

Univerzita Karlova v Praze
Přírodovědecká fakulta
katedra sociální geografie a regionálního rozvoje



**POSTOJE ŽÁKŮ ROZVÍJENÉ VÝUKOU
ZEMĚPISU**

THE ATTITUDES FORMED BY GEOGRAPHICAL EDUCATION

Bakalářská práce

Šárka Kunová

Praha 2010

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

Prohlašuji,

že jsem předkládanou bakalářskou práci vypracovala samostatně, pod vedením školitelky RNDr. Dany Řezníčkové, Ph.D., a všechny použité zdroje a další podkladové materiály uvádím v seznamu literatury.

V Praze dne 20.8. 2010

...**Šárka Kunová**.....

Ráda bych poděkovala své školitelce, RNDr. Daně Řezníčkové, Ph. D., za věnovaný čas a cenné rady při psaní bakalářské práce.

OBSAH:

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	5
SEZNAM RÁMEČKŮ, TABULEK A GRAFŮ	6
SEZNAM PŘÍLOH	7
ABSTRAKT	8
ABSTRACT	9
1. ÚVOD	10
2. ZÁKLADNÍ VYMEZENÍ KLÍČOVÝCH POJMŮ	12
3. DEKLAROVANÝ VÝZNAM POSTOJŮ V ČESKÝCH A VYBRANÝCH ZAHRANIČNÍCH DOKUMENTECH	18
3.1 České Rámcové vzdělávací programy (RVP ZV, RVP G).....	19
3.2 Britské Národní kurikulum	22
3.3 Skotské Kurikulum pro nejvyšší kvalitu	24
3.4 Americké Národní geografické standardy	27
3.5 Finské Národní kurikulum	29
3.6 Mezinárodní charta geografického vzdělávání	30
4. NÁVRH PŘEHLEDU POSTOJŮ ŽÁKŮ, NA KTERÉ BY SE MĚLA VÝUKA ZEMĚPISU V ČESKU PŘEDEVŠÍM SOUSTŘEDIT	32
5. METODICKÉ PŘÍSTUPY UMOŽŇUJÍCÍ MĚŘENÍ ŽÁKOVSKÝCH POSTOJŮ	34
5.1 Sémantický diferenciál.....	35
5.2 Škálování.....	37
5.3 Rozhovor.....	38
6. VYBRANÉ PŘÍPADOVÉ STUDIE	39
6.1 Jak vnímají fyziku žáci pražských gymnázií?.....	39
6.2 Postoje občanů k trestu smrti v období 1992 - 2009.....	41
6.3 Postoje žáků k přírodním vědám – výsledky výzkumu PISA 2006.....	42
6.4 Výzkum ekologické gramotnosti studentů středních odborných škol - Ekologická gramotnost na školách.....	45
7. ZÁVĚR	48
SEZNAM LITERATURY A ZDROJŮ	51
PŘÍLOHY	54

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

RVP G – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

KS – Key stage

NR – Národní rada

NKZV – Národní kmenové kurikulum pro základní vzdělávání

IGU – Mezinárodní geografická unie

SP – Sémantický prostor

PISA - Programme for International Student Assessment

SEZNAM RÁMEČKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Seznam rámečků

Rámeček 1: Definice pojmu postoj.....	13
Rámeček 2: Příklady pojmů, se kterými mohou být postoje zaměňovány.....	15
Rámeček 3: Shrnutí.....	17
Rámeček 4: Zvolené úrovně specifikace postojů pro posuzování kurikulárních dokumentů.....	19
Rámeček 5: Vybrané postoje vyjádřené v průřezových tématech v RVP G.....	21
Rámeček 6: Příklady cílových požadavků KS 3.....	23
Rámeček 7: Zkušenosti a výsledky v Sociálních studiích.....	25
Rámeček 8: Očekávané dosažené dovednosti v amerických standardech.....	28
Rámeček 9: Postoje, hodnoty a chování v Mezinárodní chartě geografického vzdělávání.....	31
Rámeček 10: Postoje, které by měly být výukou zeměpisu v ČR rozvíjeny.....	32
Rámeček 11: Definice D-koeficientu.....	37
Rámeček 12: Příklady tvrzení v dotazníkovém šetření proenvironmentálních postojů ...	45
Rámeček 13: Příklady tvrzení v dotazníkovém šetření proenvironmentálního jednání ...	46

Seznam tabulek

Tabulka 1: Klíčová období a věkové hranice britského kurikula.....	22
Tabulka 2: Rozvíjené postoje v kurikulu 5-14.....	26
Tabulka 3: Úrovně geografického vzdělávání v USA.....	28

Seznam grafů

Graf 1: Význam pojmu FYZIKA vnímaný středoškolskými žáky z hlediska jednotlivých posuzovacích škál.....	40
Graf 2: Srovnání vnímání významu pojmů FYZIKA, MATEMATIKA.....	41
Graf 3: Trest smrti v ČR.....	42
Graf 4: Společenská hodnota přírodních věd ve výzkumu PISA 2006 ¹	44
Graf 5: Souhlas s výroky o trestu smrti (v %).....	59

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Návrh dotazníku	54
Příloha 2: Přehled Rámcových vzdělávacích programů v Česku	56
Příloha 3: Čtyři kapacity skotského Kurikula pro nejvyšší kvalitu	57
Příloha 4: Osmnáct standardů a šest základních elementů geografického vzdělávání USA.....	58
Příloha 5: Graf 5: Souhlas s výroky o trestu smrti (v %).....	59

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá problematikou žákovských postojů, která je na pomezí pedagogiky, sociologie, psychologie a oborových didaktik. Hlavním cílem práce bylo přiblížit problematiku postojů, poukázat na úroveň jejich zpracování ve vzdělávacích dokumentech, na základě analýzy navrhnout přehled postojů, představit metody měření a komentovat vybrané případové studie. Těmto cílům odpovídá obsah, struktura i metodika práce.

První část vymezuje na základě dostupné odborné literatury klíčové pojmy. Následuje analýza kurikulárních dokumentů Česka a vybraných států z pohledu rozpracovanosti a konkretizace postojů v nich. Na základě analýzy kurikul je předkládán návrh, na které postoje by se měla výuka zeměpisu v Česku soustředit. V páté kapitole jsou nastíněny metody měření postojů, které lze využít pro plánovaný výzkum a následně jsou v kapitole šesté uvedeny příklady studií a výzkumů zaměřených na zjišťování postojů s využitím zmiňovaných metod. V závěru je snaha posoudit stav a míru rozpracovanosti postojů v současném českém školství a nastínit plánované šetření týkající se žákovských postojů.

Klíčová slova: postoj – hodnocení – kurikulum – sémantický diferenciál – Česko

ABSTRACT

This thesis deals with students attitudes, that are an interface between pedagogy, sociology, psychology and subject didactics. The main objective of this thesis is to zoom attitudes, refer to level of their processing in curriculum documents, make a suggestion of attitudes, present methods of their detection and comment examples of last research. These objectives are undermining the structure of thesis.

The first part defines the available literature on key concepts. It is followed by analysis of curriculum documents from Czech Republic and selected countries in terms of completion and particular attitudes in them. Based on the analysis of curriculum documents a proposal focused on areas where the teaching of geography should be concentrating in Czech Republic is presented. The fifth chapter outlines the methods used to measure attitudes that can be used for the planned research. Then in the sixth chapter examples of studies and researches aimed at identifying the positions using the above mentioned methods are stated. The thesis is concluded with the effort to assess the status and degree of completion of the positions in the current Czech education and outline the planned investigations of students' attitudes.

Keywords: attitude – classification – curriculum – semantic differential – Czechia

1. ÚVOD

Postoje jsou důležitou složkou osobnosti, vytvářejí se během života a jsou ovlivňovány přímým či zprostředkovaným způsobem mnoha specifickými i nespecifickými faktory. Žáci si během svého dospívání osvojují různé postoje na různé skutečnosti a lze předpokládat, že důležitou úlohu v tomto utváření hraje škola, resp. učitelé, kteří žákům poskytují určité informace a současně jsou i pro žáky (ne)vědomým vzorem chování. Do jaké míry a jakým způsobem výuka zeměpisu ovlivňuje formování postojů žáků v Česku, nevíme, neboť tyto a další související otázky nejsou dosud v odborné literatuře systematicky řešeny.

Předkládaná bakalářská práce představuje vstup do široké problematiky, která se nachází na pomezí psychologie, pedagogiky, oborových didaktik a dalších oborů. Hlavním cílem práce je na základě obsahové analýzy dostupné odborné literatury

- 1) specifikovat klíčové pojmy a diskutovat jejich nejednoznačné vymezení
- 2) posoudit deklarovaný význam postojů v českých a vybraných zahraničních dokumentech
- 3) navrhnout přehled postojů žáků, na které by se výuka zeměpisu v Česku měla především soustředit
- 4) popsat v obecné rovině metodické přístupy umožňující měřit osvojené postoje jedince
- 5) popsat a posoudit metodiku výzkumu vybraných případových studií

Uvedené cíle podmiňují obsahovou strukturu i metodiku bakalářské práce. První cíl, protože pojem postoj bývá často zaměňován za významově blízké, ne však zcela stejné pojmy, je diskutován ve druhé kapitole.

Je důležité vědět, co všechno má na postoje vliv a jak je možné je ovlivňovat. Na utváření postojů žáků ve výuce má mimo jiné nepřímý vliv stát, pod jehož záštitou jsou vydávány vzdělávací programy a dokumenty, podle kterých se výuka orientuje a směřuje. V této práci jsou proto ve třetí kapitole rozebírány různé vzdělávací dokumenty, české i zahraniční, se záměrem zjistit, do jaké míry a jakým způsobem jsou

specifikovány požadavky na rozvoj postojů ve výuce geografie, tj. v rovině projektovaného (zamýšleného) kurikula.

Tyto dokumenty jsou analyzovány ze čtyř námi vymezených hledisek, která poukazují na úroveň rozpracovanosti problematiky postojů a na prostor, který je jim v současných kurikulech věnován. Tato část práce má poměrně zásadní význam pro pochopení problematiky postojů a jejich rozvoje v našem současném školství. Postoje, vědomosti a dovednosti jednoznačně patří do vzdělanostní výbavy každého člověka, patří k důležitým aspektům osobnosti a jejich specifikace ve vzdělávacích dokumentech je proto nezbytná.

Na základě výše stanoveného třetího cíle a analýzy kurikul předkládáme návrh přehled postojů žáků, na které by se výuka zeměpisu v Česku měla především koncentrovat.

Postoje jako součást procesu sociálního učení je možné empiricky měřit (viz cíl pátý). Pátá kapitola práce se tedy zabývá metodami měření postojů v obecné rovině. Jsou zde uváděny vybrané metody, jimiž bychom v budoucím výzkumu mohli postoje zjišťovat. Zvláštní důraz je kladen na metodu sémantického diferenciálu, která se v kombinaci s dalšími výzkumnými přístupy jako např. pozorováním jeví v našem případě jako nejvhodnější. Dále jsou zde, jak stanovuje šestý cíl práce, uváděny konkrétní příklady měření, která již proběhla a ze kterých lze čerpat inspiraci nejen pro plánovaný výzkum, ale i pro samotnou výuku.

Zeměpis v současnosti nemá mezi ostatními předměty příliš silné postavení, jeho hodinová dotace bývá často zkrácena ve prospěch jiných předmětů a na některých školách v určitých ročnících patří již pouze mezi předměty volitelné. Přitom právě ve výuce zeměpisu se nabízí možnost integrace předmětů, jejich provázání či prostor pro výuku průřezových témat. Jeho částečně přírodovědný i humanitní charakter poskytuje prostor pro rozvíjení postojů nejen v rámci geografie.

V rámci této práce jsme se také rozhodli vytvořit návrh dotazníkového šetření, které nám umožní proniknout hlouběji do problému formování postojů prostřednictvím výuky geografie a zjistit jaké postoje vůči různým zeměpisným tématům, konkrétním pojmům i zeměpisu samotnému vlastně žáci zastávají.

2. ZÁKLADNÍ VYMEZENÍ KLÍČOVÝCH POJMŮ

Vzhledem k mezioborovému charakteru práce je nutné objasnit pojmy, které s touto provázaností souvisejí. Problematika zjišťování postojů se pohybuje na pomezí psychologie, sociologie, pedagogiky a obecné i oborové didaktiky a pojem postoj může být neodbornou veřejností zaměňován za jiné pojmy, které jsou z odborného hlediska od postoje odlišné nebo s ním pouze nějak souvisí. Za takové pojmy můžeme považovat např. hodnocení, zvyk či předsudek. Tato nejednotná terminologie a samotný klíčový pojem postoj jsou vysvětleny v následující kapitole.

Existuje samozřejmě velké množství definic od mnoha autorů, příklady některých z nich jsou uvedeny v rámečku 1. Odborné vymezení vybraných pojmů, které mohou být s postojem nesprávně zaměňovány, uvádíme následně v rámečku 2.

V rámečku 1 citujeme autory z různých oborů, kteří postoj vysvětlují převážně z pohledu svého zaměření. V jednotlivých definicích nalezneme tedy určité rozdíly. Záleží na tom, co jednotliví autoři zdůrazňují. Proto nemůžeme stanovit jednoznačné a správné vymezení postoje, vždy musíme brát na vědomí, v jakých souvislostech o postojích hovoříme a v jakém oboru je zkoumáme.

Někteří autoři jako Řezáč (1998) nebo Průcha (2003) považují postoje za určitou formu hodnocení a definují je přímo jako hodnotící vztahy, které člověk chová vůči svému okolí. Takovýto postoj je tedy tvořen několika vzájemně propojenými aktivitami, tj. porozuměním, hodnocením a jednáním.

English (1958) a Geist (2000) hovoří o postoji jako o již naučené dispozici (tendenci či sklonu) projevovat se vůči předmětům, které jsou si podobné, stejným nebo podobným způsobem. Pojem hodnocení vůbec nezdůrazňují. V jejich pojetí asi hodnocení může předcházet vzniku postoje, ale postoj samotný to není. Hartl (1994) o hodnocení ve své definici taktéž vůbec nehovoří.

Čáp (1983) zároveň připouští, že postoj, jakožto získaná dispozice k určitému jednání, obsahuje i citové hodnocení jako jednu ze svých základních složek.

Definici s podobným názorem poté uvádí v Sociologickém slovníku J. Jandourek (2001), který taktéž považuje hodnocení za jednu z možných fází tvorby postoje, kterým jedinec může reagovat na daný jev či objekt.

Rámeček 1: Definice pojmu postoj

Postoj je:

- specifická získaná dispozice zahrnující jak poznání určitého objektu, tak jeho citové hodnocení i odpovídající impuls k jednání (Čáp, J. 1983, s. 70)
- získaný hodnotící vztah člověka k objektům a jevům životního prostředí, příznačný výběrovostí a zaměřeností jednotlivých psychických procesů i osobnosti jako celku, projevuje se predispozicí (tj. sklonem) k určitému jednání (Řezáč, J. 1998, s. 30)
- označení emocionální přitažlivosti nebo odpudivosti objektu pro danou osobu (Výrost J., Slaměnik I. 1997, s. 244)
- hodnocení, které je zdrojem i produktem postoje, neboť proces hodnocení vede k vytvoření postoje, a ten determinuje další hodnocení objektů téže kategorie podle principů učení (Katz D., Stottland E. (1959) cit. v Nakonečný M. 2005, s. 44)
- hodnotící vztah zaujímaný jednotlivcem vůči okolnímu světu, jiným subjektům i sobě samému a zahrnujícím dispozici chovat se nebo reagovat určitým relativně stabilním způsobem (Průcha 2009, s. 171)
- „naučená dispozice jedince reagovat pozitivně nebo negativně na nějaký objekt určitými pocity, představami, hodnocením a způsoby chování, nemůžeme ho pozorovat přímo, ale usuzujeme na něj podle chování a vyslovených mínění“ (Jandourek 2001, s. 189)
- „naučená setrvávající predispozice chovat se konzistentním způsobem vůči daným třídám objektů“ (English, Englishová 1958, cit. v Nakonečný 1995, s. 188)
- „relativně trvalá tendence projevovat podobnou aktivitu vůči podobným (stejným) objektům v podobné (stejně) situaci na základě vztahů a zkušeností individua k faktům vnějšího i vnitřního prostředí“ (Geist, B. 2000, s. 188)
- sklon ustáleným způsobem reagovat na předměty, osoby, situace, a na sebe sama (Hartl 1994, s. 151)

Jakousi smířící cestu pak představuje definice Katze a Stottlanda (1959), v níž se dozvídáme, že hodnocení je stejně tak zdrojem jako produktem postoje, tj. předchází jeho vzniku a zároveň determinuje další hodnocení objektů patřících do stejné třídy¹.

Položme si tedy otázku, zda je postoj dispozicí, kterou získáváme na základě poznávání a hodnocení, a poté se projevuje prostřednictvím našeho jednání, tj. že jednání symbolizuje náš postoj a hodnocení je jeden z předpokladů vzniku postoje, nebo zda postojem nazýváme celý proces porozumění, hodnocení a jednání dohromady.

Jak snadno je postoj odlišitelný od subjektivního hodnocení? Získáváme tím, že nějaký objekt zhodnotíme, vůči němu postoj? Lze objekty hodnotit, aniž bychom si k nim zároveň vytvářeli postoje?

Tyto otázky nemůžeme jednoznačně zodpovědět, neboť neexistuje jednoznačná definice postoje. Význam hodnocení v rámci rozvoje postoje však nelze popřít. Hodnocení je, jak tvrdí Hartl (1994), viz rámeček 2, subjektivní klasifikace jevů. Na základě toho konstatujeme a pro bakalářskou práci považujeme za výchozí názor, že hodnocení je nedílnou součástí postoje, avšak nelze jej považovat za postoj samotný. Výjimkou může být předsudek, „emočně negativně nabitý úsudek a z něj vycházející postoj“ (Hartl 1994), při jehož vzniku téměř vždy postrádáme kritické zhodnocení situace, objektu či jiného jevu. Předsudek je zaujetí postoje k předmětu, jenž vzniká, aniž bychom daný jev znali nebo aniž bychom se mu snažili porozumět. Je to tedy druh postoje, který ale postrádá zmiňovanou fázi hodnocení, často navíc bývá negativně nabitý a díky tomu je také v současné moderní společnosti považován spíše za nežádoucí.

Díky svému nejednoznačnému vymezení a časté podobnosti, může být postoj zaměňován za jiný sociologický nebo psychologický pojem, resp. jev.

Abychom zabránili případnému nedorozumění, uvádíme v první kapitole v rámečku 2 některé pojmy, jež mohou být s postojem provázány, ale neměly by být za ně přímo označovány, nebo s nimi nesouvisí a jejich záměna je zcela chybná.

Rozdíl mezi postojem a zvykem je, že zvyk je naučená tendence, zatímco postoj je „jakousi vnitřní psychickou strukturou hodnocení, která nemusí v dané situaci organizovat způsob chování“ (Jandourek 2001). Z této skutečnosti vychází i autorka Hayesová (1998), která ve své knize poukazuje na to, že postoje, které lidé vyjadřují, nemusí být vždy přesným indikátorem jejich budoucího chování. Ne vždy se člověk

¹ třídou rozumíme skupinu jevů se stejnými nebo podobnými vlastnostmi, kterými se liší od jiných jevů

musí chovat podle toho, jaký zastává postoj. Může být ovlivněn svým okolím, rodinou, zaměstnavatelem apod.

Rámeček 2: Příklady pojmů, se kterými mohou být postoje zaměňovány

Předsudek

- závazné zaujetí postoje k předmětu, aniž je tomu, kdo postoj zaujímá, dostatečně známa empirická, věcná struktura předmětu, nebo aniž na ni bere zřetel (Wolf 1969, cit. v Geist 2000)
- emočně nabitý, kriticky nezhodnocený úsudek a z něj plynoucí postoj (Hartl 1994, s. 158)

Zvyk

- habituální, v podstatě automaticky probíhající způsob chování (Nakonečný 1995)

Hodnocení

- charakteristika či klasifikace jevů, které nelze exaktně měřit, nejčastěji za pomoci škál, v diagnostice osobnosti, obsahuje vždy subjektivní vlivy hodnotitele (Hartl 1994, s. 63)

Vztah

- působení mezi dvěma nebo více jevy, objekty či osobami, rozlišujeme dlouhodobější vztahy spojené s emocionální vazbou a určitou odpovědností a vztahy krátkodobé, povrchnější, bez větších závazků (Hartl 1994, s. 236)

Sklon

- zaměřenost na určitou činnost nebo činnosti, která vzniká ze zájmu a je součástí povahových vlastností (Hartl 1994, s. 190)

Názor

- myšlenkový útvar různého obsahu: náhled, mínění, přesvědčení, zkušenost aj. – vyjadřuje specifické osobní hledisko jednotlivce, individuální stanovisko či jedinečný postoj (Hartl 1994, s. 118)

„Hlavní roli při vyjadřování postojů hraje sociální strategie a sociální omezení“ (Smith, Bruner a White 1964 cit. v Hayesová 1998, s. 97). Právě proto je také problematika postojů poměrně složitá a nejednoznačně vymežitelná. Postoje jsou individuální, obtížně měřitelné a celkem snadno zfalšovatelné či maskovatelné.

Názor se zase liší podle Ajzena (1975) od postoje tím, že je to v podstatě neutrální výrok, o kterém se domníváme, že je pravdivý. „Postoj je hodnotící a indukuje pocity ve vztahu k určité záležitosti“ (Ajzen 1975 cit. v Hayesová 1998, s. 96). Klíčový k rozpoznání postoje také může být, podle Eisera, emočně zabarvený jazyk při popisu daného jevu (Eiser 1983 cit. v Hayesová 1998).

Jak již bylo zmíněno, postoje jsou podmíněny individuálními zkušenostmi. Při vzniku postojů působí osobnostní faktory každého jedince. Ty způsobují, že si jedinec vytváří vlastní postoje na základě vlastních zkušeností. Nejsou okamžitě jednoznačné, ale postupem času se diferencují a specifikují.

Z odborné literatury (např. Nekonečný 1995) dále vyplývá, že na postoje má do jisté míry vliv i prostředí, v němž se jedinec pohybuje. Společnost je velmi silný faktor působící na obsahovou stránku postojů. Člověk většinu z nich přejímá v rámci socializačního procesu a osvojuje si tak již hotové postoje svého socio-kulturního prostředí.

Postoje jsou orientovány na hodnoty a zdůrazněny prostřednictvím emocí. Jsou relativně stálé a relativně nezávislé na momentálních psychofyzických stavech a motivech jedince. Nejsou ovšem strnulé a neměnné. Jsou uspořádány v určitém systému, podléhajícímu jisté hierarchii. Některé postoje nabývají větší váhy než jiné podle hodnoty, kterou mají v postojovém i hodnotovém měřítku osobnosti.

Každý jedinec má svůj individuální systém postojů, kde některé jsou centrální, tj. pro jedince významné a důležité, a jiné jen periferní, nedůležité a jako takové i obvykle málo diferencované. Na těchto postojích si potom jedinec „buduje svou osobní ideologii, která se diferencuje podle oblasti života, na něž se vztahuje“ (Janík, Maňák, Knecht 2009, s. 69).

Ve výchově mají centrální postoje (např. k učení, rodině, škole) důležitou úlohu, neboť mají integrační funkci. Jedinec si jimi zabezpečuje ochranu vnitřní celistvosti, pocit bezpečnosti, jednoty a vnitřní rovnováhy. K základním rysům postojů patří jednota kognitivní, afektivní a behaviorální složky osobnosti, vzájemná provázanost

jednotlivých komponent, odolnost postojů vůči změnám aj. (Janík, Maňák, Knecht 2009, s. 70).

Zvláštním typem postojů jsou postoje extrémní. Jejich extrémnost je dána intenzitou a vytrvalostí, která je mnohem vyšší než u klasických postojů. Na stupnici intenzity odpovědi se obvykle vyskytují na opačných pólech, tedy např. „velmi se mi líbí“ nebo „velmi se mi nelíbí“. Tím se dostáváme k problematice měření postojů, kterou více přibližuje čtvrtá kapitola.

Vzhledem k různým možnostem vysvětlení postojů jsme se pro lepší orientaci v dané problematice rozhodli přiklonit k definici autorů Pedagogického slovníku (2009), která popisuje postoj jako vztah zaujímaný vůči jevům na základě hodnocení a zároveň zahrnující dispozici chovat se a jednat určitým relativně trvalým způsobem (Průcha, Walterová, Mareš 2009). Na závěr kapitoly předkládáme v rámečku 3 stručné shrnutí informací o postojích.

Rámeček 3: Shrnutí

- problematika postojů má mezioborový charakter, díky kterému neexistuje jednotná definice pojmu postoj, a vždy musíme brát v úvahu, v jakém oboru o postojích hovoříme
- postoj bývá v současnosti zaměňován s jinými sociologickými nebo psychologickými pojmy a často bývá nesprávně používán
- předsudek je emočně zabarvený, negativní postoj postrádající kritické zhodnocení jevu
- postoje jsou podmíněny vlastními zkušenostmi a dále ovlivněny vnitřními a vnějšími faktory
- postoje jsou orientovány na hodnoty a zdůrazněny prostřednictvím emocí
- každý člověk má svůj individuální systém postojů, ve kterém jsou některé důležitější a některé méně důležité

3. DEKLAROVANÝ VÝZNAM POSTOJŮ V ČESKÝCH A VYBRANÝCH ZAHRANIČNÍCH DOKUMENTECH

Tato kapitola blíže zkoumá vybrané části českých i zahraničních kurikulárních dokumentů týkajících se zeměpisu. Českými kurikulárními dokumenty myslíme Rámcové vzdělávací programy pro základní a gymnaziální vzdělávání a v zahraničí jsou to vždy příslušné dokumenty pro danou zemi, tedy standardy, národní kurikula aj.

Analýza obsahu dokumentů byla provedena se záměrem zjistit, jak konkrétně jsou v nich postoje zdůrazněny nebo zda vůbec jsou uváděny. To bylo do jisté míry problematické, protože každý dokument je specifický a od ostatních se liší jak strukturou, tak celkovým pojetím a důraz kladený na rozvoj žákovských postojů je v každém dokumentu jiný.

Kurikula mohou mít charakter vzdělávacích standardů, tj. vyjadřují, co by měl žák umět, nebo evaluačních standardů, což znamená, že konkretizují požadavky na vědomosti žáka v určitých konkrétních etapách vzdělávání.

Některé státy, jako např. USA, mají vytvořené samostatné dokumenty (standardy) pro geografické vzdělávání. V České republice tomu tak není. Zeměpis je v Rámcových vzdělávacích programech součástí vzdělávací oblasti Člověk a příroda a požadavky na vědomosti, dovednosti a postoje žáků, za které je především zodpovědná výuka zeměpisu, jsou vyjádřeny v jeho očekávaných výstupech.

Dalším problémem byla skutečnost, že věkové hranice různých etap vzdělávání nejsou ve všech zemích totožné. Snažili jsme se tedy hodnotit vzdělávací listiny na přibližně stejné úrovni, věnující se přibližně stejné věkové kategorii žáků.

Postoje jsme v kurikulech analyzovali ze čtyř hledisek, která jsme zvolili na základě zjištění, že ne vždy jsou postoje v kurikulech specifikovány. Tato hlediska vyjadřují v podstatě úroveň rozpracovanosti postojů v daných dokumentech.

Na první úrovni jsou postoje definovány jako jeden z hlavních cílů výuky geografie, tj. že jsou uvedeny v úvodních částech kurikulárních dokumentů a dále jsou specifikovány v samostatné části nebo odstavci. Druhou úroveň představují postoje jako integrální součásti celkových požadavků na výkony žáků (tj. nejsou explicitně stanoveny) a čtenář důraz na jejich rozvoj musí sám „vyčíst“. Třetí úroveň myslíme

kontinuální rozvoj postojů mezi jednotlivými úrovněmi či věkem žáků, což ovšem nemůžeme jednoznačně prokázat ani změřit, protože to, jaké postoje si žáci během studia osvojují, jakou rychlostí či způsobem, je individuální záležitost. Zda dochází k jejich „zrání“ můžeme konstatovat pouze na základě vlastního úsudku.

Čtvrtá úroveň odráží nejméně žádoucí skutečnost, a sice že postoje nejsou zmiňovány vůbec. Pro lepší orientaci uvádíme zvolené úrovně v rámečku 4.

Rámeček 4: Zvolené úrovně specifikace postojů pro posuzování kurikulárních dokumentů

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. postoje jsou definovány jako jeden z hlavních cílů výuky geografie2. postoje jsou součástí celkových požadavků na výkony žáků3. postoje jsou plynule rozvíjeny mezi jednotlivými úrovněmi či věkem žáků4. postoje zmiňovány nejsou |
|--|

Kromě českých rámcových vzdělávacích programů jsme do naší analýzy zahrnuli americké Standardy geografického vzdělávání, skotské a britské kurikulum a finské Národní kurikulum. Nad rámec těchto dokumentů jsme poté zkoumali také žakovské postoje specifikované v Mezinárodní chartě geografického vzdělávání (viz kap. 3. 6).

3.1 České Rámcové vzdělávací programy (RVP ZV, RVP G)

V Česku platí od roku 2004 nový systém kurikulárních dokumentů. Vzdělávání je rozděleno do jednotlivých etap, tj. předškolní, základní a střední vzdělávání a pro každé je specifikováno pojetí výuky, cíle a očekávané výstupy v jednotlivých rámcových vzdělávacích programech, jejichž kompletní přehled uvádíme v příloze C.

Kurikulární dokumenty se rozlišují na dvou úrovních, státní a školské. Do první jmenované úrovně patří Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha), která se zabývá vzděláváním celkově, a Rámcové vzdělávací programy pro předškolní, základní, střední úroveň a další RVP pro ostatní vzdělávání jako je např. RVP JŠ, RVP ZUV aj. (viz příloha 2).

Zeměpis je v Rámcových vzdělávacích programech zařazen do vzdělávací oblasti Člověk a příroda, kde je jeho hodinová dotace, svým způsobem, omezována konkurencí ostatních předmětů, ačkoli by se mohl vyučovat i v rámci oblasti Člověk a společnost, protože má z velké části i společenskovední charakter, nebo v rámci výuky průřezových témat či formou seminářů doplňujících výchovu klíčových kompetencí.

Postoje v těchto dokumentech konkrétně specifikovány nejsou. Slovo postoj nalezneme v úvodu dokumentu, kdy je zmiňováno v souvislosti s klíčovými kompetencemi: „Klíčové kompetence představují soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě,“ (RVP G, s. 8) dále se ale o nich už nepíše. Klíčové kompetence tedy mají jistou funkci rozvíjení postojů, jsou ale příliš obecného charakteru.

Konkrétnější informace o rozvoji postojů nenalezneme ani v rámci očekávaných výstupů předmětu geografie.

Funkci vytváření hodnot a postojů mají průřezová témata. Ta „reprezentují okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání“ (RVP ZV, s. 90). Vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet postoje, hodnotový systém a jednání žáků.

Obsah průřezových témat doporučený pro základní i gymnaziální vzdělávání je rozpracován do tematických okruhů, přičemž každý okruh obsahuje nabídku témat, z nichž škola může vybírat, neboť začlenění a výběr témat je v kompetenci školy a konkretizuje se ve Školních vzdělávacích programech (ŠVP).

Vzhledem k tomu, že na základní škole se žáci s průřezovými tématy setkávají poprvé a jsou s nimi spíše jen seznámeni, podstatný pro naši práci bude jejich přínos v rámci gymnaziálního vzdělávání, resp. přínos tématu k rozvoji osobnosti žáka.

V průřezových tématech jsou postoje již popsány lépe, každé téma (výchova) je charakterizováno z hlediska vztahu ke vzdělávacím oblastem a již zmíněnému přínosu tématu pro rozvoj osobnosti žáka. Ukázku postojů obsažených v RVP G, rozvíjených v rámci průřezových témat a souvisejících s výukou geografie nebo možných zařazení do výuky geografie předkládáme v níže uvedeném rámečku 5.

Konstatujeme však, že důraz na rozvoj postojů je v českých vzdělávacích dokumentech poměrně slabý. Převážně se v nich odráží čtvrté hledisko, výjimkou jsou průřezová témata, kde můžeme postoje nalézt na druhé úrovni rozpracovanosti.

Rámeček 5: Vybrané postoje vyjádřené v průřezových tématech v RVP G s geografickým podtextem

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

- být vnímavý ke kulturním rozdílnostem, chápat je jako obohacení života a učit se porozumět odlišnostem
- aktivně se podílet na řešení místních problémů, přispívat k řešení problémů na regionální, národní i mezinárodní úrovni, a to i v situacích vyžadujících dlouhodobé společné úsilí
- vnímat, respektovat a ochraňovat hodnoty světového a evropského kulturního dědictví
- vnímat dopady a důsledky globalizačních a rozvojových procesů, rozlišovat mezi nimi příznivé i nepříznivé prvky a jevy, učit se hledat kompromisy
- uvědomit si zodpovědnosti a práva evropského občana, pochopit podstatu evropského občanství

Multikulturní výchova

- uvědomit si svou vlastní kulturní identitu
- uvědomovat si neslučitelnost rasové, náboženské či jiné intolerance s demokracií

Environmentální výchova

- uvědomovat si specifické postavení člověka v přírodním systému a jeho odpovědnost za další vývoj na planetě
- pochopit, že člověk z hlediska své existence potřebuje využívat přírodní zdroje ve svůj prospěch, ale tak, aby nedošlo k nevratnému poškození životního prostředí
- vnímat místo, ve kterém žije, a změny, které v něm probíhají, a cítit zodpovědnost za jeho další vývoj, a to nejen z hlediska životního prostředí

Mediální výchova

- rozvíjet kritický odstup od podnětů přicházejících z mediálních produktů
- zvyšovat citlivost vůči kulturním rozdílům, chápat je jako obohacení života, učit se rozumět odlišnostem
- vnímat životní styl jako výraz vlastní autenticity a odlišovat ho od spotřebních životních stylů nabízených masově mediální produkcí

Zdroj: RVP G 2007, s. 65 - 80

3.2 Britské Národní kurikulum

Základním britským dokumentem určujícím cíle povinné výuky geografie i ostatních předmětů je Národní kurikulum (The National Curriculum 2007). To je členěno na čtyři období (key stages, viz tabulka 1) podle věku žáků. Cíle a celkové pojetí výuky jsou pro první a druhé období formulovány v tzv. „Primary curriculum“ a pro třetí a čtvrté období v „Secondary curriculum“. Tato období i s příslušnými dokumenty uvádíme v tabulce 1.

Tabulka 1: Klíčová období a věkové hranice britského kurikula

Klíčové období 1 (KS 1)	5 – 7 let	Primary curriculum
Klíčové období 2 (KS 2)	7 – 11 let	
Klíčové období 3 (KS 3)	11 – 14 let	Secondary curriculum
Klíčové období 4 (KS 4)	14 – 16 let	

Zdroj: www.curriculum.qcda.gov.uk/index.aspx

Výuka geografie je v Anglii povinná pouze od prvního do třetího klíčového období, tedy od 5 do 14 let. Pro analýzu žákovských postojů jsme proto vybrali třetí klíčové období (KS 3).

Geografie se pro KS 3 vyučuje jako samostatný předmět, který má vytyčené konkrétní cíle a formou evaluačních standardů i očekávané výstupy. Cíle KS 3 jsou rozděleny do osmi úrovní a jsou podrobněji rozpracovány. Žáci v nich prokazují nebo si osvojují znalosti a dovednosti v oblasti geografie v různém rozsahu. Příklady cílových požadavků u vybraných úrovní předkládáme v rámečku 5. Úrovně na sebe navazují

a vyjadřují pokrok v rozvoji znalostí, dovedností a porozumění a zároveň slouží k hodnocení žáků na konci klíčových období.

Právě fázi porozumění můžeme chápat jako důležitou část rozvoje postojů. Ty sice v britském kurikulu nejsou zmiňovány konkrétně, ale důraz na ně je patrný z obecných cílů pro předmět geografie i z očekávaných výstupů jednotlivých úrovní KS 3. Slovo postoj nalezneme v úvodním „Klíčovém pojetí“ geografie, kde je stanoveno kromě jiného, že studium zeměpisu žákům umožní „zhodnotit jak se lidské hodnoty a postoje liší a mohou ovlivnit sociální, environmentální, ekonomické a politické záležitosti, na které si žáci poté sami vytvoří vlastní postoje“ (National curriculum

2007). Dále se důraz na rozvoj žákovských postojů vyskytuje převážně na druhé úrovni rozpracovanosti, tj. že je lze vyčíst z kontextu cílů pro jednotlivé úrovně (viz rámeček 6).

Celkové učivo pro tento stupeň je žákům předkládáno ve vzdělávacích jednotkách, přičemž každá jednotka je zaměřena na jiný geografický jev, téma nebo sféru a žáci v ní pracují jiným způsobem (samostatně, ve skupinách, jako domácí práce či během vyučovací hodiny).

Tento přístup umožňuje, že by se žáci během výuky měli naučit např. klást správné geografické otázky či analyzovat a hodnotit důkazy během bádání (Vávra 2009).

Rámeček 6: Příklady cílových požadavků KS 3

Úroveň 5 – Rozpoznávají některé vazby a vztahy, které různá místa činí na sobě závislá. Navrhují vysvětlení, jak lidské aktivity způsobují změny, a vysvětlují i různé názory lidí na tyto změny

Úroveň 6 – Dovedou ohodnotit význam mnoha vazeb a vztahů, které způsobují závislost míst na sobě navzájem. Hodnotí různé hodnoty a postoje, včetně svých vlastních, které vedou k různým přístupům, jež mají různé dopady na lidi a místa

Úroveň 7 – Rozumí řadě faktorů, včetně hodnot a postojů lidí, jejich vlivu na rozhodování

o místech a o přírodních prostředcích. Používají tohoto porozumění k tomu, aby vysvětlili výsledky změn

Úroveň 8 – Vysvětlují změny charakteristik míst v čase a to v rámci umístění, přírodních

a humánních procesů a interakcí s jinými místy. Začínají chápat rozdílnost ve vývoji a rozumějí rozsahu a komplexitě faktorů, které přispívají ke kvalitě života v různých místech.

Výjimečný výkon – Odvolávají se na řadu geografických faktorů, aby vysvětlili a předpověděli změny, které jsou v čase příznačné pro zkoumaná místa. Ohodnotí relativní přednosti různých způsobů, jak řešit problémy přírodního prostředí, a chápou/hodnotí své názory vůči těmto různým přístupům.

Zdroj: Vávra, J. 2009

Postoje zde nejsou konkrétně specifikovány, ale jak už bylo psáno výše, lze je „vyčíst“ z kontextu cílů geografie i z předpokládaných výstupů jednotlivých úrovní studia.

Zajímavé je např. to, že žáci jsou vedeni k tomu, aby ve svém bádání zvažovali a snažili se pochopit postoje jiných a jejich vliv na určité problémy, tj. postoje se stávají mj. předmětem studia, resp. výzkumu žáků (viz rámeček 5, úroveň 7).

V porovnání s českým RVP je důraz na rozvoj žákovských postojů v britském kurikulu podstatně výraznější. Kromě cílů a čekávaných výstupů lze tento důraz nalézt také v tzv. „kros-kurikulárních tématech“, která mají podobný význam jako česká průřezová témata. Celková struktura a pojetí geografie v britském kurikulu se ale zdá být mnohem propracovanější, konkrétnější a názornější než pojetí geografie v Česku. Každá oblast, téma i činnost má jasně stanovené cíle i systém požadavků odvíjejících se od jednotlivých úrovní. Důraz na rozvoj nejen postojů, ale i vědomostí a dovedností je daleko rozpracovanější než v českých Rámcových vzdělávacích programech.

3.3 Skotské Kurikulum pro nejvyšší kvalitu

Ačkoli lze předpokládat, že skotské vzdělávání má stejný systém jako britské, není tomu tak. Jsou zde rozdíly v celkové struktuře edukačního systému i v kurikulárních dokumentech.

V současnosti se převážná většina škol řídí cíli a principy vytyčenými v Kurikulu pro nejvyšší kvalitu (Curriculum for excellence, 2004).

„Kurikulum ve Skotsku není přímo stanoveno zákonným předpisem, ale vydává ho vládní orgán (ministerstvo), Skotský výkonný department pro vzdělávání (The Scottish Executive Education Department). Kurikulum se prezentuje prostřednictvím instituce Learning and teaching Scotland, která je financovaná přímo skotskou vládou, a je hlavní organizací určenou pro tvorbu a rozvoj kurikula, pro hodnocení, jakož i pro metodickou a vzdělávací podporu učitelů“ (Herink, J. 2009).

V kurikulu jsou vytyčeny základní cíle a principy vzdělávání pro všechny děti a mládež od tří do osmnácti let, tedy pro předškolní, základní i střední etapu studia. Od šestnácti do osmnácti let navíc probíhá tzv. senior fáze, ve které se studenti již z části specializují na konkrétní činnosti a vytváří si portfolio kvalifikace, na základě kterého pak mohou nastoupit do zaměstnání nebo studovat na univerzitě.

Záměrem a cílem skotského vzdělávání podle kurikula je vychovávat žáky v každé fázi školní docházky k tzv. Čtyřem kapacitám (The four capacities – viz příloha 3). Tyto kapacity znamenají „výchovu úspěšných žáků, sebevědomých jedinců, odpovědných občanů a užitečných spolupracovníků“ (Curriculum for excellence, 2004), a jsou vždy u jednotlivých vzdělávacích oblastí upřesněny.

Vzdělávacích oblastí rozlišuje současné kurikulum osm a geografie je zařazena do oboru Sociální vědy, konkrétně do předmětu Lidé v prostředí (People in place).

Postoje ve skotském kurikulu můžeme vyčíst především z kontextu, např. ve složce Zkušenosti a výsledky (*Experiences and outcomes*), kde jsou nejprve shrnuty předpoklady dovedností a schopností, které žákům studium sociálních věd umožňuje a kterých by měli během studia dosáhnout (příklady některých z nich uvádíme v rámečku 7), a dále z tabulkového přehledu, kde jsou výstupy jednotlivých předmětů podrobněji specifikovány (viz rámeček 8). Důraz na rozvoj postojů zde tedy nalézáme převážně na druhé a třetí úrovni zpracování.

Rámeček 7: Zkušenosti a výsledky v Sociálních studiích

Studium sociálních studií mi umožní:

- vytvořit si vlastní hodnoty a názory a porozumět kromě své i jiným kulturám
- pochopit zásady demokracie a občanství prostřednictvím kritického a nezávislého myšlení
- zkoumat různé typy zdrojů a důkazů
- naučit se určovat, zkoumat a spojovat období, lidi a události v čase a místě
- zapojit se do činností, které podporují aktivní postoje

Zdroj: www.ltscotland.org.uk (vlastní překlad)

V původním 5-14 kurikulu, které je součástí kurikula pro nejvyšší kvalitu, je navíc ve složce „Rozvíjení informovaných postojů“ uveden stručný přehled toho, jaké postoje by žáci měli během studia a dle dosažených úrovní rozvíjet. Tento přehled podle Herinka uvádíme v tabulce 2.

V rámci porovnání skotského a českého kurikula nalezneme několik rozdílů. První odlišnost je v komplexnosti Kurikula pro nejvyšší kvalitu, ve kterém jsou shrnuty základní cíle a předpoklady pro všechny studenty od předškolního po vysokoškolský věk. Ve Skotsku se v podstatě celé vzdělávání řídí jediným dokumentem, který zahrnuje obecné, ale přesto v případě výstupů u jednotlivých předmětů i poměrně konkrétní

požadavky a data. Druhým rozdílem je již zmiňované rozdílné zařazení zeměpisu ve vzdělávacích oblastech. V českých kurikulech spadá zeměpis pod přírodní vědy, ve skotském pod vědy sociální.

Za další rozdíl bychom mohli označit skotské „Čtyři kapacity“, které podle Herinka nemají „partnera“ ve vzdělávacích oblastech českého Rámcového vzdělávacího programu. České kurikulum také postrádá složku Rozvíjení informovaných postojů, která se postoji přímo zabývá a upřesňuje je.

Tabulka 2: Rozvíjené postoje v kurikulu 5-14

Žáci by si měli postupně v úrovních A-F rozvíjet pozitivní postoje k:	
Odpovědnému přístupu k učení	<ul style="list-style-type: none"> • různé způsoby, v nichž sociální subjekty pomáhají objasnit interakci lidí s prostředím v minulosti, v současnosti a v budoucnosti
Respektu a péči o jiné	<ul style="list-style-type: none"> • jejich vlastní práva a odpovědnosti ve společnosti • úloha, kterou mohou mít v péči o jiné členy • pojmy spravedlnosti a rovnosti příležitostí pro všechny • kulturní a sociální různorodost na základě pohlaví, barvy pleti, rasy, náboženství, názorů a postojů
Sociální a environmentální odpovědnosti	<ul style="list-style-type: none"> • jejich role jako mladých občanů konstruktivně participující v demokratické společnosti • důležitost vzájemné závislosti v lokálním i globálním kontextu • odpovědné využívání přírodního prostředí v souladu udržitelného rozvoje • důležitost jejich přírodního, sociálního i kulturního dědictví

Zdroj: Herink, J. 2009

3.4 Americké Národní geografické standardy

Americké geografické vzdělávání se řídí Standardy, které vyšly poprvé již v roce 1994. Tehdy měly zásadní vliv na vznik Mezinárodní charty geografického vzdělávání (viz kap. 3.6), což je základní dokument Komise geografického vzdělávání při Mezinárodní geografické unii (IGU). Zatímco americké standardy jsou formulovanou normou pro geografické vzdělávání v USA, Charta je spíše doporučením, jak by mělo vypadat geografické vzdělávání ve světě, a na čem by se geografičtí pedagogové celého světa mohli shodnout (Vávra 2009).

Druhé vydání amerických standardů v roce 2009 zaštitila americká společnost National Geographical society a jeho revidovaná podoba byla vydána pod záštitou americké neziskové organizace National Council for Geographical Education (NCGE 2010).

Dokument je tvořen 18 standardy, z nichž každý má dvě části. První část vymezuje znalosti, tedy to, co bude každý student po ukončení daného stupně znát, a druhá část vymezuje dovednosti neboli to, co bude student na základě nabytých znalostí schopen udělat. Standardy tedy mají evaluační charakter. Jsou rozděleny do šesti základních elementů, které představují jednotlivé oblasti geografie. Tento systém standardů uvádím v příloze 4.

Dokument určuje předpokládané výstupy, tedy znalosti a dovednosti, pro tři úrovně vzdělávání. První úroveň, K4 (viz tabulka 3), přibližně odpovídá prvnímu stupni českých základních škol. Druhá úroveň K5-8 je srovnatelná s druhým stupněm na českých základních školách a K9-12 můžeme přirovnat k úrovni střední školy v Česku (Hynek 2005).

Tabulka 3: Úrovně geografického vzdělávání v USA

Stupeň	Ročník
Grades K4	1. – 4. ročník
Grades K5 – 8	5. – 8. ročník
Grades K9 – 14	9. – 14. ročník

Zdroj: www.ncge.org

Postoje žáků nejsou v amerických standardech konkrétně specifikovány, jako tomu je např. ve skotském kurikulu, ale vzhledem k tomu, že všech osmnáct standardů

se týká výhradně výuky zeměpisu a zeměpis je jediný předmět, o kterém tento dokument pojednává, můžeme říci, že pro rozvoj vědomostí, dovedností a postojů zde je ponechán nesrovnatelně větší prostor než v ostatních kurikulech.

Postojům je, jako ve všech kurikulárních dokumentech, i tady ponechán největší prostor v environmentálních tématech, kde jsou dokonce konkrétně zmiňovány (viz rámeček 8) a kde je zdůrazněn jejich rozvoj k pozitivnímu vnímání životního prostředí. Nalezneme je tedy na první úrovni rozpracovanosti podle rámečku 4 a dále je můžeme vyčíst z kontextu v očekávaných dosažených výstupech žáků.

Díky specializaci standardů přímo na obor geografie jsou však cíle a očekávané dosažené výstupy zaměřeny opět hlavně na vědomosti a dovednosti a postoje se v nich objevují na druhé či spíše třetí úrovni rozpracovanosti (National geography standards 1994).

Rámeček 8: Očekávané dosažené dovednosti v amerických standardech

ENVIROMENT AND SOCIETY

Geografický standard 14: Jak lidské činnosti mění životní prostředí.

Na konci 12. ročníku student zná a dokáže:

- **Vysvětlit globální dopady lidských zásahů do životního prostředí, a být schopen:**
 - určit a diskutovat pozitivní a negativní aspekty územních změn ve studentské skupině i v celém regionu, které se vztahují ke změnám lidských postojů k životnímu prostředí

Zdroj: www.ncge.org (vlastní překlad)

3.5 Finské Národní kurikulum

Finsko má podobně jako Česká republika systém víceúrovňového kurikula. Základní vzdělávání je zde povinné pro všechny děti žijící na území státu a trvá devět let, sekundární vzdělávání se dělí na všeobecné a odborné, přičemž všeobecné má charakter českého gymnázia a odborné našich odborných škol. Sekundární vzdělávání je rozvrženo na 3 roky (Herink 2009).

Cíle, obsah a metody vzdělávání definuje Finská národní rada pro vzdělávání (dále jen NR), odborný orgán, pracující v souladu s cílovými požadavky vzdělávání, dohodnuté s ministerstvem školství (Holečková 2008).

NR také koncipuje Národní vzdělávací program pro základní vzdělávání (odpovídá českému RVP ZV), všeobecné vyšší sekundární a odborné vzdělávání.

Vzdělávací instituce jsou celostátně řízeny díky cílům stanoveným ve zmíněných předpisech, pomocí nich jsou pak vytvářena kurikula. Na úrovni školní fungují tzv. místní kurikula, která se opírají o Národní kmenové kurikulum pro základní vzdělávání (NKZV), ale jsou plně v kompetenci místních škol.

Geograficky zaměřený vzdělávací základ je ve finském NKZV rozdělen do několika oborů, a sice do oboru Příroda a prostředí, kde je skryt pod tematickým celkem „Bezprostřední okolí člověka a jeho domov, svět jako životní prostředí člověka“ a který se vyučuje v průběhu 1. – 4. ročníku. V 5. a 6. ročníku je zeměpis součástí oboru nazvaného Biologie a geografie a v 7. – 9. ročníku pak jako samostatný obor Geografie (Herink 2009).

Pokud se zaměříme na žákovské postoje, lze bohužel konstatovat, že konkrétně v dokumentech specifikovány nejsou. Podle rámečku 4 jsou v dokumentu rozpracovány na druhé a třetí úrovni.

Finské vzdělávání se samozřejmě o postoje svých žáků zajímá a snaží se je rozvíjet, jejich formulaci však musíme stejně jako v českých dokumentech hledat v kontextu. Velký důraz je na ně opět kladen např. v cílech Environmentální výchovy či v kapitole „Integrace a kroskurikulární témata“, kde jsou stanoveny cíle pro jednotlivé tematické bloky jako je „Růst jedince“ či „Kulturní identita a internacionalismus“, „Občanství a podnikavost“ a „Odpovědnost k životnímu prostředí, blahobyt a udržitelný rozvoj“ (National Core Curriculum for Basic Education 2004).

Slovo postoj nalezneme v kurikulu pro základní vzdělávání v cílech předmětu Geografie a to pouze jednou, kdy je stanoveno, že by se žáci v rámci tohoto předmětu

„měli naučit rozeznávat rysy různých kultur a vytvářet si kladné postoje k cizím zemím, jejich obyvatelstvu a zástupcům těchto kultur“ (National Core Curriculum for Basic Education 2004).

V kurikulu pro vyšší všeobecné sekundární vzdělávání, které je ve Finsku stanoveno pro žáky ve věku 16 až 19 let, funguje Geografie jako samostatný předmět. Ve specifikovaných cílech zeměpisu opět můžeme vyčíst důraz na rozvoj postojů, není ovšem už tak patrný jako v cílech pro geografické předměty v základním vzdělávání. Mnohem větší důraz je kladen na vědomosti a dovednosti a jejich použití v praktických úkolech (National Core Curriculum for Upper Secondary Schools 2003).

3.6 Mezinárodní charta geografického vzdělávání

Dokument byl sestaven komisí pro geografické vzdělávání při Mezinárodní geografické unii (IGU) a byl prodiskutován školskými geografy z celého světa. Chartu přijalo shromáždění účastníků 27. Mezinárodního geografického kongresu ve Washingtonu v srpnu 1992 a „je vyhlášena a doporučována vládám všech zemí a všem lidem na Zemi“ (Haubrich 1992, cit. v Kühnlová, s. 128).

V geografické chartě jsou postoje zmíněny jako součást Vzdělávacího významu a je jim zde věnován celý odstavec. Vědomosti, dovednosti a postoje jsou zde specifikovány společně s hodnotami a chováním. Tuto část Mezinárodní charty předkládáme v rámečku 9.

Další postoje jsou v dokumentu zpracovány na druhé úrovni, v kapitole Geografie a mezinárodní, ekologická a občanská výchova, kde je rozvoj postojů patrný z vytyčených cílů geografie. Kromě žakovských postojů a hodnot jsou v chartě zmiňovány i postoje a hodnoty učitelské, ty ale nejsou cílem naší práce, a proto se jimi dále nebudeme zabývat.

Rámeček 9: Postoje, hodnoty a chování v Mezinárodní chartě geografického vzdělávání

Výuka geografie žáky vede k:

- zájmu o prostředí, v němž žijí i o mnohotvárnost přírodních a kulturních jevů na Zemi
- schopnosti ocenit krásu přírody i rozmanitost podmínek života lidí na Zemi
- pocitu odpovědnosti za zachování životního prostředí pro budoucí generace
- chápání významu hodnot a postojů člověka v procesu rozhodování
- ochotě přiměřeně uplatňovat své geografické vědomosti a dovednosti v zaměstnání a také v osobním i ve veřejném životě
- respektování rovnoprávnosti všech lidí
- angažování při řešení místních, regionálních, národních i mezinárodních problémů podle Všeobecné deklarace lidských práv

Zdroj: Mezinárodní charta geografického vzdělávání, 1992

4. NÁVRH PŘEHLEDU POSTOJŮ ŽÁKŮ, NA KTERÉ BY SE MĚLA VÝUKA ZEMĚPISU V ČESKU PŘEDEVŠÍM SOUSTŘEDIT

Na základě analýzy kurikulárních dokumentů a zjištění, že ve většině z nich jsou postoje uváděny pouze na druhé úrovni rozpracovanosti, tedy nejsou konkrétně specifikovány, ale lze je vyčíst z některých cílů a očekávaných výstupů jednotlivých témat, školních úrovní apod., předkládáme návrh, jak by bylo možné zakomponovat postoje do českého pojetí geografie.

Rámeček 10: Postoje, které by měly být výukou zeměpisu v ČR rozvíjeny

Výuka geografie by žáky měla vést k:

- pozitivnímu postoji vůči samotné výuce zeměpisu a tím i zájmu o geografii jako vědní disciplínu
- kritickému přístupu vůči ekonomickým, politickým, sociálním a environmentálním problémům, které jsou z pohledu geografie studovány, a k vytvoření si individuálních postojů vůči nim
- uvědomění si existence a podstaty jiných kultur a porozumění jejich provázanosti se sociálním, ekonomickým a politickým prostředím
- vytvoření hodnotového systému, na základě kterého budou schopni porovnávat rozdíly v různých částech světa ze sociálního, ekonomického aj. hlediska
- zaujetí postoje vůči jednotlivým státům prostřednictvím objektivního systému hodnot, který budou schopni aplikovat v rámci porovnávání s Českem i v porovnávání s jinými státy
- uvědomění si důležitosti světových i domácích organizací, jež dbají na zachování přírodního bohatství, kulturních památek nebo poskytují humanitární pomoc či jsou jinak prospěšné pro rozvoj společnosti, k zaujetí kladného postoje vůči nim a možná i aktivnímu zapojení do některých z nich
- vytvoření kladného postoje vůči přírodnímu bohatství Česka a angažovanosti v jeho zachování a ochraně
- uvědomění si různých faktorů, ovlivňujících postoje druhých a vedoucích k určitému chování

Výuka geografie by měla rozvíjet postoje žáků k regionálním i světovým problémům, jevům či objektům (včetně lidem samotným). Tyto postoje by si žáci měli osvojovat během výuky zeměpisu prostřednictvím kritického hodnocení založeného na získaných vědomostech.

5. METODICKÉ PŘÍSTUPY UMOŽŇUJÍCÍ MĚŘENÍ ŽÁKOVSKÝCH POSTOJŮ

Měření a identifikace postojů může být obecně dost problematické. Lidé neradi vyjadřují své skutečné postoje, pokud se domnívají, že s nimi někdo nebude souhlasit nebo že by jim takové vyjádření mohlo znepríjemnit situaci např. v zaměstnání, škole či jiné sociální skupině (tj. sociální strategie). Odpovědi v dotazníkových šetřeních bývají často zkreslené, protože lidé se spíše než vyjadřovat opravdové postoje snaží zjistit, co chce tazatel slyšet za odpověď a podle toho také odpovídají (Hayesová 1998).

Autorka Hayesová (1998) vidí v měření postojů několik problémů. Kromě výše zmíněné sociální strategie může nastat problém i např. v uspořádání otázek nebo interpretaci vyjádření postojů.

Velmi často se stává, že respondenti hledají odpověď, o níž si myslí, že by se hodila pro danou situaci nebo na kterou, podle nich, byli připraveni minulou otázkou. Problémem vyjádření postojů pak Hayesová myslí skutečnost, že lidé, díky různým pohledům na svět, mohou popisovat stejnými slovy zcela odlišné jevy, myšlenky apod. (Hayesová 1998).

Není tedy vždy zcela jisté, že výsledky šetření budou pravdivé. Při vytvoření pozitivního prostředí a příznivé atmosféry však musíme doufat, že respondenti budou odpovídat pravdivě a podle svého uvážení a získané informace nám podají věrohodný obraz jejich postojů.

Postoje se dají měřit několika různými způsoby, záleží na tom, jak konkrétní postoje chceme měřením zjistit. Nejčastější metodou je vytvoření postojových škál, tzv. škálování, které se řadí mezi kvantitativní metody měření a slouží k zjištění různé míry přijetí nebo odmítnutí objektu postoje. Škálování také tvoří podstatu metody sémantického diferenciálu, o které blíže informuje kapitola 4.1.

Dále můžeme postoje analyzovat využitím sociometrické metody nebo je jednoduše zjistit v kontaktu s dotázaným formou rozhovoru či prostým pozorováním.

V následujícím textu tedy uvádíme vybrané metody měření postojů, přičemž za nejvhodnější pro naše šetření považujeme metodu sémantického diferenciálu v kombinaci s dalšími škálami, případně doplněnými o data získaná rozhovorem či pozorováním.

5.1 Sémantický diferenciál

Sémantický diferenciál je výzkumná technika vyvinutá původně v psycholingvistickém výzkumu v USA Charlesem Osgoodem pro měření významů slov a postojů k něčemu. Při popisu této techniky vycházím z prací Ferjenčíka (2000) a Chrásky (2007).

Základem je bipolární škála adjektiv, pomocí které subjekt vyjadřuje svůj postoj k posuzovaným objektům. Výsledky lze znázornit graficky a techniku lze aplikovat i v pedagogickém výzkumu (Chráska 2007).

Tato „škála je zpravidla sedmistupňová, na jejíchž pólech stojí dvě protichůdná adjektiva (silný – slabý) a respondent označuje u každého pojmu polohu na škále“ (Kraus 2008, s. 34).

Sémantický diferenciál představuje techniku, jejímž primárním cílem je nalézt místo pojmů v sémantickém prostoru. Jako sémantický prostor označil Charles Osgood (1969) psychologický prostor, ve kterém existují slova a pojmy, jako abstrakty a produkty lidského myšlení. Mají své souřadnice a lze je lokalizovat, podobně jako fyzikální předměty existující v prostoru tvořeném základními souřadnicemi (Osgood 1969, cit. v Ferjenčík 2000).

Každý pojem si každý člověk umísťuje do svého vlastního sémantického prostoru (dále SP) na základě posuzování tohoto pojmu především ze tří aspektů, a sice hodnotící dimenze, dimenze potence a dimenze aktivity.

Všechny tři rozměry sémantického prostoru lze charakterizovat jako posouzení pojmu na základě jeho hodnocení a to se uskutečňuje prostřednictvím bipolárním adjektiv (jejich sérií). V případě hodnotící dimenze to jsou adjektiva jako „dobrý“ a „zlý“ nebo „příjemný“ a „nepříjemný“. Dimenze potence vyjadřuje sílu pojmu a je reprezentována adjektivy jako „velký“ a „malý“, „silný“ a „slabý“ ad.

V dimenzi aktivity hodnotíme pojmy pomocí adjektiv vyjadřující nějaký pohyb, tedy např. „rychlý“ a „pomalý“ nebo „aktivní“ a „pasivní“.

Tyto tři dimenze potvrzují podle Osgooda (1969) existenci tří základních os sémantického prostoru. Samozřejmě lze umísťovat pojmy do SP i podle jiných souřadnic, ale dimenze hodnocení, potence a aktivity jsou pro tuto metodiku zřejmě nejuniverzálnější (Osgood 1969, cit. v Ferjenčík 2000).

Adjektiva pro sémantický diferenciál vybíráme tak, aby splňovala dva požadavky, reprezentativnost a relevantnost. Musí být jednoznačně zřejmé, ke které dimenzi pojem patří a také by se měla svým obsahem vztahovat k hodnocenému pojmu. Tato metoda je vhodná pokud chceme zjistit, jak se od sebe liší postoje na stejný pojem dvou nebo více jedinců nebo pokud chceme zkoumat odlišnosti v postojích u různých věkových skupin. Dále ji můžeme použít například i tehdy, pokud zjišťujeme, jak se v sémantickém prostoru jednoho jedince odlišují dva různé pojmy.

Zpracované hodnoty se mohou analyzovat na třech úrovních, a sice na úrovni jednotlivých položek, na úrovni jednotlivých dimenzí a v globálním pojetí.

První jmenovaná je nejkonkrétnější úroveň a umožní nám vidět rozdíly v adjektivech mezi konkrétními pojmy. Tímto způsobem tedy můžeme zjistit, která adjektiva pojmy přibližují a která oddalují, ale o poloze v sémantickém prostoru nám napoví jen málo.

Na otázku, kde v sémantickém prostoru se nachází zkoumaný pojem, nejlépe odpovídá analýza na dimenzionální úrovni. Ta se provádí velmi jednoduchým způsobem. Pro každý pojem určíme skóre a odpovídající dimenzi. Zaměřujeme se na dimenze, nikoli na jednotlivé pojmy, tudíž skóre pojmů patřících do jedné dimenze sečteme a stanovíme aritmetický průměr, který pak reprezentuje sémantické umístění pojmu na dané dimenzi.

Nejobecnější úroveň je globální a jejím použitím zjistíme, zda si jsou dané pojmy sémanticky podobné nebo odlišné. Nástrojem k zhodnocení této příbuznosti je výpočet tzv. D-koeficientu distance (viz rámeček 3). Číslo získané ze vzorce vyjadřuje vzdálenost pojmu v sémantickém prostoru od jiného.

Rámeček 11: Definice D-koeficientu

D-koeficient je hodnota rozdílnosti mezi dvěma pojmy, čím je tento koeficient vyšší, tím menší je podobnost mezi zkoumanými pojmy.

$$D_{ab} = \sqrt{\sum(D_{ab})^2}$$

Zdroj: Chráska 2007

Popsanou metodu sémantického diferenciálu použil např. kolektiv autorů z Matematicko-fyzikální fakulty pod vedením Dvořáka (2008), kdy zjišťovali kromě jiného, jak si stojí fyzika ve vnímání žáků, jak jí hodnotí jako předmět a jak ji vnímají v porovnání s biologií a matematikou. Výsledky jejich šetření uvádíme v kapitole 4.1.

Obdobným způsobem bychom mohli zjišťovat postoje žáků vůči zeměpisu. Stejně tak bychom se mohli zeptat i na jeho postavení vůči jiným předmětům. Především bychom tak ale mohli vytvořit škály pro různé zeměpisné pojmy a zjistit konkrétní postoje, ke kterým žáci dospěli prostřednictvím výuky. Návrh dotazníkového šetření uvádíme v příloze 1.

5.2 Škálování

Jak bylo zmíněno v úvodu kapitoly, škály mohou mít různou podobu. Mohou se tvořit pomocí bipolárních (protikladných) adjektiv a dotazovaný se na stupnici hodnot přiklání k jedné nebo druhé straně a tím vyjadřuje svůj postoj ke zkoumanému pojmu. Také mohou mít podobu číselných hodnot (1- nejméně, 5- nejvíce) nebo zjišťovat míru souhlasu (zcela souhlasím/naprosto nesouhlasím) nebo posouzení výroku (ano/ne) ad.

Nejvhodnějším příkladem škály sloužící ke zjištění postojů žáků v plánovaném výzkumu je Likertova škála. Podstatou této metody je pětibodová sada tvrzení sahající od výroku „zcela souhlasím“ přes střed škály „nevím“ k výroku „zcela nesouhlasím“. Na takové škále respondent vyjadřuje nejen obsah svého postoje, ale do jisté míry i sílu postoje (Hayesová 1998).

Likertova metoda je celkem hojně používaná v různých průzkumech a v našem případě by byla vhodná pro doplnění informací získaných prostřednictvím sémantického diferenciálu. Na Likertově škále můžeme respondentům předložit konkrétní výroky, na které chceme znát odpovědi. Návrh jak zařadit tuto metodu do výzkumného dotazníku předkládáme v příloze 1.

Pro měření postojů se dále používá i Bogardova škála sociální vzdálenosti¹. Tato metoda ale slouží pro identifikaci různých předsudků, které nejsou předmětem našeho plánovaného výzkumu. Zmiňujeme jí tedy okrajově, pouze jako jednu z možných metod, kterými lze postoje zjišťovat.

¹ Skládá se z výroků, které mají ukázat, jakou sociální vzdálenost respondenti pociťují mezi sebou a jinými skupinami. Odpověďmi respondent dává najevo, jak blízký kontakt a jaký vztah by se členy těchto skupin toleroval či akceptoval (Hayesová 1998).

5.3 Rozhovor

Autoři pedagogického slovníku, Průcha a kol., citují definici P. Gavory a pohlíží na rozhovor jako na výzkumný prostředek spočívající v přímé komunikaci výzkumného pracovníka s respondentem, který je zaznamenáván na magnetofon či jinak a dále analyzován z hlediska samotného rozhovoru, chování respondentů aj. (Gavora 2000, cit. v Průcha a kol. 2009).

Rozlišujeme strukturované, nestrukturované a polostrukturované rozhovory. Dále může být rozhovor individuální či skupinový, řízený nebo náhodný. V pedagogickém empirickém výzkumu je obvykle používán v kombinaci s písemným dotazníkem. (Průcha 2009, s. 250)

Použitím rozhovoru jako výzkumného prostředku bychom také jistě zjistili postoje žáků, dotazování a přímý kontakt s každým respondentem je ale časově náročný způsob a vzhledem k velkému počtu předpokládaných dotazovaných žáků připadá v úvahu varianta strukturovaného, skupinového rozhovoru. Tazatel by v tomto případě měl jasně danou strukturu otázek, kterými by se žáků ptal.

6. VYBRANÉ PŘÍPADOVÉ STUDIE

V této kapitole uvádíme několik vybraných studií, které nám mohou posloužit jako inspirace pro výzkum postojů rozvíjených výukou zeměpisu. Díky mezioborovému charakteru problematiky postojů lze uvést studie zdánlivě se zeměpisem nesouvisející, avšak minimálně metodika, kterou jsou zpracovávány, nám může pomoci v budoucím šetření. Také informace získané z minulých výzkumů mohou být pro budoucí práci zajímavé a přínosné.

6.1 Jak vnímají fyziku žáci pražských gymnázií?

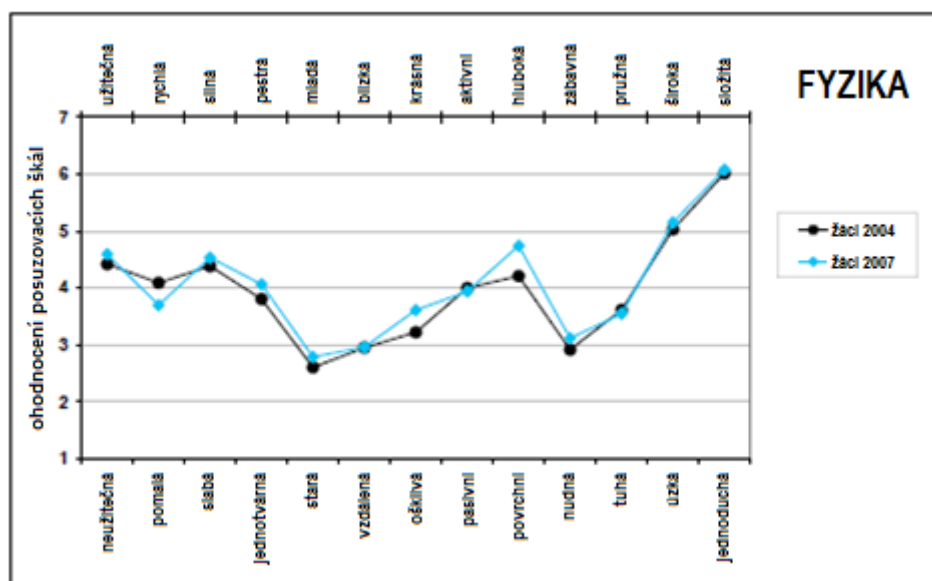
Výzkum prováděli odborníci a pedagogové z matematicko-fyzikální fakulty UK v Praze a jejich hlavním záměrem bylo zjistit a analyzovat příčiny, které vedou k tomu, že fyzika je málo oblíbeným předmětem na školách. Jako testovací vzorek posloužili žáci pražských gymnázií.

V rámci této studie byly také zkoumány postoje žáků vůči fyzice. Šetření bylo zaměřeno na to, jak žáci přistupují k fyzice samotné a jak na ní pohlíží v porovnání s biologií a matematikou. Postoje k fyzice se analyzovaly prostřednictvím dotazníkového šetření, metodou sémantického diferenciálu. Na třinácti sedmibodových škálách žáci umísťovali vybrané pojmy, mezi nimiž byla i fyzika. Výsledky přinesli mnohé poznatky. Na ukázkou uvádím jeden z výsledných grafů týkajících se žakovských postojů na fyziku v roce 2004 a 2007 (graf 1).

Jak je patrné z grafu žáci fyziku vnímají spíše jako starou a vzdálenou, také nudnou a hodně složitou. Na druhé straně je pro ně fyzika hluboká, široká a také poměrně užitečná. V porovnání s matematikou a biologií (viz graf 2) si fyzika také nestojí nejlépe, biologie je žáky vnímaná pozitivněji a to v užitečnosti, pestrosti, kráse i zábavnosti. Biologie je také podle výzkumu žákům bližší než fyzika. Matematika fyziku rovněž předčí v užitečnosti a zábavnosti.

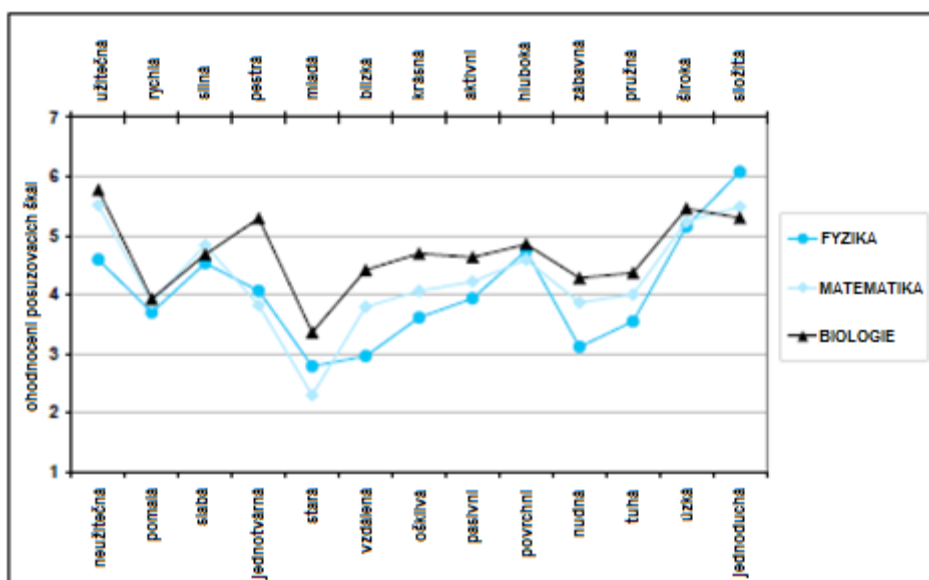
Tyto výsledky nejsou pro fyziku příliš příznivé a jistě pomohou autorům výzkumu v řešení otázek neoblíbenosti fyziky. Je dobré zjistit názory žáků, protože nám mohou posloužit jako vodítko při sestavování učebních plánů nebo celkově při sestavování osnov pro výuku fyziky.

Graf 1: Význam pojmu FYZIKA vnímaný středoškolskými žáky z hlediska jednotlivých posuzovacích škál



Zdroj: <http://kdf.mff.cuni.cz/vyzkum/NPVII/vnimani.php>

Graf 2: Srovnání vnímání významu pojmů FYZIKA, MATEMATIKA a BIOLOGIE



Zdroj: <http://kdf.mff.cuni.cz/vyzkum/NPVII/vnimani.php>

Podobný průzkum bychom mohli použít i při našem šetření. Celkové postoje žáků k zeměpisu, jako předmětu mohou sloužit jako základ pro další výzkum.

Informace o tom, jak je zeměpis vnímán žáky v porovnání s ostatními předměty mohou přinést zajímavé výsledky, které také mohou být příčinou dalších konkrétnějších postojů vůči výuce nebo naopak díky výuce vytvořených.

Pomocí hodnotových škál lze též zjistit, jak konkrétně je zeměpis vnímán, jaká adjektiva mu žáci nejvíce přisuzují a v případě negativních výsledků, ve smyslu záporného přístupu k zeměpisu, je možné vytvořit na základě těchto zjištění návrh, jak pojmout výuku zeměpisu, aby jí žáci vnímali pozitivněji a tím lépe si osvojovali jejím prostřednictvím i pozitivní postoje vůči věcem ve výuce probíraných.

Dalším zkoumaným jevem také může být účinnost zeměpisu, tj. zda jsou žáci vůbec současnou výukou zeměpisu ve svých postojích ovlivněni a do jaké míry nebo jestli na ně mají převládající vliv jiné subjekty, např. média apod.

Návrh dotazníku, kterým bychom mohli tyto jevy mezi žáky zkoumat, předkládáme v příloze 1.

6.2 Postoje občanů k trestu smrti v období 1992 - 2009

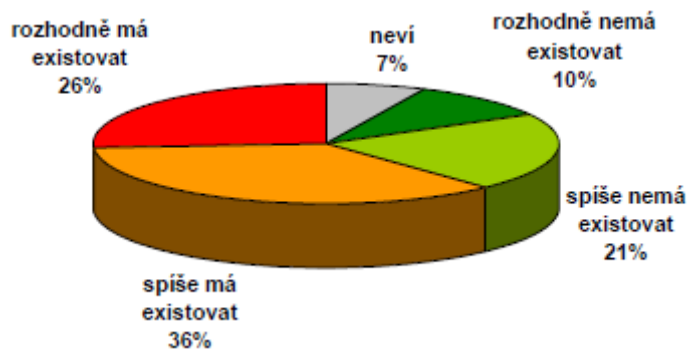
Tento projekt pod názvem „Naše společnost 2009“ realizovalo Centrum pro výzkum veřejného mínění Sociologického ústavu AV ČR jako součást kontinuálního šetření od roku 1992.

Výzkum otázky trestu smrti probíhalo v květnu v roce 2009 a to metodou rozhovorů s respondenty za pomoci standardizovaného dotazníku.

V rámci dotazníku byl lidem kladen dotaz: „Má či nemá podle Vás v České republice existovat trest smrti?“. Pro odpovědi byla vytvořena pětibodová škála, z níž respondenti vybírali tu, ke které se nejvíce přiklání.

Zjistilo se, že přibližně dvě třetiny dotázaných souhlasí se zavedením trestu smrti (odpověď „rozhodně má existovat“ a „spíše má existovat“) a přibližně jedna třetina je proti (odpovědi „rozhodně nemá existovat“ a „spíše nemá existovat“), nerozhodnou odpověď „nevím“ zvolilo 7% dotázaných (viz Graf 3)

Graf 3: Trest smrti v ČR



Zdroj: Kunštát, D. (2009)

Odpovědi byly dále zpracovávány z různých pohledů, např. podle politických preferencí, a porovnávány s výsledky v předchozích letech výzkumu.

Jedním z dalších bodů dotazníku byla série výroků, které se často objevují v diskuzích o trestu smrti. Zpracované odpovědi předkládáme v příloze 5.

Tento výzkum uvádíme pro metodiku práce, kterou autoři ze sociologického ústavu AV ČR použili. Nalézáme zde příklad Likertovy pětibodové škály a také inspiraci pro možné zpracování získaných informací.

6.3 Postoje žáků k přírodním vědám – výsledky výzkumu PISA 2006

Do této části práce jsem také zařadila výzkum PISA¹, který proběhl v roce 2006 a byl zaměřen na přírodovědnou gramotnost žáků ve věku patnácti let. Výzkum byl zejména zaměřen na „zjišťování praktických znalostí a dovedností žáků a jejich schopnosti použít je v běžném životě“ (Mandíková 2006).

V tomto výzkumu se také zjišťovaly postoje žáků k přírodním vědám a k případnému uplatnění v nich po ukončení studia. Postoje se analyzovaly ve čtyřech oblastech, ve kterých byl zmapován zájem o přírodní vědy, podpora vědeckého zkoumání i důvěra ve vlastní schopnosti a povědomí o životním prostředí a zdrojích.

Informace se získávaly prostřednictvím dotazníkového šetření, přičemž část otázek byla zabudována přímo do přírodovědných úloh.

Do výzkumu se v roce 2006 zapojilo 57 zemí (z toho 30 členských zemí OECD).

¹ PISA=(Programme for International Student Assessment)

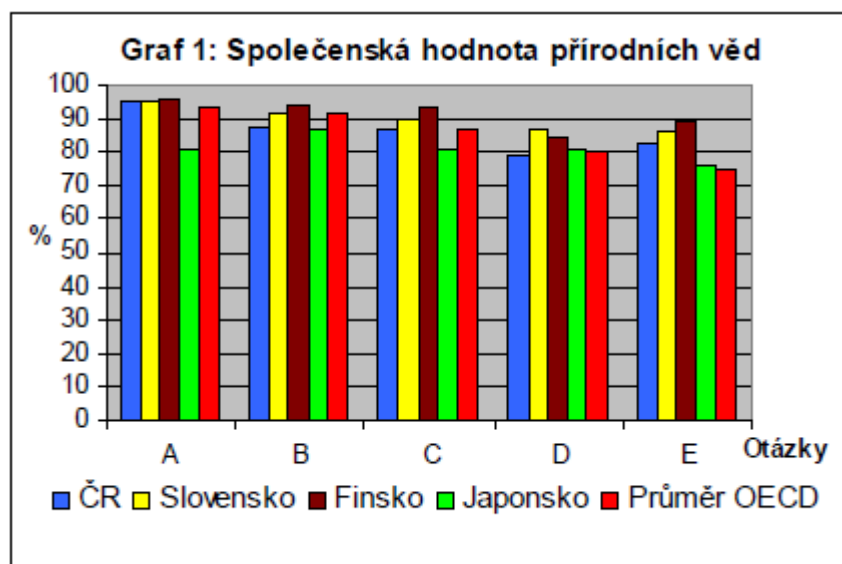
V České republice se ho zúčastnilo 9016 žáků z 9. ročníků základních škol, 1. ročníků středních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií z celkem 245 škol (Mandíková 2006). Výsledky byly zpracovány z mnoha pohledů, na ukázkou uvádím graf 3, ve kterém jsou graficky vyhodnoceny výsledky týkající se společenské hodnoty přírodních věd a také příslušná otázka, na níž žáci odpovídali.

Nejvyšší společenskou hodnotu přisuzovali přírodním vědám žáci Thajska, z vybraných zemí znázorněných v grafu 3 pak žáci Finska a Slovenska. Naopak nejnižší společenskou hodnotu přisuzovali přírodním vědám žáci Dánska. Čeští studenti společně s japonskými byli celkově pod průměrem OECD.

Nakolik souhlasíš s následujícími tvrzeními?

- A) Přírodní vědy jsou důležité, protože nám pomáhají porozumět přírodě
- B) Rozvoj přírodních věd a technologií obvykle zlepšuje životní podmínky lidí
- C) Přírodní vědy mají pro společnost velký význam
- D) Rozvoj přírodních věd a technologií obvykle napomáhá ekonomickému růstu
- E) Rozvoj přírodních věd a technologií obvykle přináší společnosti výhody

Graf 4: Společenská hodnota přírodních věd ve výzkumu PISA 2006¹



Zdroj: Mandíková 2006

¹ graf udává procento žáků, kteří s daným tvrzením rozhodně souhlasí či souhlasí

Pokud se zaměříme na jednotlivé odpovědi, tak z výsledků vyplynulo, že většina žáků zastává názor, že přírodní vědy jsou důležité pro porozumění okolnímu světu a jejich rozvojem se zlepšují podmínky pro život. Zaměříme-li se však na otázky D a E, tak podle Palečkové (2006) poměrně velká část žáků (asi 25%) nesouhlasila s tím, že pokrok v přírodních vědách napomáhá ekonomickému růstu a je pro společnost v tomto ohledu nějak výhodný (Palečková a kol. 2006).

Znamená to tedy, že žáci, potvrzující tvrzení o důležitosti přírodních věd pro porozumění okolnímu světu, zauímají vůči přírodním vědám kladný postoj? Mají přírodní vědy rádi a věcem přistupujeme kladně a s porozuměním?

Ve výsledcích výzkumu projeví žáci poměrně kladné postoje k přírodním vědám, většina z nich si uvědomovala důležitost v porozumění přírodě a zlepšení životních podmínek a přisuzovala jim vysokou společenskou hodnotu. V dalších šetřeních PISA se došlo k závěrům, že většina žáků má přírodní vědy zájem, ale v budoucím povolání by se jim chtělo věnovat jen malé procento z nich. Rovněž jen menšina studentů věří, že přírodní vědy mohou řešit současné společenské problémy a velmi málo žáků by se přírodním vědám nebo aktivitám s nimi spojenými věnovalo jinde než ve škole. Za další ne příliš pozitivní postoj můžeme také považovat fakt, že většina žáků by nerada řešila přírodovědné problémy, ačkoli si mnoho z nich myslí, že by byli schopni si s nimi poradit (Mandíková 2006).

Položme si ovšem otázku, zda je tento výzkum inspirativní pro zkoumání postojů rozvíjených výukou zeměpisu. Otázka společenské hodnoty do jisté míry prozrazuje názor studentů, jsou to však doopravdy osobní postoje k přírodním vědám?

Tvrzeními předkládanými studentům v příkladu na s. 22 se zjišťuje pouze souhlas či nesouhlas žáka s výrokem a tyto výroky mají často příliš obecný charakter, který nevyovídá o přímém postoji žáka k přírodním vědám. Žák například může přírodní vědy pokládat za důležité pro společnost jako celek, sám je ovšem nemusí mít v oblibě, nemusí ho bavit a ani nemá tendenci se jimi zabývat mimo školu, jaký je tedy jeho skutečný postoj? Bylo by asi vhodnější vytvořit pro něj stupňové škály a dát mu možnost vyjádřit se konkrétněji.

6.4 Výzkum ekologické gramotnosti studentů středních odborných škol - Ekologická gramotnost na školách

Tento výzkum proběhl v květnu v roce 2006 v prvních a čtvrtých ročnících středních průmyslových škol v Liberci a Chrudimi. Zúčastnilo se ho 183 studentů ve věku od 15 do 21 let.

Cílem práce bylo ověřit několik předem stanovených hypotéz týkajících se proenviromentálních postojů žáků a proenviromentálního jednání. Zjišťování postojů probíhalo pomocí dotazníku, který obsahoval několik škál tvořených sedmibodovou stupnicí měřící míru souhlasu (1- nesouhlasím, 7- souhlasím) s tvrzeními, jejichž příklady uvádíme v rámečku 12.

Rámeček 12: Příklady tvrzení v dotazníkovém šetření proenviromentálních postojů

1. Lidé těžce poškozují životní prostředí.
2. Lidé mají právo upravovat přírodní prostředí podle svých potřeb.
3. Navzdory našim schopnostem jsme stále podřízeni zákonům přírody.
4. Tak zvaná ekologická krize, které čelíme, je často přehnaně zveličovaná.
5. Problémy a příběhy lidí mimo moje vlastní bydliště jsou vzdálené a nijak mě neovlivňují.
6. Zvířata a rostliny mají stejná práva existovat jako lidé.
7. Současná generace má morální závazky vůči budoucím generacím.

Zdroj: Činčera, Štěpánek 2007

Proenviromentální jednání se také zjišťovalo pomocí sedmibodových škál a tvrzení byla zaměřena na „ochotu respondentů k různým činnostem, chápaným jako pozitivní ve vztahu k životnímu prostředí“ (Činčera, Štěpánek 2007). Autoři tak chtěli získat výpovědi o skutečném jednání respondentů. V rozšířené škále proenviromentálního jednání měli poté respondenti uvést četnost jednotlivých činností za posledních šest měsíců v rozmezí „vícekrát-jednou-vůbec-nevím“ (viz rámeček 7).

Poslední částí průzkumu byla otázka, prostřednictvím které chtěli autoři ověřit, jak jsou respondenti schopni propojit své postoje s jednáním. Ověřovaným postojem se stalo porozumění provázanosti světa.

Rámeček 13: Příklady tvrzení v dotazníkovém šetření proenvironmentálního jednání

Škála zvažovaného proenvironmentálního chování

1. Podepsal bych petici na podporu přísnějších zákonů na ochranu životního prostředí.
2. Rozšiřoval bych informace vydané environmentální organizací mezi moji rodinu a přátele.

Rozšířená škála proenvironmentálního chování

Za posledních 6 měsíců jsem:

3. navštívila přírodu ve svém okolí.
4. finančně přispěla na ochranu životního prostředí.
5. koupila výrobek s ekoznačkou.
6. třídila doma odpad.

Zdroj: Činčera, Štěpánek 2007

V dotazníku byla konkrétně použita otázka: „Představ si, že si chceš koupit nový MP3 přehrávač. Jakým způsobem takové rozhodnutí ovlivní životní prostředí (pokud má nějaký vliv)?“. Na tuto otázku se žáci měli rozepsat ve třech až pěti větách.

Ve výsledcích se mimo jiné hodnotil rozdíl v odpovědích mezi prvními a čtvrtými ročníky. Zjistilo se, že v proenvironmentálních postojích jsou na tom žáci obou věkových kategorií přibližně stejně, převážná většina souhlasí s (proenvironmentálními) tvrzeními, studenti prvních ročníků navíc deklarují větší ochotu zapojit se do aktivit souvisejících se životním prostředím.

Hypotéza, že pouze menšina studentů průmyslových a odborných škol zastává proenvironmentální postoje se tedy nepotvrdila. Studenti ve většině případu s těmito postoji souhlasí. Potvrdila se však hypotéza, že pouze menšina studentů preferuje ve svém životě environmentálně příznivé jednání. Studenti sice vyjadřují souhlas s běžnými formami environmentálně příznivého jednání (s výjimkou spolupráce s nevládními organizacemi), ve vlastním jednání se ale environmentálně příznivě příliš nechovají.

Většina studentů si neuvědomuje souvislosti mezi nakupovaným výrobkem a jeho ekologickou bilancí a nepromítá proto tento aspekt do svého rozhodování. S tím také souvisí zjištění, že studenti nejsou příliš ochotni přispívat na charitativní účely a ještě méně přispívat na problémy související se životním prostředím. Velmi malá je

také úroveň uvědomění si odpovědnosti za své jednání a jeho širších, ekologických a sociálních dopadů (Činčera, Štěpánek 2007).

Tato studie je pro naši práci přínosná především použitou metodikou. Vytvořením škály možností, dáváme respondentovi „na výběr“, aniž bychom ho nutili ke složitému objasňování důvodů apod. Respondent jednoduše zvolí z možností tu, se kterou se nejvíce ztotožňuje.

Podobným způsobem bychom mohli sestavit seznam tvrzení týkajících se zeměpisných pojmů, jevů nebo objektů a zjišťovat, jak se k nim staví studenti, s jakým tvrzením souhlasí a co je pro ně například v zeměpisu důležité. Návrh škál je součástí dotazníku uvedeného v příloze 1.

7. ZÁVĚR

Bakalářská práce představuje vstup do široké mezioborové problematiky postojů, která se nachází na pomezí psychologie, sociologie, pedagogiky a oborových didaktik. Hlavním cílem práce bylo na základě obsahové analýzy dostupné odborné literatury:

- 1) specifikovat klíčové pojmy a diskutovat jejich nejednoznačné vymezení
- 2) posoudit deklarovaný význam postojů v českých a vybraných zahraničních dokumentech
- 3) navrhnout přehled postojů žáků, na které by se výuka zeměpisu v Česku měla především soustředit
- 4) popsat v obecné rovině metodické přístupy umožňující měřit osvojené postoje jedince
- 5) popsat a posoudit metodiku výzkumu vybraných případových studií

Tyto cíle podmínily obsah, strukturu i zvolenou metodiku práce. Prvnímu cíli odpovídá druhá kapitola. Vymezení klíčového pojmu postoj představovalo určitý problém, neboť definice jednotlivých autorů se liší v závislosti na oboru, v rámci kterého na postoje nahlíží. Po porovnání definic a rozboru odborné literatury jsme se rozhodli přiklonit k názoru, že postoj je jakýsi vztah zaujímaný vůči zkoumaným jevům, jehož důležitou část tvoří hodnocení daných jevů a který zároveň zahrnuje dispozici chovat se a jednat určitým relativně trvalým způsobem.

Pro získání přehledu o rozvoji postojů v současném školství jsme stanovili jako další cíl práce posouzení (analýzu) vybraných kurikulárních dokumentů, podle kterých se výuka směřuje. Zkoumali jsme v nich úroveň rozpracovanosti postojové problematiky, zda jsou v dokumentech zmiňovány, je na ně kladen důraz v očekávaných výstupech apod.

Rozborem českých Rámcových vzdělávacích programů pro základní a gymnaziální vzdělávání, britského Národního kurikula, skotského Kurikula pro nejvyšší kvalitu, amerických geografických Standardů a finského Národního kmenového kurikula jsme dospěli k závěru, že v českých Rámcových vzdělávacích programech je důraz na rozvoj postojů velmi slabý. Postoje nejsou součástí úvodních obecných cílů ani konkrétních cílů Geografie a nelze je vyčíst ani z kontextu

očekávaných výstupů předmětu. Výjimku tvoří průřezová témata, v nichž můžeme důraz na postoje nalézt na druhé úrovni rozpracovanosti, a sice „vyčíst“ je z kontextu kapitoly pojednávající o jejich přínosu k rozvoji osobnosti žáka.

Zahraniční dokumenty kladou důraz na postoje o poznání silnější. V britském Národním kurikulu jsou konkrétně specifikovány v kapitole „Rozvíjení informovaných postojů“ a v ostatních je lze snadno „vyčíst“ z cílů dokumentů i jednotlivých úrovní studia i z očekávaných výstupů. Největší důraz na postoje se obecně ve všech dokumentech objevuje v rámci kros-kurikulárních (průřezových) témat věnujících se environmentální výchově a ochraně životního prostředí. Tuto skutečnost si vysvětlujeme tím, že environmentální tematika poskytuje v porovnání s jinými předměty větší prostor pro rozvíjení vlastních postojů a názorů i prostor pro seberealizaci a spíše než vědomosti jsou zde zdůrazňovány ochota a aktivní přístup k problémům.

Na základě třetího cíle jsou informace, získané z analýzy dokumentů, dále využity k sestavení návrhu přehledu postojů, na které by se měla výuka zeměpisu v Česku soustředit, resp. jaké postoje by měly být v žácích rozvíjeny. V návrhu se objevují postoje různého typu, od postojů vůči zeměpisu jako předmětu k postojům vůči ekonomickým a sociálním problémům společnosti, vůči jiným kulturám, vůči jednotlivým státům nebo vůči postojům ostatních jedinců.

V páté kapitole předkládáme dle stanoveného čtvrtého cíle stručný přehled metod měření, které jsou vhodné pro zjišťování postojů a které bychom mohli využít v plánovaném budoucím výzkumu. Za nejvhodnější považujeme metodu sémantického diferenciálu, jejíž základ tvoří sedmibodová škála a díky níž můžeme zjišťovat postoje vůči jednotlivým pojmům, tj. můžeme se respondentů ptát na samotný zeměpis, ale i na konkrétní geografické objekty či jevy. Vytvořením škál odpovědí můžeme také zjišťovat míru souhlasu či nesouhlasu s různými tvrzeními, v rámci navrženého dotazníku proto uvádíme i příklad Likertovy škály, která se zabývá problematikou povodní a postoji k cizincům.

Cílem šesté kapitoly a zároveň posledním stanoveným cílem bakalářské práce je předložit vybrané případové studie, ze kterých lze čerpat inspiraci z hlediska použití výzkumných metod i typu otázek.

Bakalářskou práci doplňuje, jak bylo naznačeno, návrh dotazníku v příloze 1, ve kterém jsou uvedeny typy otázek (škál), jež bychom mohli v budoucím výzkumu použít.

Předpokládám, že na tuto práci bude navazovat plánovaným výzkum postojů formovaných výukou zeměpisu v rámci diplomové práce. Zde uvedená zjištění mohou být také podnětem ke snaze zlepšit úroveň rozpracovanosti postojů v budoucích vzdělávacích dokumentech nebo mohou být využita autory, kteří budou zkoumat, analyzovat či hodnotit vzdělávací dokumenty z pohledu požadovaných vědomostí, dovedností a postojů.

SEZNAM LITERATURY A ZDROJŮ

Seznam literatury:

- ČÁP, J. (1983): Psychologie pro učitele. Státní pedagogické nakladatelství, Praha, 381 s.
- DVOŘÁK, L. A KOL. (2008): Lze učit fyziku zajímavěji a lépe? Příručka pro učitele. MATFYZPRESS, Praha, 164 s.
- FERJENČÍK, J. (2000): Úvod do metodologie psychologického výzkumu. Portál, Praha, 255 s.
- GEIST, B. (2000): Psychologický slovník, Vodnář, Praha, 425 s.
- HARTL, P. (1994): Psychologický slovník. Nakladatelství BUDKA, Praha, 297 s.
- HAYESOVÁ, N. (1998): Základy sociální psychologie. Portál, Praha, 165 s.
- HOLEČKOVÁ, M. (2008): Výuka geografie na základních a všeobecně vzdělávacích školách ve Finsku. Bakalářská práce. Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje PřF UK, Praha, 58 s.
- HRABAL, V. (2002): Sociální psychologie pro učitele – vybraná témata. Karolinum, Praha, 125 s.
- CHRÁSKA, M. (1995): Změny v sémantickém prostoru studentů pedagogické fakulty. Časopis Pedagogika, č. 1, s. 71-76
- CHRÁSKA, M. (2007): Metody pedagogického výzkumu. Grada Publishing, Praha, 265 s.
- JANDOUREK, J. (2001): Sociologický slovník. Nakladatelství Portál, Praha, 285 s.
- JANÍK T., MAŇÁK J., KNECHT P. (2009): Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření. Paido. Brno, 181 s.
- KOHOUTEK R. a kol. (1998): Základy sociální psychologie. CERM, Brno, 181 s.
- KRAUS, B.(2008): Základy sociální pedagogiky. Nakladatelství Portál. Praha, 216 s.
- KŮHNLOVÁ, H. (1999): Kapitoly z didaktiky geografie. Karolinum, Praha, 145 s.
- MAŇÁK, J., Janík, T. (2007): Reálná vybavenost absolventa ZŠ k péči o životní prostředí. In: Sborník prací pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, Masarykova univerzita pro Centrum pedagogického výzkumu Pdf MU, Brno, č. 208, s. 234-239
- NAKONEČNÝ, M. (2005): Sociální psychologie organizace. Grada Publishing, Praha, 225 s.

- NAKONEČNÝ, M. (1995): Lexikon psychologie. Vodnář, Praha, 397 s.
- PELIKÁN, J. (1998): Základy empirického výzkumu pedagogických jevů. Karolinum, Praha, 270 s.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (2003): Pedagogický slovník. Portál, Praha, 322 s.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (2009): Pedagogický slovník. Portál, Praha, 395 s.
- ŘEZÁČ, J. (1998): Sociální psychologie. PAIDO, Brno, 268 s.
- VÝROST, J.: SLAMĚNÍK I. (1997): Sociální psychologie/Sociálna psychológia. ISV, Praha, 453 s.
- VÝROST, J. (1989): Sociálno-psychologický výzkum postojov. VEDA, Bratislava, 337 s.

Internetové zdroje

- Curriculum for excellence. 2004. Learning and teaching Scotland. [online]. [citováno 2010-21-08]. Dostupné z: <<http://www.ltscotland.org.uk/curriculumforexcellence>>
- ČINČERA, ŠTĚPÁNEK (2007): Výzkum ekologické gramotnosti studentů středních odborných škol. Envigogika. [online]. [citováno 2010-23-08]. Dostupné z: <<http://www.envigogika.cuni.cz>>
- HERINK, J. (2009): Geografie – její postavení a pojetí v národních kurikulech ve světě – Finsko. Metodický portál RVP. [online]. [citováno 2010-24-07]. Dostupné z: <<http://www.clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/2916>>
- HERINK, J. (2009): Geografie – její postavení a pojetí v národních kurikulech ve světě – Skotsko. Metodický portál RVP. [online]. [citováno 2010-24-07]. Dostupné z: <<http://www.clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/2919>>
- KUNŠTÁT, D. (2009): Tisková zpráva – Postoje občanů k trestu smrti. Centrum pro výzkum veřejného mínění. Sociologický ústav AV ČR. Praha. [online]. [citováno 2010-19-08]. Dostupné z: <<http://www.cvvm.cas.cz>>
- MANDÍKOVÁ, D. (2008): Postoje žáků k přírodním vědám – výsledky výzkumu PISA 2006. In: Sborník z konference DIDFYZ 2008 – Vyučovanie fyziky vo svetle nových poznatkov vedy. UKF. Nitra, 2009, s. 307 - 316 Dostupné z: <http://kdf.mff.cuni.cz/vyzkum/NPVII/publikace2009/mandikova_didfyz_08.pdf>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Praha, 2007. [online]. [citováno 2010-19-08].
Dostupné z: <<http://www.vuppraha.cz>>

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Praha, 2007. [online]. [citováno 2010-19-08]. Dostupné z: <<http://www.vuppraha.cz>>

The National Curriculum 2007. [online]. [citováno 2010-22-08].
Dostupné z: <<http://curriculum.gcda.gov.uk>>

The National geographical standards. 1994. The National Council for Geographical Education 2010. [online]. [citováno 2010-21-08]. Dostupné z: <www.ncge.org>

The National Core Curriculum for Basic Education 2009. Finish National board for education. [online]. [citováno 2010-21-08]. Dostupné z:
<http://www.oph.fi/english/publications/2009/national_core_curricula_for_basic_education>

The National Core Curriculum for Upper Secondary Schools 2003. Finish National board for education. [online]. [citováno 2010-21-08]. Dostupné z:
<http://oph.fi/english/education/2003/National_Core_Curriculum_for_Upper_Secondary_Schools_2003>

VÁVRA, J. (2009): Pojetí výuky zeměpisu (geografie) v britském kurikulu. Metodický portál RVP. [online]. [citováno 2010-25-07].
Dostupné z: <<http://www.clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/853>>

VÁVRA, J. (2009): Revize amerických standardů geografického vzdělávání v roce 2009. Může české učitele zeměpisu inspirovat? Metodický portál RVP. [online]. [citováno 2010-25-07]. Dostupné z: <<http://www.clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/6375>>

PŘÍLOHY

Příloha 1: Návrh dotazníku

V této příloze předkládáme pouze návrh, jak by mohl budoucí dotazník vypadat. Prostřednictvím škál lze zkoumat postoje k celému předmětu, jednotlivým tématům či konkrétním jevům a objektům. V uvedených tvrzení jsme se v tomto případě zaměřili na problematiku povodní a povodněmi postižených oblastí/ postoje vůči cizincům.

Postoje vůči zeměpisu a různým zeměpisným pojmům

1. Jak vnímáte předmět zeměpis? Zakroužkuj hodnotu na stupnici od 1 do 7 u každé níže psané dvojice vlastností, podle vlastního úsudku.

užitečný	1	2	3	4	5	6	7	neužitečný
moderní	1	2	3	4	5	6	7	nemoderní
zábavný	1	2	3	4	5	6	7	nudný
pestrý	1	2	3	4	5	6	7	jednotvárný
potřebný	1	2	3	4	5	6	7	nepotřebný
aktuální	1	2	3	4	5	6	7	zastaralý
jednoduchý	1	2	3	4	5	6	7	složitý
zajímavý	1	2	3	4	5	6	7	nezajímavý
blízký	1	2	3	4	5	6	7	vzdálený

2. Co si představíte pod pojmem typický Američan / Čech / Japonec?

blízký	1	2	3	4	5	6	7	vzdálený
přátelský	1	2	3	4	5	6	7	nepřátelský
líný	1	2	3	4	5	6	7	pracovitý
civilizovaný	1	2	3	4	5	6	7	necivilizovaný
upřímný	1	2	3	4	5	6	7	neupřímný
hlučný	1	2	3	4	5	6	7	tichý
vzdělaný	1	2	3	4	5	6	7	nevzdělaný
bohatý	1	2	3	4	5	6	7	chudý
náročný	1	2	3	4	5	6	7	skromný

3. Praha /Jihomoravský kraj/ Ústecký kraj je:

velký	1	2	3	4	5	6	7	malý
bohatý	1	2	3	4	5	6	7	chudý
vyspělý	1	2	3	4	5	6	7	rozvinutý
významný	1	2	3	4	5	6	7	nevýznamný
znečištěný	1	2	3	4	5	6	7	čistý
hlučný	1	2	3	4	5	6	7	tichý
historický	1	2	3	4	5	6	7	moderní
bezpečný	1	2	3	4	5	6	7	nebezpečný
krásný	1	2	3	4	5	6	7	ošklivý

4. Souhlasíte s tvrzením?

1 = zcela souhlasím, 2= spíše souhlasím, 3= nevím, 4= spíše nesouhlasím, 5= zcela nesouhlasím

1. Povodně mají zásadní vliv na krajinný ráz.
 2. Díky svým znalostem z geografie dovedu objasnit příčiny povodní na českém území.
 3. Povodeň není katastrofa.
 4. Náhradu škod v zaplavených oblastech by měl dotovat stát.
 5. Proti-povodňová zabezpečení by měla být v každé obci v blízkosti řek či vodních ploch.
 6. Problematika povodní mě nezajímá.
-
1. Příliv přistěhovalců z Východní Evropy je pro Česko přínosem.
 2. Cizinci jako levná pracovní síla pracují efektivněji a kvalitněji než Češi.
 3. Přistěhovalci rozhodně nezvyšují kriminalitu v okolí mého bydliště.
 4. Nevadí mi pracovat/chodit do školy či bydlet v domě s člověkem jiné národnosti.
 5. Nelíbí se mi, že cizinci žijící v ČR dlouhodobě neumí česky.
 6. Dvojjazyčné školky považuji za dobrý nápad.

Příloha 2: Přehled Rámcových vzdělávacích programů v Česku

RVP PV = Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

RVP ZV = Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

RVP G = Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

RVP G SP = Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou

RVP DG = Rámcový vzdělávací program pro dvojjazyčná gymnázia

RVP ZŠS = Rámcový vzdělávací program pro základní školu speciální

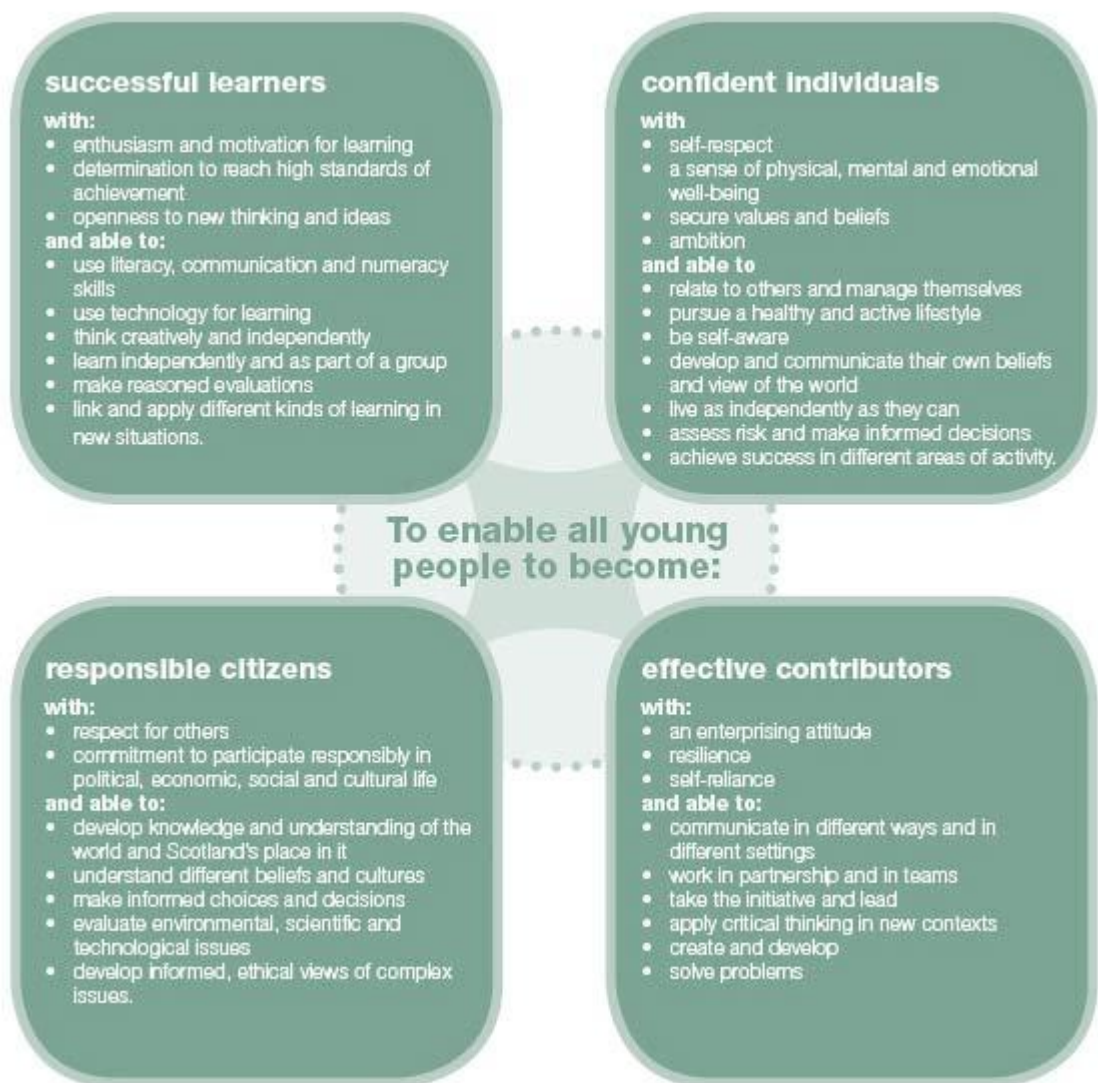
RVP JS = Rámcový vzdělávací program pro jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky

RVP ZUV = Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání

RVP PRS 1 a 2 = Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola jednoletá a dvouletá

Zdroj: Ravingerová 2010, www.vuppraha.cz

Příloha 3: Čtyři kapacity skotského Kurikula pro nejvyšší kvalitu



Zdroj: www.ltscotland.org.uk/curriculumforexcellence/curriculumoverview/aims/fourcapacities.asp

Příloha 4:

Osmnáct standardů a šest základních elementů geografického vzdělávání USA

Essential Element I. THE WORLD IN SPATIAL TERMS

Standard 1. How to use maps and other geographic representations, tools, and technologies to acquire, process, and report information from a spatial perspective.

Standard 2. How to use mental maps to organize information about people, places, and environments in a spatial context.

Standard 3. How to analyze the spatial organization of people, places, and environments on Earth's surface.

Essential Element II. PLACES AND REGIONS

Standard 4. The physical and human characteristics of places.

Standard 5. That people create regions to interpret Earth's complexity.

Standard 6. How culture and experience influence people's perceptions of places and regions.

Essential Element III. PHYSICAL SYSTEMS

Standard 7. The physical processes that shape the patterns of Earth's surface.

Standard 8. The characteristics and spatial distribution of ecosystems on Earth's surface.

Essential Element IV. HUMAN SYSTEMS

Standard 9. The characteristics, distribution, and migration of human populations on Earth's surface.

Standard 10. The characteristics, distribution, and complexity of Earth's cultural mosaics.

Standard 11. The patterns and networks of economic interdependence on Earth's surface.

Standard 12. The processes, patterns, and functions of human settlement.

Standard 13. How the forces of cooperation and conflict among people influence the division and control of Earth's surface.

Standard 14. How human actions modify the physical environment.

Essential Element V. ENVIRONMENT AND SOCIETY

Standard 15. How physical systems affect human systems.

Standard 16. The changes that occur in the meaning, use, distribution, and importance of resources.

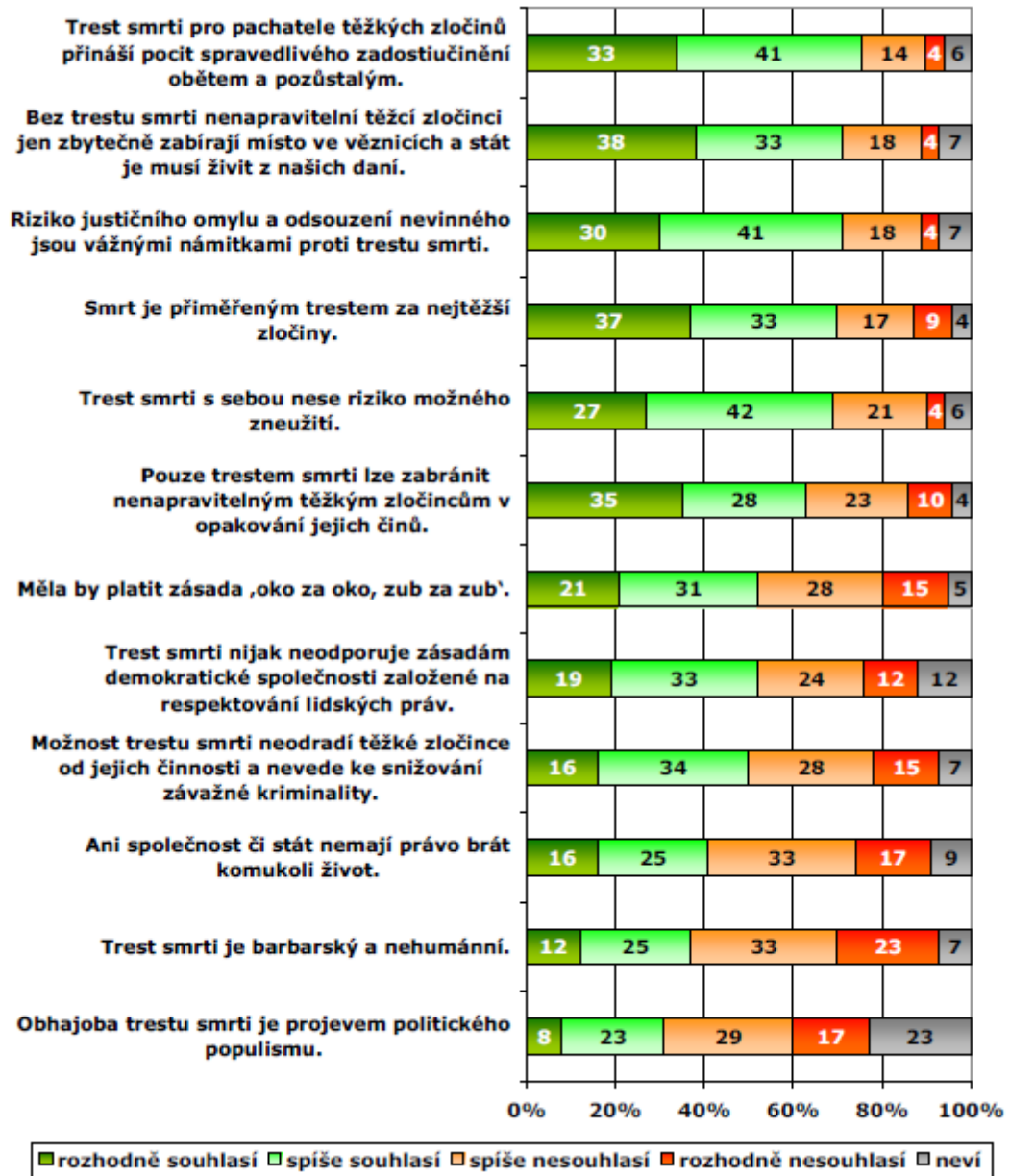
Essential Element VI. THE USES OF GEOGRAPHY

Standard 17. How to apply geography to interpret the past.

Standard 18. How to apply geography to interpret the present and plan for the future.

Zdroj: www.ncge.org/i4a/pages/index.cfm?pageid=3314

Příloha 5: Graf 5: Souhlas s výroky o trestu smrti (v %)



Zdroj: Kunštát D. 2009