

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Diplomová práce

2016

Renata Matějíčková

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Katedra primární a preprimární edukace

**Komparace výuky vlastivědy a přírodovědy v
České republice a Estonsku**

Diplomová práce

Autor: Renata Matějčíková

Studijní program: M 7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. Stupeň základní školy

Vedoucí práce: Mgr. Martin Skutil Ph.D.

Hradec Králové

2016

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Akademický rok: 2015/2016

Zadání diplomové práce

Jméno a příjmení: **Renata Matějčková**

Osobní číslo: **P111481**

Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy (1. stupeň)**

Studijní obor: **Učitelství pro 1. Stupeň základní školy**

Název tématu: **Komparace výuky vlastivědy a přírodovědy
v České republice a Estonsku**

Zásady pro vypracování:

Tématem diplomové práce je komparace výuky vlastivědy a přírodovědy v České republice a Estonsku. Cílem práce je porovnat školství v České republice a Estonsku. Zjistit, jak se edukační systémy liší a odlišovaly v historii. Srovnat úspěšnost žáků obou zemí. Pro získání dat budou použity metody přímého pozorování a interview. Obsahem teoretické části bude porovnání českého a estonského školství, klady a zápory z pohledu autorky práce. Historie a současnost obou edukačních systémů. Žáci a jejich uplatnění. Empirická část bude obsahovat standardizované pozorování.

Vedoucí práce: **Mgr. Martin Skutil, Ph.D.**

Ústav primární a preprimární edukace

Oponent: **PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D.**

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu

V Hradci Králové dne

Anotace:

MATEJICKOVA, Renata (2016). *Komparace výuky vlastivědy a přírodovědy České republiky a Estonsku*. Hradec Králové. Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové. s. 63. Diplomová práce.

Diplomová práce se zaměřuje na porovnání vzdělávacích systémů České republiky a Estonska z pohledu historického, ale i současného. Práce popisuje didaktické prostředky ve výuce vlastivědy a přírodovědy ve čtvrtém a pátém ročníku v obou zemích. V praktické části jsou popisovány vzdělávací systémy v praxi. Byly použity metody přímého pozorování a interview. Diplomová práce je podložena zdroji primárními a sekundárními, ale i materiály a poznatky nabytými při studijním pobytu v Estonsku autorkou práce.

Klíčová slova: Vzdělávací systém v České republice a Estonsku, výukové metody, výukové formy

Abstract:

The Master's Thesis is based on comparison of educational systems in the Czech Republic and Estonia from a historical and present day point of view. Thesis describes the didactic resources in education process during the lessons of biology and history in the fourth and the fifth grade. The practical part is focused on the description of educational systems in practice. Observation and interview methods were used. The thesis is based on the primary and secondary sources and the author's materials of thesis collected in Estonia.

Key words: Education system of Czech Republic and Estonia, teaching methods, didactic forms

Obsah

Úvod	10
1 Historie České republiky a Estonska (porovnání rozdílností a podobností, dopady do současnosti)	12
1.1 Estonsko	12
1.2 Česká republika	15
2 Školství v Estonsku	18
2.1 Historie	18
2.2 Všeobecné vzdělání v současnosti	19
2.2.1 Primární vzdělávání v Estonsku	19
2.2.2 Sekundární vzdělávání	19
2.2.3 Terciální vzdělávání	20
3 Školství v Českých zemích	22
3.1 Historie	22
3.2 Školství v současnosti	23
3.2.1 Primární vzdělávání	23
3.2.2 Sekundární vzdělávání	24
3.2.3 Terciální vzdělávání	24
4 Charakteristika vzdělávacího systému	25
5 Příprava pedagogických pracovníků v Estonsku	26

6	Příprava pedagogických pracovníků v České republice	28
7	Vyučování vlastivědy a přírodovědy v České republice a Estonsku	29
7.1	Obsah předmětu vlastivěda	29
7.2	Obsah předmětu přírodověda	30
8	Výuka vlastivědy a přírodovědy v Estonsku	32
9	Kurikulární dokumenty Estonska	35
10	Kurikulární dokumenty České republiky	36
11	Metodologie	37
11.1	Cíl výzkumu	37
11.2	Použité metody	37
11.3	Limity přístupu	38
11.4	Výzkumné otázky	39
11.5	Charakteristika výzkumného vzorku	39
11.6	Způsob zpracování dat	40
12	Analýza dokumentů	41
12.1	Přímé pozorování	41
12.1.1	Výukové metody	41
12.1.2	Formy výuky	43
12.1.3	Závěr z pozorování	44
12.2	Rozhovor s vyučujícím	45

12.2.1	Porovnání cílů výuky	47
12.2.2	Vhodně použité formy a metody	48
12.2.3	Porovnání vhodnosti metod a jejich užití ve vyučovacím procesu	50
12.2.4	Doplňující otázky.....	51
12.2.5	Závěrečné shrnutí interview.....	52
13	Závěr.....	53
14	Literatura	54
15	Seznam příloh:.....	57

Úvod

Již od druhého ročníku studia oboru učitelství pro první stupeň spolupracuji na projektu Didaktické prostředky ve výuce vlastivědy a přírodovědy. Předmětem zkoumání jsou didaktické metody, ale i prostředky a pomůcky ve vyučování. Výzkum zároveň zahrnuje pohled pedagogů na problematiku vyučování těchto předmětů.

Na konci druhého ročníku jsem se rozhodla pro studium v zahraničí a využila jsem tak možnosti zahraničního studia v Estonsku v programu Erasmus. Estonsko je malým pobaltským státem, ze kterého to je všude blízko, ekonomicky je na tom podobně jako Česká republika a vzdělávací systém má na dobré úrovni. Tento malý přímořský stát mě nepřestával překvapovat. Když se v polovině semestru studia v Estonsku na univerzitě Tallinna Ülikool objevila příležitost navštívit místní základní školu, seznámit se s žáky a přednášet o své domovské zemi, neváhala jsem. Vybrala jsem si čtvrtou třídu a mým úkolem bylo, připravit si hodinu anglického jazyka formou hry a přiblížit žákům Českou republiku. Zprvu jsme si to nedokázala představit, jak budu se čtvrtáky celou vyučovací hodinu mluvit jen v anglickém jazyce a ještě povídat o České republice, vždyť nebudou rozumět. Mýlila jsem se. Jejich jazykové znalosti byly na jiné úrovni, než jsem zvyklá z našich škol. Tato návštěva mě motivovala a rozhodla jsem se zrealizovat výzkum Didaktických prostředků ve výuce vlastivědy a přírodovědy i v Estonských školách. Žáci byli vždy nadšeni z možnosti si popovídat s někým ze zahraničí a kolikrát mě překvapily jejich znalosti o České republice. Také si myslím, že je reálnější porovnávat naši republiku s Estonskou, než s velmocemi jako je Německo, Finsko či Norsko, i když je Estonsko ještě menší země než naše a celkový počet obyvatel se rovná počtu obyvatel našeho hlavního města.

Cílem práce je porovnat náš vzdělávací systém se systémem v Estonsku, vymezit klady a zápory a porovnat podobnosti a odlišnosti ve vyučování vlastivědy a přírodovědy. Práce se zabývá srovnávací pedagogikou, která je „zaměřena na popis, analýzu a vysvětlování vzdělávacích systémů a problémů spjatých s jejich fungováním“ (Průcha, 2006, s. 40) konkrétně v České republice a Estonsku.

Diplomová práce zahrnuje teoretickou část, ve které se zaměřuji na porovnání vzdělávacích systémů obou zemí. Myslím si, že na vzdělávání nelze nahlížet izolovaně

pouze z pohledu současnosti. Proto bych se chtěla zaměřit i na historické pozadí a proměny vzdělávání v průběhu doby. Důležité jsou také druhy vzdělávání a možnosti výběru škol v dané zemi.

Praktická část obsahuje porovnání výsledků pozorování získaných v hodinách vlastivědy a přírodovědy v českých a estonských školách.

Pro tuto diplomovou práci jsou vymezeny jako nejvhodnější metody výzkumu pozorování a interview s pedagogy. Metoda pozorování je vybrána z důvodu, že je nejméně invazivní z pohledu vyučovacího procesu, nenarušuje vyučování a lze díky ní určit, jaké metody jsou opravdu využívány. Interview bylo vybráno jako přímá interakce s vyučujícím, který nám tak může sdělit své poznatky a nemusí se ohlížet na možnosti, které nabízí například dotazník.

Diplomová práce vychází nejen z primárních a sekundárních zdrojů a publikací, ale i z informací a poznatků, které vycházejí z mého studijního pobytu v Estonsku.

1 Historie České republiky a Estonska (porovnání rozdílností a podobností, dopady do současnosti)

1.1 Estonsko

První zmínky o Estonsku

Úvodem je důležité zmínit, že Estonsko je nazýváno jako pobaltský stát, společně s Litvou a Lotyšskem, ale na rozdíl od těchto dvou zemí Estonsko spadá do ugrofinské jazykové skupiny a tudíž je blízký příbuzný s Finskem. Změnami procházel i sám geopolitický pojem Pobaltí, jímž v užším smyslu označujeme východní část pobřeží Baltského moře, na němž leží Litva, Lotyšsko a Estonsko. Nížinnou část východního pobřeží Baltského moře, v níž leží Litva, Lotyšsko a Estonsko, osidlovali lidé postupně z jihu na sever v závislosti na přírodních podmínkách. Určujícím faktorem pro osídlování byl ústup severského zalednění, které sem zasahovalo ze Skandinávie a pokles moře v severní části oblasti. Dle historiků začali své území první Estonci osídlovat v 5. století před naším letopočtem. V období pozdního paleolitu dochází ke změně rázu krajiny a v 8. tisíciletí před naším letopočtem se objevují první lidé, živící se lovem zvěře, ryb a sběrem lesních plodů, v jihozápadním Estonsku (MACURA, 1996). „Již ve 12. Století zde žilo přibližně 150 000 až 200 000 obyvatel. Rozvíjel se také obchod nejen s blízkými sousedy, ale Estonsko se také účastnilo i tranzitního obchodu na Baltu.“ (Ježkova, 2014, s. 15) Tím se zde rozvíjí i Hanzovní společnost.

Christianizace

Na území Estonska se pohanský ritus udržoval nejdéle v celé Evropě. Proto není divu, že toto území začalo svádět k aktivitě okolních křesťanů, ale až ve 13. století dochází k násilné christianizaci a to ze strany německých a dánských křižáků.

Livonsko

Na území dnešního Estonska se od té doby rozprostíral samostatný územní celek nazývaný Livonsko, pod které spadalo i Lotyšsko a různé kmeny Baltů. Livonsko se rozpadá roku 1558, kdy vypuknou Livonské války (Livonsko proti moskevskému knížectví) a území Livonska si rozdělí Litva, Polsko, Dánsko a Švédsko. „Z boje

vychází vítězně především Švédsko, pod jehož nadvládou zůstává Estonsko do začátku 18. století.“ „ Války přinesly řadu nemocí a hladomorů, proto po válce na počátku 17. století žilo na území dnešního Estonska přibližně 2/3 obyvatel, než před válkou.“(Ježková, 2014, s. 16).

Nadvláda

Následuje ruská nadvláda, pod kterou se Estonsko dostává při Norské válce v roce 1721. Estonsko je pro Rusko a šancí dostat se blíže do Evropy a usiluje o nadvládu všech baltských provincií a to především Kateřina II. Po její smrti jsou těmto zemím navráceny jejich původní práva a tradice Pavlem I., synem Kateřiny II. Počátkem 19. století přicházejí obrozenecké snahy o obnovu jednotného moderního estonského jazyka. Proto vzniká vědecká společnost při tartské univerzitě, díky níž můžeme sledovat nárůst gramotnosti estonského obyvatelstva. Od devadesátých let 19. století rusifikace slábla. Přelom 19. a 20. století byl ve znamení zlepšení ekonomické situace a zvýšení vzdělanosti. V roce 1905 byl zaveden vojensko- politický teror ze strany Ruska, díky tomu, ale i k neshodám baltských Němců s estonským obyvatelstvem jich řada odchází ze země. Od roku 1906 byly povoleny školy s výukou v estonštině a vznikali nové literární společnosti. To vše vedlo ke vzniku samostatné Estonské republiky roku 1918 (Ježková, 2014, s. 17).

První republika

Estonská republika vzniká v čele s OttoAugustem Strandmanem dne 24. února 1918. Nedlouho poté je Estonsko obsazeno vojáky německé armády, kteří zde setrvávají až do listopadu roku 1918. Samostatnost Estonska byla pouze na papíře, neboť opravdovou nezávislost si museli Estonci vydobít v občanské válce, která trvala od roku 1918 do roku 1920 a skončila podepsanou dohodou se sovětským Ruskem. Již na začátku druhé světové války je Estonsko obsazeno Sovětským svazem. Během války je tato okupace vystřídána Německem, které obyvatelům přišlo snesitelnější a vnímali Němce jako osvoboditele, kdežto pro nacistické Německo patřilo Estonsko do okupované části SSSR. Po skončení války Estonce „osvobozují“ vojska Ruské armády v listopadu roku 1944 a zůstávají zde až do roku 1991, kdy je Estonsko vyhlášeno samostatnou republikou. Tomu ovšem předcházely masové deportace Estonců na Sibiř, či do jiných

pracovních táborů nebo tajné emigrace do zahraničí. „V červnu roku 1988 přerostly slavnosti starého Tallinu v improvizované svátky písní s účastí přes 100 000 převážně mladých lidí.“(Ježková, 2014, s. 19). Tato událost je nazývána jako „Singingrevolution“ a je označována za počátek estonské nezávislosti.

Samostatná republika

Estonsko se stává samostatnou republikou 20. srpna 1991. V čele s prezidentem Heinrichem Markem. Téhož roku také vstoupilo Estonsko do Organizace spojených národů. O dva roky později se stalo členem Rady Evropy. Od roku 2004 se stává členem NATO a tentýž rok i členem Evropské unie. Současným prezidentem je Toomas Hendrik Ilves. Estonsko je parlamentní republikou. (Ježková, 2014, s. 12)

1.2 Česká republika

První osídlení

V období mladšího paleolitu se zde objevují první lidé. Ať už přecházeli naše území, nebo se zde hodlali usídlit alespoň na přechodnou dobu. První to byli Keltové, později byli vystřídáni Germány a nakonec Slovany. Kdy vznikl přesný název Slovanů, není jasné, ale prvně se objevuje v latinském překladu Bohemani na přelomu 8. a 9. století, ale jeho slovanskou podobu máme doloženou až ze století desátého. První písemně doložené zmínky pocházejí tedy z roku 623, kdy na našem území pobývali Slované, kteří se nazývali podle svého vládce Sáma. Úspěšně zde žili jako etnikum, dokázali se mnohokrát ubránit jak nájezdům kočovných Avarů, tak i franského krále Dagoberta. Po smrti kupce Sáma tato říše zaniká. První stabilní knížectví vzniká na území dnešní Moravy, Maďarska a Slovenska pod názvem Velkomoravská říše, která patřila k raným typům státu.

Christianizace

Na tato území jsou v 9. století také pozváni Slovanští věrozvěstové Cyril a Metoděj ze Soluně, aby zde šířili křesťanství. Vznikly tak první literární práce psané ve staroslovenštině, Proglas a Panonské legendy. Konstantin dal vzniknout písmu hlaholice, které bylo později zjednodušeno jeho žákem a přejmenováno na cyrilice.

Knížectví

Na našem území byl stálý územní celek a pouze se území rozšiřovalo či zmenšovalo podle schopnosti současných panovníků. Protože české území leží na strategicky výhodném místě, vedly se zde časté války a spory o moc.

Království

Prvním knížectvím byl rod Přemyslovců, který díky panovníkovi Přemyslu Otakarovi I. získal dědičný královský titul. Po tři sta letech vymírá rod Přemyslovců po meči smrti Václava III. Poté se u moci objevuje rod Lucemburků s nejznámějším z nich Karlem IV., který přebral pozvolna vládu po svém otci Janovi. Karlovi se podařilo pozvednout

České země, zřídit v Praze arcibiskupství roku 1344, univerzitu Karlovu o čtyři roky později, nebo také Nové město Pražské či nechat postavit na tu dobu nevídaný (Karlův) kamenný most. Posledním z Lucemburků byl Karlův syn Zikmund, který se za své vlády potýkal s boji proti Husitům. Vládu po něm měl přebrat manžel jeho dcery Alžběty z rodu Habsburků. (Beneš, 1997). Ten ale záhy umírá. „Poté panuje v českých zemích 14let bezvládí, až se k moci dostává Jiří z Poděbrad, jako velitel středočeských a východočeských landfrýdů (z německého Landfriede – zemský či obecný mír)“ (Beneš, 1997, s. 152). Jiří z Poděbrad byl úspěšným panovníkem s pokrokovými vizemi (sjednotit evropské státy, předchůdce dnešní evropské unie). Jeho vládu přebral polský rod Jagellonců, jejich prvním panovníkem byl Vladislav. Po jejich nedlouhé vládě se na český trůn dostávají Habsburkové, kteří zde setrvávají až do první světové války a období zrodu Československého státu.

První republika

Republice předcházelo národní obrození, tedy obnova českého jazyka, kultury a literatury. V čele s Českou expedicí vedenou Václavem Matějem Krameriusem. Českému čtenáři se tak do rukou mohou dostávat nejen knihy české psané v jejich jazyce, ale i knihy přeložené ze zahraničí. Doprovázen Josefem Dobrovským a později následován Karlem Havlíčkem Borovským, který začal vydávat Národní noviny. V českých zemích byla uplatňována „etapová“ nebo také „drobečková“ politika (popsaná Josefem Kaizlem), která se snažila po malých krocích prosadit české zájmy mezi Rakousko-Uherské nadvládí. Tato politika probíhala až do vypuknutí první světové války roku 1914. (Kvaček, 2002). Na straně Dohody se angažoval Tomáš Garrigue Masaryk, který z exilu bojoval za práva Československého státu. Po vyhrané válce po boku států Dohody (Spojené království, Francie, Rusko, Srbsko a později i Spojené státy Americké). Vzniká tak Československá republika v čele s Tomášem Garrigue Masarykem.

Samostatná republika - Československý stát

Období samostatnosti Československa trvalo 20 let, až do druhé světové války, kdy naše území bylo zabráno a drancováno Německem, nazýváno Protektorátem Čechy a Morava. Koncem druhé světové války jsou české země osvobozeny vojáky Sovětské

armády, kteří se u nás usídlili na dlouhých 40let. Toto období je nazýváno totalitním režimem, charakteristické cenzurou, útlakem a zastrašováním. Střídají se období teroru a zvolnění doby, které vyvrcholí při Sametové revoluci 17. listopadu 1989. Poté je již malý krok k samostatnému Československému státu a 1. 1. 1993 i k samostatnému Českému státu v čele s Václavem Havlem.

2 Školství v Estonsku

2.1 Historie

Povinné školství v Estonsku začalo roku 1583 pro chlapce i dívky, a to pod nadvládou Švédska roku 1632 byla založena první estonská univerzita ve městě Tartu. Za počátek veřejného školství v Estonsku je považován rok 1686, kdy bylo školství zpřístupněno všem lidem. Na počátku 19. století usilovali estofilové o rozvoj jednotného a moderního estonského literárního jazyka. Proto v roce 1838 byla založena Estonská vědecká společnost, Fridrichem Faejlmannem, při univerzitě v Tartu, jejímž úkolem byla propagace jazyka, literatury a historie Estonska. Dochází tak k nárůstu gramotnosti a migraci do velkých měst. Tím začíná estonské národní obrození, kdy je zájem o estonský jazyk a kulturu. Z nejstarších estonských buditelů stojí za zmínění Otto W. Massinga, který se zasloužil o reformu pravopisu a vydávání prvních estonských autorů. Vydával estonsky psané Nedělní čtení (1818). V roce 1862 se objevilo lidové vydání eposu: Píseň o synu Kaleva (Kalevipoeg). (Kalev, jakožto národní hrdina přetrvává i do dnešních dob, kdy ho můžeme vidět zobrazeného na nejrůznějších potravinových výrobcích, či v podobě soch v parcích). Dalším důležitým dílem byla sbírka romantických básní od Lydie Kouidule, jejíž součástí byla báseň Mu isamaa on minu arm (Moje vlast je moje láska), která se později stala neoficiální hymnou Estonska. Od osmdesátých let 19. století se stává ruština úředním jazykem a probíhá zde rusifikace. Od roku 1906 se ruský teror a diktatura zvolňuje a jsou otvírány školy s výukou v estonštině, zároveň vznikají nová nakladatelství a literární společnosti. (Ježková, 2004)

2.2 Všeobecné vzdělání v současnosti

2.2.1 Primární vzdělávání v Estonsku

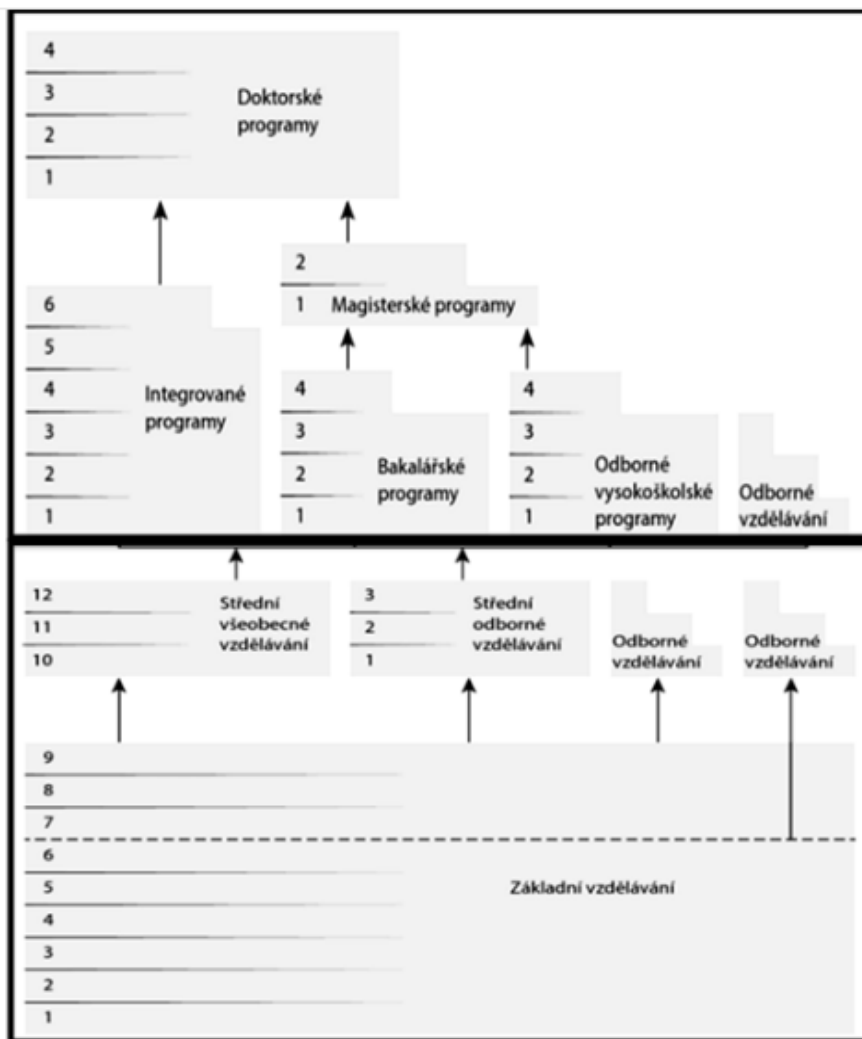
„V Estonsku se základní vzdělávání řídí národním vzdělávacím programem přijatým v roce 1996. Svůj vlastní program (školní kurikulum) zpracovávají jednotlivé školy na základě národního kurikula. Školní kurikulum sestavují učitelé a schvaluje je ředitel školy a školní inspekce.“(EURYDICE, 1999, s. 19). Dle článku 37 Estonské Ústavy je uváděno, že na vzdělání mají právo všechny osoby žijící v Estonsku. Vláda na státní i místní úrovni by k tomu měla poskytovat dostatek vzdělávacích institucí. Zákon týkající se preprimární edukace byl přijat v roce 1993 a byl reformován v roce 2009, určuje funkce a způsob činnosti těchto zařízení. Školský zákon z roku 1992 upravuje vzdělávací systém na úrovni školního vzdělávání. V souladu s ním jsou všechny děti, které dosáhnou k 1. říjnu daného roku sedmi let, povinny absolvovat povinnou školní docházku až do jejího ukončení. Základní povinná školní docházka je devítiletá a trvá nejdéle do 17let věku dítěte. Na žádost rodičů mohou děti, které dosáhnou k 30. dubnu daného roku šesti let, být přijaty na základní školu do prvního ročníku vzhledem k individuální zralosti uchazeče. Primární a sekundární vzdělávání je pro všechny a bezplatné. Usiluje se o vytvoření co nejlepších podmínek pro rozvoj osobnosti, rodiny, estonského národa, národnostních menšin a estonské ekonomiky, rozvoj kulturního a politického života a ochrany přírody v podmínkách globálního hospodářství a kultury, výchovy loajálních občanů a celoživotní učení. (Bildungssystem. Bundesagentur für Arbeit IN Ježková). Zákon o základních školách přijatý v roce 1993 a několikrát reformovaný ve výsledné podobě z roku 2010 reflektuje rozdělení základního vzdělávání a vzdělávání na gymnasiích s různými vzdělávacími cíli a kritérii kvality.

2.2.2 Sekundární vzdělávání

Po absolvování základní povinné devítileté docházky se žáci mohou přihlásit na gymnasium (všeobecně vzdělávací škola) nebo na odbornou školu. Neexistuje zde ale odborná počáteční příprava nebo učňovská příprava, i když některé podniky či manažeři připravují jednotlivce, či malé skupiny na své vlastní náklady. Aby žáci úspěšně zakončili středoškolské studium, musí složit zkoušku skládající se z pěti předmětů.

2.2.3 Terciální vzdělávání

Poté se mohou přihlásit ke studiu na vysoké škole. Zde mohou studenti nastoupit ke studiu diplomovanému (3-4 roky vedoucí k získání diplomu) nebo bakalářskému 4letému, poté magisterskému 2letému a nakonec 4letému doktorskému. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou v zákoně také zmíněni. Zřizovatel je povinen jim zajistit speciální pedagogické, psychologické a speciálně pedagogické služby, zavést nezbytné změny do obsahu vyučování, vyučovacího procesu nebo učebního prostředí s tím, aby zajistil rozvoj a podporu přiměřené žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Zákon o vzdělávání dospělých z roku 1993 byl naposledy změněn v roce 2004. Zajišťuje dospělým celoživotní vzdělávání a upravuje otázky profesní přípravy a studia při zaměstnání či otevřeného vzdělávání.



Obr. 1 Vzdělávací systém Estonska (JEŽKOVÁ, 2004, s. 64)

Zákon o zájmových školách pochází z roku 2007 a nahradil tak původní zákon z roku 1997, který popisuje instituce poskytující žákům volno časové vyžití a zájmovou činnost. Školství státní je bezplatné pro všechny žáky, stejně jako školství v České republice.

3 Školství v Českých zemích

3.1 Historie

První školy objevují v 13. -14. století, kdy vzdělání ještě nebylo povinné a bylo realizováno převážně při kláštorech pro mnichy, vyšší církevní hodnostáře, či pro děti z vyšších společenských kruhů. V českých zemích existovaly školy tzv. putovní, kdy škola cestovala s panem učitelem, který se musel často stěhovat za prací a za žáky. Učitelé patřili do nižší sociální vrstvy. První univerzita byla založena již v roce 1348, a to Karlem IV. pro studenty české, ale také německé (Saské, Bavorské) a polské.

Jednou z největších osobností českého školství a vzdělávání byl bezpochyby Jan Ámos Komenský (1592-1670), který zastával názor, že „vzdělání je potřeba k tomu, aby lidé jednali správně, tj. ve prospěch nejen sebe, ale i celé společnosti. Komenský rozvrhl plán vzdělávání po celý lidský život.“ (Kasper, 2008, s. 21). V průběhu osmnáctého století, po výměně českých, ale i zahraničních panovníků na českém trůně, se „české země stávají součástí centralizované rakouské monarchie“. (Kasper, 2008, s. 80). V této době se školství podstatně mění, díky Marii Terezii, která v České zemi roku 1774 nařídila povinnou školní docházku pro všechny děti. Žáci se nyní povinně vzdělávali v triviu (čtení, psaní, počítání). Převládá zde tabulková metoda, která podporuje především učení memorováním. Školní reforma byla vytvořena Ignácem Felbingerem, kde byly zahrnuty školy základní – triviální, tak i gymnázia.

V této době u nás vzniká vlna národního obrození v čele s Českou expedicí vedenou Václavem Matějem Krameriem. Českému čtenáři se tak do rukou mohou dostávat nejen knihy psané v jeho jazyce, ale i knihy přeložené ze zahraničí. Doprovázen Josefem Dobrovským a později následován Karlem Havlíčkem Borovským, který začal vydávat Národní noviny. (Čapka, 1998)

3.2 Školství v současnosti

3.2.1 Primární vzdělávání

Základní vzdělávání řídí rámcovým vzdělávacím programem, který je závazným dokumentem vydaným v srpnu 2004 a podle něj si tvoří své školní vzdělávací programy. Školský zákon č. 561/2004 Sb. O předškolním, školním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v České republice ustanovuje povinnou devítiletou školní docházku pro děti, které jsou občany České republiky nebo tu jsou po dobu delší než 90dnů a jsou z jiné země, která je členem Evropské unie. „Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad. Dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od září do konce června příslušného školního roku, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li přiměřeně tělesně i duševně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce. Podmínkou přijetí dítěte narozeného v období od září do konce prosince k plnění povinné školní docházky podle věty druhé, je také doporučující vyjádření školského poradenského zařízení. Podmínkou přijetí dítěte narozeného od ledna do konce června je doporučující vyjádření školského poradenského zařízení a odborného lékaře, která k žádosti přiloží zákonný zástupce. Předškolní vzdělávání podléhá zákonu č. 561/2004 Sb., který je směrodatný nejen pro pedagogy, ale i pro zřizovatele odborných institucí a jejich odborné a sociální partnery. Představuje obecně platný dokument pro mateřské školy, mateřské školy s upraveným vzdělávacím programem a pro přípravné třídy základní školy, který byl vydán 1. 3. 2005.“ (RVP, 2013). V § 34 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., kde je uvedeno, že je předškolní vzdělávání nepovinné a je vykonáváno od 3 do 6 let věku dítěte, s případným odkladem déle. Každé dítě má nárok v 5 letech nastoupit do mateřské školy a musí mu být nabídnuto místo, ať už ve spádové oblasti nebo v jiné mateřské škole. Od roku 1995 je povinná školní docházka devítiletá a žáci ji plní především na základní škole (93, 9%) nebo na víceletých gymnáziích či konzervatořích či na školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Jiný způsob plnění školní docházky platí pro žáky s hlubokým mentálním postižením (dle §40 školského zákona). Po úspěšném ukončení základní povinné docházky se žák může přihlásit ke středoškolskému vzdělávání.

3.2.2 Sekundární vzdělávání

Po jeho úspěšném absolvování může získat buď: střední vzdělání, střední vzdělání s výučním listem nebo střední vzdělání s maturitní zkouškou. Délka studia je závislá na typu školy od dvou do 4 let. Existují i jiné formy středoškolského studia, než pouze prezenční a to například dálkové, večerní, distanční nebo kombinované vzdělávání.

3.2.3 Terciální vzdělávání

Pokud žák zakončí středoškolské studium maturitou, může být přijat k vyššímu odbornému studiu ukončenému titulem diplomovaný specialista a absolutoriem, což je „závěrečná zkouška na konzervatoři nebo vyšších odborných školách. Skládající se z teoretické zkoušky a odborných předmětů.“(Průcha, 2013, s. 11) nebo ke studiu vysokoškolskému, které je zakončeno tituly bakalářskými, magisterskými či inženýrskými a státní zkouškou, což je „státem předepsaná forma ukončení vysokoškolského studia“ (Průcha, 2013, s. 286). Vysokoškolské vzdělávání podléhá zákonu č. 111/1998 Sb. Jednotlivé vysoké školy ho poté doplňují a zpřesňují. Zájmové vzdělávání se řídí §111 zákona č. 561/2004 Sb., který říká, že toto vzdělávání poskytuje účastníkům naplnění volného času zájmovou činností se zaměřením na různé oblasti.

4 Charakteristika vzdělávacího systému

Nabídka školských zařízení je v obou státech částečně shodná. Začneme-li od začátku edukačního procesu, kdy je ještě nepovinný, mírně se zde rozchází názvosloví jednotlivých zařízení. V Estonsku je to mateřská škola již od 1,5 roku dítěte do 7 let, kdežto v České republice předchází jesle od 1 do 3 let věku dítěte, které ale nejsou tak rozšířené a početné jako mateřské školy, které přijímají děti od 3let do 6let. Alternativní školství je zde také zahrnuto. V Estonských mateřských školách můžeme vidět programy Waldorf, Montessori a Step by step (v češtině Začít spolu, v estonštině HeaAlgus). U nás je alternativní školství více rozvinuté, proto se setkáváme s mateřskými školami, které následují program Montessori, Waldorf, Začít spolu, Daltonský plán nebo Mateřská škola podporující zdraví či Lesní mateřská škola. (Václavík, 1997)

Poté začíná povinná školní docházka v České republice od 6 let, v Estonsku od 7 let věku dítěte. Základní škola je v České republice rozdělena na dva stupně, kde první stupeň je od 1. do 5. třídy a druhý stupeň od 6. do 9. třídy. V Estonsku mají základní školu rozdělenou třístupňově, kdy první stupeň je od 1. do 3. třídy, druhý stupeň od 4. do 6. třídy a třetí stupeň od 7. do 9. třídy. Alternativní školy jsou zde ve stejném zastoupení jako u škol mateřských. Mimo to mají čeští žáci možnost studovat od šesté, či osmé třídy na gymnasiu nebo konzervatoři. Žáci si také mohou vybrat, zda budou studovat na školách veřejných, tedy financovaných státem nebo školách soukromých, které jsou financovány rodiči, což je stejné pro obě země.

Je zde také varianta domácího vzdělávání, která se zdá být téměř výjimečnou. Základní školy speciální jsou otevřené pro žáky v obou zemích, avšak jejich zařazení podléhá posudku z pedagogicko- psychologické poradny. Estonští žáci jsou povinni složit závěrečnou zkoušku v posledním ročníku základní školy, která se skládá ze tří částí a to: estonského jazyka, matematiky a předmětu, který si sami vyberou. Zkouška může být písemná, ústní či praktická. Po úspěšném absolvování se mohou hlásit k dalšímu středoškolskému vzdělání.

Středoškolské vzdělání se liší studijním počtem let a také zakončením. V České republice může být zakončeno výučním listem nebo maturitní zkouškou. Pokud žák

úspěšně složí maturitní zkoušku, může se přihlásit ke studiu vysokoškolskému nebo vyššímu odbornému. Podobně je tomu v Estonsku, kde je středoškolské vzdělání tříleté a může být buď všeobecně vzdělávací, tedy gymnasium nebo odborné. Při ukončení středoškolského studia získávají žáci vysvědčení o ukončení školy a vysvědčení o národní zkoušce. Následně se mohou přihlásit ke studiu na vysoké škole, které je stejné jako v České republice.

5 Příprava pedagogických pracovníků v Estonsku

Učitelé v Estonsku musí absolvovat vysokoškolský magisterský program, ale prvostupňový učitel je v Estonsku kvalifikován učit od 1. do 6. ročníku nebo na gymnasiích. Pedagog získá certifikát potvrzující dokončené vzdělání a po třech letech praxe může zažádat o vyšší učitelskou kvalifikaci. Edukačním systémem má čtyři kvalifikační úrovně: začínající učitel, učitel, zkušený učitel a metodik. OD roku 2009 platí nová Strategie učitelského vzdělávání, dle ní by měli být v Estonsku učitelé kompetentní, důstojní a plánující svou práci. Strategie zahrnuje kompletní vzdělání, úvodní rok a celoživotní vzdělávání. (Ježková, 2004). Počáteční vzdělávání učitelům poskytují odborné vysokoškolské instituce. Učitele pro primární vzdělávání jsou připravováni v magisterském (pětiletém studiu), ostatní ve tříletém bakalářském a následném magisterském. V roce 2004 byl vyvinut profesní standart učitele, podle něhož museli univerzity přepracovat svá kurikula a absolventi pregraduální přípravy musí absolvovat závěrečnou roční kvalifikační praxi ve školách (Ministry of Education and Research,2014) .

Given the relatively low level of teachers' salaries in Estonia, a specific effort was made to save teachers from a cut in salaries that had been decided for other public sector employees. In addition, the recently adopted national Lifelong Learning Strategy foresees the gradual alignment of teacher salaries with the national average salary by 2020.

Figure 4. Teachers' average salary per month 2005-2013⁹.



To determine the average monthly gross salary, the sum total of monthly gross salaries is divided by the average number of employees converted to full-time equivalents.

Graf (Ministry of Education and Research, 2014, s. 9) znázorňuje hodnotu příjmu učitelů v rozdílných školách (státních, či komunálních), platový průměr v Estonsku a průměrný plat učitele v Estonsku. Můžeme sledovat progres ve všech oblastech každým rokem, což může sloužit k motivaci a rozvoji kariérního hodnocení.

6 Příprava pedagogických pracovníků v České republice

Učitel na prvním stupni základní školy musí absolvovat pětiletý magisterský studijní program učitelství pro první stupeň ZŠ zakončený státní závěrečnou zkouškou z pedagogiky, psychologie, českého jazyka a matematiky. Je poté kvalifikovaný k výuce na základní škole 1. až 5. třída. Toto vzdělání může rozšířit o moduly (speciální pedagogiky, anglického jazyka, či výchov), které zakončí také státní závěrečnou zkouškou a dává mu tak vyšší odbornost v těchto oblastech.

Učitelé připravující se pro druhý stupeň, či pro středoškolské vzdělávání absolvují tříletý bakalářský obor a poté navazující magisterský obor. Ke studiu si vybírají dva obory.

Vzdělávání pedagogických pracovníků podléhá zákonu č. 563/2004 Sb., který byl aktualizován k 1. lednu 2015. „Tento zákon upravuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků, jejich pracovní dobu, další vzdělávání a kariérní systém. Zákon se vztahuje na pedagogické pracovníky škol a školských zařízení, které jsou zapsány do rejstříku škol a školských zařízení a na pedagogické pracovníky v zařízeních sociálních služeb.“ (Zákon č. 563/2004 Sb.)

7 Vyučování vlastivědy a přírodovědy v České republice a Estonsku

Vlastivěda a přírodověda v 4. a 5. ročníku patří do vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Minimální časová dotace je hodina týdně pro každý předmět, ale může být navýšeno o další hodinu týdně, záleží na ŠVP.

(vzdělávací obor ČLOVĚK A JEHO SVĚT)

Pokud je ve Školním vzdělávacím programu časová dotace pro obor **člověk a jeho svět** v 1. až 5. ročníku **13 hodin**, může být rozložení hodin v jednotlivých ročnících následující:

Člověk a jeho svět (prvouka + vlastivěda + přírodověda)

prvouka	1. ročník	2 hodiny
prvouka	2. ročník	2 hodiny
prvouka	3. ročník	2 hodiny
vlastivěda přírodověda	4. ročník	2 (1) hod.
		1 (2) hod.
vlastivěda přírodověda	5. ročník	2 hodiny
		2 hodiny
Celkem	1.–5. ročník	13 hodin

(Hodiny je možno v rámci oboru člověk a jeho svět přesouvat podle zaměření učitele a potřeb žáků.)

(ALTER ,2012, s. 52)

7.1 Obsah předmětu vlastivěda

4. ročník: Místo, kde žijeme: místní oblast, region– zdroje, služby, naše vlast – parlament, prezident, republika, mapy- měřítka, orientace, značky na mapě, jízdní řád, poloha a České republiky – sousední státy, povrch České republiky – vodstvo, pohoří, nížiny, města, památky, počasí a podnebí, zvláštnosti krajů a oblastí ČR, průmysl, životní prostředí, lidé kolem nás: žákovská samospráva jako modelová situace, základní lidská práva a práva dítěte, práva a povinnosti žáků školy, právní ochrana majetku, podoby a projevy kultury, kulturní instituce

5. ročník: Místo, kde žijeme: poloha a povrch Evropy, sousedé České republiky, rostliny a živočichové Evropy, Evropa a svět, kontinenty, Evropská unie – evropský občan, cestování

Lidé kolem nás: základní globální problémy – přírodní prostředí, konzumní společnost

Lidé a čas: orientace v čase, dějiny jako časový sled událostí, Staré pověsti české, české dějiny, první světová a druhá světová válka, Československá republika, komunistická vláda, Sametová revoluce (ZÁKLADNÍ ŠKOLA, 2016).

7.2 Obsah předmětu přírodověda

4. ročník: Rozmanitost přírody: neživá příroda, látky a jejich vlastnosti, změny skupenství látek, porovnání látek a měření veličin, voda a vzduch – význam pro přírodu a člověka, koloběh vody v přírodě, nerosty a horniny, živá příroda- třídění rostlin, hub a živočichů, podmínky života na Zemi, sluneční světlo, voda, vzduch a půda, živočichové a jejich základní stavba těla, stopy zvířat, přírodní společenstva (les, louka, pole a zahrady, suchá pracoviště), význam lesů pro člověka, vzájemné vztahy rostlin, hub a živočichů, ochrana přírody, likvidace odpadků, živelné pohromy a přírodní katastrofy

5. ročník: Rozmanitost přírody: Země a Vesmír, Slunce a sluneční soustava, vesmírná tělesa, Země ve Vesmíru, gravitační síla, střídání dne a noci, roční období, práce s globusem

Člověk a jeho zdraví: stavba lidského těla, funkce některých orgánů a orgánových soustav, pohlavní rozdíly mezi mužem a ženou, základy sexuální výchovy, partnerství a rodičovství, péče o zdraví a správná výživa, sociálně patologické jevy, intimní a duševní hygiena, návykové látky, situace hromadného ohrožení, první pomoc, ochrana před HIV/AIDS

Organizace výuky

Základní vyučovací jednotkou je vyučovací hodina (45 min). Rozvrh hodin v týdnu není v ŠVP (školní vzdělávací plán), může být flexibilní. Učitelé (zejména na 1. stupni ZŠ) si mohou po dohodě s vedením školy rozvrhnout denní (týdenní) program výuky při zachování časových proporcí jednotlivých předmětů během týdne. Vyučovací hodina není jediným typem výuky. Pedagogové mohou realizovat i jiné vyučovací jednotky s

odlišným časovým úsekem při dodržení zásad hygieny školní práce (přestávky, relaxace apod.). Při realizaci dílčích školních programů a projektů je nutné respektovat závaznost minimálních hodinových dotací pro jednotlivé vyučovací předměty pro daný ročník (eventuálně pro dané vzdělávací období). U vyučovacích předmětů s jednohodinovou týdenní časovou dotací je možné ve vhodných případech (rozhodne vedení školy) realizovat jejich výuku 1x za čtrnáct dní jako „dvouhodinovku“ (v kombinaci s jinými „jednohodinovými“ vyučovacími předměty).“(MŠ a ZŠ Juventa, s. 8)

Přehledná tabulka počtu hodin pro jednotlivé vzdělávací obory na 1. stupni ZŠ (1. až 5. ročník)

Vzdělávací obor	Vzdělávací program platný od r. 1998 (počet hodin)	RVP ZV platný od r. 2005 (minimálně)	ŠVP od _____ (návrh/skutečnost)
Český jazyk a literatura	43	38	41/____
Matematika a její aplikace	24	22	23/____
Člověk a jeho svět	14	12	13/____

Z celkové 9hodinové volně disponibilní časové dotace je ve výše uvedeném návrhu ŠVP použito 5 hodin (pro vzdělávací obory český jazyk a literatura 3 h; matematika a její aplikace 1 h; člověk a jeho svět 1 h).

(ALTER, 2012, s. 2)

8 Výuka vlastivědy a přírodovědy v Estonsku

Primární vzdělávání je zde členěno do tří stupňů: první stupeň 1. -3. třída, druhý stupeň: 4. -6. třída, třetí stupeň: 7. -9. třída. Na druhém stupni mají žáci sedm hodin Science= přírodní vědy, což zahrnuje předměty vlastivědy i přírodovědy. Záleží také na školním kurikulu a vzdělávacích cílech dané školy. Do oblasti Science se řadí předměty biologie, vlastivědy, historie, životní prostředí, zeměpis, chemie, fyziky a techniky.

Vzdělávací oblast biologie učí žáky porozumět fenoménům a procesům dějících se v přírodě a propojení mezi živou a neživou přírodou.

Vzdělávací oblast zeměpisu vysvětluje žákům prostorové rozmístění a souvislosti mezi jevy dějící se v přírodě a společnosti.

Vzdělávací oblast fyziky dává žákům porozumět fyzikálním procesům a možnostem uplatnění fyzikálních zákonů v přírodě a v běžném životě.

Vzdělávací oblast chemie předává žákům znalosti ohledně struktury a vlastnosti látek. Také předává žákům znalosti, díky kterým by měli poznat základní materiály a procesy probíhající běžně v přírodě.

Studium přírodních věd je také spojeno s mezipředmětovými vztahy. V tomto předmětu by také neměly chybět témata: životní prostředí a přirozený rozvoj, celoživotní učení a kariérní plánování, občanská iniciativa, občanská práva a povinnosti, kulturní problémy, pokrok a technologie, zdraví a bezpečnost, zdraví životní styl, základní hygienické návyky, morálka a životní hodnoty.

Při hodnocení je velký důraz kladen na řešení problémů, kladení správných otázek a hypotéz, plánování a provádění experimentů, shromažďování a ucelení informací a následnou prezentaci, analýzu a interpretaci informací, hledání řešení a vysvětlení. Současně na používání nástrojů a provádění experimentů, měření a shromažďování dat, následování bezpečnostních předpisů, analýzu diagramů a grafů. Samozřejmě nedílnou součástí každé hodiny by měl být aktivní přístup žáků, diskuze a vyjádření vlastního názoru. Ve druhém období by žáci měli rozvíjet své dosavadní znalosti na poli

společenských věd a ověřovat znalosti, otázky a hypotézy za pomoci jednoduchých experimentů. Žáci by si měli rozvinout pozitivní vztah k životnímu prostředí.

Ve 4. a 5. ročníku je obsahem: Hodnoty a postoje žáka (životní hodnoty, zdravá strava, problémy životního prostředí, ochrana životního prostředí, poznávání živé a neživé přírody), Vesmír (sluneční soustava, střídání dne a noci, najít Velký vůz a Severku na mapě, umět najít informace o Vesmíru z různých zdrojů, prezentovat referát, Slunce a hvězdy, galaxie, astronomie, planety), Planeta Země (popsat polohu Estonska na mapě světa, povrch Evropy, přírodní katastrofy, S a J pól, hranice a sousedé Estonska), Skupenství na Zemi (umět použít mikroskop, složení buňky, rozdíly mezi jednobuněčným a mnohobuněčným organismem, bakterie, porovnání života rostlin, zvířat, hub a bakterií, podnebné pásy), Člověk (lidské orgány a soustavy a jejich funkce, porovnání obratlovců a bezobratlovců, zdravý životní styl, denní režim), Voda (vodstvo – řeky a jezera v Estonsku, skupenství, voda v lidském těle, organismy žijící ve vodě), Osídlení (obyvatelstvo Estonska, velká města, potravní řetězec, podmínky života ve městě a na vesnici), Krajina (popis estonské krajiny, dopad lidské činnosti na krajinu), Rašeliniště (význam, vznik, najít na mapě Estonska), Půda (význam půdy, pojmenování půdních vrstev), Zahrady a pole (fotosyntéza, rozklad těl rostlin a živočichů, recyklace), Lesy a porost (eko-systém, druhy lesů, typy porostů dle nadmořské výšky, ochrana lesů), Vzduch (měření teploty, rychlost větru, počasí a podnebí, přizpůsobení živočichů a rostlin na měnící se klima), Baltské moře (země kolem, největší zálivy, ostrovy, organismy zde žijící, znečištění moře), životní prostředí v Estonsku (producenti, konzumenti a reducenti, živá a neživá příroda, dopad člověka na životní prostředí, potravní řetězec), přírodní zdroje Estonska (obnovitelné a neobnovitelné zdroje, přírodní materiály), Ochrana životního prostředí v Estonsku (recyklace, problémy životního prostředí, skleníkový efekt, znečištění) (National Curriculum for Basic Schools,2014)

Ve 4. ročníku mohou mít žáci hodin týdně a v 5. ročníku 28hodin týdně. Hodina má 45 a mezi každou hodinou je minimálně 10minut přestávka. Vyučování většinou začíná v 8 hodin a končí v 15 hodin. Ve větších městech může být odpolední vyučování. Po

vyučování jsou pro žáky k dispozici neplacené kroužky-aktivity.(Estonian Ministry of Education and Research).

Povinné vyučovací předměty	Stupeň základní školy		
	I.	II.	III.
	Počet vyučovacích hodin		
Estonský jazyk / ruský jazyk nebo jiný jazyk jako vyučovací	19	11	6
Literatura	0	4	6
Estonský jazyk jako druhý jazyk	6	12	12
Cizí jazyk A	3	9	9
Cizí jazyk B	0	3	9
Matematika	10	13	13
Přírodopis	3	7	2
Zeměpis	0	0	5
Biologie	0	0	5
Chemie	0	0	4
Fyzika	0	0	4
Dějepis	0	3	6
Nauka o člověku	2	2	2
Nauka o společnosti	0	1	2
Hudba	6	4	3
Umění	4,5	3	3
Pracovní vyučování, ruční práce a vedení domácnosti, technologie	4,5	5	5
Tělesná kultura	8	8	6

Tab. 1 – Rozvržení předmětů na ZŠ (JEŽKOVÁ, 2004, s. 69)

9 Kurikulární dokumenty Estonska

Předškolní vzdělávání upravuje v Estonsku Národní kurikulum pro předškolní výchovu. Stanovuje oblasti, témata, vědomosti a dovednosti, které by si děti měly osvojit. Předškolní zařízení může vytvářet svůj vlastní plán činností a denní program v souladu s národní tradicí a zvláštnostmi regionu.

První Národní kurikulum pro základní školy a gymnázia přijala vláda v září roku 1996. Znamenalo to přechod k vyučování více orientovanému na žáka. Žák a učitel jsou podle něho chápáni jako spolupracující partneři. V estonsky mluvících školách se začalo národní kurikulum uplatňovat v roce 1997, kdežto ve školách s ruštinou o rok později.

Národní kurikulum stanovuje obsah vyučování, jeho délku a cíle. Také vztah mezi národním a školním kurikulem, povinné a volně volitelné předměty, Učitelé si sami volí učebnice, pracovní sešity a didaktické pomůcky. Zda bylo dosaženo povinných výsledků studia, se hodnotí prostřednictvím testů na konci I., II., a III. stupně základní školy.

V lednu 2010 vláda schválila aktualizované Národní kurikulum pro základní školy a národní kurikulum pro gymnázia. Podle nového kurikula se začali žáci učit 1., 4., a 7. ročníků základních škol ve školním roce 2011/2012 a všechny ročníky by měly přijít na nové kurikulum v roce 2013/2014. (Ježková, 2010)

10 Kurikulární dokumenty České republiky

„Česká republika přijala Nový školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním a vyšším odborném vzdělávání, kterým byla zavedena nová soustava vzdělávacích programů, školám byla dána větší pravomoc vytvářet vlastní vzdělávací programy, ale i vyšší odpovědnost za průběh a výsledky vzdělání. Zákon slouží k realizaci vzdělávací politiky stanovené v Národním programu rozvoje vzdělávání České republiky (Bílá kniha). Rámcové vzdělávací programy (RVP) představují centrální úroveň kurikulárního systému. Definují cíle vzdělávání, požadované koncepce absolventa, vymezují vzdělávací obsahy nezbytní pro jejich dosažení a jsou závazným východiskem pro tvorbu školních vzdělávacích programů (ŠVP). Pojetí vzdělávání, vymezené v RVP, vychází z koncepce celoživotního učení, které se stává a do budoucna bude nezbytnou podmínkou pro uplatnění každého občana moderní společnosti.“(S novým školským zákonem, 2005, s. 18.)

Rámcový vzdělávací program je platný od 1. 9. 2005. „MŠMT s platností od 1. září 2012 mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, do kterého se doplňují Standardy pro základní vzdělávání. Standardy jsou vytvořeny pro základní úroveň, tedy stanoví minimum toho, co musí žák na konci 5. a 9. ročníku základní školy znát a umět.“(RVP ZV, 2005)RVP prochází neustále vývojem a proto byl inovován v roce 2010 (přidána Etická výchova, taneční a pohybová výchova, filmová/audiovizuální výchova). Poslední revize proběhla v roce 2012 a jeho upravená verze je závazná od 1. 9. 2013.

11 Metodologie

11.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu bylo porovnat didaktické prostředky ve výuce vlastivědy a přírodovědy v České republice a v Estonsku, tedy v zemích s porovnatelnou rozlohou, počtem obyvatel a školstvím. Také zjistit preferenci daných metod a forem u učitelů na prvním stupni základní školy na základě interview. Výzkumným nástrojem bylo zvoleno pozorování a interview. Jak uvádí Hendl (2004), předem bylo nutné vymezit problém a volbu přístupu, poté plán výzkumu, sběr dat a nakonec provést analýzu a interpretaci.

11.2 Použité metody

Při vymezení problému byla jako nejvhodnější metoda zvolena metoda pozorování, tedy terénní výzkum. Bylo použito strukturované pozorování. Již předem bylo stanoveno, co se přesně bude ve vyučovací hodině pozorovat a hodnotit. „Pozorovatel strukturuje, rozčleňuje pozorovanou realitu na předem stanovené kategorie“ (Gavora, 2000, s. 76). Dle Miovského (2006) patří mezi kvalitativní metody a je náročnější na realizaci, neboť jeho realizace vyžaduje přímou účast výzkumníka přímo ve zkoumaném prostředí a procesu. Při pozorování byl použit standardizovaný dotazník (Žák, 2012).

Metoda interview (rozhovoru) byla zvolena jako metodou druhotnou, zpřesňující a doplňující. „Tato metoda představuje verbální komunikaci v podobě otázek a odpovědí dvou nebo více osob na dané výchovně vzdělávací téma“ (Maňák, 2003, s. 69). Rozhovor probíhal po vykonaném pozorování s vyučujícím, jako přímou osobou ve výchovně vzdělávacím procesu, na základě pozorované hodiny, ale i o spokojenosti s didaktickými prostředky a metodami obecně. Interview bylo situováno dle strukturovaného rozhovoru. „V rámci strukturovaného rozhovoru používáme předem připravené otázky a alternativy odpovědí. Jedná se o dotazník podaný ústní formou, kde se pořadí jednotlivých otázek nemění. Z časového hlediska je nejméně náročný na realizaci, jeho vyhodnocení v porovnání s ostatními typy interview bývá jednodušší“ (Skutil, 2011, s. 90). Rozhovor zahrnoval pět otázek:

1. Jaké cíle výuky jste si stanovil/a (míněno k žákům)?
2. Které metody a formy byly vhodně použity, tj. přispěly k naplnění stanovených cílů? Z čeho usuzujete, že byly tyto metody a formy vhodně použity?
3. Které z použitých metod a forem mají stejně vhodnou, případně vhodnější alternativu, aby se dosáhlo daných cílů? Napište tuto alternativu
4. Upřednostňuje učitel/ka, jehož/ jejíž výuka byla pozorována, některé metody a formy? Pokud ano, které to jsou a jaké k tomu má důvody?
5. Na co z hlediska metod a forem výuky by se mohl/a učitel/ka zaměřit v další výuce?

Pokud chceme získat data, kterými jsou informace o postojích či názorech, záměrech, nebo chceme-li se dozvědět, jak respondent rozumí určité situaci, či jevu, tou správnou metodou je rozhovor (Ferjenčík, 2000). Obě metody, jakožto metody kvalitativní nám neumožňují velký vzorek dat, což je rozhodně negativem tohoto šetření. Na druhé straně jdeme do hloubky problému a dostáváme se do přímého kontaktu s účastníky procesu. V průběhu šetření byl aplikován rozhovor delší s větším počtem otázek, bez pozorování, ale z této metody bylo upuštěno, pro její časovou náročnost. Na doplnění byla použita metoda kvantitativního výzkumu, dotazník. Dotazník byl použit především v Estonsku na pochopení místního smýšlení o školství, pochopení mentality žáků, ale i náhledu vyučujících na tanní vzdělávání a školství.

11.3 Limity přístupu

Malý výzkumný vzorek, který je zapříčiněn metodou kvalitativní, která neumožňuje z časových důvodů oslovení velkého počtu respondentů. Naopak se díky této metodě (rozhovoru) dozvíme osobní názory pedagogů, vidíme jejich přístup, využití metod v praxi a výzkum se tak stává objektivnějším. Pozorovatel se stává na okamžik součástí aktivního procesu a sám může sledovat a zjistit materiální vybavení a jeho použití, posoudit, zda dané didaktické prostředky jsou v normě a jejich využití se shoduje s nutností použití. Či by bylo lepší je obměnit jinými.

11.4 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka je: „Jaké jsou nejpoužívanější didaktické prostředky ve výuce vlastivědy a přírodovědy v České republice a Estonsku?“

Díličními výzkumnými podotázkami jsou otázky týkající se porovnání vzdělávání v Estonsku a v České republice a to z pohledu metod a forem použitých ve výuce.

Jaké jsou nejpoužívanější metody a formy ve vyučování?

Jak se dané metody liší v obou zemích?

Jsou metody, které byly pozorovány při vyučování srovnatelné a jaký mají dopad na vyučování?

Jaké metody a formy byly určeny jako vhodné a pro jaké byly nalezeny vhodnější alternativy?

Jak se liší cíle výuky v Estonsku v České republice?

11.5 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkum začal v České republice, kde jsem navštívila základní školy nejen v Hradci Králové, ale také v Trutnově a Mnichovicích. Mohla jsem tak porovnat výuku předmětů vlastivědy a přírodovědy nejen u různých učitelů, ale i různé materiální vybavení na odlišných školách. Vždy jsem absolvovala hodinu přírodovědy či vlastivědy ve čtvrté nebo páté třídě a po hodině následoval strukturovaný rozhovor s vyučující. Celkem jsem absolvovala dvacet hodin pozorování v České republice.

V Estonsku návštěva základních škol nebyla tak jednoduchá, neboť vyučující neuměli anglický jazyk, proto se hospitačním na jejich hodinách bránili. Po domluvách s řediteli škol se mi podařilo dostat se do čtyř základních škol a jednoho speciálního centra a absolvovat zde pozorování. Poté i interview s vyučujícími, které bylo někdy překládáno žáky, jindy ředitelem školy nebo jinými pedagogy. Rozhovor jsem si nechala přeložit

do estonského jazyka, takže tu byla i možnost, že ho vyučující vyplnil sám, jako dotazník. V Estonsku jsem absolvovala deset hodin pozorování a poté interview.

11.6 Způsob zpracování dat

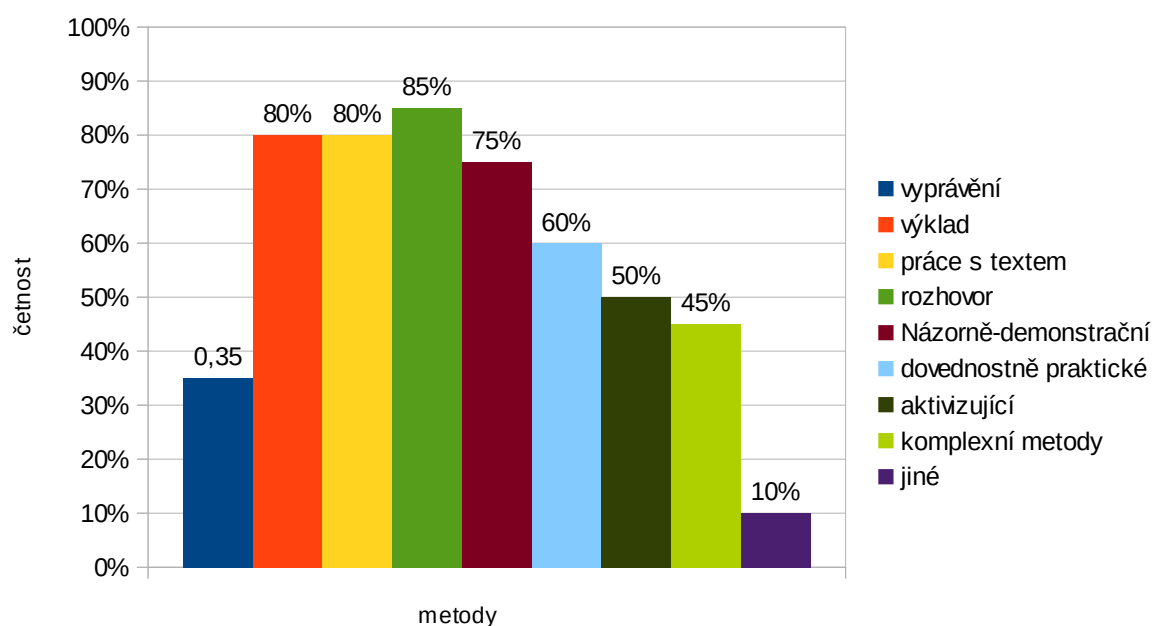
Data z provedeného pozorování byla zapisována do připraveného formuláře. Bylo použito přirozeného kódování, jak uvádí Gavora (2000), pozorovatel udělá záznam na začátku každé pozorované kategorie, což je protikladem k intervalovému kódování. Poté se provedlo vyhodnocení výskytu jednotlivých kategorií, zda se metoda nebo forma ve vyučovacím procesu vyskytla, či nikoliv. Odpovědi z interview byly vyhodnoceny v programu Excel. „Nejprve byla provedena prvotní kategorizace dat. Snažíme se seřadit odpovědi do širokých kategorií. Odpovědím jsou přiřazeny kódy. Každý typ znamená jeden typ odpovědi. Ve druhé, resp. v dalších etapách se prvotní kategorie dělí do menších celků. Tímto způsobem byl získán jemnější obraz o zjišťované problematice.“ (Gavora, 2000, s. 114.)

12 Analýza dokumentů

12.1 Přímé pozorování

12.1.1 Výukové metody

První posuzovanou částí byly výukové metody. V České republice byly pozorovány vyučovací hodiny přírodovědy a vlastivědy ve čtvrtém a pátém ročníku v počtu dvaceti hodin.

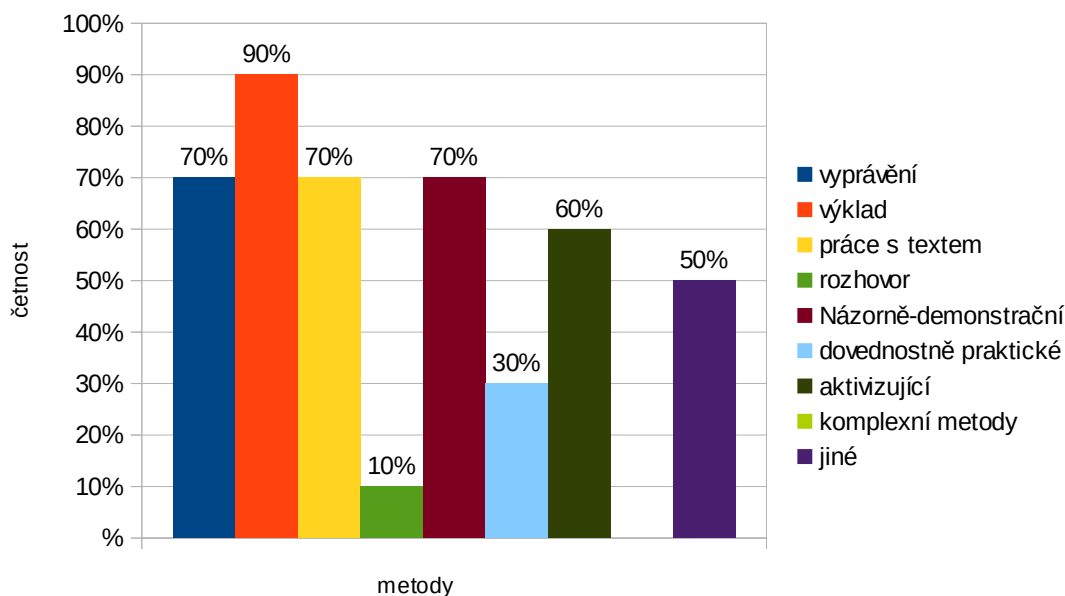


Graf 1 – Četnost výskytu metod ve výuce

Z grafu můžeme vyčíst četnost, s jakou se jednotlivé metody vyskytovaly ve vyučování v českých školách. Je zřetelné, že nejčastěji používanou metodou je metoda rozhovoru, která se vyskytla při sedmnácti pozorovaných hodinách, tj. 85% pozorovaných hodin, z celkového počtu dvaceti hodin. Jako druhá nejčastěji užívaná metoda se vyskytla shodně metoda práce s textem a metoda výkladu, a to s četností výskytu v šestnácti vyučovacích hodinách, tj. v 80% pozorovaných hodin. Třetí nejužívanější metodou je názorně demonstrační metoda, což bych označila jako velmi pozitivní jev na prvním stupni, kde většina učiva by měla být názorná a převedena do praxe. Názorně demonstrační metoda se objevila v patnácti hodinách s 75% četností, tedy pouze na pěti pozorovaných hodinách se nevyskytla. Mezi nejméně používané metody při vyučování

vlastivědy a přírodovědy byly zahrnuty metody vyprávění, což pro mě bylo velkým překvapením, a metody jiné. Metoda vyprávění se vyskytla pouze v sedmi vyučovacích hodinách, tedy v 35% pozorovaných hodin, což je určitě dáno tématem, které je zrovna probíráno, ale i vyučujícím a žáky. Mezi jiné metody, s výskytem pouze dvou hodin (10% z pozorovaných hodin), učitelé zařazovali metody inscenační, řešení problémů či metodu didaktické hry, která nebyla taktéž zařazena mezi výčet základních metod.

Přejdeme-li k porovnání dat s výsledky nasbíraných v Estonsku, při 10 pozorovaných hodinách vlastivědy a přírodovědy, graf použitých metod ve vyučování vypadá následovně:



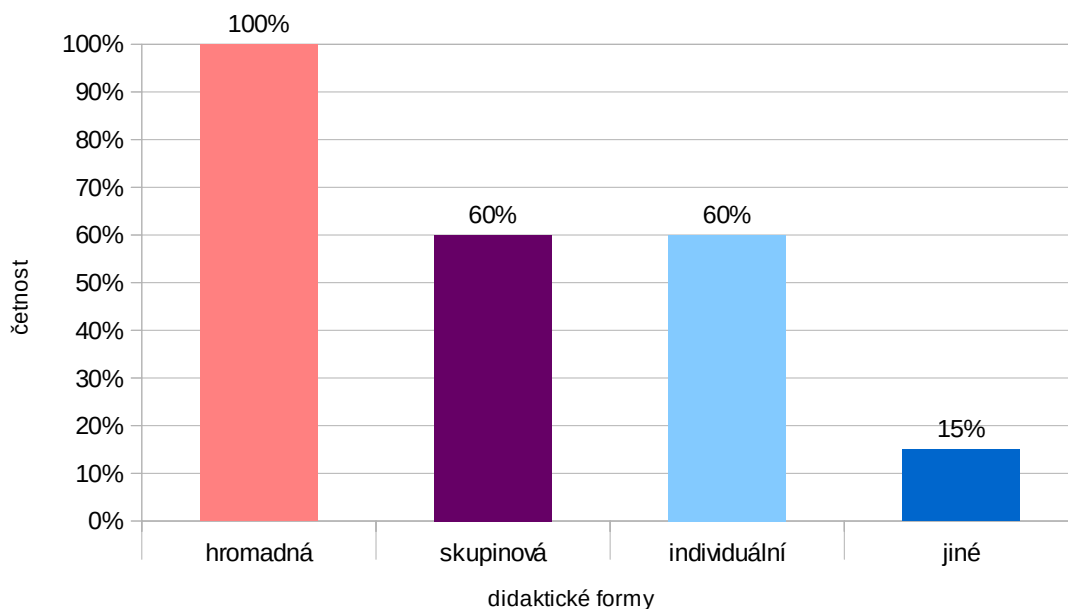
Graf 2 – Četnost výskytu metod ve výuce v Estonsku

Nejčastěji používanou metodou a se ukázala metoda rozhovoru a to se stoprocentním výskytem na každé z pozorovaných hodin. Učitelé vtahují žáky do debaty, chtějí, aby vyjádřili svůj názor. Jako druhá nejčastěji používaná je metoda výkladu, která je mírně v rozporu s metodou první, neboť vyžaduje pouze pasivní přístup žáků k vyučovacímu procesu. Výklad se nevyskytl pouze v jedné hodině z deseti pozorovaných, s 90% četností výskytu. Shodně s počtem sedmi hodin (70% četnost výskytu), byly použity

metody vyprávění, práce s textem a názorně demonstrační metody. Nejméně používanou metodou byla zjištěna metoda dovednostně praktická, která by měla vycházet z přímé přípravy na život a je do ní zahrnováno manipulování s předměty či experimentování.

12.1.2 Formy výuky

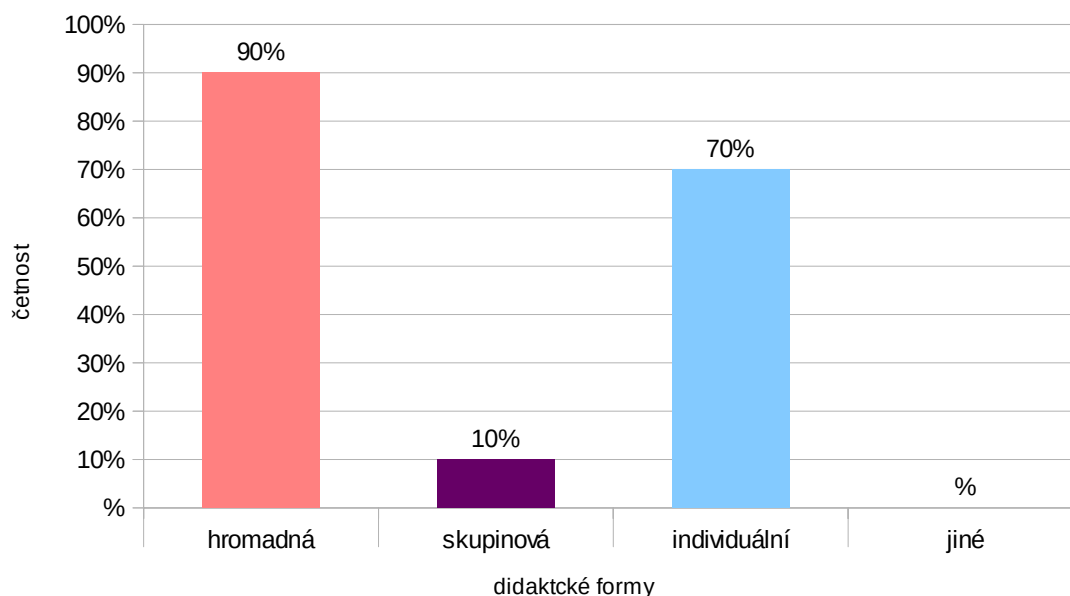
V druhé části pozorování byl posuzován výskyt forem výuky během vyučovací hodiny. První graf ukazuje výsledky z pozorování uskutečněného v České republice a graf druhý z pozorování v Estonsku.



Graf 3: Didaktické formy a jejich četnost ve vyučování

Podle očekávání nejčastěji užívanou formou výuky je forma hromadná, pod kterou spadá i forma frontální, která byla a evidentně stále je formou nejpoužívanější a nejméně používanou (se 100% výskytem). Ve dvanácti vyučovacích hodinách se objevily formy skupinová a individuální, tedy v 60% pozorovaných hodin. Pod formu skupinovou můžeme zařadit i vyučování párové. K formě individuální neboli formě samostatné práce patří i individualizovaná výuka, která je charakteristická individuálním přístupem učitele k žákovi. Jiné formy vyučování, jako může být

projektová výuka či týmové vyučování se objevily při pozorování pouze ve dvou hodinách (tedy v 15% pozorovaných hodin)



Graf 4: Didaktické formy a jejich četnost ve vyučování v Estonsku

U grafu druhého můžeme vidět základní rozdíl v použití výukových forem a to především při skupinové práci, která se v Estonsku při pozorování vyskytla pouze jednou, což je v porovnání s českým pozorováním znatelný rozdíl. Hromadná a frontální výuka se objevila v 90% pozorovaných hodin, a ukázala se jako nejčastěji používanou. Forma individuální a individualizované výuky byla použita při sedmi hodinách, což odpovídá 70% výskytu. Bylo zjištěno, že formy jiné (například projektové vyučování) nebyly uplatněny.

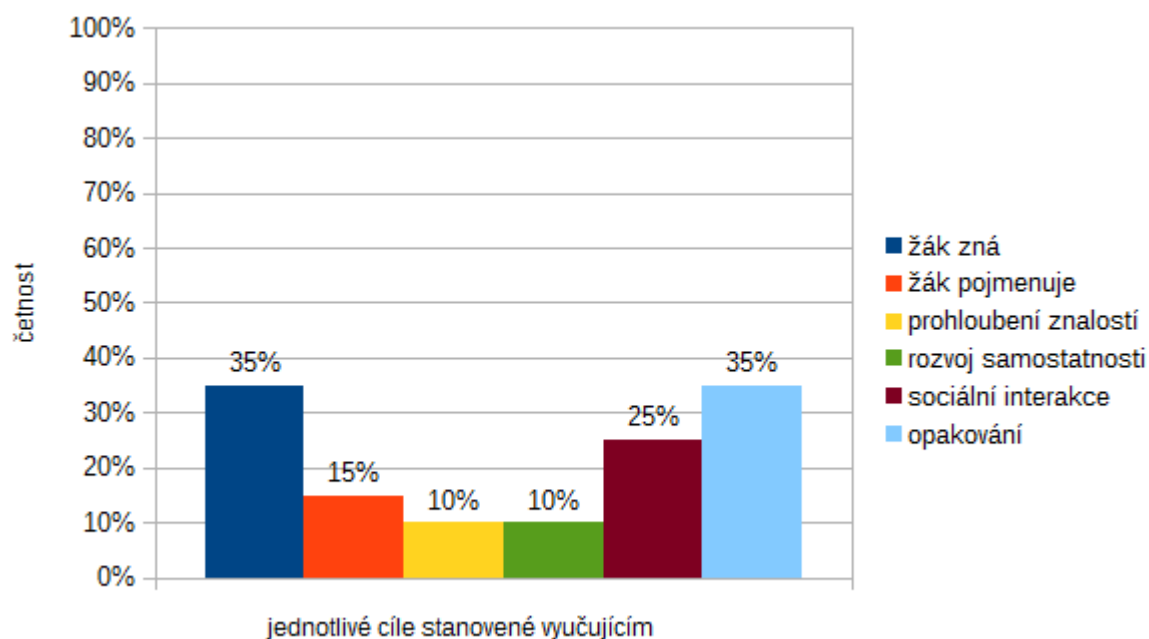
12.1.3 Závěr z pozorování

Při porovnávání výsledků získaných při pozorování, musíme brát v potaz poměrně malý vzorek materiálu. V České republice bylo realizováno dvacet pozorování vyučovacích hodin, kdežto v Estonsku o polovinu méně, z důvodu horší realizace a jazykové bariéry, jak již bylo uvedeno v úvodu praktické části. Z tohoto hlediska rozhodně nemůžeme nabyté poznatky globalizovat, můžeme si však díky nim utvořit představu o

rozdílnostech a zvyklostech vyučování při vyučovací jednotce. Jako přímý pozorovatel vyučovacího procesu v obou zemích si dovoluji konstatovat, že proces vyučování je podávám zábavnější a atraktivnější formou v České republice. Jsou zařazovány do výuky didaktické hry, dovednostně praktické metody, programy na interaktivní tabuli, či projektová výuka, které bezpochyby zvyšují atraktivnost vyučování. Jestli zvyšují a zkvalitňují i znalosti žáků není z tohoto výzkumu zjistitelné.

12.2 Rozhovor s vyučujícím

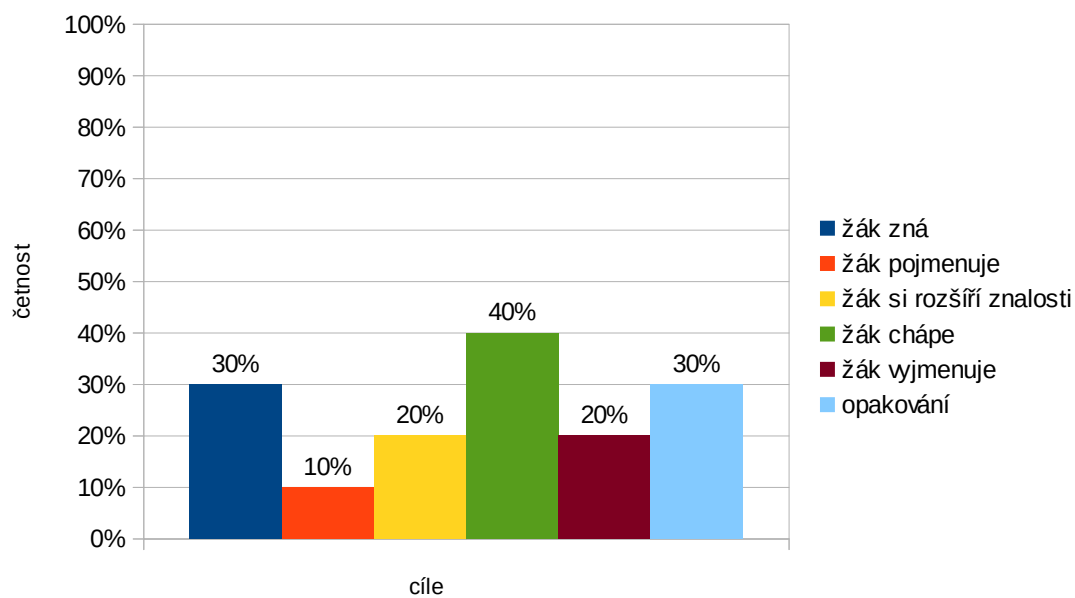
Interwiev bylo realizováno dle předem připravených otázek po pozorované vyučovací hodině. První otázka týkající se cílů výuky nebyla pro učitele náročná na zodpovězení, a jak ukazuje graf níže, cíle výuky se v celkovém vzorku příliš neliší.



Graf 5: Cíle výuky v České republice

Těchto šest cílů bylo zobrazeno z jednotlivých cílů vyplývajících z rozhovorů s vyučujícími. Celkový počet cílů je vyšší, než počet vyučovacích hodin, neboť někteří učitelé si pro jednu vyučovací jednotku stanovili více cílů. Dominují cíle: „žák zná“, to znamená rozšíření znalosti žáka, určilo 35% učitelů. Cíl „sociální interakce žáků“ bylo

vymezeno 25% učitelů. O deset procent učitelů méně určilo cíl „žák pojmenuje“. Pouze 10% učitelů určilo za cíl hodiny rozvoj samostatnosti a prohloubení znalostí žáků.



Graf 6 : Cíle výuky v Estonsku

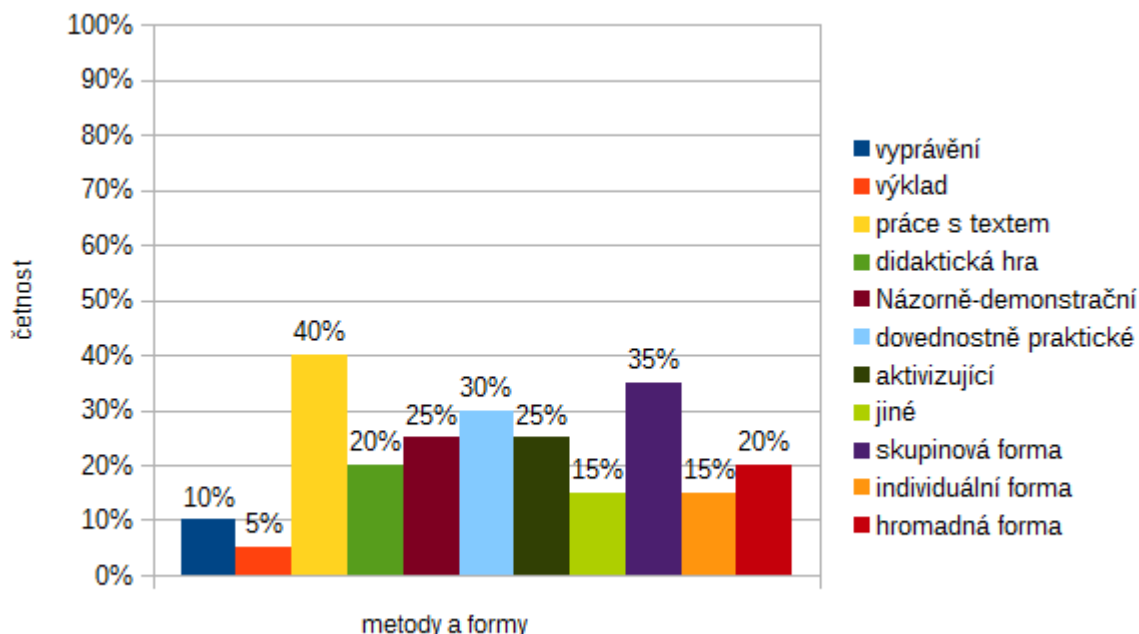
Cíle výuky definované učiteli v Estonsku se mírně liší od těch českých. Vidíme zde větší míru zaměřenosti na mechanicky naučené informace – „žák pojmenuje“ vymeziilo 10% učitelů, „žák zná“ určilo 30% učitelů, „žák vyjmenuje“ určilo 20% učitelů). Na druhou stranu objevují se zde také požadavky na porozumění naučené látce a pochopení příčin a důvodů historických událostí („žák chápe“ vymeziilo 40% učitelů, „žák si rozšíří znalosti“ ukládá za cíl 20% učitelů).

12.2.1 Porovnání cílů výuky

Největší rozdíl můžeme vidět v pohledu učitelů na celkové předávání hodnot žákům. Zatímco v České republice se učitelé nejen snaží dítě vzdělávat, ale i vychovávat, naučit ho kooperace, ale i schopnosti konkurence, empatie a respektování druhých. V Estonsku je tomu nejspíš jinak. Dle výsledků Pisa z let 2006, 2009 a 2012 (Ježková, 2014) se Estonští žáci neustále zlepšují a ocitají se na předních příčkách tabulky. Na rozdíl od žáků českých, kteří se spíše zhoršili a stále se nachází mnohem níže. Otázek, čím je to způsobeno, si můžeme klást řadu, od rozličných cílů výuky po pozdější nástupní věk do první třídy či větší motivovanost žáků k vyučování nebo kladení vyšších nároků na žáky.

12.2.2 Vhodně použité formy a metody

Úkolem bylo, aby vyučující z právě odučené hodiny vybral ty metody, které byly podle jeho úsudku vybrány správně a pomohly tak splnit cíle dané hodiny. Metody a formy jsou uvedeny v jednom grafu.

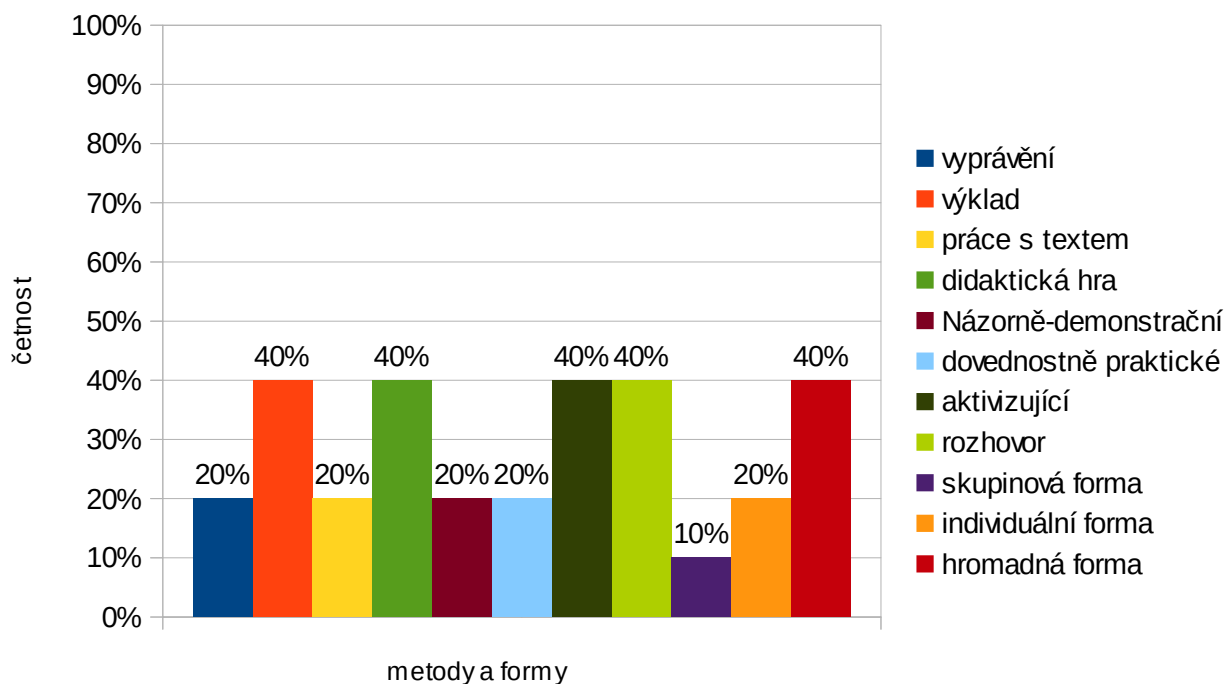


Graf 7: Vhodně použité metody a formy ve vyučování v České republice

Nejlépe užitou metodou se ukázala metoda práce s textem, kdy důvodem je vysoké procento informací, které žákům zůstane v paměti, když si sami, svým tempem text přečtou a případně se mohou vrátit k zajímavým či složitějším informacím. Jak pedagogové uvádějí, musí být text pro žáky poutavý a nejlépe, když pod textem jsou zvědavé otázky. Tuto metodu uvádí 40% učitelů. Metody dovednostně praktické byly hodnoceny jako druhá nejlépe použitá metoda, a to 30% učitelů. Metoda podněcuje žáky k větší aktivitě a transponuje poznatky ze školních lavic do běžného života. Při hodnocení didaktické hry jsem očekávala větší četnost, neboť z mého pohledu je to právě didaktická hra, která zvyšuje atraktivitu a účinnost hodiny, je-li vhodně použita. Při výzkumu ji uvedlo pouze 20% pedagogů. Učitelé ani jednou neuvedli metodu rozhovoru, přestože byla uvedena jako jedna z nejčastěji se vyskytujících při pozorovaných hodinách. Jako nejvhodnější didaktická forma se ukázala skupinová

práce, což je ideál dnešní doby. Byla uvedena 35% učitelů. Mimo ni byly uvedeny i formy individualizované a hromadné a to 15% a 20% pedagogů.

Na druhém grafu můžeme vidět rozdílnost metod a jejich vhodnost pro vyučování, jak je vidí pedagogové v Estonsku. Podle uvedených metod si dokážeme představit vyučovací jednotku v Estonsku. Hodina je více strnulá a vyžaduje větší nároky na žákovo soustředění.



Graf:8 Vhodně použité metody a formy v Estonsku

Na rozdíl od České republiky, se nám již zde objevuje metoda rozhovoru, kterou uvádí 40% učitelů. Práce s textem zůstává ve 20% výpovědí, ke kterým učitelé dodávají, že text musí být poutavý a přiměřeně dlouhý. Mezi dovednostně praktické metody řadí především experiment, a to hlavně v hodinách přírodovědných. Mezi metody aktivizující nejčastěji uvádějí metodu diskuze a určilo ji jako vhodnou 40% pedagogů. U výukových forem je naopak forma hromadná uváděna, jako nejefektivnější a to 40% učitelů. Forma skupinová byla zahrnuta pouze jedním z pedagogů, jako vhodná a efektivní forma vyučování.

12.2.3 Porovnání vhodnosti metod a jejich užití ve vyučovacím procesu

V obou zemích převládá snaha o užití aktivizujících metod a vtáhnout žáky do vyučování, probudit v nich touhu po vzdělávání a aktivní přístup. Z mého pozorování vyplývá, že někdy se to daří více, někdy méně. Musíme samozřejmě také přihlédnout k probírané látce a aktuálnímu stavu žáků. U každého pozorování bylo na záznamovém archu poznamenáno, při kolikáté vyučovací hodině se pozorování provádí a kolik žáků je přítomných. Je velký rozdíl, jestli mají žáci vlastivědu druhou hodinu v pondělí, či pátou hodinu v pátek a zda probírají pravěk nebo novodobé dějiny. Jak uvádí estonští pedagogové, nejzajímavější je pro jejich žáky období Egyptu, Starého Řecka a současné dějiny Druhé světové války a boje za nezávislost, které se probírají v pátém ročníku. Při metodě práce s textem učitelé počítají s tím, že žáci čtou s porozuměním, což ne vždy platí. Žáci potřebují být motivováni ke čtení a mít na to dostatečně podněcující a klidné prostředí.

12.2.4 Doplnující otázky

Následující tři otázky nebudou zpracovány graficky, neboť by to nedostatečně popisovalo skutečnost. Třetí otázka v rozhovoru se týkala použitých metod a jejich lepší alternativy v hodině. Bylo požadováno, aby se vyučující zamyslel nad uplynulou hodinou a případně uvedl vhodnější metodu, či formu, která by sloužila lépe, než ta použitá. Nejčastěji byla metoda rozhovoru zaměňována za diskusi. Metoda vysvětlování by podle pedagogů mohla být nahrazena přímou exkurzí do muzea, kde by samozřejmě bylo žákům období také přiblíženo, ale mohli by více bádát sami. Skoro každý druhý učitel v České republice při rozhovoru uvedl, že by si přál více skupinové práce, či projektové výuky, ale že z hlediska časového si to ne vždy může dovolit. Také forma hromadná by měla být nahrazena formou individualizovanou, kdy je uplatňován osobní přístup. Jak bylo ale patrné z pozorování, ani tato forma nelze aplikovat vždy.

Na čtvrtou otázku: jestli vyučující upřednostňuje nějaké metody či formy, učitelé odpovídali většinou shodně jako na vhodně použité metody ve výuce, či jako na vhodnější alternativy k použitým metodám. Z výukových forem upřednostňují skupinovou práci, pokud je to v daných podmínkách možné, jinak samozřejmě převládá metoda hromadné, frontální výuky. U metod si přejí, aby to byly metody aktivizující, ale ne vždy to tak je. Metoda rozhovoru a diskuze je u pedagogů oblíbená, jako zpětná vazba co žáky zajímá a čemu nerozumí. V České republice převládá u učitelů metoda didaktické hry a názorně demonstrační metoda, kdežto v Estonsku kantoři preferují metodu rozhovoru a vysvětlování.

Poslední otázkou v rozhovoru bylo: „Na co by se mohl/a učitel/ka zaměřit v další výuce“. Tuto otázku vyplňoval vyučující společně s pozorovatelem. Podle mého názoru byla tato otázka nejnáročnější. Cílem bylo, aby se vyučující zamyslel, co by bylo možné vylepšit ve výuce a jaké metody či formy by k tomu mohli přispět. Nejčastěji byla uváděna již mnohokrát zmíněna forma skupinové práce či individualizované výuky. Učitelé obou zemí si také uvědomují atraktivitu pokusů či experimentů pro žáky a rádi by je uváděli častěji do vyučování. Nejvíce učitelů v České republice uvedlo dovednostně praktickou metodu, jako to, na co se ještě zaměřit ve výuce a poté i didaktickou hru. Estonští pedagogové naopak uváděli, že by bylo potřeba více vysvětlovat příčiny a důvody vzniku určitých událostí a aktivizovat více žáky.

12.2.5 Závěrečné shrnutí interview

Všechny výše zmíněné informace o pozorovaných hodinách, dle mého názoru, přesně kopírují skutečnost vyučovacích hodin vlastivědy a přírodovědy, kterých jsem měla možnost se zúčastnit. Pokud to jazyková bariéra dovolila, ptala jsem se učitelů v Estonsku na více informací ohledně jejich školství, pohledů na žáky, látku probíranou v těchto dvou předmětech a na jejich atraktivitu pro žáky. Většina poznatků byla podobná, jako mám z České republiky, například, co se týká učebnic, organizování exkurzí, realizování experimentů, či používání encyklopedií nebo atlasů. Co mě asi nejvíce překvapilo, bylo poměrně detailní probírání druhé světové války (v dívčí třídě, čehož jsem se zúčastnila) a boje o estonskou nezávislost. Byla jsem mile překvapena úžasem žaček, jejich zaujetím pro téma, ale i nabytými informacemi. Vyučující mi po hodině vysvětlila, že pro děti toto téma je záživné, neboť se stalo v nedávné skutečnosti a nedaleko školy je náměstí VabaduseValjak – Náměstí Nezávislosti, kde probíhá vyučování této látky a děti jsou tak v interakci se skutečností. Z přírodovědy zajímá estonské žáky nejvíce Vesmír, což si myslím, že je podobné jako u nás. Většina učitelů mi sdělila při rozhovoru, že dává žákům domácí úkol alespoň dvakrát za měsíc z přírodovědy či vlastivědy. Neboť většina rozhovorů byla pořizována na začátku října, tedy na počátku školního roku, ptala jsem se, zda minulý školní rok vyučující absolvovali nějakou mimoškolní aktivitu s žáky v rámci vlastivědy, či přírodovědy. Až na dva vyučující byla odpověď kladná a většina aktivit byla vedena formou exkurze či přírodovědné vycházky.

13 Závěr

Diplomová práce s názvem Komparace výuky vlastivědy a přírodovědy v České republice a Estonsku měla za cíl přiblížit čtenáři porovnání českého a estonského školství z pohledu historického, kurikulárního i současného. Pohled historický byl podložen odbornou literaturou, stejně tak kurikulární a legislativní. Současný pohled na vzdělávání byl podložen především výzkumem v praktické části práce.

Informace a porovnání z historického hlediska nebyly natolik překvapující. Kurikulární oblast je také velice podobná pro obě země s rozdílem, že Estonsko nemá rozdělení vzdělávacích oblastí, tak jak je to v České republice. Teoretická část diplomové práce tedy byla splněna. Nejvíce překvapivou a pro mě nejpřínosnější byla část praktická. I přesto, že zvolené metody rozhovoru a přímého pozorování patří k těm časově náročnějším, myslím, že jejich využití se vyplatilo.

Praktická část práce byla postavena na pozorování dvaceti vyučovacích hodin v České republice a deseti vyučovacích hodin v Estonsku. Díky možnosti navštívit a pozorovat v Estonsku i jiné vyučovací hodiny, než pouze ty vlastivědné a přírodovědné, materiálu bylo nasbíráno poměrně velké množství. Bylo zajímavé sledovat a porovnávat hodiny cizích jazyků, konkrétně anglického, s úrovní v českých školách, což bych označila za téměř neporovnatelné. Znalosti z jiných předmětů jsem neshledala nijak nadprůměrnými. Dalším patrným rozdílem bylo srovnání školy estonské a školy ruské, která má na území Estonska dlouhodobou tradici. Žáci jsou zde vzděláváni v ruském jazyce a estonštinu mají v rámci cizího jazyka, ale s větší hodinovou dotací, než například jazyk anglický. Hodlám si tvrdit, že žáci ruských škol mají obecně jinou náтуру, než stydliví estonští žáci. Při návštěvě družiny v ruské škole jsem sice neměla možnost ověřit si poznatky v oblasti přírodovědy a vlastivědy, ale v oblasti cizího jazyka byly výsledky zřejmé a to na mnohem nižší úrovni. Zde je problémem i sociální zázemí žáků.

Praktická část diplomové práce byla splněna, sice s nižším počtem pozorovaných hodin, než bylo očekáváno, ale i přesto bylo možné porovnat výsledky z pozorování uskutečněného na území České republiky a Estonska.

14 Literatura

Basic School and UpperSecondarySchoolAct, 2010

BENEŠ, Zdeněk a Josef PETRÁŇ. *České dějiny I*. První. Praha: SPL- PRÁCE, 1997. ISBN 80-208-0437-4.

ČAPKA, František. *Dějiny země koruny České v datech*. Druhé. Praha: Libri, 1998. ISBN 80- 85983-67-2.

ČESKÁ REPUBLIKA. *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. In: . 2004. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-lednu>

Education Reference [cit. 2015-11-05]. Dostupné z: [http://education.stateuniversity.com/pages/447/Estonia EDUCATIONAL-SYSTEM-OVERVIEW.html](http://education.stateuniversity.com/pages/447/Estonia%20EDUCATIONAL-SYSTEM-OVERVIEW.html)

Estonian Ministry of Education and Research. *Going to school in Estonia* [online]. , 1-6 [cit. 2016-06-01]. Dostupné z: http://euraxess.ee/app/uploads/2010/09/Going_to_school_in_Estonia.pdf

EURYDICE. *Vzdělávací systém Estonska*. Praha: EURYDICE: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1999. ISBN 80-211-0329-9.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. První. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-85931-79-6.

JEŽKOVÁ, Věra, Edgar KRULL a Karmen TRASBERGOVÁ. *Školní vzdělávání v Estonsku*. První. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2014. ISBN 978-80-246-2687-1.

KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2429-4.

KATZOVÁ, Pavla. *Školský zákon: komentář*. 1. Praha: ASPI, 2008. ISBN 978-80-7357-421-3.

KVAČEK, Robert. *České dějiny II*. Praha: SPL- PRÁCE, 2002. ISBN 80-86287-48-3.

MACURA, Vladimír, Luboš ŠVEC a Pavel ŠTOLL. *Dějiny pobaltských zemí*. Praha: NLN - Nakladatelství Lidové noviny, 1996. ISBN 80-7106-154-9.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

Ministry of Education and Research. *Estonia: EducationforAll 2015 NationalReview* [online]. Estonia, 2014 [cit. 2016-05-31]. Dostupné z: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002315/231505e.pdf>

MŠ a ZŠ Juventa: ŠVP. *MŠ a ZŠ Juventa* [online]. Milovice [cit. 2016-06-01]. Dostupné z: http://www.zsjuventa.cz/data/soubory/soubory_svp/svp_juv_kap_7.pdf

Nakladatelství Alter [online]. 2012 [cit. 2016-06-01]. Dostupné z: <https://www.alter.cz/metodicka-podpora/alter-a-rvp-zv>

National Curriculum for Basic Schools: SubjectField: Natural Science [online]. 2011 [cit. 2016-06-01]. Dostupné z: https://www.hm.ee/sites/default/files/est_basic_school_nat_cur_2014_appendix_4_final.pdf

President of Estonia. *President of Estonia* [<https://www.president.ee/en/republic-of-estonia/he>]. [cit. 2016-05-22]. Dostupné z: <https://www.president.ee>

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*. 2. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7178-944-5.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

Předpis č. 561/2004 Sb.: Zákon o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 2016-05-22]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání (2013). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze

S novým školským zákonem: Díl I. vzdělávání v roce 2005 v datech. První. Praha: TAURIS, 2006. ISBN 80-211-0518-6.

S novým školským zákonem: Díl II. Vzdělávání v roce 2005 v tématech. První. Praha: TAURIS, 2006. ISBN 80-211-0519-4.

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. První. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

VÁCLAVÍK, Vladimír (1997). *Cesta ke svobodné škole. Kapitoly ze srovnávací pedagogiky*. Hradec Králové: LÍP. ISBN 80-902289-0-9.

Vysoké školy: Legislativa a předpisy ve vysokém školství. *Vysoké školy* [online]. 2010 [cit. 2016-05-22]. Dostupné z: <http://www.vysokeskoly.cz/>

ZÁKLADNÍ ŠKOLA - učební osnovy [online]. [cit. 2016-05-22]. Dostupné z: <http://zs-ucebni-osnovy.blogspot.cz>

Základní škola: učební osnovy. *Základní škola: učební osnovy* [online]. [cit. 2016-06-01]. Dostupné z: <http://zs-ucebni-osnovy.blogspot.gr/>

ŽÁK, Vojtěch. *Metody a formy výuky: Hospitační arch*. První. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87652-19-0.

15 Seznam příloh:

Fotografie 1: Ukázka programu dne ve speciálním denním centru

Fotografie 2: Ukázka programu dne ve speciálním denním centru

Fotografie 3: Třída v Estonsku

Fotografie 4: Školní třída s šatnou v zadní části

Fotografie 5: Třída

Fotografie 6: Třída

Fotografie 7: Estonská učebnice

Fotografie 8: Estonská učebnice

Fotografie 9: Estonská učebnice

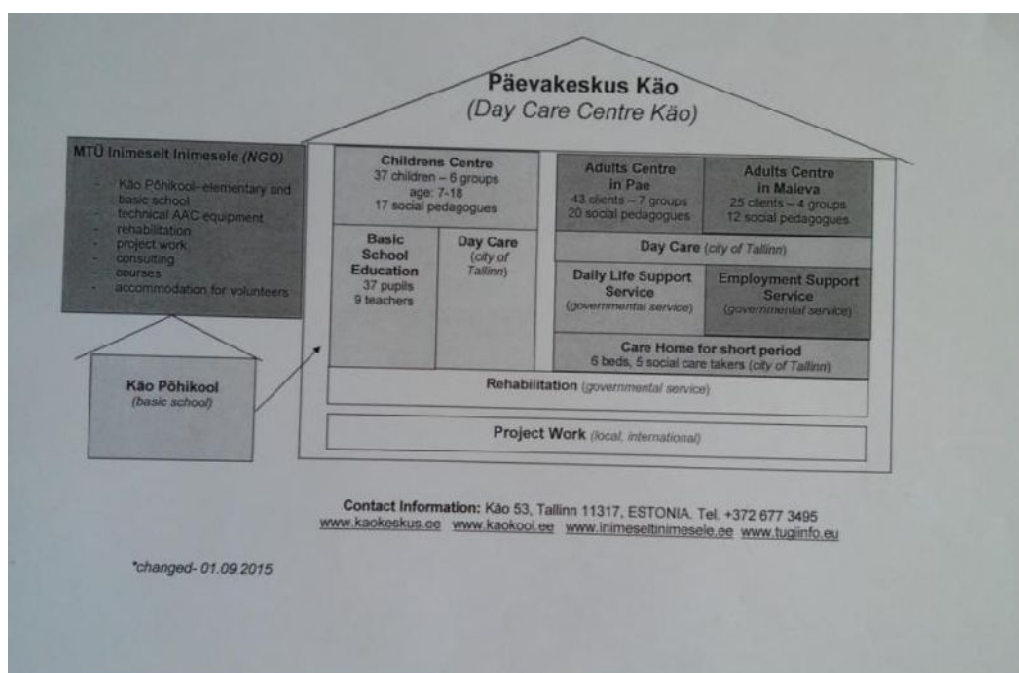
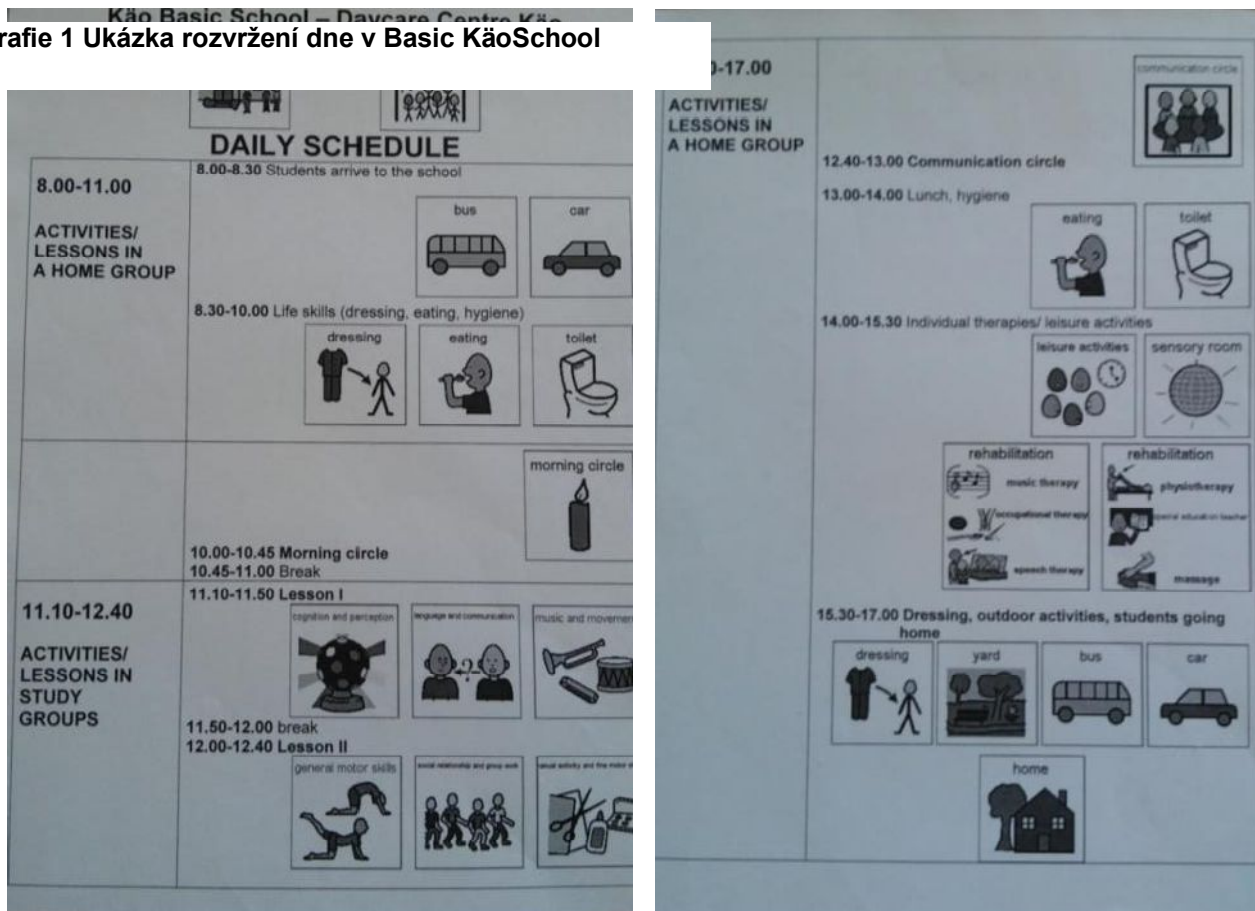
Fotografie 10: Estonská učebnice

Fotografie 11: Pozorování a strukturovaný dotazník v ČR

Fotografie 12: Pozorování a strukturovaný dotazník v Estonsku

Fotografie 13: Příprava na pozorování: Hospitační arch

Fotografie 1 Ukázka rozvržení dne v Basic KãoSchool



Fotografie 2 Služby poskytované Denní centrem Kão



Fotografie 3 Třída v Estonsku



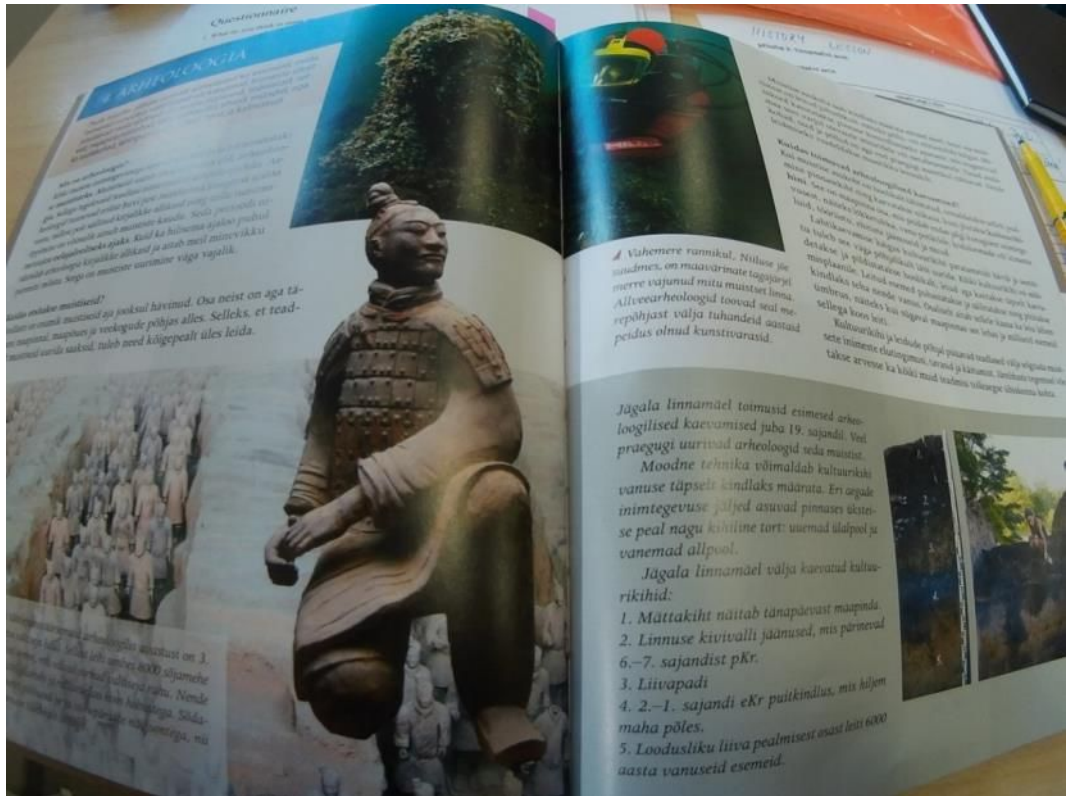
Fotografie 4 Školní třída s šatnou v zadní části



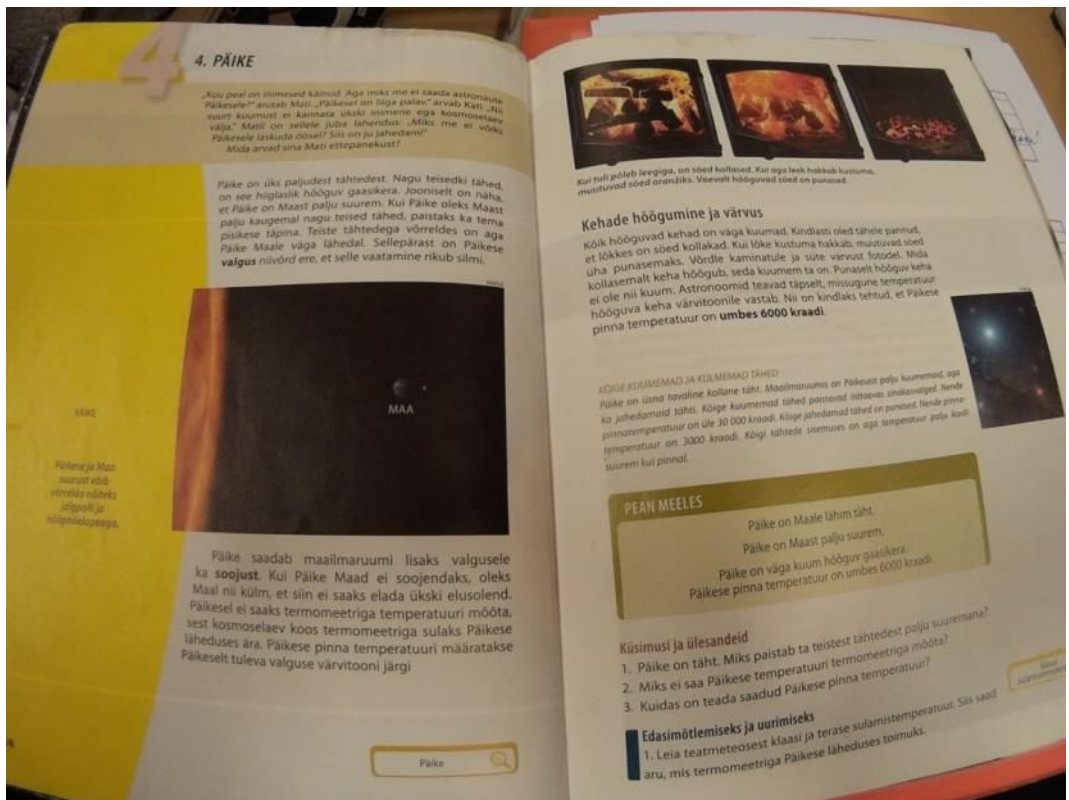
Fotografie 5 Třída



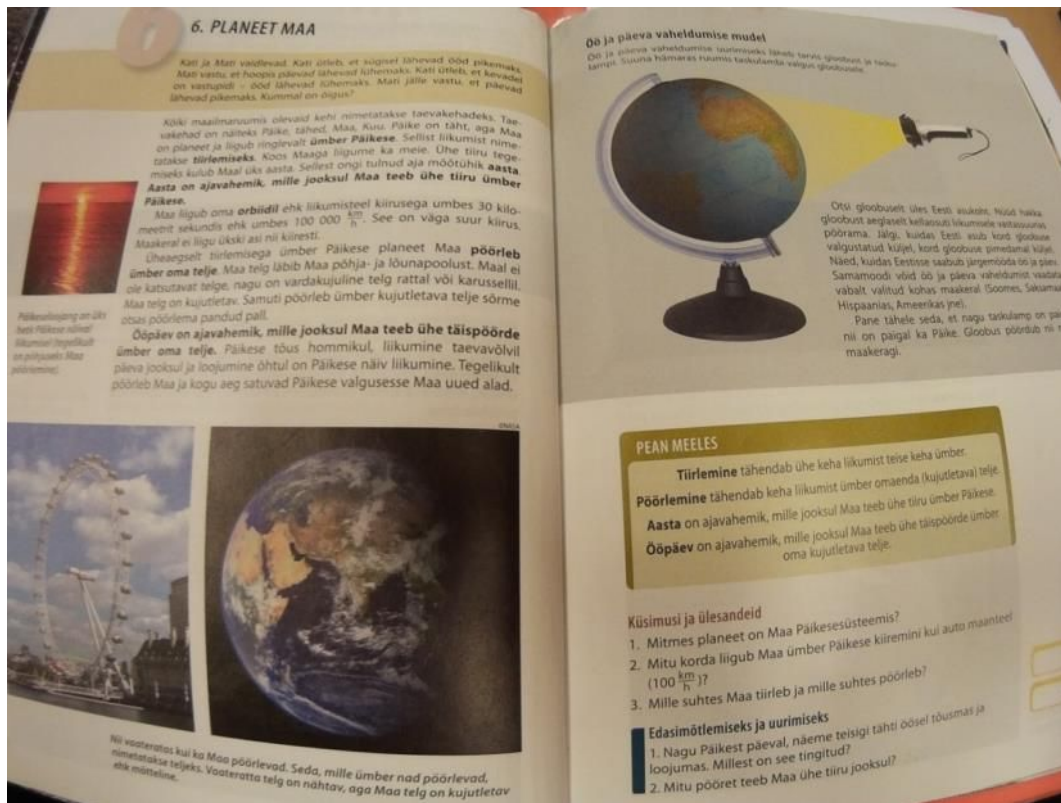
Fotografie 6: Třída



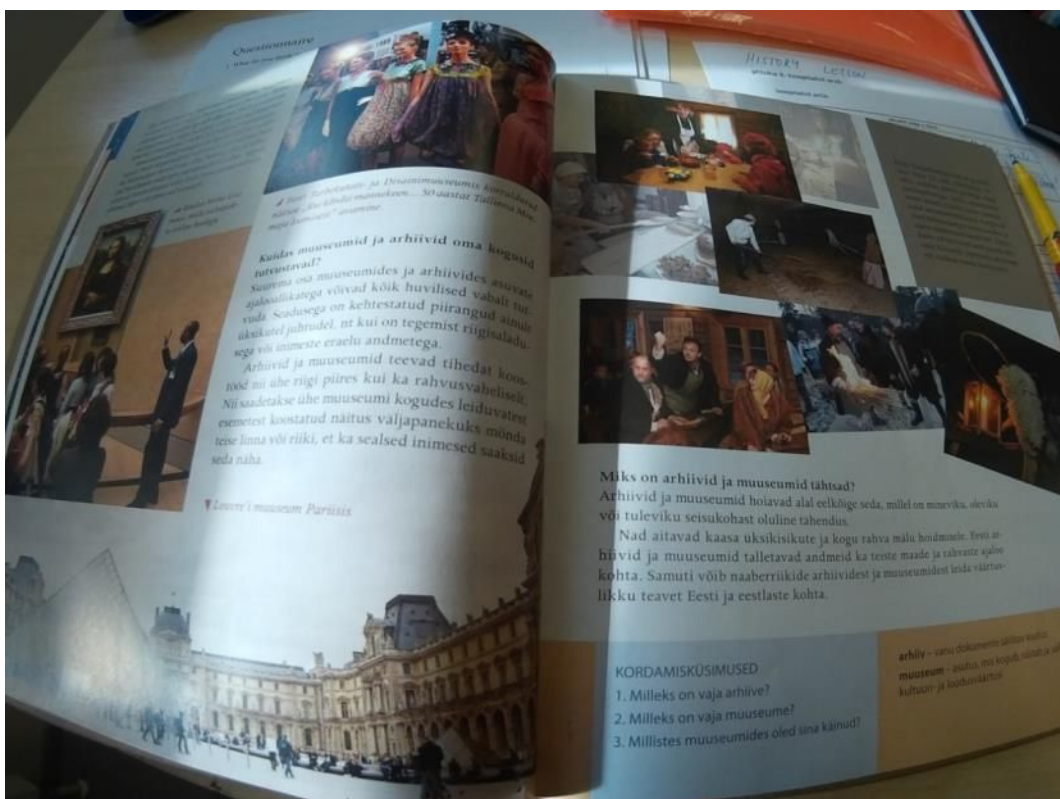
Fotografie 7: Estonská učebnice



Fotografie 8: Estonská učebnice



Fotografie 9: Estonská učebnice



Fotografie 10: Estonská učebnice

hospitační arCh

základní údaje o výuce			
Vzdělávací obor (předmět)		Učitel/ka (jméno a příjmení)	
Třída (označení v rámci školy)		Vyučovací hodina (pořadí v daném dni)	
Počet žáků (přítomných)		Pozorovatel/ka (jméno a příjmení)	
Datum (den, měsíc, rok)			

škála	
0	1
Metoda / forma se nevyskytla.	Metoda / forma se vyskytla.

výskyt metod a forem výuky		0	1
výukové metody	1	vyprávění učitele	
	2	vysvětlování (výklad) učitele	
	3	práce s textem	
	4	rozhovor	
	5	názorně-demonstrační metody	
	6	dovednostně-praktické metody	
	7	aktivizující metody	
	8	komplexní metody	
	9	jiné metody:	
formy výuky	10	hromadná (frontální) výuka	
	11	skupinová (kooperativní) výuka	
	12	samostatná práce a individualizovaná výuka	
	13	jiné formy:	

Fotografie 13: Příprava na pozorování: Hospitační arch

(Žák, 2012, s. 25)