

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Eliška Boková

**Potenciál muzea v utváření a rozvoji badatelských dovedností
u žáků na 1. stupni ZŠ**

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jsem jen uvedených pramenů, literatury a internetových zdrojů.

V Brně dne

Vlastnoruční podpis

.....

.....

PODĚKOVÁNÍ

Mé poděkování patří Mgr. Aleně Vavrdové, Ph.D. za odborné vedení, trpělivost a ochotu, kterou mi v průběhu zpracování diplomové práce věnovala. Mé poděkování patří též Mgr. Martě Mannové, Mgr. Drahomíře Valentové, PhDr. Evě Picmausové a PhDr. Jaroslavu Dlapovi za spolupráci při získávání údajů pro výzkumnou část práce. Dále děkuji své rodině a přátelům za velikou podporu a trpělivost v době tvorby diplomové práce i po celou dobu studia, a to především mé mamince Mgr. Marii Bokové.

OBSAH

ÚVOD	7
I TEORETICKÁ ČÁST	9
1 RVP PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	9
1.1 Pojetí a cíle základního vzdělávání	9
1.1.1 Pojmy pojetí a cíle	9
1.1.2 Pojetí základního vzdělávání	10
1.1.3 Cíle základního vzdělávání	11
1.2 Klíčové kompetence	12
2 VZDĚLÁVACÍ OBLASTI	14
2.1 Charakteristika vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět	14
2.1.1 Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru	15
2.1.1.1 Tematický okruh Místo, kde žijeme	15
2.1.1.2 Tematický okruh Lidé kolem nás	17
2.1.1.3 Tematický okruh Lidé a čas	18
2.2 Cílové zaměření vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět	19
2.3 Průřezová témata	20
3 VĚDOMOSTI A DOVEDNOSTI	22
3.1 Vymezení pojmu vědomost a dovednost	22
3.1.1 Vymezení pojmu vědomost	22
3.1.2 Vymezení pojmu dovednost	23
3.1.2.1 Klasifikace dovedností	23
3.2 Vědomosti a dovednosti v RVP ZV	24
3.3 Rozvoj vědomostí a dovedností	25
3.4 Badatelské dovednosti	25
4 VÝUKOVÉ METODY	27
4.1 Klasifikace výukových metod	27
4.1.1 Dělení metod výuky podle I. J. Lernerů	27
4.1.2 Dělení metod výuky podle J. Maňáka a V. Švece	29
4.2 Metody transmisivního a konstruktivistického pojetí výuky	30
4.2.1 Vymezení pojmu transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky	30
4.2.2 Metody transmisivního pojetí výuky	31
4.2.3 Metody konstruktivistického pojetí výuky	32

4.3 Badatelská výuka.....	32
4.3.1 Struktura badatelské výuky	36
4.3.2 Metody využívané v badatelské výuce.....	37
4.3.2.1 Motivační metody	37
4.3.2.2 Aktivizující metody.....	39
4.3.2.3 Výběr z komplexních metod	40
4.3.2.4 Zkušenostní učení, zážitkové učení.....	44
5 MUZEJNÍ INSTITUCE	46
5.1 Vymezení pojmu muzeum	46
5.2 Muzejní pedagogika a osobnost muzejního pedagoga.....	46
5.3 Edukační specifika muzea.....	47
5.3.1 Vymezení pojmu edukace	47
5.4 Obsahy učení v muzeu	50
5.6 Muzeum a škola	51
5.7 Edukační potenciál muzea a spolupráce muzea a školy.....	52
6 HISTORIE MUZEÍ V ČR, MUZEA V BRNĚ.....	54
6.1 Historie muzea.....	54
6.2 Současné muzeum.....	55
6.3 Technické muzeum v Brně.....	56
6.3.1 Vznik Technického muzea v Brně.....	56
6.3.2 Expozice a výukové programy TMB.....	57
6.4 Muzeum města Brna.....	59
6.4.1 Vznik Muzea města Brna	59
6.4.2 Expozice a výukové programy MMB	60
6.5 Moravské zemské muzeum	61
6.5.1 Vznik Moravského zemského muzea.....	61
6.5.2 Vznik Dětského muzea v Brně	62
6.5.2.1 Historie dětských muzeí ve světě.....	63
6.5.3 Expozice a programy MZM a Dětského muzea v Brně	63
II EMPIRICKÁ ČÁST.....	65
7 CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉ PROBLEMATIKY, CÍLE ŠETŘENÍ A	
STANOVENÍ PŘEDPOKLADŮ	65
7.1 Charakteristika zkoumané problematiky.....	65
7.2 Cíle výzkumného šetření	65

7.3 Stanovení předpokladů.....	66
8 METODY ŠETŘENÍ	67
8.1 Dotazník	67
8.1.1 Popis použitého dotazníku.....	67
8.1.2 Charakteristika analýzy dat	68
8.2 Rozhovor	69
8.2.1 Popis použitého rozhovoru	69
8.3 Charakteristika výzkumného souboru	69
8.3.1 Charakteristika výzkumné skupiny - dotazníkové šetření.....	69
8.3.2 Způsob shromažďování dat prostřednictvím dotazníku	69
8.3.3 Charakteristika výzkumné skupiny - rozhovor.....	70
9 VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE ŠETŘENÍ.....	71
10 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ, OVĚŘENÍ PLATNOSTI PŘEDPOKLADŮ A	
CELKOVÉ SHRNU TÍ VÝZKUMU	92
10.1 Shrnutí výsledků.....	92
10.2 OvĚření platnosti předpokladů	95
10.3 Celkové shrnutí	96
ZÁVĚR	98
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	101
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ.....	102
SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ.....	106
SEZNAM TABULEK, GRAFŮ A OBRÁZKŮ	
SEZNAM PŘÍLOH	
ANOTACE	

ÚVOD

V dnešní době není možné, aby se pedagog spokojil pouze s tradiční výukou, ale je třeba, aby využíval i inovativní výukové metody, které žáky aktivizují a naučí je samostatně uvažovat, vyhledávat informace, třídit je a pracovat s nimi. Nabízí se tedy otázka, zda model vyučování, jako je badatelská výuka ve spojení s muzejní institucí, má tento potenciál a je schopna uspokojit nároky v současné pedagogické praxi na moderní vyučování.

Hlavním tématem této diplomové práce je problematika badatelských dovedností, jejich vymezení v rámci předmětu vlastivěda a zjištění, jaký potenciál může mít muzeum na utváření a rozvoj těchto dovedností. Cílem diplomové práce je charakterizovat badatelsky orientované vyučování ve vlastivědě a zjistit, zda návštěva muzea přispívá k utváření a rozvoji badatelských dovedností u žáků 1. stupně. Současný výchovně-vzdělávací proces nabízí celou řadu otázek, ty jsou většinou spojené s otázkami různých pedagogicko-psychologických procesů. Jedním z důležitých bodů, kterým se zabývá celá řada odborníků, je problematika vhodného výběru didaktického postupu ve vyučování či vyučovacích metod. Stejně tak důležitými jsou i výběry forem práce, didaktických prostředků a edukačního prostředí. Výuka vlastivědy není jen teoretickou disciplínou, je třeba, aby činnost žáků směřovala k rozvoji jejich vědomostí, dovedností, návyků a hodnot.

Dílním úkolem pak je zjistit, za jakým účelem, podnětem, učitelé plánují návštěvu muzea, zda využívají edukačních programů a podle kterých kritérií je vybírají, které metody a techniky nabízené muzei dle názoru učitelů nejvíce přispívají k rozvoji badatelských dovedností žáků, zda učitelé znají a využívají badatelskou metodu a v čem vidí její přínos a zda by učitelé byli ochotni podílet se na tvorbě edukačních programů muzeí.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou. Teoretická část má šest částí. Zabývá se vymezením pojmů pojetí a cíle základního vzdělávání a jejich zpracováním v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, vymezením oblasti Člověk a jeho svět. Další teoretická část vymezuje pojmy vědomost a dovednost. Zvláště vymezení pojmu dovednost je důležité pro další pojetí badatelských dovedností. Část této kapitoly je věnována charakteristice pojmu badatelské dovednosti. Podstatnou část tvoří kapitola věnovaná výukovým metodám. V kapitole je uvedena klasifikace podle několika autorů. Zvýšená pozornost je věnována aktivizujícím výukovým metodám, neboť především tyto metody jsou zahrnuty v badatelsky orientované výuce. Poslední dvě kapitoly teoretické části pojednávají o muzejní instituci a třech brněnských muzeích, ve kterých byly uskutečněny rozhovory s muzejními pracovníky.

Empirická část obsahuje dvě šetření, která se vztahují k rozvoji badatelských dovedností v prostředí muzea. Výzkumná šetření byla uskutečněna jednak z pohledu učitelů vlastivědy, a to formou dotazníku, jednak z pohledu muzejních pedagogů, formou rozhovorů. Empirická část obsahuje čtyři hlavní kapitoly. První kapitola obsahuje charakteristiku zkoumané problematiky, vytyčuje cíle šetření a stanovuje předpoklady. V další kapitole jsou představeny metody šetření, jsou zde popsány jednotlivé položky dotazníku a rozhovor a popsána charakteristika výzkumného souboru. Třetí kapitola empirické části obsahuje vyhodnocení šetření a jejich interpretaci. V poslední kapitole jsou pak shrnuty výsledky šetření, ověřena platnost předpokladů a celkové shrnutí výzkumu.

Závěr práce je věnován celkovému shrnutí a doporučením pro praxi.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 RVP PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

V souladu s principy kurikulární politiky, zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní.

Státní úroveň v systému 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.¹ (RVP pro základní vzdělávání 2013, s. 5)

1.1 Pojetí a cíle základního vzdělávání

1.1.1 Pojmy pojetí a cíle

Pojmy "pojetí" a "cíle" v pedagogických slovnících nacházíme málokdy.

"Pojetí": v případě, že je ve slovníku uveden pojem pojetí, vykládá se jako souhrnné uspořádání něčeho, ucelená představa o nějaké věci, činnosti nebo také jako přístup k realizaci něčeho, případně jako zorný úhel, způsob nazírání na něco. S pojmem pojetí úzce souvisí slova koncepce, mínění a postoj. Koncepci chápeme jako způsob pojetí, chápání výkladu určitého jevu, základní hledisko, jako vedoucí ideu, myšlenkovou osnovu, vysvětlení jevu, vůdčí záměr nebo konstrukční princip při různých druzích činnosti.²

Pojetí základního vzdělávání je možno chápat jako komplexní představu o způsobu naplňování aktuálních a perspektivních vzdělávacích potřeb žáků ve věku 6 až 15 let. Vychází z cílů základního vzdělávání a současně z reálných možností zajistit vzdělávání v daných společenských a ekonomických podmínkách. Jinak řečeno, pojetím vzdělávání rozumíme souhrn základních potřeb, práv, povinností, vztahů, didaktických zásad, podmínek,

¹ ŠVP si vytváří každá škola podle zásad stanovených v příslušném RVP. Pro tvorbu ŠVP mohou školy využít tzv. *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů* (dále jen *Manuál*) nebo jiné vhodné metodické materiály.

Manuál seznamuje s postupem tvorby ŠVP a uvádí způsoby zpracování jednotlivých částí ŠVP s konkrétními příklady.

² KRAUS, Jiří a kol. *Nový akademický slovník cizích slov. A-Ž*. 1. vyd. Praha: Academia, 2005. 879 s. ISBN 80-200-1351-2.

vyučovacích metod, forem, prostředků apod., které vedou k očekávaným cílům a výsledkům vzdělávání.

"Cíle" na rozdíl od pojetí lze nalézt ve všech slovnících a encyklopediích. Cíl je vykládán jako směřování k něčemu, vytyčení něčeho (mety), čeho chceme dosáhnout, předem stanovený výsledek, k němuž se vztahuje naše činnost.

Cíle základního vzdělávání chápeme jako státem vymezené zaměření vzdělávání, které povede ke změnám, jež jsou požadovány za účelem větší efektivity ve vzdělávání. Zároveň je očekáváno, že se s nimi všechny školy ztotožní a budou je chtít realizovat.

Vzájemný vztah mezi cíli a pojetím základního vzdělávání pak znamená, že cíle jsou určitá meta, ke které vzdělávání směřuje, a pojetí je způsob jejich realizace či také nejlépe vyhovující systém vzdělávání, který bude směřovat k naplnění cílů.

1.1.2 Pojetí základního vzdělávání

Základní vzdělávání navazuje na předškolní vzdělávání a na výchovu v rodině. Je jedinou etapou vzdělávání, kterou povinně absolvuje celá populace žáků ve dvou obsahově, organizačně a didakticky navazujících stupních.

Základní vzdělávání na 1. stupni usnadňuje svým pojetím přechod žáků z předškolního vzdělávání a rodinné péče do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání. Je založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka (včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami). Vzdělávání svým činnostním a praktickým charakterem a uplatněním odpovídajících metod motivuje žáky k dalšímu učení, vede je k učební aktivitě a k poznání, že je možné hledat, objevovat, tvořit a nalézat vhodnou cestu řešení problémů.

Základní vzdělávání na 2. stupni pomáhá žákům získat vědomosti, dovednosti a návyky, které jim umožní samostatné učení a utváření takových hodnot a postojů, které vedou k uvážlivému a kultivovanému chování, k zodpovědnému rozhodování a respektování práv a povinností občana našeho státu i Evropské unie. Pojetí základního vzdělávání na 2. stupni je budováno na širokém rozvoji zájmů žáků, na vyšších učebních možnostech žáků a na provázanosti vzdělávání a života školy se životem mimo školu. To umožňuje využít náročnější metody práce i nové zdroje a způsoby poznávání, zadávat komplexnější a dlouhodobější úkoly či projekty a přenášet na žáky větší odpovědnost ve vzdělávání i v organizaci života školy.

Základní vzdělávání vyžaduje na 1. i na 2. stupni podnětné a tvůrčí školní prostředí, které stimuluje nejschopnější žáky, povzbuzuje méně nadané, chrání i podporuje žáky nejslabší

a zajišťuje, aby se každé dítě prostřednictvím výuky přizpůsobené individuálním potřebám optimálně vyvíjelo v souladu s vlastními předpoklady pro vzdělávání.

K tomu se vytvářejí i odpovídající podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Přátelská a vstřícná atmosféra vybízí žáky ke studiu, práci i činností podle jejich zájmu a poskytuje jim prostor a čas k aktivnímu učení a k plnému rozvinutí jejich osobnosti.

Hodnocení výkonů a pracovních výsledků žáků musí být postaveno na plnění konkrétních a splnitelných úkolů, na posuzování individuálních změn žáka a pozitivně laděných hodnotících soudech. Žákům musí být dána možnost zažívat úspěch, nebát se chyby a pracovat s ní.

V průběhu základního vzdělávání žáci postupně získávají takové kvality osobnosti, které jim umožní pokračovat ve studiu, zdokonalovat se ve zvolené profesi a během celého života se dále vzdělávat a podle svých možností aktivně podílet na životě společnosti.

(RVP pro základní vzdělávání 2013, s. 9)

1.1.3 Cíle základního vzdělávání

Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání. V základním vzdělávání se proto usiluje o naplňování těchto cílů:

- umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi

- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci
(RVP pro základní vzdělávání 2013, s. 10)

1.2 Klíčové kompetence

V roce 1996 byla v Evropě publikována zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“, kde byly stanoveny čtyři vzájemně propojené pilíře vzdělávání, na kterých je založeno vzdělávání pro 21. století:

- Učit se poznávat: schopnost zvládat nástroje poznávání, metody a strategie studia.
- Učit se jednat: schopnost komunikovat a spolupracovat s lidmi, být způsobilý pro práci v týmu a akceptovat odlišnosti lidí z různých sociálních prostředí.
- Učit se žít: schopnost chápat vzájemnou propojenost s ostatními lidmi, rozvíjet svoji empatii, porozumění a toleranci.
- Učit se být: schopnost komplexního rozvoje osobnosti jedince, rozvíjet kritické myšlení, přejímat odpovědnost za své činy.

Při studiu klíčových kompetencí, tak jak jsou definovány v Rámcovém vzdělávacím programu, pak zjišťujeme, že jejich vymezení se s těmito čtyřmi pilíři shoduje a jsou v nich obsaženy.

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

Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Osvojování klíčových kompetencí je proces dlouhodobý a složitý, který má svůj počátek v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života. Úroveň klíčových kompetencí, které žáci dosáhnou na konci základního vzdělávání, nelze ještě považovat za ukončenou, ale získané klíčové kompetence tvoří neopomenutelný základ žáka pro celoživotní učení, vstup do života a do pracovního procesu.

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

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

V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní. (RVP pro základní vzdělávání 2013, s. 11)

2 VZDĚLÁVACÍ OBLASTI

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

vzdělávací oblasti

Jazyk a jazyková komunikace

Matematika a její aplikace

Informační a komunikační technologie

Člověk a jeho svět

Člověk a společnost

Člověk a příroda

Umění a kultura

Člověk a zdraví

Člověk a svět práce

vzdělávací obory

Český jazyk a literatura, Cizí jazyk

Matematika a její aplikace

Informační a komunikační technologie

Člověk a jeho svět

Dějepis, Výchova k občanství

Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis

Hudební výchova, Výtvarná výchova

Výchova ke zdraví, Tělesná výchova

Člověk a svět práce

2.1 Charakteristika vzdělávací oblasti **Člověk a jeho svět**

Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět je jedinou vzdělávací oblastí RVP ZV, která je koncipována pouze pro 1. stupeň základního vzdělávání. Tato komplexní oblast vymezuje vzdělávací obsah týkající se člověka, rodiny, společnosti, vlasti, přírody, kultury, techniky, zdraví, bezpečí a dalších témat. Uplatňuje pohled do historie i současnosti a směřuje k dovednostem pro praktický život. Svým široce pojatým syntetickým (integrovaným) obsahem spoluutváří povinné základní vzdělávání na 1. stupni.

Vzdělávání v oblasti Člověk a jeho svět rozvíjí poznatky, dovednosti a prvotní zkušenosti žáků získané ve výchově v rodině a v předškolním vzdělávání. Žáci se učí pozorovat a pojmenovávat věci, jevy a děje, jejich vzájemné vztahy a souvislosti a utváří si tak svůj prvotní ucelený obraz světa. Poznávají sebe i své nejbližší okolí a postupně se seznamují s místně i časově vzdálenějšími osobami i jevy a se složitějšími ději. Učí se vnímat lidi a vztahy mezi nimi, všimnout si podstatných věcných stránek i krásy lidských výtvarů a přírodních jevů, soustředěně je pozorovat, přemýšlet o nich a chránit je.

Na základě poznání sebe a svých potřeb a porozumění světu kolem sebe se žáci učí vnímat základní vztahy ve společnosti, porozumět soudobému způsobu života, jeho přednostem i problémům, (včetně situací ohrožení), učí se vnímat současnost jako výsledek minulosti

a východisko do budoucnosti. Při osvojování poznatků a dovedností ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět se žáci učí vyjadřovat své myšlenky, poznatky a dojmy, reagovat na myšlenky, názory a podněty jiných.

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

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

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Člověk a jeho svět je členěn do pěti tematických okruhů. Propojováním tematických okruhů je možné vytvářet v ŠVP různé varianty vyučovacích předmětů a jejich vzdělávacího obsahu.³

(RVP pro základní vzdělávání 2013, s. 38)

2.1.1 Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru

Mezi tematické okruhy učiva Vlastivědy patří Místo, kde žijeme, Lidé kolem nás a Lidé a čas. Charakteristiky, očekávané výstupy a učivo těchto tematických okruhů uvádíme v následujícím textu. Pro naši práci je stěžejním tematickým okruhem Lidé a čas, avšak z hlediska návaznosti jednotlivých okruhů a průřezových témat nemůžeme zbylé dva opomenout.

2.1.1.1 Tematický okruh Místo, kde žijeme

V tematickém okruhu Místo, kde žijeme, se žáci učí na základě poznávání nejbližšího okolí, vztahů a souvislostí v něm chápat organizaci života v rodině, ve škole, v obci, ve společnosti. Učí se do tohoto každodenního života vstupovat s vlastní aktivitou a představami, hledat nové i zajímavé věci a bezpečně se v tomto světě pohybovat. Důraz je kladen na praktické poznávání místních a regionálních skutečností a na utváření přímých zkušeností žáků (např. v dopravní výchově). Různé činnosti a úkoly by měly přirozeným

³ Je možné tradičně vytvářet jeden předmět v 1. – 3. ročníku (tj. přiřazovat očekávaným výstupům pro 1. období vhodné učivo vybrané z jednotlivých tematických okruhů) a dva předměty ve 4. a 5. ročníku (tj. tematické okruhy 1, 2 a 3 využít jako základ pro Vlastivědu a okruhy 4 a 5 pro Přírodovědu), je však možné vytvářet jen jeden předmět i ve 4. a 5. ročníku nebo jeden souvislý předmět od 1. do 5. ročníku. Není nutno se vždy striktně držet tematických okruhů, podle potřeby je lze různě strukturovat, propojovat učivo a přiřazovat ho k očekávaným výstupům.

způsobem probudit v žácích kladný vztah k místu jejich bydliště, postupně rozvíjet jejich národní cítění a vztah k naší zemi.

Očekávané výstupy – 2. období

Žák

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

Učivo

- domov – prostředí domova, orientace v místě bydliště
- škola – prostředí školy, činnosti ve škole, okolí školy, bezpečná cesta do školy; 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
- Evropa a svět – kontinenty, evropské státy, EU, cestování
- mapy obecně zeměpisné a tematické – obsah, grafika, vysvětlivky

2.1.1.2 Tematický okruh Lidé kolem nás

V tematickém okruhu Lidé kolem nás si žáci postupně osvojují a upevňují základy vhodného chování a jednání mezi lidmi, uvědomují si význam a podstatu pomoci a solidarity mezi lidmi, vzájemné úcty, snášenlivosti a rovného postavení mužů a žen. Poznávají, jak se lidé sdružují, baví, jakou vytvářejí kulturu. Seznamují se se základními právy a povinnostmi, se světem financí, ale i s problémy, které provázejí soužití lidí, celou společnost nebo i svět (globální problémy). Celý tematický okruh tak směřuje k prvotním poznatkům a dovednostem budoucího občana demokratického státu.

Očekávané výstupy – 2. období

Žák

- vyjádří na základě vlastních zkušeností základní vztahy mezi lidmi, vyvodí a dodržuje pravidla pro soužití ve škole, mezi chlapci a dívkami, v rodině, v obci (městě)
- rozlišuje základní rozdíly mezi lidmi, obhájí a odůvodní své názory, připustí svůj omyl a dohodne se na společném postupu řešení
- rozpozná ve svém okolí jednání a chování, která se už tolerovat nemohou a která porušují základní lidská práva nebo demokratické principy
- orientuje se v základních formách vlastnictví; používá peníze v běžných situacích, odhadne a zkontroluje cenu nákupu a vrácené peníze, na příkladu ukáže nemožnost realizace všech chtěných výdajů, vysvětlí, proč spořit, kdy si půjčovat a jak vracet dluhy
- poukáže v nejbližším společenském a přírodním prostředí na změny a některé problémy a navrhne možnosti zlepšení životního prostředí obce (města)

Učivo

- rodina – postavení jedince v rodině, role členů rodiny, příbuzenské a mezigenerační vztahy, život a funkce rodiny, práce fyzická a duševní, zaměstnání
- soužití lidí – mezilidské vztahy, komunikace, principy demokracie; obchod, firmy, zájmové spolky, politické strany, církve, pomoc nemocným, sociálně slabým, společný „evropský dům“
- chování lidí – vlastnosti lidí, pravidla slušného chování, ohleduplnost, etické zásady, zvládání vlastní emocionality; rizikové situace; rizikové chování, předcházení konfliktům
- právo a spravedlnost – základní lidská práva a práva dítěte, práva a povinnosti žáků školy, protiprávní jednání a korupce, právní ochrana občanů a majetku včetně nároku na reklamaci, soukromého vlastnictví, duševních hodnot

- vlastnictví – soukromé, veřejné, osobní, společné; hmotný a nehmotný majetek; peníze, rozpočet, příjmy a výdaje domácnosti; hotovostní a bezhotovostní forma peněz, způsoby placení; banka jako správce peněz, úspory, půjčky
- kultura – podoby a projevy kultury, kulturní instituce, masová kultura a subkultura
- základní globální problémy – významné sociální problémy, problémy konzumní společnosti, nesnášenlivost mezi lidmi, globální problémy přírodního prostředí

2.1.1.3 Tematický okruh Lidé a čas

V tematickém okruhu Lidé a čas se žáci učí orientovat v dějích a v čase. Poznávají, jak a proč se čas měří, jak události postupují v čase a utvářejí historii věcí a dějů. Učí se poznávat, jak se život a věci vyvíjejí a jakým změnám podléhají v čase. V tematickém okruhu se vychází od neznámějších událostí v rodině, obci a regionu a postupuje se k nejdůležitějším okamžikům v historii naší země. Podstatou tematického okruhu je vyvolat u žáků zájem o minulost, o kulturní bohatství regionu i celé země. Proto je důležité, aby žáci mohli samostatně vyhledávat, získávat a zkoumat informace z dostupných zdrojů, především pak od členů své rodiny i od lidí v nejbližším okolí, aby mohli společně navštěvovat památky, sbírky regionálních i specializovaných muzeí, veřejnou knihovnu atd.

Očekávané výstupy – 2. období

Žák

- pracuje s časovými údaji a využívá zjištěných údajů k pochopení vztahů mezi ději a mezi jevy
- využívá archivů, knihoven, sbírek muzeí a galerií jako informačních zdrojů pro pochopení minulosti; zdůvodní základní význam chráněných částí přírody, nemovitých i movitých kulturních památek
- rozeznává současné a minulé a orientuje se v hlavních reáliích minulosti a současnosti naší vlasti s využitím regionálních specifik
- srovnává a hodnotí na vybraných ukázkách způsob života a práce předků na našem území v minulosti a současnosti s využitím regionálních specifik
- objasní historické důvody pro zařazení státních svátků a významných dnů

Učivo

- orientace v čase a časový řád – určování času, čas jako fyzikální veličina, dějiny jako časový sled událostí, kalendáře, letopočet, generace, 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
(RVP pro základní vzdělávání 2013, s. 38 - 42)

Na konci 5. ročníku by měli všichni žáci prokázat dovednosti, které jsou vyjádřené očekávanými výstupy pro 2. období u jednotlivých tematických okruhů.

„Jeden z očekávaných výstupů tematického okruhu Lidé a čas se přímo dotýká spolupráce muzea a školy: žák má využívat muzeum jako zdroj informací pro pochopení minulosti.“⁴

2.2 Cílové zaměření vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět

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

- utváření pracovních návyků v jednoduché samostatné i týmové činnosti
- orientaci v problematice peněz a cen a k odpovědnému spravování osobního rozpočtu
- orientaci ve světě informací a k časovému a místnímu propojování historických, zeměpisných a kulturních informací
- rozšiřování slovní zásoby v osvojovaných tématech, k pojmenovávání pozorovaných skutečností a k jejich zachycení ve vlastních projevech, názorech a výtvorech
- poznávání a chápání rozdílů mezi lidmi, ke kulturnímu a tolerantnímu chování a jednání na základě respektu a společně vytvořených a přijatých nebo obecně uplatňovaných pravidel soužití, k plnění povinností a společných úkolů
- samostatnému a sebevědomému vystupování a jednání, k efektivní, bezproblémové a bezkonfliktní komunikaci i v méně běžných situacích, k bezpečné komunikaci prostřednictvím elektronických médií, k poznávání a ovlivňování své jedinečnosti (možností a limitů)
- utváření ohleduplného vztahu k přírodě i kulturním výtvorům a k hledání možností aktivního uplatnění při jejich ochraně
- přirozenému vyjadřování pozitivních citů ve vztahu k sobě i okolnímu prostředí

⁴ VAVRDOVÁ, Alena. *Didaktika vlastivědy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009, 75 s. ISBN 978-80-244-2263-3. s. 56

- objevování a poznávání všeho, co jej zajímá, co se mu líbí a v čem by v budoucnu mohl uspět
- poznávání podstaty zdraví i příčin jeho ohrožení, vzniku nemocí a úrazů a jejich předcházení
- poznávání a upevňování preventivního chování, účelného rozhodování a jednání v různých situacích ohrožení vlastního zdraví a bezpečnosti i zdraví a bezpečnosti druhých, včetně chování při mimořádných událostech.

Významným momentem ovlivňujícím rozvoj osobností žáků je vzbuzení jejich zájmu o poznávání vnějšího světa a objevování odpovědí na různé otázky a problémy, které život přináší.

Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět je plná příležitostí a možností, které učitelům umožňují a napomáhají, jak zájem dětí podchytit a vést je tak, aby byly dostatečně vnímavé a zároveň odolné vůči změnám v okolním světě, aby na ně dokázaly pružně reagovat a učily se být zodpovědné za svá rozhodnutí. Učivo by mělo být žákům předáváno v hlubších souvislostech, svou důležitost zde hraje propojení s řadou průřezových témat. To nám umožňuje využití různých forem výuky: integrovanou výuku, projektové vyučování či výuku v blocích, vycházky, návštěvy muzeí, exkurze, besedy se zajímavými lidmi.

Metody a formy výuky by měly být činnostního charakteru, kdy se žáci k novým poznatkům, dovednostem a postojům dopracovávají svým vlastním úsilím, tj. pozorováním, objevováním, vlastním prožitkem, osobní zkušeností, a měly by směřovat k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí. (RVP pro základní vzdělávání 2013, s. 39)

2.3 Průřezová témata

Průřezová témata tvoří povinnou součást základního vzdělávání, neboť představují oblasti, ve kterých se odráží aktuální problémy současného světa a jsou významnou a integrální součástí základního vzdělávání.

Tematické okruhy průřezových témat procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení vzdělávacích obsahů daných oborů. Podmínkou jejich působení je propojenost se vzdělávacím obsahem jednotlivých vyučovacích předmětů. Zde uvádíme jednotlivá průřezová témata.

1. Osobnostní a sociální výchova
2. Výchova demokratického občana

3. Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
4. Multikulturní výchova
5. Environmentální výchova
6. Mediální výchova

Pomocí těchto témat je rozvíjena osobnost žáka, a to hlavně v oblasti postojů a hodnot, individuálního uplatnění žáka, jeho začlenění do kolektivu a schopnosti kooperace.

3 VĚDOMOSTI A DOVEDNOSTI

„Myslíme pouze, když se setkáme s problémem.“

John Dewey

John Dewey považoval za cíl vzdělávání umožnit lidem jejich další studium, zdokonalování a růst. Abychom dosáhli tohoto cíle při vzdělávání našich žáků, je třeba, aby měli nejen vědomosti, ale ovládali i dovednosti, které budou schopni komplexně používat v jejich dalším zdokonalování.

V této kapitole se zabýváme pojmy vědomost a dovednost, naší snahou je poukázat na to, že jsou na sobě navzájem závislé a jejich rozvoj závisí na vzájemné provázanosti.

3.1 Vymezení pojmu vědomost a dovednost

3.1.1 Vymezení pojmu vědomost

Vědomosti jsou výsledkem žákova vnímání, poznávání, myšlení, zapamatování, praktického experimentování i životních zkušeností, které si osvojil díky školnímu vzdělávání, vlastnímu učení i jiným vlivům.⁵

Rozumíme jimi převážně kognitivní, učením osvojené poznatky a zobecněné zkušenosti, které byly a jsou získávány v kulturně společenském a historickém vývoji lidstva, kde byly během tohoto poznávání ověřovány a potvrzovány společenskou praxí a zkušenostmi generací.

Vědomosti mají podle svého postavení v průběhu vzdělávání dvojitou stránku. Vědomosti vyvozované vyučujícím při vyučování, což jsou poznatky, které učitel v průběhu vyučování zprostředkuje žákům a vědomosti, jak si je osvojují sami žáci při vlastním učení. Vědomosti osvojované žáky samostatně se od vědomostí sdělovaných učitelem kvalitativně liší, a z tohoto důvodu ne vždy mají vědomosti osvojené samostatně stejný obsah s vědomostmi zprostředkovanými učitelem.

Vědomost žák projevuje dvěma způsoby, verbálně o ní podává zpětnou informaci (např. pedagogovi) nebo ji aplikuje při studijních teoretických i praktických úkolech či při řešení konkrétních situací.

⁵ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995, 292 s. ISBN 80-7178-029-4. s. 250

3.1.2 Vymezení pojmu dovednost

J. A. Komenský, k jehož odkazu se neustále vracíme, kladl důraz na samostatnost a dobrovolnost školní práce, přičemž vycházel z významu aktivní školní činnosti. Kladl důraz nejen na vědomosti, ale i na dovednosti a praktické činnosti: „*Co se má konat, tomu se každý musí učit konáním ... tak, aby školy nebyly ničím jiným než dílnami, kde práce vře.*“⁶

Průcha, Walterová a Mareš definují dovednosti tímto způsobem: „*Způsobnost člověka k provádění určité činnosti. Je podmíněna do jisté míry vrozenými předpoklady, ale dosahuje se jí učením a výcvikem.*“⁷

Čáp chápe dovednosti jako „*specifické soustavy dočasných spojů, vytvořené učením a plněním funkcí předpokladů (získaných dispozic) správného konání určitých činností, správného plnění určitých úkolů.*“⁸

3.1.2.1 Klasifikace dovedností

Příklady obecných klasifikací, se kterými se setkáváme v pedagogicko-psychologické literatuře, jsou často tříděny odlišnými způsoby.

V Pedagogickém slovníku jsou rozděleny na dvě základní skupiny:

- a) intelektové (např. čtení, řešení úloh určitého typu),
- b) senzomotorické (např. obsluha technického zařízení).⁹

Dovednosti vymezuje také Skalková, která předešlé rozšiřuje dvěma dalšími skupinami, a to pracovními a komunikačními:

- a) **intelektové**, zahrnující zejména řešení podobných nebo nových úkolů a situací na základě správně osvojených vědomostí (jejich osvojení má být založeno na myšlenkové aktivitě žáka, na analýze, syntéze, náležitě diferenciaci jevů, na abstrakci a zobecňování);
- b) **senzomotorické**, neboli vykonávání činností náročných na vnímání, pohyby a vzájemné spojení vjemů a pohybů (např. psaní, kreslení a rýsování, experimentování, práce v dílnách, speciální výkony v technické nebo zdravotní škole, sportovní činnost, hra na hudební nástroje, psaní na stroji apod.);

⁶ KOMENSKÝ, Jan Amos a Jan PATOČKA. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1958, 450 s. s. 187

⁷ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995, 292 s. ISBN 80-7178-029-4. s. 55

⁸ ČÁP, Jan. *K vymezení pojmů dovednost a návyk*. Pedagogika, 10/3, 1960, s. 335-355

⁹ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995, 292 s. ISBN 80-7178-029-4. s. 55

c) pracovní, zde řadí zejména dovednosti plánovat a organizovat vlastní práci, analyzovat ji a kriticky hodnotit, zdokonalovat její metody apod.;

d) komunikativní, tzn. učením získané předpoklady pro adekvátní sociální interakci a komunikaci (např. dovednost spolupracovat s druhými, naslouchat a porozumět druhým, být aktivní ve vzájemné interakci s druhými, dovednosti kooperace ve společných činnostech, společenský takt, tolerance v konfliktech, dovednost poskytovat pomoc a podporu atd.).¹⁰

Podrobněji se tříděním dovedností zabývá Švec. Ten uvádí, že ač mají dovednosti určité společné znaky, liší se řadou charakteristik, a to např. charakterem činnosti, v níž se projevují (dovednosti myšlenkové, psychomotorické, sociální, sociálně komunikativní), stupněm konkrétnosti a tedy i obecnosti (dovednosti konkrétní a obecné), mírou složitosti (dovednosti jednoduché a komplexní), počtem předmětů, kterých se týkají (dovednosti z jednoho předmětu, dovednosti na „rozhraní“ předmětů, tj. mezipředmětové).

Tyto dovednosti se mohou prolínat, vzájemně se překrývat, pak nemluvíme jen o druzích, ale i o dimenzích, jež charakterizují klíčové aspekty dovedností. Mezi základní dimenze jsou řazeny druh činnosti, míra obecnosti a předmětovost.¹¹

V současnosti je kladen důraz na osvojování obecnějších dovedností (např. získávat a zpracovávat informace, samostatně poznávat, učit se, sebevzdělávat se). Tyto jsou zahrnuty v RVP pod pojmem kompetence a je žádoucí, aby byly rozvíjeny ve všech vyučovacích předmětech, patří mezi ně dovednosti řešit problémy, pracovat s informacemi, pozorovat, experimentovat, uplatňovat základní myšlenkové operace.

3.2 Vědomosti a dovednosti v RVP ZV

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání klade důraz na rozvoj klíčových kompetencí, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě.

Vědomosti a dovednosti se v jeho cílech dostávají do popředí, vyskytují se zde jako důležitá součást očekávaných výstupů z jednotlivých vzdělávacích oborů a ve formě mezipředmětových vztahů vymezených v rámci vzdělávacích oblastí, ale také jako součást klíčových kompetencí, obecných cílů a průřezových témat.

¹⁰ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Vyd. 1. Praha: ISV, 1999, 292 s. ISBN 80-85866-33-1. s. 157

¹¹ ŠVEC, Vlastimil. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1998, 178 s. ISBN 80-210-1937-9. s. 64

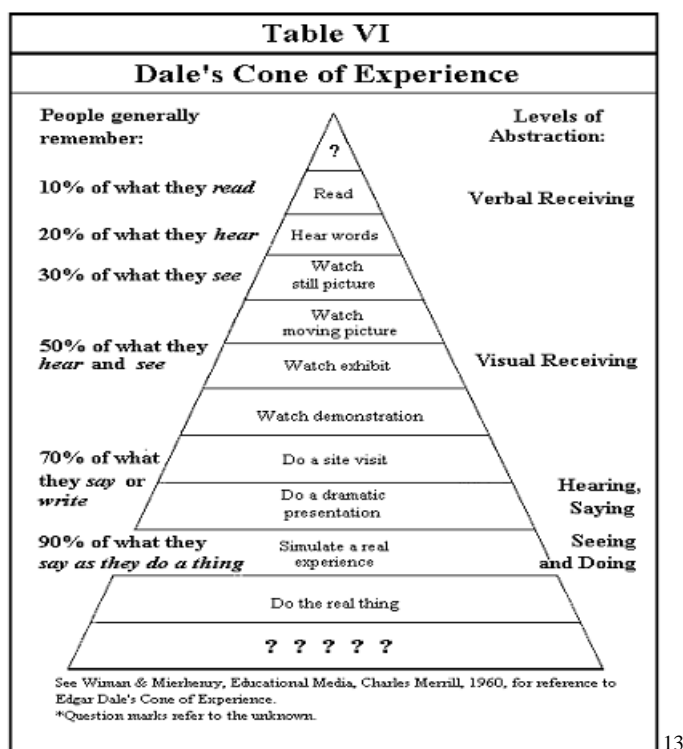
3.3 Rozvoj vědomostí a dovedností

„Pro rozvoj schopností je zapotřebí, aby si jedinec osvojil vědomosti, dovednosti a návyky získané a vytvořené ve společenskohistorické praxi a aby jich dále tvořivě užíval. Když si člověk osvojuje vědomosti a dovednosti, podporuje rozvoj svých schopností. Schopnosti jsou pak předpokladem dalšího úspěšného osvojování vědomostí, dovedností a návyků.“¹²

Rozvíjení vědomostí a dovedností tedy chápeme jakou součást procesu vzdělávání, nelze však opomenout také rozvoj návyků a schopností, ty při vzdělávání nemůžeme vynechat a oddělit, protože se navzájem prolínají a jsou na sobě závislé.

3.4 Badatelské dovednosti

Vyučovací zkušenosti a poznatky z pozorování žáků při vyučování využil Edgar Dale k vytvoření diagramu Cone Of Experience, v českém jazyce překládán jako "kužel zkušenosti" nebo "kužel učení". (Audio Visual Methods In Teaching, 1946). Tento diagram nám může pomoci při výběru vyučovacích prostředků a metod.



13

Obrázek 1: Cone Of Experience

¹² JÚVA, Vladimír. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001, 118 s. ISBN 80-85931-95-8. s. 60

¹³ Harrison, R. Communication theory. In R. V. Wiman and W. C. Meierhenry (Eds.) *Educational media: Theory into practice*. Columbus, 1969, OH: Merrill.

Kužel zobrazuje vzájemný vztah vyučovacích metod a efektivnosti vyučování. Mezi vyučovací metody autor řadí (sestupně od vrcholu kužele): čtení; naslouchání mluvenému; prohlížení obrázků; prohlížení obrázků v pohybu, např. sledování filmů; pozorování předmětů; sledování nějakého děje (demonstrace); zúčastnění se nějaké činnosti, jako je např. diskuze, rozhovor; hraní rolí; kopírování nebo simulace reálné situace; skutečná reálná situace. Velkou roli zde také hraje zapojení smyslů, neboť aktivizuje vnímání. Praktické činnosti, v kuželu dole, podporují všech pět smyslů, čím výše budeme postupovat, jejich počet bude klesat.

Procenty jsou v kuželu vyjádřeny míry, nakolik si jedinec uchovává danou informaci v paměti při různých modelech učení. Opět se dozvídáme, že ode dna k vrcholu tyto míry klesají. Praktické činnosti tedy nejen že jedince aktivizují, podporují všechny jeho smysly, ale prostřednictvím jejich užití si pamatuje nejvíce. Vyučovací metoda se tedy stává účinnější a efektivnější, čím více se přibližuje reálné situaci. Pokud bychom se pohybovali ode dna kuželu vzhůru k jeho vrcholu, efektivnost vyučování bude klesat.

Můžeme tedy říci, že pro základní rozvoj badatelských dovedností by mělo být primární postupovat v jejich osvojování a upevňování od prožívání si reálných zážitků a zkušeností. Je ale samozřejmé, že ani jeden ze stupňů výše zmiňovaného kuželu by neměl být opomíjen. Jen je třeba si uvědomit, kterému stupni budeme dávat kolik prostoru a jak jej budeme aplikovat při výuce. Myslet na to, zda námi zvolené metody opravdu mohou rozvíjet dovednosti tou nejméně násilnou a nejvíce příjemnou formou, zda jsou efektivní a dosahují svého cíle, pro nějž jsme je zvolili.

4 VÝUKOVÉ METODY

Po stanovení výukového cíle je třeba zvolit vhodnou výukovou metodu, aby mohlo být tohoto cíle dosaženo. Výuková metoda je tedy jedním z prostředků, které učitel využívá k naplnění výukového cíle.

Maňák a Švec definují výukové metody takto: je to koordinovaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáka, který je zaměřen na dosažení učitelem stanovených a žáky akceptovaných výukových cílů.¹⁴

4.1 Klasifikace výukových metod

Klasifikace výukových metod je pro učitele významná z důvodu snadnějšího výběru, orientace v nich a jejich zvládnutí. Vytvořit klasifikaci, která je vyhovující, vyčerpávající a odpovídá vědeckým postupům, není nijak lehké. Je nutno vzít v potaz různá hlediska při posuzování a utřídit různorodé a složité jevy. Různí autoři použili pro klasifikaci metod různá kritéria, jejich přehled podává např. Mojžíšek. Vyučovací metody lze dělit podle charakteru zdroje poznatků, míry vedení a samostatnosti studentů, fází výchovně vzdělávacího procesu, z hlediska myšlenkových operací.¹⁵

4.1.1 Dělení metod výuky podle I. J. Lernerera

Základní rozdělení výukových metod provedl v roce 1986 I. J. Lerner. Dělení metod výuky podle Lernerera vychází z charakteru poznávacích činností žáka při osvojování obsahu učiva vzdělávání a z organizované činnosti učitele ve výuce.

Dělení výukových metod (Lerner)

- 1. Metoda informačně receptivní:** předávání hotových informací žákům (výkladem, vysvětlováním, popisem, ilustrací, učebnicemi, pokusy, videoprogramem, filmem apod.), osvojení poznatků závisí na žákových schopnostech, zkušenostech a vlastnostech.
- 2. Metoda reproduktivní:** učitel konstruuje učební úlohy, řídí a kontroluje plnění učebních úloh, nevede k tvůrčí činnosti žáků, žáci poznatky aktualizují, reprodukují, řeší typové úlohy, záměrně či nezáměrně si zapamatovávají.

¹⁴ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5. s. 23

¹⁵ MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*. 1. vyd. Praha: SPN, 1975, 324 s. s. 57

- 3. Metoda problémového výkladu:** učitel vytyčí problém (problém pouze pro žáky, učitel řešení zná) a řeší ho sám; cílem je postupné seznamování žáků s logikou jednotlivých fází řešení, u žáků ale často převažuje nezáměrné zapamatování.
- 4. Metoda heuristická:** učitel konstruuje učební úlohy tak, aby pro žáky znamenaly určitou obtíž a vyžadovaly tak od nich samostatné řešení některých fází, rovnováha mezi aktivitou učitele a žáků.
- 5. Metoda výzkumná:** od žáků vyžaduje samostatné hledání řešení pro celistvý problémový úkol, žáci si stanoví posloupnosti jednotlivých etap řešení.

Informačně-receptivní metoda

Tato metoda spočívá v pasivním příjmu informací žáky, zatímco učitel poskytuje poznatky formou výkladu, demonstračních experimentů, audiozáznamů apod. Řadíme sem i práci s učebnicí, internetem a dalšími médii či učebními pomůckami. Zapamatování informací žáky probíhá na vědomé úrovni. Pro dobré zapamatování je potřeba informaci mnohokrát zopakovat a počet opakování se u jednotlivých žáků může výrazně lišit. Tato metoda patří v současnosti mezi metody často využívané.

Reproduktivní metoda

Metoda je založena na organizovaném opakování způsobů činnosti. Učitel zkonstruuje soubor úloh, které žák řeší. Podstatou je reprodukce dříve osvojených poznatků. V praxi je velké množství úloh zaměřeno na reprodukci zapamatovaných informací (znalost). Při jejich řešení se tedy žák stále pohybuje na první úrovni Bloomovy taxonomie. Pro realizaci komplexní výuky je třeba zařazovat i úlohy na další úrovně, a to především porozumění a aplikace. Spolu s metodou informačně-receptivní je tato metoda velmi často využívána, avšak jejich použitím není rozvíjena tvůrčí činnost žáka.

Metoda problémového výkladu

Výuka může probíhat i způsobem, kdy na počátku vyučovací jednotky učitel vytyčí problém, který pak společně s žáky řeší. Společně problém definují a následně řeší. Výsledkem je hypotéza, kterou ověřují. Některé fáze může učitel ponechat k samostatné činnosti žáků. Tato metoda je výhodná z hlediska zafixování postupu řešení. Řešení problémového úkolu vedoucí k tvorbě hypotézy vyžaduje uplatnění rozumové analýzy, zkušenosti, metody pokusu a omylu, postřehu, vhledu, intuice. Úspěšné využití této metody vyžaduje závěrečnou rekapitulaci, při které se zdůrazní správné řešení.

Heuristická metoda

Tato metoda bývá také označována jako metoda částečně výzkumná. Problém je uveden učitelem tak, aby představoval rozpor mezi osvojenými poznatky a demonstrováním experimentem. Učitel pokládá problémové otázky a odpovídá na ně s pomocí žáků. Žáci tak sledují logický postup řešení, stávají se aktéry tohoto řešení. Podstatné je, že nový poznatek formulují sami žáci, kteří jsou silně angažováni. Podmínkou efektivity této metody je rovnováha mezi aktivitou učitele a aktivitou žáků.

Výzkumná metoda

Výzkumná metoda je založena na samostatném hledání řešení celkového problému. Činnost učitele je značně utlumena. Žáci určují způsob řešení, způsob realizace a používají osvojených poznatků. Při neúspěchu sami napravují původní předpoklady a navrhuji modifikace. Metoda rozvíjí kreativitu a poskytuje prostor pro nekonvenční řešení. Metodu je vhodné použít pro řešení snadných úkolů a teprve poté přejít k úkolům náročnějším. Jedním typem výzkumné metody je i projektová metoda, která vyžaduje týmovou spolupráci. Tím dochází k rozvoji sociálních kompetencí žáka.

4.1.2 Dělení metod výuky podle J. Maňáka a V. Švece

Maňák a Švec ve své publikaci „*Výukové metody*“ používají kombinovaný pohled na výukové metody, přičemž rozlišují tři skupiny, a to metody klasické, metody aktivizující a metody komplexní.

Metody klasické:

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

Aktivizující metody:

- metody diskusní
- metody heuristické, řešení problémů
- metody situační
- metody inscenační

- didaktické hry

Komplexní výukové metody:

- frontální výuka
- skupinová a kooperativní výuka
- partnerská výuka
- individuální a individualizovaná výuka
- kritické myšlení
- brainstorming
- projektová výuka ¹⁶

4.2 Metody transmisivního a konstruktivistického pojetí výuky

Zormannová ve své publikaci *Výukové metody v pedagogice* uvádí, že dle výzkumu Tikalské, který si kladl za úkol zjistit, které výukové metody a organizační formy výuky dnešní učitelé skutečně používají, vyplývá, že dosud v naší škole přezívají především tradiční výukové metody, z nichž je převážně využívána výuková metoda výkladu. Z toho vyplývá, že je stále významně preferováno frontální vyučování.

Z výsledků dotazníků se ale také dozvídáme, že učitelé, i přesto, že nejčastěji volí pro výuku tradiční výukové metody a frontální organizační formu výuky, nemají k aktivizačním a inovativním výukovým metodám negativní postoj. Všichni dotazovaní učitelé 1. stupně ZŠ (100% dotazovaných) zařazují či zkoušejí ve svých hodinách nové aktivizační metody a formy práce.¹⁷

4.2.1 Vymezení pojmu transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky

V pedagogické praxi se postupně setkáváme se dvěma odlišnými přístupy: „*Tradiční, slovně názorné, transmisivní pojetí je založeno především na principu sdělování a předávání poznatků od toho, kdo ví a umí, tomu, kdo neví a neumí. Naproti tomu humanistický, konstruktivistický přístup zdůrazňuje zesílení antropologické orientace, zvyšuje zřetel k dítěti, jeho potřebám, zájmům a možnostem rozvoje. Mluvíme o škole nebo přístupu orientovaném na dítě, žáka.*“ ¹⁸

¹⁶ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5. s. 49

¹⁷ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 155 s. ISBN 978-80-247-4100-0. s. 32-34

¹⁸ SPILKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9. s. 62

Význam pojmu pedagogický konstruktivismus vysvětluje Kohoutek takto: „... *teorie a praxe podněcování učících se k interaktivitě, sociální komunikaci a k tvorbě vlastních poznatků, poznatkových struktur a ke kritickému posuzování informací, přechod od „tebeučení“ (transmisivního vyučování) k „sebeučení“, sebeiniciaci, sebeorganizaci, sebeřízení a sebeevaluaci.“*¹⁹

4.2.2 Metody transmisivního pojetí výuky

Charakteristickými metodami pro tradiční vyučování jsou podle Maňáka a Švece následující:

1. Metody slovní (vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem, rozhovor).
2. Metody názorně demonstrační (předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktáž).
3. Metody dovednostně praktické (napodobování, manipulování, vytváření dovedností, produkční metody).²⁰

Nejčastěji využívanou metodou, z výše uvedených, je metoda výkladu. Ta ovšem nebývá užívána jen sama o sobě, ale většinou se pojí s metodami dalšími, např. metodami názorně demonstračními. Jako nejčastější organizační forma výuky je v transmisivním pojetí využívána výuka frontální.

Pecina píše: „*Ač je tradiční výuka často kritizována, je třeba si uvědomit, že transmisivní výuka má i v dnešní škole svůj význam, neboť pomocí tradiční výuky má žák látku utříděnou v uceleném systému.“*²¹

Tradiční výuka je podle Peciny a Zormanové doporučována zejména v těchto situacích:

1. Ke zprostředkování těžce pochopitelné, složité látky, která vyžaduje širší znalosti i z dalších oblastí a odborných předmětů.
2. Ke zprostředkování abstraktního učiva.
3. Ke zprostředkování pouček a pravidel, hlavně v jazykové výuce.²²

¹⁹ KOHOUTEK, Rudolf. *Terminologický slovník pro sociální pedagogy*. Brno: Institut mezioborových studií, 2007, 164 s.

²⁰ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5. s. 49

²¹ PECINA, Pavel a Lucie ZORMANOVÁ. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009, 147 s. ISBN 978-80-210-4834-8. s. 16

²² PECINA, Pavel a Lucie ZORMANOVÁ. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009, 147 s. ISBN 978-80-210-4834-8. s. 18

4.2.3 Metody konstruktivistického pojetí výuky

Takto vidí konstruktivistickou teorii Zormanová a Pecina: „*Hlavním rysem konstruktivismu je pojetí učení jako aktivního, záměrného, sociálního procesu konstruování významů z předložených informací a navozených zkušeností. Předkládané informace a zkušenosti jsou zpracovány různě s ohledem na charakteristiky poznávacích procesů každého žáka a jsou ovlivněny jeho emočním vyladěním, názory i očekávanými založenými na prekonceptech*²³ *žáků a předchozích zkušenostech. To vše dohromady vytváří originální jedinečný pohled na svět.*“²⁴

Maňák a Švec uvádí, že konstruktivistické pojetí výuky je spojeno s některými komplexními výukovými metodami, mezi něž patří dialog, diskuse, problémová metoda, brainstorming, didaktické hry, inscenační a situační metody, projektová výuka, skupinová a kooperativní výuka, výuka podporovaná počítačem, kritické myšlení, otevřené učení, učení v životních situacích.²⁵

Můžeme tedy říci, že konstruktivistický přístup k výuce a používání metod pro něj charakteristických je založen na složitém konstrukčním procesu, ve kterém výběr a interpretace podnětů závisí na předchozí žakově zkušenosti a výsledky tohoto procesu jsou subjektivní. Jedná se tedy o vzájemné působení mezi dosavadním poznáním a novými podněty. A právě v tomto působení se utváří žakovo pojetí učiva. Děje se tak z důvodu, že žakovy zkušenosti jsou součástí jeho poznávacích struktur a jsou účastny vůči podnětům ze strany učitele.

4.3 Badatelská výuka

Testy PISA²⁶ z roku 2006 ukazují, že čeští žáci mají nadprůměrné vědomosti z přírodních věd, ale chybí jim vědomosti o přírodních vědách samotných. Dokáží si osvojit teorie a dílčí poznatky, nedokáží však jednotlivé znalosti propojovat, vytvářet hypotézy, využívat výzkumné metody k jejich ověřování, včetně experimentů, interpretovat získaná data a formulovat závěry. V roce 2007 dospěla pracovní skupina Evropské komise ve své zprávě

²³ „*Prekoncept je tedy všechno to, co se jednotlivému člověku vybavuje v paměti v návaznosti na výraz, jemuž je tento člověk schopen nějak rozumět nebo na něj odpovídajícím způsobem reagovat, anebo jej sám vyjadřovat. Je to osobní uchopení čehosi, o čem se lze mezi lidmi domlouvat či co lze i jinak víceméně srozumitelně vyjádřit.*“ SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky, 2. díl.* Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004, 303 s. ISBN 80-7290-130-3. s. 145

²⁴ PECINA, Pavel a Lucie ZORMANOVÁ. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009, 147 s. ISBN 978-80-210-4834-8.

²⁵ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody.* Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

²⁶ Programme for International Student Assessment - mezinárodní projekt zjišťování kompetencí patnáctileté mládeže). Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/pisa-in-focus-1?lang=1>

k závěru, že je třeba změnit deduktivní styl výuky přírodovědných a technických předmětů na tzv. „**inquiry based**“ (IBSE = inquiry based science education, česky uváděno jako tzv. badatelsky orientovaná výuka = BOV). Bylo prokázáno, že tento přístup výrazně zvyšuje vědomostní úroveň i zájem žáků o tyto obory, motivaci pedagogů a je efektivní od zdatných po nejslabší žáky.²⁷

V současné době se badatelskou výukou velmi aktivně zabývají lektoři ze sdružení Tereza. Jedním z jejich tří dlouhodobých a mezinárodních programů je program Badatelé. V tomto programu propagují badatelsky orientované vyučování v přírodovědných předmětech, připravují semináře pro pedagogy, kde je blíže seznamují s metodikou badatelsky orientovaného vyučování.

Sdružení Tereza popisuje badatelsky orientované vyučování takto: **Badatelsky orientované vyučování je vyučovací metoda**, která staví na přirozené zvědavosti a vede žáky k aktivitě. Podporuje konstruktivistický, nikoliv jen transmisivní styl výuky. Využívá aktivizující metody - heuristickou metodu, kritické myšlení, problémové vyučování, zkušenostní učení, projektovou výuku a učení v životních situacích.

Využívá rozporuplných situací, které odporují žákovu dosavadnímu porozumění světu, protože právě tyto situace vzbuzují touhu "přijít věci na kloub", a ta je základem bádání. Výsledkem je to, že žáci kladou otázky, formulují hypotézy, plánují postup jejich ověření, provádějí pokusy, vyhledávají a třídí informace, vyhodnocují výsledky a formulují závěry, které nakonec prezentují před ostatními.²⁸

Tady bychom si dovolili nesouhlasit, protože se domníváme, že badatelsky orientovaná výuka je koncepce odrážející se v celé své šíři, v cílech, organizačních formách a prostředcích, ne pouze v metodách. Badatelsky orientovaná výuka není metodou, ale je realizována a může být realizována mnoha rozličnými metodami.

V českém školství a jeho vzdělávacím systému nenacházíme prvky badatelsky orientované výuky v nějakém samostatném rámci. RVP pro základní vzdělávání obsahuje kromě základních vzdělávacích oblastí, průřezových témat i klíčové kompetence. V rámci

²⁷ CHMELÍKOVÁ, Kateřina. Badatelsky orientovaná výuka ve školním a neformálním vzdělávání: *Generace X a Y*. [online]. 2014, s. 6 [cit. 2015-03-30]. Dostupné z: <http://bov.upol.cz/studijni-materialy/>

²⁸ O metodě. In: [online]. [cit. 2015-03-30]. Dostupné z: <http://badatele.cz/cz/o-metode>

badatelských dovedností můžeme považovat za nejzásadnější tzv. kompetence k řešení problémů.

Jednotlivé fáze kompetence k řešení problémů, které mají spojitost s hledáním a poznáváním dané problematiky pomocí bádání, závisí také na tom, jak je bádání řízeno z hlediska učitele.

Eastwell uvádí toto dělení (2009 ²⁹):

- **potvrzující bádání** – otázka i postup jsou studentům poskytnuty, výsledky jsou známy, jde o to je vlastní praxí ověřit,
- **strukturované bádání** - otázku i možný postup sděluje učitel, studenti na základě toho formulují vysvětlení studovaného jevu,
- **nasměřované bádání** – učitel dává výzkumnou otázku, studenti vytvářejí metodický postup a realizují jej,
- **otevřené bádání** – studenti si kladou otázku, promýšlejí postup, provádějí výzkum a formulují výsledky. ³⁰

Získávání badatelských dovedností u žáků můžeme rozdělit do několika fází. Takovéto rozdělení popisuje Řezníčková:

V **první fázi** získávají žáci takové dovednosti, aby mohli sami stanovit problém a specifikovat ho jasně a jednoznačně.

Ve **druhé fázi** je třeba, aby žáci analyzovali jimi stanovenou vědeckou otázku, měli by si uvědomit a naučit se základní faktografické poznatky, dále také souvislosti a vztahy v širším kontextu.

Třetí fáze obsahuje hledání samotného jádra problému.

Ve **čtvrté fázi** je podstatným krokem ke zvládnutí bádání ve školním prostředí nalézání celkového výsledku v dané problematice. ³¹

Výše uvedené druhy řízení badatelského vyučování a fáze získávání badatelských dovedností je možné aplikovat na rozvoj badatelsky orientované výuky nejen ve výuce

²⁹ EASTWELL, Peter. *Inquiry learning: Elements of confusion and frustration. The american biology teacher.* 2009, roč. 71, č. 5, s. 263-264.

³⁰ STUHLÍKOVÁ, I. *O badatelsky orientovaném vyučování.* In PAPÁČEK, M. (ed.). *Didaktika biologie v České republice 2010 a badatelsky orientované vyučování (DiBi 2010).* Sborník příspěvků semináře, 25. a 26. března 2010, Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, s. 129–135. s. 132

³¹ ŘEZNIČKOVÁ, D. (2013): *Badatelsky orientovaná výuka geografie.* *Geografické rozhledy*, 23, č. 1, s. 12 – 15. s. 13

přírodovědných předmětů, v našem případě se jedná o vzdělávací oblast Člověk a jeho svět, ale i napříč všemi oblastmi.

S názorem, že badatelsky orientovaná výuka souvisí i s humanitně zaměřenými vyučovacími předměty, se můžeme setkat např. ve studii Jiřího Dostála, který mimo jiné vidí badatelsky orientovanou výuku takto: „*Pojem badatelsky orientovaná výuka bývá chápán zúženě, a to zejména v souvislosti s výukou přírodovědně a technicky orientovaných předmětů, což není zcela správné. Je chápán ve smyslu aktivit přímo souvisejících s manipulací s objekty materiální povahy a empirickým poznáním. K samostatnému poznání však může žák dospět i myšlením, s využitím metod teoretického charakteru, což nelze zaměňovat za poznatkovou transmisi, která vyžaduje menší aktivitu jedince. Při tomto chápání badatelsky orientované výuky z širšího hlediska je zřetelná příznačnost i pro humanitně zaměřené vyučovací předměty. Badatelsky orientovaná výuka nezahrnuje pouze aktivity žáka založené na měření, pozorování a experimentování, ale i na poznávacích myšlenkových procesech, jako je analýza, syntéza, indukce, dedukce, komparace a specifikace. Empirické metody jsou založeny na zkušenosti, která může být získávána přímo, nebo i s využitím techniky (např. měřicí přístroje), mají blíže ke konkrétnu. Jejich opodstatněnou aplikaci lze předpokládat především u žáků mladšího věku, s rostoucím věkem by však četnost využívání empirických metod v rámci badatelsky orientované výuky měla ubývat na úkor obecně teoretických, tzn. Měl by být kladen důraz na rozvoj myšlení s akcentem na kreativitu.*“³²

V současné době (1. 1. 2014 – 30. 6. 2015) probíhá na Univerzitě Palackého v Olomouci projekt s názvem Badatelsky orientovaná výuka ve školním a neformálním vzdělávání. Projekt navazuje na předchozí aktivity v popularizaci vědy a výzkumu a badatelsky orientované výuce v oblasti přírodních a technických věd. Rozšiřuje je všemi směry mezi terciální sférou, nižšími stupni škol, vědecko-výzkumnými pracovišti a praxí v Olomouckém kraji i sousedních regionech. Jednou z tezí tohoto projektu je i „*BADATELÉ NEPŘÍRODOVĚDCI, BADATELÉ NETECHNICI: V tomto širším smyslu se badatelsky orientovaná výuka týká i umělců a každého, kdo pro to, čím je nejhluběji fascinován, umí najít adekvátní metodu.*“³³ V teorii tohoto programu jeho autoři (řešitelé) mimo jiné uvádí, že badatelsky orientovaná výuka je všeobecná, tedy nejen technická či přírodovědná.

³² DOSTÁL, Jiří. Badatelsky orientovaná výuka jako trend soudobého vzdělávání. [online]. 2013, č. 3, s. 81-93 [cit. 2015-04-12]. Dostupné z:

http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/2013/epedagogium_3-2013.pdf s. 86

³³ Badatelsky orientovaná výuka: Teze. [online]. [cit. 2015-04-12]. Dostupné z: <http://bov.upol.cz/teze/>

Při studiu problematiky badatelství jsme zjistili, že termín badatelsky orientovaného vyučování, výuky či učení není v pedagogické teorii jasně definován nebo jinak vymezen. Již výše zmíněný autor Dostál ve své studii *Badatelsky orientovaná výuka jako trend soudobého vzdělávání* píše: „...v české pedagogické teorii je snaha o vymezení pojmů *badatelsky orientované vyučování a badatelsky orientované učení, ale ne pojmu badatelsky orientovaná výuka.*“ Autor studie tento pojem vymezuje a chápe takto: „... *badatelsky orientovaná výuka je činnost učitele a žáka zaměřená na rozvoj znalostí, dovedností a postojů na základě aktivního a relativně samostatného poznávání skutečnosti žákem, kterou se sám učí objevovat a objevuje.*“³⁴

4.3.1 Struktura badatelské výuky

Jarníková k metodám badatelsky orientované výuky dodává, že představují model vyučování tématům, ve kterých žáci s pomocí učitele ověřují vlastní nebo společně vytvořenou domněnku, předpoklad nebo hypotézu, dále pak zaznamenávají zjištění a hodnotí jak průběh, tak i výsledky svého bádání.³⁵

Jarníková dále v metodické pomoci učitelům 1. stupně ZŠ uvádí jednotlivé charakteristiky badatelských aktivit, kterými jsou samostatnost, objevnost, konkrétnost, ucelenost a predikčnost.

- **samostatnost:** učitel je průvodcem žáků
- **objevnost:** učitel musí myslet na vhodnou strukturu práce žáků, zabývat se jí i ve smyslu vhodného zařazení žakovského objevování do struktury požadovaných učebních cílů
- **konkrétnost:** staví na určitých smyslových vjemech žáka, jež je blízké charakteristice žáka období 1. stupně ZŠ
- **ucelenost:** je definována jako nutnost vyvozování závěrů z každé dílčí pozorovací činnosti
- **predikčnost:** se váže k ověřování předpokladů a hypotéz žáků jako nezbytné součásti badatelských aktivit

³⁴ DOSTÁL, Jiří. *Badatelsky orientovaná výuka jako trend soudobého vzdělávání*. [online]. 2013, č. 3, s. 81-93 [cit. 2015-04-12].

Dostupné z: http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/2013/epedagogium_3-2013.pdf. s. 86

³⁵ JARNÍKOVÁ, Jitka a kol. *Badatelské aktivity na 1. stupni základního vzdělávání: metodická příručka*. Vyd. 1. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. 48 s. ISBN 978-80-87000-35-9. s. 13

Hypotézy či předpoklady jsou běžnou součástí vědeckého výzkumu, žákům pomáhají ujasnit si své prekoncepty a cílit své aktivity a pozorování potřebným směrem. Nejde ale jen o to práci správně provést na správném místě a ve správném čase, ale také výsledky zanalyzovat, začlenit do tématu, podle možností uzavřít nebo si ujasnit, co nevíme. Týká se to už zmiňovaného nároku ucelenosti.

4.3.2 Metody využívané v badatelské výuce

Badatelsky orientované vyučování podporuje konstruktivistický styl výuky, jehož hlavním rysem je využívání aktivizujících metod a dále i užití některých metod komplexních. V případě tohoto druhu vyučování jde nejčastěji o heuristické metody, motivační metody, metody kritického myšlení. Může se prolínat s určitými druhy vyučování, jako jsou problémové vyučování, zkušenostní učení, projektová výuka a učení v životních situacích.

Vyučovací metody jsou koordinovaným systémem činností učitele a žáků, který je didaktickým a výchovným nástrojem, instrumentem, jehož prostřednictvím můžeme měnit osobnost žáka.

Vhodný výběr vyučovacích metod je důležitou stránkou didaktické přípravy na vyučování, neboť ovlivňuje celý výchovně vzdělávací proces. Chybně zvolená vyučovací metoda je již na začátku odsouzená k neúspěchu. Už v didaktických (metodických) přípravách učitelů na vyučování je velmi důležité pečlivě zhodnotit, správně vybrat a přizpůsobit vyučovací metody podle povahy učební látky a úrovně vědomostí a dovedností žáků. Průcha se o vyučovacích metodách vyjadřuje takto: metody svojí povahou nejsou dobré nebo zlé, jsou jenom dobré nebo špatně zvolené, pro jejich větší efektivitu je nevhodnější jednotlivé metody navzájem propojovat.³⁶

Naším záměrem není uvést všechny metody, které jsou vhodné pro badatelsky orientovanou výuku, ale představit a popsat ty nejčastěji využívané nebo velmi často opomíjené.

4.3.2.1 Motivační metody

Průcha, Walterová, Mareš ve svém Pedagogickém slovníku motivaci definují jako souhrn vnitřních a vnějších faktorů, které vzbuzují, aktivují a dodávají energii lidskému jednání

³⁶ PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia v oboru*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2006, s. 106.

a prožívání. Tyto faktory pak zaměřují toto jednání na prožívání určitým směrem, řídí jeho průběh a způsob dosahování výsledků.³⁷

Motivaci dělíme na vnitřní a vnější.

Vnitřní motivace: uspokojování pro vlastní potěšení, stimuly a potřeby vychází přímo ze žáka a z toho vyplývá intenzita motivace a učení se, která je výsledkem zájmu a zvědavosti. **Vnitřní znaky motivace:** potřeba výkonu, potřeba dosáhnout úspěchu a vyhnout se neúspěchu, potřeba pozitivních vztahů a potřeba respektu tzv. sociální potřeby, poznávací potřeby a zájmy.

Vnější motivace: používá se na překonávání bariér učení se zaměřením na výsledky a hodnocení. **Vnější znaky motivace:** učení motivované snahou získat co nejlepší známky, snaha pracovat na uspokojení rodičů a učitele, závislost na pomoci učitele, upřednostňování lehkých a jednodušších činností.

Mojžíšek ve svém dělení metod podle cíle a z hlediska fází vyučování zařazuje motivační metody na první místo, to pak vypadá takto:

Metody usměrňující zájem – metody motivační

1. Úvodní, vstupní motivační metody

- motivační rozhovor
- motivační vyprávění
- motivační demonstrace (použití obrazu, filmu aj.)

2. Průběžné motivační metody

- aktualizace obsahu
- uvádění příkladů z praxe, ilustrace
- podněcování žáků výzvou, pochvalou aj. (motivační výzva)³⁸

Vhodně zvolené motivační metody ulehčují učiteli další fázi vyučování, ale motivace by neměla končit motivační fází na začátku výuky, měla by být přítomna po celou dobu vyučovacího procesu.

³⁷ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995, 292 s. ISBN 80-7178-029-4, s. 122

³⁸ MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*. 1. vyd. Praha: SPN, 1975, 324 s.

4.3.2.2 Aktivizující metody

„Aktivizující metody jsou postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce studentů, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů. (M. Janovcová, J. Průcha, J. Koudela in Maňák, 2003).“³⁹

Tímto názvem jsou většinou označovány metody ve výuce, které zlepšují proces výuky z metodického hlediska. Jejich hlavním cílem je vtáhnout žáky nenásilným způsobem do výuky, zvýšit jejich zájem o danou problematiku. Aktivita žáka by zde měla být zřetelně vidět, neměla by být jen myšlenková, měla by se projevovat chováním a konáním.

Jejím dalším přínosem je kladení důrazu na samostatnou práci žáků a jejich spolupráci s učitelem, což vede k jejich vyšší účasti ve výuce. Pedagog se nevzdává své hlavní role, pouze žákům poskytuje prostor k jejich seberealizaci.

Maňák a Švec řadí mezi aktivizující metody: metody diskusní, metody heuristické, řešení problémů, metody situační, metody inscenační a didaktické hry.

Zormanová o **diskusních metodách** píše, že jejich hlavní podstata spočívá v komunikaci mezi učitelem a žáky a žáky navzájem, přičemž dochází k oboustranné výměně argumentů, názorů a zkušeností, které jim napomáhají v nalézání řešení daného problému. Uvádí několik variant diskuse: diskusi spojenou s přednáškou, diskusi na základě tezí, panelovou diskusi, Phillips 66 a hobo metodu.⁴⁰

Podle Maňáka spočívá výchovný a tvořivý moment **situačních metod** ve schopnosti analyzovat předloženou problematiku, ve vyhledávání informací, které jsou potřebné k jejímu řešení, v samostatném rozhodování a volbě postupu řešení. Jako varianty této metody uvádíme metodu rozboru situace a řešení konfliktní situace.⁴¹

Mezi základní druhy **inscenační metody** patří strukturovaná a nestrukturovaná inscenace. Jejich podstatou je sociální učení žáků, možnost fixace osvojeného učiva a vyzkoušet si, jaké je ocitnout se v nějaké situaci a nacvičit si vhodné jednání k řešení této situace.

Nejpropracovanější heuristickou strategií je problémová metoda, jejímž tvůrcem je J. Dewey. **Heuristické metody** staví žáky před určité problémové situace nebo úkoly, které

³⁹ KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2011, 185 s. ISBN 978-80-87474-34-1. s. 49

⁴⁰ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 155 s. ISBN 978-80-247-4100-0. s. 56

⁴¹ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5. s. 119-120

mají řešit. Je zde kladen důraz na tvořivost, tvořivé a samostatné myšlení a aktivitu žáků, **problémové učení** ukazuje cestu k samostatnému objevování.

*„V problémovém vyučování je spojena aktivní badatelská (objevitelská) činnost žáků s osvojováním poznatků, práce žáků je zorganizovaná s ohledem na stanovené výchovně vzdělávací cíle a důležitý je princip problémovosti (Machmutov, 1975).“*⁴²

Hlavní podstatou problémové metody je stanovení problémové situace. Během jejího řešení, žák narazí na problém (něco neznámého, co nemůže vyřešit s použitím dosavadních poznatků, kterými je vybaven), to ho vede k vlastní intenzivní myšlenkové činnosti, k objevování nových informací, které jsou pro vyřešení daného problému potřebné. Během tohoto procesu dochází k učební činnosti žáka a k osvojování vědomostí a dovedností, dochází tak k naplňování kompetencí k řešení problémů.

Didaktickou hru Zormanová definuje jako dobrovolně volenou aktivitu, která aktivizuje žáky, rozvíjí jejich myšlení, poznávací funkce, podněcuje tvořivost, kooperaci, soutěživost a jejím produktem je osvojení nebo fixace učební látky.⁴³

4.3.2.3 Výběr z komplexních metod

Komplexní metody jsou vymezovány jako *„složité metodické útvary, předpokládající různou, ale vždy ucelenou kombinaci a propojení několika základních prvků didaktického systému, jako jsou metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky nebo životní situace, jejichž účinnost a životnost potvrdila praxe“*.⁴⁴

Projektová výuka

Průcha, Walterová a Mareš definují projektovou metodu, která je uplatňována v projektové výuce jako vyučovací metodu, při které jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých projektů, získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním. Projekty mohou mít formu integrovaných témat, praktických problémů ze životní reality nebo praktických činností vedoucí ke tvorbě nějakého výrobku, výtvarného či slovesného produktu.⁴⁵

⁴² ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 155 s. ISBN 978-80-247-4100-0. s. 77

⁴³ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 155 s. ISBN 978-80-247-4100-0. s. 64

⁴⁴ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5. s. 131

⁴⁵ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995, 292 s. ISBN 80-7178-029-4. s. 172-173

Projektová výuka není ničím novým, svoje širší uplatnění v praxi nachází v souvislosti s novou kurikulární reformou a má ve výuce své místo. Částečně navazuje na metodu řešení problémů, jedná se však o problémové úkoly, které jsou komplexnější a mají širší praktický dosah, je účinným prostředkem k integraci učiva a zároveň je významně propojujícím prvkem s reálnými životními zkušenostmi. Důležitou složkou projektového vyučování jsou mezipředmětové vztahy. I z tohoto důvodu patří projektová výuka mezi náročný způsob výuky, je také náročná na přípravu a čas. Projekt musí být předem systematicky promyšlený a každý učitel si musí uvědomovat, za jakým cílem daný projekt realizuje. Projektová výuka se často uskutečňuje mimo prostory školy.

Základní fáze projektové výuky dle Zormanové:

1. Stanovení záměru projektu, formulace cíle a stanovení výsledků činností.
2. Plánování projektu - vytyčení základních otázek, tématu, typu činností.
3. Provedení - samostatná realizace projektu.
4. Hodnocení - hodnotí se, jak byly splněny stanovené cíle.⁴⁶

Délka projektu se na 1. stupni ZŠ vymezuje z hlediska časového - hodiny, dny, týdny i měsíce. Dle toho, v jakém časovém rozmezí se daný projekt uskutečňuje, dělíme projekt na krátkodobý, střednědobý, dlouhodobý a mimořádně dlouhodobý.

Projektová výuka může mít mnoho podob, které určuje výběr různých druhů metod a vyučování z různých kategorií. Badatelské vyučování může být zcela jistě jedno z nich.

Metody kritického myšlení

Gavora o kritickém myšlení píše jako o nástroji, který pomáhá žákům přejít od povrchního k hloubkovému učení, k porozumění učiva a k hledání a nalézání souvislostí mezi zkoumanými jevy a vyvozování jejich závěrů.⁴⁷

Rutová zmiňuje, že kritické myšlení vychází z konstruktivistických přístupů a opírá se o teorii morálně kognitivního vývoje dítěte. Vychází z myšlenky připravit dítě na život v otevřené společnosti a vést ho k demokratickému a kritickému způsobu myšlení a jednání.

⁴⁶ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 155 s. ISBN 978-80-247-4100-0. s. 97

⁴⁷ GAVORA, Petr. *Kritické myslenie v škole*. Bratislava: Pedagogická revue, 1995. ISBN 1211-4699.

Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení⁴⁸ usiluje o to, rozvíjet v každém dítěti několik základních schopností. Patří k nim schopnost:

- přijímat změny a aktivně se s nimi vyrovnávat
- cíleně se vzdělávat po celý život
- kriticky myslet, umět si vybírat, nést odpovědnost za svou volbu
- odolávat pokusům o manipulaci politickou i spotřební a osobní
- rozpoznávat problémy a řešit je
- být tvůrčí, mít představivost
- spolupracovat a domlouvat se s druhými
- respektovat odlišné názory, zkušenosti a kulturní rozdíly
- sdílet zájem a odpovědnost vůči společnosti, obci, zemi a prostředí, v němž žije⁴⁹

Rozvíjení výše uvedených kompetencí u žáka, v první řadě pak schopnosti kriticky uvažovat, klade vysoké nároky na učitele. Zde je důležité, aby přistupoval při výuce k žákům a jejich názorům jako partner, který chce podpořit diskusi.

Metody kritického myšlení vedou žáka k aktivnímu učení v tzv. třífázovém cyklu učení, jehož základními stupni jsou:

1. Evokace

V této fázi si žák samostatně a aktivně vybavuje to, co již o tématu ví, ujasní si, na jaké úrovni jsou jeho znalosti o tématu. Díky tomu může pak lépe a efektivněji do již existujících struktur zabudovávat nové informace a poznatky, a tak lépe porozumět celému kontextu. Žák si ve fázi evokace formuluje vlastní otázky, hledá na ně odpovědi. Pokud si cíl stanoví sám, je maximálně motivován k jeho dosažení.

2. Uvědomění si významu

V průběhu této fáze se žák setkává s novými informacemi, například zhlédnutím filmu, prostřednictvím čteného textu nebo pokusem či výzkumem. Je to fáze učení, kdy má učitel na žáka nejmenší vliv. Cílem je udržet zájem žáka, motivovat ho tak, aby chtěl získávat další podněty.

3. Reflexe

Ve fázi reflexe si žák třídí a analyzuje vše nové, čemu se naučil, upevňuje si nové

⁴⁸ Program vyvinulo Consorciium for Democratic Pedagogy, jehož členy jsou University of Northern Iowa, Hobart and William Smith Colleges, Orava Association – Projekt Orava, International Reading Association – IRA. V České republice program působí od roku 1997 a prošly jím tisíce učitelů.

⁴⁹ RUTOVÁ, Nina a kol. *Učím s radostí*. 1. vyd. Praha: Strom, 2003. 237 s. ISBN 80-86106-09-8. s. 235

poznatky, doplňuje nebo přetváří původní vědomostní schéma. Jde o zpětnou vazbu, která je stejně důležitá jako předchozí dvě fáze.

Obecně metody kritického myšlení aktivizují myšlení žáků, motivují je k přemýšlení a k učení. Žáci jsou tak aktivně zapojováni do učebního procesu. Kritické myšlení pomáhá žákům formulovat vlastní otázky, vede žáky k hlubší analýze problémů, povzbuzuje je k sebevyjádření. Při používání těchto metod se učitelé stávají partnery a žáci jsou spoluvůrci učebního procesu.

Zde uvádíme vybrané metody kritického myšlení a jejich stručný popis:

Myšlenková mapa slouží pro přehledné a vizualizované zaznamenávání problému nebo situace, kterou je možné si dobře zapamatovat a následně souvisle popsat.

Brainstorming představuje metodu pro nalezení nových podnětů pro práci.

Pětilístek spočívá v rozvíjení klíčového tématu, problému nebo námětu.

Skládkové učení vede žáky k vzájemné spolupráci, respektu, k rozdělení rolí ve skupině, k předání informací ostatním, cílem je vzájemné učení.

Insert slouží k analýze textu, uvědomění si, co znám a neznám.

Dalšími jsou například **Kostka**, **Volné psaní**, **Podvojný deník** a další.

Učení v životních situacích

Učení v životních situacích navazuje na metodu problémovou a projektovou. Hlavní podstatou učení v životních situacích je propojit školu se životem. Žák získává vědomosti a dovednosti na základě vlastních zkušeností při zapojování se do různých aktivit, při kterých dochází k bezprostřednímu styku školy s realitou života. Někdy také bývá učení v životních situacích označováno jako neformální výuka, pracovní škola nebo cestující škola.

To však není něco pro současnou školu úplně cizího, i do jejích plánů se zařazují určité vstupy do života, které jí mají pomáhat překonat izolaci od školního prostředí a jednotvárnosti školní práce. Jde např. výlety, zájezdy, brigády, organizování různých soutěží, divadelních představení, návštěvy muzeí, výstav apod.

Při učení v životních situacích žák reaguje na celkové okolnosti, poměry a podmínky prostředí, které aktivizují jeho poznávací procesy, vyžadují myšlenkové úsilí, angažují celou jeho osobnost, přinášejí mu také silné zážitky a uspokojení z vlastní činnosti. Problémy, které žák řeší, podněcují jeho samostatnost a tvořivost, motivují ho k vyšším výkonům, k experimentování a ověřování nápadů a myšlenek. Uplatní se nejen žákovy kognitivní zájmy, ale také jeho manuální a technické schopnosti a dovednosti, samozřejmostí je uplatnění fantazie a imaginace.

Má-li si však metoda učení v životních situacích ponechat charakter záměrného edukačního působení, je nutno promyšleně volit takové životní situace a problémové okruhy, které sice žákovi umožňují uplatnit zájmy, potřeby a vlastní úsilí, ale které na druhé straně jsou přiměřené jeho silám a odpovídají celkovému pedagogickému záměru.⁵⁰

Skupinová a kooperativní výuka

Je třeba od sebe odlišit seskupování žáků do skupin, ve kterých je jejich práce čistě individuální a tato výuka je vedena frontálně, od skupinové výuky, ve které žáci spolupracují a komunikují mezi sebou navzájem.

Hlavním rysem kooperativní výuky tedy není jen seskupování žáků do menších skupin, ale jsou pro ni v první řadě charakteristické tyto rysy:

- spolupráce žáků při řešení obvykle náročnější úlohy nebo problému,
- dělba práce žáků při řešení úlohy, problému,
- sdílení názorů, zkušeností, prožitků ve skupině,
- vzájemná pomoc členů skupiny,
- odpovědnost jednotlivých žáků za výsledky společné práce.

„Jedná se o komplexní výukovou metodu, která je založena na kooperaci (spolupráci) žáků mezi sebou, při řešení různě náročných úloh a problémů, ale i na spolupráci třídy s učitelem.“⁵¹

Hlavní znaky účinné kooperativní výuky jsou **ocenění výsledků práce skupiny jako celku** a **individuální odpovědnost žáků za jejich přínos pro skupinovou spolupráci**.

4.3.2.4 Zkušenostní učení, zážitkové učení

„Učení je proces, kde jsou vědomosti vytvářeny skrze zážitky.“

(Kolb in: McLeod, 2013)⁵²

Americký sociolog, psycholog a vzdělávací teoretik David A. Kolb, který je nejvíce znám díky své teorii zkušenostního učení a učebních stylů, definoval učení jako vývojový proces, v němž jsou znalosti získávány transferem zkušeností. Proces učení je složen ze čtyř složek: **afektivní** (emocionální složka), **symbolické** (proces myšlení, kognitivní schopnosti), **behaviorální** (činy) a **percepční** (vjemy). Z těchto složek vychází etapy Kolbova cyklu:

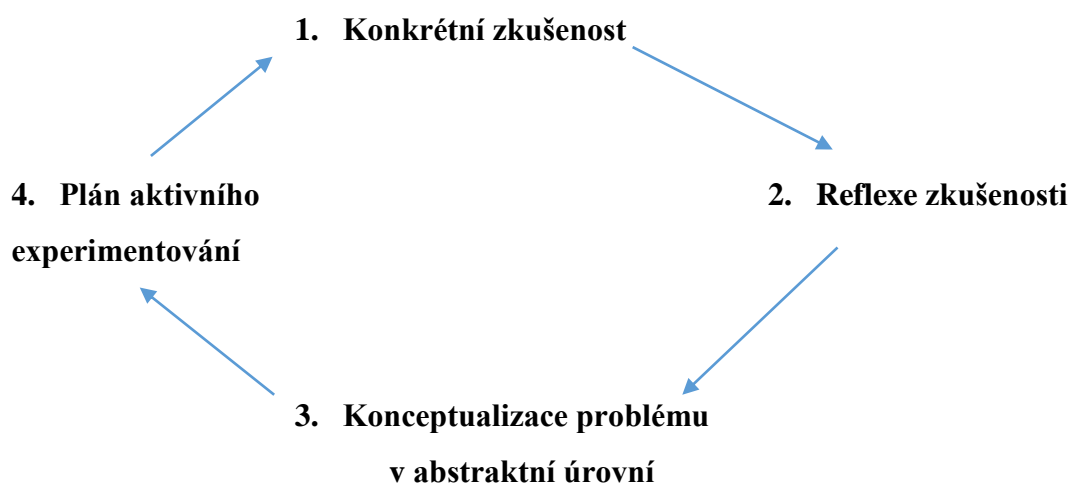
⁵⁰ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5. s. 178-180

⁵¹ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5. s. 138

⁵² MCLEOD, Saul. Kolb - Learning Styles. In: SimplyPsychology. [online] 2010, 2013 [cit. 2015-01-04]. Dostupné z: <http://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html>

konkrétní zážitek, reflektující (uvážlivé) pozorování a aktivní experimentování (Skalická, 2013, str. 32).⁵³

Petty ve své publikaci *Moderní vyučování o zkušenostním učení* píše: „*Praxe sama o sobě efektivní učení nezaručuje. Pokud se máme ze zkušeností něco naučit, musíme se z nich poučit: přemýšlet o nich, vztahovat je k teorii a poté naplánovat, jak bychom příště mohli danou věc provést lépe.*“⁵⁴ Po uskutečnění plánu je důležité opět ho zhodnotit, tento cyklický proces zkušenostního učení se zakládá na neměnných principech.



Obrázek 2: Fáze cyklu podle Kolba

Fáze cyklu by po sobě měly následovat tak, jak ukazuje výše uvedené schéma, ale žák může začít v kterémkoliv místě cyklu. Je to cyklický proces, může se opakovat donekonečna. Podle Pettyho každé úspěšné učení ze zkušeností, neboli učení praxí, postupuje podle tohoto cyklu, ať už vědomě, či nevědomě.⁵⁵

O provázanosti a vzájemné závislosti zážitkového a zkušenostního učení píše ve svém článku Vít Dočekal: „*V samotném modelu, který je v odborné literatuře interpretován, totiž dochází k překrytí první a poslední fáze, tedy zážitku a nové zkušenosti, je zde však zřejmé, že velmi často již v první fázi můžeme termín zážitek doplnit o zkušenost. Pokud tedy budeme brát v úvahu cyklický charakter tohoto procesu, dochází díky zážitku skrze jeho transformaci ke vzniku nové zkušenosti, která je však novým vstupním zážitkem pro získání zkušenosti další.*“⁵⁶

⁵³ SKALICKÁ, Veronika. *Genderové determinanty studijních stylů a zvládání stresu souvisejícího se studiem na vysoké škole*. [online]. 2013. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií. Vedoucí práce Vladimír Smékal. [cit. 2015-01-04]. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/386537/fss_b/

⁵⁴ PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2008, 380 s. ISBN 978-80-7367-427-4. s. 254

⁵⁵ PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2008, 380 s. ISBN 978-80-7367-427-4. s. 255

⁵⁶ DOČEKAL, Vít. *Prožitkové, zážitkové nebo zkušenostní učení?* PDF UP Olomouc, E pedagogium, 1, 2012, s. 9-17. ISSN 1213-7758. s. 14

5 MUZEJNÍ INSTITUCE

„Zvědavost a touha po poznání jsou od samého prvopočátku hnací silou neustávajícího lidského bádání.“

Erich von Däniken

5.1 Vymezení pojmu muzeum

Muzeem je instituce, která získává a shromažďuje přírodniny a lidské výtvořy pro vědecké a studijní účely, zkoumá prostředí, z něhož jsou přírodniny a lidské výtvořy získávány, z vybraných přírodnin a lidských výtvořů vytváří sbírky, které trvale uchovává, eviduje a odborně zpracovává, umožňuje způsobem zaručujícím rovný přístup všem bez rozdílu jejich využívání a zpřístupňování poskytováním vybraných veřejných služeb, přičemž účelem těchto činností není zpravidla dosažení zisku. Galerii je muzeum specializované na sbírku výtvarného umění. (Vymezení pojmu ze zákona č. 122/2000 Sb., o ochraně sbírek muzejní povahy, § 2)

Muzeum je stálá nevýdělečná instituce ve službách společnosti a jejího rozvoje, otevřená veřejnosti, která získává, uchovává, zkoumá, zprostředkuje a vystavuje hmotné doklady o člověku a jeho prostředí za účelem studia, vzdělání, výchovy a potěšení.⁵⁷(ICOM)⁵⁸

5.2 Muzejní pedagogika a osobnost muzejního pedagoga

V Pedagogickém slovníku je muzejní pedagogika popisována takto: *„Muzejní pedagogika je nově se rozvíjející pedagogická disciplína, zkoumající všechny aspekty využívání muzeí a v nich uchovávaných sbírek pro výchovně-vzdělávací činnost, např. didaktické a metodické problémy vytváření specializovaných expozic (dětská muzea, muzea pro mládež), přípravy zvláštních prohlídek pro školy, vyučovacích hodin a „dílů“ probíhajících v muzeu aj.“*⁵⁹

Jan Amos Komenský pokládal muzeum za instituci především s edukačním účelem. Jako nejsilnější stránku muzeí viděl názornost a aktivnost, které mohou děti využít. Sám navrhoval řadu podnětů pro spolupráce muzea a školy, při nichž se odvolával právě na názornost, která byla největší výhodou, kterou muzeum na rozdíl od školy mělo.

⁵⁷ Výňatek ze Statutu ICOM, přijatého 16. valným shromážděním ICOM (Haag, Nizozemsko, 5. září 1989), doplněného a upraveného 18. valným shromážděním ICOM (Stavanger, Norsko, 7. července 1995) a 20. valným shromážděním ICOM (Barcelona, Španělsko, 6. července 2001). [online]. Dostupné z: <http://www.cz-icom.cz/doc0008.html> [cit. 2015-03-30]

⁵⁸ Mezinárodní rada muzeí ICOM (International Council of Museums) je mezinárodní profesní nevládní organizace se statutem konzultanta UNESCO. Byla založena roku 1946 z iniciativy Chauncey J. Hamlina (USA) a Georgess Sallese (Francie).

⁵⁹ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995, 292 s. ISBN 80-7178-029-4. s. 124

V současnosti je muzejní pedagogika zařazena mezi právoplatné vědní obory a stala se vysokoškolským studijním programem. Zahrnuje teoretické i metodologické otázky práce s veřejností v muzeu. Muzejní pedagogika by se měla podílet na všech hlavních činnostech muzea, mezi které patří participace na tvorbě výstav, služba pro muzejní publikum a tvorba muzejně-didaktických materiálů.

„Klíčovou roli zastávají v dětském muzeu muzejní pedagogové, kteří většinou vtiskují své instituci její základní obsahové a programové zaměření.“

„Muzejní pedagog využívá ve své práci celou řadu různých forem a metod s cílem dosáhnout u muzejního publika schopnosti kombinovat vizuální prožitek s dalšími asociacemi, s nejrůznějšími formami verbální i nonverbální komunikace, s tvůrčími aktivitami atd.“⁶⁰

Muzejní pedagog se snaží při edukaci vytvářet takové didaktické situace, které podporují rozvoj všech uvedených složek. Pro úspěch svých snah používá nejvhodnější metody, organizační formy a dostupné didaktické prostředky.

Ze strany muzeí a odborné veřejnosti zaznívá potřeba školených muzejních pedagogů a ze strany návštěvníků vzrůstá zájem o pedagogické služby muzeí. Obecné kurikulum profesního vzdělávání v oblasti muzeologie a tedy i muzejní pedagogiky vymezuje především International Council of Museums (ICOM). Asociace muzeí a galerií České republiky se tomuto tématu věnuje pod hlavičkou Komise pro muzejní pedagogiku a práci s veřejností.

5.3 Edukační specifika muzea

„Organizace muzea, které má formovat poznáváním, není nic jiného než konstrukce učebních osnov pouze s tím rozdílem, že zde tato konstrukce nepracuje jako ve školách se stínem věci, totiž se slovy, ale s věcmi samými.“ (Georg Kerschensteiner)⁶¹

5.3.1 Vymezení pojmu edukace

V pedagogickém slovníku je termín edukace definován jako proces celkové výchovy člověka a rozvíjení osobnosti. Definice výchovy nám pak říká, že se jedná o proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji.⁶²

⁶⁰ JÚVA, Vladimír. *Dětské muzeum: edukační fenomén pro 21. století*. Brno: Paido, 2004, 264 s. ISBN 80-7315-090-5. s. 163

⁶¹ HORÁK, Josef a Milan KRATOCHVÍL. *Stručné dějiny vývoje školy a pedagogického myšlení*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2005, 126 s. ISBN 80-7083-944-9. s. 89

⁶² PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995, 292 s. ISBN 80-7178-029-4. s. 59 a 257

Průcha uvádí pojem edukace jako „*takové činnosti lidí, při nichž se nějaký subjekt učí a jiný subjekt (technické zařízení) mu toto učení zprostředkovává, tj. vyučuje*“.⁶³

Pařízek uvádí jako základní znak edukace „*záměrné, soustavné a organizované působení na člověka*“.⁶⁴

Aby toto působení bylo úspěšné, musí být ve výchovně vzdělávací činnosti dodržovány určité principy. Formulací pedagogických principů se zabývali J. A. Komenský, J. H. Pestalozzi, A. Diesterweg, J. Dewey a mnoho dalších.

Klasifikace pedagogických principů není jednotná, Jůva uvádí: „*...je možno vybrat a uspořádat základní z těchto principů tak, aby odrážely hlavní rysy pedagogického procesu, jako je jeho cílevědomost, soustavnost, aktivnost, názornost, uvědomělost, přiměřenost, trvalost i další.*“⁶⁵

Základní pedagogické principy dle Jůvy:

Princip cílevědomosti: je třeba jasně stanovit konečné i dílčí cíle, tyto cíle dostatečně zdůvodnit, cíle přiměřeně objasnit a vysvětlit vychovávanému jedinci (skupině), nejasnění vede ke ztrátě pedagogické práce, smyslu a významu této práce, pedagog musí vědět, čeho chce ve výchově dosáhnout, žáky by pro tuto činnost měl dostatečně motivovat a dodržet pravidla postupu cílů.

Princip soustavnosti a systematičnosti: veškeré výchovné podněty musí být uspořádány do systému umožňujícího osvojování v logickém pořádku, pedagogovo působení i činnost vychovávaného jedince musí být co nejsoustavnější, učivo musí tvořit logický systém, z této zásady vyplývají požadavky na vytvoření systému vyučovacích předmětů, výběr a systematizaci učiva, tvorby systematického pracovního režimu a dosažení systematického pracovního postupu v jeho návaznosti na jiné předměty.

Princip aktivnosti: samostatná činnost jedince musí být preferována, cílem je aktivizovat poznávací, citové a volní procesy žáka, je nutné se opírat o zájem vychovávaného jedince a stimulovat jej vhodnou motivací, pedagog soustavně vede žáka k aplikaci a praktickému využívání získaných vědomostí a dovedností, vychází ze žákovy aktivity, přemýšlení, poznávání, činností a zkušeností, moderní pedagogika usiluje o rozvoj tvůrčího přístupu jedince ke skutečnosti.

⁶³ PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009, 481 s.

ISBN 978-80-7367-503-5. s. 16

⁶⁴ PAŘÍZEK, Vlastimil. *Obecná pedagogika: skripta pro posluchače pedagogické fakulty Univerzity Karlovy*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991, 71 s. s. 8

⁶⁵ JŮVA, Vladimír. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001, 118 s. ISBN 80-85931-95-8. s. 69

Princip názornosti: je třeba vycházet ze smyslového nazírání předmětů a jevů skutečnosti a z jejich obrazů, opírat se o dosavadní představy a zkušenosti vychovávaného jedince, systematicky rozvíjet nazírací a představovací schopnosti, je nutno vycházet z přímého názoru jedince, je třeba postupovat od příkladů k formulaci pravidel a jejich ověření v praxi, v praxi se uplatňuje jako nazírání předmětů a jevů v přirozených podmínkách.

Princip uvědomělosti: učivo se ve vědomí žáka má odrážet ve formě jasných představ, přesných pojmů, soudů a úsudků, zkoumané jevy musí vychovávaný promýšlet a vystihovat jejich podstatu, získané vědomosti pak správně vyjadřovat i jazykově, žák má pochopit úlohu získaných vědomostí a dovedností a správně a tvořivě jich v praxi používat.

Princip trvalosti: jednou osvojené vědomosti, dovednosti a zájmy se musí vychovávanému jedinci stát trvalým majetkem, přiměřené pracovní tempo, vhodný výběr učiva a emotivnost výchovné práce, vztah vychovávaného k vychovateli.

Princip přiměřenosti: obsah, formy a metody výchovy musí být v souladu s věkovou vyspělostí a dosavadní úrovní jedince, je třeba zachovávat základní pravidla pedagogického postupu, tj. od blízkého k vzdálenému, od známého k neznámému, od konkrétního k abstraktnímu, od snadného a jednoduchého k obtížnějšímu a složitějšímu, pedagog musí znát věkové a individuální zvláštnosti vychovávaného jedince – je důležité zjišťovat stav dosavadních vědomostí a dovedností, učivo vždy volit přiměřeně náročné.

Princip emocionálnosti: pedagog musí u vychovávaného jedince probouzet adekvátní citové prožitky, opírat se o tyto prožitky, udržovat trvale radostnou tvůrčí atmosféru, žáci by měli mít radost, že něco nového poznávají, radostná nálada zvyšuje výkon, zlepšuje výsledky práce a snižuje pocit únavy.

Princip jednotnosti výchovného působení: jednota v požadavcích i přístupech všech učitelů a vychovatelů, jde o spolupráci mezi vychovateli, učiteli a rodiči, organizacemi a institucemi, učitel i žák si musí zachovat vzájemnou úctu, respekt a toleranci.⁶⁶

Principy pronikají celkovou výchovně-vzdělávací činností a na jejich zachování a posilování závisí jak zdar pedagogického procesu, tak i pedagogovo uspokojení z dobře vykonané práce. To vše platí nejen u pedagogů pracujících s dětmi ve školách, ale i u lektorů, pedagogů volného času, muzejních pedagogů a dalších, kteří se dětem věnují v muzejních a galerijních institucích.

⁶⁶ JŮVA, Vladimír. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001, 118 s. ISBN 80-85931-95-8. s. 69-75

Dalším pojmem, který je pro nás důležitý ve vztahu k edukaci, je pojem **edukační prostředí**: „*Jakékoliv prostředí, v němž probíhá nějaký řízený proces učení. Má své parametry fyzikální (velikost prostoru, architektura aj.) a především psychosociální (typ vztahů a komunikace mezi zúčastněnými subjekty). Charakter edukačního prostředí ovlivňuje vzdělávací výsledky.*“⁶⁷ Edukační prostředí tedy může být vytvářeno kromě školy a rodiny i v dalších společenských institucích.

5.4 Obsahy učení v muzeu

Edukační programy v muzeu sice nemohou nahradit pravidelnou a systematickou výuku, ale jsou zážitkem, který přináší poznání, že učení a příprava ve škole má smysl, a to právě nyní, v tomto okamžiku našeho života. Uplatnění znalostí se nerealizuje ve vzdálené budoucnosti. Vzdělávací akce paměťových institucí umožňují prožít sounáležitost školního či zájmového kolektivu. Účastníci vzájemně spolupracují a tvoří. Nejsou si konkurenty, ale jsou si užiteční, stávají se kolegy a partnery. Společná komunikace je dovede k cíli. Navíc se tak může zdařit prožít čas nejen užitečně, ale i radostně a zábavně.⁶⁸

Literatury, která by se věnovala teorii o obsahu muzejní edukace, nenacházíme mnoho, a to zřejmě proto, že nabídka muzeí a muzejních sbírek je velmi pestrá, to pak velmi ovlivňuje obsah muzejní edukace, který se může zabývat jakoukoliv oblastí lidského poznání a činností.

V praxi obsah muzejní edukace vychází z jeho sbírkových předmětů, je velmi různorodý a muzea si jej vytváří sama podle svého zaměření, a to zpracováním vědění různých oblastí lidské kultury do procesu edukace. Zde uvádíme druhy muzeí podle ICOM:

Muzea umělecká: muzea malby, sochařství, grafiky a grafických umění, archeologie a starožitností, dekorativního a užitého umění, náboženského umění, hudební muzea, muzea dramatických umění, divadla a tance.

Muzea přírodních dějin: muzea geologie a mineralogie, muzea botanická, botanické zahrady, muzea zoologická, zoologické zahrady a akvária, muzea fyzické antropologie.

Muzea etnografická a folklorní

Muzea historická: muzea bibliografická (vztahují se ke skupinám jednotlivců, sdružených např. na základě profese), památníky – muzea předmětů a vzpomínek na určitou dobu nebo událost,

⁶⁷ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 1. vyd. Praha: Portál, 1995, 292 s. ISBN 80-7178-029-4. s. 59

⁶⁸ ŠTECH, Stanislav. *Vzdělávací programy mají umožnit poznání aneb Brána mysli otevřená*. Brána muzea otevřená: průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea. Náchod: JUKO, 2003, s. 66. ISBN 80-86213-28-5. s. 67

muzea bibliografická, týkající se významné osobnosti, muzea dějin obcí či měst, historická a archeologická muzea, muzea válek, bojů a armády, námořní muzea.

Muzea vědy a techniky: všeobecná muzea vědy a techniky, muzea fyziky, oceánografie, medicíny a chirurgie, muzea průmyslových technik, automobilového průmyslu, muzea manufaktur a manufakturních produktů.

Muzea společenských věd a sociálních služeb: pedagogická muzea, muzea výchovná a výuková, muzea justice a policie.

Muzea obchodu a spoju: muzea měny, mincoven a bankovních systémů, muzea dopravy, poštovní muzea.

Muzea zemědělská a produktů země

V dnešní době, a to zvláště u dětských návštěvníků, si ale muzea nevystačí pouze s expozicemi, které nabízí jen vizuální zprostředkování sbírek a vědecký výklad k nim. Je potřeba dítě do problematiky vtáhnout, zaujmout ho a zaktivovat. K tomu muzea využívají výukové (edukační) programy, které jsou koncipovány tak, aby byly odborné informace a fakta srozumitelná dětským návštěvníkům.

Při tvorbě těchto programů je důležité, aby se tvůrci řídili pedagogickými principy a muzejně pedagogickými principy, které z nich vycházejí.

V *Inspirationu muzejní pedagogiky* se píše, že při výběru použitých prezentačních a didaktických forem a prostředků pro výukové programy musí být účinně využito základních principů muzejně pedagogické práce. Těmi jsou:

- **názornost** (víceoborová prezentace tématu, poznávání a učení všemi smysly, vysvětlování faktů v souvislostech, průběžná motivace pozornosti a zvědavosti...);
- **aktivnost** (možnost pohybu v expozici, vlastní výzkumná a tvůrčí činnost, účast na ději či jeho rozvíjení...);
- **emocionálnost** (možnost prožití pozitivních a motivujících zážitků, rozvíjení fantazie...);
- **přiměřenost** (věku, schopnostem, zohlednění skladby návštěvníků).⁶⁹

5.6 Muzeum a škola

Štech ve své stati v úvodní teoretické části k publikaci *Brána muzea otevřená* uvažuje o možnostech využití vzdělávacího potenciálu muzeí. Popisuje psychické procesy osvojování poznatků dětmi při učení a definuje překážky, které jim v něm brání. Jedná se o tyto: předávání

⁶⁹ POLÁKOVÁ, Zdena. *Inspiration muzejní pedagogiky*. Vyd. 1. Brno: Dětské muzeum - Centrum muzejní pedagogiky, Moravské zemské muzeum, 2010-, ^^^sv. ISBN 978-80-7028-361-5. s. 11-12

hotových poznatků bez objasnění, jak byly získány, nezohledňování dětských prekonceptů a velmi malá práce s nimi. Řešení těchto problémů vidí v uplatňování konstruktivistického přístupu v pedagogice. Didaktický potenciál tohoto přístupu objasňuje pomocí sledu šesti kroků, které na sebe logicky navazují, a nazývá ho didaktickým **kruhem**. Ten začíná **analýzou základní pojmové struktury učiva** (učitel musí na počátku činnosti s žáky jasně vědět, co si mají žáci osvojit). Pokračuje **analýzou dětských prekonceptů** (znát představy žáků o tématu a pracovat s nimi). Dalším krokem je **konfrontace dětských představ s hlavními pilíři pojmové struktury učiva**. Výsledkem prvních tří postupů má být zmapování hlavních poznávacích překážek a uchopení pojmů dětmi. Dále je třeba **definovat specifické cíle vyučovací jednotky**, kde je podstatou vymezení, čeho chce učitel dosáhnout, a **vytváření vhodných vyučovacích situací** za pomoci výběru materiálů, pomůcek atd. Jako poslední část kruhu autor uvádí **hodnocení** a dodává, že učitel, který důkladnou analýzu a celkovou přípravu neprovede, hrozí, že žák si z muzea odnese pouze vnější poznání.

V kapitole Nejčastější slabiny projektů mimoškolního vzdělávání Štech poukazuje na „zamlčený předpoklad učitelů, kurátorů či průvodců expozic, že poznání vzniká jaksí přímo, pohledem na podnětový materiál. Pravda je však taková, že nestačí „osahat, vidět, zažít“. Mezi kulturními díly a představami a pojmy existují nezbytná zprostředkování. Formování mysli dětí lze ovlivnit jedině zasahováním do těchto zprostředkujících článků“.⁷⁰

Jako druhý problém vidí nesprávné ztotožňování zážitku s poznatkem. Osobní aktivita s neobvyklými předměty vyvolává prožitky, které vytvářejí silný motivační potenciál. Přirovnává zkušenost prožitku k hornině, z níž je potřeba ještě odstranit hodně hlušiny od cenné rudy, která představuje poznatek. Poslední slabina je skrytá nebo otevřená, většinou však neargumentovaná kritika školní formy poznávání, resp. automatické vyzdvihování jeho mimoškolní formy. Sám fakt, že se výuka nějakých poznatků přenesse mimo školu, ovšem ještě neznamená její vyšší hodnotu a účinnost.⁷¹

5.7 Edukační potenciál muzea a spolupráce muzea a školy

Ze článku autora v předchozí podkapitole a obsahu předchozích podkapitol nám pak vychází, že edukační potenciál muzea závisí nejen na propracovanosti programů, které muzea

⁷⁰ ŠTECH, Stanislav. *Vzdělávací programy mají umožnit poznání aneb Brána mysli otevřená*. Brána muzea otevřená: průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea. Náchod: JUKO, 2003, s. 66. ISBN 80-86213-28-5. s. 75-83

⁷¹ ŠTECH, Stanislav. *Vzdělávací programy mají umožnit poznání aneb Brána mysli otevřená*. Brána muzea otevřená: průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea. Náchod: JUKO, 2003, s. 66. ISBN 80-86213-28-5. s. 84

nabízí, dodržování principů muzejní pedagogiky, ale i na spolupráci školy, potažmo pedagogů, kteří by měli do muzea vstupovat s jasnými cíli, kterých chtějí jeho prostřednictvím dosáhnout.

Stejně důležité jako definování cílů, jsou i jednotlivé etapy v přípravě žáků k návštěvě muzea. Jak jsou tyto etapy dodržovány a zda došlo k jejich správné aplikaci, se pak odráží v konečném a výsledkovém hodnocení naplnění cílů.

Brabcová se ve stati ke své publikaci, stejně jako Štech, zabývá předpoklady pro spolupráci mezi muzeem a školou, píše o výhodách navázání spolupráce se školskými úřady, které jsou strategickým partnerem v řešení otázek obsahu vzdělávání, o vyjasnění si, zda a za jakých okolností budou moci školy spolupráci s muzeem využívat v ŠVP a zmiňuje i otázku neplacených návštěv škol.⁷²

Autorka dále vyjmenovává, co vše potřebují muzea od škol pro naplnění kvalitní spolupráce.

Je třeba, aby:

- škola objevila a rozpoznala vzdělávací a výchovnou hodnotu muzea pro své záměry;
- se odehrávaly aktivity, které škola nemůže nabídnout;
- návštěva muzea byla zahrnuta v každém výukovém programu všech škol;
- návštěva muzea byla ve spolupráci s muzeem předem koncepčně připravena z důvodu její co největší efektivity;
- škola pomohla vybrat adekvátní část expozice nebo výstavy;
- škola se na návštěvu připravila, poskytla muzeu zpětnou vazbu;
- po návštěvě muzea následovaly aktivity ve škole.

⁷² BRABCOVÁ, Alexandra. *Brána muzea otevřená: [průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea]*. Náchod: Juko, [2003], 583 s. ISBN 80-86213-28-5. s. 28-29

6 HISTORIE MUZEÍ V ČR, MUZEA V BRNĚ

6.1 Historie muzea

„V obecnější pedagogické rovině nenacházíme myšlenky o zřízení muzea a především o jeho výchovně vzdělávacím využití pouze v našem století. Celý historický vývoj principu názornosti a mnohdy i principu aktivity souvisí s touto oblastí. V této spojitosti nemůžeme nepřipomenout J. A. Komenského.“⁷³

Komenského myšlenku pro vznik muzeí nacházíme v jeho Obecné poradě o nápravě věcí lidských. Mnoho dalších podnětů, které u Komenského můžeme nalézt, se vztahuje i k současným otázkám kooperace škol a muzeí. J. A. Komenský vystihl svou tvorbou obrázkových učebnic, že ani ta nejnázornější učebnice nemůže vyjádřit a plně ukázat všechny náležitosti dané problematiky, což svědčí o užitečnosti předvádět žákům věci přímo, a to formou sbírek obsahujících exponáty.

V České republice má sběratelství a tvorba sbírek muzejní povahy dlouhou tradici. Nejdelší historii ze současných muzeí má Národní galerie v Praze, její historie spadá až do 90. let 18. století.

Historie českého muzejnictví ale opravdu začíná až myšlenkou na založení muzea v Opavě, v budově místního gymnázia, v roce 1814. V Brně pak bylo císařským rozhodnutím roku 1817 zřízeno Moravské muzeum se sídlem v Brně. Národní muzeum v Praze vzniklo v dubnu roku 1818.

Velkým impulsem pro vznik dalších muzeí se stala pražská výstava - Všeobecná výstava v roce 1891 a dále také Národopisná výstava československá v roce 1895. Národopisná výstava dala také vznik Národopisnému muzeu československému v Praze (1895) a v Rožnově pod Radhoštěm bylo v roce 1911 založeno muzeum v přírodě. Vojta Náprstek, který byl nadšen Uměleckoprůmyslovým a technickým muzeem v anglickém Kensingtonu, položil základy technického muzea v Praze (1862).

Po vzniku Československé republiky byl už v září roku 1919 založen Svaz československých muzeí vlastivědných, jehož členy se stalo 46 muzeí z celkového počtu 94. Od roku 1924 svaz sdružoval všechny typy muzeí. Z pověření Ministerstva školství a národní osvěty převzal organizační a odbornou péči o československá muzea.

Období II. světové války a okupace českých zemí znamenalo jisté ustrnutí muzeí.

⁷³ JÚVA, Vladimír. J. A. Komenský a výchovně využití muzea. *Komenský*, Brno: PdF MU v Brně, 1991, vol. 116, No 4, p. 148-150. ISSN 0323-0449. s. 149

V roce 1946 bylo zaznamenáno 360 muzeí a památníků, které uchovávaly zhruba 4 mil. sbírkových předmětů. Po roce 1948 došlo k celkovému postátnění, muzea byla řízena ministerstvy a národními výbory všech stupňů. Byly ukončeny činnosti muzejních spolků a zanikl i Svaz československých muzeí (1960).

V roce 1959 přijalo Národní shromáždění zákon č. 54/1959 Sb., o muzeích a galeriích. Bylo dobře, že tento zákon byl přijat až v době, kdy pominuly nejméně výraznější excesy padesátých let, ale ještě včas, aby se na jeho přípravě mohli podílet odborníci, čerpající ze zkušeností z předválečného muzejnictví. Zákon vytvořil právní rámec pro české muzejnictví a platil až do roku 2000. V důsledku jeho naplňování došlo v 60. a 70. letech k výrazné profesionalizaci muzejní práce, což vedlo k pružnému rozšiřování sbírkových předmětů.

60. léta znamenala pro české muzejnictví start v působení na mezinárodním poli, hlavně v nevládní organizaci muzeí při UNESCO-ICOM a v oblasti muzeologie.

Po snaze obnovit Svaz muzeí v roce 1968, která se nezdařila, se muzejnictví propadlo v 70. a 80. letech do normalizačního spánku. Sbírky byly ve většině muzeí a galerií nevhodně uloženy v nevyhovujících prostorách, byly těžko využitelné, špatně zpracované. Budovy se nacházely v havarijním stavu.

Po roce 1989 se začalo do muzeí a sbírek investovat. Zřídily se desítky moderních depozitářů, zrekonstruovaly desítky budov. Asociace muzeí a galerií České republiky a Rada galerií České republiky, které reprezentují odbornou veřejnost a jsou partnery veřejné správy při organizaci a správě muzejnictví, vznikly v roce 1990. Proměnami také prošel Český výbor ICOM, nevládní mezinárodní organizace muzeí při UNESCO. Ty změnily charakter vztahu veřejné správy k muzeím.

6.2 Současné muzeum

V dnešní době představují Česká muzea kolem 65 mil. sbírkových předmětů, tvořících 300 sbírek, 282 muzeí a galerií, většinou organizací s právní subjektivitou, které mají více než 500 poboček a detašovaných pracovišť. V České republice tak najdeme celkem 800 institucí fungujících jako muzea nebo galerie. Ty jsou převážně zřizovány jednotlivými ministerstvy - 20 muzeí a galerií, kraji - 90 muzeí a galerií a dále i obcemi. Některá muzea a galerie jsou řízeny jinými právníky i fyzickými osobami, ale naprostá většina muzeí a galerií finančně závisí na dotacích z veřejných rozpočtů.

Pro návštěvníky je otevřeno kolem 400 stálých expozic. Každý rok muzea a galerie připravují až 2000 krátkodobých výstav, stovky muzejních programů, jsou vydávána různá periodika. Roční návštěvnost muzeí a galerií činí kolem 7,5 milionu návštěvníků.

Muzea a galerie také vědecky zpracovávají sbírky a provádějí vědecké výzkumy prostředí, z něž sbírkové předměty získávají. Spolupracují také s muzei a galeriemi v zahraničí.

K největším a sbírkově nejbohatším muzeím a galeriím v České republice patří Národní muzeum, Národní galerie v Praze, Židovské muzeum, Národní technické muzeum, Národní zemědělské muzeum, Uměleckoprůmyslové muzeum, Památník národního písemnictví, Moravské zemské muzeum v Brně, Slezské zemské muzeum v Opavě, Moravská galerie v Brně, Technické muzeum v Brně, Valašské muzeum v přírodě v Rožnově pod Radhoštěm, Památník Terezií s expozicemi v Osvětimi (Polsko) a v Rawensbrücku (Německo), Husitské muzeum v Táboře, Muzeum skla a bižuterie v Jablonci nad Nisou, Vojenské muzeum v Praze, Poštovní muzeum v Praze, Muzeum hl. města Prahy a Galerie hl. města Prahy.

Důvodem pro existenci a financování muzeí a galerií z veřejných rozpočtů však nejsou pouze samotné sbírky. Ty jsou pouze prostředkem k získávání poznatků o přírodě a společnosti, které jsou pro lidskou společnost, její udržení a rozvoj, nezbytné.

V této kapitole se věnujeme muzejním institucím, které mají ve své nabídce programy pro 1. stupeň ZŠ, připravují pro žáky doprovodné programy k výstavám. Dalším aspektem pro tento náš výběr bylo, že muzeum využívá muzejních pedagogů, kteří během programů žáky provází a programy mají návaznost na obsah učiva vlastivědy.

6.3 Technické muzeum v Brně

6.3.1 Vznik Technického muzea v Brně

Muzejní sbírky technické a průmyslové povahy byly zastoupeny již ve sbírkách Františkova muzea, dnešního Moravského zemského muzea, a to od jeho založení v roce 1817.

Pokusy o založení technického muzea můžeme sledovat již v průběhu 19. století, konkrétně v roce 1924, a to vznikem výboru pro založení technického muzea na Moravě. Předchůdcem Technického muzea Brno byl Archiv pro dějiny průmyslu, obchodu a technické práce, vznik se datuje do roku 1936, což přímo souviselo se změnou města Brna ve významné průmyslové středisko s textilní a později strojírenskou, elektrotechnickou a potravinářskou výrobou. Jeho činnost se ale plně rozvíjí až v roce 1948.

V 50. letech bylo muzeum přesunuto do barokní budovy na rohu Orlí a Josefské ulice v Brně, bylo zestátněno a stalo se součástí Národního technického muzea v Praze.

Dalším významným mezníkem v historii vzniku muzea bylo získání vlastní budovy. V roce 1956 stát předal klášter zpět Náboženské matici s tím, že bude využíván i pro muzejní účely. Značně zdevastovaný objekt byl postupně rekonstruován a adaptován pro muzejní využití. Mnohaleté snahy o muzejní dokumentaci technického pokroku na Moravě se naplnily 1. ledna 1961, kdy se brněnská pobočka Národního technického muzea v Praze osamostatnila jako Technické muzeum v Brně. Tímto rokem tedy muzeum začíná přinášet společnosti užitek jako samostatná instituce.

Zásadní změnu v existenci Technického muzea v Brně (dále TMB) způsobily zákony o restitucích. Muzeum přišlo o hlavní objekt (bývalý klášter sv. Voršily na ulicích Orlí a Josefská). Program záchrany a obnovy, zpracovaný v letech 1996–1997 novým vedením muzea, byl rozdělen na tři etapy. Během první a druhé etapy byla provedena rekonstrukce a přestavba získané budovy v Králově Poli a získány pozemky umožňující bezproblémový provoz nového sídla muzea. Ve třetí etapě byly zabezpečeny sbírky muzea, jednalo se o uložení, konzervaci a ochranu před škodlivými vlivy. Poslední úkol byl ten nejdůležitější, vybudování nových expozic na ploše o rozloze zhruba 5.500 m².

Významnou součástí TMB je knihovna. Fond knihovny je zaměřen na dějiny techniky a technické nebo řemeslné obory, souvisí s postavením těchto oborů v lidské společnosti a jejím vývoji a dokresluje je.⁷⁴

6.3.2 Expozice a výukové programy TMB

V současnosti TMB nabízí 16 expozic. Ke všem expozicím jsou připraveny výukové programy.

Technická herna pro malé i velké není obvyklá expozice, ale zařízení, které návštěvníkům umožňuje seznamovat se zábavnou formou s různými zákony fyziky a jejich technickými aplikacemi. Ke každému pokusu je návod a vysvětlení. Důraz je kladen na interaktivní činnost návštěvníka s fyzikálním, případně technickým experimentem, která spočívá v tom, že je možné s jednotlivými pokusnými modely volně manipulovat a sledovat jejich výslednou reakci. Technická herna se zásadně liší od běžných muzejních expozic, kde není dovolen bližší kontakt s exponátem. V herně je naopak hlavní zásadou: "Dotýkejte se

⁷⁴ Technical museum: Historie. [online]. [cit. 2015-03-30]. Dostupné z: <http://www.technicalmuseum.cz/historie>

– zkoušejte – pozorujte – poznávejte." *Historická stereovize* se svým programem vysvětluje návštěvníkům princip stereoskopie včetně praktických ukázek. V další části se dozvedí o historii naší *panorámy*, která byla na přelomu 19. a 20. století oblíbenou atrakcí, předchůdkyní biografů, a je jedním z posledních, doposud provozuschopných originálů v Evropě.

Kultura nevidomých je určena zvláště vidoucím návštěvníkům, kteří poznají, jak těžké je pro nevidomé učit se číst, psát a poznávat věci a svět kolem sebe a orientovat se v prostoru. Obsahuje předměty, které nevidomým pomáhají při výuce ve škole i v běžném životě. Některé z pomůcek jsou k dispozici k vyzkoušení, patří mezi ně např. ukázka ručního psaní, resp. vybodávání Braillova písma do papíru, psaní Braillovým písmem na psacím stroji, plastický glóbus pro nevidomé a další.

Salon mechanické hudby seznamuje návštěvníky s dělením mechanických hracích strojů podle principu a funkce. Některé z nich – manopan (znělkostroj) si mohou poslechnout v činnosti. K dispozici je také model hřebíčkového hracího stroje, kde je možné složit a přehrát si vlastní skladbu.

Ulička řemesel obsahuje dílny hodináře, knihaře, zámečníka, krejčího, ševce a holiče ve shodě s hlavním záměrem přenést návštěvníka do atmosféry meziválečného Brna. Doplňuje ji koloniál s pražírnou kávy, zubařská ordinace, hospoda a instalace části pavlačového domu s bytem.

Expozice *Parní motory* je zaměřena převážně na stroje vyrobené a pracující v moravském regionu na přelomu 19. a 20. století, kdy docházelo k největšímu rozmachu výkonných parních strojů a používání prvních parních turbín. Jsou tu představovány velké parní stroje různé konstrukce, zemědělská parní lokomobila a jedna z prvních turbín vyrobených v Evropě, části velkých strojů, systémy regulace, rozvodu páry a mazání, kotelní armatury, měřicí přístroje a nástroje i funkční názorné řezy a modely. Je propojena s expozicí *Vodní motory - památník Viktora Kaplana*.

Historická vozidla nabízí pohled do historie a produkce nejznámějších výrobců automobilů na Moravě, kterými jsou Zbrojovka Brno, Wikov Prostějov a Tatra Kopřivnice. Je možno vyzkoušet si jízdu na jednom z prvních trenažerů, které byly používány v autoškolách při výuce.

Železářství Velké Moravy ukazuje, jak výraznou změnu do každodenního života člověka přinesl objev výroby železa.

6.4 Muzeum města Brna

6.4.1 Vznik Muzea města Brna

Muzeum města Brna je instituce, která už při svém zrodu dostala do vínku péči o kulturní dědictví svého města a má více než stoletou tradici.

Slavnostní otevření městského muzea se konalo u příležitosti desátého jubilea úřadování brněnského starosty Augustina rytíře Wiesera v neděli 18. září 1904. Muzeum bylo umístěno v historických prostorách bývalého domu moravských stavů (dnešní Nové radnice) a navázalo zde na dřívější instalaci městské galerie, vzniklé na počátku roku 1896. O zřízení vlastního městského muzea rozhodl obecní výbor města Brna už 20. března 1900 i přesto, že na území města už po několik desetiletí působily dvě další muzejní instituce, a to Františkovo, pozdější Moravské zemské muzeum (1817) a muzeum Uměleckoprůmyslové (1873).

Počáteční slibný rozvoj nového muzea zpomalila první světová válka a bez problémů nezůstalo ani následující období, ve kterém moderní město Brno prožívalo mohutný rozmach. V polovině třicátých let, vzhledem k rekonstrukci areálu Nové radnice pro potřeby magistrátu, muzeum opustilo své původní prostory a našlo útočiště v méně vhodném prostředí tzv. městského dvora na Šilingrově náměstí. V této době také došlo ke sloučení muzea s městským archivem, definitivně se obě tyto instituce osamostatnily až v roce 1948. Stagnaci a škody způsobené v průběhu druhé světové války se postupně dařilo překonávat a během padesátých let zaznamenáváme postupný nárůst muzejní práce a jejího ohlasu u veřejnosti.

Zásadní zlom pro rozvoj muzea pak přineslo jeho přestěhování na hrad Špilberk v roce 1960.

Po roce 1989 se muselo Muzeum města Brna vyrovnat se spoustou změn. Vrcholila rekonstrukce hradu Špilberk.

Muzeum města Brna v současné době spravuje tři historicky významné objekty. Jsou jimi dominanta města Brna a národní kulturní památka pevnost Špilberk, poslední z městských bran historického opevnění města Měniňská brána a národní kulturní památka na seznamu světového kulturního dědictví UNESCO vila Tugendhat.

Jednou z nejvýznamnějších činností Muzea města Brna, stejně jako i jiných muzeí, je sbírkotvorná činnost.

6.4.2 Expozice a výukové programy MMB

Stálé expozice

Špilberk – Od hradu k pevnosti: tato expozice je zaměřena na stavebně-architektonický vývoj hradu ve sledu různých historických událostí od přemyslovského hradu poloviny 13. století po jeho přeměnu v barokní pevnost. Podkladem pro tuto expozici byl stavebně historický průzkum a následná sanace západního a východního křídla hradu na konci 20. století.

Součástí výukového programu je komentovaná prohlídka, pracovní listy, možnost rozšíření o interaktivní program „Malý badatel – archeolog“.

Kasematy představují rozsáhlý komplex stavebních úprav v podzemí hradu uskutečněný v době 18. století. Doplnuje ji expozice **Špilberk – žalář národů**, která představuje hrad Špilberk v době 18. a 19. století, kdy sloužil habsburské monarchii jako vězení. Je zaměřena především na politické vězně a jejich život v žaláři, nechybí zde zmínka o trestanci Václavu Babinském a opomenuta není ani doba protektorátu Čechy a Morava, kdy hrad sloužil jako stanoviště a věznice německým okupantům. Během výukového programu se i návštěvníci se zrakovým handicapem mohou v haptické cele seznámit s vybranými exponáty.

Brno na Špilberku je expozicí, která se snaží zachytit všechny epochy města Brna. Začíná dobou o prvních zmínkách o městě, následuje období obléhání švédskými vojsky, zaznamenána je i doba 19. století, která pro Brno znamenala industriální rozvoj. Expozice je ukončena rokem 1919, kdy došlo k vytvoření Velkého Brna. K vidění je zde řada historických artefaktů, kopie různých listin a literárních památek, architektonických relikvií, nábytku, zbraní či modelů města v průběhu historie.

Výtvarná umělecká díla můžeme najít v hradní galerii v expozici **Od renesance po modernu**. Obsahuje umělecká díla vytvořená na území Brna od renesance do nástupu meziválečné moderní avantgardy. Druhá část expozice je tvořena především českou modernou, kde jsou vystavena díla, jež představují doznívání impresionismu a expresionismu, ale i díla směřů jako je kubismus, neoklasicismus, abstraktní malba či surrealismus.

S tradicí provozování ohňostrojů v Brně se seznamujeme v expozici **Vulcanalia**. Návštěvníci zde mohou vidět různá odpalovací zařízení, lákadlem je také historická alchymistická dílna nebo zrcadlová komnata.

Barokní lékárna je největším exponátem MMB a je umístěna přímo v pokladně. Je tak návštěvníkům přístupná zdarma.

Vedle stálých expozic je na Špilberku možno objednat si prohlídku nově zrekonstruovaného bastionu nebo vyšplhat na rozhlednu. Na samotném nádvoří je pak k vidění

studna, gotické architektonické prvky nebo kryt vodní nádrže. K poslechu pak každou hodinu hraje zvonkohra různé melodie.

Výukové programy

MMB nabízí školám v případě zájmu o jednotlivé expozice nebo výstavy vytvoření různorodých výukových programů. Součástí návrhu programu je i jeho rozsah, obsah a je možná i kombinace s jinými expozicemi a jejich programy, které mohou mít charakter historický či výtvarný nebo mohou obsahovat komentovanou prohlídku, tvůrčí dílnu, nechybí ani možnost animace. Pracovníci muzea jsou ochotni programy upravit dle věku návštěvníků a zájmů pedagogů dle probíraného učiva.

V prostorách Měnínské brány vznikla pro dětské návštěvníky stálá expozice historických hraček ze sbírky brněnské výtvarnice Milady Kollárové, pro žáky 1. stupně ZŠ je nabízen program ***Příběhy hraček***. Jedná se o hravou prohlídku výstavy rozšířenou o příběhy některých z vystavených hraček, dále také o historii medvídků, deskových her, panenek, loutek a loutkových divadel. Součástí programu je tvořivá dílna. Dalším programem vhodným pro tuto věkovou kategorii je program ***Putování za pohádkou*** zaměřený na historii rodinných loutkových divadel, typy loutek a pohádkové příběhy ve výstavě. Výstupem je divadelní animace.

6.5 Moravské zemské muzeum

6.5.1 Vznik Moravského zemského muzea

Moravského zemské muzeum (dále jen MZM) vzniklo roku 1817, kdy dal císař František I. souhlas k vybudování instituce, ta také původně nesla jeho jméno. Roku 1818 bylo založení nového muzea dáno na vědomí vyhláškou i veřejnosti. Název Františkovo muzeum se změnil na MZM roku 1900, v této době správa muzea přešla z Moravskoslezské společnosti pro zvelebení hospodářství, přírodovědy a vlastivědy pod Moravskou muzejní společnost, čímž se sbírky staly majetkem markrabství Moravského. V letech 1921 - 1949 spadalo muzeum pod správu země Moravskoslezské, poté pod Ministerstvo školství a kultury a název byl změněn na Moravské muzeum, 1949 - 1990. V letech 1963 - 1990 spravoval muzeum Jihomoravský krajský národní výbor a od roku 1991 až do současnosti je MZM příspěvkovou organizací Ministerstva kultury České republiky a členem Asociace muzeí a galerií ČR. MZM je výzkumnou organizací, jejímž hlavním účelem je provádět základní výzkum, aplikovaný

výzkum nebo experimentální vývoj a šířit jejich výsledky prostřednictvím výuky, publikování či převodu technologií v rámci své činnosti.⁷⁵

V současné době se v jeho sbírkách nachází přes 6 miliónů předmětů z různých přírodovědných a společenských oborů (antropologie, archeologie pravěká i středověká, botanika, teatrologie, entomologie, etnografie, geologie, genetika, historie, mineralogie, muzikologie, paleontologie, zoologie a dalších).

Kromě sbírkotvorné a vědeckovýzkumné práce a ediční činnosti pořádá muzeum výstavy, přednášky, exkurze a zabývá se prací s dětmi.

Muzeum spravuje mnoho budov, objekty určené především k jedné ze stěžejních činností muzea, což jsou výstavní aktivity. V Brně se jedná o Dietrichsteinský palác, Biskupský dvůr, Palác šlechtičen, Pavilon Anthropos a Památník Leoše Janáčka. Mimo Brno jsou to pak Památník Bible kralické v Kralicích nad Oslavou, Zámek v Jevišovicích, Zámek v Budišově, Zámek v Moravci a Centrum slovanské archeologie v Uherském Hradišti.

6.5.2 Vznik Dětského muzea v Brně

Záměr zřídit v metropoli jižní Moravy Dětské muzeum se objevil již v 80. letech minulého století. V roce 1991, kdy byla dokončena rekonstrukce Dietrichsteinského paláce, který je součástí Moravského zemského muzea, nabyla myšlenka ke vzniku Dětského muzea jasnější obrysy, začala se uskutečňovat, a téhož roku bylo vytvořeno nové oddělení EDUCO pro kulturně výchovnou činnost. Dětské muzeum Moravského zemského muzea v Brně bylo otevřeno 17. listopadu 1992.

Tým tvůrců Dětského muzea, v čele s jeho tehdejší vedoucí Zdenou Polákovou, se v počátku své činnosti musel hlavně zaměřovat na tyto úkoly: rozvoj komunikace a spolupráce s jednotlivými odděleními MZM, hledání funkčního modelu dětského oddělení, ověřování forem a metod práce, vyhledávání sponzorů, získávání zájmu škol, nepřetržité zabezpečení muzejně pedagogických aktivit.

Pro muzejně pedagogické aktivity je velmi důležité zajištění vyhovujících prostor. Bohužel, to se v případě Dětského muzea v Brně ukazuje jako jeden z dlouhodobě přetrvávajících problémů.⁷⁶

⁷⁵ BRODESSER, Slavomír, Jan BŘEČKA a Jiří MIKULKA. *K poznání a slávě země--: dějiny Moravského zemského muzea*. Vyd. 1. Brno: Moravské zemské muzeum, 2002, 71 s. ISBN 80-7028-183-9.

⁷⁶ JÚVA, Vladimír. *Dětské muzeum: edukační fenomén pro 21. století*. Brno: Paido, 2004, 264 s. ISBN 80-7315-090-5. s. 86-88

6.5.2.1 Historie dětských muzeí ve světě

Muzea od svého vzniku zaměřovala své aktivity v práci s veřejností především na dospělé návštěvníky. Situace do začátku 20. století v celém kulturním životě společnosti odpovídala obecně nepřiměřenému vztahu dospělých k dětem, jednostranně autoritativnímu přístupu a nerespektování psychických specifíků dětí. Poněkud odlišná byla již od konce 18. století situace v severoamerickém muzejnictví, kde muzea vznikala primárně se vzdělávacími cíli. I to byl jeden z důvodů, proč právě v USA vzniklo na přelomu 19. a 20. století první dětské muzeum na světě. Činnost zahájilo roku 1899 v New Yorku (Brooklynské dětské muzeum) a jeho hlavním posláním bylo potěšit a poučit místní děti a rozvíjet jejich zájmy. Začal se tak rozvíjet nový typ muzejní instituce - dětské muzeum, jehož primární funkci představuje podpora edukačních procesů mladých návštěvníků.

V současnosti na světě působí přes 500 dětských muzeí, z toho více než 300 v USA. Dynamický rozvoj dětských muzeí se odrazil ve vzniku jejich globálních a národních zastřešujících organizací. Jde zejména o:

- celosvětovou Asociaci dětských muzeí (Association of Children's Museums – ACM),
- Evropskou asociaci dětských muzeí (Hands on! Europe - HO! E)
- Spolkový svaz německých dětských muzeí a muzeí pro mládež (Bundesverband der deutschen Kinder - und Jugendmuseen),

6.5.3 Expozice a programy MZM a Dětského muzea v Brně

V současnosti probíhá jarní část třetího ročníku *Školy v muzeu*, kde studenti Filozofické a Přírodovědecké fakulty Masarykovy univerzity připravují pod dohledem odborných garantů nové interaktivní výukové programy v expozicích Moravského zemského muzea pro žáky a studenty. Témata pro jaro 2015 jsou: Morava ve středověku pro 4. roč. ZŠ, Velká Morava pro 6. roč. ZŠ, Vrcholný středověk pro 7. roč. ZŠ, Vrcholný středověk pro 2. roč. SŠ, Savci pro 7. roč. ZŠ, Houby pro 1. roč. SŠ, Genetika pro 1. roč. SŠ.

MZM nabízí:

Lektorské výklady ve stálých expozicích: Zaniklý život na Moravě, Svět nerostů, Pravěk Moravy, Velká Morava, Morava ve středověku, Modely hub Josefa Ruliška, Fauna Moravy, Mendelianum - Atraktivní svět genetiky, Pávilon Anthropos - Morava lovců a sběračů, Nejstarší umění Evropy, Paleolitické technologie, Genetika ve vývoji člověka, Příběh lidského rodu, Primáti naše rodina, Památník Leoše Janáčka - Život a dílo Leoše Janáčka a Památník Bible kralické - Dílo tiskařů Jednoty bratrské, Labyrint života J. A. Komenského.

Komentovanou prohlídku stálé expozice **Fauna Moravy** v Biskupském dvoře pro mateřské školy a 1. a 2. třídu ZŠ.

V Botanickém oddělení pak *programy* **Herbáře a Mechorosty**, které přibližují práci botaniků a ukazují vzorky mechorostů aktivní formou, program je určený pro 2. stupeň základních škol a střední školy.

Geologicko-paleontologické oddělení nabízí *výukový interaktivní program* **Vulkány - tepny Země** pro 3. - 9. tř. ZŠ, SŠ ke stejnojmenné výstavě. *Zábavný program* **Nezrozený život** o dinosaurech, doplněný videosnímky, testy a skládačkami, určený pro předškolní věk a 1. - 2. stupeň základních škol. *Exkurzi - Výlet na Stránskou skálu* v doprovodu odborného lektora.

Oddělení dějin hudby nabízí *hudebně-výtvarný komponovaný program* **Říkadla** určený pro mateřské školy a 1. stupeň základních škol.

Dětské muzeum a jeho výchovné programy

Dětské muzeum nabízí v současné době *výukový program* **Velikonoce v muzeu**, který je spojený s dílnou, kde se v moderovaném programu zaměřují na období masopustu, jednotlivé neděle v postním období a závěrečném pašijovém týdnu.

Výukový interaktivní program **Vulkány - tepny Země** pro MŠ a 1. - 2. třídu ZŠ, který návštěvníky provede sopečnou činností Země a přiblíží vulkanismus v České republice. Pro děti je připraven doprovodný program, který jim sopečnou činnost představí pomocí her, různých obrázků a skládaček. Speciálně pro výstavu vznikla také slepá mapa, na níž mají děti české sopky přiřazovat.

Výukový interaktivní program pro školy **Mykény - Bohové a bájní hrdinové** k výstavě **Mykény a střední Evropa**, kde je součástí programu komentovaná prohlídka archeologické výstavy, zaměřené na období starší doby bronzové. Cílem programu je formou zážitkové pedagogiky přenést žáky do světa řeckých bájí a pověstí. Pomocí dramatické výchovy a prostřednictvím objektového učení je jim přibližován život olympských bohů, hrdinů Persea či Herakla, příběh bájně Tróje, vůdce Řeků Agamemnóna a mnoho dalších postav řecké mytologie. K dispozici jsou loutky, didaktické pomůcky, repliky na dosah.

II EMPIRICKÁ ČÁST

7 CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉ PROBLEMATIKY, CÍLE

ŠETŘENÍ A STANOVENÍ PŘEDPOKLADŮ

7.1 Charakteristika zkoumané problematiky

O škole v muzeu již v minulosti polemizovalo mnoho pedagogů. Naším záměrem však nebylo zkoumat možnosti této myšlenky. Naším záměrem a snahou bylo zjistit, zda lze muzeum využít jako součást výuky, např. nějakého projektu, jehož obsahem jsou i badatelské aktivity, a jaký potenciál má muzeum pro rozvoj badatelských dovedností u žáků na 1. stupni ZŠ.

Praktická část diplomové práce vychází z šetření, které je rozděleno do dvou částí. V první části se jednalo o kvantitativní výzkum prostřednictvím dotazníkového šetření mezi učiteli vlastivědy na základních školách v okrese Brno – město. V části druhé pak o kvalitativní šetření formou přímých rozhovorů s muzejními pedagogy ze tří brněnských muzeí.

Výsledky obou částí šetření jsou vyhodnoceny a zpracovány v kapitole Vyhodnocení a analýza výsledků šetření. V závěru praktické části jsou ověřeny stanovené předpoklady a celkové shrnutí výsledků.

7.2 Cíle výzkumného šetření

Cíle dotazníkového šetření

Výzkumné šetření mezi učiteli 1. st. ZŠ v okrese Brno – město bylo prioritně zaměřeno na využití badatelské metody ve výuce vlastivědy a používání badatelsky orientované výuky ve spojení s návštěvou muzea a následně další výuky v hodinách vlastivědy a zjištění, jaký potenciál pro rozvoj badatelských dovedností žáků muzeum má.

Dále jsme prostřednictvím výzkumného šetření zjišťovali, jaké mají učitelé povědomí o badatelsky orientované výuce, respektive o metodě badatelství, kde se s ní seznámili a zda ji považují za přínosnou. Také nás zajímalo, jak často je instituce muzea využívána pro vzdělávání žáků na 1. stupni ZŠ; za jakým účelem je návštěva muzea plánována; zda učitelé využívají edukační programy, které muzea nabízí a jakým způsobem se o nich dozvídají; podle kterých kritérií je vybírají a které metody a techniky nabízené muzei podle nich přispívají k utváření a rozvoji badatelských dovedností žáků.

Cíle rozhovorů

Prostřednictvím rozhovorů s muzejními pedagogy jsme zjišťovali, zda muzea vytváří doprovodné výukové programy k výstavám, které jsou vhodné pro žáky 1. stupně ZŠ, a zda mohou tyto programy svým obsahem rozvíjet badatelské dovednosti žáků.

Dále jsme zjišťovali, kdo se podílí na sestavování výukových programů; jakým způsobem jsou výukové programy sestavovány a zda je při jejich sestavování brán ohled na RVP; zda spolupracují při tvorbě programů s učiteli; které metody a pomůcky jsou v programech využívány a zda si myslí, že programy jejich muzea podporují děti v bádání. Zajímalo nás také, jestli mají nějakou zpětnou vazbu od učitelů a žáků po proběhnutí výukového programu; jakým způsobem informují muzea školy o svých programech; jaké aktuální programy muzeum právě nabízí a jaký je o ně ze strany učitelů zájem.

Hlavním cílem našeho šetření tedy bylo zjistit, zda má muzeum schopnosti a možnosti rozvíjet badatelské dovednosti žáků.

Dílčími cíli bylo zjistit:

- za jakým účelem, podnětem, učitelé plánují návštěvu muzea;
- zda učitelé využívají edukačních programů muzeí a podle kterých kritérií je vybírají;
- které metody a techniky nabízené muzei dle názoru učitelů nejvíce přispívají k rozvoji badatelských dovedností žáků;
- zda učitelé znají a využívají badatelskou metodu;
- v čem učitelé vidí přínos při využívání badatelské metody;
- zda by se učitelé podíleli na tvorbě edukačních programů muzeí.

7.3 Stanovení předpokladů

V souladu se stanovením cílů výzkumného šetření byly formulovány tyto předpoklady.

Předpoklad 1: *Většina respondentů si myslí, že návštěva muzea rozvíjí badatelské dovednosti žáků.*

Předpoklad 2: *Učitelé plánují návštěvu muzea za účelem získání poznatků pro další práci s žáky.*

Předpoklad 3: *Učitelé využívají edukačních programů, které muzea nabízejí, a je pro ně nejdůležitější návaznost těchto programů na výuková témata ŠVP.*

Předpoklad 4: *Nejčastější metodou nebo technikou, která podle učitelů rozvíjí badatelské dovednosti žáků a muzea ji využívají, je metoda Hands-On a tvořivá dílna.*

Předpoklad 5: *Učitelé vlastivědy znají badatelskou metodu a využívají ji.*

Předpoklad 6: *Učitelé vlastivědy vidí největší přínos ve využívání badatelské metody v tom, že si žáci uvědomují souvislosti mezi známými a nově získanými poznatky.*

Předpoklad 7: *Pokud by byla učitelům nabídnuta možnost podílet se na tvorbě edukačních programů společně s muzeem, většina učitelů by spolupracovala.*

8 METODY ŠETŘENÍ

Jedním z typů výzkumu nejvíce preferovaných ve výzkumném šetření v pedagogické oblasti je tzv. kvantitativní výzkum. Výzkumník vybere vzorek respondentů z jím požadované populace a poté vybere metodu, která nejvíce vyhovuje jeho šetření.

Kvantitativní výzkum tedy můžeme chápat jako metodu vědeckého výzkumu, která popisuje jevy pomocí proměnných, které jsou sestaveny tak, aby měřily určité vlastnosti.

Nejčastější formou, která je využívána v případě výzkumu tohoto typu, je dotazník.

8.1 Dotazník

Metoda dotazníku dle Gavory: „*Je to způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí.*“⁷⁷

Chráška chápe metodu dotazníku jako soustavu předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou pečlivě seřazeny a na které dotazovaná osoba odpovídá písemně. Otázky, které jsou v dotazníku kladeny, mohou mít vztah k vnějším jevům, např. názory pedagogů nebo vnitřním jevům, tj. motivy, postoje citové stavy atd.⁷⁸

Neodborně sestavené dotazníky nemají vysokou výpovědní hodnotu, proto je třeba dbát na jeho precizní sestavení a promyšlenou strukturu. Takto kvalitně sestavený dotazník pak slouží k rychlému a velkoplošnému sběru dat.

8.1.1 Popis použitého dotazníku

Pro uskutečnění šetření mezi učiteli 1. stupni ZŠ v okrese Brno - město byla zvolena dotazníková metoda, tzv. kvantitativní získávání dat. Tato metoda byla zvolena proto, že umožňuje hromadný sběr dat. Pro náš výzkum bylo využito nestandardizovaného dotazníku, který jsme sami sestavili. (viz Příloha č. 1.)

Dotazník obsahoval 13 položek. Rozhodli jsme se pro tento nízký počet položek, protože se nejedná o hloubkový výzkum, ale o zmapování situace v dané oblasti.

Dotazník byl anonymní a neobsahoval položky týkající se pohlaví nebo věku respondentů, neboť to pro naše šetření není důležité.

⁷⁷ GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010, 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0. str. 121

⁷⁸ CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4. s. 163

Vstupní část dotazníku obsahovala informace, kdo je autorem dotazníku, za jakým účelem byl dotazník vytvořen a co je cílem tohoto šetření. Respondenti byli seznámeni s tím, že je šetření anonymní. Dále byly ve vstupní části dotazníku uvedeny pokyny k jeho vyplnění, kontakt na autora dotazníku v případě zájmu respondentů o poskytnutí výsledků průzkumu a poděkování za spolupráci.

Součástí dotazníku byl také krátký text informativního charakteru. V textu byla zmíněna metoda badatelství a nástroje a techniky, které jsou pro badatelství využívány. Plné znění textu. (viz Příloha č. 1)

Dotazník byl tvořen otázkami uzavřenými a polouzavřenými. Otázky byly buď typu dichotomického nebo typu polytomického.

Úvodní položka otázka č. 1 z celkových třinácti byla uzavřená a identifikačního typu, jejím prostřednictvím jsme zjišťovali, jak se respondenti podílí na svém dalším pedagogickém vzdělávání.

Ostatní otázky byly zaměřeny na zjištění názorů a postojů učitelů vlastivědy.

Položka č. 2 byla otázkou polouzavřenou, kde měli respondenti možnost použít i nabídky „jiná odpověď“.

Položky č. 3 a 4 byly uzavřené otázky výběrového typu. Přičemž položka č. 4 byla výčtová. Respondent zde měl možnost vybrat současně několik odpovědí.

Položky č. 5 a 6 byly otázky polouzavřené. Položka č. 5 byla výčtová.

Položky č. 7 a 8 byly uzavřené, výběrového typu.

Položky č. 9, 11 a 13 byly otázky polouzavřené, přičemž položky 9 a 11 byly výčtové.

Položka č. 10 byla uzavřená, stejně jako položka č. 12, která byla výčtová.

8.1.2 Charakteristika analýzy dat

Prostřednictvím dotazníkového šetření jsme získali celkem 111 dotazníků. Po jejich zpracování, kde jsme vyřadili dotazníky, které neobsahovaly u některé z položek odpověď, či respondenti neakceptovali jen možnost jedné odpovědi, nám zbylo 96 dotazníků, se kterými pracujeme.

Při vyhodnocování výsledků šetření jsme postupovali tak, že jsme nejprve odpovědi u jednotlivých otázek sečetli a poté jsme získaná data převedli na procenta, zanesli je do tabulek z důvodu lepší orientace a pro jasnější a lepší názornost jsme vytvořili grafy.

8.2 Rozhovor

Rozhovor nebo také interview je v pedagogickém slovníku popisován jako výzkumný prostředek, který je využíván pro dotazování v přímé verbální komunikaci výzkumného pracovníka s respondentem.⁷⁹

Pro naše šetření jsme využili rozhovoru, neboť jeho prostřednictvím je možné navázat těsnějšího osobního kontaktu s respondentem a hlouběji proniknout do dané problematiky, v tom jsme spatřovali jeho výhody.

8.2.1 Popis použitého rozhovoru

Pro naše šetření mezi muzejními pedagogy, kteří se podílí na programech muzeí a věnují se edukaci v muzeu, jsme použili strukturovaného rozhovoru. Připravili jsme seznam 12 otázek, které byly pevně formulovány, a dodržovali jsme jejich pořadí. Všechny otázky byly otevřené. Strukturovaný rozhovor jsme použili proto, neboť poskytuje všem dotazovaným stejné podmínky k odpovědím a ty je pak možno lépe zpracovávat.

8.3 Charakteristika výzkumného souboru

8.3.1 Charakteristika výzkumné skupiny - dotazníkové šetření

První, kvantitativní, část výzkumu uskutečněná prostřednictvím dotazníkové metody byla zaměřena na učitele 1. stupně ZŠ v okrese Brno - město. Metoda dotazníkového šetření byla zvolena proto, že umožňuje hromadný sběr dat.

Dotazník byl anonymní. Položka identifikačního typu byla použita pouze jedna, jejím prostřednictvím jsme zjišťovali, jak se respondenti podílí na svém dalším pedagogickém vzdělávání.

8.3.2 Způsob shromažďování dat prostřednictvím dotazníku

- použitím e-mailové korespondence, bylo kontaktováno vedení vybraných základních škol, a to bylo požádáno o rozeslání dotazníku kolegům, kteří učí vlastivědu. Z 8 vybraných škol se nám ozvalo vedení pouze 3 škol. V jednom případě rozeslala učitelům dotazník ředitelka školy. Zde se vrátili dva dotazníky. Ve zbylých dvou případech vedení škol svolilo, že můžeme vyučujícím vlastivědy zaslat dotazníky na e-mail

⁷⁹ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 1. vyd. Praha: Portál, 1995, 292 s. ISBN 80-7178-029-4. s. 190

učitelů, které nám vedení poskytlo. Z 8 zaslaných dotazníků se jich vyplněných vrátilo 6. Toto shromáždění se uskutečnilo v období září a října 2014.

- po předchozí telefonické domluvě jsme navštívili vedení na 15 základních školách v okrese Brno - město. Všichni ředitelé škol souhlasili s tím, že můžeme dotazníky předložit učitelům vlastivědy. V 8 případech si dotazníky ponechalo vedení s tím, že je budeme moci vyplněné vyzvednout během jednoho týdne. Na zbylých šesti školách jsme dotazníky rozdali přímo námi žádaným respondentům. Z celkového počtu 100 dotazníků se nám vyplněných vrátilo 92. Tento sběr dat probíhal během měsíce října a listopadu 2014.
- využili jsme kontaktů z naší předchozí pedagogické praxe. V e-mailové korespondenci jsme se obrátili na bývalé kolegy, z 25 zaslaných dotazníků se vrátilo 13 vyplněných.

8.3.3 Charakteristika výzkumné skupiny - rozhovor

Druhá část průzkumného šetření proběhla v únoru 2015 formou rozhovoru s muzejními pedagogy:

R1: Mgr. Martou Mannovou z Dětského muzea v Brně (MZM),

R2: Mgr. Drahomírou Valentovou z Technického muzea v Brně,

R3: PhDr. Evou Picmausovou z Muzea města Brna.

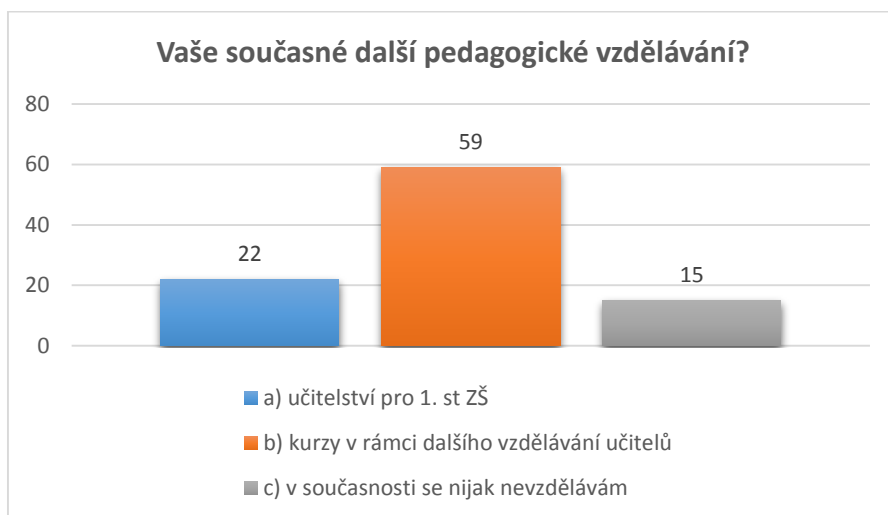
9 VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE ŠETŘENÍ

Dotazník

Položka č. 1 - *Vaše současné další pedagogické vzdělávání?*

Další vzdělávání	N	%
Studium	22	23%
Kurzy	59	61%
Nijak se nevzdělávám	15	16%
Celkem	96	100%

Tabulka č. 1



Graf č. 1

První položka zjišťovala současné další vzdělávání učitelů. Z grafu č. 1 je patrné, že 22 respondentů z celkových 96 studuje obor učitelství pro 1. st. ZŠ. 59 respondentů z celkových 96, což, jak ukazuje tabulka č. 1, je 61 % dotazovaných, se v současné době dále vzdělává v rámci kurzů celoživotního vzdělávání. Dále nám graf ukazuje, že 15 učitelů uvedlo, že se v současné době nijak nepodílí na svém dalším pedagogickém vzdělávání.

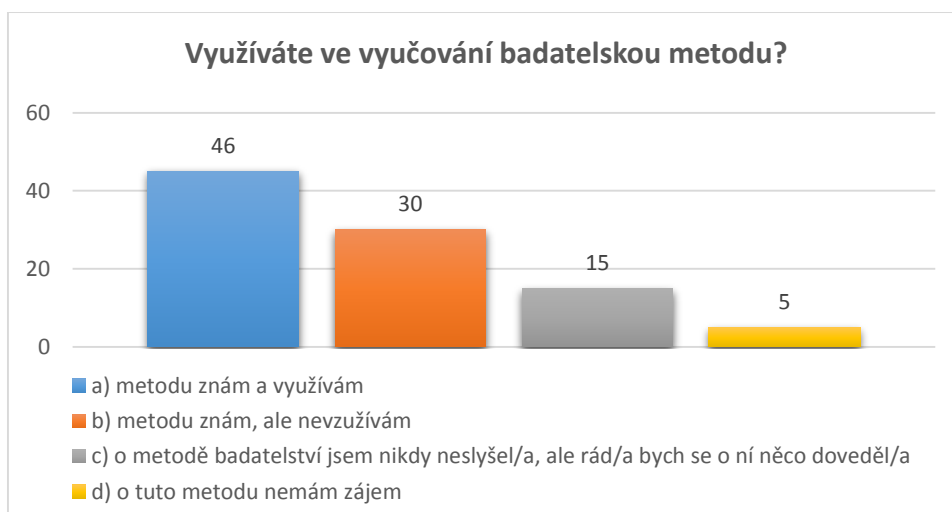
Položka č. 2 - Využíváte ve vyučování badatelskou metodu?

Možnosti	N	%
Metodu znám a využívám	46	48%
Metodu znám, ale nevyužívám	30	31%
O metodě badatelství jsem nikdy neslyšel/a, ale rád/a bych se o ní něco dozvěděl/a	15	16%
O tuto metodu nemám zájem	5	5%
Celkem	96	100%

Tabulka č. 2

Možnosti	N	%
Metodu znám a využívám	46	61%
Metodu znám, ale nevyužívám	30	39%
Celkem	76	100%

Tabulka č. 3



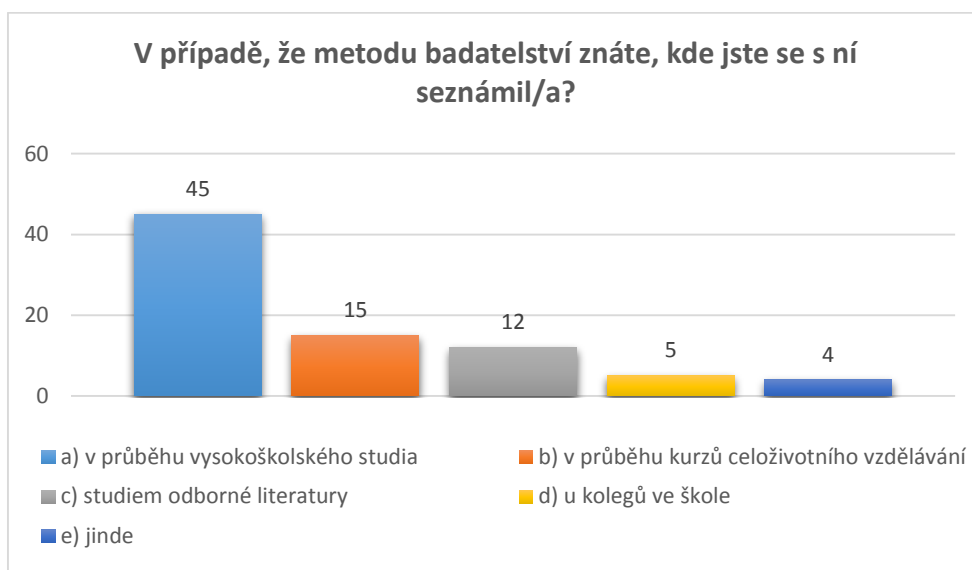
Graf č. 2

Tabulka č. 2 nám ukazuje, že metodu badatelství zná celkem 76 z 96 dotazovaných respondentů, 15 učitelů o metodě nikdy neslyšelo, ale chtěli by se o ní něco dozvědět. Pouze 5 učitelů z 96 nemá o tuto metodu zájem. Z tabulky č. 3 je patrné, že z celkového počtu respondentů, kteří uvedli, že metodu znají, ji ve výuce využívá 61 %. 39 % dotazovaných pak metodu zná, ale nevyužívá.

Položka č. 3. - V případě, že metodu badatelství znáte, kde jste se s ní seznámil/a?

Možnosti	N	%
V průběhu vysokoškolského studia	45	55%
V průběhu kurzů celoživotního vzdělávání	15	19%
Studiem odborné literatury	12	15%
U kolegů ve škole	5	6%
Jinde	4	5%
Celkem	81	100%

Tabulka č. 4



Graf č. 3

Z grafu č. 3 je patrné, že 45 (55%) dotazovaných z celkových 81 respondentů, kteří metodu badatelství znají, se s metodou badatelství seznámilo během studia na vysoké škole. Je třeba také uvést, že se k této položce vyjádřili i učitelé, kteří v položce č. 2 uvedli, že o tuto metodu nemají zájem.

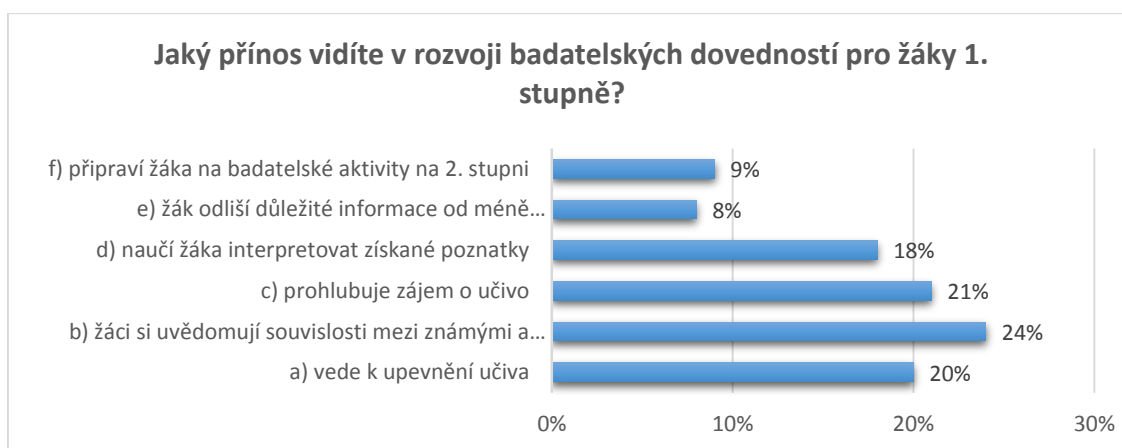
V tabulce č. 4 vidíme, že jako další dva nejčastěji uváděné prostředky pro seznámení se s touto metodou sloužily kurzy celoživotního vzdělávání, a to z 19 % a samostatné studium odborné literatury 16 %. Od kolegů se o této metodě dozvědělo 6 % respondentů. Jinou formu seznámení s touto metodou uvedlo 5 % učitelů.

Položka č. 4 - Jaký přínos vidíte v rozvoji badatelských dovedností pro žáky 1. stupně?

(Označte i více možností.)

Možnosti	N	%
Vede k upevnění učiva	49	20%
Žáci si uvědomují souvislosti mezi známými a nově získanými poznatky	61	24%
Prohlubuje zájem o učivo	53	21%
Naučí žáka interpretovat získané poznatky	46	18%
Žák odliší důležité informace od méně podstatných	20	8%
Připraví žáka na badatelské aktivity na 2. stupni	22	9%
Celkem	251	100%

Tabulka č. 5



Graf č. 4

Na položku č. 4, vzhledem k jejímu charakteru výčtové položky, jsme získali celkem 251 odpovědí od 96 respondentů. Z grafu č. 4 je patrné, že rozvoj badatelských dovedností u žáků má podle 61 respondentů nejvýznamnější přínos pro uvědomování si souvislostí mezi známými a nově získanými poznatky, to uvedlo 24 % dotazovaných. Dalšími nejvíce frekventovanými odpověďmi učitelů byly v 53 (21 %) případech prohloubení zájmu žáků o učivo, 49 (20 %) jich uvedlo, že vede k upevnění učiva a 46 (18 %) učitelů si myslí, že rozvoj badatelských dovedností naučí žáky interpretovat získané poznatky. Že žáci odliší důležité informace od méně podstatných, uvedlo 20 (8 %) učitelů. Pouze 22 (9 %) dotazovaných si myslí, že rozvoj badatelských dovedností na 1. stupni ZŠ připraví žáka na badatelské aktivity na 2. stupni ZŠ.

Položka č. 5 - Vidíte některé objektivní překážky, které neumožňují rozvíjet badatelské dovednosti na 1. stupni ZŠ? Jestliže ano, které: (Označte i více možností.)

Možnosti	N	%
Organizační nároky a málo času na přípravu	40	30%
Velký počet žáků ve třídě	62	47%
Nedostatek námětů, výukových materiálů	15	11%
Preferuji tradiční vyučování	6	5%
Jiné důvody a překážky	9	7%
Celkem	132	100%

Tabulka č. 6



Graf č. 5

Celkem jsme na výčtovou položku č. 5 získali 132 odpovědí od 96 respondentů. Z tabulky č. 6 a grafu č. 5 vyčteme, že učitelé vidí velký počet žáků ve třídě jako nejčastější překážku, která neumožňuje rozvíjet badatelské dovednosti. Takto odpovědělo 47 % respondentů, což je 62 učitelů z celkových 96. Jako druhou nejčastěji uváděnou překážku vidí 30 % respondentů organizační nároky a málo času na přípravu, to uvedlo 40 učitelů, 15 (11 %) považuje za překážku nedostatek námětů a výukových materiálů a 6 (5 %) učitelů vidí překážku v tom, že preferují tradiční vyučování.

Jiné překážky a důvody pro rozvoj badatelských dovedností uvedli učitelé v 9 případech. Ve 4 případech, že jim brání nedostatek financí, 3 vidí problém v časové náročnosti a 2 učitelé považují za překážku špatné vybavení tříd a nedostatek pomůcek.

Položka č. 6 - Myslíte si, že návštěva muzea také rozvíjí badatelské dovednosti žáků?

Možnosti	N	%
Ano	68	71%
Omezeně	26	27%
Ne	2	2%
Celkem	96	100%

Tabulka č. 7



Graf č. 6

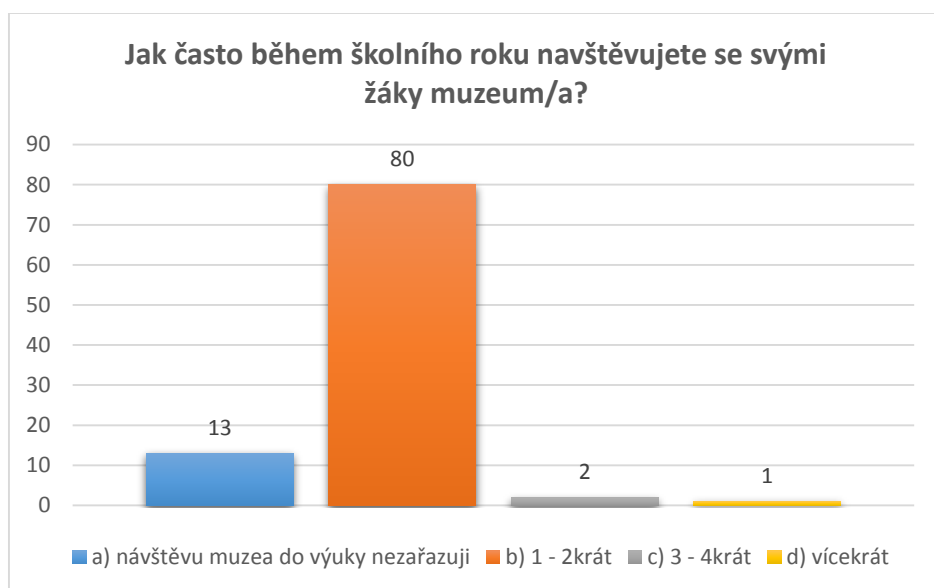
Šestá položka dotazníku zjišťovala, zda si učitelé na 1. stupni ZŠ myslí, že návštěva muzea vede k rozvoji badatelských dovedností žáků. Z grafu č. 6 je patrné, že 68 učitelů z celkového počtu 96 si myslí, že zařazení návštěvy muzea do výuky tyto dovednosti rozvíjí. Tabulka č. 7 ukazuje, že tuto odpověď zvolilo 71 % respondentů. 27 % učitelů odpovědělo, že muzeum rozvíjí badatelské dovednosti omezeně. Zbývá 2 %, z grafu je patrné, že se jedná pouze o 2 respondenty, nepovažují muzeum za prostředek k rozvoji badatelských dovedností žáků.

Položka č. 6 vzhledem k jejímu charakteru polouzavřené otázky, umožňovala učitelům odpovědět, jak podle nich muzeum přispívá k tomuto rozvoji. Od pedagogů jsme získali 23 odpovědí. 11 učitelů uvedlo, že muzeum rozvíjí badatelské dovednosti tím, že vzbuzuje zájem žáků o učivo na dané téma a podporuje v nich chuť k získávání a poznávání dalších souvislostí. Že se dá v muzeu bádát, uvedlo jako důvod 7 dotazovaných. Zbýlých 6 učitelů vidí jako důvod rozvoje badatelských dovedností prostřednictvím muzea prožití výukových programů, ve kterých je užíváno názorných pomůcek a aktivizujících metod.

Položka č. 7 - Jak často během školního roku navštěvujete se svými žáky muzeum/a?

Možnosti	N	%
Návštěvu muzea do výuky nezařazují	13	14%
1 - 2krát	80	83%
3 - 4krát	2	2%
Vícekrát	1	1%
Celkem	96	100%

Tabulka č. 8



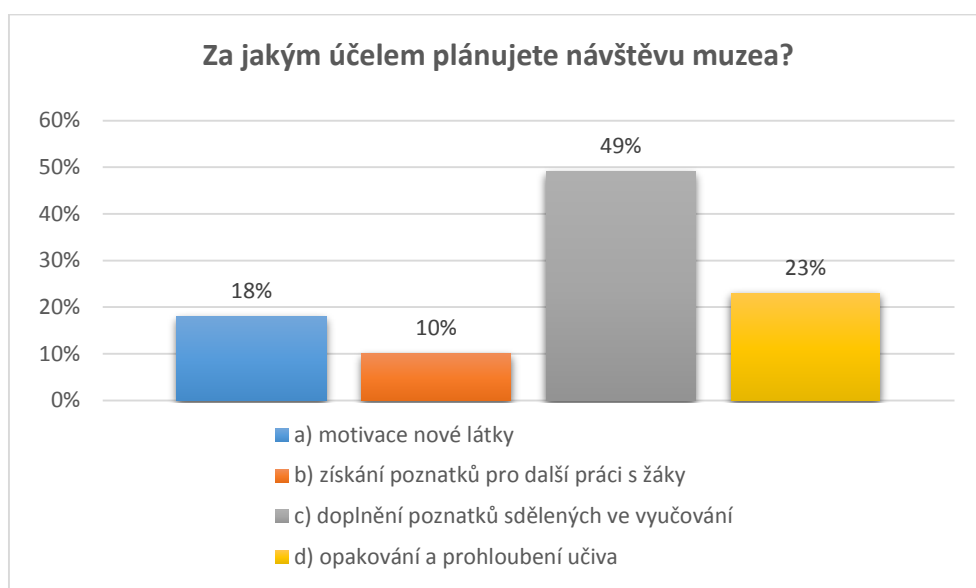
Graf č. 7

Z odpovědí na položku č. 7, které nám ukazuje graf č. 7, jsme zjistili, že 80 (83 %) dotazovaných učitelů z celkových 96 navštěvuje během školního roku muzeum 1-2krát. 13 respondentů návštěvu muzea do výuky nezařazuje a pouze 2 respondenti ji zařazují 3-4krát. 1 dotazovaný uvedl, že návštěvu muzea zařazuje do výuky více než 4krát během jednoho školního roku.

Položka č. 8 - Za jakým účelem plánujete návštěvu muzea? (Označte i více možností.)

Možnosti	N	%
Motivace nové látky	29	18%
Získání poznatků pro další práci s žáky	16	10%
Doplnění poznatků sdělených ve vyučování	79	49%
Opakování a prohloubení učiva	38	23%
Celkem	162	100%

Tabulka č. 9



Graf č. 8

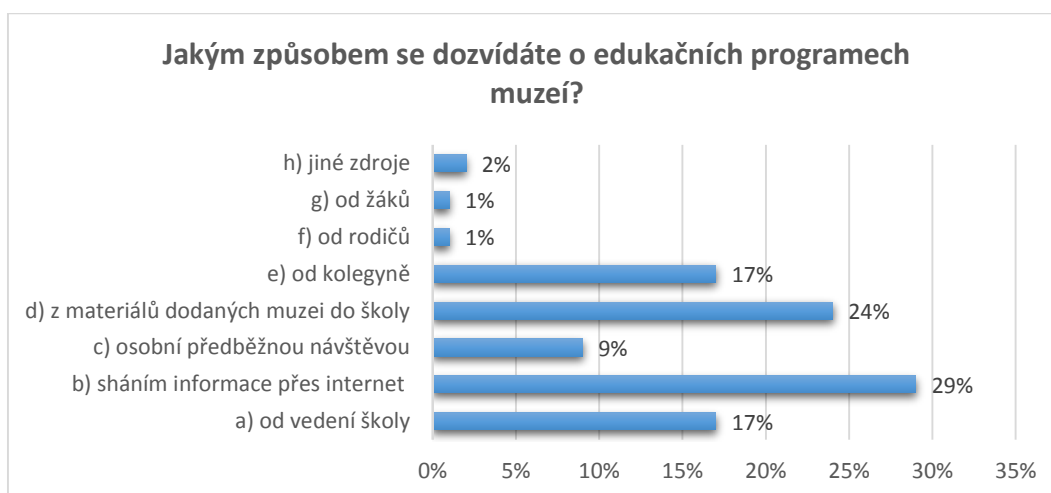
Na položku č. 8 jsme získali 162 odpovědí od 96 respondentů, jednalo se o položku výčtovou. Graf číslo 8. nám ukazuje, že 49 % (79) učitelů plánuje návštěvu muzea z důvodu doplnění poznatků sdělených ve vyučování. Nejméně uváděným důvodem pro plánování návštěvy muzea je získání poznatků pro další práci s žáky, to uvedlo 10 % (16) respondentů z celkových 96.

Návštěvu muzea pro motivaci nové látky plánuje 18 % (29) učitelů. 23 % dotazovaných, což je 38 učitelů, odpovědělo, že návštěvu muzea volí pro opakování a prohloubení látky.

Položka č. 9 - Jakým způsobem se dozvídáte o edukačních programech muzeí? (Označte i více možností.)

Možnosti	N	%
Od vedení školy	31	17%
Sháním informace přes internet	52	29%
Osobní předběžnou návštěvou	16	9%
Z materiálů dodaných muzei do školy	45	24%
Od kolegyně	32	17%
Od rodičů	2	1%
Od žáků	2	1%
Jiné zdroje	4	2%
Celkem	184	100%

Tabulka č. 10



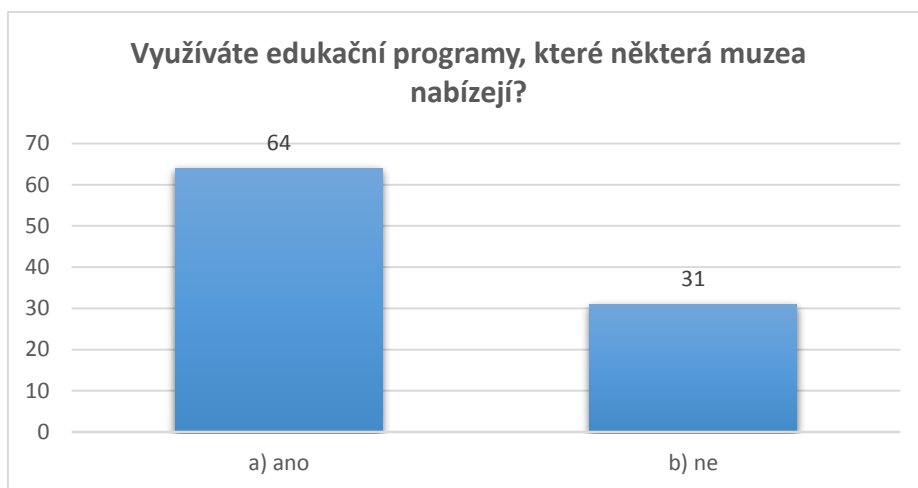
Graf č. 9

Na výčtovou položku č. 9 jsme získali 184 odpovědí. Jako nejčastější zdroje, prostřednictvím nichž se učitelé dozívají o edukačních programech muzeí, ukazuje graf č. 9, uvedli respondenti shánění informací přes internet 29 % (52) a z materiálů dodaných samotnými muzei do škol 24 % (45). Dalšími dvěma nejvíce uváděnými zdroji byly shodně s 17 % kolegové (32) a vedení školy (31) z celkových 96 respondentů. Osobní předběžnou návštěvou se o edukačních programech dozívá 9 % učitelů. Nejméně uváděnými zdroji pak byli rodiče 1 % a žáci 1 %. Jiné zdroje pak uvedli 4 učitelé, ve 3 případech to byl tisk a v 1 případě pedagog uvedl jiná média.

Položka č. 10 - Využíváte edukační programy, které některá muzea nabízejí?

Možnosti	N	%
Ano	65	68%
Ne	31	32%
Celkem	96	100%

Tabulka č. 11



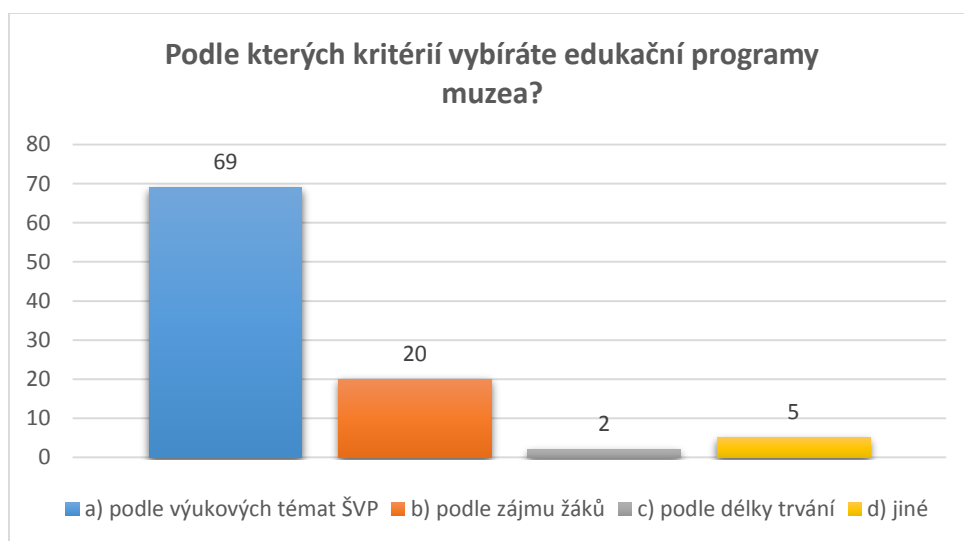
Graf č. 10

Položkou č. 10 jsme zjišťovali, zda učitelé využívají edukačních programů, které jsou jednotlivými muzei nabízeny. Z grafu č. 10 a tabulky č. 11 je patrné, že 64 respondentů tj. 68 % z celkových 98 edukační programy využívá. Dále pak 31 (32 %) dotazovaných odpovědělo, že edukační programy nabízené muzei nevyužívá.

Položka č. 11 - Podle kterých kritérií vybíráte edukační programy muzea?

Možnosti	N	%
Podle výukových témat ŠVP	69	72%
Podle zájmu žáků	20	21%
Podle délky trvání	2	2%
Jiné	5	5%
Celkem	96	100%

Tabulka č. 12



Graf č. 11

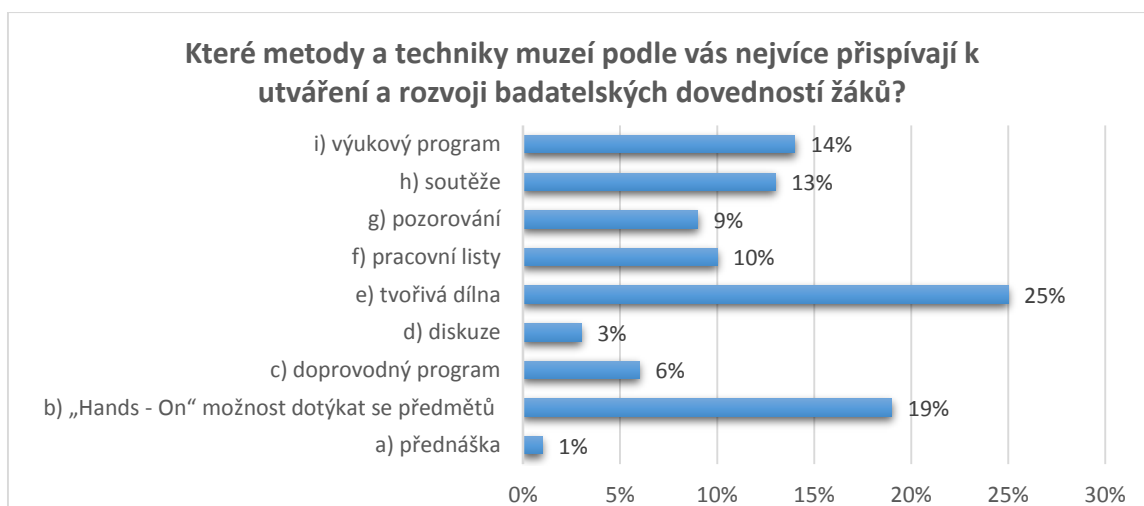
Prostřednictvím položky č. 11 jsme zjišťovali, podle kterých kritérií učitelé vybírají edukační programy. V grafu č. 11 vidíme, že nejvíce preferovaným kritériem jsou výuková témata školních vzdělávacích programů, to uvedlo 69 respondentů z celkových 96, což je 72 %, jak ukazuje tabulka č. 11. Podle zájmů žáků vybírá programy 20 učitelů z 96. Délka trvání programu se ukázala jako nejméně používané kritérium, uvedli ji jen 2 učitelé.

Položka byla charakteru polouzavřené otázky, čehož využilo 5 učitelů a jako jiná kritéria uvedli: interaktivitu programu, osobní zkušenost z expozice a kritérium aktuální nabídky uvedli 3 pedagogové.

Položka č. 12 - Které metody a techniky muzeí podle vás nejvíce přispívají k utváření a rozvoji badatelských dovedností žáků? (Označte i více možností.)

Možnosti	N	%
Přednáška	3	1%
„Hands - On“ možnost dotýkat se předmětů	62	19%
Doprovodný program	20	6%
Diskuze	9	3%
Tvořivá dílna	81	25%
Pracovní listy	33	10%
Pozorování	28	9%
Soutěže	41	13%
Výukový program	45	14%
Celkem	322	100%

Tabulka č. 13



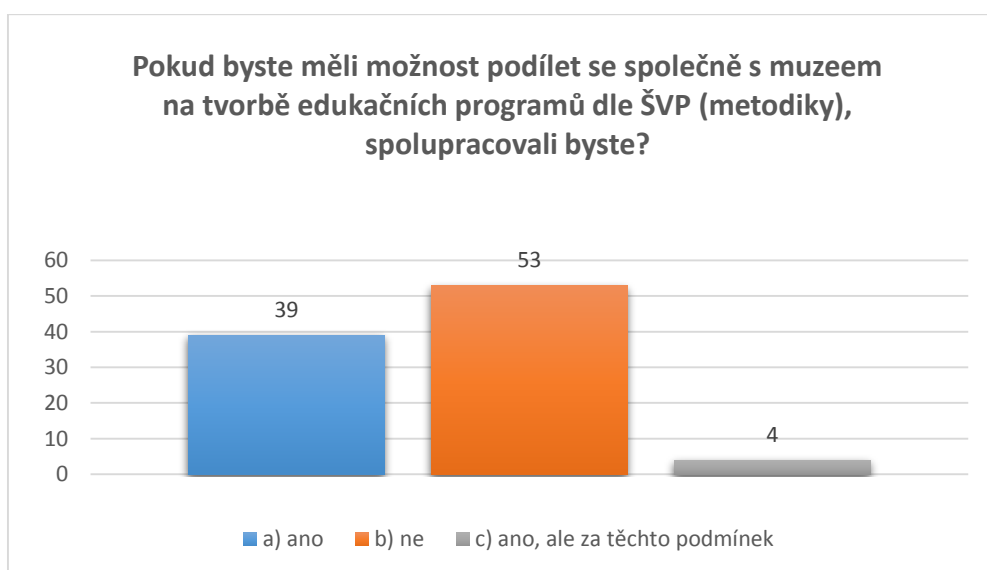
Graf č. 12

Výčtovou položkou č. 12 jsme získali od 96 dotazovaných celkem 322 odpovědí. Z grafu č. 12 vyčteme, že nejčastěji uváděné techniky a metody, které využívají muzea a které dle učitelů nejvíce přispívají k utváření badatelských dovedností žáků, jsou tvořivá dílna 25 % a metoda „Hands-on“ 19 %. Jako dalšími nejčastěji uváděnými byly: výukový program 14 %, soutěže 13 %, pracovní listy 10 %, pozorování 9 % a doprovodný program 6 %. Nejméně učitelé volili metodu diskuze 3 % a přednášky 1 %.

Položka č. 13 - Pokud byste měli možnost podílet se společně s muzeem na tvorbě edukačních programů dle ŠVP (metodiky), spolupracovali byste?

Možnosti	N	%
Ano	39	41%
Ne	53	55%
Ano, ale za těchto podmínek	4	4%
Celkem	96	100%

Tabulka č. 14



Graf č. 13

Na položku č. 13, zda by učitelé spolupracovali na tvorbě edukačních programů dle ŠVP, odpovědělo 39 učitelů kladně. Z grafu č. 13 se také dozvídáme, že 53 dotazovaných o tuto spolupráci nemá zájem. 4 respondenti uvedli, že by spolupracovali v případě, že by za to byli finančně ohodnoceni. 12 respondentů z celkových 96 nám do dotazníků k položce č. 13 připsalo, že by nespupracovali z důvodu časové náročnosti.

Závěry a celkové shrnutí budou uvedeny v kapitole 10. V následujícím textu se věnujeme vyhodnocení a interpretaci kvalitativního výzkumu, který jsme provedli prostřednictvím rozhovorů.

Rozhovor

R1: Mgr. Marta Mannová, Dětské muzeum v Brně

R2: Mgr. Drahomíra Valentová, Technické muzeum v Brně

R3: PhDr. Eva Picmausová, Muzeum města Brna

Položka č. 1

Jak dlouho působíte ve funkci muzejního pedagoga?

R1: „*Ve funkci muzejního pedagoga působím od roku 2001. Po odečtení času, který jsem strávila na mateřské dovolené, je to tuším celkem 8 let.*“

R2: „*Vystudovala jsem pedagogiku na Ústavu pedagogických věd na Filozofické fakultě MU. V Technickém muzeu pracuji 25 let a jako pedagog volného času od roku 2002.*“

R2: „*Na pozici edukačního pracovníka, pedagoga volného času, působím od roku 2003, což je nějakých 12 let. Vystudovala jsem archeologii a původně jsem pracovala jako restaurátor. S dětmi pracuji již od svých 15 let.*“

Z odpovědí na položku číslo 1 jsme zjistili, že všechny tři dotazované respondentky mají úplné vysokoškolské vzdělání a jejich působení ve funkci muzejního pedagoga je delší než 8 let.

Položka č. 2

Kdo se podílí na sestavování výukových programů?

R1: „*Programy sestavuje kolektiv našeho muzea společně. Dále spolupracujeme s kurátory sbírek z dalších pracovišť Moravského zemského muzea, partnerských muzeí a s externími spolupracovníky, jako jsou mistři lidových řemesel, sběratelé a další.*“

R2: „*Autoři expozice nebo výstavy ve spolupráci se mnou.*“

R3: „*Programy sestavuji já a moje kolegyně doktorka Barbora Svátková, která se dlouhodobě zaměřuje na zprostředkování umění a aktivně využívá animačních postupů v muzejní praxi.*“

Dotazované zcela shodně uvedly, že se na sestavování výukových programů podílí, ale zároveň spolupracují s kolegy, autory expozic a výstav.

Položka č. 3

Které výukové programy právě nabízí vaše muzeum?

R1: „*V Paláci šlechticů je to výstava Vulkány - tepny Země, která návštěvníky provede sopečnou činností Země a přiblíží vulkanismus v Česku. Pro děti je připravený doprovodný program, který jim sopečnou činnost představí pomocí her, různých obrázků či skládaček.*“

Speciálně pro výstavu vznikla také slepá mapa, na níž mají děti české sopky přiřazovat. Dále připravujeme program Velikonoce v muzeu, kde se v moderovaném programu zaměříme na období masopustu, povíme si o jednotlivých nedělích v postním období a závěrečném pašijovém týdnu.“

„V Pavilonu Anthropos jsme k výstavě Mykény a střední Evropa připravili doprovodný interaktivní program Mykény – bohové a bájní hrdinové. Cílem programu je přenést děti formou zážitkové pedagogiky do světa řeckých bájí a pověstí. Pomocí dramatické výchovy a prostřednictvím objektového učení dětem přiblížíme život olympských bohů, hrdinů Persea či Herakla, připomeneme si příběh bájně Tróje, vůdce Řeků Agamemnóna a mnohé další postavy z řecké mytologie. K dispozici jsou loutky, didaktické pomůcky, repliky na dosah. A nyní připravujeme program Kultury střední Ameriky.“

R2: *”Nabízíme výukové programy ke všem expozicím. Technická herna není expozicí v obvyklém slova smyslu. Je to zařízení, které návštěvníkovi umožňuje seznamovat se zábavnou formou s různými zákony fyziky a jejich technickými aplikacemi. Hlavní důraz je kladen na interaktivní činnost návštěvníka s fyzikálním, případně technickým experimentem, spočívající v tom, že může s jednotlivými pokusnými modely volně manipulovat a sledovat jejich výslednou reakci. V herně je hlavní zásadou: "Dotýkejte se – zkoušejte – pozorujte – poznávejte." Program k expozici Kultura nevidomých je určen zvláště vidoucím návštěvníkům, kteří poznají, jak těžké je pro nevidomé učit se číst, psát a poznávat věci a svět kolem sebe, orientovat se v prostoru. Obsahuje řadu předmětů, které nevidomým pomáhají při výuce ve škole i v běžném životě. Některé z pomůcek jsou k dispozici žákům k vyzkoušení. Expozice Parní motory je zaměřena převážně na stroje vyrobené a pracující v moravském regionu na přelomu 19. a 20. století. Představuje velké parní stroje různé konstrukce, měřicí přístroje a nástroje i funkční názorné řezy a modely. Uličku řemesel tvoří dílny hodináře, knihaře, zámečníka, krejčího, ševce a holiče v souladu s hlavním záměrem přenést návštěvníka do atmosféry meziválečného Brna. Doplňuje ji koloniál s pražírnou kávy, zubařská ordinace, hospoda a instalace části pavlačového domu s bytem. V Historické stereovizi je pro žáky připraven program, ve kterém jim bude vysvětlen princip stereoskopie včetně praktických ukázek. V další části se dozvědí o historii naší panorámy, která byla na přelomu 19. a 20. století oblíbenou atrakcí – předchůdkyní biografů. Program k expozici Historická vozidla nabízí pohled do historie a produkce nejznámějších výrobců automobilů na Moravě. Žáci si mohou vyzkoušet jízdu na jednom z prvních trenáží, které byly používány v autoškolách při výuce. V Salonu mechanické hudby jsou žáci seznamováni s dělením mechanických hracích strojků podle principu a funkce. Některé z nich -*

znělkostroj aj. si mohou poslechnout v činnosti. K dispozici je model hřebíčkového hracího stroje, na němž si žáci mohou složit a přehrát vlastní skladbu.”

R3: „Stálé expozice máme tyto: Brno na Špilberku, Muzeum hraček – Měninská brána, Dětská dílna, Špilberk – od hradu k pevnosti, Špilberk – žalář národů, Kasematy a Jihozápadní bastion. Učitelé si k nim mohou objednat komentovanou prohlídku i doprovodný program. Při objednávce programů je důležité, aby uvedli věk žáků a obsah učiva, ke kterému chtějí program přizpůsobit. My pak navrhneme rozsah, obsah a kombinaci programu, např. historický, výtvarný, komentovaná prohlídka, tvůrčí dílna, animace.“

Položka č. 3 byla informativního charakteru, ale některé informace, zvláště ty týkající se užívaných metod, prostředků a pomůcek, které zde respondentky uvedly, vzpomeneme v celkovém shrnutí.

Položka č. 4

Z čeho vycházíte při sestavování výukových programů?

R1: „V případě doprovodných výukových programů, které vytváříme k odborným výstavám, se snažíme vycházet z daného tématu. Někdy je obtížné přiblížit některé expozice a sbírkové fondy dětskému návštěvníkovi. Proto jsou tyto doprovodné programy vytvářeny v duchu moderních pedagogických přístupů. Součástí výstav jsou interaktivní programy a tematické dílny.“

R2: „V první řadě vycházíme z obsahu expozice. Programy pak sestavujeme tak, aby působily na děti zajímavě a poutavě, aby jejich prostřednictvím získávaly kladný vztah k technice a historii a aby měly pojem o vývoji techniky. Snažíme se jim přiblížit dobu, která se k daným expozicím váže, a to za pomoci nejrůznějších aktivizačních metod. Programy jsou také přizpůsobovány věku dětí a to od mateřských škol až po školy střední, jsou vytvořeny tematicky k jednotlivým expozicím, vede je proškolený průvodce a jejich délka činí cca 45 minut.“

R3: „Z již hotových výstav, našich dlouholetých zkušeností a také z poptávky od učitelů a informací, které nám poskytnou při jejich objednávce, to je oblast učiva a věk jejich žáků.“

Na položku č. 4 všechny respondentky shodně uvedly, že při sestavování výukových programů vycházejí z již hotových výstav nebo expozicí a snaží se je přizpůsobovat věkové kategorii dětských návštěvníků.

Položka č. 5

Které metody a pomůcky používáte?

R1: „Mezi metody, které používáme, patří mluvené slovo ve formě přednášky či výkladu, dialog a diskuze, didaktická hra, dramatické ztvárnění různých událostí a dějů, pozorování, soutěže.

Protože jsme Dětské muzeum a naše orientace je v první řadě směřována na dětské návštěvníky, sbírkové předměty tvoří pouze část výstavy, ale navíc využíváme replik, aby si je děti mohly osahat. Další aktivizační prvky (pomůcky) závisí na tématu dané výstavy. Samozřejmostí jsou pracovní listy, některé vyplňují děti zde nebo jsou vytvářeny tak, aby sloužily k další práci s daným tématem ve škole.“

R2: *„Použití metod a pomůcek se odvíjí podle tématu expozice. Nejčastější metody jsou metoda Hands-on, přednáška a pozorování. Dalšími doplňky jsou pojízdné panely s rozšiřujícími informacemi, obrázky a interaktivní kopie vystavených exponátů. V Technické herně je důležité, aby se návštěvníci řídili zásadou ”dotýkejte se – zkoušejte – pozorujte – poznávejte”, pak teprve nachází své uplatnění. Hojně také využíváme pracovních listů.“*

R3: *„Využíváme pracovních listů, a to u komentovaných prohlídek. Máme i metodické listy pro učitele, aby mohli s tématem dále pracovat i po absolvování prohlídky ve škole. Dále je to edukační a archeologická dílna. Důležitá je pro nás názornost a důraz na prožití si různých dějů. To jsme například využili při expozici Velká válka, kde jsme zřídili různá stanoviště, mezi nimi i ošetrovnu, a děti si pak mohly vyzkoušet ošetření v polních podmínkách apod. Jak už jsem uvedla, vše se odvíjí od věku a obsahu učiva, tomu je třeba se přizpůsobit a podle toho volíme i metody a pomůcky.“*

Z odpovědí na položku č. 5 vyplývá, že je pro muzejní pedagogy důležitá názornost a prožití dějů. Nejčastějšími metodami, které jsou v muzeích využívány a aplikovány na dětské návštěvníky, uvádějí metody „Hands-on“, přednášku, výklad, pozorování, pracovní listy a tvořivou dílnu.

Položka č. 6

Myslíte si, že programy vašeho muzea podporují děti v bádání?

R1: *„Jednoznačně. Ať už se podíváte a prostudujete kterýkoliv program (obdržela jsem Inspiration muzejní pedagogiky), který jsme v minulosti nebo dnes vytvářeli, zjistíte, že jsou tyto programy utvářeny tak, aby v dětech vzbuzovaly chuť k bádání, potažmo zjišťování nových informací, jejich třídění a další práci s nimi. V tomto hraje muzeum nezastupitelnou roli.“*

R2: *„Ano. Samozřejmě že ne každé dítě muzeum zaujme, ale myslím si, že naše programy tuto funkci plní.“*

R3: *„Já bych bádání spojila s projektovým učením. Pokud je součástí projektu i návštěva muzea a absolvování programu, který na téma projektu navazuje a umožňuje dětem bádání, pak si myslím, že se muzeum na podpoře bádání podílí.“*

Všechny respondentky se shodly, že programy jejich muzea podporují bádání. Jedna z respondentek připustila, že ne každé dítě muzeum zaujme. Další uvedla, že by bádání spojila s projektovým učením, chápe ho jako jeho součást.

Položka č. 7

Vytváříte výukové programy s ohledem na obsah RVP?

R1: „Myslím, že každoročně pořádaná Vánoční a Velikonoční dílna do toho zapadá. V případě doprovodných výukových programů vytváříme a nabízíme více variant, abychom uspokojili všechny věkové kategorie. Ne všechny programy mohou vyhovovat všem ročníkům, ale díky jejich pestré nabídce si myslím, že zde každý pedagog nalezne téma, které je aktuální pro jeho ročník.“

R2: „RVP bereme v potaz. Už proto, že spolupracujeme s budoucími pedagogy.“

R3: „Ano. Jak už jsem se zmínila, je důležité, aby nám učitelé při objednávce programu sdělili, k jakému učivu se má program vztahovat.“

Všechny dotazované na položku č. 7 odpověděly, že výukové programy vytváří s ohledem na RVP, berou ho v potaz.

Položka č. 8

Spolupracujete při sestavování těchto programů s učiteli?

R1: „V minulosti se hodně mluvilo o tom, že spolupráce s pedagogy by mohla být přínosná jak pro ně, tak i pro muzeum, ale pokud vím, tak k nějaké zásadnější spolupráci nedošlo.“

R2: „Přímo na programech ne. Ale spolupracujeme se Základní školou Slovanské nám. a Základní školou Novolišeňská. Nejúspěšnější jsou aktivity studentů s jejich profesory z Ústavu fyzikální elektroniky Přírodovědecké fakulty MU, kteří každoročně o Muzejní noci předvádějí efektní fyzikální pokusy v Technické herně. Obdobně zde předváděli žáci z fyzikálního kroužku ZŠ Novolišeňská “fyzikální cirkus” pod vedením p. učitelky RNDr. Badinkové - Pejčochové.“

R3: „Nespolupracujeme. Myšlenky na spolupráci tu byly, ale k jejich naplnění nedošlo.“

Na otázku, zda spolupracují při sestavování výukových programů s učiteli, dvě respondentky zcela jasně odpověděly, že i přes snahy o tuto spolupráci v minulosti k ní nikdy nedošlo. Třetí respondentka uvedla, že se učitelé nepodíli přímo na sestavování programů, ale se školami spolupracují.

Položka č. 9

Ze které strany není o společnou spolupráci zájem? A proč?

R1: „Myslím si, že je to hlavně spojené s nedostatkem času u učitelů. Jak už jsem se zmínila, pokusy tu byly, ale bez výsledku.“

R2:

R3: „Zájem není ze strany učitelů. Přikládám to nedostatku času a navíc si myslím, že i vedení škol tomu není moc nakloněno a spolupracovat s námi ve volném čase a zadarmo, to v dnešní době vidím jako zcela nemožné.“

Jako stranu, ze které není o společnou spolupráci škol a muzeí zájem, dvě ze tří dotazovaných uvedly učitele. Za hlavní důvod nespolupráce považují nedostatek času učitelů a domnívají se, že svou roli v tom hrají i finance. Jedna respondentka na položku č. 9 neodpověděla, protože se školami spolupracuje, ale tato spolupráce se netýká tvorby výukových programů, ale pracovních listů.

Položka č. 10

Máte nějakou zpětnou vazbu od pedagogů nebo žáků na výukové programy? Kterou metodou ji získáváte?

R1: „S žáky se snažíme program zhodnotit na jeho konci společnou diskuzí, pro vyplňování dotazníků dětmi nenacházíme čas. Pro učitele máme připravený krátký sedmibodový dotazník. V něm se jich ptáme, jak program hodnotí, zda si myslí, že žáky zaujal, na časové rozvržení programu na teoretickou a praktickou část, jak se o programu dozvěděli. Také nás zajímá, zda obsah programu navazoval na školní vzdělávací program jejich školy.“

R2: „V minulosti jsme dotazníky používali. Zpětnou vazbou pro nás bylo to, že většina učitelů by uvítala, kdyby byly programy kratší. Zde si myslím, že došlo ke zlepšení. Velký ohlas u nich měla Technická herna. V posledních letech je pro nás zpětnou vazbou to, že se k nám školy a pedagogové opakovaně vrací s novými žáky. Také vyžadují naše průvodce, se kterými byli v minulosti velmi spokojeni, především paní Mgr. Kubišovou a pana Ing. Hemerku.“

R3: „S žáky hodnotíme společně program na jeho konci. Zpětnou vazbu od učitelů získáváme prostřednictvím dotazníků, které zasíláme na e-mail. Ředitel našeho muzea na každoročním setkání s řediteli škol také využívá dotazníků.“

Prostřednictvím položky č. 10 jsme se ptali, zda a jakým způsobem získávají zpětnou vazbu od učitelů nebo žáků. Respondentky uvedly, že využívají nebo využívaly dotazníky pro učitele. Zpětnou vazbu od žáků získávají dvě respondentky formou rozhovoru nebo diskuze na konci programu. Jedna z respondentek uvedla, že na dotazníky pro děti nenachází čas. Jako

zpětnou vazbu vidí jedna dotazovaná v tom, že se pedagogové opakovaně vrací a vyžadují průvodce, se kterými byli v minulosti spokojeni.

Položka č. 11

Informujete školy o výukových programech? Jakým způsobem?

R1: „V dotazníku, o kterém jsem se už zmínila a který funguje jako zpětná vazba pro pedagogy, je místo na uvedení e-mailové adresy. Většina pedagogů jej vyplní. My je poté zpracujeme a tuto databázi využíváme k zaslání informací o aktuálních programech našeho muzea. Samozřejmě máme webové stránky, využíváme letáky, reklamu v Metropolisu a dalších webech města Brna.“

R2: „Nejčastěji školy informujeme formou e-mailu. Na recepci máme k dispozici záznamové archy, kde učitelé vyplňují, ze které jsou školy, a je tam i pole pro e-mailovou adresu. Tyto údaje pak zpracováváme. V dnešní době máme již velmi obsáhlou databázi. Samozřejmě máme www stránky i reklamu na informačním webu města Brna a využíváme i dalších prostředků propagace.“

R3: „Informujeme je zasláním nabídek na školní maily, reklamou v Učitelských novinách, na webu města Brna a samozřejmě máme svoje webové stránky, které jsou hojně navštěvovány.“

Položkou č. 11 jsme zjišťovali, zda a jakým způsobem muzea informují školy o svých programech. Dotazované shodně odpověděly, že školy informují, a jako nejčastější formu uvedly zaslání informací na e-mailové adresy. Jako další zdroj shodně uvedly informace na webových stránkách muzea.

Položka č. 12

Mají pedagogové o vaše výukové programy zájem?

R1: „Zájem mají a muzeum navštěvují. Musím však přiznat, že v dobách, kdy bylo Dětské muzeum novinkou, v jeho začátcích, byla jeho návštěvnost větší. Přisuzuji to ale zkvalitnění programů dalších muzeí, jejich snaze atraktivnit návštěvy dětem, a to vidím jako pozitivní. Když se dnes podíváte na stránky města Brna, tak nejen muzea, ale i knihovny a další instituce nabízejí velké množství výstav s doprovodnými programy. Dále tu máme zájmové kroužky pro děti atd. Dětské muzeum se nám nepatrně začíná v této konkurenci ztrácet.“

R2: „Ano, a velký. Z našich každoročních statistik jasně vyplývá, že návštěvnost se každým rokem zvyšuje. Za poslední rok navštívilo naše muzeum více než 15 tisíc návštěvníků.“

R3: „Mají, a to velký. Jsme plně vytíženi a i tak nám statistiky ukazují mírně vzrůstající tendenci návštěvnosti.“

Poslední položkou č. 12 jsme se ptali, zda mají pedagogové o programy muzeí zájem. Dvě dotazované odpověděly, že pedagogové zájem mají a to velký, což jsme mohli také posoudit podle statistik, které nám byly předloženy. Třetí respondentka uvedla, že učitelé zájem mají a muzeum navštěvují, ale připustila určitou stagnaci v návštěvnosti.

V následující kapitole se budeme věnovat shrnutí výsledků, ověřování platnosti předpokladů a celkovému shrnutí výzkumu.

10 SHRnutí VÝSLEDKŮ, OVĚŘENÍ PLATNOSTI PŘEDPOKLADŮ A CELKOVÉ SHRnutí VÝZKUMU

10.1 Shrnutí výsledků

Dotazník

Položka č. 1 – *Současné další pedagogické vzdělávání?*

Tato položka byla informativní a nijak nesouvisí s žádným námi stanoveným předpokladem. Pokud bychom sečetli počet učitelů, kteří studují vysokou školu a absolvují kurzy, zjistíme, že 84 % ze všech dotazovaných se věnuje dalšímu svému vzdělávání, což je pozitivní zjištění, otázkou však je, zda čas, který je tomuto věnován, nechybí při přípravě učitelů na výuku.

Položka č. 2 – *V případě, že badatelskou metodu znáte, kde jste se s ní seznámili?*

Tato položka byla také informativní. Největší podíl na seznámení se s touto metodou má vysokoškolské studium, dále pak kurzy a studium odborné literatury.

Položka č. 3 – *Využíváte ve vyučování badatelskou metodu?*

Tato položka je důležitá pro vyvrácení nebo potvrzení předpokladu 5. Zjistili jsme, že 76 učitelů z 96 metodu badatelství zná. Do tohoto výsledku jsme nezahrnuli 5 učitelů, kteří uvedli, že o metodu nemají zájem, protože nám tato odpověď neukazuje, zda metodu znají či neznají. Ze 76 učitelů, kteří tuto metodu znají, ji využívá 61 %.

Položka č. 4 – *Jaký přínos vidíte v rozvoji badatelských dovedností pro žáky 1. stupně ZŠ?*

Tato položka nám dokázala, vzhledem k jejímu výčtovému charakteru a 251 odpovědím, že učitelé považují badatelskou metodu za přínosnou v mnoha ohledech. Největší zastoupení v odpovědích měl přínos pro uvědomování si souvislostí mezi známými a nově získanými poznatky. Tento výsledek je pro nás důležitý vzhledem k předpokladu 6.

Položka č. 5 – *Vidíte některé objektivní překážky, které neumožňují rozvíjet badatelské dovednosti na 1. stupni ZŠ?*

Tato položka byla informativní, chtěli jsme jejím prostřednictvím zjistit, co by mohlo být hlavní příčinou toho, že učitelé badatelskou metodu nevyužívají. Z odpovědí vyplývá, že za největší překážky učitelé považují organizační nároky, málo času na přípravu a velký počet žáků ve třídě. Překvapilo nás, že učitelé uváděli i nedostatek námětů a výukových materiálů, protože

máme za to, že v dnešní době jich je dostatek. Jako jiné překážky uváděli, že jim brání nedostatek financí, problém v časové náročnosti, špatné vybavení tříd a nedostatek pomůcek.

Položka č. 6 – *Myslíte si, že návštěva muzea rozvíjí badatelské dovednosti žáků?*

Výsledky této položky jsou důležité pro předpoklad 1. 71 % učitelů uvedlo, že ano. Pouhá 2 % si myslí, že ne. Zde je třeba také uvést, že 27 % zbylých učitelů si myslí, že muzeum rozvíjí badatelské dovednosti omezeně. Vzhledem k charakteru položky, která byla otázkou uzavřenou, jsme se bohužel nedozvěděli, jaká omezení mají učitelé na mysli.

Položka č. 7 – *Jak často během školního roku navštěvujete se svými žáky muzeum?*

Touto položkou jsme zjišťovali, jaká je frekvence návštěvnosti muzeí během jednoho školního roku. Odpovědi nám ukázaly, že učitelé využívají muzea ve výuce 1-2krát ročně a 14 % pedagogů návštěvu muzea do výuky nezařazuje vůbec. Jen 3 učitelé uvedli častější návštěvnost než 2krát ročně. Tyto výsledky jsou pro nás pouze informativní, ale zmíníme je v závěru práce.

Položka č. 8 – *Za jakým účelem plánujete návštěvu muzea?*

U této položky respondenti vyznačili důvody, které je vedou k návštěvě muzea. Mohli označit i více možností. Z předložených odpovědí nejčastěji vybírali doplnění poznatků sdělených ve vyučování, což pro nás bylo překvapením. Výsledek je důležitý pro předpoklad 2.

Položka č. 9 – *Jakým způsobem se dozvídáte o edukačních programech muzeí?*

Tato položka byla informativní. V této položce nás zajímalo, jakým způsobem jsou učitelé nejčastěji informováni o programech muzeí. Námi předpokládané: z materiálů dodaných muzei do škol se umístilo na druhém místě. Jako nejčastější způsob se ukázalo shánění informací přes internet samotnými učiteli.

Položka č. 10 – *Využíváte edukační programy, které některá muzea nabízejí?*

Na položku využívání edukačních programů nabízených muzei odpověděly více než dvě třetiny dotazovaných kladně. To je potěšující nejen pro nás, ale i pro pracovníky muzeí, kteří tyto programy sestavují.

Položka č. 11 – *Podle kterých kritérií vybíráte edukační programy?*

Nepřekvapilo nás, že zájem žáků nehraje ve výběru edukačních programů významnou roli. Je to hlavně z důvodů koncepce dnešního školství, kde je kladen velký důraz na dodržování ŠVP.

Z tohoto důvodu bylo zřejmě nejvíce uváděným kritériem: výuková témata ŠVP. Výsledky této položky jsou podstatné pro potvrzení či vyvrácení předpokladu 3.

Položka č. 12 – *Které metody a techniky muzeí podle vás nejvíce přispívají k utváření a rozvoji badatelských dovedností žáků?*

U této položky respondenti vyznačili metody a techniky, které dle nich nejvíce přispívají k rozvoji badatelských dovedností žáků. Mohli označit i více možností. Celkem jsme získali 322 odpovědí. Podle očekávání nejčastěji vybírali tvořivou dílnu a metodu „Hands-on“. Překvapením pro nás bylo, že nejméně zastoupené byly slovní metody jako diskuze a přednáška. Ve volných odpovědích učitelé uvedli další možnosti přínosu pro rozvoj badatelských dovedností, a to: muzeum rozvíjí badatelské dovednosti tím, že vzbuzuje zájem žáků o učivo na dané téma a podporuje v nich chuť k získávání a poznávání dalších souvislostí; v muzeu se dá bádát; prožití výukových programů, ve kterých je užíváno názorných pomůcek a aktivizujících metod. Výsledky této položky jsou důležité pro předpoklad 4.

Položka č. 13 – *Pokud byste měli možnost podílet se společně s muzeem na tvorbě edukačních programů dle ŠVP, spolupracovali byste?*

Výsledky poslední položky jsou podstatné pro potvrzení, nebo vyvrácení předpokladu 7. Tyto výsledky byly těsné. Zatímco my jsme předpokládali, že většina učitelů by byla ochotna spolupracovat, šetřením se ukázalo, že tomu tak není. 12 učitelů k této otázce připsalo, že důvodem je nedostatek času a 4 učitelé by spolupracovali, pokud by za to byli finančně ohodnoceni.

Rozhovor

Všechny 3 respondentky mají úplné vysokoškolské vzdělání a s prací muzejního pedagoga mají dlouholeté zkušenosti.

Shodně uvedly, že se podílí na tvorbě edukačních programů osobně a také, že spolupracují s kolegy a kurátory expozic. Při tvorbě těchto programů nejčastěji vycházejí z již hotových výstav. Jedním z nejdůležitějších faktorů, které ovlivňují tvorbu jejich výukových programů, je věková kategorie návštěvníků. Z tohoto důvodu se snaží co nejvíce přiblížit programy dětským návštěvníkům prostřednictvím nejrozmanitějších výukových metod, názornosti a prožití dějů, přičemž berou i ohledy na RVP.

Dotazované se shodují v názoru, že programy jejich muzeí podporují děti v bádání.

V odpovědích na otázku ohledně spolupráce s učiteli na tvorbě výukových programů se jedna respondentka neshodovala se zbylými dvěma. Výsledkem ale je, že učitelé s muzei na tvorbě programů nespolupracují. Respondentky vidí jako hlavní důvod nedostatek času ze strany učitelů, ony samy uvádějí, že z jejich strany snaha byla.

Dotazované informují školy o svých programech nejčastěji prostřednictvím e-mailů a webových stránek. Zpětnou vazbu od učitelů získávají prostřednictvím dotazníků a od žáků společnou diskuzí v závěru prožitého programu.

10.2 Ověření platnosti předpokladů

Předpoklad 1: *Většina respondentů si myslí, že návštěva muzea rozvíjí badatelské dovednosti žáků.*

Tento předpoklad se **potvrdil**. Podle našeho výzkumu si učitelé skutečně myslí, že návštěva muzea rozvíjí badatelské dovednosti žáků. Stejně tak smýšlí i muzejní pedagogové, kteří byli do našeho výzkumu zahrnuti.

Předpoklad 2: *Učitelé plánují návštěvu muzea za účelem získání poznatků pro další práci s žáky.*

Platnost tohoto předpokladu se **nepotvrdila**. Předpokládali jsme, že učitelé plánují návštěvu muzea za účelem získání poznatků pro další práci s žáky, neboť si myslíme, že návštěva muzea žáky obohatí o nové poznatky a s těmi je pak možno dále pracovat ve výuce. Učitelé ale nejčastěji plánují návštěvu muzea z důvodu doplnění poznatků sdělených ve vyučování.

Předpoklad 3: *Učitelé využívají edukačních programů, které muzea nabízejí, a je pro ně nejdůležitější návaznost těchto programů na výuková témata ŠVP.*

Tento předpoklad se **potvrdil**. ŠVP je pro učitele opravdu důležitým vodítkem pro výběr programů muzeí. Ukazuje nám to i snaha pracovníků muzeí, kteří berou v potaz RVP a přihlížejí k němu při tvorbě programů.

Předpoklad 4: *Nejčastější metodou nebo technikou, která podle učitelů rozvíjí badatelské dovednosti žáků a muzea ji využívají, je metoda Hands-On a tvořivá dílna.*

Předpoklad se **potvrdil**. Učitelé skutečně považují jako nejefektivnější metodu pro rozvoj badatelských dovedností metodu „Hands-on“ a tvořivou dílnu. Zároveň se nám prostřednictvím rozhovorů potvrdilo, že jsou tyto metody hojně využívány v edukačních programech muzeí.

Předpoklad 5: *Učitelé vlastivědy badatelskou metodu znají a využívají.*

Tento předpoklad se **potvrdil**. Náš výzkum prokázal, že většina učitelů badatelskou metodu zná. Dále se také potvrdilo, že většina učitelů, kteří metodu znají, ji využívá.

Předpoklad 6: *Učitelé vlastivědy vidí největší přínos ve využívání badatelské metody v tom, že si žáci uvědomují souvislosti mezi známými a nově získanými poznatky.*

Platnost tohoto předpokladu se **potvrdila**. Podle našeho výzkumu vidí učitelé největší přínos v uvědomování si souvislostí mezi známými a nově získanými poznatky.

Předpoklad 7: *Pokud by byla učitelům nabídnuta možnost podílet se na tvorbě edukačních programů společně s muzeem, většina učitelů by spolupracovala.*

Tento předpoklad se **nepotvrdil**. Většina učitelů nemá zájem o spolupráci s muzeem, potažmo podílet se na tvorbě edukačních programů. To se nám potvrdilo i z rozhovorů s muzejními pedagogy.

10.3 Celkové shrnutí

Hlavním cílem našeho výzkumu bylo zjistit, zda má muzeum schopnosti a možnosti rozvíjet badatelské dovednosti žáků na 1. stupni ZŠ.

Ke splnění cíle jsme použili metodu nestandardizovaného dotazníku a strukturovaného rozhovoru, které jsme sami zkonstruovali. Zjistili jsme, že muzea jsou, prostřednictvím edukačních programů, které vytváří a nabízí učitelům, schopna rozvíjet badatelské dovednosti žáků.

K dílčím cílům patřilo zjistit, za jakým účelem učitelé plánují návštěvu muzea. Zde jsme zjistili, že učitelé nejčastěji volí návštěvu muzea z důvodu doplnění poznatků sdělených ve vyučování. Toto nás překvapilo, protože jsme předpokládali, že učitelé navštěvují muzeum za účelem získání poznatků pro další práci s žáky a že návštěvou muzea jejich poznávání dané oblasti nekončí.

Dalším dílčím cílem bylo zjistit, zda učitelé využívají edukačních programů muzeí a podle kterých kritérií je vybírají. Potěšujícím zjištěním bylo, že více než dvě třetiny učitelů tyto programy využívají. Hlavním kritériem pro výběr programů je jejich návaznost na ŠVP, čemuž se přizpůsobují i pracovníci muzeí, kteří při vytváření programů berou ohled na RVP.

Dalším dílčím cílem bylo zjistit, které metody a techniky nabízené muzei prostřednictvím edukačních programů podle názoru učitelů nejvíce rozvíjejí badatelské

dovednosti žáků. Z rozhovoru s muzejními pedagogy jsme se dozvěděli, že jejich nabídka metod a technik je opravdu pestrá. To se také odrazilo v množství odpovědí učitelů. Jako nejvíce efektivní metodu považují však metodu „Hands-on“ a tvořivou dílnu.

Dalšími dílčími cíli bylo zjistit, zda učitelé znají a využívají badatelskou metodu a v čem vidí její přínos. Vyšlo nám, že většina učitelů badatelskou metodu zná a ti, co ji znají, ve většině případů uvedli, že ji využívají. Jako největší přínos ve využívání badatelské metody pedagogové vidí uvědomování si souvislostí mezi známými a nově získanými poznatky.

Posledním dílčím cílem bylo zjistit, zda by učitelé spolupracovali s muzei na tvorbě edukačních programů. Zde jsme překvapivě zjistili, že většina učitelů nemá o tuto spolupráci zájem. V rozhovorech se nám tato skutečnost také potvrdila. Učitelé také uváděli, že by nespolupracovali z časových a finančních důvodů, to zmínili i respondenti v rozhovorech.

Z dotazníků jsme zjistili, že velká část učitelů navštěvuje muzeum 1-2krát ročně a využívá edukační programy, což je pozitivní zjištění. Pracovnice muzeí potvrdily, že jejich programy přispívají k rozvoji badatelských dovedností. Návštěva muzea má skutečně potenciál rozvíjet u žáků badatelské dovednosti, neboť u nich probouzí zvědavost, která vede k dalšímu vyhledávání informací a jde o silný zážitek, z kterého mohou děti dále těžit.

Nepotvrdily se dva předpoklady, které spolu souvisí. Doporučili bychom využívat muzeum k motivaci a získání poznatků pro další práci, tedy i k pokračování bádání ve škole, a to hlavně z důvodu, aby návštěva muzea byla dalším podnětem k přemýšlení a následné práci ve škole. Pro lepší dosažení tohoto cíle je však potřebná spolupráce ze strany učitelů s muzei. Spolupráce nemusí být přímo na vytváření edukačních programů, ale učitel by se měl s výukovým (edukačním) programem předem blíže seznámit, aby zjistil, co je jeho obsahem. Jen tak může žáky na návštěvu muzea dobře připravit a po návštěvě rozvíjet získané poznatky a dovednosti další prací ve škole. Muzea tím, že využívají netradičních metod a poskytují žákům odlišné možnosti než škola, zvyšují motivaci žáků a zájem o školní předmět a jsou zdrojem nápadů, které se dají využít v další práci ve třídě.

Je třeba, aby učitelé vnímali učení, jehož základem je poznávání v muzeu jako obohacující pro žáky a výsledkem těchto návštěv muzea bude další zájem poznávat a sdílet poznané.

ZÁVĚR

*„Řekni mi a já zapomenu, ukaž mi a já si zapamatuji, nech mne to dělat a já to pochopím.“
(čínské přísloví)*

Ve vyučování předmětu vlastivěda se v současné době klade důraz na propojení vědomostí s dovednostmi, které jsou důležité pro praktický život. Z tohoto důvodu by měl pedagog umět uchopit co nejvíce nástrojů soudobého vzdělávání a umět žáky dostatečně motivovat k tomu, aby se z posluchačů stali aktivními účastníky výchovně vzdělávacího procesu.

Problematika badatelských dovedností je v našem školství a především v oblasti pedagogického výzkumu málo probádána. Důvodem může být pozdní reforma školství a převaha memorování detailních dat nad osvojováním dovedností. Memorování je metodicky ve výuce snazší než rozvoj dovedností. Podle zahraničních výzkumů je rozvoj dovedností způsob, který v učení přináší kvalitnější a trvalejší výsledky. Badatelské dovednosti mohou navíc přispět k rozvoji logického myšlení žáků, k jejich samostatnosti a k dovednosti práce s informačními zdroji.

Hlavním cílem práce bylo zjistit, zda má muzeum schopnosti a možnosti rozvíjet badatelské dovednosti žáků na 1. stupni ZŠ. Zároveň jsme zjišťovali, jaké je povědomí učitelů o badatelské metodě a jak hojně je využívána. V první části jsme se soustředili na teoretické podchycení tematiky pomocí odborné literatury, a to podle schématu postupu od obecného ke konkrétnímu.

V rámci tohoto úkolu jsme prostudovali publikace, které se zabývají vyučovacími metodami, a publikace o rozvoji dovedností. Jádrem teoretické části práce je pak věnováno badatelsky orientovanému vyučování a jeho zařazení do výuky vlastivědy na 1. stupni ZŠ. Představili jsme metody a styly vyučování, které lze v badatelské výuce využít, a vymezili jsme, jak je možné rozvíjet základní badatelské dovednosti. Jelikož jsme zjišťovali, zda k utváření a rozvoji badatelských dovedností přispívá výuka v prostředí muzea, seznámili jsme se s edukačními programy a s historií tří vybraných brněnských muzeí.

Záměrem empirické části práce bylo zmapovat a porovnat dva pohledy na tuto problematiku. Jeden vycházel z požadavků a možností školní výuky vlastivědy, druhý z pohledu muzejního pedagoga. Ke splnění cíle jsme použili metodu nestandardizovaného dotazníku a strukturovaného rozhovoru, které jsme sami zkonstruovali.

Návštěvy muzea v rámci vyučování vlastivědy přispívají ke zkvalitnění výuky, umožňují žákům získat nejen trvalejší vědomosti, ale hlavně zájem o historii. Dále jsme zjistili,

že muzea prostřednictvím edukačních programů, které vytváří a nabízí žákům, jsou schopna a přispívají k rozvoji badatelských dovedností žáků.

K dílčím cílům patřilo zjistit, za jakým účelem učitelé plánují návštěvu muzea. Zde jsme zjistili, že učitelé nejčastěji volí návštěvu muzea z důvodu doplnění poznatků sdělených ve vyučování, což nás překvapilo, protože jsme předpokládali, že učitelé navštěvují muzeum pro získání poznatků pro další práci s žáky a že návštěvou muzea jejich poznávání dané oblasti nekončí, ale podnítl další zájem a aktivitu. Pokud bude návštěva muzea jen občasným zpestřením vyučování či školním výletem, nebude představovat důležitý prvek ve vytváření požadovaných hodnot.

Potěšujícím zjištěním bylo, že více než dvě třetiny učitelů využívají edukační programy nabízené muzei. Hlavním kritériem pro výběr programů je jejich návaznost na ŠVP, čemuž se přizpůsobují i pracovníci muzeí, kteří při vytváření programů berou ohled na RVP a využívají při své činnosti pedagogické metody. Muzea i pedagogové si stále více uvědomují, že nestačí „osahat, vidět, zažít“, ale je nutné ovlivnit myšlení žáků dalším zprostředkováním.

Z rozhovorů s muzejními pedagogy jsme se dozvěděli, že nabídka metod a technik zkoumaných brněnských muzeí je opravdu pestrá. To se také odrazilo i v množství odpovědí učitelů. Jako nejvíce efektivní metodu považují učitelé metodu „Hands-on“ a tvořivou dílnu. U obou metod jde především o učení z předmětů, kdy dochází k vnímání předmětů všemi smysly a získávání nových podnětů, dovedností a vědomostí. Žáci si tyto zkušenosti a dovednosti lépe uchovávají v paměti. Muzea se tak stávají důležitým článkem ve výchovně vzdělávacím procesu.

Dalšími dílčími cíli bylo zjistit, zda učitelé znají a využívají badatelskou metodu a v čem vidí její přínos. Většina učitelů badatelskou metodu zná a ti, co ji znají, ve většině případů uvedli, že ji využívají. Jako největší přínos ve využívání badatelské metody pedagogové vidí uvědomování si souvislosti mezi známými a nově získanými poznatky, což je základem další práce s informačními zdroji, jejich tříděním, hodnocením a využíváním.

Překvapivě jsme však zjistili, že většina učitelů nemá o spolupráci s muzei zájem. V rozhovorech s muzejními pedagogy se nám tato skutečnost také potvrdila. Učitelé také uváděli, že by nespolečně pracovali z časových a finančních důvodů, což zmínili i respondenti v rozhovorech. Potenciál muzea je možné umocnit, vznikne-li mezi školou a muzeem určitý vztah, který bude směřovat k vzájemné spolupráci. Ze strany škol je ale spolupráce pedagogů s muzei vnímána jako práce navíc na základě jejich dobré vůle. Ideální by bylo, kdyby se spolupráce pro obě strany stala samozřejmostí. Velké možnosti k této spolupráci dávají hlavně

malá městská muzea, která nemají muzejního pedagoga a náplní jejich „programu“ je jen přednáška.

Jak uvádí Straková ve svém článku *Moderní vyučování* o vzdělávání pedagogů a muzejních pracovníků: „...vždycky nám dá velkou práci učitele přesvědčit, že když pracují s dětmi v muzeu, řadu položek v osnovách naplňují, a to daleko hodnotnějším způsobem než při běžné výuce. Pocit velké části učitelů z našich kurzů bych přirovnala k obavám cestujícího v tramvaji, který ví, že nemá platnou jízdenku, a zároveň ví, že ta cesta má pro něj mimořádný význam. Při důkladné analýze vzdělávacích předpisů však vychází najevo, že učitelé lístek v ruce mají a stačí jej jen označit ...“⁸⁰

Myslím si, že cíl práce byl splněn. Pro mě byla práce přínosem, neboť mi rozšířila znalosti výběru vyučovacích metod vhodných pro rozvoj badatelských dovedností a nastínila možnosti, jak mohu ve své budoucí praxi využít edukační programy muzeí v další badatelské výuce.

Doufám, že touto prací přispějí i k podpoře využívat muzeum k rozvoji badatelských dovedností žáků a nejen k ní, a případně i k podpoře spolupráce pedagogů s muzejními pracovníky. Jestliže se učitel rozhodne využít návštěvu muzea jako součást výuky, měl by získat o edukačních programech co nejvíce informací a komunikovat s muzejním pracovníkem. Jedině tak může žáky dobře připravit na tuto návštěvu a plně využít vzdělávací potenciál muzea.

⁸⁰ STRAKOVÁ, Jana.: Brána muzea otevřená. *Moderní vyučování*. 2004, roč. 10, č. 1, s. 3.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

ICOM – Mezinárodní rada muzeí ICOM (International Council of Museums) je mezinárodní profesní nevládní organizace se statutem konzultanta UNESCO. Byla založena roku 1946 z iniciativy Chaucey J. Hamlina (USA) a Georgess Sallese (Francie).

MMB – Muzeum města Brna

MZM – Moravské zemské muzeum

PISA – Programme for International Student Assessment – (mezinárodní projekt zjišťování kompetencí patnáctileté mládeže).

RVP – Rámcový vzdělávací program

ŠVP – Školní vzdělávací program

TMB – Technologické muzeum v Brně

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ

Děti, mládež, --a muzea? III.: sborník příspěvků ze stejnojmenné konference uspořádané v Moravském zemském muzeu ve dnech 28. - 29. ledna 2003. Brno: Moravské zemské muzeum, 2003, 124 s. ISBN 80-7028-205-3.

BRABCOVÁ, Alexandra. *Brána muzea otevřená: [průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea]*. Náchod: Juko, [2003], 583 s. ISBN 80-86213-28-5.

BRODESSER, Slavomír, Jan BŘEČKA a Jiří MIKULKA. *K poznání a slávě země--: dějiny Moravského zemského muzea.* Vyd. 1. Brno: Moravské zemské muzeum, 2002, 71 s. ISBN 80-7028-183-9.

ČÁP, Jan. *K vymezení pojmů dovednost a návyk.* Pedagogika, 10/3, 1960, s. 335-355

DOČEKAL, Vít. *Prožitkové, zážitkové nebo zkušenostní učení?* Pdf UP Olomouc, E-pedagogium, 1, 2012, s. 9-17. ISSN 1213-7758. s. 14

FILOVÁ, Hana a Jarmila SVOBODOVÁ. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí: (zdroje inspirace pro učitele).* Brno: MSD, 2007, 220 s. ISBN 978-80-86633-93-0.

GAVORA, Petr. *Kritické myslenie v škole.* Bratislava: Pedagogická revue, 1995. ISBN 1211-4699.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu.* 2., rozš. České vyd. Brno: Paido, 2010, 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

HARRISON, R. *Communication theory.* In R. V. Wiman and W. C. Meierhenry (Eds.) *Educational media: Theory into practice.* Columbus, 1969, OH: Merrill.

HORÁK, František. *Aktivizující didaktické metody.* 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1991, 101 s.

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

JŮVA, Vladimír. *Dětské muzeum: edukační fenomén pro 21. století.* Brno: Paido, 2004, 264 s. ISBN 80-7315-090-5.

JŮVA, Vladimír. J. A. Komenský a výchovné využití muzea. *Komenský*, Brno: PdF MU v Brně, 1991, vol. 116, No 4, p. 148-150. ISSN 0323-0449.

JŮVA, Vladimír. *Úvod do dějin pedagogiky: Pro posluchače pedagogických fakult.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1992. ISBN 80-210-0402-9.

JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. *Úvod do pedagogiky.* 3. dopl. vyd. Brno: Paido, 1997, 108 s. ISBN 80-85931-39-7.

JŮVA, Vladimír. *Výchovné možnosti muzea.* Brno: vl. n., 1992, 8 s.

JŮVA, Vladimír. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium.* Brno: Paido, 2001, 118 s. ISBN 80-85931-95-8.

KANCÍR, Ján a Alena MADZIKOVÁ. *Základy didaktiky vlastivedy.* 1. vyd. Prešov: Prešovská univerzita, 1999, 153 s. ISBN 80-88722-57-8.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola.* Vyd. 1. Praha: Portál, 1997, 147 s. ISBN 80-7178-167-3.

KOMENSKÝ, Jan Amos a Jan PATOČKA. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského.* Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1958, 450 s.

KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga.* 2., přeprac. a dopl. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2011, 185 s. ISBN 978-80-87474-34-1.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Tvorba školního vzdělávacího programu krok za krokem - s pedagogickým sborem.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006, 116 s. ISBN 80-210-4063-7.

KRAUS, Jiří a kol. *Nový akademický slovník cizích slov. A-Ž.* 1. vyd. Praha: Academia, 2005. 879 s. ISBN 80-200-1351-2.

LERNER, Isaak Jakovlevič. *Didaktické základy metod výuky.* 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986, 165 s.

- MAŇÁK, Josef. *Alternativní metody a postupy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1997, 90 s. ISBN 80-210-1549-7.
- MAŇÁK, Josef. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1998, 134 s. ISBN 80-210-1880-1.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*. 1. vyd. Praha: SPN, 1975, 324 s.
- NEZVALOVÁ, Danuše. *Inovace v přírodovědném vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, 67 s. ISBN 978-80-244-2540-5.
- PECINA, Pavel a Lucie ZORMANOVÁ. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009, 147 s. ISBN 978-80-210-4834-8.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2008, 380 s. ISBN 978-80-7367-427-4.
- POLÁKOVÁ, Zdena. *Inspiration muzejní pedagogiky*. Vyd. 1. Brno: Dětské muzeum - Centrum muzejní pedagogiky, Moravské zemské muzeum, 2010-, ^^^sv. ISBN 978-80-7028-361-5. s. 11-12
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013, 483 s. ISBN 978-80-262-0456-5.
- PRŮCHA, Jiří. *Moderní vzdělávací technologie*. Vyd. 1. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2003, 93 s. ISBN 80-86723-01-1.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995, 292 s. ISBN 80-7178-029-4.
- RUTOVÁ, N. a kol. *Učím s radostí*. 1. vyd. Praha: Strom, 2003. 237 s. ISBN 80-86106-09-8.
- SILBERMAN, Melvin L a Karen LAWSON. *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování: osvědčené způsoby efektivního vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 311 s. ISBN 80-7178-124 -x.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Za novou kvalitu vyučování: (inovace v soudobé pedagogické teorii i praxi)*. Brno: Paido, 1995, 89 s. ISBN 80-85931-11-7.

SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky, 2. díl*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004, 303 s. ISBN 80-7290-130-3.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 311 s. ISBN 80-7178-942-9.

STRAKOVÁ, Jana.: Brána muzea otevřená. *Moderní vyučování*. 2004, roč. 10, č. 1, s. 3.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Škola muzejní pedagogiky 1: poznámky k partnerství výtvarné a muzejní pedagogiky*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007, 131 s. ISBN 978-80-244-1866-7.

ŠPĚT, Jiří. *Přehled vývoje českého muzejnictví I.: (do roku 1945)*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2003, 120 s., [14] s. příl. ISBN 80-210-3206-5.

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

VAVRDOVÁ, Alena. *Vybrané kapitoly k základům didaktiky vlastivědy*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998, 45 s. ISBN 80-7067-800-3.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Moderní aspekty v pedagogice*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2012, 103 s. ISBN 978-80-210-5980-1.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 155 s. ISBN 978-80-247-4100-0.

SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

Badatelsky orientovaná výuka: Teze. [online]. [cit. 2015-04-12]. Dostupné z: <http://bov.upol.cz/teze/>

O metodě. In: [online]. [cit. 2015-03-30]. Dostupné z: <http://badatele.cz/cz/o-metode>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k 1. 9. 2013). [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2013. 142s. [cit. 2013-10-15] Dostupné z <http://www.nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/upraveny-rvp-zv>

Technical museum: Historie. [online]. [cit. 2015-03-30]. Dostupné z: <http://www.technicalmuseum.cz/historie>

Výňatek ze Statutu ICOM (Barcelona, Španělsko, 6. července 2001). [online]. Dostupné z: <http://www.cz-icom.cz/doc0008.html> [cit. 2015-03-30]

DOSTÁL, Jiří. Badatelsky orientovaná výuka jako trend soudobého vzdělávání. [online]. 2013, č. 3, s. 81-93 [cit. 2015-04-12]. Dostupné z: http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/2013/epedagogium_3-2013.pdf

CHMELÍKOVÁ, Kateřina. Badatelsky orientovaná výuka ve školním a neformálním vzdělávání: *Generace X a Y*. [online]. 2014, s. 6 [cit. 2015-03-30]. Dostupné z: <http://bov.upol.cz/studijni-materialy/>

MCLEOD, Saul. Kolb - Learning Styles. In: SimplyPsychology. [online] 2010, 2013. [cit. 2015-01-04]. Dostupné z: <http://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html>

SKALICKÁ, Veronika. *Genderové determinanty studijních stylů a zvládání stresu souvisejícího se studiem na vysoké škole*. [online]. 2013. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií. Vedoucí práce Vladimír Smékal. [cit. 2015-01-04]. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/386537/fss_b/

SEZNAM TABULEK, GRAFŮ A OBRÁZKŮ

Tabulka č. 1	71
Tabulka č. 2	72
Tabulka č. 3	72
Tabulka č. 4	73
Tabulka č. 5	74
Tabulka č. 6	75
Tabulka č. 7	76
Tabulka č. 8	77
Tabulka č. 9	78
Tabulka č. 10	79
Tabulka č. 11	80
Tabulka č. 12	81
Tabulka č. 13	82
Tabulka č. 14	83
Graf č. 1	71
Graf č. 2	72
Graf č. 3	73
Graf č. 4	74
Graf č. 5	75
Graf č. 6	76
Graf č. 7	77
Graf č. 8	78
Graf č. 9	79
Graf č. 10	80
Graf č. 11	81
Graf č. 12	82
Graf č. 13	83
Obrázek 1: Cone Of Expirience.....	25
Obrázek 2: Fáze cyklu podle Kolba	45

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník pro učitele 1. stupně ZŠ

Příloha č. 1

Vážené kolegyně a kolegové,

Jsem studentkou 5. ročníku PdF UP v Olomouci a studuji obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Ráda bych Vás požádala o pomoc při vyplnění níže uvedeného dotazníku, který bude podkladem mé diplomové práce na téma „Potenciál muzea v utváření a rozvoji badatelských dovedností u žáků 1. stupně ZŠ.“ Tento dotazník je anonymní. U každé položky, prosím, zatrhněte svoji odpověď. Při vyplnění na počítači odpověď zvýrazněte barvou nebo jinak vyznačte. Pokud budete mít nějaký dotaz, např. zájem o poskytnutí výsledků průzkumu, kontaktujte mě na e-mail: bokova.ela@gmail.com.

Děkuji za Váš čas a ochotu.

Eliška Boková

Badatelstvím je míněna činnost žáka, která se zaměřuje na rozvoj znalostí, dovedností a postojů na základě aktivního a pokud možno co nejvíce samostatného poznávání skutečnosti žákem, kterou se sám učí objevovat a objevuje. Mezi nástroje a techniky využívané pro badatelství patří například sběr dat a informací, jejich dokumentace, třídění a interpretace. Pomocí dotazníku se snažím zjistit, jak je pro tyto nástroje a techniky využívána instituce muzea.

1. Vaše současné další pedagogické vzdělávání:
 - a) studium oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ
 - b) absolvování kurzů v rámci dalšího vzdělávání učitelů
 - c) v současné době se nijak nevzdělávám

2. Využíváte ve vyučování badatelskou metodu?
 - a) metodu znám a využívám
 - b) metodu znám, ale nevyžívám
 - c) o metodě badatelství jsem nikdy neslyšel/a, ale rád/a bych se o ní něco dověděl/a
 - d) o tuto metodu nemám zájem

3. V případě, že metodu badatelství znáte, kde jste se s ní seznámil/a?
 - a) v průběhu vysokoškolského studia
 - b) v průběhu kurzů celoživotního vzdělávání
 - c) studiem odborné literatury
 - d) u kolegů ve škole
 - e) jinde_____

4. Jaký přínos vidíte v rozvoji badatelských dovedností pro žáky 1. stupně?
(Označte i více možností.)
 - a) vede k upevnění učiva
 - b) žáci si uvědomují souvislosti mezi známými a nově získanými poznatky
 - c) prohlubuje zájem o učivo
 - d) naučí žáka interpretovat získané poznatky
 - e) žák odliší důležité informace od méně podstatných
 - f) připraví žáka na badatelské aktivity na 2. stupni

5. Vidíte některé objektivní překážky, které neumožňují rozvíjet badatelské dovednosti na 1. stupni ZŠ? Jestliže ano, které: (Označte i více možností.)
 - a) organizační nároky a málo času na přípravu

- b) velký počet žáků ve třídě
 - c) nedostatek námětů, výukových materiálů
 - d) preferuji tradiční vyučování
 - e) jiné důvody a překážky _____
6. Myslíte si, že návštěva muzea také rozvíjí badatelské dovednosti žáků?
- a) ano
 - b) omezeně
 - c) ne
- Jak? _____
7. Jak často během školního roku navštěvujete se svými žáky muzeum/a?
- a) návštěvu muzea do výuky nezařazují
 - b) 1-2 krát
 - c) 3-4 krát
 - d) vícekrát
8. Za jakým účelem plánujete návštěvu muzea? (Označte i více možností.)
- a) motivace nové látky
 - b) získání poznatků pro další práci s žáky
 - c) doplnění poznatků sdělených ve vyučování
 - d) opakování a prohloubení učiva
9. Jakým způsobem se dozvídáte o edukačních programech muzeí? (Označte i více možností.)
- a) od vedení školy
 - b) sháním informace přes internet
 - c) osobní předběžnou návštěvou
 - d) z materiálů dodaných muzei do školy
 - e) od kolegyně
 - f) od rodičů
 - g) od žáků
 - h) jiné zdroje _____
10. Využíváte edukační programy, které některá muzea nabízejí?
- a) ano
 - b) ne
11. Podle kterých kritérií vybíráte edukační programy muzea?
- a) podle výukových témat ŠVP
 - b) podle zájmu žáků
 - c) podle délky trvání
 - d) jiné Uveďte jaké: _____
12. Které metody a techniky muzeí podle vás nejvíce přispívají k utváření a rozvoji badatelských dovedností žáků? (Označte i více možností.)
- a) přednáška
 - b) „Hands-On“ možnost dotýkat se předmětů
 - c) doprovodný program
 - d) diskuze

- e) tvořivá dílna
- f) pracovní listy
- g) pozorování
- h) soutěže
- i) výukový program

13. Pokud byste měli možnost podílet se společně s muzeem na tvorbě edukačních programů dle ŠVP (metodiky), spolupracovali byste?
- a) ano
 - b) ne
 - c) ano, ale za těchto podmínek

Uved'te: _____

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Eliška Boková
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Alena Vavrdová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2015

Název práce:	Potenciál muzea v utváření a rozvoji badatelských dovedností u žáků na 1. stupni ZŠ
Název v angličtině:	Potential of a museum for creating and development exploration skills of younger primary school pupils
Anotace práce:	Tato diplomová práce pojednává o problematice badatelských dovedností, zabývá se jejich vymezením v rámci předmětu vlastivěda a zjištění, jaký potenciál může mít muzeum na utváření a rozvoj těchto dovedností.
Klíčová slova:	muzeum, dovednosti, badatelské dovednosti, badatelská výuka, vyučovací metody, vlastivěda
Anotace v angličtině:	This diploma discusses the issues regarding exploration and research skills, describes its definition within the National History and Geography subject and reveals what potential a museum might have upon creation and development of such skills.
Klíčová slova v angličtině:	museum, skill, exploration skills, exploration lessons, teaching methods, National History and Geography subject
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 – Dotazník pro učitele 1. stupně ZŠ
Rozsah práce:	106 stran normovaného textu a 3 strany přílohy
Jazyk práce:	čeština