

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Přírodovědecká fakulta

Katedra geografie

Mgr. Tomáš Hasík

STANDARDY UČIVA VE VÝUCE GEOGRAFIE NA GYMNÁZIÍCH

Rigorózní práce

Vedoucí práce: doc. RNDr. Irena Smolová, Ph.D.

Olomouc 2018

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem rigorózní práci vypracoval samostatně s využitím informačních zdrojů, které jsou v práci citovány.

V Čáslavi, dne 3. ledna 2018

.....

Mgr. Tomáš Hasík

BIBLIOGRAFICKÝ ZÁZNAM

Autor: Mgr. Tomáš Hasík

Studijní obor: Rigorózní řízení

Název práce: Standardy učiva ve výuce geografie na gymnáziích

Title of thesis: Curriculum Standards in Teaching Geography at Grammar Schools

Vedoucí práce: doc. RNDr. Irena Smolová, Ph.D.

Rozsah práce: 181 stran, 25 stran tištěných příloh, 1x CD elektronická příloha

Abstrakt: Předkládaná rigorózní práce představuje v teoretické rovině problematiku standardizace vzdělávacích výstupů a informuje o významu vzdělávacích standardů pro výchovně-vzdělávací praxi. Popisuje postavení zeměpisu v závazných kurikulárních dokumentech a vývoj obsahu geografického vzdělávání. Stěžejní část práce prezentuje výsledky dotazníkového šetření v oblasti rozmanitých aspektů gymnaziální výuky zeměpisu (se zaměřením na dopady kurikulární reformy na výuku zeměpisu a standardizaci výstupů výuky zeměpisu) provedeného mezi vyučujícími, žáky a jejich rodiči. Práci završuje autorův vlastní návrh Geografických vzdělávacích standardů určený pro čtyřletá a vyšší ročníky víceletých gymnázií.

Klíčová slova: vzdělávací standardy, vzdělávací cíle, výuka zeměpisu

Abstract: Submitted thesis presents issues of standardization of educational outcomes in theoretical level and informs about the importance of educational standards for educational practice. It describes position of geography in obligatory curriculum documents and development of contents of geographic education. The main part of thesis presents results of questionnaire research in the field of various aspects of teaching geography at grammar schools (aiming at effects of curriculum reform in teaching geography and standardization of outcomes of teaching geography carried among teachers, students and their parents. The work is completed by author's own suggestion of Geographic Educational Standards specified for four-year grammar schools and higher classes of multiannual grammar schools.

Keywords: educational standards, educational aims, teaching geography

Poděkování

Na tomto místě bych chtěl v první řadě poděkovat paní doc. RNDr. Ireně Smolové, Ph.D. za podporu, cenné rady a připomínky, které mi pomáhaly při vypracování této práce.

Dále bych chtěl poděkovat RNDr. Hynku Skořepovi, RNDr. Jiřímu Řehounkovi a Ing. Josefu Tremlovi za organizační a technickou pomoc při sběru dat pro tuto práci.

OBSAH

1. ÚVOD	8
2. CÍLE PRÁCE.....	10
3. METODIKA PRÁCE	12
3.1 Metodika dotazníkových šetření	12
3.1.1 Žákovský dotazník – struktura dotazníku.....	13
3.1.2 Žákovský dotazník – podmínky a průběh šetření.....	14
3.1.3 Rodičovský dotazník – struktura dotazníku	17
3.1.4 Rodičovský dotazník – podmínky a průběh šetření	17
3.1.5 Učitelský dotazník – struktura dotazníku	18
3.1.6 Učitelský dotazník – podmínky a průběh šetření	18
3.2 Metodika tvorby vlastního návrhu Geografických vzdělávacích standardů pro gymnázia	20
4. TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....	21
4.1 Přehled vývoje novodobých školských dokumentů.....	21
4.2 Vzdělávací cíle	24
4.3 Taxonomie vzdělávacích cílů.....	27
4.4 Vzdělávací standardy	38
4.4.1 Zahraniční vzdělávací standardy	41
4.5 Rámcové vzdělávací programy jako klíčové kurikulární dokumenty.....	42
4.5.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a zeměpis	45
4.5.2 Rámcový vzdělávací program pro gymnázia a geografie	46
4.6 Vývoj obsahu učiva zeměpisu a jeho standardizace	47
4.6.1 Rakousko – Uhersko, první republika, druhá světová válka	47
4.6.2 Poválečné období.....	49
4.6.3 Vývoj v 90. letech 20. století.....	50
4.6.4 Zavádění kurikulární reformy.....	51
4.6.5 Katalogy požadavků k jednotné maturitní zkoušce.....	53
4.6.6 Standardizace základního vzdělávání.....	55
4.7 Standardy geografického vzdělávání	57
4.7.1 Standardy pro základní vzdělávání Zeměpis (Geografie)	57
4.7.2 Zahraniční geografické standardy	59
5. VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÝCH ŠETŘENÍ.....	65
5.1 Postoje žáků k výuce zeměpisu na gymnáziích	65

5.2 Diskuse k výsledkům Žákovského dotazníku.....	79
5.3 Postoje rodičů k výuce zeměpisu na gymnáziích.....	82
5.4 Diskuse k výsledkům Rodičovského dotazníku.....	87
5.5 Postoje učitelů k výuce zeměpisu na gymnáziích.....	89
5.6 Diskuse k výsledkům Učitelského dotazníku.....	103
5.7 Vyhodnocení stanovených hypotéz.....	108
6. VLASTNÍ NÁVRH GEOGRAFICKÝCH VZDĚLÁVACÍCH STANDARDŮ PRO GYMNÁZIA.....	110
6.1 Úvod do geografie, fyzická geografie a kartografie.....	114
6.1.1 Úvod do geografie.....	114
6.1.2 Planetární geografie.....	115
6.1.3 Litosféra.....	117
6.1.4 Atmosféra.....	124
6.1.5 Hydrosféra.....	126
6.1.6 Pedosféra.....	128
6.1.7 Biosféra.....	129
6.1.8 Kartografie.....	130
6.2 Socioekonomická geografie.....	132
6.2.1 Politická geografie.....	132
6.2.2 Geografie obyvatelstva.....	134
6.2.3 Geografie sídel.....	142
6.2.4 Geografie hospodářství.....	143
6.3 Česká republika.....	146
6.3.1 Česká republika – základní informace.....	146
6.3.2 Česká republika – přírodní poměry.....	147
6.3.3 Česká republika – obyvatelstvo a sídla.....	149
6.3.4 Česká republika – hospodářské poměry.....	150
6.3.5 Místní region.....	152
6.4 Člověk a příroda.....	153
6.4.1 Příroda a společnost.....	153
6.4.2 Základy nauky o krajině.....	155
6.4.3 Zásady chování při pobytu a pohybu v krajině.....	156
7. ZÁVĚR.....	157
SEZNAM LITERATURY.....	162

SEZNAM OBRÁZKŮ	177
SEZNAM TABULEK	178
SEZNAM ZKRATEK	179
SEZNAM PŘÍLOH.....	181

1. ÚVOD

Vzdělávací systém naší země prošel za poslední čtvrtstoletí celou řadou významných změn, které byly odrazem měnících se politických, společenských i hospodářských podmínek. Vzhledem k neustále se měnícímu prostředí a technologickému vývoji jsou školy postaveny před úkol vychovávat takové absolventy, kteří se budou schopni v takovém světě orientovat a prosazovat. Jak ukazují výsledky mezinárodních srovnání žáků nebo přímo zkušenosti ze škol, výsledky v minulých letech provedené decentralizace školství i samotné výuky jsou přinejmenším diskutabilní. Jednou z cest, jak zajistit určitou výstupní úroveň žáků a omezit růst disproportionality v kvalitě poskytovaného vzdělání na různých školách, je zavádění standardizace vzdělávacích výstupů. Česká republika stojí zatím na počátku této cesty, zatímco ve vyspělých zemích je standardizace vzdělávání již samozřejmostí. Příspěvkem k rozvoji povědomí o vzdělávacích standardech v geografické oblasti a jejich zapojení do pedagogické praxe má být i tato rigorózní práce.

Rigorózní práce je rozčleněna na část metodologickou, teoretickou a praktickou. V metodologické části je stěžejní metodika realizace dotazníkových šetření provedených u žáků gymnázií, jejich rodičů a vyučujících zeměpisu, stejně jako metodika tvorby vlastního návrhu Geografických vzdělávacích standardů pro gymnázia.

Teoretická část věnuje pozornost vývoji novodobých školských dokumentů, které udávaly rámec našeho školství po roce 1989 a je klíčem pro lepší orientaci při zařazování popisovaných faktů a procesů do širších souvislostí. Jednou z hlavních úloh vzdělávacích standardů je vytyčovat vzdělávací cíle, i proto je pro účel práce důležité obecné zarámování do problematiky vzdělávacích cílů a jejich taxonomií. Součástí teoretické části je také představení základních kurikulárních dokumentů v podobě rámcových vzdělávacích programů pro základní vzdělávání i pro gymnázia a hodnocení postavení zeměpisu v těchto dokumentech. Pro hodnocení standardů zeměpisu je důležité též pochopení historických souvislostí, i proto je součástí práce hodnocení vývoje obsahu učiva zeměpisu na našem území až po období zavádění standardizace v základním vzdělávání na počátku současného desetiletí. Teoretickou část zakončuje charakteristika Standardů pro základní vzdělávání ze zeměpisu.

V praktické části práce jsou prezentovány výsledky dotazníkových šetření, kterých se celkem zúčastnilo 583 osob, k výsledkům je připojena podrobná diskuse a vyhodnocení stanovených hypotéz. Praktickou aplikační část završuje ukázka vlastního návrhu Geografických vzdělávacích standardů pro gymnázia.

Cíle rigorózní práce vycházejí z vlastní více než patnáctileté zkušenosti s výukou zeměpisu na čtyřletém i osmiletém gymnáziu, rozsáhlé projektové činnosti v oblasti rozvoje klíčových kompetencí žáků a přesvědčení, že s rozvahou provedená standardizace výstupů vzdělávání je cestou ke zkvalitňování výchovně-vzdělávacího procesu. Přes možnou kritiku „návratu k osnovám“ by vytvoření Geografických vzdělávacích standardů pro gymnázia mělo umožnit věnovat ve výuce více času samotné práci s geografickými daty a rozvoji osobnosti žáků na úkor pouhého jednosměrného toku informací od učitele k žákům.

2. CÍLE PRÁCE

Rigorózní práce má stanoveny tři hlavní cíle a šest cílů dílčích. Prvním hlavním cílem práce je zmapovat názory účastníků výchovně-vzdělávacího procesu (žáků, rodičů, učitelů) na funkčnost stávajícího systému rámcových a školních vzdělávacích programů. Druhým hlavním cílem je zmonitorovat zájem žáků, rodičů a učitelů o potenciální využití vzdělávacích geografických standardů ze zeměpisu na gymnáziích a zjistit názory na jejich podobu. Třetím hlavním cílem je vytvořit návrh Geografických vzdělávacích standardů ze zeměpisu určených pro čtyřletá a vyšší ročníky víceletých gymnázií tak, aby podporovaly principy Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia a byly uživatelsky přívětivé k učitelům, žákům i jejich rodičům.

Dílčími cíli práce jsou: zjistit postoje žáků gymnázií k předmětu zeměpis; zmapovat strukturu vyučujících zeměpisu na gymnáziích; získat informace o hodinové dotaci zeměpisu na gymnáziích a její struktuře; zjistit míru využívání taxonomií vzdělávacích cílů ze strany učitelů zeměpisu na gymnáziích v praxi; zjistit názory učitelů zeměpisu na vzdělanostní úroveň žáků vstupujících do gymnaziálního středoškolského vzdělávání; získat informace o aktualizaci zeměpisných dat a dalším vzdělávání učitelů na gymnáziích.

Ve vazbě na definované cíle práce byly stanoveny následující hypotézy, jejichž pravdivost byla v průběhu realizace rigorózní práce ověřována:

Hypotéza č. 1: Většina žáků gymnázií ani jejich rodičů nevyužívá školní vzdělávací programy.

Hypotéza č. 2: Většina učitelů zeměpisu na gymnáziích považuje podobu části Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia věnovanou zeměpisu (geografii) pro skutečné potřeby výuky za nedostatečnou.

Hypotéza č. 3: Většina učitelů zeměpisu na gymnáziích považuje podobu části jejich Školního vzdělávacího programu pro gymnázia věnovanou zeměpisu (geografii) pro skutečné potřeby výuky za nedostatečnou.

Hypotéza č. 4: Většina učitelů zeměpisu na gymnáziích je názoru, že zavedení systému rámcových a školních vzdělávacích programů nevedlo ke zvýšení kvality výuky.

Hypotéza č. 5: Většina žáků, rodičů i učitelů je názoru, že by ke zkvalitnění výuky přispělo vytvoření standardizovaných výstupů výuky zeměpisu a takový materiál mají zájem využívat.

3. METODIKA PRÁCE

Tato kapitola je věnována metodám, prostřednictvím kterých byly naplňovány cíle práce a ověřovány hypotézy stanovené v kapitole č. 2. Nezbytným předpokladem orientace ve zkoumané problematice bylo studium a použití rozmanitých informačních zdrojů, ať už v tištěné nebo elektronické podobě. Přehled použitých informačních zdrojů podává Seznam literatury, který je součástí této práce. Klíčovou metodou pro monitoring postojů žáků, laické (rodiče) i odborné (učitelé) veřejnosti ke kurikulárním dokumentům a problematice výuky zeměpisu byl sběr dat realizovaný formou dotazníkových šetření.

3.1 Metodika dotazníkových šetření

V rámci dosažení cílů práce byla provedena tři dotazníková šetření mezi hlavními aktéry výchovně-vzdělávacího procesu – žáky, jejich rodiči a vyučujícími zeměpisu. Pro potřeby dotazníkových šetření byl sestaven Žákovský dotazník určený pro žáky gymnaziálních studijních oborů, Rodičovský dotazník pro rodiče vybrané skupiny dotazovaných žáků a Učitelský dotazník pro pedagogy vyučující na gymnáziích zeměpis nebo disponujících aprobačí ze zeměpisu. Strukturování jednotlivých dotazníků a popis podmínek, za kterých byla šetření provedena, je blíže podán v následujících podkapitolách. Získané výsledky šetření byly zpracovány do podoby grafů, které zobrazují procentuální vyjádření získaných hodnot a také tabulek, které vedle procentuálního vyjádření zjištěných údajů zobrazují i hodnoty absolutní. Vlastní výsledky dotazníkových šetření jsou prezentovány v kapitole 5. „Výsledky dotazníkových šetření“, kompletní přehled tabulek a grafů potom v přílohách práce. Nezbytným krokem pro úspěšnou realizaci dotazníkových šetření byla součinnost s vyučujícími zeměpisu na vybraných školách, kteří buď přímo zajišťovali vyplňování dotazníků, nebo poskytli ve svých hodinách časový prostor pro jejich vyplnění. Originální zadání jednotlivých dotazníků, tak jak byly předloženy respondentům, je přiloženo do elektronických příloh této práce. V případě Učitelského dotazníku autor při vyhodnocování výsledků z důvodu přehlednosti a srozumitelnosti některé otázky a podotázky oproti původnímu zadání přečísloval (některé podotázky původně nebyly

číslovány), na znění otázek ani jejich vyhodnocení neměla tato změna žádný vliv. Přechíslovaný dotazník je také připojen v elektronické příloze práce.

3.1.1 Žákovský dotazník – struktura dotazníku

Cílovou skupinou dotazníku byli žáci studující gymnaziální vzdělávací obory. Mezi respondenty byli zahrnuti žáci dvou typů víceletých gymnázií (osmiletá gymnázia v Čáslavi a Ústí nad Orlicí a šestileté gymnázium v Soběslavi) a žáci čtyřletých gymnázií (v Čáslavi, Ústí nad Orlicí a Soběslavi). Dotazník obsahoval celkem 14 otázek. První skupina otázek (otázky č. 1 – 4) byla zaměřena na získání informací o postoji žáků k vyučovacím předmětu Zeměpis, maturitě ze zeměpisu a také na využití zeměpisu v jejich předpokládané profesní kariéře. Druhá skupina otázek (otázky č. 5 – 10) monitorovala znalost problematiky školních vzdělávacích programů a jejich využití v praxi. Otázky č. 11 – 13 dokumentovaly poptávku po standardizaci výstupů výuky zeměpisu, její přínos pro výuku a názory na podobu potenciálních výukových standardů ze zeměpisu (dále tzv. „Zeměpisné standardy“). Podoba jednotlivých otázek byla koncipována tak, že žáci vybírali jednu odpověď z převážně 4 až 5 nabízených možností, pouze v otázkách č. 2 a 13 měli žáci možnost označit více odpovědí. Jedna otázka, konkrétně otázka č. 7, byla pojata jako otázka s otevřenou odpovědí. Možnost použít vlastní odpověď měli žáci i v otázkách č. 2 a 13. V závěrečné otázce č. 14 potom byly žákům anonymně předloženy ukázky čtyř různých řešení přehledů učiva zeměpisu s požadovanými výstupy výuky, které žáci sestavili v pořadí podle svých preferencí. Jako modelová byla vybrána příbuzná témata „Stavba zemského tělesa“ a „Působení endogenních sil“. Pro účel výzkumu bylo použito zpracování použité v publikaci Herink Josef, Tlach Stanislav (2006): *Základy zeměpisných znalostí*, Česká geografická společnost, Praha (v zadání dotazníku označeno jako „Zpracování A“), dále použit Školní vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání vytvořený dle RVP ZV a RVP G Gymnázia Kolín platný od roku 2014 (v zadání označeno jako „Zpracování B“), Školní vzdělávací program pro I. ročník 4letých gymnázií Gymnázia Jana Keplera Praha platný v letech 2006 – 2014 (v zadání označeno jako „Zpracování C“) a autorův vlastní návrh zeměpisných standardů pro zmíněná témata („Zpracování D“). Publikace autorů Herinka a Tlacha byla zvolena jako vzorový přehled připravený profesionálními geografy, který je navíc přímo koncipován jako příručka pro sestavení učebních osnov

a ověřovací sbírka úloh ve školních vzdělávacích programech. Byť je publikace primárně určena pro potřeby základního vzdělávání, je dle pedagogických zkušeností autora velmi dobře využitelná i ve středoškolském vzdělávání a byla proto do hodnocení zařazena jako určitý etalon kvality. Část převzatá ze Školního vzdělávacího programu gymnázia v Kolíně byla zařazena jako příklad ŠVP zpracovaného gymnáziem regionálního významu, navíc geograficky blízkému čáslavskému gymnáziu. Gymnázium Jana Keplera v Praze potom bylo do výzkumu zařazeno jako příklad gymnázia, které se objevuje na předních pozicích v žebříčcích kvality škol a to s vědomím problematického určování kvality škol v České republice vzhledem k absenci oficiální a respektované metodiky pro tuto oblast. Z výše uvedených zdrojů byla do dotazníku vybrána vždy pouze část týkající se problematiky sledovaných kapitol, u autorova vlastního návrhu standardů vzhledem k rozsahu zpracování potom bylo z prostorových důvodů provedeno zkrácení předloženého textu oproti originálnímu zpracování.

3.1.2 Žákovský dotazník – podmínky a průběh šetření

Dotazníkové šetření mezi žáky čtyřletých a víceletých gymnázií proběhlo v průběhu října, listopadu a prosince 2016 na třech školách lokalizovaných ve třech rozdílných krajích České republiky. Jednalo se o Gymnázium a Střední odbornou školu pedagogickou v Čáslavi (Středočeský kraj), Gymnázium Ústí nad Orlicí (Pardubický kraj) a Gymnázium Soběslav (Jihočeský kraj). Vybraná města patří podle počtu obyvatel (Čáslav 10 000 obyvatel, Ústí nad Orlicí 15 000 obyvatel, Soběslav 7 300 obyvatel) k menším městům České republiky, stejně tak jednotlivé školy jsou velikostně srovnatelné (školy střední velikosti). Gymnázium a Střední odbornou školu pedagogickou v Čáslavi navštěvovalo ve školním roce 2016/2017 440 žáků (z toho gymnaziální obory 156 žáků), Gymnázium Ústí nad Orlicí 340 žáků (všichni gymnaziální obory) a Gymnázium Soběslav 294 žáků (všichni gymnaziální obory). Celkem byli v rámci průzkumu osloveni žáci 23 tříd výše uvedených gymnázií. Tyto třídy navštěvovalo ve školním roce 2016/2017 celkem 606 žáků, z nichž bylo dotazníkovým šetřením osloveno 497 žáků (82,01 % z celkového počtu). Ostatní žáci nebyli osloveni z důvodu absence v docházce na vyučování v době šetření. Gymnázium a Střední odborná škola pedagogická Čáslav byla zvolena jako místo dotazníkového

šetření z důvodu, že je zde autor zaměstnán jako pedagogický pracovník vyučující zeměpis a biologii. Data z gymnázií v Ústí nad Orlicí a Soběslavi byla získána díky pomoci tamějších pedagogů RNDr. Hynka Skořepy a RNDr. Jiřího Řehounka, se kterými autor dlouhodobě spolupracuje.

Na Gymnáziu a Střední odborné škole pedagogické Čáslav byly v době výzkumu otevřeny dva gymnaziální obory – gymnázium čtyřleté (7941K41) a gymnázium osmileté (7941K81), které byly dále doplněny oborem pedagogické lyceum a oborem předškolní a mimoškolní pedagogika. Šetření bylo provedeno ve všech třídách čtyřletého gymnázia (I.G, II.G, III.G a IV.G) a ve všech vyšších ročnících osmiletého gymnázia, kterými škola disponovala (sexta, septima a oktáva). Třída kvinta nebyla ve školním roce 2016/2017 otevřena z důvodu nízkého zájmu o studium osmiletého gymnázia v předchozích letech. Osobou zadávající dotazníky byl ve všech třídách autor osobně. S výjimkou maturitních ročníků (tj. IV. ročník a oktáva), kde se zeměpis nevyučuje, proběhlo zadání a vyplnění dotazníků v učebnách během výuky zeměpisu. Všichni respondenti dostali od zadávajícího dotazník v tištěné podobě a obdrželi informace o způsobu vyplnění a časovém úseku, který mají k dispozici. Doba k vyplnění žákovského dotazníku byla stanovena na 25 minut. Hodnota byla získána na základě vlastní zkušenosti autora s vyplněním vzorového tiskopisu. Stanovená doba se v průběhu vlastního šetření jevila jako optimální, většina žáků končila s vyplňováním okolo 20. minuty. Žáci maturitních ročníků obdrželi od autora dotazníky a výše zmíněné informace ve škole, dotazníky vyplnili doma a poté autorovi odevzdali. Pro přehlednost a možnost snadnějšího srovnání je v textu, tabulkách a grafech této práce nahrazeno interní označení tříd gymnázia v Čáslavi následujícím způsobem: pro třídu čtyřletého gymnázia I.G bylo použito označení 1. ročník, pro třídu II.G 2. ročník, pro třídu III.G 3. ročník, pro třídu IV.G 4. ročník. Názvy tříd osmiletého gymnázia jsou ponechány beze změny (sexta, septima, oktáva).

Na Gymnáziu v Ústí nad Orlicí bylo možno ve sledovaném školním roce studovat výhradně gymnaziální obory a to gymnázium čtyřleté (7941K41) a gymnázium osmileté (7941K81). Výzkum byl proveden ve všech ročnících čtyřletého studia (třídy 1.A, 2.A, 3.A a 4.A) a ve všech vyšších ročnících osmiletého studia (třídy 5.B, 6.B, 7.B a 8.B). Žáci obdrželi během vyučování dotazníky v tištěné podobě a od zadávajícího byli instruováni o způsobu vyplnění a časovém úseku 25 minut, který mají na vyplnění dotazníku k dispozici. Zadávajícím ve třídách 1.A, 5.B a 6.B byl RNDr. Hynek

Skořepa, ve třídě 2.A Mgr. Jakub Brdčíko a ve třídách 3.A, 4.A, 7.B a 8.B Mgr. Pavel Holásek. Vyplnění všech dotazníků, včetně ročníků, kde zeměpis nebyl vyučován, proběhlo v průběhu vyučování. Dotazníky byly po vyplnění zaslány autorovi poštou. Pro přehlednost a možnost snadnějšího srovnání je v textu, tabulkách a grafech této práce nahrazeno interní označení tříd gymnázia v Ústí nad Orlicí následujícím způsobem: pro třídu čtyřletého gymnázia 1.A bylo použito označení 1. ročník, pro třídu 2.A 2. ročník, pro třídu 3.A 3. ročník, pro třídu 4.A 4. ročník, pro třídu osmiletého gymnázia 5.B je použito označení kvinta, pro třídu 6.B sexta, pro třídu 7.B septima a pro třídu 8.B oktáva.

Na Gymnáziu Soběslav byla situace obdobná, s tím rozdílem, že ve škole bylo namísto osmiletého gymnázia otevřeno studium šestiletého gymnázia (obor 7941K61). Průzkum proběhl ve všech čtyřech třídách čtyřletého gymnázia (1.A, 2.A, 3.A a 4.A) a ve všech třídách vyšších ročníků šestiletého gymnázia (3.B, 4.B, 5.B a 6.B). Vyplnění dotazníků žákům zadal RNDr. Jiří Řehounek. Dotazníky v tištěné podobě byly vyplněny při vyučování s výjimkou tříd 3.A a 5.B. V těchto ročnících nebyl zeměpis vyučován a žáci dotazníky vyplnili doma. Dotazníky byly po vyplnění zaslány autorovi poštou. Pro přehlednost a možnost snadnějšího srovnání je v textu, tabulkách a grafech této práce nahrazeno interní označení tříd gymnázia v Soběslavi následujícím způsobem: pro třídu čtyřletého gymnázia 1.A bylo použito označení 1. ročník, pro třídu 2.A 2. ročník, pro třídu 3.A 3. ročník, pro třídu 4.A 4. ročník, pro třídu šestiletého gymnázia 3.B je použito označení kvinta, pro třídu 4.B sexta, pro třídu 5.B septima a pro třídu 6.B oktáva.

Nejvyšší návratnost dotazníků byla zaznamenána na gymnáziu v Ústí nad Orlicí, kde činila plných 100 % rozdaných dotazníků (180 dotazníků), následovaná gymnáziem v Soběslavi. Zde bylo navraceno 166 dotazníků ze 175 vydaných (návratnost 94,86 %). Nejnižší návratnost byla zaznamenána na gymnáziu v Čáslavi, kde bylo žáky odevzdáno 114 dotazníků ze 142 vydaných (návratnost 80,28 %). Stoprocentní návratnost v Ústí nad Orlicí souvisela se způsobem zadávání dotazníků, kdy všechny dotazníky byly díky laskavosti vyučujících vyplňovány během výuky. Nepatrně nižší návratnost v Soběslavi, stejně jako nejnižší hodnota v Čáslavi byly zapříčiněny tím, že žáci třetího ročníku a septimy v Soběslavi, respektive čtvrtého ročníku a oktávy v Čáslavi vyplňovali dotazníky doma. Žáci všech ostatních tříd vyplňovali dotazníky ve škole a zde činila návratnost 100 %.

3.1.3 Rodičovský dotazník – struktura dotazníku

Dotazník byl zaměřen na získání informací o povědomí rodičů o Školním vzdělávacím programu Gymnázia a Střední odborné školy pedagogické v Čáslavi a jeho praktickém využití (otázky č. 1 – 3). Dále byl zjišťován náhled rodičů na možnou existenci učebních standardů z jednotlivých předmětů a potenciální zájem o jejich využití v zeměpisu (otázky č. 4 – 5). Bylo také zjišťováno, jak často se rodiče zajímají o obsahovou náplň vyučovacích předmětů (otázka č. 6), a ke kterým prioritním cílům by podle nich měla výuka zeměpisu směřovat (otázka č. 7). Počet otázek v dotazníku byl stanoven záměrně nízký, aby rodiče – respondenti nebyli neodrazeni od jeho vyplnění a bylo dosaženo co nejvyšší návratnosti. Ze stejného důvodu také byly otázky formulovány stručně. U prvních šesti otázek měli dotazovaní zvolit jako odpověď vždy jednu z nabízených možností (v závislosti na konkrétní otázce od dvou do šesti nabízených odpovědí) a to z možností buď kvalitativně odlišných, nebo vyjadřujících intenzitu dané odpovědi (např. vyjádření míry souhlasu s daným tvrzením). U otázky č. 7 měli rodiče z osmi nabízených možností vybrat maximálně čtyři nejvýstižnější a mohli uvést také vlastně formulovanou odpověď.

3.1.4 Rodičovský dotazník – podmínky a průběh šetření

Dotazníkové šetření bylo provedeno v průběhu října a listopadu 2016 na Gymnázium a Střední odborné škole pedagogické v Čáslavi. Osloveni byli rodiče žáků prvního až čtvrtého ročníku čtyřletého gymnázia (obor 7941K41) a rodiče žáků sexty až oktávy osmiletého gymnázia (obor 7941K81). Pátý ročník osmiletého gymnázia (kvinta) nebyl ve školním roce 2016/2017 otevřen, proto šetření u rodičů žáků tohoto ročníku nebylo možno provést. Celkem byli prostřednictvím dotazníků osloveni rodiče 142 žáků ze 156 (91,03 %), kteří v době šetření navštěvovali gymnaziální obory. Dotazníky byly distribuovány rodičům prostřednictvím žáků, kteří dotazníky v tištěné podobě obdrželi ve škole. Rodičům byla doporučena doba 5 minut jako orientační doba potřebná k vyplnění dotazníku. Žáci následovně vyplněné dotazníky přinesli z domova do školy, kde si je autor převzal k vyhodnocení.

Z oslovených vyplnilo a odevzdalo dotazník 48 rodičů (33,80 %), tedy přibližně jedna třetina. Nejvyšší návratnosti bylo dosaženo v 1. ročníku čtyřletého gymnázia (43,48 %),

nejnižší naopak ve 3. ročníku čtyřletého gymnázia a v oktávě (shodně 23,81 %). Rozdíl mezi návratností na čtyřletém a osmiletém gymnáziu byl minimální.

3.1.5 Učitelský dotazník – struktura dotazníku

Dotazník pro vyučující zeměpisu byl koncipován jako nástroj komplexního zmapování problematiky výuky zeměpisu na našich gymnáziích. Pro dotazníkové šetření bylo sestaveno celkem 40 otázek dotýkajících se rozmanitých oblastí výuky, které jsou tematicky rozděleny do následujících celků: A. Údaje o vyučujícím (otázky č. 1 – 9), B. Výuka zeměpisu na vaší škole – čtyřleté gymnázium (otázky č. 10 – 12), C. Výuka zeměpisu na vaší škole – víceleté gymnázium (kvinta – oktáva) (otázky č. 13 – 15), D. Klasifikace vzdělávacích cílů (otázky č. 16 – 17), E. Vzdělanostní úroveň žáků vstupujících do středoškolského vzdělávání (otázky č. 18 – 22), F. Školní vzdělávací program/Rámcový vzdělávací program (otázky č. 23 – 28), G. Standardy učiva zeměpisu (geografie) (otázky č. 29 – 35) a H. Aktualizace dat a další profesní vzdělávání (otázky č. 36 – 40). Některé otázky sestávaly z několika dílčích podotázek. Dotazník obsahoval otázky různého typu, nejčastěji respondenti v digitálním prostředí volili jednu, v některých případech i více odpovědí z předložených možností. Tento koncept byl zvolen vzhledem k velkému počtu otázek v dotazníku jednak z důvodu jeho přehlednějšího vyhodnocování, jednak proto, aby obsáhlost dotazníku respondenty od vyplnění neodradila. U některých otázek byla zvolena nabídka kvalitativně různorodých odpovědí, u dalších byla nabídka odpovědí v podobě vyjádření škály intenzity (např. vyjádření míry souhlasu s daným tvrzením). Dotazník obsahoval také několik otázek s volnou odpovědí, jejichž následné vyhodnocení bylo pro rozmanitost forem uváděných odpovědí náročnější.

3.1.6 Učitelský dotazník – podmínky a průběh šetření

Dotazníkovým šetřením bylo v rámci průzkumu osloveno 590 pedagogických pracovníků vyučujících zeměpis nebo disponujících aprobační pro výuku zeměpisu, kteří působili na 220 různých gymnáziích České republiky. Při zajišťování elektronických kontaktů na cílovou skupinu autor nejprve prostřednictvím webových stránek www.seznamskol.eu získal přehled 377 gymnázií České republiky, z jejichž

internetových stránek následně vyhledával jednotlivé e-mailové adresy příslušných pedagogických pracovníků. Celkem tak byly získány adresy výše uvedených 590 pedagogů z 220 různých gymnázií (zbývající gymnázia e-mailové adresy pedagogů neuváděla nebo byly nedostupné). Dále nebylo nerozlišováno, zda se jedná o školy státní nebo soukromé. Dotazník byl pedagogům distribuován v průběhu 8. a 9. ledna 2017 formou hromadného e-mailu vždy pro příslušný kraj České republiky, celkem tedy v podobě 14 hromadných e-mailů. Termín nejzazšího odeslání vyplněných dotazníků byl stanoven na 31. ledna 2017. Dotazník oslovení pedagogové vyplňovali a odesílali elektronicky v systému Google Disk, kde jsou také výsledky, včetně souborného vyhodnocení pro jednotlivé kraje archivovány.

Dotazník zcela nebo alespoň částečně vyplnilo 75 pedagogických pracovníků (z toho 1 pedagog zaslal dotazník vyplněný v dokumentu Word, ostatní jej odeslali do systému Google Disk). Průměrná návratnost vztažená k počtu e-mailových adres, na které byly dotazníky odeslány, tak činila 12,71 %. Nejvyšší návratnost byla zaznamenána v Jihočeském (21,62 %), Královéhradeckém (20,51 %) a Středočeském (19,30 %) kraji, naopak nejnižší návratnost byla v kraji Karlovarském (0 %), Ústeckém (7,32 %) a Zlínském (7,69 %). Dotazníkovým šetřením bylo získáno značné množství dat, jejichž podrobný výpis by přesáhl prostorové možnosti této práce. Proto v této práci nejsou většinou vzájemně porovnávána data zjištěná v různých krajích, ale převážně hodnoceny jen výsledky celkové. Prezentované výsledky jsou, pokud není stanoveno jinak, vztahovány k celkovému počtu respondentů, kteří na danou otázku odpověděli. Pro hodnocení dotazníku je také významný fakt, že ze 75 respondentů, kteří dotazník vyplnili, jich je minimálně 62 z různých gymnázií (v 11 případech bylo zaznamenáno vyplnění dotazníku dvěma pedagogy z jedné školy a ve dvou případech e-mailová adresa, z níž byly odpovědi zaslány, neumožňovala k respondentům přiřazení konkrétní školy). Získaná data tedy nezobrazují jen postoj pedagogů - jednotlivců ke zkoumané problematice, ale do značné míry plošně mapují výuku zeměpisu na školách jako takových.

3.2 Metodika tvorby vlastního návrhu Geografických vzdělávacích standardů pro gymnázia

Představovaný návrh Geografických vzdělávacích standardů pro gymnázia byl vytvořen na základě autorových více než patnáctiletých pedagogických zkušeností vycházejících z výuky zeměpisu na čtyřletém i osmiletém gymnáziu, ale i v několika dalších středoškolských vzdělávacích oborech (předškolní a mimoškolní pedagogika, pedagogické lyceum). Při tvorbě návrhu standardů byly využity také výsledky dotazníkových šetření, které jsou v této práci publikovány. Zjištění podrobné specifikace, jak by měly standardy vypadat, bylo zejména cílem otázky č. 13 Žákovského dotazníku, která prostřednictvím několika dílčích podotázek zkoumala preference žáků ke strukturování standardů, jejich názory na to, jakým způsobem mají být standardy formulovány, zda mají obsahovat přehled klíčových pojmů apod. Dále tvorba standardů vycházela ze studia odborné literatury a v neposlední řadě byly jako studijní podklad využity dílčí výstupy a Ověřovací zprávy projektu Moderní geografie, realizovaného Gymnáziem a SOŠPg Čáslav v rámci Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost (reg. č.: CZ.1.07/1.1.06/03.0040) (Hasík, Čapková a Kořínková 2012). Výstupem projektu byl výukový program se specifikacemi učiva zeměpisu pro základní a vybrané obory středního vzdělávání, včetně čtyřletého a vyšších ročníků víceletého gymnázia.

Jako tematické oblasti, pro které byly standardy vytvářeny, byly zvoleny oblasti Úvod do geografie, fyzická geografie a kartografie; Socioekonomická geografie; Člověk a příroda a z regionální geografie oblast Česká republika. Jednotlivé tematické oblasti byly dále rozděleny na dílčí tematické celky, pro které byla stanovena jednotná šablona zpracování. Každý dílčí tematický celek nejprve uvádí kapitoly příslušného učiva a přehled klíčových pojmů. Následují formulace vlastních standardů, jichž by žáci měli po absolvování výuky daného celku dosahovat a podrobný přehled navržených indikátorů dosažení těchto standardů. Znění řady indikátorů byla volena tak, aby obsahovala návrhy konkrétního plnění daných standardů a zvýšila se tak míra jejich praktického využití (studijní materiál pro žáky) a rozšířil se okruh jejich uživatelů (rodiče).

4. TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Tvorba a použití vzdělávacích standardů ať ze zeměpisu nebo jiného předmětu je úzce spjata s celou řadou odvětví pedagogiky, psychologie, ale i legislativních opatření či stavem celospolečenských nálad. Součástí teoretických východisek je níže uvedená analýza vývoje novodobých školských dokumentů v chronologickém sledu a základní terminologický rámec zahrnující vzdělávací cíle, včetně jejich taxonomie. Hlavní pozornost je věnována problematice zavádění standardizace do vzdělávacího procesu, zejména rámcovým vzdělávacím programům jako klíčovými kurikulárními dokumentům.

4.1 Přehled vývoje novodobých školských dokumentů

Pro možnost zařazení některých faktů, procesů a událostí zmiňovaných v této práci do širších souvislostí a časové posloupnosti, je v této části charakterizován v kontextu novodobých změn našeho školství vývoj zásadních školských dokumentů.

Z významných milníků cesty k soudobé podobě vzdělávacího systému je třeba zmínit zavedení dokumentu „Standard základního vzdělávání“ v roce 1995 (MŠMT: Standard základního vzdělávání, čj. 20819/95-26, ze dne 22. 8. 1995, ve formě Pokynu ministra školství, mládeže a tělovýchovy ČR ze dne 16. listopadu 1995 čj. 21663/95-22 k využití Standardu základního vzdělávání, Doplnění Standardu základního vzdělávání a Standardu vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu, čj. 33 651/97-22, zveřejněný ve Věstníku MŠMT sešit 9/1995), který měl žákům základních škol garantovat plnohodnotné a srovnatelné vzdělání využitelné dále při studiu na středních školách i v praktickém životě. Standardy formulovaly soubory závazných vzdělávacích obsahů i vzdělávací cíle, které měly být v procesu výuky naplňovány a měly zároveň sloužit jako nástroj k zjišťování a hodnocení výsledků žáků i škol jako takových (MŠMT: Standard základního vzdělávání, čj. 20819/95-26). Na tyto standardy navázalo na počátku druhé poloviny 90. let 20. století zavedení vzdělávacího programu Základní škola (1996), který mj. stanovoval předepsané učivo a pravidla pro tvorbu hodinových dotací jednotlivých předmětů. Následovaly vzdělávací programy Obecná škola (1997) a Národní škola (1997) a také programy pro alternativní školství (např. pro Waldorfskou školu, Montessori školu), žádný z nich však nedosáhl rozšíření srovnatelného s programem Základní škola (Štefflová 2003). Na sklonku 90. let 20. století bylo

povoleno domácí (individuální) vzdělávání. Jednotlivé programy se lišily jednak svým zaměřením, jednak prostředky, kterými mělo být dosaženo cílů definovaných ve Standardu základního vzdělávání.

V rámci středního vzdělávání bylo s ohledem na obsah této práce významné zavedení dokumentu „Standard vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu“ (MŠMT 1996: Standard vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu, zveřejněný ve Věstníku MŠMT, sešit 4/1996) v roce 1996. Dokument navazoval na Standard základního vzdělávání a obdobně vytyčoval vzdělávací cíle gymnázií i kmenové učivo pro vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu a ve vyšších ročnících víceletých gymnázií. Pro nižší ročníky víceletých gymnázií platil Standard základního vzdělávání, který mohl být v souladu s cíli gymnaziálního studia prohlubován. Od roku 1999 se vzdělávání na gymnáziích řídilo dokumentem „Učební dokumenty pro gymnázia“ (MŠMT 1999: Učební dokumenty pro gymnázia, Učební plány, Učební osnovy (denní studium, studium při zaměstnání), Osmiletý studijní cyklus, Čtyřletý studijní cyklus, schválilo MŠMT ČR s platností od 1. 9. 1999. Praha: Fortuna), který byl zpracován na podkladě zmiňovaného Standardu vzdělávání na čtyřletém gymnáziu a který zahrnoval učební plány a učební osnovy pro čtyřletý i osmiletý studijní cyklus (pro šestileté gymnázium byly učební dokumenty odvozovány z osmiletého studijního oboru). Materiál vznikl pro přechodné období, než na podkladě nově připravovaného konceptu pro oblast školství došlo ke zpracování nového pojetí gymnaziálního vzdělávání a jeho rámcových učebních dokumentů. Dokument vymezoval minimální hodinovou dotaci pro jednotlivé předměty a jednotlivé ročníky, včetně možností využití disponibilních hodin. Pro každý předmět byla zpracována charakteristika a cíle předmětu a obsah učiva s přehledem a základním obsahem jednotlivých tematických celků, včetně doporučeného rozšiřujícího učiva. Zpracovány byly také přístupy k obsahu a organizaci výuky daného předmětu. Uspořádání učiva nebylo závazné, školy mohly uspořádat učivo podle svých konkrétních možností za dodržení logických vazeb v rámci mezipředmětových vazeb i uvnitř předmětu samotného.

Zásadní změnu zaznamenalo české školství na počátku nového tisíciletí, kdy v rámci reformy veřejné správy zanikly školské úřady, jejich pravomoci byly převedeny na nově vzniklé kraje a zřizovatelem většiny škol se staly samosprávné celky. Tím se stal český školský systém jedním z nejvíce decentralizovaných systémů v Evropě (MŠMT: Zpráva o vývoji českého regionálního školství od listopadu 1989). Zároveň byl představen nový

strategický dokument s názvem „Národní program rozvoje vzdělávání v České republice“ (Kotásek a kol. 2001), nazývaný též „Bílá kniha“, schválený v únoru 2001 usnesením vlády České republiky a v roce 2004 schválen zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. školský zákon). Bílá kniha byla vytvořena na základě analýz českého školství z prvního desetiletí po listopadu 1989, stanovovala cíle v jednotlivých oblastech školství a vymezovala budoucí hlavní strategické linie vzdělávací politiky v České republice. (Kotásek a kol. 2001). Školský zákon potom vymezil systém vzdělávacích programů tvořený Rámcovými vzdělávacími programy (RVP) pro předškolní (Smolíková a kol. 2004), základní (Jeřábek a kol. 2005a) i střední vzdělávání, včetně gymnaziálního (Jeřábek a kol. 2007), které stanovily cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání a na ně navazujícími školními vzdělávacími programy (ŠVP). Princip vzdělávacích programů umožnil individualizaci jednotlivých škol, které nyní poskytují své vzdělávací služby podle vlastních školních vzdělávacích programů. Zavedení tohoto systému do praxe probíhalo postupně v letech 2007 – 2009. Další klíčovou změnou bylo zavedení nového modelu maturitní zkoušky, která byla ve své prvotní podobě uvedena do praxe ve školním roce 2010/11 a nadále prochází různými úpravami. Vedle profilové části byla maturita doplněna o společnou část jednotnou pro všechny středoškolské maturitní obory jak z hlediska zadání, tak z hlediska vyhodnocení.

Novodobá etapa našeho školství se nese ve znamení dalších změn, které zasahují jak vzdělávací proces jako takový (např. zavádění standardů pro základní vzdělávání), tak jeho aktéry – žáky i pedagogické pracovníky (např. inkluze znevýhodněných žáků, diskutovaný kariérní řád pro učitele). Na základě vyhodnocení dosavadního vývoje vzdělávacího systému byl vypracován strategický dokument v oblasti vzdělávání, který byl dne 9. července 2014 usnesením vlády č. 538 schválen jako „Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020“ (MŠMT 2014), která se stala základním kamenem české vzdělávací politiky. Dokument je koncipován jako obecný základ pro tvorbu soudobé vzdělávací politiky. Ta se však, navzdory dosavadnímu úsilí vloženému do školských reforem, potýká s mnoha problémy, což ostatně i tento dokument konstatuje (s. 3 – 5). Na novou strategii, která nahrazuje Bílou knihu, navazuje její implementační dokument „Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015 – 2020“ (MŠMT 2015), na krajské úrovni zpracovávají obdobné dlouhodobé záměry v návaznosti na své konkrétní podmínky jednotlivé kraje.

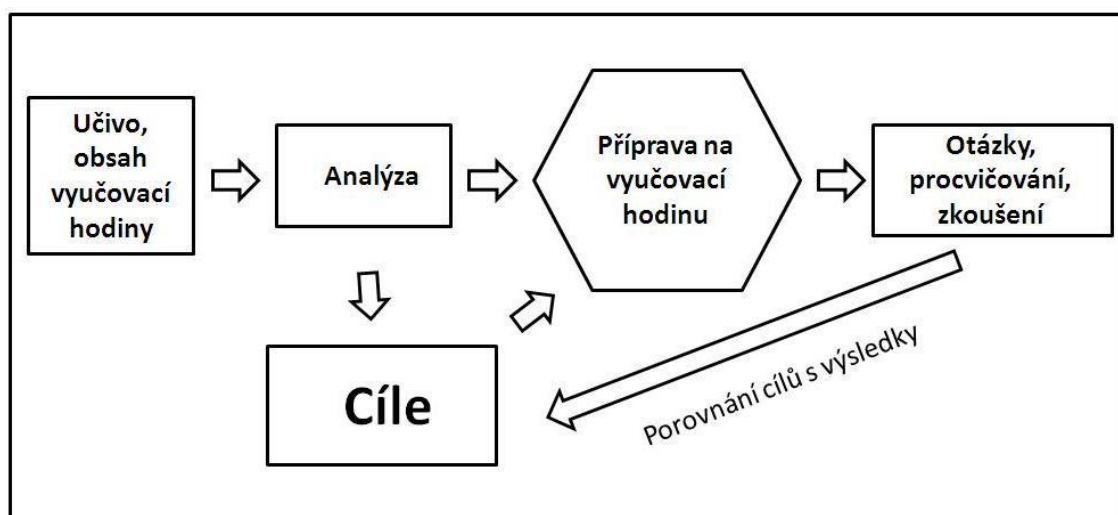
Informace o stavu českého školství každoročně podává „Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice“, stejně jako výroční zprávy na krajské úrovni monitorují stav regionálního školství.

4.2 Vzdělávací cíle

Vytyčení vzdělávacích cílů představuje jednu z klíčových oblastí tvorby kurikulárních dokumentů, vzdělávací cíle proto nalezneme ve všech významných dokumentech nastavujících rámec vzdělávacího systému pro příslušné stupně vzdělávání v dané době a společenských podmínkách. Formulace cílů vzdělávání je nedílnou součástí nejen našich, ale i zahraničních kurikulárních dokumentů (blíže Herink 2009a-g). Znalost vzdělávacích cílů a jejich taxonomií by také měla být nezbytná při konstrukci vzdělávacích standardů a indikátorů jejich plnění. Dosahování stanovených vzdělávacích standardů by nemělo být samoúčelné, ale cesta k jejich naplňování by zároveň měla být cestou k dosahování vzdělávacích cílů. Vzhledem k významu vzdělávacích cílů se postupem doby zformovala i samostatná disciplína zabývající se tvorbou vzdělávacích cílů – pedagogická teleologie.

Vzdělávací cíle patří mezi základní pedagogické kategorie (Pospíšil 2010), vyjadřují účel edukace a konkretizují žádoucí (cílový) stav, který se vztahuje k učícímu se subjektu. Šikulová (2003) charakterizuje výukový cíl následovně: „Výukový cíl můžeme vymezit jako zamýšlený a očekávaný výsledek (očekávaný výstup), ke kterému učitel společně s žáky směřuje. Tento výsledek je vyjádřen ve změnách, kterých žáci dosahují ve vědomostech, dovednostech, vlastnostech, v utváření hodnotové orientace, v celkovém osobnostním rozvoji.“ Vzdělávací cíle by měly být jasně deklarovány, účastníci vzdělávacího procesu mají vědět, čeho má být ve výuce dosaženo, což může působit i jako významný motivační faktor. Stanovení cílů by mělo probíhat s ohledem na jejich dosažitelnost, nereálné cíle vedou k demotivaci žáků a ve svém důsledku i k demotivaci vyučujícího. Pokud přesto nedojde k dosažení stanovených cílů, nemělo by hodnocení výsledků vést k odrazení žáků od další činnosti a plnění dalšího spektra cílů. Charakter stanovených cílů je důležitý i z hlediska volby odpovídajících vyučovacích metod a způsobů hodnocení (Kalhous, Obst a kol. 2002). Pro účely hodnocení by měly být cíle jednoznačné a kontrolovatelné, hodnověrným

ověřováním výsledků učitel získává potřebnou zpětnou vazbu. Při stanovování cílů by měly být vymezeny podmínky, za kterých bude cíl plněn (a za jejichž dodržení bude uznáno jeho splnění), stejně jako norma výkonu pro splnění daného cíle. Měla by být dodržena i konzistence vzdělávacích cílů – cíle, které učitel stanovuje pro jednotlivé vyučovací hodiny, by měly být v souladu jednak s cíli stanovenými pro tematický celek, do něhož dané učivo spadá, jednak s cíli celého předmětu, školního vzdělávacího programu, rámcového vzdělávacího programu i cíli taxativně uvedenými ve školském zákoně a dlouhodobých strategických dokumentech. Jinými slovy by cíle měly prolínat tzv. pyramidou vzdělávacích cílů. (podle Zieleniecová). Každý učitel by si při tvorbě koncepce svých vyučovacích hodin měl uvědomovat význam vzdělávacích cílů a uzpůsobovat průběh hodin jejich plnění. Pokud se např. v důsledku nečekané změny podmínek v průběhu hodiny nedaří cíle naplňovat, měl by učitel reagovat úpravou původně zvoleného metodického postupu. V optimálním případě by mělo na konci vyučovací hodiny dojít k vyhodnocení naplňování cílů a případné reflexi ze strany učitele i žáků, přičemž významnou úlohu mohou hrát vzdělávací standardy. Vašátková (2003) např. konstatuje, že „Pro posouzení stupně dosahování vytyčených cílů učitelům pomáhá jejich porovnání s písemnými dokumenty (standardy, učební osnovy ...), použití předem stanovených kritérií.“



Obr. 1: Postup učitele při vytyčení a kontrole plnění vzdělávacích cílů (podle Svobody)

Vzdělávací cíle je možné dělit podle různých úhlů pohledu. Jedno ze základních dělení rozděluje cíle na obecné a specifické (Trna 2004, Šikulová 2013). Obecné cíle jsou cíle mající všeobecnou platnost pro celou nebo značnou část vzdělávající se části populace. Jsou vymezeny převážně v dokumentech obecného charakteru (v současnosti např. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, rámcové vzdělávací programy, školský zákon aj.). Specifické cíle naproti tomu stanovuje učitel a jsou jasně vymezeny jako konkrétní požadavky na kompetence žáka, na požadovaný výkon, pozorovatelnou a kontrolovatelnou činnost (Svoboda). Podle Trny (2003) jsou právě specifické cíle „základními prvky tvorby vzdělávacích standardů“ a „standardizované specifické cíle se stávají vzdělávacími standardy – normami.“ Všeobecně by měla být výuka ze strany učitele koncipována tak, aby naplňoval cíle obecné i specifické, byť naplnění obecných cílů, „díky jejich komplexnosti a časovému omezení, zpravidla není možné zcela dosáhnout.“ (Vašátková 2003).

Dále je možno vzdělávací cíle dělit podle časového horizontu jejich dosažitelnosti na krátkodobé (vztahují se např. k jedné vyučovací hodině nebo jejich dosažení má být realizováno v rámci určitého výukového celku) a dlouhodobé, jichž má být dosaženo např. v průběhu pololetí, celého ročníku nebo dokonce během celého daného stupně vzdělávání (Doulík a Škoda 2010).

Cíle výuky jsou také členěny podle oblasti rozvoje žákovy osobnosti a to na cíle kognitivní (vzdělávací), afektivní (postojové) a psychomotorické (výcvikové) (Mechlová a Mechl 2003). V praxi se můžeme setkat i s označením cíle poznávací, hodnotové a činnostní (Svoboda). Podle Pospíšila (2010) kognitivní cíle zahrnují osvojování si vědomostí a intelektuálních dovedností (např. znalost, porozumění, aplikace, analýza, syntéza, hodnotící posouzení), cíle afektivní se zaměřují na emociální oblast (např. vytváření hodnotových orientací a postupů) a cíle psychomotorické jsou představovány rozvojem psychomotorických dovedností (např. manuální zručnost, psaní, řeč, automatizace). Medlík (2011) uvádí, že některé cíle přitom nemusí jednoznačně spadat do uvedených kategorií. Učitel by měl v rámci výuky vždy dbát na komplexní rozvoj žákovy osobnosti, tedy na plnění kognitivních, afektivních i psychomotorických cílů a měl by ovládat příslušné strategie k dosažení těchto cílů. Např. pro dosažení afektivních cílů doporučují Kalhous, Obst a kol. (2002), aby učitel vyvolal polemiku o určitém problému nebo využil nečekaně vzniklých situací. Kurikulární dokumenty přitom práci učitele při dosahování afektivních cílů příliš

neusnadňují. Kalhous, Obst a kol. (2002) to zdůvodňují tím, že afektivní cíle jsou v kurikulárních dokumentech rozpracovány v obecných rovinách a chybí propracovanost do konkrétních dílčích cílů. Přehledně zpracovanou problematiku vzdělávacích cílů podává Kalhous, Obst a kol (2002) nebo Mechlová a Mechl (2003). Konkrétně pro výuku geografie specifikuje problematiku vzdělávacích cílů podle Vávry (2011b) např. Kühlová (1999).

4.3 Taxonomie vzdělávacích cílů

Taxonomiemi vzdělávacích cílů rozumíme systematická uspořádání vzdělávacích cílů provedená na základě určitých kritérií. Taxonomie vzdělávacích cílů, kterých od druhé poloviny 20. století vznikla celá řada, se v případě kvalifikovaného použití mohou stát významnými nástroji zkvalitňování vzdělávacího procesu. Na otázky, k čemu jsou dobré, zda je lze využít pro práci učitele a zda jsou užitečné pro vytváření standardů vzdělávání, které si pokládá Vávra (2011b), odpovídá následovně: „taxonomie jsou užitečné všude tam, kde potřebujeme rozlišovat obtížnost učiva (diferenciaci) a kde plánujeme a kontrolujeme dosažené výsledky výuky, například standardy vzdělávacích cílů.“ Vávra dále uvádí, že podle Marzana a Kendalla (2007) mají v učitelově praxi taxonomie následující významy: 1. pomáhají vytvořit vzdělávací cíle nebo je pomáhají klasifikovat; 2. vytvářejí pomůcku/rámec pro hodnocení vzdělávacích cílů; 3. vytvářejí rámec pro navrhované celostátní a místní standardy, kterým rozumí také žáci/studenti (Vávra dodává, že i rodiče a laická veřejnost); 4. je to rámec pro navrhování kurikula; 5. je to rámec pro kurikulum, které vede k rozvoji myšlení. Revidovaná Bloomova taxonomie (vysvětlení viz dále) Andersona a Krathwohla (2001) usnadňuje podle jejich autorů odpověď na otázky: co učit, jak dosáhnout cíle, jak hodnotit a zda existuje koherence mezi cíli, instrukcemi a hodnocením (Hudecová 2004). Taxonomií vzdělávacích cílů různého zaměření existuje, jak již bylo uvedeno, celá řada. Mezi kognitivní patří např. Bloomova taxonomie (Bloom et al. 1956), jejíž revizi (tzv. Revidovaná Bloomova taxonomie, RBT) provedli Anderson a Krathwohl (2001), Niemierkova taxonomie (1979), taxonomie R. N. Carsona (2004) nebo taxonomie učebních úloh podle Dany Tollingerové z počátku 70. let 20. století. Mezi taxonomie v afektivní oblasti patří např. taxonomie vypracovaná týmem Krathwohla, Blooma a Masii (1964) a mezi taxonomie psychomotorické potom taxonomie Simpsona,

taxonomie Davyho nebo taxonomie Harrowové. Je možné uvést i příklad trojdimenzionální taxonomie Marzana a Kendalla (2007), která se snaží zahrnout všechny tři vzdělávací oblasti, tj. kognitivní, afektivní i psychomotorickou. Zevrubně podává informace o vybraných taxonomiích např. Mechlová a Mechl (2003) nebo Šikulová (2013). Mezi klíčové taxonomie, kterým je následně věnována větší pozornost, patří původní Bloomova taxonomie (Bloom et al. 1956), její revidovaná podoba od Andersona a Krathwohla (2001) a taxonomie využívaná na našem území od Tollingerové (1971).

Bloomova taxonomie kognitivních cílů

Pravděpodobně nejznámější klasifikace vzdělávacích cílů je taxonomie Bloomova (Průcha a Veteška 2014), která je zároveň u nás nejpoužívanější (Šikulová 2013). Tento stav má zřejmě souvislost s obdobím, kdy byla tato taxonomie koordinátory ŠVP i externími školiteli aplikována při tvorbě školních vzdělávacích programů, byť v samotných rámcových vzdělávacích programech se termín „Bloomova taxonomie“ nevyskytuje. Taxonomie byla publikována v roce 1956 (Bloom et al. 1956) jako výsledek práce amerického vzdělávacího psychologa Benjaminem Samuelem Bloomem a jeho spolupracovníků. Taxonomie se skládá ze šesti úrovní vzdělávacích cílů, přičemž předpokladem dosažení vyšší úrovně je zvládnutí úrovně předešlé. Prvními dvěma (tzv. nižšími) úrovněmi jsou „Zapamatování“ (někdy též „Znalosti“) a „Porozumění“. Zapamatování spočívá v paměťovém uchování informací, které mohou být v případě potřeby vybaveny. Danými informacemi mohou být všeobecné i konkrétní poznatky, ale i postupy a prostředky práce. Jak uvádí Košťálová (2007), „pokud úkoly pro žáky končí příliš často na této hladině, stává se škola nudou a nepřispívá k ničemu jinému, než jen k rozvíjení paměti žáků.“ Dodává, že žáci pak mohou podávat ohromující množství znalostí, ale bez záruky, že látce přinejmenším porozuměli. Snahou učitelů by proto mělo být neomezovat se pouze na tuto základní úroveň, ale rozvíjet u žáků schopnosti a dovednosti s naučenými informacemi nadále pracovat a naplňovat tak na hierarchii výše stojící cíle. Tomu samozřejmě musí předcházet cílené a zodpovědné plánování cílů výuky. Výše úrovní „Zapamatování“ stojí v hierarchii cílů schopnost vyjádřit nabyté znalosti jinými slovy, což označujeme jako porozumění. Košťálová (2007) uvádí, že se jedná o porozumění, jaké míváme na mysli, když se

ptáme: „Je to srozumitelné? Rozumíš mi?“, nikoli o porozumění ve smyslu pochopení významu básně nebo fyzikálního zákona. Košťálová (2007) dále konstatuje, že zvládnutí stupně „Porozumění“ je na rozdíl od stupně „Zapamatování“ nezbytnou podmínkou pro přechod k vyšším úrovním vzdělávacích cílů, neboť informace lze podle potřeby vyhledávat, ale bez porozumění informacím je nelze dále používat. Do vyšší úrovně vzdělávacích cílů Bloomovy taxonomie se řadí aplikace, analýza, syntéza a hodnotící posouzení (též hodnotová posuzování nebo jen hodnocení či evaluace). Analýza představuje schopnost žáka rozčlenit informaci na několik vzájemně souvisejících dílčích informací, popřípadě rozčlenit postup na vzájemně související úkony. Analytickým úkolem může být např. srovnání dvou celků či jevů, kdy žák nachází, co mají společného a čím se naopak liší. Opakem analýzy je syntéza. Jedná se o proces skládání jednotlivých prvků do (pro žáky nového) smysluplného celku, kde jsou zmíněné prvky propojeny vzájemnými funkčními vztahy. Na nejvyšším stupni Bloomovy taxonomie stojí hodnotící posouzení, při kterém je žák schopen vyjádřit své mínění o hodnotě určitého jevu (postupu, dokumentu), je schopen sestavit více položek do hodnotového žebříčku a své tvrzení vysvětlit. K vymezení výukových cílů jednotlivých úrovní Bloomovy taxonomie slouží tzv. aktivní slovesa, jejichž přehled uvádí tabulka 1.

Tab. 1: Bloomova taxonomie a slovník aktivních sloves používaných k vymezení cílů vyučování (převzato ze: Skalková 2007)

Bloomova taxonomie kognitivních cílů	
Cílová kategorie (úroveň osvojení)	Typická slovesa k vymezení cílů
Zapamatování (znalost) specifických informací terminologie a fakta, klasifikace, kategorizace, obecné poznatky a generalizace v oboru teorie a struktur	definovat, doplnit, napsat, opakovat, pojmenovat, popsat, přiřadit, reprodukovat, seřadit, vybrat, vysvětlit, určit
Pochopení (porozumění) překlad z jednoho jazyka do druhého, z jedné formy komunikace do druhé, jednoduchá interpretace, extrapolace	dokázat, jinak formulovat, ilustrovat, interpretovat, objasnit, odhadnout, opravit, převést, vyjádřit vlastními slovy, vysvětlit, vypočítat, zkontrolovat

Bloomova taxonomie kognitivních cílů	
Cílová kategorie (úroveň osvojení)	Typická slovesa k vymezení cílů
Aplikace použít abstrakci a zobecnění (teorie, zákony, principy, metody) v konkrétních situacích)	aplikovat, demonstrovat, diskutovat, interpretovat, načrtnout, navrhnout, použít, prokázat, registrovat, řešit, uvést vztah, uspořádat
Analýza rozbor komplexní informace (systému, procesu) na prvky, stanovení hierarchie prvků, principů jejich organizace, interakce mezi prvky	analyzovat, provést rozbor, rozhodnout, rozlišit, rozčlenit, specifikovat
Syntéza složení prvků a jejich částí do nového celku (ucelené sdělení, plán operací nutných k vytvoření díla nebo projektu, odvození souboru abstraktních vztahů k účelu klasifikace nebo objasnění jevů	kategorizovat, klasifikovat, kombinovat, modifikovat, napsat sdělení, organizovat, reorganizovat, shrnout, vyvodit obecné závěry
Hodnotící posouzení posouzení materiálů, podkladů, metod a technik z hlediska účelu podle kritérií, která jsou dána nebo která si žák navrhne sám	argumentovat, obhájit, ocenit, oponovat, podpořit (názory), porovnat, provést kritiku, posoudit, prověřit, srovnat s normou, vybrat, uvést klady a zápory, zdůvodnit, zhodnotit

Mezi nevýhody Bloomovy taxonomie patří fakt, že hranice mezi jednotlivými kategoriemi kognitivních cílů nejsou zcela jednoznačné (Pasch 2005), stejně jako některé komplexnější úlohy nelze zařadit pouze do jedné úrovně. Také některá aktivní slovesa (např. „vysvětlit“, „ilustrovat“, „rozlišit“, „seřadit“ aj.) bývají v různých zdrojích přiřazována k jiné úrovni cílů, popřípadě jsou uváděna jedním zdrojem ve více úrovních v důsledku odlišné sémantiky (významu výrazu) (Zbranková 2012). Bloomova taxonomie má však i v dnešní době určité výhody. Podle Vávry (2011b), je to např. její „určitá jednoduchost a použitelnost v praxi, která ji stále ve vzdělávání/ve školách udržuje.“ Význam Bloomovy taxonomie spatřuje i v tom, že „nám pomůže analyzovat vzdělávací cíle v geografické edukaci a pomůže nám pozvednout geografické

vzdělávání z popisného a encyklopedického charakteru.“ Vávra také konstatuje, že i podle Marzana a Kendalla (2007) má tato taxonomie své přednosti, např. „v komplexnosti procesů, které se nemusí po dlouhou dobu měnit, a v široké obeznamenosti, která se naopak může v čase měnit.“ Na kritiku vůči Bloomově taxonomii nahlíží Marzano a Kendall tak, že „čím více je známá uvedená taxonomie, tím větší je pravděpodobnost, že bude kritizovaná“, uvádí dále Vávra (2011b).

Revidovaná Bloomova taxonomie

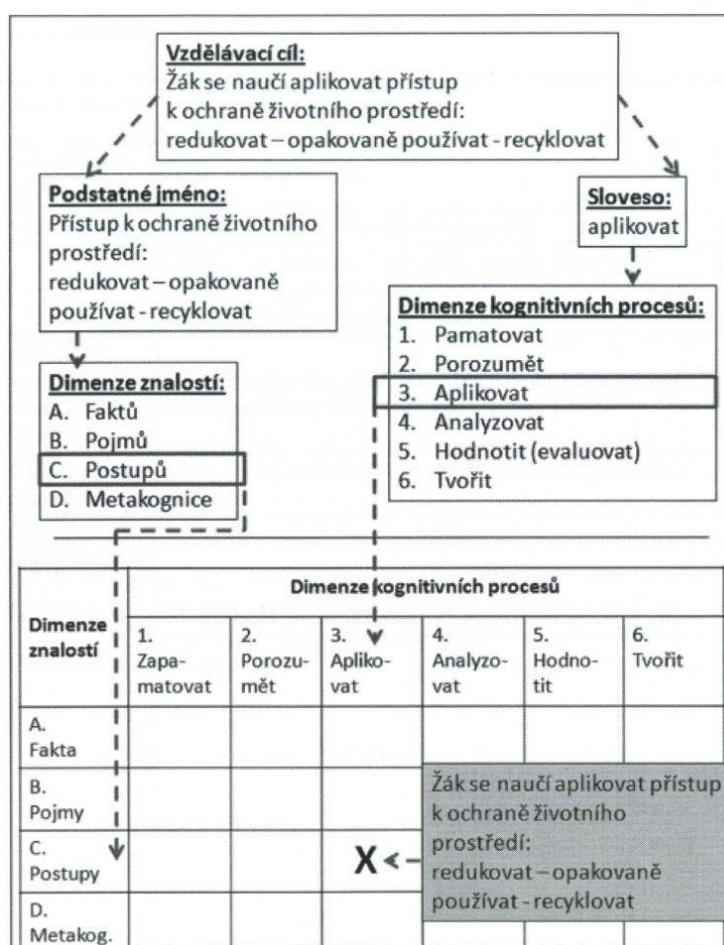
V roce 2001 vydali autoři Anderson a Krathwohl knihu „*A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing of Educational Objectives*“ (Anderson a Krathwohl 2001) u nás uváděnou v českém ekvivalentu také jako „Taxonomie pro učení, vyučování a hodnocení vzdělávacích cílů“ (např. Hudecová 2004). V knize autoři představili podstatnou revizi původní Bloomovy taxonomie kognitivních cílů (Bloom et al. 1956), která po desetiletí celosvětově ovlivňovala edukační proces. Revizi u nás představila zejména Hudecová (2004), zabýval se jí také Vávra (2011a). Hudecová (2004) vysvětluje, že k revizi původní Bloomovy taxonomie došlo z následujících důvodů: 1. některé jevy cílové roviny nebylo možno původní taxonomií postihnout; 2. od doby publikování taxonomie v polovině 50. let 20. století došlo k rozvoji kognitivní psychologie, což vedlo k překonání některých závěrů behaviorální psychologie, o kterou se Bloom opíral; 3. přes změny, ke kterým v edukaci v průběhu doby došlo, se ukázalo, že myšlenka taxonomie cílů není překonaná, ba právě naopak, a že pokud má být s edukačními cíli smysluplně nakládáno, je třeba utřídit je. Hudecová také zmiňuje, že Bloom i jeho kolegové nahlíželi na svou taxonomii jako na živý produkt, který bude dále precizován a doplňován. Dále uvádí, že samotní autoři v revizi jednak zdůvodňují, k čemu může nová taxonomie sloužit (viz s. 27 této práce) a rozšiřují okruh uživatelů z řad tvůrců kurikulů, tvůrců testových úloh a výzkumníků v oblasti teorie také o učitele. Považují za nutnost učitele s teorií seznámit, protože každou pedagogickou teorii lze realizovat v praxi pouze prostřednictvím učitelů. Revidovaná Bloomova taxonomie rozpracovává kognitivní doménu původní Bloomovy taxonomie jako doménu komplexní, které dávají učitelé přednost, protože kognitivní cíle preferují. Svůj přístup odůvodňují tím, že každý kognitivní cíl má v sobě i afektivní složku, která vyplyne ze situace. Hudecová (2004) uvádí následující příklad: „učí-li učitel žáka číst, vytváří

předpoklady pro formování sečtělé osobnosti a pro pěstování lásky k literatuře“. Tento příklad by se dal převést do roviny výuky zeměpisu např. tak, že učí-li učitel žáka číst v mapě, vyvolává v něm představivost, jak asi daná místa ve skutečnosti vypadají a touhu navštívit je. Na rozdíl od jednodimenzionální Bloomovy taxonomie, která zahrnovala 6 kategorií hierarchicky řazených od základních po nejkompexnější, rozdělili autoři revidovanou Bloomovu taxonomii do dvou dimenzí. Je to jednak znalostní dimenze (poznání, *knowledge*), která je dále členěna na 4 podkategorie: faktickou, konceptuální, procedurální, metakognitivní, jednak dimenze kognitivního procesu (poznávání, *cognition*), kterou tvoří 6 podkategorií: zapamatovat, porozumět, aplikovat, analyzovat, hodnotit, tvořit (Hudecová 2004). Revidovanou Bloomovu taxonomii je možno chápat jako nástroj proti často kritizovanému memorování a encyklopedičnosti v zeměpise (Vávra 2013b). Strukturu znalostní dimenze Revidované Bloomovy taxonomie podává tabulka 2, princip konstrukce vzdělávacích cílů v rámci této taxonomie potom znázorňuje obrázek 2. Z obrázku vyplývá, že konkrétní vzdělávací cíle nejsou zařazovány do jednotlivých pyramidálních stupňů jako u původní taxonomie, ale do systému určitých souřadnic či matrice.

Tab. 2: Struktura znalostní dimenze Revidované Bloomovy taxonomie podle Andersona a Krathwohla 2001 (podle Hudecová 2004, upraveno)

Struktura znalostní dimenze Revidované Bloomovy taxonomie	
Hlavní podkategorie znalostní dimenze	příklady
Fakta, <i>Factual knowledge</i> – základní prvky, které musí studenti znát, aby byli obeznámeni s disciplínou a byli schopni řešit problémy	technická slovní zásoba; hudební symboly; hlavní přírodní zdroje; spolehlivé zdroje informací
Koncepty, Pojmy, <i>Conceptual knowledge</i> – vzájemné vztahy mezi základními prvky uvnitř větších struktur, které umožňují jejich vzájemné fungování	období geologického času; formy obchodního vlastnictví; Pythagorova věta; evoluční teorie; struktura Kongresu
Procedury, Postupy, <i>Procedural knowledge</i> – jak něco dělat, metody dotazování, kritéria pro používání	dovednost pracovat s vodovými barvami; algoritmus dělení celých čísel; technika interview; vědecká metoda

Struktura znalostní dimenze Revidované Bloomovy taxonomie	
Hlavní podkategorie znalostní dimenze	příklady
dovednosti algoritmů, technik a metod	
Metakognice, <i>Metacognitive knowledge</i> – obecné znalosti o tom, jak poznáváme, uvažování o vlastním myšlení	chápání systému rozdělení jednotného obsahu předmětu do jednotlivých kapitol v učebnici; uvědomění si požadavků různých úkolů; uvědomění si úrovně vlastních znalostí a možností



Obr. 2: Jak se vzdělávací cíl klasifikuje v taxonomické tabulce RBT (Anderson a Krathwohl 2001) (převzato z: Vávra 2011b)

Mezi původní a revidovanou formou taxonomie existují i další rozdíly. Anderson a Krathwohl (2001) jako nejvyšší stupeň kognitivní dimenze staví cíl „Tvořit“, který odpovídá „Syntéze“ z původní taxonomie a změněna byla i samotná forma vyjádření.

Namísto vyjádření cílů prostřednictvím podstatných jmen jsou nyní použita činná slovesa vyjadřující procesy, které jsou dále blíže specifikovány (viz tabulka 3).

Tab. 3: Dimenze kognitivního procesu Revidované Bloomovy taxonomie (Anderson a Krathwohl 2001, str. 31 s původními příklady), (převzato z: Vávra 2011a)

Dimenze kognitivního procesu Revidované Bloomovy taxonomie		
Proces/kategorie	Alternativní pojmenování	Vymezení a příklady
1. Pamatovat	Vybavovat si relevantní znalosti z dlouhodobé paměti	
1.1 rozpoznávat	Identifikovat	Lokalizovat znalost z dlouhodobé paměti, které jsou konzistentní s předloženým materiálem (např. rozpoznat údaje důležitých historických událostí)
1.2 vybavovat si	Opětovně vyvolávat z dlouhodobé paměti	Vybavit si relevantní znalost z dlouhodobé paměti (např. vybavit si údaje z důležitých historických událostí)
2. Porozumět	Konstruovat význam z výukových sdělení včetně orálních, psaných a grafických komunikací	
2.1 interpretovat	Zjednodušovat Parafrázovat Představovat Vysvětlovat	Převádět z jedné formy prezentace, např. numerické, do jiné, např. verbální (např. parafrázovat důležitá sdělení a dokumenty)
2.2 dávat příklady	Ilustrovat Doložit příkladem	Nalézt specifický příklad nebo ukázkou pojmu nebo principu (např. dávat příklady z různých malířských stylů)
2.3 klasifikovat	Kategorizovat Zařazovat	Určit, kam něco patří (např. klasifikovat pozorované nebo popisované případy mentálních poruch)
2.4 sumarizovat	Abstrahovat Zobecňovat	Abstrahovat obecné téma nebo hlavní myšlenky (např. psát krátká shrnutí událostí ukázaných na videu)

Dimenze kognitivního procesu Revidované Bloomovy taxonomie		
Proces/kategorie	Alternativní pojmenování	Vymezení a příklady
2.5 odvozovat	Vyvozovat závěry Extrapolovat Interpolovat Předpovídat	Vyvozovat logické závěry z předložených informací (např. při učení se cizímu jazyku odvozovat gramatické principy z příkladů)
2.6 srovnávat	Rozlišovat Mapovat Přiřazovat	Určovat shody mezi dvěma myšlenkami, objekty a podobně (např. srovnávat historické události se současnou situací)
2.7 vysvětlovat	Vytvářet modely	Vytvářet model systému příčin a následků (např. vysvětlovat příčiny významných historických událostí ve Francii v 18. stol.)
3. Aplikovat	Provést nebo použít určitý postup v dané situaci	
3.1 provádět	Uskutečnit	Použít postup ve známé úloze (např. dělit celé víceciferné číslo jiným celým číslem)
3.2 realizovat	Použít	Použít postup v neznámé úloze (např. určit, ve které situaci se dá použít druhý Newtonův pohybový zákon)
4. Analyzovat	Rozebrat celek do základních složek a určit, které části k sobě patří, jaká je celková struktura a jaký mají účel	
4.1 rozlišovat	Dělat rozdíly Rozeznávat Zaměřovat se Vybírat	Rozlišovat mezi relevantními a nerelevantními částmi nebo mezi důležitými a nedůležitými částmi ukazovaného celku (např. rozlišovat mezi relevantními a nerelevantními číselnými údaji ve slovní matematické úloze)
4.2 uspořádat	Nalézt soudržnost Integrovat Načrtnout Oddělit Strukturovat	Určit, jak prvky vyhovují nebo jak fungují v rámci struktury (např. strukturovat důkaz v historickém popisu do důkazu pro a proti určitému historickému vysvětlování)

Dimenze kognitivního procesu Revidované Bloomovy taxonomie		
Proces/kategorie	Alternativní pojmenování	Vymezení a příklady
4.3 přisuzovat	Provést dekonstrukci	Určit názor, předsudek, hodnoty nebo zamýšlenou podstatu předkládaného materiálu (např. určit názor autora/autorky eseje vzhledem k jeho/jejímu politickému přesvědčení)
5. Hodnotit	Vytvářet hodnocení na základě kritérií a standardů	
5.1 kontrolovat	Uspořádat (aby se mohlo zkontrolovat) Zjišťovat Monitorovat Testovat	Zjistit rozpory nebo omyly v postupu nebo výsledku; určit, zda proces nebo výsledek je vnitřně soudržný/konzistentní; určit účinnost zvoleného postupu (např. určit, zda badatelovy závěry vycházejí ze zjištěných dat)
5.2 kritizovat	Hodnotit	Zjistit nesoulad mezi výsledkem a vnějšími kritérii, určit, zda výsledek má vnější soudržnost/konzistenci; zjistit vhodnost postupu u daného problému (např. posoudit, která ze dvou použitých metod je lepší, pokud jde o řešení daného problému)
6. Tvořit	Skládat elementy dohromady tak, aby vytvořily koherentní nebo funkční celek; reorganizovat elementy do nového uspořádání/vzorců (pattern) či nové struktury	
6.1 generovat	Stanovovat hypotézy	Přijít s alternativními hypotézami, které jsou založeny na kritériích (např. stanovit hypotézy ve vztahu k pozorovanému jevu)
6.2 plánovat	Navrhovat	Vytvořit postup, který vede k úspěšnému vyřešení nějakého úkolu (např. vytvořit výzkumný text na dané historické téma)
6.3 budovat	Zkonstruovat	Přijít s novým výsledkem (např. vybudovat obydlí/domov s určitým záměrem)

Na vymezení smyslu aktivních sloves je třeba dbát podle Vávry (2013b) při formování jednotlivých očekávaných výstupů výuky z důvodů jejich zařazení do systému Revidované Bloomovy taxonomie. Vávrova analýza prováděná ve spolupráci se studenty učitelství na Fakultě přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci (Vávra 2011b) ukázala, že jednotliví studenti chápali význam jednoho a téhož aktivního slovesa různě, což vedlo k rozptylu zařazení konkrétního očekávaného výstupu do různých částí matrice Revidované Bloomovy taxonomie. Očekávané výstupy uváděné v rámcových vzdělávacích programech, které v současné době představují závazný rámec našeho vzdělávání, navíc v některých případech obsahují více aktivních sloves a tím znesnadňují taxonomické zařazení vzdělávacího cíle (Vávra 2011b).

Taxonomie učebních úloh Dany Tollingerové

Taxonomie Tollingerové (1971) je příkladem taxonomie vytvořené naším autorem. Tollingerová zastává názor, že je důležité, aby učitel vytvořil ve vyučovací hodině podmínky, které umožňují u žáka rozvíjet složité myšlenkové operace, protože cílem výchovy je poskytovat nejen odborné vědomosti, ale i způsob, jak s nimi zacházet. Prostředkem potom mají být právě učební úlohy vytvořené v souladu s pedagogickými cíli – uvádí Kúrtiová (2014) s odkazem na Holoušovou (1986). Taxonomie sestavená Tollingerovou má pět základních kategorií úloh (úlohy vyžadující pamětní reprodukci poznatků; úlohy na znovupoznání, reprodukci jednotlivých faktů, čísel, pojmů; úlohy vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatkem; úlohy vyžadující složité myšlenkové operace s poznatkem; úlohy vyžadující sdělení poznatků a úlohy vyžadující tvořivé myšlení) ke kterým náleží aktivní slovesa. První tři kategorie úzce souvisí s taxonomií Bloomovou (ze které taxonomie Tollingerové vychází), dvě nejvyšší úrovně jsou specifické (Kúrtiová 2014 cit. Holoušová 1986). Mechlová a Mechl (2003) představují kompletní kategorizaci úloh taxonomie Tollingerové a uvádějí, že její taxonomie „Pomáhá učitelům, který není odborný psycholog, udělat si představu o tom, jak operačně náročné jsou úlohy, které zadává.“

4.4 Vzdělávací standardy

Zavádění standardizace do vzdělávacího procesu přineslo ve svém důsledku celou řadu otázek, které se snaží zodpovědět řada autorů. V první řadě je třeba stanovit, co to vůbec (vzdělávací) standardy jsou, k čemu mají sloužit a jak mají vypadat. Jak uvádí Podlahová (2012), termín vzdělávací standardy se u nás začíná objevovat až po roce 1990, i když v české reformní pedagogice se s ním operovalo již ve 30. letech minulého století. Obecný pojem „standard“ bývá definován jako „ustálená, normální míra, stupeň, který tvoří základ hodnocení něčeho“ (Klimeš 1985). Vzdělávací standardy jsou potom konkrétně vymezené požadavky, které musí studenti splnit v určitých ročních nebo stupních školy (Průcha a kol. 2009). Standardy RVP ZV jsou na webových stránkách Národního ústavu pro vzdělávání (www.nuv.cz) charakterizovány následovně: „Standardy pro základní vzdělávání představují minimální cílové požadavky na vzdělávání.“ Trna (2004) vzdělávacím standardem rozumí standard v oblasti vzdělávání, který by měl jednak identifikovat vzdělávací prvek, jednak stanovit úroveň osvojení vzdělávacího prvku (výkonovou normu). Jinými slovy můžeme podle těchto kritérií vymezit standardy obsahové a evaluační. Hofmann, Knecht a Svobodová (2014) považují vzdělávací standardy „za jednoho z důležitých průvodců po obrovské „bezbřehosti“ poznávání současného světa.“ Funkci standardů přirovnávají k „fungování lodivoda v nejistých a rozsáhlých vodách vzdělávání“ a podle jejich dalšího příkladu je vzdělávací standard „přístav, ke kterému směřujeme z různých koutů světa, různým způsobem a různými cestami.“

Celkový pohled na vzdělávací standardy podává Veselý (2011), který standardy charakterizuje následovně: „Ačkoli jejich forma a obsah jsou různorodé (pozn. autora: myšleno v různých zemích), obecně řečeno jde vždy o explicitně stanovené nároky na znalosti, dovednosti a postoje žáků v určité fázi jejich vzdělávání.“ Význam standardů spatřuje v několika rovinách: 1) standardy mají zajistit, že se každému žákovi, bez ohledu na to, kde a jakou školu navštěvuje (myšleno např. v lokalitách s různým sociálním prostředím) dostane určité výše a kvality vzdělání; 2) standardy stanovují hranice toho, kam až může zajít autonomie škol při tvorbě a realizaci vlastního kurikula a 3) standardy stanovují srozumitelné a předem formulované požadavky na žáky. Upozorňuje také, že standardy a na ně navázané testování by měly být nástrojem vzdělávací politiky vedoucí ke zvýšení kvality výuky a nikoli samotnými cíli. Veselý

také nastoluje otázku, zda při testování „nezapomeneme na znalosti a postoje, které jsou prostřednictvím testů nezjistitelné“, přičemž je podle něj evidentní, že testy lze spolehlivě postihnout menšinu toho, co od žáků očekáváme. Obává se proto, aby se školy ve výuce nezaměřily jen na rozvoj testovatelných složek standardů na úkor ostatního. Na riziko pasti výuky pro srovnávací testy upozorňuje také Vávra (2010), stejně jako Trna (2004): „... z normativního pojetí vzdělávacích standardů plynou obavy, že se opět stanou jako omezující normy nebezpečím pro autonomii a tvořivost škol.“ Trna konstatuje, že značná část učitelů, rodičů i státní správa chápou vzdělávací standardy pouze v jejich normativní podobě, kdy norma je obecně definována jako „pravidlo, jehož zachování je závazné, je nějak vynucováno, např. předpisy, zvykem, územ“ (Klimeš 1985). Hofmann, Knecht a Svobodová (2014) se domnívají, že přestože standardy představují určité normy, neměly by učitelům při tvorbě kurikula a následné výuce překážet. Trna (2004) rozvíjí myšlenku, že v rámci širšího pojetí nemusí být vzdělávací standard nutně normou a dá se uvažovat o vzdělávacích standardech na normativní úrovni a standardech na nenormativní úrovni (doporučeních), které by mohly sloužit učitelům jako metodická pomoc při vyučování, žákům k sebekontrolě při učení, rodičům k volbě školy atd. (Trna 2004). K otázce vzdělávacího obsahu Trna konstatuje, že „vzdělávací obsahy jako obsahový vstup do výuky se nejspíše stanovují, jelikož jsou to konkrétní pojmy (jevy, definice zákony apod.).“ Jejich standardizaci nepovažuje za nutnou, protože „vzdělávací cíl do značné míry předurčuje volbu vzdělávacího obsahu“ a standardizací vzdělávacích cílů tak zároveň standardizujeme i vzdělávací obsah (a do určité míry i vzdělávací metody). Doporučuje proto zařadit vzdělávací obsahy mezi nenormativní vzdělávací standardy, které by byly chápány jako optimální (ale ne jediná možná) varianta výběru učiva, která vede k naplnění vzdělávacích cílů. Poukazuje také na význam koordinace při standardizaci vzdělávacího obsahu a standardizaci vzdělávacích cílů. Obě složky musí být provázané, aby se nestávalo, že k realizaci cíle bude chybět standardizovaný obsah a opačně. K tomu, že vzdělávací standardy by měly mít kvalitativní, tj. neměřitelný charakter se přiklání i diskuse, která v České republice probíhala již v první polovině 90. let 20. století (Dvořák 2012 cit. Spilková 1994). Na vymezení vzdělávacího obsahu panují i další názory, např. doc. Straková považuje za užitečné vymezit společné jádro, které by se učili žáci na všech školách, a zbývající prostor by zajistil zachování autonomie škol (zdroj: www.eduin.cz/clanky/lidove-noviny-rekneme-presneji-co-ucit/). Další zásadní otázkou je, zda vzdělávací standardy mají představovat požadované

minimum nebo budou definovat ideální stav. Standard vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu (1996) původně předpokládal, že na jeho základě budou vypracována evaluační kritéria pro dvě úrovně vzdělání: tzv. absolventskou a vyšší (výběrovou, volitelnou). Úroveň absolventská měla podle tohoto dokumentu „vyjadřovat požadavky, jejichž zvládnutí by měli v závěru studia prokázat všichni žáci gymnázia“, úroveň vyšší měla „vyjadřovat požadavky, jejichž zvládnutí by měli žáci osvědčit ve výběrové (volitelné) části maturitní zkoušky“. V tomto ohledu jsou v současnosti platné standardy pro základní vzdělávání koncipovány jako minimální, jejichž plnění by měl zvládnout každý absolvent základního vzdělávání. Veselý (2011) upozorňuje na to, že nízko nastavené standardy mají opodstatnění u škol s problémovými výsledky či velkými rozdíly mezi žáky, ale např. v rámci plošného testování je plnění jednoduchých úloh velmi neefektivní a ve svém důsledku i demotivující (pozn. autora: zde se nabízí paralela s úrovní společné části maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury pro žáky gymnázií). Na druhou stranu ale nesmí být standardy nesplnitelné. Problematikou vzdělávacích standardů se také v rámci své rozsáhlé publikace o proměnách kurikulárních politik zabývá Dvořák (2012).

V následujícím oddíle je představen souhrn toho, co by se měli autoři vzdělávacích standardů při jejich tvorbě snažit dodržet (volně podle Vávry 2010): 1. shodu vzdělávacích standardů se vzdělávacími cíli; 2. kompatibilitu v rámci mezinárodního vzdělávání (dosažení standardů usnadní komunikaci se zahraničními partnery, zvýší šanci uspět v mezinárodních edukačních srovnávaních (např. PISA, TIMSS); 3. jednoduchou formu standardů (srozumitelná pro žáky, rodiče, veřejnost); 4. dosažitelnost standardů (motivační prvek pro žáky); 5. evaluační a autoevaluační hodnotu standardů (hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávacího procesu, zpětná vazba); 6. konsenzus na přijatých standardech (podpora a ukotvení standardů v praxi). Význam vzdělávacích standardů v rámci evaluační oblasti Vávra (2009) také zdůrazňuje v souvislosti s diskutovanými profesními standardy učitele: „Standard vzdělávání umožňuje kvalitativně, nikoliv pouze kvantitativně, hodnotit práci učitele, té části práce učitele, která je jednou z jeho hlavních profesních náplní.“

4.4.1 Zahraniční vzdělávací standardy

Vzdělávací standardy dnes existují v různých podobách ve většině vyspělých zemí (Veselý 2011). Jejich novodobý rozvoj není ničím neobvyklým, paralely s jejich zaváděním můžeme historicky spatřovat např. v rozvoji kurikulárního hnutí v západních zemích na počátku 60. let 20. století. Impulsem pro rozvoj více či méně úspěšných kurikulárních reforem zde byla obava z potenciálního technologického náskoku Sovětského svazu, dokumentovaná jeho úspěchy v kosmonautice (tzv. šok ze Sputniku). Západní země vyhodnotily jako příčinu sovětské převahy kvalitnější vzdělávání dětí (zejména v matematice a dalších přírodních vědách), kterého se žákům mělo v rámci zemí východního bloku dostávat (podle Dvořák 2012). Další vlna kurikulárních reforem na Západě byla opět iniciována ohrožením, tentokrát ne vojenským, ale hospodářským. Vyspělé západní státy ztratily v posledních desetiletích v mnoha oborech schopnost konkurovat zemím z jihovýchodní a východní Asie. Konkurenční výhodu nezískaly tyto země jen díky zpočátku levné pracovní síle, ale také díky postupně vznikajícímu technologickému náskoku. Západní experti si opět dali do souvislostí ekonomický rozmach v této části světa a výborné výsledky tamějších studentů v mezinárodních srovnáních. Od 80. let 20. století začalo být poukazováno na to, že decentralizované systémy nezaručují všem žákům přístup ke stejným vzdělávacím zkušenostem a může tak docházet k prohlubování rozdílů ve vzdělávacích výsledcích. Řešení začalo být hledáno v reformách založených na standardech. (podle Dvořák 2012). Janík a kol. (2011) uvádí pohled Stibbeho (2005) na situaci v Německu, kde centralizované školství prodělalo reformu založenou na existenci kurikulárních rámců, které byly východiskem pro tvorbu vlastních profilů jednotlivých škol. Na základě nedobrych výsledků žáků v mezinárodních srovnávacích studiích (TIMSS/PISA) se však objevily pochybnosti, zda jsou školy schopny prostřednictvím školních kurikul vymezovat kritéria kvality a provádět evaluaci dosažených výsledků. Proto decentralizaci a autonomizaci provedenou v 90. letech 20. století následně vystřídala recentralizace a vytvoření celostátních standardů. Dvořák (2012) uvádí informaci z *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe* (2008), že v Evropské unii v roce 2008 uvádělo 17 členských zemí plus Norsko, Island a Lichtenštejnsko, že učitel nemá autonomii v oblasti minimálního obsahu, 6 má částečnou autonomii a pouze 4 státy (Česko, Estonsko, Nizozemsko, Švédsko) a 1 region (Skotsko) v příslušném šetření uvedly, že učitel má plnou autonomii.

Příklon k (alespoň do určité míry) centrálně stanoveným požadavkům na výstupy vzdělávání se nezačal objevovat pouze na úrovni národních států, ale projevil se i na úrovni evropských unijních orgánů. Přestože Evropská unie dlouhodobě podporovala myšlenku rozvoje klíčových dovedností/schopností, konstatovala Komise Evropských společenství v roce 2008, že „Čtení, psaní a počítání jsou základními součástmi klíčových schopností. Jsou nezbytnými předpoklady pro další vzdělávání, výsledky v EU se však zhoršují.“ (podle Dvořák 2012).

Současný trend ve světě Dvořák (2012) charakterizuje posilováním vnitřní autonomie (např. ve smyslu nakládání se zdroji) škol, ale i jejich vnější zodpovědnosti (např. za výsledky vzdělávání). Pro žáky jsou stanoveny náročné a závazné standardy, na které jsou navázány systémy měření výsledků vzdělávání (celoplošné testování) a dalšího profesního rozvoje pedagogů. Prostředky a metody k dosahování standardů jsou potom v kompetenci škol.

4.5 Rámcové vzdělávací programy jako klíčové kurikulární dokumenty

Jak již bylo výše uvedeno, české školství se řídí principy a normami specifikovanými v celé řadě dokumentů různé míry obecnosti, které vytyčují rámec tzv. školního kurikula. Mikesková (2012) uvádí, že existují desítky definic kurikula a pro představu je ilustruje několika příklady podle Walterové (1994), např. „Kurikulum je program a život školy“, „Kurikulum je plán obsahu vyučování“, „Kurikulum je veškerá zkušenost žáka získaná ve škole“ aj. Mikesková (2012) cituje také podrobnější definici, kterou přinesla Skalková (1999): „Pojmem kurikulum se rozumí většinou celek učebního plánu a sled předmětů, specifické obsahy látky, souhrn zkušeností, které získávají žáci, vyučovací metody, prostředky a pomůcky, které odpovídají daným obsahům, adekvátní přípravě učitelů.“ Kurikulární dokumenty popisuje Vlčková (2004) jako dokumenty, které „komplexním způsobem vymezují koncepci, cíle, obsah a případně i další parametry vzdělávání“. Samotnou výuku potom bezprostředně ovlivňují zejména ty kurikulární dokumenty, jejichž existence je zakotvena v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. školský zákon). Jsou to především rámcové vzdělávací programy (tzv.

RVP) které tvoří jakýsi most mezi všeobecnými dokumenty s obecně definovanými cíli a školskou praxí představovanou školními vzdělávacími programy (tzv. ŠVP).

Zastřešující kurikulární dokument									
Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní školu speciální RVP ZSŠ	Rámcové vzdělávací programy pro střední vzdělávání RVP G RVP GSP RVP DG RVP SOV	Ostatní rámcové vzdělávací programy RVP ZUV RVP JŠ	Vzdělávací programy vyšších odborných škol	Bakalářské studijní programy vysokých škol	Magisterské studijní programy vysokých škol	Doktorské studijní programy vysokých škol	Národní soustava kvalifikací
Školní vzdělávací programy									Kvalifikační a hodnotící standardy profesních kvalifikací

Obr. 3: Postavení rámcových a školních vzdělávacích programů v soustavě kurikulárních dokumentů České republiky (převzato z: Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, MŠMT 2014)

Rámcové vzdělávací programy vzešly ze zásad kurikulární politiky státu představené v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice (Kotásek a kol. 2001). Pro účely této práce jsou klíčové: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (Jeřábek a kol. 2005a) a Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (Jeřábek a kol. 2007). Oba byly zpracovány skupinami autorů v rámci Výzkumného ústavu pedagogického (VÚP) za přispění řady externích autorů a pracovníků pilotních škol, kteří programy ověřovali v praxi a oba jsou založeny na obdobných principech. Rámcové vzdělávací programy vycházejí z koncepce celoživotního učení, formulují očekávanou úroveň vzdělání, které by měli dosáhnout absolventi jednotlivých etap vzdělávání a zdůrazňují význam klíčových kompetencí, včetně uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. Podporují profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávacího procesu a v míře, která dosud neměla obdoby, pedagogickou autonomii škol. V RVP zaujímá významnou úlohu rozvoj klíčových kompetencí. Klíčové kompetence jsou v RVP pro gymnázia definovány jako „soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě“ (Jeřábek a kol. 2007). Smyslem a cílem vzdělávání má být podle rámcových vzdělávacích programů vybavit žáky souborem klíčových kompetencí sestávajícím z: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence

komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské a kompetence k podnikavosti (ta v RVP pro gymnázia nahradila kompetenci pracovní z RVP ZV). Rámcové vzdělávací programy zároveň uvádí přehledy indikátorů osvojení jednotlivých klíčových kompetencí. Ke komplexnosti vzdělávacího procesu a rozvoji klíčových kompetencí také přispívá zařazení tzv. průřezových témat. Ty procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení vzdělávacích obsahů oborů, aniž by došlo k zavádění dalších vyučovacích předmětů. Průřezová témata jsou povinnou součástí základního vzdělávání a reprezentují okruhy aktuálních problémů současného světa. Vymezena jsou následující průřezová témata: Výchova demokratického občana (pouze pro RVP ZV); Osobnostní a sociální výchova; Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech; Multikulturní výchova; Environmentální výchova; Mediální výchova.

Vzdělávací obsah je v RVP ZV členěn do devíti vzdělávacích oblastí, v RVP pro gymnázia do osmi (chybí vzdělávací oblast Člověk a jeho svět). Vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem (např. Matematika a její aplikace) nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory (např. Fyzika, Chemie, Přírodopis a Zeměpis tvoří součást jedné vzdělávací oblasti RVP ZV Člověk a příroda). Významným rozdílem mezi oběma uváděnými rámcovými vzdělávacími programy je dodatečné doplnění RVP ZV o vzdělávací standardy (Standardy pro základní vzdělávání), kterými RVP pro gymnázia nedisponuje.

System vzdělávacích programů, byl postupně uváděn do praxe od roku 2005. V tomto roce vstoupil v platnost RVP pro předškolní vzdělávání a RVP ZV, které se pro výuku staly závaznými od 1. září 2007. O dva roky později začala výuka podle RVP pro gymnázia a rámcových vzdělávacích programů pro celou řadu oborů středního odborného vzdělávání. Byl tak nastaven dvojúrovňový model vzdělávání, kdy na podkladě rámce vymezeném příslušným rámcovým vzdělávacím programem zpracovaly jednotlivé školy svůj individualizovaný ŠVP. Ten vycházel z konkrétní profilace dané školy, jejích materiálních, finančních a personálních podmínek. Počet vyučovacích hodin pro jednotlivé předměty odvozují jednotlivé školy podle minimální časové dotace pro jednotlivé vzdělávací oblasti, popřípadě obory a také podle dalších pravidel uvedených v Rámcovém učebním plánu, který je součástí každého RVP. Na oba typy dokumentů, tedy jak na RVP, tak na ŠVP je třeba nahlížet

jako na otevřené dokumenty, které jsou v případě potřeby ze strany MŠMT, respektive jednotlivými školami přizpůsobovány aktuálním potřebám.

4.5.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a zeměpis

Přestože tato práce pojednává převážně o výuce a standardech zeměpisu na středoškolské gymnaziální úrovni, jsou minimálně dva závažné důvody pro to, aby do textu byla zařazena také pasáž pojednávající o RVP ZV. Prvním důvodem je existence víceletých gymnázií (osmiletých a šestiletých), ať už samostatných nebo v koexistenci se čtyřletým gymnaziálním oborem, na kterých se poskytované vzdělávání v nižších ročnících řídí právě RVP ZV. Učitelé těchto škol se tak ve své praxi setkávají s oběma vzdělávacími programy. Druhým důvodem je aktualizace RVP ZV platná od 1. září 2012, kdy byly na základě Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy č. j. 1236/2012-22 do stávajícího dokumentu jako zásadní prvek implementovány Standardy pro základní vzdělávání (blíže viz kapitola 4.6.6).

Na 1. stupni základního vzdělávání je „zeměpisné“ učivo zařazeno do komplexně pojaté vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, která žáky připravuje pro výuku na 2. stupni základního vzdělávání ve specializovanějších oblastech Člověk a společnost, Člověk a příroda a ve vzdělávacím oboru Výchova ke zdraví. Vzdělávací obsah oblasti Člověk a jeho svět je členěn do pěti tematických okruhů, z nichž má primárně zeměpisnou náplň okruh Místo, kde žijeme a do značné míry okruh Rozmanitost přírody. Více či méně ale prostupuje i dalšími okruhy (např. Lidé kolem nás – učivo: základní globální problémy; Lidé a čas – učivo: orientace v čase a časový řád – určování času).

Obsah vzdělávacího oboru Zeměpis pro 2. stupeň základního vzdělávání je v RVP ZV zařazen spolu s obory Fyzika, Chemie a Přírodopis do vzdělávací oblasti Člověk a příroda. Toto zařazení je, jak konstatuje Herink (2004), čistě formální a orientační a to v zájmu zachování celistvosti oboru. Pro předmět by byla, díky jeho širokému záběru do společenské a hospodářské sféry, optimální samostatná vzdělávací oblast, tu však, podle Herinka (2004), nebylo možné z „konvenčních důvodů“ postavit. Kapitola RVP ZV popisující vzdělávací oblast Člověk a příroda podává charakteristiku vzdělávací oblasti a její cílové zaměření směřované k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí. V rámci charakteristiky je v dokumentu mj. konstatováno, že „ve výše zmíněných oborech žáci

postupně poznávají složitost a mnohotvárnost skutečnosti, podstatné souvislosti mezi stavem přírody a lidskou činností, především pak závislost člověka na přírodních zdrojích a vlivy lidské činnosti na stav životního prostředí a na lidské zdraví“. Důraz je kladen na zkoumání změn probíhajících v přírodě a jejich příčin a následků. Explicitně je také jmenováno zeměpisné vzdělávání, u kterého je vyzdvižen jeho komplexní pohled na vztah mezi člověkem a přírodou. Dále je uvedeno vysvětlení, že ač má zeměpis přírodovědný i společenskovední charakter, je v zájmu zachování celistvosti umístěn celý obor do jedné vzdělávací oblasti. Časová dotace na druhém stupni (tj. v 6. – 9. ročníku) činí pro celou vzdělávací oblast v součtu minimálně 21 hodin týdně, přičemž vzdělávací obsah oblasti musí být realizován ve všech ročnících 2. stupně základního vzdělávání. Vzdělávací obsah je členěn do sedmi okruhů (Geografické informace, zdroje dat, kartografie a topografie; Přírodní obraz Země; Regiony světa; Společenské a hospodářské prostředí; Životní prostředí; Česká republika; Terénní geografická výuka, praxe a aplikace). Pro každý tematický okruh je stanoven přehled očekávaných výstupů a příslušné učivo. To je doporučené školám k distribuci do jednotlivých ročníků nebo delších časových úseků. Jednotlivé školy si mohou vzdělávací obsah i rozšířit, mají-li k tomu organizační a další potřebné dispozice.

4.5.2 Rámcový vzdělávací program pro gymnázia a geografie

Vzdělávací obsah oboru Geografie byl v RVP pro gymnázia v souladu s jejím charakterem umístěn do dvou vzdělávacích oblastí – Člověk a příroda a Člověk a společnost. Je to odraz specifčnosti disciplíny, která svým obsahem zasahuje do věd přírodních, technických i humánních. Toto zařazení napomáhá zdůraznit multidisciplinární záběr geografie, fakticky je však zařazení v kurikulárním dokumentu pouze formální. Aby nedocházelo k roztříštěnosti předmětu, jsou veškerá data publikována pouze jako celek ve vzdělávací oblasti Člověk a příroda. V rámci vzdělávací oblasti Člověk a společnost je u oboru geografie pouze poznámka o přemístění vzdělávacího obsahu do oblasti Člověk a příroda. Prostřednictvím kterého učiva má učitel naplňovat cíle té které vzdělávací oblasti si musí ujasnit sám, což může dělat problém např. začínajícím pedagogům. V zásadě je tak zachováno tradiční řazení

geografie (zeměpisu) posilované faktem, že se geografie v České republice vyučuje na univerzitní úrovni právě na přírodovědeckých fakultách (Herink 2004).

Obdobně jako v RVP ZV obsahuje každá vzdělávací oblast svou charakteristiku, cílové zaměření a vzdělávací obsah. Hlavním cílem vzdělávání ve vzdělávací oblasti Člověk a příroda i Člověk a společnost je opět rozvoj klíčových kompetencí. Vyjma geografie je vzdělávací oblast Člověk a příroda tvořena souborem vzdělávacích oborů Fyzika, Chemie, Biologie a Geologie, vzdělávací oblast Člověk a společnost potom obory Občanský a společenskovědní základ a Dějepis. Vzdělávací obsah geografie je členěn do pěti okruhů (Přírodní prostředí; Sociální prostředí; Životní prostředí; Regiony; Geografické informace a terénní vyučování) s vypracovanými očekávanými výstupy a přehledy učiva. Rámcový učební plán stanovuje pro obě vzdělávací oblasti v součtu minimálně 36 vyučovacích hodin týdně po dobu studia, povinné je zařazení do prvních dvou ročníků gymnaziálního studia.

4.6 Vývoj obsahu učiva zeměpisu a jeho standardizace

4.6.1 Rakousko – Uhersko, první republika, druhá světová válka

Historií výuky zeměpisu na našem území se dlouhodobě táhne kritika encyklopedického přístupu, ve kterém jsou žáci nuceni vstřebávat značné množství dat bez vazby na jejich další aplikace. Zeměpis byl u nás jako samostatný předmět vyučován prakticky od počátku 19. století, první česká učebnice zeměpisu byla vydána v roce 1819. Postupně začaly vznikat i první metodické příručky, ve výuce však převažoval jednostranný popis země – povrchu, řek, měst apod. (Mísařová a Hercik 2013). V novodobé historii se u nás zeměpis dostal mezi vyučovací předměty na obecných a měšťanských školách v roce 1869 na základě říšského školského zákona („Zákon, daný dne 14 května 1869, jímžto se ustanovují pravidla vyučování ve školách obecných“). Pro obecné školy bylo v § 3 tohoto zákona mj. stanoveno, že se bude vyučovat „tomu, čeho nejvíce potřebí věděti z přírodovědy, ze zeměvědy a historie, zvláštní zřetel majíc k vlasti a ústavě vlastenské“. Předměty vyučované na měšťanských školách specifikoval § 17, který stanovoval, že „Na těchto školách vyučovati se má těmto předmětům: ... zeměpisu a dějepisu, zvláštní zřetel majíc k vlasti a ústavě vlastenské...“ (podle Kroupová a Vybíral 2014). Následně se zeměpis dostal i do výuky na středních školách. Jak

uvádí Knecht a Hofmann (2011), učivo bylo nadále určeno pouze k mechanickému pamětnímu osvojení a mělo podobu seznamů zemí, pohoří, řek apod. Přestože nové osnovy z roku 1898 zdůrazňovaly nutnost vést žáky k porozumění zeměpisným jevům a vzájemným vztahům, převládal ve vzdělávání stále popisný a encyklopedický charakter (Mísařová a Hercik 2013). Ještě před rozpadem Rakouska – Uherska se objevovali kritici tohoto stavu, kteří upřednostňovali výuku o vzájemných vztazích mezi zeměpisnými jevy a poukazovali na nízkou vzdělávací hodnotu dosavadní výuky. Osnovy z roku 1913 se snaží o zavádění projektové výuky, období první republiky potom ovlivňuje reformní proud, učebnice se prostřednictvím fotografií, mapek, diagramů, tabulek, obrázků, otázek a cvičení, pokusů a vycházek snaží o aktivizaci žáka (Mísařová a Hercik 2013). Až do vytvoření prvních vlastních československých učebních osnov z roku 1933 však byla využívána přejatá obsahová struktura z období Rakouska – Uherska a byť se prvorepublikové školství neslo v národním a demokratickém duchu, nadále v zeměpisu převažoval popisný a encyklopedický charakter. Knecht s Hofmannem (2011) citují Janku (1970), který uvádí, že žáci „odcházeli do života se změtí a tříští různých informací, jimž však chyběly vnitřní logické vazby“. Nové osnovy z roku 1933 umožňovaly učitelům díky značné obecnosti vymezených témat věnovat se ve větší míře potřebám žáků, v praxi však oproti deklarovaným proklamacím nadále převažovala prostá konstatování namísto výkladu jevů (Knecht a Hofmann 2011). V osnovách byl kladen důraz na poznání domácího kraje a Československé republiky, nebyl opomenut ani fyzický zeměpis a astronomie. Tyto osnovy dále rozpracoval Pedagogický odbor Ústředního spolku jednot učitelů do Podrobných rozvrhů učiva (1934), které v tabulkových přehledech blíže specifikovaly učivo nejen pro jednotlivé ročníky, ale i pro jednotlivé měsíce školního roku. Navíc bylo vedle sebe uspořádáno učivo pro jednotlivé předměty, takže učitel jednoduše získal přehled o tom, co žáci zrovna probírají, a mohl pracovat s mezipředmětovými vazbami (Hofmann, Knecht a Svobodová 2014). Hofmann, Knecht a Svobodová (2014) také upozorňují na podobnost těchto podrobných rozvrhů s „dnešními snahami“ o tvorbu ŠVP a považují přizpůsobení obsahu vzdělávání tehdejší době za „hodné následování“. Kühnlová (1997) poznamenává, že tehdejší výuka, zejména gymnaziální, měla velmi dobrou úroveň a podílela se v dobových měřítcích na vysoké úrovni všeobecné vzdělanosti. V roce 1936 byly v důsledku zhoršující se mezinárodní situace osnovy doplněny o prvky branného zeměpisu. Byla zavedena pravidelná pochodová cvičení se zeměpisnou náplní (např. znalost map, určování

vzdáleností, orientace v terénu apod.) (Knecht a Hofmann 2011). Obdobné paralely potom můžeme nalézt i v budoucnu (viz dále). Období druhé světové války se vyznačovalo zákazem výuky o cizích státech (Mísařová a Hercik 2013), nadměrným důrazem na faktografii Velkoněmecké říše a nařízením vyučovat zeměpis na středních školách v německém jazyce (Píšová a kol. 2011).

4.6.2 Poválečné období

Období 50. až 80. let 20. století se neslo v duchu ideového zabarvení výuky (nejen) zeměpisu, kdy vzdělávací systém vycházel vstříc požadavkům socialistického společenského zřízení. Na rozdíl od liberálního přístupu učitelů k osnovám a učebnicím před druhou světovou válkou, v socialistické škole se staly osnovy i učebnice pevným vodítkem učitelovy práce (Píšová a kol. 2011). V rámci předmětu postihla ideologizace především politickou a regionální geografii (kde byl kladen důraz na Sovětský svaz), fyzický zeměpis zůstal vzhledem ke své náplni částečně ušetřen. Vzhledem ke geopolitickému rozdělení světa na sovětský a západní blok byl v důsledku očekávání možného konfliktu posilován branný zeměpis. Celkově byla prosazována snaha o propojení zeměpisu s výrobní praxí, důraz byl kladen na polytechnický rozhled žáka, vyžadován byl přehled o základních principech výrobních procesů, třídění výroby na úseky a odvětví a rozvoj chápání souvislostí mezi přírodními podmínkami, osídlením a hospodářským vývojem. Obsahovou skladbu výuky geografie od poloviny 70. let 20. století významně ovlivnil dokument „Další rozvoj Československé výchovně vzdělávací soustavy“ (1976). Dochází ke zvědečťování výuky, posilování oblastí fyzického a hospodářského zeměpisu a témat z ekonomické geografie, nově jsou do osnov zařazeny nauky o krajině a životním prostředí (podle Píšová a kol. 2011). Jak uvádí Vávra (2013a), byl od konce 70. let 20. století zdůrazňován význam matematiky pro exaktizaci zeměpisu na střední škole, vnímán je také význam počítačů pro modelování geografického prostoru (kybernetizace). Vávra dále uvádí, že většina učitelů však nebyla na používání matematiky v zeměpise (množinová matematika, teorie grafů, matematická statistika) a obecně příliš vědecky orientovaného kurikula připravena a také žáci měli (uvádí Knecht a Hofmann 2011) problémy osvojit si potřebný faktografický základ pro naplňování ambiciózních cílů vzdělávání. Knecht a Hofmann (2013) také citují názor Pluskala (1984), že „nedošlo k hlavnímu

koncepčnímu záměru reformy, dle kterého se těžiště geografického vzdělávání mělo přenést z regionální geografie na geografii obecnou. Regionální celky se měly stát pouze operačním polem pro rozvoj vědomostí, dovedností a návyků získaných při výuce obecných pojmů a zákonitostí geografických věd.“ Vávra (2013a) konstatuje a dokládá i závěry dalších autorů (Píšová a kol. 2011, Kubiátko et al. 2012), že se od konce osmdesátých let až po současnost prohloubilo odcizení mezi učiteli základních a středních škol a teoretiky geografického vzdělávání. Vávra uvádí, že neochota učitelů podílet se na sběru dat pro pedagogický výzkum by se dala interpretovat i jako možná nedůvěra učitelů k výsledkům, které takový průzkum přináší, zmiňuje však zároveň potřebu hlubší analýzy této problematiky. Herink (1997) k situaci školní výuky zeměpisu na konci osmdesátých let poznamenává, že „především ztráta vlastní invence v procesu výuky, odsunula zeměpis jako vyučovací předmět do pozice těch vyučovacích předmětů, které jsou sice potřebné pro všeobecně vzdělávací školní základ, ale jinak celkem málo užitečné pro potřeby praktického života a bez autority spojované s intelektuální náročností“.

4.6.3 Vývoj v 90. letech 20. století

Přelomové změny zaznamenalo naše školství po listopadu 1989. Se změnou společenského systému bylo nejprve odbouráno učivo politického charakteru a vyvstala potřeba upravit jak učební osnovy, tak metody pedagogické práce. Byl navázán kontakt se západním světem a to i v oblasti pedagogických věd, včetně didaktiky geografie (Mísařová a Hercik 2013). Obsah výuky zeměpisu znamenal rozpad Sovětského svazu, Československa (o Slovensku se začalo vyučovat v daleko menším rozsahu, než bylo do té doby obvyklé) a Jugoslávie, do popředí zájmu se dostaly tzv. bývalé kapitalistické státy a v neposlední řadě téma evropské integrace. Kühnlová (1997) uvádí, že v tehdy prováděných mezinárodních srovnávacích testech dosahovali čeští žáci základních škol vynikajících výsledků a patřili k nejlepším na světě. Zároveň však v odvolání na Niemze (1995) upozorňuje, že např. v testu Inter Geo II z roku 1993 zadaného Komisí pro geografické vzdělávání IGU sice prokázali čeští žáci kvalitní vědomosti v otázkách vyžadujících pamětní učení, ale podstatně slabší byly jejich výsledky při řešení problémových úloh vyžadujících integrované vědomosti a dovednosti.

Celkově bylo školství v prvních letech po listopadové revoluci značně liberalizováno a učitelé měli ve výuce značnou volnost, danou i nedostatkem nových učebnic a dalších výukových materiálů. Tato liberalizace vyvolala po určité době tlak na sjednocení kmenového učiva (Knecht a Hofmann 2011) a v roce 1995 tak byl zaveden Standard základního vzdělávání (MŠMT: Standard základního vzdělávání, čj. 20819/95-26) obsahující mj. i část věnovanou výuce zeměpisu. Standard formuloval soubory závazných vzdělávacích obsahů i vzdělávací cíle, které měly být v procesu výuky naplňovány a měly zároveň sloužit jako nástroj k zjišťování a hodnocení výsledků žáků i škol jako takových. Standard byl koncipován jako materiál otevřený pro další aktualizace, doplňování a zpřesňování. Jako s nezbytnou podmínkou jeho efektivního naplňování bylo počítáno s pozorností, která mu bude muset být věnována při vysokoškolské přípravě nastávajících učitelů i v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Účelem bylo také nastavení kritérií pro schvalování vzdělávacích programů a zařazování učebních textů do seznamu učebnic schválených MŠMT. O rok později následovalo zavedení navazujícího Standardu vzdělávání na čtyřletém gymnáziu (MŠMT 1996). Využití dokumentu bylo koncipováno pro tvorbu a schvalování vzdělávacích programů, učebních dokumentů MŠMT (např. plánů a osnov), přípravu evaluačních kritérií, kontrolní a inspekční činnost a také pro přípravu nového modelu maturitních zkoušek. Přestože, jak uvádí Knecht s Hofmannem (2011), byly standardy v oblasti zeměpisu konceptuálně obohaceny o některé inovativní prvky, z obsahového hlediska stále vycházely z předchozích kurikulárních dokumentů, např. z Dalšího rozvoje Československé výchovně vzdělávací soustavy (1976). Také Dvořák (2012) hodnotí (na obecné úrovni) zpracování, konkrétně Standardu základního vzdělávání (MŠMT: Standard základního vzdělávání, čj. 20819/95-26), jako formální s malým efektem na vzdělávání. Nejednalo se tedy o standardy, které by vyhovovaly potřebám novodobé kurikulární reformy (Hofmann, Knecht a Svobodová 2014).

4.6.4 Zavádění kurikulární reformy

O zcela nové koncepci geografického vzdělávání se začalo hovořit na počátku nového tisíciletí a to v souvislosti s připravovanou kurikulární reformou. Jak uvádí Janík (2011), jedním ze strategických podnětů k vypracování nového kurikula byla analytická zpráva České vzdělání a Evropa (Čerych et al. 1999), která nahlížela na kurikulum „více

jako (na) program činností než souhrn stanovených předmětů a témat“ (Čerych et al. 1999). Cílem reformy bylo zvýšit kvalitu výchovně-vzdělávacího procesu prostřednictvím zavedení nových přístupů a forem práce, které by žáky aktivizovaly a připravily je na využívání ve škole nabytých znalostí a dovedností v praktickém životě. Středobodem reformy se staly klíčové kompetence žáků a jejich rozvoj. Systém reformy byl stanoven na existenci závazných rámcových vzdělávacích programů (RVP) na státní a školních vzdělávacích programů (ŠVP) na školní úrovni. Rámcové vzdělávací programy mj. stanovily očekávané výstupy, kterých by po absolvování výuky měli žáci dosahovat a učivo, prostřednictvím kterého má být vytyčených cílů dosaženo. Knecht s Hofmannem (2013) poukazují na fakt, že při tvorbě a navrhování koncepcí geografického vzdělávání je málokdy věnována pozornost řazení vzdělávacích obsahů. Také RVP žádné závazné řazení učiva nestanovuje a učitelé se při tvorbě školních kurikul s tímto faktem museli vyrovnat. K otázce případných změn učiva konstatuje Herink (2005), že změna v pojetí oboru Zeměpis v RVP pro základní vzdělávání nespočívá v podstatné úpravě vlastního vzdělávacího obsahu, který nebyl oproti vymezení ve Standardu základního vzdělávání (1995) rozšiřován, ale v důrazu na dosažení očekávaných výstupů a rozvoj klíčových kompetencí. Jednotlivé školy dostaly nelehký úkol, totiž na základě závazných RVP, pomocí manuálů – např. Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání (Jeřábek 2005b) nebo Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů na gymnáziích (Kolektiv 2007) – a koordinátorů ŠVP sestavit vlastní učební plány, specifikovat svou profilaci, stanovit očekávané výstupy svých žáků a provést revizi učiva a vzdělávacích metod. Principiálně tedy Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy stanovilo vzletné cíle a zodpovědnost za realizaci reformy přenechalo vedení škol a učitelům. Na kolik úspěšně se povedlo kurikulární reformu (či spíše její dílčí část) zrealizovat je předmětem řady diskusí a studií. Hodnocení průběhu reformy podávají např. Prokešová a Jandová (2005), Altmanová a kol. (2011), Janík a kol. (2010, 2011), Píšová a kol. (2011), Kuhn (2011). Na výzkumnou zprávu Píšové a kol. (2011) reaguje Vávra (2011c), který se mj. vyjadřuje i k části zprávy (oddíl E) věnované zeměpisu. Studie ukázaly, že postoj učitelů a ředitelů škol ke kurikulární reformě představované zavedením systému RVP/ŠVP nebyl ve své době příliš pozitivní. Řezníčková, Marada a Hanus (2011) poukazují na to, že dílčí studie identifikují mj. „rezistenci vůči změnám v cílech a obsahovém pojetí výuky zeměpisu“. Uvádějí, že „Například 65 % z více než dvou tisíc oslovených ředitelů základních škol považuje zavedení školních vzdělávacích

programů za změnu velkou, ale zbytečnou.“ (Řezníčková, Marada a Hanus 2011 cit. Rychlá šetření 2007) a konstatují, že se většina učitelů zeměpisu tomuto většinovému postoji nevymyká. Také rozsáhlý průzkum provedený na pilotních gymnáziích ukázal, že reforma byla akceptována pouze částečně. Jak uvádí Janík a kol. (2010) „přibližně 30 % respondentů reformu neakceptuje, 55 % je ambivalentních v pozitivním, neutrálním nebo negativním směru a 14 % respondentů reformu akceptuje“. Janík a kol. (2011) publikují dále např. informaci, že se respondentům jevíly vůdčí ideje reformy, respektive její klíčové pojmy (např. kurikulum) jako obtížně uchopitelné nebo že ani příslib větší autonomie respondenty neoslovil. Dokládají to tím, že plných 67 % respondentů (učitelů a ředitelů) určitě či spíše souhlasilo s výrokem „prostor pro profilaci gymnázia byl před reformou dostatečný“. Také Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 (MŠMT 2014) připouští negativní ohlasy učitelů: „Přestože se ministerstvo školství v minulých letech snažilo realizovat různé formy podpůrných opatření pro naplňování svých oficiálních záměrů, především školy a učitelé existující opatření často vnímají jako roztříštěná, málo efektivní a celkově nedostatečná.“ Mezinárodní šetření navíc ukazují, že navzdory provedené reformě „výsledky vzdělávání českých žáků jsou obecně průměrné, nekonzistentní a v dlouhodobé perspektivě spíše stagnují“ (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020). Tato nelichotivá zjištění je třeba brát v potaz při přípravách dalších fází reformy, např. při případném rozšiřování standardizace našeho vzdělávání.

4.6.5 Katalogy požadavků k jednotné maturitní zkoušce

V době, kdy byl systém RVP/ŠVP zaváděn do praxe bylo také připravováno zavedení jednotné maturitní zkoušky. Učitelé tehdy upozorňovali, že obě novinky našeho vzdělávacího systému nejsou sladěny. Takže zatímco v rámci školních vzdělávacích programů měly školy ve volbě konkrétního učiva značnou volnost, společná část maturitní zkoušky byla spíše cestou k uniformitě, navíc z počátku nejasně formulované (model maturitní zkoušky se několikrát měnil a stabilní podmínky nejsou nastaveny dodnes). To, že volnost při sestavování školních vzdělávacích programů na jedné straně umožnila zmíněnou profilaci škol a přinesla svobodu při stanovování způsobů výuky, přineslo na druhé straně díky obecnějším formulacím požadovaných cílů problémy s hodnocením výstupů, jichž žáci a jednotlivé školy dosahují. V obecné rovině se

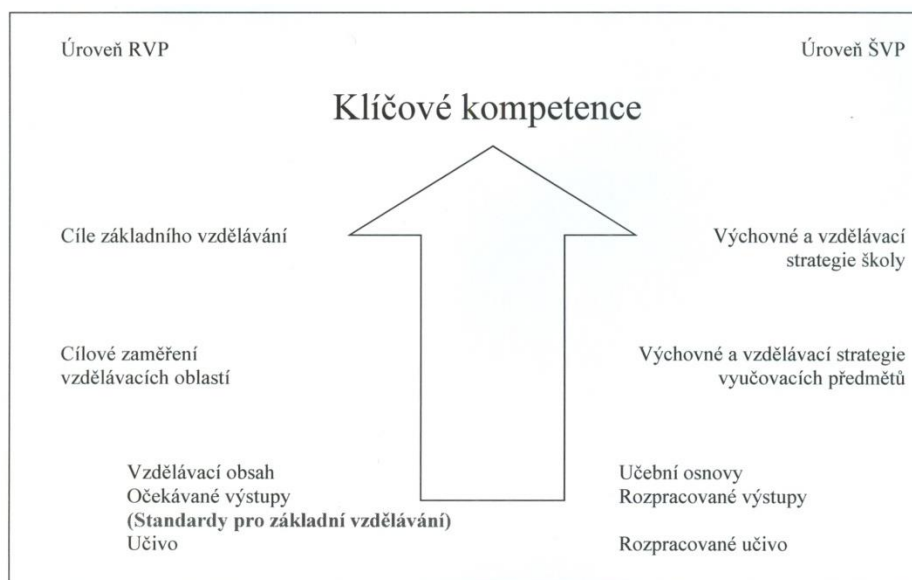
ukazuje, že bez stanovení detailnější specifikace toho, co má žák ať už základní nebo střední školy na konci určitého vzdělávacího cyklu umět, lze jen obtížně získávat evaluační data, konat jednotné přijímací zkoušky na střední školy nebo provozovat model jednotné maturitní zkoušky. Dokladem toho jsou i nová vydání katalogů požadavků ke společné části maturitní zkoušky pro předměty, z nichž se povinně maturuje. Jedná se o katalogy požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky pro český jazyk a literaturu, matematiku a jednotlivé cizí jazyky s platností od školního roku 2015/2016. Požadavky jsou specifikovány jednak v oblasti kompetencí, jednak v oblasti tematických okruhů, které uvádějí (např. v případě matematiky) „konkrétní vědomosti a dovednosti“. V raných fázích přípravy nové maturitní zkoušky její autoři uvažovali o nakonec nerealizované myšlence, že žáci budou moci na středních školách v rámci společné části maturovat (pouze nepovinně) také z jiných předmětů, než z jakých se dnes skutečně maturuje. Odbornými týmy proto byly sestaveny katalogy požadavků k maturitní zkoušce také pro další předměty (zeměpis, biologie, chemie, fyzika, dějepis aj.). Konkrétně pro zeměpis to byl „Katalog požadavků k maturitní zkoušce Zeměpis Zkouška zadávaná Ministerstvem Školství, mládeže a tělovýchovy“ schválený v roce 2005 s účinností od školního roku 2007/2008, v další verzi platný od školního roku 2010/2011. Žák si měl zvolit nepovinnou maturitu ze zeměpisu v případě, že „projevuje o zeměpis hlubší zájem a bude chtít tento obor studovat nebo využívat na vysoké škole pedagogického, přírodovědného, ekonomického nebo humanitního zaměření, kde je geografie přímou součástí studia nebo součástí interdisciplinárního programu“ (zdroj: www.novamaturita.cz/zemepis-1404033122.html). Zkouška měla mít podobu písemného testu a měla ověřit, do jaké míry žáci splňují požadavky na vědomosti, dovednosti, schopnosti a činnosti tak, jak byly stanoveny ve výše zmíněném katalogu. Požadavky zařazené do katalogu vycházely zejména ze Standardu vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu (MŠMT 1996), Učebních dokumentů pro gymnázia (MŠMT 1999) a jako podpůrný pramen byla využita Mezinárodní charta geografického vzdělávání Mezinárodní geografické unie (1992). Katalog byl definován tak, aby si požadavky mohli osvojit žáci bez ohledu na typ navštěvované školy, obsahoval přehled očekávaných znalostí a dovedností a vlastní maturitní požadavky (specifické cíle) k maturitní zkoušce. Maturitní požadavky byly formovány pomocí aktivního slovesa, které navazovalo na úvodní formulaci „Žák dovede“. Obsaženy byly i příklady předpokládaných testových úloh.

4.6.6 Standardizace základního vzdělávání

Dosavadním krokem ke sjednocování vzdělávacích výstupů z jednotlivých předmětů se stalo zavedení Standardů pro základní vzdělávání. Impuls pro tvorbu těchto standardů vzešel z Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy v souvislosti s požadavkem na zavedení testování žáků 5. a 9. tříd, kdy vyvstala otázka, co vlastně testovat. Vzdělávací standardy začaly vznikat na přelomu let 2010 a 2011 tak, aby odpovídaly platnému RVP ZV, jeho očekávané výstupy pro jednotlivé vzdělávací obory pomocí indikátorů standardy konkretizovaly a doplnily o ukázky ilustrativních úloh. Uvedení příslušných indikátorů umožní plnění standardů monitorovat, což v případě samotných očekávaných výstupů RVP ZV bylo doposud problematické. Hofmann, Knecht a Svobodová (2014) upozorňují na to, že „Přesto, že je v definici očekávaných výstupů uvedeno, že jsou ověřitelné, domníváme se, že jen těžko, protože jsou formulovány velice obecně a komplexně a jen těžko se k nim přiřazují učební úlohy.“ V důsledku zachování kompatibility s RVP ZV na jednu stranu nemuseli učitelé předělávat školní vzdělávací programy, na druhou stranu byli ve své práci limitováni autoři standardů. Ti totiž museli standardy vytvářet i pro výstupy RVP ZV, které se ukazovaly jako problémové (Zelendová a Dvořák 2013).

Limitujícím faktorem pro práci na standardech byl i čas, na vytvoření materiálu měli autoři méně než půl roku. Navíc do tvorby standardů (konkrétně geografických) nebyla zapojena širší odborná veřejnost, reprezentovaná např. členy České geografické společnosti (Hofmann, Knecht a Svobodová 2014). Minimální prostor pro diskusi nad nově se tvořícími standardy konstatuje v obecné rovině i Veselý (2011), který zmiňuje pouze měsíc fungující veřejnou diskusi na metodickém portálu RVP po zveřejnění první verze standardů v půlce ledna 2011. Na druhou stranu Řezníčková, Marada a Hanus (2011) prováděli v letech 2010 až 2011 rozsáhlé dotazníkové šetření, ve kterém zjišťovali „představy a názory pedagogů prvního a druhého stupně základních, středních a vysokých škol (tj. čtyři profesní skupiny) na požadované výkony žáků na konci 5. a 9. ročníku základní školy a maturitního ročníku škol středních“ (Řezníčková, Marada a Hanus 2011). Jak uvádí Hofmann, Knecht a Svobodová (2014), byla po prvním vypracování standardů pro vzdělávací obor Zeměpis vytvořena nová pracovní skupina, která přepracované standardy předložila znovu. Pracovní verze mohla být opět krátce (v průběhu necelého května 2013) připomínkována prostřednictvím on-line dotazníku na portálu RVP. Hofmann, Knecht a Svobodová (2014) poukazují na

neinformativnost učiteléské i široké veřejnosti ze strany MŠMT a domnívají se, že díky tomu „dochází ke zkreslování významu standardů pro další fungování pluralitního školství“. Upozorňují rovněž na to, že standardy vznikají izolovaně, pouze pro 2. stupeň základních škol a chybí jim „komplexní zpracování v návaznosti na všechny stupně škol“. Vzdělávací standardy pro vzdělávací obor Zeměpis byly ve své současné podobě zveřejněny na jaře roku 2015 a jsou, stejně jako standardy pro skupinu dalších, tzv. ostatních vzdělávacích oborů (OVO, dále např. Dějepis, Biologie) a doplňujících jazykových standardů (DJS), pouze doporučené. Závaznými standardy pro základní vzdělávání jsou potom standardy pro vzdělávací obor Český jazyk a literatura, Matematika a její aplikace a standardy pro Anglický, Německý a Francouzský jazyk.



Obr. 4: Postavení Standardů pro základní vzdělávání v systému utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků (převzato z: RVP ZV)

Na otázku, zda a případně kdy pronikne proces standardizace i do středoškolského (gymnaziálního) vzdělávání je vzhledem ke zkušenostem s průběhem našich kurikulárních reforem těžké odpovědět. Obzvláště v kontextu toho, že nově zavedené vzdělávací standardy pro základní vzdělávání beze zbytku funkci referenčních bodů pro sledování pokroků v učení nenaplnují. Jejich vývoj byl totiž příliš těsně svázán s myšlenkou plošného testování žáků a vymezení nejnižšího žákova přijatelného výkonu značně omezuje poskytování plnohodnotné zpětné vazby (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020).

4.7 Standardy geografického vzdělávání

4.7.1 Standardy pro základní vzdělávání Zeměpis (Geografie)

Vzdělávací standard pro základní vzdělávání ze vzdělávacího oboru Zeměpis je vypracován obdobně jako standardy pro ostatní vzdělávací obory na bázi jednotného modelu. Na úvodní straně aktuální podoby standardu je uveden titul „Standardy pro základní vzdělávání Zeměpis (Geografie)“, upozornění, že dokument je zpracován dle upraveného RVP ZV platného od 1. 9. 2013 a přehled autorů, kteří závěrečnou podobu standardů zpracovali. Dokument neobsahuje žádný úvodní či vysvětlující text, pokračuje hned vlastními standardy, které jsou členěny do tabulek podle systému tematických okruhů a očekávaných výstupů tak, jak jsou uvedeny v RVP ZV. Každá tabulka má rozsah jedné strany a je rozčleněna na informace pro který vzdělávací obor, ročník, tematický okruh a očekávaný výstup RVP ZV (včetně jeho kódu) je určena. Následuje přehled indikátorů monitorujících plnění očekávaného výstupu (individuálně pro každý výstup v rozsahu od 2 do 8 indikátorů). Jakým způsobem by mohl být indikátor naplněn, ukazuje ilustrativní úloha, která je doplněna poznámkami (údaj, ke kterému indikátoru se úloha vztahuje, případné zdroje použitých dat). Standard v této podobě je prezentován jako minimální, jeho splnění by tedy měli zvládnout všichni absolventi základního vzdělávání.

O tom, jak pracovat se standardy mají učitelům pomoci základní informace uvedené na metodickém portálu RVP, uskutečněné pracovní semináře a zejména podpůrný materiál Metodické komentáře a úlohy ke Standardům pro základní vzdělávání (Herink ed. 2016). Dokument seznamuje uživatele se základní charakteristikou jednotlivých tematických okruhů a k vybraným indikátorům většiny očekávaných výstupů (pozn.: očekávané výstupy 9-1-03, 9-4-01 a 9-7-3 nejsou rozpracovány) uvádí ilustrativní úlohy. Úlohy jsou až na výjimky odlišné od úloh uvedených ve vlastních Standardech, pro jejich zpracování autoři použili Bloomovu taxonomii vzdělávacích cílů (Herink ed. 2016) a jsou prezentovány ve třech úrovních obtížnosti – minimální, optimální a excelentní.

Vzdělávací obor	Zeměpis
Ročník	9.
Tematický okruh	4. Společenské a hospodářské prostředí
Očekávaný výstup RVP ZV	Z-9-4-05 Žák porovnává státy světa a zájmové integrace států světa na základě podobných a odlišných znaků
Indikátory	1. žák zařadí do určitých kategorií státy světa a regiony států světa podle různých kritérií – kulturních, hospodářských, obchodních, politických, bezpečnostních (vojenských) 2. žák jmenuje příklady nejvýznamnějších organizací a integrací států světa 3. žák uvede na příkladech oblasti působení světových organizací a integrací
Ilustrativní úloha	
Která z uvedených mezinárodních organizací nepatří svým zaměřením mezi hospodářské integrace:	
<ul style="list-style-type: none"> A) Organizace zemí vyvážejících ropu (OPEC) B) Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) C) Severoamerická dohoda o volném obchodu (NAFTA) D) Organizace Severoatlantické smlouvy (NATO) 	
Poznámky k ilustrativní úloze	Z-9-4-05.1 Z-9-4-05.2

Obr. 5: Struktura Standardu pro základní vzdělávání ze zeměpisu pro očekávaný výstup RVP ZV Z-9-4-05 (převzato z: Červený, Fišerová, Herink, Matušková a Vávra (nedatováno): Standardy pro základní vzdělávání Zeměpis)

Dokument také jednotlivé úrovně obtížnosti specifikuje. „Z hlediska dosažení výukových cílů představuje minimální úroveň alespoň průměrné nebo mírně podprůměrné naplnění konkrétního očekávaného výstupu ve vzdělávacím oboru Zeměpis (Geografie). Dosahují ji téměř všichni žáci.“ (Herink ed. 2016). „Z hlediska dosažení výukových cílů představuje optimální úroveň nadprůměrné, průměrné až mírně podprůměrné naplnění konkrétního očekávaného výstupu ve vzdělávacím oboru Zeměpis (Geografie). Jedná se o úroveň s nejširším rozpětím představující standard dosažitelný většinou žáků.“ (Herink ed. 2016). „Z hlediska dosažení výukových cílů představuje excelentní úroveň maximální nebo téměř maximální naplnění konkrétního očekávaného výstupu ve vzdělávacím oboru Zeměpis (Geografie). Dosahuje ji jen určitá část žáků s vysokou mírou motivace.“ (Herink ed. 2016). Každá úloha je na závěr doplněna metodickým komentářem, který se k dané úloze vztahuje a uvedenými zdroji dat.

4.7.2 Zahraniční geografické standardy

Geografické vzdělávací standardy jsou používány v celé řadě zemí, k často citovaným patří zejména americké Standardy geografického vzdělávání *Geography for Life* (Downs et al., 2012), jejichž vývoj, současnou podobu a srovnání s našimi kurikulárními dokumenty popisují např. Hofmann, Knecht a Svobodová (2014) nebo Vávra (2012, 2009). Americké Standardy geografického vzdělávání a jejich komparace s našimi kurikulárními dokumenty jsou často prezentovány také v pracích diplomových (např. Kletečka 2013, Groll 2012, Medlík 2011, Rakowski 2009 nebo Bustová 2008) nebo rigorózních (Slabá 2015). Geografické kurikulum a standardy ve Spojeném Království a v Německu představuje Vávra (2012). Informace o tvorbě standardů geografického vzdělávání na Slovensku podávají Hofmann, Knecht a Svobodová (2014). Zevrubný přehled národních kurikul vybraných zemí a regionů Evropské unie (Maďarska, Finska, Slovinska, Skotska) a Kanady podává Herink (2009a-g). Analýzou standardizace vzdělávacího obsahu předmětu Přírodní vědy a technologie ve všech ročnících základního vzdělávání v kanadské provincii Ontario se zabývají Pastorová a Maršák (2013).

Významné postavení mezi standardy mají standardy geografického vzdělávání v USA, které vznikaly v USA od druhé poloviny 80. let 20. století pod záštitou renomované geografické společnosti *National Geographical Society* a jejichž první verze byla publikována v roce 1994 (Bednarz et al. 1994). Tyto standardy měly značný vliv při formování Mezinárodní charty geografického vzdělávání (1994), která proklamuje, jak by mělo vypadat geografické vzdělávání ve světě (Vávra 2009) a která ovlivňuje řadu kurikulárních dokumentů. Informaci o amerických standardech u nás nejprve podal Matoušek v roce 1996 (Slabá 2015) a následně s nimi začala pracovat řada vysokoškolských učitelů, např. Hynek, Hofmann, Vávra, Řezníčková nebo Michálek (Vávra 2009). Pod vedením Aloise Hynka vznikl také český překlad standardů (Hynek ed. 2005), který přispěl k jejich šíření nejen mezi budoucími učiteli zeměpisu (Slabá 2015). Inovovaná verze standardů byla zveřejněna v roce 2012 (Downs et al. 2012) a oproti původní verzi vykazuje některé odlišnosti. Je méně rozsáhlá, protože je koncipována jako materiál pro učitele, kteří jsou odborně připravení a kompetentní (Vávra 2012). Při přípravě revidované verze si autoři jako jeden z cílů stanovili vytvořit flexibilní a uživatelsky přátelskou podobu standardů, které jsou také podporovány na webových stránkách *National Geographic*

(<https://www.nationalgeographic.org/standards/national-geography-standards/>).

Standardy jsou psány tak, aby se staly srozumitelnějšími pro žáky, rodiče i laickou veřejnost. Výsledkem Standardů by měla být „geograficky informovaná osoba, která dokáže uplatňovat prostorové a ekologické hledisko v různých životních situacích; spatřovat systém v prostorovém uspořádání světa; nalézat vztahy mezi lidmi, místy a prostředím a používat geografické dovednosti“ (Hofmann, Knecht a Svobodová 2014).

Klíčovou vlastností amerických standardů je rozdělení do třech vzdělávacích stupňů: K-4 (odpovídá přibližně našemu 1. stupni základní školy), K-8 (odpovídá přibližně 2. stupni základní školy) a K-12 (odpovídá přibližně střední škole), přičemž se v celku jedná o jeden konzistentní dokument, kde všechny tři stupně mají vytyčeny stejné standardy, liší se však v souladu s kognitivním vývojem žáků ve způsobu jejich naplňování. V rámci stupně K-4 mají žáci provádět jednoduchá srovnávání, určování a podobné činnosti, ve stupni K-8 přecházejí na pochopení příčin a následků či vysvětlování zákonitostí a ve stupni K-12 navazují na předešlé cíle analýzami, hodnocením a tvořením (Vávra 2009).

Americké standardy se skládají ze tří hlavních částí: Geografických perspektiv (*Geographic Perspectives*), Geografických znalostí (*Geographic Knowledge*) a Geografických dovedností (*Geographic skills*) (Slabá 2015). Geografické perspektivy vedou žáky přistupovat ke světu z prostorového a ekologického hlediska. Geografické znalosti jsou členěny do 6 tematických okruhů (elementů), které jsou dále rozpracovány do celkem 18 geografických standardů, jež jsou prezentovány pro všechny tři vzdělávací stupně pod stejnými názvy. Přehled tematických okruhů a jim příslušejících standardů je uveden v tabulce 4.

Tab. 4: Přehled amerických Standardů geografického vzdělávání (*US Geography Standards*) (převzato ze: Slabá 2015)

Tematický okruh	Standard	Popis
Svět v prostorových souvislostech	1	Jak používat mapy a další ukazatele geografické informace, geoprostorové technologie a jak pochopit prostorové myšlení a sdělovat informace

Tematický okruh	Standard	Popis
	2	Jak používat mentální mapy k uspořádání informací o lidech, místech a prostředí v prostorových souvislostech
	3	Jak analyzovat prostorové uspořádání lidí, míst a prostředí na zemském povrchu
Místa a regiony	4	Fyzickogeografické a socioekonomické charakteristiky míst
	5	Vytváření regionů k usnadnění interpretace složitosti světa
	6	Jak kultura a zkušenosti ovlivňují vnímání lidí o místech a oblastech
Fyzickogeografické systémy	7	Fyzickogeografické procesy, které formují struktury zemského povrchu
	8	Charakteristika a rozmístění ekosystémů a biotů na zemském povrchu
	9	Charakteristiky, rozmístění a migrace obyvatelstva na zemském povrchu
	10	Charakteristiky, rozmístění a komplexnost kulturní mozaiky Země
	11	Uspořádání a sítě vzájemné hospodářské závislosti na zemském povrchu
	12	Procesy, uspořádání a funkce lidského osídlení
	13	Jak síly spolupráce a konfliktů mezi lidmi ovlivňují členění a ovládání zemského povrchu
Životní prostředí a společnost	14	Jak lidská činnost modifikuje životní prostředí
	15	Jak přírodní systémy ovlivňují lidskou společnost
	16	Změny vyskytující se ve smyslu použití, rozdělení a významu zdrojů
Využití geografie	17	Jak využít geografii k interpretaci minulosti
	18	Jak využít geografii k interpretaci současnosti a k plánování budoucnosti

Práci se standardy usnadňuje fakt, že jsou jednotně strukturovány. Úvodní text popisuje, které téma či témata standard rozpracovává a k čemu žáky povede. Poté následuje část, ve které je uvedeno, co se žáci v jednotlivých vzdělávacích stupních naučí (co by měli znát a čemu porozumět) a v rámci závěrečného oddílu jsou uvedeny příklady toho, co by měl žák na základě porozumění tématu objasnit nebo vyřešit. Zároveň jsou v této sekci uvedeny i nápovědy možných řešení. Struktura části konkrétního standardu je patrná z tabulky 5.

Tab. 5: Struktura části zeměpisného standardu č. 11: Struktury a sítě vzájemné ekonomické provázanosti světa, třetí téma: „Propojení ekonomických aktivit“ (převzato z: Hofmann, Knecht a Svobodová 2014)

K4. Dopravní a komunikační sítě používané k přesunu informací, výrobků a lidí

Studenti budou schopni:

A. Popsat a analyzovat rozdílné způsoby dopravy a komunikace využití k pohybu lidí, výrobků a myšlenek z místa na místo, například budou schopni:

- Popsat rozdílné způsoby dopravy použité pro určité výrobky a myšlenky (např. lodě a vlaky s objemnými těžkými náklady, letadla pro drahé rychle se kazící zboží, potrubí pro kapaliny a plyny, telefonní linky nebo internet pro myšlenky a informace).

- Popsat různé způsoby dopravy a komunikace v rodinách studentů při práci a každodenním životě a sestavit graf s výsledky k analýze, které způsoby jsou užívány nejčastěji.

- Popsat, jak doprava a komunikace mění ekonomické aktivity vytvořením časové osy technického rozvoje (např. otevírání amerického západu díky transkontinentální železnici, zlepšení dopravní sítě a zvýšení silniční přepravy na velké vzdálenosti, automobily vybavené chladícím zařízením na přepravu čerstvého ovoce a zeleniny, letecká přeprava díky které se zvyšuje vzdálenost, na kterou může být zboží přepravováno).

- Popsat čas a vzdálenost, kterou potřebují různé způsoby dopravy pro přesun zboží po celém světě (např. lodě jsou nejlevnější, pomalejší a vyžadují velký náklad. Vlaky jsou omezeny rozložením železniční sítě, jsou relativně rychlé a pro velké náklady levnější než kamiony. Kamiony se dostanou všude tam, kde je silniční síť a přeprava je rychlá. Letecká doprava je nejdražší a používá se při přepravě zboží s vysokou hodnotou a nízkou hmotností. Internet zkracuje čas a cenu přesunu virtuálního zboží a informací).

K 8. Ekonomické systémy jsou závislé na integrovaných dopravních a komunikačních sítích

Studenti budou schopni:

A. Rozpoznat a popsat příklady toho, jak lidé, zboží a myšlenky využívají integrovanou transportní a komunikační síť, například budou schopni:

- Analyzovat systémy pohybu lidí a zboží (např. centrální navigační systém pro leteckou dopravu, US mail, United Parcel Servis a FedEx používají letadla, kamiony a nákladní auta na dodávky zboží po celém světě v závislosti na velikosti a hmotnosti nákladu, jeho místě nakládky a vykládky).
- Vysvětlit metody sledování zásilek, komodit a zboží pomocí různých dopravních systémů na lokální a globální úrovni (např. technologie založené na principu GPS pro sledování a řízení zásob a přepravy zboží, použití sledovacích kódů přístupných zákazníkům, čárové kódy, které umožňují skenování kontejnerů pro jejich možnou lokaci, bezdrátové identifikační štítky a místní technologické systémy).
- Vysvětlit geografické důsledky internetového nakupování, objednávání, transportu, doručování a platby pro zákazníka (např. nákup se uskuteční bez ohledu na vzdálenost od dodavatele, cena dopravy závisí na vzdálenosti a způsobu dopravy, zákazník nemusí cestovat, nakupovat může 24 hodin denně a naplánovat si dodání na příští den až domů).

K12. Inovace v dopravě a komunikačních sítích zkracuje vliv vzdálenosti a času při pohybu lidí, věcí a myšlenek

Studenti budou schopni:

A. Vysvětlit vliv technologických změn v komunikaci a dopravních systémech na rychlost, vzdálenost, na kterou se lidé, věci a myšlenky přesouvají, např. budou schopni:

- Vysvětlit, jak komprese časoprostoru změnila moderní rozhodování o umístění věcí (např. rozmístění kanceláří po celém světě, mezinárodní zaměstnávání k omezení vlivu časových pásem, možnosti práce z domova).
- Určit a vysvětlit technologické vynálezy za posledních 75 let, které měly největší vliv na překonání času a vzdálenosti (např. kontejnerová doprava, letecká doprava, připojení k Internetu, satelitní komunikace).
- Vysvětlit technologie, které umožňují imigrantům udržovat svou jazykovou kulturu a identitu déle než předchozím skupinám přistěhovalcům (např. mobilní telefony, Internet, webové překladače).

Oddíl Geografické dovednosti stanovuje pět geografických dovedností, které popisují, jak by měli žáci postupovat při geografickém výzkumu. Je to: 1) kladení geografických otázek (*Asking Geographic Questions*); 2) získávání geografických informací (*Acquiring Geographic Information*); 3) organizace geografických informací (*Organizing Geographic Information*); 4) analýza geografických informací (*Analyzing Geographic Information*) a 5) odpovídání na geografické otázky (*Answering Geographic Questions*). Všechny tři složky Standardů by měly být uplatňovány jako celek, preference dílčích částí by mohla vést např. k tomu, že žák bude ovládat geografický obsah (fakta), ale nebude schopen geograficky odůvodnit jemu neznámé nenaučené situace. Vávra (2012) upozorňuje na to, že ve Standardech není pozornost věnována jen geografickému obsahu (tj. tomu co učit), ale také jak k učení přistupovat. Zmiňuje tři přístupy, které se ve Standardech objevují: horizontální (*alignment*), vertikální (*scaffolding*) a intelektuální schopnosti/dovednosti (*intellectual skills*). Horizontální přístup se týká tří hodnocených úrovní (4., 8. a 12. ročník) a to jak v rámci jednotlivých Standardů, tak mezi Standardy navzájem. Vertikální přístup prostupuje mezi uvedenými úrovněmi (4., 8., 12. ročník). O vertikálním přístupu (*scaffoldingu*) píše Tejkalová (2010) „jako o stavění lešení pro žáka, kterému tak učitel pomůže stát se samostatným a zodpovědným za své vlastní učení. Stavbu lešení učitel docílí souborem strategií a technik, které vzbuzují a udržují zájem žáků a pomáhají jim pochopit a aplikovat probíranou látku“ (cit. ze Slabá 2015). Intelektuální schopnosti/dovednosti jsou ve Standardech reprezentovány činnými slovesy identifikovat, charakterizovat/popisovat, konstruovat, analyzovat, vysvětlovat a hodnotit (Vávra 2012).

5. VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÝCH ŠETŘENÍ

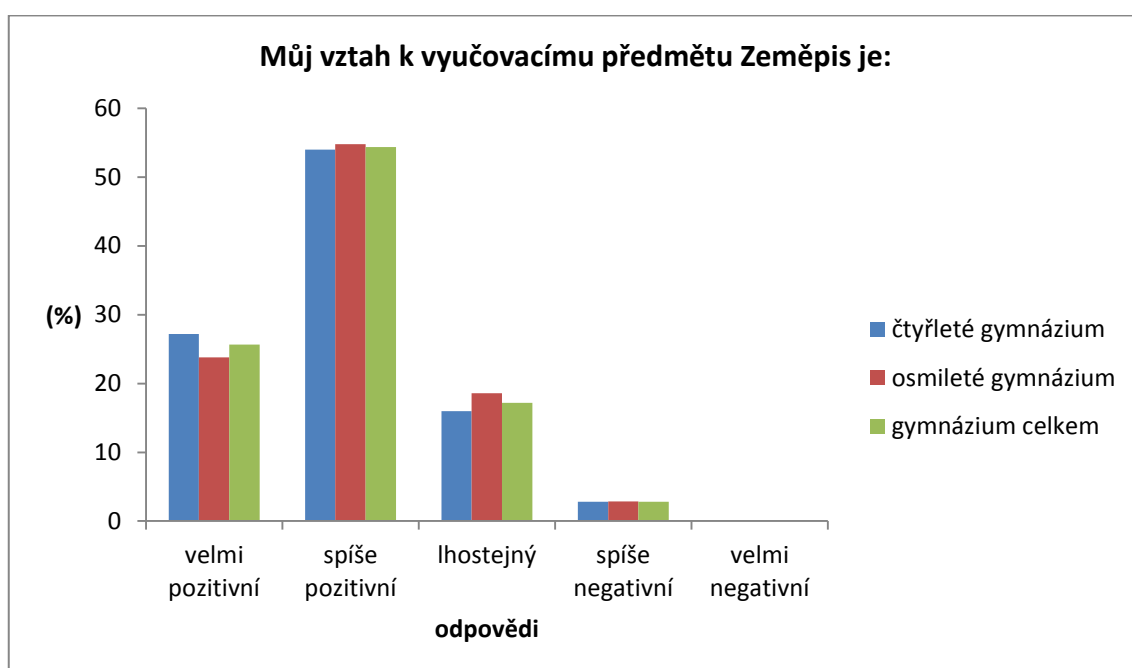
V následujících podkapitolách jsou představeny výsledky provedených dotazníkových šetření. Pro větší přehlednost jsou publikovány výsledky žákovského, rodičovského i učitelského dotazníku odděleně, vždy nejprve formou podrobnějšího výsledkového přehledu a následně diskutují se souhrnnou rekapitulací klíčových zjištění. Z prostorových důvodů není v následujícím textu v rámci vyhodnocení jednotlivých otázek většinou uváděno jejich doslovné zadání z dotazníků, uveden je však pro lepší orientaci (s výjimkou Učitelského dotazníku) přehled případné nabídky odpovědí. Doslovné znění jednotlivých otázek Žákovského, Rodičovského i Učitelského dotazníku je součástí tabulek se souhrnnými výsledky dotazníků v tištěných přílohách č. 1 – 3. Kompletní zadání dotazníků je rovněž dostupné v elektronických přílohách č. 4 - 7. Dotazníková šetření přinesla značné množství dat, jejichž podrobný výpis by taktéž přesáhl prostorové možnosti této práce, a proto jsou v dalším textu publikovány pouze ty výsledky a souvislosti, které je možno považovat za důležité, popřípadě za zajímavé a relevantní dané problematice. Kompletní získaná data jsou zařazena do elektronické přílohy této práce, kde jsou dostupná v tabulkách Excel.

5.1 Postoje žáků k výuce zeměpisu na gymnáziích

Hodnocení vztahu žáků k vyučovacímu předmětu Zeměpis

Součástí realizovaného výzkumu mezi žáky bylo zmapování jejich vztahového postoje k vyučovacímu předmětu Zeměpis (otázka č. 1). Žáci vybírali jednu odpověď z nabízené pětistupňové škály (*a) velmi pozitivní, b) spíše pozitivní, c) lhostejný, d) spíše negativní, e) velmi negativní*) zahrnující postoje v různé míře pozitivní i negativní, včetně postoje lhostejného. Celkem na otázku odpověděl maximální možný počet studentů, kteří dotazník vyplnili, tj. 460. Nadpoloviční část žáků (250 žáků, 54,35 %) považuje svůj vztah k zeměpisu za spíše pozitivní, čtvrtina žáků (114 žáků, 25,65 %) dokonce za velmi pozitivní. Negativní postoj byl zaznamenán pouze u 13 žáků (2,83 %), přičemž velmi negativní postoj nevyjádřil dokonce ani jeden respondent. Lhostejných potom bylo k zeměpisu 79 žáků (17,17 %). Při porovnání jednotlivých škol mají žáci nejvíce pozitivní vztah k zeměpisu na gymnáziu v Čáslavi, kde jako v jediné škole převážil vztah velmi pozitivní (48,25 %) nad spíše pozitivním (44,74 %). Spíše

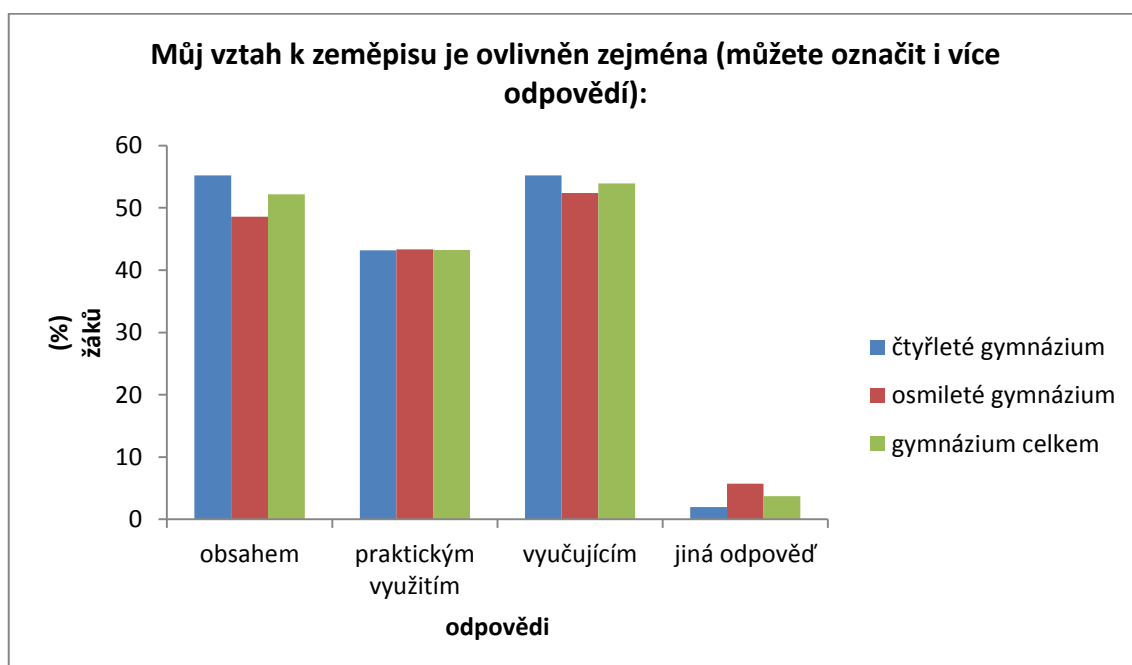
negativní vztah navíc vyjádřil z celkového počtu 114 respondentů pouze jeden žák, což je v porovnání s ostatními dvěma školami nejméně. Nejhlhostejnější jsou žáci k zeměpisu na gymnáziu v Ústí nad Orlicí (téměř 30 % na čtyřletém i osmiletém gymnáziu). Z celkových výsledků se dá vyzorovat trend, kdy stoupá lhostejnost k předmětu ve vyšších ročnících studia vrcholící ve většině sledovaných tříd v maturitních ročnících (v 5 maturitních třídách z 6). V rámci jednotlivých tříd má zeměpis nejlepší postavení ve 2. ročníku čáslavského gymnázia, kde svůj vztah k předmětu označilo za velmi pozitivní 88 % respondentů.



Obr. 6: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 1 Žákovského dotazníku

Významné bylo i stanovení faktorů, které žáky ovlivňují při utváření jejich postoje k zeměpisu (otázka č. 2). Odpověď žáci volili ze třech nabízených možností (a) obsahovou stránkou předmětu, b) praktickým využitím znalostí a dovedností z předmětu, c) osobou vyučujícího), které mohli doplnit vlastní samostatně formulovanou odpovědí. Vzhledem k tomu, že se dal očekávat souběh více faktorů ovlivňujících vztah k vyučovacím předmětu, mohli respondenti zvolit libovolný počet odpovědí. K otázce se vyjádřilo celkem 459 ze 460 žáků, přičemž bylo označeno celkem 704 odpovědí (v průměru 1,53 odpovědi na žáka). Ve výsledcích se rovnocenně objevují všechny tři nabízené odpovědi – obsahovou stránku předmětu zvolilo 240 žáků

(52,17 % žáků; 34,09 % ze všech odpovědí), praktické využití znalostí a dovedností z předmětu zvolilo 199 žáků (43,26 % žáků; 28,27 % ze všech odpovědí) a osobu vyučujícího 248 žáků (53,91 % žáků; 35,23 % ze všech odpovědí). Souhrnné výsledky žáků jednotlivých škol (vztažené k počtu odpovídajících žáků) víceméně kopírují průměrně dosažené hodnoty. Rozdíl nečiní u žádné otázky v žádné škole více než 4 % oproti průměru s výjimkou odpovědi 2c (vztah žáků je ovlivněn osobou vyučujícího). Částečně se zde vymyká výsledek z Ústí nad Orlicí a zejména výsledek z Čáslavi, kde tuto odpověď zvolilo v průměru 74,56 % žáků (s minimálním rozdílem mezi čtyřletým a osmiletým gymnáziem). Je možné připustit, že žáci uváděli osobu autora práce, který je zároveň jejich vyučujícím, pouze z loajality (např. v sextě zvolilo zmiňovanou odpověď 100 % žáků), na druhou stranu uváděli osobu vyučujícího jako významný faktor i žáci ve třídách, kde zeměpis vyučuje jiný pedagog (např. ve 3. ročníku 85,71 %). Vlastní odpověď zvolilo celkem 17 žáků (3,70 % žáků; 2,41 % ze všech odpovědí), z nichž nadpoloviční většina připadá na žáky ze Soběslavi. Některé odpovědi jsou pojaty vážně (např. faktorem je „forma podání učiva“), jiné méně seriózně (např. „bolí mě nohy“). Výsledky ukazují, že je pro žáky důležitá a snad i zajímavá jak obsahová stránka předmětu, tak stránka jeho praktického využití. K tomu by mělo být přihlédnuto při stanovování náplně a forem výuky zeměpisu.



Obr. 7: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 2 Žákovského dotazníku (procentuální výsledky vztaženy k počtu žáků)

Následně bylo zjišťováno, zda a jakým způsobem by se žáci chtěli ve své budoucí profesní kariéře věnovat povoláním, která korespondují s náplní učiva zeměpisu (otázka č. 3). Žáci vybírali z nabídky čtyř odpovědí (*a) ano (např. jako učitel, kartograf, meteorolog, geolog, geoinformatik apod.), b) částečně (např. jako pracovník v cestovním ruchu), c) nechci se věnovat, d) nevím*), přičemž na otázku odpovědělo 459 ze 460 žáků. Z provedeného výzkumu vyplývá, že určitým způsobem se hodlá geografické problematice věnovat ve svém budoucím povolání plná čtvrtina respondentů (115 žáků, 25,05 %), většinou však jen částečně (odpověď b); 102 žáků, 22,22 %, např. jako pracovníci v cestovním ruchu. Více než polovina respondentů (241 žáků, 52,5 %) se zeměpisu věnovat nechce, na druhou stranu téměř jedna čtvrtina není dosud rozhodnuta (103 žáků, 22,44 %). Rozdíly mezi čtyřletým a víceletým gymnáziem jsou ve struktuře odpovědí zanedbatelné. Spíše je zajímavý fakt, že představa o budoucím uplatnění v rámci předmětu je v porovnání s mladšími ročníky nejnižší u maturitních ročníků, kde odpověď 3a) zvolil pouze 1 žák ze 115 maturantů (odpověď b) zvolilo 20 maturantů).

Cílem dotazníku bylo také monitorovat postoj žáků gymnaziálních oborů k maturitě ze zeměpisu, kterou si mohou zvolit jako jeden z předmětů profilové části maturitní zkoušky. Na otázku č. 4, zda budou žáci maturovat ze zeměpisu, odpovědělo celkem 455 respondentů, kteří volili jednu z pěti nabízených odpovědí (*a) určitě ano, b) spíše ano, c) spíše ne, d) určitě ne, e) nevím*). Výsledky ukázaly, že určitě chce ze zeměpisu maturovat 44 žáků (9,67 %), spíše ano potom 61 žáků (13,40 %), celkem tedy prakticky celá čtvrtina žáků (23,07 %). Tento výsledek koresponduje s výsledky otázky č. 3, kde se čtvrtina žáků přihlásila k tomu, že se chce profesně alespoň částečně věnovat povoláním, kde se setkají s geografickou problematikou. Při bližším studiu odpovědí bylo zjištěno, že z 21 žáků maturitních ročníků, kteří se chtějí věnovat profesím, kde se alespoň částečně setkají s geografickou problematikou (tj. zvolili odpovědi 3a nebo 3b) chce 61,90 % z nich zároveň maturovat ze zeměpisu (odpovědi 4a nebo 4b). V průběhu studia lze zaznamenat trend, kdy pozvolna roste počet žáků, kteří chtějí určitě ze zeměpisu maturovat (platí pro čtyřleté i víceleté gymnázium) a zároveň klesá podíl odpovědí „spíše ano“ a „spíše ne“ (tedy ne zcela pevně rozhodnutých žáků), zatímco výrazně roste počet odpovědí „určitě ne“ (souhrnně za čtvrtý ročník a oktávu 88 žáků, 76,52 % oproti průměrným 37,36 % za všechny ročníky obou typů gymnázií). V porovnání mezi jednotlivými školami se jeví jako nejpopulárnější maturita ze

zeměpisu na gymnáziu v Čáslavi, odpověď „určitě ano“ zvolilo celkem 19 žáků (16,67 %), odpověď spíše ano 27 žáků (23,68 %); oproti tomu na gymnáziu v Soběslavi se jednalo pouze o 9 žáků (5,42 %) z celé školy, kteří odpověděli „určitě ano“ a dalších 9 žáků (5,42 %), kteří zvolili odpověď „spíše ano“. Počet respondentů z maturitních ročníků Gymnázia v Čáslavi je sice v dotazníku nízký, dalším šetřením mimo dotazník však autor zjistil, že přihlášku k maturitě ze zeměpisu nakonec podalo 5 žáků ve čtvrtém ročníku (ze zeměpisu tedy reálně ve školním roce 2016/17 maturovalo 19,23 % třídy) a 4 žáci v oktávě (ze zeměpisu maturovalo 18,18 % třídy). Za vysokou oblibou maturity ze zeměpisu u žáků gymnázia v Čáslavi může stát více faktorů, počínaje vysokou mírou obliby vyučujících (viz výsledky výše), ale také nahlížení na zeměpis jako na tzv. „únikový předmět“, u něhož žáci (dle jejich ústních sdělení) předpokládají snadnější splnění maturitní zkoušky. S touto domněnkou do určité míry korespondují zjištěné výsledky, kdy z 21 žáků maturitních ročníků všech škol, kteří uvažují o maturitě ze zeměpisu (odpovědi 4a, 4b) si 8 žáků (38,1 %) z nich (v Čáslavi 1 žák, 25,00 %) myslí, že se profesně zeměpisu věnovat nebude či to neví (odpovědi 3c, 3d) a přesto ze zeměpisu maturují. Důvody však mohou mít samozřejmě i jiné.

Hodnocení současných výchovně-vzdělávacích požadavků

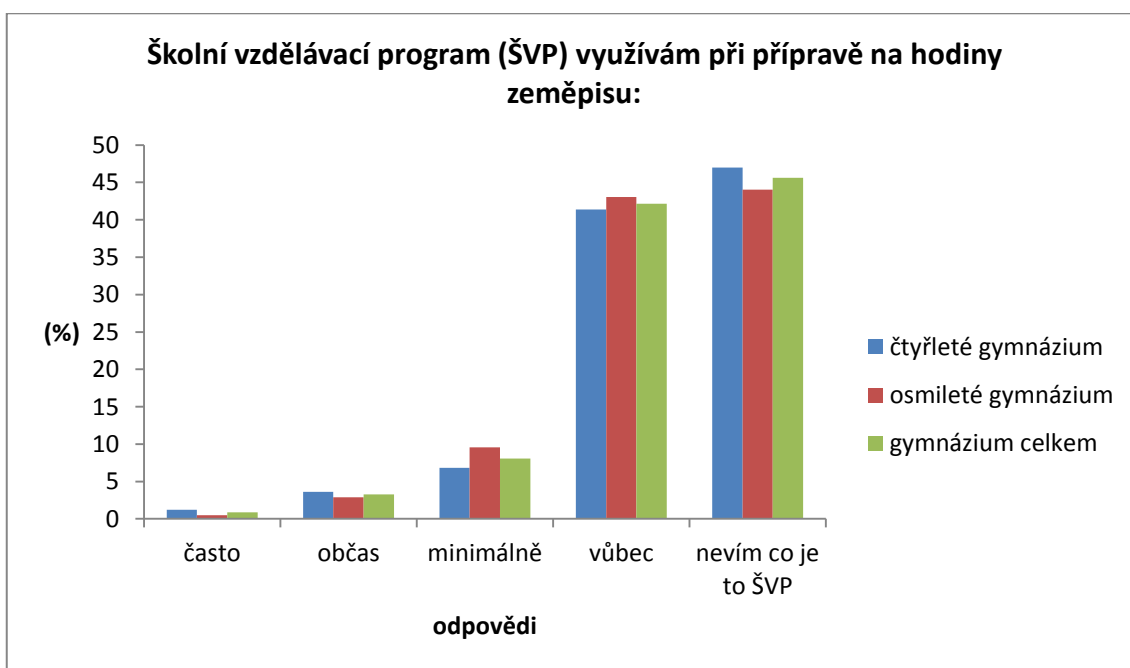
Prostřednictvím další skupiny otázek bylo zkoumáno, v jaké míře jsou žákům srozumitelné požadavky kladené školou na výstupní úroveň jejich znalostí a dovedností ze zeměpisu, zda vědí, co je to školní vzdělávací program (ŠVP), ve kterém jsou tyto požadavky zakotveny, kde se s jeho obsahem mohou seznámit a zda ŠVP při přípravách na hodiny zeměpisu i jiných předmětů využívají. Podle platné legislativy (zákon 561/2004, tzv. školský zákon) jsou výchovně-vzdělávací požadavky pro čtyřletá a vyšší ročníky víceletých gymnázií primárně determinovány v Rámcově vzdělávacím programu (RVP) pro gymnázia a následně rozpracovány v ŠVP jednotlivých škol. Z těchto dokumentů by potom měly vycházet individuální požadavky kladené na žáky ze strany jednotlivých vyučujících a zadání maturitních témat se soubory případných podotázek pro profilovou část maturitní zkoušky. V otázce hodnocení srozumitelnosti požadavků kladených školou na výstupní úroveň žákovských znalostí a dovedností ze zeměpisu (otázka č. 5) měli respondenti prostřednictvím čtyř nabízených odpovědí určit, v jaké míře jsou jim tyto požadavky jasné (*a) téměř bez výhrad jasné, b) spíše jasné, c) spíše nejasné, d) zcela nejasné*). Z výsledků šetření vyplynulo, že tyto

požadavky považují žáci v souhrnu za srozumitelné, neboť je za téměř bez výhrad jasné zvolilo z celkem 457 žáků 93 z nich (20,35 %) a jako spíše jasné je označilo 290 žáků (63,46 %). Přesto existuje poměrně početná skupina 63 žáků (13,79 %), která požadavky považuje za spíše nejasné. Za zcela nejasné je potom označilo 11 žáků (2,4 %). Při bližším pohledu dále vyplývá skutečnost, že rozdíly v odpovědích v jednotlivých třídách jsou poměrně rozkolísané, např. odpověď 5a volilo v prvním ročníku čtyřletého gymnázia Ústí nad Orlicí 7,40 % žáků, zatímco v Čáslavi v témže ročníku gymnázia 26,09 % žáků a v sextě dokonce 30,77 % žáků. Výrazné rozdíly se vyskytly i v rámci jedné školy, např. v Ústí nad Orlicí volilo odpověď 5b v prvním ročníku plných 81,48 % žáků, ve třetím a čtvrtém ročníku téže školy pouze 37,5 % žáků. Dále autor považuje za nutné zdůraznit, že i přes proklamovanou spokojenost se v další části dotazníkového šetření vyslovila většina respondentů pro vytvoření a následné využití geografických vzdělávacích standardů. Stejně tak ve skupině 74 žáků, kteří považují školní požadavky za spíše nejasné nebo zcela nejasné (odpovědi 5c, 5d) se 16 žáků (21,62 %) v rámci otázky č. 12 vyslovilo tak, že má zájem zeměpisné standardy rozhodně využívat (odpověď 12a) a dalších 34 žáků (45,95 %) alespoň spíše využívat (odpověď 12b). Zbývající přibližně jedna třetina žáků, kterým současné školní požadavky nevyhovují, nemá o využití standardů zájem nebo se nevyjádřila.

Mapováno bylo též povědomí žáků o existenci ŠVP. Na otázku, zda žáci vědí, co je to školní vzdělávací program (otázka č. 6), mohli respondenti zvolit jednu ze dvou nabízených odpovědí (*a*) ano, *b*) ne). Výsledek 236 ze 460 žáků (51,30 %), kteří vědí o existenci ŠVP (zbývajících 224 žáků (48,70 %) o existenci neví) je možno interpretovat jako tristní výsledek školské reformy minulých let, který ukazuje na určitou formálnost významu a využití ŠVP ve výchovně-vzdělávací praxi. Pochopitelná je snad nedostatečná informovanost v prvních ročnících studia, malou znalost však projeví i žáci některých maturitních tříd (v Soběslavi pouze 45% znalost ve čtvrtém ročníku čtyřletého gymnázia a dokonce jen 25% znalost v oktávě). Nepatrně větší informovanost (o necelých 5 %) panuje mezi žáky víceletých gymnázií oproti gymnáziím čtyřletým. Zajímavé je srovnání s výsledky podobně koncipované otázky položené rodičům žáků gymnázia v Čáslavi, kde má o existenci ŠVP povědomí 56,25 % rodičů, zatímco negativně odpovědělo 43,75 % rodičů - tedy výsledek srovnatelný s odpověďmi žáků, možná překvapivě dokonce o několik procent ve prospěch informovanosti rodičů.

V návaznosti na zjištění faktu, zda žáci mají povědomí o existenci ŠVP bylo prostřednictvím otázky č. 7, která byla koncipována jako otázka s volnou odpovědí, zjišťováno, zda žáci vědí, kde se seznámit s obsahem ŠVP své školy a zda je tedy splněn základní předpoklad pro jeho další využití. Na otázku odpovědělo celkem 460 žáků. Jejich odpovědi byly rozděleny do následujících kategorií: a) internetové stránky školy, internet; b) vyučující, škola; c) nevím, nevyplnil; d) jiná odpověď. Nejčastěji se vyskytovala odpověď „nevím“ či otázka zůstala bez odpovědi (celkem 243 žáků, 52,87 %), což koresponduje se zjištěnou absencí povědomí o existenci ŠVP (viz otázka č. 6). Na internetu či přímo na internetových stránkách školy by dokument hledalo 176 žáků (38,26 %), obecně ve škole nebo u vyučujícího 28 žáků (6,09 %) a jinou odpověď uvedlo 13 žáků (2,83 %) – např. „učebnice“, „e-darling.cz“, „čert ví“ aj. Souhrnné výsledky pro čtyřleté i víceletá gymnázia jsou téměř totožné.

Nezbytným předpokladem pro naplnění cílů definovaných prostřednictvím RVP a ŠVP je jejich skutečné využívání ve školské praxi. Cílem otázky č. 8 tedy bylo zjistit, zda a s jakou intenzitou žáci využívají ŠVP své školy při přípravách na hodiny zeměpisu. Žáci vybírali jednu z nabízených odpovědí (a) často, b) občas, c) minimálně, d) vůbec, e) nevím co to je ŠVP) s různou mírou četnosti využívání ŠVP.



Obr. 8: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 8 Žákovského dotazníku

Ze zjištěných výsledků vyplynulo, že žáci při svých přípravách na hodiny zeměpisu ŠVP prakticky nevyužívají – odpověď „často“ zvolili pouze 4 ze 458 žáků (0,87 %), občas využívá ŠVP dalších 15 žáků (3,28 %) a 37 žáků (8,08 %) ho využívá minimálně. Naproti tomu 193 žáků (42,14 %) nevyužívá ŠVP vůbec a 209 žáků (45,63 %) dokonce neví, co to ŠVP je (pozn.: v otázce č. 6 nevědělo o existenci ŠVP 224 ze 460 žáků). Výsledky zjištěné na všech třech školách, kde bylo šetření provedeno, spolu korespondují. Zároveň bylo zjištěno, že z 56 žáků, kteří alespoň minimálně využívají ŠVP své školy k přípravě na zeměpis (odpovědi 8a, 8b, 8c) ho 49 z nich (87,5 %) zároveň využívá alespoň minimálně (odpovědi 9a, 9b, 9c) k přípravě na jiné vyučovací předměty. Zbývajících 7 žákům (12,5 %) tak nečiní. Na druhou stranu existují i žáci, kteří využívají ŠVP k přípravě na jiné předměty a nevyužívají ho k přípravě na zeměpis. Dále autor zjišťoval, s jakou frekvencí využívají ŠVP k přípravě na zeměpis žáci, kteří v šetření uvedli, že budou určitě nebo spíše maturovat ze zeměpisu (odpovědi 4a, 4b). V rámci 104 potenciálních maturantů, kteří na otázku č. 8 odpověděli, je ŠVP využíván nepatrně častěji oproti celému vzorku žáků; alespoň minimálně (odpovědi 8a, 8b, 8c) ho využívalo 19 žáků (18,27 %), často a občas (pouze odpovědi 8a, 8b) však jen zanedbatelných 6 žáků (5,77 %). Dále bylo prostřednictvím obdobně koncipované otázky (otázka č. 9) zjišťováno, zda míra využití ŠVP k přípravě na výuku jiných předmětů je obecně ze strany žáků obdobná, jako u jejich přípravy na hodiny zeměpisu. Šetření ukázalo, že často využívají ŠVP k přípravě na vyučování ostatních předmětů 4 žáci (0,87 %) (2 z nich také zároveň často využívají ŠVP k přípravě na zeměpis), občas 20 žáků (4,37 %) a minimálně 54 ze 458 žáků (11,79 %). ŠVP nevyužívá 174 žáků (37,99 %) a odpověď „nevím, co je to ŠVP“ zvolilo 206 žáků (44,98 %). Zaznamenané výsledky jsou tedy obdobné jako u zjištěné míry využívání ŠVP pro přípravu na hodiny zeměpisu, rozdíly nepřesahují jednotky procent.

Zkoumán byl i pohled žáků na praktickou využitelnost ŠVP pro potřeby výuky zeměpisu (otázka č. 10). Respondenti odpovídali na to, zda si nemyslí, že část ŠVP jejich školy věnovaná předmětu Zeměpis je svým zpracováním nedostatečná (např., zda není obsah nesrozumitelný, příliš stručný, předkládané informace obecné apod.). Na výběr měli škálu odpovědí s různou mírou souhlasu (*a) rozhodně souhlasím, b) spíše souhlasím, c) spíše nesouhlasím, d) rozhodně nesouhlasím, e) neznám obsah ŠVP*). Ze zjištěných výsledků jednoznačně vyplývá, že téměř tři čtvrtiny žáků neznají obsah ŠVP ze zeměpisu (celkem 329 ze 458 žáků, tj. 71,83 %), negativní výsledek se na

jednotlivých školách pohybuje od 64,60 % na gymnáziu v Čáslavi po 75,42 % na gymnáziu v Ústí nad Orlicí. Ostatní žáci se dělí na dvě skupiny, přičemž první se kloní k názoru, že forma zpracování je nedostatečná (odpovědi 10a „rozhodně souhlasím“ a 10b „spíše souhlasím“ 1,09 %, resp. 10,04 %) a druhá k názoru, že forma zpracování je dostatečná (odpovědi 10c „spíše nesouhlasím“ a 10d „rozhodně nesouhlasím“ 13,32 % resp. 3,71 %). Zajímavý je pohled 56 žáků, kteří ŠVP v zeměpise alespoň minimálně používají (otázka č. 8 – odpovědi 8a, 8b, 8c), z nichž 24 žáků (42,86 %) označilo ŠVP své školy za materiál rozhodně či spíše nedostatečný (odpovědi 10a, 10b), zatímco 27 žáků (48,21 %) je opačného názoru (odpovědi 10c, 10d). Zbývajících 5 žáků obsah ŠVP své školy nezná, ačkoli se v otázce č. 8 označilo za jeho uživatele. Mezi 21 častými a občasnými uživateli ŠVP (pouze odpovědi 8a, 8b) je potom poměr odpovědi negativně hodnotících ŠVP (odpovědi 10a, 10b) vůči pozitivním hodnocením (odpovědi 10c, 10d) prakticky přesně opačný: 47,62 % (10 žáků) ku 42,86 % (9 žáků), zbývajících 2 „uživatelé“ obsah ŠVP neznají.

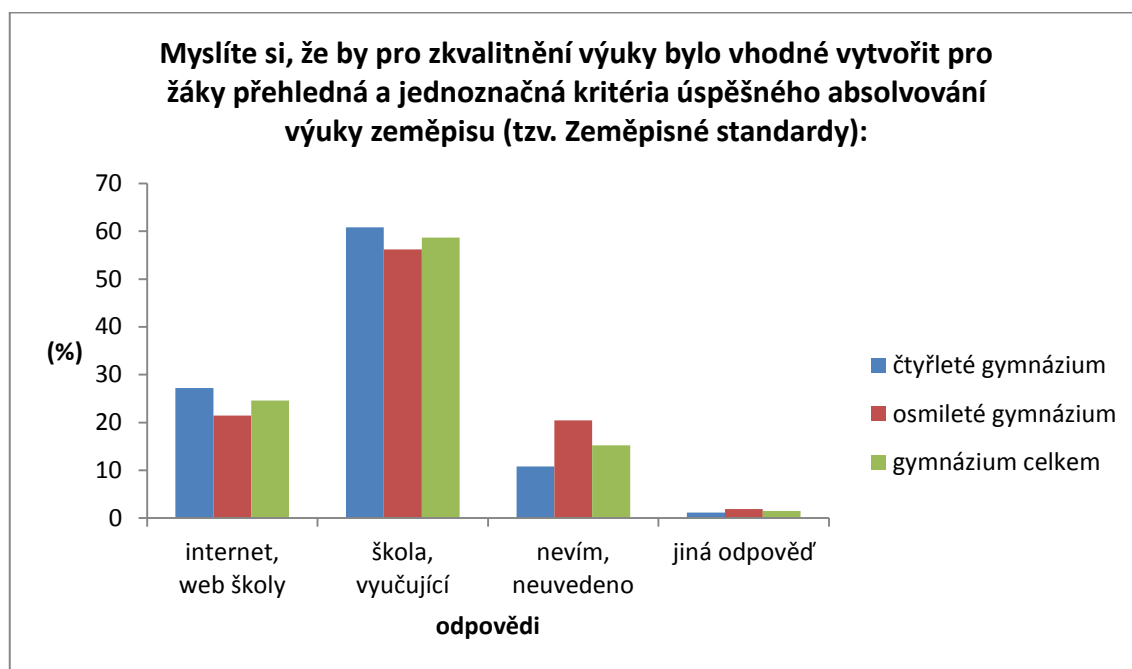
Vyhodnocován byl i obdobný pohled na ŠVP v rámci skupiny 104 potenciálních maturantů (odpovědi 4a, 4b), kteří na otázku č. 10 odpověděli. S formulací otázky rozhodně nebo spíše souhlasí (tj. pro potřeby výuky chápe stávající ŠVP jako nedostatečný) 12 potenciálních maturantů (11,54 %), pozitivně na ŠVP nahlíží 17 potenciálních maturantů (16,35 %). Zbýlých 75 žáků (72,12 %) obsah ŠVP nezná. Výsledky potenciálních maturantů téměř identicky kopírují celkové výsledky všech žáků.

Hodnocení potenciálních Zeměpisných standardů

V rámci posledního bloku otázek byl zjišťován názor žáků na to, zda považují vytvoření Zeměpisných standardů (ve smyslu přehledných a jednoznačných kritérií absolvování výuky) za krok směřující ke zvýšení kvality výuky, zda by měli zájem takový materiál používat a jakou by měl mít podobu.

Na otázku, zda by pro zkvalitnění výuky bylo vhodné pro žáky vytvořit přehledná a jednoznačná kritéria úspěšného absolvování výuky zeměpisu (otázka č. 11) v šetření odpovědělo 460 žáků. Respondenti vybírali ze škály odpovědí od rozhodného souhlasu po rozhodný nesouhlas (*a) rozhodně ano, b) spíše ano, c) spíše ne, d) rozhodně ne*), přičemž ve výsledcích jednoznačně převládal pozitivní pohled. Rozhodně je pro

vytvoření Zeměpisných standardů čtvrtina žáků (113 žáků, 24,57 %), další více než polovina je spíše pro (270 žáků, 58,70 %). Rozhodně proti bylo pouze 7 žáků (1,52 %), ostatní se kloní k názoru, že by vytvoření spíše nebylo vhodné (70 žáků, 15,22 %). Rozdíly zjištěné na jednotlivých školách nepřesahují jednotky procent, zásadní rozdíly autor nezjistil ani ve výsledcích mezi čtyřletým a víceletým gymnáziem.



Obr. 9: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 11 Žákovského dotazníku

Podrobnějším rozbořením odpovědí bylo dále zjišťováno, zda žáci, kteří si myslí, že vytvoření zeměpisných standardů povede ke zlepšení kvality výuky, budou chtít tyto standardy také využívat (viz dále otázka č. 12). Ze 113 žáků, kteří zvolili odpověď 11a (tj. jsou rozhodně pro vytvoření standardů), má 107 (94,69 %) z nich zájem tyto standardy využívat buď rozhodně ano (odpověď 12a) nebo spíše ano (odpověď 12 b). Dále zvolilo 270 žáků odpověď 11b (tj. jsou spíše ano pro vytvoření standardů), a z nich má zájem standardy využívat 81,85 % (opět souhrnně rozhodně i spíše ano). V rámci skupiny žáků, kteří si nemyslí, že by vytvoření standardů vedlo ke zvýšení kvality výuky (odpověď 11c) vyjádřila zájem standardy využívat (souhrnně rozhodně i spíše ano) nadpoloviční většina z nich (38 žáků, 55,07 %).

Určitým ukazatelem úspěšného zavedení Zeměpisných standardů do výchovně-vzdělávací praxe je projev zájmu o jejich využívání ze strany jejich potenciálních

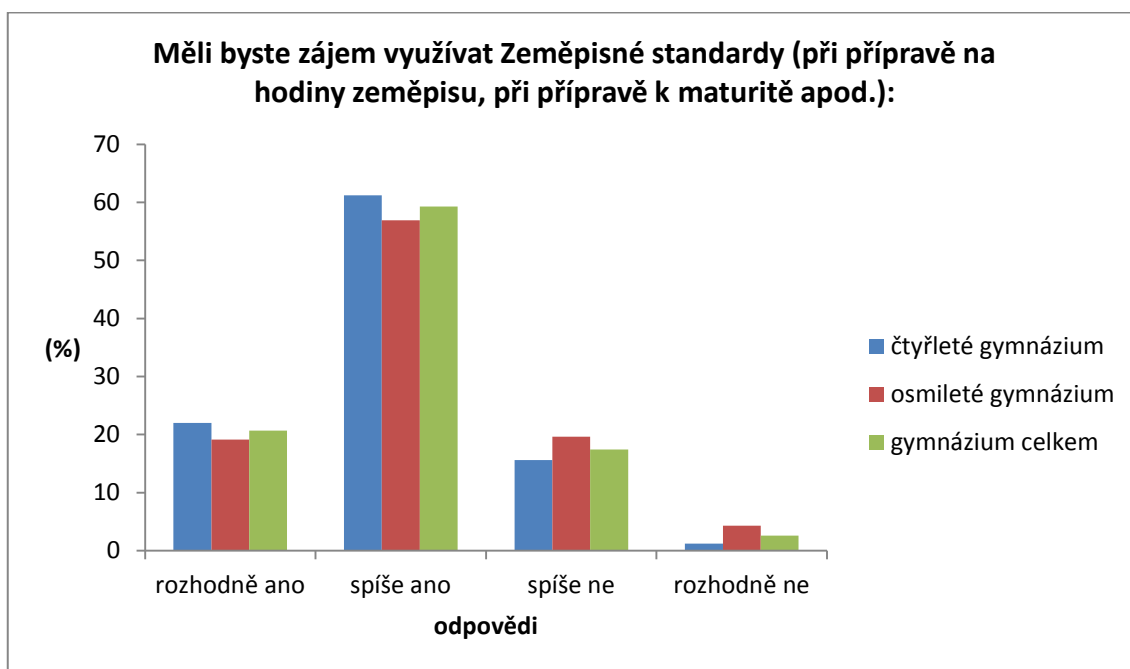
uživatelů, tj. žáků. Z tohoto důvodu byl prostřednictvím otázky č. 12 monitorován zájem žáků gymnázií využívat Zeměpisné standardy v rámci jejich středoškolského studia. Na otázku, zda by žáci měli zájem Zeměpisné standardy využívat, odpovědělo prostřednictvím nabízených odpovědí *a) rozhodně ano, b) spíše ano, c) spíše ne, d) rozhodně ne* celkem 459 žáků. Určitým způsobem projevilo zájem využívat Zeměpisné standardy 8 z 10 dotazovaných žáků (rozhodně ano 95 žáků, 20,70 %, spíše ano 272 žáků, 59,26 %). Okrajová skupina 12 žáků (2,61 %) rozhodně zájem využívat standardy nemá a zbývajících 80 žáků (17,43%) zájem spíše nemá. Odpověď „rozhodně ano“ volili zejména žáci gymnázia (čtyřletého i osmiletého) v Čáslavi, kteří projevili o využívání Zeměpisných standardů více než dvakrát vyšší zájem než žáci v obou zbývajících školách. Nejmenší zájem využívat Zeměpisné standardy statisticky projevili žáci maturitních ročníků. Ve čtvrtých ročnících standardy spíše nechce nebo rozhodně nechce využívat dohromady 38,58 % žáků, v oktávách víceletých gymnázií byla zjištěna prakticky stejná hodnota 39,65 %.

V rámci skupiny potenciálních maturantů ze zeměpisu (odpovědi 4a, 4b), kteří odpověděli na otázku č. 12 (celkem 105 žáků) jich má zájem využívat Zeměpisné standardy rozhodně (odpověď 12a) 32 z nich (30,48 %) a spíše (odpověď 12b) dalších 61 (58,10 %). Zbývajících 12 potenciálních maturantů (11,43 %) využívat Zeměpisné standardy nemá zájem. Celkově je tedy zájem využívat Zeměpisné standardy v rámci skupiny potenciálních maturantů ze zeměpisu vyšší než u ostatních žáků.

Ze získaných odpovědí byl zjišťován také zájem využívat Zeměpisné standardy u skupiny 74 žáků, kteří v rámci otázky č. 5 uvedli, že požadavky kladené školou na jejich výstupní úroveň znalostí a dovedností ze zeměpisu jsou jim spíše nejasné (odpověď 5c) nebo zcela nejasné (odpověď 5d). Z nich na otázku č. 12 odpovědělo celkem 73 žáků. Rozhodný zájem využívat standardy (odpověď 12a) vyslovilo 16 žáků (21,92 %), spíše má zájem (odpověď 12b) 34 žáků (46,58 %) a ostatních 23 žáků (31,51 %) zájem nemá. Zájem o využití standardů je tedy v porovnání s celkovými výsledky v rámci této skupiny žáků nižší.

Také u skupiny 23 žáků, kteří jednak negativně hodnotili srozumitelnost požadavků kladených školou na jejich výstupní úroveň (odpovědi 5c, 5d) a zároveň neměli zájem používat Zeměpisné standardy (odpovědi 12c, 12d) autor zjistil o téměř 15 % vyšší míru lhostejnosti a negativního hodnocení zeměpisu (odpovědi 1c, 1d – celkem 8 žáků, 34,78 %) oproti souhrnné hodnotě 20% podílu odpovědí 1c, 1d v rámci celého souboru

žáků. Při posuzování další skupiny, a to pouze žáků, kteří nemají zájem standardy využívat (odpovědi 12c, 12d – celkem 92 žáků) byla opět zjištěna vyšší míra lhostejnosti a negativního postoje k zeměpisu (odpovědi 1c, 1d – celkem 32 žáků, 34,78 %), tedy shodnou okolností stejné procentuální vyjádření jako v předchozí skupině.



Obr. 10: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 12 Žákovského dotazníku

Nezbytným předpokladem pozitivního přijetí Zeměpisných standardů je také jejich nastavení do uživatelsky přívětivé podoby. Proto bylo předmětem výzkumu zjištění, jak by podle mínění žáků měla vypadat optimální podoba zeměpisných standardů (otázka č. 13). Respondenti vybírali z deseti nabízených vlastností standardů (a) požadavky na znalosti a dovednosti žáka by měly být psané spíše formou souvislého textu, b) požadavky na znalosti a dovednosti žáka by měly být psané spíše schematicky formou odrážek, c) požadavky na znalosti a dovednosti žáka by měly být formulovány spíše obecněji, d) požadavky na znalosti a dovednosti žáka by měly být formulovány spíše detailněji, e) formulace požadavků na znalosti a dovednosti žáka v sobě mají nebo spíše mají obsahovat návrhy řešení, jak má být požadavek splněn, f) formulace požadavků na znalosti a dovednosti žáka v sobě nemají nebo spíše nemají obsahovat návrhy řešení, jak má být daný požadavek žákem splněn, g) Zeměpisné standardy by měly pro každou

kapitolu učiva obsahovat seznam klíčových pojmů, h) Zeměpisné standardy by měly obsahovat spíše obecná kritéria známkování, i) Zeměpisné standardy by měly obsahovat spíše detailní kritéria známkování, j) standardy nemusí obsahovat kritéria známkování), které byly pro lepší představivost doplněny ukázkami konkrétních formulací (viz originální zadání Žakovského dotazníku v elektronické příloze). Žáci mohli navolit libovolný počet možných vlastností. Většina nabízených možností byla koncipována jako protichůdná (a vs. b; c vs. d; e vs. f; h vs. i vs. j), aby lépe vynikl požadovaný výsledný charakter standardů. Ze získaných výsledků vyplynula následující „optimalizovaná“ podoba standardů: Zeměpisné standardy by měly být podle žáků formulovány prostřednictvím přehledných odrážek (namísto souvislého textu), požadavky na výstupy by měly být uvedeny detailněji (na úkor obecných formulací) a to včetně konkrétních návrhů plnění indikátorů. Většinově byl také požadován přehled klíčových pojmů. V oblasti uvedení kritérií známkování (autor by s odstupem času volil raději termín „hodnocení“) již výsledky tak jednoznačné nebyly. Převahu měla skupina požadující spíše obecná kritéria známkování nad skupinou preferující spíše kritéria detailní, nezřídka se však vyskytoval i názor tato kritéria do standardů nezavádět. Rozdíly mezi výsledky čtyřletého a víceletého gymnázia nejsou nijak zásadní, pohybují se v řádu jednotek procent. Zjištěná data byla následně využita při tvorbě autorova návrhu Geografických vzdělávacích standardů pro gymnázia. Pro tento účel bylo zajímavé zjištění zejména toho, jakým kombinacím klíčových vlastností standardů vyjádřených možnostmi c) „obecné formulace“, d) „podrobné formulace“, e) „návrhy řešení“ (rozuměj indikátorů, kritérií), f) „bez návrhů řešení“ dávají žáci přednost. Ve skupině 39 žáků, kteří spíše nebo rozhodně nemají zájem standardy využívat (odpovědi 12c, 12d) zvolilo kombinaci možností 13d + 13e (tj. podrobné formulace s návrhy řešení) 16 žáků (41,03 %), kombinaci 13d + 13f (podrobné formulace bez návrhu řešení) 12 žáků (30,77 %), zbylé kombinace získaly mezi 10 – 20 %. V klíčové skupině 211 žáků, kteří vyslovili zájem zeměpisné standardy využívat (rozhodně nebo spíše ano, odpovědi 12a, 12b) kombinaci 13d + 13e zvolilo 112 žáků (53,08 %), kombinaci 13d + 13f potom 51 žáků (24,17 %). Zbylé kombinace (13c + 13e, 13c + 13f) získaly méně než 15 %. Jednoznačně preferovaná je tedy podoba s detailnějšími formulacemi požadavků a kritérií jejich plnění.

Poslední otázka Žákovského dotazníku (otázka č. 14) sloužila jako indikátor hodnocení předběžného konceptu autorova návrhu Geografických vzdělávacích standardů pro gymnázia ze strany žáků. Respondenti měli za úkol prostudovat 4 různá předložená zpracování požadavků na jejich znalosti a dovednosti ze zeměpisu (konkrétně na téma „Stavba zemského tělesa a působení endogenních sil“), která byla označena písmeny A, B, C, D. Žáci měli zhodnotit srozumitelnost kladených požadavků a možnosti praktického využití předložených materiálů při přípravě na výuku (maturitu apod.). Následně měli na základě prostudování ukázek podle svých preferencí sestavit jejich pořadí. Otázku zpracovalo celkem 451 žáků, kteří jednotlivá zpracování seřadili od prvního do posledního místa. V souhrnných výsledcích byl žáky nejlépe hodnocený materiál zpracovaný Školním vzdělávacím programem gymnázia v Kolíně, který získal nejvíce prvních míst (197) a zároveň nejméně posledních míst (36), nejhůře naopak dopadl materiál z ŠVP Gymnázia Jana Keplera v Praze, který na první místo umístilo 36 žáků (nejméně ze všech zpracování), zatímco získal nejvíce předposledních (162) a posledních (172) míst. Zpracování Herinka a Tlacha bylo hodnoceno na prvním místě 88 žáky, na druhém místě 163 žáky, oproti tomu na třetí nebo čtvrté místo ho umístila v součtu početná skupina 200 žáků. Zajímavým způsobem ohodnotili žáci autorův návrh vzdělávacích standardů ze zeměpisu, který byl převážně hodnocen buď na prvním místě (druhý nejvyšší počet prvních míst – 130) nebo naopak na čtvrtém místě (166 hodnocení). K relativně vysokému počtu čtvrtých míst patrně přispělo podrobnější a na první pohled tedy vizuálně méně přehledné zpracování oproti stručnému a graficky přehlednému zpracování z Gymnázia Kolín. Přestože žáci neměli při hodnocení brát do úvahy množství požadovaných znalostí a dovedností, je možné, že žáky jejich větší uváděné množství odradilo. Otázka navíc byla v dotazníku zařazena až jako poslední a pozornost žáků již byla (minimálně na gymnáziu v Čáslavi, kde autor šetření osobně prováděl) nižší. Z výsledků vyplývá, že mezi žáky nepanovala jednoznačná shoda na preferovaném charakteru předložených materiálů, ukázalo se, že Školní vzdělávací program jedné školy může být přijímán velmi pozitivně, zatímco jiný může být výrazně odmítán. Při stanovení počtu prvních míst jako kritéria pozitivního hodnocení získaly lepší umístění materiály novějšího data (ŠVP Gymnázium Kolín, autorův návrh standardů) oproti oběma dalším materiálům z roku 2006. Může se však jednat spíše o náhodu, při započtení i druhých míst již výsledek není jednoznačný.

Zjišťován byl rovněž počet udělených prvních míst u skupiny žáků, kteří odpověděli, že chtějí ze zeměpisu určitě nebo spíše maturovat (odpovědi 4a, 4b). Ve skupině těchto potenciálních maturantů ze zeměpisu, u nichž je větší předpoklad využívání standardů v praxi, dopadlo pořadí stejně jako v rámci vyhodnocení všech žáků. Procentuální změny byly pouze minimální (návrh „B“ 43,14 % prvních míst, návrh „D“ 31,37 % prvních míst, návrh „A“ 16,67 % prvních míst, návrh „C“ 8,82 % prvních míst).

5.2 Diskuse k výsledkům Žákovského dotazníku

Dotazníkové šetření bylo provedeno ve spolupráci s místními pedagogy mezi žáky na Gymnáziu a Střední odborné škole pedagogické Čáslav, Gymnáziu Ústí nad Orlicí a Gymnáziu Soběslav. Cílem šetření bylo získání dat pro vyhodnocení pohledu žáků na problematiku středoškolské výuky zeměpisu, se zřetelem na úlohu stávajících školních vzdělávacích programů a využití a koncepci potenciálních vzdělávacích standardů ze zeměpisu. Šetření proběhlo celkem ve 23 třídách a to na čtyřletém gymnáziu (Čáslav, Ústí nad Orlicí, Soběslav), ve vyšších ročnících osmiletého gymnázia (Čáslav, Ústí nad Orlicí) a ve vyšších ročnících šestiletého gymnázia (Soběslav). Prostřednictvím tištěného dotazníku bylo osloveno celkem 497 žáků, z nichž 460 žáků dotazník zcela či částečně vyplnilo a odevzdalo. Porovnání dat získaných od žáků čtyřletých a víceletých gymnázií ukázalo, že se až na ojedinělé případy zjištěné výsledky příliš neliší, také rozdíly mezi jednotlivými školami nejsou zásadní.

Vyhodnocení první části dotazníku ukázalo, že žáci sledovaných škol mají k zeměpisu většinou pozitivní vztah, negativní postoj byl zaznamenán jen zcela ojediněle. Růst míry lhostejnosti k zeměpisu vrcholící v maturitních ročnících je patrně zapříčiněn absencí výuky zeměpisu v závěrečných ročnících (vyjma volitelných seminářů) a většinou již vyhraněnou studijní orientací nastávajících maturantů. Získané výsledky ukazují, že zeměpis patří na školách mezi žáky k nejoblíbenějším předmětům, což potvrzují i vlastní pedagogické zkušenosti autora. Zajímavé je v této souvislosti zjištění, které publikovali slovenští autoři Morvic a Kramářková (2013), kteří na základě svého výzkumu konstatují, že analýza oblíbenosti geografie „poukazuje u studentů na dlouhodobě přetrvávající image geografie jako vědy lehké, ve které je úspěšnost poměrně lehce dosažitelná na základě převážně verbálního projevu, jako vědy

o cestování“. Autorem provedené dotazníkové šetření ukázalo, že vztah žáků k zeměpisu byl na všech třech sledovaných školách významně formován osobou vyučujícího a obsahovou stránkou předmětu. Vzhledem k tomu, že žáci všech sledovaných škol vyjádřili jednoznačně kladný vztah k předmětu, lze usuzovat, že zjištěný významný vliv vyučujících zeměpisu na žáky je možno chápat v pozitivním smyslu slova. Jak uvádí Morvic a Kramářková (2013), oblíbenost toho kterého předmětu na základní či střední škole, resp. zvoleného studijního programu na vysoké škole přímo souvisí s osobou učitele. Dále uvádějí, že učitel kromě toho, že žákům či studentům zprostředkovává vědomosti, schopnosti a zručnosti zároveň vytváří image příslušného předmětu a formuje jejich profesionální život.

Vyhodnocení Žákovského dotazníku dále ukázalo, že je vztah k zeměpisu významně ovlivněn i možností praktického využití získaných znalostí a dovedností. Využití těchto znalostí a dovedností předpokládá ve svém budoucím profesním uplatnění plná čtvrtina žáků, převážná většina z nich však jen uplatnění částečné (mimo primárně geografické obory). V rámci maturitních tříd se chce alespoň částečně ve své profesní kariéře zeměpisu věnovat necelých 19 % maturantů (pro zajímavost Csachová (2016) s odvoláním na Girmanovou (2015) uvádí u maturantů na Slovensku hodnotu 23 % maturujících, kteří zeměpis chtějí na vysoké škole studovat alespoň jako doplňkový předmět). Necelá čtvrtina žáků zároveň uvažuje o maturitě ze zeměpisu, významná část z nich se však v maturitních třídách zeměpisu nadále věnovat nechce nebo ještě není rozhodnuta. To může souviset s faktem, že maturanti nemusí mít představu o tom, jak by se jako vystudovaní geografové uplatnili na trhu práce, případně neznají „příklady dobré praxe“. Na tento problém poukázali Morvic a Kramářková (2013), kteří na základě vyhodnocení dvou dotazníkových šetření provedených ve školních letech 2011/2012 a 2012/2013 mezi studenty prvních ročníků FPV UKF v Nitre zjistili, že pouze jedna čtvrtina studentů uvedla, že ze svého nejbližšího okolí zná odborníka se stejným vzděláním, jaké svým studiem sami získají. Lze se domnívat, že situace v České republice nebude zásadně odlišná. Rozhodování maturantů o jejich budoucí profesní orientaci také může významně ovlivnit to, jak na zeměpis (geografii) nahlíží společnost a jak je prezentován a popularizován v médiích. Slovenští autoři Tremboš (2006) nebo Morvic a Kramářková (2013) vidí jako překážku širšího uplatnění geografů ne právě lichotivý obraz geografie ve společnosti. Oproti tomu Medlík (2011) ve svém dotazníkovém šetření zjistil, že preference zeměpisu (na

základní škole) jsou v České republice v rámci veřejnosti poměrně vysoké, zeměpis byl veřejností hodnocen jako důležitější předmět, než např. dějepis, přírodopis, fyzika nebo chemie.

Cílem další části dotazníku bylo získat data o tom, zda jsou žákům školní požadavky na výstupní úroveň jejich znalostí a dovedností ze zeměpisu jasné (srozumitelné). Tyto požadavky považují téměř dvě třetiny žáků za spíše jasné, další pětina žáků dokonce za téměř bez výhrad jasné. Vzhledem k tomu, že téměř polovina žáků neví, co je to školní vzdělávací program, lze předpokládat, že požadované nároky získávají žáci přímo od svých vyučujících a sami je aktivně nevyhledávají. Ze zjištěných dat vyplývá, že uživatelů, kteří často nebo alespoň občas pracují při přípravě na hodiny zeměpisu (ale i ostatní předměty) s ŠVP své školy je pouze minoritní skupina čítající okolo 5 % žáků. A to i přesto, že se jedná o jeden ze základních kamenů současného vzdělávacího systému, jemuž byla v minulosti věnována nemalá mediální prezentace a při jeho tvorbě vynaloženo značné úsilí pedagogů. Vzhledem k těmto okolnostem, podpořeným skutečností, že se jedná o veřejně přístupný dokument, je možno hodnotit zjištěnou míru povědomí o ŠVP jako velmi nízkou, byť ne zcela překvapivou. Při hodnocení toho, zda je ŠVP svým zpracováním pro potřeby výuky dostačující materiál, mírně převažuje skupina hodnotící zpracování ŠVP pozitivně nad skupinou s negativním hodnocením. V rámci skupiny častých a občasných uživatelů ŠVP potom naopak mírně převažuje negativní hodnocení ŠVP. Celkově však většina žáků obsah ŠVP své školy nezná.

V otázce potenciálního využití zeměpisných standardů si přes 80 % žáků myslí, že by jejich vytvoření rozhodně nebo alespoň spíše vedlo ke zvýšení kvality výuky zeměpisu a drtivá většina z nich má zájem tyto standardy určitým způsobem využívat (u skupiny potenciálních maturantů ze zeměpisu má zájem téměř 90 % žáků). V maturitních ročnících obecně je však zájem využívat standardy přibližně poloviční než u celého vzorku žáků. Tuto nižší podporu lze vysvětlit v kontextu s výsledky otázky č. 4, podle kterých jsou tři čtvrtiny žáků maturitních ročníků již rozhodnuty, že ze zeměpisu určitě maturovat nebudou a nižší zájem o využití standardů je tedy u maturantů pochopitelný. U žáků, kteří nemají zájem Zeměpisné standardy využívat (rozhodně či spíše), výsledky ukázaly vyšší míru lhostejnosti a negativního postoje k zeměpisu než u ostatních respondentů. Jako jedno z možných vysvětlení je předkládán názor, že v rámci této skupiny nespokojených žáků může panovat obecně menší motivace ke studiu nebo negativní postoj k zeměpisu.

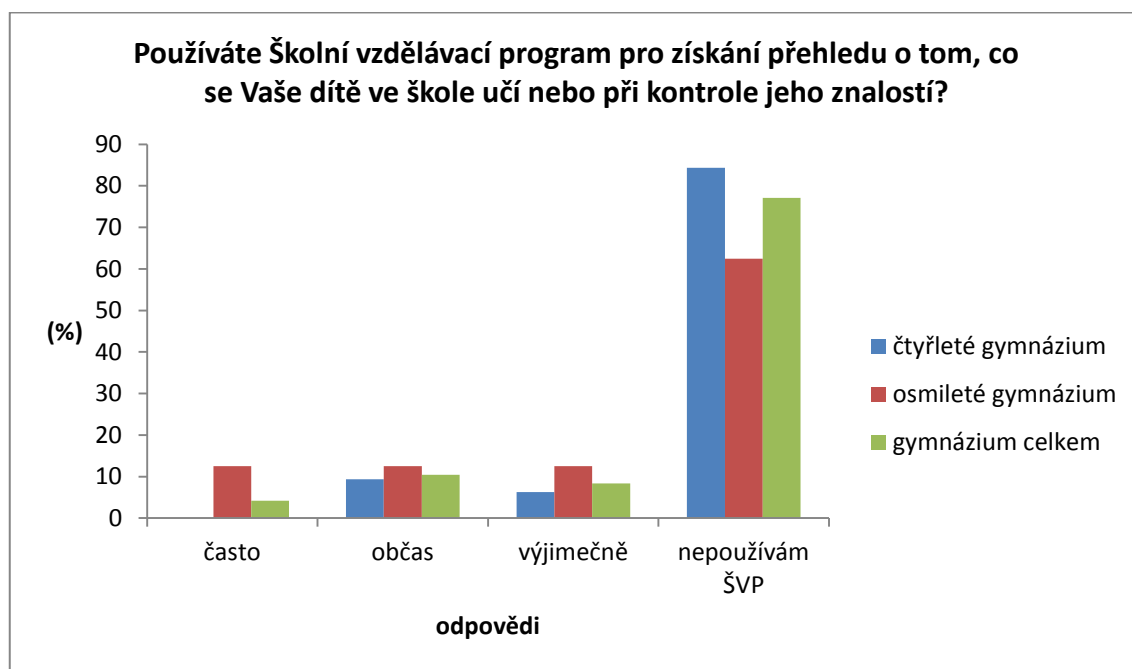
Zkoumán byl též názor žáků na strukturu a formu potenciálních Zeměpisných standardů pro gymnázia. Z výsledků vyplynulo, že více než tři čtvrtiny žáků preferují vizuální formu tvořenou prostřednictvím odrážek oproti souvislému textu, dále by požadavky na výstupní znalosti a dovednosti měly být podle žáků formulovány spíše detailněji než obecněji a měly by obsahovat konkrétní návrhy indikátorů plnění požadovaných znalostí a dovedností. Žáci také preferují vzájemnou kombinaci zmíněných upřednostňovaných vlastností. Většinou je také požadován soupis klíčových pojmů. Otázka uvedení kritérií známkování nemá zcela jednoznačný výsledek, mírně převažuje skupina zastánců přítomnosti obecných kritérií známkování. Zjištěné poznatky uplatnil autor při tvorbě vlastního návrhu Geografických vzdělávacích standardů pro gymnázia.

V poslední části dotazníku byla žákům předložena ke zhodnocení čtyři různá zpracování výstupních požadavků na znalosti a dovednosti, kterých by žáci měli dosáhnout v rámci výuky zeměpisu. Výsledky ukázaly velké rozdíly ve vnímání kvality zpracování vybraných zeměpisných kapitol předložených ŠVP dvou různých škol. Autorův vlastní návrh zeměpisných standardů získal druhý nejvyšší počet prvních, ale také zároveň druhý nejvyšší počet čtvrtých míst.

5.3 Postoje rodičů k výuce zeměpisu na gymnáziích

Mezi hlavní aktéry výchovně-vzdělávacího procesu patří, vyjma žáků a pedagogických pracovníků, také rodiče. Ti hrají v celém procesu klíčovou roli, neboť bez jejich aktivní účasti a podpory se většinou výrazně snižují studijní výsledky jejich dětí. Předpokladem úspěšné spolupráce mezi rodinou a školou je přehled o dění ve škole, včetně kontroly plnění cílů vzdělávání. Vzhledem k tomu, že v současné době je jediným oficiálním materiálem definujícím požadované výstupy vzdělávání na gymnáziích dvojice dokumentů RVP a ŠVP, bylo v rámci dotazníkového šetření mezi rodiči (Rodičovský dotazník) zjišťováno, zda mají o existenci ŠVP gymnázia v Čáslavi, ve kterém jsou specifikovány požadavky na výstupní úroveň jejich dětí, povědomí. Na otázku, zda ví o existenci ŠVP (otázka č. 1) odpověděli všichni rodiče, kteří dotazník odevzdali. Odpověď respondenti volili ze dvou nabízených možností (*a*) ano, *b*) ne), přičemž o existenci ŠVP věděla jen mírně nadpoloviční většina rodičů (27 rodičů, 56,25 %), zatímco 21 rodičů (43,75 %) uvedlo, že o zmíněném dokumentu neví.

Dále bylo mapováno, jak často využívají rodiče ŠVP gymnázia v Čáslavi jako zdroj informací o obsahu středoškolského učiva svých dětí (otázka č. 2). Respondenti měli při volbě své odpovědi na výběr škálu 4 možností vyjadřujících různou intenzitu využívání ŠVP (*a) často, b) občas, c) výjimečně, d) nepoužívám ŠVP*). Výsledek dopadl ještě méně lichotivěji než v případě znalosti existence ŠVP (viz otázka č. 1).



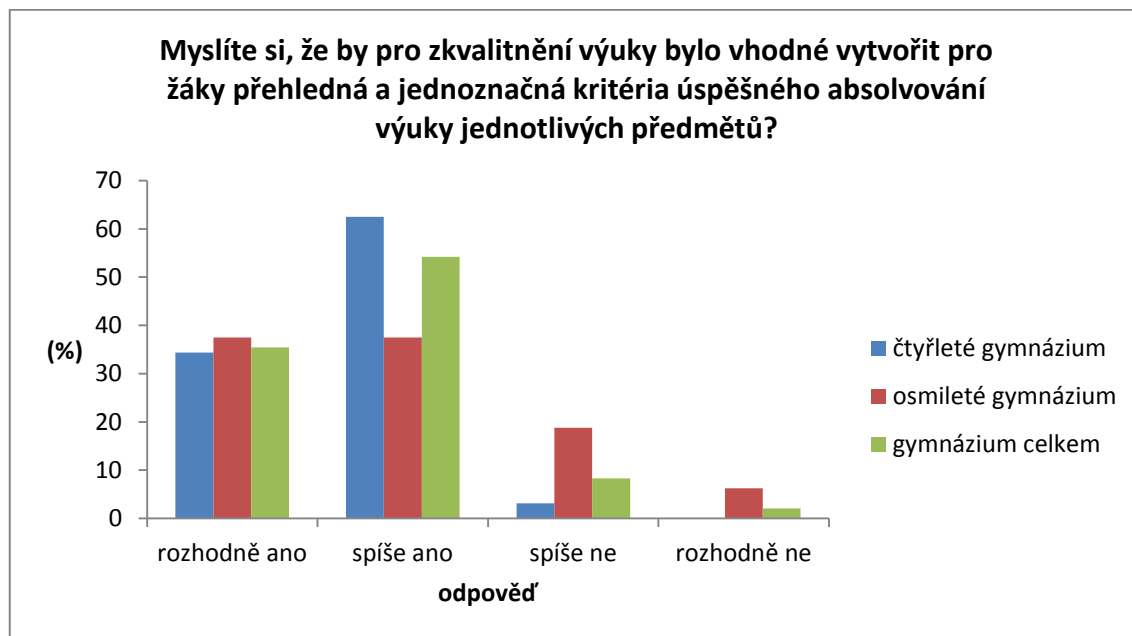
Obr. 11: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 2 Rodičovského dotazníku

Více než tři čtvrtiny rodičů (37 ze 48 rodičů, 77,08 %) Školní vzdělávací plán nepoužívalo (odpověď 2d). K tomu další 4 rodiče (8,33 %) ho používali pouze výjimečně (odpověď 2c). Často a občas (odpovědi 2a a 2b) používalo v součtu v dotazované skupině ŠVP pouze 7 rodičů (14,59 %). Ve všech třídách čtyřletého gymnázia se dokonce nenašel ani jediný rodič, který by ŠVP používal často, zato odpovědi „výjimečně“ nebo „nepoužívám ŠVP“ deklarovalo v součtu přes 90 % respondentů. Přesto, že se jednalo o poměrně malý vzorek dotazovaných, výsledky korespondovaly s četností využití ŠVP ze strany žáků čtyřletých i osmiletých gymnázií (viz otázky č. 8 a 9 Žákovského dotazníku). Navíc nebyl ŠVP příliš využíván ani ve skupině rodičů, kteří mají povědomí o jeho existenci. Z 27 rodičů, kteří v otázce č. 1 odpověděli, že vědí o existenci ŠVP (odpověď 1a), ho výjimečně či vůbec (odpovědi 2c, 2d) nepoužívalo 20 rodičů, tj. 74,07 %.

Před vlastní tvorbou návrhu Zeměpisných standardů bylo třeba zjistit, zda stávající ŠVP není pro potřeby rodičů již nyní dostačujícím materiálem, zda rodiče vidí v případném zavedení Zeměpisných standardů přínos pro kvalitu výuky a zda by vůbec měli zájem takové standardy využívat. Cílem tedy nejprve bylo prostřednictvím otázky č. 3 zjistit názor rodičů na použitelnost obsahu ŠVP gymnázia v Čáslavi. Respondenti měli vyjádřit své stanovisko k tvrzení, zda je ŠVP pro potřeby rodičů dostačující materiál. Na výběr měli škálu odpovědí od rozhodného souhlasu po rozhodný nesouhlas (*a) rozhodně souhlasím, b) spíše souhlasím, c) spíše nesouhlasím, d) rozhodně nesouhlasím, e) neznám obsah ŠVP*), ti, kteří neznali obsah ŠVP mohli zvolit odpověď „neznám obsah ŠVP“. Takových byla nakonec nadpoloviční většina (26 rodičů, 54,17 %), přičemž rozdíl mezi rodiči žáků čtyřletého a osmiletého gymnázia byl minimální (6,25 %). Tvrzení „rozhodně souhlasím“ zvolili jako svou odpověď 3 rodiče (6,25 %), spíše souhlasilo s tvrzením 11 rodičů (22,92 %). Odpověď „spíše nesouhlasím“ zvolilo celkem 8 rodičů (16,66 %), rozhodně nesouhlasil v žádné třídě ani jeden respondent. Rozdíly mezi rodiči žáků čtyřletého a osmiletého gymnázia byly minimální (do 5 %).

Názor na zkvalitnění výuky zeměpisu prostřednictvím vzdělávacích standardů byl zjišťován prostřednictvím otázky č. 4. Cílem šetření bylo zjistit, zda si rodiče myslí, že by vytvoření vzdělávacích standardů pro jednotlivé vyučovací předměty s kritérii úspěšného absolvování výuky vedlo ke zkvalitnění výuky. Respondenti vybírali jednu odpověď ze škály od rozhodného souhlasu po rozhodný nesouhlas (*a) rozhodně ano, b) spíše ano, c) spíše ne, d) rozhodně ne*). Naprostá většina rodičů uvedla, že by vytvoření standardů vedlo ke zkvalitnění výuky (rozhodně ano 17 rodičů, 35,42 % a spíše ano 26 rodičů, 54,17 %), což je v součtu dokonce o několik procent lepší výsledek, než jaký byl zjištěn u žáků v rámci Žakovského dotazníku (viz otázka č. 11 Žakovského dotazníku). K negativním odpovědím „spíše ne“ a „rozhodně ne“ se přihlásilo v součtu jen 5 rodičů (10,41 %). Zaznamenán byl znatelný rozdíl mezi postojem rodičů žáků čtyřletého gymnázia, kteří byli ve svých odpovědích optimističtější (odpovědi „rozhodně ano“ a „spíše ano“ v součtu 96,88 %) a rodičů žáků osmiletého gymnázia, z nichž naopak celá čtvrtina (25,00 %) projevila skeptický postoj (odpovědi „spíše ne“, „rozhodně ne“). U rodičů žáků čtyřletého gymnázia byl názor na pozitivní přínos standardů v jednotlivých ročních víceméně konstantní (součet odpovědí „rozhodně ano“ a „spíše ano“ byl v prvních třech ročnících plných 100 %, ve čtvrtém

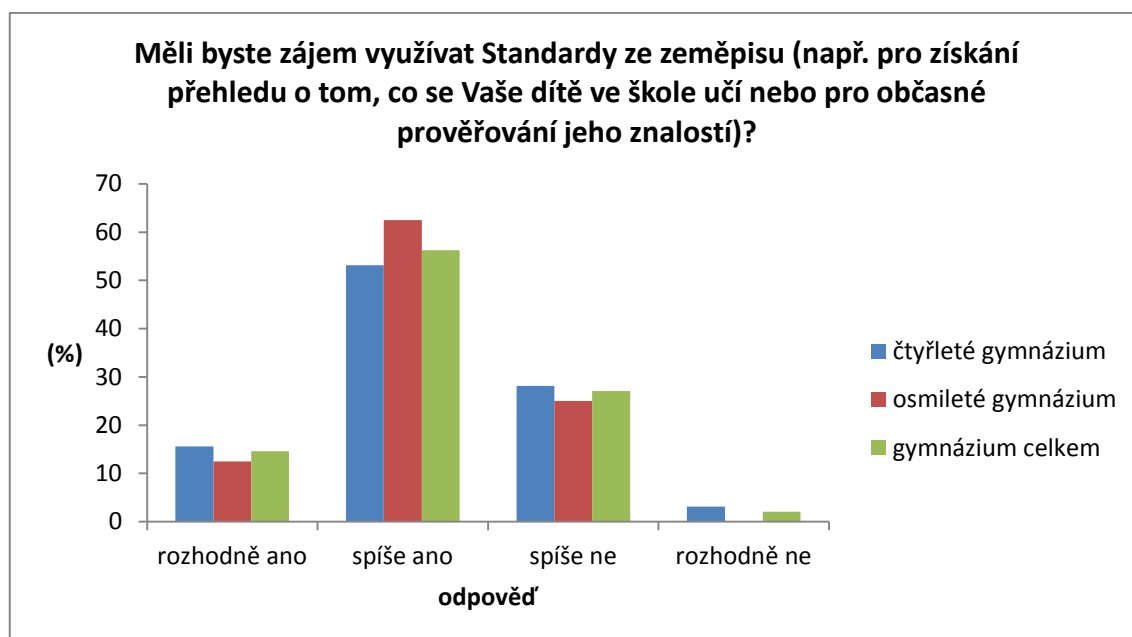
ročníku 85,71 %) u rodičů žáků sexty až oktávy klesal ze 100 % v sextě, přes 83,33 % v septimě po 40 % v oktávě.



Obr. 12: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 4 Rodičovského dotazníku

V otázce zmapování potenciálního zájmu o využívání vzdělávacích standardů ze zeměpisu ze strany rodičů (otázka č. 5) vybírali dotazovaní jednu odpověď ze škály od rozhodného souhlasu po rozhodný nesouhlas (a) *rozhodně ano*, b) *spíše ano*, c) *spíše ne*, d) *rozhodně ne*). Rozhodný zájem o využívání standardů vyslovilo 7 rodičů (14,59 %), spíše by standardy využívalo 27 rodičů (56,25 %). Standardy by spíše nevyužívalo 13 rodičů (27,08 %) a určitě by je nevyužíval 1 rodič (2,08 %). Zaznamenané rozdíly mezi názory rodičů čtyřletého a osmiletého gymnázia byly minimální. Za pozornost stojí srovnání výsledků v jednotlivých ročnících, kde zejména u rodičů žáků čtyřletého gymnázia klesal s rostoucím věkem jejich dětí zájem standardy využívat (součet odpovědí „rozhodně ano“ a „spíše ano“ činil 90 % v prvním ročníku, 70 % ve druhém ročníku, 60 % ve třetím ročníku a 42,86 % ve čtvrtém ročníku). U rodičů žáků osmiletého gymnázia nebyly zaznamenané rozdíly ve výsledcích v jednotlivých ročnících tak výrazné. Při srovnání s výsledky otázky č. 4 je zajímavé, že zatímco u rodičů žáků osmiletého gymnázia byl součet pozitivně laděných odpovědí u otázek č. 4 a 5 shodný, u rodičů žáků čtyřletého gymnázia byl přes jednoznačně převažující názor na pozitivní přínos standardů do výuky zájem o jejich využívání

v některých třídách výrazně nižší. Například ve třetím ročníku činil rozdíl mezi pozitivním vnímáním standardů a zájmem o jejich využívání 40 %, ve čtvrtém ročníku potom 42,85 %. Z podrobnějšího rozboru zaznamenaných odpovědí všech rodičů vyplývá, že pokud rodiče zvolili pozitivně laděnou odpověď na otázku č. 4 (odpovědi 4a, 4b, tj. myslí si, že vytvoření Zeměpisných standardů povede ke zkvalitnění výuky), volili zároveň většinou i pozitivní odpověď na otázku č. 5 – odpovědi 5a, 5b (32 ze 43 případů, tj. 74,42 %), tzn., že mají zároveň zájem o využití těchto standardů.



Obr. 13: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 5 Rodičovského dotazníku

Skutečnost, zda rodiče budou reálně vzdělávací standardy při práci se svými dětmi používat, může naznačit míra jejich zájmu o kontrolu obsahové náplně vyučovacích předmětů jejich dětí. Cílem šetření tedy bylo zjistit, zda a jak často se rodiče zajímají o obsahovou stránku vyučovacích předmětů svých dětí (otázka č. 6). Rodiče vybírali odpověď ze šesti nabízených možností (*a) pravidelně téměř každý den, b) minimálně jednou týdně, c) nepravidelně minimálně jednou za měsíc, d) nepravidelně minimálně jednou za pololetí, e) nepravidelně pouze při studijních problémech, f) o obsahovou náplň se nezajímám*) vykazujícími různou míru četnosti zájmu o obsah vyučovacích předmětů. Pravidelně téměř každý den se o obsahovou stránku předmětu zajímala poměrně početná skupina 12 rodičů (25,00 %). Minimálně jednou týdně potom dalších 17 rodičů (35,42 %) a minimálně jednou za měsíc 10 rodičů (20,83 %). Na druhou

stranu byla zjištěna i poměrně početná skupina respondentů, kteří se o obsahovou stránku vyučovacích předmětů zajímali minimálně nebo vůbec (odpovědi 6d, 6e, 6 f) – v součtu 9 rodičů (18,75 %). Při bližším rozboru odpovědí vyplynulo, že u této skupiny rodičů převažují ti, kteří nevědí o existenci ŠVP (odpověď 1b; 5 rodičů, 55,56 %), používají ho výjimečně či vůbec (odpovědi 2c, 2d; 8 rodičů, 88,89 %) a spíše či rozhodně nemají zájem využívat Standardy ze zeměpisu (odpovědi 5c, 5d; 7 rodičů, 77,78 %).

Poslední otázka Rodičovského dotazníku (otázka č. 7) sloužila ke stanovení prioritních cílů, ke kterým by podle rodičů měla směřovat výuka zeměpisu a to pro jejich následnou implementaci do návrhu Zeměpisných standardů. V nabídce odpovědí bylo uvedeno osm možností, včetně jedné volné odpovědi (*a) výchově budoucích profesionálních geografů, b) rozvoji všeobecných znalostí o světě a společnosti, c) rozvoji kritického myšlení, d) rozvoji mezipředmětových vazeb, e) rozvoji odpovědnosti za sebe i společnost, f) rozvoji environmentálního povědomí, g) rozvoji dovedností využitelných v praktickém životě, h) jiné (uved'te):*), které představovaly různé cíle, jichž by mělo být prostřednictvím výuky zeměpisu dosahováno. Z uvedených možností měli rodiče vybrat čtyři preferované odpovědi. Téměř všichni rodiče (46 rodičů, 95,83 %) preferovali odpověď „rozvoj všeobecných znalostí o světě a společnosti“, což je dle autora v souladu s všeobecně rozšířenou představou veřejnosti o cílech výuky zeměpisu. Více než polovina rodičů (27 rodičů, 56,25 %) potom zvolila odpověď „rozvoj dovedností využitelných v praktickém životě“ a významná část (21 rodičů, 43,75 %) také odpověď „rozvoj odpovědnosti za sebe a společnost“. Zjištěna byla i poměrně vysoká poptávka po rozvoji kritického myšlení a mezipředmětových vazeb (shodně 14 rodičů, 29,17 %). Zatímco u ostatních odpovědí byly preference rodičů žáků čtyřletého a osmiletého gymnázia obdobné, rozvoj kritického myšlení, resp. mezipředmětových vazeb požadovali v procentuálním vyjádření hlavně rodiče žáků osmiletých gymnázií (43,75 %, resp. 37,50 % osmileté gymnázium ku 21,88 %, resp. 25,00 % čtyřleté gymnázium).

5.4 Diskuse k výsledkům Rodičovského dotazníku

V průběhu měsíců října a listopadu 2016 proběhlo dotazníkové šetření mezi rodiči žáků čtyřletého a osmiletého gymnázia v Čáslavi. Prostřednictvím žáků bylo mezi rodiče

distribučováno celkem 142 dotazníků, z nichž rodiče vyplnili 48 dotazníků (návrstnost 33,80 %). Rozdíl mezi návratností na čtyřletém a osmiletém gymnázium byl minimální a to 2,78 % ve prospěch čtyřletého gymnázia. Ze zjištěných dat vyplynula skutečnost, že s délkou studia žáků na škole mírně klesala ochota k vyplnění dotazníku ze strany rodičů. Jedním z cílů dotazníku bylo zjistit, zda mají rodiče povědomí o existenci Školního vzdělávacího programu gymnázia v Čáslavi, jak často ho využívají (např. jako zdroj informací o obsahové stránce předmětu nebo při kontrole výstupů výuky) a zda se jedná pro jejich potřeby o dostačující materiál. Dále byl zjišťován názor, zda by vytvoření výukových standardů s kritérii úspěšného absolvování výuky vedlo ke zkvalitnění výchovně-vzdělávacího procesu a zda by takové standardy rodiče využívali. Předmětem výzkumu také bylo zjištění, jak často se rodiče zajímají o obsahovou náplň vyučovacích předmětů a které výchovně-vzdělávací cíle při výuce zeměpisu považují za nejdůležitější. Výsledky ukázaly, že o existenci příslušného ŠVP sice ví nadpoloviční většina rodičů, ale na druhé straně více než 40 % rodičů o tomto základním vzdělávacím dokumentu neví. Vzhledem k úsilí, které v minulosti doprovázelo tvorbu ŠVP a navzdory klíčové úloze, kterou by tyto programy měly ve výchovně-vzdělávacím procesu plnit, nebyl zjištěný výsledek šetření příliš pozitivní. Přestože se jedná o veřejně přístupný materiál a jeden z hlavních výstupů školské reformy, který by měl využívat široký okruh uživatelů od pedagogických pracovníků, přes žáky škol až po jejich rodiče, tento dokument, jak ukázalo šetření, valná většina rodičů vůbec nepoužívá, případně ho používá jen výjimečně. Z rodičů, kteří znají obsah ŠVP se jich větší část klání k názoru, že je pro jejich potřeby dostačujícím materiálem. Naprostá většina rodičů (89,59 %) si také myslí, že by ke zkvalitnění výuky obecně přispělo vytvoření výukových standardů, které by obsahovaly přehledná a jednoznačná kritéria úspěšného absolvování studia. Zároveň více než dvě třetiny rodičů vyjádřily zájem tyto standardy, konkrétně určené pro zeměpis, využívat. O obsahovou stránku jednotlivých vyučovacích předmětů se téměř každý den stará čtvrtina rodičů, další více než třetina potom minimálně jednou týdně. Naopak sporadicky nebo vůbec se o obsahovou část výuky nestará dohromady plná čtvrtina rodičů. Výuka zeměpisu by měla u žáků podle jejich rodičů rozvíjet zejména všeobecné znalosti o světě a společnosti, dále dovednosti využitelné v praktickém životě a také odpovědnost za sebe i společnost. Nezanedbatelná část rodičů požadovala také rozvoj kritického myšlení a mezipředmětových vazeb, což je možno považovat za poměrně překvapivé, tato poptávka by se dala očekávat spíše u odborné pedagogické veřejnosti. Zajímavé je,

že rodiče měli obdobné preference jako učitelé zeměpisu a stejně jako pedagogové přikládali nejmenší význam výchově budoucích profesionálních geografů. K závěru, že veřejnost podporuje osvojování geografických schopností a dovedností využitelných v praktickém životě dospěl na základě svého dotazníkového šetření také Medlík (2011), který naproti tomu ale uvádí, že cíl „mít co největší obecný přehled o světě“ hodnotí veřejnost jako méně důležitý, než celou řadu dalších cílů geografického vzdělávání. Tento cíl byl veřejností podle Medlíka hodnocen až na sedmém místě z celkem 9 nabízených cílů (nejlépe byly hodnoceny cíle „porozumění místnímu regionu“ a „chápání příčin a důsledků přírodních a společenských vlivů na životní prostředí“) a dosáhl nižší bodové ohodnocení než potřebné pro stupeň „ani bezvýznamné, ani důležité“. Csachová (2016), která se odvolává na výzkum Girmanové (2015), však uvádí ze sousedního Slovenska postoj tentokrát středoškolských studentů, kteří přikládají všeobecnému (geografickému) přehledu značný význam, podobně jako respondenti (učitelé i rodiče) autorova šetření. Autor považuje za vhodné, aby zjištěná fakta o prioritních cílech výuky ze strany rodičů pedagogové promítli do svých konceptů výuky zeměpisu.

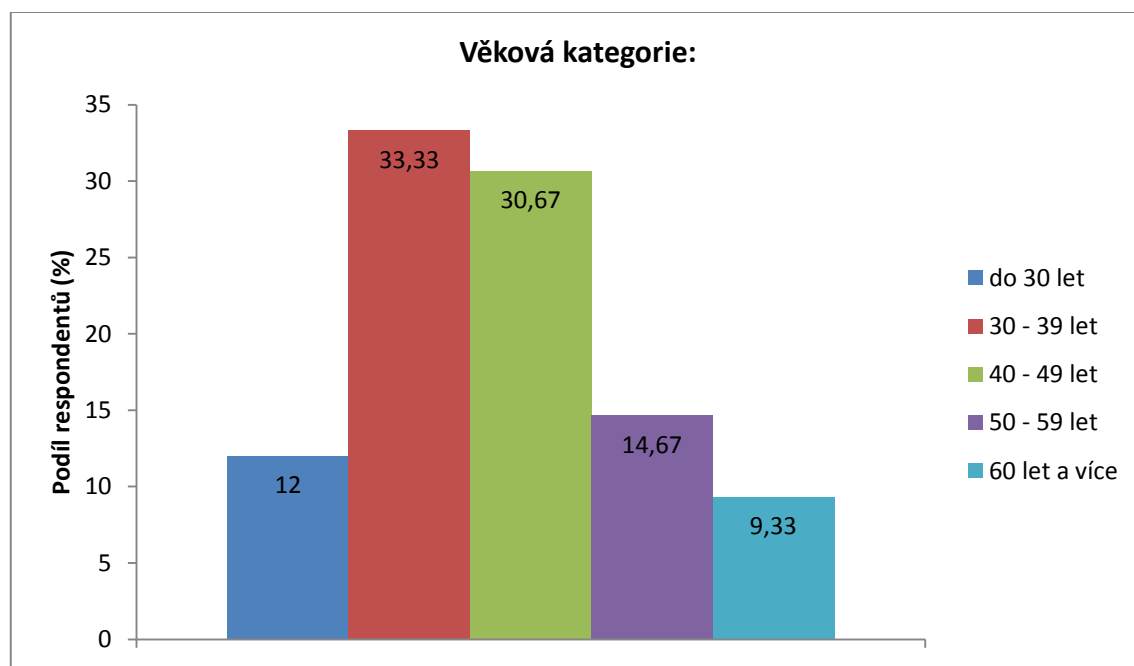
5.5 Postoje učitelů k výuce zeměpisu na gymnáziích

Cílem Učitelského dotazníku bylo zmapování struktury vyučujících zeměpisu na gymnáziích a jejich názorů na rozmanité aspekty výuky, včetně postojů k fungování systému ŠVP/RVP a stanovisek k využití vzdělávacích standardů ze zeměpisu.

Charakteristika vyučujících zeměpisu na gymnáziích

První skupina otázek dotazníku (otázky č. 1 až 4-2) byla zaměřena na zjištění struktury vyučujících zeměpisu podle pohlaví, věku, délky pedagogické praxe a zkušeností s výukou na dalších typech škol. Na tyto otázky odpovědělo celkem 75 respondentů. Z nich bylo 29 mužů (38,67 %) a 46 žen (61,33 %). Nejpočetněji zastoupenou věkovou skupinou byli vyučující ve věku 30 – 39 let (25 vyučujících, 33,33 %) těsně následování skupinou ve věkovém rozmezí 40 – 49 let (23 vyučujících, 30,67 %). U starších pedagogů potom docházelo s nárůstem věku k poklesu početnosti dané skupiny. Začínajících pedagogů na školách v rámci průzkumu zjištěno 9 (12,00 %), což přibližně

odpovídá početnosti skupiny starších 60 let (7 pedagogů, 9,33 %). Generační obměna na školách tak není podle získaných údajů ohrožena. Tomu odpovídají i získaná data o délce pedagogické praxe, kdy nejkratší pedagogickou praxi (0 – 5 let) vykazovalo 13 pedagogů (17,33 %) a naopak nejdélší praxi (nad 26 let) prakticky stejně početná skupina 14 pedagogů (18,67 %). Nejpočetněji byli na školách zastoupeni pedagogové s praxí 11 – 15 let (15 pedagogů, 20,00 %).



Obr. 14: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 2 Učitelského dotazníku

Nadpoloviční většina respondentů (43 vyučujících, 57,33 %) má také zkušenosti z jiných typů škol, než jsou gymnázia. Z nich mají více než dvě třetiny (31 vyučujících, 70,45 %) zkušenost s výukou na základní škole, s odstupem následuje zkušenost s výukou na střední odborné škole (16 vyučujících, 36,36 %). Minoritní, i když ne zanedbatelnou skupinou jsou pedagogové se zkušeností ze středních odborných učilišť (4 vyučující, 9,09 %). Zároveň mělo 7 vyučujících (15,91 %) zkušenosti z více než jednoho typu školy mimo gymnázium. Dále bylo zjišťováno, zda respondenti vyučují zeměpis aprobovaně či neaprobovaně (otázka č. 5). Na otázku odpovědělo 74 osob, všichni kladně (100 %). Zkoumána byla i struktura dosaženého vzdělání, proto bylo šetřením zjišťováno, kdy a jakou vysokou školu, fakultu a obor respondenti vystudovali

(otázky č. 6-1 až 6-4). Nejčastěji byli vyučujícími zeměpisu absolventi Univerzity Palackého Olomouc (22 ze 75 vyučujících, 29,33 %, z toho dva vyučující uvedli zároveň Ostravskou univerzitu), Univerzity Karlovy v Praze (19 vyučujících, 25,33 %) a Masarykovy univerzity v Brně (12 vyučujících, 16,00 %). Prakticky ve všech krajích mají nejvyšší zastoupení absolventi z místních univerzit (např. Praha, Jihočeský, Jihomoravský, Královéhradecký, Moravskoslezský, Olomoucký, Plzeňský kraj), nebo alespoň z univerzit geograficky blízkých (např. ve Středočeském kraji Univerzita Karlova v Praze, v Kraji Vysočina Masarykova univerzita Brno apod.). Nejčastěji vyučující vystudovali přírodovědeckou fakultu (včetně kombinací s jinými fakultami 46 ze 72 vyučujících, 63,89 %) nebo pedagogickou fakultu (včetně kombinací s jinými fakultami 24 vyučujících, 33,33 %), zbývající respondenti uváděli v rámci volné odpovědi FTK, případně FTVS. Svůj vystudovaný obor uvedlo v rámci volné odpovědi celkem 74 vyučujících, nejvíce kombinaci zeměpisu s biologií (včetně kombinace s ochranou životního prostředí nebo geologií 19 vyučujících, 25,68 %). Celkem 18 vyučujících (24,32 %) uvedlo kombinaci s tělesnou výchovou (popřípadě dalším předmětem) a 14 vyučujících (18,92 %) kombinaci s matematikou. V kombinaci se zeměpisem dále pedagogové uváděli také různé cizí jazyky, chemii, dějepis, ale i např. výtvarnou výchovu. Samotný zeměpis jako vystudovaný obor uvedlo 8 pedagogů (10,81 %). Respondenti, kteří se šetření účastnili, absolvovali studium v rozpětí let 1975 – 2017. Prostřednictvím otázky č. 7 bylo zjištěno, že nejčastěji byli pedagogové aprobováni pro dva předměty (59 ze 75 vyučujících, 78,67 %), dalších 15 pedagogů (20,00 %) potom pro tři předměty (pozn.: v otázce č. 6-3 uvedlo tři vystudované obory v součtu pouze 11 respondentů) a aprobaci pro jeden předmět uvedl 1 vyučující (1,33 %). Z výsledků otázky č. 8 vyplynulo, že dva předměty také reálně na školách vyučovala nejpočetnější skupina 54 ze 75 pedagogů (72,00 %), tři předměty 14 pedagogů (18,67 %) a zbývající necelá desetina pedagogů vyučovala pouze jeden nebo naopak více než tři předměty. Součástí šetření také bylo zjištění, ve kterém kraji se nachází škola, na které respondenti vyučují (otázka č. 9). Získána byla data od 75 vyučujících z 13 krajů České republiky, nejvíce respondentů bylo ze Středočeského kraje (11 osob, 14,67 %), 8 respondenty (10,67 %) byly zastoupeny kraje Jihočeský, Královéhradecký a Olomoucký, stejně jako Hlavní město Praha.

Podmínky výuky zeměpisu na čtyřletých gymnáziích

Pro tvorbu reálně využitelných vzdělávacích standardů je z hlediska jejich rozsahu důležité znát počty hodin výuky daného předmětu, které mají vyučující skutečně k dispozici. Cílem dotazníkového šetření proto bylo zjištění, jak velkou hodinovou dotaci mají k dispozici vyučující zeměpisu na čtyřletých (a následně i víceletých gymnáziích), jaké je rozvržení učebního plánu v průběhu studia, zda jsou do výuky zeměpisu integrovány hodiny geologie nebo kolik hodin zeměpisných seminářů si mají možnost žáci na jednotlivých školách zvolit.

Výsledky otázky č. 10-1 ukazují, že se rozsah dotací zeměpisu na čtyřletých gymnáziích pohybuje v rozmezí 4 až 8 hodin za studium, přičemž nejčastější zjištěnou hodinovou dotací v průběhu celého studia bylo 6 hodin zeměpisu bez započtení případných hodin integrované geologie (45 ze 70 vyučujících, 64,29 %). Připočtením integrovaných hodin geologie (výsledky otázky č. 10-2) k hodinám zeměpisu se ukázala jako nejčastější výsledek otázky č. 10-3 celková hodnota opět 6 hodin výuky (34 odpovědí, 48,57 %), objevovala se také hodnota 4, 5 nebo 7 hodin (každá zastoupená přibližně 10 % respondentů). Byly zaznamenány i vyšší hodinové dotace, ale s výskytem pouze v řádu jednotek procent. Na základě získaných výsledků byla následně porovnávána četnost vzájemných kombinací hodin zeměpisu (výsledky otázky č. 10-1) a hodin geologie integrovaných do zeměpisu (výsledky otázky č. 10-2), přičemž nejčastěji se opakující kombinací byla kombinace 6 hodin zeměpisu a žádná hodina integrované geologie (31 ze 70 případů, 44,29 %), s odstupem byly druhou nejčetnější kombinací 4 hodiny zeměpisu a žádná hodina integrované geologie (8 případů, 11,43 %) a třetí nejčetnější kombinací 6 hodin zeměpisu a 1 integrovaná hodina geologie (7 případů, 10,00 %). Další 16 zjištěných kombinací mělo již četnost v řádu jednotek procent. Naprostá většina respondentů (66 ze 71 vyučujících, 92,96 %) v rámci otázky č. 11 uvedla, že se na jejich škole geologie nevyučuje jako samostatný předmět, u zbývajících respondentů se geologie jako samostatný předmět vyučuje.

Ze získaných dat bylo následnou analýzou zjišťováno, jakým způsobem jsou vyučovací hodiny rozděleny mezi jednotlivé ročníky studia. V rámci odpovědí 70 respondentů se vyskytly téměř tři desítky kombinací, z nichž byla jednoznačně nejčastější kombinace 2+2+2+0 hodin zeměpisu (od prvního do čtvrtého ročníku) a zároveň žádná integrovaná hodina geologie (24 odpovědí, 34,29 %), na druhém místě

potom s odstupem kombinace 2+2+0+0 hodin zeměpisu a opět žádná integrovaná hodina geologie (8 odpovědí, 11,43 %). Ostatní kombinace rozložení hodin byly uváděny nejčastěji pouze jedním či dvěma respondenty. Vyučující se také vyslovovali k otázce, zda považují počet hodin zeměpisu (včetně integrovaných hodin geologie), který mají na výuku k dispozici za dostačující (otázka č. 10-4). Výsledky byly poměrně vyrovnané, mírná většina (39 ze 70 vyučujících, 55,71 %) s hodinovou dotací nebyla spokojena, 31 vyučujících (44,29 %) ji naopak považovalo za dostačující. Učitelé také měli v dotazníku navrhnout počet hodin zeměpisu (včetně integrovaných hodin geologie), který považují za optimální pro celé období studia čtyřletého gymnázia (otázka č. 10-5). Celkem se ve výsledcích objevilo 12 různých návrhů, z nichž dominoval návrh na 8 hodin výuky (27 ze 60 respondentů, 45,00 %) a výrazněji byl zastoupen též požadavek na 6 hodin výuky (13 respondentů, 21,67 %). Četnost dalších návrhů nepřesáhla 10 %. Dále bylo zjišťováno, kolik hodin zeměpisu si mohou žáci čtyřletých gymnázií v rámci svého studia zvolit v podobě zeměpisných seminářů nebo volitelných předmětů se zeměpisnou problematikou (otázka č. 12). Ze 71 zaznamenaných odpovědí byly nejčastěji uváděny 2 nebo 4 hodiny (25 odpovědí, 35,21 %, resp. 21 odpovědí, 29,58 %), četnost ostatních odpovědí nepřevýšila 10 %.

Podmínky výuky zeměpisu na víceletých gymnáziích (kvinta – oktáva)

Otázky v tomto bloku byly použity stejné jako v případě získávání dat u čtyřletých gymnázií, proto mohou být zjištěné výsledky vzájemně porovnávány. V rámci dotazníkového šetření bylo zjišťováno, jak velkou hodinovou dotaci mají k dispozici vyučující zeměpisu na víceletých gymnáziích, respondenti jednak uváděli, kolik hodin zeměpisu (bez integrovaných hodin geologie) mají k dispozici na výuku v jednotlivých ročnících víceletých gymnázií, a také kolik mají k dispozici hodin geologie integrovaných do zeměpisu v jednotlivých ročnících víceletých gymnázií. Z dat získaných prostřednictvím otázky č. 13-1 vyplývá, že nejčastější hodinovou dotací v průběhu celého studia víceletého gymnázia je 6 hodin zeměpisu bez započtení případných hodin integrované geologie (41 z 67 vyučujících, 61,19 %), přičemž rozsah dotací se pohyboval v rozmezí 4 až 8 hodin za studium. Připočtením integrovaných hodin geologie (výsledky otázky č. 13-2) k hodinám zeměpisu se ukázala jako nejčastější výsledek otázky č. 13-3 celková hodnota opět 6 hodin výuky (31 odpovědí,

46,27 %), ve výsledcích se objevovala také hodnota 4, 5 nebo 7 hodin (všechny v rozmezí přibližně 9 až 13,5 %). Uváděny byly i vyšší hodinové dotace, ale s četností výskytu maximálně do pěti procent. Získané výsledky jsou tedy prakticky identické jako u čtyřletého gymnázia. Následně byl porovnáván výskyt vzájemných kombinací hodin zeměpisu a hodin geologie integrovaných do zeměpisu, kdy byla jako nejčastěji se opakující kombinace zjištěna kombinace 6 hodin zeměpisu a žádná hodina integrované geologie (29 z 67 případů, 43,28 %), s odstupem jako druhá nejčastější kombinace 4 hodiny zeměpisu a žádná hodina integrované geologie (9 případů, 13,43 %) a jako třetí nejčastější kombinace 6 hodin zeměpisu a 1 integrovaná hodina geologie (8 případů, 11,94 %). Dalších 15 zjištěných kombinací má již četnost v řádu jednotek procent. Naprostá většina respondentů uvedla v rámci otázky č. 14, že se na jejich škole geologie nevyučuje jako samostatný předmět (61 z 65 vyučujících, 93,84 %), u zbývajících respondentů se geologie jako samostatný předmět vyučuje. Získaná data také ukázala, jakým způsobem jsou vyučovací hodiny na víceletých gymnáziích rozděleny mezi jednotlivé ročníky studia. V odpovědích 67 respondentů bylo zaznamenáno 26 kombinací, z nichž byla nejběžnější kombinace 2+2+2+0 hodin zeměpisu (od kvinty do oktávy) a zároveň žádná integrovaná hodina geologie (24 odpovědí, 35,82 %), na druhém místě se značným odstupem kombinace 2+2+0+0 hodin zeměpisu a opět žádná integrovaná hodina geologie (8 odpovědí, 11,94 %). Ostatní kombinace rozložení hodin byly uváděny nejčastěji jedním či dvěma, maximálně pěti respondenty. Všechna uvedená data jsou v procentuálním vyjádření prakticky identická jako u výsledků čtyřletého gymnázia. Vyučující se také vyslovovali k otázce, zda považují počet hodin zeměpisu (včetně integrovaných hodin geologie), který mají k výuce k dispozici za dostatečný (otázka č. 13-4). Výsledky byly podobně jako u čtyřletého gymnázia vyrovnané, tentokrát však převažovala skupina spokojených vyučujících. Jako dostatečnou označilo hodinovou dotaci 37 z 67 vyučujících, 56,07 %), nespokojeno bylo 29 vyučujících (43,94 %). Pedagogové také prostřednictvím odpovědí na otázku č. 13-5 navrhli počet hodin zeměpisu (včetně integrovaných hodin geologie), který považují za optimální pro období studia vyšších ročníků víceletého gymnázia. Ve výsledcích se objevilo 11 různých návrhů, z nichž dominoval návrh na 8 hodin výuky (22 z 54 respondentů, 40,74 %) a výrazněji byl zastoupen též požadavek na 6 hodin výuky (14 respondentů, 25,93 %). Požadavek na 7 vyučovacích hodin byl zaznamenán v 6 případech (11,11 %), četnost dalších návrhů nepřesáhla jednotky procent. Dále bylo zjišťováno, kolik hodin zeměpisu si mohli žáci zvolit v rámci svého studia v podobě

zeměpisných seminářů nebo volitelných předmětů se zeměpisnou problematikou (otázka č. 15). Z 65 zaznamenaných odpovědí byly nejčastěji uváděny 2 nebo 4 hodiny (24 odpovědí, 36,92 %, resp. 16 odpovědí, 24,61 %), což jsou opět hodnoty srovnatelné se čtyřletým gymnáziem.

Praktické využití taxonomií vzdělávacích cílů

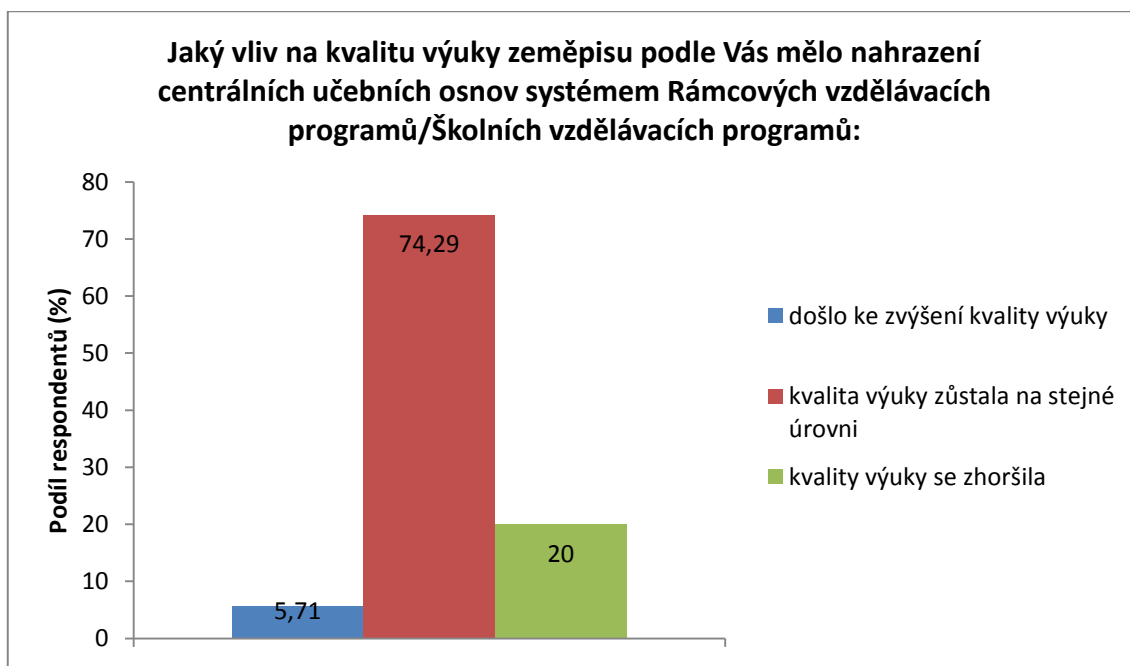
Vzhledem k tomu, že se na našich školách v souvislosti se zpracováním ŠVP začalo intenzivněji pracovat s klasifikacemi vzdělávacích cílů a sestavení vzdělávacích standardů s těmito klasifikacemi úzce koresponduje, bylo v rámci tohoto bloku zjišťováno, zda vyučující stanovují při výkonu své profese cíle vzdělávání (a pokud ano, tak podle jaké taxonomie). Dále mělo šetření přinést odpověď na otázku, zda si pedagogové myslí, že je znalost a aplikace taxonomií vzdělávacích cílů nezbytná pro zkvalitňování vzdělávání. Ve výsledcích (otázka č. 16) vykrytalizovaly tři poměrně početné skupiny vyučujících, z nichž nejpočetnější (28 ze 73 vyučujících, 38,36 %) stanovuje vzdělávací cíle kombinací různých přístupů, další skupina (25 vyučujících, 34,25 %) stanovuje vzdělávací cíle intuitivně a podle vlastních zkušeností a relativně početná je i skupina vycházející z Bloomovy taxonomie vzdělávacích cílů (19 vyučujících, 26,02 %). Naopak z dalších nabízených taxonomií Andersona a Krathwohla a Marzana a Kendalla nevycházeli z celého vzorku nikdo. V otázce souhlasu s nezbytností znalosti a aplikace taxonomií vzdělávacích cílů v procesu zkvalitňování vzdělávání (otázka č. 17) jedna desetina respondentů (7 z 69 vyučujících, 10,14 %) rozhodně souhlasí a další téměř polovina respondentů (34 vyučujících, 49,28 %) spíše souhlasí. Naproti tomu v součtu 28 respondentů (40,59 %) spíše nebo rozhodně s nezbytností znalosti a aplikace taxonomií vzdělávacích cílů nesouhlasí. V otázce významu taxonomií vzdělávacích cílů vyplynuly při vyhodnocování odpovědí poměrně velké rozdíly v rámci jednotlivých krajů. Mezi největší optimisty v otázce významu taxonomií patří vyučující krajů Středočeského, Olomouckého, nebo Moravskoslezského, naopak skeptici převažují v kraji Jihočeském a Plzeňském.

Hodnocení vzdělanostní úrovně žáků vstupujících do gymnaziálního vzdělávání

Jedním z cílů Učitelského dotazníku bylo zmonitorovat pohled učitelů zeměpisu na gymnáziích na úroveň vzdělanosti žáků přicházejících ke studiu ze základních škol. Zjišťovány byly různé aspekty toho, jaký mají vyučující názor na vzdělanostní úroveň těchto žáků. Odděleně byl zjišťován náhled pedagogů na úroveň faktografických znalostí (otázka č. 18) a praktických dovedností (otázka č. 20), stejně jako to, zda pedagogové spatřují ve vývoji vzdělanostní úrovně určitý trend (otázky č. 19 a 21). Úroveň měli pedagogové hodnotit prostřednictvím stupnice výborný až nedostatečný; trend jako sestupný, stabilizovaný nebo stoupající. Úroveň faktografických (encyklopedických) znalostí žáků přicházejících na střední školu pozitivně hodnotila pouze menšina vyučujících – jako výbornou ji označil pouze 1 ze 73 respondentů, 1,37 %) a jako chvalitebnou 8 vyučujících (10,96 %). Více než polovina respondentů hodnotila úroveň stupněm dobrý (39 ze 73 vyučujících, 53,42 %) a další třetina jako dostatečný až nedostatečný (v součtu 25 vyučujících, 34,25 %). Více než tři čtvrtiny vyučujících navíc vidělo trend vzdělanostní úrovně v oblasti faktografických znalostí jako sestupný (55 ze 71 vyučujících, 77,46 %), zatímco pouze 1 vyučující (1,41 %) jako stoupající. Zbývajících 15 respondentů (21,13 %) považovalo úroveň vzdělanosti za stabilizovanou. Obdobné poznatky vyplynuly i z výsledků zkoumání úrovně praktických dovedností ze zeměpisu, kde byla pozitivní hodnocení opět v menšině (stupeň „výborný“ použil pouze 1 ze 73 vyučujících, 1,37 %; stupeň „chvalitebný“ 9 vyučujících, 12,33 %). Téměř polovina respondentů (35 vyučujících, 47,95 %) ohodnotila úroveň stupněm „dobrý“ a zbývajících 28 respondentů (38,36 %) v součtu stupněm „dostatečný“ nebo „nedostatečný“. Trend ve vývoji vzdělanostní úrovně vyzněl opět negativně – 47 ze 71 vyučujících (66,20 %) ho označilo jako sestupný, ostatní (vyjma jednoho pozitivního pohledu) jako stabilizovaný. Zároveň celá třetina pedagogů (24 ze 72 pedagogů, 33,34 %) souhlasila v rámci otázky č. 22 s tvrzením, že je „rozhodně třeba“ žáky na střední škole znovu naučit znalostem a dovednostem, které by měli mít osvojené již ze základní školy, popřípadě nižších ročníků víceletých gymnázií. Další téměř polovina (34 vyučujících, 47,22 %) si myslela, že je to spíše třeba. Zbývajících 14 respondentů (19,44 %) se přiklonilo k názoru, že znovu učit žáky znalostem a dovednostem ze základní školy spíše není třeba.

Hodnocení systému RVP/ŠVP

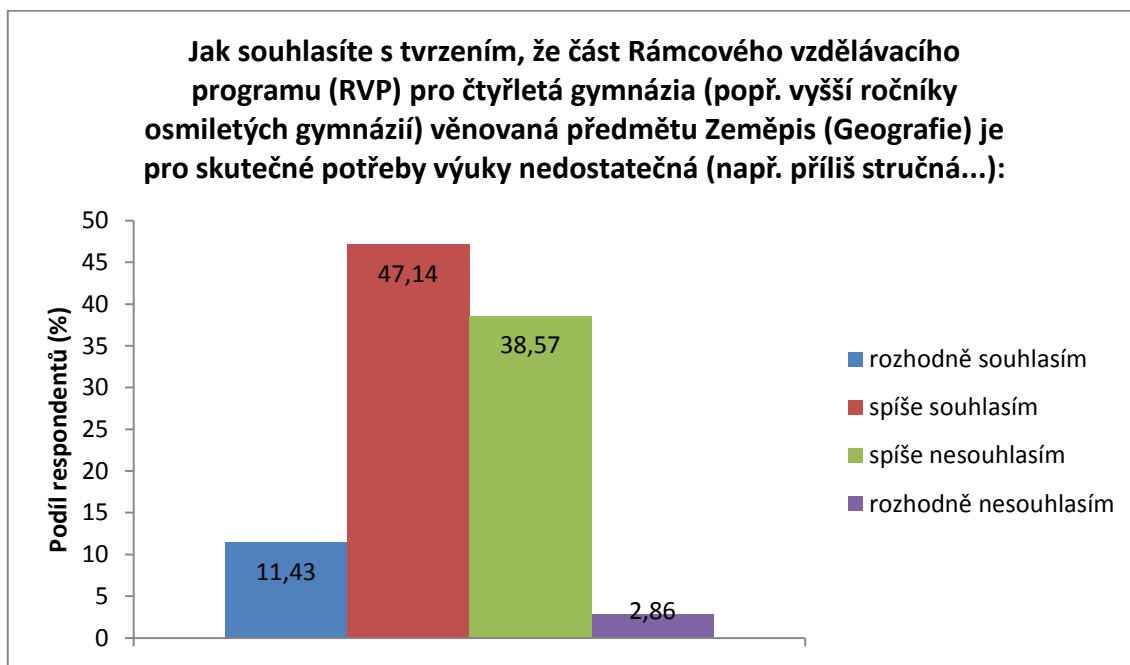
Další část dotazníku mapovala názory pedagogů na kvalitu obsahu RVP a ŠVP a na jejich použití v praxi. Přestože zavedení systému RVP/ŠVP mělo být jedním z hlavních nástrojů modernizace školství, výsledky otázky č. 23 ukazují, že si téměř tři čtvrtiny pedagogů (52 ze 70 respondentů, 74,26 %) myslí, že kvalita výuky po zavedení těchto programů zůstala na stejné úrovni a 20 % pedagogů (14 osob) si dokonce myslí, že se kvalita výuky zhoršila. Pouze 4 vyučující (5,71 %) se přiklonili k názoru, že nahrazení centrálních učebních osnov přispělo ke zvýšení kvality výuky.



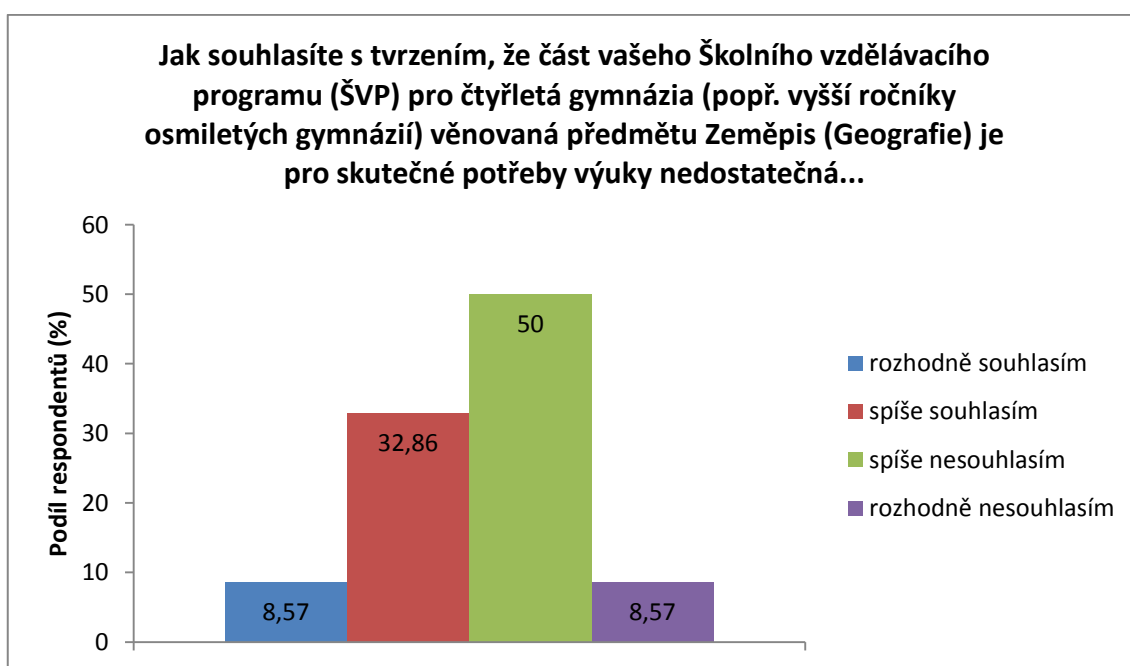
Obr. 15: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 23 Učitelského dotazníku

Jak ukázalo vyhodnocení odpovědí na otázku č. 24, téměř dvě třetiny vyučujících si navíc nemyslí, že by do rámcově vzdělávacích programů byly v dostatečné míře implementovány zkušenosti středoškolských učitelů zeměpisu (odpovědi „spíše ne“ a „rozhodně ne“, v součtu 43 z 67 pedagogů, 64,18 %). Názor na to, zda je zpracování RVP v oblasti zeměpisu pro potřeby výuky dostatečné (otázka č. 25) není mezi pedagogickou veřejností jednoznačný. S tvrzením, že RVP je pro potřeby výuky zeměpisu nedostatečný materiál (např. je příliš stručný nebo obsahově nevyvážený) rozhodně souhlasilo 8 ze 70 vyučujících (11,43 %) a spíše souhlasilo 33 vyučujících (47,14 %). Početná však byla i skupina, která s tvrzením spíše nesouhlasila

(27 vyučujících, 38,57 %) a rozhodně potom nesouhlasili 2 respondenti (2,86 %). Celkově byl tedy poměr negativních hodnocení k pozitivním přibližně 60 : 40, přičemž u další otázky (otázka č. 26), kde se respondenti vyjadřovali k obdobnému tvrzení, tentokrát však vztaženému na školní vzdělávací programy, byl poměr přesně obrácený.

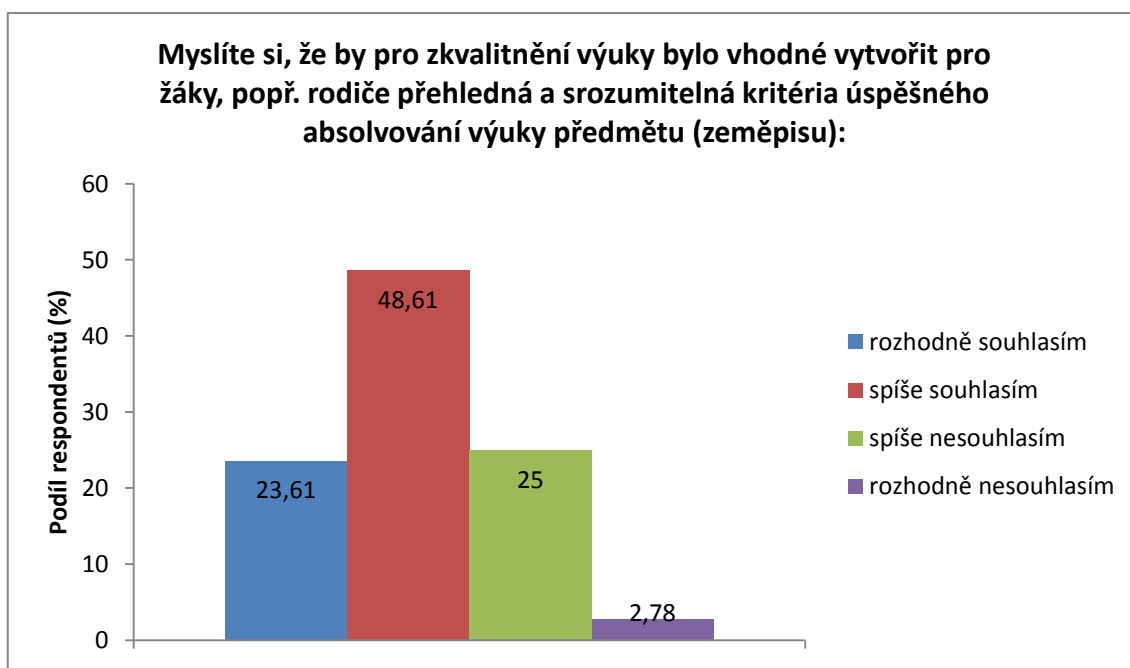


Obr. 16: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 25 Učitelského dotazníku



Obr. 17: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 26 Učitelského dotazníku

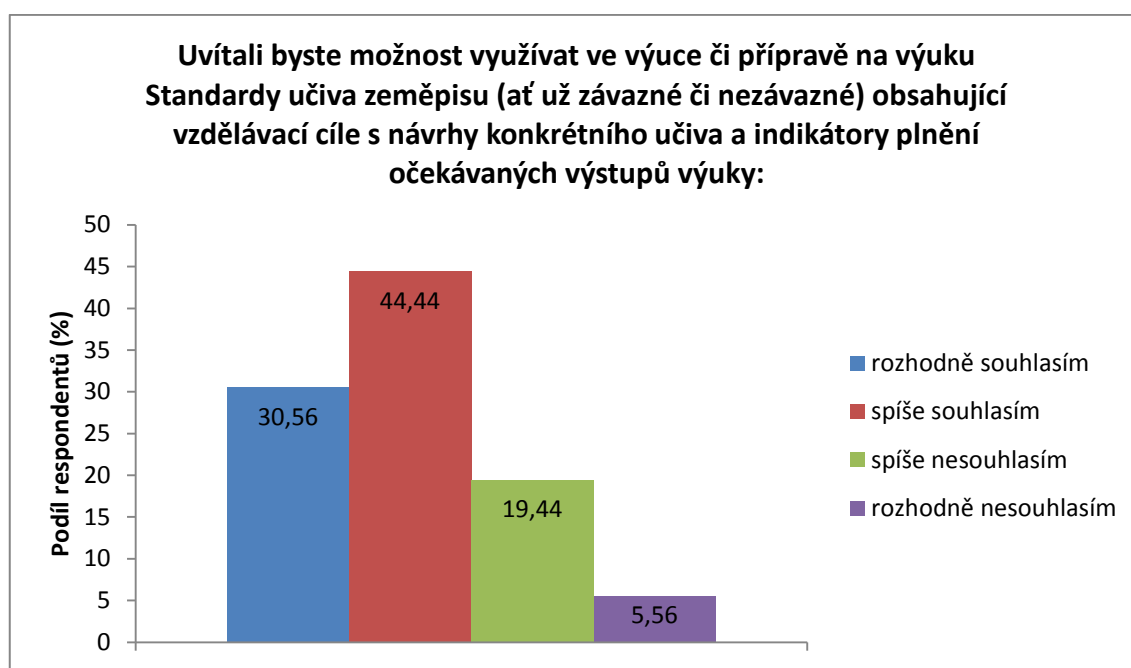
S tvrzením, že je ŠVP v oblasti výuky zeměpisu dokument nedostatečný rozhodně nebo spíše souhlasilo v součtu 41,43 % vyučujících (29 ze 70 respondentů), naopak spíše nebo rozhodně nesouhlasilo 58,57 % vyučujících (41 respondentů). V otázce využívání ŠVP ze strany žáků (otázka č. 27) si v součtu 19 ze 72 respondentů (26,39 %) myslelo, že žáci rozhodně nebo spíše využívají ŠVP k tomu, aby získali ucelenou představu o náplni učiva zeměpisu nebo jako dokument k přípravě na hodiny. Naproti tomu téměř tři čtvrtiny respondentů si to spíše či rozhodně nemyslelo (v součtu 53 vyučujících, 73,61 %). S tvrzením, že vytvoření přehledných a srozumitelných kritérií úspěšného absolvování výuky zeměpisu je vhodné pro zkvalitnění výuky (otázka č. 28), rozhodně souhlasila přibližně jedna čtvrtina vyučujících (17 ze 72 respondentů, 23,61 %), další přibližně polovina (35 respondentů, 48,61 %) zvolila odpověď „spíše ano“. Čtvrtina respondentů (18 vyučujících, 25,00 %) zvolila odpověď „spíše ne“ a 2 respondenti (2,78 %) odpověď „rozhodně ne“. Při srovnání s výsledky žakovského i rodičovského dotazníku, kde respondenti odpovídali na otázku stejného znění, byli žáci i rodiče optimističtější než učitelé (kladné odpovědi 83,27 % u žáků, 89,59 % u rodičů).



Obr. 18: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 28 Učitelského dotazníku

Pohled na vzdělávací standardy ze zeměpisu

Pro tvorbu vzdělávacích standardů by mělo být klíčové zjištění, zda po takovýchto standardech existuje poptávka mezi potenciálními uživateli, tedy i pedagogickými pracovníky. V tomto bloku otázek bylo mj. zjišťováno, zda by vyučující uvítali možnost využívat Zeměpisné standardy ve výuce nebo při přípravách na výuku (otázka č. 29). Využívání standardů by rozhodně uvítalo 22 ze 72 vyučujících (30,56 %), dalších 32 vyučujících (44,44 %) by využívání spíše uvítalo. Celkem se tedy k možnosti využívat Zeměpisné standardy pozitivně stavěly plné tři čtvrtiny odpovídajících respondentů, což přibližně odpovídá zjištěné míře zájmu o využití standardů ze strany žáků (79,96 %). Zbývající čtvrtina by standardy spíše a v ojedinělých případech rozhodně neuvítala.



Obr. 19: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 29 Učitelského dotazníku

Velmi inspirativní pro budoucí využití vzdělávacích standardů bylo vyhodnocení další otázky (otázka č. 30), jejímž cílem bylo zjistit, jaký materiál by byl podle mínění vyučujících zeměpisu vhodný při přípravách na hodiny pro začínající učitele. Z předložené nabídky čtyř možností (stávající RVP/ŠVP, zrušené centrální učební osnovy, standardy učiva zeměpisu, příručka pro začínající učitele) zvolily téměř dvě třetiny pedagogů jako nejvhodnější materiál Zeměpisné standardy (46 ze

72 vyučujících, 63,89 %). Další v pořadí se s odstupem umístila forma příručky (14 vyučujících, 19,44 %) a zbývající návrhy získaly podporu nižší než 10 %. Aby se případně zjištěná podpora Zeměpisným standardům ze strany pedagogů nepohybovala jen na teoretické úrovni, byla do dotazníku zařazena také otázka č. 31, prostřednictvím které bylo ověřováno, zda pedagogové při výuce a přípravě na výuku materiály obdobného charakteru skutečně využívají. V nabídce byly čtyři konkrétní materiály a navíc možnost odpovědi „jiné materiály“. Respondenti mohli označit i více materiálů, přičemž odpověď, ve které se vyučující obecně přihlásili k využívání těchto materiálů, zvolilo plných 78,69 % vyučujících (48 z 61 respondentů). Z jednotlivých produktů byl nejvíce využíván Katalog požadavků k maturitní zkoušce Zeměpis od MŠMT z roku 2005 (využívá ho 64,06 % z 64 respondentů), jiné než uvedené materiály využívá 60,32 % z 63 respondentů, frekventované je i použití Herinkovi a Tlachovi publikace Přehled zeměpisných znalostí (48,39 % z 62 respondentů) a podobně i ŠVP jiné než vlastní školy (43,55 % z 62 respondentů). Pro zajímavost byl zařazen i materiál Moderní geografie, jehož je autor této práce spoluautorem a který byl v minulosti v podobě CD disku distribuován do středočeských středních škol a zároveň byl zveřejněn na webových stránkách autorovy domovské školy. K jeho využívání se přihlásilo několik uživatelů, paradoxně z jiných krajů České republiky. Z výsledků průzkumu tedy vyplynulo, že poptávka po materiálech s přehledy učiva a očekávanými výstupy výuky existuje a pedagogové tyto materiály skutečně využívají. Dále bylo zjišťováno, zda jsou vyučující alespoň částečně obeznámeni s existencí zahraničních geografických standardů (otázka č. 32) a zda tyto standardy využívají při přípravě na výuku (otázka č. 33). Výsledky šetření ukázaly, že s existencí těchto standardů byla obeznámena poměrně početná skupina 26 ze 71 pedagogů (36,62 %), prakticky jej však využívalo jen 7 z 69 vyučujících (10,14 %). Nejpoužívanější byly podle výsledků otázky č. 34 standardy Spojeného království, k jejichž využívání se přihlásili 3 ze 7 respondentů (42,86 %), dále byly uváděny jednou standardy USA a jednou Slovenska a zároveň Slovinska. Dva respondenti uvedli, že zahraniční standardy využívají, ale nespécifikovali které. Zahraniční standardy používali v přibližně stejné míře muži (10,34 % ze všech mužů) i ženy (8,70 % ze všech žen). Věk uživatelů zahraničních standardů byl rozmanitý – ve věkových skupinách do 30 let, 30 – 39 let a 40 – 49 let byli zastoupeni vždy dva respondenti, ve věkové skupině 50 – 59 let jeden respondent. Délka pedagogické praxe uživatelů až na nejstaršího respondenta činila do 15 let. Respondenti, kteří využívali zahraniční standardy, se zároveň výrazně klonili

k názoru, že zpracování RVP pro gymnázia je nedostatečné (s tvrzením rozhodně a spíše souhlasí 85,71 % z nich oproti 58,57 % respondentů z celkového vzorku) a podobně nahlíží i na ŠVP (v součtu celkem 71,42 % z nich považuje ŠVP za nedostatečný materiál oproti 41,43 % z celkového vzorku respondentů). Také míra případného využívání Zeměpisných standardů ve výuce byla u pedagogů využívajících zahraniční standardy vyšší než u celého vzorku respondentů – 85,71 % oproti 75,00 % z celého vzorku. Pro obsahovou stránku vzdělávacích standardů jsou významná zjištění v oblasti cílů, ke kterým by podle mínění pedagogů měla výuka zeměpisu na gymnáziích vést. Respondenti měli možnost vybírat z nabídky 8 možností, z nichž mohli vybrat až 4 preferované odpovědi. Vztaheno k celkovému počtu 292 zvolených odpovědí, byly preference jednotlivých návrhů mezi respondenty velmi vyrovnané. Nejvíce volili pedagogové rozvoj všeobecných znalostí o světě a společnosti (73 případů, 25,00 %), následoval rozvoj dovedností využitelných v praktickém životě (52 případů, 17,81 %), rozvoj kritického myšlení (48 případů, 16,44 %), rozvoj mezipředmětových vazeb (41 případů, 14,04 %), rozvoj environmentálního povědomí (39 případů, 13,36 %) a rozvoj odpovědnosti za sebe i společnost (38 případů, 13,01 %). Prakticky nulovou preferenci získal cíl v podobě výchovy budoucích profesionálních geografů, který byl označen pouze v 1 případě ze zmíněných 292 případů (0,34 %).

Aktualizace dat a další profesní vzdělávání

V závěrečné části průzkumu bylo zkoumáno, jakým způsobem a jak často aktualizují vyučující zeměpisu ve výuce geografická data a jakým způsobem probíhá jejich další vzdělávání. V otázce aktualizace ekonomických a demografických dat (otázka č. 36) vybírali respondenti z nabídky 6 předložených možností, ze kterých mohli zvolit libovolný počet odpovědí. Celkem respondenti navolili 235 odpovědí, nejčastěji využívaným zdrojem dat byl internet (72 případů, 30,64 % vztaheno k celkovému počtu zvolených odpovědí), dále odborný tisk (50 případů, 21,28 %), denní tisk (47 případů, 20,00 %) a statistické ročenky (33 odpovědí, 14,04 %). Nejnížší míru využívání ukázalo šetření u aktualizace dat z učebnic (17 odpovědí, 7,23 %) a dalších zdrojů (16 odpovědí, 6,81 %). V otázce četnosti aktualizace dat (otázka č. 37) bylo zjištěno, že nejčastěji vyučující aktualizují geografická data jednou za rok (34 ze 74 respondentů, 45,95 %), případně několikrát za rok (28 respondentů, 37,84 %). Zbývající respondenti aktualizují

data jednou za dva roky, v ojedinělých případech i jednou za tři až pět let. Další část šetření (otázka č. 38) prokázala poměrně vysokou četnost účasti pedagogů na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků v zeměpisné problematice. Minimálně jednou za rok se ho v součtu účastnila více než polovina respondentů (40 ze 72 vyučujících, 55,56 %). Jednou za dva roky potom dalších 12 respondentů (16,67 %) a jednou za tři až pět let 13 respondentů (18,06 %). Pouze 7 respondentů (9,72 %) se dalšího vzdělávání neúčastnilo. Pedagogové také odpovídali na to, které instituce pro své další vzdělávání využívají (otázka č. 39). Získaná data ukázala, že se většinou vzdělávali v rámci akcí pořádaných vysokými školami (48 ze 122 odpovědí, 39,34 %), jinými než v dotazníku uvedenými institucemi (27 odpovědí, 22,13 %) nebo Národním institutem dalšího vzdělávání (24 odpovědí, 19,67 %). V dalším pořadí následovaly akce pořádané krajskými úřady (14 odpovědí, 11,46 %) a ekologickými centry (9 odpovědí, 7,38 %). Respondenti mohli v této otázce volit z předložené nabídky libovolný počet odpovědí. Učitelé se také v rámci volné odpovědi mohli vyjádřit k tomu, o jaká zeměpisná témata by v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků měli zájem (otázka č. 40). Škála odpovědí byla velmi různorodá, nejčastěji se objevovala témata související s geopolitickými otázkami, ohnisky napětí, migrační krizí a politickou geografii, poptávaná byla také problematika GIS, témata regionální geografie a témata didaktická (např. vytýčení geografických standardů, diskuse s ostatními pedagogy, praktická cvičení, projektová výuka nebo tvorba mezioborových výukových bloků).

5.6 Diskuse k výsledkům Učitelského dotazníku

Dotazníkové šetření proběhlo v průběhu ledna 2017 mezi pedagogickými pracovníky čtyřletých a víceletých (osmiletých i šestiletých) gymnázií vyučujícími zeměpis nebo s aprobací pro výuku zeměpisu. Prostřednictvím elektronického dotazníku byla oslovena skupina 590 pedagogů z 220 gymnázií, z nichž dotazník alespoň částečně vyplnilo 75 pedagogů z minimálně 62 různých škol všech krajů České republiky, vyjma kraje Karlovarského. Návratnost dotazníků vztažená k počtu e-mailových adres, na které byly dotazníky odeslány, činila 12,71 %. Celkově je možno hodnotit návratnost dotazníků s přihlédnutím k časovému vyčerpání pedagogů a nemožnosti ověření aktuální platnosti zjištěných e-mailových adres jako vynikající, svědčící o vzájemné kolegiálnosti a zřejmě i zájmu o sledovanou problematiku. Za úspěch je totiž u podobných

dotazníkových šetření možno považovat 10% návratnost (Řezníčková, Marada a Hanus 2011 cit. Disman 2002). Řezníčková, Marada a Hanus (2011) prováděli v letech 2010 až 2011 průzkum, ve kterém se pedagogové prvního a druhého stupně základních, středních a vysokých škol vyjadřovali k požadovaným výkonům žáků ve výuce zeměpisu na konci 5. a 9. ročníku základní školy a maturitního ročníku středních škol. Na jejich elektronický dotazník reagovalo 541 respondentů, což jak autoři uvádí, „představuje 12,7 % z celkového počtu oslovených škol, resp. osob“. Výzkum preferencí učitelů zeměpisu při plánování a realizaci výuky a jejich spokojenost s učebními plány ŠVP pro geografické vzdělávání prováděl u učitelů základních škol metodou dotazníkového šetření také Medlík (2011), který uvádí, že se průzkumu zúčastnilo 175 učitelů zeměpisu z celé ČR, počet oslovených učitelů ani hodnotu návratnosti však neuvádí.

První část dotazníku byla zaměřena na získání základních informací o vyučujících, jako je jejich pohlaví, věk, vzdělání, délka a struktura pedagogické praxe apod. Ze získaných dat vyplynulo, že v českém gymnaziálním školství u vyučujících zeměpisu převažují ženy nad muži (zaokrouhleně v poměru 61 % ku 39 %), prakticky stejný poměr pohlaví respondentů uvádí také Medlík (2011) – v rámci průzkumu mezi učiteli základních škol, který prováděl, zjistil 63 % žen a 37 % mužů. Šetření dále ukázalo, že téměř dvě třetiny pedagogů jsou učitelé ve věku mezi 30 – 49 lety a pro výkon své práce disponují příslušnou aprobací. Na školách jsou rovnoměrně zastoupeny jednotlivé skupiny pedagogických pracovníků s různou délkou pedagogické praxe a získaná data neukazují na problém s nedostatkem mladých učitelů. To potvrzuje také průzkum provedený Medlíkem (2011), který ukázal vyrovnanou početnost skupin pedagogů působících na základních školách s nejkratší a nejdelší praxí. Medlík (2011) uvádí početnost 20 % pro skupinu s praxí 0 – 5 let a 25 % pro skupinu s praxí 26 let a více, což jsou sice hodnoty o několik procentních bodů vyšší, než ukazují výsledky předkládaného šetření, ale jejich poměr není příliš odlišný. Dotazníkové šetření ukázalo, že nejvíce pedagogů absolvovalo Univerzitu Palackého v Olomouci, dále Univerzitu Karlovu v Praze a Masarykovu univerzitu v Brně. Téměř dvě třetiny vyučujících vystudovaly přírodovědeckou fakultu, jedna třetina pedagogickou fakultu, vyučující uváděli i další fakulty, pravděpodobně však v souvislosti se studiem dalšího aprobačního předmětu. Nejčastěji zeměpis studovali v kombinaci s biologií, tělesnou výchovou nebo

matematikou. Více než tři čtvrtiny mají aprobaci pro dva předměty a většina pedagogů také dva předměty na školách učí.

Další část dotazníku byla zaměřena na hodinovou dotaci zeměpisu na školách a její strukturu a zjišťovala názory pedagogů na její optimální podobu. Získaná data na čtyřletých i víceletých gymnáziích jsou velmi podobná a hlavní závěry identické. Tyto výsledky mohou svědčit o tom, že při sestavování učebních plánů školy nerozlišují čtyřletá a víceletá gymnázia a pokud mají otevřeny oba obory, stanovují jejich plány podle jednoho vzoru. Nejčastěji mají pedagogové pro výuku zeměpisu na čtyřletých i ve vyšších ročnících víceletých gymnáziích k dispozici 6 vyučovacích hodin (bez integrované geologie), v případě, že je na školách do zeměpisu výuka geologie integrována, je opět nejčastěji se vyskytující dotací 6 hodin v průběhu studia. Na většině škol není geologie vyučována jako samostatný předmět, většinou je integrována do jiných vyučovacích předmětů, nemusí však vždy jít o zeměpis. Nejčastěji uváděli vyučující rozložení hodin zeměpisu (včetně případných hodin integrované geologie) v průběhu studia na čtyřletých i víceletých gymnáziích od prvního do čtvrtého ročníku 2+2+2+0 hodin, s tím, že geologii nemají do zeměpisu integrovánu. Při volbě zeměpisných cvičení nebo seminářů si podle respondentů mohou žáci v průběhu studia zvolit nejčastěji 2, popřípadě 4 hodiny navíc. U vyučujících na čtyřletých gymnáziích mírně převažovala nespokojenost s hodinovou dotací zeměpisu, na druhou stranu u učitelů působících na víceletých gymnáziích (pozn. autora: většina respondentů vyplnila příslušnou část dotazníku pro čtyřletá a zároveň i víceletá gymnázia) byl tento poměr prakticky identicky obrácený. Vyšší spokojenost s hodinovou dotací na víceletých gymnáziích oproti situaci na čtyřletém gymnáziu lze vysvětlit faktem, že si vyučující víceletých gymnáziích mohou své žáky vést již od nižších ročníků a mají tak v součtu více možností na žáky ve výchovně-vzdělávacím procesu působit. Celkově bylo pro oba typy gymnáziích spokojeno s hodinovou dotací rovných 50,00 % respondentů. Pro porovnání, míru spokojenosti učitelů s hodinovou dotací podle ŠVP na základních školách zjistil Medlík (2011) ve svém dotazníkovém šetření na úrovni 49 % (spokojenost ano a spíše ano). Jako k optimální hodnotě hodinové dotace na obou typech gymnáziích se nejpočetnější skupina pedagogů přiklání k 8 hodinám zeměpisu (včetně integrované geologie), jedna pětina respondentů považovala za dostačujících 6 vyučovacích hodin.

Získaná data ukazují, že v pohledu na využití taxonomií vzdělávacích cílů nejsou vyučující jednotní, mírná většina volí vzdělávací cíle kombinací různých přístupů, přibližně jedna třetina stanovuje vzdělávací cíle intuitivně a jedna čtvrtina prostřednictvím Bloomovy taxonomie, kterou pedagogové znají patrně z období tvorby školních vzdělávacích programů. V různé míře za nezbytnou považuje aplikaci taxonomií vzdělávacích cílů do výuky přibližně 60 % vyučujících, zbývajících 40 % ji ale v různé míře za nezbytnou nepovažuje.

Úroveň žáků, kteří přicházejí do procesu středoškolského studia, nehodnotili respondenti příliš pozitivně. Přibližně polovina respondentů ohodnotila úroveň faktografických znalostí i praktických dovedností žáků získaných v průběhu základního vzdělávání klasifikačním stupněm dobrý, další třetina jako dostatečný či nedostatečný. Také trend ve vývoji kvality vzdělanostní úrovně žáků, kteří absolvovali základní vzdělávání, vidí vyučující negativně – výrazná většina považuje tento trend za sestupný. Výsledky se dají interpretovat jako potvrzení nízkého vlivu systému RVP/ŠVP na původně předpokládané zvyšování kvality výchovně-vzdělávacího procesu, což ostatně v dotazníku potvrdili i samotní pedagogové (viz dále).

V další části dotazníku byl zjišťován postoj pedagogů k rámcovým vzdělávacím programům (RVP) a školním vzdělávacím programům (ŠVP). Většina pedagogů, kteří se vyplňování dotazníku zúčastnili, si myslí, že se kvalita výuky jejich zavedením nezměnila, pětina si dokonce myslí, že zrušení centrálních osnov a zavedení nového systému vedlo ke snížení kvality výuky. Převažuje názor, že do RVP nebyly v dostatečné míře implementovány zkušenosti středoškolských učitelů zeměpisu, zároveň převažuje počet kritiků kvality zpracování RVP v zeměpisné oblasti. V otázce hodnocení kvality ŠVP (otázka č. 26) naopak převažují kladná hodnocení respondentů (58,57 %) nad negativními (41,43 %). V mírně převažujícím pozitivním hodnocení může hrát určitou roli fakt, že ŠVP je vlastním produktem pedagogů, zatímco RVP je centrálním „anonymním“ produktem. Ve srovnání s výsledky obdobně koncipované otázky položené žákům autor při podrobnější analýze zjistil, že žáci, kteří znají obsah ŠVP a alespoň minimálně ho používají, mají obdobný názor jako učitelé – pozitivně ho hodnotilo 52,94 % žáků. Ještě pozitivnější náhled zjistil ve svém průzkumu u učitelů základních škol Medlík (2011), který zjišťoval, jak jsou učitelé z různých hledisek spokojeni s učebními osnovami ŠVP pro zeměpis. Ve většině zjišťovaných hledisek (např. vzdělávací obsah a učivo, očekávané výstupy žáků, uplatnitelnost v praxi) se

v Medlíkově výzkumu spokojenost pohybovala mezi 60 až 80 %, konkrétně hledisko „uplatnitelnost v praxi“, které je zadáním nejbližší otázce č. 26 Učitelského dotazníku, pozitivně hodnotilo 68 % respondentů). Pouze přibližně jedna čtvrtina pedagogů se v Učitelském dotazníku vyjádřila, že rozhodně nebo alespoň spíše souhlasí s tvrzením, že žáci jejich školy využívají ŠVP ke své přípravě. Přesto v porovnání s výsledky Žákovského dotazníku, kde autor zjišťoval míru využití ŠVP ze strany žáků, vychází mínění vyučujících příliš optimisticky. Ke své přípravě totiž podle zjištěných dat využívalo ŠVP pouhých 12,23 % žáků a to ještě většina z nich pouze minimálně. Téměř tři čtvrtiny respondentů rozhodně nebo spíše souhlasí s tím, že vytvoření srozumitelných a přehledných kritérií absolvování výuky zeměpisu povede ke zvýšení kvality výuky tohoto předmětu. Využívání takovýchto standardů by určitým způsobem uvítalo 75,00 % vyučujících, a jak průzkum potvrdil, značná část vyučujících také materiály obdobného charakteru z domácí proveniencí využívá. S existencí zahraničních zeměpisných standardů je obeznámena více než třetina vyučujících, využívá je však přibližně jedna desetina. Uživatelé zahraničních standardů vykazují vyšší míru nespokojenosti s ŠVP. Obdobný výsledek zaznamenal i Medlík (2011), který v dotazníkovém šetření zjistil, že se zahraničními geografickými standardy je alespoň v minimální míře seznámeno 34,29 % učitelů základních škol, kteří se jeho průzkumu zúčastnili, aktivně se však o ně zajímala jen desetina z nich. (Medlík rovněž konstatuje souvislost mezi nespokojeností s učebními osnovami ŠVP a rostoucím zájmem o zahraniční kurikulární dokumenty, ovšem pouze u začínajících učitelů). Většina respondentů se dále v autorově průzkumu vyjádřila, že ve standardech spatřuje vhodný nástroj pro začínající učitele při jejich přípravách na výuku, která by měla podněcovat rozvoj všeobecných znalostí o světě a společnosti, dovednosti využitelné v praktickém životě, kritické myšlení, mezipředmětové vazby a environmentální povědomí.

Výsledky šetření ukázaly, že učitelé zeměpisu jsou převážně učitelé aktivní, kteří se intenzivně vzdělávají v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, mají zájem o rozmanitou škálu geografických a didaktických témat a z různých zdrojů průběžně aktualizují geografická data. Za důkaz zmíněné aktivity lze považovat i vysokou míru účasti na vyplňování předloženého dotazníku.

5.7 Vyhodnocení stanovených hypotéz

Hypotéza č. 1: Většina žáků gymnázií ani jejich rodičů nevyužívá školní vzdělávací programy.

Hypotéza byla potvrzena. Školní vzdělávací program své školy využívá k přípravě na hodiny zeměpisu alespoň minimálním způsobem pouze 12,23 % žáků. Zbývající většina ho nevyužívá, přičemž prakticky polovina žáků neví, co to školní vzdělávací programy jsou. U rodičů je situace obdobná, více jak tři čtvrtiny rodičů školní vzdělávací programy nevyužívají.

Hypotéza č. 2: Většina učitelů zeměpisu na gymnáziích považuje podobu části Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia věnovanou zeměpisu (geografii) pro skutečné potřeby výuky za nedostatečnou.

Hypotéza byla potvrzena. S tvrzením, že část RVP pro gymnázia věnovaná zeměpisu je pro skutečné potřeby výuky nedostatečná, rozhodně či spíše souhlasilo 58,57 % učitelů zeměpisu.

Hypotéza č. 3: Většina učitelů zeměpisu na gymnáziích považuje podobu části jejich Školního vzdělávacího programu pro gymnázia věnovanou zeměpisu (geografii) pro skutečné potřeby výuky za nedostatečnou.

Hypotéza nebyla potvrzena. S tvrzením, že část ŠVP příslušné školy věnovaná zeměpisu (geografii) je pro skutečné potřeby výuky nedostatečná, rozhodně či spíše nesouhlasilo 58,57 % učitelů. Přesto ale existuje početná 40% skupina učitelů, která s tvrzením rozhodně či spíše souhlasila.

Hypotéza č. 4: Většina učitelů zeměpisu na gymnáziích je názoru, že zavedení systému rámcových a školních vzdělávacích programů nevedlo ke zvýšení kvality výuky.

Hypotéza byla potvrzena. Téměř tři čtvrtiny učitelů zeměpisu považují kvalitu výuky po zavedení systému RVP/ŠVP za stejnou, podle jedné pětiny se zhoršila a pouze necelých 6 % učitelů považuje kvalitu výuky za vyšší.

Hypotéza č. 5: Většina žáků, rodičů i učitelů je názoru, že by ke zkvalitnění výuky přispělo vytvoření standardizovaných výstupů výuky zeměpisu a takový materiál mají zájem využívat.

Hypotéza byla potvrzena. Názor, že vytvoření standardizovaných výstupů výuky zeměpisu přispěje ke zkvalitnění výuky, zastávalo v závislosti na cílové skupině od 70 do 90 % respondentů. Zájem o využívání standardů projevilo v závislosti na cílové skupině přibližně od 70 do 80 % respondentů.

6. VLASTNÍ NÁVRH GEOGRAFICKÝCH VZDĚLÁVACÍCH STANDARDŮ PRO GYMNÁZIA

Předkládaný návrh Geografických vzdělávacích standardů pro gymnázia je koncipován pro optimální úroveň výstupů, jichž by měli dosahovat maturanti ze vzdělávacího oboru zeměpis a ostatní absolventi středoškolského gymnaziálního studia by se k nim měli alespoň přibližovat. Standardy sice nekopírují očekávané výstupy výuky pro vzdělávací obor Geografie z RVP pro gymnázia tak, jak činí oficiální Standardy pro základní vzdělávání v případě RVP pro základní vzdělávání, ale jsou sestaveny tak, aby s nimi nebyly v rozporu a zároveň je doplňovaly. Předkládané standardy mají podporovat silné stránky systému RVP/ŠVP, tj. rozvíjet klíčové kompetence žáků, ukazovat jim mezipředmětové vztahy, vést žáky na lokální i globální úrovni k zodpovědnosti za životní prostředí nebo je vést k praktickému využití získaných poznatků a dovedností. Předkládané standardy nepokrývají celou škálu středoškolského učiva, zpracovány jsou tematické oblasti Úvod do geografie, fyzická geografie a kartografie; Socioekonomická geografie; Česká republika a Člověk a příroda. Není tedy (vyjma České republiky) zpracována oblast regionální geografie. Standardizace výstupů regionální geografie se jeví jako problematická, jednak z důvodů značné faktografické rozsáhlosti, jednak učitelé mohou přistupovat velmi rozdílně k volbě modelových států (či regionů) a zejména se může lišit úhel výuky daného regionu. Každý učitel může v praxi (třeba i na základě vlastních cestovatelských zkušeností) preferovat jinou stránku dané oblasti – přírodní poměry, kulturní zvyky, geopolitické problémy, hospodářství apod. Na rozdíl od předkládaného návrhu standardů by v případě standardizace výstupů výuky regionální geografie autor volil spíše obecněji formulované standardy a indikátory před detailními.

Každá ze zpracovaných tematických oblastí je dále rozdělena do dílčích tematických celků, jejichž souhrn je uveden v následujícím přehledu:

Úvod do geografie, fyzická geografie a kartografie:

- Úvod do geografie,
- Planetární geografie,

- Litosféra,
- Atmosféra,
- Hydrosféra
- Pedosféra,
- Biosféra,
- Kartografie.

Socioekonomická geografie:

- Politická geografie,
- Geografie obyvatelstva,
- Geografie sídel,
- Geografie hospodářství.

Česká republika:

- Česká republika – základní informace,
- Česká republika – přírodní poměry,
- Česká republika – obyvatelstvo a sídla,
- Česká republika – hospodářské poměry,
- Místní region.

Člověk a příroda:

- Příroda a společnost,
- Základy nauky o krajině,
- Zásady chování při pobytu a pohybu v krajině.

Doporučená časová dotace pro naplnění předložených standardů, včetně výuky regionální geografie, činí minimálně 8 hodin, optimálně 9 – 10 hodin výuky zeměpisu (včetně seminářů) v průběhu středoškolského gymnaziálního studia.

Standards pro jednotlivé tematické oblasti jsou zpracovány podle jednotného modelu. Každý výukový celek má následující strukturu: A. „Výukový celek“ s uvedením názvu výukového celku, B. „Učivo“ s přehledem základních kapitol učiva, které se k danému celku vztahuje, C. „Klíčová slova“ obsahující přehled většiny odborných i obecně známých pojmů, které se v rámci zpracování daného standardu objevují, D. „Standards“

a E. „Indikátory cílového stavu“. Oddíl D. „Standardy“ obsahuje přehled výstupů, kterých by měl žák gymnázia po absolvování daného výukového celku dosahovat. K monitorování dosažení požadovaného stavu slouží podrobný přehled indikátorů cílového stavu (oddíl E.), které se vždy vztahují k souboru příslušných standardů jako k celku. Přiřazení dílčích indikátorů ke konkrétním standardům není použito z toho důvodu, aby u uživatelů nevznikl dojem, že jednotlivé standardy, popřípadě indikátory stojí v rámci výukových celků izolovaně, bez vzájemných souvislostí a že plnění určitého standardu nezakládá potřebu příslušných znalostí a dovedností k plnění jiného standardu. Pro tvorbu standardů i indikátorů byla použita činná slovesa, vycházející v principu z Bloomovy taxonomie vzdělávacích cílů. Autor práce si je vědom skutečnosti, že v případě přiřazování dílčích indikátorů k jednotlivým standardům nemusí být vždy dodržena hierarchie příslušných sloves ve vztahu mezi formulacemi obecněji pojatého standardu a konkrétního indikátoru. Obecně byla preferována přehlednost „Standardů“ (ve smyslu oddílu D.) a snaha vyhnout se jejich nadměrnému množství, případně široce pojatým formulacím s několika aktivními slovesy, jejichž užití v rámcových vzdělávacích programech je předmětem kritiky (např. Vávra 2011b). Navíc nepanuje v zařazování aktivních sloves do jednotlivých stupňů vzdělávacích cílů mezi odborníky úplná jednota (viz s. 30). Proto je třeba formulaci a naplňování daného standardu chápat ve vyučovací hodině v kontextu dané situace a ne jako tabulkové dogma.

Na rozdíl od rámcových vzdělávacích programů, potažmo školních vzdělávacích programů obsahují navrhované standardy indikátory plnění standardů, přesněji řečeno jejich tematických souborů (viz výše). Pokud má být ve výuce dosahováno určitých a ověřitelných cílů, je třeba specifikovat, čím konkrétně dojde k naplnění těchto cílů. V návrhu standardů je proto představeno široké spektrum indikátorů, jejichž forma je specifická konkrétními a podrobnými formulacemi. Uživateli standardů by totiž neměli být jen pedagogičtí pracovníci (kteří si pod obecnými formulacemi dokážou příslušný obsah představit), ale měli by s nimi být v co největším rozsahu seznámeni také žáci i rodiče. Žáci mají mít představu o tom, co a proč je výsledkem jejich studia (standardy) a také by měli mít přístup k přehledu toho, co a jak se očekává, aby v průběhu studia plnili (indikátory). Víze toho, co budu po absolvování studia umět, může být pro řadu žáků významným motivačním faktorem a ze strany učitele vůči žákům motivačním nástrojem. Řazení jednotlivých indikátorů použité v předkládaných standardech

odpovídá návrhu řazení jednotlivých kapitol učiva, které je uvedeno v úvodní části každého výukového celku (oddíl B. „Učivo“). Pořadí indikátorů tedy odpovídá chronologickému řazení výuky během školního roku a umožňuje tak přehlednější používání standardů, zejména ze strany žáků. Alternativně se nabízí možnost řadit indikátory podle „didaktického klíče“, kdy nebudou jednotlivé indikátory seřazeny tematicky tak, jak jsou jednotlivá témata v průběhu vyučovacích hodin probírána, ale budou v rámci výukového celku sdruženy podle použitého typu činného slovesa. Předností tohoto způsobu řazení je možnost jednoduššího stanovení úrovně výkonů žáků a monitorování jejich tendencí ze strany učitele.

Používání předkládaných standardů umožní žákům v hodinách věnovat více pozornosti práci učitele, mnohdy se totiž spíše soustředí jen na to, aby měli vše prakticky doslovně zapsáno, podstata věci jim uniká a od cílů výuky se tak vzdalují. Dále se navrhované standardy žákům nabízejí jako materiál pro přípravu na ověřování jejich znalostí a dovedností a nastavují jim také zrcadlo jejich sebehodnocení. Podoba předložených standardů může být vhodná i pro práci s inkludovanými žáky, u nichž je třeba individuálního přístupu nejen v samotných hodinách, ale i po stránce sestavování specifických a oproti stávajícím zvyklostem podrobných individuálních studijních plánů. Standardy dále mohou sloužit jako zásobník námětů pro úpravy školních vzdělávacích programů, které by měly být podle potřeb průběžně aktualizovány. Na tomto místě je třeba zdůraznit, že konkrétní plnění, která jsou v předkládaném návrhu u mnohých indikátorů uvedena, je vhodné chápat jako doporučené možnosti (návrhy řešení) jak dospět k naplnění daných indikátorů. Každý konkrétní učitel jistě najde (a měl by hledat) i jiné cesty jak indikátory naplňovat a tím u žáků dosahovat výstupního standardu. Cílem předkládaných standardů nebylo zahrnout uživatele standardů faktografií, ale poukázat na prospěšnost a význam znalosti faktů při naplňování cílů výuky (tj. rozvoji osobnosti žáka) a zařadit dílčí fakta do širšího kontextu vzdělávacího procesu.

V následujících podkapitolách je představena podoba vlastního návrhu Geografických vzdělávacích standardů pro gymnázia pro jednotlivé tematické oblasti. Z prostorových důvodů jsou jako ukázka indikátorů cílového stavu (oddíl E.) zvoleny pouze indikátory u tematických celků Litosféra a Geografie obyvatelstva, indikátory ostatních tematických celků jsou dostupné v elektronické příloze této práce (Příloha č. 14).

6.1 Úvod do geografie, fyzická geografie a kartografie

6.1.1 Úvod do geografie

A. Tematický celek: Úvod do geografie

B. Učivo

Definice geografie

Krajinná sféra (fyzickogeografická a socioekonomická sféra)

Členění geografie

Význam geografie

Práce s informačními zdroji

C. Klíčová slova

geografie, krajinná sféra, fyzickogeografická sféra, socioekonomická sféra, geosféra, litosféra, atmosféra, hydrosféra, pedosféra, biosféra, geomorfologie, geologie, meteorologie, klimatologie, hydrologie, pedologie, biogeografie, zoogeografie, fyto geografie, geografie obyvatelstva, geografie sídel, geografie hospodářství, geografie cestovního ruchu, politická geografie, kartografie, informační zdroje, citace

D. Standardy

Žák dokáže:

- **charakterizovat geografii jako vědu, včetně jejích dílčích disciplín,**
- **zhodnotit význam geografie pro člověka,**
- **popsat strukturu krajinné sféry,**
- **uvést příklady vzájemných interakcí v rámci krajinné sféry,**
- **zhodnotit vliv člověka na krajinnou sféru,**
- **chovat se ohleduplně k prostředí, které ho obklopuje,**
- **vyhledávat a používat informační zdroje.**

E. Indikátory cílového stavu

Indikátory cílového stavu jsou dostupné v elektronických přílohách práce (Příloha č. 14, kapitola 1.1 Úvod do geografie)

6.1.2 Planetární geografie

A. Tematický celek: Planetární geografie

B. Učivo

Vesmír a jeho složky
Sluneční soustava
Kosmonautika
Vznik a vnitřní struktura Země
Tvar a velikost Země
Zeměpisné souřadnice
Oběh Země kolem Slunce
Rotace Země kolem osy
Čas a časová pásma
Zatmění Slunce a Měsíce
Měsíc
Slapové jevy

C. Klíčová slova

vesmír, Velký třesk, astronomická jednotka, světelný rok, galaxie, Mléčná dráha, sluneční soustava, prachoplynové mračno, mlhovinová teorie, planetesimála, protoplaneta, Slunce, fotosféra, koróna, protuberance, sluneční skvrna, sluneční vítr, sluneční záření, elektromagnetické záření, UV záření, viditelné světlo, infračervené záření, oběžná dráha, heliocentrická soustava, Země, planeta, vnitřní planety, vnější planety, měsíc, planetka, Hlavní pás, kometa, jádro komety, ohon komety, meteoroid, meteor, meteorit, řez zemským tělesem, zemská kůra, Mohorovičičova vrstva, zemský plášť, zemské jádro, litosféra, litosférická deska, astenosféra, geoid, referenční elipsoid, referenční koule, zeměpisná poloha, zeměpisná délka, zeměpisná šířka, poledník, nultý poledník, místní poledník, rovnoběžka, rovník, obratník, polární kruh, pól, ortodroma, loxodroma, nebeská sféra, zdánlivý pohyb po nebeské sféře, nebeský rovník, ekliptika, jarní bod, podzimní bod, nadhlavník, přísluní, odsluní, tropický rok, hvězdný rok, kalendářní rok, přestupný rok, kalendář, roční období, jarní rovnodennost, podzimní rovnodennost, letní slunovrat, zimní slunovrat, svítání, soumrak, astronomická noc, střední sluneční den, hvězdný den, pravý sluneční čas, místní čas, časové pásmo, pásmový čas, světový čas, střeoevropský čas, letní čas, datová hranice, Coriolisova síla, zatmění Slunce, úplné zatmění Slunce, prstencové zatmění Slunce, částečné zatmění Slunce, zatmění Měsíce, úplné zatmění Měsíce, částečné zatmění Měsíce, polostínové zatmění Měsíce, Měsíc, vázaná rotace, měsíční fáze, úplněk, nov, synodický měsíc, siderický měsíc, slapové jevy, barycentrum, příliv, odliv, skočný příliv, hluché dmutí

D. Standardy

Žák dokáže:

- **podat základní informace o vzniku a struktuře vesmíru a sluneční soustavy,**
- **uvést základní informace o milnících v dobývání vesmíru,**
- **zhodnotit význam vesmíru pro člověka a jeho hospodářský a kolonizační potenciál,**
- **popsat vznik, stavbu, rozměry a tvar zemského tělesa,**
- **zhodnotit význam referenčních těles pro kartografické účely,**
- **objasnit teoretický základ systému zeměpisných souřadnic,**
- **určovat zeměpisnou polohu v systému zeměpisných souřadnic,**
- **zhodnotit význam zeměpisných souřadnic pro určování polohy, kartografii a navigaci,**
- **uvést hodnoty zeměpisné šířky a délky významných rovnoběžek a poledníků,**
- **vysvětlit základní astronomické pojmy a používat je při objasňování důsledků pohybů Země,**
- **charakterizovat dráhu a pohyb Země kolem Slunce,**
- **popsat pohyby Země a jejich astronomické důsledky,**
- **zhodnotit důsledky pohybů Země pro život na Zemi a lidskou společnost,**
- **vysvětlit princip existence časových pásem,**
- **orientovat se v převodech časů jednotlivých časových pásem,**
- **používat kalendář a porozumět jeho astronomickému odvození,**
- **popsat důsledky Coriolisovy síly na zemské těleso,**
- **vysvětlit mechanismus a důsledky zatmění Slunce a Měsíce,**
- **nastínit mechanismus vzniku Měsíce a podat informace o jeho stavbě,**
- **porovnat Měsíc se zemským tělesem,**
- **popsat pohyby Měsíce a jejich důsledky,**
- **rozlišovat měsíční fáze a vysvětlit příčinu jejich střídání,**
- **vysvětlit mechanismus působení slapových jevů a zhodnotit jejich dopady na zemské těleso a lidskou společnost.**

E. Indikátory cílového stavu

Indikátory cílového stavu jsou dostupné v elektronických přílohách práce (Příloha č. 14, kapitola 1.2 Planetární geografie)

6.1.3 Litosféra

A. Tematický celek: Litosféra

B. Učivo

Definice litosféry

Základní typy hornin (vyvřeliny, sedimenty, metamorfity)

Litosférické desky (pohyby, rozhraní, důsledky)

Zemětřesení

Základní geomorfologické pojmy

Modelace zemského povrchu vnitřními silami (vrásnění, sopečná činnost, pohyby podél zlomů)

Modelace zemského povrchu vnějšími silami

Krajina (krasová, ledovcová, pískovcové skalní město, pouštní, mořské pobřeží)

C. Klíčová slova

litosféra, vyvřeliny, sedimenty, metamorfity, magma, láva, zemská kůra, litosférické desky, teorie kontinentálního driftu, konvergentní rozhraní, kolize, subdukce, divergentní rozhraní, neutrální rozhraní, rift, středoocéánský hřbet, hlubokomořský příkop, transformní zlom, horká skvrna, zemětřesení, hypocentrum, epicentrum, Richterova stupnice, Mercalliho stupnice, tsunami, endogenní modelace, exogenní modelace, fyzikální zvětrávání, mrazové zvětrávání, termické pukání, chemické zvětrávání, rozpouštění, nadmořská výška, relativní výšková členitost, nížina, vysočina, rovina, pahorkatina, vrchovina, hornatina, velehornatina, pahorek, vrch, hora, velehora, hřbet, hřeben, brána, brázda, kotlina, vrása, synklinála, antiklinála, příkrov, bradlo, sopka, stratovulkán, štítová sopka, kráter, kaldera, parazitický kráter, sopouch, magmatický krb, batolit, lakolit, nezpevněná pyroklastika, tefra, zpevněná pyroklastika, tuf, tufit, sopečná bomba, lahaar, gejzír, pohyby podél zlomů, hrást', prolom, kras, závrť, škrapy, žleb, kaňon, polje, uvala, propast, propadání, vyvěračka, jeskyně, krápníky, stalaktit, stalagmit, stalagnát, brčko, vosí hnízdo, sifon, pevninský ledovec, horský ledovec, firm, led, nunatak, kar, moréna, ledovcové údolí, bludné balvany, pískovcové skalní město, skalní věž, skalní jehla, soutěska, skalní brána, skalní poklička, voštiny, poušť, erg,serir, hamada, skalní hřib, písečná duna, desertifikace, mořská pláž, příboj, abraze

D. Standardy

Žák dokáže:

- **definovat litosféru a uvést disciplíny, které se zabývají jejím výzkumem,**
- **rozdělit horniny do základních skupin a vysvětlit na přiměřené úrovni mechanismus jejich vzniku,**
- **uvést základní příklady vyvřelých, sedimentárních a metamorfovaných hornin,**
- **určit vzorky základních hornin,**
- **charakterizovat litosférické desky a jejich rozhraní,**
- **uvést příklady litosférických desek a lokalizovat je na mapě,**
- **analyzovat mechanismus pohybu litosférických desek,**
- **navrhnout důkazy pohybu litosférických desek a vyvodit důsledky těchto pohybů,**
- **vysvětlit mechanismus vzniku zemětřesení,**
- **zhodnotit dopady zemětřesení na přírodní sféru a lidskou společnost a navrhnout postupy a opatření k jejich eliminaci,**
- **stanovit klíčové mechanismy vedoucí ke změnám georeliéfu,**
- **definovat základní geomorfologické pojmy,**
- **popsat vznik a charakter vrásových, sopečných a kerných pohoří a uvést jejich příklady,**
- **uvědomovat si postupné změny krajiny v čase,**
- **popsat mechanismus vzniku různých typů krajiny, zejména v závislosti na geologických a klimatických podmínkách,**
- **rozpoznat v krajině významné prvky reliéfu,**
- **odhadnout původ krajin a jejich vývoj,**
- **uvést příklady rozmanitých typů krajin v České republice i ve světě a zhodnotit jejich potenciál pro rozvoj cestovního ruchu.**

E. Indikátory cílového stavu:

Žák:

... definuje litosféru jako horninový či pevný obal Země

... popíše litosféru jako část zemského tělesa tvořenou zemskou kůrou a svrchní částí zemského pláště rozdělenou na dílčí části – litosférické desky

... rozdělí horniny na povrchové a hlubinné vyvřeliny, sedimenty (usazeniny) a metamorfity (přeměněné horniny)

... vysvětlí vznik vyvřelin tuhnutím magmatu či lávy

... vysvětlí existenci rozmanitých druhů vyvřelin různými podmínkami při tuhnutí magmatu (teplota, tlak, hloubka pod povrchem, chemické složení magmatu)

... vysvětlí vznik sedimentů procesem usazování (sedimentací) částic materiálu na dně moří či povrchu pevnin

... vysvětlí vznik metamorfitů procesem metamorfózy (přeměny), při které dochází vlivem vysokých teplot a tlaků k přeměně struktury stávajících hornin

... uvede jako výchozí horniny pro vznik metamorfitů horniny vyvřelé, usazené nebo již jednou metamorfované

... uvede jako příklad povrchových vyvřelin následující horniny: čedič (bazalt), andezit

... uvede jako příklad hlubinných vyvřelin následující horniny: žula (granit), gabro

... uvede jako příklad sedimentů následující horniny: vápenec, pískovec

... uvede jako příklad metamorfitů následující horniny: krystalické břidlice (např. rula, svor)

... určí vzorky následujících hornin: čedič (bazalt), žula (granit), vápenec, pískovec, krystalická břidlice

... definuje litosférické desky jako dílčí bloky litosféry pohybující se po astenosféře

... určí podle Atlasu světa typy zemské kůry (oceánská, pevninská), která se podílí na stavbě různých litosférických desek

... určí podle Atlasu světa geologické stáří litosférických desek

... jmenuje a na mapě ukáže příklady litosférických desek (např. desku NAZCA, Jihoamerickou desku, Severoamerickou desku, Eurasijskou desku, Africkou desku, Somálskou desku apod.)

... určí jako příčinu pohybu litosférických desek pohybu hmoty v zemském pláští

... určí jako zdroj energie pohybu litosférických desek teplo zemského nitra

... jmenuje Alfreda Wegenera jako autora teorie kontinentálního driftu (teorie deskové tektoniky)

... uvede přímé měření, analýzu výskytu nalezišť surovin a fosilií na různých kontinentech a srovnání tvaru pobřeží kontinentů jako prostředky získání důkazu pohybu kontinentů

... uvede rychlost pohybu litosférických desek řádově cm/rok

... jmenuje jednotlivé typy rozhraní mezi litosférickými deskami (konvergentní: kolize, subdukce; divergentní: na dně oceánu, na pevnině; neutrální)

... načrtne schéma jednotlivých typů rozhraní včetně příslušného popisu (užívá termíny rift, středoocéánský hřbet, hlubokomořský příkop, transformní zlom apod.)

... popíše konvergentní rozhraní jako takové, kdy dochází k pohybu sousedních desek proti sobě

... popíše kolizi jako přímý náraz litosférických desek

... uvede příklad kolize a lokalizuje ho na mapě (např. Himálaje)

... popíše subdukci jako podsouvání desky s oceánskou zemskou kůrou pod desku s pevninskou zemskou kůrou za vzniku pevninských pásemných pohoří a hlubokooceánských příkopů

... uvede příklad subdukce a lokalizuje ho na mapě (např. západní pobřeží Jižní Ameriky)

... popíše divergentní rozhraní na dně oceánu jako takové, kdy se dvě sousední oceánské desky za vzniku středoocéánského hřbetu s centrálním riftovým údolím od sebe oddalují

... uvede příklad divergentního rozhraní na dně oceánu a lokalizuje ho na mapě (např. Středoatlantský hřbet)

... popíše divergentní rozhraní na pevnině jako takové, kdy dochází za vzniku riftové zóny k vzájemnému oddalování dvou desek s pevninskou zemskou kůrou

... uvede příklad divergentního rozhraní na pevnině a lokalizuje ho na mapě (např. východní Afrika)

... popíše neutrální rozhraní jako takové, kdy se sousední desky pohybují podél sebe

... uvede příklad neutrálního rozhraní a lokalizuje ho na mapě (např. zlom San Andreas u Kalifornie)

... uvede příklady hlubokooceánských příkopů (např. Mariánský příkop, Atacamský příkop, Portorický příkop) a středoocéánských hřbetů (např. Středoatlantský hřbet)

... uvede jednu z udávaných hloubek Mariánského příkopu (10 994m, 10 911 m, 11 034 m)

... uvede Island jako ostrovní část Středoatlantského hřbetu na divergentním rozhraní Severoamerické a Eurasijské desky

... dává do souvislosti výskyt divergentního rozhraní Africké a Somálské desky s výskytem hlubokých tektonických jezer protáhlého tvaru v téže oblasti

... vyvodí spojitost rozhraní litosférických desek se zemětřesením a orogenetickými pochody (sopečná činnost, vrásnění, pohyby podél zlomů)

... objasní princip vzniku ostrovů na horké skvrně (hot spot) a uvede příklady (Havajské ostrovy, Galapágy)

... nastíní význam pojmu tektonická činnost jako pochody vyvolané pohyby litosférických desek (např. vrásnění, vznik zlomů)

... označí divergentní rozhraní jako místo vzniku nové zemské kůry

... označí subdukcí jako místo zániku zemské kůry

... porovná relativní stáří oceánské zemské kůry v různých vzdálenostech od místa jejího vzniku

... dělí zemětřesení podle vzniku na tektonická, sopečná a řitivá

... vysvětlí mechanismus vzniku tektonických zemětřesení pohybem litosférických desek či jejich částí, sopečných zemětřesení vulkanickou aktivitou a řitivých zemětřesení řícením skalisek či stropů jeskyní

... uvede tektonická zemětřesení jako nejčastější typ zemětřesné činnosti

... načrtne schéma mechanismu šíření zemětřesných vln, včetně zakreslení hypocentra jako ohniska vzniku zemětřesení a epicentra jako místa na zemském povrchu nacházejícím se nad hypocentrem

... klade nejničivější dopady zemětřesení do oblasti jeho epicentra

... jmenuje tsunami jako důsledek podmořských zemětřesení či vulkanické činnosti

... popíše tsunami na otevřeném oceánu jako nízkou vlnou dlouhou i stovky kilometrů zdvihající se při pobřeží do výšky několika metrů

... uvede Richtеровu a Mercalliho stupnici jako škály intenzity zemětřesení

... odhadne podle uvedené hodnoty Richtеровy škály rozsah účinku zemětřesení

... určí oblasti rozhraní litosférických desek a tektonických zlomů jako oblasti s intenzivní zemětřesnou aktivitou

... uvede západní Čechy a jižní Moravu jako oblasti s nejčastějšími projevy zemětřesení v České republice

... porovná účinky různě silných zemětřesení v různých částech světa a určí příčiny odlišných dopadů na společnost

... zhodnotí rizika výstavby jaderných elektráren v tektonicky aktivních oblastech

... vyhledá webové stránky týkající se problematiky zemětřesení (např. <http://earthquake.usgs.gov/>)

... navrhne jako preventivní opatření k eliminaci dopadů zemětřesení výstavbu budov odolných zemětřesení

... navrhne jako preventivní opatření k eliminaci dopadů zemětřesení celosvětové sledování seismické aktivity

... uvědomuje si význam včasné komunikace mezi seismologickými stanicemi a ohroženými lokalitami při předcházení následků tsunami

... rozlišuje endogenní a exogenní pochody (síly) modelující zemský povrch

... uvede teplo zemského nitra jako zdroj energie endogenních pochodů

... uvede energii slunečního záření a gravitaci jako zdroj energie exogenních pochodů

... nahlíží na krajinu jako na výsledek dlouhodobého a souběžného působení endogenních a exogenních pochodů

... vysvětlí princip fyzikálního zvětrávání (např. mrazové zvětrávání, termické pukání) při kterém nedochází ke změně chemického složení zvětrávané látky a chemického zvětrávání (např. rozpouštění), při kterém se chemické složení zvětrávané látky mění

... jmenuje geomorfologii jako nauku o reliéfu

... charakterizuje základní geomorfologické pojmy

... charakterizuje nadmořskou výšku jako výšku daného bodu reliéfu nad střední úrovní mořské hladiny (popř. v systému GPS nad povrchem referenčního elipsoidu WGS 1984)

... uvede způsob označení nadmořské výšky v metrech nad mořem (m n. m.)

... uvede hladinu Baltského moře jako výchozí pro určování nadmořské výšky na našem území

... charakterizuje nížinu jako oblast s nadmořskou výškou do 200 m n. m.

... charakterizuje vysočinu jako oblast s nadmořskou výškou vyšší než 200 m n. m.

... charakterizuje relativní výškovou členitost jako hodnotu rozdílu nejvyšší a nejnižší nadmořské výšky na určité ploše

... charakterizuje rovinu jako oblast s relativní výškovou členitostí 0 – 30 m

... charakterizuje pahorkatinu jako oblast s relativní výškovou členitostí 30 – 150 m

- ... charakterizuje vrchovinu jako oblast s relativní výškovou členitostí 150 – 300 m
- ... charakterizuje hornatinu jako oblast s relativní výškovou členitostí 300 – 600 m
- ... charakterizuje velehornatinu jako oblast s relativní výškovou členitostí 600 m a více
- ... charakterizuje pahorek jako reliéfní vyvýšeninu s relativní výškovou členitostí 30 – 150 m
- ... charakterizuje vrch jako reliéfní vyvýšeninu s relativní výškovou členitostí 150 – 300 m
- ... charakterizuje horu jako reliéfní vyvýšeninu s relativní výškovou členitostí 300 – 600 m
- ... charakterizuje velehoru jako reliéfní vyvýšeninu s relativní výškovou členitostí nad 600 m
- ... charakterizuje hřbet jako reliéfní vyvýšeninu protáhlého tvaru se zaoblenými vrcholovými partiemi
- ... charakterizuje hřeben jako reliéfní vyvýšeninu protáhlého tvaru se strmými vrcholovými partiemi
- ... charakterizuje bránu jako reliéfní sníženinu protáhlého tvaru otevřenou do sousedních sníženin
- ... charakterizuje brázdou jako reliéfní sníženinu protáhlého tvaru s plochým dnem ohraničenou na všech stranách vyšším reliéfem
- ... charakterizuje kotlinu jako reliéfní sníženinu s plochým dnem obklopenou vyšším reliéfem
- ... schematicky zakreslí a popíše vrásu (označí synklinálu, antiklinálu)
- ... uvědomuje si existenci vrás různých velikostí (od cm až po celé horské hřbety) a směrů
- ... vysvětlí pojem: příkrov jako horninové těleso (často zvrásněné) přesunuté tektonickými silami na jiné těleso
- ... uvede příklady příkrovových pohoří (např. Alpy, Karpaty)
- ... označí bradla jako zbytky příkrovů
- ... rozpoznává vrásy na odkryvech zvrásněných hornin
- ... popíše krajinu modelovanou sopečnou činností (používá pojmy sopka = vulkán, kráter = jícen, kaldera, sopouch, magma, láva, magmatický krb, stratovulkán, pyroklastika, sopečná bomba, lahaar, výrony plynů, gejzíry)
- ... popíše jednotlivé útvary sopečného původu následujícím způsobem: sopka – místo, kde se na zemský povrch dostává magma (láva); kráter – sopečné hrdlo zpravidla kruhového tvaru, odkud se dostává láva a další sopečný materiál mimo sopku; kaldera – kráterovitý útvar vzniklý rozmetáním sopečného kužele nebo propadnutím vrcholu sopky po vyprázdnění magmatického krbu; sopouch – přírodní kanál, kterým se dostává magma z magmatického krbu k povrchu; magmatický krb – podzemní zásobník magmatu; stratovulkán – sopečný kužel tvořený střídavě vrstvami lávy a popela; pyroklastika – materiál vyvrhovaný sopkou v podobě žhavého popela a sopečných bomb (těles rozměrů zpravidla v řádu decimetrů); lahaar – bahnotok vznikající smísením sopečného popela a půdy s deštěm či vodou z tajícího ledovce; gejzír – místo výronu natlakované horké vody a páry z podzemí opakujícího se po určité době)
- ... uvede příklady nezpevněných (tefra) a jim odpovídajících zpevněných pyroklastik (tuf – obsahuje pouze materiál vulkanického původu, tufit – obsahuje materiál vulkanického i nevulkanického původu)
- ... jmenuje oblasti výskytu gejzírů ve světě (např. Island, Nový Zéland, Yellowstone národní park)
- ... rozdělí sopky podle materiálu na lávové, tufové a stratovulkány
- ... nakreslí tvar stratovulkánu a štítové sopky
- ... vyhledá v informačních zdrojích údaje o různých typech sopečných erupcí (např. havajský, strombolský, peléiský, pliniovský typ)
- ... uvede příklady činných sopek z různých částí světa a lokalizuje je na mapě (např. Hekla, Etna, Vesuv, Stromboli, Ključevskaja, Pinatubo, St. Helens, Cotopaxi aj.)
- ... uvede příklady nejničivějších sopečných erupcí historie (např. Tambora, Krakatoa, Mont Pelée, Santorini = Théra)
- ... uvede příklady sopečných ostrovů a lokalizuje je na mapě (např. Island, Liparské ostrovy, Madeira, Azory, Kanárské ostrovy, Havajské ostrovy, Tahiti, Galapágy, Svátá Helena aj.)
- ... popíše vulkanickou činnost na našem území v minulosti a lokalizuje na mapě konkrétní oblasti a útvary vulkanického původu různého stáří (např. České středohoří, Doupovské hory, Bezděz, Trosky, Kunětická hora, Velký Roudný, Uhlířský vrch, Železná hůrka, Komorní hůrka aj.)

... vysvětlí husté osídlení v blízkosti aktivních sopek přítomností úrodných půd vznikajících ze sopečného materiálu

... načrtne hrást' a prolom jako útvary vzniklé vertikálními pohyby podél zlomů

... uvede příklady našich pohoří a pánví vzniklých či zmlazených pohyby podél zlomů a lokalizuje je na mapě (např. Krušné hory, Krkonoše, Železné hory, Hrubý Jeseník, Mostecká pánev, Třeboňská pánev, Dolnomoravský úval)

... uvede skutečnost, že mnohá pohoří vznikají v průběhu času kombinací rozmanitých orogenetických pochodů

... popíše mechanismus vzniku krasu procesem rozpouštění vápence za vzniku hydrogenuhličitanu vápenatého, případně jeho opětovným vysrážením

... uvede horniny, ve kterých vznikají krasové jevy (vápenec, sůl, sádrovec)

... uvede příklady povrchových krasových jevů (závrt, škrapy, žleb, kaňon, polje, uvala, propast, propadání, vyvěračka)

... rozpoznává v terénu povrchové krasové útvary

... popíše závrt jako prohlubeň trychtýřovitého tvaru vzniklou rozpuštěním horniny

... popíše škrapy jako rýhy a prohlubně oddělené hřebítky vzniklé rozpouštěním povrchu horniny

... popíše žleb jako krasové údolí s častou absencí povrchových vodních toků

... popíše kaňon jako skalnaté údolí s prudkými stěnami

... popíše polje jako rozsáhlé krasové sníženiny ohraničené příkrými svahy

... popíše uvalu jako krasovou sníženinu vzniklou spojením několika závrťů nebo propadnutím stropu jeskyně

... popíše propast jako přírodní depresi s příkrými stěnami vzniklou propadnutím stropu jeskyně nebo tektonickými pohyby

... popíše propadání (ponor) jako místo vstupu povrchového vodního toku do podzemí

... popíše vyvěračku jako místo vývěru podzemního vodního toku na povrch

... uvede příklady podpovrchových krasových jevů (jeskyně, krápníky, stalaktit, stalagmit, stalagnát, brčka, vosí hnízdo, sifon)

... popíše jeskyni jako podzemní dutinu přírodního původu, do které se vejde člověk

... nakreslí náčrt jeskyně s podpovrchovými krasovými jevy

... rozpoznává v jeskyních podpovrchové krasové jevy

... popíše vznik krápníků odpařováním vody a vysrážením pevného materiálu z odkapávajícího hydrogenuhličitanu vápenatého

... charakterizuje stalaktity jako krápníky rostoucí ze stropu jeskyně směrem dolů

... charakterizuje stalagmity jako krápníky rostoucí ze dna jeskyně směrem vzhůru

... charakterizuje stalagnáty jako krápníky spojující strop jeskyně s jeho dnem

... popíše brčka jako duté tenké krápníky

... popíše vznik vosích hnízd ucpáním a následným rozšířením brček

... charakterizuje sifon jako zaplavený průchod mezi stropem a dnem jeskyně

... uvede příklady krasových území České republiky, naše významné jeskyně a propasti (např. Český kras: Koněpruské jeskyně; Moravský kras: Punkevní jeskyně, Balcarka, Kateřinská jeskyně, Kůlna, Sloupsko-Šošůvské jeskyně, Amatérská jeskyně, propast Macocha; Hranický kras: Zbrašovské aragonitové jeskyně, Hranická propast; další: Javoříčské jeskyně, Mladečské jeskyně, jeskyně Na Pomezí, jeskyně Na Špičáku, Bozkovské jeskyně, Chýnovská jeskyně, jeskyně Na Turoldu) a ukáže jejich polohu na mapě

... označí Amatérskou jeskyni za náš největší jeskynní systém a Hranickou propast za naši nejhlubší propast

... vysvětlí větším geologickým stářím, proč byly pozůstatky neandrtálců v Moravském krasu nalezeny v hlubších vrstvách než pozůstatky pravěkých lidí našeho druhu

... uvede příklady živočichů trvale i dočasně žijících v jeskyních (např. blešivci, macarát jeskynní, netopýři, vrápenci) a uvede příklady adaptací na život v jeskyních (např. absence pigmentu, zakrnělé oči, malá velikost)

... zhodnotí význam krasových oblastí pro turistický ruch

... dodržuje při návštěvě krasu pravidla bezpečného pohybu a pobytu v přírodě (např. nenavštěvuje bez patřičných zkušeností a vybavení potenciálně nebezpečná místa, dbá na zajištění dostatečných zásob pitné vody)

- ... dodržuje při prohlídkách jeskyní jejich návštěvní řád
- ... rozdělí ledovce na pevninské a horské
- ... charakterizuje firm jako zledovatělý sníh
- ... popíše proces přeměny sněhu přes firm na led v podmínkách střídání teplot okolo 0 °C a tlaku sněhového nadložní
- ... popíše, jakým způsobem modeluje horský ledovec krajinu
- ... popíše nunatak jako skalisko vyčnívající z ledovce
- ... popíše kar jako sníženinu vznikající na horském svahu v místě tvorby ledovce
- ... popíše morénu jako val materiálu (písek, štěrky, balvany) tlačeny, popřípadě nesený ledovcem
- ... charakterizuje profil ledovcového údolí tvarem písmene U
- ... načrtne rozdíl mezi tvarem ledovcového a říčního údolí
- ... označí tající čelo ledovce za zdroj vody ledovcových řek
- ... uvede příklady horstev s horskými ledovci a lokalizuje je na mapě
- ... uvede, které naše hory byly v pleistocénu pokryty horským ledovcem (Krkonoše, Hrubý Jeseník, Šumava) a doloží ledovcovou činnost důkazy (např. kary, ledovcová jezera)
- ... popíše mechanismus modelace krajiny pevninským ledovcem
- ... charakterizuje krajinu modelovanou pevninským ledovcem jako rovinatou, s četnými jezery ledovcového či ledovcovo-tektonického původu
- ... charakterizuje bludné (eratické) balvany jako horninová tělesa přenesená ledovcem na značnou vzdálenost, mnohdy do oblastí s odlišným geologickým složením
- ... uvede příklady pevninských ledovců a lokalizuje je na mapě (Antarktida, Grónsko, Island, ostrovy v Severním ledovém oceánu)
- ... ukáže na mapě hranici našeho pleistocenního pevninského zalednění
- ... rozpozná v krajině stopy ledovcové činnosti
- ... uvede příklady našich i cizích jezer ledovcového (ledovcovo-tektonického) původu a lokalizuje je na mapě (Černé, Čertovo, Plešné, Prášílské, Laka, Štrbské pleso, Ladožské jezero, Saimaa, Vänern, Ženevské jezero, Lago di Garda, Hořejší jezero aj.)
- ... popíše mechanismus vzniku pískovcových skalních měst sedimentací materiálu, následným tektonickým výzdvihem a zvětráváním
- ... načrtne typické útvary pískovcových skalních měst (skalní věže, jehly, soutěsky, brány, pokličky, voštiny)
- ... vysvětlí mechanismus vzniku skalní pokličky rozdílným stupněm odolnosti svrchní a spodní části pískovcového bloku vůči zvětrávání
- ... uvede příklady našich skalních měst a ukáže je na mapě (např. Adršpašsko-teplické skály, Broumovské stěny, Tiské stěny, Jetřichovické stěny, Prachovské skály, Hruboskalsko)
- ... zhodnotí význam skalních měst pro turistický ruch
- ... popíše hlavní modelační faktory pouštní krajiny (eolická činnost, velká denní teplotní amplituda)
- ... stanoví význam rozdílu mezi úhrnem srážek a výparem pro vznik pouští
- ... rozdělí pouště na písečné (ergy), štěrkovité (seriry) a skalní (hamady)
- ... vysvětlí mechanismus vzniku skalních hřibů intenzivnější abrazí (obrušováním) spodní části skalních bloků v důsledku rozdílné unášecí schopnosti větru v různých výškách nad terénem
- ... popíše písečné duny jako nestálé písečné přesypy vznikající činností větru,
- ... uvede příklady pouští na různých kontinentech (např. Sahara, Kalahari, Namib, Rub al Chálí, Karakum, Kyzilkum, Gobi, Atacama, Sonorská poušť, Velká písečná poušť)
- ... vysvětlí pojem: desertifikace jako proces šíření pouští a určí příčiny tohoto jevu (např. devastace vegetačního krytu nadměrnou pastvou, kácení dřevin)
- ... navrhne opatření zabraňující desertifikaci krajiny (např. omezení kácení dřevin, omezení pastevectví, výsadba dřevin, omezení závlah vedoucích k zasolování půd)
- ... popíše a zdůvodní výskyt rozdílné velikosti usazeného materiálu na mořské pláži v různých vzdálenostech od pobřeží
- ... vysvětlí pojem: příboj jako nárazy vln na mořské pobřeží
- ... vysvětlí pojem: mořská abraze jako obrušování pobřeží vodou a v ní unášeným pevným materiálem

6.1.4 Atmosféra

A. Tematický celek: Atmosféra

B. Učivo

Atmosféra a její vývoj

Chemické složení atmosféry

Vrstvy atmosféry a jejich vlastnosti (troposféra, stratosféra s ozonosférou, mezosféra, termosféra, exosféra)

Klima a klimatotvorní činitelé (zeměpisná šířka, nadmořská výška, charakter reliéfu, kontinentalita, mořské proudy, globální cirkulace atmosféry, antropogenní činnost)

Klimatické pásy

Počasi

Meteorologické prvky (teplota, srážky, oblačnost, vlhkost vzduchu, atmosférický tlak)

Vzdušné hmoty a atmosférické fronty

Vliv člověka na atmosféru

C. Klíčová slova

atmosféra, vývoj atmosféry, složení atmosféry, vrstvy atmosféry, troposféra, stratosféra, mezosféra, termosféra, exosféra, vertikální teplotní gradient, teplotní inverze, jetstream, ozonosféra, ozon, troposférický ozon, UV záření, Dobsonova jednotka, freony, Montrealský protokol, noční svítící oblaka, klima, klimatologie, klimatotvorní činitelé, srážkový stín, kontinentalita, globální cirkulace atmosféry, Hadleyova buňka, Ferrellova buňka, polární buňka, pasáty, antipasáty, letní monzun, zimní monzun, El Niño, La Niña, klimatické pásy, klimadiagram, počasí, meteorologie, synoptická meteorologie, meteorologické prvky, teplota, teplotní amplituda, teploměr, úhrn srážek, vertikální srážky, déšť, mrholení, sníh, kroupy, horizontální srážky, rosa, námraza, jinovatka, ledovka, náledí, oblačnost, oblak, kondenzační jádro, typy oblaků, cumulus, cumulonimbus, stratocumulus, nimbostratus, cirrus, jasno, skoro jasno, polojasno, oblačno, skoro zataženo, zataženo, blesk, absolutní vlhkost vzduchu, relativní vlhkost vzduchu, rosný bod, tlak vzduchu, barometr, synoptická mapa, izobara, izoterma, tlaková níže, tlaková výše, hřeben vysokého tlaku vzduchu, brázda nízkého tlaku vzduchu, vítr, anemometr, Beaufortova stupnice, orkán, fén, bóra, mistral, hurikán, cyklón, tajfun, tornádo, tromba, vzdušná hmota, vzdušná hmota tropická, vzdušná hmota polární, vzdušná hmota arktická, vzdušná hmota antarktická, frontální čára, teplá fronta, studená fronta, okluzní fronta, emise, imise, kyselá dešť, zimní smog, letní smog, skleníkový plyn, globální klimatické změny, Kjótský protokol

D. Standardy

Žák dokáže:

- **definovat atmosféru a určit disciplíny, které se zabývají jejím výzkumem,**
- **popsat historický vývoj atmosféry a zhodnotit její význam v průběhu geologických období,**
- **zhodnotit význam atmosféry pro život na Zemi a lidskou společnost,**
- **popsat vlastnosti a vysvětlit procesy probíhající v jednotlivých vrstvách atmosféry se zřetelem na vliv na člověka a jeho činnost,**
- **definovat klima,**
- **popsat mechanismus působení klimatotvorných činitelů a zhodnotit jejich dopady na charakter podnebí,**
- **uvést příklady regionů s charakteristickým projevem jednotlivých klimatotvorných činitelů na místní podnebí,**
- **rozlišit klimatické pásy světa, podat jejich základní charakteristiku a uvést oblasti jejich výskytu,**
- **zhodnotit dopady rovníkového klimatu na život na Zemi a lidskou společnost,**
- **definovat počasí,**
- **charakterizovat jednotlivé meteorologické prvky – princip jejich působení, časový průběh jejich chodu, možnosti jejich měření, jejich dopady na zemský povrch a lidské aktivity, vliv lidské činnosti na jejich charakter,**
- **porozumět předpovědi počasí a analyzovat informace ze synoptické mapy,**
- **dbát bezpečnosti při extrémních či jinak nebezpečných projevech počasí,**
- **popsat mechanismy poškozování atmosféry člověkem,**
- **zhodnotit dopady poškozování atmosféry na život na Zemi a lidskou společnost,**
- **navrhnout nová a popsát stávající řešení problémů klimatických změn a znečištění ovzduší,**
- **minimalizovat dopady svého konání na stav atmosféry.**

E. Indikátory cílového stavu

Indikátory cílového stavu jsou dostupné v elektronických přílohách práce (Příloha č. 14, kapitola 1.4 Atmosféra)

6.1.5 Hydrosféra

A. Tematický celek: Hydrosféra

B. Učivo

Hydrosféra a hydrologie

Koloběh vody v krajině

Základní pojmy

Dělení vod na Zemi

Pevninská povrchová voda (vodní toky a nádrže)

Pevninská podpovrchová voda (půdní vláh a podzemní voda)

Mořské pobřeží a mořské dno

Vlastnosti mořské vody

Pohyby mořské vody (vlnění, mořské proudy, mořské dmutí)

Význam světového oceánu

C. Klíčová slova

hydrosféra, hydrologie, kryosféra, koloběh vody v krajině, úmoří, srážky, výpar, povrchový odtok, podpovrchový odtok, povodí, říční systém, rozvodí, bezodtoká oblast, průtok, rozdělení vodních zásob, slaná voda, sladká voda, povrchová voda, podpovrchová voda, pevninská voda, mořská voda, brakická voda, vodní tok, pramen, horní tok, střední tok, dolní tok, ústí, estuárium, delta, erozní činnost, hloubková eroze, boční eroze, transportní činnost, sedimentační činnost, meandr, říční terasa, údolní niva, režim průtoku, občasné vodní toky, vádí, creek, jezero, tektonické jezero, ledovcové jezero, jezero kombinovaného původu, reliktní jezero, krasové jezero, říční jezero, sopečné jezero, meteoritické jezero, rašelinné jezero, jezero hrazené sesuvem, kryptodepresní jezero, rybník, nebeský rybník, přehradní nádrž, pitná voda, čistírna odpadních vod, minerální voda, kyselka, termální voda, vřídlo, artézská studna, oceán, moře, průliv, průplav, ostrov, souostroví, poloostrov, kontinentální šelf, kontinentální svah, kontinentální úpatí, oceánská pánev, hlubokooceánský příkop, středoceánský hřbet, salinita, chemické složení mořské vody, barva mořské vody, mořské proudy, teplé mořské proudy, studené mořské proudy, vlnění, vlna, hřbet vlny, důl vlny, délka vlny, výška vlny, lámání vlny, vlnolam, příboj, mořské dmutí, příliv, odliv

D. Standardy

Žák dokáže:

- **definovat hydrosféru a určit disciplíny, které se zabývají jejím výzkumem,**
- **popsat koloběh vody v krajině a jeho zákonitosti,**
- **zhodnotit význam koloběhu vody v krajině pro život na Zemi a lidskou společnost,**

- vysvětlit základní hydrologické pojmy,
- popsat strukturu světových zásob vody,
- podat obecnou charakteristiku vodních toků a nádrží, včetně jejich dílčích částí,
- nacházet souvislosti mezi charakterem vodních toků a nádrží a přírodními podmínkami a lidskými aktivitami v daném regionu,
- uvést příklady významných vodních toků a nádrží,
- charakterizovat jednotlivé typy podpovrchových vod,
- zhodnotit význam povrchových i podpovrchových vod, uvést možnosti ohrožení vodních zdrojů, vyhodnotit rizika plynoucí z jejich narušování a navrhnout způsoby jejich ochrany,
- popsat charakter mořského pobřeží a mořského dna,
- podat informace o složení mořské vody,
- vysvětlit mechanismus pohybů mořské vody a zhodnotit jejich dopady na život na Zemi a lidskou společnost,
- zhodnotit význam světového oceánu a rizika plynoucí z jeho narušování,
- posoudit dopady svého konání na kvalitu a množství vodních zdrojů,
- minimalizovat dopady své činnosti na zhoršování kvality a množství vodních zdrojů.

E. Indikátory cílového stavu

Indikátory cílového stavu jsou dostupné v elektronických přílohách práce (Příloha č. 14, kapitola 1.5 Hydrosféra)

6.1.6 Pedosféra

A. Tematický celek: Pedosféra

B. Učivo

Pedosféra a pedologie

Složky půdy a jejich význam

Půdní druhy

Půdní typy

Význam a ohrožení půd

C. Klíčová slova

pedosféra, pedologie, půda, půdní vzduch, půdní voda, minerální roztok, edafon, mineralizace živin, humus, huminové kyseliny, půdní agregáty, půdotvorný proces, půdní druhy, půdy lehké, půdy středně těžké, půdy těžké, půdy kamenité, půdy šterkovité, půdy písčité, půdy hlinité, půdy jílovité, půdní zrna, půdní typy, půdní profil, půdní horizont, humusový horizont, eluviální horizont, iluviální horizont, půdotvorný substrát, matečná hornina, černozem, hnědozem, kambizem, podzol, nivní půda, laterit, pouštní půdy, půdy tunder, zábor půdy, hydroponie, BPEJ

D. Standardy

Žák dokáže:

- **charakterizovat pedosféru a uvést pedologii jako disciplínu, která se zabývá jejím výzkumem,**
- **popsat vznik, složení a význam dílčích složek půdy,**
- **popsat půdotvorný proces a nastínit vzájemné vztahy mezi působením jednotlivých půdotvorných faktorů,**
- **rozdělit půdy do půdních druhů a odvodit jejich vlastnosti,**
- **rozdělit půdy do půdních typů, popsat jejich vlastnosti, význam a rozšíření v rámci světa i České republiky,**
- **nacházet zákonitosti v rozšíření půdních druhů a typů ve vztahu k přírodním podmínkám daného regionu,**
- **zhodnotit význam půd pro život na Zemi a lidskou společnost,**
- **popsat možná ohrožení půd a vyvodit dopady degradace půd na lidskou společnost a vývoj krajiny,**
- **nastínit mechanismy ochrany půd.**

E. Indikátory cílového stavu

Indikátory cílového stavu jsou dostupné v elektronických přílohách práce (Příloha č. 14, kapitola 1.6 Pedosféra)

6.1.7 Biosféra

A. Tematický celek: Biosféra

B. Učivo

Biosféra

Biomy a jejich charakteristika (rozšíření, klimatické poměry, půdy, biota)

Hospodářské využití a ohrožení biomů

Vegetační stupňovitost České republiky

C. Klíčová slova

biosféra, biom, tropický deštný les, mangrove, tropické opadavé a poloopadavé lesy, savana, llanos, scrub, polopoušť, poušť, subtropická tvrdolistá vegetace, step, prémie, pampa, lesostep, opadavý les mírného pásu, deštný les mírného pásu, boreální jehličnatý les, tajga, lesotundra, tundra, polární pustina, vegetační stupňovitost, vegetační kryt, lužní lesy, pásmo dubové, pásmo bukové, pásmo buko-jedlo-smrkové, pásmo smrkové, pásmo klečové, kulturní step, monokultura, vegetační inverze

D. Standardy

Žák dokáže:

- **definovat biosféru a stanovit disciplíny, které se zabývají jejím výzkumem,**
- **nacházet zákonitosti ve výskytu jednotlivých biomů v návaznosti na přírodní podmínky a lidské aktivity v daném regionu,**
- **posoudit vliv lokálních podmínek na narušení zonality ve výskytu biomů,**
- **popsat rozšíření, klimatické, půdní a biotické podmínky jednotlivých biomů,**
- **nastínit hospodářský potenciál a možná ohrožení jednotlivých biomů,**
- **zhodnotit následky likvidace přirozených biomů,**
- **porovnat současný stav krajiny České republiky a místního regionu s původním stavem a zdůvodnit příčiny zjištěných změn.**

E. Indikátory cílového stavu

Indikátory cílového stavu jsou dostupné v elektronických přílohách práce (Příloha č. 14, kapitola 1.7 Biosféra)

6.1.8 Kartografie

A. Tematický celek: Kartografie

B. Učivo

Kartografie, mapa, globus

Kartografická zobrazení (jednoduchá, obecná, geodetická)

Složky mapy (titul, mapové pole, měřítko, legenda, tiráž)

Obsah mapy (polohopis, výškopis, popis)

Dělení map (mapy katastrální, obecně-zeměpisné, topografické, tematické, mapová díla, atlasy)

Tvorba mapy

GIS

Polohovací systémy

Práce s mapou v terénu

C. Klíčová slova

kartografie, geodézie, mapa, mapování, globus, generalizace, referenční plocha, referenční elipsoid, referenční koule, zobrazovací plocha, kartografická zobrazení, zkreslení, dotykové místo, zobrazení délkojevná, zobrazení plochojevná, zobrazení úhlojevná, zobrazení vyrovnávací, zobrazení jednoduchá, zobrazení azimutální, zobrazení válcová, zobrazení kuželová, zobrazení geodetická, zobrazení obecná, titul mapy, mapové pole, měřítko mapy, měřítko číselné, měřítko grafické, měřítko slovní, legenda, mapové značky, značky obrysové (měřítkové), značky symbolické (neměřítkové), značky bodové, značky liniové, značky plošné, tiráž, polohopis, výškopis, barevná hypsometrie, vrstevnice, hlavní vrstevnice, doplňková vrstevnice, vrstevnicový interval, kótování vrstevnic, spádovky, kóty, popis v mapě, katastrální mapy, katastr pozemků a nemovitostí, topografické mapy, obecně-zeměpisné mapy, tematické mapy, kartogram, kartodiagram, lokalizovaný diagram, anamorfóza, mapová díla, trigonometrické body, nivelační body, teodolit, GIS, GPS, kompas, azimut

D. Standardy

Žák dokáže:

- **definovat kartografii,**
- **definovat základní kartografické pojmy,**
- **zhodnotit význam kartografie a geodézie pro lidskou společnost,**
- **vysvětlit matematickou podstatu konstrukce souřadnicové sítě na mapách,**
- **rozdělit kartografická zobrazení podle různých kritérií a uvést jejich vlastnosti,**

- **objasnit rozdíly v konstrukci map v rámci jednoduchých kartografických zobrazení,**
- **uvést příklady konkrétních kartografických zobrazení,**
- **popsat základní složky mapy a vysvětlit jejich význam,**
- **zhotovovat vlastní mapy za dodržení základních kartografických pravidel,**
- **rozdělit mapy podle různých kritérií a uvést příklady jejich využití,**
- **číst informace z mapy, dodržovat její orientaci, používat legendu a jednotlivé typy měřítek,**
- **používat mapová díla a zeměpisné atlasy, zejména Školní atlas světa,**
- **nastínit přehled prací při konstrukci mapy,**
- **zhodnotit přednosti využití digitálních map,**
- **orientovat se v terénu s využitím tradičních i moderních prostředků a postupů.**

E. Indikátory cílového stavu

Indikátory cílového stavu jsou dostupné v elektronických přílohách práce (Příloha č. 14, kapitola 1.8 Kartografie)

6.2 Socioekonomická geografie

6.2.1 Politická geografie

A. Tematický celek: Politická geografie

B. Učivo

Státy a závislá území
Kolonizace a dekolonizace
Poloha a tvar států
Státní hranice
Velikost a lidnatost států
Státní zřízení
Administrativní uspořádání
Totalitní a demokratická zřízení
Mezinárodní organizace
Evropská unie
Ohniska napětí
Mezinárodní terorismus

C. Klíčová slova

politická mapa, nezávislý stát, závislé území, moc zákonodárná (legislativní), moc výkonná (exekutivní), moc soudní (jurisdikční), kolonizace, kolonialismus, dekolonizace, koloniální mocnosti, koloniální panství, státní hranice, přírodní státní hranice, umělé státní hranice, vzdušný prostor, pobřežní vody, tvar státního území, státní zřízení, republika, parlamentní republika, prezidentská republika, prezident, monarchie, konstituční monarchie, absolutistická (absolutní) monarchie, panovník, administrativní uspořádání, unitární státy, složené státy, federace, konfederace, čechoslovákismus, totalitní zřízení, demokratické zřízení, politická strana, politické spektrum, diktátor, junta, sekulární stát, teokratický stát, Organizace spojených národů (OSN), Valné shromáždění, Rada bezpečnosti (RB OSN), stálý člen RB OSN, právo veta, Sekretariát, generální tajemník OSN, Mezinárodní soudní dvůr, WHO, FAO, WMO, ICAO, UNESCO, MAAE, IBRD, MMF, Severoatlantická smluvní organizace, Varšavská smlouva, studená válka, SNS, LAS, NAFTA, MERCOSUR, OPEC, OECD, G7, APEC, OBSE, Rada Evropy, Robert Schuman, Jean Monnet, Schumanova deklarace, Evropské společenství uhlí a oceli (ESUO, Montánní unie), Evropské hospodářské společenství (EHS), Evropské společenství pro atomovou energii (EURATOM), Evropská společenství (ES), Pařížská smlouva, Římské smlouvy, Slučovací smlouva, Maastrichtská smlouva, Smlouva z Nice, Lisabonská smlouva,

pilíře EU, volný trh, Europol, eurozóna, euro, orgány EU, Evropská rada, Rada EU (Rada ministrů), kvalifikovaná většina, Evropská komise, předseda Evropské komise, komisař, vysoký představitel pro zahraniční otázky a bezpečnost, Evropský parlament, vlajka EU, den EU, Schengenský prostor, bezpečnostní situace, ohniska napětí, arabsko-izraelské konflikty, Campdavidská dohoda, Palestina, palestinská otázka, palestinská autonomie, Gaza, Západní břeh Jordánu, Daytonská dohoda, Srebrenica, Kosovo, mezinárodní terorismus, teroristické organizace, IRA, ETA, RAF, Al-Káida, Tálibán, Hamás, Islámský stát)

D. Standardy

Žák dokáže:

- **orientovat se na politické mapě světa,**
- **vymezit pojem stát a dělit státy podle rozmanitých kritérií,**
- **popsat vývoj politické mapy světa od počátku zámořských objevů po současnost a zhodnotit příčiny a následky kolonizace, dekolonizace a významných válečných konfliktů, včetně studené války,**
- **zhodnotit význam polohy, tvaru, rozlohy a počtu obyvatel státu,**
- **popsat funkci státních hranic a jejich charakter v závislosti na daném regionu,**
- **popsat rozdílná státní zřízení a administrativní uspořádání, včetně uvedení příkladů,**
- **porovnat rozdíly v chodu demokratických a totalitních států, včetně uvedení příkladů,**
- **dodržovat demokratické principy a kriticky nahlížet na nedemokratické systémy a struktury,**
- **jmenovat významné mezinárodní organizace, uvést oblasti jejich působnosti a zhodnotit jejich význam,**
- **podat informace o historii, struktuře, fungování a významu OSN, NATO a EU,**
- **zhodnotit zapojení České republiky do mezinárodní spolupráce,**
- **uvést základní informace o konfliktech moderní historie a současnosti,**
- **zhodnotit příčiny vzniku konfliktů a popsat jejich důsledky v lokálním i globálním měřítku,**
- **analyzovat příčiny a popsat dopady rozmachu terorismu.**

E. Indikátory cílového stavu

Indikátory cílového stavu jsou dostupné v elektronických přílohách práce (Příloha č. 14, kapitola 2.1 Politická geografie)

6.2.2 Geografie obyvatelstva

A. Tematický celek: Geografie obyvatelstva

B. Učivo

Přirozený pohyb populace

Mechanický pohyb populace

Struktura populace (věková, rasová, jazyková, náboženská)

C. Klíčová slova

populace, nosná kapacita prostředí, struktura populace, demografie, přirozený pohyb obyvatelstva, porodnost (natalita), úmrtnost (mortalita), přirozený přírůstek, plodnost (fertilita), naděje na dožití (střední délka života), průměrný věk, věková pyramida, progresivní věková pyramida, stacionární věková pyramida, regresivní věková pyramida, důchodové zabezpečení, mechanický pohyb obyvatelstva (migrace), emigrace (vystěhovalectví), imigrace (přistěhovalectví), migrační saldo, emigrant, imigrant, příčiny migrace, dobrovolná migrace, nucená migrace, gastarbeiter, asimilace, ghetto, segregace, xenofobie, Chinatown, multikulturní společnost, vnitrostátní migrace, lidská rasa, europoidní (bílá) rasa, mongoloidní (žlutá) rasa, negroidní (černá) rasa, australoidní rasa, míšenec, mulat, mestic, zambo, rasismus, apartheid, pozitivní diskriminace, národ, národnost, státní příslušnost, lidské kmeny, jazyk, taxonomie jazyků, jazyková rodina, indoevropská jazyková rodina, germánské jazyky, slovanské jazyky, románské jazyky, baltské jazyky, helénské jazyky, keltské jazyky, mrtvý jazyk, latina, věřící člověk, ateista, polyteismus, monoteismus, světová náboženství, národní náboženství, křesťanství, katolíci, protestanti, pravoslavní, papež, patriarcha (metropolita), bible, Starý zákon, Nový zákon, Ježíš Kristus, Desatero, islám, muslim, sunnitě, šíitě, korán, sunna, prorok, Mekka, Medína, Jeruzalém, šaría, mudžáhíd (mudžahedín), džihád, islámský kalendář, mešita, minaret, muezín, šaháda, salát, zakát, saum, hadždž, ramadán, půst, burka, buddhismus, Buddha, zenbuddhismus, lámajismus, dalajláma, hinduismus, kastovní systém, varna, bráhmáni, nedotýkatelní, Brahma, Višna, Šiva, mókša, reinkarnace, judaismus, tóra, Izrael, košer, přírodní náboženství, sekta

D. Standardy

Žák dokáže:

- **popsat a zdůvodnit průběh historických změn početnosti lidské populace,**
- **používat s porozuměním vybrané demografické ukazatele,**

- **charakterizovat populace v různě vyspělých částech světa z hlediska přirozeného pohybu obyvatelstva,**
- **uvést příčiny různých typů migrací obyvatelstva a zhodnotit jejich dopady na výchozí i cílové regiony,**
- **lokalizovat hlavní migrační proudy,**
- **porovnat věkovou strukturu populací v různě vyspělých částech světa a zhodnotit její společenské a hospodářské dopady,**
- **číst a analyzovat informace z věkové pyramidy obyvatelstva,**
- **zdůvodnit příčiny rozdílných hodnot průměrného věku a střední délky života v různě vyspělých regionech,**
- **porovnat původní a současné rozšíření lidských ras ve světě a zdůvodnit zjištěné rozdíly,**
- **porovnat charakter kosmopolitních a etnicky homogenních společností,**
- **jmenovat vybrané jazykové rodiny, zařadit do nich na základě příbuznosti významné jazyky a lokalizovat jejich výskyt,**
- **charakterizovat národ a zhodnotit postavení národů a národních států v současném světě,**
- **jmenovat významná globální a národní náboženství a nastínit jejich základní rysy a rozšíření ve světě,**
- **zhodnotit vliv náboženství v různých částech světa na život občanů, státní správu a mezinárodní vztahy.**

E. Indikátory cílového stavu

Žák:

... definuje populaci jako soubor jedinců určitého druhu žijících v daném čase na určitém místě
 ... uvede aktuální početní stav světové populace
 ... nastíní a graficky znázorní vývoj početnosti světové populace od pravěku po předpokládaný vývoj v budoucnosti
 ... zdůvodní výrazný početní růst lidské populace v průběhu 19. století (např. zlepšením životních, sociálních, hospodářských, hygienických a zdravotnických poměrů)
 ... vysvětlí pojem: nosná kapacita prostředí jako velikost populace, která je schopna v daném prostředí dlouhodobé existence a vztáhne ji k lidské populaci
 ... strukturuje populaci podle pohlaví, věku, národnosti, náboženského vyznání, vzdělání apod.
 ... uvede demografii jako disciplínu zabývající se studiem reprodukčních charakteristik lidské populace
 ... objasní pojem: přirozený pohyb obyvatelstva jako změnu počtu obyvatel v čase danou narozením a umíráním
 ... vysvětlí pojem: přirozený přírůstek a úbytek jako kladný, popřípadě záporný rozdíl mezi porodností a úmrtností
 ... vysvětlí pojem: porodnost (natalita) jako podíl narozených dětí připadajících na obyvatelstvo daného státu (území) za jeden rok
 ... vysvětlí pojem: úmrtnost (mortalita) jako podíl zemřelých osob připadajících na obyvatelstvo daného státu (území) za jeden rok

... uvede promile (‰) jako jednotky pro vyjádření hodnot přirozeného přírůstku a úbytku, porodnosti a úmrtnosti

... analyzuje schéma historického vývoje porodnosti a úmrtnosti lidské společnosti (srovná vývoj ve vyspělých a rozvojových státech)

... uvede a porovná přibližné hodnoty přirozeného přírůstku (úbytku), porodnosti a úmrtnosti vyspělých zemí, rozvojových zemí a České republiky

... určí příčiny rozdílných hodnot přirozeného přírůstku (úbytku), porodnosti a úmrtnosti v různě vyspělých zemích (např. rozmanité kulturní a náboženské podmínky, tradice, rozdílná úroveň zdravotnické péče a vzdělanosti, odlišné životní strategie)

... definuje pojem plodnost (fertilita) jako počet dětí připadajících na ženu v reprodukčním období

... porovná hodnoty fertility ve vyspělých státech, rozvojových státech a v České republice a zdůvodní zjištěné rozdíly

... vysvětlí pojem: naděje na dožití (střední délka života) jako statisticky vypočtenou hodnotu věku, které se pravděpodobně dožijí členové populace platící v době výpočtu (za určitou dobu se může díky měnícím se vstupním datům hodnota výpočtu změnit)

... uvede hodnoty naděje na dožití typické pro vyspělé země (75 – 80 let), rozvojové země (40 – 65 let) a srovná je se situací v České republice

... jmenuje konkrétní země s nejvyšší nadějí na dožití (např. Andora, Japonsko, Austrálie, Kanada, Francie)

... určí příčiny rozdílných nadějí na dožití v různých zemích (rozdíly ve zdravotní péči, stravě, životním prostředí, riziku onemocnění závažnými chorobami)

... stanoví příčiny rozdílu mezi hodnotou naděje na dožití u mužů a žen (geneticky dané předpoklady, rozdílný životní styl, rozdílná pracovní činnost)

... popíše obecný vývoj hodnot naděje na dožití v průběhu historie (všeobecný vzestup daný zejména poklesem úmrtnosti kojenců, dětí a rodičích matek)

... vysvětlí pojem: průměrný věk jako aritmetický průměr věků členů populace a uvede jeho hodnoty odpovídající vyspělým zemím (např. 35 let), rozvojovým zemím (např. 20 let) a České republice (okolo 40 let)

... objasní pojem: věková pyramida jako grafické vyjádření početního zastoupení jednotlivých věkových kategorií mužů a žen v dané populaci

... zakreslí schematicky progresivní, stacionární a regresivní věkovou pyramidu

... popíše podle rozmanitých věkových pyramid charakter jednotlivých populací a prognózuje jejich další vývoj

... uvede příčiny nepravidelností ve tvaru věkových pyramid (vliv válek, hladomorů, epidemií, propopulační politiky apod.)

... uvede rizika spojená s regresivním vývojem populace (vymírání populace)

... rozdělí populaci na obyvatelstvo předproduktivního, produktivního (15 – 59 let nebo 20 – 64 let) a poproduktivního věku

... uvede možnosti stávajícího a budoucího systému důchodového zabezpečení (průběžné financování důchodů, penzijní spoření, zvyšování věku odchodu do důchodu)

... zařadí otázku výše důchodového věku mezi politicky ožehavá témata

... navrhne činnosti vedoucí k materiálnímu zabezpečení své osoby ve stáří

... vysvětlí pojem: mechanický pohyb obyvatelstva (migrace) jako změnu v počtu obyvatel v čase danou emigrací a imigrací

... vysvětlí pojmy: emigrace (vystěhovalectví), imigrace (přistěhovalectví), migrační saldo (rozdíl mezi emigrací a imigrací)

... stanoví příčiny migrace obyvatelstva (ekonomické, bezpečnostní, politické)

... rozdělí migraci podle prostorového měřítka na lokální, regionální a globální

... rozdělí migraci na dobrovolnou a státními orgány vynucenou (uvede jako příklad nucenou emigraci některých našich disidentů)

... uvede příklady zemí s vysokým podílem imigrantů (přistěhovačů) a určí jejich národnostní a náboženskou strukturu (Německo – imigranti z Turecka, bývalé Jugoslávie, Sýrie; Francie – imigranti z bývalých, hlavně afrických kolonií; Spojené království – imigranti z bývalých kolonií, např. z Indie a Pákistánu; USA – novodobí imigranti z Latinské Ameriky aj.)

... vysvětlí pojem gastarbeiter jako přistěhovalec za práci do Německa

... uvede příčiny přílivu gastarbeiterů do poválečného Německa (neochota Němců vykonávat některé druhy práce, nedostatek mužů po 2. světové válce)

... vysvětlí pojmy: asimilace (začlenění, přijetí místních norem a zvyklostí), ghetto (sídlo nebo část sídla obývaná společensky segregovaným obyvatelstvem), segregace (oddělení, separace), xenofobie (nenávisť vůči cizímu)

... uvede problematiku v soužití mezi domácím obyvatelstvem a imigranty (např. rozdílné náboženské, kulturní, pracovní, hygienické a stravovací nároky, rozdílné požadavky na ošacení)

... objasní pojem: *Chinatown* jako čínskou čtvrť obvyklou v mnoha velkých světových městech

... zhodnotí klady a rizika existence multikulturní společnosti

... nastíní historický vývoj emigrace a imigrace na našem území v novodobé historii (např. emigrace během hospodářské krize ve 30. letech 20. století, po komunistickém převratu 1948, po okupaci 1968 x imigrace Vietnamců v 70. a 80. letech 20. století ze „spřáteleného“ komunistického režimu, od 90. let 20. století imigrace z východní Evropy)

... uvede příklady přistěhovalců na našem území a zhodnotí jejich začlenění do společnosti

... porovná stupeň vnitrostátní migrace u nás a např. v USA a určí příčiny (např. chybí tradice stěhovat se za prací) a následky (v rámci malé země existence regionů s vyšší nezaměstnaností na jedné straně a regionů s nedostatkem pracovníků na druhé straně) rozdílného stavu

... zařadí člověka moudrého (*Homo sapiens*) do savčího řádu primátů

... uvede příklady dalších, již vymřelých, druhů rodu *Homo* (např. *H. habilis*, *H. erectus*, *H. heidelbergensis*, *H. neanderthalensis*)

... definuje z taxonomického hlediska pojem rasa jako systematickou jednotku nižší než poddruh

... jmenuje hlavní lidské rasy (europoidní, mongoloidní, negroidní, australoidní)

... řadí jednotlivé lidské rasy do živočišného taxonu člověk moudrý vyspělý (*Homo sapiens sapiens*)

... uvede anatomické odlišnosti zástupců jednotlivých lidských ras (barva pleti, struktura a typ vlasů, celková tělesná konstituce)

... popíše světové rozšíření jednotlivých ras do počátku novověku

... popíše současné rozšíření jednotlivých ras a objasní příčiny změn oproti původnímu rozšíření (kolonizace Ameriky a Austrálie, dovoz otroků do Ameriky, globální migrace)

... rozlišuje míšence vzniklé míšením ras v dávné minulosti (např. národy jihovýchodní Asie, Malgaši na Madagaskaru) a míšence vzniklé v důsledku stěhování obyvatelstva v novověku

... vysvětlí pojmy: mulat (míšeneček černochoha a bělocha), mestic (míšeneček indiána a bělocha) a zambo (míšeneček indiána a černochoha) a určí hlavní oblasti výskytu těchto míšenců na americkém kontinentu

... objasní pojem rasismus jako ideologii namířenou proti příslušníkům odlišné rasy nebo etnika

... uvede bývalý jihoafrický apartheid jako státní rasistickou protičernošskou politiku

... nahlíží na jednotlivé rasy jako na rovnocenné skupiny lidí

... popíše případné vlastní zkušenosti s rasismem

... navrhne možnosti prevence proti rasismu

... vysvětlí termín: pozitivní diskriminace jako poskytnutí podpory určité tzv. znevýhodněné skupině obyvatelstva na úkor majoritní společnosti

... uvede příklady zavedení pozitivní diskriminace do praxe

... posoudí dopady pozitivní diskriminace na společnost a společenské klima

... definuje pojem národ (např. jako skupinu lidí se společným historickým vývojem, mluvících určitým jazykem, obývajících určité území a vyznávajících určitou kulturu)

... jmenuje příklady mnohapočetných a málopočetných národů

... uvede příklady národnostně homogenních států (např. Česká republika, Jižní Korea, Japonsko)

... uvede příklady národnostně pestrých států (např. Indie, Čína, Rusko, USA, Austrálie)

... zhodnotí rizika vzniku konfliktů v národnostně nejednotných státech

... jmenuje příklady národů bez vlastního státního území (např. Kurdové, Baskové, Katalánci, Laponci)

... rozlišuje pojmy: národnost a státní příslušnost

... chápe lidské kmeny jako předstupeň národů

... uvede oblasti, kde dosud žije obyvatelstvo na kmenové úrovni (např. odlehlé oblasti Amazonie, rovníkové Afriky, Nové Guiney)

... popíše jazyk jako hlavní dorozumívací prostředek mezi lidmi

... vnímá rozmanitost v rámci určitého jazyka (dialekty, nářečí)

... uvede odhadovaný počet jazyků na Zemi (3000 – 7000)

... uvede skutečnost, že značná část jazyků má nízký počet uživatelů a mnohým hrozí vymizení

... chápe taxonomii jazyků jako odraz jejich vzájemné příbuznosti

... uvede příklady států, kde se používá větší počet jazyků (např. Indie, Švýcarsko, Kanada)

... chápe význam jazyka jako jednotícího prvku mezi národy (např. v rámci Indie) i mezi státy (arabské státy)

... uvede příklady nejrozšířenějších světových jazyků podle počtu uživatelů (čínština, angličtina, španělština, hindština, indonéština, bengálština, portugálština, arabština, ruština, japonština, němčina, vietnamština) a určí oblasti, kde se těmito jazyky mluví

... uvede kolonizaci (případně kolonialismus) jako důvod rozšíření evropských jazyků do Ameriky a Afriky

... jmenuje významné jazykové rodiny (např. indoevropskou, semito-hamitskou, altajskou, uralskou, austro-asijskou, sinotibetskou, austronéskou)

... vyhledá v informačních zdrojích příklady dalších jazykových rodin

... jmenuje významné skupiny indoevropských jazyků používané v Evropě a uvede příklady konkrétních jazyků dané skupiny (germánské – angličtina, němčina, nizozemština, vlámská, norština, švédština, dánština, islandština; slovanské – čeština, slovenština, polština, lužická srbština, ukrajinština, ruština, běloruština, slovinština, chorvatština, srbština, makedonština, bulharština; románské – francouzština, italština, rumunština, rétorománština; baltské – litevština, lotyština; helénské – řečtina, keltské – írština, velština, indoárijské - romština)

... zařadí češtinu mezi západoslovanské jazyky

... vyjmenuje ugrofinské jazyky z uralské jazykové rodiny používané evropskými národy (finština, estonština, maďarština)

... jmenuje příklady významných indoevropských jazyků používaných mimo Evropu (např. íránština (perština) – Írán, paštunština – Afghánistán a Pákistán, kurdština – Kurdistan, hindština – Indie, bengálština – Indie a Bangladéš, tádžičtina – Tádžikistán)

... jmenuje příklady významných semito-hamitských jazyků (semitské: arabština, hebrejština)

... jmenuje příklady významných altajských jazyků (např. turečtina, tatarština, turkménština, uzbečtina, kazaština, kyrgyzština, mongolština)

... jmenuje příklady významných austro-asijských jazyků (např. vietnamština)

... jmenuje příklady významných sinotibetských jazyků (např. čínština)

... jmenuje příklady významných austronéských jazyků (např. indonéština, malajština)

... vysvětlí pojem: mrtvý jazyk jako jazyk, který není používán v běžné mluvě a uvede románský jazyk latinu jako jeho příklad

... zhodnotí význam latiny v minulosti a současnosti a srovná ho s postavením angličtiny v dnešní globalizované společnosti

... zhodnotí význam výuky a znalosti cizích jazyků

... uvede využití cizích jazyků v praxi (i z vlastní zkušenosti)

... rozdělí obyvatelstvo na věřící a ateisty

... charakterizuje ateistu jako člověka nevěřícího v existenci Boha

... uvede příklady zemí s vysokým podílem ateistů (Čína, Česká republika, Švédsko) a vysvětlí příčiny tohoto stavu (např. vliv komunistických režimů, skepse vůči církvím, způsob života)

... vysvětlí rozdíl mezi polyteismem (víra ve více bohů) a monoteismem (víra v jednoho Boha)

... vztahuje polyteismus k ranějším fázím vývoje lidstva, popřípadě k civilizačně primitivnějším skupinám obyvatel

... rozdělí náboženství na světová a národní

... charakterizuje světová náboženství jako náboženství vyznávaná vícero národy ve vícero zemích a uvede jejich příklady (křesťanství, islám, buddhismus)

... charakterizuje národní náboženství jako náboženství vyznávaná pouze jedním národem nebo vázaná na jednu zemi (judaismus, hinduismus)

... jmenuje křesťanství jako náboženství s nejvyšším počtem vyznavačů na světě

... uvede rozdělení křesťanů na západní větev (katolíci, protestanti) a východní větev (pravoslavní)

... dává do spojitosti rozdělení křesťanství na západní a východní větev s rozpadem Římské říše roku 395 a církevním schismatem roku 1054, tj. rozdělením tzv. prvotní církve na katolickou a pravoslavnou (ortodoxní)

... uvede snahu o reformu církve jako příčinu odštěpení protestantských církví (evangeliků) od katolíků v 16. století

... uvede příklady protestantských církví (luteráni, kalvinisté, baptisté, anglikáni, puritáni, českobratrská církev evangelická)

... jmenuje nejvyšší hodnostáře římskokatolické a pravoslavné církve (papež – římskokatolická církev; patriarchové (metropolité) – jednotlivé autonomní součásti pravoslavné církve)

... uvede Vatikán jako církevní stát a sídlo papeže

... uvede jméno a národnost současného papeže

... popíše rozšíření katolicismu, protestantismu a pravoslaví v Evropě a ve světě

... určí kolonizaci jako příčinu masivního rozšíření křesťanství v Americe a Africe

... odvozuje převažující typ křesťanství v jednotlivých zemích Ameriky a Afriky od náboženství jejich bývalých kolonizátorů

... uvede příklady zemí na Blízkém východě s křesťanskými menšinami (např. Izrael, Libanon, Sýrie)

... jmenuje křesťanské Kopty jako početnou národnostní menšinu v Egyptě

... zhodnotí postavení křesťanských menšin v různých muslimských zemích

... jmenuje Etiopii jako africkou zemi s existencí svébytné křesťanské církve

... jmenuje Filipíny jako asijskou zemi s převahou katolických křesťanů

... jmenuje jako součásti Bible Starý zákon (tzv. Stará smlouva, hebrejská část Bible) a Nový zákon (tzv. Nová smlouva, křesťanská část Bible)

... popíše úlohu Ježíše v křesťanství

... určí rozdíl v pohledu na Ježíše mezi křesťany (Boží Syn, Spasitel), Židy (neuznávají ho jako proroka) a muslimy (jeden z proroků)

... charakterizuje Desatero jako soubor základních pravidel pro život křesťanů

... vysvětlí jednotlivé body křesťanského Desatera

... označuje vyznavače islámu jako muslima

... rozlišuje pojmy: Arab a muslim

... rozděluje muslimy na sunnity a šíity a lokalizuje jejich rozšíření v jednotlivých částech světa

... označí Indonésii za nejlidnatější muslimskou zemi

... uvede rozpor mezi sunnity a šíity v otázce uznávání Mohamedova nástupnictví (sunnité uznávají jako Mohamedova nástupce jeho bratrance Abú Bakra, šíité Mohamedova zetě Alího)

... popíše korán jako základní knihu muslimů, která byla zformována z Mohamedova učení v průběhu 8. století

... jmenuje sunnu jako část Mohamedova učení uceleného po jeho smrti, kterou šíité odmítají

... uvede příklady konfliktů mezi sunnity a šíity (např. válka Irák – Írán, současná situace v Iráku, válka v Sýrii)

... podá stručný historický přehled o šíření islámu (např. vznik v 7. století na Arabském poloostrově; postupné šíření směrem do severní a východní Afriky na jedné straně a do střední, jižní a jihovýchodní Asie na druhé straně; po druhé světové válce pronikání do Evropy)

... vysvětlí, kdo je to prorok (např. člověk hlásající lidem učení získaná od Boha, prostředník mezi Bohem a lidem)

... uvede jako nejvýznamnějšího proroka islámu Mohameda (též Muhammada)

... nastíní ve stručnosti hlavní etapy života Mohameda (život v Mekce, zjevení, vyhnání v Medíně, vládce Arabského poloostrova)

... jmenuje města Mekka a Medína (Saúdská Arábie) a Jeruzalém (Izrael/Palestina) jako nejposvátnější místa muslimů

... charakterizuje s pomocí informačních zdrojů islámské právo šaría

... vysvětlí pojem: mudžáhíd (mudžahedín) jako bojovník ve věci šíření islámské víry

... uvede příklady zapojení mudžáhídů do ozbrojených konfliktů (např. sovětská okupace Afghánistánu)

... vysvětlí pojem: džihád jako koncepci šíření islámu různými prostředky

... vysvětlí princip islámského kalendáře užívaného v arabském světě (kalendář je odvozen od oběhu Měsíce kolem Země, 12 oběhů (354 dní) představuje 1 rok, datování od roku 637)

... označuje muslimskou modlitebnu jako mešitu

... dodržuje při návštěvě mešity předepsaná pravidla (vhodné oblečení, vyzutá obuv)

... popíše minaret jako věž mešity sloužící ke svolávání k modlitbě muezínem

... popíše ornamentální výzdobu a absenci zobrazování lidských postav a zvířat jako hlavní rys výzdoby mešit

... stanoví pravidla pobytu turistů v islámských zemích

... vyjmenuje pět základních pravidel chování muslimů a podá k nim stručný výklad (vyznání víry „Šaháda“; pětkrát denně povinná modlitba „Salát“, platba náboženské daně na dobročinné účely „Zakát“; dodržování půstu v ramadánu „Saum“ a pout' do Mekky „Hadždž“)

... vysvětlí pojem ramadán jako devátý měsíc islámského kalendáře, tj. měsíc, ve kterém byl zjeven korán

... popíše chování muslimů v průběhu ramadánu (půst od východu do západu slunce s výjimkou dětí, nemocných osob, těhotných žen a dalších vymezených případů)

... uvede zákaz konzumace vepřového masa a pití alkoholu jako stravovací pravidla muslimů

... zhodnotí postavení žen v různých islámských společenstvích

... vyhledá v informačních zdrojích údaje o oblecích muslimských žen (hidžáb, nikáb, abája, čádor, burka aj.)

... vysvětlí obsah spojení „Allahu Akbar“ jako „Alláh (Bůh) je největší“

... zhodnotí pozici muslimů v evropské společnosti

... uvede 5. století př. n. l. jako období vzniku a Indii jako oblast vzniku buddhismu

... označí za zakladatele buddhismu osvícence Siddhártha Gautamu řečeného Buddha

... uvede jihovýchodní Asii jako současné centrum rozšíření buddhismu

... jmenuje různé typy buddhismu a lokalizuje jejich výskyt (např. zenbuddhismus – Vietnam, Japonsko; lámaismus – Tibet)

... jmenuje dalajlámu jako nejvyššího představitele tibetských buddhistů

... zhodnotí politický význam a vliv dalajlámy

... lokalizuje výskyt hinduismu do Indie a na místa s komunitami obyvatelstva indického původu

... nahlíží na hinduismus jako na sociálně-náboženský systém

... charakterizuje hinduistickou společnost jako kastovní systém dělící obyvatel do skupin – varen

... jmenuje kněží (bráhmány) jako příslušníky nejvyšší varny

... nalezne v informačních zdrojích údaje o příslušnících dalších hinduistických varen

... jmenuje tzv. nedotýkatelné jako osoby na nejnižším místě společenského žebříčku, stojící mimo kastovní systém

... uvede sociální nespravedlnost hinduismu jako jeden z důvodů rozšíření islámu v Indii

... uvede krávu jako posvátné zvíře hinduistů, jehož maso je zapovězeno ke konzumaci

... jmenuje hlavní hinduistická božstva (Brahma – Stvořitel, Višnu – Udržovatel života a Šiva - Ničitel)

... uvede víru v mókšu, tj. vystoupení z koloběhu znovuzrození (koncept reinkarnace, převtělování), jako jeden z rysů hinduismu

... porovná dodržování tradičních pravidel hinduismu na indickém venkově a ve městech

... vztahuje judaismus výhradně k židovské populaci

... zařadí judaismus spolu s křesťanstvím a islámem do tzv. abrahámovských náboženství a vysvětlí tento pojem

... uvede tóru předanou Bohem Mojžíšovi jako základní dokument judaismu, základ židovského náboženského práva a součást Starého zákona

... jmenuje Jeruzalém jako posvátné místo Židů, křesťanů i muslimů

... uvede důvody vzniku státu Izrael

- ... uvede příčiny existence židovských diaspor ve světě
- ... porovná možnosti vstupu ke křesťanství, islámu, judaismu a hinduismu
- ... vyhledá informace o stravovacích pravidlech Židů (např. pojem: košer potraviny, trejfe potraviny)
- ... lokalizuje oblasti s výskytem přírodních náboženství a kultů
- ... vyhledá v informačních zdrojích příklady dalších náboženství, nábožensko-filozofických směrů, církví a sekt (např. šintoismus, konfucianství, rastafariánství aj.)
- ... popíše rizika členství v sektách
- ... chová respekt k vyznavačům různých náboženství a jejich víře.

6.2.3 Geografie sídel

A. Tematický celek: Geografie sídel

B. Učivo

Jádrové a periferní oblasti

Obec a sídlo

Venkovská sídla

Městská sídla

Funkce a struktura města

Přehled dalších pojmů

Město a životní prostředí

C. Klíčová slova

jádrové oblasti, periferní oblasti, obec, sídlo, venkovské sídlo, městské sídlo, urbanizace, funkce města, struktura města, slum, favela, ghetto, aglomerace, konurbace, megalopolis (megalopole), suburbanizace, satelitní město, satelitní čtvrť, občanská vybavenost a služby, životní prostředí

D. Standardy

Žák dokáže:

- vyhodnotit na základě geografických charakteristik na globální i lokální úrovni jádrové a periferní oblasti,
- rozlišit a charakterizovat venkovská a městská sídla v různých částech světa, zhodnotit jejich historický vývoj, vzhled, strukturu a funkce a nastínit způsob života jejich obyvatel,
- nahlížet na městská sídla jako na umělé ekosystémy neschopné bez dodávek dodatečné energie samostatné existence,
- porovnat klady a zápory života na venkově a ve městě a nastínit současné trendy života obyvatel v různých částech světa.

E. Indikátory cílového stavu

Indikátory cílového stavu jsou dostupné v elektronických přílohách práce (Příloha č. 14, kapitola 2.3 Geografie sídel)

6.2.4 Geografie hospodářství

A. Tematický celek: Geografie hospodářství

B. Učivo

Hospodářství a jeho struktura

Hrubý domácí produkt

Bohaté a rozvojové státy

Zemědělství

Lesnictví

Rybolov

Těžba surovin

Energetika

Průmyslová výroba

Služby

Mezinárodní obchod

Cestovní ruch

C. Klíčová slova

národní hospodářství, primární sféra, sekundární sféra, terciární sféra, kvartérní sféra, ekonomicky aktivní obyvatelstvo, hrubý domácí produkt (HDP), parita kupní síly (koupěschopnost), bohatý Sever, chudý Jih, země třetího světa, rozvojové státy, sociální stát, nově se rozvíjející ekonomiky, zemědělství, extenzivní zemědělství, intenzivní zemědělství, rostlinná výroba, samozásobitelství, plantážnictví, žárové zemědělství, úhorové zemědělství, úhor, dvojpole, trojpole, systém střídání plodin, závlahové zemědělství, plodiny mírného pásu, plodiny subtropického pásu, plodiny tropického pásu, hektarový výnos, živočišná výroba, hospodářská zvířata, dojitost, transhumace, rybolov, mořský rybolov, sladkovodní rybolov, akvakultura, mořské ryby, korýši, mlži, hlavonožci, sladkovodní rybolov, sladkovodní ryby, lesnictví, les, význam lesa, poškozování lesů, dřevo, přirozená skladba lesa, lesní monokultura, nerostné suroviny, energetické suroviny, ropa, barel, cena ropy, ropné produkty, rudy železa, polymetalické rudy, ryzí kov, naleziště nerostných surovin, rekultivace, energetika, elektrická energie, neobnovitelné zdroje, fosilní paliva, megawatt (MW), megawatthodina (MWh), tepelná elektrárna, měsíční krajina, jaderná elektrárna, uran, havárie jaderných elektráren, Černobyl, dočasné úložiště, trvalé úložiště, poločas rozpadu, rozpadová řada, vodní elektrárny (hydroelektrárny), přehradní nádrž, využití přehradních nádrží, Tři soutěsky, přečerpávací vodní elektrárna, turbína, fotovoltaické (sluneční) elektrárny, větrné elektrárny, blackout, geotermální energie, geotermální elektrárna, přílivová elektrárna, biomasa, energetická plodina, bioethanol, bionafta, bilance CO₂, lokalizační faktory průmyslu, manufaktura, kolébka průmyslu, industrializace, územní dělba práce, odvětvová struktura průmyslu, mechanizace

a automatizace výroby, služby, mezinárodní obchod, komoditní (zbožová) struktura obchodu, teritoriální struktura obchodu, export (vývoz), import (dovoz), saldo zahraničního obchodu (obchodní bilance), doprava, osobní doprava, nákladní doprava, osobokilometr, tunokilometr, železniční doprava, železniční rozchod, typy vlaků, rušení železničních tratí, silniční doprava, dálnice, mýto, TIR, spotřeba, bezpečnostní prvky, letecká doprava, letecká doprava mezistátní, letecká doprava vnitrostátní, letiště, letecké společnosti, dopravní letadla, trysková a vrtulová letadla, nadzvuková dopravní letadla, přepravní kapacita, námořní doprava, námořní míle, uzel, námořní velmoci, významní mořeplavci, tanker, ledoborec, remorkér, trampová loď, brutto registrovaná tuna (BRT), kontejner, kontejnerizace, levná vlajka, námořní pirátství, říční doprava, vodní kanál, produktovody, ropovod, plynovod, tranzitní země, ostatní typy dopravy, přenos informací, internet, cestovní ruch, rozvoj cestovního ruchu, rizikové faktory cestovního ruchu, cestovní ruch příjezdový, cestovní ruch výjezdový, cestovní ruch domácí, předpoklady cestovního ruchu, přírodní předpoklady, kulturně-historické předpoklady, kulturní památky UNESCO, materiálně-technické předpoklady, destinace cestovního ruchu

D. Standardy

Žák dokáže:

- **rozdělit hospodářství do dílčích ekonomických sfér,**
- **porovnat význam jednotlivých sfér hospodářství v průběhu historie,**
- **stanovit kritéria hodnocení vyspělosti států,**
- **porovnat charakter hospodářství chudých a bohatých regionů,**
- **zhodnotit význam zemědělství pro člověka a dopady zemědělské činnosti na krajinu,**
- **charakterizovat, lokalizovat a případně časově zařadit rozmanité typy zemědělské výroby (rostlinné i živočišné),**
- **zhodnotit význam lovu a chovu mořských i sladkovodních ryb,**
- **lokalizovat hlavní oblasti lovu a chovu mořských i sladkovodních ryb,**
- **uvést příklady hospodářsky významných druhů vodních živočichů a rostlin,**
- **posoudit dopady nadměrného rybolovu na stav rybích populací,**
- **zhodnotit význam lesnictví pro člověka a dopady hospodářského využívání lesů na krajinu v různých částech světa,**
- **vyjmenovat důležité nerostné suroviny, zhodnotit jejich význam, lokalizovat hlavní oblasti jejich těžby a zhodnotit dopady těžby na životní prostředí,**
- **zhodnotit význam výroby elektrické energie pro hospodářství a život člověka,**
- **posoudit dopady klasické i alternativní energetiky na stav životního prostředí,**
- **stanovit lokalizační faktory průmyslové výroby,**
- **jmenovat jednotlivá průmyslová odvětví, zhodnotit jejich potřebu pracovní síly, energetickou a surovinovou náročnost, popsat míru zatížení životního**

prostředí jejich provozem a uvést příklady jejich konkrétních výrobních produktů,

- **zhodnotit význam a strukturu služeb v současné společnosti,**
- **posoudit význam a popsat strukturu mezinárodního obchodu,**
- **nastítnit historický vývoj dopravy, charakterizovat její jednotlivé typy, porovnat jejich klady a zápory, posoudit vliv na životní prostředí a zhodnotit význam pro hospodářství a život obyvatel v různých částech světa,**
- **zhodnotit význam cestovního ruchu,**
- **stanovit na základě znalosti faktorů rozvoje cestovního ruchu potenciál rozvoje cestovního ruchu různých lokalit,**
- **uvést příklady významných destinací cestovního ruchu.**

E. Indikátory cílového stavu

Indikátory cílového stavu jsou dostupné v elektronických přílohách práce (Příloha č. 14, kapitola 2.4 Geografie hospodářství)

6.3 Česká republika

6.3.1 Česká republika – základní informace

A. Tematický celek: Česká republika – základní informace

B. Učivo

Poloha

Rozloha

Počet obyvatel

Státní hranice

Státní zřízení

Administrativní uspořádání

Přehled významných dějinných událostí

Přehled vývoje státního území

Členství v mezinárodních organizacích a uskupeních

C. Klíčová slova

poloha, sousední státy, rozloha, počet obyvatel, hustota obyvatelstva, státní hranice, republika parlamentního typu, českoslovenští a čeští prezidenti, unitární stát, kraje a krajská města, Germáni, Keltové, Slované, Sámova říše, Velkomoravská říše, Přemyslovci, Lucemburkové, Habsburkové, první republika, mnichovská dohoda, Sudety, druhá republika, německá okupace, protektorát Čechy a Morava, třetí republika, Vítězný únor, pražské jaro, sovětská okupace, federalizace, normalizace, sametová revoluce, politická a hospodářská transformace, mezinárodní organizace, OSN, NATO, EU, OECD, Schengenský prostor

D. Standardy

Žák dokáže:

- **podat základní informace o poloze, rozloze, počtu obyvatel, státním zřízení a administrativním uspořádání České republiky,**
- **nastínit významné historické milníky ve vývoji našeho státu,**
- **zhodnotit zapojení České republiky do mezinárodní integrace.**

E. Indikátory cílového stavu

Indikátory cílového stavu jsou dostupné v elektronických přílohách práce (Příloha č. 14, kapitola 3.1 Česká republika – základní informace)

6.3.2 Česká republika – přírodní poměry

A. Tematický celek: Česká republika – přírodní poměry

B. Učivo

Geologická stavba a vývoj

Geomorfologické členění

Klimatické poměry

Vodstvo

Půdní poměry

Biota

Životní prostředí a jeho ochrana

C. Klíčová slova

geologický vývoj, geologická mapa, stratigrafická tabulka, prekambrium, prvohory, druhohory, třetihory, čtvrtohory, kambrium, ordovik, silur, devon, karbon, perm, trias, jura, křída, paleogén, neogén, pleistocén, holocén, Český masív, Karpaty, Barrandien, Joachim Barrande, trilobit, hercynská orogeneze, vrásnění, žulové plutony, černouhelné pánve, kaprad'orosty, denudace, mořská transgrese, sopečná činnost, tektonická činnost, hnědouhelné pánve, pohyby podél zlomů, alpínsko-himálajská orogeneze, pleistocenní zalednění, ledovcová činnost, geomorfologické jednotky, hercynský systém, alpsko-himálajský systém, geomorfologická subprovincie, geomorfologický celek, mírný klimatický pás, přímořské a kontinentální klima, průměrná teplota, teplotní rekordy, teplotní amplituda, průměrný úhrn srážek, rekordní úhrn srážek, Islandská cyklona, Azorská anticyklona, Sibiřská anticyklona, Íránská cyklona, evropské rozvodí, úmoří, vodní toky, délka vodního toku, průtok, jezera, rybníky, vodní nádrže, podpovrchová voda, půda, opadavý les mírného pásu, holarktická fytogeografická oblast, palearktická zoogeografická oblast, vegetační stupňovitost, horní hranice lesa, vegetační kryt, druhová skladba lesa, monokultura, vegetační inverze, legislativa, zvláště chráněná území, národní park, chráněná krajinná oblast, národní přírodní rezervace, přírodní rezervace, národní přírodní památka, přírodní památka, zóny NP a CHKO, biosférická rezervace UNESCO, Natura 2000, životní prostředí, stará ekologická zátěž, brownfield, ochrana životního prostředí, Ministerstvo životního prostředí, Asociace ochrany přírody a krajiny, Česká inspekce životního prostředí, ekologická hnutí

D. Standardy

Žák dokáže:

- **popsat geologický vývoj a stavbu České republiky,**
- **zhodnotit význam znalostí o geologickém vývoji a stavbě pro hospodářství,**

- **podat důkazy o existenci rozmanitých krajin, klimatických podmínek a výskytu vyhynulých forem fauny a flóry na našem území,**
- **orientovat se v místopisu vybraných geomorfologických jednotek, vodních toků a nádrží,**
- **popsat a odůvodnit charakter klimatických, hydrologických, pedologických a biogeografických podmínek České republiky a zhodnotit jejich vliv na osídlení a hospodářské aktivity člověka,**
- **popsat a odůvodnit stav životního prostředí České republiky a prognózovat jeho další vývoj,**
- **popsat a zhodnotit úroveň nástrojů ochrany přírody v České republice.**

E. Indikátory cílového stavu

Indikátory cílového stavu jsou dostupné v elektronických přílohách práce (Příloha č. 14, kapitola 3.2 Česká republika – přírodní poměry)

6.3.3 Česká republika – obyvatelstvo a sídla

A. Tematický celek: Česká republika – obyvatelstvo a sídla

B. Učivo

Sčítání lidu

Demografická charakteristika

Národnostní struktura

Náboženská struktura

Počet obyvatel a jeho vývoj

Sídla a sídelní struktura

Administrativní členění a jeho vývoj

C. Klíčová slova

sčítání lidu, Český statistický úřad, demografická charakteristika, propopulační opatření, národnostní struktura, národnostní menšina, národnost, státní příslušnost (občanství), odsun Němců, náboženská struktura, církve, počet obyvatel, sídlo, obec, sídelní struktura, venkovské sídlo, městys, město, statutární město, obecní úřad, městský úřad, magistrát, monocentrická struktura osídlení, polycentrická struktura osídlení, urbanizace, kraj, krajský úřad, okres, decentralizace státní správy

D. Standardy

Žák dokáže:

- **vyhledat oficiální demografická a další statistická data o obyvatelstvu České republiky,**
- **provést analýzu populačního vývoje na našem území, prognózovat jeho další vývoj a zhodnotit význam znalosti populačního vývoje pro chod státu a společnosti,**
- **popsat a zdůvodnit národnostní a náboženskou strukturu obyvatelstva České republiky,**
- **popsat sídelní strukturu a její vývoj v kontextu přírodních a hospodářských podmínek v různých historických etapách,**
- **popsat administrativní členění České republiky a posoudit jeho efektivitu.**

E. Indikátory cílového stavu

Indikátory cílového stavu jsou dostupné v elektronických přílohách práce (Příloha č. 14, kapitola 3.3 Česká republika – obyvatelstvo a sídla)

6.3.4 Česká republika – hospodářské poměry

A. Tematický celek: Česká republika – hospodářské poměry

B. Učivo

Sféry hospodářství
Vývoj hospodářství na území České republiky
Zemědělství
Rybníkářství
Lesnictví
Těžba surovin
Energetika
Průmysl
Služby
Cestovní ruch
Zahraniční obchod

C. Klíčová slova

primární sféra, sekundární sféra, terciární sféra, historický vývoj hospodářství, hospodářská krize, znárodnění majetku, kolektivizace, jednotná zemědělská družstva, přestavba, plánované hospodářství, tržní hospodářství, hospodářská transformace, liberalizace cen, devalvace, revalvace, inflace, deflace, restituce, privatizace, kupónová privatizace, nezaměstnanost, kupní síla obyvatelstva, zemědělský půdní fond, intenzifikace zemědělství, ekologické zemědělství, hektarový výnos, soběstačnost, kukuřičná oblast, řepařská oblast, bramborařská oblast, horská oblast, vinařské oblasti, velkochovy hospodářských zvířat, statková hnojiva, porážková hmotnost, dojivost, brojler, nosnice, klecový chov, chov na podestýlce, snůška vajec, rybníkářství, lesní hospodářství, lesnatost, struktura lesů, zdravotní stav lesů, vstup na lesní pozemsky, surovinová základna, závislost na dovozu surovin, výroba elektrické energie, energetická koncepce, hnědouhelné elektrárny, černouhelné elektrárny, jaderné elektrárny, vodní elektrárny, přečerpávací vodní elektrárny, solární elektrárny, větrné elektrárny, zpracovatelský průmysl, lokalizační faktory průmyslu, zahraniční investice, podpora zahraničních investic, doprava, silniční doprava, silniční hraniční přechody, silniční síť, dálnice, motorová vozidla, kvalita vozovek, silniční výtlupek, bezpečnost silničního provozu, železniční doprava, úzkorozchodná železnice, železniční koridor, železniční síť, letecká doprava, mezistátní linky, vnitrostátní linky, mezinárodní letiště, letečtí dopravci, vnitrozemská vodní doprava, říční doprava, přístav, potrubní doprava, ropovod, plynovod, diverzifikace energetických zdrojů, služby, cestovní ruch, přírodní předpoklady cestovního ruchu, chráněná území, jeskyně, pískovcová skalní města, lázně, horská střediska, kulturně-historické předpoklady cestovního ruchu, národní kulturní památky, městské památkové rezervace, kulturní památky UNESCO, struktura

zahraničních návštěvníků, chataření a chalupaření, zahraniční obchod, teritoriální a komoditní struktura zahraničního obchodu, obchodní partneři, saldo zahraničního obchodu)

D. Standardy

Žák dokáže:

- **popsat hospodářský vývoj na našem území od 19. století do současnosti,**
- **porovnat v kontextu doby strukturu a efektivitu našeho hospodářství s ostatními regiony,**
- **popsat strukturu současného zemědělství, zhodnotit jeho význam a vliv na životní prostředí a nastínit možný budoucí vývoj,**
- **podat informace o současném rybníkářství a lesním hospodářství a zhodnotit jejich význam a vliv na životní prostředí,**
- **podat informace o současném stavu těžby surovin a energetice, jejich vazbě na průmyslovou výrobu, zhodnotit jejich vliv na životní prostředí a nastínit možný budoucí vývoj,**
- **podat informace o současném stavu průmyslové výroby, její struktuře a postavení v rámci národního hospodářství, zhodnotit její vliv na životní prostředí a nastínit možný budoucí vývoj,**
- **charakterizovat současnou strukturu služeb,**
- **charakterizovat současný stav dopravy a zhodnotit její vliv na životní prostředí,**
- **zhodnotit potenciál cestovního ruchu České republiky a míru jeho využití.**

E. Indikátory cílového stavu

Indikátory cílového stavu jsou dostupné v elektronických přílohách práce (Příloha č. 14, kapitola 3.4 Česká republika – hospodářské poměry)

6.3.5 Místní region

A. Tematický celek: Místní region

B. Učivo

Přírodní poměry

Obyvatelstvo

Primární sféra

Sekundární sféra

Služby, doprava, cestovní ruch

C. Klíčová slova

místní region, mentální mapa, lokální média, geologická stavba, geomorfologické členění, klimatické poměry, půdní poměry, vodstvo, životní prostředí, chráněná území, města a venkovské obce, spádová oblast, obyvatelstvo, zemědělství, lesnictví, chov ryb, výroba elektrické energie, těžba surovin, průmyslová výroba, služby, cestovní ruch, památky, doprava, potenciál rozvoje

D. Standardy

Žák dokáže:

- vymežit administrativní i přirozené hranice místního regionu,
- podat informace o přírodních a socioekonomických poměrech místního regionu,
- posoudit současný i historický význam místního regionu v rámci státu,
- zhodnotit potenciál rozvoje místního regionu a navrhnout cesty k jeho dalšímu rozvoji,
- přispívat svým konáním k rozvoji místního regionu a ochraně jeho životního prostředí.

E. Indikátory cílového stavu

Indikátory cílového stavu jsou dostupné v elektronických přílohách práce (Příloha č. 14, kapitola 3.5 Místní region)

6.4 Člověk a příroda

6.4.1 Příroda a společnost

A. Tematický celek: Příroda a společnost

B. Učivo

Environmentalistika a ekologie

Globální problémy

Přelidnění

Trvale udržitelný rozvoj

Chudoba

Migrace

Voda a nerostné suroviny

Pandemie nemocí

Klimatické změny

Ozonová díra

Znečištění atmosféry

Degradace půd a desertifikace

Ohrožení oceánu

Ničení ekosystémů

Ztráta biodiverzity

Chráněná území

Instituce a legislativa v ochraně ŽP

Mezinárodní úmluvy o ochraně ŽP

C. Klíčová slova

environmentalistika, ekologie, globalizace, globální problémy, přelidnění, přirozený přírůstek, ekologická stopa, nosná kapacita prostředí, trvale udržitelný rozvoj, chudoba, migrace, voda, čistírna odpadních vod, nerostné suroviny, energetické suroviny, epidemie, pandemie, klimatické změny, globální oteplování, skleníkové plyny, oxid uhličitý, metan, skleníkový efekt, emise, Kjótský protokol, emisní povolenky, ozon, ozonová díra, freony, Montrealský protokol, hygienické limity znečištění ovzduší, troposférický ozon, kyselá dešť, oxid siřičitý, dálkový přenos emisí, okyselení prostředí, mykorhiza, půda, ohrožení půd, desertifikace, eroze, SAHEL, nadměrný rybolov, znečištění oceánu, ekosystém, biodiverzita, záchranné chovy, introdukce, reintrodukce, chráněná území, instituce ochrany životního prostředí, MŽP ČR, AOPK ČR, ČIŽP, ekologická hnutí, legislativa, CITES, velkoplošná chráněná území,

maloplošná chráněná území, národní park, chráněná krajinná oblast, národní přírodní rezervace, přírodní rezervace, národní přírodní památka, přírodní památka

D. Standardy

Žák dokáže:

- **uvést enviromentalistiku a ekologii jako disciplíny zabývající se problematikou životního prostředí a rozlišit jejich náplň,**
- **podat přehled globálních problémů,**
- **popsat současný stav globálních problémů a komplexně zhodnotit jejich historický vývoj, příčiny a důsledky, stanovit budoucí prognózu jejich vývoje a navrhnout opatření k jejich eliminaci,**
- **porovnat odlišnosti environmentálních a sociálních problémů v chudých a bohatých částech světa,**
- **vysvětlit koncept trvale udržitelného života (rozvoje) a zhodnotit reálnost jeho aplikace v praxi,**
- **uvést příklady nástrojů ochrany životního prostředí,**
- **uvést příklady nástrojů k nápravě narušeného životního prostředí,**
- **zhodnotit význam mezinárodních dohod o ochraně životního prostředí a jmenovat příklady těchto dohod,**
- **uvést příklady významných chráněných území ve světě, v České republice i v blízkosti svého bydliště,**
- **porovnat klady a zápory života v chráněných územích,**
- **chovat se jako jedinec zodpovědný za stav životního prostředí na lokální i globální úrovni.**

E. Indikátory cílového stavu

Indikátory cílového stavu jsou dostupné v elektronických přílohách práce (Příloha č. 14, kapitola 4.1 Příroda a společnost)

6.4.2 Základy nauky o krajině

A. Tematický celek: Základy nauky o krajině

B. Učivo

Krajina
Funkce krajiny
Dělení krajin
Biocentrum a biokoridor
Územní systém ekologické stability
Ohrožení krajiny
Rekultivace krajiny

C. Klíčová slova

krajina, nauka o krajině, krajinná matrice, funkce krajiny, krajina přírodní, krajina přírodě blízká, krajina umělá, dodatková energie, biocentrum, biokoridor, významný krajinný prvek, územní systém ekologické stability, rekultivace, sukcese, klimax

D. Standardy

Žák dokáže:

- **definovat krajinu a jmenovat její složky,**
- **jmenovat jednotlivé funkce krajiny a zhodnotit jejich význam,**
- **rozdělit krajiny z ekologického hlediska a porovnat soběstačnost jejich fungování,**
- **rozpoznávat různé typy krajin,**
- **uvést příklady biocenter a biokoridorů a objasnit jejich význam,**
- **vysvětlit koncept Územního systému ekologické stability a nastínit mechanismy jeho fungování,**
- **zhodnotit význam krajinného plánování,**
- **uvést příklady likvidace a obnovy krajiny,**
- **zhodnotit rizika vyplývající z ničení krajiny,**
- **přizpůsobit své konání tak, aby minimalizoval dopady své činnosti na krajinu.**

E. Indikátory cílového stavu

Indikátory cílového stavu jsou dostupné v elektronických přílohách práce (Příloha č. 14, kapitola 4.2 Základy nauky o krajině)

6.4.3 Zásady chování při pobytu a pohybu v krajině

A. Tematický celek: Zásady chování při pobytu a pohybu v krajině

B. Učivo

Zásady chování při pobytu a pohybu v krajině

Řešení krizových situací

Zdravotnická první pomoc

C. Klíčová slova

chování v přírodě a lidské společnosti, výstroj, výzbroj, pitný režim, sluneční záření, bouřka, lavina, říční jez, klíště, žahavý hmyz, komár, zmije, uhynulá zvířata, cestovní doklady, právní předpisy, jízdní řád, orientace v krajině, mapa, kompas, orientace podle Slunce, zdravotnická první pomoc, masáž srdce, dýchání z úst do úst, krvácivá zranění, zlomeniny, stabilizovaná poloha, úpal, úžeh, tísňové volání, očkování

D. Standardy

Žák dokáže:

- **předcházet svým chováním a materiálním vybavením při pobytu a pohybu v přírodě či lidské společnosti případným nebezpečím,**
- **orientovat se v krajině,**
- **minimalizovat v případě krizových situací vzniklé zdravotní, materiální či jiné problémy.**

E. Indikátory cílového stavu

Indikátory cílového stavu jsou dostupné v elektronických přílohách práce (Příloha č. 14, kapitola 4.3 Zásady chování při pobytu a pohybu v krajině)

7. ZÁVĚR

Rigorózní práce představuje v obecné rovině problematiku standardizace vzdělávacích výstupů a informuje o významu vzdělávacích standardů pro výchovně-vzdělávací praxi. Ukazuje také vývoj obsahu geografického vzdělávání na našem území až po období zavádění standardizace výstupů základního vzdělávání a popisuje postavení zeměpisu (geografie) v závazných kurikulárních dokumentech.

Práce prezentuje výsledky rozsáhlého průzkumu provedeného mezi učiteli zeměpisu na gymnáziích v rámci celé České republiky, žáky třech vybraných gymnázií v Čáslavi, Ústí nad Orlicí a Soběslavi a skupinou rodičů, která byla reprezentována rodiči žáků čáslavského gymnázia. Průzkum primárně mapoval jejich názory na funkčnost systému rámcových a školních vzdělávacích programů a jejich zájem o potenciální využívání vzdělávacích standardů pro zeměpis. V rámci skupiny učitelů byly zjišťovány také údaje o jejich struktuře, získávána data týkající se počtu a skladby vyučovacích hodin na jednotlivých školách a proveden monitoring názorů na problematiku vzdělávacích cílů a vzdělávacích standardů. Zmapován byl i proces aktualizování geografických dat ze strany pedagogů a jejich další profesní vzdělávání. Zjišťovány byly též postoje žáků k vyučovacímu předmětu zeměpis a různým aspektům jeho výuky nebo jejich požadavky na podobu zeměpisných vzdělávacích standardů. Celkem se do průzkumu zapojilo 75 středoškolských učitelů zeměpisu, 460 žáků a 48 rodičů.

V návaznosti na hlavní cíle šetření bylo stanoveno pět hypotéz. První hypotéza předpokládala, že většina žáků gymnázií a ani jejich rodičů nevyužívá školní vzdělávací programy. Tato domněnka byla potvrzena, neboť ŠVP své školy využívalo k přípravě na hodiny zeměpisu pouhých 12,23 % žáků, přičemž většina z nich pouze minimálně. Prakticky polovina žáků navíc nevěděla, co to ŠVP je a více než polovina nevěděla, kde ho lze nalézt. Tento výsledek lze patrně přičíst minimálnímu seznámení žáků s tímto, pro školní vzdělávací proces klíčovým, dokumentem v hodinách ze strany vyučujících. Minimální míra využívání ŠVP ze strany žáků není přitom pro učitele neznámým faktem, téměř tři čtvrtiny z nich spíše nebo rozhodně nesouhlasilo s tvrzením, že žáci ŠVP používají. Také u rodičů byla situace obdobná, více než tři čtvrtiny jich ŠVP nevyužívalo. Jako vysvětlení se nabízí přílišná obecnost dokumentu, který není ve stávající podobě díky absenci indikátorů plnění výstupů výuky vhodný např. ke kontrole získaných znalostí a dovedností žáků.

Další stanovená hypotéza předpokládala fakt, že většina vyučujících na gymnáziích považuje podobu části RVP pro gymnázia věnovanou předmětu zeměpis pro skutečné potřeby výuky za nedostatečnou. Tato hypotéza byla šetřením také potvrzena, neboť s předloženým tvrzením o nedostatečné podobě příslušné části RVP rozhodně nebo alespoň spíše souhlasilo 58,57 % vyučujících zeměpisu. Zajímavé je v této souvislosti zjištění, že téměř dvě třetiny učitelů byly názoru, že do RVP nebyly při jeho tvorbě v dostatečné míře implementovány zkušenosti středoškolských učitelů zeměpisu. Naopak nebyla potvrzena hypotéza, která předpokládala negativní názor vyučujících na zpracování ŠVP jejich školy. Téměř 60 % učitelů nesouhlasilo s tvrzením, že část ŠVP jejich školy věnovaná předmětu zeměpis je pro skutečné potřeby výuky zeměpisu nedostatečná. Mírně převažující pozitivní hodnocení je zřejmě odrazem toho, že ŠVP jakožto produkt samotných učitelů lépe odpovídá jejich potřebám než víceméně anonymní centrálně aplikovaný RVP. Ovšem i přes tento fakt existuje početná 40% skupina učitelů, kteří se v průzkumu přiklonili k negativnímu hodnocení ŠVP. Čtvrtá hypotéza předpokládala souhlas většiny učitelů zeměpisu s tvrzením, že zavedení systému RVP/ŠVP nevedlo ke zvýšení kvality výuky. Hypotéza byla dotazníkovým šetřením potvrzena, téměř tři čtvrtiny vyučujících zeměpisu považují kvalitu výuky za stejnou, jaká byla v době před zavedením systému. Za lepší považovalo současnou situaci pouze 6 % respondentů. Zjištěný stav může ukazovat na to, že velká část učitelů zůstala i po aplikaci reforem u svého zavedeného stylu výuky, a proto výstupy na straně středoškolských žáků zůstaly na přibližně stejné úrovni. Značná část učitelů navíc poukázala na sestupný trend úrovně faktografických znalostí i praktických dovedností žáků přicházejících ke studiu ze základních škol. Poslední stanovená hypotéza potom předpokládala, že je většina žáků, rodičů i učitelů názoru, že by ke zkvalitnění výuky přispělo vytvoření standardizovaných výstupů výuky zeměpisu a takový materiál budou mít zájem využívat. Výsledky ukázaly u všech sledovaných cílových skupin pozitivní vnímání úlohy standardizovaných výstupů výuky a existenci silné poptávky po takovém materiálu. Tento zájem je z pedagogického hlediska potěšující, protože přes převažující negativní hodnocení systému vzdělávacích programů ukazuje snahu o zlepšování výchovně-vzdělávacího procesu vycházející přímo od jeho hlavních aktérů.

Vyjma otázky potvrzení hypotéz přinesla dotazníková šetření celou řadu dalších dat. Bylo např. zjištěno, že mezi učiteli zeměpisu na našich gymnáziích převažují téměř ze dvou třetin ženy, většina vyučujících je ve věkovém rozpětí 30 – 49 let, přičemž

v souhrnu nebyl zjištěn nedostatek mladých učitelů. Sbor je plně aprobován, nejčastějšími aprobacemi jsou kombinace zeměpisu s biologií, tělesnou výchovou nebo matematikou. Více než polovina vyučujících má zkušenost z jiného typu školy než jsou gymnázia. Nejčastější hodinová dotace pro předmět zeměpis činí na našich gymnáziích (čtyřletých i víceletých) podle výsledků šetření 6 hodin, za optimální považuje téměř polovina vyučujících hodnotu 8 hodin. Celkově svou hodinovou dotaci pro zeměpis považuje za dostatečnou polovina učitelů, druhá polovina ji považuje za nedostatečnou.

Při stanovování vzdělávacích cílů postupuje více než jedna třetina učitelů podle intuice, přibližně jedna čtvrtina preferuje taxonomii Bloomovu a téměř 40 % učitelů používá kombinaci více způsobů. Téměř 60 % učitelů považuje používání taxonomií vzdělávacích cílů za nezbytný krok ke zkvalitnění výuky, zbývajících 40 % si to však nemyslí. Zahraniční vzdělávací standardy používá při přípravě na výuku 10 % učitelů, častěji ti, kteří nejsou spokojeni s úrovní systému RVP/ŠVP. Více než 80 % učitelů zeměpisu aktualizuje ekonomická a demografická data minimálně jednou za rok a více než polovina pedagogů se také minimálně jednou ročně zeměpisně vzdělává v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, nejčastěji na akcích pořádaných vysokými školami.

U žáků byl předmět zeměpis hodnocen velmi kladně, svůj vztah k němu označilo za pozitivní nebo velmi pozitivní 80 % žáků, přičemž je rovnoměrně ovlivňován osobou vyučujícího, vzdělávacím obsahem i jeho praktickým využitím. Přibližně jedna čtvrtina žáků se chce alespoň částečně ve své profesní kariéře věnovat zeměpisné problematice a přibližně stejný počet plánuje ze zeměpisu maturovat.

Dalším z klíčových výstupů práce je návrh Geografických vzdělávacích standardů pro gymnaziální vzdělávání určený pro použití na čtyřletých gymnáziích a ve vyšších ročnících víceletých gymnáziích. Návrh vzešel z autorových dosavadních pedagogických zkušeností z obou typů gymnaziálních vzdělávacích oborů i výsledků dílčích částí jednotlivých dotazníků dotýkajících se struktury a obsahu potenciálních vzdělávacích standardů ze zeměpisu. Předkládané standardy jsou koncipovány tak, aby rozvíjely silné stránky RVP pro gymnázia, pomáhaly učitelům rozvíjet klíčové kompetence žáků, vedly žáky k zodpovědnosti za své jednání ve vztahu ke společnosti i okolnímu prostředí a také k praktické aplikaci získaných znalostí a dovedností. Ve výukových cílech, kde učivo zeměpisu prolíná s dalšími středoškolskými vzdělávacími obory (např. fyzika,

biologie, dějepis, občanský a společenskovední základ), byl kladen důraz na začlenění mezipředmětových vztahů, které jsou nezastupitelné pro získání komplexního pohledu na probírané učivo. Ve standardech se také odráží celá řada průřezových témat, jak obecných (osobnostní a sociální výchova), tak úzce korespondujících se zeměpisnou problematikou (výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova).

Vzdělávací standardy ve své navrhované podobě pokrývají značnou část výuky gymnaziálního zeměpisu. Zpracovány byly tematické oblasti Úvod do geografie, fyzická geografie a kartografie (s tematickými celky Úvod do geografie, Planetární geografie, Litosféra, Atmosféra, Hydrosféra, Pedosféra, Biosféra, Kartografie); Socioekonomická geografie (tematické celky Politická geografie, Geografie obyvatelstva, Geografie sídel, Geografie hospodářství); Česká republika (tematické celky Česká republika – základní informace, Česká republika – přírodní poměry, Česká republika – obyvatelstvo a sídla, Česká republika – hospodářské poměry, Místní region) a Člověk a příroda (tematické celky Příroda a společnost, Základy nauky o krajině, Zásady chování při pobytu a pohybu v krajině). Standardy pro jednotlivé tematické oblasti jsou zpracovány podle jednotného konceptu, což usnadňuje jejich použití v praxi. Každá ze zpracovaných oblastí je rozdělena na jmenované tematické celky, ke kterým uživatelé (žáci, učitelé, rodiče) naleznou přehled kapitol příslušného učiva, soubor klíčových slov (pojmu) a vlastní standardy definující výstupní úroveň, které mají žáci po absolvování výuky dosahovat. Nedílnou součástí celku je soubor navrhovaných indikátorů plnění požadovaných standardů.

Používání předkládaných standardů pomůže účastníkům výchovně-vzdělávacího procesu ujasnit a konkretizovat jednotlivé vzdělávací cíle, což je jedním ze základních předpokladů jejich úspěšného naplňování. Znalost jasně vytyčených vzdělávacích cílů a indikátorů jejich plnění umožní žákům v hodinách věnovat více pozornosti práci učitele a soustředit se na klíčové body výuky. Přítomnost rozsáhlé databáze monitorovacích indikátorů, která je součástí navrhovaných standardů také může žákům sloužit jako materiál pro přípravu na výuku a pomoci jim při ověřování nabytých znalostí. Předkládané standardy naleznou uplatnění i při práci s inkludovanými žáky, jimž je třeba sestavovat podrobné individuální studijní plány nebo při aktualizacích ŠVP. V neposlední řadě pomohou standardy učitelům při stanovování úrovně výkonů žáků, sledování jejich progresu a provádění hodnocení.

Autor na závěr vyslovuje přání, aby tento návrh geografických vzdělávacích standardů pomohl žákům, rodičům i učitelům v nikdy nekončící cestě za poznáním světa a přispěl k dalšímu rozvoji této u nás dosud spíše opomíjené problematiky.

SEZNAM LITERATURY

- ALTMANOVÁ, J. a kol. (2011): Přehled monitoringu kurikulární reformy [online]. Praha: VÚP. [cit. 15. 4. 2017] Dostupné z: <www.nuv.cz/file/2_1_1/>
- ANDERSON, L.; KRATHWOHL D. (2001): A taxonomy for learning, Teaching and Assessing of Educational Objectives. New York:Longman, 352 s. ISBN 0-321-08405-5.
- BENDARZ, S. W. (1994): Geography for Life. National Geography Standards 1994. Washington, D.C.: National Geographic Research & Exploration,. 272 s. ISBN 0-7922-2775-1.
- BLOOM, B. et al. (1956): Taxonomy of Educational Objectives. The Classifications of Educational Goals. Handbook I: Cognitive domain. 1. Vydání. New York: David Mc Kay Company, Inc., 207s.
- BUSTOVÁ, M. (2008): Školní vzdělávací plán zeměpisu na gymnáziu (vyšší stupeň) [online]. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Přírodovědecká fakulta. Vedoucí práce Alois Hynek. [cit. 5. 7. 2017] Dostupné z: <http://is.muni.cz/th/106233/prif_m/>
- CARSON, R. N. (2004): A taxonomy of knowledge types for use in curriculum design. Interchange. vol. 35, no. 1, s. 59-79. ISSN 0826-4805.
- CSACHOVÁ, S. (2016): Motivácia študentov k štúdiu geografie na UPJŠ v Košiciach [online]. In Inovácie a trendy v prírodovednom vzdelávaní. Zborník príspevkov. ISBN 978-80-223-4175-2. [cit. 5. 7. 2017] Dostupné z: <<https://fns.uniba.sk/fileadmin/prif/kdp/scienedu16/zbornik.pdf>>
- ČERVENÝ, P; FIŠEROVÁ, M.; HERINK, J.; MATUŠKOVÁ, A. a VÁVRA, J. (nedatováno): Standardy pro základní vzdělávání Zeměpis (Geografie). Zpracováno dle upraveného RVP ZV platného od 1. 9. 2013 [online]. [cit. 15. 4. 2017] Dostupné z: <<http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=67500&view=9832>>
- ČERYCH, L. et al. (1999): České vzdělání a Evropa. Strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu do Evropské unie. Praha: UIV Sdružení pro vzdělávací politiku.

DISMAN, M. (2002): Jak se vyrábí sociologická znalost. Praha: Karolinum. 374 s. ISBN 978-80-246-0139-7.

DOULÍK, P.; ŠKODA, J. (2010): Inovovaná cvičebnice obecné didaktiky. Projekt FRVŠ 723/2010 [online]. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, Pedagogická fakulta. [cit. 1. 7. 2017] Dostupné z: <<http://www.pf.ujep.cz/obecna-didaktika/>>

DOWNS, R. M. et al. (2012): Geography for Life: National Geography Standards. 2. vydání. Washington, D.C. : National Council for Geographical Education, 117 s. ISBN 978--41-2361-8841.

DVOŘÁK, D. (2012): Od osnov ke standardům: Proměny kurikulární teorie a praxe [online]. 1 vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. 136 s. ISBN 978-80-7290-601-7. [cit. 20. 7. 2017] Dostupné z: <https://www.academia.edu/24761831/Od_osnov_ke_standard%C5%AFm_Prom%C4%9Bny_kurikul%C3%A1rn%C3%AD_teorie_a_praxe>

GIRMANOVÁ, T. (2015): Postoj študentov základných a stredných škôl východného Slovenska ku geografii ako vyučovaciemu predmetu. Diplomová práca. Košice: Ústav geografie PF UPJŠ.

GROLL, Š. (2012): Vzdělávací cíle v gymnaziálním geografickém vzdělávání (GGV) [online]. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Přírodovědecká fakulta. Vedoucí práce Alois Hynek. [cit. 14. 2. 2017] Dostupné z: <http://is.muni.cz/th/222944/prif_m/>

HASÍK, T.; ČAPKOVÁ, M. a KOŘÍNKOVÁ, L. (2012): Moderní geografie. Výukové DVD. Výstup projektu OP VK Moderní geografie, reg. č. CZ.1.07/1.1.06/03.0040. Čáslav: Gymnázium a Střední odborná škola pedagogická. [DVD]. ISBN 978-80-260-3684-5

HERINK, J. (1997): Systém výuky zeměpisu v základní škole České republiky v devadesátých letech [online]. Geografie – Sborník české geografické společnosti. Ročník 102, číslo 3, s. 175 – 180. [cit. 5. 7. 2017] Dostupné z: <http://geography.cz/sbornik/wp-content/uploads/downloads/2014/03/1997_102_3_Herink_Systemvyukyzemepisuvzakladniskole.pdf>

HERINK, J. (2004): Ke koncepci vzdělávacího oboru Zeměpis (Geografie) v RVP ZV. Metodický portál RVP [online]. [cit.] Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/79/KE-KONCEPCI-VZDELAVACIHO-OBORU-ZEMEPIS-GEOGRAFIE-V-RVP-ZV.html>>

HERINK, J. (2005): Vzdělávací obsah oboru Zeměpis (Geografie) RVP ZV a jeho transfer do ŠVP. Metodický portál RVP [online]. [cit. 7. 7. 2017] Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/s/P/262/VZDELAVACI-OBSAH-OBORU-ZEMEPIS-GEOGRAFIE-RVP-ZV-A-JEHO-TRANSFER-DO-SVP.html/?oblibene=1>>

HERINK, J.; TLACH, S. (2006): Základy zeměpisných znalostí. 2. vydání. Praha: Česká geografická společnost. 117 s. ISBN 80-86034-67-4.

HERINK, J. (2009a): Geografie: její postavení a pojetí v národních kurikulech ve světě – úvod. Metodický portál RVP [online]. [cit. 14. 2. 2017] Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/s/G/2914/GEOGRAFIE-JEJI-POSTAVENI-A-POJETI-V-NARODNICH-KURIKULECH-VE-SVETE---UVOD.html>>

HERINK, J. (2009b): Geografie: její postavení a pojetí v národních kurikulech ve světě – Maďarsko. Metodický portál RVP [online]. [cit. 14. 2. 2017] Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2915/GEOGRAFIE-JEJI-POSTAVENI-A-POJETI-V-NARODNICH-KURIKULECH-VE-SVETE---MADARSKO.html>>

HERINK, J. (2009c): Geografie: její postavení a pojetí v národních kurikulech ve světě – Finsko. Metodický portál RVP [online]. [cit. 14. 2. 2017] Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2916/GEOGRAFIE-JEJI-POSTAVENI-A-POJETI-V-NARODNICH-KURIKULECH-VE-SVETE---FINSKO.html>>

HERINK, J. (2009d): Geografie: její postavení a pojetí v národních kurikulech ve světě – Kanada. Metodický portál RVP [online]. [cit. 14. 2. 2017] Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2917/GEOGRAFIE-JEJI-POSTAVENI-A-POJETI-V-NARODNICH-KURIKULECH-VE-SVETE---KANADA.html>>

HERINK, J. (2009e): Geografie: její postavení a pojetí v národních kurikulech ve světě – Slovinsko. Metodický portál RVP [online]. [cit. 14. 2. 2017] Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2918/GEOGRAFIE-JEJI-POSTAVENI-A-POJETI-V-NARODNICH-KURIKULECH-VE-SVETE---SLOVINSKO.html>>

HERINK, J. (2009f): Geografie: její postavení a pojetí v národních kurikulech ve světě – Skotsko. Metodický portál RVP [online]. [cit. 14. 2. 2017] Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2919/GEOGRAFIE-JEJI-POSTAVENI-A-POJETI-V-NARODNICH-KURIKULECH-VE-SVETE---SKOTSKO.html/>>

HERINK, J. (2009g): Geografie: její postavení a pojetí v národních kurikulech ve světě – shrnutí, závěry a doporučení. Metodický portál RVP [online]. [cit. 14. 2. 2017] Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/2920/geografie-jeji-postaveni-a-pojeti-v-narodnich-kurikulech-ve-svete-shrnuti-zavery-a-doporuceni.html/>>

HERINK, J., ed. (2016): Metodické komentáře a úlohy ke standardům pro základní vzdělávání [online]. Praha: NÚV. 154 s. ISBN 978-80-7481-173-9. [cit. 8. 4. 2017] Dostupné z: <<http://www.nuv.cz/vystupy/metodicke-komentare-zv-zemepis>>

HOFMANN, E.; KNECHT, P. a SVOBODOVÁ, H. (2014): Standardy geografického vzdělávání v Česku, na Slovensku a v USA. Necháme se inspirovat? [online]. Pdf MU: Portál: educoland.muni.cz [cit. 14. 2. 2017] Dostupné z: <<http://educoland.muni.cz/geografie/novinky-z-oboru/standardy-geografickeho-vzdelavani-v-cesku-na-slovensku-a-v-usa-nechame-se-inspirovat/>>

HOLOUŠOVÁ, D. (1986): Teorie učebních úloh D. Tollingerové. Její přínos a význam pro rozvoj marxistické pedagogiky a psychologie (1970–1980). In D. Tollingerová, et al., K teorii učebních činností (s. 195–206). Praha: SPN.

HUDECOVÁ, D. (2004): Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů [online]. Pedagogika, časopis pro vědy o vzdělávání a výchově, č. 3/2004, s. 274 – 283. ISSN 2336-2189. [cit. 9. 7. 2017] Dostupné z: <<http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1809&lang=cs>>

HYNEK, A. ed. (2005): US Geography Standards (USGS). Školní vzdělávací programy. [online] Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita.

JANÍK, T. a kol. (2010): Kurikulární reforma na gymnáziích: výsledky dotazníkového šetření. Výzkumná zpráva [online]. Praha: VUP. ISBN: 978-80-87000-39-7. [cit. 15. 4. 2017] Dostupné z: <<http://www.ped.muni.cz/weduresearch/texty/plne/kvalitniskola2.pdf>>

JANÍK, T. a kol. (2011): Kurikulární reforma na gymnáziích: výzkumná zjištění a doporučení [online]. *Pedagogická orientace*, roč. 21, č. 4, s. 375–415. [cit. 15. 4. 2017] Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2011/pedor11_4_kurikularnireforma_janiketaldf>

JANKA, J. (1970): Vývoj a význam školského zeměpisu. *Sborník Československé společnosti zeměpisné*, 75(1), 32–39.

JEŘÁBEK, J. a kol. (1996): Vzdělávací program Základní škola Kompletní materiál se všemi doplňky a úpravami [online]. Schválilo MŠMT dne 30. 4. 1996 pod čj. 16 847/96 - 2 s platností od 1. 9. 1996. [cit. 30. 6. 2017] Dostupné z: <<http://www.nuv.cz/file/194>>

JEŘÁBEK, J. a kol. (2005a): Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: VÚP. [cit. 30. 6. 2017] Dostupné z: <<http://www.nuv.cz/file/493/>>

JEŘÁBEK, J. a kol. (2005b): Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání [online]. Praha: VÚP. ISBN 80-87000-03-X. [cit. 1. 7. 2017] Dostupné z: <<http://www.nuv.cz/file/188>>

JEŘÁBEK, J. a kol. (2007): Rámcový vzdělávací program pro gymnázia [online]. Praha: VÚP. ISBN 978-80-87000-11-3. [cit. 30. 6. 2017] Dostupné z: <<http://www.nuv.cz/file/159>>

JEŘÁBEK, J. a kol. (2013): Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (verze platná od 1. 9. 2013) Úplné znění upraveného RVP ZV s vyznačenými změnami [online]. Praha: MŠMT. [cit. 30. 6. 2017] Dostupné z: <<http://www.nuv.cz/file/518/>>

Katalog požadavků k maturitní zkoušce Zeměpis. Zkouška zadávaná Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (2005): ÚIV – Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání. Schválilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy dne 4. 10. 2005 pod č. j. 26 674/05-2/26 s účinností od školního roku 2007/2008

Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky platný od školního roku 2009/2010. Zkušební předmět: Zeměpis [online]. (2008): Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání. Schváleno: MŠMT dne 11. 3. 2008 pod č. j. 3250/2008-2/CERMAT [cit. 15. 3. 2016] Dostupné z: <http://info.edu.cz/cs/system/files/Zemepis_katalog.pdf>

KALHOUS, Z.; OBST, O. a kol. (2002): Školní didaktika. 1. vydání. Praha: Portál. 448 s. ISBN 80-7178-253-X.

KLETEČKA, J. (2013): Standardy geografického vzdělávání a jejich praktické ověření ve školní praxi [online]. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce: Eduard Hofmann. [cit. 7. 7. 2017] Dostupné z: <http://is.muni.cz/th/252723/pedf_m/>

KLIMEŠ, L. (1985): Slovník cizích slov. Vydání 3., upravené. Praha: SPN. 816 s. ISBN 14-621-85.

KNECHT, P.; HOFMANN, E. (2013): K problému řazení geografického učiva ve školních vzdělávacích programech [online]. Informace ČGS, 32, č. 2, s. 13–25. [cit. 13. 2. 2016] Dostupné z: <http://geography.cz/informace-cgs/wp-content/uploads/downloads/2013/10/i022013_knecht_hofmann.pdf>

KNECHT, P.; HOFMANN, E. (2011): Zeměpis v české škole: Vývoj cílů a obsahů na pozadí kurikulárních reforem [online]. In T. Janík, P. Knecht, S. Šebestová. Smíšený design v pedagogickém výzkumu: sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. s. 516-520, 5 s. ISBN 978-80-210-5774-6. doi:10.5817/PdF.P210-CAPV-2012-27. [cit. 13. 2. 2016] Dostupné z: <<http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/knechthofmann.pdf>>

KOLEKTIV (2007): Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů na gymnáziích [online]. [cit. 15. 4. 2017] Praha: VÚP. Dostupné z: <<http://www.nuv.cz/file/163>>

KOŠŤÁLOVÁ, H. (2007): Hladiny myšlenkových operací podle Blooma. Metodický portál RVP [online]. [cit. 8. 7. 2017] Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/1533/HLADINY-MYSLENKOVYCH-OPERACI-PODLE-BLOOMA.html/>>

KOTÁSEK, J. a kol (2001): Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha [online]. Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris. ISBN 80-211-0372-8. [cit. 30. 6. 2017] Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>>

KRATHWOHL, D.; BLOOM, B. a MASIA, B. (1964): Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain. 1. Vydání. New York: David Mc Kay Company, Inc., 196 s.

KROUPOVÁ, B.; VYBÍRAL, B. (2014): Přírodopyt jako vyučovací předmět mezi lety 1869 a 1939 [online]. In Matematika, Fyzika, Informatika – časopis pro výuku na základních a středních školách. Vol. 23, No 3., s. 187 – 200. [cit. 16. 7. 2017] Dostupné z: <http://mfi.upol.cz/files/23/2303/mfi_2303_187_200.pdf>

KUBIATKO, M. et al. (2012): Gender and Grade Level as Factors Influencing Perception of Geography [online].

KUHN, J. (2011): Kurikulární reforma v poločase [online]. Pedagogická orientace, 21(4), 480–486. [cit. 15. 4. 2017] Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2011/pedor11_4_kurikularnireformavpolocase_kuhn.pdf>

KÜHNLOVÁ, H. (1997): Reflexe světových trendů v pojetí a obsahu perspektivního geografického vzdělávání v České republice [online]. Geografie – Sborník České geografické společnosti, ročník 102, číslo 3, s. 161 – 174. [cit. 9. 7. 2017] Dostupné z: http://geography.cz/sbornik/wp-content/uploads/downloads/2014/03/1997_102_3_Kuhlnova_Reflexesvetovychtrenduvpojeti.pdf

KÜHNLOVÁ, H. (1999): Kapitoly z didaktiky geografie. 1. Vydání. Praha: Nakladatelství Karolinum. ISBN 80-7184-995-2

KÜRTIOVÁ, A. (2014): Fyzikální úlohy k rozvoji různých poznávacích operací [online]. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Matematicko-fyzikální fakulta. Katedra didaktiky fyziky. Vedoucí práce Vojtěch Žák. [cit. 6. 7. 2017] Dostupné z: <<https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/120152765>>

Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe [online]. (2008): Brusel: Eurydice. ISBN 978-92-79-08898-8. [cit. 20. 7. 2017] Dostupné z: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094EN.pdf>

MARZANO, R.; KENDALL, J. (2007): The new taxonomy of Educational Objectives. 2. Vydání. Thousand Oaks, California: Corwin Press. A sage Publications Company. 193 s. ISBN 1-4129-3629-2

MATOUŠEK, A. (1996): Standardy geografického vzdělávání jako podpora do „Úvodu do studia geografie“. Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno. ISBN 80-85931-23-0.

MEDLÍK, M. (2011): Vzdělávací cíle v geografickém vzdělávání [online]. Diplomová práce. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická. Vedoucí práce: Alois Hynek. [cit. 7. 7. 2017] Dostupné z: <https://dspace.tul.cz/bitstream/handle/15240/10549/mgr_19289.pdf?sequence=1>

MECHLOVÁ, E.; MECHL, J. (2003): Pedagogická praxe v doplňujícím pedagogickém studiu učitelství odborných předmětů a odborného výcviku. Studijní opora [online]. Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, Centrum dalšího vzdělávání. Edice: Mimořádné formy studia. [cit. 8. 7. 2017] Dostupné z: <http://artemis.osu.cz:8080/artemis/uploaded/162_Pedagogicka_praxe.pdf>

MIKESKOVÁ, Š. (2012): Kurikulum – základní pilíř vzdělávání. Metodický portál RVP [online]. [cit. 11. 8. 2017] Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/15567/kurikulum-zakladni-pilir-vzdelavani.html>>

MÍSAŘOVÁ, D.; HERCIK, J. (2013): Kapitoly z didaktiky geografie 1. [online]. Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3850-4 (on-line verze). [cit. 5. 7. 2017] Dostupné z: <<http://geography.upol.cz/soubory/studium/e-ucebnice/978-80-244-3850-4.pdf>>

MORVIC, J.; KRAMÁREKOVÁ, H.: Oblíbenost geografie studentmi Fakulty přírodních věd UKF v Nitre a ich znalosti uplatnění sa na trhu práce [online]. 21. Středoevropská geografická konference Výzkum a výuka v geografickém vzdělávání 11 – 12. Zář 2013, Sborník příspěvků, Ruda A. ed. Brno 2014 ISBN 978-80-210-6881-0 [cit. 5. 7. 2017] Dostupné z: <http://katedry.ped.muni.cz/geografie/wp-content/uploads/sites/8/2014/10/sbornik_prispevky_2013.pdf>

MŠMT (1995): Standard základního vzdělávání, č. j. 20819/95-26 [online]. [cit. 7. 7. 2017] Dostupné z: <<http://www.atre.cz/zakony/page0172.htm>>

MŠMT (1996): Standard vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu [online]. In Věstník Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, ročník LII, Sešit 4, duben 1996. [cit. 7. 7. 2017] Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/StandardGVestnik_MSMT_04_1996.pdf>

MŠMT (1999): *Učební dokumenty pro gymnázia: učební plány, učební osnovy (denní studium, studium při zaměstnání) : osmiletý studijní cyklus: čtyřletý studijní cyklus* [online]. 1.vyd. Praha: Fortuna. 205 s. ISBN 80-7168-659-X. [cit. 8. 7. 2017] Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/ucebni_dok_gymnazia.pdf>

MŠMT (2014): Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 [online]. [cit. 8. 7. 2017]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf>

MŠMT (2015): Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015 – 2020 [online]. [cit. 8. 7. 2017] Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-3>>

NIEMIERKO, B. (1979): Taksonomie celów wychowania. Kwartalnik pedagogiczny, 24(2), 66–67.

NIEMZ, G. (1995): Inter Geo II. Praxis Geographie6, Braunschweig: Westermann Verlag. s. 44-48.

PASCH, M. a kol. (2005): Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem. 2. vydání. Praha: Portál. 416 s. ISBN 80-7367-054-2.

PASTOROVÁ, M.; MARŠÁK, J. (2013): Standardizace vzdělávacího obsahu předmětu Přírodní vědy a technologie v kurikulu Ontaria pro základní vzdělávání. Analýza kurikulárního dokumentu [online]. NÚV. [cit. 8. 7. 2017] Dostupné z: <<http://www.nuv.cz/file/211>>

PÍŠOVÁ, M.; KOSTKOVÁ, K. a JANÍK, T. (2011): Kurikulární reforma na gymnáziích. Případové studie tvorby kurikula [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2011. 306 s. ISBN 978-80-87000-81-6. [cit. 15. 4. 2017] Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/pripadovestudie_pdf.pdf>

PLUSKAL, M. (1984): Postavení regionálně geografického učiva v didaktickém systému geografie. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis Facultas Rerum Naturalium, Geographica – Geologica XXV*, 86, s. 81–93.

PODLAHOVÁ, L. a kol (2012): *Didaktika pro vysokoškolské učitele*. Praha: Grada publishing, a.s. 160 s. ISBN 978-80-247-4217-5.

POSPÍŠIL, R. (2010): Úvod do pedagogiky [online]. 2 vyd. Brno: Masarykova univerzita, Elportál. ISSN 1802-128X. [cit. 1. 7. 2017] Dostupné z: <<https://is.muni.cz/elportal/?id=872294>>

PROKEŠOVÁ, L.; JANDOVÁ, R. (2005): RVP pro ZV z pohledu učitelů ZŠ [online]. s. 27-33. In Jandová R. (Ed.): *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 15. a 16. 9. 2005, 198 s. ISBN 80-7040-789-1. [cit. 15. 4. 2017] Dostupné z: <http://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/konf05-sbornik-07-prokesova_1-jandova_r.pdf>

PRŮCHA, J. a kol. (2009): *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2

PRŮCHA, J.; VETEŠKA, J. (2014): *Andragogický slovník 2. Aktualizované a rozšířené vydání*. Praha: Grada Publishing a.s. 320 s. ISBN 978-80-247-4748-4

RAKOWSKI, M. (2009): *Klíčová témata v geografickém vzdělávání* [online]. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Přírodovědecká fakulta. Vedoucí práce Alois Hynek. [cit. 13. 2. 2017] Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/150793/prif_m/>

Rychlá šetření (2007). *Rámcové vzdělávací programy a navazující školní vzdělávací programy* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. [cit. 9. 7. 2017] Dostupné z: <<http://www.uiv.cz/>>

ŘEZNÍČKOVÁ, D.; MARADA, M. a HANUS, M. (2011): Porovnání představ a názorů pedagogů různých stupňů škol na standardy geografických dovedností [online]. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. Výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. (s. 304–309). Brno: Masarykova univerzita. doi: 10.5817/PdF.P210-CAPV-

- 2012-52 [cit. 8. 7. 2017] Dostupné z: <<http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/reznickovamaradahanus.pdf>>
- SKALKOVÁ, J. (1999): *Obecná didaktika*. 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství. 292 s. ISBN 80-85866-33-1.
- SKALKOVÁ, J. (2007): *Obecná didaktika*. 2. rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing, a.s. 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SLABÁ, E. (2015): *Místo a mikroregion v geografickém vzdělávání na gymnáziu* [online]. Rigorózní práce. Brno: Masarykova univerzita, Přírodovědecká fakulta. [cit. 7. 7. 2017] Dostupné z: <http://is.muni.cz/th/184382/prif_r/>.
- SMOLÍKOVÁ, K. a kol. (2004): *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: VÚP. ISBN 80-87000-00-5. [cit. 30. 6. 2017] Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf>
- SPIPKOVÁ, V. (1994): *Standardy na I. stupni základních škol očima PAU*. Praha: Agentura Strom.
- STIBBE, G. (2005): *Qualitätsentwicklung im Schulsport durch Schulprogramme*. In A. Gogoll, & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Qualität im Schulsport* (pp. 136–141). Hamburg: Czwalina.
- STRAKOVÁ, J. (2017): *Lidové noviny: Řekněme přesněji co učit* [online]. [cit. 10. 7. 2017] Dostupné z: <<http://www.eduin.cz/clanky/lidove-noviny-rekname-presneji-co-ucit/>>
- SVOBODA, E. (nedatováno): *Didaktika fyziky I. Cíle výuky fyziky* [online]. Univerzita Karlova v Praze, Matematicko-fyzikální fakulta, Katedra didaktiky fyziky. [cit. 10. 7. 2017] Dostupné z: <https://kdf.mff.cuni.cz/vyuka/didaktika/DF_CILE.pdf>
- ŠIKULOVÁ, R. (2013): *Didaktika primární školy. Vybraná témata oboru pro studenty učitelství 1. st. ZŠ* [online]. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogická fakulta. ISBN 978 80 7414 5940. [cit. 8. 7. 2017] Dostupné z: <http://old.projekty.ujep.cz/combiteachers/wp-content/uploads/2013/04/Sikulova-Didaktika_prim_skoly.pdf>

Školní vzdělávací program GJK platný od 1. 9. 2006 pro 1. ročník čtyřletého a 1. a 5. ročník osmiletého gymnázia do 31. 8. 2014 [online]. (2006): Praha: Gymnázium Jana Keplera. [cit. 3. 10. 2016] Dostupné z: <<https://sites.google.com/a/gjk.cz/svp/>>

Školní vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání vytvořený dle RVP ZV a RVP G Gymnázium Kolín [online]. (2016): Kolín: Gymnázium Kolín. [cit. 3. 10. 2016] Dostupné z: <<http://www.gkolin.cz/index.php?p=3>>

ŠTEFFLOVÁ, J. (2003): Proč je Základní škola nejrozšířenějším vzdělávacím programem [online]. Učitelské noviny č. 18/2003. [cit. 17. 8. 2017] Dostupné z: <<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=4189&PHPSESSID=>>

TEJKALOVÁ, L. (2010): Postavte žákům lešení! Aneb jak na scaffolding v hodinách CLIL a nejen tam. Metodický portál RVP [online]. [cit. 8. 7. 2017] Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/9797/POSTAVTE-ZAKUM-LESENI-ANEJEN-TAM.html/>>

TOLLINGEROVÁ, D.; MALACH, A. (1971): *Metody programování*. Úvod do teorie a praxe programované výuky a výcviku. Příloha časopisu. *Odborná výchova*, XXI, No 2-5, 1970-71.

TREMBOŠ, P. (2006): Geografia a prax. In: *Folia geographica* 9. Vývoj, súčasný stav a perspektívy slovenskej geografie v 21. storočí. Prešov: Prešovská univerzita. s. 61-66. ISSN 1336-6157.

TRNA, J. (2004): Evaluační standardy ve fyzikálním vzdělávání [online]. In *Kompetence a standardy ve fyzikálním vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0922-4, s. 52-63. [cit. 8. 7. 2017] Dostupné z: <https://is.muni.cz/repo/562763/Evaluacni_standardy_ve_fyzikalnim_vzdelavani.pdf>

VAŠŤATKOVÁ, J. (2003): Evaluace a autoevaluace vzdělávacích cílů pomocí rozvoje klíčových kompetencí [online]. [cit. 11. 7. 2017] Dostupné z: <<http://epedagog.upol.cz/eped3.2003/clanek04.htm>>

VÁVRA, J. (2009): Revize amerických Standardů geografického vzdělávání v roce 2009. Může české učitele zeměpisu inspirovat? Metodický portál RVP [online]. [cit. 7. 7. 2017] Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/6375/revize-americkyh-standardu-geografickeho-vzdelavani-v-roce-2009.-muze-ceske-ucitele-zemepisu-inspir.html/>>

VÁVRA, J. (2010): Standardy vzdělávání se zaměřením na geografické vzdělávání Konference MŠMT, Praha, 15. 10. 2010 [online]. [cit. 7. 7. 2017] Dostupné z: <<http://slideplayer.cz/slide/11348536/>>

VÁVRA, J. (2011a): Revidovaná Bloomova taxonomie v českém vzdělávání A Revision of Bloom's Taxonomy in Czech Education [online]. Conference Paper. March 2011. DOI: 10.13140/2.1.1406.4967 Conference: Sapere Aude 2011. Evropské a české vzdělávání, At Hradec Králové, Česká republika [cit. 7. 7. 2017] Dostupné z: <https://www.researchgate.net/publication/271486956_REVIDOVANA_BLOOMOVA_TAXONOMIE_V_CESKEM_VZDELAVANI_A_REVISION_OF_BLOOM'S_TAXONOMY_IN_CZECH_EDUCATION>

VÁVRA, J. (2011b): Proč a k čemu taxonomie vzdělávacích cílů. Metodický portál RVP [online]. [cit. 7. 7. 2017] Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/11113/proc-a-k-cemu-taxonomie-vzdelavacich-cilu-.html/>>

VÁVRA, J. (2011c): Reakce na Výzkumnou zprávu o tvorbě gymnaziálního kurikula z roku 2011. Metodický portál RVP [online]. [cit. 7. 7. 2017] Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/13907/REAKCE-NA-VYZKUMNOU-ZPRAVU-O-TVORBE-GYMNAZIALNIHO-KURIKULA-Z-ROKU-2011.html/>>

VÁVRA, J. (2012): Zahraniční geografická kurikula, standardy a příklady hodnocení v roce 2012. Metodický portál RVP [online]. [cit. 7. 7. 2017] Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/16709/ZAHRANICNI-GEOGRAFICKA-KURIKULA-STANDARDY-A-PRIKLADY-HODNOCENI-V-ROCE-2012.html/>>

VÁVRA, J. (2013a): Poznávání a poznání ve výuce českého (gymnaziálního) zeměpisu I: historie a současnost. Metodický portál RVP [online]. [cit. 7. 7. 2017] Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/s/G/17195/POZNAVANI-A-POZNANI-VE-VYUCE-CESKEHO-GYMNAZIALNIHO-ZEMEPISU-I-HISTORIE-A-SOUCASNOST.html/>>

VÁVRA, J. (2013b): Poznávání a poznání ve výuce českého (gymnaziálního) zeměpisu II: styly a strategie. Metodický portál RVP [online]. [cit. 10. 7. 2017] Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/17203/poznavani-a-poznani-ve-vyuce-ceskeho-gymnazialniho-zemepisu-ii-styly-a-strategie.html/>>

VESELÝ, A. (2011): Vzdělávací standardy: Správný krok špatným směrem aneb standardy nejsou standardizace [online]. [cit. 8. 7. 2017] Dostupné z: <<http://www.eduin.cz/clanky/vzdelavaci-standardy-spravny-krok-spatnym-smerem-aneb-standardy-nejsou-standardizace-2/>>

VLČKOVÁ, K. (2004): Nová struktura kurikulárních dokumentů. *Učitelské listy: měsíčník Agentury Strom (on-line verze)* [online]. Praha: Agentura Strom, leden 2004, s. 10-19. ISSN 1210-6313. [cit. 6. 8. 2017] Dostupné z: <<https://is.muni.cz/publication/566483/cs>>

Vzdělávací program Obecná škola (6. – 9. Ročník) Kompletní materiál se všemi doplňky a úpravami [online]. (1997): Schválilo MŠMT pod čj. 12035/97- 20, s platností od 1.9.1997. [cit. 30. 6. 2017] Dostupné z: <<http://www.nuv.cz/file/193>>

Vzdělávací program Národní škola. Vzdělávací program pro 1. – 9. ročník základního školství [online]. (1997): Schválilo MŠMT ČR dne 17. 3.1997 pod č.j. 15724 / 97-20 s účinností od 1. září 1997 jako vzdělávací program pro 1.- 9. ročník základního vzdělávání. [cit. 30. 6. 2017] Dostupné z: <<http://www.nuv.cz/file/191>>

WALTEROVÁ, E. (1994): Kurikulum – Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě. Brno: Masarykova univerzita. 185 s. ISBN 80-210-0846-6

ZBRANKOVÁ, M. (2012): Metodika inovace předmětů v rámci projektu INPROTUL [online]. Technická univerzita v Liberci, Ekonomická fakulta. [cit. 6. 8. 2017] Dostupné z: <<http://docplayer.cz/158536-Metodika-inovace-predmetu-v-ramci-projektu-inprotul-ing-magdalena-zbrankova-ph-d.html>>

ZELENDOVÁ, E.; Dvořák, D. (2013): Standardy vzdělávacích oborů základního vzdělávání – veřejné připomínkové řízení. Metodický portál RVP [online]. [cit. 15. 8. 2017] Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/17383/STANDARDY-VZDELAVACICH-OBORU-ZAKLADNIHO-VZDELAVANI---VEREJNE-PRIPOMINKOVE-RIZENI.html>>

ZIELENIECOVÁ, P. (nedatováno): Syllabus Pedagogika Cíle výchovy a vzdělávání [online]. Univerzita Karlova v Praze, Matematicko-fyzikální fakulta. [cit. 8. 7. 2017] Dostupné z:

<<https://kdf.mff.cuni.cz/vyuka/pedagogika/materialy/2015%20ZS/10%20Cile%20vychovy%20a%20vzdelavani.pdf>>

Zpráva o vývoji českého regionálního školství od listopadu 1989 [online]. [cit. 19. 8. 2017] Dostupné z: <www.msmt.cz/file/8254_1_1/>

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1: Postup učitele při vytyčení a kontrole plnění vzdělávacích cílů (podle Svobody)	25
Obr. 2: Jak se vzdělávací cíl klasifikuje v taxonomické tabulce RBT (Anderson a Krathwohl 2001) (převzato z: Vávra 2011b).....	33
Obr. 3: Postavení rámcových a školních vzdělávacích programů v soustavě kurikulárních dokumentů České republiky (převzato z: Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, MŠMT 2014).....	43
Obr. 4: Postavení Standardů pro základní vzdělávání v systému utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků (převzato z: RVP ZV)	56
Obr. 5: Struktura Standardu pro základní vzdělávání ze zeměpisu pro očekávaný výstup RVP ZV Z-9-4-05 (převzato z: Červený, Fišerová, Herink, Matušková a Vávra (nedatováno): Standardy pro základní vzdělávání Zeměpis).....	58
Obr. 6: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 1 Žákovského dotazníku	66
Obr. 7: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 2 Žákovského dotazníku (procentuální výsledky vztaheny k počtu žáků)	67
Obr. 8: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 8 Žákovského dotazníku	71
Obr. 9: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 11 Žákovského dotazníku	74
Obr. 10: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 12 Žákovského dotazníku	76
Obr. 11: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 2 Rodičovského dotazníku	83
Obr. 12: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 4 Rodičovského dotazníku	85
Obr. 13: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 5 Rodičovského dotazníku	86
Obr. 14: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 2 Učitelského dotazníku.....	90
Obr. 15: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 23 Učitelského dotazníku.....	97
Obr. 16: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 25 Učitelského dotazníku.....	98
Obr. 17: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 26 Učitelského dotazníku.....	98
Obr. 18: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 28 Učitelského dotazníku.....	99
Obr. 19: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 29 Učitelského dotazníku.....	100

SEZNAM TABULEK

Tab. 1: Bloomova taxonomie a slovník aktivních sloves používaných k vymezení cílů vyučování (převzato ze: Skalková 2007).....	29
Tab. 2: Struktura znalostní dimenze Revidované Bloomovy taxonomie podle Andersona a Krathwohla 2001 (podle Hudecová 2004, upraveno)	32
Tab. 3: Dimenze kognitivního procesu Revidované Bloomovy taxonomie (Anderson a Krathwohl 2001, str. 31 s původními příklady), (převzato z: Vávra 2011a).....	34
Tab. 4: Přehled amerických Standardů geografického vzdělávání (<i>US Geography Standards</i>) (převzato ze: Slabá 2015).....	60
Tab. 5: Struktura části zeměpisného standardu č. 11: Struktury a sítě vzájemné ekonomické provázanosti světa, třetí téma: „Propojení ekonomických aktivit“ (převzato z: Hofmann, Knecht a Svobodová 2014).....	62

SEZNAM ZKRATEK

aj.	a jiné
a kol.	a kolektiv
apod.	a podobně
cit.	citace
DJS	Doplňující jazykové standardy
ed.	editor
et al.	et alii (odpovídá českému „a kolektiv“)
FPV UKF	Fakulta přírodních věd Univerzita Konštantína Filozofa
FTK	Fakulta tělesné kultury
FTVS	Fakulta tělesné výchovy a sportu
mj.	mimo jiné
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
např.	například
obr.	obrázek
OVO	Ostatní vzdělávací obory
pozn.	poznámka
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i> , Mezinárodní výzkum čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti patnáctiletýchch žáků
RBT	Revidovaná Bloomova taxonomie
resp.	respektive
RVP	rámcový vzdělávací program

RVP G	Rámcový vzdělávací program pro gymnázia
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
s.	strana
ŠVP	školní vzdělávací program
TIMSS	<i>Trends in International Mathematics and Science Study</i> , Mezinárodní šetření matematického a přírodovědného vzdělávání
tj.	to je, to jest
tzv.	takzvaný
vs.	versus

SEZNAM PŘÍLOH

SEZNAM TIŠTĚNÝCH PŘÍLOH

Příloha č. 1: Souhrnné výsledky Žákovského dotazníku (tabulky 1 – 18)

Příloha č. 2: Souhrnné výsledky Rodičovského dotazníku (tabulky 19 – 26)

Příloha č. 3: Souhrnné výsledky Učitelského dotazníku (tabulky 27 – 78)

SEZNAM ELEKTRONICKÝCH PŘÍLOH (CD – ROM)

Příloha č. 4: Originální zadání Žákovského dotazníku (formát pdf.)

Příloha č. 5: Originální zadání Rodičovského dotazníku (formát pdf.)

Příloha č. 6: Originální zadání Učitelského dotazníku (formát pdf.)

Příloha č. 7: Přechíslované zadání Učitelského dotazníku (formát pdf.)

Příloha č. 8: Souhrnné výsledky Žákovského dotazníku (obrázky 1 – 18), (formát pdf.)

Příloha č. 9: Souhrnné výsledky Rodičovského dotazníku (obrázky 19 – 27),
(formát pdf.)

Příloha č. 10: Souhrnné výsledky Učitelského dotazníku (obrázky 28 – 79),
(formát pdf.)

Příloha č. 11: Kompletní výsledky Žákovského dotazníku (tabulky Excel)

Příloha č. 12: Kompletní výsledky Rodičovského dotazníku (tabulky Excel)

Příloha č. 13: Kompletní výsledky Učitelského dotazníku (tabulky Excel)

Příloha č. 14: Návrh Geografických vzdělávacích standardů pro gymnázia (formát pdf.)

Příloha č. 1: Souhrnné výsledky Žákovského dotazníku (tabulky 1 – 18)

Tab. 1: Návratnost Žákovského dotazníku

Návratnost Žákovských dotazníků					
Škola	Počet žáků ve třídách	Počet vydaných dotazníků	Počet navrácených dotazníků	Návratnost dotazníků (%)	Podíl navrácených dotazníků/počet žáků ve třídách (%)
Gymnázium Čáslav	156	142	114	80,28	73,08
Gymnázium Ústí nad Orlicí	219	180	180	100,00	82,19
Gymnázium Soběslav	231	175	166	94,86	71,86
CELKEM	606	497	460	92,56	75,91

Tab. 2: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 1 Žákovského dotazníku

Můj vztah k vyučovacím předmětu Zeměpis je:							
	odpověď					celkem	
	a	b	c	d	e		
Čtyřleté gymnázium	68	135	40	7	0	250	žáků
	27,20	54,00	16,00	2,80	0,00	100	%
Víceleté gymnázium	50	115	39	6	0	210	žáků
	23,81	54,76	18,57	2,86	0,00	100	%
Gymnázium CELKEM	118	250	79	13	0	460	žáků
	25,65	54,35	17,17	2,83	0	100	%

Tab. 3: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 2 Žákovského dotazníku (procentuální výsledky vztaženy k počtu odpovědí)

Můj vztah k zeměpisu je ovlivněn zejména (můžete označit i více odpovědí):						
	odpověď				celkem	
	a	b	c	d		
Čtyřleté gymnázium (250 žáků)	138	108	138	5	389	odpovědí
	35,48	27,76	35,48	1,29	100	% odpovědí
Víceleté gymnázium (210 žáků)	102	91	110	12	315	odpovědí
	32,38	28,89	34,92	3,81	100	% odpovědí
Gymnázium CELKEM (460 žáků)	240	199	248	17	704	odpovědí
	34,09	28,27	35,23	2,41	100	% odpovědí

Tab. 4: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 2 Žákovského dotazníku (procentuální výsledky vztaženy k počtu žáků)

Můj vztah k zeměpisu je ovlivněn zejména (můžete označit i více odpovědí):						
	odpověď					
	a	b	c	d	celkem	
Čtyřleté gymnázium (250 žáků)	138	108	138	5	389	odpovědí
	55,20	43,20	55,20	2,00	-----	% žáků
Víceleté gymnázium (210 žáků)	102	91	110	12	315	odpovědí
	48,57	43,33	52,38	5,71	-----	% žáků
Gymnázium CELKEM (460 žáků)	240	199	248	17	704	odpovědí
	52,17	43,26	53,91	3,70	-----	% žáků

Tab. 5: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 3 Žákovského dotazníku

Zeměpisu (geografii) bych se chtěl věnovat ve své profesní kariéře:						
	odpověď					
	a	b	c	d	celkem	
Čtyřleté gymnázium	9	53	133	55	250	žáků
	3,60	21,20	53,20	22,00	100	%
Víceleté gymnázium	4	49	108	48	209	žáků
	1,91	23,44	51,67	22,97	100	%
Gymnázium CELKEM	13	102	241	103	459	žáků
	2,83	22,22	52,50	22,44	100	%

Tab. 6: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 4 Žákovského dotazníku

Maturovat ze zeměpisu budu:							
	odpověď						
	a	b	c	d	e	celkem	
Čtyřleté gymnázium	24	36	71	80	34	245	žáků
	9,80	14,69	28,98	32,65	13,88	100	%
Víceleté gymnázium	20	25	52	90	23	210	žáků
	9,52	11,90	24,76	42,86	10,95	100	%
Gymnázium CELKEM	44	61	123	170	57	455	žáků
	9,67	13,41	27,03	37,36	12,53	100	%

Tab. 7: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 5 Žákovského dotazníku

Požadavky kladené školou na výstupní úroveň mých středoškolských znalostí a dovedností ze zeměpisu jsou mi:						
	odpověď					
	a	b	c	d	celkem	
Čtyřleté gymnázium	46	155	43	6	250	žáků
	18,40	62,00	17,20	2,40	100	%
Víceleté gymnázium	47	135	20	5	207	žáků
	22,70	65,22	9,66	2,42	100	%
Gymnázium CELKEM	93	290	63	11	457	žáků
	20,35	63,46	13,79	2,40	100	%

Tab. 8: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 6 Žákovského dotazníku

Vím, co je Školní vzdělávací program (ŠVP):						
	odpověď					
	a	b	celkem			
Čtyřleté gymnázium	123	127	250	žáků		
	49,20	50,80	100	%		
Osmileté gymnázium	113	97	210	žáků		
	53,80	46,19	100	%		
Gymnázium CELKEM	236	224	460	žáků		
	51,30	48,70	100	%		

Tab. 9: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 7 Žákovského dotazníku

Uveďte, kde se můžete se Školním vzdělávacím programem (ŠVP) vaší školy seznámit: (volná odpověď)						
	odpověď					
	a	b	c	d	celkem	
Čtyřleté gymnázium	95	15	133	7	250	žáků
	38,00	6,00	53,20	2,80	100	%
Víceleté gymnázium	81	13	110	6	210	žáků
	38,57	6,19	52,38	2,86	100	%
Gymnázium CELKEM	176	28	243	13	460	žáků
	38,26	6,09	52,83	2,83	100	%

Tab. 10: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 8 Žákovského dotazníku

Školní vzdělávací program (ŠVP) využívám při přípravě na hodiny zeměpisu:							
	odpověď						
	a	b	c	d	e	celkem	
Čtyřleté gymnázium	3	9	17	103	117	249	žáků
	1,20	3,61	6,83	41,37	46,99	100	%
Víceleté gymnázium	1	6	20	90	92	209	žáků
	0,48	2,87	9,57	43,06	44,02	100	%
Gymnázium CELKEM	4	15	37	193	209	458	žáků
	0,87	3,28	8,08	42,14	45,63	100	%

Tab. 11: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 9 Žákovského dotazníku

Školní vzdělávací program (ŠVP) využívám při přípravě na jiné vyučovací hodiny (mimo zeměpisu):							
	odpověď						
	a	b	c	d	e	celkem	
Čtyřleté gymnázium	1	15	26	92	115	249	žáků
	0,40	6,02	10,44	36,95	46,18	100	%
Víceleté gymnázium	3	5	28	82	91	209	žáků
	1,44	2,39	13,40	39,23	43,54	100	%
Gymnázium CELKEM	4	20	54	174	206	458	žáků
	0,87	4,37	11,79	37,99	44,98	100	%

Tab. 12: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 10 Žákovského dotazníku

Jak souhlasíte s tvrzením, že část Školního vzdělávacího programu (ŠVP) vaší školy věnovaná předmětu zeměpis je pro potřeby výuky nedostatečná (např. nesrozumitelná, příliš stručná a obecná apod.):							
	odpověď						
	a	b	c	d	e	celkem	
Čtyřleté gymnázium	3	23	39	8	176	249	žáků
	1,20	9,24	15,66	3,21	70,68	100	%
Víceleté gymnázium	2	23	22	9	153	209	žáků
	0,96	11,00	10,53	4,31	73,21	100	%
Gymnázium CELKEM	5	46	61	17	329	458	žáků
	1,09	10,04	13,32	3,71	71,83	100	%

Tab. 13: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 11 Žákovského dotazníku

Myslíte si, že by pro zkvalitnění výuky bylo vhodné vytvořit pro žáky přehledná a jednoznačná kritéria úspěšného absolvování výuky zeměpisu (tzv. Zeměpisné standardy):						
	odpověď				celkem	
	a	b	c	d		
Čtyřleté gymnázium	68	152	27	3	250	žáků
	27,20	60,80	10,80	1,20	100	%
Víceleté gymnázium	45	118	43	4	210	žáků
	21,43	56,19	20,48	1,90	100	%
Gymnázium CELKEM	113	270	70	7	460	žáků
	24,57	58,70	15,22	1,52	100	%

Tab. 14: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 12 Žákovského dotazníku

Měli byste zájem využívat Zeměpisné standardy (při přípravě na hodiny zeměpisu, při přípravě k maturitě apod.):						
	odpověď				celkem	
	a	b	c	d		
Čtyřleté gymnázium	55	153	39	3	250	žáků
	22,00	61,20	15,60	1,20	100	%
Víceleté gymnázium	40	119	41	9	209	žáků
	19,14	56,94	19,62	4,30	100	%
Gymnázium CELKEM	95	272	80	12	459	žáků
	20,70	59,26	17,43	2,61	100	%

Tab. 15: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 13 Žákovského dotazníku (procentuální výsledky vztaženy k počtu žáků)

Které vlastnosti by z Vašeho pohledu žáka měly Zeměpisné standardy splňovat (můžete označit libovolný počet odpovědí; před označením odpovědí si nejprve všechny nabízené možnosti přečtete):											
	odpověď										
	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	celkem
Čtyřleté gymnázium (250 žáků)	23	187	48	161	119	59	185	83	67	37	odpovědí
	9,20	74,80	19,20	64,40	47,60	23,60	74,00	33,20	26,80	14,80	% žáků
Víceleté gymnázium (210 žáků)	12	170	46	123	72	48	143	58	45	44	odpovědí
	6,59	80,95	21,90	58,57	34,29	22,86	68,10	27,62	21,43	20,95	% žáků
Gymnázium	35	357	94	284	191	107	328	141	112	81	odpovědí
CELKEM (260 žáků)	7,61	77,61	20,43	61,74	41,52	23,26	71,30	30,65	24,35	17,61	% žáků

Tab. 16: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 14 Žákovského dotazníku; Preference ukázek ŠVP a Zeměpisných standardů – čtyřletá gymnázia

Prostudujte si předložená 4 různá zpracování požadavků na vaše znalosti a dovednosti ze zeměpisu (zde konkrétně na téma „Stavba zemského tělesa a působení endogenních sil“), která jsou označena písmeny A, B, C, D. Zhodnoťte srozumitelnost (nikoliv množství!) požadavků kladených na žáka a možnosti praktického využití při přípravě na výuku (maturitu apod.). Sestavte jejich pořadí podle vašich preferencí.						
Gymnázium čtyřleté						
	odpověď					
	1.místo	2.místo	3.místo	4.místo	celkem	
návrh „A“	45	90	61	50	246	žáků
	18,29	36,58	24,80	20,33	100,00	%
Návrh „B“	101	76	53	16	246	žáků
	41,06	30,89	21,54	6,50	100,00	%
Návrh „C“	20	46	83	97	246	žáků
	8,13	18,70	33,74	39,43	100,00	%
Návrh „D“	80	34	49	83	246	žáků
	32,52	13,82	19,92	33,74	100,00	%

Tab. 17: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 14 Žákovského dotazníku; Preference ukázek ŠVP a Zeměpisných standardů – víceleté gymnázium

Prostudujte si předložená 4 různá zpracování požadavků na vaše znalosti a dovednosti ze zeměpisu (zde konkrétně na téma „Stavba zemského tělesa a působení endogenních sil“), která jsou označena písmeny A, B, C, D. Zhodnoťte srozumitelnost (nikoliv množství!) požadavků kladených na žáka a možnosti praktického využití při přípravě na výuku (maturitu apod.). Sestavte jejich pořadí podle vašich preferencí.						
Gymnázium víceleté						
	odpověď					
	1.místo	2.místo	3.místo	4.místo	celkem	
návrh „A“	43	73	62	27	205	žáků
	20,98	35,61	30,24	13,17	100,00	%
Návrh „B“	96	54	35	20	205	žáků
	46,83	26,34	17,07	9,76	100,00	%
Návrh „C“	16	35	79	75	205	žáků
	7,80	17,07	38,54	36,59	100,00	%
Návrh „D“	50	43	29	83	205	žáků
	24,39	20,98	14,15	40,49	100,00	%

Tab. 18: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 14 Žákovského dotazníku; Preference ukázek ŠVP a Zeměpisných standardů – gymnázia celkem

Prostudujte si předložená 4 různá zpracování požadavků na vaše znalosti a dovednosti ze zeměpisu (zde konkrétně na téma „Stavba zemského tělesa a působení endogenních sil“), která jsou označena písmeny A, B, C, D. Zhodnoťte srozumitelnost (nikoliv množství!) požadavků kladených na žáka a možnosti praktického využití při přípravě na výuku (maturitu apod.). Sestavte jejich pořadí podle vašich preferencí.						
Gymnázium celkem						
	odpověď					
	1.místo	2.místo	3.místo	4.místo	celkem	
návrh „A“	88	163	123	77	451	žáků
	19,51	36,14	27,27	17,07	100,00	%
Návrh „B“	197	130	88	36	451	žáků
	43,68	28,82	19,51	7,98	100,00	%
Návrh „C“	36	81	162	172	451	žáků
	7,98	17,96	35,92	38,14	100,00	%
Návrh „D“	130	77	78	166	451	žáků
	28,82	17,07	17,29	36,81	100,00	%

Příloha č. 2: Souhrnné výsledky Rodičovského dotazníku (tabulky 19 – 26)

Tab. 19: návratnost Rodičovského dotazníku

Návratnost rodičovských dotazníků					
Třída	Počet žáků ve třídách	Počet vydaných dotazníků	Počet navrácených dotazníků	Návratnost dotazníků (%)	Podíl navrácených dotazníků/počet žáků ve třídách (%)
Čtyřleté gymnázium	102	92	32	34,78	31,37
Osmileté gymnázium	54	50	16	32,00	29,63
CELKEM	156	142	48	33,80	30,77

Tab. 20: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 1 Rodičovského dotazníku

Víte o existenci Školního vzdělávacího programu (ŠVP), ve kterém jsou definovány výchovně-vzdělávací výstupy kladené na Vaše dítě:				
	odpověď			
	a	b	celkem	
Čtyřleté gymnázium	17	15	32	rodičů
	53,13	46,87	100	%
Osmileté gymnázium	10	6	16	rodičů
	62,50	37,50	100	%
Gymnázium CELKEM	27	21	48	rodičů
	56,25	43,75	100	%

Tab. 21: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 2 Rodičovského dotazníku

Používáte Školní vzdělávací program pro získání přehledu o tom, co se Vaše dítě ve škole učí nebo při kontrole jeho znalostí:						
	odpověď				celkem	
	a	b	c	d		
Čtyřleté gymnázium	0	3	2	27	32	rodičů
	0,00	9,37	6,25	84,38	100	%
Osmileté gymnázium	2	2	2	10	16	rodičů
	12,50	12,50	12,50	62,50	100	%
Gymnázium CELKEM	2	5	4	37	48	rodičů
	4,17	10,42	8,33	77,08	100	%

Tab. 22: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 3 Rodičovského dotazníku

Souhlasíte s tvrzením, že Školní vzdělávací program je pro potřeby rodičů dostačující materiál:							
	odpověď						
	a	b	c	d	e	celkem	
Čtyřleté gymnázium	3	7	4	0	18	32	rodičů
	9,37	21,88	12,50	0,00	56,25	100	%
Osmileté gymnázium	0	4	4	0	8	16	rodičů
	0,00	25,00	25,00	0,00	50,00	100	%
Gymnázium CELKEM	3	11	8	0	26	48	rodičů
	6,25	22,92	16,66	0,00	54,17	100	%

Tab. 23: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 4 Rodičovského dotazníku

Myslíte si, že by pro zkvalitnění výuky bylo vhodné vytvořit pro žáky přehledná a jednoznačná kritéria úspěšného absolvování výuky jednotlivých předmětů, tzv. Standardy:							
	odpověď						
	a	b	c	d	celkem		
Čtyřleté gymnázium	11	20	1	0	32	rodičů	
	34,38	62,50	3,12	0,00	100	%	
Osmileté gymnázium	6	6	3	1	16	rodičů	
	37,50	37,50	18,75	6,25	100	%	
Gymnázium CELKEM	17	26	4	1	48	rodičů	
	35,42	54,17	8,33	2,08	100	%	

Tab. 24: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 5 Rodičovského dotazníku

Měli byste zájem využívat Standardy ze zeměpisu (např. pro získání přehledu o tom, co se Vaše dítě ve škole učí nebo pro občasné prověřování jeho znalostí):							
	odpověď						
	a	b	c	d	celkem		
Čtyřleté gymnázium	5	17	9	1	32	rodičů	
	15,62	53,13	28,13	3,12	100	%	
Osmileté gymnázium	2	10	4	0	16	rodičů	
	12,50	62,50	25,00	0,00	100	%	
Gymnázium CELKEM	7	27	13	1	48	rodičů	
	14,59	56,25	27,08	2,08	100	%	

Tab. 25: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 6 Rodičovského dotazníku

Jak často se zajímáte o obsahovou náplň jednotlivých předmětů, které Váš syn/ dcera ve škole absolvuji?								
	odpověď							
	a	b	c	d	e	f	celkem	
Čtyřleté gymnázium	9	10	8	1	2	2	32	rodičů
	28,13	31,25	25,00	3,12	6,25	6,25	100	%
Osmileté gymnázium	3	7	2	2	1	1	16	rodičů
	18,75	43,75	12,50	12,50	6,25	6,25	100	%
Gymnázium CELKEM	12	17	10	3	3	3	48	rodičů
	25,00	35,42	20,83	6,25	6,25	6,25	100	%

Tab. 26: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 7 Rodičovského dotazníku

Výuka zeměpisu by podle Vás měla primárně směřovat k (vyberte max. 4 možnosti):										
	odpověď									
	a	b	c	d	e	f	g	h	celkem	
Čtyřleté gymnázium	3	31	7	8	14	9	19	1	92	odpovědí
	3,26	33,70	7,61	8,69	15,22	9,78	20,65	1,09	100	% z odpovědí
	9,38	96,88	21,88	25,00	43,75	28,13	59,38	3,13	----	% z 32 rodičů
Osmileté gymnázium	3	15	7	6	7	3	8	0	49	odpovědí
	6,12	30,61	14,29	12,44	14,29	6,12	16,33	0,00	100	% z odpovědí
	18,75	93,75	43,75	37,50	43,75	18,75	50,00	0,00	----	% z 16 rodičů
Gymnázium CELKEM	6	46	14	14	21	12	27	1	141	odpovědí
	4,26	32,62	9,93	9,93	14,89	8,51	19,15	0,71	100	% z odpovědí
	12,50	95,83	29,17	29,17	43,75	25,00	56,25	2,08	----	% z 48 rodičů

Příloha č. 3: Souhrnné výsledky Učitelského dotazníku (tabulky 27 – 78)

Tab. 27: Návratnost Učitelských dotazníků

Kraj	Počet oslovených škol	Počet škol, ze kterých alespoň 1 pedagogický pracovník na dotazník odpověděl	Počet oslovených pedagogických pracovníků	Počet pedagogických pracovníků, kteří na dotazník odpověděli	Návratnost dotazníků pedagogických pracovníků (%)
Hl. m. Praha	30	6	86	8	9,30
Jihočeský	15	8	37	8	21,62
Jihomoravský	24	6	65	6	9,23
Karlovarský	7	0	23	0	0
Kraj Vysočina	12	2	30	3	10,00
Královéhradecký	15	6	39	8	20,51
Liberecký	6	2	18	2	11,11
Moravskoslezský	19	5	59	7	11,86
Olomoucký	15	6	47	8	17,02
Pardubický	18	5	37	6	16,22
Plzeňský	11	3	25	3	12,00
Středočeský	23	8	57	11	19,30
Ústecký	15	3	41	3	7,32
Zlínský	10	2	26	2	7,69
CELKEM	220	62	590	75	12,71

Tab. 28: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 1 Učitelského dotazníku

Pohlaví:		
nabízené odpovědi	počet	%
a) muž	29	38,67
b) žena	46	61,33
CELKEM	75	100

Tab. 29: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 2 Učitelského dotazníku

Věková kategorie:		
nabízené odpovědi	počet	%
a) do 30 let	9	12,00
b) 30 – 39 let	25	33,33
c) 40 – 49 let	23	30,67
d) 50 – 59 let	11	14,67
e) 60 let a více	7	9,33
CELKEM	75	100

Tab. 30: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 3 Učitelského dotazníku

Délka praxe:		
nabízené odpovědi	počet	%
a) 0 – 5 let	13	17,33
b) 6 – 10 let	12	16,00
c) 11 – 15 let	15	20,00
d) 16 – 20 let	9	12,00
e) 21 – 25 let	12	16,00
f) 26 let a více	14	18,67
CELKEM	75	100

Tab. 31: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 4-1 Učitelského dotazníku

Máte zkušenosti s výukou na jiném typu školy (z jiných vzdělávacích oborů než jsou gymnaziální obory):		
nabízené odpovědi	počet	%
a) Ano	43	57,33
b) Ne	32	42,67
CELKEM	75	100

Tab. 32: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 4-2 Učitelského dotazníku

Pokud jste v otázce č. 4 uvedli „Ano“, uveďte na kterém:		
volná odpověď	počet	%
Základní škola (ZŠ)	25	56,82
Střední odborná škola (SOŠ)	9	20,45
Střední odborné učiliště (SOU)	3	6,82
ZŠ + SOŠ	6	13,64
SOŠ + SOU	1	2,27
CELKEM	44	100

Tab. 33: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 5 Učitelského dotazníku

Vyučujete zeměpis:		
nabízené odpovědi	počet	%
a) aprobované	74	100
b) neaprobované	0	0
CELKEM	74	100

Tab. 34: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 6-1 Učitelského dotazníku

Vysoká škola:		
volná odpověď	počet	%
Univerzita Palackého Olomouc	20	26,67
Univerzita Karlova Praha	19	25,33
Masarykova univerzita Brno	12	16
Západočeská univerzita Plzeň	9	12,00
UJEP Ústí nad Labem	5	6,67
Ostravská univerzita	3	4,00
Jihočeská univerzita ČB	3	4,00
Hradec Králové	2	2,67
UP Olomouc + Ostravská univ.	2	2,67
CELKEM	75	100

Tab. 35: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 6-2 Učitelského dotazníku

Fakulta:		
volná odpověď	počet	%
Přírodovědecká	34	47,22
Pedagogická	23	31,94
Přírodovědecká + filozofická	5	6,94
Přírodovědecká + FTVS	4	5,56
Přírodovědecká + pedagogická	1	1,39
Přírodovědecká + MATFYZ	1	1,39
Přírodovědecká + FTK	1	1,39
FTVS	1	1,39
FTK	2	2,78
CELKEM	72	100

Tab. 36: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 6-3 Učitelského dotazníku

Obor:		
volná odpověď	počet	%
Biologie – zeměpis	10	13,51
Biologie – zeměpis - ochrana ŽP	4	5,41
Biologie – zeměpis – geologie	4	5,41
Matematika – zeměpis	14	18,92
Chemie – zeměpis	1	1,35
Dějepis – zeměpis	4	5,41
Tělesná výchova – zeměpis	17	22,97
Cizí jazyk – zeměpis	8	10,81
Zeměpis	8	10,81
Cizí j. – výtvarná v. – zeměpis	1	1,35
Biologie – zeměpis – pedagogika	1	1,35
„učitelství 3. stupeň“	1	1,35
Zeměpis – IVT – tělesná výchova	1	1,35
CELKEM	74	100

Tab. 37: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 7 Učitelského dotazníku

Počet předmětů, pro něž máte aprobaci:		
nabízené odpovědi	počet	%
a) jeden	1	1,33
b) dva	59	78,67
c) tři	15	20,00
d) více než tři	0	0,00
CELKEM	75	100

Tab. 38: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 8 Učitelského dotazníku

Celkový počet předmětů, které vyučujete (aprobovaně i neaprobovaně):		
nabízené odpovědi	počet	%
a) jeden	4	5,33
b) dva	54	72,00
c) tři	14	18,67
d) více než tři	3	4,00
CELKEM	75	100

Tab. 39: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 9 Učitelského dotazníku

Uveďte kraj, ve kterém se nachází škola, na které vyučujete:		
nabízené odpovědi	počet	%
a) Hlavní město Praha	8	10,67
b) Jihočeský	8	10,67
c) Jihomoravský	6	8,00
d) Karlovarský	0	0
e) Kraj Vysočina	3	4,00
f) Královéhradecký	8	10,67
g) Liberecký	2	2,67
h) Moravskoslezský	7	9,33
i) Olomoucký	8	10,67
j) Pardubický	6	8,00
k) Plzeňský	3	4,00
l) Středočeský	11	14,67
m) Ústecký	3	4,00
n) Zlínský	2	2,67
CELKEM	75	100

Tab. 40: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 10-1 Učitelského dotazníku

Uveďte počet vyučovacích hodin zeměpisu (bez integrovaných hodin geologie) – autorský souhrn za všechny ročníky čtyřletého gymnázia (I. – IV. ročník):		
autorský souhrn	počet	%
4 hodiny	11	15,71
5 hodin	7	10,00
6 hodin	45	64,29
7 hodin	2	2,86
8 hodin	5	7,14
CELKEM	70	100

Tab. 41: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 10-2 Učitelského dotazníku

Uveďte počet hodin geologie integrovaných do zeměpisu – autorský souhrn za všechny ročníky čtyřletého gymnázia (I. – IV. ročník):		
autorský souhrn	počet	%
0 hodin	46	65,71
1 hodina	12	17,14
2 hodiny	2	2,86
3 hodiny	4	5,71
4 hodiny	3	4,29
6 hodin	1	1,43
8 hodin	1	1,43
9 hodin	1	1,43
CELKEM	70	100

Tab. 42: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 10-3 Učitelského dotazníku

Celkový počet hodin zeměpisu a hodin geologie integrovaných do zeměpisu za všechny ročníky – autorský souhrn za všechny ročníky čtyřletého gymnázia (I. – IV. ročník):		
autorský souhrn	počet	%
4 hodiny	8	11,43
5 hodin	7	10,00
6 hodin	34	48,57
7 hodin	8	11,43
8 hodin	2	2,86
9 hodin	3	4,29
10 hodin	3	4,29
11 hodin	1	1,43
12 hodin	2	2,86
14 hodin	1	1,43
17 hodin	1	1,43
CELKEM	70	100

Tab. 43: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 10- 4 Učitelského dotazníku

Je počet hodin zeměpisu (včetně integrovaných hodin geologie), který máte celkem v I. až IV. ročníku k dispozici dostatečný:		
nabízené odpovědi	počet	%
a) ano	31	44,29
b) ne	39	55,71
CELKEM	70	100

Tab. 44: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 10-5 Učitelského dotazníku

Navrhněte optimální počet hodin zeměpisu (včetně integrovaných hodin geologie) pro celé období středoškolského studia (souhrnně pro I. až IV. ročník):		
volná odpověď	počet	%
2 hodiny	1	1,67
5 – 6 hodin	1	1,67
6 hodin	13	21,67
6 – 7 hodin	1	1,67
6 – 8 hodin	4	6,67
7 hodin	6	10,00
7 – 8 hodin	1	1,67
8 hodin	27	45,00
9 hodin	1	1,67
10 hodin	4	6,67
12 hodin	1	1,67
CELKEM	60	100

Tab. 45: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 11 Učitelského dotazníku

Geologii vyučujete na čtyřletém gymnáziu jako samostatný předmět:		
nabízené odpovědi	počet	%
a) ano	5	7,04
b) ne	66	92,96
CELKEM	71	100

Tab. 46: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 12 Učitelského dotazníku

Kolik celkem hodin si mají možnost zvolit žáci čtyřletého gymnázia na vaší škole během studia v podobě zeměpisných seminářů a volitelných předmětů se zeměpisnou problematikou:		
nabízené odpovědi	počet	%
a) 1 hodinu	1	1,41
b) 2 hodiny	25	35,21
c) 3 hodiny	5	7,04
d) 4 hodiny	21	29,58
e) 5 hodin	7	9,86
f) 6 hodin	5	7,04
g) jiné	7	9,86
CELKEM	71	100

Tab. 47: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 13-1 Učitelského dotazníku

Uveďte počet vyučovacích hodin zeměpisu (bez integrovaných hodin geologie) – autorský souhrn za všechny vyšší ročníky víceletého gymnázia (kvinta – oktáva):		
autorský souhrn	počet	%
4 hodiny	12	17,91
5 hodin	5	7,46
6 hodin	41	61,19
7 hodin	1	1,49
8 hodin	8	11,94
CELKEM	67	100

Tab. 48: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 13-2 Učitelského dotazníku

Uveďte počet hodin geologie integrovaných do zeměpisu – autorský souhrn za všechny vyšší ročníky víceletého gymnázia (kvinta – oktáva):		
autorský souhrn	počet	%
0 hodin	44	65,67
1 hodina	12	17,91
2 hodiny	1	1,49
3 hodiny	1	1,49
4 hodiny	2	2,99
5 hodin	1	1,49
6 hodin	2	2,99
7 hodin	1	1,49
8 hodin	2	2,99
9 hodin	1	1,49
CELKEM	67	100

Tab. 49: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 13-3 Učitelského dotazníku

Celkový počet hodin zeměpisu a hodin geologie integrovaných do zeměpisu – autorský souhrn za všechny vyšší ročníky víceletého gymnázia (kvinta – oktáva):		
autorský souhrn	počet	%
4 hodiny	9	13,43
5 hodin	6	8,96
6 hodin	31	46,27
7 hodin	8	11,94
8 hodin	2	2,99
9 hodin	1	1,49
10 hodin	2	2,99
12 hodin	2	2,99
13 hodin	1	1,49
14 hodin	3	4,48
15 hodin	1	1,49
17 hodin	1	1,49
CELKEM	67	100

Tab. 50: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 13-4 Učitelského dotazníku

Je počet hodin zeměpisu (včetně integrovaných hodin geologie), který máte celkem v kvintě až oktávě k dispozici dostatečný:		
nabízené odpovědi	počet	%
a) ano	37	56,06
b) ne	29	43,94
CELKEM	66	100

Tab. 51: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 13-5 Učitelského dotazníku

Navrhněte optimální počet hodin zeměpisu (včetně integrovaných hodin geologie) pro celé období středoškolského studia (souhrnně pro kvintu až oktávu):		
volná odpověď	počet	%
4 hodiny	1	1,85
5 – 6 hodin	1	1,85
6 hodin	14	25,93
6 – 7 hodin	1	1,85
6 – 8 hodin	3	5,56
7 – 8 hodin	6	11,11
8 hodin	22	40,74
9 hodin	2	3,70
10 hodin	3	5,56
12 hodin	1	1,85
CELKEM	54	100

Tab. 52: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 14 Učitelského dotazníku

Geologii vyučujete na víceletém gymnáziu jako samostatný předmět:		
nabízené odpovědi	počet	%
a) ano	4	6,15
b) ne	61	93,85
CELKEM	65	100

Tab. 53: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 15 Učitelského dotazníku

Kolik celkem hodin si mají možnost zvolit žáci víceletého gymnázia na vaší škole během studia v podobě zeměpisných a volitelných předmětů se zeměpisnou problematikou:		
nabízené odpovědi	počet	%
a) 1 hodinu	1	1,54
b) 2 hodiny	24	36,92
c) 3 hodiny	4	6,15
d) 4 hodiny	16	24,62
e) 5 hodin	7	10,77
f) 6 hodin	5	7,69
g) jiné	8	12,31
CELKEM	65	100

Tab. 54: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 16 Učitelského dotazníku

Při stanovování cílů vzdělávání vycházíte převážně z taxonomie:		
nabízené odpovědi	počet	%
a) Blooma	19	26,03
b) Andersona a Krathwoola	0	0
c) Marzana a Kendalla	0	0
d) Stanovuji vzdělávací cíle intuitivně podle vlastních zkušeností	25	34,25
e) Stanovuji vzdělávací cíle kombinací různých způsobů	28	38,36
f) nestanovuji vzdělávací cíle	1	1,37
CELKEM	73	100

Tab. 55: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 17 Učitelského dotazníku

Souhlasíte s tím, že znalost a aplikace taxonomií vzdělávacích cílů ve výuce je nezbytná pro zkvalitnění vzdělávání:		
nabízené odpovědi	počet	%
a) rozhodně souhlasím	7	10,14
b) spíše souhlasím	34	49,28
c) spíše nesouhlasím	25	36,23
d) rozhodně nesouhlasím	3	4,35
CELKEM	69	100

Tab. 56: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 18 Učitelského dotazníku

Úroveň faktografických (encyklopedických) znalostí ze zeměpisu žáků přicházejících na střední školu je podle Vašich pedagogických zkušeností (známkování jako ve škole):		
nabízené odpovědi	počet	%
a) výborná	1	1,37
b) chvalitebná	8	10,96
c) dobrá	39	53,42
d) dostatečná	19	26,03
e) nedostatečná	6	8,22
CELKEM	73	100

Tab. 57: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 19 Učitelského dotazníku

Jaký trend má podle Vašich zkušeností úroveň faktografických (encyklopedických) znalostí ze zeměpisu žáků přicházejících na střední školu:		
nabízené odpovědi	počet	%
a) sestupný	55	77,47
b) stabilizovaný	15	21,13
c) stoupající	1	1,41
CELKEM	71	100

Tab. 58: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 20 Učitelského dotazníku

Úroveň praktických dovedností ze zeměpisu žáků přicházejících na střední školu je podle Vašich pedagogických zkušeností (známkování jako ve škole):		
nabízené odpovědi	počet	%
a) výborná	1	1,37
b) chvalitebná	9	12,33
c) dobrá	35	47,95
d) dostatečná	24	32,88
e) nedostatečná	4	5,48
CELKEM	73	100

Tab. 59: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 21 Učitelského dotazníku

Jaký trend má podle Vašich zkušeností úroveň praktických dovedností ze zeměpisu žáků přicházejících na střední školu:		
nabízené odpovědi	počet	%
a) sestupný	47	66,20
b) stabilizovaný	23	32,40
c) sestupný	1	1,41
CELKEM	71	100

Tab. 60: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 22 Učitelského dotazníku

Jak souhlasíte s tvrzením, že je při výuce zeměpisu na střední škole nutné žáky znovu naučit znalostem a dovednostem, které by měli mít osvojené již ze základní školy (popř. nižších ročníků víceletých gymnázií):		
nabízené odpovědi	počet	%
a) rozhodně souhlasím	24	33,33
b) spíše souhlasím	34	47,22
c) spíše nesouhlasím	14	19,44
d) rozhodně nesouhlasím	0	0
CELKEM	72	100

Tab. 61: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 23 Učitelského dotazníku

Jaký vliv na kvalitu výuky zeměpisu podle Vás mělo nahrazení centrálních učebních osnov systémem Rámcových vzdělávacích programů/Školních vzdělávacích programů:		
nabízené odpovědi	počet	%
a) došlo ke zvýšení kvality výuky	4	5,71
b) kvalita výuky zůstala na stejné úrovni	52	74,29
c) kvalita výuky se zhoršila	14	20,00
CELKEM	70	100

Tab. 62: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 24 Učitelského dotazníku

Jak souhlasíte s tvrzením, že do Rámcových vzdělávacích programů (RVP) byly v dostatečné míře implementovány zkušenosti středoškolských učitelů zeměpisu:		
nabízené odpovědi	počet	%
a) rozhodně souhlasím	2	2,99
b) spíše souhlasím	22	32,84
c) spíše nesouhlasím	38	56,72
d) rozhodně nesouhlasím	5	7,46
CELKEM	67	100

Tab. 63: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 25 Učitelského dotazníku

Jak souhlasíte s tvrzením, že část Rámcového vzdělávacího programu (RVP) pro čtyřletá gymnázia (popř. vyšší ročníky osmiletých gymnázií) věnovaná předmětu Zeměpis (Geografie) je pro skutečné potřeby výuky nedostatečná (např. příliš stručná, obsahově nevyvážená apod.):		
nabízené odpovědi	počet	%
a) rozhodně souhlasím	8	11,43
b) spíše souhlasím	33	47,14
c) spíše nesouhlasím	27	38,57
d) rozhodně nesouhlasím	2	2,86
CELKEM	70	100

Tab. 64: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 26 Učitelského dotazníku

Jak souhlasíte s tvrzením, že část vašeho Školního vzdělávacího programu (ŠVP) pro čtyřletá gymnázia (popř. vyšší ročníky osmiletých gymnázií) věnovaná předmětu Zeměpis (Geografie) je pro skutečné potřeby výuky nedostatečná (např. kvůli kontrolám plnění závazného ŠVP je příliš stručná a obecná):		
nabízené odpovědi	počet	%
a) rozhodně souhlasím	6	8,57
b) spíše souhlasím	23	32,86
c) spíše nesouhlasím	35	50,00
d) rozhodně nesouhlasím	6	8,57
CELKEM	70	100

Tab. 65: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 27 Učitelského dotazníku

Jak souhlasíte s tvrzením, že Školní vzdělávací program (ŠVP) vaší školy využívají Vaši žáci k tomu, aby získali ucelenou představu o náplni učiva zeměpisu a také jako dokument sloužící pro přípravu na jednotlivé hodiny:		
nabízené odpovědi	počet	%
a) rozhodně souhlasím	2	2,78
b) spíše souhlasím	17	23,61
c) spíše nesouhlasím	33	45,83
d) rozhodně nesouhlasím	20	27,78
CELKEM	72	100

Tab. 66: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 28 Učitelského dotazníku

Myslíte si, že by pro zkvalitnění výuky bylo vhodné vytvořit pro žáky, popř. rodiče přehledná a srozumitelná kritéria úspěšného absolvování výuky předmětu (zeměpisu):		
nabízené odpovědi	počet	%
a) rozhodně ano	17	23,61
b) spíše ano	35	48,61
c) spíše ne	18	25,00
d) rozhodně ne	2	2,78
CELKEM	72	100

Tab. 67: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 29 Učitelského dotazníku

Uvítali byste možnost využívat ve výuce či přípravě na výuku Standardy učiva zeměpisu (ať už závazné či nezávazné) obsahující vzdělávací cíle s návrhy konkrétního učiva a indikátory plnění očekávaných výstupů výuky:		
nabízené odpovědi	počet	%
a) rozhodně ano	22	30,56
b) spíše ano	32	44,44
c) spíše ne	14	19,44
d) rozhodně ne	4	5,56
CELKEM	72	100

Tab. 68: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 30 Učitelského dotazníku

Jaký materiál by podle Vás byl nejvhodnější pro přípravu na výuku pro začínající učitele:		
nabízené odpovědi	počet	%
a) sávající RVP/ŠVP	5	6,94
b) zrušené centrální osnovy	7	9,72
c) standardy učiva zeměpisu obsahující vzdělávací cíle s návrhy konkrétního učiva a indikátor plnění očekávaných výstupů výuky	46	63,89
d) forma příručky pro začínající učitele	14	19,44
CELKEM	72	100

Tab. 69: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 31 Učitelského dotazníku

Využíváte nebo jste někdy využili při výuce zeměpisu nebo přípravě na výuku zeměpisu přehledy učiva a očekávaných výstupů výuky obsažené v níže uvedených zdrojích:			
Celkem (alespoň jeden uvedený materiál)	nabízené odpovědi	počet	%
	ano	48	78,69
	ne	13	21,31
Základy zeměpisných znalostí (Herink, 2006)		počet	%
	ano	30	48,39
	ne	32	51,61
Katalog požadavků k maturitní zkoušce (MŠMT, 2005)		počet	%
	ano	41	64,06
	ne	23	35,94
Moderní geografie (G a SOŠPg Čáslav, 20...		počet	%
	ano	3	5,45
	ne	52	94,55
ŠVP jiné školy		počet	%
	ano	27	43,55
	ne	35	56,45
Jiné materiály		počet	%
	ano	38	60,32
	ne	25	39,68

Tab. 70: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 32 Učitelského dotazníku

Jste alespoň částečně obeznámeni s existencí zahraničních geografických standardů:		
nabízené odpovědi	počet	%
a) ano	26	36,62
b) ne	45	63,38
CELKEM	71	100

Tab. 71: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 33 Učitelského dotazníku

Využíváte zahraniční geografické standardy při přípravě na výuku:		
nabízené odpovědi	počet	%
a) ano	7	10,14
b) ne	62	89,86
CELKEM	69	100

Tab. 72: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 34 Učitelského dotazníku

V případě, že k přípravě na výuku používáte zahraniční geografické standardy, uveďte které:		
volná odpověď	počet	%
Spojené Království	3	42,86
USA	1	14,29
Slovinsko a Slovensko	1	14,29
neuvedeno	2	28,57
CELKEM	7	100

Tab. 73: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 35 Učitelského dotazníku

Výuka zeměpisu na gymnáziích by podle Vás měla primárně směřovat k (vyberte max. 4 možnosti):		
nabízené odpovědi	počet	% (vztaženo k počtu odpovědí)
a) výchově budoucích profesionálních geografů	1	0,34
b) rozvoji všeobecných znalostí o světě a společnosti	73	25,00
c) rozvoji kritického myšlení	48	16,44
d) rozvoji mezipředmětových vazeb	41	14,04
e) rozvoji odpovědnosti za sebe i společnost	38	13,01
f) rozvoji environmentálního povědomí	39	13,36
g) rozvoj dovedností využitelných v praktickém životě	52	17,81
CELKEM	292	100

Tab. 74: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 36 Učitelského dotazníku

Které zdroje primárně využíváte pro aktualizaci ekonomických a demografických dat pro výuku zeměpisu (můžete označit i více odpovědí):		
nabízené odpovědi	počet	% (vztaženo k počtu odpovědí)
a) učebnice	17	7,23
b) internet	72	30,64
c) denní tisk	47	20,00
d) odborný tisk	50	21,28
e) statistické ročenky	33	14,04
f) další zdroje	16	6,81
CELKEM	235	100

Tab. 75: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 37 Učitelského dotazníku

Jak často aktualizujete ekonomická a demografická data používaná při výuce zeměpisu:		
nabízené odpovědi	počet	%
a) několikrát za rok	28	37,84
b) jednou za rok	34	45,95
c) jednou za dva roky	10	13,51
d) jednou za tři až pět let	2	2,70
CELKEM	74	100

Tab. 76: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 38 Učitelského dotazníku

Jak často se v průměru účastníte dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v zeměpisné problematice:		
nabízené odpovědi	počet	%
a) několikrát za rok	9	12,50
b) jednou za rok	31	43,06
c) jednou za dva roky	12	16,67
d) jednou za tři až pět let	13	18,06
e) neúčastním se	7	9,72
CELKEM	72	100

Tab. 77: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 39 Učitelského dotazníku

Při dalším vzdělávání pedagogických pracovníků v zeměpisné problematice využíváte nabídky akcí pořádaných:		
nabízené odpovědi	počet	% (vztaženo k počtu odpovědí)
a) vysokými školami	48	39,34
b) krajským úřadem	14	11,48
c) Národním institutem dalšího vzdělávání	24	19,67
d) ekologickými centry	9	7,38
e) dalšími institucemi	27	22,13
CELKEM	122	100

Tab. 78: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 40 Učitelského dotazníku

Uveďte prosím, o jaká zeměpisná témata v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků máte zájem: (uvedeny jsou příklady témat, které se ve vyplněných dotaznících vyskytly)
Ohniska napětí, geopolitika, politická geografie, migrační krize
Regionální geografie
Didaktická témata (např. vytýčení standardů, diskuse s ostatními pedagogy, praktická cvičení, projektová výuka, tvorba mezioborových výukových bloků, slepé mapy)
Problémy ŽP
Ostatní – řada rozmanitých témat (GIS, politologie, kartografie, planetární geografie, čínské investice v Africe, místní region, socioekonomická geografie, fyzická geografie, geologie aj.)