

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Barbora Housová

**Regionální vlastivěda a její využití ve švédské a české
primární škole**

Olomouc 2015

vedoucí práce: Mgr. Alena Vavrdová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím literatury uvedené v seznamu použitých zdrojů.

Olomouc

.....

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce Mgr. Aleně Vavrdové, Ph.D. za cenné rady a čas, který mi věnovala při vzniku této práce. Děkuji také mé drahé rodině a nejbližším přátelům, kteří mi byli po celou dobu studia velkou oporou.

OBSAH

ÚVOD.....	7
I TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1 SROVNÁVACÍ PEDAGOGIKA	8
1.1 Vznik a vývoj srovnávací pedagogiky	9
1.2 Teorie a metodologie srovnávací pedagogiky	13
1.2.1 Definice a jejich srovnání	13
1.2.2 Základní metodologické principy srovnávací pedagogiky	15
2 ZÁKLADNÍ INFORMACE O SROVNÁVANÝCH ZEMÍCH.....	16
2.1 Česká republika.....	16
2.1.1 Faktografické údaje	16
2.1.2 České kurikulum.....	18
2.2 Švédsko	20
2.2.1 Faktografické údaje	20
2.2.2 Švédské kurikulum	21
3 REGIONÁLNÍ VLASTIVĚDA V OSNOVÁCH ZŠ	24
3.1 Pojmy region, regionalismus	24
3.2 Pojmy vlastivěda, regionální vlastivěda	25
3.3 Regionální vlastivěda v osnovách české primární školy	26
3.3.1 Místo, kde žijeme	26
3.3.2 Lidé kolem nás.....	28
3.3.3 Lidé a čas	28
3.4 Regionální vlastivěda v osnovách švédské primární školy.....	29
3.4.1 Zeměpis	29
3.4.2 Historie	30
3.4.3 Občanská výchova	32

3.4.4	Náboženství	33
3.5	Srovnání regionální vlastivědy v osnovách obou zemí.....	33
4	ORGANIZAČNÍ FORMY VYUČOVÁNÍ, FORMY VÝUKY A VYUČOVACÍ METODY	35
4.1	Vyučovací proces.....	35
4.2	Organizační formy vyučování.....	37
4.3	Formy výuky.....	39
4.4	Vyučovací metody	40
4.4.1	Slovní metody.....	42
4.4.2	Metody názorně demonstrační.....	44
4.4.3	Metody praktické.....	44
4.4.4	Aktivizující metody	45
II	EMPIRICKÁ ČÁST.....	47
5	CHARAKTERISTIKA PRŮZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	47
5.1	Stanovení průzkumného problému a formulace cílů průzkumného šetření.....	47
5.1.1	Průzkumný problém	47
5.1.2	Cíl průzkumného šetření.....	47
5.1.3	Stanovení předpokladů	48
6	METODIKA PRŮZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	50
6.1	Popis průzkumné metody.....	50
6.2	Charakteristika průzkumného vzorku respondentů	50
6.3	Charakteristika analýzy dat.....	52
7	VÝSLEDKY PRŮZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	53
7.1	Vyhodnocení otazníku	53
7.2	Ověření platnosti předpokladů a shrnutí výsledků průzkumného šetření.....	66
7.3	Shrnutí výsledků průzkumného šetření.....	70
	ZÁVĚR.....	72

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	74
SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ	77
SEZNAM GRAFŮ	78
SEZNAM TABULEK	79
SEZNAM ZKRATEK	80
PŘÍLOHY	81
Příloha 1	81
Příloha 2	84
ANOTACE	87

ÚVOD

„Nic není sladší než vlast a rodiče na světě širém, i když máš v cizině statky a palác! Nejsi však doma!“ (Homér)

Slova starověkého řeckého básníka napovídají tématu diplomové práce: *Regionální vlastivěda a její využití ve švédské a české primární škole*. Dle mého názoru je tato vlastivědná oblast velice důležitá, avšak ve škole ne příliš podrobně vyučovaná. Sama pocházím z malého hanáckého městečka, které i přes svou nevelkou rozlohu či počet obyvatel skrývá velké možnosti a zajímavosti. Je to sice dávno, co jsem navštívila první stupeň základní školy, ale vím určitě, že o spoustě místních zajímavostí a památek jsme se vůbec neučili. Některé informace jsem se dozvěděla až v dospělosti. Možná právě toto „opozděné objevení“ místních zajímavostí mě vedlo k zamyšlení a hlubšímu zkoumání, jak vlastně výuka o regionu probíhá v primární škole.

Když jsem získala možnost vycestovat do zahraničí v rámci studijního pobytu Erasmus, viděla jsem příležitost rozšířit svůj průzkum o srovnání se zemí s vyspělým školským systémem. Na semestr jsem odjela studovat do Švédska. Získala jsem tam nejen cenné zkušenosti a zcela jiný pohled na život, ale také kontakty pedagogů 1. stupně základních škol, které jsme v rámci studia navštívili. Ty jsem pak využila v dotazníkovém šetření, které je součástí empirické části diplomové práce.

Klademe si za cíl zmapovat současný stav výuky regionální vlastivědy v primární škole ve Švédsku a v České republice. Zaměříme se také na konkrétní metody a formy práce učitelů. První část diplomové práce objasní teoretickou rovinu vědního oboru srovnávací pedagogika a vyučovací oblasti regionální vlastivěda. Analyzuje a srovnává předměty, ve kterých výuka o regionu probíhá, z hlediska cílů a obsahu učiva, a nabízí klasifikaci organizačních forem vyučování, výukových forem a metod. Druhá, empirická, část se zabývá samotným průzkumným šetřením a prezentací výsledků. Provedeme také ověření platnosti stanovených předpokladů a nabídneme některá doporučení, která by mohla vést ke zvýšení kvality vzdělávání.

Právě díky srovnání dvou školských systémů můžeme relevantně posoudit, jaká je stávající situace českého primárního školství a také se inspirovat něčím lepším, případně sdílet to dobré, co už máme.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 SROVNÁVACÍ PEDAGOGIKA

Vzhledem k tomu, že jedním z cílů diplomové práce je srovnání práce učitelů primární školy dvou zemí, v první kapitole se budeme zabývat srovnávací (komparativní) pedagogikou jakožto společenskou vědní disciplínou, která se zmíněným srovnáváním zabývá.

V historii byl srovnávací přístup součástí utváření pedagogických teorií a samotného vývoje české pedagogiky. V dnešním moderním světě úloha vzdělávání vysoce vzrostla, navíc stále roste, je tedy důležité objasnit, jak je v různých zemích vzdělávání utvářeno, a také jak funguje. Zajímají nás podmínky a výsledky fungování těchto zahraničních systémů, hlavně v jakém světle se při mezinárodní komparaci náš český vzdělávací systém jeví.

V naší práci se řídíme terminologií *Mezinárodní normy pro klasifikaci vzdělávání ISCED¹*, která byla vypracována a přijata v nové verzi na 29. zasedání Generální konference UNESCO² v roce 1997. Norma je závazná v členských zemích Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu a byla tedy přijata jak Českou republikou, tak Švédským královstvím. Tento mezinárodní standard slouží ke shromažďování, zpracovávání a srovnávání ukazatelů z oblasti vzdělávání v národním i mezinárodním měřítku (Průcha 2012).

Vzdělávání je zde klasifikováno do šesti úrovní ISCED 0 – 6, téma diplomové práce spadá do úrovně ISCED 1 *Primární vzdělávání nebo první stupeň základního vzdělávání³*.

Srovnávací pedagogika vznikla na počátku 19. století ve Francii. Termínem *éducation comparée* byly označovány výzkumné práce, které porovnávaly školství jedné země (často autorovy vlasti) se školstvím jedné či více jiných zemí. Toto pak bylo označováno v mnoha jazycích velmi podobně: angl.. *comparative education*, něm. *vergleichende Pädagogik*, špaň. *educación comparada*, rus. *Sravnitělnaja pedagogika*.

Dnes se v mezinárodní komunikaci používá pro označení této pedagogické disciplíny termín *comparative education*. Český ekvivalent je termín z názvu kapitoly

¹ International Standard Classification of Education

² United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

³ Primary education or first stage of basic education

srovnávací pedagogika. Akademický slovník cizích slov vykládá pojem **komparace** (odborně) jako *srovnávání, srovnání, přirovnávání, přirovnání*⁴. Průcha (2012) uvádí, že jako první užil tento pojem v pedagogické vědě profesor Karlovy univerzity Otakar Kádner. Bylo to již v roce 1925, konkrétně v prvním dílu knihy *Základy obecné pedagogiky*.

1.1 Vznik a vývoj srovnávací pedagogiky

Srovnávací pedagogika má v českém kontextu tradici trvající přes dvě stě let. V závislosti na vnějších podmínkách a akceschopnosti pedagogické komunity se její dominantní funkce měnila v různých historických obdobích (Walterová, 2007).

Kořeny historického vývoje srovnávací pedagogiky můžeme najít již ve starověku. Průcha (2012) uvádí příklad jednoho z dochovaných antických písemných záznamů o výchově mládeže asi z roku 355 př. n. l. Sokratův žák Xenofón popisoval ve spise *Cyropaedia*⁵ perskou výchovu a vzdělávání, a vyslovil jakási srovnání s výchovou chlapců ve Spartě.

V období středověku sehráli významnou roli cestovatelé a obchodníci, popř. diplomaté. Ti zveřejňovali své poznatky o školách a vzdělávání v rozličných zemích. Někteří je porovnávali se situací ve své vlasti (Průcha 2012). Walterová (2007) uvádí: „*Tyto zprávy měly zpravidla snahu zdůraznit lokální kolorit a upozornit na atraktivní informace kontrastující s domácími praktikami*“.⁶ Domácí školské prostředí bylo tehdy ovlivněno poznatky ze studia na zahraničních univerzitách. Čeští studenti tehdy odcházeli za poznáním například do Francie, Itálie, či Německa. Informace, se kterými se vraceli domů, byly českému prostředí jistě užitečné. Připomeňme, že naše nejstarší vysoká škola, Karlova univerzita, byla založena po vzoru starší pařížské a boloňské univerzity (Průcha, 2012).

⁴ *Akademický slovník cizích slov: [A-Ž]*. 1. vyd. Praha: Academia, 1997, s. 403.

⁵ *O Kýrově vychování*, český překlad 1970.

⁶ WALTEROVÁ, Eliška, in GREGER, David, ed. a JEŽKOVÁ, Věra, ed. *Školní vzdělávání: zahraniční trendy a inspirace*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2007, s. 14.

Nástupem novověku se situace v oblasti zahraničního vzdělávání mění. Motivace už není pouze obohacení vlastního školského systému, ale především reforma školství. Za tímto účelem jsou významní filozofové a učenci zvaní panovníky do jiných zemí. V tomto kontextu je nezbytné zmínit přístup a činnost **Jana Amose Komenského**, resp. jeho synkritickou metodu. Ta je chápána jako starší verze srovnávací metody. Jak uvádí Pařízek (1967), Komenského srovnávání výchovných pochodů vycházelo z přesvědčení, že „(...) *existují společné zákony, které řídí různé vrstvy jednotného universa*“.⁷ Touto metodou Komenský sledoval jednotlivé vztahy přírody, umění a výchovy k celku světa. Byl přesvědčen, že poznávání podstaty jevů je možné skrze srovnávání, což může být pokládáno za jeho obecný epistemologický přínos⁸ (Walterová, 2007).

„*Zájem o vzdělávání v zahraničí se stává dominantním v souvislosti s rozvojem veřejného školství a zaváděním povinné školní docházky. Specializovaní cestovatelé vyjíždějí do zahraničí za účelem zkoumání vzdělávacích institucí a školské soustavy*“.⁹ Průcha (2012) uvádí, že existují důkazy o vlivu pedagogických průzkumných cest na školství v českých zemích od konce 18. století. Tyto výpravy můžeme považovat za organizované získávání informací o školství v zahraničí. A v tomto období podle Walterové (2007) vrcholí zájem o zahraniční školství v duchu těchto cestovatelsky zaměřených specialistů. V té době se také začínají vytvářet nové instituce s názvem pedagogický ústav či pedagogická instituce. Vzniká tak nová forma shromažďování informací o zahraničním školství a školských systémech. V České republice byla taková instituce založena až později v roce 1919 pod názvem Československý pedagogický ústav J. A. Komenského (později Muzeum J. A. Komenského).

Pro dnešního čtenáře je udivující, že u nás v českých zemích nacházíme značně obsáhlé podklady k rozvoji srovnávací pedagogiky již na přelomu 19. a 20. století. Kniha *Stručný slovník paedagogický*, kterou považujeme za první český pedagogický slovník, je šestidílná encyklopedie z let 1891 – 1909, obsahující několik desítek informativních pojednání o školství v zahraničí. Kromě evropských států jsou zde statě o USA, Brazílii,

⁷ PAŘÍZEK, Vlastimil. *Pedagogické problémy vzdělávacích soustav: srovnávací studie*. Praha: Academia, 1967, s. 18.

⁸ *Akademický slovník cizích slov (1997)* vykládá pojem *epistemologie* jako teorie poznání, zejména vědeckého.

⁹ WALTEROVÁ, Eliška, in GREGER, David, ed. a JEŽKOVÁ, Věra, ed. *Školní vzdělávání: zahraniční trendy a inspirace*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2007, s. 15.

Argentině, Japonsku, Jávě, Austrálii či Madagaskaru. Je zde charakterizované dokonce regionální školství a mnohdy jsou popisné informace doprovázeny také statistickými daty (Průcha, 2012).

Walterová (2007) i Průcha (2012) se shodnou na tom, že významnou událostí ve vývoji komparativní pedagogiky mělo vydávání dvou ročníků časopisu *Slovanský paedagog*¹⁰, jehož redaktorem byl český učitel v Čáslavi, resp. v Praze **Jan Ladislav Mašek**. Domníváme se, že tento časopis byl světově prvním mezinárodním periodikem pro srovnávací pedagogiku. Byl vytvořen s myšlenkou panslavismu a vzájemného lingvistického i kulturního poznávání. To dokládá i fakt, že příspěvky byly psány v odlišných jazycích.

Období první Československé republiky můžeme nazvat „Zlatým věkem“ naší srovnávací pedagogiky. Konkrétně míníme roky 1918 – 1938. Právě v tomto období nevídaně zesílil zájem českých učitelů o zahraniční školství (Průcha, 2012). V této době byla vydávána mnohá díla o vzdělávacích systémech v mnoha zemích. Walterová (2007) míní, že vezmeme-li v úvahu kontext evropský i mezinárodní, přístupy a produkce naší komparativní pedagogiky byli značně pokrokové a metodologicky na vysoké úrovni. Mohli jsme se srovnávat se zeměmi západní Evropy, jako jsou Anglie, Francie či Německo, které v oné době zabíraly vedoucí pozice v oblasti srovnávací pedagogiky.

Českým nejvýznamnějším představitelem a současně i zakladatelem systematické srovnávací pedagogiky u nás je **Otakar Kádner**. Působil jako profesor pedagogiky na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, kde vedl pedagogické vědecké pracoviště té doby, Pedagogický seminář. Jak už jsme zmínili, právě tento profesor „(...) použil termín „srovnávací pedagogika“¹¹ a zavedl jej, zřejmě jako první, do české pedagogiky“.¹² Jeho životním dílem je *Vývoj a dnešní soustava školství* (díl I-IV, 1929-1938). Jak míní Průcha (2012), výsledkem Kádnerovy náročné práce byl obširný přehled školských soustav v 35 zemích Evropy, dále Japonsku a Spojených státech amerických. Přestože byla tato práce

¹⁰ *Slavjanskij pedagog. List pro slovanské učitelstvo a přítele školství*. Redaktor a vydavatel Jan L. Mašek. 1872 – 1874. Nakladatel J. Kittl v Praze.

¹¹ KÁDNER, Otakar. *Základy obecné pedagogiky*. 1. díl. V Praze: Česká grafická unie, s. 98.

¹² WALTEROVÁ, Eliška, in GREGER, David, ed. a JEŽKOVÁ, Věra, ed. *Školní vzdělávání: zahraniční trendy a inspirace*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2007, s. 19.

velice podrobná a jistě náročná, jednalo se pouze o popis vzdělávacích systémů nebo jejich částí.

Opravdu srovnávací (komparativní) rozbor uvedl **Antonín Hrazdil**. Ten ve své práci použil *tertium comparationis*¹³. Jasně porovnal hodnoty rozhodujících parametrů a charakteristik v souboru školských soustav zkoumaných zemí ve svém díle *Střední školství v dvanácti státech evropských* vydaném v roce 1934. Hrazdil v jeho práci popsal uspořádání systémů středního školství 12 evropských zemí, také jejich kurikulum a legislativu. Dále také provedl srovnávací analýzu některých charakteristik středního školství (Průcha, 2012; Walterová, 2007). Výsledky Hrazdilova srovnávání byly velice zajímavé. „(...) v různých parametrech komparace středního školství ve 12 státech Evropy zjistil Hrazdil vždy obdobný obraz: Nejlepších hodnot dosahovaly obvykle vzdělávací systémy Německa, Francie, Rakouska. Střední školství v Československu se nacházelo svými parametry mírně nad celkovým průměrem srovnávaných zemí“.¹⁴ Jedná se sice o komparaci školství středního, nikoli primárního, ale v celkovém pohledu na historii srovnávací pedagogiky jako vědy, je to základní informace.

Vývoj po druhé světové válce Průcha (2012) sumarizuje jako bouřlivý, především ve světě. U nás se bohužel chopil vlády totalitní režim, a po roce 1948 v Československu dochází k úplnému zastavení vývoje srovnávací pedagogiky jakožto vědního oboru. „Ve hře“ zůstal pouze systém propagandistických dezinformací o vzdělávání v západní Evropě. Přesto stojí za zmínku tři vědecké studie, které sice vznikly ve zmiňovaném období stagnace, ale přesto mají svou faktografickou hodnotu. **Vlastimil Pařízek** vydal první odbornou monografii teorii komparativní pedagogiky v roce 1967. Práce s názvem *Pedagogické problémy vzdělávacích soustav* sestává především z výkladu o srovnávací metodologii, jejího předmětu a tendencí soudobého vývoje světového edukačního procesu a dále z popisu školských soustav SSSR, USA, Velké Británie a Kamerunu. Pařízkovy názory je možné považovat za aktuální a velice blízké dnešnímu pojetí této vědní disciplíny. **Miroslav Cipro** v sedmdesátých letech 20. století vydal dvě monografické studie vzdělávacích systémů v USA

¹³ *Akademický slovník cizích slov (1997)* vykládá pojem *tertium comparationis* (odborně) jako třetí člen příměru, společný znak sloužící za základ porovnání dvou jiných věcí.

¹⁴ PRŮCHA, Jan. *Srovnávací pedagogika: mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2012, s. 38.

a v Japonsku.¹⁵ Výjimečnost těchto prací je v tom, že podaly relevantní informace o školství ze dvou zemí diametrálně odlišných kultur a také ideologií. Walterová (2007) soudí, že to bylo možné díky Ciprově postu v sekretariátu UNESCO v Paříži. Za poslední významné dílo, které u nás vyšlo před rokem 1990, považujeme *Úvod do srovnávací pedagogiky* od autorů **Vladimír Jůva, Čestmír Liškař**. Průcha uvádí: „*Autoři zdůrazňují, že vzdělávací systémy je možno adekvátně popsat a srovnávat pouze v kontextu jejich determinant ekonomických, politických, historických a jiných*“.¹⁶

Walterová (2007) míní, že politický převrat, změna ideologie a otevření hranic po roce 1989 byly podstatné změny, díky kterým mohlo dojít k revitalizaci české komparativní pedagogiky. Odborná i laická společnost projevila zájem o vzdělávání v zahraničí, což vedlo k publikaci řady studií o jiných zemích a jejich školství.

1.2 Teorie a metodologie srovnávací pedagogiky

1.2.1 Definice a jejich srovnání

V předchozí kapitole jsme provedli stručné shrnutí historického vývoje srovnávací pedagogiky. Nyní přistoupíme k výkladu současného pojetí této pedagogické disciplíny, a to skrze porovnání některých jejích definic.

Průcha (2012) ve své knize uvádí několik příkladů formulace srovnávací pedagogiky z odborné literatury. Standardní chápání srovnávací pedagogiky můžeme vyjádřit Brickmanovou definicí: „*Srovnávací pedagogika je analýza vzdělávacích systému a problémů ve dvou či více zemích, a to v kontextu jejich historických, socioekonomických, politických, kulturních, náboženských a jiných významných faktorů. Srovnávací pedagogika je interdisciplinární oblast výzkumu, která čerpá ze sociologie a ekonomie vzdělávacích procesů, z poznatků o jejich historickém vývoji a o současné vzdělávací politice*“.¹⁷

¹⁵ *Pohled na americkou školu* vydáno 1970; *Pohled na Japonskou školu* vydáno 1973.

¹⁶ PRŮCHA, Jan. *Srovnávací pedagogika: mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2012, s. 40.

¹⁷ Brickman, W. in PRŮCHA, Jan. *Srovnávací pedagogika: mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2012, s. 41.

Souhlasíme s Průchou (2012) v tvrzení, že komparativní pedagogika je sice teoretickou disciplínou, nicméně má také praktické poslání. Chápání teoretické a metodologické roviny tohoto oboru se v průběhu posledních dvou dekad výrazně posunulo. Nejedná se už jen o přímé srovnání školských systémů, ale také o rozbory, které zprostředkovávají informace o vzdělávacích soustavách konkrétní země do zemí jiných. Další důležitá změna v chápání srovnávací pedagogiky je fakt, že školská soustava jednoho státu už není pojímána jako samostatný prvek s mnoha odlišnostmi, které nejsou náležitě vysvětleny. Dnes jsou si odborníci plně vědomi determinujících příčin těchto odlišností a jsou vysvětlovány se znalostmi kulturních specifík dané země. Tento přístup dokládáme definicí německých pedagogů Schaubeho a Zenkeho: *„Srovnávací pedagogika (vergleichende Erziehungswissenschaft) je založena na teoretických a metodologických přístupech sociálních věd (etnologie, sociologie, psychologie). Popisuje a analyzuje edukační procesy v rodině, ve škole, v profesním vzdělávání aj., probíhají v podmínkách určité kultury. Podstatnou složkou práce ve srovnávací pedagogice je systematické shromažďování dat a dokumentů o specifických kulturních vzorcích a koncepcích týkajících se dětí, rodičů, učitelů, školy atd. (...)“*.¹⁸

Tyto změny v chápání srovnávací pedagogiky můžeme shrnout do dvou bodů:

- Pedagogická teorie už nemá výhradní pozici při komparaci vzdělávacích systémů. Dochází k propojení s názory a daty z ostatních věd, např. ekonomie, sociologie, interkulturní psychologie či demografie. Stala se z ní multidisciplinární oblast vědeckého bádání.
- Získaná data o školských soustavách už neslouží pouze jako doklad o dané problematice. V závislosti na jejich hodnověrnosti mohou pedagogické teorie potvrdit nebo vyvrátit (Průcha, 2012).

¹⁸ SCHAUB, H., ZENKE, K. G. in PRŮCHA, Jan. *Srovnávací pedagogika: mezinárodní komparace vzdělávacích systémů. 2.*, aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2012, s. 41.

1.2.2 Základní metodologické principy srovnávací pedagogiky

Provádíme-li analýzu vzdělávacího systému určité země, je třeba uplatnit následující zásady:

- 1) Vysvětlení obecných problémů stávajícího fungování a směr vývoje analyzovaného školského systému v mezinárodních souvislostech.
- 2) Poskytnutí materiálů, jakési základy, pro uskutečnění komparativní analýzy, tedy popis konkrétních vlastností daného školského systému.
- 3) Uplatnění kvalitativních, ale především kvantitativních výzkumných metod. Statistické postupy pomáhají v mezinárodní komparaci vzdělávacích systému vyhodnotit jak jejich statické vlastnosti, tak ty procesuální.
- 4) Přihlížení ke směru vývoje delšího časového období, nesrovnávat data jen tak, jak se jeví nyní. Provedení srovnání jak kvantitativních dat, tak kvalitativních jevů edukační reality. Při srovnávací analýze je nutné dodržení komplexního přístupu.
- 5) Zahrnutí více oblastí, než jen struktury školství zkoumané země, např.:
 - a. Podmínky, používané postupy a výsledky školního vzdělávání.
 - b. Kurikulum a konkrétní vzdělávací program, učebnice a jiné didaktické prostředky.
 - c. Souhrn činitelů určujících sociální, ekonomické, demografické a kulturní aspekty školské soustavy.
 - d. Vztahy mezi vzdělávací institucí a rodiči, veřejností či obcí (Průcha, 2012).

2 ZÁKLADNÍ INFORMACE O SROVNÁVANÝCH ZEMÍCH

V následujících kapitolách se budeme věnovat obecným údajům z historické, geografické, demografické a školské oblasti vybraných zemí, a to České republice a Švédskému království. Diplomová práce tak nabídne podstatné informace ke srovnání na konci kapitoly a komparaci v empirické části.

2.1 Česká republika

2.1.1 Faktografické údaje

Česká republika leží ve střední Evropě a ze všech stran je obklopena pevninou. Jedná se tedy o vnitrozemský stát. Svoje hranice sdílí s čtyřmi dalšími státy, kterými jsou Polsko, Slovensko, Rakousko a Německo. Rozloha České republiky je oproti Švédsku méně jak pětina. Rozkládá se pouze na ploše 78 868 km² (Viturka a Řehák, 2004).

Hlavním městem ČR je Praha se 1,2 miliony obyvatel, zároveň se jedná o největší město České republiky. Dle databáze Světové banky¹⁹ je v roce 2013 uváděno v ČR 10,5 mil. obyvatel. Průměrná hustota zalidnění v ČR vychází tedy cca na 133 obyvatel/km². To je výrazně více než ve Švédsku. Naše země patří ke středně zalidněným státům.

Imigrační politika ČR se dost liší od Švédska, před vstupem do EU byla poměrně restriktivní, nyní jsme se již museli přizpůsobit evropské legislativě, ovšem stále nejsme multikulturní zemí a oproti Švédsku u nás žádá o azyl jen zlomek lidí. Je to dáno též dlouhými lhůtami při vyřizování těchto žádostí (Think-tank Evropské hodnoty, 2013)

Česká republika, jež vznikla 1. 1. 1993 v důsledku rozpadu Československé federativní republiky, je parlamentní republikou s premiérem v čele vlády a vícestranickým systémem. Moc výkonnou kromě vlády vykonává prezident. ČR vstoupila do Evropské unie 1. 5. 2004, stojí však mimo eurozónu, zatím si stále ponechává vlastní měnu českou korunu (CZK).

¹⁹ *Population, total* [online]. The World Bank Group, © 2015.

Díky poloze v srdci Evropy prochází Českou republikou hlavní evropské rozvodí, jež odděluje povodí Severního, Baltského a Černého moře. Hlavním hydrografickým uzlem těchto povodí je Kralický Sněžník o nadmořské výšce 1 423 m. Nejvyšším bodem České republiky je vrchol hory Sněžky v Krkonoších (1602 m n. m.), naopak nejnižším bodem je výtok Labe z Hřenska (115 m n. m.).

Podnebí ČR je charakterizováno vzájemným pronikáním oceánských a kontinentálních vlivů. Je zařazeno do tzv. severního mírného pásma, kde se střídají čtyři roční období a počasí si zachovává proměnlivost během celého roku. Zemědělská půda tvoří v ČR přes polovinu výměry půdního fondu – 54%, lesní půda pak zhruba třetinu - 34%. Vodní plochy tvoří 2%, zastavěné plochy zhruba to samé a zbylých 9% ostatní plochy (Viturka a Řehák, 2004).

Ačkoliv naše země patřila již na počátku 20. století k ekonomicky nejvyspělejším oblastem Evropy, druhá světová válka byla přelomem a události po roce 1948 (zavedení komunistické diktatury) značně poškodily naše postavení. V současné době, kdy je ČR členem EU, se situace zlepšuje a i přes řadu problémů patří Česko k nejúspěšnějším z postkomunistických zemí (Karas a Hanák, 2013).

Co se týče náboženství, ČR je zemí s malým množstvím lidí hlásícím se k nějaké církvi či náboženské společnosti (20,6% obyvatel dle sčítání lidu z roku 2011). Dominantní postavení má v Česku katolická církev, ke které se hlásí cca 11% obyvatel. Českobratrská církev evangelická je pak druhou největší církví.

Z historie zemí českých, jež sahá až do počátku evropských dějin, je možno zmínit válečné setkání Švédů a Čechů za třicetileté války. Roku 1648 se švédská vojska snažila obsadit Prahu. Během bojů ukořistila a do Švédska si odvezla značné bohatství, mimo jiné většinu sbírky Rudolfa II., jež měla nevyčísitelnou hodnotu. Mnohé předměty se staly výzdobou švédského královského paláce. Dnes můžeme ve švédské Uppsale v knihovně Carolina Rediviva vidět část rukopisu Stříbrné Bible - Codex Argenteus. Mimo jiné Švédové odvezli i tzv. Ďáblovu Bibli Codex gigas (Grametbauer, 2005).

2.1.2 České kurikulum

Státní úroveň v systému českých kurikulárních dokumentů představují Národní program vzdělávání a **rámcové vzdělávací programy** (dále jen RVP). Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání. **Školní úroveň** představují **školní vzdělávací programy** (dále jen ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. ŠVP si vytváří každá škola podle zásad stanovených v příslušném RVP.²⁰ Mezi důležité orgány vzdělávací politiky českého školství patří *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), Česká školní inspekce, výzkumný ústav pedagogický*.

V roce 2007 vstoupil v platnost Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání (RVP ZV), který byl upravený s účinností od 1. 9. 2013. Vymezuje oblasti a obory vzdělávání, jejich cíle a obsahy, očekávané kompetence. Stanovuje učivo v jednotlivých oblastech vzdělávání vedoucí k získání předpokládaných dovedností a vědomostí.

Smyslem vzdělávání podle RVP ZV je vybavit žáky souborem klíčových kompetencí a připravit je na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Je kladen důraz na výukové postupy, které vedou ke spolupráci, rozvíjí kritické myšlení, podporují komunikační dovednosti, sebevyjádření a rozvoj nadání u žáků (Vavrdová, 2009).

Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: *kompetence k učení* (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); *kompetence k řešení problémů* (rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností); *kompetence komunikativní* (formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje); *kompetence sociální a personální* (účinně

²⁰ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2013.

spolupracuje ve skupině, podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají); *kompetence občanské* (respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu, respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, chápe základní ekologické souvislosti a environmentální problémy); *kompetence pracovní* (používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, adaptuje se na změněné nebo nové pracovní podmínky).

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je v RVP ZV orientačně rozdělen do devíti **vzdělávacích oblastí**. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním *vzdělávacím oborem* nebo více obsahově blízkými *vzdělávacími obory*:

- **Jazyk a jazyková komunikace** (*Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk*)
- **Matematika a její aplikace** (*Matematika a její aplikace*)
- **Informační a komunikační technologie** (*Informační a komunikační technologie*)
- **Člověk a jeho svět** (*Člověk a jeho svět*)
- **Člověk a společnost** (*Dějepis, Výchova k občanství*)
- **Člověk a příroda** (*Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis*)
- **Umění a kultura** (*Hudební výchova, Výtvarná výchova*)
- **Člověk a zdraví** (*Výchova ke zdraví, Tělesná výchova*)
- **Člověk a svět práce** (*Člověk a svět práce*)

Součástí kurikula jsou také **průřezová témata**, která reprezentují aktuální problémy současného světa. Pro primární vzdělávání jsou vymezena tato průřezová témata: *Osobnosti a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova, Mediální výchova*. Tematicky procházejí napříč všemi vzdělávacími oblastmi, a pokud mají být účinná, je třeba je propojit se vzdělávacím obsahem konkrétního vyučovacího předmětu a žákovými činnostmi uvnitř i vně školy (RVP ZV, 2013).

Stát financuje školní docházku všem dětem, nikoliv však v takové míře jako ve Švédsku. Například na stravování ve školních jídelnách pouze přispívá. Většinu učebnic, sešitů a pracovních pomůcek si hradí rodiče.

2.2 Švédsko

2.2.1 Faktografické údaje

Švédsko (Sverige) neboli Konungariket Sverige – Švédské Království je přímořský stát v severní Evropě, jež se nachází na Skandinávském poloostrově při pobřeží Baltského a Severního moře. Na pevnině sdílí hranice se dvěma sousedy – na západě Norskem a na východě s Finskem. S jižním sousedem Dánskem je země propojena pomocí unikátního mostu a tunelu přes průliv Öresund (spojení měst Malmö a Kodaň). Hlavním a zároveň největším městem Švédska je Stockholm s přibližně 900 000 obyvateli. Leží na 14 ostrovech a východním pobřeží mezi jezerem Mälaren a Baltským mořem (Zwettler, 2002).

Rozloha Švédska je stejně jako u dalších severovýchodních států značná, oficiálně je uváděno 449 964 km². Je tedy větší než Finsko a Norsko. Vzhledem k drsným klimatickým podmínkám na severu země je nejvíce osídlen jih, směrem na sever zalidnění klesá. Viturka a Řehák (2004) uvádí, že zhruba polovina území má hustotu zalidnění jen kolem 1 obyvatele/km². Podle údajů Světové banky z roku 2013 má Švédsko v současné době cca 9,6 mil. obyvatel, což vychází na cca 21 obyvatel/km². Vzhledem k rozloze se jedná o řídkou hustotu zalidnění (Stockholms stad, 2015)

Švédsko je od roku 1909 konstituční monarchií (královstvím) s parlamentní demokracií, dne 1. 1. 1995 se stalo členskou zemí Evropské unie. Ponechalo si však svoji vlastní měnu, kterou je švédská koruna (SEK), stojí tedy mimo tzv. Eurozónu. V roce 1960 bylo Švédsko jednou ze zakládajících zemí Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Většina obyvatelstva – cca 80% - se hlásí k protestantské luteránské Švédské církvi (Svenska Kyrkan), jež používala statut švédské státní církve až do roku 2000, kdy došlo k odtržení církve od státu.

Švédsko má velmi rozvinutý průmysl, patří k hospodářsky nejvyspělejším státům. Hlavními přírodními zdroji Švédska jsou voda, dřevo, železná ruda a olovo. Ve světové produkci papíru a olova patří mezi přední výrobce (Zwettler, 2002).

Obecně se Švédsko řadí mezi ekologicky smýšlející, liberální a moderní země. Hlavně v minulosti se jednalo o výrazně sociální stát s vysokým zdaněním a velkými výdaji na školství a zdravotnictví. Dnes již byl tento „švédský sociální model“ zredukován, přesto je stále obyvatelstvo dobře sociálně zabezpečeno. Švédsko je známo tím, že každoročně přijímá tisíce uprchlíků ze zemí mimo Evropskou unii, kteří žádají o azyl, a proto v zemi neustále narůstá počet imigrantů. V žebříčku žadatelů o azyl (v přepočtu na počet obyvatel) je Švédsko dle statistik OECD první na světě (Arnett, 2014). Švédové si zakládají na „genderové rovnosti“ a bývají považováni za nejvíce sociálně liberální zemi v Evropě.

2.2.2 Švédské kurikulum

Švédské království rozdělilo odpovědnost za školství mezi parlament, vládu, obce, místní úřady a školy. Jeho správa je maximálně decentralizována. Uvádíme zde důležité orgány vzdělávací politiky: *Ministerstvo pro vzdělávání a výzkum*²¹, které se věnuje problematice péči o dítě, preprimárního vzdělávání, povinné školy, soukromé školy a také vyšších stupňů vzdělávání. Má na starosti také finanční podporu a sociální zaopatření studentů. *Švédská národní agentura pro vzdělávání*²² má na starosti administrativu státních švédských škol. Odpovídá také za vymezení cílů na národní úrovni a provádění pravidelných studií a průzkumů za účelem kontroly dodržování hlavních principů vzdělávací politiky. *Švédský národní úřad pro zlepšování kvality škol*²³, *Národní školní inspektorát*²⁴, *Národní úřad pro vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami*.

²¹ Ministry of Education and Research (Utbildningsdepartementet).

²² Swedish National Agency for Education (Skolverket).

²³ Swedish National Agency for School Improvement (Myndigheten för skolutveckling).

²⁴ Swedish School Inspectorate (Skolinspektionen).

Kurikulární dokument švédského primárního školství nese název *Kurikulum pro povinné školní vzdělávání, preprimární vzdělávání a volnočasová centra 2011*.²⁵ Dokument je rozdělen do tří částí. První ustanovuje základní hodnoty a úlohy školy, druhá část určuje obecné cíle a zásady vzdělávání, třetí část tvoří sylaby jednotlivých předmětů, které jsou doplněny o vědomostní požadavky.

1) Základní hodnoty a úkoly školy

- *Porozumění a soucit pro druhé*: Škola by měla podporovat porozumění a schopnost empatie. Nikdo nemá být vystavený diskriminaci na základě pohlaví, etnika, víry, sexuální orientace nebo věku. Proti takovým tendencím je třeba bojovat. Intolerance musí být konfrontována s povědomím o tématu, otevřenou diskuzí.
- *Spravedlnost a otevřený přístup*: Škola má být otevřená rozdílným myšlenkám a podporovat jejich vyjádření. Učitelé mají být objektivní a využívat různých přístupů v jednání s dětmi.
- *Stejné vzdělávání pro všechny*: Vyučování se má přizpůsobit specifickým zvláštnostem a potřebám každého žáka. Škola má za úkol potlačovat tradiční genderové vzory.
- *Práva a povinnosti*: Škola má za úkol rodiče i žáky jednoznačně seznámit s jejich právy a povinnostmi. Demokratické formy práce mají být aplikovány ve výuce a připravit tak žáky pro aktivní zapojení se do společnosti.
- Úkolem školy je podporovat každého jedince, aby se učil a získával a rozvíjel znalosti a hodnoty. Škola má podporovat rodinu v tom, aby byla zodpovědná za výchovu dítěte a jeho rozvoj.
- Kreativní učení a hry jsou základními prvky aktivního učení. Škola má žákům poskytovat každodenní pohybovou činnost. Škola má poskytovat žákovi kreativitu, zvědavost a touhu objevovat nové a řešit problémy sami za sebe.

²⁵ *Curriculum for the compulsory school, preschool class and the recreation centre, 2011* [online]. Stockholm, 2011. Švédský dokument: *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*.

2) Obecné cíle a zásady vzdělávání

Určují normy, hodnoty a znalosti, které by si všichni žáci měli v průběhu studia osvojit. Cíle specifikují práci ve škole. Patří sem *Normy a hodnoty; Znalosti; Zodpovědnost a ovlivňování žáků; Škola a domov; Přechod a spolupráce* (přechod z mateřské školy do základní školy); *Škola a svět kolem; Hodnocení a známkování; Povinnosti třídního učitele*.

3) Učební osnovy (sylaby)

Jsou vypracovány Švédskou národní agenturou pro vzdělávání a ustanovují cíle, učivo, požadované znalosti a hodnocení těchto předmětů: výtvarná výchova, angličtina, domácí práce, tělocvik, matematika, moderní jazyky, mateřský jazyk, hudební výchova, biologie, fyzika, chemie, zeměpis, historie, náboženství, občanská výchova, pracovní činnosti, švédština, švédština jako druhý jazyk (pro imigranty), znaková řeč pro slyšící, informační technologie (Curriculum, 2011).

Školský systém, který je státem dotovaný, je dvoustupňový. Tvoří jej devítiletá základní škola a tříletá vyšší střední škola. Filosofie celého systému je prostá: „*dovést co nejvíce žáků k oprávnění k vysokoškolskému studiu*“.²⁶ S tím souvisí i další „stavební kámen“ švédského školství, aby měl každý občan rovnou příležitost získat vzdělání. Výjimkou nejsou ani děti přistěhovalců. Integrace žáků s psychickými či fyzickými obtížemi v učení do běžného vyučování je zásadní. Školský zákon i samotné osnovy uvádějí speciální opatření pro tyto žáky a ředitel je za příslušnou pomoc a podporu zodpovědný. Jinak mají základní školy v rámci své činnosti poměrně velkou autonomii. Volí si délku školního dne i počet hodin v týdnu a žáci dokonce mohou ovlivnit strukturu svého vzdělávání (Ježková, 2011).

²⁶ JEŽKOVÁ, Věra. *Školní vzdělávání ve Švédsku*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2011, s. 50.

3 REGIONÁLNÍ VLASTIVĚDA V OSNOVÁCH ZŠ

V předchozí kapitole jsme prezentovali obecné informace o zkoumaných zemích. V její poslední části jsme se pak věnovali konkrétním kurikulárním dokumentům Česka i Švédska. V této kapitole předkládáme analýzu zařazení regionální vlastivědy do sylabů jednotlivých předmětů se zaměřením na cíle a učivo, případně očekávané výstupy, a jejich srovnání. Tomuto předchází ještě vymezení základních pojmů region a vlastivěda.

3.1 Pojmy region, regionalismus

*„Výraz region je dnes mnohovýznamové slovo obecně vyjadřující ohraničenou část určitého území a jistý druh jeho organizace a správy“.*²⁷

Pojem **region** má významový základ v latinském jazyce. Jedná se o kořen slova *reg* (popř. *regio*), který se vyskytuje v příbuzných slovech jako: region, regionalismus, regionalizace aj. Jako možný překlad se v literatuře uvádí: směr, hranice, světová strana, krajina, prostora a další (Bartoš, 1981). Je možné jej označit téměř za mezinárodní. V románských jazycích, konkrétně ve španělštině, italštině a francouzštině, má význam stejný, pod jakým je chápán u nás v dnešní době – tedy kraj, krajina. Akademický slovník cizích slov vykládá pojem „region“ (geopoliticky) jako „vymezená oblast, kraj, území“.²⁸

Podle Cuřína (1977) můžeme pojem **regionalismus** definovat jako studium charakteristických znaků a zvláštností jednoho kraje či určité oblasti, ale také jako snahu tyto zachovat. Region může být určený buď odlišnostmi a specifiky, kterými se jeden liší od ostatních, nebo vztahy a skutečnostmi, které v určité oblasti existují a v jiných nikoliv. Právě tato specifika vyvolávají v místních obyvatelích jakousi hrdost. Můžeme konstatovat, že „regionální dějiny, a regionální vlastivěda vůbec, mají významnou společenskou, výukovou a výchovnou funkci, protože poskytují lidem informace o minulosti jejich bezprostředního okolí, životního, pracovního, rekreačního, a přispívají k pěstování činorodého vlastenectví“.²⁹

²⁷ BARTOŠ, Josef. *K významu výrazu region a regionální*. [Praha], 1981, s. 113

²⁸ *Akademický slovník cizích slov: [A-Ž]*. 1. vyd. Praha: Academia, 1997, s. 653

²⁹ BARTOŠ, Josef, SCHULZ, Jindřich, TRAPL, Miloš. *Regionální dějiny: pojetí, poslání, metodika*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004, s. 17.

3.2 Pojmy vlastivěda, regionální vlastivěda

*Vlastivěda je souhrn poznatků o přírodním a společenském prostředí, ve kterém lidé žijí a pracují (...).*³⁰

Smysl **regionální vlastivědy** lze spatřovat v tom, „ (...) že si všímá společnosti i přírody, která nás obklopuje, a také té její části, k níž máme nejen rozumový, ale do značné míry citový vztah (...), která je naším domovem, působištěm, vlastí“.³¹

Zvláštnosti a typické znaky každého regionu jsou bezesporu velmi rozmanité, mohou spadat do zájmové sféry několika oborů, např. geologie, botanika, zoologie, etnografie a mnoho dalších. Je tedy logické, že obsah vyučování regionální vlastivědy má široký záběr. Žákům lze místní zajímavosti předat zábavnou formou. V českých zemích má využití místních prvků ve vyučování velkou tradici. V dobách minulých toto pravděpodobně vycházelo z vlasteneckých zájmů našich pedagogů, kteří byli mnohdy „regionálně činní“ – vydávaly se ročenky či okresní sborníky nebo se na mnoha místech organizoval sběr místního materiálu (Cuřín, 1977).

Je třeba si uvědomit, že vyučování je otevřený proces a je ovlivněn mnoha činiteli. Učitel není tedy jediný, kdo výuku regionální vlastivědy zajišťuje. Na vlastivědných činnostech se mohou podílet další profesionální odborníci, zejména místní znalci, osvětoví pracovníci i amatérští zájemci a samozřejmě různé instituce. Při výuce regionální vlastivědy musí učitel klást důraz na propojení společnosti s přírodou, resp. člověka s jeho prostředím, a toto se také snažit žákům předat (Bartoš et al., 2004). Obecně můžeme konstatovat, že vlastivědnému vyučování byl v historii přikládán velký význam. Ačkoliv učivo nebylo dlouho uceleno v samostatný předmět, provází lidstvo od jeho počátku (Vavrdová, 2009).

³⁰ BARTOŠ, Josef, SCHULZ, Jindřich, TRAPL, Miloš. *Regionální dějiny: pojetí, poslání, metodika*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004, s. 8

BARTOŠ, Josef, SCHULZ, Jindřich, TRAPL, Miloš. *Regionální dějiny: pojetí, poslání, metodika*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004., s. 7

3.3 Regionální vlastivěda v osnovách české primární školy

Učivo regionální vlastivědy najdeme v osnovách české primární školy ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Ta se člení do pěti tematických okruhů, z nichž tři obsahují učivo regionální vlastivědy, a to *Místo, kde žijeme*, *Lidé kolem nás*, *Lidé a čas*. V praxi se žáci prvního stupně učí regionální vlastivědu v předmětech prvouka, vlastivěda a přírodověda. Cílové zaměření vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení výše zmíněných klíčových kompetencí. Očekávané výstupy vymezují předpokládanou způsobilost využívat osvojené učivo v praktických situacích a v běžném životě. Uvádíme výstupy 2. období, které jsou pro školu závazné. Učivo je chápáno jako prostředek k dosažení očekávaných výstupů.

Výukové cíle

- utváření pracovních návyků v jednoduché samostatné i týmové činnosti;
- orientace ve světě informací a časové a místní propojování historických, zeměpisných a kulturních informací;
- rozšiřování slovní zásoby v osvojovaných tématech, pojmenovávání pozorovaných skutečností a jejich zachycení ve vlastních projevech, názorech a výtvorech;
- poznávání a chápání rozdílů mezi lidmi, kulturní a tolerantní chování a jednání na základě respektu a společně vytvořených a přijatých nebo obecně uplatňovaných pravidel soužití, plnění povinností a společných úkolů;
- utváření ohleduplného vztahu k přírodě i kulturním výtvorům a hledání možností aktivního uplatnění při jejich ochraně;

3.3.1 Místo, kde žijeme

Učivo okruhu Místo, kde žijeme

- **domov** – prostředí domova, orientace v místě bydliště
- **škola** – prostředí školy, činnosti ve škole, okolí školy, bezpečná cesta do školy; riziková místa a situace

- **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, armáda ČR
- **mapy obecně zeměpisné a tematické** – obsah, grafika, vysvětlivky

Očekávané výstupy okruhu Místo, kde žijeme – 2. období

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

3.3.2 Lidé kolem nás

Učivo okruhu Lidé kolem nás

- **soužití lidí** – mezilidské vztahy, komunikace, principy demokracie; obchod, firmy, zájmové spolky, politické strany, církve, pomoc nemocným, sociálně slabým, společný „evropský dům“
- **kultura** – podoby a projevy kultury, kulturní instituce, masová kultura a subkultura
- **základní globální problémy** – významné sociální problémy, nesnášenlivost mezi lidmi, globální problémy přírodního prostředí

Očekávané výstupy okruhu Lidé kolem nás – 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).
- Žák rozpozná ve svém okolí jednání a chování, která se už tolerovat nemohou a která porušují základní lidská práva nebo demokratické principy.
- Žák poukáže v nejbližším společenském a přírodním prostředí na změny a některé problémy a navrhne možnosti zlepšení životního prostředí obce (města).

3.3.3 Lidé a čas

Učivo okruhu Lidé a čas

- **orientace v čase a časový řád** – určování času, čas jako fyzikální veličina, dějiny jako časový sled událostí, kalendáře, letopočet, generace, denní režim, 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

Očekávané výstupy okruhu Lidé a čas – 2. období

- Žák využívá archivů, knihoven, sbírek muzeí a galerií jako informačních zdrojů pro pochopení minulosti; zdůvodní základní význam chráněných částí přírody, nemovitých i movitých kulturních památek.
- Žák rozeznává současné a minulé a orientuje se v hlavních reáliích minulosti a současnosti naší vlasti s využitím regionálních specifíků.
- Žák srovnává a hodnotí na vybraných ukázkách způsob života a práce předků na našem území v minulosti a současnosti s využitím regionálních specifíků.

3.4 Regionální vlastivěda v osnovách švédské primární školy

Učivo regionální vlastivědy je ve švédských osnovách rozloženo do předmětů *zeměpis, historie, občanská výchova a náboženství*. Tyto předměty spadají pod vzdělávací oblast společenských věd.³² **Výukové cíle**, které vyjadřují jaké schopnosti žáků má výuka rozvíjet, jsou definovány pro celé povinné vzdělávání. **Obsah učiva** vyjadřující, kterými tématy se má výuka daného předmětu zabývat, je však definován pro 1. – 3. třídu, 4. – 6. třídu a 7. – 9. třídu. V této kapitole charakterizujeme výukové cíle výše zmíněných předmětů a jejich učivo 4. – 6. ročníku.

3.4.1 Zeměpis

Výukové cíle

- Analyzovat, jak přírodní procesy a lidská aktivita formují a mění životní prostředí.
- Zkoumat a analyzovat vzájemné působení lidí, společnosti a přírody.
- Vytvořit zeměpisnou analýzu okolního světa a zhodnotit výsledky za použití map a dalších geografických zdrojů, teorií, metod a technik.

³² Social studies. *Curriculum for the compulsory school, preschool class and the recreation centre, 2011, s. 150 – 202.*

Učivo

- **Životní prostředí**
 - Zemský povrch, jak je utvořen a jak ho mění lidská činnost a přírodní pochody (pohyb zemských desek a eroze). Důsledky těchto činností na lidstvo a přírodu.
 - Přírodní a kulturní krajiny Švédska.
 - Přírodní zdroje jako voda, hospodářsky využitelná půda, lesy a fosilní paliva. Kde se tyto zdroje nachází a k čemu je využíváme. Význam vody, její distribuce a znovuvyužití.
- **Zeměpis, metody, koncepty a způsob práce (v hodině)**
 - Názvy a poloha míst, pohoří, oceánů a vodních toků ve Švédsku.
 - Mapy, význam barev, symbolů a měřítko. Topografické a tematické mapy.
 - Sběr a měření geografických dat z místního regionu, například věkové rozložení obyvatelstva, plynulost dopravy a spotřeba vody.
 - Studie v terénu zkoumající přírodní a kulturní krajinu, například využití místní půdy.
 - Klíčová slova a pojmy, které žák potřebuje ke čtení, psaní a diskutování o geografii.
- **Životní prostředí, lidé a otázky týkající se udržitelného rozvoje**
 - Jak běžné každodenní rozhodování a priority mohou ovlivnit životní prostředí a přispívat k udržitelnému rozvoji.

3.4.2 Historie

Výukové cíle

- Použít historický úhel pohledu, který zahrnuje rozdílné interpretace časových období, událostí, důležitých osobností, kulturních setkání a vývojových trendů.

- Uvažovat nad vlastními a také jiným využitím historie v různých kontextech a z různých perspektiv.

Učivo

- **Od starověku, přes středověk až do roku 1500**
 - Populace severské oblasti. Charakteristika doby kamenné, bronzové a železné.
 - Vývoj severských států.
 - Příchod křesťanství do severské oblasti. Význam náboženství na úrovni státu a kultury ve Švédsku stejně tak, jako důsledky těchto změn na život různých lidí a skupin obyvatel.
 - Co nám můžou některé archeologické nálezy, jako mince a artefakty jiných kultur, prozradit o vzájemném setkávání, podobnostech a odlišnostech životních podmínek dětí, žen a mužů.
- **Severská oblast a region Baltského moře, Švédsko, asi 1500 – 1700**
 - Co nám můžou historické prameny, jako jsou dopisy a dokumenty, povědět o podobnostech a odlišnostech životních podmínek dětí, žen a mužů v porovnání se současností.
- **Narůstající změny a přetváření zemědělství, asi 1700 – 1850**
 - Proměna zemědělství a její vliv na obyvatelstvo.
 - Co nám můžou historické prameny, jako jsou kalendáře a archivy, říct o švédské historii a podobnostech a odlišnostech životních podmínek dětí, žen a mužů.
- **Jak použít historii a historické pojmy**
 - Jak můžeme nahlížet na antiku, středověk, 16., 17. a 18. století z perspektivy dnešní doby skrze naše tradice, jména, jazyková vyjádření, budovy, města a hranice.

- Co znamenají následující pojmy a jak jsou v historickém kontextu použité: změna, podobnosti a odlišnosti, zdroje a interpretace.

3.4.3 Občanská výchova

Výukové cíle

- Přemýšlet nad tím, jak se jedinci a společnost formují, mění a vzájemně ovlivňují.
- Analyzovat a kriticky zkoumat místní společenské otázky z různých úhlů pohledu.
- Analyzovat sociální struktury za použití společenskovedních termínů a vzorů.

Učivo

- **Jedinci a společenství**
 - Rodina a různé formy soužití.
 - Systém sociálního zabezpečení dítěte v různých životních situacích, ve škole a ve společnosti.
- **Informace a komunikace**
 - Jak s kritickým přístupem rozeznat obsah nějakého sdělení, kdo je autorem, a za jakým účelem bylo sdělení prezentováno v různých médiích.
- **Společenské prostředky a jejich rozdělení**
 - Veřejný sektor. Co to jsou daně a k čemu jsou obcemi, zastupiteli a státem využívány.
 - Ekonomické podmínky dětí ve Švédsku. Některé příčiny a důsledky blahobytu a chudoby.
- **Rozhodování a politické myšlenky**

- Co to je demokracie a jak vznikají demokratická rozhodnutí. Místní rozhodovací (správní) orgány,³³ například žákovské rady a spolky. Jak mohou jedinci a skupiny lidí ovlivnit rozhodování.

3.4.4 Náboženství

Švédské osnovy zařazují výuku náboženství jako samostatného předmětu už od 4. třídy. Žáci jsou vedeni k analýze, vyhledávání informací a zamýšlení se nad různými idejemi. Kromě starověkého skandinávského náboženství se výuka zabývá také křesťanstvím, islámem, judaismem, hinduismem a buddhismem.

3.5 Srovnání regionální vlastivědy v osnovách obou zemí

Provedli jsme analýzu kurikulárního ukotvení, učiva, cílů a očekávaných výstupů regionální vlastivědy v osnovách České republiky i Švédského království. Následující tabulka srovnává formální náležitosti regionální vlastivědy v sylabech obou zemí.

Regionální vlastivěda	Česká republika	Švédsko	Rozdíl
Vzdělávací oblast	Člověk a jeho svět	Social studies	Ano
Počet předmětů	3	4	Ano
Vymezení učiva	Ano	Ano	Ne
Dělení učiva dle věku	Ne	Ano	Ano
Vymezení cílů	Ano	Ano	Ne
Očekávané výstupy	Ano	Ne	Ano
Důraz na region	Ano	Ne	Ano

Tab. č. 1: Regionální vlastivěda v sylabech ČR a Švédska.

³³ *Local decision-making bodies. Curriculum for the compulsory school, preschool class and the recreation centre, 2011, s. 192.*

Z tabulky č. 1 je zřetelné, že z formálního hlediska existují rozdíly v ukotvení regionální vlastivědy v osnovách obou zemí. Už odlišný název vzdělávací oblasti nám napovídá, že Švédové se ve výuce regionální vlastivědy ubírají jiným směrem, více „společenským“. Při vymezování učiva je kladen důraz na zařazení jedince do společnosti, ať už přírodní či kulturní, a hlavně jeho uvědomění si této skutečnosti. Žák je veden k uvažování v souvislostech svých činů a jejich důsledků na blízké okolí i v globálním pojetí. V některých bodech českých osnov tuto myšlenku nalézáme také, ale v celkovém zhodnocení musíme konstatovat, že méně.

V České republice je regionální vlastivěda zařazena do hodin prvouky, vlastivědy a přírodovědy. Ve Švédsku je to zeměpis, historie, občanská výchova a náboženství. V této oblasti je rozdíl srovnávaných zemí jednoznačně největší. V českém RVP ZV se ani jednou nevyskytuje slovo náboženství nebo víra. Pouze v okruhu Lidé kolem nás jsou zmíněny „církve“, ovšem blíže nespecifikované. V učivu české primární školy nemá místo znalost světových náboženství a světonázorů, jak je tomu ve Švédsku.

Jasně vymezení učiva nalezneme v osnovách obou zemí. Ve švédských se nejedená pouze o výčet pojmů, ale také o kladení otázek vedoucích k pochopení širších souvislostí. Z toho vyplývá největší rozdíl švédského sylabu - absence očekávaných výstupů, ty zaujímají v českém školství důležité místo. Jsou to jasně dané body, kterými pedagog snadno ověří znalost učiva. Ve švédských osnovách je toto v menší míře zastoupeno ve výše zmíněném rozšířeném učivu, kde se objevují i metody, koncepty a způsoby práce. To už ovšem není tak lehce ověřitelné.

Obsah učiva regionální vlastivědy je podle věku žáků rozdělen jen ve Švédsku. Dalo by se říci, že to vyplývá ze zmiňované absence očekávaných výstupů. Právě tyto výstupy jsou v českém sylabu rozděleny do dvou období. Je tak jasně určeno, jaké znalosti a dovednosti musí mít žáci na konci pátého ročníku.

Posledním srovnávaným bodem je důraz na region ve formulaci učiva a cílů. V českém sylabu jsou regionální termíny použity jednoznačně více, než ve švédském. Tam je najdeme pouze v okruhu Zeměpis, metody, koncepty a způsob práce. U nás jsou zastoupeny v okruhu Místo, kde žijeme i Lidé a čas. Pojmy jako domov, škola nebo místo bydliště ve švédském dokumentu nenajdeme. Nicméně všechny vybrané body učiva a cílů v této kapitole považujeme za součást regionální vlastivědy v České republice a ve Švédsku.

4 ORGANIZAČNÍ FORMY VYUČOVÁNÍ, FORMY VÝUKY A VYUČOVACÍ METODY

Při srovnání jsme zjistili, jaké podstatné rozdíly či podobnosti ve výuce regionální vlastivědy existují. Aby bylo možné provést praktický průzkum, je nutné teoreticky rozumět pojmům z průběhu vyučovacího procesu, které využívají učitelé v České republice i ve Švédsku. Zabýváme se tedy organizačními formami vyučování, formami výuky a konečně metodami, které při výuce nejen regionální vlastivědy pedagogové používají.

4.1 Vyučovací proces

*„Vyučovací proces lze charakterizovat jako záměrné, cílevědomé, soustavné řízení učebních aktivit žáků, směřujících k dosažení stanovených výukových cílů, tj. k osvojení vědomostí a dovedností, k rozvoji tělesných a duševních schopností a utváření celé osobnosti žáka“.*³⁴

Mnoho lidí si myslí, že při vyučování dochází pouze k jakémusi předávání informací od pedagoga žákům. Je ale třeba si uvědomit, že tomu tak není. Vyučování je složitý proces probíhající v sociálním prostředí, podmíněný mnoha faktory určujícími jeho vývoj a výsledky. Mezi tyto faktory lze zahrnout: cíle a obsah vyučování; metody a formy vyučování; spolupráci učitele a žáků. Je to řízený proces, u kterého rozeznáváme tři, resp. čtyři stránky.

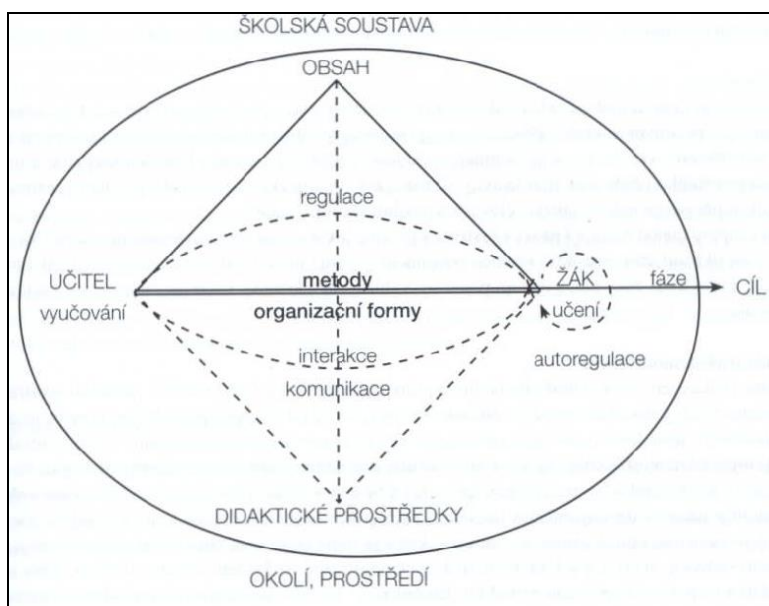
První, **obsahová stránka**, je dána učivem, tedy čemu se v hodině vyučuje. Druhá je **stránka procesuální**, která se nazývá dějová. Ta vystihuje proces vzájemného působení učitele na žáka a naopak, dále samotné žákovo učení a učitelovo vyučování projevující se ve vyučovacích prostředcích (obsah, zásady a metody vyučování). Třetí stránka vyučovacího procesu se projevuje v organizaci a uspořádání vnějších podmínek vyučování, např. doba trvání, počet žáků, materiální vybavení aj. Jedná se o **formální stránku** vyučování. **Vzdělávací a výchovná stránka** vyučování je poslední ve výčtu, nikoliv však v důležitosti. Soustavné řízení žakovských aktivit neznamená jen předávání poznatků a informací, ale také formování celé jeho osobnosti. Jak uvádí Šimíčková-Čížková et al. (2008) dítě mladšího

³⁴ NELEŠOVSKÁ, Alena a SPÁČILOVÁ, Hana. *Didaktika primární školy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005, s. 54.

školního věku je v tomto období aktivní, snaživé a ochotné spolupracovat. Jeho emocionální stránka má však rozhodující vliv na jeho úspěchy či neúspěchy.

Dle Nelešovské a Spáčilové (2005) můžeme v historii rozlišit dva systémy vyučování v závislosti na upřednostňované činnosti učitele nebo žáka. V **tradičním systému** je žák chápán jako jakýsi „přijímač informací“, tedy pasivní předmět pedagogického působení. Pozornost je zaměřena hlavně na činnost učitele. Tento systém lze rozpoznat užitím převážně slovních vyučovacích metod, pamětného biflování či negativní motivací. Odezva na tento systém vyučování se zformovala v **systém progresivistický**. V historii ho představovalo hnutí „nová výchova“, které zaměřilo veškerou pozornost na žákovu individualitu, a úloha učitele se odsunula do pozadí. Činnost žáka a rozvoj jeho potřeb je v tomto systému prioritní. **Současný systém** se snaží úlohu učitele a žáka v edukačním procesu vyvážit. Učitelova řídicí funkce převzatá z tradičního systému je bezesporu nezbytná. Žák se ale posouvá z pasivního subjektu do role aktivního činitele vyučovacího procesu.

Pedagog učební aktivity žáků nejen řídí, ale také navozuje a usměrňuje. Aby tento proces mohl vykonat, musí nejprve provést pedagogickou diagnostiku žáků a didaktickou analýzu učiva, dále vymezit výchovně vzdělávací cíle a zvolit vhodný metodický postup, organizační formu a materiální prostředky a konečně kontrolovat průběh realizace naplánované výuky a výstupní diagnostiku žáků (Nelešovská a Spáčilová, 2005)



Obr. č. 1: Školská soustava (Průcha et al., 2009)

Organizaci edukačního procesu je třeba chápat jako způsob uspořádání činnosti vyučujícího, činnosti žáků, učiva a materiálních didaktických prostředků - tedy všech složek vyučování – které probíhá v určitém prostoru a časovém úseku (Solfronk, 1991).

4.2 Organizační formy vyučování

Organizační formy užívané v dnešním pojetí edukačního procesu jsou výsledkem novodobých přístupů i vývoje školy jako vzdělávacího orgánu. Současná didaktická terminologie definuje organizační formu vyučování jako „*uspořádání vnějších organizačních stránek a podmínek vyučování, v nichž se realizuje vyučovací proces*“.³⁵ V úvodu kapitoly jsme zmínili formální stránku vyučování jakožto proces organizace a uspořádání vnějších podmínek, a to právě organizační formy vyučování představují. Vnější podmínky, kterými rozumíme počet žáků, čas a prostor výuky, materiální vybavení a vnější vazby ve vztahu učitel - žák, musí být ve shodě s cílem a obsahem edukačního procesu.

Při klasifikaci vycházíme z hlediska organizačního rámce, který je vymezený časově, prostorově a materiální vybaveností. Za základní organizační formy vyučování považujeme *vyučovací hodinu, vyučování v blocích, vycházku, exkurzi*.

- **Vyučovací hodina** je ve školství užívána už od dob Učitele národů. Vzdělávací proces se uskutečňuje v přesně vymezeném čase s trvalou skupinou žáků. Mezi vyučovacími hodinami jsou krátké přestávky a vše se odehrává podle pevně stanoveného rozvrhu. Protože je vyučovací proces složitý systém, k naplnění jeho cílů nestačí jen jedna vyučovací hodina. Určité téma se realizuje v několika hodinách, které plní dílčí funkci daného celku. Rozlišujeme několik typů vyučovacích hodin: *hodina základního typu, hodina přípravy žáků na osvojování nových vědomostí nebo dovedností, hodina přímého osvojování, opakování a upevňování nových vědomostí nebo dovedností, hodina použití vědomostí a dovedností v praxi, hodina prověřování a hodnocení*. **Hodina základního typu** je nejčastěji užívaným druhem vyučovací hodiny, který bývá často terčem kritiky, protože vede ke stereotypnosti. Má svá strukturální specifika:

³⁵ NELEŠOVSKÁ, Alena, SPÁČILOVÁ, Hana. *Didaktika primární školy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005, s. 181.

- **Úvodní část** – učitel zahájí hodinu, provede zápis do třídní knihy a seznámí třídu s tématem hodiny a namotivuje je.
 - **Opakování probraného učiva** – v této části hodiny je možné zkontrolovat a ohodnotit získané vědomosti, popřípadě kontrolovat žákovskou domácí práci.
 - **Výklad nového učiva** – žáci se seznamují s novým učivem a dochází k vytvoření nových vědomostí a dovedností. Učitel je vede k vytvoření konkrétní představy, její generalizace, vymezení pojmu a formulaci pravidel.
 - **Opakování a procvičení probraného učiva** – žáci nové poznatky aplikují a utřídí si je.
 - **Zadání a vysvětlení domácí úlohy** – není nezbytně nutné tento článek hodiny oddělovat, je možné zadat domácí úkol i v rámci předchozí části hodiny.
 - **Závěrečná část** – učitel zhodnotí aktivitu žáků v hodině, jakých výsledků dosáhly, popř. disciplínu.
- **Vyučování v blocích** slovník definuje jako: „*způsob organizace vyučování podporující integraci učiva. Může být založen na: 1. spojení časových dotací určitého vyučovacího předmětu (...); 2. zavedení společných úseků učiva pro více předmětů; 3. zavedení jednoho společného tématu pro celou školu*“.³⁶ Z toho vyplývá, že je možné ve velké míře využít mezipředmětové vztahy (Nelešovská a Spáčilová, 2005).
 - **Vycházka a exkurze** se uskutečňují v přírodním, sociálním nebo výrobním prostředí, kde žáci nabývají vědomosti o předmětech a jevech přímo z dané oblasti. Obě formy mají velký význam v procesu poznávacím i výchovném. Žákům je umožněno sledovat souvislosti a okolnosti jevů přírodních, kulturních i sociálních v prostředí svého bydliště. Právě tyto organizační formy jsou jedny ze základních ve výuce regionální vlastivědy. Vavrdová (2009) blíže vysvětluje **exkurzi** jako vycházku spojenou s poznáváním lidských činností, například návštěva muzea, divadla, či pekárny. Zdůrazňuje také nutnost pečlivé přípravu ze strany učitele. Průcha et al. (2009)

³⁶ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 30.

odává, že jde o organizační formu výuky konanou v mimoškolním prostředí. **Vlastivědnou vycházku** považujeme za jednu z nejnáročnějších vyučovacích forem. Stejně jako v případě exkurze je nutná důkladná příprava, pedagog volí vhodnou trasu (kterou si v předstihu nastuduje) a užitý didaktický materiál, účinně žáky motivuje a objasní cíl vycházky, dbá na dodržení bezpečnostních pravidel a po návratu řídí žákovský proces třídění získaných materiálů a jejich vystavení. „*Dojmy z vycházek zůstávají trvale v paměti žáků, proto je třeba využívat vhodných možností a volit takové trasy, které jsou pro žáky zajímavé a z nichž by mohli získat citové zážitky*“.³⁷

4.3 Formy výuky

Můžeme je nazvat také koncepce vyučování nebo výukové strategie, řadíme sem *vyučování individuální, vyučování hromadné, vyučování individualizované, vyučování diferenciované a skupinové vyučování.*

- **Vyučování individuální** probíhalo již ve starověku. Je to nejstarší forma výuky, kdy jeden pedagog řídí konání jednoho žáka a mezitím ostatní žáci (jiného věku a úrovně vědomostí) pracují samostatně na úkolech s odlišným výukovým cílem. Dnes je tato forma užívaná nejčastěji v uměleckých oborech.
- **Vyučování hromadné** neboli frontální je založeno na souběžném vyučování většího počtu žáků jedním pedagogem. Žáci participují na stejném úkolu ve stejném časovém úseku. Na jedné straně je frontální systém výuky snadno říditelný a v podstatě zajišťuje stejnou úroveň žáků v ročníku, na druhé straně ale opomíjí individuální zvláštnosti jedince a uvádí žáka do pasivní role v edukačním procesu.
- **Vyučování individualizované** vzniklo na začátku minulého století z kritiky hromadného vyučování. Stojí na myšlence žákova samoučení, protože pečlivé individualizace je možné dosáhnout pouze při samostatném učení každého žáka. Neexistují zde časové jednotky, ale tzv. plány (jednotky práce). Řadíme sem *Daltonský plán*, kde učitel zastává roli pouze poradce a dozorce zatímco žáci sami pracují v měsíčních plánech, a *winnetskou soustavu*, která nabízí žákům možnost

³⁷ VAVRDOVÁ, Alena. *Didaktika vlastivědy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009, s. 37.

postupovat v předmětech různým tempem v rámci dvouletého programu učiva. Individuální učení se střídá se společnými činnostmi. V obou systémech narážíme na nesnadnou a nespolehlivou kontrolu výsledků žakových učebních činností. Dochází také k omezení vzájemné interakce a kooperace mezi žáky, sociální vztahy stagnují.

- **Diferencované vyučování** vychází z koncepce respektování individuálních zvláštností žáků. Učitel přizpůsobí obsah vzdělávání i metody a formy práce žákům podle jejich úrovně. Existují diferenciace *vnější*, která se využívá až na 2. stupni základní školy, kdy jsou žáci rozděleni (nejlépe systémem volitelných předmětů) to tříd dle svých zájmů a schopností. Naopak uvnitř třídy se realizuje diferenciace *vnější*, kdy si učitel rozdělí žáky do skupin, s kterými v hodině diferencovaně pracuje; nebo když kantor uplatní odlišné metody v různých fázích vyučování; nebo se učivo probírá do různé hloubky podle žakovských schopností.
- **Skupinové vyučování** vzniklo ve 20. století za účelem vyrovnání nedostatků individualizovaného a frontálního vyučování. Jádrem skupinového vyučování spočívá v kooperaci žáků v malých skupinách při řešení jednoho společného úkolu. Do popředí se dostávají přirozené vztahy mezi žáky a rozvoj komunikace. Při této formě učení se využívá sociální facilitace³⁸. V primární škole je vhodné začít prací ve dvojicích a postupovat k větším skupinkám. Ideální počet žáků ve skupině je 3 - 4. V počáteční fázi musí učitel stanovit jasná pravidla a organizaci činností, musí dbát na rovnoměrné zapojení každého jednotlivce. Skupina se hodnotí jako celek nejlépe v diskuzi, do které se zapojí celý ročník.

4.4 Vyučovací metody

Z výše zmíněných činností učitele se diplomová práce zaměřuje na metody a formy vyučování. Tato kapitola se věnuje vysvětlení pojmu „vyučovací metoda“, uvádí jejich

³⁸ *Akademický slovník cizích slov (1997)* vykládá pojem *facilitace* jako kladný vliv společenských podnětů na výkon jedince v malé skupině.

přehled a možné klasifikace. Není-li uvedeno jinak, vycházíme zde z myšlenek autorek Aleny Nelešovské a Hany Spáčilové.³⁹ Na úvod předkládáme definici pojmu:

„Pod pojmem vyučovací metoda je obvykle chápán způsob (postup, cesta) společné činnosti učitele a žáků vedoucí k dosažení plánovaných výukových cílů“.⁴⁰ Dle autorek (2005) řadíme vyučovací metodu do výchozích didaktických kategorií. Je to především nástroj sloužící k naplnění edukačních cílů. Červenková (2013) vymezuje pojem takto:

„Způsoby, které umožňují vysvětlit, upevnit a zopakovat učivo, se v didaktice nazývají výukové metody (nebo také metody výuky)“.⁴¹

Jak už bylo řečeno v předchozí kapitole, vyučovací metody tvoří procesuální stránku vyučování. Právě díky jejich výběru učitel navozuje, usměrňuje a řídí kognitivní procesy žáků a jejich vnitřní myšlenkové pochody. Nelešovská a Spáčilová (2005) zmiňují terminologickou nejasnost v pojmenování, vymezení a klasifikaci vyučovacích metod. Autorky nabízí přehled obecně uznávaných kritérií klasifikace vyučovacích metod: *logický postup při výuce*: metody analytické, syntetické, induktivní, deduktivní, genetické aj.; *charakter zdroje poznatků*: metody slovní, názorné, praktické; *míra vedení a samostatnosti žáků*: metody heterodidaktické (učitel je řídicí činitel), metody autodidaktické (metody samostatné práce); *etapy vyučovacího procesu*: metody motivační, expoziční, fixační, diagnostické, aplikační; *obsahové a metodické zřetele*: metody přírodovědného vyučování, jazykového vyučování, technického vyučování aj.; *metody z hlediska aktivity žáků ve vyučování*: metody informačně receptivní, reproduktivní, problémové, heuristické, badatelské.

Vzhledem k praktické použitelnosti se v naší práci zaměříme na členění výukových metod z hlediska pramene poznání a typu poznatků. Nelešovská a Spáčilová (2005) označují tento aspekt za aspekt didaktický a rozlišují: metody slovní, metody názorně demonstrační, metody praktické, aktivizující metody.

³⁹ NELEŠOVSKÁ, Alena, SPÁČILOVÁ, Hana. *Didaktika primární školy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005.

⁴⁰ NELEŠOVSKÁ, Alena, SPÁČILOVÁ, Hana. *Didaktika primární školy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005, s. 150.

⁴¹ ČERVENKOVÁ, Iva. *Výukové metody a organizace vyučování* [online]. Ostrava, 2013, s. 20.

4.4.1 Slovní metody

Slovní metody jsou ve vyučovacím procesu nejvíce frekventované. Jejich prostřednictvím žáci získávají základní informace, rozvíjí své komunikační schopnosti, mentální úkony i poznávací procesy. Jsou nepostradatelným motivačním a autoregulačním nástrojem. Při užívání těchto metod musí být učitel obezřetný, protože při jejich nadbytečném uplatnění může dojít k formalismu.⁴² Žák tedy pojem pouze memoruje, ale obsahu nerozumí. Tomuto je možné se vyhnout zařazením praktických činností a konkrétních smyslových vjemů na dané téma. Slovní metody dělíme na dvě základní skupiny.

- **Metody monologické:** *vyprávění, popis, vysvětlování, instruktáž*. Jejich podstatou je kantorův verbální projev, kterým většinou vysvětluje nové učivo. Vzhledem ke krátkodobé schopnosti mladších žáků udržet pozornost, délka učitelova výkladu by měla být přiměřená jejich věku. Učitel musí volit vhodný slovník, mluvit srozumitelně a žáky zaujmout.
 - **Vyprávění** je často užívaná metoda v primární škole. Zprostředkovává nějaký děj, událost či příběh. Na žáky působí emocionálně, čímž rozvíjí jejich fantazii i myšlení. Uplatňuje se hojně, zejména v českém jazyce.
 - **Popis** sleduje vnější stránky a sled dějů nebo předkládá řadu faktů. Často je doprovázen obrazovými prostředky. Využití nachází hlavně v prvouce, vlastivědě a také výchovách.
 - **Vysvětlování** vede žáky k pochopení nejen problematického učiva. Kantor odhaluje vzájemné vztahy a souvislosti mezi jevy. Často navazuje na metodu popisu.
- **Metody dialogické:** *rozhovor, diskuze, beseda*. Podle Skalkové (2007) je podstatou těchto metod přímá interakce mezi pedagogem a žáky nebo mezi žáky mezi sebou. Jejich užitím dochází k rozvoji kognitivních schopností, komunikativních dovedností a také emocionální stránky žákovy osobnosti.

⁴² *Akademický slovník cizích slov (1997)* vykládá pojem *formalizmus* jako tendence dávat přednost formě před obsahem.

- **Rozhovor** je forma verbální komunikace za použití otázek a odpovědí mezi dvěma a více osobami. Rozhovor může být vedený za účelem motivace, vyvození nových znalostí či procvičení probrané látky. Rozhovor žáky aktivizuje, čímž přispívá k zefektivnění vyučovacího procesu. Rozlišujeme několik typů rozhovoru: *motivační, vyvozovací, heuristický, opakovací, diagnostický*. Účinnost rozhovoru je dána správně položenou otázkou.
- **Diskuze** „je vzájemným rozhovorem mezi všemi členy skupiny, v němž jde o vyjasnění stanovené problematiky“.⁴³ Od žáků se vyžaduje předchozí příprava, aby měli dostatek informací o diskutovaném problému. Jejím prostřednictvím může učitel zjistit názory a zkušenosti žáků z dané oblasti. Všichni zúčastnění jsou v diskuzi aktivní. Červenková (2013) uvádí, že v diskuzi jsou vzájemné interakční vazby mezi účastníky provázané a tím se odlišuje od výše zmiňovaného rozhovoru.
- **Metody práce s textem a metody písemných prací: čtení s výkladem, písemný záznam, pořizování výpisků.** Jsou to metody založené na práci s textovými informacemi. Buď žáci sami text vytváří nebo pracují s již hotovým materiálem, například s encyklopedií, učebnicí či časopisem.
 - **Čtení s výkladem** je velice vhodné v primární škole použít. Žáci čtou zadaný text a pod pedagogickým vedením jeho části rozebírají a vysvětlují. Jsou pak schopni text kriticky analyzovat a vybrat podstatné informace.

⁴³ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada, 2007, s. 191.

4.4.2 Metody názorně demonstrační

Použitím těchto metod je žák uveden do bezprostřední blízkosti poznávané skutečnosti. Toto přímé smyslové vnímání je u žáků prvního stupně základních škol zcela žádoucí a vítané.

- **Předvádění** neboli demonstrace slouží žákovi k utváření vjemů. Ty jsou poté psychicky zpracovány, analyzovány a dochází k rozvoji myšlení. Žáci mohou být skrze tuto metodu seznámeni s různými nepřístupnými či dokonce nebezpečnými jevy (příroda jiných států, chemické pokusy). Předvádění je učitelem řízená metoda, kterou je vhodné doplnit mluveným slovem. Je možné předvádět předměty, procesy nebo děje. Při demonstraci hrají velkou roli materiální didaktické prostředky.
- **Pozorování** je neoddělitelnou součástí výše zmíněného předvádění. Samostatně je možné tuto metodu využít jak v přírodě, tak u společenských jevů při vycházce nebo exkurzi. Učitel musí stanovit cíl a předmět pozorování a žáci musí vést pravidelné záznamy o sledovaném objektu. Pozorování může být krátkodobé nebo dlouhodobé.

4.4.3 Metody praktické

Tyto metody završují poznávací proces žáka. Dochází k prožitku přímého styku s předměty a manipulací s nimi. Intelektuálně-praktická činnost se stává zdrojem žákova poznání a žáka ve výuce maximálně aktivizují. Jsou také součástí metod slovních i názorně demonstračních. Řadíme sem *nácvik pohybových a praktických dovedností, žákovské pokusy*.

- **Nácvik pohybových a praktických dovedností** je metoda, při níž dochází k motorickým činnostem a produktivní práci, která je završena v tvorbě výsledného produktu. U žáka dochází k rozvoji jemné motoriky při psaní, rýsování, modelování nebo hry na nástroj. Na rozvoj žákovy hrubé motoriky jsou zaměřeny pohybové dovednosti v tělesné výchově. Učitel se stává pro žáka vzorem, který je pak napodobován. Tento postup učení se je nazván *imitace* a u žáků mladšího školního věku je hojně využíván. Dalším

postupem typickým pro nižší ročníky primární školy je *manipulace*. Jde o přímou činnost zacházení s konkrétními předměty, například při pěstování rostlin, stříhání, modelování nebo lepení.

- **Žákovské pokusy a jiné laboratorní činnosti** umožňují žákům ověřit si naučené poučky a zdůvodnit svá pozorování. Pokusy často probíhají v menších žakovských skupinách. Výsledky laborování jsou dále zpracovávány a vyvozeny důležité závěry. Touto metodou dochází k rozvoji technického myšlení, organizačních dovedností a upevnění pracovních návyků. Metoda žakovských pokusů předchází složitějšímu *experimentování* využívanému na vyšších stupních škol.

4.4.4 Aktivizující metody

Současný školský systém usiluje o to, aby žák podle svých možností a schopností dosáhl nejvyššího stupně rozvoje. Pedagog v hodině vytváří takové situace, aby žák sám aktivně objevoval nové poznatky a rozvíjel své schopnosti. Tato koncepce se snaží o modernizaci výukových metod, při kterých vystupuje do popředí žakova kreativita a samostatnost. Aktivizujícími metodami jsou *metody situační a inscenační, problémové metody, projektová metoda, práce s PC*.

- **Situační metody** slouží žákům k získání schopnosti analyzovat a konstruktivně řešit životní situace. Problém, který je žákům předložen, je reálný, z různých oblastí života (zavinění dopravní nehody, konflikt s prodavačkou). Vhodné reakce jsou posilovány, nepatřičné jsou tlumeny (Skalková, 2007).
- **Inscenační metody** používají především divadelní postupy. Učitel uvede žáky do děje a předvede výukový inscenační model. Žáci poté v simulovaných podmínkách ztělesňují svou roli (Červenková, 2013). Mohou jednat dle vlastního přesvědčení nebo následovat stanovenou postavu. Touto metodou je rozvíjena hlavně emocionální a volní stránka žakovy osobnosti.

- **Problémová metoda** je založená na žákově hledání cesty k řešení daného problému. Je znám cíl, kterého má žák dosáhnout, a jeho výchozí stav. Žák se ocitá v roli vynálezce, který získává nové zkušenosti a objevuje nové poznatky. Je žádoucí vyvolání intelektuálního a citového napětí.
- **Projektová metoda** může být brána jako varianta výše zmíněné problémové metody. Má však vlastní specifika, proto ji uvádíme zvlášť. „*Projektem většinou rozumíme komplexní problém praktické nebo teoretické povahy, při jehož řešení uplatníme zkušenosti z různých oblastí*“.⁴⁴ Jedná se o vyučování zaměřené na žákovy zkušenosti. Stojí na myšlence, že poznání a činnost (nebo práce fyzická a duševní) není možné oddělit. Je to metoda velmi náročná na učitelovu přípravu. Musí být tvořivý a práci dobře zorganizovat. Vhodná volba řešené situace je zásadní, situace mají být blízké životu dětem. Po realizaci projektu je nutná jeho evaluace a zveřejnění výsledků. V primární škole jsou často realizovány projekty vlastivědné či přírodovědné s ohledem na regionální hledisko.
- **Práce s PC** neboli jak uvádí Maňák (2003) výuka podporovaná počítačem, patří bezesporu k inovativním vyučovacím metodám dnešní doby. Využití počítačů v edukačním procesu je rozmanité. Učitel jej využívá jako operační prostředek, žákovi slouží jako zdroj informací. Může pracovat samostatně nebo pod pedagogickým vedením. Vyplývá zde ovšem nutnost učit žáka vyznat se v bohatství informací a umět vybrat ta data, která jsou pro něj spolehlivá a užitečná.

⁴⁴ NELEŠOVSKÁ, Alena a SPÁČILOVÁ, Hana. *Didaktika primární školy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005, s. 74.

II EMPIRICKÁ ČÁST

5 CHARAKTERISTIKA PRŮZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Empirická část diplomové práce se zaměřuje na zjištění současného stavu vyučování regionální vlastivědy v České republice a ve Švédsku a na porovnání konkrétních metod a forem práce pedagogů obou zemí. Tento druh výzkumu se zaměřuje spíše na šíři dané problematiky, než na jeho hloubku. Podle Grecmanové (1999) se tedy jedná o pedagogický průzkum.

Po prostudování odborné literatury jsme formulovali průzkumný problém a cíle našeho průzkumu, stanovili jsme předpoklady.

5.1 Stanovení průzkumného problému a formulace cílů průzkumného šetření

5.1.1 Průzkumný problém

Existuje rozdíl ve využívání metod a forem v práci učitelů primární školy při vyučování regionální vlastivědy v České republice a ve Švédsku?

5.1.2 Cíl průzkumného šetření

Hlavní cíl:

Zjistit rozdíl ve využití metod a forem v práci učitelů primární školy při vyučování regionální vlastivědy v České republice a ve Švédsku.

Dílčí cíle:

- Zjistit, zda je regionální vlastivěda vyučovaná v samostatných vyučovacích hodinách v daných zemích.
- Zjistit, jakou důležitost učitelé přisuzují výuce regionální vlastivědy v daných zemích.
- Zjistit, jestli je zájem dětí větší při výuce o vlastním regionu v daných zemích.

- Zjistit, jak je téma regionální vlastivědy náročné na učitelovu přípravu v daných zemích.
- Zjistit, které jsou 3 nejpoužívanější organizační formy při vyučování regionální vlastivědy v daných zemích.
- Zjistit, které jsou 3 nejpoužívanější formy výuky regionální vlastivědy v daných zemích.
- Zjistit, které jsou 3 nejpoužívanější vyučovací metody regionální vlastivědy v daných zemích.
- Zjistit, která vyučovací metoda je pro učitele v daných zemích na přípravu časově nejnáročnější.

5.1.3 Stanovení předpokladů

Předpoklad 1

Učivo regionální vlastivědy je probíráno přibližně ve stejném počtu samostatných hodin za měsíc v České republice i ve Švédsku.

Předpoklad 2

Učivo regionální vlastivědy je vyučováno i v jiných předmětech, především v mateřských jazycích.

Předpoklad 3

Každý dotázaný pedagog přisuzuje regionální výuce minimálně okrajovou důležitost.

Předpoklad 4

Zvědavost a zájem dětí je větší, když se učí o svém regionu v České republice i ve Švédsku.

Předpoklad 5

Téma regionální vlastivědy je pro většinu švédských i českých pedagogů náročné na přípravu, a proto ji neradi učí.

Předpoklad 6

Nejpreferovanější organizační formou výuky regionální vlastivědy u českých pedagogů je vyučovací hodina, vycházka u švédských pedagogů.

Předpoklad 7

Hromadná výuka je nepreferovanější formou výuky v českých školách, zatímco ve švédských školách je to skupinová forma výuky.

Předpoklad 8

Nejvíce preferované vyučovací metody jsou v České republice a ve Švédsku rozdílné.

Předpoklad 9

Vyučovací metody práce s počítačem a projektová výuka jsou českými pedagogy používány méně, než švédskými pedagogy.

Předpoklad 10

U pedagogů s více než 15 lety praxe je hromadná forma výuky preferovanější než u pedagogů s kratší délkou praxe.

Předpoklad 11

Projektová výuka je pro české i švédské pedagogy časově nejnáročnější vyučovací metoda na přípravu.

Předpoklad 12

Průměrný věk českých pedagogů je vyšší, než průměrný věk švédských pedagogů.

6 METODIKA PRŮZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

6.1 Popis průzkumné metody

S cílem ověřit námi určené předpoklady byl sestaven nestandardizovaný dotazník určen pro učitele 1. stupně základních škol.

Obecně můžeme konstatovat, že jde téměř o nejpoužívanější pedagogickou výzkumnou, v případě našeho šetření průzkumnou, techniku. Kromě pedagogického výzkumu, je dotazník běžně užíván i v jiných šetřeních, například sociologického, psychologického či demografického zaměření.

*„Dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně“.*⁴⁵⁾

Podstatou metody dotazníku je zjištění dat a informací o respondentovi a také jeho názorů a postojů k problémům, které tazatele zajímají (Pelikán, 2007).

V rámci našeho šetření byl použitý digitální písemný nestandardizovaný dotazník sestavený z 9 položek, z čehož tři položky byly následně rozšířeny o podotázky s otevřenou formou odpovědi (viz příloha č. 1). Prvních pět položek je uzavřeného typu, následují tři polootevřené položky a poslední položku tvoří otevřená otázka.

Vzhledem k výběrovému vzorku švédských respondentů, kteří nemluví česky, byl dotazník přeložen a distribuován v anglickém jazyce (viz příloha č. 2). Dotazník byl rozeslán internetovou poštou.

6.2 Charakteristika průzkumného vzorku respondentů

Základní soubor je možné definovat jako množinu všech prvků patřících do okruhu osob nebo jevů, které mají být zkoumány v daném výzkumu. Základní soubor však může být velmi rozsáhlý, z toho důvodu se ze základního souboru pořizuje výběr (vzorek), který by měl být co možná nejpřesnější zmenšenou kopií původního souboru (Pelikán, 2007).

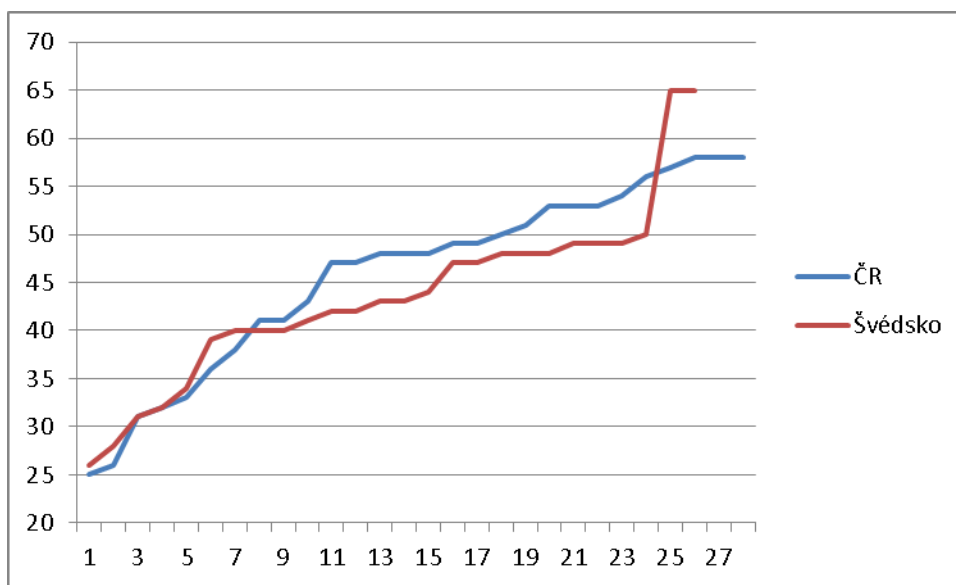
⁴⁵⁾ CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2007, 265 s.

Výběrovým souborem (výběrem, vzorkem) rozumíme určitou část prvků vybranou ze základního souboru, která základní soubor reprezentuje (Chráska, 2007). Abychom na základě výzkumu provedenému na výrazně menším souboru mohli udělat obecnější závěry platné i pro celý základní soubor, je důležité co možná největší přiblížení vzorku základnímu souboru. (Pelikán, 2007)

Základním souborem v rámci našeho průzkumného šetření jsou pedagogové primární školy v České republice a ve Švédsku. Vzhledem k tématu spjatému s vlastním regionem se v České republice jednalo o pedagogy z okresů Prostějov, Přerov, Šumperk a Jeseník. Ve Švédsku byli zkontaktováni pedagogové z regionů Uppsala a Stockholm.

Z průzkumného šetření bylo získáno 29 validních dotazníků z České republiky a 26 validních dotazníků ze Švédského království.

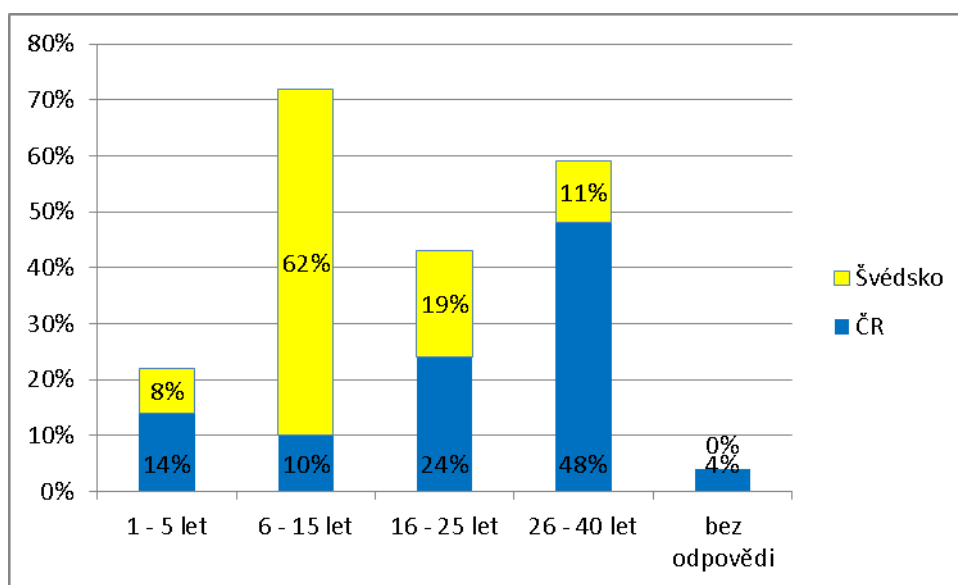
V grafu č. 1 je znázorněno věkové rozložení všech respondentů z obou zemí. Průměrný věk dotázaných českých pedagogů je 46 let, naproti tomu průměrný věk švédských pedagogů činí 43 let.



Graf č. 1: Věkové rozložení všech respondentů.

Průzkumu se zúčastnili učitelé s různě dlouhou pedagogickou praxí. Co se týče počtu let aktivního vyučování u **českých učitelů**, jsou údaje následující: 4 respondenti učí po dobu 1 – 5 let, 3 respondenti učí po dobu 6 – 15 let, 7 respondentů po dobu 16 – 25 let, 14 respondentů učí po dobu 26 – 40 let. 1 respondent tuto informaci neuvedl.

U dotázaných **švédských učitelů** jsou údaje ohledně délky pedagogické praxe tyto: 1 – 5 let praxe mají 2 respondenti, 6 – 15 let praxe má 16 respondentů, 16 – 25 let praxe má 5 respondentů, 26 – 40 let praxe mají 3 respondenti. Procentuální srovnání obou zemí je vyjádřeno v grafu č. 2.



Graf č. 2: Délka praxe českých a švédských pedagogů.

6.3 Charakteristika analýzy dat

Vzhledem k tematickému zaměření celého dotazníku měly polootevřené i otevřené otázky v podstatě omezený počet variant odpovědí, proto jsme u jednotlivých položek dotazníku mohli sečíst získané odpovědi a převést je na procenta. Pro větší přehlednost jsme tato data zanesli do tabulek a znázornili ve sloupcových grafech.

S ohledem na komparativní charakter diplomové práce bylo srovnání odpovědí z obou zemí provedeno u každé položky dotazníku. Získaná fakta od švédských pedagogů jsme přeložili do českého jazyka.

7 VÝSLEDKY PRŮZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

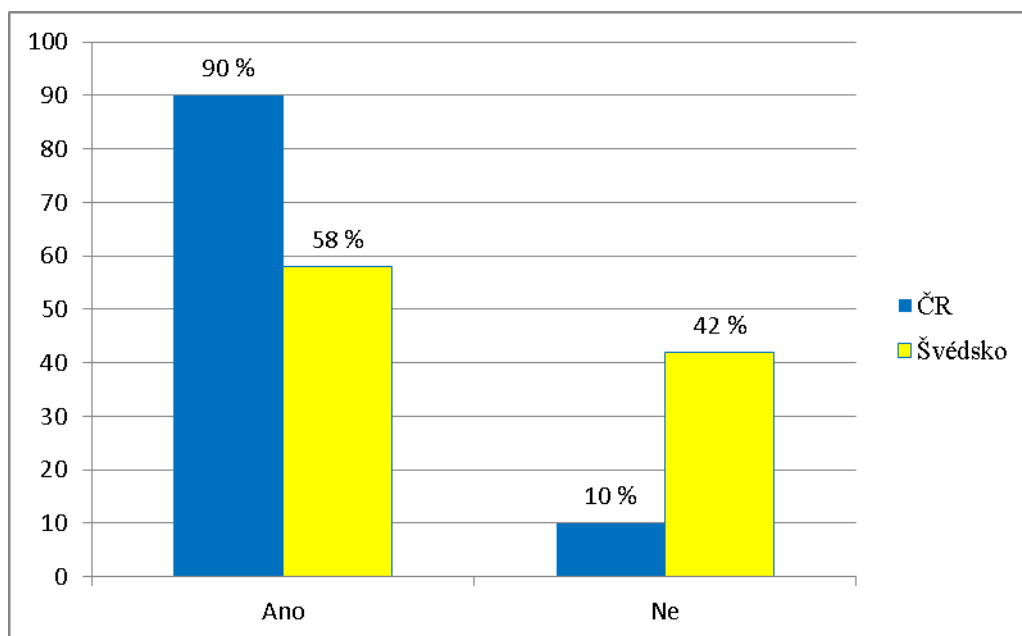
7.1 Vyhodnocení otazníku

Položka č. 1

Učivu o regionu se věnuji v samostatných hodinách prvouky nebo vlastivědy:

	ČR		Švédsko	
	Počet	Procenta	Počet	Procenta
Ano	26	90 %	15	58 %
Ne	3	10 %	11	42 %

Tab. č. 2: Regionální výuka v samostatných hodinách.



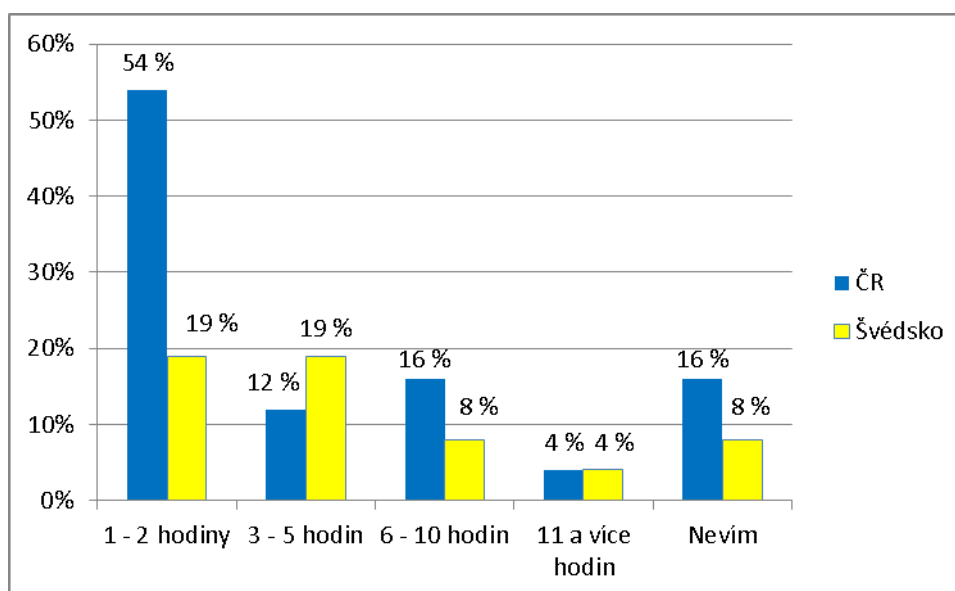
Graf č. 3: Regionální výuka v samostatných hodinách.

Z výše uvedené tab. č. 2 a grafu č. 3 můžeme vyčíst, že výuce o regionu se v samostatných hodinách věnuje 90 % českých pedagogů a 58 % švédských pedagogů.

V případě kladné odpovědi napište, kolik hodin se průměrně za měsíc věnujete regionální vlastivědě:

	ČR		Švédsko	
	Počet	Procenta	Počet	Procenta
1 - 2 hodiny	14	54 %	5	19 %
3 - 5 hodin	3	12 %	5	19 %
6 - 10 hodin	4	16 %	2	8 %
11 a více hodin	1	4 %	1	4 %
Nevím	4	16 %	2	8 %

Tab. č. 3: Průměrný počet hodin regionální vlastivědy za měsíc.



Graf č. 4: Průměrný počet hodin regionální vlastivědy za měsíc.

Z tab. č. 3 a grafu č. 4 vyplývá, že výuce o regionu měsíčně věnuje 1 – 2 samostatné vyučovací hodiny 54 % českých pedagogů a 19 % švédských pedagogů, 3 – 5 samostatných vyučovacích hodin věnuje výuce o regionu 12 % českých pedagogů a 19 % švédských pedagogů, 6 – 10 samostatných vyučovacích hodin věnuje výuce o regionu 16 % českých

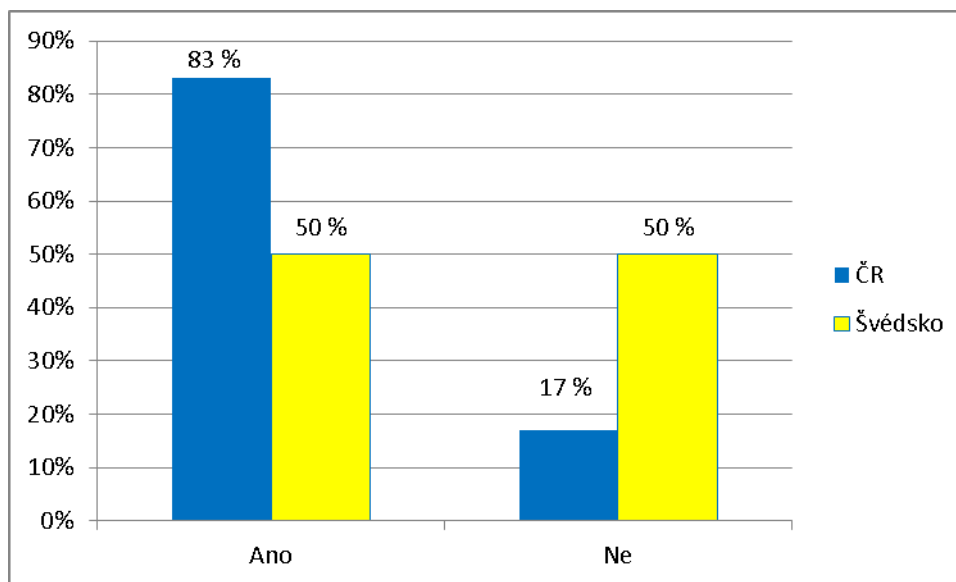
pedagogů a 8 % švédských pedagogů, 11 a více samostatných vyučovacích hodin věnuje 4 % českých i švédských pedagogů, 16 % českých pedagogů a 8 % švédských pedagogů odpovědělo, že neví.

Položka č. 2

Učivo o regionu zařazují také do ostatních vyučovacích předmětů:

	ČR		Švédsko	
	Počet	Procenta	Počet	Procenta
Ano	24	83 %	13	50 %
Ne	5	17 %	13	50 %

Tab. č. 4: Vyučování regionální vlastivědy v jiných předmětech.



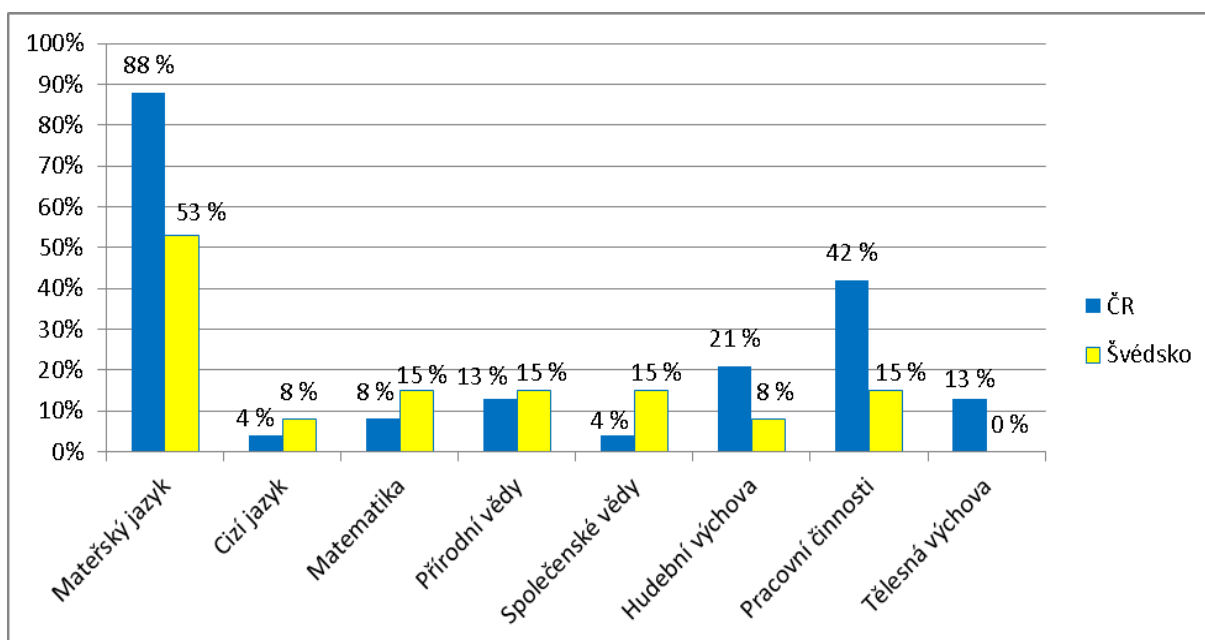
Graf č. 5: Vyučování regionální vlastivědy v jiných předmětech.

Tab. č. 4 a graf č. 5 znázorňují, že 83 % dotázaných českých pedagogů zařazuje učivo o regionu do ostatních vyučovacích předmětů a 50 % dotázaných švédských pedagogů zařazuje učivo o regionu do ostatních vyučovacích předmětů.

Pokud zařazujete učivo o regionu i do jiných vyučovacích předmětů, napište do kterých:

	ČR		Švédsko	
	Počet	Procenta	Počet	Procenta
Mateřský jazyk	21	88 %	7	53 %
Cizí jazyk	1	4 %	1	8 %
Matematika	2	8 %	2	15 %
Přírodní vědy	3	13 %	2	15 %
Společenské vědy	1	4 %	2	15 %
Hudební výchova	5	21 %	1	8 %
Pracovní činnosti	10	42 %	2	15 %
Tělesná výchova	3	13 %	0	0 %

Tab. č. 5: Výuka regionální vlastivědy v ostatních předmětech.



Graf č. 6: Výuka regionální vlastivědy v ostatních předmětech.

Z výše uvedené tab. č. 5 a grafu č. 6 lze vyčíst, že 88 % českých pedagogů a 53 % švédských pedagogů vyučuje regionální vlastivědu v mateřském jazyce, 4 % českých pedagogů a 8 % švédských pedagogů ji vyučuje v cizím jazyce, 8% českých pedagogů a 15% švédských pedagogů ji vyučuje v matematice, 13 % českých pedagogů a 15 % švédských

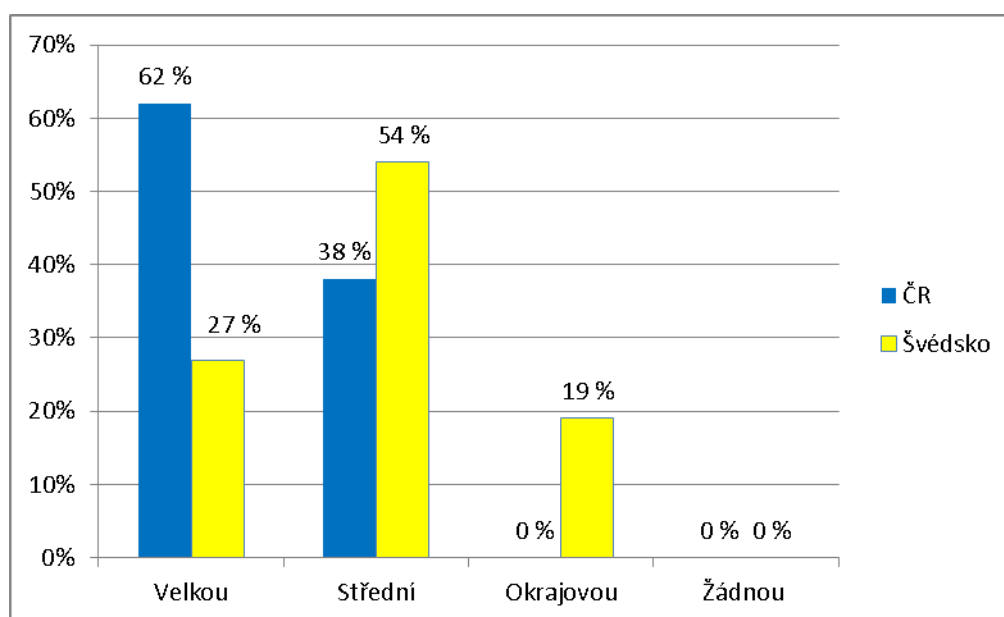
pedagogů ji vyučuje v předmětech přírodních věd. V hodinách hudební výchovy vyučuje regionální vlastivědu 21 % českých pedagogů a 8 % švédských pedagogů, v pracovních činnostech 42 % českých pedagogů a 15 % švédských pedagogů a v hodinách tělesné výchovy vyučují regionální vlastivědu pouze čeští pedagogové, a to 13 % z nich.

Položka č. 3

Jakou důležitost přisuzujete výuce o regionu:

	ČR		Švédsko	
	Počet	Procenta	Počet	Procenta
Velkou	18	62 %	7	27 %
Střední	11	38 %	14	54 %
Okrajovou	0	0 %	5	19 %
Žádnou	0	0 %	0	0 %

Tab. č. 6: Míra důležitosti výuky regionální vlastivědy dle názoru pedagogů.



Graf č. 7: Míra důležitosti výuky regionální vlastivědy dle názoru pedagogů.

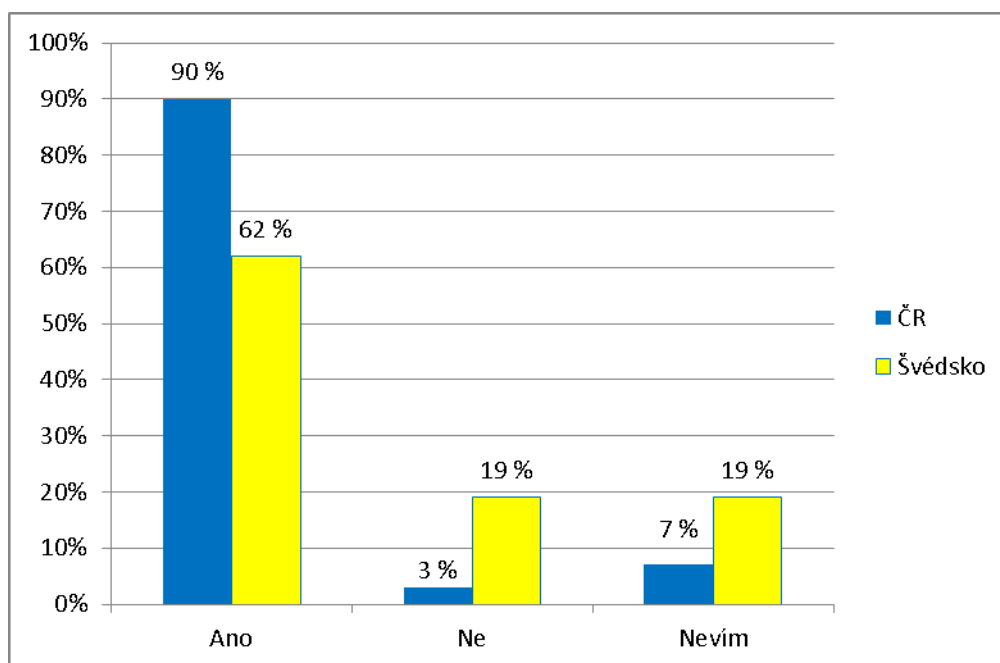
Tab. č. 6 a grafu č. 7 ukazují, že 62 % českých a 27 % švédských pedagogů přisuzuje výuce o regionu velkou důležitost. Středně velkou důležitost přisuzuje výuce o regionu 38 % českých a 54 % švédských pedagogů, 19 % švédských pedagogů přisuzuje výuce regionální vlastivědy pouze okrajovou důležitost. Žádný český ani švédský pedagog nepovažuje výuku regionální vlastivědy za nedůležitou.

Položka č. 4

Zvídavost a zájem dětí je větší, když se učí o svém regionu.

	ČR		Švédsko	
	Počet	Procenta	Počet	Procenta
Ano	26	90 %	16	62 %
Ne	1	3 %	5	19 %
Nevím	2	7 %	5	19 %

Tab. č. 7: Souvislost mezi zvýšeným zájmem dětí a výuce o regionu.



Graf č. 8: Souvislost mezi zvýšeným zájmem dětí a výuce o regionu.

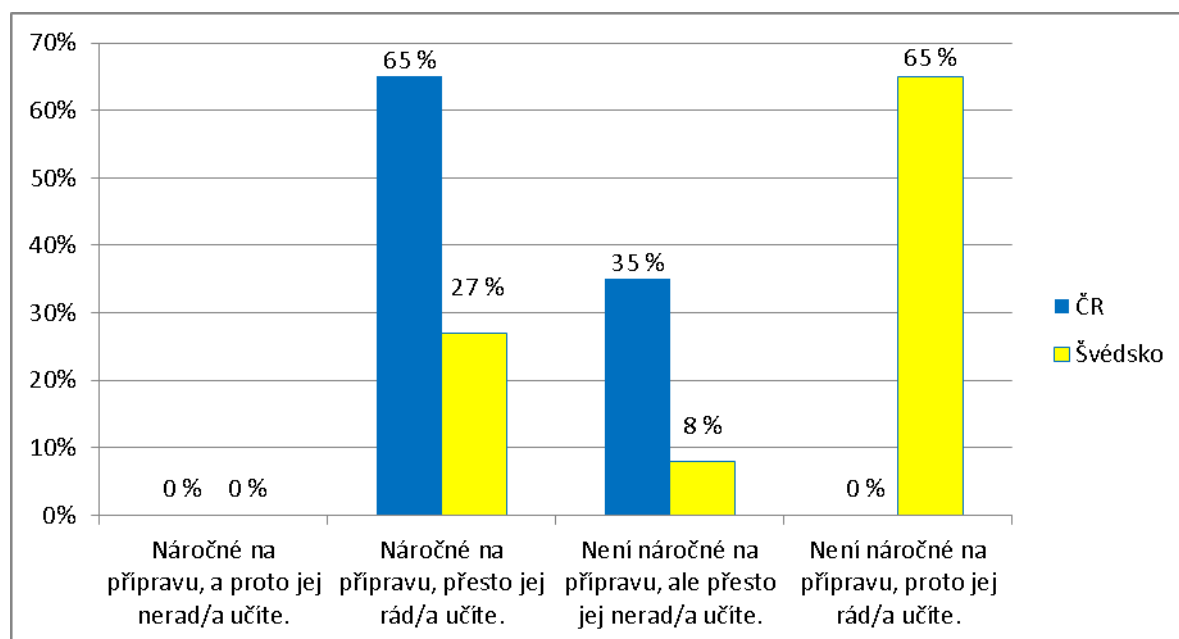
Z tab. č. 7 a grafu č. 8 vyplývá, že 90 % českých pedagogů a 62 % švédských pedagogů si myslí, že zvědavost a zájem dětí je větší, když se učí o svém regionu, naproti tomu 3 % českých a 19 % švédských pedagogů si myslí, že tomu tak není. 7 % českých a 19 % švédských pedagogů na tuto otázku nemají jednoznačný názor.

Položka č. 5

Téma regionu je pro Vás:

	ČR		Švédsko	
	Počet	Procenta	Počet	Procenta
Náročné na přípravu, a proto jej nerad/a učíte.	0	0 %	0	0 %
Náročné na přípravu, přesto jej rád/a učíte.	19	65 %	7	27 %
Není náročné na přípravu, ale přesto jej nerad/a učíte.	10	35 %	2	8 %
Není náročné na přípravu, proto jej rád/a učíte.	0	0 %	17	65 %

Tab. č. 8: Souvislost mezi náročností přípravy a oblibou vyučovat regionální vlastivědu.



Graf č. 9: Souvislost mezi náročností přípravy a oblibou vyučovat regionální vlastivědu.

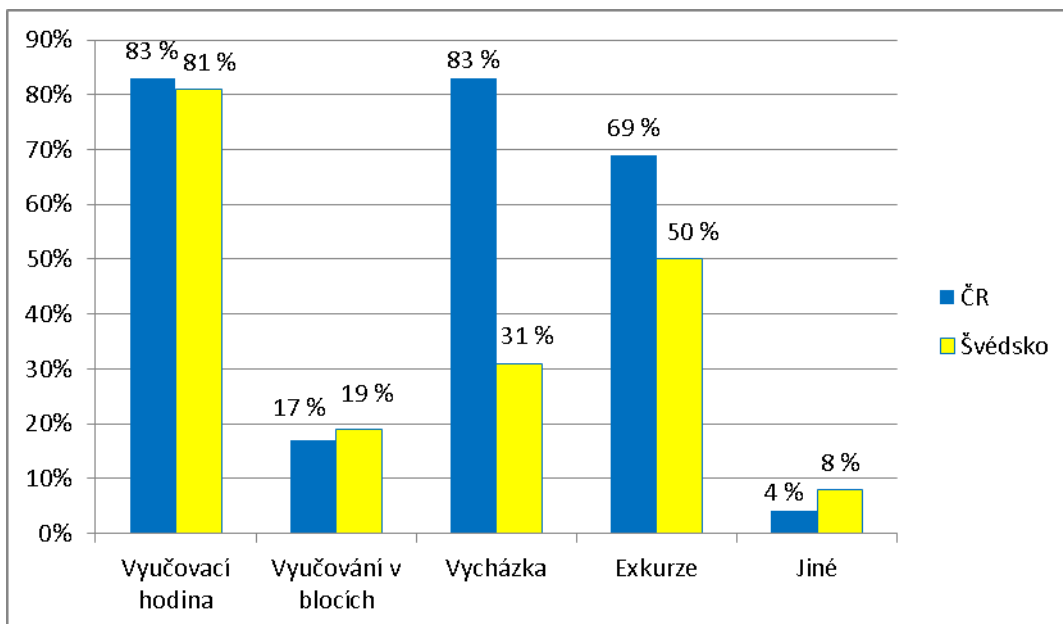
Tab. č. 8 a graf č. 9 ukazují, že žádný český ani švédský pedagog nerad učí regionální vlastivědu z důvodu náročnosti na přípravu, ale 65 % českých pedagogů a 27 % švédských pedagogů rádo učí regionální vlastivědu i přes to, že je náročná na přípravu. 35 % českých a 8 % švédských pedagogů nerado učí regionální vlastivědu i přes to, že je nenáročná na přípravu. Pouze švédští pedagogové rádi učí regionální vlastivědu, proto, že jí považují za nenáročnou na přípravu, a to 65 % z nich.

Položka č. 6

Vyberte 3 organizační formy, které nejvíce využíváte při výuce o regionu a seřad'te je podle preferencí:

	ČR		Švédsko	
	Počet	Procenta	Počet	Procenta
Vyučovací hodina	24	83 %	21	81 %
Vyučování v blocích	5	17 %	5	19 %
Vycházka	24	83 %	8	31 %
Exkurze	20	69 %	13	50 %
Jiné	1	4 %	2	8 %

Tab. č. 9: Preferenční využití organizačních forem výuky v hodinách regionální vlastivědy.



Graf č. 10: Preferenční využití organizačních forem výuky v hodinách regionální vlastivědy.

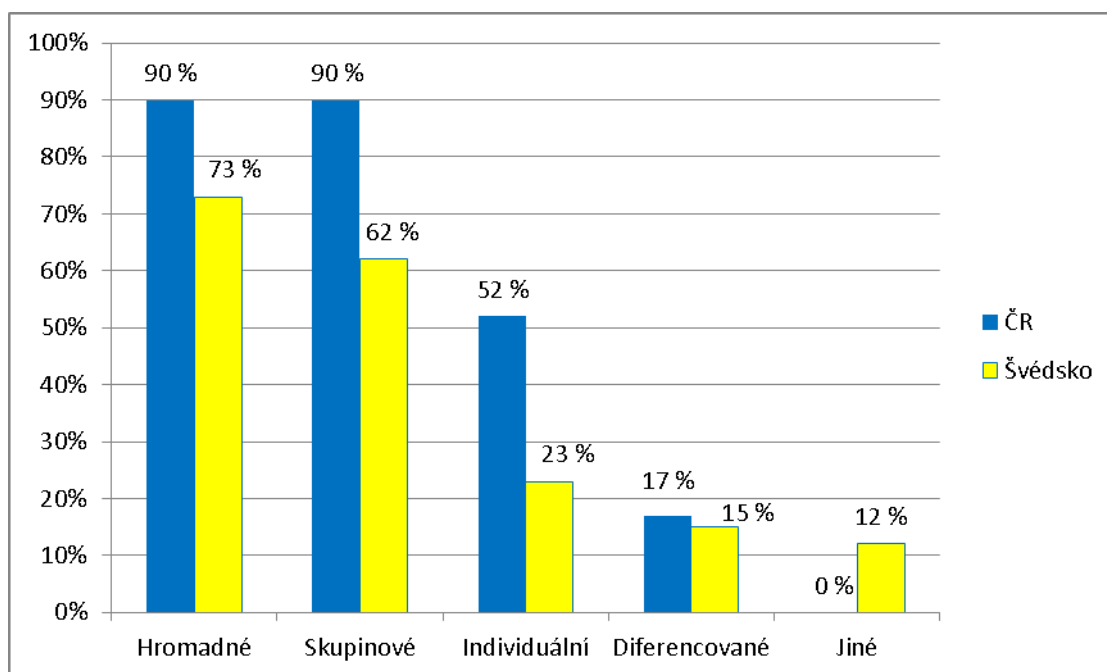
Z tab. č. 9 a grafu č. 10 je patrné, že vyučovací hodinu zvolilo 83 % českých a 81 % švédských pedagogů jako nejvíce používanou organizační formu při výuce regionální vlastivědy, vyučování v blocích vybralo 17 % českých a 19 % švédských pedagogů, vycházku zvolilo 83 % českých a 31 % švédských pedagogů, exkurzi vybralo 69 % českých a 50 % švédských pedagogů. Jinou organizační formu výuky v hodinách regionální vlastivědy zvolilo 4 % českých a 8 % švédských pedagogů.

Položka č. 7

Vyberte 3 formy výuky, které nejvíce využíváte při výuce o regionu a seřadte je podle preferencí:

	ČR		Švédsko	
	Počet	Procenta	Počet	Procenta
Hromadné	26	90 %	19	73 %
Skupinové	26	90 %	16	62 %
Individuální	15	52 %	6	23 %
Diferencované	5	17 %	4	15 %
Jiné	0	0 %	3	12 %

Tab. č. 10: Preferenční využití forem výuky v hodinách regionální vlastivědy.



Graf č. 11: Preferenční využití forem výuky v hodinách regionální vlastivědy.

Tab. č. 10 a graf č. 11 znázorňují, že 90 % českých a 73 % švédských pedagogů upřednostňuje při vyučování regionální vlastivědy hromadnou formu výuky, 90 % českých a 73 % švédských pedagogů preferuje skupinovou formu výuky, 52 % českých a 23 %

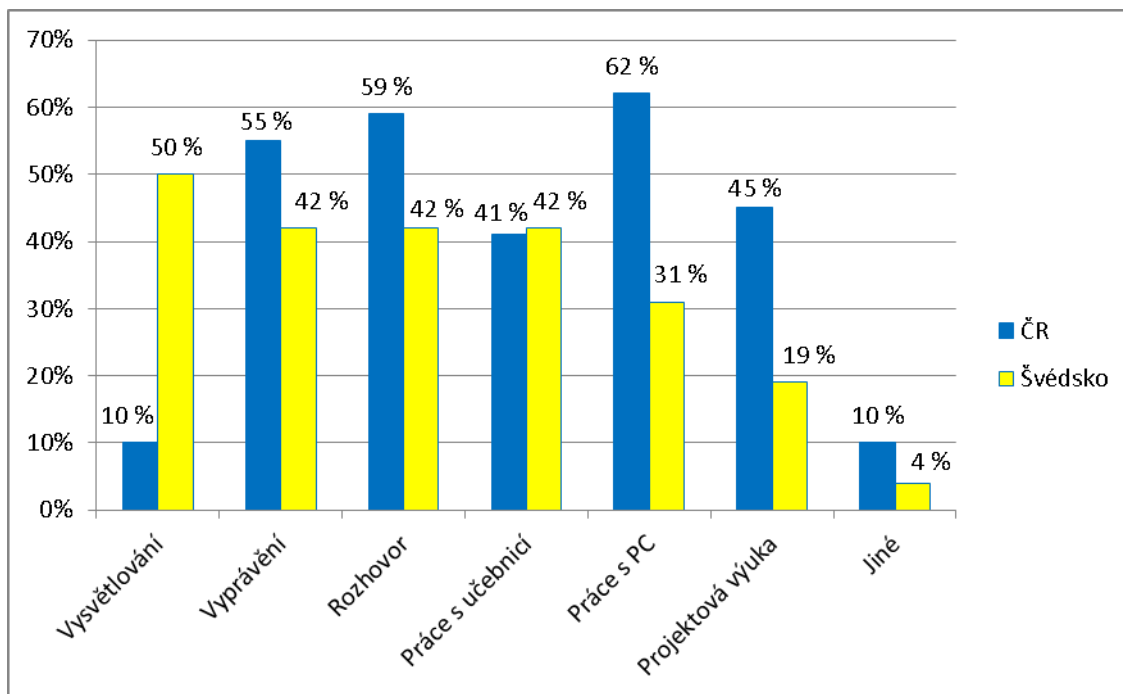
švédských pedagogů používá individuální formu výuky, 17 % českých a 15 % švédských pedagogů se kloní k užití diferencované výuky. Pouze švédští pedagogové využívají i jiné formy výuky v hodinách regionální vlastivědy, a to 12 % z nich.

Položka č. 8

Vyberte 3 vyučovací metody, které nejvíce využíváte při výuce o regionu a seřad'te je podle preferencí:

	ČR		Švédsko	
	Počet	Procenta	Počet	Procenta
Vysvětlování	3	10 %	13	50 %
Vyprávění	16	55 %	11	42 %
Rozhovor	17	59 %	11	42 %
Práce s učebnicí	12	41 %	11	42 %
Práce s PC	18	62 %	8	31 %
Projektová výuka	13	45 %	5	19 %
Jiné	3	10 %	1	4 %

Tab. č. 11: Preferenční využití vyučovacích metod při regionální výuce.



Graf č. 12: Preferenční využití vyučovacích metod při regionální výuce.

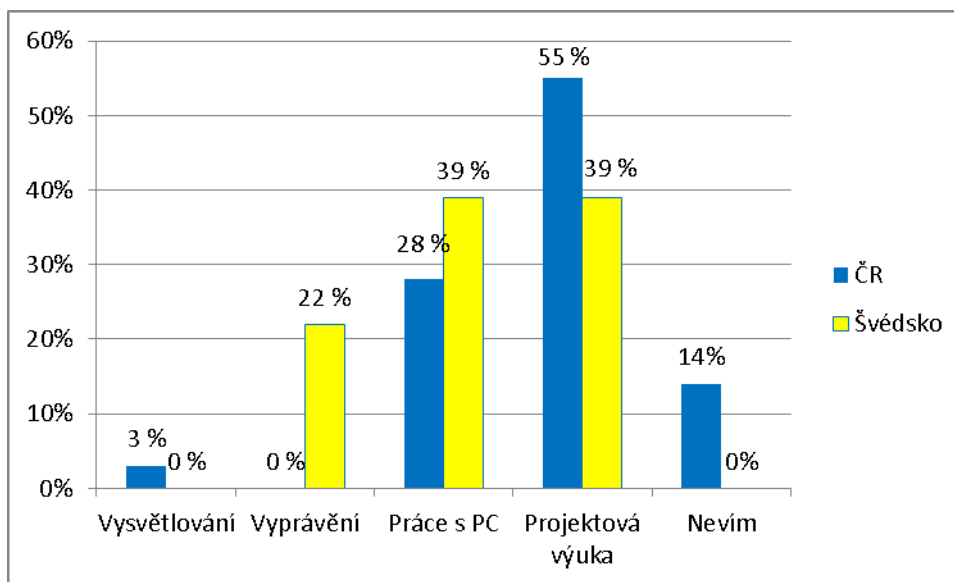
Z tab. č. 11 a grafu č. 12 můžeme vyčíst, že vyučovací metodu vysvětlování využívá 10 % českých a 50 % švédských pedagogů, vyprávění preferuje 55 % českých a 42 % švédských pedagogů, rozhovor používá 59 % českých a 42 % švédských pedagogů, učebnicí a jiné literární prameny při výuce využívá 41 % českých a 42 % švédských pedagogů, práci s počítačem a jiným technickým vybavením používá 62 % českých a 31 % švédských pedagogů, metodu projektové výuky v hodinách aplikuje 45 % českých a 19 % švédských pedagogů.

Položka č. 9

Která vyučovací metoda je pro vás časově nejnáročnější na přípravu?

	ČR		Švédsko	
	Počet	Procenta	Počet	Procenta
Vysvětlování	1	3 %	0	0 %
Vyprávění	0	0 %	6	22 %
Práce s PC	8	28 %	10	39 %
Projektová výuka	16	55 %	10	39 %
Nevím	4	14 %	0	0 %

Tab. č. 12: Časová náročnost vyučovacích metod při přípravě na vyučování.



Graf č. 13: Časová náročnost vyučovacích metod při přípravě na vyučování.

Z tab. č. 12 a z grafu č. 13 vidíme, že metodu vysvětlování považují za časově nejnáročnější na přípravu pouze čeští pedagogové, a to 3 % z nich. Naproti tomu metodu vyprávění považují za časově nejnáročnější na přípravu pouze švédští pedagogové, a to 22 % z nich. 28 % českých a 39 % švédských pedagogů shledává časově nejnáročnější na přípravu práci s počítačem a jiným technickým vybavením, 55 % českých a 39 % švédských pedagogů

označilo projektovou výuku za časově nejnáročnější vyučovací metodu při přípravě na vyučování. 14 % dotázaných Čechů nedokázalo na tuto otázku odpovědět.

7.2 Ověření platnosti předpokladů a shrnutí výsledků průzkumného šetření

V této kapitole se budeme věnovat ověření platnosti určených předpokladů na základě zhodnocení získaných dat a také provedeme celkové shrnutí výsledků průzkumného šetření.

Předpoklad 1

Učivo regionální vlastivědy je probíráno přibližně ve stejném počtu samostatných hodin za měsíc v České republice i ve Švédsku.

Předpokládali jsme, že reálně odučený počet hodin regionální vlastivědy za měsíc je stejný v naší republice i ve švédském království. Tento předpoklad se ale nepotvrdil, protože švédský pedagog měsíčně odučí průměrně o jednu hodinu regionální vlastivědy více, než český pedagog.

Uvedené hodinové rozpětí v tab. č. 3 jsme zprůměrovali a vypočítali tak celkové množství měsíčně odučených hodin regionální vlastivědy českými a švédskými pedagogy. Z těchto dat jsme vyvodili, kolik hodin průměrně odučí jeden pedagog u nás a ve Švédsku. Český pedagog primární školy učí regionální vlastivědu průměrně 2,5 hodiny za měsíc, naproti tomu švédský pedagog primární školy věnuje regionální vlastivědě průměrně 3,6 hodin za měsíc.

Předpoklad 2

Učivo regionální vlastivědy je vyučováno i v jiných předmětech, především v mateřských jazycích.

Na základě zhodnocení získaných dat můžeme říci, že se druhý předpoklad potvrdil. Nadpoloviční většina českých i švédských kantorů primární školy, kteří zařazují učivo o regionu i do jiných předmětů, než prvouky či vlastivědy, uvedlo na prvním místě právě mateřský jazyk.

Z tab. č. 5 můžeme vyvodit preferenční pořadí ostatních předmětů, v kterých je regionální vlastivěda vyučována. Po již zmíněných mateřských jazycích (český a švédský jazyk), které byly označeny nadpoloviční většinou kantorů v obou zemích, následuje předmět pracovní činnosti. Zde už nastává rozdíl mezi oběma zeměmi. V České republice zařazuje učivo o regionu do pracovních činností celých 42 % učitelů, kdežto ve Švédsku pouhých 15 % z nich. A stejný 15% podíl byl švédskými kantory přiřazen také matematice, přírodním a společenským vědám. Nicméně čeští kantoři preferují využití regionální vlastivědy v hudební výchově (21 %). V předmětech přírodních věd jsou na tom podobně, jako jejich švédští kolegové. Překvapivým zjištěním je, že švédští pedagogové vůbec nezařazují regionální vlastivědu do hodin tělesné výchovy, kdežto 13 % českých učitelů ano.

Předpoklad 3

Každý dotázaný pedagog přisuzuje regionální výuce minimálně okrajovou důležitost.

Zajímalo nás, zda-li všichni pedagogové považují výuku regionální vlastivědy za důležitou, a ukázalo se, že ano. Ani jeden švédský učitel nepřisoudil výuce o regionu žádnou důležitost (viz tab. č. 6). Čeští učitelé dokonce zvolili možnost „střední důležitost“ jako nejnižší. Předpoklad 3 se tedy potvrdil.

Předpoklad 4

Zvědavost a zájem dětí je větší, když se učí o svém regionu v České republice i ve Švédsku.

Dle názoru drtivé většiny českých i Švédských kantorů (viz tab. č. 7) se zájem dětí zvětší, když se učí o místě, kde žijí. Můžeme tedy konstatovat, že předpoklad 4 se potvrdil.

Předpoklad 5

Téma regionální vlastivědy je pro většinu švédských i českých pedagogů náročné na přípravu, a proto ji neradi učí.

Tento předpoklad se v průzkumu absolutně nepotvrdil. Z nabízených odpovědí nezvolil možnost „náročné na přípravu, a proto jej nerad/a učím“ ani jeden pedagog z obou zemí (viz tab. č. 8).

U 65 % českých pedagogů převládá názor, že ačkoliv je téma regionální vlastivědy náročné na přípravu, učí ji rádi. Naproti tomu stejné procento švédských pedagogů shledává regionální vlastivědu nenáročnou na přípravu, a proto ji učí rádi.

Předpoklad 6

Nejpreferovanější organizační formou výuky regionální vlastivědy je u českých pedagogů vyučovací hodina, vycházka u švédských pedagogů.

Z našeho průzkumného šetření vyplývá, že předpoklad 6 se nepotvrdil. Domnívali jsme se, že nejpreferovanější organizační forma výuky regionální vlastivědy je v českých základních školách vyučovací hodina, ale ukázalo se, že nejvíce využívané organizační formy jsou dvě: vyučovací hodina a vycházka (v obou případech 83 %). U švédských kolegů je nejvyužívanější organizační forma v 81 % vyučovací hodina.

Výsledky patrné z grafu č. 10 jsou pro nás velice překvapivé, zvláště uvážíme-li principy švédského primárního školství a životní styl Švédu vůbec. Obě organizační formy vyučování uskutečňující se mimo budovu školy (vycházka, exkurze) totiž používají více učitelé v České republice.

Předpoklad 7

Hromadná výuka je nepreferovanější formou výuky v českých školách, zatímco ve švédských školách je to skupinová forma výuky.

Domnívali jsme se, že při výuce regionální vlastivědy ve švédských základních školách budou žáci vedeni spíše ke spolupráci při řešení společného úkolu – tedy bude převládat skupinová forma výuky. Z průzkumu ovšem vyplývá, že hromadná forma výuky je nejpoužívanější jak v České republice, tak i ve Švédsku. Předpoklad 7 se tedy nepotvrdil.

Překvapivým zjištěním je rovnocenné používání hromadné a skupinové formy výuky regionální vlastivědy v českých základních školách. Navíc čeští primární pedagogové používají individuální formu výuky dvakrát více než jejich švédští kolegové. Z grafu č. 11 je zřejmé, že švédští pedagogové naopak využívají širší spektrum výukových forem než učitelé v Česku.

Předpoklad 8

Nejvíce preferované vyučovací metody jsou v České republice a ve Švédsku rozdílné.

Předpoklad 8 se v našem průzkumném šetření potvrdil. Čeští pedagogové upřednostňují práci s počítačem a jiným technickým vybavením, švédští pedagogové používají vysvětlování jako nejběžnější vyučovací metodu.

V českém primárním školství nejsou velké preferenční rozdíly mezi vyučovacími metodami práce s počítačem, rozhovor a vyprávění; vysvětlování je oproti švédskému vyučování používáno pouze v 10 % (viz graf č. 12). Kromě vysvětlování jsou ve Švédsku stejněměrně preferovány metody vyprávění, rozhovor a práce s učebnicí a jinými literárními prameny.

Předpoklad 9

Vyučovací metody práce s počítačem a projektová výuka jsou českými pedagogy používány méně, než švédskými pedagogy.

Předpoklad číslo 9 se nepotvrdil. Z výsledků průzkumu překvapivě vychází, že čeští pedagogové využívají metodu práce s počítačem a jiným technickým vybavením i metodu projektové výuky dvakrát více než švédští pedagogové (viz graf č. 12).

Předpoklad 10

U pedagogů s více než 15 lety praxe je hromadná forma výuky preferovanější než u pedagogů s kratší délkou praxe.

. Usuzovali jsme, že výsledky budou v obou zkoumaných zemích stejné. To se ale nestalo a předpoklad 10 se tedy nepotvrdil.

Respektive se náš předpoklad potvrdil pouze v České republice. 64 % z odpovídajících vyučujících, kteří mají praxi 15 a více roků, preferuje hromadnou formu výuky; u pedagogů s praxí pod 15 let je to pouze 50 % z nich. Ve Švédsku jsou výsledky opačné. Hromadnou formu výuky zvolilo 50 % vyučujících s praxí 15 a více roků a 67 % vyučujících s praxí pod 15 let.

Předpoklad 11

Projektová výuka je pro české i švédské pedagogy časově nejnáročnější vyučovací metoda na přípravu.

V literatuře je běžně uváděn fakt, že projektová výuka je velmi náročná na dovednosti i připravenost učitele. Tudíž jsme předpokládali, že právě tato vyučovací metoda je časově nejnáročnější na přípravu pro všechny učitele bez ohledu na jejich národnost či místo jejich působení. Tento předpoklad se potvrdil.

Čeští pedagogové jednoznačně vybrali projektovou metodu jako časově nejnáročnější (55 %), druhou nejnáročnější označili metodu práce s počítačem a jiným technickým vybavením (28 %). Švédští primární pedagogové z 39 % označili jako časově nejnáročnější nejen projektovou výuku, ale i práci s počítačem (viz tab. č. 12).

Předpoklad 12

Průměrný věk českých pedagogů je vyšší, než průměrný věk švédských pedagogů.

Průměrný věk odpovídajících českých učitelů je 46 let, průměrný věk odpovídajících švédských pedagogů je 43 let. Z tohoto vyplývá, že předpoklad 12 se potvrdil.

7.3 Shrnutí výsledků průzkumného šetření

Zajímalo nás, jak probíhá výuka regionální vlastivědy v České republice a ve Švédsku, resp. jakou organizaci vyučování a metody učitelé volí a jestli jsou v těchto zemích rozdíly. Také nás zajímal názor samotných pedagogů na důležitost výuky této vlastivědné oblasti a kolik samostatných hodin je jí věnováno.

Z výsledků průzkumu se ukázalo, že čeští pedagogové mají o důležitosti výuky regionální vlastivědy vyšší mínění, než jejich švédští kolegové. Z toho vyplývá také další výrazná švédská odlišnost, a sice že regionální vlastivědu učí rádi, ovšem z důvodu její nenáročnosti. Naopak u nás učitelé obětují mnoho času při přípravě na výuku, a přesto u nich její obliba neklesá.

Ve Švédsku probíhá vyučování převážně ve třídě formou klasické vyučovací hodiny, zatímco v České republice se žáci téměř stejnou měrou učí ve třídě i v terénu, což považujeme za nejpodstatnější rozdíl. Bylo by žádoucí v tomto směru pokračovat i nadále a výuku regionální vlastivědy mimo školní budovu uskutečňovat co nejčastěji.

Další odlišnost je v poměru samostatných výukových hodin regionální vlastivědy a jejího zařazení do hodin jiných předmětů. Ve Švédsku toto probíhá naprosto ve stejné míře, v Česku převládají samostatné hodiny. Podle švédského příkladu doporučujeme výuku regionální vlastivědy začlenit více do ostatních předmětů, aby mohli žáci lépe pochopit souvislosti a provázanost tématu s mnoha dalšími obory. Stejněměrné rozdělení se nám jeví jako ideální.

Markantní rozdíl se ukázal být v použití moderní techniky a projektové výuky. Ve Švédsku se tyto metody používají podstatně méně, i když je vybavenost škol nesrovnatelně větší. Chtěli bychom proto doporučit, aby čeští učitelé v této tendenci využití aktivizujících metod ve výuce pokračovali a mohli se tak stát inspirací pro další země. Ukázalo se, že švédští učitelé preferují klasické vyučovací metody, jako jsou vysvětlování či práce s textem.

Otázka zastoupení regionální vlastivědy v jiných předmětech se ukázala být jednoznačná – mateřský jazyk je předmět, ve kterém se regionální učivo objevuje nejčastěji u nás i ve Švédsku. Naopak je tomu v hodinách cizích jazyků, ty využívá jen zlomek učitelů v obou zemích. Považujeme to za velký nedostatek. Představíme-li si situaci, že žák má možnost komunikovat například s turistou cizincem a není schopen mu v druhém jazyce prezentovat místo, kde žije, vyučovací proces pak nesplnil svůj úkol žáka vybavit dovednostmi pro běžný život. V souladu s cíli primárního vzdělání tedy navrhuje, aby pedagogové regionální vlastivědu zařazovali více do výuky cizích jazyků, a žákům tak pomohli rozšířit jejich znalosti a dovednosti o schopnost tyto informace někomu předat v jiném jazyce.

Další shodu nacházíme v koncepci vyučování. Čeští i švédští žáci nejvíce získávají nové poznatky z jejich regionu při frontální a skupinové výuce. Většina učitelů je přesvědčena, že když přijde na výuku o vlastním regionu, děti se učí s větším zaujetím a zájmem.

ZÁVĚR

V současné době velkých změn ve vzdělávání a existence různých vzdělávacích modelů, považujeme srovnávací pedagogiku za důležitý obor ve světovém měřítku. Pomáhá nám nacházet možnosti zvýšení kvality vzdělávání a zajištění spravedlivosti pro všechny.

Cílem diplomové práce bylo zjistit současný stav vyučování regionální vlastivědy v primární škole v České republice a ve Švédsku a také porovnat formy a metody práce pedagogů.

V teoretické části jsme se zaměřili na objasnění úlohy srovnávací pedagogiky a jejího vývoje jakožto vědního oboru. Dále jsme stručně představili obě zkoumané země, jejich systém vzdělávání a kurikulární dokumenty. Po vysvětlení základních pojmů regionální vlastivědy jsme podrobně analyzovali sylaby jednotlivých předmětů, v kterých výuka o regionu probíhá, a provedli jejich základní srovnání. V závěrečném úseku teoretické části jsme klasifikovali organizační formy vyučování, formy výuky i výukové metody, které učitel primární školy může ve vyučovacím procesu použít.

Empirická část diplomové práce měla za úkol zjistit skutečné rozdíly či shody výuky regionální vlastivědy v České republice a ve Švédsku. Výsledky průzkumného šetření ukázaly, že výuka o regionu probíhá většinou v samostatných hodinách u nás i ve Švédsku. Pedagogové z České republiky považují zkoumanou oblast vlastivědy za důležitější a náročnější na přípravu, než jejich švédští kolegové. Zvýšený zájem ze strany dětí při výuce o regionu zaznamenala většina učitelů z obou zemí. Při výběru organizační metody volí čeští učitelé vyučovací hodinu, vycházku a exkurzi, ve Švédsku preferují vyučovací hodinu, exkurzi a až poté vycházku. Ukázalo se, že žáci obou zemí jsou regionální vlastivědu vyučování stejnou formou, a to hromadně, skupinově a individuálně. Velkým překvapením bylo zjištění, že v hodinách regionální vlastivědy v ČR se nejčastěji pracuje s počítačem, poté probíhá rozhovor a učitel také žákům vypráví. Ve Švédsku probíhá výuka odlišně, učitel nejvíce vysvětluje, poté vypráví a pak s žáky vede rozhovor. V rámci výměnného studijního pobytu jsem měla možnost navštívit několik švédských škol, které byly všechny opravdu dobře vybaveny. Materiální zabezpečení, které je tam žákům k dispozici, nabízí nevídané možnosti. Je nám tedy nejasná příčina tak malého využití moderních technologií ve výuce. Možné vysvětlení můžeme hledat v tom, že Švédové považují právě tuto metodu, spolu s projektovou výukou, za časově nejnáročnější na přípravu. V tom se obě národnosti shodnou.

Už od dob antiky se v jakémkoli edukačním procesu zdůrazňovala všestranně harmonická výchova. Platí to stále, dnes možná o to více, protože moderní hektická doba ve své podstatě nepřináší klid téměř v ničem. Ať už se ve světě nebo v rodině děje cokoliv, škola by vždy měla být místem, kde se žák cítí dobře a je mu vyjádřena podpora v objevování nových skutečností. Učitel by měl být dítěti oporou a osobností, které se nebojí, ale kterou respektuje a v případě potřeby si jde pro radu. Moje zkušenost ze švédských škol to potvrzuje. Celkový přístup tamních učitelů k žákovi, a pojetí vyučovacího procesu jako celku, je jiný. Snaží se žáka vést a pomoci mu dospět ve vyrovnanou osobnost, která se snadněji zorientuje v dnešním světě. I když se to na první pohled nezdá, také v tomto hraje regionální vlastivěda svou roli. Skrze porozumění souvislostí v tom nejbližším okruhu může dítě časem pochopit i to vzdálenější. Nechme tedy žáka, ať objevuje svět skrze svůj domov. Na závěr jedno moudré čínské přísloví:

„Učitel otevírá dveře, ale vchází žák sám“.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Akademický slovník cizích slov: [A-Ž]. 1. vyd. Praha: Academia, 1997, 834 s. ISBN 80-200-0607-9.

BARTOŠ, Josef. *K významu výrazu region a regionální*. [Praha], 1981, s. 109 - 115

BARTOŠ, Josef; SCHULZ, Jindřich; TRAPL, Miloš. *Regionální dějiny: pojetí, poslání, metodika*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. 119 s. Skripta. ISBN 80-244-0865-1.

BRICKMAN, William. in PRŮCHA, Jan. *Srovnávací pedagogika: mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2012, s. 41.

Curriculum for the compulsory school, preschool class and the recreation centre, 2011 [online]. Stockholm: Skolverket, 2011 [cit. 2015-04-03]. ISBN 978-91-86529-58-1. Dostupné z: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2687>

CUŘÍN, František. *Regionální prvky ve vyučování českému jazyku*. Vyd. 2., v SPN 1. Praha, 1977.

ČERVENKOVÁ, Iva. *Výukové metody a organizace vyučování* [online]. Studijní opora. Ostravská univerzita. Ostrava, 2013 [cit. 2015-04-01]. ISBN 978-80-7464-238-8. Dostupné z: <http://projekty.osu.cz/svp/opory/pdf-cervenkova-vyukove-metody-a-organizace-vyucovani.pdf>.

DRNOVSKÁ, Markéta. *Vyučování vlastivědy ve vybraných zemích*. Olomouc, 2014. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci.

GRECMANOVÁ, Helena. *Obecná pedagogika I*. dotisk. Olomouc: Hanex, 1999, 231 s. ISBN 80-857-8320-7.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

JEŽKOVÁ, Věra. *Školní vzdělávání ve Švédsku*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2011, 190 s. ISBN 978-80-246-2021-3.

KÁDNER, Otakar. *Základy obecné pedagogiky*. 1. díl. V Praze: Česká grafická unie, 1925.

KARAS, Petr, HANÁK, Ludvík. *Příprava na státní maturitu*. Vyd. 2., Praha: Fragment, 2013. ISBN 978-80-253-1664-1.

MAŇÁK, Josef, ŠVEC Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-731-5039-5.

NELEŠOVSKÁ, Alena, SPÁČILOVÁ, Hana. *Didaktika primární školy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005, 254 s. Učebnice (Univerzita Palackého). ISBN 80-244-1236-5.

PAŘÍZEK, Vlastimil. *Pedagogické problémy vzdělávacích soustav: srovnávací studie*. Praha: Academia, 1967. Rozpravy Československé akademie věd, roč. 77 (1967), seš. 18.

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů: základy kvantitativního výzkumu*. Vydání 1. Praha: Karolinum, 1998, 270 s. ISBN 80-718-4569-8.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Editor Jan Průcha. Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-807-3676-476.

PRŮCHA, Jan. *Srovnávací pedagogika: mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2012. 334 s. ISBN 978-80-262-0191-5.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2013. 142 s. [cit. 2015-04-02]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

SCHAUB, Horst, ZENKE, Karl, G. in PRŮCHA, Jan. *Srovnávací pedagogika: mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2012, s. 41.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

SOLFRONK, Jan. *Organizační formy vyučování*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. 67 s. ISBN 80-7066-334-0.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka, BINAROVÁ, Ivana, HOLÁSKOVÁ, Kamila, PETROVÁ, Alena, PLEVOVÁ, Irena, PUGNEROVÁ, Michaela. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008, 175 s. ISBN 978-802-4421-414.

VAVRDOVÁ, Alena. *Didaktika vlastivědy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009, 75 s. ISBN 978-80-244-2263-3.

VITURKA, Milan., ŘEHÁK, Stanislav, VANČURA, Michal. 2004. *Regionální geografie Evropy a ČR: distanční studijní opora*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, Ekonomicko-správní fakulta. ISBN 80-210-3504-8.

WALTEROVÁ, Eliška, in GREGER, David, ed. a JEŽKOVÁ, Věra, ed. *Školní vzdělávání: zahraniční trendy a inspirace*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2007. 266 s. ISBN 978-80-246-1313-0.

ZWETTLER, Otto. 2002. *Lexikon zemí 2003: [svět ve faktech, trendy a prognózy, mapy a vyobrazení]*. Praha: Fortuna Print. ISBN: 80-7321-038-X

SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

ARNETT, George. Sweden - the OECD's highest per capita recipient of asylum seekers. *The Guardian* [online]. 2014, [cit. 2015-04-19]. Dostupné z: <http://www.theguardian.com/news/datablog/2014/dec/02/sweden-oecd-highest-per-capita-asylum-seekers-syria>

GRAMETBAUER, Roman. *Tricetiletá válka* [online]. 18.2.2015 [cit. 2015-04-10]. Dostupné z: <http://svekr.sweb.cz/30valka.htm>

Population, total [online]. The World Bank Group, © 2015. Dostupné z: <http://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL> [cit. 25.2.2015]

Stockholms stad. *Statistik och fakta*. [online]. 9.3.2015 [cit. 2015-02-25]. Dostupné z: <http://www.stockholm.se/OmStockholm/Fakta-och-kartor/>

Skandinávie. *Stockholm hlavní a největší město Švédska* [online]. [cit. 2015-02-25]. Dostupné z: <http://www.skandinavie.info/stockholm-hlavni-a-nejvetsi-mesto-svedska/>

THINK-TANK EVROPSKÉ HODNOTY. *Fakta: Česko a imigranti* [online]. 2012, 17.3.2013 [cit. 2015-04-10]. Dostupné z: <http://evropske-hodnoty.blog.ihned.cz/c1-59518950-fakta-cesko-a-imigranti>

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1	51
Graf č. 2	52
Graf č. 3	53
Graf č. 4	54
Graf č. 5	55
Graf č. 6	56
Graf č. 7	57
Graf č. 8	58
Graf č. 9	59
Graf č. 10	61
Graf č. 11	62
Graf č. 12	64
Graf č. 13	65

SEZNAM TABULEK

Tab. č. 1	33
Tab. č. 2	53
Tab. č. 3	54
Tab. č. 4	55
Tab. č. 5	56
Tab. č. 6	57
Tab. č. 7	58
Tab. č. 8	59
Tab. č. 9	60
Tab. č. 10	62
Tab. č. 11	63
Tab. č. 12	65

SEZNAM ZKRATEK

CZK	česká koruna
ČR	Česká republika
EU	Evropská unie
ISCED	International Standard Classification of Education (Mezinárodní normy pro klasifikaci vzdělávání)
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj)
OSN	Organizace spojených národů
RVP	rámcový vzdělávací program
RVP ZV	rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SEK	švédská koruna
SSSR	Svaz sovětských socialistických republik
ŠVP	školní vzdělávací program
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu)
USA	United States of America (Spojené státy americké)

3. Jakou důležitost přisuzujete výuce o regionu:

- a) velkou b) střední c) okrajovou c) žádnou

4. Zvědavost a zájem dětí je větší, když se učí o svém regionu:

- a) ano b) ne c) nevím

5. Téma regionu je pro Vás:

- a) náročné na přípravu, a proto jej nerad/a učíte
b) náročné na přípravu, přesto jej rád/a učíte
c) není náročné na přípravu, ale přesto jej nerad/a učíte
d) není náročné na přípravu, proto jej rád/a učíte

6. Vyberte a seřadte 3 organizační formy, které nejvíce využíváte při výuce o regionu:

vyučovací hodina, vyučování v blocích, vycházka, exkurze, jiné (doplňte):

1) _____

2) _____

3) _____

7. Vyberte a seřad'te 3 formy výuky, které nejvíce využíváte při výuce o regionu:

hromadné, skupinové, individuální, diferencované, jiné (doplňte):

1) _____

2) _____

3) _____

8. Vyberte a seřad'te 3 vyučovací metody, které nejvíce využíváte při výuce o regionu:

vysvětlování, vyprávění, rozhovor, práce s učebnicí a s jinými literárními prameny,

práce s počítačem a jiným technickým vybavením, projektová výuka, jiné (doplňte):

1) _____

2) _____

3) _____

9. Která vyučovací metoda je pro vás časově nejnáročnější na přípravu:

Příloha 2

QUESTIONNAIRE FOR TEACHERS OF THE PRIMARY SCHOOL ABOUT TEACHING OF HOMELAND STUDY

Dear teachers,

My name is Barbora Housová and I am a fourth year student of Faculty of Education at Palacký University in Olomouc, Czech Republic. I am writing my diploma thesis that deals with *Regional homeland study and its application in the Swedish and Czech primary school*. I would like to ask you to help me with my research and fill in this anonymous questionnaire. It will take just a few minutes. I know May is a very busy month for you so please, if it is possible, send me the questionnaire till the end of June. Thank you very much for your help!

Barbora Housová

In which school do you teach:

Your age:

The amount of years you work as a teacher:

1. Do you teach regional homeland study in separate lessons of geography and history?

a) yes b) no

If you chose yes please, write how many lessons per month in average:

2. Do you teach regional homeland study also in other subjects?

a) yes b) no

If you chose yes please, write in which subjects:

3. How big importance do you give to a regional homeland study?

- a) very big b) medium c) marginal d) none

4. Curiosity and interest of pupils is bigger, when they learn about their region:

- a) yes b) no c) I do not know

5. Teaching about the region is for you:

- a) difficult to prepare, that is why you do not like to teach it
b) difficult to prepare, yet you like to teach it
c) not difficult to prepare, yet you do not like to teach it
d) not difficult to prepare, that is why you like to teach it

6. Choose and order 3 forms of organization of lessons you use most often when teaching regional homeland study:

classic lesson, block teaching, walking outside, educational excursion, others (please, write your suggestion):

- 1) _____
2) _____
3) _____

7. Choose and order 3 forms of teaching you use most often when you teach regional homeland study:

frontal teaching (teacher-centered), group teaching, individual, differentiating instruction, others (please, write your suggestion):

- 1) _____
2) _____
3) _____

Choose and order 3 methods of education you use most often when teaching homeland study:

explanation, narration, dialogue, working with textbooks and other text sources, working with computer and other technique, project-based learning, others (please write your suggestion):

1) _____

2) _____

3) _____

8. Which method of education is the most time consuming to prepare for you?

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Barbora Housová
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Alena Vavrdová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2015
Název práce:	Regionální vlastivěda a její využití ve švédské a české primární škole
Název práce v angličtině:	Regional homeland study and its application in the Swedish and Czech primary school
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zaměřuje na výuku regionální vlastivědy na 1. stupni ZŠ ve Švédsku a v České republice a na využití metod a forem práce učitelů.</p> <p>Teoretická část se věnuje vysvětlení základních pojmů z oblasti srovnávací pedagogiky a regionální vlastivědy. Analyzuje sylaby jednotlivých předmětů, v kterých probíhá výuka o regionu v obou zemích. Klasifikuje organizační formy vyučování, výukové formy a metody.</p> <p>V empirické části jsou zkoumány rozdíly v metodách a formách práce pedagogů v ČR a ve Švédsku při výuce regionální vlastivědy. Srovnání bylo provedeno na základě výsledků dotazníkového šetření. Cílem těchto dotazníků bylo zjistit, jestli výuka regionální vlastivědy probíhá v samostatných hodinách, jakou důležitost jí učitelé přisuzují a také jaké konkrétní organizační formy vyučování, výukové formy a metody učitelé používají.</p>

Klíčová slova:	regionální vlastivěda, srovnávací pedagogika, organizační formy vyučování, výukové formy, vyučovací metody, primární škola, švédské osnovy, české osnovy
Anotace práce v angličtině:	<p>The thesis is focused on teaching of regional homeland study at primary school in Sweden and Czech Republic, on forms and methods of teaching.</p> <p>The theoretical part deals with the explanation of essential terms of comparative education and regional homeland study. It analyses syllabus of particular subjects where regional homeland teaching happens. It classifies lessons' forms of organization, forms of teaching and methods of education.</p> <p>In the empirical part, the differences in using methods and forms of teaching in Sweden and Czech Republic are explored. The comparison is based on results of questionnaires. The aim was to find out if education of regional homeland study happens in separate lessons, how big importance teachers think of it, and which particular lessons' forms of organization, forms of teaching and methods of education teachers use.</p>
Klíčová slova v angličtině:	regional homeland study, comparative education, lessons' forms of organization, forms of teaching and methods of education, primary school, Swedish syllabus, Czech syllabus
Přílohy vázané v práci:	český dotazník k výzkumnému šetření; švédský dotazník k výzkumnému šetření.
Rozsah práce:	73 s.
Jazyk práce:	čeština