

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PRIMÁRNÍ A PREPRIMÁRNÍ PEDAGOGIKY

Mgr. IVA PEJCHALOVÁ

**REGIONÁLNÍ VLASTIVĚDA
V TEORII A PRAXI PRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ**

RIGORÓZNÍ PRÁCE

OLOMOUC 2016

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem rigorózní práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Prostějově, 1. prosince 2016

.....

Děkuji všem učitelům, vedení i žákům škol, kteří mi umožnili realizovat pedagogický výzkum. Dále děkuji své rodině za podporu při zpracování mé rigorózní práce.

OBSAH

strana

	ÚVOD	6
	TEORETICKÁ ČÁST	8
1	SPECIFIKA ŽÁKŮ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU VE VLASTIVĚDNÉM VYUČOVÁNÍ	8
2	VLASTIVĚDA NA PRVNÍM STUPNI ZŠ	27
2.1	Vlastivědné vyučování v historii	27
2.2	Vlastivěda jako samostatný vyučovací předmět.....	37
2.3	Regionální vlastivěda	43
2.4	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	51
2.4.1	Klíčové kompetence	55
2.4.2	Cílové zaměření vzdělávací oblasti	56
2.4.3	Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru	57
2.4.4	Průřezová témata	58
3	PROŽITKOVÉ UČENÍ	59
	EMPIRICKÁ ČÁST	73
4	METODOLOGIE PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU	73
4.1	Výzkumný problém a klíčové pojmy.....	74
4.2	Cíle výzkumu	77
4.3	Hypotézy	78
4.4	Proměnné	79
4.5	Charakteristika výzkumného souboru respondentů	80

5	APLIKOVANÁ METODIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	84
5.1	Didaktický test	87
5.1.1	Druhy didaktického testu	88
5.1.2	Testové úlohy	89
5.1.3	Konstrukce didaktického testu	90
5.1.4	Ověřování vlastností didaktického testu	92
5.1.5	Standardizace didaktického testu	96
5.2	Statistika.....	97
6	VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	99
6.1	Vyhodnocení didaktických testů.....	99
6.2	Verifikace hypotéz	101
6.3	Shrnutí, diskuse a návrh doporučení.....	118
	ZÁVĚR.....	122
	ABSTRAKT.....	123
	ABSTRACT.....	124
	REFERENČNÍ SEZNAM.....	125
	Seznam obrázků	125
	Seznam tabulek	126
	Seznam grafů	127
	PŘÍLOHY	128
	Seznam příloh	128
	PRAMENY A LITERATURA.....	155
	Prameny a literatura	155
	Internetové zdroje	168
	ANOTACE.....	174

ÚVOD

„Lásko, lásko, kde tě ledi beró,
na polo nerusteš, ledi tě nesejó.
Lásko, lásko, proč oteklas z naší Hané,
ach, co nevíš, že bez tebe ževot plané?“

P. Jan Vyhlídal

Regionální vlastivědou a jejím využitím v učivu 1. stupně základní školy jsem se zabývala již ve své diplomové práci během studia na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Po ukončení studia jsem nastoupila do každodenní pedagogické praxe na základní škole.

Zde, mezi pedagogy našeho regionu, jsem se setkala s poměrně častým jevem, a to nedostatkem materiálů pro výuku regionální vlastivědy. Tato situace učitelům značně komplikuje nejen naplňování cílů školních vzdělávacích programů, které vycházejí z Rámcových vzdělávacích programů pro základní vzdělávání, ale také samotnou výuku vlastivědy. Znalost svého domova a jeho nejbližšího okolí rozhodně patří k všeobecnému rozhledu člověka, proto by měla mít své důležité místo v primárním vzdělávání.

V roce 2011 jsem za pomoci Evropského sociálního fondu Evropské unie vydala příručku *Regionální vlastivěda Prostějovska* pro učitele vlastivědy na Prostějovsku s náměty na regionální výuku, zaměřenou především na vlastní empirii žáků.

Zajímalo mě, zda má využití příručky ve výuce pozitivní vliv na úroveň znalostí o regionu Prostějovsko, proto jsem se rozhodla provést pedagogický výzkum zaměřený na zjištění znalostí žáků 5. ročníků základních škol a následné porovnání úrovně znalostí u žáků vyučovaných podle příručky a žáků vyučovaných klasicky, ale stále v souladu s platným ŠVP.

Cílem teoretické části rigorózní práce je nastínit jednotlivé fáze vývoje člověka s podrobnějším přihlédnutím ke zvláštnostem mladšího školního věku a vlivu motivace žáka na vlastivědné vzdělávání. Dále definujeme pojem regionální vlastivěda, následuje rozbor cílů, metod a forem práce v předmětu vlastivěda a její pozice v rámci kurikula. V závěru teoretické části předkládané rigorózní práce se věnujeme prožitkovému učení a jeho využití v primární škole.

Hlavním výzkumným cílem empirické části práce je stanovit rozdíl ve znalostech žáků 5. třídy ZŠ o zdejším regionu, tedy regionu Prostějovsko, v závislosti na výuce s použitím příručky a bez ní.

Ve vztahu k použití příručky ve výuce jsme definovali dílčí cíle pedagogického výzkumu. Kromě rozdílu ve znalostech o regionu je to také rozdíl ve schopnostech žáků identifikovat pro náš region tak charakteristický hanácký kraj. Dalšími dílčími cíli předkládané rigorózní práce je ověřování vlivu pohlaví žáků a získané známky z vlastivědy na vysvědčení za druhé pololetí pátého ročníku základní školy na úroveň jejich znalostí o našem regionu.

Výzkumné šetření jsme uskutečnili pomocí námi vytvořeného didaktického testu, který jsme předložili žákům 5. ročníku ZŠ v měsíci červnu, na konci výukového období, kdy je v kurikulu výuka vlastivědy ukončena. Didaktickým testem jsme zjišťovali úroveň základních znalostí žáků o regionu Prostějovsko. Didaktické testy jsme vyhodnotili a následně podrobili statistické analýze.

Na základě stanovení výzkumného problému a cíle rigorózní práce jsme vyslovili čtyři hypotézy. Po jejich potvrzení či vyvrácení bude následovat shrnutí výsledků celého pedagogického výzkumu, diskuse a navržené doporučení učitelům vlastivědy o možnostech zařazování příručky *Regionální vlastivěda Prostějovska* do výuky. V závěru naší práce se rovněž zamýšlíme nad nenahraditelnou funkcí regionální vlastivědy - obohacovat všeobecný a především kulturní přehled našich dětí na prvním stupni základních škol.

1. SPECIFIKA ŽÁKŮ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU VE VLASTIVĚDNÉM VYUČOVÁNÍ

Člověk prochází během svého života mnoha stádii vývoje. Od narození do smrti je vystavován stále novým situacím, je nucen řešit vyvstávající problémy, čímž se neustále učí a osvojuje si další dovednosti a vědomosti. Nabyté poznatky a zkušenosti třídí a vyhodnocuje, dále je ve svém životě používá a ověřuje. Vývojová psychologie dělí stadia lidského vývoje na:

- Prenatální období,
které trvá od početí do porodu. Již zde zaznamenáváme první známky jedincova vnímání. Toto období je klíčové pro zdravý vývoj psychický i fyzický.
- Novorozenecké období,
trvajícím od porodu asi do prvního ukončeného měsíce života. Během tohoto období se dítě adaptuje na nové životní prostředí mimo bezpečí těla matky. U dítěte dominují především primární pocity, jako je například hlad, bolest a tak dále.
- Kojenecké období
trvá většinou do prvního roku dítěte. Kojenec je velmi fixován na matku, dochází k prudkému rozvoji centrální nervové soustavy. Dítě si začíná osvojovat samostatný pohyb a řeč.
- Batolecí období
dítě zažívá od svého jednoho roku do tří let. Batole si začíná uvědomovat nejen existenci svého okolí a vztahy v něm, ale i sebe sama. Rodiče se v tomto období často u svých dětí potýkají s takzvaným obdobím prvního vzdoru, které ovšem hraje v sociálním vývoji dítěte velmi významnou úlohu. Batole tak vyjadřuje potřebu samo objevovat svět.
- Předškolní věk,
od tří let po vstup dítěte do školy, je charakterizován především hrou. Hrou se dítě učí i relaxuje. Dítě se připravuje na zahájení školní docházky, zdokonaluje se myšlení, úsudek, i když zatím jen v konkrétních názorných případech. Dále se u dětí v předškolním věku zjemňuje motorika a zlepšuje se paměť.
- Mladší školní věk
dítě zahájí nástupem do první třídy a pokračuje většinou po celou dobu docházky na první stupeň základní školy. V tomto období je dítě připraveno na učení bezděčné i záměrné. Doba mladšího školního věku je základním kamenem dalšího vzdělávání a

rozvoje dítěte. Během tohoto období dítě vstřebává enormní množství nových informací, osvojuje si nové dovednosti, nabyté vědomosti dokáže dále používat.

V literatuře se v souvislosti s touto vývojovou fází člověka také můžeme setkat s termíny: ontogenetické období třetího dětství, střední dětství, prepubesce, preadolescence, dítě základní školy nebo bisexuální dětství.¹

Školák během primárního vzdělávání prochází těmito vývojovými fázemi:

- „fází nástupu do školy a etablování se v roli žáka (6-7 let věku): Dítě se stává žákem/školákem.
- fází stabilizace (8-10 let): Dítěti se stává jeho žakovství samozřejmostí, pohybuje se v něm „jako ryba ve vodě“.
- fází završení (11-12 let): Přejít do dalšího vývojového období, spojeného s nástupem puberty, dramaticky proměňující život dítěte i jeho okolí.“²

- Období puberty

trvá zhruba do patnácti let věku. Dítě se z biologického hlediska mění v dospělého člověka. Pubescent začíná poměrně dobře přemýšlet samostatně, dokáže řešit problém v širším kontextu, chápe abstraktní pojmy.

- Období adolescence,

kteří člověk prožívá někdy mezi patnáctým až jednadvacátým rokem, završuje vývin psychický i fyzický. Mladý člověk se osamostatňuje od rodiny, připravuje se na své budoucí povolání, a nakonec se zařazuje jako právně odpovědný do společnosti. Období adolescence je též příznačné pro dobu hledání životního partnera.

- Období dospělosti

člověk prožívá zhruba od dvacátého prvního roku do šedesáti pěti let. V tomto období je člověk nejproduktivnější. Je na vrcholu svých fyzických sil, psychika je velmi odolná. V dospělosti lidé zakládají rodiny, vychovávají děti, provázejí je dále životem. Do čtyřicátého roku se jedná o dospělost časnou a střední, od čtyřiceti do pětadesáti let pak hovoříme o dospělosti pozdní.

- Stáří,

od šedesáti pěti let až po smrt, kdy člověk zaznamenává pokles fyzické zdatnosti, jeho myšlení přestává být pružné. Nicméně i starý člověk může být nadále přínosem společnosti. Má cenné zkušenosti, které může mladším generacím předat.³

¹ PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky I*. Praha: SPN, 1977. S. 246, 247.

² FRANCOVÁ, M. *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada, 2013. S. 16.

Nejen ve vlastivědném vyučování na základní škole by měli mít pedagogové na zřeteli skutečnost, že dítě není pouhým zmenšeným modelem dospělého člověka, ať už po stránce fyzické či psychické. Citlivý přístup pedagogů k četným specifickým žáků mladšího školního věku je základním požadavkem k naplňování cílů výuky, volbě prostředků, metod a forem školní práce.

Dítě během docházky na první stupeň základní školy zaznamená velký pokrok, co se týče vývoje tělesného, vývoje v oblasti schopností a dovedností, kognice. Vavrdová (2009) upozorňuje, že učitel má ve vlastivědě navazovat a vycházet:

- „z úrovně poznání dětí (z rozumové vyspělosti, úrovně dosud získaných poznatků)
- z míry stavu rozvoje základních psychických (poznávacích) procesů (úroveň vnímání, pozorování, představ, paměti, pozornosti, vůle atd.)
- z duševních stavů dětí (schopnost soustředit pozornost, citové stavy, stav výkonnosti, únavy, aktivity, pohotovosti samostatně a iniciativně pracovat atd.)
- z úrovně psychických vlastností (schopnost osvojit si učivo rychle, kvalitně, samostatně, rozvoje zájmů atd.)“⁴

Oblast poznání ve vlastivědném vyučování

V období mladšího školního věku se u dětí velmi rychle rozvíjí a dalším vlivem školní výuky také kultivuje oblast poznání. Podmínkou úspěšného zvládnutí učební látky je především její dobré pochopení. Žáci 4. a 5. tříd základních škol jsou již ve svém mentálním rozvoji na takové úrovni, že dokáží z předkládaného učiva jednoduše abstrahovat obecné pojmy nebo zákonitosti, dedukovat podrobnosti nebo sled událostí (například v dějepisné složce vlastivědy).

Tato schopnost ovšem ještě není dokonalá, učitel proto musí být dětem nápomocen a upozornit je při výkladu nové látky na podstatné a vedlejší, zdůraznit typické znaky či logicky vyvodit posloupnosti. Zvláště ve vlastivědě hrozí vzhledem k povaze učiva nebezpečí (jak ze strany pedagogů, tak ze strany žáků) sklouznout k mechanickému memorování textu (například z učebnice). Nejen, že takto získané vědomosti nebývají trvalejšího charakteru, ale děti je ani nejsou schopny začlenit do systému již nabytých poznatků a dále je využívat nebo s nimi pracovat.

³ BENDL, S. *Maturita ze společenských věd*. Praha: Nakladatelství Aleš Skřivan ml., 1997.

⁴ VAVRDOVÁ, A. *Didaktika vlastivědy*. Olomouc: UPOL, 2009. S. 26, 27.

Oblast vnímání ve vlastivědném vyučování

Vnímání se v období mladšího školního věku rovněž zdokonaluje, žák už „nevnímá věci vcelku, ale prozkoumává je po částech, až do malých detailů.“⁵ Dítě si všímá často podrobností, které dospělým unikají. Takový vývoj percepce plyne z fyzického růstu, maturace a v neposlední řadě i z dosavadní zkušenosti dítěte.

„Kdybychom chtěli celé období psychologicky celkově smysluplně charakterizovat, patrně bychom je mohli označit jako věk střízlivého realismu.“⁶ Žák mladšího školního věku chce objevovat svět, který jej obklopuje. Děti touží po názoru, po reálných činnostech, ve svých hrách je napodobují. Dítě chce vše dělat „doopravdy.“

Rozvoji této oblasti je proto v kurikulu vymezen prostor v Rámcových vzdělávacích programech pro základní vzdělávání v tematickém celku *Člověk a jeho svět* a v praxi uplatňován ve výuce vlastivědy. Dítě není již tolik od reality odpoutáváno svými fantazijními představami, jak tomu bylo v předškolním období. Ani není zatíženo již nabytými zkušenostmi a vědomím, jaký by svět měl být, jak tomu bude až v dalších vývojových stádiích. Dítě touží po odhalování reality, zjišťování příčin dějů, důsledků činností, porozumění vztahům ve svém okolí. Tuto skutečnost dokládá i výběr her, zájmů, literatury. Z knih si děti s oblibou vybírají encyklopedie či jinou populárně naučnou literaturu, která jim přibližuje a vysvětluje skutečný svět. I v hodinách vlastivědy může učitel dětem doporučit vhodnou knihu nebo časopis k prohloubení znalostí či ke zpestření výuky.

„Ve všech oblastech vnímání – zejména zrakového a sluchového – pozorujeme ve školním věku právě z tohoto hlediska výrazné pokroky.“⁷ Velmi vysokého stupně již dosáhla vizuomotorická koordinace (oko – ruka). Globální (celostní) smyslové vnímání světa z předešlého vývojového období nyní střídá analytické, kdy dítě již s jistotou diferencuje například vizuální a sluchové vjemy a vnímání analyticko – syntetické, na jehož základě dovede s jednotlivými vjemy dále pracovat a skládat je opět v konkrétní pojem. Analyticko – syntetické vnímání je nezbytným požadavkem například pro práci s mapou a plánem, která je ve vlastivědě hojně využívána. Rozvoj oblasti vnímání ve vlastivědě má být podpořen především metodou názornosti výuky.

⁵ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. S. 121.

⁶ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. S. 118.

⁷ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. S. 120.

Oblast pozornosti ve vlastivědném vyučování

Dítě se dovede déle a lépe soustředit, úměrně věku klesá i fluktuace pozornosti, přičemž vigilita (bdělost) pozornosti a odolnost vůči rušivým elementům naopak vzrůstá. „Přibližnou normou je, že dítě vstupující do školy by mělo být schopno soustředit se na jednu činnost aspoň 10 minut.“⁸ S přibývajícím absolvovanými školními léty se tato doba prodlužuje a žáci již mají ve 4. a 5. ročníku osvojenou strategii záměrné pozornosti. Je však stále úkolem učitele jednotlivé činnosti střídat, volit vhodné výukové postupy, různé prostředky, metody a formy práce, aby pozornost žáků neochabovala. Právě v hodinách vlastivědy můžeme s úspěchem využívat atraktivních a nenahraditelných forem výuky – vlastivědné vycházky či exkurze.

Dle Vavrdové (2009) udržení pozornosti také napomáhá:

- „aktivita všech žáků a zapojení do adekvátních činností
- pestrost a střídání činností, pestrost a účelnost používaných metod i vyučovacích prostředků
- přiměřenost náročnosti obsahu učiva, motivace, touha a zájem o nové a hlubší poznání skutečnosti
- do výuky zařazovat činnosti, které odstraňují únavu (cvičení, zpěv, hra, humor)⁹

Oblast myšlení ve vlastivědném vyučování

Co se týče kognitivního vývoje, dokáže již dítě mladšího školního věku odhalovat základní logické principy, na rozdíl od myšlení synkretického, které je charakteristické pro předchozí vývojovou etapu. Nevšímá si pouze povrchních a na první pohled přitažlivých znaků, ale rozlišuje vnitřní vazby, dokáže věci srovnávat, analyzovat, diferencovat, vidí příčinné vztahy, vyvozuje důsledky. Dále je „dítě schopno lépe uvažovat a usuzovat. Od myšlení konkrétního postupuje k abstraktnímu.“¹⁰ Abstrahování je ještě ale pouze názorné a děje se tak na základě kategoriálního a epizodického pochopení vztahů. Čistě konkrétní myšlení se posouvá k obecnějšímu pojmovému. V důsledku těchto kognitivních aktivit začíná již dítě na prvním stupni základní školy logicky generalizovat.

„Výkony dětí jsou často velice závislé také na motivaci a na ostatních faktorech osobnosti. V každém případě je dnes zřejmé, že rodina a mateřská škola už v předškolním

⁸ MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada, 2013. S. 176.

⁹ VAVRDOVÁ, A. *Didaktika vlastivědy*. Olomouc: UPOL, 2009. S. 28.

¹⁰ MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum, 1989. S. 226.

věku a škola na samém začátku vzdělávání mohou cílenými postupy podstatně podpořit výstavbu logického myšlení dítěte, tedy přispět k jeho přechodu od naivně názorného myšlení k myšlení založenému na logických operacích.¹¹

Autorky Procházková, Ševčíková a Tilton (2015) dále poukazují na „přímou souvislost mezi fyzickou aktivitou a mentální výkonností. Aktivní cvičení zlepšuje výkonnost mozku až na dvojnásobek. (...) Pohybem se navíc uvolňují látky, které nám pomáhají cítit se šťastně a potlačují depresi.“¹² Proto tyto prvky ve shodě s Vavrdovou (2009) doporučují do výuky často zařazovat.

Bohatý rozvoj myšlení je u žáků mladšího školního věku zapříčiněn nejen dozráváním centrálního nervového systému, ale i vlivem sociokulturního prostředí, rodiny a školním vyučováním. Proto by v hodinách vlastivědy mělo být samostatné a kritické myšlení žáků podporováno a dále formováno. Například dějepisná složka vlastivědného vyučování již na žáky klade požadavek hodnocení a pochopení dané historické události, individuálního úsudku a utvoření názoru. Podle Vavrdové (2009) jsme sestavili následující tabulku rozvoje myšlení žáků primární školy ve vztahu k vlastivědě:

PŘEDŠKOLNÍ VĚK	MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK
názorné myšlení	zevšeobecňující abstraktní myšlení
myšlení vázáno na praktickou činnost	samostatnost myšlení bez manipulace s předmětem
prostá reprodukce poznaného	uvědomění si vlastních myšlenkových pochodů, analýza a vyjádření názoru
synkretické myšlení	myšlenkové činnosti díky rozlišení podstatného a nepodstatného
nesoustavné myšlení	soustavné, logické, utříděné myšlení
stereotypní myšlení	samostatné, kritické, tvořivé myšlení

Tab. 1: Rozvoj myšlení žáků primární školy ve vztahu k vlastivědě (podle Vavrdové)

S rozvojem myšlení úzce souvisí i intelekt. Intellektem rozumíme „souhrn duševních schopností člověka.“¹³ Jeho základ sice tvoří vrozené vlohy, ale vlivem zrání a učení

¹¹ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. S. 128.

¹² PROCHÁZKOVÁ, I., ŠEVČÍKOVÁ, J., TILTON, M. *S láskou i rozumem. Využijte emoční inteligenci ve výchově*. Brno: CPress, 2015. S. 187.

¹³ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. S. 88.

v konkrétních životních podmínkách se vyvíjí a dále mění v průběhu kognitivní socializace. Vývoj intelektu je realizován od narození až do smrti. Pro intelektuální vývoj je však stěžejní právě období dětství. Piaget a Inhelderová (1970) uvádějí následující vývojová stádia:

- názorné myšlení (asi do 6 let) nejprve na senzomotorické úrovni do nástupu řeči, pak se symbolickou funkcí
- konkrétní operace (asi 7 – 11 let) v prepubescenci
- formální operace, abstraktní myšlení (asi od 11 – 12 let) po nástupu pubescence¹⁴

V tomto období se prudce rozvíjí také řeč, protože složitější myšlenkové pochody logicky vyžadují i složitější vyjadřování. „V předškolní době recipovalo dítě jazyk pouze akusticky v globálních celistvostech, nyní však také opticky, takže dospívá samo k slovní analýze.“¹⁵ Vlivem školního vzdělávání si dítě vštěpuje gramatické jevy, rozšiřuje svou slovní zásobu, v mluveném i psaném projevu používá delší a složitější věty nebo souvětí. „Děti zvládají synonymii, homonymii, chápou slovní hry a žerty.“¹⁶

S rozvojem vyjadřovacích schopností žáků souvisí i používání odborných názvů ve vlastivědě, například rozlišení termínů mapa a plán, porozumění instrukcím na vlastivědné vycházce nebo popis postupu práce třeba s buzolou v terénu.

Oblast paměti ve vlastivědném vyučování

Větší řečová obratnost a koncentrovanější pozornost působí podpůrně též pro rozvoj paměti dítěte, přičemž „paměť“ je psychický proces odrazu minulé zkušenosti v našem vědomí.¹⁷

Formuje se nejen paměť krátkodobá a dlouhodobá, ale také bezděčná a záměrná. Paměť dítěte mladšího školního věku má již výrazně trvalejší charakter, rozvíjí se také paměť logická a mechanická.

Protože se u dětí rozvíjí mimo jiné i druhá signální soustava, upouští žák mladšího školního věku od čistě spontánní a mechanické paměti a přidávají se „slovně – logické formy záměrné paměti.“¹⁸

¹⁴ PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: SPN, 1970.

¹⁵ PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky I*. Praha: SPN, 1977. S. 261.

¹⁶ *Psycholingvistická charakteristika řeči dětí mladšího školního věku* [online]. Praha: Portál, 2005, [cit. 23. 2. 2016]. Dostupné z: <http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=16144>

¹⁷ BENDL, S. *Maturita ze společenských věd*. Praha: Nakladatelství Aleš Skřivan ml., 1997. S. 6.

¹⁸ VAJRDOVÁ, A. *Didaktika vlastivědy*. Olomouc: UPOL, 2009. S. 29.

Paměti dítě využívá především v učení. Tím, jak dítě zraje, upravuje se i jeho vlastní proces učení. „S plánovitostí a záměrností učení souvisí i to, že si dítě osvojuje v širší míře i jisté obecnější strategie (postupy) učení, tj. učí se, jak se učit.“¹⁹

„Jeden z nejstarších výkladů učení je v Komenského Didaktice velké (1632). Podle J. A. Komenského učení vychází ze smyslů a paměti, další postup je od rozumu k řeči a konání (ratio, oratio, operatio). Učení se má opírat o poznávání věcí spojené se slovním označením.“²⁰

Paměť dětí mladšího školního věku je však stále ještě ovlivněna konkretismem. Myšlení i paměť jsou spjaty s konkrétními představami, dítě lépe pojme to, co je konkrétní, předmětné, smyslově uchopitelné. Učitelé primární školy by měli mít stále na zřeteli, že učivo je ve vlastivědě poměrně obtížné na zapamatování (odborné termíny, názvy, jména, letopočty, události, ...). Ve vlastivědném vyučování žáci sice využívají všech forem paměti, ale snažíme se jim co nejvíce učiva zprostředkovat pomocí názoru se slovním doprovodem, souvislostí a zajímavostí, neboť tak si nejvíce zapamatují.

Oblast představ ve vlastivědném vyučování

V tomto vývojovém období se u dětí projevuje eidetismus, což je totožnost představy a originálního vjemu. Dítě tak ve své představě dokonale „slyší“ písničku, kterou zaslechlo na folklorním představení nebo „vidí“ obrázek z knížky pověstí „jako živý“ a dokáže jej, aniž by jej vidělo, dopodrobna popsat.

Ve vlastivědě se děti učí o tom, co je obklopuje (kulturní prostředí, krajina, příroda, společnost atd.), což významnou měrou ovlivňuje představy dětí o světě, ve kterém žijí. Na základě získaných dílčích představ o jednotlivých skutečnostech si díky rekonstruktující se obrazotvornosti²¹ dokáží představit skutečnosti jiné. Například podoba a atmosféra dobře známého rybníka v místě bydliště dítěte podněcuje v jeho fantazii představu rybníkářské krajiny jižních Čech, ačkoliv tam ještě nikdy samo nebylo.

¹⁹ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. S. 124.

²⁰ DOČKALOVÁ, V., SOBOTKOVÁ, I. *Vybrané kapitoly z psychologie pro učitele (I. díl)*. Olomouc: Univerzita Palackého, Filozofická Fakulta, 1994. S. 63.

²¹ VAJRDOVÁ, A. *Didaktika vlastivědy*. Olomouc: UPOL, 2009. S. 29.

Oblast duševních stavů ve vlastivědném vyučování

„Duševní stav můžeme chápat jako určitou dočasnou funkční připravenost dítěte, která je odrazem jeho vnitřního života a vnějších podmínek, projevující se stupněm jeho aktivity.“²²

U žáků prvního stupně základních škol musíme ve výuce zohledňovat momentální duševní stav dětí, protože zásadně ovlivňuje výchovně vzdělávací proces, ať už pozitivně nebo negativně.

„Přitom nesmíme zapomínat, že dítě je ve vývoji a že vyspívá, vyžívá nejen jeho nervový systém, ale že vyžívají i všechny duševní funkce.“²³ Postupně tak vyspívá celé jeho chování jako komplex. Tento proces ovšem neprobíhá zcela rovnoměrně a harmonicky.

Duševní stavy, které ovlivňují nejen vlastivědné vyučování, jsou především aktivita, únava, pozornost, výkonnost, motivace, emocionální rozpoložení a tak podobně. Volba aktivizačních metod, individuální přístup a dobrá znalost žákovy osobnosti i jeho zázemí (rodinné poměry, zdravotní stav, nenadálé životní situace, ...) učiteli značně usnadní plnění stanovených výchovně vzdělávacích cílů jednotlivých předmětů primární školy. Zvláště vlastivědné učivo je svým charakterem náročné na koncentraci pozornosti, vnímání, paměť i myšlení. Výuka by se proto měla odehrávat v dobré duševní pohodě a bezpečné atmosféře, aby mohli žáci podávat adekvátní výkony.

Oblast emocionální a sociální ve vlastivědném vyučování

V období mladšího školního věku se promptně formuje stránka emoční a sociální. Emoce jsou charakterizovány extraverzí, obracejí se na vnější předměty a činnosti. Citovost je v důsledku těchto skutečností relativně mělká a povrchní. Co se stálosti emocí týče, mají spíše labilní povahu. Extraverze ovlivňuje nejen citové a volní prožívání dítěte, ale především společenské.

„Škola totiž není jen místem, kde má dítě získávat vědomosti, ale je i místem společenského života. A už tím, že v ní tráví několik velice produktivních hodin denně (dá se to srovnat s pracovní dobou dospělých na jejich pracovištích) ve společnosti nadřízených (učitelů), spolupracovníků i konkurentů (spolužáků), nutně společensky vyspívá, roste, zraje.“²⁴

²² VAVRDOVÁ, A. *Didaktika vlastivědy*. Olomouc: UPOL, 2009. S. 30.

²³ MATĚJČEK, Z. *Po dobrém nebo po zlém*. Praha: Portál, 2012. S. 54.

²⁴ MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 2007. S. 62.

U dětí mladšího školního věku je již také lépe rozvinuto emoční porozumění. Děti dobře rozumí tomu, že danou emoci člověka vyvolá určitý prožitek. Dále žáci chápou skutečnost, že lidé mohou emoce skrývat před svým okolím, či je předstírat. Poměrně dobré rozpoznávání emocí umožňuje dětem primární školy i jistější orientaci v mezilidských vztazích. Ve vlastivědném učivu, v části věnované historii, je již na žáky kladen požadavek porozumění příčinám a důsledkům války, nesvobodě, míru, mstě atd.

„Příklady funkčnosti vztahů si děti nejdřív berou v rodině.“²⁵ Děti jsou pak schopny doma a následně v kolektivu mateřské školy osvojené strategie aplikovat ve škole a dále v životě. V celém období docházky dítěte na první stupeň základní školy tak spatřujeme emocionální posun od egocentrismu k altruismu, od extravertze k introvertzi. Dochází též k podstatnému rozvoji citů ilustických (vlastenectví), aletheických (pravda), noetických (vědění a poznání), estetických (krása), etických (svědomí) a dalších. Na rodiče, ale především na učitele primární školy jsou tak kladeny velké morální nároky, neboť vlivem naivního dětského realismu dochází k vytváření dogmat bez větších pochybností. Pro děti v tomto věku je přirozené jurare in verba magistri (přisahat na učitelova slova), učitel je pro ně velkou autoritou.²⁶

Je tedy nezbytně nutné tyto vyšší city v dětech ve vlastivědě vhodným způsobem zažehnout a dále kultivovat, neboť právě v mladším školním věku jsou k tomu žáci nejnámavější a byla by velká škoda tuto jedinečnou příležitost promeškat.

V období mladšího školního věku si děti vytvářejí systém sociálních kontrol a hodnotové orientace. Děti se učí tomu, jaké chování je společností považováno za pozitivní, a naopak jaké chování je negativní. U dítěte dochází ke vštěpování morálního vědomí a jednání. Vedle neoddiskutovatelné úlohy názorného příkladu rodičů, pedagogů nebo jiných autorit získávají děti četná mravní ponaučení především z kvalitní literatury pro děti a mládež nebo ústní lidové slovesnosti a kulturních tradic regionálního či celonárodního charakteru.

„Dětská duše potřebuje příběhy, ve kterých účinkuje životní síla. Vyžaduje symbolické obrazy – jako např. pohádky, legendy a ságy. Aby si mohlo zdravě rozvíjet svou fantazii a s ní základy svého duševního života, potřebuje dítě obrazy, kterým porozumí pouhým srdcem.“²⁷

²⁵ CENKOVÁ, T. *Psychologem svým dětem*. Praha: Grada, 2011. S. 33.

²⁶ PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky I*. Praha: SPN, 1977.

²⁷ PREKOPOVÁ, J. *Jak být dobrým rodičem*. Praha: Grada, 2013. S. 80.

Dvěma významnými aspekty socializace osobnosti žáka během školní docházky jsou dle Heluse (2007, s. 83 – 86) sociální integrování a individualizační autonomizování.²⁸

Dítě se učí, jakými způsoby má ve svém okolí sociálně reagovat. Uvědomuje si, jak se má chovat k dospělým nebo ke svým vrstevníkům z dětské skupiny. „Dětská skupina má ovšem i velký pozitivní smysl. Je místem, kde se tvoří, rozvíjejí a kultivují city kamarádství a přátelství, vědomí solidarity, povinnosti k druhým, obětavosti aj. Zde se také dále rozvíjí spolupráce.“²⁹

Nejen ve školním kolektivu, ale i v rámci rodiny, se děti učí seberegulaci. „Narůstající schopnost seberegulace je důsledkem skutečnosti, že dítě nyní lépe rozumí svým vlastním pocitům v dané situaci a současně bere ohled i na očekávání, požadavky a postoje sociálního okolí.“³⁰

V období mladšího školního věku je velmi důležité osvojování sociálních rolí. Dítě se učí, jak jednat s dospělými a jak se svými vrstevníky. Ve vlastivědě tak vedle samostatné práce hojně zařazujeme práci ve dvojici i ve skupině, obsazení skupin náhodně (či naopak záměrně) proměňujeme, zařazujeme do výuky vlastivědné vycházky a exkurze, abychom dětem poskytli možnost rozvíjet i tuto stránku osobnosti a posléze z takto získaných zkušeností těžit nejen v osobním životě, ale především v dalším vzdělávání.

„Zvláště významné pro život je však důležité upevnění sexuálních rolí (mužské – ženské).“³¹ Ve výchovně vzdělávacím procesu vhodně kultivujeme z předchozích vývojových etap dítěte dosti obecnou a povrchní představu mužství a ženství. Zvláště v období mladšího školního věku dochází u dětí k posilování genderové stereotypizace. Formuje se jejich sexuální identita a příslušnost k sociosexuální roli.

Tento aspekt vychází ze sebepojetí a má přímý vliv i na sebehodnocení dětí. Pro zdravý psychický vývoj dítěte je velmi důležité pozitivní sebehodnocení. Ve vlastivědném vyučování se snažíme dětem nabídnout v první řadě takové činnosti, ve kterých uspějí a posílí tím kladný náhled na sebe sama. S pozitivní či negativní autoevaluací koresponduje i míra

²⁸ FRANCOVÁ, M. *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada, 2013. S. 17.

²⁹ MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum, 1989. S. 229.

³⁰ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. S. 131.

³¹ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. S. 136.

vulnerability³² (zranitelnosti, křehkosti) nebo naopak resilience³³ (odolnosti, houževnatosti) žáka, kterou musíme mít ve výuce stále na zřeteli. Právě ve vlastivědě se děti setkávají s novými pojmy jako například dědic, levoboček, sirotek, celibát, smrt, poprava a podobně. Úkolem nás pedagogů je tato náročná témata dětem pravdivě, ale citlivě vysvětlit.

Práce a hra ve vlastivědném vyučování

„Nejdůležitější činností pro poznávání světa věcí i začlenění do lidského společenství byla v předškolním věku hra; nyní je to vedle ní skutečná práce. Schopnost vykonávat úkoly, které nejsou samy o sobě příjemné a nevyplývají z okamžitých potřeb, ale jsou prováděny pro zamýšlený cíl, je jednou z charakteristik zralosti dítěte pro školu a rychle roste už od počátku školní docházky.“³⁴ Postupné zkvalitňování motoriky a percepce je výsledkem nejen vývojových činitelů a fyzického růstu, ale především vyučování ve škole. Samotná činnost dětí, souhrnně školní zaměstnání, také významně spoluutváří jejich psychiku.

Školní zaměstnání žáků v hodinách vlastivědy již „ztrácí fantastický, hravý ráz; stává se realitou, prací. Kulturně přírodní situace ustupuje stavu kulturně civilizačnímu, egocentrické zaměření kolektivnímu, individualistické individuálnímu.“³⁵

„Dítě, které začíná pracovat, si ovšem nepřestává hrát. Pro zdravý vývoj osobnosti je hra i ve školním věku nezbytná a mají pro ni být vytvořeny podmínky.“³⁶

Z hlediska vlastivědného vyučování Vester (1997) doporučuje, že k tomu, aby děti pochopily vztahy v jejich okolí a dobře porozuměly světu, musíme použít nejefektivnější metodu s velkým podílem hry.³⁷

Hra jako taková v sobě zahrnuje několik aspektů: „aspekt poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, tvořivostní, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostický, terapeutický.“³⁸

Pozorování dítěte při hře přináší učiteli také velmi cenný informační materiál. Pedagog tak dokáže vedle vlastivědně didaktických hledisek posoudit rovněž míru vývoje dítěte,

³² ENCYKLOPEDIÉ DIDEROT. *Všeobecná encyklopedie*, 8. svazek, Praha: Diderot, 1999. S. 344.

³³ ENCYKLOPEDIÉ DIDEROT. *Všeobecná encyklopedie*, 6. svazek, Praha: Diderot, 1999. S. 390.

³⁴ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. S. 141.

³⁵ PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky I*. Praha: SPN, 1977. S. 256.

³⁶ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. S. 141.

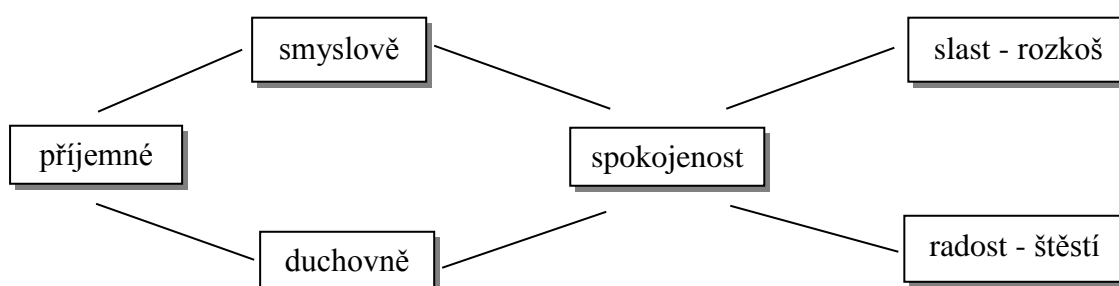
³⁷ VESTER, F. *Myslet, učit se... a zapomínat?* Plzeň: Fraus, 1997. S. 132.

³⁸ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. S. 75.

popřípadě odhalit odchylky od normy a dále s nimi pracovat. Zvláště v primární škole si většinou učitel při hře dětí všimne, že je s dítětem něco v nepořádku, že trpí psychicky nebo i fyzicky, že má nějaký problém ve škole, doma nebo třeba v mimoškolních zájmových kroužcích.

Dětem mladšího školního věku poskytuje i hra možnost naučit se něco nového. Dle Fontany (2014) dokonce „přibývá dokladů, že hry napomáhají učení ve většině školních předmětů.“³⁹

Především ale dětem hraní přináší radost a ta má svou nezastupitelnou pozici ve „struktuře příjemných emocí.“⁴⁰



Obr. 1: Struktura příjemných emocí (podle Nakonečného)

Prožitek radosti a s ním spojené pozitivně laděné emoce ve vlastivědě jistě budou naše žáky motivovat k další práci a dalšímu učení.

Oblast motivace ve vlastivědném vyučování

Vlastivědné učivo je poměrně obsáhlé, pro děti mladšího školního věku náročné na pochopení, zapamatování a udržení pozornosti. Ve výuce vlastivědy tedy zaujímá motivace žáků bezesporu klíčové postavení.

Motivaci lze dle Plhákové (2007) definovat jako „souhrn všech intrapsychických dynamických sil neboli motivů, které zpravidla aktivizují a organizují chování i prožívání s cílem změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního.“⁴¹

Nakonečný (1997) dodává, že „motivace zajišťuje účelné chování, udržující vitální a sociální funkce individua, tj. poněkud zjednodušeně řečeno jeho fyzické a psychické zdraví.“⁴²

³⁹ FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2014. S. 57.

⁴⁰ NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997. S. 280.

⁴¹ PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2007. S. 319.

Osladilová (1986) hovoří dokonce o důležité trojí funkci motivace:

- „stimuluje chování
- usměrňuje je
- dává mu smysl“⁴³

Boroš (1977) dělí faktory motivace, které vyvolávají, řídí a udržují chování člověka na dvě skupiny:

- „první skupinu tvoří impulzy neboli podněty přicházející z nitra, například v důsledku homeostázy
- druhou skupinu tvoří takzvané incentivy neboli podněty přicházející zvenku a reprezentující hodnoty vnějších objektů.“⁴⁴

Jsou – li děti ve vlastivědě dostatečně motivované pro danou činnost, podávají mnohem lepší výkon v daleko kratším čase. Takto získané znalosti, poznatky a dovednosti mají výrazně pevnější a trvalejší charakter než prostě odpřednášená látka. Dle teze Johna Williama Atkinsona dokonce platí tento vztah: „výkon = schopnosti x motivace.“⁴⁵

Je zřejmé, že vlastivědné vyučování bude mít rozdílný průběh v závislosti na tom, do jaké míry budou žáci motivováni. Motivy, které můžeme ve výuce vlastivědy na prvním stupni základní školy uplatnit, jsou pozitivní (odměna) nebo negativní (odejmutí odměny). „Nejlepší vzpruhou pro učení ve škole je však motiv citový, tj. probuzení zájmu o daný problém nebo předmět, provázené uspokojením ze zdařilé práce. Zájem totiž znamená mobilizaci pozornosti, vůle, tj. zapojení celé osobnosti do procesu učení.“⁴⁶

⁴² NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1997. S. 16.

⁴³ OSLADILOVÁ, D. A KOLEKTIV. *Základy psychologie pro učitelské studium na FF*. Olomouc: UP, 1986. S. 59.

⁴⁴ BOROŠ, J. *Základy psychologie*. Bratislava: SPN, 1977. S. 179.

⁴⁵ NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 2004. S. 226.

⁴⁶ TEYSCHL, O., BRUNECKÝ, Z. *Duševní vývoj a výchova dítěte*. Praha: Orbis, 1959. S. 175.

Ve výuce vlastivědy se na motivaci podílí několik dílčích motivů neboli potřeb. Je nutné si uvědomit, že jednotlivé potřeby lidskou psychiku neovlivňují samostatně, ale většinou jich na žáky působí několik současně:

- „elementární biologické potřeby: hlad, žízeň, potřeba kyslíku, tepla, ochrany před nepohodou apod.
- potřeba podnětů a činnosti, naproti tomu také potřeba odpočinku a spánku
- potřeba bezpečí, jistoty, sebezáchovy, zvládnání situací nebezpečných a nepřehledných
- potřeba osobního vztahu, potřeba milovat a být milován, potřeba vzájemného porozumění a pomoci, potřeba patřit k někomu (k sobě, osobám či skupině poskytující kladný emoční vztah a bezpečí)
- potřeba dobrého výkonu, úspěchu, uznání druhými, úcty a sebeúcty, potřeba být kladně hodnocen druhým i sebou samým
- potřeba kompetence, potřeba osvojit si dovednost a zvládat situace, které považují za důležité
- potřeba radosti, smíchu, dobré nálady
- potřeby poznávací
- potřeby estetické
- potřeba cíle a směřování k němu, potřeba seberealizace, rozvíjení svých možností, a tím dosahování cílů, naplňování životního smyslu⁴⁷

⁴⁷ ČÁP, J., MAREŠ J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. S. 146, 147.

Abraham Harold Maslow (1959),⁴⁸ známý autor hierarchie lidských potřeb, kterou on sám označuje „*sebeaktualizační teorii* (self-actualisation theory) a jejímž prostřednictvím velmi ovlivnil pedagogické teorie sebeuskutečnění,⁴⁹ zpracoval hierarchii pěti základních lidských potřeb do následující pomyslné pyramidy:



Obr. 2: Pyramida potřeb (podle Maslowa)

Pořadí potřeb uvedených v Maslowově pyramidě je rovněž i pořadím, ve kterém musí být ve výuce vlastivědy uspokojovány. Nedojde-li tedy nejprve k saturaci potřeb nižších, nelze uspokojit potřeby uvedené v seznamu na vyšších místech.

„Potřebou (modifikovaně podle Hartl, Hartlová, 2000, s. 444) rozumíme jedincovo nutkání získat něco chybějícího, příjemného, nebo se zbavit něčeho přebývajícího, obtěžujícího.“⁵¹ Vznik potřeby je podmíněn narušením vnitřní rovnováhy člověka nebo dysbalancí jeho vnějších vztahů. Potřeby mohou být:

- úplně uspokojeny (saturovány)
- uspokojeny jen částečně za doprovodu nepříjemných pocitů (deprivace)
- vůbec neuspokojeny (frustrace)

⁴⁸ FRANCOVÁ, M. *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada, 2013. S. 57.

⁴⁹ SINGULE, F. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha: SPN, 1992. S. 46.

⁵⁰ http://www.filosofie-uspechu.cz/jak-motivovat-zamestnance/maslowova_pyramida/ [cit. 25. 8. 2015]

⁵¹ MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. S. 253.

V pedagogické psychologii rozlišujeme dva druhy motivace: vnitřní (subjektivní stránka motivace) a vnější (objektivní stránka motivace). Obecná psychologie zase pracuje s motivací primární a sekundární. Primární motivace odpovídá vnitřní motivaci, sekundární motivace charakterizuje vnější motivaci.⁵²

Ve vlastivědném vyučování uplatňujeme motivaci vnitřní i vnější, z časového hlediska pak krátkodobou i dlouhodobou.

- „vnitřní motivace – bývá definována jako tendence angažovat se v určitých činnostech ze zájmu, kvůli nim samotným. (...) Člověk vykonává tyto činnosti bez vnějších pobídek, bez očekávání nějaké vnější odměny.
- vnější motivace – je tendence provádět určité činnosti bez zájmu, bez vnitřního uspokojení z ní samotné. Odměnou mu je pochvala, hvězdička, dobrá známka, absence problémů s učitelem či rodiči.“⁵³
- krátkodobé motivační faktory jsou obvykle v dětství a dospívání silnější než dlouhodobé.⁵⁴

Motivační faktory ve vlastivědě můžeme u dětí mladšího školního věku rovněž vhodně posilovat tím, že zohledníme:

- použitelnost naučeného v praxi (např. orientace v mapě)
- kvalifikace je smyslem snažení (např. postup do dalšího ročníku, potřeba konkrétní znalosti pro budoucí povolání)
- dobré výsledky jsou zdrojem pozitivní autoevaluace
„úkol → úspěch → posílení → nový úkol → (apod.) Čím rychleji cyklus probíhá, tím více žáky motivuje.“⁵⁵
- špatné výsledky jsou zdrojem negativní autoevaluace
- snaha kvůli jiné osobě (např. učiteli, spolužákům nebo rodičům)
- prostý zájem o zábavné a zajímavé učivo (uplatnění zvědavosti)⁵⁶

⁵² LINHART, J. *Základy psychologie učení*. Praha: SPN, 1986. S. 73.

⁵³ MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. S. 269.

⁵⁴ PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2013. S. 54.

⁵⁵ PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2013. S. 55.

⁵⁶ PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2013. S. 54.

Souhrnně tedy lze konstatovat, že ve výuce vlastivědy „směřujeme od vnější motivace k vnitřní motivaci. Hledáme takové téma, kde existuje potřeba řešit problém, a hledáme dobré problémové otázky. Nesmíme zapomínat na žádnou z úrovní potřeb, od biologických až po sociální.“⁵⁷

Každé žákovo jednání, postoj nebo vystupování je konkrétně podmíněno – motivováno mechanismem rozličných podnětů ať už vlivem předchozích zkušeností z procesu učení nebo vznikem zcela nové problémové situace a veškerá jeho aktivita směřuje k dosažení určitého cíle. „Motivace činností a chování člověka má subjektivní komponenty, které vznikají jako odraz jeho potřeb (biologických, hlavně však sociálních); zároveň má objektivní stránku podmíněnou objektivní situací, zejména tím, co je v ní pro subjekt důležité.“⁵⁸

Plánujeme-li motivovat děti mladšího školního věku, musíme si vždy počínat se zvláštní opatrností a citlivostí k jejich individuálním potřebám. Neboť například totožná záležitost může u jednoho žáka působit jako motivace pozitivní, zatímco u jiného dítěte dokáže vyvolat negativní odpověď. „Motivování žáků vyžaduje znalost psychologických základů motivace i znalost individuality dítěte, aby se výuka i výchova vztahovaly k žádoucím cílům i motivům.“⁵⁹

Ne vždy ovšem výchovně vzdělávací proces ve vlastivědě probíhá s respektem k problémům motivace. „Způsobila to především minulá orientace školy, která zanedbávala motivování žáků k tomu, aby se učili pro budoucnost. Často se nejen nevyužívalo přirozených motivů dítěte, ale vlivem špatných technik školní práce se takové přirozené motivy spíše umrtvovaly (např. potřeba zvědavosti). Nerespektovala se různorodost motivů žáků a nevycházelo se z nutnosti uspokojovat ve škole jejich mnohostranné motivy. To vše bylo a je osudné, protože právě ve školním věku se formují obecné postoje k učení a vytváří se individuální motivační systém.“⁶⁰ Kusák a Dařílek (2003) upřesňují, že „motivační tendence vede k formování aktivní obrany centrální hodnoty osobní ceny.“⁶¹

⁵⁷ GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000. S. 101.

⁵⁸ LINHART, J. *Základy psychologie učení*. Praha: SPN, 1986. S. 73.

⁵⁹ HOMOLA, M. *Motivace lidského chování*. Praha: SPN, 1972. S. 287.

⁶⁰ HOMOLA, M. *Motivace lidského chování*. Praha: SPN, 1972. S. 287.

⁶¹ KUSÁK, P., DAŘÍLEK, P. *Pedagogická psychologie – B*. Olomouc: UPOL, 2003. S. 106.

Abychom výuku vlastivědy na základní škole pro děti zatraktivnili, vystává s ohledem na motivaci žáků potřeba „budovat z druhé strany, hledat, jak odstranit všechno, co dítě od školy odpuzuje, a jak zajistit všechno, co je může ke škole upoutat.“⁶²

Aktuální prioritou velké většiny učitelů vlastivědy se naštěstí stala snaha vytvořit dětem příjemné, zábavné, smysluplné, a především bezpečné prostředí, neboť nejčastějšími „zabijáky“ přirozené žákovské motivace pro školní práci bývají obyčejně nuda a strach. Dobrou prevencí těchto negativních jevů je především dostatečná komunikace mezi žáky, jejich rodiči a školou. Bohužel, současným negativním trendem se stává, že „komunikace v mnoha rodinách ubývá, ačkoliv máme – ve srovnání s dřívější dobou – objektivně více volného času.“⁶³

S ohledem na školní podmínky totiž dle Fasnerové (2014) „plnohodnotná komunikace zajišťuje plnohodnotné emocionální klima pedagogického procesu, optimalizuje vztahy mezi učiteli a žáky i žáky navzájem, umožňuje řídit sociálně psychologické procesy v kolektivu, vytváří lepší podmínky pro rozvíjení motivace žáků a tvořivých stránek jejich učení, formuje osobnost žáků správným směrem.“⁶⁴

Motivaci žáků při výuce definují Průcha, Walterová a Mareš (1995) jako „výsledek procesu motivování, na němž se podílí jednak žák sám, jednak učitel, rodiče, spolužáci. Učitel může ovlivňovat motivaci svých žáků mnoha způsoby. Patří k nim:

1. vytváření adekvátního obrazu o žácích
2. učitelovo očekávání vůči žákům → *Pygmalion – efekt* (pozitivní očekávání způsobí pozitivní výsledek)
→ *Golem – efekt* (negativní očekávání způsobí negativní výsledek)
3. probouzení poznávacích potřeb žáků (problémové úlohy)
4. probouzení sociálních potřeb žáků (sociální klima ve třídě)
5. probouzení výkonové motivace (sociální norma, individuální norma)
6. využití odměn a trestů
7. eliminování pocitu nudy
8. předcházení strachu ze školy, z určitého předmětu, ze zkoušení“⁶⁵

⁶² MATĚJČEK, Z. *Po dobrém nebo po zlém*. Praha: Portál, 2012. S. 35.

⁶³ ROGGE, J., U. *Děti potřebují hranice*. Praha: Portál, 1996. S. 63.

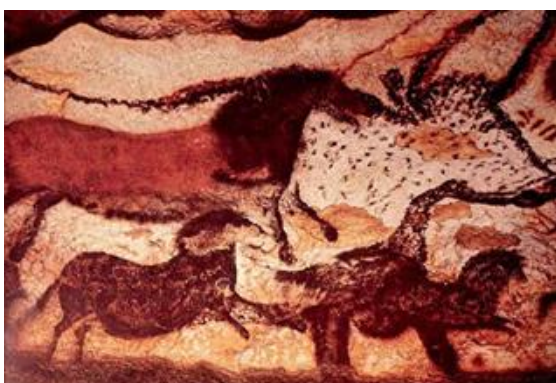
⁶⁴ FASNEROVÁ, M. *Současné předlohy písma na primární škole jako součást reformy ve školství*. Olomouc: UPOL, 2014. S. 16.

⁶⁵ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. S. 128.

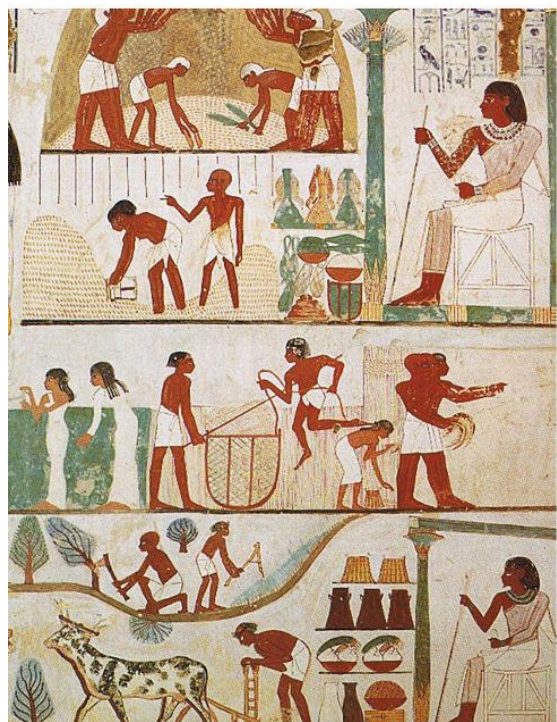
2. VLASTIVĚDA NA PRVNÍM STUPNI ZŠ

2.1. VLASTIVĚDNÉ VYUČOVÁNÍ V HISTORII

Již v prvobytně pospolné společnosti bylo věcné učení takřka základem přežití. Lidé si osvojovali a dále předávali důležité poznatky z přírody a jejich nejbližšího okolí, ve kterém žili.



Obr. 3: Koně – nástěnná malba



Obr. 4: Polní práce – nástěnná malba

V raně otrokářských státech došlo k rozvrstvení společnosti. Vyšším společenským vrstvám se dostalo vedle čtení a psaní i širšího vzdělání ve věcných naukách jako fyzice, astronomii, matematice, a podobně. Nižší společenské vrstvy naopak dosáhly pouze pracovního vzdělání, které úzce souviselo s věcným učením.

Antické Řecko a Řím přináší na vzdělávání jako takové nový pohled, později se antická kultura stává základem evropské vzdělanosti. Sokratés ve své dialogické metodě zdůrazňuje rozumové poznání, které je nezbytné ve věcném učení, Aristotelés pak poprvé v dějinách požaduje integrované vzdělání.

⁶⁶ Koně (Lascaux, Francie). Jeskynní malba. Dostupné z:

https://cs.wikipedia.org/wiki/Jeskynní_malba

[cit. 23. 9. 2015]

⁶⁷ Polní práce – nástěnná malba. Dostupné z:

[http://files.kupsikreka.webnode.cz/200000034-dc961dd903/Tomb_of_Nakht_\(2\).jpg](http://files.kupsikreka.webnode.cz/200000034-dc961dd903/Tomb_of_Nakht_(2).jpg)

[cit. 23. 9. 2015]



Obr. 5: Athénská škola (Rafael Santi)



Obr. 6: Život ve středověké škole – iluminace

Ve středověku se v centru výukových zájmů kromě věcného učení nalézají hlavně mravní výchova a křesťanství. Vzdělávání zajišťuje církev, a to převážně v kláštorech. „Ve středověku se většina lidí zabývala ryze praktickými činnostmi – řemeslo si osvojovali učedníci postupně od svých mistrů během dlouhých let.“⁷⁰

„Teprve ve druhé polovině 14. století se v prostředí městského patriciátu začala šířit znalost čtení a psaní. Děti z patricijských rodin začaly církevní školy navštěvovat, ale jen po tak dlouhou dobu, aby zvládly základy.“⁷¹

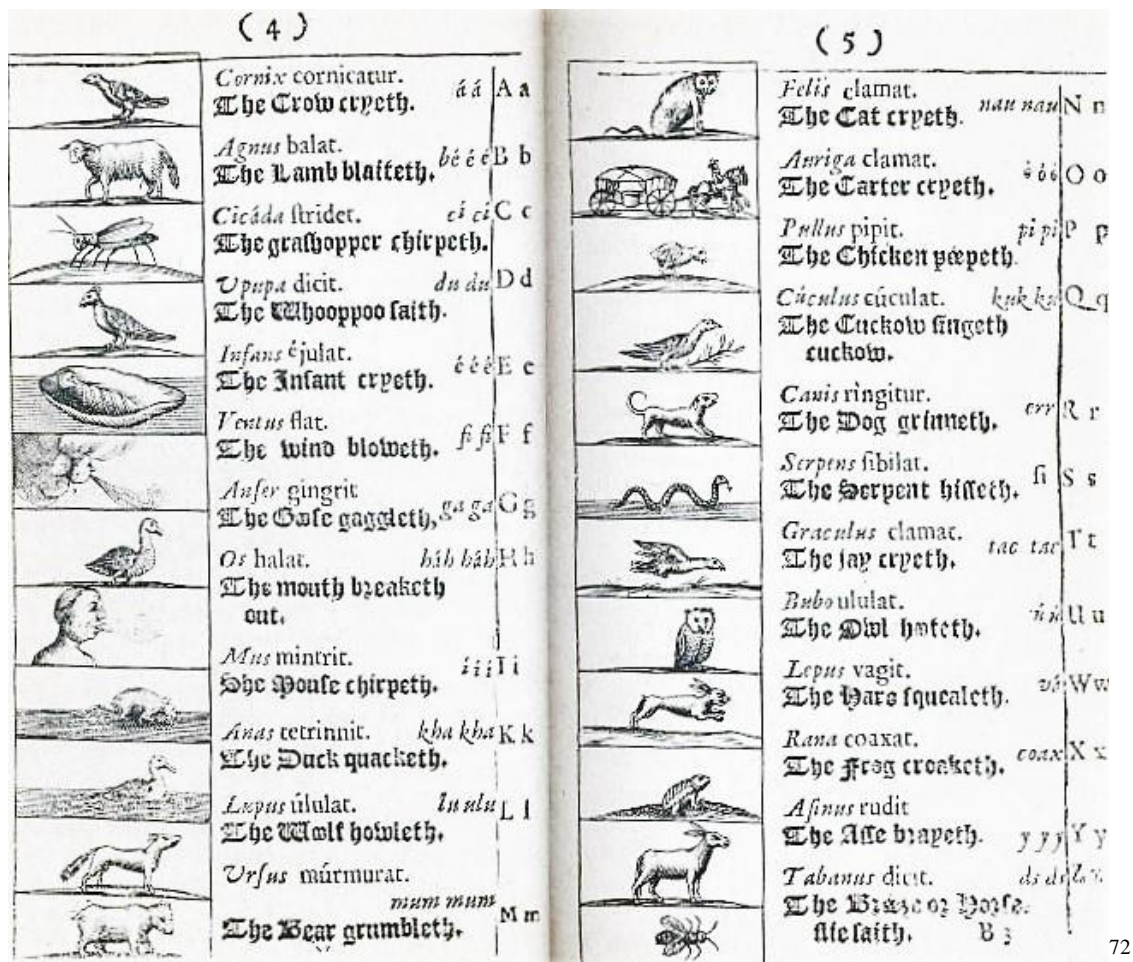
Renesanční věcné učení již pracuje s mateřským jazykem. Například Jan Amos Komenský ve své *Bráně jazyků otevřené* (*Janua linguarum reserata*) doporučuje výuku jazyka na konkrétních předmětech. Ve *Světě v obrazech* (*Orbis pictus*) zdůrazňuje poznání metodou názornosti.

⁶⁸ SANTI, R. *Athénská škola*. Dostupné z: <http://cz.forwallpaper.com/wallpaper/raphael-the-school-of-athens-scuola-di-atene-143268.html> [cit. 23. 9. 2015]

⁶⁹ Život ve středověké škole – iluminace ze 14. století. Dostupné z: <http://www.jiskra-benesov.cz/galerie/94> [cit. 23. 9. 2015]

⁷⁰ NIVNICKÁ, O. Uč se, dítě, moudrým být! *100+1 Historie*. Brno: Extra Publishing, roč. 2015, č. 9. S. 18.

⁷¹ VONDRUŠKOVI, A., V. Průvodce českou historií: Město. Praha: Vyšehrad, 2013. S. 112.



Obr. 7: Orbis Pictus (J. A. Komenský)

Z myšlenek J. A. Komenského vychází i národně obrozenecká idea přirozeného poznání věcí a až následně slov.

Po třicetileté válce zavedli Jeziuité jednotné pojetí výuky, která se skládala z věrouky a praktických nauk, v podstatě šlo o dobový model dnešních školních osnov.

Povinnou školní docházku a další četné školské reformy zavedla až roku 1774 Všeobecným školním řádem⁷³ arcivévodkyně rakouská, královna uherská a česká Marie Terezie. Vesnické triviální školy poskytovaly elementární vzdělání (náboženství, psaní, čtení a počty) a základy hospodaření,⁷⁴ nejnižší škola musela být „zřízena při každé farnosti. Až do

⁷² KOMENSKÝ, J., A. *Orbis Pictus. Abeceda*. Dostupné z:

[http://eridanus.cz/Zeme\(2/mapa/Evropa/Vy\(1chodni\(1_Evropa/C\(2eska\(1_republika/Kultura/Literatura/Komensky\(1_Jan_A\(1mos/Orbis_Sensualium_Pictus/uned_es/Pictus003.jpg](http://eridanus.cz/Zeme(2/mapa/Evropa/Vy(1chodni(1_Evropa/C(2eska(1_republika/Kultura/Literatura/Komensky(1_Jan_A(1mos/Orbis_Sensualium_Pictus/uned_es/Pictus003.jpg) [cit. 23. 9. 2015]

⁷³ VONDRUŠKOVI, A., V. *Průvodce českou historií: Vesnice*. Praha: Vyšehrad, 2014. S. 143.

⁷⁴ VONDRUŠKOVI, A., V. *Průvodce českou historií: Vesnice*. Praha: Vyšehrad, 2014. S. 143.

roku 1918 začínalo a končilo vyučování modlitbou. Po tomto roce byly modlitby nahrazeny zpěvem.⁷⁵



Obr. 8: Školní třída z doby vlády Marie Terezie

Podobně tomu bylo ve městech. Učitelé inovátoři však zařazují i vlastivědné učivo v letním běhu (zeměpis a dějepis) a v zimním běhu (přírodopis a přírodopis). Metodologii a propedeutiku zeměpisu a dějepisu se podrobněji věnoval Johann Ignaz Felbiger ve svém díle *Kniha metodní* (1777). „V tomto spisu Felbiger vyzdvihuje potřebu učení se o vlasti a významných místech v zemi, kde se upřednostňuje regionální princip.“⁷⁷

Věcnými naukami se dále zabývali Jan Vlastimír Svoboda, Karel Slavoj Amerling, Jan Nepomuk Filčík, Jakub Jan Ryba, Aleš Vincenc Pařízek, Ferdinand Kindermann a jiní.

Na počátku 20. století se ve výuce věcných nauk uplatňují dva směry. Popisně – naukový, který vyšel z tezí J. A. Komenského a psychologicko – sociologický jež doporučuje ve výuce upustit od reálií, nepřetěžovat žáky a vycházet jen z jejich vlastního zájmu. Představitelem tohoto proudu je Rudolf Šimek a jeho dílo *Vlastivěda v národní škole* (1922).

V návaznosti na tuto situaci N. Černý zrevidoval normální české osnovy a po II. světové válce upřesnil věcné učení v osnovách. Samotná vlastivěda však byla vyučována pouze ve 3. ročníku.

⁷⁵ BESTAJOVSKÝ, M. *Velká kniha lidových obyčejů a nápadů pro šikovné ruce*. Brno: C Press, 2008. S. 155.

⁷⁶ Školní třída z doby vlády Marie Terezie. Dostupné z: <http://www.radio.cz/cz/static/jan-amos-komensky/historie> [cit. 23. 9. 2015]

⁷⁷ KONEČNÁ, S. *Regionální vlastivěda a její využití v učivu primární školy*. Disertační práce. Olomouc: 2013. S. 15.

V.

Čtení zeměpisné.

119. Můj kraj — můj ráj.

V širokém dalekém světě
čarovný údol jest,
hory mu kolem jsou stráží,
stráží je zástup hvězd.
Tam město se leskne a tulí se víska,
jak dědeček šedivý kostel se blýská,
ve vzduchu zlatý třpytí se kříž . . .
Tam můj je kraj! Tam rodná má chyš!
Z chalup a domků se kouří,
němy jsou stodoly;
slyš, v poli ve slunném vzduchu
skřivání hlaholy!
Tam obilí zrající vlní a skví se,
v něm chrpa se modrá a vlčí mák rdí se.
„Pět peněz!“ volá křepelka, slyš!
Tam můj je kraj! Tam rodná má chyš!
Tam jsem já na horách kojil
volností prsa svá,
lásce tam učivala mne
obloha hvězdnatá.
O, všem lidem hruď sepi drahou tou páskou,
svět naplniž, Bože náš, volností, láskou!
Nad vlastní drž nám ochranný kříž!
Chraň můj ten kraj! Chraň rodnou mou chyš!

Frant. Táborský.⁷⁸

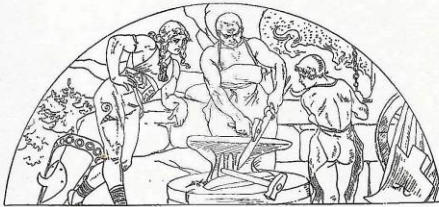
Obr. 9: Čtení zeměpisné z Čítanky pro školy obecné (Jurša)

⁷⁸ JURSA, J. *Čítanka pro školy obecné. Díl II. Pro 5. - 8. školní rok škol jednotřídních nedílných a trojtřídních.* Vídeň: Císařský královský školní knihosklad, 1911. S. 204.

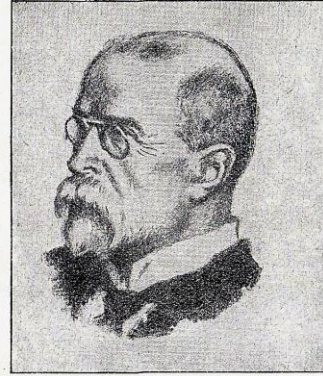


Alšova „Vlast“.

Nedaleko za Prahou přitéká Vltava k tiché dědině Žalovu. Za pradávných časů bývalo zde pohanské pohřebiště. Asi před padesáti lety překopávali tu pravěké hroby. Často sem docházel i mladý malíř. Zamyšlen stával nad pohřebištěm a vzpomínal, jak asi bývalo u nás, když lidé věřili ještě v pohanské bohy a domnívali se, že hory, lesy i řeky jsou obydleny rusálkami a vílami. Vzpomínal také, kolikrát se valily proudy nepřátel do naší vlasti a kolikrát jí bránili její synové. Jednoho z nich si vykouznil v své básnivé duši a provázal jej v duchu na pouti po celé vlasti.



Obr. 10: Alšova „Vlast“ (Kožíšek a Tůma)



President T. G. Masaryk.
Podle litografie H. Boettingra.

President Masaryk dětem.

Hanuš Sedláček.

České děti vzpomínaly vděčně na práci tatička Masaryka pro národ československý v den jeho 70. narozenin. Sedmého března chtěly mu donést pozdrav a blahopřání, aby ještě dlouho žil pro štěstí a blaho našeho národa.

Ale president byl tehdy churav, proto slavnost dětská byla odložena na den druhého května. V ten den sešlo se mnoho dětí na pražský hrad, aby pozdravily tatička, zazpívaly mu, blahopřály a potěšily se jeho pohledem.

Začka pražská oslovila presidenta za všechny děti takto: „Osvoboditeli náš! Byl den Vašich sedmdesátých narozenin a my děti rády bychom jej oslavily. Jsme však ještě malé, nemůžeme mnoho dělat, ale slibujeme Vám, že naší radostí bude pracovati, učiti se a že se staneme zdárnými dětmi naší republiky Československé. Tatičku Masaryku, všichni ze srdce přejeme Vám dlouhého žití a stálého zdraví, abyste mohl i nadále starati se a pečovati o naši drahou, milovanou vlast.“⁸⁰

Obr. 11: President Masaryk dětem (Sedláček)

⁷⁹ KOŽÍŠEK, J., TŮMA, J. *Ráno – čítanka pro čtvrtý školní rok obecných škol*. Praha: Česká grafická unie, 1923. S. 93.

⁸⁰ KEPRT, J. *Jaro – čítanka pro městské národní školy, díl IV*. Praha: Státní nakladatelství v Praze, 1929. S. 136.

Všechny děti z města nemohou však o prázdninách na venkov. Aby se také osvěžily, **hrají si** na hřištích, chodí se **koupat** do městské plovárny, nebo na procházku do parku. Venkovské děti **pomáhají rodičům** při polních pracích. Tak užijí nejvíce pobytu na zdravém vzduchu.



O prázdninách.

Úkoly: Zařídte si archiv vaší třídy! – Do třídního archivu si ukládejte po celý rok zajímavé věci, upomínky, obrázky a pod. Jako první si tam uložte pohlednice, obrázky nebo fotografie z prázdnin! – Sestavte si vhodnou povídku o prázdninách! – Dopíšte přáteli, s nimiž jste se o prázdninách seznámili! – Vypočtete, kolik dní měly letošní prázdniny!

Moje cesta do školy.

Cestička do školy.

Cestička do školy, přes kopce, přes doly, cestička do školy, ušlapaná.
Když jsem tě šlapával, někdy jsem plakával,
sněhem jsi bývala zasypaná.

Zkušenosti a rozhovor: Kudy chodíš do školy? Kterými ulicemi? Koho potkáš? Co pozoruješ cestou? Čeho si zvláště všimáš? Jak je tomu na venkově? Kdo chodí do školy přes pole?

Ruch ve městě. Zrána bývá ve městech na ulici živo. Žáci jdou do školy, dělníci do továren a úředníci do kanceláří. Mnozí jdou pěšky **po chodníku**, jiní jedou na kolech, motocyklech, automobilech, nebo po tramvajích **jízdní drahou**. Všichni spěchají. Zvláště **na křižovatkách** ulic bývá nával. Proto je tam policejní strážník, který řídí **dopravu** a udržuje pořádek.

Obchodníci **otevívají obchody** a výkladní skříně. Pekaři a řezníci **dovážejí** do krámů zboží, aby bylo přichystáno, než přijdou **zákazníci** nakupovati.

Zvláště velký ruch panuje ve městě **o týdenním trhu**. Tu přijíždějí lidé a nesou na trh různé plodiny a výrobky.

Na venkově. Když jdou venkovské děti do školy, nepotkávají tolik lidí jako ve městě. Jen tu a tam hospodyně jde od kupce, nebo hospodář jede na pole. Říkáme, že na venkově **není takový ruch** jako ve městě.

Cesta žáků přespolních. V některé obci není školy a děti navštěvují školu v obci sousední. Poněvadž chodí **přes pole**, říká se jim **žáci přespolní**. Přes poledne zůstávají ve škole. Oběd mívají s sebou, obyčejně kousek chleba s pomazánkou. Na jaře a v létě bývá jim cestou veselo. Hůře je však v zimě a za špatného počasí.

Jak si počínáme cestou do školy? Do školy chodíme vždy čistě oblečení a umytí. Cestou se chováme slušně, protože si nás lidé všimají. Školní brašnu nosíme tak, abychom se nekrivili. Nespouštíme se chodníku. Ulicí **opatrně** přecházíme. Zvláště dáváme pozor na auta. U výkladních skříní se zbytečně nezastavujeme. Ostatním chodcům **vyhýbáme**. Starší známé lidi uctivě pozdravíme. Malé žáčky, kteří se ještě neumějí na ulici pohybovat, ochotně doprovodíme.

Úkoly: Sestavte si podle posledního odstavce desatero pravidel, jak se chovatí cestou do školy a vyvěste je ve tří- 81

Obr. 12: Moje cesta do školy (Svačina a Svačina)

Nad problematikou věcného učení se zamýšlel i Otokar Chlup, který „se zabývá rozborem dětského poznání, a právě to má velký význam pro věcné učení ve spojení s jazykem.“⁸²

⁸¹ SVAČINA, B., SVAČINA, V. *Domov – vlastivěda pro třetí škol. rok*. Holešov: Bohumil Svačina v Holešově, 1933. S. 4, 5.

⁸² VAVRDOVÁ, A. *Kapitoly z didaktiky vlastivědy*. Olomouc: UPOL, 2003. S. 12.



VEDLE ŠKOLY JE KUPEC.
 PRODÁVÁ MOUKU A KÁVU.
 MÁ TAKÉ FAZOLE A FÍKY.
 MÁ I ŽOKY RÝŽE, PEČIVO
 A MNOHO JINÉHO ZBOŽÍ.

KUPEC VÁŽÍ A POČÍTÁ.
 MUŽI A ŽENY KUPUJÍ.
 NAŠE BOŽA BYLA PRO SŮL.
 DOSTALA OD CESTY
 MALOVANÝ OBRÁZEK.

83

SLUNÍČKO

První čítanka pro české školy obecné

B. Tožička - J. Korejs - J. Novák

Obrázky od O. Cihelky

Druhé, pozměněné vydání

Schváleno výnosem ministerstva školství a národní osvěty
 ze dne 3. února 1942, čís. 12.406/42-I/2, jako učebnice
 pro obecné školy s českým jazykem vyučovacím

Cena K 11,—

Schulverlagsanstalt für Böhmen und Mähren in Prag	1942	Školní nakladatelství pro Čechy a Moravu v Praze
---	------	--

84

Obr. 13: Poupata – čítanka malých (Kožíšek)

Obr. 14: Sluníčko (Tožička a kolektiv)

V období nacistického protektorátu byly z učebnic odstraňovány politicky nevhodné připomínky samostatnosti národa, státnosti nebo významné osobnosti.

S nástupem socialismu roku 1948 došlo i ke změně učebních osnov. „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.“⁸⁵

⁸³ KOŽÍŠEK, J. *Poupata – čítanka malých*. Praha: Školní nakladatelství v Praze: 1940. S. 40.

⁸⁴ TOŽIČKA, B., KOREJS, J., NOVÁK, J. *Sluníčko – První čítanka pro české školy obecné*. Druhé, pozměněné vydání. Praha: Školní nakladatelství pro Čechy a Moravu v Praze, 1942. S. 1.

⁸⁵ KONEČNÁ, S. *Regionální vlastivěda a její využití v učivu primární školy*. Disertační práce. Olomouc: 2013. S. 17.



1. máj.

Je modré ráno, zase máj!
Nad Prahou slunce září.
Do kroku, tance, hudbo, hraj!
Práce se u nás daří.

Tátům se daří, maminkám.
Proto se dobře máme.
Praporku, vlaj! A kam jdem, kam?
Průvodům zamáváme.

Májový průvod.

Od rána je na ulici živo. Hraje hudba.
Lidé jdou ulicí a zpívají.
Nad hlavou jim vlají prapory. Je 1. máj.

Malý Jirka stojí u okna a pozoruje průvod.
„Babičko, to je krása! Kdy už půjde táta a máma?
Já jim zamávám.“
„Zamávej, hochu, všem zamávej! Dnes je Svátek práce.“
„A kdy půjdu také v průvodu?“
„Až budeš velký jako Slávek.“

Slávek kráčí mezi žáky a celý září.
Je přece již školák. Také pracuje.
Vesele zpívá.
Volá jako velcí: „Mír všem lidem!“



Práce.

Havíř kope v dole uhlí.
Lékař léčí nemocné.
Dojička dojí krávy.
Učitelka učí žáky ve škole.
My žáci se učíme. Píšeme a čteme.

Chceme mír!

Obr. 15: Slabikář (Hřebejková a kol.)

86

Učební osnovy základní devítileté školy z roku 1960 ovšem vlastivědu jako samostatný vyučovací předmět opět zavádějí.

Vlivem normalizačních změn se v roce 1976 základní škola dělí na první a druhý čtyřletý stupeň.

„Vlastivěda byla zařazena jako učení o domově a vlasti a jako nauka o obci a krajině do 3. ročníku, ve 4. ročníku to bylo učení o Československu.“⁸⁷

Pád komunismu v listopadu 1989 přináší do českého školství velkou řadu změn. V osnovách z roku 1990 se objevuje prvouka s vlastivědnou částí ve 3. ročníku. Vlastivěda se vyučuje samostatně jen ve 4. ročníku.

Od roku 1994 jsou do sféry českého základního vzdělávání kromě základních škol zaváděny i obecné školy, ve kterých je vlastivěda vyučována ve 4. a 5. ročnících,

⁸⁶ HŘEBEJKOVÁ, J., FABIANOVÁ, I., ŠIMANOVÁ, A., SEDLÁČEK, K., F. *Slabikář*. Praha: SPN, 1962. S. 84, 85.

⁸⁷ VAVRDOVÁ, A. *Kapitoly z didaktiky vlastivědy*. Olomouc: UPOL, 2003. S. 13.

„od školního roku 1996/97 se vlastivěda vyučuje ve 4. a 5. ročníku základní školy a od školního roku 1997/98 se může pracovat podle projektu Národní školy, kde je předmět vlastivěda vyučován ve 4. a 5. ročníku.“⁸⁸

Ve školním roce 2007/2008 vešel v platnost Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Tento komplexní pedagogický dokument ovlivňuje a usměrňuje vzdělávání na všech typech škol, které poskytují základní vzdělávání. V současnosti v České republice platí upravená verze platná od 1. 9. 2013.

⁸⁸ VAVRDOVÁ, A. *Didaktika vlastivědy*. Olomouc: UPOL, 2009. S. 14.

2.2. VLASTIVĚDA JAKO SAMOSTATNÝ VYUČOVACÍ PŘEDMĚT

V rámci současného kurikula je samostatné vlastivědné vyučování realizováno ve 4. a 5. ročníku základních škol. Spolu s přírodovědou plynule navazuje na školní předmět prvouka, vyučovaný v 1., 2. a 3. ročníku ZŠ. Na druhém stupni základní školy vlastivědu naopak střídá zeměpis, dějepis a občanská nauka.

„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.“⁸⁹

Jedním z **hlavních cílů** vlastivědy je budování pozitivního vztahu ke svému domovu, rodnému kraji, vlasti a národu. Dále poznávání bydliště, místní krajiny a celé České republiky. Potřebné návyky a dovednosti si žáci osvojují pozorováním, získáváním informací z map, plánů, obrazových materiálů, tříděním a srovnáváním určitých jevů a vyhodnocováním jejich vzájemných vztahů nebo například i hledáním vhodných řešení daných problémů.

Vlastivěda dále plní **výchovné úkoly**. „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).“⁹⁰ Právě zde se nabízí citlivé využití regionální vlastivědy jako cenné složky výchovy. Dle Kancíra (2013) totiž „regionální výchova zprostředkuje identifikaci s hodnotami prostředí, formuje schopnost seberealizace v tomto prostředí a pozdvihuje úroveň hlubších lidských hodnot. Cíle regionální výchovy jsou nejčastěji spjaty s cestou, která přechází od poznání krajiny, historie a kultury vlastní obce, okresu, kraje a státu k pěstování národního vědomí a vlastenectví.“⁹¹

⁸⁹ KONEČNÁ, S. *Regionální vlastivěda a její využití v učivu primární školy*. Disertační práce. Olomouc: 2013. S. 22.

⁹⁰ KONEČNÁ, S. *Regionální vlastivěda a její využití v učivu primární školy*. Disertační práce. Olomouc: 2013. S. 23.

⁹¹ KANCÍR, J. (ed.). Teoretické aspekty regionální výchovy. In: *Aktuálne otázky prírodovedno-technických predmetov a prierezových tém v primárnej edukácii* [online konference 23. – 25. 10. 2013]. Prešov: Pedagogická fakulta PU v Prešove Katedra prírodovedných a technických disciplín, 2013. S. 108.

[cit. 16. 10. 2016]

Dostupné z: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Kancir1>

Z psychologického hlediska se dle Příhody (1977) právě v mladším školním věku „vyvíjí láska a hrdost k rodnému místu a k blízkému kraji, který může dítě přehlédnout. (...) Dítě je tím vlastenečtější, čím konkrétněji poznává v epizodickém vyučování svůj stát.“⁹²

Propedeutická **funkce** vlastivědy spočívá v přípravě žáků na budoucí dějepisné, zeměpisné a společenskovední výukové obory, „protože tento učební předmět na primárním stupni (...) má připravit půdu učitelům geografie a historie tak, že jejich budoucí žák bude do jisté míry schopen orientovat se v čase a v prostoru. Čas a prostor tu nepředstavují fyzikální veličiny, ale abstraktní konstelace a vlastivěda má být tím místem, kde se vytváří základ pro porozumění časově historickým a prostorovým pojmům a vztahům.“⁹³

Propojením vlastivědy s ostatními vyučovanými předměty nebo v návaznosti například na předešlou prvouku či přípravou na budoucí odborné předměty plní funkci integrační. Motivační funkce představuje podnícení zájmu dětí o cestování a poznávání nejen jejich regionu, ale celé vlasti.

Organizační formy vyučování ve vlastivědě mohou být uskutečňovány ve škole při běžné hodině základního typu nebo mimo školu formou exkurze nebo vlastivědné vycházky.

- exkurze – je dle Pedagogického slovníku „skupinová návštěva významného nebo zajímavého místa či zařízení, která má poznávací cíl. Jedna z organizačních forem výuky konaných v mimoškolním prostředí, má přímý vztah k obsahu vyučování: ilustruje, doplňuje, rozšiřuje žakovu zkušenost.“⁹⁴
- vlastivědná vycházka – dle Vavrdové (2009) „umožňuje přímé smyslové vnímání, rozvíjí pozorovací schopnosti a myšlení, vychovává ke správnému vztahu k přírodě, prohlubuje estetickou výchovu a dává příležitosti k objasňování a procvičování učiva.“⁹⁵

⁹² PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky I*. Praha: SPN, 1977. S. 291.

⁹³ DANIŠKOVÁ, Z. Potenciály a limity v spoločenskovednej oblasti primárneho vzdelávania. In: *Pedagogika.sk*, [online], 2014, roč. 5, č. 3. S. 241. Trnava: Slovenská pedagogická spoločnosť pri Slovenskej akadémii vied, 12. 7. 2014. [cit. 10. 5. 2016]
Dostupné z: http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-5/cislo-3/diskusie_daniskova.pdf

⁹⁴ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. S. 63.

⁹⁵ VAVRDOVÁ, A. *Didaktika vlastivědy*. Olomouc: UPOL, 2009. S. 36.

„Charakter vlastivědného učiva sám o sobě předpokládá zvýšený důraz na vyučovací formy, které umožňují bezprostřední nazírání předmětů a jevů. Volba vyučovacích forem nesmí být stereotypní, učitel musí využívat všech možností na základě analýzy učiva a vhodných vyučovacích prostředků s využitím mezipředmětových vztahů.“⁹⁶

Didaktická úspěšnost mimoškolních organizačních forem vyučování je přímo závislá na pečlivé přípravě vyučujícího. Ta by měla zahrnovat fázi přípravnou, realizační, hodnotící a utilizační. Zvláště využitelnost (resp. použitelnost) nově nabytých poznatků, zkušeností či dovedností působí na žáky velmi motivačně. Po návratu z vlastivědné vycházky nebo exkurze zpět do školy mohou žáci například prezentovat „nasbíraný dokladový materiál“ jako výstavku, nástěnku či plakát.

Vlastivědná vycházka i exkurze může být do výuky zařazena jako *úvodní*, představení nového učiva nebo jako *závěrečná*, která doplňuje, prohlubuje či shrnuje probrané učivo.

Nelešovská a Spáčilová (2000) vycházky a exkurze dále dělí podle obsahu vyučování na:

1. *„tématické* – týkají se jednoho tématu nebo úzce vymezeného problému
2. *komplexní jednopředmětové* – týkají se více úseků učiva jednoho předmětu
3. *komplexní víceředmětové* – žáci získávají a ověřují si poznatky z více předmětů současně“⁹⁷

Výběr vhodné **vyučovací metody** ve vlastivědě ovlivňuje vzdělávací obsah a výchovný cíl. Bereme v úvahu také zvláštnosti dětského věku a jejich psychiky, charakter učiva, materiální vybavení školy i zkušenosti učitele.

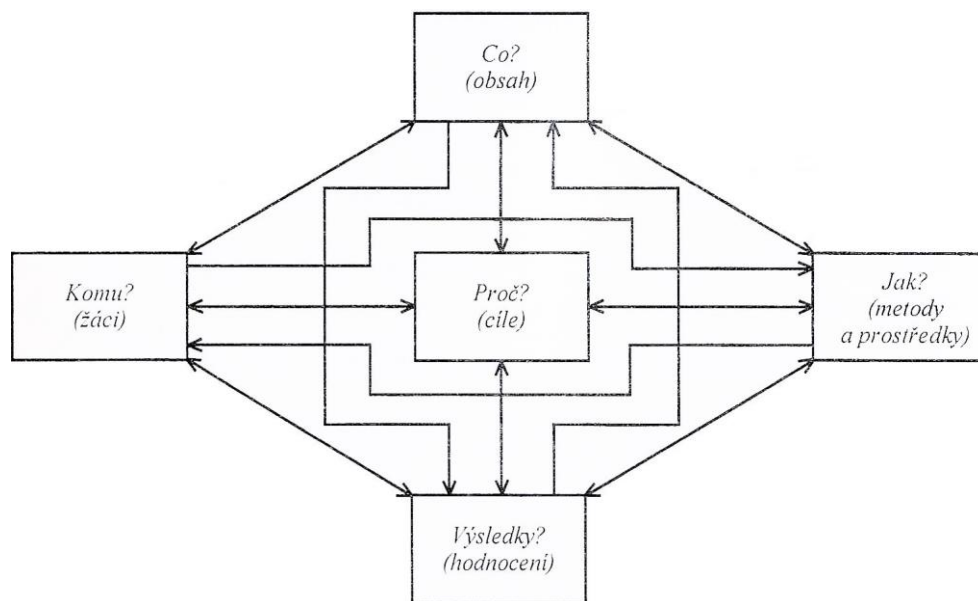
„V konkrétním vyučovacím procesu se uplatňují různé vyučovací metody souběžně a ve vzájemném propojení.“⁹⁸

Vzájemné vztahy prvků ve vyučovacím procesu při volbě vyučovacích metod explicitně popisuje následující schéma:

⁹⁶ VAVRDOVÁ, A. *Didaktika vlastivědy*. Olomouc: UPOL, 2009. S. 35.

⁹⁷ NELEŠOVSKÁ, A., SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika III*. Olomouc: VUP, 2000. S. 35.

⁹⁸ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. S. 170.



99

Obr. 16: Volba vyučovacích metod (podle Skalkové)

Vavrdová (2009) vyučovací metody podle didaktického aspektu dělí na:

1 „metody slovní

- monologické – přednáška, výklad, vyprávění, vysvětlování, instruktáž
- dialogické – rozhovor, diskuse, dramatizace
- metody písemných prací
- metody práce s učebnicí a knihou

2 metody názorně demonstrativní

- pozorování
- předvádění

3 metody praktické

- nácvik praktických dovedností
- žákovské pokusy a laboratorní činnosti
- grafické a výtvarné práce¹⁰⁰

Velice významnou složkou vlastivědného vyučování jsou didaktické hry. Kromě zvyšování koncentrace pozornosti a aktivizování myšlení podporují i logické myšlení a rozvíjejí pozorovací schopnosti dětí. V neposlední řadě motivačně obohacují výuku.

Ve vlastivědě uplatňujeme hry v terénu i hry v místnosti. Při hrách v terénu si děti procvičují orientaci, učí se práci s mapou a plánem, trénují pozorování a také poznávání

⁹⁹ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. S. 168.

¹⁰⁰ VAVRDOVÁ, A. *Didaktika vlastivědy*. Olomouc: UPOL, 2009. S. 42.

místní krajiny. Hry v místnosti naproti tomu charakterizují nejružnější osmisměrky, doplňovačky, soutěže, rébusy, kvízy, puzzle; hry s obrázky a symboly; hry se čtením v mapě; hry pamětné a logické. Přínos hry jako didaktické metody do výuky se vždy odvíjí od aktuální situace ve třídě a je přímo závislý na invenci a organizačních schopnostech učitele.

Vyučovacími prostředky ve vlastivědě rozumíme takové předměty nebo činnosti, pomocí nichž uskutečňujeme výuku a realizujeme výchovně vzdělávací cíle. Jedná se o materiální vybavení a také o metody a formy práce. Především dbáme na názornost, vybíráme proto takové vyučovací prostředky, které podněcují dětskou fantazii a představu o prostoru a čase. Ve vlastivědném vyučování tedy hojně využíváme atlasy a mapy, plány, učebnice vlastivědy, pracovní listy, pracovní sešity, slepé a obrysové mapky, přístroje jako buzoly, kompasy a jiné, obrazy v knihách a časopisech, pohlednice, nástěnné obrazy, audiovizuální a výpočetní techniku.

Kancír a Malecký (2013) poukazují na důležitost využití ICT v soudobém vlastivědném vyučování. „Integrace informačně-komunikačních technologií do vzdělávání spojená s přeměnou tradičního pojetí vzdělávání v moderním edukačním prostředí je jedním z významných faktorů dalšího rozvoje společnosti.“¹⁰¹

Vavrdová (2009) uvádí, že vyučovací prostředky ve vlastivědě mají tyto funkce:

1. „funkci prezentační (prostředky prezentují přímo nebo zprostředkovaně informaci určenou na osvojení)
2. funkce stimulační (prostředky stimulují, podněcují reakce žáků, rozvíjí myšlení, podporují tvořivý přístup k pochopení a zpracování nové informace)
3. funkce motivační (prostředky motivují žáky, vyvolávají jejich zájem o předmět)¹⁰²

S ohledem na naplňování výchovně vzdělávacích cílů a úkolů, volbu vhodných didaktických metod, forem a vyučovacích prostředků dbáme i na důležité **zásady** vyučování. „Pod tímto pojmem pak rozumíme určité požadavky, pravidla, které jsou formulovány na

¹⁰¹ KANCÍR, J., MALECKÝ, S. Využitie geoinformačných technológií, internetu a aplikácií vo vlastivede. In: *Aktuálne otázky prírodovedno-technických predmetov a prierezových tém v primárnej edukácii*, [online konference 23. – 25. 10. 2013]. Prešov: Pedagogická fakulta PU v Prešove Katedra prírodovedných a technických disciplín, 2013. S. 122. [cit. 10. 5. 2016]
Dostupné z: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Kancir1>

¹⁰² VAVRDOVÁ, A. *Didaktika vlastivědy*. Olomouc: UPOL, 2009. S. 45.

základě poznání zákonitostí vyučovacího procesu a jejichž dodržování ovlivňuje efektivitu a úspěšnost vyučovacího procesu.“¹⁰³

Ve výchovně vzdělávacím procesu uplatňujeme nejen didaktické, tedy vyučovací zásady, ale rovněž i výchovné zásady, které spolu vzájemně korelují.

Hubatka (2014) výchovné zásady, formulované již Janem Amosem Komenským, dokonce nazírá jako „imperativy (nezbytnosti), které platí ve všech fázích a částech výchovného procesu. Vstupují do něj a jsou nezbytnou podmínkou úspěšné realizace.“¹⁰⁴

Z vyučovacích a výchovných zásad jsou to především:

- zásada uvědomělosti a aktivity
- zásada názornosti
- zásada soustavnosti
- zásada přiměřenosti
- zásada trvalosti
- zásada výchovnosti vyučování
- zásada vědeckosti
- zásada spojení teorie s praxí
- zásada komplexního rozvoje osobnosti žáka a další¹⁰⁵

¹⁰³ NELEŠOVSKÁ, A., SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika III*. Olomouc: VUP, 2000. S. 23.

¹⁰⁴ HUBATKA, M. *Úspěšní vychovávají své děti jinak*. Brno: Edika, 2014. S. 60.

¹⁰⁵ NELEŠOVSKÁ, A., SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika III*. Olomouc: VUP, 2000. S. 24.

2.3. REGIONÁLNÍ VLASTIVĚDA

„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.“¹⁰⁶

Abychom mohli regionální vlastivědu vnímat v celé její komplexnosti, je třeba nejprve nastínit několik základních termínů, jakými jsou například region, regionalismus, regionální výchova nebo regionální prvek.

- **region**

- české slovo region pochází z latinského výrazu *regio*, které v překladu znamená hranice, hraniční čára, krajina, směr¹⁰⁷
- Kraus (2006) uvádí, že region je „geopoliticky vymezená oblast, kraj, území“¹⁰⁸
- Linhart (2003) region charakterizuje jako „krajinný celek, správní celek, okrsek“¹⁰⁹
- Hrabák (1961) regionem rozumí „jednotlivá kulturní centra se svým zázemím, tj. s oblastí, kam až vyzařoval jejich kulturní vliv.“¹¹⁰
- Encyklopedie Diderot pojímá region jako „část zemského povrchu s určitými typickými znaky. Existují dva základní druhy regionu:
 - a) fyzickogeografický, vymezený na základě fyzickogeografických znaků (reliéfu, klimatu, půd, vodstva a podobně); vyznačuje se vysokou mírou homogenity
 - b) sociálněgeografický (nodální), vymezený na základě relativně uzavřených prostorových vztahů, zejména dojížděky; vyznačuje se určujícím vztahem středisko – zázemí.

¹⁰⁶ KONEČNÁ, S. *Regionální vlastivěda a její využití v učivu primární školy*. Disertační práce. Olomouc: 2013. S. 41.

¹⁰⁷ <http://latinsky-slovník.latinsky.cz/latinsko-cesky/> [cit. 11. 9. 2015]

¹⁰⁸ KRAUS, J. A KOLEKTIV. *Nový akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia, 2006. S. 688.

¹⁰⁹ LINHART, J. A KOLEKTIV. *Slovník cizích slov pro nové století*. Litvínov: Dialog, 2003. S. 317.

¹¹⁰ HRABÁK, J. O některých problémech regionální slovesnosti. In: *Šest studií o nové české literatuře*. 1. vyd. Brno: Krajské nakladatelství, 1961. S. 16.

Podtypů je celá řada, například regiony klimatické, pedogeografické, administrativní, pracovní, obslužné. Podle velikosti se regiony dělí na mikro-, mezo- a makroregiony.¹¹¹

- Kancír (2013) uvádí, že pro potřeby didaktiky vlastivědy je „všeobecně možno region charakterizovat jako vymezený územní celek, který má svoje specifické znaky vyplývající z jeho fyzicko-geografických podmínek, osídlení, společenské situace a etnických osobitostí formovaných v historickém kontextu.“¹¹²

- **regionalismus**

- „Kořeny regionalismu sahají do Francie v první polovině 19. století, kde vznikl jako politicko-hospodářské, resp. kulturní hnutí, které usiluje o větší samostatnost jednotlivých krajů a oblastí oproti centrální moci státu.“¹¹³

- Podle Krause (2006) regionalismem rozumíme „úsilí o poznání a hospodářské a kulturní povznesení určitého kraje; etnické hnutí usilující o zachování krajové (kulturní) svébytnosti; lingvistický regionální jev, prvek, zvláště jazykový“¹¹⁴

- Linhart (2013) regionalismus definuje jako „úsilí o větší nezávislost, samostatnost oblastí; lokálně patriotické tendence; umělecké hnutí tematicky i obsahově zaměřené na danou oblast“¹¹⁵

- Autoři Křížová, Pavlicová a Válka (2015) z Ústavu evropské etnologie FFMU novodobé hnutí regionalismu formulují takto: „Jako protiváha ke globalizovanému světu a sjednocené Evropě začaly vznikat mikroregiony opírající svou specifíčnost o přírodní a kulturní zvláštnosti, k nimž zcela přirozeně patří projevy lidské kultury.“¹¹⁶

¹¹¹ ENCYKLOPEDIÉ DIDEROT. *Všeobecná encyklopedie*, 6. svazek, Praha: Diderot, 1999. S. 373.

¹¹² KANCÍR, J. (ed.). Teoretické aspekty regionálnej výchovy. In: *Aktuálne otázky prírodovedno-technických predmetov a prierezových tém v primárnej edukácii* [online konference 23. – 25. 10. 2013]. Prešov: Pedagogická fakulta PU v Prešove Katedra prírodovedných a technických disciplín, 2013. S. 105. [cit. 16. 10. 2016]
Dostupné z: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Kancir1>

¹¹³ NAVRÁTILOVÁ, K., BUJNOVÁ, E., IVANOVIČOVÁ, J. *Vlastiveda na I. stupni základnej školy*. Nitra: Pedagogická fakulta UKF v Nitre, 2002. S. 106.

¹¹⁴ KRAUS, J. A KOLEKTIV. *Nový akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia, 2006. S. 688.

¹¹⁵ LINHART, J. A KOLEKTIV. *Slovník cizích slov pro nové století*. Litvínov: Dialog, 2003. S. 317.

¹¹⁶ KŘÍŽOVÁ, A., PAVLICOVÁ, M., VÁLKA, M. *Lidové tradice jako součást kulturního dědictví*. Brno: FFMU, Ústav evropské etnologie, 2015. S. 84.

- Kancír (2013) regionalismus vnímá jako „pocit (anebo skupinové vědomí) charakteristické zvláštnosti nebo regionální identifikace, který mají lidé žijící na určitém území.“¹¹⁷

- **regionální výchova**

– může být ve výchovně vzdělávacím procesu uskutečňována na základě regionalistického přístupu

- v RVP není regionální výchova nijak samostatně ukotvena, dokonce není ani jedním z průřezových témat. Nejblíže stojí multikulturní výchově, avšak ve svém obsahu se mnohem podrobněji věnuje cennému hmotnému i nehmotnému kulturnímu dědictví daného regionu.¹¹⁸

- Konečná (2013) uvádí, že „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.“¹¹⁹

- Kancír (2013) definuje regionální výchovu jako výchovu orientovanou „na formování regionálního vědomí prostřednictvím multidimenzionálního hodnotového rámce místní krajiny (místního regionu).“¹²⁰ Podotýká ovšem, že „realizace (...) regionální výchovy v pedagogické praxi prostřednictvím školních vzdělávacích programů má ale různý charakter i úroveň.“¹²¹

¹¹⁷ KANCÍR, J. (ed.). Teoretické aspekty regionálnej výchovy. In: *Aktuálne otázky prírodovedno-technických predmetov a prierezových tém v primárnej edukácii* [online konference 23. – 25. 10. 2013]. Prešov: Pedagogická fakulta PU v Prešove Katedra prírodovedných a technických disciplín, 2013. S. 106.

[cit. 16. 10. 2016]

Dostupné z: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Kancir1>

¹¹⁸ KANCÍR, J. Environmentálna a regionálna výchova v kontexte kurikulárnej transformácie. *Geographia Cassoviensis* [online]. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, 2011, roč. 5, č. 1. S. 38.

[cit. 16. 10. 2016]

Dostupné z: http://geografia.science.upjs.sk/images/geographia_cassoviensis/articles/GC-2011-5-1/06Kancir.pdf

¹¹⁹ KONEČNÁ, S. *Regionální vlastivěda a její využití v učivu primární školy*. Disertační práce. Olomouc: 2013, S. 39.

¹²⁰ KANCÍR, J. (ed.). Teoretické aspekty regionálnej výchovy. In: *Aktuálne otázky prírodovedno-technických predmetov a prierezových tém v primárnej edukácii* [online konference 23. – 25. 10. 2013]. Prešov: Pedagogická fakulta PU v Prešove Katedra prírodovedných a technických disciplín, 2013. S. 106.

[cit. 16. 10. 2016]

Dostupné z: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Kancir1>

¹²¹ KANCÍR, J. Environmentálna a regionálna výchova v kontexte kurikulárnej transformácie. *Geographia Cassoviensis* [online]. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, 2011, roč. 5, č. 1. S. 37.

[cit. 16. 10. 2016]

Dostupné z: [http://geografia.science.upjs.sk/images/geographia_cassoviensis/articles/GC-2011-5-](http://geografia.science.upjs.sk/images/geographia_cassoviensis/articles/GC-2011-5-1/06Kancir.pdf)

- **regionální prvek**

- Povolný (1968) chápe regionální prvek jako „doklad společenskoekonomického dění spolu s přírodními jevy, jež blíže charakterizují a dokumentují zvláštnosti určité oblasti.“¹²²

Dále tyto regionální prvky člení na:

- geografické – geomorfologické a přírodní útvary, vodstvo, výskyt rostlin a živočichů, ...
 - sociální – sociální zvláštnosti, které rozlišují zemědělské a průmyslové oblasti
 - populační – hustota osídlení, síť sídlišť, katastrální mapy, mapy a plány obcí, regionů, krajů, ...
 - ekonomické – hospodářské možnosti dané oblasti
 - komunikační a kulturní – interpersonální vztahy, národní kulturní lidový odkaz
- Fabiánková (1996) naopak dělí regionální prvky z hlediska¹²³:
- historie – dějiny obce a regionální osobnosti, dřívější průmysl, zemědělství, školství a kultura, lidové tradice a slovesnost atd.
 - současnosti – současný průmysl, zemědělství, školství a kultura, doprava, výstavba, nerostné bohatství, obyvatelstvo, fauna, flóra, životní prostředí apod.
 - budoucnosti – regionální rozvojové plány dopravy, výstavby, sanace životního prostředí aj.

Myšlenku výuky vlastivědy právě pomocí regionálních prvků již v minulosti formulovali přední světoví pedagogové jako například (Francis Bacon, Jan Amos Komenský, Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi a jiní). Komenského zásadu přiměřenosti sledujeme ve vlastivědě metodickým postupem od blízkého ke vzdálenému, od známého k neznámému.

„Samozřejmě se věnujeme i studiu konkrétních míst. Studujeme postupně zvětšující se soustředné kruhy, aby se rozšiřovaly zkušenosti a znalosti dětí úměrně jejich věku. Pro děti v nižších ročnících prvního stupně je nejvhodnější soustředit se na vlastní bydliště a oblast školy (i když bychom se k této oblasti měli vracet i se staršími žáky).“¹²⁴

Na základě regionálního (domovědného) principu místopisu bydliště žáků a poznávání jejich bezprostředního okolí můžeme zobecňovat na nejprve celostátní, v pozdějších letech

¹²² POVOLNÝ, F. *O regionalismu*. Brno: Sborník KKS, 1968. S. 1, 2.

¹²³ FABIÁNKOVÁ, B. *Prvouka v I. – 3. Ročníku základní školy*. Brno: Paido, 1996.

¹²⁴ HUTCHINGSOVÁ, M., ROSS, A. *Nápady pro vlastivědu*. Praha: Portál, 1996. S. 4.

pak i na celoevropskou a celosvětovou úroveň. Současně tak splňujeme i velmi důležitou metodu názornosti a přiměřenosti, protože „domovědný princip tvoří podstatu koncepce vlastivědy, vyplývá organicky z jejího předmětu poznávání a mentální úrovně žáků.“¹²⁵

Žákům je ve vlastivědě na základě aktivizujících metod, nejlépe přímo v terénu formou vycházky nebo exkurze, přibližován pojem „místní krajina.“ Poznávají tak místní geografické, demografické, ekonomické, kulturní a historické prvky. Kancír (2013) vnímá místní krajinu jako „část reálného prostoru (světa), v kterém se člověk nachází, vyvíjí, formuje, realizuje, který zároveň dobře pozná racionálně i emocionálně.“¹²⁶

Kvalitní znalost svého regionu nebo chceme-li, místního regionu, je velice důležitá nejen pro žáky, ale i pro učitele.

Modifikovaně dle Vavrdové (2009) je totiž „dokonalá znalost svého pracovního působiště pro učitele důležitým předpokladem úspěšné pedagogické činnosti, neboť bez dokonalé znalosti prostředí nemůže naplňovat cíle, které plynou z respektování didaktických zásad.“¹²⁷

Vavrdová (2011) dále podotýká, že „učitel by měl znát kulturní zařízení svého regionu a měl by se pravidelně informovat o nové možnosti obohacení vzdělávání na školách.“¹²⁸

Dle Konečné (2013) „největší problémy s uplatňováním prvků ve výuce vidí pedagogové v nedostatku dostupného materiálu. Ovšem častým je i nezájem o danou problematiku ze strany učitele.“¹²⁹

Vavrdová (2014) také zdůrazňuje, že „ve školách chybí více času, který by pedagogové věnovali regionu.“¹³⁰

¹²⁵ NAVRÁTILOVÁ, K., BUJNOVÁ, E., IVANOVIČOVÁ, J. *Vlastiveda na I. stupni základnej školy*. Nitra: UKF, 2002. S. 104.

¹²⁶ KANCÍR, J. (ed.). Teoretické aspekty regionálnej výchovy. In: *Aktuálne otázky prírodovedno-technických predmetov a prierezových tém v primárnej edukácii* [online konference 23. – 25. 10. 2013]. Prešov: Pedagogická fakulta PU v Prešove Katedra prírodovedných a technických disciplín, 2013. S. 106.

[cit. 16. 10. 2016]

Dostupné z: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Kancir1>

¹²⁷ VAVRDOVÁ, A. *Didaktika vlastivědy*. Olomouc: UPOL, 2009. S. 55.

¹²⁸ VAVRDOVÁ, A. Muzeum a škola – výsledky výzkumného šetření k problematice jejich komunikace a spolupráce [online]. In: Janík, T., Knecht, P., Šebestová, S. (Eds.): *Smišený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. S. 468. [cit. 5. 6. 2016]
Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/capv2011/dokumenty/program_sbornikabstraktcapv2011.pdf

¹²⁹ KONEČNÁ, S. *Regionální vlastivěda a její využití v učivu primární školy*. Disertační práce. Olomouc: 2013. S. 39.

¹³⁰ HRONOVÁ, M. Alena Vavrdová vytvořila regionální učebnici vlastivědy Olomouc a já. *Žurnál UPOL*

Kancír (2013) dokonce apeluje, že „v současném edukačním prostoru vyvstává potřeba komplexnějšího teoretického zpracování základů regionální výchovy.“¹³¹ Dále k významnosti této problematiky uvádí, že „regionální výchova má ambici saturovat společenské snahy o uplatnění regionálního principu v edukaci: učit o místním regionu, vzdělávat prostřednictvím místního regionu a vychovávat pro region.“¹³²

Cennou součástí výuky regionální vlastivědy se často stávají návštěvy místních památek. Dle Vavrdové (2012) „mezi nejvýraznější zástupce kulturně historického dědictví v našem prostředí patří jednoznačně muzea, galerie a nejrůznější památkové objekty, jako jsou například hrady, zámky, zříceniny, kostely, kláštery, paláce, městská opevnění, historické zahrady a technické památky.“¹³³

Děti se tak setkají s lidovými tradicemi a zvyky, písněmi, tanci, kroji, slovesným i výtvarným uměním, architekturou nebo dříve běžnými předměty a nástroji potřebnými například k polním pracím, protože „ve školách většinou není takové materiální vybavení, aby učitelé mohli žákům poskytnout názorný materiál ke každému učivu.“¹³⁴

V dnešní době obzvláště muzea úzce spolupracují se základními školami a připravují především pro žáky prvního stupně základních škol atraktivní populárně naučné programy, tematicky zaměřené dílny, interaktivní výstavy, komentované prohlídky a dětskému věku úměrně přizpůsobené přednášky. „Jeden z očekávaných výstupů tematického okruhu *Lidé a čas* se přímo dotýká spolupráce muzea a školy: žák má využívat muzeum jako zdroj informací

[online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 24. 10. 2014. [cit. 23. 2. 2016]
Dostupné z: <http://www.zurnal.upol.cz/pdf/zprava/clanek/alena-vavrdova-vytvorila-regionalni-ucebnici-vlastivedy-olomouc-a-ja/>

¹³¹ KANCÍR, J. (ed.). Teoretické aspekty regionálnej výchovy. In: *Aktuálne otázky prírodovedno-technických predmetov a prierezových tém v primárnej edukácii* [online konference 23. – 25. 10. 2013]. Prešov: Pedagogická fakulta PU v Prešove Katedra prírodovedných a technických disciplín, 2013. S. 103. [cit. 16. 10. 2016]
Dostupné z: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Kancir1>

¹³² KANCÍR, J. (ed.). Teoretické aspekty regionálnej výchovy. In: *Aktuálne otázky prírodovedno-technických predmetov a prierezových tém v primárnej edukácii* [online konference 23. – 25. 10. 2013]. Prešov: Pedagogická fakulta PU v Prešove Katedra prírodovedných a technických disciplín, 2013. S. 103. [cit. 16. 10. 2016]
Dostupné z: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Kancir1>

¹³³ VAVRDOVÁ, A. Analýza aktuálních trendů v oblasti spolupráce muzea a školy [online]. *Muzeum: muzejní a vlastivědná práce*, roč. 50, 2012, č. 2. S. 11. [cit. 23. 2. 2016]
Dostupné z: http://www.emuzeum.cz/admin/files/muzeum_2_2012.pdf

¹³⁴ VAVRDOVÁ, A. (2011). Muzeum a škola – výsledky výzkumného šetření k problematice jejich komunikace a spolupráce [online]. In: Janík, T., Knecht, P., Šebestová, S. (Eds.): *Smišený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. S. 468. [cit. 5. 6. 2016]
Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/capv2011/dokumenty/program_sbornikabstraktcapv2011.pdf

pro pochopení minulosti. Pro naplnění tohoto cíle je ale důležitá muzejní připravenost na návštěvu školy.¹³⁵

Vavrdová (2006) rovněž velmi vysoce hodnotí i cennou výchovnou funkci muzeí a dalších kulturních a paměťových institucí, neboť „kultura je oblastí pro výchovu identity člověka – v její osobní, sociální, národní a globální dimenzi. Důležitou roli tedy hraje i zakomponování výchovy ke vztahu ke kulturně historickému dědictví do školních programů, kde jednou z forem může být právě spolupráce školy a muzea.“¹³⁶

Učitelé by dále měli mít konkrétní představu o socioekonomické situaci daného regionu, znát místní průmysl, obchod i služby. U dětí jsou velice oblíbené, ve výuce zmíněné nebo nejlépe demonstrovány, regionální výrobky. Základní kompetencí pedagoga by jistě měla být znalost regionálních literárních autorů¹³⁷, hudebních skladatelů, výtvarníků atd. Stejně tak by měl mít v „repertoáru“ několik regionálních písní, říkadel, přísloví, pranostik, lidových zvyků a alespoň poznat místní kroj a nářečí.

Regionální vlastivěda a její segmenty se tak stávají velmi významným průřezovým prvkem napříč všemi vzdělávacími předměty celého kurikula. A jsou to právě ty školní znalosti, dovednosti, a především zážitky získané v místě bydliště, které nejvýznamněji obohatí rostoucí osobnost dětí. Pověsti, pohádky, zajímavosti, folklor, vzpomínky z výletů do blízkého okolí, vědomí vlastních kořenů a toho, kam patříme¹³⁸ se tak stává neocenitelným bohatstvím, které si „naše“ děti v sobě ponosou celý život a předají jej dál příštím generacím.

„Etnokulturní tradice a jejich význam při formování identity společnosti je aktuální společenské téma, které se stále více dostává do popředí také v lokálních a regionálních podmínkách a zasahuje nejenom do vazeb společnosti k tradiční kultuře, ale i k obecným otázkám způsobu soužití, rozvíjení malých společenství, trávení volného času, školní vzdělávání, ekonomického a kulturního rozvoje mikroregionů ad.; v celospolečenském rozměru jde o významný kulturně-sociální faktor s přesahy směrem k „živé“ mezilidské sféře i k zachování kulturního dědictví jak v historickém, tak současném pohledu, a to i v mezinárodních souvislostech.“¹³⁹

¹³⁵ VAVRDOVÁ, A. *Didaktika vlastivědy*. Olomouc: UPOL, 2009. S. 56, 57.

¹³⁶ VAVRDOVÁ, A. Spolupráce školy a muzea jako jedna z možností způsobu výuky na 1. stupni ZŠ. In: *Sborník z konference „Výchova, škola, společnost – minulost a současnost“*. Listopad, Bratislava 2006. S. 197.

¹³⁷ PEJCHALOVÁ, I. *Letos uplyne 155 let od narození hanáckého spisovatele P. Jana Vyhlídala. Prostějovský deník*. 14. 3. 2016, č. 62. S. 8.

¹³⁸ Osobní sdělení PaedDr. Libora Kaliny, vedoucího pobočky Památníku písemnictví na Moravě, Rajhrad.

¹³⁹ KRÍŽOVÁ, A., PAVLICOVÁ, M., VÁLKA, M. *Lidové tradice jako součást kulturního dědictví*. Brno:

Právě porozumění vlastní kultuře, jejímu původu, bohatý duševní i duchovní život a výchova k úctě k rozmanitosti názorů, vyznání či způsobů života se současným vědomím přirozeného práva na zachování své vlastní osobní integrity je v současnosti nejdiskutovanějším tématem kulturněpolitické sféry. Konzumní způsob života, vykořeněnost, strach z neznámého, zavírání očí před problémy nebo celkový odklon od přirozenosti člověka jistě lidstvu, jak již bohužel vzhledem k mezinárodním konfliktům a teroristickým útokům můžeme pozorovat, nepřinesou kýžený pokrok.

Svoboda (2016) v souvislosti s touto mezi odbornou pedagogickou veřejností čím dál naléhavěji zmiňovanou problematikou otevřeně upozorňuje, že se totiž v kontrastu s ideami regionální výchovy „stále více prosazuje výraz Eurospratek. Je to označení pro inteligentního jedince, kterému chybí zakotvení. Výsledkem je neschopnost udržet partnerský vztah, snížená tolerance k druhým, sobecká dravost. A to je pokrok? Pak opakují – nevíme, jak vše dopadne. Jen víme, že to rozhodně není trend k výchově občanské pospolitosti.“¹⁴⁰

Nás pedagogy tak ve vzdělávání a výchově žáků čeká velmi důležitý úkol, jak děti do života opravdu kvalitně vybavit. Neměli bychom promarnit vzácný čas mladšího školního věku, kdy jsou děti všemu novému otevřené a nabídnout jim krásy i taje námětově bohaté regionální vlastivědy.

FFMU, Ústav evropské etnologie, 2015. S. 7.

¹⁴⁰ WANTULOVÁ, A. Jan Svoboda: „Selfie je vrcholem sobectví a egoismu“. *OU@LIVE* [online]. Ostrava: Alive OSU, 2016. [cit. 19. 5. 2016]
Dostupné z: <http://alive.osu.cz/selfie-je-vrcholem-sobectvi-egoismu/>

2.4. RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

„Jedná se o klíčový dokument, který konkretizuje požadavky státu vymezením základního rámce v podobě cílů, obsahu a očekávaného výstupu v oblasti základního vzdělávání.“¹⁴¹

„Vyjadřuje hlavní principy a cíle vzdělanostní politiky státu, jakož i demokratické a humanistické hodnoty, na kterých je národní vzdělávání založeno.“¹⁴²

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání tak následuje celosvětový trend moderního vzdělávání zajišťující školám poměrnou autonomii. Každá konkrétní škola pak přizpůsobením RVP ZV aktuální situaci, situovanosti, momentálním potřebám, vybavenosti specifickým lokálním a regionálním podmínkám¹⁴³ atd. vytváří svůj vlastní Školní vzdělávací program.

„Současná školská reforma je koncipována jako zásadní systémová změna, která se týká struktury, pojetí vzdělávacího obsahu, cílů a strategií vzdělávání. Hlavními myšlenkami této reformy jsou humanizace, demokratizace a liberalizace školy a zdůraznění ohledu na žáky. Velká pozornost je věnována zkvalitnění komunikace mezi všemi partnery vzdělávacího procesu, jejíž kvalita se projevuje v klimatu třídy a školy.“¹⁴⁴

Vlastivědné vyučování je v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání zahrnuto v tematickém okruhu *Člověk a jeho svět*.

Vzdělávací oblast *Člověk a jeho svět* je jedinou vzdělávací oblastí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, která je koncipována pouze pro 1. stupeň základního vzdělávání. Tato komplexní oblast vymezuje vzdělávací obsah týkající se člověka, rodiny, společnosti, vlasti, přírody, kultury, techniky, zdraví a dalších témat. Uplatňuje pohled

¹⁴¹ FRANCOVÁ, M. *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada, 2013. S. 40.

¹⁴² KANCÍR, J. Environmentálna a regionálna výchova v kontexte kurikulárnej transformácie. *Geographia Cassoviensis* [online]. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, 2011, roč. 5, č. 1. S. 37. [cit. 16. 10. 2016]
Dostupné z: http://geografia.science.upjs.sk/images/geographia_cassoviensis/articles/GC-2011-5-1/06Kancir.pdf

¹⁴³ KANCÍR, J. Environmentálna a regionálna výchova v kontexte kurikulárnej transformácie. *Geographia Cassoviensis* [online]. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, 2011, roč. 5, č. 1. S. 38. [cit. 16. 10. 2016]
Dostupné z: http://geografia.science.upjs.sk/images/geographia_cassoviensis/articles/GC-2011-5-1/06Kancir.pdf

¹⁴⁴ FASNEROVÁ, M. *Současné předlohy písma na primární škole jako součást reformy ve školství*. Olomouc: UPOL, 2014. S. 14.

do historie i současnosti a směřuje k dovednostem pro praktický život. Svým široce pojatým syntetickým (integrovaným) obsahem spoluutváří povinné základní vzdělávání na 1. stupni.

Vzdělávání v oblasti *Člověk a jeho svět* rozvíjí poznatky, dovednosti a prvotní zkušenosti žáků získané ve výchově v rodině a v předškolním vzdělávání.

„Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka např. k orientaci ve světě informací a k časovému a místnímu propojování historických, zeměpisných a kulturních informací.“¹⁴⁵

Žáci se učí pozorovat a pojmenovávat věci, jevy a děje, jejich vzájemné vztahy a souvislosti; utváří se tak jejich prvotní ucelený obraz světa. Poznávají sebe i své nejbližší okolí a postupně se seznamují s místně i časově vzdálenějšími osobami i jevy a se složitějšími ději. Učí se vnímat lidi a vztahy mezi nimi, všimnout si podstatných věcných stránek i krásy lidských výtvorů a přírodních jevů, soustředěně je pozorovat a přemýšlet o nich. Na základě poznání sebe a svých potřeb a porozumění světu kolem sebe se žáci učí vnímat základní vztahy ve společnosti, porozumět soudobému způsobu života, jeho přednostem i problémům, chápat současnost jako výsledek minulosti a východisko do budoucnosti. Při osvojování poznatků a dovedností ve vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět* se žáci učí vyjadřovat své myšlenky, poznatky a dojmy, reagovat na myšlenky, názory a podněty jiných.

„RVP ZV mimo jiné stanovuje, aby žáci získávali základní vědomosti o místní krajině, o obci (městě) a ČR, aby se učili orientaci v krajině domova, pozorovat vybrané objekty a procesy v krajině a usuzovat na vztahy mezi pozorovanými jevy.“¹⁴⁶

Podmínkou úspěšného vzdělávání v dané oblasti je vlastní prožitek žáků vycházející z konkrétních nebo modelových situací při osvojování potřebných dovedností, způsobů jednání a rozhodování. K tomu významně přispívá i osobní příklad učitelů. Propojení této vzdělávací oblasti s reálným životem a s praktickou zkušeností žáků se stává velkou pomocí i ve zvládnutí nových životních situací i nové role školáka, pomáhá jim při nalézání jejich postavení mezi vrstevníky a při upevňování pracovních i režimových návyků.

„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

¹⁴⁵ VAVRDOVÁ, A. Využití pohádky a pověsti ve vlastivědném vyučování na 1. stupni základní školy. In: *Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference „Současnost literatury pro děti a mládež“*. Liberec: PdF TU Liberec, 2007. S. 142.

¹⁴⁶ VAVRDOVÁ, A. Využití pohádky a pověsti ve vlastivědném vyučování na 1. stupni základní školy. In: *Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference „Současnost literatury pro děti a mládež“*. Liberec: PdF TU Liberec, 2007. S. 142.

zajímavého je možné najít ve světě, který sice už znají ze své dosavadní zkušenosti, ale který nyní společně objevují v širších souvislostech.¹⁴⁷

Vzdělávací oblast tak připravuje základy pro specializovanější výuku ve vzdělávacích oblastech *Člověk a společnost*, *Člověk a příroda* a ve vzdělávacím oboru *Výchova ke zdraví*.

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru *Člověk a jeho svět* je členěn do pěti tematických okruhů:

- Místo, kde žijeme
- Lidé kolem nás
- Lidé a čas
- Rozmanitost přírody
- Člověk a jeho zdraví

Propojováním tematických okruhů je možné vytvářet ve školních vzdělávacích programech různé varianty vyučovacích předmětů a jejich vzdělávacího obsahu.

V tematickém okruhu *Místo, kde žijeme* se žáci učí na základě poznávání nejbližšího okolí, vztahů a souvislostí v něm chápat organizaci života v rodině, ve škole, v obci, ve společnosti. Učí se do tohoto každodenního života vstupovat s vlastní aktivitou a představami, hledat nové i zajímavé věci a bezpečně se v tomto světě pohybovat. Důraz je kladen na dopravní výchovu, praktické poznávání místních a regionálních skutečností a na utváření přímých zkušeností žáků. Různé činnosti a úkoly by měly přirozeným způsobem probudit v žácích kladný vztah k místu jejich bydliště, postupně rozvíjet jejich národní cítění a vztah k naší zemi.

„Z tohoto požadavku vyplývají pro učitele jisté kulturní předpoklady, zejména požadavek dokonalého poznání regionu, v němž jako učitel působí. Měl by si proto shromažďovat a třídit soubory materiálů, které se k regionu vztahují, aby je mohl využívat při každé příležitosti, která se mu naskytne (vyučování, vycházky, exkurze, besedy, výlety) a kde se dotkne minulosti regionu i lidí, kteří v něm žili.“¹⁴⁸

V tematickém okruhu *Lidé kolem nás* si žáci postupně osvojují a upevňují základy vhodného chování a jednání mezi lidmi, uvědomují si význam a podstatu tolerance, pomoci a solidarity mezi lidmi, vzájemné úcty, snášenlivosti a rovného postavení mužů a žen.

¹⁴⁷ 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: ALTYN s.r.o., 2010. S. 159.

¹⁴⁸ VAVRDOVÁ, A. Využití pohádky a pověsti ve vlastivědném vyučování na 1. stupni základní školy. In: *Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference „Současnost literatury pro děti a mládež“*. Liberec: PdF TU Liberec, 2007. S. 142.

Poznávají, jak se lidé sdružují, baví, jakou vytvářejí kulturu. Seznamují se se základními právy a povinnostmi, ale i s problémy, které provázejí soužití lidí, celou společnost nebo i svět (globální problémy). Celý tematický okruh tak směřuje k prvotním poznatkům a dovednostem budoucího občana demokratického státu.

V tematickém okruhu *Lidé a čas* se žáci učí orientovat v dějích a v čase. Poznávají, jak a proč se čas měří, jak události postupují v čase a utvářejí historii věcí a dějů. Učí se poznávat, jak se život a věci vyvíjejí a jakým změnám podléhají v čase. V tematickém okruhu se vychází od nejznámějších událostí v rodině, obci a regionu a postupuje se k nejdůležitějším okamžikům v historii naší země. Podstatou tematického okruhu je vyvolat u žáků zájem o minulost, o kulturní bohatství regionu i celé země. Proto je důležité, aby žáci mohli společně navštěvovat památky, sbírky regionálních i specializovaných muzeí, veřejnou knihovnu a tak dále.

V tematickém okruhu *Rozmanitost přírody* žáci poznávají Zemi jako planetu sluneční soustavy, kde vznikl a rozvíjí se život. Poznávají velkou rozmanitost i proměnlivost živé i neživé přírody naší vlasti. Jsou vedeni k tomu, aby si uvědomili, že Země a život na ní tvoří jeden nedílný celek, ve kterém jsou všechny hlavní děje ve vzájemném souladu a rovnováze, kterou může člověk snadno narušit a velmi obtížně obnovovat. Na základě praktického poznávání okolní krajiny a dalších informací se žáci učí hledat důkazy o proměnách přírody, učí se využívat a hodnotit svá pozorování a záznamy, sledovat vliv lidské činnosti na přírodu, hledat možnosti, jak ve svém věku přispět k ochraně přírody, zlepšení životního prostředí a k trvale udržitelnému rozvoji.

V tematickém okruhu *Člověk a jeho zdraví* žáci poznávají především sebe na základě poznávání člověka jako živé bytosti, která má své biologické a fyziologické funkce a potřeby. Poznávají, jak se člověk vyvíjí a mění od narození do dospělosti, co je pro člověka vhodné a nevhodné z hlediska denního režimu, hygieny, výživy, mezilidských vztahů a tak dále. Získávají základní poučení o zdraví a nemocech, o zdravotní prevenci i první pomoci a o bezpečném chování v různých životních situacích, včetně mimořádných událostí, které ohrožují zdraví jedinců i celých skupin obyvatel. Žáci si postupně uvědomují, jakou odpovědnost má každý člověk za své zdraví a bezpečnost i za zdraví jiných lidí. Žáci docházejí k poznání, že zdraví je nejcennější hodnota v životě člověka. Potřebné vědomosti a dovednosti získávají tím, že pozorují názorné pomůcky, sledují konkrétní situace, hrají určené role a řeší modelové situace.

2.4.1. KLÍČOVÉ KOMPETENCE

Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.

Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života. Úroveň klíčových kompetencí, které žáci dosáhnou na konci základního vzdělávání, nelze ještě považovat za konečnou, ale získané klíčové kompetence tvoří důležitý základ pro celoživotní učení žáka, jeho vstup do života a do pracovního procesu.

Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.

Ve vzdělávacím obsahu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání je učivo chápáno jako prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí.

V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské
- kompetence pracovní

Pro podrobný obsah jednotlivých kompetencí viz přílohu 3.

2.4.2. CÍLOVÉ ZAMĚŘENÍ VZDĚLÁVACÍ OBLASTI

Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:

- utváření pracovních návyků v jednoduché samostatné i týmové činnosti
- orientaci ve světě informací a k časovému a místnímu propojování historických, zeměpisných a kulturních informací
- rozšiřování slovní zásoby v osvojovaných tématech, k pojmenovávání pozorovaných skutečností a k jejich zachycení ve vlastních projevech, názorech a výtvorech
- poznávání a chápání rozdílů mezi lidmi, ke kulturnímu a tolerantnímu chování a jednání na základě společně vytvořených a přijatých nebo obecně uplatňovaných pravidel soužití, k plnění povinností a společných úkolů
- samostatnému a sebevědomému vystupování a jednání, k efektivní, bezproblémové a bezkonfliktní komunikaci i v méně běžných situacích, k poznávání a ovlivňování své jedinečnosti (možností a limitů)
- utváření ohleduplného vztahu k přírodě i kulturním výtvorům a k hledání možností aktivního uplatnění při jejich ochraně
- přirozenému vyjadřování pozitivních citů ve vztahu k sobě i okolnímu prostředí
- objevování a poznávání všeho, co jej zajímá, co se mu líbí a v čem by v budoucnu mohl uspět
- poznávání podstaty zdraví i příčin nemocí, k upevňování preventivního chování, účelného rozhodování a jednání v různých situacích ohrožení vlastního zdraví a bezpečnosti i zdraví a bezpečnosti druhých

2.4.3. VZDĚLÁVACÍ OBSAH VZDĚLÁVACÍHO OBORU

Vzdělávacím obsahem vzdělávacího oboru vlastivěda rozumíme učivo. To je rozděleno do pěti tematických okruhů, které zahrnuje jak složku historickou a geografickou, tak i složku občansko-naučnou a kulturní.

Vlastivědné učivo na prvním stupni ZŠ je tedy rozpracováno do těchto naučných celků:

- *Místo, kde žijeme* – žáci se seznamují s okolím bydliště a školy, ale pracují již i s pojmy stát a státnost, evropanství, svět, dovedou rozlišit typy krajiny a například i světové strany
- *Lidé kolem nás* – dětem je představeno již dobře známé téma rodina, dále povolání a chování lidí, ve svém elementárním významu se setkávají s pojmy právo a kultura nebo problémy světového významu
- *Lidé a čas* – žáci se zdokonalí v časové orientaci, dozvídají se zajímavosti o regionálních památkách, učí se o minulosti svého bydliště, o českých dějinách, součástí učiva jsou rovněž báje a pověsti regionálního i národního charakteru
- *Rozmanitost přírody* – učivem tohoto tematického okruhu jsou látky a skupenství, životní podmínky, fauna a flóra, koloběh přírody a její ochrana
- *Člověk a jeho zdraví* – kromě osobní bezpečnosti v dopravním provozu, ve škole i doma a ochrany svého zdraví se děti dozvídají základní informace o lidském těle, partnerství a rodičovství

Pro podrobný vzdělávací obsah vzdělávacího oboru viz přílohu 4.

2.4.4. PRŮŘEZOVÁ TÉMATA

K rozvoji osobnosti žáka slouží kromě vzdělávacích oblastí a tematických okruhů také povinná průřezová témata RVP ZV:

- *Osobnostní a sociální výchova* – slouží k osvojení praktických životních dovedností, dobrému postoji ke společnosti i k sobě samému
- *Výchova demokratického občana* – žáci získají základy občanské gramotnosti a právního povědomí pomocí kritického myšlení, uvědomí si principy demokratické společnosti
- *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech* – na základě tradičních národních i evropských hodnot vychovává žáky ke globálnímu myšlení a odpovědnosti, ukazuje možnosti např. pracovní mobility a flexibility evropského občana
- *Multikulturní výchova* – přibližuje tradice a hodnoty různých kultur, podporuje rozvoj tolerance, vnímání rovnoprávnosti a spolupráci
- *Environmentální výchova* – demonstruje nezbytnost udržitelnosti rozvoje lidské společnosti, zabývá se problematikou vztahu člověka a životního prostředí
- *Mediální výchova* – rozvíjí mediální gramotnost žáků, učí je mediální komunikaci a práci s médii¹⁴⁹

Právě ve vlastivědném vyučování na 1. stupni základních škol jsou zastoupena všechna průřezová témata. Podrobný obsah jednotlivých průřezových témat viz přílohu 5.

¹⁴⁹ www.nuv.cz

[cit. 4. 9. 2015]

3. PROŽITKOVÉ UČENÍ

Regionální vlastivěda může být na 1. stupni ZŠ realizována nejpříhodněji na základě prožitkového učení. Svým silně motivačním charakterem dokáže děti doslova pohltit a nadchnout pro další vlastivědné vzdělávání a také saturovat jejich nutnou potřebu prožitku.

Otázka krize v oblasti lidského prožívání a prožitku je v dnešních dnech stále častěji diskutovaným tématem. Dle Kirchnera (2008) totiž „současná doba klade vysoké požadavky na psychickou stránku člověka. Druhou stranou mince je, že zisky, které jsou na jedné straně hmatatelné, se na druhé straně odrážejí v krizi v prožitkové sféře člověka, což může vést k řadě psychopatologických jevů a neblaze se odrážet na kvalitě života. Protože člověk je deprivován v prožitkové sféře, pokouší se (...) stupňovat intenzitu svých prožitků. Vyhledává proto dobrodružství v celé šíři tohoto pojmu.“¹⁵⁰

V rovině prožitkového vzdělávání, učení a výchovy prožitkem spatřujeme velmi rozmanité, vzhledem k nedávnému vzniku oboru také dosud poměrně neustálené, používání pojmů.

V souvislosti s prožitkovým učením se v zahraniční literatuře nejčastěji setkáváme s označením *experience*¹⁵¹, jehož český ekvivalent je *zažít, poznat, zakusit, pocítit, vyzkoušet, prodělat, praxe, zkušenost, zážitek, prožitek*. Česká pedagogika pak užívá termínů jako prožitkové, zážitkové nebo zkušenostní učení, výchova prožitkem a zkušeností, výchova dobrodružstvím a výchova zážitkem.

Dočekal (2012) definuje stěžejní pojmy prožitek, zážitek a zkušenost takto: „Na počátku začínáme u prožitku, který je pouze prožíván, je činností samotnou, která je v případě ohlednutí, tedy jistého návratu, zpětného pozorování transformována v zážitek. Při následném zobecnění a otestování obecných závěrů v nových situacích dochází ke vzniku zkušenosti. Z tohoto pohledu tedy můžeme říci, že všechny tři termíny můžeme využít při pojmenování cyklu učení – prožitek je základním zdrojem energie procesu, zážitek je pak podmínkou vzniku zkušenosti.“¹⁵²

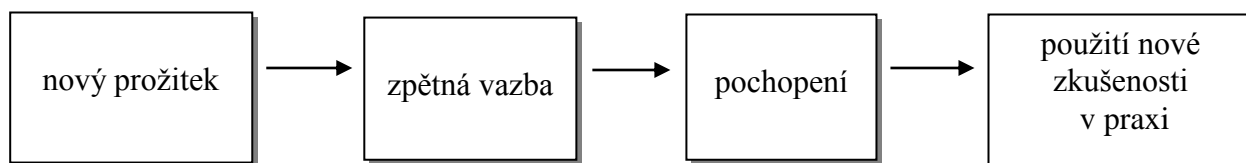
¹⁵⁰ KIRCHNER, J. Psychologie dobrodružství. In: Heller, D., Charvát, M., Sobotková, I. (Eds.), *Psychologické Dny 2008: Já & my a oni* [online]. Brno: FSpS MU a ČMPS, 2009. [cit. 6. 9. 2016]
Dostupné z: <http://cmeps.ecn.cz/pd/2008/pdf/kirchner.pdf>

¹⁵¹ HORNBY, A. S. *New Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Oxford: Oxford University Press, 2000. S. 439.

¹⁵² DOČEKAL, V. Prožitkové, zážitkové, nebo zkušenostní učení? *E-PEDAGOGIUM - Nezávislý odborný časopis pro interdisciplinární výzkum v pedagogice, s ohledem na pedagogiku, speciální pedagogiku, pedagogickou psychologii a didaktiky oborů* [online], 2012, roč. 2012, č. 1. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, březen, 2012. [cit. 5. 9. 2016]

Slejšková (2011) ale zdůrazňuje, že „základním pravidlem zážitkové pedagogiky je to, že zážitek nemá smysl v sobě samém, ale slouží jako prostředek k rozvoji, výchově a vzdělávání.“¹⁵³

Společným schématem průběhu prožitkového učení je prvotní prožitek nové situace, následuje vyhodnocení prožitku zpětnou vazbou, z čehož plyne zobecnění, pochopení a abstrahování. V závěru pedagogicky úspěšného procesu pak nastává samostatné kreativní a aktivní použití nové zkušenosti žákem v praxi.



Obr. 17: Schéma průběhu prožitkového učení

Prožitkové učení žáků je uskutečňováno na základě zážitkově pedagogických přístupů. Ve světě se v tomto poměrně mladém vědním oboru vyskytlo několik stěžejních, samostatně se vyvíjejících koncepcí:

- *německá linie* charakterizovaná venkovskými výchovnými ústavami Hermanna Lietze, školou Kurta Hahna na zámku Salem a jeho terapií prožitkem, Waisenhaus – Kurzschulen spojujícími tělesný trénink, expedice, projekty a poskytování pomoci, W. Neubertem a M. Šlechtovou
- *britská linie* zastoupená veřejnou školou Kurta Hahna v Gordonstounu, Aberdovey – Short Term School, City Bound, Outward Bound pro vzdělávání mladých námořníků a The Mountains Speak for Themselves, kde účastník kurzu zpracovává zkušenosti sám, bez zpětné vazby instruktora
- *americká linie*, která vychází z tradic Project Adventure, Adventure in the Classroom (vyučování ve třídě doplněné dobrodružstvím), Adventure Based Counseling a Adventure Programming
- *severská linie* navazující na norského polárníka, vědce a pedagoga Fridtjofa Nansena a jeho myšlenku Friluftsliv (život v přírodě je vzorem pro budoucí generace s cílem změn životního prostředí a přírodního zážitku)
- specifická a jedinečnost *české linie* tkví v bohatých zkušenostech přírodní výchovy z počátku 20. století, reprezentované především trampinkem a uskupeními jako je

Dostupné z: <http://www.upol.cz/fakulty/pdf/e-pedagogium/>

¹⁵³ SLEJŠKOVÁ, L. *Škola zážitkem*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2011. S. 13.

Junák – český skaut, Foglarovými čtenářskými kluby, Lesní moudrostí, či pozdější Prázdňinovou školou Lipnice.¹⁵⁴

„Česká zážitková pedagogika zdůrazňuje především slova prožitek, zážitek, zkušenost; ty jsou vyvolávány v procesu dramaturgie, tedy v cíleně plánovaných a uváděných situacích, kde se nejčastěji jako prostředek používají různé podoby fenoménu hry. (...) Cílem tohoto pojetí byl vždy rozvoj jedince, rozvoj osobnosti v nejrůznějších dimenzích a aspektech. Více než na vědomosti a dovednosti se orientoval tento přístup směrem k rozvoji osobnosti.“¹⁵⁵

Hanuš a Chytilová (2009) uvádějí důležité znaky prožitku:

- nenahraditelnost – prožitek konkrétní situace se děje právě tady a teď
- jedinečnost – dva různé prožitky nelze zaměnit
- individuálnost – každý prožívá určitou situaci jinak
- intencionálnost – koexistence prožívajícího člověka a prožívané situace
- nepřenositelnost – prožitek nelze v celé jeho šíři předat jinému člověku například pouhým slovním popisem prožitku svého
- komplexnost – prožitek zasahuje všechny složky osobnosti člověka (psychickou, fyzickou, racionální i emocionální)¹⁵⁶

„Zážitkově pedagogické zásahy se pokoušejí v jedinci i skupině probouzet, vytvořit a sytit vnitřní struktury aktivního postoje, čímž je míněna pohotovost, potřeba pouštět se do aktivního konání, činnosti, podnikání (intelektového, psychického, fyzického). Záleží jen na orientaci, hloubce, směru a způsobu motivace a zpětné vazby, použitých výrazových prostředcích, celkové emoční bilanci a dramaturgickém pojetí, aby šlo o činnost vpravdě pozitivní, výchovně účelnou, zkušenostně bohatou, hodnotově přínosnou, osobnostně rozvíjející – výchovu pro život.“¹⁵⁷

Prožitkovou pedagogiku můžeme vnímat jako výchozí teorii pro výchovu a vzdělávání pomocí prožitku a rovněž i jako teorii pro výchovu a vzdělávání k dovednosti prožívání žáků. V prožitkovém učení záměrně vyvoláváme situace, které vedou ke vzniku kýženého prožitku

¹⁵⁴ HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009.

¹⁵⁵ HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. S. 12.

¹⁵⁶ HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. S. 12, 13.

¹⁵⁷ HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. S. 17, 18.

dětí. Stále však máme na zřeteli cíle, kterých chceme takovýmto působením na žáky dosáhnout.

„Ať už chceme metodou zážitkového učení vyučovat jakýkoliv předmět, musíme vybírat materiály a témata, která souvisejí se zážitky ze života. Měli bychom vycházet z předešlých zážitků, které můžeme aplikovat na nynější a následné zážitky, abychom dosáhli nějakého růstu a rozvoje.“¹⁵⁸

K maximální možné využitelnosti prožitkové pedagogiky ve výchovně vzdělávacím procesu nenabízíme žákům konkrétní prožitek izolovaně, ale zakomponovaný do širších souvislostí. Vždy žákům, obzvláště pak na prvním stupni základních škol, pomáháme se zpracováním právě prožitého, neboť část prožitkového učebního cyklu věnovaná žakově reflexi (sebehodnocení) „podporuje smysluplnou činnost směřující k prospěšným cílům, a navíc vede žáky k tomu, aby za své učení přebírali odpovědnost.“¹⁵⁹

Následně vytváříme ve výuce vhodné nové situace, ve kterých děti právě získané zážitky mohou uplatnit.

V kontextu světových dějin můžeme prožitkové učení spatřovat již v době 5000 let před naším letopočtem, v prvobytně pospolné společnosti, v rozličných rituálech nebo například zkouškách odvahy tehdejších přírodních kmenů. V antickém Řecku byl kromě vzdělávání ducha kladen důraz také na kulturu těla v tzv. kalokagathii (harmonie výchovy duševní i tělesné, od prožitku neoddelitelná). Ve středověku se mladí šlechtici vzdělávali opět formou prožitkového učení v rytířských ctnostech. Největší osobností pedagogiky raného novověku je však Jan Amos Komenský (28. 3. 1592, Komna – 15. 11. 1670, Amsterdam). Metodou prožitkového učení je prodchnuto celé jeho životní dílo, nejvýrazněji ve spise *Schola Ludus (Škola hrou)*. Dalším významným teoretikem vzdělávání a zastáncem prožitkového učení byl Jean-Jacques Rousseau (28. 6. 1712, Ženeva – 2. 7. 1778, Ermenonville). Prosazoval návrat člověka k přírodě, ke svým kořenům a výchovu přírodou. Z nového pohledu J. J. Rousseau na společnost i člověka mimo jiné vycházela Velká francouzská revoluce, která zcela přetvořila tehdejší uspořádání Evropy.¹⁶⁰

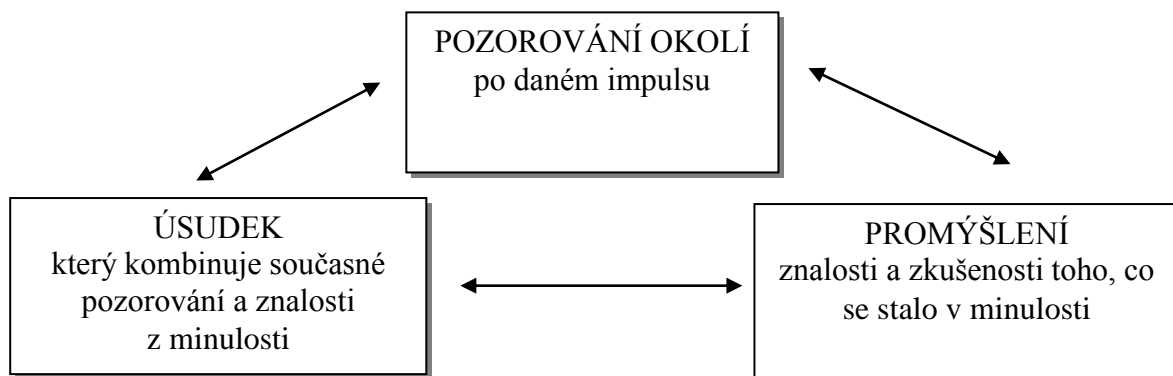
Soudobé prožitkové učení vychází z několika historických pedagogických modelů:

¹⁵⁸ HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. S. 38.

¹⁵⁹ PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2013. S. 332.

¹⁶⁰ ŠVEC, J. *Stručná a (výběrová) historie zážitkové pedagogiky* [online]. Praha: Filosofická fakulta Univerzity Karlovy, 2012. [cit. 6. 9. 2016]
Dostupné z: http://smh.thosting.cz/zaped/Handout_zazitkovka_FFUK_historie_zazit_ped.doc

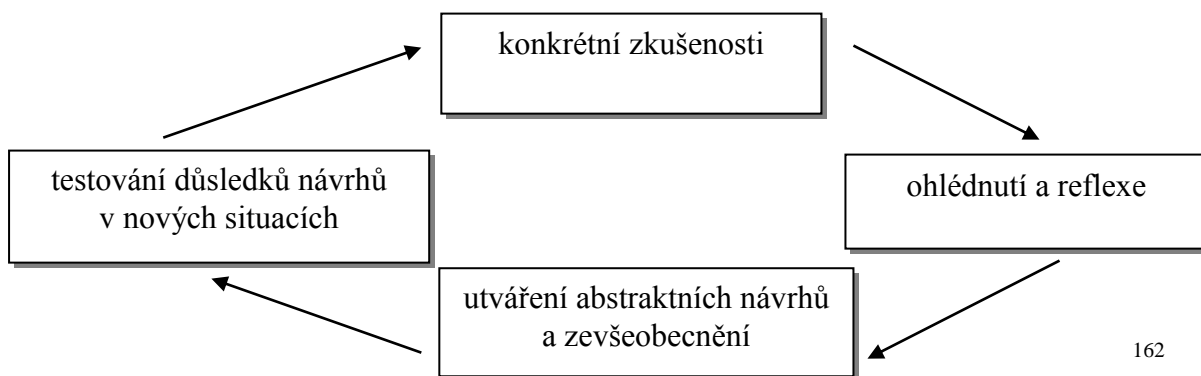
V USA se jako první myšlenkou učení skrze prožitek zabýval John Dewey (20. 10. 1859, Burlington – 1. 6. 1952 New York). Model zkušenostního učení J. Deweye pracuje s tezí, že za stálého předvídání důsledků jednání lze učením přetvořit pocity a impulzy jedince na jeho aktivní konání. Zjednodušeně řečeno, dokáže dle J. Deweye učení propojit zážitek s pojmem a prosté pozorování s aktivitou žáka.



Obr. 18: Model zkušenostního učení J. Deweye (podle Hanuše a Chytilové)

161

Zakladatel americké sociální psychologie a vůdčí osobnost gestaltpsychologie, Kurt Lewin (9. 9. 1890, Mogilno – 12. 2. 1947, Newtonville), se ve svých pracích zabýval topologickou teorií – obraz světa se tvoří v konkrétní okamžik. Propracoval metodu laboratorního tréninku a skupinové dynamiky. Základním prvkem Lewinova modelu zkušenostního učení je propojení teorie s praxí. Úplný, konkrétní nebo abstraktní prožitek se stává východiskem pro učení. Svě důležité místo v celém procesu má rovněž zpětná vazba. Na ni pak navazuje rovina abstrakce, a nakonec použití nově prožitého v praxi.



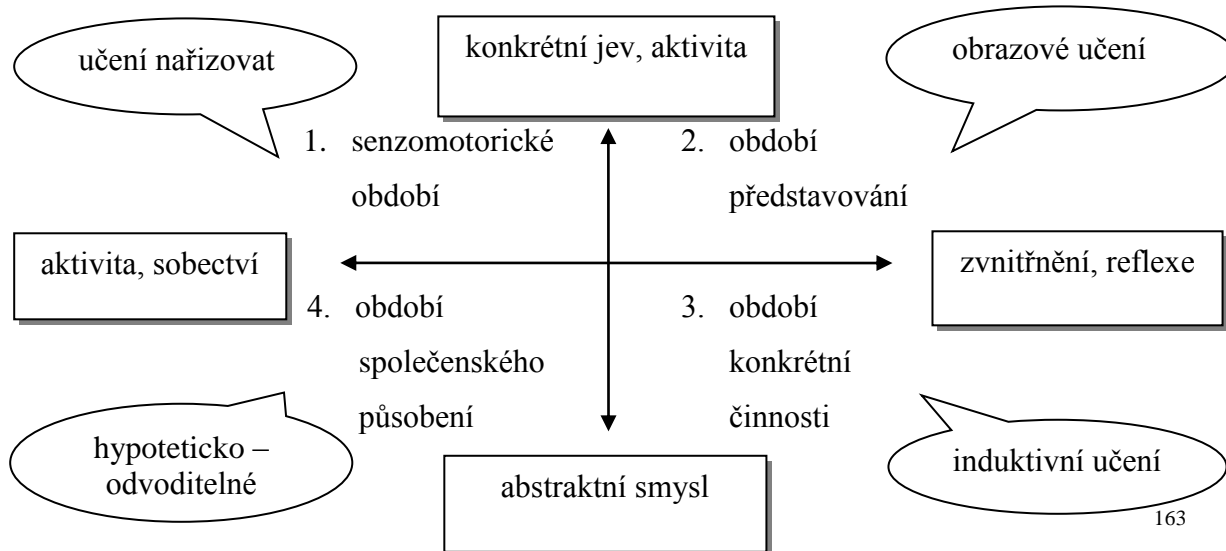
Obr. 19: Lewinův model zkušenostního učení (podle Hanuše a Chytilové)

162

¹⁶¹ HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. S. 36.

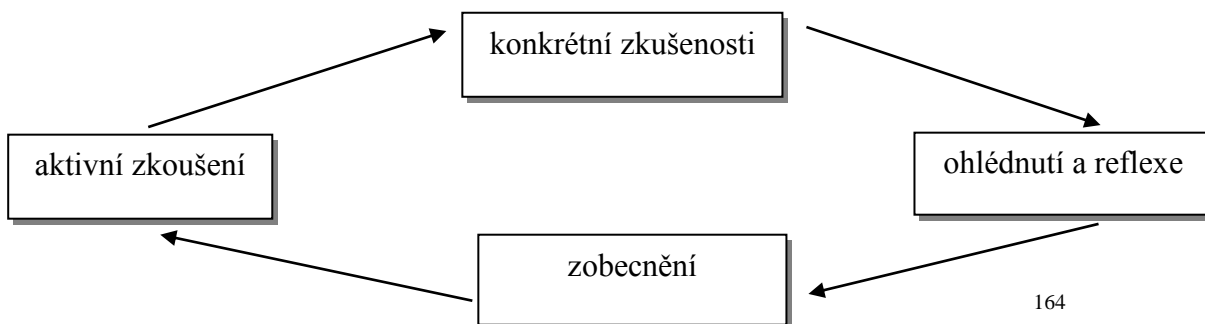
¹⁶² HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. S. 39.

Ontogenetický vývoj člověka a jeho vliv na proces učení studoval Jean Piaget (9. 8. 1896, Neuchâtel – 16. 9. 1980, Ženeva). Piagetův model učení a kognitivního rozvoje přibližuje vývoj poznávacích procesů člověka, lidské inteligence, kterou modelují právě prožitky a prostředí. Dále pracuje s pojmy zážitek a koncept, reflexe a aktivita. J. Piaget zastává názor, že myšlení člověka a potažmo i jeho schopnost učení se od dětského konkretismu posouvá k abstraktnímu nazírání světa, egocentrické vědomí k reflexivnímu.



Obr. 20: Piagetův model učení a kognitivního rozvoje (podle Hanuše a Chytilové)

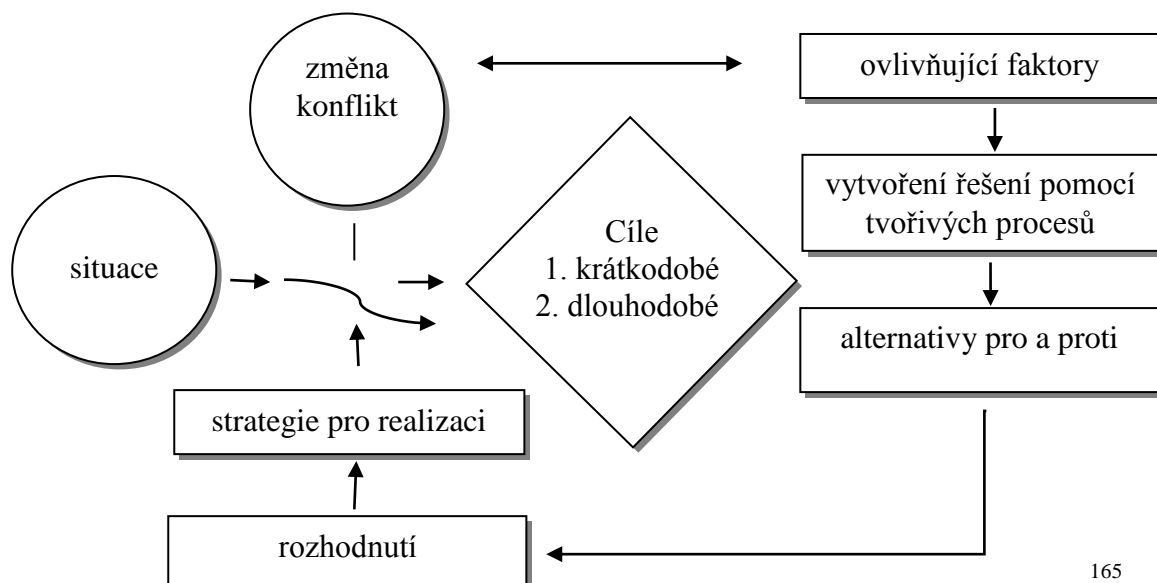
Americký psycholog, sociolog a teoretik vzdělávání David A. Kolb (*1939) se proslavil díky své teorii zkušenostního učení (Experimental Learning Theory – ELT) a stylům učení. Stal se zakladatelem Experience Based Learning System (EBLS). Ve svých tezích navazuje na Deweye, Lewina a Piageta. Kolbův zkušenostní model učení je postaven na myšlence možnosti rozlišení konkrétní zkušenosti od abstraktní, dále dává do souvislosti prožitek, vnímání, poznávání a chování. Kolb svůj model zkušenostního učení dělí do dvou protichůdných dimenzí: konkrétní zkušenost / zobecnění a ohlédnutí / aktivní zkoušení.



Obr. 21: Kolbův zkušenostní model učení (podle Hanuše a Chytilové)

¹⁶³ HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. S. 41.

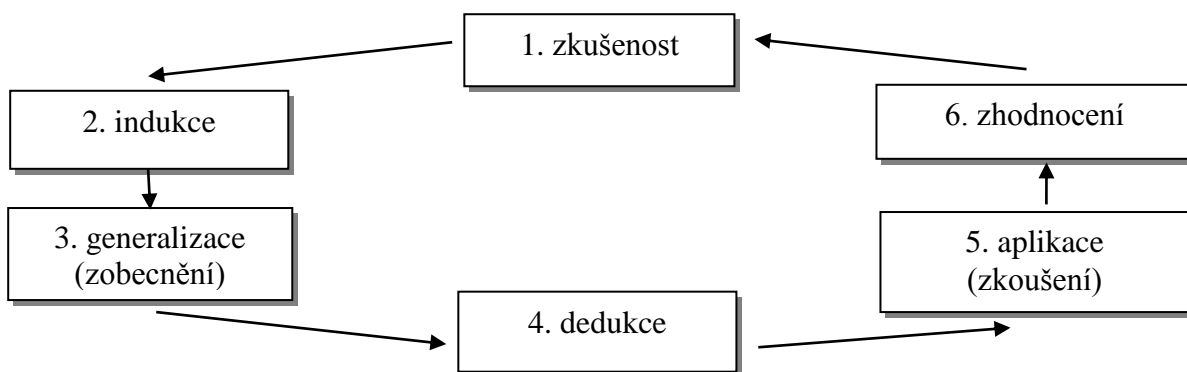
Joseph J. Bannon vytvořil model problem – solvingu, ve kterém se zaměřuje na analýzu základních pojmů a získávání zkušeností v řešení všedních problémů. Bannonův model lze využívat systematicky (krok za krokem, dokud není nalezeno řešení) nebo kreativně. V praktickém myšlení však vhodně uplatňujeme kombinaci obou přístupů.



165

Obr. 22: Bannonův model učení (podle Hanuš a Chytilové)

Americký odborník zabývající se managementem, team buildingem a vzdělávacími programy, Simon Priest (*1958), navrhl model zkušenostního učení. Získané zážitky jsou podrobeny reflexi a následně zobecněny. Dedukcí naopak z obecné roviny vyvozujeme jednotlivé specifické případy, ve kterých lze aplikovat řešení nám původně neznámé situace. Na konci procesu celý cyklus zhodnotíme.



166

Obr. 23: Priestův model zkušenostního učení (podle Hanuš a Chytilové)

¹⁶⁴ HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. S. 43.

¹⁶⁵ HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. S. 45.

¹⁶⁶ HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. S. 50.

V prožitkovém učení usilujeme o co největší účinek zážitku na osobnost žáka. Neboť podle Rambouska (2014) si žák učivo doplněné o vlastní zážitek nejlépe a nejdéle zapamatuje.

Poznatek získaný	sdělením	sdělením s ukázkou	sdělením, ukázkou a zážitkem
Po 3 týdnech si vybaví	70 %	72 %	85 %
Po 3 měsících si vybaví	10 %	32 %	65 %

Tab. 2: Vstřebávání informací do paměti (podle Rambouska)

167

Dále musíme v souvislosti s účinkem zážitku v pedagogickém procesu uvažovat o osobnosti žáka jako o jednotě tělesné konstituce, temperamentu (sangvinik, flegmatik, choleric, melancholik), schopností, zaměřenosti a charakteru.¹⁶⁸

Současně bereme v potaz žákovy učební strategie, které souvisí se strukturou jeho inteligence (dle Gardnera: lingvistická, hudební, logicko – matematická, prostorová, tělesně – kinestetická, interpersonální, intrapersonální, environmentální).¹⁶⁹

S osobností žáka úzce souvisí i jeho motivace. V prožitkovém učení lze poměrně snadno dosáhnout ideální motivace „flow“, kterou formuloval Mihaly Csikszentmihaly. V tomto stavu vědomí, kdy čas či jiné veličiny jakoby plynou nepozorovaně kolem, se žák plně soustředí na vykonávanou činnost a prožívání, aktivně zapojuje všechny složky své osobnosti, což zvyšuje efektivitu učení na maximální možný stupeň.

V práci s prožitkem nejen žáků prvního stupně základní školy uplatňujeme i moderní formy výchovy. Dle Hanuš a Chytilové (2009) to jsou:

- týmové vyučování – skupina vyučujících, skupina žáků
- akční učení – žáci sami vytvoří skupinu, která má svou strukturu, skladbu, funkci
- situační a příběhová dramata – žák nebo skupina žáků je uvedena do děje příběhu
- kooperativní učení – spolupráce žáků nebo skupin na větším úkolu

¹⁶⁷ RAMBOUSEK, V. *Edukační technologie* [online]. Praha: PEDF UK, 2014. S. 85. Dostupné z: <http://it.pedf.cuni.cz/dokumenty/download.php?id=77>

[cit. 4. 9. 2016]

¹⁶⁸ HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. S. 53.

¹⁶⁹ PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2013. S. 155.

Nároky na osobnost pedagoga, který má žáky učit pomocí prožitku, jsou značné. Hanuš a Chytilová (2009) upřesňují, aby disponoval těmito kvalitami: manažerskou, projektovou, public relations, pedagogickou, psychologickou a medicínskou. Dále by měl mít v repertoáru zásobu her, sportů a cvičení k použití ve výuce, znát turistické cíle a kulturní památky v okolí a dobře se orientovat v prostředcích, formách a metodách práce s dětmi.¹⁷⁰

Autoři Hanuš a Chytilová (2009) ve shodě s Jiráskem (2004) doporučují prožitkové učení uplatňovat v praxi v projektech.

„V zážitkově pedagogických jednorázových projektech se dosahuje velmi velké stimulace v růstové – rozvojové zóně vlivem kombinování programů (dramaturgicky uspořádaných s ohledem na cíle akce), kde se vedle sebe během jednoho dne objeví programy fyzicky i mentálně náročné, programy zaměřené na umění, tvorbu a tvořivostní dílny, kombinace rolově náročných her s myšlenkově závažnými pořady. V jednu chvíli člověk potřebuje logické myšlení, taktiku, kombinační schopnosti, a za pět minut prověřuje svou empatii, improvizaci atd.“¹⁷¹

Dle Jiráska (2004) je „orientace zážitkové pedagogiky (...) na celkový kontext zážitku. Nejenom jeho vyvolání, ale také způsob zacílení i zpracování je důslednou součástí projektů tohoto pedagogického odvětví.“¹⁷²

Ve výuce na prvním stupni základní školy se jako možnost uplatnění prožitkového učení nabízí využití projektového vyučování. Projektové vyučování je založeno na projektové metodě. Projektová metoda, pomocí níž jsou žáci vybízeni k řešení komplexních problémů a získávání zkušeností praktickou činností a experimentováním, je odvozena z pragmatické pedagogiky a principu instrumentalismu, etablované Johnem Deweyem, Williamem Heardem Kilpatrickem a jinými v USA a dalších zemích. Tato myšlenka je chápána jako nástroj humanizace a demokratizace školní výuky. Relevantně u nás ovlivnila reformní hnutí školství na začátku 20. století i soudobé přístupy k výchovně vzdělávacímu procesu. Je to jedna z eminentních metod povzbuzujících motivaci žáků, kooperativní učení, učení prožitkem a samostatné myšlení. Projekty obvykle mívají formu integrovaných témat, praktických problémů ze životní reality nebo praktické činnosti, které vedou k vytvoření slovesného nebo výtvarného produktu či konkrétního výrobku.

¹⁷⁰ HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009.

¹⁷¹ HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. S. 87.

¹⁷² JIRÁSEK, I. Zážitková pedagogika. *Gymnasion* [online]. Olomouc: Prázdninová škola Lipnice, jaro 2004, č. 1. [cit. 6. 9. 2016]
Dostupné z: <http://www.gymnasion.org/sites/default/files/magazine/files/g01jaro2004.pdf>

Souhrnně tedy lze konstatovat, že základem projektového vyučování je aktivní řešení žáků daného komplexního teoretického – praktického problému, přičemž čelní úlohu zastává zkušenost žáka, prožitek, poznání, činnost, a především vědomí smyslnosti.

Vlastní empirie žáků je v primární škole charakterizována ponejvíce smyslovými zážitky. Autorky Procházková, Ševčíková a Tilton (2015) uvádějí, že „rozvoj mozku probíhá u malých dětí skrze smysly a dále souvisí s rozvojem inteligence. Vyplatí se dětem dopřát hojně využívání jejich smyslů, podporovat je v tom. (...) Poznání u nich probíhá přes smysly.“¹⁷³

S přihlédnutím ke všem specifikům žáků primární školy působí projektová výuka a prožitkové učení nejsmyslněji v kombinaci s běžným vyučováním. Svým dojmem exkluzivity potom velmi efektivně doplňuje nedostatky běžného vyučování, významně jej zkvalitňuje, motivuje žáky k dalšímu vzdělávání, prohlubuje a rozšiřuje jejich znalosti, komplexně formuje osobnost dítěte. Významným aspektem projektového vyučování a zážitkové pedagogiky je i fenomén školní úspěšnosti, kdy úspěch mohou docela dobře zažít i žáci jindy neúspěšní. Právě takové vyučování vybízí žáky pracovat s vlastní chybou, která je nedílnou součástí učení. V souvislosti s prožitkovým učáním a učáním ze zkušenosti uvádí Petty (2013), že „tento způsob učení žádá po žácích, aby poctivě a ochotně uznávali své chyby a měli odvahu zkoušet nové věci; učitel má citlivě reagovat.“¹⁷⁴

„Díky chybě jsme schopni jít dál a napravovat věci. Vidět, jak věci fungují, nebo naopak nefungují. Je skvělé, když si dítě uvědomí chybu na své práci. A ještě lepší, když se ji pokouší zcela přirozeně odstranit. (...) Chyby nám pomáhají růst. Chyba je zkušenost. (...) Chybovat je lidské. Důležité je, že víme, jak s chybou pracovat. Že víme, že má řešení.“¹⁷⁵

„Mozková spojení rostou intenzivněji, když dítě odpoví na otázku špatně. Jinými slovy, staré přísloví „chybami se člověk učí“ nemohlo být výsledkům moderních výzkumů blíže. Chyba, jak se ukázalo, je velkým přítelem rozvoje mozku a inteligence.“¹⁷⁶

Velkým přínosem prožitkového učení a projektování výuky je fakt, že doslova burcuje zájmy dětí, kompenzuje odtržení školní výuky od životní praxe, narušuje každodenní

¹⁷³ PROCHÁZKOVÁ, I., ŠEVČÍKOVÁ, J., TILTON, M. *S láskou i rozumem. Využijte emoční inteligenci ve výchově*. Brno: CPress, 2015. S. 200.

¹⁷⁴ PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2013. S. 329.

¹⁷⁵ PROCHÁZKOVÁ, I., ŠEVČÍKOVÁ, J., TILTON, M. *S láskou i rozumem. Využijte emoční inteligenci ve výchově*. Brno: CPress, 2015. S. 97, 98.

¹⁷⁶ PROCHÁZKOVÁ, I., ŠEVČÍKOVÁ, J., TILTON, M. *S láskou i rozumem. Využijte emoční inteligenci ve výchově*. Brno: CPress, 2015. S. 181.

edukativní stereotyp jednostranného pamětného a kognitivního učení. Výukové předměty a vědní obory vzájemně propojuje, integruje je v jediný prakticky využitelný celek a stírá tak jejich izolovanost a relativní roztržitost. Díky tomuto analyticko – syntetickému přístupu mohou děti nazírat na daný problém „novou optikou.“ Tímto způsobem získané poznatky, vědomosti a dovednosti obecně mívají trvalejší charakter, podporují komunikaci i samostatné kritické myšlení žáků a posunují vývoj jejich myšlenkových operací a procesů zase o stupínek výše.

„Pokud chybí podmínky pro tvůrčí činnost, zůstává pouze mechanické a formalizované napodobování. A taková výuka v žácích nevybuduje vztah k (...) abstraktním oblastem lidského myšlení (...).“¹⁷⁷

Metoda tvorby programu jednotlivých projektů prožitkové pedagogiky probíhá dle Metodického portálu RVP v těchto čtyřech fázích:

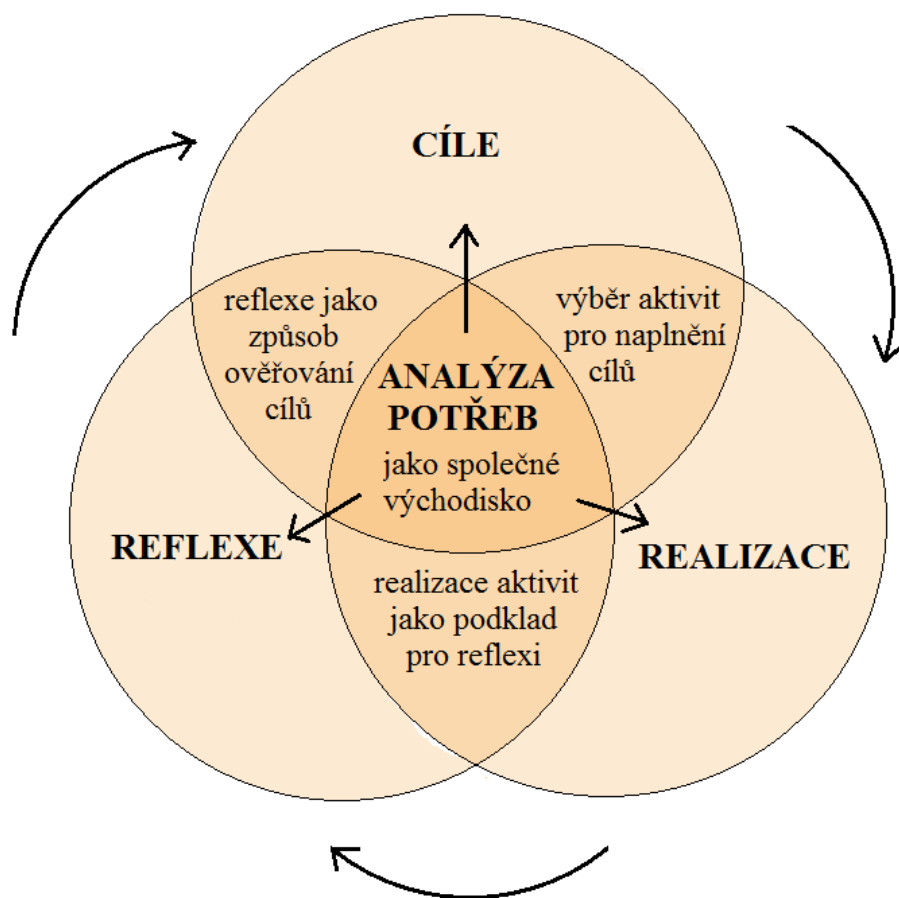
1. „Příprava programu na základě analýzy
 - témata – co
 - cílová skupina – pro koho
 - cíle programu – proč
 - čas – za jak dlouho
 - místo – kde
 - zdroje – s kým, s čím
2. Zprostředkování zážitku skrze program
3. Zpracování zážitku skrze ohlédnutí za programem – od zážitku ke zkušenosti formou ohlédnutí či nejrůznějších způsobů reflexe k naplnění cílů programu.
4. Aplikace – přenos zkušeností z her a programů skrze analogie do reálného prostředí (osobního či pracovního života účastníků).“¹⁷⁸

¹⁷⁷ KARTOUS, B. Blbá nálada ve školství. *Rodina a škola* [online]. Praha: Portál, 11. 2. 2009, roč. 2009, č. 2 [cit. 23. 2. 2016]

Dostupné z: <http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=27056>

¹⁷⁸ HUBLOVÁ, P. *Zážitková pedagogika* [online]. Praha: Metodický portál RVP, 2. 12. 2013. [cit. 7. 9. 2016]
Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/Z/Z%C3%A1%C5%B5Eitkov%C3%A1_pedagogika

Slejšková (2011) se v následujícím schématu rovněž věnuje metodickému principu projektování prožitkové pedagogiky. Zohledňuje cíle, reflexi a realizaci. Analýzu potřeb určuje jako společné východisko.



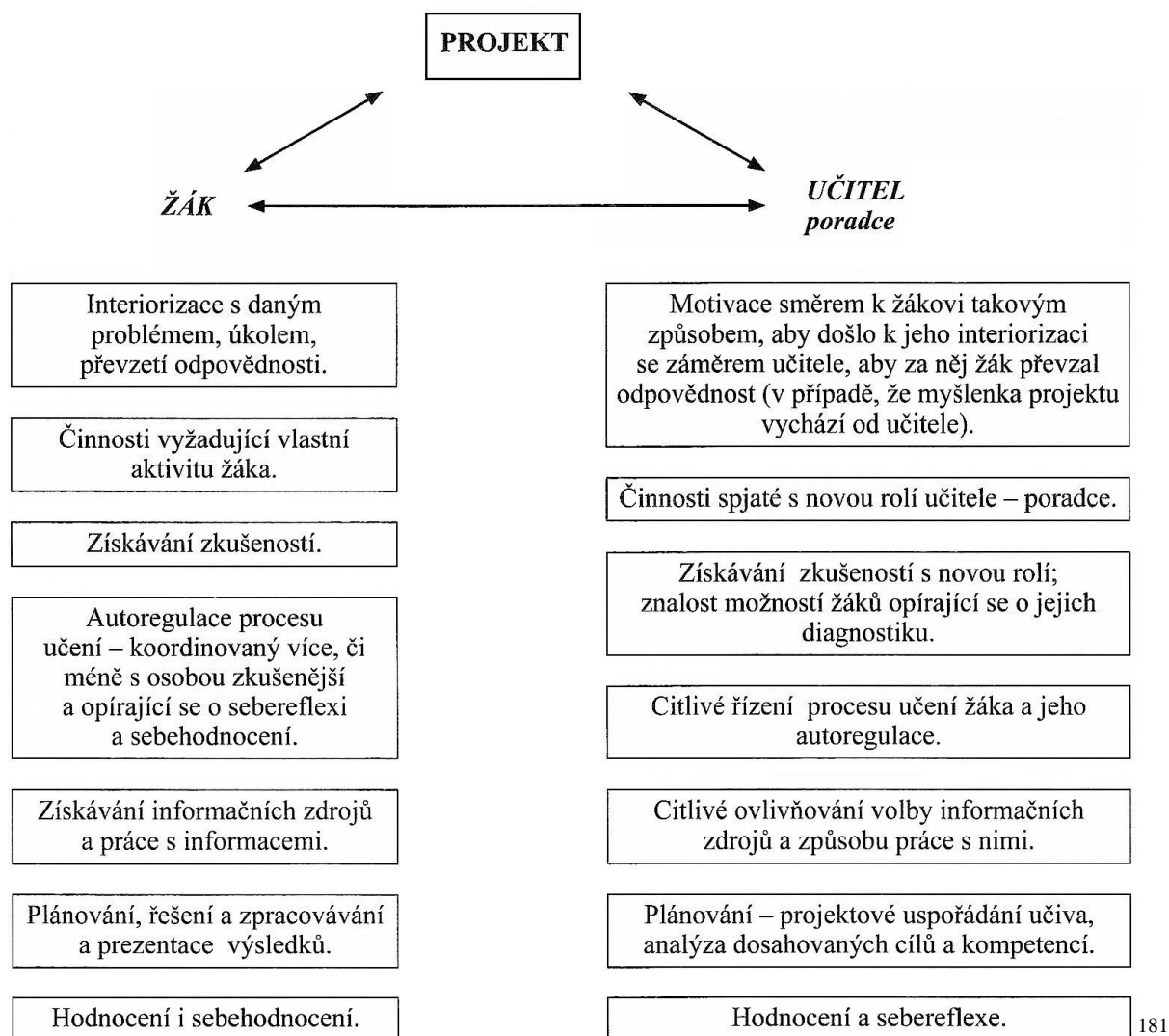
179

Obr. 24: Metodický princip (podle Slejškové)

Další schéma, nyní dle Kratochvílové (2009), se věnuje „taxativnímu systému činností projektové metody z hlediska osobnosti žáka a učitele v interaktivním modelu výuky,¹⁸⁰ kde základním stavebním prvkem projektu prožitkové pedagogiky je vzájemná interakce mezi učitelem, žákem a projektem samotným.

¹⁷⁹ SLEJŠKOVÁ, L. *Škola zážitkem*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2011. S. 18.

¹⁸⁰ KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Pedagogická fakulta MU, 2009. S. 38.



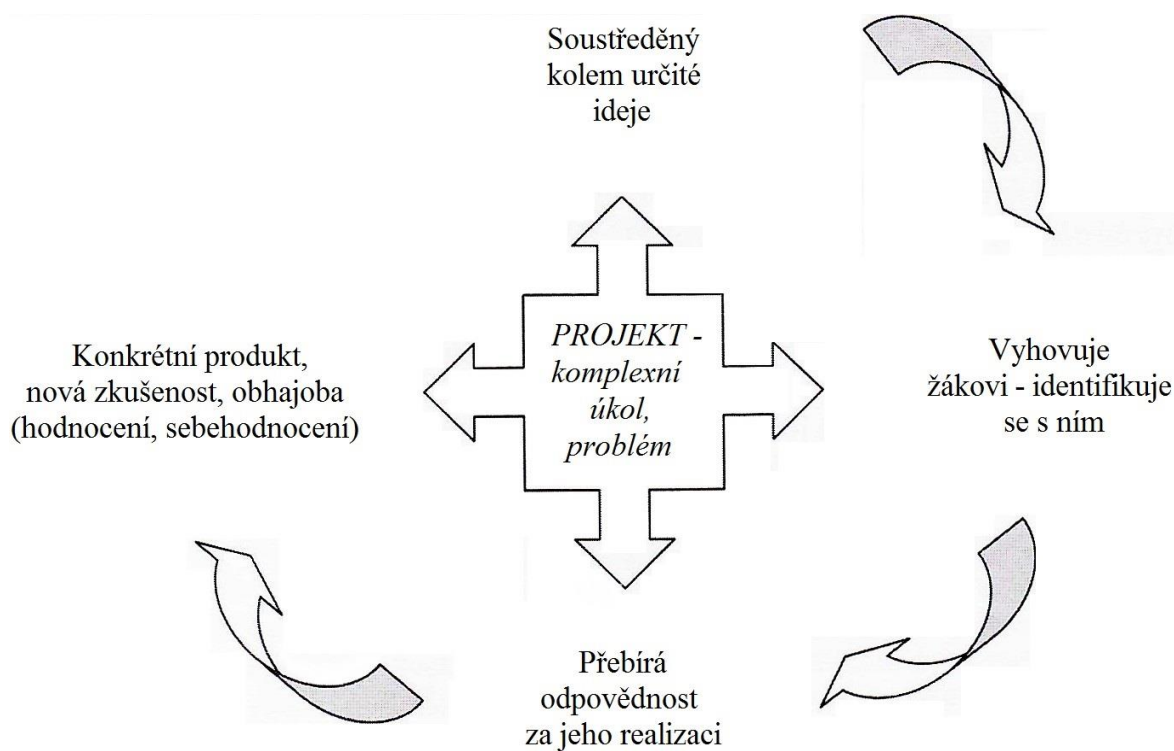
Obr. 25: Taxativní systém činností projektové metody (podle Kratochvílové)

Kratochvílová (2009) definuje projekt jako „komplexní úkol (problém), spjatý s životní realitou, s nímž se žák identifikuje a přebírá za něj odpovědnost, aby svou teoretickou i praktickou činností dosáhl výsledného žádoucího produktu (výstupu) projektu, pro jehož obhajobu a hodnocení má argumenty, které vycházejí z nově získané zkušenosti.“¹⁸²

Kratochvílová (2009) rovněž v následujícím schématu pracuje se základními charakteristikami projektu a jejich vzájemným vlivem. Základní myšlenkou úspěšnosti projektu je identifikace žáka s problémem, jeho odpovědnost za realizaci projektu a následná reflexe vedoucí k výsledku práce.

¹⁸¹ KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Pedagogická fakulta MU, 2009. S. 38.

¹⁸² KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Pedagogická fakulta MU, 2009. S. 36.



183

Obr 26: Základní charakteristiky projektu (podle Kratochvílové)

Závěrem kapitoly o prožitkovém učení a jeho esenciálním využití v edukačním procesu bychom jako praktické shrnutí teoretické části práce rádi citovali J. A. Komenského:

„Metoda všeho musí býti předně přirozená. Nebo cokoli je přirozené, rádo jde... Aby metoda libá byla, má někdy cukrovou opatrností oslazená býti, totiž aby věci potřebné pod způsobem rozmlouvání, pohádek, podobenství, až i hádání a zápasení společného přednášiny byly.“¹⁸⁴

¹⁸³ KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Pedagogická fakulta MU, 2009. S. 36.

¹⁸⁴ KOMENSKÝ, J. A. *Jak (se) učit; Vybrané myšlenky o vzdělání a výchově*. Praha: Mladá fronta, 2004. S. 62.

4. METODOLOGIE PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU

Základním předpokladem pedagogů prvního stupně základních škol pro úspěšné naplňování příslušných školních vzdělávacích programů v plné šíři je jejich dostatečná vybavenost výukovými materiály vztahujícími se k tématu regionu, ve kterém vyučují. Regionální složka se v rámci kurikula objevuje především ve vlastivědě, tedy ve 4. a 5. třídách základních škol.

Mnoho kolegů pociťuje nedostatek takovýchto materiálů, ve zmíněném tématu tápou, mnohdy se jejich výuka opírá pouze o teoretické a nezáživné informace, které žáky mladšího školního věku pochopitelně příliš nenadchnou. Vyučovací čas ve škole věnovaný regionální vlastivědě se potom bohužel zkracuje. Postoj učitelů i žáků k regionální vlastivědě je v důsledku většinou dosti rozpolcený. Proto jsme chtěli pedagogickým výzkumem zjistit, zda využití příručky *Regionální vlastivěda Prostějovska*¹⁸⁵ (dále jen příručka) ve výuce pozitivně ovlivní znalosti žáků o našem regionu na konci 5. ročníku ZŠ.

V didaktickém testu jsme se věnovali zjišťování úrovně znalostí o regionu Prostějovsko. Než jsme započali vlastní pedagogický výzkum, prostudovali jsme dostupnou literaturu, zvážili průběh celého výzkumu, výběr metod sběru dat a vyhodnocování výsledků. Po konzultaci daného tématu s mnoha učiteli vlastivědy a dalšími odborníky souvisejících oborů jsme formulovali výzkumný problém.

¹⁸⁵ PEJCHALOVÁ, I. *Regionální vlastivěda Prostějovska*. Prostějov: RG a ZŠ města Prostějova, 2011.

4.1. VÝZKUMNÝ PROBLÉM A KLÍČOVÉ POJMY

V našem pedagogickém výzkumu jsme se zabývali následujícími dvěma okruhy problémů:

1. Zaměřili jsme se především na skutečnost, zda existuje rozdíl ve znalostech žáků 5. třídy ZŠ o regionu Prostějovsko v závislosti na výuce s použitím příručky *Regionální vlastivěda Prostějovska*.
2. Dále se pro náš výzkum jeví jako velice zajímavé zjišťovat vliv vybraných aspektů (pohlaví a výborný prospěch na vysvědčení z vlastivědy) na úroveň znalostí žáků 5. třídy ZŠ o regionu Prostějovsko.

Skalková (1983) definuje výzkumný problém jako „takový druh otázky (vědecké otázky), na kterou nemáme v dosavadních vědomostech hotovou odpověď“. Vyžaduje proto rozvinout příslušné teoretické nebo praktické činnosti, které vedou k novému poznání.¹⁸⁶

Pro náš pedagogický výzkum jsme tedy souhrnně formulovali následující výzkumný problém:

Existuje statisticky významný rozdíl ve znalostech žáků 5. třídy ZŠ o regionu Prostějovsko v závislosti na výuce s použitím příručky a bez ní?

¹⁸⁶ SKALKOVÁ, J. A KOLEKTIV. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: SPN, 1983. S. 42.

Definice klíčových pojmů:

- Znalosti

Pedagogický slovník definuje v didaktickém smyslu znalosti jako ekvivalent slova vědomosti. Znalosti¹⁸⁷ jsou tedy syntézou poznatků, dovedností a schopností. Vědomosti dále pedagogický slovník blíže samostatně popisuje jako „soustavu faktů a pojmů, teorií a komplexních poznatkových struktur, které si jednotlivec osvojil prostřednictvím školního vzdělávání, vlastního učení a z jiných zdrojů. (...) Vědomosti jsou hlavní kategorií obsahu vzdělávání ve všech školních kurikulech a v souladu s tím jsou hlavním objektem zjišťování a měření vzdělávacích výsledků.“¹⁸⁸

- Region

Je to přesně stanovené území, které se vyznačuje specifickými znaky. Tyto znaky jsou závislé na mnoha faktorech: přírodních a geografických podmínkách, obyvatelstvu, socio-etnických a kulturně-historických jevech a podobně. Dále viz kapitolu 2.3.

- Žák 5. třídy ZŠ

Jedná se o dítě na konci vývojového období mladšího školního věku, končící docházku na první stupeň základní školy. V této životní etapě je dítě zcela schopno akceptovat učení bezděčné i záměrné. Žák na konci 5. třídy ZŠ má v kurikulu již splněny určité vzdělávací předměty. Kromě počátečního čtení, psaní a prvouky jsou to především přírodověda a vlastivěda. Během docházky na první stupeň základní školy dítě přijalo velké množství nových informací, získalo nové dovednosti, své vědomosti dokáže dále používat. V rovině postojů a hodnot zaznamenalo prudký rozvoj. Svě myšlenky a názory již žák 5. třídy ZŠ dokáže stručně, avšak objektivně artikulovat. Dále viz kapitolu 1.

- Příručka

V roce 2011 jsme měli díky Evropskému sociálnímu fondu Evropské unie možnost vydat příručku *Regionální vlastivěda Prostějovska* pro výuku regionální vlastivědy na 1. stupni základních škol v našem regionu, na Prostějovsku. Příručka je tedy určena především pro učitele žáků 4. a 5. ročníků základních škol a je založena na metodě prožitkového učení.

¹⁸⁷ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. S. 312.

¹⁸⁸ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. S. 270.

Výuku podle příručky (nebo jen vybraných segmentů) lze ovšem také využít například i v prvouce ve 3. ročníku, ve vlastivědném zájmovém kroužku, ve školní družině nebo ji i využít na dětském táboře (nejlépe příměstském).

Celá příručka obsahuje 10 kapitol. Průběžná výuka regionální vlastivědy tak může být uskutečňována v optimálním počtu 1 dne zaměřeného na výuku regionální vlastivědy za měsíc.

4.2. CÍLE VÝZKUMU

Důležitým krokem našeho výzkumného šetření bylo upřesnění hlavního cíle výzkumu, který vychází z výzkumného problému.

Hlavní výzkumný cíl předkládané rigorózní práce tedy je:

Stanovit rozdíl ve znalostech žáků 5. třídy ZŠ o regionu Prostějovsko v závislosti na výuce s použitím příručky a bez ní.

Abychom mohli hlavní cíl empiricky ověřovat, bylo nutné jej podrobněji operacionalizovat formou **dílčích cílů** rigorózní práce:

- Zjistit, popsat a interpretovat úroveň znalostí žáků 5. třídy ZŠ o regionu Prostějovsko pomocí didaktického testu.
- Zjistit, popsat a interpretovat rozdíl ve znalostech žáků 5. třídy ZŠ o regionu Prostějovsko v závislosti na použití příručky ve výuce.
- Zjistit, popsat a interpretovat schopnost žáků 5. třídy ZŠ z regionu Prostějovsko identifikovat (rozpoznat) hanácký kraj.
- Zjistit, popsat a interpretovat rozdíl ve schopnosti žáků 5. třídy ZŠ z regionu Prostějovsko identifikovat (rozpoznat) hanácký kraj v závislosti na použití příručky ve výuce.
- Zjistit, popsat a interpretovat vliv výborného prospěchu na vysvědčení z vlastivědy žáků 5. třídy ZŠ z regionu Prostějovsko na úroveň znalostí o našem regionu.
- Zjistit, popsat a interpretovat vliv pohlaví žáků 5. třídy ZŠ z regionu Prostějovsko na úroveň znalostí o našem regionu.

4.3. HYPOTÉZY

Hypotéza je dle Pelikána (2007) „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.“¹⁸⁹

Pro kvalitní formulaci hypotéz používáme tzv. zlatá pravidla hypotézy (Gavora 2008):

- „Hypotéza je tvrzení, které je vyjádřeno oznamovací větou. Na konci výzkumu musíme toto tvrzení přijmout (je to pravda) anebo vyvrátit (není to pravda).
- Hypotéza musí vyjadřovat vztah mezi dvěma proměnnými.
- Hypotéza se musí dát testovat (empiricky zkoumat). Její proměnné se musí dát měřit nebo kategorizovat.“¹⁹⁰

V našem pedagogickém výzkumu jsme stanovili následující hypotézy:

H1: *Použití příručky ve výuce má vliv na znalosti žáků 5. ročníku ZŠ o regionu Prostějovsko*

H2: *Použití příručky ve výuce má vliv na schopnost žáků 5. ročníku ZŠ identifikovat (rozpoznat) hanácký kraj.*

H3: *Výborný prospěch na vysvědčení z vlastivědy má vliv na znalosti žáků 5. ročníku ZŠ o regionu Prostějovsko.*

H4: *Pohlaví má vliv na znalosti žáků 5. ročníku ZŠ o regionu Prostějovsko.*

Náš pedagogický výzkum si klade za cíl zodpovědět následující výzkumné otázky:

Výzkumná otázka č. 1:

Má použití příručky ve výuce vliv na znalosti žáků 5. ročníku ZŠ o regionu Prostějovsko?

Výzkumná otázka č. 2:

Má použití příručky ve výuce vliv na schopnost žáků 5. ročníku ZŠ identifikovat (rozpoznat) hanácký kraj?

Výzkumná otázka č. 3:

Má výborný prospěch na vysvědčení z vlastivědy vliv na znalosti žáků 5. ročníku ZŠ o regionu Prostějovsko?

Výzkumná otázka č. 4:

Má pohlaví vliv na znalosti žáků 5. ročníku ZŠ o regionu Prostějovsko?

¹⁸⁹ PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2007. S. 44.

¹⁹⁰ GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Bratislava: Univerzita Komenského. S. 67.

4.4. PROMĚNNÉ

Proměnnou definuje Gavora (2008) jako „prvek zkoumání, který nabývá rozličné hodnoty.“¹⁹¹

V pedagogickém výzkumu studujeme pedagogické jevy a jejich vlastnosti, často zkoumáme i více proměnných. V takovém případě pak hledáme vztah mezi nezávisle a závisle proměnnými.

„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.“¹⁹²

V našem pedagogickém výzkumu jsme definovali:

- *nezávisle proměnná* – výuka regionální vlastivědy s pomocí příručky *Regionální vlastivěda Prostějovska*
 - výuka regionální vlastivědy bez pomoci příručky *Regionální vlastivěda Prostějovska* (dle běžných ŠVP)
 - pohlaví žáků
 - prospěch žáků na vysvědčení z vlastivědy
- *závisle proměnná* – znalosti žáků o regionu Prostějovsko
 - schopnost žáků identifikovat hanácký kraj

¹⁹¹ GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Bratislava: Univerzita Komenského. S. 60.

¹⁹² CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. S. 16.

4.5. CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU RESPONDENTŮ

Základním souborem definuje Pelikán (2007) „množinu všech prvků, patřících do okruhu osob nebo jevů, které mají být zkoumány v daném výzkumu.“¹⁹³

Výběrovým souborem (výzkumným souborem, výběrem nebo také vzorkem) nazývá Chráska (2007) „určitou část prvků vybranou ze základního souboru, která základní soubor zastupuje (reprezentuje).“¹⁹⁴

Pelikán (2007) dále uvádí, že „co možná největší přiblížení výběru (vzorku) základnímu souboru je důležité zejména proto, abychom i na základě výzkumu uskutečněného na výrazně menším souboru, vybraném ze souboru původního, mohli dělat obecnější závěry, platné i pro celý základní soubor.“¹⁹⁵

V našem výzkumném šetření jsme stanovili žáky 5. tříd základních škol na Prostějovsku jako základní soubor. Výzkumným souborem jsme stanovili žáky 5. tříd školy B v Prostějově.

Na škole B proběhla ve školním roce 2015/2016 výuka regionální složky vlastivědy žáků třídy 5.A s využitím příručky *Regionální vlastivěda Prostějovska* na rozdíl od žáků třídy 5.B, kde výuka probíhala pouze podle platného školního vzdělávacího programu, bez využití výše zmíněné příručky.

V měsíci červnu roku 2016 byl žákům 5.A i 5.B k vyplnění předložen námi vytvořený didaktický test vztahující se k regionální vlastivědě Prostějovska. Administraci didaktických testů jsme z důvodu zajištění shodných testovacích podmínek realizovali osobně. Sběr dat tedy proběhl v měsíci červnu roku 2016 s celkovým počtem 58 získaných, vyplněných a platných didaktických testů.

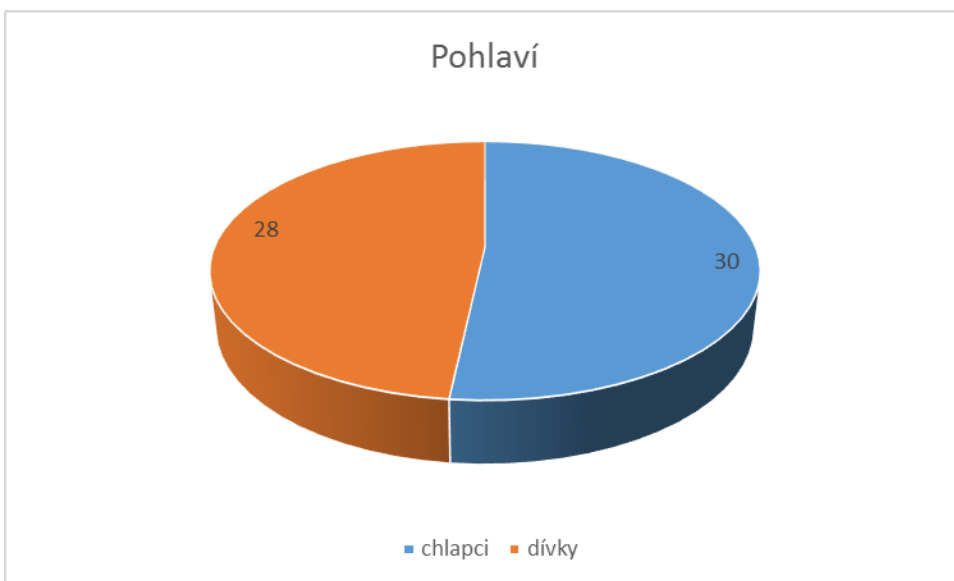
Faktografické údaje respondentů (žáků 5. ročníku školy B) jsou zpracovány do následujících 4 grafů, které zohledňují:

- pohlaví žáků
- věk žáků
- bydliště žáků
- prospěch z vlastivědy na vysvědčení za 2. pololetí 5. ročníku ZŠ

¹⁹³ PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2007. S. 47.

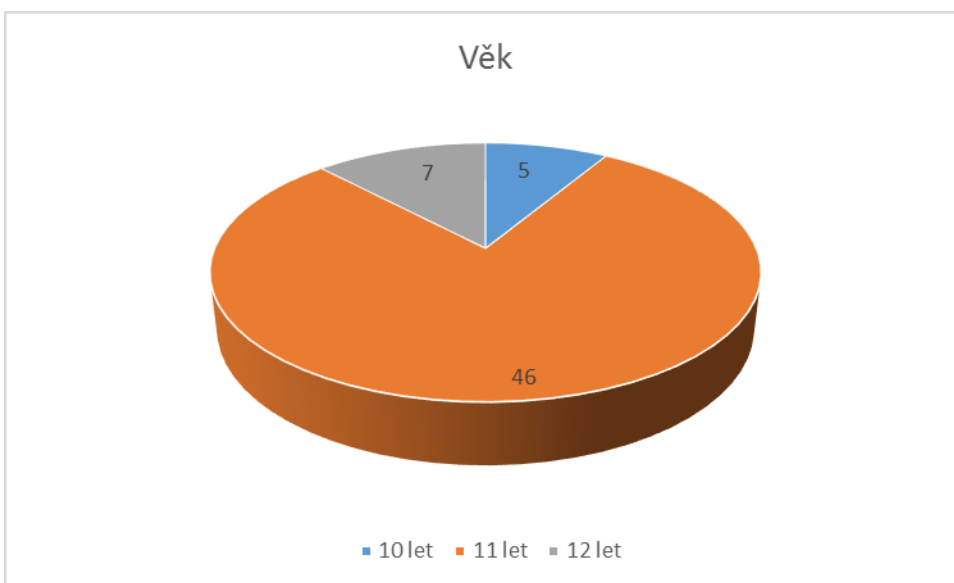
¹⁹⁴ CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. S. 20.

¹⁹⁵ PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2007. S. 47.



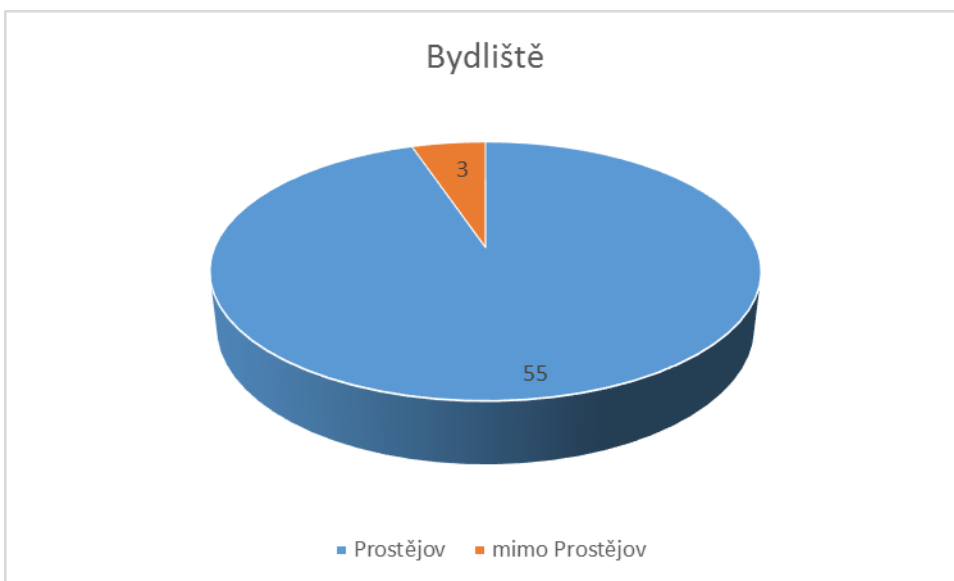
Graf 1: Pohlaví žáků 5. ročníku ZŠ

Z grafu č. 1 můžeme vyčíst, že z celkového počtu 58 dětí navštěvuje 5. ročník školy B celkem 30 (52%) chlapců a 28 (48%) dívek.



Graf 2: Věkové rozložení žáků 5. ročníku ZŠ

Graf č. 2 popisuje věkové složení výzkumného souboru respondentů v době realizace výzkumného šetření. Z celkového počtu 58 žáků 5. ročníku školy B bylo v červnu 2016 pouze 5 (9%) desetiletých, 46 jedenáctiletých (79%) a 7 (12%) dvanáctiletých. Všichni žáci jsou vzdělávání na 1. stupni ZŠ.



Graf 3: Bydliště žáků 5. ročníku ZŠ

Graf č. 3 znázorňuje bydliště dětí 5. ročníku školy B. Z celkového počtu 58 dětí, jich 55 (95%) bydlí přímo v Prostějově a pouze 3 (5%) mimo Prostějov. Mimoprostějovští žáci dojíždí do školy z okolních vesnic (Čechovice – 1 žák, Lešany – 1 žák, Čechy pod Kosířem – 1 žák). Všichni testovaní žáci bydlí v regionu Prostějovsko.



Graf 4: Výsledná známka z vlastivědy na vysvědčení za 2. pololetí 5. ročníku ZŠ

Z posledního grafu č. 4 je zřejmé, že z celkového počtu 58 žáků 5. ročníku školy B bylo za 2. pololetí školního roku 2015/2016 z vlastivědy klasifikováno výborně 38 (66%) žáků, chvalitebně 17 (29%) žáků, dobře 2 (3%) žáci a pouze 1 žák (2%) dostatečně. Klasifikační stupeň nedostatečně v závěrečném hodnocení z vlastivědy na vysvědčení zastoupen nebyl.

5. APLIKOVANÁ METODIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

- **Pilotáž**

Chráska (2007) uvádí, že cílem pilotáže je „získání předběžných informací o dané problematice. Může se např. jednat o volný rozhovor či pozorování, kterým provádíme první sondu do zákonitostí, které hodláme zkoumat.“¹⁹⁶

Během pilotáže jsme se soustředili na mapování podmínek, ve kterých má být náš výzkum proveden. Pilotáž celého pedagogického výzkumu probíhala několik let a byla realizována formou rozhovorů s mnoha žáky prvního stupně ZŠ, pedagogy v našem regionu a řadou odborníků na danou problematiku. Po důkladném studiu příslušné odborné literatury a zvážení přínosu zjištění výsledků našeho výzkumného šetření jsme se rozhodli oslovit pedagogy ze školy B v Prostějově, kteří vyučují vlastivědu, se záměrem uskutečnit zde pedagogický výzkum. Setkali jsme se se vstřícným přístupem k realizaci výzkumu jak ze strany vedení školy, tak i ze strany vyučujících. Byly projednány rozdílné podmínky výuky regionální vlastivědy ve třídách 5.A a 5.B (5.A s použitím příručky *Regionální vlastivěda Prostějovska*, 5.B bez použití příručky, ale stále v souladu s platným ŠVP) a realizace sběru dat pomocí didaktických testů. V rámci pilotáže jsme také dohodli podmínky zkušebního testování v předvýzkumu s vedením školy i dotčenými pedagogy třídy 5.A školy A v Prostějově. V závěru pilotáže bylo upřesněno konkrétní datum sběru dat předvýzkumu i výzkumu.

- **Předvýzkum**

Podle Skalkové (1983) má předvýzkum „různé formy a může plnit různou funkci. V předvýzkumu, např. na malém vzorku, ověřuje výzkumný pracovník vhodnost metod, formulace položek dotazníku, technické stránky používané metodiky atp.“¹⁹⁷

Chráska (2007) ještě upřesňuje, že „předvýzkum by měl být jakýmsi zmenšeným modelem vlastního výzkumu (všech jeho hlavních fází).“¹⁹⁸

¹⁹⁶ CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. S. 26.

¹⁹⁷ SKALKOVÁ, J. A KOLEKTIV. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: SPN, 1983. S. 137.

¹⁹⁸ CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. S. 26

My jsme předvýzkum realizovali na škole A v Prostějově ve třídě 5. A na vzorku o počtu 3 žáků. Administraci didaktických testů jsme provedli osobně, abychom zajistili shodné podmínky testování. Během předvýzkumu jsme stanovili délku vyplňování didaktického testu na 25 minut. V předvýzkumu jsme podrobili ověřování všechny testové položky a zjistili jsme, že jim žáci dobře rozumí a dokážou na ně jednoznačně odpovědět. Pouze první otázku v didaktickém testu jsme přeformulovali. Zjistili jsme, že námi navržené bodové ohodnocení jednotlivých testových položek je vyhovující. Na základě zjištění získaných předvýzkumem jsme změnil pořadí jednotlivých testových položek, produkční otevřené úlohy se stručnou odpovědí jsme umístili v závěru didaktického testu.

V rámci předvýzkumu jsme podrobili didaktický test analýze, ve které jsme ověřovali jeho validitu, reliabilitu a citlivost. Zjistili jsme, že námi navržený didaktický test je dostatečně validní, reliabilní i citlivý.

- **Výzkumné šetření**

Nejprve jsme danou tematiku hlouběji studovali v pedagogické praxi na základních školách, provedli čtená pozorování a rozhovory s učiteli i dalšími odborníky. Po důkladném studiu pramenů a literatury vztahující se k tématu jsme vymezili téma výzkumu a zvážili i výběr metod měření a analýzy získaných dat. Dále jsme upřesnili hlavní cíl předkládané rigorózní práce, kterým je zjistit, zda existuje statisticky významný rozdíl ve znalostech žáků 5. třídy ZŠ o regionu Prostějovsko v závislosti na výuce s použitím příručky *Regionální vlastivěda Prostějovska* a bez ní. Následně jsme formulovali výzkumný problém a věnovali se operacionalizaci pojmů, stanovení hypotéz a výzkumných otázek.

V další fázi výzkumu jsme vytvořili výzkumný nástroj – didaktický test a pečlivě jsme formulovali jednotlivé testové položky. Námi vytvořený didaktický test jsme použili při realizaci předvýzkumu a ověřili jej v praxi. Výsledky získané předvýzkumem nebyly zařazeny do výsledků výzkumného šetření.

Etapa vlastního výzkumného šetření probíhala v měsíci červnu roku 2016. Výzkumnou metodou sběru dat byl didaktický test. Nejprve jsme vyučujícím vysvětlili průběh celého výzkumného šetření. Testování proběhlo ve dvou paralelních početně i vědomostně relativně vyrovnaných třídách 5.A a 5.B na škole B v Prostějově.

Výzkumný soubor byl tvořen celkem 58 žáky. Obě páté třídy byly ale regionální vlastivědě vyučovány rozdílným způsobem, a to:

5.A – výuka s použitím příručky *Regionální vlastivěda Prostějovska*

5.B – výuka bez použití výše zmíněné příručky, ale ve shodě s platným ŠVP

- **Analýza dat**

Následující fází našeho výzkumu byla analýza a interpretace získaných dat. Pro zpracování dat do tabulek a grafů jsme použili Microsoft Office Excel, STATISTICA a statistického software R.

- **Výsledky výzkumného šetření**

Závěrečnou část výzkumu, interpretaci výsledků výzkumného šetření a vyvození závěrů jsme uskutečnili během července, srpna a září 2016. Poté byl celý výzkum ukončen.

5.1. DIDAKTICKÝ TEST

Pro zjišťování potřebných údajů ve výchovně vzdělávacím procesu užíváme metod pedagogického výzkumu. Jednou z hojně využívaných metod sběru dat v pedagogických výzkumech je vedle pedagogického pozorování, interview, dotazníku, sociometrie a jiných bezesporu test.

Obecně lze testy rozdělit na *testy schopností* (například inteligenční testy), *testy osobnosti* (například motivační testy) a v pedagogice nejpoužívanější *testy výkonu* (například didaktické testy).

Schindler (2006) definuje didaktický test takto: „Jedná se o nástroj určený k objektivnímu měření výsledků vzdělávání v předem vymezené konkrétní oblasti. Bývá tvořen souborem úloh, které se vztahují k vybraným částem obsahu vzdělávání a které jsou určeny k řešení během přesně vymezeného časového úseku.“¹⁹⁹

Didaktický test mívá obvykle písemnou formu a objektivně měří, jak dalece určitou výukovou oblast zvládla daná skupina respondentů. Velkou výhodou oproti ústnímu zkoušení je menší časová náročnost a větší objektivita zkoušejícího pedagoga. Chráska (2007) dodává, že je didaktický test „navrhován, ověřován, hodnocen a interpretován podle určitých (předem stanovených) pravidel.“²⁰⁰

Je rovněž důležité zmínit modelový charakter testu.²⁰¹ Didaktický test by měl ve zkrácené podobě zobrazovat celek daného učiva, tedy určitou komplexní (v životě běžnou) situaci. Po konzultaci s učiteli z praxe a pedagogickými odborníky jsme v našem výzkumu zvolili využití námi vytvořeného didaktického testu.

¹⁹⁹ SCHINDLER, R. A KOL. *Rukověť autora testových úloh*. Praha: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, 2006. S. 7.

²⁰⁰ CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. S. 184.

²⁰¹ SKALKOVÁ, J. A KOLEKTIV. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: SPN, 1983. S. 101.

5.1.1. DRUHY DIDAKTICKÉHO TESTU

Náš didaktický test je rovněž dle Chráskovy (2007) kategorizace²⁰² testem:

- *úrovně*
 - zjišťuje úroveň vědomostí získaných v regionální vlastivědě
- *nestandardizovaným*
 - nebyl standardizován, ani ověřován na velkém počtu žáků, ověřování proběhlo pouze ve dvou paralelních třídách v rámci jedné konkrétní základní školy
 - Chráska (2007) v souvislosti s těmito nestandardizovanými didaktickými testy hovoří o testech kvazistandardizovaných,²⁰³ Skalková (1983) pak o testech částečně standardizovaných²⁰⁴
- *výsledků výuky*
 - zjišťuje, co všechno se děti v regionální vlastivědě naučily
- *rozlišujícím*
 - tento statisticko-normativní test zjišťuje relativní výkon žáka vzhledem k výkonu ostatních žáků
- *výstupním*
 - zjišťuje sumu nabytých vědomostí na konci výuky výukového celku regionální vlastivěda, která je oborem vzdělávacího předmětu vlastivěda
- *polytematickým*
 - prověřuje znalost více tematických celků regionální vlastivědy (geografie, průmysl, historie, literatura, výtvarné umění, lidové umění, folklor)
- *objektivně skórovatelným*
 - v testových úlohách lze objektivně posoudit, zda byly řešeny úspěšně či neúspěšně

²⁰² CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. S. 184 – 188.

²⁰³ CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. S. 186.

²⁰⁴ SKALKOVÁ, J. A KOLEKTIV. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: SPN, 1983. S. 101.

5.1.2. TESTOVÉ ÚLOHY

Náš didaktický test obsahuje následující typy testových úloh:²⁰⁵

- *produkční otevřené úlohy se stručnou odpovědí*
 - žáci tvoří krátkou odpověď vlastními slovy
- *úlohy s výběrem odpovědí typu „jedna správná odpověď“*
 - žáci vybírají jednu správnou odpověď z několika nabídnutých alternativ
 - Chráska (2007) v souvislosti s tímto typem úloh upozorňuje na nebezpečí náhodného uhodnutí správné odpovědi. Pravděpodobnost se zmenšuje s vyšším počtem předkládaných odpovědí. V praxi se (i pro přehlednost) nejlépe osvědčil počet 4 nabízených odpovědí.²⁰⁶ Proto jsme i my v našem didaktickém testu volili tento konkrétní počet.
 - „Základním konstrukčním požadavkem na úlohy s výběrem odpovědí je, aby všechny předkládané nabídky odpovědí (distraktory) byly pro testované (kteří neznají správnou odpověď) stejně přijatelné (plauzibilní).“²⁰⁷
- *přiřazovací úlohy*
 - žáci přiřazují prvky z množiny A k prvkům z množiny B
 - zde Chráska (2007) opět připouští možnost, kdy ze znalosti předchozích přiřazení prostě vyplynou další dvojice. Tomuto jevu efektivně předejdeme tím, že počty prvků v množinách nebudou ekvivalentní. My jsme v našem didaktickém testu volili množinu A o počtu 4 prvků (obrázků) a množinu B o počtu 6 prvků (názvů budov), $A \neq B$, $A < B$.

²⁰⁵ CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. S. 188 - 194.

²⁰⁶ CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. S. 192.

²⁰⁷ CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. S. 193.

5.1.3. KONSTRUKCE DIDAKTICKÉHO TESTU

Po zvážení *účelu* našeho didaktického testu jsme dospěli k rozhodnutí, že bude zjišťovat výsledky výuky na konci výukového období dané vzdělávací oblasti (regionální vlastivědy). Při stanovení *obsahu* didaktického testu jsme základní učivo regionální vlastivědy rozdělili do skupin, které mají být předmětem testování a zvolili jsme konečný počet testových úloh a jejich znění. Řazení jednotlivých testových úloh sleduje metodu „od jednoduššího ke složitějšímu.“ Jejich obtížnost se tedy zvyšuje. Nejjednodušší testové úlohy jsou zařazeny na začátku testu, složitější v jeho závěru.

V testových úlohách jsme prověřovali následující tematické celky: geografii, průmysl, historii, literaturu, výtvarné umění, lidové umění, folklor a jejich vzájemné kombinace.

Cílovou skupinu žáků budou tvořit žáci mladšího školního věku, konkrétně žáci 5. ročníku základní školy.

Dalším krokem v konstrukci didaktického testu je vytvoření specifikační tabulky:²⁰⁸

²⁰⁸ SCHINDLER, R. A KOL. *Rukověť autora testových úloh*. Praha: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, 2006. S. 26 - 28.

CO UŽ VÍM O NAŠEM REGIONU ☺

Písemný didaktický test pro 5. ročník ZŠ

Délka testu: 25 minut

Celkový počet úloh: 12

Tematické okruhy	Cílové dovednosti		Počet úloh	Úlohy v %
	Znalost s porozuměním	Aplikace znalostí a práce s informacemi		
	žák dovede: vyjmenovat, určit, vybrat, identifikovat	žák dovede: rozlišit, rozhodnout, rozpoznat, přiřadit		
geografie	3	1	4	33,3
průmysl	2		2	16,6
historie	2		2	16,6
literatura	1		1	8,3
výtvarné umění	1		1	8,3
lidové umění	1		1	8,3
folklor		1	1	8,3
Celkem úloh	10	2	12	100

Tab. 3: Specifikační tabulka didaktického testu

Vzhledem k povaze vlastivědného vyučování a poměru zastoupení jednotlivých složek v tomto vzdělávacím předmětu jsme i my v našem didaktickém testu volili následující rozložení.

Jednu celou třetinu testu tvoří vlastivědný obor geografie, druhou třetinu reprezentuje vlastivědný obor průmysl a historie, třetí třetinu pak tvoří celek věnovaný literatuře, výtvarnému a lidovému umění a folkloru.

V našem didaktickém testu převažuje zjišťování znalostí s porozuměním (83%) nad aplikací znalostí a prací s informacemi (17%).

Pro konkrétní podobu námi vytvořeného didaktického testu viz přílohu 1.

5.1.4. OVĚŘOVÁNÍ VLASTNOSTÍ DIDAKTICKÉHO TESTU

Analýza vlastností testových úloh

- obtížnost testových úloh zjišťujeme pomocí:

- **hodnoty obtížnosti Q** – procento respondentů, kteří na danou testovou úlohu odpověděli špatně nebo neodpověděli vůbec. Testové úlohy mající Q vyšší než 80 považujeme za velmi obtížné, Q nižší než 20 za velmi snadné a úlohy s hodnotou Q blížící se 100 je vhodné z testu vyřadit. Nejlepší vlastnosti mají testové úlohy s hodnotou Q kolem 50. V námi vytvořeném didaktickém testu nabývaly jednotlivé testové úlohy hodnot Q v intervalu 6,7 (úvodní otázka) – 51,7. Lze tedy konstatovat, že se jedná o spíše jednodušší test.
- **indexu obtížnosti P** – procento respondentů, kteří na danou úlohu v testu odpověděli správně
- z psychologických důvodů se doporučuje řadit nejjednodušší úlohy na úvod testu, nejobtížnější naopak na závěr

Úloha číslo	Počet správných odpovědí	Q	P
1	54	6,7	93,3
2	48	17,2	82,8
3	47	19	81
4	46	20,7	79,3
5	45	22,4	77,6
6	45	22,4	77,6
7	44	24,1	75,9
8	41	29,3	70,7
9	38	34,5	65,5
10	32	44,8	55,2
11	31	46,6	53,4
12	28	51,7	48,3

Tab. 4: Obtížnost jednotlivých testových úloh

- **citlivost testových úloh** bývá rovněž nazývána rozlišovací hodnotou, diskriminační hodnotou, rozlišovací ostroty či rozlišovací schopností úloh a poskytuje nám informaci o tom, do jaké míry úloha zvyhodňuje respondenty s lepšími znalostmi před těmi, kteří mají znalosti na horší úrovni.

- **výpočet koeficientu citlivosti ULI** – (upper – lower – index)

- „vychází z rozdílu mezi obtížností úlohy ve skupině lepších a ve skupině horších testovaných osob“²⁰⁹
- čím je koeficient vyšší, tím je úloha přesnější v rozdělování respondentů na skupiny s lepšími a horšími vědomostmi. Úlohy s $Q = 30 - 70$ musí mít hodnotu d (koeficient ULI) alespoň 0,25. U úloh s $Q = 20 - 30$ je požadovaná hodnota d alespoň 0,15. Dostatečná citlivost úloh s $Q = 70 - 80$ je podmíněna hodnotou d rovněž alespoň 0,15. Koeficient citlivosti ULI jednotlivých testových úloh námi vytvořeného didaktického testu se pohyboval v intervalu 0,14 (úvodní otázka) – 0,86. Můžeme tedy konstatovat, že splňuje požadavek citlivosti jednotlivých testových úloh.

Úloha číslo	Koeficient ULI
1	0,14
2	0,24
3	0,34
4	0,38
5	0,48
6	0,48
7	0,31
8	0,55
9	0,52
10	0,86
11	0,72
12	0,76

Tab. 5: Citlivost jednotlivých testových úloh

²⁰⁹ CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. S. 197.

- **analýza nenormovaných odpovědí** – posouzení vynechaných a nesprávných odpovědí

- **vynechané odpovědi** jsou výsledkem chybně formulovaných otázek, nedokonalého zvládnutí učiva, ale vznikají též vlivem časové tísně. Chybnou formulaci otázek a časovou tíseň jsme v našem případě vyloučili.
- **nesprávné odpovědi** u úloh s výběrem odpovědí kromě neznalosti svědčí pro nerovnocennou atraktivitu distraktorů (nabízených odpovědí), nesprávné odpovědi u otevřených úloh lze rozdělit na základní (z neznalosti učiva) a vedlejší chyby (přehlédnutí, nečitelnost, numerická chyba, ...), přičemž vedlejší chyby by neměly převážet chyby základní. Distraktory v našem didaktickém testu jsme shledali jako rovnocenné, u otevřených úloh převažovaly základní chybné odpovědi.

Analýza vlastností testu jako celku

„Prostřednictvím didaktických testů obvykle chceme zjišťovat úroveň znalostí a dovedností žáků v určité oblasti. Údaje, které na základě testu získáme, jsou však hodnotné pouze za předpokladu, že použitý test je kvalitním měřicím nástrojem. Kvalitní test musí vykazovat tyto vlastnosti: objektivita, validita a reliabilita.“²¹⁰

- **objektivita didaktického testu** – test poskytuje objektivní srovnatelné výsledky, které vycházejí pouze ze znalostí a dovedností respondentů. Objektivitu mohou snížit například nevhodně (nejednoznačně) formulované otázky.
- **validita didaktického testu** – testem prověřujeme opravdu jen to, co má být zkoušeno, testové úlohy jsou reprezentativním vzorkem zkoušeného učiva
- **reliabilita didaktického testu** – testování poskytne přesné a spolehlivé výsledky, pedagog tak získá směrodatné údaje o úrovni znalostí žáků
- **přesnost** vyplývá z četnosti chybování při testování
- **spolehlivost** zjistíme při opakování testování za shodných podmínek tak, že testování poskytne obdobné výsledky

koeficient reliability nabývá hodnot od 0 do +1. „Pro individuální testování vědomostí se většinou u didaktických testů požaduje koeficient reliability minimálně 0,80.“²¹¹ Souhrnně lze konstatovat, že se zvyšujícím se počtem testových položek se i úměrně zvyšuje reliabilita didaktického testu. V souladu s metodou přiměřenosti jsme v našem výzkumném šetření použili didaktický test o 12 testových úlohách. Pro výpočet

²¹⁰ <http://www.novamaturita.cz/didakticke-testy-1404033135.html>

[cit. 28. 5. 2016]

²¹¹ CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. S. 198.

koeficientu reliability námi navrženého didaktického testu jsme použili Kuderův – Richardsonův vzorec s výsledkem 0,89. Shledáváme proto námi vytvořený didaktický test jako spolehlivý a přesný, dále jej můžeme považovat také za dostatečně objektivní a validní.

5.1.5. STANDARDIZACE DIDAKTICKÉHO TESTU

„Smyslem standardizace je vytvoření testového standardu (testové normy), který umožní zařadit žáka podle dosaženého počtu bodů do určitého žebříčku (stupnice, škály).“²¹²

Výkon žáka je ve standardizovaném testu srovnáván s velkým vzorkem žáků, čítajícím zpravidla několik set. Standardizace je procesem tohoto srovnávání. Standardizaci didaktického testu pomocí percentilů provádíme na základě percentilové škály. „U této metody se ke každému dosaženému počtu bodů (hrubému skóre) přiřadí tzv. percentilové pořadí, které udává, kolik procent testovaných osob ve vzorku dosáhlo horšího výkonu. To umožňuje posoudit, jaké je relativní pořadí určitého jedince ve skupině (např. v populaci žáků).“²¹³ Na základě stanovení percentilového pořadí tak můžeme konstatovat, že například dosažení 14 bodů v testu je průměrný výkon, protože zhruba polovina žáků (53%) dosahuje v testu horšího výsledku.

Počet bodů	Četnost	Kumulativní četnost	Percentilové pořadí
6	1	1	1
7	3	4	4
8	6	10	12
9	2	12	19
10	4	16	24
11	5	21	32
12	5	26	41
13	4	30	48
14	2	32	53
15	4	36	59
16	4	40	66
17	18	58	84

Tab. 6: Percentilová norma pro didaktický test

²¹² CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. S. 202.

²¹³ CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. S. 202.

5.2. STATISTIKA

Naše výzkumné šetření můžeme charakterizovat jako kvantitativně orientovaný pedagogický výzkum. Zjišťovali jsme, co se děti naučily (v rámci běžných ŠVP) v regionální vlastivědě na 1. stupni, s jakým penzem vědomostí odcházejí na 2. stupeň, kdy se již předměty rozdělují a děti mají se získanými vědomostmi dále pracovat. Výzkumné šetření bylo uskutečněno v měsíci červnu 2016 na škole B v Prostějově. Základní škola je plně organizovaná, v každém ročníku jsou dvě paralelní třídy. Do výzkumného šetření byly zahrnuty dvě paralelní třídy 5.A a 5.B. Obě třídy byly početně, vědomostně i genderovým zastoupením zhruba vyrovnané.

Ve třídě 5.A probíhala výuka regionální složky vlastivědy podle příručky *Regionální vlastivěda Prostějovska*. Třída 5.B byla regionální vlastivědě naopak vyučována bez použití výše zmíněné příručky, ale v souladu s platným školním vzdělávacím programem.

Ke zjišťování znalostí žáků o regionu Prostějovsko jsme použili námi vytvořený nestandardizovaný didaktický test, jehož tvorbu jsme konzultovali s pedagogy z praxe a příslušnými odborníky.

Užité výzkumné metody:

- **Didaktický test**
(viz kapitolu 5.1)

Užité metody zpracování dat:

- **U – test Mann-Whitney**

U skupin s malou i velkou četností (nad 20 respondentů) můžeme použít U – test Manna a Whitneyho, abychom mohli rozhodnout, zda mohou dva výběry pocházet z totožného základního souboru. Vypočítanou hodnotu u srovnáváme s kritickou hodnotou pro zvolenou hladinu významnosti. Jestliže je vypočítaná hodnota u větší než kritická hodnota, konstatujeme, že mezi skupinami existuje statisticky významný rozdíl.

- **Test nezávislosti chí – kvadrát pro čtyřpolní tabulku**

Je-li naším cílem ověřování vztahu mezi proměnnými, které nabývají pouze dvou rozdílných hodnot, používáme test nezávislosti chí – kvadrát pro čtyřpolní tabulku.

Vzhledem k počtu testovaných žáků jsme ke zpracování dat získaných naším výzkumným šetřením využili testu nezávislosti chí – kvadrát, protože „testu nezávislosti chí – kvadrát pro čtyřpolní tabulku lze použít tehdy, jestliže celková četnost $n > 40$.“²¹⁴

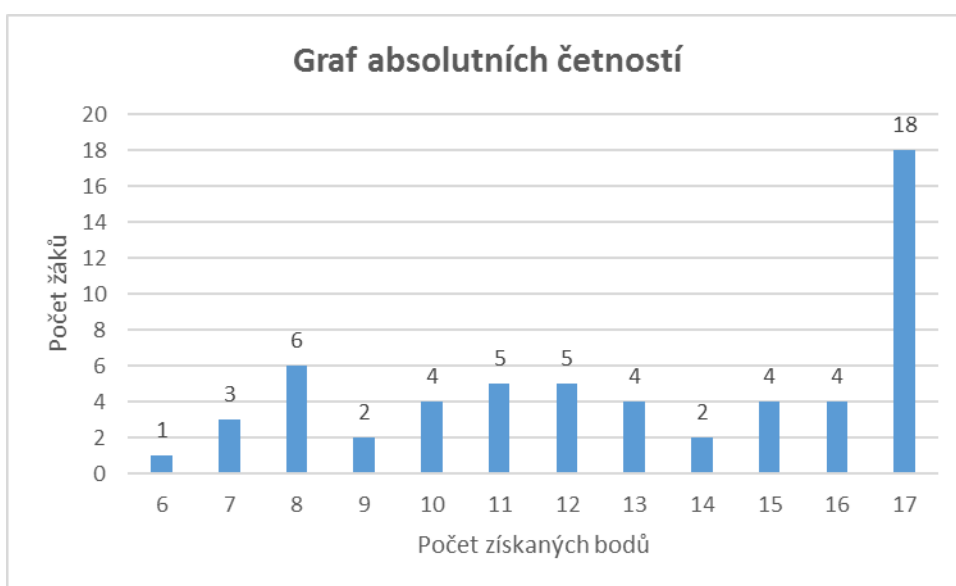
²¹⁴ CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. S. 83.

6. VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

6.1. VYHODNOCENÍ DIDAKTICKÝCH TESTŮ

Na konci školního roku byl žákům 5. ročníku základní školy předložen námi navržený didaktický test, který zjišťoval úroveň jejich znalostí o regionu Prostějovsko. Maximální počet bodů, kterého mohli dosáhnout, činil 17 bodů. Následující graf číslo 1 znázorňuje tato data:

- dosažené maximum bodů = 17 bodů
- dosažené minimum bodů = 6 bodů
- aritmetický průměr $\bar{x} = 13,07$ bodů
- směrodatná odchylka $\sigma = 3,52$
- modus = 17
- medián = 13
- celkový počet žáků $\Sigma = 58$ žáků



Graf 5: Absolutní četnosti výsledků didaktického testu

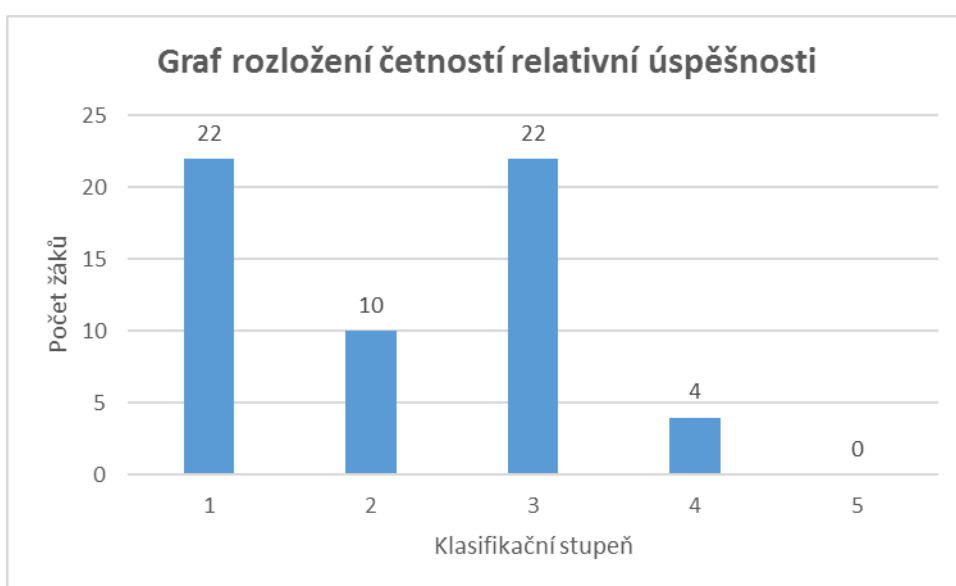
Graf číslo 5 znázorňuje rozložení četností výsledků didaktického testu. Vodorovná osa představuje bodová skóre dosažená žáky v didaktickém testu. Svislá osa ukazuje jejich četnost.

Z grafu vyplývá, že nejvíce žáků, 18 (31%), dosáhlo maxima 17 bodů. Minima 6 bodů dosáhl jen 1 (2%) žák. Méně než 6 bodů nezískal žádný žák. V grafu číslo 6 jsme dosažená

bodová skóre převedli (podle Konečné, pro podrobnou klasifikační tabulku viz přílohu 2) na klasifikační stupně dle následující klasifikační tabulky²¹⁵:

Klasifikace	Počet bodů
1 (do 90%)	17 - 16
2 (do 75%)	15 - 13
3 (do 45%)	12 - 8
4 (do 25%)	7 - 4
5 (do 0%)	3 - 0

Tab. 7: Klasifikační stupně



Graf 6: Rozložení četností relativní úspěšnosti výsledků didaktického testu

Graf číslo 6 představuje rozložení četností relativní úspěšnosti žáků v didaktickém testu. Na vodorovné ose nalezneme 5 klasifikačních stupňů, na svislé ose potom četnosti žáků. Nejvíce žáků (22) bylo úspěšných v intervalu 100 – 90%, což odpovídá klasifikačnímu stupni 1 a shodný počet žáků (22) byl úspěšný v intervalu 45 – 75%, což odpovídá klasifikačnímu stupni 3. V intervalu 75 – 90% se s klasifikačním stupněm 2 umístilo 10 žáků. Klasifikačního stupně 4 v intervalu 25 – 45% dosáhli 4 žáci. Žádný z žáků neklesl v úspěšnosti do intervalu 0 – 24% a tudíž nebyl hodnocen klasifikačním stupněm 5. Průměrná úspěšnost didaktického testu byla přibližně 77%, což odpovídá klasifikačnímu stupni 2.

²¹⁵ KONEČNÁ, S. *Regionální vlastivěda a její využití v učivu primární školy*. Disertační práce. Olomouc: 2013. S. 142.

6.2. VERIFIKACE HYPOTÉZ

Výzkumná otázka č. 1:

Má použití příručky ve výuce vliv na znalosti žáků 5. ročníku ZŠ o regionu Prostějovsko?

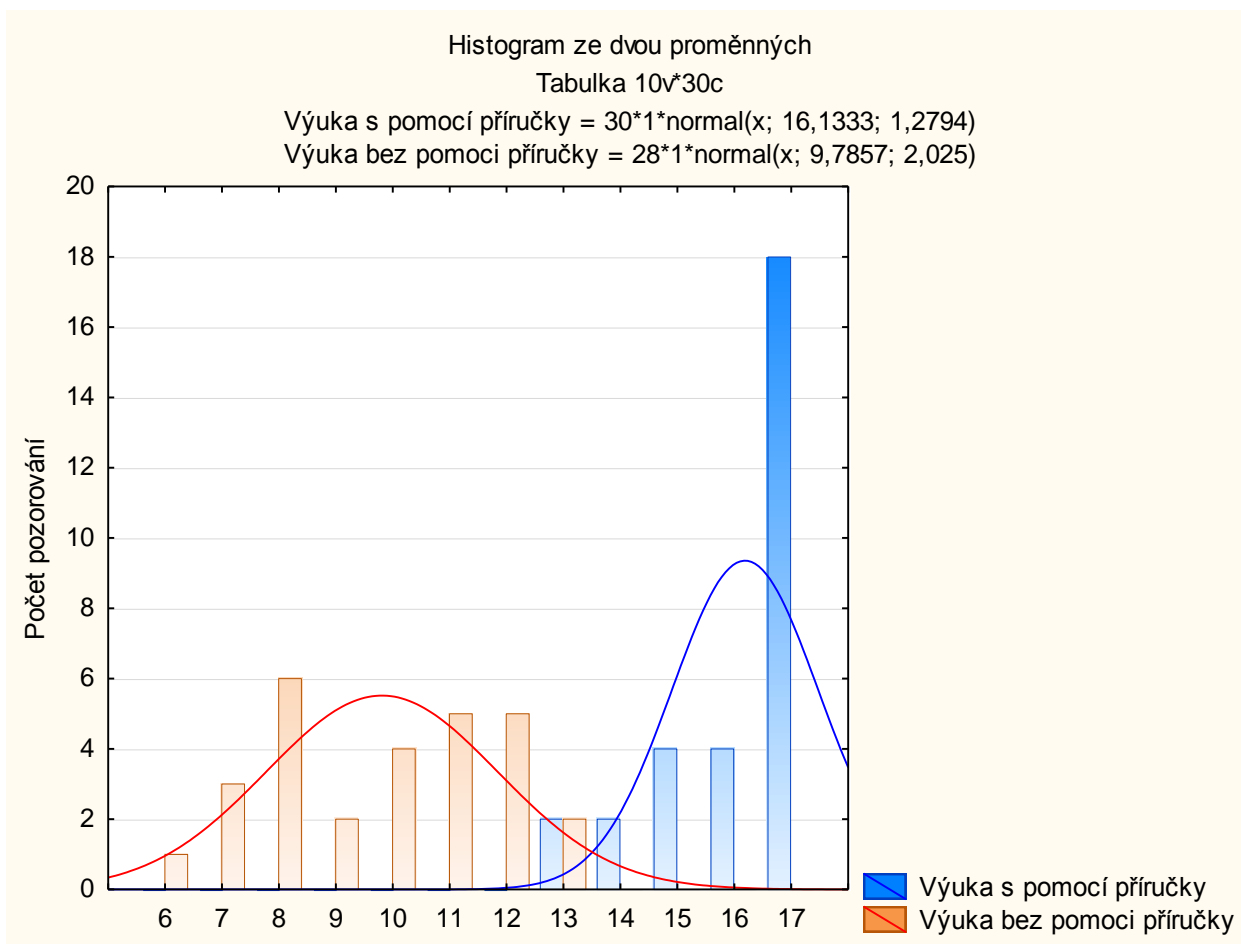
Hypotéza č. 1:

H_0 : Použití příručky ve výuce nemá vliv na znalosti žáků 5. ročníku ZŠ o regionu Prostějovsko.

H_A : Použití příručky ve výuce má vliv na znalosti žáků 5. ročníku ZŠ o regionu Prostějovsko.

Hypotézu číslo 1 jsme testovali U – testem Manna a Whitneyho na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Protože vypočítaná p - hodnota je menší než 0,001, na zvolené hladině významnosti odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní hypotézu.

Pomocí U – testu jsme potvrdili existenci statisticky významného rozdílu na zvolené hladině významnosti mezi oběma skupinami žáků. Skupina vyučovaná podle příručky *Regionální vlastivěda Prostějovska (5.A)* dosáhla v didaktickém testu mediánu 17. Naopak skupina žáků vyučovaná bez použití příručky (5.B), ale stále v souladu s platným ŠVP, dosáhla v didaktickém testu mediánu pouze 10.



Graf 7: Relativní úspěšnosti didaktického testu žáků 5.A, 5.B

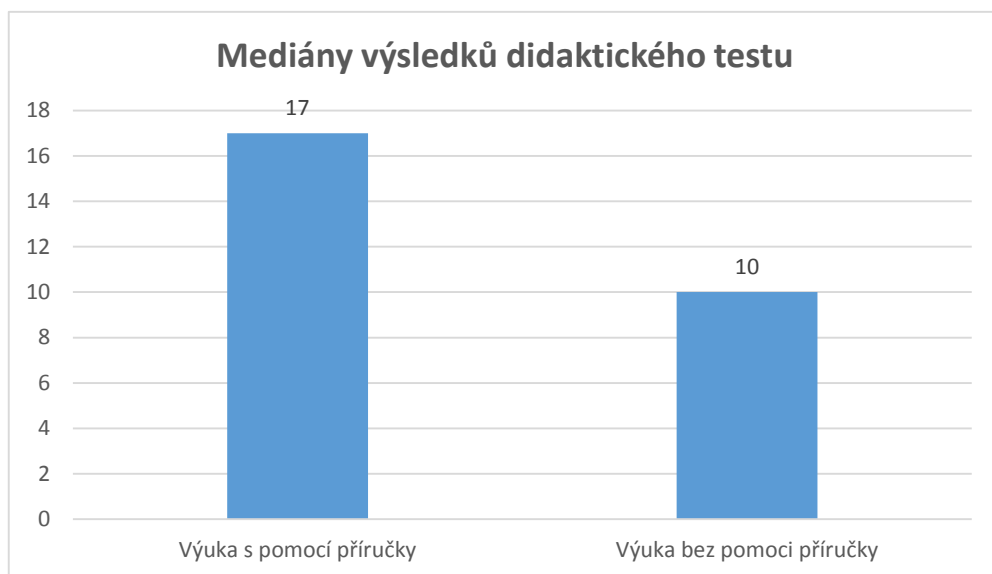
Interpretace:

Z grafu číslo 7 je patrná relativní úspěšnost v didaktickém testu skupiny žáků vyučované s pomocí příručky *Regionální vlastivěda Prostějovska* (5.A), znázorněné modře a relativní úspěšnost v didaktickém testu skupiny žáků vyučované bez pomoci příručky (5.B), znázorněné oranžově.

Na vodorovné ose vidíme celkový počet bodů získaný žáky v didaktickém testu. Na svislé ose spatřujeme počet pozorování, tedy četnost žáků, která příslušného bodového skóre dosáhla.

Relativní úspěšnost každé skupiny jako celku v didaktickém testu je v grafu charakterizována vlastní Gaussovou křivkou.²¹⁶ Modrá představuje skupinu vyučovanou s pomocí příručky (5.A), červená představuje skupinu vyučovanou bez pomoci příručky (5.B), ale v souladu s platným ŠVP.

²¹⁶ ENCYKLOPÉDIE DIDEROT. *Všeobecná encyklopedie*, 5. svazek, Praha: Diderot, 1999. S. 385.

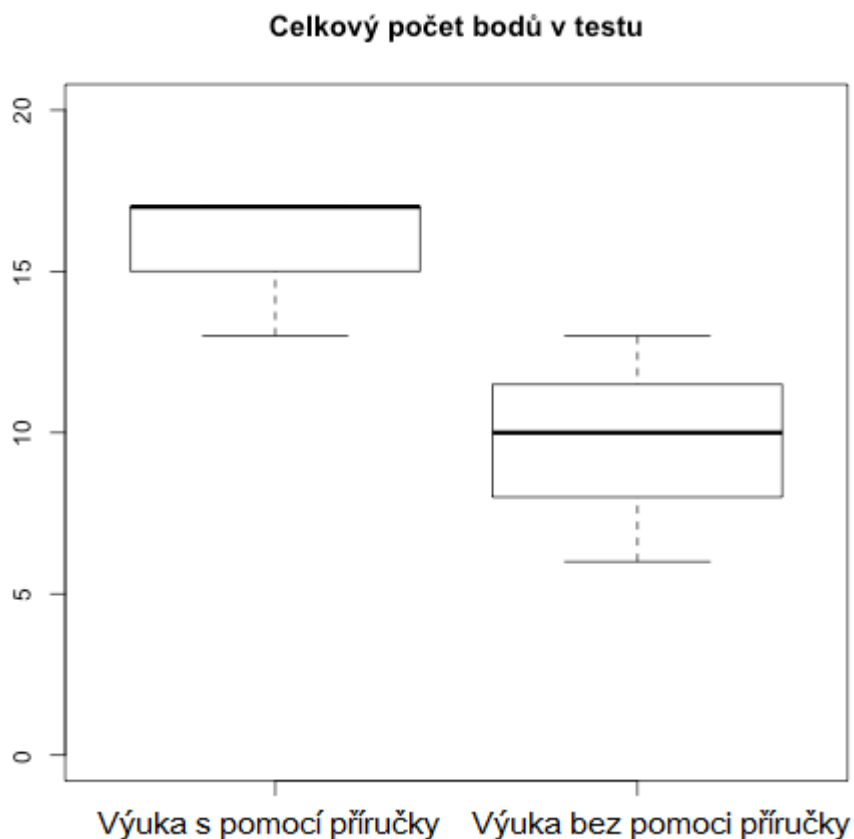


Graf 8: Mediány výsledků didaktického testu 5.A, 5.B

Interpretace:

Graf číslo 8 znázorňuje rozdíl mezi středními dosaženými hodnotami didaktického testu skupiny žáků vyučované s použitím příručky *Regionální vlastivěda Prostějovska* (5.A) – 17 a skupiny žáků vyučované bez pomoci příručky (5.B) – 10. Medián rozděluje polovinu větších hodnot od poloviny menších hodnot, přičemž všechny hodnoty jsou seřazeny podle velikosti.

Velice zajímavé se nám jeví též grafické zpracování celkového počtu bodů získaných v testu obou skupin formou krabicového grafu (boxplot), který zobrazuje rozdělení proměnných:



Graf 9: Krabicový graf celkového počtu bodů v testu 5.A, 5.B

Interpretace:

Krabicový graf číslo 10 prokazuje, že skóre bodů je výrazně vyšší u skupiny žáků, která byla regionální vlastivědě vyučována s použitím příručky *Regionální vlastivěda Prostějovska*.

Medián (tučná horizontální linie) je rovněž vyšší u skupiny vyučované s použitím příručky. Přítomnost horního a dolního kvartilu spatřujeme jen u skupiny vyučované bez příručky, avšak stále v součinnosti s platným ŠVP.

U skupiny vyučované s využitím příručky horní kvartil chybí. Dokonce se zde díky vysokému podílu vynikajících výkonů žáků shoduje medián s maximem možných získaných bodů v didaktickém testu i největší naměřenou hodnotou, (x_{\max}) = 17, této skupiny žáků.

Z grafu je rovněž patrné, že maximum získaných bodů skupiny vyučované bez příručky se shoduje s minimem získaných bodů skupiny vyučované s pomocí příručky.

Z tohoto krabicového grafu zjišťujeme i nejmenší naměřenou hodnotu, $(x_{\min}) = 6$, která se vyskytuje pouze u skupiny vyučované bez příručky.

Krabicový graf ukazuje rozdíl mezi oběma skupinami žáků. Souhrnně lze tedy konstatovat, že všechny výsledky jsou výrazně lepší u skupiny dětí vyučované s příručkou v porovnání s výsledky skupiny žáků vyučované bez použití příručky *Regionální vlastivěda Prostějovska*.

Výzkumná otázka č. 2:

Má použití příručky ve výuce vliv na schopnost žáků 5. ročníku ZŠ identifikovat (rozpoznat) hanácký kraj?

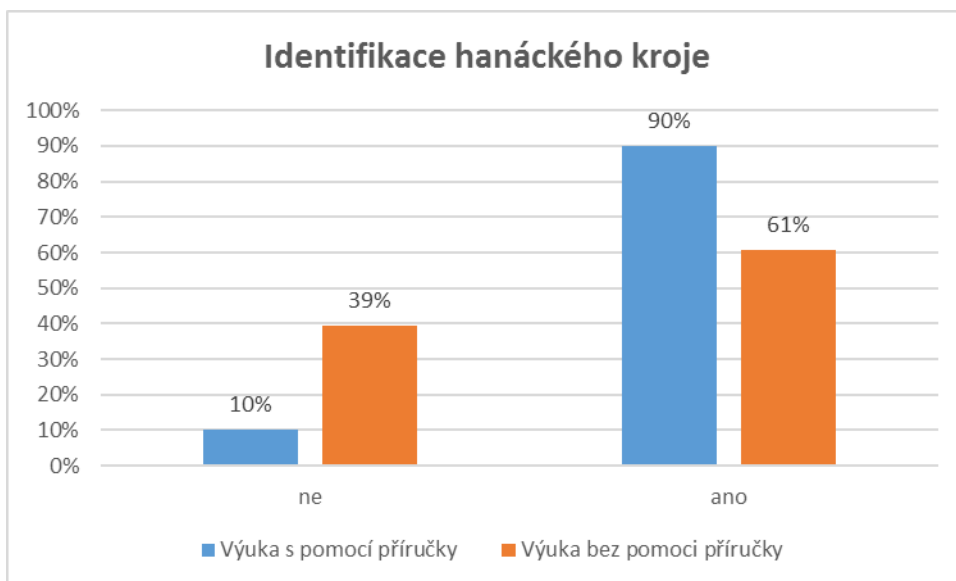
Hypotéza č. 2:

H_0 : Použití příručky ve výuce nemá vliv na schopnost žáků 5. ročníku ZŠ identifikovat (rozpoznat) hanácký kraj.

H_A : Použití příručky ve výuce má vliv na schopnost žáků 5. ročníku ZŠ identifikovat (rozpoznat) hanácký kraj.

Hypotézu číslo 2 jsme testovali testem nezávislosti chí – kvadrát pro čtyřpolní tabulku. Výstupem je hodnota Chí – kvadrát statistiky = 5,2782 a p – hodnota = 0,02159. P - hodnota je menší než 0,05, proto můžeme odmítnout nulovou hypotézu a přijímáme alternativní hypotézu na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Test nezávislosti chí – kvadrát pro čtyřpolní tabulku prokázal existenci statisticky významného rozdílu mezi oběma skupinami. Žáci ve skupině vyučované podle příručky *Regionální vlastivěda Prostějovska (5.A)* tedy správně identifikovali hanácký kraj statisticky častěji než žáci ve skupině vyučované bez použití příručky (5.B), ale v souladu s platným ŠVP.



Graf 10: Identifikace hanáckého kroje 5.A, 5.B

Interpretace:

Graf číslo 10 ukazuje výsledky skupiny žáků vyučovaných s pomocí příručky *Regionální vlastivěda Prostějovska*, znázorněné modře, v úkolu identifikovat hanácký kraj. Z této skupiny dokázalo odpovědět správně 90 % (27) žáků, chybně jen 10 % (3) dětí.

Výsledky skupiny žáků vyučovaných bez pomoci příručky *Regionální vlastivěda Prostějovska*, ale stále v souladu s platným ŠVP v identifikaci hanáckého kroje jsou v grafu znázorněny oranžově. Pouze 61 % (17) takto vyučovaných žáků dokázalo odpovědět správně, zatímco celých 39 % (11) dětí v tomto úkolu chybovalo.

Závěrem testování této hypotézy můžeme konstatovat, že hanácký kraj dokázaly správně identifikovat statisticky častěji děti ze skupiny vyučované s pomocí příručky *Regionální vlastivěda Prostějovska*, v porovnání s výsledky skupiny žáků vyučované bez příručky.

Výzkumná otázka č. 3:

Má výborný prospěch na vysvědčení z vlastivědy vliv na znalosti žáků 5. ročníku ZŠ o regionu Prostějovsko?

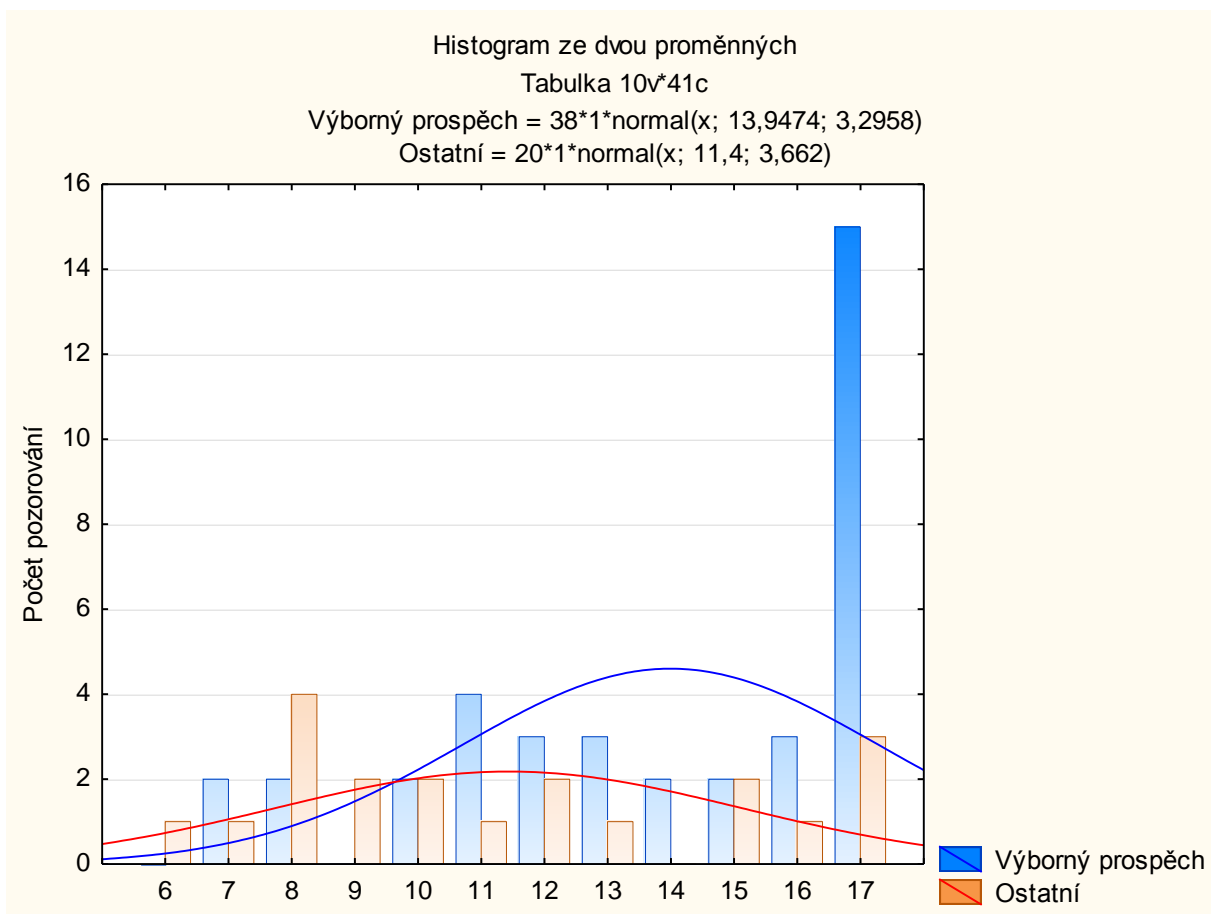
Hypotéza č. 3:

H_0 : Výborný prospěch na vysvědčení z vlastivědy nemá vliv na znalosti žáků 5. ročníku ZŠ o regionu Prostějovsko.

H_A : Výborný prospěch na vysvědčení z vlastivědy má vliv na znalosti žáků 5. ročníku ZŠ o regionu Prostějovsko.

Hypotézu číslo 3 jsme podrobili U – testu Manna a Whitneyho na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Protože vypočítaná p – hodnota 0,01143 je menší než 0,05, odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní hypotézu.

U – testem Manna a Whitneyho jsme potvrdili existenci statisticky významného rozdílu na zvolené hladině významnosti mezi oběma skupinami žáků. Skupina žáků, kteří měli na vysvědčení za 2. pololetí 5. ročníku ZŠ výborný prospěch z vlastivědy (byli hodnoceni klasifikačním stupněm 1 – výborně), dosáhla v didaktickém testu mediánu 13. Naopak skupina ostatních žáků, kteří na vysvědčení za 2. pololetí 5. ročníku ZŠ z vlastivědy výborný prospěch neměli (byli hodnoceni klasifikačním stupněm 2 – chvalitebně, 3 – dobře a 4 – dostatečně), dosáhla v didaktickém testu mediánu pouze 10,5.



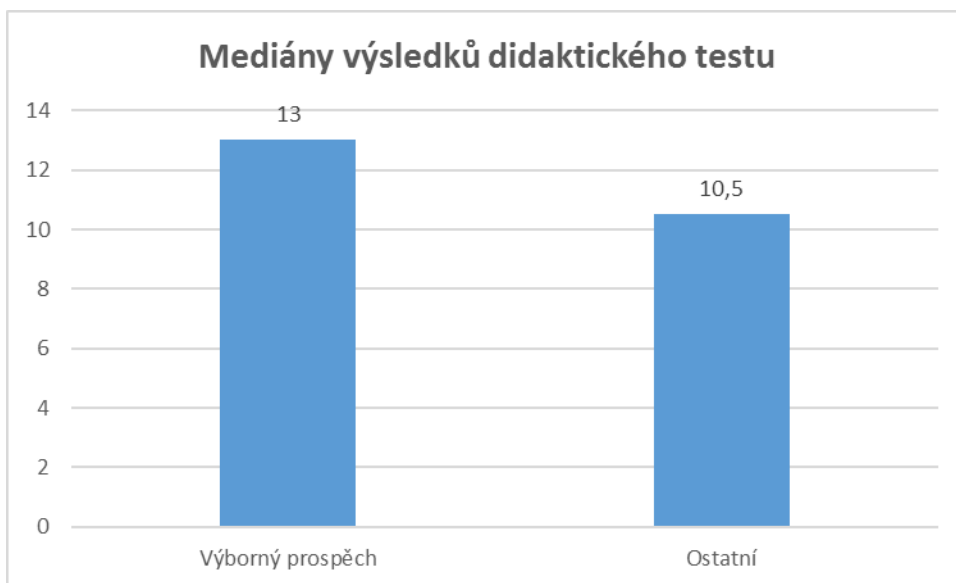
Graf 11: Relativní úspěšnosti didaktického testu žáků s výborným prospěchem z vlastivědy a ostatních

Interpretace:

Z grafu číslo 11 vyplývá relativní úspěšnost v didaktickém testu skupiny žáků s výborným prospěchem z vlastivědy na vysvědčení za 2. pololetí 5. ročníku ZŠ, znázorněné modře a relativní úspěšnost skupiny ostatních žáků, znázorněné oranžově, kteří na vysvědčení za 2. pololetí 5. ročníku ZŠ z vlastivědy výborný prospěch neměli.

Na vodorovné ose je viditelný celkový počet bodů získaný žáky v didaktickém testu. Svislá osa představuje četnost žáků, která dosáhla odpovídajícího bodového skóre.

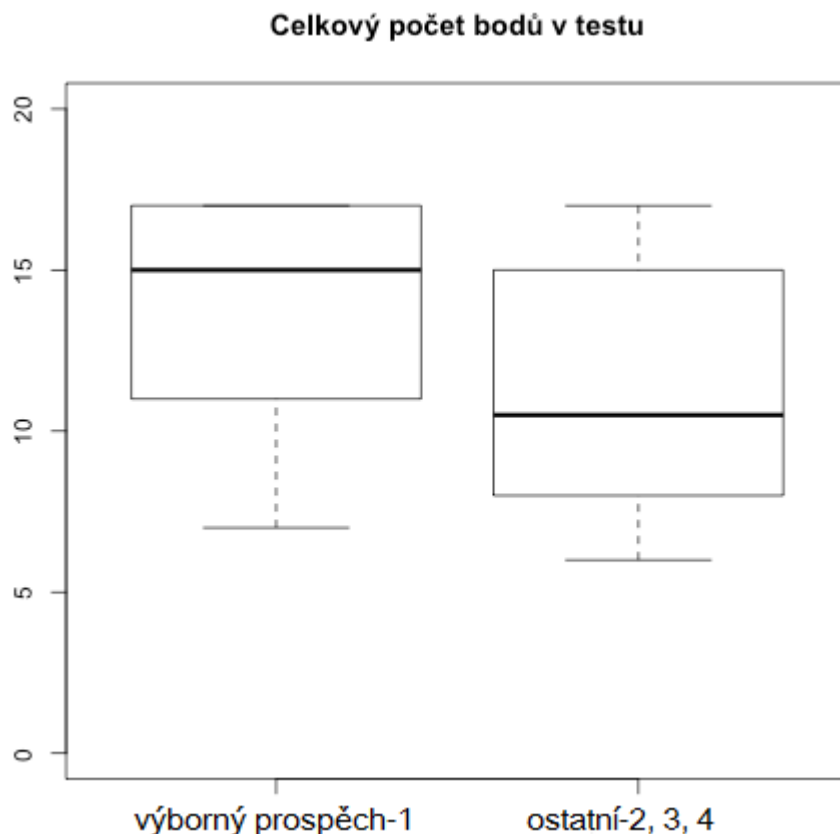
Relativní úspěšnost každé skupiny jako celku v didaktickém testu je v grafu charakterizována individuální Gaussovou křivkou. Modrá představuje skupinu žáků s výborným hodnocením z vlastivědy na vysvědčení za 2. pololetí v 5. ročníku ZŠ, červená znázorňuje skupinu ostatních žáků, kteří neměli na vysvědčení za 2. pololetí v 5. ročníku ZŠ z vlastivědy výborný prospěch.



Graf 12: Mediány výsledků didaktického testu žáků s výborným prospěchem z vlastivědy a ostatních

Interpretace:

Graf číslo 12 představuje rozdíl mezi dosaženými středními hodnotami didaktického testu skupiny žáků s výborným prospěchem z vlastivědy na vysvědčení za 2. pololetí v 5. ročníku ZŠ – 13 a skupiny žáků, kteří neměli na vysvědčení za 2. pololetí v 5. ročníku ZŠ z vlastivědy výborné hodnocení – 10,5.



Graf 13: Krabicový graf celkového počtu bodů v testu žáků s výborným prospěchem z vlastivědy a ostatních

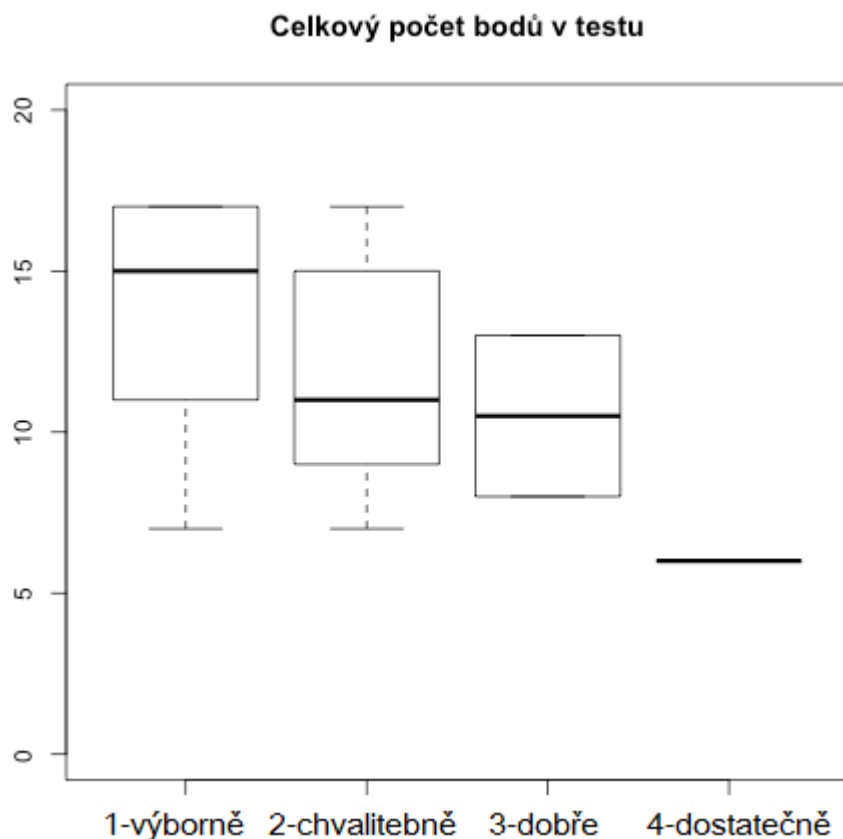
Interpretace:

Krabicový graf (boxplot) číslo 13 představuje celkový počet bodů získaných v testu dvěma skupinami žáků. První skupina, žáci s výborným prospěchem z vlastivědy na vysvědčení za 2. pololetí 5. ročníku ZŠ, má výrazně vyšší medián než druhá skupina žáků, kteří již na vysvědčení z vlastivědy za 2. pololetí 5. ročníku ZŠ nezískali výborné hodnocení a byli klasifikováni klasifikačními stupni 2 – chvalitebně, 3 – dobře a 4 – dostatečně.

U skupiny žáků s výborným prospěchem dokonce vzhledem k četnosti dosaženého nejvyššího bodového skóre v didaktickém testu můžeme pozorovat shodu hrany horního kvartilu s nejvyšší naměřenou hodnotou této skupiny žáků (x_{\max}) = 17.

Krabicový graf potvrzuje statisticky významný rozdíl mezi oběma skupinami žáků.

V souvislosti s testováním 3. hypotézy jsme ověřovali její platnost i ve vztahu k jednotlivým klasifikačním stupňům, které získali žáci z vlastivědy na vysvědčení za 2. pololetí 5. ročníku ZŠ.



Graf 14: Krabicový graf celkového počtu bodů v testu v závislosti na získané známce z vlastivědy na vysvědčení za 2. pololetí 5. ročníku ZŠ

Interpretace:

Krabicový graf (boxplot) číslo 14 charakterizuje rozložení dosažených výsledků, celkového bodového skóre, v didaktickém testu u 4 skupin dětí – jedničkářů (38 žáků; 66% dětí), dvojkařů (17 žáků; 29% dětí), trojkařů (2 žáci; 3% dětí) a čtyřkaře (1 žák; 2% dětí). Klasifikačním stupněm 5 – nedostatečně nebylo hodnoceno žádné dítě. Z grafu je patrná existence závislosti: čím lepší známka z vlastivědy na vysvědčení, tím lepší skóre v didaktickém testu. Tuto skutečnost dokazují mediány jednotlivých skupin.

Vypočítaná p - hodnota je menší než 0,001, proto můžeme konstatovat, že na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$ i v takto testované hypotéze existuje statisticky významný rozdíl.

Vzhledem k nízkému zastoupení trojkařů a čtyřkařů v testovaném vzorku však nemůžeme považovat výsledky statistické analýzy pro tyto dvě skupiny dětí za dostatečně průkazné. Zjištěné výsledky proto prezentujeme pouze ilustrativně. Z našeho hlediska se nám však jeví jako zajímavý námět k dalšímu odbornému zkoumání, například v dalším navazujícím pedagogickém výzkumu.

Výzkumná otázka č. 4:

Má pohlaví vliv na znalosti žáků 5. ročníku ZŠ o regionu Prostějovsko?

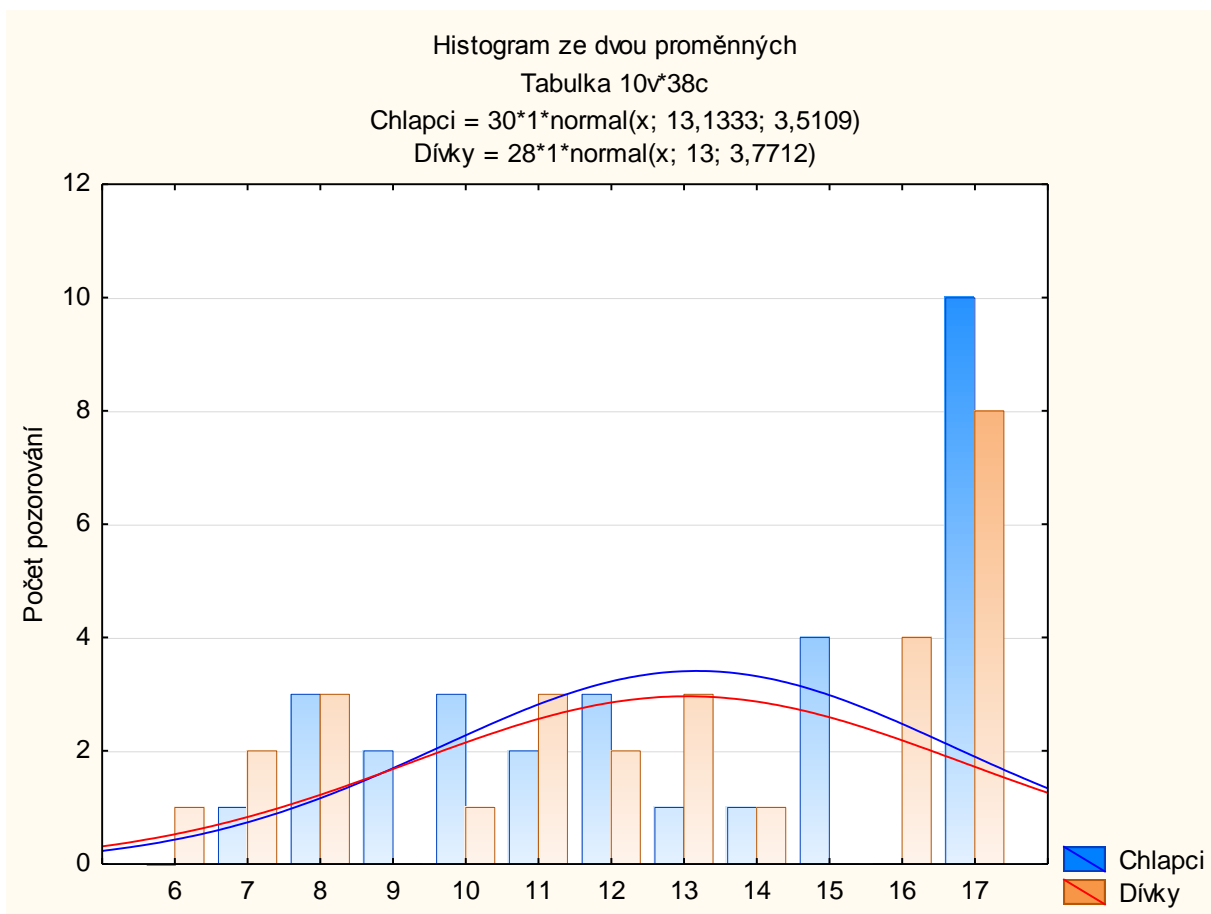
Hypotéza č. 4:

1H₀: Pohlaví nemá vliv na znalosti žáků 5. ročníku ZŠ o regionu Prostějovsko.

1H_A: Pohlaví má vliv na znalosti žáků 5. ročníku ZŠ o regionu Prostějovsko.

Hypotéza číslo 4 byla testována U – testem Manna a Whitneyho na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Protože vypočítaná p - hodnota je 0,8805, přijímáme nulovou hypotézu a zamítáme hypotézu alternativní.

U – test Manna a Whitneyho tudíž nepotvrdil existenci statisticky významného rozdílu na zvolené hladině významnosti mezi oběma skupinami žáků. Skupina chlapců dosáhla v didaktickém testu mediánu 13,5. Skupina dívek dosáhla v didaktickém testu mediánu 13, tedy velmi podobného výsledku. Na základě vyhodnocení U – testu můžeme konstatovat, že mezi bodovými skóre chlapců a dívek není statisticky významný rozdíl a pohlaví žáků nemá ve shodě s psychologicko – didaktickými požadavky na výsledky didaktického testu vliv.



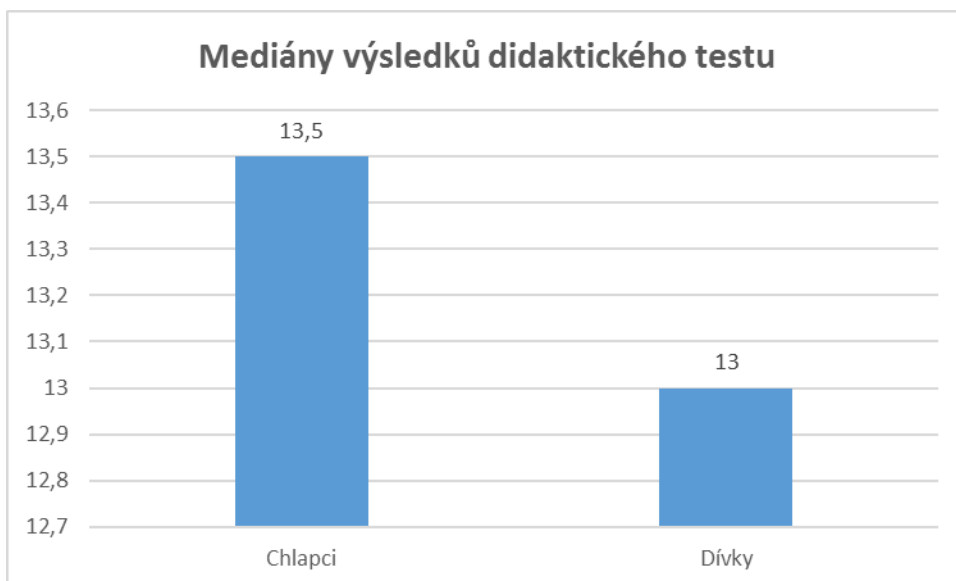
Graf 15: Relativní úspěšnosti chlapců a dívek

Interpretace:

Z grafu číslo 15 vyplývá relativní úspěšnost v didaktickém testu skupiny chlapců, znázorněné modře a relativní úspěšnost skupiny dívek, znázorněné oranžově.

Na vodorovné ose je patrný celkový počet bodů získaný chlapci i děvčaty v didaktickém testu. Svislá osa představuje četnost žáků, která dosáhla odpovídajícího bodového skóre.

Relativní úspěšnost v didaktickém testu každé skupiny jako celku je v grafu charakterizována samostatnou Gaussovou křivkou. Modrá znázorňuje chlapce, červená dívky. Obě Gaussovy křivky se téměř překrývají.

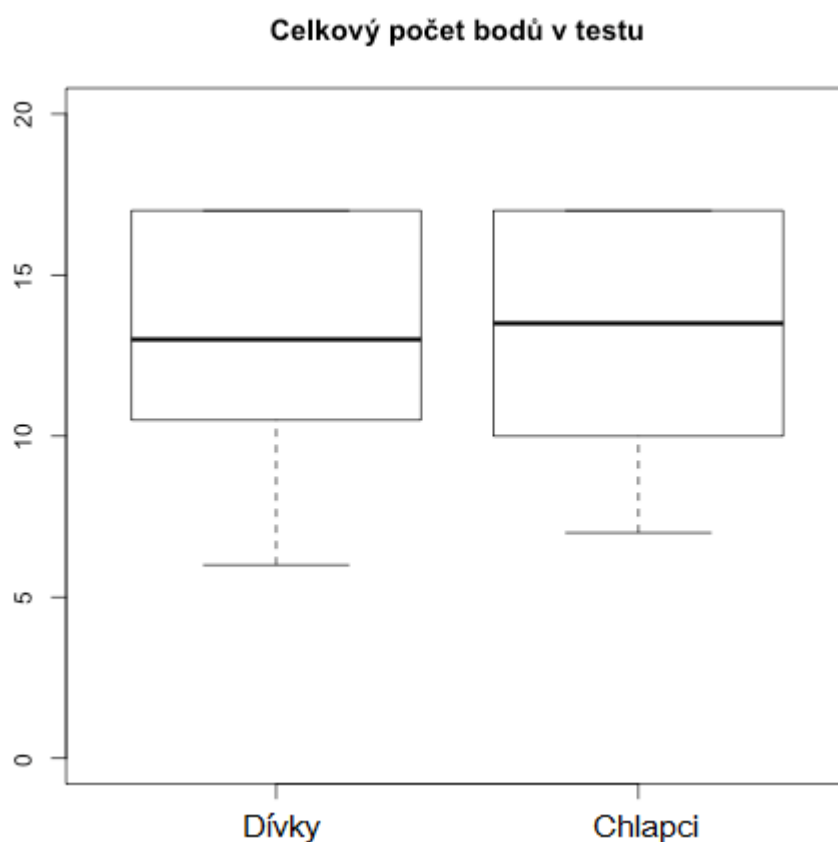


Graf 16: Mediány výsledků didaktického testu chlapců a dívek

Interpretace:

Graf číslo 16 ilustruje rozdíl v dosažených středních hodnotách didaktického testu skupiny chlapců – 13,5 a skupiny dívek – 13. Mediány jsou přibližně stejné.

Hypotézu č. 4 jsme souhrnně zpracovali ještě formou krabicového grafu (boxplot):



Graf 17: Krabicový graf celkového počtu bodů v testu chlapců a dívek

Interpretace:

Krabicový graf číslo 17 znázorňuje porovnání výsledků v didaktickém testu skupiny chlapců a skupiny dívek. Obě skupiny dětí dosáhly podobného mediánu, u obou skupin spatřujeme horní i dolní kvartil. U obou skupin je podobná i nejmenší naměřená hodnota. U obou skupin je i shodná největší naměřená hodnota s hranou horního kvartilu (x_{\max}) = 17. Mezi skupinami tedy nepozorujeme statisticky významný rozdíl.

6.3. SHRnutí, DISKUSE A NÁVRH DOPORUČENÍ

Pedagogickým výzkumem jsme zjišťovali rozdíl ve znalostech žáků 5. ročníku ZŠ o regionu Prostějovsko v závislosti na použití příručky *Regionální vlastivěda Prostějovska* ve výuce. První skupina žáků byla regionální vlastivědě vyučována s pomocí výše jmenované příručky. Druhá skupina žáků byla vyučována bez použití příručky, ale stále v souladu s platným ŠVP.

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na zjištění úrovně znalostí žáků o našem regionu a na ověření předpokládaných vztahů mezi proměnnými. Zajímalo nás, zda má na znalosti žáků také vliv pohlaví a známka z vlastivědy na vysvědčení (2. pololetí 5. ročníku ZŠ). Data získaná pomocí námi navrženého didaktického testu jsme podrobili statistické analýze.

Pro lepší přehlednost a možnost srovnání obou testovaných skupin žáků jsme vytvořili následující tabulku výsledků didaktického testu:

	5.A (s příručkou)	5.B (bez příručky)	Celý soubor (5.A + 5.B)
Dosažené minimum bodů v didaktickém testu	13	6	6
Dosažené maximum bodů v didaktickém testu	17	13	17
Aritmetický průměr získaných bodů v didaktickém testu	16,13	9,79	13,07
Celkový počet získaných bodů v didaktickém testu	484	274	758
Úspěšná identifikace hanáckého kroje	27 (90%)	17 (61%)	44 (76%)
Průměrná úspěšnost v didaktickém testu	95%	58%	77%

Tab. 8: Tabulka výsledků didaktického testu

Interpretaci výsledků pedagogického výzkumu uvádíme v souvislosti s dílčími cíli empirické části předkládané rigorózní práce:

- **Zjistit, popsat a interpretovat úroveň znalostí žáků 5. třídy ZŠ o regionu Prostějovsko pomocí didaktického testu**

Vyhodnocení námi vytvořeného didaktického testu nám poskytlo následující výstupy. Žáci 5. ročníku ZŠ průměrně dosáhli 13,07 bodů z možného maxima 17 bodů. Nejmenší počet bodů, kterého žáci v testu dosáhli, byl 6 bodů. Průměrná úspěšnost činí 77 % a odpovídá klasifikačnímu stupni 2.

- **Zjistit, popsat a interpretovat rozdíl ve znalostech žáků 5. třídy ZŠ o regionu Prostějovsko v závislosti na použití příručky ve výuce**

Skupina žáků, která byla regionální vlastivědě vyučována s pomocí příručky *Regionální vlastivěda Prostějovska*, dosáhla lepších výsledků v didaktickém testu než skupina žáků, která byla regionální vlastivědě vyučována bez použití příručky, ale stále v souladu s platným ŠVP. Průměrná úspěšnost skupiny vyučované s příručkou byla 95 % (odpovídá klasifikačnímu stupni 1), průměrná úspěšnost skupiny vyučované bez příručky byla jen 58 % (což odpovídá klasifikačnímu stupni 3). Rozdíl ve znalostech o našem regionu mezi oběma skupinami tedy činí 2 klasifikační stupně. Dosažené minimum – maximum skupiny vyučované s příručkou bylo 13 – 17 bodů, zatímco dosažené minimum – maximum skupiny vyučované bez příručky bylo pouhých 6 – 13 bodů. Celkový součet všech získaných bodů v didaktickém testu skupiny žáků vyučovaných podle příručky činil 484 bodů. Skupina vyučovaná bez příručky získala v celkovém součtu pouze 274 bodů.

- **Zjistit, popsat a interpretovat schopnost žáků 5. třídy ZŠ z regionu Prostějovsko identifikovat (rozpoznat) hanácký kraj**

Z celkového počtu 58 žáků hanácký kraj na obrázku v didaktickém testu správně identifikovalo 44 dětí. Průměrná úspěšnost v rozpoznávání hanáckého kroje tedy činí 76 %.

- **Zjistit, popsat a interpretovat rozdíl ve schopnosti žáků 5. třídy ZŠ z regionu Prostějovsko identifikovat (rozpoznat) hanácký kraj v závislosti na použití příručky ve výuce**

Žáci, kteří byli regionální vlastivědě vyučováni s pomocí příručky *Regionální vlastivěda Prostějovska* byli v identifikaci hanáckého kroje v didaktickém testu úspěšnější než žáci, kteří takto vyučováni nebyli. Počet žáků ze skupiny s příručkou, kteří správně označili hanácký kraj, byl 27 (90%), počet žáků ze skupiny bez příručky jen 17 (61%).

- **Zjistit, popsat a interpretovat vliv výborného prospěchu na vysvědčení z vlastivědy žáků 5. třídy ZŠ z regionu Prostějovsko na úroveň znalostí o našem regionu**

Z celkového počtu 58 žáků bylo z vlastivědy výborně (klasifikačním stupněm 1) na vysvědčení za 2. pololetí 5. ročníku ZŠ hodnoceno 38 dětí. V didaktickém testu získali v celkovém součtu 530 bodů, průměrně 13,95 bodů, tudíž byla jejich průměrná úspěšnost 82 %. Tato skupina žáků byla v didaktickém testu úspěšnější než druhá skupina dětí. Druhá skupina, o počtu 20 dětí, která již na vysvědčení z vlastivědy neměla vynikající hodnocení (byla klasifikována známkou 2, 3 a 4), v didaktickém testu získala v celkovém součtu 228 bodů, průměrně 11,4 bodů a její průměrná úspěšnost byla jen 67 %.

- **Zjistit, popsat a interpretovat vliv pohlaví žáků 5. třídy ZŠ z regionu Prostějovsko na úroveň znalostí o našem regionu**

V našem pedagogickém výzkumu jsme zjistili, že v souladu s psychologicko – didaktickými požadavky nemá pohlaví žáků na jejich výsledky v didaktickém testu žádný vliv. Chlapci získali v celkovém součtu 394 bodů, průměrně 13,13 bodů a jejich průměrná úspěšnost činila 77 %. Podobně i dívky dosáhly v celkovém součtu 364 bodů, průměrně 13 bodů a jejich průměrná úspěšnost v didaktickém testu byla 76 %.

Návrh doporučení

Výzkumným šetřením jsme zjistili, že využití příručky *Regionální vlastivěda Prostějovska* ve výuce má jednoznačně pozitivní vliv na úroveň znalostí žáků 5. ročníku základní školy o našem regionu. Tento rozdíl činil 2 klasifikační stupně ve prospěch skupiny žáků vyučovaných s využitím příručky oproti skupině žáků vyučovaných klasicky, bez využití příručky, avšak stále v souladu s platným školním vzdělávacím programem.

Vyučující vlastivědy, kteří příručku do své výuky zařazovali, hodnotili výuku i samotné testování didaktickým testem jako motivující. Motivaci spatřovali jak na straně žáků, tak i na straně pedagogů a ve výuce podle příručky budou dále pokračovat.

Velký ohlas měla regionální výuka podle příručky i mezi rodiči žáků. Společně s dětmi, pedagogy i vedením školy zahrnuté do testování, hodnotili takovou výuku jako přínos pro kulturní rozhled a zkvalitnění znalostí dětí.

Vzhledem ke skutečnosti, že všechny základní školy na Prostějovsku obdržely zdarma jeden výtisk příručky *Regionální vlastivěda Prostějovska* v rámci grantu Evropského sociálního fondu Evropské unie již v roce 2011, dovolujeme si doporučit ostatním pedagogům z našeho regionu zařazovat výuku podle výše zmíněné příručky do výuky.

Příručka může být použita i jako námět pro příměstský tábor nebo mohou být její vybrané prvky, s ohledem na věk dětí, využívány například ve školní družině.

Za zvážení jistě stojí i zřízení regionálních, národopisných a folklórních kroužků při místních základních školách a jejich další úzká spolupráce s folklórními tanečními soubory a sdruženími. My sami jsme byli po ukončení testování žáků didaktickým testem dotázáni mnohými dětmi i jejich rodiči, zda bude v jejich škole regionální kroužek zřízen či zda bude regionální výuka zařazena i v následujícím 6. ročníku ZŠ.

ZÁVĚR

Výuka regionální vlastivědy děti na 1. stupni základní školy opravdu zaujala a působila na ně samotné i na jejich pedagogy silně motivačně. Využití příručky *Regionální vlastivěda Prostějovska* tak ocenili nejen žáci, ale i vyučující. Potěšil nás také velký ohlas výuky vlastivědy podle příručky zvláště mezi rodiči žáků. Následujícím pedagogickým výzkumem jsme dospěli k velice zajímavým závěrům.

Výzkumným šetřením jsme zjistili, že výuka regionální vlastivědy podle výše zmíněné příručky má významně pozitivní vliv na úroveň znalostí žáků 5. ročníku ZŠ o našem regionu i na jejich schopnost identifikovat hanácký kraj. Výsledky testu byly též ovlivněny i výborným prospěchem žáků z vlastivědy na vysvědčení za 2. pololetí 5. ročníku ZŠ. Naopak pohlaví žáků výsledek testování znalostí o regionu Prostějovsko nikterak neovlivnilo. Na základě zjištěných výsledků našeho výzkumného šetření můžeme vyučujícím na prvním stupni ZŠ na Prostějovsku zařazování výuky s podporou příručky *Regionální vlastivěda Prostějovska* ve vlastivědě obecně doporučit.

Lásku k domovu a ke své vlasti je třeba v srdcích malých školáků zažehnout, dále ji kultivovat a atraktivní výukou děti motivovat k prohlubování vědomostí o svém regionu, pěstovat v nich hrdost na svůj původ, na své kořeny. Právě porozumění a pochopení interkulturních rozdílů jsou klíčem k řešení aktuálních problémů současné společnosti. Výchova dětí již na prvním stupni ZŠ by měla mít své pevné ukotvení ve vědomí regionální svébytnosti a současně národní integrity. Jen tak může vzdělávací předmět vlastivěda splnit svou důležitou funkci – připravit děti nejen na budoucí výuku dějepisnou a zeměpisnou, ale položit také základy výchovy k odpovědnému a aktivnímu občanství.

My, učitelé prvního stupně základní školy, jsme proto povoláni vytvořit našim dětem podnětný prostor k osobnímu růstu a obdarovat je prostřednictvím regionální vlastivědy bohatstvím, které budou jednou moci předat příštím generacím.

ABSTRAKT

PEJCHALOVÁ, Iva. *Regionální vlastivěda v teorii a praxi primárního vzdělávání*. Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2016. 170 s. Rigorózní práce.

Klíčová slova: vlastivěda, regionální výuka a výchova, prožitkové učení, žák mladšího školního věku, příručka *Regionální vlastivěda Prostějovska*

Předkládaná rigorózní práce je orientovaná na výuku regionální složky vlastivědy na prvním stupni základní školy jako části kurikula, ukotvené v Rámcovém vzdělávacím plánu pro základní vzdělávání ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět.

Cílem teoretické části práce je upozornit na důležitost vzdělávání žáků primární školy o místním regionu a možnosti využití prožitkového učení ve výuce regionální vlastivědy. Cílem empirické části práce je ověřit existenci možných vztahů u žáků 5. ročníku základní školy v závislosti na použití příručky *Regionální vlastivěda Prostějovska* ve výuce, kterou jsme měli možnost vydat v roce 2011 díky grantu Evropského sociálního fondu Evropské unie.

Rigorózní práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a empirickou. V teoretické části práce seznamujeme čtenáře se specifiky žáků mladšího školního věku a jejich vlivem na výchovně vzdělávací proces v primární škole. Dále se v teoretické části rigorózní práce podrobně věnujeme vzdělávacímu oboru vlastivěda a jeho regionální složce, historii vlastivědného vzdělávání, definujeme základní pojmy a popisujeme aktuálně platné normy. V závěru teoretické části se zabýváme prožitkovým učením, jeho historickým vývojem ve světě i u nás, a především jeho didaktickým přínosem ve výuce žáků mladšího školního věku.

V empirické části rigorózní práce prezentujeme výsledky pedagogického výzkumu, který byl zaměřen na zjištění existence rozdílu ve znalostech žáků 5. ročníku základní školy o našem regionu v závislosti na použití příručky *Regionální vlastivěda Prostějovska* ve výuce. Empirická část rigorózní práce je uzavřena shrnutím zjištěných výsledků výzkumného šetření.

ABSTRACT

PEJCHALOVÁ, Iva. *Regional Studies in Theory and Practice of Primary Education*. The Pedagogical Faculty, Palacký University in Olomouc, 2016. 170 p. The Rigorous thesis.

Key words: geography, regional studies, experiential learning, primary school pupil, *Regional Studies of Prostějovsko* (manual)

This rigorous thesis focuses on regional studies teaching at primary schools. Regional studies, as part of the curriculum, are embedded in the Framework Education Programme for Basic Education, namely in the educational field of Humans and their World.

The aim of the theoretical part is to highlight the importance of regional studies teaching to young learners and to present how to utilize experiential learning in regional studies teaching. The aim of the empirical part aim is to verify the existence of any possible relations of 5th class pupils with respect to the use of *Regional Studies of Prostějovsko* (manual). We published this manual in 2011, thanks to the European Union's European Social Fund grant.

The rigorous thesis is divided into two parts; the theoretical and the empirical one. The theoretical part deals with the specifics of primary school pupils and their impacts on the educational process at primary schools. Then we focus on geography and the regional studies, the history of primary geography teaching; we define the basic concepts and describe the currently valid standards. At the end of this part we discuss experiential learning, its global and local history; and primarily the didactic benefits in young learners' teaching.

The empirical part is based on the presentation of educational research results. The research was targeted on finding the difference in knowledge about our region among 5th class pupils with respect to the use of *Regional Studies of Prostějovsko* (manual). This part of the rigorous thesis ends by the detected research results summary.

REFERENČNÍ SEZNAM

Seznam obrázků

Obr. 1: Struktura příjemných emocí	20
Obr. 2: Pyramida potřeb	23
Obr. 3: Koně – nástěnná malba	27
Obr. 4: Polní práce – nástěnná malba	27
Obr. 5: Athénská škola	28
Obr. 6: Život ve středověké škole – iluminace	28
Obr. 7: Orbis Pictus	29
Obr. 8: Školní třída z doby vlády Marie Terezie	30
Obr. 9: Čtení zeměpisné z Čítanky pro školy obecné.....	31
Obr. 10: Alšova „Vlast“	32
Obr. 11: President Masaryk dětem	32
Obr. 12: Moje cesta do školy.....	33
Obr. 13: Poupata – čítanka malých.....	34
Obr. 14: Sluníčko.....	34
Obr. 15: Slabikář	35
Obr. 16: Volba vyučovacích metod	40
Obr. 17: Schéma průběhu prožitkového učení	60
Obr. 18: Model zkušenostního učení J. Deweye	63
Obr. 19: Lewinův model zkušenostního učení	63
Obr. 20: Piagetův model učení a kognitivního rozvoje.....	64
Obr. 21: Kolbův zkušenostní model učení	64
Obr. 22: Bannonův model učení.....	65
Obr. 23: Priestův model zkušenostního učení	65
Obr. 24: Metodický princip	70
Obr. 25: Taxativní systém činností projektové metody.....	71
Obr. 26: Základní charakteristiky projektu.....	72

Seznam tabulek

Tab. 1: Rozvoj myšlení žáků primární školy ve vztahu k vlastivědě	13
Tab. 2: Vstřebávání informací do paměti	66
Tab. 3: Specifikační tabulka didaktického testu	91
Tab. 4: Obtížnost jednotlivých testových úloh	92
Tab. 5: Citlivost jednotlivých testových úloh.....	93
Tab. 6: Percentilová norma pro didaktický test.....	96
Tab. 7: Klasifikační stupně.....	101
Tab. 8: Tabulka výsledků didaktického testu	118

Seznam grafů

Graf 1: Pohlaví žáků 5. ročníku ZŠ	81
Graf 2: Věkové rozložení žáků 5. ročníku ZŠ	81
Graf 3: Bydliště žáků 5. ročníku ZŠ	82
Graf 4: Výsledná známka z vlastivědy na vysvědčení za 2. pololetí 5. ročníku ZŠ.....	82
Graf 5: Absolutní četnosti výsledků didaktického testu.....	99
Graf 6: Rozložení četností relativní úspěšnosti výsledků didaktického testu	100
Graf 7: Relativní úspěšnosti didaktického testu žáků 5.A, 5.B	102
Graf 8: Mediány výsledků didaktického testu 5.A, 5.B	103
Graf 9: Krabicový graf celkového počtu bodů v testu 5.A, 5.B	104
Graf 10: Identifikace hanáckého kroje 5.A, 5.B.....	107
Graf 11: Relativní úspěšnosti didaktického testu žáků s výborným prospěchem z vlastivědy a ostatních.....	109
Graf 12: Mediány výsledků didaktického testu žáků s výborným prospěchem z vlastivědy a ostatních.....	110
Graf 13: Krabicový graf celkového počtu bodů v testu žáků s výborným prospěchem z vlastivědy a ostatních.....	111
Graf 14: Krabicový graf celkového počtu bodů v testu v závislosti na získané známce z vlastivědy na vysvědčení za 2. pololetí 5. ročníku ZŠ	112
Graf 15: Graf relativní úspěšnosti chlapců a dívek	115
Graf 16: Mediány výsledků didaktického testu chlapců a dívek.....	116
Graf 17: Krabicový graf celkového počtu bodů v testu chlapců a dívek	117

PŘÍLOHY

Seznam příloh

- 1 Didaktický test: CO UŽ VÍM O NAŠEM REGIONU ☺
- 2 Klasifikační tabulka
- 3 Klíčové kompetence
- 4 Člověk a jeho svět
- 5 Průřezová témata

1 Didaktický test

CO UŽ VÍM O NAŠEM REGIONU ☺ Jméno a příjmení: _____

1. Vyber název obce, kde se nachází tento zámek a přehrada:

- Hluchov
- Otaslavice
- Plumlov
- Kostelec na Hané



2. Co se vyrábělo v bývalém OP Prostějov?

- oděvy
- pečivo
- alkoholické nápoje
- automobily

3. Co se vyrábí v Palírně U Zeleného stromu (Starorežné)?

- oděvy
- pečivo
- alkoholické nápoje
- automobily

4. Na kterém náměstí najdeš prostějovskou radnici?

- náměstí T. G. Masaryka
- Husovo náměstí
- Petrské náměstí
- Pernštýnské náměstí

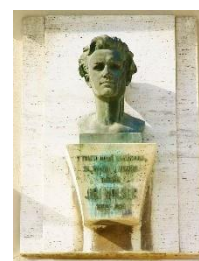


5. V 19. století maloval na zámku v Čechách pod Kosířem své obrazy malíř:

- Josef Mánes
- Adolf Born
- Ondřej Sekora
- Miloš Nesvadba

6. Který známý básník se v Prostějově narodil?

- Karel Jaromír Erben
- Karel Hynek Mácha
- Jaroslav Vrchlický
- Jiří Wolker



7. Zakroužkuj obrázek hanáckého kroje:



8. Typická hanácká stavba s klenbou na obrázku se nazývá:

- pastouška
- žudr
- rotunda
- mlýnice



9. Přiřaď k obrázku správný název budovy. **POZOR**, v seznamu jsou dva názvy navíc!



nová radnice

stará radnice

Národní
dům

kostel svatého
Petra a Pavla

zámek

kostel Povýšení
svatého Kříže



10. Typické hanácké velikonoční kraslice jsou zdobené:

- včelím voskem
- slámou
- nálepkou s obrázkem
- drátováním

11. Napiš jména dvou říček, které protékají Prostějovem:

12. Napiš dva libovolné názvy domovních znamení v Prostějově:

2 Klasifikační tabulka

Tabulka hodnocení pro žáky podle Konečné (originální zdroj: MŠMT)²¹⁷

Na st. 1 – do 90% 3 – do 45%

2 – do 75% 4 – do 25%

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

²¹⁷ KONEČNÁ, S. *Regionální vlastivěda a její využití v učivu primární školy*. Disertační práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. s. 142.

3 Klíčové kompetence

Kompetence k učení

Na konci základního vzdělávání žák:

- vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení
- vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě
- operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy
- samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti
- poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich

Kompetence k řešení problémů

Na konci základního vzdělávání žák:

- vnímá nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností
- vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému
- samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení; užívá při řešení problému logické, matematické a empirické postupy

- ověřuje prakticky správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací, sleduje vlastní pokrok při zdolávání problémů
- kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí

Kompetence komunikativní

Na konci základního vzdělávání žák:

- formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu
- naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje
- rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění
- využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem
- využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi

Kompetence sociální a personální

Na konci základního vzdělávání žák:

- účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce
- podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevnování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá
- přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají

- vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty

Kompetence občanské

Na konci základního vzdělávání žák:

- respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému a psychickému násilí
- chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu
- rozhoduje se zodpovědně podle dané situace, poskytne dle svých možností účinnou pomoc a chová se zodpovědně v krizových situacích ohrožujících život a zdraví člověka
- respektuje, chrání a oceňuje naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit
- chápe základní ekologické souvislosti a environmentální problémy, respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí, rozhoduje se v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti

Kompetence pracovní

Na konci základního vzdělávání žák:

- používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky, adaptuje se na změněné nebo nové pracovní podmínky
- přistupuje k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví i zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot
- využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, činí podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření

- orientuje se v základních aktivitách potřebných k uskutečnění podnikatelského záměru a k jeho realizaci, chápe podstatu, cíl a riziko podnikání, rozvíjí své podnikatelské myšlení

4 Člověk a jeho svět (vzdělávací obsah vzdělávacího oboru)

Místo, kde žijeme

Očekávané výstupy – 1. období

Žák

- vyznačí v jednoduchém plánu místo svého bydliště a školy, cestu na určené místo a rozliší možná nebezpečí v nejbližším okolí
- začlení svou obec (město) do příslušného kraje a obslužného centra ČR, pozoruje a popíše změny v nejbližším okolí, obci (městě)
- rozliší přírodní a umělé prvky v okolní krajině a vyjádří různými způsoby její estetické hodnoty a rozmanitost

Očekávané výstupy – 2. období

Žák

- určí a vysvětlí polohu svého bydliště nebo pobytu vzhledem ke krajině a státu
- určí světové strany v přírodě i podle mapy, orientuje se podle nich a řídí se podle zásad bezpečného pohybu a pobytu v přírodě
- rozlišuje mezi náčrty, plány a základními typy map; vyhledává jednoduché údaje o přírodních podmínkách a sídlištích lidí na mapách naší republiky, Evropy a polokouli
- vyhledá typické regionální zvláštnosti přírody, osídlení, hospodářství a kultury, jednoduchým způsobem posoudí jejich význam z hlediska přírodního, historického, politického, správního a vlastnického
- zprostředkuje ostatním zkušenosti, zážitky a zajímavosti z vlastních cest a porovnává způsob života a přírodu v naší vlasti i v jiných zemích
- rozlišuje hlavní orgány státní moci a některé jejich zástupce, symboly našeho státu a jejich význam

Učivo

- domov – prostředí domova, orientace v místě bydliště
- škola – prostředí školy, činnosti ve škole, okolí školy, bezpečná cesta do školy
- obec (město), místní krajina – její části, poloha v krajině, minulost a současnost obce (města), význačné budovy, dopravní síť

- okolní krajina (místní oblast, region) – zemský povrch a jeho tvary, vodstvo na pevnině, rozšíření půd, rostlinstva a živočichů, vliv krajiny na život lidí, působení lidí na krajinu a životní prostředí, orientační body a linie, světové strany
- regiony ČR – Praha a vybrané oblasti ČR, surovinové zdroje, výroba, služby a obchod
- naše vlast – domov, krajina, národ, základy státního zřízení a politického systému ČR, státní správa a samospráva, státní symboly
- Evropa a svět – kontinenty, evropské státy, EU, cestování
- mapy obecně zeměpisné a tematické – obsah, grafika, vysvětlivky

Lidé kolem nás

Očekávané výstupy – 1. období

Žák

- rozlišuje blízké příbuzenské vztahy v rodině, role rodinných příslušníků a vztahy mezi nimi
- odvodí význam a potřebu různých povolání a pracovních činností
- projevuje toleranci k přirozeným odlišnostem spolužáků, jejich přednostem i nedostatkům

Očekávané výstupy – 2. období

Žák

- vyjádří na základě vlastních zkušeností základní vztahy mezi lidmi, vyvodí a dodržuje pravidla pro soužití ve škole, mezi chlapci a dívkami, v rodině, v obci (městě)
- rozlišuje základní rozdíly mezi jednotlivci, obhájí při konkrétních činnostech své názory, popřípadě připustí svůj omyl, dohodne se na společném postupu a řešení se spolužáky
- rozpozná ve svém okolí jednání a chování, které se už tolerovat nemohou a která porušují základní lidská práva nebo demokratické principy
- rozlišuje základní formy vlastnictví; používá peníze v běžných situacích
- poukáže v nejbližším společenském a přírodním prostředí na změny a některé problémy a navrhne možnosti zlepšení životního prostředí obce (města)

Učivo

- rodina – postavení jedince v rodině, role členů rodiny, příbuzenské a mezigenerační vztahy, život a funkce rodiny, práce fyzická a duševní, zaměstnání
- soužití lidí – mezilidské vztahy, komunikace, obchod, firmy, zájmové spolky, politické strany, církve, pomoc nemocným, sociálně slabým, společný „evropský dům“
- chování lidí – vlastnosti lidí, pravidla slušného chování, principy demokracie
- vlastnictví – soukromé, veřejné, osobní, společné; peníze
- právo a spravedlnost – základní lidská práva a práva dítěte, práva a povinnosti žáků školy, protiprávní jednání, právní ochrana občanů a majetku, soukromého vlastnictví, duševních hodnot
- kultura – podoby a projevy kultury, kulturní instituce, masová kultura a subkultura
- základní globální problémy – významné sociální problémy, problémy konzumní společnosti, nesnášenlivost mezi lidmi, globální problémy přírodního prostředí

Lidé a čas

Očekávané výstupy – 1. období

Žák

- využívá časové údaje při řešení různých situací v denním životě, rozlišuje děj v minulosti, přítomnosti a budoucnosti
- pojmenuje některé rodáky, kulturní či historické památky, významné události regionu, interpretuje některé pověsti nebo báje spjaté s místem, v němž žije
- uplatňuje elementární poznatky o sobě, o rodině a činnostech člověka, o lidské společnosti, soužití, zvycích a o práci lidí; na příkladech porovnává minulost a současnost

Očekávané výstupy – 2. období

Žák

- pracuje s časovými údaji a využívá zjištěných údajů k pochopení vztahů mezi ději a mezi jevy
- využívá archivů, knihoven, sbírek muzeí a galerií, jako informačních zdrojů pro pochopení minulosti; zdůvodní základní význam chráněných částí přírody, nemovitých i movitých kulturních památek

- rozeznává současné a minulé a orientuje se v hlavních reáliích minulosti a současnosti naší vlasti s využitím regionálních specifíků
- srovnává a hodnotí na vybraných ukázkách způsob života a práce předků na našem území v minulosti a současnosti s využitím regionálních specifíků
- objasní historické důvody pro zařazení státních svátků a významných dnů

Učivo

- orientace v čase a časový řád – určování času, čas jako fyzikální veličina, dějiny jako časový sled událostí, kalendáře, letopočet, generace, režim dne, roční období
- současnost a minulost v našem životě – proměny způsobu života, bydlení, předměty denní potřeby, průběh lidského života, státní svátky a významné dny
- regionální památky – péče o památky, lidé a obory zkoumající minulost
- báje, mýty, pověsti – minulost kraje a předků, domov, vlast, rodný kraj

Rozmanitost přírody

Očekávané výstupy – 1. období

Žák

- pozoruje, popíše a porovná viditelné proměny v přírodě v jednotlivých ročních obdobích
- roztřídí některé přírodniny podle nápadných určujících znaků, uvede příklady výskytu organismů ve známé lokalitě
- provádí jednoduché pokusy u skupiny známých látek, určuje jejich společné a rozdílné vlastnosti a změří základní veličiny pomocí jednoduchých nástrojů a přístrojů

Očekávané výstupy – 2. období

Žák

- objevuje a zjišťuje propojenost prvků živé a neživé přírody, princip rovnováhy přírody a nachází souvislosti mezi konečným vzhledem přírody a činností člověka
- vysvětlí na základě elementárních poznatků o Zemi jako součásti vesmíru souvislost s rozdělením času a střídáním ročních období
- zkoumá základní společenstva ve vybraných lokalitách regionů, zdůvodní podstatné vzájemné vztahy mezi organismy a nachází shody a rozdíly v přizpůsobení organismů prostředí

- porovnává na základě pozorování základní projevy života na konkrétních organismech, prakticky třídí organismy do známých skupin, využívá k tomu i jednoduché klíče a atlasy
- zhodnotí některé konkrétní činnosti člověka v přírodě a rozlišuje aktivity, které mohou prostředí i zdraví člověka podporovat nebo poškozovat
- založí jednoduchý pokus, naplánuje a zdůvodní postup, vyhodnotí a vysvětlí výsledky pokusu

Učivo

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

Člověk a jeho zdraví

Očekávané výstupy – 1. období

Žák

- uplatňuje základní hygienické, režimové a jiné zdravotně preventivní návyky s využitím elementárních znalostí o lidském těle; projevuje vhodným chováním a činnostmi vztah ke zdraví
- dodržuje zásady bezpečného chování tak, aby neohrožoval zdraví své a zdraví jiných

- chová se obezřetně při setkání s neznámými jedinci, odmítne komunikaci, která je mu nepříjemná; v případě potřeby požádá o pomoc pro sebe i pro jiné dítě
- uplatňuje základní pravidla účastníků silničního provozu
- reaguje adekvátně na pokyny dospělých při mimořádných událostech

Očekávané výstupy – 2. období

Žák

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

Učivo

- lidské tělo – životní potřeby a projevy, základní stavba a funkce, pohlavní rozdíly mezi mužem a ženou, základy lidské reprodukce, vývoj jedince
- partnerství, rodičovství, základy sexuální výchovy – rodina a partnerství, biologické a psychické změny v dospívání, etická stránka sexuality, HIV/AIDS (cesty přenosu)
- péče o zdraví, zdravá výživa – denní režim, pitný režim, pohybový režim, zdravá strava; nemoc, drobné úrazy a poranění, první pomoc, úrazová zábrana; osobní, intimní a duševní hygiena – stres a jeho rizika; reklamní vlivy
- návykové látky a zdraví – odmítání návykových látek, hrací automaty a počítače

- osobní bezpečí – bezpečné chování v rizikovém prostředí, bezpečné chování v silničním provozu v roli chodce a cyklisty, krizové situace (šikana, týrání, sexuální zneužívání atd.), brutalita a jiné formy násilí v médiích, služby odborné pomoci, situace hromadného ohrožení

5 Průřezová témata

Osobnostní a sociální výchova

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma:

- vede k porozumění sobě samému a druhým
- napomáhá k zvládnutí vlastního chování
- přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni
- rozvíjí základní dovednosti dobré komunikace a k tomu příslušné vědomosti
- utváří a rozvíjí základní dovednosti pro spolupráci
- umožňuje získat základní sociální dovednosti pro řešení složitých situací (např. konfliktů)
- formuje studijní dovednosti
- podporuje dovednosti a přináší vědomosti týkající se duševní hygieny

V oblasti postojů a hodnot průřezové téma:

- pomáhá k utváření pozitivního (nezraňujícího) postoje k sobě samému a k druhým
- vede k uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci
- vede k uvědomování si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů
- přispívá k uvědomování mravních rozměrů různých způsobů lidského chování
- napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování

Tematické okruhy průřezového tématu:

Osobnostní rozvoj

Rozvoj schopností poznávání – cvičení smyslového vnímání, pozornosti a soustředění;
cvičení dovedností zapamatování, řešení problémů; dovednosti pro učení a studium

Sebepoznání a sebepojetí – já jako zdroj informací o sobě; druhí jako zdroj informací o mně;
moje tělo, moje psychika (temperament, postoje, hodnoty); co o sobě vím a co ne; jak se
promítá mé já v mém chování; můj vztah ke mně samé/mu; moje učení; moje vztahy k
druhým lidem; zdravé a vyrovnané sebepojetí

Seberegulace a sebeorganizace – cvičení sebekontroly, sebeovládání – regulace
vlastního jednání i prožívání, vůle; organizace vlastního času, plánování učení a studia;
stanovování osobních cílů a kroků k jejich dosažení

Psychohygiena – dovednosti pro pozitivní naladění mysli a dobrý vztah k sobě samému; sociální dovednosti pro předcházení stresům v mezilidských vztazích; dobrá organizace času; dovednosti zvládání stresových situací (rozumové zpracování problému, uvolnění-relaxace, efektivní komunikace atd.); hledání pomoci při potížích

Kreativita – cvičení pro rozvoj základních rysů kreativity (pružnosti nápadů, originality, schopnosti vidět věci jinak, citlivosti, schopnosti "dotahovat" nápady do reality), tvořivost v mezilidských vztazích

Sociální rozvoj

Poznávání lidí – vzájemné poznávání se ve skupině/třídě; rozvoj pozornosti vůči odlišnostem a hledání výhod v odlišnostech; chyby při poznávání lidí

Mezilidské vztahy – péče o dobré vztahy; chování podporující dobré vztahy, empatie a pohled na svět očima druhého, respektování, podpora, pomoc; lidská práva jako regulativ vztahů; vztahy a naše skupina/třída (práce s přirozenou dynamikou dané třídy jako sociální skupiny)

Komunikace – řeč těla, řeč zvuků a slov, řeč předmětů a prostředí vytvářeného člověkem, řeč lidských skutků; cvičení pozorování a empatického a aktivního naslouchání; dovednosti pro sdělování verbální i neverbální (technika řeči, výraz řeči, cvičení v neverbálním sdělování); specifické komunikační dovednosti (monologické formy - vstup do tématu „rétorika“); dialog (vedení dialogu, jeho pravidla a řízení, typy dialogů); komunikace v různých situacích (informování, odmítání, omluva, pozdrav, prosba, přesvědčování, řešení konfliktů, vyjednávání, vysvětlování, žádost apod.); efektivní strategie: asertivní komunikace, dovednosti komunikační obrany proti agresi a manipulaci, otevřená a pozitivní komunikace; pravda, lež a předstírání v komunikaci

Kooperace a kompetice – rozvoj individuálních dovedností pro kooperaci (seberegulace v situaci nesouhlasu, odporu apod., dovednost odstoupit od vlastního nápadu, dovednost navazovat na druhé a rozvíjet vlastní linku jejich myšlenky, pozitivní myšlení apod.); rozvoj sociálních dovedností pro kooperaci (jasná a respektující komunikace, řešení konfliktů, podřízení se, vedení a organizování práce skupiny); rozvoj individuálních a sociálních dovedností pro etické zvládání situací soutěže, konkurence

Morální rozvoj

Řešení problémů a rozhodovací dovednosti – dovednosti pro řešení problémů a rozhodování z hlediska různých typů problémů a sociálních rolí problémy v mezilidských vztazích, zvládání učebních problémů vázaných na látku předmětů, problémy v seberegulaci
Hodnoty, postoje, praktická etika – analýzy vlastních i cizích postojů a hodnot a jejich projevů v chování lidí; vytváření povědomí o kvalitách typu odpovědnost, spolehlivost, spravedlivost, respektování atd.; pomáhající a prosociální chování (člověk neočekává protislužbu); dovednosti rozhodování v eticky problematických situacích všedního dne

Výchova demokratického občana

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma:

vede k aktivnímu postoji v obhajování a dodržování lidských práv a svobod
vede k pochopení významu řádu, pravidel a zákonů pro fungování společnosti
umožňuje participovat na rozhodnutích celku s vědomím vlastní odpovědnosti za tato rozhodnutí a s vědomím jejich důsledků
rozvíjí a podporuje komunikativní, formulační, argumentační, dialogické a prezentační schopnosti a dovednosti
prohlubuje empatii, schopnost aktivního naslouchání a spravedlivého posuzování
vede k uvažování o problémech v širších souvislostech a ke kritickému myšlení

V oblasti postojů a hodnot průřezové téma:

vede k otevřenému, aktivnímu, zainteresovanému postoji v životě
vychovává k úctě k zákonu
rozvíjí disciplinovanost a sebekritiku
učí sebeúctě a sebedůvěře, samostatnosti a angažovanosti
přispívá k utváření hodnot jako je spravedlnost, svoboda, solidarita, tolerance a odpovědnost
rozvíjí a podporuje schopnost zaujetí vlastního stanoviska v pluralitě názorů
motivuje k ohleduplnosti a ochotě pomáhat zejména slabším
umožňuje posuzovat a hodnotit společenské jevy, procesy, události a problémy z různých úhlů pohledu (lokální, národní, evropská, globální dimenze)
vede k respektování kulturních, etnických a jiných odlišností
vede k asertivnímu jednání a ke schopnosti kompromisu

Tematické okruhy průřezového tématu:

Občanská společnost a škola – škola jako model otevřeného partnerství a demokratického společenství, demokratická atmosféra a demokratické vztahy ve škole; způsoby uplatňování demokratických principů a hodnot v každodenním životě školy (význam aktivního zapojení žáků do žákovské samosprávy - žákovských rad či parlamentů); formy participace žáků na životě místní komunity; spolupráce školy se správními orgány a institucemi v obci

Občan, občanská společnost a stát – občan jako odpovědný člen společnosti (jeho práva a povinnosti, schopnost je aktivně uplatňovat, přijímat odpovědnost za své postoje a činy, angažovat se a být zainteresovaný na zájmu celku); Listina základních práv a svobod, práva a povinnosti občana; úloha občana v demokratické společnosti; základní principy a hodnoty demokratického politického systému (právo, spravedlnost, diferenciacie, různorodost); principy soužití s minoritami (vztah k jinému, respekt k identitám, vzájemná komunikace a spolupráce, příčiny nedorozumění a zdroje konfliktů)

Formy participace občanů v politickém životě – volební systémy a demokratické volby a politika (parlamentní, krajské a komunální volby); obec jako základní jednotka samosprávy státu; společenské organizace a hnutí

Principy demokracie jako formy vlády a způsobu rozhodování – demokracie jako protiváha diktatury a anarchie; principy demokracie; základní kategorie fungování demokracie (spravedlnost, řád, norma, zákon, právo, morálka); význam Ústavy jako základního zákona země; demokratické způsoby řešení konfliktů a problémů v osobním životě i ve společnosti

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma:

rozvíjí a integruje základní vědomosti potřebné pro porozumění sociálním a kulturním odlišnostem mezi národy

prohlubuje porozumění vlivu kulturních, ideologických a sociopolitických rozdílů na vznik a řešení globálních problémů v jejich vzájemných souvislostech

prohlubuje základní vědomosti nezbytné pro pochopení struktury a funkcí mezinárodních a nevládních organizací, jejich vlivu na řešení globálních i lokálních problémů v oblasti humanitární, politické, sociální, ekonomické, kulturní a dodržování lidských práv

rozvíjí schopnost srovnávat projevy kultury v evropském a globálním kontextu, nacházet společné znaky a odlišnosti a hodnotit je v širších souvislostech

rozšiřuje a prohlubuje dovednosti potřebné pro orientaci v evropském prostředí, seberealizaci a řešení reálných situací v otevřeném evropském prostoru

prohlubuje vědomosti potřebné k pochopení souvislostí evropských kořenů a kontinuity evropského vývoje a podstaty evropského integračního procesu

vede k pochopení významu společných politik a institucí Evropské unie; seznamuje s dopadem jejich činnosti na osobní i občanský život jednotlivce i s možnostmi jejich zpětného ovlivňování a využívání

vede k poznání a pochopení života a díla významných Evropanů a iniciuje zájem žáků o osobnostní vzory

rozvíjí schopnost racionálně uvažovat, projevovat a korigovat emocionální zaujetí v situacích motivujících k setkávání, srovnávání a hledání společných evropských perspektiv

V oblasti postojů a hodnot průřezové téma:

pomáhá překonávat stereotypy a předsudky

obohacuje pohledy žáka na sebe sama z hlediska otevřených životních perspektiv rozšířených o možnosti volby v evropské a mezinárodní dimenzi

kultivuje postoje k Evropě jako širší vlasti a ke světu jako globálnímu prostředí života

utváří pozitivní postoje k jinakosti a kulturní rozmanitosti

podporuje pozitivní postoje k tradičním evropským hodnotám

upevňuje osvojování vzorců chování evropského občana a smysl pro zodpovědnost

Tematické okruhy průřezového tématu:

Evropa a svět nás zajímá – rodinné příběhy, zážitky a zkušenosti z Evropy a světa; místa, události a artefakty v blízkém okolí mající vztah k Evropě a světu; naši sousedé v Evropě; život dětí v jiných zemích; lidová slovesnost, zvyky a tradice národů Evropy

Objevujeme Evropu a svět – naše vlast a Evropa; evropské krajiny; Evropa a svět; mezinárodní setkávání; státní a evropské symboly; Den Evropy; život Evropanů a styl života v evropských rodinách; životní styl a vzdělávání mladých Evropanů

Jsme Evropané – kořeny a zdroje evropské civilizace; klíčové mezníky evropské historie; Evropská integrace; instituce Evropské unie a jejich fungování; čtyři svobody a jejich dopad na život jedince; co Evropu spojuje a co ji rozděluje; mezinárodní organizace a jejich přispění k řešení problémů dětí a mládeže

Multikulturní výchova

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma:

poskytuje žákům základní znalosti o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti

rozvíjí dovednost orientovat se v pluralitní společnosti a využívat interkulturních kontaktů k obohacení sebe i druhých

učí žáky komunikovat a žít ve skupině s příslušníky odlišných sociokulturních skupin, uplatňovat svá práva a respektovat práva druhých, chápat a tolerovat odlišné zájmy, názory i schopnosti druhých

učí přijmout druhého jako jedince se stejnými právy, uvědomovat si, že všechny etnické skupiny a všechny kultury jsou rovnocenné a žádná není nadřazena jiné

rozvíjí schopnost poznávat a tolerovat odlišnosti jiných národnostních, etnických, náboženských, sociálních skupin a spolupracovat s příslušníky odlišných sociokulturních skupin

rozvíjí dovednost rozpoznat projevy rasové nesnášenlivosti a napomáhá prevenci vzniku xenofobie

učí žáky uvědomovat si možné dopady svých verbálních i neverbálních projevů a připravenosti nést odpovědnost za své jednání,

poskytuje znalost některých základních pojmů multikulturní terminologie: kultura, etnikum, identita, diskriminace, xenofobie, rasismus, národnost, netolerance aj.

V oblasti postojů a hodnot průřezové téma:

pomáhá žákům prostřednictvím informací vytvářet postoje tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám, reflektovat zázemí příslušníků ostatních sociokulturních skupin a uznávat je

napomáhá žákům uvědomit si vlastní identitu, být sám sebou, reflektovat vlastní sociokulturní zázemí

stimuluje, ovlivňuje a koriguje jednání a hodnotový systém žáků, učí je vnímat odlišnost jako příležitost k obohacení, nikoli jako zdroj konfliktu

pomáhá uvědomovat si neslučitelnost rasové (náboženské či jiné) intolerance s principy života v demokratické společnosti

vede k angažovanosti při potírání projevů intolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu

učí vnímat sebe sama jako občana, který se aktivně spolupodílí na utváření vztahu společnosti k minoritním skupinám

Tematické okruhy průřezového tématu:

Kulturní diference – jedinečnost každého člověka a jeho individuální zvláštnosti; člověk jako nedílná jednota tělesné i duševní stránky, ale i jako součást etnika; poznávání vlastního kulturního zakotvení; respektování zvláštností různých etnik (zejména cizinců nebo příslušníků etnik žijících v místě školy); základní problémy sociokulturních rozdílů v České republice a v Evropě

Lidské vztahy – právo všech lidí žít společně a podílet se na spolupráci; udržovat tolerantní vztahy a rozvíjet spolupráci s jinými lidmi, bez ohledu na jejich kulturní, sociální, náboženské, zájmové nebo generační příslušnost; vztahy mezi kulturami (vzájemné obohacování různých kultur, ale i konflikty vyplývající z jejich rozdílnosti); předsudky a vžité stereotypy (příčiny a důsledky diskriminace); důležitost integrace jedince v rodinných, vrstevnických a profesních vztazích; uplatňování principu slušného chování (základní morální normy); význam kvality mezilidských vztahů pro harmonický rozvoj osobnosti; tolerance, empatie, umět se vžít do role druhého; lidská solidarita, osobní příspěvi k zapojení žáků z odlišného kulturního prostředí do kolektivu třídy

Etnický původ – rovnocennost všech etnických skupin a kultur; odlišnost lidí, ale i jejich vzájemná rovnost; postavení národnostních menšin; základní informace o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti; různé způsoby života, odlišné myšlení a vnímání světa; projevy rasové nesnášenlivosti – jejich rozpoznávání a důvody vzniku

Multikulturalita – multikulturalita současného světa a předpokládaný vývoj v budoucnosti; multikulturalita jako prostředek vzájemného obohacování; specifické rysy jazyků a jejich rovnocennost; naslouchání druhým, komunikace s příslušníky odlišných sociokulturních skupin, vstřícný postoj k odlišnostem; význam užívání cizího jazyka jako nástroje dorozumění a celoživotního vzdělávání

Princip sociálního smíru a solidarity – odpovědnost a příspěvi každého jedince za odstranění diskriminace a předsudků vůči etnickým skupinám; nekonfliktní život v multikulturní společnosti; aktivní spolupodílení dle svých možností na přetváření společnosti, zohlednění potřeb minoritních skupin; otázka lidských práv, základní dokumenty

Environmentální výchova

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma:

rozvíjí porozumění souvislostem v biosféře, vztahům člověka a prostředí a důsledkům lidských činností na prostředí

vede k uvědomování si podmínek života a možností jejich ohrožování

přispívá k poznávání a chápání souvislostí mezi vývojem lidské populace a vztahy k prostředí v různých oblastech světa

umožňuje pochopení souvislostí mezi lokálními a globálními problémy a vlastní odpovědností ve vztazích k prostředí

poskytuje znalosti, dovednosti a pěstuje návyky nezbytné pro každodenní žádoucí jednání občana vůči prostředí

ukazuje modelové příklady jednání z hledisek životního prostředí a udržitelného rozvoje žádoucích i nežádoucích

napomáhá rozvíjení spolupráce v péči o životní prostředí na místní, regionální, evropské i mezinárodní úrovni

seznamuje s principy udržitelnosti rozvoje společnosti.

učí hodnotit objektivnost a závažnost informací týkajících se ekologických problémů

učí komunikovat o problémech životního prostředí, vyjadřovat, racionálně obhajovat a zdůvodňovat své názory a stanoviska

V oblasti postojů a hodnot průřezové téma:

přispívá k vnímání života jako nejvyšší hodnoty

vede k odpovědnosti ve vztahu k biosféře, k ochraně přírody a přírodních zdrojů

vede k pochopení významu a nezbytnosti udržitelného rozvoje jako pozitivní perspektivy dalšího vývoje lidské společnosti

podněcuje aktivitu, tvořivost, toleranci, vstřícnost a ohleduplnost ve vztahu k prostředí

přispívá k utváření zdravého životního stylu a k vnímání estetických hodnot prostředí

vede k angažovanosti v řešení problémů spojených s ochranou životního prostředí

vede k vnímavému a citlivému přístupu k přírodě a přírodnímu a kulturnímu dědictví

Tematické okruhy průřezového tématu:

Ekosystémy – les (les v našem prostředí, produkční a mimoprodukční významy lesa); pole (význam, změny okolní krajiny vlivem člověka, způsoby hospodaření na nich, pole a jejich okolí); vodní zdroje (lidské aktivity spojené s vodním hospodářstvím, důležitost pro krajinnou ekologii); moře (druhová odlišnost, význam pro biosféru, mořské řasy a kyslík, cyklus oxidu uhličitého) a tropický deštný les (porovnání, druhová rozmanitost, ohrožování, globální význam a význam pro nás); lidské sídlo – město – vesnice (umělý ekosystém, jeho funkce a vztahy k okolí, aplikace na místní podmínky); kulturní krajina (pochopení hlubokého ovlivnění přírody v průběhu vzniku civilizace až po dnešek)

Základní podmínky života – voda (vztahy vlastností vody a života, význam vody pro lidské aktivity, ochrana její čistoty, pitná voda ve světě a u nás, způsoby řešení); ovzduší (význam pro život na Zemi, ohrožování ovzduší a klimatické změny, propojenost světa, čistota ovzduší u nás); půda (propojenost složek prostředí, zdroj výživy, ohrožení půdy, rekultivace a situace v okolí, změny v potřebě zemědělské půdy, nové funkce zemědělství v krajině; ochrana biologických druhů (důvody ochrany a způsoby ochrany jednotlivých druhů); ekosystémy – biodiverzita (funkce ekosystémů, význam biodiverzity, její úrovně, ohrožování a ochrana ve světě a u nás); energie (energie a život, vliv energetických zdrojů na společenský rozvoj, využívání energie, možnosti a

způsoby šetření, místní podmínky); přírodní zdroje (zdroje surovinové a energetické, jejich vyčerpatelnost, vlivy na prostředí, principy hospodaření s přírodními zdroji, význam a způsoby získávání a využívání přírodních zdrojů v okolí)

Lidské aktivity a problémy životního prostředí – zemědělství a životní prostředí, ekologické zemědělství; doprava a životní prostředí (význam a vývoj, energetické zdroje dopravy a její vlivy na prostředí, druhy dopravy a ekologická zátěž, doprava a globalizace); průmysl a životní prostředí (průmyslová revoluce a demografický vývoj, vlivy průmyslu na prostředí, zpracovávané materiály a jejich působení, vliv právních a ekonomických nástrojů na vztahy průmyslu k ochraně životního prostředí, průmysl a udržitelný rozvoj společnosti); odpady a hospodaření s odpady (odpady a příroda, principy a způsoby hospodaření s odpady, druhotné suroviny); ochrana přírody a kulturních památek (význam ochrany přírody a kulturních památek; právní řešení u nás, v EU a ve světě, příklady z okolí, zásada předběžné opatrnosti; ochrana přírody při masových sportovních akcích – zásady MOV) změny v krajině (krajinu dříve a dnes, vliv lidských aktivit, jejich reflexe a perspektivy); dlouhodobé programy zaměřené k růstu ekologického vědomí veřejnosti (Státní program EVVO, Agenda 21 EU) a akce (Den životního prostředí OSN, Den Země apod.)

Vztah člověka k prostředí – naše obec (přírodní zdroje, jejich původ, způsoby využívání a řešení odpadového hospodářství, příroda a kultura obce a její ochrana, zajišťování ochrany životního prostředí v obci - instituce, nevládní organizace, lidé); náš životní styl (spotřeba věcí, energie, odpady, způsoby jednání a vlivy na prostředí); aktuální (lokální) ekologický problém (příklad problému, jeho příčina, důsledky, souvislosti, možnosti a způsoby řešení, hodnocení, vlastní názor, jeho zdůvodňování a prezentace); prostředí a zdraví (rozmanitost vlivů prostředí na zdraví, jejich komplexní a synergické působení, možnosti a způsoby ochrany zdraví); nerovnoměrnost života na Zemi (rozdílné podmínky prostředí a rozdílný společenský vývoj na Zemi, příčiny a důsledky zvyšování rozdílů globalizace a principy udržitelnosti rozvoje, příklady jejich uplatňování ve světě, u nás)

Mediální výchova

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma:

přispívá ke schopnosti úspěšně a samostatně se zapojit do mediální komunikace

umožňuje rozvíjet schopnost analytického přístupu k mediálním obsahům a kritického odstupu od nich

učí využívat potenciál médií jako zdroje informací, kvalitní zábavy i naplnění volného času

umožňuje pochopení cílů a strategií vybraných mediálních obsahů

vede k osvojení si základních principů vzniku významných mediálních obsahů (zvl. zpravodajských)

umožňuje získat představy o roli médií v klíčových společenských situacích a v demokratické společnosti vůbec (včetně právního kontextu)

vytváří představu o roli médií v každodenním životě v regionu (v lokalitě)

vede k rozeznávání platnosti a významu argumentů ve veřejné komunikaci

rozvíjí komunikační schopnost, zvláště při veřejném vystupování a stylizaci psaného a mluveného textu

přispívá k využívání vlastních schopností v týmové práci i v redakčním kolektivu

přispívá ke schopnosti přizpůsobit vlastní činnost potřebám a cílům týmu

V oblasti postojů a hodnot průřezové téma:

rozvíjí citlivost vůči stereotypům v obsahu médií i způsobu zpracování mediálních sdělení

vede k uvědomování si hodnoty vlastního života (zvláště volného času) a odpovědnosti za jeho naplnění

rozvíjí citlivost vůči předsudkům a zjednodušujícím soudům o společnosti (zejména o menšinách) i jednotlivci

napomáhá k uvědomění si možnosti svobodného vyjádření vlastních postojů a odpovědnosti za způsob jeho formulování a prezentace

Tematické okruhy průřezového tématu:

Tematické okruhy receptivních činností:

kritické čtení a vnímání mediálních sdělení – pěstování kritického přístupu ke zpravodajství a reklamě; rozlišování zábavních („bulvárních“) prvků ve sdělení od informativních a společensky významných; hodnotící prvky ve sdělení (výběr slov a záběrů); hledání rozdílů mezi informativním, zábavním a reklamním sdělením; chápání podstaty mediálního sdělení, objasňování jeho cílů a pravidel; identifikování základních orientačních prvků v textu

interpretace vztahu mediálních sdělení a reality – různé typy sdělení, jejich rozlišování a jejich funkce; rozdíl mezi reklamou a zprávou a mezi „faktickým“ a „fiktivním“ obsahem; hlavní rysy reprezentativnosti (rozlišení reality od médií zobrazovaných stereotypů, jako reprezentace reality); vztah mediálního sdělení a sociální zkušenosti (rozlišení sdělení potvrzujících předsudky a představy od sdělení vycházejících ze znalosti problematiky a nezaujatého postoje); identifikace společensky významných hodnot v textu, prvky signalizující hodnotu, o kterou se sdělení opírá; identifikace zjednodušení mediovaných sdělení, opakované užívání prostředků (ve zpravodajství, reklamě i zábavě)

stavba mediálních sdělení – příklady pravidelností v uspořádání mediovaných sdělení, zejména ve zpravodajství (zpravodajství jako vyprávění, sestavování příspěvků podle kritérií); principy sestavování zpravodajství a jejich identifikace, pozitivní principy (význam a užitečnost),

zezábavňující principy (negativita, blízkost, jednoduchost, přítomnost); příklady stavby a uspořádání zpráv (srovnávání titulních stran různých deníků) a dalších mediálních sdělení (například skladba a výběr sdělení v časopisech pro dospívající)

vnímání autora mediálních sdělení – identifikování postojů a názorů autora v mediovaném sdělení; výrazové prostředky a jejich uplatnění pro vyjádření či zastření názoru a postoje i pro záměrnou manipulaci; prvky signalizující explicitní či implicitní vyjádření hodnocení, výběr a kombinace slov, obrazů a zvuků z hlediska záměru a hodnotového významu

fungování a vliv médií ve společnosti – organizace a postavení médií ve společnosti; faktory ovlivňující média, interpretace vlivů působících na jejich chování; způsoby financování médií a jejich dopady; vliv médií na každodenní život, společnost, politický život a kulturu z hlediska současné i historické perspektivy; role médií v každodenním životě jednotlivce, vliv médií na uspořádání dne, na rejstřík konverzačních témat, na postoje a chování; role médií v politickém životě (předvolební kampaně a jejich význam); vliv médií na kulturu (role filmu a televize v životě jednotlivce, rodiny, společnosti) ; role médií v politických změnách

Tematické okruhy produktivních činností:

tvorba mediálního sdělení – uplatnění a výběr výrazových prostředků a jejich kombinací pro tvorbu věcně správných a komunikačně (společensky a situačně) vhodných sdělení; tvorba mediálního sdělení pro školní časopis, rozhlas, televizi či internetové médium; technologické možnosti a jejich omezení

práce v realizačním týmu – redakce školního časopisu, rozhlasu, televize či internetového média; utváření týmu, význam různých věkových a sociálních skupin pro obohacení týmu, komunikace a spolupráce v týmu; stanovení si cíle, časového harmonogramu a delegování úkolů a zodpovědnosti; faktory ovlivňující práci v týmu; pravidelnost mediální produkce

PRAMENY A LITERATURA

Prameny a literatura

BENDL, S. *Maturita ze společenských věd*. Praha: Nakladatelství Aleš Skřivan ml., 1997.
ISBN 80-902261-1-6

BESTAJOVSKÝ, M. *Velká kniha lidových obyčejů a nápadů pro šikovné ruce*. Brno: C Press, 2008.
ISBN 978-80-251-1974-7

BINKOVÁ, A. *Hravá vlastivěda 5 – Česká republika a Evropa* (pracovní sešit pro 5. ročník ZŠ). Praha: Taktik International, 2014.
ISBN 978-80-878811-12-5

BURIÁNKOVÁ, D. A KOLEKTIV. *Hravá vlastivěda 4 – Naše vlast* (učebnice pro 4. ročník ZŠ). Praha: Taktik International, 2016.
ISBN 978-80-7563-003-2

BURIÁNKOVÁ, D. A KOLEKTIV. *Hravá vlastivěda 4 – Naše vlast* (pracovní sešit pro 4. ročník ZŠ). Praha: Taktik International, 2014.
ISBN 978-80-87881-09-5

BOROŠ, J. *Základy psychologie*. Bratislava: SPN, 1977.

CENKOVÁ, T. *Psychologem svým dětem*. Praha: Grada, 2011.
ISBN 978-80-247-3587-0

ČÁP, J., MAREŠ J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001.
ISBN 80-7178-463-X

ČERNOCKÝ, K. *Psychologický slovník*. Praha: Česká grafická unie, a. s., 1940.

DANIŠKOVÁ, Z. Potenciály a limity v spoločenskovednej oblasti primárneho vzdelávania. *Pedagogika.sk* [online], 2014, roč. 5, č. 3. Trnava: Slovenská pedagogická spoločnosť pri Slovenskej akadémii vied, 12. 7. 2014 [cit. 10. 5. 2016].

Dostupné z: http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-5/cislo-3/diskusie_daniskova.pdf
ISSN 1338-0982

DOČEKAL, V. Prožitkové, zážitkové, nebo zkušenostní učení? *E-PEDAGOGIUM - Nezávislý odborný časopis pro interdisciplinární výzkum v pedagogice, s ohledem na pedagogiku, speciální pedagogiku, pedagogickou psychologii a didaktiky oborů* [online], 2012, roč. 2012, č. 1. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, březen, 2012 [cit. 5. 9. 2016].

Dostupné z: <http://www.upol.cz/fakulty/pdf/e-pedagogium/>
ISSN 1213-7499

DOČKALOVÁ, V., SOBOTKOVÁ, I. *Vybrané kapitoly z psychologie pro učitele (I. díl)*. Olomouc: Univerzita Palackého, Filozofická Fakulta, 1994.
ISBN 80-7067-363-X

DVOŘÁKOVÁ, M. *Projektové vyučování v české škole*. Praha: Karolinum, 2009.
ISBN 978-80-246-1620-9

ENCYKLOPEDIÉ DIDEROT. *Všeobecná encyklopedie, 5. svazek*, Praha: Diderot, 1999.
ISBN 80-902555-7-4

ENCYKLOPEDIÉ DIDEROT. *Všeobecná encyklopedie, 6. svazek*, Praha: Diderot, 1999.
ISBN 80-902555-8-2

ENCYKLOPEDIÉ DIDEROT. *Všeobecná encyklopedie, 8. svazek*, Praha: Diderot, 1999.
ISBN 80-902723-0-4

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

FASNEROVÁ, M. *Současné předlohy písma na primární škole jako součást reformy ve školství*. Olomouc: UPOL, 2014.

ISBN 978-80-244-3992-1

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2014.

ISBN 978-80-262-0741-2

FRANCLOVÁ, M. *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada, 2013.

ISBN 978-80-247-4463-6

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2008.

ISBN 978-80-223-2391-8

GRECMANOVÁ H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika I.*

Olomouc: Hanex, 1999.

ISBN 80-85783-20-7

GRECMANOVÁ H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E., BŮŽEK, A. *Obecná pedagogika II.* Olomouc: Hanex, 2000.

ISBN 80-85783-24-X

GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000.

ISBN 80-8583-28-2

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

ISBN 978-80-247-2816-2

HLAĎO, P. *Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol* [online]. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 19. 11. 2011.

Dostupné z: <<http://www.vychovavzdelavani.cz/pedagogickyvyzkum.pdf>>

ISBN 978-80-7375-544-7

HOMOLA, M. *Motivace lidského chování*. Praha: SPN, 1972.

HOLOUŠOVÁ, D. A KOLEKTIV. *Jak psát diplomové a závěrečné práce.* Olomouc: UPOL, 1999.

ISBN 80-7067-841-0

HORNBY, A. S. *New Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English.* Oxford: Oxford University Press, 2000.

ISBN 978-0-19-479902-7

HRABÁK, J. O některých problémech regionální slovesnosti. In: *Šest studií o nové české literatuře.* 1. vyd. Brno: Krajské nakladatelství, 1961.

HRONOVÁ, M. Alena Vavrdová vytvořila regionální učebnici vlastivědy Olomouc a já. *Žurnál UPOL* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 24. 10. 2014 [cit. 23. 2. 2016].

Dostupné z: <http://www.zurnal.upol.cz/pdf/zprava/clanek/alena-vavrdova-vytvorila-regionalni-ucebnici-vlastivedy-olomouc-a-ja/>

ISSN 1805-6865

HŘEBEJKOVÁ, J., FABIANOVÁ, I., ŠIMANOVÁ, A., SEDLÁČEK, K. F. *Slabikář.* Praha, SPN, 1962.

HUBATKA, M. *Úspěšní vychovávají své děti jinak.* Brno: Edika, 2014.

ISBN 978-80-266-0551-5

HUBLOVÁ, P. *Zážitková pedagogika* [online]. Praha: Metodický portál RVP, 2. 12. 2013, [cit. 7. 9. 2016].

Dostupné z:

http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/Z/Z%C3%A1%C5%B9itkov%C3%A1_pedagogika

ISSN 1802-4785

HUTCHINGSOVÁ, M., ROSS, A. *Nápady pro vlastivědu.* Praha: Portál, 1996.

ISBN 80-7178-113-4

CHALUPA, P. *Vlastivěda pro 4. – 5. ročník - Naše vlast*. Praha: Alter, 1996.
ISBN80-85775-90-5

CHLUP, O., ANGELIS, K. A KOLEKTIV. *Čítanka k dějinám pedagogiky*. Praha: SPN, 1957.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007.
ISBN 978-80-247-1369-4

JIRÁSEK, I. Zážitková pedagogika. *Gymnasion* [online]. Olomouc: Prázdninová škola Lipnice, jaro 2004, č. 1, [cit. 6. 9. 2016].
Dostupné z: <http://www.gymnasion.org/sites/default/files/magazine/files/g01jaro2004.pdf>

JURSA, J. *Čítanka pro školy obecné. Díl II. Pro 5. - 8. školní rok škol jednotřídních nedílných a trojtřídních*. Vídeň: Císařský královský školní knihosklad, 1911.

JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 1997.
ISBN 8085931435

KANCÍR, J. Environmentálna a regionálna výchova v kontexte kurikulárnej transformácie. *Geographia Cassoviensis* [online]. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, 2011, roč. 5, č. 1, [cit. 16. 10. 2016].
Dostupné z: http://geografia.science.upjs.sk/images/geographia_cassoviensis/articles/GC-2011-5-1/06Kancir.pdf
ISSN 1337-6748

KANCÍR, J. (ed.). Teoretické aspekty regionálnej výchovy. In: *Aktuálne otázky prírodovedno-technických predmetov a prierezových tém v primárnej edukácii* [online konference 23. – 25. 10. 2013]. Prešov: Pedagogická fakulta PU v Prešove Katedra prírodovedných a technických disciplín, 2013, [cit. 16. 10. 2016].
Dostupné z: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Kancir1>
ISBN 978-80-555-1994-5

KANCÍR, J., MALECKÝ, S. Využitie geoinformačných technológií, internetu a aplikácií vo vlastivede. In: *Aktuálne otázky prírodovedno-technických predmetov a prierezových tém v primárnej edukácii*, [online konference 23. – 25. 10. 2013]. Prešov: Pedagogická fakulta PU v Prešove Katedra prírodovedných a technických disciplín, 2013, [cit. 10. 5. 2016].

Dostupné z: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Kancir1>

ISBN 978-80-555-1994-5

KARTOUS, B. Blbá nálada ve školství. *Rodina a škola* [online]. Praha: Portál, 11. 2. 2009, roč. 2009, č. 2 [cit. 23. 2. 2016].

Dostupné z: <http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=27056>.

ISSN 0035-7766

KAŠOVÁ, J. A KOLEKTIV. *Škola trochu jinak (projektové vyučování v teorii a praxi)*. Kroměříž: Iuventa, 1995.

KAUFMANNOVÁ, G. *Děti potřebují rituály*. Praha: Portál, 1998.

ISBN 80-7178-203-3

KEPRT, J. *Jaro – čítanka pro městské národní školy, díl IV*. Praha: Státní nakladatelství v Praze, 1929.

KERLINGER, F., N. *Základy výzkumu chování*. Praha: Academia, 1972.

KIRCHNER, J. Psychologie dobrodružství. In: Heller, D., Charvát, M., Sobotková, I. (Eds.), *Psychologické dny 2008: Já & my a oni* [online]. Brno: FSpS MU a ČMPS, 2009 [cit. 6. 9. 2016].

Dostupné z: <http://cmps.ecn.cz/pd/2008/pdf/kirchner.pdf>

KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Pedagogická fakulta MU, 2009.

ISBN 978-80-210-4142-4

KRAUS, J. A KOLEKTIV. *Nový akademický slovník cizích slov.* Praha: Academia, 2006.
ISBN 80-200-1415-2

KOLEKTIV AUTORŮ. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* Praha: VÚP, 2013.

KOMENSKÝ, J. A. *Jak (se) učit; Vybrané myšlenky o vzdělání a výchově.* Praha: Mladá fronta, 2004.
ISBN 80-204-1123-2

KONEČNÁ, S. *Regionální vlastivěda a její využití v učivu primární školy.* Disertační práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013.

KOŽÍŠEK, J. *Poupata – čítanka malých.* Praha: Školní nakladatelství v Praze: 1940.

KOŽÍŠEK, J., TŮMA, J. *Ráno – čítanka pro čtvrtý školní rok obecných škol.* Praha: Česká grafická unie, 1923.

KŘÍŽOVÁ, A., PAVLICOVÁ, M., VÁLKA, M. *Lidové tradice jako součást kulturního dědictví.* Brno: FFMU, Ústav evropské etnologie, 2015.
ISBN 978-80-210-8081

KUSÁK, P., DAŘÍLEK, P. *Pedagogická psychologie – A.* Olomouc: UPOL, 2002.
ISBN 80-244-0294-7

KUSÁK, P., DAŘÍLEK, P. *Pedagogická psychologie – B.* Olomouc: UPOL, 2003.
ISBN 80-244-0293-9

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie.* Praha: Grada, 2006.
ISBN 80-247-1284-9

LINHART, J. *Základy psychologie učení.* Praha: SPN, 1986

LINHART, J. A KOLEKTIV. *Slovník cizích slov pro nové století.* Litvínov: Dialog, 2003.
ISBN 80-85843-61-7

MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie.* Praha: Portál, 2013.
ISBN 978-80-262-0174-8

MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí.* Praha: Portál, 2007.
ISBN 978-80-7367-325-3

MATĚJČEK, Z. *Po dobrém nebo po zlém.* Praha: Portál, 2012.
ISBN 978-80-262-0133-5

MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte.* Praha: Grada, 2013.
ISBN 978-80-247-0870-6

MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti.* Praha: Avicenum, 1989.

MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací metody.* Praha: SPN, 1977.

NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie.* Praha: Academia, 1997.
ISBN 80-200-0625-7

NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování.* Praha: Academia, 2004.
ISBN 80-200-0592-7

NAVRÁTILOVÁ, K., BUJNOVÁ, E., IVANOVIČOVÁ, J. *Vlastiveda na I. stupni základnej školy.* Nitra: Pedagogická fakulta UKF v Nitre, 2002.
ISBN 80-8050-564-0

NELEŠOVSKÁ, A., SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika III.* Olomouc: VUP, 2000.
ISBN 80-7067-795-3

NIVNICKÁ, O. Uč se, dítě, moudrým býti! *100+1 Historie*. Brno: Extra Publishing, roč. 2015, č. 9.

ISSN 2336-5463

OSLADILOVÁ, D. A KOLEKTIV. *Základy psychologie pro učitelské studium na FF*. Olomouc: UP, 1986.

PEJCHALOVÁ, I. Letos uplyne 155 let od narození hanáckého spisovatele P. Jana Vyhliďala. *Prostějovský deník*. Olomouc: Novotisk, 14. 3. 2016, č. 62.

ISSN 1801-9846

PEJCHALOVÁ, I. *Regionální vlastivěda Prostějovska*. Prostějov: RG a ZŠ města Prostějova, 2011.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2007.

ISBN 978-80-7184-569-0

PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2013.

ISBN 978-80-262-0367-4

PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: SPN, 1970.

PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2007.

ISBN 978-80-200-1499-3

POVOLNÝ, F. *O regionalismu*. Brno: Sborník KKS, 1968.

PREKOPOVÁ, J. *Jak být dobrým rodičem*. Praha: Grada, 2013.

ISBN 978-80-247-9063-3

PROCHÁZKOVÁ, I., ŠEVČÍKOVÁ, J., TILTON, M. *S láskou i rozumem. Využijte emoční inteligenci ve výchově*. Brno: CPress, 2015.

ISBN 978-80-264-0809-3

PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělání*. Praha: Portál, 2001.
ISBN 80-7178-584-9

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995.
ISBN 80-7178-029-4

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003.
ISBN 80-7178-772-8

PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky I*. Praha: SPN, 1977.

Psycholingvistická charakteristika řeči dětí mladšího školního věku [online]. Praha: Portál, 2005, [cit. 23. 2. 2016].

Dostupné z: <http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=16144>

RAMBOUSEK, V. *Edukační technologie* [online]. Praha: PEDF UK, 2014, [cit. 4. 9. 2016].
Dostupné z: <http://it.pedf.cuni.cz/dokumenty/download.php?id=77>

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: ALTYN s.r.o., 2010.
ISBN 978-80-87224-08-03

ROGGE, J., U. *Děti potřebují hranice*. Praha: Portál, 1996.
ISBN 80-7178-088-X

RYBOVÁ, J. A KOLEKTIV. *Hravá prvouka 3 – Člověk a jeho svět* (učebnice pro 3. ročník ZŠ). Praha: Taktik International, 2015.
ISBN 978-80-87881-33-0

RYBOVÁ, J. A KOLEKTIV. *Hravá prvouka 3 – Člověk a jeho svět* (pracovní sešit pro 3. ročník ZŠ). Praha: Taktik International, 2015.
ISBN 978-80-87881-34-7

RYBOVÁ, J. A KOLEKTIV. *Hravá prvouka 3 – Člověk a jeho svět* (metodická příručka pro učitele k učebnici a pracovnímu sešitu pro 3. ročník ZŠ). Praha: Taktik International, 2016.

ISBN 978-80-87881-62-0

ŘEŘICHOVÁ, V. *Výchova čtenáře v české počáteční škole (1774-1948)*. Olomouc: UPOL, 1999.

ISBN 80-244-0044-8

SCHINDLER, R. A KOLEKTIV. *Rukověť autora testových úloh*. Praha: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, 2006.

ISBN 80-239-7111-5

SINGULE, F. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha: SPN, 1992.

ISBN 80-04-26160-4

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999.

ISBN 80-85866-33-1

SKALKOVÁ, J. A KOLEKTIV. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*.

Praha: SPN, 1983.

SLEJŠKOVÁ, L. *Škola zážitkem*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2011.

ISBN 978-80-260-1046-3

SPÁČILOVÁ, H. *Pedagogická diagnostika v primární škole*. Olomouc: UPOL, 2009.

ISBN 978-80-244-2264-0

SVAČINA, B., SVAČINA, V. *Domov – vlastivěda pro třetí škol. rok*. Holešov: Bohumil Svačina v Holešově, 1933.

ŠTECH, S., VIKTORINOVÁ, I. *Vztahy rodiny a školy – hledání dialogu*. In: Kolláriková, Z., Pupala, B. (ed.): *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001.

ISBN 80-7178-585-7

ŠVEC, J. *Stručná a (výběrová) historie zážitkové pedagogiky* [online]. Praha: Filosofická fakulta Univerzity Karlovy, 2012 [cit. 6. 9. 2016].

Dostupné z: http://smh.thosting.cz/zaped/Handout_zazitkovka_FFUK_historie_zazit_ped.doc

SUCHÝ, J. A KOLEKTIV. *Biologie dítěte*. Praha: SPN, 1970.

TEYSCHL, O., BRUNECKÝ, Z. *Duševní vývoj a výchova dítěte*. Praha: Orbis, 1959.

TOŽIČKA, B., KOREJS, J., NOVÁK, J. *Sluníčko – První čítanka pro české školy obecné*. Druhé, pozmeněné vydání. Praha: Školní nakladatelství pro Čechy a Moravu v Praze, 1942.

VAVRDOVÁ, A. *Analýza aktuálních trendů v oblasti spolupráce muzea a školy* [online]. *Muzeum: muzejní a vlastivědná práce*, roč. 50, 2012, č. 2 [cit. 23. 2. 2016].

Dostupné z: http://www.emuseum.cz/admin/files/museum_2_2012.pdf

VAVRDOVÁ, A. *Didaktika vlastivědy*. Olomouc: UPOL, 2009.

ISBN 978-80-244-2263-3

VAVRDOVÁ, A. *Kapitoly z didaktiky vlastivědy*. Olomouc: UPOL, 2003.

ISBN 80-244-0767-1

VAVRDOVÁ, A. *Muzeum a škola – výsledky výzkumného šetření k problematice jejich komunikace a spolupráce* [online]. In: Janík, T., Knecht, P., Šebestová, S. (Eds.): *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, 2011 [cit. 5. 6. 2016].

Dostupné z:

http://www.ped.muni.cz/capv2011/dokumenty/program_sbornikabstraktcapv2011.pdf

ISBN 978-80-210-5553-7

VAVRDOVÁ, A. *Spolupráce školy a muzea jako jedna z možností způsobu výuky na 1. stupni ZŠ*. In: *Sborník z konference „Výchova, škola, společnost – minulost a současnost“*. Listopad, Bratislava 2006.

ISBN 978-80-223-2295-9

VAVRDOVÁ, A. Využití pohádky a pověsti ve vlastivědném vyučování na 1. stupni základní školy. In: *Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference „Současnost literatury pro děti a mládež*. Liberec: PdF TU Liberec, 2007.

ISBN 978-80-7372-309-5

VÁŇA, J. *Dějiny pedagogiky*. Praha: SPN, 1957.

VENCÁLEK, J. A KOLEKTIV. *Haná a horní Pomoraví, geografie místního regionu pro základní školy*. Český Těšín: Olza, 1997.

ISBN80-86082-01-6

VESTER, F. *Myslet, učit se... a zapomínat?* Plzeň: Fraus, 1997.

ISBN 80-85784-79-3

VONDRUŠKOVI, A., V. *Průvodce českou historií: Město*. Praha: Vyšehrad, 2013.

ISBN 978-80-7429-346-7

VONDRUŠKOVI, A., V. *Průvodce českou historií: Vesnice*. Praha: Vyšehrad, 2014.

ISBN 978-80-7429-362-7

WANTULOVÁ, A. Jan Svoboda: „Selfie je vrcholem sobectví a egoismu“. *OU@LIVE* [online]. Ostrava: Alive OSU, 2016 [cit. 19. 5. 2016].

Dostupné z: <http://alive.osu.cz/selfie-je-vrcholem-sobectvi-egoismu/>

Internetové zdroje

<http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=16144>

http://www.filosofie-uspechu.cz/jak-motivovat-zamestnance/maslowova_pyramida/

https://cs.wikipedia.org/wiki/Jeskynn%C3%AD_mal%C3%AD%C5%99stv%C3%AD

[http://files.kupsikrecka.webnode.cz/200000034-dc961dd903/Tomb_of_Nakht_\(2\).jpg](http://files.kupsikrecka.webnode.cz/200000034-dc961dd903/Tomb_of_Nakht_(2).jpg)

<http://cz.forwallpaper.com/wallpaper/raphael-the-school-of-athens-scuola-di-atene-143268.html>

<http://www.jiskra-benesov.cz/galerie/94>

[http://eridanus.cz/Zeme\(2/mapa/Evropa/Vy\(1chodni\(1_Evropa/C\(2eska\(1_republika/Kultura/Literatura/Komensky\(1_Jan_A\(1mos/Orbis_Sensualium_Pictus/uned_es/Pictus003.jpg](http://eridanus.cz/Zeme(2/mapa/Evropa/Vy(1chodni(1_Evropa/C(2eska(1_republika/Kultura/Literatura/Komensky(1_Jan_A(1mos/Orbis_Sensualium_Pictus/uned_es/Pictus003.jpg)

<http://www.radio.cz/cz/static/jan-amos-komensky/historie-skolstvi>

<https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Kancir1>

http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-5/cislo-3/diskusia_daniskova.pdf

<http://latinsky-slovník.latinsky.cz/latinsko-cesky/>

http://www.ped.muni.cz/capv2011/dokumenty/program_sbornikabstraktcapv2011.pdf

<http://www.zurnal.upol.cz/pdf/zprava/clanek/alena-vavrdova-vytvorila-regionalni-ucebnici-vlastivedy-olomouc-a-ja/>

http://www.emuzeum.cz/admin/files/muzeum_2_2012.pdf

http://geografia.science.upjs.sk/images/geographia_cassoviensis/articles/GC-2011-5-1/06Kancir.pdf

http://www.ped.muni.cz/capv2011/dokumenty/program_sbornikabstraktcapv2011.pdf

<http://www.nuv.cz>

<http://cmps.ecn.cz/pd/2008/pdf/kirchner.pdf>

<http://www.upol.cz/fakulty/pdf/e-pedagogium/>

<http://it.pedf.cuni.cz/dokumenty/download.php?id=77>

http://smh.thosting.cz/zaped/Handout_zazitkovka_FFUK_historie_zazit_ped.doc

<http://www.gymnasion.org/sites/default/files/magazine/files/g01jaro2004.pdf>

<http://artefiletika.kvk.zcu.cz/clanky/8-teorie-artefiletiky/105-zazitkova-pedagogika>

<http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=27056>

http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/Z/Z%C3%A1%C5%BEtkov%C3%A1_pedagogika

<http://www.novamaturita.cz/didakticke-testy-1404033135.html>

<http://www.vychovavzdelavani.cz/pedagogickyvyzkum.pdf>

<http://alive.osu.cz/selfie-je-vrcholem-sobectvi-egoismu/>

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Mgr. Iva Pejchalová
Katedra:	Primární a preprimární pedagogiky
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Regionální vlastivěda v teorii a praxi primárního vzdělávání
Název v angličtině:	Regional Studies in Theory and Practice of Primary Education
Anotace práce:	Předkládaná rigorózní práce je orientovaná na výuku regionální složky vlastivědy na prvním stupni základní školy. Kromě teoretických východisek zahrnuje pedagogický výzkum zaměřený na zjištění rozdílů ve znalostech žáků 5. ročníku ZŠ o regionu Prostějovsko v závislosti na použití příručky <i>Regionální vlastivěda Prostějovska</i> ve výuce.
Klíčová slova:	vlastivěda, regionální výuka a výchova, prožitkové učení, žák mladšího školního věku, příručka <i>Regionální vlastivěda Prostějovska</i>
Anotace v angličtině:	This rigorous thesis is focused on regional studies teaching at primary schools. It includes, besides the theoretical recourses, educational research focused on finding the difference in 5th class pupils' knowledge about our region with respect to the use of <i>Regional Studies of Prostějovsko</i> (manual).
Klíčová slova v angličtině:	geography, regional studies, experiential learning, primary school pupil, <i>Regional studies of Prostějovsko</i> (manual)
Přílohy vázané v práci:	1 Didaktický test: CO UŽ VÍM O NAŠEM REGIONU © 2 Klasifikační tabulka 3 Klíčové kompetence 4 Člověk a jeho svět 5 Průřezová témata
Rozsah práce:	170 stran včetně příloh
Jazyk práce:	čeština