Pedagogická fakulta
Faculty of Education
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
University of South Bohemia in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra geografie

Diplomová práce

Kritická místa ve výuce socio-ekonomického zeměpisu na 2. stupni základních škol a nižším stupni víceletých gymnázií

Vypracoval: Bc. Aleš Pelikán
Vedoucí práce: Mgr. Michal Staněk

České Budějovice 2021

Prohlášení:

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracoval samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne …….. …..……..

Aleš Pelikán

Poděkování

Na tomto místě bych rád poděkoval Mgr. Michalu Staňkovi za jeho cenné rady a postřehy při psaní této diplomové práce. Jeho praktický přístup a zkušenosti s didaktikou zeměpisu dodaly inspiraci nejen při psaní této diplomové práce, ale i do běžných hodin zeměpisu. Dále bych rád poděkoval své přítelkyni za trpělivost a zázemí, které autorovi poskytla k napsání práce.

Pelikán A. (2021): Kritická místa ve výuce socio-ekonomického zeměpisu na 2. stupni základních škol a nižším stupni víceletých gymnázií. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra geografie, 75 s.

Anotace:

Hlavním cílem této práce je zjistit kritická místa ve výuce socio-ekonomického zeměpisu. Práce definuje kritická místa na základě kritérií, která vymezují kvalitu výuky. V práci definujeme postavení socio-ekonomického zeměpisu v RVP a ŠVP. Dále práce ukotvuje konkrétní socio-ekonomická témata do ročníků ZŠ a nižších stupňů víceletých gymnázií. Toto učivo odpovídá 6. a 9. ročníku ZŠ a odpovídajícím ročníkům víceletých gymnázií. Na základě výsledků dotazníkového šetření se ukázala kritická místa a jejich možné příčiny. Dotazník byl položen jak učitelům, tak žákům. Možné příčiny kritických míst autor popíše a rozebere v kontextu vyučovacích hodin. Na základě těchto zjištění autor navrhne vhodné didaktické kazuistiky včetně výukových forem a organizačních metod na odstranění zjištěných kritických míst. Navrhované kazuistiky mohou sloužit jako podklad pro výuku socio-ekonomického zeměpisu.

Klíčová slova:

kritické místo, socio-ekonomický zeměpis, výuka, učitel, žák

Pelikán A. (2021): Critical points of socio-economic geography teaching at secondary schools and lower level of grammar schools. Diploma thesis. University of South Bohemia in České Budějovice. Faculty of Education, Department of Geography, 75 p.

Annotation:

The main goal of this diploma thesis is to identify critical points of socio-economic geography teaching. The critical points are defined by criteria of teaching aspects. This thesis shows the position of socio-economic geography in the FEP and SEP. Furthermore, the thesis recommends each of socio-ecomomic topics into secondary schools and the same aged students attending grammar schools. That means students from 6th and 9th class of secondary schools. According to results of the research, the critical points are showed up. The answer are colected from teachers and students too. We try to analyze these aspects as well as find out its causes. Based on these facts, we will try to suggest appropriate didactic cases including teaching forms and methods to eliminate possible critical points. Theses didactic cases can be used by any teachers, who feel uncomfortable in teaching socio-economic geography.

Key words:

critical point, socio-economic geography, education, teacher, student

Obsah

1 ÚVOD A CÍLE PRÁCE ..... - 7 -
2 REŠERŠE LITERATURY ..... - 8 -
3 METODIKA ..... - 11 -
3.1 Dotazníkové šetření projektu IPUP ..... - 11 -
3.2 Metodika 3A ..... - 13 -
3.3 Metody a formy vyučování ..... - 16 -
4 KVALITA VÝUKY ..... - 22 -
4.1 Podmínky učení ..... - 23 -
4.2 Aktéři výuky ..... - 25 -
4.3 Komunikace učitel-žák ..... - 29 -
5 POSTAVENÍ SOCIO-EKONOMICKIHÉ ZEMĚPISU V RVP ..... - 32 -
5.1 Učivo 6. ročníku ZŠ a odpovídajícího ročníku víceletých gymnázií ..... - 34 -
5.2 Učivo 9. ročníku ZŠ a odpovídajícího ročníku víceletých gymnázií ..... - 35 -
6 KRITICKÉ MÍSTO ..... - 38 -
6.1 Výsledky dotazníkového šetření ..... - 38 -
6.2 Analýza výsledků od učitelů ..... - 39 -
6.3 Analýza výsledků od žáků ..... - 44 -
6.4 Kritické místo z pohledu žáka ..... - 47 -
6.5 Kritické místo z pohledu učitele ..... - 48 -
7 MOŽNÉ PŘÍČINY KRITICKÝCH MÍST ..... - 51 -
7.1 Motivace ..... - 51 -
7.2 Příprava na hodinu ..... - 53 -
7.3 Učebnice ..... - 54 -
8 NÁVRHY NA ODSTRANĚNÍ KRITICKÝCH MÍST ..... - 57 -
8.1 Didaktická kazuistika – Cesta výrobku ..... - 57 -
8.2 Didaktická kazuistika – Rozdíly ve vyspělosti zemí ..... - 63 -
9 ZÁVĚR ..... - 69 -
10 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A DALŠÍCH ZDROJŮ ..... - 71 -
11 SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK ..... - 75 -

1 ÚVOD A CÍLE PRÁCE

Práce se zabývá zjištěním a překonáním kritických míst ve výuce zeměpisu. Z důvodu rozsahu práce bylo téma zúženo na tematický celek socio-ekonomický zeměpis. Text vychází v návaznosti na výzkum Inovace přípravy učitelů pro praxi (IPUP), který se snaží zvýšit kvalitu přípravy budoucích učitelů. Díky němu získávají studenti podněty pro orientaci v praxi po nástupu do škol. Důraz klade na kvalitní didaktické inovace a popularizaci vědy. Pro zjištění kritických míst byla použita modifikace dotazníku z výzkumu IPUP, který byl pro potřeby práce upraven. Jeho vygenerované odpovědi, které poskytoval ve své původní verzi, nestačily pro relevantní zhotovení závěrů v tomto výzkumu. Nicméně pomohly určit oblast socio-ekonomického zeměpisu, spolu s kartografií a určováním zeměpisné polohy, jako oblasti kritických míst. Pod pojmem kritické místo si každý může představit něco jiného. V pojetí této práce jde o konkrétní oblast výuky zeměpisu, která představuje pro žáky a učitele během školního roku z různých důvodů překážku.

Hlavním cílem této diplomové práce je identifikovat kritická místa výuky socio-ekonomického zeměpisu na základních školách a víceletých gymnáziích. Učivo odpovídá 6. či 9. ročníku ZŠ a odpovídajícím ročníkům víceletých gymnázií. Metodou zjišťování kritických míst byl dotazník, který byl položen jak učitelům, tak žákům. Mezi dílčí cíle patří určit postavení socio-ekonomického zeměpisu v RVP a vymezení učiva v rámci ŠVP včetně očekávaných výstupů, které se od žáků vyžadují. Jelikož se učivo socio-ekonomického zeměpisu objevuje většinou v 6. a 9. třídách ZŠ, charakteristika učiva se bude týkat právě těchto ročníků. Práce se dále zabývá kvalitou výuky a faktory, které ji ovlivňují. Na kvalitě výuky se přímo podílí učitel a žák, jejichž role ve výuce jsou v práci podrobně popsány. Autor se dále věnuje kritickému místu. Definuje kritické místo z pohledu učitele (didaktická náročnost), z pohledu žáka (pochopení či osvojení učiva) nebo definuje kritické místo z jeho podstaty, kvůli obtížnosti tématu. Autor práce dále zjistí dosavadní poznatky ohledně kritických míst a pokusí se zjistit příčiny, proč je dané místo kritickým. Dále uvede dosavadní zkušenosti s překonáváním jednotlivých míst učiteli. Následně se autor zaměří na možná řešení kritických míst. Pokusí se navrhnout vhodné didaktické kazuistiky, využívající metodiku 3A. Tato práce a v ní navrhované alterace mohou pomoci jak začínajícím, tak i zkušenějším učitelům a vnuknout nové nápady do hodin nejen socio-ekonomického zeměpisu.

2 REŠERŠE LITERATURY

V této kapitole se autor zaměřuje na literární zdroje, které se pojí k tématice diplomové práce. V metodice se text opírá o Úvod do pedagogického výzkumu od Gavory (2010), jakožto užitečné příručky pro budoucí výzkumníky, kterým poradí, jak vymezit výzkumný problém, připravit výzkum, formulovat hypotézy či volit správné výzkumné metody. Chráska (2007) a Metody pedagogického výzkumu se věnuje jak běžným, tak méně častým výzkumným metodám, ale zejména klade důraz na srozumitelnost textu, což knihu zpřístupňuje i těm, kdo mají jen základní matematické schopnosti či dovednosti. Pro správné vyhodnocení a interpretaci dat posloužilo jako podklad dílo Výzkumné metody a statistika od Walkera (2013).

Část práce věnovaná kvalitě výuky využívá jako podklad práci Meyera (2004) Was ist guter Unterricht, a dokument Pedagogický slovník Průchy, Walterové a Mareše (2001, 2003). Autoři popisují jednotlivé determinanty a aktéry výuky, které ovlivňují její kvalitu z krátkodobého i dlouhodobého hlediska. Na kvalitě výuky se podílejí zejména dva hlavní aktéři, a to je žák a učitel. Charakteristice žáka 2. stupně ZŠ se věnuje Helus (2008) v díle Osobnost a vzdělávací úspěšnost žáka, Maňák a Janík (2007) v textu Absolvent základní školy, ve kterém je i uveřejněný výzkum týkající se názorů žáků na dnešní základní školu. Vágnerová (2005) popisuje ve Vývojové psychologii I. Dětství a dospívání vývoj žáka 2. stupně ZŠ z pohledu vývojových změn psychických, ale i fyzických. Dává tak možnost čtenářům lépe se vyznat v mnohdy složitém světě žáků procházejících pubertálním obdobím.

Kritická místa vycházejí z kvality výuky, pro které se používá celá škála různých hodnotících metod. Kvalitu výuky v českém školství řeší zejména Janík (2009) v díle Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů. Janíkovo další dílo Kvalita (ve) vzdělávání (2013) rovněž poskytuje řadu výzkumů a pohledů na kvalitu výuky v českém školství. Obě tato díla jsou psána kolektivem autorů. Stejné tématice se věnuje i Janíková et al., např. v knize Základy školní pedagogiky (2009), kdy popisuje jednotlivé determinanty školní výuky a jak ovlivňují její kvalitu. Obecné pedagogice a jejím trendům se již dlouhá léta věnuje Průcha, např. v díle Přehled pedagogiky (2000) a v Moderní pedagogice (2017). Hodnotících metod pro kvalitu výuky je více. Pro tuto práci se svou metodikou a strukturovaností nejlépe hodí metodika 3A, která je zpracována v již zmíněném díle Kvalita (ve) vzdělávání, jehož autorem je Janík (2013) a kolektiv autorů.

Podstatná část práce vycházela z didaktiky zeměpisu, které se věnuje např. Řezníčková et al. (2012) v díle Geografie: Aktivně, aktuálně a s aplikacemi. Podobnou tématikou se intenzivně zabývá i Maňák (1994) Kapitoly z metodologie pedagogiky, Nárys didaktiky (1995), který navazuje na text Náčrt didaktiky, je chápán jako logicky sepsaný podklad pro orientaci v rozsáhlé didaktické problematice. Přispívá k systematickému pedagogickému myšlení a tím dokáže budoucího učitele vyzbrojit nástrojem, který je pro moderního pedagoga nezbytný.

K didaktikům moderního vyučování nepochybně patří Petty (2006, 2013) Moderní vyučování. Petty si nepotrpí na přílišnou odbornost. Jeho terminologie je někdy pro plynulost textu zjednodušována, ale nikoliv na úkor kvality. První část se zabývá žákem a jeho emočními a praktickými potřebami. Druhá část směřuje na učitele a jeho aplikaci vyučovacích metod a strategií a jejich výhody či nevýhody v praxi. Třetí část se věnuje učebním pomůckám, jejich přípravě a využití. Poslední dvě části jsou věnovány plánováním vyučovací hodiny, kompetencím a povinnostem učitele.

Práce se v další části zabývá socio-ekonomickým zeměpisem, který je nedílnou součástí RVP ZV, RVP G a ŠVP. Pro jeho zachycení a popsání požadavků v těchto kurikulárních dokumentech byly použity dokumenty jako Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání (2017), a jelikož se práce zabývá i víceletými gymnázii, byl využit i Rámcově vzdělávací program pro gymnázia (2007), kde byl rozebrán socio-ekonomický zeměpis. V návaznosti na tyto dokumenty pracují učitelé zejména s ŠVP. V této práci byl využit konkrétní ŠVP Gymnázia v Sedlčanech – Školní vzdělávací program Gymnázium a Střední odborná škola ekonomická Sedlčany (2017). Byly zde vyhledány cíle a požadavky pro žáky, kterých se socio-ekonomický zeměpis týká, jedná se o žáky 6. a 9. tříd ZŠ a odpovídajících tříd víceletých gymnázií.

Na základě našeho, ale i předchozích výzkumů víme, že se opakují faktory, které přímo vstupují do výuky a ovlivňují její kvalitu, a mohou se tak stát příčinou kritických míst. Jedná se o především o motivaci. Toto téma ve svých pracích zkoumá Všetulová (2004) v knize Klíčové role v distančním vzdělávání, nabízí širší pohled na motivaci a orientaci ke studiu. Všetulová nahlíží na motivaci z hlediska osobního, profesního, akademického a sociálního, na rozdíl od většiny autorů, kteří rozdělují motivaci často jen na vnitřní a vnější. Dalším autorem zabývajícím se motivací je Bendl (2008) Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie. Bendl zde popisuje mimo jiné důležitost žákovy

motivace jako důležitého faktoru efektivního učení. Petty (2006, 2013) v Moderní pedagogice rovněž vyzdvihuje roli motivace žáka učitelem jako klíčovou součást úspěšného vzdělávacího procesu.

Dalším faktorem ovlivňujícím úspěšnost vzdělávacího procesu jsou učitelovy kompetence. Jednou z nejčastěji řešených kompetencí je volba vyučovacích metod a forem během výuky. Vhodné zařazování jednotlivých výukových metod do výuky, aby se výuka dala považovat za kvalitní a efektivní, bývá kamenem úrazu většiny pedagogů. Pro tyto kapitoly byly využity knihy jako Výukové metody (2003) od Maňáka a Švece, jako pokračování tradice, která se snaží poskytnout maximum informací k hledání individuálních vyučovacích i učebních stylů, a podnítit tak učitele k vlastním inovativním a kreativním pokusům v dané oblasti. Kniha je napsána stručně a je doplněna četnými schématy, která popsané výukové metody vizualizují a názorně objasňují. Maňák ve Výukových metodách vybízí pedagogy k inovaci a tvorbě výukových materiálů.

K tvorbě vlastních výukových materiálů podněcuje i Řezníčková a Matějček, kteří sepsali Úlohy ve výuce geografie (2014). Úkolem této monografie je propojit cíle vzdělávání geografie s tvorbou vhodných výukových materiálů v souladu se vzdělávacími směrnicemi. Apeluje na ne vždy promyšlenou volbu učebních úloh, které v sobě ukrývají uzavřené otázky, směřující k nižším kognitivním cílům. Ve vlastních námětech pro didaktiku geografie pokračuje Bělík (2008) v Motivačních námětech do výuky zeměpisu. Bělík dává k dispozici strukturovaný zásobník aktivit ve formě námětů dle tradičních her. Ať už se jedná o pexeso, domino, nebo známé televizní soutěže jako je Riskuj, Milionář, AZ-kvíz či Bludiště. I tato práce si ve výsledku klade za cíl vytvořit vhodné výukové materiály v návaznosti na vzdělávací směrnice.

3 METODIKA

Zde autor popíše proces, jakým probíhala realizace výzkumu. Jakých metod bylo použito a jaké postupy byly aplikovány. Zjišťovací metoda sběru dat probíhala pomocí částečně upraveného dotazníku. Původní dotazník konstruovaný v rámci projektu Inovace pro učitelskou praxi (IPUP) nebyl dostačující, proto na jeho základě byl zhotoven dotazník nový. Otázky byly pozměněny a orientovány na socioekonomický zeměpis.

3.1 Dotazníkové šetření projektu IPUP

Projekt IPUP, tedy Inovace přípravy učitelů pro praxi, představuje jakousi oporu pro začínající učitele. Na PF JU probíhají pravidelně náslechové, průběžné a souvislé praxe. Probíhají mimo jiné i u oboru Učitelství pro 2. stupeň ZŠ, SŠ a ZUŠ. Studenti si mohou pro realizaci praxe vybírat jak z partnerských škol naší fakulty, tak i z jakékoliv libovolné školy, která jim to umožní. Největší důraz je kladen na praxe souvislé, které jsou vykonávány v samotném závěru studia, v letním semestru posledního ročníku. Minimální délka trvání je 4 týdny a podmínkou je splnění praxe průběžné. V rámci souvislé praxe student 6 hodin v týdnu dochází na hospitace a následně 12 hodin týdně vyučuje. Veškeré hodiny jsou realizovány v rámci jedné třídy. Výsledkem praxe je hodnocení od uvádějícího učitele, které zasílá garantovi praxe na Katedře pedagogiky a psychologie, se kterým na konzultacích probírá reflexi (PF JU, 2020).

V souladu s probíhajícím projektem Inovace učitelů pro praxi je propojována teorie získaná studiem na VŠ s praxí. Studenti se přímo zapojí do práce s žáky. Cílem je seznámení studentů s každodenními činnostmi učitele, kdy se na jejich vytváření aktivně podílejí. Získávají tak přehled o učitelských kompetencích, které nejprve vykonávají pod dohledem, aby je za čas zvládli vykonávat sami. Student je v rámci praxe seznamován se všemi oblastmi učitelské přípravy, jako jsou cíle, obsahy, metody, formy a hodnocení (Najmonová, 2020).

Výsledkem by měla být intenzivnější spolupráce mezi fakultou a jejími partnerskými školami, do kterých se přímo zapojují studenti pedagogických oborů. Specifickým výstupem z těchto praxí je tzv. analýza pedagogických situací, kdy si student vybere konkrétní situaci, kterou zažil během praxe a která je něčím specifická. Danou situaci ve své práci popíše, vylíčí své pocity, co se přesně stalo, jak reagovali účastníci situace, a vytvoří reflexi k dané situaci, jak se s ní podle svého názoru vypořádal. Tento proces analyzuje kvalitu výuky z pohledu jednotlivých cílů, které jsou během hodin stanovovány

učitelem. Pro hodnocení kvality výuky se využívá více hodnotících metod. V této práci je jako hodnotící kritérium využit model metodiky 3A (Najmonová, 2020), kterou autor rozebere v následující podkapitole.

Jako podklad byl použit dotazník z projektu IPUP, který byl zaměřený na kritická místa ve výuce zeměpisu. Z jeho výsledků bylo patrné, že nejčastějšími odpověďmi byly problémy spojené s určováním zeměpisné polohy, práce s mapou, matematická kartografie apod. Na druhém místě se ovšem umístila socio-ekonomická témata spojena s hospodářským zeměpisem. Jenže vygenerované odpovědi nedosahovaly takových hodnot, aby byly dostačující pro potřeby této diplomové práce. Tudíž na základě dotazníku IPUP autor vytvořil dotazník omezený pouze na kritická místa ve výuce socio-ekonomického zeměpisu. Dotazník byl položen přibližně 150 respondentům z řad pedagogů a zhruba 120 respondentům z řad žáků. Převážná část oslovených pedagogů byla bývalými studenty Katedry geografie Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích (KGE PF JU). Zbývající část tvořili kolegové autora či učitelé z praxe, se kterými KGE PF JU dlouhodobě spolupracuje formou praxí. V předešlé spolupráci a v minulosti navázaných vztazích tkví výhoda dotazníkového šetření. Mnohdy se návratnost dotazníků dostává pod 50 % a to je činí méně relevantními. Pokud se zadávající dotazníku a respondenti znají a mají možnost přímé konfrontace během výzkumu, znamená to větší pravděpodobnost návratnosti a zároveň okamžitou možnost interakce při případných dotazech ze stran recipienta (Somr, 2006).

Dotazník je velmi frekventovanou metodou získávání dat v pedagogickém výzkumu, a to jak v české, tak i zahraniční pedagogice. Lze ji charakterizovat jako způsob shromažďování informací od respondentů (dotazovaných subjektů), a to na základě písemně předkládaných otázek nebo výroků. V pedagogickém výzkumu se dotazování využívá nejčastěji v papírové či digitální podobě dotazníku pro zjišťování názorů a postojů žáků, učitelů, případně i rodičů. Nespornou výhodou dotazníkového šetření je možnost hromadného zpracování odpovědí (Chráska, 2007). I v našem případě byla tato metoda sběru dat využita pro svou přehlednost získaných dat.

Samotný výzkum probíhal na partnerských školách KGE PF JU, ale také na Gymnáziu a střední odborné škole ekonomické v Sedlčanech (GaSOŠE), kde autor práce působí jako učitel zeměpisu a tělocviku. Týkal se 6. a 9. ročníku ZŠ a odpovídajícím ročníkům víceletých gymnázií. Výzkum započal v říjnu roku 2019 a sběr dat probíhal do

února 2021. Doufáme, že projekt příliš nezatížil běžný chod škol během této nelehké doby. Cílem bylo nejprve pomocí dotazníku zjistit kritická místa a pak navštívit vybranou školu a výuku s konkrétním kritickým místem natočit jako videohospitaci. Na základě videohospitace hodinu analyzovat a zhodnotit pomocí metodiky 3A. Bohužel kvůli dlouhodobě nepříznivé situaci ohledně pandemie Covid-19 se část výzkumu spočívající ve videohospitaci nemohla uskutečnit. Z toho důvodu výzkum pokračoval čistě jako analýza výsledků dotazníkového šetření. Následné návrhy na zlepšení kvality výuky a odstranění kritických míst probíhaly pouze na základě výsledků, které poskytl dotazník. Analýza hodin socio-ekonomického zeměpisu proběhla jen v úvodní části výzkumu před navržením alterací, tudíž posouzení alterací ještě nebylo možné zrealizovat. Alterace byly navrhovány na základě toho, jak hodiny pravidelně probíhají v prezenční podobě. Tuto představu autor získal z konkrétních odpovědí dotazníkového šetření. Klasické hospitované hodiny kvůli pandemické situaci nebylo možné uskutečnit z důvodu rizika nákazy. Analýza hodin probíhala pouze za přítomnosti autora práce a učitele v jedné osobě, který byl zapojen do projektu IPUP, ze kterého práce částečně vychází.

3.2 Metodika 3A

V této kapitole autor představí metodiku, která je hodnotícím kritériem pro kvalitu výuky a sestaví inovativní didaktickou kazuistiku. Zároveň je to jedna z možností, jak určovat kritické místo a zjistit, v jakých konkrétních oblastech výuky dochází k selhávání. Janík et al., (2013) popisuje tři metodické kroky: anotaci, analýzu, alteraci, od toho označení 3A. Anotace v sobě skrývá dvě podkategorie. Oborový kontext výukové situace a výukového kontextu případu. Oborový kontext shrnuje poznatky, které přispívají k porozumění obsahů a cílů výuky. Přibližuje vybrané kritické místo výuky z teoretického hlediska a v návaznosti na RVP a ŠVP. Výukový kontext podává informace o podmínkách výuky, které jsou důležité pro zdůvodnění kvality výuky a pro poznání souvislostí mezí různými složkami analýzy (např. věk žáků, záměry učitele aj.) V první části analýzy řešíme strukturaci obsahu. Rozebíráme situaci s využitím hloubkové struktury výuky. Jedná se o výběr dílčích situací ve výuce, které jsou podstatné pro její kvalitu. Druhá fáze analýzy spočívá v rozboru transformace obsahu s výhledem k alteraci. Zde se jedná o zhodnocení toho, co se ve výuce odehrálo. Zhodnotí se výuková situace s využitím modelu hloubkové struktury výuky. Model výuky vychází ze vztahu ke stanovenému cíli výuky. Třetí „A‘‘ v pořadí znamená alteraci. Nejprve dojde k posouzení kvality výuky a zvážení, na kolik je

potřeba provádět změny na základě uvedeného rozboru. Následuje samotná alterace, kde proběhne návrh na možné zlepšení situace.

Tento typ studie využívá metody hospitace, případně videohospitace. Hospitační metoda umožňuje rozebírat různé aspekty výuky, které lze následně rozebírat v reflexi. V hlavní roli jsou učitelé, jeden učící a druhý hospitující. Hospitující učitel sleduje výuku, zapisuje si postřehy do předem připraveného formuláře. Hodina se hodnotí z několika pohledů. Zapisuje se téma, jak učitel výuku zahájil, jaké metody používal, co se v hodině odehrávalo, jak se na výuce podíleli žáci a jak proběhl závěr. Vše se následně s vyučujícím rozebere v diskuzi (Janík et al., 2009).

Hospitační videostudie je obdobná, nicméně se jako doplňující prvek nahrává hodina na videokameru. Prohloubení oproti klasické hospitaci spočívá v možnosti zachytit situace z výuky v jejich autenticitě. Hospitujícímu i hospitovanému tak videozáznam výuky poskytuje tentýž ,,výchozí bod'' pro další rozbor. Do určité míry se tím minimalizuje předpojatost. Zkreslení může být způsobeno odlišným úhlem pohledu (pozorovatel vně situace; učitel uvnitř situace) a analýzou ,,popaměti''. Videozáznam umožňuje zachytit veškeré děje, které by při běžném pozorování mohly uniknout (Janík et al., 2013). I v našem případě měla být metoda videohospitace původně využita, nicméně z důvodu pandemie se náš výzkum musel obejít bez fyzické návštěvy škol, a tudíž možnosti natočit jakoukoliv prezenční výuku.

Anotace

Anotace výuky zahrnuje nejdůležitější poznatky o pozorované výuce a přináší tím pouze základní informace o kontextu situace. Cílem anotace je umožnit čtenáři představit si výuku jako celek, aby pak lépe porozuměl analýze jednotlivých situací. Anotace výukové situace se dělí na dvě části:

Kontext výukové situace – zahrnuje předpokládaný cíl výuky a hlavní nadřazený pojem, který jedním či víceslovním spojením vyjadřuje činnost žáků ve výuce a přiřazuje ji do určitého oboru nebo kulturní oblasti. Charakterizuje vazby mezi obsahem hospitované výuky a výuky, která jí předcházela.

Didaktické uchopení obsahu – skrývá v sobě popis obrazu hodiny z pohledu učitele, jak učitel rozvrhl obsah, jaké sledoval cíle a jakým způsobem zprostředkoval obsah žákům (Slavík et al., 2017, Nohavová, 2018).

Analýza

Rozbor vybrané situace založený na metodice konceptové analýzy je hlavním pilířem hospitační studie. Přináší charakteristiku sledované situace s ohledem na cíle hospitované hodiny. V našem případě je to posouzení kvality vztahů mezi rozvíjením kompetencí a činností s učivem. Rozbor je soustředěn na obsah výuky, její strukturu a její přínos pro žáky. Dále se zaměřuje na to, z jakých oborových kontextů čerpá a jaká průřezová témata jsou použita. Analýza výukové situace má dvě části:

Strukturace obsahu – rozbor zahrnující ve většině případů konceptový diagram. Ukazuje grafické ztvárnění práce s učivem a týká se nejdůležitějších úloh řešených v průběhu sledované výuky. Ke konceptovému diagramu se přikládá jeho komentář.

Rozbor transformace s výhledem k alteraci – zahrnuje výklad vybrané situace s ohledem na problém vztahu mezi rozvíjením kompetencí a osvojováním učiva. Výklad je veden s představou konkrétní alterace rozebírané výukové situace (Janík et al., 2013).

Alterace

Tato část je klíčová s ohledem na vztah mezi hodnocením kvality výuky a jejím zlepšováním. Dále se jedná o výslednou část celé metodiky 3A a její konečné stadium. Konkrétní zlepšování je konstruováno na základě reflektivní praxe. Uvádíme v ní hodnocení úrovně kvality výuky situace a navrhujeme zlepšující alterace. Uvažujeme při tom o tzv. „zákonu zachování potíží‘‘, kdy na jedné straně může dojít v určitém směru ke zlepšení, ale v jiných směrech to může výuku komplikovat. Z toho důvodu můžeme o alteraci ve výsledku hovořit jako o zlepšující, zhoršující nebo neutrální. Alterace výukové situace má dvě části:

Posouzení kvality – zde je prezentována kategorizace výukové situace na škále kvality: selhávající, nerozvinutá, podnětná, rozvíjející. Tento krok je spojen se zdůvodněním, proč byla daná situace zrovna takto kategorizována.

Návrh alterace a její přezkoumání – zahrnuje návrh zlepšujících alterací s ohledem na řešený problém či kritické místo ve vztahu mezi učivem a kompetencemi. Dále objasňuje důvod konkrétního návrhu v objektivním pojetí (Janík et al., 2013).

3.3 Metody a formy vyučování

Zde se pokusíme rozebrat, jak učitelé vyučují, které metody a formy výuky používají, a na základě jakých kritérií se při jejich volbě rozhodují. Tato problematika je dle většiny didaktiků nejdůležitější kompetencí učitele a v posledních letech se ji věnuje řada odborníků. To, co pedagogický výzkum dosud nejlépe objasnil, se týká komunikace na úrovni učitel-žák ve vyučování. V teoretické rovině se také zabývá tím, co způsobuje to, že se učitelé ve svých realizovaných hodinách rozcházejí. K tomu se váží koncepce o tzv. pedagogickém myšlení učitelů, respektive o učitelově pojetí výuky. Jedná se o koncepce, které se pokoušejí vysvětlovat, jak učitel chápe svou odpovědnost za výsledky dosahované u žáků, jak přistupuje k plánování cílů vyučování a k výběru daného učiva. Jaké má postoje k žákům, k jejich rodičům a ke svému dalšímu odbornému vzdělávání (Průcha, 2006).

Frontální výuka

Pod tímto pojmem si představujeme většinou jednostranně zaměřenou komunikaci učitele směrem k žákům. Frontální výuka také známá jako hromadná, patří k nejčastěji používaným vyučovacím formám nejen v rámci zeměpisné výuky. Jedná se o komplexní výukové metody. V rámci těchto metod se frontální výuka vyznačuje kolektivní prací žáků ve třídě s dominantním postavením učitele, který řídí, usměrňuje a kontroluje veškeré úkony žáků; výuka se orientuje převážně na kognitivní procesy, hlavním cílem je, aby si žáci osvojili maximální rozsah poznatků, přičemž vycházejícím rysem této výuky je cíleně orientované řízení všech probíhajících procesů ve třídě učitelem (Kalhous, Obbst, 2009).

Frontální výuka se využívala především jako metoda ve velkých skupinách. Vycházela z období reálného socialismu v odloučenosti od světového vývoje pedagogiky. Můžeme tedy mluvit o systému výuky, který vycházel i ze systému politického. V rámci tohoto převládajícího systému se postupně v omezeném rozsahu začaly prosazovat také jiné koncepce (např. skupinová výuka, programované učení, samostatná práce žáku aj.). Ovšem verbální charakter výuky, direktivní řízení a transmisní způsob zprostředkování učiva a dovedností přetrvávaly a vlastně se je zcela nepodařilo překonat dosud. Nelze

ovšem omezit frontální výuku pouze jako fenomén na našem území. I v zahraničním vzdělávání má tato výuka silné zastoupení, i když bez ideologického útlaku a politických předpisů (Maňák, Švec, 2003).

Obecně se předpokládá, že pokud žák nebude aktivně zapojen do výuky, jeho pozornost a výkonnost během hodiny začíná klesat. To je jedna z nevýhod frontální výuky. Žák je zapojen do výuky pouze pasivně v roli diváka. Ovšem nespornou výhodou této formy výuky je efektivní zprostředkování logicky uspořádaného a uceleného učiva studentům. V relativně krátkém časovém úseku tak studenti dostanou přehledné poznatky (Maňák, Švec 2003). Při expozici zejména nového učiva je velice důležité udržet pozornost žáků. Učitel by měl svým výkladem především zaujmout a na ZŠ a SŠ by výklad neměl přesáhnout 20 minut. Poté křivka pozornosti rapidně klesá a učitel by měl dokázat včas tento problém zpozorovat a učinit okamžitou změnu. Může se to týkat změny hlasitosti, metody či formy výuky nebo vložení aktivity, do které se žáci zapojí (Kotrba, 2007).

Badatelsky orientovaná výuka (BOV)

Tato forma výuky se nejčastěji využívá v přírodovědeckých předmětech. Jedná se o metodu vyučování, při které si žáci snaží na problematiku přijít sami formou bádání. Tuto metodu řadíme mezi aktivizační a žáci se při ní zapojují mnohem více, než je tomu u výuky frontální. Řezníčková et al. (2012) upozorňuje, že je třeba tuto výuku zařazovat pravidelně, aby byla saturována žákova přirozená zvídavost a touha po bádání.

Různé podoby badatelsky orientované výuky jsou v angličtině obvykle označovány výrazy inquiry-based education, inquiry-based learning, popř. pouhé inquiry. V souvislosti s geograficky orientovaným přístupem se používá i slovní spojení investigating geography. V českém prostředí nepředstavuje badatelsky orientovaná výuka (dále jen BOV) úzce vymezený styl výuky a učení, ale spíše filozofický přístup k učení a vyučování, který by měl mít atributy základní a doplňující, kterými hodina může disponovat (Roberts, 2009).

Mezi základní znaky BOV dle Řezníčkové et al. (2012) patří:

- osvojování objektivního způsobu poznávání reality optikou geografie
- procvičování dílčích kroků BOV (např. formulování výzkumných otázek a hypotéz)
- induktivní postup

- práce žáka s různými zdroji informací
- aktivní přístup k učení

K doplňkovým znakům řadíme:

- individuální učení nebo týmovou výuku
- práci v terénu
- práce se zdroji, které vyhledá žák nebo poskytne učitel
- konstruktivistický přístup

Geografické bádání je koncept, který vyvíjí a bude se vyvíjet na základě toho, jak učitelé a žáci pochopí jeho význam. V našem pojetí jde o výuku, která umožňuje samostatně hledat a objevovat realitu na základě vědeckých principů, aby se neinterpretovala povrchním způsobem pouze na základě dohadů a spekulací. Dokáže podpořit lačnost po informacích. Rozvijí dosavadní znalosti (včetně odborného jazyka) spolu s daty získanými ze specifických zdrojů (mapy, grafy, tabulky, fotografie, databáze aj.). Naučí získat cit pro interpretaci získaných dat, dále výsledky zakomponovat do širších souvislostí a následně je prezentovat (Roberts, 2009).

BOV dále učí žáky třem základním bodům během bádání. Jsou jimi výzkumné teze, výzkumné otázky a hypotézy. Výzkumné teze jsou východiskem pro popisnou studii, která popisuje hodnotící situaci, stav nebo výskyt určitého fenoménu, např.: Šetření každodenní vyjížďky a dojížďky do škol ze sídla X a do sídla Y. Výzkumné otázky by měly odkazovat na určitý problém, např.: Jak a proč se mění počet obyvatel ze sídla X během dne/týdne/měsíce? Tyto dva body směřují následně k hypotéze. Ty se formulují na základě vztahu mezi předchozími činiteli, např.: Počet autobusových spojení v sídlech X, Y, Z je tím vyšší, čím více obyvatel zde žije (Řezníčková et al., 2012).

Skupinová práce

Plánovité přeskupování žáků ve třídě v různě velké skupiny odpovídá cílům demokratické pedagogiky a školy, poněvadž se tak uskutečňuje vnitřní diferenciace, individuální přístup k žákům a žáci se vedou ke kolektivní spolupráci a zároveň k individuální odpovědnosti. Práce ve skupinách může sledovat cíle společenské (partnerství, kolektiv, spolupráce, občanské postoje aj.), cíle výukové efektivnosti (aktivita, samostatnost žáků, vyšší výkony) i cíle optimálního rozvoje osobnosti (rozvoj schopností).

Skupiny mohou být koncipovány jako relativně stále nebo variabilní (podle předmětů, pracovních témat apod.) a také struktura skupin může být vytvářena podle různých hledisek (skupiny heterogenní nebo homogenní). Seskupování žáků se může realizovat spontánně nebo usměrněně. Dále je možno vytvářet skupiny v rámci třídy nebo v rámci školy (Kalhous, Obbst, 2009).

Učiteli se otevírá rozsáhlý prostor pro tvořivost i v oblasti organizačních forem výuky. Zároveň je však stavěn před neustálé rozhodování a volbu, a to na základě podrobné analýzy situace. Řízení práce žáků ve skupinách představuje extrémní náročnost na učitelovu přípravu na výuku, což je možná důvodem k jejímu méně častému zařazování do výuky. Ale následný přínos a efektivita stojí za pravidelné zasazování. Mezi její zásadní výhody patří příležitost pro žáky se mezi sebou lépe poznat a trénovat loajalitu. Stejně tak, pokud je skupinová práce pojata jako soutěž, může fungovat i jako motivační nástroj pro práci ve výuce (Stuchlíková, 2015).

Jelikož je člověk sociální tvor, je pro něj práce ve skupině zcela přirozená. Pracujeme-li na činnosti, která nás baví, jsme rádi, když nadšení z ní můžeme s někým sdílet. Práce ve skupině dává možnost umocnění prožívaných emocí a pracovního nadšení. Stejně tak může působit skupina i v negativních emocích. Pokud pracují žáci na něčem, co je úplně nebaví, mohou se o tom se spolužáky podělit. Vykonávání práce, která je nám nepříjemná, může být rozptýleno mezi více lidí a máme tak pocit, že najednou na tuto nepříjemnou situaci nejsme sami a že její prožívání je rázem méně nepříjemné. Skupinová práce dopřává žákům možnost aktivity a převzetí iniciativy. Žáci si mohou procvičovat sociální integraci, slovní zásobu a méně smělí žáci mají možnost se ve skupině trochu „schovat".Skupinová vzájemná výpomoc dále rozvijí sebekontrolu a vzájemnou pomoc, při nichž jsou nedorozumění odstraňována okamžitě a v relativně příjemné atmosféře (Petty, 2006).

Diskuze

Jako vyučovací metoda je diskuze užívána možná častěji, než si připouštíme. Znamená volně plynoucí konverzaci, během které mohou žáci vyjádřit svoje myšlenky, názory a vyslechnout, co říkají ostatní. Učitelé používají krátké spontánní diskuze jako přirozené rozšiřování techniky kladení otázek. Důležité je poznat, kdy je vhodné metodu

zařazovat, aby byla účelná. Pettey (2013) považuje diskuzi za přínosnou v následujících situacích:

- Vyučující se potřebuje seznámit s názory a zkušenostmi žáků. Dané zkušenosti jsou cenné a zajímavé pro ostatní. Například skupina žáků diskutuje o zkušenostech s pobytem v konkrétní zemi.
- Téma se týká spíše hodnot, postojů a pocitů než výlučně faktických znalostí. Žáci například diskutují o rasismu, nacionalismu a učitel se snaží zjistit jejich názory a postoje k těmto tématům.
- Žáci se mají naučit utvářet si vlastní názory a posuzovat názory ostatních. Žáci se například o hodině dozvědí o kontroverzních politicích a diskutují o jejich dopadech na společnost během historického vývoje.

Témata obsahující výhradně nesporná fakta samozřejmě pro učení formou diskuze vhodná nejsou. Diskuze s sebou nese skryté poselství. Učitel vlastně žákům sděluje, že si cení jejich zkušeností a zajímá ho jejich pohled na věc. Metoda diskuze nabízí žákům bezpečné prostředí, v němž mohou vyjadřovat své názory, popř. je upravovat (k tomu dochází až s časovým odstupem, kdy si diskuzi nechají projít hlavou). Žáci při tom využívají kognitivní dovednosti vyššího řádu, např. hodnocení a syntézu. Tato metoda rovněž rozvíjí emoce, vyvolává pocit empatie při zkoumání sociálních a morálních hodnot, obecně vybízí k aktivitě a dává žákům možnost se navzájem hlouběji poznat (Kalhous, Obbst, 2009).

Jestli se diskuzi nedaří rozvinout a rozproudit, promluvte si o problému napřímo. V čem žáci vidí zádrhel, zeptejte se, jak by se lidé měli chovat, aby byla diskuze zábavná. Sepište seznam vyřčených pravidel a požádejte je, aby se snažili je dodržovat. Na závěr udělejte shrnutí, k čemu jste při diskuzi došli. Seznam hlavních bodů je dobré mít v písemné podobě. Jinak ho žáci rychle zapomenou. Bývá lepší svůj vlastní názor na věc vyslovit až na konci diskuze, nebo ho nesdělovat vůbec. Za zcela neprofesionální se považuje, když učitel dává najevo např. své politické názory. Nezbytné je mít určenou klíčovou otázku diskuze a prodiskutovat klady i zápory všech relevantní fenoménů, návrhů a alternativ (Pettey, 2013).

Kromě případů náhlých krátkých diskuzí je nezbytné, aby si učitel předem stanovil cíle a připravil si plán. Ten se může skládat z konkrétního materiálu pro zahájení diskuze a

ze seznamu klíčových otázek. Efektivní průběh diskuze je zabezpečen pečlivou strukturou, kterou si účastníci ani nemusí uvědomovat. Při kvalitně strukturované diskuzi žáci nejprve kriticky zkoumají daný jev a s ním spojená přesvědčení a hodnoty. Potom si na věc utvářejí vlastní názor, který plyne z jejich dosavadních zkušeností a průběhu diskuze. Popularizační pořady, například z televize, nabízí hosty s extrémními názory, které často neodůvodňují. Takovýto model je třeba studenty v případě nutnosti odnaučit, protože pro školu není přínosný. Má-li diskuze dospět k rozumným závěrům, je třeba se držet několika zásad a umět diskuzi správně uvést. Umět zahájit správnou diskuzi je umění, zejména pokud je žádoucí dosažení specifických cílů. V prvé řadě zasedací pořádek. Je třeba, aby si žáci vzájemně viděli do tváře – nejlepší bude, když se posadí do kruhu (Kotrba, 2007).

4 KVALITA VÝUKY

Zde se pokusíme definovat, co je to kvalitní výuka a jaké faktory její naplnění ovlivňují. Průcha (1987) vymezuje kvalitu výuky jako žádoucí úroveň fungování nebo produkce výukového procesu, která může být předepsána určitými požadavky, a může být tudíž objektivně zkoumána a hodnocena. Pedagogický slovník neuvádí definici kvality výuky, nicméně předkládá kvalitu vyučování. Tento pojem definuje jako komplexní popis parametrů, případně vlastností vyučování (Průcha, Walterová, Mareš, 2001).

Heimke (2003) nabízí dva pohledy na kvalitu výuky. První z hlediska kompetencí učitele, které jsou nezbytné pro realizaci kvalitní výuky, a druhý z hlediska charakteristik, které relevantně hodnotí kvalitu výuky. Dále popisuje faktory, které ovlivňují kvalitu výuky. Rozděluje je do čtyř základních kategorií: osobnost učitele, kvalita vyučování, individuální předpoklady, kontext školní třídy a kontext oborů. Do osobnosti učitele řadí např. odbornost ve vyučovacím předmětu, didaktické schopnosti, vedení třídy, diagnostika žáků, stanovování a plnění cílů, motivace a sebereflexe. Do kategorie kvalita vyučování řadí přizpůsobivost, čas výuky a jeho využití, variace metod, jasnost výkladu a kvalitu výukových materiálů. V individuálních předpokladech hledejme vlastnosti žáka, jako jsou emoce, motivace, aktivita, vnímavost a chuť poznávat nové věci. V kontextu školní třídy a kontextu oborů vidí Heimke: typ školy, vyučovací předmět, ale i původ žáka (etnický, jazykový apod).

Meyer (2004) rozšiřuje charakteristiky kvalitní výuky o rozmanitost metod, kam řadí výukové formy, techniky, vzorce jednání a obecně variabilitu průběhu výuky. Další faktor ovlivňující kvalitu výuky je klima třídy. Klima podporující učení je takové, kde panuje vzájemný respekt, spolehlivě dodržovaná pravidla, převzetí odpovědnosti, spravedlnost a starostlivost. Dále Meyer apeluje na individuální podporu, trpělivost učitele a individuální diagnostiku, a zvláště doporučuje podporovat žáky z rizikových skupin. Žáci by dále měli vědět, co je čeká. Jedná se o transparentnost a komunikaci během výuky. Důležitý je podíl žáků na plánování, vedení rozhovorů, žákovské konference a zpětné vazby. Kvalitní výuku determinují zejména podmínky, které při výuce panují.

4.1 Podmínky učení

Helus (2008) upozorňuje, že nedokonalá znalost základních zákonitostí procesů učení a vztahů učení k ostatním složkám vyučovacího procesu způsobuje snižování efektivnosti učení. Optimální řízení učební činnosti žáka od učitele vyžaduje, aby porozuměl podmínkám učení. Znalost podmínek umožňuje učiteli správně rozhodnout o tom, pro jaké výkony je žák právě motivován, a poskytnout mu přiměřené vedení. Z tohoto důvodu by měl být učitel schopen stanovit podmínky, které se podílely na efektivním dosažení cílů během výuky, ke kterým žák dospěl. Jedním z takových důvodů je i ten, aby tyto výkony mohl učitel objektivně ohodnotit (Kulič, 1992).

Podmínky pro učení rozděluje Hajerová Müllerová a Hajer (2007) na vnitřní a vnější. Mezi vnitřní řadí zejména žákovy předpoklady pro učení: typ učení, učební styl, motivační sféra žákovy osobnosti (potřeby, zájmy, hodnotové orientace, aspirace, touhy), emoce (strach, úzkostná orientace na chybu, radost z úspěchu).

Vnitřní podmínky učení tvoří:

a) genetické dispozice
b) mentální úroveň rozvoj psychiky
    - kognitivní sféra
        - psychické obsahy (vědomosti, dovednosti, návyky, zkušenosti)
        - kognitivní procesy (vnímání, pozornost, paměť, myšlení, fantazie)
    - nekognitivní sféra
        - psychické stavy (např. euforie, deprese)
        - emočně motivační vlastnosti (např. postoje, potřeby, zájmy)
        - sociální vlastnosti (např. empatie, tolerance respektování, kooperace)
        - charakterové vlastnosti
        - temperament (extravertnost, introvertnost, dominanci, submisivitu)
    - momentální úroveň fyzického stavu (např. zdravotní stav, odolnost vůči fyzické zátěži či stresu)

Do vnějších podmínek stejní autoři řadí:

a) Vliv školy:
   - náročnost výuky
   - spolupráci učitelského sboru (jak mezi kolegy, tak následně s rodiči)
   - materiální vybavení školy
   - volba metod a forem vyučování
   - rozsah učební látky
b) Vliv rodiny:
   - funkčnost, úplnost
   - velikost a skladba
   - výchovný styl
   - postoje a hodnoty (k životu, k práci, ke škole, k učitelům)
   - vzdělání a práce rodičů
   - materiální zabezpečení
c) Vliv sociálního prostředí (vliv na trávení volného času, volba životního stylu)
   - kamarádi, zájmy
   - sportovní oddíl

Vnější podmínky jsou vždy v sounáležitosti s vnitřními podmínkami žákova učení. Významná podmínka ovlivňující proces učení tkví v interakcích a komunikacích žáka se spolužáky a učitelem. Učitel vyjadřuje v komunikaci se žákem řadu svých postojů, aniž by to zamýšlel nebo si to uvědomoval. Například učitel vyjadřuje důvěru či nedůvěru v žákovu učební zdatnost, domněnky o příčinách jeho úspěchu či neúspěchu, sympatii či antipatii. To ovlivňuje žákovy šance dosáhnout u učitele pozitivního ocenění, zlepšit si své postavení, ale i motivační sféru žáka, učební styl apod. (Hajerová Müllerová, Hajer, 2007).

4.2 Aktéři výuky

Učitel a žák jsou dva základní pilíře, které tvoří základní stavební dvojici ve výuce. Jejich interakce a spolupráce je klíčovým faktorem pro kvalitu výuky. Efektivnost předávání informací je zcela závislá na vztahu mezi učitelem a žákem. I když je učitel vybaven nesčetnými informacemi, nemusejí vždy zůstat ukotveny v paměti žáka. Je třeba pracovat na tomto vztahu a udržovat příjemnou atmosféru a pocit bezpečí pro obě dvě strany, které se podílejí na procesu vzdělávání. Podíváme se tedy na jednotlivé role učitele a žáka ve výuce, co je jejich cílem, a jaké vnější a vnitřní faktory ovlivňují jejich cestu edukačním procesem.

Žák

Primárním úkolem školy je poskytovat vzdělání žákům vhodnou organizovanou formou s přihlédnutím k jejich věku. Lze tedy konstatovat, že žák je osoba, kvůli které vznikly školy, jsou metodicky a odborně vzděláváni učitelé, vznikají odborné texty a programy na podporu vzdělávání (Janíková et al., 2009). Důležitost a smysl vzdělání vystihuje Helus (2008), který o dnešní době říká, že vzdělanost, kvalita lidských zdrojů je klíčovým faktorem pro vývoj naší civilizace. Vzdělanost je faktorem směřování ke smysluplnému životu a osobnímu uplatnění. Tato idea staví před pedagogické pracovníky nelehký úkol. Odpovědně připravovat vzdělávací programy, stanovovat smysluplné cíle, obsah vzdělávání, a to vše v návaznosti na aktuální trendy ve společnosti s důrazem na individuální potřeby jednotlivých žáků.

Obecně lze definovat žáka jako osobu v roli vyučovaného subjektu, který není věkově vymezen (Průcha, Walterová, Mareš, 2003). V definici žáka se liší tradičně pojaté školy a školy alternativní. Tradičně pojatá výuka na žáka nahlíží jako na objekt, na který působí učitel vedením, usměrňováním, formováním a vzděláváním. Učitel je v tomto dle Kalhouse a Obsta (2002) kompetentní a odpovědný, oproti tomu žáka vidí jako neodpovědného, nekompetentního a nepoučeného aktéra výuky. Alternativní školy vidí žáka nejednoznačně a v jednotlivých alternativních školách se pohled na něj značně liší. Společným rysem je ovšem důraz na žákovy individuální vlastnosti.

Helus (2008) vymezuje žáka na základě pěti kritérií: 1. žák jako osoba, tj. člověk, zaštítěný právním systémem; 2. žák jako osobnost, tj. člověk vyznačující se určitými vlastnostmi a způsobilostmi; 3. žák jako individualita, tj. člověk oplývající jedinečností,

který je schopen jednání a prožívání; 5. žák jako sociální role, tj. člověk, který zapadá do určité skupiny, která má společné úkoly a nároky. Žákova role se postupem času měnila. Dnes už není chápán jako ten, kdo nic neví, ale jako ten, který má předchozí zkušenosti se svým poznáváním. To by měl učitel při výuce respektovat a vycházet z toho. Tento pohled je chápán jako komunikativní povaha výuky.

Specifika žáků 2. stupně ZŠ

Období kolem 11. až 15. roku života je obdobím pronikavých změn v oblasti tělesné, psychické i sociální, které jsou způsobeny prudkým zráním organismu. Rovněž se mění vztah k sobě samému, k rodičům a ke škole. Toto období nazýváme puberta. (Janíková et al., 2009).

Pro naše potřeby nejsou tak důležité změny fyzické, ale psychické a sociální. Příznačné změny nastávají v prožívání, emoční nestabilitě, náladovosti apod. Často se setkáváme s návaly vzteku, smutku, pláče, euforie či podrážděnosti. Větší koncentrace negativních emocí může navodit u pubescentů úzkost, znechucení, zlost vůči okolím nebo vůči sobě samým (Helus, 2008). To je třeba si uvědomit při práci s touto věkovou skupinou, nebrat si přehnané reakce žáků osobně a umět se s nimi vypořádat. Pubertu můžeme také označit jako druhou fázi vzdoru, kdy první se objevuje v období batolecím. Pubescent proto odmítá a kriticky hodnotí názory a postoje rodičů či učitelů, neplní jejich příkazy, porušuje pravidla. Je to potřeba se osvobodit od autority. Probíhá tedy období negativismu, který se může přenášet na široké okolí, učitele nevyjímaje (Vágnerová, 2005).

A jak vidí žáci současnou základní školu? Maňák (2007) ve svém výzkumu oslovil 230 žáků 9. ročníku ZŠ. Zjistil, že žáci tráví přípravou do školy průměrně 1,3 hodiny denně, domácím úkolům věnují méně času než dříve, zato se více věnují sledování televize a různým činnostem u mobilu či počítače. Mezi nejoblíbenější předměty patřila tělesná výchova, zejména u chlapců, a u dívek první místo zaujala angličtina. Žáci nejčastěji kritizovali materiální vybavení školy, dále záporně hodnotili některé vztahy mezi učiteli a žáky, stěžovali si na nespravedlnost učitelů, ale kritizovali i některé spolužáky, kteří se projevují agresivně nebo podléhají negativním vlivům na lidské zdraví (alkohol, drogy). Často přiznali, že se při výuce nudí, stěžovali si na přílišné požadavky, množství testů a na krátké přestávky. Žáci se ve výuce soustředí nejvíce na to, co je baví, v čem prožívají

úspěch. Škola je pro mnohé žáky atraktivní hlavně tím, že se v ní setkávají s kamarády, nebo že se mohou uplatnit ve školním parlamentu či klubu (Maňák, Janík, 2007).

Učitel

Profese učitele je stará jako lidstvo samo. Během svého vývoje zaznamenala mnoho změn. V českém školství nastaly nejvýznamnější změny po roce 1989, kdy se učitelům otevřela nová cesta ve vzdělávání, zejména v oblasti svobody v pojetí výuky. Tyto změny bylo možné vykonat díky končící centralizace v řízení školství (Vašutová, 2004). V této kapitole se pokusíme charakterizovat učitelskou profesi v českém školství. Dále se budeme zabývat kompetencemi učitele, jeho rolím a pojetím výuky.

Pojem učitel je často zaměňováno s označením pedagog. Tyto pojmy ovšem nejsou totožné. Jelikož pedagog je činitel výchovně-vzdělávacího procesu, kterým může být učitel, rodič nebo vychovatel apod., je jeho význam podstatně širší, než je tomu u učitele (Jůva, 2007).

Sociální role učitele je určována požadavky společnosti. Učitel se dostává do role poskytovatele poznatků a zkušeností, poradce a podporovatele, projektanta a tvůrce, diagnostika, třídního a školního manažera atd. (Vašutová, 2004).

Učitel je někdo, kdo se celý život vzdělává. Jeho kariéra mnohdy začíná pedagogickým vzděláním již na střední škole a pokračuje na škole vysoké. Odborná kvalifikace učitele vychází ze dvou zdrojů. Z formálního vzdělávání, které je poskytováno právě na pedagogických fakultách, a z praktického výkonu učitelské profese. To znamená, že součástí učitelské profese je nejenom osvojení si výše uvedených poznatků, ale umění je také v přiměřené míře a ve správnou dobu aplikovat (Průcha, 2002). Je žádoucí, aby se učitel ve své profesi dále vzdělával, hlavně ve vyučovaných oborech. Sledoval nejnovější trendy a měl všeobecný přehled. K tomu všemu připočtěme ještě řešení kázeňských přestupků, konfliktů mezi žáky, komunikaci s rodiči, nastavování příznivého klimatu ve třídě a v neposlední řadě se mohou přidat i řešení náročných situací mezi kolegy nebo v osobním životě (Janíková et al., 2009).

Učitel je obecně přijímán jako osoba, která by měla oplývat téměř bezednými znalostmi, ovšem Průcha (2002) dodává, že roste zájem o osobnostní rysy učitele. Již J.A.

Komenský nebo J. Engelbert specifikovali důležitost charakteru učitele. A tvrdí, že určité rysy učitelovy osobnosti jsou závislé na efektivnosti a výsledcích edukačních procesů.

Kompetence učitele

V souvislosti s kompetencí učitele se také často hovoří o dovednostech učitele, které lze vnímat jako určité kvality osobnosti učitele, umožňující mu úspěšně realizovat vzdělávací proces žáků. Jde tedy o soubor schopností a didaktických dovedností týkajících se obsahu, cílů, metod nebo organizačních forem vyučování (Janíková, 2009). Ucelenou škálu učitelových kompetencí představuje Švec (1999, s. 26–27), který rozlišuje tři skupiny učitelových kompetencí:

1. kompetence k vyučování a k výchově, k nimž patří:
   - psychopedagogická kompetence, která je zaměřena na projektování a realizace postupů podněcujících učení žáků a na výchovné působení
   - komunikativní kompetence umožňující účinnou komunikaci se žáky v různých pedagogických situacích
   - diagnostická kompetence spočívající nejen v diagnostice dovedností a chování žáků, ale také v posuzování jejich pojetí učiva, stylů učení, vztahů mezi žáky, klimatu školních tříd, ale i schopností diagnostikovat jiné učitele a sebe sama (tzv. autodiagnostika)
2. osobnostní kompetence, které podmiňují úspěšné pedagogické působení
3. rozvíjející kompetence, k nimž patří:
   - adaptivní kompetence umožňující učiteli orientovat se ve společenských změnách a orientovat v nich i svoje žáky, i když mnohdy je to spíše obráceně a žáci spíše orientují ve společnosti učitele
   - informační kompetence spočívající ve zvládnutí moderních informačních technologií a jejich využití během výuky
   - výzkumné kompetence umožňující učiteli řešit s využitím vědeckých metod pedagogické problémy a zkoumat svoji pedagogickou činnost
   - sebereflexivní kompetence dávající učiteli možnost zamýšlet se nad svou pedagogickou činností a uskutečňovat v ní změny
   - autoregulativní kompetence spočívající v autoregulaci učitelovy pedagogické činnosti, ve zdokonalování jeho vyučujícího stylu a pedagogických dovedností.

K dílčím dovednostem učitele lze dle Kovalikové (1995) přiřadit například citlivost při vnímání žáků, akceptaci osobnosti žáka, empatii, flexibilitu v reagování na různé situace, autenticitu, férový přístup, apod. Tuto škálu rozšiřuje o životní dovednosti učitele, které napomáhají utvářet učitelovu osobnost. Jde o budování nebo profilování určitých rysů, díky kterým může být učitel pro žáky vzorem a díky kterým může být předávání informací efektivnější. Patří k nim např.: čestnost, kdy učitel dokáže oddělit dobré od špatného; iniciativa, kdy se učitel nebojí přiložit ruku k dílu a udělat, co je potřeba; vytrvalost, kdy se učitel nevzdává při dlouhotrvající činnosti; organizace, kdy učitel ukazuje schopnost řídit skupinu, určit práci a zadat smysluplné úkoly; smysl pro humor, přičemž ukazuje, že taky byl dítětem a nezapomněl na to, ale zároveň žáky nezesměšňuje atd. Je třeba s těmito rysy pracovat s rozvahou a dodržovat je i ve skutečném životě. Je málo platné, „když učitel káže vodu, ale pije víno“.

4.3 Komunikace učitel-žák

Vstoupíme-li do kterékoliv třídy, naskytne se nám většinou tento pohled. Jeden z aktérů (např. učitel) o něčem hovoří. Ostatní (žáci) mu naslouchají. Potom si úlohy vymění. Mluví jeden žák a poslouchá učitel společně s dalšími žáky. Někdy hovoří také žáci mezi sebou. Učitel a žáci však nepoužívají jen ústní, ale i písemné vyjadřování – mohou číst, psát na tabuli, do sešitů či do mailů. Své myšlenky vyjadřují nejen jazykem, ale různými gesty, kývnutím hlavy, mimikou apod. Mohou hovořit o určitých faktech, např. kolik procent veškeré vody na Zemi je ukryto v mořích a oceánech. Nebo vyjadřují své stanoviska a názory (To si nemyslím; Řekl bych to jinak, Souhlasím s tebou apod.). Veškeré tyto pochody směřují otevřeně či skrytě, vědomě či nevědomě k realizaci výchovy a ke vzdělávání prostřednictvím verbálních a nonverbálních projevů učitele a žáků (Gavora, 2005).

Komunikace vede i k poznávání žáků, což je jednou z klíčových kompetencí učitele. Abychom mohli s žákem lépe komunikovat, je třeba znát jeho zájmy, rodinné prostředí a úroveň řečového projevu. Do nitra žákovy osobnosti pronikáme rozhovorem – jedním ze způsobů komunikace. Rozhovorem s učiteli, rodiči a spolužáky se dozvídáme o pocitech, touhách, obavách, zkušenostech a názorech zkoumaného dítěte. Hodnota rozhovoru závisí na tom, jak se nám s dotazovaným podaří navázat kontakt, zda máme jeho důvěru, ale také na tom, zda dotazovaný může sdělit to, nač se ptáme. Rozhovor je důležitým nástrojem k prohloubení vztahu mezi učitelem a žákem. Rozhodně by neměl být zneužíván ve

prospěch učitele a ke zjišťování intimních informací. Pokud je to nezbytné, tak by rozhovory o osobních věcech měly probíhat mezi čtyřma očima (Nelešovská, 2005).

V komunikaci můžeme rozdělit vztahy, které mezi komunikujícími panují. Může se jednat o komunikace symetrickou, kdy mají komunikující stejné postavení, tj. komunikace žák-žák, žák-třída apod. A komunikace asymetrická, učitel-žák, učitel-skupina žáků, kdy má učitel nadřazené postavení. Při této komunikace mají žáci jiné možnosti a pravomoci než učitel, ten by jich ale neměl zbytečně zneužívat a dávat je najevo, když to není zapotřebí (Gavora, 2005).

Specifikem komunikace mezi učitelem a žáky je fakt, že učitel je takový subjekt edukačního procesu, jehož činnost je prioritně zaměřena na transmisi poznatků k příjemcům – žákům, a z toho nutně vyplývá jeho vysoká aktivita. Tato aktivita byla zjištěna ve výzkumu Průchy (2012), kdy počet žáků, se kterými jeden subjekt – učitel komunikuje, dosahuje řádově stovek. Polovina učitelů zkoumaného souboru (200 učitelů) komunikovala s více než 200 žáky. A každý čtvrtý učitel komunikoval s 300-400 žáky. To vede nepochybně k jasnému závěru. Takový učitel, který musí komunikovat s 200 či 300 žáky, je sotva může dobře znát – obzvlášť, přichází-li s některými do kontaktu třeba jen jednu či dvě hodiny týdně.

Dalším důležitým jevem, na který poukazuje Průcha (2017), ale i Zelinková (1988), je ostýchavost žáků během komunikace. Jednotliví žáci komunikují velmi rozdílně. Někteří se hlásí opakovaně celou hodinu a někteří se hodiny účastní převážně pasivně. V českém prostředí na téma ostýchavosti v pedagogické komunikaci chybí. Nicméně se jím zabývali američtí vědci, Comadena a Prusank (1988). Hypotézu stanovili tak, že děti s větším stupněm ostýchavosti dosahují nižších výkonů a výsledků během učení. Výzkum zahrnoval 1053 žáků 2.–8. ročníku ze standardních škol ve státe Illionois. Při vyhodnocování výzkumu došli k zajímavému trendu. Komunikační ostýchavost roste s přibývajícím věkem. Zatímco v 2. ročníku průměrný stupeň ostýchavosti činil 49,5 stupně, v 8. ročníku to bylo již 57,7 stupně. Autoři tento jev vysvětlují tak, že žáci si s přibývajícím věkem uvědomují, jak jim záleží na obrazu své osobnosti v pohledu jiných lidí. A více se tím bojí odsouzení skupinou. Dalším faktem bylo potvrzení hypotézy. Autoři potvrdili významnou inverzní závislost mezi komunikační ostýchavostí a vzdělávacími výsledky. Čím vyšší je komunikační ostýchavost u žáků, tím nižší jsou jejich

vzdělávací výsledky, a naopak – žáci s nižší komunikační ostýchavostí mají vzdělávací výsledky nejlepší (Průcha, 2017).

Žáci během komunikace používají určité obranné mechanismy, stejně tak učitelé. Je důležité, aby mezi oběma stranami byla navozena důvěra, která se nedá vybudovat za pár dní. Je to dlouhodobý proces, který potřebuje aktivní péči od obou aktérů – jak učitele, tak žáka. Dokážeme-li toto pracovně-vzdělávací klima vytvořit, dokážeme tím vylepšit i úroveň a validitu komunikace. Když k sobě obě strany budou pociťovat nejen důvěru, ale i respekt, může komunikace oběma stranám prospět. Žák se na učitele může obrátit, když bude cítit slabost, potřebu pomoct nebo poradit. A stejně tak učitel může od žáků získat zajímavý námět pro výuku, např. jak překonat kritické místo ve výuce, tip na zajímavého video, nápad na projekt či téma do diskuze, aniž by žáci znali postavení socio-ekonomického zeměpisu v RVP (Gavora, 2005).

5 POSTAVENÍ SOCIO-EKONOMICKIHÉ ZEMĚPISU V RVP

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je v RVP ZV orientačně rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Zeměpis je zde ukotven do kategorie Člověk a příroda, společně s fyzikou, chemií a přírodopisem. Obsah a metodologie přírodovědného poznávání velmi zřetelně odráží systémový charakter přírody a její organizovanost do více úrovní či vrstev. Přírodní objekty jsou totiž vesměs systémy nebo tyto systémy vytvářejí. Zkoumání přírody tak nezbytně vyžaduje komplexní, tj. multidisciplinární a interdisciplinární přístup, a tím i úzkou spolupráci jednotlivých přírodovědných oborů a odstraňování jakýchkoli postradatelných bariér mezi nimi (RVP G, 2017).

Vzdělávací oblast Člověk a příroda zahrnuje okruh zaměřený na zkoumání přírody. Poskytuje žákům prostředky a metody pro hlubší porozumění přírodním zákonitostem a faktům. Dává jim zároveň i potřebný základ pro lepší pochopení a využívání dnešních technologií a pomáhá jim lépe se orientovat v běžném životě. V této oblasti dostávají žáci příležitost poznávat přírodu jako systém, jehož jednotlivé složky jsou vzájemně propojeny, působí na sebe a ovlivňují se. Na takovém poznání je založeno i pochopení důležitosti rovnováhy pro existenci živých soustav a druhů. Snaží se žákům předložit důsledky plynoucí z lidské činnosti, které mají dopady na přírodu. Vzdělávací oblast se pokouší podněcovat otevřené myšlení, přístupy k alternativním řešením, kritického myšlení a logického uvažování (RVP ZV, 2017).

Vzdělávací obory spadající do oblasti Člověk a příroda, kam patří i zeměpis, svým badatelským charakterem umožňují žákům hmatatelnou zkušenost pro uvědomění si důležitých přírodních procesů, se kterými se setkávají v běženém životě. Významné je, že při studiu přírody specifickými poznávacími metodami si žáci osvojí i důležité dovednosti. Jedná se především o rozvíjení spolupráce, spolehlivosti, pečlivosti, schopnost pozorovat, analyzovat a hledat souvislosti a vztahy. Hledat odpovědi na otázky: Proč? Jak? A co se stane když? A dosud nasbírané informace umět prakticky využít pro řešení problémů. Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru zeměpis, který má přírodovědný i společenskovědní charakter, je v zájmu zachování komplexnosti oboru umístěn v této oblasti celý (RVP ZV, 2017).

Geografie neboli zeměpis je předmět, který se snaží charakterizovat různá území včetně rozmístění lidí, jevů a událostí. Studuje interakce mezi člověkem a prostředím v různých podmínkách. Charakteristická je především její obsahová a metodická šíře,

přejímání poznatků různých oborů přírodních a sociálních věd a její zájem na budoucím utváření vztahů mezi lidmi a prostředím.

Zeměpis je vyučován jako samostatný předmět v rámci základní školy od 6. do 9. třídy a odpovídajících třídách víceletého gymnázia dvakrát týdně. Svou náplní se nachází na pomezí dvou oblastí. Část zasahuje do oblasti Člověk a společnost a další část do oblasti Člověk a příroda, jak vysvětluje RVP G. Předmět se vyučuje v kmenových třídách, nebo v učebnách multimediálních (RVP G, 2007). V rámci vyučovacího předmětu zeměpisu jsou v jednotlivých ročnících v osnovách uvedeny jednotlivé oblasti průřezových témat. Jsou jimi Osobnostní a sociální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova a Mediální výchova.

Do socioekonomického zeměpisu spadá dle RVP následující učivo:

- obyvatelstvo světa – základní kvantitativní a kvalitativní geografické, demografické, hospodářské a kulturní charakteristiky
- globalizační společenské, politické a hospodářské procesy – aktuální společenské, sídelní, politické a hospodářské poměry současného světa, sídelní systémy, urbanizace, suburbanizace
- světové hospodářství – sektorová a odvětvová struktura, územní dělba práce, ukazatele hospodářského rozvoje a životní úrovně
- regionální společenské, politické a hospodářské útvary – porovnávací kritéria: národní a mnohonárodnostní státy, části států, správní oblasti, kraje, města, aglomerace; hlavní a periferní hospodářské oblasti světa; politická, bezpečnostní a hospodářská seskupení (integrace) států; geopolitické procesy, hlavní světová konfliktní ohniska (RVP ZV, 2017).

Od žáka jsou očekávány tyto výstupy dle RVP (2017):

- posoudí na přiměřené úrovni prostorovou organizaci světové populace, její rozložení, strukturu, růst, pohyby a dynamiku růstu a pohybů, zhodnotí na vybraných příkladech mozaiku multikulturního světa
- posoudí, jak přírodní podmínky souvisejí s funkcí lidského sídla, pojmenuje obecné základní geografické znaky sídel

- zhodnotí přiměřeně strukturu, složky a funkce světového hospodářství, lokalizuje na mapách hlavní světové surovinové a energetické zdroje
- porovnává předpoklady a hlavní faktory pro územní rozmístění hospodářských aktivit
- porovnává státy světa a zájmové integrace států světa na základě podobných a odlišných znaků
- lokalizuje na mapách jednotlivých světadílů hlavní aktuální geopolitické změny a politické problémy v konkrétních světových regionech
- uvede příklady, jak přírodní podmínky souvisejí s funkcí a rozmístěním lidských sídel - vyhledá na mapách nejznámější oblasti cestovního ruchu a rekreace

5.1 Učivo 6. ročníku ZŠ a odpovídajícího ročníku víceletých gymnázií

V České republice školní vzdělávací programy, vytvořené na základě RVP ZV či RVP G, ponechávají učiteli prostor jak pro výběr učiva, tak pro jeho úpravu pro potřeby žáků. Učitel komplexně rozhoduje, co a jakou látku bude učit, tedy ono známé CO, JAK a PROČ, a to ve větší míře, než tomu bylo v minulosti. S tím však vzrostly i nároky na učitele, stejně tak jeho kompetence, administrativa a odpovědnost. Učitel-profesionál musí rozumět principům tvorby kurikula, transformaci kurikula na žáky, do jejich schopností, a zároveň učitel musí také nést odpovědnost za výsledky učení žáků. Dnešní role učitele zvyšuje nároky na jeho flexibilitu a kompetentnost, kam spadá i tvorba ŠVP.

Do socio-ekonomického zeměpisu spadá dle ŠVP GaSOŠE Sedlčany (2017) následující učivo, které je provázané s níže uvedenými průřezovými tématy:

- Lidé na Zemi, geografie sídel (Environmentální výchova, lidské sídlo)
- základy demografické charakteristiky a struktura populace, (EGS – globální souvislosti, lidská populace)
- územní rozložení obyvatelstva
- vývoj světové populace, pohyb populace (Multikulturní výchova, rovnocennost ras)
- kulturní regiony
- venkovská a městská sídla, struktura měst a sídelní systémy, jádra a periferie
- vývoj hospodářství (Environmentální výchova, energie, přírodní zdroje)
- zemědělství a lesnictví (zemědělství a ŽP)

- surovinové a energetické zdroje
- průmysl a průmyslové oblasti světa (průmysl a ŽP)
- doprava, služby (doprava a ŽP)
- lokalizační faktory

Žák dle očekávaných výstupů ŠVP v rámci socio-ekonomického zeměpisu zhodnotí na příkladech dynamiku vývoje obyvatelstva na Zemi. Zhodnotí geografické, demografické a hospodářské aspekty působící na chování, pohyb, rozmístění a zaměstnanost obyvatelstva. Analyzuje hlavní rasová, etnická, jazyková, náboženská, kulturní a politická specifika. Identifikuje obecné základní geografické znaky sídel a aktuální tendence ve vývoji. Zohlední faktory územního rozmístění hospodářských aktivit. Na příkladech zdokumentuje světové hospodářství jako otevřený dynamický systém. Vymezí jádrové a periferní oblasti světa. Zhodnotí bilanci světových surovinových a energetických zdrojů. Vyhledá na mapách hlavní světové oblasti cestovního ruchu, porovná jejich lokalizační faktory a potencionál.

5.2 Učivo 9. ročníku ZŠ a odpovídajícího ročníku víceletých gymnázií

V 9. ročníku ZŠ a odpovídajícímu ročníku víceletého gymnázia na žáky v socio-ekonomickém zeměpisu čeká níže uvedené učivo, opět propojené s průřezovými tématy uvedených v závorkách:

- Globalizace (M – výpočty rychlosti pohybu, EGS – globalizace v Evropě, EV – ekologické dopady globalizace)
- rozdíly ve vyspělosti zemí – členění, překážky rozvoje, chudoba (M – výpočty, srovnání, MV – humanitární pomoc, EV – zelené revoluce, EGS)
- integrace zemí (Dej – zámořské objevy, MKV – pestrost obyvatelstva, EGS)
- kulturní rozmanitost lidstva – etnikum, menšina, filosofie a náboženství, lidská práva a kultury, kulturní a přírodní dědictví (Ov – rysy náboženství, EGS – vztah k náboženským migrantům, Ov – listina lidských práv a svobod)
- obyvatelstvo světa, populační vývoj a jeho ukazatele, rozložení obyvatel (Dej – nejstarší osídlené oblasti, státy, vliv hospodářských změn na populační vývoj, Mat – výpočet hustoty zalidnění, Ov – postavení žen v rodině, tradice, vliv náboženství, MV – netradiční řešení populačních problémů – Čína)
- územní pohyb obyvatelstva (Ov – totalitní režimy, Dej – odsun Němců z ČSR, EGS – řešení konfliktů a vztahy k migrantům, problém azylu, VDO –

prvky vlády, demokrace a totalita, vztahy mezi občany, MKV – tolerance x xenofobie, výchova proti rasismu

- struktura obyvatelstva dle biologických a společenských kritérií (Bi – rozlišovací znaky lidských ras, Ov – zaměstnanost ve výrobní a nevýrobní sféře)
- lidská sídla (Dej – vznik měst, období prudké urbanizace)
- průmyslová výroba ve světě (Bi – fosilní paliva, Fyz – skleníkový efekt, alternativní zdroje energie)
- zemědělská výroba ve světě (Bi – geneticky upravené potraviny, EGS – potravinová a surovinová závislost zemí, (EV – zemědělství jako zdroj znečištění)
- doprava, služby a cestovní ruch (Fyz – fyzikální překážky dopravy, hybridní motorová vozidla, navigační dopravní systémy GPS, Galileo, Che – výfukové plyny a životní prostředí, EGS – rozvoj dopravy jako prostředku vzájemné spolupráce, VDO – politické překážky vzájemných styků mezi občany a státy, MV – jízdní řády, internet)
- krajina a životní prostředí, přírodní a kulturní krajiny (Bi – globální tektonika, druhy hornin, Che – kyselé deště)
- pozitivní a negativní vlivy člověka, vznik kulturní krajiny
- vliv jednotlivých druhů lidské činnosti na konkrétní složky životního prostředí (Fy – skleníkový efekt, EV – ekologické organizace a jejich cíle, Fyz – limity znečištění, Che – technologie s tlakem na ŽP, Bi – fotosyntéza, Ov – porušování mezinárodních dohod a platných norem, nepostižitelnost silných korporací, EV – ochrana přírody, trvale udržitelný rozvoj)
- složky krajiny a životního prostředí (EGS – mezinárodní spolupráce a globální povaha ŽP)
- globální ekologické problémy a teorie udržitelného života (OSV – osobní odpovědnost za stav životního prostředí)

Žák dle očekávaných výstupů v 9. ročníku ZŠ a odpovídajícím ročníku víceletých gymnázií v socio-ekonomickém zeměpisu definuje obsah pojmů, uvede příčiny globalizace, porovná rychlost šíření informací, zhodnotí přínos globalizace a posoudí uplatnění globalizace v oblastech lidské činnosti.

Navrhne diferenciační faktory vyspělosti zemí, dokáže pracovat s tabulkami HDP, HNP, ILR, aplikuje do praxe ukazatele lidského rozvoje, pomocí tematických map porovná vyspělost oblastí světa a charakterizuje rozdělení chudého a bohatého světa. Vymezí hlavní kolonizační proudy a oblasti, uvede příčiny kolonizace, posoudí nutnost dekolonizace, stanoví přednosti a nedostatky neokolonialismu a zjistí základní informace o OSN, EU a NATO.

Dle tematických map vymezí světová náboženství a oblasti rozšíření. Zohlední náboženskou situaci v ČR, určí hlavní ohniska etnických a náboženských konfliktů a vymezí podobu současného terorismu. Pomocí tematických map zohlední vhodné přírodní podmínky pro život obyvatel, uvede příčiny nerovnoměrnosti rozložení obyvatel, porovná ukazatele populačního vývoje v různých státech a zjištění rozdíly zhodnotí. Rozhodne, které faktory působí pro-, a které protipopulačně. Uvede příčiny migrací v současném světě a jejich směry. Lokalizuje na mapě oblasti politických, náboženských a národnostních konfliktů. Lokalizuje na mapě rozložení hlavních ras obyvatelstva. Porovná oblasti hlavního výskytu jazykových skupin a správně zařadí evropské národy. Vymezí oblasti působení hlavních náboženských vyznání. Vymezí převažující způsoby obživy ve městech a na venkově. Rozpozná hlavní funkci městských sídel.

Charakterizuje rozdělení průmyslu na jednotlivé obory. Určí dle mapy hlavní průmyslové koncentrace a příčiny jejich vzniku pomocí lokalizačních faktorů. Zdůvodní vazbu zemědělské výroby na přírodních podmínkách. Nachází vazby mezi zemědělskou a průmyslovou výrobou, lokalizuje hlavní oblasti rostlinné výroby, např. světové obilnice. Lokalizuje hlavní oblasti živočišné výroby.

Rozdělí dopravu dle dopravních prostředků a přepravních komodit. Stanoví přednosti a nedostatky jednotlivých druhů dopravy. Posoudí vhodnost budování dopravní sítě a zvolený druh dopravy. Dokáže pracovat s jízdním řádem, řeší zadaný úkol přepravy vyhledáním spojů na internetu. Lokalizuje atraktivní domácí a evropské oblasti cestovního ruchu. Vysvětlí význam zahraničního obchodu pro jeho účastníky.

6 KRITICKÉ MÍSTO

Výzkum kritických míst v kurikulu zeměpisu v českém prostředí teprve vzniká. Z tohoto důvodu není ani ukotvena odpovídající terminologie. Prozatím využijeme terminologii, kterou pro zkoumání kritických míst kurikula v přírodovědných oborech navrhují Mentlík et al. (2018). Ve své práci je definují jako oblasti, kde žáci často selhávají, resp. nezvládají je v takové míře, aby se jejich následné využívání produktivně vyvíjelo. Uvedená definice přistupuje k chápání kritičnosti vymezených oblastí pouze prostřednictvím žáka a jeho problémů s učivem. Vzhledem k multilateralitě vzdělávacího procesu by však bylo přílišným zjednodušením hledat možné příčiny existence kritických míst pouze na straně žáka, ale učitele, který vzdělávání řídí, vynechat. Dle našich zkušeností se kritická místa vyskytují i z principu vzdělávacího systému a kurikula.

Definice kritického místa jako oblasti, v níž žáci nedosahují očekávaných výsledků, nám pro hlubší úvahy nemůže postačovat, protože zamlčuje didaktické téma: vztah mezi subjektivními příčinami problémů u žáků a oborovou relevancí problému. Přesněji řečeno, didaktické porozumění kritickým místům vyžaduje analýzu souvislostí mezi psychodidaktickým hlediskem, orientovaným od žáka k oboru, a hlediskem ontodidaktickým, směřujícím od oboru k žákovi (Janík, Maňák, Knecht, 2009).

Stuchlíková (2015) rozvinula teorii chápající kritická místa kurikula jako zdroj problémů ve vztahu prekonceptů žáků ke zvládnutí konceptů příslušného oboru s ohledem na hierarchii těchto konceptů.

6.1 Výsledky dotazníkového šetření

Výzkum probíhal od října roku 2019 do února roku 2021. Celkem bylo rozdáno 50 dotazníků učitelům a 60 dotazníků žákům. Jejich návratnost činila u pedagogů 20 dotazníků (40 %) a od žáků se vrátilo 50 (83,33 %) vyplněných dotazníků. Učitelé byli většinou kolegové autora práce, či bývalí studenti KGE PF JU. Z řad žáků se jednalo o aktuální studenty Gymnázia a Střední odborné školy ekonomické v Sedlčanech. Výzkum navazoval na projekt IPUP, který se zabýval kritickými místy ve výuce jednotlivých vyučovacích předmětů, tedy i zeměpisu.

Z výsledků vyplynulo, že nejčastější kritická místa v zeměpisu většinou souvisejí s dalšími předměty (matematikou, fyzikou). Z fyzické geografie nejčastěji respondenti uváděli určování zeměpisné polohy (to patřilo vůbec k nejčastějším problematickým

místům z celého zeměpisu) a práci s mapou či atlasem. Na to navazuje další často opakované kritické místo, a sice určování času na Zemi. Obecně se jedná témata propojená s kartografií a orientací v mapě. Tato témata dominovala. Mezi další nejčastější odpovědi patřila témata spadající do společenské a hospodářské kategorie, které jsou i hlavním tématem této práce. Konkrétně to bylo světové hospodářství a mezinárodní migrace. Mezi nejčastější důvody učitelé řadili obtížnost učiva, abstrakci některých témat, složitost vysvětlování a přílišné množství informací. Mezi návrhy pro odstranění kritičnosti těchto míst se objevuje např. přesun témat do vyšších ročníků, což nemusí nutně znamenat řešení problému. Někteří učitelé argumentují tím, že žáci jsou dostatečně připraveni na používání mapy z prvního stupně ZŠ a není třeba učivo přesouvat. Spíše apelují na plánování výuky. Nabádají učitele k dílčím krokům, určovat dílčí cíle a nespěchat na žáky. Navrhují používat individuální přístup a poskytovat žákům oporu v podobě vhodných didaktických pomůcek, kreativních řešeních a postupech, kdy si žáci mohou danou problematiku lépe „osahat''. To se ovšem týká především určování zeměpisné polohy. K alteracím ohledně socio-ekonomické oblasti se výzkum nedočkal žádných relevantních návrhů. Ani získané odpovědi z tohoto dotazníku nebyly dostačující pro získání dostatečných materiálů, pro analýzu a alteraci daného tématu. Z toho důvodu se autor rozhodl pro zhotovení podobného dotazníku pro učitele i žáky, který se zaměřuje výhradně na hospodářský zeměpis, aby došlo k získání co nejvíce konkrétních poznatků.

6.2 Analýza výsledků od učitelů

V první fázi dotazníku směřovaly otázky na demografické údaje o respondentech. Jejich pohlaví, věk, délku praxe a kombinaci předmětů, které vyučují. Jejich zastoupení dle pohlaví odpovídá víceméně situaci v českém školství, 13 žen, což je 65 % respondentů a 7 mužů, což je 35 % respondentů. Je to trend, který pozorujeme již od druhé poloviny 19. století, a to zejména na základních školách, šlo ale jen o pozvolné tempo. Od 50. – 60. let 20. století pozorujeme rapidní nárůst žen ve školství, v roce 1953 pracovalo ve školství 55 % žen, nicméně v 90. letech minulého století se toto procento zvýšilo až na 80 %. Výjimkou nebyly ani střední školy, kde byl nárůst oproti základním školám o cca 10 let opožděn (Smetáčková, 2007). Např. ve školním roce 2004/2005 byla situace taková, že ve školství pracovalo 174 646 učitelů, a z toho bylo 125 671 žen, což představuje 72 % (Průcha 2006). Délka praxe se pohybovala od 1 do 40 let, přičemž nejčastěji dotazovanými byli pedagogové zapojení v praxi od 6 do 20 let, což byla polovina (50 %) všech zúčastněných. Dotazovaní se nejčastěji pohybovali ve věku od 23 do 30 let, to se týkalo 12

dotázaných, tedy 60 % všech odpovídajících. Rozdělení na středoškolské učitele a učitele ze základních škol bylo 11 ku 9 ve prospěch škol základních, tedy 55 % pedagogů ze škol základních ku 45 % středoškolským. Nejčastější učitelské kombinace byly zeměpis – přírodopis (7 dotázaných, tzn. 35 %) na druhém místě zeměpis – dějepis (5 dotázaných, tzn. 25 %) a shodně tak zeměpis – tělocvik (5 dotázaných, tzn. 25 %).

Tab. 1: Demografické údaje o respondentech

Pohlaví		**Stupeň školy**		**Věk**			**Praxe**		
ženy	muži	ZŠ	SŠ	23-30	31-50	50+	1-5	6-20	21-50
13	7	11	9	12	6	2	7	10	3

Zdroj: vlastní dotazníkové šetření (2020)

V druhé části dotazníku jsme se snažili dozvědět, kde vidí učitelé kritické místo. Nejdříve ho měli respondenti identifikovat a následně na něj pohlížet z různých pohledů. Popsat ho z pohledu učiva, cílů výuky a z pohledu žáka. Jako nejvíce kritické místo v oblasti socio-ekonomického zeměpisu uváděli vyučující průmysl. 6 dotázaných, tedy 30 %, uvedlo tuto oblast. Pouze o jeden výčet méně zaznamenala politická geografie, kterou uvedlo 5 respondentů (25 %). A třetím a nejčastěji uvedeným kritickým místem byla globalizace, která se objevila v odpovědích 3krát (15 %).

Tab. 2: Kritická místa ve výuce socio-ekonomického zeměpisu

Kritická místa socio-ekonomického zeměpisu		
	absolutní četnost	relativní četnost v %
průmysl	6	30
politická geografie	5	25
globalizace	3	15
obyvatelstvo	2	10
sídla	2	10
přírodní zdroje	2	10

Zdroj: vlastní dotazníkové šetření (2020)

Zkoumání kritického místa z pohledu učiva bylo předmětem následující otázky. 7 dotázaných (35 %) uvedlo, že se jedná o obsáhlé téma. Druhou nejčastější odpovědí byla příprava na hodinu. Celkem 6 učitelů (30 %) se odkazovalo na náročnost příprav na dané téma. Častá aktualizace probírané látky souvisí s přípravou a dala by se pravděpodobně s předchozí odpovědí sloučit. Čas věnovaný přípravě na hodinu se většinou s přibývajícími zkušenostmi učitele zkracuje. Nicméně kvalitní příprava na hodinu jako celek vám umožní

soustředit se na detaily: jestli všichni žáci pracují tak, jak to učitel vyžaduje, jestli mají všechny pomůcky, zda učitel dokáže pohotově reagovat na jejich dotazy apod. Pokud ovšem až během hodiny zjistíte, že potřebujete mapu, která je v kabinetě, asi už s tím mnoho nenaděláte, nebo minimálně narušíte plynulost hodiny.

Právě 4 učitelé uvedli, že informace je nutné velmi často aktualizovat, k tomu může posloužit přechod na vhodné pomůcky, kde učitel nemusí jejich aktualizace řešit sám. Máme tím na mysli např. internetové mapové podklady, kde za nás aktualizace dat řeší někdo jiný. Učitel se tak může plně soustředit na výklad látky, pokládání otázek a zodpovídání dotazů. Používání internetových mapových podkladů v sobě skrývá mnoho výhod. Nemusíte je neustále lepit, nosit do tříd a zase odnášet, nestane se vám, že potřebujete tematickou mapu, kterou v souboru map nemáte, protože internetový zásobník mapových podkladů je takřka nekonečný. Ale i v těchto mapových dílech mohou být chyby, tudíž je důležité, aby učitel byl na pozoru a měl určitou představu o tom, jak by daná mapa měla vypadat a co by mělo být jejím vzkazem. Poslední častěji se opakující odpovědí (3krát, tedy 15 %) byla kvalita učebnic. Učebnice se stále jeví jako důležitý faktor jak z pohledu pedagogických odborníků, tak i řad většiny učitelů. Je to nepostradatelná pomůcka, kterou využívají jak učitelé během příprav na výuku, tak i žáci při svém samostudiu. Důležitým faktorem při práci s učebnicí ale zůstává to, jak danému učiteli dokáže sloužit. Ve vyspělých zemích se učebnice stává pravidelnou součástí výuky až v 80 % případů, uvádí Průcha (2000). Nicméně dle výzkumu Hudecové (2002) učitelé používají konkrétní učebnice nikoliv dle vlastního výběru, ale učí zkrátka z těch, které jsou ve škole k dispozici. Dále dle výzkumu rozhoduje o vybrané učebnici to, jak vyhovuje osnovám. A až na třetím místě je jako kritérium to, jak vyhovuje učiteli. To, zda učebnice vyhovuje i žákům, se objevilo na pátém místě. Fungující vztah učitel – učebnice by měl být založen na učebnici, která vyhovuje učiteli, nikoliv na učiteli, který se učebnici přizpůsobuje (Sikorová, 2004).

Tab. 3: Kritické místo z pohledu učiva

Kritické místo z pohledu učiva		
	absolutní četnost	relativní četnost v %
obsáhlé téma	7	35
náročné na přípravu	6	30
nutná častá aktualizace	4	20
kvalitní učebnice	3	15

Zdroj: vlastní dotazníkové šetření (2020)

Další otázkou bylo, čím je toto místo kritické z pohledu žáka. Odpovědi ukázaly 3 nejfrekventovanější odpovědi. Na prvním místě byla absentující provázanost s ostatními předměty. Tuto odpověď zaznamenalo 8 respondentů (40 %). Je to faktor, který do jisté míry učitel, když je dostatečně motivovaný, dokáže ovlivnit. Tradiční vyučování vycházelo z jednotlivých vědních disciplín, ať už přírodovědných, či socioekonomických. Vědecké poznatky se tudíž profilovaly jako vzájemně nesouvisející objevy. Tuto propast měl zacelit Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, který učitelům umožňuje větší svobodu nejen ve volbě metod a forem vzdělávání, ale především v možnosti zpracování obsahu. Strukturace obsáhle látky je však proces velmi náročný, který požaduje mimo jiné propojování vzájemných souvislostí, které nemohou být pouze hromaděny jako samostatné poznatky bez možnosti žákovské generalizace (Rakoušová, 2008). Celkem sedmkrát se jako důvod objevovala motivace, respektive demotivace (35 %). Pokud žáci nejsou dostatečně motivováni, výrazně klesá jejich schopnost koncentrace. Snižuje se jejich potenciál a učitel nedostává vypovídající hodnotu k výkonu žáka (Lokšová, 2003). A pětkrát odpovídající uvedli náročnost látky (25 %).

Tab. 4: Kritické místo z pohledu žáka

Kritické místo z pohledu žáka (hodnoceno učitelem)		
	absolutní četnost	relativní četnost v %
chybí provázanost s ostatními předměty	8	40
chybí motivace	7	35
náročnost látky	5	25

Zdroj: vlastní dotazníkové šetření (2020)

Dále jsme se chtěli dozvědět, jak učitelé toto místo překonávají. Necelá polovina všech dotázaných uvedla, že se snaží používat aktivizační metody či různé formy výuky. Někteří byli i konkrétní a objevovala se badatelsky orientovaná výuka (BOV), projekty, které zapojily žáky aktivně do výuky a měly mezipředmětový přesah, různé hry v podobě

kvízů apod. Tuto odpověď uvedlo 9 dotázaných (45 %). Termínem aktivní učení označujeme činnost, při níž je žákům poskytována jistá míra samostatnosti a svobody rozhodování o organizaci výuky. Jedná se o protiklad výuky výkladem. Nejčastěji se jedná o řešení problémů nebo o badatelskou činnost (Kyriacou, 2008). Tím docílíme většinou jen krátkodobé aktivizace a motivace žáků. Chceme-li docílit dlouhodobé motivace a aktivizace studentů, je třeba počítat s náročnější přípravou. Jde o propracovaný systém, kdy pedagog střídá nové metody a formy výuky s těmi, které žáci již znají. Žáci, zejména ještě na ZŠ, jsou přirozeně lačni po nových informacích a obecně nových věcech. Pokud ale učitel míru zapojování nových postupů přežene, tento postup rázem ztratí své kouzlo, protože se děti nového přesytí (Bělík, 2008). Druhou nejčastěji zmíněnou odpovědí byl zájem učitele. Vyučující se domnívají, a my se s nimi shodujeme, že nadšení učitele pro určité téma s sebou může mnohdy ,,strhnout'' i zájem žáka. Zde je důležité umět si udělat sebereflexi, zda vyučující skutečně působí na žáky tak, jak zamýšlí. V tomto ohledu jsou nesmírně cennou metodou hospitace, které pomáhají oběma stranám. Jak vyučujícímu, kterému je následně předána zpětná vazba o situacích, které zvládl výborně, tak i připomenutí situací, které mohl vyřešit lépe. Stejně tak se z těchto situací může poučit hospitující, který může z pozitivních kroků čerpat inspiraci a z horších rozhodnutí se poučit. A třetí nejčastější způsob, jak si učitelé pomáhají v kritickém místě výuky, je použitím didaktických pomůcek, jako jsou učebnice, mapy a různé další podklady. Pokud učitel pravidelně učebnici využívá, měl by si ji vybírat sám. Vybírat by si ji měl tak, aby vyhovovala hlavně jemu. Měl by vědět, k čemu konkrétně ji chce využívat a co od učebnice očekává. Pokud bude využívat učebnici, kterou vybíral někdo jiný, a učebnice danému učiteli nebude zcela vyhovovat, nebude mu tato didaktická pomůcka sloužit v plném rozsahu a její efektivnost bude minimální. Pokud je vybrána didaktická pomůcka vhodně, tak mnohdy dokáže říci více, než by zvládl učitel v hodinovém výkladu (Sikorová, 2004).

Tab. 5: Překonávání kritického místa učitelem

Jak toto místo překonáváte?		
	absolutní četnost	relativní četnost %
aktivizační formy výuky (BOV, projekty apod.)	9	45
projevuji o téma zájem	6	30
využívám učebnici/mapy	5	25

Zdroj: vlastní dotazníkové šetření (2020)

Poslední fáze dotazníku je věnována změnám, alteracím, které je třeba dle pedagogů udělat pro to, aby dané místo přestalo být kritickým. Odpovědi se nečekaně shodovaly. 8 respondentů (40 %) uvedlo, že je třeba se o tématu zmínit již v dřívějších ročnících a žáky si tím na náročnější tématiku připravit. Žáci budou mít určité základy a povědomí o problematice a bude pro ně snadnější se ve složitější látce lépe orientovat a třeba o ní i diskutovat. Na druhém místě se šestkrát (30 %) opakovala odpověď, kdy učitelé navrhují zvát do školy odborníky z praxe. Pravidelná návštěva „zvenčí" jednak osvěží klasickou výuky, a na druhé straně přispěje k propojování teorie s praxí ve vědomí žáků. Získávají tím motivační náboj pro své následné studium. Žáci budou mít možnost vidět člověka, který se v daném oboru pohybuje a dokáže žákům předat postřehy z praxe. Žáci si pak lépe dokážou propojovat to, co jim učitel o hodinách říká, s tím, co budou jednou v reálném životě potřebovat (Spilková et al., 2004). Tímto poznatkem můžeme navázat na třetí nejčastější odpověď, kde se pedagogové šestkrát shodli v tom, že je třeba přidat na reálných poznatcích, příkladech ze života apod., a naopak ubrat množství teorie.

Tab. 6: Učiteli navrhované změny ve výuce, pro překonání kritických míst

Napadají vás nějaké změny, které je třeba udělat, aby toto místo přestalo být kritickým?		
	absolutní četnost	relativní četnost v %
zmínit téma v dřívějších ročnících	8	40
zvát si odborníky z praxe	6	30
ubrat v teorii a přidat více reálných poznatků	6	30

Zdroj: vlastní dotazníkové šetření (2020)

6.3 Analýza výsledků od žáků

Žáci, kteří souhlasili se zapojením do tohoto dotazníkového šetření, jsou studenti víceletého gymnázia v Sedlčanech. Jedná se o ročníky kvarty, kvinty a sexty, což odpovídá 9. ročníku ZŠ, 1. ročníku čtyřletého gymnázia a druhému ročníku čtyřletého gymnázia, případně SŠ. Jednalo se celkem o 50 studentů, kteří v rámci našeho výzkumu vyplnili

dotazník. V první fázi dotazníku jsme se ptali na jejich demografické údaje. Vesměs se jedná o studenty či studentky, ve věku od 14 do 17 let, kteří již absolvovali socio-ekonomický zeměpis, a stále ho mají v živé paměti. Nejvíce dotazníků se vrátilo od třídy kvinty, celkem 18. Následovala kvarta se 17 vzorky a nejméně, 15 dotazníků, se vrátilo ze sexty. Plný stav těchto tříd je u kvarty 31, kvinta 30 a sexta 28 studentů.

Tab. 7: Základní údaje o žácích

Pohlaví		**Třída**		
ženy	muži	kvarta	kvinta	sexta
29	21	17	18	15

Zdroj: vlastní dotazníkové šetření (2020)

Stejně jako učitelů jsme se i žáků ptali na kritické místo. Žákům bylo vysvětleno, co si pod tímto pojmem mají představit, aby výsledky byly co nejvíce relevantní. Nejvíce frekventovanou odpovědí byla politická geografie, kterou uvedlo 14 respondentů (28 %) dotazovaných. Druhou nejčastější odpovědí byl průmysl, který se nejčastěji objevoval i v odpovědích od učitelů. Od žáků tato odpověď byla zaznamenána ve 13 případech (26 %). Třetí nejčastější odpovědí byla doprava, kterou uvedlo 10 dotázaných (20 %). Do tabulky jsme ještě zaznamenali cestovní ruch a obyvatelstvo, se 7, respektive 6 opakujícími se odpověďmi.

Tab. 8: Kritické místo ve výuce socio-ekonomického zeměpisu

Uveďte konkrétní kritické místo		
	absolutní četnost	relativní četnost v %
politická geografie	14	28
průmysl	13	26
doprava	10	20
cestovní ruch	7	14
obyvatelstvo	6	12

Zdroj: vlastní dotazníkové šetření (2020)

Některé analýzy kritických míst již na základě dotazníkového šetření již proběhly. Ale snad žádná nekladla tytéž otázky žákům. V drtivé většině případů šlo o hodnocení kritických míst z pohledu učitele, nikoliv však žáka. Jako důvod kritického místa vidí studenti nejčastěji příliš mnoho informací v krátkém časovém úseku, které jim jsou v hodinách předávány. Toto tvrzení sdílí 17 respondentů (34 %). Ve 13 případech (26 %) žáků uvedlo, že je téma z různých důvodů nebaví (nezajímavost, nemají k tématu vztah apod.) Třetí nejčastější odpovědí, a to v 11 případech (22 %), byla absence souvislostí.

Žáci potřebují propojovat informace s něčím, co znají, co už někde zaznamenali. Potřebují vědět, co se k čemu váže, aby látku pochopili jako celek. Nikoliv jako soubor jednotlivých informací. Na to navazuje pravděpodobně i v pořadí čtvrtá nejčastější odpověď, a to je dezorientace žáků v tématu. Tuto odpověď zvolilo 9 dotázaných (18 %). To představuje logické vyústění předchozích důvodů. Pokud je na žáky příliš mnoho informací, v kterých se neorientují a jež jsou podávány bez širších souvislostí, v tématu se následně ztratí.

Tab. 9: Důvod kritického místa

Z jakého důvodu je uvedené místo kritické?		
	absolutní četnost	relativní četnost v %
hodně informací, málo času	17	34
téma mě nebaví	13	26
chybí souvislosti	11	22
v tématu se neorientuji	9	18

Zdroj: vlastní dotazníkové šetření (2020)

Jak kritickou látku překonávají učitelé, už si dokážeme z jejich odpovědí představit. Jak jsou na tom ale žáci? První, možná trochu pozitivně překvapivou odpovědí, je samostatnost žáků. 16 dotázaných (32 %) uvedlo, že si informace vyhledává samo. Autor se domnívá, že tuto skutečnost můžeme přisuzovat tomu, že žáci pocházejí z víceletého gymnázia, kde se jejich touha po informacích dá částečně predikovat. Druhá nejfrekventovanější odpověď se samostatností dosti souvisí. V předchozí otázce jsme se dozvěděli, že žákům u kritických míst chybí souvislosti, a zde se dozvídáme, že z 50 dotázaných si 12 žáků (24 %) souvislosti domýšlí nebo připojuje. Celkem 11 žáků z 50 (22 %) překonává kritické místo tak, že se informace naučí nazpaměť. Způsob memorování byl a mnohdy stále zůstává zakořeněným způsobem učení. V některých předmětech nebo situacích je to z pohledu učitele či žáka stále jediná možnost, jak informace vstřebávat. 11 žáků z 50 kritická místa nepociťuje, nevnímá, nebo se jimi nezabývá. S trochou nadsázky můžeme říci, že 22 % dotázaných problémy nevidí, nebo je možná nechce vidět.

Tab. 10: Jak se s kritickým místem vyrovnáváte?

Jak se s tím vyrovnáváte?		
	absolutní četnost	relativní četnost v %
vyhledávám si informace sám/sama	16	32
snažím se si souvislosti domýšlet	12	24
naučím se to nazpaměť	11	22
Nijak	11	22

Zdroj: vlastní dotazníkové šetření (2020)

Dali jsme možnost žákům navrhnout změny v překonávání kritických míst. Objevily se jisté souvislosti s tím, jak by překonávali kritické místo i učitelé, což nás pozitivně překvapilo. Nejfrekventovanějším návrhem bylo zapojení názornosti pomocí obrázku, videí, grafů apod. Tuto odpověď zvolilo 19 žáků (38 %). Celkem 17 žáků (34 %) by si přálo teoretické poznatky více provázat se skutečným světem. Bylo by pro ně snazší látku pochopit, pokud by si ji dokázali představit na reálném příkladu, který je pro jejich představivost uchopitelnější. Zbylých 14 žáků se zdrželo vlastního návrhu, většinou s odkazem na to, že nejsou učiteli. Přenechávají zodpovědnost na povolané osobě, což si můžeme vyložit buď jako chvályhodné respektování pedagoga, nebo jako částečnou zdrženlivost a pocit nekompetentnosti v oboru.

Tab. 11: Žáky navrhované změny, pro překonání kritických míst.

Napadají vás nějaké změny v realizaci, aby toto místo přestalo být kritickým?		
	absolutní četnost	relativní četnost v %
vizualizace (obrázky, mapy, videa…)	19	38
provázanost s realitou	17	34
nic mě nenapadá	14	28

Zdroj: vlastní dotazníkové šetření (2020)

6.4 Kritické místo z pohledu žáka

Kritická místa, se kterými se potýkají žáci, jsou zjednodušeně oblasti výuky, které se žákům nedaří pochopit či osvojit. Žáci mají ve třídě své specifické potřeby, které můžeme během procesu vzdělávání zobecnit. Například mnoho učitelů se během výkladu domnívá, že je vše jasné. Jenže si to řádně neověří. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že učitelé vyžadují příliš mnoho informací, které žákům předají, ale už se neujistí, zda byly pochopeny. Žák by měl být veden k tomu, aby dílčí úkony opakoval, ideálně ve svém podání. Pokud udělá chybu, učitel by ho měl zastavit a ihned opravit. Dále se žáci

odkazovali na nedostatek času. Nedostatek času může znamenat, že pro každou z potřeb žáka zbude jen omezený prostor. Žádná potřeba by nikdy neměla být vypuštěna, tím si učitel musí být jist. Pohled žáka na kritické místo není zpravidla tak odborný jako pohled učitele, který ke svému hodnocení využívá odborné znalosti, podklady a mnohdy také vychází ze svých zkušeností. Oproti tomu žák jedná na základě svého aktuálního přesvědčení a rozpoložení. Učitel před žáky překládá jednotlivé cíle a úkoly a jejich úkolem je tyto požadavky co nejlépe plnit. Role žáka je v tomto směru celkem jasně vymezena. Vychází ze vztahu k učiteli jako k nadřazené autoritě. Vyžaduje respektování požadavků učitele jako představitele školní instituce, ať už se vztahují k výuce, nebo k chování ve škole. Aby žák mohl co nejlépe tyto požadavky plnit, je třeba, aby byly zajištěny jeho potřeby. Měla by být zajištěna jeho sociální jistota a pocit bezpečí. Žák by měl být v dobrém psychickém rozpoložení, mělo by se k němu přistupovat spravedlivě, měl by mít nárok na individuální přístup. Dále by měl mít nárok na pomoc ve smyslu výuky, když si s látkou neví rady. Učitel by měl být schopný poskytnout takové podmínky každému žákovi, aby dosáhli učitelem vytyčeného cíle všichni žáci (Petty, 2013).

Dochází ovšem nezřídka k tomu, že žákům se nedaří plnit cíle tak, jak by si učitel přál. Většinou dochází k problému ve chvíli, kdy má žák pocit, že dochází k divergenci toho, co se učí, s tím, co bude v reálném životě potřebovat. Absence tohoto propojování vede často k demotivaci žáků a otázkám typu: „A k čemu mi tohle bude?“ Je proto důležité snažit se propojovat smysl učení se získáním praxe do života. Pokud žák nabude dojmu, že vše, co se učí, je mu vlastně k ničemu a může to rázem zapomenout, může si položit otázku, proč by se to měl dále učit. Následovat bude demotivace a nespolupráce s vyučujícím. Proto je důležité každý dílčí krok vysvětlovat, a ideálně přirovnávat k reálnému životu. V nejlepším případě k životu z pohledu žáka.

6.5 Kritické místo z pohledu učitele

Učitelé jsou obvykle lidmi, kteří mají rádi své povolání a vnímají je jako své poslání. Je pravděpodobné, že většina z nich ráda poskytne pomoc, oporu či radu dětem nebo jejich rodičům. Můžeme říci, že kritické místo učitele spočívá v tom, že není naplňován určitý cíl z pohledu jeho role ve vzdělávání. Pro učitele je typická role poradce, uvádí Lazarová (2008), neboť děti – jako méně zkušené bytosti – si o rady přímo říkají nebo k nim svým chováním vybízejí. V posledních letech se role a kompetence učitele dosti proměnila. Zvyšují se nároky na jeho vykonávání v odborných kruzích a diskutuje se o kvalifikaci,

která evidentně přestává být dostačující. Mezi tradiční umění učitele, které by měl ovládat, řadí Petty (2006) srozumitelný výklad, umění vysvětlovat, umění diskutovat a názorně ukazovat, umění volit vhodné pomůcky, zapojovat hry a aktivní učení apod. Tyto role můžeme považovat za formální, dle Lazarové (2008). V posledních letech se ale více učitelů dostává do rolí preventistů, meditátorů, poradců, pomocníků a krizových pracovníků. Přičemž původní formální role většinou stále zůstávají v kurzu. Mnozí odborníci do důležitých rolí učitelů dodávají i tvorbu třídního klimatu. Pro splnění všech klíčových cílů, které si učitel před výukou nebo během výuky stanoví, je potřeba, aby se k nim vůbec mohl dostat, mít nastavené vhodné prostředí pro vzdělávání. Vykopalové soudí, že sociální klima školní třídy, je *„soubor všech vnějších a vnitřních podmínek působících ve vzájemné součinnosti žáků i učitele a vzájemně ovlivňující jejich chování.“* (Vykopalová 1992, s. 5)

Co když ale učitel sám potřebuje pomoct a poradit? Učitel sám sebe může velice snadno a nevědomky dostat do pozice, kdy si neví rady, a z výkladu látky, která by za jiných okolností probíhala bez komplikací, se náhle stane kritické místo. Rozumíme tím didaktickou překážku, se kterou si učitel buď neví rady, nebo volí nevhodná řešení. Ve výsledcích dotazníkového šetření jsme se dozvěděli, že nejčastějšími příčinami kritických míst ve výuce socio-ekonomického zeměpisu jsou: rozsah látky, nároky na přípravu, i z pohledu časté aktualizace, a výběr učebnic.

Učitelská profese je ve srovnání s jinými specifická zejména tím, že je neustále monitorována, posuzována a hodnocena. Je podrobována kritice ze strany žáků, rodičů a veřejnosti. Je považována za veřejnou službu, přičemž společností jsou na ni kladeny vysoké nároky, aniž by státem byly zajištěny podmínky pro jejich naplnění. To s sebou přináší řadu problémů (Janíková et al., 2009).

Urbánek (2005) spatřuje problémy učitelské profese ve dvou rovinách: a) ve vnějších demografických podmínkách v rámci profese, b) ve vnitřních specifických podmínkách učitelů. K demografickým charakteristikám řadí velký počet učitelů v různých typech školství, jejich (ne)kvalifikovanost, vysoký podíl žen mezi učiteli a vysoký věkový průměr učitelů. K problematickým specifikům učitelské profese, na kterou je třeba nazírat komplexně a jako na pomáhající profesi, patří vysoké nároky na psychiku a časovou zátěž učitelů.

Vašová (2004) vidí problém v nízkém profesním sebevědomí učitelů, které je způsobeno neatraktivností povolání, a v profesní deformaci. Ta se projevuje i v soukromém životě. Míra spokojenosti či nespokojenosti souvisí mimo jiné s osobností učitele a liší se také podle pohlaví. Pro ženy jsou důležité vnější faktory, jako je pedagogický úspěch, dobrá pověst a ocenění žáků na konci školního roku. Pro muže je důležitý vnitřní prožitek a vlastní angažovanost, jako např. propojení učitelství s mimoškolními aktivitami, práce s mladými lidmi spojená se vzájemným ovlivňováním, předáváním zkušeností apod.

Problémy s věkovou strukturou učitelstva, délkou praxe a feminizací profese uvádí také Průcha (2000). Dává učitelské problémy do souvislostí a učitelskou praxi rozděluje ne tři etapy profesní dráhy: 1. profesní start: začínající učitel a adaptace na povolání – problémy v této etapě souvisí zejména se zjištěním začínajících učitelů, že nejsou náležitě připraveni na všechno, co se od nich v práci očekává a vyžaduje. 2. učitelé-experti – problémy v této etapě se týkají především edukačních procesů např. metody, formy, styly, přípravy na hodinu apod. 3. „vyhasínající‘‘ učitel – problémy v této etapě souvisí se ztrátou zájmu učitelů o svou práci, s únavou z vyučování, se zklamáním z vlastní profesní úspěšnosti, s nezájmem o další sebevzdělávání apod. Cesta ke zkušenému učiteli je často zdlouhavá a mnohdy chybí učitelům podpora nejen legislativní, ale i ze strany vlastní školy či okolí. Možná právě kvůli těmto situacím mnoho nadějných absolventů učitelství do škol nakonec nenastoupí (Janíková et al., 2009).

7 MOŽNÉ PŘÍČINY KRITICKÝCH MÍST

V této části práce se podíváme ne jednotlivé příčiny kritických míst, které uvádějí učitelé, ale i žáci ve svých odpovědích v dotazníkovém šetření. Některé příčiny jsou spíše na straně učitelů, některé na straně žáků, ale u mnoha z nich je tato příčina překážkou pro obě strany. Takovým příkladem za všechny může být třeba motivace. Pokud není každý za sebe, jak učitel, tak žák, přesvědčen o tom, že to, co právě dělá, má smysl, a není si jistý, že to dělá dobře, nemůže mu tato činnost vydržet dlouhodobě.

7.1 Motivace

Ke správnému nastavení a orientaci ve výuce je potřeba aktivní zájem žáků. Je-li žák bez motivace, určitě nám to nepomůže překlenout už tak kritické místo ve výuce. Může k tomu dojít z několika důvodů. Žák nejeví dostatečný zájem o látku, má pocit, že se ho dané téma netýká, učitel nepodává zajímavý a poutavý výklad apod. Rozlišujeme dva základní druhy motivace, které pohání naši touhu, v tomto případě za poznáním, odtajněním a věděním. První z nich je motivace vnitřní, která plyne z našeho vlastního přesvědčení a snaží se touhu po poznávání nových věcí a informací ukojit a bývá mnohem silnější. Druhou formou je motivace vnější, kterou motivuje učitel žáka. Jako motivační vzpruha může sloužit dobrá známka, pochvala, sladkost, či jakákoliv jiná odměna. S vnější motivací je třeba umět zacházet s citem. Pokud budeme za každou maličkost chválit a odměňovat, po čase se její síla vytratí. Dále je dobré mít na paměti, za co konkrétně chválit. Budeme-li chválit vždy jen za dosažení výsledku, bez ohledu na úsilí vynaložené během práce, nebude efekt tak dlouhodobý. Žáci budou mít tendenci získávat jen výsledky bez práce. Uvidíte-li ovšem žáka, který je neoblomný, pracuje na sobě, pilně a aktivně se snaží, je na místě ocenit spíš tuto variantu. Obecně platí, že vnitřní motivace je silnější a dokáže vnější motivaci převážit. Pokud ovšem budeme správně pracovat s motivací vnější, může se z ní časem stát motivace vnitřní a žák sám bude chtít dosahovat kvalitních výsledků během své práce. A to je naším cílem. Chceme eliminovat demotivaci, která může i ze zajímavého tématu udělat téma kritické (Všetulová, 2005).

Motivace ve škole silně ovlivňuje školní úspěšnost žáků, podávané výkony, ale i rozvoj do budoucna v sociálním měřítku. Motivace je jednou z podmínek pro efektivní učení, ovlivňuje koncentraci, paměťové pochody, výdrž u učení, rychlost a hloubku učení. Nedostatek motivace či problémy s motivací musí učitelé řešit velmi často. Spíše než na popis a analýzu motivace ve škole se soustřeďme především na analýzu vlivů, které

motivace ve škole snižují nebo komplikují. Na motivaci žáků je třeba se dívat z krátkodobého i z dlouhodobého hlediska. U krátkodobých postupů se především učitel snaží vzbudit žákův zájem o probírané učivo. Učitelova práce s motivací z dlouhodobého hlediska představuje především snahu o rozvoj osobnosti, potřeb a autoregulačních zdatností ve vztahu k budoucnosti. Je nutná i dlouhodobá podpora žákovských zájmů a zaměření, výcvik vůle a podpora hlubšího zaujetí pro činnost, tzv. flow motivace (Petty, 2013).

Vnější a vnitřní motivace

U školní motivace velmi často rozlišujeme tzv. vnitřní a vnější motivaci k učení. V užším vymezení za vnitřní motivaci pokládáme takovou motivaci, která plyne převážně z poznávacích potřeb. Žák, který je vnitřně motivován, se učí proto, že učení pro něj představuje zdroj poznání, vybírá si, co ho zajímá. Jde o vnitřní motivaci z hlediska uspokojování vlastních potřeb, to, co děláme, děláme z vlastního přesvědčení, a bez toho, aniž by nás někdo nutil. Žáci, které učební činnost zajímá, se v ní daleko více angažují, vykazují vyšší aktivitu, kvalitu a pochopení souvislostí. Výzkumně byl potvrzen i pozitivní dopad vnitřní motivace na paměťové pochody a na koncentraci, případně pomalejší nástup únavy během učení. Přes všechny tyto pozitivní charakteristiky není vnitřní motivace pravděpodobně dostatečnou motivací pro celou škálu nároků, které před náš život, potažmo škola, staví (Bendl, 2008).

Vnější motivace může mít nejrůznější podoby. Dostaneme dárek za vykonanou činnost, dobrou známku, pochvalu, sladkost či povýšení. Vnější podmínky přicházejí z vnějšího sociálního prostředí. Dle Bendla (2008) hraje ve školní motivaci významnou roli učitel, jeho vztah k žákům a způsob, jakým organizuje výuku. Učení a jeho výsledky dále ovlivňuje rodina. Z mnoha vnějších vlivů, které na žáka během vzdělávacího procesu působí, hraje rodina důležitou roli. Jak rodiče pohlížejí na důležitost vzdělání a jak samotného žáka motivují k tomu, aby se o probírané učivo ve škole zajímal. Vnitřní a vnější motivace bývá často stavěna na dvě různé koleje. Objevují se i tvrzení, že vnější motivace upozaďuje vnitřní motivaci. Nové výzkumy (Deci, Valerand, Pelletier, Ryan, 1991) tyto předpoklady vyvracejí. Naopak dokládají, že se vnější a vnitřní motivace velmi dobře doplňují. Zvláště jedná-li se o náročné a dlouhodobé cíle.

7.2 Příprava na hodinu

Z analýzy dotazníkového šetření vyplynulo, že jednou z příčin existence kritických míst je náročnost příprav na hodinu. Přípravu řadíme mezi klíčové kompetence. Jedná se o plánovací dovednosti umožňující připravit vyučovací hodinu, tj. například vymezit výukové cíle, zvolit vhodné prostředky ke splnění těchto cílů apod. Hlavním cílem je navrhnout takovou učební činnost, při níž jednotliví žáci co nejefektivněji získají dovednosti a poznatky, které jsou výukovým cílem dané vyučovací hodiny. Všichni učitelé potřebují mít na začátku vyučovací hodiny určitou představu o tom, co chtějí žáky naučit a jak je tomu danou hodinu potřeba přizpůsobit. Zatímco od studentů učitelství vykonávajících praxi je obvykle vyžadována podrobná příprava hodiny, zkušení učitelé častěji spoléhají na své rozsáhlé zkušenosti a pouze ve své hlavě tvoří rámcovou představu o nadcházející hodině. Možná tkví problém v tom, že na vysoké škole v rámci praxe se budoucí učitelé učí tvořit přípravu kompletně celé hodiny, strukturovanou na minuty, což je na přípravu opravdu náročné. Časem se tak jednoduše stane to, že od příprav jako takových upustí, protože se je učili dělat jen velmi podrobně a na každou minutu celé hodiny. Kdyby je ovšem někdo naučil dělat takovou přípravu, která bude rámcová a kterou bude možno využívat několik hodin, bude pro učitele mnohem lepší motivací si takovou přípravu vytvořit a časem ji jen lehce upravovat, než aby ji vyhodil a začínal každou hodinu nanovo (Kyriacou, 2008).

K plánování výuky je nutné podle Lamberta a Baldersona (2000) přistupovat jako k procesu řešícímu problém. Rozhoduje se, jak využít čas, strukturovat a organizovat činnost ve třídě, jak používat pomůcky apod. Zkušený učitel ví, že dobrá příprava mu šetří energii ve třídě, kterou by mu v hodině odčerpávalo přemýšlení či reagování na neočekávané dotazy žáků. Máme-li dobrou přípravu, můžeme se soustředit na vedení třídy, směřování žáků v jejich edukaci, případně kontrolu jejich práce. Učitelovo rozhodování před vstupem do třídy se týká stanovení cílů a obsahu, tedy co se mají žáci naučit, a metody, tedy jak se mají žáci učit. Vytvořit si přípravu je vhodné nejen pro začínající učitele. Pro plánování jsou nezbytné znalosti standardů, kompetencí a cílů, které jsou součástí národního kurikula (Vávra, 2006).

7.3 Učebnice

Nedílnou součástí vzdělávacího systému i do budoucna se jako didaktický prostředek jeví učebnice. Z mnoha zahraničních i některých našich výzkumů vyplývá, že nejen pedagogičtí odborníci, ale i naprostá většina učitelů, žáků a rodičů považuje učebnice za nepostradatelné. K tomu, abychom mohli identifikovat, jakou roli hrají učebnice ve výuce, potřebujeme mimo jiné vymezit jejich postavené v rámci kurikula. To je dle Průchy (2006) chápáno jako souhrn zkušeností, které žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících. Učebnice sama je kurikulární materiál, který specifikuje a interpretuje kurikulární obsah a strukturuje ho způsobem, který je vhodný pro vyučování a vzdělávání. Na tvorbě učebnic by se tak měli podílet učitelé, žáci, ale i odborníci, kteří mají na starosti, aby se učebnice vytvořila v souladu s RVP a ŠVP. Z těchto důvodů lze učebnici chápat jako kurikulární projekt. I přes bouřlivý rozvoj a uplatňování elektronických prostředků výuky si učebnice stále udržuje pevné a nenahraditelné místo ve školním vzdělávání (Sikorová, 2004).

V rámci výzkumu se učebnice objevila jako faktor ovlivňující kvalitu výuky velmi výrazně. Její funkce ve výuce popisuje Průcha (2006) jako prostředek vyučování a učení v knižní formě. Nazývá ji také edukačním konstruktem, který na jedné straně slouží jako didaktický text, ale zároveň i jako model výuky po stránce tematické a metodické. Dále vyvozuje, že ačkoliv je učebnice primárně tvořena s ohledem na žáky, zároveň je často využívána učiteli k projektování vlastní výuky. Michovský (1980) rozčlenil funkci učebnic na didaktickou, která se dále člení na informativní, metodologickou a formativní, a dále funkci organizační, která zahrnuje funkci plánovací, motivační, řídicí a sebekontrolní.

Sikorová (2007) rozšířila výčet předchozích didaktiků o funkce:

- motivační (zpestření osvojované látky pomocí ilustrací, příkladu ze života atd.)
- řídicí (učebnice mohou pomoci učiteli řídit učební činnosti žáků)
- diferenciační (učebnice poskytují rozšiřující materiál pro žáky)
- hodnotovou (učebnice pomáhají formulovat postoje žáků přímo anebo prostřednictvím svého obsahu)

V současné pedagogické teorii bývají funkce učebnice zpravidla vymezovány ve vztahu k učení a samostudiu žáků. Výčet funkcí není rozhodně konečný či nějak omezený. K tomu, aby však učebnice plnila své funkce, musí být vybrána tak, aby žákům, a hlavně učitelům vyhovovala. Stejně tak jako každý žák je zcela jedinečný, totéž platí i o učitelích.

Z toho důvodu je podstatné si uvědomit, že učitel musí vědět, co od učebnice on sám vyžaduje (Červenková, 2010).

Zabýváme-li se výběrem a strukturou učebnic, je namístě otázka: Jaké parametry učebnice jsou pro její hodnocení zásadní? Jedním z výzkumů v polovině 80. let se zabývala Ripková. Impulsem pro tento výzkum bylo konstatování, že mezi učebnicemi panuje propastná nevyrovnanost, co se týče náročnosti úloh. Výsledkem bylo zjištění, že právě obtížnost učebního obsahu spolu s hustotou informací považují respondenti za druhé nejvýznamnější kritérium pro hodnocení učebnic. Další analýzou se zabývala Sikorová (2004), ta se studiem výběru a hodnocením učebnic dlouhodobě zabývá. Jejím zjištěním bylo, že učitelé při výběru učebnic nejvíce preferují přehlednost, přiměřenou obtížnost, odpovídající rozsah učiva a odbornou korektnost informací. Výzkum přinesl zajímavé zjištění, že preference se v učitelově hodnocení učebnic neliší v závislosti na délce jeho pedagogické praxe, ani v souvislosti se stupněm či typem školy, kde profesně působí (Červenková, 2010).

Specifika učebnic zeměpisu

Učebnice zeměpisu (geografie) vytvořené především pro základní a střední školy se nijak výrazně neliší svými znaky od učebnic z jiných předmětů. Poskytují množství zeměpisných informací, pomáhají při procvičování, opakování a upevňování znalostí. Při jejich používání žáci získávají možnost pracovat s odborně psaným textem, což umožňuje prohlubování dosud získaných poznatků a rozvíjení žákovských kompetencí (Čižmárová, 2000).

Specifickým rysem učebnice zeměpisu zůstává množství informací, které předává v neverbální rovině. Dle Wahly (1983) je můžeme rozdělit do neverbálních informací kartografických (mapy, plány), statistických (kartogram, kartodiagram, tabulky), schematických (profil, průřez), geometrických (úsečky, elipsy, přímky) a znakových zdrojů (legendy a jiné značky a znaky).

Výzkum Knechta (2008) se zabýval pojmy v učebnicích zeměpisu a jejich přiměřenosti věku žáků. Výzkum naznačil poměrně významnou odlišnost pojmové sklady učebnic. Ukázalo se také, že žáci dokáží reflektovat problémy spojené s didaktickým zpracováním vzdělávacích obsahů v učebnicích. Pro učitele, ale i autory a vydavatele učebnic je důležité respektovat způsoby myšlení, které mají žáci v určitém věku.

Tab. 12: Počet sociálně-geografických pojmů v učebnicích sociálního zeměpisu

Vydavatelství	Absolutní počet	Odchylka od průměru v %
NČGS	228	+47
Prodos	158	+2
Prospektum	153	-1
Fortuna	145	-6
SPN	130	-16
Moby Dick	113	-27

Zdroj: Knecht, (2008)

Tab. 13: Problematičnost sociálně-geografických pojmů (do podílu 50 %)

Pojem	Počet žáků majících problémy s porozuměním textu	Podíl žáků majících problémy s porozuměním pojmu (v %)
správa státní	44	85
urbanizace	34	65
síť dopravní	33	63
průmyslové odvětví	30	58
průmyslový odbor	30	58
celek správní	29	56
demokracie	29	56
diktatura	28	54
revoluce	28	54
systém politický	28	54
zřízení státní	28	54
rodina jazyková	27	52
uzel dopravní	26	50

Zdroj: Knecht, (2008)

8 NÁVRHY NA ODSTRANĚNÍ KRITICKÝCH MÍST

Má-li výuka socio-ekonomického zeměpisu splňovat jednotlivé náležitosti, aby mohla být považována za kvalitní, je třeba se zaměřit na propojování teorie s praxí a předložit danou problematiku zajímavým a poutavým způsobem žákům. Dle výsledků dotazníkového šetření se na prvním, respektive druhém místě umístil průmysl. Z toho důvodu bude první didaktická kazuistika věnována právě jemu. Aby alterace vycházela z důvodů, které dle učitelů či žáků dělají toto místo kritickým, je třeba se vyhnout přílišné teorii, zbytečně obsáhlému výkladu a zapojit žáky aktivně do výuky s tím, že se téma bude týkat něčeho, s čím pravidelně přicházejí do styku a čemu rozumí, nebo by porozumět chtěli. Důležitou roli hraje v aktivním zapojení žáků jejich vlastní přesvědčení, že jejich práce má smysl. Začátkem každé hodiny je důležité si žáky připravit na práci dobrou motivací. Může to být poutavé vysvětlení problematiky na konkrétním případu, promítnutí krátkého motivačního videa či aktivní zájem učitele o dané téma. Tato vnější motivace se v ideálním případě přenese k žákům a časem se změní na motivaci vnitřní, kdy žáci z vlastního přesvědčení budou jednotlivé úkoly plnit (Řezníčková, Matějček, 2014).

8.1 Didaktická kazuistika – Cesta výrobku

Tato kazuistika popisuje cestu výrobku, kdy si žáci vezmou do svých rukou něco, co denně konzumují či používají. Cílem bude, aby si uvědomili si, co všechno se muselo stát, aby měli tuto možnost. Forma výuky bude badatelská a u žáků bude kladen důraz na touhu po poznání. Produkt si určí dle vlastního výběru tak, aby k němu oni sami měli vztah a toužili se o něm dozvědět co nejvíce informací.

Anotace

Začátek hodiny je vymezen příchodem učitele do hodiny s tím, že učitelé většinou zahajují výuky bez výraznějšího opakování předchozí hodiny. Cílem výuky je představit žákům provázanost sektorů (zemědělství, průmyslu a služeb) pomocí demonstrace na jejich oblíbeném výrobku. Vzhledem k tomu, že tematika průmyslu byla označena jako jedno z nejčastějších kritických míst, pokusíme se jeho zařazení do výuky provázat s širšími souvislostmi a poukázat na praktické informace. Aby si žáci uvědomili, že jejich pravidelnému konzumování např. sušenek předchází dopodrobna rozdělená pracovní náplň desítek, možná i stovek lidí. A dopad veškeré výrobní, zpracovatelské a následně odpadové činnosti má dopad na naše životní prostředí. Výše uvedená fakta dokládají skutečnost, že učitel by měl mít přehled o této problematice a dokázat si v této situaci potřebné informace

zjistit, případně si na ně pozvat odborníka z praxe. Jelikož žáci mají často pocit, že průmysl do jejich životů nijak neproniká a je to něco, s čím do styku pravidelně nepřicházejí, tak by výuka měla vycházet přímo ze zkušeností učitele a navazovat na běžný život žáků.

Učitelé realizují tyto hodiny formou úvodního výkladu. Průmysl většinou klasifikují na těžký a lehký, to vychází z funkce finálních výrobků. Jedná se o rozdělení, které již není aktuální, jelikož jeho rozdělení nebylo zcela přesné. Některé výrobky z chemického průmyslu totiž spadaly jak do lehkého, tak těžkého průmyslu. V současné době je nejčastěji používaným kritériem pro členění průmyslu charakter postavení výrobního procesu k výchozím surovinám. Podle této klasifikace se průmysl člení na tři odvětví:

- těžba nerostných surovin
- zpracovatelský průmysl
- výroba a rozvod elektřiny, plynu, tepla a klimatizovaného vzduchu

K tomu učitelé přidávají jednotlivé příklady a přecházejí k lokalizačním faktorům. Informace jsou zpravidla předkládány frontální výukou. Lokalizační faktory jsou samozřejmě důležité z hlediska pochopení rozmístění průmyslu. Zde je ale ovšem problém, že žáci mají pocit, že se jedná o problematiku, která se jich netýká. Stejným způsobem postupoval autor této práce i během své výzkumné hodiny zeměpisu v třídě kvarta na víceletém gymnáziu, když s žáky probíral průmysl.

Analýza

Během takové hodiny, jejíž obraz vyplývá z dotazníkového šetření, se učitel s žáky dle kategorizace kvality výuky dostává do nerozvinuté fáze, jelikož se po žácích žádá jen opakování toho, co učitel již vyřkl. Nenavazuje ovšem kontrola porozumění obsahu a zobecňování či aplikace zůstávají opomenuty. Přínos pro žáky by zde nastal pouze tehdy, pokud by měli žáci s tematikou průmyslu své vlastní zkušenosti a dokázali si pod jednotlivými pojmy něco představit. Nedochází zde k propojení teorie a praxe, kdy si žáci nedokážou představit průmyslovou výrobu a důležitost lokalizačních faktorů, protože neměli možnost navštívit konkrétní továrnu, mít v ruce konkrétní výrobek, mluvit s osobou zaměstnanou v průmyslovém závodu apod.

Tab. 14: Schéma pro posuzování kvality výuky

	základní pojmy nebo dovednosti	analýza a porozumění obsahu	zobecňování, aplikace, metakognice	naléhavost alterací
selhávající	–	–	–	+ + +
nerozvinutá	+	–	–	+ +
podnětná	+	+	–	+
rozvíjející	+	+	+	–

Zdroj: Janík et al. (2013)

Výhled k alteraci tedy směřuje k tomu, aby byl vybrán výrobek, který žáci denně mají ve svých rukách a pochází z průmyslové výroby. Abychom k tomu mohli přistoupit, je dobré zjistit, zda žáci vědí, co si pod pojmem „průmyslově vyrobený" představit. Autor doporučuje exkurz do historie průmyslové výroby, např. formou prezentace. Tím se učitel ujistí, že žáci vědí, co průmyslový výrobek znamená, to si může ověřit tím, že jim dá několik příkladů, aby rozhodli, zda konkrétní věc patří do průmyslu, či nikoliv. Až se pro daný výrobek rozhodnou, výrobek si prostudují a pokusí se zjistit, jakou cestu musel absolvovat, aby ho oni mohli mít k dispozici. Je dobré na tuto situaci žáky připravit. Říct jim o plánu předem. Mohou se tak připravit na to, že si mají rozmyslet, co denně používají či konzumují.

Alterace

Zde popíšeme, jak by mohla vypadat konkrétní hodina zeměpisu. Tuto hodinu je vhodné zařadit k tematickému celku průmysl, ale hodí se i k zemědělství, službám nebo životnímu prostředí. Cílem hodiny bude zjistit, co všechno se muselo stát, aby si žáci mohli pochutnat na své sušence. Nejdůležitější ze všeho je dobře začít. Učitel např. položí otázku: *„Už jste někdy přemýšleli nad tím, co všechno se muselo stát, než jste si mohli dojít do obchodu koupit sušenku, kterou máte dnes k svačině?"* Drtivá většina žáků nad tím samozřejmě nikdy nepřemýšlela, a pokud se na tu hodinu připravíme a doneseme například pšeničný klas, hladkou mouku, cukr, apod., donutíme tím žáky k zamyšlení, aby si věci začali dávat do souvislostí. Potřebovat na tuto hodinu budeme průmyslový produkt (např. sušenku), atlas, papírový či virtuální, vybrané ingredience, ze kterých výrobek pochází (pšenice, mouka, cukr, ořechy atd.) a pozitivní náladu, kterou budeme kladně působit na motivaci žáků. Ti dostanou za úkol sehnat si výrobek, který pochází z průmyslové výroby, a položit ho na lavici. Většina žáků má vždy po ruce nějakou sladkost, případně většina

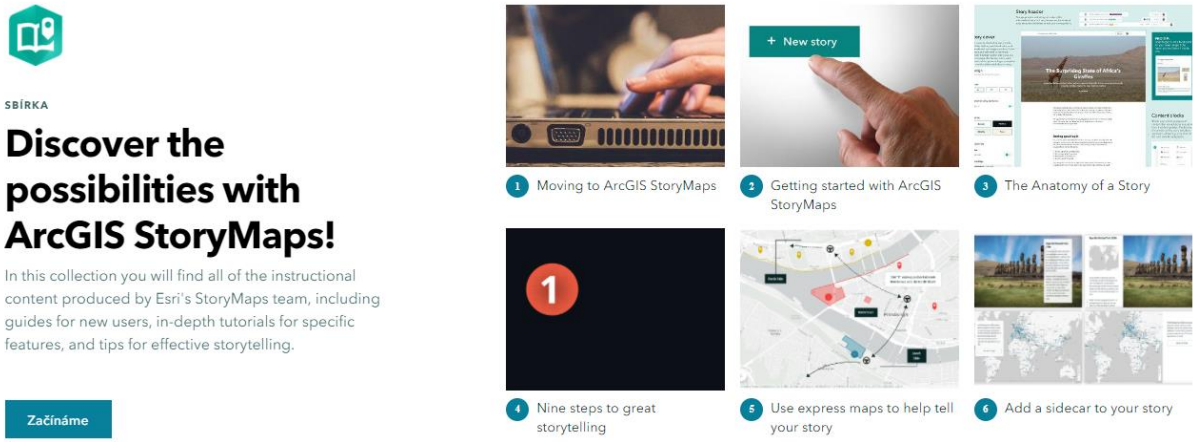
škol je vybavena školním bufetem, kde si žáci mohou sušenky pořídit. Případně by vyučující měl mít pár sušenek pro jistotu v zásobě. Pokud probíhá distanční výuka, stačí, když výrobek najdou doma a přinesou si ho k zařízení, přes které se vzdělávají. Mělo by jít o výrobek, který na sobě obsahuje informace o původu a složení. Ideálním příkladem je jakákoliv sušenka, sladká či slaná pochutina, kterými děti oplývají. Následně půjdeme po stopách výrobku. V jakých místech docházelo ke sklizni surovin pro sušenku, kde se zpracovávaly, kde byla sušenka dále upravována (dochucování, pečení, konzervace), dále kde byla zabalena a kde si ji žáci nebo jejich rodiče zakoupili. Žáci si na obalu přečtou, z jakých surovin je sušenka vyrobena a z jaké země dovezena. Suroviny, ze kterých je např. sušenka vyrobena, se žáci pokusí vyhledat na mapě. Pokud se jedná například o obilniny, tak kde v daném státu se nachází zemědělská oblast s vhodnými podmínkami, kde došlo pravděpodobně ke sklizni. Každá sušenka má svého výrobce. Žáci se pokusí zjistit, kde tato firma sídlí a kde dochází ke zpracování sušenky a kde dostane originální obal. Pravděpodobně firma bude spadat pod velký konglomerát (Mondelez, Unilever či Nestlé), načež se žáci dozvědí, jaké další produkty/sušenky spadají pod tyto nadnárodní společnosti. Poslední hádankou zůstává obchod, kde byla sušenka zakoupena. Žáci zjistí, pod jaký řetězec obchodů konkrétní prodejna spadá a odkud pochází. Výsledkem tohoto bádání bude uzavřená cesta výrobku. Všechny jednotlivé kroky od sklizně suroviny po zpracování, zabalení, prodej v obchodě a konzumaci doma či ve škole zaznamenají žáci do mapy, která bude výsledkem tohoto bádání. Žáci by měli během této práce zjistit důležité informace o tom, co se všechno musí stát, než si oni mohou v obchodě koupit svou oblíbenou sušenku, a jaký má její výroba, zpracování a vložení do obalu dopad na životní prostředí.

Zde máme dvě možnosti, jakou mapu žáci vytvoří, zda bude práce probíhat na papírové mapě, či v digitální podobě. Tvorba papírové mapy může probíhat na předtištěnou mapu světa v libovolném formátu, případně mapu Evropy, pokud se cesta výrobku týká pouze jednoho světadílu. Vhodnou metodou pro ztvárnění cesty výrobku, je metoda „storyboard‘‘. Jedná se o vizualizovaný příběh (komiks), který znázorňuje interakci mezi žákem a produktem. Ve své podstatě jde o pokročilejší brainstorming s vizuálním podkladem. Hlavní myšlenkou je série obrázků, které popisují krok za krokem užití produktu. Žák se díky vizualizaci komiksu zamyslí nad odpovídajícím prostředím a kontextem, ve kterém se daný výrobek nebo služba používá. Tyto vizualizace dokážou lépe ilustrovat úkony, které během cesty výrobky nastaly. Na rozdíl od brainstormingu, který je

využíván k úzce vymezeným problémům, lze storyboard využít i k řešení komplexnějších problémů. Na začátku musí být jasně uvedeno, jakým výrobkem se storyboard bude zabývat. Rozkreslení celého příběhu musí být nejen názorné, ale i logické. Jednotlivé obrázky na sebe musí logicky navazovat a nesmí zavdávat příčinu k možnému zavádějícímu významu. Objekty by měly úzce korespondovat s realitou (Červený, Špaček, 2020).

Pokud bychom šli digitální cestou, cesta výrobku by se případně dala vytvořit v programu ArcGIS online, který nabízí možnost vytvoření tzv. „story map“ (příběhové mapy) v online prostředí (pro žáky je využívání tohoto programu zdarma): https://storymaps.arcgis.com/stories.

Obr. 1: Stránka ArcGIS online – story maps



Zdroj: www.arcgis.com (2020)

Tvorba mapy vyžádá větší časovou dotaci než pouze jednu vyučovací hodinu. Ale o to větší přínos pro žáky bude v podobě nových informací, které se jich dotýkají. Výsledná mapa jim může zůstat na památku nebo se vyvěsí ve třídě. Během prezentace jednotlivých map, která by měla nastat, se může rozvinout diskuze, zda je lepší dlouhá cesta výrobku, nebo krátká, a proč. Zde můžeme hovořit o dopadu na životní prostředí, uhlíkové stopě, zda je možná recyklace obalu, zda firma hledí na environmentální stránku své výroby atd.

Obr. 2: Složení sušenky – odkaz na zemědělství a průmysl

Zdroj: vlastní fotografie (2021)

Obr. 3: Obal sušenky – odkaz na služby

Zdroj: vlastní fotografie (2021)

Na závěr by měla proběhnout diskuze, jež směřuje k uvědomění si procesu, kterým prošel výrobek vybraný žáky. Otázky k diskuzi:

1. Kolik států výrobek spojuje? Je výhodnější delší, nebo kratší cesta, a proč? Zde se pokusíme zjistit, zda si žáci uvědomují rozsah a význam dopravy a dopady na životní prostředí během těchto cest.
2. Z jakých surovin výrobek pocházel? Zde můžeme diskutovat o tom, zda výrobek obsahuje zdraví nepříliš prospěšné látky, které souvisí s tím, jak dlouho je potřeba, aby výrobek vydržel.
3. V jakém obalu je výrobek uložen? Pokusíme se zjistit, zda je obal recyklovatelný, jaké vlastně každý z nás produkuje množství odpadu a kde následný odpad končí. Můžeme také využít kalkulačku pro uhlíkovou stopu, kterou si může každý spočítat.

8.2 Didaktická kazuistika – Rozdíly ve vyspělosti zemí

Výsledky didaktického šetření ukázaly, že druhým nejčastějším kritickým místem je politická geografie. Pod tímto pojmem se skrývají složitá témata spojená s globalizací, rozdíly ve vyspělosti zemí, migrací, politickými systémy apod. Učitelé si s těmito tématy často nevědí rady, protože je složité se v nich orientovat a mít aktuální informace. Dále odpovědi poukazovaly na náročnost tématu, množství teorie, nepropojenost s praxí a absenci souvislostí. V tomto případě se nabízí možnost pojmout výuku těchto problematických témat metodou skupinové práce. Žáci si hůře představí, na základě jakých pravidel a zákonů fungují světové politické systémy, proč je v některých zemích chudoba, a na druhé straně blahobyt. Jak je možné, že někde se daří ekonomickou situaci zlepšovat, a jinde si naopak propadá do krize. Pomoci nám může názorný příklad. Názornost a demonstrace těchto situací se stejným zadáním odkryje propojenost těchto témat politické geografie a pomůže žákům si představit podmínky, se kterými se potýkají místní obyvatelé jako jednotlivci, tak firmy jakožto ekonomické komplexní celky.

Anotace

Při hledání inspirace je v dnešní době k dispozici poměrně solidní množství dobrých nápadů a zajímavých tipů do výuky zeměpisu. Jedním z nich se nechal inspirovat i autor práce. Jedná se o aktivitu, která má žákům přiblížit nerovnoměrné rozdělení bohatství ve světě. Za jejím vznikem stojí dotaz žákyně, která se při probírání tohoto tématu zeptala: „Proč to ti Afričané nezmění?“ Tato otázka navedla původního autora k vymyšlení demonstrativní aktivity. Cílem aktivity je žákům na konkrétním příkladu ukázat, že není tak jednoduché v jednotlivých částech Země něco změnit. Stojí za tím přírodní podmínky, politická situace, historie spojená s kolonizací, apod. Krom toho je důležité se v reflexi zmínit o migraci a jejím propojení s nerovnoměrným bohatstvím ve světě. Žáky zapojíme do výuky formou skupinové práce, kdy je rozdělíme do skupin, jejichž počet bude odpovídat rozložení obyvatelstva v jednotlivých světadílech, viz tabulka 15.

Tab. 15: Rozdělení do skupin

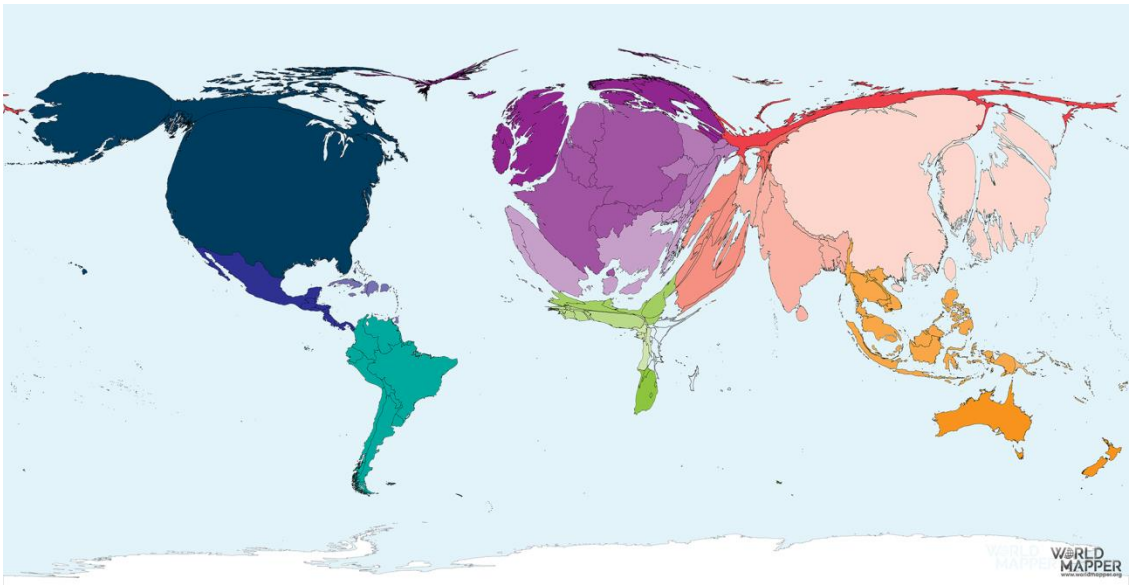
	Světadíl	Počet žáků 15	Počet žáků 20	Počet žáků 25	Počet žáků 30
1.	Asie	6	10	13	15
2.	Afrika	2	3	4	5
3.	Evropa	2	2	3	4
4.	Severní Amerika	2	2	2	3
5.	Jižní Amerika	2	2	2	2
6.	Austrálie	1	1	1	1
7.	Antarktida	0	0	0	0

Zdroj: Jelínek, (2020), vlastní zpracovaní (2021)

Analýza

Výuka tedy probíhá tak, že učitel představí plán hodiny. Vysvětlí žákům, že dnešním tématem bude nerovnoměrné bohatství v jednotlivých světadílech. Tuto rozdílnost si vyzkouší žáci na ,,vlastní kůži‘‘. Rozdělí žáky do skupin dle tabulky s přihlédnutím k tomu, kolik má ve třídě daný den dětí. K tomu jim promítne mapu světa, která je deformovaná dle HNP daného světadílu. Čím je HNP vyšší, tím je makroregion větší.

Obr. 4: Deformovaná mapa světadílů dle HNP 2018 (metoda anamorfózy)



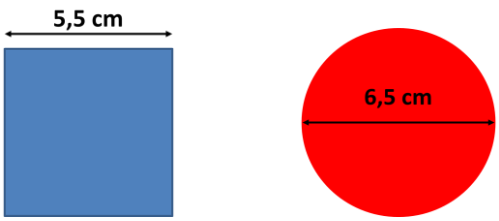
Zdroj: Worldmapper.org (2018)

Učitel vysvětlí žákům rozdíly mezi bohatým Severem a chudým Jihem, případně se Západem a Východem. Zeptá se žáků:

1. Proč to tak je?
2. Proč to chudé státy nezmění?
3. Vidíte v rozložení bohatství nějaké pravidlo?

Žáci možná přijdou už před skupinovou prací na určitě zákonitosti, které stojí za nerovnoměrným rozložením bohatství ve světě. Pokud ne, bude následná aktivita o to důležitější. Učitel vysvětlí žákům, že jsou rozděleni do skupin s odlišným počtem právě proto, že představují možnosti právě jednotlivých světadílů a že každá skupina jednotlivý světadíl zastupuje. V tom se jednotlivé světadíly dozví o lákavé nabídce zahraničního investora. Světadíly mají možnost si vydělat pro svůj makroregion nemalé množství financí. Investor má jasnou představu o tom, na základě jakých kritérií si světadíl pro svou investici vybere. Jeho cílem je zakoupit co nejvíce výrobků (v našem případě to budou čtverce a kolečka), které musí mít přesné rozměry. Čtverec o hraně 5,5 cm a kolečko o průměru 6,5 cm. Raději se ujistíme, že žáci vědí, co je to průměr.

Obr. 5: Ilustrace požadovaného výrobku



Zdroj: Jelínek, (2020)

Jelikož mají jednotlivé světadíly jiné možnosti ve svém přírodním i nerostném bohatství, budou mít žáci i při práci ve skupinách odlišné pomůcky.

Tab. 16: Pomůcky

	Světadíl	Pomůcky
1.	Afrika	papíry (5x A4), tužky
2.	Asie	papíry (5x A4), tužky, nůžky, pravítko
3.	Jižní Amerika	papíry (5x A4), tužky, nůžky, pravítka
4.	Evropa	papíry (5x A4), tužky, nůžky, pravítka, kružítko
5.	Severní Amerika	papíry (5x A4), tužky, nůžky, pravítka, kružítka
6.	Austrálie	papíry (5x A4), tužky, nůžky, pravítka, kružítka

Zdroj: Jelínek, (2020), vlastní zpracování (2021)

Úkolem žáků je pro svůj světadíl vydělat co nejvíce peněz. Investor nabízí za čtverec dle přesných rozměrů 50 USD a za přesný kruh 300 USD. Je však puntičkář, toleruje proto odchylku pouhých 0,5 mm. Zde je důležité žáky upozornit na to, že zvolená taktika je zcela na nich, důležité je vydělat co nejvíce peněz. Nicméně na práci je omezený limit, a to 8 minut. Po uplynutí času žáci nachystají své výrobky k odkoupení. V této fázi provede učitel s žáky kontrolu a sečtou výsledky, respektive výdělky.

Nejdůležitější fází je finální reflexe. Učitel pokládá otázky:

1. Pracovali jste celou dobu naplno, nebo jste mohli pracovat usilovněji? Tato otázka je zde proto, abychom zjistili, že některé země mohou mít málo peněz, protože mají zkrátka línější obyvatelstvo než ostatní.
2. Řekněte si pozitiva a negativa vašeho světadílu při této práci. Může se objevit zajímavá myšlenka např. u Austrálie, kdy si daný žák postěžuje, že byl na všechno sám. Při tom se lze odkázat na migrační politiku Austrálie, která má přísné podmínky, ale zároveň je na migraci odkázaná.
3. Bylo rozdělení spravedlivé? Souhlasíte s tím, že někdo má horší, a někdo lepší podmínky? Zde se dost pravděpodobně setkáme s tvrzením, že bohatí tvrdí, že je to správné, ale chudí, že férové rozdělení to rozhodně nebylo. Učitel se zdrží osobního názoru, jen posouvá diskuzi doplňujícími otázkami.
4. Odstěhovali byste se na jiný světadíl, nebo vám váš vyhovoval? Otázka navazuje na předešlou a odkazuje na možnost volby během migrace.
5. Měl by váš světadíl přijmout nějaké migranty? Proč ano, či ne? U této otázky se žáci většinou zamyslí nad tím, že podmínky mají opravdu v každém světadíle a státě jiné a že není zcela jednoduché se s nimi smířit a vypořádat.

Toto pojetí výuky při tématu nerovnost světového bohatství je velmi zajímavá. Autor práce se rozhodl ji vyzkoušet a na základě drobných nedostatků navrhnout její alteraci. Alterace se týká zejména změny otázek na závěr diskuze, kdy je to zcela v kompetenci učitele, a na aktuální situaci, jaké otázky je vhodné volit. A další hlavní změnou je požadovaný výrobek a pomůcky k jeho výrobě.

Alterace

Nápad do výuky je to nepochybně cenný. Při naší hodině se výuka odehrávala zcela dle předpokladů, jedním z mála nedostatků bylo to, že jediná materiální věc, kterou si z této na zručnost poměrně náročné hodiny mohli žáci odnést, byly kolečka nebo čtverečky. Proto se autor rozhodl pro alteraci ve výsledném zpracovávání výrobků. Začátek hodiny zůstává stejný, včetně rozdělení do skupin dle HNP jednotlivých světadílů. Jen investor bude zadávat zakázku nikoliv na čtverečky a kolečka, ale na tisk bankovek.

Zadání bude pro všechny stejné, a to vytvořit bankovku celosvětové měny. Designový návrh bude zcela na nich, ale důležitá bude originalita, aby se daná bankovka dala co nejhůře padělat. Žáci tedy budou muset vymyslet konkrétní ochranné prvky pro svou bankovku. Zároveň zůstává i kvantita, tedy kolik jich daný světadíl zvládne vyrobit. Nyní následuje nejdůležitější část pro skupiny, a to je vybavení, které budou mít k dispozici.

Tab. 17: Pomůcky pro výrobu bankovek

	Světadíl	**Pomůcky**
1.	Afrika	Papíry (5x A4), tužky
2.	Asie	Papíry (5x A4), tužky, nůžky, pastelku
3.	Jižní Amerika	Papíry (5x A4), tužky, nůžky, pastelky
4.	Evropa	Papíry (5x A4), tužky, nůžky, pastelky, pravítko
5.	Severní Amerika	Papíry (5x A4), tužky, nůžky, pastelky, pravítko, fix
6.	Austrálie	Papíry (5x A4), tužky, nůžky, pastelky, pravítko, fix

Zdroj: vlastní zpracování (2021)

Časový limit si můžeme upravit dle svých možností, 8–10 minut by mělo být dostačujících. Provedeme součet výsledných bankovek a každá skupina může vybrat jednu bankovku, která se jim líbí nejvíce (mimo svou skupinu), a ta se započítá jako bankovka

vyšší hodnoty než jedna (zde záleží na počtu vyrobených bankovek). Na závěr hodiny by opět měla přijít na řadu reflexe. Otázky mohou být následující:

1. Dávali jste do práce maximum, nebo jste byli demotivováni tím, jaké máte pro práci podmínky? Zde si žáci mohou uvědomit, že někdy může být demotivující vědět, že ostatní světadíly jsou na tom lépe, a díky globalizaci to můžou zjistit i prostřednictvím televize, internetu, turismu apod.
2. Bylo rozdělení spravedlivé? A co mohou obyvatelé daného světadílu dělat s touto situací? Můžeme navázat na téma migrace, a zda je správné, že některým lidem je přístup do jiných zemí umožněn, a některým zapovězen, a co za tím stojí.
3. Jak jste byli spokojeni se svým světadílem? Někteří obyvatelé jsou se situací smířeni a jsou ochotni v daných podmínkách žít a být spokojeni. Jedna věc je ale špatná ekonomická situace, a druhá věc jsou faktory přímo ohrožující lidský život, jako jsou války, nemoci, terorismus apod.
4. Kdyby ta možnost volby byla na vás, nechali byste do svého světadílu proudit migranty? Případně jak byste jejich množství regulovali?

Dále by žáci měli dospět k názorům a postojům ohledně migrantů. Co je ke změně bydliště motivuje a jaké dopady to může mít na cílené státy s odlišným politickým systémem.

Diskuze se může ubírat různými směry, a proto je důležité dát všem žákům prostor se vyjádřit a nepodsouvat jim svůj názor. Tuto alteraci autor vyzkoušel a setkal se s pozitivní zpětnou vazbou. Jen časový limit 45 minut je poměrně krátký na všechny jednotlivé úkony, včetně závěrečné reflexe s diskuzí.

9 ZÁVĚR

Hlavním cílem této diplomové práce bylo identifikovat kritická místa ve výuce socio-ekonomického zeměpisu. Zjistit jejich příčiny a navrhnout vhodná řešení na jejich odstranění. Pro účely této práce byla v rešerši literatury vybrána vhodná literatura jako teoretický podklad pro tvorbu práce. Po diskuzi s literaturou autor popsal metodiku výzkumu, jaké použil postupy a metody při tvorbě této práce. Dále autor řeší kvalitu výuky a její determinanty. Využívá metodiku 3A jako hodnotící kritérium pro kvalitu výuky a popis jednotlivých částí, z kterých se metodika skládá. V teoretické části autor dále zařazuje socio-ekonomický zeměpis do RVP ZV a RVP G a popisuje požadované výstupy, které by měl učitel znát a žák schopen splnit. Mezi důležité faktory ovlivňující výuku patří právě učitel a žáci. Autor popsal, jaké vlivy na žáka a učitele působí a se kterými se ve škole i mimo ni musejí vyrovnávat. Jejich odlišné role ve výuce se odrážejí i v odlišném pohledu na kritická místa, kdy je žák i učitel vnímají odlišně. Nicméně v navrhovaných strategiích pro zlepšení kvality výuky se jejich názory shodují. Například obě strany shledávají důležitost v propojování teoretických poznatků s praxí, které žákům pomůže si složitější témata představit na příkladech ze života.

Z teoretické části a z analýzy dotazníku vycházejí možné příčiny kritických míst. Tyto příčiny autor popsal a vycházel z nich při tvorbě didaktických kazuistik. Navrhované kazuistiky jsou dvě. První z nich, Cesta výrobku, se zaměřuje na vizualizaci problematiky se světovým hospodářstvím, kdy dává možnost žákům vidět cestu výrobku. Výrobek cestuje od zemědělské výroby, přes průmyslové zpracování až po umístění v obchodě, zastupujícím sektor služeb. Druhá kazuistika, Rozdíly ve vyspělosti zemí, propojuje globální problémy, které se odráží mimo jiné v migraci obyvatelstva. Jedná se o skupinovou práci, kdy jsou žáci rozděleni do nerovnoměrných skupin, aby si uvědomili stejně tak nerovnoměrně rozdělný svět. Práce ve skupině má mnoho výhod a tato konkrétní skupinová práce propojuje souvislosti nestejného podílu obyvatelstva a bohatství. Hodina dále podněcuje diskuzi, která má u žáků probudit kritické myšlení nad dopady různých podmínek v jednotlivých částech světa. Při tvorbě této práce se autor podělil o konkrétní návrhy didaktických kazuistik na odstranění kritických míst v socio-ekonomickém zeměpisu. Kazuistiky navrhoval tak, aby byly prospěšné jak pro žáky, tak i učitele. Protože právě z jejich požadavků, které se objevily v dotaznících, se autor snažil vycházet.

Pro autora práce znamenala možnost zapojit se do projektu IPUP příležitost ke zkoumání kvality výuky zeměpisu. Za tuto zkušenost je vděčný a v projektu vidí potenciál. Autor díky němu získal nové informace spojené s výukou zeměpisu. Na základě upravených alterací, kdy výuku pojímá více komplexně, vidí možnost zlepšení kvality výuky. Zařazení nových alterací autor plánuje souběžně se znovuotevřením škol k prezenční výuce. Práce snad poslouží ostatním učitelům jako inspirace do hodin zeměpisu nebo je podnítí k vlastním nápadům. Hodiny socio-ekonomického zeměpisu tak budou zajímavější a efektivnější nejen pro učitele, ale také pro žáky.

10 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A DALŠÍCH ZDROJŮ

ARCGIS ONLINE (2021): StoryMaps. https://storymaps.arcgis.com/ (cit 5. 1. 2021).

BĚLÍK, V. (2008): Motivační náměty do výuky zeměpisu. Gaudeamus, Hradec Králové, 105 s.

BENDL, S. (2008): Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Praha, 237 s.

ČERVENÝ, K., ŠPAČEK, M. (2020): Kreativní metody v inovacích. Oeconomica, Praha, 349 s.

ČERVENKOVÁ, I. (2010): Žák a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol. Ostravská univerzita v Ostravě, Ostrava, 107 s.

ČIŽMAROVÁ, K. (2000): Geografia štátov EÚ v zeměpisných školských knihách pre základní školy. In: Učebnice geografie 90. let. Ostravská univerzita, Ostrava s. 111–116.

DECI, E. L., VALLERAND, R. J. PELLETIER, R. M. (1991): Motivation and Education: Self-Determination Perspective, Educational Psychologist, 26, s. 325–346.

GAVORA, P. (2005): Učitel a žáci v komunikaci. Paido, Brno, 165 s.

HAJEROVÁ-MÜLLEREOVÁ, L., HAJER, M. (2007): Strategie rozvoje školy a řízení pedagogického procesu. PF UJEP, Ústí nad Labem, 118 s.

HEIMKE, A. (2003): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessen. Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung GmbH, Seelze, 316 s.

HELUS, Z. (2008): Osobnost a vzdělávací úspěšnost žáka. In FRANIOK, P.; KNOTOVÁ, D. (eds). Učitel a žák v současné škole. MU, Brno, s. 11–19.

HUDECOVÁ, D. (2001): Jak učitelé využívají a hodnotí učebnice dějepisu. Pedagogika, Plzeň, 327 s.

CHRÁSKA, M. (2007): Metody pedagogického výzkumu. Grada, Praha, 265 s.

JANÍK, T., et al. (2009): Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů. Paido, Brno, 148 s.

JANÍK, T., et al. (2013): Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky. Masarykova Univerzita. Brno, 434 s.

JANÍK, T., MAŇÁK, J., KNECHT, P. (2009): Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření. Paido, Brno, 173 s.

JANÍKOVÁ, M. et al. (2009): Základy školní pedagogiky. Paido, Brno, 119 s.

JŮVA, V. (2007): Stručné dějiny pedagogiky. Paido, Brno, 91 s.

KALHOUST, Z., OBST, O. (2002): Školní didaktika. Portál, Praha, 447 s.

KALHOUST, Z., OBST, O. (2009): Školní didaktika. Portál, Praha, 447 s.

KNECHT, P. (2008): Pojmy v učebnicích zeměpisu a jejich přiměřenost věku žáků. Pedagogická orientace, 18, 2, 22–36 s.

KOTRBA, T. (2007): Praktické využití aktivizačních metod ve výuce. Společnost pro odbornou literaturu – Barrister & Principal, Brno, 186 s.

KOVALIKOVÁ, S. (1995): Integrovaná tématická výuka. Spirála, Kroměříž, 304 s.

KULIČ, V. (1992): Psychologie řízeného učení. Academia, Praha, 187 s.

KYRIACOU, CH. (2008): Klíčové dovednosti učitele. Portál, Praha, 155 s.

LAZAROVÁ, B. (2008): Netradiční role učitele. Paido, Brno, 69 s.

LOKŠOVÁ, I. (2003): Tvořivé vyučování. Grada, Praha, 208 s.

MAŇÁK, J., JANÍK, T. (2007): Absolvent základní školy. Masarykova univerzita pro Centrum pedagogického výzkumu PdF MU, Brno, 274 s.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. (2003): Výukové metody. Paido, Brno, 223 s.

MEYER, H. (2004): Was is guter Unterricht? Cornelsen Velrag Scriptor GmbH, Berlin, 192 s.

MICHOVSKÝ, V. (1980): Klasická učebnice nového typu – soudobý model učebnice. Tvorba učebnic, sešit 2. SPN, Praha, 59 s.

NAJMONOVÁ, M. (2020): Inovace učitelů pro praxi. http://home.pf.jcu.cz/~ped/wp-content/uploads/2020/12/Metodika-k-asistentske-praxi.pdf (cit. 10. 12. 2020).

NELEŠOVSKÁ, A. (2005): Pedagogická komunikace v teorii a praxi. Grada, Praha, 171 s.

Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity (2020): Informace k souvislé praxi. https://www.pf.jcu.cz/education/department/praxe/info_praxe.php (cit. 10. 12. 2020).

PETTY, G. (2006): Moderní vyučování. Portál, Praha, 175 s.

PETTY, G. (2013): Moderní vyučování. Portál, Praha, 568 s.

PRŮCHA, J. (1987): Učení z textu a didaktická informace. Academia, Praha, 91 s.

PRŮCHA, J. (2002): Učitel: Současné poznatky o profesi. Portál, Praha, 152 s.

PRŮCHA, J. (2006): Srovnávací pedagogika. Portál, Praha, 264 s.

PRŮCHA, J. (2000): Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru, Portál, Praha, 272 s.

PRŮCHA, J. (2017): Moderní pedagogika. Portál, Praha, 483 s.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (2001): Pedagogický slovník. Portál, Praha, 322 s.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (2003): Pedagogický slovník. Portál, Praha, 324 s.

RAKOUŠOVÁ, A. (2008): Integrace obsahu vyučování. Grada, Praha, 158 s.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (2007): Výzkumný ústav pedagogický v Praze, Praha, 99 s.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2017): Výzkumný pedagogický ústav v Praze, Praha, 164 s.

ROBERTS, M. (2009). Investigating Geography , Geography, 94, č. 3, s. 181-188.

ŘEZNÍČKOVÁ, D., et al. (2012): Geografie: Aktivně, aktuálně a s aplikacemi. P3K, Praha, 67 s.

ŘEZNÍČKOVÁ, D., MATĚJČEK, T. (2014): Úlohy ve výuce geografie. P3K, Praha, 95 s.

SIKOROVÁ, Z. (2004): Výběr učebnic na základních a středních školách. Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, Ostrava, 150 s.

STUCHLÍKOVÁ, I. (2015): Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy. Masarykova univerzita, Brno, 465 s.

SLAVÍK, J., et al. (2017): Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory. Masarykova univerzita, Brno.

SMETÁČKOVÁ, I. (2007): Příručka pro genderově citlivé vedení škol. Otevřená společnost, Praha, 67 s.

SOMR, M. (2006): Úvod do metodologie a metod výzkumu. JU, České Budějovice, 87 s.

SPILKOVÁ, V. et al. (2004): Současné proměny vzdělávání učitelů. Paido, Brno, 271 s.

Školní vzdělávací program Gymnázium a Střední odborná škola ekonomická Sedlčany (2017): Gymnázium Sedlčany, Sedlčany, 181 s.

ŠVEC, V. (1999): Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace. MU, Brno, 163 s.

URBÁNEK, P. (2005): Vybrané problémy učitelské profese. Technická univerzita, Liberec. 229 s.

VÁGNEROVÁ, M. (2005): Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání. Karolinum, Praha, 468 s.

VAŠUTOVÁ, J. (2004): Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Paido, Brno, 190 s.

VŠETULOVÁ, M. (2005): Klíčové role v distančním vzdělávání. Univerzita Palackého v Olomouci. Olomouc, 76 s.

VYKOPALOVÁ, H. (1992): Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování. Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, Olomouc, 58 s.

WAHLA, A. (1983): Strukturní složky učebnic geografie. SPN, Praha, 83 s.

WALKER, I. (2013): Výzkumné metody a statistika. Grada, Praha, 224 s.

Wolrdmapper.org (2018): World anamorphosis map GNI. https://worldmapper.org/maps/gni-2018/ (cit. 2. 1. 2021)

11 SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK

Obr. 1: Stránka ArcGIS online – story maps ..... - 61 -
Obr. 2: Složení sušenky – odkaz na zemědělství a průmysl ..... - 62 -
Obr. 3: Obal sušenky – odkaz na služby ..... - 62 -
Obr. 4: Deformovaná mapa světadílů dle HNP 2018 (metoda anamorfózy) ..... - 64 -
Obr. 5: Ilustrace požadovaného výrobku ..... - 65 -

Tab. 1: Demografické údaje o respondentech ..... - 40 -
Tab. 2: Kritická místa ve výuce socio-ekonomického zeměpisu ..... - 40 -
Tab. 3: Kritické místo z pohledu učiva ..... - 42 -
Tab. 4: Kritické místo z pohledu žáka ..... - 42 -
Tab. 5: Překonávání kritického místa učitelem ..... - 44 -
Tab. 6: Učiteli navrhované změny ve výuce, pro překonání kritických míst ..... - 44 -
Tab. 7: Základní údaje o žácích ..... - 45 -
Tab. 8: Kritické místo ve výuce socio-ekonomického zeměpisu ..... - 45 -
Tab. 9: Důvod kritického místa ..... - 46 -
Tab. 10: Jak se s kritickým místem vyrovnáváte? ..... - 47 -
Tab. 11: Žáky navrhované změny, pro překonání kritických míst. ..... - 47 -
Tab. 12: Počet sociálně-geografických pojmů v učebnicích sociálního zeměpisu ..... - 56 -
Tab. 13: Problematičnost sociálně-geografických pojmů (do podílu 50 %) ..... - 56 -
Tab. 14: Schéma pro posuzování kvality výuky ..... - 59 -
Tab. 15: Rozdělení do skupin ..... - 64 -
Tab. 16: Pomůcky ..... - 66 -
Tab. 17: Pomůcky pro výrobu bankovek ..... - 67 -