsme využili obou skupin, tj. experimentální (vyučovanou venku pomocí vlastivědné exkurze) a kontrolní (vyučovanou ve třídě frontální výukou), a dotazníkovou položku č. 8. Na základě odpovědí respondentů a následného testování jsme zjistili, že zájem žáků o další informace o Praze je vyšší ve skupině, která je vyučována venku, než u skupiny, která je vyučována v rámci třídy. Z toho můžeme usuzovat například to, že změna výuky, změna prostředí může mít vliv na motivaci a zájem žáků dovídat se další informace o Praze.

H 4: Žáci, kteří absolvovali výuku formou vlastivědné exkurze, častěji preferují výuku v terénu, než žáci, kteří absolvovali výuku frontální.

Pro testování hypotézy H4 jsme využili dotazníkové položky č. 9. Z výsledků jsme zjistili, že skupina vyučovaná formou vlastivědné exkurze daleko častěji upřednostňuje výuku mimo třídu (v terénu). U této hypotézy bychom měli zdůraznit, že testovaní žáci měli již v předchozích školních ročnících zkušenosti s výukou formou vlastivědné exkurze, takže pro všechny žáky nebyla tato zkušenost s formou vlastivědné exkurze nová.

I přesto, že větší počet žáků vyučovaných venku (v terénu) preferuje výuku venku, zjistili jsme, že velké procento žáků (65 %) i z druhé skupiny by raději preferovalo vyučování venku (v terénu).

H 5: Žáci, kteří absolvovali výuku formou vlastivědné exkurze, chtějí častěji chodit do zájmového kroužku zaměřeného na poznávání zajímavých míst Prahy než žáci, kteří absolvovali výuku frontální.

Testováním další hypotézy H5 jsme zjistili, že zvolená organizační forma výuky nemá vliv na zájem žáků chodit do zájmového kroužku zaměřeného na poznávání zajímavých míst Prahy. Výsledky nám ukázaly, že téměř tři čtvrtiny žáků v obou skupinách mají zájem chodit do zájmové kroužku, ve kterém by poznávali zajímavá místa Prahy. Z toho můžeme usuzovat, že téma Prahy je pro žáky atraktivní a že žáci mají zájem o přímé poznávání Prahy, ať již byli vyučováni venku (v terénu) či ve třídě. Potvrdilo se nám, že zvolená organizační forma výuky zájem o kroužek neovlivňuje.

Dílčí cíl disertační práce:

- **zjistit rozdíly mezi dovednostmi žáků ve vizuálním poznávání pražských památek v závislosti na zvolené organizační formě výuky.**

Ke zjištění tohoto dílčího cíle jsme ověřovali hypotézu H2.

H 2: Dovednosti žáků ve vizuálním poznávání pražských památek po absolvování výuky jsou lepší u těch žáků, kteří absolvovali výuku formou vlastivědné exkurze, než u žáků, kteří absolvovali výuku frontální.

U této hypotézy se nám nepotvrdilo, že by jedna či druhá skupina dosáhla lepších či horších výsledků. Ať již byli žáci vyučováni venku formou vlastivědné exkurze či frontální výukou, nepotvrdilo se nám, že by daná organizační forma výuky měla vliv na dovednosti žáků ve vizuálním poznávání pražských památek. Můžeme se domnívat, že za nepřijetím alternativní hypotézy může stát více faktorů. U vlastivědné exkurze se například může jednat o neschopnost převést skutečnou stavbu do zmenšeného obrazu – fotografie.

Kromě vyhodnocení pěti hlavních hypotéz, jsme se pokusili zjistit vliv nezávisle proměnných (organizační formy výuky – frontální výuka x vlastivědná exkurze; pohlaví žáků, učitelé; čas – délka výuky) na závisle proměnnou (vědomosti a názory žáků k tématu, výuce).

Nezávisle proměnné:

- **Pohlaví žáků** - chtěli jsme zjistit, zda je rozdíl ve výsledcích jednotlivých testů (vstupní a výstupní didaktický test, test vizuálního poznávání pražských památek) v závislosti na pohlaví žáků. T - testem jsme zjistili, že pohlaví nemá vliv na výsledky vstupního a výstupního didaktického testu, ani na test zaměřený na vizuální poznávání pražských památek.
- **Učitelé** – u této nezávisle proměnné jsme zjišťovali, zda výsledky našeho experimentu nebyly narušeny velkým rozdílem v působení učitele v jednotlivých třídách. Naším úkolem bylo zjistit, zda v daných třídách nemohlo být bodové skóre v testu ovlivněno právě tímto činitelem. Pomocí analýzy rozptylu jsme prokázali, že i přes rozdílné výsledky ve výstupním didaktickém testu jednotlivých tříd, nebyl mezi výsledky zjištěn statisticky významný rozdíl. Můžeme se tak domnívat, že působení učitelů

nemá vliv na výsledky testů v jednotlivých třídách a že svým působením učitelé neovlivnili výsledky našeho experimentu.

- **Čas – délka výuky** - jak je zřejmé z celé trasy naší vlastivědné exkurze, časová dotace vlastivědné exkurze pro experimentální skupiny byla delší než čas vyčleněný kontrolním skupinám v rámci výuky frontální. Zatímco realizace samotné exkurze trvala 4 vyučovací hodiny, výuka ve třídách měla dotaci pouze 2 vyučovací hodiny. Je nutno si přesto uvědomit, že celková doba nakonec nebyla rozdílná, protože při vlastivědné exkurzi musíme počítat s dobou potřebnou na přesuny, přestávky, svačinu, takže čistý čas vlastivědné exkurze se prakticky nelišil od času, který jsme potřebovali při výkladu učební látky v kontrolních skupinách ve třídě.

Výzkumným vzorkem našeho šetření byli žáci 4. ročníku ZŠ B. Hrabala. I když jsme nakonec nebyli schopni výzkumné šetření realizovat na jiných základních školách z důvodů, které jsme uvedli v kap. 7. 2, domníváme se přesto, že tento experiment je možné realizovat na těch školách, které budou splňovat podmínky, které jsme stanovili v kap. 7. 3.

Navržená doporučení

Na základě výsledků výzkumného šetření jsme dospěli k následujícím doporučením. Domníváme se, že tato doporučení mohou být podkladem pro další posouzení a rozvíjení v našem školském systému. Zároveň mohou být východiskem pro změnu přístupu učitelů k výuce o místním regionu.

Podle našeho názoru si regionální vlastivěda ve formálním i reálném kurikulu zaslouží více prostoru. V praxi by to znamenalo například stanovení minimálního počtu vlastivědných vycházek a exkurzí, které by měli žáci během školního roku absolvovat. Musíme si totiž uvědomit, že regionální vlastivěda není jen okrajovým vzdělávacím obsahem, který můžeme ve výuce marginalizovat, ale naopak má vazbu k obecné vlastivědě. Regionální vlastivěda je totiž organickou součástí obecné vlastivědy, a proto ji nelze od obecné vlastivědy odtrhnout.

Dalším problémem, se kterým se velmi často setkáváme ve školství, je nedostatek empirie ve výuce. To platí především pro regionální vlastivědu, kde je potřebné posílit přímé poznávání objektů, jevů a reálných skutečností (viz Komenský), protože empirii a přímé

poznávání daných objektů, věcí a jevů nelze nahradit nepřímým poznáváním věci (např. výkladem bez přítomnosti dané věci, o které se hovoří).

Mnoho učitelů považuje vlastivědné vycházky (exkurze) za málo efektivní a výuce mimo školu se vyhýbá, a to z řady důvodů. Mezi nejčastější důvody patří hypotetická neefektivnost výuky, vysoká časová náročnost, nezanedbatelná příprava učitele, zvýšená náročnost na bezpečnost žáků atd.

Je ale potřeba si uvědomit, že výuka o regionu je přirozeně nezbytnou součástí vyučování. Podle našeho názoru je právě vlastivědná vycházka a exkurze pro poznávání regionu nejvhodnější organizační formou, v níž jsou zprostředkovány reálné předměty a jevy. Z tohoto důvodu doporučujeme učitelům, aby vycházky a exkurze často zařazovali do učebního plánu vlastivědy. Výsledky našeho výzkumného šetření jen potvrdily, že vlastivědná exkurze je efektivní a adekvátní formou při výuce o regionu. Považujeme za důležité, aby učitelé věděli, jak pracovat s regionálními tématy, jak pracovat ve výuce - jaké výukové metody a organizační formy pro výuku využívat. Jsme toho názoru, že by tyto informace měli „budoucí“ učitelé získat již v rámci výuky na pedagogických fakultách. Vystudovaným učitelům vlastivědy by mohla pomoci školní metodická sdružení, různá vzdělávací školení, vzdělávací kurzy, které se zabývají danou problematikou.

Jedna z cest, jak inovovat výuku regionální vlastivědy, je začít u „budoucích“ učitelů pedagogických fakult, kde by měla výuka regionální vlastivědy probíhat z velké části také v terénu, tedy empiricky, tak jak to navrhujeme pro základní školy. Tak jako sami učitelé budou vyučováni, takovým způsobem pak v budoucnu budou vyučovat další generace žáků.

Výzkumným šetřením jsme zaznamenali velký zájem žáků o poznávání Prahy, že se o výuku o Praze, jako jejich regionu, zajímají a rádi by se dozvíдали o Praze více informací. Je tedy především na učitelích, aby tohoto zájmu využili a vyučovali o místním regionu více a podrobněji, a to za pomoci všech vyučovacích metod, organizačních forem výuky a vyučovacích prostředků.

Jak se ukázalo v našem výzkumu, významná skupina žáků by přivítala možnost navštěvovat v rámci zájmové činnosti kroužek, který by byl zaměřený na poznávání zajímavých míst Prahy. Už pro zmíněný zájem by bylo vhodné tyto zájmové kroužky zavést, ať již to bude kroužek v rámci školy či jiných organizací.

ZÁVĚR

Jak jsme již naznačili v úvodu, znalost rodného kraje by měla patřit k základům všeobecného vzdělání každého člověka. V institucionálním vzdělávání se regionálně zaměřené učivo prolíná napříč stupni škol: nalezneme ho v předškolním vzdělávání, na 1. stupni ZŠ, 2. stupni ZŠ, na střední škole, samozřejmě i na škole vysoké.

Vlastivěda je předmět, který má řadu kognitivních cílů, ale zároveň má velký poměr i cílů afektivních, které bychom neměli opomíjet. Jedním z hlavních cílů regionální vlastivědy je získání vztahu k regionu, k obci, k místu bydliště atd. Aby žáci získali vztah k místu svého bydliště, školy, své obci apod., měli by dané skutečnosti poznat empiricky.

V disertační práci s názvem *Regionální vlastivěda a její využití v učivu primární školy* jsme se zabývali problematikou výuky o regionu v rámci předmětu vlastivědy. Výzkumným šetřením jsme zmapovali vědomosti a názory žáků související s tématem Prahy a charakterizovali možné vztahy mezi vědomostmi a názory dvou skupin žáků 4. ročníku ZŠ v závislosti na zvolené organizační formě výuky. V našem případě první skupinou žáků byla ta, která byla vyučována frontální výukou v rámci třídy, tou druhou zase skupina, vyučována vyučovací formou vlastivědné exkurze mimo budovu školy, v terénu.

Ač je mnoho učitelů přesvědčeno, že vlastivědná vycházka, exkurze není příliš efektivní, v našem výzkumném šetření zaměřeném na zjištění rozdílu ve vědomostech a názorech žáků 4. ročníků ZŠ po absolvování výuky o Praze v závislosti na zvolené organizační formě výuky, jsme zjistili opak. Nejenže naše výzkumné šetření potvrdilo značný vliv vlastivědné exkurze na vědomosti žáků, ale i na zájem žáků dozvídat se další informace o Praze, což lze v současné době chápat jako velmi pozitivní zjištění.

Po srovnání dvou skupin žáků a především jejich výsledků výstupního didaktického testu jsme zjistili, že vědomosti žáků jsou ovlivněny právě zvolenou organizační formou. Žáci, kteří byli vyučováni mimo budovu školy vlastivědnou exkurzí, dosáhli lepších výsledků než ti žáci, kteří byli vyučováni frontální výukou v rámci třídy.

Na základě odpovědí respondentů a následného testování jsme zjistili, že zájem žáků o další informace o Praze byl vyšší ve skupině, která byla vyučována v terénu formou vlastivědné exkurze, než u skupiny, která byla vyučována frontální výukou v rámci třídy. Z toho můžeme usuzovat například to, že výuky v reálném prostředí může mít vliv na motivaci a zájem žáků dozvídat se další informace o Praze.

Dále jsme zjistili, že skupina vyučovaná formou vlastivědné exkurze daleko častěji upřednostňuje výuku mimo třídu (v terénu). Na základě toho se můžeme domnívat, že organizační forma výuky ovlivňuje názor žáků na to, jak by měla vypadat výuka o Praze, tj. zda ve třídě či v terénu.

I když se nám nepotvrdilo, že zvolená organizační forma má vliv na žákův zájem o kroužek zaměřený na poznávání zajímavých míst Prahy, výzkumným šetřením jsme přesto zjistili, že žáci se velmi zajímají o téma místního regionu. Velmi rádi by navštěvovali zájmový kroužek zaměřený na poznávání zajímavých míst Prahy. Z toho můžeme usuzovat, že téma Prahy je pro žáky atraktivní a že žáci mají zájem o přímé poznávání Prahy, ať již byli vyučováni v terénu či ve třídě.

Domníváme se, že cíle stanovené v teoretické části a empirické části práce se nám podařilo naplnit. Je nám jasné, že výzkumné šetření pokrylo jen určitou část, kterou jsme ověřovali. Víme, že v této oblasti jsou značné rezervy a další otázky a následná zjištění mohou být součástí dalšího výzkumného šetření, které lze provést formou jak kvantitativního, tak i kvalitativního výzkumu. Toto tak zůstává úkolem pro případnou další výzkumnou činnost.

Doufáme, že předložená disertační práce v rovině teoretické přispěla k ucelení a teoretickému vymezení problematiky regionální vlastivědy a v rovině empirické poukázala na didaktický potenciál vlastivědné exkurze a dokázala, že vhodně provedená vlastivědná exkurze je vhodnou a efektivní organizační formou výuky pro poznání místního regionu.

Předložená disertační práce by mohla být přínosná zejména pro učitele, vychovatele, pracovníky v pedagogické oblasti a pomáhajících profesích, ale také studenty učitelství. Svůj význam by mohla mít i pro rodiče, kteří chtějí zodpovědně přistupovat k výchově dětí. Byli bychom také rádi, pokud by práce podnítila tuzemské odborníky, studenty i učitele k zájmu o tuto problematiku.

Z výsledků získaných ve výzkumném šetření jsme ve shodě s naším očekáváním zjistili, že existují statisticky významné rozdíly ve vědomostech a názorech žáků 4. ročníků ZŠ po absolvování výuky o Praze v závislosti na zvolené organizační formě výuky, tj. frontální výuce a vlastivědné exkurzi. Za nejvýznamnější lze však považovat zjištění v rozdílech ve vědomostech žáků, díky němuž se můžeme domnívat, že vlastivědná exkurze coby typ přímého, empirického poznávání, je efektivní organizační formou výuky regionální vlastivědy.

Z výše zmíněného vyplývá, jak důležitá je úloha vlastivědné exkurze a jak je potřebné, aby tato vyučovací forma z našich českých škol nejen nevymizela, ale aby se jí dostalo

patřičného uznání především ze stran učitelů. Je třeba si uvědomit, že poznávání místního regionu by v žádném případě nemělo být odkázáno jen na školní prostředí, poněvadž ve škole jsou prostředky poznávání reálií značně omezeny. Pokud máme žáky seznámit s místním prostředím, krajinou, významnými stavbami, tradicemi, musíme jim zprostředkovat tyto jevy přímo, empiricky, tedy tak jak jsme uvedli v Komenského mottu hned v úvodu práce. Jedině tak si odnesou povědomí o svém bydlišti, škole, obci, regionu, kraji, ale i o celé České republice obecně. Zážitky, zkušenosti, vědomosti a dovednosti, které si žáci z vlastivědné exkurze odnesou, se nedají ničím nahradit.

SEZNAM LITERATURY A INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

Knižní publikace, články

Akademický slovník cizích slov. Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0607-9.

AUGUSTA, P., HONZÁK, F. *Vlastivěda pro 4. ročník*. Praha: Práce, 1994.
ISBN 80-208-0319-X.

BARTOŠ, J., SCHULZ, J., TRAPL, M. *Regionální dějiny*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-0865.

COLMAN, A. M. *A Dictionary of Psychology*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 2006. ISBN 0-19-861035-1.

ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993.
ISBN 80-7066-534-3.

ČECHUROVÁ, M., JEŽKOVÁ, A., BORECKÝ, D. *Vlastivěda pro 4. ročník základní školy*. Praha: SPN, 2010. ISBN 978-80-7235-475-7.

DANIELOVSKÁ, V., TUPÝ, K. *Vlastivěda pro 4. ročník základní školy*. Praha: Fortuna, 1993. ISBN 80-7168-057-5.

DANIELOVSKÁ, V., TUPÝ, K. *Vlastivěda pro 4. ročník*. Praha: Pansofia, 1996.
ISBN 80-85804-79-4.

DOUBRAVA, J. *Metodická příručka k vyučování vlastivědy pro 3. ročník ZŠ*. Praha: SPN, 1986.

DOUBRAVA, J. *Metodická příručka k vyučování vlastivědy pro 4. ročník ZŠ*. Praha: SPN, 1988.

DVOŘÁKOVÁ, M., STARÁ, J., STRAŠÁK, Z. *Společnost pro 4. ročník ZŠ. Člověk a jeho svět*. Plzeň: Fraus, 2010. ISBN 978-80-7238-944-5.

EGGER, U. *Erlebnis Welt. Heimat-und Sachunterricht fuer die neue Grundschule in Bayern*. Oldenbourg, 2008. ISBN 3-486-02603-8.

FABIÁNKOVÁ, B. *Regionální prvky a didaktické zásady ve vyučování*. Komenský, roč. 110, 1985. (článek)

FABIÁNKOVÁ, B. *Didaktika prvouky*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-03.

FABIÁNKOVÁ, B. *Prvouka v 1. – 3. ročníku základní školy*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-31-1.

GARZINA, I. *Metodická příručka k učebnicím vlastivědy pro 4. a 5. ročník ZŠ*. 1.vyd. Praha: Scientia, 2000. ISBN 80-7183-100-X.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

GE, E., VAŇKOVÁ, K. *S dětmi Prahou bez nudy*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-297-1.

Geografický terminologický slovník. Ostrava: Pedagogická fakulta, 1982.

GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex, 2002. ISBN 80-85783-20-7.

GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E., BŮŽEK, A. *Obecná pedagogika II*. Olomouc: Hanex, 2002. ISBN 80-85783-24-X.

HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2816-2.

HARRÉ, R., LAMB, R. *The Dictionary of Developmental and Educational Psychology*. Oxford: Basil Blackwell, 1986. ISBN 0-631-14604-0.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.

HAYES, N. *Principles of Social Psychology*. Erlbaum: Taylor and Francis, 1993.

HENDL, J. *Kvantitativní výzkum*. 2.vyd. Praha: Portál, 2008.

HENDL, J. *Přehled statistických metod*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-482-3.

HILLS, P. J. *A dictionary of education*. London: Routledge a Kegan Paul, 1982. ISBN 0-7100-0871-6.

HOLOUŠOVÁ, D., KROBOTOVÁ, M. *Obsah a forma disertační práce*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0934-8.

HORÁK, F. *Didaktika základní a střední školy*. Praha: SPN, 1985.

HRONEK, M. *Vlastivěda 4*. Olomouc: Prodos, 1996. ISBN 80-85806-51-7.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha: GradaPublishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-244-0765-5.

JANEČKOVÁ, D., TUPÝ, K. *Metodická příručka k učebnici vlastivědy pro 4. ročník zvláštní školy*. Praha: SPN, 1983.

KANCÍR, J., MADZIKOVÁ, A. *Didaktika vlastivědy*. Prešov: Universum, 2003. ISBN 80-89046-13-4.

KERLINGER, F. N. *Základy výzkumu chování: pedagogický a psychologický výzkum*. Praha: Academia, 1972.

KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov*. Praha: SPN, 2010. ISBN 978-80-7235-446-7.

KOLÁŘ, Z. a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika velká*. Brno: Komenium, 1948.

KORČEK, I. *Vlastiveda, pomocna kniha pre učiteľov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľství, 1970.

KORIM, V., GAŠPAROVÁ, M. *Základy vlastivědného vzdelávania*. Banská Bystrica: PdF UMB, 2003. ISBN 80-8055-813-2.

KUNC, K. *Vlastivěda pro posluchače učitelství I. st. ZŠ*. PdF v Ústí nad Labem, 1988.

LAMBERT, D., BALDERSTONE, D. *Learning to Teach Geography in the Secondary School*. 2nd Edition. London: Taylor a Francis Group, 2010. ISBN 0-415-49909-7.

LAWTON, D., GORDON, P. *Dictionary of Education*. London: Hodder and Stoughton, 1993.

LONG, M. *Handbook For Geography Teachers*. London: Methuen and Co, 1974.

Malá československá encyklopedie. Praha: Academia, 1986.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MAŇÁK, J., ŠVEC, Š., ŠVEC, V. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3802-0.

MATUŠKOVÁ, A. *Cvičení z didaktiky vlastivědy*. Plzeň, ZČU Fakulta pedagogická 1993. ISBN 80-7043-065-6.

MATUŠKOVÁ, A. *Místo, kde žijeme*. Praha: Nakladatelství České geografické společnosti, 2010. ISBN 978-80-86034-81-2. (soubor pracovních listů)

MEJSTŘÍK, V. a kol. *Metodika vyučování vlastivědě. Učebnice pro studium učitelství pro 1. – 5. ročník základní devítileté školy na pedagogickém institutu*. Praha: SPN, 1964.

MIHOLOVOVÁ, I. *Exkurze do Prahy a její místo ve výuce vlastivědy na 1. stupni základní školy*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, 2008.

NELEŠOVSKÁ, A. a kol. *Didaktika I*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. ISBN 80-7067-957-3.

NELEŠOVSKÁ, A., SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. ISBN 80-7067-957-3.

NELEŠOVSKÁ, A., SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika III*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0598-9.

PAGE, G. T., THOMAS, J. B. *International Dictionary of Education*. London: Kogan Page, 1978.

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

PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0924-X.

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7178-944-5.

PRŮCHA, J. *Česko-anglický pedagogický slovník*. Praha: ARSCI, 2005.

ISBN 80-86078-50-2.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003.

ISBN 80-7178-772-8.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, VÚP Praha, 2004.

RAŠKOVÁ, M. *Učení o přírodě a společnosti v kontextu současné teorie a praxe*. In *Sborník z vědecké konference s mezinárodní účastí „Primární a preprimární pedagogika v teorii, praxi a výzkumu“*. Olomouc: 2010. ISBN 978-80-87224-08-03.

SOLFRONK, J. *Organizační formy vyučování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 80-7066-334-0.

SPIPKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005.

ISBN 80-7178-942-9.

SPIPKOVÁ, V. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. PdF UK v Praze, Praha, 1997.

ŠTIKOVÁ, V., TABARKOVÁ, J. *Vlastivěda 4 - poznáváme naši vlast*. Brno: Nová škola, 2010. ISBN 978-80-7289-170-2.

ŠTIKOVÁ, V., TABARKOVÁ, J. *Vlastivěda 4 - poznáváme naši vlast*. Brno: Nová škola, 2004. ISBN 80-7289-055-7. (pracovní sešit)

ŠTVERÁK, V. *Obecná a srovnávací pedagogika*. Praha: Karolinum, 1999.

ISBN 80-246-0003.

TOMEK, K. *Vlastivěda 4, 5 – příručka pro učitele*. Olomouc: Prodos, 1997.

ISBN 80-85806-21-5.

VAVRDOVÁ, A. *Kapitoly z didaktiky vlastivědy*. Olomouc: PdF UP, 2003.
ISBN 80-244-0767-1.

VAVRDOVÁ, A. *Didaktika vlastivědy*. Olomouc: PdF UP, 2009.
ISBN 978-80-244-2263-3.

VAVRDOVÁ, A. *Vlastivěda ve výchovně vzdělávacím systému primární školy*. Disertační práce. Olomouc: 2001.

VELÍNKÝ, S. *Individualisace metod jako základ zvýšené efektivity školské práce*. Praha, 1932.

VRÁNA, S. a kol. *Slovník moderní pedagogiky*. Brno: Komenium, 1948.

Všeobecná encyklopedie v osmi svazcích. Praha: Diderot, 1999. ISBN 80-902555-2-3

VYSKOČILOVÁ, E. a kol. *Vlastivěda pro 4. ročník obecné školy. Poznáváme svět kolem nás*. Praha: Portál, 1993. ISBN 80-85282-73-9.

Vzdělávací program základní škola. Praha: Fortuna, 1996. ISBN 80-7168-337-X.

Vzdělávací program národní škola. Praha: SPN, 1997. ISBN 80-04-26683-5.

WEBSTER, A. M. *Webster's New Geographical Dictionary*. Springfield (Massachusetts): G. and C. Merriam Company Publishers, 1972.

Internetové zdroje:

GABLASOVÁ, S. *Regionálna výchova v edukačnom programe na 1. stupni ZŠ*. (Dostupné z: www.zsstefanikalc.sk/S.Gablasova_30.11.2012_odborny_prispevok_RGV.pdf)

HEJNOVÁ, E. *Integrovaná výuka prírodovedných predmetů na základních školách v českých zemích – minulost a současnost*. (Dostupné z: www.scied.cz/index.php/scied/article/viewFile/24/23)

Kompetence pro život. (Dostupné z: www.kompetenceprozivot.cz/pojmy-ve-vyuce)

KUDRIOVÁ, V. *Regionálna výchova v edukácii predprimárneho vzdelávania*. (Dostupné z: konference.osu.cz/khv/2009_2/file.php?fid=7)

Kulturní a přírodní památky Prahy 8, Městský úřad Praha 8, Odbor kultury (Dostupné z: www.praha8.cz/Kulturni-pamatky-rozcestnik.html)

LACKOVÁ, M. *Regionálna výchova a tradičná ľudová kultúra*. (Dostupné z: edulackova2.webnode.sk/skolsky-vzdelavaci-program/prierezove-temy)

MANSFIELD, D. *The Importance of Geography in the School Curriculum*. (Dostupné z: http://www.cgeducation.ca/programs/geoliteracy/docs/importance_of_Geography.pdf)

NEUMAJER, O. *Interaktivní tabule – vzdělávací trend i módní záležitost*. Nový Jičín: KVIC. Infolisty, únor 2008. (Dostupné z: ondrej.neumajer.cz/?item=interaktivni-tabule-vzdelavaci-trend-i-modni-zalezitost)

Vzdělávací program obecná škola. (Dostupné z: www.vuppraha.cz)

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1:

Vstupní didaktický test z vlastivědy pro 4. ročník ZŠ (Praha)

Příloha č. 2:

Výstupní didaktický test z vlastivědy pro 4. ročník ZŠ (Praha - historické památky)

Příloha č. 3:

Dotazník

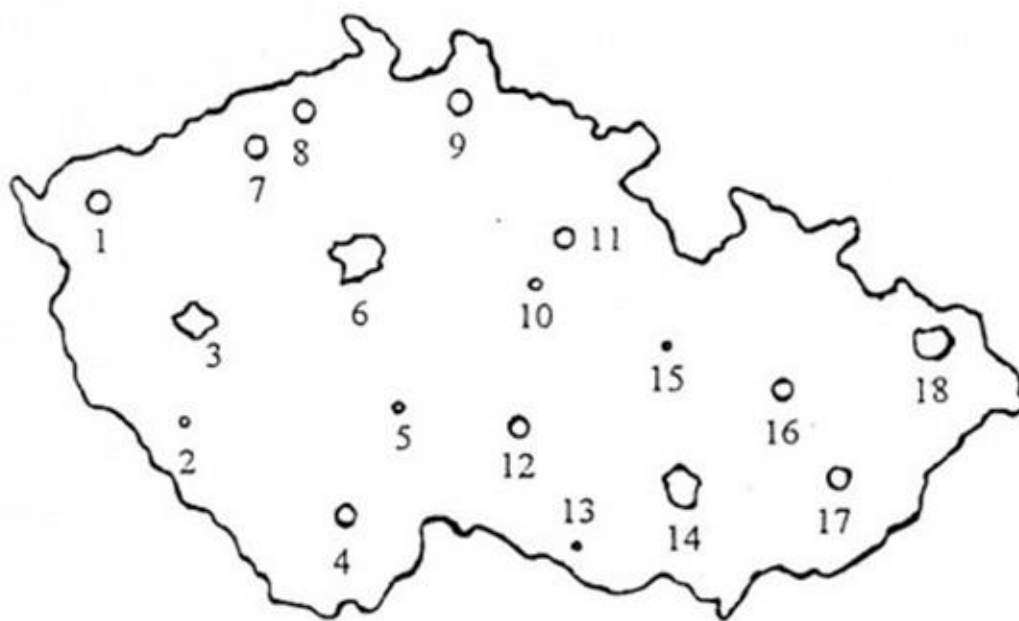
Příloha č. 4:

Klasifikační tabulka (zdroj MŠMT)

Příloha č. 1

VSTUPNÍ DIDAKTICKÝ TEST Z VLASTIVĚDY PRO 4. ROČNÍK ZŠ

1. Na mapě České republiky vybarvi místo a napiš číslo, kde se nachází hlavní město ČR - Praha.



Číslo:

/1b.

2. Kolik obyvatel žije v Praze? Vyber jednu z odpovědí, která nejlépe vystihuje současný stav počtu obyvatel žijících v Praze.

- a) 300 000 obyvatel
- b) 600 000 obyvatel
- c) 1 200 000 obyvatel
- d) 2 400 000 obyvatel

/1b.

3. Jak se jmenuje řeka, která protéká Prahou?

.....

/1b.

4. Kdo je současným prezidentem České republiky?

..... /1b.

5. Kde sídlí prezident České republiky?

..... /1b.

6. Jak se jmenuje významná katedrála, která je součástí Pražského hradu?

..... /1b.

7. Označ křížkem ty z následujících historických památek, které můžeš nalézt na Staroměstském náměstí.

- Karlův most
- Staroměstskou radnici
- Sochu sv. Václava
- Pražský hrad
- Staroměstský orloj
- Novoměstskou radnici
- Národní divadlo
- Pomník mistra Jana Husa

/8b.

8. Kterými prostředky hromadné dopravy můžeš cestovat po Praze?

- 1
- 2
- 3

/3b.

9. Věděl/a bys, proč se Praze říká „Praha stověžatá“?

.....
.....

/1b.

10. Doplň názvy významných objektů v Praze.



.....



.....



.....

/3b.

Celkem ___/21 b.

VÝSTUPNÍ DIDAKTICKÝ TEST Z VLASTIVĚDY PRO 4. ROČNÍK ZŠ

1. Jak se dříve nazýval Karlův most.

/1b.

.....

2. Kolik soch (sousoší) se nachází na Karlově mostě?

a) 15

b) 30

c) 60

d) 120

/1b.

3. Které významné památky najdeš na Staroměstském náměstí?

1.

2.

3.

4.

/4b.

4. Jak se nazývají dvě věže na obou koncích Karlova mostu?

..... a

/2b.

5. Kde bys našel/la tzv. pražský poledník?

..... /1b.

6. Na orloji můžeš spatřit kromě apoštolů také postavy kostlivce, Turka, lakomce a marnivce. Spoj šipkou, co každá z těchto postav na orloji koná.

1. Kostlivec

a) vrtí hlavou

2. Turek

b) zhlíží se v zrcátku

3. Lakomec

c) zvoní na zvonec

4. Marnivec

d) potřásá měšcem

/4b.

7. V jakém stavebním slohu byl postaven Chrám sv. Víta?

- a) gotika
- b) baroko
- c) rokoko

/1b.

8. Kolik věžních zvonů bys našel v Chrámu sv. Víta? (Napiš číslici.)

.....

/1b.

9. Ve Zlaté uličce v dřívějších dobách bydleli:

- a) alchymisté
- b) hradní střelci
- c) zlatokopové

/1b.

10. Označ křížkem ty z následujících historických památek, které můžeš nalézt v areálu Pražského hradu.

- Bazilika sv. Jiří
- Pražský hrad
- Národní divadlo
- Černá věž
- Národní muzeum
- Týnský chrám
- Zlatá ulička
- Věž Daliborka
- Petřínská rozhledna
- Chrám sv. Víta

/10b.

11. Věděl/a bys, podle koho a proč je věž Daliborka takto pojmenována?

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

/1b.

12. V blízkosti které významné stavby bys hledal/a Prašnou bránu?

- a) Chrám sv. Mikuláše
- b) Novoměstská radnice
- c) Obecní dům

/1b.

13. Ve které historické památce v Praze se nachází České korunovační klenoty a kolika zámky je korunní komora uzamčena?

Histor. památka:

Počet zámků:

/2b.

14. Z Karlova mostu můžeme pozorovat točící se kolo renesančního Velkopřevorského mlýna. Jak se nazývá vltavské rameno oddělující Kampu od Malé Strany, na kterém se nachází právě toto mlýnské kolo?

..... /1b.

15. Doplň názvy významných objektů v Praze.



.....



.....



..... /6b.

Celkem ____ / 37b.

DOTAZNÍK

1. Líbí se ti město Praha?

- a) ano
- b) ne

2. Změnil(a) bys něco v Praze? Pokud ANO, napiš co konkrétně.

- a) ano

- b) ne
- c) nevím

3. Měl(a) bys zájem chodit do školního zájmového kroužku, ve kterém bys mohl(a) navštěvovat zajímavá místa Prahy?

- a) ano
- b) ne

4. Jsi spokojený(á) s tím, jak učitel(ka) vyučuje o Praze? Pokud NE, napiš, co se ti nelíbí a co bys změnil(a).

- a) ano
- b) ne

5. Myslíš si, že tvůj(tvoje) učitel(ka) věnuje v rámci výuky vlastivědy dostatek času učivu o Praze?

- a) ano
- b) ne

6. **Domníváš se, že tě učitel(ka) seznámil(a) s tím nejpodstatnějším, co můžeš v Praze vidět?**
- a) ano
 - b) ne
7. **Myslíš si, že máš dostatečné vědomosti o Praze?**
- a) ano
 - b) znám jen okolí svého domova a školy
 - c) ne
8. **Chtěl(a) by ses v rámci výuky dovédat další informace o Praze?**
- a) ano
 - b) ne
9. **Vyber možnost, kde popř. jak by podle tebe měla vypadat výuka o Praze?**
- a) ve třídě
 - b) v terénu (např. vlastivědná vycházka, exkurze či výlet)
 - c) nevím
10. **Jsi rád(a), že bydlíš v Praze?**
- a) ano
 - b) ne
 - c) nebydlím v Praze
11. **Chtěl(a) bys i nadále zůstat bydlet v Praze?**
- a) ano
 - b) ne
 - c) nebydlím v Praze

Příloha č. 4

Tabulka hodnocení pro žáky

Na st.1-do90%
2-do75%

3-do45%
4-do25%

1	45-41	44-40	43-39	42-38	41-37	40-36	39-35
2	40-34	39-33	38-32	37-32	36-31	35-30	34-29
3	33-20	32-20	31-19	31-19	30-18	29-18	28-18
4	19-11	19-11	18-11	18-11	17-10	17-10	17-10
5	10-0	10-0	10-0	10-0	9-0	9-0	9-0

1	38-34	37-33	36-32	35-32	34-31	33-30	32-29
2	33-29	32-28	31-27	31-26	30-26	29-25	28-24
3	28-17	27-17	26-16	25-16	25-15	24-15	23-14
4	16-10	16-9	16-9	15-9	14-9	14-8	13-8
5	9-0	8-0	8-0	8-0	8-0	7-0	7-0

1	31-28	30-27	29-26	28-25	27-24	26-23	25-23
2	27-23	26-23	25-22	24-21	23-20	22-19	22-19
3	22-14	22-14	21-13	20-13	19-12	18-12	18-11
4	13-8	13-8	12-7	12-7	11-6	11-6	10-6
5	7-0	7-0	6-0	6-0	5-0	5-0	5-0

1	24-22	23-21	22-20	21-19	20-18	19-17	18-17
2	21-18	20-17	19-16	18-15	17-14	16-14	16-13
3	17-11	16-10	15-10	14-9	13-8	13-8	12-8
4	10-6	9-5	9-5	8-4	7-4	7-4	7-4
5	5-0	4-0	4-0	3-0	3-0	3-0	3-0

1	17-16	16-15	15-14	14-13	13-12	12-11	11-10
2	15-13	14-12	13-11	12-10	11-9	10-8	9-8
3	12-8	11-7	10-7	9-6	8-5	7-5	7-5
4	7-4	6-3	6-3	5-3	4-3	4-3	4-3
5	3-0	2-0	2-0	2-0	2-0	2-0	2-0

1	10-9	9-8	8
2	8-7	7-6	7-6
3	6-4	5-4	5-4
4	3-2	3-2	3-2
5	1-0	1-0	1-0

PROFESNÍ KURIKULUM

(Curriculum vitae)

Jméno, příjmení, titul: Sylva Slabihoudková, Mgr.
Rodné příjmení: Konečná
Datum a místo narození: 21.12.1982 v Olomouci
Adresa: Šaldova 493/10, Praha 8 - Karlín, 186 00
E-mail: kons@volny.cz

Dosažené vzdělání

09/2008 - Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta
doktorský studijní program, obor: Pedagogika

09/2008 – 06/2009 Státní jazyková škola v Praze (státní jazyková zkouška z Aj.)

09/2002 - 06/2006 Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta
studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy
(magisterské studium)

09/1998 - 05/2002 Slovanské gymnázium v Olomouci (maturitní zkouška: český
jazyk, anglický jazyk, zeměpis, dějepis)

Zaměstnání

09/2013 - dosud ZŠ Petra Strozziho, Praha 8 – Karlín – koordinátorka a vedoucí
bilingvní sekce; učitelka 1. st. ZŠ

03/2012 - dosud ZŠ Petra Strozziho, Praha 8 – Karlín – učitelka 1. st. ZŠ
(bilingvní program)

Absolvované odborné semináře a kurzy

- Aktivní účast na exkurzích k prvouce, přírodovědě a vlastivědě – Skanzen Řepora, Štefánikova hvězdárna, historické centrum Prahy, apod.
- Účast na semináři „Tvorba didaktických testů a jejich vyhodnocení“. 10.6. 2009.
- Účast na semináři „Práce s interaktivní tabulí“. 11.11. 2008.
- Účast na doktorských seminářích a přednáškách

Přehled aktivních účastí na odborných konferencích

Konference s mezinárodní účastí „Za kvalitou vzdělávání učitelů primární a preprimární pedagogiky“. 2.4.2009.

Mezinárodní konference v zahraničí „Fórum o premenách univerzitného vzdelávania“ z cyklu Cesty demokracie vo výchove a vzdelávaní. 9.-11.12.2009.

Konference s mezinárodní účastí „Primární a preprimární pedagogika v teorii, praxi a výzkumu“. 15.4.2010.

Publikační činnost – odborné články

KONEČNÁ, S. Učebnice vlastivědy po roce 1989.

Dostupné na www.ucitelske-listy.cz/2013/06/sylva-konecna-ucebnice-vlastivedy-po.html

KONEČNÁ, S. Učebnice vlastivědy po roce 1989.

Dostupné na www.ceskaskola.cz/2013/06/sylva-konecna-ucebnice-vlastivedy-po.html

KONEČNÁ, S. Výuka regionální vlastivědy v Praze z pohledu učitele.

Dostupné na www.ucitelske-listy.cz/2013/03/sylva-konecna-regionalni.html

KONEČNÁ, S. Regionální prvky, regionální princip – jejich využití ve vlastivědě.
Dostupné na www.ucitelske-listy.cz/2013/02/sylva-konecna-regionalni-prvky.html

KONEČNÁ, S. Vyučovací metody používané v předmětu vlastivěda na 1. stupni ZŠ.
Dostupné na www.ucitelske-listy.cz/2012/11/sylva-konecna-vyucovani-metody.html

KONEČNÁ, S. Výuka regionální vlastivědy na 1. stupni ZŠ. In *Sborník z vědecké konference s mezinárodní účastí „Primární a preprimární pedagogika v teorii, praxi a výzkumu“*. Olomouc: 2010. ISBN 978-80-87224-08-03.

KONEČNÁ, S. Regionální vlastivěda na 1. stupni ZŠ a vycházky s ní spojené.
Dostupné na www.ucitelske-listy.cz/2010/01/sylva-konecna-regionalni-vlastiveda-na.html

KONEČNÁ, S. Potřebujeme na českých školách výuku etické výchovy?
Dostupné na www.ceskaskola.cz/2009/05/sylva-konecna-potrebujeme-na-ceskych.html

KONEČNÁ, S. Potřebujeme na českých školách výuku etické výchovy?
Dostupné na www.ucitelske-listy.cz/2009/05/sylva-konecna-potrebujeme-na-ceskych.html

KONEČNÁ, S. Je třeba vyučovat na českých školách etickou výchovu? In: *Sborník z konference „Za kvalitou vzdělávání učitelů primární a preprimární pedagogiky“*. Pdf UP Olomouc, 2009. s 329-333. ISBN 978-80-7220-315-4.

Recenze odborných prací

KOŠŤÁLOVÁ, H., MIKOVÁ, Š., STANG, J. Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7
Dostupné na www.ucitelske-listy.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=103805&CAI=2168

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. Hodnocení žáků. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6
Dostupné na www.ucitelske-listy.cz/2010/04/sylva-konecna-hodnoceni-zaku-recenze.html