

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

studijní program: Učitelství pro střední školy
studijní obor: UTVZ



Jan Posejpal

**INTEGROVANÁ VÝUKA ZEMĚPISU A TĚLESNÉ VÝCHOVY -
TEORETICKÁ VÝCHODISKA A SOUČASNÁ SITUACE NA
GYMNÁZIÍCH**

INTEGRATED EDUCATION OF GEOGRAPHY AND PHYSICAL EDUCATION –
THEORETICAL SOLUTIONS AND THE CURRENT SITUATION AT THE GRAMMAR
SCHOOLS

Diplomová práce

Praha 2012

Vedoucí diplomové práce: RNDr. Tomáš Matějček, Ph.D.

Prohlášení:

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

V Praze, dne 25. 4. 2012

Podpis

Na tomto místě bych rád poděkoval všem, kteří mi v průběhu tvorby práce byli nápomocni. Mé rodině, která mi byla po celou dobu studia nejen morální podporou, ale především díky ní mohla tato práce vůbec vzniknout. Dále pak mému školiteli, panu RNDr. Tomáši Matějčkovi, Ph.D. za jeho místy až neuvěřitelnou trpělivost a ochotu mi vždy správně poradit. V neposlední řadě děkuji své partnerce za morální podporu při psaní této práce.

Abstrakt

Název: Integrovaná výuka zeměpisu a tělesné výchovy – teoretická východiska a současná situace na gymnáziích

Cíl práce: Shrnutí dosavadních poznatků z oblasti integrace zeměpisu a tělesné výchovy. Nástin dalších možných bodů průniku. Zjištění současného stupně integrace na českých středních školách.

Metoda: Rešerše dostupné české a zahraniční literatury, dotazníkové šetření.

Výsledky: Byly zjištěny a zanalyzovány dosavadní poznatky z integrace geografie a tělesné výchovy. Současně byl zjištěn aktuální stav a názory pedagogů na integraci v reálné školní praxi.

Klíčová slova: geografie, tělesná výchova, integrace

Abstract

Title: Integrated education of geography and physical education - theoretical solutions and the current situation at the grammars schools

Objective: Summary of current knowledge of the geography and physical education integration. Outline of other possible overlap points. Findings of the current degree of integration in Czech secondary schools.

Methods: Czech and foreign literature review, questionnaire

Results: There was identified and analyzed existing knowledge of geography and physical education integration. Secondary school teacher survey provided current status and opinions on integration in real practice.

Keywords: geography, physical education, integration

Seznam zkratk

EU – Evropská Unie

FIEP – Mezinárodní federace tělesné výchovy

ICSSPE – Mezinárodní rada o sportu a tělesné výchově

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OSN – Organizace spojených národů

RVP G – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

RVP ZV- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ŠVP – Školní vzdělávací plán

USA – Spojené státy americké

WHO –Světová zdravotnická organizace

ZDŠ – Základní devítiletá škola

Obsah

1	ÚVOD.....	9
1.1	Cíl práce.....	10
2	INTEGROVANÁ VÝUKA.....	11
2.1	Základní pojmy.....	11
2.2	Výuka formou integrovaného kurikula.....	15
2.3	Kompetence učitele pro integrovanou výuku.....	18
2.4	Integrace tělesné výchovy jako přínos pro zdraví.....	19
2.5	Didaktická transformace a integrovaná výuka.....	22
2.6	Výsledky výzkumů v oblasti integrované výuky.....	24
3	TĚLESNÁ VÝCHOVA A JEJÍ UCHOPENÍ V ČESKÉM VZDĚLÁVÁNÍ..	28
3.1	Cíle tělesné výchovy.....	29
3.2	Současné pojetí školní TV.....	29
3.3	Trendy v tělesné výchově.....	30
3.4	Vývoj školního vzdělávání a integrace z pohledu tělesné výchovy.....	32
3.4.1	Třicátá léta 20.století.....	32
3.4.2	Období těsně po druhé světové válce.....	32
3.4.3	Šedesátá léta 20.století.....	33
3.4.4	Období sedmdesátých a osmdesátých let 20.století.....	33
3.4.5	Devadesátá léta 20.století.....	34
3.4.6	Současnost.....	34
3.4.7	Shrnutí.....	35
3.4.8	Mezinárodní tendence.....	35
3.5	Zážitková pedagogika.....	36
3.5.1	Interakční pohybové aktivity.....	38
3.6	Hry jako metoda i výchovný prostředek.....	39
3.6.1	Dělení her.....	40
3.6.2	Ekologické hry.....	41
3.6.3	Ochrana přírody.....	43
3.6.4	Ekohry.....	44
4	GEOGRAFIE A JEJÍ UCHOPENÍ V ČESKÉM VZDĚLÁVÁNÍ.....	46
4.1	Cíle vyučování geografie.....	47
4.2	Současné pojetí geografického vzdělávání.....	47
4.3	Motivace a její úloha ve vyučování geografie.....	49
4.4	Integrační úloha geografie.....	51

4.5	Integrované pojetí výuky geografie.....	53
4.6	Zeměpisné hry a soutěže.....	55
5	VÝZKUMNÁ ČÁST.....	57
5.1	Názory a postoje učitelů na integraci.....	57
5.2	Cíl výzkumu.....	57
5.3	Metodika výzkumu.....	57
5.4	Výsledky výzkumu.....	58
6	ZÁVĚR.....	68
7	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	70
8	PŘÍLOHY.....	78

1 ÚVOD

V roce 1989 zdůraznil 41. prezident USA George Bush důležitost zeměpisu pro národní politicko - ekonomické vedení země a zároveň naznačil, že každý Američan by měl mít v tomto předmětu minimální znalosti. Mezi další jeho výroky, které padly v tomto prohlášení byl i tento: „*Geografie je důležitým faktorem v sociálním, politickém a ekonomickém rozvoji prakticky každého národa. Proto je stadium geografie – stadium o lidech, jejich prostředí, jejich kulturním dědictví a jejich přírodních zdrojích – nezbytné nejen pro pochopení minulosti, ale i pro schopnost podílet se na rozvoji současného, stále více provázaného, světa.*“ O nadčasovosti tohoto citátu není třeba polemizovat.

Zeměpis má u nás na školách opravdu výjimečné postavení. Od ostatních předmětů vyučovaných na školách se liší tím, že zasahuje zároveň do přírodní (fyzicko-geografické), tak do společenské a hospodářské (socioekonomické) sféry. Jeho aktuální postavení v systému vědeckých oborů se nalézá v prostoru vzájemného průniku přírodních, společenských a technických vědních oborů. Vytváří jako celek specifickou a samostatnou vědní kategorii tzv. sociálně přírodovědných oborů. Jeho rozsah je tedy velmi široký, často hovoříme o multidisciplinárním záběru a záleží na každé škole, jak bude postupovat při vytváření ŠVP, který by cíle výuky zeměpisu měl obsahovat.

To vše nahrává k samotné integraci geografie s jinými předměty. Integrací geografie s výtvarnou výchovou se zabývala v minulosti Horáková (2011), také Holeček (2010) zkoumal propojení geografie s hudební výchovou a zajímavý sborník pohybových her využitelných nejen pro geografické, ale i environmentální vzdělávání zpracovala ve své diplomové práci Buriánková (2008). Integrace geografie ve školním vzdělávání probíhá v dnešní době, ať už nevědomě, či cíleně s jinými společenskovedními či přírodovědnými předměty. Časté spojení je s biologií, chemií, sociologií, základy společenských věd a jinými.

Cílem této práce je zhodnotit teoretická a praktická východiska pro integraci geografie do výuky tělesné výchovy, ale i o opačný průnik – tělesné výchovy do výuky geografie. A přispět tak k obohacení a zkvalitnění výuky nejen na základních školách, ale i gymnáziích. Věřím, že zapojení edukačních pohybových her do geografického vzdělávání povede ke zkvalitnění výuky a stejně tak procvičování geografických vědomostí při výuce tělesné výchovy dokáže patřičně obohatit danou vyučovací hodinu. Přičemž k této integraci může docházet i při plnění dlouhodobějších projektů či vícedenních kurzů.

1.1 Cíl práce

Cílem práce je shrnout formou odborných rešerší dosavadní poznatky týkající se výuky geografie (zeměpisu) a tělesné výchovy a poskytnout tak ucelený a přehledný pohled na danou problematiku. Mezi základní požadavky kladené na absolventy škol ve 21. století patří především schopnost flexibilního využívání znalostí, dovedností a zkušeností pro vlastní zaměstnavatelnost, které jsou výsledkem syntézy, integrace jednotlivých znalostí, dovedností a zkušeností. Tato práce je zaměřena poněkud netradičním směrem na teoretické i praktické základy spolupráce ve výuce mezi vzdělávacími oblastmi a předměty. Klade si za cíl přiblížit tělesnou výchovu pro geografii a geografii jako předmět schopný společné integrace a nastínit možnosti a příležitosti pro následnou syntézu. Nemusí však jít jen o integraci tělesné výchovy do geografie, ale žádoucí je i obohacení opačné, tedy hlubší průnik geografie do tělesné výchovy.

Druhým cílem této práce je dotazníkovým šetřením zjistit, v jaké míře již tato integrace probíhá na středních školách, nakolik škola umožňuje žákům vyzkoušet si aktivity vedoucí k integraci a nakonec také jaké jsou názory pedagogů na integraci geografie a tělesné výchovy.

2 INTEGROVANÁ VÝUKA

2.1 Základní pojmy

Stav, úroveň edukačních procesů ve školské soustavě je výsledkem dlouhodobého vývoje vyplývajícího z tradice, možností a výchozí úrovně vzdělanosti. V současné době u nás není důvod zásadním způsobem tento vzdělávací systém měnit (reformní pedagogové mají samozřejmě opačný názor), i když i proti němu můžeme mít některé dílčí výhrady. Systém je zažitý, vyvíjel se v geopolitických souvislostech našeho regionu a je zřejmé, že většina učitelů byla pro tento systém vzdělána. Pokud chceme tento systém dále rozvíjet, je třeba se zabývat způsoby výuky, které mohou tento proces obohatit či zlepšit. Společnost se vyvíjí permanentně a vyvíjí se i její potřeby a názory na vzdělávání, proto je každá snaha o příspěvek ke zlepšení edukačního systému vítána. Existují různé možnosti, jak pojetí výuky přizpůsobit aktuálním požadavkům. Můžeme používat novější didaktické prostředky, nové metody výuky a také nové způsoby výuky. Nové přístupy ke vzdělávání vycházejí z nových poznatků pedagogické psychologie a psychodidaktiky, zejména autora teorie různých druhů inteligence Gardnera (1999), na které je například založena výuka přímou zkušeností Kovalikové (1995). Ta tvrdí, že u mladších věkových skupin žáků je právě výuka přímou zkušeností výhodnější. Nové způsoby výuky, které jsou založeny na výuce přímou zkušeností s využitím praktického přirozeného prostředí pro její upevnění, podporují i například výsledky francouzského výzkumu (Skalková 2004), podle kterého při vstupu do šestého ročníku základní školy je 44 % žáků ještě ve stádiu konkrétního myšlení, 50 % je v mezistádiu a jen 6 % žáků přešlo do stádia hypoteticko-deduktivního myšlení. Někdo vůbec nedosáhne na soustavné využívání formálních operací, a dokonce i jako dospělý myslí převážně konkrétně.

Při předmětovém kurikulu si většina žáků nedokáže vytvořit souvislosti a představu jejich reálného využití.

Tím nám vyvstává řada otázek (Korvas 2009):

- Do jakého věku je vhodné pracovat s praktickými, přímými zkušenostmi?
- Kdy preferovat abstraktní pojmy a kdy preferovat kognitivní vzdělávání?
- Jakým způsobem je propojit v rámci učebního procesu na ZŠ?
- Které vzdělávací oblasti a předměty lze nejlépe využít pro tyto nové přístupy ve výuce?

Jeden z nových způsobů výuky jsou společné vzdělávací programy více předmětů z různých vzdělávacích oblastí v podobě integrované výuky.

V pedagogice může mít pojem integrace různé významy, ve spojení se školou, vzděláním, výukou se objevuje v několika významech. Jednotlivá slovní spojení jsou zaměřena na různé oblasti pedagogiky.

Integrovaná škola - pojem obsahuje spojení různých typů vzdělání, začlenění handicapovaných žáků do normální školy, malotřídní školu apod. (Průcha 2009).

Integrované vzdělání - zapojení žáků se zvláštními potřebami do programu běžných škol (Průcha 2009).

Integrovaná výuka - pojem zabývající se propojením obsahu učiva různých předmětů v jeden tématický výukový celek s cílem komplexního poznání využitelného pro praktický život (Podroužek 2002).

Integrovaná výuka je pojem, se kterým se již dnes každý jednotlivý učitel setkal nebo s ním pracuje a v současné době je jedním ze dvou kurikul, které tvoří edukační proces na základních školách. Tomuto způsobu výuky vyhovuje rozdělení obsahu učiva na základní škole do vzdělávacích oblastí (RVP ZV), uvnitř kterých se předpokládá nejjednodušší propojení nebo sjednocení příbuzných tématických celků jednotlivých předmětů. Vzdělávací oblasti ovšem nejsou limitem pro integrovaná témata a styčné plochy lze nalézt i mezi vzdělávacími oblastmi.

Při studiu problematiky integrované výuky se můžeme setkat s několika způsoby výuky, které si jsou obsahově velmi blízké, vykazují stejné základní funkční prvky, ale odlišují se názvem. Mezi tyto pojmy patří integrovaná výuka, integrovaná tematická výuka, integrované kurikulum, interdisciplinární vyučování, tematické vyučování, součinné učení. To jsou nejběžnější názvy pro výuku založenou na obsahovém spojení příbuzných vzdělávacích oblastí dvou nebo více předmětů do jednoho vzdělávacího předmětu nebo výukového tématu, přičemž se často jedná o praktická témata spojená s běžnými každodenními aktivitami.

Všimněme si blíže jednotlivých názvů. Podle Korvase (2009) se již v roce 1958 objevuje možnost prolínání předmětových oblastí pro vytvoření modelů pro porozumění světa. Dále jsou definována jejich možná spojení, základy a jednotlivé prvky integrovaného

kurikula (Integrated curriculum). Plánované učení prostřednictvím zážitků poskytne žákům širší, nový pohled na obvykle získanou a drženou znalost a také motivuje a rozvíjí žákovy schopnosti povšimnout si nových vztahů, a tak vytvořit nové modely, systémy a struktury. Velmi podrobně a moderně vysvětluje Integrovanou tematickou výuku (Integrated thematic teaching) Kovaliková (1995). Jedná se o mozkově kompatibilní, plně integrovaný model vzdělávacího procesu, který využívá spojení příbuzných témat různých předmětů a praktických činností ve vzdělávacím procesu. Tento model je založen na Gardnerově teorii sedmi inteligencí (Gardner 1999).

Pojem Integrovaná výuka vysvětlují Průcha, Walterová, Mareš (2003) jako výuku realizující mezipředmětové vztahy a spojení teoretických činností s praktickými v následujících formách: 1. integrované předměty nebo kurzy, 2. moduly nebo témata zařazovaná jako součást více předmětů, 3. projekty spojující poznatky z více předmětů s praktickými zkušenostmi a produktivními činnostmi, 4. integrované dny, kdy celá škola realizuje jedno společné téma. Další definici pro Integrovanou výuku nabízí Humprey, Post, a Ellis (1981), podle nichž je to způsob vzdělávání, ve kterém děti široce prozkoumávají znalosti různých předmětů příbuzných z určitého pohledu jejich prostředí, učí se poznávat souvislosti, vztahy, komplexnější pohled na věci, jevy. Peterssen (2000) definuje Integrovanou výuku (Facherverbindender Unterricht) jako koncentrované tematicky orientované spojené vyučování, na kterém se rovnoměrně účastní více předmětů, jednotlivé předměty integrují své příspěvky ve vztahu k centrálním tématům a nadřazenému cíli.

Kalhous, Obst (2002) označují Integrované vyučování za takové, v němž se spojují poznatky obvykle předávané v různých vyučovacích předmětech.

Integrované kurikulum je popisováno Podroužkem (2002) jako způsob vzdělávání založený na multilaterálních vazbách v obsahu učiva, které umožňují poznání světa jako celku.

Interdisciplinární učení je většinou popisováno jako organizace výuky, která působí průřezově a zaměřuje se na komplexní řešení praktických problémů a je široce založeno na výuce témat, která jsou společná různým vzdělávacím oblastem a oborům (Good 1973). Lake (1994) definuje interdisciplinární učení (Interdisciplinary learning) jako „...přístup k výuce, který si vědomě vyžaduje metodologii a jazyk více předmětů a obsahem je centrální, společné téma, problém nebo zážitek“. Tento pohled je podporovaný Korvasem (2009), který definuje interdisciplinární učení jako „kombinaci několika školních předmětů do jednoho aktivního projektu, který děti seznamuje s reálným světem.“ Shoemaker (1989) popisuje interdisciplinární učení jako vzdělávání, které spojuje různé aspekty studijního plánu do

široké oblasti studia o okolním světě, přemýšlení o okolním světě. Průřezy společných tematických oblastí jednotlivých předmětů přináší do studijního plánu smysluplnou asociaci z různých pohledů pro cílené zaměření na zvolenou problematiku. Tento pohled na výuku odráží způsob myšlení, ve kterém se odráží skutečný svět, který je interaktivní. Interdisciplinární vyučování je organizováno společně dvěma a více předměty, což vede k potřebné asociaci společných témat z různých oblastí, které se podmiňují, podporují a pomáhají si. Pro Průchu, Walterovou, Mareše (2003) je interdisciplinární výuka didaktický přístup prosazující ve výuce mezipředmětové vztahy, zadávání speciálních úloh nutící žáky integrovat poznatky z různých předmětů. Tito autoři vymezují interdisciplinární proti integrovanému jen v širší možnosti působení.

Součinným vyučováním (Synergistic teaching) se zabývají například Bonds, Cox, Gantt-Bonds (1993) a definují je jako proces učení, ve kterém jsou jednotlivé školní předměty v těsném vztahu. Co je vyučováno a použito v jedné vzdělávací oblasti, se současně využívá, rozvíjí a upevňuje i v jiné oblasti. Proces součinného učení dovoluje žákům rychle pochopit vztahy mezi jevy a věcmi vyučovanými v různých vzdělávacích oblastech a umožňuje jejich jednodušší aplikaci v každém zúčastněném vyučovacím předmětu.

Obecně uvedené definice o pojmech integrovaná výuka, součinné vyučování, integrované kurikulum, integrovaná tematická výuka nebo interdisciplinární učení zahrnují společné prvky:

- Společné vzdělávací působení v různé kombinaci předmětů
- Zdůrazňují přesah obsahu jednotlivých předmětů do jiného
- Zdůrazňuje vztahy mezi koncepty výuky různých předmětů
- Tematická výuka je základním organizačním principem
- Flexibilní organizační formy výuky (Lake 1994)

Pokud uvedené způsoby vzdělávání mají většinu charakteristik shodných nebo podobných, můžeme považovat uvedené způsoby výuky (integrovaná výuka, integrované kurikulum, součinné učení, integrovaná tematická výuka nebo interdisciplinární výuka) za takové, které řeší stejné pedagogické cíle podobným postupem a metodami a jedná se o edukační proces, kterým se dále budeme zabývat jako integrovanou výukou. Jedním z hlavních cílů tohoto vzdělávacího přístupu je připravovat děti na celoživotní učení, vzdělávání, schopnost transformovat znalosti a dovednosti pro potřebu denního života, získat

kompetence pro vlastní zaměstnatelnost. Pedagogové, kteří podporují integrovanou výuku, jsou o tom přesvědčeni a zdůrazňují, že je nutné se dívat na vzdělání jako na proces rozvíjení komplexních schopností, které jsou propojeny s praktickými potřebami pro život ve 21. století (kompetence) spíše než diskrétní rozškátkování tematického vyučování jako předmětu. (Podroužek 2002, Průcha 2003, Karásková 2003, Korvas 2009, Cone 1998, Humprey 1981, Bonds et.al. 1993)

2.2 Výuka formou integrovaného kurikula

Výuka v naší škole na 2. stupni základní školy probíhala tradičně formou předmětového kurikula, které má řadu výhod, ale i určité nevýhody. Toto kurikulum v našem školství v minulosti zcela převládalo jen s několika málo prvky interdisciplinárních vazeb. Z důvodu eliminování některých nevýhod bylo v rámci nové školské reformy uvedeno do života školy další kurikulum – integrované. Integrované kurikulum dokáže lépe pojímat výuku v širších souvislostech. Integrovaná výuka uznává integritu a jedinečnost každého předmětu a vzdělávací oblasti, navíc jednodušeji přivádí žáky k pochopení vztahů mezi jednotlivými jevy, ději a zákonitostmi. Je vhodná pro užitečné spojení teorie a praxe, předáváním znalostí, dovedností a zkušeností v souvislostech. Transformuje znalosti, vědomosti a dovednosti do praktických zkušeností v jejich přirozeném prostředí, mimo školní zařízení.

Dalším okruhem důvodů pro využívání integrovaného kurikula jsou problémy spojené s převahou slovně názorného pojetí výuky při předmětovém kurikulu. Přeceňuje se výklad učitele neboli verbální předávání poznatků. Výklad obvykle vede k pasivitě, pasivnímu přihlížení průběhu vzdělávacího procesu. Žák spíše poslouchá, pozoruje a reprodukuje. Vyučovací proces má potom většinou jednoduché schéma – motivace, prezentace učiva, procvičení, prověření naučeného. Samozřejmě, že od verbální výuky nelze upustit, základní znalosti musí být žákem popsány a vysvětleny. Aby však byli žáci aktivní, je třeba je stále zaměstnávat. Výuku je možné a potřebné rozšířit o prozkoumávání, objevování a používání pojmů ve skutečném životě (ne jen výklad o něčem), objevování kurikula více tvůrčí cestou než jen na základě výkladu, ale různými způsoby tak, aby učivo pochopili všichni žáci (Gardner 1999, Kovalíková 1995, Cone 1998, Bunting 2006, Korvas 2009).

Integrovanou výuku můžeme chápat v širším slova smyslu podle Podroužka (2002) jako tři možné způsoby spolupráce mezi předměty: konsolidace, koncentrace a koordinace učiva.

U **konsolidace** se jedná o spojení předmětů do samostatného učebního předmětu (tzv. vnější integrace, spojení předmětů stejné vzdělávací oblasti). Pro předměty jedné vzdělávací oblasti je možné a často výhodné vytvořit jeden integrovaný předmět, který spojuje obsah učiva (např. přírodovědní, společenskovědní), který využívá bilaterálních vazeb. Zde je učivo víceméně řazenou časově v tematických celcích za sebou a každý předmět řeší danou problematiku většinou z úhlu svého pohledu.

Koncentrací učiva řešíme určitý problém z multilaterálního pohledu obsahu více předmětů (vnitřní integrace – řešení ze stran více předmětů). Zde se jedná o propojení, sjednocení poznatků daného problému, tematiky do dalšího syntetického učebního předmětu, který integruje společná témata předmětů (především jedné vzdělávací oblasti) a umožňuje multilaterální pohled na problematiku. Bývá vytvořen nový předmět a mohou nebo nemusí být zachovány předměty původní.

Koordinace učiva využívá bilaterálních vztahů mezi předměty pro dílčí, určitá témata společná oběma předmětům z jedné vzdělávací oblasti i různých oblastí, kde neexistuje tradičně širší dlouhodobá nebo krátkodobá spolupráce. Pro výuku je typické vytváření mezipředmětových vztahů, jejichž výsledkem jsou jednotlivá integrovaná témata dvou nebo více předmětů realizovaná v průběhu školního roku, která nemusí mít pravidelnost. Hledání a tvorba těchto témat v předimenzovaném obsahu učiva jednotlivých předmětů je náročná, stejně tak hledání prostoru a času pro jejich realizaci. Na druhou stranu díky RVP ZV a vlastní tvorbě ŠVP se jejich tvorba a realizace bilaterálních témat zjednodušuje.

Skalková (2007) rozeznává následující typy organizace práce při integrované výuce:

- koordinace učiva jednotlivých předmětů v učebních plánech a zvláště v osnovách
- vytváření předmětů, které mají syntetizující výuku, a předmětů syntetických, které spojují předměty různých věd (i vzdálené oblasti)
- spolupráce učitelů formou týmového vyučování
- interdisciplinární programy a interdisciplinární dny, kde se odstraňují hranice mezi předměty

Rozdílnost přístupů obou kurikul v edukačním procesu je poměrně zřejmá, zejména v krajích polohách. I když ty extrémní snad již většina učitelů před nějakou dobou opustila,

ale pro větší sblížení a spolupráci předmětů stále chybí kus cesty. Rozdíly v přístupu obou způsobů koncepce a realizace výuky si můžeme porovnat v tabulce podle Korvase.

Tabulka č. 1: Srovnání předmětového a integrovaného kurikula (podle Korvas 2009)

Předmětové kurikulum	Integrované kurikulum
Atomizace poznání, zaměřuje se jen na obsah a rozsah učiva, předává hotové poznatky.	Propojuje znalosti, vědomosti různých předmětů mezi sebou i s jejich praktickým využitím.
Větší důraz na encyklopedické znalosti než na souvislosti.	Klade větší důraz na logické myšlení, řešení problémů.
Malé propojení obsahu různých předmětů i příbuzných.	Skutečnosti, fakta, data a pojmy jsou předkládány uceleně, většinou v cyklicky se opakujících celcích, jedním logickým přístupem se sjednocenou terminologií více předmětů
Někdy se vytváří formální bilaterální vztahy v učivu, bez hlubšího průniku předmětů, spíše jen s odkazy na společná témata.	Jsou respektovány a užívány vztahy a souvislosti mezi vzdělávacími obsahy různých předmětů, podpora komplexního chápání reality žáky.
Je výsledkem tradiční přípravy učitelů u nás, tj. dvouoborové učitelské studium.	Pracuje se v oblasti bilaterálních i multilaterálních mezipředmětových vztahů v učivu.
Učivo více specializované, výuka je vedena více do hloubky.	Vyžaduje zavedení širší profesní přípravy učitele zaměřeného na širší předmětový základ.
Odpovídá tradicím výuky na základním školství.	Menší specifikace učiva. Nový přístup v koncepci edukace zasahuje do tradičního obsahového a organizačního života školy jednotlivých učitelů.

Jedná se o snahu nalezení nejúčinnějšího přenosu potřebných znalostí, dovedností a zkušeností, které může žák uplatnit v praktickém životě. Z pohledu vyučujících to znamená provádět vhodné změny v zavedeném způsobu výuky včleněním integrované výuky do vzdělávacích programů, do vzdělávacího plánu školy, spojením činností učitelů k vytváření nových znalostí, dovedností a zejména praktických zkušeností u žáků a objevování nového způsobu předávání kurikula. (Podroužek 2002, Průcha 2001, 2003, Karásková 2003, Cone 1998, Humprey 1981)

2.3 Kompetence učitele pro integrovanou výuku

V nastupující kurikulární reformě jsou stěžejními kompetencemi řízení změny motivace, participace, kooperace, odbornost a komunikace (Vašutová 2006), která současně musí být východiskem pro řešení oblasti učitelských kompetencí pro integrovanou výuku, protože při hledání témat, plánování a realizaci integrované výuky si učitel již nevystačí se základními znalostmi a dovednostmi ze svého předmětu. Zde je třeba jít nad jejich rámec a mít základní znalosti o předmětu, se kterým chceme realizovat integrované tématické činnosti. Znamená to studium základů integrované výuky, zásady spolupráce a komunikace v týmové práci, základní znalosti o kurikulu druhého předmětu a metodách, formách výuky vhodných pro témata vybraná pro integraci. Proto je třeba, aby příprava učitele na integrovanou výuku probíhala jak v rámci obecných i oborových didaktik, tak také ve specifickém předmětu (mezioborovou didaktikou) zabývajícím se integrací, interdisciplinárním učením, který je schopen ukázat praktické příklady integrovaných témat, jak je hledat a získávat kolegy pro jejich tvorbu a realizaci a všemi faktory, které umožňují integrovaná témata vytvořit a uskutečňovat. To znamená i specifikovat učitelské kompetence, které předznamenají úspěšnou tvorbu a realizaci integrovaných témat.

Kompetence pro integrovanou výuku (Korvas 2009):

- schopnost kurikulárního přesahu svého předmětu
- schopnost uplatňovat nové tvůrčí přístupy a myšlení a aktivní přístup ve výuce
- schopnost dalšího vzdělávání
- schopnost flexibility v edukačním procesu
- schopnost spolupráce, komunikace s jinými vzdělávacími oblastmi, předměty, respektování práce jiných a schopnost týmové práce

- schopnost realizace nových přístupů, metod a způsobů výuky v edukačním procesu
- schopnost reálného hodnocení smysluplnosti integrovaných tématických celků

Z kompetencí vyplývají požadavky na rozšířené znalosti a dovednosti učitele pro integrovanou výuku, z nichž ty nejdůležitější jsou:

- znalost zákonitosti tvorby společného projektu, znalosti o zákonitostech týmové práce
- znalost, zkušenost o vytvoření a vedení průřezového tématu integrovaných vzdělávacích programů
- základní znalosti o obsahu a ŠVP jiných předmětů vhodných pro integrační témata
- integrovaná výuka musí být výsledkem dohody a úmluvy účastníků se předmětů (učitelů)
- vnitřní potřeba dalšího studia, celoživotního sebevzdělávání, kontinuální doplňování znalostí o nových způsobech výuky

2.4 Integrace tělesné výchovy jako přínos pro zdraví

Po staletí jsou pohybové aktivity spojovány se zdravotní prevencí. Rozšíření původního předmětu tělesná výchova na vzdělávací oblast Člověk a zdraví odpovídá stavu naší společnosti a především jejím potřebám. Současné výzkumy u nás i v celém světě dokládají rapidní snižování časového objemu aktivního pohybu současných dětí a mládeže v posledních desetiletích, stejně jako úroveň snižování jejich zdatnosti. To samozřejmě druhotně ovlivňuje i oblast pracovní kapacity a zejména zdraví.

K dramatickým změnám v oblasti pohybových aktivit došlo v relativně krátkém období několika málo posledních desetiletí. Bereme-li fyzické zatížení vynakládané člověkem při práci na začátku 20. století za 100%, pak na jeho konci je zatížení jednaprocentní (Marx 2009).

Proto World Health Organization (WHO) ve svém programu pro 21. století vyslala výzvu vládám, aby se v oblasti edukace zaměřily na populaci dětí a dospívajících a zahrnuly do svých národních vzdělávacích standardů a vzdělávacích plánů výchovu ke zdraví. Aktivity WHO v této oblasti vychází ze studií, které prokazují, že zhoršující se stav fyzického, psychického a sociálního zdraví lidského rodu na celém světě je důsledkem spolupůsobení několika vážných příčin najednou:

- zhoršování životního prostředí
- zvýšení nároků na dosažení a udržení kvality života
- zvyšování výskytu osob s nadměrnou váhou (diagnózy obezity) již od dětského věku
- snižování věkové hranice osob, které mají zkušenosti s konzumací návykových látek omezující vytvoření předpokladu ke kvalitnímu životu v pozdějších letech
- nárůst násilí, násilného chování jedinců i skupin
- nerovný přístup obyvatel planety k podmínkám podporujícím zdraví (Havlíková 2006)

Nejnovější poznatky o zdravotních benefitech pohybových aktivit jsou jedním ze základních stavebních kamenů výuky vzdělávací oblasti Člověk a zdraví, která je vnitřně integrovaný obor, ve kterém učíme žáky porozumět komplexu vzájemných vztahů vlastního těla, lidské společnosti a přírody. V rámci vzdělávací oblasti Člověk a zdraví působí školní tělesná výchova v širším smyslu preventivně na zdravotní stav, pomáhá vytvářet životní styl, zjednodušuje sociální kontakty, umožňuje poznání a zapojení ve společnosti, vyjasňuje vztahy s prostředím. V užším smyslu rozvíjí vlastní organismus žáka, jeho vnitřní systémy, uspokojuje jedince vnitřně, jeho emotivní oblast, dále uspokojuje potřebu aktivního pohybu a rozvoje pohybových schopností a dovedností, poznání sebe samého a pomáhá k rozvoji odolnosti proti vnějším vlivům prostředí. Všechny pohybové aktivity realizované ve školním edukačním procesu poskytují určitý omezený objem příležitostí pro formování pohybové gramotnosti žáka, pro základní rozvoj jeho pohybových schopností a dovedností, které jsou dobře transformovatelné do široké škály rolí různého pracovního prostředí a přispívají k vytvoření základu fyzické zdatnosti dostatečně motivovaného a schopného zaměstnance. Jako všechny ostatní obory, také tělesná výchova přispívá k získávání i dalších obecných dovedností a kvalit, jako jsou komunikativnost, organizační schopnosti, řízení a vedení, schopnosti vytváření mezilidských vztahů, snahy se učit.

Kromě očekávaných výstupů vypsanych v RVP ZV patří k dalším, které z předmětu tělesná výchova a vzdělávací oblasti Člověk a zdraví vyplývají pro praktické využití v životě jedince tyto:

- pozitivně přistupuje k získávání znalostí o pohybové dovednosti, pohybové dostatečnosti, pohybových schopnostech a dovednostech

- chápe potřebu minimální denní pohybové činnosti (strukturované i nestrukturované), její pozitivní dopady na lidské zdraví a zejména snižování rizikových faktorů některých chorob
- aktivně získává široké spektrum pohybových dovedností, které vedou k poznání vhodné individuální aktivity a mohou dále pozitivně ovlivňovat vztah k aktivnímu pohybu
- umí posoudit důležitost základních návyků pro provozování celoživotní pohybové aktivity

Prostřednictvím tělesné výchovy a sportu může žák lépe porozumět, poznat a pochopit další vztahy a souvislosti v životě společnosti v obecné rovině:

- chápe problém globalizace, multikulturalismu, občanství, tvorbu sociálních vztahů, začlenění jedince do společnosti, jejich poznání jsou ve sportovních, tělovýchovných kolektivech jednodušší a přímější
- dokáže se orientovat, rozlišovat a zaujmout správné stanovisko v morálně etických problémech, řešit tyto situace, protože ve sportu se hraje podle daných pravidel, které je nutno dodržovat, respektovat
- dokáže pochopit biologickou podstatu existence lidského organismu a s tím spojenou potřebu pravidelného fyzického zatížení
- výukou v přírodním prostředí může lépe chápat environmentální prostředí, ekologické problémy a schopen zaujímat správné postoje k řešení
- vybírá správné druhy komunikace ve společnosti, mezi jedinci i v rámci kolektivu
- lépe chápe své organizační schopnosti, komunikativnost, schopnost vytvářet mezilidské vztahy
- má potřebu celoživotního učení

Při pohybové aktivitě, sportu se sportovci učí využívat schopnosti a dovednosti rychlého myšlení, rozhodování a reagování na vznikající problémovou situaci. To obecně znamená analyzovat situaci a problém, přijít s kreativním řešením a spolupracovat s dalšími lidmi (týmem) na něčem obtížném, náročném v omezeném časovém rámci, někdy v neznámém prostředí. To jsou procesy, které lze dobře uplatnit v široké škále obecných dovedností, schopností, vlastností a zkušeností, které jsou ceněny u všech zaměstnání, protože jsou transformovatelné do životních i pracovních aktivit. V praktických pohybových dovednostech se zhmotňují a zviditelňují výsledky výuky oblasti Člověk a zdraví a předmětu tělesná výchova ve zvýšeném počtu zvládnutých dovedností, které se mohou jednodušeji

transformovat například do hrubé i jemné manuální zručnosti různých profesí. Proto se větší zapojení pohybových aktivit do edukačního procesu, spojení potřebné a vhodné pohybové dovednosti a fyzické zdatnosti s odbornými činnostmi, zejména u předmětů, které ji potřebují, odráží ve větším počtu zvládnutých dovedností, větší tělesné zdatnosti a ve schopnosti vyššího pracovního nasazení a větší pracovní kapacitě jak u zaměstnání duševních, tak fyzicky náročných.

Dalším z důležitých výstupů absolventa školní tělesné výchovy a vzdělávací oblasti Člověk a zdraví je vytvoření základních pozitivních postojů ke zdravému životnímu stylu se všemi základními pozitivními prvky, mezi které počítáme kladný a aktivní vztah k celoživotním pohybovým aktivitám. Tento pozitivní přístup ovlivňuje i kvalitu života, což z našeho pohledu znamená získání určité spokojenosti a životní pohody v mnoha důležitých lidských doménách (dobrý zdravotní stav, psychické funkce, úroveň nezávislosti, sociální vztahy, osobní přesvědčení, náboženství).

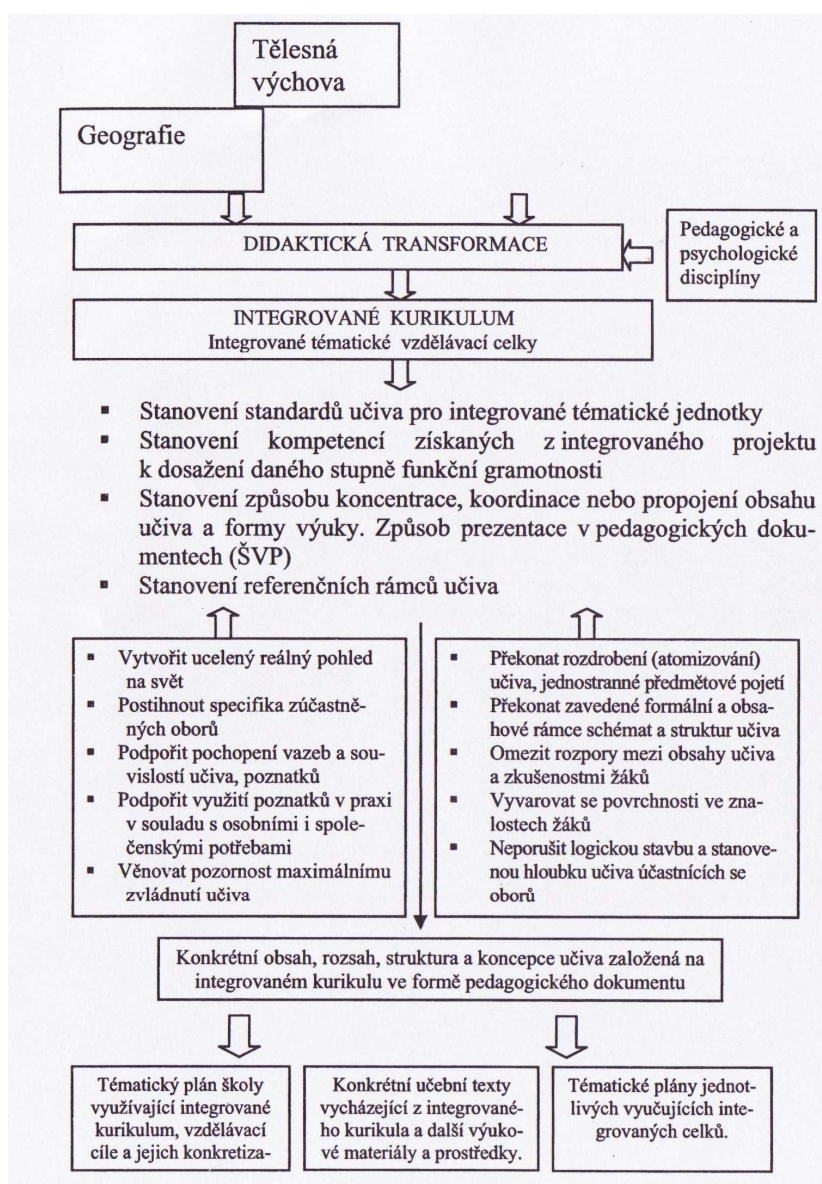
Zájmy dnešní mladé generace a zejména statistiky o pohybové aktivitě nebo nedostatečnosti nám jednoznačně ukazují, že již v době školní docházky při všech pohybových a sportovních aktivitách začíná „boj“ o zdravý způsob života každého žáka, který pomáhá udržet kvalitu zdravotního stavu jedince, poklesu zdatnosti a především oddaluje nástup různých nemocí. Proto i škola je důležitým hráčem na poli zdraví.

2.5 Didaktická transformace a integrovaná výuka

Stejně jako u jednotlivých oborů je i u integrované výuky problémem tzv. druhotná didaktická transformace obsahu, která se užívá ve výuce jednotlivých předmětů. Je potřeba, aby tento obsah byl strukturován do nově vytvořených referenčních rámců. Spojení, propojení obsahu předmětů nebo jen využívání obsahu jiného předmět (třeba jen částečně pro určitá témata) vyžaduje společnou činnost účastníků se učitelů pro správnou interpretaci zamýšleného obsahu z pohledu zúčastněných se oborů. Je nutné dodržovat zásady integrace a současně didaktické transformace tak, aby nebyla porušena základní funkce, rozvoj myšlení a chápání souvislostí, motivace, výchova, propojení teoretické a praktické úrovně poznání, propojení obsahu předmětů horizontálně i vertikálně. Je možné, že v didaktické interpretaci před společným (integrovaným) sdělením není u příbuzných témat velkých rozdílů, jeden z problémů může nastat v odborném slovníku jednotlivých předmětů, na kterém je třeba se dohodnout, aby společná výuka byla srozumitelná a pochopitelná pro žáky. Z pohledu všech zúčastněných předmětů při spojení s tělesnou výchovou je nutné dodržet vždy zásady didaktické transformace tak, aby společná výuka byla v kontinuu se zásadami, pravidly dané

pohybové aktivity, prevencí bezpečnosti, hlavně v případě, když se pohybujeme mimo školní zařízení. Pokud záměrně využíváme prvků některých pohybových aktivit v přírodě, her v přírodě, je obvykle nutné tato pravidla zjednodušit, přizpůsobit věku, úrovni poznání, zamýšlenému výukovému cíli a zejména cíli společného integrovaného tématu. Tuto didaktickou transformaci v mimoškolních podmínkách je nutné koncepčně promyslet tak, aby téma bylo realizovatelné a splnilo výukový záměr. Pohybová aktivita není jediným a hlavním cílem integrované výuky, je její součástí a prostředkem, pomocí kterého plníme společný hlavní cíl a další dílčí cíle edukačního procesu s jiným předmětem.

Pro bližší pochopení zařazení didaktické transformace ve školní praxi je možné využít následující schéma:



Obrázek 1 Příklad teoretické a procesní stránky vytvoření integrovaného kurikula a jeho finální využití (Korvas 2009)

Čím více se vyvíjí věda, tím více informací je potřeba didakticky transformovat a vhodnou formou uplatnit ve výuce. Pokud se jednotlivé obory při používání předmětového kurikula v rámci školního vyučování snaží řešit problematiku přenosu informací pouze samostatně, tím více se oborové didaktiky specializují a uzavírají do sebe, oddalují jedna od druhé a zvyšuje se obtížnost propojení souvislostí a vztahů věcí a jevů okolního světa a také to brání vzniku integrovaných témat. Proto je snahou RVP ZV přinášet prostřednictvím integrovaného kurikula, integrované výuky, do školního edukačního procesu potřebu propojení, spolupráce oborových didaktik, které by mělo vést k vícerozměrnému pohledu na společné obsahy, témata výuky. Z pohledu didaktické transformace to znamená společnou, koordinovanou činnost učitelů při vytváření integrované výuky, didaktizování nových i používaných témat z obou pohledů a hledání srozumitelného společného výkladu pro integrovanou výuku.

2.6 Výsledky výzkumů v oblasti integrované výuky

Mnohostranným výzkumem vzdělávacího procesu vedeného formou integrované výuky se zabývala a zabývá řada pedagogů, výzkumných pracovníků a některé výsledky zde předkládám. Většina autorů studií nebo výzkumů zabývajících se touto problematikou se zaměřila především na pozitivní výsledky a působení integrované výuky na vzdělání a kompetence žáků. Jen v menší míře byly publikovány negativní důsledky nebo spíše prezentovány méně optimistické názory.

Základním cílem pro zavádění tohoto způsobu výuky do vzdělávacího procesu a ověřování jeho účinnosti bylo potřeba výzkumné činnosti řady pedagogů. Vedle předmětového kurikula, které je stále tradičním základem vzdělávacího procesu na základních školách, je i zájem o uplatnění dalších kurikul, která jsou schopna edukační proces zkvalitnit, zefektivnit a zpestřit (Podroužek 2002, Karásková 2003, Hofmann 2004). I ve světě můžeme nalézt podobné názory u Kovalikové (1995), Bunting (2006), Cone (1998), Peterssen (2000), kteří prosazují zejména na nižších vzdělávacích stupních potřebu alespoň střídání předmětového a integrovaného kurikula v průběhu ročního učebního plánu pro lepší pochopení souvislosti logického a praktického uvažování a spojení školní výuky s životní realitou. Atomizace výuky při předmětovém kurikulu se stává problémem i v Číně, kde se podle Korvase (2009) studenti stávají pasivními příjemci poznání (vědomostí), pokud nejsou schopni porozumět souvislostem, jít do hloubky poznání. Studenti jsou podle něj rozděleni do částí, spíše než aby byli vzděláváni jako osobnost. Problémem současného vzdělávání je

oborová specializace, která vyvolává nedostatek kreativity, nedostatek komplexního porozumění okolního prostředí, ve kterém žijí. Další studie naznačují, že žáci mají při předmětovém kurikulu jen malou snahu aktivizovat své schopnosti pro studium nových znalostí a je důležité vyvinout velké úsilí pro změnu jejich přístupu (Lake 1994). Při využití integrovaného kurikula nemusí být tradiční předměty opuštěny, ale jejich společná integrovaná témata mohou poskytovat smysluplnější poznání pro studenty, žáky (Podroužek 2002). Z dalších pozitivních výsledků, které byly zjištěny při využívání integrované výuky u skupin žáků a studentů, jsou důležité především změny v oblasti zlepšení studijních návyků. Došlo k rozvoji spolupráce, postojů a pracovních návyků, motivace k učení, poznávání nových jevů, skutečností a zvýšila se snaha řešit problémy spojené s realitou proti tradičním přístupům. Kovaliková (1995) našla při zavedení integrované výuky lepší výsledky spojené se samostatnou činností a prací žáků, vyšší procento dokončení domácích úkolů a lepší postoj ke škole.

Korvas (2009) také sumarizoval 5 výzkumných studií zabývajících se výsledky integrované výuky a došel k závěru, že v rámci realizace výukových plánů si žáci ve výsledku počínali lépe než žáci při výuce tradičním způsobem v jednotlivých předmětech. Dále se zmiňuje o programu Humanistic, založeném na interdisciplinární, integrované a kooperativní výuce. Výsledkem byl statisticky významný vliv programu na rozvoj dovedností v psaní a obsahových vědomostí. Největší zlepšení v tomto hodnoceném kritériu bylo zaznamenáno v oblasti pojmového porozumění, zatímco kontrolní skupina (předmětové kurikulum) nezaznamenala žádné zlepšení. Při změně edukačního procesu s uplatněním integrovaných témat se zjistilo, že při výuce matematiky s jiným předmětem dosáhli žáci lepších výsledků než při výuce samotné matematiky. Výzkum věnovaný efektivitě výuky prokázal potřebu dvojnásobného množství času u samotné výuky věnované na předměty umění a literatura než při integrované tématické výuce. Z analýz hodnotících vzdělávací oblasti pro úspěšnou integraci vyplynulo, že nejvyšší úspěšností při integrované tématické výuce dosáhla matematika, umění a čtení.

Lipson (1993) se široce zabýval výsledky výzkumů věnovaných integrované výuce a vypsals následující společné prvky pozitivně ovlivňující výstupní úroveň žáků a studentů.

- Integrovaná výuka pomáhá studentovi lépe používat komplexní schopnosti, vědomosti

- Integrovaná základna znalostí vede k rychlejšímu zamyšlení nad minulou informací
- Integrovaná výuka povzbuzuje zájem o větší hloubku a šíří poznání
- Integrovaná výuka podporuje pozitivní postoje studentů ke škole a ke studiu
- Integrovaná výuka umožňuje kvalitnější využití času pro vzdělávání

Z dalších výsledků a zkušeností z přípravy a realizace integrované výuky je třeba upozornit, že v prvopočátku je příprava na integrovanou výuku náročnější na čas. (Shoemaker 1991, Korvas 2009, Hofmann 2004). Korvas (2009) dále uvádí, že 82 % učitelů po roce účasti na projektech integrované tématické výuky dává přednost pokračování v tomto typu výuky, než aby se vrátili k předchozímu. Spolupráce s kolegy na jednom výukovém projektu působí na učitele velmi často motivačně a při vzájemné spolupráci jsou schopni učit kvalitněji, efektivněji, objevují nové zájmy, vyučovací techniky, které oživují jejich vyučování. Zahraniční výzkumy také potvrzují skutečnost, že i u učitelské přípravy je integrované kurikulum efektivnější (rozvíjí se ve větší míře osobnost studentů – budoucích učitelů) než tradiční kurzy, obory v učitelském vzdělávání. V současné době jsou integrační procesy výrazně podporovány i rozvojem moderní vědy, jejími snahami o systémový přístup a o syntézu poznání (Skalková 2007).

Existují však i varování před negativními vlivy, které sebou integrovaná výuka nese. Mezi základní patří možná potencionální slabost při konstituování, výběr nevhodných kurikulárních témat z daných předmětů, vytvoření nevhodného integrovaného kurikulárního obsahu, kdy žáci nemusí dojít k hlubšímu porozumění probíraného učiva. Důležité je upozornění Brophyho a Allemana (1991), že aktivity, které jsou spojeny náhodně, nejsou užitečné a efektivní a integrovaná výuka je prostředek, ne výsledný produkt. Dále tvrdí, že není jisté, zda lepší výsledky z výuky jsou díky integrovaným tématům nebo díky kombinaci různých typů výuky, které při sledování často tvořily určitý podíl na celém vyučovacím procesu. Stejní autoři také upozorňují, že experimenty v této oblasti sledující účinnost přinesly určité pozitivní podněty, ale nedospělo se k jednoznačným výsledkům. Skalková (2004) vidí další okruh problémů v možném zjednodušení výuky, rozmělnění obsahu a snížení její úrovně. Podroužek (2005) uvádí, že nemusí být efektivní využívání bilaterálních mezipředmětových vazeb ve výuce. Objevování vztahů a souvislostí v předdimenzovaném obsahu učiva v jednotlivých vyučovacích předmětech je časově velice náročná činnost a

současně vyžaduje kromě našich hlubokých znalostí i široké praktické zkušenosti s danou kognitivní oblastí (Korvas 2009) .

3 TĚLESNÁ VÝCHOVA A JEJÍ UCHOPENÍ V ČESKÉM VZDĚLÁVÁNÍ

Význam, účel a funkce tělesné výchovy podle Fialové a Rychteckého (2004) spočívají v souhrnu všech tělesných, psychických a sociálních efektů, které nastávají vlivem záměrné pohybové aktivity v organismu jedince. Pro své příznivé účinky (aktuální i potenciální), je tělesná výchova nezastupitelnou složkou obecné výchovy, lidské kultury i vyučovacím předmětem ve škole. Přispívá v nich k harmonizaci, komplexnosti a ve výchovně vzdělávacích systémech je i kompenzační protiváhou k výchově rozumové, estetické, pracovní a mravní.

Společným znakem všech pojetí a funkcí tělesné výchovy a sportu je, že pohyb, pohybovou aktivitu chápou jako médium procesu, v němž mohou nastávat či nastávají pozitivní, ale i negativní změny, tělesné i duševní. Nemusí dokonce jít ani o pohyby dokonale zvládnuté, ani o vysoce intenzivní cvičení, aby došlo ke vzniku zmíněných účinků. Je však pochopitelné, že dobře naučené pohyby pohybové činnosti s přiměřeným obsahem, intenzitou provádění a dobou trvání budou mít účinky na provádějící subjekt mnohem příznivější.

Fialová a Rychtecký (2004) dále připomínají, že tělesná výchova je nedílnou součástí obsahu celé výchovně vzdělávací soustavy. Svými cíli a úkoly v ní má nezastupitelné funkce a role. Od protikladu a kompenzace k rozumové výchově, k tvorbě potenciálu i harmonizaci v rozvoji osobnosti mladého člověka. Zaměřenost tělesné výchovy, stejně jako jiných předmětů je vytýčena v projektech celé výchovně vzdělávací soustavy i v parciálních projektech pro jednotlivé stupně a druhy škol.

Samotný projekt však k zajištění účinné výchovy a vzdělávání nestačí. Jeho efektivní naplnění spolu zajišťují vyučující učitelé v jednotlivých předmětech. Podílí se na něm i žáci svojí motivací, sociální stimulace z jejich rodinného a společenského zázemí a podmínky, za kterých proces vyučování probíhá.

3.1 Cíle tělesné výchovy

Určujícím prvkem výchovy a vzdělání jsou cíle. Ty se vždy modifikují a konkretizují se ve vztazích k obsahu, prostředkům, podmínkám, učitelům i žákům.

Pod předmětovými cíli chápeme zamýšlený očekávaný výsledek, k němuž učitel v součinnosti se žáky směřuje. Tento výsledek je vyjádřen v očekávaných změnách, jichž vyučování a výchova v tělesné výchově dosahuje ve vědomostech, dovednostech, vlastnostech žáků, v utváření jejich postojů, názorů, hodnotové orientace i v jejich osobním vývoji (Frömel 1987).

Cílem školní tělesné výchovy je stimulovat a v souladu s vývojovými zákonitostmi i individuálními zvláštnostmi rozvíjet biopsychosociálně účinný celoživotní pohybový režim, zdravotní prevenci, pohybové schopnosti, dovednosti a vědomosti, osobní vlastnosti a pozitivní postoje žáků k pohybové činnosti (Fialová a Rychtecký 2004).

3.2 Současné pojetí školní TV

Vzdělávací oblast „Člověk a zdraví“ v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní školy má za cíl prohloubit vztah ke zdraví, rozvinout dovednosti, které určují zdravý životní styl a kvalitu života v dospělosti. Je tvořen 2 vzdělávacími obory: Výchova ke zdraví (zaměřuje se především na rizikové a nerizikové chování, aktivní podporu osobního i komunitního zdraví) a Tělesnou výchovou (je zaměřena na trvalý vztah k pohybovým aktivitám, optimální rozvoj tělesné, duševní a sociální zdatnosti).

Tělesná výchova je součástí vzdělávací oblasti Člověk a zdraví. Zařazení této oblasti do vzdělávání umožňuje prohloubit vztah žáků ke zdraví, posílit rozumové a citové vazby k dané problematice a rozvinout praktické dovednosti, které určují zdravý životní styl a kvalitu budoucího života v dospělosti. Podle Fialové (2010) zařazení této vzdělávací oblasti vychází i z předpokladu, že dobře připravení a motivovaní absolventi studia mohou později výrazně ovlivňovat životní a pracovní postoje ke zdraví v celé společnosti. Minimální předepsaný rozsah výuky tělesné výchovy představují 2 hodiny týdně.

Výuku oboru Výchova ke zdraví je v současné době možné realizovat třemi možnými způsoby:

- Jako samostatný předmět školního kurikula
- Vzdělávací obsah oboru je rozdělen mezipředmětově a látka je vyučována jako součást více předmětů
- Jako součást výuky tělesné výchovy

Vzdělávací oblast Člověk a zdraví se vzdělávacími obory Výchova ke zdraví a Tělesná výchova ve středoškolském vzdělávání navazuje ve svých výstupech i obsahu na stejnojmennou vzdělávací oblast pro základní vzdělávání. Jestliže se základní vzdělávání zaměřovalo především na utváření vztahu ke zdraví a na poznávání preventivní ochrany vlastního zdraví a bezpečí, vzdělávání na gymnáziu směřuje důsledněji k získání schopnosti aktivně podporovat a chránit zdraví v rámci širší komunity. Znamená to, že absolvent studia by měl být připraven sledovat, hodnotit a v daných možnostech řešit situace související se zdravím a bezpečností i v rámci své budoucí rodiny, pracoviště, obce (Vlček, 2009).

Podle Rámcových vzdělávacích programů pro gymnázia (2007) má výchova ke zdraví ve vzdělávání především praktický a aplikační charakter. V návaznosti na přírodovědné a společenskovední vzdělávání a s využitím specifických informací o zdraví směřuje především k hlubšímu poznávání rizikového a nerizikového chování (v partnerských vztazích, v rodičovských rolích, ve styku s návykovými látkami a jinými škodlivinami, při ohrožení bezpečí atd.) a k osvojování praktických postupů vhodných pro všestrannou aktivní podporu osobního, ale i komunitního a globálního zdraví (v běžném životě i při mimořádných událostech).

Tělesná výchova usiluje o trvalý vztah k pohybovým činnostem a o optimální rozvoj tělesné, duševní a sociální zdatnosti uvádí dále Fialová (2010). Vychází především z motivující atmosféry, zájmu žáků a z jejich individuálních předpokladů (možností). Využívá k tomu specifických emočních prožitků, sociálních situací a bioenergetických zátěží v individuálně utvářené nabídce pohybových činností (od zdravotně rekreačních až po výkonnostní). Z hlediska celoživotní perspektivy směřuje tělesná výchova k hlubší orientaci žáků v otázkách vlivu pohybových aktivit na zdraví. Vede je k osvojení a pravidelnému využívání konkrétních pohybových činností (kondičních a vyrovnávacích programů) v souladu s jejich pohybovými zájmy a zdravotními potřebami. Významná zůstává otázka bezpečnosti a úrazové prevence při pohybových činnostech. Velká pozornost je i nadále věnována rozvoji pohybového nadání i korekcím pohybových znevýhodnění (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia 2007).

3.3 Trendy v tělesné výchově

Po reformách tělesné výchovy a sportu ve 20. století je možno na přelomu století identifikovat nové vývojové trendy. Směřování tělesné výchovy vychází z Agendy 21 (programový dokument OSN schválený na konferenci v Rio de Janeiro v roce 1992) schválené na Světovém summitu tělesné výchovy v Berlíně, kterou v roce 1999 podpořila i

Mezinárodní rada věd o sportu a tělesné výchově (ICSSPE) a ze Světového manifestu tělesné výchovy FIEP 2000, který vydala Mezinárodní federace tělesné výchovy (FIEP). Jde o tyto trendy:

- Jestliže je tělesná výchova vnímána jako právo každého člověka, zasahuje nejen školní prostředí, ale rozšiřuje se na všechny lidi. Formy nabízené tělesné výchovy se musí měnit s ohledem na věk a okolnosti každé situace
- Tělesná výchova má výchovné cíle a zahrnuje i vzdělávání. Pouhé provádění tělesných cvičení se nepovažuje za tělesnou výchovu, protože chybí cíl. Tělesná výchova se svým souborem výchovných a vzdělávacích cílů využívajících pohybové činnosti jako prostředku je efektivním způsobem k dosahování aktivního životního stylu člověka. Z tohoto hlediska jsou izolované pohybové činnosti (cvičení) nejen prostředkem tělesné výchovy, ale i jejím produktem, tedy důsledkem předcházející tělesné výchovy, zvláště když se cvičenci naučili cvičit v kognitivních a psychomotorických souvislostech
- V této nové koncepční hloubce tělesná výchova hraničí se vzděláváním, kulturou zdravím, rekreací, sportem, vědou a cestovním ruchem
- Tělesná výchova se může stát výborným nástrojem obnovení sociální rovnováhy u lidí se speciálními potřebami, a rovněž u lidí ze zaostalých nebo rozvojových zemí
- Tělesná výchova je nástrojem společenské integrace a boje proti sociální nerovnosti
- Tělesné výchovy je mnohdy využíváno jako prostředku rozvoje míru ve světě a prohlubování zodpovědnosti společnosti za životní prostředí
- Tělesná výchova musí být povinná na základních a středních školách

V 60. letech 20. století se začalo více rozlišovat mezi tělesnou výchovou se sportovním zaměřením a tělesnou výchovou se širším zaměřením na celkový rozvoj člověka. V rámci této druhé alternativy se objevily pojmy jako psychomotoriky, psychomotorické vzdělávání, které měly u mnoha autorů trochu jiný význam. Le Boulch byl autorem tzv. vědy o lidském pohybu, čili psychokineziologie. Až mnohem později se spolu s Pierrem Parlabesem dostal k vědě o pohybové činnosti spojení se sociomotorikou, která se soustřeďovala spíše na to „být v pohybu“ než na samotný pohyb (Antala, 2007).

V 70. letech se paralelně se školní tělesnou výchovou objevilo i další hnutí – „hnutí tělesné zdatnosti“, neboli „fitness“, a to zvláště díky Američanovi Kennethu Cooperovi a jeho aerobní metodě a 12 minutovému běhu. Prakticky všechny národy začaly považovat tělesnou

zdatnost za rozhodující faktor pro zdraví. Estetická hodnota těla a tělesné zdatnosti (fitness) způsobily na západě rozmach fitness center, která postupně začala nabízet různé programy – od gymnastických s módními variacemi až po bojová umění a další možnosti formovat si svaly na sofistikovaných přístrojích.

3.4 Vývoj školního vzdělávání a integrace z pohledu tělesné výchovy

3.4.1 Třicátá léta 20. století

V tomto období bylo naše školství ovlivněno tradicemi vycházejícími ze školství rakousko-uherského a německého a docházelo k určitým snahám integrovat některé předměty, zejména v rámci jednotlivých vzdělávacích oblastí (přírodovědné, společensko-vědné). Z pohledu tělesné výchovy je významným integrovaným předmětem občanská výchova a nauka v 6. – 8. třídě, která obsahovala i témata zaměřená na zdraví, sport, pohybové aktivity, turistiku i brannou výchovu (Podroužek 2002).

3.4.2 Období těsně po druhé světové válce

Na začátku tohoto období naše školství zákonitě vycházelo ze systému, obsahu a tradice školství předmnichovské republiky i s prvky integrace v jednotlivých oblastech. Ovšem již v roce 1948 nový školský zákon: „Učební plány a učební osnovy pro školy národní a střední“ zavedl pro tyto školy samostatné učební předměty s jednotným způsobem výuky. Začala atomizace pohledu na věci a jevy, převládla výuka encyklopedických znalostí, často odtržených od reality. Dovršením snah po kopírování sovětské školy bylo vydání Učebních osnov v letech 1954, 1957 a 1958. Československé školství se začalo ubírat cestou napodobování a přejímání systému sovětského školství obsahově, koncepčně i organizačně. Znamenalo to především zaměření na předmětové kurikulum, z čehož vyplývalo i větší zaměření na vědeckost předmětů (scientismus). Komplexní předměty (integrované) byly zrušeny jako buržoazní přežitek, např. z tradičních předmětů Národní školy to byly prvouka, vlastivěda a současně se zavedly nové, jmenovitě logika, astronomie, psychologie, předvojenská výchova (Podroužek 2002). Byl zaznamenán nárůst počtu učebních předmětů, což vedlo k jejich obsahové předimenzovanosti a izolovanosti a ke zhoršování schopností žáků získané poznatky syntetizovat a uplatnit v praxi. To bylo zejména důsledkem

nevhodného a necitlivého absolutního přenosu jiného vzdělávacího systému do našeho školství založeného na jiné tradici (Dostál 1967).

3.4.3 Šedesátá léta 20. století

Bezhlavé přejímání sovětského systému v předešlém období bylo částečně napraveno a jeho důsledky zmírněny na začátku 60.let, kdy byly v roce 1960 vydány Učební osnovy pro základní devítiletou školu (ZDŠ). Byla zavedena dvoustupňová devítiletá základní škola (1.stupeň 5 let, 2.stupeň 4 roky). Osnovy se vrátili k tradičnímu členění, zdůraznily se psychologické a fyziologické zvláštnosti dětí různého věku a vymezovaly se požadavky na učení žáků a jejich praktické činnosti. Z pohledu integrované výuky toto období nepřineslo zásadní změny směrem k větší propojenosti výuky jednotlivých předmětů (Korvas 2009). Formálně byla možnost interdisciplinárních vztahů mezi předměty, což se ale v daném systému nijak nepodporovalo.

3.4.4 Období sedmdesátých a osmdesátých let 20.století

Další změny v oblasti vývoje našeho školství proběhly v roce 1976 po realizaci projektu Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy. Jak uvádí Korvas (2009), osnovy byly charakteristické značnou předimenzovaností obsahu i rozsahu učiva v jednotlivých předmětech a byly pod tlakem pedagogické veřejnosti upravovány tak, aby vyhověly požadavkům praxe. Charakteristická z pohledu výuky byla především pokračující izolovanost předmětů a jejich obsahu (vědeckost, předmětové kurikulum) a jejich systém vzdělávání preferující encyklopedické znalosti obsahu učiva. Tím začaly vystupovat do popředí problémy s neschopností syntetizovat poznatky, propojovat poznatky různých předmětů a především užívat je v běžném, praktickém každodenním životě. Hledání mezipředmětových vztahů, společných témat, bylo ponecháno na vyučujících, jejich aktivitě, ale nebyl vytvořen systém, prostor, čas a možnosti přizpůsobení rozvrhu, který by toto umožňoval, inicioval. Proto mezipředmětové vztahy byly v této době spíše náhodné. Z pohledu tělesné výchovy můžeme zaznamenat společná témata s novým předmětem branná výchova. Oba předměty se prolínaly především v oblasti rozvoje tělesné zdatnosti obránce socialistické vlasti, při školních branných cvičeních, mimoškolní výuce a různých meziškolních soutěžích.

3.4.5 Devadesátá léta 20.století

Podroužek (2002) a Korvas (2009) se shodují, že toto desetiletí znamenalo uvolnění nejen politické a společenské, ale také v oblasti školství. V roce 1991 byl vydán upravený Učební plán a osnovy pro základní školy. Došlo k uvolnění závaznosti učebních osnov ze 100 % na 70 %. Objevují se požadavky na přechod od osnování učiva podle izolovaných předmětů (oborů) ke kurikulárnímu uspořádání, využití mezipředmětových vazeb v učivu, vytváření průřezových témat, společných projektů v rámci školy. V roce 1996 byly schváleny programy Obecná škola, Základní škola, a v roce 1997 Národní škola. Programy Obecné a Základní školy byly ještě stále závazné, propojování, syntéza poznatků z jednotlivých předmětů byla obtížná. Důvodem byly především v malé konkrétnosti charakteristik obsahu, struktury a koncipování učiva v jednotlivých předmětech (Podroužek 2002). Připravenost učitelů na tyto změny byla nízká, protože jejich absolutní většina vystudovala v době nadvlády předmětového kurikula.

Učební program Národní škola využíval vedle tradičního systému učebních předmětů i modifikovaného, který umožňoval zavádět integrovanou výuku ve vybraných vzdělávacích oblastech, tj. přírodovědné, občanské, rodinné, pracovní – technické a estetické výchově. Ani zde ještě není tělesná výchova zmíněna jako předmět schopný integrace.

Byly zahájeny práce na Bílé knize, kde jedním z výsledků bylo zavedení integrovaného kurikula do škol.

3.4.6 Současnost

Vývoj školských programů od roku začátku 21.století je charakterizován prací na tzv. Bílé knize a uváděním do života jejich výsledků, které se realizovaly ve vydání Rámcových vzdělávacích programů pro základní vzdělávání (RVP ZV) v roce 2004. Zde se stává rovnocenným partnerem předmětového kurikula také integrované kurikulum. V RVP ZV jsou vytvořeny vzdělávací oblasti, v rámci kterých lze realizovat výuku jak předmětovým, tak integrovaným kurikulem. Integrace je možná nejen uvnitř vzdělávacích oblastí, ale i mezi těmito oblastmi. Tím se díky RVP pro základní školství dostává integrovaná výuka do většího povědomí a zájmu i na 2.stupni základní školy. Vzniklo 6 průřezových témat, která jsou povinná pro každou školu a podporují komplexnější vzdělávací proces. Tím byla dána základní podmínka pro rozvoj integrované, tematické nebo projektové výuky. Ale vzdělávání, školení a doškolení učitelů pro nový způsob výuky není zatím dostatečně rozvinuto.

3.4.7 Shrnutí

Z rozboru vývoje školních programů z pohledu integrované tematické výuky můžeme konstatovat a shrnout, že tento způsob výuky u nás neměl v minulosti větší zastoupení, tradici, zejména pokud jej sledujeme z pohledu tělesné výchovy. Větší možnosti využívat tyto integrované programy byly před 2. světovou válkou. Poté zcela převládlo předmětové kurikulum a dá se říci, že až do konce 20. století. Od 60. let můžeme sledovat jen dílčí bilaterální mezipředmětové vztahy mezi jednotlivými předměty. Teprve program Národní škola, realizovaný od roku 1997, umožňuje využívat více integrované kurikulum. Změna nastává až od roku 2004 vydáním RVP ZV pro základní školství, kde je uvolněna výuka do vzdělávacích oblastí a integrované kurikulum je postaveno na stejnou úroveň jako předmětové.

3.4.8 Mezinárodní tendence

V evropských zemích se integrace předmětů a témat projevuje zejména u příbuzných oborů (GE-DĚ, MA-FY, FY-CHE atd.), ale o integraci tělesné výchovy a sportu do učebních plánů v zemích EU jsem našel jen velmi málo odkazů. Jedná se zejména o tělesnou výchovu a zdravotní výchovu (Švédsko) a různé druhy uměleckých, estetických nebo vizuálních umění s tancem (Nizozemí, Irsko). Korvas (2009) poukazuje, že v Polsku byla snaha v 90. letech 20. století zařadit integrovanou výuku do edukačního procesu ZŠ, ovšem do současné doby se výrazně neprosadila.

V současných školských systémech je integrovaná výuka zastoupena především v zemích, jejichž vzdělávací soustava má svůj původ v anglickém vzdělávacím systému. Objevuje se nejprve v učebnicích, publikacích, výzkumech, pedagogických směrech a vyučovacím procesu v USA, Kanadě, Austrálii. Nejčastěji je využívána zejména pro 1. stupeň (primary school), ale prosazuje se i na 2. stupni (model school). Zde se nejedná jen o integraci nebo tvorbu integrovaných témat příbuzných předmětů, ale prosadily se i integrace tělesné výchovy a sportu s různými předměty (Cone 1998, Bunting 2006) nebo zapracování pohybových aktivit do celoročních výukových plánů. Není to formou vytvoření konsolidovaného nebo koncentrovaného učiva v jednom předmětu (oboru), ale vytvořením integrovaných témat realizovaných společně v rámci ŠVP.

V USA byla v průběhu minulého století zřejmě největší snaha o prosazení integrace tělesné výchovy a pohybových aktivit ve vyučovacím systému a již v 30. letech byla požadována větší aktivita učitelů tělesné výchovy při jejím prosazení se v rámci vyučovacích jednotek. Od té doby se cyklicky ozývalo volání po integraci tělesné výchovy a sportu do

různých předmětů, předmětových oblastí. V 70. letech se objevovaly snahy pro uplatnění her a tělesné výchovy v jiných předmětech pro zlepšení specifických pohybových dovedností. V 80. a 90. letech došlo k dalšímu oživení zájmu o integrovanou výuku v USA a Kanadě. Integrovaná výuka, interdisciplinární učení je důležitou součástí vzdělávací reformy v USA započaté v roce 1990. V současné době již nejsou v USA diskuse o tom, zda integrovanou výuku ano nebo ne, ale kdy a na jakém stupni ji zavádět a jak nejlépe ji využít.

V posledních 10 – 15 letech se tematická výuka vedle tradiční předmětové uplatňuje také v Německu, program Zukunft der Bildung-Schule der Zukunft nebo v britských školách, kde se užívá tematická výuka v projektech, které mají těžiště v jednom předmětu nebo zdůrazňují některé předměty a škola nabízí rovnováhu mezi vyučováním podle předmětů a mezipředmětovými tématy (Podroužek 2002, Peterssen 2000, Havlíková 2006, Korvas 2009).

3.5 Zážitková pedagogika

Každý ví, že pokud něco slyší, pak si to pamatuje určitou dobu, pokud má možnost to vidět tak se doba zapamatování prodlužuje. Pokud si člověk něco zažije na vlastní kůži, tak si zapamatuje nejvíce ((Fialová 2010). V zážitkové pedagogice je cílem v první řadě samotná zkušenost. Důležité je zakotvení prožitku do širších souvislostí nebo ještě lépe souvislostí do prožitku.

Dobrodružné činnosti mohou pomoci řešit problémy, související s nechtím, nezájmem, agresivitou jedinců. Takovéto pohybové aktivity jsou spojeny s různým stupněm napětí, nejistoty, dobrodružství a tím i rizika. Výkon v těchto pohybových aktivitách vyžaduje samostatnost při rozhodování o volbě řešení nových úloh, sebedůvěru i důvěru k partnerům, kooperaci, vzájemnou pomoc, odpovědnost a sounáležitost ke skupině.

„Dejte dětem příležitost objevit sám sebe... Nechte je prožít triumf i porážku... Zadejte jim odpovědné úkoly, při kterých je možné selhat... Cvičte jejich fantazii“. To jsou slova Kurta Hahna, který je pokládán za otce „výchovy prožitkem“. Zřizoval v Anglii a v Německu školy, v nich uplatňoval tzv. učení jednáním. Zakládal vícetýdenní „krátké školy“, jejichž cílem bylo vést mladého člověka, stojícího na prahu dospělosti k aktivitě a odpovědnosti a využíval k tomu vysoké intenzity dojmů, vyvolaných pohybovým programem a jeho předpokládaným vlivem na jedince. Program obsahoval také prožitkově terapeutickou činnost. Prožitek se stal základem různých terapeutických metod, které staví na sebepřekonávání a sebeobjevování, sebeosvědčení, prozíravosti a rozhodnosti (Neuman, 2001).

Pohybové aktivity, které mají vyvolat žádoucí pozitivní prožitky, mohou mít charakter nepředvídatelných příhod. Může k nim docházet zejména v přírodě, kde se využije neupravených přírodních překážek, předmětů, terénních podmínek apod. Druhá skupina pohybových aktivit, vyvolávajících rovněž silné pozitivní prožitky, se uskutečňuje v uměle navozených, a tedy i lépe ovlivnitelných a kontrolovatelných podmínkách z hlediska působení jedince. Ve srovnání s přírodním prostředím jsou považovány umělé podmínky za přínosnější a mohou připravovat k řešení nebezpečných situací v přírodních podmínkách. V uměle vytvořených dobrodružných činnostech se mohou uplatňovat sociálně terapeutické vlivy s tendencemi navodit nové prospěšné chování nebo změnit dosavadní chování.

Dobrodružné pohybové aktivity vyvolávají vnitřní napětí, které je totožné s aktivačním stavem ovlivňujícím prokazatelně tělesné i duševní funkce ve smyslu euforického naladění, růstu vnímavosti, rozhodnosti a způsobilosti jednat.

Nové dobrodružné pohybové aktivity nabízejí jiné cíle, vycházejí z jiné motivace a přinášejí zcela jiné prožitky. Nabízejí jiné prožití úspěchu a neúspěchu, jiné poznání vlastních předností a nedostatků, jinou radost a zábavu (Fialová 2010).

Zprostředkovávají situace, ve kterých děti a mládež mohou prožívat sami se sebou, s druhými, ale také s přírodou napětí, riziko, odvahu, přátelství, tělesné výkony a pomoc druhých. Cílem dobrodružných pohybových aktivit je (Neuman 2001):

- Vytvoření skupinové situace s nároky na sociální integraci
- Praktické prožívání společné situace, řešení společného úkolu
- Nabídky nových prožitků a možností získat nové zkušenosti
- Stimulace k budoucímu chování ve volném čase, alternativa čistě konzumního chování
- Zprostředkování radosti z dobrodružství
- Utváření reálného obrazu o sobě
- Komunikace a prožívání situací prostřednictvím pohybu, kontaktu, spolupráce
- Kompenzace negativních vlivů okolí a nezdravého způsobu života
- Budování odpovědnosti za sebe
- Přijímání různého stupně rizika
- Změna sebehodnocení
- Sociální terapie navazováním kontaktu

3.5.1 Interakční pohybové aktivity

Člověk může existovat jen ve spojení se svým sociálním okolím, s ostatními lidmi. Své okolí ovlivňuje a nechává se jím ovlivňovat. Z této základní myšlenky vycházejí interakční pohybové aktivity, které nabízejí možnost změnit a zlepšit mezilidské chování a využít sociální zkušenosti z dřívějších interakčních situací pro budoucí chování.

Interakční pohybové aktivity se od sebe odlišují podle toho, jaký důraz kladou na (Lokšová, Lokša 1999):

- Získávání zkušeností s tělem a prostorem
- Vnímání
- Výraz
- Empatii (vcítění)
- Kooperaci

Od interakčních pohybových aktivit se očekává, že umožní:

- Zvyšovat citlivost vnímání a následně prohlubovat komunikaci s partnery
- Poznávat sama sebe a vytvářet si obraz o sobě
- Rozvíjet důvěru, otevřenost a opravdovost
- Prožívat ve skupině situace blízké životní realitě
- Vytvářet pocit sounáležitosti ve skupině
- Prověřovat důvěryhodnost partnerů

V pedagogice pokračuje hledání co nejúčinnějšího modelu vyučování. V kooperativních situacích, hrách a cvičeních je mnoho možností, jak pozměnit klasické schéma, ve kterém stojí učitel nebo instruktor před mnoha žáky a snaží se výkladem, ukázkou, postupným vyvoláváním a prověřováním nových dovedností postoupit dále v plnění osnov nebo probírání metodického postupu.

Mezi základní znaky kooperativního učení patří (Lokšová, Lokša, 1999):

- Překážka nebo zadaný úkol nemohou být splněny bez součinnosti všech členů skupiny
- Činnosti se odehrávají v malých kooperujících skupinách
- Je posuzován výkon každého člena skupiny

- Dovednosti se utvářejí postupně, účastníci se vzájemně poznávají, hrají hry na důvěru, učí se vzájemně komunikovat a postupně řeší složitější úkoly
- Reflexe činností pro určité typy programů je nezbytná, neboť tak se odlišuje program rekreační od programů, které chtějí seznamovat s novými dovednostmi a ovlivňovat rozvoj osobnosti

Fialová (2010) podotýká, že kooperativní učení, to je také práce v týmu. Děti zvláště těší, když mohou pracovat v menší skupině a plnit úkoly. Mnohá výzově laděná cvičení a hry dávají šanci jednotlivcům uplatnit se v týmu. Mnohdy vidíme velké uspokojení jen z toho, že se všichni společně na něčem podíleli, a otázka výhry či prohry není v každé situaci ta nejdůležitější. Každý účastník má v různých aktivitách šanci prožít si na vlastní kůži řadu rolí, zvláště když vedoucí vybírají úkoly a týmy tak, aby měl každý možnost prožít pocit úspěchu a vlastní důležitosti. Správně volený problém vtáhne do aktivity všechny členy týmu. Úspěch závisí nejen na fyzických schopnostech, ale i na kvalitě vzájemné komunikace. Každý názor se musí vyslechnout, každý musí projevit souhlas nebo nesouhlas. Účastníci se tak učí obhajovat vlastní názor a přijímat společné stanovisko. Nezanedbatelnou stránkou týmové práce musí být i zábava a dobré naladění na další společnou činnost ve škole i ve volném čase.

3.6 Hry jako metoda i výchovný prostředek

Hra je pradávným fenoménem, který můžeme chápat v jeho celistvosti jako formu chování živočichů a lidí. Hra je také základní existenční forma činnosti, pomocí níž může člověk měnit sám sebe. Hra se uskutečňuje ze svobodného rozhodnutí a předpokládá plné nasazení každého hráče. Hra má rysy dobrodružnosti, které jsou založeny na objevování a překonávání sebe samého, na momentech překvapení a napětí, neboť jednotlivé fáze hry nejsou beze zbytku předpověditelné. Hru hrajeme tak dlouho, dokud nám přináší zážitky a potěšení (Neuman 2000).

Hra má zvláštní vztah k životní realitě, ať se od skutečného života odlišuje více, nebo méně, vždy něco ze života napodobuje, zrcadlí nebo modeluje. Hra je prostředím pro aktivní učení, v němž má učící se plnou svobodu pro své chování a objevování souvislostí. Hra poskytuje účastníkům bezpečný prostor, v němž jsou chráněni před důsledky svého jednání, což se podstatně liší od neúprosnosti skutečného života, kde člověk musí brát v úvahu materiální i sociální důsledky svého chování. Otevřenost herních situací dává velký prostor

pro pohled na problémy novým způsobem, neopakovatelná atmosféra podporuje získávání cenných zážitků a zkušeností, pomáhá k překonávání ostychu a strachu. Zvyšuje se pocit sebedůvěry. Podporuje tvořivost a fantazii. Přispívá k rozvoji motorických schopností a dovedností.

Neuman (2000) zdůrazňuje, že hra má mnoho společných rysů se sportem a aktivitami v přírodě. Na významu nabývá zvláště tehdy, když ji správně začleníme do programu a kvalitně zhodnotíme.

3.6.1 Dělení her

Začínáme-li pracovat s hrami, musíme si postupně vytvářet kritéria pro jejich třídění. Již z prvního pohledu je zřejmé, že existuje mnoho aspektů, podle kterých můžeme hry dělit, systematizovat. Připomeňme si třídění podle charakteru prožitků, které uplatnil R. Caillois (agon – zápas; alea – náhoda; illinx – opojení, vzrušení; mimikry – předstírání). Třídění vychází ze zevšeobecnění pradávnejší lidské praxe a je třeba si ho při výběru her všimnout. Uvedené kategorie se však v praxi prolínají a pro praktické užití musí být doplněny dalšími pohledy (Neuman 2000).

Hlediska, podle kterých můžeme členit hry:

- Místo, prostředí i čas, kde a kdy se nejvíce hraje – v terénu, lese, na louce, hry v klubovně, hry ve vodě, táborové hry, hry ve městě, noční hry
- Množství a uspořádání účastníků – hry pro jednotlivce, páry, skupiny týmy, pro velké skupiny, hry v kruhu
- Formy a zaměření činnosti – např. soutěživé hry, společenské hry, hraní rolí, hry s pravidly (s určenou strukturou), hry málo strukturované, kooperativní hry, hry na náhodu, pohybové hry, zábavné hry, simulační hry, poznávací hry, psychohry, didaktické hry, hry na koncentraci
- Použité pomůcky a materiály – míčové hry, stolní hry, hry s maskami, hry s loutkami, výtvarné hry
- Charakter a trvání činnosti – pomalé, napínavé, časově krátké
- Náročnost na přípravu a zkušenostech vedoucích – jednoduché bez přípravy, nutnost předcházející zkušenosti, dlouhodobá příprava

Hru můžeme dobře zařadit tehdy, když jsme ji několikrát hráli, známe její průběh a nároky na vedení i hráče. Hry vybíráme obvykle podle více kritérií s přihlédnutím k charakteru skupiny a programu.

Členění a třídění her je stále otevřeným problémem. Každý autor ho řeší po svém a většinou vychází z praktického použití her. Svůj vývoj v kategorizaci prodělávají také hry a cvičení v přírodě. Rozvíjejí se s jinými typy her a vzájemně se obohacují v tvorbě i užití. Pro předmětové spojení geografie a tělesné výchovy nám nejlépe poslouží hry, které se převážně opírají o přírodní prostředí:

- Hry v přírodě
- Ekohry

3.6.2 Ekologická výchova

Ekologická výchova v pojetí tělesné výchovy se nesnaží předat co nejvíce konkrétních poznatků z oboru ekologie nebo detailně zkoumat jednotlivé složky přírodního prostředí. Proto se snažíme vzbudit zájem o ekohry z jiného úhlu. Posílit ekologické vědomí skrze prožitky, citovou vazbu a estetické vnímání. Konkrétním výsledkem této snahy by měla být nová, vyšší úroveň ekologické etiky při nejrůznějších aktivitách v přírodě. Snažíme se vyprovokovat alespoň zamyšlení nad tím, co každý z účastníků kurzu může udělat pro zachování přírody ve svém bezprostředním okolí (Neuman 2000, Krajhanzl 2009).

Je důležité si uvědomit, že náš současný vzdělávací systém, až na některé výjimky, zdaleka neprobouzí žádoucí ekologické myšlení. Víme, že poznatky a informace samotné nestačí. Musí se změnit myšlení, rozhodování, konkrétní činy. Je dobré proto využívat aktivní formy výchovy, které dokážou povzbudit trvalejší zájem o náš společný domov – přírodu.

Znamená to pečlivě zvažovat a hlavně všemožně eliminovat negativní vliv činností v přírodě na samo přírodní prostředí. Bezprostředně můžeme ovlivnit to, aby naše putování přírodou nezanechalo žádné stopy poškozující přírodu, živočišné a přírodní druhy v ní žijící.

V tělesné výchově a sportu, při provozování aktivit v přírodě, nechceme redukovat přírodu jen na jakýsi „speciální nástroj“ potřebný pro provozování sportů v přírodě. Podobně sporty a aktivity v přírodě nelze zjednodušit a přiřknout jim roli pouhého zprostředkovatele pohybových forem. Naopak tyto činnosti jsou prostředkem, pomocí něhož vstupujeme do kontaktu s přírodou a podporujeme uvědomělé pochopení role přírodního prostředí v našem životě. To vše se odráží v programech výchovy v přírodě, neboť každá významnější organizace, která svůj program opírá o aktivity v přírodě, zahrnuje do nich prvky ekologické výchovy a ochrany přírody.

Více než v jiných oborech zde platí, že se musí doprovázet všechna teoretická ponaučení praktickou zkušeností, nebo naopak přes zcela konkrétní, autentické zkušenosti přecházet k obecnějším formulacím.

Podle Neumana (2000) jsou metody a přístupy uplatňované v ekologické výchově ovlivňovány celou řadou hnutí, proudů a směrů. Všechny mají společné to, že se stejně jako celá oblast aktivit v přírodě opírají o přímou zkušenost dětí, žáků, studentů či dospělých, kterou zprostředkovávají různými postupy.

V ekologické výchově se snažíme chápat svět a přírodu citově, jedinečně, umělecky. Využívá se výchova uměním – výtvarná tvorba a hry, kouzlo barev a tvarů. V jiném případě se zdůrazňují prvky vědeckého poznávání a experimentování vedoucí k poznání života. Musí zde být splněny důležité podmínky, jako je dobrovolnost, existenční nezávislost a často také bezplatnost (Máchal 2000) .

V posledním období se stále více uvažuje o smysluplné alternativě budoucnosti lidstva – o trvale udržitelném rozvoji společnosti. Takovýto rozvoj, který by zajistil existenci obyvatel planety a podstatně snížil nebo úplně zastavil drancování přírodních zdrojů, však vyžaduje radikální změnu životního stylu, změnu hodnotové orientace lidí a vytváření nového vztahu k přírodnímu prostředí.

Jak dále uvádí Neuman (2000) a také Pike, Selby (2000, 2009), inspirativní jsou v tomto směru myšlenky globální výchovy (global education), rozvíjené v Centru globální výchovy na univerzitě v Yorku ve Velké Británii. Klade se zde důraz na hledání vzájemných vazeb a pochopení světa jako velkého dynamického systému, fungujícího v mnoha úrovních, které se vzájemně ovlivňují (prostorová, časová, problémová a vnitřní úroveň). V podstatě se zde žáci v rámci globální výchovy učí používat a dále rozvíjet geografické myšlení.

Z Norska se můžeme nechat inspirovat dvěma zajímavými směry. Prvním je hlubinná ekologie (deep ecology), kterou koncipoval bývalý profesor univerzity v Oslo Arne Naess, tvoří filozofický podklad výchovnému projektu Shromáždění všech bytostí (Council of all beings) a klade důraz na rituály, meditace, tvorbu z přírodních materiálů.

Druhý směr se snaží ukázat odlišné chápání Norů pro pobyt v přírodě – friluftsliv. Norové si nezakládají na tom, že budou vymýšlet stále atraktivnější formy. Friluftsliv – to jsou aktivity a koncepce zahrnující šťastné a radostné akce a objevy v přírodě spojené s duševním obohacením. Je to ekopedagogika, kterou jsem měl možnost vyzkoušet na vlastní kůži a která sleduje onu pyramidální strukturu začínající přímou zkušeností v přírodě, rozšiřující se pomocí reflexe a končící novým ekologickým přístupem. V praxi to může znamenat, že putování divokou nenarušenou přírodou jen za pomoci nejnutnějšího vybavení

podpoří u účastníků lásku k přírodě více, než různé adrenalinové atrakce. Pak lze vycházet z toho, že když někdo něco miluje, tak to také umí a chce chránit.

Historicky lze tedy podložit myšlenky friluftslivu – jako ekopedagogiky – norskými tradicemi na jedné straně, na straně druhé pedagogickými směry, jako „zkušenostní, prožitková výchova“ (experimental education), „učení zkušenostmi“ (learning by doing) a „učení objevováním či dobrodružstvím“ (discovery learning, adventure education).

Vyhýbání se podnětovým situacím, které vyvolávají nepříjemnou zkušenost, vede podle Neumana (2000) k nebezpečné změkčilosti, jež nejednou způsobila pád civilizace. Rostoucí neochota snášet strasti spolu se sníženou lákavostí pozdějších slastí má za následek, že lidé ztrácejí schopnost vkládat nepříjemnou práci do díla, které slibuje slast až někdy v budoucnosti. Lidem chybí přirozené překážky, jejichž překonáváním se dříve člověk zoceloval a naučil se snášet strast jako předpoklad dosažení radosti z úspěchu.

3.6.3 Ochrana přírody

Přírodu je třeba chránit, abychom zachovali její velké hodnoty (Neuman 2000, Kohák 2000, Krajhanzl 2009):

- ***Etická hodnota***

Máme dědičnou zodpovědnost zachovat potomkům přírodu v původním stavu, není naše, byla nám jenom zapůjčena. Musíme uznat práva celé přírody – různých druhů, ekosystémů, živých organismů – na vlastní existenci.

- ***Estetická hodnota***

Naše nejkrásnější zážitky, které si neseme v paměťových představách celým životem, jsou tak či onak spojeny s přírodou. Krása přírody a přirozená krása předmětů a jevů v přírodě ovlivňuje člověka složitým způsobem už od narození – formuluje schopnost hodnotit krásu a krásno co do formy i obsahu. Příroda je zde také pro inspiraci.

- ***Rekreační a výchovná hodnota***

Člověk je tvor přírodní, přírodní prostředí mu dává smysl a řád. Vytvoření smyslů, rozumové dokonalosti a rozvoj sociálních schopností, to vše bylo závislé na těsném kontaktu s přírodou. Dobré vztahy k přírodě a jejím zdrojům jsou základem lidského zdraví, výkonnosti a životní radosti. Nerespektování těchto vztahů vede ke škodám a nakonec ke zničení přírody i člověka.

- ***Ekonomická a vědecká hodnota***

Příroda poskytuje materiální dobrodiní – rostlinstvo, živočichové. Vyplácí se také chránit přírodu z ekonomické stránky – řada vědních oborů může dosud čerpat vzory a principy dokonalého využívání energie, materiálů a bohatosti tvarů.

- ***Malý příspěvek každého z nás***

Máme stále možnost doplňovat seznam „malých“ příspěvků každého z nás k ochraně přírody. Mohl by obsahovat tyto položky:

Třídít odpady. Budovat komposty. Upravovat místa pro hnízdění ptáků – budky, voda apod. Vysazovat keře a stromy. Nepoužívat chemické prostředky narušující přírodní prostředí. Nepálit látky škodlivé ovzduší. Chránit cenné přírodní památky. Pečovat o chráněné oblasti. Poučit se o ohrožených druzích. Spolupracovat s ochránci přírody. Nezanechávat po sobě v přírodě stopy. Nekupovat výrobky mrhající materiálem a energií. Dávat přednost ekologické dopravě, před jízdou autem preferovat chůzi, jízdu na kole, přepravu vlakem, tramvají nebo využívat ekologický pohon automobilů.

3.6.4 Ekohry

V tělesné výchově a mé vlastní praxi se osvědčily nejrůznější hravé formy, které dovedou povzbudit zájem o poznávání i hledání hlubších souvislostí mezi přírodou a lidskou existencí. Postupně se stávají známější různé druhy ekoher (Činčera 2007).

Iniciační a i naučnou roli plní nejrůznější koncepce naučných stezek. Vděčnými okruhy zůstávají v této oblasti astronomie, geologie, mineralogie, vytváření herbářů a dalších podobných sbírek. Mezi oblíbené činnosti patří stále čtení stop, poznávání hlasů ptáků a pozorování chování zvířete.

Mnohé podněty pro využívání ekologických her ve výchově pocházejí z knih amerického „pedagoga přírody“ Josepha Cornella.

Cornell (1991) si za léta své praxe všiml, že určitá následnost her a aktivit přináší vždy úspěšnou odezvu nezávislou na věku, náladě nebo prostředí, ve kterém se účastníci akce nacházejí. Došel k přesvědčení, že podkladem tohoto pozitivního reagování lidí je souznění s určitými subtilními strukturami samotné podstaty člověka. Shrnul své mnohaleté zkušenosti do systému „flow learning“ – učení opírající se o vyvážený proud prožitků. Tento systém či metodiku při provádění her lze rozdělit do několika stupňů, které se navzájem překrývají a doplňují:

- probouzení zájmu, nadšení, koncentrované vnímání, bezprostřední zkušenost, dělení se o své zkušenosti s jinými lidmi.

V těchto stupních jsou vlastně skryty všechny podstatné zásady, které platí pro efektivní učení. Znamená to také, že by měla být zachována posloupnost těchto kroků při provádění ekoher, abychom dosáhli jejich optimálního efektu (Neuman 2000).

Je ovšem nutné již na začátku iniciovat u žáků zájem. Bez zájmu a skutečného nadšení nedojdeme k významným zkušenostem v přírodním prostředí. Není to však ono okamžité vzplanutí a rychlé opadnutí zájmu, nýbrž klidné, soustředěné usměrnění osobních zájmů a nejvyšší možná soustředěnost na pozorování přírody.

Důležité je pozorně volit první aktivity a hry, a to s ohledem na zvláštnosti té které skupiny. Jen vlastní dlouhodobé zkušenosti nám dávají možnost, abychom optimálně reagovali na potřeby různých skupin.

Tento krok vedoucí k povzbuzení zájmu se opírá o potřebu hry, o atmosféru zájmu a nadšení, o dynamické zahájení her probouzející zájem všech účastníků akce, o vytvoření dobré skupinové dynamiky. Tímto prvním krokem se připravuje půda pro další soustředěné aktivity.

Samotné nadšení je jen prvním předpokladem učení, dalším důležitým krokem je dosažení plné, koncentrované pozornosti. Jsou-li naše myšlenky rozptýleny, nemůžeme v dostatečné míře vnímat sebe, přírodu nebo cokoli jiného (Pike, Selby 2000, 2009)

4 GEOGRAFIE A JEJÍ UCHOPENÍ V ČESKÉM VZDĚLÁVÁNÍ

Zeměpis vyučovaný na českých školách má výjimečné postavení. Je to obor, který zasahuje do více sfér. Ať už do přírodní, sociální nebo hospodářské (socioekonomické) sféry. Tím pádem má tento předmět tzv. multidisciplinární záběr. Tuto myšlenku podporuje Vávra (2009), který tvrdí, že *„geografické vzdělávání má komplexní charakter. Je využitelné v běžném životě. Každý někde žije, pracuje, baví se, stýká se s přáteli, s partnery, hledá druhé, nebo naopak samotu a v ní sebe sama. Geografické vzdělávání je vzděláním pro život a mělo by být co nejvíce využitelné v životě, pomoci lidem překonat překážky nebo se jim zdaleka vyhnout či se rozhodnout včas zastavit a zkusit jít po jiné cestě. To jsou geografické volby a příležitosti - nejen ve vzdělávání.“* Díky této šíři má každá škola možnost výběru jak postupovat při vytváření ŠVP a následných cílech výuky zeměpisu.

Podstatným úkolem školního zeměpisu je integrace poznatků přírodovědných a společenských oborů. Vytvářet soubor poznatků, dovedností a postojů pro ucelený pohled člověka na svět. Při hlubším zamyšlení je zřejmé, že značná část problémů současného světa od úrovně lokální po globální zahrnuje v sobě více či méně geografickou dimenzi. Zeměpis hraje tím pádem v systému vyučovacích předmětů syntetizující, integrační a integrující funkci. Do jeho obsahu jsou začleněny též poznatky z řady dalších vědních oborů, jako demografie, urbanismus, prostorová ekonomika, sociologie, politologie, geologie a ekologie, které se na většině středních škol samostatně nevyučují.

4.1 Cíle vyučování geografie

Cíle vzdělávání určují celkovou přípravu mladého pokolení pro život a práci v naší společnosti. Tomu napomáhají i dílčí cíle jednotlivých vyučovacích předmětů na různých stupních a typech škol. Specifické postavení má v tomto směru zeměpis, který svým vysoce komplexním analyticko-syntetickým systémovým a prostorovým pojetím svého obsahu a vzhledem ke své mnohostranné formativní funkci má významné a nezastupitelné místo (Šupka 1993).

Moderní vyučování zeměpisu může výrazně formovat osobnost a charakter žáků. Má význam všeobecně vzdělávací i odborně praktický. Vzdělávání a výchova je v naší společnosti základní podmínkou, od které závisí úroveň realizace náročných úkolů. Výchova vyžaduje harmonický a všestranný rozvoj osobnosti žáků. Výchova v zeměpise vychází z obsahu, úkolů a cílů tohoto vyučovacímho předmětu i jeho vyučovacích metod, organizačních forem i vyučovacích prostředků a je odrazem komplexní činnosti učitele zeměpisu a jeho vztahu k žákovi.

Šupka (1993) také uvádí, že při vyučování zeměpisu na různých stupních a typech škol lze v plné míře uplatňovat všechny složky výchovy. Je třeba zdůraznit, že nelze vést přesné hranice mezi těmito složkami, neboť ty spolu úzce souvisejí a vzájemně se prolínají. Nelze též jednoznačně určit, která složka výchovy je důležitější a která má menší význam. Pro naše účely je nosné spojení s tělesnou výchovou, která umožňuje pobyt žáků v přírodě při zeměpisných vycházkách a exkurzích. Dále pak sportovní hry a jejich využití pro zeměpis.

4.2 Současné pojetí geografického vzdělávání

Geografické vzdělávání na počátku 21.století v Česku by mělo vycházet ze společenských potřeb a ze základních představ o tom, jaké vlastnosti by měl mít člověk v příštím půlstoletí. Již dnes víme nebo snadno odhadneme, že se neobejde bez následujících schopností, dovedností a životních hodnot (podle Kühnlová 1999):

- Zvládnutí hlavních nástrojů celoživotního vzdělávání: aktivní využívání informačních a komunikačních médií (získávání, třídění, hodnocení, zpracování a využití dat), tvůrčí zacházení s metodami poznávání a studia
- Schopnost suverénně komunikovat a spolupracovat v týmu

- Objevovat problémy a navrhnout jejich řešení, klást si otázky, diskutovat a věcně argumentovat (například v oblasti regionálního rozvoje na lokální a evropské úrovni)
- Rozhodovat se v prostředí důsledně s ohledem na kvalitu a udržitelnost života na Zemi. Uplatňovat ohleduplný vztah k přírodě, ovládnout principy ekologické etiky
- Vlastní chování a rozhodování zakládat na humanismu a demokratickém pojetí života společnosti
- Rozumět sociálním problémům domova i ostatního světa a mít pochopení a solidaritu
- Mít široký kulturně politický rozhled, vztah k dějinám a k národním tradicím. Svůj vztah k vlasti chápat jako odpovědnost založenou na globálním myšlení.

Z uvedeného přehledu vyplývá, že přestavba geografického vzdělávání si vyžádá zcela zásadní přehodnocení tradičního obsahu výuky zeměpisu, že mnohé nové vzdělávací metody a metody studia se stanou obsahem výuky, že budou významně posíleny hodnotové cíle vzdělání a že výuka zeměpisu bude přispívat především k rozvoji osobnosti každého žáka. Tyto změny přinesou značné problémy do praxe škol a vyvolají potřebu změnit koncepci přípravy budoucích učitelů zeměpisu i systém dalšího vzdělávání praktiků do škol.

Jak píše Kühnlová: *„Vyznat se v proměňujících se nárocích na smysl, úroveň, metodiku a obsah všeobecného vzdělávání geografického v soudobé české společnosti a profesionálně se připravit na působení ve školní praxi ve 21. století znamená mít široký kulturně politický rozhled“* (Kühnlová, 1999, s. 9).

Společenské změny, nové požadavky na smysl a obsah vzdělávání a zejména zásadní zvýšení prestiže vzdělanosti v žebříčku lidských hodnot. To vše nahrává ke zvýšení společenské prestiže učitele. Dávají mu šanci stát se profesionálem vysoce ceněným v budoucí české vyspělé společnosti.

V uplynulém půlstoletí znamenala funkce učitele do značné míry nesamostatnost a poslušnost režimu. Méně náročná profesní příprava na učitelské povolání na některých vysokých školách, feminizace české školy a celková politická atmosféra minulých let nebyly vhodným prostředím pro růst a možnost působení silných osobností, které by významnějším způsobem ovlivnily duchovní rozvoj české společnosti. Ta měla naštěstí hluboké kořeny v rodinách předválečných vzdělanců a v tradicích, které umožňovaly ignorovat a překonávat neblahé vlivy minulého režimu.

4.3 Motivace a její úloha ve vyučování geografie

Důležitou podmínkou pro úspěšné vyučování každého předmětu, tedy i zeměpisu, je účinná psychologická příprava na osvojení nového učiva, která aktivizuje poznávací schopnosti žáků, soustřeďuje jejich pozornost a vyvolává chuť se učit. Tato psychologická příprava, čili motivace, která vzbuzuje zájem žáků o učivo, vytváří takové předpoklady, že se žáci stávají daleko přístupnější a jsou schopni dobře porozumět nové látce a snadněji překonat všechny překážky, které se jim postaví do cesty (Šupka 1993).

Vhodně volená motivace šetří čas žáků i učitele, činí vyučování radostným, poutavým, pestrým a zajímavým. Podle Šupky (1993) se učitelé a rodiče shodují v názoru, že pozitivní motivace učební činnosti žáka je důležitou, pokud ne přímo zásadní podmínkou jeho školní úspěšnosti. Možnosti zvýšení motivace žáků k učení jsou mnohostranné. Je na učiteli, které metody bude využívat a uplatňovat ve své praxi, do jaké míry a jakým způsobem.

Správná a dostatečně účinná motivace vyučování zeměpisu vzbuzuje, udržuje a rozvíjí zájem žáků o tento předmět, o jeho učivo v jednotlivých ročnících a stupních škol, o jednotlivá témata i o konkrétní učivo každé vyučovací hodiny. Tato motivace není jistě jednoduchá a bezprostředně souvisí s dalšími aktuálními otázkami teorie a praxe výuky zeměpisu a různými organizačními podmínkami.

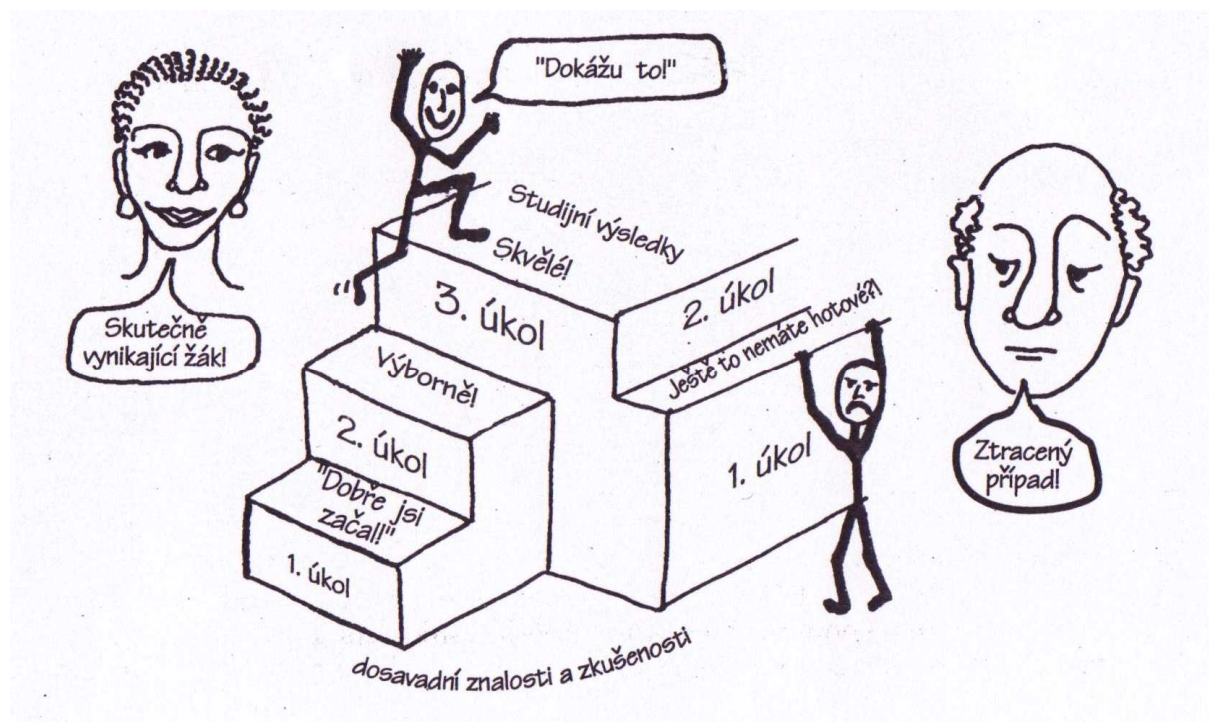
Je možné tvrdit, že nedostatečná nebo chybná motivace je jednou z hlavních příčin nejen nezájmu mnohých žáků o zeměpis, ale i jejich menších vědomostí a horšího prospěchu. Proto je třeba motivaci věnovat zvýšenou pozornost. Vhodné a efektivní motivační metody by neměly proto chybět v žádné hodině zeměpisu.

Správná volba vhodných motivačních metod předpokládá důkladnou analýzu učiva a přesné stanovení jeho vzdělávacích cílů. Učitel by si měl uvědomit, co chce naučit a proč, jak lze tohoto učiva využít pro pochopení dalšího učiva, eventuelně pro vyučování dalších předmětů. Jaký je praktický význam a smysl tohoto učiva. Učitel by měl stanovit, které nové pojmy se žáci mají naučit a jakým způsobem. Která část učiva je základní (nezbytně nutná, aby ji zvládli všichni žáci) a která je doplňující a rozšiřující. Měl by určit, na které předchodí poznatky žáků učivo navazuje, jaká je logická a didaktická struktura a výchovná cena daného učiva, které pomůcky má učitel k dispozici, jaké má podmínky k práci a jak bude vypadat průběh celé hodiny.

Motivačních metod v zeměpise je řada a je nutné je vhodně střídat. Mnohé jsou velmi jednoduché (malá glosa, obrázek, zajímavý úkol atd.), trvají krátce, ale přesto jsou velmi důležité.

Motivační metody zařazujeme na začátek hodiny (na vzbuzení zájmu o nové učivo), ale také i do různých dalších fází vyučovací hodiny (abychom zájem dále rozvíjeli a udrželi) nebo na závěr hodiny, abychom vhodně motivovali domácí úkol.

Jak uvádí Šupka: „*Motivovat je třeba i všechny praktické práce žáků. Když se podaří učiteli vzbudit zájem žáků o zeměpis a o konkrétní učivo zeměpisu a ukáže jeho praktickou cenu a význam, udělá velmi záslužnou práci. Vždyť učí-li se žáci se zájmem a s chutí, není ani zapotřebí, aby jim učitel všechno vyložil, neboť mnohému se naučí sami, leccos si přečtou, zjistí a poznají, že slovo učitele a text učebnice zdaleka není jediným zdrojem geografických informací.*“ (Šupka 1993, s. 37). Vše by samozřejmě měla provázet pozitivní slovní motivace učitele a kladný osobnostní přístup.



Obrázek 2 Příklad pozitivní motivace na plnění úkolů (Petty 2008)

Při rozvíjení motivace k učení u žáků je velmi důležité i to, aby jim učitel pomáhal najít smysl jejich práce ve škole (např. pomocí skupinového vyučování a aktualizace jejich sociálních potřeb, minimalizováním vnějšího tlaku, podporováním jejich zájmů, tvořivými úkoly, zvyšováním jejich odpovědnosti apod.)

Motivačními činiteli, které podněcují výkonnost žáka, mohou být (podle Lokšová, Lokša 1999):

a) Vnitřní činitelé:

- poznávací potřeby a zájmy
- potřeba výkonu
- potřeby vyhnout se neúspěchu a dosažení úspěchu
- sociální potřeby, tj. potřeba pozitivního vztahu a potřeba prestiže.

b) Vnější činitelé:

- školní známky (vztah žáka ke známce jako motivačnímu činiteli závisí na náročnosti předmětu a učební látky, na zájmu o předmět, na postoji rodičů ke známkám a na vztahu žáka k učiteli daného předmětu)
- odměna a trest
- vztah žáka k jiným lidem (spolužákům, rodičům, učitelům), k vlastní budoucnosti a ke společnosti

V prvních ročnících mladšího školního věku převládá vnější motivace, navozování aktivit z vnějšku (největší motivační účinek na učení mají vnější motivy, především pochvala a trest), později může učitel využívat vlastní aktivity žáků častěji. Žák si s postupujícím věkem začíná klást jisté nároky sám na sebe, prosazuje svůj zájem a formuje se u něj systém vnitřní učební motivace (Lokšová, Lokša 1999).

4.4 Integrační úloha geografie

Integrační charakter geografie se neustále posiluje a prohlubuje. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání je novým impulsem pro tento proces a možnosti jeho využití ve školní praxi.

Vyučovací předmět zeměpis (geografie) může v období transformace naší školy sehrát významnou úlohu. Podle Matuškové (2005) transformace školy probíhá již několik let a je dále výrazně ovlivňována potřebnou změnou základních kurikulárních dokumentů. I když by se mohlo zdát, že význam zeměpisu jako vyučovacího předmětu základních škol ustupuje, může geografie splnit významnou integrační funkci, a tím vlastně posílit svůj význam pro zlepšení všeobecného vzdělávání a vzdělání žáků. V dnešní době, kdy již není nutné bezpodmínečně dodržovat předmětné vyučování, a kdy je naopak nutné u žáků vytvářet celistvý pohled na svět a kdy se na vytváření klíčových kompetencí podílí řada předmětů, není

zařazení učiva pod určitý rámec tak důležité. Daleko důležitější je, zda a jakým způsobem si žáci potřebné učivo osvojili. Matušková přímo uvádí, že: „Z pohledu žáka není totiž podstatné, zda se se zeměpisným učivem seznámí v předmětu zeměpis nebo zda se politické a ekonomické souvislosti (např. vývoje a současného stavu některých států, oblastí, integračních seskupení) dozví v předmětech občanská výchova nebo dějepis. Zda pochopí problematiku a nutnost ochrany a tvorby životního prostředí v přírodopise, zeměpise nebo v rámci zařazení kroskurikulárního tématu v jiném předmětu či třeba při řešení projektu, který vůbec nerespektuje (a nepotřebuje) rozdělení učiva do jednotlivých předmětů a do pevně stanovených hodin v rozvrhu. Není podstatné, jestliže otázky multikulturní výchovy rozebíráme v občanské či rodinné výchově, důležité je, zda žák pochopil nutnost bezproblémového nebo alespoň bezkonfliktního multikulturního soužití na různých úrovních (od příkladů ve svém bezprostředním okolí - ve třídě, v obci až po soužití národů, ras, různých náboženských či jinak vymezených skupin obyvatelstva) a dokáže se podle toho chovat. Problém zařazení učiva vycházejícího z určitých vědních disciplín do jednotlivých školních předmětů je totiž do jisté míry umělý“ (Matušková 2005).

Jak již bylo několikrát zmíněno, geografie má integrující charakter již svojí podstatou. Spojuje totiž poznatky přírodního prostředí (fyzickogeografické) s poznatky socioekonomickými (obyvatelstvo, jeho ekonomické aktivity v prostoru apod.). Tomu sice neodpovídá její jednoznačné zařazení v RVP ZV v tematické oblasti Člověk a příroda, ale v konečné realizaci výuky by toto nemuselo být až tak velkou překážkou za předpokladu, že dobře připravení učitelé nebudou opomíjet humánní část geografie.

Geografie zkoumá prostor v různých řádovostních úrovních - od úrovně lokální, přes regionální až po celý svět s jeho globálními problémy. Tyto pohledy se liší svojí "podrobností" či naopak "nadhledem", generalizací. Přístupy založené na poznávání reality z hlediska různého měřítká mohou vhodně využívat i další současné předměty, lépe řečeno jejich obsahová náplň může být takovým způsobem zařazována do společných témat. Například poznatky z biologie v rámci poznávání místního regionu budou velmi podrobné v rámci jednotlivých místních ekosystémů, ale značně obecnějšího a přehlednějšího rázu při probírání hlavních geobiomů světa v rámci regionálně geografických témat (pouště, savany, tropické deštné lesy).

Geografické bádání a vzdělávání o poznávání světa a jeho částí je založeno na poznávání struktury systémů a jejich vztahů v nich existujících a procesů v nich probíhajících. V rámci těchto systémů (například geomorfologických, půdních, klimatických) je potřebné vysvětlit spoustu záležitostí, které mají svoji podstatu ve fyzice, chemii, biologii, často s

matematickým vyjádřením. Zde se pak nabízí přímé a nenásilné spojování školního učiva - logická integrace. Vývojové hledisko, běžně v geografii používané, nabízí pak vazby do historie a třeba občanské nauky (případně základů společenských věd).

Celou geografickou výukou na školách běžně prolínají témata, která jsou dnes nazývána kroskurikulární (environmentální, ekonomická, multikulturní výchova, globální problémy). Geografie a její didaktika může školní praxi nabídnout některá klíčová témata, kolem nichž lze seskupovat učivo předmětů dalších, a to na základě logických vazeb. Spojení teorie s praktickou výukou v terénu je též jedním z výrazných pozitiv geografické výuky na školách (Matušková 2005).

4.5 Integrované pojetí výuky geografie

Kühnlová uvádí, že: *„Pro budoucnost se zeměpis stává díky obsahově bohaté šíři předmětem podávajícím generalizovaný a syntetizovaný pohled na svět v širokých mezioborových souvislostech přesahujících tradiční schéma poznávání vycházející ze struktury geografie jako vědního oboru. Zeměpis má do budoucna šanci stát se předmětem poskytujícím obraz světa založený na kulturních základech tolik významných pro život ve světě bez hranic“* (Kühnlová 1999, s. 92).

V pojetí a obsahu geografického vzdělávání bude zapotřebí zásadním způsobem přehodnotit výběr geografických poznatků a také výrazněji je provázat v širokém pohledu na svět jako životní prostředí lidské společnosti. Komplexní pohled na svět a dění v něm se však neobejde ani bez širších mezioborových vztahů propojujících poznatky ostatních vědních oborů.

Na všech stupních jsou vyučovací předměty provázány v rámci nejobecnějších cílů vzdělávání souvisejících s pojetím všeobecného vzdělávání, s rozvojem osobnosti mladých lidí a s aktuálními potřebami společnosti. Obsahově jsou však jednotlivé předměty výuky propojeny zpravidla minimálně. V minulosti se v praxi po léta tyto otázky řešily připomínáním významu „mezipředmětových vztahů“, které ve skutečnosti fungovaly často jen povrchně a v plné závislosti na vzdělanosti a odpovědnosti učitele. Mezipředmětové návaznosti v podobě konkrétních cílů nebyly formulovány v učebních osnovách a tedy ani prezentovány v učebnicích. Tím pádem výsledky v podobě soustavnějších integrovaných vědomostí bohužel většinou nepřinášely. Přesto má podle Kühnlové (1999) v praxi gymnázia poměrně dobrou úroveň tradiční propojování obsahu učiva zeměpisu s přírodovědními předměty (a s matematikou). Za samozřejmost zde bývá považováno propojování s učivem

biologie a ekologie, nabízí se celá řada možností, jak uplatnit vědomosti z matematiky, fyziky a chemie. Části věnované životnímu prostředí poskytují učitelům zeměpisu jedinečnou příležitost dát najevo, že tato problematika patří do geografie a že geograf je ten odborník, který by měl být schopen propojovat dílčí poznatky ostatních vědních oborů do ucelené charakterizace životního prostředí zaměřené na jeho přírodní a sociální složky.

Příkladem tematického zaměření široce integrovaně pojatého projektu, kde student uplatní vedle poznatků humanitně a umělecky zaměřených předmětů také poznatky přírodovědného charakteru (geologie, mineralogie, biologie, chemie) je podle Kühnlové (1999) například „Stav a ochrana kulturních památek v našem městě“.

Integrovaně pojatá a široce koncipovaná výuka zeměpisu bude přínosem pro žáky i pro učitele a zároveň posílí společenskou prestiž zeměpisu jako vyučovaného předmětu. Žáci i veřejnost pochopí smysl studia a význam geografických vědomostí a dovedností pro život, učitel rozšíří své znalosti a svůj rozhled, získá nové kontakty, objeví širší smysl a hodnotu své práce.

Kühnlová (1999) dále poukazuje na příklady integrace geografie s méně tradičními předměty (předměty, kde není mezipředmětová spolupráce tak vybízející). Mezi tyto předměty můžeme řadit například historii (dějepis). Propojovat znalosti historie s regionálně geografickými vědomostmi znamená nejen obohacovat rozhled žáků, ale především jim umožnit širší pohled na vývoj společnosti v různých částech světa i v České republice. Velký význam má uplatňování historických hledisek při výuce zeměpisu Česka a všech kapitol týkajících se životního prostředí. Znamená to představovat žákům soudobý stav krajiny a společnosti v ní hospodařící jako výsledek dějinného vývoje. Ani výhledy do budoucna (prognózy a scénáře) nejsou možné bez historického pohledu. Také stav životního prostředí, jeho složek přírodních i sociálních, je zapotřebí chápat jako výsledek více či méně dlouhodobého působení člověka v prostředí. Dalšími předměty může být například kultura (architektura, výtvarné umění, hudba, lidové tradice a umění) nebo i český jazyk společně s jazyky cizími. Spojení geografie a výtvarné výchovy se podrobně věnovala Horáková (2011).

Velký důraz klade Kühnlová (1999, 2007) na poznávání místního regionu. Systematičtější poznávání místního regionu vytváří nedocenitelnou platformu pro získávání osobních zkušeností při zkoumání prostoru, který žák či student důvěrně zná a který tedy může nejlépe pochopit. Právě v místním regionu by mělo začínat environmentální uvědomění dětí. Výuka vedená v tomto duchu přivádí mladé lidi k zájmu o dění v místě bydliště, umožňuje jim zážitek ze spoluúčasti na rozhodování, dává jim příležitost projevit své názory a

uplatnit životní hodnoty, které uznávají. Vzhledem k tomu, že v podstatě všechny problémy řešené v místním regionu a obci se dotýkají životního prostředí, může se zeměpis místního regionu stát jakousi environmentální laboratoří.

4.6 Zeměpisné hry a soutěže

Již Jan Amos Komenský před několika stoletími říkal, že škola má být hrou. Ovšem česká škola přesto, že si je toho vědoma, se tím bohužel neřídí. Stále přežívá nezáživné „biflování“ údajů a informací. Hry jsou činnosti, které mají své opodstatnění při učení. Proto by je měl využívat každý tvořivý učitel. Hru můžeme charakterizovat jako jednu ze základních forem činnosti, která děti baví. Je to dobrovolně volená aktivita, jejímž sekundárním produktem je učení. Význam hry ve výuce je dokázán mnoha výzkumy, které provedli různí psychologové. Pro nás je důležité, že hry aktivizují žáky a rozvíjejí myšlení a poznávací funkce, protože jsou založeny na řešení problémových situací (Pecina, Zormová 2009).

Tvořivý učitel by měl hru využívat, zařadit ji do vyučovacího procesu a sám si ji vhodně navrhnout ve spolupráci s žáky. Výběr hry a její formu je třeba volit s ohledem na věk žáků. Mladší žáci si oblíbí hry jednodušší, starší žáci naopak uvítají hry složitější. Hry mají vzdělávací i výchovný efekt. Žáci musí respektovat dohodnutá pravidla hry, což vede k posilování sebekontroly a socializace, učí se vyhrát i prohrát, získat i ztratit. Ve hře děti spontánně uplatňují poznávací aktivity a realizují poznávací činnosti pod vlivem daného pravidla (Neuman 1998).

Maňák a Švec (2003) upozorňují, že i přes mnohé shodné rysy hry a učení mezi nimi existuje určitý rozpor. Pokud hra nesleduje přesně vymezené výukové cíle, výuka je vždy ze své podstaty cílově orientována. Proto není zcela vhodné hry nasazovat do výuky za každou cenu a je třeba dobře promyslet co možná největší propojenost mezi zamýšlenou hrou a výchovně vzdělávacím cílem.

Zeměpisné hry a soutěže jsou důležitou složkou náplně programu zájmové zeměpisné činnosti žáků a studentů. Zeměpisné hry rozvíjejí logické myšlení, pozorovací schopnost žáků, podněcují získávat další vědomosti, napomáhají utvářet jejich praktické dovednosti a návyky. Zeměpisné hry můžeme rozdělit na hry v terénu (v přírodě) a hry v místnosti. Velmi obsáhle se spojení her a geografického vzdělávání věnovala například Buriánková (2008).

Při zavádění her do školní výuky je, jak zdůrazňuje Smith (1994), důležité držet se následujících zásad:

- Všechny hry by pro vás jako učitele měly mít nějaký smysl. Vybírejte si jen to, s čím se můžete názorově ztotožnit. Neosloví-li vás určitá hra, nezabývejte se jí a vyberte si raději hru jinou
- Hry mohou svým zaměřením odpovídat potřebám a zájmům skupiny i jednotlivých dětí
- K účasti na hře se děti nikdy nesmí nutit. Nesmí se na ně vyvíjet jakýkoliv fyzický ani psychický nátlak. Budou-li vědět, co mají dělat, a uvidí-li vaši připravenost a nadšení pro věc, pak se ochotněji zapojí samy
- Účinnost vašeho vedení je dána schopností přizpůsobit se dynamice hry. Děti mohou reagovat zcela nepředvídatelně, anebo se naopak zcela nečekaně mohou vyskytnout příležitosti něčemu se naučit.
- Při všem, čím se zabýváte, byste měli mít především na mysli blaho dětí. Ještě než děti ve třídě zapojíte do jakékoliv hry, podnikněte veškerá preventivní opatření z hlediska bezpečnosti.
- Dítě chápe význam slova „spolupráce“, spolupracuje s ostatními na řešení určitého problému a pomáhá jim dospět ke společnému cíli. Chápe, že jednotlivé akce jsou mezi sebou vzájemně provázány a že přinášejí společný prospěch.
- Dítě se svým chováním přizpůsobuje jinému člověku, projevuje pochopení pro záměry jiného člověka.
- Dítě navrhuje opatření k prevenci nebo řešení konfliktu, umí popsat možné důsledky chování někoho jiného, dovede popsat okolnosti konfliktu.

5 VÝZKUMNÁ ČÁST

5.1 Názory a postoje učitelů k integraci

Pro integraci tělesné výchovy a zeměpisu jsme značně limitováni vyučovacími prostory. Proto dochází k největší míře integrace v rámci výuky mimo školy. Výuka mimo školu, v přírodě, tvořila součást vzdělávacího procesu již v době Komenského a i dnes jsou její formy (Hoffmann 2003, 2004) součástí některých vyučovacích předmětů, zejména přírodovědných, kde učivo v RVP obsahuje oblast terénní praxe. Stejně tak i část průřezového tématu environmentální výchova by mělo být postaveno na praktické výuce mimo školu v přírodě formou terénní výuky. Postoje žáků, respektive učitelů u této formě výuky u nás dosud nebyly nikde publikovány, a proto se domnívám, že ani zjišťovány. Pro metodiky, učitele i vzdělavatele učitelů je reflexe edukačního procesu z různých pohledů vždy žádoucí a potřebnou součástí dalšího pedagogického vývoje. Proto doufám, že výsledná zjištění budou přínosná jak pro integraci, tak pro následné vzdělávání učitelů.

5.2 Cíl výzkumu

Cílem tohoto šetření bylo zjistit aktuální postoj učitelů na gymnáziích na integraci výuky zeměpisu a tělesné výchovy. Zda v současné době již tato integrace probíhá, jakými formami a jakým směrem by měla směřovat do budoucna, je-li vůbec žádoucí.

5.3 Metodika výzkumu

Pro zjišťování uvedených zájmů a postojů u učitelů jsem použil dotazníkovou metodu. Metoda dotazníkového šetření byla zvolena proto, že umožňuje rychlé a ekonomicky relativně nenáročné shromažďování komplexních dat od velkého počtu respondentů. Proti rozhovoru mají výhodu, že šetří čas výzkumníka, lze jich užít hromadně, analýzu odpovědi lze učinit značně objektivní a odpovědi lze snáze kvantifikovat. Dotazníky byly rozesílány formou elektronické pošty v první čtvrtině roku 2012. Na dotazník (viz příloha) odpovídali jak učitelé s aprobací tělesná výchova a zeměpis, tak s aprobací pouze z jednotlivých předmětů napříč celou Českou republikou a anonymně. Dotazník nebyl standardizovaný, položky v dotazníku byly vytvořeny ve shodě s cílem výzkumu, u čtyř uzavřených otázek respondenti volili ze dvou odpovědí (ano, ne), v případě kladné odpovědi byl vypsán prostor pro bližší specifikaci. V jedné otázce bylo na výběr obodovat jednotlivé nabízené možnosti podle důležitosti a reálného způsobu zapojení. Ostatní otázky byly otevřené. Celkem dotazník obsahoval 7

otázek. Návratnost dotazníků byla 63%. Využitelnost získaných dotazníků po zpracování byla 100%.

5.4 Výsledky výzkumu

Uzavřené otázky měly za cíl zjistit, nakolik již probíhá integrace v reálné školní praxi, přičemž při kladné odpovědi byla možnost bližší specifikace konkrétní činnosti. Výsledné odpovědi lze vyčíst z grafu 1.

U první otázky, která byla zaměřena na využití pohybových her či jiných pohybových aktivit v běžných (rozvrhovaných) hodinách zeměpisu, můžeme konstatovat, že pohybové aktivity či hry se v běžné výuce zeměpisu vyskytují minimálně. Z celkového počtu 98 respondentů 80 uvedlo negativní odpověď. Již prvním praktickým nedostatkem pro větší rozvoj je limitace školní třídou. Ta neumožňuje větší rozmach pohybu a není ani bezpečným prostředím pro větší nekoordinovaný, ale i koordinovaný pohyb. Respondenti, kteří uvedli kladnou odpověď, blíže specifikovali, že pohybové aktivity používají spíše na „rozproudění“ hodiny, zvýšení anticipace žáků, případně aby zmobilizovali žáky a upoutali jejich pozornost. Za pohybovou aktivitu můžeme považovat i společné protažení na židlích. Další považují za pohybovou aktivitu již vycházku na výstavu cestopisných fotografií či cestovatelskou přednášku. V dotazníku jsem se setkal i s názorem, že pohybová aktivita je používána ve smyslu „trestu“ za nekázeň v hodinách. Pokud žák neplní dané úkoly, je nucen udělat například 10 dřepů, což svědčí o dosti autoritativním stylu výuky.

U negativních odpovědí můžeme sledovat i striktní odmítnutí tělesné výchovy, respektive pohybové aktivity při hodině zeměpisu s odůvodněním, že k těmto účelům je určena výhradně tělesná výchova. Z toho vyplývá, že každý učitel přistupuje k integraci tělesné výchovy do běžných hodin zeměpisu po svém.

U všech odpovědí je patrné, že daleko blíže k integraci oběma směry mají učitelé s aprobačí z obou předmětů (82 % z nich uvedlo aspoň nějakou míru integrace). Ti ji považují v podstatě za přirozenou součást výuky. Naproti tomu učitelé s aprobačí jen ze zeměpisu, či zeměpisu s jinými předměty jsou pro integraci s tělesnou výchovou pouze z 37 %.

Druhá otázka byla zaměřena na rozvoj zeměpisných znalostí a dovedností v běžných (rozvrhovaných) hodinách tělesné výchovy. Z uvedených odpovědí můžeme vypozařovat, že dochází již k většímu zapojení obou předmětů, konkrétně 40 učitelů z 98 odpovědělo, že při jejich hodinách dochází k výše zmiňovanému rozvoji. Jako nejčtenější zdůvodnění bylo uvedeno, že při tělesné výchově zapojují žáci svůj cit pro orientaci a orientační smysl. A to ať

už při různých bězích v parcích v okolí školy, tak při samotné práci s mapou, buzolou, GPS a následném orientačním běhu. Dále pak pozorováním pohybu Slunce po obloze a určením času (výroba slunečních hodin). Někteří pedagogové používají netradiční pohybové hry zpestřené zeměpisnou tematikou, které mohou sloužit i k rozvoji geografického myšlení. Při hodinách tělesné výchovy také dochází k plánování nejrůznějších výletů a exkurzí. Úplně přirozeně zde nastává integrace s geografii sportu při konzultování a komentování aktuálních sportovních výsledků a lokalizaci světových sportovních týmů.

Opět se v odpovědích vyskytl konzervativní názor, že k rozvoji zeměpisných znalostí a dovedností je vhodný jen a pouze zeměpis. Podle tohoto tvrzení by si žáci měli během tělesné výchovy mentálně odpočinout, tzv. „vyvětrat hlavy“.

Naprostou největší míru integrace nám nastává u otázky číslo 3: „*Využíváte sportovní, turistické či lyžařské kurzy také k rozvoji zeměpisných dovedností?*“ Zde uvedlo 71 respondentů z 98, že této možnosti využívají. A to především při lyžařských výcvikových kurzech. Zde je výuka hodně zaměřena na orientaci v terénu, odhad vzdáleností, práci s mapou a GPS. Někteří pedagogové dokonce při večerních přednáškách věnují čas geomorfologické stavbě a vývoji daného pohoří, kde výcvik probíhá. Samozřejmostí je pro některé pedagogy propojení s meteorologií při předpovědi počasí, odečtu výšky sněhové pokrývky, poukazování na sílu větru atd. Součástí těchto kurzů jsou i jednodenní výlety na běžecích lyžích, kde dochází s denním předstihem k plánování trasy a v samotném průběhu výletu k základní orientaci v prostoru a k procvičení lokálního místopisu.

Stejné trendy můžeme pozorovat i při letních sportovních kurzech, ať už turistických či vodáckých. Vždy zde dochází k procvičování orientace v terénu (práce s mapou, orientační běh), meteorologie, navigace a v případě vodáckých kurzů i základů hydrologie. To vše je samozřejmě spojeno s poznáváním místního regionu a pochopením vztahů v sociální i fyzické sféře geografie. Do popředí se také pomalu dostává zatím relativně nová disciplína – geocaching.

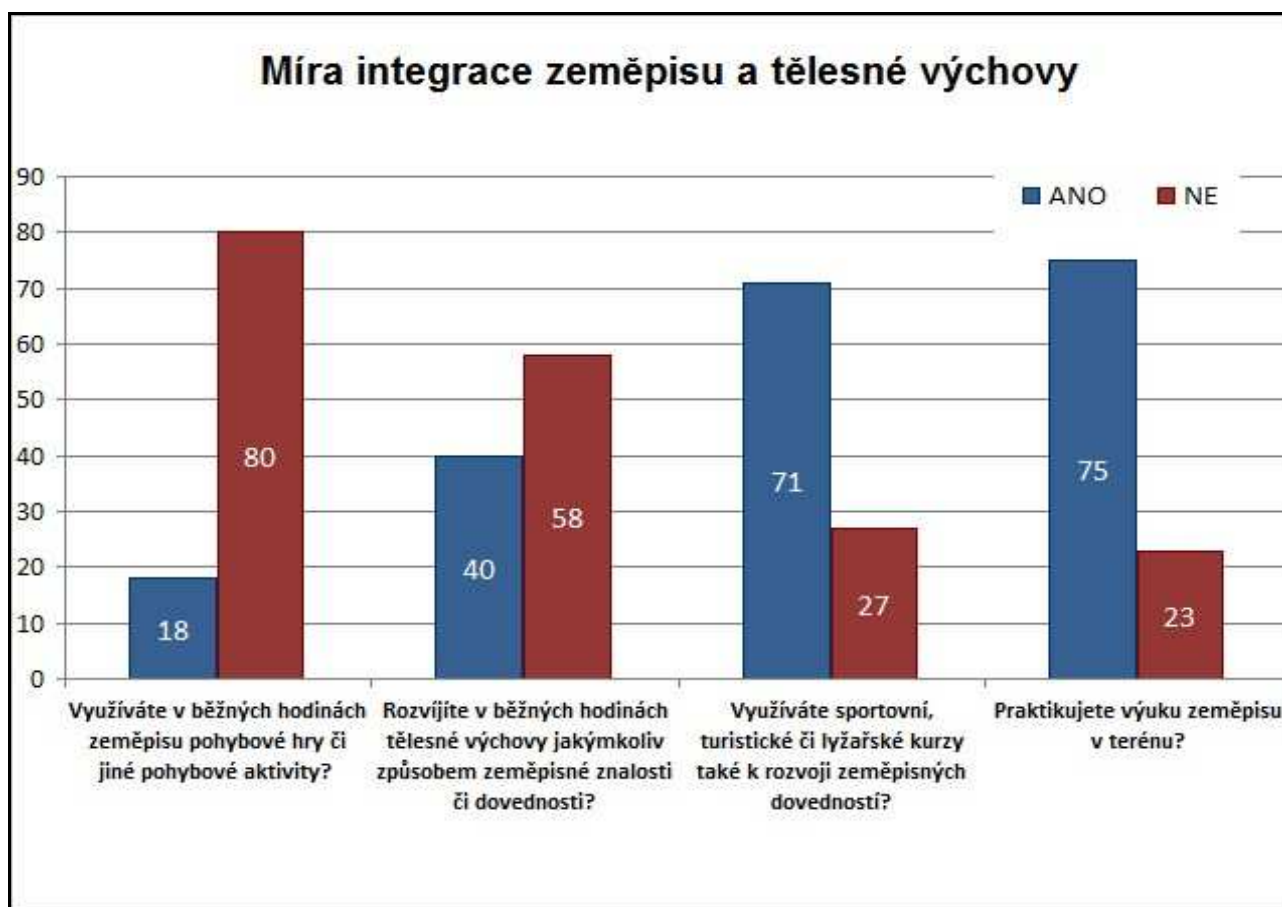
U negativních odpovědí bohužel nikdo neuvedl bližší specifikaci, proč k integraci nedochází.

Poslední uzavřená otázka se týkala míry využití výuky zeměpisu v terénu. Odpovědi pedagogů z praxe potvrdily současný trend stále většího využití této metody výuky. Co se týče konkrétních činností, tak zde dochází například k práci s mapou při cestách do nejbližšího okolí školy. Zajímavou a často zmiňovanou odpovědí je zeměpisná vycházka po

naučné stezce spojená s vyplňováním pracovních listů. K těmto činnostem pak dochází častěji v zeměpisných seminářích. Dále zde dochází k porovnávání terénu v historii, k měření azimutu a orientace pomocí GPS. 64 % škol, které se staví pozitivně k výuce v terénu, ji mají zároveň přímo zakotvenou v ŠVP. Zde dochází 1x do roka k terénnímu cvičení u prvního ročníku, které je přímo zaměřené na rozvoj geografických dovedností nebo má každý ročník nižšího gymnázia terénní cvičení každoročně povinné. Můžeme se zde také setkat s přímým propojením terénní výuky v rámci turistického kurzu či exkurze. Zajímavé je spojení výuky zeměpisu v terénu se seznámením se s nejmodernějšími mapovými, GPS aplikacemi a navigačními službami, které vzbuzují u současné mladé generace značný zájem a jsou čím dál tím snadněji dostupné.

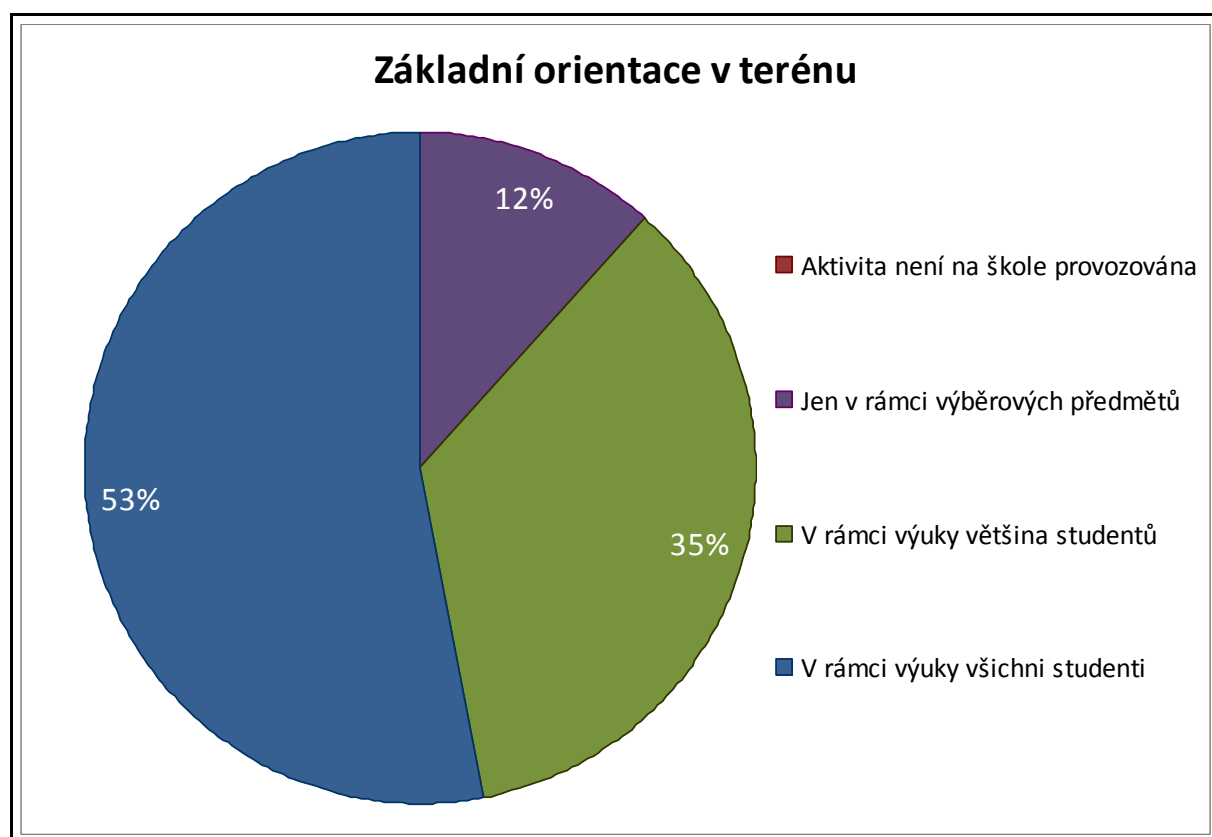
K výuce zeměpisu v terénu dochází maximální četností 1x do měsíce, nejčastěji se vyskytovala odpověď 1-2x ročně.

Odpůrci výuky zeměpisu v terénu argumentují především nedostatkem času a přiklánějí se k zařazení především jako doplňku a zpestření výuky ke konci školního roku.



Graf 1 Míra integrace zeměpisu a tělesné výchovy

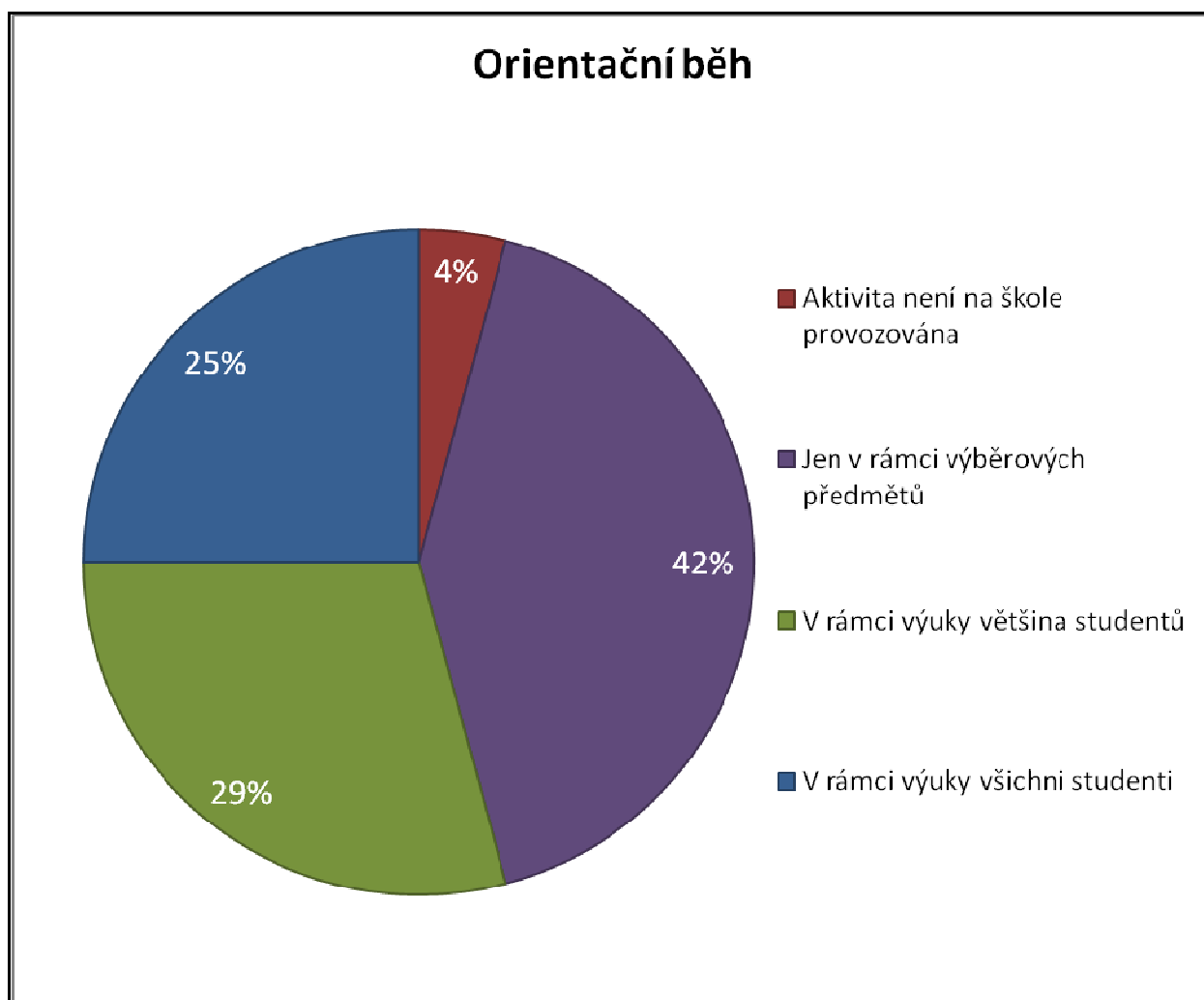
Otázka číslo 5 měla za úkol zjistit, nakolik školy a pedagogové umožňují studentům vyzkoušet v rámci výuky specifické pohybové aktivity. A to konkrétně základní orientaci v terénu, orientační běh, geocaching, celodenní pobyt v přírodě a nocování v přírodě. Respondenti jednotlivé aktivity bodovali (0 = tato aktivita není na škole provozována; 1 = s touto aktivitou se setkají jen někteří studenti; 2 = s touto aktivitou se v rámci výuky setká většina studentů; 3 = s touto aktivitou se v rámci výuky setkají všichni studenti). Výsledná zjištění lze vyčíst z grafů 2 – 6.



Graf 2 *Základní orientace v terénu*

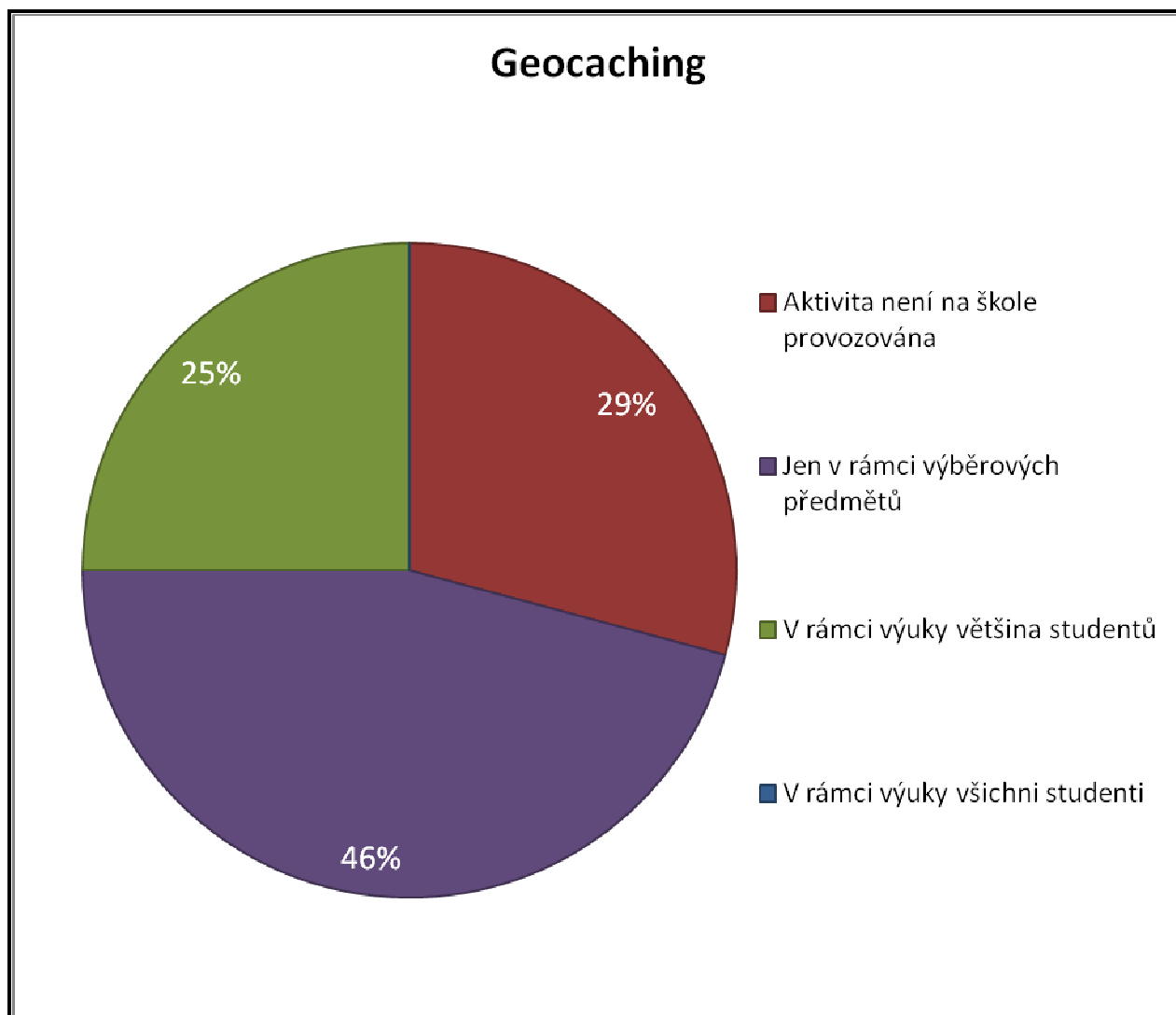
Z grafu 2 je patrné, že znalosti ze základní orientace v terénu získá převážná většina studentů. Žádný respondent nevedl, že by tato aktivita nebyla na škole provozována. V rámci výuky se se základní orientací seznámí všech 53 % studentů, většina zaujímá 35 % a pouze 12 % studentů tuto aktivitu pozná a provozuje jen v rámci výběrových předmětů. Tyto výsledky korespondují s předchozími odpověďmi, kde většina pedagogů uváděla orientaci v terénu za jednu ze stěžejních aktivit při integrované výuce či při výuce v terénu.

Na druhou nabízenou aktivitu poukazuje graf 3, který se zaměřuje na míru využití orientačního běhu při výuce. S orientačním během se při výuce vůbec nesetkají 4 % studentů. Ve 25 % se s orientačním během setkají všichni studenti, největší četnost, konkrétně 42 % zde vykazuje možnost, že se s touto aktivitou setkají studenti pouze v rámci výběrových předmětů (či seminářů). Možnost, že se s aktivitou setká v rámci výuky většina studentů zvolilo 29 % respondentů.



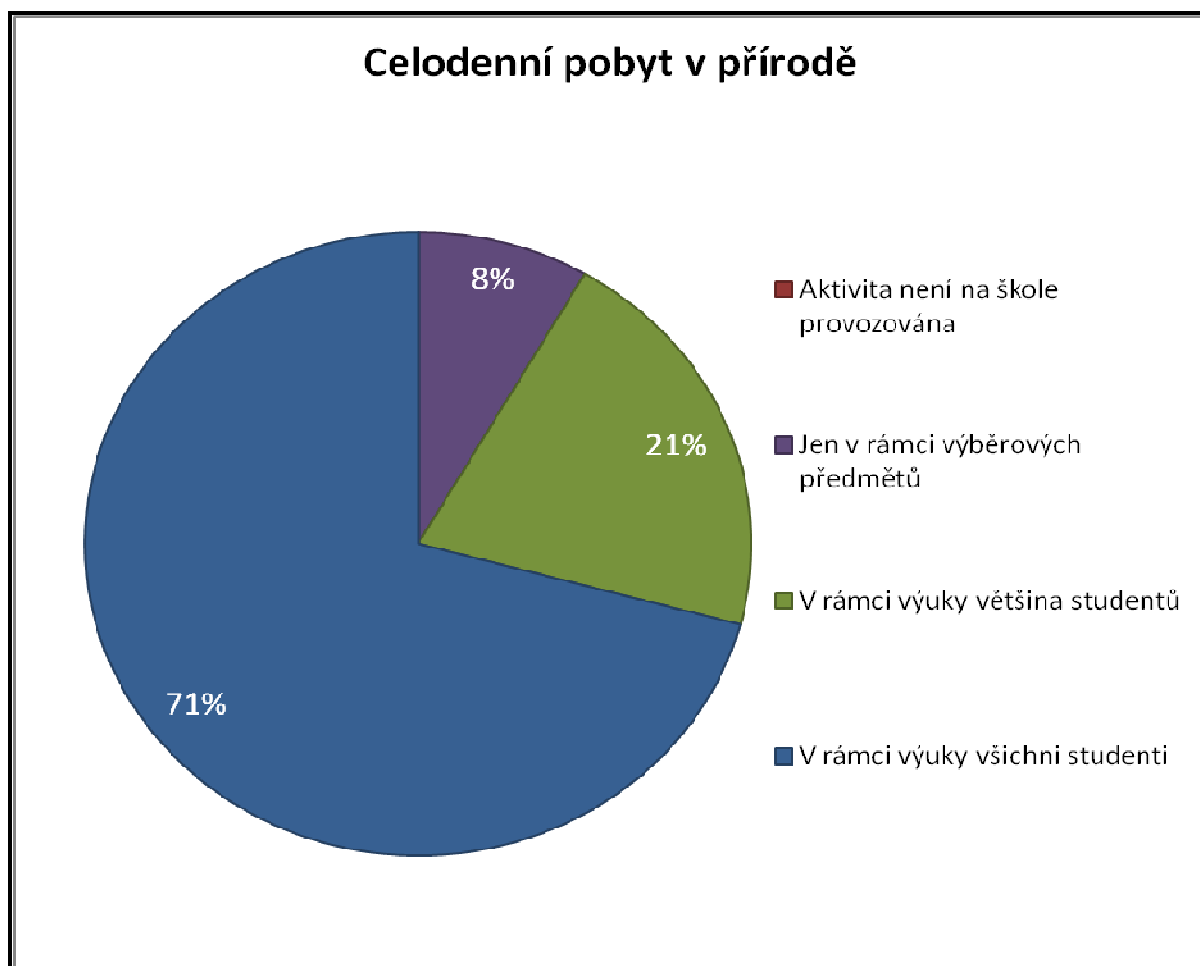
Graf 3 *Orientační běh*

Z grafu 4 můžeme vyčíst, že s geocachingem se v rámci výuky nesetká 29 % studentů. Populární „kešky“ hledá 46 % studentů v rámci výběrových předmětů a 25 % většiny studentů (geocaching je hra na pomezí sportu a turistiky, která spočívá v použití navigačního systému GPS při hledání skrytého objektu zvaného cache, o němž jsou známy jen jeho geografické souřadnice). V dotazníkovém šetření nebyla zjištěna žádná škola, ve které by se s touto aktivitou setkali v rámci výuky všichni studenti.



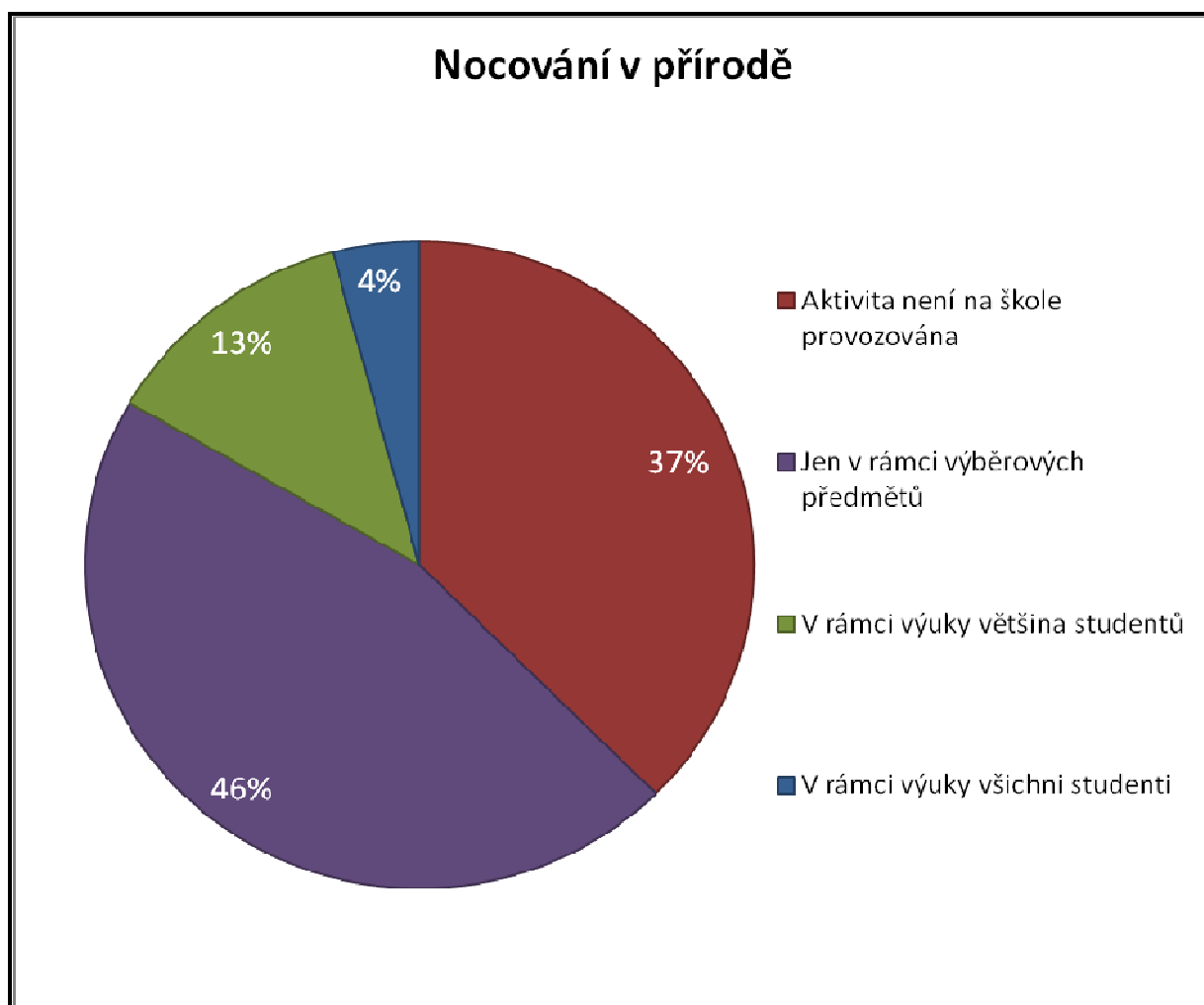
Graf 4 Geocaching

Graf 5 poukazuje na jasnou dominanci celodenního pobytu v přírodě, kterého se v rámci výuky zúčastní 71 % studentů, 21 % respondentů uvedlo, že pobyt v přírodě umožňuje škola většině studentů a pouze 8 % studentů se s pobytem v přírodě setká jen v rámci výběrových předmětů. Žádný z dotazovaných pedagogů nevedl, že by tato aktivita nebyla na škole provozována.



Graf 5 Celodenní pobyt v přírodě

Nakolik školy a učitelé umožňují studentům nocovat v přírodě nám objasňuje graf 6. Můžeme zde vyčíst, že 46 % studentů nocuje v přírodě v rámci školní výuky jen díky výběrovým předmětům. 37 % studentů nemá vůbec možnost se této aktivitu účastnit. K této odpovědi respondenti dále uváděli, že je tato činnost náročná jak organizačně, tak kvůli zajištění bezpečnosti pro všechny zúčastněné a velké zodpovědnosti učitelů za studenty.



Graf 6 Nocování v přírodě

V rámci 6. otázky dotazníkového šetření uváděli respondenti další případné způsoby, kterými je na jejich škole propojována výuka zeměpisu s tělesnou výchovou. Z jejich odpovědí lze vybrat zapojení této integrace při cestách na školní výlety a jiné cesty. Opět zde dochází k procvičování orientace, místopisu. Mezi zajímavé varianty se rozhodně řadí školní ekokroužek, meteorologický kroužek a jejich spolupráce s klubem orientačního běhu.

Časté je využití geografie sportu - města a jednotlivé regiony se spojují se sportovními kluby. S touto metodou pracuje i Dechano a Shelley (2004).

Dalším námětem je mezinárodní spolupráce škol a vzájemné návštěvy a zájezdy. Studenti zpracují geografické podklady a úkoly, navštíví zemi, region spřátelené školy a závěrem sehrají sportovní utkání.

Někteří používají geografické hry během jakékoli cesty se studenty a také se učitelé během těchto cest a exkurzí snaží teoreticky připravovat, aby o daném regionu získali přesnější a konkrétnější informace, které pak mohou žákům předat.

K propojení také může dojít v rámci školních, meziškolních i mezinárodních projektů, soutěží a přeborů. Ale také i během školního sportovního dne, kde žáci na základě zvolených disciplín musí použít své zeměpisné vědomosti ve spojení s pohybovými dovednostmi.

V 7. otázce dostali dotazovaní prostor vyjádřit jejich osobní názor na možnou integraci zeměpisu a tělesné výchovy, mohli zde poukázat na výhody, nevýhody a možný potenciál do budoucna. Zde bych rád doslova citoval vcelku výstižnou odpověď, která obsahově koresponduje s většinou ostatních:

„Určitě užitečné a přirozené. Do budoucna potřebné a nutné“.

Z dalších názorů bych rád vybral tyto:

„Tuto integraci považuji za vhodnou, avšak poměrně náročnou. Na druhou stranu by spojení těchto předmětů mohlo být zajímavé a mohlo by výuku studentům zatraktivnit.“

„Integraci vidím jako naprosto přirozenou, přičemž nejlepší využitelnost této integrace je zřejmě na exkurzích nebo při aktivitách v přírodě. Zde mohou být plně využity dovednosti z obou předmětů. Hlavní komplikace jsou pak časová a finanční náročnost dlouhodobějších akcí.“

„Největší potenciál vidím v kurzech v přírodě, jinak je možnost propojení dle mého názoru v klasické školní výuce minimální.“

„Integraci zeměpisu a tělesné výchovy považuji za vhodnou. Během těchto hodin dochází k rozvoji osobnosti ve více směrech, než by bylo možné dosáhnout izolovanou výukou každého předmětu. S rozvojem internetu a elektronických zařízení (podporujících např. GPS) bude mít tato integrace stále větší význam.“

„Mám aprobaci Z a TV takže mi to přijde přirozené. Spíše zapojuji Z do hodin TV než naopak, ale jak mám příležitost, tak to udělám.“

„Největší přínos při propojování geografie a TV přichází při terénních výukách a kurzové výuce. Komplikací může být náročnost přípravy.“

„Dochází k získávání znalostí zábavnou formou, znalosti se lépe upevní v paměti.“

„V současném systému českého školství je to spíše o aktivitě konkrétního učitele. Dobrým předpokladem je, když zeměpis i tělocvik vyučuje jedna osoba, koordinace takovýchto "mezipředmětových aktivit" je nesrovnatelně snazší. Studenti těch několik pokusů brali jako vítané zpestření a (alespoň částečné) vytržení ze stereotypu školních lavic.“

Samozřejmě ne všechny odpovědi byly kladné, ale těch záporných byla převážná menšina. Za uvedení stojí například:

„Integrace v běžných hodinách TV je nepraktická – sledávám ji nevhodnou.“

„Tyto předměty k sobě nemají blízko, daleko bližší mi je spolupráce zeměpisu s občanskou výchovou, biologií a dějepisem.“

Pokud budeme odpovědi sumarizovat, tak převažuje většina kladných. Na mnoha školách k integraci přirozeně dochází v rámci kurzovní výuky a výuky v terénu. Většina respondentů vidí v tomto trendu naději, jak zaujmout žáky, zefektivnit a zároveň zpříjemnit výuku.

6 ZÁVĚR

Je dobré si uvědomit, že tělesná výchova není pouze předmětem, kde se děti „pouze“ pohybují, ale předmětem, který formuje a vzdělává. V posledních letech docházelo k úpadku tělesné výchovy na školách a Česká republika se pomalu šplhá na přední místa v počtech obézních dětí. Je to dáno i stavem společnosti, ve které se odráží způsob života a je logické, že děti tento způsob přebírají od svých rodičů a svůj zájem soustředí na nejnovější elektroniku, která děti ovlivňuje. Spojení s dalšími předměty v rámci integrace může vést tím pádem nejenom k obohacení těchto předmětů a vzájemnému prohlubování znalostí, vědomostí a dovedností, ale také i ke všeobecnému zlepšení zdravotního stavu populace. Zdraví je základem ke spokojenému a aktivnímu životu a proto o něj musí být pečováno. Zdraví ale není pouze zdraví jako takové, postihuje velmi širokou oblast jako předcházení úrazů, správné stravování, držení těla, přiměřený pohyb.

V dnešní době je zaznamenáván větší počet úrazů menších dětí a mladých lidí. To je spojeno s jejich pohybovou aktivitou, která je téměř nulová a jejich narůstající obezitou. Obezita zapříčiňuje horší obratnost a jedinci jsou více náchylní. Je třeba vést žáky od mladých let ke zdravému životnímu stylu, který v dospělosti vyústí k větší pracovní výkonnosti, méně častějším onemocněním a zdravotním problémům. Školní tělesná výchova si od doby zařazení do učebních plánů škol vybuodovala své postavení a trvalo několik let, než se stala rovnocennou ostatním předmětům. Můžeme říci, že teprve až nabytím rovnocennosti se objevovaly první snahy o její zkvalitnění, přizpůsobení zvláštnostem dětí a postupem let se její obsah a přístup k žákům změnil. V dnešní době má pevné místo a je rovnoprávná k ostatním předmětům. A výše zmíněné jenom nahrává k dnes již čím dál tím více moderním integračním proudům.

Jak již bylo výše popsáno, integrovanou výuku je možné nyní využívat jednodušeji díky důsledkům transformačního procesu, změnám v pravidlech tvorby vzdělávacích programů i koncepci národního kurikula. Všechny tyto teoretické poznatky jsem se snažil shrnout v první, teoretické části práce.

V druhé části práce jsem se pokusil zmapovat současný stav integraci tělesné výchovy a zeměpisu na středních školách pomocí dotazníkového šetření. Výsledky jsem prezentoval pomocí názorných grafů.

Samotná integrace se přímo nenabízí (oproti spojení zeměpisu s biologií či dějepisem), ale už při bližším zkoumání lze vypořádat, že tyto dva předměty mají mnoho společného. Orientačním během počínaje a v podstatě geografii sportu konče.

Bylo zjištěno, že v současné době můžeme sledovat spíše integraci zeměpisu do tělesné výchovy než tělesné výchovy do zeměpisu. A to spíše v rámci celodenních nebo vícedenních kurzů. Velkou překážkou pro integraci TV do zeměpisu během rozvrhovaných hodin jsou omezené prostory třídy a samotná časová náročnost na přípravu.

Daleko smysluplněji se integrace celkem logicky jeví aprobovaným učitelům tělesné výchovy a zeměpisu, kteří ji používají naprosto přirozeně a ve větší míře než při mezipředmětové spolupráci více učitelů.

Oblíbené je spojení pohybových aktivit s činnostmi v rámci terénní výuky. Vysokou oblíbenost her by učitelé měli využít v programu terénní výuky pro zavedení didaktických her s odborným i pohybovým obsahem.

Určitý význam na propojování pohybových her a terénní výuky má také lokalita, ve které se škola nachází. Ve výhodě jsou školy, které se nacházejí v blízkosti parků nebo volné přírody. Naopak školy nacházející se v husté městské zástavbě mají v tomto ohledu značný handicap.

Pozitivním zjištěním byl kladný přístup většiny dotazovaných učitelů k integraci zeměpisu a tělesné výchovy, kterým to připadalo jako naprosto přirozené a do budoucna dokonce i žádoucí.

7 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

AUGUSTIN, J.P. (2011): *What is sport? Sport cultures and geography*. *Anneles de Geographie*. 119, č. 680, s. 361-382.

ANTALA, B. (2007): *Physical education and sport*. *Tělesná výchova a sport*, vol. 17, s. 3-4.

BONDS, C., COX, C., GANTT-BONDS, L. (1993): *Curriculum Wholeness through Synergistic Teaching*. *The Clearing House*, 66, č. 4, s. 252-254.

BROPHY, J., ALLEMAN, J. (1991): *Curriculum integration isn't always a good idea*. *Educational Leadership*, 49, č.2, s. 66-68.

BUNTING, C.J. (2006): *Interdisciplinary teaching through outdoor education*. *Human Kinetic, Champaign*, 241 s.

BURIÁNKOVÁ, M. (2008): *Využití pohybových her v geografickém a environmentálním vzdělávání*. *Magisterská práce*. Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje PřF UK, Praha, 87 s.

BUSH, G. (1989): *Proclamation 6066 - Geography Awareness Week*. <http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=1784>. datum stažení 15.3.2012

BUDGELL, A. (2006): *Using professional sports to teach geography*. *The Monograph*, 57, č.4, s. 7-10.

CONE, T.P., WERNER, P., CONE, S.L., WOODS, A.M. (1998): *Interdisciplinary teaching through physical education*. *Human Kinetic, Champaign*, 241 s.

CORNELL, J. (1991): *Mit Freunde die Natur erleben: Naturerfahrungsspiele für alle*. *Verlag na der Ruhr, Mülheim am Ruhr*, 342 s.

ČINČERA, J. (2007): *Environmentální výchova: od prostředků k cílům*. *Paido, Brno*, 116 s.

DECHANO, L.M., SHELLEY, F.M. (2004): *Using Sports to Teach Geography: Examples From Kansas City*. The Journal of Geography, 103, č.5, s. 185-191.

DOSTÁL, A. M. (1967): *Pedagogické problémy současné doby*. SPN, Praha, 165 s.

EDGINGTON, W.D., HYMAN, W. (2005): *Using Baseball in Social Studies Instruction: Addressing the Five Fundamental Themes of Geography*. The Social Studies, 96, č. 3, s. 113-117.

FEND, H. (1982): *Gesamtschule im vergleich: Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuches*. Wenheim, Beltz, 539 s.

FIALOVÁ, L. (2010): *Aktuální témata didaktiky – Školní tělesná výchova*. Karolinum, Praha, 152 s.

FIALOVÁ, L., RYCHTECKÝ, A. (2004): *Didaktika školní tělesné výchovy*. Karolinum, Praha, 172 s.

FRÖMEL, K. (1987): *Vyučovací jednotka tělesné výchovy na základní škole*. Univerzita Palackého, Olomouc, 235 s.

GARDNER, H. (1999): *Dimenze myšlení – teorie rozmanitých inteligencí*. Portál, Praha, 398 s.

GENSEMER, R. E. (1985): *Physical education: perspectives, inquiry, applications*. CBS College Publishing, Philadelphia, 312 s.

GOOD, C. (1973): *Dictionary of Education*. Third edition, McGraw Hill, New York, 681 s.

HARTWIG, H. (ed.) (1994): *Europe and the World in Geography Education*. Offsetdruck Bernauer, Nürnberg, 424 s.

HAVLÍNOVÁ, M., KOPŘIVA, P., MAYER, I., VILDOVÁ, Z. et al. (2006): *Program podpory zdraví ve škole*. Portál, Brno, 311 s.

- HOFMANN, E. a kol. (2003): *Integrované terénní vyučování*. Paido, Brno, 124 s.
- HOFMANN, E., RYCHNOVSKÝ, B. (2004): *Integrovaná terénní výuka geografie, biologie a tělesné výchovy*. Biologie, Chemie, Zeměpis. SPN, Praha, 4 s.
- HOLEČEK, F. (2010): *Možnosti integrovaného pojetí výuky geografie a hudební výchovy*. Bakalářská práce. Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje PřF UK, Praha, 38 s.
- HORÁKOVÁ, P. (2011): *Možnosti integrace zeměpisu a výtvarné výchovy*. Magisterská práce. Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje PřF UK, Praha, 75 s.
- HUMPREY, A., POST, T., ELLIS, A. (1981): *Interdisciplinary Methods: A Thematic approach*. Goodyear Publishing Company, Santa Monica California, 333 s.
- HUNTEROVÁ, M. (1999): *Účinné vyučování v kostce*. Portál, Praha, 104 s.
- JURMU, M.C. (2005): *Implementing Musical Lyrics to Teach Physical Geography: A Simple Model*. The Journal of Geography, 104, č. 4, s. 179-186.
- KALHOUN, Z., OBST, O. (2002): *Školní didaktika*. Portál, Praha, s. 441.
- KARÁSKOVÁ, V., NOVÁK, B. (2003): *Pohybové aktivity jako integrální součást matematického vyučování v základní škole*. Tělesná kultura, 28, č.2, s. 50-58.
- KINDER, A., LAMBERT, D. (2011): *The national curriculum review: What geography should we teach?* Teaching Geography, 36, č.3, s. 93-95.
- KOHÁK, E. (2000): *Zelená svatozář: kapitoly z ekologické etiky*. Sociologické nakladatelství, Praha, 204 s.
- KORVAS, P. (2009): *Integrovaná výuka a tělesná výchova na základní škole*. Masarykova univerzita, Brno, 110 s.

KOVALIKOVÁ, S., OLSENOVÁ, K. (1995): *Integrovaná tematická výchova – model*. Spirála, Kroměříž, 304 s.

KRAJHANZL, J. (2009): *Úvod do charakteristiky osobního vztahu k přírodě*. In: kol. Člověk + příroda = udržitelnost? : Texty o proměně vztahů lidí k přírodě, environmentální výchově a udržitelnosti. Praha, Zelený kruh.

<http://www.vztahkpriode.cz/view.php?cislocclanku=2009040002>

datum stažení 2.4.2012

KÜHNLOVÁ, H. (1999): *Kapitoly z didaktiky geografie I.*, Karolinum, Praha, 146 s.

KÜHNLOVÁ, H. (1997): *Vybrané kapitoly z didaktiky geografie*. Karolinum, Praha, 56 s.

KÜHNLOVÁ, H. (2007): *Život v našem regionu: příručka učitele pro základní školy a víceletá gymnázia*. Nakladatelství Fraus, Plzeň, 75s.

LAKE, K. (1994): *Integrated Curriculum*. NWREL, Schoul Improvement Program, SIRS, s. 16.

LAWTON, D., GORDON, P. (1993): *Dictionary of Education*. Hodder a Stoughton, London. 200 s.

LIPSON, M., VALENCIA, S., WIXSON, K., and PETERS, C. (1993): *Integration and thematic teaching: Integration to improve teaching and learning*. Language Arts 70/4, s. 252-264.

LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. (1999): *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Portál, Praha, 199 s.

MÁCHAL, A. (2000): *Průvodce praktickou ekologickou výchovou*. Rezekvítek, Brno, 205 s.

MAŇÁK, J. a kol. (2008): *Kurikulum v současné škole*. Paido, Brno, 128 s.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. (2003): *Výukové metody*. Paido, Brno, 219 s.

MARX, A.C. (2009): *An Interdisciplinary Approach to Physical Education and Sport: An In-class Activity*. Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 80, č. 4, s. 12-13.

MATUŠKOVÁ, A. (2005): *Integrační úloha geografie*.

<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/189/INTEGRACNI-ULOHA-GEOGRAFIE.html/>.

datum stažení 17.3.2012

NEUMAN, J. (1998): *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Portál, Praha, 326 s.

NEUMAN, J. (2001): *Dobrodružné hry v tělocvičně*. Portál, Praha, 243 s.

NEUMAN, J. a kol. (2000): *Turistika a sporty v přírodě*. Portál, Praha, 198 s.

PECINA, P., ZORMOVÁ, L. (2009): *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Masarykova univerzita Brno, Brno, 148 s.

PETERSSEN, W.H. (2000): *Fächverbindender Unterricht*. München, Oldenbourg, 234 s.

PETTY, G. (2008): *Moderní vyučování*. Portál, Praha, 380 s.

PIKE, G., SELBY, D. (2000): *Cvičení a hry pro globální výchovu*. Portál, Praha, 256 s.

PIKE, G., SELBY, D. (2009): *Cvičení a hry pro globální výchovu 2*. Portál, Praha, 235 s.

PLACEK, J.H., O'SULLIVAN, M. (1997): *The many faces of integrated physical education*. Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 68, č. 1, s. 20-24.

PODROUŽEK, V. (2002): *Integrovaná výuka na základní škole v teorii a praxi*. Fraus, Plzeň, 96 s.

PODROUŽEK, V. (2005): *Člověk a příroda. Jak využívat integrované učební texty ve výuce*. Fraus, Plzeň, 16 s.

PRŮCHA, J. (2001): *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Portál, Praha, 140 s.

PRŮCHA, J. (2009): *Moderní pedagogika*. Portál, Praha, 482 s.

PRŮCHA, J. (ed.) (2009): *Pedagogická encyklopedie*. Portál, Praha, 936 s.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (2003): *Pedagogický slovník*. Portál, Praha, 400 s.

ŘEZNÍČKOVÁ, D. a kol. (2008): *Náměty pro geografické a environmentální vzdělávání: Výuka v krajině*. Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, Projekt JDP – Přírodovědná gramotnost, Praha, 182 s.

ROVEGNO, I., GREGG, M. (2007): *Using folk dance and geography to teach interdisciplinary, multicultural subject matter: a school-based study*. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12, č. 3, s. 205-223.

SKALKOVÁ, J. (2004): *Pedagogika a výzvy nové doby*. Paido, Brno, 154 s.

SKALKOVÁ, J. (2007): *Obecná didaktika*. Grada, Praha, 322 s.

SMITH, CH. (1994): *Třída plná pohody*. Portál, Praha, 226 s.

ŠUPKA, J. a kol. (1993): *Didaktika geografie I.*, Masarykova univerzita Brno, Brno, 104 s.

ŠUPKA, J. a kol. (1994): *Didaktika geografie II.*, Masarykova univerzita Brno, Brno, 60 s.

SHOEMAKER, B. (1989): *Integrative Education: A Curriculum for the Twenty-First Century*. Kretton School Study Council, 33/2.

ŠÍP, R. (ed.) (2008): *Kalokagathia: Ideál, nebo flatus vocis?*. Paido, Brno, 96 s.

TERVO, M. (2003): *Geographies in the making: Reflections on sports, the media and national identity in Finland*. Nordia Geographical Publications, 32, č.1, s. 1-130.

TONTS, M., ATHERLEY, K. (2005): *Rural restructuring and the changing geography of competitive sport*. Australian Geographer, 36, č.2, s. 125-144.

UVÍZLOVÁ, L. (2010): *Efektivita metod terénní výuky geografie*. Bakalářská práce. Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje PřF UK, Praha, 59 s.

VAŠUTOVÁ, J. (2004): *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Paido, Brno, 190 s.

VÁVRA, J. (2009): *O geografickém vzdělávání*.

<http://www.rvp.cz/clanek/241/3074>. datum stažení 20.2.2012

VLČEK, P. (2009). *Komparace současného pojetí tělesné výchovy v českém a německém školství*.

http://is.muni.cz/th/346572/fsps_r/RIGO_konecna.pdf. datum stažení 18.1.2012

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

MŠMT, kolektiv autorů (2001): *Bílá kniha - Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Ústav pro informace ve vzdělávání, Praha, 98 s.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 100 s.

http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf.

datum stažení 3.2. 2012

Rámcový vzdělávací program základní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s.

http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf.

datum stažení 3.2. 2012

8 PŘÍLOHY

Dotazník zasílaný učitelům v rámci dotazníkového šetření:

1) Využíváte v běžných (rozvrhovaných) hodinách zeměpisu pohybové hry či jiné pohybové aktivity?

Pokud ano, uveďte které:

2) Rozvíjíte v běžných (rozvrhovaných) hodinách tělesné výchovy jakýmkoliv způsobem zeměpisné znalosti či dovednosti? Pokud ano, uveďte jak.

3) Využíváte sportovní, turistické či lyžařské kurzy také k rozvoji zeměpisných dovedností? Pokud ano, uveďte jak:

4) Praktikujete výuku zeměpisu v terénu? Pokud ano, uveďte jak často a jakou formou:

5) Nakolik Vaše škola umožňuje studentům vyzkoušet si v rámci výuky následující aktivity?

0 = tato aktivita není na škole provozována (pokud se s ní studenti setkají, není to v rámci výuky)

1 = s touto aktivitou se setkají jen někteří studenti, např. v rámci výběrových předmětů

2 = s touto aktivitou se v rámci výuky setká většina studentů

3 = s touto aktivitou se v rámci výuky setkají všichni studenti

základní orientace v terénu 0 1 2 3

orientační běh 0 1 2 3

geocaching 0 1 2 3

celodenní pobyt v přírodě 0 1 2 3

nocování v přírodě 0 1 2 3

6) Uveďte případné další způsoby, kterými na Vaší škole propojujete výuku zeměpisu a tělesné výchovy:

7) Vyjádřete svůj osobní názor na možnou integraci výuky zeměpisu a tělesné výchovy (např. zda ji považujete za velmi užitečnou, přirozenou, nesmyslnou, nevhodnou apod.; jaké podle Vašeho názoru přináší výhody či nevýhody, komplikace, potenciál do budoucna apod.):