

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky



Diplomová práce

Tereza Kaňovská

**Využití regionálních prvků v předškolním vzdělávání
(Ostrava)**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla jsem veškerou použitou literaturu a další zdroje včetně internetu.

V Ostravě dne 9. prosince 2019

.....

podpis

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Aleně Vavrdové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, za její vstřícnost, ochotu a cenné rady. Děkuji také pedagogům mateřských škol za účast na dotazníkovém šetření, které je součástí této práce.

Obsah

Úvod.....	6
I TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1 Vymezení terminologie a tématu.....	9
1.1 Region, regionální prvek.....	9
1.2 Dítě předškolního věku.....	10
1.3 Předškolní vzdělávání.....	13
1.4 Metody a formy v předškolním vzdělávání.....	14
2 Téma regionu v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.....	19
2.1 Školský zákon jako legislativní rámec předškolního vzdělávání.....	19
2.2 Národní program rozvoje vzdělávání v České republice jako výchozí bod RVP PV...	21
2.3 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a téma regionu.....	22
3 Charakteristika města Ostravy.....	33
3.1 Poloha.....	33
3.2 Historie.....	33
3.3 Kultura.....	35
3.4 Příroda.....	36
3.5 Technika.....	37
Shrnutí.....	39
II. EMPIRICKÁ ČÁST.....	40
4 Charakteristika a cíle výzkumného šetření.....	41
5 Metodologie výzkumu.....	43
5.1 Dotazník v pedagogickém výzkumu.....	43
5.2 Výzkumný vzorek.....	44
5.3 Předpoklady pedagogického výzkumu.....	44
5.4 Průběh výzkumného šetření.....	45
5.5 Analýza získaných dat.....	46

6	Shrnutí výsledků výzkumného šetření.....	67
	Závěr.....	60
	Seznam použité literatury a zdrojů.....	61
	Seznam zkratk.....	65
	Seznam příloh.....	66

Úvod

„Dybyste cely svět přešli, jak stě něviděli Ostravu, tuž stě něviděli nic.“

Josef Filgas¹

Současný svět je velmi otevřený. Nabízí možnosti prakticky neomezeného cestování, využíváme mnohde otevřených hranic, služeb nízkonákladových leteckých společností, služeb jazykových škol, cestovních kanceláří, studijních jazykových pobytů v zahraničí, au-pair jako brigády při studiích; odcházíme do zahraničí za stážemi, za prací, za novým životem. Fenomény multiulturality a globalizace se projevují v plné síle. Máme nespočet možností a příležitostí. Je jen na nás, kde se rozhodneme prožít náš život.

Přesto existují kořeny. Místa, jež jsou nám blízká. Místo, kde jsme se narodili. Místo, kdy jsme vyrůstali. Ať už na toto místo máme později jakékoli vzpomínky - láskyplné a vlastenecké jako autor úvodního citátu, nebo spíše rozporuplné nebo dokonce nepříjemné -, ať chceme nebo ne, podílelo se do určité míry na formování naší osobnosti. Vlivy prostředí při tomto procesu hrají svou nezanedbatelnou roli, a do člověka se tak promítá specifický ráz místa, kde vyrůstal, kde se vzdělával, kde začínal poznávat svět. V této práci se budeme zabývat charakteristikami konkrétního místa, Ostravy, a budeme zkoumat, zda a jakým způsobem se prvky pro něj typické promítají do práce v první vzdělávací instituci, s níž se dítě zpravidla setkává, a tou je mateřská škola.

Pokud neznáme charakteristiky místa, v němž žijeme nebo pracujeme, nemůžeme ani plně využít to, co nám nabízí, ani tyto potenciály předat a nabídnout někomu dalšímu; v našem případě dětem v ostravských mateřských školách. Proto si tato práce ve své teoretické části klade za cíl seznámit čtenáře s termíny a pojmy, které pro ni budou dále důležité. Vymezí obsah slova region, upřesní význam předškolního věku, předškolního vzdělávání a seznámí čtenáře s nejdůležitějšími metodami a formami, které při něm lze využívat. Dále bude zkoumat, zda a jakým způsobem je tematika regionálních prvků obsažena v základních legislativních a kurikulárních dokumentech, jimiž se předškolní vzdělávání řídí, a stručně charakterizuje ostravský region. Poznatků, s nimiž se seznámíme v teoretické části, bude využito v části empirické. Ta čtenáři nabízí výzkum, který má za cíl zjištění konkrétního způsobu využívání regionálních prvků v práci učitelů mateřských škol v Ostravě.

¹ FILGAS, Josef. *Zapomenutá Ostrava*. 2007.

Obě tyto části mohou být užitečné jak někomu, kdo ostravský region nezná a chce se o něm dozvědět více, tak všem pedagogům, kteří zde pracují a rádi by si rozšířili své znalosti o něm, aby je mohli využít při své práci. Výzkum pak mapuje aktuální situaci ve využívání těchto prvků učiteli mateřských škol a nabízí tak čtenáři zajímavé tipy i zamyšlení nad oživením vlastní pedagogické práce.

I Teoretická část

V teoretické části diplomové práce nejprve vymežíme a definujeme pojmy, s nimiž budeme následně pracovat. Na základě několika zdrojů si přiblížíme významy pojmů region a regionální, jelikož jsou základním prvkem této práce a je třeba mít jasno v tom, co jimi míníme. Dále definujeme několik nejčastěji používaných pojmů z oblasti pedagogiky tak, abychom s nimi mohli operovat v průběhu teoretické části i při provádění výzkumu.

Dále se zaměříme na to, zda jsou regionální prvky obsaženy v základních legislativních a kurikulárních dokumentech, o něž se předškolní vzdělávání opírá; s tímto záměrem budeme zkoumat Školský zákon, Bílou knihu i Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a naznačíme také žádoucí přesah do programů školních a třídních. V poslední kapitole teoretické části si přiblížíme ostravský region. Budeme se stručně zabývat jeho přírodními podmínkami a historií, jelikož jsou to aspekty, které dané území utvářely a stále na něj mají svůj nezanedbatelný vliv, a také přírodními, kulturními a technickými zajímavostmi, s nimiž se zde můžeme setkat.

Tyto teoretické poznatky se stanou základem a východiskem pro naši empirickou část. V ní budeme pomocí metody kvantitativního výzkumu zjišťovat, zda, do jaké míry a jakým způsobem jsou regionální prvky učiteli mateřských škol na Ostravsku využívány a zařazovány do běžného výchovně-vzdělávacího procesu.

1 Vymezení terminologie a tématu

Cílem této kapitoly je vymezit termíny, s nimiž budeme v průběhu práce operovat, tak, aby nedocházelo k významovým nejednoznačnostem a aby byl obsah jednotlivých pojmů jasně stanoven a jednoznačně vykládán. Následující kapitoly, v nichž budeme dané pojmy používat, se pak již budou moci obejít bez zdlouhavých vysvětlení a budou se moci zabývat konkrétními problematikami.

1.1 Region, regionální prvek

Ve Všeobecné encyklopedii je pojem region charakterizován jako „*územní celek, který má svůj osobitý kulturní, společenský a historický vývoj, jenž je dále ovlivněn přírodními podmínkami a určitými kulturními a hospodářskými vztahy*“.² V českém etymologickém slovníku je region považován za synonymum slova kraj; slovo k nám přešlo z německého *Region* s tímtéž významem, a to pak vzniklo z latinského *regio*, což znamená kraj, země, směr nebo také hranice. Toto latinské podstatné jméno je pak odvozeno od slovesa *regere* ve významu ovládat, spravovat nebo řídit.³ Slovník cizích slov pak tento pojem definuje jako „určité území, vymezenou oblast, kraj“.⁴ Přesto si nesmíme pojem plést s často užívaným slovem kraj chápaným v kontextu zákona o územním členění státu jakožto územního celku.⁵

Účelům naší práce je nejbližší definice Všeobecné encyklopedie, která zdůrazňuje specifické kulturní, přírodní, společenské a historické aspekty daného území. Územně by našim účelům byl pravděpodobně nejbližší okres Ostrava-město, přestože okresy svou funkci správních jednotek od 1. 1. 2003 již neplní na základě rozhodnutí zákona o změně a zrušení některých zákonů v souvislosti s ukončením činnosti okresních úřadů. Pro jiné účely, například soudní či územně-orientační, se však tohoto pojmu používá i nadále.⁶

František Povolný uvádí, že regionální prvek je „*doklad společenskoekonomického dění spolu s přírodními jevy, jež blíže charakterizují a dokumentují zvláštnosti určité oblasti*“.⁷ Regionální prvky také dále klasifikuje. Do první kategorie řadí prvky geografické, pod nimiž si můžeme představit terénní zvláštnosti a geomorfologické útvary, které se na daném území

² *Všeobecná encyklopedie ve čtyřech svazcích. Díl 3: M/R.* 1997.

³ REJZEK, Jiří. *Český etymologický slovník.* 2012.

⁴ KLIMEŠ, Lumír. *Slovník cizích slov.* 2005.

⁵ *Zákon č. 36/1960 Sb., o územním členění státu.* 1960.

⁶ *Zákon č. 320/2002 Sb. o změně a zrušení některých zákonů v souvislosti s ukončením činnosti okresních úřadů.* 2002.

⁷ POVOLNÝ, František. *O regionalismu: sborník k 50. výročí vzniku Československé republiky.* 1968.

vyskytují, dále vodstvo, druhy fauny a flóry a podobně. Druhou kategorií jsou prvky sociální, kam řadí nejrůznější stavby, objekty a zařízení charakteristické pro dané území; všímá si jak oblastí zemědělských, tak i těch průmyslových. V kategorii regionálních prvků populačních pak sleduje hustotu osídlení dané oblasti a patří sem také katastrální plány, ať už se jedná o plán místního sídliště nebo o mapu celého okresu. Ekonomické prvky vypovídají o potenciálu regionu v oblasti financí, komunikační a kulturní prvky pak informují o lidové kultuře a mezilidských vztazích.⁸

Regionální prvky lze také dělit dle časové posloupnosti, a to na historické (dějiny obcí a první písemné zmínky o nich, lidová slovesnost a tradice, archeologické nálezy, historické události a významné osobnosti regionu), současné (aktuální stav regionu ve všech oblastech, například ve školství, kultuře, průmyslu, dopravě, zemědělství, počtu obyvatel nebo stavu životního prostředí) a budoucí, kam patří plány rozvoje regionu ve všech zmiňovaných oblastech (plány výstavby, zlepšování dopravy nebo plán péče o životní prostředí).⁹

1.2 Dítě předškolního věku

Předškolní věk je termínem vývojové psychologie, s nímž se pro označení období mezi zpravidla třetím a šestým rokem setkáváme nejčastěji. Přesto se nejen ve starší literatuře setkáváme i s odlišnými pojmy, jako je například „věk hry“¹⁰ nebo „předškolní dětství“¹¹. Někteří autoři také například rozlišují pojmy „předškolní věk v širokém slova smyslu“, jímž označují celé období od okamžiku narození, či dokonce již od prenatálního stadia, až po vstup do školy, a „předškolní věk v užším slova smyslu“, který nazývají „věkem mateřské školy“.¹² Předškolní období není nutné vymezovat pouze věkem. Nabízí se také dva vztažné body na úrovni sociální a socializační, do nichž je toto období zarámováno, a to je nástup do mateřské školy na začátku, zpravidla okolo třetího roku věku dítěte, a vstup do školy základní na konci, nejčastěji v šestém nebo sedmém roce.¹³

Předškolním obdobím však bývá nejčastěji míněn věk od tří do šesti let a velmi často je označováno za nejvýznamnější období z hlediska rozvoje dětské osobnosti.¹⁴ Pozorujeme totiž značný vývoj v mnoha důležitých oblastech.

⁸ POVOLNÝ, František. *O regionalismu: sborník k 50. výročí vzniku Československé republiky*. 1968.

⁹ FABIÁNKOVÁ, Bohumíra. *Didaktika prvouky*. 1995.

¹⁰ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. 2005.

¹¹ KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie*. 2001.

¹² LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 1998.

¹³ ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2010.

¹⁴ KREJČÍKOVÁ, Eliška. *Vývojová psychologie pro učitele*. 1986.

Vývoj motoriky je v předškolním období značný. V oblasti hrubé motoriky se od nedokonale koordinovaných pohybů končetin na jeho začátku přes již automatizovanou chůzi, běh, skákání, chůzi po schodech nebo po nerovném terénu dostáváme až k pohybům vyžadujícím složitou koordinaci, jako je plavání, lyžování, bruslení nebo jízda na kole, což je opravdu nemalý posun.¹⁵ Také jemná motorika se rozvíjí znatelným tempem, což se projevuje ve větší míře samostatnosti při zvládnutí sebeobslužných úkonů: při zacházení s přiborem, hygieně a především oblékání, kdy se dítě postupně naučí zacházet se zipy i tkaničkami. Tento vývoj podporujeme hrami s plastelínou, s pískem nebo s drobnými kostkami, skládačkami a stavebnicemi a výrazně a čitelně se projeví v kresbě. Nejzajímavějším předmětem kresby bývá pro dítě člověk. Od hlavonožce přes postavu se všemi základními částmi znázorněnými jednoduchou čarou se v průběhu předškolního období dostáváme až k postavě zobrazené čarou dvojitou a bez chybějících detailů. Mění se také přístup ke kresbě: zatímco zpočátku dítě čmárá a výtvar nepojmenuje vůbec nebo dodatečně, později počíná kreslit se záměrem. Ten se může v průběhu kresby měnit; předškolák však již zpravidla svůj záměr v kresbě dodrží.¹⁶

Nemalý pokrok zaznamenáváme také v oblasti řečových dovedností. Pokroky jsou patrné jak ve výslovnosti, tak ve větné skladbě a v délce a složitosti tvořených vět, ale i v zájmu o řeč jako takovou v jejím expresivním i receptivním aspektu. Roste zájem povídat si, sdělovat zážitky, učit se básničky a písničky, ale také naslouchat například pohádce. Vývoj řeči jde ruku v ruce se získáváním nových poznatků, které s sebou nese rozšiřování slovní zásoby.¹⁷ Dítě v předškolním věku také užívá takzvané egocentrické řeči: povídá si pro sebe zpočátku nahlas, než dovede tuto formu řeči transformovat v řeč vnitřní. Dítě takto bez ohledu na přítomnost či nepřítomnost posluchačů vyjadřuje své pocity, řídí své jednání (připomíná samo sobě, co by mělo nebo nemělo udělat, obdobně, jako by mu to připomenuli rodiče) a napomáhá kognitivním procesům: nahlas formulované myšlenky mu pomáhají vyřešit problém, pochopit situaci nebo si něco snáze zapamatovat.¹⁸ Předškolní děti, které dostaly za úkol složit puzzle, samy sebe slovně opravovaly, skládání komentovaly a uvažovaly, jaký bude další krok. Tříleté děti mluvily stejně nahlas, jako by vedly rozhovor s někým dalším, starší děti mluvily tišeji, jen samy pro sebe, nebo si pouze šeptaly.¹⁹

¹⁵ ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2010.

¹⁶ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 1998.

¹⁷ Tamtéž.

¹⁸ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. 2005.

¹⁹ STEINBERG, Laurence D., Jay BELSKY a Roberta B. MEYER. *Infancy, childhood & adolescence: development in context*. 1991.

Pokud jde o emocionální vývoj, u dítěte předškolního věku se rozvíjí smysl pro humor a jeho typickým pozitivním stavem emocí je veselost a radost, která je reakcí na konkrétní činnost.²⁰ Také se na konkrétní činnost nebo událost dokáže těšit. Z negativních emocí je přítomný strach, který se váže k rozvoji dětské představivosti: kromě konkrétních věcí, z nichž může mít dítě obavu, tu hrají roli strašidla a jiné imaginární bytosti.²¹ Vztek a zlost jsou emocionální projevy, které v průběhu předškolního období ztrácejí na četnosti a objevují se například pouze jako reakce na neúspěch.²² V oblasti sociálního vývoje hraje klíčovou roli hra, která se také proměňuje, prochází různými fázemi (přes samostatnou hru, hru vedle sebe až ke spolupře ve dvojici nebo ve skupině) a nabývá různých forem. Dítě se postupně učí zaujímat role, vzájemně se v nich střídat a hru obohacovat.²³

Intenzivní je také vývoj poznávacích procesů. Paměť má základní charakteristiky konkrétnosti a mimovolenosti; ke konci předškolního období se začíná rozvíjet a používat také paměť úmyslná. Na základě logických souvislostí dokáže dítě reprodukovat některé opakující se události nebo děje, což značí počátky paměti slovně logické, která se začíná objevovat vedle paměti pouze mechanické, kterou pozorujeme na počátku předškolního věku.²⁴ Pozornost je zpočátku nestálá a těkající, v průběhu předškolního období však přichází schopnost soustředit se záměrně. To, jak je pozornost stálá a zda je úmyslná, však vyplývá do značné míry z povahových rysů dítěte a z druhu vykonávané činnosti, na kterou se dítě pokouší soustředit. Dále se zpřesňuje smyslové vnímání a rozvíjí představivost, což se projevuje například v námětových hrách.²⁵

V myšlení pozorujeme přechod od myšlení symbolického k tomu názornému; Piaget v předškolním období (2 - 7 let) mluví o předoperačním stadiu myšlení.²⁶ Dítě již vytváří pojmy, avšak stále je váže na to, co vidí, vnímá či co si představuje; nedovede ještě rozumět abstraktním pojmům. Jeho myšlení je egocentrické, neboť vše posuzuje ze své perspektivy, magické (fakta se mění podle přání a představivosti dítěte), artificialistické (všechno se „dělá“) a také antropomorfní (vše je polidštěováno, včetně neživých předmětů).²⁷

Na závěr vymezení pojmu „předškolní věk“ uvedeme některé zvláštnosti dětské psychiky, které jsou pro toto období typické. Patří sem zejména soulad mezi prožíváním a

²⁰ ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2010.

²¹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. 2005.

²² ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2010.

²³ KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. 2005.

²⁴ VÁGNEROVÁ, Marie a Lidmila VALENTOVÁ. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. 1991.

²⁵ ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2010.

²⁶ Tamtéž.

²⁷ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 1998.

chováním (autenticita, bezprostřednost; dítě emoci nevyjadřuje, nepředstírá, pokud ji necítí), prezentismus a topismus (schopnost obsáhnout současně jen jeden, přítomný okamžik a jen jeden prostor – ten, v němž dítě žije a pohybuje se), eidetismus (obtížné rozlišování objektivních faktů a subjektivních představ, vše splývá) nebo negativismus. Ten souvisí především s počátky předškolního období, kdy dítě a priori odmítá, cokoli je mu nabízeno. Pro děti předškolního věku je také typická ovlivnitelnost okolními vlivy, prostředím nebo názory, a značná labilita v chování a zejména citovém prožívání, jelikož názory i emoce jsou zatím nestálé. O egocentrismu, konkretismu a zlidšťování, což jsou také typické znaky psychiky předškolního dítěte, již byla řeč v souvislosti s rozvojem myšlení.²⁸

Toto je tedy základní charakteristika dítěte předškolního věku, jeho typických rysů a významných posunů ve vývoji, k nimž během tohoto období zpravidla dochází.

1.3 Předškolní vzdělávání

Předškolní nebo také preprimární vzdělávání má za úkol zabezpečit uspokojení přirozených potřeb dětí a podporovat všestranný rozvoj jejich osobnosti. Podněcuje zdravý vývoj dětí ve všech klíčových oblastech a klade tak základy pro jejich další vzdělávání. V předškolním věku jsou pokládány základy klíčových kompetencí, jež dítě v dalším průběhu vzdělávacího procesu naplňuje a jichž dosahuje. Předškolní vzdělávání je tedy jednou z prvních fází celoživotního vzdělávání.²⁹

Mateřskou školu, jež je institucí, v níž předškolní vzdělávání probíhá, si můžeme představit jako most, po němž se dítě zcela přirozeně dostane od nezávanosti k systematickému vzdělávání. Přejchod je velmi pozvolný a přirozený, neboť v průběhu předškolního vzdělávání má dítě příležitost ke hře, k samostatnému a tvořivému jednání, k nápadům na řešení nejrůznějších praktických úkolů, ale také se učí respektu k dohodnutým pravidlům, srozumitelnému vyjadřování a naslouchání ostatním. Takto se zde skloubí přirozené dětské charakteristiky a vývojová specifika tohoto období s cílevědomým působením na dítě tak, aby byl podněcován jeho další rozvoj.³⁰

Dle Národního ústavu pro vzdělávání předškolní vzdělávání „podporuje výchovné působení rodiny a doplňuje je o specifické podněty, rozvíjí je a obohacuje. Je etapou

²⁸ ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2010.

²⁹ ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola: teorie a praxe I*. 2004.

³⁰ KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika*. 2001.

vzdělávání, v němž dítě získává především sociální zkušenosti, základní poznatky o životě kolem sebe a první podněty pro pokračující vzdělávání i celoživotní učení.“³¹

1.4 Metody a formy v předškolním vzdělávání

Slovo metoda pochází v řeckého „methodos“ a znamená postup nebo cestu.³² Obecně ji lze definovat jako cestu k cíli; dokonce je rozhodujícím prostředkem, který nám dosažení cíle umožňuje. V didaktice užíváme pojmu vyučovací metoda, která je definována jako „způsoby záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům“.³³

Metody je možné klasifikovat a třídit dle různých aspektů. S přihlédnutím k aspektu didaktickému rozdělujeme metody s ohledem na využívané prameny poznání a typ poznatků. Z tohoto hlediska se metody dělí na slovní, názorně demonstrační a praktické. Slovními metodami míníme metody jak monologické, tak i dialogické, a řadíme sem taktéž práci s textovými materiály.³⁴ Konkrétně sem patří vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem, rozhovor, diskuze, panelová diskuze, brainstorming nebo brainwriting a písemné práce.³⁵ Mezi metody názorně demonstrační patří předvádění a pozorování, práce s obrazem a instruktáž.³⁶ Jindy bývají tyto metody podrobněji děleny na pozorování předmětů a jevů, předvádění činností a pokusů, demonstraci statických obrazů a statickou a dynamickou projekci.³⁷ Při využití těchto metod děti nebo žáci přicházejí do přímého kontaktu se skutečností, kterou poznávají. Jejich přínos tkví především v propojování poznávané skutečnosti s životní praxí.³⁸ Metody praktické jsou pak specifické tím, že převažujícím zdrojem poznání je při jejich použití konkrétní práce dětí, konkrétní činnost, přímý kontakt s tím, co je poznáváno, a možnost přímé manipulace.³⁹ Patří sem manipulování, laborování, experimenty⁴⁰ a také praktické pracovní činnosti s různým zaměřením, v případě středních škol například dle zaměření oboru (zdravotnické, pedagogické, technické, administrativní a jiné) nebo nácvik pohybových dovedností, s nímž se často setkáváme i v mateřské škole.⁴¹

³¹ Předškolní vzdělávání. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. 2019.

³² REJZEK, Jiří. *Český etymologický slovník*. 2012.

³³ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 1999.

³⁴ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. 2003.

³⁵ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 1999.

³⁶ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. 2003.

³⁷ MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*. 1988.

³⁸ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 1999.

³⁹ Tamtéž.

⁴⁰ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. 2003.

⁴¹ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 1999.

Pokud při členění metod přihlížíme k psychologickému aspektu, klasifikujeme je z hlediska aktivity a samostatnosti dětí. V tomto případě rozlišujeme výukové metody sdělovací, v nichž děti projevují samostatnost a aktivitu jen ve velmi malé míře nebo vůbec ne, dále metodu samostatné práce dětí a metody problémové, výzkumné, badatelské, kdy je nalezení řešení nebo osvojení nových poznatků téměř výhradně v rukou dětí samotných.⁴²

Pokud metody klasifikujeme z hlediska myšlenkových operací, tedy z logického aspektu, dělí se dle toho, zda je při získávání nových poznatků a dovedností dětmi používán především myšlenkový postup srovnávací, induktivní, deduktivní nebo analyticko-syntetický.⁴³

Další hledisko, jež se nabízí jako výchozí pro klasifikaci výukových metod, je hledisko fází edukačního procesu. S ohledem na tento procesuální aspekt dělíme metody na motivační, které se pojí s počátkem výchovně-vzdělávacího procesu, expoziční, kdy děti seznamujeme s novým vzdělávacím obsahem, fixační, kdy získané znalosti, dovednosti či postoje upevňujeme, diagnostické, kdy ověřujeme porozumění nově osvojenému vzdělávacímu obsahu, a aplikační, jejichž cílem je využití získaných poznatků a dovedností v běžném životě.⁴⁴

Z hlediska výukových forem a prostředků (z organizačního aspektu) také rozlišujeme, zda při výchovně-vzdělávacím procesu využíváme kombinaci metod s vyučovacími formami, nebo kombinaci metod s vyučovacími pomůckami.⁴⁵

Poslední možné dělení výukových metod, které zmíníme, je dělení na základě interaktivního aspektu. Jedná se o metody aktivizující, které žáka zapojují do průběhu výchovně-vzdělávacího procesu, vedou ho k samostatné aktivitě, k zapojení se do kolektivu a podílení se na společné práci.⁴⁶ Patří sem metody diskuzní, situační, inscenační, metody řešení problémů a také didaktické hry.⁴⁷

Organizační formy, které dávají rámec a organizační podobu výchovně-vzdělávacímu procesu, jsou velmi významným prvkem, který může přenášení daného vzdělávacího obsahu usnadnit, nebo naopak zkomplikovat. Organizační formy, s nimiž pedagog pracuje, by měly být otevřené, variabilní a pružné tak, aby dokázaly reagovat na aktuální cíle.⁴⁸

⁴² SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 1999.

⁴³ Tamtéž.

⁴⁴ MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. 1995.

⁴⁵ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 1999.

⁴⁶ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. 2003.

⁴⁷ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 1999.

⁴⁸ Tamtéž.

Frontální výuka je organizační formou, která předpokládá předávání vzdělávacího obsahu dětem ve velkých skupinách, nediferencovaně; je typická dominantní rolí učitele, který vede veškerou činnost dětí. Cílem takového způsobu výuky je pak zpravidla osvojení co největšího množství poznatků; bývá tedy často příliš jednostranně orientována na kognitivní stránku osobnosti dítěte.⁴⁹

Skupinová a kooperativní výuka je další možností, jak výchovně-vzdělávací proces po formální stránce zorganizovat. Skupinovým vyučováním míníme vytváření malých skupin dětí, obvykle o třech až pěti členech, které spolupracují na řešení zadaného úkolu.⁵⁰ Aspekt spolupráce je zde velmi důležitý; pokud jsou děti pouze formálně rozděleny do skupin, v nichž však probíhá frontální výuka či pracuje každý individuálně, o skupinovou organizační formu se jedná pouze zdánlivě.⁵¹ Tento způsob výuky umožňuje rozvoj sociálních interakcí mezi dětmi a přispívá také k vytváření dobré atmosféry při výchovně-vzdělávacím procesu.⁵² Děti se takovýmto způsobem práce učí spolupracovat na problému, který je obvykle náročnější povahy, rozdělit si mezi sebe efektivním způsobem práci, sdílet mezi sebou své názory a zkušenosti. Jsou vedeny k odpovědnosti za výsledky práce, neboť přestože je společná, není anonymní – každý člen skupiny se na ní podílí. Významným rysem, který je v průběhu skupinového vyučování podporován, je také prosociálnost, která zahrnuje schopnost empatie a vzájemné pomoci.⁵³ Skupinové vyučování je dobrým výchozím bodem pro vyučování kooperativní. Zde je zdůrazněn sociální rozměr edukačního procesu.⁵⁴ Kooperativní vyučování bývá označováno nejen za organizační formu⁵⁵, ale také za komplexní výukovou metodu.⁵⁶ Vidíme tedy, že se oba tyto důležité rysy výchovně-vzdělávacího procesu do jisté míry propojují ve funkční celek. Kooperativní výuka spočívá ve vzájemné spolupráci dětí na společném úkolu, ale zahrnuje také spolupráci třídy s učitelem. Někdy bývá označována za jednu z forem skupinové výuky, jelikož se často realizuje ve skupinách.⁵⁷ Nejčastěji skloňovanými pojmy v souvislosti s touto organizační formou jsou „podpora“, „sdílení“ a spolupráce. Členové skupiny jsou na sobě pozitivně závislí – úspěšnost

⁴⁹ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. 2003.

⁵⁰ KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 2016.

⁵¹ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. 2003.

⁵² SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 1999.

⁵³ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. 2003.

⁵⁴ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 1999.

⁵⁵ Tamtéž.

⁵⁶ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. 2003.

⁵⁷ Tamtéž.

jednoho v rámci skupiny je závislá na úspěšnosti ostatních. Jednotlivec utváří celek a celek ovlivňuje jednotlivce.⁵⁸

Individualizované vyučování, další z organizačních forem, vyplývá z faktu, že poznáme potřeby a možnosti každého dítěte a na základě tohoto poznání ji každému přizpůsobíme. Neznamená to nezbytně, že každý pracuje na svém vlastním úkolu samostatně; to, co je důležité, je zajistit, aby každé dítě mělo takový úkol, který mu umožní učit se a rozvíjet.⁵⁹ Naproti tomu výuka individuální představuje výuku jednoho dítěte jedním učitelem; samostatná práce dětí, při níž získávají poznatky vlastním úsilím: řeší problémy, vyplňují pracovní list a podobně. Úkol může být zadán hromadně, frontálně, a každé dítě pak na svém úkolu pracuje samostatně. Zde vidíme, že se různé organizační formy mohou doplňovat a pedagog může při výchovně-vzdělávacím procesu využívat vždy několik forem tak, aby bylo co nejefektivnějším způsobem dosaženo cíle.⁶⁰

Jako partnerská výuka se označuje spolupráce žáků při učení ve dvojicích. Tato forma může přerušit a oživit například frontální způsob výuky, kdy do výkladu učitele směrem ke všem dětem vložíme prvek spolupráce. Děti tak dostanou například úkol, který je třeba vyřešit ve dvojici společně, tvoří spolu jeden výrobek, hrají didaktickou hru, vzájemně si pomáhají.⁶¹

Všechny dosud zmíněné organizační formy byly realizovány v prostředí školy. V mimoškolním prostředí je naopak realizována exkurze. Může probíhat v dílnách, laboratořích, na vycházkách přírodou (vycházka bývá někdy uváděna jako samostatná organizační forma vedle exkurze⁶²), na nejrůznějších pracovištích. Jejím největším přínosem je spojení školy se životem a ukázka praktického využití poznatků, které ve škole dítě získává. Exkurze, aby byla účinná a vedla k naplnění cílů, vyžaduje dobrou přípravu. V této přípravné fázi se učitel sám s místem, kde bude exkurze probíhat, dobře seznámí, a na exkurzi připraví také děti: seznámí je s tím, co je čeká, upozorní na to, co zajímavého se budou moci dozvědět. Následuje vlastní realizace exkurze a potřebné je také její zhodnocení a využití. To zpravidla probíhá již ve školním prostředí. Exkurze je shrnuta, děti podávají svou zpětnou vazbu, případné výrobky jsou vystaveny a poznatky jsou využity pro další práci.⁶³

Způsoby výuky, v nichž se prolínají různé organizační formy i vyučovací metody, jsou projektové vyučování a otevřená výuka. Při projektovém vyučování jde o řešení komplexnějších úkolů, které vycházejí ze života a mají velký praktický dopad. Mísí se zde

⁵⁸ KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 2016.

⁵⁹ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 1999.

⁶⁰ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. 2003.

⁶¹ Tamtéž.

⁶² Tamtéž.

⁶³ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 1999.

různé metody a formy, projekt mívá delší časovou dotaci a při práci na něm bývá zapotřebí použít poznatky a dovednosti různého charakteru. Tento způsob tedy umožňuje všestranný rozvoj osobnosti dítěte, neboť se jednostranně nezaměřuje pouze na rozvoj například kognitivních či motorických dovedností, ale zapojuje co nejvíce oblastí.⁶⁴ Otevřená výuka je více než pouhou organizační formou ucelenou pedagogickou koncepcí, která školu otevírá jak navenek, tedy neuzavírá ji před životní realitou, tak samotnému dítěti, přičemž respektuje jeho potřeby a zájmy a podporuje jeho samostatnost a radost z učení.⁶⁵ Její otevřenost chápeme jak ve smyslu otevřenosti k aktivní a samostatné práci dětí, tak jako otevřenost výuky – přirozené prolínání a vzájemnou návaznost různých vzdělávacích obsahů – a také ve smyslu otevřenosti školy vůči rodině a prostředí, v němž se nachází.⁶⁶

⁶⁴ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. 2003.

⁶⁵ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 2013.

⁶⁶ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. 2003.

2 Téma regionu v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání

V následující kapitole se budeme zabývat tím, jak se téma regionu promítá do vzdělávacích dokumentů, s nimiž při realizaci předškolního vzdělávání pracujeme. Nejdůležitějším z těchto dokumentů je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, z něhož pak vychází vzdělávací program školní a třídní, a je tedy tím, co konečnou podobu výchovně-vzdělávacího procesu nejpříměji ovlivňuje. I tento kurikulární dokument je však v souladu s dokumenty jinými, jemu nadřazenými, a bylo by tedy chybou je při této analýze přejít bez povšimnutí. Proto se budeme krátce věnovat také studiu školského zákona a Bílé knihy a budeme si všimnout toho, zda se i v nich dá nalézt obecný rámec, do něhož bychom téma regionu mohli zařadit.

2.1 Školský zákon jako legislativní rámec předškolního vzdělávání

Uplatňování regionálních prvků v předškolním vzdělávání nesmí být v žádném případě samoučelné. Jako jakékoli jiné téma, které se rozhodneme do výchovně-vzdělávacího obsahu při práci s dětmi v mateřské škole zařadit, musí směřovat k naplnění stanovených cílů. Ty jsou v nejkonkrétnější formě zpracovány v třídních a školních vzdělávacích programech jednotlivých mateřských škol; ty vychází z o něco obecnějších, ale stále na oblast předškolního vzdělávání zaměřených cílů, které stanovuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Cíle v něm zpracované však nejsou vytvořeny na základě ničeho; také ony na něco navazují. Pro oblast předškolní výchovy konkretizují a rozpracovávají obecné cíle vzdělávání, které jsou dány legislativou; konkrétně zákonem č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školským zákonem).

Školský zákon stanovuje několik obecných cílů vzdělávání, k nimž bychom měli směřovat na všech stupních vzdělávání. Mezi nimi jsme v souvislosti s využíváním regionálních prvků našli ty, ke kterým zařazování těchto prvků do edukační činnosti nejznatelněji směřuje.

Prvním z takovýchto cílů je „získání všeobecného vzdělání nebo všeobecného a odborného vzdělání“⁶⁷. Základy toho všeobecného začínají být pokládány právě v předškolním věku a znalost svého nejbližšího okolí, jeho rázu a charakteristik k němu určitě patří.

Dalším obecným cílem, který školský zákon uvádí, je „rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života“⁶⁸. Hodnoty, které jsou člověku vštěpovány a které si během svého života osvojuje, jsou do značné míry ovlivňovány prostředím, v němž žije a vyrůstá. Také informace, které získává, se v raných fázích učení velmi často týkají jeho nejbližšího okolí, jak je to dáno již pedagogickými zásadami: přirozeně začínáme od bližšího, jednoduššího a postupujeme ke vzdálenějšímu, složitějšímu.⁶⁹

„Utváření vědomí národní a státní příslušnosti a respektu k etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské identitě každého“⁷⁰ je dalším z obecných vzdělávacích cílů, k jehož naplnění může zařazení regionálních prvků do předškolního vzdělávání přispět. Identita člověka je přirozeně ovlivňována místem, v němž žije a jež má své specifické charakteristiky.

Posledním vybraným obecným cílem vzdělávání bez ohledu na jeho stupeň je „získání a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně vycházející ze zásad trvale udržitelného rozvoje a o bezpečnosti a ochraně zdraví“⁷¹. Ostravsko, na něž se tato práce zaměřuje, bezpochyby je regionem, jehož ráz a životní prostředí spolu mají velmi úzký vztah. Více prostoru bude této spojitosti věnováno v samostatné kapitole o ostravském regionu.

Kromě obecných cílů vzdělávání napříč všemi jeho stupni školský zákon také definuje cíle vzdělávání preprimárního. Mimo jiné uvádí, že předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte, má podíl na jeho všestranném rozvoji a na jeho osvojení si základních

⁶⁷ VOKÁČ, Petr. *Školský zákon: zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. 2016.

⁶⁸ Tamtéž.

⁶⁹ KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. 2009.

⁷⁰ VOKÁČ, Petr. *Školský zákon: zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. 2016.

⁷¹ Tamtéž.

životních hodnot. Pokládá základy, na nichž se bude stavět při dalším vzdělávání.⁷² To, že se během výchovně-vzdělávacího procesu v mateřské škole budeme zabývat také tématem regionu, bezpochyby k těmto cílům v důsledku bude směřovat.

Zvláštní odstavec je v zákoně věnován také lesním školám, které jsou zde definovány jako mateřské školy, v nichž vzdělávání probíhá především venku.⁷³ Zde je souvislost s tématem práce patrná na první pohled: především regionální prvky související s přírodou jsou zde využívány každodenně už jen díky povaze takovéto mateřské školy.

2.2 Národní program rozvoje vzdělávání v České republice jako výchozí bod RVP PV

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, často také označovaný jako Bílá kniha, vznikl v roce 2001 a formuluje východiska, záměry a rozvojové programy, které mají ukázat směr, jímž by se česká vzdělávací soustava ve střednědobém časovém horizontu měla ubírat.⁷⁴ Také v tomto dokumentu, stále obecném, nyní už však ne legislativním, nýbrž kurikulárním, nalezneme cíle, ke kterým by vzdělávání jako takové i vzdělávání na jednotlivých stupních mělo směřovat. Ověříme tedy, zda regionální prvky zařazené do vzdělávací činnosti učitelů mateřských škol směřují k cílům, které tento dokument stanovuje.

Vzdělávací soustava jako taková se má dle doporučení Bílé knihy zaměřit na dosažení několika konkrétních cílů. Regionální prvky zařazené do vzdělávacího obsahu mateřských škol směřují k naplnění zejména dvou z nich. První z nich uvádí, že je potřebné „zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti, obsažené ve vědách, technice, umění, pracovních dovednostech, spirituálních a morálních hodnotách jak nastupujícím generacím, tak do vědomí a činnosti všech členů společnosti.“⁷⁵ Vysvětluje, že tímto způsobem napomáháme „uchování a rozvíjení národní, jazykové a kulturní identity“⁷⁶. Druhý cíl hovoří o posilování soudržnosti společnosti zejména skrze společně sdílené hodnoty a tradice.⁷⁷ Zařazování regionálních prvků do obsahu předškolního vzdělávání je pro naplňování obou těchto cílů bezesporu vhodné.

⁷² VOKÁČ, Petr. *Školský zákon: zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. 2016.

⁷³ Tamtéž.

⁷⁴ KOTÁSEK, Jiří, ed. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. 2001.

⁷⁵ Tamtéž.

⁷⁶ Tamtéž.

⁷⁷ Tamtéž.

Bílá kniha se dále věnuje společným otázkám vzdělávání na všech jeho stupních. Podotýká, že je třeba projít jistou změnou jak cílů, tak i obsahů vzdělávání, a to především v tom, jak je toto vzdělávání plánováno a následně realizováno. Navrhuje zavedení vzdělávacích programů na více úrovních; v roce 2001 se jednalo o návrh, který je dnes již úspěšně zrealizován. To má podle Bílé knihy umožnit, aby bylo vymezeno určité společné jádro, které ale zároveň bude možné přizpůsobit konkrétnímu místu, kde se vzdělávání uskutečňuje, a škola tak byla spojena s místem, v němž se nachází, a s jeho životem.⁷⁸ Otázku důležitosti regionu tak nenacházíme pouze v samotném vzdělávacím obsahu, ale hraje velkou roli již při samotném plánování a byl na ni brán zřetel při vytváření nových kurikulárních dokumentů.

Poslední částí Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice, do které se téma regionu promítá, je kapitola věnovaná úkolu předškolního vzdělávání. Tento stupeň vzdělávání „podporuje výchovné působení rodiny, doplňuje je o specifické podněty, rozvíjí je a obohacuje. Stává se tak místem, kde děti získávají především sociální zkušenosti, základní poznatky o životě kolem sebe.“⁷⁹ A mezi tyto základní poznatky o životě kolem sebe bezpochyby patří také znalosti o místě, v němž žijeme, a jeho typických charakteristik.

2.3 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a téma regionu

Rámcové vzdělávací programy jsou vydávány pro předškolní, základní umělecké a jazykové vzdělávání a pro každý obor vzdělání ve vzdělávání základním a středním. Vymezují podobu vzdělávání: jeho podmínky, obsah a rozsah. Musí tak odpovídat nejnovějším poznatkům jak pedagogickým a psychologickým, tak i těch vědních disciplín, jež zprostředkovávají.⁸⁰

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) počítá s promítáním regionálních prvků do výchovně-vzdělávacího procesu již ve svých hlavních principech. Je formulován takovým způsobem, aby „umožňoval mateřským školám využívat různé formy i metody vzdělávání a přizpůsobovat vzdělávání konkrétním regionálním i

⁷⁸ KOTÁSEK, Jiří, ed. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. 2001.

⁷⁹ Tamtéž.

⁸⁰ SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 2004.

*místním podmínkám, možnostem a potřebám“.*⁸¹ Takto je reakce na konkrétní místo, v němž edukační proces probíhá, zahrnuta již v jeho samotném základu.

Jedním z úkolů předškolního vzdělávání stanovených v RVP PV je „*usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu. Jeho úkolem je proto rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa.*“⁸² Je velmi přirozené a v souladu s platnými pedagogickými zásadami, jak to již bylo zmíněno dříve, že pokusy o pochopení okolního světa začínají právě v okolí nejbližším, v místě, kde dítě žije, vyrůstá, navštěvuje mateřskou školu.

Pro prozkoumání regionálního tématu v oblasti cílů předškolního vzdělávání je nejprve třeba klasifikovat cílové kategorie, s nimiž RVP PV pracuje a které jsou celkem čtyři. Cíli majícími podobu záměrů jsou na obecné úrovni rámcové cíle a na úrovni konkrétní dílčí cíle, které se vztahují k jednotlivým vzdělávacím oblastem. Cíli v podobě výstupů potom jsou v obecné rovině klíčové kompetence, tedy výstupy dosažitelné během předškolního vzdělávání, a na konkrétní úrovni dílčí cíle, které se opět vztahují k jednotlivým vzdělávacím oblastem.⁸³ Prozkoumejme nyní, zda a jakým způsobem se regionální tematika promítá do těchto cílových kategorií RVP PV.

Rámcovými cíli RVP PV jsou „*rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání*“, „*osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost*“ a „*získání osobní samostatnosti a schopnosti projevat se jako samostatná osobnost působící na své okolí*“.⁸⁴ Všechny souvisejí s regionální tematikou, neboť předmětem poznávání a učení dítěte je přirozeně místo, na němž žije; s hodnotami naší společnosti se poprvé setkává tamtéž a samostatná osobnost, která je zmíněna nakonec, vyrůstá z prostředí, které na ni má svůj nezanedbatelný vliv. Takto je zkoumaná tematika obsažena již v cílech předškolního vzdělávání v obecné rovině.

Klíčovými kompetencemi míníme „*soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince*“.⁸⁵ Jsou to obecné výstupy činnostně zaměřené a především využitelné v praxi. Proto by k nim

⁸¹ SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 2004.

⁸² Tamtéž.

⁸³ Tamtéž.

⁸⁴ Tamtéž.

⁸⁵ Tamtéž.

veškeré vzdělávání mělo směřovat.⁸⁶ Z jednotlivých oblastí klíčových kompetencí nyní vybereme ty, k jejichž naplnění nám zařazení regionálních prvků do předškolního vzdělávání napomáhá nejvíce. Mezi kompetencemi k učení jsou to například body, v nichž RVP PV uvádí, že „*dítě ukončující předškolní vzdělávání soustředěně pozoruje, zkoumá, objevuje, všímá si souvislostí*“, „*má elementární poznatky o světě lidí, kultury, přírody i techniky, který dítě obklopuje, o jeho rozmanitostech a proměnách; orientuje se v řádu a dění v prostředí, ve kterém žije*“, „*aktivně si všímá, co se kolem něho děje; chce porozumět věcem, jevům a dějům, které kolem sebe vidí*“.⁸⁷ Pokud si dle RVP PV dítě osvojí klíčové kompetence k řešení problémů, potom, kromě jiného, „*si všímá dění i problémů v bezprostředním okolí*“.⁸⁸ Také tento výstup je bezprostředně spjat s regionem a tím, co se v něm odehrává. Edukační proces v mateřské škole by tedy od toho neměl být odtržen, jinak není možné dítě k takovému výstupu dovést. Komunikativní kompetence souvisí s tématem regionu vzdáleněji; přesto zde spojitosti existují. Pokud se „*dítě ukončující předškolní vzdělávání dokáže vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.)*“, lze předpokládat, že tyto prožitky vycházejí právě z jeho okolí a často jsou v mateřské škole spojeny právě s využitím regionálních prvků: dítě sděluje dojmy ze zhlédnutého divadelního představení, vypráví zážitky z návštěvy knihovny nebo výtvarně ztvárňuje dojmy z výletu v přírodě. Dále pak dítě „*průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím*“.⁸⁹ Na to, jaká slovní zásoba to je a jakou má podobu, má region do značné míry také svůj vliv. Nářečí a různé hovorové formy jazyka jsou stále živé a závislé právě na místě, kde žijeme; slovní zásoba dítěte v Ostravě a například v Praze proto bude zcela jistě obsahovat některé markantní rozdílnosti. Součástí sociálních a personálních kompetencí je bod, který uvádí, že „*dítě ukončující předškolní vzdělávání je schopno chápat, že lidé se různí, a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečným*“.⁹⁰ A právě k tomu vede poznávání nejbližšího okolí: pokud se dítě seznámí s tím, co je typické pro dané město či region, je to základ pro pochopení a přijetí toho, že také jiná místa mají svá vlastní specifika a že je to přirozené. Zařazování regionálních prvků do předškolního vzdělávání může být přínosem také pro naplňování kompetencí činnostních a občanských. Dle nich se například „*dítě ukončující předškolní vzdělávání zajímá o druhé i o to, co se kolem děje; je otevřené aktuálnímu dění*“, dále „*chápe, že zájem o to, co se kolem*

⁸⁶ SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 2004.

⁸⁷ Tamtéž.

⁸⁸ Tamtéž.

⁸⁹ Tamtéž.

⁹⁰ Tamtéž.

děje, činnost, pracovitost a podnikavost jsou přínosem“, „že všichni lidé mají stejnou hodnotu“, a také „ví, že není jedno, v jakém prostředí žije, uvědomuje si, že se svým chováním na něm podílí a že je může ovlivnit“. ⁹¹

Další kapitolou a důležitou částí RVP PV jsou vzdělávací oblasti. Jedná se o pět oblastí, které však nejsou striktně oddělené, ale při výchovně-vzdělávacím procesu se vzájemně prolínají a ovlivňují tak, aby podněcovaly rovnoměrný a celistvý rozvoj osobnosti. ⁹² Vzdělávací oblasti jsou v RVP PV velmi praktickým a pro pedagoga použitelným způsobem rozpracovány tak, aby bylo možné s nimi dále pracovat. V každé z pěti oblastí tak nalezneme dílčí cíle (záměry), vzdělávací nabídku, očekávané výstupy (předpokládané výsledky) a rizika, které se k ní vztahují. Pod pojmem dílčí cíle míníme to, co by měl pedagog u dítěte podporovat. Vzdělávací nabídka je prostředkem vzdělávání a je tak souhrnem činností a příležitostí, které k těmto cílům vedou. Očekávanými výstupy jsou myšleny takové výstupy vzdělávání, jichž je možné na úrovni předškolního vzdělávání dosáhnout; jsou to soubory dovedností, schopností, poznatků, hodnot a postojů, které jsou vzájemně propojené a pro dítě využitelné v praxi. Jejich dosažení není povinné; každé dítě se jim přiblíží v závislosti na jeho individuálních možnostech a potřebách. Pojem rizika pak chápeme jako vše, čeho by se měl pedagog vyvarovat proto, aby dosahování vzdělávacích záměrů nebylo ohroženo. ⁹³

První z těchto vzdělávacích oblastí je oblast biologická nebo také Dítě a jeho tělo. Dílčími vzdělávacími cíli, které nejvíce korespondují s regionální tematikou, jsou například „rozvoj a užívání všech smyslů“ nebo „osvojení si věku přiměřených praktických dovedností“. ⁹⁴ Ze vzdělávací nabídky dětem pedagog nabízí „manipulační činnosti a jednoduché úkony s předměty, pomůckami, nástroji, náčiním, materiálem“ nebo „činnosti seznamující děti s věcmi, které je obklopují, a jejich praktickým používáním“. ⁹⁵ K tomu všemu je možné využít regionálních prvků, ať už při výtvarných aktivitách zachycujících prožitky z výletu do blízké přírody nebo třeba při seznamování se zvyky a řemesly typickými pro danou oblast. Co se týká očekávaných výstupů, zařazováním regionálních prvků do edukačního procesu můžeme umožnit dítěti předškolního věku, aby dokázalo „vnímat a rozlišovat pomocí všech smyslů“, „zvládat jemnou motoriku (zacházet s předměty denní potřeby, s drobnými pomůckami, s nástroji, náčiním a materiálem)“ nebo „zacházet s běžnými

⁹¹ SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 2004.

⁹² Tamtéž.

⁹³ Tamtéž.

⁹⁴ Tamtéž.

⁹⁵ Tamtéž.

předměty denní potřeby, běžnými pracovními pomůckami“.⁹⁶ Úspěch našich vzdělávacích záměrů by v této oblasti mohlo ohrozit, pokud bychom jakožto pedagogové nabízeli „*málo příležitostí k pracovním úkonům*“ nebo měli „*nedostatečně připravené prostředí*“.⁹⁷ V našem případě by to znamenalo málo příležitostí k setkání například s regionálními tradicemi a k praktické realizaci některých jejich prvků, jako jsou rukodělné výrobky nebo tradiční řemesla.

Vzdělávací oblast Dítě a jeho psychika je složena ze tří podoblastí: jsou jimi Jazyk a řeč, Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace a Sebepojetí, city, vůle. Jejím záměrem je kromě jiného u dítěte „*podporovat duševní rozvoj jeho intelektu, řeči a jazyka, poznávacích procesů a funkcí, stejně tak i jeho sebepojetí a sebenahlížení, stimulovat osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích dovedností a povzbuzovat je v dalším rozvoji, poznávání a učení*“.⁹⁸ Ke všem těmto prvkům může zařazování regionálních prvků přispět. Rozvoj intelektu a povzbuzování v dalším učení a poznávání zahrnuje jistě také poznávání nejbližšího okolí. Součástí sebepojetí a sebenahlížení dítěte je také to, kam patří, kde se cítí doma, a to nejen ve smyslu nejbližší rodiny, ale i města a regionu. O vlivu místa na podobu jazyka, řeči a na slovní zásobu jsme se již zmiňovali výše. Dílčími vzdělávacími cíli, k jejichž dosahování může téma regionu přispět, jsou například „*rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování)*“ z podoblasti Jazyk a řeč; „*rozvoj, zpřesňování a kultivace smyslového vnímání, přechod od konkrétně názorného myšlení k myšlení slovně-logickému (pojmovému), rozvoj paměti a pozornosti, přechod od bezděčných forem těchto funkcí k úmyslným, rozvoj a kultivace představivosti a fantazie*“, „*posilování přirozených poznávacích citů (zvědavosti, zájmu, radosti z objevování apod.)*“, „*vytváření základů pro práci s informacemi*“ z podoblasti Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace; „*poznávání sebe sama, rozvoj pozitivních citů ve vztahu k sobě (uvědomění si vlastní identity)*“, „*rozvoj poznatků, schopností a dovedností umožňujících pocity, získané dojmy a prožitky vyjádřit*“ a „*rozvoj a kultivace mravního i estetického vnímání, cítění a prožívání*“⁹⁹ z podoblasti Sebepojetí, city, vůle. Učitel v této oblasti dítěti nabízí „*společné diskuse, rozhovory, individuální a skupinovou konverzaci (vyprávění zážitků)*“, „*komentování zážitků a aktivit*“, „*samostatný slovní projev na určité*

⁹⁶ SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 2004.

⁹⁷ Tamtéž.

⁹⁸ Tamtéž.

⁹⁹ Tamtéž.

téma“, „sledování divadelních pohádek a příběhů“, „vyprávění toho, co dítě slyšelo nebo co zhlédlo“, „prohlížení a „čtení“ knížek“, „činnosti a příležitosti seznamující děti s různými sdělovacími prostředky (noviny, časopisy, knihy, audiovizuální technika)“; dále pak „přímé pozorování přírodních, kulturních i technických objektů i jevů v okolí dítěte“, jedna z navrhovaných činností, u které je spojení s regionem evidentní; „motivovaná manipulace s předměty, zkoumání jejich vlastností“, „činnosti zaměřené na osvojování poznatků“; nebo z poslední podoblasti, v níž je vztah k regionu velmi čitelný, například „sledování pohádek a příběhů obohacujících citový život dítěte“, které může zprostředkovat například místní divadlo, „výlety do okolí (do přírody, návštěvy dětských kulturních akcí apod.)“, „záměrné pozorování, čím se lidé mezi sebou liší (fyzické i psychické vlastnosti, dovednosti, schopnosti, city, vlastnosti dané pohlavními rozdíly, věkem, zeměpisným místem narození, jazykem) a v čem jsou si podobní“ a „činnosti vedoucí dítě k identifikaci sebe sama a k odlišení od ostatních“.¹⁰⁰ Očekávanými výstupy, jejichž dosažení můžeme podpořit zařazováním regionálních prvků do vzdělávací činnosti, jsou například následující: dítě dokáže „učit se nová slova a aktivně je používat (ptát se na slova, kterým nerozumí)“, „sledovat příběh, pohádku“ a „projevovat zájem o knížky“ například při návštěvě městské knihovny; „soustředěně sledovat divadlo“, „poznat a pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno“. Dále pak „odhalovat charakteristické rysy předmětů či jevů a vzájemné souvislosti mezi nimi“, „vnímat, že je zajímavé dozvědět se nové věci“, „prožívat radost ze zvládnutého a poznaného“, „být citlivé ve vztahu k živým bytostem, k přírodě i k věcem“ a „těšit se z hezkých a příjemných zážitků, z přírodních i kulturních krás i setkávání se s uměním“¹⁰¹, což je bod, který má s regionální tematikou zvláště úzkou souvislost. Poslední podoblastí jsou rizika. Co při zařazování regionálních prvků do edukačního procesu může ohrozit dosahování stanovených cílů a výstupů? Je to například „prostředí komunikačně chudé, omezující běžnou komunikaci mezi dětmi i s dospělými“, „málo příležitosti k samostatným řečovým projevům dítěte (spontánním i řízeným) a slabá motivace k nim“, „časově a obsahově nepřiměřené využívání audiovizuální, popř. počítačové techniky, nabídka nevhodných programů (nevhodná volba či časté a dlouhodobé sledování pořadů televize, videa apod.)“, „omezený přístup ke knížkám“. Z druhé podoblasti jsou to pak body, které přímo navazují na poslední zmíněný: „nedostatek příležitosti k poznávacím činnostem založeným na vlastní zkušenosti“, „převaha předávání hotových poznatků slovním poučováním a vysvětlováním“ nebo „málo příležitosti a prostoru k experimentaci a exploraci a samostatnému řešení konkrétních poznávacích

¹⁰⁰ SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 2004.

¹⁰¹ Tamtéž.

situací“. V podoblasti Sebepojetí, city, vůle může být nebezpečím „nedostatek možností sdělovat citové dojmy a prožitky a hovořit o nich“, „nedostatečná motivace dětí k jejich sebevyjádření a sebeuplatnění“, „málo podnětů a aktivit podporujících estetické vnímání, cítění, prožívání a vyjadřování“.¹⁰²

Ve vzdělávací oblasti Dítě a ten druhý má k regionální tematice vztah z dílčích vzdělávacích cílů například „rozvoj interaktivních a komunikativních dovedností verbálních i neverbálních“. V rámci vzdělávací nabídky učitel dítěti nabízí „běžné verbální i neverbální komunikační aktivity dítěte s druhým dítětem i s dospělým“ nebo „společná setkávání, povídání, sdílení a aktivní naslouchání druhému“. Dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže „chápat, že všichni lidé (děti) mají stejnou hodnotu, přestože je každý jiný (jinak vypadá, jinak se chová, něco jiného umí či neumí apod.), že osobní, resp. osobnostní odlišnosti jsou přirozené“. Úspěch vzdělávacích záměrů pedagoga by pak mohlo ohrozit „soustředění pozornosti pouze na verbální formy komunikace“.¹⁰³

Čtvrtou vzdělávací oblastí je oblast Dítě a společnost. V této oblasti uvidíme vztahy k regionální tematice zatím nejzřetelněji. Záměrem pedagoga v této oblasti je totiž „uvést dítě do společenství ostatních lidí a do pravidel soužití s ostatními, uvést je do světa materiálních i duchovních hodnot, do světa kultury a umění, pomoci dítěti osvojit si potřebné dovednosti, návyky i postoje a umožnit mu aktivně se podílet na utváření společenské pohody ve svém sociálním prostředí.“¹⁰⁴ Mezi dílčími vzdělávacími cíli pak najdeme takové body, jako například „seznamování se světem lidí, kultury a umění, osvojení si základních poznatků o prostředí, v němž dítě žije“, což je cíl, k němuž zařazováním a využíváním regionálních prvků přímo směřujeme; „vytváření povědomí o existenci ostatních kultur a národností“, což je možné právě na základě poznávání kultury vlastní; dále pak „vytvoření základů aktivních postojů ke světu, k životu, pozitivních vztahů ke kultuře a umění“ a „rozvoj společenského i estetického vkusu“.¹⁰⁵ Pro dosažení těchto cílů dle RVP PV pedagog dítěti nabízí „přípravy a realizace společných zábav a slavností (slavnosti v rámci zvyků a tradic, kulturní programy apod.)“, „receptivní slovesné, literární, výtvarné či dramatické činnosti (poslech pohádek, příběhů, veršů, hudebních skladeb a písní, sledování dramatizací, divadelních scének)“, „setkávání se s literárním, dramatickým, výtvarným a hudebním uměním mimo mateřskou školu, návštěvy kulturních a uměleckých míst a akcí zajímavých pro předškolní dítě“. Jako

¹⁰² SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 2004.

¹⁰³ Tamtéž.

¹⁰⁴ Tamtéž.

¹⁰⁵ Tamtéž.

další prvky vzdělávací nabídky můžeme využít „*hry a praktické činnosti uvádějící dítě do světa lidí, jejich občanského života a práce (využívání praktických ukázek z okolí dítěte, tematické hry seznamující dítě s různými druhy zaměstnání, řemesel a povolání, s různými pracovními činnostmi a pracovními předměty, praktická manipulace s některými pomůckami a nástroji, provádění jednoduchých pracovních úkonů a činností apod.)*“ a „*aktivity přibližující dítěti svět kultury a umění a umožňující mu poznat rozmanitost kultur (výtvarné, hudební a dramatické činnosti, sportovní aktivity, zábavy, účast dětí na kulturních akcích, návštěvy výstav, divadelních a filmových představení, využívání příležitostí seznamujících dítě přirozeným způsobem s různými tradicemi a zvyky běžnými v jeho kulturním prostředí apod.)*“, ¹⁰⁶ což je bod, který k využívání prvků regionu ve vzdělávání přímo vybízí. Dítě předškolního věku pak zpravidla dokáže „*vnímat umělecké a kulturní podněty, pozorně poslouchat, sledovat se zájmem literární, dramatické či hudební představení a hodnotit svoje zážitky (říci, co bylo zajímavé, co je zaujalo)*“ a „*zachycovat skutečnosti ze svého okolí a vyjadřovat své představy pomocí různých výtvarných dovedností a technik (kreslit, používat barvy, modelovat, konstruovat, tvořit z papíru, tvořit a vyrábět z různých jiných materiálů, z přírodnin aj.)*“.¹⁰⁷ Úspěch vzdělávacích záměrů pedagoga může v této oblasti ohrozit „*nedostatek estetických a etických podnětů a příležitostí k jejich kultivovanému prožívání a vyjádření*“ nebo „*nedostatek příležitostí k rozvoji uměleckých dovedností dítěte a k vytváření jeho estetického vztahu k prostředí, ke kultuře a umění*“¹⁰⁸, je proto třeba se tohoto vyvarovat.

Záměrem pedagoga v kontextu oblasti Dítě a svět je kromě jiného vytvořit u dítěte základní povědomí o okolním světě, o tom, co se v něm děje, a o tom, jaký vliv má člověk na životní prostředí. I tady přirozeně vycházíme z nejbližšího okolí, aby byl položen základ pro budoucí porozumění globálními environmentálními problémy, a usilujeme o vytvoření odpovědného vztahu k životnímu prostředí.¹⁰⁹ Pro dosažení těchto záměrů učitel u dítěte podporuje „*seznamování s místem a prostředím, ve kterém dítě žije, a vytváření pozitivního vztahu k němu*“, „*vytváření elementárního povědomí o širším přírodním, kulturním i technickém prostředí, o jejich rozmanitosti, vývoji a neustálých proměnách*“, „*pochopení, že změny způsobené lidskou činností mohou prostředí chránit a zlepšovat, ale také poškozovat a ničit*“ a pokládá základy pro „*vytvoření povědomí o vlastní sounáležitosti se světem, se živou*

¹⁰⁶ SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 2004.

¹⁰⁷ Tamtéž.

¹⁰⁸ Tamtéž.

¹⁰⁹ Tamtéž.

a neživou přírodou, lidmi, společností, planetou Zemí“.¹¹⁰ Pokud jde o vzdělávací nabídku, pedagog dítěti nabízí zejména „přirozené pozorování blízkého prostředí a života v něm, okolní přírody, kulturních i technických objektů, vycházky do okolí, výlety“, „aktivity zaměřené k získávání praktické orientace v obci (vycházky do ulic, návštěvy obchodů, návštěvy důležitých institucí, budov a dalších pro dítě významných objektů)“, „sledování událostí v obci a účast na akcích, které jsou pro dítě zajímavé“, „přirozené i zprostředkované poznávání přírodního okolí, sledování rozmanitostí a změn v přírodě (živá i neživá příroda, přírodní jevy a děje, krajina a její ráz, podnebí, ovzduší)“, „využívání přirozených podnětů, situací a praktických ukázek v životě a okolí dítěte k seznamování dítěte s elementárními dítěti srozumitelnými reáliemi o naší republice“, „pozorování životních podmínek a stavu životního prostředí, poznávání“, „praktické činnosti, na jejichž základě se dítě seznamuje s různými přírodními i umělými látkami a materiály ve svém okolí“¹¹¹ a podobně. Takovéto činnosti, pokud je dítěti nabízíme, pak směřují k tomu, aby dítě na konci předškolního období zvládalo „orientovat se bezpečně ve známém prostředí i v životě tohoto prostředí“, „osvojit si elementární poznatky o okolním prostředí, které jsou dítěti blízké, pro ně smysluplné a přínosné, zajímavé a jemu pochopitelné a využitelné pro další učení a životní praxi“, „mít povědomí o širším společenském, věcném, přírodním, kulturním i technickém prostředí i jeho dění v rozsahu praktických zkušeností a dostupných praktických ukázek v okolí dítěte“, „vnímat, že svět má svůj řád, že je rozmanitý a pozoruhodný, nekonečně pestrý a různorodý – jak svět přírody, tak i svět lidí“, „všímat si změn a dění v nejbližším okolí“, „mít povědomí o významu životního prostředí (přírody i společnosti) pro člověka, uvědomovat si, že způsobem, jakým se dítě i ostatní v jeho okolí chovají, ovlivňují vlastní zdraví i životní prostředí“.¹¹² Riziky, se kterými se můžeme v této oblasti setkat a která s využíváním regionálních prvků během výchovně-vzdělávacího procesu souvisejí, jsou například „nedostatek příležitostí vidět a vnímat svět v jeho pestrosti a změně, v jeho dění a řádu“, „výběr a nabídka témat, která jsou životu dítěte příliš vzdálená, pro jeho vnímání a chápání náročná, která přesahují přirozenou zkušenost dítěte a nejsou pro dítě prakticky využitelná“, „užívání abstraktních pojmů, předávání „hotových“ poznatků“, „nedostatek pozornosti prevenci vlivů prostředí, které mohou být pro dítě nezdravé a nebezpečné“ nebo „uzavřenost školy a jejího vzdělávacího programu vůči existujícím problémům a aktuálnímu dění“.

¹¹⁰ SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 2004.

¹¹¹ Tamtéž.

¹¹² Tamtéž.

Vidíme tedy, že každou ze vzdělávacích oblastí regionální prvky a jejich zařazování do edukačního procesu v určité míře prostupují. Jejich využívání a zařazování do vzdělávací nabídky tedy může přinést ovoce v podobě naplňování cílů a dosahování výstupů v každé z nich.

Další z kapitol RVP PV, v níž na souvislost s regionálními prvky narazíme, jsou Specifika předškolního vzdělávání, metody a formy práce. Zde je doporučováno využívání kooperativního učení, prožitkového učení a veškerých forem učení dětí hrou a činnostmi, při nichž je základem přímý, nezprostředkovaný zážitek dítěte.¹¹³ To vše jsou metody a formy hojně využívané při zařazování regionální tematiky do edukačního procesu, jak je to ukázáno v dalších částech této práce, a to včetně té empirické. Dále je tu kladen důraz na integrovaný přístup, tedy na fakt, že se vzdělávací obsah, s nímž dítě seznamujeme, striktně nečlení a navzájem neodděluje, ale naopak prolíná a nabízí v souvislostech a vztazích, tak jako je tomu přirozeně v životě. Takový obsah pak může být pro dítě jak zajímavý, tak i užitečný.¹¹⁴ Totéž je zdůrazněno v kapitole pojednávající o podmínkách vzdělávání; jednou z psychosociálních podmínek nezbytných pro zajištění kvalitního výchovně-vzdělávacího procesu uvádí, že „vzdělávací nabídka odpovídá mentalitě předškolního dítěte a potřebám jeho života (je dítěti tematicky blízká, jemu pochopitelná, přiměřeně náročná, dítěti užitečná a prakticky využitelná)“.¹¹⁵ Totéž se má přirozeně odrážet ve Školních vzdělávacích programech; pokud je takovýto dokument řádně připraven, „pomáhá dítěti chápat sebe sama i okolní svět, rozumět jeho dění a orientovat se v něm. Je upraven tak, aby vyhověl věku, úrovni rozvoje a sociálním zkušenostem dětí, pro které jsou (integrované) bloky připravovány.“¹¹⁶

Poslední oblastí RVP PV, které se zařazováním regionálních prvků do edukačního procesu korespondují, jsou povinnosti učitele mateřské školy. Ten je povinen vést vzdělávání takovým způsobem, aby „děti měly dostatek podnětů k učení a radost z něho“, aby „se děti seznamovaly se vším, co je pro jejich život a každodenní činnosti důležité“ a aby „děti mohly pochopit, že mohou prostřednictvím vlastních aktivit ovlivňovat své okolí“.¹¹⁷ K tomu všemu jsou regionální prvky a jejich využívání v předškolním vzdělávání velmi vhodné.

¹¹³ SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 2004.

¹¹⁴ Tamtéž.

¹¹⁵ Tamtéž.

¹¹⁶ Tamtéž.

¹¹⁷ Tamtéž.

Vidíme tedy, že zmínky o důležitosti a vhodnosti zařazování regionálních prvků do výchovně-vzdělávacího procesu v mateřských školách nacházíme v dokumentech všech úrovních: jak v základním legislativním dokumentu, kterým je pro předškolní vzdělávání Školský zákon, tak i ve všech dokumentech kurikulárních. Bílá kniha tyto souvislosti zmiňuje v té nejobecnější rovině; RVP PV je konkretizuje pro danou věkovou skupinu a typ vzdělávání. A zcela přirozeně prvky, které jsme výše analyzovali, mají možnost přecházet také do školních a třídních vzdělávacích programů, v nichž mohou být ještě více konkretizovány a zpřesněny tak, aby odpovídaly charakteristikám, podmínkám, potřebám a možnostem mateřských škol a jejich tříd.

3 Charakteristika města Ostravy

Město Ostrava je z hlediska své rozlohy, která činí 214 čtverečních kilometrů, i počtu obyvatel, jichž je přibližně 290 000, třetím největším městem v České republice. Počet obyvatel žijících v Ostravě je zároveň téměř čtvrtinou všech obyvatel Moravskoslezského kraje.¹¹⁸ metropole, která dříve byla orientována téměř výhradně na průmysl a která bylo v důsledku toho neblaze proslulá velmi špatným stavem životního prostředí, prochází v posledních letech revitalizací. Ostrava přestává být pouze městem techniky a průmyslu, ale stává se místem bohatého kulturního dění, významným městem vysokoškolského vzdělávání, které kromě oborů technických nabízí i ty humanitní a přírodovědné, a stává se také městem čím dál tím zelenějším, neboť péči o životní prostředí a jeho nápravě je věnována stejně usilovná péče, jako vytváření, obnovování nebo udržování parků a snaze dostávat do města zeleň v nejrůznějších podobách.¹¹⁹

3.1 Poloha

Město Ostrava se nachází na severovýchodě České republiky, v Moravské bráně, tedy v údolí mezi Jeseníky a Beskydy. Tímto zaujímá strategickou polohu vůči sousedním státům: ke státní hranici s Polskem je to z Ostravy pouhých deset kilometrů, k hranici se Slovenskem pak kilometrů padesát. Díky své poloze a infrastruktuře je město také velkým dopravním uzlem: prochází jím dálnice D1, důležité železniční tratě a nachází se zde také mezinárodní letiště Leoše Janáčka.¹²⁰

Městem protékají řeky Odra, Ostravice, Opava a Lučina. Zemské hranice města jsou tvořeny řekami Odrou a Ostravicí. Mezi nimi se nachází Morava a tedy i moravská část Ostravy. Zbytek území náleží Českému Slezsku. Ve Slezsku leží většina z celé rozlohy města; centrum a většina dalších důležitých částí města však leží na Moravě.¹²¹

3.2 Historie

První důkazy o přítomnosti člověka na území dnešního města Ostravy spadají až do pravěku. Na území dnešního městského obvodu Moravská Ostrava a Přívoz u mostu přes řeku

¹¹⁸ Český statistický úřad [online]. 2019 [cit. 2019-12-06]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/>

¹¹⁹ BAKALA, Jaroslav. *Dějiny Ostravy*. 1993.

¹²⁰ O Ostravě ve zkratce. *Ostravainfo: Oficiální průvodce Ostravou* [online]. 2019 [cit. 2019-12-06]. Dostupné z: <https://www.ostravainfo.cz/cz/o-ostrave/ve-zkratce/>

¹²¹ PRZYBYLOVÁ, Blažena a Antonín BARCUC. *Ostrava*. 2013.

Odrů byl archeology nalezen ústěpový pěstní klín, který je datován do doby asi před třemi sty tisíci lety. Mnoho nálezů máme také z oblasti dnešního Landeku. Ty však dokazují jen přechodné osídlení místa; lidé zde v této době ještě nežili trvale a často přes toto území pouze procházeli.¹²²

První písemná zmínka o Slezské Ostravě pochází z roku 1229, kdy byla zmíněna jako osada v listině papeže Řehoře IX. První zmínka o Moravské Ostravě, nyní už jako o městě, pochází ze závěti, kterou sepsal v roce 1267 olomoucký biskup.¹²³ Tento rok tedy chápeme jako počátek města Ostravy jako takového a olomoucký biskup Bruno ze Schauenberka pak bývá považován za zakladatele města; jeho závěť, svědkem jejíhož sepsání byl dokonce panovník Přemysl Otakar II., pak bývá nazývána „*křestním listem*“ města.¹²⁴

V této době středověku se setkáváme s Ostravou pouze jako s drobnými osadami a uskupeními obydlí podél obchodních cest; na většině území se totiž vyskytovaly husté lesy. Nejkoncentrovanější bylo obydlí této oblasti na území kolem dnešního kostela Svatého Václava; archeologické nálezy přinesly poznatky o hřbitově, který se tam nacházel ve třináctém století. Do této doby také datujeme vybudování Slezskoostravského hradu a prvního, dnes Masarykova náměstí.¹²⁵

V průběhu let se město postupně rozrůstalo. Náměstí bylo obestavěno nízkými dřevěnými domy a skrze uličky, které z něj vycházely, se pomalu rozšiřovalo dál. V roce 1556 je však zachvátil neobyčejně ničivý a rozsáhlý požár; celé ze dřeva vystavěné město shořelo. Tímto způsobem se ztratily významné písemné památky, neboť všechny důležité písemnosti byly uloženy v dřevěné radnici. Pouze kostel se částečně zachoval. Olomoucký biskup Marek pak ze svého majetku městu poskytl materiál k obnově města a vydal příkaz, aby se napříště stavělo co nejvíce staveb z kamene. Od té doby se Ostrava rozvíjela; tento rozvoj však významně narušila třicetiletá válka. Město bylo obsazeno Švédy a jeho význam upadl.¹²⁶

Rok 1763 předznamenal budoucí rozmach města: tehdy bylo na Ostravsku objeveno velké ložisko černého uhlí vysoké kvality, s jehož těžbou se začalo roku 1782.¹²⁷ První hutě zde byly založeny v roce 1828 a byly nazvány Rudolfovy po svém zakladateli, arcibiskupu

¹²² BARCUC, Antonín. *Ostrava historická, aneb Jak žili naši předkové*. 2005.

¹²³ BAKALA, Jaroslav. *Dějiny Ostravy*. 1993.

¹²⁴ Historie ve zkratce. *OstravaInfo: Oficiální průvodce Ostravou* [online]. 2019 [cit. 2019-12-06]. Dostupné z: <https://www.ostrava.info.cz/cz/o-ostrave/historie/>

¹²⁵ BARCUC, Antonín. *Ostrava historická, aneb Jak žili naši předkové*. 2005.

¹²⁶ Tamtéž.

¹²⁷ JEMELKA, Martin. *Z havířských kolonií, aneb, Jak se žilo havířským rodinám*. 2008.

Rudolfu Janovi. Když tyt hutě později přešly do vlastnictví Rothschildů, získaly název Vítkovice, který se používá do současnosti. Nález uhelného ložiska tak určil průmyslový a hornický charakter města, jež se pro něj stal typickým a díky němuž se městu začalo ve dvacátém století přezdívat „*ocelové srdce republiky*“.¹²⁸

Po osvobození Ostravy Rudou armádou po druhé světové válce ve městě došlo k dosud největšímu stavebnímu rozmachu. Domy v architektonickém slohu socialistického realismu, které pocházejí právě z té doby, jsou dnes památkově chráněné.

Od roku 1994 se na území města přestává těžit uhlí. Doly jsou postupně zavírány, a pokud jsou zachovány, stávají se technickými památkami. Ostrava se nyní zaměřuje na zlepšení stavu životního prostředí, jež bylo vlivem průmyslu velmi znečištěno.¹²⁹ Dnes je Ostrava moderním městem, v němž nechybí kromě stále přítomného průmyslu univerzitní život, kulturní vyžití ani turistika; město je totiž svou polohou ideální základnou pro výlety do Jeseníků či Beskyd.¹³⁰

3.3 Kultura

Dnešní Ostrava nabízí širokou škálu kulturního vyžití. Příznivci baletu, opery i činohry mají na výběr hned z několika divadelních scén; nejvýznamnějšími ostravskými divadly jsou Národní divadlo moravskoslezské, pod něž spadá Divadlo Antonína Dvořáka a Divadlo Jiřího Myrona, dále Divadlo Petra Bezruče, vyhlášené Divadlo loutek nebo Komorní scéna Aréna. Každé z divadel má své zaměření a svůj okruh pravidelných návštěvníků.¹³¹

Nejen dětem slouží široká síť městských knihoven. Kromě standardních služeb v mnoha pobočkách nabízejí také vzdělávací programy pro děti s nejrůznějším zaměřením, které jsou hojně využívány mateřskými i základními školami.¹³²

Výtvarné umění zde má také své zastoupení; kromě Galerie výtvarného umění v Ostravě, jejíž výstavy ročně navštíví kolem 100 000 milovníků umění,¹³³ se v posledních letech dostává čím dál tím více do popředí galerie Plato, která se zaměřuje na moderní umění a v rámci své činnosti nabízí také mnoho interaktivních aktivit pro děti i dospělé.¹³⁴

Výběr kulturních památek, které lze v Ostravě navštívit, je velmi široký. Začneme jednou z nejstarších: Slezskoostravský hrad byl postaven ve 13. století na soutoku řeky

¹²⁸ BAKALA, Jaroslav. *Dějiny Ostravy*. 1993.

¹²⁹ Tamtéž.

¹³⁰ *Atlas měst: Severní Morava a Slezsko*. 2000.

¹³¹ GLOMBÍČKOVÁ, Šárka a Hana ŠÚSTKOVÁ. *Ostravská divadla, aneb Umění Thalie v černém městě*. 2009.

¹³² *Knihovna města Ostravy* [online]. 2009 [cit. 2019-12-09]. Dostupné z: <http://www.kmo.cz/>

¹³³ *Galerie výtvarného umění v Ostravě* [online]. 2017 [cit. 2019-12-06]. Dostupné z: <https://www.gvuo.cz/>

¹³⁴ *Plato* [online]. 2019 [cit. 2019-12-06]. Dostupné z: <https://plato-ostava.cz/>

Lučiny a Ostravice a sloužil jako strážní hrad na pomezí českého a polského území; později byl využíván jako sídlo šlechty. Vlivem pozdějších důlních prací a těžby uhlí hrad poklesl o celých šestnáct metrů.¹³⁵ V roce 2004 byl zrekonstruován do podoby, v níž ho můžeme vidět dnes, a od té doby je využíván k pořádání výstav, tradičních jarmarků a dalších kulturních akcí.¹³⁶ Dalším zajímavým místem k navštívení je nejstarší ostravský kostel, kostel sv. Václava. Z církevních staveb jistě stojí za zmínku také Katedrála Božského Spasitele nebo dřevěný kostel sv. Kateřiny Alexandrijské v Ostravě-Hrabové. Z mladších památek lze zmínit Palác Elektra, Novou Radnici s vyhlídkovou věží nebo například projevy moderního sochařství v Ostravě, ať už se jedná o sochu horníka, Ikara či o válečné památníky.¹³⁷ Milovníci muzeí budou v Ostravě taktéž spokojeni; kromě klasických expozic zde naleznou také méně typicky zaměřená muzea. Kromě Ostravského muzea zaměřeného na historii města nebo Muzea Jantarové stezky a hedvábné stezky je možné navštívit Hornické muzeum a expozici důlního záchranářství v Lanek Parku, Velký a Malý svět techniky nebo Planetárium. Po předchozím objednání je také možné shlédnout expozici v národní kulturní památce, jíž je důl Michal, nebo Citerárium – muzeum citer. Nechybí Svět miniatur MINIUNI, Muzeum hraček, Hasičské ani Železniční muzeum.¹³⁸

3.4 Příroda

Přestože bývá Ostrava vnímána především jako město technické a průmyslové, najdeme na jejím území a v jejím blízkém okolí překvapivé množství přírodních památek a zajímavostí. Nachází se zde více než sto třicet významných krajinných prvků, tři přírodní rezervace a čtyři přírodní památky. K nejlákavějším turistickým cílům v přírodě na Ostravsku patří chráněné krajinné oblasti Polanecký les a Polanecká niva; neobvyklými přírodními oázami uprostřed města jsou také přírodní rezervace Rezavka a lužní les Turkov. Vrch Lanek je také národní památkou; nachází se na něm rovněž rozhledna, která nabízí výhled na panorama města. Neméně zajímavá je halda Ema ve Slezské Ostravě, která je stará přibližně sto padesát let a teplota v jejím nitru se odhaduje na 1 500 °C, neboť uvnitř stále doutná. Na

¹³⁵ ŠALEK, Ondřej. *Slezskoostravský hrad, aneb Významná ostravská památka v zrcadle dějin a pověstí*. 2008.

¹³⁶ Slezskoostravský hrad. *OstravaInfo: Oficiální průvodce Ostravou* [online]. 2019 [cit. 2019-12-06]. Dostupné z: <https://www.ostravainfo.cz/cz/objevuj-ostavu/muzea-a-atrakce/611-slezskoostravsky-hrad.html>

¹³⁷ Památky a architektura. *OstravaInfo: Oficiální průvodce Ostravou* [online]. 2019 [cit. 2019-12-06]. Dostupné z: <https://www.ostravainfo.cz/cz/objevuj-ostavu/pamatky-a-architektura/?from=24>

¹³⁸ Muzea a atrakce. *OstravaInfo: Oficiální průvodce Ostravou* [online]. 2019 [cit. 2019-12-06]. Dostupné z: <https://www.ostravainfo.cz/cz/objevuj-ostavu/muzea-a-atrakce/>

Ostravsku se nachází také mnoho rybníků; mezi nejznámější patří například Heřmanický rybník nebo rybník Štěpán.¹³⁹

Přírodními raritami na Ostravsku jsou bludné balvany z dob zalednění Evropy. Tehdy sem byly přineseny ledovcem; pocházejí pravděpodobně ze skandinávských zemí. Největší z nich, který je zároveň největším bludným balvanem v České republice, se nachází před jednou z bran do hutního podniku v Ostravě-Kunčicích. Je vystaven na betonovém podstavci a váží téměř osmnáct tun. Jeho stáří bylo stanoveno na dva miliony let. Přímo na území města Ostravy se nachází ještě dva další bludné balvany; v okolí města je to však mnohem více; Moravská brána je územím s největším množstvím a největší koncentrací těchto unikátních přírodních památek v České republice.¹⁴⁰

Přínosným způsobem poznání krás nejen české přírody může být návštěva zoologické zahrady v Ostravě-Michálkovicích, jejíž součástí je také botanický park. Zoologická zahrada se významným způsobem podílí také na nejrůznějších projektech na podporu životního prostředí a záchranu ohrožených druhů. O environmentálních problémech také informuje své návštěvníky a dává jim možnost některé z projektů podpořit.¹⁴¹

V samotném centru města se pak nachází velké množství parků, jako je Komenského sad, Sad Boženy Němcové a další, o které je v posledních letech intenzivně pečováno. Kromě toho, že přinášejí do městského prostředí prvek přírody, bývají také místem konání mnoha kulturních akcí.¹⁴²

3.5 Technika

Kulturní a přírodní turistické cíle najdeme téměř v každém městě. Málokde se však setkáme s takovým množstvím technických památek a zajímavostí jako v Ostravě, což je dáno především její historií, jak je uvedeno v samostatné podkapitole. Je možné navštívit starou vodární věž nebo v Malém a Velkém světě techniky objevovat fungování přírodních zákonů. Dolní oblast Vítkovice, kde se obě části Světa techniky nacházejí, je velmi atraktivním turistickým cílem pro všechny, které lákají technické památky; kromě zmiňovaných technických muzeí je možné absolvovat prohlídku multifunkční auly Gong, která je bývalým plynojemem, nebo prohlídku železáren; to vše s odborným, ale zároveň laikovi

¹³⁹ *Mapa ostravských výletů: cesty do ostravského (v)nitrozemí*. 2017.

¹⁴⁰ Bludné balvany. *Ostravainfo: Oficiální průvodce Ostravou* [online]. 2019 [cit. 2019-12-06]. Dostupné z: <https://www.ostravainfo.cz/cz/objevuj-ostavu/neznama-ostava/7-bludne-balvany.html>

¹⁴¹ *Zoo Ostrava: Příroda na dosah* [online]. Dostupné z: <http://www.zoo-ostava.cz/>

¹⁴² Příroda a okolí. *Ostravainfo: Oficiální průvodce Ostravou* [online]. 2019 [cit. 2019-12-06]. Dostupné z: <https://www.ostravainfo.cz/cz/objevuj-ostavu/priroda-a-okoli/>

srozumitelným výkladem. Naprostá většina technických památek je však spojena s hornictvím. Velké množství bývalých dolů nebylo zničeno, ale naopak přetvořeno ve zmiňovaná muzea, byly v nich vytvořeny nejruznější expozice s hornictvím spojené, nebo některé z nich dostávají zcela nový účel a slouží například jako koncertní místnosti nebo místa konání jiných kulturních událostí. Technika a kultura tak v Ostravě neotřelým způsobem splývají, navazují na sebe a vytvářejí typický ráz a atmosféru města.¹⁴³

¹⁴³ NAVRÁTIL, Boleslav, ed. *Ostrava: turistický průvodce po industriálních památkách*. 2010.

Shrnutí

Teoretická část měla za cíl seznámit čtenáře se základními pojmy z oblasti regionalismu a předškolní výchovy a vzdělávání. Nabídla charakteristiku dítěte předškolního věku, vymezení pojmu region a klasifikaci různorodých regionálních prvků a nezapomněla ani na vyučovací metody a organizační formy, kterých se při edukačním procesu v mateřské škole zpravidla využívá. Dále nabídla pohled do legislativy i kurikulárních dokumentů, o něž se předškolní vzdělávání opírá, a poukázala na to, jakým způsobem je v nich práce s regionálními prvky ukotvena. Nakonec charakterizovala ostravský region jednak v rovině obecné, kdy nabídla základní informace, ale také v kontextu historickém, který do značné míry napomáhá pochopení rázu celého regionu, a také nabídla zcela konkrétní projevy a zajímavosti z kulturní, přírodní i technické oblasti, které mohou být inspirací pro samotnou práci s dětmi v mateřských školách.

II Empirická část

Empirická část naváže na poznatky předložené v části předchozí a pokusí se teoretické informace o využívání regionálních prvků v předškolním vzdělávání na Ostravsku doplnit také o analýzu skutečného aktuálního stavu tohoto fenoménu. Učitelé mateřských škol v Ostravě budou osloveni prostřednictvím dotazníku a práce bude zaznamenávat, vyhodnocovat a interpretovat získaná data, což jí umožní udělat si obrázek o skutečném využívání těchto prvků v současné pedagogické praxi v oblasti předškolního vzdělávání.

4 Charakteristika a cíle výzkumného šetření

Tato kapitola má za cíl představit problematiku empirické části, její záměry včetně jejich zdůvodnění a jednotlivé cíle výzkumu.

Jak už bylo uvedeno, poznávání místa, v němž dítě žije a vyrůstá, je velmi důležitým základem pro jeho vztah k okolnímu světu, pro chuť poznávat širší okolí a zákonitosti fungování světa, ale také se podílí na utváření osobnosti dítěte jako takové, neboť do něj promítá své specifické rysy. Skrze poznávání místa, v němž dítě žije, se vytváří pojem *domov*; pokud existuje místo, které dítě takto nazývá a prožívá, jednoznačně tím přispívá k naplňování potřeby bezpečí a potřeby místa, jejichž uspokojení je nezbytné pro zdravý vývoj dítěte.

Jedním z nejvýznamnějších prostředků, skrze něž se děti s nejbližším okolím seznamují, je kultura a kulturní tradice daného prostředí. Výzkum, který vznikl v letech 1996 až 1997, nepochází sice z ostravského regionu, ale velmi zřetelně poukazuje vliv kultury na vnímání určitého místa jako svého domova. Výzkum předkládá názory dětí, které jsou členy folklorních souborů, na to, co pro ně znamená právě domov. Jedná se o výzkum, jehož výsledky zřetelně ukazují, že děti spojují pojem domov nejčastěji s obcí, v níž žijí, a také s kulturními událostmi, které v ní probíhají, jako jsou slavnosti a svátky. Výzkum byl uskutečněn v rámci projektu Ministerstva kultury *Dítě – folklor – domov* a byl realizován Ústavem lidové kultury ve Strážnici.¹⁴⁴

Přestože tento výzkum neproběhl v námi zkoumané regionu, je pro nás inspirací a dobrým východiskem; lze předpokládat, že vnímání domova dětmi budou podmiňovat velmi podobné aspekty na jakémkoli území, neboť kulturní události v té či oné formě probíhají v každém regionu, pouze jejich charakter může být odlišný. A tato odlišnost nebo specifičnost je právě tím, co děti poznávají jako „své“ a co pro ně symbolizuje „doma“.

Ne ve všech rodinách jsou však kulturní události či další specifika konkrétních míst navštěvována a brána v úvahu. Proto zde existuje důležitá role školy, která má možnost zprostředkovat poznání specifík a charakteristik daného místa všem dětem. Že je to považováno za významnou úlohu také školy mateřské, bylo prokázáno již v teoretické části, kde jsou představeny zmínky o regionálních prvcích a jejich využívání ve všech důležitých legislativních i kurikulárních dokumentech, o něž se předškolní vzdělávání opírá.

¹⁴⁴ SCHAUEROVÁ, Alena a kol. *Kde jsme doma: mentální reprezentace domova jako výraz kulturního vědomí dětí z folklorních souborů*. 1997.

Proto je **hlavním cílem** tohoto pedagogického výzkumu zjistit, zda jsou při výchovně-vzdělávací činnosti mateřských škol v ostravském regionu využívány regionální prvky.

Dílčí cíle tohoto výzkumu jsou pak následující:

- Sestavit dotazník pro učitele mateřských škol ostravského regionu.
- Zjistit, ze které oblasti obsahu vzdělávání ve Školním vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání učitelé mateřských škol ostravského regionu nejčastěji vycházejí při zařazování regionálních prvků do vzdělávacího procesu.
- Zjistit, které organizační formy a vyučovací metody učitelé mateřských škol ostravského regionu při zařazování regionálních prvků do edukačního procesu nejčastěji využívají.
- Zjistit, jak často učitelé mateřských škol ostravského regionu využívají regionální prvky spojené s kulturou a které to jsou.
- Zjistit, jak často učitelé mateřských škol ostravského regionu využívají regionální prvky spojené s přírodou a které to jsou.
- Zjistit, jak často učitelé mateřských škol ostravského regionu využívají regionální prvky spojené s technikou a které to jsou.
- Zjistit, zda si učitelé mateřských škol ostravského regionu myslí, že jsou regionální prvky do výchovně-vzdělávací činnosti v jejich mateřské škole zařazovány dostatečně, zda by něco změnili a s čím jsou naopak spokojeni.

5 Metodologie výzkumu

Následující kapitola popisuje nástroje, které byly pro provedení výzkumu použity. Seznamuje čtenáře s výzkumným vzorkem a uvádí předpoklady, ze kterých bylo při realizaci výzkumu vycházeno. Dále popisuje samotný průběh výzkumného šetření a předkládá získaná data.

5.1 Dotazník v pedagogickém výzkumu

Dotazník je kvantitativní metodou získávání dat, která je v pedagogickém výzkumu velmi často využívána. Je soustavou otázek, které lépe pojmenováváme jako položky, jelikož nemusejí mít vždy tázací formu, které jsou jasně formulovány a logicky seřazeny. Respondent se k jednotlivým položkám vyjadřuje písemně.¹⁴⁵

Odpovědi, jež požadujeme, mohou mít různou formu. Podle tohoto kritéria dělíme položky na otevřené, polouzavřené a uzavřené. Na otevřené položky odpovídá respondent volně, v bodech nebo celých větách, často vyjadřuje svůj názor nebo postoj k dané problematice. U polouzavřené položky si respondent vybere z nabízených možností; může však podle svého uvážení cokoli doplnit. U uzavřených položek respondent pouze vybírá z předem připravených možností.¹⁴⁶

Při vytváření dotazníku je třeba dodržovat několik základních pravidel. Všechny položky musí být v první řadě pro respondenty srozumitelné a jasné, čemuž napomáhá i jejich stručná formulace. S tím souvisí také požadavek na jednoznačnost, která zamezí pochopení dané položky různými způsoby. Dotazník by měl být jen tak rozsáhlý, aby zjišťoval všechny údaje, které jsou nezbytné a nelze je zjistit jinak, a jeho položky nesmí být formulovány sugestivně, neboť by tím byla ohrožena objektivita získaných dat. Je také důležité vytvořit takový dotazník, jehož položky bude následně možné snadno třídít a zpracovat.¹⁴⁷

Dobrý dotazník má tři základní vlastnosti: validitu, reliabilitu a praktičnost. Validitou míníme fakt, že dotazník zjišťuje skutečně to, co zjišťovat má, tedy to, co je výzkumným záměrem. Reliabilita dotazníku je pak jeho schopností zachytit zkoumané jevy přesně a spolehlivě.¹⁴⁸

Při různých způsobech distribuování dotazníků je třeba počítat s různou návratností. Pokud dotazníky rozesíláme, ať už poštou v papírové podobě, nebo elektronicky

¹⁴⁵CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2007.

¹⁴⁶ SVOBODA, Pavel. *Metodologie kvantitativního speciálněpedagogického výzkumu*. 2012.

¹⁴⁷ CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2007.

¹⁴⁸ Tamtéž.

prostřednictvím e-mailu, může být návratnost velmi nízká, například pouhých 10%. Pokud však dotazníky v papírové podobě rozdáváme osobně, můžeme docílit až stoprocentní návratnosti.¹⁴⁹

Výsledky dotazníkového šetření pak po jeho zpracování a vyhodnocení zaznamenáváme nejčastěji ve formě tabulek a grafů.¹⁵⁰

V pedagogickém výzkumu existuje proti dotazníku mnoho oprávněných výhrad. Nejčastěji mu bývá vytýkáno, že spíše než pedagogickou realitu, tedy to, jací respondenti skutečně jsou, zjišťuje to, jak sami sebe vidí, případně to, jak chtějí být autorem dotazníku viděni. Existuje názor, že by se tato forma výzkumného šetření měla používat pouze tehdy, kdy nelze daný jev prozkoumat jiným způsobem, a doporučení, aby byla vždy, když je to možné, doplněna, a tedy i objektivizována další výzkumnou metodou, jako je rozhovor nebo pedagogické pozorování. Faktem přesto zůstává, že některé oblasti, témata a jevy nedokážeme jinak než pomocí dotazníku zachytit; tato výzkumná metoda má tedy v pedagogickém výzkumu své oprávněné místo.¹⁵¹

5.2 Výzkumný vzorek

Dotazníky jsme osobně rozdali ředitelkám nebo zástupkyním ředitelek mateřských škol v ostravském regionu v papírové podobě. Tyto rozdaly dotazníky svým pedagogům, kteří je vyplnili, a za několik dní byly dotazníky vyzvednuty, rovněž osobně. Výhodou osobního předání byla vysoká návratnost vyplněných dotazníků. Z šedesáti rozdaných dotazníků se nám jich vyplněných vrátilo padesát dva.

5.3 Předpoklady pedagogického výzkumu

Při tvorbě tohoto výzkumného šetření byly stanoveny následující předpoklady:

- Předpoklad P1: Předpokládáme, že většina respondentů při zařazování regionálních prvků do edukačního procesu nejčastěji vychází z oblasti obsahu vzdělávání ŠVP PV Dítě a svět.

¹⁴⁹ SVOBODA, Pavel. *Metodologie kvantitativního speciálněpedagogického výzkumu*. 2012.

¹⁵⁰ CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2007.

¹⁵¹ Tamtéž.

- Předpoklad P2: Předpokládáme, že většina respondentů při zařazování regionálních prvků do edukačního procesu nejčastěji využívá organizační formy vyučování v mimoškolním prostředí (vycházka, exkurze).
- Předpoklad P3: : Předpokládáme, že většina respondentů při zařazování regionálních prvků do edukačního procesu nejčastěji využívá badatelské, výzkumné a problémové metody.
- Předpoklad P4: Předpokládáme, že z regionálních prvků spojených s kulturou většina respondentů nejčastěji využívá návštěvy divadel.
- Předpoklad P5: Předpokládáme, že regionální prvky spojené s kulturou většina respondentů využívá dvakrát za školní rok.
- Předpoklad P6: Předpokládáme, že z regionálních prvků spojených s přírodou většina respondentů využívá poznávací vycházky.
- Předpoklad P7: Předpokládáme, že regionální prvky spojené s přírodou většina respondentů využívá více než dvakrát za školní rok.
- Předpoklad P8: Předpokládáme, že z regionálních prvků spojených s technikou většina respondentů využívá návštěvu Světa techniky.
- Předpoklad P9: Předpokládáme, že regionální prvky spojené s technikou většina respondentů využívá jedenkrát za školní rok.
- Předpoklad P10: Předpokládáme, že si většina učitelů myslí, že regionální prvky nejsou do edukační činnosti v jejich mateřské škole zařazovány dostatečně.

5.4 Průběh výzkumného šetření

Výzkumné šetření začalo sestavováním položek dotazníku. Všechny položky byly řádně promyšleny, tak aby jejich zařazení do dotazníku vedlo k dosažení stanovených dílčích cílů a jejich prostřednictvím i k cíli hlavnímu. Jeden exemplář dotazníku byl před zahájením samotného výzkumu předložen pedagožce působící v jedné z ostravských mateřských škol. Po vyplnění dotazníku nad ním byl veden rozhovor, který sloužil k upřesnění některých formulací a ujasnění některých položek. Tento předvýzkum nám umožnil provést drobné úpravy, a vyhnout se tak případným nedorozuměním při samotném výzkumném šetření.

Výzkumné šetření pak probíhalo výše popsaným způsobem. Dotazníky byly osobně předány ředitelkám vybraných mateřských škol, jimi předány učitelům a poté opět osobně vyzvednuty. Všem respondentům tak byl dotazník zadán stejným způsobem a na jeho zpracování také měli stejnou časovou dotaci.

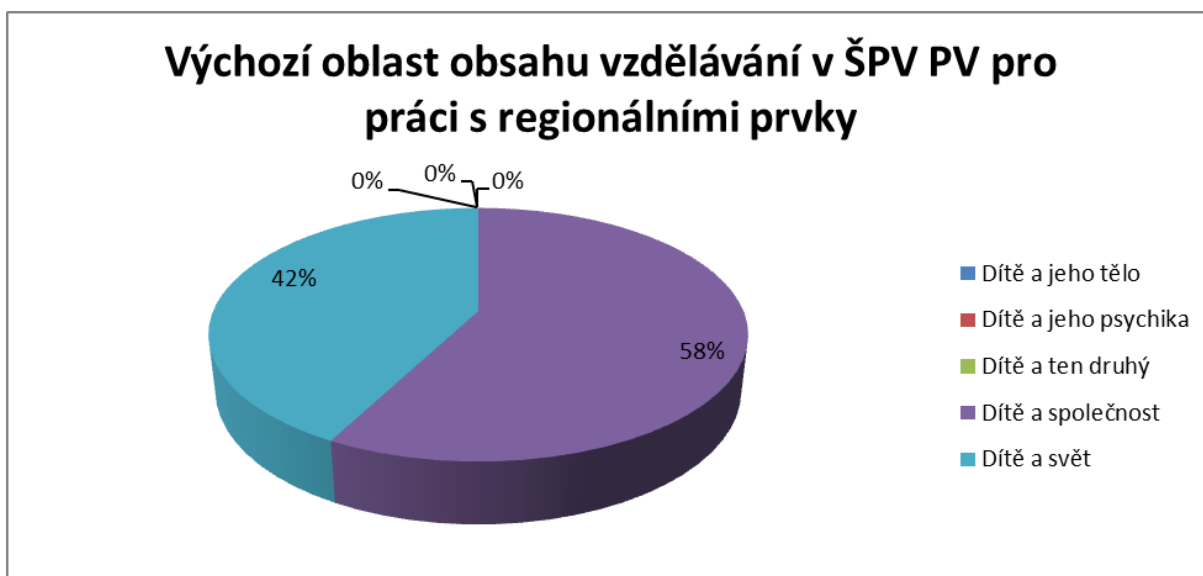
5.5 Analýza získaných dat

V následující části postupně analyzujeme jednotlivé položky dotazníku dle získaných odpovědí. Výsledky uvedeme v tabulce znázorňující počty daných odpovědí, a také v grafu, který totéž přehledně zobrazuje v procentech.

Položka č. 1: Z které oblasti obsahu vzdělávání ve Školním vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání nejčastěji vycházíte při zařazování regionálních prvků do vzdělávacího procesu?

Dítě a jeho tělo	0
Dítě a jeho psychika	0
Dítě a ten druhý	0
Dítě a společnost	30
Dítě a svět	22

Graf č. 1: Výchozí oblast obsahu vzdělávání v ŠPV PV pro práci s regionálními prvky

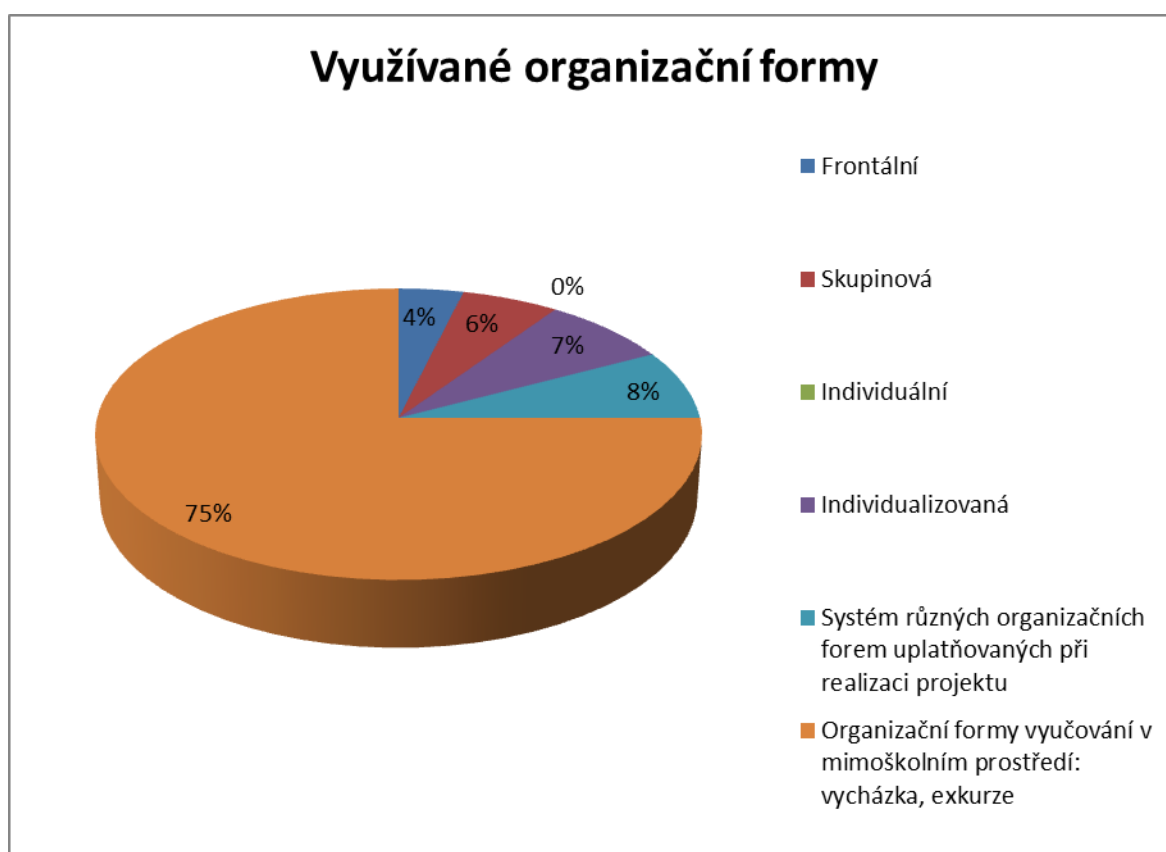


Graf č. 1 znázorňuje odpovědi na položku č. 1. Nejvíce pedagogů mateřských škol (58%) uvedlo, že při zařazování regionálních prvků do edukačního procesu nejčastěji vychází z oblastí obsahu vzdělávání v ŠVP PV „Dítě a společnost“. Druhou nejčastější odpovědí (42%) bylo vycházení z oblasti „Dítě a svět“. Zbylé tři varianty odpovědí nezvolil nikdo z respondentů.

Položka č. 2: Kterou organizační formu při zařazování regionálních prvků do vzdělávacího obsahu využíváte nejčastěji?

Frontální	2
Skupinová	3
Individuální	0
Individualizovaná	4
System různých organizačních forem uplatňovaných při realizaci projektu	4
Organizační formy vyučování v mimoškolním prostředí: vycházka, exkurze	39

Graf č. 2: Využívané organizační formy



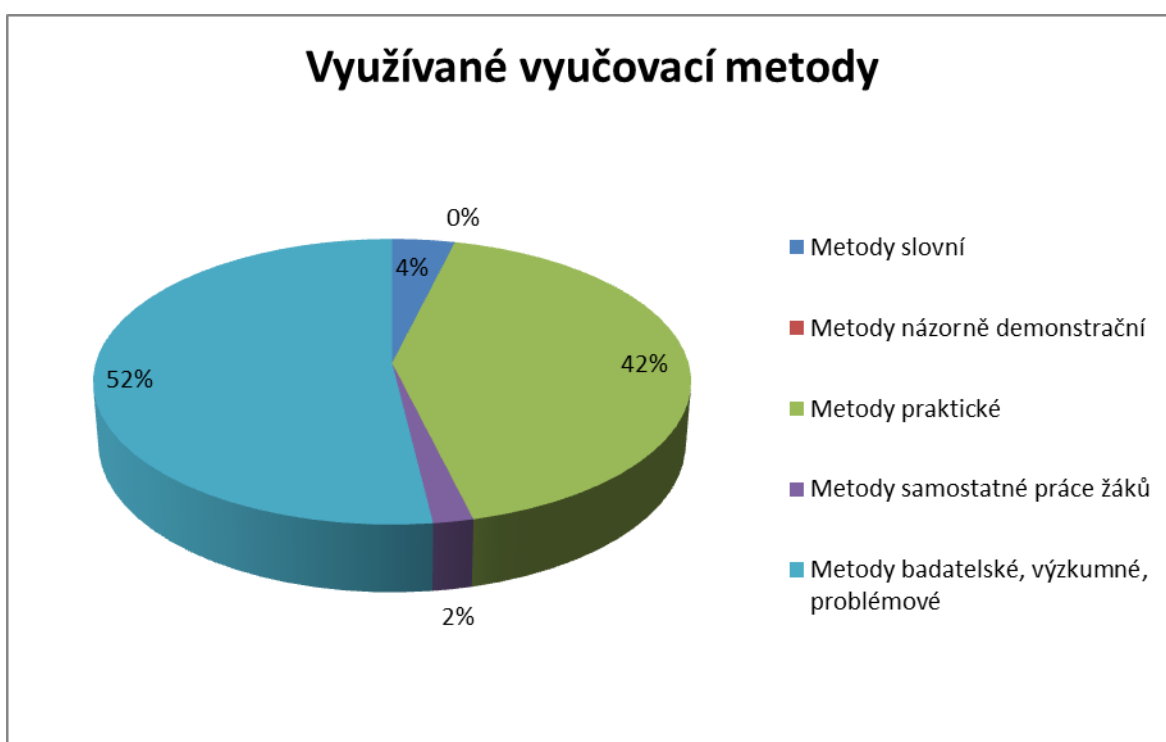
Graf č. 2 znázorňuje odpovědi na položku č. 2 v předkládaném dotazníku. Tři čtvrtiny všech respondentů uvedly, že při začleňování regionálních prvků do výchovně-vzdělávací činnosti nejčastěji využívají organizační formy vyučování v mimoškolním prostředí, jako jsou vycházky a exkurze. Ostatní odpovědi byly zvoleny pouze malými procenty respondentů: 8% z nich nejčastěji využívá kombinaci organizačních forem uplatňovaných při realizaci projektu,

7% uvádí organizační formu individualizovanou, 6% skupinovou, 4% frontální. Individuální organizační formu ne zvolil žádný z respondentů.

Položka č. 3: Které z vybraných vyučovacích metod využíváte při zařazování regionálních prvků do vzdělávacího obsahu nejčastěji?

Metody slovní	2
Metody názorně demonstrační	0
Metody praktické	22
Metody samostatné práce žáků	1
Metody badatelské, výzkumné, problémové	27

Graf č. 3: Využívané vyučovací metody

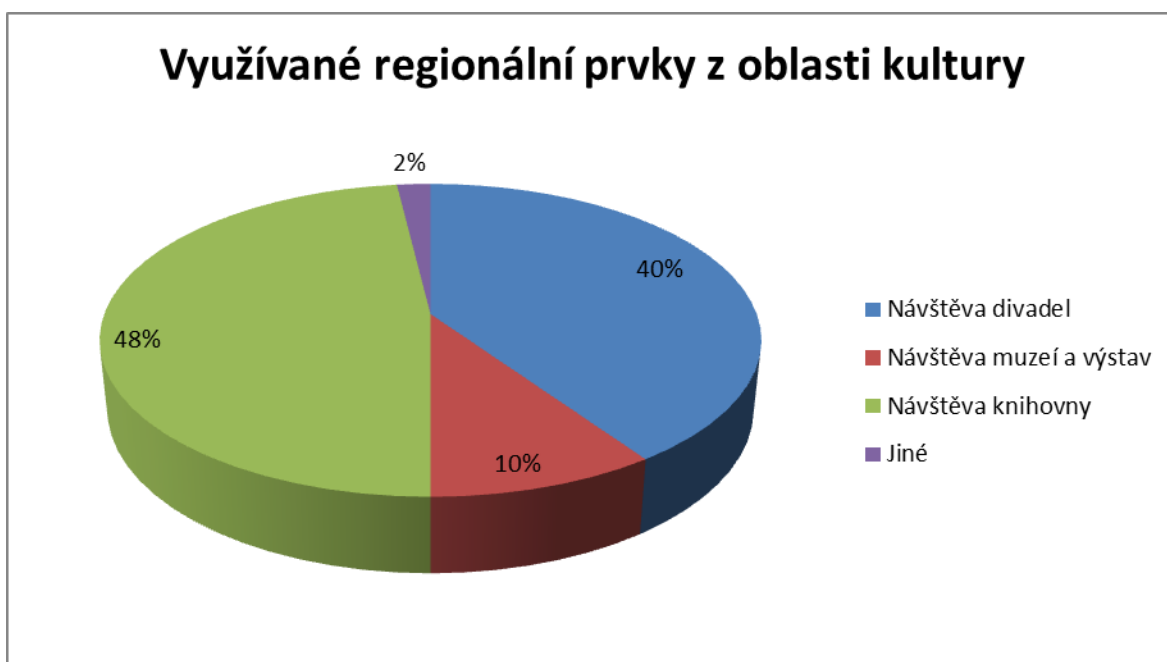


Graf č. 3 znázorňuje odpovědi na položku č. 3. Nejvíce pedagogů (52%) uvedlo, že při využívání regionálních prvků při výchovně-vzdělávacím procesu uplatňují nejčastěji badatelské, výzkumné a problémové metody. Jen o deset procent méně respondentů (42%) nejčastěji využívá metody praktické. 4% pedagogů uvádí nejčastější využití metody slovní, pouhá 2% pak metody samostatné práce žáků. Odpověď „Metody názorně demonstrační“ nevybral žádný respondent.

Položka č. 4: Který z následujících regionálních prvků z oblasti kultury ve Vaší MŠ využíváte nejčastěji?

Návštěva divadel	21
Návštěva muzeí a výstav	5
Návštěva knihovny	25
Jiné	1

Graf č. 4: Využívané regionální prvky z oblasti kultury

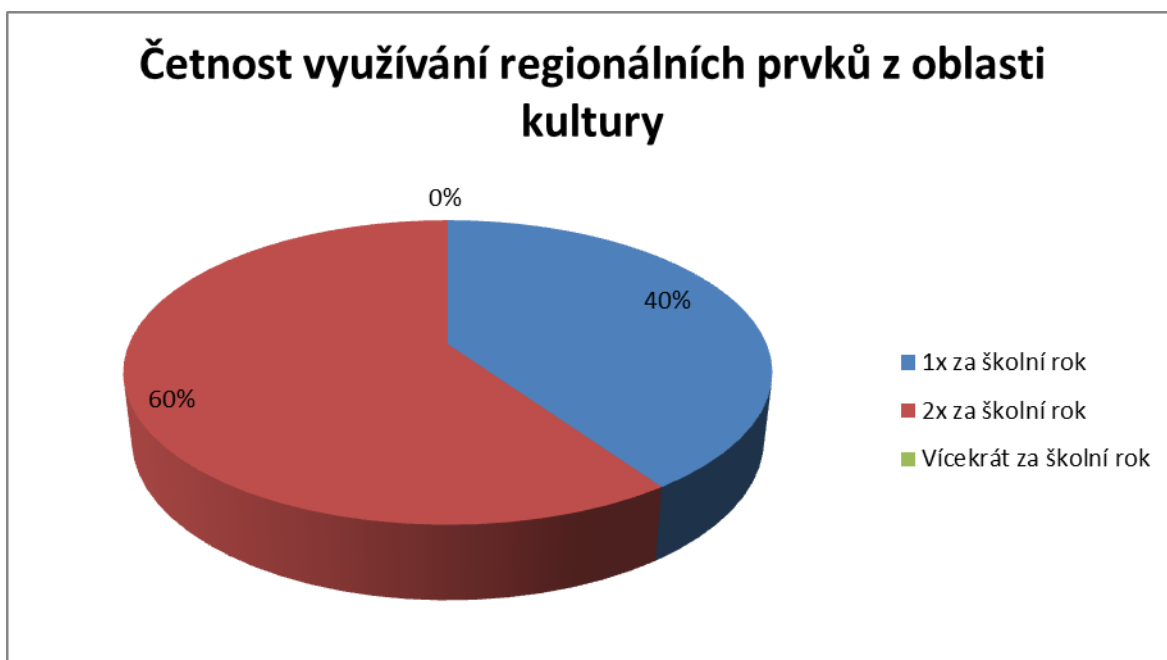


Graf č. 4 znázorňuje odpovědi na položku č. 4. Největší počet učitelů mateřských škol (48%) uvedl, že z regionálních prvků z oblasti kultury nejčastěji realizuje návštěvy knihovny. 40% respondentů zvolilo za odpověď návštěvu divadel, pouze 10% pak návštěvu muzeí a výstav. Jeden respondent zvolil jinou možnost a v poznámce ji blíže specifikoval jako „návštěvu kulturně-vzdělávacích programů v galerii Plato“.

Položka č. 5: Jak často využíváte možnost, kterou jste zvolili v otázce č. 4?

1x za školní rok	21
2x za školní rok	31
Vícekrát za školní rok	0

Graf č. 5: Četnost využívání regionálních prvků z oblasti kultury

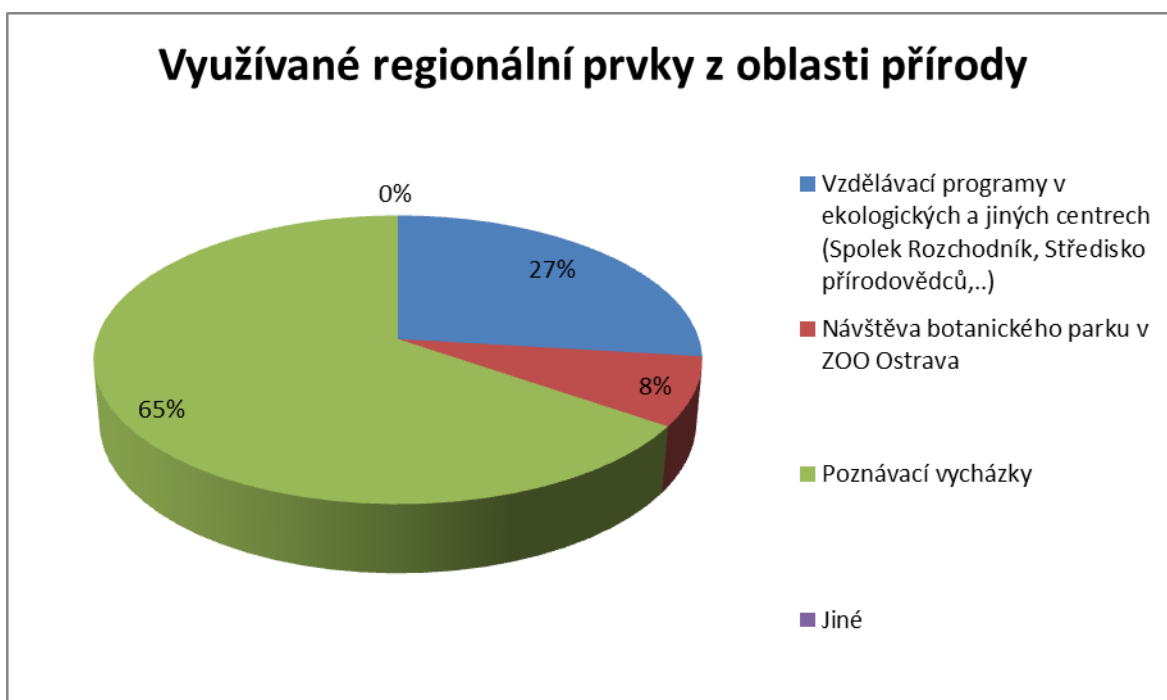


Graf č. 5 znázorňuje odpovědi na položku č. 5. Nejvíce pedagogů (60%) uvedlo, že v předchozí položce zvolený regionální prvek spojený s kulturou využívá dvakrát za školní rok. 40% respondentů pak těchto prvků využívá v průběhu školního roku pouze jednou. Možnost „Vícekrát za školní rok“ nezvolil žádný z respondentů.

Položka č. 6: Který z následujících regionálních prvků z oblasti přírody ve Vaší MŠ využíváte nejčastěji?

Vzdělávací programy v ekologických a jiných centrech (Spolek Rozchodník, Středisko přírodovědců,..)	14
Návštěva botanického parku v ZOO Ostrava	4
Poznávací vycházky	34
Jiné	0

Graf č. 6: Využívané regionální prvky z oblasti přírody

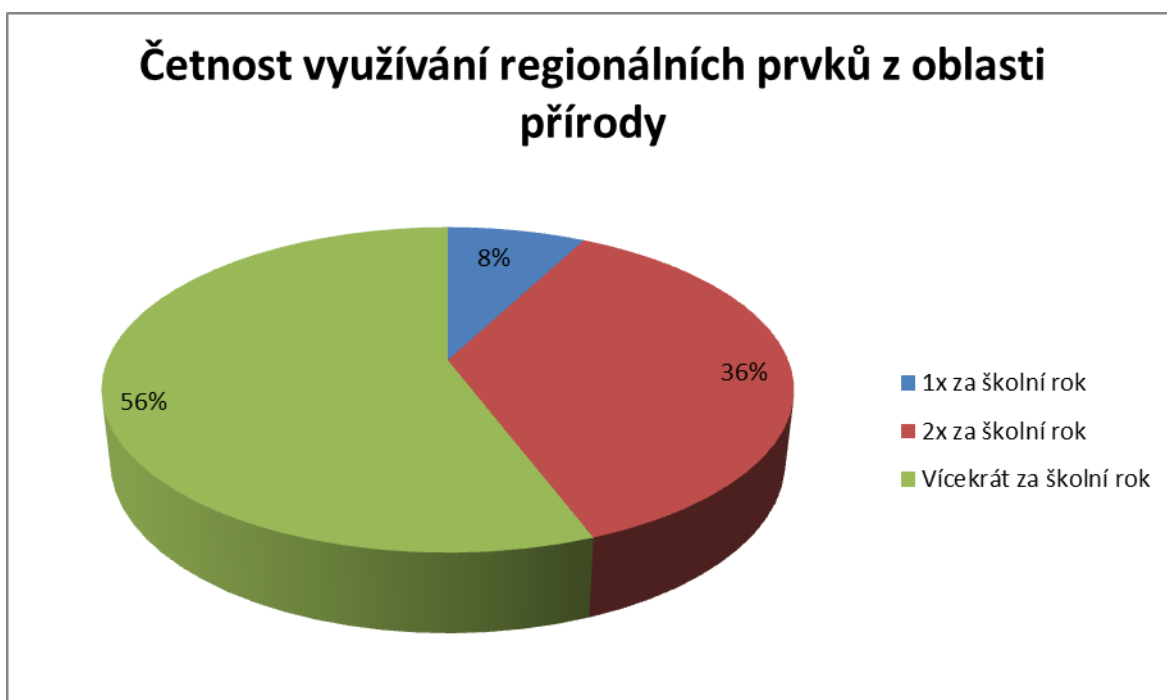


Graf č. 6 znázorňuje odpovědi na položku č. 6. Největší počet učitelů (65%) uvedl, že regionální prvky z oblasti přírody nejčastěji dětem přibližuje skrze poznávací vycházky. 27% dotázaných k tomuto účelu využívá nejčastěji vzdělávacích programů pořádaných ekologickými či jinými centry, jako je Spolek Rozchodník nebo Středisko přírodovědců. Návštěvu botanického parku v ZOO Ostrava vybralo jako svou odpověď pouze 8% respondentů. Jiné odpovědi nebyly pro tuto položku zvoleny.

Položka č. 7: Jak často využíváte možnost, kterou jste zvolili v otázce č. 6?

1x za školní rok	4
2x za školní rok	19
Vícekrát za školní rok	29

Graf č. 7: Četnost využívání regionálních prvků z oblasti přírody

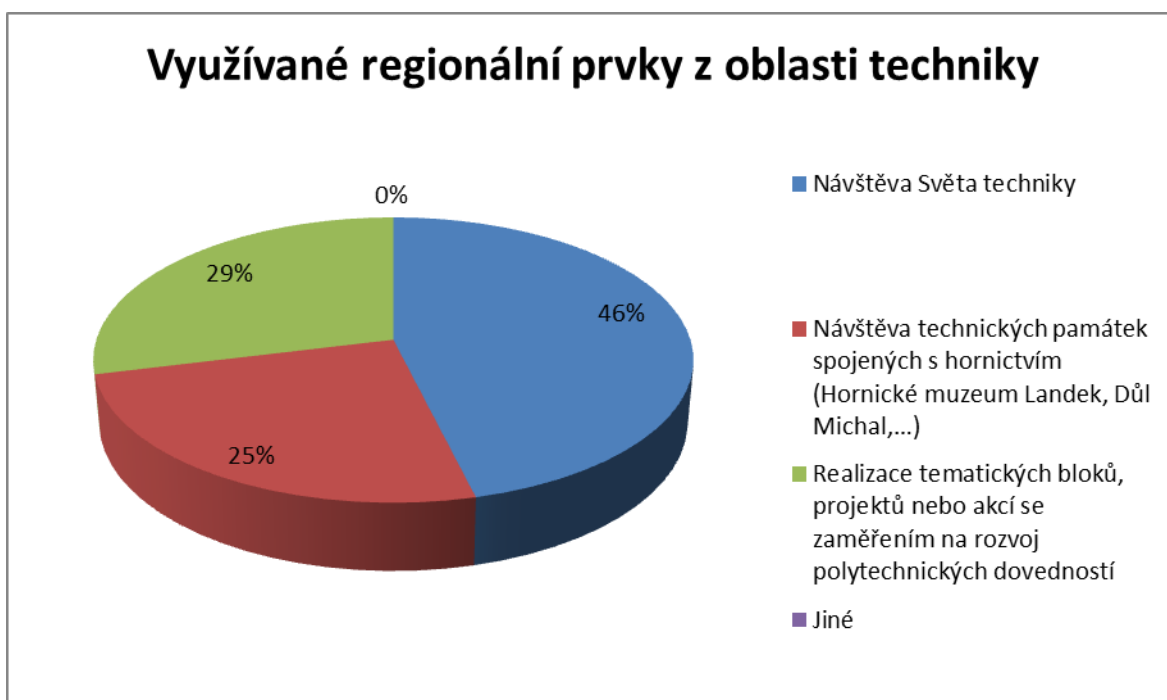


Graf č. 7 znázorňuje odpovědi na položku č. 7. Nejvíce respondentů (56%) uvedlo, že dříve zmíněný regionální prvek spojený s přírodou využívá více než dvakrát za školní rok. 36% pedagogů těchto prvků využívá v průběhu školního roku dvakrát a pouze 8% respondentů jedenkrát.

Položka č. 8: Který z následujících regionálních prvků z oblasti techniky ve Vaší MŠ využíváte nejčastěji?

Návštěva Světa techniky	24
Návštěva technických památek spojených s hornictvím (Hornické muzeum Landek, Důl Michal,...)	13
Realizace tematických bloků, projektů nebo akcí se zaměřením na rozvoj polytechnických dovedností	15
Jiné	0

Graf č. 8: Využívané regionální prvky z oblasti techniky

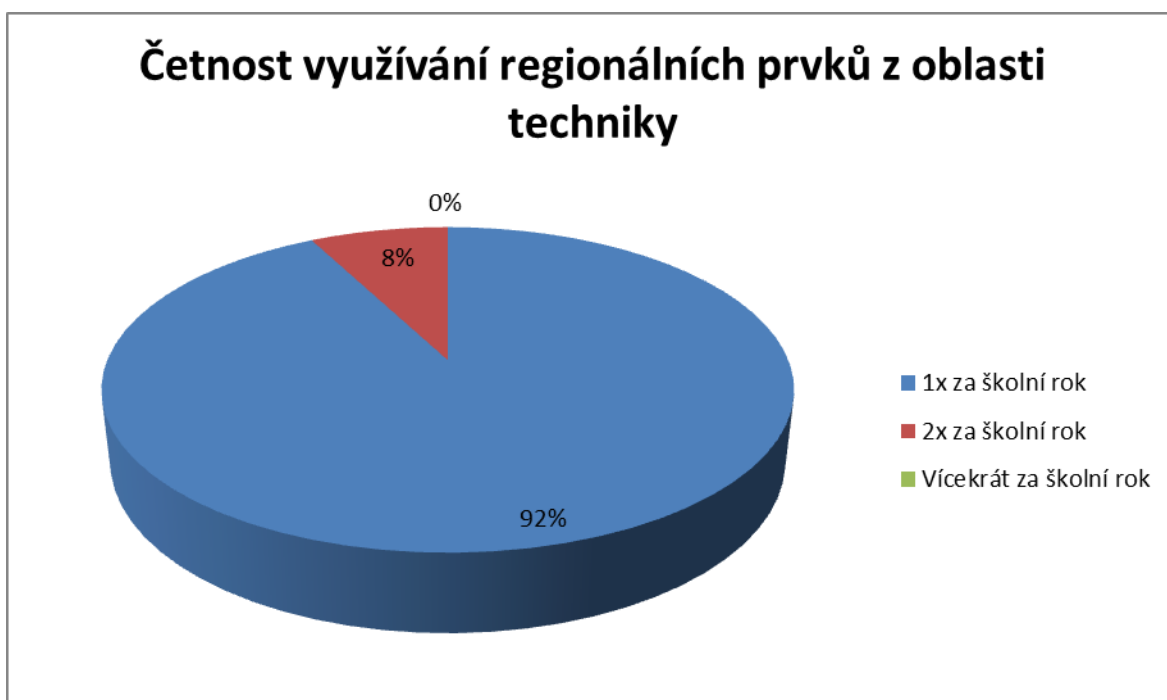


Graf č. 8 znázorňuje odpovědi na položku č. 8. Nejvíce respondentů (46%) uvedlo, že pro začlenění regionálních prvků z oblasti techniky do předškolního vzdělávání nejčastěji využívá návštěvy Světa techniky. Skrze realizaci tematických bloků, projektů nebo akcí se zaměřením na rozvoj polytechnických dovedností tento prvek do vzdělávací nabídky zařazuje 29% učitelů. Návštěvy hornických památek spojených s hornictvím, jako je Hornické muzeum Landek, důl Michal nebo halda Ema nejčastěji využívá 25% dotázaných pedagogů. Žádný z respondentů ne zvolil variantu odpovědi „Jiné“.

Položka č. 9: Jak často využíváte možnost, kterou jste zvolili v otázce č. 8?

1x za školní rok	48
2x za školní rok	4
Vícekrát za školní rok	0

Graf č. 9: Četnost využívání regionálních prvků z oblasti techniky

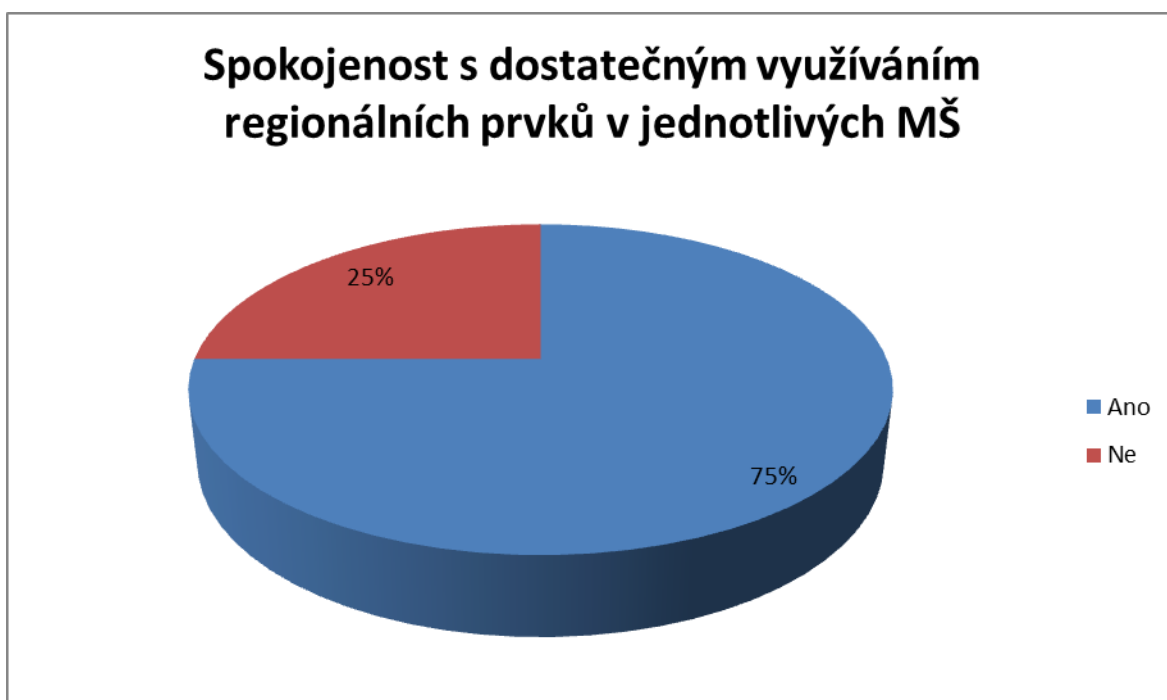


Graf č. 9 znázorňuje odpovědi na položku č. 9. Naprostá většina respondentů (92%) uvedla, že dříve zmíněný regionální prvek z oblasti techniky využívá jedenkrát za školní rok. Pouze 8% pedagogů jej v průběhu školního roku využije dvakrát; vícekrát za školní rok tyto prvky nevyužije žádný respondent.

Položka č. 10: Myslíte si, že jsou ve vzdělávacím obsahu ŠVP PV Vaší MŠ regionální prvky přítomny dostatečně?

Ano	39
Ne	13

Graf č. 10: Spokojenost s dostatečným využíváním regionálních prvků v jednotlivých MŠ



Graf č. 10 znázorňuje odpovědi na položku č. 10. Tři čtvrtiny všech dotázaných pedagogů si myslí, že regionální prvky jsou do výchovně-vzdělávacího procesu v jejich MŠ zařazovány dostatečně. 25% pedagogů považuje využití této oblasti při realizaci předškolního vzdělávání ve své MŠ za nedostatečné.

Položka č. 11: Co na způsobu a četnosti zařazování regionálních prvků do edukačního procesu ve Vaší MŠ oceňujete a co byste si naopak přáli vylepšit?

Pro doplnění a získání otevřeného názorů respondentů, které nebude limitováno předem danými odpověďmi, jsme na závěr zvolili otevřenou položku seberefektivního charakteru.

Většina učitelů oproti našemu očekávání (viz předchozí položka) uvedla, že je s přítomností tématu regionu ve své praxi spokojena a považuje ji za dostatečnou. Přesto někteří z nich předkládali návrhy na zlepšení. Některé z různorodých odpovědí uvedených v dotaznících budeme nyní citovat.

„Téma regionu považuji za velmi důležité, a proto ho do aktivit pro děti často zařazuji.“

„Region, naše město apod. jsou témata, která probíráme hlavně se staršími dětmi. Bylo by dobré zkusit najít formu, kterou je přiblížit i těm mladším.“

„Téma regionu a města máme rozpracováno v našem ŠVP PV, ale během roku mu nevěnujeme dostatek času.“

„Rádi využíváme prvky, které nám nabízí okolí (kulturní akce, Svět techniky, příroda), ale pouze v rámci jednorázových akcí. Bylo by lepší zařazovat téma i do TVP PV a příprav učitelů a věnovat se mu během „běžné“ práce na třídách.“

„Tématu se věnujeme dostatečně v MŠ i na mimoškolních akcích, nic bych neměnila.“

„Pro předškolní děti je někdy akcí (kultura, technika) příliš mnoho, raději bych, aby jich bylo méně, ale s větším přesahem do běžných činností v MŠ (zpětná vazba dětí, návaznost ve výtvarné aktivitě, při zájmu dětí přizpůsobení dalšího týdenního tématu...).“

„Regionální prvky jsou přirozeně kolem nás, nemyslím, že je třeba jim věnovat zvýšenou pozornost, spíše přirozeně vnímat a přibližovat dětem během vycházek a každodenních činností.“

„Regionální prvky dostatečně nevyužíváme, což je škoda; je to námět k přemýšlení, zda je více nezařadit už do ŠVP PV v rámci integrovaných bloků nebo cílů.“

„Se zařazováním regionálních prvků do naší činnosti jsem spokojená, myslím, že je dostatečné.“

6 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Získaná data, jež jsme analyzovali v předchozí kapitole, nyní vyhodnotíme a srovnáme se stanovenými předpoklady.

Předpokládali jsme, že většina pedagogů bude při zařazování regionálních prvků do výchovně-vzdělávacího procesu v mateřské škole vycházet ze vzdělávací oblasti „Dítě a jeho svět“. Náš předpoklad P1 tedy nebyl naplněn, neboť 58% respondentů uvedlo jako výchozí oblast „Dítě a společnost“.

Předpokládali jsme také, že většina respondentů při zařazování regionálních prvků do edukačního procesu nejčastěji využívá organizační formu vyučování v mimoškolním prostředí. Náš předpoklad P2 byl naplněn, neboť tuto organizační formu za svou odpověď v předloženém dotazníku zvolily celé tři čtvrtiny respondentů.

Třetím stanoveným předpokladem tohoto výzkumného šetření bylo očekávání, že většina dotázaných pedagogů při zařazování regionálních prvků do edukačního procesu nejčastěji využívá badatelské, výzkumné a problémové metody. I tento předpoklad byl naplněn, neboť tímto způsobem odpověděla více než polovina respondentů.

Náš předpoklad P4 naopak nebyl naplněn, neboť jsme předpokládali, že většina respondentů při výběru nejčastěji využívaných regionálních prvků z oblasti kultury zvolí možnost „Návštěva divadel“. Takto však odpovědělo pouze 40% dotazovaných; více pedagogů nejčastěji využívá návštěvu knihovny.

Předpokládali jsme také, že většina respondentů využívá zvolené formy začlenění regionálních prvků spojených s kulturou do edukační činnosti dvakrát za školní rok. Náš předpoklad P5 byl naplněn, jelikož tímto způsobem odpovědělo 60% dotázaných.

Náš předpoklad P6 byl také naplněn. Předpokládali jsme, že většina učitelů uvede jako nejčastější způsob zařazování regionálních prvků spojených s přírodou do vzdělávací činnosti poznávací vycházky, což se stalo v 65% případech.

Předpokládali jsme také využití daných prvků většinou respondentů více než dvakrát za školní rok. I tento předpoklad byl naplněn, neboť se na této odpovědi shodlo celkem 56% všech respondentů.

Náš předpoklad P8 byl také naplněn, jelikož jsme předpokládali, že nejčastěji využívaným regionálním prvkem v oblasti techniky při předškolním vzdělávání bude návštěva Světa techniky. Tuto možnost zvolilo 46% dotázaných pedagogů.

Také náš předpoklad P9 byl naplněn, neboť jsme předpokládali využití daných prvků většinou dotazovaných pedagogů pouze jedenkrát v průběhu školního roku, na čemž se shodlo celých 92% respondentů.

Náš poslední předpoklad naopak naplněn nebyl. Předpokládali jsme, že většina respondentů nebude považovat využití regionálních prvků při edukačním procesu ve své mateřské škole za dostatečné. Takovýmto způsobem však odpověděla pouze jedna čtvrtina všech dotázaných.

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda jsou při výchovně-vzdělávací činnosti mateřských škol v ostravském regionu využívány regionální prvky. Prostřednictvím odpovědí na jednotlivé položky jsme zjistili, že tyto prvky mateřskými školami na Ostravsku využívány jsou. Je jisté, že každá mateřská škola, dokonce i každý jednotlivý pedagog preferuje využití různých druhů těchto prvků, využívá je jinak často a různým způsobem, jak je to zřejmé především z odpovědí na poslední, otevřenou položku. Přesto bylo skrze vyhodnocení dotazníku možné zmapovat nejčastější způsoby a četnost využití těchto prvků, stejně jako jejich ukotvení v ŠVP PV a jejich organizační a metodické provedení.

Z výzkumu je zřejmé, že v souvislosti se vzdělávacím obsahem daným ŠVP PV vychází práce s regionálními prvky především z oblastí „Dítě a společnost“ a „Dítě a svět“, což logicky vyplývá z jejich obsahového zaměření i cílů. Pokud bychom chtěli realizaci aktivit tohoto zaměření zkoumat po stránce didaktické, dotazník ukazuje, že nejčastěji využívanými organizačními formami jsou vycházka a exkurze; nejčastěji aplikovanými metodami při práci s těmito prvky jsou pak metody badatelské, výzkumné a problémové.

Z konkrétních regionálních prvků v oblasti kultury oslovení pedagogové nejčastěji využívají návštěvy knihoven, v oblasti přírody poznávací vycházky a v oblasti techniky návštěvy Světa techniky v Ostravě. Regionálních prvků spojených s technikou přitom respondenti využívají nejméně často, většina z nich jedenkrát za školní rok. Dvakrát během školního roku většina z dotázaných využije regionální prvky z kulturní oblasti a nejčastěji, více než dvakrát za školní rok, prvky související s přírodou.

Přestože jsou celé tři čtvrtiny respondentů spokojeny s tím, jakým způsobem a jak často jsou při jejich pedagogické činnosti regionální prvky využívány, vepsala řada z nich na místo pro volnou odpověď na otevřenou položku zajímavé postřehy a náměty pro zlepšení práce s tímto tématem. Z toho je patrné, že dotazník neposloužil pouze ke zmapování aktuální

situace v této oblasti, ale byl také inspirací a podnětem pro sebereflexi těch, kteří věnovali svůj čas jeho vyplnění. Stejně tak může posloužit dalším pedagogům, kteří budou čtenáři této práce, kteří se díky němu mohou zamyslet nad vlastním využíváním těchto prvků ve své pedagogické práci, načerpat nové podněty a svou práci tak ještě více oživit a zdokonalit.

Závěr

Diplomová práce měla ve své teoretické části za cíl seznámit čtenáře s ostravským regionem a s využitím těchto regionálních prvků v oblasti předškolního vzdělávání. Nejprve byly upřesněny pojmy z oblasti regionalismu i předškolního vzdělávání. Využití regionálních prvků v této oblasti bylo dále vyhledáno v legislativních i kurikulárních dokumentech, jimž předškolní vzdělávání podléhá. A Ostrava byla představena z hlediska své polohy a jiných základních údajů, historie, ale zejména konkrétních a využitelných prvků, které nabízí v oblasti kultury, přírody a techniky.

Empirická část nabídla nahlédnutí do aktuálního stavu a způsobu využívání regionálních prvků v mateřských školách v Ostravě. Může tak sloužit jako zmapování současného stavu, který může být východiskem pro budoucí zlepšení a intervence v této oblasti. Čtenář, pokud je zároveň pedagogem, se také může inspirovat tím, jak regionální prvky v předškolním vzdělávání využívají jeho kolegové, a přenést některé z nových poznatků do své vlastní praxe.

Věříme, že větší míra a pestřejší způsoby zařazování regionálních prvků do přímé pedagogické činnosti učitelů mateřských škol by bylo velkým přínosem jak pro děti, tak pro učitele samotné. Potěší nás, pokud k tomu bude pro někoho podnětem právě tato práce.

Seznam použité literatury a zdrojů

1. *Atlas měst: Severní Morava a Slezsko*. Brno: Kartografické nakladatelství, 2000. ISBN 80-86152-17-0.
2. BAKALA, Jaroslav. *Dějiny Ostravy*. Ostrava: Sfinga, 1993. ISBN 80-85491-39-7.
3. *ČSN ISO 690 (01 0197) Informace a dokumentace - Pravidla pro bibliografické odkazy a citace informačních zdrojů*. 3. vyd. Praha: Úřad pro technickou normalizaci, metrologii a státní zkušebnictví, 2011. Česká technická norma.
4. BARCUCH, Antonín. *Ostrava historická, aneb Jak žili naši předkové*. Ostrava: Repronis, 2005. Ostravica. ISBN 80-7329-094-4.
5. FABIÁNKOVÁ, Bohumíra. *Didaktika prvouky*. Brno: Paido, 1995. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-03-6.
6. FILGAS, Josef. *Zapomenutá Ostrava*. Vyd. 3., upr. Ostrava: Repronis, 2007. ISBN 978-80-7329-160-0.
7. GLOMBÍČKOVÁ, Šárka a Hana ŠÚSTKOVÁ. *Ostravská divadla, aneb Umění Thalie v černém městě*. Ostrava: Repronis, 2009. Ostravica. ISBN 978-80-7329-210-2.
8. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.
9. JEMELKA, Martin. *Z havířských kolonií, aneb Jak se žilo havířským rodinám*. Ostrava: Repronis, 2008. Ostravica. ISBN 978-80-7329-185-3.
10. KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.
11. KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vydání 3., rozšířené a aktualizované. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0983-6.
12. KLIMEŠ, Lumír. *Slovník cizích slov*. 7. vyd., V SPN vyd. 2., rozš. a dopl. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2005. ISBN 80-7235-272-5.
13. KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
14. KOTÁSEK, Jiří, ed. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bilá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
15. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.

16. KREJČÍKOVÁ, Eliška. *Vývojová psychologie pro učitele*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986.
17. KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2001. ISBN 80-214-1844-3.
18. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-195-x.
19. MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. 5. dotisk 1. vyd. [i.e. 2. vyd.]. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1124-6.
20. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
21. *Mapa ostravských výletů: cesty do ostravského (v)nitrozemí*. Ostrava: Antikvariát a klub Fiducia, 2017.
22. MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*. Vyd. 3. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.
23. NAVRÁTIL, Boleslav, ed. *Ostrava: turistický průvodce po industriálních památkách*. Praha: Freytag & Berndt, 2010. ISBN 978-80-7445-052-5.
24. POVOLNÝ, František. *O regionalismu: sborník k 50. výročí vzniku Československé republiky*. Brno: Krajské kulturní středisko, 1968.
25. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
26. PRZYBYLOVÁ, Blažena a Antonín BARCUC. *Ostrava*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2013. ISBN 978-80-7422-240-5.
27. REJZEK, Jiří. *Český etymologický slovník*. 2., nezměn. vyd. Voznice: Leda, 2012. ISBN 978-80-7335-296-7.
28. SCHAUEROVÁ, Alena. *Kde jsme doma: mentální reprezentace domova jako výraz kulturního vědomí dětí z folklorních souborů*. Strážnice: Ústav lidové kultury, 1997.
29. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-33-1.
30. STEINBERG, Laurence D., Jay BELSKY a Roberta B. MEYER. *Infancy, childhood & adolescence: development in context*. New York: McGraw-Hill, 1991. ISBN 0075571099.
31. SVOBODA, Pavel. *Metodologie kvantitativního speciálněpedagogického výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3067-6.

32. ŠALEK, Ondřej. *Slezskoostravský hrad, aneb Významná ostravská památka v zrcadle dějin a pověstí*. Ostrava: Repronis, 2008. Ostravica. ISBN 978-80-7329-198-3.
33. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2433-0.
34. ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola: teorie a praxe I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0945-8.
35. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
36. VÁGNEROVÁ, Marie a Lidmila VALENTOVÁ. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha: Univerzita Karlova, 1991.
37. VOKÁČ, Petr. *Školský zákon: zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. 6., přepracované vydání. Třinec: Resk, spol. s r.o., 2016. ISBN 978-80-87675-13-7.
38. *Všeobecná encyklopedie ve čtyřech svazcích. Díl 3: M/R*. 1. vyd. Praha: Nakladatelský dům OP, 1997, 740 s. ISBN 80-858-4135-5.
39. *Zákon č. 36/1960 Sb., o územním členění státu*. In: Sbíрка zákonů. 11. 4. 1960.
40. *Zákon č. 320/2002 Sb. o změně a zrušení některých zákonů v souvislosti s ukončením činnosti okresních úřadů*. In: Sbíрка zákonů. 18. 7. 2002.

Internetové zdroje

41. Bludné balvany. *Ostravainfo: Oficiální průvodce Ostravou* [online]. Ostrava: Černá louka, 2019 [cit. 2019-12-06]. Dostupné z: <https://www.ostravainfo.cz/cz/objevuj-ostravu/neznama-ostrava/7-bludne-balvany.html>
42. Český statistický úřad [online]. Praha: Český statistický úřad, 2019 [cit. 2019-12-06]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/>
43. *Galerie výtvarného umění v Ostravě* [online]. Ostrava: Galerie výtvarného umění v Ostravě, 2017 [cit. 2019-12-06]. Dostupné z: <https://www.gvuo.cz/>
44. Historie ve zkratce. *Ostravainfo: Oficiální průvodce Ostravou* [online]. Ostrava: Černá louka, 2019 [cit. 2019-12-06]. Dostupné z: <https://www.ostravainfo.cz/cz/o-ostrave/historie/>
45. Knihovna města Ostravy [online]. Ostrava: KMO, 2009 [cit. 2019-12-09]. Dostupné z: <http://www.kmo.cz/>

46. Kultura. *Ostravainfo: Oficiální průvodce Ostravou* [online]. Ostrava: Černá louka, 2019 [cit. 2019-12-06]. Dostupné z: <https://www.ostravainfo.cz/cz/objevuj-ostravu/kultura/>
47. Muzea a atrakce. *Ostravainfo: Oficiální průvodce Ostravou* [online]. Ostrava: Černá louka, 2019 [cit. 2019-12-06]. Dostupné z: <https://www.ostravainfo.cz/cz/objevuj-ostravu/muzea-a-attrakce/>
48. O Ostravě ve zkratce. *Ostravainfo: Oficiální průvodce Ostravou* [online]. Ostrava: Černá louka, 2019 [cit. 2019-12-06]. Dostupné z: <https://www.ostravainfo.cz/cz/o-ostrave/ve-zkratce/>
49. Památky a architektura. *Ostravainfo: Oficiální průvodce Ostravou* [online]. Ostrava: Černá louka, 2019 [cit. 2019-12-06]. Dostupné z: <https://www.ostravainfo.cz/cz/objevuj-ostravu/pamatky-a-architektura/?from=24>
50. *Plato* [online]. Ostrava: Plato Ostrava, 2019 [cit. 2019-12-06]. Dostupné z: <https://plato-ostrava.cz/>
51. Předškolní vzdělávání. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2019 [cit. 2019-12-02]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/predskolni-vzdelavani/>
52. Příroda a okolí. *Ostravainfo: Oficiální průvodce Ostravou* [online]. Ostrava: Černá louka, 2019 [cit. 2019-12-06]. Dostupné z: <https://www.ostravainfo.cz/cz/objevuj-ostravu/priroda-a-okoli/>
53. Slezskoostravský hrad. *Ostravainfo: Oficiální průvodce Ostravou* [online]. Ostrava: Černá louka, 2019 [cit. 2019-12-06]. Dostupné z: <https://www.ostravainfo.cz/cz/objevuj-ostravu/muzea-a-attrakce/611-slezskoostravsky-hrad.html>
54. *Zoo Ostrava: Příroda na dosah* [online]. Ostrava: Zoologická zahrada a botanický park Ostrava [cit. 2019-12-06]. Dostupné z: <http://www.zoo-ostrava.cz/>

Seznam použitých zkratek

RVP PV: Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Seznam příloh

Příloha č. 1: vzor použitého dotazníku

Dobrý den,

věnujte prosím několik minut vyplnění krátkého dotazníku. Dotazník je součástí diplomové práce na téma „Využití regionálních prvků v předškolním vzdělávání (Ostrava)“ a je určen pedagogům mateřských škol v ostravském regionu. Vaše odpovědi poslouží k lepšímu zmapování aktuální situace v této oblasti a Vám samotným mohou být podnětem k zamyšlení nad využíváním dané oblasti při Vaší práci.

Z nabízených odpovědí vyberte vždy jednu, která Vaše mínění vystihuje nejlépe. Poslední otázka poskytuje prostor pro Vaše volné vyjádření. Dotazník je zcela anonymní.

Děkuji za Váš čas.

Bc. Tereza Kaňovská, studentka 2. ročníku navazujícího magisterského studia v oboru Předškolní pedagogika na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci

1. Ze které oblasti obsahu vzdělávání ve Školním vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání nejčastěji vycházíte při zařazování regionálních prvků do vzdělávacího procesu?
 - a) Dítě a jeho tělo
 - b) Dítě a jeho psychika
 - c) Dítě a ten druhý
 - d) Dítě a společnost
 - e) Dítě a svět

2. Kterou organizační formu při zařazování regionálních prvků do vzdělávacího obsahu využíváte nejčastěji?
 - a) Frontální

- b) Skupinová
- c) Individuální
- d) Individualizovaná
- e) Systém různých organizačních forem uplatňovaný při realizaci projektů
- f) Organizační formy vyučování v mimoškolním prostředí: vycházka, exkurze

3. Které z vybraných vyučovacích metod využíváte při zařazování regionálních prvků do vzdělávacího obsahu nejčastěji?

- a) Metody slovní
- b) Metody názorně demonstrační
- c) Metody praktické
- d) Metody samostatné práce žáků
- e) Metody badatelské, výzkumné, problémové

4. Který z následujících regionálních prvků z oblasti kultury ve Vaší MŠ využíváte nejčastěji?

- a) Návštěva divadel
- b) Návštěva muzeí a výstav
- c) Návštěva knihovny
- d) Jiné:

5. Jak často využíváte možnost, kterou jste zvolili v otázce č. 4?

- a) 1x za školní rok
- b) 2x za školní rok
- c) Vícekrát za školní rok

6. Který z následujících regionálních prvků z oblasti přírody ve Vaší MŠ využíváte nejčastěji?

- a) Vzdělávací programy v ekologických a jiných centrech (Spolek Rozhodník, Středisko přírodovědců,...)

- b) Návštěva botanického parku v ZOO Ostrava
- c) Poznávací vycházky
- d) Jiné:

7. Jak často využíváte možnost, kterou jste zvolili v otázce č. 6?

- a) 1x za školní rok
- b) 2x za školní rok
- c) Vícekrát za školní rok

8. Který z následujících regionálních prvků z oblasti techniky ve Vaší MŠ využíváte nejčastěji?

- a) Návštěva Světa techniky
- b) Návštěva technických památek spojených s hornictvím (Hornické muzeum Landek, Důl Michal,...)
- c) Realizace tematických bloků, projektů nebo akcí se zaměřením na rozvoj polytechnických dovedností
- d) Jiné:

9. Jak často využíváte možnost, kterou jste zvolili v otázce č. 8?

- a) 1x za školní rok
- b) 2x za školní rok
- c) Vícekrát za školní rok

10. Myslíte si, že jsou ve vzdělávacím obsahu ŠVP PV Vaší MŠ regionální prvky přítomny dostatečně?

- a) Ano
- b) Ne

11. Co na způsobu a četnosti zařazování regionálních prvků do edukačního procesu ve Vaší MŠ oceňujete a co byste si naopak přáli vylepšit?

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Tereza Kaňovská
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Alena Vavrdová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Využití regionálních prvků v předškolním vzdělávání (Ostrava)
Název v angličtině:	Use of regional elements in pre-school education (Ostrava)
Anotace práce:	Tématem této práce je využití regionálních prvků v předškolním vzdělávání na Ostravsku. Ve své teoretické části práce vymezuje následně používané termíny a pojmy, dále zkoumá, jakým způsobem jsou regionální prvky obsaženy v legislativních i kurikulárních dokumentech, o něž se předškolní vzdělávání opírá, a nakonec charakterizuje ostravský region v jeho různých aspektech. Empirická část pomocí kvantitativního výzkumu zjišťuje, zda, do jaké míry a jakým způsobem jsou regionální prvky v ostravských mateřských školách při výchovně-vzdělávacím procesu využívány.
Klíčová slova:	Mateřská škola, předškolní vzdělávání, region, regionální prvky, Ostrava
Anotace v angličtině:	The topic of this thesis is the use of regional elements in pre-school education in the Ostrava region. In its theoretical part, the thesis defines the terms and concepts used subsequently, further examines how regional elements are contained in legislative and curricular documents on which pre-school education is based, and finally characterizes the Ostrava region in its various aspects. The empirical part uses quantitative research to determine whether, to what extent and how regional elements in Ostrava kindergartens are used in the educational process.
Klíčová slova v angličtině:	Kindergarten, preschool education, region, regional elements, Ostrava
Přílohy vázané v práci:	Vzor použitého dotazníku
Rozsah práce:	66 stran
Jazyk práce:	český