

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Přírodovědecká fakulta

Katedra geografie

Mgr. Tomáš Hasík

**STANDARDY UČIVA ZEMĚPISU/GEOGRAFIE V SYSTÉMU ZÁKLADNÍHO
A GYMNAZIÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ ČESKÉ REPUBLIKY**

Rigorózní práce

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

Olomouc 2020

Prohlášení

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

V Čáslavi, dne 29. prosince 2020

.....

Mgr. Tomáš Hasík

BIBLIOGRAFICKÝ ZÁZNAM

Autor: Mgr. Tomáš Hasík

Studijní obor: Rigorózní řízení

Název práce: Standardy učiva zeměpisu/geografie v systému základního a gymnaziálního vzdělávání České republiky

Title of thesis: Standards for Geography Subjects Within Primary and Secondary Education in The Czech Republic

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

Rozsah práce: 130 stran, 18 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 výzkumu požadovaných výstupů zeměpisného učiva v oblasti litosféry v základním vzdělávání završené autorovým návrhem standardů tohoto tematického celku pro gymnaziální vzdělávání. Práce se opírá o studium informačních zdrojů, autorovy mnohaleté pedagogické zkušenosti i výsledky dotazníkového šetření problematiky standardizace geografického vzdělávání provedeného mezi žáky a učiteli zeměpisu (geografie) na gymnáziích.

Klíčová slova: vzdělávací standardy, vzdělávací cíle, výuka zeměpisu, litosféra

Abstract: The presented rigorous works presents a theoretical plane of the issues with standardization of education outputs and informs on the significance of education standards for the teaching practice. It describes the position of geography in the required curricular documents and the development of geography education content. The key section of the work present results stemming from the desired geography education outputs in lithosphere with a conclusion offering author's proposal for standards in the

topic unit for secondary education. The work is based on the study of information sources, the author's years of experience and results from research of geography education standardization through questionnaires given to students and geography teachers in high schools.

Keywords: educational standards, educational aims, teaching geography, litosphere

Poděkování

Na tomto místě bych chtěl v první řadě poděkovat paní doc. RNDr. Ireně Smolové, Ph.D. a panu RNDr. Martinu Jurkovi, 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 tvorby vlastního návrhu Geografických vzdělávacích standardů pro gymnázia	12
3.2 Metodika dotazníkových šetření	15
4. TEORETICKÁ VÝCHODISKA	22
4.1 Přehled vývoje novodobých školských dokumentů	22
4.2 Vzdělávací cíle	25
4.3 Taxonomie vzdělávacích cílů.....	28
4.4 Vývoj obsahu učiva zeměpisu a jeho standardizace.....	39
4.5 Rámcové vzdělávací programy jako klíčové kurikulární dokumenty.....	44
4.5.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a zeměpis	47
4.5.2 Rámcový vzdělávací program pro gymnázia a geografie.....	48
5. STANDARDY GEOGRAFICKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ	51
5.1 Standardizace základního vzdělávání.....	54
5.2 Standardy pro základní vzdělávání oboru Zeměpis (Geografie).....	62
6. VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÝCH ŠETŘENÍ	65
6.1 Postoje žáků k výstupům výuky a vzdělávacím standardům na gymnáziích.....	65
6.2 Postoje rodičů k výstupům výuky a vzdělávacím standardům na gymnáziích	74
6.3 Postoje učitelů k výstupům výuky a vzdělávacím standardům na gymnáziích.....	78
7. NÁVRH GEOGRAFICKÝCH VZDĚLÁVACÍCH STANDARDŮ PRO GYMNÁZIA PRO TEMATICKÝ CELEK „LITOSFÉRA“	87
7.1 Výstupy výuky tematického celku „Litosféra“ v prvním stupni základního vzdělávání v kontextu RVP ZV a Standardů pro základní vzdělávání	88
7.2 Výstupy výuky tematického celku „Litosféra“ ve druhém stupni základního vzdělávání v kontextu RVP ZV a Standardů pro základní vzdělávání	89
7.3 Tematický celek „Litosféra“ v učebnicích Fraus pro základní vzdělávání	92
7.4 Vlastní návrh geografických vzdělávacích standardů pro gymnázia – tematický celek „Litosféra“.....	97
8. DISKUSE VÝSLEDKŮ A VYHODNOCENÍ STANOVENÝCH HYPOTÉZ	99
9. ZÁVĚR	106
SEZNAM LITERATURY	110
SEZNAM OBRÁZKŮ	126

SEZNAM TABULEK.....	127
SEZNAM ZKRATEK.....	128
SEZNAM PŘÍLOH.....	130

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 disproporcí 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 přípravy podkladů a průběh vlastní standardizace výstupů geografického gymnaziálního vzdělávání tematického celku litosféra. Dále je popsána příprava a skladba dotazníkového šetření provedeného autorem u žáků gymnázií, jejich rodičů a vyučujících zeměpisu na gymnáziích v Česku.

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.

Výstupem praktické části je vlastní návrh Geografických vzdělávacích standardů pro gymnázia a jejich indikátorů pro tematický celek Litosféra, který navazuje na požadavky vzdělávacích výstupů žáků základního vzdělávání. Dále jsou prezentovány výsledky dotazníkových šetření, kterých se celkem zúčastnilo 583 osob, k výsledkům je připojena podrobná diskuse a vyhodnocení stanovených hypotéz.

Cíle rigorózní práce vycházejí z vlastní více než patnáctileté zkušenosti s výukou zeměpisu na čtyřletém i osmiletém gymnáziu, podpořené několikaletou praxí ze základního školství a 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. To vše na pozadí současné složité situace, se kterou se v souvislosti s epidemií Covid19, české školství vyrovnává.

2. CÍLE PRÁCE

Rigorózní práce má stanoveny dva hlavní cíle a jeden cíl vedlejší.

Prvním hlavním cílem práce je vytvoření systému vzdělávacích standardů ze zeměpisu (geografie) pro gymnázia v tematické oblasti „Litosféra“. Navrhované vzdělávací standardy budou navrženy v návaznosti na zjištěné výstupy výuky základního vzdělávání ve zmíněné tematické oblasti, včetně navržených indikátorů jejich plnění. Podoba vzdělávacích standardů bude vycházet též z autorem zjištěných postojů odborné i laické veřejnosti tak, aby byla pro koncové příjemce uživatelsky přívětivá.

Druhým hlavním cílem je formou dotazníkových šetření zmapovat názory účastníků výchovně-vzdělávacího procesu (žáků, rodičů, učitelů) na funkčnost stávajícího pilíře současného vzdělávání – systému rámcových a školních vzdělávacích programů. Cílem šetření je zároveň zmonitorovat jejich zájem o potenciální využití vzdělávacích geografických standardů ze zeměpisu na gymnáziích, včetně jejich požadované podoby. Současně má být zjištěna míra využívání taxonomií vzdělávacích cílů ze strany učitelů zeměpisu na gymnáziích v praxi.

Vedlejším cílem práce je zmapovat současný stav legislativních dokumentů v ČR, které se vztahují k problematice rámcových a školních vzdělávacích programů vzdělávacích geografických standardů ze zeměpisu ve vzdělávacím systému základního a gymnaziálního vzdělávání.

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 „Cíle práce“.

Metodologicky byl při zpracování rigorózní práce uplatňován klasický problémový komparatistický postup, kdy počáteční a stěžejní fází byla formulace problému, která zahrnovala následující kroky v souladu s metodologií uvedenou v publikaci Vlček (2015): 1. popis – zahrnující zjišťování dat, součástí bylo shromažďování dat týkající se RVP a ŠVP, legislativních dokumentů a rešerše odborných publikací; 2. porozumění (interpretace); 3. juxtapozice – tvorba kostry - postavení jednotlivých charakteristik porovnávaných jevů vedle sebe a 4. vlastní srovnání. V rámci rigorózní práce bylo dále využíváno metody mikrokomparace, kdy se jednalo o srovnání menších souborů, konkrétně školních vzdělávacích programů (ŠVP) v rámci vybraných gymnázií. Klíčovou metodou, která byla využita pro získání dat a zejména monitoring postojů žáků, laické (rodiče) i odborné (učitelé) veřejnosti ke kurikulárním dokumentům a problematice výuky zeměpisu, byla realizace vlastního dotazníkového šetření.

Jak bylo uvedeno výše, 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.

3.1 Metodika tvorby vlastního návrhu Geografických vzdělávacích standardů pro gymnázia

Předkládaná práce představuje v kapitole 7. „Návrh geografických vzdělávacích standardů pro gymnázia pro tematický celek „Litosféra“ autorův návrh vzdělávacích standardů ze zeměpisu pro gymnaziální vzdělávání. Jako modelový tematický celek byl zvolen celek „Litosféra“. Autor se domnívá, že na základě níže popsaného postupu by bylo obdobným způsobem možno zpracovat celou řadu geografických tematických celků, které jsou součástí gymnaziálního vzdělávání.

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) i základním vzdělávání.

Při tvorbě kostry vzdělávacích gymnaziálních standardů bylo nutno nejprve získat informace o výstupech výuky požadovaných po žácích základního vzdělávání. Ty vycházejí z povinného systému RVP/ŠVP (viz kapitola 4.5) a doporučených Standardů (viz kapitola 5.2), ale v běžné pedagogické praxi také z obsahu používaných učebnic. Autor jako základní řadu učebnic, ze které při stanovení obsahu pro téma Litosféra vycházel, stanovil všeobecně rozšířené učebnice nakladatelství Fraus. Jednalo se o učebnice těch předmětů a ročníků, ve kterých je, alespoň okrajově zařazeno učivo o litosféře a zemském povrchu.

Konkrétně se jednalo o učebnice používané na prvním stupni základního vzdělávání pro předmět Prvouka: Prvouka učebnice pro 1. ročník základní školy (Dvořáková a Stará 2007), Prvouka učebnice pro 2. ročník základní školy (Dvořáková a Stará 2007), Prvouka učebnice pro 3. ročník základní školy (Stará a kol. 2009); dále o učebnice pro předměty Přírodověda a Vlastivěda prvního stupně základní školy Člověk a jeho svět Společnost 4 učebnice pro základní školy (Dvořáková a kol. 2010), Člověk a jeho svět Příroda 4 učebnice pro základní školy (Frýzová a kol. 2010), Člověk a jeho svět Společnost 5 učebnice pro základní školy (Dvořáková a kol. 2011) a Člověk a jeho svět Příroda 5 učebnice pro základní školy (Frýzová a kol. 2011). Druhostupňové učebnice, tentokrát již přímo pro předmět Zeměpis reprezentovala učebnice Zeměpis 6 učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia (Červený a kol. 2003), doplněná o textově prakticky totožnou učebnici nové generace Zeměpis 6 učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia. Nová generace (Červený a kol. 2013). Dále byly použity k těmto učebnicím příslušné pracovní sešity Zeměpis 6 pracovní sešit pro základní školy a víceletá gymnázia (Machalová 2007), Zeměpis 6 pracovní sešit pro základní školy a víceletá gymnázia. Nová generace (Prokopová, Machalová 2013) a příručky Zeměpis 6 příručka učitele (Matušková 2007) a Zeměpis 6 příručka učitele pro základní školy a víceletá gymnázia. Nová generace. (Červený a kol. 2014). Komplet byl doplněn sbírkou úloh k procvičování učiva podle Standardů základního vzdělávání pro 6. – 9. ročník Základy zeměpisných znalostí (Herink, Tlach 2006).

Na základě v učebnicích obsažených učebních textů, doplňujících textů s rozšiřujícím učivem, popisků publikovaných obrázků a schémat a úloh k řešení byly autorem sestaveny obecně formulované standardy – požadované výstupy vzdělávání a to spolu s příslušnými indikátory jejich plnění (opět vycházejících z obsahu sledovaných učebnic). Obdobně bylo použito i obsahu příslušných pracovních sešitů a příruček pro učitele. Byly tak formulovány standardy s příslušnými indikátory plnění pro 1. období 1. stupně (1. – 3. třída), 2. období 1. stupně (4. – 5. třída) a 2. stupeň (6. třída) základního vzdělávání. Zároveň byla vytvořena databáze pojmů zastoupených ve sledovaných učebnicích.

Takto koncipované standardy pro základní vzdělávání se staly základem pro následné sestavení gymnaziálních standardů, tak, aby v maximální míře byla zajištěna kontinuita s předchozími stupni základního vzdělávání. K formulovaným standardům byly autorem dále vytvořeny příslušné navrhované indikátory jejich plnění, spolu s pojmovým aparátem a přehledem kapitol příslušného učiva celku Litosféra vyplývajícího z Rámcově vzdělávacího programu a pedagogických zvyklostí (obsahu učebnic).

Výsledná šablona zpracování je tedy následující: dílčí tematický celek, zde konkrétně „Litosféra“ (oddíl A.) nejprve uvádí kapitoly příslušného učiva (oddíl B), přehled klíčových pojmů (oddíl C), následují formulace vlastních standardů (oddíl D), jichž by žáci měli po absolvování výuky daného celku dosahovat a podrobný přehled navržených indikátorů dosažení těchto standardů (oddíl E). 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).

Při tvorbě návrhu standardů byly využity také výsledky dotazníkových šetření, které jsou v této práci publikovány. Jedním z cílů dotazníkového šetření bylo před vlastní tvorbou návrhu standardů zjištění, zda vůbec považuje odborná veřejnost i účastníci výchovně-vzdělávacího procesu standardizaci výstupů geografického vzdělávání za potřebnou a zda po standardech pro gymnaziální vzdělávání, které dosud ve vzdělávacím prostoru absentují, existuje alespoň částečná poptávka. Toto bylo zjišťováno prostřednictvím žákovského (otázky č. 11 a 12), rodičovského (otázky č. 4 a 5) i učitelského dotazníku (otázky č. 18 a 19). 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. Vyjádření žáků ke struktuře a srozumitelnosti standardů považuje autor za zásadní, neboť standardy ve výsledné podobě by dle jeho názoru měly být pro žáky, na které je dnes nahlíženo jako na klienty vzdělávacího systému a tudíž příjemce vzdělávání, jednoznačně srozumitelné. Pro tvorbu navrhovaných standardů byly také využity údaje zjištěné prostřednictvím otázky č. 14 Žákovského dotazníku, kdy se žáci při srovnání s několika alternativami (blíže viz kapitola 3.2) pozitivním způsobem stavěli k pilotní ukázce předkládaného návrhu standardů.

Tvorba navrhovaných standardů dále 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, včetně rozsáhlého poznámkového aparátu k jednotlivým odučeným pilotním hodinám.

3.2 Metodika dotazníkových šetření

Pro získání potřebných dat byla mezi hlavními aktéry výchovně-vzdělávacího procesu – žáky, jejich rodiči a vyučujícími zeměpisu provedena tři dotazníková šetření. Tvorba dotazníků, jejich struktura, výběr otázek a struktura respondentů byla navržena tak, aby bylo možné naplnit stanovené cíle práce a vyhodnotit stanovené pracovní hypotézy. Metodologicky se jednalo o případově orientovaný (kvalitativní) výzkum – *case-oriented research* (např. Reichl, 2009; Punch, 2015; Hendl, 2016 nebo Hendl, Remr, 2017), kdy v rámci řešení rigorózní práce pro 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,

- **Učitel'ský dotazník** pro pedagogy vyučující na gymnáziích zeměpis nebo disponujících aprobací ze zeměpisu.

Získané výsledky šetření byly podrobně analyzovány a prezentovány většinou v podobě grafů a tabulek, které vedle procentuálního vyjádření zjištěných údajů zobrazují i hodnoty absolutní. Vlastní výsledky dotazníkových šetření jsou prezentovány v kapitole 6. „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. Při vyhodnocování výsledků dotazníků autor z důvodu přehlednosti a srozumitelnosti některé otázky a podotázky oproti původnímu zadání v Učitel'ském dotazníku přečísloval (některé podotázky původně nebyly číslovány) a pro vlastní práci využil pouze otázky relevantní zkoumanému tématu. Na znění otázek ani jejich vyhodnocení neměly tyto formální změny žádný vliv. Přečíslovaný dotazník je také připojen v elektronické příloze práce.

Cílovou skupinou dotazníku označeného jako **Žákovský dotazník**, 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). Prostřednictvím úvodních otázek č. 1 – 4 byly zjišťovány informace o struktuře sledovaného vzorku žáků v oblasti jejich vztahu k předmětu zeměpis. Klíčovou částí dotazníku bylo dalších 10 otázek týkajících se zjištění povědomí žáků o problematice požadovaných výstupů vzdělávání a jejich standardizaci. Otázky č. 5 - 10 byly zaměřeny na získání poznatků o znalosti 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 otázce č. 13 měli žáci možnost označit více odpovědí. Otázka č. 7 byla pojata jako otázka s otevřenou odpovědí, možnost vlastní odpovědi měli žáci i v otázce č. 13. V 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 geografi, 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 problematičtějšího 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.

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). 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 byl výzkum proveden ve všech ročnících čtyřletého studia (třídy 1.A, 2.A, 3.A a 4.A) a ve všech vyšších ročnících osmiletého gymnaziálního studia

(třídy 5.B, 6.B, 7.B a 8.B). Žáci obdrželi od vyučujících (RNDr. Skořepa, Mgr. Brdčíko) během vyučování dotazníky v tištěné podobě a byli instruováni o způsobu vyplnění a časovém úseku 25 minut, který mají na vyplnění dotazníku k dispozici. Vyplnění všech dotazníků, včetně ročníků, kde zeměpis nebyl vyučován, proběhlo v průběhu vyučování. 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. 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.

Dotazník zaměřený na percepci ze strany rodičů žáků, pracovně označený jako **Rodičovský dotazník** byl cíleně koncipován tak, aby bylo možné získat detailní informace o povědomí rodičů o standardech ve vzdělávání a znalostech rodičů RVP a ŠVP. Konkrétně se jednalo o povědomí rodičů o ŠVP 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, potenciální zájem o jejich využití v zeměpisu (otázky č. 4 – 5) a jejich názor na cíle výuky zeměpisu (otázka č.7). Počet otázek v dotazníku byl stanoven záměrně nízký, aby rodiče – respondenti nebyli odrazeni 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).

Dotazníkové šetření bylo provedeno v průběhu října a listopadu 2016 na Gymnáziu 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 %), rozdíl mezi návratností na čtyřletém a osmiletém gymnáziu byl minimální.

Dotazník pro vyučující zeměpisu, **Učitelův dotazník**, byl koncipován jako nástroj komplexního zmapování problematiky výuky zeměpisu na našich gymnáziích. Pro účely práce obsahovalo dotazníkové šetření celkem 25 otázek dotýkajících se rozmanitých oblastí výuky. Byly zjišťovány základní informace o struktuře respondentů (otázky č. 1 – 5) a dále údaje týkající se problematiky klasifikace vzdělávacích cílů (otázky č. 6 – 7), vzdělanostní úrovně žáků vstupujících do středoškolského vzdělávání (otázky č. 8 – 12), Školního vzdělávacího programu/Rámcového vzdělávacího programu (otázky č. 13 – 18) a Standardů učiva zeměpisu (geografie) (otázky č. 19 – 25).

Dotazník obsahoval otázky různého typu, nejčastěji respondenti v digitálním prostředí volili jednu, v některých případech i více odpovědí z předložených možností. 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.

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. 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.

Dotazník zcela nebo alespoň částečně vyplnilo 75 pedagogických pracovníků¹ a průměrná návratnost vztažená k počtu e-mailových adres, na které byly dotazníky odeslány, tak činila 12,71 %. 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.

¹ Z celkového počtu vyplněných dotazníků byla většina (74 dotazníků) odevzdána prostřednictvím systému Google Disk, pouze 1 pedagog zaslal dotazník vyplněný v dokumentu Word.

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) s prozatím poslední aktualizovanou verzí z roku 2020, 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

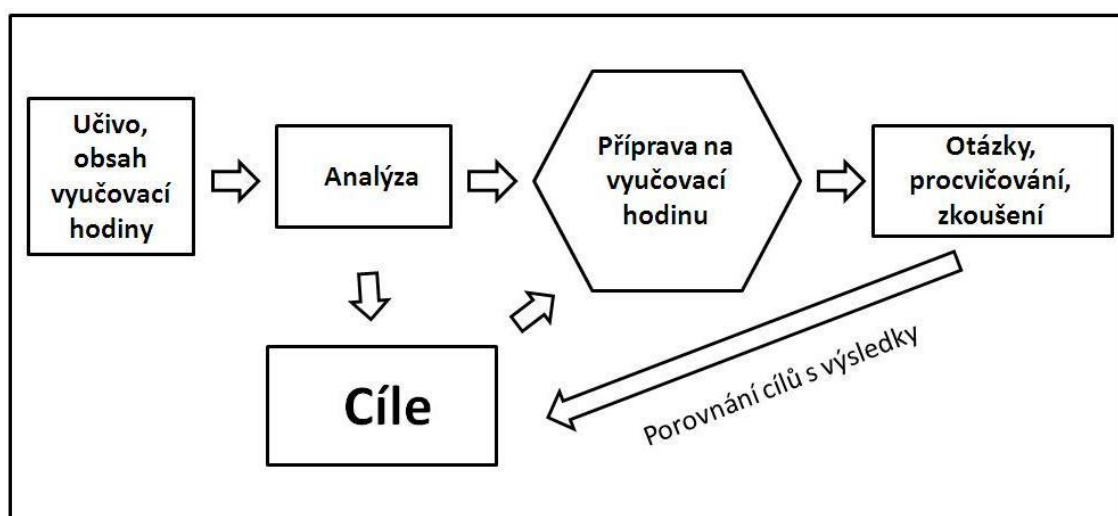
dlouhodobé záměry v návaznosti na své konkrétní podmínky jednotlivé kraje. Informace o stavu českého školství každoročně podává „Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice“, stejně jako výroční zprávy na krajské úrovni monitorují stav regionálního školství.

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 učicímu 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.“



Obrázek 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 (Doulik 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.

Tabulka 1: Bloomova taxonomie a slovník aktivních sloves používaných k vymezení cílů vyučování

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
Aplikace	aplikovat, demonstrovat, diskutovat, interpretovat, načrtnout, navrhnout,

Bloomova taxonomie kognitivních cílů	
Cílová kategorie (úroveň osvojení)	Typická slovesa k vymezení cílů
použít abstrakci a zobecnění (teorie, zákony, principy, metody) v konkrétních situacích)	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

Zdroj: Skalková 2007

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 obeznámenosti, která se naopak může v čase měnit.“ Na kritiku vůči Bloomově taxonomii nahlízejí Marzano a Kendall tak, že „čím více je známá uvedená taxonomie, tím větší je pravděpodobnost, že bude kritizována“, 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

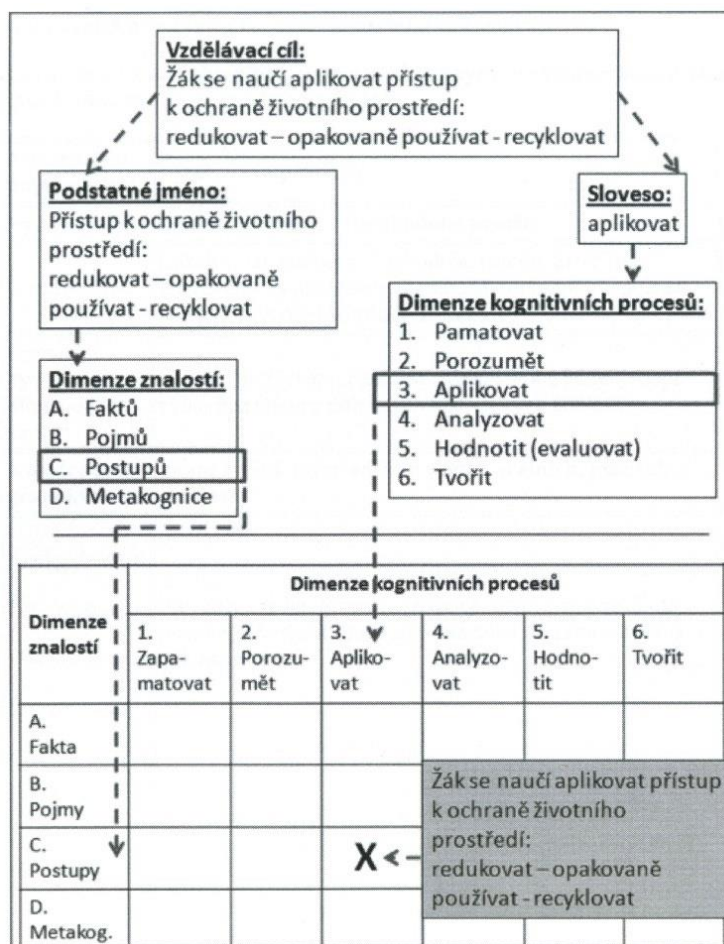
v něm představivost, jak asi daná místa ve skutečnosti vypadají a touhu navštívit je. Na rozdíl od jednodimenzionální Bloomovy taxonomie, která zahrnovala 6 kategorií hierarchicky řazených od základních po nejkompexnější, rozdělili autoři revidovanou Bloomovu taxonomii do dvou dimenzí. Je to jednak znalostní 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.

Tabulka 2: Struktura znalostní dimenze Revidované Bloomovy taxonomie podle Andersona a Krathwohla 2001

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 dovednosti algoritmů, technik a metod	dovednost pracovat s vodovými barvami; algoritmus dělení celých čísel; technika interview; vědecká metoda

Struktura znalostní dimenze Revidované Bloomovy taxonomie	
Hlavní podkategorie znalostní dimenze	příklady
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

Zdroj: upraveno podle Hudecová (2004)



Obrázek 2: Jak se vzdělávací cíl klasifikuje v taxonomické tabulce RBT (Anderson a Krathwohl 2001), zdroj: Vávra 2011b

Mezi původní a revidovanou formou taxonomie existují i další rozdíly. Anderson a Krathwohl (2001) jako nejvyšší stupeň kognitivní dimenze stává 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).

Tabulka 3: Dimenze kognitivního procesu Revidované Bloomovy taxonomie

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 Zobecnovat	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)

Zdroj: Anderson a Krathwohl 2001, str. 31 s původními příklady, zdroj: Vávra 2011a)

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, kteří nejsou odbornými psychologem, udělat si představu o tom, jak operačně náročné jsou úlohy, které zadává.“

4.4 Vývoj obsahu učiva zeměpisu a jeho standardizace

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 zemí – 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 zření 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 „odcházel do života se změtí a tříští různých informací, jimž však chyběly vnitřní logické vazby“. Nové osnovy z roku 1933 umožňovaly učitelům díky značné obecnosti 31 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 učitelských 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). 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 zvědečt'ování 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, 32 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“. 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 poznamenal 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 33 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). 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 34 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 roztržštěná, 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.

4.5 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,

kteřé „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

Obrázek 3: Postavení rámcových a školních vzdělávacích programů v soustavě kurikulárních dokumentů České republiky

Zdroj: *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)².

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

² Dokumenty 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. RVP 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.

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. Prozatím poslední aktualizace těchto dokumentů jsou z roku 2017 pro základní vzdělávání, resp. z roku 2020 pro gymnázia.

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 doporučeno 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 specifičnosti 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 roztržičnosti 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.

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.

5. STANDARDY GEOGRAFICKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

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. století³. 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 autonomii⁴.

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

³ 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).

⁴ 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).

profesního rozvoje pedagogů. Prostředky a metody k dosahování standardů jsou potom v kompetenci škol.

Zavádění standardizace do vzdělávacího procesu v ČR 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 20. 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 ročnících 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 vymežit 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 příměru 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)⁵. 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 nejnázne 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

⁵ „...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).

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). Podle Vávry (2010) by se autoři vzdělávacích standardů při jejich tvorbě měli snažit dodržet: 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.“

5.1 Standardizace základního vzdělávání

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). 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.

Tabulka 4: Přehled amerických Standardů geografického vzdělávání (*US Geography Standards*)

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
	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

Tematický okruh	Standard	Popis
	8	Charakteristika a rozmístění ekosystémů a biomů 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

Zdroj: *Slabá (2015)*

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.

Tabulka 5: Struktura části zeměpisného standardu č. 11: Struktury a sítě vzájemné ekonomické provázanosti světa, třetí téma: „Propojení ekonomických aktivit“

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

Studenti budou schopni:

A. Popsat a analyzovat rozdílné způsoby dopravy a komunikace využitě 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 chladičím 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).

Zdroj: Hofmann, Knecht a Svobodová (2014)

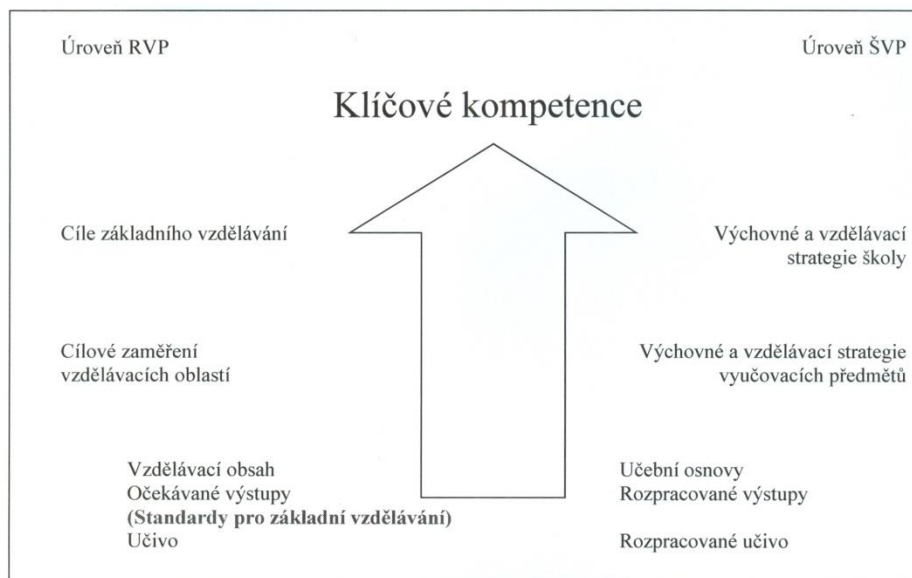
Oddíl Geografické dovednosti stanovuje pět geografických dovedností, které popisují, jak by měli žáci postupovat při geografickém výzkumu. Je to: 1) kladení geografických otázek (*Asking Geographic Questions*); 2) získávání geografických informací (*Acquiring Geographic Information*); 3) organizace geografických 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).

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 učitelské i široké veřejnosti ze strany MŠMT a domnívají se, že díky tomu „dochází ke zkrácení 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.



Obrázek 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 bez 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 žákovy přijatelného výkonu značně omezuje poskytování plnohodnotné zpětné vazby (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020).

5.2 Standardy pro základní vzdělávání oboru 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).

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

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

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.

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.

6. VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÝCH ŠETŘENÍ

V následujících podkapitolách jsou představeny výsledky provedených dotazníkových šetření. Pro větší přehlednost jsou publikovány výsledky žákovského, rodičovského i učitelského dotazníku odděleně. Souhrnná rekapitulace klíčových zjištění spolu s diskusí je následně uvedena v kapitole 8. „Diskuse výsledků a vyhodnocení stanovených hypotéz“. 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.

6.1 Postoje žáků k výstupům výuky a vzdělávacím standardům na gymnáziích

Hodnocení současných výchovně-vzdělávacích požadavků

Prostřednictvím dotazníkového šetření 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.⁶ 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,

⁶ 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.

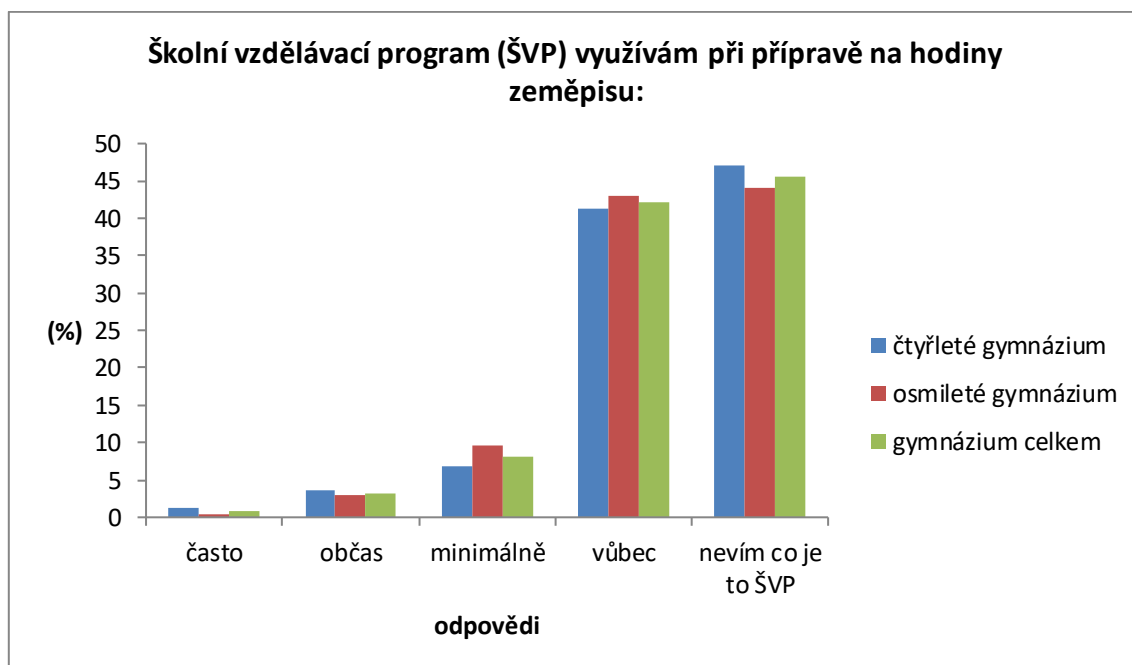
v jaké míře jsou jim tyto požadavky jasné (a) téměř bez výhrad jasné, b) spíše jasné, c) spíše nejasné, d) zcela nejasné). Z výsledků šetření vyplynulo, že tyto požadavky považují žáci v souhrnu za srozumitelné, neboť je za téměř bez výhrad jasné zvolilo z celkem 457 žáků 93 z nich (20,35 %) a jako spíše 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 %). 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), odpovědělo kladně 236 ze 460 žáků (51,30 %), zbývajících 224 žáků (48,70 %) o existenci neví, což 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.

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. Odpovědi žáků 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 hledala přibližně třetina žáků (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.



Obrázek 6: 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. 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 57 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 využívá ŠVP k přípravě na vyučování ostatních předmětů pouze necelé 1 % žáků (polovina z nich také zároveň často využívají ŠVP k přípravě na zeměpis), občas pouze 5 % žáků a minimálně 54 ze 458 žáků (tj. 11,79 %). Logicky a relativně očekávaně výrazně u žáků převažuje nevyužívání a neznalost ŠVP, ŠVP nevyužívá více než třetina žáků (37,99 %) a odpověď „nevím, co je to ŠVP“ zvolila téměř polovina všech dotázaných (44,98 %). Zaznamenané výsledky jsou tedy obdobné jako u zjištěné míry využívání ŠVP pro přípravu na hodiny zeměpisu, rozdíl nepřesahuje jednotky procent.

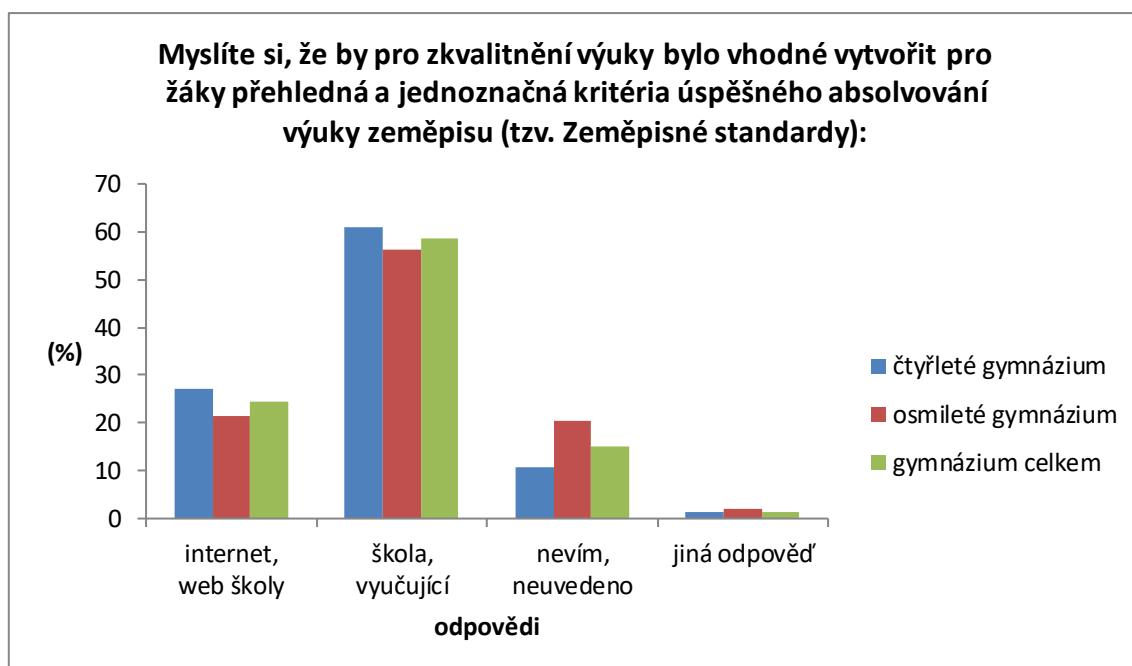
Zkoumán byl i pohled žáků na praktickou využitelnost ŠVP pro potřeby výuky zeměpisu (otázka č. 10). Respondenti odpovídali na to, zda si nemyslí, že část ŠVP jejich školy věnovaná předmětu Zeměpis je svým zpracováním nedostatečná (např., zda není obsah nesrozumitelný, příliš stručný, předkládané informace 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 %). 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 odpovědí 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, 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), 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 procentních bodů, zásadní rozdíly autor nezjistil ani ve výsledcích mezi čtyřletým a víceletým gymnáziem.

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 %).

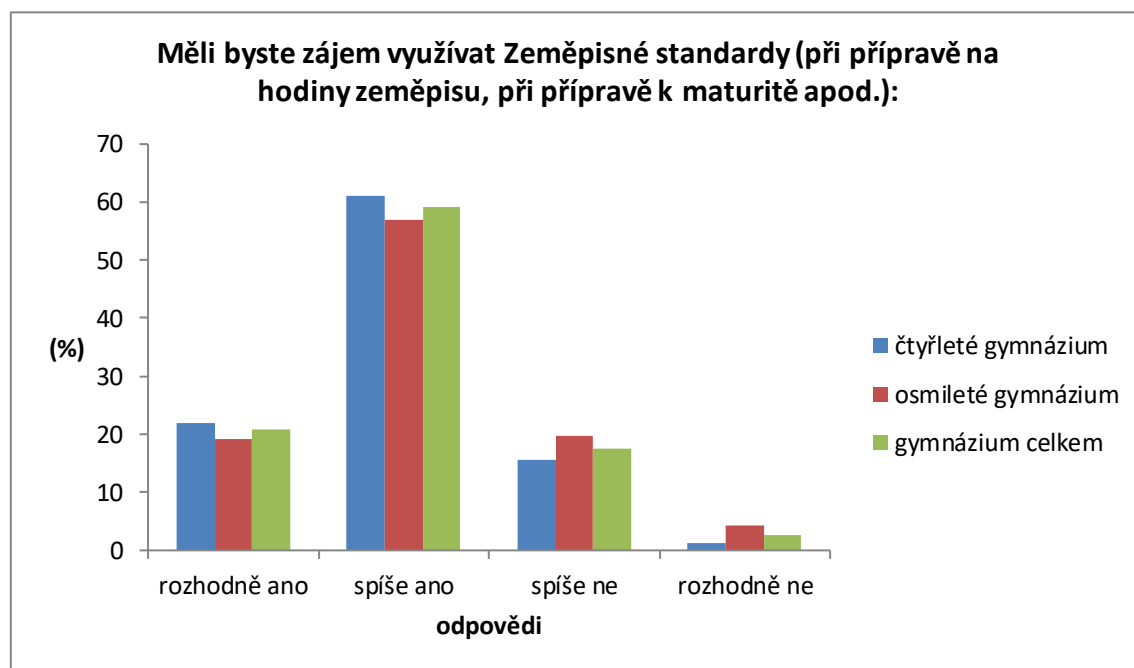


Obrázek 7: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 11 Žákovského dotazníku

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. 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 %. Mezi žáky, kteří nemají zájem standardy využívat (odpovědi 12c, 12d) byl zjištěn vyšší podíl žáků s lhostejným či negativním postojem k předmětu zeměpis (34,78 % oproti přibližně 20 % žáků s těmito postoji z celého vzorku).

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.



Obrázek 8: 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,

kteřé byly pro lepší představivost doplněny ukázkami konkrétních formulací (viz originální zadání Žákovského dotazníku v elektronické příloze). Žáci mohli navolit libovolný počet možných vlastností. Většina nabízených možností byla koncipována jako protichůdná (a x b; c x d; e x f; h x. i x 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. Většinou 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, nezářídka 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 na příkladu tématu Litosféra a pro další tematiky pro vlastní potřebu (volná příloha práce). 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 kritérii 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 při zvolené tematice „Stavba zemského tělesa, působení endogenních sil.“. 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. 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

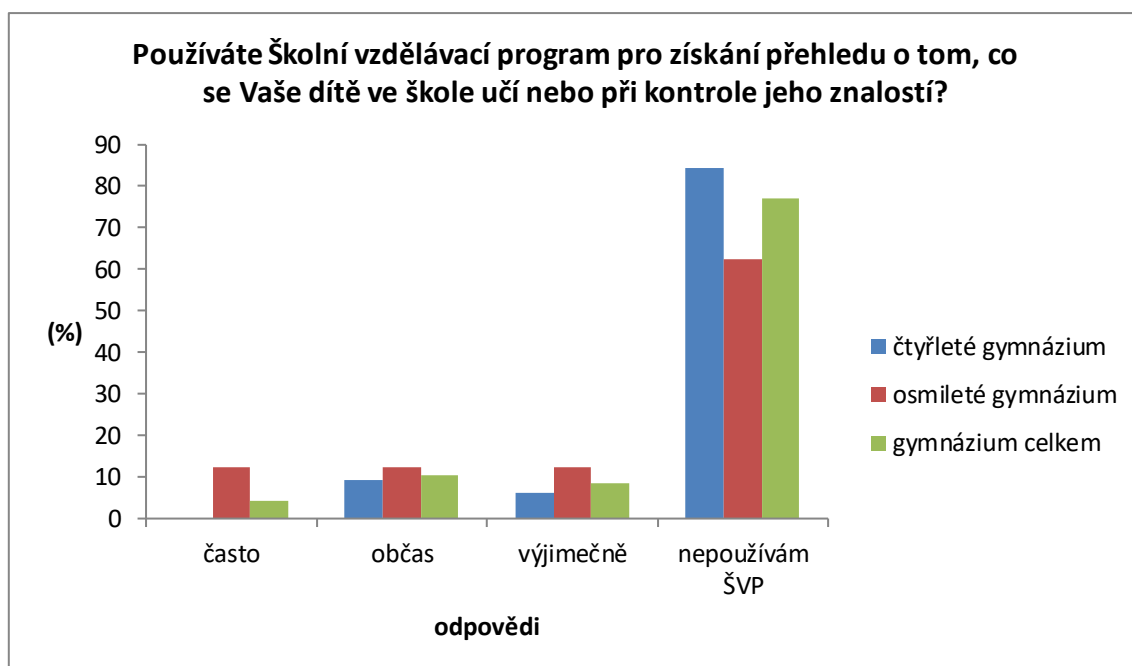
Gymnázium Kolín, autorův návrh standardů) oproti oběma dalším materiálům z roku 2006. Může se však jednat spíše o náhodu, při započtení i druhých míst již výsledek není jednoznačný.

Zjištěván 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).

6.2 Postoje rodičů k výstupům výuky a vzdělávacím standardům 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 příznivě než v případě znalosti existence ŠVP (viz otázka č. 1).



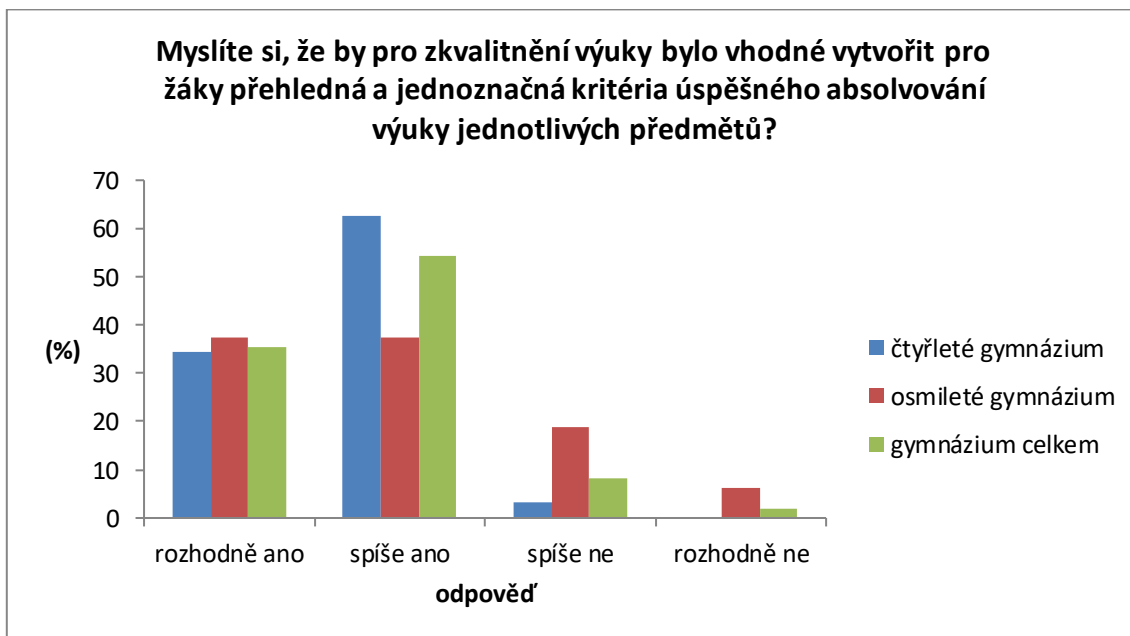
Obrázek 9: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 2 Rodičovského dotazníku

Více než tři čtvrtiny rodičů (37 ze 48 rodičů, 77,08 %) ŠVP nepoužívalo, další 4 rodiče (8,33 %) ho používali pouze výjimečně, často a občas 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. 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 %).

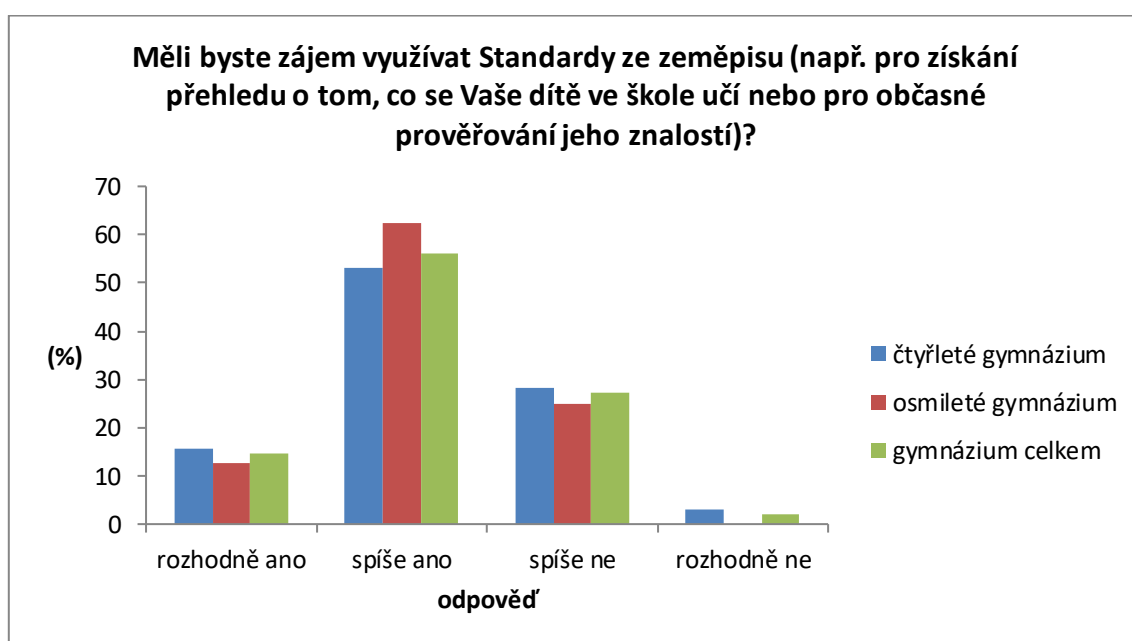
Názor na zkvalitnění výuky zeměpisu prostřednictvím vzdělávacích standardů byl zjišťován prostřednictvím otázky č. 4. Cílem šetření bylo zjistit, zda si rodiče myslí, že by vytvoření vzdělávacích standardů pro jednotlivé vyučovací předměty s kritérii úspěšného absolvování výuky vedlo ke zkvalitnění výuky. 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 procentních bodů lepší výsledek, než jaký byl zjištěn u žáků v rámci Žákovského dotazníku (viz otázka č. 11 Žákovského dotazníku). K negativním odpovědím „spíše ne“ a „rozhodně ne“ se přihlásilo v součtu jen 5 rodičů (10,41 %).



Obrázek 10: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 4 Rodičovského dotazníku

V otázce zmapování potenciálního zájmu o využívání vzdělávacích standardů ze zeměpisu ze strany rodičů (otázka č. 5) 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 %). 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). 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.



Obrázek 11: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 5 Rodičovského dotazníku

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 %).

6.3 Postoje učitelů k výstupům výuky a vzdělávacím standardům na gymnáziích

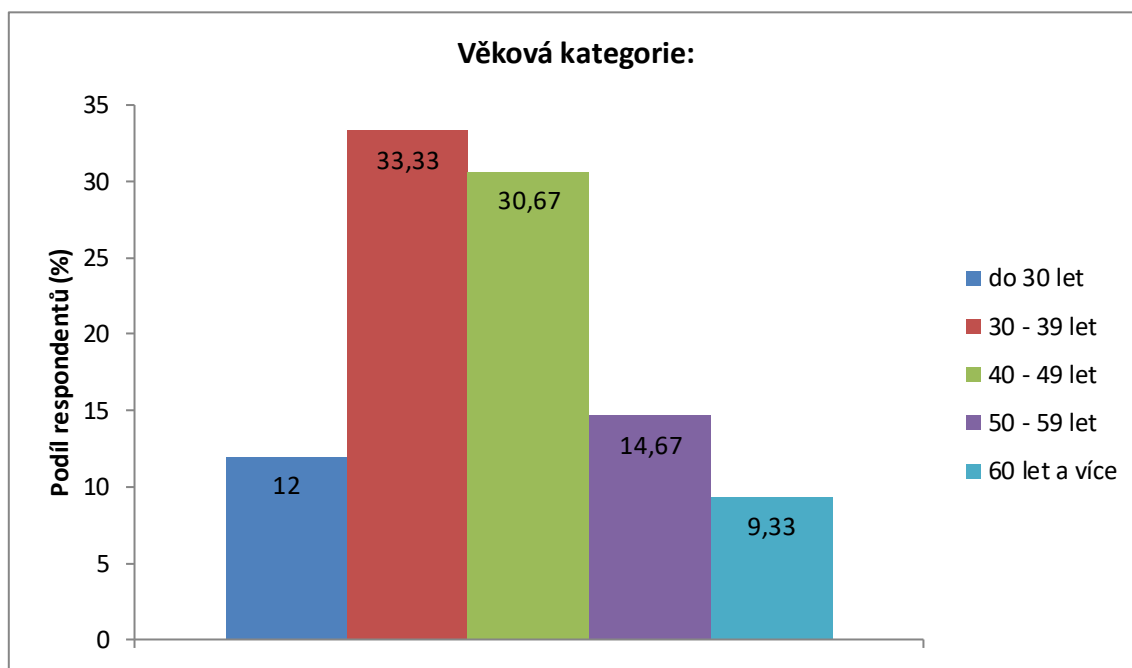
Cílem Učitelského dotazníku bylo zmapování názorů a postojů učitelů na gymnáziích k fungování systému ŠVP/RVP a stanovisek k využití vzdělávacích standardů ze zeměpisu.

Struktura respondentů

První skupina otázek dotazníku (otázky č. 1 až 4-2) byla zaměřena na zjištění struktury respondentů 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 následováni 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 %). Získaná data o délce pedagogické praxe ukázala, že nejkratší pedagogickou praxi (0 – 5 let) vykazovalo 13 pedagogů (17,33 %) a naopak nejdelší 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 %).

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 %).



Obrázek 12: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 2 Učitelského dotazníku

Praktické využití taxonomií vzdělávacích cílů

Vzhledem k tomu, že se na školách v ČR 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 (otázka č. 6). Dále mělo šetření přinést odpověď na otázku, zda si pedagogové myslí, že je znalost a aplikace taxonomií vzdělávacích cílů nezbytná pro zkvalitňování vzdělávání (otázka č. 7). Ve výsledcích vykryštovaly 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 nevycházel z celého vzorku nikdo. V otázce souhlasu s nezbytností znalosti a aplikace taxonomií vzdělávacích cílů v procesu zkvalitňování vzdělávání jedna desetina respondentů (7 z 69 vyučujících, 10,14 %) rozhodně souhlasí

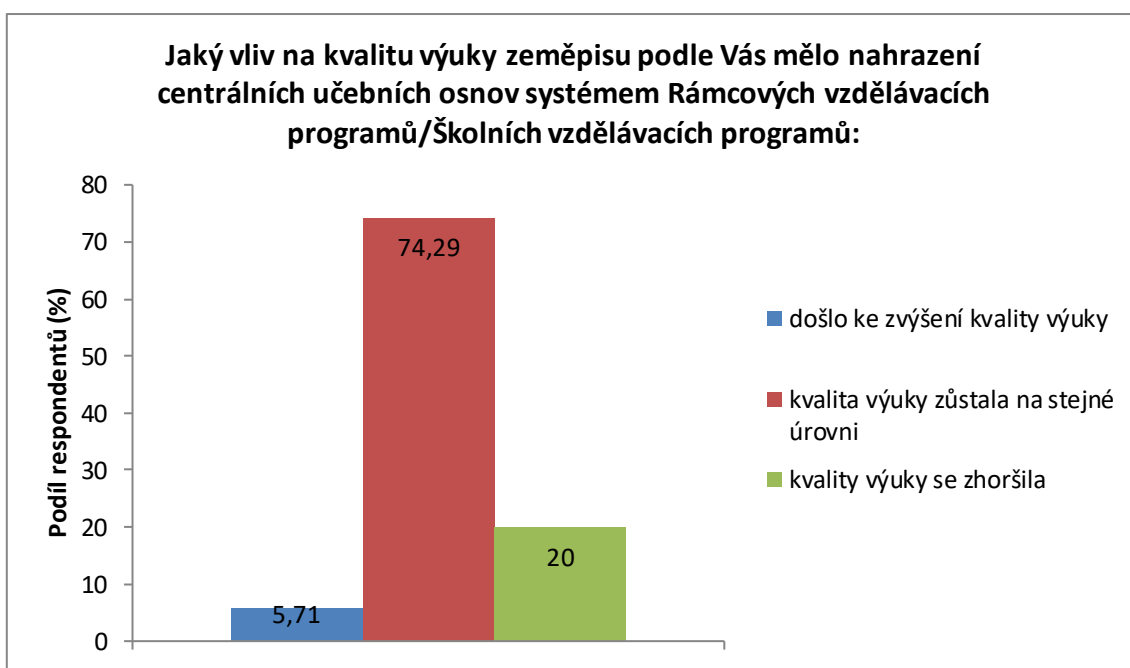
a další téměř polovina respondentů (34 vyučujících, 49,28 %) spíše souhlasí. Naproti tomu v součtu 28 respondentů (40,59 %) spíše nebo rozhodně s nezbytností znalosti a aplikace taxonomií vzdělávacích cílů nesouhlasí.

Hodnocení vzdělanostní úrovně žáků vstupujících do gymnaziálního vzdělávání

Dalším 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 a praktických dovedností (otázky č. 8 a 10), stejně jako to, zda pedagogové spatřují ve vývoji vzdělanostní úrovně určitý trend (otázky č. 9 a 11). 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. 12 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.

Názory na systém RVP/ŠVP

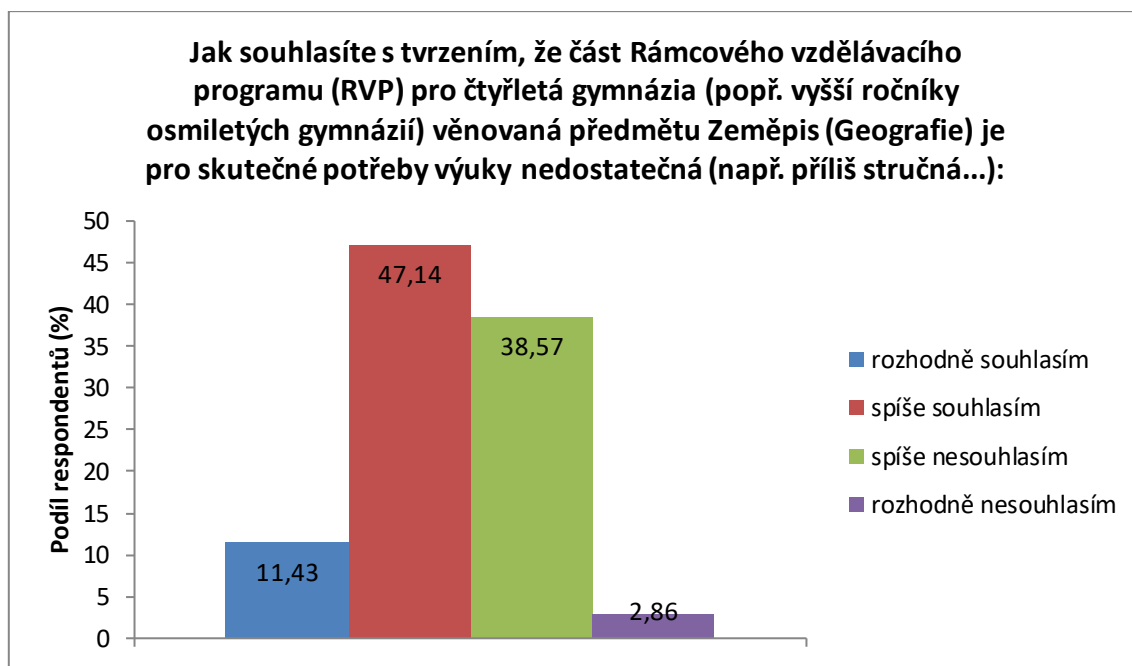
Další část dotazníku (otázky č. 13 – 18) mapovala názory pedagogů na kvalitu obsahu RVP a ŠVP a na jejich použití v praxi. Přestože zavedení systému RVP/ŠVP mělo být jedním z hlavních nástrojů modernizace školství, výsledky ukazují, že si téměř tři čtvrtiny pedagogů (52 ze 70 respondentů, 74,26 %) myslí, 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.



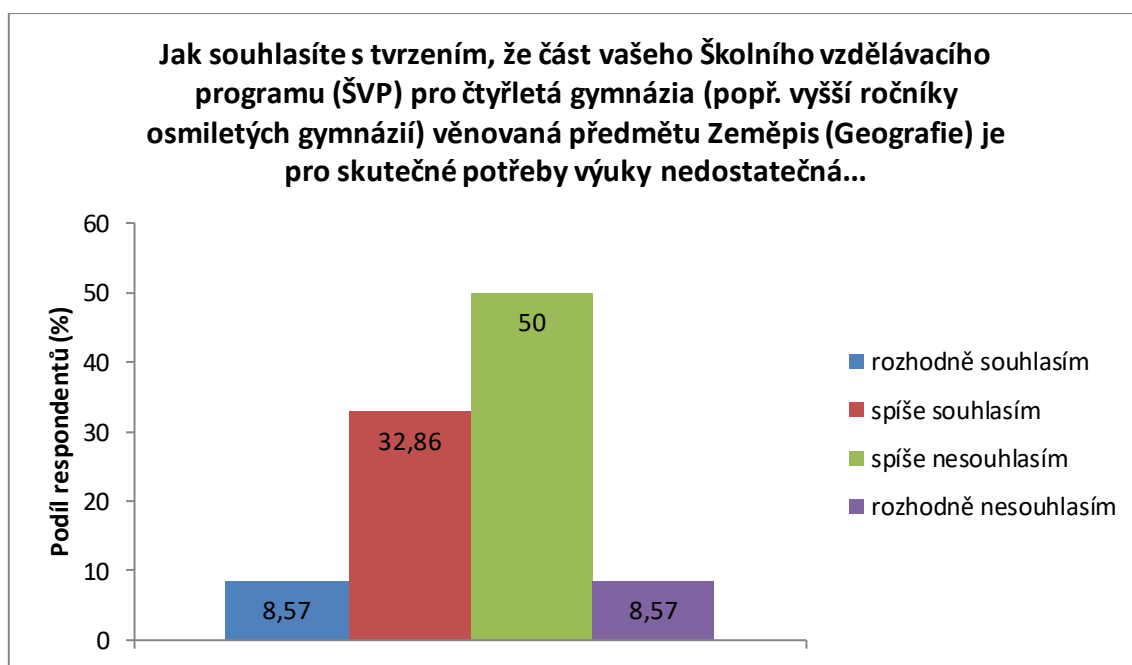
Obrázek 13: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 13 Učitelského dotazníku

Jak ukázalo dotazníkové šetření, 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 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, kde se respondenti vyjadřovali k obdobnému tvrzení, tentokrát však vztaženému na školní vzdělávací programy, byl poměr přesně obrácený.



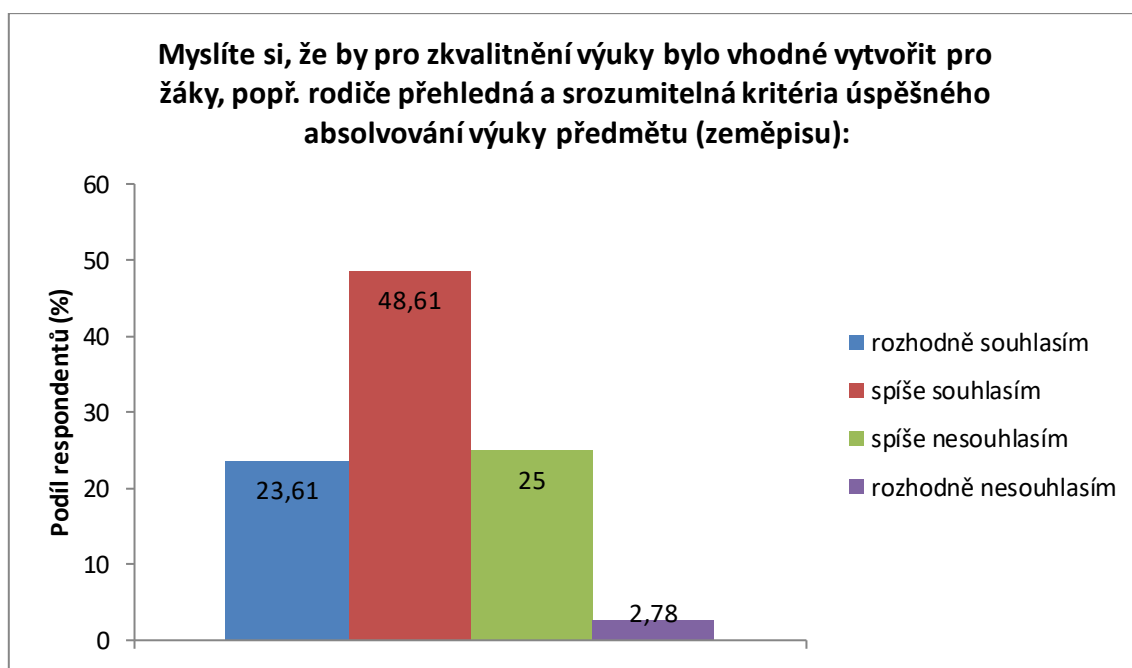
Obrázek 14: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 15 Učitelského dotazníku



Obrázek 15: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 16 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. 17) 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. 18), 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).

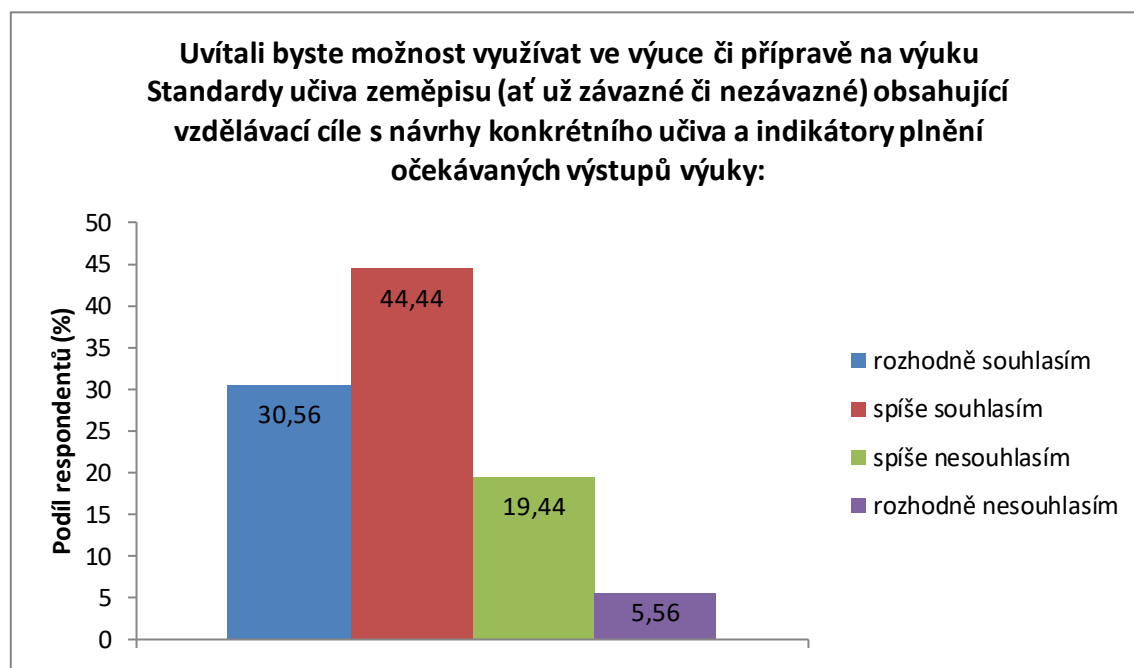


Obrázek 16: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 18 Učitelského dotazníku

Standardy učiva zeměpisu (geografie)

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. 19). 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 plně 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.



Obrázek 17: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 19 Učitelského dotazníku

Velmi inspirativní pro budoucí využití vzdělávacích standardů bylo vyhodnocení otázky, jejímž cílem bylo zjistit, jaký materiál by byl podle mínění vyučujících zeměpisu vhodný při přípravách na hodiny pro začínající učitele (otázka č. 20). 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. 21, prostřednictvím které bylo ověřováno, zda pedagogové při výuce a přípravě na výuku materiály obdobného charakteru skutečně využívají. V nabídce byly čtyři konkrétní materiály⁷ a navíc možnost odpovědi „jiný obdobný materiál obsahující přehledy učiva a očekávané výstupy výuky“.

⁷ Herink (2006): Přehled zeměpisných znalostí, Nakladatelství ČGS Praha; MŠMT (2005): Katalog požadavků k maturitní zkoušce Zeměpis; Výstupy projektu OP VK „Moderní geografie“ realizované Gymnáziem Čáslav, distribuované středním školám Středočeského kraje; Školní vzdělávací plán jiné školy

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 publikace Herink (2006) 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 ČR. 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 a zda tyto standardy využívají při přípravě na výuku (otázky č. 22 – 23). 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. 24 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 nahlízejí 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 (otázka č. 25). 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 %).

7. NÁVRH GEOGRAFICKÝCH VZDĚLÁVACÍCH STANDARDŮ PRO GYMNÁZIA PRO TEMATICKÝ CELEK „LITOSFÉRA“

Předkládaný návrh Geografických vzdělávacích standardů pro gymnázia zpracovaný pro modelové téma „Litosféra“ 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. Předkládaná ukázka vytvořená na příkladu tématu Litosféra vychází z předpokladu, že 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.

Autorem vytvořená šablona zpracování standardů je dle jeho názoru použitelná i pro tvorbu mnoha dalších tematických oblastí výuky zeměpisu – zejména v oblasti fyzické a socioekonomické geografie. Standardizace výstupů regionální geografie se jeví jako problematičtější, 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.

7.1 Výstupy výuky tematického celku „Litosféra“ v prvním stupni základního vzdělávání v kontextu RVP ZV a Standardů pro základní vzdělávání

Výchozím dokumentem pro výuku učiva v prvním stupni základního vzdělávání je Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV). Tento dokument, který od roku 2007 zásadním způsobem ovlivňuje charakter českého školství (blíže viz kapitola 4.5) je průběžně aktualizován, přičemž k prozatím poslední aktualizaci došlo v roce 2017, další chystaná úprava má být aplikována do vzdělávání na 1. stupni od září roku 2023. Dalším významným dokumentem formujícím výuku na základních školách se staly Standardy pro základní vzdělávání zveřejněné v roce 2015, byť pro vzdělávací obor Člověk a jeho svět se jedná (obdobně jako pro celou řadu tzv. ostatních vzdělávacích oborů) pouze o standardy doporučené, právně nezávazné. Jak již bylo konstatováno, zeměpisné učivo je na 1. stupni základního vzdělávání zařazeno do komplexně pojaté oblasti Člověk a jeho svět, která žáky připravuje pro vzdělávání na 2. stupni. Primárně zeměpisná náplň spadá zejména do okruhů Místo, kde žijeme a Rozmanitosti přírody. Dílčí učivo však prostupuje i dalšími tematickými okruhy (blíže viz kapitola 4.5.1). Zaměříme-li se na problematiku učiva o litosféře a modelaci zemského povrchu, lze prostřednictvím tohoto učiva v 1. období 1. stupně (tj. na konci 3. třídy) naplňovat zejména očekávaný výstup RVP ZV „ČJS-3-1-03 rozliší přírodní a umělé prvky v okolní krajině a vyjádří různými způsoby její estetické hodnoty a rozmanitost“. Určitým způsobem však lze naplňovat i ostatní předepsané výstupy „ČJS-3-1-01 vyznačí v jednoduchém plánu místo svého bydliště a školy, cestu na určené místo a rozliší možná nebezpečí v nejbližším okolí“ – např. vyznačí polohu svého bydliště vůči tvarům okolní krajiny (horám, údolím, skalním útvarům) a „ČJS-3-1-02 začlení svou obec (město) do příslušného kraje a obslužného centra ČR, pozoruje a popíše změny v nejbližším okolí, obci (městě)“ – žák může např. popsat charakter krajiny, ve které žije, všimnout si prvků jejího povrchu a případně popsat změny, ke kterým v průběhu času na povrchu dochází (vznik nových terénních tvarů v souvislosti s výstavbou komunikací, těžbou surovin, skládkováním apod.). Pro úplnost je třeba dodat, že výstupy ČJS-3-1-01 a ČJS 3-1-03 existují také v úpravě pro minimální doporučenou úroveň v rámci podpůrných opatření. V průběhu 2. období 1. stupně (tj. na konci 5. třídy) lze prostřednictvím výuky o litosféře a modelaci zemského povrchu naplňovat primárně výstup RVP ZV „ČJS-5-1-04 vyhledá typické regionální zvláštnosti přírody, osídlení,

hospodářství a kultury, jednoduchým způsobem posoudí jejich význam z hlediska přírodního, historického, politického, správního a vlastnického“ – žák např. určí významné prvky zemského povrchu v daném regionu a posoudí jejich význam pro přírodu i společnost. Naplňovat je možno i řadu dalších očekávaných výstupů, byť mnohdy jen okrajově: ČJS-5-1-01 určí a vysvětlí polohu svého bydliště nebo pobytu vzhledem ke krajině a státu“ – žák např. určí polohu vzhledem k významným prvkům reliéfu, „ČJS-5-1-02 určí světové strany v přírodě i podle mapy, orientuje se podle nich a řídí se podle zásad bezpečného pohybu a pobytu v přírodě“ – dodržuje např. zásady bezpečnosti pohybu v různých typech terénu nebo (spíše teoreticky) bezpečného chování při zemětřesení či sopečné činnosti nebo „ČJS-5-1-05 zprostředkuje ostatním zkušenosti, zážitky a zajímavosti z vlastních cest a porovná způsob života a přírodu v naší vlasti i v jiných zemích“ – např. popíše posluchačům významné prvky reliéfu navštívených míst a srovná s charakterem krajiny v místě svého bydliště.

7.2 Výstupy výuky tematického celku „Litosféra“ ve druhém stupni základního vzdělávání v kontextu RVP ZV a Standardů pro základní vzdělávání

Výchozím dokumentem pro výuku zeměpisu ve druhém stupni základního vzdělávání je, obdobně jako na 1. stupni, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV). Tento dokument, který od roku 2007 zásadním způsobem ovlivňuje charakter českého školství (blíže viz kapitola 4.5) je průběžně aktualizován, výuka podle jeho nejnovější aktualizace má být na 2. stupni základních škol zavedena od 1. září roku 2024. Dalším významným dokumentem formujícím výuku na základních školách se staly Standardy pro základní vzdělávání zveřejněné v roce 2015, byť pro vzdělávací obor Zeměpis se jedná (obdobně jako pro celou řadu tzv. ostatních vzdělávacích oborů) pouze o standardy doporučené, právně nezávazné. V následujícím textu je souborně zpracována problematika výstupů výuky zeměpisu spadající po geografické (odborné) stránce pod tematický okruh „2. Přírodní obraz Země“ ve druhém stupni základního vzdělávání, která je předpokladem pro vytvoření návrhu navazujících standardů pro gymnaziální vzdělávání. Zpracován byl výukový oddíl „Litosféra a modelace zemského povrchu“, který svým obsahem spadá pod učivo RVP ZV „krajinná sféra – přírodní sféra, společenská a hospodářská sféra, složky a prvky přírodní sféry“, byť není v předepsaném

učivu ani očekávaných výstupech pojem „litosféra“ výslovně jmenován. Výuka zpracovávaného oddílu má primárně naplňovat očekávané výstupy RVP ZV Z-9-2-03 „žák rozlišuje a porovnává složky a prvky přírodní sféry, jejich vzájemnou souvislost a podmíněnost, rozeznává, pojmenuje a klasifikuje tvary zemského povrchu“ a Z-9-2-04 „porovná působení vnitřních a vnějších procesů v přírodní sféře a jejich vliv na přírodu a na lidskou společnost“. V rámci podpůrných opatření byly tyto výstupy modifikovány na minimální doporučenou úroveň jako Z-9-2-04p „uveďte příklady působení vnitřních a vnějších procesů v přírodní sféře a jejich vlivu na přírodu a na lidskou společnost“ a Z-9-2-04p „uveďte příklady působení přírodních vlivů na utváření zemského povrchu“. Obecně lze prostřednictvím výuky o litosféře a modelaci zemského povrchu naplňovat i očekávané výstupy v rámci úvodního tematického okruhu RVP ZV „1. Geografické informace, zdroje dat, kartografie a topografie“ a to zejména výstupy Z-9-1-01 „organizuje a přiměřeně hodnotí geografické informace a zdroje dat z dostupných kartografických produktů a elaborátů, z grafů, diagramů, statistických a dalších informačních zdrojů“ a Z-9-1-02 „používá s porozuměním základní geografickou, topografickou a kartografickou terminologii“. Stejně tak v návaznosti na zvolené způsoby práce s žáky, naplňuje zvolené téma i další očekávané výstupy Z-9-1-03 „přiměřeně hodnotí geografické objekty, jevy a procesy v krajinné sféře, jejich určité pravidelnosti, zákonitosti a odlišnosti, jejich vzájemnou souvislost a podmíněnost, rozeznává hranice (bariéry) mezi podstatnými prostorovými složkami v krajině“ a Z-9-1-04 „vytváří a využívá osobní myšlenková (mentální) schémata a myšlenkové (mentální) mapy pro orientaci v konkrétních regionech, pro prostorové vnímání a hodnocení míst, objektů, jevů a procesů v nich, pro vytváření postojů k okolnímu světu“ (v rámci podpůrných opatření výstup modifikován na minimální doporučenou úroveň jako Z-9-1-04p „získá osobní představu o prostředí, které nás obklopuje, umí ho popsat a určit jednoduché vazby, vyjádří, co mu prospívá a škodí“. Výše uvedené zařazení (vyjma výstupů Z-9-1-01 a Z-9-1-02) koresponduje s přiřazením učiva o litosféře a modelaci zemského povrchu do kapitol, jejich očekávaných výstupů a předepsaného učiva RVP ZV pro vzdělávací obor Zeměpis tak, jak ho uvádí publikace Zeměpis 6 Příručka učitele pro základní školy a víceletá gymnázia z nakladatelství Fraus (Červený, Kopp, Machalová, Rousová 2014), která slouží jako příručka pro učitele k učebnici Zeměpis 6 stejného nakladatelství (Červený, Kopp, Mentlík, Rousová 2013). Srovnání se starším vydáním zmíněné příručky (Matuszková 2007) ukazuje doplnění tohoto přiřazení, které původně absentovalo. Také jiné publikace ze stejného období, které reagovaly na zavedení RVP ZV, toto zařazení

postrádají, respektive ho mají pouze na obecné úrovni (např. Herink a Tlach 2006). Na přiřazení výukových témat do struktury RVP ZV lze nahlížet jako na pomoc školám a učitelům, kteří převádějí své Školní vzdělávací programy (ŠVP) do informačního systému České školní inspekce InspIS, ve kterém je požadována provázanost jednotlivých školních výstupů nejen s učivem, ale i s konkrétními očekávanými výstupy RVP. Pojem „Litosféra“ není, tak jako v RVP ZV, výslovně uveden ani v dokumentu Standardy pro základní vzdělávání Zeměpis (Geografie) (Červený, Fišerová, Herink, Matušková, Vávra, nedatováno). Z monitorovacích indikátorů uvedených k očekávaným výstupům RVP ZV pro tematický okruh 1. „Geografické informace, zdroje dat, kartografie a topografie“ lze prostřednictvím výuky o litosféře a modelaci zemského povrchu naplňovat prakticky všechny uvedené indikátory (Standardy uvádí celkem 13 různých indikátorů), byť Metodické komentáře a úlohy ke Standardům pro základní vzdělávání (Herink ed. 2016) přináší příklady úloh jen pro některé indikátory.

Pro tematický okruh RVP ZV „2. Přírodní obraz Země“ lze pro očekávaný výstup Z-9-2-03 „žák rozlišuje a porovnává složky a prvky přírodní sféry, jejich vzájemnou souvislost a podmíněnost, rozeznává, pojmenuje a klasifikuje tvary zemského povrchu“ naplňovat učivem o litosféře všechny doporučené indikátory: Z-9-2-03.1 „žák přiřadí vybraný přírodní prvek k příslušné složce přírodní sféry“, Z-9-2-03.2 „žák vyjmenuje příklady příčinných vztahů v krajině“ i Z-9-2-03.3 „žák ilustruje na příkladech tvary zemského povrchu“. Prostřednictvím učiva o litosféře a modelaci zemského povrchu lze pro očekávaný výstup Z-9-2-04 „žák porovná působení vnitřních a vnějších procesů v přírodní sféře a jejich vliv na přírodu a lidskou společnost“ naplňovat primárně indikátor Z-9-2-04.1 „žák pojmenuje a uvede působení vnitřních a vnějších sil na utváření zemského povrchu, na život organismů a lidí“, částečně i indikátor Z-9-2-04.8 „žák pojmenuje rozdíly hlavních přírodních krajin (biomů) a ilustruje s pomocí školního atlasu světa jejich prostorový výskyt na Zemi“ – např. dokáže porovnat typické tvary reliéfu nacházejících se v rozmanitých biomech (pouště vs. vysokohorské prostředí). Počet plněných indikátorů je tedy v porovnání s předchozími očekávanými výstupy omezen (z celkového počtu 8 jsou naplňovány 2) z důvodu jejich užší tematické formulace a zacílení.

7.3 Tematický celek „Litosféra“ v učebnicích Fraus pro základní vzdělávání

Pro stanovení vzdělávacího obsahu v oblasti výuky učiva o litosféře a modelaci zemského povrchu v 1. stupni základního vzdělávání byla zvolena řada učebnic nakladatelství Fraus. Jedná se o řadu učebnic, která jako jedna z prvních reagovala na zavedení systému RVP/ŠVP a i z tohoto důvodu je ve školách rozšířená. Rozborem učebnice Prvouka 1 učebnice pro základní školy nakladatelství Fraus (Dvořáková M. a Stará J. 2007) bylo zjištěno, že se žáci s výukou o litosféře a modelaci zemského povrchu v 1. třídě základní školy nesetkávají. Za obsahově blízkou sledovanému učivu lze považovat pouze podkapitulu Les – náš přítel (str. 61) v rámci kapitoly Jak lidé pracují (tematický okruh 2. Lidé kolem nás). Žáci zde mají porovnat dva obrázky zachycující stejnou krajinu, ovšem s rozdílnou mírou zásahu člověka do krajiny. Na obrázcích je výrazný členitý (kopcovitý) reliéf, který je na jednom z nich poznamenán na jedné straně těžební činností (povrchový lom) a na straně druhé rozsáhlými výsypkami materiálu v blízkosti továrny. Na obrázcích tak lze ukázat lidskou činnost jako významný modelační faktor v krajině. Také učebnice Prvouka 2 učebnice pro základní školy (Dvořáková M. a Stará J. 2008) určená pro 2. třídu základní školy se explicitně litosféře a modelaci zemského povrchu nevěnuje. S komplexním obrázkem krajiny (včetně rozmanité relativní výškové členitosti, kaňonu, náznaku ledovcového údolí a pobřežních mořských útesů) se setkáme na stranách 58 – 59. Doprovodné úlohy jsou však zaměřeny na poznání jednotlivých složek krajiny a jejich vzájemných vztahů. Na straně 62 se potom v kapitole Život v rybníce a jeho okolí se žáci dozvídají, že se budováním rybníků můžeme snažit napravit škody způsobené těžbou surovin (šterkopísku, uhlí apod.), tj. škody způsobené na zemském reliéfu. Popsaná situace se mění v průběhu 3. třídy, kde se v učebnici Prvouka 3 učebnice pro základní školy (Stará J., Dvořáková M. a Frýzová I. 2009) poprvé na stranách 12 – 14 setkáváme s kapitolami primárně věnovanými zemskému povrchu (Jak vypadá zemský povrch, Jak měříme výšku v krajině a Co vyčteme z map). Z hlediska učiva o litosféře a modelaci zemského povrchu má význam i kapitola Měníme krajinu (str. 17). Zmínku o zvětrávání a jeho mechanismech nalezneme v kapitole Půda vzniká zvětráváním (str. 67). Pro výuku oblasti Člověk a jeho svět jsou ve 2. období 1. stupně základního vzdělávání určeny z produkce nakladatelství Fraus učebnice Člověk a jeho svět Společnost 4 učebnice pro základní školy (Dvořáková M., Stará J. a Strašák Z. 2010), Člověk a jeho svět Společnost 5 učebnice pro základní školy (Dvořáková M., Stará J.

a Strašák Z. 2011), Člověk a jeho svět Příroda 4 učebnice pro základní školy (Frýzová I., Dvořák L. a Jůzlová P. 2010) a Člověk a jeho svět Příroda 5 učebnice pro základní školy (Frýzová I., Jůzlová P., Dvořák L. 2012). V učebnici Člověk a jeho svět Společnost 4 se dotýká sledované problematiky kapitola Evropa jako kontinent, převážně podkapitoly Světadíl Evropa (str. 70 – 71) a Povrch Evropy (str. 72 – 73), částečně potom Vodstvo Evropy (str. 75 – 76), kde je popisován vznik jezer ledovcovou činností a Typy evropské krajiny (str. 78 – 79) se souhrnem faktorů působících na zemský povrch a informací o gejírech v sopečných krajinách. V učebnici Člověk a jeho svět Společnost 5 učebnice pro základní školy (Dvořáková M., Stará J. a Strašák Z. 2011) se jedná o kapitolu Vítejte v České republice, konkrétně o podkapitolu Povrch (str. 9), kde se žáci seznamují s rozmanitými útvary a tvary zemského povrchu (např. skalní města, pohoří sopečného původu, pánve aj.). Významnou část věnovanou zeměpisné problematice nalezneme i v učebnici Člověk a jeho svět Příroda 4. Ze sedmi kapitol jsou zeměpisnému učivu věnovány hned čtyři, z nichž se učiva o litosféře a modelaci zemského povrchu dotýkají kapitoly Poznáváme vesmír a Zemi (konkrétně podkapitola Země, str. 10 – 11), Zkoumáme horniny a minerály (podkapitoly Hory a pohoří, str. 14 – 15 a Z čeho se skládají horniny, str. 16 – 17). V rámci rozboru jednotlivých titulů byla získána data o požadovaných výstupech výuky v dílčích tematických kapitolách, na jejichž podkladě byl vytvořen přehled jednotlivých, obecněji pojatých standardů. Zároveň byl ke každému standardu vytvořen soubor indikátorů sloužících k monitorování plnění těchto standardů. Jednotlivé indikátory vychází přímo z jednotlivých učebních textů a úloh k řešení. Celek je dále doplněn přehledem dílčích oddílů učiva a pojmovým aparátem, který rovněž vychází z obsahu zkoumaných titulů.

Jako materiál pro stanovení výstupů učiva zeměpisu na druhém stupni základních škol byly autorem zvoleny učebnice pro výuku zeměpisu nakladatelství Fraus, doplněné příslušnými pracovními sešity a příručkami pro učitele. Tento komplet byl doplněn publikací Základy zeměpisných znalostí (Herink, Tlach 2006) a učebnicí Hravý zeměpis Planeta Země (Bočanová a kol. 2017). Cílem nebylo hodnotit kvalitativní stránku učebnic nebo jejich uživatelskou přívětivost, ale získat přehled požadovaných výstupů učiva pro vzdělávání na druhém stupni základních škol. Učebnice nakladatelství Fraus pojednává o učivu litosféry v kapitole Přírodní složky a oblasti Země, konkrétně v podkapitolách „Výprava za poznáním přírody naší planety“ (obecný úvod, vnitřní stavba Země), „Počem šlapeme“ (vnitřní stavba zemského tělesa, litosférické desky), „Putující kontinenty“

(pohyby litosférických desek a jejich důsledky), „Jak se rodí hory“ (vznik horstev, vnitřní a vnější geologické síly) a „Jak vznikají ostrovy“ (vznik ostrovů a jejich typy). Rozdíly mezi starším a aktualizovaným vydáním byly po obsahové stránce zjištěny jako zanedbatelné. Rozšíření standardů pro 2. stupeň základního vzdělávání a jejich formulace byla provedena opět s ohledem na provázanost s nižším i následným stupněm vzdělávání.

Zjištěné výstupy sledovaných učebnic pro tematický celek „Litosféra“

S odkazem na obsahový výstup učebnic 1. a 2. stupně základního vzdělávání byly autorem sestaveny následující standardy s příslušným počtem zjištěných indikátorů⁸:

Pro prvního období 1. stupně (tj. učebnic pro 1. – 3. třídu) se jedná celkem o **3 standardy s celkovým počtem 20 indikátorů jejich plnění.**

Pro druhé období 1. stupně (tj. učebnic pro 4. – 5. třídu) se jedná celkem o **11 standardů s celkovým počtem 57 indikátorů jejich plnění.**

Pro 2. stupeň základního vzdělávání se jedná celkem o **15 standardů s celkovým počtem 149 indikátorů jejich plnění.**

Tabulka 6: Navrhované Standardy pro téma Litosféra a modelace zemského povrchu a jejich naplňování ve sledovaných učebnicích v jednotlivých vzdělávacích stupních základního vzdělávání

Přehled navrhovaných standardů a jejich plnění v základním vzdělávání dle zkoumaných učebnic				
Standard číslo:	Navrhované znění Standardu	2. stupeň základního vzdělávání	1. stupeň základního vzdělávání – 2. období (4. – 5. třída)	1. stupeň základního vzdělávání – 1. období (1. – 3. třída)
1	Popsat s porozuměním vnitřní stavbu zemského tělesa	ano	ano	ne
	Počet indikátorů:	16	8	-
2	Podat základní informace o horninách	ano	ano	ne
	Počet indikátorů:	5	6	-
3	Charakterizovat litosférické desky a jejich rozhraní	ano	ne	ne
	Počet indikátorů:	6	-	-

⁸ Kompletní přehled zjištěných indikátorů, včetně přehledu uvedených odborných pojmů viz Přílohy práce (Elektronická příloha č. 14).

Přehled navrhovaných standardů a jejich plnění v základním vzdělávání dle zkoumaných učebnic				
Standard číslo:	Navrhované znění Standardu	2. stupeň základního vzdělávání	1. stupeň základního vzdělávání – 2. období (4. – 5. třída)	1. stupeň základního vzdělávání – 1. období (1. – 3. třída)
4	Vysvětlit princip pohybu litosférických desek	ano	ne	ne
	Počet indikátorů:	5	-	-
5	Nahlížet na kontinenty jako na pohybující se součásti zemského povrchu	ano	ano	ne
	Počet indikátorů:	9	3	-
6	Vyjádřit představu o působení vnitřních přírodních sil v zemském tělese vedoucích ke vzniku a zániku zemské kůry a struktur mořského dna i pevniny	ano	ne	ne
	Počet indikátorů:	8	-	-
7	Charakterizovat ostrovy a uvést jejich příklady	ano	ano	ne
	Počet indikátorů:	13	2	-
8	Vysvětlit mechanismus sopečné činnosti a popsat prvky a jevy vyskytující se v krajině modelované sopečnou činností	ano	ano	ne
	Počet indikátorů:	6	8	-
9	Vysvětlit mechanismus vzniku zemětřesení	ano	ne	ne
	Počet indikátorů:	9	-	-
10	Zhodnotit na příkladech důsledky sopečné činnosti a zemětřesení na přírodu a na život lidí a navrhnout postupy a opatření k jejich eliminaci	ano	ne	ne
	Počet indikátorů:	6	-	-
11	Popsat mechanismu působení vnitřních geologických sil a stanovit jejich význam pro modelaci zemského povrchu	ano	ano	ne
	Počet indikátorů:	17	4	-

Přehled navrhovaných standardů a jejich plnění v základním vzdělávání dle zkoumaných učebnic				
Standard číslo:	Navrhované znění Standardu	2. stupeň základního vzdělávání	1. stupeň základního vzdělávání – 2. období (4. – 5. třída)	1. stupeň základního vzdělávání – 1. období (1. – 3. třída)
12	Popsat mechanismus činnosti vnějších geologických sil s ohledem na místní klimatické podmínky	ano	ano	ano
	Počet indikátorů:	12	2	4
13	Nahlížet na vývoj krajiny v čase	ano	ano	ne
	Počet indikátorů:	7	5	-
14	Popsat mechanismus vzniku různých typů krajín se zaměřením na typické tvary povrchu	ano	ano	ne
	Počet indikátorů:	27	13	-
15	Zhodnotit vliv lidské činnosti na charakter zemského povrchu	ano	ano	ano
	Počet indikátorů:	3	1	2
16	Charakterizovat vertikální členitost zemského povrchu	ne	ano	ano
	Počet indikátorů:	-	5	14

7.4 Vlastní návrh geografických vzdělávacích standardů pro gymnázia – tematický celek „Litosféra“

Návrh geografických vzdělávacích standardů pro gymnázia pro modelový celek „Litosféra“ navazuje na zjištěné výstupy výuky v daném celku v základním vzdělávání. Pro zachování přehlednosti a kontinuity jsou definovány pokud možno stejnými formulacemi, jako zjištěné a formulované výstupy základního vzdělávání. Šablona standardů se skládá z názvu daného tematického celku (oddíl A), učiva (oddíl B), klíčových pojmů (oddíl C), vlastních standardů (oddíl D) a indikátorů jejich plnění (oddíl E).

A. Tematický celek: Litosféra a modelace zemského povrchu

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, astenosféra, 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, hrásť, prolom, kras, závrt, škrapy, žleb, kaňon, polje, uvala, propast, propadání, vyvěračka, jeskyně, krápníky, stalaktit, stalagmit, stalagnát, brčko, vosí hnízdo, sifon, pevninský ledovec, horský ledovec, firn, 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/E indikátory⁹

Žák dokáže:

- 1. Popsat s porozuměním vnitřní stavbu zemského tělesa/8 indikátorů**
- 2. Podat základní informace o horninách/11 indikátorů**
- 3. Charakterizovat litosférické desky a jejich rozhraní/9 indikátorů**
- 4. Vysvětlit princip pohybu litosférických desek/4 indikátory**
- 5. Nahlížet na kontinenty jako na pohybující se součásti zemského povrchu/3 indikátory**
- 6. Vyjádřit představu o působení vnitřních přírodních sil v zemském tělese vedoucích ke vzniku a zániku zemské kůry a struktur mořského dna i pevniny/28 indikátorů**
- 7. Charakterizovat ostrovy a uvést jejich příklady/4 indikátory**
- 8. Vysvětlit mechanismus sopečné činnosti a popsat prvky a jevy vyskytující se v krajině modelované sopečnou činností/12 indikátorů**
- 9. Vysvětlit mechanismus vzniku zemětřesení/11 indikátorů**
- 10. Zhodnotit na příkladech důsledky sopečné činnosti a zemětřesení na přírodu a na život lidí a navrhnout postupy a opatření k jejich eliminaci/7 indikátorů**
- 11. Popsat mechanismu působení vnitřních geologických sil a stanovit jejich význam pro modelaci zemského povrchu/10 indikátorů**
- 12. Popsat mechanismus činnosti vnějších geologických sil s ohledem na místní klimatické podmínky/2 indikátory**
- 13. Nahlížet na vývoj krajiny v čase/1 indikátor**
- 14. Popsat mechanismus vzniku různých typů krajin se zaměřením na typické tvary povrchu/66 indikátorů**
- 15. Zhodnotit vliv lidské činnosti na charakter zemského povrchu/2 indikátory**
- 16. Charakterizovat vertikální členitost zemského povrchu/22 indikátorů**

⁹ Znění jednotlivých indikátorů viz Přílohy práce (Elektronická příloha č. 15).

8. DISKUSE VÝSLEDKŮ A VYHODNOCENÍ STANOVENÝCH HYPOTÉZ

Diskuse k výsledkům Žákovského dotazníku

Cílem šetření bylo získání dat pro vyhodnocení pohledu žáků 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.

Prostřednictvím dotazníku byla zjišťována 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, 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. Většinově 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.

Diskuse k výsledkům Rodičovského dotazníku

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 96 dokument, jak ukázalo šetření, valná většina rodičů vůbec nepoužívá, případně ho používá jen výjimečně. Z rodičů, kteří znají obsah ŠVP se jich větší část kloní 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. 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. Csachová (2016), která se odvolává na výzkum

Girmanové (2015), však uvádí ze sousedního Slovenska postoj tentokrát stredoškolských 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.

Diskuse k výsledkům Učitelského dotazníku

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.

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 stredoškolského 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 otázky 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 Žakovského 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 provenience 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.

Vyhodnocení stanovených hypotéz

V úvodu rigorózní práce byly stanoveny pracovní hypotézy, které byly v průběhu zpracování práce ověřovány.

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.

9. 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.

Klíčovým výstupem práce je návrh Geografických vzdělávacích standardů pro gymnaziální vzdělávání zpracovaný pro modelovou tematickou oblast „Litosféra“. Návrh standardů je určen pro použití na čtyřletých gymnáziích a ve vyšších ročnících víceletých gymnázií. Návrh těchto středoškolských standardů navazuje na obsah učebnic pro 1. – 6. ročník základní školy (konkrétně řadu učebnic nakladatelství Fraus), výstupy základního vzdělávání však rozšiřuje na gymnaziální úroveň, jednak škálou navržených standardů, jednak kvalitativními i kvantitativními rozdíly v doprovodných indikátorech standardů. Standardy vznikaly také na základě autorových dosavadních pedagogických zkušeností z obou typů gymnaziálních vzdělávacích oborů, i výsledků provedeného dotazníkového šetření dotýkajícího 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), 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 (např. environmentální výchova).

V navržené podobě vzdělávacích standardů modelově pokrývajících tematický celek „Litosféra“ naleznou uživatelé (žáci, učitelé, rodiče) 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. Podle navrženého konceptu je však možno zpracovat značnou část výuky gymnaziálního zeměpisu v oblastech fyzické a socioekonomické geografie.

Používání předkládaných standardů pomůže účastníkům výchovně-vzdělávacího procesu ujasnit a konkretizovat jednotlivé vzdělávací cíle, což je jedním ze základních předpokladů jejich úspěšného naplnění. 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. To vše vyniká zejména v současné době, kdy školy musely, prakticky ze dne na den, zavést distanční způsoby vzdělávání. Žáci a jejich rodiče zůstali i přes vymoženosti moderních technologií mnohdy do značné míry odříznuti od školního prostředí. V plné míře se to potom týká žáků ze sociálně slabších rodin. Zavedení standardizace výstupů by v této situaci bylo přínosné jak pro žáky, popř. jejich rodiče, tak pro vyučující a školy jako organizace. Ty totiž postrádají jasná pravidla pro hodnocení výstupů svých žáků.

Práce prezentuje též 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 a byl proveden monitoring jejich názorů na problematiku vzdělávacích cílů a vzdělávacích standardů. Zjišťováno bylo též současné využití systému dokumentů systému RVP/ŠVP ze strany žáků a jejich rodičů, stejně jako jejich zájem využívat vzdělávací standardy ze zeměpisu. Současně byla zjišťována preferovaná podoba takovýchto standardů. Celkem se do průzkumu zapojilo 75 středoškolských učitelů zeměpisu, 460 žáků a 48 rodičů.

V návaznosti na 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 reformy 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.

V oblasti stanovování vzdělávacích cílů bylo šetřením zjištěno, že více než jedna třetina učitelů gymnázií postupuje 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.

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.

BOČANOVÁ, T.; KUBŮ, E.; ZNAMENÁČEK, K. a ŠINDÝLEK, J. (2017): Hravý zeměpis 6 Učebnice pro 6. Ročník ZŠ a víceletá gymnázia. 2. vydání. Praha: Vydavatelství Taktik International s.r.o. ISBN: 978-80-7563-112-1.

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.; DOKOUPIL, J.; KOPP, J.; MATUŠKOVÁ, A. a MENTLÍK, P. (2003): Zeměpis 6 učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia. 1. vydání. Plzeň: Nakladatelství Fraus. ISBN 80-7238-209-8.

ČERVENÝ, P.; KOPP, J.; MENTLÍK, P. a ROUSOVÁ M. (2013): Zeměpis 6 učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia. Nová generace. 1. vydání. Plzeň: Nakladatelství Fraus. ISBN 978-80-7238-881-3.

ČERVENÝ, P.; KOPP, J.; PROKOPOVÁ MACHALOVÁ, P. a ROUSOVÁ, M. (2014): Zeměpis 6 příručka učitele pro základní školy a víceletá gymnázia. Nová generace. 1. vydání. Plzeň: Nakladatelství Fraus. ISBN: 80-7238-898-1.

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>

DVOŘÁKOVÁ, M.; STARÁ, J. (2007): Prvouka učebnice pro 1. ročník základní školy. 1. vydání. Plzeň: Nakladatelství Fraus. ISBN: 978-80-7238-645-1.

DVOŘÁKOVÁ, M.; STARÁ, J. (2008): Prvouka učebnice pro 2. ročník základní školy. 1. vydání. Plzeň: Nakladatelství Fraus. ISBN: 978-80-7238-765-6.

DVOŘÁKOVÁ, M; STARÁ, J. a STRAŠÁK, Z. (2010): Člověk a jeho svět Společnost 4 učebnice pro základní školy. 1. vydání. Plzeň: Nakladatelství Fraus. ISBN: 978-80-7238-944-5.

DVOŘÁKOVÁ, M; STARÁ, J. a STRAŠÁK, Z. (2011): Člověk a jeho svět Společnost 5 učebnice pro základní školy. 1. vydání. Plzeň: Nakladatelství Fraus. ISBN: 978-80-7238-973-5.

FRÝZOVÁ, I; DVOŘÁK, L.; JÚZLOVÁ, P. (2010): Člověk a jeho svět Příroda 4 učebnice pro základní školy. 1. vydání. Plzeň: Nakladatelství Fraus. ISBN: 978-80-7238-931-5.

FRÝZOVÁ, I; DVOŘÁK, L.; JÚZLOVÁ, P. (2011): Člověk a jeho svět Příroda 5 učebnice pro základní školy. 1. vydání. Plzeň: Nakladatelství Fraus. ISBN: 978-80-7238-970-4.

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

HENDL, J. (2016): Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Praha: Portál. 437 s. ISBN 978-80-262-0982-9.

HENDL, J.; REMR, J. (2017): Metody výzkumu a evaluace. Praha: Portál. 373 s. ISBN 978-80-262-1192-1.

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/?oblíbene=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: VÚP. 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_janiketal.pdf>

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>>

KOŠTÁLOVÁ, 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-celospolcenske-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_Reflexesvetovychtrenduv-pojeti.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>

MACHALOVÁ, P. (2007): Zeměpis 6 pracovní sešit pro základní školy a víceletá gymnázia. 2. vydání. Plzeň: Nakladatelství Fraus. ISBN 978-80-7238-663-5.

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.

MATUŠKOVÁ, A (2007): Zeměpis 6 příručka učitele. 2. vydání. Plzeň: Nakladatelství Fraus. ISBN: 978-80-7238-664-2.

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.: Obl'úbenosť geografie študentmi Fakulty prírodných vied UKF v Nitre a ich znalosti uplatnení sa na trhu práce [online]. 21. Stredoevropská geografická konferencia Výzkum a výuka v geografickém vzdělávání 11 – 12. Září 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>>

NIEMIERSKI, 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.

PROKOPOVÁ MACHALOVÁ, P. (2013): Zeměpis 6 pracovní sešit pro základní školy a víceletá gymnázia. Nová generace. 1. vydání. Plzeň: Nakladatelství Fraus. ISBN: 978-80-7238-885-1.

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_l-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/>

REICHEL, J. (2009): Kapitoly metodologie sociálních výzkumů. Praha: Grada. 192s. ISBN 978-80-247-3006-6.

RONČKOVÁ, K.; GÉRINGOVÁ, J.; FIALA, P. a MULLEROVÁ, L. (2013): Hravý zeměpis 6 Pracovní sešit pro 6. Ročník ZŠ a víceletá gymnázia. 1. vydání. Praha: Vydavatelství Taktik International s.r.o. ISBN: 978-80-905029-6-3.

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.

STARÁ, J.; DVOŘÁKOVÁ, M a FRÝZOVÁ, I. (2009): Prvouka učebnice pro 3. ročník základní školy. 1. vydání. Plzeň: Nakladatelství Fraus. ISBN: 978-80-7238-870-7.

STRAKOVÁ, J. (2017): Lidové noviny: Řekněme přesněji co učit [online]. [cit. 10. 7. 2017] Dostupné z: <<http://www.eduin.cz/clanky/lidove-noviny-rekneme-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>

V AŠŤATKOVÁ, 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-americkych-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/>>

VLČEK, P. (2015): Srovnávací výzkum v pedagogice: některé úvahy o metodologii problémového přístupu. In *Pedagogická orientace*, Brno, 2015, roč. 25, č. 3, s. 394–412. ISSN 1211-4669. [online]. [cit. 7. 7. 2017] Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/3672/pdf_vlcek >

VLČKOVÁ, K. (2004): Nová struktura kurikulárních dokumentů. *Učitel'ské 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. Vzdelávací 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>>

ZELEDOVÁ, 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

Obrázek 1: Postup učitele při vytyčení a kontrole plnění vzdělávacích cílů (podle Svobody).....	26
Obrázek 2: Jak se vzdělávací cíl klasifikuje v taxonomické tabulce RBT (Anderson a Krathwohl 2001), zdroj: Vávra 2011b.....	34
Obrázek 3: Postavení rámcových a školních vzdělávacích programů v soustavě kurikulárních dokumentů České republiky.....	45
Obrázek 4: Postavení Standardů pro základní vzdělávání v systému utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků (převzato z: RVP ZV).....	61
Obrázek 5: Struktura Standardu pro základní vzdělávání ze zeměpisu pro očekávaný výstup RVP ZV Z-9-4-05 Zdroj: Červený, Fišerová, Herink, Matušková a Vávra (nedatováno): Standardy pro základní vzdělávání Zeměpis).....	63
Obrázek 6: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 8 Žákovského dotazníku.....	67
Obrázek 7: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 11 Žákovského dotazníku.....	70
Obrázek 8: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 12 Žákovského dotazníku.....	71
Obrázek 9: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 2 Rodičovského dotazníku.....	75
Obrázek 10: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 4 Rodičovského dotazníku.....	76
Obrázek 11: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 5 Rodičovského dotazníku.....	77
Obrázek 12: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 2 Učitelského dotazníku.....	79
Obrázek 13: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 13 Učitelského dotazníku.....	81
Obrázek 14: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 15 Učitelského dotazníku.....	82
Obrázek 15: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 16 Učitelského dotazníku.....	82
Obrázek 16: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 18 Učitelského dotazníku.....	83
Obrázek 17: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 19 Učitelského dotazníku.....	84

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Bloomova taxonomie a slovník aktivních sloves používaných k vymezení cílů vyučování.....	30
Tabulka 2: Struktura znalostní dimenze Revidované Bloomovy taxonomie podle Andersona a Krathwohla 2001.....	33
Tabulka 3: Dimenze kognitivního procesu Revidované Bloomovy taxonomie	35
Tabulka 4: Přehled amerických Standardů geografického vzdělávání (<i>US Geography Standards</i>).....	56
Tabulka 5: Struktura části zeměpisného standardu č. 11: Struktury a sítě vzájemné ekonomické provázanosti světa, třetí téma: „Propojení ekonomických aktivit“	58
Tabulka 6: Navrhované Standardy pro téma Litosféra a modelace zemského povrchu a jejich naplňování ve sledovaných učebnicích v jednotlivých vzdělávacích stupních základního vzdělávání.....	94

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 – 53)

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 – 26),
(formát pdf.)

Příloha č. 10: Souhrnné výsledky Učitelského dotazníku (obrázky 27 – 53),
(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: Plnění navržených geografických vzdělávacích standardů pro tematický celek „Litosféra“ ve sledovaných učebnicích pro základní vzdělávání (formát pdf.)

Příloha č. 15: Návrh geografických vzdělávacích standardů pro gymnázia pro tematický celek „Litosféra“, včetně navrhovaných indikátorů plnění (formát pdf.)

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

Tab. 1: Návrtnost Žákovského dotazníku

Návrtnost Žákovských dotazníků					
Škola	Počet žáků ve třídách	Počet vydaných dotazníků	Počet navrácených dotazníků	Návrtnost 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						
	a	b	c	d	e	celkem	
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 vztahy k počtu odpovědí)

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
	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 vztaheny 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					
	a	b	c	d	celkem	
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					
	a	b	c	d	celkem	
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 vztaheny 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 CELKEM (260 žáků)	35	357	94	284	191	107	328	141	112	81	odpovědí
	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		celkem	
	a	b		
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 absolvují?								
	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 – 53)

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) aprobovaně	74	100
b) neaprobovaně	0	0
CELKEM	74	100

Tab. 34: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 6 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. 35: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 7 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. 36: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 8 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. 37: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 9 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. 38: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 10 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. 39: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 11 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. 40: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 12 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. 41: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 13 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. 42: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 14 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. 43: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 15 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. 44: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 16 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. 45: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 17 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. 46: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 18 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. 47: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 19 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. 48: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 20 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. 49: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 21 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. 50: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 22 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. 51: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 23 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. 52: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 24 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. 53: Souhrnné vyhodnocení otázky č. 25 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