

Průvodce didaktikou na PdF MU

VYTVOŘENO PRO STUDIENTY UČITELSTVÍ GEOGRAFIE NA PDF MU - CŽV

ČÁST I.

Eduard Hofmann, Petr Knecht, Hana Svobodová, Renata Gerychová a kol.
PEDAGOGICKÁ FAKULTA MU | POŘÍČÍ 7, 603 00 BRNO
BRNO, LISTOPAD 2017

| | | |
|-------------|--|-----------|
| | ÚVOD | 2 |
| 1. | GEOGRAFICKÉ VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE – ÚVOD DO PROBLEMATIKY DIDAKTIKY GEOGRAFIE | 3 |
| 1.1 | <i>Stručný nástin vývoje geografického kurikula</i> | 3 |
| 1.2 | <i>Geografie a systém školství v české republice</i> | 4 |
| 1.3 | <i>Základní vzdělávání</i> | 5 |
| 1.4 | <i>Ukotvení geografie v RVP pro základní vzdělávání</i> | 7 |
| 1.5 | <i>Ukotvení geografie v RVP pro střední vzdělávání</i> | 9 |
| 1.6 | <i>Vyšší odborné vzdělávání</i> | 9 |
| 1.7 | <i>Vysokoškolské vzdělávání</i> | 9 |
| 1.8 | <i>Vybrané problémy současného kurikula</i> | 11 |
| 1.9 | <i>Tvorba standardů geografického vzdělávání v České republice</i> | 11 |
| 1.10 | <i>Srovnání základních geografických okruhů standardů USA, ČR a SR</i> | 15 |
| 1.11 | <i>Závěrem</i> | 17 |
| 1.12 | <i>Seznam použité literatury</i> | 18 |
| 2. | INTEGROVANÁ TERÉNNÍ VÝUKA | 19 |
| 2.1 | <i>Terénní deník</i> | 19 |
| 3. | DIDAKTIKA GEOGRAFIE 1 | 22 |
| 3.1 | <i>Zadání a vypracování cvičení</i> | 23 |
| | Zadání a vypracování cvičení č. 1 Geografické zdroje dat – učební pomůcky – hodnocení učebnic | 24 |
| | Zadání a vypracování cvičení č. 2 Geografické zdroje dat – otázky pro hodnocení dostupných informací | 25 |
| | Zadání a vypracování cvičení 3 Geografické zdroje dat – práce s různými zdroji informací | 26 |
| | Zadání a vypracování cvičení č. 4 ČGS a Mezinárodní charta geografického vzdělávání | 27 |
| | Zadání a vypracování cvičení č. 5 Presentace místa bydliště | 27 |
| | Zadání a vypracování cvičení č. 6 Návrh koncepce terénní výuky | 27 |
| | Zadání a vypracování cvičení č. 7 Úvod do studia geografie - zeměpisu | 29 |
| 4. | SEZNAM PŘÍLOH – v textu | 30 |
| | Příloha č. 1 Hodnocení učebnic – strukturní prvky | 30 |
| | Příloha č. 2 Geografické zdroje dat | 34 |
| | Příloha č. 3 Článek - Kazachstán | 35 |
| | Příloha č. 4 Příprava na výuku | 39 |
| | Příloha č. 5 Návrh koncepce terénní výuky pro první a druhý stupeň ZŠ | 40 |
| | | |

ÚVOD

Předkládaný průvodce didaktikou geografie na PdF MU_ CŽV je ve své podstatě **pracovním sešitem**, který si každý student – učitel, dotváří podle zadaných cvičení během výuky, která se vztahuje k oborové didaktice a je rozložena zpravidla do **pěti částí – DG 1 – DG 5 a zahrnuje i předmět Úvod do studia geografie a Itegrovanou terénní praxi – Jedovnice**. Terénní praxe se týká dlouhodobé formy terénní výuky a završuje tak celý „košatý“ systém terénní výuky, který je nedílnou součástí učitelského studia geografie na PdF MU. Aby došlo k pochopení cílů předmětu je třeba vypracovat zadaná cvičení. Přímo v textu příručky jsou uváděny další zdroje přímo ke cvičením. Větší přílohy nebo přílohy v jiném formátu (např. ppt prezentace) jsou uváděny v elektronické podobě nebo jsou na ně poskytovány odkazy na místa, kde je lze nalézt. Mnohdy se bude jednat o rukopisy, které jsou uváděny přímo pro potřeby zadaných cvičení. Vypracovaná cvičení si každý **student uvede do tohoto materiálu**, který ve své podstatě bude tvořit jeho „PORTFOLIO“ k oborové didaktice. Snahou autorů je, aby se toto portfolio stalo pro studenty nejen průvodcem během studia na PdF MU, ale bylo zároveň inspirací pro jejich další cestu životem, zejména pokud bude spojená s výukou ve škole. V neposlední řadě jsou uváděna cvičení zaměřená na odlišné **chápání řazení a obsahu učiva** a výběru metod a forem výuky, než je tomu zvykem na většině základních škol. Vodítkem v tomto ohledu jsou i poznatky, které jste získali z jednotlivých odborných a pedagogicko-psychologických disciplín. V předchozím magisterském i současném studiu je poměrně velký prostor pro rozvoj oborové didaktiky, přesto je **velmi obtížné** připravit absolventy na jejich učitelskou praxi, která současné učitele staví **do role vyučujícího i tvůrce kurikula**, které by mělo reflektovat připravenost žáků a studentů na neustále se měnící svět. **To vše bez podpory** propracovaného a výzkumem ověřeného postupu, jak kurikulum vytvořit. I v tomto ohledu se snaží tento materiál alespoň na některé skutečnosti poukázat a hledat cestu, jak si s touto situací poradit.

Na současnou školu a rozvoj všech oblastí vědy a informačních technologií nelze reagovat tím, že budeme předkládat studentům univerzální návody, které je budou provázet celou další pedagogickou praxí, ale musíme je vést nutně k tomu, aby nad svým povoláním přemýšleli a tvořivě se podíleli na tvorbě učebních plánů školy, které budou respektovat její specifické podmínky, jak s ohledem na odborný obsah předmětu, tak na kvalifikovaný pedagogicko-psychologický přístup. **Předkládaný průvodce je otevřený system, který bude Vaším pomocníkem na cestě k učitelskému povolání, na cestě, která NIKDY NEKONČÍ**. Srdečně Vás zveme ke splupráci, která začne jednoduše tím, že si na úvodní stránku napíšete své jméno a postupně si budete doplňovat obsah o vypracovaná cvičení, poznámky a další zdroje literatury.

Eduard Hofmann, Petr Knecht, Hana Svobodová

1. GEOGRAFICKÉ VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE – ÚVOD DO PROBLEMATIKY DIDAKTIKY GEOGRAFIE

E. Hofmann, H. Svobodová, P. Knecht

1.1 Stručný nástin vývoje geografického kurikula

V českém školství se datuje zavedení vyučovacího předmětu zeměpis od roku 1809, a to nejdříve na gymnáziích a živnostensko-obchodních školách. Roku 1869 byl vydáním základního říšského školského zákona (reforma Exner-Bonitzova) zaveden zeměpis do všech ročníků obecných a měšťanských škol. Postupně byl zeměpis vyučován také na většině středních škol (Knecht, Hofmann 2011). Vyučování zeměpisu v těchto počátcích a pojetí kurikula je většinou označováno jako statické. Školní geografie obsahovala přehledy a seznamy zemí, hor, řek, měst, významných míst a bitev (Janka 1970, s. 32). Postupně se začínali objevovat první kritikové tohoto pojetí, kteří poukazovali na nízkou vzdělávací hodnotu takto pojaté výuky. Tak začalo i období vzniku metodiky a později didaktiky geografie. Účelem této publikace však není podrobný historický vývoj výuky zeměpisu v Česku. Uvedená data o zavedení výuky zeměpisu dokumentují, že geografické vzdělávání prošlo dlouhým historickým vývojem, který se dá rozdělit do několika období.

Za jedno z nejprogresivnějších období lze považovat léta od vzniku samostatného Československa až do začátku 2. světové války. Toto období přineslo vzestup zeměpisného vzdělávání. Na formování školy měly velký vliv myšlenky reformní pedagogiky, byl potlačován formalismus ve vzdělávání, zvyšovala se individualita žáka, samostatná práce a v oblasti geografie to bylo i praktické vyučování v terénu apod. Od 2. světové války prošel celý vzdělávací systém v Česku ještě mnoha reformami, které byly po mnoho let ovládány ideologií tehdejšího systému. Celé školství se však vyznačovalo jedním společným rysem, kterým byla tzv. „Jednotná školská soustava“. To znamenalo, že se vyučovalo podle jednotných učebních osnov. Až do 90. let minulého století neexistovalo plnohodnotné alternativní školství ani alternativní učební materiály.

Hofmann a kol. (2014) uvádí, že při pohledu do historie výuky zeměpisu na školách v Česku zjistíme, že se tvorba jejího obsahu už více než 80 let nezměnila. Ve třicátých letech 20. století byly na území České republiky uvedeny v život nové učební osnovy, na kterých se pracovalo intenzivně od poloviny 20. let minulého století. Obsahově byly tyto osnovy postaveny na tzv. „regionálním principu“, kdy se vycházelo z poznání místa bydliště, rodného kraje a republiky, kde byly prezentovány poznatky z fyzického zeměpisu a dopady postavení Země ve vesmíru. Přes poznávání Evropy se učivo vracelo zpět do ČR, kde bylo hodnoceno její postavení v rámci širšího společenství a závěr patřil světu a astronomii. V tomto období také pracoval Pedagogický odbor Ústředního spolku jednot učitelů, který tyto osnovy rozpracoval do podoby podrobných rozvrhů, se zvláštním zřetelem k mezipředmětovým vazbám. Je zajímavé, jak se tabulky, věnované podrobným rozvrhům, podobají „dnešním snahám“ o tvorbu Školních vzdělávacích programů.

Přesto, že se v průběhu dalších let více méně periodicky školská koncepce reformovala, schéma výuky zeměpisu zůstávalo pořád stejné, pomineme-li ideologické zabarvení celé školské soustavy v 50. až 80. letech minulého století. Tato doba měla především neblahý vliv na některé geografické disciplíny, a to především na politickou a regionální geografii. Tradičně zůstala v geografii silná pozice fyzické geografie, na kterou jednostranný ideologický pohled neměl takový vliv, jako na její socioekonomickou část. Toto zařazení zeměpisu se promítá i do současné doby, kdy je geografie stále zařazována ve školských dokumentech k přírodním vědám (Hofmann 2014).

Jak bylo uvedeno výše, rozpad jednotné školské soustavy nastal v 90. letech minulého století. Tato začínající pluralita ve vzdělávacím systému souvisela s celkovým uvolněním ve společnosti a přinesla kromě alternativních učebních programů a vzdělávacích materiálů i řadu problémů a nevyřešených otázek. Tím začalo i hledání optimálního systému výuky zeměpisu na českých školách, které naposledy vyvrcholilo v rámci diskuze přípravy kurikulární reformy, která

začala na přelomu tisíciletí. Výsledkem této diskuze byla reforma, která měla za cíl implementovat do výuky inovativní přístupy, metody a formy, které by aktivizovaly žáky v procesu učení a připravily je na využití poznatků získaných ve škole v praktickém životě a formovaly jejich osobní postoje a názory. Významným prvkem strategie nového vzdělávání je koncept celoživotního učení, který byl podpořen zavedením klíčových kompetencí. Klíčové kompetence by měly být vytvořeny jako soubor znalostí a schopností důležitých pro osobní rozvoj role jedince žáků ve společnosti (Rychen a Salganik 2001). I zde bylo poukazováno na nevyhovující encyklopedické pojetí zeměpisu založené na složkových přístupech.

1.2 Geografie a systém školství v České republice

Během posledních deseti let došlo v českém školství k velkým změnám, které dále probíhají a celý školský systém se dále vyvíjí. Podle Ústavy České republiky mají všichni její občané rovné právo na vzdělání. Systém vzdělávání v České republice pramení ze školského zákona, který od roku 2004 stanovuje víceúrovňový systém vzdělávacích programů, které jsou vytvářeny na státní a školské úrovni.

Hlavním dokumentem, který definuje zásady kurikulární politiky, je Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha. Jedná se o systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu (Bílá kniha, 2001). V Národním programu vzdělávání jsou rozpracovány cíle vzdělávání stanovené školským zákonem č. 561/2004 Sb., který vymezuje hlavní oblasti vzdělávání, obsahy vzdělávání a prostředky, které jsou nezbytné k dosahování těchto cílů (RVP, 2005). Státní úroveň je dále tvořena Rámcovými vzdělávacími programy (dále jen RVP), které vytvářel Výzkumný ústav pedagogický a schvaluje je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Výzkumný ústav pedagogický byl však zrušen a jeho povinnosti plní v současné době NUV – Národní ústav pro vzdělávání. RVP jsou vytvářeny pro jednotlivé obory vzdělání a vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání.

Byl zaveden systém dvou úrovní kurikulárních dokumentů, v nichž byly rozlišovány celostátní úroveň a školní úroveň. Zatímco osnovy na státní úrovni byla zastoupena Rámcovými vzdělávacími programy (RVP), osnovy školní úrovně byly formulovány ve vzdělávacích programech (ŠVP) škol. Implementace státních osnov na úrovni školy je reprezentována tvorbou školních vzdělávacích programů (ŠVP). Obecně ŠVP je stěžejní pro vzdělávací autonomii škol, stejně jako profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávacího procesu. Tvorba ŠVP spočívá v motivaci učitelů zapracovat své vlastní myšlenky týkající se vzdělávání ve školách podle RVP. (RVP, 2005).

Došlo tak k uvolnění značně centralizovaného a direktivního systému základního a středního školství na nižší úrovně řízení jako jsou kraje, obce a jednotlivé školy a výrazně tak vzrostly pravomoci a povinnosti ředitelů škol.

Výchovně-vzdělávací proces se uskutečňuje ve školských zařízeních, které podle mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání řadíme do následujících stupňů:

Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání – ISCED 1997

0 – preprimární vzdělávání (MŠ)

1 – primární vzdělávání (1. stupeň ZŠ)

- 2 – nižší sekundární vzdělávání (6. – 9. tř.)
- 3 – vyšší sekundární vzdělávání (10. – 13. tř. SŠ)
- 4 – nástavbové školy
- 5 – vyšší odborné školy, bakalářský a magisterský st. VŠ
- 6 – doktorské studijní programy

Níže je uvedena charakteristika jednotlivých stupňů vzdělání podle Národního programu rozvoje vzdělávání (Bílá kniha, 2001) a Rámcového vzdělávacího programu (RVP, 2005), kde je obsaženo geografické vzdělávání. Celý systém je pak obsažen ve schématu na obrázku č. 1.

1.3 Základní vzdělávání

Základní neboli primární vzdělávání je poskytováno na základních školách po dobu 9 let povinné školní docházky, která byla zavedena v roce 1774. Jedná se o jedinou vzdělávací etapu, které se účastní každé dítě v České republice. Pokud vezmeme v úvahu výuku zeměpisu, u mnoha dětí je to jediná možnost, kde se s ní setkají. Žáci se všemi úrovněmi schopností a ze všech vrstev obyvatelstva zde získávají jedinečné zkušenosti ze sociálních vztahů. Vrstevníci ve třídách se tak v přirozeně heterogenním kolektivu vzájemně ovlivňují a budují v sobě nenahraditelný sociální kapitál, který slouží jako předpoklad pro budoucí život.

RVP pro základní vzdělávání vymezuje vzdělávací obsah, který je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Každou oblast tvoří předměty, které jsou více spojeny mezipředmětovými vazbami. Tučně jsou zvýrazněné oblasti, ve kterých je zastoupena geografie. Tučně a kurzívou je označena oblast, kam má geografie výrazný přesah.

Vzdělávací oblasti v RVP pro základní vzdělávání:

1. Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk)
2. Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace)
3. Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie)
4. **Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)**
5. ***Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství)***
6. **Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)**
7. Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
8. Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
9. Člověk a svět práce (Člověk a svět práce)

Povinnou součástí RVP jsou také průřezová témata, jejichž cílem je naplnění a upevnění mezipředmětových vazeb.

Průřezová témata:

- **environmentální výchova,**
- mediální výchova,
- **multikulturní výchova,**

- výchova demokratického občana,
- **výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech,**
- osobnostní a sociální výchova a výchova k sociálním dovednostem.

RVP pro základní vzdělávání je sestaven tak, aby žáci dosáhli tzv. klíčových kompetencí neboli souhrnu vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro jejich osobní rozvoj a uplatnění (RVP pro základní vzdělávání, 2005).

Klíčové kompetence:

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a interpersonální,
- kompetence občanské,
- kompetence pracovní.

Základní vzdělávání se rozděluje na 1. a 2. stupeň. První stupeň trvá pět let (1. – 5. třída), žáci ho navštěvují na základních školách. Jedná se o období, kdy jsou žáci pozvolna připravováni na systematické povinné vzdělávání. Je označováno jako jedno z nejobtížnějších období, s nímž se člověk musí vyrovnat, protože přináší velké časové a režimové změny. Na 1. stupni je dbáno na komplexní poznání individuálních potřeb a možností každého žáka. Cílem je, aby byly u žáků vytvořeny předpoklady pro celoživotní učení.

Na první stupeň přímo navazuje druhý stupeň, který ukončuje povinnou školní docházku, je čtyřletý (6. – 9. třída) a může být absolvován na ZŠ, gymnáziu nebo konzervatoři. Nejčastěji se výuka uskutečňuje v denní formě studia. Žák (rodič, zákonný zástupce) si také může zažádat o individuální plán, který umožňuje vzdělávání bez každodenní návštěvy školy. Období studia na druhém stupni je označováno za náročné, protože žáci prochází výraznými hormonálními, tělesnými, psychickými a osobnostními změnami. Jmenované změny označujeme pojmem puberta. Během ní se začínají objevovat individuální rozdíly mezi žáky, kteří si vytvářejí vlastní názory, zažívají nové pocity a často odmítají ověřené pravdy. Cílem druhého stupně je poskytnout žákům co nejlepší základ všeobecného vzdělání.

Základnímu vzdělání může předcházet předškolní vzdělání, které není zatím v České republice povinné. Je uskutečňováno v mateřských školách, které navštěvují zpravidla děti od 3 do 6 let. Právě předškolní vzdělávání má pozitivní vliv na vývoj dítěte, podporuje jeho osobnostní rozvoj, připravuje ho na další vzdělávání a doplňuje výchovné působení rodiny. Vzhledem k jeho významu je cílem českého předškolního vzdělávání zlepšovat jeho kvalitu a dostupnost. V současné době se o povinném předškolním vzdělávání intenzivně jedná.

1.4 Ukotvení geografie v RVP pro základní vzdělávání

V rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) je rozděleno geografické vzdělávání na dvě vzdělávací oblasti. Pro první stupeň se jedná o oblast „Člověk a jeho svět“ a pro druhý stupeň je to oblast „Člověk a příroda“.

Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět je jedinou vzdělávací oblastí RVP ZV, která je koncipována pouze pro 1. stupeň základního vzdělávání. Tato komplexní oblast vymezuje vzdělávací obsah týkající se člověka, rodiny, společnosti, vlasti, přírody, kultury, techniky, zdraví, bezpečí a dalších témat. Uplatňuje pohled do historie i současnosti a směřuje k dovednostem pro praktický život. Svým široce pojatým syntetickým (integrovaným) obsahem spoluutváří povinné základní vzdělávání na 1. stupni. Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Člověk a jeho svět je členěn do pěti tematických okruhů (*příčemž základ geografických znalostí, dovedností a postojů je obsahem prvního tematického okruhu*):

1. **Místo, kde žijeme.**
2. Lidé kolem nás.
3. Lidé a čas.
4. **Rozmanitost přírody.**
5. Člověk a jeho zdraví.

Pro druhý stupeň základní školy se jedná o vzdělávací oblast „Člověk a příroda“, která zahrnuje okruh problémů spojených se zkoumáním přírody. Poskytuje žákům prostředky a metody pro hlubší porozumění přírodním faktům a jejich zákonitostem. Dává jim tím i potřebný základ pro lepší pochopení a využívání současných technologií a pomáhá jim lépe se orientovat v běžném životě.

Vzdělávací obory vzdělávací oblasti Člověk a příroda, jimiž jsou Fyzika, Chemie, Přírodopis a Zeměpis, svým činnostním a badatelským charakterem výuky umožňují žákům hlouběji porozumět zákonitostem přírodních procesů, a tím si uvědomovat i užitečnost přírodovědných poznatků a jejich aplikací v praktickém životě. Zvláště významné je, že při studiu přírody specifickými poznávacími metodami si žáci osvojují i důležité dovednosti.

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

- zkoumání přírodních faktů a jejich souvislostí s využitím různých empirických metod poznávání (pozorování, měření, experiment) i různých metod racionálního uvažování,
- potřebě klást si otázky o průběhu a příčinách různých přírodních procesů, které mají vliv i na ochranu zdraví, životů, životního prostředí a majetku, správně tyto otázky formulovat a hledat na ně adekvátní odpovědi,
- způsobu myšlení, které vyžaduje ověřování vyslovovaných domněnek o přírodních faktech více nezávislými způsoby,
- posuzování důležitosti, spolehlivosti a správnosti získaných přírodovědných dat pro potvrzení nebo vyvrácení vyslovovaných hypotéz či závěrů,
- zapojování do aktivit směřujících k šetrnému chování k přírodním systémům, ke svému zdraví i zdraví ostatních lidí,
- porozumění souvislostem mezi činnostmi lidí a stavem přírodního a životního prostředí,

- uvažování a jednání, která preferují, co nejefektivnější využívání zdrojů energie v praxi, včetně co nejširšího využívání jejich obnovitelných zdrojů, zejména pak slunečního záření, větru, vody a biomasy,
- utváření dovedností vhodně se chovat při kontaktu s objekty či situacemi potenciálně či aktuálně ohrožujícími životy, zdraví, majetek nebo životní prostředí lidí.

Samotný předmět zeměpis je členěný na druhém stupni základní školy do sedmi tematických okruhů:

1. Geografické zdroje dat, kartografie a topografie.
2. Přírodní obraz Země.
3. Regiony světa.
4. Společenské a hospodářské prostředí.
5. Životní prostředí.
6. Česká republika.
7. Terénní geografická výuka, praxe a aplikace.

Samotné tematické okruhy obsahují tzv. očekávané výstupy a souhrn učiva, které vede k jejich osvojení. Takto zpracované tematické okruhy tak tvoří základní rámec vzdělávání na prvním a druhém stupni základní školy, kterého mají žáci po absolvování školní docházky dosáhnout. V jistém smyslu tak mají očekávané výstupy formu zamýšleného standardu (viz dále).

2.2 Střední vzdělávání

Pro český vzdělávací systém je typické vysoké procento populace s ukončeným středním vzděláním. Střední školu mohou navštěvovat žáci, kteří absolvovali povinnou školní docházku a úspěšně složili přijímací zkoušku na vybranou školu. Po absolvování vzdělávacího programu dosáhnou žáci středního vzdělání s výučním listem nebo středního vzdělání s maturitou. Těchto stupňů vzdělání dosáhnou žáci na gymnáziích, středních odborných učilištích, středních odborných školách, na nástavbovém studiu nebo na konzervatořích.

Gymnázium poskytuje úplné všeobecné střední vzdělání. Cílem je připravit studenty na výkon náročnějších kvalifikovaných povolání, nebo ke studiu na terciální úrovni. Je ukončeno maturitní zkouškou a dokladem je vysvědčení o maturitní zkoušce. Studium může být buď čtyřleté, pro absolventy devátého ročníku ZŠ, nebo také šestileté a osmileté. Podobně jako gymnázia fungují střední odborné školy. Studium na nich je čtyřleté a je zakončeno maturitní zkouškou. Tyto školy jsou zaměřeny na výkon odborných činností, ale zároveň připravují studenty na vysokou školu. Střední odborné učiliště nabízí studium oborů, jejichž cílem je připravit studenty k výkonu kvalifikovaných činností, kde převládá manuální práce. Ukončuje se závěrečnou zkouškou po dvou až třech letech studia a dokladem je vysvědčení o závěrečné zkoušce a výuční list. Pokud se studenti s výučním listem rozhodnou vykonat také maturitní zkoušku, mohou realizovat tzv. nástavbové studium s délkou dvou let. Dále může být střední vzdělání uskutečněno na konzervatoři. Jedná se specifický druh vzdělávání, který připravuje studenty pro výkon náročných uměleckých nebo pedagogických činností v oblasti hudby, tance, zpěvu a dramatického umění. Trvá šest až osm let a je zakončeno maturitou nebo absolutoriem.

1.5 Ukotvení geografie v RVP pro střední vzdělávání

Geografické vzdělávání je nejkompexněji zastoupeno na gymnáziích (následující odstavec se tedy bude věnovat pouze gymnáziím) a mělo by mít přímou návaznost na geografické vzdělávání, kterým žáci procházejí v základním vzdělávání. Vzdělávací oblasti v rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia (RVP GV) jsou stejné jako u základního vzdělávání a liší se uvedeným pořadím a některými formulacemi. To stejné platí u průřezových témat a klíčových kompetencí, kdy kompetence pracovní je nahrazena kompetencí k podnikavosti. Tento soulad by měl zaručovat přímé návaznosti na nižší vzdělávací stupně.

1.6 Vyšší odborné vzdělávání

Jedná se o vzdělávání, které prohlubuje znalosti a dovednosti získané ve středním vzdělávání a poskytuje přípravu pro výkon náročných povolání, která nevyžadují vysokoškolský diplom. Aby byli studenti přijati na vyšší odbornou školu, musí doložit maturitní vysvědčení a úspěšně složit přijímací zkoušku. Studium trvá tři roky a zahrnuje také odbornou praxi a je ukončeno absolutoriem. Absolventi získají titul DiS. (diplomovaný specialista). Geografické vzdělávání je zde zastoupeno pouze, pokud má přímou návaznost na studovaný obor a týká se to pouze jednotlivých geografických disciplín. Jde např. o Geografii cestovního ruchu. V současné době se jedná spíše o okrajový způsob vzdělávání. Řada vyšších odborných škol se transformovala na vysoké školy, avšak pouze s bakalářským stupněm vzdělání.

1.7 Vysokoškolské vzdělávání

Vysokoškolské vzdělání má v České republice dlouhou tradici. První univerzita na našem území – Univerzita Karlova byla založena již v roce 1348 jako nejstarší univerzita ve střední Evropě. Studium na vysoké škole je dvoustupňové, je rozlišován bakalářský a navazující magisterský studijní program. Bakalářský studijní program trvá tři nebo čtyři roky a student do něj může nastoupit po složení maturitní zkoušky a úspěšného absolvování přijímacího řízení. Program se zaměřuje na přípravu k výkonu povolání a také ke studiu v navazujícím magisterském programu. Studium je ukončeno státní závěrečnou zkouškou, jejíž součástí je obhajoba bakalářské práce a absolvent získá titul Bc. Navazující magisterský studijní program trvá jeden až tři roky a může existovat také jako samostatný studijní program, v tom případě může být čtyř až šestiletý. Studium je zaměřeno na prohloubení teoretických znalostí a jejich aplikaci do praxe. Je zakončeno státní závěrečnou zkouškou a obhajobou diplomové práce. Absolvent obdrží jeden z akademických titulů, např. Mgr., Ing., MgA., atd. Absolventi magisterského programu mohou dále studovat doktorský studijní program. Celý systém představuje následující schéma na obrázku č. 2. Na vysokých školách v Česku se studuje „odborná“ geografie a její jednotlivé obory a učitelská geografie.

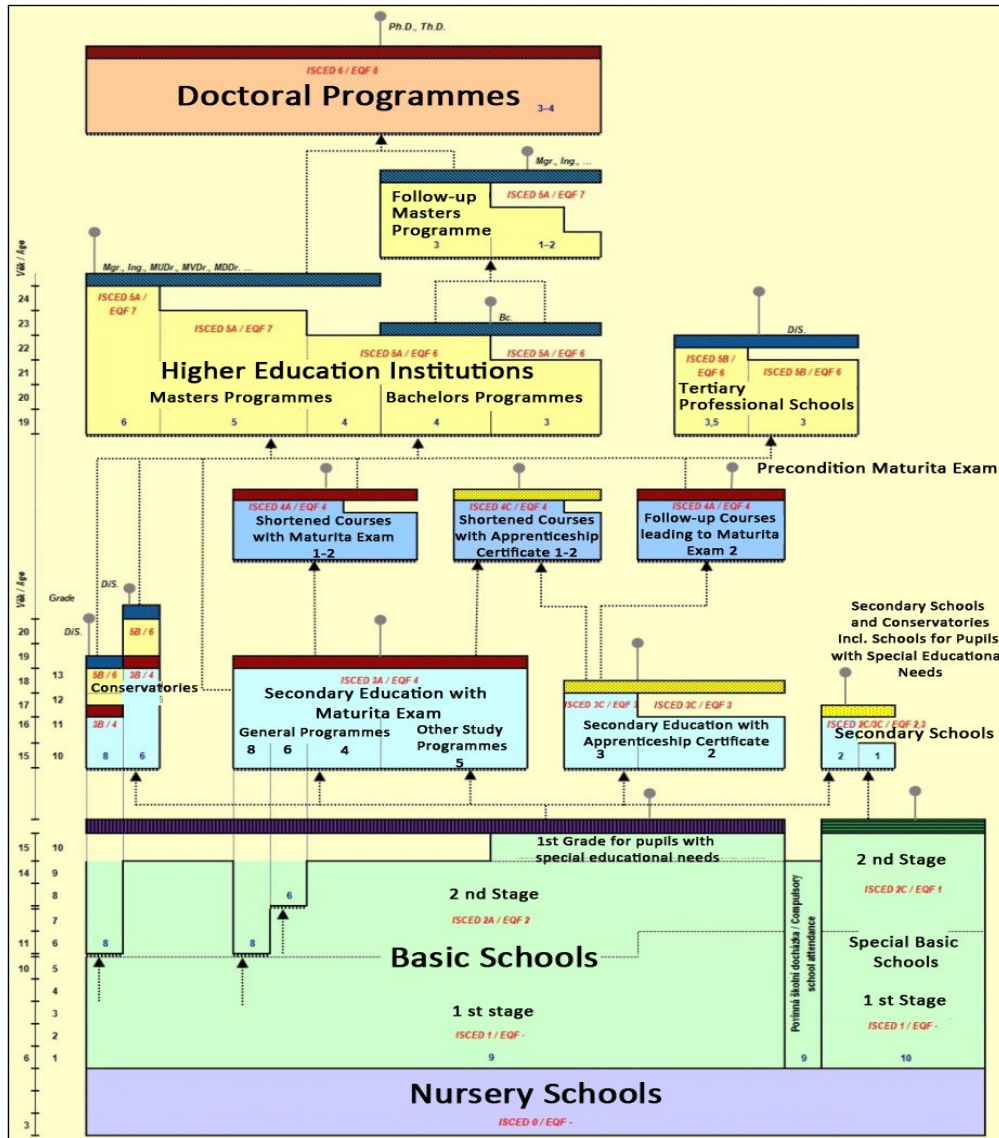


Fig. 2. The educational system of The Czech Republic (retrieved from <http://www.unevoc.unesco.org/go.php?q=World+TVET+Database&ct=CZE>)

1.8 Vybrané problémy současného kurikula

V případě „jednotných učebních osnov“ byl kladený důraz na obsahovou stránku vzdělávání. Učivo pak bylo rozděleno na základní (někdy „kmenové“) a doplňující. Základ pro výuku ve škole tvořily učebnice, které byly největším zdrojem informací pro vlastní výuku. V případě poslední reformy je kladený důraz na rozvoj myšlení a především na rozvoj kompetencí. Rozvoj nových komunikačních technologií a s tím související množství dostupných informací donutil ke školským reformám i řadu dalších vyspělých zemí. Funkci toho, co by měli žáci a student umět v pluraritním systému školství, začaly plnit vzdělávací standardy. Problém vzdělávacích standardů nejen z geografického vzdělávání je naším prvním zastavením.

1.9 Tvorba standardů geografického vzdělávání v České republice

V případě České republiky je tvorba standardů geografického vzdělávání pojímána poněkud kontroverzně, a to hned v několika ohledech:

1. Přesto, že Česká republika disponovala Standardem základního vzdělávání od roku 1995, nejednalo se o standard, který by vyhovoval nové kurikulární reformě odstartované na přelomu tisíciletí. Formulace tohoto standardu korespondovala s obsahem učebních osnov pro základní školu.
2. Ke tvorbě nových standardů se Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR odhodlalo až na přelomu roku 2010/11. Tým, který standardy připravoval v oblasti geografického vzdělávání, vznikl téměř „náhodným výběrem“. Do tvorby standardů nebyla zahrnuta širší odborná veřejnost, např. z řad členů České geografické společnosti.
3. Čas k vypracování standardů geografického vzdělávání byl kratší než půl roku, zatímco v zahraničí je to dlouhodobý proces trvající několik let.
4. Po odevzdání těchto standardů byla za dalšího půl roku vytvořena nová skupina, která standardy předkládala znovu a opět v časovém presu. Konečnou podobu získaly až ve třetí zpracované verzi.
5. Standardy vznikají izolovaně jen pro 2. stupeň ZŠ, jejich výsledky či ilustrativní úlohy nejsou ověřovány, a pokud ano pak jen nahodile.
6. Chybí odborný komentář k jednotlivým oblastem geografického vzdělávání.

Tato situace je velmi typická pro vzdělávací politiku v České republice (a pravděpodobně z bývalých komunistických zemí obecně), kde je vzdělávací systém brzděný nízkou úrovní odbornosti mezi učiteli, řediteli a tvůrci vzdělávací politiky v oblasti tvorby kurikula (Straková a Simonová 2013).

Aktuálně funkci standardu České republiky tvoří „Rámcový vzdělávací program“ (2004, 2013). Základem pro další rozpracování standardů a tvorbu zeměpisného kurikula je sedm tematických okruhů (viz předchozí kapitola), které ve své podstatě kopírují historii výuky geografie v ČR, opět viz výše. V Rámcových vzdělávacích programech najdeme očekávané výstupy a učivo.

Očekávané výstupy mají činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené, využitelné v běžném životě a ověřitelné. Vymezují předpokládanou způsobilost využívat osvojené učivo v praktických situacích a v běžném životě. RVP ZV stanovuje očekávané výstupy na konci *3. ročníku* (1. období) jako **orientační** (nezávazné) a na konci *5. ročníku* (2. období) a *9. ročníku* jako **závazné**. (RVP ZV, 2004, str. 10.)

Učivo je v RVP ZV strukturováno do jednotlivých tematických okruhů (témat, činností) a je chápáno jako *prostředek k dosažení očekávaných výstupů*. Pro svoji informativní a formativní funkci tvoří nezbytnou součást vzdělávacího obsahu. Učivo vymezené v RVP ZV je **doporučeno** školám k distribuci a k dalšímu rozpracování do jednotlivých ročníků nebo delších časových úseků. Na úrovni ŠVP se učivo stává závazné. (RVP ZV, 2004, str. 10).

Za nejdůležitější formulaci považujeme skutečnost, že by se ve výuce na školách mělo stát **učivo a jeho výběr** pouze **prostředkem** k objasnění různých zákonitostí života z oblasti geografického vzdělávání, tak aby byly naplněny **očekávané výstupy** a následně cíle vyšší úrovně, jako jsou **kompetence** apod. To by mělo také vést k určité svobodě a tvořivosti učitelů.

Očekávané výstupy tak tvoří v RVP pomyslný „cílový standard“. Přesto, že je v definici očekávaných výstupů uvedeno, že jsou ověřitelné, domníváme se, že jen s velkými potížemi. Jejich formulace je velmi obecná a komplexní a jen těžko se k nim přiřazují učební úlohy (viz příklad v tab. č. 1). Proto byly v roce 2010 – 2013 jednotlivé očekávané výstupy opatřeny kódy a jejich rozpracování proběhlo do podoby tzv. indikátorů, viz podkapitola 3.2.

Tab. č. 1 Očekávané výstupy pro tematický okruh geografické informace, zdroje dat, kartografie a topografie

| |
|--|
| <p><i>GEOGRAFICKÉ INFORMACE, ZDROJE DAT, KARTOGRAFIE A TOPOGRAFIE</i></p> <p>Očekávané výstupy</p> <p>žák</p> <ul style="list-style-type: none">➤ <i>organizuje a přiměřeně hodnotí geografické informace a zdroje dat z dostupných kartografických produktů a elaborátů, z grafů, diagramů, statistických a dalších informačních zdrojů</i>➤ <i>používá s porozuměním základní geografickou, topografickou a kartografickou terminologii</i>➤ <i>přiměřeně hodnotí geografické objekty, jevy a procesy v krajinné sféře, jejich určité pravidelnosti, zákonitosti a odlišnosti, jejich vzájemnou souvislost a podmíněnost, rozeznává hranice (bariéry) mezi podstatnými prostorovými složkami v krajině</i>➤ <i>vytváří a využívá osobní myšlenková (mentální) schémata a myšlenkové (mentální) mapy pro orientaci v konkrétních regionech, pro prostorové vnímání a hodnocení míst, objektů, jevů a procesů v nich, pro vytváření postojů k okolnímu světu</i> |
|--|

Už jsme na začátku podkapitoly 2.1.1 uvedli, že standardy geografického vzdělávání vznikají v Česku izolovaně pro jednotlivé stupně škol. Pokud srovnáme rámcový vzdělávací program pro 1. stupeň ZŠ, pro 2. stupeň ZŠ a pro gymnázia, pak se dočkáme i odlišností ve formulaci a počtu tematických okruhů. Viz tab. č. 2.

Tab. č. 2 Srovnání tematických okruhů v RVP pro 1. stupeň ZŠ, pro 2. stupeň ZŠ a pro gymnázia

| <i>Tem. okruhy pro 1. stupeň ZŠ</i> | <i>Tem. okruhy pro 2. stupeň ZŠ</i> | <i>Tem. okruhy pro gymnázia</i> |
|-------------------------------------|---|--|
| <i>Místo, kde žijeme</i> | <i>Geografické zdroje dat, kartografie a topografie</i> | <i>Geografické informace a terénní vyučování</i> |
| <i>Lidé kolem nás</i> | <i>Přírodní obraz Země</i> | <i>Přírodní prostředí</i> |
| <i>Lidé a čas</i> | <i>Společenské a hospodářské prostředí</i> | <i>Sociální prostředí</i> |
| <i>Rozmanitost přírody</i> | <i>Regiony světa</i> | <i>Regiony</i> |
| <i>Člověk a jeho zdraví</i> | <i>Česká republika</i> | |
| | <i>Životní prostředí</i> | <i>Životní prostředí</i> |
| | <i>Terénní geografická výuka, praxe a aplikace</i> | <i>Geografické informace a terénní vyučování</i> |

Na základě porovnání sloupců v tabulce č. 2 lze stručně konstatovat, že se veškerá komplexnost zpracování RVP pro různé stupně škol vytrácí, protože tematické okruhy na sebe navenazují. Očekávané výstupy k tematickému celku Česká republika v RVP pro gymnázia zdánlivě chybí, protože jsou obsaženy v celku „Regiony“. Návaznosti z celku kartografie a topografie, které jsou obsaženy v RVP ZV v prvním okruhu, jsou skryté v RVP pro gymnázia v okruhu s geografickými informacemi a terénním vyučováním. Hodnocení samotné posloupnosti v prohlubování jednotlivých tematických celků v obou dokumentech je na samostatnou komparaci a **vhodnější je srovnávat očekávané výstupy než samotné okruhy**. Viz tab. č. 3.

Na první pohled se tyto skutečnosti mohou jevit jako nepodstatné, ale opak je pravdou. Když si tvorbu těchto dokumentů porovnáme v prostředí geografického vzdělávání NGS USA (National Geography Standards; viz podkap. 3.3), zjistíme, že se jen těžko dá očekávat **konceptní rozvíjení geografických znalostí, dovedností a postojů, které na sebe budou ve školství v ČR logicky navazovat**. Pro tvorbu očekávaných výstupů a následného rozpracování můžeme z výše uvedených důvodů tento způsob koncipování geografického kurikula označit za problematický.

Tab. č. 3 Srovnání očekávaných výstupů u okruhu, který se týká fyzické geografie

| 1. ST. ZŠ – MÍSTO, KDE ŽIJEME | 2. ST. ZŠ – PŘÍRODNÍ OBRAZ ZEMĚ | GYM. – PŘÍRODNÍ PROSTŘEDÍ |
|--|---|--|
| Očekávané výstupy, žák: | Očekávané výstupy, žák: | Očekávané výstupy, žák: |
| <i>-rozliší přírodní a umělé prvky v okolní krajině a vyjádří různými způsoby její estetické hodnoty a rozmanitost (1. obd.)</i> | <i>-zhodnotí postavení Země ve vesmíru a srovnává podstatné vlastnosti Země s ostatními tělesy sluneční soustavy</i> | <i>-porovná postavení Země ve vesmíru a podstatné vlastnosti Země s ostatními tělesy sluneční soustavy</i> |
| <i>-vyhledá typické regionální zvláštnosti přírody, osídlení, hospodářství a kultury, jednoduchým způsobem posoudí jejich význam z hlediska přír., hist., politického, správního a vlastnického (2.obd.)</i> | <i>-porovná působení vnitřních a vnějších procesů v přírodní sféře a jejich vliv na přírodu a na lidskou společnost</i> | <i>-porovná na příkladech mechanismy působení endogenních (včetně deskové tektoniky) a exogenních procesů a jejich vliv na utváření zemského povrchu a na život lidí</i> |
| - | <i>-prokáže na konkrétních příkladech tvar planety Země, zhodnotí důsledky pohybů Země na život lidí a organismů</i> | <i>-objasní mechanismy globální cirkulace atmosféry a její důsledky pro vytváření klimatických páسů</i> |
| - | <i>-rozlišuje a porovná složky a prvky přírodní sféry, jejich vzájemnou souvislost a podmíněnost, rozeznává, pojmenuje a klasifikuje tvary zemského povrchu</i> | <i>-rozliší složky a prvky fyzickogeograf. sféry a rozpozná vztahy mezi nimi</i> |
| - | - | <i>-objasní velký a malý oběh vody a rozliší jednotlivé složky hydrosféry a jejich funkci v krajině</i> |
| - | - | <i>-hodnotí vodstvo a půdní obal Země jako základ života a zdroje rozvoje společnosti</i> |
| - | - | <i>-rozliší hlavní biomy světa</i> |

Jak již bylo uvedeno v předchozím textu, formulace očekávaných výstupů je příliš obecná a někdy si pod nimi lze jen těžko představit, co přesněji má být rozvíjeno a čeho má být v jejich smyslu dosaženo. Proto byly v letech 2010–2013 učiněny pokusy o jejich rozpracování do podoby tzv. „indikátorů“, jak bylo uvedeno výše.

Skupina autorů při koncipování první verze rozpracovaných standardů se snažila v **časovém presu** o zakomponování všech svých zkušeností do tohoto procesu. Začala systematicky s diskusí nad formulací samotných očekávaných výstupů, které si nejprve vyjasnila a poté upravila podle revidované Bloomovy taxonomie vzdělávacích cílů. Tento krok nebyl v konečné verzi akceptován a formulace očekávaných výstupů zůstala stejná, jak byla navržena v původním návrhu RVP. Autoři se rovněž pokusili okruhy uvést základními tezemi, aby objasnili, jak dále při tvorbě indikátorů postupovali. Po uvedení návrhu těchto indikátorů už pracovní skupina nepracovala ve stejném složení a kromě diskuze na webovém portále NÚV nedošlo ani k jejich ověřování.

Moreover, the Czech Republic, with no national assessment (neither high-stakes nor low-stakes) of learning in primary and lower secondary schools, has become quite a unique case in Europe. Two attempts to introduce compulsory tests in the last grade of both primary and lower secondary schools (grade 5 and grade 9) were discontinued within the past ten years. The schools can use the tests developed and sold by several commercial providers. Since 2014, the national tests for system-level monitoring based of sample surveys shall be run every year (Dvořák, Urbánek & Starý, 2014).

1.10 Srovnání základních geografických okruhů standardů USA, ČR a SR

Z tabulky č. 4 je na první pohled patrné, že se liší už formulace základních okruhů, které se probírají v rámci geografického vzdělávání. To však primárně neznamená, že se diametrálně liší i obsahově. Např. absence regionální geografie USA nebo terénní výuky neznamená, že jim v dalším rozpracování není věnována pozornost. Regionální geografie USA je obsažena ve všech okruzích. Sběr dat z různých zdrojů, tedy i prostřednictvím terénní výuky se děje rovněž průřezově na vhodných příkladech. Okruhy u standardů SR jsou nejvíce odlišné zejména pro jejich konkrétní podobu. Obsah fyzické geografie a socioekonomické geografie na Slovensku je například skrytý pod názvem okruhu – Cestujeme po Zemi. Zatímco formulace okruhů standardů USA a ČR dává možnosti uspořádat učivo v jednotlivých ročnících různě, okruhy u návrhu standardů SR jsou dané pro jednotlivé ročníky. Někdy to svádí k tomu, že o okruzích, které byly probírány, už učitelé dále neuvažují, i když je u tohoto pevného uspořádání respektován model spirálového uspořádání učiva, které je probíráno v jiných tématech ve vyšších ročnících.

Tab. č. 4 Základní tematické okruhy standardů geografického vzdělávání (2. stupeň ZŠ)

| | USA | ČR | SR |
|----|-----------------------------------|--|--------------------------------|
| 1. | Svět v prostorových souvislostech | Geografické zdroje dat, kartografie a topografie | Planeta Země |
| 2. | Místa a regiony | Přírodní obraz Země | Zobrazování Země |
| 3. | Fyzikogeografické systémy | Regiony světa | Cestujeme po Zemi |
| 4. | Humánní systémy | Společenské a hospodářské prostředí | Geografické exkurze a vycházky |
| 5. | Životní prostředí a společnost | Životní prostředí | Austrálie a Oceánie |

| | | | |
|-----|----------------------------|---|---------------------|
| 6. | Aplikační rovina geografie | Česká republika | Polární oblasti |
| 7. | - | Terénní geografická výuka, praxe a aplikace | Amerika – Nový svět |
| 8. | - | - | Afrika, Asie |
| 9. | - | - | Evropa |
| 10. | - | - | Slovensko |

V tabulce č. 5 jsou rozvedené tematické celky NGS USA do podoby celkem 18 standardů.

Tab. č. 5: Tematické celky NGS USA

| | |
|--------|--|
| St. č. | GEOGRAFICKY VZDĚLANÝ ČLOVĚK SI OSVOJÍ: |
| | Svět v prostorových souvislostech |
| 1 | - Jak používat mapy a další geografická znázornění, pomůcky, techniky, geoprostorové technologie prostorové myšlení, aby mohl získat, zpracovat a předat informace o světě z prostorové perspektivy. |
| 2 | - Jak využívat mentální mapy k uspořádání informací o lidech, místech a prostředí v prostorových souvislostech. |
| 3 | - Jak analyzovat prostorové uspořádání informací o lidech, místech a prostředí v prostorových souvislostech. |
| | Místa a regiony |
| 4 | - Fyzickogeografické a socioekonomické charakteristiky míst. |
| 5 | - Způsoby vytváření regionů k usnadnění interpretace složitosti světa. |
| 6 | - Jak kultura a zkušenosti lidí ovlivňují vnímání míst a regionů. |
| | Fyzickogeografické systémy |
| 7 | - Fyzickogeografické procesy, které formují struktury zemského povrchu. |
| 8 | - Charakteristiky a prostorové rozmístění ekosystémů a biotů na zemském povrchu. |
| | Humánní systémy |

| | |
|----|--|
| 9 | - Charakteristiky, rozmístění a migrace obyvatelstva na Zemi. |
| 10 | - Charakteristiky, rozmístění a pestrost (komplexnost) světové kulturní mozaiky. |
| 11 | - Struktury a sítě vzájemné ekonomické provázanosti světa. |
| 12 | - Procesy, struktury a funkce lidských sídel. |
| 13 | - Jak kooperace a konflikty mezi lidmi ovlivňují dělení zemského povrchu a kontrolu nad ním. |
| | Životní prostředí a společnost |
| 14 | - Jak aktivity lidí modifikují fyzickogeografické prostředí. |
| 15 | - Jak fyzickogeografické systémy ovlivňují socioekonomické systémy. |
| 16 | - Chápání změn, které jsou vázány na problematiku hodnocení významu, využívání a rozmístění a důležitosti přírodních zdrojů. |
| | Aplikační rovina geografie |
| 17 | - Jak využít geografii při interpretaci minulosti. |
| 18 | - Jak využít geografii k interpretaci současnosti a plánování budoucnosti. |

Zpracováno podle Geography for Life, 2012 a A. Matoušek 1997

1.11 Závěrem

Na tomto místě už je velmi těžké srovnávat filosofii tvorby geografického kurikula v Česku, na Slovensku nebo v Polsku s tvorbou stejného kurikula v jiných zemích, v našem případě v USA. Účelem první kapitoly bylo stručné seznámení s tvorbou geografického kurikula v České republice a s některými problémy, které jsou s touto záležitostí spojeny. Velmi stručné srovnání nemá komplexní charakter, pouze ilustrativní. Jsme si plně vědomi skutečnosti, že se pojetí i obsahy geografického vzdělávání v jednotlivých zemích od sebe liší v kontextu vyplývajícího z geografického poznání, což může být dáno jeho vývojem, jazykem a kulturou. Jinými slovy, každé kurikulum je ovlivněno svým národním charakterem. To ovšem neznamená, že se musíme ve všem řídit jen poznáním na národní úrovni, zejména u zemí, jako je Česká republika, která nedisponuje širokou základnu odborníků na geografické vzdělávání či didaktiku geografie. Srovnáním kurikula s jiným pojetím se můžeme nechat v mnohém inspirovat. Inspirativní jsou pro nás rovněž výzvy Sekce geografického vzdělávání při IGU.

1.12 Seznam použité literatury

Clammer, R. a kol. *Geography Today Book*. Díl 1.-3. Collins Educational, London 1987.

Heffron, S. G., Downs, R. M. (ed.) *Geography for Life: National Geography Standards. Swecond Edition*. National Council for Geographic Education. 1145 17TH Street, NW, Room 7620, Washington, D. C., 2012, ISBN 978-1-884136-41-2.

Knecht, P., Hofmann, E. *K problému řazení geografického učiva ve školních vzdělávacích programech*. Informace České geografické společnosti, 2013/2, roč. 32, Praha, Albertov 6., s. 13-25. ISSN 1213-1075.

Kolektiv. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia RVP G*. VÚP v Praze 2007

ISBN 978-80-87000-11-3.

Kolektiv. *Upravený rámcový vzdělávací program*. MŠMT vydává Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy č.j. MSMT-2647/2013-210 ze dne 29. ledna 2013.

Kolektiv. *Standardy pro základní vzdělávání zeměpis (geografie)*. Pracovní verze z 31. 5. 2013 po zapracování připomínek recenzentů a dalších externích připomínek. Zpracováno dle upraveného RVP ZV s platností od 1. 1. 2013. 31s. Národní ústav pro vzdělávání. Vypracovala skupina pro přípravu standardů vzdělávacího oboru Zeměpis (Geografie).

Straková, J. and Simonová, J. (2013) *Assessment in the school systems of the Czech Republic*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(4), 470–490.

Dvořák, D., Urbánek, P., & Starý, K. (2014). High autonomy and low accountability: Case study of five Czech schools. *Pedagogická orientace*, 24(6), 919–940.

Rychen, D. S. and Salagnik, L. H. (2001) *Key competencies* (Göttingen: Hogrefe and Huber).

Hofmann, E. a kol. (2014) *Standardy geografického vzdělávání v Česku na Slovensku a v USA*. Materiály z projektu Educoland, Pdf MU, dostupné z:

<http://educoland.muni.cz/geografie/novinky-z-oboru/>

2. INTEGROVANÁ TERÉNNÍ VÝUKA

Integrovaná terénní výuka na odborném pracovišti PdF MU je v učebním plánu učitelského studia už od roku 1996. Pro studijní program prezenčního studia je to zároveň i adaptační kurz, na kterém by se měli vzájemně poznat a to i se svými učiteli. Studijní materiály jsou uvedené v IS MUNI u předmětu – Integrovaná terénní výuka - Jedovnice. Přílohou k nim budou Vaše vypracované pracovní listy. **Viz příloha č. 1.**

Stručná anotace terénních praxí:

Cílem je aplikace znalostí z odborných předmětů, zejména z kartografie a topografie, fyzické a socioekonomické geografie a nauky o krajině na příkladech v terénu. Studenti rovněž získají praktické dovednosti pro přípravu a realizaci různých forem terénní výuky pro žáky základní školy.

Cíle terénních praxí:

- Aplikovat obecné pojmy z fyzické a socioekonomické geografie na příkladech v navštíveném regionu v terénu.
- Vysvětlit vazby mezi přírodními a antropogenními systémy na příkladu v terénu. Např. vysvětlit lokalizační faktory rozmístění obyvatelstva a ekonomických aktivit v kontextu historických i současných událostí.
- Využít relevantní data a mapové podklady pro geografickou analýzu navštívených lokalit.
- Interpretovat fyzicko a socioekonomické jevy v krajině a využít je pro vlastní přípravu výuky na ZŠ.
- Orientovat se v terénu.
- Aplikovat základní kvalitativní metody geografického výzkumu (pozorování, náčrt, hodnocení krajiny, pořízení fotodokumentace).
- Navrhnout a zorganizovat a zalkulovat podobný typ terénní výuky v učitelské praxi.
- Dodržovat základy bezpečného pobytu mimo školu za pomoci různých forem pohybových aktivit.
- Vést terénní deník.

2.1 Terénní deník

TERÉNNÍ DENÍK – výstup z terénních praxí KGE

| |
|---------------------------|
| Odborná a didaktická část |
|---------------------------|

Přípravná fáze:

- **Popis plánované trasy nebo tras společně s mapovou přílohou, počtem kilometrů, převýšením a stručným nárysem komplexní geografické charakteristiky navštívených míst.**
- **Zajištění dopravního prostředku.**
- **Zajištění noclehů.**

- **Propočet nákladů na jednoho účastníka.**
- **Bezpečnost při cykloturistice, pěší turistice, vodácké turistice, jiném druhu turistiky.**
- **Doporučené pojištění**
- **Dopis rodičům.**

Realizační fáze:

- **Vedení poznámek k trase, pořizování fotodokumentace.**
- **Zastávkové a zajímavé body na trasách – atraktivita cestovního ruchu, dominanty, orientační body a jejich stručný popis.**
- **Pokud je k dispozici GPS, exportovat prošlou trasu a její výškový profil trasy – korekce skutečně projeté trasy oproti plánované trase.**
- **Cena a hodnocení kvality ubytování a dalších služeb.**
- **Vypracování zadaných úkolů (zadaných na konkrétní praxi).**
- **Vedení zadaných dnů odborně i technicky.**
- **Hodnocení vedoucího dne.**
- **Charakteristiku krajiny na trase můžete zpracovat podle návodu k hodnocení a rozpoznání struktury krajiny (uvedeno podle J. Kolečka, 2013).**

Přírodní neboli primární struktura krajiny – vzniká působením přírodních faktorů a procesů a sestává ze systému synergeticky propojených složek (komponenty: voda, vzduch, horniny a zeminy, reliéf, energie, půda a biota) a dílčích územních jednotek vykazujících zákonité stavy v prostoru a v čase.

Ekonomická neboli sekundární struktura krajiny – představuje antropogenní nadstavbu tvořenou mozaikou forem využití ploch (land use, resp. land cover), jejíž podstatu dokládají prostorově uspořádané plochy lesa, orné půdy, luk a pastvin, zástavby různého určení, trvalých kultur a mnoha dalších, ovšem vždy diferencované kvality.

Humánní neboli terciární, resp. sociální struktura krajiny – reprezentovaná rozmanitými v prostoru lokalizovanými společenskými a individuální zájmy, limity a rozvojovými motivy, ale také i demografickými a sociálními parametry území.

Duchovní (spirituální neboli kvartérní) strukturu – symbolický prostorový vzor, emocionálně přijímaný jako "genius loci" krajiny daný jak imaginárními, tak skutečnými událostmi (bojiště, pobyty významných osobností, pověsti, hudba, pohádky apod.

(Propojení FG a SG aspektů – FG charakteristika krajiny ve vazbě na hospodářské činnosti v krajině s využitím lokalizačních faktorů.)

Závěrečná fáze

- **Zpracování dokumentace z realizační fáze výuky – doladění terénního deníku. Tvorba prezentace k realizované výuce.**
Obsahem bude i zhodnocení plánovaných a skutečně realizovaných cílů.

- Pro který ročník by bylo možné realizovat podobně koncipovanou výuku – samostatný pohyb v terénu, samostatné plnění různých úkolů zaměřených na pozorování krajiny, vyhledávání, zpracování a interpretace informací?
- Rozhodněte, jaké výhody a nevýhody s sebou nese, když skupina žáků (žák) pracuje samostatně, pouze na základě pokynů učitele.
- Co by si podle vás měli žáci 2. stupně ZŠ z takto koncipované praxe odnést? (vědomosti, prožitky apod.)
- Jak bys se měl/a na podobnou výuku se žáky učitel jako vy připravit (co musí vědět, zajistit, na co si dát pozor apod.)?
- Jak byste mohli využít získaných poznatků ve vaší výuce?

Reflexe realizované terénní praxe z pohledu studenta

- Co vás na terénní praxi zaujalo? Byla pro vás přínosem? Co byste naopak změnili?
- Jak byste hodnotili organizaci garantů daného dne?

3. DIDAKTIKA GEOGRAFIE 1

Motto:

„Notorický začátečník.“

Anotace

Proč „Notorický začátečník?“ zejména proto, že jste se se zeměpisným vzděláváním už několikrát setkali. Minimálně na prvním a druhém stupni ZŠ a pokud jste studovali na gymnáziu, pak i ve větším rozsahu na střední škole. Opouštíte roli konzumenta předkládaných poznatků z geografie, v lepším případě, jako aktivního partnera v procesu výuky a začínáte s rolí učitele, kouče či manažera, který má geografickému vzdělávání vdechnout smysl a životaschopnost. Ocitáte se už poněkolkáté v roli začátečníka. Didaktika geografie 1 řeší především otázky „Obecné didaktiky“, aplikované do specifických zvláštností výuky zeměpisu. Mimo jiné se zabývá otázkami didaktik ostatních přírodovědných a společenských oborů. Jde o řešení vztahů v triádě: **učení - vyučování - výuka**. Navazuje na teoretické i praktické učivo odborných geografických disciplín. Při didaktické transformaci získaných poznatků využívá v maximální míře regionálního principu.

Organizační pokyny

Vzhledem ke skutečnosti, že rozšiřující studium je nadstavbové studium a pracuje s vystudovanými učiteli je zaměření didaktiky geografie pojato úžeji a bude se zabývat především výstavbou geografického kurikula na základních školách a nižších stupních víceletých gymnázií. Další charakteristiky, které se týkají obsahu předmětu a cílů předmětu řeší vypracovaná cvičení jen částečně. K výstavbě kurikula a k didaktice geografie se vztahují přílohy 2 a 3.

Obsah předmětu:

- Zhodnocení průběhu dosavadních zkušeností s výukou zeměpisu na jednotlivých stupních škol;
- Představení místa bydliště;
- 3P – poprvé se představuji, poprvé učím, poprvé představuji předmět zeměpis;
- Tvorba úvodních hodin – co je zeměpis a v čem tkví jeho přínos pro společnost;
- Procvičování základních cílů zeměpisného vzdělávání – povědomí o rozložení různých geografických jevů na Zemi;
- Práce s různými zdroji informací, jejich posouzení a hodnocení;
- Hodnocení učebnic, kvantitativní i kvalitativní metodou, výběr učebnice – zdůvodnění;

- Hledání principů spirálového modelu kurikula v učebnicích zeměpisu;
- Kritické zhodnocení silných a slabých míst realizace výuky geografie v Česku;
- Příprava „Vlastního školního vzdělávacího programu“.

Na konci výuky předmětu bude student schopen:

- Definovat a zdůvodnit obecné a konkrétní cíle, ke kterým směřuje vzdělávání zeměpisem.
- Vyhledávat, analyzovat a interpretovat informace k tvorbě zeměpisného kurikula na základní škole;
- Navrhnout a realizovat nejprve jednotlivé části a postupně celé vyučovací hodiny pro vybrané tematické celky geografického vzdělávání;
- Stanovit konkrétní a měřitelné cíle vyučovací hodiny;
- Vypracovat přípravu vyučovací hodiny dle zadané struktury, ověřit ji v reálné praxi a následně navrhnout návrhy na zlepšení.
- Kriticky zhodnotit silná a slabá místa realizace výuky geografie na základní škole, ve které vykonává pedagogickou praxi.
- Zpracovat návrh „Vlastního školního vzdělávacího programu“.

Požadavky na ukončení předmětu:

Vypracování zadaných cvičení. Průběžná reflexe výuky, na základě praktického ověřování navržených příprav.

3.1 Zadání a vypracování cvičení

Na úvod si projděte kapitolu č. 1 a srovnajte s kurikulem, které je vytvářeno ve Francii – viz příloha č. 2 ve studijních materiálech. V této podkapitole jsou dále uvedena zadání všech cvičení, které budete zpracovávat. Zaveďte si na flash disku složku ohledně Didaktiky geografie. Budete tam mít složku se svým jménem, kde bude základní materiál – handbook k doplnění. Do další složky si nahrajte všechny materiály, které se do textu handbooku nehodí (zejména přílohy např. ve formě videa či ppt prezentace). Odkaz na tyto přílohy bude v uveden v textu handbooku. Ke cvičením jsou vybrány doprovodné texty. Ty mohou být součástí jejich zadání nebo jsou uvedené jako přílohy ve složce učební materiály. Přidejte si i podsložku – učební materiály.

Zadání cvičení vičení č. 1

Geografické zdroje dat – učební pomůcky – hodnocení učebnic

- a) Vytvoříte materiál pro ředitele školy, který se bude týkat výběru vhodné učebnice zeměpisu pro Vaši výuku. Zdůvodnění výběru bude podloženo exaktním výzkumem kvality učebnice podle E. Janouškové.

Dopis řediteli (ce)

Vážený pane řediteli.

Přicházím s návrhem, který by mohl obohatit výuku geografie na naší škole. Z důvodu přebytku školního rozpočtu za minulý rok si dovoluji navrhnout ...

Datum, podpis.

- b) Vytypujete 10 strukturních prvků, které by Vám jednoduše umožnili zhodnotit nabízené učebnice tak, aby Vám co nejvíce pomohli ve výuce a výběr stručně okomentujete.

Vypracováním cvičení získají studenti:

- 1. Podklady pro jeden z typů výzkumu učebnic;*
- 2. Přehled o tvorbě a kvalitě učebnic v Česku;*
- 3. Hrubý přehled o tom, co se na základní škole učí;*
- 4. Stručný návod, jak vybrat učebnici pro školu, kde budu učit.*

Studijní opory:

Viz příloha č. 1 na konci tohoto materiálu.

Vypracování cvičení č. 1

Zadání cvičení vičení č. 2

Geografické zdroje dat – otázky pro hodnocení dostupných informací

Úkoly pro hodnocení informací

1. Vyber článek s geografickou tematikou.
2. Přečti si článek a sepiš jeho hlavní myšlenky.
3. Posuď:
 - Co znamená tato informace?
 - K čemu slouží?
 - Jak ji můžeme využít?
 - Jaký má význam v určitém kontextu?
 - Zda je článek napsán přesvědčivě;
 - Zda není autor příliš jednostranný, v čem se liší od jiného názoru, proč?
 - Zda jsou v článku obsaženy pohledy odlišné od autorova pohledu;
 - Jaké to má dopady do mého osobního života?
 - Kdo psal tento článek?
 - Odkud čerpal informace?
4. Napiš jeho přesnou citaci článku.

Vypracováním cvičení získají student návod, jak zacházet s informacemi, např. s aktuálními články, které se vztahují k dění ve světě z hlediska geografického vzdělávání. Práce s informacemi se prolíná všemi tematickými celky a tato dovednost by měla postupně narůstat. Je úzce spjata s geografickým myšlením, tedy tvorbou geografických otázek a hledání odpovědí. Viz např. prezentace v učebních materiálech.

Studijní opory:

Příloha č. 2 za textem, příloha č. 3 - prez_myšlení ve studijích materiálech.

Vypracování cvičení č. 2

Zadání cvičení vičení č. 3

Geografické zdroje dat – práce s různými zdroji informací

Zadání

Úkol 1: Přečtěte si článek – viz příloha č. 3.

Úkol 2: Najít v článku slova, věty či souvětí, které nějakým způsobem charakterizují Kazachstán nebo dění v něm.

Úkol 2: Vytvoř si na tyto geografické charakteristiky geografické otázky.

Úkol 3: Vyzkoušet si, zdali na některé umím odpovědět.

Úkol 4: Použijte nejdříve učebnice, atlasy a pak další informační zdroje.

Úkol 6: Dejte dohromady stručnou charakteristiku Kazachstánu, která by vedla k odpovědi na tyto otázky.

Úkol 7: Udělejte modelovou přípravu na tuto hodinu s žáky ZŠ – viz příloha č. 4.

Vypracováním cvičení si student ověří, kolik si toho zapamatovali z předešlého studia o různých regionech. Provedou si zejména analýzu informací z daného článku vzhledem ke geografii a procvičí si zejména:

- *Kladení geografických otázek;*
- *Hledání odpovědí na tyto otázky;*
- *Hodnocení informačních zdrojů, které jsou studentům k dispozici.*

Studijní opory:

Příloha č. 3 – text článku, níže pod textem.

Příloha č. 4 – modelová příprava na výuku, níže pod textem.

Vypracování cvičení č. 3

Zadání cvičení č. 4

Česká geografická společnost – ČGS, Mezinárodní geografická unie - IGU

- a) Projděte si stránky ČGS a napište stručně, o jakou společnost jde a uveďte její strukturu.
- b) Přeložte si znění mezinárodní charty geografického vzdělávání IGU.

Vypracováním cvičení se student seznámí s profesní organizací, kde mohou najít oporu pro své budoucí povolání a překladem znění charty si uvědomí, v čem je geografické vzdělávání "nanárodní" a společné.

Studijní opory jsou součástí učebních materiálů.

Vypracování cvičení č. 4

Zadání cvičení č. 5

Místní krajina, Místo, Místně ukotvené učení, regionální princip

Vytvořte prezentaci místa bydliště za pomoci dosavadních zkušeností předešlého studia. Obohacení prezentace o vybrané "krajinotvorné prvky".

Místo, místní krajina – regionální princip je jeden ze základních konceptů geografického vzdělávání.

Studijní opory:

Viz studijní materiály – příloha č. 4, 5 – Prezentace místa bydliště, Krajinotvorné prvky

Vypracování cvičení č. 5

Zadání cvičení č. 6

Školní vzdělávací program, terénní výuka, koncepce terénní výuky

Do ŠVP Vaší školy, který se vztahuje k výuce zeměpisu, napíšete komentář, zejména, ve kterých ročnících a kde jsou zařazené příklady z místní krajiny (okolí školy). Např. při probírání půdního pokryvu, hydrosféry, výrobní či nevýrobní sféry, kartografie...

(Jde o to, jestli o místní krajině žáci slyší už od 6. třídy nebo jen při probírání regionální geografie ČR).

- Konkretizujte využití jednotlivých forem TerV v jednotlivých ročnících na 2. stupni ZŠ nebo v nižších ročnících víceletého gymnázia – viz tabulka č. 1.
- Velikost tabulky si pro jednotlivé ročníky můžete upravit.

| Forma TerV – název | Realizována v ročníku | Z hlediska času se jedná o TerV | | | Z hlediska prostoru se jedná o TerV | | | | Cíle, procvičované učivo se zaměřením na: a) téma či zaměření ter. výuky na určitou oblast b) souvislost s učivem probíraným ve škole ANO – NE c) pokud ANO: v úvodu/během/na závěr tématu d) vedení učitelem/odborníkem e) použité formy a metody výuky (frontální výuka, samostatná práce, skupinová výuka, projekt, případová studie...) | Odhad hodinové dotace jednotlivě/celkem |
|--------------------|-----------------------|---------------------------------|--------------|-------------|-------------------------------------|--|---|---------------|--|---|
| | | krátkodobou | střednědobou | dlouhodobou | na pozemku školy | v blízkém okolí školy – – v městské krajině | v blízkém okolí školy – – ve volné krajině | v jiném městě | | |
| | 6. | krátkodobou | střednědobou | dlouhodobou | na pozemku školy | v blízkém okolí školy – – v městské krajině | v blízkém okolí školy – – ve volné krajině | v jiném městě | ve volné krajině vzdálené od školy | |
| | 7. | krátkodobou | střednědobou | dlouhodobou | na pozemku školy | v blízkém okolí školy – v městské krajině | v blízkém okolí školy – ve volné krajině | v jiném městě | ve volné krajině vzdálené od školy | |
| | 8. | krátkodobou | střednědobou | dlouhodobou | na pozemku školy | v blízkém okolí školy – v městské krajině | v blízkém okolí školy – ve volné krajině | v jiném městě | ve volné krajině vzdálené od školy | |

| | | | | | | | | | | | |
|--|----|-------------|--------------|-------------|------------------|--|---|---------------|---------------------------------------|--|--|
| | 9. | krátkodobou | střednědobou | dlouhodobou | na pozemku školy | v blízkém okolí školy – v městské krajině | v blízkém okolí školy – ve volné krajině | v jiném městě | ne volně krajině vzdálené od školy | | |
| <p><i>Vypracováním cvičení si student ověří uvědomí:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>ve kterém tematickém celku či tématu může použít příklady z místa bydliště;</i> - <i>ve kterém tematickém celku by mohlo dojít k prohloubení učiva vybranou vhodnou formou terénní výuky.</i> | | | | | | | | | | | |

Studijní opory:

Příloha č. 5 - Návrh metodiky pro tvorbu koncepce terénní výuky na 1. a 2. Stupni ZŠ.

Vypracování cvičení č. 6

Zadání cvičení č. 7

Úvod do studia geografie

Cílem předmětu je stručné představení geografie. Obsah je směřován k zamyšlení na tím, co je geografie za obor a jaký přínos může mít pro společnost. Prezentace k úvodu dostudia geografie jsou v samostatné složce.

Úkol:

Připravte si úvodní hodiny zeměpisu pro 6. ročník ZŠ. Můžete si na úvod připravit prezentaci a následně samostatnou činnost s žáky, aby si uvědomili, co přesně budou ve výuce zeměpisu dělat. Mohou vytvořit společný poster apod. Příklady viz příloha č. ve složce studijní materiály.

Vypracování cvičení č. 7

4. SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1

Přestože následující tvrzení není podepřeno o exaktní analýzu, troufáme si tvrdit, že hodnocení učebnic z různých hledisek bylo předmětem mnoha výzkumných prací v oborových didaktikách. V didaktice geografie se tímto výzkumem zabývali např. doc. Pluskal, prof. Wahla apod. Jedním z výzkumů se zabývala rovněž dr. Janoušková, ze které je následující material ke cvičení.

Kvantitativní hodnocení učebnic zeměpisu (Zpracováno podle E. Janouškové)

1. Měření a analýza didaktické vybavenosti učebnic

Koeficienty didaktické vybavenosti se stanovují jako procentuální podíl počtu komponentů v učebnici využitých ku počtu komponentů možných. Kromě celkové didaktické vybavenosti učebnice (**E**) lze díky nim zjistit využití aparátu prezentace učiva (**EI**), využití aparátu řídicího učení (**EII**), aparátu orientačního (**EIII**), dále využití komponentů verbálních (**Ev**) a obrazových (**EO**).

1.1 Celkový koeficient didaktické vybavenosti učebnic (E)

Jak už bylo uvedeno výše, celkem ve struktuře učebnice rozlišujeme 36 komponentů. Při výpočtu koeficientu **E** je nutno zjistit celkový počet komponentů n , které se v učebnici skutečně vyskytují a postupovat podle vzorce:

$$E = n/36 \cdot 100$$

Čím více se hodnota **E** blíží horní hranici 100 %, tím je didaktická vybavenost vyšší.

1.2 Koeficient využití aparátu prezentace učiva (EI)

Učivo je studentům prezentováno verbálně a pomocí obrazových komponentů. Právě učebnice zeměpisu obsahují vysoký podíl tzv. neverbálních geografických informací. Aparát prezentace učiva obsahuje podle J. Průchy (1998) devět verbálních a pět obrazových komponentů. Pro výpočet koeficientu **EI** je tedy nutné počet $n1$ zjištěných komponentů aparátu prezentace učiva v dané učebnici použít ve vzorci:

$$EI = n1/14 \cdot 100$$

1.3 Koeficient využití aparátu řízení učení (EII)

Má-li být učebnice skutečně edukačním médiem a ne jen sbírkou informací, musí její autor věnovat dostatečnou pozornost aparátu, který žákovo učení řídí. Prvky tohoto aparátu tvoří právě polovinu všech strukturních komponentů učebnic. Podle J. Průchy (1998, s. 141 a 142) je to čtrnáct verbálních a čtyři obrazové komponenty. Pro výpočet koeficientu **EII** potřebujeme znát počet komponentů aparátu $n2$ skutečně zastoupených v dané učebnici:

$$E = n2/18 \cdot 100$$

1.4 Koeficient využití aparátu orientačního (EIII)

Při zjišťování zastoupení orientačního aparátu ve zkoumaném vzorku učebnic byly naměřeny pouze dvě různé hodnoty 50 % a 75 %. Aparát tvoří čtyři verbální komponenty. Jejich skutečné zastoupení $n3$ použijeme ve vzorci pro výpočet koeficientu **EIII**:

$$EIII = n3/4 \cdot 100$$

1.5 Koeficient využití verbálních komponentů (Ev)

Jak vyplývá z výčtu všech strukturních komponentů didaktické vybavenosti učebnic (kap. 4.2.1), lze je rozdělit na skupinu verbálních (celkem 27) a obrazových komponentů (celkem 9). Pro stanovení výše koeficientu využití verbálních komponentů se zjišťuje jejich skutečný výskyt nv v učebnici a tato hodnota je dosazena do vztahu:

$$EV = nv/27 \cdot 100$$

1.6 Koeficient využití obrazových komponentů (Eo)

Výše koeficientu využití obrazových komponentů **Eo** odpovídá počtu zastoupení no z celkového počtu devíti komponentů v učebnici. Jeho procentuální hodnotu zjistíme pomocí vztahu:

$$EO = no/9 \cdot 100$$

Poznámka:

1. Koeficienty nebudete počítat, jsou jen pro ukázkou.
2. Vyplníte si pouze následující tabulky.
3. Ze všech strukturních prvků vyberete ty, které pro rychlý výběr učebnice považujete za nejdůležitější.
4. Dopis řediteli bude mít všechny náležitosti úředního psaní.

STRUKTURNÍ KOMPONENTY UČEBNIC ZEMĚPISU

| | | | |
|---|--|--|--|
| UČEBNICE | | | |
| I. APARÁT PREZENTACE UČIVA | | | |
| A. VERBÁLNÍ KOMPONENTY | | | |
| 1. Výkladový text prostý | | | |
| 2. Výkladový text zpřehledněný (přehledová schémata, tabulky aj.) | | | |
| 3. Shrnutí učiva k celému celku | | | |
| 4. Shrnutí učiva k tématům (kapitolám, lekcím) | | | |
| 5. Shrnutí učiva k předchozímu ročníku | | | |
| 6. Doplnující texty (dokument, citace materiálů z pramenů, tabulky aj.) | | | |
| 7. Poznámky a vysvětlivky | | | |
| 8. Podtexty k vyobrazením | | | |
| 9. Slovníčky pojmů cizích slov aj. | | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| B. OBRAZOVÉ KOMPONENTY | | | |
| 1. Umělecká ilustrace | | | |
| 2. Nauková ilustrace (schematické kresby, modely aj.) | | | |
| 3. Fotografie | | | |
| 4. Mapy, kartogramy, kartodiagramy, plánky, grafy... | | | |
| 5. Obrazová prezentace barevná (tj. použití nejméně jedné barvy odlišné od textu) | | | |
| X = A+B | | | |
| II. APARÁT ŘÍDÍCÍ UČENÍ | | | |
| C. VERBÁLNÍ KOMPONENTY | | | |
| 1. Předmluva (úvod do předmětu, ročníku pro žáky) | | | |
| 2. Návod k práci s učebnicí (pro žáky nebo učitele) | | | |
| 3. Stimulace celková (podněty k zamyšlení, otázky aj. před celkovým učivem ročníku) | | | |
| 4. Stimulace detailní (podněty k zamyšlení, otázky aj. před nebo v průběhu lekcí, témat) | | | |
| 5. Odlišení úrovní učiva (základní – rozšiřující, povinné – nepovinné apod.) | | | |
| 6. Otázky a úkoly za témata | | | |
| 7. Otázky a úkoly k celému ročníku (opakování) | | | |
| 8. Instrukce a úkoly k předchozímu ročníku | | | |
| 9. Instrukce k úkolům komplexnější povahy (návody k pokusům, pozorováním apod.) | | | |
| 10. Námetky pro mimoškolní činnosti s využitím učiva (aplikace) | | | |
| 11. Explicitní vyjádření cílů učení pro žáky | | | |
| 12. Prostředky a/nebo instrukce k sebehodnocení pro žáky (testy a jiné způsoby hodnocení výsledků učení) | | | |
| 13. Výsledky úkolů a cvičení (správná řešení, správné odpovědi apod.) | | | |
| 14. Odkazy na jiné zdroje informací (bibliografie, doporučená literatura aj.) | | | |
| D. OBRAZOVÉ KOMPONENTY | | | |
| 1. Grafické symboly vyznačující určité části textu (poučky, pravidla, úkoly, cvičení aj.) | | | |
| 2. Užití zvláštní barvy pro určité části verbálního textu | | | |
| 3. Užití zvláštního písma (kurzíva, tučné aj.) pro urč. části verbálního textu. | | | |
| 4. Využití přední nebo zadní obálky (předsádky) pro schémata, tabulky, aj. | | | |
| Y = C+D | | | |
| III. APARÁT ORIENTAČNÍ | | | |
| E. VERBÁLNÍ KOMPONENTY | | | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| 1. Obsah učebnice | | | |
| 2. Členění učebnice na tematické bloky, kapitoly, lekce aj. | | | |
| 3. Marginálie, výhmaty, živá záhlaví aj. | | | |
| 4. Rejstřík (věcný, jmenný, smíšený) | | | |
| Z = E | | | |
| V = A+C+E, W = B+D | | | |
| HODNOCENÍ (%) | | | |
| EI koef. využití aparátu prezentace učiva (X:14). 100 | | | |
| EII koef. využití aparátu (Y:18). 100 | | | |
| EIII koef. využití aparátu (Z:4). 100 | | | |
| Ev koef. využití verbálních komponentů (V:27).100 | | | |
| Eo koef. využití obrazových komponentů (W:9).100 | | | |
| E celkový koeficient didaktické vybavenosti učebnic $/(V+W): 36/$. 100 | | | |

Podklady pro výpočet koeficientů míry T

Příloha obsahuje dílčí výsledky výzkumu jednotlivých učebnic. U každé z nich bylo podrobena analýze deset vybraných vzorků textu. Pro určení koeficientů míry T bylo nezbytné v každém ze vzorků určit počet slov, vět a sloves. Dále pak počet běžných, odborných, faktografických a číselných pojmů. Jejich sečtením jsme získali celkový počet pojmů v každém vzorku. Tabulky obsahují rovněž počty pojmů, které se více než jedenkrát opakovaly. Pro úplnost v příloze uvádíme také přesné hodnoty vypočtených koeficientů. v celkovém počtu pojmů (h): 44,9935

PŘÍRODA A LIDÉ ZEMĚ (Nakladatelství ČGS, 2003)

| Vzorek | Počet slov N | Počet vět V | Počet sloves U | Běžné pojmy P1 | Odborné pojmy P2 | Faktograf. pojmy P3 | Číselné údaje P4 | Opak. pojmy P5 | Celkový počet pojmů P |
|---------------|--------------|-------------|----------------|----------------|------------------|---------------------|------------------|----------------|-----------------------|
| 1 | 204 | 11 | 19 | 32 | 19 | 14 | 10 | 11 | 75 |
| 2 | 212 | 14 | 22 | 29 | 32 | 3 | 10 | 11 | 74 |
| 3 | 212 | 15 | 24 | 42 | 25 | 1 | 9 | 11 | 77 |
| 4 | 206 | 13 | 18 | 44 | 29 | 5 | 0 | 12 | 78 |
| 5 | 205 | 11 | 14 | 44 | 21 | 1 | 2 | 9 | 68 |
| 6 | 200 | 11 | 16 | 35 | 24 | 5 | 0 | 5 | 64 |
| 7 | 215 | 10 | 17 | 57 | 15 | 7 | 0 | 12 | 79 |
| 8 | 212 | 11 | 14 | 32 | 13 | 33 | 0 | 9 | 78 |
| 9 | 224 | 14 | 19 | 56 | 8 | 25 | 7 | 14 | 96 |
| 10 | 205 | 11 | 14 | 52 | 13 | 11 | 4 | 15 | 80 |
| Celkem | 2095 | 121 | 177 | 423 | 199 | 105 | 42 | 109 | 769 |

Výpočet syntaktické obtížnosti Ts:

Průměrná délka věty 17,3140

Prům. délka větných úseků 11,8362

Syntaktická obtížnost textu Ts 20,4932

Výpočet sémantické obtížnosti Tp: 24,9323

Celková obtížnost textu T = Ts + Tp: 45,4255

Koeficienty hustoty odborné informace (%):

v celkovém počtu slov (i): 16,5155

v celkovém počtu pojmů (h): 44,9935

Příloha č. 2

1. Tematický okruh: Geografické informace, zdroje dat, kartografie a topografie

Eduard Hofmann

Úvodem

Geografické informace jsou sdělení o prostorovosti světa, v němž žijeme – místech, územích (přesněji: teritoriích a akvatoriích – většina povrchu Země jsou moře, oceány), krajinách, regionech – která mají význam pro jejich pochopení a naše jednání s důrazem na udržitelnost kvality života zahrnující i stav životního prostředí. (Hynek, A., 2011). Proto by měly být východiskem zmíněné 4 typy prostorovosti začínající místem, v němž žáci žijí a jsou svou zkušeností obeznámeni.

Geografické informace jsou sestaveny, uspořádány, zpracovány, uloženy a reprezentovány různými způsoby. Během školní docházky by se měli žáci naučit pracovat s různými zdroji informací, práci s mapami a dalšími geografickými znázorněními, pomůckami a technikami, aby žák získal, zpracoval a předal informaci o světě z prostorové perspektivy, které se ve svém důsledku odrazí v pochopení prostorové organizace lidské společnosti.

1. A Dovednosti týkající se práce s informacemi

Pokud se budeme nadále nazývat informační společností, pak určitě nemůžeme opomenout autorská práva a správné uvádění zdrojů. Zatím není citování zdrojů v prostředí základního vzdělávání příliš běžné. Je to úkol pro všechny předměty a rozhodně do základního vzdělávání patří. V našich učebnicích dále chybí téma, kde hledat zdroje pro odpovědi a jak je správně využívat.

| | |
|------------------------|--|
| SBĚR INFORMACÍ | Sběr dat z terénního výzkumu prostřednictvím pozorování, měření, experimentování, vytváření situačních plánů, náčrtů, mentálních map, mapování atd. |
| | Sběr dat ze sekundárních zdrojů, především z kartografických produktů, globu, map, kartogramů, leteckých snímků, historických snímků a map, učebnic, knih, časopisů, stat. ročenek, internetu atd. Uvádění zdrojových pramenů a jejich citace. |
| ZPRACOVÁNÍ INFORMACÍ | Převedení získaných údajů do grafů, náčrtů, map, plánů..; práce s textem, tvořivé psaní; umělecká a návrhářská práce, prostorový design... |
| INTERPRETACE INFORMACÍ | Interpretace údajů pomocí grafů, diagramů, kartogramů, náčrtů, map, atlasů, plánů, fotografií, leteckých a družicových snímků atd. |
| HODNOCENÍ INFORMACÍ | Zjišťování věrohodnosti a objektivity získaných informací prostřednictvím vhodných nástrojů k jejich posouzení, kritické myšlení, hodnocení z více úhlů včetně z vlastního pohledu |

Příloha č. 3

Je to jiný svět. Ale za krásné peníze, říká Jeslínek o angažmá v Kazachstánu

13. října 2014 13:05 - Astana

Ještě čtyři zápasy a roční zkušenost s Kazachstánem bude u konce. Ač fotbalový útočník Jiří Jeslínek prožil při angažmá v Tobolu Kostanaj daleko na východě věci, o nichž se mu ani nesnilo, rád by v zemi zůstal. „Některé záležitosti jsou neuvěřitelné, ale finanční stránka všechno trumfne," přiznává bez okolků syn bývalého vynikajícího obránce, že opouští asijskou zemi i přes všechny podivnosti nehodlá.

Česká reprezentace nastoupí v pokračování kvalifikace ME v pondělí v Astaně proti domácímu týmu. Jaká je kvalita fotbalu v zemi, která je od ledna vaším domovem?

Fotbal v Kazachstánu jde rok od roku nahoru. Bavil jsem se s místními, po necelém roce mám slušnou představu. Před každou sezónou přicházejí lepší cizinci, jde o důsledek ekonomické krize v Evropě. Ale tady finance jsou.

Působil jste i na Ukrajině. Můžete obě země z fotbalového hlediska porovnat?

Na Ukrajině šel momentálně fotbal vlivem válečného konfliktu s Ruskem dolů. Minimálně o třídu. Však řada hráčů z tamních klubů nyní působí právě v Kazachstánu. Fotbalisté na Ukrajině byli zvyklí na vysoké platy, jenže momentálně jsou v tamní soutěži problémy. Jen Šachtar Doněck, Dněpropetrovsk, Metalist Charkov a Dynamo Kyjev platí hráčům podle mých informací včas. Tady jsou kluby stabilní, bez ekonomických problémů. Vždy na rok všichni znají rozpočet, z něhož musí vycházet. Nehrozí žádné problémy.

Jakou kvalitu má nejvyšší soutěž v Kazachstánu?

Mnozí si řeknou, že je to Asie, tudíž zdejší liga nemůže být těžká. Ale krutě se mýlí ten, kdo žije v přesvědčení, že zde snadno nastřílí patnáct gólů za sezonu a půjde za lepším. Je spousta faktorů, které výkony ovlivňují.

Co přesně máte na mysli?

Kazachstán je obrovská země. Na zápasy létáme standardně čtyři pět hodin. Někdy i více. Letadla jsou starší. My máme čtyřicet let staré. V zimě jsou kruté mrazy, čtyřicet pod nulou není výjimka. V březnu a v dubnu se hraje jen na umělé trávě, při utkání je minus patnáct stupňů, strašidelný vítr. Není to pak žádný hezký fotbal. Začínali jsme v polovině března, ale na přírodní trávu se dostali druhý týden v květnu. A když říkám tráva, tak hodně přeháním. Je to udusaná hlína s trsy trávy. U nás ve třetí třídě je lepší povrch. Zde pořád mrzne, hřiště nejsou vyhřívána, tudíž terény jsou strašidelné. I proto mnohé týmy přešly na umělku.

Nemáte ve čtyřicet let starém letadle obavy z přesunů za zápasy?

Piloti nám říkají, abychom se ničeho nebáli, že nová letadla jsou plná elektroniky a moderních přístrojů, zatímco náš stroj je ověřený lety. Přesvědčují nás, že v případě výpadku motorů doplachtíme a přistaneme kdekoliv, zatímco s novými typy to prý nejde. Jenom pro představu, nad sedačkami nejsou žádná světélka, v oknech stínítka, ale člověk si zvykne. Některé kluby nelétají a jezdí vlakem, což zabere třeba čtyřadvacet hodin. A soutěž rezervních týmů zahrnuje jen transfery vlakem, což je někdy i na dva dny.

Získal si fotbal v Kazachstánu místo v srdci fanoušků?

My máme stadión pro devět tisíc lidí, čtyři tisíce fanoušků v úvodu chodily. Teď se nám ve skupině o záchranu moc nedaří, takže na tribunách jsou přibližně dva tisíce příznivců. Zájem lidí je ve srovnání s Ukrajinou určitě mnohem horší. Podpora při zápasech venku je pak úplně nulová, což je dáno velkými vzdálenostmi. Nejbližší zápas máme v Astaně, což je sedm set kilometrů. Tudíž je nepředstavitelné, aby za námi lidé cestovali. Zdejší dálnice nejsou jako v Česku, jde o obyčejné cesty, mnohdy nezpevněné. Brněnská D1 je proti zdejším dálnicím něco jako Las Vegas.

Disponují kluby s ohledem na dostatečné finanční zázemí i regeneraci a možnostmi, které jsou pro hráče samozřejmostí v Česku?

Na to se ve srovnání s Evropou moc nedbá. Máme bázu v budově, kde první tři patra tvoří sanatorium pro lidi po těžkých úrazech. Pokud hráči chtějí využít saunu, ledové bazénky nebo standardní bazén, musí to klub objednat. Nebo si vše řešíme individuálně ve městě.

Jak berou domácí hráči fotbalisty, kteří přicházejí ze zahraničí?

Je složité mluvit zde o kolektivu. Zatímco místní kluci jsou převážně na báze, kde se nemusí o nic starat, protože jim vyperou a uvaří, cizinci většinou mají byt. Nechci nikoho urazit, ale naše báza je na stejné úrovni, jako jsou ubytovny pro dělníky. Je čtyřicet let stará, včetně nábytku. Podmínky jsou trošku tvrdší. Ale hlavně platí, že se na báze sejdemě hodinu před tréninkem, pak se společně jede autobusem na trénink, následně z něj zpět na bázu, kde se ve vlastních pokojích osprchujeme a rozprchneme. I proto je tým rozbitý do malých skupinek.

Jiří Jeslínek začínal s fotbalem v Dukle Praha, později hrál za Spartu Praha, v jejímž dresu naskočil i do nejvyšší české soutěže. Následně působil v Českých Budějovicích, Mostu, Kladně a Bohemians Praha. V sezónách 2011-13 byl jeho domovem ukrajinských Krivoj Rog, podzim minulého roku prožil v Mladé Boleslavi, ale od ledna je hráčem Tobolu Kostanaj, kde působí společně s Ondřejem Kušnírem a Štěpánem Kučerou.

Jsou všechny nástrahy, ať už fotbalové či ty z běžného života, vykoupeny finančním ohodnocením?

Rozhodně ano. Kazachstán nejde srovnat s Českem. Upřímně, ani ve Spartě bych jako nejlepší hráč nevydělal co zde. Možná si někdo řekne, že jsem doma byl průměrný hráč. Ale když šance přišla, šel jsem si vydělat krásné peníze. Tady nic neutratím. Devadesát procent výplaty ušetřím, protože je zde vše hodně levné a nic nepotřebuji. Hlavně se nestane, že by někdo tři měsíce hráčům neplatil jako je běžné v Česku, protože dojdou peníze. Já měl výhodu, že jsem byl na Ukrajině. Věděl jsem, co mě čeká. Dělán, co mě baví, dostáváme všechno včas. Doma bych bral sedmkrát méně. Skoro nic jiného neumím, tak je pochopitelné, že se chci zabezpečit.

Je hodně velké utrpení přežít rok v Kazachstánu bez syna a ženy?

Shodou okolností odjely minulou neděli. Nejprve jsem žil v Kazachstánu dva a půl měsíce sám, pak jsme byli čtyři měsíce spolu. Když přijedete z Prahy sem, je to těžké. Šok! Zde jsou pořád problémy. Není to jako u nás. Třeba dva měsíce netekla teplá voda. Bojlery jsou jen v některých bytech, další mají smůlu. Nebo několik dnů v týdnu nepřetržitě teče zkalená voda.

Se stravováním jste problémy neměl?

Jsou zde hezké restaurace. Jídlo na slušné úrovni. Horší je to s obsluhou. Zažil jsem, že přílohu přinesli dvacet minut před hlavním jídlem, někdy polévku po hlavním jídle. Personál nemá vzdělání. Kdo je zvyklý z Česka, hodně by se divil. Myslím, že umění kuchařů je v pohodě, ale servis je šílený. Nevědí, jak se obsluhuje. Jsou zcela mimo. To nelze se servisem u nás doma srovnávat.

Panuje před pokračováním kvalifikace v Kazachstánu velké očekávání? Jaké jsou ambice domácí reprezentace?

Získat vždy o pár bodů více než v předešlém kvalifikačním cyklu. Všichni berou Kazachstán jako jasného outsidersera, ale bude to pro kluky těžký zápas. Z pohledu kvality se českému týmu nemohou rovnat. Ale pro domácí je obrovská výhoda, že hrají na umělé trávě. Kdo je z českých hráčů zvyklý nastupovat na takovém povrchu... Tady hrají na umělce prakticky všichni reprezentanti. Vliv může sehrát i velký časový posun. Pokud budou domácí držet dlouho nerozhodný výsledek, naroste jim sebevědomí. Místní lidé Kazachstánu moc nevěří. Předpovídají, že Česko vyhraje alespoň o tři góly. Ale nebude to tak snadné.

Kvalifikační duel se uskuteční v Astaně. Je velký rozdíl mezi životem v metropoli a vaším současným domovem?

Veliký, obrovský. Astana je hodně umělé město. Za pět let to má být něco jako Dubaj. Staví se nové byty, obchodní centra, mrakodrapy. To město zažívá ohromný boom, progres je obrovský a viditelný na první pohled. S Kostanají nelze vůbec spojit či snad porovnávat.

Už máte jasno, zda budete v Kazachstánu pokračovat?

Chtěl bych zůstat. Byl jsem na Ukrajině, nemám problém s jazykem. Doba je dnes těžká, někam se dostat je strašně složité. Dal jsem pět gólů, což není tolik ve dvaceti zápasech, ale i tak jsem nejlepší střelec. Snad bude vedení s mými výkony spokojeno. Ještě třeba na dva roky bych kontrakt rád podepsal. V Kazachstánu to není jako u nás. Nová smlouva se neřeší půl roku před vypršením stávající, ale na poslední chvíli. S prezidentem klubu jsem mluvil minulé pondělí. V lednu dostane rozpočet od gubernátora oblasti, který určuje, kolik financí dá na fotbal. Bude-li budget menší třeba o tři milióny dolarů, nebude si klub moci dovolit cizince.

Nečeká prezident i na vývoj soutěže, kde jste předposlední a bojujete o záchranu?

Zbývají čtyři kola, ale nikdo neví, kolik sestoupí týmů. Teprve zasedne federace a rozhodne. Před dvěma lety tým z Almaty skončil poslední, ale federace rozhodla tři kola před koncem, že sestupovat nikam nebude. Nechápu, jak může odstartovat soutěž, u které není daný sestupový klíč. Ale to je prostě Kazachstán. Je to jiný svět, ale už jsem si zvykl. A nechci odejít.

Radek Malina (Astana), [Sport.cz](#), [Právo](#) ■

Příloha č. 4**Plánování výuky – zeměpis**

| Ročník | Tematický celek: | Téma hodiny: |
|--|-------------------------|--|
| Cíle výuky: <i>týkají se přímo tematického celku a toho, co bude žák umět po skončení hodiny. Musí být konkrétní a kontrolovatelné.</i> | | |
| Dílčí cíle: <i>případné další cíle směřující ke standardům geografického vzdělávání</i> | | |
| Dovednosti: <i>uvedete ty, které si žáci během výuky osvojí nebo procvičí – pomůže opět tabulka</i> | | Náměty pro terénní výuku: <i>pokud je to učivo vhodné pro praktická cvičení v terénu.</i> |
| Očekávané výstupy: <i>uvedete, který OV téma hodiny procvičuje</i> | | Indikátory: <i>který indikátor rozvíjí</i> |
| Sylabus tématu/začlenění do širšího rámce <i>Stručně začleníte téma hodiny do širšího rámce – na co navazuje, co bude následovat. V bodech provedete obsahem hodiny.</i> | | Mezipředmětové vazby: <i>Na které předměty téma navazuje, které propojuje.</i> |
| Pomůcky: <i>uvedete výčet všech pomůcek</i> | | Příprava učebny: <i>místo realizace – učebna, specializovaná učebna, školní pozemek apod. Pokud učebnu připravujete, stačí nakreslit schéma rozestavění nábytku</i> |

| | | |
|---|--|---|
| Individuální přístup: <i>Týká se případné diferenciaci obtížnosti učiva – výběr pro talentované či slabší žáky</i> | | |
| Scénář hodiny | | |
| Činnost žáků <i>Uvádí se stručně, jaká činnost po jednotlivá časová období přísluší žákům</i> | čas | Metody/ činnost učitele <i>Uvádí se stručně, jaká činnost po jednotlivá časová období přísluší učiteli, jaké zvolil metody výuky.</i> |
| Hodnocení aktivit žáků v hodině <i>Podle celého charakteru hodiny a vytyčených cílů určíme předmět případného průběžného hodnocení žákových aktivit v hodině.</i> | | |
| Hodnocení učení | Hodnocení výuky – sebereflexe učitele | |
| <i>Zhodnotíte celkové zapojení žáků v hodině.</i> | <i>Zamyslíte se nad svou rolí ve vedení výuky. Zhodnotíte klady a nedostatky, které se při výuce vyskytly.</i> | |

Příloha č. 5

NÁVRH METODIKY PRO TVORBU KONCEPCE TERÉNNÍ VÝUKY PRO 1. A 2. STUPEŇ ZŠ

Návrh metodiky vychází z dlouhodobých zkušeností s koncipováním oborové terénní výuky na PdF MU zejména v předmětech: zeměpis, přírodopis, chemie, fyzika, dějepis a jejich integrovaných forem z hlediska mezipředmětových vazeb, viz Hofmann a kol. 1999, 2003... Výše uvedené zkušenosti byly v rámci řešení projektu GAČR doplněny analýzami ŠVP a následně řízenými rozhovory s učiteli vybraných škol. Při koncipování systému terénní výuky bychom měli klást důraz především na:

1. Propojenost a přímou návaznost na výukou v učebně.

Propojením terénní výuky s výukou ve škole, lze dosáhnout většího upevnění učiva. Viz např. Činčera 2016, Rickinson 2004. Terénní výuka posiluje především dovednostní a afektivní stránku výuky, která spočívá ve vytváření postojů k prostředí, ve kterém žijeme.

*Propojení terénní výuky s výukou v učebně vychází z celkové organizace terénní výuky, která v sobě zahrnuje minimálně **tři základní fáze výuky – přípravnou, realizační a hodnotící**:*

- **přípravná fáze** probíhá zpravidla na učebně a většinou je obsahově součástí výuky školy ve zvoleném předmětu;
- **realizační fáze** probíhá nejprve v terénu a týká se činností spojených se sběrem dat a následně dochází ke zpracování a interpretaci dat;
- **hodnotící fáze** přináší celkové zhodnocení výsledků z obou částí předcházejících.

2. Propojenost různých forem terénní výuky z hlediska jejího trvání. Jedná se o krátkodobé, střednědobé a dlouhodobé formy terénní výuky.

- **Krátkodobé formy** budou probíhat v bezprostředním okolí školy na školním pozemku nebo v terénní laboratoři a nebudou přesahovat více jak dvě vyučovací hodiny;

*U krátkodobých forem výuky půjde především o nácvik různých dovedností, které nelze provádět v uzavřených prostorách. Jsou to např. specifické **kartografické dovednosti** spojené s orientací v terénu, mapováním, tvorbou panoramatických či topografických náčrtů. Dále půjde o **pozorování, měření v terénu nebo pořizování foto či video dokumentace. Hlavním aktérem této výuky je převážně učitel.***

- **Střednědobé formy** mohou probíhat opět v místě školy nebo obce, kde se škola nachází nebo může jít o exkurze do různých podniků či mimoškolních zařízení. Jejich trvání může přesáhnout čas, který je věnovaný výuce, protože bude spojený např. s dopravou na určené místo.

*U střednědobých forem výuky půjde především o získávání dat z různých činností spojených s hospodářskou činností. Může se však jednat i o připravené činnosti výukových programů organizací, které se zabývají mimoškolní výukou. **Role učitele může být v těchto případech doprovodná.***

- **Dlouhodobé formy** mohou probíhat déle než dva výukové dny a v různých případech se může jednat i o formy s přespáním v jiném místě než se škola nachází. Výuka může probíhat více dní soustředěnou formou nebo i po delší časové období, např. etapově, pokud půjde o dlouhodobější nároky na pozorování, měření, dotazníkové šetření a pod.

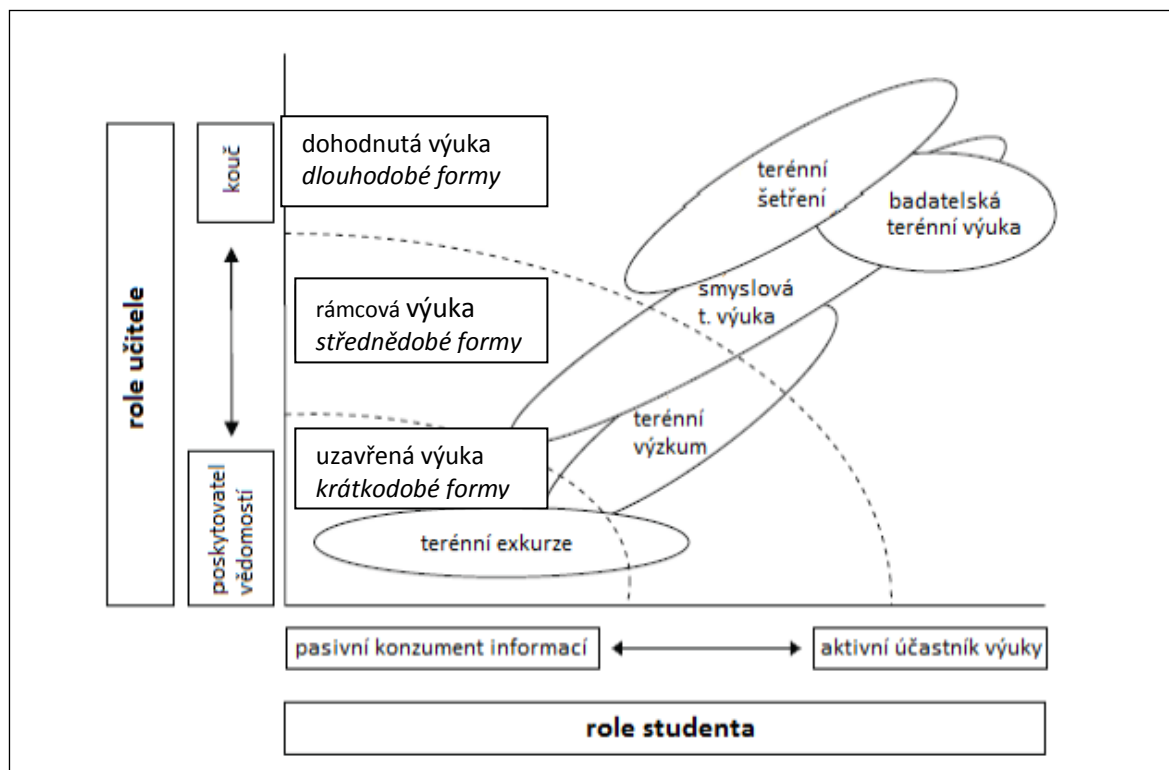
U dlouhodobých forem výuky by se mělo využít všech zkušeností z nácviku jednotlivých činností z předchozích forem výuky a žáci by se měli více věnovat badatelským formám výuky prostřednictvím samostatné a skupinové práce.

3. Střídání různých míst pro terénní výuku nebo výuku mimo školu. Jde o dělení výuky podle prostoru, ve kterém probíhá. Jde o výuku ve **venkovské** nebo **městské krajině**.

- **Venkovská krajina** může být přírodě blízká nebo více či méně pozměněná.
- **Městská krajina** se může týkat celého sídla nebo jeho vybraných částí.
- **Z hlediska výuky mimo školu** může jít o zařízení spravovaná různými organizacemi, jako jsou různá environmentální centra, vida parky, muzea, technické památky nebo zemědělské či průmyslové podniky.
- **Z hlediska vzdálenosti od školy** můžeme terénní výuku uskutečňovat v krajině **blízké nebo vzdálené**. Přičemž v tomto případě zpravidla platí, že v nižších ročnících se budeme orientovat především na místa snadno dostupná, která jsou součástí školy, nejbližšího okolí, obce či městské části. Uvedené pravidlo se bude lišit zejména při organizaci škol v přírodě, které se primárně zaměřují na pobyt žáků v prostředí s lepšími životními podmínkami než v prostředí, ve kterém bydlí a chodí do školy. V tomto případě je na místě využít druhotně tohoto zdravotního pobytu k nácviku činností, spojených s terénní výukou.

Výše uvedené formy výuky pak zkušenému učiteli napoví o jak náročnou výuku se bude jednat a jaká bude míra zapojení a tvůrčí činnosti žáků a jaká bude role učitele. Tuto skutečnost vyjadřuje obr. č. 1.

Obr. č. 1 jeden z pohledů na role učitele a žáka při uplatňování různých forem terénní výuky na různých stupních škol.



(Zpracováno podle caton 2006; Fosket, 1997; Job et al., 1999; Roberts,2003. In: Oost et al., 2011, s. 311)

Obrázek ukazuje směry a cíle, ke kterým by se správně nastavená koncepce terénní výuky měla blížit. Ve své podstatě se prostřednictvím terénní výuky dostáváme do otevřené výuky, vhodné pro skupinovou práci a kooperaci ve výuce, kde žáci:

- formulují společné závěry
- obhajují svůj postup a výběr/rozhodnutí
- vybírají strategie, ve kterých mohou využít nejen zeměpisné znalosti, dovednosti a postoje
- mají dostatek času na osvojení učiva za pomoci různých zdrojů informací
- využívají kvalitní zdroje

Při takto vedené výuce slouží učitel pouze jako zprostředkovatel informace a zasahuje do výukového procesu co nejméně. Příklady se snaží postihnout širší pohled na zkoumanou realitu, jako na prostředek k tomu, aby se z žáků stali globálně uvažující lidé. Podobně **Fran, M.**

Návrh konkrétního postupu

1. Obsahově a tematicky vycházíme z příslušného ŠVP a tematického plánu konkrétních předmětů.
2. Použijeme tabulku č. 1 v zadání cvičení č. 7.
3. Postupujeme tak, že procházíme každou hodinu vybraného oboru, v našem případě zeměpisu v jednotlivých ročnících a vybíráme z tematických celků učivo, které je určené k procvičování mimo školní třídu.
4. Po předchozím výběru zařadíme probíraná témata do harmonogramu terénní výuky podle časové náročnosti a prostředí, které je pro jeho nácvik a ukotvení nejvhodnější.
5. Postupujeme tak, abychom náročnější formy terénní výuky směřovaly do vyšších ročníků.
6. Nesmíme zapomínat na opakování a procvičování nabytých znalostí a dovedností z terénní výuky tak, aby se jejich postupy zautomatizovaly. Z hlediska zeměpisného vzdělávání je to např. nácvik kartografických dovedností, které budou bezpečně vést od výběru vhodné mapy, přes čtení nebo orientace mapy v terénu až po tvorbu mapy, jako zpracovaného zdroje informací o určitém území.
7. Následně prodiskutujeme vytvořený harmonogram s učiteli ostatních předmětů a doladíme mezipředmětovou podporu.

Poznámka: celý návrh koncepce není jen záležitostí jednoho roku, protože se jedná o otevřený systém, který se formuje i při samotné výuce.

Použitá literatura:

Fran, M. *TEACHING GEOGRAPHY IN PRIMARY SCHOOL*. Learning to Live in the World.)

OOST, K a kol. Enquiry-driven fieldwork as a rich and powerful teaching strategy – school practices in secondary geography education in the Netherlands, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 20,4, 2011, dostupné z:

[<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10382046.2011.619808#.VCpvhRawSEg>]

Další studijní opory:

Prezentace Lenky Košové: <https://prezi.com/5dmyba3wldgt/untitled-prezi/>

Další prezentace jsou na: <https://www.youtube.com/watch?v=mUv5kkKVBLw&feature=related>

Námět pro poster – překlad: https://is.muni.cz/auth/el/1441/podzim2017/Ze0151/um/preklad_1.jpg