

Univerzita Karlova v Praze

Přírodovědecká fakulta

Studijní program: Biologie

Studijní obor: Biologie a geografie se zaměřením na vzdělávání



Helena Kalfusová

Geografická gramotnost: různé přístupy vymezení a ověřování

Geographical literacy: various approaches to its definition and verification

Bakalářská práce

Vedoucí bakalářské práce: RNDr. Dana Řezníčková, Ph.D.

Praha, 2011

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci zpracovala samostatně a že jsem uvedla všechny použité informační zdroje a literaturu. Tato práce ani její podstatná část nebyla předložena k získání jiného nebo stejného akademického titulu.

V Praze dne 25. května 2011

Ráda bych poděkovala své vedoucí bakalářské práce RNDr. Daně Řezníčkové, Ph.D. za vedení bakalářské práce a čas strávený při konzultacích. Dále bych ráda poděkovala RNDr. Marcele Kosinové, CSc. za věcné připomínky a komentáře k mé práci.

OBSAH

SEZNAM OBRÁZKŮ	5
SEZNAM TABULEK	5
ABSTRAKT	6
KLÍČOVÁ SLOVA	6
ABSTRACT.....	7
KEYWORDS.....	7
ÚVOD.....	8
1. VYMEZENÍ POJMU GRAMOTNOST.....	10
2. FUNKČNÍ GRAMOTNOST A JEJÍ DRUHY	13
2. 1. Čtenářská gramotnost	13
2. 2. Matematická gramotnost.....	15
2. 3. Přírodovědná gramotnost.....	15
2. 4. Společenskovední gramotnost	16
2. 5. Jiné druhy gramotnosti.....	17
3. GEOGRAFICKÁ GRAMOTNOST	19
4. GEOGRAFICKÁ GRAMOTNOST V RVP	23
4. 1. Předškolní věk.....	23
4. 2. Základní škola.....	24
4. 3. Srovnání očekávaných výstupů	25
4. 4. Závěry analýzy RVP	34
5. ZPŮSOBY OVĚŘOVÁNÍ GEOGRAFICKÉ GRAMOTNOSTI	36
5. 1. Neformální ověřování	36
5. 2. Formální ověřování.....	37
5. 3. Případová studie: výzkum National geographic	37

ZÁVĚR	41
SEZNAM LITERATURY	43
POUŽITÉ DOKUMENTY	45

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Funkční gramotnost	18
--	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Rozmanitost přírody a Přírodní obraz Země	26
Tabulka 2: Společenské a hospodářské prostředí	27
Tabulka 3: Životní prostředí	29
Tabulka 4: Regiony světa	30
Tabulka 5: Česká republika	31
Tabulka 6: Geografické informace, zdroje dat, kartografie a topografie	32
Tabulka 7: Terénní geografická výuka, praxe a aplikace	33
Tabulka 8: Zastoupení očekávaných výstupů v průzkumu National Geographic ...	39

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá geografickou gramotností. Hlavním cílem je stanovit definici geografické gramotnosti podle současné odborné literatury, zkoumat přítomnost prvků geografického vzdělání v RVP pro předškolní a základní vzdělávání a ukázat základní možné způsoby ověřování.

Každý základní cíl vyvolal potřebu hledat odpověď na výzkumné otázky:

1. Je pojem gramotnosti, resp. geografické gramotnosti v odborné literatuře jednotně vymezen?
2. Které požadavky na výkony žáků v předškolním vzdělávání a na 1. a 2. stupni základní školy, deklarované v rámcových vzdělávacích programech, představují základy geografické gramotnosti? Jsou tyto požadavky kontinuálně rozvíjeny?
3. Jakým způsobem může být základní geografická gramotnost ověřována?

Každá otázka implikovala jinou pracovní metodu: rešerše odborné literatury, obsahová analýza RVP, přehled existujících způsobů ověřování a případová studie.

Práce je rozdělena do pěti kapitol, které řeší problematiku gramotnosti obecně (první kapitola), její druhy (druhá kapitola) a geografickou gramotnost konkrétně (třetí kapitola). Čtvrtá kapitola se zabývá analýzou požadavků v očekávaných výstupech geografického vzdělání podle RVP a jejich vzájemnou návaznost. Poslední (pátá) kapitola práce je věnována různým způsobům ověřování geografické gramotnosti.

KLÍČOVÁ SLOVA

Gramotnost, Druhy gramotností, Geografická gramotnost, Vzdělání ke geografii, Klíčové kompetence

ABSTRACT

The present baccalaureate work deals with geographical literacy. It has as the major aims to define geographical literacy in accordance with contemporary professional literature, to investigate the presence of elements of geographical education incorporated in the National Education Frame of preschool and primary education levels, and to indicate basic means of its verification.

Each of these aims requires to seek answers to the following research questions:

1. Is the notion of geographical literacy unanimously defined in professional literature?
2. Which of the requirements posed on the children of the preschool and the 1st and 2nd primary school levels, given in the National Education Frame, represent fundamentals of geographical literacy. Are these requirements continuously developed?
3. How can the basic geographical literacy be tested?

Each of these questions implied a specific approach: literature retrieval, content analysis of the National Education Frame, survey of the existing verification methods and case studies.

The paper is divided into five chapters, dealing with the subject of geographical literacy in general (the first chapter), with its components (the second chapter) and with the geographical literacy in particular (the third chapter). The fourth chapter is concerned with the analysis of requirements associated with the expected achievements of geographical education according to the National Education Frame and their relationships. The last (the fifth) chapter is devoted to various methods of geographical literacy testing

KEYWORDS

Literacy, Types of Literacy, Geographic Literacy, Geographical Education, Key Competencies

ÚVOD

Na začátku roku 2011 zveřejnil Ústav pro informace ve vzdělávání výsledky studie PISA, při které vyšlo najevo, že Češi se nejrychleji ze všech zemí OECD zhoršují ve čtenářské gramotnosti. V souvislosti s tímto aktuálním tématem jsem se začala zajímat o čtenářskou gramotnost jako takovou a v souladu s mým studiem i o jiné druhy gramotností, konkrétně o geografickou gramotnost.

Cílem předkládané bakalářské práce je na základě obsahové analýzy odborné literatury specifikovat geografickou gramotnost, její přítomnost v RVP pro předškolní a školní vzdělávání a možné způsoby jejího ověřování. Postup naplňování tohoto cíle ovlivnily čtyři výchozí premisy. Předpokládáme, že:

- I. geografická gramotnost nemá dichotomickou povahu. Populaci nelze striktně dělit na geograficky gramotnou a negramotnou. Lze však vysledovat její míru, resp. fázi postupného přechodu od méně rozvinuté k více rozvinuté geografické gramotnosti;
- II. Geografická gramotnost je součástí funkční gramotnosti, a proto není možné získat vyšší úroveň geografické gramotnosti, aniž by si jedinec osvojil alespoň základní úroveň některých jiných druhů funkční gramotnosti;
- III. základy geografické gramotnosti jsou položeny v předškolním vzdělávání a na prvním a druhém stupni základní školy, proto oficiální požadavky kladené na výkony žáků na těchto stupních všeobecného vzdělávání odpovídají základní úrovni geografické gramotnosti;
- IV. dosažená úroveň geografické gramotnosti se dá určitým způsobem ověřovat.

Výše stanovený hlavní cíl práce a uvedené výchozí předpoklady vyvolaly potřebu zabývat se následujícími výzkumnými otázkami:

- 1) Je pojem gramotnosti, resp. geografické gramotnosti v odborné literatuře jednotně vymežován?
- 2) Které druhy funkční gramotnosti úzce souvisejí s geografickou gramotností?
- 3) Jak je definována geografická gramotnost a jak je jí dosahováno?
- 4) Které požadavky na výkony žáků v předškolním vzdělávání a na 1. a 2. stupni základní školy, deklarované v rámcových vzdělávacích programech, představují základy geografické gramotnosti? Jsou tyto požadavky kontinuálně rozvíjeny?

5) Jakým způsobem může být základní geografická gramotnost ověřována?

Odpovědi na výzkumné otázky jsou získávány na základě obsahové analýzy relevantní odborné literatury a kurikulárních dokumentů.

Položené otázky podmiňují strukturu bakalářské práce a odpovídají dílčím kapitolám. Po úvodní části následuje kapitola, která obsahově přibližuje klíčové pojmy bakalářské práce, vysvětluje definici gramotnosti a jejich stupňů. Druhá kapitola práce je věnována jednomu ze stupňů gramotnosti – funkční gramotnosti. Tato kapitola se nevěnuje pouze funkční gramotnosti, ale také jejím druhům a způsobům provázání s geografickou gramotností. Tuto provázanost jasně doplňuje obrázek 1 *Funkční gramotnosti*. Třetí kapitola se věnuje hlavnímu cíli bakalářské práce – geografické gramotnosti. V následující kapitole jsou analyzovány požadavky na výkony žáků uvedené v RVP v předškolním vzdělávání a na 1. a 2. stupni základní školy, které představují základy geografické gramotnosti. Zde je kladen důraz na návaznost jednotlivých očekávaných výstupů ve stupních vzdělání. Poslední kapitola se věnuje způsobům ověřování geografické gramotnosti, které můžeme rozdělit na neformální a formální. K neformálním jsou řazeny soutěže, které geografickou gramotnost ověřují, a k formálním je řazen terénní výzkum ilustrovaný jednou případovou studií.

1. VYMEZENÍ POJMU GRAMOTNOST

Význam pojmu gramotnost se mění spolu se změnami požadavků kladených společností na všeobecné vzdělávání. Tyto „vzdělávací“ požadavky se utvářejí mj. pod vlivem hodnot, které převládají ve společnosti, a podle dosaženého poznání, včetně poznání a využívání nových komunikačních technologií. Například změny v chápání pojmu gramotnost zprostředkovaně ovlivnil v roce 1450 Guttenbergův vynález knihtisku. Díky tomuto vynálezu byla dostupnost knih v novověku snazší, než tomu bylo ve středověku. Knihy se začaly dostávat i k nižším vrstvám společnosti, a tak i v důsledku toho začal narůstat počet gramotných obyvatel ve světě.

Až do poloviny 20. století se pojmem gramotnost rozumělo osvojení si různých komunikačních dovedností čtení a psaní, případně počítání. Gramotnost (anglicky *literacy*) v tomto původním užším vymezení znamenala tedy schopnost člověka ovládat různé druhy komunikace a početní úkony. Dnes se definice gramotnosti orientuje spíše na zpracování informací a jejich využití v běžném životě. V pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš 2001) se uvádí, že tuto schopnost využíváme za účelem rozpoznávání různých textových informací v rozmanitých životních situacích. Přesto nelze striktně rozdělit populaci na gramotnou a ngramotnou. Lze však vysledovat míru gramotnosti, případně postupný rozvoj gramotnosti.

Obdobně definuje gramotnost Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu (UNESCO). V dokumentu LAMP (Literacy Assessment and Monitoring Programme) se uvádí, že gramotnost je „schopnost identifikovat, pochopit, interpretovat, vytvořit, komunikovat, vypočítat a využít tištěných i písemných materiálů souvisejících s různými kontexty. Gramotnost je lidské právo, nástroj osobního posílení a prostředek k sociálnímu a lidskému rozvoji“ (LAMP, 2004 s. 2).

Vysoká míra gramotnosti je důležitá nejen pro konkurenceschopnost států, ale i ke komunikaci ve společnosti. Ve skutečnosti se tak gramotností rozumí nabytí určitých kvalit potřebných pro život ve společnosti, navazování a udržování vztahů, získávání vědomostí či používání jazyka. Z toho vyplývá, že z hlediska *šíře a náročnosti požadovaných dovedností* můžeme rozlišit užší a širší obsahové vymezení pojmu gramotnost. Někteří autoři (např. Gavora, 2003) v tomto duchu hovoří o dvou stupních: nižším a vyšším.

Stupeň nižší, tzv. **bázová** (základní) **gramotnost**, obsahuje osvojení základních dovedností číst, psát a počítat. Tato podoba gramotnosti představuje jednu ze základních cílových kategorií školního vzdělávání v počátečním stádiu výuky. Ve školách je kladen důraz na automatizaci dekodování textu (technika čtení – rychlost, správnost, výraz), na zapamatování si přečtených informací a jejich následnou reprodukci v různém stupni modifikace. Osvojování těchto dovedností je zastřešeno speciálním předmětem.

Druhý, vyšší stupeň představuje tzv. **funkční gramotnost**. Tento pojem prošel neméně složitým vývojem jako gramotnost samotná, a rovněž definování funkční gramotnosti bylo velice obtížné. Snaha o definici začala již v padesátých letech 20. století. Uspokojivá definice přichází až po roce 1978 na 20. zasedání UNESCO. Definici funkční gramotnosti, která by mohla být akceptovatelná i v mezinárodním měřítku, formulovalo UNESCO takto: „Funkčně gramotný člověk je takový, který může být zapojen do všech aktivit, v nichž je pro efektivní fungování v jeho skupině a komunitě vyžadována gramotnost, a také které mu umožňují pokračovat ve využívání čtení, psaní a počítání v zájmu jeho vlastního a komunitního rozvoje“ (UNESCO, 1978, cit. podle Rabušicová, 2002, s. 85).

Funkční gramotnost opouští důraz na pouhé dešifrování významu textu a začíná zdůrazňovat aktivní zpracování a chápání textu, s nimiž se mohou lidé setkat v každodenním životě. Je zde důležité pochopit informace v psaném textu, to znamená vyhledat podstatné informace, případně rozpoznat vztahy mezi jednotlivými myšlenkami v textu, schopnost komprimace textu, vyvození závěrů, ale i kritické hodnocení užitečnosti, novosti nebo použitelnosti informací.

Gavora (2003) používá termín **gramotnostní kompetence**, který se vymezuje od gramotnosti jako pouhé dovednosti číst a psát. Gramotnostní kompetence označuje schopnost tyto dovednosti používat a efektivně s nimi pracovat. Takový způsob práce s textem by měl být u žáků utvářen ihned po zvládnutí technické stránky čtenářského výkonu. Učitelé by měli systematicky učit žáky pracovat s texty a představovat jim vhodné strategie práce s textem. V kontextu popisovaného modelu se začalo hovořit o gramotnosti v jejím funkčním pojetí, tj. dostalo se jí již zmíněné označení funkční gramotnost. Před rokem 1989 v ČSSR nebyl pojem funkční gramotnosti používán.

Současně se zaváděním pojmu funkční gramotnosti se začal vyskytovat pojem **funkční negramotnost**, jako označení neschopnosti vypořádat se s nároky každodenního života, a to i u lidí, kteří měli základní či střední vzdělání. Např. nedovedli

samostatně vyplňovat formuláře, nedokázali vybrat podstatnou informaci ze článku v novinách (Průcha, Walterová, Mareš 2001).

Na základě indikátorů Education at a Glance OECD definoval Průcha funkční gramotnost takto: „Funkčně gramotné jsou osoby, které jsou schopny vypořádat se s různými úkoly, s nimiž se mohou setkávat v každodenním životě, např. číst s porozuměním návody na užívání léků, vyznat se v jízdním řádu vlaků, vyplňovat různé úřední formuláře apod. Jsou to tedy úkoly, jež nejsou založeny na činnostech plánovaných ve školním kurikulu, nýbrž lze předpokládat, že reflektují soubor dovedností nutných pro fungování jedince ve společnosti a v zaměstnání“ (Průcha, 2000, s. 165).

2. FUNKČNÍ GRAMOTNOST A JEJÍ DRUHY

Funkční gramotnost je možné dále strukturovat (třídit) dle obsahu, resp. dovedností, které jsou zejména zdůrazňovány. V odborné literatuře se tak rozlišuje gramotnost čtenářská, matematická, přírodovědná, finanční, geografická a další. Takto pojmenované gramotnosti se vzájemně prolínají, protože využívají na svém specifickém obsahu průřezové mezioborové dovednosti.

Středem našeho zájmu je geografická gramotnost, přesto považujeme za vhodné alespoň stručně specifikovat i jiné druhy funkčních gramotností. Vycházíme totiž z předpokladu, že není možné získat vyšší úroveň gramotnosti, aniž by si jedinec osvojil alespoň základní úrovně níže charakterizovaných druhů (typů) funkční gramotnosti.

2.1. Čtenářská gramotnost

Jednou z důležitých podoblastí funkční gramotnosti je čtenářská gramotnost, která představuje schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti (Straková a kol., 2002). Pro pojem čtenářské gramotnosti není stanovena jediná stálá definice, neboť se obsahové vymezení pojmu mění pod vlivem změn, které probíhají ve společnosti, v ekonomice a v kultuře. Současné pojetí čtenářské gramotnosti v sobě zahrnuje schopnost porozumět mnoha různým typům textu, které se vztahují k nejrůznějším situacím, přemýšlet o jejich smyslu a být schopen je vyložit (Málková, 2006).

Charakteristiky čtenářské gramotnosti, které vycházejí z jednoduché definice, tedy schopnosti číst a psát, každý autor rozšířil svým způsobem. Pedagogický slovník charakterizuje čtenářskou gramotnost jako „komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k zacházení s automatickou pračkou, úvodník v novinách aj.). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2001, s. 34).

Pro výzkum PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) je čtenářská gramotnost charakterizována jako „schopnost rozumět formám psaného

jazyka, které vyžaduje společnost anebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, aby se zapojili do společenství čtenářů, a pro zábavu“ (PIRLS 2001, 2002, s. 7).

Výzkum PISA (*Programme for International Student Assessment*) definoval čtenářskou gramotnost jako „schopnost jedince porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti“ (Straková a kol., 2002).

Rozdíly mezi uvedenými definicemi spočívají spíše ve zvolených slovech než v obsahu. Všechny tři definice se shodují v tom, že čtenářská gramotnost neznamená pouze znalost čtení, ale zahrnuje i porozumění textu a schopnost nabyté informace dále používat.

Čtenářská gramotnost by se měla u studentů neustále rozvíjet. Ukazuje se, že žáci s nízkou úrovní čtenářské gramotnosti mají v dospělosti velké problémy nejen s uplatněním na trhu práce (Procházková, 2011), ale i s obecným zapojením do společnosti. Proto tato gramotnost je jedním z předpokladů dosažení tzv. klíčových kompetencí kurikula ve všech vyspělých zemích.

Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech. Podle autorů Průcha, Walterová, Mareš (2001) se ve čtenářské gramotnosti prolíná několik rovin: **Vztah ke čtení** (čtení jedince baví a má v něm zálibu, má vnitřní nutkání číst), **doslovné porozumění** (schopnost dekodovat psané texty a porozumět jim, s použitím vlastních zkušeností a dovedností), **pochopení** (poznání smyslu textu, myšlenky autora) **a hodnocení** (vyvodit správné závěry z textu a poznat autorovy záměry k napsání článku), **metakognice** (umět reagovat na článek, reflektovat ho), **sdílení** (prožitky z četby sdílet s ostatními čtenáři), **aplikace** (znalost článku předat dál, vědomost článku použít v jiných situacích).

Čtenářská gramotnost by se měla rozvíjet nejen ve výuce českého jazyka, ale i v dalších předmětech, ve kterých se znalost českého jazyka rozšiřuje o odborné termíny vyučovaného předmětu. Touto problematikou se ve výuce zeměpisu zabývá Řezníčková (2004).

2. 2. Matematická gramotnost

Hlavním cílem výuky matematiky ve školách je příprava žáků na využití matematických znalostí v praktickém životě. Matematika není cílem, ale pouze nástrojem pro zdokonalování jedince. Proto je s podivem, že v současné české společnosti stále sílí diskuse o rozsahu matematiky vyučované ve školách, v konkrétní podobě i odpor společnosti proti zavedení matematiky jako povinné části státní maturitní zkoušky. Zájem dětí o konkrétní poznatky z matematiky značně klesá a sílí tlaky na omezení rozsahu matematického učiva (Blažková, 2010).

Často používanou definicí matematická gramotnosti je vymezení pro mezinárodní výzkum OECD PISA. „Matematická gramotnost je schopnost jedince poznat a pochopit roli, kterou hraje matematika ve světě, dělat dobře podložené úsudky a proniknout do matematiky tak, aby splňovala jeho životní potřeby jako tvořivého, zainteresovaného a přemýšlivého občana“ (Gramotnosti ve vzdělání, 2010, s. 22).

Matematická gramotnost obsahuje tři složky: **situace a kontexty** – do nichž jsou zasazeny problémy, které mají žáci řešit, a aplikovat tak získané vědomosti a dovednosti (používání matematiky v rozmanitých osobních situacích, ale i kontextech), **kompetence** – uplatňují se při řešení problémů (matematické uvažování, matematická komunikace, modelování, vymezení jejich problémů a jejich řešení, užívání matematického jazyka, užívání pomůcek a nástrojů) a **matematický obsah** – tvořený strukturami a pojmy nutnými k formulaci matematické podstaty problémů, např. kvantita, prostor a tvar, změna a vztahy, neurčitost (Gramotnosti ve vzdělání, 2010).

Matematická gramotnost je v mnoha případech předpokladem pro rozvoj geografické gramotnosti. Aplikace matematických postupů dala vzniknout samostatné disciplíně: matematické geografii. Ani v běžném životě – při využívání geografické gramotnosti – se nelze obejít bez matematiky: měření času či vzdáleností, určení periodicity jevů (zatmění Slunce), střídání ročních období atd.

2. 3. Přírodovědná gramotnost

Mezi základní funkční gramotnosti patří i přírodovědná gramotnost. Je logickým využitím přírodovědného vzdělání, které žákům umožňuje, aby porozuměli projevům světa kolem nás a efektivně je využívali ve svém každodenním životě. Pomůže jim

zapojit se do přírodovědných diskuzí, hodnotit relevanci argumentů, zaujmout kritický postoj k informacím, které jsou často podstatnou součástí mediální zpráv.

Přírodovědná gramotnost je ve výzkumu PISA definována jako schopnost využívat přírodovědné vědomosti, klást otázky a na základě důkazů vyvozovat závěry, které vedou k porozumění přírodnímu prostředí a usnadňují rozhodování, která se týkají přírodního prostředí a změn, které v něm nastávají v důsledku lidské činnosti (Měření vědomostí a dovedností, 1999, s. 12).

Jedním ze základních cílů přírodovědného vzdělání, které vede ke získání přírodovědné gramotnosti, je podle Maršáka (2006) potřeba, aby žák dobře porozuměl základním přírodovědným pojmům a zákonům. Dalším důležitým cílem přírodovědného vzdělávání je požadavek, aby studenti s porozuměním používali metody vědeckého zkoumání přírodních faktů (přírodních objektů, procesů, vlastností, zákonitostí). Tento cíl je považován za podstatný nejen z hlediska vlastního přírodovědného vzdělávání žáků, ale také za významný prvek při utváření jejich hodnotové orientace. Za další významný cíl v přírodovědném vzdělávání je v kurikulárních dokumentech České republiky (např. RVP ZV, s. 51) považováno rozvíjení schopnosti žáků využívat své přírodovědné vědomosti a dovednosti při řešení konkrétních problémů a připravovat tak žáky k odpovědnému rozhodování, které se týká jejich osobního života, naplňování jejich osobních potřeb i jejich fungování v občanském a případně budoucím profesním životě.

Přírodovědné vzdělání je důležité pro prohloubení geografické gramotnosti, protože ukazuje vztah mezi zákonitostmi přírody a konkrétním projevem: například posun litosférických desek a vznik zemětřesení (jakožto geografický úkaz), po kterém následují rozsáhle změny v přírodě (jakožto přírodní úkaz). Dalším příkladem je existence podmořského zemětřesení a následných vln tsunami, které ovlivní život mnohých jedinců na Zemi. Vzájemné interakce mezi těmito předměty umožňují člověku předcházet katastrofám nebo alespoň zmírňovat jejich následky.

2. 4. Společenskovědní gramotnost

Společenskovědní vzdělání umožňuje žákům plnohodnotné zapojení do společnosti a veřejného života. Vede je k hlubšímu pochopení světa: k porozumění společnosti, v níž žijí, a politice – v jejích projevech na domácí půdě i v zahraničí.

Kultivuje historické a právní vědomí žáků a rozvíjí jejich vnímání, rozlišování a posuzování dobra, zla, práva a morálky. Žáci se učí rozumět zásadám a principům demokracie, jejímu chápání lidských práv a uvědomovat si také problémy demokracie v současnosti – v době globalizace. Jsou vedeni ke kritické toleranci, ke kritickému myšlení, k tomu, aby se zbavovali předsudků vůči jiným lidem, komunitám nebo sociálním skupinám. Usnadňuje, aby si žáci vážili života, materiálních i duchovních hodnot vytvořených v dnešní době i v dobách minulých.

Společenskovední vzdělávání se podílí na vytváření společenskovední gramotnosti žáků, tzn. vede je k tomu, aby byli schopni odolávat např. mediální manipulaci a vhodně využívat masová média pro svou zábavu i poučení.

Tato gramotnost je spojena s geografickou gramotností nejen v poznávání politického světa, ale současně humanitní obory popisují společenské jevy, které jsou předmětem zkoumání i z pohledu geografického.

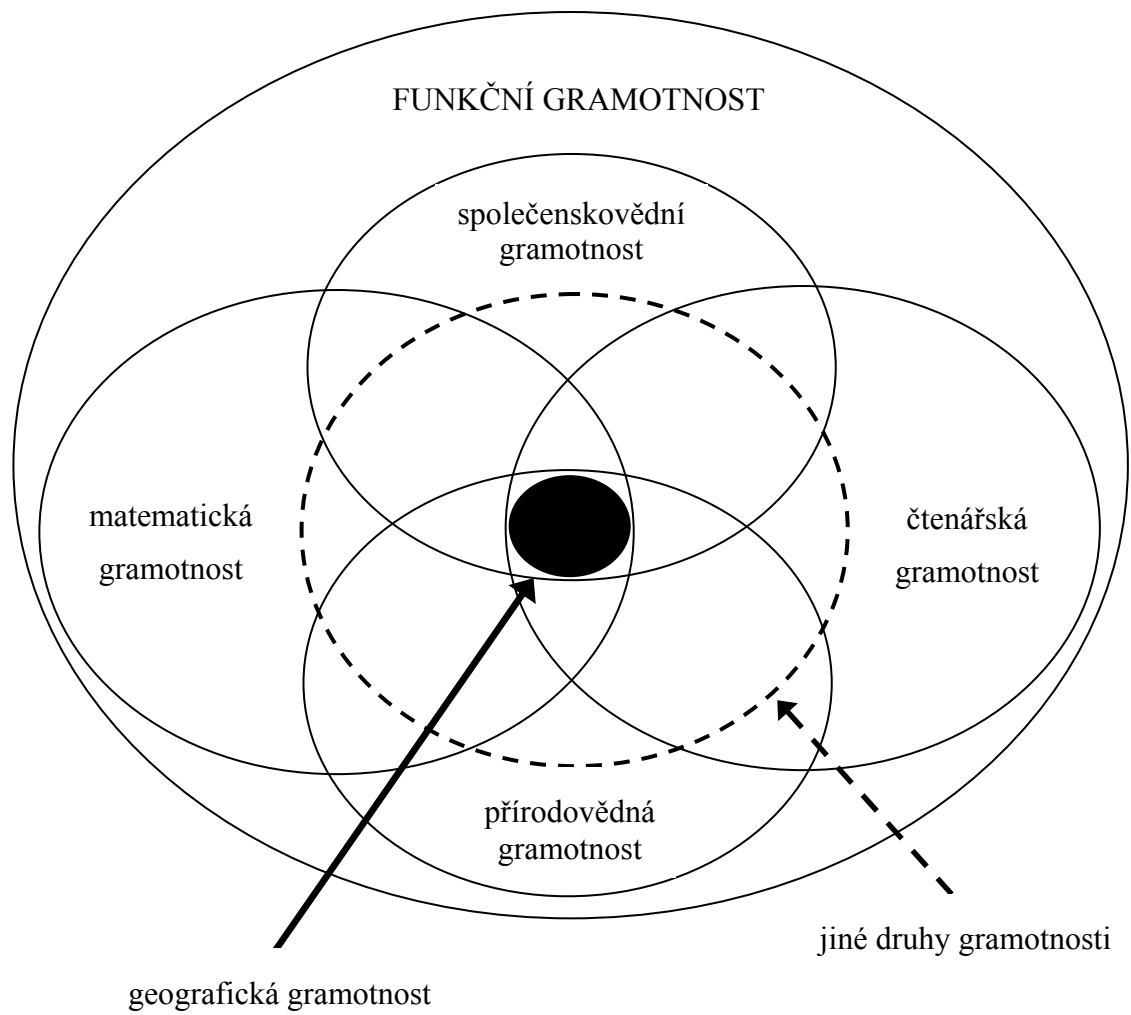
2. 5. Jiné druhy gramotnosti

Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost jsou v české odborné literatuře poměrně hojně diskutovány. Četnost jejich „prezentace“ souvisí mimo jiné i s tím, že jsou dlouhodobě středem pozornosti mezinárodního výzkumu PISA/TIMSS. Kromě těchto gramotností je pro geografickou gramotnost důležitá například **informatická gramotnost**. Tato gramotnost je novým požadavkem, který souvisí s masovým rozvojem počítačů.

Je zřejmé, že všechny typy funkční gramotnosti spolu navzájem souvisejí. Pro geografickou gramotnost je základním předpokladem gramotnost čtenářská a matematická; obvykle je řazena k přírodovědné gramotnosti, ale současně čerpá i z výsledků společenskovedních oborů a využívá jejich metody. Ani geografická gramotnost se neobejde bez dalších druhů gramotností např. informatické.

Na obr. č. 1 je pokusně graficky znázorněno postavení geografické gramotnosti mezi ostatními typy funkční gramotnosti.

Obrázek 1: **Funkční gramotnost**



3. GEOGRAFICKÁ GRAMOTNOST

Definice geografické gramotnosti nejsou jednotné. Pod tímto pojmem je možné představit si v nejobecnější poloze způsobilost jedince funkčně používat určité geografické dovednosti a vědomosti. Otevřenou otázkou zůstává, které dosažené poznání je tím nejpodstatnějším. Pro potřeby této bakalářské práce je dostačující všimnout si toho, které vědomosti a dovednosti by měly představovat výchozí základnu, čili jakýsi první stupeň geografické gramotnosti.

Většina autorů, pokud vůbec operuje s výrazem geografická gramotnost či geograficky gramotný jedinec, se k této otázce vyjadřuje na poměrně obecné úrovni. Například Herink konstatuje, že je nutno „specifikovat podstaty a vlastnosti geografických objektů, jevů a procesů a podle různých kritérií prezentovat a klasifikovat především relace mezi nimi, tj. vztahy, podmíněnosti a proměny v prostředí“ (2004, s. 57).

Voženílek (2003) ve svém díle *Geoinformatika v ochraně životního prostředí aneb Od školních počítačů do přírody (a geoinformatická gramotnost)* udává, že charakteristika geografie jako vědního oboru vychází z podstaty založené na prostorovém chápání reálného světa. Základním prvkem geografické gramotnosti není encyklopedická znalost geografických objektů a jejich prostorová lokalizace, ale geografické myšlení, tedy schopnost systematicky třídit, analyzovat, aplikovat geografické teorie, provádět syntézy, realizovat modely a jasně formulovat prostorové vlastnosti geografických jevů (objektů a procesů). Podle Voženílka geograficky gramotný člověk rovněž chápe, historické, ekonomické a kulturní perspektivy, jakožto i globální perspektivy, což je zásadní vzájemné světové propojení. V tomto období globalizace, internacionalizace a přes provázanost globální ekonomiky je nezbytné, aby každý moderní člověk měl geografickou gramotnost obohacenou i o tyto pohledy.

V koncepci geografického všeobecného vzdělávání, kterou si vyžádalo MŠMT při přípravě nového modelu maturitní zkoušky, je geografická gramotnost definována jako „*schopnost jednotlivce využívat geografické vědomosti i dovednosti tak, aby se staly podkladem pro kompetentní jednání v prostředí a v rozličných situacích života jedince i společnosti*“ (Bičík, Chromý, Kühnlová, Marada, Řezníčková, 2001).

Citovaní autoři tuto definici dále podrobněji vysvětlují (viz rámeček 1). Z výkladu je zřejmé, jaký význam připisují autoři vzdělání. Ukazuje se totiž, že

geografické znalosti získané v době studií proměňují naše vnímání světa a ovlivňují naše chování v něm. Tím se upevňují postoje, které svým významem daleko přesahují pouze geografické dovednosti, ale ovlivňují chování jedince v rámci celé společnosti.

Rámeček 1: Výklad pojmů obsažených v definici geografické gramotnosti

„Termín **Geografické dovednosti** představuje soubor způsobilostí člověka, intelektových i senzomotorických, které jsou prostředkem ke zvyšování míry geografické gramotnosti. Dokáže-li se maturant dívat na svět „geografickou optikou“, pak pozoruje, identifikuje, analyzuje a kriticky hodnotí nejen stav, strukturu a územní rozložení geografických jevů a procesů, ale i jejich vzájemné vztahy, jejich širší souvislosti a změny v čase (menší, větší, náhodné, pravidelné). Maturanti by měli změnám a vztahům rozumět, aby se k nim mohli vyjadřovat, popřípadě postavit se proti nim, či je přímo podpořit. Výukou geografie bychom měli přispět k tomu, aby studenti předvíдали změny, dokázali strategicky zvažovat své osobní i celospolečenské volby a jejich průmět do budoucího vývoje geografické (krajinné) sféry; výuka geografie by měla učit zodpovědnosti za důsledky činností realizovaných v území.

Pojem **prostředí** je používán jako ekvivalent geografické (krajinné) sféry. Jedná se tedy o souhrnný výraz pro fyzickogeografické i sociálně-ekonomické prostředí a vztahy mezi nimi na různých územních řádech. Zahrnuje pojmy jako přírodní prostředí, kulturní krajina, terén, region, místo, prostor apod.

Do definice geografické gramotnosti nejsou explicitně zahrnuty afektivní cíle, které se týkají zájmů, postojů, hodnotové orientace a emocionální sféry psychiky. Výsledky výchovy v afektivní oblasti, jakkoliv jsou důležité, lze hodnotit formou testu jen velmi obtížně. Proto by se mohly stát předmětem zájmu školní části maturitní zkoušky z geografie.“

Zdroj: Bičík, Chromý, Kühnlová, Marada, Řezníčková (2001)

Záměrem této koncepce bylo mj. považovat maturitní zkoušku ze zeměpisu za prostředek ověřující dosaženou míru geografické gramotnosti.

Definice geografické gramotnosti je ovlivněna nejen účelem jejího vzniku, ale i širším kontextem. Například Voženílek (2003) chápe geografickou gramotnost jako součást geoinformatické gramotnosti. Společně do geoinformatické gramotnosti řadí

kromě geografické také i infromatickou a kartografickou gramotnost. Za infromatickou gramotnost se považuje práce s počítačem a s tím i spojené další činnosti jako např.: práce se soubory a adresáři, psaní dokumentů, zpracování tabulek a grafů přes využívání elektronické pošty a internetových stránek až po schopnosti programování a jiné. Schopnost čtení map a dovednost tvorby map představují kartografickou gramotnost.

V zahraniční literatuře se pojem geografická gramotnost vyskytuje méně často, než pojem geografická negramotnost, která zaplňuje mnohé stránky zahraniční literatury. Mnozí autoři, i když pojem (ne)gramotnost používají, tak ho nedefinují anebo ho zaměňují jen za určitou dílčí dovednost.

Lokalizovat místa na mapě je snad nejvíce zdůrazňovaná geografická dovednost, která je přirovnávána ke geografické gramotnosti. Mnozí odborníci v USA (např. Marran, 1992) argumentují tím, že základem gramotnosti je **místo na mapě**, na které je geografie zakořeněna.

Risse (2005) popisuje, že geografická gramotnost je schopnost lidského jedince pochopit, porozumět a inteligentně rozhodovat o všech měřítkách lidského osídlení. Rise také píše, že geografická negramotnost je individuální a kolektivní nemoc, která omezuje schopnost jednotlivců, ale i skupin fungovat v ekonomické, sociální a fyzické oblasti soudobé lidské činnosti.

Eve, Price a Counts (1994) popisují, že geografická gramotnost je „způsobilost číst mapy, znát prostorové umístění jevů dle států a kulturní souvislosti mezi různými regiony světa“.

Christopher L. Salter z Univerzity v Kalifornii se zabývá geografii ve školství v Americe. Ve svém díle „How to Read a City: A Geographic Perspective“ (Salter, 1990) vysvětluje, co je podstatou geografické gramotnosti. Popisuje důležitost různých strategií pro rozvíjení geografické gramotnosti. Mezi důležité strategie řadí např. pojmy: **pozorování, spekulace, analýza, hodnocení**. Uvádí, že pozorování okolního světa pomáhá studentům rozvíjet schopnost vidět realitu, příležitosti nebo nebezpečí dnešního světa. „*Studenti dokáží číst svět kolem sebe*“. Druhou základní dovedností jsou spekulace. Nyní do hry vstupují zeměpisné znalosti jedince. Geografové se ptají, proč krajina vypadá právě takto? Kdo za to může, že takto vypadá? Třetí ze základních bloků vzdělanostní struktury je analýza. Jakmile člověk dokáže číst krajinu a přemýšlet o ní, musí začít přemýšlet i o její tvorbě, tedy o vzniku krajiny. Posledním procesem je

hodnocení. Geografie netvoří pouze tyto čtyři strategie, ale má i různá pododdělení, jako například: prostorové analýzy, vnímání životního prostředí či přírodních zdrojů.

Všechny výše vypsání definice geografické gramotnosti považují geografii za samostatný vědní obor. Přesto jedna definice ostatním částečně odporuje: považuje totiž geografickou gramotnost za součást („podmnožinu“) geoinformatické gramotnosti, která vychází z myšlenky počítačových dovedností a vzniká spojením informační a geografické znalosti. Tato údajná geoinformatická gramotnost umožňuje konstruovat a modelovat v PC např. kartografické modely (viz Voženílek 2003). Toto ojedinělé pojetí geografické gramotnosti v českém prostředí opomíjí širší rozměr geografické gramotnosti, která v sobě nutně zahrnuje i jiné složky přírodních věd, dokonce i znalosti a dovednosti z oblasti společenských věd: např. čtenářské, historické souvislosti, sociální důsledky atd.

Zdá se, že definice vypracovaná skupinou českých geografů *„schopnost jednotlivce využívat geografické vědomosti i dovednosti tak, aby se staly podkladem pro kompetentní jednání v prostředí a v rozličných situacích života jedince i společnosti“* (Bičík, Chromý, Kühnlová, Marada, Řezníčková, 2001), díky zvolené míře obecnosti, může zastřešovat výše citované dílčí pohledy.

4. GEOGRAFICKÁ GRAMOTNOST V RVP

V bakalářské práci se zaměřuji na základní, výchozí úroveň geografické gramotnosti. Lze předpokládat, že je podrobně specifikována v kurikulárních dokumentech formou požadavků na výkony žáků (tzv. očekávané výstupy), i když se zde výraz geografická gramotnost neobjevuje. Očekávané výstupy tvoří základní kurikulární úroveň geografické gramotnosti – tzv. zamýšlené či projektové kurikulum. Naše pozornost je soustředěna na předškolní věk a na první a druhý stupeň základní školy.

4. 1. Předškolní věk

Předškolní období dítěte začíná přibližně třetím rokem jeho života a trvá přibližně do jeho šesti let. Konec této fáze je charakterizován vstupem dítěte do školy, což je dáno sociálním vyspěním dítěte a fyzickým věkem. Charakteristickým znakem předškolního období je postupné uvolňování vázanosti na matku (rodinu) a rozvoj aktivity, která již není samoučelná. Dětské myšlení je v tuto dobu stále ještě prelogické a egocentrické, je vázáno na subjektivní dojem a aktuální situaci. Překonáním této bariery se dostává dítě k předpokladům pro zahájení školní docházky (Vágnerová, 2000).

V České republice se s geografickou výchovou začíná již v předškolním věku dítěte. Rámcový vzdělávací program (RVP) pro předškolní vzdělávání stanoví požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Vymezuje cíle, obsah a jednotlivé oblasti vzdělávání předškolních dětí. Popisuje i vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, i dětí mimořádně nadaných. Dle RVP má předškolní vzdělávání doplňovat rodinnou výchovu dítěte, a tím mu usnadňovat jeho další životní cestu. Úkolem je rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat je k dalšímu poznávání a učení, stejně tak i učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty, které jsou touto společností uznávány.

V citovaném dokumentu jsou určité základy geografické gramotnosti specifikovány ve vzdělávací oblasti **Dítě a svět**. Jejím hlavním cílem je založit u dítěte environmentální povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní

prostředí a vytvořit kladný a odpovědný postoj dítěte k životnímu prostředí. Dítě se seznamuje jak se svým okolím, tak i s otázkami širokého dosahu. Z uvedeného cíle vyplývá, že důraz je kladen na environmentální výchovu, čili na společný úkol pro více výukových předmětů. Do jaké míry by na jeho naplnění měla participovat geografie, napovídají konkrétnější požadavky definované formou očekávaných výstupů (podrobněji níže).

4. 2. Základní škola

Průcha (2009, s. 292) uvádí, že „Škola je společenskou institucí, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělání žákům příslušných věkových skupin v organizačních formách podle určitých vzdělávacích programů“. Pojetí a funkce školy se mění se změnami společenských potřeb. Škola se stala místem socializace žáků, podporujícím jejich osobnostní a sociální rozvoj a připravujícím je na život osobní, pracovní a občanský. Škola má několik funkcí, jako například: celkový rozvoje jedince, ochranné zařízení – garance zdravého a příznivého prostředí, výchova žáků ke kulturním a společenským hodnotám, formování osobnosti. Škola je nástrojem politiky státu a také součástí životního prostředí.

Základní vzdělávání navazuje na vzdělávání předškolní a výchovu v rodině. Je další etapou v životě dítěte a je organizováno ve dvou obsahově, organizačně a didakticky navazujících stupních. Toto vzdělání je v České republice povinné pro všechny děti. Cílem základního vzdělávání je především utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout dítěti spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání.

První stupeň Základní školy

Rozvoj geografického vzdělávání je na prvním stupni základní školy zastřešeno vzdělávací oblastí ČLOVĚK A JEHO SVĚT, která je součástí celku Vlastivěda. Člověk a jeho svět je jedinou vzdělávací oblastí RVP ZV, která je koncipována pouze pro první stupeň základního vzdělávání. Vzdělávací oblast je dále rozdělena na dvě období.

První období zahrnující 1. až 3. ročník a druhé období zahrnující 4. a 5. ročník. Komplexní oblast **člověk a jeho svět** „vymezuje vzdělávací obsah týkající se člověka, rodiny, společnosti, vlasti, přírody, kultury, techniky, zdraví 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“ (RVP ZV, 2007, s. 35).

V tabulkách uvedených na stránkách 24 až 34 jsou obsaženy očekávané výstupy v 1. a ve 2. období, které napomáhají rozvíjet geografickou gramotnost žáka. Jednou z důležitých cílových vzdělávacích oblastí je dosažení postupu, který vede žáky k orientaci ve světě informací a k časovému propojení historických, zeměpisných a kulturních informací.

Žáci poznávají sami sebe i své nejbližší okolí, učí se vnímat lidi a vztahy mezi nimi, ale také vztahy ve společnosti, i porozumět soudobému způsobu života. Učí se vyjadřovat své myšlenky poznatky, dojmy, reagovat na životní situace.

Vzdělávací oblast **Člověk a jeho svět** je rozdělena do pěti tematických okruhů: *Místo, kde žijeme, Lidé kolem nás, Lidé a čas, Rozmanitost přírody, Člověk a jeho zdraví.*

Druhý stupeň Základní školy

Na druhém stupni základní školy je zeměpis (geografie) vyučován v rámci vzdělávací oblasti ČLOVĚK A PŘÍRODA, která navazuje na vzdělávací oblast 1. stupně Člověk a jeho svět, a Člověk a společnost. Do vzdělávací oblasti Člověk a příroda patří kromě zeměpisu také předměty fyzika, chemie a přírodopis. Tato vzdělávací oblast se věnuje především zkoumáním přírody a problémů s ním spojených. Dává žákům různé prostředky pro porozumění přírodních faktů a poznání jejich zákonitostí. Poskytuje žákům systém plný interakcí, které žáci musejí během studia pochopit. Vzdělávací oblast také významně podporuje vytváření otevřeného myšlení (alternativní názory), kritického myšlení a logického uvažování. V této vzdělávací oblasti se žáci učí rozvíjet své dovednosti, objektivně a spolehlivě pozorovat, experimentovat a měřit, vytvářet a ověřovat hypotézy o podstatě pozorovaných přírodních jevů, analyzovat výsledky tohoto ověřování a vyvozovat z nich závěry.

4. 3. Srovnání očekávaných výstupů

Očekávané výstupy v jednotlivých obdobích geografického vzdělávání byly shrnuty pro názorné zpracování do sedmi tabulek. Tyto tabulky (1 – 7) vychází z RVP

pro předškolní vzdělávání a základní vzdělávání. Ukazují dílčí požadavky na výkony žáků v předškolním věku (první sloupec), na něj navazující první stupeň základního vzdělání (druhý sloupec) a druhý stupeň základního vzdělání (třetí sloupec). U předškolního i u prvního stupně vzdělávání se v RVP jednotlivé požadavky explicitně nevztahují ke konkrétním vzdělávacím oborům, proto výběr „geografických“ požadavků je do určité míry diskutabilní. Výstupy, které spolu do jisté míry souvisejí, jsou řazeny v tabulce vždy do stejného řádku, aby byla názorně ukázána případná kontinuální (ne)návaznost.

Zvýrazněná slova v tabulkách vyznačují důležité prvky výstupu, které byly použity pro srovnání v jednotlivých stupních vzdělávání.

Tabulka 1: **Rozmanitost přírody a Přírodní obraz Země**

RVP PV	RVP ZV 1. stupeň	RVP ZV 2. stupeň
<p>A) osvojit si elementární poznatky o okolním prostředí, které jsou dítěti blízké, pro něj smysluplné a přínosné, zajímavé a jemu pochopitelné a využitelné pro další učení a životní praxi</p> <p>B) vnímat, že svět má svůj řád, že je rozmanitý a pozoruhodný, nekonečně pestrý a různorodý - jak svět přírody, tak i svět lidí (mít elementární povědomí o existenci různých národů a kultur, různých zemích, o planetě Zemi, vesmíru apod.)</p> <p>C) mít povědomí o širším společenském, věcném, přírodním, kulturním i technickém prostředí i jeho dění v rozsahu praktických zkušeností a dostupných praktických ukázek v okolí dítěte</p>	<p>A) vysvětlit na základě elementárních poznatků o Zemi jako součásti vesmíru souvislost s rozdělením času a střídáním ročních období (2. období)</p> <p>B1) pozorovat, popsat a porovnat viditelné proměny v přírodě v jednotlivých ročních obdobích (1. období) B2) zkoumat základní společenstva ve vybraných lokalitách regionů, zdůvodnit podstatné vzájemné vztahy mezi organismy a nacházet shody a rozdíly v přízpůsobení organismů prostředí (2. období)</p> <p>C1) roztřídit některé přírodniny podle nápadných určujících znaků, uvést příklady výskytu organismů ve známé lokalitě (1. období) C2) porovnat na základě pozorování základní projevy života na konkrétních organismech, prakticky třídít organismy do známých skupin, využívat k tomu i jednoduché klíče a atlasy (2. období)</p>	<p>A1) zhodnotit postavení Země ve vesmíru a srovnat podstatné vlastnosti Země s ostatními tělesy sluneční soustavy A2) prokázat na konkrétních příkladech tvár planety Země, zhodnotit důsledky pohybů Země na život lidí a organismů</p> <p>B) <i>otázka řádu vesmíru je prohloubena v jiných předmětech 2. stupně (obvykle fyzika)</i></p> <p>C) rozlišovat a porovnávat složky a prvky přírodní sféry, jejich vzájemnou souvislost a podmíněnost, rozeznávat, pojmenovat a klasifikovat tvary zemského povrchu</p>

Ze srovnání tří úrovní očekávaných výstupů v části zaměřené na „přírodu“ vyplývá, že v předškolním stupni jsou požadavky formulovány v poměrně obecné poloze, což umožňuje, aby při výuce bylo každému oboru – včetně geografie – věnováno alespoň základní seznámení. Z těchto požadavků vyplývá, že předškolní dítě by mělo především poznávat svět, ve kterém bezprostředně žije (jak svět přírody, tak i svět lidí): vnímat, že svět má svůj řád, že je rozmanitý a pozoruhodný. Jsou to požadavky sice obecné, ale pro další rozvoj geografické gramotnosti nezbytně nutné.

Na prvním a druhém stupni se tyto obecné cíle konkretizují, není však zřejmá kontinuální provázanost mezi mnohými požadavky. Například v předškolním věku by si děti měly osvojit elementární poznatky o okolní prostředí, na 1. stupni se však rovnou přechází k „vesmírnému měřítku“. Žák by měl vysvětlit na základě poznatků o Zemi jako součásti vesmíru souvislost s rozdělením času a střídáním ročních období. Tyto cíle jsou pak rozvíjeny i na 2. stupni základní školy. Požadavky jsou poměrně ambiciózní, protože žák má zhodnotit či prokázat na konkrétních příkladech požadované vědomosti (viz tabulka 1).

Další nároky na výkony žáků nejsou spojeny s územním měřítkem. Vzhledem k tomu, že je požadována dovednost pozorovat viditelné proměny v přírodě, lze předpokládat, že tato činnost se váže na konkrétní území, nemusí to však být jen „okolní prostředí“. Na tento požadavek částečně navazuje činnost uvedená pro 2. stupeň ZŠ, která vyžaduje dovednost rozlišovat a porovnávat složky a prvky přírodní sféry.

Příkladem výstupů, které jsou „hraniční“ s jinými výukovými předměty, je požadavek rozřadit přírodniny podle nápadných určujících znaků.

Tabulka 2: **Společenské a hospodářské prostředí**

RVP PV	RVP ZV 1. stupeň	RVP ZV 2. stupeň
D) vnímat, že svět má svůj řád , že je rozmanitý a pozoruhodný, nekonečně pestrý a různorodý - jak svět přírody , tak i svět lidí (mít elementární povědomí o existenci různých národů a kultur , různých zemích, o planetě Zemi, vesmíru apod.)	D1) vyjádřit na základě vlastních zkušeností základní vztahy mezi lidmi , vyvodit a dodržovat pravidla pro soužití ve škole, mezi chlapci a dívkami, v rodině, v obci (městě) D2) projevovat toleranci k přirozeným odlišnostem spolužáků, jejich přednostem i nedostatkům (LIDÉ KOLEM NÁS, 1. období)	D1) porovnat státy světa a zájmové integrace států světa na základě podobných a odlišných znaků D2) posoudit na přiměřené úrovni prostorovou organizaci světové populace, její rozložení, strukturu, růst, pohyby a dynamiku růstu a pohybů, zhodnotit na vybraných příkladech mozaiku multikulturního světa

<p>E1) všimát si změn a dění v nejbližším okolí E2) mít povědomí o širším společenském, věcném, přírodním, kulturním i technickém prostředí i jeho dění v rozsahu praktických zkušeností a dostupných praktických ukázek v okolí dítěte</p> <p>F) <i>toto téma je předkládáno pouze na 2. stupni</i></p>	<p>E) <i>téma není zastoupeno</i></p> <p>F) <i>toto téma je předkládáno pouze na 2. stupni</i></p>	<p>E) <i>téma součástí terénního cvičení</i></p> <p>F1) posoudit, jak přírodní podmínky souvisejí s funkcí lidského sídla, pojmenovat obecné základní geografické znaky sídel F2) zhodnotit přiměřeně strukturu, složky a funkce světového hospodářství, lokalizovat na mapách hlavní světové surovinové a energetické zdroje F3) porovnat předpoklady a hlavní faktory pro územní rozmístění hospodářských aktivit</p>
---	--	---

V části zaměřené na „Společenské a hospodářské prostředí“ jsou požadavky pro předškolní vzdělávání zaměřené na seznamování s řádem panujícím na tomto světě. Cílem vzdělání je, aby žák poznával pestrost i rozmanitost přírody a objevoval existenci různých národů a kultur. Na prvním stupni základní školy se děti seznamují s nerovnostmi, která panuje v jejich okolí, tedy s heterogenní společností. Tato heterogenita je konkretizována na vztazích mezi lidmi. Na druhém stupni je heterogenní společnost integrována do multikulturního světa. Objevuje se rozdělení světa podle základních odlišností, kterými je daný stát specifikován. Lze předpokládat, že na splnění těchto výstupů participuje více výukových předmětů. Výuka zeměpisu na druhém stupni základní školy by měla zejména vést k dovednosti porovnávat státy a jejich integrační seskupení dle určitých znaků. Je diskutabilní, zda „drobení“ světa podle států, nikoli podle makroregionů, představuje požadavek typický pro základní úroveň geografické gramotnosti. Další „geografický“ požadavek je oprávněně obsahově zaměřený na světovou populaci.

Požadavek předškolního věku označený jako E souvisí s dovedností záměrně pozorovat krajinu/terén/okolí/životní prostředí. Tento výstup má bohužel návaznost až na druhém stupni základní školy v části věnované terénnímu cvičení, kde se vyžaduje dovednost aplikovat v terénu praktické postupy při pozorování.

Posledním tématem této tabulky (téma F) je integrace lidské společnosti do přírody, jak vznikají lidská sídla a čím jsou utvářena. Žáci konkretizují shluky

některých hospodářských aktivit v určitých oblastech. Vyhledávají hlavní světové surovinové a energetické zdroje, které lokalizují na mapách. V této kapitole je kladen důraz na pozorování politických, hospodářských a společenských procesů ve světě.

Tabulka 3: **Životní prostředí**

RVP PV	RVP ZV 1. stupeň	RVP ZV 2. stupeň
<p>G) porozumět, že změny jsou přirozené a samozřejmé (všechno kolem se mění, vyvíjí, pohybuje a proměňuje, a že s těmito změnami je třeba v životě počítat), přizpůsobovat se běžně proměnlivým okolnostem doma i v mateřské škole</p> <p>H) mít povědomí o významu životního prostředí (přírody i společnosti) pro člověka, uvědomovat si, že způsobem, jakým se dítě i ostatní v jeho okolí chovají, ovlivňují vlastní zdraví i životní prostředí</p> <p>I1) rozlišovat aktivity, které mohou zdraví okolního prostředí podporovat a které je mohou poškozovat, všimnout si nepořádků a škod, upozornit na ně</p> <p>I2) pomáhat pečovat o okolní životní prostředí (dbát o pořádek a čistotu, nakládat vhodným způsobem s odpady, starat se o rostliny, spoluvytvářet pohodu prostředí, chránit přírodu v okolí, živé tvory apod.)</p>	<p>G) objevovat a zjišťovat propojenost prvků živé a neživé přírody, princip rovnováhy přírody a nacházet souvislosti mezi konečným vzhledem přírody a činností člověka (ROZMANITOST PŘÍRODY, 2. období)</p> <p>H) <i>téma není zastoupeno</i></p> <p>I1) zhodnotit některé konkrétní činnosti člověka v přírodě a rozlišovat aktivity, které mohou prostředí i zdraví člověka podporovat nebo poškozovat (ROZMANITOST PŘÍRODY, 2. období)</p> <p>I2) poukázat v nejbližším společenském a přírodním prostředí na změny a některé problémy a navrhnout možnosti zlepšení životního prostředí obce (města) (LIDÉ KOLEM NÁS, 2. období)</p>	<p>G) uvést konkrétní příklady přírodních a kulturních krajinných složek a prvků, prostorové rozmístění hlavních ekosystémů (biomů)</p> <p>H) porovnat různé krajiny jako součást pevninské části krajinné sféry, rozlišovat na konkrétních příkladech specifické znaky a funkce krajiny</p> <p>I) <i>téma není zastoupeno</i></p>

První část je v předškolním vzdělávání zaměřena na vývoj a proměny přírody. Požadavkem tohoto výstupu je formulovat změny, které lidstvo trvale provázejí. Se změnami je nutno počítat a vyrovnat se s nimi. Na prvním stupni základní školy děti objevují provázanost živé a neživé přírody a jejich vzájemné interakce. Do přírody je zařazen člověk a jeho zásahy jeho činnosti. V nižším stupni vzdělání je vše obecně popsáno a v dalším stupni vzdělání jsou konkretizovány různé druhy ekosystémů.

Téma H celkem brzy – již v předškolním vzdělávání – vede děti k tomu, aby si uvědomovaly význam životního prostředí. Na druhém stupni jsou nároky na žáky větší. Cílem je umět roztřídit krajinu, rozlišovat v ní specifické znaky a různé funkce krajiny.

Poslední téma tohoto celku (téma I) se týká ochrany přírodního prostředí. Nejprve se děti učí rozlišovat aktivity, které poškozují životní prostředí, nebo naopak které mu prospívají. Od obecné formulace životního prostředí v předškolním vzdělávání se dochází na prvním stupni ke konkretizaci aktivit. Ukazují člověka jako důležitého aktéra v životním prostředí a kritizují jeho špatné aktivity, které škodí životnímu prostředí: zjišťují provázanost nesprávného chování lidí a změn, které to v životním prostředí způsobilo. Úkolem dětí je navrhnout změny, které by zajistily zlepšení životního prostředí. Toto téma je současně probíráno i v jiných předmětech jako je např. biologie, ekologie, nebo je součástí projektové výchovy.

Tabulka 4: **Regiony světa**

RVP PV	RVP ZV 1. stupeň	RVP ZV 2. stupeň
J) vnímat, že svět má svůj řád, že je rozmanitý a pozoruhodný, nekonečně pestrý a různorodý - jak svět přírody, tak i svět lidí (mít elementární povědomí o existenci různých národů a kultur, různých zemích, o planetě Zemi, vesmíru apod.)	J) zprostředkovat ostatním zkušenosti, zážitky a zajímavosti z vlastních cest a porovnat způsob života a přírodu v naší vlasti i v jiných zemích (MÍSTO, KDE ŽIJEME, 2. období)	J1) rozlišit zásadní přírodní a společenské atributy jako kritéria pro vymezení, ohraničení a lokalizaci regionů světa J2) lokalizovat na mapách světadílů, oceány a makroregiony světa podle zvolených kritérií, srovnávat jejich postavení, rozvojová jádra a periferní zóny J3) porovnat a přiměřeně hodnotit polohu, rozlohu, přírodní, kulturní, společenské, politické a hospodářské poměry, zvláštnosti a podobnosti, potenciál a bariéry jednotlivých světadílů, oceánů, vybraných makroregionů světa a vybraných (modelových) států

Rozvoj dítěte musí být postupný, proto je v předškolním vzdělávání kladen důraz spíše na konkrétní zkušenosti z bezprostředního okolí. V rozporu s tímto požadavkem je však část výstupu, která vyžaduje, aby dítě předškolního věku mělo povědomí o planetě Zemi a vesmíru. Toto téma se znovu objevuje až na druhém stupni čili jeho návaznost z předškolního vzdělávání na druhý stupeň není vůbec zajištěna: jakoby téma o vesmíru přeskočilo první stupeň základní školy a pokračovalo až na stupni druhém. Na prvním stupni se žáci soustřeďují na jiná přírodovědná témata. Pro geografickou gramotnost je typický požadavek konkretizování rozdílů v přírodě a způsobu života v jiných zemích. Na druhém stupni dochází k upřesnění a doplnění

předchozích znalostí: je vyžadováno přesnější ohraničení a lokalizování regionů světa na mapách podle zvolených kritérií.

Tabulka 5: Česká republika

RVP PV	RVP ZV 1. stupeň	RVP ZV 2. stupeň
<p>K) orientovat se bezpečně ve známém prostředí i v životě tohoto prostředí (doma, v budově mateřské školy, v blízkém okolí)</p> <p>L) <i>téma není zastoupeno</i></p> <p>M) <i>prohloubení tématu vyžaduje odbornější znalosti – viz 1. stupeň</i></p>	<p>K1) začlenit svou obec (město) do příslušného kraje a oblužného centra ČR, pozorovat a popsat změny v nejbližším okolí, obci (městě) (MÍSTO, KDE ŽIJEME, 1. období)</p> <p>K2) určit a vysvětlit polohu svého bydliště nebo pobytu vzhledem ke krajině a státu (MÍSTO, KDE ŽIJEME, 2. období)</p> <p>L) rozlišit přírodní a umělé prvky v okolní krajině a vyjádřit různými způsoby její estetické hodnoty a rozmanitost (MÍSTO, KDE ŽIJEME, 1. období)</p> <p>M1) rozeznat současné a minulé a orientovat se v hlavních reáliích minulosti a současnosti naší vlasti s využitím regionálních specifik (LIDÉ A ČAS, 2. období)</p> <p>M2) srovnat a hodnotit na vybraných ukázkách způsob života a práce předků na našem území v minulosti a současnosti s využitím regionálních specifik (LIDÉ A ČAS, 2. období)</p>	<p>K1) vymezit a lokalizovat místní oblast (region) podle bydliště nebo školy</p> <p>K2) hodnotit na přiměřené úrovni přírodní, hospodářské a kulturní poměry místního regionu, možnosti dalšího rozvoje, přiměřeně analyzovat vazby místního regionu k vyšším územním celkům</p> <p>K3) lokalizovat na mapách jednotlivé kraje České republiky a hlavní jádrové a periferní oblasti z hlediska osídlení a hospodářských aktivit</p> <p>L) hodnotit a porovnat na přiměřené úrovni polohu, přírodní poměry, přírodní zdroje, lidský a hospodářský potenciál České republiky v evropském a světovém kontextu</p> <p>M) otázka „<i>České republiky</i>“ je <i>prohloubena v jiných předmětech (obvykle občanská výchova, dějepis a jiné)</i></p>

Orientaci v každodenně využívaném prostředí se dítě učí v předškolním vzdělávání. Důležitou součástí je naučit se chovat bezpečně v tomto prostředí. Výuka na prvním stupni navazuje na předškolní vzdělávání. Žák si rozšiřuje znalosti o svém bezprostředním okolí. Zařadí své bydliště do příslušné obce, spádové oblasti a následně do kraje i celé ČR. Zde má pozorovat změny, které se v daném kraji probíhají. Na druhém stupni jsou formulovány požadavky na hlubší znalosti České republiky, jako například znalost krajů, jádrových oblastí, sídla hospodářských aktivit, atd.

Dalším tématem tohoto celku (téma L) je na prvním stupni rozlišování umělých a přirozených prvků přírody, vnímání estetické hodnoty, co se do krajiny hodí a co

nikoli. Téma je rozšířeno dále na druhém stupni, kde mají žáci hodnotit a porovnávat hospodářský potenciál České republiky v rámci evropského a světového kontextu.

Třetí výstup (téma M) je formulován až od druhého období prvního stupně a je orientován na sledování času. Hodnotí způsob života a srovnávání hlavních reálií v minulosti a v současnosti, používá k tomu regionálních specifik. V předškolním vzdělávání toto téma není zastoupeno. Na druhém stupni dochází ke specifikaci tématu v jiných předmětech, jako je například dějepis, občanská výchova a jiné.

Tabulka 6: **Geografické informace, zdroje dat, kartografie a topografie**

RVP PV	RVP ZV 1. stupeň	RVP ZV 2. stupeň
<p>N) mít povědomí o širším společenském, věcném, přírodním, kulturním i technickém prostředí i jeho dění v rozsahu praktických zkušeností a dostupných praktických ukázek v okolí dítěte</p> <p>O) všimnout si změn a dění v nejbližším všimnout si změny a dění v nejbližším okolí</p> <p>P) <i>prohloubení tématu vyžaduje odbornější znalosti – viz 1. stupeň</i></p>	<p>N) využívat archivů, knihoven, sbírek muzeí a galerií jako informačních zdrojů pro pochopení minulosti; zdůvodňovat základní význam chráněných částí přírody, nemovitých i movitých kulturních památek (LIDÉ A ČAS, 2. období)</p> <p>O) pracovat s časovými údaji a využívat zjištěných údajů k pochopení vztahů mezi ději a mezi jevy (LIDÉ A ČAS, 2. období)</p> <p>P1) rozlišovat mezi náčrtky, plány a základními typy map; vyhledávat jednoduché údaje o přírodních podmínkách a sídlištích lidí na mapách naší republiky, Evropy a polokouli (MÍSTO, KDE ŽIJEME, 2. období)</p> <p>P2) vyhledávat typické regionální zvláštnosti přírody, osídlení, hospodářství a kultury, jednoduchým způsobem posuzovat jejich význam z hlediska přírodního, historického, politického, správního a vlastnického (MÍSTO, KDE ŽIJEME, 2. období)</p>	<p>N1) organizovat a přiměřeně hodnotit geografické informace a zdroje dat z dostupných karto-grafických produktů a elaborátů, z grafů, diagramů, statistických a dalších informačních zdrojů</p> <p>N2) používat s porozuměním základní geografickou, topografickou a kartografickou terminologii</p> <p>O) přiměřeně hodnotit geografické objekty, jevy a procesy v krajinné sféře, jejich určité pravidelnosti, zákonitosti a odlišnosti, jejich vzájemnou souvislost a podmíněnost, rozeznávat hranice (bariéry) mezi podstatnými prostorovými složkami v krajině</p> <p>P) vytvářet a využívat 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</p>

Základním požadavkem tématu „Geografické informace, zdroje dat, kartografie a topografie“ je poznávat kulturní a technický odkaz. Hlavním cílem předškolního vzdělávání je seznámit děti s kulturním i technickým prostředím v jejich nejbližším okolí. Dále je tento cíl rozvíjen na prvním stupni základní školy, kde se žáci dovídají o existenci institucí, které skladují památky a sbírají nebo třídí informace, tedy o existenci archivů, knihoven, muzeí atd., a současně se učí tyto instituce využívat (vyhledávat informace, používat uložené dokumenty, mapy, plány, atd.). Na druhém stupni je požadováno, aby žák organizoval a hodnotil geografické informace a používal při tom odbornou terminologii.

K dalšímu požadavku (téma O) je nutné vnímání plynutí času. V předškolním věku si děti obvykle všimají pouze změn, které se kolem nich dějí (střídání ročního období). Na prvním stupni je požadavkem pracovat s časovými údaji a využívat zjištěných údajů k pochopení vztahů mezi ději a mezi jevy. Na druhém stupni mají žáci hodnotit procesy krajinné sféry.

Dalším probíraným tématem (téma P) jsou základy kartografie. V předškolním vzdělávání není tato výuka zařazena do programu, protože děti obvykle ještě neumí číst. Teprve ve druhém období prvního stupně základní školy dochází k seznamování s tímto zdrojem informací. Žák se seznamuje se základními typy map, kde má vyhledat typické regionální zvláštnosti přírody, osídlení, hospodářství a kultury, posuzovat jejich význam z hlediska přírodního, historického, politického, správního a vlastnického. Na druhém stupni dochází k rozvoji mentální mapy, která by měla být základem, na kterém se požadované znalosti vystaví.

Tabulka 7: Terénní geografická výuka, praxe a aplikace

RVP PV	RVP ZV 1. stupeň	RVP ZV 2. stupeň
<p>Q1) zvládat běžné činnosti a požadavky na dítě kladené, i jednoduché praktické situace, které se doma a v mateřské škole opakují, chovat se přiměřeně a bezpečně doma i na veřejnosti (na ulici, na hřišti apod.)</p> <p>Q2) uvědomovat si nebezpečí, se kterým se může ve svém okolí setkat, a mít povědomí o tom, jak se prakticky chránit (vědět, jak se nebezpečí vyhnout, kam se v případě potřeby obrátit o pomoc)</p>	<p>Q) vyznačit v jednoduchém plánu místo svého bydliště a školy, cestu na určené místo a rozlišit možná nebezpečí v nejbližším okolí (MÍSTO, KDE ŽIJEME, 1. období)</p>	<p>Q) otázka „bezpečnosti“ je <i>prohloubena v jiných předmětech (obvykle zdravotěda, občanská výchova a jiné)</i></p>

R) <i>téma není zastoupeno</i>	R) určit světové strany v přírodě i podle mapy, orientovat se podle nich a řídit se podle zásad bezpečného pohybu a pobytu v přírodě (MÍSTO, KDE ŽIJEME, 2. období)	R1) ovládat základy praktické topografie a orientace v terénu R2) aplikovat v terénu praktické postupy při pozorování, zobrazování a hodnocení krajiny
--------------------------------	---	---

Ze srovnání tří úrovní očekávaných výstupů v části zaměřené na „Terénní geografická výuka, praxe a aplikace“ vyplývá, že je zde kladen velký důraz na bezpečnost. Pro splnění tohoto konkrétního cíle je nutno děti naučit chovat se bezpečně nejen při běžné školní činnosti, ale i mimo školu. V předškolním vzdělávání je důraz na bezpečí největší. Požadavkem je, aby děti věděly, jak vzniku nebezpečí předcházet a případně kam a jak se obrátit o pomoc. Toto téma kontinuálně pokračuje na prvním stupni základní školy, kde je bezpečnost dětí dále prohlubována. Cílem je naučit žáky vyhýbat se místům, která mohou být zvýšeně nebezpečná. Otázka bezpečnosti je na druhém stupni základní školy probírána i v jiných předmětech (např. zdravotěda, občanská výchova), kde se žáci učí, jak se mají chovat při záchraně lidského života. Tento očekávaný výstup by mohl být doplněn o zásady chování při živelných pohromách a ukázat příklady na modelových situacích.

Terénní výuka je také zaměřena na orientaci žáků v přírodě. Žáci poznávají světové strany, orientují se v přírodě i podle alternativních metod. Požadavkem pro splnění toho výstupu je naučit děti, jak pozorovat, zobrazovat a hodnotit krajinu.

4. 4. Závěry analýzy RVP

V RVP pro předškolní a základní vzdělávání jsou mezi očekávanými výstupy požadavky nutné k získání geografické gramotnosti. Některé očekávané výstupy jsou zastoupeny ve všech třech analyzovaných stupních vzdělání – např. faktor času (téma O): otázka změn v nejbližším okolí (předškolní vzdělávání), vztah mezi ději a jevy (1. stupeň ZŠ), až k hodnocení geografických objektů, jevů a procesů v krajinné sféře (2. stupeň ZŠ). Jsou však i témata, která se na nižších stupních nevyskytují a jsou zařazena zcela nově na 2. stupni ZŠ (např. téma F v tabulce 2: posuzovat přírodní podmínky související s funkcí lidského sídla, pojmenovat obecné základní geografické znaky sídel), nebo dokonce existují v předškolním vzdělávání, na 1. stupni nejsou a „pokračují“ až na 2. stupni ZŠ (např. životní prostředí – téma H). Důvodem pro

diskontinuitu témat v očekávaných výstupech může být špatně koordinovaná práce odborníků, kteří pracovali na výběru očekávaných výstupů.

Jak je vidět na zvýrazněných pojmech v tabulkách, často k této kontinuální návaznosti dochází. Současně je také třeba konstatovat, že jsou i témata, jejichž kontinuita je pro žáky obtížně pochopitelná.

5. ZPŮSOBY OVĚŘOVÁNÍ GEOGRAFICKÉ GRAMOTNOSTI

Úroveň geografické gramotnosti ovlivňuje chování a rozhodování každého člověka. Vyšší úroveň se dosahuje v mladém věku především školním vzděláváním, později převažuje osobní zkušenost. Ověřování dosažené úrovně může probíhat různými způsoby: neformální ověřování pomocí různých her a soutěží, formální ověřování pomocí výzkumu (od zkoušení ve škole až po terénní výzkumy).

5.1. Neformální ověřování

Nejčastějším neformálním ověřováním geografické gramotnosti jsou různé soutěže a olympiády pořádané na národní i mezinárodní úrovni.

Mezi prestižní světové soutěže, které testují geografické znalosti patří **National Geographic World Championship**, pořádaný National Geographic Society. Soutěž se poprvé konala v roce 1993 a opakuje se každé dva roky. Další známou zahraniční soutěží ověřující geografické znalosti je **National Geography Olympiads**, kterou pořádá International Geographical Union (dále IGU). I tato soutěž se koná každý druhý rok. Soutěž se skládá ze tří částí: písemný test, multimediální test a zkouška praktických dovedností v terénu. Poslední geografická olympiáda se konala v létě roku 2010 v Taipei (Berg, 2010).

V České republice patří k známým soutěžím, které ověřují geografickou gramotnost žáků základních škol a gymnázií, soutěž **Pražský glóbus**. Je pořádaná vždy na podzim Domem dětí a mládeže hl. m. Prahy pro žáky pražských škol. Ověřování probíhá ve dvou krocích: test všeobecných geografických znalostí a práce s mapou (Coufalová, 2010). Katedra geografie pedagogické fakulty Západočeské univerzity v Plzni pořádá pod záštitou České geografické společnosti posledních pět let **Zeměpisnou olympiádu**, tj. soutěž pro zájemce celorepublikového významu. Olympiáda má tři části: ověřuje znalost práce s mapou a atlasem, test znalostí bez atlasu a starší kategorie žáků prokazují znalosti také v práci s turistickou mapou. Další zeměpisnou soutěž celonárodního dosahu představuje **Eurorebus**, který založila a organizuje soukromá společnost TERRA-KLUB o.p.s. Tato vědomostní soutěž určená pro žáky 2. stupně základních škol a studenty středních škol je soutěž vyžadující

znalosti z oborů geografie, historie, přírodopisu, společenských věd a aktuálního světového dění (EUROREBUS, 2011).

Výsledky soutěží mají slabou vypovídající hodnotu o stavu geografické gramotnosti za běžnou populaci. Nevýhodnou je, že výsledky těchto soutěží nemohou být ve většině případů porovnány s výsledky ostatních států – soutěže jsou totiž většinou zcela originální a nesrovnatelné. Výjimkou je zeměpisná olympiáda, která svého vítěze celonárodního kola zařazuje do mezinárodního zeměpisné soutěže pořádané IGU. Asi největším přínosem těchto soutěží je pozitivní motivace žáků, aby se i nadále ve svém životě zabývali geografii: dobré výsledky jim pomohou při výběru střední či vysoké školy. Nezanedbatelný přínos soutěží je v tom, že děti baví; je to určitý druh volnočasové aktivity.

5. 2. Formální ověřování

Seriózní výzkum klade vysoké nároky jak na odbornost realizátorů, tak na finanční zabezpečení. Průběh výzkumu se podle Čihovského (2006) obecně dělí na tři části: **přípravná fáze** – zahrnuje zadání či objednávku konkrétního šetření, studium odborné literatury k dané problematice a seznámení se s prostředím. Tato etapa je nejdůležitější a časově nejnáročnější, poněvadž na její kvalitě závisí úspěšnost celého šetření; **terénní šetření** – sběr informací od respondentů pomocí výzkumných technik (dotazník, anketa, rozhovor, pozorování apod.); **zpracování** – začíná statistickými operacemi (třídění odpovědí v relativních četnostech, určení frekvencí jednotlivých jevů, hledání korelací apod.), pokračuje sepsáním výzkumné zprávy (ta obsahuje charakteristiku zkoumaného vzorku, interpretaci jednotlivých bloků otázek, testování hypotézy a shrnutím výsledků). Výzkumná zpráva je zveřejněna, a tak předložena odborné veřejnosti k diskusi. Velkou obtíží terénního výzkumu je časová náročnost, ale nepopíratelnou předností jsou relevantní výsledky, které mohou být použity v argumentaci např. při reformách či při zavádění nových prvků do výuky.

5. 3. Případová studie: výzkum National geographic

Příkladem výzkumu v oblasti geografické gramotnosti je studie National Geographic-Roper Public Affairs, která hodnotí geografické znalosti mladých

Američanů ve věku mezi 18 a 24 lety. Studie byla již několikrát opakována a financována z nadačního fondu National Geographic. V České republice nebyl podobný výzkum nikdy proveden.

Výzkum National Geographic v roce 2002 zjistil, že mladí Američané ve věku od 18 do 24 let mají špatné geografické znalosti a dovednosti. Průzkum v roce 2006 byl koncipován tak, aby tyto znalosti a dovednosti znovu prověřil.

Průzkum byl proveden ve dnech od 17. prosince 2005 do 20. ledna 2006 a zúčastnilo se ho celkem 510 respondentů ve stáří 18 a 24 let. Průzkum byl proveden na území USA pomocí rozhovoru, který trval v průměru necelých 30 minut.

Zaměřoval se na tři okruhy geografických znalostí a dovedností:

- faktické znalosti důležitých událostí a problémů dnešního světa (otázky se týkaly populačního růstu, obchodu a přírodních katastrof aj.);
- základní dovednosti čtení mapy s hypotetickým místem;
- lokalizace světových událostí (použity byly tři mezinárodní a jedna mapa USA), kde respondenti měli označit významné přírodní památky či konkrétní země, které byly v daném roce často ve zpravodajství.

Mimo základní zjištění se ukázaly různé kuriozity: např. mnoho mladých Američanů si myslí, že na světě žijí pouze Američané. Ukázala se velká neznalost ohledně geografické gramotnosti. Respondenti naopak řešili mnohem lépe navigační úkoly nebo dovedli dobře zařadit přírodní památky ke kontinentům. Překvapením bylo, že nedokázali najít Irák na mapě: na tuto otázku odpovědělo 60 % respondentů špatně. 75 % zúčastněných neumělo najít Indonésii (Geographic Literacy Study, 2006).

Tabulka 8: **Zastoupení očekávaných výstupů v průzkumu National Geographic**

Číslo otázky	Obsahové zaměření otázky	Podobnost s očekávaným výstupem RVP podle tabulek 1 – 7
1.	použití GPS, mapy	J, K, P, R
2.	připisování důležitosti geografii	-
3.	znalost počtu obyvatel USA	J, P
4.	lokalizace děje TV seriálu	-
5.	lokalizace země se zemětřesení v roce 2005	-
6.	nárůst obyvatel USA	-
7.	lokalizace geografických prvků podle kontinentů	J, K
8.	lokalizace muslimské populace	B, D
9.	pojmenování meteorologických jevů	G, O
10.	praktické použití znalosti časových pásem v USA	-
11.	nejvíce rozšířené jazyky	-
12.	znalost politických problémů s hranicemi země	J, P
13.	znalost největšího exportéra zboží a služeb	F, J, K, L
14.	lokalizace měst	P, J
15.	znalost původu nebezpečných infekčních chorob	-
16.	srovnání populace Číny a USA	D
17.	lokalizace klimatu	P
18.	znalost spotřeby ropy	F, J, K, L
19.	orientace na slepé mapě	J, K, R
20.	znalost a určení světových stran	R
21.	lokalizace států v rámci kontinentu	B, K
22.	lokalizace států v rámci celého světa	B, J
23.	lokalizace jednotlivých států USA	J
24.	znalost a určení světových stran	R
25.	lokalizace míst v rámci celého světa	B, J, K

Zastoupení jednotlivých očekávaných výstupů v průzkumu National Geographic znázorňuje tabulka 8. Většina otázek průzkumu je přítomna v tématech očekávaných výstupů českého národního kurikula; ty, které chybí, lze označit v České republice jako méně důležité: subjektivní postoj ke geografii, určení země, kde se odehrává děj TV-seriálu nebo bylo velké zemětřesení, znalost časových pásem, znalost země, odkud se šířily infekční choroby atd. Jako kuriózní se jeví, že National Geographic řadí ke geografické gramotnosti, aby respondenti věděli, ve kterém městě se odehrává děj televizního seriálu: zde není zcela jasné, co se tím sleduje.

Oproti tomu jsou očekávané výstupy z oblasti geografie v RVP pro předškolní a základní vzdělávání bohatší o celou řadu témat. V tabulkách 1 – 7 jsou označena jako:

A, C, E, H, I, M, N, Q – to představuje i některá závažná témata, jako např. základy znalostí o Zemi jako součástí vesmíru (téma A), schopnost využívat a hodnotit geografické informační zdroje (téma N) nebo otázku zajištění osobní bezpečnosti (téma Q).

Celkem lze tedy říci, že výzkum National Geographic by se mohl stát dobrým základem pro tvorbu dotazníku obdobného výzkumu v ČR a při zachování stejné metodiky výzkumu (strukturovaný rozhovor, způsob kladení otázek i další pomůcky – především mapy) by mohl výzkum na území ČR poskytnout data srovnatelná s výstupy průzkumu National Geographic.

ZÁVĚR

V bakalářské práci jsem se zabývala geografickou gramotností. Toto široké a do určité míry i mezioborové téma jsem zúžila volbou následujících výzkumných otázek:

- 1) Je pojem gramotnosti, resp. geografické gramotnosti v odborné literatuře jednotně vymezován?
- 2) Které druhy funkční gramotnosti úzce souvisejí s geografickou gramotností?
- 3) Jak je definována geografická gramotnost a jak je jí dosahováno?
- 4) Které požadavky na výkony žáků v předškolním vzdělávání a na 1. a 2. stupni základní školy, deklarované v rámcových vzdělávacích programech, představují základy geografické gramotnosti? Jsou tyto požadavky kontinuálně rozvíjeny?
- 5) Jakým způsobem může být základní geografická gramotnost ověřována?

První výzkumná otázka byla zodpovězena pomocí obsahového rozboru dostupné odborné literatury. Pojem geografická gramotnost není v odborné literatuře jednotně vymezován. Někteří autoři, i když s pojmem operují, ho nedefinují anebo ho redukují jen na určité dílčí dovednosti (např. Voženílek). Nejobsáhlejší definici uvádí Bičík, Chromý, Kühnlová, Marada, Řezníčková (2001), je však otázkou, zda tuto definici akceptuje většina geografické obce, protože neproběhla ani nemohla proběhnout řádná vědecká diskuse: tato definice nebyla dosud zveřejněna ve volně dostupném médiu.

Odpověď na druhou výzkumnou otázku vedla k zavedení bázev a funkční gramotnosti. Jednou z funkčních gramotností je i geografická gramotnost. Do funkční gramotnosti spadají také jiné gramotnosti, např. čtenářská, matematická, aj., které s geografickou gramotností úzce souvisejí (viz obrázek 1). Bez nich se nemůže geografická gramotnost plně rozvinout.

Třetí výzkumná otázka byla zodpovězena rešerší odborné literatury a ukázala se značná odlišnost v chápání geografické gramotnosti.

Jako odpověď na čtvrtou výzkumnou otázku byly sestaveny tabulky, které obsahují jednotlivé očekávané výstupy seřazené podle vzdělávacích obsahů. Tučně zvýrazněná slova jsou základní pojmy geografického vzdělání, které vedou k rozvoji geografické gramotnosti. Výstupy pro žáky předškolního věku a v prvním stupni ZŠ jsou formulovány velmi obecně. Příkladem může být např. požadavek „osvojit si elementární poznatky o okolním prostředí“. Takto obecně formulované očekávané výstupy nám příliš nenapovídají o tom, co konkrétního má jedinec znát či umět udělat,

abychom mohli konstatovat, že zvládl první stupeň geografické gramotnosti. Je to dáno tím, že požadavky na předškolní vzdělávání i 1. stupeň základní školy nejsou formulovány za jednotlivé obory. Díky své konkrétnosti jsou výstupy pro druhý stupeň základní školy nejvíce určeny. Zůstává otázkou, zda pokrývají vše, co by mělo reprezentovat základní stupeň geografické gramotnosti, či naopak, zda je zde některý z požadavků navíc. Z obsahového rozboru RVP pro předškolní a základní vzdělávání dále vyplývá, že některé očekávané výstupy nejsou kontinuálně rozvíjeny. Příkladem může být např. požadavek „mít elementární povědomí o existenci různých národů a kultur, různých zemích“ uvedený v předškolním vzdělávání, na který je navázáno až na druhém stupni, navíc „nepřímým“ požadavkem, a to „lokalizovat na mapách světadíly, oceány a makroregiony světa podle zvolených kritérií, srovnávat jejich postavení, rozvojová jádra a periferní zóny“.

Pátá výzkumná otázka se týká ověřování geografické gramotnosti. Z odborných zdrojů byly zjištěny dva základní způsoby ověřování: formální a neformální. Pod formálním ověřováním je možno si představit seriózní průzkumy prováděné odborníky a často financované renomovanými společnostmi (např. National Geographic). Neformální ověřování zahrnuje různé typy soutěží a olympiád, jak lokálních, tak i celostátních nebo dokonce mezinárodních (např. Pražský glóbus, Eurorebus).

Po napsání této bakalářské práce se ve mně zrodilo přání, abych se aspoň jednou v životě mohla zúčastnit nebo dokonce organizovat seriózní výzkum, který by zkoumal geografickou gramotnost v ČR inspirovanou výzkumem National Geographic.

SEZNAM LITERATURY

- BERG, K. 2010 Taipei. 2010 [cit. 2011-5-17]. Dostupné z:
<http://www.geoolympiad.org>.
- BIČÍK, I.; CHROMÝ, P.; KÜHNLOVÁ, H.; MARADA, M.; ŘEZNÍČKOVÁ, D.,
Inovace v pregraduální přípravě učitelů zeměpisu na Přírodovědecké fakultě
Univerzity Karlovy. Rozvojový program MŠMT ČR. Nepublikovaný rukopis. 2001.
- BLAŽKOVÁ, R. Jak přispívat k rozvoji matematické gramotnosti dětí. In HORVÁTH,
P., LENGYELFALUSY, T., ZÁBORSKÝ, M. (eds.) 7. Žilinské didaktické
konference s mezinárodní účastí DIDZA. Sborník příspěvků. CR-ROM. Žilina:
Fakulta přírodních vied Žilinskej univerzity, 2010, s. 33-37, 5 s. ISBN 978-80-554-
0216-1.
- COUFALOVÁ, V. Pražský globus 2010. Praha : DDM hl.m. Prahy, 2010 [cit. 2010-12-
16]. Dostupné z:
http://www.ddmpraaha.cz/index.php?kod=&id_pobocka=270&id=2125.
- ČIHOVSKÝ, J. Sociologický výzkum. 2006 [cit. 2011-5-16]. Dostupné z:
ftk.upol.cz/fileadmin/user_upload/.../Sociologicky_vyzkum_def_1_.doc.
- EUROREBUS. 2011 [cit. 2011-5-20]. Dostupné z: [http://www.terra-
klub.cz/static/products.htm](http://www.terra-klub.cz/static/products.htm).
- EVE, R.A.; PRICE, B.; COUNTS, M. Geographic illiteracy among college students.
Youth and Society 1994, 25(3), s.408-427.
- GAVORA, P. Gramotnosť : vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania.
Bratislava : Vydavateľstvo UK, 2003.
- HERINK, J. Využívání statistického materiálu, číselných a grafických dat ve výuce
zeměpisu (geografie). 2004, [cit. 2011-04-01]. Dostupné z:
<[http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/138/VYUZIVANI-STATISTICKEHO-
MATERIALU-CISELNYCH-A-GRAFICKYCH-DAT-VE-VYUCE-ZEMEPISU-
GEOGRAFIE.html/](http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/138/VYUZIVANI-STATISTICKEHO-MATERIALU-CISELNYCH-A-GRAFICKYCH-DAT-VE-VYUCE-ZEMEPISU-GEOGRAFIE.html/)>.
- LAMP, International Planning Report. Montréal: UIS, 2004.

- MÁLKOVÁ, M. Možnosti zvýšení čtenářské gramotnosti [online]. Praha : VÚP, 2006 [cit. 2011-03-15]. Dostupné z: <www.rvp.cz>.
- MARRAN, J. F. The world according to a grade 12 teacher – reflection on what students of geography should know and be able to do. *Journal of Geography* r. 1992, č. 91, s. 139-42.
- MARŠÁK, J. Metodický portál, Články: „Trendy v přírodovědném vzdělávání“ [online]. 12. 12. 2006. [cit. 11. 03. 2011.]. ISSN 1802-4785. Dostupný z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1055/TRENDY-V-PRIRODOVEDNEM-VZDELAVANI.html>>.
- Měření vědomostí a dovedností. Nová koncepce hodnocení žáků. Praha : ÚIV, 1999.
- PIRLS 2001. Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti. Praha : ÚIV, 2002.
- PROCHÁZKOVÁ, I. Metodický portál, Články: „Co je čtenářská. gramotnost, proč a jak ji rozvíjet?“ [online]. 18. 01. 2006. [cit. 2011-04-12]. ISSN 1802-4785. Dostupný z : <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/446/CO-JE-CTENARSKA-GRAMOTNOSTPROC-A-JAK-JI-ROZVIJET.html>>.
- PRŮCHA, J. Přehled pedagogiky. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. Pedagogický slovník. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- PRŮCHA, J. Pedagogická encyklopedie. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- RABUŠICOVÁ, M. Gramotnost: Staré téma v novém pohledu. Brno : George Town MU, 2002, ISBN 80-210-2858-0.
- RISSE, E M. Geographic Illiteracy. The Shape of the Future [online]. 2005, [cit. 2011-04-26]. Dostupný z: http://www.baconsrebellion.com/oldsite/Wonks_Risse_geographic_illiteracy.php.
- ŘEZNÍČKOVÁ, D. Čtení v hodinách zeměpisu (1. díl). *Geografické rozhledy*, 2004, r. 13, č. 4, s. 98–99.
- SALTER, Ch. How to Read a City: A Geographic Perspective. *The OAH Magazine of History*. Fall, 1990, č. 5.

STRAKOVÁ, J. a kol. Vědomosti a dovednosti pro život: Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD. Praha : ÚIV, Nakladatelství TAURIS, 2002. ISBN 80-211-0411-2.

VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VOŽENÍLEK, V. Geoinformatika v ochraně životního prostředí aneb Od školních počítačů do přírody (a geoinformatická gramotnost). Zivotne prostredie. 2003, č. 1., [cit. 2010-12-10]. Dostupné z: <<http://www.uke.sav.sk/zp/2003/zp1/vozenil.htm>>.

POUŽITÉ DOKUMENTY

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2004.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2007.

Gramotnosti ve vzdělání, příručka pro učitele. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2010.

Geographic Literacy Study 2006. Final Report : National Geographic Education Foundation 2006 [cit. 2011-05-16]. Dostupné z: <<http://www.nationalgeographic.com/roper2006/pdf/FINALReport2006GeogLitsurvey.pdf>>.