

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

Romana Košíková

**Postavení kartografie ve výuce zeměpisu na
školách**

**Situation of the Subject of Cartography at
Schools**

Bakalářská práce

Praha 2008

Vedoucí bakalářské práce: RNDr. Miroslav Marada, Ph.D.

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu bakalářské práce, RNDr. Miroslavu Maradovi, Ph.D., za pročtení návrhů práce a poskytnutí cenných rad a připomínek. Rovněž bych chtěla poděkovat všem, kteří mě během studia a psaní práce podporovali.

Prohlašuji, že jsem předloženou bakalářskou práci vypracovala samostatně, pouze s použitím uvedených zdrojů dat a literatury.

V Praze 22.8.2008

Romana Košíková

Obsah

Obsah.....	3
Seznam rámečků, tabulek a grafů.....	4
Abstrakt.....	5
1. ÚVOD.....	6
2. KARTOGRAFIE V OFICIÁLNÍCH DOKUMENTECH.....	8
2.1. Kartografie před kurikulární reformou.....	8
2.2. Kartografie po kurikulární reformě.....	9
2.2.1. Klíčové kompetence.....	10
2.2.2. Koncepce a očekávané výstupy tématu kartografie v RVP.....	13
3. OBSAHOVÁ ANALÝZA VYBRANÝCH UČEBNIC GEOGRAFIE.....	17
3.1. Učebnice pro první stupeň ZŠ.....	18
3.2. Učebnice pro druhý stupeň ZŠ a nižší ročníky osmiletých gymnází.....	22
4. VÝUKA KARTOGRAFIE NA ŠKOLÁCH.....	30
4.1. Metodika práce.....	30
4.2. Výsledky šetření.....	34
5. ZÁVĚR.....	42
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	44

Seznam rámečků, tabulek a grafů

Rámeček 1: Klíčové kompetence v RVP ZV korespondující s tématem kartografie...	12
Rámeček 2: Klíčové kompetence v RVP G korespondující s tématem kartografie.....	13
Rámeček 3: Očekávané výstupy a učivo z předmětu Zeměpis v RVP ZV pro 1. stupeň ZŠ.....	14
Rámeček 4: Očekávané výstupy a učivo z předmětu Zeměpis v RVP ZV pro 2. stupeň ZŠ.....	15
Rámeček 5: Očekávané výstupy a učivo z předmětu Zeměpis v RVP G.....	16
Tabulka 1: Výsledky srovnání výskytu pojmů učebnic předmětu Prvouka.....	20
Tabulka 2: Výsledky srovnání učebnic předmětu Vlastivěda.....	21
Tabulka 3: Výsledky srovnání výskytu pojmů v učebnicích zeměpisu pro 2. stupeň ZŠ.....	23
Tabulka 4: Výsledky srovnání pojmů a dovedností v pracovních sešitech pro 2. stupeň ZŠ.....	26
Tabulka 5: Výsledky srovnání výskytu pojmů učebnic zeměpisu pro gymnázia.....	28
Tabulka 6: Porovnání technik standardizovaného rozhovoru a dotazníku.....	31
Tabulka 7: Přehled oslovených studentů.....	32
Tabulka 8: Počet studentů, kteří se s kartografií na střední škole nesetkali.....	37
Graf 1: Vnímání kartografie dívkami (v %).....	35
Graf 2: Vnímání kartografie chlapci (v %).....	35
Graf 3: Vnímání kartografie oslovenými žáky (v %).....	36
Graf 4: Hodnocení způsobu výuky na Biskupském gymnáziu.....	38
Graf 5: Hodnocení způsobu výuky na Gymnáziu ve Vimperku.....	38
Graf 6: Hodnocení způsobu výuky na OA.....	39
Graf 7: Využití kartografie v běžném životě – chlapci.....	40
Graf 8: Využití kartografie v běžném životě – dívky.....	40
Graf 9: Využití kartografie v běžném životě žáky z OA.....	41

Abstrakt

**KOŠÍKOVÁ, R. (2008): Postavení tematického celku kartografie na školách.
Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, Univerzita Karlova v Praze.**

Předložená práce hodnotí výuku kartografie na základních školách a gymnáziích. Vychází z kurikulární reformy, která již začala ovlivňovat české školství. Jsou zde specifikovány klíčové kompetence, které by měl každý žák po skončení jak povinné školní docházky, tak i na konci gymnaziálních studií ovládat. Podrobná analýza obsahu zeměpisných učebnic ukazuje, do jaké míry je v nich kartografii věnována pozornost, zda obsahuje pouze klíčové pojmy nebo zde najdeme i doplňkové učivo. V závěru jsou zde oficiální pedagogické dokumenty konfrontovány se skutečným stavem výuky kartografie na školách, který je zachycen pomocí dotazníkového šetření, a podrobně diskutován.

**KOŠÍKOVÁ, R. (2007): Situation of the Subject of Cartography at Schools
Department of Social Geography and Regional Development, Charles University in
Prague.**

This bachelor thesis evaluates cartography education at elementary and secondary schools, including grammar schools. The thesis is based on curriculum reform that has been recently applied to Czech education system. Key competences are specified in the thesis. Pupils should be familiar with these key competences during particular study periods. A detailed analysis of geographic textbooks focused on cartography, required cartographic terms and facts is included in the thesis, as well. Furthermore, official pedagogic documents are compared with actual condition of the Czech education system by questionnaire survey at selected secondary schools. The results are discussed in detail.

1. ÚVOD

V České republice probíhá dlouhá léta diskuze o českém školství, která byla vyvolána změnou nových požadavků společnosti na cíle, procesy a výsledky vzdělávání. Výsledkem této diskuze byl v roce 2001 vládou schválený Národní program rozvoje vzdělávání (tzv. Bílá kniha), který vymezuje jasnou vizi kurikulární reformy. České školství se tak téměř po patnácti letech probíhající transformace vzdělávací soustavy dočkalo oficiálních dokumentů, které přinášejí zásadní změnu v pojetí školního kurikula. Změna spočívá v chápání vzdělávání jako přípravy jedince pro reálný život v rychle se měnící společnosti nesoucí globální problémy, jako přípravy pro život osobní a pracovní, pro udržitelnost i aktivní ovlivňování budoucnosti. Bílá kniha tuto změnu vyjádřila následovně: „Vzdělávání se nevztahuje jen k vědění a poznávání, tedy k rozvíjení rozumových schopností, ale i k osvojování si sociálních a dalších dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot a žádoucích vztahů k ostatním lidem i ke společnosti jako celku, k emocionálnímu a volnému rozvoji, v neposlední řadě pak ke schopnosti uplatnit se v měnících se podmínkách zaměstnanosti a tím i trhu práce.“ (Bílá kniha, 2001, s. 14).

Do školské praxe se zavádí kurikulární dokumenty, tj. Rámcové vzdělávací programy (RVP) a Školní vzdělávací programy (ŠVP), které znamenají kvalitativně nový obzor proměny školního vzdělávání. Umožňují školám, aby přizpůsobily přípravu svých žáků vlastním představám a místním podmínkám, učitelům vytvářejí prostor pro angažovanost a pedagogickou tvořivost při tvorbě školního kurikula. ŠVP je prvním krokem k uskutečnění změny v životě školy, o kterou jde především. Je nejen závazným dokumentem vzdělávací koncepce školy, ale přináší své důsledky do oblasti interpersonálních vztahů uvnitř i vně školy, mění klima školy a kulturu pedagogických sborů. Ředitelé škol a učitelé musí proto posílit svoji úlohu expertů ve výchově a vzdělávání a na školách je třeba vytvořit podmínky pro fungující pedagogické týmy, které budou změnu uvádět v život. Není a nebude to snadné, neboť jakýkoliv zásah do zaběhnutého „pořádku“ v chodu školy a práce učitele vyvolává řetězovou reakci u všech zainteresovaných subjektů, která změnu buď podpoří nebo naopak zmaří. Rozhodujícími nositeli a realizátory změny jsou učitelé a právě jim je třeba věnovat mimořádnou pozornost, a to jak na úrovni školy, tak na úrovni regionálního a celostátního rozhodování.

Učivo zeměpisu se dle nových kurikulárních dokumentů ocitá na základních školách (ZŠ) v jedné vzdělávací oblasti „Člověk a příroda“ spolu s biologií, chemií a fyzikou. Na gymnáziích nalezneme geografii ve vzdělávací oblasti „Člověk a příroda“ vedle výše zmiňovaných předmětů ještě s geologií a ve vzdělávací oblasti „Člověk a společnost“ spolu s občanským a společenskovědním základem a dějepisem. Časová dotace pro jednotlivé předměty není konkrétně dána, ale je dána pro celou vzdělávací oblast. Záleží tedy na ředitelích a učitelích na konkrétních školách, jakou časovou dotaci jejich předmět dostane. Jakožto budoucí učitelka věřím, že výuce zeměpisu bude věnována co největší časová dotace.

Cílem mé bakalářské práce je hodnocení výuky tematického celku kartografie na školách. Splnění tohoto cíle vyžaduje provést:

1. rozbor závazných rámcových vzdělávacích dokumentů za účelem zjištění požadavků na výuku kartografie,
2. obsahovou analýzu vybraných učebnic zeměpisu,
3. průzkum na vybraných školách za účelem zjištění, co si žáci z výuky skutečně odnáší.

Uvedené cíle podmiňují strukturu celé práce. V kapitole 2 diskutuji kurikulární dokumenty, tedy co by mělo na školách platit. Rozbor klíčových kompetencí v její podkapitole 2.2.1 ukazuje, jaké kompetence se mají rozvíjet, a naznačuje, jaký způsob k tomuto rozvoji přispívá. Kapitola 3 se věnuje rozboru učebnic pro první a druhý stupeň ZŠ i pro gymnázia. Základem čtvrté kapitoly je vlastní dotazníkové šetření. Oslovila jsem jím studenty vybraných středních škol a snažím se podrobnou diskuzí zhodnotit odpovědi na jednotlivé otázky a z jejich odpovědí dojít k cíli práce. V práci je tak dílčím způsobem vyhodnoceno zamýšlené a osvojené kurikulum kartografie v rámci výuky zeměpisu.

Na myšlenku zpracovat kartografii na školách mne přivedl zájem o budoucí povolání, kladný vztah k zmiňovanému předmětu a především osobní zkušenost ze střední školy, kde byla tomuto celku věnována jen okrajová pozornost.

2. KARTOGRAFIE V OFICIÁLNÍCH DOKUMENTECH

Kartografie je součástí učebních osnov již od dob, kdy se stal zeměpis samostatným výukovým předmětem. Dodnes se názory učitelů na cíle a hloubku výuky této části předmětu liší. Pro značnou část učitelů je velmi samozřejmé, že zmiňované problematice je ve výuce věnována dostatečná pozornost. Snaží se o větší přesnost, dokonalost a především názornost. Velkou zábranu v jejich snaze vidím v nedostatečném počtu vyučovacích hodin, který je zeměpisu jako celku věnován. Objevuje se proto otázka, do jaké míry zařadit kartografii do učebních osnov. Podle Katalogu požadavků k maturitní zkoušce ze zeměpisu (2005) zadávaného Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) je uvedeno, že okruh číslo 5 (Kartografie, geografické informace a zdroje dat) by měl být zastoupen přibližně 15 – 20 % časového fondu. Dle názoru řady učitelů počet vyučovacích hodin ani počet maturitních otázek věnované zmiňované problematice tomuto faktu nenasvědčuje. Tvrdí, že ve skutečnosti se vyučuje kartografie mnohem méně a počet hodin se odvíjí především od vztahu učitele k dané látce. Právě probíhající kurikulární reforma to může změnit.

2.1. Kartografie před kurikulární reformou

Vzdělávací systém, který platil v loňském školním roce ve všech ročnících ZŠ, a který platí letos ještě ve všech ročnících středních škol, vymezuje ve Standardu základního vzdělávání cíle, k nimž má vzdělání směřovat, a kmenové učivo. Kmenové učivo na ZŠ je uspořádáno podle vzdělávacích oblastí, které ve svém celku vyznačují obsah a rozsah základní vzdělanosti, jíž by žáci měli dosáhnout v průběhu povinné školní docházky (Standard základního vzdělávání, 1995, s. 6). Kmenové učivo na gymnáziích je pojato jako závazná, neopomenutelná součást učebních dokumentů všech škol poskytujících stupeň úplného středního vzdělání (Standard vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu, 1996, s. 4). Kmenové učivo je tedy závaznou součástí vzdělávacích programů, zajišťující srovnatelnost, prostupnost a návaznost vzdělávání žáků v základním a gymnaziálním školství, a které musí být vyučováno ve všech vzdělávacích programech (Standard základního vzdělávání, 1995, s. 7). Později bylo toto vymezené, kmenové učivo ve vzdělávacích programech doplněno o další učivo.

Jedná se o neprovázané dokumenty, nicméně pro učitele další učivo k výkladu, procvičení, názorným ukázkám atd.

Dle mého názoru a zkušeností se domnívám, že se vytvořila složitá situace jak pro učitele, tak pro žáky a studenty. Učitelé vzhledem k časové dotaci svého předmětu neprobrali veškeré rozpracované učivo v hodinách, tudíž ve snaze vyložit co nejvíc látky rezignovali na náročnější nebo doplňkové učivo a na individuální přístup k žákům. Toto je pouze můj postřeh konzultovaný se studenty z jiných škol, avšak vzhledem k určitému přetrvávajícímu stavu našich škol z hlediska stylu výuky je pravděpodobné, že i názory jedinců mohou dokumentovat stav na školách jako celku.

2.2. Kartografie po kurikulární reformě

Díky RVP a ŠVP, které se do škol nyní zavádí v souladu s novými principy kurikulární politiky, mají učitelé méně předepisující a více flexibilní rámec pro vyučování. Tyto změny se týkají cílů, podmínek, vzdělávacích metod, vzdělávacího obsahu, způsobu hodnocení atd. Důležité je uvědomění si, že ovlivňovat kvalitu vzdělávání znamená měnit všechny jeho prvky. Nelze změnit jen jeden prvek z výše zmiňovaných.

RVP formuluje očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání a zároveň podporuje pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání (RVP G, 2007, s. 5). Vymezuje nezbytné společné jádro vzdělávacího obsahu, které vyjadřuje konsensuální názor společnosti. Tvorba ŠVP pak umožňuje rozhodnout o konkrétní podobě vzdělávacího obsahu. Tímto je možné lépe reagovat na potřeby a možnosti žáků, spojené s jejich životem, tedy s děním ve společnosti, která je obklopuje. Rozpracování učiva na úrovni školy se musí pečlivě zvážit, uplatnit zkušenosti učitelů na případné reakce žáků. Je možné přímo v ŠVP vymezit úpravy vzdělávacího obsahu, které umožní dostatečné vzdělání pro žáky se zdravotním postižením (tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním), pro žáky s poruchami učení nebo pro žáky mimořádně nadané. Lze tedy upravit náročnost, výběr a formu učiva, individuální přístup atd. tak, aby byly dosažitelné a přínosné pro všechny žáky.

Největší rozdíl v RVP je s vymezením a závazností učiva. Vzdělávací systém Rámcových vzdělávacích programů pro základní vzdělávání (RVP ZV), který už ve školním roce 2007/2008 platil v 1. a 6. ročnících základních škol, vymezuje vzdělávací

obsah (očekávané výstupy a učivo). Zatímco učivo se stává závazným až po rozpracování a začlenění do učebních osnov jednotlivých vyučovacích předmětů v ŠVP, očekávané výstupy jsou závazné. Učitelé si tedy mohou vybrat z učiva vymezeného v RVP ZV, které zařadí do ŠVP za podmínek:

1. Musí být vybráno veškeré učivo, které je nezbytné k naplňování očekávaných výstupů, bez něhož nelze dojít k závazným cílům (RVP ZV, 2007, s. 18).

2. Je nutný logický výběr učiva, aby žáci pochopili strukturu učiva, poznatky daného předmětu a návaznost na jiné předměty (RVP ZV, 2007, s. 18).

S tvorbou ŠVP se zabývá např. Marada (2007), Metodický portál pro Rámcové vzdělávací programy (www.rvp.cz), aj. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G), který je nyní zkoušen na pilotních gymnáziích a v brzké době bude platný pro všechna gymnázia, vymezuje oproti RVP ZV závazný celý vzdělávací obsah (očekávané výstupy a učivo). Snaží se dát učitelům dostatek autonomie, ale na konci gymnaziálního vzdělávání musí všichni žáci složit stejnou zkoušku - maturitní zkoušku.

Důležité je, že kurikulární reforma je sepsána, avšak problém zůstává v tom, jak ji učitelé pojmu a zda budou chtít změny provádět. Učitel je v reformě tvůrčím aktérem, který se podílí na změnách ve vyučování, v životě školy, v přípravě žáků na budoucnost, ve svém zdokonalování atd. Učitele, který tyto parametry splňuje, můžeme jako Kühnlová (1999) nazvat „učitel-profesionál“ (Kühnlová 1999, s. 42). Pro úspěšnost reformy školního vzdělávání je tedy důležitou okolností vztah učitelů ke kurikulu, v němž plní podstatnou funkci míra profesní autonomie, zodpovědnost a osobní angažovanost.

V dnešní době je podstatné, že kartografie je začleněna do očekávaných výstupů v RVP. Nyní pouze ředitelé a učitelé konkrétních škol mohou ovlivnit skutečnost, jaký prostor bude kartografii na jejich škole věnován.

2.2.1. Klíčové kompetence

RVP stojí mimo jiné na myšlence, že je nutné v průběhu vzdělávání žáka vybavit znalostmi, vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami důležitými pro jeho osobní rozvoj a uplatnění ve společnosti (Průcha, Waltrová, Mareš 2001). Právě tyto vlastnosti se souhrnně v RVP označují jako klíčové kompetence. Jsou důležité pro každého žáka, neboť je uplatní v budoucnu bez ohledu na své školní znalosti.

RVP stanovuje pro předškolní, základní i gymnaziální vzdělávání stejné klíčové kompetence. Tyto kompetence se promyšleně překrývají a prolínají podle toho, jak vyspělí jsou žáci na jednotlivých stupních vzdělávání. Ve skutečnosti je zřejmé, že učitel při konkrétních činnostech ve výuce rozvíjí u žáků více složek kompetencí najednou, protože to odpovídá přirozenému a spontánnímu učení žáků. Za klíčové jsou považovány kompetence:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské
- kompetence pracovní – pouze v RVP ZV
- kompetence k podnikavosti – pouze v RVP G

Kompetence pracovní se objevuje pouze v základním vzdělávání a předpokládá mimo jiné rozvoj pracovních návyků a manuální zručnosti, které budou žáci běžně potřebovat v dalším životě. Tato kompetence je do základního vzdělávání zařazena také proto, že značná část žáků odchází po skončení povinné školní docházky na střední odborné školy a odborná učiliště. Zařazením pracovní kompetence na tento stupeň vzdělávání se přispěje k rozvoji pracovních návyků a manuální zručnosti, které potřebují všichni žáci ve svém budoucím životě.

Kompetence k podnikavosti se rozvíjí na gymnáziích a předpokládá rozvoj osobního i odborného potenciálu studenta (RVP G, 2007, s. 10). Především na gymnáziích se rozvíjí tato kompetence, neboť se předpokládá, že gymnaziální student bude ve studiu dále pokračovat, rozšiřovat své vědomosti, a ty bude ve svém budoucím povolání aplikovat.

Učitelé se v souvislosti s klíčovými kompetencemi mohou domnívat, že jim nový vzdělávací systém ukládá, aby se škola soustředila pouze na vytváření a rozvoj klíčových kompetencí a rezignovala na solidní vědomosti, které se žáci učí v jednotlivých vyučovacích předmětech. Myslím si, že tato domněnka je mylná, protože pokud má žák například efektivně komunikovat nebo řešit problémy, musí se opírat o konkrétní vědomosti. Je nutno problémy řešit na konkrétních případech, tedy s fakty. Jak bylo již zmíněno (viz s. 11), kompetence by se neměly učit izolovaně, protože se při různých příležitostech a i v různých předmětech mohou propojovat a prolínat. Proto by

nebylo dobré pro ně vytvářet samostatné vyučovací předměty. Rámečky 1 a 2 ukazují, které kompetence korespondují s tématem kartografie v RVP ZV a RVP G.

Rámeček 1: Klíčové kompetence v RVP ZV korespondující s tématem kartografie

Na konci základního vzdělávání žák:

- vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě (kompetence k učení),
- samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení; užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy (kompetence k řešení problémů),
- rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich a reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění (kompetence komunikativní),
- respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit (kompetence občanské),
- používá bezpečné a účinné materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky, adaptuje se na změněné nebo nové pracovní podmínky (kompetence pracovní).

Zdroj: RVP ZV (2007, s. 14 – 17).

První zmiňovaná kompetence (kompetence k učení) se dá procvičit v hodinách například tak, že žáci vybírají ze zdrojů ty informace, které jim pomohou při tvorbě plánu (např. plán okolí jejich bydliště). Kompetence k řešení problémů a kompetence komunikativní se mohou rozvíjet při tvorbě legendy. Žáci říkají svůj názor, nápad nebo naopak oponují při volbě symbolik, při této debatě také již rozvíjí kompetence sociální a personální. Při shlednutí a názorovém vyjádření o starých mapách našich dějin se začínají upevňovat kompetence občanské. Poslední kompetence (kompetence pracovní) se rozvíjí především při terénním měření.

Rámeček 2: Klíčové kompetence v RVP G korespondující s tématem kartografie

Žák:

- kriticky přistupuje ke zdrojům informací, informace zpracovává a využívá při svém studiu a praxi (kompetence k učení),
- uplatňuje při řešení problémů vhodné metody s využitím odborného jazyka a symboliky (kompetence k řešení problémů),
- používá s porozuměním symbolická a grafická vyjádření informací různého typu (kompetence komunikativní),
- zodpovědně a tvořivě přistupuje k plnění svých povinností a úkolů (kompetence občanské).

Zdroj: RVP G (2007, s. 8 – 10).

Žáci na gymnáziu kompetence k učení rozvíjejí při výběru dat, hodnot, faktů atd., které použijí při tvorbě mapy. Při tvorbě kartogramu (diagramu) využijí kompetence k řešení problémů. Tvorba legend, tedy výběr symbolů a s tím související debata a názorová rozlišnost, přispívá k rozvoji posledních dvou zmiňovaných kompetencí.

Rozvojem klíčových kompetencí se zabývají vzdělávací programy i mnoha dalších zemí. Jejich podstata – žáka vybavit dovednostmi a schopnostmi, které užije v budoucím životě – zůstává stejná, avšak vzhledem k odlišným tradicím a společenským hodnotám se důležitost jednotlivých kompetencí liší.

2.2.2. Koncepce a očekávané výstupy tématu kartografie v RVP

První stupeň základního vzdělávání má usnadnit žákům přechod z předškolního vzdělávání a rodinné péče do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání a položit jim základní kámen ve vzdělávání. Zde se žáci setkávají s kartografií v okruhu „Místo, kde žijeme“ ve vzdělávací oblasti „Člověk a jeho svět“. Tato vzdělávací oblast je koncipována pouze pro 1. stupeň základní školy (ZŠ) a sjednocuje společenskovedné a přírodovědné učivo, včetně výchovy ke zdraví. Tematický okruh „Místo, kde žijeme“ má probudit v žácích kladný vztah k místu jejich bydliště, k obci, regionu atd., přičemž

důraz je kladen především na praktické poznávání místních a regionálních skutečností a na utváření přímých zkušeností žáků.

V rámci 1. stupně je vzdělávací obsah členěn na 1. období (1. až 3. ročník), kde se s počátky kartografie žáci setkají v předmětu Prvouka, a 2. období (4. až 5. ročník), kde se prvky kartografie objevují v předmětu Vlastivěda. Rámeček 3 nabízí očekávané výstupy a učivo předmětu Zeměpis korespondující s učivem kartografie na 1. stupni ZŠ.

Rámeček 3: Očekávané výstupy a učivo z předmětu Zeměpis v RVP ZV pro 1. stupeň ZŠ

Žák v 1. období:

- vyznačí v jednoduchém plánu místo svého bydliště a školy; cestu na určené místo a rozliší možná nebezpečí v nejbližším okolí,
- začlení svou obec (město) do příslušného kraje a obslužného centra ČR, pozoruje a popíše změny v nejbližším okolí, obci (městě).

Žák v 2. období:

- určí a vysvětlí polohu svého bydliště nebo pobytu vzhledem ke krajině a státu,
- určí světové strany v přírodě i podle mapy a orientuje se podle nich,
- rozlišuje mezi náčrty, plány a základními typy map.

Učivo:

- domov – orientace v místě bydliště
- mapy obecně zeměpisné a tematické – obsah, grafika, vysvětlivky

Zdroj: RVP ZV (2007, s. 39).

Základní vzdělávání na druhém stupni základních škol vyžaduje tvůrčí prostředí, pomáhá žákům prohloubit a rozšířit již získané vědomosti, dovednosti a návyky (RVP ZV, 2007, s. 18). Téma kartografie je v RVP koncepčně zařazeno do vzdělávacího předmětu Zeměpis a to do vzdělávací oblasti „Člověk a příroda“. V rámečku 4 jsou vidět očekávané výstupy a učivo předmětu Zeměpis pro 2. stupeň ZŠ, které udává RVP ZV.

Rámeček 4: Očekávané výstupy a učivo z předmětu Zeměpis v RVP ZV pro 2. stupeň ZŠ

Žák:

- organizuje a přiměřeně hodnotí geografické informace a zdroje dat z dostupných kartografických produktů a elaborátů, z grafů, diagramů, statistických a dalších informačních zdrojů,
- používá s porozuměním základní topografickou a kartografickou terminologii,
- vytváří a využívá osobní myšlenková (mentální) schémata a myšlenkové (mentální) mapy pro orientaci v konkrétních regionech, pro prostorové vnímání a hodnocení míst, objektů, jevů a procesů v nich, pro vytváření postojů k okolnímu světu.

Učivo:

- komunikační kartografický jazyk – vybrané obecně používané kartografické pojmy; základní topografické útvary: důležité body, výrazné liniové (čáry) útvary, plošné útvary a jejich kombinace; hlavní kartografické produkty: plán, mapa; jazyk mapy: symboly, smluvené značky, vysvětlivky,
- geografická kartografie a topografie: měřítko a obsah plánů a map, orientace plánů a map vzhledem ke světovým stranám; praktická cvičení a aplikace s dostupnými kartografickými produkty v tištěné i elektronické podobě.

Zdroj: RVP ZV (2007, s.60 – 61).

Gymnázium má vytvářet náročnější a motivující studijní prostředí, které žáky vybaví především klíčovými kompetencemi a všeobecným rozhledem na úrovni středoškolsky vzdělaného člověka, a tím je připravit především pro vysokoškolské a další vzdělávání a pro profesní specializaci i pro občanský život (RVP G, 2007, s. 7). V RVP G je téma kartografie obsaženo ve vzdělávacím obsahu „Geografické informace a terénní vyučování“ v tematickém celku „Glóbus a mapa“ a je také zařazeno do vzdělávací oblasti „Člověk a příroda“. Zde se již kromě elementárního učiva, probíraného na základní škole, žáci setkávají s hlubší podstatou kartografie, což je také patrné v rámečku 5.

Rámeček 5: Očekávané výstupy a učivo z předmětu Zeměpis v RVP G

Žák:

- používá dostupné kartografické produkty a další geografické zdroje dat a informací v tištěné i elektronické podobě pro řešení geografických problémů,
- orientuje se s pomocí map v krajině,
- používá s porozuměním vybranou geografickou, topografickou a kartografickou terminologii,
- vytváří a využívá vlastní mentální schémata a mentální mapy pro orientaci v konkrétním území,
- čte, interpretuje a sestavuje jednoduché grafy a tabulky, analyzuje a interpretuje číselné geografické údaje.

Učivo:

- geografická kartografie a topografie – praktické aplikace a kartografickými produkty, s mapami různých funkcí, s kartogramy,
- geografický a kartografický vyjadřovací jazyk – obecně používané pojmy, kartografické znaky, vysvětlivky, statistická data, ostatní informační, komunikační a dokumentační zdroje dat pro geografii,
- geografické informační a navigační systémy – geografický informační systém (GIS), dálkový průzkum Země (DPZ), praktické využití GIS, DPZ a satelitních navigačních přístrojů GPS (globální polohový systém).

Zdroj: RVP G (2007, s. 34).

Geografie není jen „příroda“, v rámci které můžeme hledat odpověď na otázky typu: Proč se tato hora neustále zvyšuje? Jak vzniká duha? Proč je toto pohoří nejvyšší?, ale také „lidé“, v rámci nichž můžeme odpovídat na otázky typu: Proč evropská populace stárne? Proč je na africkém kontinentu velká kojenecká úmrtnost?. Geografie nám tedy pomáhá zodpovídat otázky mnohého typu. Nedá se zařadit jen do okruhu „Člověk a společnost“ nebo jen do okruhu „Člověk a příroda“. Oba okruhy by měli obor geografie obsahovat, ale z důvodu zachování celistvosti je tento obor v RVP G zařazen jen do oblasti „Člověk a příroda“ (RVP G, 2007, s. 44). Myslím si, že by geografii nejlépe hodila do okruhu „Příroda a společnost“, který se ale v RVP G nevyskytuje.

3. OBSAHOVÁ ANALÝZA VYBRANÝCH UČEBNIC GEOGRAFIE

Školní učebnice jsou pro učitele nezávazné kurikulární dokumenty konkretizující učivo. Učivo uváděné v RVP ZV má charakter doporučeného rámce, ze kterého mohou učitelé čerpat a případně i některé náměty do svého školního vzdělávacího programu doplnit. RVP G vymezuje závazný vzdělávací obsah, z něhož musí při tvorbě ŠVP vycházet. Takto definované učivo je pak již v rámci školy závazné pro všechny vyučující. Učivo je dle Průchy (1998) „souhrn veškerých poznatků, které má učitel žákům předat, tedy souhrn vědomostí, dovedností a postojů, jež si má žák osvojit“ (Průcha 1998, s. 272). V RVP je učivo pojato spíše jako učební látka, obsah učení. Je tedy definováno pojmem vědomosti. Metody a způsoby práce s učivem by měly být voleny tak, aby směřovaly k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí. Měly by mít převážně činnostní charakter, kdy se žáci k novým poznatkům, dovednostem a postojům dopracovávají svým vlastním úsilím – pozorováním, objevováním, vlastním prožitkem, studiem zdrojů, osobní zkušeností aj.

Podle současných učebních plánů MŠMT se s prvotními známkami učiva kartografie začíná již na prvním stupni základního vzdělávání ve třetím ročníku v předmětu Prvouka, ale nyní při vlastní tvorbě ŠVP se to může změnit. Na druhém stupni základního vzdělávání se vyučuje v šestém ročníku v předmětu Zeměpis. Na gymnáziu je učivo kartografie zařazeno ve výukovém předmětu Zeměpis a vyučuje se zatím v primě a sextě víceletých gymnázií, kvartě šestiletých gymnázií a sekundě čtyřletých gymnázií.

Je všeobecně známo, že na vědomosti žáka má ze školních prostředků největší vliv učitel. Učebnice však k interakci mezi žákem a učitelem do velké míry přispívají a učitelé je v hodinách často využívají. V dnešní době existuje řada nakladatelství, která se zabývají distribucí školních učebnic. Záleží pouze na pedagogovi, které učebnici dá přednost. Někteří preferují v učebnicích podrobný výklad látky a jiní shrnovací otázky nebo praktická cvičení na procvičení. Učebnice by neměla být pro učitele zavazující, avšak spíše inspirativní, aby každému žákovi pomohla doplnit, prohloubit nebo objasnit své znalosti. Jak tvrdí Hudeček (2004) „kvalita hodin a vědomosti žáků přímo úměrně souvisí s kvalitou použitých učebnic“ (Hudeček 2004, s. 54).

Hodnocení učebnic je práce velmi náročná, lze hodnotit řadu prvků. Pokusím se vybrané učebnice hodnotit po obsahové stránce na základě objektivních ukazatelů, tedy klíčových pojmů a obrázků. Zhodnotím, zda jsou v učebnici klíčové pojmy a obrázky

použity, jaký je jim přikládán důraz, jak jsou pojmy v učebnici vysvětleny a definovány, a jestli je patrná propojenost mezi pojmy a obrázky. Pokud jsou klíčové pojmy užity ve více učebnicích, usuzuji z toho, že jsou považovány za důležité, a může to být také argument, proč právě je zařadit do školní výuky. U učebnic vydaných po schválení RVP se zaměřuji také na zaváděnou kurikulární reformu, zda je v učebnicích patrná změna a co a jakým způsobem se změnilo.

Před hodnocením klíčových kartografických pojmů obsažených v učebnicích bych měla zmínit, co podle mého názoru toto slovo představuje. Ačkoli je klíčový pojem běžně užívaný v hovorovém i odborném jazyce, jeho vymezení je složitým problémem. Co přesně tento pojem vyjadřuje a zda vystihuje vždy to samé, není zcela zřejmé. Slovo klíč je chápáno jako „skupina znaků sloužící k identifikaci položky“ (Všeobecná encyklopedie, 1997, s. 454), klíčové slovo je „slovo charakterizující významným způsobem obsah informačního sdělení, pramene“ (Všeobecná encyklopedie, 1997, s. 454) a slovo pojem je „zobrazení skutečnosti v myšlení. Potenciální význam jazykových výrazů, které objektivně (na rozdíl od představ) umožňují identifikovat objekty“ (Všeobecná encyklopedie, 1997, s. 514). Průcha (1998) tvrdí, že „pojem je základem teorií a je definován jako termín“ (Průcha 1998, s. 177). Při výběru klíčových pojmů se přikláním k Průchovi a vycházím z učiva stanoveném v RVP a v Učebních osnovách pro gymnázia (2005).

3.1. Učebnice pro první stupeň ZŠ

Otázkou pro mnoho učitelů zůstává, kdy s výukou kartografie začít, tedy v kolika letech jsou žáci schopni kartografií vnímat. Dle Umeka (2007, s. 22) „čtou mladší žáci mapy komplexně, nevšímají si jejich zvláštních symbolů, mapu neanalyzují, ale vnímají ji jako celek. Problémy se vyskytují pouze s velikostí území na mapě“. V České republice se s prvotní výukou kartografie začíná na prvním stupni ve třetí třídě v předmětu Prvouka. V tomto předmětu se žáci seznamují se vztahy v rodině, učí se o okolí svého bydliště a začínají chápat základní procesy živé i neživé přírody. Právě v tomto ročníku by měl být žákům položen základní kámen kartografie. Ve čtvrté třídě se pak žáci setkávají s kartografií v předmětu Vlastivěda. Prozatím jsou koncepty výuky nastaveny takto, avšak záleží na každé škole (ředitelích a učitelích), jak vytvoří svůj ŠVP. Z hlediska RVP je možné pokládat základní kámen kartografie i v nižších ročnících.

Srovnání učebnic předmětu Prvouka

Pro srovnání učebnic ve třetí třídě jsem vybrala učebnice od nakladatelství Nová škola (učebnice Prvouka 3.), Alter (učebnice Prvouka pro 3. ročník) a Albra (učebnice Prvouka pro 3. ročník základní a obecné školy).

V učebnici nakladatelství Alter je kartografie zmíněna pouze v malém odstavci o orientaci v krajině podle mapy. Je zde nakreslena mapa a vysvětleno na deseti řádcích, jak mapu zorientovat podle orientačních, námi určených, bodů v krajině. Bohužel zde není vysvětleno, jak žák pozná, na kterém místě stojí, či jak pozná, jak vypadají jím vybrané body krajiny na mapě. V učebnici není ukázka mapových značek ani legendy. Naopak se zde setkáme s pojmy mapa, plán, účel mapy, měřítko. Učebnice nemá k dispozici ani pracovní sešit, kde by si žáci mohli značky nakreslit, vybarvit nebo s nimi pracovat. Učebnice není, dle mého názoru, vhodná k výuce pro žáky, kterým má být položen teprve základní kámen kartografie.

V učebnici nakladatelství Nová škola, ke které je k dispozici i pracovní sešit, je názorná ukázka jak mapových značek, tak i samotného plánu města. Žáci se mají pokusit sami vytvořit jednoduchý orientační plán okolí školy, který mohou zachytit do pracovního sešitu, a tím si procvičují orientaci v krajině a mnohé vědomosti a dovednosti. Dovedí se, co je legenda, mapa, barvy na mapách, měřítko. Učebnici lze hodnotit jako vhodnou k výuce kartografie.

Dle mého názoru je nejlepší učebnicí, co se týče zpracování kartografie, učebnice nakladatelství Alba. S výukou kartografie se začíná od základu. Nejprve si žáci uvědomují, jak vypadají určité prvky (krychle, kužel, kvádr) a předměty (lavice, guma, učebnice atd.) při pohledu shora a zepředu. Pak si žáci začnou uvědomovat, jaké je uspořádání věcí v jejich třídě, a nakonec se sami pokusí namalovat třídu nebo svůj pokoj při pohledu shora. O několik vyučovacích hodin později se učebnice ke kartografii opět vrací a žáci se mají pokusit již o nakreslení okolí své školy. Dalším úkolem je vytvořit model své obce z krabiček, které si do školy přinesou. Toto vše jim pomáhá uvědomit si prostředí kolem nich a zjištění, že k zachycení města, vesnice, určitého prostředí na papír, je potřeba určitého zmenšení, tedy měřítka. Až nyní si žáci mohou promyslet, jak z modelu vytvoří plán a na základě nabytých vědomostí a dovedností chápou podstatu mapy. Na většinu klíčových pojmů žáci přijdou sami při zhotovování plánek. Pracovní sešit vhodně doplňuje učivo učebnice a žáci si v něm mohou procvičit a nakreslit například plán, legendu, měřítko aj.

Myslím si, že pro výuku kartografie v předmětu Prvouka je nejlepší třetí zmiňovaná učebnice, neboť, jak je v předchozím odstavci podrobně uvedeno, je tomuto učivu věnován dostatečný prostor a žáci se s ním seznamují od prvotních představ až k samému zhotovení mapy. Učebnice obsahuje i všechny klíčové pojmy (viz tabulka 1) a doplňují je vhodně zvolené obrázky. Jediný nedostatek, vidím v tom, že se nezaměřuje na rozvíjení dovedností, což v době jejího vzniku ještě nebylo pro výuku podstatné. Pokud bude mít učitel sám snahu v žácích dovednosti rozvíjet, myslím, že tato učebnice je pro zmiňované učivo nejvhodnější z těch, které jsem si pro srovnání vybrala.

Tabulka 1: Výsledky srovnání výskytu pojmů učebnic předmětu Prvouka

Pojem	Alter	Nová škola	Albra	Četnost výskytu
Mapa	Ano	Ano	Ano	3
Plán	Ano	Ano	Ano	3
Atlas	Ne	Ne	Ano	1
Měřítko mapy	Ano	Ano	Ano	3
Legenda	Ne	Ano	Ano	2
Barvy na mapách	Ne	Ano	Ano	2
Mapové značky	Ne	Ano	Ano	2
Účel mapy	Ano	Ne	Ano	2

Zdroj: Analýza autorky.

Vysvětlivky: Úplné citace použity v Seznamu použité literatury.

Alter..... BRADÁČOVÁ, L., ŠPIKA, M. (1998): Prvouka pro 3. ročník. Alter.

Nová škola..... VYSKOČILOVÁ, E. a kol. (1995): Prvouka pro 3. ročník základní i obecné školy. Albra.

Albra..... ŠTIKOVÁ, V. (2002): Prvouka 3. Nová škola.

Srovnání učebnic předmětu Vlastivěda

V předmětu Vlastivěda jsem porovnávala v tabulce 2 učebnice od nakladatelství Nová škola (učebnice Vlastivěda 4) a Prodos (učebnice Vlastivěda pro 4. ročník). Na těchto dvou učebnicích lze porovnat, jak učebnice vypadaly před platností RVP, a jak po reformě. Učebnice od nakladatelství Nová škola byla zpracována podle učebního plánu RVP ZV. Obě učebnice mají k dispozici pracovní sešit, což je pro žáky na prvním stupni podstatné, neboť si mohou lépe procvičit, osvojit a zapamatovat důležité pojmy a činnosti a tím rozvíjet své vědomosti a dovednosti.

Tabulka 2: Výsledky srovnání učebnic předmětu Vlastivěda

Pojem	Prodos	Nová škola
Mapa	Ano	Ano
Účel map	Ano	Ano
Barvy na mapách	Ano	Ano
Vlastivědné mapy	Ano	Ano
Plán	Ano	Ano
Atlas	Ano (v pracovním sešitu)	Ano
Měřítko mapy	Ano	Ano
Druhy měřítek	Ano	Ano
Legenda	Ne	Ano
Mapové značky	Ano	Ano

Zdroj: Analýza autorky.

Vysvětlivky: Úplné citace uvedeny v Seznamu použité literatury.

Prodos.....HRONEK, M. (1996): Vlastivěda pro 4. ročník. Prodos.

Nová škola.....ŠTIKOVÁ, V., TABARKOVÁ, J. (2006): Vlastivěda 4. Nová škola.

Učebnice od nakladatelství Prodos věnuje kartografii poměrně velký prostor pro vysvětlení učiva. Klíčové pojmy jsou vytištěny tučně. Obrázky lze v učebnici spatřit ojediněle, však věcně a prakticky. Pracovní sešit prakticky doplňuje a procvičuje učivo učebnice. V něm v 37mi úkolech žáci odpovídají na otázky, doplňují tabulky, počítají vzdálenosti nebo v posledním cvičení i zhotovují plán cesty do školy nebo okolí svého bydliště. Dle mého názoru si žáci v tomto pracovním sešitě dobře, věcně a dostatečně zopakují probrané učivo a na závěr, při zhotovení plánu, si vše ještě jednou osvěží.

V učebnici nakladatelství Nová škola, která je zpracována podle RVP ZV, jak jsem již zmínila výše, je učivu kartografie věnován menší prostor. Klíčové pojmy jsou zde také tučně vytištěny. V průběhu učiva jsou žákům položeny úkoly na procvičení, vyhledání informací, zajímavostí o jejich okolí nebo úkoly k diskuzi. Tato praktická cvičení pomáhají žákům rozvíjet své dovednosti a upevnit vědomosti. Pro lepší představivost žáků je v učebnici dostatečné množství obrázků. Jsou voleny tak, aby doplňovaly učivo. V pracovním sešitě i v učebnici je kartografii věnováno poměrně málo prostoru. Zaváděná reforma se v této učebnici zajisté projevila. Oproti první učebnici, ve které převažuje výkladová část, si zde žáci více procvičují a opakují pojmy. Je zde položeno několik otázek k zamyšlení a následné diskuzi. Jediné, co bych vytkla, je tedy malý prostor věnovaný kartografii.

Myslím, že obě učebnice jsou pro výuku Vlastivědy vhodné. V první zmiňované učebnici je pochopitelný podrobný výklad, zatímco ve druhé se více zaměřují na

rozvíjení dovedností, což také RVP, podle nichž je učebnice zhotovena, ukládá. V tabulce 2 je patrné, že v učebnicích jsou zastoupeny téměř všechny klíčové pojmy. Osobně bych při výuce využívala spíše učebnici nakladatelství Nová škola, která žákům pomůže lépe si učivo osvojit.

3.2. Učebnice pro druhý stupeň ZŠ a nižší ročníky osmiletých gymnázií

Při srovnání tematiky kartografie na druhém stupni základních škol v geografických učebnicích jsem vybrala učebnice a pracovní sešity pro 6. ročník základních škol a nižší ročníky osmiletých gymnázií. Pro srovnání jsem zvolila učebnice a pracovní sešity od různých nakladatelství.

Srovnání učebnic zeměpisu

Vybrala jsem učebnice nakladatelství Fraus (učebnice Zeměpis pro 6. ročník základní školy a primum víceletého gymnázia), Prodos (učebnice Zeměpis 1), Alter (učebnice Vesmír/Mapa) a Práce (učebnice Planeta Země se představuje). Výsledky srovnání jsou uvedeny v tabulce 3 a níže okomentovány.

Tabulka 3: Výsledky srovnání výskytu pojmů v učebnicích zeměpisu pro 2. stupeň ZŠ

Pojem	Fraus (03)	Prodos (00)	Alter (98)	Práce (98)	Četnost výskytu
Kartografie	Ano	Ano	Ano	Ano	4
Mapa	Ano	Ano	Ano	Ano	3
Plán	Ne	Ano	Ano	Ne	2
Druhy map (podle obsahu a měřítka)	Ano	Ano	Ano	Ano	4
Obsah map	Ne	Ne	Ano	Ano	2
Výškopis	Ano	Ano (okrajově)	Ano	Ne	3
Polohopis	Ano	Ano (okrajově)	Ano	Ne	3
Popis	Ano	Ano (okrajově)	Ano	Ne	3
Nadmořská výška	Ne	Ano	Ano	Ano	3
Vrstevnice	Ano	Ano	Ano	Ano	4
Výšková kóta	Ne	Ne	Ano	Ano	2
Mapové značky	Ne	Ne	Ano	Ne	1
Měřítko mapy	Ano	Ano	Ano	Ano	4
Atlas	Ano	Ano	Ano	Ano	4
Kopečková metoda	Ne	Ne	Ano	Ne	1
Legenda	Ano	Ano	Ano	Ano	4
Orientace v krajině	Ano	Ne	Ano	Ano	3

Zdroj: Analýza autorky.

Vysvětlivky: úplné citace uvedeny v Seznamu použité literatury.

Alter (98).....HOLOVSKÁ, H., PAVLŮ, R. a kol. (1998): Vesmír/Mapa. Alter.

Fraus (03).....ČERVENÝ, P. a kol. (2003): Zeměpis pro 6. ročník základní školy a první víceletého gymnázia. Fraus.

Práce (98).....NOVÁK, S., DEMEK, J. (1998): Planeta Země se představuje. Práce.

Prodos (02).....VOŽENÍLEK, V., DEMEK, J. (2000): Zeměpis 1. Prodos.

Učebnice od nakladatelství Fraus vynechává několik klíčových pojmů. Dle RVP ZV by žáci na ZŠ měli být seznámeni mimo jiné s pojmem plán, k čemu, jak a proč se využívá. Za klíčové považují také pojmy nadmořská výška, obsah map, mapové značky, což v této učebnici zcela chybí, a hodnotím to jako vážný nedostatek. Učebnice kartografii věnuje celkem 10 stran, což je, dle mého názoru, postačující. Pro větší přehlednost jsou klíčové pojmy vtištěny tučně a úkoly, které se snaží osvojit žákům vědomosti a rozvíjet jejich dovednosti žáků, jsou kurzívou. Za každou podkapitolou jsou otázky a úkoly na zopakování a na konci kapitoly Mapa – obraz Země je celkové shrnutí. Domnívám se, že v učebnici je použito velké množství obrázků na úkor textu.

Téměř polovina obrázků nemá souvislost s textem. Jako plus hodnotím velké množství příkladů na využití kartografie v běžném životě.

Učebnice od nakladatelství Prodos se kartografií věnuje na osmi stranách, z nichž převážná část je věnována obrázkům. I v této učebnici chybí několik klíčových pojmů (např. mapové značky, obsah map). Některé z uváděných pojmů v učebnici jsou tučně vytištěny (např. kartografie, mapa), jiné jsou pouze v textu bezvýznamně zmíněny (např. výškopis, polohopis, vrstevnice). Autoři využívají rámečky s názvy „Co už víme“, „Zopakujme si“, což umožňuje dobrou orientaci v textu. Na konci kapitoly je několik otázek a úkolů na zpracování.

„Vesmír/Mapa“ je učebnice, ve které se polovina textu zaměřuje pouze na výuku kartografie, a díky tomu je zde velký prostor na vysvětlení všech klíčových pojmů. Navíc je učebnice obohacena o ukázkou kopečkové metody, která není v ostatních učebnicích vůbec zmíněna. Každý odstavec má svůj nadpis a je v něm výše zmíněný, většinou klíčový, pojem dobře vysvětlen. Elementární pojmy jsou vytištěny tučně. Učebnice na začátku každé kapitoly nabízí cvičení na zopakování, na konci praktické cvičení, shrnutí, zajímavost a osnovu. Podle osnovy by se žáci měli pokusit zopakovat probranou látku a následně si samostatně udělat zápisky do sešitu. Tento přístup vede žáky k rozvíjení komunikačních dovedností a samostatnosti, na druhou stranu je jeho negativem velká časová náročnost. Učebnice dává žákům dostatek prostoru pro procvičení a osvojení si probrané látky.

V učebnici „Planeta Země se představuje“ není zmíněno mnoho základních pojmů (plán, výškopis, polohopis, popis, mapové značky), které by si dle RVP ZV měli žáci na druhém stupni základních škol osvojit. Naopak jako jediná věnuje téměř polovinu stránky vysvětlení pojmu legenda, avšak bez názorné ukázky. Tento nedostatek lze odstranit nahlédnutím žáků do jakékoli mapy, proto ho nevidím jako zásadní. Učebnice svou koncepcí mění klasický přístup k výuce zeměpisu (vesmír, kartografie, fyzicko-geografická sféra, socioekonomická sféra, životní prostředí a regionální geografie) svým pořadím probírané látky, neboť kapitolu „Planeta Země – na mapě a glóbu“ zařazuje jako první v pořadí. Věnuje této kapitole i dostatečné množství prostoru. V textu, který se dělí na další podkapitoly, jsou pro větší přehlednost pojmy vytištěny tučně. Pokud je v učebnici pojem tučně vytištěn, považujeme ho za důležitý nebo většinou i klíčový. Bohužel, ne všechny vytištěné pojmy v této učebnici jsou klíčové, což může žákům dělat problémy při osvojování znalostí a určení jejich důležitosti. Učebnice obsahuje i poměrně velké množství obrázků, které se, dle mého

názoru, ne vždy vztahují k probíranému učivu a nezaměřují se na vysvětlení a procvičení probíraného učiva.

Na základě analýz výše zmiňovaných učebnic mohu konstatovat, že pouze v učebnici „Vesmír/Mapa“, která kartografii věnuje polovinu svého obsahu, jsou zmíněny a vysvětleny všechny klíčové pojmy. Učebnice nakladatelství Fraus a Prodos obsahují nadbytečné množství obrázků na úkor textu. Mimo učebnice „Vesmír/Mapa“ žádná učebnice neobsahuje doplňující učivo (hloubnice, nejstarší mapy, kartogram), které by mohlo žáky, které výuka kartografie oslovila, obohatit i o jiná, nejen předepsaná fakta. Všechny učebnice se shodují ve výskytu pojmů: kartografie, mapa, druhy map, vrstevnice, měřítko mapy a atlas. Můžeme tedy předpokládat, že všichni žáci by se měli s těmito pojmy setkat. Naopak pojem jako kopečková metoda lze považovat za doplňující učivo.

Já osobně bych pro výuku kartografie volila učebnici „Vesmír/Mapa“, neboť je obohacena navíc o doplňující učivo, obsahuje přiměřené a potřebné množství ukázek. V době, kdy tato učebnice vznikla, nebylo nutné zaměřovat se na rozvíjení dovedností, ale tato učebnice se snaží v žácích rozvíjet komunikativnost. Učebnice od nakladatelství Fraus se snaží o rozvoj dovedností, avšak opomíjí klíčové pojmy, na kterých by se celá výuka měla stavět. Dalším plusem obou učebnic je pracovní sešit sloužící k procvičení probíraného učiva a příručka s komentářem pro učitele. Na druhou stranu z hlediska komplexního pohledu na předmět geografie je dle mého názoru nereálné uведенé učivo ve stanoveném časovém fondu probrat a pravděpodobně je nutné část učiva zadávat žákům k domácímu samostudiu.

Srovnání pracovních sešitů zeměpisu

Pro srovnání pracovních sešitů jsem vybrala nakladatelství ČGS (učebnice Praktický zeměpis, Přírodní prostředí a Základy zeměpisných znalostí), SNP (učebnice Planeta Země a její krajiny) a Geointer (učebnice Zeměpisný sešit). Výsledky srovnání výskytu klíčových pojmů jsou uvedeny v tabulce 4 a níže okomentovány.

Tabulka 4: Výsledky srovnání výskytu pojmů a dovedností v pracovních sešitech pro 2. stupeň ZŠ

Pojem	Učebnice (99)	Sešit (99)	Zeměpisný (01)	Zeměpis (03)	Základy (99)	Četnost výskytu
Kartografie	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	5
Plán	Ano	Ne	Ano	Ne	Ano	3
Turistická mapa	Ano	Ano	Ne	Ano	Ano	4
Výškopis	Ano	Ne	Ano	Ne	Ano	3
Polohopis	Ano	Ne	Ano	Ne	Ano	3
Popis	Ano	Ne	Ne	Ne	Ne	1
Vrstevnice	Ano	Ano	Ano	Ne	Ano	4
Mapové značky	Ano	Ne	Ano	Ano	Ano	4
Dovednost						
Výpočet měřítka mapy	Ano	Ano	Ano	Ne	Ano	3
Nakresli	Ano (obývací pokoj)	Ano (okolí)	Ano (cestu)	Ne	Ano (okolí)	4
Určení skutečné vzdálenosti	Ano	Ano	Ano	Ne	Ano	3
Čtení z mapy	Ano	Ano	Ne	Ne	Ano	3
Návrh výletu	Ano	Ano	Ano	Ano	Ne	4

Zdroj: Analýza autorky.

Vysvětlivky: Úplné citace uvedeny v Seznamu použité literatury.

Učebnice (99).....ČERVINKA, P. (1999): Přírodní prostředí. ČGS.

Sešit (99).....PEŠTOVÁ, J. (1999): Praktický zeměpis. ČGS.

Základy (99)...HERINK, J., TLACH, S. (1999): Základy zeměpisných znalostí. ČGS.

Zeměpis (03)...ČERVENÝ, P. a kol. (2003): Zeměpis pro 6. ročník základní školy a primu víceletého gymnázia. Fraus.

Zeměpisný (01)...HERINK, J. a kol. (2001): Zeměpisný sešit pro 6. ročník základní školy a víceletá gymnázia. Geointer.

Z hlediska užití klíčových pojmů ve výše uvedených učebnicích lze konstatovat, že učebnice „Praktický zeměpis“ a „Zeměpis pro 6. ročník základní školy a primu víceletého gymnázia“ nejsou pro výuku kartografie na druhém stupni základních škol dostačující. Je to dáno především tím, že v těchto pracovních sešitech je kartografii věnováno málo prostoru a tudíž se zde nestačí vysvětlit veškeré učivo. V první zmiňované publikaci se autoři snaží přimět žáky navrhnout výlet pro celou třídu. Na dosti příkladech si mohou vyzkoušet určení skutečné vzdálenosti na mapě a určení měřítka mapy pomocí skutečné vzdálenosti. Obrázky lze v pracovním sešitu spatřit pouze ojedinelé. Práce s obrázky v pracovním sešitě „Zeměpis pro 6. ročník základní školy a primu víceletého gymnázia“ je kvalitnější. Jsou praktické, věcné a vystihují

látku, na kterou se v daný okamžik pracovní sešit zaměřuje. Sešit se málo zaměřuje na rozvíjení dovedností u žáků. Číst z map, určit skutečnou vzdálenost, spočítat měřítko mapy nebo nakreslit jakýkoli plánec jsou dovednosti, které zde chybí. Domnívám se, že těmito dovednostmi by měl být každý žák po skončení povinné školní docházky vybaven.

V pracovní sešitě „Přírodní prostředí“ jsou zastoupeny všechny klíčové pojmy i dovednosti. Volba obrázků je těmto jevům a pojmům dobře přizpůsobena. Pro lepší přehlednost jsou klíčové pojmy vytištěny tučně, což napomáhá k lepší orientaci žáků a utvrzení si podstatných pojmů.

„Zeměpisný sešit pro 6. ročník základní školy a víceletá gymnázia“ neobsahuje pojmy turistická mapa a popis. Jako vážný nedostatek však vidím fakt, že tato pracovní učebnice nenapomáhá žákům v umění číst z mapy. Záměrně jsem tuto dovednost nazvala uměním, neboť málokterý jedinec se tomu opravdu naučí.

Poslední zmiňovaný pracovní sešit (Základy zeměpisných znalostí) je spíše přehledem toho, co by žáci měli umět ze zeměpisu po skončení povinné školní docházky. Je to sbírka úloh k sestavování testů, k procvičování a ověřování učiva zeměpisu. Objevuje se zde přiměřené množství obrázků. Žáci si mohou na velkém množství příkladů procvičit určení skutečné vzdálenosti a výpočtu měřítka mapy, což dělá mnoha lidem potíže i v dospělosti.

Nejlepším doplňkem vhodné učebnice zeměpisu se mi jeví pracovní sešit „Přírodní prostředí“. Žáci se zde seznámí se všemi klíčovými pojmy a vhodně zvolené obrázky jim názorně pojmy ukáží.

3.3. Učebnice pro gymnázia

K srovnání učiva kartografie v učebnicích pro gymnázia jsem vybrala tři učebnice, neboť se domnívám, že žáci gymnáziích s učebnicemi pracují spíše v ojedinělých případech a učební osnova a způsob výuky tak závisí především na vyučujícím. Žáci více tíhnou k vyhledávání informací na internetu, v novinách, časopisech nebo odborných knihách. Důležitou učební pomůckou se na tomto stupni vzdělávání stávají atlasy. Pokud se danému výukovému celku nechtějí žáci věnovat v budoucnu blíže, stačí jim k osvojení probírané látky pouze výklad, aktivita a diskuze v hodinách.

Pro následnou analýzu jsem vybrala učebnice nakladatelství SPN - pedagogické nakladatelství (SPN) (učebnice Geografie), Nakladatelství České geografické společnosti (ČGS) (učebnice Příroda a lidé Země) a Rubico (učebnice Zeměpis). Poslední jmenované nakladatelství je vydavatelem učebnice, která je ilustrovaným přehledem středoškolského zeměpisu. V tabulce 5 je uvedeno srovnání výskytu pojmů jednotlivých učebnic.

Tabulka 5: Výsledky srovnání výskytu pojmů učebnic zeměpisu pro gymnázia

Pojem	Rubico	SPN	ČGS	Četnost výskytu
Kartografie	Ano	Ano	Ano	3
Mapa	Ano	Ano	Ano	3
Měřítko mapy	Ano	Ano	Ano	3
Druhy map (dle měřítka, obsahu)	Ano	Ano	Ano	3
Kartografická zobrazení	Ano	Ano	Ano	3
Kartografická projekce	Ano	Ne	Ne	1
Zkreslení	Ano	Ano	Ano	3
Obsah map	Ano	Ano	Ano	3
Základní mapová díla	Ano	Ne	Ne	1
Generalizace	Ano	Ano	Ano	3
Atlas	Ano	Ano	Ano	3
Kartogram	Ne	Ano	Ano	2
Kartodiagram	Ne	Ano	Ano	2
Legenda	Ano	Ano	Ne	2

Zdroj: Analýza autorky.

Vysvětlivky: Úplné citace uvedeny v Seznamu použité literatury.

Rubico.....SMOLOVÁ, I., VYSOUDIL, M. (2003): Zeměpis na dlani. Rubico.

SPN.....DEMEK, J., VOŽENÍLEK, V., VYSOUDIL, M. (1997): Zeměpis pro střední školy. SPN.

ČGS.....BIČÍK, I., JANSKÝ, B. a kol. (2001): Příroda a lidé Země. ČGS.

Z tabulky je patrné, že učebnice nakladatelství Rubico obsahuje všechny klíčové pojmy, avšak po prozkoumání učebnice jsem došla k závěr, že pojmy jsou nedostatečně vysvětleny. Učebnice je spíše přehledem středoškolského učiva zeměpisu pro efektivní přípravu k maturitě a k přijímacím zkouškám na vysokou školu. Učebnice by měla být doplněna podrobnějším výkladem, jinak žák není schopen pochopit souvislosti mezi uváděnými pojmy a látku vysvětlit. Učebnice obsahuje obrázky, které vhodně doplňují učivo.

Učebnice SPN neobsahuje všechny klíčové pojmy. Na gymnáziích by žáci neměli být ochuzeni o pojem kartografická projekce a měli by znát základní mapová

díla. Kartografii je v této učebnici věnován poměrně velký prostor. Na 14 stranách se pokouší žákům vysvětlit a na názorných a praktických obrázcích ukázat základní kartografické pojmy. Pro lepší přehled jsou klíčové pojmy tučně vytištěny a věty, které mají charakter doplňkového učiva, jsou psány kurzívou.

V učebnici ČGS také nenajdeme všechny klíčové pojmy. Učivo je zde rozebráno na šesti stránkách, z nichž polovinu tvoří obrázky často nevhodně zvolené, zbytečně velké a nedostatečně názorné. Rozsah kartografického textu nestačí ani na vysvětlení základních pojmů (kartografická projekce, základní mapová díla, legenda). Úroveň textového vysvětlení pojmů lze hodnotit jako vhodné pro gymnaziální studenty, ale bylo by dobré, aby učitel žáky s chybějícími pojmy seznámil.

Ve všech učebnicích jsou obsaženy pojmy: kartografie, mapa, měřítko mapy, druhy map, kartografická zobrazení, zkrácení, obsah map, generalizace, atlas, praktické využití. Z toho můžu usoudit, že všichni autoři učebnic považují tyto pojmy za důležité. Žáci by se s těmito pojmy měli setkat a znát je.

Dle mého názoru je kartografie nejlépe rozebrána v učebnici od SPN. Je jí věnováno dostatečné množství prostoru, obrázky jsou voleny prakticky a klíčové pojmy jsou řádně a plně vysvětleny a prakticky ukázány. Učebnici lze užít jak pro výklad látky, tak i k zopakování a přípravě k maturitní zkoušce.

4. VÝUKA KARTOGRAFIE NA ŠKOLÁCH

„Člověku je dána cílevědomost: promýšlíme svou budoucí činnost a její předpokládaný výsledek pojmáme jako cíl svého snažení a konání. Teprve potom hledáme adekvátní postupy a nástroje, které nám umožní naše cíle naplnit. Stejně tak dobrý učitel zvažuje, k čemu chce výukou dospět, co by měli jeho žáci po absolvování určitého bloku výuky vědět a co by měli umět udělat, kterých postojů by rád u svých žáků dosáhl a které mravní hodnoty jim chce nabídnout k přijetí.“ (Kühnlová 1997, s. 8). Je toto skutečný stav našeho školství nebo realita vypadá jinak?

Fakta, která by se měli žáci ve škole naučit, se ve velké míře liší od poznatků, které si skutečně odnášejí. Otázkou je, co by mohlo fakta sjednotit. Může reforma maturitních zkoušek tento problém odstranit? Cílem nové maturity je zásadní změna a výsledkem bude zajištění maximálního standardu zkoušek, dosažení vyšší kvality zkoušek, objektivnější hodnocení a v neposlední řadě i možnost srovnatelnosti výsledků z jednotlivých škol (Kabeláčová 2006). Definice maturity se od roku 1948 nezměnila, přesto jednotný systém s maximální intervencí státu, který však zaručoval do určité míry i stálou úroveň a umožňoval srovnání, byl během posledních sedmi let značně rozvolněn (Řezníčková 1997).

Jak jsem se již výše uvedla (viz s. 8), na začátku školního roku 2007/2008 začaly na základních školách platit RVP ZV, které takřka z hodiny na hodinu mění způsob vyučování. Kurikulární reforma je závažnou změnou, která vyžaduje specifickou připravenost učitelů a vytvoření podmínek pro akceptování a realizaci změny. Učitel byl doposud vykonavatelem změn přicházejících z vnějšku, ale nyní pro úspěšnost reformy školního vzdělávání má učitel důležitou roli tvůrce kurikula.

Kurikulární reforma se na základních školách aplikovala teprve letos v prvních a šestých ročnících. Dle mého názoru není ještě zcela zaběhnuta. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla nastínit reálný stav kartografie na gymnáziích.

4.1. Metodika práce

Při rozhodování o užití nejvhodnější a nejefektivnější metody pro nastínění skutečného stavu výuky kartografie na středních školách jsem vycházela z knihy Dismana, M. (2007): Jak se vyrábí sociologická znalost. Volila jsem mezi dvěma metodami průzkumu - dotazníkové šetření a rozhovor. Na základě hodnocení devíti

doporučených kritérií (viz tabulka 6) jsem vybrala jako nejvhodnější a současně nejeftivnější metodu dotazníkové šetření. Výhodou této metody je možnost oslovení velkého počtu jedinců v relativně krátkém čase a při nízkých finančních nákladech (viz řádek 1 a 2 v tabulce 6). Výhoda dotazníku je také kvalitativní, neboť nedochází ke zkreslení vyvolaném tazatelem a odpovědi jsou anonymní.

Tabulka 6: Porovnání technik standardizovaného rozhovoru a dotazníku

	ROZHOVOR	DOTAZNÍK
1	Velice pracná a nákladná technika sběru informací.	Vysoce efektivní technika, která může postihnout veliký počet jedinců při relativně malých nákladech.
2	Rozhovor je časově velice náročný. Získat informace v rámci určitého časového limitu může být velice nákladné a často i nemožné.	Dotazník umožňuje poměrně snadno získat informace od velkého počtu jedinců v poměrně krátkém čase a s poměrně malým nákladem.
3	Rozhovor vyžaduje spolupráci dosti velkého počtu alespoň částečně vyškolených tazatelů v terénu.	Spolupracovníci v terénu jsou nezbytní jen někdy (při použití osobně rozdělovaných a sbíraných dotazníků). Požadavky na jejich zaškolení jsou nízké.
4	Výzkum na prostorově rozptýleném vzorku je nákladný.	Náklady šetření na rozptýleném vzorku jsou relativně nízké.
5	Anonymita výzkumu je pro respondenty málo přesvědčivá.	Anonymita je relativně přesvědčivá.
6	Rozdíly mezi tazateli a rozdíly v jejich chování mohou vyvolat „interviewer bias“.	Formální shodnost podnětové situace je vysoká; „interviewer bias“ je prakticky vyloučen.
7	Rozhovor klade menší nároky na iniciativu respondenta, pro respondenta je obtížnější vynechat odpovědi na některé otázky.	Dotazník klade vysoké nároky na ochotu dotazovaného, je snadné „přeskočit“ otázky nebo neodpovědět vůbec.
8	V rozhovoru je téměř jisté, že dotazovaná osoba je ta, která byla vybrána do vzorku.	U dotazníku je možné, že otázky byly zodpovězeny jiným členem rodiny, nebo, a to nejčastěji, celým rodinným týmem.
9	Proporce úspěšně dokončených rozhovorů je podstatně vyšší, než návratnost dotazníku.	Návratnost je velice nízká. S výjimkou některých speciálních případů je tak nízká, že jakákoliv reprezentativnost vzorku je ztracena.

Zdroj: Disman, M. (2007, s. 141).

Pozn.: „interviewer bias“ – respondent chce zapůsobit na osobnost tazatele.

Reálné postavení kartografie na středních školách jsem z výše uvedených důvodů analyzovala pomocí dotazníkového šetření provedeném v dubnu 2007 na třech středních školách:

- Biskupské gymnázium v Českých Budějovicích – katolické gymnázium se všeobecným zaměřením kladoucí důraz na výchovu jazyků a výchovu v duchu křesťanské etiky
- Střední odborná škola ekonomická (OA) ve Vimperku
- Gymnázium ve Vimperku - všeobecné gymnázium a gymnázium zaměřené na programování

Dotazníkem jsem oslovila celkem 161 žáků (26 žáků na Gymnáziu, 19 na OA a 116 na Biskupském gymnázium v Českých Budějovicích). Počet dotazovaných studentů není dostatečně reprezentativní. Jejich odpovědi mají velmi nízkou vypovídající schopnost, ale vzhledem k určitému přetrvávajícímu stavu našich škol a z hlediska stylu výuky je však pravděpodobné, že i tyto izolované názory mohou reprezentovat stav na školách jako celku. Oslovení studenti Gymnázia a OA ve Vimperku mají stejného učitele zeměpisu.

V tabulce 7 jsou podrobněji rozepsány počty oslovených žáků vzhledem k jednotlivým školám, ročníkům a pohlaví studentů. Jednu třídu (17 dívek a 2 chlapce) jsem oslovila na OA z důvodu srovnání mezi žáky na různém typu středních škol. Je to sice zanedbatelný zlomek oslovených žáků mimo gymnázium, ale může nám ukázat, jak tito žáci smýšlejí, a co si z výuky odnášejí. Předpokládám, že studentům na OA je v hodinách zeměpisu kartografie nastíněna pouze základními informacemi. Studenti si hůře vybaví definice nebo bližší spojitost s tímto tématem. Domnívám se, že pokud je téma nezaujme, nerozliší, v čem jim může být v životě užitečné.

Tabulka 7: Přehled oslovených studentů

Škola	Ročník	Celkem studentů	Dívek	Chlapců
Obchodní akademie	2.	19	17	2
Gymnázium	4.	26	16	10
Biskupské gymnázium	2.	98	60	38
	4.	18	11	7
Celkem		161	104	57

Zdroj: Vlastní šetření.

Dotazník byl anonymní, žáci měli pouze zakroužkovat své pohlaví. Při dotazníkovém šetření jsem vybírala třídy, ve kterých byla právě tento rok kartografie vyučována, konkrétně druhé a čtvrté ročníky. Žákům jsem položila 4 otázky, které jsem jim pro správné porozumění vysvětlila. „Správně porozumět“ znamená podle Dismana (2007), že „respondent pochopí otázku přesně tak, jak to měl výzkumník na mysli, a že všichni dotazovaní musí pochopit otázku naprosto stejným způsobem“ (Disman 2007, s. 57). Na zodpovězení otázek měli žáci 15 minut, ale většinou byli hotovi dříve. Čtyři pokládané dotazy měly za úkol zjistit, zda jsou žáci obeznámeni se základními pojmy, a jak hodnotí výuku kartografie na škole:

1. Co je to kartografie?
2. Už jste se setkali s kartografií na střední škole?
3. Jak se vám líbí způsob výuky kartografie? Co byste změnili?
4. Myslíte si, že využijete kartografii v běžném životě? Jak?

Jak z analýzy učebnic v předchozí kapitole vyplývá, pojem kartografie, na který se v dotazech obracím, byl zmíněn ve všech učebnicích ZŠ i gymnázií. Žáci by se s ním tedy měli zajisté setkat. Otázky č. 1 a 2 jsou položeny tak, aby žákům nastínily, jakému tématu se v dotazníku budou věnovat, a aby z odpovědí bylo patrné, zda si žáci z hodin odnáší alespoň základní vědomosti. K první části otázky č. 3 měli žáci k dispozici číselnou stupnici od 1 do 5. Známkovali zde jako ve škole, jak se jim líbí výuka kartografie. V druhé části této otázky měli samostatně a nezávisle vyjádřit svůj názor na výuku kartografie. Tato otázka by měla nastínit, jak učitelé k výuce přistupují, zda využívají nějaké pomůcky, praktické úkoly nebo je hodina založena pouze na výkladu. Otázka by také měla ukázat, jak si žáci hodinu představují, co jim ve výuce vyhovuje, a co nikoli. Poslední otázka ukáže, zda se učitelé snaží ve výuce rozvíjet pouze vědomosti nebo se zaměřují i na procvičování dovedností, i když jim to jejich standardy zatím ještě nepředepisují. Pokud žáci odpoví na všechny otázky a na poslední nebudou znát odpověď, je patrné, že nepochopili význam a cíle okruhu tohoto předmětu. Pokud žáci odpoví správně na poslední otázku, víme, že učivo pochopili, i když neznají definice. Druhotným záměrem dotazníku je rozpoznat, zda se učitel zabývá spíše teorií a definicemi nebo zakládá výuku na správném porozumění tématu.

Cílem tohoto šetření není provést zobecnitelný výzkum. Důležité je zjistit, do jaké míry se ve sledovaných třídách odráží na studentech vztah učitele k danému

předmětu a především porovnat, co se mají studenti naučit podle požadavků a katalogů, a co si opravdu odnášejí. Z odpovědí na otázky lze vyzorovat, jestli se učitelé zaměřují na rozvoj vědomostí a dovedností.

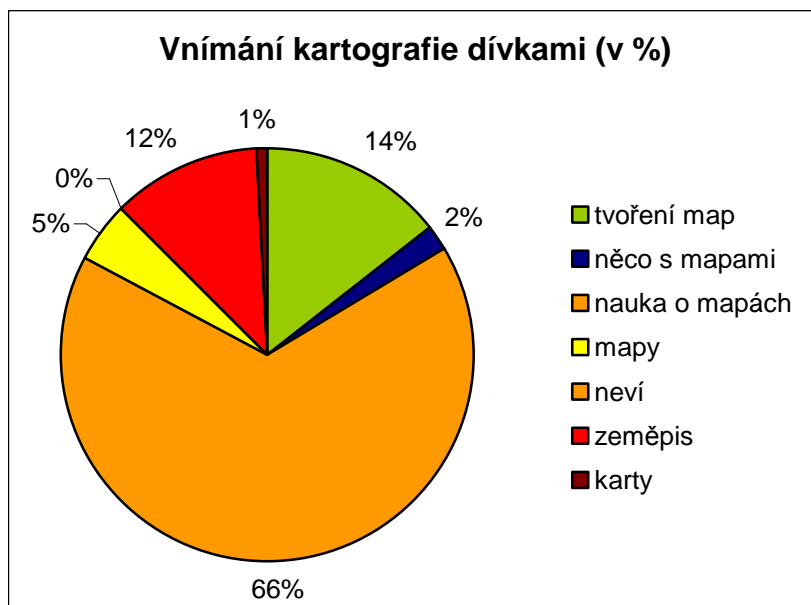
4.2. Výsledky šetření

Odpovědi žáků byly dost rozmanité, jak jsem předpokládala, neboť za tímto účelem byly i položeny otázky. Většinou odpovědi obsahovaly klíčová slova (např. cestování, zeměpis aj.), pomocí kterých jsem si určila jednotlivé kategorie grafů a lépe odpovědi roztřídila. Při obsáhlejších odpovědích se je snažím v textu podrobněji rozepsat.

Otázka č. 1: Co je to kartografie?

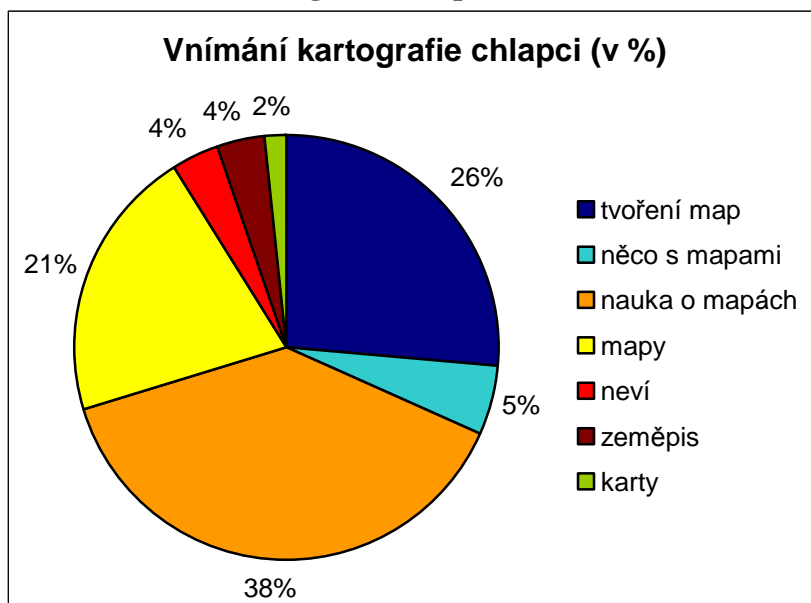
Ze zjištěných údajů otázky č. 1 vyplývá, že se o kartografii zajímají spíše dívky. Vyplývá to z jejich vztahu k výuce. Je všeobecně známo, že se dívky většinou učí definice z paměti. Dokonce 66 % dotázaných děvčat odpovědělo na tuto otázku přesně tak, jak ji uvádí definice v učebnicích. Pouze 12 % jich odpovědělo, že kartografie je tvorba map (viz graf 1). Naopak chlapci se nad problematikou více zamýšlejí, protože se pravděpodobně neradi učí definice z paměti. Z grafu 2 je patrné, že 90 % chlapců ví, že kartografie má mnoho společného s mapou, ale odpovědi většinou vysvětlili svými slovy. Za povšimnutí stojí v grafu 3 hodnota 9 %, což je 14 žáků (všichni z OA), kteří odpověděli, že kartografie je zeměpis. Domnívám se, že tento fakt ovlivnil další šetření, neboť studenti OA dále hodnotí spíš svůj vztah k zeměpisu než ke kartografii jako samostatné disciplíně. Je patrné, že 17 % dívek a 10 % chlapců si nejsou schopni vybavit základní pojem kartografie, kterou probírali před několika vyučovacími hodinami. Tento fakt bude mít neustále zvyšující se tendenci.

Graf 1: Vnímání kartografie dívkami (v %)



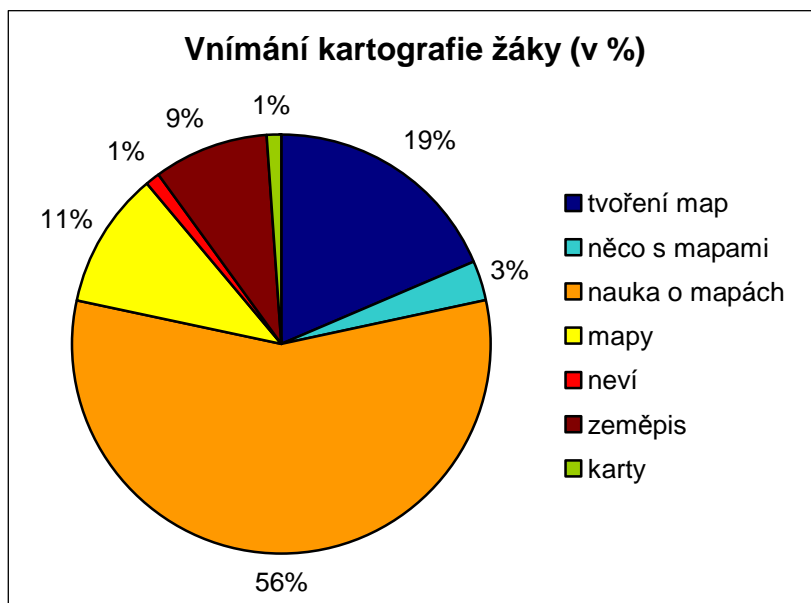
Zdroj: Vlastní šetření.

Graf 2: Vnímání kartografie chlapci (v %)



Zdroj: Vlastní šetření.

Graf č. 3: Vnímání kartografie oslovenými žáky (v %)



Zdroj: Vlastní šetření.

Otázka č. 2: Už jste setkali s kartografií na střední škole?

Učební osnovy pro gymnázia (2005) předepisují, že minimálně 15 % všech vyučovacích hodin Zeměpisu na gymnáziu by mělo být věnováno celku kartografie. Toto tvrzení a předchozí analýza gymnaziálních učebnic (viz s. 27) předurčuje, že by měli gymnazisté měli odpovědět kladně na otázku č. 2. I přesto je v tabulce 8 vidět, že téměř 6 % (9 gymnazistů ze 142) odpovědělo záporně, což je znepokojivé. Jedná se o 2 studenti Gymnázia ve Vimperku, 5 studentů druhého a 2 studenti čtvrtého ročníku Biskupského gymnázia. Tento výsledek pravděpodobně svědčí o nedostatečném důrazu kladeném na zmiňovanou disciplínu na středních školách a o učitelích, kteří patrně nevzbuzují o kartografii zájem. Za povšimnutí stojí první řádek tabulky, na kterém lze sledovat, že všichni studenti OA tvrdí, že se s kartografií již setkali. Plyne to zřejmě z odpovědí na první otázku a potvrzuje to můj úsudek, že studenti hodnotí spíše předmět Zeměpis než tematický celek kartografie.

Tabulka č. 8: Počet studentů, kteří se s kartografií na střední škole nesetkali

Škola	Ročník	Celkem studentů	Dívek	Chlapců
Obchodní akademie	2.	0	0	0
Gymnázium	4.	2	1	1
Biskupské gymnázium	2.	5	4	1
	4.	2	0	2
Celkem		9	5	4

Zdroj: Vlastní šetření.

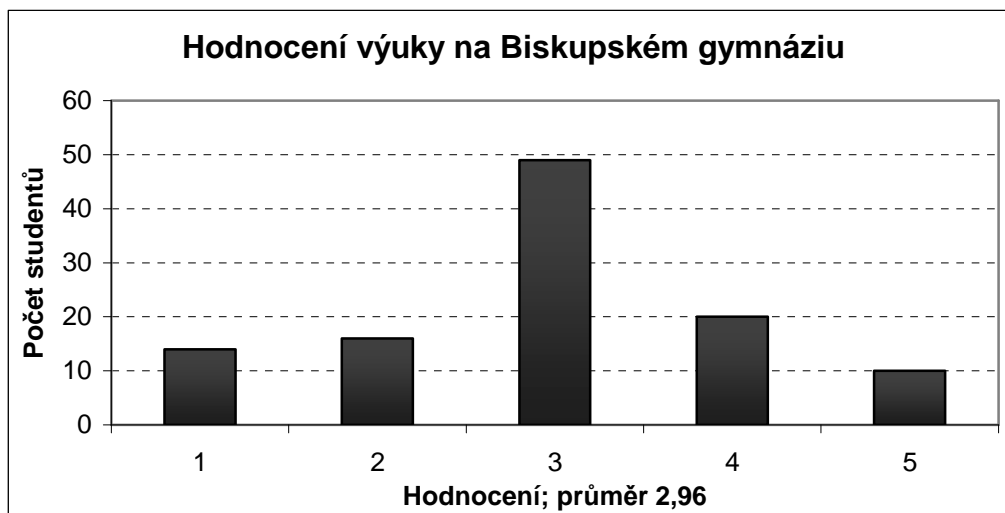
Otázka č. 3: Jak se vám líbí způsob výuky kartografie? Co byste změnili?

Gymnaziálních studentů hodnotí výuku kartografie všemi známkami, však nejčastěji známkou 3, jak je patrné v grafu 4 v hodnocení studentů Biskupského gymnázia a v grafu 5 v hodnocení studentů Gymnázia ve Vimperku. U studentů OA není hodnocení výuky tak rozmanité. Nejčastěji hodnotí známkou 1. Znamky 4 a 5 se v hodnocení vůbec nevyskytly. Důvodem je zřejmě skutečnost, že tito studenti v podstatě neznají skutečný význam kartografie. Nasvědčují tomu odpovědi již na první otázku. Zde 74 % studentů odpovědělo, že kartografie je zeměpis, o čemž jsem se již zmínila. Zeměpis jako celek se studentům OA líbí, ale nejsou schopni si pod pojmem kartografie představit hlubší znalosti, proto hodnotí těmito známkami. Na OA mají těžiště předmětu spíše v hospodářském zeměpise, ale i zde pracují s kartografií. Mnozí studenti si to ani neuvědomují.

Druhá část této otázky se ptá, co by studenti na výuce kartografie změnili. Studenti ve Vimperku nejsou spokojeni se zastaralými pomůckami a malou názorností. Chybí jim větší využití v praxi. Přibližně 20 % českobudějovických gymnazistů by z velké části uvítali jiný způsob výuky, záživnější podání látky, lepší vysvětlení a zejména logičtější postupování při výkladu výuky. Necelých 15 % studentů dokonce poznamenalo, že by „vyměnili učitele“. Vyučovací hodina, která má charakter především výkladu, se nelíbila celkem 42 % studentů obou gymnázií.

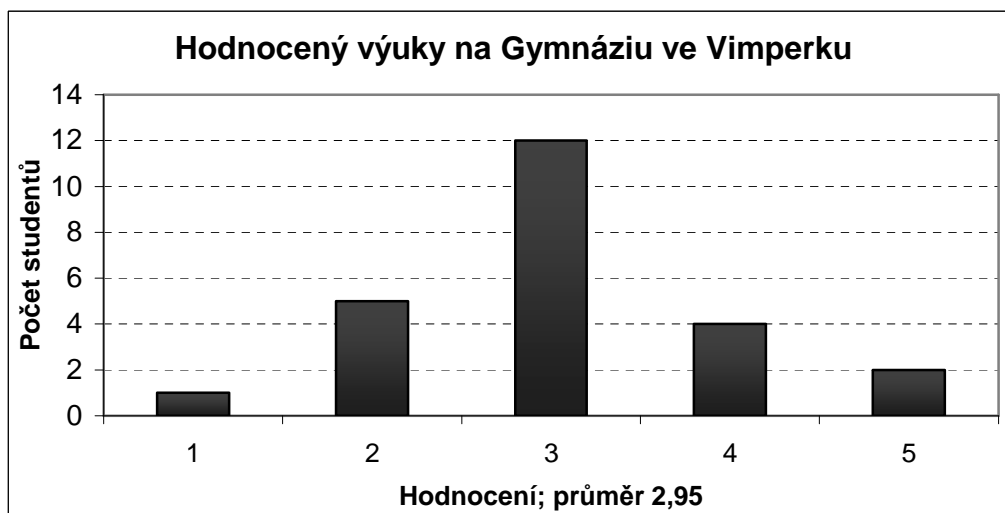
U odpovědí na obě otázky je patrný vliv učitele. Vimperští žáci nejsou spokojeni s malou názorností a malým množstvím pomůcek. U žáků na OA, kteří mají stejného učitele zeměpisu, nebyly u odpovědí na tuto otázku patrné žádná negativní hodnocení. Naopak na Biskupském gymnáziu nemají dobré zkušenosti jak s výkladem výuky, tak se samotným pedagogem, což je zmíněné již výše.

Graf 4: Hodnocení způsobu výuky na Biskupském gymnáziu



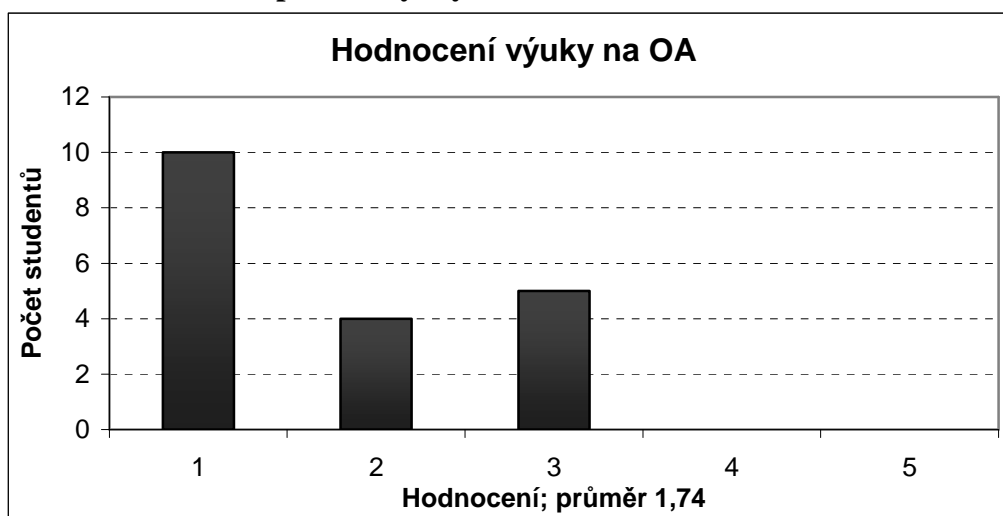
Zdroj: Vlastní šetření.

Graf 5: Hodnocení způsobu výuky na Gymnáziu ve Vimperku



Zdroj: Vlastní šetření.

Graf 6: Hodnocení způsobu výuky na OA

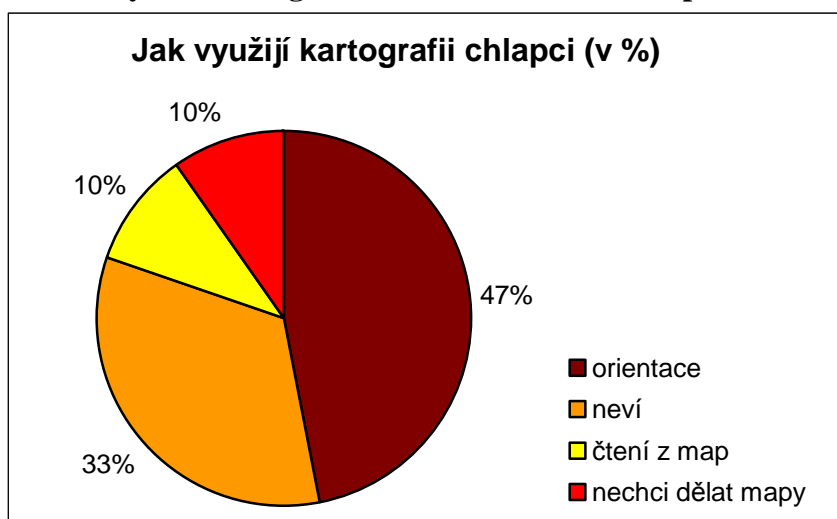


Zdroj: Vlastní šetření.

Otázka č. 4: Myslíte si, že užijete kartografii v běžném životě? Jak?

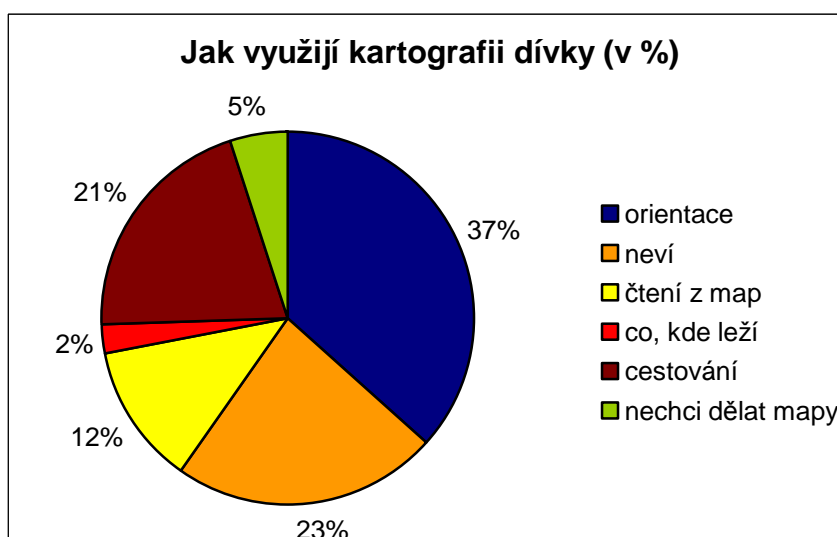
Poslední otázka byla položena tak, aby zjistila reálný stav na školách, jakým způsobem studenti pochopili sledované téma z hlediska jeho využitelnosti v budoucím životě. Studenti měli možnost odpovídat ano nebo ne a následně svou odpověď zdůvodnit. Celkem 31 % oslovených studentů odpovědělo, že kartografické učivo v běžném životě nikdy nevyužijí, nebo nevěděli, jakým způsobem by jim mohla být kartografie v budoucím životě užitečná. Téměř polovině studentů (viz graf 7), a 37 % studentek (viz graf 8) gymnázia a 37 % žáků OA (viz graf 9) pomůže kartografie k lepší orientaci. Velké procento chlapců je dáno především tím, že se muži obecně lépe a rychleji orientují v prostoru. Téměř 12 % dotázaných je toho názoru, že kartografii mohou použít pouze pokud by se jí chtěli nadále věnovat a studovat ji. Tohoto názoru je pouze jeden student OA, protože tito studenti pravděpodobně nemají představu, jak je kartografie rozsáhlý vědní obor.

Graf 7: Využití kartografie v běžném životě – chlapci



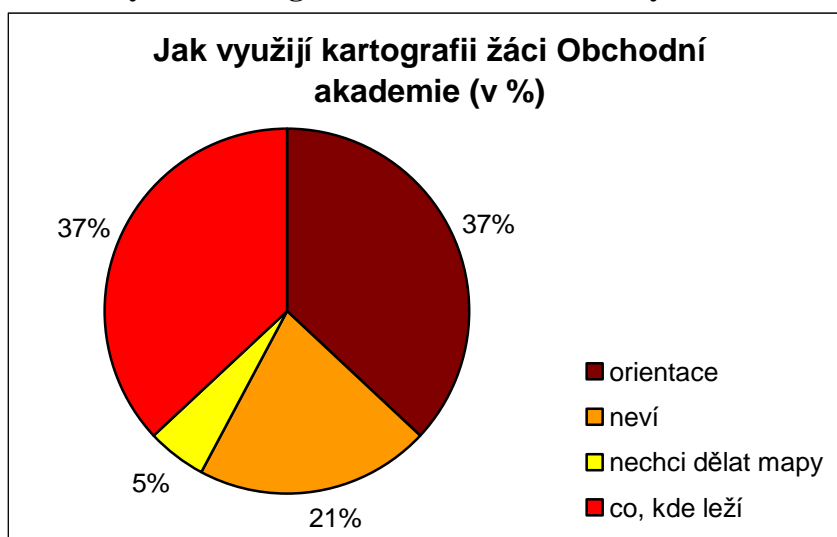
Zdroj: Vlastní šetření.

Graf 8: Využití kartografie v běžném životě - dívky



Zdroj: Vlastní šetření.

Graf 9: Využití kartografie v běžném životě žáky z OA



Zdroj: Vlastní šetření.

Z dotazníkového šetření je patrné, že dominantním prvkem vyučovacích hodin je zatím stále učivo. Můžeme si toho všimnout v odpovědích na otázku č. 3, kde 42 % studentů tvrdí, že výuka je založena především na výkladu látky. Učivo v hodinách stále figuruje jako prostředek i cíl vzdělávání. Žáci si z hodin odnáší mnoho informací, které nemají dostatečně osvojené, a závěrem je fakt, že téměř 14 % studentů není schopno definovat ani základní pojem kartografie, která je v běžném životě neustále obklopuje.

5. ZÁVĚR

Předložená bakalářská práce se zabývá dílčím zhodnocením postavení a výuky kartografie na školách. V RVP i v učebnicích je výuka kartografie podpořena a přesto někteří studenti nejsou schopni interpretovat ani základní pojmy tohoto předmětu.

Při rozboru závazných kurikulárních dokumentů jsem našla širokou podporu tematického celku kartografie v RVP. Nyní záleží na ředitelích a učitelích, jak vytvoří ŠVP na svých školách. Z toho vyplyne, jakou časovou dotaci předmět Zeměpis dostane, a od toho se bude vyvíjet i výuka kartografie. Vhodným výběrem kartografického učiva můžeme při výuce rozvíjet klíčové kompetence žáků, k čemuž RVP směřují.

Analýza učebnic zeměpisu ukazuje, jaké je v nich zastoupení jednotlivých pojmů tematického celku kartografie. Hodnotí, kolik prostoru autoři učebnic kartografii věnují, jestli je zde dostatečně zastoupena a zda se pokouší o rozvoj některých dovedností. Na 1. stupni ZŠ se v předmětu Prvouka jeví jako nejlepší učebnice nakladatelství Alba, v které se žáci začínají seznamovat s výukou kartografie od prvotních představ (jak vypadá krychle shora) až k samotnému zhotovení plánu své cesty do školy. V předmětu Vlastivěda jsem měla možnost porovnat učebnice nakladatelství Prodos a Nová škola. Druhá kniha byla zpracována již podle RVP ZV. Učebnice jsou podle svých předpokladů i strukturovány. V první učebnici je více prostoru věnováno výkladu, zatímco druhá učebnice se zaměřuje na rozvoj dovedností. V učebnicích pro 2. stupeň ZŠ se výuce kartografie nejvíce věnuje učebnice nakladatelství Alter. V učebnici najdeme dostatečné množství informací, ukázek, ale také se zaměřuje na rozvíjení dovedností žáka, což v době vzniku učebnice nebylo ještě vyžadováno. Z gymnaziálních učebnic je pro výuku nejvhodnější učebnice nakladatelství SPN, která kartografii věnuje velké množství prostoru a na názorných a praktických obrázcích ukazuje základní kartografické pojmy.

Vlastním dotazníkovým šetřením jsem zjistila, že 11 % oslovených žáků (18 ze 161) nebylo schopno definovat ani interpretovat pojem kartografie, který probírali několik vyučovacích hodin před položením otázek. Setkat se s tímto pojmem měli i v zeměpisných učebnicích, což ukázala podrobná analýza. Celkem devět studentů dokonce tvrdilo, že se s kartografií na střední škole dosud neseťkali. Za podstatné považují fakt, že třetině dotazovaných žáků není jasné, k čemu je věda kartografie dobrá, a k čemu ji budou v životě potřebovat, pokud se nechtějí touto vědní disciplínou zabývat v budoucnu. Z pohledu žáků ve výuce převažuje teorie nad praxí, neboť si

výuku představují víc „akčněji, rozmanitěji a názorněji s využitím pomůcek“. 42 % žáků tvrdí, že vyučovací hodina má charakter spíše výkladu.

Domnívám se, že jsem cíle své práce splnila. Pomohl mi k tomu podrobný rozbor tematického celku kartografie v kurikulárních dokumentech, jeho prezentace v učebnicích zeměpisu a zachycení reálného stavu na školách v podobě odpovědí studentů. Myslím, že tato práce je dobrý můstek k dalšímu výzkumu, který bych chtěla provádět ve své diplomové práci.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A DOKUMENTŮ

Literatura

- BIČÍK, I., JANSKÝ, B. a kol. (2001): Příroda a lidé Země. ČGS, Praha, 135 s.
- BRADÁČOVÁ, L., ŠPIKA, M. (1998): Prvouka pro 3. ročník. Alter, Všeň, 63 s.
- ČERVENÝ, P. a kol. (2003): Zeměpis pro 6.ročník základní školy a primu víceletého gymnázia. Fraus, Plzeň, 124 s.
- ČERVINKA, P. (1999): Přírodní prostředí. ČGS, Praha, 32 s.
- DEMEK, J., VOŽENÍLEK, V., VYSOUDIL, M. (1997): Geografie pro střední školy 1: fyzickogeografická část. SPN, Praha, 94 s.
- DISMAN, M. (2007): Jak se vyrábí sociologická znalost. Karolinum, Praha, 373 s.
- HERINK, J. a kol. (2001): Zeměpisný sešit pro 6. ročník základní školy a víceletá gymnázia. Geointer, Praha, 76 s.
- HERINK, J., TLACH, S. (1999): Základy zeměpisných znalostí. ČGS, Praha, 1999, 70 s.
- HOLOVSKÁ, H., PAVLŮ, R. a kol. (1998): Vesmír / Mapa. Alter, Všeň, 55 s.
- HUDEČEK, T. (2004): Kartografické hodnocení obsahu regionálního učiva učebnic zeměpisu. Geografie – Sborník ČGS, 109, č. 1, s. 53-63.
- HRONEK, M. (1996): Vlastivěda pro 4. ročník. Prodos, Olomouc, 112 s.
- KÜHNLOVÁ, H. (1999): Výuka zeměpisu na přelomu století. Geografické rozhledy, 9, č. 2, s. 42.
- KABELÁČOVÁ, I. (2006): Výběr z nejčastěji pokládaných dotazů k nové maturitní zkoušce. Eda, 1, č. 3, s. 10.
- KÜHNLOVÁ, H. (1997): Vybrané kapitoly z didaktiky geografie. Karolinum, Praha, 55 s.
- MARADA, M. (2007): Tvorba učebních osnov v ŠVP. Geografické rozhledy, 16, č. 5, s. 14 a 19.
- NOVÁK, S., DEMEK, J. (1998): Planeta Země se představuje. Práce, Praha, 79 s.
- PEŠTOVÁ, J. (1999): Praktický zeměpis. ČGS, Praha, 32 s.
- PRŮCHA, J. a kol. (1998): Pedagogický slovník. Portál, Praha, 328 s.
- PRŮCHA, J.; WALTROVÁ, E.; MAREŠ, J. (2001): Pedagogický slovník. Portál, Praha, 322 s.

ŘEŽNÍČKOVÁ, D. (1997): Reforma maturitních zkoušek ze zeměpisu jako součást nové strategie geografického vzdělávání. Geografie – sborník ČGS, 102, č. 3, s. 189-199.

SMOLOVÁ, I., VYSOUDIL, M. (2003): Zeměpis na dlani. Rubico, Olomouc, 124 s.

ŠTIKOVÁ, V. (2002): Prvouka 3. Nová škola, Brno, 75 s.

ŠTIKOVÁ, V., TABARKOVÁ, J. (2003): Vlastivěda 4. Nová škola, Brno, 50 s.

UMEK, M. (2007): Výuka kartografie už od prvního roku školní docházky. Biologie – chemie – zeměpis, 16, č. 2, s. 20-24.

VOŽENÍLEK, V., DEMEK, J. (2000): Zeměpis 1. Prodos, Olomouc, 103 s.

VYSKOČILOVÁ, E. a kol. (1995): Prvouka pro 3. ročník základní i obecné školy. Albra, Úvaly, 91 s.

Dokumenty

Bílá kniha. VÚP Praha 2001, 90 s.

Katalog požadavků k maturitní zkoušce. MŠMT ČR. Praha 2005, 114 s.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. VÚP Praha 2007, 113 s.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. VÚP Praha 2007, 99 s.

Standard vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu. VÚP Praha 1996, 32 s.

Standard základního vzdělávání. MŠMT ČR. Praha 1995, 65 s.

Učební dokumenty pro gymnázia. Učební plány, učební osnovy. MŠMT ČR. Praha 2005, 205 s.

Všeobecná encyklopedie: 2. svazek. Nakladatelský dům OP, Praha 1997, 454 s.

Všeobecná encyklopedie: 3. svazek. Nakladatelský dům OP, Praha 1997, 514 s.