

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

Martina Aschenbrennerová

# **Koncepce geografického vzdělávání v Anglii a Česku**

*Diplomová práce*

Praha 2006

Vedoucí diplomové práce: RNDr. Dana ŘEZNÍČKOVÁ

## PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych ráda srdečně poděkovala paní RNDr. Daně Řezníčkové za cenné připomínky, inspiraci a podporu, kterou mi poskytla nejen při psaní této práce.

# OBSAH

|   |     |
|---|-----|
| SEZNAM GRAFŮ, RÁMEČKŮ, TABULEK A SCHÉMAT .....  | 4   |
| SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK .....  | 6   |
| ABSTRAKT .....  | 7   |
| 1. ÚVOD.....  | 8   |
| 2. ÚVOD DO PROBLEMATIKY KOMPARACE KURIKULA .....  | 10  |
| 2.1. OBSAHOVÉ PŘIBLÍŽENÍ KLÍČOVÝCH POJMŮ SLEDOVANÉ PROBLEMATIKY.....  | 10  |
| 2.2. METODIKA KOMPARATIVNÍCH STUDIÍ .....   | 13  |
| 3. SYSTÉM A STRUKTURA KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTŮ V ČESKU A ANGLII.....   | 17  |
| 3.1. SYSTÉM VZDĚLÁVÁNÍ V ANGLII .....   | 17  |
| 3.2. SYSTÉM A STRUKTURA KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTŮ .....   | 20  |
| 3.2.1. <i>Kurikulární dokumenty pro povinné geografické vzdělávání</i> .....  | 23  |
| 3.2.2. <i>Kurikulární dokumenty pro vyšší sekundární geografické vzdělávání</i> .....   | 30  |
| 4. POVINNÉ GEOGRAFICKÉ VZDĚLÁVÁNÍ V POJETÍ NÁRODNÍHO KURIKULA ANGLIE A<br>RÁMCOVÉHO VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ČESKÉ<br>REPUBLIKY..... | 33  |
| 4.1. OBECNÉ CÍLE POVINNÉHO GEOGRAFICKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ .....   | 33  |
| 4.2. OBSAH POVINNÉHO GEOGRAFICKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....  | 40  |
| 4.2.1. <i>Evaluační cíle</i> .....  | 41  |
| 4.2.2. <i>Určení cesty vedoucí k dosažení evaluačních standardů povinného geografického vzdělání</i> .....  | 54  |
| 4.2.3. <i>Dovednosti</i> .....  | 66  |
| 4.2.4. <i>Koncepce tématu „Počasí a podnebí“ v RVP ZV a NK</i> .....  | 67  |
| 5. VYŠŠÍ VŠEOBECNÉ SEKUNDÁRNÍ GEOGRAFICKÉ VZDĚLÁVÁNÍ V POJETÍ<br>ANGLICKÝCH A ČESKÝCH KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTŮ .....                                       | 77  |
| 5.1. OBECNÉ CÍLE GEOGRAFICKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ .....   | 78  |
| 5.2. SPECIFICKÉ CÍLE GEOGRAFICKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ .....   | 81  |
| 5.2.1. <i>Kritéria pro GCSE z geografie a RVP GV</i> .....  | 81  |
| 5.2.2. <i>Kritéria pro GCE AS/A Level a Katalog požadavků k maturitní zkoušce ze zeměpisu</i> .....   | 84  |
| 6. ZÁVĚR .....  | 97  |
| SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....   | 100 |

## Seznam grafů, rámečků, tabulek a schémat

### Seznam grafů

- Graf 1: Rámcové vzdělávací dokumenty a významné zkoušky všeobecného vzdělání v Anglii a Česku v závislosti na věku
- Graf 2: Povinná a nepovinná geografie a všeobecné státní zkoušky z geografie v anglickém školství v závislosti na věku

### Seznam rámečků

- Rámeček 1: Kritéria komparace maturitních kurikulárních dokumentů
- Rámeček 2: Kritéria komparace třech variant geografického Národního kurikula
- Rámeček 3: Principy metodologie srovnávání vzdělávacích systémů/popř. kurikulárních dokumentů
- Rámeček 4: Obecné cíle geografie podle Národního kurikula
- Rámeček 5: Klíčové dovednosti v Národním kurikulu
- Rámeček 6: Popis a kategorizace dovedností týkajících se myšlení (thinking skills) podle Národního kurikula
- Rámeček 7: Oblasti rozvoje v Národním kurikulu
- Rámeček 8: Klíčové kompetence v RVP ZV
- Rámeček 9: Úrovně cílových požadavků (attainment targets) v geografickém kurikulu NK
- Rámeček 10: Očekávané výstupy geografického vzdělávání v RVP ZV a jejich návaznost
- Rámeček 11: Geografický výzkum a jeho vzdělávací cíle v průběhu klíčových fází 1-3
- Rámeček 12: Rozvoj geografických dovedností a jeho vzdělávací cíle v průběhu klíčových fází 1-3
- Rámeček 13: Program studia geografie Národního kurikula Anglie – část „Znalost a porozumění místům“
- Rámeček 14: Program studia geografie Národního kurikula Anglie – část „Znalost a porozumění prostorovým vzorcům a procesům“
- Rámeček 15: Program studia geografie Národního kurikula Anglie – část „Znalost a porozumění změnám životního prostředí a trvale udržitelnému rozvoji“
- Rámeček 16: Program studia geografie Národního kurikula Anglie - část „Rozsah studia“ v průběhu klíčových fází 1. – 3.
- Rámeček 17: Učivo pro první a druhé období 1. stupně (v RVP ZV spojeno dohromady)
- Rámeček 18: Učivo vzdělávacího oboru geografie pro druhý stupeň základní školy podle RVP ZV
- Rámeček 19: Učivo RVP ZV pro druhý stupeň základní školy týkající se tématu počasí a podnebí
- Rámeček 20: Program studia týkající se tématu počasí a podnebí
- Rámeček 21: Plán studia tématu Počasí nad Evropou
- Rámeček 22: Schéma práce tématu: „ Může Země stačit?“
- Rámeček 23: Obecný cíl geografie podle NK
- Rámeček 24: Obecné cíle podle Kritérií pro GCSE z geografie
- Rámeček 25: Obecné cíle podle Kritérií pro GCE A/AS Level z geografie
- Rámeček 26: Cílové zaměření vzdělávací oblasti Člověk a příroda v RVP GV
- Rámeček 27: Obsah Specifikací určený Kritérii pro GCSE z geografie
- Rámeček 28: Obsah Specifikací určený Kritérii pro GCE AS/A Level z geografie
- Rámeček 29: Téma počasí a podnebí podle Edexcel Specifikace B

### **Seznam tabulek**

- Tabulka 1: Organizace Národního kurikula Anglie, povinných a volitelných předmětů, podle klíčových fází vzdělávání
- Tabulka 2: Organizace RVP ZV a RVP GV Česka do vzdělávacích oblastí a oborů podle školních období
- Tabulka 3: Rozmezí povinných týdenních hodinových dotací v RVP ZV
- Tabulka 4: Počet uchazečů o zkoušku GCSE z geografie v roce 2005 podle Specifikací vydávaných hodnotícími orgány
- Tabulka 5: Počet uchazečů o zkoušku GCE AS/A Level z geografie v roce 2005 podle Specifikací vydávaných hodnotícími orgány
- Tabulka 6: Porovnání klíčových dovedností, oblastí rozvoje NK a klíčových kompetencí RVP ZV
- Tabulka 7: Úroveň dosažení cílů v předmětech Národního kurikula Anglie dle jednotlivých klíčových fází
- Tabulka 8: Cílové požadavky NK a RVP ZV na konci povinného geografického vzdělávání
- Tabulka 9: Shodné oblasti tématických okruhů v Učivu RVP ZV a Programu studia NK pro 3. klíčovou fázi
- Tabulka 10: Evaluační cíle zahrnující téma počasí a podnebí pro konec povinného geografického vzdělávání
- Tabulka 11: Obsah nejvíce používaných Specifikací pro GCSE z Geografie v roce 2005
- Tabulka 12: Schéma hodnocení stanovené v Kritériích pro GCE AS/A Level
- Tabulka 13: Obsah nejvíce používaných Specifikací pro GCE AS/A Level z Geografie v roce 2005
- Tabulka 14: Tématické členění maturitní požadavků podle Katalogu požadavků k maturitní zkoušce ze zeměpisu a Specifikace B pro GCE AS/A Level (Edexcel AS/A GCE in Geography: Specification B)
- Tabulka 15: Evaluační cíle tématu podnebí a počasí v dokumentech Edexcel GCE A/AS Geography Specification B a Katalogu požadavků k maturitní zkoušce ze zeměpisu

### **Seznam schémat**

Schéma č. 1: Vzdělávací soustava v Anglii

## **Seznam použitých zkratk**

**AQA** Assessment and Qualifications Alliance

**AS/A level** Advanced Subsidiary/Advanced level

**CCEA** Council for the Curriculum Examinations and Assessment

**CD-ROM** Compact disc Read-only memory

**ČR** Česká republika

**DfEE** Department for Education and Employment

**DfES** Department for Education and Skills

**EU** Evropská Unie

**GCE A level** General Certificate of Education Advanced Level (GCE A – level)

**GCE AS level** GCE Advanced Subsidiary qualification (GCE AS qualification)

**GCSE** General Certificate of Secondary Education

**ICT** Informační a komunikační technologie

**NK** National Curriculum, Národní kurikulum

**OCR** Oxford, Cambridge and RSA examinations

**OECD** Organisation for Economic Co-Operation and Development, Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj

**PISA** Programme for International Student Assessment, Mezinárodní program hodnocení žáků ve čtenářské, přírodovědné a matematické gramotnosti

**QCA** Qualifications and Curriculum Authority

**RVP** Rámcový vzdělávací program

**RVP GV** Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání

**RVP PV** Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

**RVP ZV** Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

**ŠVP** Školní vzdělávací program

**TG** Teaching Geography

**UK** Spojené království Velké Británie Severního Irska

**USA** Spojené státy americké

**VÚP** Výzkumný Ústav Pedagogický

**WJEC** Welsh Joint Education Committee

## **Abstrakt**

Diplomová práce se zaměřuje na porovnání koncepce geografického vzdělávání v Anglii a Česku. Porovnání je založeno na popsání systému geografických kurikulárních dokumentů v obou zemích a hledání rozdílů ve způsobech specifikace a rozsahu geografického vzdělávacího obsahu. Diplomová práce si tímto klade za cíl přispět k diskusi nad podobou nově vznikajících geografických kurikulárních dokumentů. Zároveň obohacuje debatu o tom „co, jak a proč v geografii učit“.

Strukturu diplomové práce je možno rozdělit do dvou hlavních částí. První tvoří rozbor literatury zahrnující přiblížení pojmů sledované problematiky a metodiky komparačních studií. Druhá část porovnává systém, strukturu, formu a obsah geografických kurikulárních dokumentů. Tato část je ještě rozdělena na tři menší celky. První porovnává systém kurikulárních dokumentů, druhý srovnává kurikulární dokumenty pro povinné geografické vzdělávání a třetí část je věnovaná komparaci kurikulárních dokumentů pro nepovinné geografické vzdělávání.

## **Abstract**

This Thesis is aimed to compare the concept of geographical education in England and Czech Republic. The comparison is based on describing the system of geographical curriculum documents of both countries and looking for differences in ways of specification and range of geographical educational content. The Thesis proposes oneself contributing to a discussion about curriculum documents of geography being newly developed. Simultaneously the Thesis enriches discussion about „What, how and why teach in geography“.

We can divide the composition of the Thesis into two main parts. The first one is comprised of analysis of literature, including approach of terms of issue studied and methods of comparative enquiries. Second part compares the system, structure, form and content of geographical curriculum documents. This part is split into three subsets. The first one covers comparison of curriculum documents system, the second one compares the curriculum's documents for obligatory education of geography and the third one is given to comparison curriculum documents for postobligatory geographical education.

# 1. Úvod

České školství prochází v posledních letech kurikulární reformou. V roce 2001 byl přijat Národní program rozvoje vzdělávání (Bílá kniha), který vymezuje priority a cíle vzdělávání v Česku. Na jeho základě byly vytvořeny závazné rámcové kurikulární dokumenty, které jsou v současné době ověřovány na vybraných pilotních školách. Dochází tak k přehodnocování významu a obsahu jednotlivých oborů, včetně geografie. V souvislosti se vzniklou podobou geografických kurikulárních dokumentů se objevuje řada otázek, názorů, pochybností... Jednou z možností, jak podstatnou měrou ovlivnit tuto diskusi, je analýza koncepce geografického vzdělávání v zahraničí a její porovnání s koncepcí českou. Hlavním záměrem diplomové práce je popsat koncepci geografického vzdělávání v Anglii a provést komparaci s koncepcí Českou, a to na základě platných anglických a připravovaných českých kurikulárních dokumentů.

Pro toto srovnání byla vybrána právě anglická koncepce z několika důvodů. Jednak proto, že Spojené království Velké Británie a Severního Irska, jehož je součástí, dosahuje nadprůměrných výsledků při mezinárodním testování škol v tzv. projektu PISA. Dalším důvodem pro výběr je fakt, že se v Česku objevuje velké množství pedagogické i didaktické literatury a materiálů pro výuku, pocházejících z právě z Anglie. Porovnání tak mimo jiné umožní pohled na tuto literaturu i z jiného úhlu a pochopení širších souvislostí jejího obsahu.

Komparace bude probíhat s cílem odpovědět na otázky:

Existují rozdíly v

- systému geografického vzdělávání v závislosti na věku;
- systému geografických kurikulárních dokumentů;
- v koncepci obecných a specifických vzdělávacích cílů geografie v období povinného a vyššího sekundárního geografického vzdělávání;
- v koncepci vybraného tématického celku „počasí a podnebí“ ?



Odpověď na tyto otázky vyžaduje:

1. Provést analýzu literatury s cílem:
  - přiblížit používané klíčové pojmy kurikulum, kurikulární dokument;
  - zjistit postupy pro srovnávání kurikulárních dokumentů a určit metodiku komparace geografického kurikula Anglie a Česka;
  - zmapovat systém geografického vzdělávání a kurikulárních dokumentů v Anglii.
2. Přeložit a analyzovat anglické a české geografické kurikulární dokumenty s cílem odpovědět na dílčí otázky:
  - Jakou formou jednotlivé geografické kurikulární dokumenty specifikují obsah vzdělávání?
  - Jaký vzdělávací obsah jednotlivé geografické kurikulární dokumenty předepisují?

V souvislosti s položenými otázkami byly formulovány tyto hypotézy:

1. Systém geografického vzdělávání a kurikulárních dokumentů by měly být v obou zemích podobné.
2. Cíle geografie v kurikulárních dokumentech Anglie by měly:
  - být z hlediska tématického obsahu volnější, naproti tomu klást větší důraz na rozvoj rozmanitých dovedností ve všech obdobích studia;
  - klást větší důraz na mezipředmětové vztahy;
  - být propracovanější z hlediska cílových požadavků na různé věkové skupiny;
  - klást menší nároky na nematurující studenty.

Diplomová práce se tak zaměřuje na obsah geografického vzdělávání, který je plánovaný na státní úrovni, jedná se o tzv. zamýšlené kurikulum. Nelze však, a ani to není záměrem, určit touto komparací učivo, které si studenti skutečně osvojí. To závisí na mnoha faktorech, včetně způsobu realizace cílů kurikulárních dokumentů, vlastností a dispozic vyučujících a žáků. Nicméně úkolem kurikulárních dokumentů, koncipovaných na národní úrovni, je určitým způsobem obsah vzdělávání usměrnit. Na kolik jsou účinným nástrojem pro tento cíl závisí mj. na způsobu jejich koncepce.

## **2. Úvod do problematiky komparace kurikula**

### **2.1. Obsahové přiblížení klíčových pojmů sledované problematiky**

Ústředními pojmy diplomové práce je kurikulum, geografické kurikulum a kurikulární dokument. Vzhledem k šíři významů, ve kterých se tyto pojmy vyskytují, považujeme za důležité se jimi podrobněji zabývat a definovat význam, který bude používán v této práci.

**Kurikulum** je pojem, který pochází z latiny a do naší pedagogické terminologie se dostal prostřednictvím zahraničních pramenů. V poslední době je v Česku velmi frekventovaný v souvislosti s probíhající reformou vzdělávání. Jeho význam není jednoznačně vymezený a v české i zahraniční literatuře se setkáváme s řadou jeho variant, které jsou důsledkem značného prudkého vývoje tohoto pojmu v průběhu 20. století.

Podle Walterové (1994, s.15), lze považovat do 80. let za podstatné jeho dva významy:

- „vzdělávací program, projekt, plán: zahrnuje škálu od programu jednotlivého nebo vyučovacího předmětu až po komplexní program vzdělávací instituce, tj. plán všech aktivit ve škole;
- průběh studia a jeho obsah: charakteristika vzdělávací dráhy a obsah zkušenosti, kterou žák získává v době studia.“

Od 80 let jsou podle Walterové (1994) definice komplexnější a strukturovanější.

Kurikulum se rozlišuje na vzájemně propojené roviny - programovou, procesualní a realizovanou (osvojená žáky). Zároveň základní otázky cílů obsahu a organizace se chápou jako vzájemně propojené a akceptuje se širší okruh aktérů, včetně žáka jako subjektů kompetentních k tvorbě, implementaci a hodnocení kurikula.

Také podle Kasíkové (1994) se liší starší pojetí významu kurikulum od novějšího. Starší pojetí se vztahuje k výběru a uspořádání obsahu školní výuky v určitém institucionálním rámci. V širším významu zahrnuje komplex otázek čemu učit, koho učit a jak učit. To také koresponduje s termínem program výuky, tj. celek s definováním cílů, vymezením obsahu, metod a organizace výuky. Nové pojetí významu pojmu kurikulum vyplývá podle Kasíkové ze zjištění, že kvalitní program výuky sám o sobě není zárukou její efektivity, protože důležitou roli hraje i realizační podoba výuky, která se později stala středem zájmu výzkumníků, a tím byla rozšířena dimenze významu kurikula.

(Walterová 1994, s. 9, 53) vymezuje obecný rámec problematiky kurikula následujícími otázkami: „Proč (smysl, hodnoty, funkce, cíle), koho (kterou část populace), jak (pomocí jakých učebních strategií), kdy (ve kterých obdobích života, v jakých časových úsecích (s jakými časovými dotacemi), v čem (jakým obsahem), za jakých podmínek (v jakém prostředí) a s jakými efekty (jaké výsledky jsou očekávány) vzdělávat?“

Komplexní definici významu pojmu kurikulum uvádí také Glatthorn (1987, cit. Walterová 1994, s. 16): „Kurikulum jsou plány určené k řízení učení ve školách, obvykle prezentované v permanentně obnovovaných dokumentech, které jsou vypracovávány na několika úrovních obecnosti a implementace těchto plánů ve třídě; tyto plány jsou realizovány v učebním prostředí, které také ovlivňuje to, čemu se žáci učí.“

Pedagogický slovník (Průcha 1998, s. 118) rozlišuje tři základní významy pojmu: „(1) Vzdělávací program, projekt, plán. (2) Průběh studia a jeho obsah. (3) Obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení.“

Podobně je pojem definován i v Britském pedagogickém slovníku renomovaných autorů Lawtona a Gordona (Kaprálek 2004, s. 16): „(1) Kurikulum v užším významu znamená program výuky. (2) Kurikulum v širším vymezení znamená veškeré učení, jež probíhá ve škole nebo v jiných institucích, a to jak plánované, tak neplánované učení. (3) V posledních letech je kurikulum vymezováno jako výběr z kultury společnosti a kurikulum je tvořeno v procesu kulturní analýzy.“

V důsledku vývoje významu tohoto pojmu a jeho současné šíře, rozlišují někteří autoři různé podoby kurikula, (Např. Goodlad 1984, Walker 1990, cit. Walterová 1994, s. 16):

- „ a) doporučené kurikulum: dokument, který řeší základní koncepční otázky kurikula;
- b) předepsané kurikulum: oficiální dokument, který je závazný pro určité typy škol nebo pro celý vzdělávací systém;
- c) realizované kurikulum: to, co učitel skutečně realizuje ve třídě;
- d) podpůrné kurikulum: učebnice, časové dotace, zaměstnanci školy, vzdělávání učitelů, vybavení školy, které podporuje realizaci předepsaného kurikula;

e) hodnocené kurikulum: kurikulum převedené do podoby testů, zkoušek a dalších nástrojů měření;

f) osvojené kurikulum: to, co se žáci skutečně naučí.“

Pedagogický slovník (Průcha 1998, s. 118) zužuje existující podoby kurikula do tří rovin: „1. zamýšlené, plánované; 2. realizované ve školním prostředí; 3. osvojené žáky“. V těchto rovinách zároveň může existovat ve třech formách: „1. formální; 2. neformální; 3. skryté“ (Průcha 1998, s. 118, Walterová 1994, s. 17). Mezi formální zahrnuje Walterová (1994): cíle, obsah, prostředky a organizaci vzdělávání, jejich realizaci ve výuce a způsoby kontroly a hodnocení výsledků výuky. Neformální zahrnuje aktivity a zkušenosti, které se neodehrávají přímo při výuce, ale vztahují se ke škole – mimotřídní a mimoškolní aktivity organizované školou, např. exkurze, výlety, soutěže atd. a domácí studium, úkoly a přípravu na vyučování. Skryté kurikulum postihuje další souvislosti se školní docházkou, které obvykle nejsou přímo vyjádřeny v programech: etos a klima školy, vzdělávací hodnoty, vztahy mezi učiteli a žáky, pravidla chování ve třídě atd.

Kurikulum v každé zemi je výsledkem působení mnoha faktorů. Jeho podoba záleží na národní kultuře, společenských, politických a ekonomických faktorech. S rozvojem informační společnosti a integrujících vlivů ve světě, roste i vliv mezinárodních faktorů na podobu kurikula. Je determinováno nejen hierarchií hodnot a funkcí vzdělávání, postavením školy ve společnosti, ale také vlastnostmi účastníků vzdělávacího procesu a prostředí, v němž je realizováno. Jeho kvalita závisí na sociální zkušenosti a úrovni poznání, na způsobech jejich transformace do kurikulárních projektů, i na způsobech jejich implementace do vzdělávacího procesu (Walterová 1994, s. 9).

Velký rozsahu významů, které tento pojem pokrývá, vyvolává nutnost uvést vymezení, které bude, vzhledem k rozsahu a možnostem práce, předmětem našeho zkoumání. Bude se jednat o kurikulum jakožto vzdělávací program, který je oficiálním dokumentem závazným pro určité typy škol, nebo pro celý vzdělávací systém Anglie a Česka. Půjde nám o předepsané, zamýšlené, formální **geografické kurikulum**, které výrazně ovlivňuje výsledné geografické vzdělání. Použijeme-li definici kurikula podle Walterové (viz výše), chceme zjistit, jak oficiální závazné dokumenty určují „proč (smysl, hodnoty, funkce, cíle), koho (kterou část populace), jak (pomocí jakých učebních strategií), kdy (ve kterých obdobích života, v jakých časových úsecích (s jakými časovými dotacemi), v čem (jakým

obsahem), za jakých podmínek (v jakém prostředí) a s jakými efekty (jaké výsledky jsou očekávány) vzdělávat v oblasti geografie“. Pro tyto závazné oficiální dokumenty budeme používat název kurikulární . . . Pokud se budou týkat pouze obsahu geografického vzdělávání, pak budeme používat termín geografické kurikulární dokumenty.

Středem našeho zájmu, s ohledem na strukturu geografického vzdělávání v obou zemích, budou dva typy **kurikulárních dokumentů**.

- vzdělávací programy, někdy nazývané národní kurikula;
- dokumenty stanovující požadavky k maturitním a jiným zkouškám.

## **2.2. Metodika komparativních studií**

Během práce bylo potřeba se vypořádat se skutečností, že oficiální mezinárodní komparativní studie kurikulárních dokumentů u nás i v zahraničí existují téměř výhradně na obecné úrovni. Většinou jsou součástí širších pedagogických komparačních studií, které se zabývají popisem, dokumentací, analýzou a porovnáním celých vzdělávacích systémů různých zemí. Pokud řeší porovnání kurikulárních dokumentů, jedná se pouze o komparace struktury, pojetí a cílů vzdělávání v obecné rovině.

Abychom vytvořili metodologii pro cíl naší práce, budeme se nejprve zabývat metodami užívanými, jak v těchto obecných srovnávacích studiích kurikula, tak studii zaměřenými na konkrétní porovnání vzdělávacího obsahu v kurikulárních dokumentech.

Při rozboru literatury srovnávající kurikula jsme vypořádkovali, stejně jako (Walterová 1994), dva přístupy řešení problematiky. Jeden spočívá v řazení národních studií juxtapozičně vedle sebe, aniž by byla vyznačena společná komparativní kritéria. Používá se například při srovnávání kurikula různých zemí [(Walterová 1994), (Váňová 1994), (Průcha 1997)]. Tento přístup je pravděpodobně důsledkem komplexnosti kurikula a jeho specifické podoby v každé zemi, která je výsledkem působení tradic a kultury, politických, sociálních, ekonomických a dalších faktorů, a to jak na úrovni národní, tak mezinárodní. Díky tomu je obtížné mezi nimi najít srovnatelné ekvivalenty.

---

<sup>1</sup> Mezi kurikulární dokumenty, v celém významu slova, patří např. i učebnice a další materiály související s plánováním či realizací kurikula. V této práci bude, vzhledem k jejím cílům, používán pouze ve významu: dokument, kterým stát určuje požadavky na vzdělávání.

#### Rámeček 1: Kritéria komparace maturitních kurikulárních dokumentů

Obecné cíle výuky geografie  
Evaluační cíle maturitní zkoušky  
Témata, jejich struktura a významové zastoupení  
Evaluační standardy vybraného tématu  
Dovednosti a postoje  
Formy maturitní zkoušky

Zdroj: Hetešová (2003, s. 20)

Druhý přístup, méně častý, spočívá ve srovnávání na základě předem stanovených kritérií. Pro své komparativní studie jej např. použil Průcha (1999). Porovnává a hodnotí obsah kurikula podle minimálního času, který je věnovaný jednotlivým vyučovacím předmětům. Hetešová (2003) porovnává a hodnotí, jak ukazuje následující rámeček 1, obecné cíle výuky geografie, strukturu a zastoupení témat, dovednosti a postoje a další prvky maturitních kurikulárních dokumentů Irska a Česka.

Do této skupiny můžeme zařadit i srovnání třech variant geografického Národního kurikula Anglie z let 1991, 1995, 2000, byť se jedná o studii na národní úrovni. Rawling (2000) v ní porovnává a hodnotí geografické vzdělávací programy na základě kritérií, které považuje za nezbytný základ národního kurikula, má-li vést ke kvalitní výuce geografie. V podstatě jde o hlavní prvky geografického kurikula, které vznikly jeho postupnou reformou. Blíže popisuje následující rámeček 2.

#### Rámeček 2: Kritéria komparace třech variant geografického Národního kurikula

**Obecný cíl geografie** – Proč učíme předmět? Čím přispívá ke školnímu vzdělávání?  
**Klíčové myšlenky(cíle) předmětu** - Jaké jsou hlavní myšlenky předmětu, které jsou přínosem pro školní kurikulum?  
**Obsah** - Jaké je minimum obsahových požadavků pro žáky různých věkových skupin? A tudíž jaký má prostor k výběru požadavků učitel?  
**Přístup k učení** - Jaký je přístup k učení a jak je integrovaný do oblasti znalostí a dovedností?  
**Výsledky výkonu studenta** - Jaké jsou očekávané výsledky, tj. jaké dovednosti se po výuce budou od studentů očekávat?

Zdroj: Rawling (2000, s. 119)

Společným znakem těchto prací je, že komparaci provádějí podle různých hledisek a vybrané společné prvky nejen analyzují, ale i hodnotí.

Hlavním cílem studií zaměřených na porovnávání kurikulárních dokumentů je hledání shod, podobností a rozdílů mezi zdánlivě podobnými skutečnostmi, popř. jejich hodnocení podle nějakých „vyšších“ hledisek (Váňová, 1998). Také Průcha (2000) považuje popis za základ veškerého srovnávání. Srovnávací studie používající pouze popis u nás vznikaly

zejména po roce 1989 v souvislosti s otevřením hranic a zájmem popsat a porovnat situaci ve vzdělávání v západoevropských zemích. Průcha (2000) ale zdůrazňuje zároveň potřebu analyzovat četné vlastnosti fungování vzdělávacích systémů a jejich výsledky.

Komplexní přístup pedagogického srovnávání, který zahrnuje nejen metody komparace, ale nutnou empirickou deskripci a explanaci srovnávaných jevů rozpracoval do pěti principů metodologie srovnávací pedagogiky (Průcha) 1999, s.32). Tato metodologie se sice týká porovnávání celých vzdělávacích systémů, ale je možné ji zobecnit a hlavní principy použít i pro komparaci kurikulárních dokumentů, jak ukazuje následující rámeček 3.

**Rámeček 3: Principy metodologie srovnávání vzdělávacích systémů/popř. kurikulárních dokumentů**

1. Použití metod komparace a tvorba teoretického výkladu o srovnávaných jevech edukační reality.  
Hlavním cílem je objasňování obecných problémů fungování a tendencí vývoje vzdělávacích systémů /kurikula/ v mezinárodním kontextu.
2. Empirická deskripce a komparace, tj. dokumentace konkrétních vlastností vzdělávacích systémů /kurikul/, které poskytují materiál pro komparaci. Jde o datovou základnu nutnou pro jakoukoliv srovnávací analýzu.
3. Aplikace kvantitativních a kvalitativních metod v empirické komparaci. Kvantitativní umožňují sledovat nejen statické vlastnosti vzdělávacích procesů /vycházejících z kurikula/, ale také procesuální.
4. Nezbytný komplexní přístup. Srovnáváme-li kvantitativní data charakterizující určité jevy, je potřeba provést kvalitativní rozbor srovnávaných jevů. Zároveň je potřeba sledovat jevy edukační reality v určitém časovém období, srovnání v synchronním pohledu není dostačující.
5. V teoretické explanaci a empirické komparaci jsou předmětem zájmů, nejen struktury školství /kurikula/ ve zkoumaných zemích, ale i široký tematický repertoár.
  - procesy a produkty školní edukace v zemích;
  - kurikula, vzdělávací programy a didaktické prostředky;
  - sociální, ekonomické a demografické determinanty vzdělávacích systémů;
  - řízení a financování školství;
  - vztahy mezi školami, rodiči, veřejností, obcemi, zaměstnavateli;
  - vztahy mezi sférou vzdělání a trhem práce.

Zdroj: Upraveno podle Průcha (1999, s. 32)

Pozn.: Text v závorkách naznačuje možnost aplikace principů komparace vzdělávacích systémů na komparaci kurikulárních dokumentů.

Podobně zdůrazňuje nutnost komplexního přístupu v pedagogickém srovnávání Váňová (1998, s. 91). Za podstatné znaky komparace totiž považuje:

- pluralitu objektů (pro srovnání jsou nutné 2 a více objektů);
- fenomenalitu (každé srovnání musí vycházet z konkrétních individuálních jevů);

- globalitu pedagogické situace (při srovnání pedagogických jevů a faktů je potřeba přihlížet ke školskému systému jako celku, a to z hlediska synchronního i diachronního).

Vzhledem k cílům a rozsahu diplomové práce výše uvedenou metodiku Průchy nevyužijeme v celém rozsahu. Především body 3., 4. a 5. by vyžadovaly mnohem větší rozsah práce. Vypracujeme tedy vlastní metodiku, která bude vycházet ze zjištěných poznatků a bude odpovídat cílům diplomové práce.

Přístup k problematice koncepce geografického kurikula bude svým charakterem patřit do druhé skupiny vymezené na začátku kapitoly - porovnání kurikulárních dokumentů podle vybraných charakteristik. Volíme tento způsob, protože v pouhé juxtapozici by se, v záplavě nových informací, mohly ztratit možné důležité závěry vyplývající z komparace. Navíc se nám pouhé postavení textů vedle sebe zdá pro zjištění odpovědí na otázky, které si klademe, málo přehledné.

Aby byla dodržena globalita pedagogické situace a neunikly nezbytné souvislosti, nejprve popíšeme současný systém a strukturu kurikulárních dokumentů v povinném a vyšším sekundárním (středním) všeobecném vzdělávání.

Poté popíšeme, analyzujeme, porovnáme a zhodnotíme vybrané charakteristiky, které vyplývají ze stanovených dílčích cílů:

1. Obligátnost vyučovacího předmětu geografie v závislosti na věku.
2. Obecné cíle předmětu a jeho postavení v kurikulárních dokumentech.
3. Specifické vzdělávací cíle geografie v různých etapách vzdělávání.



### 3. Systém a struktura kurikulárních dokumentů v Česku a Anglii

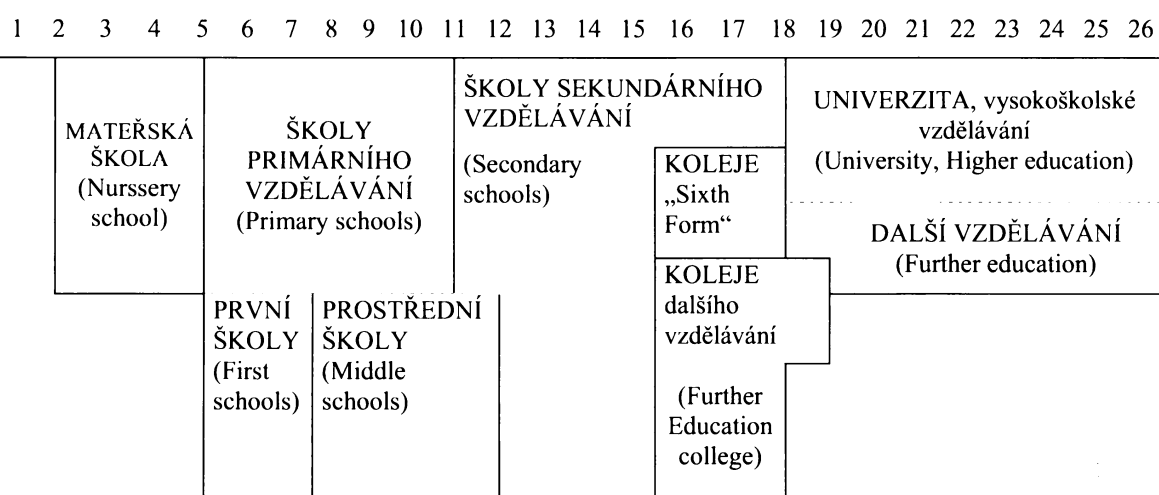
Aby nebyly ztraceny nezbytné souvislosti, nastíníme nejprve obecně systém a organizaci povinného a všeobecného vzdělávání v Anglii a Česku. Vzhledem k uzákonění právní úpravy vzdělávání samostatně pro Skotsko, Severní Irsko, Anglii a Wales, jsou ve Spojeném království Velké Británie a Severního Irsku v organizaci, správě vzdělávacích systémů a jejich řízení, systému kvalifikací a vzdělávacích institucí určité rozdíly mezi těmito zeměmi. Proto se v diplomové práci zaměříme na koncepci výuky geografie pouze ve statutárních dokumentech Anglie.

#### 3.1. Systém vzdělávání v Anglii

Školský systém v Anglii (viz schéma 1) se od struktury systému v Česku velmi liší. Hlavní rozdíly jsou především v následujících strukturních vlastnostech:

1. Věk, ve kterém je zahajována povinná školní docházka
2. Délka povinné školní docházky
3. Způsob vzdělávání po 16. roce věku žáka
4. Typy škol povinného a postobligatorního vzdělávání
5. Systém a význam celonárodních zkoušek

Schéma č. 1: Vzdělávací soustava v Anglii



Zdroj: Váňová (2003), <http://www.standards.dfes.gov.uk>

Školní vzdělání je v Anglii povinné od 5 do 16 let věku dítěte, tedy o dva roky více než v Česku, a je poskytováno, jak je vidět ve schématu výše, dvousložkovým (většina žáků) nebo tříložkovým systémem .. Většina dětí navštěvuje primární školy od 5 do 11 let a poté přechází do sekundárních škol, kde jsou vzdělávány minimálně do konce povinné školní docházky, tj. do 16 let (Eurydice 2005). V některých oblastech ale funguje třístupňový systém. V 8 – 9 letech přechod z tzv. prvních škol (First school) do tzv. prostředních škol (Middle schools), ve 12 – 13 letech do sekundárních škol. Existence stupně prostřední školy má za cíl oddálit rozhodování žáků o dalším vzdělávání. Tento model byl zavedený v 60. letech, ale v 70. letech byla tato koncepce oficiálně opuštěna. V současné době se ale stále v malé míře vyskytuje, a to především v oblastech, kde se ještě uplatňuje klasický model tří typů sekundárních škol, popsany níže (Váňová, 1994).

Více než 90 % žáků v Anglii z primárních škol nastupuje do nevýběrových jednotných sekundárních škol tzv. *comprehensive schools*, poskytujících všeobecné vzdělání studentům všech schopností (Eurydice 2003). Byly zaváděny od 60. let 20. století jako náhrada selektivního charakteru vzdělávání, s cílem zvýšit vzdělanostní úroveň společnosti. Do té doby existovaly tři druhy sekundárních škol: tzv. *grammar school* – klasická střední škola, jež poskytovala prostřednictvím výuky akademických disciplín přípravu na studium na vysoké škole; tzv. *střední technická škola* (secondary technical school) poskytovala střední všeobecné vzdělání se zaměřením na technické obory a se zřetelem k potřebám průmyslu a obchodu; tzv. *střední moderní škola* (secondary modern school) – škola se všeobecným profilem pro ty žáky, kteří po ukončení povinné školní docházky chtějí nastoupit buď do zaměstnání, nebo do některého druhu odborné přípravy. „Všechny tyto typy se vyskytují ve velmi malém počtu dodnes. V 90. letech chodilo v Anglii do Grammar schools necelé 4 %, do Modern schools 3,5 % a do Technical schools 1 % všech žáků“ (Váňová 2003, s. 17). Zatímco při přestupu do *comprehensive schools* se nemusí skládat žádná přijímací zkouška, na tyto tři typy škol jsou žáci přijímáni na základě výběrových testů.

Na konci povinné školní docházky, tj. v 16 letech, v tzv. **postobligatorním vzdělávání**, většina studentů skládá zkoušku pro všeobecné osvědčení středoškolského vzdělání tzv. General Certificate of Secondary Education (dále jen GCSE). GCSE je stále více považována za minimum potřebné k tomu, aby mohl být člověk zaměstnaný. Zároveň je

---

<sup>2</sup> Zákon umožňuje i vzdělávání mimo školu, v domácím prostředí. Využívá ho ale minimum žáků.

toto osvědčení většinou požadováno pro vstup do dalšího vzdělávání. Skládá se většinou ze zkoušky osmi až devíti předmětů (všeobecných nebo profesních), kterou je možné vykonat i v pozdějším věku (QCA 2005). V případě neúspěchu mají studenti možnost zkoušky opakovat, jelikož existuje řada institucí, které nabízí kurzy vedoucí k jejich splnění. Výsledky zkoušek jsou považovány za nejsilnější determinantu toho, jestli šestnáctiletí budou pokračovat ve školní docházce a jak dlouho, a zda-li se dají na dráhu všeobecného nebo profesního (vocational) vzdělání (OECD 1998).

Po ukončení povinného vzdělání zůstává nejvíce žáků v sekundárních školách, více než polovina *sekundárních škol* nabízí vzdělání až do 18 let věku (Eurydyce 2005). Část studentů odchází do některé z institucí dalšího vzdělávání – těmi jsou tzv. *koleje „sixth form“* (sixth form college), které nabízejí především akademické kurzy nebo *koleje dalšího vzdělávání* (further education colleges) nabízející i profesní vzdělávání. Výuka v tomto období probíhá ve školách nebo institucích dalšího vzdělávání formou tzv. kurzů, které směřují ke složení různých typů zkoušek a získání tak některého z existujících akreditovaných osvědčení, zvaných také národní kvalifikace. Rozdíl mezi kurzy nabízenými školami po ukončení povinné školní docházky a institucemi dalšího vzdělávání se stírá (Eurydyce 2005). Národní klasifikace existují všeobecné a profesní (u nás nazývané odborné). Lidé, kteří chtějí dále studovat na univerzitě nebo jiné vysokoškolské instituci, obvykle ve vyšším sekundárním vzdělávání, volí předměty směřující k získání všeobecného osvědčení o vzdělání na pokročilé úrovni, které je obdobou naší maturity General Certificate of Education Advanced Level (GCE A – level). Studium trvá dva roky. V prvním roce, ve věku 16-17 let, je žákům doporučeno studovat až pět předmětů. Po úspěšném absolvování závěrečné zkoušky získávají kvalifikaci GCE Advanced Subsidiary qualification (GCE AS qualification). Ti, kteří pokračují ve studiu i druhým rokem, studují ve třech z těchto pěti předmětů bloky vyšší náročnosti nazývané 'A2' tak, aby po úspěšném absolvování získali plné osvědčení GCE 'A' level (Eurydyce 2003). Tato kvalifikace je požadována při vstupu na vysoké školy nebo do jiných institucí dalšího vzdělávání.

### **3.2. Systém a struktura kurikulárních dokumentů**

Cíle vzdělávání pro období *povinné školní docházky* v Anglii rámcově určuje tzv. **Národní kurikulum** (National Curriculum, dále jen NK). Tento dokument byl zaveden Zákonem o školské reformě z r. 1988 (Education Reform Act 1988), později byla tato varianta v určitých prvcích pozměněna Zákony o vzdělávání v r. 1996, 2002 (Education Act 1996, Education Act 2002).

Vznik Národního kurikula byl důsledkem průběhu vzdělávání ve Velké Británii ve 20. století. Až do roku 1988 neexistovaly v Anglii, jakožto celé Velké Británii, žádné celostátně platné učební osnovy. Školství se řídilo pouze doporučením školského zákona z roku 1944, které zdůrazňovalo, že výuka nemá být zaměřena na předání určitého množství vědomostí žákům, ale na aktivitu žáka. Vzhledem k faktu, že obsah výuky, výběr metod a určení požadovaných cílů záviselo pouze na učiteli a řediteli, došlo k velkým rozdílům mezi školami a třídami, a následně i ke snížení úrovně vzdělávání. V 80. letech byl tento stav vyhodnocen jako neúnosný, a proto se rozhodlo o tvorbě celostátních osnov, které zohledňovaly výsledky různých kontrol znalostí žáků a výuky (Spilková 1996).

V současné době je Národní kurikulum statutárním dokumentem pro všechny státní školy, které na jeho základě vytvářejí vlastní školní kurikulum, které by mělo odrážet jejich vlastní potřeby a specifika. Školy nezávislé se mohou rozhodnout, zda se chtějí NK řídit. Cíle NK a jeho obsah jsou stále přehodnocovány a aktualizovány podle výsledků vzdělávání zjištěných na základě pravidelného centrálního testování. Poslední aktualizace proběhla v roce 2004 ([www.standards.dfes.gov.uk](http://www.standards.dfes.gov.uk)).

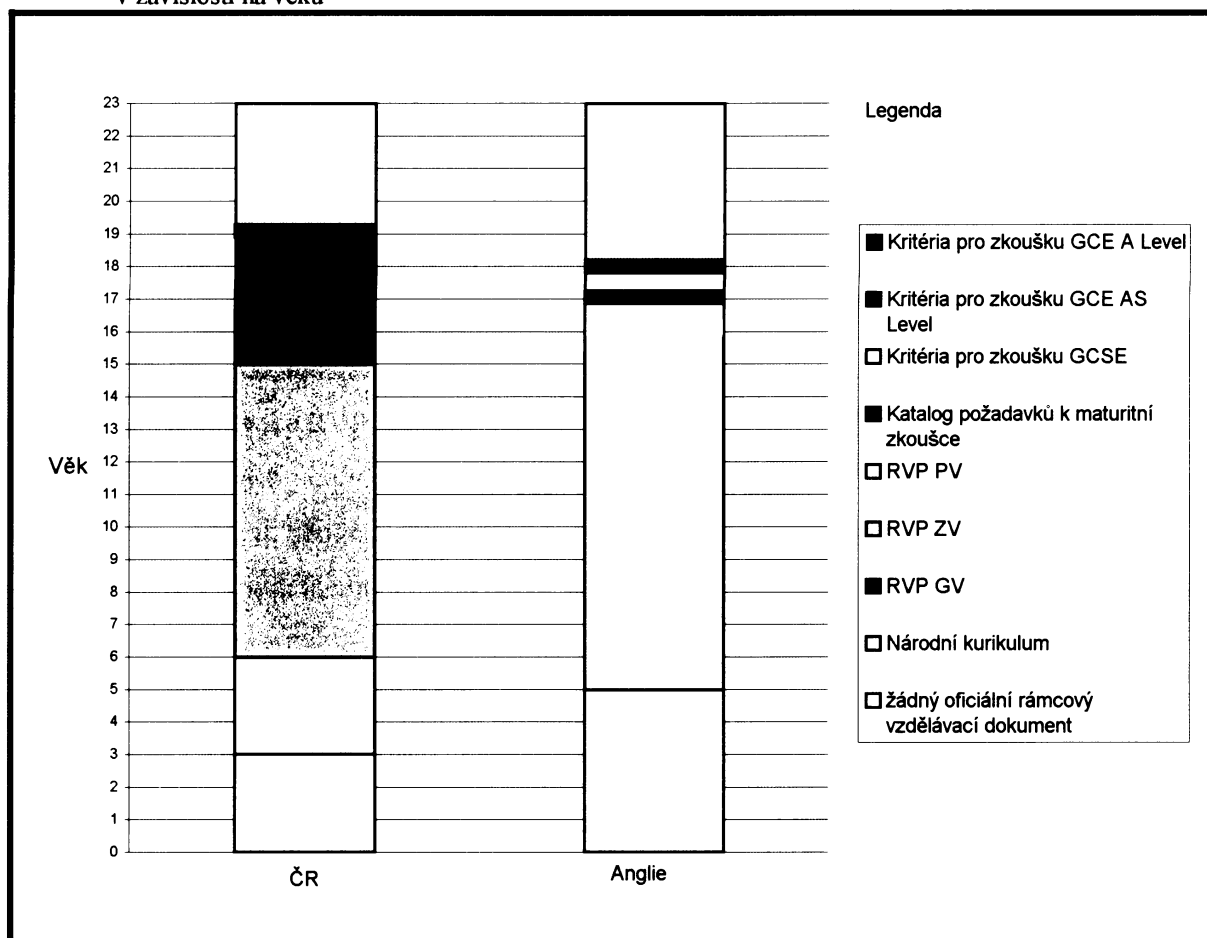
*V postobligatorním vzdělávání* neexistuje v Anglii **žádný povinný** oficiální rámcový kurikulární dokument. Obsah vzdělávání závisí pouze na tom, ke kterému akreditovanému **osvědčení** výuka daného **předmětu** směřuje a na učebních osnovách stanovených pro tuto kvalifikaci tzv. hodnotícími orgány (awarding bodies). Hodnotící orgány jsou nezávislé instituce k tomuto účelu zřízené. Studenti, kteří se rozhodnou studovat v tomto období geografii, navštěvují kurzy, které směřují k získání některého z osvědčení: buď GCSE z Geografie nebo osvědčení vyšší úrovně tzv. GCE AS/A Level z Geografie. Hodnotící orgány určují požadované znalosti, porozumění a dovednosti pro získání těchto kvalifikací v tzv. **Specifikacích pro GCSE z geografie** (GCSE Geography Specifications) a **Specifikacích pro GCE AS/A Level z geografie** (GCE AS/A Level Geography

Specifications). Obsah Specifikací pro složení příslušného osvědčení musí ale u všech hodnotících orgánů splňovat stejná kritéria zadaná Úřadem pro kvalifikace a kurikulum (Qualifications and Curriculum Authority, dále jen QCA ), zaručující určitý standard a kvalitu kvalifikace daného předmětu ( [www.qca.org.uk](http://www.qca.org.uk)). Pro osvědčení z geografie to jsou tzv. **Kritéria pro GCSE z geografie** (Subject criteria for geography GCSE) a **Kritéria pro GCE AS/A Level z geografie** (Subject criteria for geography AS/A Level). QCA je veřejnoprávní instituce zřizovaná Ministerstvem školství a kvalifikací (Department for Education and Skills, dále jen DfES), fungující mj. jako řídicí orgán pro veřejné zkoušky a veřejně financované kvalifikace.

V současné době můžou získat studenti Anglie kvalifikaci od pěti hodnotících orgánů (a to jak anglických, tak velšských i severoirských): anglické - Assessment and Qualifications Alliance (AQA); Edexcel; Oxford, Cambridge and RSA examinations (OCR); velšský - Welsh Joint Education Committee (WJEC); severoirský - Council for the Curriculum Examinations and Assessment (CCEA).

Zatímco v Anglii funguje na státní úrovni pouze jeden povinný rámcový vzdělávací program v České republice (dále jen ČR) je situace, jak ukazuje graf 1, složitější. Pro postobligatorní všeobecné vzdělávání je vytvářený závazný rámcový dokument, který stanovuje na státní úrovni obsah vzdělávání v tomto období. Od roku 1990 dochází v Česku k postupné liberalizaci kurikulární politiky a posílení kompetence škol při tvorbě a realizaci kurikulárních dokumentů. Tato snaha vyústila v roce 2001 přijetím Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR, tzv. Bílé knihy, která vymezuje nové směry vzdělávání a kurikulární politiky. Na jejím základě se zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Stejně jako v Anglii, jsou v ČR vytvářeny systémy více úrovní vzdělávacích programů - státní a školní. Na státní úrovni jsou vytvářeny tzv. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV), Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV), Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání (RVP GV) a Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání. Na jejich základě si budou školy koncipovat své vlastní Školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP), do kterých mají možnost projevit své priority a specifické podmínky.

Graf 1: Rámcové vzdělávací dokumenty a významné zkoušky všeobecného vzdělání v Anglii a Česku v závislosti na věku



Zdroj: [www.qca.org.uk](http://www.qca.org.uk), [www.nc.uk.net.](http://www.nc.uk.net.), [www.vup.praha.cz](http://www.vup.praha.cz)

Povinná školní docházka je v Česku o dva roky kratší (tedy od 6 do 15 let věku dítěte) a většinou se celá odehrává na základních školách, nižší sekundární vzdělávání také poskytují nižší stupně víceletých gymnázií. Pro oba dva typy škol se RVP ZV stal závazným dokumentem v srpnu 2004 a od školního roku 2007/2008 musí všechny základní školy a nižší stupně víceletých gymnázií učit podle svých schválených ŠVP. Školy se tedy nacházejí v období mezi stále platnými Vzdělávacími programy (národní, obecné nebo základní školy), které obsahují učební plány a osnovy a nově vznikajícími ŠVP.

Na gymnáziích je RVP GV ve fázi pilotní pracovní verze, jejíž funkčnost se ověřuje na vybraných pilotních školách. Schválena by dle Výzkumného ústavu pedagogického (dále jen VÚP) měla být začátkem roku 2007 a učit by se podle ŠVP mělo začít ve školním roce 2009/2010. V současné době se výuka na gymnáziích řídí Učebními dokumenty pro gymnázia (učební plány a osnovy), které vešly v platnost v roce 1999.

V současné době zatím v ČR, na rozdíl od Anglie, neexistují žádné centrálně zadávané zkoušky. Ve školním roce 2007/2008 se poprvé uskuteční celostátní maturitní zkouška. Katalogy požadavků k maturitní zkoušce se stanou jedním z důležitých kurikulárních dokumentů, který výrazně ovlivní ŠVP, jejich obsah a způsob výuky.

### 3.2.1. Kurikulární dokumenty pro povinné geografické vzdělávání

Cíle **povinné výuky geografie** určují na státní úrovni rámcové vzdělávací programy, v Anglii Národní Kurikulum a v Česku RVP ZV. Ve vyšším sekundárním vzdělávání Česka sice existují také RVP, ale další studium geografie je povinné jen v některých typech škol, proto v této části budeme porovnávat pouze cíle povinného geografického vzdělávání v RVP ZV a v NK, tj. geografického vzdělání, které je žádoucí **u všech** obyvatel daného státu. Pro lepší orientaci je nutné se nejprve zabývat obecně strukturou těchto dokumentů.

#### Struktura Národního kurikula

NK je podle věku žáků rozděleno do tzv. **4 klíčových období** (key 4 stages), viz tabulka 1. Tématické členění kurikula v jednotlivých obdobích je předmětové, přičemž jsou rozlišeny tzv. hlavní předměty (core subjects) – angličtina, matematika a přírodní vědy, které jsou postaveny do popředí anglického vzdělávání. Vedle nich je definováno devět předmětů, jako tzv. základní předměty (foundation subjects), jak podrobněji nastiňuje tabulka 1. Předměty nemusí být vyučovány jednotlivě. Školy je mohou, podle spojitosti v obsahu, slučovat do různých bloků, musí být ale dodrženy cíle studia stanovené pro jednotlivé předměty v tzv. *Programech studia* (Programme of study) Národního kurikula, popsáno dále.

Geografie je tedy v Anglii povinným předmětem od 1. do 3. klíčového období, což je od 5 do 14 let věku žáků (tabulka 1). Ve čtvrtém klíčovém období vzdělávání, tj. ve věku 14 - 16 let, je zařazena společně s oborem *historie* mezi tzv. „humanitní předměty“, které patří společně s předměty: umění, design a technologie, cizí jazyky, mezi volitelnou složku kurikula v této klíčové fázi (tabulka 1). Školy mohou studium humanitních předmětů umožnit tím, že nabídnou studentům kurzy zabývající se zvláště geografii a historií, nebo tématy vyplývajícími z různých částí těchto oborů, nebo spojením jejich základních témat a témat jiných předmětů. Školy mohou také spojit oblasti studia geografie a historie s profesními oblastmi, např. průmyslové dědictví, územní plánování, cestovní ruch atd.

Předpokládá se, že bude studentům umožněn přístup k řadě kurzů, aby se mohli věnovat geografii i historii, jak tomu bylo ve všech klíčových fázích ([http://www.nc.uk.net/nc\\_resources/html/ks4\\_changes.pdf](http://www.nc.uk.net/nc_resources/html/ks4_changes.pdf)).

Tabulka 1 : Organizace Národního kurikula Anglie, povinných a volitelných předmětů, podle klíčových fází vzdělávání

|  | Klíčové období | 1   | 2    | 3     | 4     |  |
|--|----------------|-----|------|-------|-------|--|
|  | Věk            | 5-7 | 7-11 | 11-14 | 14-16 |  |
| Předmět                                    | Ročníky        | 1-2 | 3-6  | 7-9   | 10-11 |  |
| Angličtina                                 |                | ●   | ●    | ●     | ●     | Hlavní předměty (core subjects) Národního kurikula         |
| Matematika                                 |                | ●   | ●    | ●     | ●     |  |
| Přírodní vědy                              |                | ●   | ●    | ●     | ●     |  |
| Design a technologie                       |                | ●   | ●    | ●     | ○     |  |
| Informační a komunikační technologie (ICT) |                | ●   | ●    | ●     | ●     | Základní předměty (foundation subjects) Národního kurikula |
| Historie                                   |                | ●   | ●    | ●     | ○     |  |
| Geografie                                  |                | ●   | ●    | ●     | ○     |  |
| Moderní cizí jazyky                        |                | -   | -    | ●     | ○     |  |
| Umění a design                             |                | ●   | ●    | ●     | ○     |  |
| Hudba                                      |                | ●   | ●    | ●     | ○     |  |
| Tělesná výchova                            |                | ●   | ●    | ●     | ●     |  |
| Občanská výchova                           |                | -   | -    | ●     | ●     |  |

Zdroj: <http://www.nc.uk.net/nc/contents/subsandks.htm>

Pozn.: ● povinný  
○ volitelný  
- nevyučuje se

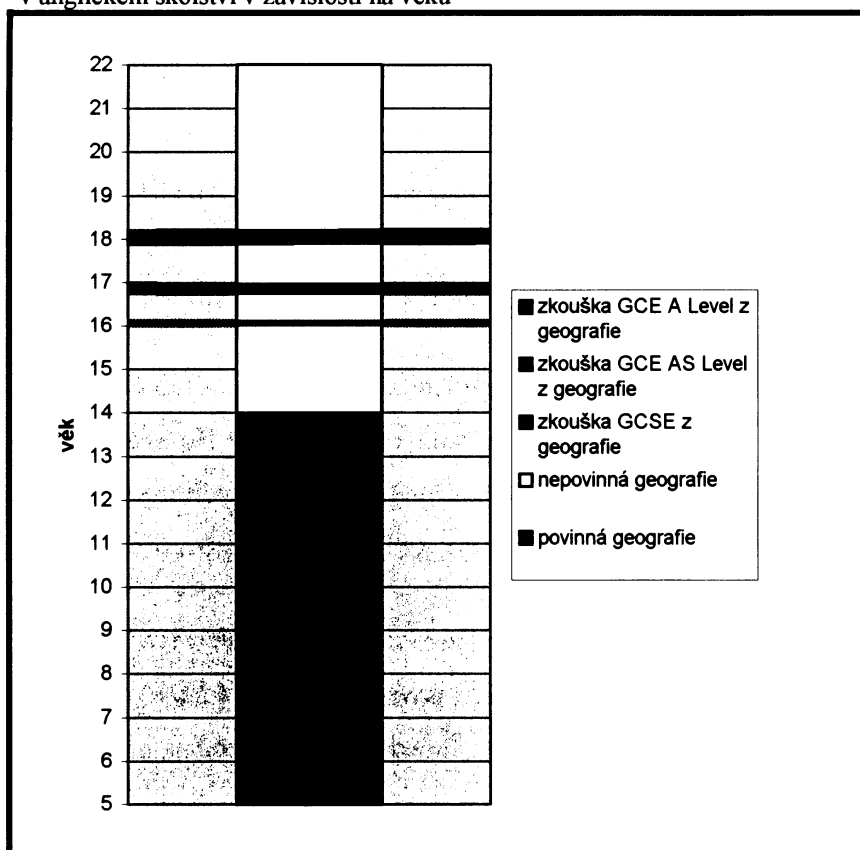
Cíle studia a výuka ve čtvrtém klíčovém období jsou u obou humanitních předmětů určeny požadavky v dokumentech Kritérií a Specifikací pro GCSE zkoušku z geografie. Studenti se mohou rozhodnout, zda chtějí absolvovat celý kurz vedoucí k úplné zkoušce GCSE, nebo tzv. krátký kurz GCSE (GCSE short course), kde je obsah znalostí a dovedností poloviční.

Počet hodin, které se mají věnovat jednotlivým vyučovacím předmětům není v Anglii Národním kurikulem stanoven. Doporučuje se pouze celková týdenní vyučovací doba pro všechny předměty, a to „min. 21 hodin (hodina = 60 minut) v první klíčové fázi, ve 2. klíčové fázi 23,5 hodin“ (QCA 2002, s. 18) a „24 hodin pro klíčovou fázi 3“ (DfES 2002, s. 25). Dále DfES a QCA doporučuje počet hodin věnovaných týdně Angličtině a matematice v jednotlivých fázích vzdělávání. V ostatních předmětech může škola sama rozhodnout, bude-li učit předmět každý týden, nebo v blocích v různých obdobích a ročnících klíčové fáze. Geografická Asociace (Geographical Association) doporučuje



v klíčových etapách 1 a 2 nejméně jednu hodinu geografie týdně, v klíčové etapě 3 alespoň průměrně hodinu a půl výuky týdně (Geographical Association 1999, s. 59). Podle výzkumných šetření prováděných Geografickou asociací bylo zjištěno, že školy toto doporučení respektují a v klíčové fázi 3 věnují geografii ve školách průměrně 95 minut týdně (Thompson 2002).

Graf 2: Povinná a nepovinná geografie a všeobecné státní zkoušky z geografie v anglickém školství v závislosti na věku



Zdroj: [www.nc.uk.net](http://www.nc.uk.net), [www.qca.org.uk](http://www.qca.org.uk)

### Struktura předmětových kurikul a geografické části Národního kurikula

Aby při komparaci neunikly nezbytné souvislosti, uvádíme rámcově pro lepší přehlednost strukturu geografického Národního kurikula.

NK určuje obsah studia pro každý předmět zvlášť tzv. *Programem studia (Program of study)* a tzv. *Popisem úrovně cílových požadavků (Level description of attainment targets)*.

**Programy studia** stanovují cíle v rovině dovednostní a obsahové a podrobné závazné instrukce pro vytváření vlastního školního plánu, který musí z Programů studia vycházet.

Koncepce geografie je ve všech třech klíčových obdobích (tzn. už od první třídy) v programech studia rozdělena, stejně jako v ostatních předmětech (kromě hlavních předmětů) na dvě části:

1. Znalosti, dovednosti a porozumění (Knowledge, skills and understanding)
2. Rozsah studia (Breadth of study)

Část „**Znalosti, dovednosti a porozumění**“ je dále rozčleněna do čtyř rovin geografie, které jsou konkretizovány ve všech klíčových etapách. Těmito čtyřmi oblastmi jsou:

1. Geografické zkoumání a dovednosti (geographical enquiry and skills)
2. Znalosti a porozumění místům
3. Znalosti a porozumění geografickým prostorovým vzorcům (patterns)<sup>3</sup> a procesům (process)<sup>4</sup>
4. Znalosti a porozumění změně krajiny a udržitelnému rozvoji

Podle Národního kurikula Anglie, by učení mělo zajistit používání geografických přístupů a dovedností při rozšiřování poznání a porozumění místům, způsobu uspořádání fyzickogeografických a sociogeografických jevů, procesům a změnám krajiny i udržitelnému rozvoji (DfES 1999, s. 16).

Všechny čtyři oblasti jsou podrobněji rozpracovány do dílčích cílů, jejichž náročnost a množství stoupá s každou klíčovou fází. Cíle jsou ve znalostech, dovednostech a porozumění stanovené velmi obecně.

Druhá část programu studia, tzv. **rozsah studia** (breadth of study), stanovuje regiony či lokality a obecná témata, která budou studována a skrze které budou ony čtyři roviny geografie rozvíjeny. Není povinné rozvíjet všechny čtyři roviny v každém tématu či na každém regionu, i když všechna výuka v geografii by měla zahrnovat prvky části

---

<sup>3</sup> patterns dle Národního kurikula se tento pojem týká způsobu, ve kterém se fyzickogeografické a sociogeografické jevy vyskytují nebo jsou uspořádány (např. rozložení úhrnu srážek nad Velkou Británií). V češtině se nenachází jednoslovný ekvivalent pro tento termín, proto budeme v této práci používat slovní spojení **prostorové vzorce**, s vědomím, že může zahrnovat, jak prostorové tak časové hledisko.

<sup>4</sup> process týká se sledu událostí, které způsobí změny v místě nebo prostředí (např. říční tok erodující břehy řeky, zavírání místních obchodů).

„Geografické zkoumání a dovednosti“. Témata a místa nemusí být vyučována odděleně, ale mohou být různými způsoby kombinována (Westaway, Jones 2000).

Kromě Programu studia Národního kurikulum také předkládá **popis úrovní cílových požadavků** (attainment targets). Stejně jako v ostatních předmětech, jde i v geografii, o rozdělení požadavků na znalosti, porozumění a dovednosti do osmi úrovní podle náročnosti a k tomu je také definovaný nadprůměrný výkon. Z rozboru požadavků je patrná jasná spojitost mezi nimi a cíli v oněch čtyřech rovinách geografie. Indikují pokrok v každé z rovin a slouží k hodnocení na konci jednotlivých klíčových období, blíže popisuje tabulka 7.

#### Struktura rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání

RVP ZV je členěno do dvou hlavních školních období. Prvním hlavním školním obdobím je první stupeň základní školy, pokrývající celé primární vzdělávání. Na ně navazuje druhý stupeň základní školy, druhé období, zahrnující celé nižší sekundární vzdělávání.

Tématicky je RVP pro základní, ale i gymnaziální vzdělávání, členěno do devíti vzdělávacích oblastí, které se dále člení na obsahově blízké obory (členění zobrazuje tabulka 2), a teprve z nich vznikají na úrovni ŠVP vyučovací předměty.

Podle RVP ZV je tedy geografie popsána jako samostatný vzdělávací obor na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání (na druhém stupni základních škol), tj. ve věku 11 - 15 let žáků. Spolu s fyzikou, chemií a přírodopisem součástí vzdělávací oblasti „Člověk a příroda“. RVP předepisují povinnost zařadit tuto vzdělávací oblast, nikoliv však obor, do výuky ve všech ročnících druhého stupně základní školy. Zároveň je možné obsah geografického vzdělání identifikovat již v cílech pro první stupeň základních škol, tj. 6 - 11 let, ve vzdělávací oblasti „Člověk a jeho svět“. Geografie však v tomto období jako vzdělávací obor není pojmenována.

Tabulka 2: Organizace RVP ZV a RVP GV Česka do vzdělávacích oblastí a oborů podle školních období

|                                      |                          | Stupeň | 1. ZŠ  | 2. ZŠ   | SŠ        |        |   |   |
|--------------------------------------|--------------------------|--------|--------|---------|-----------|--------|---|---|
|                                      |                          | Věk    | 6 - 11 | 11 - 15 | 15 a více |        |   |   |
|                                      |                          | Ročník | 1 - 5  | 6 - 9   | 1         | 2      | 3 | 4 |
| Vzdělávací oblasti                   | Vzdělávací obory         |        |        |         |           |        |   |   |
| Jazyk a jazyková komunikace          | Český jazyk a literatura | •      | •      | •       | •         | •      | • |   |
|                                      | Cizí jazyk               | •      | •      | •       | •         | •      | • |   |
| Matematika a její aplikace           |                          | •      | •      | •       | •         | •      | ○ |   |
| Informační a komunikační technologie |                          | •      | •      | ←————→  |           |        |   |   |
| Člověk a jeho svět                   |                          | •      | -      | -       |           |        |   |   |
| Člověk a společnost                  | Dějepis                  | -      | •      | •       | •         | ○      | ○ |   |
|                                      | Výchova k občanství      | -      | •      | •       | •         | ○      | ○ |   |
| Člověk a příroda                     | Fyzika                   | -      | •      | •       | •         | ○      | ○ |   |
|                                      | Chemie                   | -      | •      | •       | •         | ○      | ○ |   |
|                                      | Přírodopis               | -      | •      | •       | •         | ○      | ○ |   |
|                                      | Zeměpis                  | -      | •      | •       | •         | ○      | ○ |   |
|                                      | Geologie                 | -      | -      | ←————→  |           |        |   |   |
| Umění a kultura                      | Hudební výchova          | •      | •      | •       | •         | ○      | ○ |   |
|                                      | Výtvarná výchova         | •      | •      | •       | •         | ○      | ○ |   |
| Člověk a zdraví                      | Výchova ke zdraví        | -      | •      | ←————→  |           |        |   |   |
|                                      | Tělesná výchova          | •      | •      | •       | •         | •      | • |   |
| Člověk a svět práce                  |                          | •      | •      | -       | -         | ←————→ |   |   |
| Další vzdělávací aktivity            |                          | -      | -      | ○       | ○         | •      | • |   |
| Průřezová témata                     |                          | •      | •      | ←————→  |           |        |   |   |

Zdroj : MŠMT (2005, s. 78)

Pozn.: ● povinný  
○ volitelný

↔ vzdělávací obsah vzdělávací oblasti vymezená v RVP GV musí být v průběhu vyznačeného do ŠVP zařazen, ŠVP stanovuje v jakém ročníku a v jakým způsobem se vzdělávací obsah realizuje

— nevyučuje se

Při sestavování rozvrhu jsou české školy mnohem více omezeny státem než anglické. Podle Rámcového učebního plánu, který je součástí RVP ZV, totiž kromě celkové povinné časové dotace na daném stupni vzdělávání (118, resp. 122 hodin), **musí** dodržet rozmezí minimální a maximální týdenní hodinové dotace pro všechny předměty v jednotlivých ročnících (tabulka 3).

Zároveň je stanovena minimální časová dotace pro jednotlivé vzdělávací oblasti, která udává, kolik hodin týdně musí škola minimálně dané vzdělávací oblasti na příslušném stupni základního vzdělávání věnovat.

Tabulka 3: Rozmezí povinných týdenních hodinových dotací v RVP ZV

| Ročník  | Minimální – maximální týdenní hodinová dotace pro všechny předměty |
|---------|--|
| 1. – 2. | 18 - 22  |
| 3. – 5. | 22 - 26  |
| 6. – 7. | 28 - 30  |
| 8. – 9. | 30 - 32  |

Zdroj: MŠMT (2005)

Na vzdělávací oblast „Člověk a příroda“ připadá na druhém stupni dohromady 22 hodin. O tyto hodiny se tak geografie dělí s dalšími třemi předměty (fyzikou, chemií a přírodopisem). Jak rozdělí ředitel školy tuto dotaci mezi jednotlivé vzdělávací obory, je na jeho uvážení. Lze předpokládat, že bude-li zachován stávající model výuky pro dvě hodiny týdně chemie v 8. a 9. ročníku, případně tak na zbylé tři předměty dohromady 18 hodin. Budou-li rozděleny rovným dílem, mohlo by dojít k situaci, kterou popisuje i Červený (2006), že by geografie přišla o jednu až dvě hodiny výuky týdně, a byla tak realizována modelem 2+2+1+1. Zároveň je ale možné, že ředitelé ponechají stávající modely hodinové dotace pro geografii (2+2+2+2 nebo 2+2+2+1) a hodiny tak budou ubrány některému ze zbylých předmětů. RVP ZV umožňuje i vytvoření jiné struktury výukových předmětů, musí být ale dodržena již zmíněná minimální časová dotace pro danou vzdělávací oblast a musí tyto předměty směřovat k naplnění stanovených očekávaných výstupů.

### Struktura předmětových kurikul

RVP ZV má rozpracované cíle pro celé vzdělávací oblasti a pro jejich jednotlivé obory. Vzdělávací oblasti jsou v úvodu vymezeny tzv. **Charakteristikou vzdělávací oblasti**, která popisuje postavení a význam oblasti v povinném (základním) vzdělávání. Dále v části zvané **Cílové zaměření oblasti** jsou stanoveny cíle vzdělávání pro celou oblast v souvislosti s klíčovými kompetencemi. Obsah vzdělávání je na úrovni vzdělávacích oborů popsán tzv. očekávanými výstupy a učivem. **Očekávané výstupy** jsou cíle, kterých má být dosaženo na konci jednotlivých vzdělávacích období. Jsou určeny orientačně pro konec 3. ročníku základní školy, závazně pro konec 1. a 2. stupně. **Učivo** je strukturováno do jednotlivých tématických okruhů a je definováno, jako prostředek pro dosažení očekávaných výstupů a nezbytná součást vzdělávacího obsahu. Na úrovni RVP ZV má charakter doporučení na zařazení do ŠVP. Na úrovni ŠVP je závazné.

### 3.2.2. Kurikulární dokumenty pro vyšší sekundární geografické vzdělávání

V Anglii a Česku existuje odlišná koncepce vyššího sekundárního všeobecného vzdělávání. Zatímco v Česku jsou v prvních dvou ročnících čtyřletých gymnázií a v odpovídajících ročnících víceletých gymnázií všechny všeobecně vzdělávací předměty, včetně geografie, povinné (viz tabulka 2), v Anglii existuje koncepce, která je pro studenty mnohem volnější. Ve čtvrté klíčové fázi obligatorního vzdělávání mají povinných pouze sedm předmětů a další si volí podle svých předpokladů a zájmu o další studium (viz tabulka 1). Na konci povinného vzdělávání, tj. v 16 letech věku, skládají z těchto předmětů zkoušky GCSE (obvykle dohromady z devíti předmětů). Oproti Česku, kde v přibližně stejném věku žáci studují povinně dvanáct předmětů, je tedy výuka více specializovaná a umožňuje tak, už od tohoto období, intenzivněji rozvíjet znalosti a dovednosti v oblastech, o které má student zájem, nebo pro ně má předpoklady. V dalším období vyššího sekundárního vzdělávání, tj. ve věku 16 – 18 let žáci studují obvykle pět předmětů, které většinou zakončí zkouškou GCE A Level, nebo GCE AS Level (Eurydice 2005). Systém povinného geografického vzdělávání a zkoušek postobligatorního geografického vzdělávání v Anglii naznačuje graf 2 na str. 25.

Vzhledem k odlišné struktuře geografického vzdělávání v tomto období, se liší i systém kurikulárních dokumentů. V Anglii geografické vzdělávání v období 14 – 16 let věku žáků, určují na státní úrovni vydávaná *Kritéria pro GCSE z geografie*. Na jejich základě pět hodnotících orgánů vytváří tzv. *Specifikace pro GCSE z geografie*. V současné době existuje deset různých Specifikací, které si mohou studenti, resp. školy zvolit popisuje tabulka 4.

V období od 16 do 18 let věku se obsah geografického vzdělávání tedy řídí na státní úrovni vydávanými *Kritérii pro GCE AS/A Level z geografie*. Tato Kritéria jsou v současné době zpracována hodnotícími orgány do osmi různých *Specifikací pro GCE AS/A Level zkoušku z geografie*, viz tabulka 5.

Tabulka 4: Počet uchazečů o zkoušku GCSE z geografie v roce 2005 podle Specifikací vydávaných hodnotícími orgány

| Hodnotící orgán | Typ specifikace | Úplný kurz | Krátký kurz |
|-----------------|-----------------|------------|-------------|
| AQA             | A               | 64 005     | 872         |
|                 | B               | 8 372      | 143         |
|                 | C               | 14 514     | 197         |
| WJEC            | A               | 9 192      | 91          |
|                 | B*              | 5 759      | 0           |
| OCR             | A               | 23 394     | 743         |
|                 | B*              | 40 021     | 143         |
|                 | C               | 22 707     | 61          |
| CCEA            | A               | 6 077      | 0           |
| EDEXCEL         | A               | 13 404     | 384         |
|                 | B               | 10 611     | 0           |

Zdroj: AQA (2005a), WJEC (2005 c), OCR (2005c), CCEA (2005b), EDEXCEL (2005c)

Pozn.: \*Specifikace B je společná pro WJEC i OCR

Tabulka 5. Počet uchazečů o zkoušku GCE AS/A Level z geografie v roce 2005 podle Specifikací vydávaných hodnotícími orgány

| Hodnotící orgán | Typ specifikace | AS     | A      |
|-----------------|-----------------|--------|--------|
| AQA             | A               | 6 926  | 5 268  |
|                 | B               | 4 946  | 4 061  |
| WJEC            | A               | 2 333  | 2 141  |
| OCR             | A               | 4 944  | 4 528  |
|                 | B               | 558    | 499    |
| CCEA            | A               | 2 295  | 2 107  |
| EDEXCEL         | A               | 4 213  | 3 959  |
|                 | B               | 12 016 | 10 344 |

Zdroj: AQA (2005b,c), WJEC (2005a,b), OCR (2005a,b), CCEA (2005a), EDEXCEL (2005a,b)

Výběr specifikací pro jednotlivé typy zkoušek, záleží pouze na škole, přičemž nemusí být pro všechny předměty od jednoho hodnotícího orgánu. Školy při jejich výběru pro výuku geografie, podle Jones (2001, s 6), zvažují následující faktory:

- „pojetí specifikací ( např. jde-li o pojetí na tématickém, místním nebo problémovém základě);
- charakter schématu hodnocení [např. charakter a význam seminární práce (coursework)<sup>5</sup>];

<sup>5</sup> Coursework je podle pedagogického anglicko – českého slovníku „ práce, kterou musí vykonat student, aby mohl absolvovat určitou disciplínu (např. zpracovat projekt, napsat esej apod.)“ (Gavora 1999, s. 42). Nám se jeví v češtině pro tento výraz nejpodobnější pojem seminární práce.

- dostupnost podpůrných prostředků (např. dostupnost zdrojů pro učení a vyučování, poskytování školení);
- spojitost se současnou praxí.“

V Česku je situace jiná. Pro období vyššího sekundárního všeobecného rámcově určuje obsah výuky geografie *RVP GV* tzv. očekávanými výstupy, kterými bude **každý absolvent** tohoto typu školy na konci vzdělání disponovat. Kromě toho systém umožňuje studentům na konci studia vykonat maturitní zkoušku z geografie, která je svým charakterem podobná zkoušce GCE A/AS Level. Příprava studentů na tuto zkoušku bude výrazně ovlivněna dalším dokumentem tzv. *Katalogy požadavků k maturitní zkoušce ze zeměpisu*.



## **4. Povinné geografické vzdělávání v pojetí Národního kurikula Anglie a Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání České republiky**

### **4.1. Obecné cíle povinného geografického vzdělávání**

Povinným geografickým vzděláváním označujeme geografické vzdělání, které musí absolvovat **všichni** občané daného státu. V ČR je geografie součástí vzdělávání na základních školách, pro věk 11 – 15 let, v Anglii se vyučuje podle NK v klíčových fázích 1 – 3, tj. od 7. do 14. roku věku žáků.

Obecné cíle výuky geografie vyjadřují postavení a funkce předmětu mezi ostatními výukovými předměty, jeho roli a funkci v komplexním vzdělávacím procesu.

V Národní kurikulu jsou popsány v části nazvané „Význam geografie“, která je umístěna na začátku celého geografického Národního kurikula. V RVP ZV však nejsou definovány přímo pro geografii, pouze částečně vyplývají z obecných cílů pro celou vzdělávací oblast, „Člověk a příroda“. Jsou zde zahrnuty v částech „Charakteristika vzdělávací oblasti“ a „Cílové zaměření oblasti“. Mimo jiné lze také obecné cíle zprostředkovaně identifikovat ze specifických cílových požadavků na znalosti a dovednosti tj. z tzv. očekávaných výstupů za obor zeměpis. Rámeček 4 ukazuje přehled obecných cílů tak, jak jsou explicitně zakotveny

Rámeček 4: Obecné cíle geografie podle Národního kurikula

#### **Geografie:**

Vybízí k pokládání otázek o přírodním prostředí a lidském světě. Při jejich zodpovídání se při tom užívá různých způsobů zkoumání, aby se dosáhlo pohledů z různých perspektiv.

Připravuje studenty na další život a zaměstnání tím, že rozvíjí:

- znalosti týkající se míst a prostředí světa;
- porozumění mapám;
- řadu investigativních dovedností a dovedností řešit problémy.

Zaměřuje se na porozumění a řešení problematiky týkající se životního prostředí a udržitelného rozvoje, čímž naplňuje jeden z cílů Národního kurikula.

Je důležitým pojítkem mezi přírodními a sociálními vědami.

Při studiu se žáci setkávají s různými společnostmi a kulturami, což:

- pomáhá uvědomovat si, jak jsou národy na sobě vzájemně závislé;
- inspiruje k přemýšlení o vlastním místě na světě, hodnotách, právech a zodpovědnosti k jiným lidem a životnímu prostředí.

Zdroj: DfEE (1999, s. 14)

v geografickém Národním kurikulu.

Ze srovnání výše zmiňovaných dokumentů vyplývá, že v RVP ZV, díky formálnímu zařazení do oblasti Člověk a přírody, je kladen větší důraz na přírodní složku geografie v českém kurikulu. Zatímco NK vidí význam v pokládání a zodpovídání otázek jak o přírodním prostředí, tak o světě lidí, RVP ZV staví do centra obecných cílů v charakteristice vzdělávací oblasti, téměř výhradně, znalosti a dovednosti týkající se přírodního prostředí a jeho zkoumání. Sociální rozměr geografie se objevuje pouze v cíli požadujícím komplexní vnímání vztahu mezi člověkem a přírodou. Výjimečná role geografie, v postavení mezi ostatními přírodovědnými předměty, je zde popsána pouze jednou větou: „Zeměpisné vzdělávání umožňuje postupně odhalovat souvislosti přírodních podmínek a života lidí i jejich společenství v blízkém okolí, v regionech, na celém území ČR, v Evropě i ve světě.“

Nejen, že se v obecných cílech vyplývajících z charakteristiky vzdělávací oblasti ztrácí význam znalosti a dovednosti týkající se složek a systému sociální sféry krajiny, navíc nakonec ani výše zmíněný cíl studia vztahu lidí a přírody není zakotven ve stanovených „cílových zaměření“. Je v této části pouze omezen na „porozumění mezi činnostmi lidí a stavem přírodního a životního prostředí“ a na „zapojování do aktivit směřujících k šetrnému chování k přírodním systémům, k vlastnímu zdraví a zdraví jiných“.

Národní kurikulum, na rozdíl od RVP, mnohem více předkládá geografii jako předmět integrující přírodní a sociální vědy. Zároveň je mírně zdůrazněna sociální složka vědy, spojená s přemýšlením o různých společnostech a kulturách, včetně vlastní a důraz na afektivní cíle.

Obě kurikula shodně vidí význam geografie v jejím „badatelském“ charakteru. Prostřednictvím geografie je vhodné procvičovat škálu dovedností spojených s objektivním výzkumem. V anglické pedagogické literatuře se často tato role označuje pojmem „investigativní geografie“.

V obecných cílech obou kurikulárních dokumentů je také zastoupená oblast porozumění a řešení problematiky životního prostředí a udržitelného rozvoje. V NK je to především proto, že výchova k udržitelnému rozvoji je jedním z obecných cílů vzdělávání stanovených v úvodu NK. Příležitost pro tento rozvoj by měla dát geografie společně s přírodními vědami, designem a technologiemi a občanskou výchovou. V Česku je tento cíl také v kurikulárních dokumentech stanoven, a to jednak v Bílé knize a jednak v RVP ZV

jako součást občanských kompetencí. Není však přímo stanoveno, které předměty, resp. vzdělávací obory se na jeho rozvoji budou podílet. Vzhledem k tomu, že obecné cíle jsou stanoveny pro všechny přírodovědné předměty, nelze s určitostí říci, že je role geografie v této oblasti vnímána stejně silně, jako je tomu v NK. O této skutečnosti svědčí i fakt, že očekávané výstupy se dotýkají pouze fyzickogeografické složky problematiky.

V kurikulárních dokumentech obou zemí je zakotven důležitý obecný cíl pro všechny předměty, včetně geografie, rozvíjet klíčové kompetence. V Anglii se užívá pojmu klíčové dovednosti. Klíčové dovednosti jsou definované jako zásadní dovednosti, protože pomáhají žákům zlepšit vlastní učení a výkony ve vzdělávání, práci a životě. Jsou rozděleny do šesti oblastí a všechny jsou zakotveny v cílech všech předmětů NK. Kromě těchto šesti klíčových dovedností jsou ještě specifikovány dovednosti myslet (Thinking skills), které mají klíčové dovednosti doplnit a jsou také začleněny do Programů studia Národního kurikula. Zároveň je v NK stanoveno, že všechny předměty Národního kurikula by měly umožnit duševní, morální, sociální a kulturní rozvoj žáků. Všechny tyto oblasti, včetně klíčových dovedností, jsou přesně definovány a měly by se rozvíjet při výuce všech předmětů, a proto spadají do oblasti klíčových kompetencí.

RVP ZV klíčové kompetence povyšuje na hlavní cíl vzdělávání, když stanovuje, že „vzdělávací oblasti jsou prostředkem k rozvoji klíčových kompetencí“. Kompetence mají „charakter souboru vědomostí, dovedností a postojů, které jsou popsány jako důležité pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Vychází z obecných představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti“ (MŠMT 2005a, s. 6). Klíčové kompetence mají v RVP ZV charakter statutárních požadavků, kterých žák musí na konci základního vzdělání dosáhnout. Porovnáním zjistíme, že obě země kladou důraz na rozvíjení kompetencí téměř ve stejných oblastech (popisuje tabulka 6). Dochází však k jiné strukturaci, a tak se vyčleněním a pojmenováním jednotlivých kategorií klade větší či menší důraz na jednotlivé položky. Příkladem jsou odlišnosti v strukturaci komunikativních klíčových kompetencí. Zatímco NK popisuje dovednosti používat čísla a dovednosti týkající se informačních a komunikačních technologií jako zvláštní kategorie klíčových dovedností a tím zdůrazňuje jejich roli v současné výuce, v RVP ZV jsou tyto dovednosti součástí Komunikativních kompetencí. Používání čísel je dokonce skryto v obecném cíli požadujícím „porozumění různým typům textů a záznamů“ (rámeček 8).

Tabulka 6: Porovnání klíčových dovedností, oblastí rozvoje NK a klíčových kompetencí RVP ZV

| Klíčové dovednosti a oblasti rozvoje v NK | Klíčové kompetence V RVP ZV      |
|---|----------------------------------|
| Komunikace                                | Komunikativní                    |
| Informační technologie                    |                                  |
| Používání čísel                           |                                  |
| Spolupráce s ostatními                    | Kompetence sociální a personální |
| <i>Oblast duševního rozvoje</i>           |                                  |
| <i>Oblast sociálního rozvoje</i>          |                                  |
| Zdokonalování vlastního učení a výkonu    | Kompetence k učení               |
| Dovednosti myslet (Thinking skills)       |                                  |
| Řešení problémů                           | Řešení problémů                  |
| <i>Oblast kulturního rozvoje</i>          | Kompetence občanské              |
| <i>Oblast morálního rozvoje</i>           |                                  |
|   | Kompetence pracovní              |

Zdroj: MŠMT (2005), DfEE (1999)

Pozn.: pro větší přehlednost jsou oblasti rozvoje NK od klíčových dovedností odlišeny kurzívou

Zajímavé je i zaměření na kulturní rozvoj žáků. Jedná se o oblast, která v RVP ZV téměř chybí. Částečně ji najdeme v občanských kompetencích, kde je omezena na pouhé respektování a ochranu našich tradic a kulturního a historického dědictví. Úplně zde chybí rozvoj vztahu k jiným kulturám, podpora zvědavosti týkající se odlišností apod. tak, jak je tomu v NK. I absence tohoto cíle v klíčových kompetencích může být jednou z řady příčin nedostatečného zaměření na sociogeografickou složku v obecných cílech týkajících se geografie v RVP ZV.

Výrazný rozdíl je také v zastoupení cílů oblasti morálního rozvoje. Zatímco NK definuje tuto oblast samostatně, v RVP ZV je součástí občanských kompetencí zastoupena jediným cílem, a to pochopit základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy.

Velmi důležitá je oblast dovedností učit se, resp. kompetencí k učení. Je zastoupena v obou dokumentech. V pojetí NK je rozdělena do dvou kategorií:

- zdokonalení vlastního učení a výkonu
- dovednosti související s myšlením (thinking skills )

Dovednosti související s myšlením nepatří přímo do skupiny klíčových dovedností NK, nicméně je doplňují a jejich rozvoj je NK požadován ve všech předmětech, včetně geografie. Významně tak ovlivňují celkovou podobu geografického NK a již zmíněný

investigativní přístupu ve výuce geografie. Jak ukazuje rámeček 6, dovednosti myslet popisují jednotlivé kategorie dovedností souvisejících s procesem učení. RVP ZV tyto dvě kategorie spojuje v jednu a nazývá ji Kompetence k učení (rámeček 8).

Rámeček 5: Klíčové dovednosti v Národním kurikulu

|  |   |
|--|---|
| <b>Komunikace</b>                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• schopnost mluvit účinně pro různé posluchače, naslouchat, rozumět a vhodně odpovídat ostatním, efektivně se podílet na skupinové diskusi</li> <li>• schopnost číst plynule celou řadu literárních a nebeletrických (non-fiction) textů a kriticky přemýšlet o čteném; schopnost psát plynule pro řadu účelů a různé čtenáře, včetně kritické analýzy napsaného vlastního i jiných</li> </ul>   |
| <b>Používání čísel</b>                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• dovednosti „počítat v duchu“ (mental calculation skills) a schopnost použít je v různých kontextech</li> <li>• rozvoj porozumění matematickému jazyku vztahujícího se k číslům a počtům, a jeho užití pro zpracování dat a řešení stále složitějších problémů a vysvětlení užití dedukce</li> </ul>  |
| <b>Informační technologie</b>                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• dovednost <b>užívat řadu informačních zdrojů a nástrojů (pomůcek) ICT</b>, aby vyhledali, analyzovali, interpretovali, hodnotili a prezentovali informace pro různé účely</li> <li>• <b>dovednost vytvářet kritické a erudované úsudky o tom kdy a jak použít ICT</b> pro maximální zisk v získávání informací, v řešení problémů nebo pro práci komunikačního charakteru</li> <li>• schopnost užívat ICT zdroje informací zahrnuje dovednosti spojené se zkoumáním (enquiry skills) a rozhodováním, stejně tak dovednosti zpracování informací a tvořivého myšlení a schopnost zkontrolovat, upravit a zhodnotit práci s ICT</li> </ul> |
| <b>Spolupráce s ostatními</b>                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>dovednost podílet se na diskusi</b> v malé skupině i celé třídě, a pracovat s ostatními pro zvládnutí náročného úkolu</li> <li>• mají-li pracovat s ostatními, musí rozvíjet <b>sociální dovednosti a rostoucí uvědomování porozumění potřebám ostatních</b></li> </ul>   |
| <b>Zdokonalení (zlepšení) vlastního učení a výkonu</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>dovednosti reflektovat a kriticky hodnotit svou práci</b> a to, co se naučili, a <b>rozpoznat jak zlepšit své učení a výkon</b></li> <li>• dovednost rozpoznat účel učení, reflektovat proces výuky a učení, hodnotit pokrok v učení, rozpoznat překážky nebo problémy v učení a plánovat cesty zlepšení svého učení</li> </ul>   |
| <b>Řešení problémů</b>                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>dovednosti a strategie, které jim pomohou řešit problémy, kterým čelí</b> v učení a životě</li> <li>• <b>dovednosti rozpoznat a porozumět problému, plánovat způsoby řešení, monitorovat pokrok</b> ve vypořádání se s problémem a <b>retrospektivně zhodnotit řešení problémů</b></li> </ul>   |

Zdroj:DfEE (1999, s. 9)

Rámeček 6: Popis a kategorizace dovedností týkajících se myšlení (thinking skills) podle Národního kurikula

|  |   |
|--|---|
| <b>Dovednosti související s myšlením</b> | <p>Umožňují žákům zaměřit se na způsoby vlastního učení</p> <p><b>Dovednosti zpracovávat informace</b> (Information – processing skills) – vyhledávat a shromažďovat důležité informace, zařazovat je, klasifikovat, seřadit, srovnat a porovnat rozdíly a analyzovat souvislosti</p> <p><b>Dovednosti argumentovat</b> (Reasoning skills) – zdůvodnit názory a jednání, formulovat a vyvodit závěry, užívat přesný jazyk k vysvětlení toho, co si myslí, soudit a rozhodovat na základě důvodů nebo důkazů</p> <p><b>Dovednosti zkoumat</b> (Enquiry skills) – pokládat relevantní otázky, zaznamenat a definovat problémy, plánovat co dělat a jak zkoumat, předvídat výsledky a předjímat následky, prověřovat závěry a zdokonalovat představy</p> <p><b>Dovednosti tvořivého myšlení</b> (Creative thinking skills) – generovat a rozšiřovat nápady, stanovovat a ověřovat hypotézy, používat představivost a hledat alternativní, novátorské závěry</p> <p><b>Dovednosti hodnotit</b> (Evaluation skills) – hodnotit informace, posuzovat hodnoty toho, co čtou, slyší a dělají, rozvíjet kritéria pro posuzování hodnot práce vlastní i ostatních a mít důvěru ve své soudy</p> |
|--|---|

Zdroj: DfEE (1999, s. 8)

Rámeček 7: Oblasti rozvoje v Národním kurikulu

|                        |   |
|------------------------|---|
| <b>Duševní rozvoj</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozvoj porozumění sobě (sense of self), svým specifickým schopnostem, svým silným a slabým stránkám a své vůli něco dokázat (will to achieve); s rostoucí zvědavostí vůči sobě a svému místu na světě, se pokouší zodpovědět si základní otázky života</li> <li>• rozvoj znalostí, dovedností, porozumění, dobrých vlastností a postojů, které potřebují k rozvoji svého niterního života a duševní pohody (non-material well-being)</li> </ul>                                  |
| <b>Morální vývoj</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• získání porozumění odlišnostem mezi správným a špatným, morálnímu konfliktu, zájmu o ostatní a vůli dělat, co je správné</li> <li>• schopnost a ochota reflektovat důsledky svého jednání a učit se, jak odpustit sobě a ostatním</li> <li>• rozvoj znalostí, dovedností, porozumění, dobrých vlastností a postojů, které potřebují, aby vytvořili zodpovědná morální rozhodnutí a následovali je</li> </ul>   |
| <b>Sociální vývoj</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• osvojení si porozumění povinnostem a právům máje jako člen rodiny a určitého společenství (lokálního, národního, globálního)</li> <li>• schopnosti komunikovat s ostatními a spolupracovat s nimi pro společný prospěch</li> <li>• smysl pro sounáležitost a rostoucí snahu se zapojit</li> <li>• rozvoj znalostí, dovedností, porozumění, kvalit a postojů, které žáci potřebují, aby se mohli aktivně podílet na demokratických procesech ve všech svých komunitách</li> </ul> |
| <b>Kulturní rozvoj</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• osvojení si porozumění kulturním tradicím</li> <li>• schopnost ocenit a reagovat na různorodost estetických zážitků</li> <li>• získávání úcty ke své vlastní kultuře a kulturám jiným, zájem o způsoby činností jiných lidí, zvědavost na odlišnosti</li> <li>• rozvoj svých znalostí, dovedností, porozumění, dobrých vlastností a hodnot, které jsou potřeba k porozumění, ocenění a k podílení se na kultuře</li> </ul>   |

Zdroj: DfEE (1999, s. 8)

Rámeček 8: Klíčové kompetence v RVP ZV

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Kompetence k učení</b></p>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení</li> <li>• vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě</li> <li>• operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy</li> <li>• samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti</li> <li>• poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky i problémy bránící učení, naplňuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich</li> </ul> |
| <p><b>Kompetence k řešení problémů</b></p>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• vnímá nejruznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplňuje způsob řešení problému a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností</li> <li>• vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému</li> <li>• samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení; užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy</li> <li>• ověřuje prakticky správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací, sleduje vlastní pokrok při zdolávání problémů</li> <li>• kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů rozhodnutí</li> </ul>  |
| <p><b>Kompetence komunikativní</b></p>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu</li> <li>• naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje</li> <li>• rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení do společenského dění</li> <li>• využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem</li> <li>• využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi</li> </ul>  |
| <p><b>Kompetence sociální a personální</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce</li> <li>• podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá</li> <li>• přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá z poučení toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají</li> <li>• vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj, ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhla pocitu sebeuspokojení a sebeúcty</li> </ul>   |

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| <p><b>Kompetence občanské</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen se vcítit do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí</li> <li>• chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu</li> <li>• rozhoduje se zodpovědně podle dané situace, poskytne dle svých možností účinnou pomoc a chová se zodpovědně v krizových situacích i v situacích ohrožujících život a zdraví člověka</li> <li>• respektuje, chrání a oceňuje 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</li> <li>• chápe základní ekologické souvislosti a environmentální problémy, respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí, rozhoduje se v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti</li> </ul> |
| <p><b>Kompetence pracovní</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky, adaptuje se na změněné nebo nové pracovní podmínky</li> <li>• přistupuje k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví i zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot</li> <li>• využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, činí podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření</li> <li>• orientuje se v základních aktivitách potřebných k uskutečnění podnikatelského záměru a k jeho realizaci, chápe podstatu, cíl a riziko podnikání, rozvíjí své podnikatelské myšlení</li> </ul>  |

Zdroj: MŠMT (2005a, s. 6-8)

Jak je z obsahu rámečků patrné, klíčové kompetence NK i RVP ZV významně určují mezipředmětové vztahy geografie s jinými obory. Ze specifikace kompetencí NK velmi jasně vyplývá propojenost geografie především s matematikou, ICT a angličtinou, resp. jazykovou výchovou. V RVP ZV by se, soudě podle klíčových kompetencí, měly cíle geografie křížit s cíli českého jazyka, resp. jazykové výchovy, a ICT. Požadavek na tuto „mezipředmětovost“ v RVP ZV není tak důrazný, jako je tomu v NK, což je důsledkem již výše zmiňovaných odlišností ve strukturaci oblastí klíčových kompetencí.

## **4.2. Obsah povinného geografického vzdělávání**

V anglickém i českém geografickém kurikulárním dokumentu je obsah vzdělávání rámcově určený jednak evaluačními cíli, tj. očekávanými výstupy v RVP a cílovými požadavky (attainment targets) v NK, a jednak specifikací způsobu jejich dosažení. V NK je způsobu dosažení evaluačních cílů věnována značná pozornost a jsou vypracovány *Programy studia* závazně určující, čemu by měli být žáci v každé klíčové fázi pro dosažení cílových požadavků (attainment targets) učeni. Naproti tomu RVP stanovuje pro tento účel pouze tzv. učivo, což je ve skutečnosti pouze seznam pojmů, popř. názvů tématických celků, a



věnuje větší pozornost a prostor evaluačním cílům. V následující části budeme hledat odpovědi na otázku, zda existují rozdíly ve způsobu koncipování evaluačních cílů.

#### 4.2.1. Evaluační cíle

##### 4.2.1.1. Organizační struktura a systém evaluačních cílů

Mezi evaluačními cíli NK a RVP ZV je rozdíl především v počtu úrovní, do kterých jsou tyto cíle rozpracované. NK rozlišuje podle výkonu žáků devět úrovní, včetně úrovně nadprůměrného výkonu, (blíže rámeček 9), Tento dokument určuje, na jaké z těchto úrovní by měla většina žáků pracovat na konci klíčových období (tabulka 7). Naproti tomu RVP ZV rozlišuje pro povinnou geografii, jako vzdělávací obor, pouze jednu úroveň stanovenou pro konec povinného vzdělávání (rámeček 10). Nicméně v primárním vzdělávání ve vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět* můžeme identifikovat ještě dvě úrovně v cílech týkajících se geografického vzdělávání, byť nejsou přímo jako „*geografické*“ pojmenované (rámeček 10).

Tabulka 7: Úroveň dosažení cílů v předmětech Národního kurikula Anglie dle jednotlivých klíčových fází

|                  | Rozsah úrovní, ve kterých bude většina žáků pracovat | Věk většiny žáků na konci klíčové fáze | Očekávaná úroveň, kterou by měla většina zvládnout na konci klíčové fáze |
|------------------|--|--|--|
| Klíčové období 1 | 1-3  | 7 let                                  | 2  |
| klíčové období 2 | 2-5  | 11 let                                 | 4  |
| Klíčové období 3 | 3-7  | 14 let                                 | 5\6  |

Zdroj: Zdroj [http://www.nc.uk.net/nc\\_resources/html/ks1and2.shtml](http://www.nc.uk.net/nc_resources/html/ks1and2.shtml)

Rámeček 9: Úrovně cílových požadavků (attainment targets) v geografickém kurikulu NK

|          |  |
|----------|--|
| Úroveň 1 | Žáci vykazují znalosti, dovednosti a porozumění předmětu studia na místní úrovni. Dokáží rozpoznat a pozorovat fyzickogeografické a sociogeografické jevy lokalit. Vyjadřují své názory na charakter prostředí určité lokality. Používají zdroje informací, které jsou jim zadány, i jejich vlastní pozorování, a kladou otázky o místech a prostředích a odpovídají na ně.  |
| Úroveň 2 | Žáci vykazují znalosti, dovednosti a porozumění předmětu studia na místní úrovni. <b>Popisují fyzickogeografické a sociogeografické jevy míst a dokáží rozpoznat a pozorovat ty prvky, které dodávají místům jejich charakter. Uvědomují si místa mimo jejich vlastní lokalitu.</b> Vyjadřují své názory na prostředí určité lokality a <b>dokáží rozpoznat, jak lidé prostředí ovlivňují.</b> Plní jednoduché úkoly a vybírají informace ze zdrojů, které jsou jim zadány. Na základě těchto informací a vlastního pozorování formulují otázky o místech a prostředích a odpovídají na ně. <b>Začínají používat vhodnou geografickou slovní zásobu.</b>   |
| Úroveň 3 | Žáci vykazují znalosti, dovednosti a porozumění předmětu studia na místní úrovni. Popisují a <b>srovnávají fyzickogeografické a sociogeografické jevy různých lokalit a pro existenci některých z těchto jevů předkládají vysvětlení.</b> Jsou si vědomi toho, že <b>různá místa mohou mít jak stejné, tak rozdílné charakteristiky.</b> Pro některé ze svých pozorování a své názory o místech a prostředích předkládají vysvětlení. <b>Dokáží rozpoznat, jak se lidé snaží zlepšit a udržet životní prostředí. Pro své odpovědi na řadu geografických otázek využívají své dovednosti a zdroje informací a při komunikaci o svých zjištěních začínají užívat vhodnou geografickou slovní zásobu.</b>   |
| Úroveň 4 | Žáci vykazují znalosti, dovednosti a porozumění studiu různých míst a prostředí na více než jedné úrovni a v různých částech světa. <b>Začínají rozpoznávat a popisovat geografické prostorové vzorce a při studiu míst si uvědomovat důležitost jejich širší geografické lokace.</b> Dokáží rozpoznat a popisují fyzickogeografické a sociogeografické jevy. <b>Začínají rozumět tomu, jak mohou tyto jevy měnit rysy míst a jak tyto jevy ovlivňují život a činnosti lidí žijících na těchto místech. Rozumí tomu, jak mohou lidé zlepšit i zničit životní prostředí.</b> Dokáží vysvětlit vlastní názory a názory jiných lidí na změnu životního prostředí. Na základě svých znalostí a porozumění navrhnou vhodné geografické otázky a <b>používají řadu geografických dovedností ze školní fáze 2 a 3, které jim ve zkoumání míst a prostředí pomáhají.</b> Při zkoumání používají základní a druhotné zdroje informací a při komunikaci o svých zjištěních používají vhodnou slovní zásobu.  |
| Úroveň 5 | Žáci vykazují znalosti, dovednosti a porozumění studiu různých míst a prostředí na více než jedné měřítkové úrovni a v různých částech světa. <b>Popisují a začínají vysvětlovat geografické prostorové vzorce a fyzickogeografické a sociogeografické jevy. Popisují, jak mohou tyto jevy vést k podobnostem a rozdílům v prostředích na různých místech a v životech lidí zde žijících. Dokáží rozpoznat některé souvislosti a vztahy, díky kterým jsou na sobě místa vzájemně závislá.</b> Předkládají vysvětlení toho, jakými způsoby <b>může lidská činnost změnit životní prostředí, a názory lidí na tyto změny. Dokáží rozpoznat, jak se lidé snaží udržitelně spravovat životní prostředí.</b> Dokáží vysvětlit své vlastní názory a začínají navrhnout relevantní geografické otázky a problémy. Na základě vlastních znalostí a porozumění <b>vybírají a užívají vhodné dovednosti a způsoby prezentace informací ze školní fáze 2 a 3, které jim ve zkoumání míst a prostředí pomáhají. Vybírají informace a zdroje informací, předkládají věrohodné závěry svého zkoumání a svá zjištění prezentují jak formou psaného textu, tak formou grafického zpracování.</b> |
| Úroveň 6 | Žáci vykazují znalosti, dovednosti a porozumění studiu <b>velkého množství míst a prostředí na různých úrovních, od místní po celosvětovou, a v různých částech světa.</b> Popisují a <b>vysvětlují fyzickogeografické a společenské jevy a uvědomují si, že tyto procesy na sebe vzájemně působí tak, že vytváří osobitý charakter míst. Popisují způsoby, jakými na různých úrovních fungují fyzickogeografické a společenské jevy tak, že vytvářejí geografické prostorové vzorce a vedou ke změnám charakteru míst. Rozpoznávají vzájemně neslučitelné požadavky na životní prostředí a popisují a porovnávají rozdílné přístupy k jeho spravování. Uvědomují si, že rozdílné názory a hodnoty, včetně jejich vlastních, vedou k různým přístupům, které mají na lidi a místa různé dopady.</b> Na základě svých znalostí a porozumění předkládají relevantní geografické otázky a problémy a <b>navrhují vhodný postup při výzkumu. Využívají řadu dovedností a zdrojů informací ze školní fáze 3 a účinně je používají při svém výzkumu. Svá zjištění prezentují koherentně a docházejí k závěrům, které odpovídají informacím.</b>  |

|                   |   |
|-------------------|---|
| Úroveň 7          | <p>Žáci vykazují znalosti, dovednosti a porozumění studia velkého množství míst a prostředí na různých úrovních, od místní po celosvětovou, a v různých částech světa. Popisují vzájemné působení fyzikogeografických a sociogeografických jevů a jak toto vzájemné působení vytváří <b>geografické prostorové vzorce</b> a dopomáhá ke změně míst a prostředí. <b>Rozumí tomu, že rozhodnutí o místech a prostředích jsou ovlivňována mnoha faktory, včetně hodnot a názorů lidí</b>, a na základě tohoto porozumění dokáží vysvětlit vyplývající změny. Uvědomují si, že prostředí v určitém místě a životy lidí, kteří zde žijí, jsou ovlivněny činnostmi a událostmi na místech jiných. Uvědomují si, že činnost lidí, včetně jich samých, může mít <b>neúmyslný dopad na změnu životního prostředí</b> a tato změna někdy může vést ke konfliktu. Uvědomují si, že <b>přihlížení k udržitelnému rozvoji ovlivňuje plánování a snahu kontrolovat vývoj životního prostředí a zdrojů</b>. Jsou čím dál více samostatní, k <b>vymýšlení geografických otázek a problematiky používají vlastní znalosti a stanovují vlastní postup při výzkumu</b>. Vybírají a přesně <b>používají velké množství</b> dovedností ze školní fáze 3. <b>Kriticky hodnotí zdroje informací, předkládají dobře strukturovaný souhrn svého výzkumu a začínají docházet k odůvodněným závěrům.</b></p>                     |
| Úroveň 8          | <p>Žáci vykazují znalosti, dovednosti a porozumění studiu velkého množství míst a prostředí na různých úrovních, od místní po celosvětovou, a v různých částech světa. Předkládají vysvětlení vzájemného působení v rámci a mezi fyzikogeografickými a sociogeografickými jevy. <b>Dokáží vysvětlit postupně změny charakteristik míst v souvislosti s místem, fyzikogeografickými a sociogeografickými jevy a vzájemným působením s jinými místy</b>. Začínají předkládat vysvětlení rozdílů ve stupni rozvoje a rozumí řadě komplexních faktorů, které na různých místech přispívají ke kvalitě života. Dokáží <b>rozpoznat příčiny a dopady problematiky životního prostředí, rozumí řadě názorů</b> na ni a různým přístupům k jejímu řešení. <b>Rozumí tomu, jak může zohlednění udržitelného rozvoje a také plánování a snaha kontrolovat vývoj životního prostředí a zdrojů ovlivnit jejich životy, a vysvětlují to s pomocí příkladů</b>. Díky svým znalostem jsou samostatní při <b>vymýšlení vhodných geografických otázek a problematiky a při stanovování vlastního postupu výzkumu</b>. Vybírají a efektivně a přesně <b>používají velké množství</b> dovedností ze školní fáze 3. <b>Kriticky hodnotí zdroje informací před tím, než je využijí při svém výzkumu. Předkládají obsahově plná a koherentně strukturovaná shrnutí svého výzkumu a docházejí k odůvodněným závěrům.</b></p> |
| Nadprůměrný výkon | <p>Žáci vykazují znalosti, dovednosti a porozumění studiu velkého množství míst a prostředí na různých úrovních, od místní po celosvětovou, a v různých částech světa. Dokáží vysvětlit komplexní vzájemné působení v rámci a mezi fyzikogeografickými a sociogeografickými jevy. Při vysvětlování a předpovídání postupných změn charakteristik míst poukazují na řadu geografických faktorů. Rozumějí alternativním přístupům k rozvoji a jejich dopadům na kvalitu života na různých místech. Hodnotí relativní kladné stránky jednotlivých řešení problematiky životního prostředí a odůvodňují své názory na tyto přístupy. Rozumí tomu, jak může zohlednění udržitelného rozvoje a také plánování a snaha kontrolovat vývoj životního prostředí a zdrojů ovlivnit jejich životy, a vysvětlují to s pomocí příkladů. <b>Selektivně vybírají ze geografických myšlenek a teorií a přesně používají velké množství dovedností a zdrojů informací ze školní fáze 3. Samostatně provádí geografický výzkum na různých úrovních. Kriticky hodnotí zdroje informací a předkládají koherentní shrnutí a efektivní, přesné a dobře odůvodněné závěry. Hodnotí svou práci tím, že navrhuje pozitivní změny v přístupu a další směr výzkumu.</b></p>   |

Zdroj: DfEE (1999, s. 41)

Poznámka: Tučným písmem jsme zvýraznili vyšší náročnost požadavků vůči předcházející Úrovní

**Konec 1. stupně základního vzdělávání – 1. období**

**Vzdělávací oblast: Člověk a jeho svět**

MÍSTO, KDE ŽIJEME

Vyznačí v jednoduchém plánu místo svého bydliště a školy, cestu na určené místo a rozliší možná nebezpečí v nejbližším okolí. 1

Začlení svou obec (město) do příslušného kraje a oblužného centra ČR, pozoruje a popíše změny v nejbližším okolí, obci (městě). 2

Rozliší přírodní a umělé prvky v okolní krajině a vyjádří různými způsoby její estetické hodnoty a rozmanitost. 3

ROZMANITOST PŘÍRODY

Pozoruje, popíše a porovná viditelné proměny v přírodě v jednotlivých ročních obdobích.

**Konec 1. stupně základního vzdělávání – 2. období**

**Vzdělávací oblast: Člověk a jeho svět**

MÍSTO, KDE ŽIJEME

Urcí a vysvětlí polohu svého bydliště nebo pobytu vzhledem ke krajině a státu.

Urcí světové strany v přírodě i podle mapy, orientuje se podle nich a řídí se podle zásad bezpečného pohybu a pobytu v přírodě. 4

Rozlišuje mezi náčrtly, plány a základními typy map; vyhledává jednoduché údaje o přírodních podmínkách a sídlištích lidí na mapách naší republiky, Evropy a polokouli. 4

Vyhledá typické regionální zvláštnosti přírody, osídlení, hospodářství a kultury, jednoduchým způsobem posoudí jejich význam z hlediska přírodního, historického, politického, správního a vlastnického. 2, 3

Zprostředkuje ostatním zkušenosti, zážitky a zajímavosti z vlastních cest a porovná způsob života a přírodu v naší vlasti i v jiných zemích.

Rozlišuje hlavní orgány státní moci a některé jejich zástupce, symboly našeho státu a jejich význam.

LIDÉ KOLEM NÁS

Poukáže v nejbližším společenském a přírodním prostředí na změny a některé problémy a navrhne možnosti zlepšení životního prostředí obce (města). 5

LIDÉ A ČAS

Pracuje s časovými údaji a využívá zjištěných údajů k pochopení vztahů mezi ději a mezi jevy.

Využívá archivů, knihoven, sbírek muzeí a galerií jako informačních zdrojů pro pochopení minulosti; zdůvodní základní význam chráněných částí přírody, nemovitých i movitých kulturních památek.

Rozeznává současné a minulé a orientuje se v hlavních reáliích minulosti a současnosti naší vlasti s využitím regionálních specifik.

ROZMANITOST PŘÍRODY

Objevuje a zjišťuje propojenost prvků živé a neživé přírody, princip rovnováhy přírody a nachází souvislosti mezi konečným vzhledem přírody a činností člověka.

Vysvětlí na základě elementárních poznatků o Zemi jako součásti vesmíru souvislost s rozdělením času a střídáním ročních období. 6

Zhodnotí některé konkrétní činnosti člověka v přírodě a rozlišuje aktivity, které mohou prostředí i zdraví člověka podporovat nebo poškozovat. 5

Založí jednoduchý pokus, naplánuje a zdůvodní postup, vyhodnotí a vysvětlí výsledky pokusu.

## Konec 2. stupně základního vzdělávání a konec nižšího gymnaziálního vzdělávání

### Vzdělávací oblast: Člověk a příroda

#### GEOGRAFICKÉ INFORMACE, ZDROJE DAT, KARTOGRAFIE A TOPOGRAFIE

Organizují a přiměřeně hodnotí geografické informace a zdroje dat z dostupných kartografických produktů a elaborátů, z grafů, diagramů, statistických a dalších informačních zdrojů. 4

Používají s porozuměním základní geografickou, topografickou a kartografickou terminologii  
Přiměřeně hodnotí geografické objekty, jevy a procesy v krajinné sféře, jejich určité pravidelnosti, zákonitosti a odlišnosti, jejich vzájemnou souvislost a podmíněnost, rozeznávají hranice (bariéry) mezi podstatnými prostorovými složkami krajiny.

Vytvářejí a využívají 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.

#### PŘÍRODNÍ OBRAZ ZEMĚ

Zhodnotí postavení Země ve vesmíru a srovnávají podstatné vlastnosti Země s ostatními tělesy sluneční soustavy.

Prokážou na konkrétních příkladech tvar planety Země, zhodnotí důsledky pohybů Země na život lidí a organismů. 6

Rozlišují a porovnávají složky a prvky přírodní sféry, jejich vzájemnou souvislost a podmíněnost, rozeznávají, pojmenovávají a klasifikují tvary zemského povrchu.

Porovnávají působení vnitřních a vnějších procesů v přírodní sféře a jejich vliv na přírodu a na lidskou společnost.

#### REGIONY SVĚTA

Rozlišují zásadní přírodní a společenské atributy jako kritéria pro vymezení, ohraničení a lokalizaci regionů světa.

Lokalizují na mapách světadíly, oceány a makroregiony světa podle zvolených kritérií, srovnávají jejich postavení, rozvojová jádra a periferní zóny.

Porovnávají a přiměřeně hodnotí polohu, rozlohu, přírodní, kulturní, společenské, politické a hospodářské poměry, zvláštnosti a podobnosti, potenciál a bariéry jednotlivých světadílů, oceánů, vybraných makroregionů světa a vybraných (modelových) států

Zvažují, jaké změny ve vybraných regionech světa nastaly, nastávají, mohou nastat a co je příčinou zásadních změn v nich.

#### SPOLEČENSKÉ A HOSPODÁŘSKÉ PROSTŘEDÍ

Posoudí na přiměřené úrovni prostorovou organizaci světové populace, její rozložení, strukturu, růst, pohyby a dynamiku růstu a pohybu, zhodnotí na vybraných příkladech mozaiku multikulturního světa  
Posoudí, jak přírodní podmínky souvisí s funkcí lidského sídla, pojmenují obecné základní geografické znaky sídel.

Zhodnotí přiměřeně strukturu, složky a funkce světového hospodářství, lokalizují na mapách hlavní světové surovinové a energetické zdroje.

Porovnávají předpoklady a hlavní faktory pro územní rozmístění hospodářských aktivit.

Porovnávají státy světa a zájmové integrace států světa na základě podobných a odlišných znaků.

Lokalizují na mapách jednotlivých světadílů hlavní aktuální geopolitické změny a politické problémy v konkrétních světových regionech.

#### ŽIVOTNÍ PROSTŘEDÍ

Porovnávají různé krajiny jako součást pevninské části krajinné sféry, rozlišují na konkrétních příkladech specifické znaky a funkce krajin. 3

Uvádí konkrétní příklady přírodních a kulturních krajinných složek a prvků, prostorové rozmístění hlavních ekosystémů (biomů).

Uvádí na vybraných příkladech závažné důsledky a rizika přírodních a společenských vlivů na životní prostředí. 5

#### ČESKÁ REPUBLIKA

Vymezí a lokalizují místní oblast (region) podle bydliště nebo školy. 1

Hodnotí na přiměřené úrovni přírodní, hospodářské a kulturní poměry místního regionu, možnosti dalšího rozvoje, přiměřeně analyzují vazby místního regionu k vyšším územním celkům. 2

Hodnotí a porovnávají na přiměřené úrovni polohu, přírodní poměry, přírodní zdroje, lidský a hospodářský potenciál České republiky v evropském a světovém kontextu.

Lokalizují na mapách jednotlivé kraje České republiky a hlavní jádrové a periferní oblasti z hlediska osídlení a hospodářských aktivit.

Uvádí příklady účasti a působnosti České republiky ve světových mezinárodních a nadnárodních institucích, organizacích a integracích států.

#### TERÉNNÍ GEOGRAFICKÁ VÝUKA, PRAXE A APLIKACE

Ovládají základy praktické topografie a orientace v terénu.

Aplikují v terénu praktické postupy při pozorování, zobrazování a hodnocení krajiny.

Uplatňují v praxi zásady bezpečného pohybu a pobytu ve volné přírodě.

Zdroj: MŠMT (2005, s. 33-35, s.52 -55)

Poznámka: Očekávané výstupy pro první stupeň základního vzdělávání nejsou v RVP ZV přímo jako geografické pojmenované, protože obor geografie zavádí RVP ZV až pro druhý stupeň základního vzdělávání.

Jak vyplývá z obsahu rámečku 9, v NK na sebe cíle jednotlivých vymezených úrovní navazují, a to jak v obsahové tak činnostní rovině. Tučným písmem jsme zvýraznili vyšší nároky cílových požadavků v dané úrovni vzhledem k úrovni nižší. Naopak z rámečku 10, popisující očekávané výstupy v RVP ZV, je zřejmé, že i když se geografické cíle v RVP ZV vyskytují celkem ve třech úrovních, ve skutečnosti jsou, až na výjimečné případy, pro každou úroveň definovány izolovaně, bez jakékoliv návaznosti na cíle budoucí či předchozí. Pro názornost jsme cíle, které na sebe alespoň částečně navazují, v tabulce označili stejnými čísly. Návaznost je u těchto cílů většinou pouze v oblasti obsahu, nikoliv však v oblasti požadované dovednosti nebo činnosti. Je patrné, že při konstrukci cílů pro jednotlivé stupně povinného vzdělání nebyla kladena otázka: „Jaký výkon nebo cíl požadovanému očekávanému výstupu na nižší úrovni, resp. na konci nižšího stupně vzdělání, předchází?“.

Rozpracování cílových požadavků do stupnice podle náročnosti, jak je tomu v NK, je několik. Kromě toho, že slouží k hodnocení výkonu na konci klíčových fází a je významnou determinantou plánování a procesu výuky, umožňuje diagnostikovat učitelé i žákům „kde se v danou chvíli v geografii nacházejí“, tj. na jaké úrovni pracují, „kam by měli dojít“, tj. jaké úrovně by měli dosáhnout a „kudy vede cesta k jejich dosažení“,

tj. které „mezistupně“ dovedností nebo znalostí musí zvládnout, aby dosáhli požadované úrovně.

Očekávané výstupy RVP stanovují pouze „kam musí všichni žáci na konci povinného geografického vzdělávání, popř. na konci 1. stupně povinného vzdělávání, dojít“.

Neumožňuje ale reflektovat „kde se na této cestě nacházejí“ a „kudy se mají dále vydat“.

Významným rozdílem v koncepci evaluačních cílů je také fakt, že NK toleruje dvě úrovně výkonu žáků na konci povinného geografického vzdělávání (tabulka 8). Touto skutečností připouští, že vzhledem k různým schopnostem žáků ve třídě, musí být v jejich výkonech rozdíly a je nemožné, aby všichni dosáhli jedné požadované úrovně každého cíle. RVP ZV naopak stanovuje cílové požadavky jako požadované minimum, kterého musí dosáhnout každý žák.

Porovnáme-li způsob formulace a obsah evaluačních cílů (v rámečcích 9 a 10), je zřejmé, že NK definuje cílové požadavky na mnohem obecnější úrovni, než RVP. Tato skutečnost je pravděpodobně důsledkem existence jejich podrobnějšího rozpracování v Programu studia. NK v podstatě generalizuje, v souladu s Programem studia, evaluační cíle geografie do čtyř oblastí: geografické dovednosti a výzkum, znalosti a porozumění místům, znalosti a porozumění geografickým prostorovým vzorcům a procesům, znalosti a porozumění životnímu prostředí a udržitelnému rozvoji.

V RVP ZV jsou evaluační cíle geografie vymezeny konkrétněji pravděpodobně z důvodu silnější role, kterou v RVP ZV obecně evaluační cíle zaujímají. Nicméně míra konkrétnosti, resp. obecnosti, geografických očekávaných výstupů značně kolísá. Jako příklad za všechny můžeme citovat dva následující očekávané výstupy pro konec povinného geografického vzdělávání: na jedné straně velmi konkrétní požadavek „prokázat na konkrétních příkladech tvar planety Země“, na druhé straně požadavek „přiměřeně hodnotit geografické objekty, jevy a procesy v krajinné sféře, jejich určité pravidelnosti, zákonitosti a odlišnosti, jejich vzájemnou souvislost a podmíněnost“.

#### 4.2.1.2. Obsah evaluačních cílů

V následující části srovnáme obsah cílových evaluačních požadavků na konci povinného geografického vzdělání. V NK je dáno, že na konci povinného geografického vzdělávání budou žáci dosahovat výkonu v rozmezí páté a šesté úrovně cílových požadavků. V RVP

ZV je stanovena pouze jedna úroveň, a to očekávané výstupy pro druhý stupeň základního vzdělávání. Zatímco RVP organizuje očekávané výstupy do přímo pojmenovaných skupin, cílové požadavky NK mají podobu souvislého textu a nejsou explicitně do skupin rozčleněny. Nicméně je možné v každé úrovni identifikovat oblasti, ve kterých jsou v souladu s Programem studia vymezeny (tabulka 8, úrovně jsou rozlišeny typem písma viz poznámky tabulky). Z následující tabulky je vidět, že evaluační cíle jsou v NK i RVP ZV vymezeny v podobných oblastech geografického vzdělávání, ale na různé úrovni obecnosti a s odlišným důrazem na některé poznatky a dovednosti vykazované žáky v těchto oblastech.

Porovnáme-li obsah jednotlivých podobných bloků v geografickém NK a RVP ZV, zjistíme určité rozdíly. Např. části *Geografické dovednosti a výzkum* a *Geografické informace, zdroje dat, kartografie a topografie* se obě zaměřují na dovednosti týkající se práce s informacemi. Zatímco NK klade požadavky na tyto dovednosti obecně, RVP ZV je vztahuje ke geografickým zdrojům informací. V NK je existence části *Geografické dovednosti a výzkum* v podstatě důsledkem nutnosti začlenění požadavku rozvoje dovedností spojených s myšlením (thinking skills) ve všech předmětech NK. Jak vyplývá z porovnání cílových požadavků NK uvedených v tabulce 8 a přehledu dovedností souvisejících s myšlením v rámečku 6, jsou v cílových požadavcích zastoupeny všechny kategorie dovedností spojených s myšlením (thinking skills). Oproti tomuto RVP ZV stanovuje jediný požadavek na dovednosti pro konec povinného vzdělávání, a to: „*organizovat a přiměřeně hodnotit geografické informace*“. Celý proces zpracování informací tak omezuje na tyto dvě dovednosti. Chybí tak zastoupení celé řady dovedností např. informace získávat, porovnávat, kriticky posuzovat, vyvozovat závěry atd., které jsou stanoveny v RVP ZV jako klíčové kompetence a každý předmět by k nim měl směřovat. V této části RVP ZV jsou také zařazeny očekávané výstupy týkající se práce v terénu.



Tabulka 8: Cílové požadavky NK a RVP ZV na konci povinného geografického vzdělávání

| Cílové požadavky 5.a 6. úrovně NK  | Očekávané výstupy RVP ZV   |
|--|--|
| <p><b>GEOGRAFICKÉ DOVEDNOSTI A VÝZKUM</b><br/>Začínají navrhopvat relevantní geografické otázky a problémy.<br/>Vysvětlují své vlastní názory.<br/><b>Na základě svých znalostí porozumění předkládají relevantní geografické otázky a problémy.</b><br/><b>Navrhují vhodný postup při řešení.</b><br/><b>Uvědomují si, že různé názory a hodnoty, včetně jejich vlastních, vedou k různým přístupům, které mají na lidi a místa různé dopady.</b><br/>Vybírají a užívají vhodné dovednosti a způsoby prezentace informací ze školní fáze 2 a 3, které jim ve zkoumání míst a prostředí pomáhají. <b>Využívají řadu dovedností a zdrojů informací ze školní fáze 3, účinně je používají při svém výzkumu.</b><br/>Vybírají informace a zdroje informací, předkládají věrohodné závěry svého zkoumání a svá zjištění prezentují jak formou psaného textu, tak formou grafického zpracování.<br/><b>Zjištění prezentují promyšleně a docházejí k závěrům, které odpovídají informacím.</b></p> | <p><b>GEOGRAFICKÉ INFORMACE, ZDROJE DAT, KARTOGRAFIE A TOPOGRAFIE</b><br/>Organizují a přiměřeně hodnotí geografické informace a zdroje dat z dostupných kartografických produktů a elaborátů, z grafů, diagramů, statistických a dalších informačních zdrojů.<br/>Používají s porozuměním základní geografickou, topografickou a kartografickou terminologii.<br/>Vytvářejí a využívají osobní myšlenková (mentální) schémata a myšlenkové (mentální) mapy pro orientaci v konkrétních regionech, pro prostorové vnímání a hodnocení míst, objektů, jevů a procesů v nich, pro vytváření postojů k okolnímu světu.</p> <p><b>TERÉNNÍ GEOGRAFICKÁ VÝUKA, PRAXE A APLIKACE</b><br/>Ovládají základy praktické topografie a orientace v terénu.<br/>Aplikují v terénu praktické postupy při pozorování, zobrazování a hodnocení krajiny.<br/>Uplatňují v praxi zásady bezpečného pohybu a pobytu ve volné přírodě.</p>   |
| <p><b>MÍSTA (REGIONÁLNÍ GEOGRAFIE)</b><br/>Znalosti, dovednosti a porozumění studiu různých míst a prostředí na více než jedné úrovni (myšleno lokální, regionální, národní, mezinárodní nebo globální, pozn. překl.) a v různých částech světa.<br/><b>Znalosti, dovednosti a porozumění studiu velkého množství míst a prostředí na různých úrovních, od místní po globální, a v různých částech světa.</b><br/>Popisují, jak mohou vést fyzickogeografické a sociogeografické procesy k podobnostem a rozdílům v prostředích na různých místech a v životech lidí zde žijících.<br/><b>Chápou, že vzájemným působením vytváří fyzickogeografické a sociogeografické procesy typický charakter míst.</b></p>   | <p><b>REGIONY SVĚTA</b><br/>Rozlišuje zásadní přírodní a společenské atributy jako kritéria pro vymezení, ohraničení a lokalizaci regionů světa.<br/>Lokalizuje na mapách světadily, oceány a makroregiony světa podle zvolených kritérií, srovnává jejich postavení, rozvojová jádra a periferní zóny.<br/>Porovnává a přiměřeně hodnotí polohu, rozlohu, přírodní, kulturní, společenské, politické a hospodářské poměry, zvláštnosti a podobnosti, potenciál a bariéry jednotlivých světadílů, oceánů, vybraných makroregionů světa a vybraných (modelových) států.<br/>Zvažuje, jaké změny ve vybraných regionech světa nastaly, nastávají, mohou nastat a co je příčinou zásadních změn v nich.</p> <p><b>ČESKÁ REPUBLIKA</b><br/>Vymezí a lokalizují místní oblast (region) podle bydliště nebo školy.<br/>Hodnotí na přiměřené úrovni přírodní, hospodářské a kulturní poměry místního regionu, možnosti dalšího rozvoje, přiměřeně analyzují vazby místního regionu k vyšším územním celkům.<br/>Hodnotí a porovnávají na přiměřené úrovni polohu, přírodní poměry, přírodní zdroje, lidský a hospodářský potenciál České republiky v evropském a světovém kontextu.<br/>Lokalizují na mapách jednotlivé kraje České republiky a hlavní jádrové a periferní oblasti z hlediska osídlení a hospodářských aktivit.<br/>Uvádí příklady účasti a působnosti České republiky ve světových mezinárodních a nadnárodních institucích, organizacích a integracích států.</p> |

|   |   |
|---|---|
| <p><b>FYZICKOGEOGRAFICKÉ A SOCIOGEOGRAFICKÉ PROCESY A PROSTOROVÉ VZORCE</b><br/>Popisují a začínají vysvětlovat fyzickogeografické a sociogeografické procesy.<br/><b>Popisují a vysvětlují fyzickogeografické a sociogeografické procesy.</b><br/>Popisují a začínají vysvětlovat geografické prostorové vzorce. Dokážou rozpoznat některé souvislosti a vztahy, díky kterým jsou na sobě místa vzájemně závislá.<br/><b>Popisují způsoby fungování fyzickogeografických a sociogeografických procesů vedoucí k tvorbě zeměpisných prostorových vzorců a změnám charakteru míst.</b></p> | <p><b>PŘÍRODNÍ OBRAZ ZEMĚ</b><br/>Zhodnotí postavení Země ve vesmíru a srovnávají podstatné vlastnosti Země s ostatními tělesy sluneční soustavy.<br/>Prokážou na konkrétních příkladech tvar planety Země, Zhodnotí důsledky pohybů Země na život lidí a organismů.<br/>Rozlišují a porovnávají složky a prvky přírodní sféry, jejich vzájemnou souvislost a podmíněnost, rozeznávají, pojmenovávají a klasifikují tvary zemského povrchu.<br/>Porovnávají působení vnitřních a vnějších procesů v přírodní sféře a jejich vliv na přírodu a na lidskou společnost.</p> <p><b>SPOLEČENSKÉ A HOSPODÁŘSKÉ PROSTŘEDÍ</b><br/>Posoudí na přiměřené úrovni prostorovou organizaci světové populace, její rozložení, strukturu, růst, pohyby a dynamiku růstu a pohybu, zhodnotí na vybraných příkladech mozaiku multikulturního světa.<br/>Posoudí, jak přírodní podmínky souvisí s funkcí lidského sídla, pojmenují obecné základní geografické znaky sídel.<br/>Zhodnotí přiměřeně strukturu, složky a funkce světového hospodářství, lokalizují na mapách hlavní světové surovinové a energetické zdroje.<br/>Porovnávají předpoklady a hlavní faktory pro územní rozmístění hospodářských aktivit.<br/>Porovnávají státy světa a zájmové integrace států světa na základě podobných a odlišných znaků.<br/>Lokalizují na mapách jednotlivých světadílů hlavní aktuální geopolitické změny a politické problémy v konkrétních světových regionech.</p> |
| <p><b>ŽIVOTNÍ PROSTŘEDÍ</b><br/>Vysvětlují, jakými způsoby může lidská činnost změnit životní prostředí, a názory lidí na tyto změny. Rozpoznají, jak se lidé snaží udržitelně spravovat životní prostředí.<br/><b>Rozpoznávají vzájemně neslučitelné požadavky na životní prostředí a popisují a porovnávají rozdílné přístupy k jeho spravování.</b></p>  | <p><b>ŽIVOTNÍ PROSTŘEDÍ</b><br/>Porovnávají různé krajiny jako součást pevninské části krajinné sféry, rozlišují na konkrétních příkladech specifické znaky a funkce krajin.<br/>Uvádí konkrétní příklady přírodních a kulturních krajinných složek a prvků, prostorové rozmístění hlavních ekosystémů (biomů).<br/>Uvádí na vybraných příkladech závažné důsledky a rizika přírodních a společenských vlivů na životní prostředí.</p>  |

Zdroj: DfEE (1999), MŠMT (2005)

Poznámky: **Tučné písmo** označuje cílové požadavky NK na úrovni šest, normální písmo označuje požadavky úrovně pět. Podle NK by měli žáci na konci povinného geografického vzdělání dosahovat výkonů v rozmezí těchto dvou úrovní. Popis úrovní cílových požadavků NK jsme pro lepší přehlednost rozdělili do oblastí cílových požadavků, vyplývajících z textu i Programu studia. Všechny cílové požadavky při tom zůstaly zachovány. Celý přesný text je dostupný v tab. Č.

Jsou zde stanoveny požadavky na schopnost použít praktické postupy při pozorování, zobrazování a hodnocení krajiny. NK má také tuto složku ve svých cílových požadavcích zahrnutou, i když nepřímo. Jak je v rámečku 9 uvedeno, žáci mají na konci povinného geografického vzdělávání využívat dovednosti ze 2. a 3. klíčové fáze. Tyto dovednosti jsou

zakotveny pro obě klíčové fáze v Programech studia. Pro terénní výuku je explicitně stanoven cíl „*používat vhodné postupy práce v terénu*“ (rámeček 16).

Další oblastí, která se pojetím v obou zemích výrazně liší je regionální geografie. Cílové požadavky NK nespecifikují konkrétně regiony či oblasti, které by měli žáci studovat. Určuje pouze to, že by žáci měli vykazovat porozumění studiu velkého množství míst (podle Úrovně 6) na různých měřítkových úrovních. Zároveň nepopisuje přesnou strukturu charakteristik, které mají být v regionech studované, tak jak je stanovena v očekávaných výstupech RVP ZV. NK zaměřuje cílové požadavky v oblasti studia míst, popř. regionů, na fyzickogeografické a sociogeografické procesy, které vytváří typický charakter těchto míst, a kterými se liší od míst jiných.

Rámcový vzdělávací program, oproti tomu, vyzdvihuje v regionální geografii význam studia České republiky. Tento záměr potvrzuje existence samostatné oblasti evaluačních cílů souvisejících s tématem České republiky, i když u některých těchto cílů jde o pouhou aplikaci očekávaných výstupů jiných oblastí na téma České republiky.

Z rozčlenění oblastí dále vyplývá, že zatímco RVP rozděluje oblasti definující očekávané výstupy v oblasti fyzické a sociální geografie do dvou částí: Přírodní obraz Země a Společenské a hospodářské prostředí, Národní kurikulum chápe tyto oblasti propojeně a spojuje je do kapitoly fyzickogeografické a sociogeografické procesy a prostorové vzorce.

Zajímavé je i postavení studia životního prostředí. V oblastech evaluačních cílů v geografickém NK velmi nápadně vyniká jako samostatná oblast, což je v souladu s jedním z cílů celého NK – výchovou k udržitelnému rozvoji. Geografie je v této oblasti stanovena jako hlavní předmět, který má tento cíl naplnit. Také v RVP ZV se nachází kapitola *Životní prostředí*, nicméně směřuje spíše k popisu krajiny, uvědomění si rizik spojených s jejím spravováním tvoří v celém obsahu menší část, o výchově k udržitelnému rozvoji se nezmiňuje. V RVP ZV i Bílé knize je stejně jako v NK požadavek na výchovu k udržitelnému rozvoji zakotven.

Když porovnáme rozdělení geografických cílových požadavků NK a očekávaných výstupů RVP ZV do jednotlivých oblastí, zjistíme, že NK je generalizuje do čtyř oblastí, viz tabulka 8, které dávají předmětu jeho strukturu a jsou považovány za klíčové. Tyto oblasti v podstatě popisují „anglické“ pojetí geografického myšlení a přístup ke studiu geografických témat. Koncepce tedy nutí přistupovat k výuce a studiu geografie přes

hledání zákonitostí a generalizace. Toto pojetí je v souladu s teorií Jerome Brunera, podle kterého by se výuka měla soustředit na klíčové myšlenky předmětu (Pash 1998). Takový přístup doporučuje také Řezníčková (2002) pro metodiku výběru zeměpisného učiva do evaluačních geografických standardů.

V RVP ZV je rozdělení očekávaných výstupů do jednotlivých oblastí diskutabilní. Např. část zahrnující cíle v oblasti práce s různými informačními zdroji, přičemž už názvem je zdůrazněna role kartografických zdrojů informací, z nepochopitelných důvodů obsahuje cíl „přiměřeně hodnotit geografické objekty, jevy a procesy v krajinné sféře, jejich pravidelnosti, zákonitosti a odlišnosti“ (tabulka 8). Naopak cíl, který se týká práce s kartografickými zdroji informací: „Lokalizují na mapách světadíly, oceány a makroregiony světa podle zvolených kritérií“, je zařazen v části *Regiony světa*.

Mnohé cíle se opakují, neboť se vyskytují v obecné i konkrétní formě. Např. v části *Životní prostředí* je zařazen očekávaný výstup: „Uvádí konkrétní příklady přírodních a kulturních složek a prvků, prostorové rozmístění hlavních ekosystémů (biomů)“ (MŠMT 2005, s. 62). Není jasné, proč jsou právě pouze biomy v této části zdůrazněny, navíc je tento cíl zahrnut již v generalizované podobě v dokumentu několikrát, a to v části *Přírodní obraz Země*: „Zhodnotí důsledky pohybů Země na život lidí a organismů“ (MŠMT 2005, s. 61) – prostorové rozmístění biomů je důsledkem pohybů Země, „Rozlišují a porovnávají složky a prvky přírodní sféry, jejich vzájemnou souvislost a podmíněnost“ (MŠMT 2005, s. 61) – biomy jsou složkou přírodní sféry; atd. Tyto skutečnosti jsou pravděpodobně důsledkem toho, že na rozdíl od anglického zeměpisného kurikula, není patrný žádný systém, podle kterého byly požadavky vybírány.

Důležitá je i srozumitelnost cílů. Zatímco cíle NK jsou definovány velmi srozumitelně, což potvrzuje i průzkum QCA (Rawling 2000), některé požadavky RVP ZV jsou formulovány velmi nejasně. Často se objevuje například spojení : „přiměřeně hodnotí“. Co bude konkrétně žák umět, bude-li „přiměřeně hodnotit geografické objekty, jevy a procesy v krajinné sféře, jejich určité pravidelnosti, zákonitosti a odlišnosti, jejich vzájemnou souvislost a podmíněnost“ nebo „hodnotit na přiměřené úrovni přírodní, hospodářské a kulturní poměry místního regionu, možnosti dalšího rozvoje, přiměřeně analyzují vazby místního regionu k vyšším územním celkům“ ? Takto formulovaných cílů je v RVP ZV velké množství, přičemž u žádného není specifikováno, co je považováno za „přiměřenou

úroveň“, a tak lze předpokládat, že se očekávané výsledky všech takto definovaných cílů budou ve školách lišit v závislosti na subjektivním uvážení „přiměřenosti“.

Z rámečku 10 vyplývá, že pouze sedm očekávaných výstupů z geografie pro konec základního vzdělávání, bylo rozvíjeno i na prvním stupni základní školy. Tyto cíle můžeme rozdělit do čtyř oblastí: studium místního regionu, životního prostředí, práce s mapou, Země jako vesmírné těleso.

Naproti tomu v NK je patrné, že ony čtyři oblasti cílů pro konec povinného vzdělávání jsou rozpracovány do nižších úrovní cílových požadavků a tím je zaručena jejich návaznost. Jako příklad můžeme uvést cílový požadavek pro šestou úroveň : „*Popisují a vysvětlují fyzickogeografické a sociogeografické procesy*“. Pojem procesy NK vysvětluje jako sled událostí, které vedou ke změně. Fyzickogeografické a sociogeografické procesy tedy označují tento sled událostí týkající se fyzickogeografických a sociogeografických jevů. Podle této charakteristiky je také výše zmíněný cílový požadavek rozpracován:

úroveň cílových požadavků 5: „Popisují a začínají vysvětlovat fyzickogeografické a sociogeografické procesy.“

úroveň 4: „Dokáží rozpoznat a popisují fyzickogeografické a sociogeografické jevy a začínají rozumět tomu, jak mohou tyto jevy měnit rysy míst.“

úroveň 3: „Popisují a srovnávají fyzickogeografické a sociogeografické jevy různých lokalit a pro jejich existenci předkládají vysvětlení. Jsou si vědomi toho, že různá místa mohou mít, jak stejné, tak rozdílné charakteristiky.“

úroveň 2: „Popisují fyzickogeografické a sociogeografické jevy míst.“

úroveň 1: „Rozpoznají a pozorují fyzickogeografické a sociogeografické jevy míst“

Z výše uvedené strukturace cílů je patrná nejen návaznost obsahu směřující od jednoduššího ke složitějšímu, ale lze také identifikovat návaznost v oblasti požadavků na myšlenkové operace. Nejprve rozpoznají a pozorují, poté popisují a až ve vyšších úrovních je požadavek, aby vysvětlovali.

## 4.2.2. Určení cesty vedoucí k dosažení evaluačních standardů povinného geografického vzdělání

Abychom mohli porovnat obsah vzdělání, je potřeba se podrobněji zabývat i druhou rovinou specifikace jeho cílů – Programem studia NK a Učivem RVP ZV, které blíže určují cestu k dosažení evaluačních cílů. Dokumenty se vyznačují v této oblasti odlišnou formou, která odpovídá zamýšlené funkci této části kurikula v obou zemích. Program studia Národního kurikula, jak název vystihuje, rámcově stanovuje, čemu by měli být žáci učeni v jednotlivých klíčových fázích, aby dosáhli cílových požadavků. Cílové požadavky jsou tedy rozpracovány do dílčích kroků, které by měly být náplní vyučování. Rámcový vzdělávací program cílové požadavky nerozpracovává do dílčích cílů, ale stanovuje učivo v podobě pojmů, které by mělo být prostředkem pro splnění cílových požadavků. Pro další komparaci je nezbytné se nejprve věnovat podrobnějšímu popisu Programu studia.

### 4.2.2.1. Program studia geografie

Vzhledem ke stejné struktuře programu studia geografického Národního kurikula v průběhu všech tří období se dále zaměříme na specifické cíle hlavních bodů (tj. „Rozsah studia“ a každou ze čtyř stanovených rovin části „Znalosti, dovednosti a porozumění“) a jejich změnu v průběhu těchto fází vzdělávání. Pro 4. klíčovou fázi Program studia geografie neexistuje. Geografie je v tomto období volitelná a absolvují ji většinou žáci, kteří zamýšlejí studovat ji zevrubněji i v dalších letech. Výuka v této klíčové fázi spočívá v přípravě na zkoušku GCSE, kterou je možné na konci povinného vzdělávání složit. Protože se již jedná o nepovinnou geografii, bude předmětem zkoumání v druhé části diplomové práce.

#### A. Geografický výzkum a dovednosti

Jedná se o velmi důležitou část cílů geografie Národního Kurikula. Je definována jako klíč k získávání a rozvoji geografických znalostí a porozumění.

Část „*Geografický výzkum*“ směřuje k tomu, aby se studenti naučili postupům, zásadám a dovednostem aplikovatelných při jakémkoliv, tedy nejen geografickém, zkoumání. Jak ukazuje následující přehled v rámečku 11, žáci se učí pokládat si otázky, identifikovat a definovat problémy, shromažďovat a prezentovat názory, informace, navrhnout posloupnost zkoumání. Mají rozvíjet dovednosti týkající se zpracování různých zdrojů

informací (psaný text, grafy, mapy, statistická data, fotografie atd.), a to od jejich získání a zaznamenání, přes jejich analýzu, zhodnocení, vytvoření závěrů, jejich zdůvodnění a prezentaci. Do geografického výzkumu jsou začleněny i afektivní cíle – žáci se učí ujasňovat a rozvíjet vlastní názory na zkoumanou problematiku a vlastní hodnoty. Zvažují význam lidských hodnot a postojů, včetně vlastních, a hodnotí jejich vliv na současnou společenskou, ekologickou, ekonomickou a politickou problematiku.

V následující tabulce je uvedený přehled cílů pro tuto oblast vzdělávání, tak jak jsou stanoveny v jednotlivých klíčových fázích Programu studia Národního Kurikula.

Rámeček 11: Geografický výzkum a jeho vzdělávací cíle v průběhu klíčových fází 1-3

|  |
|--|
| Během provádění geografického výzkumu by se žáci měli učit:  |
| <b>Klíčová fáze 1</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>a) klást geografické otázky [např. „Jaké je žít na tomto místě?“]</li> <li>b) pozorovat a zaznamenávat [např. rozpoznat různé typy budov ve městě a vytvořit diagram]</li> <li>c) vyjádřit své vlastní názory na lidi, místa a prostředí [např. na odpadky ve škole]</li> <li>d) různými způsoby komunikovat [např. ústně, písemně či pomocí obrázků]</li> </ul>  |
| <b>Klíčová fáze 2</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>a) klást geografické otázky [např. „Jak vypadá tato krajina?“, „Co si o ní myslím?“]</li> <li>b) <b>získávat</b> a zaznamenávat informace [např. průzkumem funkcí obchodu a jejich vyznačením do grafu]</li> <li>c) <b>analyzovat informace a formulovat závěry</b> [např. srovnáním údajů o obyvatelstvu ve dvou lokalitách]</li> <li>d) <b>rozlišit a vysvětlit</b> různé názory lidí (včetně svých) na aktuální geografické problémy [např. názory na projekt výstavby hotelu v určité lokalitě]</li> <li>e) komunikovat způsobem, <b>který odpovídá jak zadání, tak adresátovi</b> [např. napsat novinový článek o místním problému, e-mailem si vyměnit s jinou školou informace o oblasti]</li> </ul>   |
| <b>Klíčová fáze 3</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>a) klást geografické otázky [např. „Jak a proč se tato krajina mění?“, „Jaký je dopad těchto změn?“, „Co si o těchto změnách myslím?“] a <b>definovat problémy</b></li> <li>b) <b>navrhnout vhodný postup při výzkumu</b> [např. získání názorů a faktických informací týkajících se místa a jejich použití při vytváření závěrů]</li> <li>c) získat, zaznamenat a prezentovat informace [např. statistické informace o zemích, informace o charakteristice říčního kanálu]</li> <li>d) analyzovat a zhodnotit informace, učinit závěry a <b>zdůvodnit je</b> [např. analýza statistických dat, map a grafů; zhodnocení veřejných informačních letáků, které prezentují rozdílné názory o plánovaném projektu ]</li> <li>e) <b>zhodnotit</b>, jak názory a přístupy lidí [např. o pomoci ze zahraničí], včetně svých vlastních, <b>ovlivňují současnou společenskou, ekologickou, ekonomickou a politickou problematiku</b>, a ujasnit si a rozvíjet vlastní hodnoty a názory na tuto problematiku</li> <li>f) komunikovat způsobem, který odpovídá jak zadání, tak adresátovi [např. použití počítače pro vytvoření letáku, vytvoření situačního náčrtu s poznámkami, napsání persuasivního či diskursivního textu o určitém místě]</li> </ul> |

Zdroj: : DfEE (1999, s. 16 – 19)

Pozn.: Tučné písmo zvýrazňuje oblast vyšších požadavků v klíčové fázi oproti fázi předchozí

Cíle části *Geografické dovednosti* úzce souvisí s cíli specifikovanými výše. Ve své podstatě upřesňují některé dovednosti „Geografického výzkumu“, kterým je potřeba při výuce geografie věnovat obzvláště pozornost. Jak napovídá rámeček 12, jde především o práci s informacemi zanesenými v mapách, plánech, glóbech, atlasech; o provádění

geografického výzkumu v terénu (učení se zvolit vhodný postup a zařízení); prezentaci informací (učí se vytvářet různé mapy, plány, diagramy); dovednost operovat s různými geografickými pojmy.

Rámeček 12: Rozvoj geografických dovedností a jeho vzdělávací cíle v průběhu klíčových fází 1-3

Při rozvoji geografických dovedností by se žáci měli učit:

**Klíčová fáze 1**

- a) používat slovní zásobu spjatou se geografii [např. hora, řeka, dálnice, blízko, daleko, na severu, na jihu]
- b) používat dovednosti spjaté s prací v terénu [např. zaznamenávání informací do školního plánu či mapy místní oblasti]
- c) různým způsobem pracovat s globusem, mapami a plány [např. vyčíst z mapy trasu]
- d) používat druhotné zdroje informací [např. CD-ROM, obrázky, fotografie, příběhy, informační texty, videonahrávky, výrobky lidí]
- e) vytvářet mapy a plány [např. ilustrovanou mapu k příběhu]

**Klíčová fáze 2**

- a) používat **vhodnou** slovní zásobu spjatou se geografii [např. teplota, doprava, průmysl]
- b) používat **vhodné postupy práce v terénu** [např. terénní náčrt s poznámkami] a zařízení [např. srážkoměr, fotoaparát]
- c) různými způsoby pracovat s **atlasy**, globusem, mapami a plány [např. používat obsah, klíč, síť souřadnic]
- d) používat druhotné zdroje informací, **včetně leteckých snímků** [např. příběhy, informační texty, internet, satelitní snímky, fotografie, videonahrávky]
- e) vytvářet různé mapy a plány [např. náčrt určité oblasti]
- f) **používat ICT jako pomoc při geografickém výzkumu** [např. vytvářet datové soubory jako pomoc při analýze dat získaných v terénu]
- g) **vylepšit svou schopnost rozhodování** [např. rozhodnout se, jaká opatření by mohla zvýšit bezpečnost ulice, ve které žijí]

**Klíčová fáze 3**

- a) používat **rozšířenou** slovní zásobu spjatou se geografii [např. povodí, regenerace měst]
- b) **vybrat** a používat vhodné postupy práce v terénu [např. průzkum o typech využití půdy, sběr dat] a prostředky [např. fotoaparáty]
- c) různými způsoby pracovat s globusy, mapami a plány, včetně map Státního kartografického ústavu s měřítkem 1:25 000 a 1:50 000
- d) vybrat a používat druhotné zdroje informací, včetně fotografií (včetně kolmých a šikmých leteckých snímků), satelitních snímků a informací získaných ze zdrojů ICT [např. z internetu]
- e) vytvářet různé mapy a plány a **používat při tom symboly, klíč a měřítko** [např. náčrty s poznámkami] a k **prezentaci informací na mapách a diagramech vybrat a použít vhodné grafické postupy** [např. koláčové grafy, kartogramy], **včetně použití ICT** [např. použití softwaru pro zakreslení rozložení obchodů a služeb v centru města do mapy]
- f) různými způsoby komunikovat, včetně použití ICT [např. napsat zprávu o konkrétním problému souvisejícím s životním prostředím, pomocí emailu si vyměnit data]
- g) vylepšit svou schopnost rozhodování, včetně použití ICT [např. použít tabulkový procesor k určení nejlepší lokality pro umístění obchodu]

Zdroj: DfEE (1999, s. 16 – 19)

Poznámka: Tučné písmo zvýrazňuje oblast vyšších požadavků v klíčové fázi oproti fázi předchozí

**B. Znalost a porozumění místům**

Tato část stanovuje cíle v oblasti znalostí a porozumění týkajících se studia různých míst (lokalit, regionů, států atd.). Jsou zaměřeny zprv na místopisné znalosti (locational knowledge). Ty leží v jádru geografie a při poslední revizi Národního kurikula byly jako



součást oblasti *Znalost a porozumění místům* posíleny. (Westaway, Johns 2000). Žáci se učí určovat polohu míst a regionů, se kterými se setkávají při studiu, v médiích atd. Zadrugé studují také přírodní a sociální jevy, které se v místech nacházejí a jsou příčinou specifického charakteru míst. Učí se popisovat a vysvětlovat vzájemné vztahy a souvislosti mezi různými místy. Učí se přemýšlet o průběhu a důsledcích změn na určitých místech. Cíle této části ve všech klíčových fázích podrobněji popisuje následující rámeček 13.

Rámeček 13: Program studia geografie Národního kurikula Anglie – část „Znalost a porozumění místům“

Žáci by se měli učit:

**Klíčová fáze 1**

- a) rozlišit a popsat, jaká jsou různá místa [např. v souvislosti s krajinou, pracovními příležitostmi, počasím]
- b) rozlišit a popsat, kde jsou různá místa [např. umístění na mapě, zda leží na řece]
- c) rozpoznat, jak se místa vyvinula do současné podoby a jak se mění [např. kvalita životního prostředí v určité části města]
- d) rozpoznat, čím se místa liší od jiných míst [např. srovnat místní lokalitu s ostatními lokalitami ve Spojeném království]
- e) rozpoznat, jak místa souvisejí s jinými místy na světě [např. jídelníček jiných zemí]

**Klíčová fáze 2**

- a) rozlišit a popsat, jaká jsou různá místa [např. v souvislosti s počasím, pracovními příležitostmi]
- b) o poloze míst a prostředí, která jsou předmětem jejich zkoumání, a ostatních důležitých místech a prostředích [např. o těch, která jsou uvedena v seznamu důležitých míst (viz tab. č. ), nebo o kterých se hovoří ve zprávách]
- c) popsat, kde se místa nacházejí [např. ve kterém regionu/oblasti, jestli jsou umístěna v blízkosti hor či řek, která města jsou jim nejbliže]
- d) **vysvětlit, proč jsou místa taková, jaká jsou** [např. v souvislosti s počasím, místními zdroji, historickým vývojem]
- e) určit jak a **proč** se místa mění [např. uzavření obchodů a výstavba nových domů] a **jak se možná změní v budoucnosti** [např. zvýšení provozu nebo počtu turistů]
- f) popsat, **proč** a jak se místa liší od jiných míst ve stejné zemi nebo jinde na světě a co mají **společného** [např. srovnat vesnici s částí města ve stejné zemi]
- g) **rozpoznat, jaké jsou širší geografické souvislosti míst** [např. místo jako součást většího regionu či země] a **jak jsou vzájemně závislá** [např. dodávky zboží, pohyb osob]

**Klíčová fáze 3**

- a) o poloze míst a prostředí, která jsou předmětem jejich zkoumání, o dalších důležitých místech a prostředích, o kterých se hovoří ve zprávách a o ostatních důležitých místech a prostředích [např. o těch, která jsou uvedena v seznamu důležitých míst (viz tab. č. )]
- b) **popsat národní, mezinárodní a globální souvislosti míst, o kterých se učí** [např. Pacific Rim, členská země Evropské Unie]
- c) popsat a **vysvětlit fyzickogeografické a společenské jevy, v důsledku kterých má místo specifický charakter**
- d) vysvětlit, jak a proč se místa mění, a **objasnit problematiku týkající se těchto změn**
- e) vysvětlit, jak jsou na sobě místa vzájemně závislá [např. v důsledku obchodu, pomoci, mezinárodní turistiky, kyselých dešťů], a studovat myšlenky globálního občanství

Zdroj: DfEE (1999, s. 16 – 19)

Pozn.: Tučné písmo zvýrazňuje oblast vyšších požadavků v klíčové fázi oproti fázi předchozí

C. Znalost a porozumění prostorovým vzorcům (patterns) a procesům

Zabývají se způsoby výskytu a rozmístění fyzickogeografických a sociogeografických jevů, popisují je a vysvětlují, zabývají se jejich souvislostmi s rázem míst a prostředí.

Zároveň studují fyzickogeografické a sociogeografické procesy a jejich vliv na charakter místa a prostředí.

Rámeček 14: Program studia geografie Národního kurikula Anglie – část „Znalost a porozumění prostorovým vzorcům a procesům“

Žáci by se měli učit:

**Klíčová fáze 1**

- a) vnímat, kde se věci nacházejí [např. přechod pro chodce před školou], a další rysy prostředí [např. sezónní změny počasí]
- b) rozpoznat změny fyzickogeografických a sociogeografických jevů [např. hustý déšť zaplavující pole]

**Klíčová fáze 2**

- a) **rozpoznat a určit prostorové vzorce** vznikající v okolí jako výsledek fyzickogeografické a sociogeografické činnosti [např. kde se na dětském hřišti tvoří námraza, jaké je rozmístění hotelů na pobřeží]
- b) rozpoznat některé fyzickogeografické a sociogeografické jevy [např. říční eroze, zrušení továrny] a **vysvětlit, jak mohou způsobit změny okolí**

**Klíčová fáze 3**

- a) **popsat a vysvětlit prostorové vzorce** fyzickogeografických a sociogeografických jevů a dát je do souvislosti s charakterem míst a prostředí
- b) rozpoznat, popsat a vysvětlit fyzickogeografické a společenské jevy a jejich dopad na místa a prostředí

Zdroj: DfEE (1999, s. 16 – 19)

Pozn.: Tučné písmo zvýrazňuje oblast vyšších požadavků v klíčové fázi oproti fázi předchozí

*D. Znalost a porozumění změnám životního prostředí a trvale udržitelnému rozvoji*

Studují změny životního prostředí, vlivy na něj, zkoumají různé přístupy k hospodaření s krajinou a myšlenku udržitelného rozvoje.

Rámeček 15: Program studia geografie Národního kurikula Anglie – část „Znalost a porozumění změnám životního prostředí a trvale udržitelnému rozvoji“

Žáci by se měli učit:

**Klíčová fáze 1**

- a) rozpoznat okolní změny [např. znečištění z dopravy v určité části města]
- b) jak je možno prostředí zkvalitnit a udržovat [např. omezením počtu automobilů]

**Klíčová fáze 2**

- a) rozpoznat, jak mohou lidé zlepšit životní prostředí [např. rekultivace opuštěné půdy] nebo je poškodit [např. znečištění řeky], a **jak rozhodnutí týkající se míst a prostředí ovlivňují život lidí**
- b) **rozpoznat, jak a proč se lidé snaží udržitelně spravovat životní prostředí, a nalézt příležitosti pro vlastní zapojení** [např. účastnit se místního konzervačního projektu]

**Klíčová fáze 3**

- a) **popsat a vysvětlit okolní změny** [např. odlesňování, eroze půdy] a **znát různé způsoby jejich kontroly**
- b) **studovat myšlenku udržitelného rozvoje a rozpoznat její dopad na obyvatelstvo, místa a prostředí a také na jejich vlastní život**

Zdroj: DfEE (1999, s. 16-19)

Poznámka: Tučné písmo zvýrazňuje oblast vyšších požadavků v klíčové fázi oproti fázi předchozí

*E. Rozsah studia*

Tato část specifikuje oblasti studia, skrze které se studenti učí „znalostem, dovednostem a porozumění“. V geografii je rozdělena na dvě části. První část stanovuje lokality, regiony,

země a od druhé klíčové fáze i obecné otázky, které budou žáci studovat. Druhá část pak zpřesňuje měřítkovou úroveň<sup>6</sup> (od lokální po globální úroveň) na které bude studium míst a obecných otázek probíhat a jasně stanovuje požadavek na práci v terénu ve všech klíčových fázích. Vzdělávací cíle pro rozsah studia, jak ukazuje následující tabulka 15, se v jednotlivých klíčových fázích výrazně liší.

Rámeček 16: Program studia geografie Národního kurikula Anglie - část „Rozsah studia“ v průběhu klíčových fází 1. – 3.

|  |
|--|
| <p><b>Klíčová fáze</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Během této fáze by žáci měli rozvíjet své znalosti, dovednosti a porozumění studiem dvou lokalit:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) oblast školy</li> <li>b) oblast buď ve Spojeném království nebo v zahraničí, jejíž fyzickogeografické a sociogeografické jevy jsou opačné než ty, které se nacházejí v oblasti školy</li> </ol> </li> <li>2. Během studia lokalit by žáci měli:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) věnovat se studiu v místě</li> <li>b) provádět výzkum v terénu, mimo třídu/školu</li> </ol> </li> </ol>   |
| <p><b>Klíčová fáze 2</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Během této fáze by žáci měli rozvíjet své znalosti, dovednosti a porozumění studiem dvou lokalit a tří témat:             <p><b>Lokality:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) lokalita ve Spojeném království</li> <li>b) lokalita v hospodářsky méně rozvinuté zemi</li> </ol> <p><b>Témata:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) voda a její vliv na krajinu a obyvatele, včetně fyzickogeografických rysů řek [např. zátopové území] či pobřeží [např. pláž], a procesy eroze a naplavování, které na ně působí</li> <li>b) jak se liší a mění osídlení, včetně toho, proč mají rozdílnou velikost a různý charakter [např. vesnice, ze které je třeba dojíždět za prací, přímořské město], a problémy související se změnou typu využití půdy [např. výstavba nových domů či rekreačního centra]</li> <li>c) problematika životního prostředí související se změnou konkrétního okolí [např. zvyšující se provoz, ztráta zeleně, sucho], snaha udržitelně spravovat životní prostředí [např. zefektivnění veřejné dopravy, vytvoření nové přírodní rezervace, snížení spotřeby vody]</li> </ol> </li> <li>2. Během studia lokalit a témat by žáci měli:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) věnovat se studiu na různé měřítkové úrovni – místní, regionální i národní</li> <li>b) studovat řadu míst a prostředí v různých částech světa, včetně Spojeného království a Evropské Unie</li> <li>c) provádět výzkum v terénu, mimo třídu/školu</li> </ol> </li> </ol> |

<sup>6</sup> měřítková úroveň (angl. scale) – vypovídá o geografickém rozměru studia. Studium na lokální úrovni je studium malé oblasti (např vesnice nebo malého města), na regionální úrovni – studium větší oblasti jako midlands of Engl. nebo pás pobřeží., na národní úrovni – celá země, globální úroveň – celosvětová (NC online version, s. 24).

### **Klíčová fáze 3**

2. Během této fáze by žáci měli rozvíjet své znalosti, dovednosti a porozumění studiem dvou zemí a deseti témat:

#### **Země:**

- a) dvě země podstatně se lišící mírou jejich ekonomického rozvoje, včetně:
  - i) dvou regionálních rozdílů, které existují v každé zemi a jejich příčin a dopadů
  - ii) toho, jak a proč můžeme v každé z nich hodnotit její stupeň rozvoje

#### **Témata:**

- a) tektonické procesy a jejich dopady na krajinu a obyvatelstvo, včetně:
    - i) celosvětového rozložení tektonické aktivity a její souvislosti s okraji litosférických desek
    - ii) povahy, příčin a dopadů zemětřesení a sopečných výbuchů
    - iii) reakce obyvatelstva na riziko s tímto související
  - b) geomorfologické procesy a jejich dopady na krajinu a obyvatelstvo, včetně:
    - i) procesů vedoucích k rozvoji vybraných charakterů terénu a úlohy, kterou hraje typ horniny a zvětrávání
    - ii) příčin a dopadů přírodní katastrofy [např. povodně, sesuvy půdy] a lidské reakce na ně
  - c) jak a pro se mění počasí a podnebí, včetně:
    - i) rozdílu mezi termíny „počasí“ a „podnebí“
    - ii) součástí vodního cyklu a jejich propojení
    - iii) toho, jak a proč se počasí a podnebí na různých místech liší
  - d) ekosystémy – jak fyzickogeografické a sociogeografické jevy ovlivňují vegetaci, včetně:
    - i) charakteristiky a rozložení jednoho hlavního biomu [např. pastviny savan, tropické deštné pralesy, les mírného pásma
    - ii) jak souvisí ekosystémy tohoto biomu s podnebím, půdou a lidskou činností
  - e) rozložení obyvatelstva a změny, včetně:
    - i) celosvětového rozložení obyvatelstva
    - ii) příčin a dopadů změn populace v regionech a zemích, včetně migrace
    - iii) vzájemného vztahu populace a zdrojů
  - f) měnící se charakteristika osídlení, včetně:
    - i) důvodů pro výběr umístění, pro růst a povahu jednotlivých osídlení
    - ii) jak a proč se v osídleních mění zajištění zboží a služeb
    - iii) jak a proč se odehrávají změny osídlení a jak tyto změny různými způsoby ovlivňují skupiny lidí
    - iv) prostorové vzorce a změny v městském využití půdy
  - g) měnící se rozložení ekonomické aktivity a její dopad, včetně:
    - i) geografického rozložení jedné či více hospodářských aktivit [např. zemědělství, turistika]
    - ii) jak a proč se toto rozložení změnilo a mění se [např. dopad nových technologií] dopad těchto změn
  - h) rozvoj, včetně:
    - i) způsobu určení rozdílů mezi různými stupni rozvoje v rámci jedné země nebo mezi zeměmi
    - ii) dopadů různého stupně rozvoje na kvalitu života různých skupin obyvatelstva
    - iii) faktorů (včetně vzájemné závislosti zemí), které rozvoj ovlivňují
  - i) problematika životního prostředí, včetně:
    - i) jak vznikají vzájemně neslučitelné požadavky na životní prostředí
    - ii) jak a proč existují snahy plánovat a kontrolovat vývoj životního prostředí
    - iii) dopady environmentálního plánování a kontroly vývoje životního prostředí na obyvatelstva, místa a prostředí [např. kontrola ustupování pobřežních útvarů, stavba přehrad]
  - j) problematika zdrojů, včetně:
    - i) zdroje a zásoby zdrojů
    - ii) dopady využívání zdrojů na životní prostředí
    - iii) plánování a kontrola využívání zdrojů [např. snížení spotřeby energie, rozvoj alternativních zdrojů energie]
2. Během studia zemí a témat by žáci měli:
- a) věnovat se studiu na různé měřítkové úrovni – místní, regionální, národní, mezinárodní a celosvětové
  - b) učit se o různých částech světa a různých typech prostředí, včetně jejich místní lokality, Spojeného království, Evropské Unie a částech světa s různým stupněm hospodářského rozvoje
  - c) provádět výzkum v terénu, mimo třídu/školu
  - d) zabývat se aktuální problematikou

Zdroj: DfEE (1999, s. 16 -19)

#### 4.2.2.2. Učivo

Zatímco NK rozepisuje podrobně cestu k dosažení jednotlivých cílů, a to v oblasti dovedností i znalostí, RVP se omezuje na výčet pojmů vymezených ve větších tematických celcích, které téměř kopírují tradiční pojetí geografie patrné ve stále používaných Učebních osnovách.

Rámeček 17: Učivo pro první a druhé období 1. stupně (v RVP ZV spojeno dohromady)

##### MÍSTO, KDE ŽIJEME

- **Domov** – prostředí domova, orientace v místě bydliště
- **Škola** – prostředí školy, okolí školy
- **Obec (město), místní krajina** – její části, poloha v krajině, minulost a současnost obce (města), význačné budovy, dopravní síť
- **Okolní krajina (místní oblast, region)** – zemský povrch a jeho tvary, vodstvo na pevnině, rozšíření půd, rostlinstva a živočichů, vliv krajiny na život lidí, působení lidí na krajinu a životní prostředí, orientační body a linie, světové strany
- **Regiony ČR** – Praha a vybrané oblasti ČR, surovinové zdroje, výroba, služby a obchod
- **Naše vlast** – domov, krajina, národ, základy státního zřízení a politického systému ČR, státní správa a samospráva, státní symboly
- **Evropa a svět** – kontinenty, evropské státy, EU, cestování
- **Mapy obecně zeměpisné a tematické** – obsah, grafika, vysvětlivky

##### LIDÉ KOLEM NÁS

- **Kultura** – podoby a projevy kultury, kulturní instituce, masová kultura a subkultura
- **Základní globální problémy** – významné sociální problémy, problémy konzumní společnosti, nesnášenlivost mezi lidmi, globální problémy přírodního prostředí

##### ROZMANITOST PŘÍRODY

- **Voda a vzduch** – výskyt, vlastnosti a formy vody, oběh vody v přírodě, vlastnosti, složení, proudění vzduchu, význam pro život
- **Nerosty a horniny, půda** – některé hospodářsky významné horniny a nerosty, zvětrávání, vznik půdy a její význam
- **Vesmír a Země** – sluneční soustava, den a noc, roční období
- **Životní podmínky** – rozmanitost podmínek života na Zemi; význam ovzduší, vodstva, půd, rostlinstva a živočišstva na Zemi; podnebí a počasí
- **Rovnováha v přírodě** – význam, vzájemné vztahy mezi organismy, základní společenstva
- **Ohleduplné chování k přírodě a ochrana přírody** – odpovědnost lidí, ochrana a tvorba životního prostředí, ochrana rostlin živočichů, likvidace odpadů, živelné pohromy a ekologické katastrofy

Zdroj: MŠMT (2005, s. 32)

Rámeček 18: Učivo vzdělávacího oboru geografie pro druhý stupeň základní školy podle RVP ZV

##### GEOGRAFICKÉ INFORMACE, ZDROJE DAT, KARTOGRAFIE A TOPOGRAFIE

- **Komunikační, geografický a kartografický jazyk**- vybrané obecně používané geografické, topografické a kartografické pojmy; základní topografické útvary: důležité body, výrazné liniové (čárové) útvary, plošné útvary a jejich kombinace: sítě, povrchy, ohniska-uzly; hlavní kartografické produkty: plán, mapa; symboly, smluvené značky, vysvětlivky; statistická data a jejich grafické vyjádření, tabulky; základní informační geografická média a zdroje dat
- **Geografická kartografie a topografie** – glóbus, měřítko globusu, zeměpisná síť, poledníky a rovnoběžky, zeměpisné souřadnice, určování zeměpisné polohy v zeměpisné síti; 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

## PŘÍRODNÍ OBRAZ ZEMĚ

- **Země jako vesmírné těleso** – tvar, velikost a pohyb Země, střídání dne a noci, střídání ročních období, světový čas, časová pásma, pásmový čas, datová hranice, smluvený čas
- **Krajinná sféra** – přírodní sféra, společenská a hospodářská sféra, složky a prvky přírodní sféry
- **Systém přírodní sféry na planetární úrovni** - geografické pásy, geografická (šířková) pásma, výškové stupně
- **Systém přírodní sféry na regionální úrovni** – přírodní oblasti

## REGIONY SVĚTA

- **Světadíly, oceány, makroregiony světa** – určující a porovnávací kritéria; jejich přiměřená charakteristika z hlediska přírodních a socioekonomických poměrů s důrazem na vazby a souvislosti (přírodní oblasti, podnebné oblasti, sídelní oblasti, jazykové oblasti, náboženské oblasti, kulturní oblasti)
- **Modelové regiony světa** – vybrané modelové přírodní, společenské, politické, hospodářské a environmentální problémy, možnosti jejich řešení

## SPOLEČENSKÉ A HOSPODÁŘSKÉ PROSTŘEDÍ

- **Obyvatelstvo světa** – základní kvantitativní a kvalitativní geografické, demografické hospodářské a kulturní charakteristiky
- **Globalizační společenské, politické a hospodářské procesy** – aktuální společenské, sídelní, politické a hospodářské poměry současného světa, sídelní systémy, urbanizace, suburbanizace
- **Světové hospodářství** – sektorová a odvětvová struktura, územní dělba práce, ukazatelé hospodářského rozvoje a životní úrovně)
- **Regionální společenské, politické a hospodářské útvary** – porovnávací kritéria: národní a mnohonárodní státy, části států, správní oblasti, kraje, města, aglomerace; hlavní a periferní hospodářské oblasti světa; politická, bezpečnostní a hospodářská seskupení (integrace) států; geopolitické procesy, hlavní světová konfliktní ohniska

## ŽIVOTNÍ PROSTŘEDÍ

- **Krajina** – přírodní a společenské prostředí, typ krajiny
- **vztah příroda a společnost** – trvale udržitelný život a rozvoj, principy a zásady ochrany přírody a životního prostředí, chráněná území přírody, globální ekologické a environmentální problémy lidstva

## ČESKÁ REPUBLIKA

- **místní region** - zeměpisná poloha, kritéria pro vymezení místního regionu, vztahy k okolním regionům, základní přírodní a socioekonomické charakteristiky s důrazem na specifika regionu důležitá pro jeho další rozvoj (potenciál x bariéry)
- **Česká republika** – zeměpisná poloha, rozloha, členitost, přírodní poměry a zdroje; obyvatelstvo: základní geografické, demografické a hospodářské charakteristiky, sídelní poměry; rozmístění hospodářských aktivit, sektorová a odvětvová struktura hospodářství; transformační společenské, politické a hospodářské procesy a jejich územní projevy a dopady; hospodářské a politické postavení České republiky v Evropě a ve světě, zapojení do mezinárodní dělby práce a obchodu
- **regiony České republiky** – územní jednotky státní správy a samosprávy, krajské členění, kraj místního regionu, přeshraniční spolupráce se sousedními státy v euroregionech

## TERÉNNÍ GEOGRAFICKÁ VÝUKA, PRAXE A APLIKACE

- **cvičení a pozorování v terénu místní krajiny, geografické exkurze** - orientační body, jevy, pomůcky a přístroje; stanoviště, určování hlavních a vedlejších světových stran, pohyb podle mapy a azimutu, odhad vzdáleností a výšek objektů v terénu; jednoduché panoramatické náčrtky krajiny, situační plány, schematické náčrtky pochodové osy, hodnocení přírodních jevů a ukazatelů
- **ochranu člověka při ohrožení zdraví a života** – živelní pohromy; opatření, chování a jednání při nebezpečí živelních pohrom v modelových situacích

Zdroj: MŠMT (2005, s. 60 – 63)

Z obou dokumentů je vidět, že mezi zeměmi jsou rozdíly v pojetí cesty vedoucí k evaluačním standardům. Rozdíly korespondují s významem, který tato část v celkovém kurikulu zaujímá. Zatímco Program studia NK je stěžejní oblastí geografického kurikulárního dokumentu a musí být zapracován do kurikula školního, Učivo RVP má pro školy pouze doporučující charakter. Na základě tohoto faktu a porovnání rozpracování této oblasti v obou zemích, lze konstatovat, že na rozdíl od Anglie se v Česku neklade na rámcové určení způsobu získání očekávaných výstupů v kurikulárních dokumentech velký význam. Tato skutečnost, ve spojitosti se současným způsobem specifikace učiva a očekávaných výstupů, pravděpodobně stíží v Česku požadovaný ústup zažité encyklopedičnosti a vyčerpávajícího výkladu geografických informací, neboť nedává učitelům návod na jiný způsob výuky ani tuto změnu nepodněcuje, spíše naopak. Naproti tomu Program studia NK si uvědomuje, že v dnešní informační společnosti není důležité předat co nejširší seznam informací, ale důležitý je rozvoj dovedností nezbytných pro orientaci v tomto světě, tzn. především dovednosti informace vyhledávat a zpracovávat. V tomto směru poskytuje učitelům srozumitelnou „kuchařku“, která požaduje rozvoj těchto přesně popsanych dovedností v průběhu veškeré práce v hodinách geografie ve všech klíčových fázích.

#### Návaznost na evaluační cíle

RVP Učivem vymezuje pouze rámec pojmů a míst, které by žáci měli studovat, aby dosáhli očekávaných výstupů. Týká se tedy tématického obsahu očekávaných výstupů. Ty ale mají činnostní charakter, tzn. popisují dovednosti ve vztahu k určitému tématickému obsahu. Učivo však cestu k dovednosti, která je v očekávaném výstupu požadována, nijak nespecifikuje.

Program studia NK vymezuje cestu k naplnění cílových požadavků tím, že tyto cíle konkretizuje a určuje oblasti v podobě obecných otázek a míst, skrze které mají být rozvíjeny.

Specifikace cílů v Programech studia jednotlivých klíčových fázích odpovídá rostoucí náročnosti cílových požadavků v popsané osmi úroňové škále a požadovaným výkonům na konci jednotlivých klíčových fází.

## Vertikální návaznost, tj. návaznost Učiva a Programů studia mezi jednotlivými obdobími (stupni) výuky

V Programech studia je návaznost cílů v jednotlivých klíčových fázích výrazným znakem, který bohužel v RVP ZV, jak je popsáno níže, chybí. Ve způsobu specifikace cílů v programech studia, stejně jako u evaluačních cílů, je možné vyzdvihnout principy konstruktivismu. Tyto principy spočívají v předpokladu, že se učíme skrze to, co známe. Aby žáci porozuměli novým informacím, je potřeba, aby byly navázány na již existující paměťový konstrukční základ. Pokud nemůže být vytvořen žádný spoj s existujícími znalostmi, bude informace ztracena (Leat 1998). Takže má-li se např. žák učit ve třetí klíčové fázi: *„Popsat a vysvětlit fyzickogeografické a sociogeografické jevy, v důsledku kterých má místo specifický charakter“* (rámeček 14), předcházela tomuto cíli v první klíčové fázi výuka směřující k dovednostem:

*„Rozlišit a popsat, jaká jsou různá místa;*

*Rozpoznat, čím se místa liší od jiných míst.“*

Na těchto dovednostech byli ve druhé klíčové fázi postaveny cíle výuky:

*„Vysvětlit, proč jsou místa taková, jaká jsou;*

*Popsat, proč a jak se místa liší od jiných míst ve stejné zemi, nebo jinde na světě a co mají společného“* (rámeček 14).

Až na těchto dovednostech a znalostech staví zmiňovaný cíl ve třetí klíčové fázi. Tak propracovaná návaznost je patrná u všech cílů v geografických Programech studia. Stupňování náročnosti je patrné nejen z tématického obsahu cíle, ale i z požadovaných myšlenkových operací: V první klíčové fázi jen rozpoznávají a popisují – to znamená, že získávají a organizují dílčí informace týkající se problematiky. Ve druhé fázi popisují a vysvětlují – to znamená, že získanými informacemi dále pracují. Ve třetí fázi popisují, vysvětlují a zároveň zobecňují a vytvářejí závěry ze zjištění z předcházejících klíčových fází. Toto rozpracování cílových požadavků do konkrétních dílčích cílů odstupňovaně pro jednotlivá klíčová období, zvyšuje podle teorie konstruktivismu pravděpodobnost, že cílového požadavku bude u žáka dosaženo.

V návaznosti učiva, podobně jako v návaznosti Očekávaných výstupů, jsou v RVP ZV velké mezery. Porovnáním rámečků 17 a 18 zjistíme, že učivo na sebe navazuje jen částečně a to v tematických částech: Rozmanitost přírody – Přírodní obraz Země, Ochrana



životního prostředí; Místo, kde žijeme – Česká republika; Lidé kolem nás – částečně Obyvatelstvo světa v části Společenské a hospodářské prostředí. Část regiony světa navazuje na jednu z oblastí tématického celku Místo, kde žijeme: Evropa a svět. Z oblasti geografické informace, zdroje dat, kartografie a topografie se objevuje pouze jedno dílčí téma : Mapy obecně zeměpisné a tematické, nepochopitelně zařazené v části Místo, kde žijeme. Z uvedeného vyplývá, že Učivo týkající se sociální geografie, ve většině specifikací i geografických informací, kartografie a topografie, stejně jako v části Terénní geografická výuka, praxe a aplikace, nemá žádnou návaznost na Učivo 1. stupně. Navíc ve výběru dílčích částí učiva na prvním stupni, které vykazují určitou souvislost s geografickým učivem stupně druhého, není patrný žádný systém. Stejně jako je tomu u očekávaných výstupů.

Jak je vidět z přehledů Učiva a Programů studia, výrazně rozdílná je opět koncepce regionální geografie. Obsah Učiva i Programů studia odpovídá očekávaným výstupům RVP ZV a cílovým požadavkům NK v oblasti přístupu k tomuto tématu. NK nestanovuje, na rozdíl od RVP ZV, že by se žáci měli zabývat studiem všech regionů, či makroregionů světa. Nestanovuje jmenovitě ani žádné země, kromě Spojeného království Velké Británie a Severního Irska. V první klíčové fázi se zabývají regionem, ve kterém se nachází jejich škola a oblastí, která vykazuje opačný charakter studovaných fyzickogeografických a sociogeografických jevů. Může to být buď ve Spojeném království nebo v zahraničí. Ve druhé klíčové fázi se zabývají studiem Spojeného království a hospodářsky méně rozvinutou zemí. Ve třetí fázi se učí o dvou zemích lišících se mírou ekonomického rozvoje, včetně dvou regionálních rozdílů, které v každé zemi existují (rámeček 16).

Z Programu studia jasně vyplývá integrovaný přístup k výuce regionů a obecných fyzickogeografických a sociogeografických jevů a procesů. Cílem není získat, co nejširší znalosti o jednotlivých přírodních a sociálních složkách všech států nebo makroregionů světa. Ale je patrná podpora výuky fyzickogeografických a sociogeografických jevů, procesů a jejich vztahů na modelových příkladech států či regionů. Cílem je, aby žáci lépe pochopili souvislosti a kauzality.

Důraz na souvislosti a kauzality v NK je patrný i ze způsobu formulace názvu tématického celku. Buď je uvedený otázkou, nebo obsahuje slova typu „příčiny, dopady, problematika“ atd. I tato skutečnost je pravděpodobně důsledek požadovaného zakotvení dovedností souvisejících s myšlením, definovaných v obecných cílech NK (viz tabulka 9), do obsahu

Programů studia. Jedná se především o rozvoj dovedností spojených se zkoumáním, zpracováváním informací, argumentováním a hodnocením.

Přes tyto značné rozdíly, můžeme v Programu studia a v Učivu najít některé shodné oblasti obecných otázek a míst, které by měli studenti obou zemí studovat.

Tabulka 9: Shodné oblasti tématických okruhů v Učivu RVP ZV a Programu studia NK pro 3. klíčovou fázi

|  |  |
|--|--|
| Tektonické procesy a jejich dopady na krajinu a obyvatelstvo                   | Krajinná sféra<br>Systém přírodní sféry na planetární úrovni<br>Systém přírodní sféry na regionální úrovni |
| Geomorfologické procesy a jejich dopady na krajinu a obyvatelstvo              |  |
| Jak a pro se mění počasí a podnebí   |  |
| Ekosystémy – jak fyzickogeografické a sociogeografické jevy ovlivňují vegetaci |  |
| Rozložení obyvatelstva a změny   | Obyvatelstvo světa   |
| Mění se charakteristika osídlení   | Globalizační společenské procesy   |
| Mění se rozložení ekonomické aktivity a její dopad                             | Globalizační hospodářské procesy<br>Světové hospodářství   |
| Rozvoj<br>Problematika zdrojů  | Světové hospodářství   |
| Problematika životního prostředí   | Vztah příroda a společnost   |

Zdroj: DfEE (1999), MŠMT (2005)

#### 4.2.3. Dovednosti

Dovednostem je věnována pozornost v obou kurikulárních dokumentech. Zatímco RVP ZV požadované dovednosti definuje pouze na úrovni očekávaných výstupů, NK je specifikuje i v Programech studia pro jednotlivá klíčová období.

Hlavní rozdíl mezi oběma kurikulárními dokumenty v této oblasti je, že NK staví do středu veškerého učení dovednosti, které vedou k objektivizovanému poznání a jsou důležité pro schopnost orientovat se v současném informačním světě. Tyto dovednosti jsou popsány v oblasti geografického NK zvané *Geografické dovednosti a výzkum* (rámečky 11 a 12) Tyto dovednosti lze kategorizovat do pěti skupin navrhnutých Řezníčkovou (2003), podle pozorovatelných metodických postupů vedoucích od kladení k zodpovídání otázek. Žáci by měli umět: klást geografické otázky a definovat problémy, získat a zaznamenat informace, prezentovat informace, analyzovat a zhodnotit informace, učinit závěry a zdůvodnit je. Navíc NK požaduje dovednost navrhnout vhodný postup pro výzkum.

V těchto vymezených rovinách se RVP ZV omezuje pouze na dovednost organizovat a přiměřeně hodnotit geografické informace a zdroje dat. Tato dovednost je specifikována

pouze v očekávaných výstupech a není, na rozdíl od NK, definována jako klíčová pro veškerou práci ve výuce, byť tuto funkci autor pravděpodobně zamýšlel (Herink 2005).

NK výrazně napomáhá k jejich implementaci do výuky tím, že přesně popisuje roli těchto dovedností jako klíčovou v získávání poznatků a porozumění, a tím že tyto dovednosti jsou jako klíčové rozpracovány do Programu studia. Tuto skutečnost považujeme za jednu z nejdůležitějších pro Program studia a Cílové požadavky, neboť výrazně ovlivňuje přístup ke způsobu výuky daného tématu učitelem. Díky tomuto faktu směřuje k aktivnímu učení žáka a rozvoji dovedností souvisejících s myšlením, které jsou stanoveny jako jedna z priorit NK.

#### 4.2.4. Koncepce tématu „Počasí a podnebí“ v RVP ZV a NK

Předpokládáme, že existence rozdílů v koncepci obsahu geografického vzdělávání podle výše zmiňovaných kurikulárních dokumentů, ještě více vyplyne z porovnání konkrétního tématického celku. Vybrali jsme téma počasí a podnebí, protože jde o oblast geografického studia, která má ve výuce v Česku tradici a je součástí i anglického geografického vzdělávání. Dalším důvodem je pestrost v pojetí, kterou specifický obsah tohoto tématu, plný kauzalit, skýtá.

Zaměřili jsme se na porovnání rozsahu tématického celku, způsobu jeho formulování, a na přehled požadovaných dovedností, které by měli žáci při studiu tématu rozvíjet.

##### 4.2.4.1. Rozsah obsahu tématického celku meteorologie a klimatologie a jeho formulace

Rozsah obsahu vybraného tématického celku, který by měl být vyučován, vyplývá jednak z evaluačních cílů určených očekávanými výstupy RVP ZV a cílovými požadavky NK, jednak z Programu studia NK a Učiva RVP ZV.

##### Evaluační cíle pro konec povinného geografického vzdělávání

V evaluačních cílech RVP ZV ani NK se nesetkáme explicitně s pojmy počasí a podnebí, či meteorologie a klimatologie. Cíle výuky týkající se studovaného tématu jsou v obou kurikulech vymezeny na obecné úrovni, tzn. jako studium fyzickogeografických procesů a jevů, blíže popisuje tabulka 10.

V obou kurikulech je požadavek na znalosti zákonitostí, pravidelností a odlišností fyzickogeografických procesů. RVP ZV klade zvláštní důraz na souvislosti a podmíněnosti složek a prvků přírodní sféry, tedy i atmosféry, a tím pádem i počasí a podnebí. A navíc ještě požaduje věnovat zvláštní pozornost vnitřním a vnějším procesům přírodní sféry a jejich vlivu na přírodu a lidskou společnost. Tento cíl tedy zahrnuje také témata dotýkající se podnebí a počasí (působení větru, vody, slunečního záření, teploty atd.). Proč jsou tato témata uvedena, když jsou ve své podstatě podskupinou tématu zahrnutého v cíli prvním: *geografické objekty, jevy a procesy v krajinné sféře, jejich určité pravidelnosti, zákonitosti a odlišnosti, jejich vzájemná souvislost a podmíněnost?* Pravděpodobně jde o důsledek zakotvení předmětu v oblasti „Člověk a příroda“ a absence systému při specifikaci očekávaných výstupů.

Tabulka 10: Evaluační cíle zahrnující téma počasí a podnebí pro konec povinného geografického vzdělávání

|  |  |
|--|--|
| <p>Přiměřeně hodnotí geografické objekty, jevy a procesy v krajinné sféře, jejich určité pravidelnosti, zákonitosti a odlišnosti, jejich vzájemnou souvislost a podmíněnost.</p> <p>Rozlišují a porovnávají složky a prvky přírodní sféry, jejich vzájemnou souvislost a podmíněnost. Porovnávají působení vnitřních a vnějších procesů v přírodní sféře a jejich vliv na přírodu a na lidskou společnost.</p>   | <p>Popisují a začínají vysvětlovat fyzickogeografické a sociogeografické procesy.</p> <p><b>Popisují a vysvětlují fyzickogeografické a sociogeografické procesy.</b></p> <p>Popisují a začínají vysvětlovat geografické prostorové vzorce.</p> <p>Dokážou rozpoznat některé souvislosti a vztahy, díky kterým jsou na sobě místa vzájemně závislá.</p> <p><b>Popisují způsoby fungování fyzickogeografických a sociogeografických procesů vedoucí k tvorbě zeměpisných prostorových vzorců a změnám charakteru míst.</b></p> |
| <p>Uvádí na vybraných příkladech závažné důsledky a rizika přírodních a společenských vlivů na životní prostředí.</p>  | <p>Vysvětlují, jakými způsoby může lidská činnost změnit životní prostředí, a názory lidí na tyto změny.</p>   |
| <p>Rozlišují zásadní přírodní atributy jako kritéria pro vymezení, ohraničení a lokalizaci regionů světa.</p> <p>Porovnávají a přiměřeně hodnotí přírodní poměry, zvláštnosti a podobnosti, potenciál a bariéry jednotlivých světadílů, oceánů, vybraných makroregionů světa a vybraných (modelových) států.</p> <p>Hodnotí a porovnávají na přiměřené úrovni přírodní poměry, přírodní zdroje, potenciál České republiky v evropském a světovém kontextu.</p> <p>Hodnotí na přiměřené úrovni přírodní, poměry místního regionu.</p> | <p>Popisují, jak mohou vést fyzickogeografické a sociogeografické procesy k podobnostem a rozdílům v prostředích na různých místech a v životech lidí zde žijících.</p> <p><b>Chápu, že vzájemným působením vytváří fyzickogeografické a sociogeografické procesy typický charakter míst.</b></p>  |

Zdroj: MŠMT (2005), DfEE (1999)

Další je rozdíl v pojetí tématu ve vztahu k regionům. RVP ZV v očekávaných výstupech stanovuje opakovaně požadavek přiměřeně hodnotit přírodní poměry, nejprve nepřímo v očekávaných výstupech části Přírodní obraz Země, poté explicitně v očekávaných výstupech oblastí Regiony světa a Česká republika. Žáci budou umět porovnávat a přiměřeně hodnotit přírodní poměry světadílů, oceánů, makroregionů, modelových států, České republiky a místního regionu. V Anglii je situace vzhledem k tamnímu pojetí regionální geografie v NK odlišná. V cílových požadavcích se neobjevuje toto téma opakovaně ve vztahu k světadílům, regionům či státům, ale je generalizované na cíl pochopit, jak vzájemnou interakcí fyzickogeografických a sociogeografických procesů vzniká specifický charakter míst. Tím také zaměřuje studium na vztahy mezi přírodní a sociální složkou prostředí, což je oblast, která ve specifikaci evaluačních cílů týkajících se studia regionů v RVP ZV vyjádřena nepřímo.

#### Cesta k dosažení evaluačních cílů tématu počasí a podnebí

Vzdělávací obsah tématu meteorologie a klimatologie blíže určuje Program studia geografie pro 3. klíčovou fázi a Učivo pro druhý stupeň základní školy.

Rámeček 19: Učivo RVP ZV pro druhý stupeň základní školy týkající se tématu počasí a podnebí

#### **PŘÍRODNÍ OBRAZ ZEMĚ**

**Krajinná sféra** – přírodní sféra, složky a prvky přírodní sféry

**Systém přírodní sféry na planetární úrovni** - geografické pásy, geografická (šířková) pásma, výškové stupně

**Systém přírodní sféry na regionální úrovni** – přírodní oblasti

#### **REGIONY SVĚTA**

**Světadíly, oceány, makroregiony světa** – určující a porovnávací kritéria; jejich přiměřená charakteristika z hlediska přírodních a socioekonomických poměrů s důrazem na vazby a souvislosti (přírodní oblasti, podnebné oblasti, sídelní oblasti, jazykové oblasti, náboženské oblasti, kulturní oblasti)

**Modelové regiony světa** – vybrané modelové přírodní, environmentální problémy, možnosti jejich řešení

#### **ŽIVOTNÍ PROSTŘEDÍ**

**Vztah příroda a společnost** – trvale udržitelný život a rozvoj, principy a zásady ochrany přírody, globální ekologické a environmentální problémy lidstva

#### **ČESKÁ REPUBLIKA**

**Místní region** – základní přírodní charakteristiky s důrazem na specifika regionu důležitá pro jeho další rozvoj

**Česká republika** – přírodní poměry a zdroje

Zdroj: MŠMT (2005)

#### Rámeček 20: Program studia týkající se tématu počasí a podnebí

Žáci by měli rozvíjet znalosti, dovednosti a porozumění specifikované v klíčových oblastech geografie:

- geografické dovednosti a výzkum
- znalost a porozumění místům
- znalost a porozumění prostorovým vzorcům a procesům
- znalost a porozumění udržitelnému rozvoji

Skrze studium obecné otázky:

Jak a proč se počasí a podnebí mění, zahrnující:

- rozdíly mezi 'počasím' a 'podnebím'
- složky a vztahy v přírodním koloběhu vody
- jak a proč se projevy počasí a podnebí mění od místa k místu

Během studia zemí a témat by žáci měli:

- věnovat se studiu na různé měřítkové úrovni – místní, regionální, národní, mezinárodní a celosvětové
- učit se o různých částech světa a různých typech prostředí, včetně jejich místní lokality, Spojeného království, Evropské Unie a částech světa s různým stupněm rozvoje
- provádět výzkum v terénu, mimo třídu
- zabývat se aktuální problematikou

Příčemž není nutné při studiu tématu rozvíjet všechny požadované dovednosti, znalosti a porozumění.

Zdroj: DfEE (2005)

V Učivu je stejně jako v očekávaných výstupech téma podnebí a počasí skryto v tématických oblastech týkajících se fyzickogeografické sféry a jejího uspořádání na planetární a regionální úrovni. Téma se opět opakuje jak ve specifikaci učiva pro regiony, tak v učivu pro Českou republiku. Učivo v části *Regiony světa* obsahuje v popisu důraz na studium vazeb a souvislostí mezi přírodními a socioekonomickými složkami, který ale není specifikován v očekávaných výstupech. Pro obsah učiva platí závěr, který jsme učinili již na základě očekávaných výstupů. Pravděpodobně zůstane zachovaný model výuky tématu nejdříve obecně, poté znova při studiu různých míst. Učivo tématu je oproti dosavadním učebním osnovám zredukováno o požadavky na znalosti konkrétních pojmů a obsahu studia atmosféry. Nicméně, je-li Učivo specifikováno jako „Složky a prvky přírodní sféry“, lze jen stěží očekávat, že při podrobnějším zpracování tématu do ŠVP a následně pak do příprav na hodinu, budou opuštěny dosavadní stereotypy.

Program studia pro 3. klíčovou fázi zakotvuje téma počasí a podnebí v jedné z deseti obecných otázek Rozsahu studia. Tyto obecné otázky jsou definované jako prostředky, které slouží studentům k osvojování a rozvoji znalostí, dovedností a porozumění specifikovaným ve čtyřech klíčových rovinách geografického studia.

V Programu studia všech klíčových fázích geografie je předepsaná nutnost při studiu tematického obsahu rozvíjet dovednosti jasně definované v části Geografický výzkum a

dovednosti. Tato část, jak již bylo popsáno výše, zahrnuje především požadavky na rozvoj dovedností týkajících se zpracování informací z různých zdrojů a formulace a prezentace závěrů. Považujeme za jednu z klíčových pro program studia a cílové požadavky, neboť výrazně ovlivňuje přístup ke způsobu výuky tématu *počasí a podnebí* učitelem. Výuka díky této skutečnosti směřuje k tomu, aby se žáci naučili sami učit, což je jeden z hlavních předpokladů celoživotního vzdělávání. Zbýlé tři roviny geografických cílů programu studia zaručují, že se žák neztratí ve velkém množství obsahu týkajícího se tématu, ale že studium půjde vždy po určitých osách, vymezených těmito cíli.

Požadovaný rozsah studia tématu je formulován klíčovou otázkou. Tato klíčová otázka tématu v Rozsahu studia a zmíněné čtyři roviny geografického studia jsou jediným, co usměrňuje učitelův výběr obsahu tématu.

#### 4.2.4.2. Příklad zpracování Programu studia do školního kurikula

Jako příklad zpracování programu studia klíčového stádia 3 do tzv. Schématu práce (scheme of work), uvádíme pracovní plán publikovaný na stránkách anglického ministerstva školství. Podle průzkumů dvě třetiny škol nějakým způsobem používají tyto pracovní plány (Rawling 2002). Mnoho škol bere tyto plány jako startovací bod pro své vlastní plánování ([www.standards.dfes.gov.uk](http://www.standards.dfes.gov.uk)).

Podle těchto plánů se neučí téma izolovaně popisem atmosféry, její stavby, vysvětlením pojmů, klasifikací podnebných pásů, tak jak to známe ze současné školy, ale všechny tyto klíčové pojmy se učí na modelovém území - Evropě. Tématický celek se jmenuje:

#### „Počasí nad Evropou“

Ve 12 – 20 hodinách výuky se studium zaměří na prostorové vzorce situací a procesy spojené s počasím a podnebím v kontextu Evropy, což pomáhá studentům prohloubit a upevnit své znalosti o místech a prostředí tohoto kontinentu. Výukový obsah je rozdělen do deseti částí charakterizovaných otázkou. Zároveň jsou charakterizované očekávané výstupy na konci lekce a to ve třech úrovních: pro většinu žáků – tedy průměrný výkon, pro podprůměrný a nadprůměrný výkon.

Otázky, kterými se budou žáci zabývat

**1. Jaká je Evropa?**

**2. Jaký je rozdíl mezi počasím a podnebím? Co nám o počasí mohou říci satelitní snímky?**

**3. Co jsou to oblaka a proč prší?**

**4. Co nám mohou prozradit povětrnostní mapy?**

**5. Jak se počasí mění?**

**6. Co ovlivňuje evropské klima?**

**7. Kam máme jet na dovolenou?**

**9. Jaký je rozdíl mezi počasím a podnebím?**

**8. Jak podnebí ovlivňuje lidské aktivity?**

**10. Jaké typy klimatu najdeme v Evropě?**

Naplnění Programu studia Národního kurikula

1. Geografický výzkum a dovednosti

Žáci budou:

- Pokládat geografické otázky
- Analyzovat informace a formulovat závěry
- Užívat rozsáhlý geografický slovník
- Používat atlasy, globus, mapy
- Používat sekundární zdroje informací
- Kreslit mapy, plány, grafy
- Mít příležitost se rozhodovat

2. Znalosti a porozumění místům

Žáci budou:

- Lokalizovat místa a prostředí
- Popisovat na různých velikostních úrovních (lokálním, regionálním, globálním...)

3. Znalosti a porozumění prostorovým vzorcům a procesům

Prozkoumané skrze: Počasí a podnebí



**Pojmy, kterými budou žáci schopni operovat a budou jim rozumět:** meteorologie, počasí, klima, hydrologický cyklus, kondenzace, evaporace, stratus, cirrus, cumulus, srážky, reliéf, konvekční, frontální, satelitní obrázek, teplota.

**Očekávání od většiny studentů na konci lekce:**

**Většina žáků bude:** popisovat a začne vysvětlovat prostorové vzorce počasí a klimatu v kontextu území Evropy; popisovat a začne vysvětlovat, jak fyzickogeografické a lidské procesy vzájemně reagují a vytvářejí tak typické znaky míst, které si lidé vybírají pro dovolené; rozeznat některé ze souvislostí mezi počasím a podnebím a jak ovlivňují lidské životy a práci; navrhnout vhodné geografické otázky týkající se fyzicko geografických charakteristik Evropy; vybírat a užívat vhodné dovednosti a zdroje důkazů ke zkoumání modelových situací počasí a podnebí; navrhnout možné závěry a prezentovat svá zjištění jak graficky, tak písemně ([www.standards.dfes.gov.uk](http://www.standards.dfes.gov.uk)).

Patrné jsou mezipředmětové vztahy, které vyplývají z naplnění cílů ve znalostech, dovednostech a porozumění, daných programem studia Národního kurikula. Jasná je spojitost s matematikou – interpretace dat a vyvozování závěrů, dále s informačními a komunikačními technologiemi – projektování a kreslení obrázků, užití internetových databází a tabulkového procesoru, s ostatními přírodními vědami – práce na koloběhu vody. Dále jsou rozvíjeny klíčové dovednosti dané kurikulem - práce s ostatními, zdokonalování vlastního učení a výkonnosti. Je patrná i návaznost na další kapitoly plánu a to především na kapitolu *Může Země stačit?*

Rámeček 21: Plán studia tématu *Počasí nad Evropou*

**1. Jaká je Evropa?**

Tato část je zaměřena na práci s různými tématickými mapami a fyzicko geografickou mapou Evropy, a na hledání souvislostí.

Výsledkem výuky je, že žák dokáže:

- Pojmenovat a správně lokalizovat hlavní fyzicko geografické prvky Evropy
- Dát do spojitosti kartografické znázornění a skutečnost zemského povrchu
- Rozpoznat vzájemný vztah mezi vyznačenými fyzickogeografickými znaky/prostorovými vzorci

|   |
|---|
| <p><b>2. Jaký je rozdíl mezi počasím a podnebím? Co nám o počasí mohou říci satelitní snímky?</b></p> <p>Žáci pracují se satelitními snímky, zkoumají povahu informací, které znázorňují, uvádějí je do spojitosti se současným počasím. Diskutují o rozdílech mezi podnebím užitím map podnebí z atlasu a počasím za užití satelitních snímků a předpovědi pro Evropu.</p> <p>Popisují, co je znázorněno na satelitních snímcích počasí Evropy, např. hranice států, šedé stíny, různé formy oblaků. Diskutují oblačnost a porovnávají se skutečností, kterou vidí na obloze. Kreslí základní typy oblaků – cirrus, cumulus stratus). Zakreslují formy oblaků do připravené obrysové mapy Evropy. Tato aktivita se pro upevnění a porozumění opakuje na začátku každé hodiny a při tom se používají aktuální obrázky.</p> <p>Výsledkem výuky je, že žák dokáže:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Popsat rozdíly mezi počasím a podnebím</li> <li>• Popsat, co satelitní snímky počasí znázorňují užitím náčrtků</li> <li>• Znáť jména různých typů oblaků</li> </ul> |
| <p><b>3. Co jsou to oblaka a proč prší?</b></p> <p>V této fázi žáci ožívují informace o koloběhu vody a skupenstvích. Učitel může různými způsoby demonstrovat kondenzaci, např. na studeném okně. Poskytne žákům příběh koloběhu vody v geografické terminologii a požádá je, aby užili slovní zásobu k přesnému popsání.</p> <p>Výsledkem výuky je, že žáci dokážou:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rozpoznat složky oběhu vody a užívat vhodný slovník k popisu</li> </ul>   |
| <p><b>4. Co nám mohou prozradit povětrnostní mapy?</b></p> <p>Žáci se učí interpretovat povětrnostní mapy a porovnávat jejich informace s těmi na satelitních snímcích. Mezi učební aktivity může patřit např. prozkoumávání různých příčin rozdílných typů oblačnosti na satelitních snímcích. Cvičení, ve kterém přiřazují tvrzení na kartičkách k různým diagramům úhrnu srážek. Prozkoumávají rozdílné aspekty počasí zobrazené na aktuální povětrnostní mapě Evropy. Porovnávají informace poskytované povětrnostními mapami s těmi na satelitních snímcích. Kreslí a popisují schématickou mapu povětrnostních podmínek nad Evropou za použití jak satelitních snímků, tak povětrnostních map.</p> <p>Na konci lekce žáci dokážou :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Popsat a začnou vysvětlovat formy oblačnosti (cloud patterns)</li> <li>• Popsat a vysvětlit jevy počasí nad Evropou z povětrnostních map a satelitních snímků</li> </ul>   |
| <p><b>5. Jak se počasí mění?</b></p> <p>Během této části sledují dlouhodoběji předpovědi počasí a pátrají po pravidlech v utváření počasí, učí se předpovídat počasí užitím povětrnostních map a satelitních snímků.</p> <p>Možné učební aktivity: sledují týdenní předpověď počasí pro Evropu nebo Británii. Debatují o řadě předvedených map a informací s cílem rozpoznat modelové situace, trendy a vztahy. Na základě nahromaděných znalostí, povětrnostních map, statistik a satelitních snímků vytvářejí vlastní předpověď počasí pro nějaké místo v Evropě na následujících 24 hodin a ověřují přesnost své předpovědi užitím aktuálních podrobností a přezkoumáním užitých metod práce.</p> <p>Výsledkem výuky bude, že žáci:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zjistí, že systémy počasí se přesouvají přes Evropu a podle toho se mění povětrnostní podmínky</li> <li>• Rozumí, že některé složky počasí na sobě závisí a jejich změna může být předpovídána</li> <li>• Předpovídají počasí a vyhodnocují přesnost svých předpovědí</li> </ul>              |
| <p><b>6. Co ovlivňuje evropské klima?</b></p> <p>Užitím map z atlasu se zjišťují zákonitosti ovlivňující klima.</p> <p>Používají se vhodné otázky a na konci lekce žáci dokážou:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifikovat faktory ovlivňující formy evropského klimatu</li> </ul>   |
| <p><b>7. Kam máme jet na dovolenou?</b></p> <p>V této části by měli být učeni: determinovat jak a proč se počasí a klima mění místo od místa. Prozkoumat data o klimatu a další informace k dosažení skupinového rozhodnutí. Popsat geografickou polohu a kontext studovaných oblastí</p> <p>Žáci dostanou vybrané destinace s popisy, např. řeky, historická města, soutěsky atd. Musí najít destinace a určit podnebí každé a pak debatovat, která by byla pro dovolenou nejvhodnější</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Popsat a vysvětlit, jak a proč se klima ve vybraných oblastech liší</li> <li>• Popsat a vysvětlit, jak fyzické a sociální faktory mohou ovlivnit proces rozhodování</li> <li>• Přesně popíšu národní souvislosti studovaných oblastí</li> </ul>  |

### 8. Jak podnebí ovlivňuje lidské aktivity?

Studenti by se měli učit interpretovat klimadiagramy. Ve dvojicích můžou dělat řadu cvičení, ve kterých se snaží vysvětlit množství klimadiagramů na různých místech Evropy, což je dovede k existenci vztahu roční teplotní a srážkového prostorového vzorce se sezónními lidskými aktivitami.

Výsledkem výuky bude, že :

- Popíšíou a vysvětlí, jak změny podnebí během roku ovlivňují lidské aktivity

### 9. Jaký je rozdíl mezi počasím a podnebím?

Učí se užíváním různých zdrojů informací (např. předpověď počasí v novinách, satelitní obrázky, mapy průměrné červnové teploty) rozeznávat, jestli jde o příklad počasí nebo klimatu, a tím se učí rozdíly mezi počasím a podnebím.

Ve výsledku :

- Dokážou popsat tyto rozdíly, užitím příkladů

### 10. Jaké typy klimatu najdeme v Evropě?

Měli by být učeni interpretovat a lokalizovat klimadiagramy. Jednou z možných aktivit je přiřazovat k mapě Evropy s množstvím pojmenovaných lokalit klimadiagramy a popisovat odůvodnění svého výběru

Výsledkem bude, že žáci dokážou:

- Popsat a vysvětlit formy podnebí nad Evropou

Zdroj: [www.standards.dfes.gov.uk](http://www.standards.dfes.gov.uk)

### „Může Země stačit? Ekosystémy, populace, zásoby“

V této kapitole žáci prozkoumávají globální distribuci jednoho nebo více vybraných biomů, populace a zdrojů produkce potravy. Téma podnebí, jak je popsáno níže, se tu objevuje při zjišťování příčin různého rozložení biomů a při určování vztahů mezi podnebím a typem vegetace a jejího přizpůsobení.

Rámeček 22: Schéma práce tématu: „ Může Země stačit?“

### Jaký je vztah mezi typem vegetace a klimatem, půdami a lidskou aktivitou?

Měli by se učit prozkoumat vztah mezi ekosystémy biomů a klimatem, půdami a lidskou aktivitou. Mezi učební aktivity patří například: Poskytnout žákům detailní informace rozdílných typů klimatu, včetně grafů a map a sadu kartiček s různými rostlinnými adaptacemi, např. kůlový kořen, listy do špičky pro odkapávání vody. Požádat je, aby vybrali typ klimatu, např. tropické vlhké (deštné lesy) a vybrat vhodné adaptace rostlin pro toto klima.

Výsledek učení:

- Popíšíou a vysvětlí škálu adaptací vegetace na klima a půdu
- Popíšíou a vysvětlí vztahy, které jsou mezi vegetací, typem klimatu, půdou a lidskou aktivitou

Zdroj: [www.standards.dfee.gov.uk](http://www.standards.dfee.gov.uk)

Mají-li být dodrženy tři okruhy učiva (dané „rozsahem studia“ viz výše), pak by se mělo studium zaměřit na zákonitosti a pravidelnosti v různých procesech utvářejících charakteristické počasí a podnebí. Schéma práce uvedené výše dokládá námi popsany záměr výuky patrný již z Programu studia. Podněcuje zvědavost, tím že téma uvádí otázkou. Zároveň podporuje rozvoj dovedností souvisejících s myšlením mj. tím, že výuku směřuje na hledání souvislostí. Dále je patrná snaha o propojenost studia tématu se životem – např. tím že zkoumají oblaka na obloze a satelitní snímky, které vydávají v předpovědi

počasí, zkouší si sami počasí předpovídat, snaží se porozumět synoptickým mapám. Tyto souvislosti se životem dávají, podle některých psychologů, žákům vidinu smysluplnosti a jsou tak hlavním hnacím motorem učení (Nováčková 2001).

Schématu výuky zároveň potvrzuje integrovaný přístup k výuce obecných otázek a regionů, vyplývajících z Programů studia. Žáci se učí téma počasí a podnebí přímo v kontextu nějakého území, v tomto případě Evropy. Kontext Evropy má tu výhodu, že je zde možné navázat na znalosti, které mohou mít žáci z cestování. Zároveň se prostřednictvím tématu učí místopis Evropy.

## **5. Vyšší všeobecné sekundární geografické vzdělávání v pojetí anglických a českých kurikulárních dokumentů**

Do oblasti vyššího všeobecného sekundárního geografického vzdělávání je zahrnuto celé postobligatorní všeobecné vzdělávání v Česku i Anglii. Pro přehlednost komparace zařazujeme navíc pod tento pojem i geografické vzdělávání v období 14 – 16 let věku žáků (tj. poslední klíčová fáze povinného školství) v Anglii. Takové vymezení používáme vzhledem k faktu, že geografie je v tomto klíčovém období, stejně jako v období vyššího sekundárního všeobecného vzdělávání, v Anglii pouze volitelným předmětem pro studenty, kteří mají zájem ji studovat zevrubněji. Zároveň je důvodem i skutečnost, že v Česku končí povinná školní docházka o rok dříve než v Anglii, takže se období vyššího všeobecného sekundárního vzdělávání v Česku částečně kryje s obdobím nižšího sekundárního vzdělávání v Anglii.

Odlišná koncepce vyššího sekundárního geografického vzdělávání a rozdíly v systému kurikulárních dokumentů znesnadňují komparaci, neboť především dokumenty pro GCSE a RVP GV slouží k odlišnému účelu. Zároveň je nezbytné si uvědomit, že Katalog požadavků nevychází z obsahu RVP GV, ale ze zatím stále platných Učebních dokumentů pro gymnázia. Tato fakta je třeba při porovnávání zohlednit. Nebude proto přesně dodrženo schéma komparace použité v předchozí kapitole. Předmětem srovnání bude především obsah obecných a specifických cílů v tomto období geografického vzdělávání.

Z existujících anglických geografických kurikulárních dokumentů se zaměříme především na *Kritéria pro GCSE z geografie*, *Kritéria pro GCE AS/A Level z geografie* (dále jen *Kritéria*), protože stanovuje cíle a obsah **společný pro všechny**, kteří v daném období geografii studují. Jejich cílem je určit obsah vzdělávání, který musí být zařazen ve všech dokumentech, tzv. Specifikacích, určujících konkrétní podobu požadavků k získání příslušného osvědčení (systém kurikulárních dokumentů popsán v kap. 3.2.2). Obsah obecných a specifických cílů *Kritérií* pro GCSE bude porovnán s cíli v českém Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnaziální vzdělávání, jelikož jde o dokumenty určené pro přibližně stejný věk. *Kritéria* pro AS/A Level srovnáme s Katalogem požadavků k maturitní zkoušce ze zeměpisu (dále jen Katalog).

## 5.1. Obecné cíle geografického vzdělávání

Zatímco v Anglii obecné cíle geografického vzdělávání pro toto období jasně stanovují oba anglické kurikulární dokumenty, v Česku nejsou pro geografii explicitně určeny. Částečně vyplývají z charakteristiky a cílového zaměření vzdělávací oblasti Člověk a příroda v RVP GV. Katalog požadavků k maturitní zkoušce obecné cíle geografie nspecifikuje vůbec.

Z obsahu obecných cílů určených jednotlivými dokumenty (rámečky 23 –26) vyplývá, že vzdělávací oblast Člověk a příroda v RVP GV, klade důraz výhradně na přírodovědné poznávání. Cíle vztahující se k sociální složce geografie, zde nejsou zastoupeny.

Rámeček 23: Obecný cíl geografie podle NK

Výuka humanitních předmětů ve čtvrté klíčové fázi:

- zapojuje žáky do zkoumání prostorové, politické, sociální, hospodářské, environmentální a časové stránky lidské existence a do řešení problematiky zabývající se lidstvem v minulosti, přítomnosti a budoucnosti

Zdroj: QCA (2004), <http://www.nc.uk.net>

Naproti tomu v Anglii je geografie v poslední klíčové fázi vzdělávání spojována do jednoho celku s historií a jsou tak společně označovány jako humanitní předměty. Jak je vidět v rámečku 23, Národní kurikulum stanovuje pro tyto předměty společný cíl, pro geografii zároveň jediný, kterým zdůrazňuje důležitost oblasti studia geografie týkající se lidské existence.

Kromě NK určuje pro tuto fázi nepovinného geografického vzdělávání obecné cíle také dokument Kritéria pro GCSE z geografie (rámeček 24). Pro další období geografického vzdělávání pak Kritéria pro GCE AS/A Level z geografie (rámeček 25).

**Rámeček 24: Obecné cíle podle Kritérií pro GCSE z geografie**

**Všechny specifikace by měly dát studentům příležitost:**

- a) osvojit si znalosti a porozumět řadě místům, prostředí a geografickým prostorovým vzorcům na různé měřítkové úrovni, od lokální po globální, stejně tak porozumět fyzickogeografickým a sociogeografickým procesům, včetně rozhodnutí, která ovlivňují jejich vývoj;
- b) rozvíjet porozumění místům, vážit si životního prostředí, a rozvíjet uvědomování si toho, jak se lidé a životní prostředí vzájemně ovlivňují, významu udržitelného rozvoje v těchto interakcích a možnostech, úkolů a omezení, kterým lidé na různých místech čelí;
- c) rozvíjet porozumění globálnímu občanství a způsobům vzájemné závislosti míst a prostředí.
- d) uvědomovat si, že studium geografie je dynamické, a to nejen díky proměnám míst, geografických jevů, prostorových vzorců a témat, ale také kvůli novým cílům a metodám vedoucím k novým interpretacím faktů;
- e) získat a používat dovednosti a techniky, které jsou potřebné pro geografické studium a výzkum - včetně tvorby map, práce v terénu a ICT.

Zdroj: QCA (2000a, s. 1)

**Rámeček 25: Obecné cíle podle Kritérií pro GCE A/AS Level z geografie**

**Specifikace úrovně AS a A v geografii by měly studenty přimět:**

- a) osvojit si a používat znalosti a porozumění fyzickogeografickým a sociogeografickým procesům, jejich vzájemnému působení a výsledkům tohoto působení v prostoru a čase, a to v rámci studia míst a prostředí;
- b) osvojit si a používat dovednosti nutné pro studium geografie;
- c) rozvíjet porozumění vzájemným vztahům mezi lidmi a jejich prostředím a porozumění možnostem, úkolům a omezením, kterým lidé čelí v různých místech a prostředích;
- d) Uvědomovat si, že studium geografie je dynamické; jak se mění místa, prostředí a problémy a jak lidé reagují na tyto změny;
- e) porozumět tomu, jak jsou vykonávána rozhodnutí o užívání a spravování zdrojů a životního prostředí a porozumět významu a dopadu lidských hodnot a názorů v geografických problematikách;
- f) objasňovat a rozvíjet své vlastní hodnoty a názory ve spojitosti s otázkami a problémy týkajícími se geografie.

Kromě toho u specifikace úrovně A v geografii by měli být studenti vedeni k tomu:

- g) osvojit si hlubší porozumění spojitostem mezi různými složkami geografie.

Zdroj: MŠMT (2004, s. 24)

**Rámeček 26: Cílové zaměření vzdělávací oblasti Člověk a příroda v RVP GV**

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

- a) provádění soustavných a objektivních pozorování, měření, a experimentů (především laboratorního rázu) podle vlastního či týmového plánu nebo projektu, zpracování a interpretaci získaných dat a hledání souvislostí mezi nimi;
- b) používání adekvátních matematických a grafických prostředků k vyjadřování přírodovědných vztahů a zákonů;
- c) spolupráci na plánech či projektech přírodovědného poznávání, poskytování dat či hypotéz získaných během výzkumu přírodních faktů;
- d) předvídaní průběhu studovaných přírodních procesů na základě znalosti obecných přírodovědných zákonů a specifických podmínek;
- e) předvídaní možných dopadů praktických aktivit lidí na přírodní prostředí;
- f) ochraně životního prostředí, svého zdraví i zdraví ostatních lidí;
- g) využívání různých přírodních objektů a procesů pro plnohodnotné naplňování svého života při současném respektování jejich ochrany.

Zdroj: MŠMT (2004, s. 24)

Rozdíly v obecných cílech mezi Kritérii pro GCSE a GCE AS/A Level (popisují rámečky výše) jsou minimální. Některé cíle pro GCE AS/A Level jsou formulovány na obecnější úrovni. Zároveň se zde objevuje, oproti Kritériím pro GCSE, i důraz na afektivní oblast cílů.

Z obou dokumentů Kritérií je patrné vymezení obecných cílů ve čtyřech rovinách geografie, stejně jako je tomu v Programech studia pro 1. – 3. klíčovou fází:

- Znalosti a porozumění místům
- Znalosti a porozumění modelům a procesům
- Znalosti a porozumění životnímu prostředí a udržitelnému rozvoji
- Geografické dovednosti a výzkum

Ve specifikaci obecných cílů anglických i českých kurikulárních dokumentů, je možné identifikovat pouze tři stejné oblasti jejich vymezení:

- Rozvoj dovedností spojených se zkoumáním (v RVP GV je vztaženo pouze k přírodě).
- Rozvoj znalostí a porozumění týkající se přírodních, resp. fyzickogeografických procesů.
- Porozumění tomu, jak ovlivňují aktivity lidí přírodní prostředí (v Kritériích rozšířeno i o problematiku působení přírodního prostředí na lidi).

Jedním z obecných cílů geografie je, i v tomto období vzdělávání, stejně jako ve vzdělávání povinném, rozvíjet klíčové kompetence. Klíčové kompetence stanovené v RVP GV si žáci osvojují v celém průběhu gymnaziálního vzdělávání. Jsou vymezeny ve stejných oblastech, jako klíčové kompetence RVP ZV, ale obsah se liší. Katalog požadavků k maturitní zkoušce zatím kompetence nevynezuje, neboť vychází ze stále platných Učebních dokumentů pro gymnázia, které tento pojem neznají.

V Anglii je kladen požadavek na rozvoj klíčových dovedností v NK (pro věk 14 – 16let), v Kritériích pro GCSE i pro GCE A/AS Level z geografie. Kritéria však vymezují pouze oblasti klíčových dovedností. Tyto zůstávají stejné jako v NK (rámeček 5), úroveň v jaké budou rozvíjeny je ponechána na hodnotících orgánech, které ji definují ve svých Specifikacích pro dané zkoušky. Vzhledem k tomu, že oblasti vymezení klíčových kompetencí zůstávají stejné v obou zemích, a zároveň v Anglii nejsou na státní úrovni blíže



specifikované požadavky na jejich rozvoj, které by platily pro všechny studující v této fázi vzdělávání, nebudeme se dále srovnávání kompetencí mezi zeměmi věnovat.

## **5.2. Specifické cíle geografického vzdělávání**

V Anglii obsah geografického vzdělání, který je platný pro všechny, určují Kritéria pro GCSE a GCE AS/A Level z geografie v části nazvané „*Obsah specifikací*“. Udávají tím obsah, který musí zahrnout do svých Specifikací všechny hodnotící orgány. V Česku je vzdělávací obsah na státní úrovni rámcově určený jednak *Očekávanými výstupy* a jednak *Učivem* oboru geografie v RVP GV. V Katalogu požadavků k maturitě ze zeměpisu pak *Očekávanými znalostmi a dovednostmi* a *Maturitními požadavky ke zkoušce ze zeměpisu*.

### **5.2.1. Kritéria pro GCSE z geografie a RVP GV**

GCSE navazuje svým obsahem (popsán v rámečku 27) na Program studia geografie pro 3. klíčovou fázi v NK. Studium opět soustředí do čtyřech oblastí, i když nejsou přímo pojmenované. Jedná se o:

- Rozvoj dovedností
- Studium míst
- Studium geografických procesů a modelů
- Studium změn životního prostředí a udržitelného rozvoje

Rozsah obecných otázek a regionů či zemí, ve kterých by měly být cíle těchto oblastí studovány, stanovuje velmi obecně. V porovnání s Programem studia se zde neobjevují žádná konkrétní témata, která by měla být studována. Pouze je požadováno, aby „studium témat dohromady zahrnovalo práci v různých měřítkových úrovních a v různých částech světa a typech prostředí“ (QCA 2000a, s. 2). Zároveň, oproti Programu studia, určuje požadavek na studium témat v kontextu s územím Spojeného království Velké Británie a Severního Irsku, Evropské Unie.

Kritéria pro GCSE z geografie jsou méně konkrétní než v Programu studia. V porovnání s Programu studia se objevuje pouze jeden „nový“ cíl „studium geografických aspektů současných sociálních, ekonomických, politických a ekologických témat“ (QCA 2000a, s.2). Tento cíl patrně souvisí se začleněním geografie do humanitních předmětů v této klíčové fázi studia.

### **Obsah specifikací**

#### 3.1 Specifikace musí požadovat:

- i. Zaměření pozornosti na fyzickogeografickou, sociogeografickou a ekologickou oblast předmětu, která by měla být v případě specifikací pro úplný kurs GCSE (GCSE full course specifications) vyvážená.
- ii. Studium řady témat, které dohromady zahrnuje práci v různých měřítkách (místní, regionální, národní, mezinárodní, globální), v různých částech světa a v různých typech prostředí, témata musí být studována v kontextu Velké Británie (pro specifikace vytvořené pro použití ve Walesu, zaměření na Wales), Evropské Unie a zemí na různých úrovních rozvoje.
- iii. Studium celé škály míst, v řadě měřítkových úrovní v různých částech světa a typech prostředí – a zvažování jejich širších souvislostí, způsobu vzájemné závislosti míst a prostředí, a globálního občanství.
- iv. Studium jak se fyzickogeografické a sociální procesy podílejí na rozvoji geografických prostorových vzorců, geografických charakteristik určitých míst a prostředí, a jejich vzájemnou závislost
- v. Studium vzájemných vztahů mezi lidmi a prostředím a toho, jak ohledy na udržitelný rozvoj ovlivňují plánování a spravování životního prostředí a zdrojů.
- vi. Studium geografických aspektů současných sociálních, ekonomických, politických a ekologických témat.
- vii. Studium důležitosti a účinků hodnot a postojů týkajících se geografické problematiky a rozhodování v oblasti užívání a spravování životního prostředí a zdrojů.
- viii. Rozvoj místopisných znalostí v souvislosti se studiem míst, prostředí a témat v odlišných měřítkových úrovních.
- ix. Osvojení si a používání slovní zásoby týkající se geografie
- x. Rozvoj řady dovedností užívaných při studiu geografie a geografických výzkumech (včetně ICT), a to:
  - identifikace geografických otázek a problémů a určení vhodné posloupnosti zkoumání;
  - identifikace a shromažďování potřebných informací, z primárních zdrojů (zahrnujících práce v terénu), sekundárních zdrojů (zahrnujících mapy různých měřítek, fotografie, satelitní snímky, statistická data) a ze zdrojů ICT, a jejich zaznamenání a prezentace (včetně užití map, grafů a diagramů);
  - popis, analýza a interpretace informací, rozhodování, vyvození a odůvodnění závěrů a jejich komunikace způsobem odpovídajícím zadání a adresátovi;
  - hodnocení metod užitých při shromažďování, prezentaci a analýze informací, stejně jako validity a omezení informací a závěrů

Zdroj: (QCA 2000a, s.2)

Vzhledem k obecnosti požadavků na obsah studia Specifikací existuje značná volnost daná hodnotícím orgánům k výběru témat, míst a geografických otázek. V tabulce 11 uvádíme přehled obsahu tří Specifikací pro GCSE z geografie, které si v roce 2005 vybralo nejvíce studentů, resp. škol. Naznačujeme tak pestrost pojetí obsahu studia geografie v tomto období.

Tabulka 11: Obsah nejvíce používaných Specifikací pro GCSE z Geografie v roce 2005

| OCR/WJEC spec. B (Avery Hill)   | OCR spec. A   | AQA spec.A  |
|---|---|---|
| Podnebí, přírodní prostředí a člověk <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Počasí a podnebí</i></li> <li>• <i>Ekosystémy</i></li> <li>• <i>Otázka mezinárodních zájmů (starostí, obav, znepokojení)</i></li> </ul>                                      | Člověk a fyzickogeografický svět <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Tektonika desek</i></li> <li>• <i>Řeky</i></li> <li>• <i>Pobřeží</i></li> </ul>                      | Člověk a přírodní prostředí <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Tektonická aktivita</i></li> <li>• <i>Horniny a krajiny</i></li> <li>• <i>Glaciální typy krajin</i></li> <li>• <i>Říční typy krajin</i></li> <li>• <i>Pobřežní krajiny</i></li> <li>• <i>Počasí a podnebí</i></li> <li>• <i>Ekosystémy</i></li> </ul> |
| Voda, tvary terénu a člověk <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Hydrosféra</i></li> <li>• <i>Řeky a pobřeží</i></li> </ul>  | Člověk a obyvatelná místa <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Obyvatelstvo</i></li> <li>• <i>Osídlení</i></li> </ul>  |   |
| Člověk a místa <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Nerovnosti v městských oblastech</i></li> <li>• <i>Proměny městských prostředí</i></li> <li>• <i>Vzájemné působení město-venkov</i></li> </ul>   | Člověk a jeho potřeby <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Kvalita života</i></li> <li>• <i>Ekonomická aktivita</i></li> <li>• <i>Energie</i></li> </ul>                   | Člověk a jeho životní prostředí <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Obyvatelstvo</i></li> <li>• <i>Osídlení</i></li> <li>• <i>Zemědělství</i></li> <li>• <i>Průmysl</i></li> <li>• <i>Management zdrojů</i></li> <li>• <i>Rozvoj</i></li> </ul>   |
| Člověk, práce a vývoj <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Modely a struktura zaměstnanosti</i></li> <li>• <i>Rozvoj, obchod a výpomoc</i></li> <li>• <i>Ekonomická aktivita</i></li> <li>• <i>Ekonomická aktivita a přírodní prostředí</i></li> </ul> | Člověk a přírodní prostředí <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Možnosti rozvoje a místní přírodní prostředí</i></li> <li>• <i>Globální přírodní prostředí</i></li> </ul> |   |

Zdroj: OCR (2000a), OCR (2000b), AQA (2003)

RVP GV, který rámcově určuje obsah geografického vzdělávání přibližně ve stejném období žáků jako Kritéria pro GCSE, vymezuje vzdělávací obsah v podobných oblastech, stejně, jako v případě srovnávání geografického NK a RVP ZV. Dále je patrné, že v Česku je obsah geografického vzdělání pro období vyššího sekundárního školství na státní úrovni předepsán mnohem konkrétněji, než je tomu v Anglii. Zatímco v Anglii si mohou školy a tedy i studenti vybrat mezi deseti variantami Specifikací, a mají možnost se tak věnovat tématům o která mají větší zájem, v Česku musí v tomto období geografické vzdělávání **všech** studentů všeobecných škol vycházet z jedné varianty dokumentu. Vzdělávací obsah je určený v RVP GV především očekávanými výstupy, které jsou závazné pro **všechny** studenty všeobecných škol. Oblasti, ve kterých jsou očekávané výstupy a Učivo vymezeny, jsou stejné jako v RVP ZV, pouze část *Česká republika*, která je v RVP ZV samostatná, je v RVP GV spojena s makroregiony do jedné oblasti zvané „Regiony“. Geografický vzdělávací obsah je v podstatě opakováním vzdělávacího obsahu předaného již v základním vzdělávání a pouze v některých částech jde o jeho rozšíření. Cílem je předat široký přehled o fyzickogeografické a socioekonomické sféře, životním prostředí Země, hlavních makroregionech světa a České republice. Vzhledem k podobnosti obsahu obou dokumentů (geografické části RVP GV, Kritérií pro GCSE z geografie) s dokumenty určujícími geografický obsah studia na nižších stupních vzdělání (tj. RVP ZV a NK), lze konstatovat, že hlavní rozdíly v pojetí zůstávají mezi oběma zeměmi stejné i na této úrovni

vzdělávání. Jde především o rozdíly v koncepci cílů pro výuku regionů, životního prostředí a požadavků na rozvoj dovedností. Významná role geografického vzdělávání v oblasti životního prostředí a udržitelného rozvoje je v Kritériích GCSE umocněna a potvrzena požadavkem zaměřit studium na „fyzickogeografickou, sociogeografickou a **ekologickou oblast** předmětu, která by v případě úplného kurzu GCSE měla být vyvážená“ (QCA 2000a, s. 2). Pozornost věnovaná studiu životního prostředí zaujímá v celém geografickém obsahu vzdělávání v tomto období v porovnání s RVP GV, ještě větší roli než v případě povinné geografie.

### 5.2.2. Kritéria pro GCE AS/A Level a Katalog požadavků k maturitní zkoušce ze zeměpisu

Kritéria pro GCE AS/A Level z geografie jsou podobně obecná, jako Kritéria pro GCSE. Jsou popsána pro úroveň zkoušky „AS“ i „A“ . Požadavky na obsah Specifikací jsou popsány nejprve obecně v několika bodech a poté jsou rozčleněny do oblastí: *Znalosti, Porozumění a Dovednosti*. Takové členění je oproti Programu studia geografie a Kritériím GCSE neobvyklé, protože oba tyto dokumenty konkretizují oblast znalostí a porozumění propojeně. Nicméně i Kritéria GCE AS/A Level charakterizují cíle znalostí a porozumění ve čtyřech rovinách geografie (geografické dovednosti a výzkum, znalosti a porozumění místům, modelům a procesům, změnám životního prostředí a udržitelnému rozvoji), jako všechny ostatní geografické kurikulární dokumenty. Oproti NK a Kritériím pro GCSE věnují Kritéria pro GCE AS/A Level větší pozornost konkretizaci cílů týkajících se studia míst a prostředí. Je zdůrazněno, že studium míst by se mělo zaměřit na interakce mezi lidmi a jejich prostředím, na fyzickogeografické a sociogeografické procesy v těchto místech a na výsledky jejich působení . Zatímco Kritéria pro AS vyžadují studium vybraných fyzickogeografických a sociogeografických procesů, Kritéria pro úroveň „A“ tyto procesy konkretizují, viz rámeček 28.

Rámeček 28: Obsah Specifikací určený Kritérii pro GCE AS/A Level z geografie

#### **Obsah specifikace**

##### Specifikace úrovně AS a A v geografii by měly:

- a. vyžadovat studium fyzickogeografické, sociogeografické a ekologické oblasti předmětu;
- b. vyžadovat od studentů provedení investigativní práce založené na informacích z primárních (zahrnující terénní práce) a sekundárních zdrojů;
- c. podporovat vědomí o tom, že studium geografie může zahrnovat vysvětlení, která jsou částečná, nejistá a neúplná;
- d. umožnit studentům uvědomit si, že změny v geografických názorech a metodách mohou vést k různým interpretacím ;

- e. podporovat povědomí o přispění geografie k obecnějším oblastem kurikula, např. ekologická výchova, výchova o trvale udržitelném rozvoji a občanská výchova.

Kromě toho by měla specifikace úrovně A:

- a. zasvětit žáky do současných témat, postupů a přístupů v geografii;
- b. vyžadovat od žáků dovednost spojovat geografické informace z různých zdrojů a v různých formách;
- c. vyžadovat od žáků, aby do větší hloubky rozvíjeli porozumění o propojení rozdílných rovin geografie (aspects of geography) zastoupených ve specifikaci.

### **Znalosti, porozumění a dovednosti**

Specifikace úrovně AS by měla vyžadovat studium široké škály témat, míst a prostředí, zahrnující práci v různých měřítkách a kontextech, jež by mělo zahrnovat Spojené království a státy na různé úrovni rozvoje.

V rámci studia vybraných míst a prostředí by měla specifikace úrovně AS vyžadovat studium:

- a. interakce mezi lidmi a jejich prostředím v různých měřítkových úrovních, se zaměřením na důležité systémy a procesy, výsledky těchto interakcí a z toho plynoucí problémy, odezvy a strategie;
- b. vybraných fyzickogeografických procesů, jejich vzájemného působení a výsledků tohoto působení v prostoru a čase;
- c. vybraných sociogeografických procesů, jejich vzájemného působení a výsledků tohoto působení v prostoru a čase.

Každá část a), b) a c) by měla významným způsobem přispět ke specifikaci.

Specifikace úrovně A by měla vyžadovat studium široké škály témat, míst a prostředí, zahrnující práci ve všech měřítkách od lokálního po globální, v odlišných částech světa a v odlišných typech prostředí, a v kontextu by mělo být zahrnuto Spojené království a státy na různé úrovni rozvoje.

V rámci studia vybraných míst a prostředí by měla specifikace úrovně A vyžadovat studium:

- a. vzájemné interakce mezi lidmi a jejich prostředím na odlišných měřítkových úrovních, se zaměřením na důležité systémy a procesy, výsledky těchto interakcí a z toho vyplývající problémy, odezvy a strategie;
- b. fyzickogeografických procesů (pevninských, atmosférických, biotických), jejich vzájemného působení a výsledků a změn tohoto působení v prostoru a čase;
- c. sociogeografických procesů (ekonomických, sociálních, politických a kulturních), jejich vzájemného působení a výsledků a změn tohoto působení v prostoru a čase.

Každá část a), b) a c) by měla významným způsobem přispět ke specifikaci.

### **Znalosti**

Specifikace úrovně AS a A by měly od žáků vyžadovat rozvíjení znalostí :

- a. geografické terminologie;
- b. polohy a geografické charakteristiky vybraných míst, jejich vztahy a jak se tato místa mění;
- c. procesů odpovědných za rozvoj typických charakteristik míst a prostředí, a za interakci a vzájemnou důležitost těchto procesů;
- d. týkajících se pojetí geografie, jejích principů a teorií;
- e. týkajících se vzájemných vztahů mezi lidmi a jejich prostředím v prostoru a čase.

### **Porozumění**

Specifikace úrovně AS a A by měla vyžadovat od žáků rozvíjení porozumění:

- a. základním vlastnostem a vzájemným interakcím mezi různými fyzickogeografickými a sociogeografickými procesy;
- b. typickému charakteru míst a jejich vzájemným vztahům;
- c. významu jak prostorových tak časových měřítek;
- d. jak fyzickogeografické a sociogeografické procesy zapříčiňují změny v prostorovém uspořádání (spatial systems), rozložení, místech a prostředích;
- e. významu hodnot, přístupů a rozhodovacích procesů v geografických problematikách, a v rozhodování o používání a spravování zdrojů a životního prostředí;
- f. možnostem a omezením použitých informací, přístupů, pojmů, principů a teorií.

Kromě toho by měla specifikace úrovně A vyžadovat od studentů rozvíjení hlubšího porozumění:

- a. propojení mezi různými rovinami geografie (aspects of geography) zastoupenými ve specifikaci.

### **Dovednosti**

Specifikace úrovně AS a A by měly vyžadovat od žáků rozvíjení schopností k:

- a. identifikování geografických otázek a problémů, vybírání vhodných zdrojů a metod, a upevnění efektivních přístupů ke zkoumání při studiu geografie;

- b. určení, vybrání a shromažďování – použitím řady technik (zahrnující terénní práce) – kvalitativních a kvantitativních informací z primárních zdrojů;
  - c. určení, vybrání a shromažďování kvantitativních a kvalitativních informací ze sekundárních zdrojů, zahrnující mapy různých měřítek, fotografie, statistická data, geografickou literaturu, informační a komunikační technologie a geografické informační systémy;
  - d. organizování, zaznamenávání a prezentaci takovýchto informací, v kartografické a diagramové formě, při použití informační a komunikační technologie tam, kde je to vhodné;
  - e. popsání, analyzování, zhodnocení a interpretaci těchto informací a vyvozování závěrů;
  - f. zhodnocení metod a přístupů ke zkoumání, limitací informací a vyvozených závěrů.
- Kromě toho by měla specifikace úrovně A vyžadovat od žáků větší rozvoj schopností :
- a. syntézy geografických informací v různých formách a z různých zdrojů.

Zdroj: QCA (2000b, [http://www.qca.org.uk/12680\\_1703.html](http://www.qca.org.uk/12680_1703.html))

Za pozornost stojí cíle, popsané v charakteristice Kritérií pro GCE AS/A Level z geografie, které se v ostatních anglických geografických kurikulárních dokumentech nevyskytují. Jsou tedy pro tuto úroveň specifické. Jedná se především o cíle v oblasti podpory vědomí relativnosti některých geografických poznatků a cíle vymezené v oblasti porozumění současným metodám, cílům a přístupům v geografii. Žádné z těchto zaměření není zahrnuto v Katalogu požadavků k maturitní zkoušce ze zeměpisu v Česku.

Kritéria pro GCE AS/A Level z geografie, stejně jako Kritéria pro GCSE z geografie a Programy studia, určují obsah vzdělávání specifikací cílů ve čtyřech rovinách geografie, zmíněných výše. Kladou tak požadavek na hledání souvislostí a zákonitostí rozmístění, změn a vzájemných vztahů fyzikogeografických a sociogeografických jevů v prostoru a čase. Jde tedy o podporu systémového přístupu k výuce geografie tak, jak jej definuje i Řezníčková (1999). Tento přístup umožní neztratit se, ani v této úrovni vzdělávání, v nepřehledném množství geografických faktů. Klade se tak důraz především na rozvoj myšlení.

Obecnost cílů Kritérií pro GCE AS/A Level dovoluje, stejně jako Kritéria pro GCSE, existenci mnoha variant konkrétnějšího zpracování obsahu geografického vzdělávání v podobě Specifikací pro GCE AS/A Level. V současné době si školy a další zájemci mohou vybrat mezi osmi různými variantami. Způsob stanovení kritérií pro obsah Specifikací a cíle ve schématu hodnocení (tabulka 12) by měly zaručit jejich vzájemnou srovnatelnost.

Pro ukázkou možností různého tématického pojetí cílů stanovených v Kritériích pro GCE AS/A Level z geografie uvádíme v tabulce 13 příklady tématické struktury třech Specifikací pro GCE AS/A Level z geografie, které si vybralo v roce 2005 nejvíce uchazečů o tuto kvalifikaci.

Tabulka 12: Schéma hodnocení stanovené v Kritériích pro GCE AS/A Level

| Kritéria hodnocení |  | Přídělná váha |
|--------------------|--|---------------|
| 1.                 | Předvést znalosti přesně stanoveného obsahu  | 20-30%        |
| 2.                 | Předvést porozumění přesně stanovenému obsahu  | 20-30%        |
| 3.                 | Použít znalosti a porozumění neznámému obsahu  | 15-25%        |
| 4.                 | Vybrat a použít širokou škálu dovedností a technik, včetně komunikačních dovedností, důležitých u studia geografie | 25-35%        |

Zdroj: QCA (2000b, [http://www.qca.org.uk/12680\\_1703.html](http://www.qca.org.uk/12680_1703.html))

Tabulka 13: Obsah nejvíce používaných Specifikací pro GCE AS/A Level z Geografie v roce 2005

|    | EDEXCEL AS,A spec.B   | OCR AS,A spec.A  | AQA AS,A spec.A   |
|----|---|--|---|
| AS | Mění se charakter terénu zemského povrchu a jeho spravování <ul style="list-style-type: none"> <li>• Životní prostředí řek</li> <li>• Životní prostředí na pobřeží</li> </ul>                       | Fyzickogeografické prostředí <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vodní systémy</li> <li>• Ekosystémy</li> <li>• Atmosféra</li> <li>• Litosféra</li> </ul>   | Základní pojmy fyzické geografie <ul style="list-style-type: none"> <li>• Voda na zemi</li> <li>• Klimatické změny a nebezpečí</li> <li>• Energie a život</li> </ul>  |
|    | Řízení změn životního prostředí člověka <ul style="list-style-type: none"> <li>• Životní prostředí na venkově</li> <li>• Životní prostředí ve městě</li> </ul>                                      | Sociogeografické prostředí <ul style="list-style-type: none"> <li>• Obyvatelstvo: prostorové vzorce, procesy a změny</li> <li>• Osídlení venkova a měst: prostorové vzorce, procesy a změny</li> </ul>   | Základní pojmy sociální geografie <ul style="list-style-type: none"> <li>• Populační dynamika</li> <li>• Prostorové vzorce a procesy osídlování</li> <li>• Ekonomická činnost</li> </ul>  |
|    | Zkoumání životního prostředí <ul style="list-style-type: none"> <li>• Seminární práce založená na práci v terénu, spojená s tématem v první jednotce AS (Mění se charakter..., viz výše)</li> </ul> | Geografický výzkum   | Geografické dovednosti  |
| A2 | Globální problémy <ul style="list-style-type: none"> <li>• Přírodní prostředí</li> <li>• Obyvatelstvo a ekonomika</li> </ul>  | Výběr témat z fyzickogeografické a sociogeografické sféry (jedno z každé oblasti) <ul style="list-style-type: none"> <li>• fyzickogeografická sféra <ul style="list-style-type: none"> <li>- přír. prostředí na pobřeží</li> <li>- fluvialní přír. prostředí</li> <li>- glaciální a periglaciální přír. prostředí</li> <li>- Vyprahlé a polovyprahlé přír. prostředí</li> <li>- Aplikovaná klimatologie</li> </ul> </li> <li>• sociogeografické sféry <ul style="list-style-type: none"> <li>- Zemědělství a potrava</li> <li>- Průmyslová výroba: poloha, změna a dopad na prostředí</li> <li>- Služby: poloha, změna a dopad na prostředí</li> <li>- Turismus a rekreace a jejich dopady na prostředí</li> </ul> </li> </ul> | Problémy a změny v životním prostředí <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pochody a problémy v přímořských oblastech</li> <li>• Geomorfologické pochody a nebezpečí</li> <li>• Chladná prostředí a lidská činnost</li> </ul> |

|   |   |   |
|---|---|---|
| <p>Zkoumání celosvětové budoucnosti – seminární práce</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Výběr prvního tématu</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Životní prostředí a zdroje</li> <li>- Život v nebezpečném prostředí</li> <li>- Znečištění přír. prostředí</li> <li>- Pustá prostředí</li> </ul> </li> <li>• <i>Výběr druhého tématu</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rozvoj a jeho různé úrovně</li> <li>- Spotřeba potravin v různých částech světa</li> <li>- Zdraví a sociální zabezpečení</li> <li>- Geografie sportu a využití volného času</li> </ul> </li> </ul> | <p>Výběr témat z oblasti člověk a životní prostředí (studium dvou témat)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Geografické aspekty EU</i></li> <li>• <i>Management městského prostředí</i></li> <li>• <i>Management venkovského prostředí</i></li> <li>• <i>Nebezpečné přír. prostředí</i></li> </ul> | <p>Problémy a změny prostředí člověka</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Populační tlak a management zdrojů</i></li> <li>• <i>Management měst- výzvy a problémy</i></li> <li>• <i>Cestovní ruch</i></li> </ul> |
| <p>Souhrnná lekce: analýzy problémů</p>   | <p>Osobní výzkumná práce</p>  | <p>Terénní práce na téma podle volného výběru</p>   |
|   | <p>Výzkumné dovednosti</p>  | <p>Seminární práce na zadané téma</p>   |

Zdroj: EDEXCEL (2002), OCR (2002), QCA (2004)

V Česku je situace pro školy a studenty více svazující, než je tomu v Anglii. Kritéria pro vzdělávací obsah maturitní zkoušky jsou státem zadávaná pouze v jedné variantě, která velmi podrobně (až na úroveň pojmů) specifikuje jednotlivá témata. Požadavky ke složení maturitní zkoušky, a tudíž i obsah studia, budou společná pro všechny maturanty z geografie v ČR. Na rozdíl od anglického pojetí bude existovat pouze jeden stupeň obtížnosti.

Jelikož Kritéria pro GCE AS/A Level jsou stanovena, vzhledem k jejich funkci, na mnohem obecnější úrovni než je úroveň Katalogu požadavků k maturitní zkoušce, považujeme za přínosnější srovnat Katalog s požadavky zakotvenými v některé ze Specifikací. S ohledem na množství existujících Specifikací a rozsah práce, jsme zvolili Specifikaci B pro GCE AS/ A Level z geografie (dále jen Specifikace B) poskytovanou hodnotícím orgánem Edexcel (Edexcel Advanced Subsidiary GCE in Geography B, Edexcel Advanced GCE in Geography B Specification). Právě tuto Specifikaci si volí nejvíce zájemců (tabulka 5).

V následující části budeme hledat odpovědi na otázku, zda existují rozdíly v tématické struktuře Katalogu a Specifikace B.

Oba dokumenty popisují tématické celky za účelem vymezit oblasti, které budou předmětem zkoušení. Ve Specifikaci B, jsou však zároveň koncipovány tak (rámeček 29), aby pomohly implementaci daných témat do výuky. Podrobněji formu specifikace obsahu popisuje kapitola zabývající srovnáním tématického celku počasí a podnebí.



Tabulka 14: Tématické členění maturitní požadavků podle Katalogu požadavků k maturitní zkoušce ze zeměpisu a Specifikace B pro GCE AS/A Level (Edexcel AS/A GCE in Geography: Specification B)

|   | <b>EDEXCEL AS,A spec.B</b>   |
|---|--|
| <p><b>Přírodní prostředí</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Země jako vesmírné těleso</li> <li>• Přírodní složky</li> <li>• Fyzickogeografické systémy: přírodní zóny a oblasti</li> </ul> <p><b>Sociální prostředí</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Obyvatelstvo</li> <li>• Hospodářství</li> <li>• Kulturní a politické prostředí</li> <li>• Sídla a osídlení</li> <li>• Sociálněgeografické systémy: jádra a periferie</li> </ul> <p><b>Životní prostředí</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Krajina</li> <li>• Interakce příroda – společnost</li> </ul> <p><b>Regiony</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Regionální rozvoj</li> <li>• Česká republika</li> <li>• Makroregiony světa</li> </ul> <p><b>Kartografie, geografické informace a zdroje dat</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kartografie</li> <li>• Geografické informační systémy</li> <li>• Ostatní informační a dokumentační zdroje</li> </ul> | <p><b>Část AS</b><br/>Měníci se charakter terénu zemského povrchu a jeho spravování</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Životní prostředí řek</i></li> <li>• <i>Životní prostředí na pobřeží</i></li> </ul> <p>Řízení změn životního prostředí člověka</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Životní prostředí na venkově</i></li> <li>• <i>Životní prostředí ve městě</i></li> </ul> <p>Zkoumání životního prostředí</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Seminární práce založená na práci v terénu, spojená s lekcí 1</i></li> </ul> <p><b>Část A2</b><br/>Globální problémy</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Přírodní prostředí</i></li> <li>• <i>Obyvatelstvo a ekonomika</i></li> </ul> <p>Zkoumání celosvětové budoucnosti</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Výběr prvního tématu</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Životní prostředí a zdroje</i></li> <li>- <i>Život v nebezpečném prostředí</i></li> <li>- <i>Znečištění přír. prostředí</i></li> <li>- <i>Pustá prostředí</i></li> </ul> </li> <li>• <i>Výběr druhého tématu</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Rozvoj a jeho různé úrovně</i></li> <li>- <i>Spotřeba potravin v různých částech světa</i></li> <li>- <i>Zdraví a sociální zabezpečení</i></li> </ul> </li> </ul> <p>Geografie sportu a využití volného času</p> <p>Souhrnná lekce: analýzy problémů</p> |

Zdroj: MŠMT (2005), Edexcel (2002)

Z porovnání tématických celků (tabulka 14) je zřejmé, že maturitní požadavky Katalogu jsou rozděleny do tématických okruhů podle geografického obsahu zkoumaného jednotlivými dílčími geografickými disciplínami (Řezníčková 2001).

Naproti tomu do Specifikace B jsou vybrána témata, která se dotýkají problematiky vzájemných vztahu lidí a životního prostředí.

Zatímco v Česku jsou všechny tématické celky povinné, v Anglii systém umožňuje složit buď nižší úroveň zkoušky – tzv. GCE AS Level, nebo vyšší úroveň – GCE A Level. Nižší úroveň se skládá z tématických celků části AS, vyšší úroveň z části AS a A2 (tabulka 14).

Za pozornost stojí dva tématické celky Specifikace B, a to *Zkoumání životního prostředí a Zkoumání celosvětové budoucnosti*. V obou případech jde o blok výuky zahrnující zpracování seminární práce, související s teoreticky studovanými tématy, na základě terénního výzkumu. Tato část tak splňuje požadavek Kritérií na dovednost získávat a zpracovávat primární data. V Česku není tento celek součástí státní úrovně maturitní zkoušky, proto není v Katalogu zařazen.

Provést srovnání obsahu jednotlivých tématických celků není cílem diplomové práce, ani v jejích možnostech vzhledem k rozsahu. Abychom vystihli rozdíly v pojetí koncepce obsahu vzdělávání v tomto období, bude předmětem komparace pouze jeden vybraný tematický celek - počasí a podnebí.

#### Srovnání koncepce vybraného tématického celku „Pocasí a podnebí“

Požadavky na obsah vybraného tématu ve Specifikaci B, musí splňovat cíle dané v Kritériích pro GCE AS/A Level. Téma počasí a podnebí není v Kritériích popsáno přímo, ale je součástí obecnějších cílů, týkajících se znalostí a porozumění fyzikogeografickým jevům, procesům, jejich vzájemnému působení a změnám. Zároveň jsou zdůrazněny cíle v oblasti interakcí těchto procesů s procesy sociogeografickými a výsledků jejich působení v prostoru a čase. Ve Specifikaci B jsou tyto požadavky rozpracovány do konkrétní podoby.

Specifikace B a Katalog se velmi liší způsobem prezentace požadavků pro danou zkoušku. V rámečku 29 uvádíme přesnou formu a obsah této prezentace pro téma počasí a podnebí tak, jak je ve Specifikaci B Edexcelu popsána. Jak je vidět, Edexcel rozděluje a popisuje požadavky velmi přehledně. Stanovuje limity toho, co je nutné učit. V každé části je položeno několik otázek, které vymezují oblast zkoumaného obsahu (Enquiry question). Dále jsou stanoveny *Klíčové myšlenky a pojmy*, které s danou otázkou souvisejí. „Tato část je využívána při sestavování zkoušky a určuje limity toho, co se může zkoušet“ (Edexcel 2002, s. 13). Na ni navazuje oddíl *Rady a příklady*, které by měli pomoci při sestavování programů studia či výuky. Významnou součástí je také popis, na jaké úrovni (lokální, regionální atd.) mají být jednotlivé klíčové myšlenky studovány.

Předmětem zkoumání koncepce obsahu tématu budou, vzhledem k funkci dokumentů, evaluační cíle. Z tabulky 15, která srovnává evaluační cíle konkretizované pro téma počasí a podnebí v Katalogu a Specifikaci B, je patrný rozdíl ve způsobu prezentace. Maturitním

požadavkům Katalogu odpovídají svým charakterem ve Specifikaci B pro jednotlivá témata charakterizované Klíčové myšlenky a pojmy. Tyto Klíčové myšlenky mají ale podobu obecného tvrzení. Nejsou tedy, na rozdíl od maturitních požadavků, formulovány jako cílová znalost či dovednost maturanta. Pouze vymezují oblast studia a zkoušení. Zároveň Specifikace B neurčují požadované dovednosti, které budou předmětem zkoušení přímo, ale doporučují rozvoj některých klíčových dovedností při studiu jednotlivých klíčových myšlenek. Jedná se o dovednosti z oblastí používání čísel, ICT a práce s ostatními. Zároveň jsou požadavky na dovednosti závazně určeny v Kritériích pro GCE AS/A Level z geografie (rámeček 28).

Podle pojetí Specifikace B, jak ukazuje tabulka 15, je téma počasí a podnebí součástí jednoho širšího tématického bloku zvaného *Globální problémy*. Naproti tomu Katalog téma rozděluje, tak jako v kurikulárních dokumentech pro základní a gymnaziální vzdělávání, do několika kapitol: *Přírodní složky. Fyzickogeografické systémy, přírodní zóny a oblasti, Makroregiony světa: Přírodní podmínky, Česká republika*. Dochází tak k opakování určitých částí tématu na globální, makroregionální a regionální úrovni. Specifikace B představuje v této otázce jiné pojetí. U každé klíčové myšlenky přímo určí, v jaké měřítkové úrovni by měla být daná problematika studována. V případě studia podnebí a počasí se tak objevují úrovně: lokální, národní, mezinárodní i globální. Pokud jsou zmíněny konkrétní regiony či jiné oblasti, ve kterých by se měl daný jev či proces studovat, potom je to přímo v definici klíčové myšlenky daného jevu či procesu. Z obsahu klíčových myšlenek je patrná jejich specifikace s důrazem na kontext s územím Spojeného království. Např. v planetární cirkulaci zdůrazní pozici mírných šířek; z tématu zabývajícím se atmosférickými frontami jsou vyděleny fronty polární, tedy ty, které nejvíce ovlivňují počasí nad Spojeným královstvím; vlastnosti vzduchových mas se učí na příkladu těch nejčastěji se vyskytujících nad Spojeným královstvím atd.



|  | Výzkumná otázka  | Klíčové myšlenky a koncepty   | Rady a možné příklady  | Měřítko    | Klíčové dovednosti   |
|--|--|---|--|------------|----------------------|
| <b>PROCESY V ATMOSFÉŘE – zvládání problémů</b>   |  |   |  |            |                      |
|  | <p>Proč dochází k sezónním změnám počasí?</p> <p>Jaké problémy tato sezónnost podněbí způsobuje?</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Přenos tepla od rovníku a jeho vliv na rozložení tlaku na Zemi. Sezónní změny polohy tropické zóny konvergence. Vliv těchto procesů na sezónní změny teploty a srážek. Vliv na přírodu a řadu ekosystémů. Problémy při zvládání extrémních sezónních změn teplot a srážek, např. krátkodobá sucha.</li> <li>Příčiny jevů El Nino a jejich zvládnání použitím telekomunikačních technologií., jak v Tichém oceánu, tak celosvětově</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Studium podnebí napříč od rovníku po obratníky Raka a Kozoroha – střídání podnebí v Asii, J. Americe nebo Africe (studium klimadiagramů nebo statistik). Dopad na vegetaci a na ekonomickou aktivitu, jako je zemědělství nebo chov dobytka. Problémy se zásobami vody v suchých oblastech.</li> <li>Studium příčin jevů El Nino/La Nina a jejich účinky na prostředí a ekonomiku v řadě států jako je Peru, Indonésie</li> </ul> | I          | IT 3.1, 3.3<br>WO3.1 |
| <p>Co jsou to klimatické změny?</p> <p>Jaké jsou jejich důsledky pro prostředí a lidi?</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Rozsah klimatických změn, prostorově a časově. Definování krátkodobých klimatických změn, tak aby zahrnovalo globální oteplování. Existuje teorie globálního oteplování? Důkazy pro a proti. Příčiny způsobené lidmi a přírodou.</li> <li>Důsledky globálního oteplování. Modelování klimatické změny. Vliv na hladinu oceánu, meteorologii, ekosystémy a stejně tak i na lidské aktivity.</li> <li>Řešení – jsou možná? Globálně, v národním měřítku a lokálně? Prevence nebo regulace?</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Diskuse o důkazech globálního oteplování. Zhodnocení příčin globálního oteplování(např. ovlivnění přírodou nebo lidmi)</li> <li>Rozsah globálního oteplování – vítězové a poražení na celém světě. Studium možného vlivu globálního oteplování na jeden stát.</li> <li>Projednávání řešení – globálně nebo na národní úrovni. Shrnutí udržitelných možností. Národní plánování.</li> </ul>   | G  | IT3.1, 3.3 |                      |

Zdroj: Edexcel (2002, s. 30-31)

Pozn.:Měřítko: M – malé, N – národní, I – mezinárodní, G – globální

Klíčové dovednosti: N3.1 – Plánovat a analyzovat informace ze dvou různých typů zdrojů včetně velkých objemů dat.

N3.2 – Uskutečnit víceúrovňové výpočty aby se pracovalo s množstvím a velikostmi, měřítky a proporcemi, statistikami, přeskupením a použitím rovnic. Alespoň jednou by se mělo pracovat s velkým objemem dat.

IT 3.1 – Plánovat a použít různé zdroje k vyhledání a volbě informací, které jsou potřebné pro dva různé účely.

IT 3.3 – Prezentovat informace z různých zdrojů pro dva odlišné účely a obecně. Tato práce musí zahrnovat nejméně jeden příklad textu, obrázku a žádný příklad čísel.

WO3.1 – Plánovat práci s ostatními, dohodnout se na cílech, odpovědnosti a pracovním prostředím.

Tabulka 15: Evaluační cíle tématu podnebí a počasí v dokumentech Edexcel GCE A/AS Geography Specification B a Katalogu požadavků k maturitní zkoušce ze zeměpisu

|  |  |
|--|--|
| <p>Klíčové myšlenky a pojmy:</p> <p><u>Globální problémy</u></p> <p><u>Přírodní prostředí</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>definice podnebí a počasí</u>; důležitost počasí a podnebí pro řadu ekonomických aktivit; důležitost každodenních, krátkodobých a střednědobých <u>předpovědí</u>; potřeba předpovídat extrémní jevy počasí;</li> <li>• důležitost přímého a nepřímého <u>vlivu podnebí, jak na prostředí, tak i lidí</u>; úkoly související se zvládnutím projevů počasí a podnebí;</li> <li>• poloha mírných zeměpisných šířek v rámci <u>celosvětového atmosférického systému</u>; vliv <u>polární fronty</u> a <u>polárního frontálního jet streamu</u>; porovnání polárních a tropických <u>vzduchových mas</u> a jejich dopad na počasí;</li> <li>• vznik <u>cyklón</u> a jejich vliv na stav počasí; spojitost mezi tlakovou níží a extrémními jevy počasí, jako jsou záplavy a bouře;</li> <li>• vývoj <u>anticyklon</u> a s tím spojené problémy jako je mlha, mráz a sucho; blokování anticyklon; shrnutí příčin proměnlivosti počasí – souvislost s horními vrstvami atmosféry;</li> <li>• <u>přenos tepla od rovníku a jeho vliv na rozložení tlaku na Zemi</u>; sezónní změny polohy tropické zóny konvergence inter tropical discontinuity(ITCZ); vliv těchto procesů na sezónní změny teploty a srážek; <u>vliv na přírodu a řadu ekosystémů</u>; problémy při zvládnutí extrémních sezónních změn teplot a srážek, např. krátkodobá sucha;</li> <li>• příčiny jevů El Nino a jejich zvládnutí použitím telekomunikačních technologií, jak v Tichém oceánu, tak celosvětově;</li> <li>• rozsah klimatických změn, prostorově a časově; definování krátkodobých klimatických změn, tak aby zahrnovalo <u>globální oteplování</u>; existuje teorie globálního oteplování?; důkazy pro a proti; <u>příčiny</u> způsobené lidmi a přírodou;</li> <li>• <u>důsledky</u> globálního oteplování; modelování klimatické změny; vliv na hladinu oceánu, meteorologii, ekosystémy a stejně tak i na lidské aktivity;</li> <li>• řešení – jsou možná?; globálně, v národním měřítku a lokálně?; prevence nebo regulace?</li> </ul> | <p>Žák dovede:</p> <p>A. Znalost s porozuměním</p> <p><u>Přírodní složky</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• používat s porozuměním pojmy: <u>atmosféra</u> - složení atmosféry, její vrstvy, <u>procesy v ní probíhající</u>, <u>počasí</u>, <u>podnebí</u>, podnebné pásy, <u>meteorologie</u>, klimatologie, skleníkový efekt, <u>destrukce ozonové vrstvy</u>, kyselá atmosférická depozice, monzun, pasát, <u>cyklona</u>, <u>anticyklona</u>, synoptická mapa, klimadiagram, <u>atmosférická fronta</u>, <u>vzduchové hmoty</u>, <u>předpověď počasí</u>, geografické šířkové pásy a pásma, výškové pásy: vlhké tropy, střídavě vlhké tropy, suché tropy, subtropy, <u>mírný pás</u>, subpolární a polární pás;</li> <li>• <u>vztahy a souvislosti fyzickogeografické a socioekonomické sféry</u>;</li> <li>• znázornit <u>planetární cirkulaci atmosféry</u>, popsat vznik, charakter a působení hlavních pravidelných větrů v konkrétní oblasti;</li> <li>• <u>popsat princip skleníkového efektu, objasnit jeho vliv na život na Zemi a příčiny a důsledky jeho zesilování</u>.</li> </ul> <p><u>Fyzickogeografické systémy: přírodní zóny a oblasti</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• objasnit příčiny a důsledky pohybu mořské vody;</li> <li>• <u>objasnit vliv horizontální pásmovitosti a vertikální stupňovitosti na rozmístění půd, rostlinstva a živočišstva na Zemi</u>;</li> <li>• popsat regionální rozdíly v rozložení fyzickogeografických prvků, jevů, procesů v závislosti na šířkové (horizontální) pásmovitosti a výškové (vertikální) stupňovitosti;</li> <li>• popsat fungování a vzájemnou provázanost složek přírodního prostředí v konkrétní přírodní zóně;</li> <li>• <u>objasnit formování přírodních zón, respektive vegetačních pásů a vegetačních stupňů</u>;</li> <li>• <u>posoudit proměny přírodních podmínek v jednotlivých zónách a oblastech v souvislosti se střídáním ročních období</u>.</li> </ul> <p><u>Makroregiony světa: Přírodní podmínky</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• určit a pojmenovat územní strukturu základních složek a prvků přírodní sféry;</li> <li>• popsat složky a prvky přírodní sféry, principy jejich utváření.</li> </ul> <p><u>Česká republika</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• popsat rozložení základních klimatických jevů teplot a srážek;</li> <li>• určit faktory ovlivňující klima;</li> </ul> |
|--|--|

|  |  |
|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• charakterizovat hydrologické poměry území;</li> <li>• popsat územní rozdíly přírodních podmínek a výškovou stupňovitost vegetace;</li> <li>• identifikovat vzájemné působení složek přírodní sféry v konkrétním území.</li> </ul> <p>B. Aplikace vědomostí a dovedností</p> <p>Přírodní složky</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• interpretovat klimadiagram a lokalizovat jej;</li> <li>• vyčíst ze synoptické mapy aktuální stav počasí v dané oblasti;</li> <li>• porovnat oblasti s rozdílným podnebím v různých částech světa;</li> <li>• <u>zdůvodnit zvláštnosti podnebí hlavních klimatických oblastí světa a posoudit jejich vliv na život společnosti;</u></li> <li>• zhodnotit vlastnosti mořské vody a mořských proudů v konkrétní oblasti;</li> <li>• zhodnotit kontinentální a oceánské vlivy podnebí v konkrétní oblasti;</li> <li>• specifikovat režim odtoku konkrétní řeky podle její polohy v podnebném pásu a zařadit ji do určitého typu;</li> <li>• zdůvodnit rozšíření půdních typů podle zonálních a azonálních souvislostí v určité oblasti;</li> <li>• posoudit výhody a nevýhody života člověka v konkrétních přírodních podmínkách;</li> <li>• na příkladech zhodnotit příčiny a důsledky přírodních katastrof na přírodu a život lidí.</li> </ul> <p><u>Fyzickogeografické systémy: přírodní zóny a oblasti</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• určit základní znaky přírodních podmínek v konkrétní oblasti;</li> <li>• posoudit s pomocí podkladů přírodní podmínky, určit extrémní a průměrné hodnoty použitých charakteristik.</li> </ul> <p><u>Makroregiony světa: Přírodní podmínky</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• aplikovat znalosti přírodních podmínek při charakterizování velkých přírodních celků;</li> <li>• na příkladech prokázat znalost příčin a důsledků přírodních procesů;</li> <li>• na konkrétních příkladech uplatnit znalosti obecných zákonitostí přírodní sféry;</li> <li>• posoudit přírodní bohatství makroregionu;</li> <li>• zhodnotit vzájemné působení složek a prvků přírodní sféry;</li> <li>• <u>zhodnotit působení přírodní sféry na rozvoj společnosti.</u></li> </ul> |
|--|--|

Zdroj: Edexcel (2002), MŠMT (2005)

Poznámka: Podtržení zvýrazňuje pojmy nebo klíčové myšlenky zastoupené v obou porovnávaných dokumentech

Zakotvení tématu v kapitole Globální problémy způsobuje, že jednotlivé klíčové pojmy, které jsou v Česku často chápány a u vyučovány izolovaně, jako součást meteorologického a klimatologického studia, jsou zde pojaty v kontextu vzájemného působení lidí a přírodního prostředí, s důrazem na ochranu životního prostředí a udržitelný rozvoj. O tom svědčí i otázky uvádějící klíčové myšlenky. Zároveň je tento rozdíl patrný i z porovnání zastoupení klíčových pojmů v obou dokumentech, popsanych v tabulce 16. Významná je klíčová myšlenka vztahující se ke zvažování řešení všech studovaných problémů, které vznikají v souvislosti vzájemného působení počasí na lidi a životní prostředí. Tímto „uchopením“ obsahu meteorologie a klimatologie se Specifikace B výrazně liší od Katalogu.

Koncepce Specifikace B se, oproti Katalogu, jeví celkově přehlednější. Podle její formy, lze předpokládat, že více ovlivní proces, který povede k dosažení požadovaných znalostí a dovedností. Formulovaná otevřená otázka podporuje investigativní přístup ke studiu a rozvoj dovedností souvisejících s myšlením a klíčové myšlenky vytvářejí osnovu zkoumání. Částí *Rady a příklady* může tvůrce Specifikací ovlivnit průběh výuky daného tématu. Tuto část lze považovat za velmi významnou pro zvýšení pravděpodobnosti začlenění klíčových (popř. reformních) požadavků do výuky a realizaci plánovaného kurikula.



## 6. Závěr

V diplomové práci bylo snahou odpovědět na všechny výzkumné otázky kladené v Úvodu. Předmětem komparace se staly platné anglické geografické kurikulární dokumenty – The National Curriculum: Geography, Subject Criteria for Geography GCSE, Subject Criteria for Geography GCE AS/A Level, Edexcel Specification B for Geography GCE AS/A Level – a připravované české kurikulární dokumenty – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání a Katalog požadavků k maturitní zkoušce ze zeměpisu.

Hlavním cílem bylo zjistit rozdíly v koncepci geografického vzdělávání. Na základě rozboru české i zahraniční literatury týkající se problematiky kurikula, a především na základě analýzy a komparace výše zmíněných kurikulárních dokumentů, jsem dospěla k následujícím závěrům:

### 1. Rozdíly v obsahové koncepci geografických vzdělávacích cílů

- Ve všech anglických kurikulárních dokumentech jsou jasně vymezeny čtyři oblasti studia geografie:
  - a) Geografické dovednosti a výzkum
  - b) Znalosti a porozumění místům
  - c) Znalosti a porozumění procesům a prostorovým a časovým vzorcům fyzickogeografických a sociogeografických jevů
  - d) Znalosti a porozumění změnám životního prostředí a udržitelnému rozvoji.

Tyto oblasti představují hlavní osy celého geografického vzdělávání, a vyjadřují tak přístup ke studiu jednotlivých témat a regionů. Koncepce se jeví přehlednější, než pojetí české. Ze všech anglických dokumentů je také patrné předepsání menšího rozsahu studia konkrétních témat a regionů, či míst, než je tomu v Česku.

- Způsob specifikace cílů regionální geografie je významným rozdílem mezi zeměmi. Zatímco v Anglii se vyučují obecná témata s regiony propojeně, v Česku jsou v kurikulárních dokumentech cíle v oblasti regionální geografie popsány odděleně, čímž dochází k opakování jednotlivých témat fyzické a sociální geografie.
- Ve všech anglických dokumentech je, na rozdíl od českých, patrný integrovaný přístup ke studiu přírodní a sociální složky oboru, který se zaměřuje na vzájemné

působení fyzickogeografických a sociogeografických jevů v prostoru i čase, a na výsledky tohoto působení.

- Ve všech anglických dokumentech se klade mnohem větší důraz, oproti Česku, na studium témat týkajících se udržitelného rozvoje. Studiu ekologické složky předmětu je ve vyšším sekundárním geografickém vzdělávání v Anglii přikládán stejný význam jako studiu složky sociální a přírodní.
- Oblast rozvoje dovedností je v anglických dokumentech definována jako klíč k získávání geografických poznatků a porozumění. Jsou určeny obecné dovednosti objektivizovaného poznání a specifické geografické dovednosti, které je třeba při výuce jakéhokoliv tématu rozvíjet. V českých geografických kurikulárních dokumentech, RVP ZV a RVP GV, jsou dovednosti specifikovány v menší míře a není vyjasněna jejich funkce v geografickém vzdělávání.

## 2. Forma specifikace cílů a obsahu vzdělávání:

Vzhledem k různým funkcím dokumentů vyššího sekundárního geografického vzdělávání, byla srovnávána především forma Národního kurikula s formou RVP ZV, neboť jde o dokumenty svým charakterem si nejvíce podobné. Z komparace vyplynuly tyto hlavní rozdíly:

Národní kurikulum v porovnání s Rámcovým vzdělávacím programem:

- Definuje obecné cíle, ze kterých vychází cíle specifické.
- Cíle vzdělávání přehledně rozdělují do čtyř rovin geografie, které se stávají hlavními osami přístupu ke studiu geografických témat a regionů.
- Kromě evaluačních cílů vymezuje také cestu k jejich dosažení v podobě Programu studia, čímž může zvýšit pravděpodobnost jejich dosažení.
- Evaluační cíle i Programy studia jsou propracované v návaznosti mezi jednotlivými obdobími geografického vzdělávání.
- Formuluje názvy tematických celků otevřenou otázkou, čímž určuje jak obsah, tak myšlenkovou náročnost studia. Klade tím důraz na hledání souvislostí a kauzalit.

Výše zmíněné závěry komparace, lze zároveň považovat za vymezení oblastí, které by se měly stát předmětem diskuse v současné kurikulární reformě.

Dále bylo zjištěno, že v Česku neexistují oficiální studie, které by srovnávaly vzdělávací obsah jednotlivých předmětových kurikulárních dokumentů. Pouze obor srovnávací pedagogika se zabývá komparací vzdělávacích systémů a kurikulárních dokumentů na obecné úrovni. Na základě analýzy principů těchto komparačních studií, byla vypracována metodika, která vyžaduje na základě předběžné analýzy kurikulárních dokumentů stanovit hlavní podobné znaky ve struktuře dokumentů (obecné cíle, evaluační cíle, určení cesty k dosažení evaluačních cílů...). Tyto hlavní strukturální prvky pak lze srovnávat v oblasti obsahu, který určují, nebo formy tohoto určení.

Srovnání pojetí geografie v období povinného vzdělávání (tj. srovnání Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a anglického dokumentu The National Curriculum) se ukázalo být jednodušší a svými výsledky přínosnější, neboť se jedná o dokumenty podobného charakteru, sloužící pro stejné vzdělávací období. Proto byla těmto dokumentům ve výsledku věnována větší pozornost a tvoří větší část diplomové práce. Komparace koncepce geografického vzdělávání podle kurikulárních dokumentů v období vyššího sekundárního vzdělávání byla velmi obtížná, protože především pro Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání neexistuje v Anglii funkčně srovnatelný dokument. Proto nebylo možné na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání provést komparaci podle schématu vytvořeného při srovnávání povinného geografického vzdělávání. Geografická část Rámcového vzdělávacího programu pro gymnaziální vzdělávání byla srovnána s dokumentem Subject Criteria for Geography GCSE, který určuje vzdělávání ve stejném věku. Vzhledem k výše zmíněnému faktu, jsem se zaměřila pouze na obsah, který dané dokumenty na státní úrovni předepisují, nikoliv na způsob jeho určení.

V případě komparace Katalagu požadavků k maturitní zkoušce ze zeměpisu a dokumentu Criteria for Geography GCE AS/A Level, které určují státní požadavky na složení geografických zkoušek podobného typu, bylo potřeba se vyrovnat s faktem, že se dokumenty liší mírou konkrétnosti specifikace cílů. Proto byl Katalog požadavků k maturitní zkoušce ze zeměpisu srovnán s dokumentem Edexcel Specification B for Geography GCE AS/A Level, který je Anglii nejvíce užívanou variantou katalogu konkrétních požadavků k této zkoušce.

Vyšší sekundární geografické vzdělávání v Anglii vzhledem k množství existujících kurikulárních dokumentů vyvolává řadu dalších otázek, které nebylo v silách rozsahu této diplomové práce zodpovědět. Mohou být proto námětem pro další zkoumání.

## **Seznam použité literatury**

AQA (2005a): AQA GCSE Provisional Awards May/June 2005. [cit. 2005-03 -12].  
Dostupné na WWW: <[http://www.aqa.org.uk/over/stat\\_pdf/aqa-prov-6K05-gcse.pdf](http://www.aqa.org.uk/over/stat_pdf/aqa-prov-6K05-gcse.pdf)>

AQA (2005b) AQA GCE Advanced Subsidiary Provisional Awards May/June 2005. [cit. 2005-03 -12]. Dostupné na WWW:  
<[http://www.aqa.org.uk/over/stat\\_pdf/aqa-prov-6M05-gce-as.pdf](http://www.aqa.org.uk/over/stat_pdf/aqa-prov-6M05-gce-as.pdf)>

AQA (2004): GCE Geography, Specification A. AQA, Wallsall [cit. 2005-10-12].  
Dostupné na WWW: <<http://www.aqa.org.uk/qual/gceasa/geoA.html>>

AQA (2003): GCSE Geography Specification A. AQA, Wallsall [cit. 2005-10-12].  
Dostupné na WWW: <[http://www.aqa.org.uk/qual/gcse/geo\\_a.html](http://www.aqa.org.uk/qual/gcse/geo_a.html)>

CCEA (2005a): General Certificate of Education, Provisional GCE Advanced Specification: Summer 2005, CCEA. [cit. 2005-03 -12]. Dostupné na WWW:  
<[http://www.rewardinglearning.com/development/qualifications/statistics/docs/provisional\\_new2005.pdf](http://www.rewardinglearning.com/development/qualifications/statistics/docs/provisional_new2005.pdf)>

CCEA (2005b): General Certificate of Secondary Education, Provisional GCSE Full Course Specification: Summer 2005, CCEA. [cit. 2005-03 -12]. Dostupné na WWW:  
<[http://www.rewardinglearning.com/development/qualifications/statistics/docs/provisional\\_GCSE\\_230805.pdf](http://www.rewardinglearning.com/development/qualifications/statistics/docs/provisional_GCSE_230805.pdf)>

DfEE (DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT), QCA (1999): The National Curriculum for England: Geography. QCA, London, s. 49

EDEXCEL (2005a): GCE Advanced Results June 2005 EDEXCEL. [cit. 2005-03 -12].  
Dostupné na WWW:  
<[http://www.edexcel.org.uk/VirtualContent/59451/Statistics\\_June\\_2005\\_GCE\\_Advanced\\_C2000\\_.pdf](http://www.edexcel.org.uk/VirtualContent/59451/Statistics_June_2005_GCE_Advanced_C2000_.pdf)>

EDEXCEL (2005b): GCE Advanced Subsidiary Results June 2005, Edexcel. [cit. 2005-03 -12]. Dostupné na WWW:  
<[http://www.edexcel.org.uk/VirtualContent/59451/Statistics\\_June\\_2005\\_GCE\\_Advanced\\_Subsidiary\\_C2000\\_.pdf](http://www.edexcel.org.uk/VirtualContent/59451/Statistics_June_2005_GCE_Advanced_Subsidiary_C2000_.pdf)>

EDEXCEL (2005c): GCSE results, June 2005, Edexcel. [cit. 2005-03 -12]. Dostupné na WWW:  
<[http://www.edexcel.org.uk/VirtualContent/59452/June\\_2005\\_Provisional\\_GCSE\\_Full\\_Course\\_1\\_.pdf](http://www.edexcel.org.uk/VirtualContent/59452/June_2005_Provisional_GCSE_Full_Course_1_.pdf)>

EDEXCEL (2002): EDEXCEL Advanced Subsidiary GCE in Geography: Specification B, EDEXCEL Advanced GCE in Geography: Specification B. Edexcel Foundation [cit. 2005-09-18]. Dostupné na WWW:  
<<http://www.edexcel.org.uk/VirtualContent/68359.pdf>>

- EURYDICE (2005): The information database on education systems in Europe: The Education System in the United Kingdom.  
<[http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset\\_eurybase.html](http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html)>
- EURYDICE (2003): Struktury systémů vzdělávání, profesní přípravy, a vzdělávání dospělých v Evropě: Spojené Království 2003. Ústav pro informace ve vzdělávání, Praha, s. 58
- HETEŠOVÁ, D. (2003): Rozbor pedagogických zeměpisných dokumentů v Česku a v Irsku. Bakalářská práce. Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje PřF UK, Praha, 60 s.
- JONES, B., WESTAWAY, J. (2001): Changes to GCSE Geography. Teaching geography, 26, č. 1, s. 4 - 9
- KAPRÁLEK, K., BĚLECKÝ, Z (2004): Jak napsat a používat individuální vzdělávací program. Portál, Praha, s. 139
- KASÍKOVÁ, H., VALIŠOVÁ, A. a kol. (1994): Pedagogické otázky současnosti. ISV, Praha, s. 31-37
- LEAT, D., CHANDLER, S. (1998): Thinking through Geography. Chris Kington Publishing, Cambridge, s. 157-174.
- MAREŠ, J., GAVORA, P. (1999): Anglicko-český pedagogický slovník-English-Czech educational dictionary. Portál, Praha, s.216.
- MŠMT ČR (2001): Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. Tauris, Praha, 98 s.
- MŠMT ČR (2004): Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání, pilotní verze. [cit. 2005-04-30] Dostupné na WWW <<http://www.vuppraha.cz>>
- MŠMT ČR (2005a): Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [cit. 2005-09-30] Dostupné na WWW: <<http://www.vuppraha.cz>>
- MŠMT (2005): Katalog požadavků k maturitní zkoušce: Zeměpis. MŠMT [cit. 2005-11-05]. Dostupné na WWW: <<http://www.ceremat.cz/zemepis/index.php>>
- NOVÁČKOVÁ, J. (2003): Mýty ve vzdělávání. 2. vydání. Spirála, Kroměříž, 44 s.
- OCR (2005a): General Certificate of Education, Advanced GCE Results, June 2005, OCR. [cit. 2005-03 -12]. Dostupné na WWW: <[http://www.ocr.org.uk/OCR/WebSite/Data/Publication/Reports/Results\\_St45438.pdf](http://www.ocr.org.uk/OCR/WebSite/Data/Publication/Reports/Results_St45438.pdf)>
- OCR (2005b): General Certificate of Education, Advanced Subsidiary GCE Results, June 2005, OCR. [cit. 2005-03 -12]. Dostupné na WWW: <[http://www.ocr.org.uk/OCR/WebSite/Data/Publication/Reports/Results\\_St6183.pdf](http://www.ocr.org.uk/OCR/WebSite/Data/Publication/Reports/Results_St6183.pdf)>

OCR (2005c): General Certificate of Secondary Education, GCSE Results, June 2005, OCR. [cit. 2005-03 -12]. Dostupné na WWW: <<http://www.ocr.org.uk/OCR/WebSite/Data/Publication/Reports/Results>>

OCR (2002): OCR Advanced Subsidiary GCE in Geography A, OCR Advanced GCE in Geography A. [cit. 2005-10-12]. Dostupné na WWW: <<http://www.ocr.org.uk>>

OCR (2000a): OCR GCSE in Geography A. [cit. 2005-10-12]. Dostupné na WWW: <<http://www.ocr.org.uk>>

OCR (2000b): OCR/WJEC GCSE in Geography B (Avery Hill). [cit. 2005-10-12]. Dostupné na WWW: <<http://www.ocr.org.uk>>

OECD (1998): Thematic review of the transition from initial education to working life: United Kingdom. [cit. 2005-10-12] Dostupné na WWW: <<http://www.oecd.org>>

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

PELIKÁN, J. (1998): Základy empirického výzkumu pedagogických jevů. Karolinum, Praha, s. 150-153.

PRŮCHA, J. (2000): Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru. Portál, Praha, 272 s.

PRŮCHA, J. (1999): Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů. Portál, Praha, s. 15-65.

PRŮCHA, J., Walterová, E., Mareš, J. (1998): Pedagogický slovník. Portál, Praha, 328 s.

PRŮCHA, J. (1997): Moderní pedagogika. Portál, Praha, 496 s.

QCA (2005): GCSEs: the official student guide to the system. QCA, London, 10 s.

QCA (2004): Changes to the key stage 4 curriculum: guidance for implementation from September 2004. London: QCA [cit. 2005-09-30]. Dostupné na WWW: <<http://www.nc.uk.net>>

QCA (2000a): Subject Criteria for Geography GCSE. London: QCA [cit. 2005-09-30]. Dostupné na WWW: <<http://www.qca.org.uk/12681.html>>

QCA (2000b): Subject Criteria for Geography GCE AS/A Level. London: QCA [cit. 2005-09-30]. Dostupné na WWW: <[http://www.qca.org.uk/12680\\_1703.html](http://www.qca.org.uk/12680_1703.html)>

RAWLING, E. (2000): The geography national curriculum: what`s new? Teaching geography, 25, č. 3, s.119-121.

ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2003): Geografické dovednosti, jejich specifikace a kategorizace. Geografie – Sborník ČGS, 108, č. 2, s. 146-163.

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

ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2001): Maturita z geografie. Geografické rozhledy, 11, č. 2, s. 43 – 44.

ŘEZNÍČKOVÁ, D. (1999): O čem je vlastně zeměpis. Geografické rozhledy, 9, č. 2, s. I-III

SPILKOVÁ, V. (1996): Čemu učit ve škole?: K transformaci obsahu primárního vzdělávání. Pedagogická fakulta UK, Praha, 130 s.

THE GEOGRAPHICAL ASSOCIATION (1999): Geography in the curriculum: a position statement from the GA. Teaching geography, 24, č. , s. 57-59.

THOMPSON, L., Lodge, R. (2002): The state of geography in secondary schools: six years on. Teaching geography, 27, č. 2, s. 56 – 60

VÁŇOVÁ, M. (2003): Srovnávací pedagogika. Vysoká škola J.A.Komenského, Praha, 42 s.

VÁŇOVÁ, M. (1998): Teoretické a metodologické otázky srovnávací pedagogiky. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Praha, 91 s.

VÁŇOVÁ, M. (1994): Vzdělávací systémy ve vyspělých evropských zemích: Výstup stěžejního úkolu PedF UK v Praze. Karolinum, Praha, s. 79-86.

WALTEROVÁ, E. (1994): Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě. Masarykova univerzita, Brno, 185 s.

WESTAWAY, J., RAWLING, E. (2002): Curriculum 2000 in England: one year on. Teaching geography, 27, č.1 , s. 9-11.

WESTAWAY, J., JONES, B. (2000): The revised national curriculum for geography in England. Teaching geography, 25, č.3 , s. 28-30.

WJEC (2005a):WJEC Provisional Summer 2005 Results – GCE Advanced. [cit. 2005-03 - 12]. Dostupné na WWW: <<http://www.wjec.co.uk/results05-summer-alevel-e.pdf>>

WJEC (2005b): WJEC Provisional Summer 2005 Results – Advanced Subsidiary. [cit. 2005-03 -12]. Dostupné na WWW: <<http://www.wjec.co.uk/results05-summer-as-e.pdf>>

WJEC (2005c): WJEC Provisional Summer 2005 Results – GCSE Course. [cit. 2005-03 - 12]. Dostupné na WWW:<<http://www.wjec.co.uk/results05-gcsefc-e.pdf>>

### **Použité slovníky:**

MÍKA, J., PRŮCHA, J. (2004): *Anglicko – české terminologické ekvivalenty distančním vzděláváním*. Národní centrum distančního vzdělávání, Praha, s. 68.

POLDAUF, I. a kol. (1994): Anglicko-český česko-anglický slovník. 9. vydání. Státní pedagogické nakladatelství, Praha, s.1015.

SOBÍŠEK, B. (1993): Meteorologický slovník výkladový a terminologický, Akademia, Praha.

Další použité internetové stránky

[www.qca.org.uk](http://www.qca.org.uk) - Qualification and Curriculum Authority

[www.nc.uk.net](http://www.nc.uk.net) - National Curriculum online

[www.standards.dfes.gov.uk](http://www.standards.dfes.gov.uk) - Department for Education and Skills

[www.teachernet.gov.uk](http://www.teachernet.gov.uk) - Stránky pro učitele

[www.eurydice.org](http://www.eurydice.org) - The information network on education in Europe

[www.oecd.org](http://www.oecd.org) - Organisation for Economic Co-operation and Development

[www.msmt.cz](http://www.msmt.cz) - Ministerstvo školství České republiky

[www.vuppraha.cz](http://www.vuppraha.cz) - Výzkumný ústav pedagogický

[www.ceremat.cz](http://www.ceremat.cz) - Centrum pro zjišťování výsledků ve vzdělávání