

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Přírodovědecká fakulta

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: UTVZ



Jan Jáchym

**VZDĚLÁVÁNÍ GEOGRAFIÍ V OBDOBÍ
KURIKULÁRNÍ REFORMY ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ:
REFLEXE ZMĚN NA VYBRANÝCH PRAŽSKÝCH
GYMNÁZIÍCH**

**EDUCATION THROUGH THE GEOGRAPHY IN CURRICULAR
REFORMATION PERIOD OF CZECH EDUCATION SYSTEM:
REFLECTION OF THE CHANGES
AT SELECTED PRAGUE'S GRAMMAR SCHOOLS**

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce RNDr. Pavel Chromý, Ph.D.

PRAHA 2011

Prohlášení:

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

V Praze, 11. února 2011

.....

podpis autora

Poděkování

Rád bych poděkoval všem, kteří mi s tvorbou diplomové práce pomáhali a zvláště pak vedoucímu mé diplomové práce za odborné vedení, rady, ochotu a především trpělivost.

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá geografickým vzděláváním a analýzou výuky geografie na pražských gymnáziích. Cílem práce je zhodnotit dopady prováděných kurikulárních změn na výuku zeměpisu, respektive analyzovat prováděné kurikulární změny v českém školství a jejich reflexi vyučujícími pražských gymnázií, personální a obsahové zajištění výuky geografie a formy vzdělávání na pražských gymnáziích.

Konkrétně zde pak hledáme odpovědi i na otázky, jak se liší názory pedagogů na novou podobu maturitní zkoušky, a zda lze se zmíněnou maturitní zkouškou očekávat i změny ve způsobu výuky.

Práce je založena zprvu na kritickém zhodnocení odborných materiálů k reformě školství a vlastní empirická část pak na výsledcích dotazníkového šetření a vyhodnocení řízených rozhovorů s jedenácti respondenty z řad učitelů geografie devíti pražských gymnázií.

Klíčová slova:

vzdělávání geografii; kurikulární reforma; Národní program rozvoje vzdělávání; Rámcové vzdělávací programy; Školní vzdělávací programy; maturitní zkouška; geografické vzdělávání

Abstract

The thesis, as the title suggests, focuses on education of Geography and analysis of Geography as a subject at Prague grammar schools. The aim of the thesis is to evaluate the impact of curricular changes on teaching Geography. Furthermore, the thesis is to analyze the ideas of the Geography teachers on teaching methods and content taught to students in their lessons.

The work also evaluates the variety of opinions of the pedagogues concerning this topic. It also discusses their different views on a new form of the state leaving exam. Moreover, it looks for the answer whether the new exam might change the methodology of Geography.

This work is mainly based on a critical evaluation of expert materials as far as the school reform is concerned. The empirical part itself consists of the survey results and the assessment of directed interviews with 11 respondents, who are the Geography teachers at nine Prague grammar schools.

Key Words:

Education through the geography; Curricular reform; National programs of education development; General education programs; School education programs; School leaving exam; geographical education

Obsah

1. Úvod	1
2. Východiska výzkumu: reforma českého školství.....	5
3. Nástroje realizace reformy českého školství	9
3.1 Metodologie teoretické části	9
3.2 Rozbor kurikulárních dokumentů	9
Národní program rozvoje vzdělávání v České republice.....	9
Rámcové a školní vzdělávací programy	14
3.3 Geografie jako výukový předmět.....	20
3.4 Nová maturita.....	23
3.5 Vzdělávání pedagogů	26
4. Vzdělávání geografii na pražských gymnáziích	28
4.1 Metodologie empirické části.....	28
4.2 Empirické šetření - dotazník	29
4.3 Empirické šetření - řízené rozhovory	47
5. Závěr.....	50
6. Literatura a další zdroje informací	58
7. Přílohy	62

Seznam grafů a schémat

Graf 1 Naplňování cílů ve výuce geografie.....	31
Graf 2 Zařazení geografie do vzdělávací oblasti	32
Graf 3 Druhý aprobační předmět	33
Graf 4 Vysoká škola / fakulta studií	34
Graf 5 Počet maturujících studentů ze zeměpisu.....	43
Schéma 1 Průřezová témata.....	10
Schéma 2 Troj stupňový model českého vzdělávání	11
Schéma 3 Střední všeobecné a odborné vzdělávání.....	12
Schéma 4 Systém kurikulárních dokumentů	16
Schéma 5 Vzdělávací oblasti RVP-GV.....	18
Schéma 6 Vzdělávací obsah a učivo předmětů geografie a geologie	21

1. Úvod

České školství prochází reformou, která se významnou měrou dotýká i geografie, jak jejího postavení v hierarchii českého vzdělávání, tak tematického obsahového zaměření geografického vzdělávání. V současné době reformního boomu však stále nejsou dostatečné informace o tom, jak se reforma připravovala, jak je realizována, jak je přijímán a odbornou i laickou veřejností a v čem a jak ovlivňuje a do budoucna ovlivní geografické vzdělávání.

Předmětem diplomové práce je proto kritické zhodnocení připravovaných a prováděných reformních změn v českém školství, a to především s ohledem na výuku geografie. Víme, jaká jsou očekávání školské reformy, ale otázkou zůstává, zda dochází, a v konečném výsledku dojde, k jejich naplnění.

Reformou českého školství a vztahem mezi změnami geografického vzdělávání se již dříve věnovala řada autorů, např.: Řezníčková (2003, 2006), Balej a Peštová (2002), Hynek s Proškem (2000), Hofmann (2003), Kühnlová (1997). Ve svých pracích se však soustředili více na obecnou problematiku geografického vzdělávání a genezi českého moderního kurikula, než na dopady prováděných reformních kroků na geografii z pohledu učitele zeměpisu. Mimo jiné proto se v dalším textu zaměříme na období reformy českého školství, ve kterém se tyto změny již stávají realitou a začínají se projevovat přímo ve výuce. Je naším cílem. Domníváme se, že je přínosem sledovat cestu, která vedla ke vzniku českého moderního kurikula, porovnat ji s dnešním stavem a dát v tuto chvíli prostor učitelům zeměpisu, aby se vyjádřili, jak reformu českého školství vnímají, co do jejich práce přinesla nového, v čem vidí hlavní klady a zároveň případná negativa reformy a v neposlední řadě, jak vnímají celkový stav, ve kterém se dnešní české školství nachází.

Téma diplomové práce bylo zvoleno především z profesních důvodů. Sledování směru, jakým se výuka geografie ubírá dnes, jakým se bude

pravděpodobně ubírat do budoucna a jaké nové trendy a možnosti se v oblasti geografického vzdělávání nabízejí.

Součástí Didaktiky geografie, která je jako jeden z předmětů učitelského studia geografie vyučována na Přírodovědecké fakultě Univerzity Karlovy, je i diskuze kurikulárních dokumentů. Studium těchto dokumentů a seznámení se s novými didaktickými metodami je hlavní náplní výše uvedeného předmětu. Během studia didaktiky geografie jsem se začal o probíhající reformu školství hlouběji zajímat a poprvé jsem se setkal s problémy, s kterými se reforma školství potýká. Jedná se především o pochybnosti, které se týkají funkčnosti a správnosti reformy školství v prezentované podobě, zda reforma probíhá uceleně, úspěšně a podle představ tvůrců reformy.

Lokalitu a prostředí pražských gymnázií jsme zvolili z několika důvodů. Praktickým důvodem byla dobrá dostupnost škol. Vzhledem k malým vzdálenostem mezi gymnázii byly náklady spojené s realizací výzkumu výrazně sníženy a také časová nenáročnost na přemístění umožnila zajištění většího množství kvalitativních dat. Dalším důvodem bylo postavení Prahy jako metropolitního střediska České republiky. Zajímalo nás jaké je složení učitelů-geografů na místních gymnáziích. A v neposlední řadě jsme se domnívali, že Praha by mohla být regionem, kde se reforma českého školství začne rychleji a ve větší míře uplatňovat.

Práce je členěna do dvou částí. První seznamuje čtenáře s tématem, předmětovou orientací výzkumu, samotnou reformou českého školství, kurikulárními dokumenty a její obsah je obecně zaměřen na myšlenky vyplývající právě z reformy českého školství. Dále jsou zde také představeny cíle diplomové práce, které lze definovat ve dvou následujících rovinách:

- V obecné rovině přispět do diskuse na téma reforma českého školství.
- Konkrétně pak analyzovat prováděné kurikulární změny v českém školství a jejich reflexi vyučujícími pražských gymnázií a porovnat personální a obsahové zajištění výuky geografie a formy vzdělávání na pražských gymnáziích.

Z výše uvedených cílů vyplývají i následující výzkumné otázky:

- Jakým způsobem vnímají učitelé pražských gymnázií reformu českého školství?
- Je reforma českého školství přínosem pro geografii? Pokud ano, jaký je tento přínos?
- Jak a kým je zajištěna výuka geografie na pražských gymnáziích?

V dalším textu se pak snažíme potvrdit tyto vstupní předpoklady:

- Reforma školství nepřinese očekávanou změnu do vzdělávání. Nové metody a formy, které zavádí do výuky, nejsou činěny systematicky a kontinuálně, tudíž se v mnoha případech efekt míjí účinkem. Reforma by mohla být činěna spíše dílčími zásahy do stávající, v mnohém již nevyhovující, podoby vzdělávání.
- Kurikulární reforma ovlivní obsah a tematické zaměření výuky geografie, protože geografie byla v rámci Rámcového vzdělávacího programu pro gymnaziální vzdělávání zařazena do vzdělávací oblasti Člověk a příroda. Lze předpokládat, že učitelé budou ve výuce geografie dávat větší prostor fyzicko-geografické „části“

předmětu místo toho, aby témata sociální, ekonomická, politická a kulturní učinila z geografie předmět komplexní povahy.

- Realizaci obsahové formy geografického vzdělávání ovlivní i nová koncepce státní maturitní zkoušky. Lze předpokládat, že nová koncepce negativně přispěje k úbytku maturantů ze zeměpisu.
- I přes zajištění výuky kvalitními učiteli, při jejichž vzdělávání již byly uplatněny nové trendy a jsou absolventy našich renomovaných pedagogických škol, učitelé budou mít stále tendenci vyučovat dle stávajících způsobů výuky, protože nejsou dostatečně motivováni ke změně. Reforma školství mimo jiné nedostatečně řeší otázky týkající se motivace učitelů (např.: platů a úvazků učitelů).

Ve druhé části diplomové práce se věnujeme empirickému šetření, které proběhlo v jarních a podzimních měsících roku 2010. Pomocí výzkumné práce hledáme odpovědi na výzkumné otázky, které si klademe v úvodu diplomové práce. Na základě studia kurikulárních dokumentů k reformě českého školství, analýzy odpovědí respondentů dotazníkového šetření a řízených rozhovorů realizovaných v prostředí pražských gymnázií. V závěru práce se pak pokoušíme shrnout získané poznatky o vzdělávání geografii v období kurikulární reformy českého školství a reflexi změn učiteli zeměpisu.

2. Východiska výzkumu: reforma českého školství

Reforma českého školství započala po roce 1989, který byl přelomový z mnoha důvodů a dotkl se podstatně české společnosti, české školství nevyjímaje. Jednalo se o proces posttotalitní transformace nápravového typu, kdy prvním zásadním krokem transformace českého školského systému byla změna v obsahu učiva bez ideologického zatížení.

Na začátku devadesátých let stav a úroveň výuky geografie na českých školách odpovídala stavu české společnosti po čtyřiceti letech totalitní vlády. Pro chybějící kontakt s ostatními vyspělými zeměmi světa forma výuky zeměpisu u nás stagnovala a zeměpis, jako se rychle přirozeně rozvíjející předmět, tímto stavem velmi utrpěl (Herink, 1997). Čtyřicet let stará socialistická struktura českého školství měla být nahrazena novou, která by vycházela jak z vnitřních, tak z vnějších požadavků na moderní školství. Dle Kühnlové (1997) je třeba hledat kompromis mezi tradičním českým školstvím (třicátých let) a moderním pojetím geografie ve vyspělých zemích světa. Jinými slovy by na jedné straně měla reforma respektovat tradice českého školství a na straně druhé odpovídat potřebám moderní společnosti, která přechází z industriální do postindustriální éry.

Na reformě školství začalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) pracovat hned od počátku devadesátých let. Nechalo si vypracovat řadu jak domácích tak zahraničních expertíz, jejichž cílem bylo posoudit stav českého školství a navrhnout odpovídající reformu (Kotásek, 2001). Tyto změny nemohly být nastartovány přes noc a mnohé zkušenosti jiných zemí to potvrzují, např.: Polsko (RVP Portál, 2010). Proto si reforma vyžádala postupnou přípravu, která vyvrcholila po podepsání české přihlášky do Evropské unie. Evropská unie, jakožto společenství vyspělých zemí Evropy, měla propracovaný systém školství, jako jeden ze základů pro rozvoj lidských zdrojů. Podepsáním přihlášky do Evropské unie se Česká republika zavázala, že se reformou školství vydá směrem stávajících členů, jejichž model školství

je rozšířen v celé západní Evropě a v jistém smyslu i v Severní Americe (Kotásek, 2001).

Platformou pro realizaci školské reformy se staly diskuse pedagogů o současném kritizovaném stavu školství, vlastní domácí zkušenosti a podněty ze zahraničí (Herink, 1997). V letech 1990 až 1999 tedy probíhal „audit“ českého školství a na základě toho byl v roce 2000 vypracován dokument nazvaný: „Národní program rozvoje vzdělávání“, který byl vládě předložen v roce 2001. Dokument byl Vládou České republiky schválen a dnes slouží jako nosná konstrukce reformy českého školství (Kotásek, 2001).

Probíhající reforma českého školství se ve svých začátcích opírala a příprava reformy vycházela např.: z výroční zprávy MŠMT o stavu soudobého školství (Školství v pohybu, 1996), z publikace OECD (Zpráva o národní politice ve vzdělávání: Česká republika, 1996) a z veřejné diskuze: „Výzva pro deset miliónů“ (Coufalík, 2000).

Obecným cílem reformy je pozitivně ovlivňovat sociální a ekonomický vývoj státu. Národní program rozvoje vzdělávání dále specifikuje, jak by měly postupně růst výdaje vydané na vzdělání a to jak v relativních, tak hlavně v absolutních číslech. Snahou reformátorů je fungující české školství včetně toho, aby se nově vzniklá koncepce českého školství neopírala jen o instituce MŠMT, ale začlenila do vzdělávacího procesu nově i veřejnou správu, konkrétně samosprávu na úrovni jednotlivých krajů a obcí. Nově vzniklá soustava samosprávy České republiky, jakožto zřizovatel středních a základních škol, tak decentralizuje české školství. Proto školskou reformu v předstihu předcházela reforma státní správy a samosprávy v institucionální rovině (Kotásek, 2001).

Na středoškolské úrovni nové podmínky liberalizovaného školství vytvoří tlak na sjednocení kmenového učiva, vývoj standardů a srovnávání výstupů jednotlivých škol tak, aby byla zaručena jistá kompatibilita a prostupnost škol při přechodu žáků z jedné instituce na jinou. Standardizace učiva v souladu se školskou politikou členských zemí Evropské unie je hledání společných a do budoucna použitelných standardů napříč celou Evropou

(Herink, 1997). S tím souvisí i snaha českých reformátorů, aby tři čtvrtiny naší populace dosáhly minimálně vzdělání zakončené maturitou.

Dalším z cílů české reformy je, aby polovina obyvatelstva dosáhla na vysokoškolský diplom a ve společnosti se do praxe stále více prosazovala myšlenka celoživotního vzdělávání. Vzdělávání dospělých je dnes celosvětový trend ve vyspělých zemích světa (MŠMT, 2009). Tato nová koncepce českého vzdělávání se odvolává na podepsání tzv. „Boloňské deklarace“, ve které devětadvacet zemí Evropy včetně České republiky přislíbilo mezinárodní spolupráci s cílem sjednotit a zkvalitnit vysokoškolské studium. K dnešnímu dni podepsalo „Boloňskou deklaraci“ již šestačtyřicet zemí Evropy (Bologna process, 2010). Hlavním cílem této deklarace je přechod na jednotnou kreditní třístupňovou formu vysokoškolského studia (bakalářské, magisterské, doktorantské). Což umožní studentům značnou variabilitu ve způsobu studia oborů a kvalifikace (Kotásek, 2001).

Boloňská deklarace nemá jen své příznivce, ale i své odpůrce. Mezi nejznámější patří rakouský profesor Konrad Paul Liessmann (2009), který uvádí, že deklarace je ústup od tradičního vysokoškolského vzdělání, a obzvláště pak podrobuje kritice zaváděný jednotný kreditní systém, díky němuž mají studenti možnost získat část předepsaného počtu kreditů aktivitami, které s daným oborem studia nesouvisí.

Zájem obyvatelstva o studium na vysoké škole trvale roste (MŠMT, 2009), což vypovídá o vyspělosti a kulturnosti země. Otázkou však zůstává, zda je to dobré pro společnost v dlouhodobém horizontu. Vzrůstající počet vysokoškoláků může mít za následek nedostatek odborníků v učňovských oborech zaměřených na řemeslo. Může se stát, že bude přesycen trh práce pro vysokoškoláky a zároveň bude nedostatek odborníků na řemeslnou práci.

Dle tvůrců reformy je dalším z cílů podporovat systém celoživotního vzdělávání. Tomu by se měly přizpůsobovat i vysoké školy a nabízet možnost vzdělávání i zaměstnaným lidem. S počtem studentů vysokých škol bude třeba prosazovat i nové formy studia. Nebude již stačit dnes nejběžnější studium denní, ale předpokládá se, že poroste zájem především o alternativní formy studia. Rozvoj těchto forem studia umožní zachování stávajícího počtu

pedagogů. Naopak při zvyšování počtu studentů denního studia by těmito narůstajícími počty značně trpěla kvalita výuky (Kotásek, 2001).

Cílem terciárního vzdělávání je, aby bylo základem pro kvalitativní rozvoj společnosti. Mělo by produkovat a vychovávat budoucí odborníky a vzdělance, kteří by sami později pozitivně působili na své spoluobčany, vytvářeli inovace a prostor pro dlouhodobě udržitelný rozvoj společnosti a měli by si uvědomovat nedostatky systému a tyto chyby odstraňovat. Proto by měl školní systém nabízet celou řadu rozdílných studijních možností. Měl by mít dostatečnou kapacitu a dostatek kvalifikovaných pracovníků, aby mohl růst potenciál naší společnosti.

Dle našeho názoru, který vychází ze skutečnosti, že se v naší zemi přistupuje ke školství značně „macešsky“, a že se očekávají výsledky, které neodpovídají vynaloženým prostředkům, které jsou do školství vkládány, by se ke školství mělo konečně přistupovat vážně nejen na papíře, ale i v praxi, jako k jedné z mála jistot, která může společnosti zajistit dlouhodobě udržitelnou prosperitu.

Konkrétněji to vystihla například Kühnlová (1997), když konstatovala, že je potřeba, aby změna proběhla především v metodách a formách učení v rozvoji tvůrčích schopností, dovedností komunikovat, operovat se zdroji dat, utváření si vlastních názorů a schopností je obhajovat. S tímto tvrzením lze souhlasit, ale už méně lze souhlasit s tím, že cestou k naplnění těchto cílů by se měla stát především větší individualizace výuky, a díky tomu docílit rozvoje osobnosti studenta na odpovídající úrovni.

Jako nástroj k nastartování právě těchto pozitivních změn by měly posloužit nové kurikulární dokumenty. Jejich rozborem se zabýváme v kapitole tři.

3. Nástroje realizace reformy českého školství

3.1 Metodologie teoretické části

První část diplomové práce je založena na heuristice, rešerši a diskuzi literatury a dokumentů k probíhající reformě českého školství. Těmito dokumenty jsou zejména: Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání (Jeřábek, 2007), Národní program rozvoje vzdělávání (Kotásek, 2001) a Bílá kniha terciárního vzdělávání (Matějů, 2009). Cílem této kapitoly je kritické zhodnocení výše uvedených odborných materiálů k reformě českého školství.

Zmíněné reformní dokumenty jsou konečnou podobou mnohaletého snažení reformátorů českého školství na poli kurikulární reformy a my jsme se v nich snažili najít to zásadní, co pozitivního mají přinést českému školství a porovnat tento progres v návaznosti na empirický výzkum s realitou vnímanou konkrétními učiteli zeměpisu.

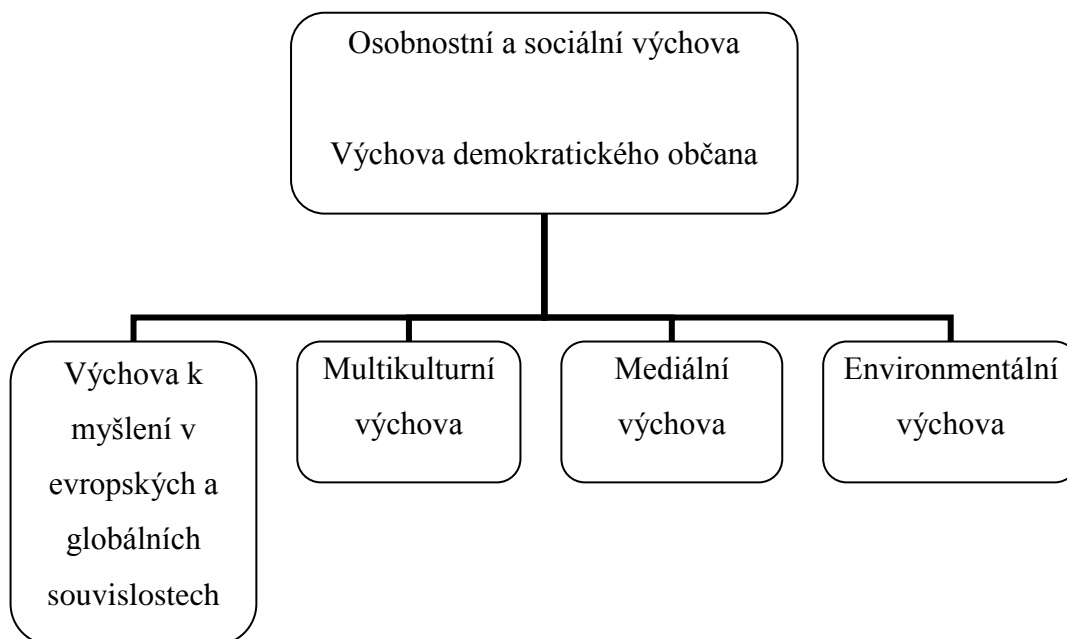
3.2 Rozbor kurikulárních dokumentů

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice

Jak výše zmiňuji, je tento text jedním ze základních dokumentů, kterými se v diplomové práci zabývám, a z nichž čerpám. Národní program rozvoje vzdělávání formuje vládní strategii v oblasti vzdělávání a odráží celospolečenské zájmy. Je odborným dokumentem strategického charakteru, který dává konkrétní podněty k práci škol. Dle Řezníčkové (2003) charakterizuje Národní program rozvoje vzdělávání model geografického kurikula, který má v každé zemi svá specifika. Proto bych se v této části diplomové práce dále zaměřil na body, které jsou v dokumentu uvedeny jako nástroje reformy českého školství v obecné rovině, a které by měly přinést kvalitativní změnu do českého školství.

Konkrétně se v Národním programu rozvoje vzdělávání (Kotásek, 2001) nově klade zvýšený důraz na aktuální témata (př. informační technologie), je dán větší prostor cizím jazykům a začleňují se ve větší míře předměty technické povahy. Jsou podporovány jiné formy výuky, například výuka geografie v praxi: terénní výuka (Zubalíková, 2010), a zcela nově jsou zařazena do výuky tzv. průřezová témata.

Schéma 1 Průřezová témata

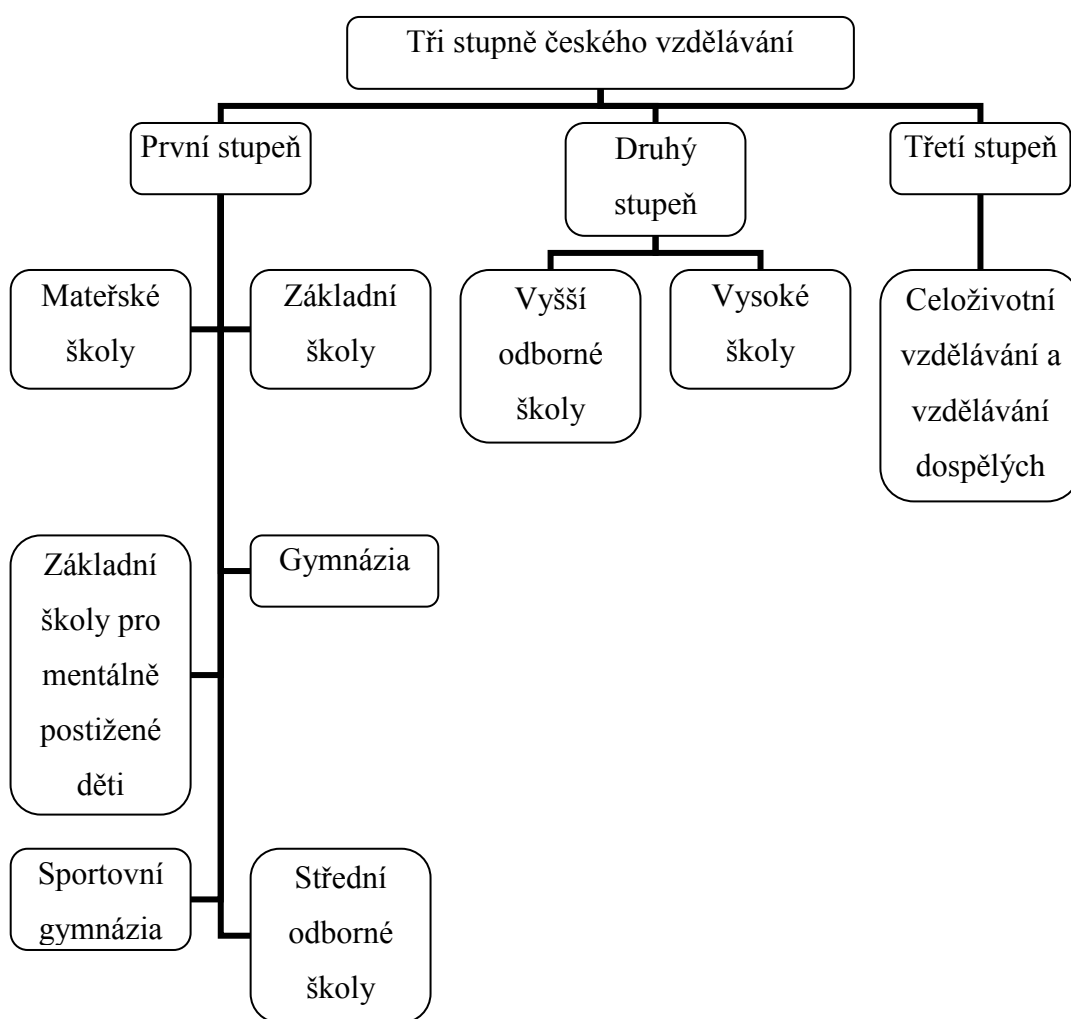


Upraveno podle Jeřábka (2007)

Nově by se také měli učitelé a žáci vnímat jako partneři, nikoli jako oponenti. Reforma v tomto směru počítá s větším zapojením rodičů do fungování škol, vytváření mostů a interakcí mezi rodiči, učiteli a žáky. Učitel by měl být brán jako partner v procesu vzdělávání a začleňování jedince do společnosti, protože právě učitelé mají, spolu s rodiči, největší vliv na vývoj jedince v jeho nejsenzitivnějším období (Slepička, Hošek, Hátlová, 2009). Proto musí být na učitele kladeny ty největší nároky, co do jejich odbornosti i jejich způsobilosti k učitelské činnosti, vše s ohledem na typ školy i odborné zaměření dané instituce.

V Národním programu rozvoje vzdělávání jsou uveřejněny hlavní body reformy a ty jsou dále rozpracovány do jednotlivých podkapitol (příloha č. 2). Reforma se týká všech tří stupňů českého školství. Prvním stupněm je vzdělávání dětí od tří do devatenácti let, jsou to školy mateřské, základní, základní pro mentálně postižené děti, gymnázia, sportovní gymnázia a střední odborné školy. Druhým stupněm jsou vyšší odborné školy a školy vysoké. Třetím stupněm je celoživotní vzdělávání a vzdělávání dospělých.

Schéma 2 Troj stupňový model českého vzdělávání



Upraveno podle Kotáska (2001)

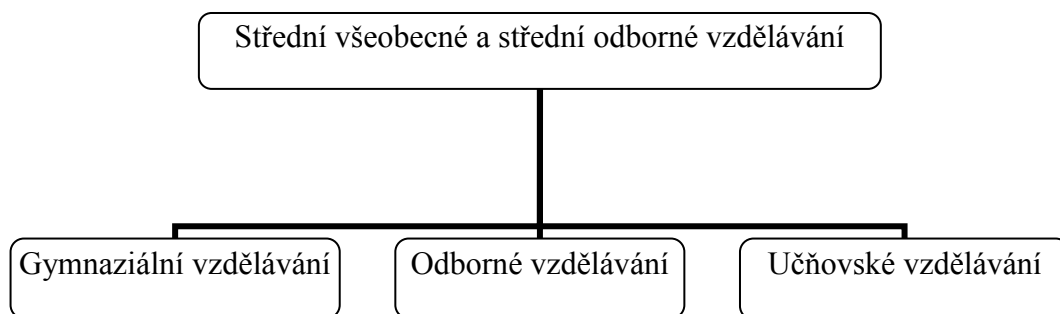
Reforma však neprobíhá na všech stupních současně, z toho důvodu jsem vybral tři z mého pohledu nejzásadnější změny, které reforma českého školství přináší a zároveň se dotýkají problematiky této diplomové práce:

- Změna kreditního systému ECTS (European Credit Transfer System), který byl zaveden na základě „Boloňských dohod“ z roku 1999 (Bologna process, 2010).
- Od školního roku 2007/2008 na základních školách a od školního roku 2009/10 na středních školách přechod ze starých učebních osnov na nové Školní vzdělávací programy (MŠMT, 2006).
- Přechod na nový státní systém maturitní zkoušky ve školním roce 2010/2011 (MŠMT, 2009).

Z důvodů zaměření této práce na vzdělávání geografií na středních školách svou pozornost dále věnuji primárnímu vzdělávání, a to zejména středním školám, parciálně pak školám vysokým.

Střední všeobecné a střední odborné vzdělávání má tři podkategorie: gymnaziální, odborné a učňovské.

Schéma 3 Střední všeobecné a odborné vzdělávání



Upraveno podle Kotáska (2001)

Zájmem tvůrců reformy je, aby alespoň tři čtvrtiny populace získaly jako minimální vzdělání maturitní zkoušku, čím dál více lidí bylo připraveno a schopno po absolvování středního vzdělání pokračovat ve studiu na vysoké škole, a aby absolventi byli připravováni v co nejširším spektru znalostí a dovedností (Kotásek, 2001).

Proto se MŠMT snaží o vytvoření polyfunkčních školních komplexů, kde by se „pod jednou střechou“ vyučovalo i více odlišných studijních programů, které by se navzájem značně prolínaly. Žáci by mohli podle zájmu volit části svého studijního programu a mohli by tak déle pracovat na utváření svých představ o budoucím povolání.

Proti tomu dnešní gymnaziální vzdělání připravuje absolventy především k dalšímu stupni studia. To by se mělo do budoucna změnit zavedením odborných profilových předmětů. A tím zvýšit možnosti absolventů gymnázií na trhu práce v případě jejich neúspěchu v přijímacím řízení na vysoké školy. Studenti by se v tomto směru měli soustředit na výuku dvou povinných cizích jazyků a informačních a komunikačních technologií. Dle názoru odborníků by žákům mělo být postupně umožněno vytvoření si vlastního individuálního studijního plánu (Kotásek, 2001).

V otázce individuálních studijních plánů panuje ve školství rozpor, kdy je a kdy není individuální studium pro žáka přínosem. Psychologie v tomto směru hovoří o motivaci, respektive o podnětech vycházejících z kolektivu a o nezastupitelné roli společnosti působící na jedince v procesu socializace. Sociální facilitace, jakožto kladný příklad působení kolektivu na jedince, oproti sociálnímu zahálení, kdy kolektiv působí na jedince negativním způsobem.

Zjednodušeně lze předpokládat, že v procesu učení a vzdělávání mají své místo jak metody individuální, tak metody kolektivní. Důležité je, si správně odpovědět na otázku, kdy kterou metodu použít (Slepička, Hošek, Hátlová, 2009).

Kapitolou, kde nemůžeme výše zmíněný psychický vliv na žáka a zároveň otázku individualizace studijních plánů v žádném případě ve středoškolském vzdělávání pominout, je „vzdělání nadaných dětí“. Mělo by být

zájmem společnosti, aby nadaným studentům nabídla studium jim odpovídající úrovně. Lze se domnívat, že by měl existovat systém péče o tyto děti, ale zároveň by to nadané děti nemělo oddělit od jejich vrstevníků. Jelikož i ony mají zcela běžné potřeby sociálních kontaktů, například sportovních aktivit. Je důležité mít na všech stupních vzdělání odborníky v oboru psychologie a pedagogiky, kteří tyto talentované děti rozpoznají a v případě zájmu dále doporučí k výběrovému studiu. Nebo jim v rámci jejich studia na stávající škole přizpůsobí výuku. Z mého pohledu by se toto mělo stát standardem.

Podobný přístup, jako k nadaným žákům, by měl být uplatňován i u zdravotně postižených. V případě potřeby by měli být škole k dispozici odborníci na práci s postiženými dětmi. Nemělo by být samozřejmostí vyčleňovat tyto žáky z běžné populace, naopak by měli být bráni jako jiní žáci s přihlédnutím k jejich hendikepu, jen v situacích to vyžadujících. V dnešní době již běžně existují sportovní kluby postižených (např.: basketbal, florbal a tenis vozíčkářů) a jsou i úspěšné pokusy se začleněním postižených dětí do běžných vyučovacích hodin, včetně hodin tělesné výchovy (např.: ZŠ Alžírská, kde je samozřejmostí zapojení žáků s fyzickým, ale i psychickým postižením do všech hodin a předmětů). Zdraví studenti by touto cestou mohli být vedeni v sociální výchově k větší toleranci.

Rámcové a školní vzdělávací programy

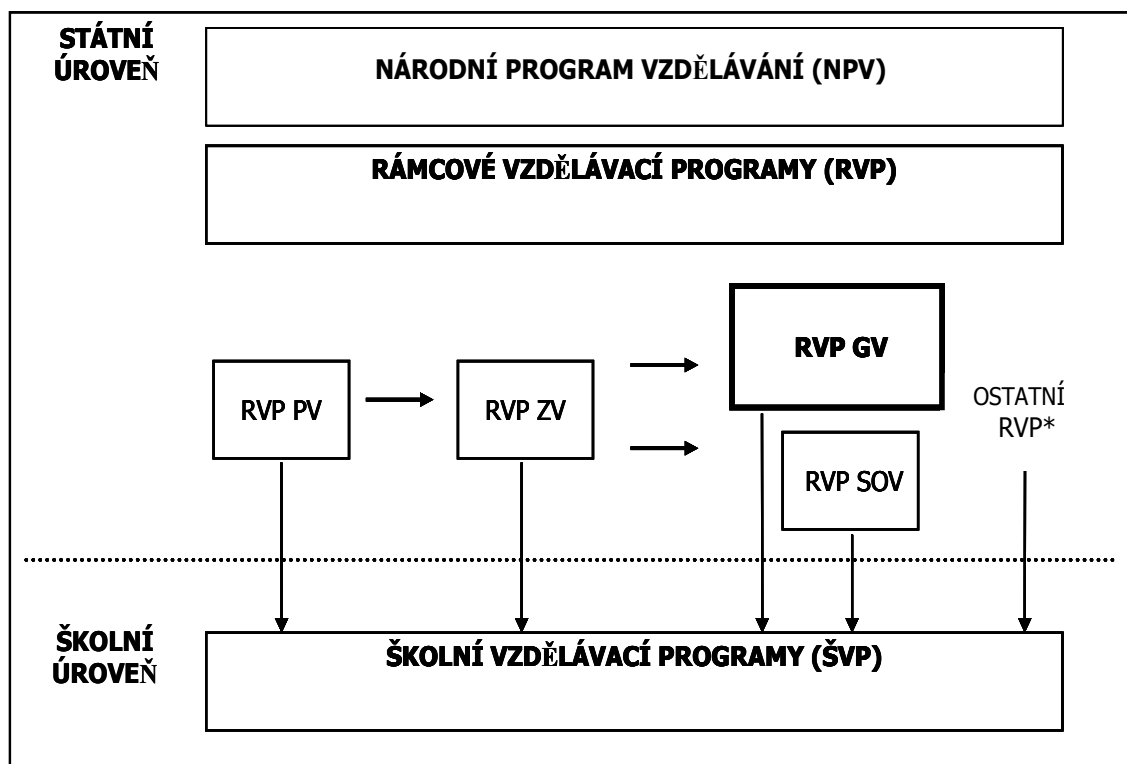
V současné době probíhající reforma českého školství se opírá o změnu kurikulárních dokumentů. Tyto dokumenty přímo určují, jak bude vypadat výuka na jednotlivých školách. Posun ve výuce, ke kterému dokumenty směřují, se týká hlavně větší autonomie žáků a jejich odpovědnosti za své vzdělání. Státní program vzdělávání, národní kurikulum, definuje obecné cíle vzdělávání a obecné klíčové kompetence. Nástrojem realizace reformy v obecné rovině by se měly stát Rámcové vzdělávací programy (RVP), jakožto dokument obecně závazných požadavků, ze kterého posléze vychází Školní vzdělávací programy (ŠVP) jednotlivých škol, podle nichž se uskutečňuje vzdělávání v každé jednotlivé škole v České republice (Jeřábek, 2007).

Rámcové a školní vzdělávací programy jsou nové dokumenty, podle kterých by se české školství mělo ubírat směrem od osvojování faktů k systematickému osvojování dovedností, účelnému využívání informačních technologií a posuzování validity vnímaných informací. Dále rozvíjet u české společnosti pluralitu názorů, respekt k odlišnostem a jiným hodnotám a spolehnout se na vlastní úsudek. To vše by mělo vést k větší samostatnosti žáků a studentů a k lepší schopnosti se uplatnit v dnešní společnosti. Z dokumentů RVP dále vyplývá, že středoškolské vzdělání má absolventům zajistit dostatečný základ pro další vzdělávání a zároveň samo o sobě být dostačujícím, proto je potřeba, aby školy lépe připravily své absolventy na potřeby jednadvacátého století.

Nově vzniklé RVP by měly dále posílit možnosti pedagogů při vypracovávání vlastních vzdělávacích cílů, zajistit pluralitu vzdělávání co do formy a obsahu a v neposlední řadě se stát zastřešující koncepcí, která by vyjadřovala směr vzdělávání v dlouhodobé perspektivě (Řezníčková, 2003).

Základem pro tvorbu dokumentů ŠVP na čtyřletých gymnáziích, nebo na vyšším stupni víceletého gymnázia je Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání (RVP-GV). Samotný dokument RVP-GV stanovuje minimální hranici vzdělání požadovanou u všech absolventů gymnázií. Specifikuje klíčové kompetence a vymezuje vzdělávací obsah. RVP-GV je otevřený dokument, umožňující flexibilně reagovat na případné změny v potřebách společnosti. RVP-GV pouze stanovuje obecný rámec požadavků na žáky, který je prostřednictvím ŠVP uváděn do praxe na jednotlivých gymnáziích (Jeřábek, 2007).

Schéma 4 Systém kurikulárních dokumentů



Pozn.: RVP PV - Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

RVP ZV - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

RVP GV - Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání

RVP SOV - Rámcový vzdělávací program pro střední odborné vzdělávání

* - Rámcové vzdělávací programy, které kromě výše uvedených vymezuje školský zákon

Zdroj: RVP-GV (2007, s. 4)

Dle tvůrců RVP-GV má vzdělání na gymnáziu žáky vybavit všeobecnými znalostmi a klíčovými kompetencemi, připravit žáky pro další studium na vysoké škole a obecně v nich probudit touhu se i nadále vzdělávat. Mělo by pro žáky vytvářet dostatečně motivující prostředí s dostatkem příležitostí. Prohlubovat u žáků dovednosti, vědomosti, postoje a naučit je pracovat s informacemi ve všech souvislostech.

Klíčové kompetence pak představují soubor znalostí a dovedností, které jsou důležitým prvkem pro rozvoj jedince a jeho budoucí uplatnění v životě.

Škola by sama měla navrhovat ve svém ŠVP, jak tyto klíčové kompetence budou rozvíjeny, tj. mít vlastní vzdělávací „strategii“. Žák by si měl na gymnáziích osvojit kompetenci: k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanskou a k podnikavosti (Jeřábek, 2007).

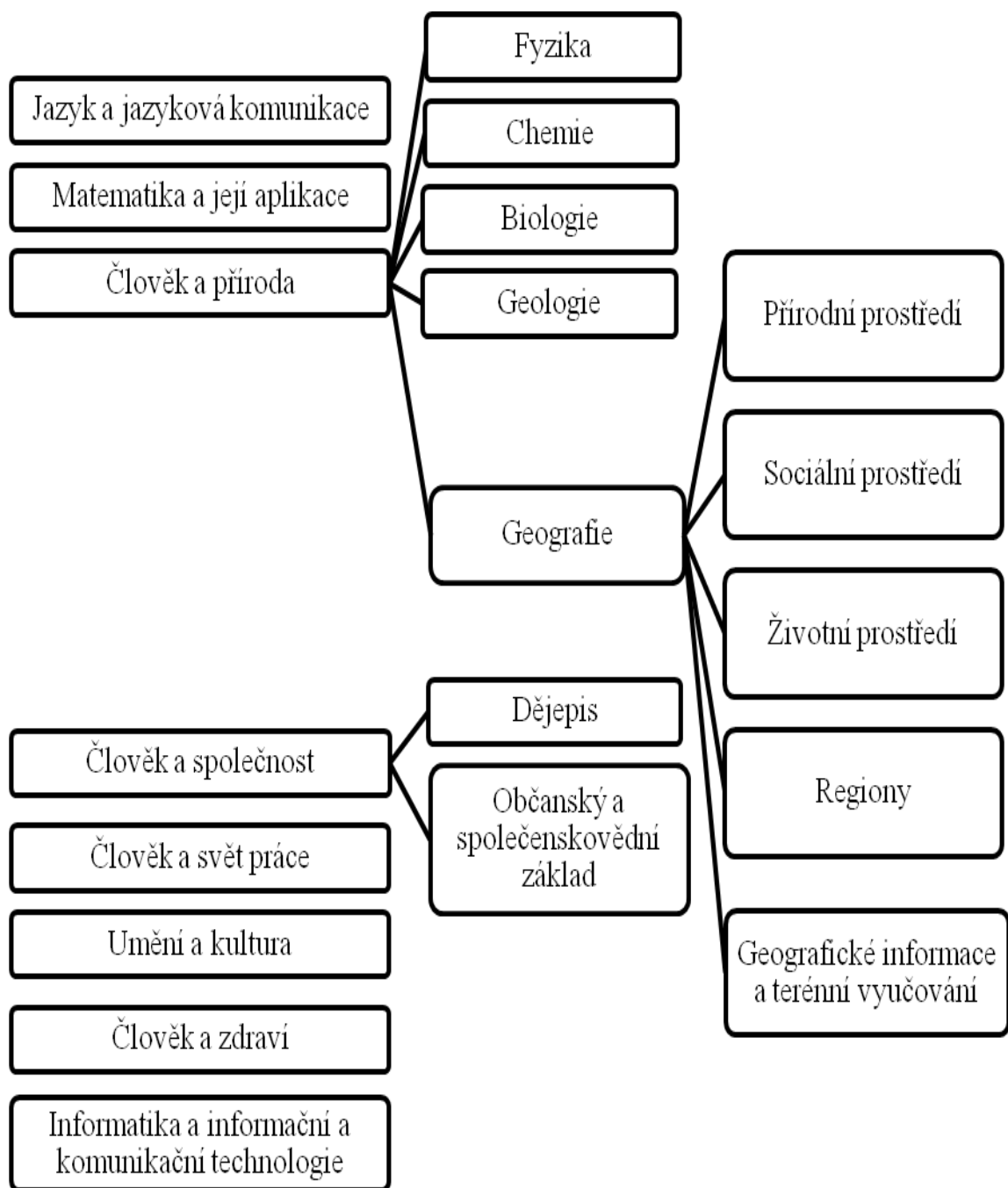
Například Řezníčková (2002) však upozorňuje na rozpor, že klíčové kompetence představené v Bíle knize jsou na jedné straně značně obecné a přitom na straně druhé je stanoveno, že k nim musí směřovat veškerý vzdělávací obsah (RVP-GV, s. 13). V tomto směru dále podotýká, že u některých předmětů může tedy být problematické pouhé stanovení očekávaných výstupů.

„Má být vzdělanost založena na znalosti nějaké sumy veškerého vědění, či jiných kanonizovaných textů nebo je vzdělanost spíše otevřenost, schopnost samostatného a kritického myšlení, osvojení si technik intelektuální práce a sociálních dovedností? Jinak řečeno má být škola spíše normativní, nebo spíše inspirativní?“ (Steiger, 1997, s. 5)

RVP-GV obecně rozděluje vzdělání do osmi různých vzdělávacích oblastí.

Každá z těchto oblastí má svou charakteristiku a cílové zaměření, které rozvíjí klíčové kompetence žáků. Tyto klíčové kompetence jsou pro školy závazné a školy se jimi musí řídit při tvorbě vzdělávacích strategií. Jsou popsány v ŠVP a je na každém z učitelů, aby zvolil, jakou metodou a formou k jejich naplnění dojde. Hlavní cíle ŠVP tedy musí být v souladu s RVP a zároveň svou koncepcí zajišťovat pluralitu geografického vzdělávání (Řezníčková, 2003).

Schéma 5 Vzdělávací oblasti RVP-GV



Upraveno podle Jeřábka (2007)

Celý vzdělávací obsah RVP-GV je pro žáky závazný a kromě povinných předmětů je také možno zařadit předměty doplňující vzdělání, které mohou dané studijní oblasti rozšiřovat a vhodně doplňovat. Škola si sama volí tyto předměty, například s ohledem na profilovou část maturitní zkoušky. V samotném ŠVP jsou vzdělávací oblasti rozpracovány do podoby výukových předmětů. Jeden vyučovací předmět může dokonce převzít obsahové vymezení celé vzdělávací oblasti v RVP-GV a nebo naopak, může být obsah jedné vzdělávací oblasti rozdělen mezi několik vyučovaných předmětů. Škola může dokonce také integrovat několik vzdělávacích oblastí RVP-GV do jedné, a tím podpořit mezioborové vztahy (Jeřábek, 2007).

Jednou z hlavních předností ŠVP, vycházejících z RVP-GV, je tedy jejich flexibilita a možnost pro samotné učitele si na základě svých představ o daném předmětu vytvořit vlastní ŠVP. Jako v každém systému, který je uváděn v praxi, i v nových ŠVP se mohou objevovat chyby a některé nedostatky, které se mohou projevit až posléze. Flexibilita tohoto systému však zaručuje, že na základě poznatků a zkušeností se později mohou ŠVP postupně aktualizovat a vylepšovat, co do potřeb společnosti a profilace jednotlivých školních ústavů.

Na druhé straně, aby byla zaručena jistá propojenost a podobnost jednotlivých ŠVP, vyžaduje reforma po tvůrcích řadu administrativních a tvůrcích náležitostí. Příkladem je formulace klíčových kompetencí a očekávaných výstupů nebo zařazování průřezových témat. Tyto kroky nabádají učitele k větší spolupráci mezi sebou, a tím k zlepšování úrovně výuky.

Jeřábek (2008), který je jedním z hlavních tvůrců reformy českého školství a autorem Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice, přirovnal tvorbu ŠVP z RVP ke stavbě nového domu. Zmiňuje, že dům, který je již starý, ale má se v něm i nadále žít, potřebuje adekvátní přestavbu. Navíc touto přestavbou si můžeme “dům“ přizpůsobit k obrazu svému a podotýká, že když děláme něco pro sebe a z vlastního přesvědčení, činíme tak lépe, než když je nám něco nuceno či podsouváno.

Všechny školy mají dnes za povinnost zveřejňovat své ŠVP, a tím se zájemcům o studium otevírá možnost se blíže seznámit s konkrétní školou. Na základě těchto informací se potenciální zájemci dále mohou lépe a odpovědněji rozhodovat. Bohužel úskalím této samoprezentace je, že kvalitní ŠVP ještě samo osobě nezaručuje kvalitní výuku.

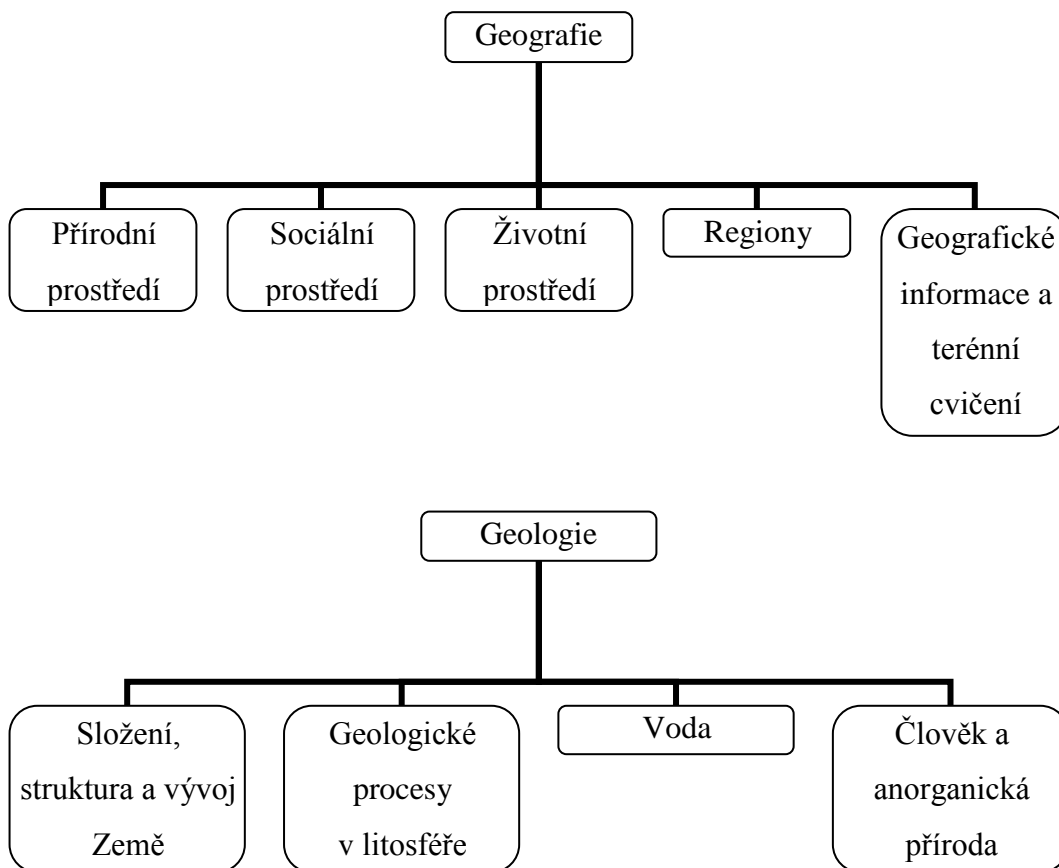
Tvorba vlastního ŠVP dá možnost školám se lépe profilovat, a tím pomoci svým absolventům se lépe připravit na další studia nebo výkon budoucího povolání.

3.3 Geografie jako výukový předmět

V RVP-GV (Jeřábek, 2007) byla geografie jako výukový předmět zařazena do vzdělávací oblasti: „Člověk a příroda“. Předměty této vzdělávací oblasti by měly v žácích podněcovat touhu po hlubším pochopení přírodních zákonitostí okolního světa. Praktické využití těchto znalostí a dovedností jsou klíčové kompetence předmětu geografie. Vzdělávací oblast Člověk a příroda představuje přírodní vědy jako neoddělitelnou a nezastupitelnou součást současné lidské kultury.

Zařazení geografie do vzdělávací oblasti Člověk a příroda naznačuje, že je geografie brána více jako věda přírodní než společenská. Tvůrci dokumentu argumentují, že tak bylo učiněno ve prospěch geografie a to hlavně z důvodu zachování její celistvosti jako výukového předmětu. Bohužel, dlouhodobě je nejméně hodin věnováno právě sociální geografii. Je to částečně ovlivněno dobou minulou, kdy byla sociální geografie z politicky konformních důvodů vnímána jako vedlejší část geografie jako takové (Řezníčková, 2003). Zároveň byla z geografie vyčleněna jako samostatný předmět geologie, což tuto tezi zachování celistvosti nepotvrzuje.

Schéma 6 Vzdělávací obsah a učivo předmětů geografie a geologie



Upraveno podle Jeřábka (2007)

Další současný problém geografie do jisté míry negativně ovlivnila nová koncepce státní maturitní zkoušky. Vznikl velký konkurenční střet s dalšími vyučovanými předměty a geografie byla zařazena mezi tzv. profilové předměty. Lze tedy usuzovat, že se tím geografie dostala mimo hlavní okruh zájmu budoucích maturantů a tudíž o geografii poklesne zájem.

Navíc z katalogu požadavků k maturitě vyplývá, že se vůbec nepočítá s geografickými přístupy ve společensko-vědním základu, tudíž současné postavení zeměpisu jako maturitního předmětu je přímo alarmující. Z těchto důvodů se podle Řezníčkové (2006) začínají naplňovat obavy z degradace zeměpisu, díky zvolenému modelu státní maturitní zkoušky. Ve skutečnosti to povede k tomu, že se u maturity bude ověřovat „povědomí“ studenta jen o fyzicko-geografických tématech.

Řezníčková (2003) nabádá, aby do budoucna bylo vzdělávání geografii v souladu s klíčovým dokumentem Národní program rozvoje vzdělávání. Nadále se musí řešit problém podílu sociální složky v geografii a neexistence zastřešující koncepce, která by vyjadřovala směr geografického vzdělávání v dlouhodobé perspektivě.

Měli bychom si položit otázku, proč a v jakém pořadí vznikají požadované úkoly pro žáky, tak aby došlo k porozumění jednotlivým tématům. Je tedy potřeba formulovat klíčové myšlenky jednotlivých témat, snažit se odstranit vysokou míru reprodukce faktů a nadále podporovat pochopení návaznosti v geografii (Řezníčková, 2002).

Tradiční struktura výukového předmětu geografie, která je tvořena planetární geografii, kartografií, fyzickou, sociální a politickou geografii, ekologií a geografii České republiky, v minulosti zaznamenala jen malý kvalitativní posun ve formě a organizaci výuky. Měli bychom se více zaměřit na praktické a v dnešní době a společnosti stále častěji žádané geografické dovednosti, které budou vycházet z účelných a uplatnitelných znalostí a vědomostí.

Kühnlová (1997, s. 161) přímo uvádí: „Hlavním posláním geografického vzdělávání by se měla stát výchova občanů odpovědných za budoucí svět, všichni středoškoláci a hlavně vysokoškoláci by měli projít geografickou průpravou, jako potenciální zastánci řídicích funkcí ve společnosti a je potřeba výuku změnit ke schopnosti komplexně vnímat prostor.“

Z mého pohledu má geografie nedoceněný potenciál, kterým může obohatit vnímání běžného občana, respektive žáka, a tím přispět výraznou měrou k jeho lepší orientaci v dnešním světě. Geografie je komplexní vědou, která studuje krajinu jako celek a její základní přidanou hodnotou je, že stojí na pomezí přírodních a sociálních věd (Kůželová, 2009).

„Role geografie není nic menšího než porozumění obrovskému a dynamickému systému, který obsahuje veškeré lidské bytí a jeho přirozené prostředí na povrchu Země“ (Ackerman, 1963, s. 435)

3.4 Nová maturita

Reforma českého školství se zásadně dotkla i koncepce maturitní zkoušky. Dřívější systém, v podstatě od roku 1948 neměnný, se z intervence státu v posledních letech velice rozvolnil, a i to byl jeden z důvodů, proč byla po vzoru mnoha evropských států v České republice zavedena státní maturitní zkouška (Kolektiv, 1996).

O změně podoby maturitní zkoušky a zavedení státní maturity se začalo vážně uvažovat v polovině 90. let 20. století. V letech 1997 až 2000 pak byly na základě odborných diskusí sestaveny dva alternativní, zcela odlišné, modely maturitní zkoušky: CERMAT a CZ 21 (Bičík, 2001).

Konečný model nové státní maturitní zkoušky, tedy i maturitní zkoušky ze zeměpisu, byl nakonec vypracovaný v modelu CERMAT, který vychází víceméně ze zcela protichůdných variant koncepcí (Bičík, 2001).

Přesto byla změna maturitní zkoušky uzákoněna v roce 2004 novým školským zákonem. Schválený model nové maturitní zkoušky se však výrazně lišil od modelu původního, a tak změněná podoba maturitní zkoušky vstoupila v platnost až v roce 2008 novelou školského zákona. Přes další odklady bude v konečné podobě nová státní maturitní zkouška zavedena ve školním roce 2011/2012. Současný školní rok 2010/2011 je přechodným obdobím, ve kterém se sice bude již maturovat dle koncepce nové státní maturitní zkoušky, ale oproti konečné podobě má několik výjimek (MŠMT, 2010).

Státní maturita počítá se dvěma úrovněmi obtížnosti, základní a vyšší. Obsah zkoušek v základní úrovni obtížnosti je společným průnikem očekávaných výstupů všech středoškolských oborů končících maturitní zkouškou. Naopak zkoušky ve vyšší úrovni obtížnosti respektují dovednosti a znalosti, které jsou potřebné k pokračování studia na vysoké škole. Volba úrovně obtížnosti je na svobodném rozhodnutí každého žáka bez ohledu na to, na jaké škole studuje. Žák si volí úroveň obtížnosti každé povinné zkoušky zvlášť. Volba vyšší úrovně je obecně chápána jako zájem o další studium na vysoké škole (MŠMT, 2010).

Důležité je si také uvědomit, že forma maturitní zkoušky a typ znalostí, které bude maturitní zkouška ověřovat, má značný zpětný vliv na výuku daného předmětu a zároveň je ze srovnání patrné, že funkce těchto zkoušek ovlivní koncepci samotné zkoušky ze zeměpisu.

Řezníčková (1997) předpokládá, že variantou zkoušky, která má podobu zaškrtávacího testu, se pouze zakonzervuje stávající encyklopedický systém studia, paradoxně nekriticky přijímán značnou částí populace.

Problém může nastat i za situace, kdy si uvědomíme, že v porovnání se starou formou maturitní zkoušky by mohlo mít mnoho studentů problém splňovat nově nastavené podmínky (Řezníčková, 1997).

Konečná podoba státních maturit počítá s trojicí povinných předmětů: českého jazyka, cizího jazyka a třetího povinného předmětu. Ten by si žáci měli možnost vybrat z trojice nabízených předmětů: matematika, informatika a společenskovední základ. Ředitelé gymnázií mají možnost třetí povinný předmět státní maturity, kde je státem a zákonem dána možnost volby mezi trojicí předmětů, určit a volbu tím omezit nebo zcela zrušit. Dále má student možnost volby tří tzv. profilových předmětů. Ředitel může vybírat ze tří možností: ústní, písemná, závěrečná práce a zeměpis může být dokonce zařazen i mezi povinné profilové předměty (Bičík, 2001). Tyto tzv. profilové předměty jsou výběrové, mají tedy jen jednu úroveň obtížnosti a ta se značně blíží té vyšší z obou možností (MŠMT, 2010).

Geografie se může také citelně dotknout, že nová koncepce počítá se třemi povinnými a třemi profilovými předměty a tím stoupne počet maturitních předmětů ze čtyř na šest. Tím pádem vzniknou i větší nároky na volitelné semináře v posledních ročnících středních škol. Přitom již dnes je problémem gymnázií s menším počtem studentů, že si nemohou dovolit otevřít některé požadované semináře, pro malý počet zájemců. Zvýšením počtu maturitních předmětů tak může nastat situace, kdy prakticky všichni studenti jednoho ročníku budou maturovat z velmi podobné kombinace předmětů, o které bude v dané třídě největší zájem, a může se stát, že geografie bude jedním z těch předmětů, které se v konkurenci ostatních profilových předmětů neprosadí.

Domnívám se, že životaschopnost státní maturitní zkoušky je u nás ve stávající podobě podmíněná jejím přijetím u vysokých škol. Maturita má dle plánů reformy ambici nahradit stávající přijímací zkoušky na vysoké školy. Pokud by maturita tuto svou funkci do budoucna neplnila, byl by projekt státních maturit přinejmenším kontroverzním reformním krokem.

Je pravděpodobné, že než se podoba státní maturity ustálí, projde ještě několika změnami. Osobně se přikláním k verzi maturitní zkoušky, která by se blížila systému maturit v Německé spolkové republice (Příloha č. 4). Konkrétně bych preferoval maturitní zkoušku ze čtyř předmětů. Povinnými předměty by byly český a cizí jazyk a zbývající dva předměty by plnily funkci volitelných profilových předmětů. Stupeň obtížnosti by byl jen jeden a výsledek této maturitní zkoušky by poté plně nahrazoval přijímací zkoušky na vysoké školy.

Jsem přesvědčen, že čím bude systém státní či nestátní maturitní zkoušky jednodušší, tím bude efektivnější. Dle mého názoru, ale systém nových státních maturit ani zdaleka tuto teorii nenaplnuje. Navíc Řezníčková (2006) uvádí, že se pravděpodobně formou zkoušky sníží počet maturantů ze zeměpisu a následně možná klesne geografická gramotnost absolventů středních škol. Je potřeba si položit otázku, zda potřeby formují podobu maturitní zkoušky z geografie nebo jestli podoba maturitní zkoušky formuje podobu předmětu geografie (Řezníčková, 2006)

Podobě maturitní zkoušky se dokonce v roce 2010 v České republice dostala taková popularita, že se stala součástí předvolebních klání a kampaní. Jako první zveřejnila média výrok tehdejší ministryně školství Kopicové (2010): „státní maturita nahradí přijímací zkoušky na VŠ do dvou let“, později výrok lídra ODS Nečase (2010): „státní maturita je jen buzerací studentů“ a i ČSSD se ohledně státních maturit nechala slyšet, že by si uměli představit i jiné řešení. (příloha č. 3)

Z těchto výroků a dalších komentářů k tématu v minulosti je patrné, že současná politická podpora stávající podoby maturitní zkoušky může být také jen otázkou současné vládní koalice pro toto volební období. Pokud by do

budoucná nebyla koncepce nové maturitní zkoušky sdílena ani jednou z nejsilnějších politických stran v naší zemi, bude její budoucnost vždy nejistá.

Závěrem bychom rádi zdůraznili, že souhlasíme s Řezníčkovou (2002), že musíme mít na paměti, aby konkrétní podoba maturitní zkoušky byla vždy v souladu s celkovou koncepcí strategie vzdělávání.

3.5 Vzdělávání pedagogů

Reforma předpokládá lepší přípravu nových pedagogických pracovníků, hlavně po osobnostní a profesní stránce. Řeší tedy personální zajištění výuky a vyžaduje lepší práci s lidskými zdroji. Díky terciárnímu systému vzdělávání bude samozřejmostí další vzdělávání učitelů. Škola by tuto aktivitu svých zaměstnanců, dle mého názoru, měla podporovat nebo dokonce vyžadovat. Průběžné vzdělávání pedagogů by mohlo být započteno i do hodnocení jednotlivých školních institucí a mohlo by být i finančně ohodnoceno, protože pedagogičtí pracovníci jsou právě těmi realizátory a nositeli změn a pro uplatnění těchto změn v praxi jsou nezbytní. Rozvoj lidských zdrojů je hlavně úkolem vysokých škol. V případě pedagogických fakult je to příprava kvalifikovaných pedagogů pro střední školy. Fakulty připravující budoucí učitele by se měly více profilovat v rámci univerzit a získávat tak na vážnosti (Kotásek, 2001, Hynek, 1997).

První krok v transformaci pojetí geografického vzdělávání, by měly učinit vysoké školy. Nejen v rámci didaktické přípravy, ale v pojetí celého studia geografie. Budoucí učitelé by měli být připravováni na to, že za nedlouho budou sami koncipovat obsah vzdělávání pro různě staré žáky. Kühnlová (1997, s. 173): „Učitelé již v praxi si zaslouží kvalitní systém dalšího vzdělávání“.

Silnou stránkou vzdělávání pedagogů-geografů je propojenost odborného a učitelského studia geografie, řada geografů může učit a učitelé zase nacházejí uplatnění v odborné geografii. Naopak slabou stránkou je, že pedagogové-geografové nemají dostatečnou zkušenost s pedagogikou

a didaktikou ze svých univerzitních studií. Hrozí tedy přílišný akademismus a encyklopedický charakter vzdělávání (Hynek, 1997).

4. Vzdělávání geografii na pražských gymnáziích

4.1 Metodologie empirické části

Druhá část diplomové práce má empirický charakter a je založena na dotazníkovém šetření a řízených rozhovorech. Obojí proběhlo na jaře roku 2010 v prostředí dvaatřiceti pražských gymnázií, jejichž zřizovatelem je hlavní město Praha a bylo aktualizováno a doplněno na podzim téhož roku. Z oslovených gymnázií se do výzkumu zapojilo devět. Se souhlasem ředitelů těchto devíti gymnázií byli osloveni vyučující geografie s tím, že do výzkumu se zapojilo jedenáct z nich.

Vyučujícím zeměpisu byl v elektronické podobě zaslán dotazník (příloha č. 1), vytvořený s využitím prací jak z oblasti geografie vzdělávání (Kühnlová, 1999), (Pash, 1998), (Řezníčková a kol., 2008), tak obecné pedagogiky a sociologie (Holoušovská, Grecmanová, Urbanovská, 2002), (Weber, 1998). Součástí elektronické korespondence byla i žádost o osobní setkání za účelem uskutečnění řízeného rozhovoru. Pět respondentů vyplnilo zmíněný dotazník samostatně, se šesti respondenty jsem se setkal osobně. Strukturu respondentů řízených rozhovorů tvořili čtyři muži a dvě ženy. Vzorek byl v celku homogenní s průměrnou praxí deseti až patnácti let. Pouze jediný tázaný učitel byl začínající kantor s tříletou praxí, naopak nejstarší respondent byla žena s třiatvacetiletou učitelskou praxí.

Kapitola „Vzdělávání geografii na pražských gymnáziích“ se týká samotného empirického šetření. Předmětné šetření bylo realizováno na jaře 2010 u části respondentů dotazníkem a u části respondentů formou řízeného rozhovoru. Dotazník byl sestaven v souladu s cíli diplomové práce a s ohledem na výzkumné otázky a předpoklady. Dosažení těchto cílů a hledání odpovědí na výzkumné otázky a předpoklady diplomové práce bylo dále rozděleno do šesti okruhů, ze kterých se skládá samotný dotazník. Ten obsahuje otázky jak s uzavřenými, tak otevřenými odpověďmi. Odpovědi jsou zpracovány částečně statisticky, z většiny kvantitativní metodou, a z části se jedná o zobecněný převažující názor oslovených respondentů.

V samotném závěru kapitoly „Vzdělávání geografii na pražských gymnáziích“ jsou zveřejněny výsledky řízených rozhovorů s učiteli geografie.

4.2 Empirické šetření - dotazník

1. okruh „Vzdělávání zeměpisem / geografii“ zjišťuje osobní názor učitele zeměpisu na samotný vyučovaný předmět, jaké postavení má zeměpis v českém školství, obecně v dnešním světě a zda je pedagog s tímto stavem spokojen.
2. okruh „Profil vyučujícího geografie“ představuje samotného učitele zeměpisu.
3. okruh „Hodinová dotace zeměpisu - tematický plán – vyučovací jednotka“ zjišťuje rozsah a formu výuky zeměpisu, jak je praktikována na té které škole.
4. okruh „Preference“ je zaměřen na osobní preference jednotlivých vyučujících zeměpisu, na co ve své výuce kladou důraz, k jakým formám a způsobům výuky inklinují a jaké znalosti v geografii preferují.
5. okruh „Maturita ze zeměpisu“ se netýká jen názorů na připravované státní maturity, ale také očekávaných výstupů maturantů ze zeměpisu.
6. okruh „Názor na reformu“ je prostorem pro respondenty, kde se mohou vyjádřit k probíhající reformě českého školství.

Nyní se budeme věnovat bližšímu představení výsledků šetření u jednotlivých okruhů.

1. okruh: Vzdělávání zeměpisem / geografii

1.1 Měla by se podle Vašeho názoru geografie učit na středních školách?

ano / ne

Proč? (prosím Vás o krátké zdůvodnění Vaší odpovědi)

Ano, byla jednoznačná odpověď všech respondentů. Nejčastěji bylo geografické vzdělání spojováno se všeobecným přehledem a s nezastupitelnou úlohou ve smyslu orientace v dnešním světě. Dále se zde objevují myšlenky pochopení odlišných kultur a antropogenních procesů, které přímo ovlivňují naše životní prostředí.

1.2 Co by podle Vás měla splňovat dnešní výuka geografie?

Jakou funkci geografie plní ve středoškolském vzdělávání?

Převažujícím názorem je vést studenty k logickému uvažování o přírodních a společenských procesech. Propojování vědomostí z různých oborů a vzbudit zájem o dění kolem sebe. Student geografie by si pak měl odnášet schopnost filtrovat přijímané informace a zapamatovat si ty podstatné.

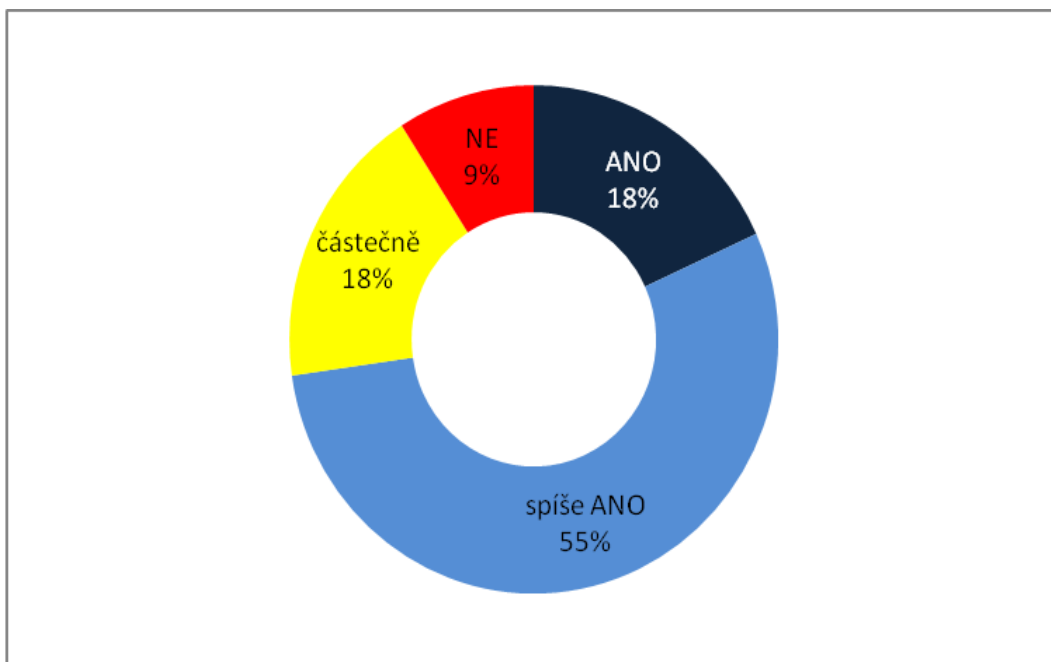
1.3.1 Co je cílem výuky zeměpisu / geografie?

Většina odpovědí se shodovala v osvojení si schopnosti orientovat se v dnešním světě. Účelně používat získané informace a uplatnit znalosti a vědomosti získané studiem geografie v praktickém životě. V tomto směru hlavně znalosti a vědomosti spojené s kartografií a působením člověka na krajinu kolem sebe. Aby si student uměl vytvořit komplexní obraz světa a naučil se chápat přírodní zákony. Velká pestrost a širší záběr geografie motivuje žáky k celoživotnímu zájmu o dění ve světě.

1.3.2 Domníváte se, že se Vám tyto cíle daří naplňovat?

ano / spíše ano / částečně / spíše ne / ne

Graf 1 Naplňování cílů ve výuce geografie



Zdroj: vlastní šetření

Z této statistiky vyplývá, že oslovení učitelé geografie se domnívají, že se jim ze dvou třetin daří naplňovat výše uvedené cíle ve výuce geografie. Z uvedené nabídky tomu nejbližší odpovídá možnost: „spíše ano“.

1.4 Považujete geografii za přírodní / společenskou / komplexní vědu?

Geografie, jako vyučovaný předmět, by podle Vás měla být zařazena do vzdělávací oblasti:

Člověk a příroda / Člověk a společnost / vyžaduje samostatnou oblast

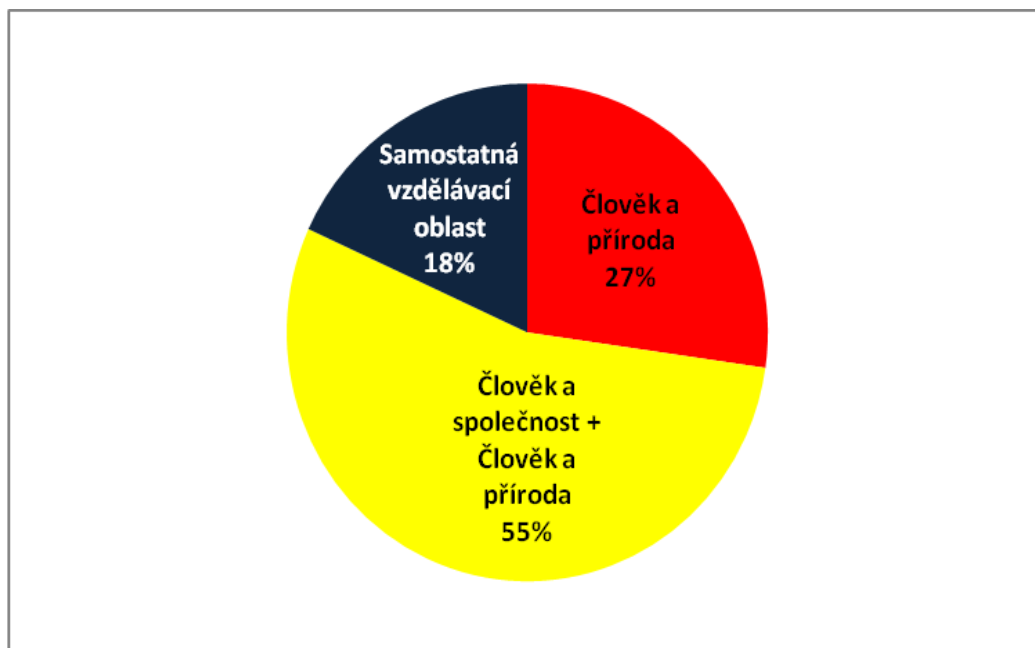
Učitelé geografie považují geografii jednoznačně za komplexní vědu, která ve své podstatě obsahuje jak přírodní tak společenské obory. Čtyři z respondentů sice považují geografii za komplexní vědu, přesto u nich

převládají mírné preference a to v rovnoměrném zastoupení. (dvakrát přírodní, dvakrát společenská)

U zařazování geografie do vzdělávacích oblastí však shoda nepanovala. Šest respondentů by geografii rozdělila mezi vzdělávací oblasti „Člověk a příroda“ a „Člověk a společnost“, tři respondenti se ztotožňují se zařazením do oblasti „Člověk a příroda“ a dva respondenti by geografii vyčlenili jako samostatnou vzdělávací oblast.

Z těchto odpovědí vyplývá, že více než polovina respondentů není spokojena se zařazením geografie do vzdělávací oblasti „Člověk a příroda“.

Graf 2 Zařazení geografie do vzdělávací oblasti



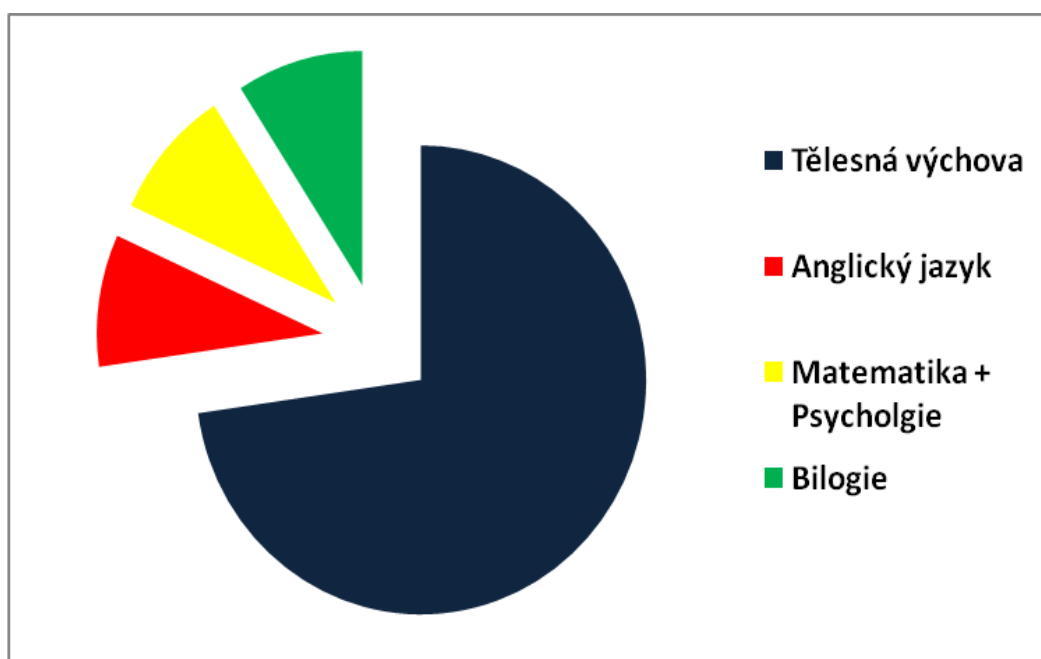
Zdroj: vlastní šetření

2. okruh: Profil vyučujícího geografie

2.1 Specifikujte, prosím, předměty Vaší aprobace.

Ve specifikaci aprobace jednotlivých respondentů panuje zajímavá shoda. Osm z jedenácti učitelů vystudovalo geografii s tělesnou výchovou jako druhým aprobačním předmětem. Jako další kombinace byly dále uvedeny: biologie, matematika, psychologie a anglický jazyk.

Graf 3 Druhý aprobační předmět

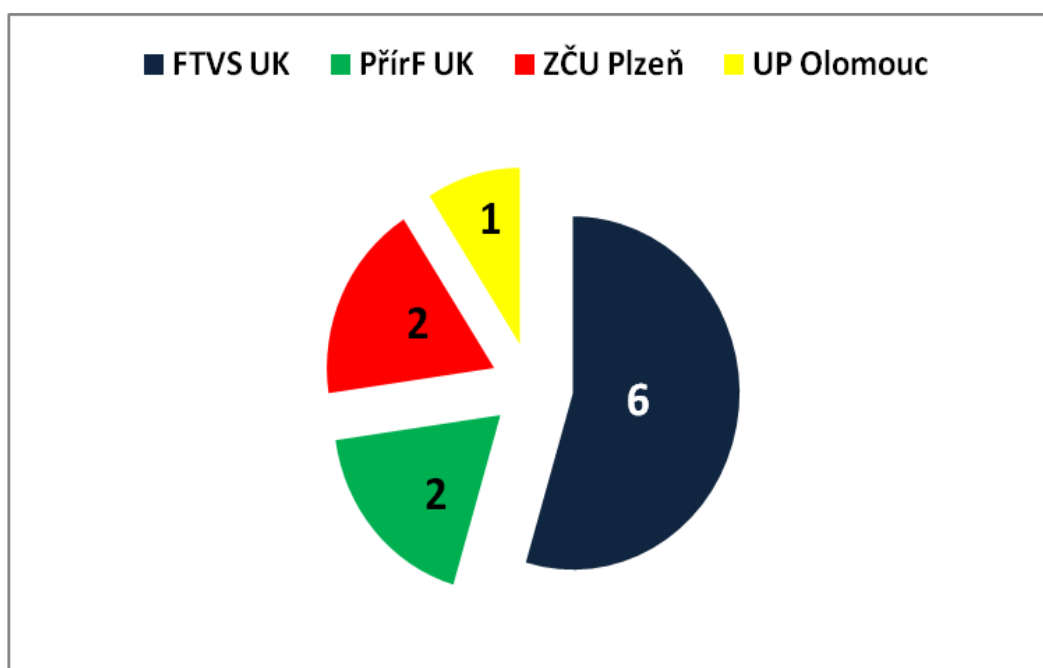


Zdroj: vlastní šetření

2.2 Na které vysoké škole / fakultě jste vystudoval/a?

Pokud jde o vysokou školu, kde respondenti studovali, převážně se jedná o Univerzitu Karlovu, konkrétně dvou oborové studium učitelství na Fakultě tělesné výchovy a sportu v kombinaci s Přírodovědeckou fakultou, což odpovídá Praze jako zvolené lokalitě pro empirické šetření. Dalšími zastoupenými vysokými školami byly Pedagogická fakulta Západočeské Univerzity v Plzni a Přírodovědecká fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.

Graf 4 Vysoká škola / fakulta studií



Zdroj: vlastní šetření

2.3 Který z předmětů Vaší aprobace je Vám bližší?

V této otázce se respondenti ve většině shodují, že oba předměty jejich aprobace považují za rovnocenné. Ve dvou případech preferují geografii a jen v jediném případě respondent upřednostňuje anglický jazyk, tedy druhý aprobační předmět.

2.4.1 Vzděláváte se dále v geografii: ano / ne

Ano, jakou formou:

účastním se kurzů / dále se vzdělávám (kde) / samostudium

Až na jedinou výjimku se všichni učitelé geografie dále vzdělávají. Většina z dotázaných formou samostudia. Šest respondentů se rovněž účastní geografických kurzů.

2.4.2 Účastníte se kurzů pro učitele: ano / ne

Ano, jakých a kdo je jejich pořadatelem?

Ze šesti respondentů, kteří se dále vzdělávají formou geografických kurzů, všichni uvedli, že se účastní kurzů pořádaných Přírodovědeckou fakultou Univerzity Karlovy. Dále jsou zastoupeny kurzy informačních technologií a používání geografických softwarových programů. Část respondentů se shodla, že nabídka kurzů není dostatečná.

2.4.3 Jak často a z čí iniciativy?

Ze šesti respondentů, kteří uvedli, že se kurzů účastní, se všichni až na jednoho účastní z vlastní iniciativy. Jeden z respondentů se kurzů účastní z iniciativy vedení školy. Kurzů se účastní průměrně dvakrát do roka.

3. okruh: Hodinová dotace zeměpisu - tematický plán – vyučovací jednotka

- 3.1.1 Specifikujte, prosím, hodinovou dotaci (týdenní) pro výuku geografie v jednotlivých ročnících? (pro čtyřleté, případně šestileté a osmileté studium)
+ možnosti semináře (S) a volitelného předmětu (VP)

V hodinové dotaci geografie na jednotlivých školách panuje až na dvě výjimky shoda. V osmiletém, šestiletém i čtyřletém typu studia respondenti shodně uvádějí stejné hodinové dotace: dvě vyučovací jednotky týdně do šestého ročníku osmiletého studia, respektive do čtvrtého a druhého ročníku v případě šestiletého a čtyřletého studia. V sedmém ročníku, respektive v pátém a třetím ročníku uvádějí žádnou až jednu vyučovací jednotku týdně a možnost semináře (dvě vyučovací jednotky týdně). V maturitním ročníku jen volitelné semináře (dvě vyučovací jednotky týdně).

Dva zbývající respondenti uvádějí, že hodinová dotace je po celou dobu studia konstantní, a sice dvě vyučovací jednotky týdně. V předmaturitním a maturitním ročníku navíc přibývá možnost dvou vyučovacích jednotek týdně volitelných seminářů.

- 3.1.2 Považujete současnou hodinovou dotaci pro výuku geografie na Vaší škole za: dostatečnou / nedostatečnou
Nedostatečnou, v čem a proč? (prosím o krátké zdůvodnění)

S hodinovou dotací geografie na své škole je spokojena většina-šest respondentů. Zbývajících pět respondentů by přivítalo navíc jednu až dvě vyučovací jednotky jedenkrát za čtrnáct dní a to na terénní cvičení nebo speciální geografická témata. Často se také objevuje poznámka, že by geografie měla zůstat povinným předmětem po celou dobu studia.

3.2 Prosím o stručný popis tematických plánů z geografie.

Odpovědi na tuto otázku jsou velice zajímavé tím, že i přes zrušení jednotných osnov, si zachovávají tematické plány jednotlivých škol velmi podobný až shodný charakter. Většina respondentů uvedla, že využívá posloupnost, která byla dříve dána učebními osnovami a postupuje od planetární geografie, přes obecnou fyzickou geografii k obecné sociální geografii, následuje regionální geografie a geografie České republiky.

Obecně tedy platí, že postupují od větších celků ke konkrétním částem a má přednost fyzická geografie před sociální. Zajímavostí je, že na školách, kde jsou jak čtyřletá tak víceletá gymnázia, se ne úplně shoduje výuka v paralelních třídách. Ve všech těchto případech dostává přednost fyzická geografie před sociální.

Př.: kvarta – FG / nic

kvinta – SG / první ročník – FG

sexta – RG / druhý ročník – SG + RG

septima – ČR / třetí ročník – ČR

Pozn.: Bezpochyby zde hraje roli možnost si učivo rozložit do více ročníků v případě víceletých gymnázií.

3.3 Forma vyučovací jednotky, z jakých částí se Vaše vyučovací jednotka skládá?

Je zřejmé, že v tomto bodě se bude shoda hledat obtížněji. Každý z učitelů má svůj vlastní způsob výuky a ten je navíc velmi často obměňován vzhledem k potřebám toho kterého tématu. Přesto se ale některé modely častěji opakují a shodují v několika bodech.

Většina respondentů na začátku vyučovací jednotky volí krátké opakování, a to frontální formou, zkoušením nebo jako úvod dalšímu tématu.

Dále se modely rozcházejí podle toho, jaký učební styl volí daný respondent. Možnosti se nabízejí od výkladu nové látky, přes připravené referáty a prezentace žáků, práci s videem, až po samostatnou práci žáků, někdy formou geografické hry nebo například práci na projektu. Na konci vyučovací jednotky jsou zařazovány vlastní komentáře a dotazy žáků k tématu a krátké shrnutí látky. Pouze jeden z dotázaných uvedl přímo, že vyučuje dle modelu EUR, viz (příloha č. 5).

4. okruh: Preference

4.1.1 Sociální a fyzická část geografie: kombinace / návaznost / odděleně

Naprostá většina respondentů preferuje návaznost mezi fyzickou a sociální geografii. Pouze v ojedinělém případě se objevuje návaznost s kombinací nebo samotná kombinace fyzické a sociální geografie. Ani jeden z dotázaných by fyzickou a sociální část geografie neučil zcela odděleně.

4.1.2 Preference sociální / fyzické části geografie, proč?

Skupina respondentů se v tomto vyděluje na dvě podobné skupiny. První část nepreferuje ani jednu součást geografie, druhá poukazuje na fakt, že je zapotřebí přizpůsobit výuku věku studenta. To znamená, že u mladších studentů, převážně na nižším stupni gymnázií, respondenti preferují fyzickou složku geografie, zatímco u starších studentů v seminářích složku sociální.

4.2.1 Preferujete: přesná data / vývoj / poměr

Respondenti se shodují, že asi nejvíce vypovídajícím ukazatelem v řadě případů je v geografii „vývoj“. Přesná data jsou sice základní znalostí, ale dají se vyhledat, a poměr se vztahuje ke konkrétnímu časovému údaji a může být zavádějící.

4.2.2 Procvičujete místopis a používáte slepé mapy? ano / ne

Ano, jak často, jakou formou?

Respondenti, jako jeden ze způsobů ověřování znalostí žáků, používají „slepé mapy“. Využívají tuto metodu hlavně k orientaci v probíraném území a pro samotnou znalost místopisu. Nejčastěji bývá místopis součástí regionální geografie při zakreslování států, přírodních útvarů regionálního významu nebo při tématech týkajících se České republiky.

Četnost užití slepých map se pohybuje jeden až dvakrát do měsíce, ale ojedinelí respondenti uvedli, že slepých map využívají maximálně tři až pětkrát do roka nebo naopak jiní i jedenkrát týdně.

4.2.3 Znalost místopisu: 1-velmi důležitá / 2 / 3 / 4 / 5-nedůležitá

Oslovení respondenti se domnívají, že znalost místopisu je důležitá, z nabízených variant vybrali č. „2“. Rovněž se shodují, že ne všechny pojmy je důležité znát přesně, některé stačí znát jen orientačně, např. Berlín, Kanada – přesně / Togo, Ulambatar – orientačně.

4.3 Jaké metody a formy ve výuce používáte: vlastní výklad / referáty / odborné příspěvky / samostatná práce žáků / dlouhodobé projekty / jiné:

Největší oblibě se u respondentů obecně těší metody výuky: vlastní výklad, referáty a samostatná práce žáků. Pět respondentů vybralo za používané metody odborné příspěvky, jen ve dvou případech použití dlouhodobých projektů.

Dalšími zmiňovanými prostředky ve výuce byly uváděny: odborné přednášky, geografické hry a terénní cvičení.

4.4 Diferencujete v jednotlivých ročnících co do formy výuky osmiletého a čtyřletého typu studia? ano / ne

Šest z jedenácti respondentů uvedlo, že mezi čtyřletými a víceletými typy studia při vyučování geografie rozlišuje, pět nikoliv.

4.5 Znalosti: celkový přehled / modelový výběr (modelové státy)
makroregiony / světadíly

Při vyučování regionální geografie respondenti spíše vyžadují celkový přehled o daném regionu. K používání „modelových států“ se přiklání jen jediný z respondentů a dva z respondentů využívají „modelových států“ příležitostně spolu s celkovým přehledem.

V otázce, zda v regionální geografii využívají členění spíše na makroregiony nebo světadíly, se většina respondentů shoduje na makroregionech. Část využívá obojího dělení a jeden z respondentů upřednostňuje světadíly.

4.6 Jaký prostor je dáván průřezovým mezipředmětovým tématům, s jakými předměty je zeměpis tímto způsobem spojován?

Dle názoru respondentů lze konstatovat, že zeměpis má široký záběr a dotýká se i učiva jiných předmětů. Proto je přirozené se těmto společným tématům věnovat napříč jednotlivými předměty a nevyučovat je v každém předmětu odděleně. Zeměpis bývá nejčastěji spojován s dějepisem a základy společenských věd, v menší míře s fyzikou, biologií a matematikou.

5. okruh: Maturita ze zeměpisu

5.1 Mají žáci předem k dispozici seznam maturitních okruhů ano / ne

Respondenti odpověděli jednoznačně. Všichni potvrdili, že na gymnáziích, kde vyučují, jsou dávány žákům maturitní otázky předem k dispozici.

5.2.1 Počet maturantů ze zeměpisu a jejich prospěch?

Za školní rok 2008/2009?

Dlouhodobě, přibližné počty nebo vývoj?

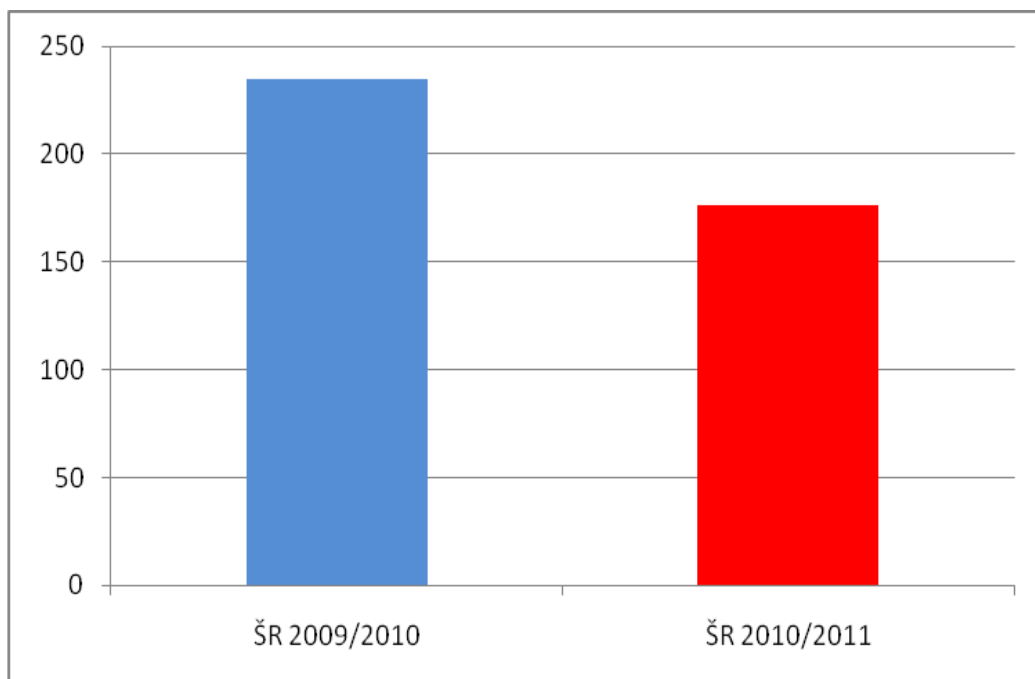
Respondenti uvedli, že počet maturantů v jedné třídě se již dlouhodobě ročně pohybuje okolo pěti až deseti žáků. Nicméně dosažené výsledky jsou rok od roku slabší. Žáci zpravidla u maturity ze zeměpisu prospívají a v průměru jsou hodnoceni známkou „dobře“. Respondenti dále usuzují, že se zeměpis stává tzv. „únikovým předmětem“.

5.2.2 Počet maturantů ze zeměpisu za školní rok 2009/2010 (stará koncepce maturitní zkoušky) v porovnání s počtem maturantů ze zeměpisu za letošní školní rok 2010/2011 (nová koncepce maturitní zkoušky)?
Změnila se podoba maturitní zkoušky ze zeměpisu?

Na dotazovaných školách v loňském školním roce 2009/2010 maturovalo ze zeměpisu dohromady 235 žáků. V letošním školním roce 2010/2011 se maturovat ze zeměpisu chystá 176 žáků.

Všechny dotazované školy zvolily ústní podobu maturitní zkoušky ze zeměpisu, tedy stejnou podobu jakou měla maturitní zkouška v minulých letech.

Graf 5 Počet maturujících studentů ze zeměpisu



Zdroj: vlastní šetření

5.3 Očekávané výstupy maturantů a nematurantů?

Jejich znalosti a dovednosti?

V čem se liší, společný jmenovatel případných rozdílů?

U maturantů se obecně očekávají hlubší a ucelenější vědomosti a dovednosti. Jsou schopni v souvislostech pohovořit na libovolné zeměpisné téma, mají lepší schopnost hodnotit jevy v současném světě.

Nematuranti by měli dosáhnout znalostí na úrovni toho, co dnešní zeměpis nabízí, tj. držet se osnovy výuky. Tím je myšleno, že se umějí orientovat v dnešním světě a získané znalosti a dovednosti dokáží využít v praktickém životě.

5.4 Evaluace, přijetí či nepřijetí studentů na vysokou školu?

Respondenti uvádějí, že jejich studenti jsou u přijímacích zkoušek na vysoké školy úspěšní. Tato úspěšnost se pohybuje okolo 90 %, ale faktem je, že na některé vysoké školy jsou studenti přijímáni bez přijímacích zkoušek.

Dle názoru části respondentů by měl mít každý absolvent gymnázia možnost začít studovat vysokou školu, a také se shodují v názoru, že by u přijímacích zkoušek na vysoké školy v budoucnu měly být zohledňovány výsledky státní maturitní zkoušky.

5.5 Váš názor na státní maturity?

V otázce státních maturit, podle očekávání, nepanuje u respondentů shoda. Názorové spektrum je velmi různorodé. V kladných vyjádřeních se nejčastěji objevuje spojení státních maturit s přijímacími zkouškami na vysoké školy. V negativních ohlasech je projekt státních maturit nejčastěji spojován s chaosem, který jej provází. Nicméně obecně se dá říci, že se dotázaní ve většině neztotožňují s novým systémem maturitní zkoušky. Uvítali by spojení státní maturitní zkoušky s přijímací zkouškou na vysoké školy, ale jedním dechem dodávají, jestli to není málo na takovýto projekt. A pokud by mělo být hlavním cílem státní maturity srovnání jednotlivých škol, pak se rovněž respondenti ve většině shodují, že jsou to jen „vyhozené“ peníze. Ve funkci srovnávací vidí respondenti jen pramalý přínos státních maturit a umí si představit, že by pro tento účel postačila státní část maturitní zkoušky jen z českého a cizího jazyka.

Rovněž je kriticky rozebírána možnost volby obtížnosti. Lehčí varianty se zdají respondentům z gymnázií příliš jednoduché. Testová forma maturitní zkoušky zase nemůže kvalitativně nahradit dosavadní ústní zkoušení, je nezbytné slyšet souvislosti a ne jen „štěčky“ v testu. (citace jednoho z respondentů)

Respondenti nevítají nový systém státních maturit, pokud by měl platit ve stávající podobě. Přínos vidí především ve spojení maturitní zkoušky

s přijímací zkouškou na vysoké školy a domnívají se, že tímto směrem by se projekt státních maturit měl nadále ubírat.

6. okruh: Názor na reformu

V otázce reformy převládá názor, že české školství na tom není zdaleka tak špatně, jak je často prezentováno. Řada „nových“ metod se již dávno užívala. Mezipředmětové vztahy se vytvářely vždy, reforma do toho vnáší nově jenom chaos a nejednotu, která má být zakončena paradoxně jednotnou maturitní zkouškou. Reforma probíhá jen papírově, do praxe má jen minimální dopad. Není chyba v myšlence, ale v nesystémovém přístupu k reformě. Například státní maturita bude zpracována až po skončení maturit, což je pochopitelné. Ale to bude v mnoha případech také až po termínech přijímacích zkoušek na vysoké školy. Bude se tedy muset zapracovat na harmonizaci jednotlivých kroků, které mají v budoucnu vést k přijetí ke studiu na vysoké škole, pakliže má k tomuto účelu státní maturita sloužit.

Je pravděpodobné, že studenti budou volit lehčí variantu maturitní zkoušky. Už jen proto, že tím pro ně bude dosažitelnější maturitní vzdělání.

Všichni respondenti se shodují, že reformy školství je zapotřebí, otázkou pouze zůstává, v jaké míře je ještě reálně zvládnutelná a zda poslouží požadovanému účelu. Panují obavy, aby nebyla jen zbytečně vynaloženou snahou, která pro učitele nebude znamenat nic víc, než práci v podobě tvorby ŠVP a přípravy nových státních maturitních zkoušek. Z pohledu respondentů se navíc nezabývá otázkou platů ani pracovními úvazky, což jsou z pohledu učitelů podstatná témata.

S novou reformou je spojeno velké množství administrativy a z pohledu respondentů učitelům ubyla jistá forma svobody při výkonu povolání, když např. musí evidovat, jakým způsobem, co, kdy a kdo učili. Učitelé jsou nuceni povinně zařazovat mezipředmětová témata, která byla již v minulosti samozřejmostí. Dříve fungující a běžná praxe založená na spontánní spolupráci jednotlivých učitelů se tím jen komplikuje.

Naopak někteří respondenti oceňují a vítají možnosti, které jim reforma nabízí, ale domnívají se, že je zatím ještě brzy na hodnocení. Uvidí se později. Mají pocit, že sice existují RVP a jednotlivé ŠVP, ale učitelé stejně učí podobně jako dříve, protože nejsou dostatečně motivováni ke své práci.

Školství se podle respondentů neubírá správnou cestou. Neustále jsou posilována práva žáků a učitelům ubývá efektivních prostředků ke korigování chování a přístupů studentů ke vzdělávacímu procesu. Mezi další zmiňované problémy patří komplikované přestupy žáků mezi jednotlivými školami z důvodu rozdílných ŠVP. Školy často nejsou vybaveny moderní technikou a vyučovacími prostředky, se kterými reforma počítá, a situace pro učitele je stále celkově demotivující.

Pozn.: Relativně homogenní soubor respondentů neumožňuje u některých otázek hodnotit rozdílnost odpovědi na základě struktury tázaných učitelů.

4.3 Empirické šetření - řízené rozhovory

Na jaře 2010 jsem se osobně setkal se šesti učiteli zeměpisu pražských gymnázií a vedl s nimi řízené rozhovory. Zajímali nás jejich názory na probíhající školskou reformu a hlavně jejich pohled na současnou výuku a postavení zeměpisu v českém školství. Vzorek učitelů byl v celku homogenní, šlo o čtyři muže a dvě ženy s průměrnou praxí deset až patnáct let.

Na základě názorů dotazovaných učitelů, které prezentovali v řízeném rozhovoru, jsou formulována následující vyjádření k jednotlivým okruhům kapitoly „Vzdělávání geografii na pražských gymnáziích“. Kompletní znění řízených rozhovorů se třemi respondenty, kteří souhlasili s uvedením jejich totožnosti, se nachází v příloze č. 6. Zbylí tři respondenti si nepřáli být uveřejněni.

1. Vzdělávání zeměpisem / geografii

Geografie by se měla bezpochyby vyučovat na středních školách, protože propojuje a rozvíjí vědomosti z různých oborů a všeobecný přehled u žáků, kteří se díky tomu mohou naučit lépe se orientovat v dnešním světě.

Geografie je vnímána jako komplexní věda na průniku vzdělávacích oblastí Člověk a příroda a Člověk a společnost.

2. Profil vyučujícího geografie

Učitel zeměpisu na pražském gymnáziu je většinou vystudovaný v Praze na Univerzitě Karlově na Fakultě tělesné výchovy a sportu v kombinaci s Přírodovědeckou fakultou. Ze své aprobace většinou upřednostňuje zeměpis a dále se v něm také vzdělává, většinou samostudiem z odborného tisku nebo se účastní geografických kurzů.

3. Hodinová dotace zeměpisu - tematický plán – vyučovací jednotka

Pedagogové se neshodnou, zda je současná hodinová dotace zeměpisu (dvě vyučovací jednotky týdně) dostatečná. Ti co hodinovou dotaci považují za nedostatečnou, by rádi viděli zeměpis jako povinný předmět až do maturitního ročníku. Forma vyučovací jednotky zeměpisu patří pro žáky k těm atraktivnějším, kdy učitelé často svůj výklad doplňují audiovizuálními materiály.

4. Preference

Dle respondentů by sociální geografie měla navazovat na fyzickou a měl by v tomto směru být zohledněn věk studentů. U mladších studentů by měl být kladen důraz na fyzickou geografii a starší zkušenější studenti by následně na znalosti fyzické geografie ve větší míře navazovali znalostmi geografie sociální. V interpretaci dat a ve výuce regionální geografie je upřednostňován vývoj, celkový přehled a dělení na makroregiony. Metody a formy výuky, které respondenti používají během své vyučovací jednotky, jsou rozličné, od vlastního výkladu po samostatnou práci žáků s využitím audiovizuálních pomůcek. Při výuce studentů čtyřletých a víceletých gymnázií učitelé přiznávají, že činí určité rozdíly a v rámci výuky zeměpis nejčastěji spojují s biologií, dějepisem a fyzikou.

5. Maturita ze zeměpisu

Respondenti jsou jednoznačně proto, aby maturanti měli maturitní otázky předem k dispozici. Počet maturantů byl v posledních letech setrvalý a pohyboval se kolem pěti až deseti studentů na jednu maturitní třídu. Rozdíl mezi maturanty a nematuranty vidí především v tom, že maturant by proti nematurantovi, jehož znalosti odpovídají probranému učivu, měl navíc umět

pohovořit na libovolné zeměpisné téma a umět správně interpretovat zeměpisné informace.

Státní maturitu respondenti vesměs vítají, ale mají k její stávající podobě značné výhrady.

6. Názor na reformu

Dle názorů respondentů se školství neubírá správnou cestou, navíc reforma probíhá jen papírově, jinak se nic neděje. Domnívají se, že dokud nebudou dostatečné finanční prostředky, nic podstatného se nezmění. Platy ve školství vysokoškolsky vzdělaných pedagogů jsou totiž podle nich absolutně demotivující. Změna je celkem jasně nutná, ale ne vše, co se tady učilo, a jak se učilo, bylo špatně. Zavedením ŠVP se nic nevyřeší, školy si vymyslí vlastní vzdělávací programy, které budou komplikovat přestupy studentů mezi školami. Osvěta, která by měla tento proces reformou doprovázet, nefunguje. Vzdělávání pedagogů je neuvěřitelně komplikované a časově náročné a školy jsou absolutně nedostatečně vybaveny moderními vzdělávacími prostředky, se kterými reforma vzdělávání počítá.

5. Závěr

Díky studiu, které jsem věnoval materiálům k přípravě diplomové práce, jsem přišel do styku s velkým množstvím informací k probíhající české školské reformě. Reforma, jejímž obecným cílem je pozitivně ovlivňovat sociální a ekonomický vývoj státu, by se nově neměla opírat jen o instituce MŠMT, ale měla by do vzdělávacího procesu nově začlenit i veřejnou správu a samosprávu. Vzniklá soustava samosprávy České republiky, jakožto zřizovatel středních a základních škol, tak decentralizuje české školství (Kotásek, 2001).

Na úrovni středoškolské nové podmínky liberalizovaného školství vytvoří tlak na sjednocení kmenového učiva, vývoj standardů a srovnávání výstupů jednotlivých škol tak, aby byla zaručena jistá kompatibilita a prostupnost škol při přechodu žáků z jedné instituce na jinou. Standardizace učiva v souladu se školskou politikou členských zemí Evropské unie je hledání společných a do budoucna použitelných standardů napříč celou Evropou (Herink, 1997). S tím souvisí i snaha českých reformátorů, aby tři čtvrtiny naší populace dosáhly minimálně vzdělání zakončené maturitou, aby polovina obyvatelstva dosáhla na vysokoškolský diplom a ve společnosti se do praxe stále více prosazovala myšlenka celoživotního vzdělávání.

Zájem obyvatelstva o studium na vysoké škole trvale roste (MŠMT, 2009), což vypovídá o vyspělosti a kulturnosti země. Otázkou však zůstává, zda je to dobré pro společnost v dlouhodobém horizontu.

Již od samého začátku neprobíhá reforma ideálně a potýká se s celou řadou problémů. My jsme se soustředili hlavně na ty reformní změny a problémy, které se týkají geografie. Naší snahou bylo na některé nedostatky reformy poukázat.

Lze konstatovat, že jedním z hlavních nedostatků reformy českého školství je nesystematičnost, kterou je uváděna v praxi. Domníváme se, že tato systémová chyba může být způsobena jistou politickou nestabilitou v České republice a nedůstojným postavením školství v naší české společnosti. Za

poslední čtyři roky máme již čtvrtého ministra školství, a i když se všichni dosavadní ministři shodli v myšlence, že reforma je nutná, tak díky rozpočtu, kterým Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) disponuje, se reformní kroky drobí na dílčí krůčky, které postupně ztrácí návaznost. MŠMT nemá dostatečné finanční prostředky pro to, aby uvedlo reformu v platnost jako celek a části, které z ní vypadávají a opožďují se oproti zbytku, jsou často ty nejpodstatnější a tudíž i finančně nejnáročnější. Myslíme si, že celkem přesně tento stav vystihla Řezníčková (2006), kdy poukazuje na to, že česká reformní cesta je snahou reagovat na aktuální a vzájemně propojené otázky vyvolané probíhající školskou reformou, ale to vše za situace nedostatečně připraveného teoretického zázemí v obecné i personální rovině.

České školství se v posledních letech potýkalo s řadou problémů, ale téma, po kterém volali učitelé ve spojitosti s reformou českého školství nejvíce, je narovnání platové situace. Finanční ohodnocení začínajících pedagogů je i hlavním důvodem přestárlého učitelského sboru. Pro mladé vysokoškolsky vzdělané pedagogy, kteří jsou vedeni během svého studia k uplatňování nových principů výuky, není atraktivní vydat se na dráhu učitele. Určitým impulzem v tomto směru je dlouho očekávaná reforma platů pedagogických pracovníků z prosince roku 2010, s účinností od 1. 1. 2011. Reforma je zaměřena na mladé pedagogy a jejím cílem je, aby mladí vystudovaní učitelé zůstávali ve školství (MŠMT. 2010). Bohužel to mnohdy vypadá tak, že se vzdělávání u nás stalo do jisté míry obětí politického handlu a povolání učitele ztratilo svou prestiž.

Domníváme se, že důsledkem reformy českého školství, která je na jedné straně velmi ambiciózní a zároveň na straně druhé velmi kontroverzní, bude dilema v praxi se setkávajících dvou pojetí výuky. První, šedesát let starý a dosud praktikovaný přístup ke vzdělávání, a druhý nový, který se po stejnou dobu vyvíjel v západní Evropě a Severní Americe. Přizpůsobit tyto dva systémy, tak aby do budoucna vznikl jeden fungující, bude velmi těžký úkol.

Cílem diplomové práce je zhodnotit dopady prováděných kurikulárních změn na výuku zeměpisu, respektive analyzovat prováděné kurikulární změny v českém školství a jejich reflexi vyučujícími pražských gymnázií, personální a obsahové zajištění výuky geografie a formy vzdělávání na pražských gymnáziích.

Stanovili a definovali jsme cíle diplomové práce v dvou následujících rovinách:

- V obecné rovině přispět do diskuse na téma reforma českého školství.
- Konkrétně pak analyzovat prováděné kurikulární změny v českém školství a jejich reflexi vyučujícími pražských gymnázií a porovnat personální a obsahové zajištění výuky geografie a formy vzdělávání na pražských gymnáziích.

První cíl této diplomové práce, přispět do diskuze na téma reforma českého školství, byl splněn. Sledovali jsme cestu, která vedla ke vzniku českého moderního kurikula, porovnali ji s dnešním stavem a především analyzovali dopady, které má na výuku geografie. Seznámili jsme čtenáře s tím, jaká jsou očekávání školské reformy, ale otázkou zůstává, zda dochází a v konečném výsledku dojde k jejich naplnění.

Druhý a třetí cíl této diplomové práce byl založen na sběru a analýze získáním dat z dotazníkového šetření a z řízených rozhovorů s jedenácti respondenty z řad učitelů geografie pražských gymnázií. Z odpovědí, které jsme šetřením získali, i přes relativně malý soubor respondentů, lze učinit následující zobecňující závěry.

Druhý cíl se zaměřuje na analýzu prováděné reformy a její přínos pro geografické vzdělávání. Tento cíl se podařilo naplnit co do analytické části, kdy jsem se důkladně seznámil s dostupnými materiály k probíhající školské reformě. Ale o tom, že je probíhající reforma přínosem pro geografické

vzdělávání, nejsem přesvědčen. Naopak si myslím, že díky nové koncepci maturitní zkoušky, jak je dnes koncipována, není reforma pro geografii přínosem a je tím ohrožena i úroveň geografického vzdělání české populace.

Diplomová práce dala prostor vyučujícím geografie pražských gymnázií k reflexi probíhající reformy. Cíle bylo dosaženo řízeným rozhovorem a dotazníkem. Získané odpovědi jsou zpracovány částečně statisticky, z většiny kvantitativní metodou, a z části se jedná o zobecněný převažující názor oslovených respondentů. Výsledky jsou zveřejněny v druhé části diplomové práce.

Třetí cíl byl zaměřen na personální zajištění výuky geografie a formy vzdělávání. Mým záměrem bylo zjistit, kdo a s jakou aprobačí vyučuje zeměpis na pražských gymnáziích. Jak k výuce a samotné geografii přistupuje, v čem vidí přínos geografie pro dnešní studenty a jaké využívá nástroje k naplnění svých vzdělávacích cílů. Tyto informace jsou rovněž uvedeny ve druhé, empirické části diplomové práce.

Dále hledáme odpovědi na otázky, jak se liší názory pedagogů na novou podobu maturitní zkoušky a zda lze se zmíněnou maturitní zkouškou očekávat i změny ve způsobu výuky. Z výše uvedených cílů vyplývají konkrétní výzkumné otázky, které si klademe:

- Zabýváme se, jakým způsobem vnímají učitelé pražských gymnázií reformu českého školství?

Z pohledu učitelů je jednou z hlavních předností reformy vznik ŠVP, vycházejících z RVP-GV. Jejich flexibilita umožňuje učitelům si na základě svých představ o daném předmětu vytvořit vlastní „vyučovací osnovu“. Na druhé straně, aby byla zaručena jistá propojenost a podobnost jednotlivých ŠVP na různých školách, vyžaduje reforma po tvůrcích řadu administrativních a tvůrčích náležitostí, např.: formulace klíčových kompetencí, očekávaných výstupů nebo zařazování průřezových témat.

Někteří respondenti se ale přesto domnívají, že se školství neubírá správnou cestou.

- Je reforma českého školství přínosem pro geografii? Pokud ano, jaký je tento přínos?

Lze tvrdit, že postavení geografie se zhoršilo a jako rozhodující se zdá být postavení geografie v současném školském systému.

Úpravami kurikula se sice částečně mění obsah geografického vzdělávání, a i když nejsou tyto změny vnímány kladně, nejsou to změny pro geografii nijak zásadní. Jako zásadní se pro geografii jeví změny, které vychází z koncepce nové maturitní zkoušky. Geografie není jediným takto znevýhodněným předmětem, ale na rozdíl od jiných byl tzv. geografický přístup vynechán i ze společensko-vědního základu.

Domníváme se, že geografie má nedoceněný potenciál, kterým může obohatit vnímání žáků, a tím přispět výraznou měrou k jejich lepší orientaci v dnešním světě. Geografie, jejíž široký záběr umožňuje plnit funkci jakéhosi integrujícího předmětu, postihuje totiž jak přírodní, tak i sociální jevy, což z ní činí nezastupitelný prvek v mozaice vzdělávání. Tato pozice je dnes velmi ohrožena.

- Jak a kým je zajištěna výuka geografie na pražských gymnáziích?

Z odpovědí respondentů vyplývá, že je geografie na pražských gymnáziích vyučována aprobovanými učiteli, nejčastěji s kombinací geografie a tělesná výchova. Pokud jde o vysokou školu, kde respondenti geografii vystudovali, převážně se jedná o Přírodovědeckou fakultu Univerzity Karlovy.

Až na jedinou výjimku se všichni respondenti v geografii dále vzdělávají, nejčastější formou jsou geografické kurzy pořádané Přírodovědeckou fakultou Univerzity Karlovy a samostudium z odborných publikací.

V úvodu diplomové práce jsou uvedeny čtyři předpoklady, které se snažíme diplomovou prací potvrdit. Tyto předpoklady byly formulovány přibližně před rokem, a tak můžeme s odstupem času posoudit, k jakému posunu ve školství za uplynulé období skutečně došlo.

Předpokládali jsme, že:

- Reforma školství nepřinese očekávanou změnu do vzdělávání. Nové metody a formy, které zavádí do výuky, nejsou činěny systematicky a kontinuálně, tudíž se v mnoha případech efekt míjí účinkem. Reforma by mohla být činěna spíše dílčími zásahy do stávající, v mnohém již nevyhovující, podoby vzdělávání.

Tento předpoklad se potvrdil. Respondenti z řad učitelů v dotazníkovém šetření potvrdili, že se reforma odehrává spíše na papíře, než-li v reálné podobě. Pro řadu z nich je jenom zbytečně vynaloženou snahou, která pro učitele znamená více práce v podobě tvorby ŠVP a práce na přípravě nových státních maturitních zkoušek. Navíc se z jejich pohledu nedostatečně zabývá otázkou platů nebo pracovními úvazky, což jsou z pohledu učitelů podstatná témata.

Dále respondenti uvádějí, že na realizování některých reformních metod nemají školy dostatečné finanční prostředky, tím pádem jsou za stávajících podmínek nerealizovatelné.

- Kurikulární reforma ovlivní obsah a tematické zaměření výuky geografie, protože geografie byla v rámci RVP pro gymnázia zařazená do vzdělávací oblasti Člověk a příroda. Lze předpokládat, že učitelé budou ve výuce geografie dávat větší prostor fyzicko-geografické „části“ předmětu místo toho, aby témata sociální, ekonomická, politická a kulturní učinila z geografie předmět komplexní povahy.

Tento předpoklad se nepotvrdil, i když panovaly mezi kritikou reformy jisté obavy. Respondenti se shodli, že i když nesouhlasí se zařazením geografie do této vzdělávací oblasti, rozhodně nepreferují fyzickou nebo sociální část předmětu. Drtivá většina z nich uvedla, že při výuce upřednostňuje návaznost u těchto dvou částí geografie, a že u starších studentů dokonce preferují právě sociální, ekonomická a politicko-geografická témata.

- Realizaci obsahové formy geografického vzdělávání ovlivní i nová koncepce státní maturitní zkoušky. Lze předpokládat, že nová koncepce negativně přispěje k úbytku maturantů ze zeměpisu.

Předpoklad je potvrzený, oslovení učitelé ve většině nevítají nový systém státních maturit ve stávající podobě. Respondenti vidí hlavní přínos ve spojení maturitní zkoušky s přijímací zkouškou na vysoké školy a domnívají se, že tímto směrem by se projekt státních maturit měl nadále ubírat. Ve funkci srovnávací vidí oslovení učitelé jen malý přínos státních maturit. Projekt státních maturit je nejčastěji spojován s chaosem, který jejich uvedení do praxe provázal.

Předpoklad o úbytku maturantů je rovněž potvrzen, jelikož na dotazovaných školách v loňském školním roce 2009/2010 maturovalo ze zeměpisu celkem 235 studentů. V letošním školním roce 2010/2011 se maturovat ze zeměpisu chystá pouze 176 studentů.

Nicméně státní maturity mají podporu současného ministra školství Dobeše (Dobeš, 2010) a již blízká budoucnost ukáže, zda projekt státních maturit bude životaschopný.

- I přes zajištění výuky kvalitními učiteli, kteří jsou již vzdělávání dle nových trendů a jsou absolventy našich renomovaných pedagogických škol, učitelé budou mít stále tendenci vyučovat dle stávajících způsobů výuky, protože nejsou dostatečně motivováni ke změně. Reforma školství mimo jiné nedostatečně řeší otázky týkající se motivace učitelů (např.: platů a úvazků učitelů).

Předpoklad se potvrdil. S novou reformou je spojeno velké množství administrativy, což je většinou respondentů vnímáno negativně, a i když oceňují a vítají možnosti, které jim reforma nabízí v podobě RVP a jednotlivých ŠVP, domnívají se, že budou učit podobně jako dříve, protože řada z nich není dostatečně motivována ke změně způsobu své práce. Určitým impulzem v tomto směru je dlouho očekávaná reforma platů pedagogických pracovníků z prosince roku 2010. Reforma je zaměřena na mladé pedagogy a jejím cílem je, aby mladí vystudovaní učitelé zůstávali ve školství. Právě jejich prostřednictvím by se mohla situace v tomto směru obrátit k lepšímu.

Je třeba upozornit, že výše uvedené závěry jsou formulovány na základě analýzy relativně omezeného souboru respondentů. Přesto je patrné, že reforma českého vzdělávání by se neměla soustředit dominantně na změny obsahu a forem vzdělávání. Klíčovou částí reformy by měl být i důraz na její personální zajištění. Bez kvalitních učitelů a jejich materiální podpory bude prosazování reformních kroků obtížné až nereálné.

Další výzkum by se proto měl zaměřit na hlubší analýzu postojů pedagogů, jejich názorů na smysluplnost reformy, identifikaci, interpretaci a řešení problémů, s nimiž se v období probíhající reformy potýkají. Lze předpokládat, že hlubší poznání těchto problémů by přiblížilo české školství západní Evropě. Reformu totiž nelze realizovat pouze „shora“, ale měla by se stát výsledkem kompromisu.

6. Literatura a další zdroje informací

- ACKERMAN, E.A.** (1963): Where is a research frontier?. *Annals of the Association of American Geographers* 53, s. 429-440.
- BIČÍK, I. a kol.** (2001): Zeměpis – katalog požadavků ke společné části maturitní zkoušky v roce 2004. MŠMT ČR, CERMAT, Praha, 16 s.
- Bologna process** (2010): Vytváření Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání. Dostupné z: www.bologna.msmt.cz. [Online; navštíveno 07.12. 2010].
- COUFALÍK, J.** (2000): Projekt "Výzva pro deset milionů" a NVF. [online]. Národní vzdělávací fond. Dostupné z: http://www.nvf.cz/profuturo/2000_1/vyzva.htm. [Online; navštíveno 11. 05. 2010].
- DOBEŠ, J.** (2010): Hyde park. [online]. IVysílání ČT24. Dostupné z: <http://www.ct24.cz/vysilani/2010/08/12/10252839638-210411058080812-20:10-hyde-park-ct24/1>. [Online; navštíveno 12. 08. 2010].
- HERINK, J.** (1997): Systém výuky zeměpisu v základní škole České republiky v devadesátých letech. *Geografie - Sborník ČGS*, 102, č. 3, s. 175 – 180.
- HOLOUŠOVÁ, D., GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E.** (2002): *Obecná pedagogika I.* Hanex, Olomouc, 231s.
- HOFMANN, E.** (2003): Mezipředmětové vazby ve vyučování zeměpisu. *Český jazyk a literatura*, 53, č. 5, SPN, Praha, s. 228-231
- HYNEK, A.** (1997): Profesionální příprava geografů – pedagogů: SWOT analýza, *Geografie – Sborník ČGS*, 102, č. 3, s. 181 – 188
- HYNEK, A., PROŠEK, P.** (2000): Vzdělávání zeměpisem. *Učitelství noviny*, 103, č. 14/15, s. 30-32
- JEŘÁBEK, J., KRČKOVÁ, S., HUČÍNOVÁ, L.** (2007): Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání. *VÚP v Praze*, Praha, 102 s.

- JEŘÁBEK, J.** (2008): ŠVP očima (nejen) učitelů. [DVD]. Prezentace úřadu MŠMT, MŠMT.
- KOLEKTIV** (1996): Zprávy o národní politice ve vzdělávání. Ústav pro informace ve vzdělávání, Praha, 197s.
- KOPICOVÁ, M.** (2010): Ministerstvo školství navrhuje státní maturitu jako vstupenku na VŠ. [online]. iVysílání ČT24. Dostupné z: <http://www.ct24.cz/domaci/statni-maturity/85701-ministerstvo-skolstvi-navrhuje-statni-maturitu-jako-vstupenku-na-vs>. [Online; navštíveno 30. 04. 2010].
- KOTÁSEK, J.** (2001):): Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha. Tauris, Praha, 98 s.
- KÁTKÝ, H.** (1997): Desatero tezí k reformě maturitních zkoušek. Učitel'ské noviny, 100, č. 10, s. 19-20
- KREJČÍ, J.** (2002): Postižitelné proudy dějin. Sociologické nakladatelství (SLON), Praha, 563 s.
- KÜHNLOVÁ, H.** (1997): Reflexe světových trendů v pojetí obsahu perspektivního geografického vzdělávání v České republice. Geografie – Sborník ČGS, 102, č. 3, s. 161 – 174
- KÜHNLOVÁ, H.** (1999): Kapitoly z didaktiky geografie. Karolinum, Praha, 145 s.
- KŮŽELOVÁ, D.** (2009): Profil absolventa geografie – eurobakalář a euromagistr. Diplomová práce, UK v Praze, Přírodovědecká fakulta, Praha. 92 s.
- LISSMANN, K. P.** (2009): Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění. Academia, Praha, 125 s.
- MATĚJŮ, P.** (2009): Bílá kniha terciárního vzdělávání. Tauris, Praha, 76 s.
- MŠMT** (2009): Národní zpráva 09. Dostupné z: www.msmt.cz/uploads/Areas_of_work/higher_education/Národní_zpráva_09_CR.pdf. [Online; navštíveno 07.12. 2010].
- MŠMT** (2010): Platové tabulky pedagogických pracovníků. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/13547>. [Online; navštíveno 15.12. 2010].

MŠMT (2009): Státní maturita v ČR. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/statni-maturita>. [Online; navštíveno 07.12. 2010].

MŠMT (1996): Školství v pohybu. Ústav pro informace a vzdělávání, Praha, 138 s.

MŠMT, školská reforma. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/desatero-skolske-reformy>. [Online; navštíveno 11. 08. 2010].

MŠMT (2006): harmonogram školské reformy. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/harmonogram>. [Online; navštíveno 07.12. 2010].

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenkej republiky, školská reforma. Dostupné z: <http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=2837>. [Online; navštíveno 27. 07. 2010].

NEČAS, P. (2010): Státní maturity jsou jen buzerací studentů. [online]. Novinky.cz, ČTK Tábor. Dostupné z: <http://www.novinky.cz/domaci/196789-statni-maturity-jsou-jen-buzeraci-studentu-rekl-necas.html>. [Online; navštíveno 30. 04. 2010].

OECD (1996): Zprávy o národní politice ve vzdělávání. Česká republika. Ústav pro informace ve vzdělávání, Praha.

PASH, M. (1998): Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem. Portál, Praha, 424 s.

RVP – metodický portál, EUR. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/E/E-U-R. [Online; navštíveno 14.12. 2010].

RVP - metodický portál, Struktura vzdělávacího systému v Německu. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/510/struktura-vzdelavaciho-systemu-v-nemecku.html>. [Online; navštíveno 27. 07. 2010].

RVP – metodický portál, Vývoj školské politiky v procesu transformace vzdělávacích systémů České republiky a Polska.

Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/2731/vyvoj-skolske-politiky-v-procesu-transformace-vzdelavacich-systemu-ceske-republiky-a-polska.html>. [Online; navštíveno 07.12. 2010].

ŘEZNÍČKOVÁ, D. (1997): Reforma maturitní zkoušky ze zeměpisu jako součást nové strategie geografického vzdělávání. *Geografie – Sborník*, 102, č. 3, s 189-200.

ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2002): Tvorba evaluačních geografických standardů. In Balej, M., Peštová, J. (eds.) *Vzdělávání zeměpisem. Česká geografická společnost*, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Ústí nad Labem, s. 30-38

ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2003): Geographical Education in the Czech Republic – the past, present and future. *International Research in Geographic Education Journal*, 12, č. 2, s.148-154)

ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2006): Teoretické a metodologické otázky geografického vzdělávání. Dizertační práce. UK v Praze, Přírodovědecká fakulta, Praha, 162 s.

ŘEZNÍČKOVÁ, D. a kol. (2008): *Náměty pro geografické a environmentální vzdělávání: Výuka v krajině*. UK v Praze, Přírodovědecká fakulta, Praha, 184 s.

SLEPIČKA, P., HOŠEK, V., HÁTLOVÁ, B. (2009): *Psychologie sportu*. Karolinum, Praha, 242 s.

STEIGER, J.J. (1997): *Tady vyrábíme budoucnost*. Učitelství listy, č.5, Praha, s. 5.

WEBER, M. (1998): *Metodologie, sociologie a politika*. Oikoymenh, Praha, 365 s.

ZUBALÍKOVÁ, K. (2010): *Výuka geografie v praxi: Podmínky realizace a míra využívání terénní výuky na gymnáziích okresu Děčín*. Diplomová práce, UK v Praze, Přírodovědecká fakulta, Praha, 77s.

7. Přílohy

Příloha č.1

1. okruh: Vzdělávání zeměpisem / geografii

1.1 Měla by se podle Vašeho názoru geografie učit na středních školách? ano / ne
Proč? (prosím Vás o krátké zdůvodnění Vaší odpovědi)

1.2 Co by podle Vás měla splňovat dnešní výuka geografie?
Jakou funkci geografie plní ve středoškolském vzdělávání?

1.3.1 Co je cílem výuky zeměpisu / geografie?

1.3.2 Domníváte se, že se Vám tyto cíle daří naplňovat?
ano / spíše ano / částečně / spíše ne / ne

1.4 Považujete geografii za přírodní / společenskou / komplexní vědu?
Geografie, jako vyučovaný předmět, by podle Vás měla být zařazena
do vzdělávací oblasti:
Člověk a příroda / Člověk a společnost / vyžaduje samostatnou oblast

2. okruh: Profil vyučujícího geografie

2.1 Specifikujte, prosím, předměty Vaší aprobace.

2.2 Na které VŠ/fakultě jste vystudoval/a?

2.3 Který z předmětů Vaší aprobace je Vám bližší?

2.4.1 Vzděláváte se dále v geografii: ano / ne

Ano, jakou formou:

účastním se kurzů / dále se vzdělávám (kde) / samostudium

2.4.2 Účastníte se kurzů pro učitele: ano / ne

Ano, jakých a kdo je jejich pořadatelem?

2.4.3 Jak často a z čí iniciativy?

3. okruh: Hodinová dotace zeměpisu - tematický plán – vyučovací jednotka

3.1.1 Specifikujte, prosím, hodinovou dotaci (týdenní) pro výuku geografie v jednotlivých ročnících? (pro čtyřleté, případně šestileté a osmileté studium)

+ možnosti semináře (S) a volitelného předmětu (VP)

3.1.2 Považujete současnou hodinovou dotaci pro výuku geografie na Vaší škole za: dostatečnou / nedostatečnou

Nedostatečnou, v čem a proč? (prosím o krátké zdůvodnění)

3.2 Prosím o stručný popis tematických plánů z geografie.

3.3 Forma vyučovací jednotky, z jakých částí se Vaše vyučovací jednotka skládá?

4. okruh: Preference

4.1.1 Sociální a fyzická část geografie: kombinace / návaznost / odděleně

4.1.2 Preference sociální / fyzické části geografie, proč?

4.2.1 Preferujete: přesná data / vývoj / poměr

4.2.2 Procvičujete místopis a používáte slepé mapy? ano / ne

Ano, jak často, jakou formou?

4.2.3 Znalost místopisu: 1-velmi důležitá / 2 / 3 / 4 / 5-nedůležitá

4.3 Jaké metody a formy ve výuce používáte: vlastní výklad / referáty / odborné příspěvky / samostatná práce žáka / dlouhodobé projekty / jiné:

4.4 Diferencujete v jednotlivých ročnících co do formy výuky osmiletého a čtyřletého typu studia? ano / ne

4.5 Znalosti: celkový přehled / modelový výběr (modelové státy) makroregiony / světadíly

4.6 Jaký prostor je dáván průřezovým mezipředmětovým tématům, s jakými předměty je Zeměpis tímto způsobem spojován?

5. okruh: Maturita ze zeměpisu

5.1 Mají žáci předem k dispozici seznam maturitních okruhů? ano / ne

5.2.1 Počet maturantů ze zeměpisu a jejich prospěch?

Za školní rok 2008/2009?

Dlouhodobě, přibližné počty nebo vývoj?

5.2.2 Počet maturantů ze zeměpisu za školní rok 2009/2010 (stará koncepce maturitní zkoušky) v porovnání s počtem maturantů ze zeměpisu za letošní školní rok 2010/2011 (nová koncepce maturitní zkoušky)?

Změnila se podoba maturitní zkoušky ze zeměpisu?

5.3 Očekávané výstupy maturantů a nematurantů?

Jejich znalosti a dovednosti?

V čem si liší, společný jmenovatel případných rozdílů?

5.4 Evaluace, přijetí či nepřijetí studentů na vysokou školu?

5.5 Váš názor na státní maturity?

6. okruh: Názor na reformu

1. Realizace celoživotního učení pro všechny
 - 1.1 Zajistit dostupnost vzdělávání a prostupnost vzdělávací soustavy na všech stupních
 - 1.2 Podporovat individualizaci a diferenciaci vzdělávacího procesu na všech stupních vzdělávací soustavy
 - 1.3 Realizovat systém péče o talentované a mimořádně nadané jedince
 - 1.4 Podporovat vzdělávání znevýhodněných jedinců
 - 1.5 Zvyšovat podíl středoškolské mládeže, dosahující maturity na 75%
 - 1.6 Umožnit přístup k terciárnímu vzdělání 50% příslušníků populačního ročníku
 - 1.7 Podporovat rozvoj distančního vzdělávání
 - 1.8 Vypracovat a zavést soustavu finančních a nefinančních pobídek pro rozvoj vzdělávání dospělých

2. Přizpůsobení vzdělávacích a studijních programů potřebám života ve společnosti znalostí
 - 2.1 Vypracovat Státní program vzdělávání pro děti a mládež od 3 do 19 let
 - 2.2 Podporovat implementaci nového pojetí Státního programu vzdělávání zejména v následujících prioritních oblastech (cizí jazyky, IT, environmentální vzdělávání a výchova, klíčové kompetence, fond učebnic a materiálů)
 - 2.3 Propojit studijní programy v terciárním sektoru s vědeckou, výzkumnou a vývojovou nebo jinou tvůrčí činností ve školách i mimo školy
 - 2.4 Využívat studijní spolupráce při tvorbě studijních programů a rozvíjení pedagogických akademických pracovníků a studentů

3. Monitorování a hodnocení kvality vzdělávání
 - 3.1 Dobudovat evaluační a informační systémy regionálního školství
 - 3.2 Zřídit Centrum pro evaluaci a monitorování vzdělávacích výsledků
 - 3.3 Vytvořit systém diagnostického hodnocení žáků a rozšířit existující systém poradenství
 - 3.4 Realizovat nové pojetí maturitní zkoušky
 - 3.5 Dobudovat systém hodnocení terciárního vzdělávání
 - 3.6 Vypracovat a zavést mechanismy zajišťování kvality dalšího vzdělávání

4. Podpora vnitřní proměny a otevřenosti vzdělávacích institucí
 - 4.1 Vytvořit ucelený systém nástrojů pro rozvoj autonomie školy
 - 4.2 Založit program rozvoje škol a dále pokračovat v činnosti Fondu rozvoje vysokých škol
 - 4.3 Vybudovat infrastrukturu pro podporu práce škol a učitelů
 - 4.4 Rozšířit funkci středních základních škol
 - 4.5 Zvýšit úlohu kulturně-výchovných institucí a občanských sdružení ve vzdělávání a výchově
 - 4.6 Posílit úlohu institucí terciárního vzdělávání v regionálním rozvoji

5. Proměna role a profesní perspektivy pedagogických a akademických pracovníků
 - 5.1 Vymežit a zvýšit kvalifikační úroveň všech kategorií pedagogických pracovníků
 - 5.2 Zvyšovat kvalitu přípravného vzdělávání pedagogických pracovníků
 - 5.3 Dobudovat systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků
 - 5.4 Založit systém kariérového a platového postupu pedagogických pracovníků
 - 5.5 Zvyšovat vědeckou a pedagogickou úroveň pedagogických a akademických pracovníků v terciárním sektoru vzdělávací soustavy
 - 5.6 Rehabilitovat platovou úroveň pedagogických a akademických pracovníků

6. Přechod od centralizovaného řízení k odpovědnému spolurozhodování
- 6.1 Restrukturalizovat MŠMT v souladu s novým pojetím řízení a funkcemi centra, soustředit úsilí MŠMT na omezený počet klíčových strategických funkcí ve vztahu k celé vzdělávací soustavě a na spolupráci s dalšími rezorty, zvláště MPSV, MV, aj.
 - 6.2 Vytvořit novou strukturu komunikace se sociálními partnery na všech úrovních řízení a správy
 - 6.3 Využívat nepřímých nástrojů řízení, zejména inovačních a rozvojových programů
 - 6.4 Rozvíjet informační a poznatkovou základnu pro řídicí sféru a vzdělávací praxi
 - 6.5 Pečovat o lidské zdroje v systému řízení vzdělávací soustavy
 - 6.6 Vytvořit právní rámec pro rozvoj vzdělávání dospělých

Zdroj: Kotásek (2001)

Místopředseda a volební lídr ODS Petr Nečas potvrdil, že není zastáncem nynější podoby státních maturit. Místo nich by zavedl srovnávací testy pro různé typy škol, které by se staly vstupenkou na vysoké školy. Nečas je tak dalším z politiků, kteří dávají od projektu ruce pryč. Jde prý o "buzeraci studentů a zatěžování učitelů".

Již před časem se pro další odklad vyslovila ČSSD, která by místo nich raději viděla zavedení flexibilnějších zkoušek. ODS se k projektu staví skepticky dlouhodobě. "Považuji za vysoce pravděpodobné, že se vás státní maturita nebude týkat," řekl v úterý volební lídr ODS v diskusi se studenty Soukromého gymnázia Tábor. Jednotná zkouška je podle něho "zatěžováním učitelů a buzerací studentů".

Nečasovi vadí i skutečnost, že maturitní zkouška má probíhat v papírové formě, což připodobnil k Rakousko-Uhersku 19. století. Tehdy by svázely testy bryčky nebo železnice, v současnosti by to byly dodávky, podotkl Nečas. Projekt státních maturit byl v minulosti několikrát odložen. Podle současného zákona by se poprvé měla konat příští rok, přičemž ministerstvo školství v čele s ministryní Miroslavou Kopicovou se na ně připravuje.

Maturity se připravují již 14 let, stály už k miliardě korun a nyní se počítá s dalšími stovkami miliónů pro nadcházejících pět let na realizaci stěžejních veřejných zakázek.

Zkouška má mít dva stupně obtížnosti a zvládnutí obtížnější z verzí by se dle představ ministerstva mohlo nahradit přijímací zkoušky či usnadnit přijetí na VŠ.

Zdroj: ČTK Tábor (2010)

Slovensko, státní maturita se značně podobá české koncepci státních maturit, s tím rozdílem, že jsou zde zohledněna specifika slovenské společnosti, početná ukrajinská a hlavně maďarská menšina. Povinná část slovenské maturitní zkoušky se skládá ze tří předmětů: slovenského jazyka, cizího jazyka a třetího povinného předmětu. Třetím povinným předmětem je matematika nebo další cizí jazyk, ale tam kde je početná cizojazyčná menšina, je tímto třetím povinným předmětem maďarština nebo ukrajinština. Maturitní předměty mají také dvojí obtížnost, přičemž těžší varianta „A“ nahrazuje přijímací řízení na vysokou školu. Toto tvrzení ale platí jen částečně, protože některé vysoké školy na tento systém stále ještě nepřistoupily.

Zdroj: MSVVŠ SR (2010)

Spolková republika Německo, maturitní zkouška nemá celostátní charakter, ale každá spolková země je za maturity zodpovědná zvlášť. Maturita skládána ve Spolkové republice Německo klade na studenty mnohem větší požadavky, než na které jsme zvyklí u nás. Maturuje se povinně ze čtyř předmětů: německého jazyka, cizího jazyka, matematiky a čtvrtého volitelného předmětu, dle profilace studenta. Studenti však často volí předmětů více, protože maturitní vysvědčení je v Německu jediné kritérium pro přijetí na vysokou školu.

Zdroj: RVP Portál (2010)

EUR je jednou z metod plánované výuky, která je postavena na konstruktivistickém přístupu k učení a podporuje kritické myšlení. Někdy se tento model také nazývá třífázový model. Jeho podstatnou je, že respektuje mechanismy přirozeného učení.

EUR znamená: evokace, uvědomění si významu informací a reflexe. Stručně řečeno, jedná se vlastně o popis průběhu učení pomocí zjednodušujícího modelu.

Model EUR se vyznačuje účinností a jednoduchostí a slouží učitelům k tomu, aby plánoval svou výuku se zachováním co nejvíce rysů přirozeného učení, které je pro žáky nejefektivnější.

Zdroj: RVP Portál (2010)

Mgr. Adam Horký (3roky praxe)

1. Vzdělávání zeměpisem / geografii

Měla by se podle Vašeho názoru geografie učit na středních školách?

Ano měla.

Co by podle Vás měla splňovat dnešní výuka geografie? Jakou funkci geografie plní ve středoškolském vzdělávání?

Propojuje vědomostí z různých oborů.

Co je cílem výuky zeměpisu / geografie?

Naučit se lépe orientovat v dnešním světě.

Domníváte se, že se Vám tyto cíle daří naplňovat?

Myslím si, že částečně ano.

Považujete geografii za přírodní či společenská vědu?

Geografie je podle mě vědou komplexní.

Do jaké vzdělávací oblasti byste zeměpis zařadil?

Člověk a příroda a Člověk a společnost.

2. Profil vyučujícího geografie

Specifikujte, prosím, předměty Vaší aprobace.

Tělesná výchova a zeměpis.

Na které VŠ/fakultě jste vystudoval?

UK - FTVS a Přírodovědecká fakulta.

Který z předmětů Vaší aprobace je Vám bližší?

Oba stejně.

Vzděláváte se dále v geografii?

Ano.

Jakou formou?

Samostudiem.

Účastníte se kurzů pro učitele?

Ne.

3. Hodinová dotace zeměpisu - tematický plán – vyučovací jednotka

Specifikujte, prosím, hodinovou dotaci (týdenní) pro výuku geografie v jednotlivých ročnících?

1. osmiletá	2. osmiletá	3. osmiletá	4. osmiletá	5. osmiletá 1. čtyřletá	6. osmiletá 2. čtyřletá	7. osmiletá 3. čtyřletá	8. osmiletá 4. čtyřletá
<i>0 - mají</i>	<i>2</i>	<i>2</i>	<i>2</i>	<i>2</i>	<i>2</i>	<i>2</i>	<i>0</i>
<i>komplexní předmět</i>				<i>2</i>	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>0</i>

Je možností semináře a volitelného předmětu?

***Semináře si volí od sexty respektive od druháku. Druhák 2h., třet'ák 6h.,
čtvrt'ák 8h. Nabídka se každý rok mění podle zájmu.***

Považujete současnou hodinovou dotaci pro výuku geografie na Vaší škole za dostatečnou?

Ano.

V jakém ročníku se čemu věnují, v jakém pořadí?

1. fyzická geografie

2. socio-ekonomická geografie

3. regionální geografie, ČR a terénní cvičení

sekunda - ČR

tercie – regionální geografie světa

kvarta – fyzická geografie

kvinta – sociální geografie

sexta – regionální geografie světa

septima – regionální geografie, ČR a terénní cvičení

Forma vyučovací jednotky, z jakých částí se Vaše vyučovací jednotka skládá?

Většinou používám konstruktivistický model EUR.

4. Preference

Jaký vztah by měli mít mezi sebou sociální a fyzická geografie?

Měli by na sebe navazovat.

Preferujete sociální nebo fyzickou část geografie?

Zatím nic nepreferuju.

Jaký způsob interpretace dat preferujete?

Vývoj.

Procvičujete místopis a používáte slepé mapy?

Ano.

Jak často, jakou formou?

Párkrát za měsíc, pojmy do slepé mapy nebo pomocí tvrzení. Např. město x leží na řece y ano – ne.

Je pro Vás znalost místopisu důležitá?

Ano.

Jaké metody a formy ve výuce používáte?

Vlastní výklad, referáty, odborné příspěvky, samostatnou práci žáků a kolegium expertů občas u nižších ročníků.

Diferencujete v jednotlivých ročnících co do formy, osmiletého a čtyřletého studia?

Ano.

Jaký typ znalostí upřednostňujete a jak dělíte regionální geografii světa?

Upřednostňuji znalost modelových příkladů a dělení na makroregiony.

Jaký prostor je dáván průřezovým mezipředmětovým tématům a s jakými předměty je zeměpis tímto způsobem spojován?

Když mám příležitost tak s fyzikou, biologií a dějepisem.

5. Maturita ze zeměpisu

Mají žáci předem k dispozici seznam maturitních okruhů?

Ano.

Jaké jsou očekávané výstupy maturantů a jaké nematurantů? V čem se liší jejich znalosti a dovednosti?

Nevím, ještě jsem u maturit nebyl.

Evaluace, přijetí či nepřijetí studentů na vysokou školu?

Pokud vím, všichni se od nás dostali.

Jaký je Váš názor na státní maturity?

Dobry nápad, jsem na to zvědav.

6. Názor na reformu

Reforma probíhá jen papírově. Jinak se nic neděje, dokud nebudou peníze, nic se nezmění.

Mgr. Štěpánka Marková (23let praxe)

1. Vzdělávání zeměpisem / geografii

Měla by se podle Vašeho názoru geografie učit na středních školách?

Ano, ano, ano!

Proč?

Pro všeobecný přehled a základy politické geografie, poznávání regionů, ochrany ŽP.

Co by podle Vás měla splňovat dnešní výuka geografie?

Opět přitáhnout studenty k tomuto oboru zajímavou výukou, používat nové metody a formy práce.

Jakou funkci geografie plní ve středoškolském vzdělávání?

Vzdělávací a výchovnou. Rozvijí u studentů zájem o nové kultury, pomáhat studentům v širokém obecném přehledu o světě, tak, aby se uměli sami později lépe orientovat než my dříve narození.

Co je cílem výuky zeměpisu / geografie?

Záleží, na jakém stupni se geografie učí a také jak. Někdy jen popisovat nestačí.

Domníváte se, že se Vám tyto cíle daří naplňovat?

Spíše ano, částečně, někdy tak a jindy onak, snažím se.

Považujete geografii za přírodní nebo společenskou vědu?

Něco mezi.

Do jaké vzdělávací oblasti byste zeměpis zařadil?

Geografie je předmět na hranici obou oblastí, na nižším stupni škol spíše Člověk a Příroda, ale posléze na vyšším stupni Člověk a Společnost, ale jak víte, geografie je stále zařazena do vzdělávací oblasti Člověk a příroda.

2. Profil vyučujícího geografie

Specifikujte, prosím, předměty Vaší aprobační.

Tělesná výchova – Zeměpis.

Na které VŠ/fakultě jste vystudovala?

Pedagogická fakulta v Plzni, končila jsem 1987.

Který z předmětů Vaší aprobační je Vám bližší?

Mám ráda oba, ale asi o malilinko více zeměpis.

Vzděláváte se dále v geografii?

Ano

Jakou formou?

Účastním se kurzů a samostudium. Geotesty, semináře, tisk periodický, odborné časopisy.

Jakých kurzů a kdo je jejich pořadatelem?

Člověk v tísní, UK Praha, a co si najdu sama.

Jak často a z čí iniciativy?

Z vlastní iniciativy.

3. Hodinová dotace zeměpisu - tematický plán – vyučovací jednotka

Specifikujte, prosím, hodinovou dotaci (týdenní) pro výuku geografie v jednotlivých ročnících?

1.	2.	3.	4.	5.	6.
šestiletá	šestiletá	šestiletá	šestiletá	šestiletá	šestiletá
2	2	2	2	0/1	0/1
				VP,S	S

seminář (S) volitelný předmět (VP)

Považujete současnou hodinovou dotaci pro výuku geografie na Vaší škole za dostatečnou?

Ne.

V čem a proč?

V posledních ročnících bych ráda viděla vyšší dotaci, ale není možné vyšší hodinové dotace na celkovou výuku.

V jakém ročníku se čemu věnují, v jakém pořadí?

1. ČR

2. sociogeografie – základy

3. fyzická geografie a Amerika

4. Evropa, zatím dobíhající 2 ročníky ČR, posléze Afrika

4. Preference

Preferujete sociální nebo fyzickou část geografie?

Nižší stupeň fyzickou, vyšší stupeň sociální, ale musí umět i fyzickou, jinak se nedomluvíme.

Jaký způsob interpretace dat preferujete?

Vývoj.

Procvičujete místopis a používáte slepé mapy?

Ano.

Jak často a jakou formou?

Pro doplnění a přehled a jen omezeně v regionální geografii, ale v geografii ČR více.

Považujete znalost místopisu za důležitou?

Za středně důležitou, jak kdy a jak na co.

Jaké metody a formy ve výuce používáte?

Vlastní výklad, referáty, odborné příspěvky, samostatnou práci žáků, dlouhodobé projekty a pořádám odborné přednášky cca 2x do roka.

Pokud dobře rozumím otázce, tak snaha je používat pestré výukové formy a metody. Využívám dataprojektor, interaktivní tabuli, pouštím občas video ukázky. Dále ještě skupinové vyučování a prezentace studentských prací.

Jaký typ znalostí upřednostňujete a jak dělíte regionální geografii světa?

Upřednostňuji celkový přehled a dělení na makroregiony.

Jaký prostor je dáván průřezovým mezipředmětovým tématům a s jakými předměty je zeměpis tímto způsobem spojován?

Záleží na tématu, ale hlavně: biologie, dějepis, ZSV, matematika, fyzika, český jazyk.

5. Maturita ze zeměpisu

Mají žáci předem k dispozici seznam maturitních okruhů?

Ano.

Kolik máte maturantů a jaký je jejich prospěch?

Za loňský rok 4, za letošní rok také 4. Dlouhodobě se přibližné počty pohybují okolo 5 studentů.

Jaké jsou očekávané výstupy maturantů a jaké nematurantů? V čem se liší jejich znalosti a dovednosti?

U nematurantů: rozvíjet zájem o nové kultury, pomáhat studentům v širokém obecném přehledu o světě.

U maturantů: navíc umět se orientovat v základních geopolitických otázkách, umět je porovnávat a pokoušet se o vlastní hodnocení.

Jaký je Váš názor na státní maturity?

Už aby byly, stály dost peněz a úsilí, mouchy se dají vychytat i postupně. Stejně to asi nebude úplně spravedlivé, ale viděla jsem některé návrhy předmětů, zdá se mi ta lehčí maturita moc lehká.

A jde hlavně o to, aby tuto maturitu respektovaly i vysoké školy, jinak je asi nové pojetí zbytečné.

6. Názor na reformu

Jednak je to o učitelích. Jak budoucí učitele připravují pedagogické fakulty a UK. Jaké je finanční ohodnocení učitelů, výše peněz nejen na platy, ale i vybavení prostor. A jednak někdy o okolí, jak je také nastavena společnost na naše povolání. Tak nevím, jestli ta reforma je celá dobrá? Změna je celkem jasně nutná, ale ne vše, co se tady učilo, a jak se učilo, bylo špatně. Myslím teď metodicky a ne obsahově.

Mgr. Jiří Krčmář (9let praxe)

1. Vzdělávání zeměpisem / geografii

Měla by se podle Vašeho názoru geografie učit na středních školách?

Ano.

Proč?

Studenti získají přehled o světových souvislostech, propojují jednotlivé poznatky z FG, SG a RG. Rozvíjejí logické uvažování.

Co by podle Vás měla splňovat dnešní výuka geografie?

Jakou funkci geografie plní ve středoškolském vzdělávání?

Integrační předmět. Propojení a návaznost mezi ostatními předměty.

Co je cílem výuky zeměpisu / geografie?

Učení geografie v souvislostech.

Domníváte se, že se Vám tyto cíle daří naplňovat?

Ano.

Považujete geografii za přírodní nebo společenskou vědu?

Průnik obojího, je podle mě komplexní vědou.

Do jaké vzdělávací oblasti byste zeměpis zařadil?

Vyžaduje samostatnou oblast.

2. Profil vyučujícího geografie

Specifikujte, prosím, předměty Vaší aprobace.

Tělesná výchova – zeměpis.

Na které VŠ/fakultě jste vystudoval?

FTVS a Přírodovědecká fakulta UK.

Který z předmětů Vaší aprobace je Vám bližší?

Zeměpis.

Vzděláváte se dále v geografii?

Ano.

Jakou formou?

Účastním se kurzů a samostudiem.

Jakých kurzů a kdo je jejich pořadatelem?

Kurzů je bohužel velmi málo a většinou jsou zaměřeny na nové formy vzdělávacího procesu a ne na nové poznatky v odborných předmětech. Za 8 let jsem byl na dvou - Nové poznatky ve FG a GIS.

3. Hodinová dotace zeměpisu - tematický plán – vyučovací jednotka

Specifikujte, prosím, hodinovou dotaci (týdenní) pro výuku geografie v jednotlivých ročnících?

1. osmiletá	2. osmiletá	3. osmiletá	4. osmiletá	5. osmiletá 1. čtyřletá	6. osmiletá 2. čtyřletá	7. osmiletá 3. čtyřletá	8. osmiletá 4. čtyřletá
2	2	2	1	2 2	2 2	2 + 2S 2 + 2S	2 + 2S 2 + 2S

semináře (S)

Považujete současnou hodinovou dotaci pro výuku geografie na Vaší škole za dostatečnou?

Ano.

V jakém ročníku se čemu věnují, v jakém pořadí?

1. vesmír, Země jako vesmírné těleso, kartografie, FG, geografie obyvatelstva a světové hospodářství.

2. světové makroregiony.

3. geografie Evropy, geografie ČR.

4. ekologie, politický zeměpis, světové hospodářství, obyvatelstvo a sídla.

5. (1.) vesmír, Země jako vesmírné těleso, kartografie, FG, geografie obyvatelstva.

6. (2.) geografie sídel, politický zeměpis, geografie Evropy.

7. (3.) světové makroregiony.

8. (4.) světové makroregiony, geografie ČR.

Forma vyučovací jednotky, z jakých částí se Vaše vyučovací jednotka skládá?

Výuka kombinuje výklad, promítání doplňkovým materiálů (mapy, schémata, obrázky) pomocí dataprojektoru. Často je výklad doplňován videoukázkami.

Studenti si často připravují samostatné výstupy k učivu.

4. Preference

Jaký vztah by měli mít mezi sebou sociální a fyzická geografie?

Měli by na sebe navazovat.

Preferujete sociální nebo fyzickou část geografie?

V nižších ročnících FG, ve vyšších SG. Starší studenti jsou vnímavější k sociálním problémům, které současný svět nabízí. Lze současně použít i jejich zkušenosti.

Jaký způsob interpretace dat preferujete?

Upřednostňuji vývoj.

Procvičujete místopis a používáte slepé mapy?

Ano.

Jak často a jakou formou?

Nižší gymnázium – nárazově, vyšší gymnázium - běžná součást testů.

Považujete znalost místopisu za důležitou?

Ano.

Jaké metody a formy ve výuce používáte?

Vlastní výklad, referáty, odborné příspěvky, samostatnou práci žáků.

Diferencujete v jednotlivých ročnících co do formy, osmiletého a čtyřletého studia?

Ano.

Jaký typ znalostí upřednostňujete a jak dělíte regionální geografii světa?

Upřednostňuji celkový přehled a dělení na makroregiony.

Jaký prostor je dáván průřezovým mezipředmětovým tématům a s jakými předměty je zeměpis tímto způsobem spojován?

Zeměpis souvisí s většinou předmětů. Vyčleňovat průřezová témata samostatně je nesmysl. Výuka má přirozenou návaznost a již dávno před zavedením tohoto termínu jsme propojovali jednotlivá témata.

5. Maturita ze zeměpisu

Mají žáci předem k dispozici seznam maturitních okruhů?

Ano.

Kolik máte maturantů a jaký je jejich prospěch?

Za loňský rok 10 s průměrnou známkou 3,2. Počet maturantů ze zeměpisu má setrvalý stav.

Jaké jsou očekávané výstupy maturantů a jaké nematurantů? V čem se liší jejich znalosti a dovednosti?

Rozdíly se projeví (jsou vyžadovány) až v maturitním ročníku.

Maturanti jsou schopni v souvislostech pohovořit na libovolné zeměpisné téma.

Nematuranti se drží v maturitním ročníku pouze osnovy výuky.

Evaluační, přijetí či nepřijetí studentů na vysokou školu?

Studenti s klasifikací chvalitebně a výborně ze zeměpisu mají úspěšnost při přijetí na VŠ 90%.

Jaký je Váš názor na státní maturity?

Absolutně nezvládnutý realizační proces. Chaotické dění jemuž chybí osvěta.

6. Názor na reformu

Školství se neubírá správnou cestou. Neustále jsou posilována práva žáků. Učitelům ubývají efektivní prostředky korigování chování a přístupu studentů ke vzdělávacímu procesu.

Zavedení ŠVP nic nevyřeší. Školy si vymyslí vlastní vzdělávací programy, které komplikují přestup studentů mezi školami. Při olympiádách jsou zcela logicky studenti jednotlivých škol různě připraveni a vítězí ti, kterým se zadavatelé trefili do vzdělávacího programu.

Státní maturity mají neuvěřitelně chaotický přípravný proces a požadavky ke státní maturitní zkoušce ze zeměpisu jsou takřka totožné se státními závěrečnými zkouškami. Osvěta, která by měla tento proces doprovázet, nefunguje. Vzdělávání pedagogů je neuvěřitelně komplikované a časově náročné.

Školy jsou absolutně nedostatečně vybaveny moderními vzdělávacími prostředky, se kterými reforma vzdělávání počítá.

Platy ve školství vysokoškolsky vzdělaných pedagogů jsou absolutně demotivující.