

**Univerzita Karlova**  
**Přírodovědecká fakulta**

Učitelství geografie pro střední školy



---

Bc. Filip Dřevojan

**Vstupní znalosti z regionální geografie Evropy u 13letých žáků vybraných českých škol**

**Initial knowledge of the regional geography of Europe in 13year-old pupils of selected Czech schools**

Diplomová práce

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

Praha, 2024

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracoval samostatně a pouze za použití odborné literatury a pramenů, které jsou uvedeny v seznamu citované literatury. Tato práce ani její podstatná část nebyla předložena k získání jiného nebo stejného akademického titulu.

V Praze 26. 7. 2024

.....

Bc. Filip Dřevojan

## **Poděkování**

Chtěl bych poděkovat panu docentu RNDr. Miroslavu Maradovi, Ph.D. za odborné vedení práce, trpělivost a ochotu, kterou mi v průběhu zpracování práce plně věnoval.

Dále bych rád poděkoval učitelům zeměpisu Mgr. Ondřeji Bartlovi, Mgr. Jiřímu Kubešovi a Mgr. Štěpánu Pinkasovi za konzultace k výběru testovaných znalostí.

Poděkování patří také mé rodině a přítelkyni, jelikož pro mě byly po celou dobu morální a citovou podporou.

## **Abstrakt**

Tato diplomová práce se zabývá vstupními znalostmi žáků 7. tříd čtyř vybraných základních škol v Česku, a to znalostmi z regionální geografie Evropy. Práce se skládá ze dvou hlavních částí – části teoretické a empirické.

V teoretické části autor diskutuje podstatné kurikulární dokumenty, dostupné učebnice zeměpisu, školní vzdělávací programy vybraných škol a také zahraniční kurikulární dokumenty. Empirická část práce je založena na výsledcích didaktického testu a obsahuje analýzu vstupních znalostí žáků zmíněného věku, kteří ještě neprošli výukou RG Evropy na 2. stupni ZŠ. Do šetření se zapojilo celkem 148 žáků. Výsledky autor hodnotí z různých hledisek, především rozdíly mezi otázkami vycházejícími z kurikula 1. stupně, které by žáci již měli mít osvojeny proti otázkám zaměřeným na učivo 2. stupně. Dále je posuzován rozdíl v otázkách na zapamatování a na vyšší kognitivní úrovni, porovnávání rozdílů úspěšnosti podle pohlaví či typu škol.

**Klíčová slova:** RG Evropy, 13letí žáci, zeměpis, vstupní znalosti, didaktický test

## **Abstract**

This diploma thesis deals with the initial knowledge of 7th-grade pupils of four selected elementary schools in the Czechia, namely the knowledge of the regional geography of Europe. The thesis consists of two main parts – theoretical and empirical ones.

In the theoretical part, the author discusses essential curricular documents, available geography textbooks, school educational programs of observed schools and foreign curricular documents. The empirical part of this thesis contains an analysis of the initial knowledge of pupils of mentioned age, who have not yet been taught regional geography of Europe at the lower secondary level of elementary school. A total of 148 pupils took part in the survey. The author evaluates the results from various perspectives, especially the differences between the questions based on the curriculum of the 1st level, which pupils should already have mastered compared to the questions focused on the curriculum of the 2nd level. Furthermore, the difference in questions to remember and on higher cognitive levels is assessed, comparing differences in success by gender or type of school.

**Key words:** regional geography of Europe, 13year-olds, geography, initial knowledge, didactic test

## Obsah

1. Úvod .....	6
2. Regionální geografie Evropy v projektovém kurikulu .....	8
2.1 Regionální geografie Evropy v národních kurikulárních dokumentech .....	8
2.1.1 Diskuze českého Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání .....	8
2.1.2 Diskuze zahraničních kurikulárních dokumentů .....	12
2.1.3 Diskuze školních vzdělávacích programů vybraných škol .....	18
2.2 Učebnice jako zdroj informací o projektovém kurikulu .....	25
2.3 Učitelé jako zdroj informací o realizovaném kurikulu .....	28
2.4 Cíle práce .....	31
3. Metodika.....	33
4. Výsledky testování vstupních znalostí z RG Evropy .....	38
4.1 Celková úspěšnost žáků v didaktickém testu .....	38
4.2 Analýza úspěšnosti otázek vycházejících z 1. a 2. stupně .....	40
4.3 Úspěšnost didaktického testu podle vybraných kritérií.....	47
4.3.1 Otázky zaměřené na místopisné pojmy .....	47
4.3.2 Otázky zaměřené na ověření přehledových znalostí o Evropě .....	55
4.3.3 Otázky zaměřené na aplikaci znalostí .....	59
4.3.4 Porovnání úspěšností podle pohlaví .....	61
4.3.5 Porovnání znalostí podle typu školy .....	65
4.4 Zdroje informací o Evropě .....	68
5. Závěr .....	70
6. Použité zdroje a literatura.....	73
7. Přílohy.....	77
Příloha č. 1: Didaktický test pro žáky 7. ročníku.....	77
Příloha č. 2: Didaktický test pro žáky 7. ročníku s možným řešením.....	81

## 1. Úvod

Není zcela jistě pochyb o tom, že člověk bývá často označován jako tvor, který je moudrý a společenský. Protože se ale se všemi vědomostmi a znalostmi nenarodí, musí se během svého života neustále učit novým věcem (Komenský 1948). V dnešním moderním světě má lidská civilizace mnoho cest k získávání informací prakticky o jakýchkoliv tématech. Ovšem je potřeba umět rozlišovat pravdivé a lživé informace. Média velmi často zneužívají pravdivých informací, které poupraví či dokonce úplně přetvoří, jelikož senzační zprávy upoutají mnohem více pozornosti čtenářů, a tak dochází k většímu odběru těchto médií (Uličný 2022).

Škola by měla být místem, kde žáci získávají pravdivá a nemanipulativní fakta a zároveň si cvičí postupy, jak zkreslené informace rozpoznat. Řadu příležitostí k tomu poskytuje zeměpis. Obzvláště důležité jsou poznatky, se kterými žáci mohou přijít často do styku ve svém životě. Zvýšeně se to děje na základních školách (dále jen ZŠ) ve výuce regionální geografie (dále jen RG) Česka a v RG Evropy, jež se věnuje regionům, ve kterých se žáci většinu života pohybují. Celá řada oblastí, jako třeba kultura, tradice nebo jazyk, se vyvíjela nejen na území jednotlivých států, ale v rámci celé Evropy nebo jejich částí. Většina evropských zemí dnes spolupracuje v řadě oblastí, především díky Evropské unii (dále jen EU). Proto pro vzdělání a výchovu našich žáků není důležité vychovávat pouze českého občana, ale také rozvíjet identitu Evropana (Matušková 2005).

Tato diplomová práce, která se nazývá „*Vstupní znalosti z regionální geografie Evropy u 13letých žáků vybraných českých škol*“, se zabývá především ověřením znalostí z RG Evropy u žáků 7. tříd základních škol a žáků druhých ročníků víceletých gymnázií. Autor si toto téma vybral z několika důvodů. Jelikož studuje magisterské studium, které se zaměřuje na pedagogickou profesi, konkrétně učitelství zeměpisu pro střední školy, považuje toto téma za vhodné pro své budoucí uplatnění. Autor dále předpokládá, že zjištěné výsledky dopomohou v jeho profesním životě zkvalitnit a lépe zaměřit výuku na mezery a směry ve výuce RG Evropy, které dopadly v šetření hůře.

Hlavním cílem této diplomové práce je zjistit, na jaké úrovni mají žáci ve věku cca 13 let znalosti o Evropě, a to ještě před zahájením výuky RG Evropy. Jako další cíl si autor klade analýzu a porovnání úspěšnosti otázek vycházejících z kurikulárních dokumentů 1. a 2. stupně. Mezi další cíle této práce lze zařadit porovnání zjištěných výsledků na základě několika faktorů, konkrétně typu školy a pohlaví. Jedním z cílů je proto také vyvrácení či potvrzení výzkumných

otázek, které si autor ke zmíněným strukturálním rozdílům stanovil v kapitole 2.4. Výsledná data jsou prezentována formou četných kartogramů, grafů a tabulek.

Diplomová práce se skládá z pěti hlavních kapitol. První z nich je úvod, ve kterém autor ve stručnosti vysvětluje a charakterizuje obsah a cíle své diplomové práce. Ve druhé části, zaměřené na teoretická východiska, bude autor mimo jiné zkoumat a porovnávat vybrané učebnice zeměpisu včetně platného Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) schváleného Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT). Druhou kapitolu autor doplní rozbohem zahraničních vzdělávacích kurikulárních dokumentů, ze kterých vypracuje společný průnik s českým kurikulárním dokumentem. Jako další zdroje informací poslouží autorovi mimo jiné školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP) škol zapojených do šetření a učebnice zeměpisu používané na těchto školách. Nelze opomenout také na rozhovory s učiteli zeměpisu ze škol, kde proběhne testování žáků, a také názory kantorů v odborné literatuře. Práce dále navazuje metodickou kapitolou, ve které autor popíše sběr, výběr a samotné zpracování získaných dat. Na tuto kapitolu navazuje hlavní část této práce, která je zacílena na analytické zpracování a porovnávání zjištěných empirických výsledků. V poslední kapitole autor diskutuje a shrnuje zjištěné výsledky.

## 2. Regionální geografie Evropy v projektovém kurikulu

Co by měli absolventi ZŠ znát o regionu Evropy? Položená otázka je značně široká a lze na ni nalézt celou řadu odpovědí. Tak jak již bylo popsáno v předchozí kapitole, Česko je součástí Evropy, a především EU, a tak by žáci měli být vychováni nejen k české identitě, ale také k identitě evropské. Právě učivo zeměpisu může k tomuto budování regionálních identit, jako jednoho z cílů občanské kompetence, výrazně přispět. Evropská integrace jako téma by tak mělo pomoci žákům pochopit podstatu spolupráce evropských států na nadnárodní úrovni a zároveň si uvědomit souvislosti v oblasti kultury, ekonomiky, a především politiky mezi evropskými státy (Tesařová 2007).

Aby autor zjistil, které znalosti o regionu Evropy by měli mít žáci po absolvování ZŠ, čerpal informace z několika zdrojů reprezentujících projektovou rovinu kurikula. Jako první se autor zabýval závaznými kurikulárními dokumenty v naší zemi, tj. RVP, které dále porovnával se zahraničními kurikuly. Dále analyzoval školní kurikula, tedy ŠVP škol participujících na výzkumu. V 2. podkapitole teoretické části autor analyzoval jako zdroj informací o učivu učebnice zeměpisu, především ty, které se využívají na školách, kde autor realizoval testování. Další podkapitola se zabývá názory učitelů na výběr učiva RG Evropy. Autor za pomoci uvedených zdrojů a rozhovorů rámcově zkoumal, jaké požadavky na znalosti a dovednosti mají učitelé na své žáky z učiva týkajícího se Evropy. Tuto část autor ještě doplnil o kapitolu týkající se konkrétních cílů a hypotéz, které si autor stanovil pro empirický výzkum.

### 2.1 Regionální geografie Evropy v národních kurikulárních dokumentech

Součástí RVP ZV, konkrétně vzdělávacího obsahu vzdělávacího oboru Zeměpis, jsou všechny světadíly Země, včetně Evropy. Regionální geografie jednotlivých světadílů je zanesena i v zahraničních kurikulárních dokumentech. Následující kapitoly uvádí přehled učiva regionu Evropy v českých, ale i zahraničních kurikulárních dokumentech (RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2023).

#### 2.1.1 Diskuze českého Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání

Strategie 2030+, jakožto strategický dokument pojednávající o modernizaci vzdělávacího systému Česka, a RVP pro jednotlivé stupně a typy vzdělávání, jsou kurikulární dokumenty vydávané MŠMT. RVP se člení na RVP vzdělávání předškolního, základního, základního



uměleckého, gymnaziálního, středního odborného a vzdělávání speciálního (EDU.cz 2022). V systému českého školství je RVP ukotven zákonem č. 561/2004 Sb. Poslední novelizace tohoto zákona proběhla v roce 2023, kdy zákon č. 183/2023 Sb. pozměnil kromě školského zákona také zákon o pedagogických pracovnících (Zákony pro lidi 2023). RVP slouží pro jednotlivé školy jako opěrná osnova pro tvorbu ŠVP (viz kapitola 2.1.2). RVP v současnosti prochází revizí. Po tzv. „Malé revizi“, která zrevidovala pouze určitou oblast, jako například vzdělávání v ICT v roce 2021, následuje tzv. „Velká revize“. Velká revize zpřehledňuje učivo a formulované cíle vzdělávání v Česku. Během této revize bylo rozhodnuto, že Geografie bude mít svojí vlastní vzdělávací oblast. Doposud byl Zeměpis součástí vzdělávací oblasti „Člověk a příroda“. Žákům umožňuje lepší přípravu na život a zaměstnání v dnešní době, dochází k větší individualizaci učení (NPI 2023). Velká revize základního vzdělávání by měla vejít v platnost od začátku školního roku 2025/2026, kdy školy budou moci dobrovolně užívat nový RVP ZV, ale od školního roku 2027/2028 již povinně (MŠMT 2023).

RVP má celou řadu důležitých funkcí. MŠMT vymezuje několik základních principů. RVP například vymezuje vše, co je nezbytné naučit žáky během základní školní docházky, zároveň rozčleňuje učivo do vzdělávacích oblastí. Další důležitou částí RVP, která podává informace o tom, co by žáci po absolvování učiva měli zvládat, jsou očekávané výstupy žáků. Důležitou částí obsahu RVP jsou také průřezová témata, jakožto závazná součást vzdělávání, a také klíčové kompetence. Mimo jiné RVP umožňuje zařazení podpůrných opatření pro žáky nadané a se speciálními vzdělávacími potřebami (RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2023).

Součástí RVP ZV je také 9 vzdělávacích oblastí, které jsou dále tvořeny jedním či několika obory, jež jsou si svým obsahem podobné. Například vzdělávací oblast „Člověk a příroda“ se skládá z Fyziky, Chemie, Přírodopisu a Zeměpisu. Tyto obory, které se mohou vyučovat na 1. stupni, 2. stupni nebo na obou stupních ZŠ, v RVP ZV obsahují očekávané výstupy, minimální doporučenou úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření a také učivo (RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2023).

Žáci na ZŠ přicházejí do kontaktu s Evropou již během školní docházky na prvním stupni, především v rámci vlastivědy. Zde se nachází tematický okruh „ Místo, kde žijeme“, který mimo jiné zahrnuje také Evropu. Na obrázku č. 1 můžeme vidět, které očekávané výstupy a učivo tento tematický okruh obsahuje. Žáci by podle očekávaných výstupů, které souvisejí s RG Evropy, měli rozlišovat náčrty, plány a základní typy map, na kterých by měli být schopni

vyhledat základní informace o přírodních podmínkách Evropy. To znamená, že by měli umět vyhledat například významná pohoří Evropy, významné evropské říční toky a podnebné pásy. Na mapách by dále žáci po probrání tohoto tematického okruhu měli umět vyhledávat velká a významná města Evropy. Dále by žáci měli být schopni vyhledávat regionální, hospodářské a kulturní odlišnosti a jednoduše posoudit jejich význam. Žáci by také měli být schopni porovnávat podobnosti a rozdíly ve způsobu života v Česku a v jiných zemích Evropy. Nesmíme také opomenout problematiku EU, jelikož naše země je členskou zemí, a proto by žáci na 1. stupni měli mít již nějaké znalosti o této unii. Žáci si také v menší míře přiblíží významné evropské lokality z pohledu turistiky (RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2023).

### Obrázek č. 1 : Očekávané výstupy a učivo tematického okruhu „Místo, kde žijeme“

<b>MÍSTO, KDE ŽIJEME</b>	
<b>Očekávané výstupy – 1. období</b>	
žák	
ČJS-3-1-01	<i>vyznačí v jednoduchém plánu místo svého bydliště a školy, cestu na určené místo a rozliší možná nebezpečí v nejbližším okolí</i>
ČJS-3-1-02	<i>začlení svou obec (město) do příslušného kraje a oblužného centra ČR, pozoruje a popíše změny v nejbližším okolí, obci (městě)</i>
<b>Očekávané výstupy – 2. období</b>	
žák	
ČJS-5-1-01	<i>určí a vysvětlí polohu svého bydliště nebo pobytu vzhledem ke krajině a státu</i>
ČJS-5-1-02	<i>určí světové strany v přírodě i podle mapy, orientuje se podle nich a řídí se podle zásad bezpečného pohybu a pobytu v přírodě</i>
ČJS-5-1-03	<i>rozlišuje mezi náčrtý, plány a základními typy map; vyhledává jednoduché údaje o přírodních podmínkách a sídlištích lidí na mapách naší republiky, Evropy</i>
ČJS-5-1-04	<i>vyhledá typické regionální zvláštnosti přírody, osídlení, hospodářství a kultury, jednoduchým způsobem posoudí jejich význam</i>
ČJS-5-1-05	<i>porovná způsob života a přírodu v naší vlasti i v jiných zemích</i>
ČJS-5-1-06	<i>rozlišuje hlavní orgány státní moci a některé jejich zástupce, symboly našeho státu a jejich význam</i>

#### Učivo

- **domov** – prostředí domova, orientace v místě bydliště
- **škola** – prostředí školy, činnosti ve škole, okolí školy, bezpečná cesta do školy; riziková místa a situace
- **obec (město), místní krajina** – její části, poloha v krajině, minulost a současnost obce (města), význačné budovy, dopravní síť
- **okolní krajina (místní oblast, region)** – zemský povrch a jeho tvary, vodstvo na pevnině, rozšíření půd, rostlinstva a živočichů, vliv krajiny na život lidí, působení lidí na krajinu a životní prostředí, orientační body a linie, světové strany
- **regiony ČR** – Praha a vybrané oblasti ČR
- **naše vlast** – domov, krajina, národ, základy státního zřízení a politického systému ČR, státní správa a samospráva, státní symboly
- **Evropa a svět** – kontinenty, evropské státy, EU, cestování
- **mapy obecně zeměpisné a tematické** – obsah, grafika, vysvětlivky

Zdroj: RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2023

Vzdělávání na 2. stupni ZŠ je koncipováno do velké řady oborů. Jednoznačně nejvíce učiva o Evropě, ale i ostatních regionech světa, poskytuje obor Zeměpis. V RVP ZV bychom ho mohli nalézt ve vzdělávací oblasti „Člověk a příroda“. Vzdělávací obsah oboru Zeměpis (geografie) je uspořádán do 7 tematických okruhů:

1. geografické informace, zdroje dat, kartografie a topografie
2. přírodní obraz Země
3. regiony světa
4. společenské a hospodářské prostředí
5. životní prostředí
6. Česká republika
7. terénní geografická výuka, praxe a aplikace

Ke každému okruhu jsou podrobněji rozepsány očekávané výstupy, minimální doporučená úroveň očekávaných výstupů pro žáky s podpůrnými opatřeními a také učivo. Očekávané výstupy a probírané učivo týkající se RG Evropy jsou vypsány na obrázku č. 2 (RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2023).

**Obrázek č. 2: Očekávané výstupy a učivo tematického okruhu Regiony světa oboru Zeměpis v RVP**

<b>REGIONY SVĚTA</b>	
<b>Očekávané výstupy</b>	
žák	
<b>Z-9-3-01</b>	<i>lokalizuje na mapách světadíly, oceány a makroregiony světa podle zvolených kritérií, srovnává jejich postavení, rozvojová jádra a periferní zóny</i>
<b>Z-9-3-02</b>	<i>porovnává a přiměřeně hodnotí polohu, rozlohu, přírodní, kulturní, společenské, politické a hospodářské poměry, zvláštnosti a podobnosti, potenciál a bariéry jednotlivých světadílů, oceánů, vybraných makroregionů světa a vybraných (modelových) států</i>
<b>Z-9-3-03</b>	<i>zvažuje, jaké změny ve vybraných regionech světa nastaly, nastávají, mohou nastat a co je příčinou zásadních změn v nich</i>
<b>Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření:</b>	
žák	
<b>Z-9-3-01p</b>	<i>vyhledá na mapách jednotlivé světadíly a oceány</i>
<b>Z-9-3-02p</b>	<i>rozliší zásadní přírodní a společenské znaky světových regionů</i>
<b>Z-9-3-02p</b>	<i>charakterizuje polohu, rozlohu, přírodní, kulturní, společenské, politické a hospodářské poměry vybraných světadílů, oceánů a vybraných států</i>

**Učivo**

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

*Zdroj: RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2023*

Jak je patrné z obrázku č. 2, tematický okruh Regiony světa obsahuje tři očekávané výstupy. Podle očekávaného výstupu označeného Z-9-3-01 by žák měl umět lokalizovat Evropu na různých mapách, porovnávat jednotlivé světadíly podle zvolených kritérií, například podle rozlohy či počtu obyvatel. Mimo jiné by měl být schopen lokalizovat rozvojové jádro Evropy (Modrý banán) a periferní oblasti Evropy. Následující očekávaný výstup vyžaduje porovnávání a hodnocení polohy Evropy k ostatním světadílům, zhodnocení přírodních poměrů Evropy, například povrch, vodstvo, podnebí či přírodní krajiny Evropy. Dále v tomto očekávaném výstupu nalezneme hodnocení společenských poměrů, které se týkají především charakteristiky obyvatelstva a sídel Evropy. Žák by dále měl být schopen zhodnotit hospodářské a politické poměry, tedy zhodnotit jednotlivé sektory hospodářství a také politické organizace nacházející se na území Evropy. Poslední očekávaný výstup vyžaduje po žácích schopnost uvažování o aktuálních problémech a změnách v Evropě a pochopení jejich příčin (RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2023).

#### 2.1.2 Diskuze zahraničních kurikulárních dokumentů

První zkoumanou oblastí zahraničních kurikulárních dokumentů je oblast Britských ostrovů. Kurikulární dokument Anglie se nazývá The National Curriculum. Geografie je zde brána jako základní předmět pro žáky ve věku 5–14 let. Pro žáky věkové skupiny 14–16 let se geografie řadí mezi volitelné předměty, jelikož si každý žák vybírá předměty podle svého budoucího studijního zaměření. Hlavní rozdíl mezi českým a britským kurikulárním dokumentem je především v množství tematických celků. Britské tematické celky jsou pouze 4 – znalosti o poloze, znalosti o místech, sociální a fyzická geografie a také geografické dovednosti a práce v terénu (The national curriculum in England framework document 2014). Další odlišností britského kurikula jsou očekávané výstupy. Na rozdíl od českého dokumentu, kdy jsou očekávané výstupy a učivo vypsány vždy u každého tematického okruhu, britský kurikulární dokument vyčleňuje očekávané výstupy u jednoho většího celku (Kuník 2019). Žáci v Anglii si na 2. stupeň přináší tyto znalosti spojené s Evropou:

- Pojmenují a lokalizují 7 kontinentů;
- Používají mapy k identifikaci Spojeného království a také zemí a kontinentů;
- Porozumí geografickým podobnostem a rozdílům prostřednictvím studia fyzické geografie Spojeného království.

Co se týče očekávaných výstupů, které jsou ukládány pro žáky ve věku 11–14 let, nejsou tolik zaměřené na region Evropy, ale spíše na okolní světadíly. Také učivo fyzické a socioekonomické geografie je zaměřené více globálně (The national curriculum in England framework document 2014).

Skotské vzdělávací kurikulum, nazývajícím se Curriculum for Excellence (2017), se liší jak od českého, tak i od anglického. Celý vzdělávací systém se vyznačuje stupňováním náročnosti očekávaných výstupů s věkem žáků. Na rozdíl od českého kurikula, které se vyznačuje tím, že má vymezené tematické celky pro celý 2. stupeň, ve skotském kurikulárním dokumentu je celý vzdělávací obsah popsán v každé fázi vzdělávání jako celek, dochází pouze ke zvyšování nároků u očekávaných výstupů. V porovnání s anglickým kurikulem se více zabývá problematikou týkající se Evropy. Například žáci ve věku 12–14 let dokáží vysvětlit dopady procesů formujících krajinu v Evropě, případně dokáží využívat geografické informační systémy ke shromažďování dat o státech Evropy a následně tyto informace interpretovat (Kuník 2019).

Žáci ve Skotsku, kteří odpovídají věkově našim žákům 1. stupně, by z RG Evropy měli umět porovnat a popsat, jak klima ovlivňuje život v Evropě. Zbytek požadovaných znalostí a dovedností se vztahuje především na místní region (Curriculum for Excellence 2017).

Následuje rozbor čtyř kurikulárních dokumentů, které posuzoval Herink (2009). Tento autor analyzoval kurikulum Finska, Maďarska, Slovinska a Kanady.

Finský vzdělávací systém je dost podobný tomu našemu. Povinná školní docházka trvá devět let a systém kurikulárních dokumentů je také víceúrovňový. Národní kmenové kurikulum pro základní vzdělání (dále jen NKZV) je finský kurikulární dokument podobný našemu RVP. Tato práce se zabývá znalostmi o Evropě, proto zde autor uvede cíle z této oblasti. Během docházky v 1. – 4. ročníku v integrovaném oboru „Příroda a prostředí“ přijdou žáci do styku s geografii pouze na úrovni místního regionu. Ve společném předmětu pro 5. a 6. ročníky Biologie a Geografie je primárním cílem především rozšíření představ o světě v pohledu celé Evropy a světa, nikoliv jen Finska. Žáci tak v tomto věku znají evropské státy a jejich hlavní města a popisují rozdíly v přírodních podmínkách a lidských činnostech v Evropě. Vymezení cílů pro žáky v 7. až 9. třídách je poměrně obsáhlejší. Žáci by například měli popsat přírodní podmínky a lidskou činnost v různých evropských regionech nebo srovnat Evropu s jinými kontinenty a porozumět globální interakci Evropy s ostatními regiony světa. Další z očekávaných výstupů můžeme zařadit mezi operačně

složitější, jelikož po žácích vyžaduje poznávání způsobů vlivů občanů Finska na plánování a rozvoj jejich životního prostředí a na schopnost kriticky hodnotit nové informace o udržitelném rozvoji a otázce životního prostředí. Hlavní rozdíl mezi českým RVP a finským NKZV je především v obsahu očekávaných výstupů. Zatímco v RVP jsou definovány pro celý druhý stupeň obecně, v NKZV pro konec 6. třídy a 8. třídy (Herink 2009).

Maďarsko má stejně jako Česko i Finsko víceúrovňové vzdělávací kurikulum. Nejvýše stojí Národní kurikulum, na které navazuje podrobnější Rámcové kurikulum. Z těchto dokumentů školy vytváří Místní školní kurikulum. Vzdělávací oblast Naše Země a naše prostředí, jejíž součástí je geografie, je v kurikulárních dokumentech vyčleněna do 7. – 10. ročníku. Základní vzdělávání je pouze 8leté, tudíž výuka geografie probíhá povinně i na odborných a středních školách. V posledních dvou letech základního vzdělávání žáci probírají regionální zeměpis jednotlivých světadílů, Země a její planety, základy fyzického zeměpisu a zonalitu. Na 1. a 2. ročníky středních škol připadá regionální zeměpis Maďarska a socioekonomický zeměpis. Také vymezení žákovských aktivit je dosti podobné českému RVP. V RVP jsou nazývány jako Očekávané výstupy, v Národním kurikulu Maďarska jako Nové výstupy. Žák 7. ročníku by měl umět například využívat informace z topografických map pro porozumění geografickým a socioekonomickým podmínkám jednotlivých kontinentů a zemí, řešit jednoduché matematické problémy, jako například hustota zalidnění. Co se týče obsahu učiva o Evropě, najdeme zde kupříkladu téma Fyzická a sociální geografie evropských zemí. Jediný větší rozdíl je v samotné organizaci kurikulárních dokumentů. Zatímco nejvyšší kurikulární dokument Maďarska, tedy Národní kurikulum, je sestaven velmi obecně, RVP se svou podrobností podobá více maďarskému Rámcovému kurikulu. Hlavním důvodem je především fakt, že školy v Maďarsku mají možnost Rámcové kurikulum převzít jako vlastní Místní školní kurikulum bez jakýchkoliv úprav (Herink 2009).

Další stát s víceúrovňovým kurikulem je Slovinsko. Hlavní kurikulární dokument se nazývá Národní kmenové kurikulum, který obsahuje povinný a rozšířený program. Podobně jako v Česku je učivo z geografie probíráno již na 1. stupni slovinských základních škol, konkrétně v předmětech Enviromentální výchova a Společnost. Na 2. stupni je již obsahem výuky samostatný předmět Geografie. V Národním kmenovém kurikulu je podobně jako v RVP stanoven název a vzdělávací obsah probírané látky. Na rozdíl od českého RVP se Geografie ve slovinském kurikulu nezařazuje do širší vzdělávací oblasti. Zároveň má

vlastní časovou dotaci pro každý ročník. Součástí kurikula jsou také výchovně vzdělávací cíle, které můžeme srovnat s našimi očekávanými výstupy. Rozdíly naopak nalezneme u žákovských etapových cílů a také mezipředmětových vztahů, které v českém RVP nenalezneme. Další velký rozdíl je také v tom, že výchovně vzdělávací cíle a činnosti jsou ve slovinském kurikulu stanoveny pro jednotlivé ročníky, v RVP jsou očekávané výstupy formulovány pouze pro celý 2. stupeň. Učivo týkající se Evropy bychom našli v 7. ročníku, kdy se žáci učí o základech fyzické i socioekonomické charakteristiky Evropy a také regionalizaci Evropy (Curic a kol 2007, Herink 2009).

Co se týče výuky na prvním stupni spojené s geografickou tematikou, slovinští žáci mají integrovaný předmět „Společnost“. Během tohoto předmětu by si žáci měli:

- Vypěstovat pozitivní vztah k zemi Slovinsko a EU;
- Rozšířit prostorovou orientaci do Evropy.

Pokud se podíváme na vzdělávací systém Spojených států amerických, zde nenalezneme žádný národní kurikulární dokument. Ve Spojených státech si každý stát vytváří svůj vlastní kurikulární dokument, který je na rozdíl od 2stupňového českého kurikula rozdělen na tři úrovně – státní, distriktní a školní úroveň. Podobně jako v Česku mají jednotlivé školy možnost si poupravovat finální verzi kurikulárního dokumentu pro svou školu tak, co se studenti reálně budou učit. Nalezneme zde ale také několik rozdílů. Například ve státě Colorado se ve státním kurikulárním dokumentu na rozdíl od toho českého nenachází obsah učiva. Obsahuje ale dotazované otázky, příklady využití znalostí a povahu geografie, což v RVP nenajdeme. Dále jsou zde rámcové vzdělávací programy rozčleněny do jednotlivých ročníků, výuka na 2. stupni probíhá pouze ve třech ročnících. Zajímavou odlišností je také prezentování očekávaných výstupů. V Česku jsou orientovány především na obsah učiva, v Coloradu naopak na schopnosti využití znalostí a dovedností. Zajímavostí je také fakt, že učivo probírané na území našeho státu v rámci zeměpisu se ve státě Colorado rozčleňuje do dvou samostatných předmětů, konkrétně Geografie a Vědy o Zemi. Jak z názvů předmětů vyplývá, Vědy o Zemi se zabývají spíše fyzickou geografii, naopak Geografie socioekonomickou sférou a výchovou k občanství. Pro celé Spojené státy americké existuje také tzv. sekvence základních znalostí, které slouží jako souhrn znalostí školního kurikula. Dle tohoto dokumentu by se problematice Evropy měli věnovat žáci v 7. ročníku. Největší pozornost je věnována nejvyspělejšími státům Evropy, jako například Velké Británii, Francii či Německu (de Wolfová 2018).

Podobně jako USA i Kanada má v každé své provincii a teritoriu odlišný vzdělávací systém. Článek, ze kterého autor čerpal informace, popisuje vzdělávací systém v provincii Ontario. V kurikulu primárního vzdělávání se geografie rozčleňuje do 2 oblastí – Přírodní vědy a technologie a také Sociální studie, respektive historie a geografie. Zde lze vypožorovat velký rozdíl v porovnání s českým vzdělávacím systémem. Geografie v Kanadě je zařazována spíše do společenských oblastí. V prvních šesti letech vzdělávání je geografický obsah součástí Sociálních studií. Poslední dva roky základního vzdělávání má geografie společně s historií svůj vlastní předmět. Ontarijské kurikulum je s českým RVP částečně podobné v pojetí žákovských výstupů. Na druhou stranu jejich formulace je rozdílná. Rozdíl je především v tom, že v ontarijském kurikulu jsou očekávané výstupy rozčleněny na výstupy o dovednostech, schopnostech, znalostech a aplikacích (Herink 2009).

Australský kurikulární dokument se vyznačuje rozřazením výuky zeměpisu na čtyři hlavní období, v českém RVP nalezneme tři hlavní etapy – dvě na 1. stupni základní školy a jednu na 2. stupni. Během počátečního australského období, které odpovídá naší 1.–3. třídě, doporučuje kurikulární dokument výuku místního regionu, konkrétně jejich charakteristiky a proměny. Dále výuku vzdálených míst, která jsou propojena s jejich místním regionem a také počasí. Žákům ve věku 8–10 let jsou stanovena témata zaměřená na obyvatelstvo místního regionu, rozdíly mezi venkovem a městem, umístění a hlavní charakteristiky států, teritorií a velkých měst v Austrálii. Studenti ve věku 10–12 let jsou vzdělávání v oblastech lidé a jejich původ, propojení a závislost míst, environmentální důsledky rozvoje měst, problematiku zabývající se udržitelností, co to vlastně udržitelnost znamená a také třeba místní plánování a řízení komunitních záležitostí. Pro žáky ve věku 12–15 let jsou navržena témata z fyzické sféry a socioekonomické sféry pro každý ročník, učitelé si však mohou vybrat své případové studie. Jak je tedy patrné, australský kurikulární dokument vede žáky především k pochopení Austrálie a jejího okolí, ale také je učí geograficky přemýšlet, nacházet nové geografické znalosti a následně je vhodně využívat (Acara 2011).

Z výše shrnutých zahraničních kurikulárních dokumentů je patrná řada podob, ale také odlišností s českým vzdělávacím systémem a samotným RVP. Jednotlivé země mají odlišnou strukturu obsahu. Řezníčková ve své podkladové studii (2019, s. 36 a 37) píše: „*Názvy témat nekopírují názvy dílčích geografických disciplín či jejich předmět výzkumu, nýbrž prezentují vesměs aktuální problémy, kterými se žáci prostřednictvím optiky geografie*



zabývají. Je zde zřejmý posun k problémově orientovaným otázkám, od poznání (monitoringu) jednotlivostí k porozumění fungování vzájemně provázaných vztahů mezi jevy a procesy uvnitř i vně sociální a fyzicko-geografické části krajinné sféry (krajiny).“ Pro přehlednost uvádí autor souhrn rozdílů a podobností analyzovaných národních kurikulárních dokumentů v tabulce č. 1.

**Tabulka č. 1: Shrnutí kurikulárních dokumentů analyzovaných států (nižší sekundární vzdělávání).**

	<b>Postavení geografie</b>	<b>Struktura učiva geografie</b>	<b>Umístění RG Evropy do ročníku</b>	<b>Pojetí učiva RG Evropy</b>
<b>Česko</b>	Přírodovědná oblast VO Člověk a společnost- společenskovědní oblast	7 tematických celků	není uveden ročník	klasický přehled (určit, zapamatovat, charakterizovat, ...)
<b>Anglie</b>	Samostatný okruh	4 tematické celky	1. - 9. ročník	více problémové (používat GIS, pochopit rozdíly mezi FG a SG, ...)
<b>Skotsko</b>	Společenskovědní oblast	3 tematické celky	5. - 7. ročník ZŠ, 1. - 3. ročník SŠ	více problémové (porovnat, použít mapy ze shromažďování dat, ...)
<b>Finsko</b>	Přírodovědná oblast	6 tematických celků (Fyzická a sociální geografie Evropy, globální interakce Evropy)	5–9. ročník	více problémové (popisovat rozdíly, rozpoznávat, ...)
<b>Maďarsko</b>	Samostatný okruh	6 tematických celků (základy fyzické, socioekonomické sféry, regionalizace Evropy)	7. a 8. ročník	klasický přehled (pochopit, popsát, ...)
<b>Slovinsko</b>	Samostatný okruh	23 tematických celků	7. ročník	více problémové (rozvíjet schopnost samostatného vzdělávání pomocí různých zdrojů, ...)
<b>USA – Colorado</b>	2 oblasti – přírodní i společenské vědy	společně s historickými celky (především vyspělé státy Evropy)	7. třída	více problémové (používat mapy při hledání vzorců, analyzovat, ...)
<b>Kanada – Ontario</b>	Společenskovědní oblast	6 tematických celků (pouze velmi obecně o Evropě)	není uveden ročník	více problémové (využívat široké spektrum zdrojů, porovnávat, ...)
<b>Austrálie</b>	Společenskovědní oblast	14 tematických celků (pouze velmi obecně o Evropě)	není uveden ročník	více problémové (interpretovat, posoudit ...)

*Zdroj: RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, Department for Education, Education Scotland, Herink, de Wolfová, Acara, úprava vlastní)*

Jak je patrné z tabulky č. 1, kurikulární dokumenty Česka a vybraných států se výrazně liší. Už samotné postavení geografie v kurikulárním dokumentu je v naší zemi odlišné v porovnání s většinou vybraných zemí světa. Zatímco v Česku je zeměpis součástí přírodovědní oblasti s malou zmínkou v společenskovední oblasti díky vzdělávací oblasti „Člověk a společnost“, většina ostatních států má geografii v kurikulárních dokumentech obsaženou pouze ve společenskovední oblasti nebo jako samostatný okruh. Jak již bylo uvedeno v kapitole 2.1.1, i v Česku bude mít po revizi RVP geografie svůj vlastní samostatný okruh. Podobně jako Česko má také Finsko geografii obsaženou v přírodovědné oblasti a stát Colorado v USA v obou vzdělávacích oblastech.

Pokud bychom chtěli zkoumat, v jakých ročnících se v jednotlivých státech žáci učí RG Evropy, zde se český kurikulární dokument opět poměrně výrazně liší oproti ostatním státům. Pouze Kanada a Austrálie nemají ve svých kurikulech definovaný ročník, ve kterém by měla být Evropa probírána. Stejně to má i Česko. Naopak zbylé státy mají jasně vymezené ročníky, během kterých by žáci místních škol měli přijít do styku s učivem týkajícím se Evropy. Většinou se jedná o ročníky shodující se s naším druhým stupněm, nejčastěji 7. ročník.

Pojetí učiva RG Evropy probíhá v zahraničí taktéž poměrně odlišně. Na rozdíl od českého kurikulárního dokumentu, který je orientován na klasický přehled, jsou zahraniční kurikula navržena více na orientaci v problémové rovině. Očekávané výstupy v českém RVP jsou plné sloves jako například určit, charakterizovat či zapamatovat, zatímco v zahraničních kurikulech se častěji objevují slovesa, která vyžadují náročnější operace, například porovnávat, analyzovat, interpretovat.

### 2.1.3 Diskuze školních vzdělávacích programů vybraných škol

Každá škola je povinna sestavit svůj ŠVP, který vychází právě z RVP. ŠVP vchází v platnost po schválení radou školy a vydáním ředitelem školy. Další podmínkou pro uplatnění ŠVP je veřejná přístupnost. ŠVP se může svou strukturou lišit na každé škole (Edu.cz 2022).

Jak již bylo zmíněno, autor se rozhodl testovat žáky ze čtyř škol ve věku přibližně 13 let. V této kapitole autor postupně prodiskutuje ŠVP vybraných škol, jejich podobnosti, ale také odlišnosti. Zkoumanou oblastí jednotlivých ŠVP bude především výuka o evropském regionu.

Autorovi je nejbližší Základní škola a Mateřská škola v Sedlci-Prčici, jelikož ji sám navštěvoval jako žák a zároveň zde má již částečný učitelský úvazek. S učivem týkajícím se Evropy se žáci podobně jako na většině základních škol setkávají již na 1. stupni v rámci předmětu vlastivěda. V konkretizovaném učivu najdeme kapitolu Evropa – světadíl, kde leží naše vlast. Je zde kladen velký důraz na polohu Česka v rámci Evropy, sousední státy naší země a také na členství v EU. Co se týče konkretizovaných výstupů, žák po absolvování 5. ročníku by podle ŠVP měl (s. 151):

- Popsat polohu ČR v Evropě;
- Orientovat se, popisovat polohu ČR i sousedních států;
- Získat základní znalosti o podnebí, vodstvu a povrchu Evropy;
- Orientovat se v kraji Středočeském, hl. městě Praha;
- Dokázat charakterizovat sousední státy;
- Vyhledat na mapě evropské státy, významná evropská města;
- Popsat podle mapy jejich polohu na Zemi;
- Projevovat se jako budoucí občan, chápat význam rodiny, tolerance, soužití lidí na Zemi, evropský dům.

Podrobněji žáci přichází do kontaktu s učivem týkajícím se Evropy zpravidla v 1. polovině 8. ročníku. Během 1. pololetí se žáci postupně seznamují s přírodními podmínkami Evropy, například téma poloha a rozloha Evropy, dále obyvatelstvo a sídla či hospodářství Evropy. Konkretizované učivo dále obsahuje ekonomické a vojenské organizace v Evropě a také rozčlenění Evropy do šesti oblastí – východní Evropa, severní Evropa, jižní Evropa, jihovýchodní Evropa, západní Evropa a střední Evropa. Z tohoto učiva jsou v ŠVP Základní školy v Sedlci-Prčici sestaveny následující konkretizované výstupy (s. 257):

Žák:

- Ukáže na mapě světa kontinent Eurasie a světadíl Evropa;
- Určí polohu světadílu, vyhledá významné poledníky a rovnoběžky procházející tímto světadílem;
- Popíše podle mapy členitost pobřeží a povrchu, vyhledá na mapě největší nížiny, pohoří, nejvyšší vrcholy, nejdelší evropský veletok a další významné řeky, jezera, ledovce, průlivy a průplavy;

- Vyjmenuje a na mapě ukáže podnebné pásy, určí důležité faktory ovlivňující podnebí světadílů;
- Vyjmenuje hlavní vegetační pásy a uvede příklady typických zástupců z rostlinné a živočišné říše;
- Pomocí mapy určí závislost rozmístění obyvatelstva na přírodních podmínkách, vyhledá na mapě největší města, s porozuměním používá pojmy urbanizace, migrace, aglomerace;
- Na mapě vyhledá ložiska nerostných surovin, hlavní hospodářsky pěstované rostliny a vyjmenuje hlavní průmyslové oblasti Evropy;
- Charakterizuje dopravu Evropy;
- Vyhledá na politické mapě Evropy státy EU, uvede význam EU;
- Dělí světadíl do šesti oblastí: východní Evropa, severní Evropa, jižní Evropa, jihovýchodní Evropa, západní Evropa, střední Evropa;
- Vyjmenuje a na mapě ukáže všechny evropské státy, jejich hlavní města, charakterizuje přírodní podmínky, obyvatelstvo, hospodářství.

Další vybraná základní škola leží v Třeboni, v ulici Sokolská. I na této základní škole přichází žáci do kontaktu s regionem Evropy již během studia na 1. stupni. V ŠVP této školy nalezneme kapitolu Místo, kde žijeme. Z učiva, které se týká Evropy, můžeme vyjmenovat Evropa a svět – kontinenty, evropské státy, EU, region ČR a také ČR a Evropa – cestování. Na základě zmíněného učiva jsou vytvořeny očekávané výstupy (s. 25):

Žák:

- Vyhledává jednoduché údaje o přírodních podmínkách a sídlištích lidí na mapách Evropy a polokoulích, poznává planetu Zemi a světadíl Evropa (poloha, hory, nížiny, podnebí, vodstvo, rostlinstvo, živočišstvo, evropské státy, EU);
- Vyhledá typické regionální zvláštnosti přírody, osídlení, hospodářství a kultury, jednoduchým způsobem posoudí jejich význam z hlediska přírodního, historického, politického, správního a vlastnického;
- Zprostředkuje ostatním zkušenosti, zážitky a zajímavosti z vlastních cest a porovná způsob života a přírodu v naší vlasti i v jiných zemích.

Větší pozornost dostává Evropa na 2. stupni, kde se v rámci hodin zeměpisu vyučuje regionální zeměpis Evropy společně s Amerikou a Asií v 7. ročníku. Obsah učiva je podobný učivu z ŠVP ZŠ v Sedlci-Prčici. Třeboňská škola ve svém ŠVP vyčleňuje výuku

polohy a rozlohy, členitosti pobřeží a povrch, podnebí, vodstvo, faunu a flóru, přírodní zdroje, obyvatelstvo, hospodářství, cestovní ruch, kulturu a mezinárodní organizaci. Mezi očekávané výstupy třeboňské školy patří (s. 40):

Žák:

- Seznámí se s regionalizací světadílů, oceánů, makroregionů, hledá společné znaky oblastí a zón, rozlišuje společenské a přírodní atributy;
- Poznává osídlení, hospodářství a přírodní složky států ve světadílech, cestuje po mapě, hodnotí polohu a rozlohu;
- Vytyčí přírodní a společenské znaky daného regionu světa, provede porovnání jednotlivých oblastí;
- Určuje a srovnává vybrané modelové státy, hlavní a významná města světadílů;
- Vyhledá na mapách vybraná místa a rozlohu soustředění osídlení, politické, kulturní, přírodní a hospodářské činnosti v jednotlivých světadílech, v regionech a modelových státech;
- Charakterizuje, poznává a vyhledává na mapách nejvýznamnější oblasti cestovního ruchu v jednotlivých světadílech;
- Zjišťuje a lokalizuje na mapě některé geografické změny a hledá jejich příčiny ve vybraných regionech světa.

Většina očekávaných výstupů je velmi podobná očekávaným výstupům školy v Sedlci-Prčici. Autor by ale rád poukázal na poslední očekávaný výstup, který se od ostatních přeci jen odlišuje. Na rozdíl od ostatních výstupů je více problematicky orientovaný a podporuje rozvoj geografického myšlení. V porovnání ŠVP třeboňské a sedlecko-prčické školy obsahuje ŠVP prvně jmenované školy mnohem více informací. Kromě očekávaných výstupů a probíraného učiva zde nalezneme také průřezová témata, například multikulturní výchova a přesahy do jiných učebních bloků, například propojení přírodopisu a zeměpisu skrze faunu a flóru.

Další základní školou z Jihočeského kraje vybranou pro tento výzkum je základní škola v Lišově nedaleko Českých Budějovic. Také zde se žáci 1. stupně poprvé seznamují s regionem Evropy v 5. třídě během předmětu vlastivěda a učební oblasti Místo, kde žijeme. Kromě témat okolní krajiny a mapy obecně zeměpisné a tematické studují téma Evropa a svět. Žáci po absolvování tohoto tématu by měli (s. 116):

- Zařazovat umístění ČR z hlediska zeměpisného (vůči Evropě, světadílům);
- Třídít poznatky o přírodních podmínkách v Evropě;
- Porovnávat způsob života a přírodu v naší vlasti a v jiných zemích;
- Vyčíst z map základní údaje všech evropských zemí;
- Shromažďovat poznatky o EU, využívání médií.

Na 2. stupni základní školy v Lišově je regionu Evropa věnován celý 9. ročník. Během posledního roku studia na základní škole místní žáci probírají polohu, povrch, podnebí, vodstvo, ostatní přírodní poměry, obyvatelstvo, osídlení, hospodářství, společnost, šest regionů Evropy, které jsou stejné jako regiony vyčleněné v ŠVP školy v Sedlci-Prčici, a také problematiku EU. K tomuto učivu jsou v ŠVP ZŠ v Lišově vypsány následující očekávané výstupy (s. 178):

Žák:

- Vyhledá na glóbu a mapách evropský světadíl, určí jeho geografickou polohu vzhledem k ostatním světadílům a oceánům;
- Porovná rozlohu Evropy s rozlohou ostatních světadílů;
- Pojmenuje a vyhledá v mapách Evropy významné prvky horizontální členitosti a nejvýznamnější povrchové útvary;
- Určí geografickou polohu Evropy z hlediska umístění v podnebných páslech;
- Porovná podnebí v jednotlivých oblastech Evropy podle teplotních poměrů, srážek a vlivu oceánských proudů;
- Vyhledá v mapách toky vybraných evropských řek a polohu velkých jezer a jezerních oblastí;
- Objasní závislost rozmístění rostlinstva a živočišstva a částečně i půd;
- Vyhledá na mapách přírodní zdroje a zhodnotí jejich význam pro hospodářství;
- Určí hlavní sídelní a hospodářská střediska, největší přístavy, letiště a oblasti cestovního ruchu;
- Vyhledá v mapách nejhustěji a řídko zalidněné oblasti a zdůvodní příčiny rozmístění;
- Srovnává obyvatelstvo podle národů a jejich jazykových skupin, kultury, způsobu života a náboženství;
- Vyhledá na politické mapě Evropy vybrané státy, jejich hlavní a velká města;

- Popíše s pomocí map přírodní poměry, zdroje hospodářství a politický význam vybraných států;
- Charakterizuje obyvatelstvo, sídla, kulturní a náboženské tradice;
- Určí a vyhledá v mapách státy EU a státy, které se o vstup do EU ucházejí.

Opět lze vyzorovat velkou podobnost s předchozími školami, prakticky ve všech očekávaných výstupech se shodují. Jediné, co zde autor postrádá, je přítomnost očekávaného výstupu ověřujícího rozvoj geografického a kritického myšlení, který nalezneme například v ŠVP třeboňské školy.

Obsah geografické části v ŠVP gymnázia v Sedlčanech je poměrně strohý v porovnání s předchozími školami. Evropě se věnují žáci 3. ročníku víceletého gymnázia, tedy tercie. Co se týče učiva, žáci se seznámí s fyzicko-geografickou a socioekonomickou charakteristikou Evropy, regionalizací a jednotlivými státy Evropy, změnami na politické mapě Evropy a také prozkoumají vztahy evropských zemí včetně procesu globalizace. Na učivo navazují očekávané výstupy (s. 138):

Žák:

- Rozlišuje jádrové oblasti kontinentů a států od jejich periferií;
- Hodnotí změny, které ve vybraných regionech nastaly;
- Posoudí význam spolupráce mezi státy v oblasti ekonomické i politické /EU/.

Lze vyčíst, že výčet očekávaných výstupů je podstatně kratší než očekávané výstupy předchozích škol. Na druhou stranu jsou orientovány k podpoře a rozvoji geografického a kritického myšlení, jelikož žáci gymnázia po absolvování tercie by měli být schopni hodnotit změny či posuzovat význam spolupráce mezi státy. Podobně jako třeboňská škola, tak i sedlčanské gymnázium má ve svém ŠVP zmíněna průřezová témata a mezipředmětové vztahy.

Důležité je také zmínit, jakou časovou dotaci má předmět zeměpis na vybraných základních školách a gymnáziu. Tabulka č. 2 nám znázorňuje, kolik hodin zeměpisu připadá na každý ročník 2. stupně vybraných ZŠ, případně 1. – 4. ročník gymnázia v Sedlčanech. Pokud se podíváme na školu v Sedlci-Prčici, lze vyzorovat, že časová dotace zeměpisu je osm hodin za celý 2. stupeň. V 6. třídě žáci tamní školy mají dvě hodiny zeměpisu a jednu hodinu Semináře ze zeměpisu, který je koncipován na častější práci s mapou a jinými zdroji informací. V 7. ročníku je to již jedna hodina zeměpisu a jedna hodina Semináře ze

zeměpisu. 8. ročník má dvě vyučovací hodiny týdně zeměpisu a 9. ročník dokonce jen jednu. Autor by se přikláněl ke změně ve prospěch 8. či 9. ročníku, jelikož je zde probíráno učivo Evropy a Česka, na které je dle jeho názoru potřeba větší časová dotace.

Základní škola v Třeboni má o jednu hodinu na 2. stupni méně než předchozí škola. V 6. ročníku je to jedna hodina zeměpisu a další je věnována předmětu Místní region. Sedmáci mají pouze jednu hodinu týdně, 8. a 9. ročník po dvou hodinách. Lišovská škola má kromě 8. ročníků výuku zeměpisu rozčleněnou po dvou hodinách týdně. V 8. třídě mají žáci zeměpis pouze jednou za týden. Gymnázium v Sedlčanech výuku zeměpisu rozdělilo rovnoměrně do každého ročníku po dvou hodinách týdně.

**Tabulka č. 2: Počet vyučovacích hodin zeměpisu na vybraných školách**

Škola	6. ročník (prima)	7. ročník (sekunda)	8. ročník (tercie)	9. ročník (kvarta)
ZŠ Sedlec-Prčice	3	2	2	1
ZŠ Třeboň	2	1	2	2
ZŠ Lišov	2	2	1	2
Gymnázium Sedlčany	2	2	2	2

*Zdroj: vlastní šetření*

Jak je patrné z tabulky č. 3, obsah ŠVP jednotlivých škol je velmi podobný. Žáci přichází do kontaktu s učivem o Evropě již na 1. stupni a podrobněji ho studují na 2. stupni v rámci zeměpisu. Liší se pouze ročník, kdy je RG Evropy zařazena. Třeboňská škola má v osnovách evropský region na konci 7. ročníku, škola v Sedlci-Prčici a gymnázium v Sedlčanech v 8. ročníku, respektive v tercii, a škola v Lišově až v posledním 9. ročníku. Obsah učiva je také velmi podobný, přes fyzicko-geografické ukazatele a socioekonomickou sféru se žáci dostávají k regionalizaci Evropy na 5, případně 6 regionů. Očekávané výstupy se také příliš neliší, pouze výstupy v ŠVP gymnázia jsou stručnější, na druhou stranu jsou více problémově orientované. Výuka zeměpisu se na školách liší také v časové dotaci. Nejvíce hodin je zeměpisu věnováno v Sedlci-Prčici a v Sedlčanech, které mají osm hodin zeměpisu pro 2. stupeň, zatímco Lišov a Třeboň o jednu vyučovací hodinu



méně. Rozdíl je i v jednotlivých ročnících, kdy 6. ročníky mají většinou dvě hodiny týdně, škola v Sedlci-Prčici dokonce tři. Po dvou hodinách za týden mají také sedmáci, pouze žáci v Třeboni mají jednu hodinu týdně. Obdobně je to i u 8. a 9. ročníků, v 8. ročníku se zeměpis vyučuje jednou týdně pouze v Lišově, škola v Sedlci-Prčici má naopak nižší časovou dotaci v 9. ročníku.

**Tabulka č. 3: Porovnání ŠVP analyzovaných škol**

	<b>Náročnost očekávaných výstupů</b>	<b>Ročník výuky RG Evropy</b>	<b>Počet hodin zeměpisu na 2. stupni celkem</b>
<b>ZŠ Sedlec-Prčice</b>	nižší – převládají výstupy na zapamatování (vyjmenuje, charakterizuje, ...)	8.	8
<b>ZŠ Lišov</b>	vyšší – výstupy zaměřené i na složitější operace (porovná, objasní, ...)	9.	7
<b>ZŠ Třeboň</b>	nižší – převládají výstupy na zapamatování (seznámí se, charakterizuje, určí, ...)	7.	7
<b>Gymnázium Sedlčany</b>	vyšší – výstupy zaměřené i na složitější operace (hodnotí, posoudí, rozlišuje, ...)	3. víceletý (= 8.)	8

*Zdroj: ŠVP vybraných škol, úprava vlastní.*

## 2.2 Učebnice jako zdroj informací o projektovém kurikulu

Nedílnou součástí školního vzdělávání jsou učebnice. Existuje celá řada definic učebnic, Petlák (2004) učebnici definuje takto: „*Učebnice anebo školní knihy obsahují didakticky zpracované učivo vymezené učebními osnovami a jsou základním didaktickým prostředkem při realizaci výchovně-vzdělávacího procesu. Jsou zpracované podle didaktických zásad.*“ (s. 57). Učebnice plní celou řadu funkcí, jelikož ji využívají jednak žáci, ale také samotní učitelé. Učebnice primárně slouží jako výkladový text prezentující daný předmět či disciplínu, který může být doplněn o rozšiřující úkoly a cvičení sloužící k přemýšlení nad daným tématem (Sikorová 2004, cit. v Hrych 2017). Průcha rozeznává 3 funkce učebnic – učebnice jako kurikulární projekt, učebnice jako zdroj obsahu vzdělávání pro žáky, učebnice jako didaktický prostředek pro učitele (Průcha 2002).

Výzkumem učebnic se zabývá řada kvalifikačních prací, v zahraničí dokonce i celé ústavy. V Česku jsou výzkumy zaměřeny především na hodnocení didaktické vybavenosti, ale jak již autor uvedl v předchozím odstavci, učebnice plní celou řadu dalších funkcí (Knecht 2006).

V následující části se autor rozhodl zhodnotit učebnice, které jsou využívány na školách vybraných pro výzkum této práce. Autor bude zkoumat především obsah a cíle učebnic, jejich shody a případné odlišnosti. Zjištěné informace poté pomohou autorovi vytvořit průnik pojmů, které budou ověřovat znalosti v didaktickém testu.

Učebnici od autorů Hübelová a Chalupa, kterou využívá základní škola v Sedlci-Prčici, vydalo nakladatelství Nová škola. Učebnice je vytvořená v souladu s RVP ZV. Učebnice se na začátku svého obsahu věnuje v krátkosti opakování učiva 7. ročníku a postupně přechází na téma Evropa. Učivo je rozděleno do dvou oblastí, v 1. z nich je Evropa probírána z pohledu celého světadílu, kdy se žáci nejprve dozví informace z fyzicko-geografické sféry, na které navazují údaje o socioekonomických ukazatelích. V 2. rozsáhlejší části je Evropa rozdělena na šest oblastí, kde jsou i konkrétní státy daného regionu popsány podrobněji. Každá kapitola je doplněna o řadu mapových či grafických prvků, fotografií, zajímavostí, mezipředmětových vztahů či úkoly zaměřené na práci s mapou. Tyto doplňující materiály pomáhají žákům snazší pochopení probírané látky, rozvíjí geografické myšlení a usnadňují pochopení mezipředmětových vazeb. Na konci každého tematického celku nalezneme opakování, které má za úkol ověřit znalosti získané během probírání daného učiva. Na konci učebnice je celá stránka věnována návrhům zeměpisných projektů (Hübelová, Chalupa 2021).

Závěr učebnice nabízí shrnutí klíčových kompetencí a očekávaných výstupů, které vychází z RVP ZV. Z tohoto obsahu se dají vytyčit i cíle této učebnice. Zjednodušeně řečeno se učebnice snaží o předání informací z fyzicko-geografické a socioekonomické sféry Evropy a následné regionalizace Evropy (Hübelová, Chalupa 2021).

Další učebnicí, která se využívá na dvou vybraných školách, je zeměpis pro základní školy či víceletá gymnázia, jejíž autorem je Miroslav Marada a kolektiv. Nakladatelství Fraus vydalo její tištěnou podobu, ale mimo jiné lze tuto učebnici najít i v rozšiřující elektronické podobě. Po naskenování QR kódu či zadání číselného kódu na internetových stránkách Školy s nadhledem se vám naskytne celá řada rozšiřujících materiálů o Evropě a navazující části věnované Česku. Kromě doplňkových cvičení a animací si zde učitelé a žáci mohou rozkliknout i krátká videa zabývající se danou problematikou. Co se týče obsahu tištěné verze učebnice, je velmi podobná učebnici Nové školy, zkoumané v předchozím odstavci. Na začátku je věnován krátký prostor opakování učiva 7. ročníku, na což navazuje obecný přehled z fyzicko-geografické a socioekonomické sféry z pohledu Evropy jako světadílu. Následuje podrobná regionalizace, která je v této učebnici rozdělena oproti předchozí učebnici do 5 regionů. Na

rozdíl od předchozí učebnice je problematika regionalizace pojatá odlišnou formou – region je popsán jako celek, nikoliv jako samostatné státy (Marada a kol. 2021).

Na každé stránce nalezneme řadu doplňujících či rozšiřujících otázek a informací, po probrané látce základní opakovací otázky či propojování mezipředmětových souvislostí. Poslední stránky učebnice obsahují tematické tabulky a mapy, které žákům usnadní orientaci v číselných údajích jednotlivých států Evropy, nalezneme zde například počty obyvatel států, rozlohu států či hustotu zalidnění. Celkově se obsah a struktura učebnice autorovi zamlouvá více než předchozí popsaná učebnice. Autor vyzdvihuje především propojení klasické tištěné učebnice a její rozšířené digitální verze, kterou ocení nejen žáci, ale i kantoři, kterým přináší řadu nových cvičení a aktivit do hodin zeměpisu (Marada a kol. 2021).

Učebnice z nakladatelství Taktik se nazývá Hravý zeměpis 8 Evropa. Podobně jako předchozí učebnice se i učebnice autorů Šindýlka a kolektivu zabývá nejprve obecnou charakteristikou Evropy z pohledu fyzické i sociální geografie a později se orientuje na jednotlivé evropské regiony. Rozdělení regionů je stejné jako u učebnice Nové školy, tedy na šest evropských regionů. Po vzoru učebnice Nové školy se jednotlivé regiony v krátkosti představí obecněji a později jsou rozebrány státy z daného regionu. Učebnice obsahuje spoustu obrazového materiálu, především fotografií z jednotlivých evropských zemí. Dále zde nalezneme řadu zajímavostí, na konci každé kapitoly shrnující odstavce, otázky a úkoly, které slouží k ověření doposud získaných znalostí. Po probrání obecného základu a následně i regionů Evropy zde ještě nalezneme závěrečné opakovací otázky doplněné o shrnutí, ve kterém jsou vysvětleny důležité pojmy z této oblasti. V porovnání s předchozími učebnicemi zde nenalezneme očekávané výstupy ani klíčové kompetence (Šindýlek a kol. 2018).

Na základě rejstříku a opakování jednotlivých učebnic, autor udělal souhrnnou analýzu pojmů, které se vyskytují ve všech 3 učebnicích. Co se týče rejstříku pojmů, všechny tři učebnice obsahovaly tyto pojmy: EU, fjordy, průmyslová revoluce, Schengenský prostor. Alespoň dvě učebnice obsahovaly pojmy: aglomerace, eurozóna, migrace a jádrovou oblast, která v jedné učebnici je pojmenovaná jako modrý banán. Je potřeba dodat, že autor nezahrnoval místopisné pojmy. Opakovací otázky jsou si podobné především u učebnic nakladatelství Fraus a Nová škola, nakladatelství Taktik má otázky zaměřené více na jednotlivé státy, nikoliv na region Evropy. Učebnice z nakladatelství Fraus a Nová škola chtějí po žácích hranici mezi Evropou a Asií, konkrétně pohoří Ural. Obě učebnice dále vyžadují regionalizaci států Evropy, učebnice Nové školy požaduje také hlavní města. Zbytek otázek se již příliš

neshoduje, v učebnici Nové školy nalezneme více otázek zaměřených na přírodní podmínky, naopak učebnice nakladatelství Fraus obsahuje zase otázky ze socioekonomické sféry.

Celkový souhrn a porovnání rozdílů či podobností v obsahu vybraných učebnic zeměpisu autor shrnuje v následující tabulce č. 4.

**Tabulka č. 4: Porovnání vybraných učebnic zeměpisu**

	<b>Struktura učiva</b>	<b>Výskyt mapových, grafických a obrázkových zdrojů informací</b>	<b>Záměr autora</b>
<b>Fraus</b>	Regiony Evropy pouze jako celek; 5 regionů	bohaté zastoupení mapových, grafických i obrazových zdrojů	důraz na aplikaci znalostí a dovedností
<b>Nová škola</b>	nejprve region, poté konkrétní státy; 6 regionů	převažují obrázky, minimum map a grafů	encyklopedické pojetí
<b>Taktik</b>	nejprve region, poté konkrétní státy; 6 regionů	velký výskyt tabulek a obrázků, málo grafů a map	encyklopedické pojetí

*Zdroj: vlastní zpracování na základě Hübelová, Chalupa (2021), Marada a kol.(2021) a Šindýlek a kol.(2018)*

Pokud by učitelé zeměpisu strukturovali své hodiny na základě používaných učebnic, všechny vybrané školy, s výjimkou ZŠ Lišov a ZŠ Třeboň, by měly hodiny zeměpisu orientované pouze na učení nazpaměť a složitější úlohy rozvíjející geografické myšlení či aplikaci získaných znalostí by v jejich hodinách chyběly. Ze své osobní zkušenosti a po diskuzi s učiteli zeměpisu vybraných škol může autor této diplomové práce konstatovat, že se jednotliví učitelé snaží své hodiny strukturovat tak, aby nebyly monotematické. Učitelé z vybraných škol vybírají do svých hodin zeměpisu kromě klasického výkladu také jiné zdroje informací, například práci s textem, využívání mapových či grafických zdrojů a celou další škálu zdrojů, které žákům pomáhají získat nové informace a rozvíjet jejich geografické myšlení. Více o tom v následující kapitole věnované rozhovorům s učiteli.

### 2.3 Učitelé jako zdroj informací o realizovaném kurikulu

Pojetí výuky učitele hraje velkou roli ve vzdělávání žáků samotných. Jednak je učení ovlivňováno stylem výuky kantora, dále také osobními zkušenostmi a postoji, kdy učitel může předat žákům své představy o určité problematice. Na druhou stranu se ale může stát, že tyto

koncepce mohou být i mylné. Koncepce učitelů pochází z různých zdrojů, ať už z národního kurikula, učebnic, vlastních volnočasových aktivit, z vlastního chápání světa nebo také ze studia na vysoké škole (Schulman, Demantowsky 2024). Jensen a Kiley vysvětlují, že efektivně vyučující učitel má 3 charakteristiky. Efektivní učitelé se kvalitně rozhodují v tom, co a jak budou učit. Efektivní učitelé mají celou řadu pedagogických schopností a dovedností a dovedou je užívat ve správný čas. Efektivní učitelé mají přístup usnadňující učení, například vřelé a přátelsky naladěné prostředí ve třídě (Jensen, Kiley 2000, cit. v Kocalar, Demirkaya 2017).

Je tedy patrné, že výběr učiva a správné metody hrají při výuce velkou roli. Autor této práce se tedy dotazoval učitelů z vybraných základních škol, které znalosti považují za podstatné. Zjednodušeně řečeno, co si mají absolventi jejich škol odnést z učiva o evropském regionu.

Učitel zeměpisu z treboňské základní školy považuje za dostačující probírání Evropy po jednotlivých regionech, nikoliv po jednotlivých státech. Dle autorova názoru je tento postoj ovlivněn užíváním učebnice od Nakladatelství Fraus, která má svůj obsah koncipován právě takto. Co se týče přírodních podmínek, vyžaduje po žácích základní místopisné pojmy, nejvyšší vrchol Evropy i s nadmořskou výškou. Po svých žácích požaduje přibližný počet obyvatel v Evropě a dále pět nejlidnatějších států tohoto kontinentu. Jako důležité také shledává umístění jádra osídlení v Evropě. Dále se často svých žáků ptá na zemědělské plodiny. Jedná se především o rozdílnost druhů plodin v různých částech Evropy. Co se týče průmyslu, zde vyžaduje nejvýznamnější oblasti těžby a částečnou znalost automobilových firem, jelikož automobilový průmysl hraje v Evropě velkou roli. Žáci by dále měli být schopni vyjmenovat regiony Evropy a znát alespoň některé státy jednotlivých regionů. U větších a ekonomicky významnějších států také požaduje znalost hlavního města. Poslední informací, kterou učitel sdělil, se týká turismu. Po žácích chce uvedení důvodu, proč navštívit vybrané státy.

Lišovský učitel autorovi této práce sdělil podstatně méně informací, ale na druhou stranu jsou více problémově orientované. Kromě základního místopisu Evropy po svých žácích požaduje především objasnění vztahů evropských velmocí mezi sebou, ale také vztahy Česka s ostatními státy Evropy. Podobně jako předchozí učitel vyžaduje po žácích charakteristiku jednotlivých evropských regionů, nikoliv samotných států.

Posledním dotázaným byl učitel zeměpisu ze sedlčanského gymnázia. Ten po svých žácích vyžaduje znalost všech států Evropy včetně hlavních měst. Z přírodní složky zmínil vyjmenování významných pohoří a nížin, stručné objasnění podnebí v Evropě, stručný výčet vodních prvků a vyjmenování přírodních krajin vyskytujících se v Evropě.

U obyvatelstva požaduje přibližný počet obyvatel celé Evropy, charakteristiku celkového pohybu obyvatelstva a také převládající jazyky a náboženství v jednotlivých regionech Evropy. Z hospodářské činnosti učitel zdůraznil charakteristiku zemědělských typů v Evropě, těžbu energetických surovin, zároveň jejich lokaci a také výčet nejvýznamnějších evropských firem. Doprava je opřena především o nejznámější rychlovlaky Evropy, nejvýznamnější letiště a mezinárodní přístavy. Jako další podstatnou oblast uvádí charakteristiku EU.

Tabulka č. 5 nám shrnuje požadavky jednotlivých učitelů. Dá se předpokládat, že místopisné pojmy by měli nejlépe ovládat žáci gymnázia v Sedlčanech, jelikož učitel z gymnázia klade velký důraz na znalosti místopisných pojmů. Naopak učitel ze ZŠ v Lišově příliš velkou hodnotu místopisným pojmům nedává, naopak po žácích vyžaduje aplikaci náročnějších pojmů a užívání geografického myšlení. Můžeme tedy očekávat, že poslední část didaktického testu se nejvíce povede žákům navštěvujícím školu v Lišově. Co se týče problematiky, zda jednotlivé světadíly vyučovat pouze na příkladu regionů nebo probírat jednotlivé státy, zde lze uvažovat o vyšší úspěšnosti žáků gymnázia a sedlecko-prčické školy, jelikož učitel ze Sedlčan a také autor této diplomové práce, který učí na škole v Sedlci-Prčici, dávají přednost probírání učiva po jednotlivých státech.

**Tabulka č. 5: Požadavky vybraných učitelů zeměpisu kladené na žáky**

	Náročnost místopisných pojmů	Výuka podle regionů/států	Vyžadují aplikaci náročnějších pojmů?
<b>učitel – Lišov</b>	nízká	regiony	ano
<b>učitel – Třeboň</b>	střední	regiony	ne
<b>učitel – Sedlčany</b>	vysoká	státy	ne

*Zdroj: vlastní šetření*

## 2.4 Cíle práce

Na základě učiva a vypsanych očekávaných výstupů obsažených v RVP ZV, očekávaných výstupů ŠVP vybraných škol a také z názorů učitelů zeměpisu se autor rozhodl udělat průnik všech těchto zdrojů k vytvoření didaktického testu (tabulka č. 6). Tento průnik a samotný test pomohl autorovi k ověření hlavního cíle této práce, tedy zjištění vstupní úrovně znalostí žáků ve věku 13 let o regionu Evropy. Autor předpokládá, že očekávané výstupy předepsané v RVP pro 1. stupeň základního vzdělávání budou žáci zvládat, zároveň budou mít osvojené další znalosti o Evropě, jejichž zdrojem pravděpodobně nebude škola, jelikož vybraní žáci RG Evropy na 2. stupni ještě nebrali.

Ze získaných výsledků didaktického testu se autor pokusil odpovědět na dílčí otázky.

1. Které znalosti předepsané RVP ZV pro 1. stupeň žáci zvládají, resp. nezvládají?
2. Které znalosti předepsané pro 2. stupeň mají žáci již osvojené, přestože učivo RG Evropy ještě neabsolvovali?
3. Který typ otázek (místopisné pojmy, znalosti k zapamatování, otázky zaměřené na aplikaci geografických znalostí) dosáhl nejlepších výsledků?
4. Mají žáci gymnázia, jakožto výběrový vzorek populace, lepší znalosti než žáci základních škol?
5. Co je zdrojem těchto znalostí?

**Tabulka č. 6: Očekávané výstupy a učivo z RVP, ŠVP vybraných škol a požadavků učitelů zeměpisu na vybraných školách**

očekávané výstupy, učivo z RVP ZV		ŠVP				Učebnice		Učitelé			otázka z didaktického testu	
		Sedlec	Třebonň	Lišov	Nová škola	Fraus	Třebonň	Lišov	Sedlčany			
<b>1.</b>	očekávané výstupy	vyhledává jednoduché údaje o přírodních podmínkách a sídlištích na mapách	ano	ano	ano						č. 1–5	
	očekávané výstupy	vyhledá typické regionální zvláštnosti přírody, osídlení, hospodářství a kultury, posoudí jejich	ne	ano	ne							č. 6. - 11, 15
<b>stupeň</b>	očekávané výstupy	porovná způsob života a přírodu v naší vlasti a v jiných zemích	ne	ano	ano							č. 12–15
	učivo	Evropské státy	ano	ne	ano							č. 5, 9, 10, 14
	učivo	EU, cestování	ano	ano	ano							č. 12, 13
	očekávané výstupy	lokalizuje na mapách světadílů, oceány	ano	ano	ano	ne	ne	ne	ne	ne		č. 1–5
	očekávané výstupy	hodnotí polohu, rozlohu	ano	ne	ano	ano	ano	ne	ne	ne		č. 15
<b>2.</b>	očekávané výstupy	hodnotí přírodní poměry vybraných světadílů, oceánů a vybraných států	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano		č. 2-4, 6
	očekávané výstupy	hodnotí kulturní a společenské poměry vybraných světadílů, oceánů a vybraných států	ne	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano		č. 12–15
	očekávané výstupy	hodnotí politické a hospodářské poměry vybraných světadílů, oceánů a vybraných států	ne	ne	ano	ano	ano	ano	ano	ano		č. 6–11, 16
	učivo	přírodní oblasti	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano		č. 1-4
	učivo	podnebné oblasti	ano	ano	ano	ano	ne	ne	ano	ano		č. 6
<b>stupeň</b>	učivo	sídelní oblasti	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano		č. 5, 15
	učivo	jazykové oblasti	ne	ne	ano	ano	ano	ne	ne	ano		
	učivo	náboženské oblasti	ne	ne	ano	ano	ano	ano	ne	ano		
	učivo	kulturní oblasti	ne	ano	ano	ne	ano	ne	ne	ne		
	učivo	vybrané problémy, možnosti jejich řešení	ne	ne	ne	ne	ne	ano	ano	ne		č. 14–16

Zdroj: vlastní šetření



### 3. Metodika

Hlavním výzkumným nástrojem této studie je autorský didaktický test (viz příloha), který ověřuje znalosti žáků o evropských státech a regionech. Chrástka definuje didaktický test takto: „*Jedná se o zkoušku, která se orientuje na objektivní zjišťování úrovně zvládnutí učiva u určité skupiny osob. Od běžné zkoušky se didaktický test ovšem liší zejména tím, že je navrhován, ověřován, hodnocen a interpretován podle určitých pravidel.*“ (Chrástka 2016, s. 178). Hlavní výhodou didaktických testů můžeme pozorovat především v jeho vyšší validitě a reliabilitě, které autor otestuje mimo jiné za pomoci Cronbachova alfa (Pelikán 1998).

Jedna z metod, díky které lze měřit reliabilitu, tedy spolehlivost didaktického testu, je metoda Cronbachova koeficientu alfa. Pomocí této metody se určí koeficient reliability, který se pohybuje v intervalu mezi nulou a jedničkou. Čím více se blíží hodnota koeficientu reliability jedné, tím více spolehlivý test je (Chrástka 2016).

Další ze statistických metod, kterou autor v této diplomové práci využije, se nazývá Studentův t-test. Tato metoda je vhodným statistickým ukazatelem, která porovnává různé soubory dat ve dvou skupinách. V rámci této diplomové práce se nabízí, aby autor pomocí Studentova t-testu porovnal úspěšnost testu chlapců a dívek (Chrástka 2016).

Nelze opomenout také statistickou metodou, která slouží k ověření souvislosti mezi dvěma jevy. Jedná se kontingenční tabulku a Chí kvadrát. Tato metoda dává do poměru skutečné a očekávané četnosti, z nichž nám vyjde hodnota „*p*“. Pokud je tato hodnota menší než 5 %, zkoumané jevy jsou na sobě vzájemně závislé (Chrástka, 2016).

Při výběru ověřovaných informací, rozdělených na místopisné pojmy (otázky č. 1–5), ověřování znalostí o Evropě (otázky č. 6–12) a složitější úlohy rozvíjející geografické myšlení (otázky č. 13–16) autor vycházel především z několika zdrojů. Prvním z nich byly vzdělávací programy, ať už RVP ZV nebo RVP pro gymnázia, dále také ŠVP jednotlivých škol, na kterých výzkumné šetření probíhalo. Významným zdrojem pro získání ověřovaných znalostí byly také učebnice zeměpisu, používané ve zkoumaných školních institucích. Z nich autor čerpal především zvýrazněné tučné pojmy, inspiroval se opakovacími otázkami či případně vybíral pojmy z rejstříku učebnic. Doplnujícím zdrojem informací byly rozhovory s kantorskými kolegy zeměpisu jednotlivých škol, kdy učitelé autorovi sdělili, co považují za stěžejní, aby absolventi jejich škol získali během studia a použili nejen během dalších studijních let, ale případně také pracovních. Posledním zdrojem byl i vhodný výběr zkoumaných informací z pohledu autora, které on sám považuje za důležité. Z těchto zdrojů zpracoval autor souhrnnou

tabulku (tabulka č. 6), ve které jsou zahrnuty očekávané výstupy a učivo z RVP ZV z oblasti „Regiony světa“, a dále také jednotlivé zdroje, tedy ŠVP jednotlivých škol, učebnice používané na těchto školách a také informace od učitelů na těchto školách.

Jelikož se jedná o ověření vstupních znalostí, musel být vybrán vhodný vzorek žáků, který doposud na 2. stupni neprobíral region Evropy. Autor za pomoci ŠVP jednotlivých škol, na kterých šetření prováděl, zjistil, že se Evropa probírá na jedné škole na konci 7. ročníku, na další škole v 1. pololetí 8. ročníku a na další škole dokonce až v 9. ročníku. Aby bylo šetření spravedlivé a všichni žáci doposud neabsolvovali učivo o evropském regionu na 2. stupni, didaktický test byl zadán žákům 7. ročníků na třech základních školách a také 2. ročníku na osmiletém gymnáziu. Hlavním kritériem bylo posoudit ZŠ ve středně velkých městech. Autor tyto školy vybíral především na základě osobních kontaktů a vstřícnosti jednotlivých učitelů na vybraných školách.

Samotné testování znalostí proběhlo na přelomu března a dubna roku 2024 na třech základních školách a na víceletém gymnáziu. Autor postupně navštívil ZŠ v Sedlci-Prčici, kde byl zároveň již zaměstnán na částečný úvazek jako učitel zeměpisu, dále ZŠ v Třeboni a v Lišově. Poslední školou, na které proběhlo šetření, bylo gymnázium v Sedlčanech. Na začátku každého testování byli žáci obeznámeni se zadáním, cíli a průběhem celého testování. Žákům bylo sděleno, že na test je stanoven limit 45 minut. Dále bylo zdůrazněno, že test je anonymní, stačí pouze vyplnit školu, věk, třídu a pohlaví. Žáci se mimo jiné dozvěděli, že didaktický test nebude hodnocen známkou, což mohlo většině z nich dodat motivaci a úlevu z možného neúspěchu. Poslední informaci, kterou autor žákům předal, se týkala spolehnutí se pouze na svoje znalosti, protože jiný zdroj informací, například sešit, atlas či učebnice, nebyl během testování povolen.

Jak již autor zmínil, didaktický test byl rozdělen do tří okruhů. V úvodním z nich žáci ověřovali své znalosti z oblasti místopisných pojmů. Samotný výběr místopisných pojmů je prakticky „nekonečný“, na druhou stranu je ale potřeba počítat s tím, že konečný výběr může být vždy částečně subjektivní vlivem autorova rozhodnutí o výběru jednotlivých pojmů (Matejček, 2010). Úkol č. 1 ověřoval znalosti a správnou lokalizaci vybraných místopisných pojmů, ve 2. úloze autor požadoval po žácích popsání hranice mezi Asií a Evropou, konkrétně pásemné pohoří. Ve 3. cvičení chtěl autor znát nejvyšší vrchol Evropy, 4. úloha vyžadovala jako odpověď uvést nejdelší řeku Evropy. 5. cvičení obsahovalo tabulku, ve které byly vypsány státy Evropy. Úkolem pro žáky bylo doplnit tabulku – vypsát hlavní města jednotlivých států (některé

méně známé státy již hlavní město napsané měly). Další sloupec tabulky se týkal regionalizace jednotlivých států Evropy, protože žáci měli na výběr ze šesti regionů, které bylo potřeba správně přiřadit k jednotlivým státům. V posledním sloupci měli žáci za úkol označit, které státy navštívili. Druhá část didaktického testu ověřovala znalostní rovinu, ve které se autor postupně dotazoval na informace ohledně zemědělství, těžby, průmyslu a ekonomické vyspělosti. Poslední část testu vytvořeného autorem ověřovala a rozvíjela geografické myšlení. Autor zde například požadoval po žácích, aby mu vysvětlili výhody členství v EU, popsali a nakreslili na mapě Evropy hlavní jádro Evropy a mimo jiné popsali a zdůvodnili hlavní migrační proudy v Evropě. Úplně na závěr didaktického testu autor po žácích požadoval, aby se pokusili o shrnutí zdrojů informací, které dle jejich názoru slouží k jejich největším ziskům znalostí o Evropě.

Jak je z tabulky č. 7 patrné, testování se zúčastnilo celkem 148 žáků, konkrétně 79 chlapců a 69 dívek ve věku 12 až 14 let. Věkový průměr skupiny byl 13 let.

**Tabulka č. 7: souhrn zúčastněných škol a respondentů**

Škola	třída	Chlapci	Dívky	Celkem	Průměrný věk
ZŠ Sedlec	7. A	10	6	16	12,69
ZŠ Sedlec	7. B	6	7	13	13,15
ZŠ Lišov	7. A	17	9	26	13,00
ZŠ Lišov	7. B	14	10	24	12,83
ZŠ Třeboň	7. A	8	13	21	13,19
ZŠ Třeboň	7. B	6	10	16	12,88
Gymnázium Sedlčany	Sekunda	18	14	32	12,84
Celkem zúčastněných žáků		79	69	148	12,93

*Zdroj: vlastní šetření*

Autor osobně navštívil školu v Sedlci-Prčici, Lišově a Sedlčanech, aby žákům zadal vytvořený didaktický test a případně objasnil nejasnosti v zadání. Pouze ZŠ v Třeboni

nenavštívil osobně. Po dohodě s místním učitelem zeměpisu byly vyplněné testy autorovi předány později.

Získaná data autor shromáždil a dále analyzoval podle vybraných kritérií, kterými bylo pohlaví žáků, název a typ školy, kterou vybraní žáci navštěvují. Jednotlivé otázky didaktického testu mají různé bodování (viz příloha), podle kterých autor vytvořil analýzy dle výše vypsanych kritérií doplněné mimo jiné o grafické a mapové prvky. Aby byly výsledky úspěšnosti srovnatelné, autor vždy zjištěné výsledky jednotlivých kategorií testu vyhodnotil samostatně, kdy si u každého žáka vypočetl úspěšnost ve všech kategoriích. Výsledky jednotlivých žáků v jednotlivých kategoriích poté již analyzoval podle charakteristik, které si stanovil během cílů této práce.

Aby autor získal správnou hodnotu reliability, musel si mimo jiné u jednotlivých otázek stanovit, jaký je minimální počet získaných bodů, aby otázka byla považována jako úspěšná.

Úvodní úloha obsahující 30 místopisných pojmů byla považována za úspěšnou, jestliže žák získal alespoň 11 bodů z 30 možných. Otázka č. 2 a 4 byly pouze za jeden bod, zde tedy musel žák získat plný počet bodů. Třetí otázka nabízela získání dvou bodů, jeden za určení nejvyššího bodu Evropy a další za jeho přibližnou nadmořskou výšku. Aby otázka byla považována za úspěšnou, musel žák získat alespoň jeden bod. Jak později z výsledků vyplynulo, žádný žák nezískal bod pouze za nadmořskou výšku. Pátá otázka se skládala ze dvou částí, v obou částech autor požadoval alespoň třetinový počet bodů, tedy alespoň 10 bodů a 14 bodů.

Šestá a osmá otázka byly shodně za dva body, k hodnocení otázky jako úspěšné musel žák získat alespoň jeden bod. U otázek č. 7, 9, 11 a 13 byl maximální počet bodů roven třem. Pokud žák získal alespoň bod, otázka byla hodnocena jako úspěšná. Otázky č. 10 a 12 byly hodnoceny čtyřmi body. Otázka č. 10 byla zaměřena na obnovitelné zdroje energie. Jeden bod dostal žák za správně napsaný obnovitelný zdroj a pokud k němu připsal i evropský stát, který tento zdroj energie ve velké míře využívá, obdržel další bod. Celkem mohl získat dva body za obnovitelný zdroj a dva body za státy. Podobně byla hodnocena i otázka č. 12, která testovala znalosti o světových organizacích. Jeden bod žák obdržel v případě, že napsal nějakou organizaci, jejíž členem je Česko a další bod obdržel za uvedení hlavní funkce této organizace. Opět žáci mohli získat až čtyři body za uvedení dvou organizací a jejich hlavních funkcí. Obě dvě otázky byly považovány za úspěšné, jestliže žák získal alespoň polovinu bodů, tedy dva.

Otázka č. 14 se skládala ze čtyř částí, tři části byly hodnoceny maximálním ziskem dvou bodů, jedna část dokonce třemi body. Aby otázka byla hodnocena jako úspěšná, stačilo získat

alespoň jeden bod, tedy jednu polovinu, případně jednu třetinu z maxima možných. Předposlední otázka byla ohodnocena třemi body, k považování otázky za úspěšnou musel žák získat alespoň dva body. Poslední otázka byla jako velká část předchozích otázek hodnocena dvěma body, za získaný bod byla otázka hodnocena jako úspěšná.

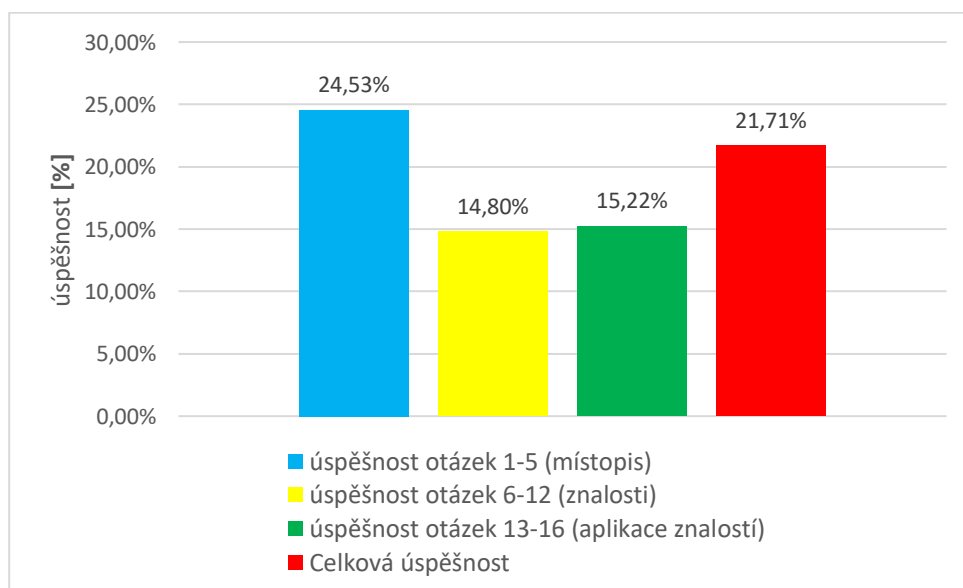
## 4. Výsledky testování vstupních znalostí z RG Evropy

V následující části autor prodiskutuje zjištěné výsledky testování na vybraných školách. Kromě celkové úspěšnosti se autor zajímal také o porovnání úspěšností podle různých kritérií. Významným kritériem hodnocení stanoveným autorem je porovnání otázek podle toho, zda vycházející z kurikula 1. nebo 2. stupně. Dalším šetřením této závěrečné práce je porovnání úspěšnosti podle pohlaví testovaných žáků či typu jednotlivých škol. Doplnkovou podkapitolou této části je zjištění, odkud žáci nejčastěji čerpají informace o Evropě.

### 4.1 Celková úspěšnost žáků v didaktickém testu

Aby autor ověřil, zda je vytvořený test spolehlivý, musel nejprve vypočítat hodnotu Cronbachova alfa, což je jedna ze statistických metod ověřující reliabilitu testu. Pokud je hodnota výpočtu vyšší než 0,7, znamená to, že test je spolehlivý. Hodnota pro autorův test vyšla přibližně 0,722. Dá se tedy o vytvořeném didaktickém testu tvrdit, že počet otázek, které tvoří tento test, je dostačující a spolehlivý. Tento fakt podporuje mimo jiné tzv. „Věštecký vzorec“, známý také jako Spearman-Brownův věštecký vzorec. Tento vzorec uvádí, kolikrát musíme znásobit počet otázek v didaktickém testu, abychom při aktuální hodnotě Cronbachova alfa dosáhli hodnoty spolehlivosti alespoň na 0,7. V našem testování hodnota „Věšteckého vzorce“ vyšla 0,901, což je prakticky ideální hodnota (Chrátka 2016).

**Graf č. 1: Celková úspěšnost didaktického testu**



*Zdroj: vlastní šetření*

Hlavním cílem této diplomové práce bylo zjištění, na jaké úrovni mají vybraní žáci znalosti o Evropě. K tomuto účelu posloužil vytvořený didaktický test, jehož otázky byly rozděleny do tří kategorií – otázky zaměřené na vybrané místopisné pojmy Evropy, otázky ověřující přehledové znalosti k zapamatování a otázky vyžadující aplikaci znalostí anebo rozvíjející geografické myšlení. Jak je patrné v grafu č. 1, celková úspěšnost, vyjádřená červenou barvou, dosáhla hodnoty 21,71 %. To znamená, že žáci dosáhli průměrně 30,39 bodů ze 140 možných. Jedná se o poměrně nízkou hodnotu úspěšnosti, na druhou stranu ale musíme brát v potaz to, že se jedná o ověřování vstupních znalostí o RG Evropy. Zjednodušeně řečeno se v didaktickém testu autor dotazuje také na pojmy, které doposud žáci ve školním prostředí ještě neprobírali.

Následující tabulka č. 8 nám ukazuje počet správných odpovědí u jednotlivých otázek didaktického testu. Jako správně zodpovězená otázka se počítá, jestliže žák získal alespoň minimální počet bodů pro jednotlivé otázky, jejichž hodnoty jsou představené v 3. kapitole této práce. Podrobnější analýza úspěšnosti jednotlivých otázek se nachází v následujících podkapitolách.

**Tabulka č. 8: Úspěšnost otázek didaktického testu**

otázka	otázka č. 1	otázka č. 2	otázka č. 3	otázka č. 4	otázka č. 5 - hl. města	otázka č. 5 - regiony	otázka č. 6	otázka č. 7	otázka č. 8	otázka č. 9
Počet správných odpovědí	38	61	38	18	56	36	15	57	31	56
Počet nesprávných odpovědí	110	87	110	130	92	112	133	91	117	92
úspěšnost	25,7	41,2	25,7	12,2	37,8	24,3	10,1	38,5	20,9	37,8
otázka	otázka č. 10	otázka č. 11	otázka č. 12	otázka č. 13	otázka č. 14 a)	otázka č. 14 b)	otázka č. 14 c)	otázka č. 14 d)	otázka č. 15	otázka č. 16
Počet správných odpovědí	25	11	33	45	18	35	30	38	41	25
Počet nesprávných odpovědí	123	137	115	103	130	113	118	110	107	123
úspěšnost	16,9	7,4	22,3	30,4	12,2	23,6	20,3	25,7	27,7	16,9

*Zdroj: vlastní šetření*

*Pozn: Velikost vzorku 148 žáků*

*Pozn: úspěšnost = % zastoupení žáků, kteří získali alespoň minimum bodů za jednotlivé otázky, aby otázka byla brána jako úspěšná*

## 4.2 Analýza úspěšnosti otázek vycházejících z 1. a 2. stupně

Z předchozí kapitoly víme, že celková úspěšnost testu je relativně nízká. Tento fakt se ovšem dal předpokládat, jelikož test obsahuje mimo jiné otázky, na které doposud žáci nemohli ve školním prostředí slyšet správné odpovědi. Proto se autor v rámci této kapitoly rozhodl více zaměřit na to, zda se dotazované informace v didaktickém testu mohou žáci dozvědět již během školní docházky na 1. stupni nebo až později na 2. stupni ZŠ a víceletých gymnázií. Aby autor zjistil, které otázky lze zařadit do kategorie probíraných na 1. stupni a které naopak na 2. stupni, využil různé zdroje informací, především RVP ZV, ŠVP vybraných škol, učebnice a pracovní sešit k předmětu vlastivěda (Viceníková 2016, Binková 2023, Chalupa 2021) využívané na vybraných školách a také rozhovor s paní učitelkou vlastivědy na škole v Sedlci-Prčici.

Při sestavování testu se autor pokusil otázky rovnoměrně rozdělit tak, aby přibližně polovina testu byla tvořena otázkami ověřujícími znalosti získané již během 1. stupně ZŠ, a další polovina naopak otázkami, které náleží do oblasti probírané až na 2. stupni ZŠ. V tabulce č. 9 můžeme vidět, které otázky lze zařadit do otázek probíraných ještě před příchodem žáků na 2. stupeň a které až po příchodu na 2. stupeň. Zároveň na stejném řádku u příslušných otázek vidíme také jejich úspěšnost, která značí % zisk bodů z maximálního počtu bodů za příslušné otázky. Oproti předchozí tabulce č. 8 se liší ve vícebodových otázkách, kde úspěšnost značila poměr úspěšně a neúspěšně řešených otázek stanovených v 3. kapitole této práce.

**Tabulka č. 9: Rozřazení otázek podle stupně výuky**

1. stupeň	úspěšnost [%]	2. stupeň	úspěšnost [%]
1. otázka – místopis	23,9	5. otázka – hlavní města	32,1
2. otázka – hranice Evropy a Asie	41,2	5. otázka – regionalizace Evropy	19,4
3. otázka – Nejvyšší vrchol Evropy	13,9	6. otázka – Severoatlantský proud	10,1
4. otázka – nejdelší řeka Evropy	12,2	8. otázka – evropské obilnice	10,5
7. otázka – zemědělství ve Středomoří	24,1	10. otázka – obnovitelné zdroje E	12,3
9. otázka – energetické suroviny	19,6	11. otázka – opory evropské ekonomiky	3,2
12. otázka – Česko a světové organizace	19,9	14. otázka a) – migrační proudy	9,5
13. otázka – výhody EU	12,8	14. otázka b) – cílové země migrantů	12,8
		14. otázka c) – důvody migrace	15,5
		14. otázka d) – + a - pro cílové země	18,9
		15. otázka – poloha k Modrému banánu	24,8
		16. otázka – „Brexit“	10,8

*Zdroj: vlastní šetření*

*Pozn: úspěšnost = úspěšnost z maxima získaných bodů za jednotlivé otázky*



Dá se říci, že téměř celá 1. polovina testu, s výjimkou 5, 6. a 8. otázky, je probírána již během hodin vlastivědy na 1. stupni. Co se týče otázky č.1 zaměřené na místopis, z 30 pojmů se na ZŠ v Sedlci-Prčici učí nebo alespoň vyhledává na mapě celkem 24 pojmů, proto ji autor zařadil do této části, jelikož otázku považoval za úspěšně zodpovězenou při zisku alespoň jedenácti bodů. Zařazení této otázky do otázek vyučovaných již na 1. stupni dopomohla také skutečnost, že v rejstříku učebnice vlastivědy z nakladatelství Nová škola autor našel 19 pojmů, které zařadil do svého didaktického testu. Odpovědi na otázky č. 2–4 se žáci dozvídají také již na 1. stupni vzdělávání. Při probírání hospodářství Evropy se žáci ve vlastivědě mimo jiné dozvědí, jaké plodiny jsou typické pro oblast Středomoří. Tuto oblast zkoumá otázka č. 7, proto i tato otázka byla přiřazena do otázek ověřujících znalosti z 1. stupně. Další otázku, kterou autor zařadil do této skupiny, je otázka č. 12. Tato otázka po žácích požadovala odpověď týkající se světových organizací, kterých je Česko součástí. Poslední otázka, která je zařazena do této části testu, je otázka č. 13, která se zabývá výhodami EU. Tato organizace je totiž také osnovách pro 1. stupeň.

Naopak zbylé otázky jsou probírány až na 2. stupni ZŠ, především v rámci hodin zeměpisu. Dalo by se uvažovat o přeřazení otázky č. 5, konkrétně části zaměřené na hlavní města Evropy, do předchozí skupiny otázek. Ovšem po debatě s paní učitelkou se autorovi potvrdila skutečnost, že se na 1. stupni žáci podrobněji učí pouze o sousedních státech naší země, zbylé státy Evropy probírají až ke konci školního roku v rámci kapitoly „Cestujeme po Evropě“, a to pouze okrajově.

Pokud bychom se podívali na úspěšnost jednotlivých otázek zanesenou v tabulce č. 9, až na pár výjimek lze vypožorovat, že otázky, které testovaly znalosti získané již během 1. stupně povinné školní docházky, mají vyšší úspěšnost než otázky, jejichž odpovědi se žáci ve školním prostředí dozvědí až během 2. stupně ZŠ či víceletého gymnázia. Téměř polovina těchto otázek dosáhla hodnoty úspěšnosti alespoň 20 %, což může vypovídat o tom, že si žáci z hodin vlastivědy skutečně něco zapamatovali či osvojili.

Co se týče otázek z 2. kategorie, tedy otázky ověřující znalosti získané až během 2. stupně, můžeme vidět, že jsou zde mnohem větší rozdíly úspěšností, než tomu bylo u předchozí části otázek. Dvě otázky mají vyšší úspěšnost než 20 %, konkrétně otázka zaměřená na hlavní města a také otázka testující dovednost určení polohy. Lze jen polemizovat, co je příčinou takto vysokých hodnot u otázek, které by vlastně ani neměly mít takto velkou úspěšnost. Může to být zapříčiněno tím, že tyto znalosti žáci získali z jiných zdrojů informací, než je škola. Touto

problematikou se zabývá kapitola 4.4. Můžeme se také podívat na konec kapitoly 4.3.1, kde autor zkoumal, zda má cestování souvislost se znalostmi hlavních měst evropských států. Autor přišel na to, že čím více jsou dané státy navštěvované, tím vyšší byla úspěšnost uvedení jejich hlavních měst.

Aby došlo k potvrzení či vyvrácení toho, zda vyšších hodnot úspěšnosti dosáhly otázky z 1. či 2. stupně, rozhodl se autor vytvořit t-test porovnávací právě tyto průměry. Jak je z tabulky č. 10 patrné, hodnota testového kritéria (t Stat) je vyšší než kritická hodnota (t krit 1), což znamená, že střední hodnota otázek ověřující znalosti z 1. stupně je vyšší než střední hodnota otázek zaměřených na 2. stupeň ZŠ. Ovšem při oboustranném testu není dostatek důkazů k tomu, abychom mohli zamítnout hypotézu, že mezi otázkami z 1. a 2. stupně není žádný statisticky významný rozdíl, jelikož hodnota testového kritéria je menší než kritická hodnota (t krit 2).

**Tabulka č. 10: Dvou výběrový t-test s rovností rozptylů otázek z 1. a 2. stupně**

	<b>1. stupeň</b>	<b>2. stupeň</b>
Stř. hodnota	20,52857143	13,43636
Rozptyl	102,392381	34,74855
Pozorování	7	11
Společný rozptyl	60,11498377	
Hyp. rozdíl stř. hodnot		0
Rozdíl		16
t Stat	1,891904431	
P(T<=t) (1)	0,038372417	
t krit (1)	1,745883676	
P(T<=t) (2)	0,076744835	
t krit (2)	2,119905299	

*Zdroj: vlastní šetření*

Ne všechny otázky šlo jednoznačně zařadit do jedné či druhé skupiny, proto se autor na některé z nich zaměřil podrobněji. Hned úvodní otázka zabývající se místopisnými pojmy Evropy nabízí podrobnější analýzu její úspěšnosti, jelikož část místopisných pojmů se probírá již na 1. stupni ZŠ, zbytek až na 2. stupni ZŠ. Pokud se podíváme na tabulku č. 11, můžeme vidět, které pojmy se dle autorova rozboru učebnice vlastivědy z nakladatelství Nová škola, konkrétně jejího rejstříku, a rozhovoru s paní učitelkou téhož předmětu řadí mezi probírané pojmy již na 1. stupni, a které naopak probírané až během výuky na 2. stupni. Pojmů, se kterými přijdou žáci do styku už na 1. stupni, je přeci jen více, proto tato otázka byla přiřazena k otázkám ověřujícím znalosti získané již během výuky na 1. stupni. Z pojmů, které se

nacházejí v 1. sloupci tabulky č. 11, patří mezi nejúspěšnější Island, který správně určilo 105 žáků, dále Alpy se 74 správnými zakresleními a pomyslné 3. místo obsadilo Středozevní moře s 69 správnými zakresleními. Autor se domnívá, že všechny tyto pojmy získaly tak vysokou úspěšnost vzhledem k jejich poloze, jelikož Island a Středozevní moře jsou na mapě Evropy velmi dobře rozeznatelné. Co se týče nejvyššího pohoří Evropy, zde autor předpokládá především faktor relativní blízkosti k naší zemi, jelikož se rozprostírá také na území země střední Evropy.

**Tabulka č. 11: Rozřazení místopisných pojmů z otázky č. 1 podle stupně výuky**

1. stupeň	2. stupeň
Alpy, Pyreneje, Karpaty, Východoevropská rovina, Baltské moře, Severní moře, Jaderské moře, Středozevní moře, Černé moře, Kaspické moře, Skandinávský poloostrov, Pyrenejský poloostrov, Apeninský poloostrov, Balkánský poloostrov, Island, Dunaj, Rýn, Labe, Volha	Ural, Gibraltarský průliv, Lamanšský průliv, Bospor, Britské ostrovy, Baleáry, Korsika, Sardinie, Sicílie, Kypr, Dněpr

*Zdroj: vlastní šetření*

Dále můžeme zmínit také velmi nízké hodnoty úspěšnosti u pojmů, které by již žáci měli znát z „národky“. Příkladem může být Volha, kterou správně zakreslilo pouze osm žáků. Autor předpokládá, že se této řece nevěnuje příliš pozornosti, pouze se zmíní jakožto nejdelší řeka Evropy a více se představí až během RG Evropy na 2. stupni ZŠ.

Velmi úspěšným pojmem z 2. části tabulky byly Britské ostrovy. I přes to, že se tento pojem v rejstříku učebnice nevyskytl, lze předpokládat, že žáci se o tomto souostroví dozvídají řadu informací prakticky denně. Lze to odvodit i ze zdrojů informací, které žáci nejčastěji uváděli na závěr didaktického testu. Často čerpají informace na internetu či v televizi, kde se o Velké Británii jakožto světové velmoci diskutuje dennodenně. Mimo jiné i ve škole se o Velké Británii žáci dozvídají mnohé již během 1. stupně, jako příklad si můžeme uvést předmět Angličtina, kde se o této zemi dozvedí zajímavé informace včetně hlavního města (ZŠ a MŠ Sedlec-Prčice 2016). Dalšími pojmy, které mají poměrně vysokou úspěšnost a spadají do kategorie pojmů vyučovaných až na 2. stupni, jsou zejména Ural a Kypr. Autor předpokládá, že pohoří Ural získalo tak vysokou hodnotu i díky tomu, že se zmiňuje v rámci RG Asie jakožto pohoří tvořící hranici mezi Evropou a Asií.

Po uvedení pár příkladů úspěšnosti jednotlivých pojmů se nabízí otázka, jestli mají vyšší úspěšnost pojmy vyučované již na 1. stupni, pojmy vyučované na 2. stupni nebo zda mezi nimi není významný rozdíl. Vhodnou metodou využívanou několikrát v této diplomové práci je Studentův t-test. Pokud se podíváme na tabulku č. 12, můžeme vidět, jaké hodnoty testového kritéria a kritických hodnot vychází pro porovnání úspěšnosti místopisných pojmů vyučovaných na 1. stupni a 2. stupni. Jak je vidět, hodnota testového kritéria (t Stat) je menší než obě kritické hodnoty (t krit 1 a t krit 2), a proto můžeme konstatovat, že průměry úspěšnosti místopisných pojmů z 1. a 2. stupně se příliš neliší. Z tohoto výsledku se tedy dá vydedukovat, že pro žáky není příliš důležité, zda místopisné pojmy již probírali na ZŠ nebo ne, jelikož i místopisné pojmy nezahrnuté do učiva 1. stupně ZŠ získaly poměrně velkou úspěšnost. Dá se tedy předpokládat, že se dozívají informace o jejich poloze i mimo školní prostředí, především ze zdrojů, které jsou představeny v kapitole 4.4.

**Tabulka č. 12: Dvou výběrový t-test s rovností rozptylů místopisných pojmů z otázky č. 1 rozdělené na 1. a 2. stupeň**

<i>Pojmy z:</i>	<b>1. stupně</b>	<b>2. stupně</b>
Stř. hodnota	39,052632	25,090909
Rozptyl	702,60819	662,69091
Pozorování	19	11
Společný rozptyl	688,35202	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	28	
t Stat	1,4045792	
P(T<=t) (1)	0,0855716	
t krit (1)	1,7011309	
P(T<=t) (2)	0,1711432	
t krit (2)	2,0484071	

*Zdroj: vlastní šetření*

Další otázkou, která sledovala místopis z 1. a 2. stupně ZŠ, je otázka č. 5. Tato otázka se skládá ze dvou částí, jež lze oboje podrobněji analyzovat na státy, které se probírají již na 1. stupni, a které naopak až na 2. stupni.

Jedna z podotázek se zabývá hlavními městy evropských států. Jak lze vidět v tabulce č. 13, větší část hlavních měst evropských států se dle rejstříku učebnice z nakladatelství Nová škola zmiňuje až na 2. stupni ZŠ. Jak z rozhovoru s paní učitelkou vlastivědy vyplynulo, většina z nich se zmíní pouze okrajově, a proto se autor tuto otázku zaměřenou na hlavní města evropských zemí rozhodl zařadit do otázek, které se probírají až na 2. stupni ZŠ. Z tabulky je

patrné, že se na 1. stupni ZŠ žáci dozvědí více informací především o sousedních zemích Česka a vybraných státech západní Evropy, konkrétně o Velké Británii, Francii, Belgii a také Španělsku, které ale bývá zařazováno do zemí jižní Evropy. Některé státy, které se nachází v 2. sloupci tabulky, se zmiňují pouze okrajově v kapitole „Cestujeme po Evropě“.

**Tabulka č. 13: Rozřazení hlavních měst evropských států podle stupně výuky**

1. stupeň	2. stupeň
Berlín, Bratislava, Brusel, Londýn, Madrid, Paříž, Praha, Varšava, Vídeň	Amsterdam, Athény, Bern, Bělehrad, Budapešť, Bukurešť, Dublin, Helsinky, , Kodaň, Kyjev, Lisabon, Lublaň, Moskva, Oslo, Reykjavík, Řím, Sarajevo, Sofie, Stockholm, Záhřeb

*Zdroj: vlastní šetření*

Mezi státy, jejichž hlavní města dosáhla vysoké úspěšnosti, můžeme zařadit prakticky všechny státy střední Evropy a evropské ekonomické velmoci, to znamená všechna města umístěná v tabulce v 1. sloupci. Kromě států střední Evropy, které se probírají podrobněji již v předmětu vlastivěda, přisuzuje autor státům západní a jižní Evropy vyšší úspěšnost proto, že o těchto státech žáci získávají řadu informací z různých mimoškolních zdrojů. Tyto státy jsou poměrně často zmiňovány v různých masmédiích, jako je internet či televize, které žáci hojně využívají nejen k zisku informací. Dalším zajímavým zdrojem může být turismus. Tyto státy Evropy společně s dalšími státy především z jižní Evropy hojně žáci navštěvují.

Co se týče nejčastěji správně určených hlavních měst obsažených v pravém sloupci tabulky, jednoznačně vyčnívá Itálie, Rusko a Ukrajina. Autora velmi překvapilo, že Řím se v rejstříku učebnice nevyskytoval, jelikož se jedná také o významné a historické evropské město. Dle autora u Ruska a Ukrajiny hraje významnou roli aktuální dění na území těchto států. Jelikož zde probíhá ozbrojený konflikt, o kterém se velmi často hovoří nebo píše v různých informačních zdrojích, přichází s nimi do styku také vybraní žáci.

Naopak mezi méně úspěšné státy můžeme zařadit Rumunsko, které má úplně nejnižší úspěšnost ze všech zkoumaných zemí. Bukurešť správně uvedlo pouze šest žáků. Z dalších hlavních měst, která správně určilo méně než deset žáků, můžeme vyjmenovat Sarajevo, Lublaň a Bělehrad.

Jestli je v úspěšnosti mezi hlavními městy probíranými na 1. a 2. stupni významný rozdíl nám pomůže určit opět Studentův t-test. Už z předchozích odstavců je ovšem patrné, že zde budou výrazně úspěšnější hlavní města států, které se probírají podrobněji již na 1. stupni. Jak je vidět v tabulce č. 14, hodnota testového kritéria (t Stat) je výrazně vyšší než obě kritické hodnoty Studentova t testu (t krit 1 a t krit 2), což potvrzuje úspěšnost popsanou v předchozích odstavcích.

**Tabulka č. 14: Dvou výběrový t-test s rovností rozptylů hlavních měst 1. a 2. stupně**

	<i>hl. města 1. stupeň</i>	<i>hl. města 2. stupeň</i>
Stř. hodnota	87,66666667	29,5
Rozptyl	1218,5	752,1578947
Pozorování	9	20
Společný rozptyl	890,3333333	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	27	
t Stat	4,856631066	
P(T<=t) (1)	2,2387E-05	
t krit (1)	1,703288446	
P(T<=t) (2)	4,47739E-05	
t krit (2)	2,051830516	

*Zdroj: vlastní šetření*

Podotázka zabývající se regionalizací států Evropy je další součástí otázky č. 5. V tabulce č. 15 jsou zkoumané státy rozděleny podobně jako v tabulce č. 13, ovšem v pravém sloupci jsou přidány státy, u kterých autor nezkoumal jejich hlavní města. Nejvyšších čísel opět dosáhly státy střední Evropy, ale také státy, o kterých se v současné době velmi často diskutuje vzhledem ke konfliktu na Ukrajině. Dle autora výsledky regionalizace států Evropy také ve velké míře ovlivnil fakt, že řada žáků zřejmě tipovala k jednotlivým státům příslušný region.

**Tabulka č. 15: Rozřazení evropských států podle stupně výuky**

<b>1. stupeň</b>	<b>2. stupeň</b>
Belgie, Bulharsko, Česko, Finsko, Francie, Chorvatsko, Island, Itálie, Maďarsko, Německo, Nizozemsko, Norsko, Polsko, Rakousko, Rumunsko, Rusko, Řecko, Slovensko, Španělsko, Švédsko, Velká Británie	Albánie, Bosna a Hercegovina, Bělorusko, Černá Hora, Dánsko, Estonsko, Irsko, Litva, Lotyšsko, Lucembursko, Moldavsko, Portugalsko, Severní Makedonie, Slovinsko, Srbsko, Švýcarsko, Turecko, Ukrajina

*Zdroj: vlastní šetření*

Podobné rozčlenění otázek, tak jak autor rozdělil otázky č. 1 a 5 na pojmy zmiňující se již na 1. stupni a na 2. stupni, by mohlo připadat v úvahu také u ostatních vícebodových otázek. Ovšem jejich podrobnější popis včetně nejčastějších odpovědí, ať už správných či chybných, je rozebrán v kapitole 4.3.1 až 4.3.3 v rozboru jednotlivých otázek didaktického testu.

Závěrem lze tedy konstatovat, že otázky ověřující znalosti získané během docházky na 1. stupni základní školy dosáhly vyšší úspěšnosti než otázky, které ověřují znalosti získávané až na 2. stupni ZŠ či víceletých gymnázií. Ovšem najde se i pár výjimek, například otázka č. 1, která se zabývala vybranými místopisnými pojmy Evropy. To, že místopisné pojmy předepsané pro 1. i 2. stupeň nemají výrazné rozdíly středních hodnot, autor přisuzuje několika důvodům. Žáci mohou mít různé zdroje informací, jako například internet, média, rodinu a přátele, aktivní turistiku či sledování různých sportovních přenosů a hraní počítačových her, což se týká především chlapců. Dalším z důvodů může být fakt, že žáky místopis zkrátka baví a učí se ho rádi nebo je místopisu věnován velký důraz od jednotlivých učitelů. U regionalizace může také hrát výraznou roli tipování, jelikož autor dal na výběr žákům šest regionů, do kterých měli jednotlivé státy Evropy zařadit. V porovnání s místopisem úlohy, které vyžadují vyšší kognitivní náročnost, například otázky č. 14 a 16, již nedopadly tak dobře. Dá se tedy usuzovat, že během hodin vlastivědy se klade velký důraz na místopis, naopak myšlení v souvislostech a řešení různých problematik není dáván tak velký prostor.

### 4.3 Úspěšnost didaktického testu podle vybraných kritérií

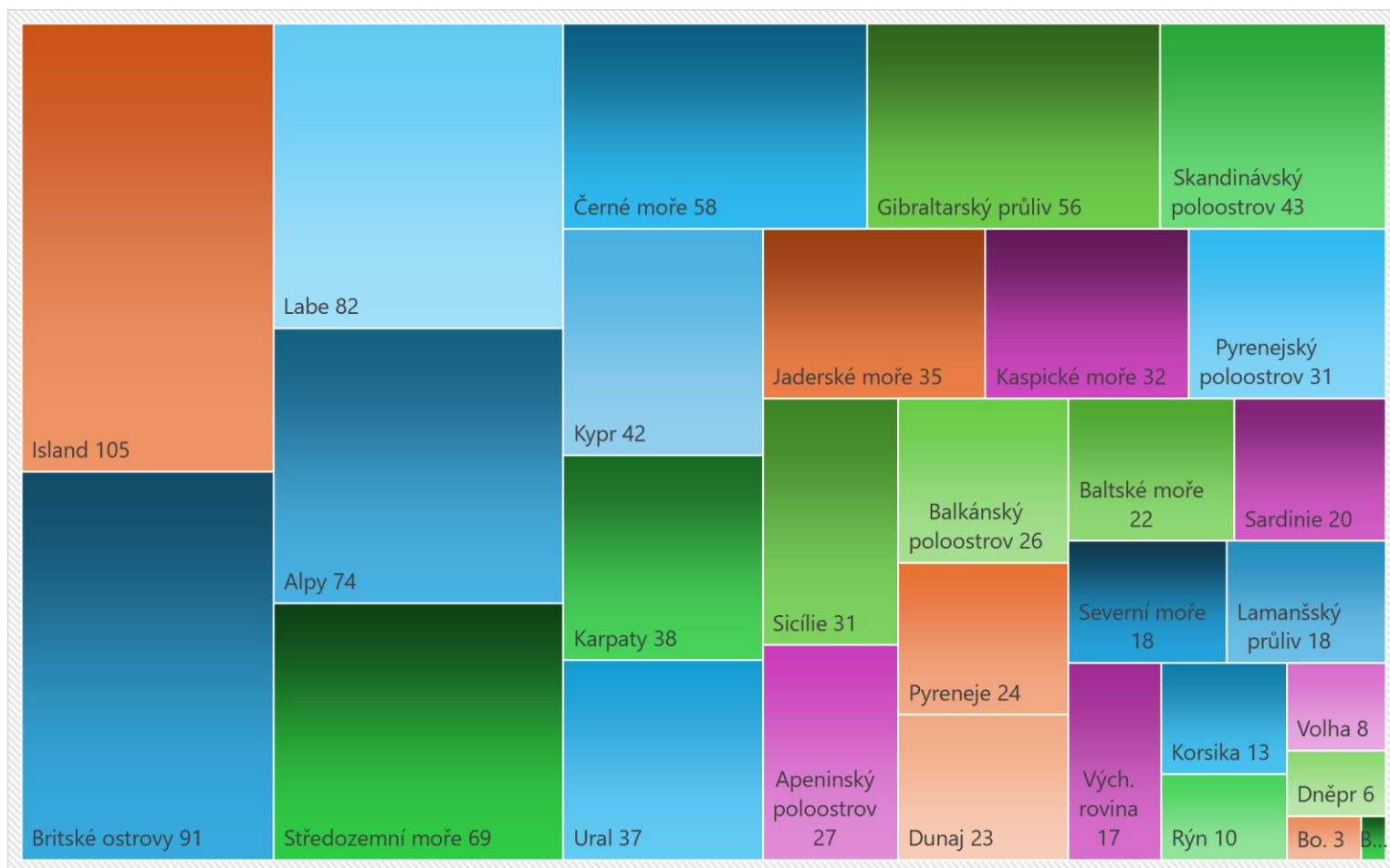
V kapitole 4.3 autor podrobněji rozebere jednotlivé části didaktického testu. Další podkapitola je věnována rozdílu úspěšnosti podle pohlaví vybraných žáků. Poslední podkapitola se týká také porovnání úspěšnosti vybraných žáků podle typu škol.

#### 4.3.1 Otázky zaměřené na místopisné pojmy

Graf č. 1, viz kapitola 4.1, nám mimo jiné ukazuje také celkovou úspěšnost vybraných žáků v jednotlivých částech testu. Jak je z grafu patrné, nejlepších výsledků žáci dosahovali v 1. části testu, která je zaměřená na místopis Evropy. Přibližně jedna čtvrtina ze 148 zúčastněných žáků dokázala správně vyplnit otázky 1–5, které testují právě tyto znalosti. Zvyšující se náročnost otázek, zaměřených na ověření evropských znalostí, a především otázek zaměřených na geografické uvažování, se projevila v procentuální úspěšnosti negativně. Obě kategorie otázek shodně dosáhly nižších výsledků, přibližně 15% úspěšnosti.

Co se týče úspěšnosti v jednotlivých otázkách, graf č. 2 nám znázorňuje četnost správných zanesení místopisných pojmů do slepé mapy Evropy. Autor se rozhodl vybrat 30 pojmů tak, aby obsahovaly významné a v učebnicích zmiňované zástupce pohoří a nížin (ku příkladu Alpy a Východoevropská rovina), vodních toků a ploch (například Volha a Středozevní moře), ostrovů a poloostrovů (například Sicílie a Pyrenejský poloostrov). Jak lze vyčíst z grafu, nejčastěji žáci zakreslili pojmy, které jsou na mapě Evropy přehledně viditelné, případně jednoznačně oddělené (Island, Britské ostrovy, Gibraltarský průliv, ...), a také pojmy, které leží v blízkosti naší země nebo přímo v Česku a probírají se již na 1. stupni ZŠ v rámci předmětu vlastivěda (Labe, Alpy, Karpaty). Velkou četnost lze také vypočítat u lokalit, které jsou hojně navštěvované turisty. Do této skupiny lze zařadit ku příkladu Středozevní moře, Jaderské moře, Apeninský nebo Pyrenejský poloostrov.

**Graf č. 2: Počet správných zanesení místopisných pojmů do slepé mapy v úloze č. 1**



*Pozn.: Velikost vzorku 148 žáků, Island byl tedy lokalizován s úspěšností 70,9 %.*

*Pozn.: Bo. – Bospor; B. - Baleáry – 1 správná lokalizace*

*Zdroj: vlastní šetření*



Naopak nejmenší četnost v grafu č. 2 náleží Baleárským ostrovům, které dokázal správně lokalizovat pouze jeden žák. Dalšími prvky, které byly úspěšně zakresleny maximálně desetkrát, jsou úžina Bospor, řeky Dněpr, Volha a Rýn. Tyto prvky mohou mít nižší úspěšnost především proto, že se v rámci vlastivědy probírají pouze okrajově při práci s mapou nebo vůbec. Během testování ovšem nedošlo k tomu, že by žádný prvek testovaný v úloze č. 1 nebyl ani jednou správně zakreslen do slepé mapy Evropy.

Co se týče nejčastějších chyb, kterých se žáci během zapisování místopisných pojmů do slepé mapy Evropy dopouštěli, můžeme jmenovat hned několik špatných zakreslení, které se opakovaly vícekrát. Jednoznačně nejčastěji (35 žáků) došlo k zakreslení Severního moře mnohem severněji, než se rozkládá, to znamená na území Norského moře či dokonce Severního ledového oceánu. Autor se domnívá, že to je způsobeno názvem tohoto moře, jelikož se v názvu vyskytuje světová strana, a tak je možné, že žáci předpokládají, že se toto moře bude rozkládat až na sever od Skandinávského poloostrova. Další velmi častou chybou bylo to, že žáci prohazovali názvy ostrovů Korsika, Sardinie a Sicílie mezi sebou (celkem 20 žáků). Jelikož se během 1. stupně podrobněji probírá pouze Česko a jeho sousední země, lze předpokládat, že zbytek Evropy včetně těchto ostrovů je probírán pouze okrajově, například při práci s mapou Evropy. 18 žáků zakreslilo pohoří Ural více na západ, než skutečně leží. Lze se jen domnívat, proč se tato chyba vyskytovala poměrně často. Mohlo se jednat o prostorovou dezorientaci či pouhý fakt, že žáci nevědí, kde přesně pohoří leží. Další mylné zakreslení, které uvedlo více než deset žáků, se týká moří. Žáci často prohazovali Severní a Baltské moře, Kaspické a Černé, ale také zakreslovali Středozemní moře na území Baltského či Černého moře. První dva případy jsou dle autora pochopitelné, jelikož dojde snadno k prohození dvou pojmů, které spolu téměř sousedí. Poslední chybu autor přisuzuje především názvu požadovaného moře. Žáci si mohou jako u Severního moře vydedukovat, že Středozemní moře musí ležet někde „ve středu“ Evropy, proto ho mylně mohou kreslit na území vnitřních moří, jako jsou právě Baltské či Černé.

Mezi méně časté chyby, které se při opravování testů vyskytly, lze jmenovat například ostrov Kypr zakreslen na ostrově Kréta, prohazování průlivu La Manche a Gibraltar, prohazování poloostrovů, konkrétně Pyrenejského, Apeninského a Balkánského. Došlo také k prohození řek Volhy a Dněpru, ale autor rozumí tomu, že tyto řeky, ale i celá řada dalších pojmů, jsou pro žáky obtížné, protože o nich doposud ve škole slyšeli málo informací, o některých dokonce dosud žádné.

Otázky v tabulce č. 16 požadovaly po žácích pouze stručné odpovědi ověřující znalosti o významných místopisných pojmech Evropy. V otázce č. 2 se autor dotazoval na pohoří, které tvoří hranici mezi Evropou a Asií. Odpověď Ural uvedlo přibližně 41 % dotázaných žáků. Autor se domnívá, že takto vysoká hodnota může být důsledkem toho, že řada vybraných škol má ve svém ŠVP během 7. ročníku regionální geografii Asie, během které si žáci mohli zapamatovat, které přírodní prvky tvoří hranici mezi Evropou a Asií.

Nejčastější mylnou odpovědí, kterou žáci uvedli (celkem 6krát), je pohoří Alpy. Lze předpokládat, že se jedná zřejmě o neznámější pohoří celé Evropy, proto lze takto vysokou četnost této mylné odpovědi přisuzovat ve spojitosti se zmínkou o nejvyšším vrcholu Evropy. Mezi další chybné odpovědi, které se objevily ve výsledcích, můžeme zmínit například Pyreneje, Mount Everest, Apalačské pohoří, Himaláje, Kavkaz, Kordillery, Kilimandžáro či Karpaty. Většinou se jedná o pohoří či vrcholy z jiných regionů, které mohly utkvít v paměti žáků z předchozích RG jednotlivých regionů.

Další otázka patřící do skupiny otázek ověřujících znalosti místopisných pojmů je otázka označená jako č. 3. Tato otázka byla ohodnocena za dva body – jeden bod za správné určení nejvyššího vrcholu Evropy a jeden bod za jeho přibližnou nadmořskou výšku zaokrouhlenou na stovky metrů. Přibližně čtvrtina žáků zná nejvyšší vrchol Evropy, ale pouze 3 žáci znají také přibližnou výšku tohoto vrcholu.

Z chybných odpovědí při opravování testů autor nejčastěji narážel na Mount Everest, který uvedlo 14 žáků jako nejvyšší vrchol Evropy. Dle autora se jedná za chybně zafixovanou informaci, kdy si žáci zkrátka spletli nejvyšší vrchol světa a Evropy. Dále žáci uvedli jako nejvyšší vrchol pohoří, ve kterém se Mont Blanc nachází, tedy Alpy, ale také několik žáků uvedlo Sněžku jakožto nejvyšší vrchol Evropy. Zde lze chybu opět přičítat tomu, že mají žáci zapamatovanou informaci o Sněžce jako nejvyšším vrcholu, nikoliv Evropy, ale Česka. Většina žáků se nepokusila ani napsat přibližnou nadmořskou výšku nejvyššího vrcholu. Žáci, kteří správně odpověděli Mont Blanc, ale nenapsali správně jeho nadmořskou výšku, odpovídali nejčastěji číselnými údaji, které jsou téměř shodné s nadmořskou výškou Mount Everestu či Sněžky, tedy 8850 m n. m. a 1603 m n. m.

**Tabulka č. 16: Procentuální úspěšnost žáků u otázek zaměřených na znalost místopisu**

Otázka	č. 2 – hranice Evropy a Asie	č. 3 – nejvyšší hora	č. 4 – nejdelší řeka
% úspěšnost	41,2	13,9	12,2

*Zdroj: vlastní šetření*

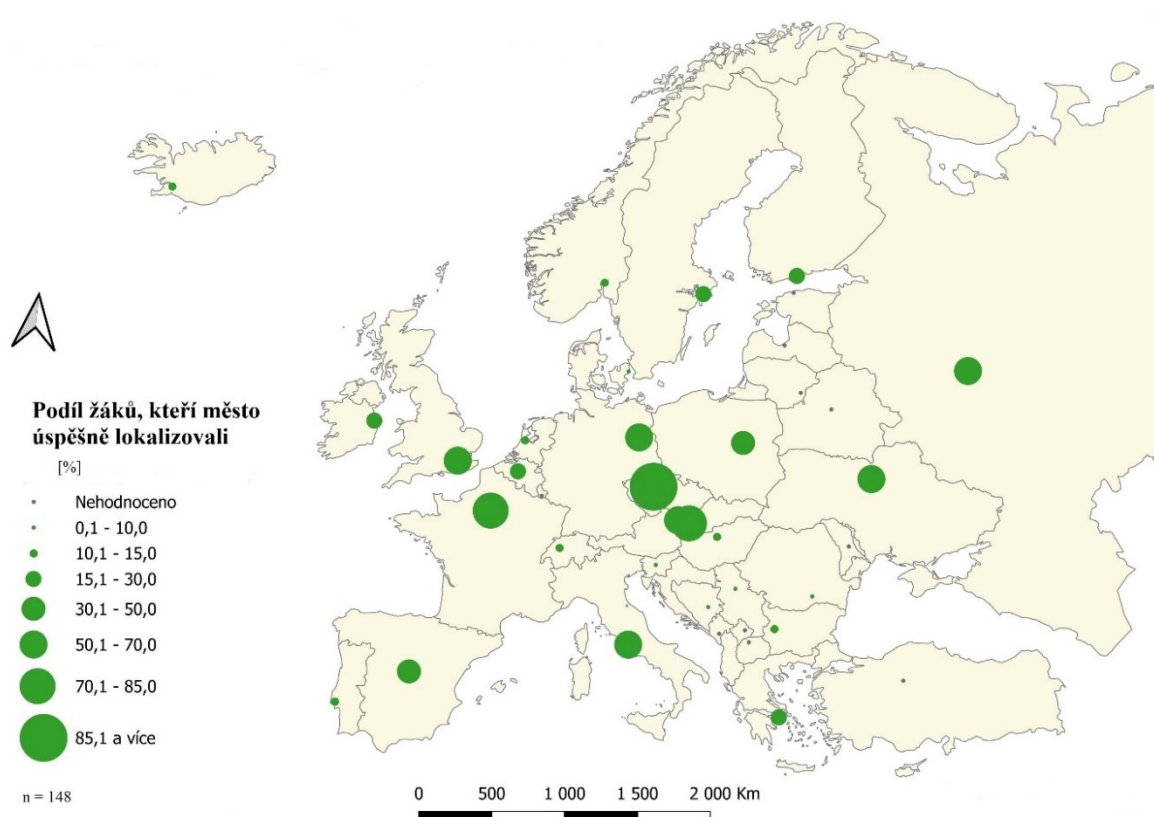
Otázka č. 4 byla podobně jako otázka č. 2 hodnocena jedním bodem, jelikož žáci doplňovali pouze jedno slovo. Jejich úkolem bylo doplnit nejdelší řeku Evropy. Volhu jako nejdelší řeku Evropy uvedl každý 8. dotazovaný žák. Co se týče obtížnosti (viz tabulka č. 8), lze tuto otázku řadit k náročnějším. I přesto se otázka řadí k těm, jež ověřují znalosti 1. stupně, jelikož paní učitelka ze ZŠ Sedlec-Prčice potvrdila, že se o Volze s žáky baví. Žáci často odpovídali, že nejdelší řekou Evropy je Dunaj. Celkem 33 žáků odpovědělo, že 2. nejdelší řeka Evropy je delší než Volha. Nelze také opomenout dvě největší české řeky, které se v odpovědích vyskytovaly také hojně. Labe jako nejdelší řeku Evropy označilo 19 žáků, Vltavu sedm. Autor se domnívá, že zde opět došlo k mylnému vybavení naučených informací, jelikož Vltava je označována jako nejdelší řeka na našem území, Labe je na druhou stranu nejdelší českou řekou, vezmeme-li v potaz celý tok této řeky. Mezi další odpovědi, které nebyly správné a vyskytly se v testech vícekrát, můžeme zmínit dvě nejdelší řeky světa, tedy Amazonku a Nil. Jeden žák uvedl také Eufkrat, další zase Dněpr.

Otázka č. 5 byla z celého didaktického testu nejobsáhlejší. Tento úkol byl tvořen tabulkou, do které žáci zapisovali ke státům Evropy jejich hlavní města a dále jednotlivé státy přiřazovali do jednotlivých regionů. U některých států, které autor vybral dle svého uvážení, již byla hlavní města vyplněna. Jednalo se o Tiranu, Minsk, Podgoricu, Tallinn, Vilnius, Rigu, Lucemburk, Kišiněv, Skopje a Ankaru. Následující obrázek (č. 3) znázorňuje úspěšnost určení chybějících hlavních měst vybraných evropských států. Jak je z obrázku patrné, nejvyšších hodnot dosahuje jednoznačně Praha, která je následovaná hlavními městy sousedních států Česka, tedy Německa, Slovenska, Rakouska a Polska. Autor tuto vysokou úspěšnost přisuzuje faktu, že se o těchto státech žáci podrobněji učí již během hodin vlastivědy. Mezi další města, která byla lokalizována s vysokým podílem úspěšnosti lze zařadit Paříž, Londýn, Řím, Madrid, Kyjev a Moskvu. Kromě Kyjeva a Moskvy se jedná o hlavní města, která se nacházejí v oblasti ekonomického jádra Evropy. Co se týče hlavního města Ruska a Ukrajiny, autor se domnívá, že poměrně vysoká úspěšnost přiřazení těchto měst k příslušným státům je alespoň částečně ovlivněna probíhajícím konfliktem těchto dvou států, což má za následek častější výskyt těchto států v médiích, ale také v dalších informačních zdrojích.

I během tohoto úkolu se ve výsledcích objevila řada chyb. Většinou se jednalo o prohození hlavních měst sousedních států či uvedení jiného velkého města daného státu. Celkem šest žáků uvedlo, že hlavním městem Německa je Vídeň, čtyři žáci uvedli Porto jakožto hlavní město Portugalska, tři žáci označili Kyjev jako hlavní město Ruska, finské hlavní město se podle tří žáků jmenuje Oslo nebo Stockholm a tři žáci také uvedli Varšavu jakožto hlavní město

Rakouska. Zajímavou odpovědí u hlavního města Velké Británie byla Anglie. Je možné, že tito tři žáci se buďto spletli, nebo nevědí, že Anglie není městem, ale zemí tvořící Velkou Británii. Ve výsledcích se vyskytla řada dalších chyb či prohození, které se ovšem objevily pouze jednou nebo dvakrát, proto je autor nebude nutně zmiňovat. Všechny tyto chybné odpovědi jsou dle autora důsledkem toho, že se o státech Evropy podrobněji žáci učí až během 2. stupně ZŠ, a proto většinou neznají nebo prohazují jednotlivá hlavní města.

**Obrázek č. 3: Úspěšnost určení hlavních měst vybraných evropských států**



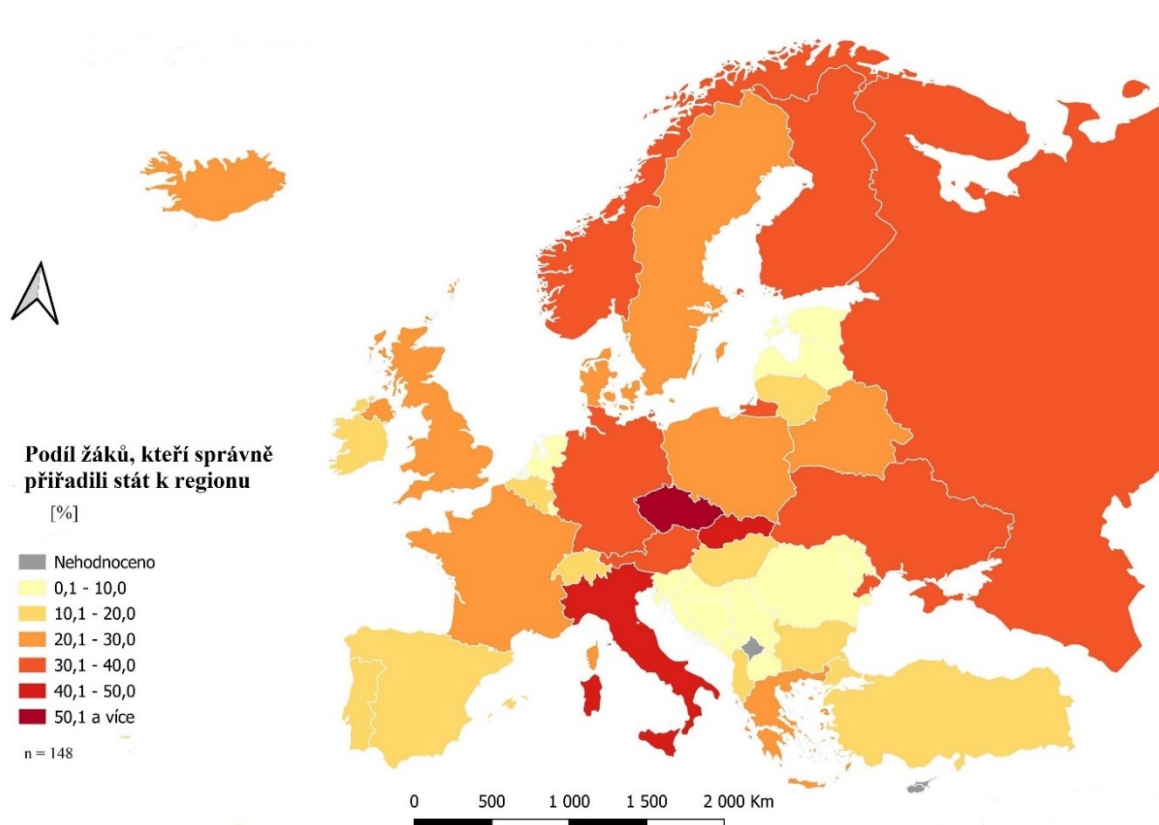
*Pozn.: Velikost vzorku 148 žáků*

*Zdroj: vlastní šetření*

Druhou část 5. úkolu tvoří zařazení států do regionů Evropy. Autor této práce po žácích vyžadoval, aby evropské státy správně přiřadili k šesti evropským regionům. Evropské regiony se shodovaly s rozřazením regionů Evropy podle učebnice nakladatelství Nová škola a Taktik. Jak se žákům dařilo správně určit, do jakých regionů Evropy evropské státy patří, lze vyčíst z následujícího obrázku č. 4. Jednoznačně nejúspěšněji zařazený stát je Česko, jakožto stát, ve kterém žijeme. Co se týče ostatních států, můžeme zde vypožorovat jistou souvislost s předchozí úlohou, tedy s určováním hlavních měst. Podobně jako u předchozí mapy je patrné, že žáci jsou schopni správně určit většinu států střední Evropy, to znamená Německo, Rakousko, Polsko a Slovensko, ale také Rusko a Ukrajinu jakožto zástupce východní Evropy,

Itálii a Řecko z jižní Evropy a Francii společně s Velkou Británií ze západní části Evropy. Tyto státy jsou dle autorova názoru častěji správně přiřazené, jelikož se jedná o sousední státy Česka, turisticky atraktivní oblasti či státy, o kterých se v poslední době často diskutuje v médiích v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na Ukrajině. Poměrně tmavé barvy značící vyšší úspěšnost mají také severské země, konkrétně Norsko a Finsko.

**Obrázek č. 4: Úspěšnost rozřazení států do regionů Evropy**



*Zdroj: vlastní šetření*

Naopak největší problém nastal u regionu jihovýchodní Evropy, kdy především státy na Balkáně pro žáky představovaly velice obtížný úkol. Například Chorvatsko bylo 42 žáky zařazeno do regionu jižní Evropy. Dle autora to má spojitost s tím, že Chorvatsko je oblíbenou destinací českých turistů v letních měsících. Žáci to takto mohou mít spojené se státy jižní Evropy, kam se také na dovolenou k moři cestuje. Lze zmínit také Severní Makedonii. Žáci ji často přiřazovali ke státům severní Evropy. Může v tom hrát roli název samotného státu. Pokud žáci tento stát neznají (autor předpokládá, že valná většina Severní Makedonii nezná), může být název státu zavádějící a tento stát přiřazován právě do regionu severní Evropa. Další velká část států na Balkánském poloostrově byla přiřazována ke státům jižní Evropy, jako například

Albánie (17 žáků), Černá Hora (20 žáků), Bosna a Hercegovina (16 žáků) nebo třeba Srbsko (14 žáků).

Mezi méně úspěšněji zařazené státy patří také Portugalsko a Španělsko. U těchto států došlo k často mylnému přiřazení do oblasti západní Evropy. Podle rozdělení učebnice z nakladatelství Nové školy se ale tyto státy přiřazují k oblasti jižní Evropa. Nemalý počet žáků tyto státy také přiřadil do oblasti jihozápadní Evropy, a to i přesto, že autor testu jim tuto možnost ani nenabídl.

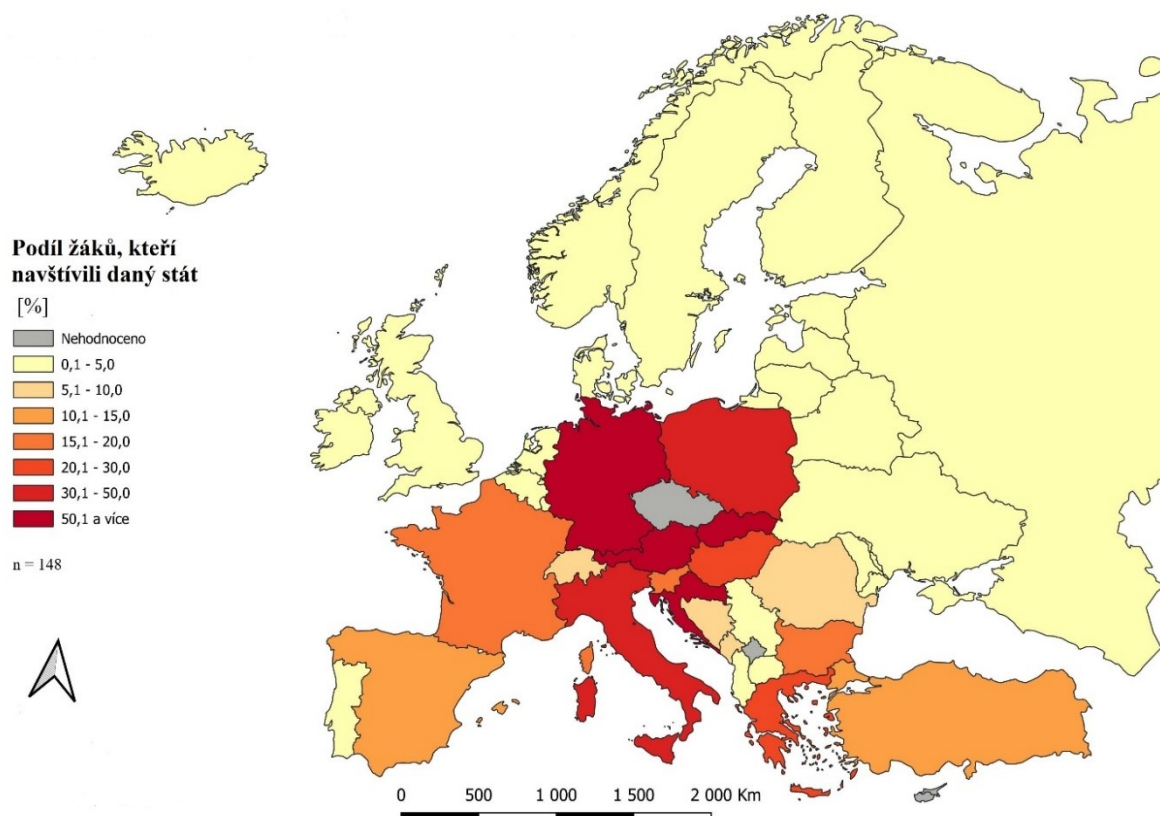
Problém činilo také zařazení Pobaltských zemí, pravděpodobně i pod vlivem skutečnosti, že bývají alternativně zařazovány do severní Evropy. Lotyšsko přiřadilo do severní Evropy osm žáků, Litvu sedm žáků, Estonsko dokonce 16 žáků.

Během vyhodnocování nacházel autor celou řadu mylných zařazení evropských států do jejich regionů. Řada z nich může být dle autora způsobena také tím, že žáci měli na výběr šest regionů, do kterých státy rozřazovali, a proto se v některých případech mohlo stát, že žáci jednoduše řečeno natipovali regiony k jednotlivým státům. I přesto se našli takový žáci, kteří přiřazovali státy do regionů, které jim autor testu vůbec nenabídl.

Zajímavou statistickou metodou, která slouží k ověření závislosti dvou jevů, v tomto případě navštívení jednotlivých států a správnosti určení jejich hlavních měst, je test nezávislosti v kontingenční tabulce Chí-kvadrát. Autor ze zjištěných výsledků vytvořil kontingenční tabulku, ve které se objevují hodnoty pro skutečné a očekávané četnosti u počtu žáků, kteří navštívili jednotlivé státy, a také četnosti správných odpovědí k otázce zaměřené na hlavní města těchto států. Tyto hodnoty autor následně dosadil do vzorce, který vypočítal p-hodnotu, jež byla rovna nule. Jelikož se jedná o hodnotu, která je menší než 5 %, znamená to, že zkoumané jevy jsou na sobě vzájemně závislé. Jinými slovy řečeno, hraje významnou roli fakt, že v případě navštívení jednotlivých států stoupá úspěšnost správného určení jejich hlavních měst.

Poslední částí úkolu č. 5 bylo zjištění, zda jednotlivé státy žáci alespoň jednou navštívili, jelikož dalším zajímavým zdrojem informací o evropských státech může být turismus, což potvrdil i test nezávislosti v předchozím odstavci. Výsledky turistické aktivity vybraných žáků jsou znázorněny na obrázku č. 5. Lze vyzorovat, že nejčastěji navštěvované země leží v blízkosti Česka. Čtyři sousední země Česka s výjimkou Polska se řadí do kategorie nejnavštěvovanějších států společně s Chorvatskem, které je oblíbenou destinací českých turistů v letních měsících.

**Obrázek č. 5: Podíl žáků, kteří navštívili jednotlivé státy Evropy**



*Zdroj: vlastní šetření*

Mezi další žáky hojně navštěvované státy můžeme zařadit další státy na pobřeží Středozemního moře, především Itálii, Řecko, Francii, Turecko a Španělsko. Autor předpokládal vyšší procentuální návštěvnost u Velké Británie, která dle jeho názoru bývá často navštěvována i během školních exkurzí a výměnných pobytů. Pokud bychom chtěli shrnout turistickou aktivitu vybraných žáků, z mapy lze vyčíst přímou úměru – čím dále je stát od naší země, tím nižší má procento navštívení vybranými žáky.

#### 4.3.2 Otázky zaměřené na ověření přehledových znalostí o Evropě

Následující přehled úspěšnosti otázek v tabulce č. 17 nám ukazuje procentuální úspěšnost vybraných žáků v otázkách zaměřených na ověření přehledových znalostí o Evropě. U otázky č. 6 autor po žácích požadoval vysvětlení alespoň jednoho příkladu, jak Severoatlantský proud ovlivňuje klima v Evropě. Opět se jedná o jednu z nejnáročnějších otázek celého testu, tak jako otázka č. 4. Pouze 10 % žáků uvedlo, že Severoatlantský proud otepluje Evropu, případně že přináší více srážek na pevninu. Velmi častou odpovědí, kterou žáci uváděli, byla zima. Autor se domnívá, že žáky může mást název proudu, jelikož obsahuje slovo „sever“, proto se dá

předpokládat, že u dětí toto slovo evokuje chladnější počasí, a tak si odůvodní přísun chladnějšího vzduchu. Dalšími odpověďmi, které nejsou zcela mylné, ale neúplné, jsou například teplota, počasí a lepší podmínky pro zemědělství. Jeden z dotazovaných žáků také odpověděl, že Severoatlantský proud nijak neovlivňuje klima na našem kontinentě.

Otázky č. 7 a 8 byly zaměřeny na zemědělství. V 7. otázce měli žáci napsat alespoň tři plodiny, které jsou typické pro oblast Středomoří. Téměř 40 % žáků uvedlo správně alespoň jednu plodinu, která se v této oblasti nejvíce pěstuje, zejména citrusy, vinná réva, fíky, datle či melouny. Celková úspěšnost této otázky je ovšem 24,1 %. Co se týče nejčastějších omylů, žáci nejčastěji uváděli banány jako plodinu typickou pro Středomoří, přestože se pěstuje především v Latinské Americe, případně v Africe a Asii. Dle autorova mínění mají žáci ukotveno v paměti výrazně teplejší klima v této oblasti v porovnání s naší zeměpisnou šířkou, a proto si myslí, že se v této oblasti pěstují také plodiny typické pro tropický pás. Kromě banánů žáci vypisovali další tropické plodiny, zejména kávu, kakao, ananasy a kokosy. Kromě tropických plodin se v odpovědích objevovaly také rostliny, které jsou charakteristické i pro zemědělství naší oblasti. Po banánech nejčastěji zmíněné obilniny, kukuřice či pšenice, jež jsou součástí obilnin, jablka, ale také řepka olejka. Lze si jen domýšlet, co je příčinou těchto odpovědí. Jednou z možností může být to, že žáci zkrátka nedokáží rozeznávat rozdíly mezi zemědělstvím u nás a jinde ve světě. Zajímavou odpovědí, která se v testu objevila celkem 7krát, jsou mořské plody. I když se mořští živočichové v této oblasti skutečně loví, nejsou součástí rostlinného zemědělství, proto je tato odpověď chybná.

**Tabulka č. 17: Procentuální úspěšnost vybraných žáků u otázek ověřujících přehledové znalosti**

Otázka	č. 6 - Severoatlantský proud	č. 7 - zemědělství ve Středomoří	č. 8 - evropské obilnice	č. 9 - energetické suroviny	č. 10 - obnovitelné zdroje energie	č. 11 - evropské pilíře ekonomiky	č. 12 - Česko a organizace
% úspěšnost	10,1	24,1	10,5	19,6	12,3	3,2	19,9

*Zdroj: vlastní šetření*

Následující otázka, tedy č. 8, dopadla v porovnání s otázkou č. 7 podstatně hůře, jelikož úspěšnost správných odpovědí u této otázky dosáhla hodnoty 10,5 %. Autor po žácích vyžadoval, aby mu napsali, kde by v Evropě hledali světové obilnice. Otázku poté počítal jako úspěšnou, jestliže žák napsal alespoň jeden stát (Ukrajina nebo Francie). Zajímavostí je, že ani jeden z žáků nedokázal napsat oba státy. Jelikož se jedná o otázku, která ověřuje znalosti, které se žáci dozvídají až na 2. stupni, lze nízkou úspěšnost přičítat právě této skutečnosti. Nejčastější



chybné odpovědi, které žáci napsali, se týkaly konkrétních států Evropy či jejich oblastí. Nejčastěji žáci napsali Česko, Německo a střední Evropa. Všechny tyto odpovědi se ve výsledcích objevily více než 3krát. Méně často žáci napsali například jižní Evropu, severní Evropu, Švýcarsko, Španělsko, Nizozemsko a také třeba Kanadu, což autora testu poměrně zaskočilo, jelikož je to stát rozkládající se na území Ameriky. Zajímavou odpovědí jednoho z žáků byl „úrodný půlměsíc“, což je oblast na Blízkém Východě, která vyniká zemědělstvím a pěstují se tu mimo jiné také obilniny, především pšenice a ječmen, ale hlavně se tato oblast nachází mimo území Evropy.

Další otázka, spadající do této skupiny, byla otázka č. 9. Týkala se nerostného bohatství Evropy. Jednalo se konkrétně o významná ložiska energetických surovin. Žáci měli napsat alespoň jeden stát, případně oblast Evropy, která má významná naleziště ropy, zemního plynu a uhlí. Za správně označené ložisko u každé suroviny dostali žáci jeden bod, celkem tedy tři. Otázka byla považována za úspěšnou, odpověděl-li žák správně alespoň na jedno naleziště vybraných energetických surovin. Mezi nejčastější odpovědi, které uváděli žáci, můžeme zmínit Rusko u ropy a zemního plynu, těžba uhlí se objevovala nejčastěji u Polska a Německa. Naopak nejčastější chybné odpovědi obsahovaly především u ropy často mimoevropské státy či oblasti, například Spojené arabské emiráty, Amerika, či Egypt. Dle autora mají žáci spojen především Perský záliv s obrovskými nalezišti ropy, a vzhledem k tomu, že doposud neprobírali všechny státy Evropy, nejsou schopni určit, zda se jedná o stát či oblast z Evropy. Z dalších odpovědí, které se vyskytovaly u otázky č. 9 týkající se ropy, můžeme vypsát Hodonín, Francie, Skandinávie a pár dalších států Evropy. Co se týče mylných odpovědí u uhlí, jednoznačně nejčastější odpověď byla Česko. Česko sice těží uhlí, ale již ne v takové míře, aby se dala tato země označovat za stát, který patří k největším producentům uhlí v Evropě.

Otázka č. 10 byla zaměřena na využívání alternativních zdrojů energie. Žáci měli do připravené tabulky doplnit dva obnovitelné zdroje energie a k těmto zdrojům přiřadit stát, který ve větší míře tento zdroj energie využívá. Mezi nejčastější odpovědi žáci uváděli především vodní a větrnou energii a země především západní Evropy, případně Evropy severní.

Jako nejčastější mylnou odpověď, kterou žáci uváděli, lze jmenovat velkou řadu neobnovitelných zdrojů. Nejčastěji žáci zmínili zemní plyn, uhlí, ropu či jadernou energii. Tyto neobnovitelné zdroje napsalo celkem 26 žáků. Další tři žáci napsali dřevo, jiní naopak samotnou elektřinu. Dle autora jsou tyto mylné odpovědi způsobeny především tím, že žáci nevědí, co to je obnovitelný zdroj energie. Jako další mylné odpovědi, které se vyskytly pouze jednou,

můžeme zmínit zemědělství, rybolov či automobily poháněné elektřinou. Mylné odpovědi se většinou týkaly pouze zdrojů energie, jelikož několikrát žáci napsali pouze zdroj energie bez příslušného státu. Když už se objevil chybně přiřazený stát, jednalo se většinou o Česko, u kterého žáci uváděli, že Česko patří ke státům, které hojně využívají solární či větrné elektrárny.

Opory evropské ekonomiky zkoumala otázka č. 11. Žáci dostali za úkol uvést tři odvětví hospodářství, která v Evropě hrají důležitou roli. Tato otázka dopadla v porovnání se všemi otázkami didaktického testu nejhůře, jelikož obtížnost otázky č. 11 dosáhla hodnoty 92,6 %. Její celková úspěšnost, to znamená celkový získaný počet bodů v této otázce v poměru s maximem možných, je dokonce pouze 3,2 %. Úspěšní žáci si vzpomněli primárně jen na strojírenství, konkrétněji na automobilový průmysl. Vědu, výzkum, IT služby, finančnictví, případně turismus neuvedl ani jeden žák. Naopak velmi často bylo chybně uváděno zemědělství a jeho druhy, jako například pěstování určitých plodin či chov zvířat. Jedná se o odvětví hospodářství, které nalezneme také v Evropě, ale nejsou to ekonomické pilíře evropské ekonomiky.

Poslední otázka této skupiny se zabývala politickou stránkou. Autor sdělil žákům, že Česko je součástí EU. Po žácích požadoval, aby napsali alespoň dvě další organizace, kterých je naše země součástí, a zároveň aby uvedli hlavní funkce těchto organizací. Přibližně každý 5. žák dokázal uvést organizaci NATO, která má primárně obranné funkce. Malý zlomek dotazovaných žáků si ještě vzpomněl na OSN a případně také na Visegrádskou čtyřku. O obou organizacích se alespoň v krátkosti žáci dozvídají již na 1. stupni ZŠ.

Na druhou stranu docházelo také k častým chybným odpovědím. Nejčastěji žáci prohazovali funkce obou nejčteněji zmiňovaných organizací, tedy OSN a NATO. Žáci často psali, že OSN má vojenskou ochranu jako primární cíl, naopak NATO že má za cíl udržení celosvětového míru. Spousta žáků také napsala pouze názvy organizací bez jejich funkcí. Autor se domnívá, že žákům je na 1. stupni předáváno jen minimum informací o těchto organizacích, přičemž je toho názoru, že by žáci měli znát hlavně funkce těchto organizací na úkor jiných informací, jako může být třeba rok vstupu do této organizace nebo sídla těchto organizací.

#### 4.1.3 Otázky zaměřené na aplikaci znalostí

Pokud se podíváme na tabulku č. 18, můžeme vidět úspěšnost vybraných žáků u otázek, které mají vyšší intelektovou náročnost než předchozí otázky, protože nejde jen o pouhé zapamatování a reprodukci faktů.

U 13. otázky měli žáci uvést tři výhody, jež má členství v EU. Podobně jako u otázky č. 11 stačilo, aby žáci získali alespoň jeden bod, aby otázka byla hodnocena jako úspěšná. Přibližně 30 % dotazovaných žáků dokázalo napsat alespoň jednu výhodu. Žáci většinou uváděli dotační a finanční politiku, případně volný pohyb mezi členskými zeměmi. Nejčastější mylné odpovědi, které žáci uváděli, byly spojené s vojskem a obranou. Lze vyjmenovat například obrannou pomoc při napadení jiným státem, zkvalitnění armády či dodávání zbraní mezi členskými zeměmi. Dle autora došlo k prohození s jinou organizací, do které patří Česko také, konkrétně NATO. Další mylné výhody, které žáci zmínili, se vyskytovaly již pouze jednou. Jedná se například o používání různých zdrojů videí a filmů jako například Netflix, dále jeden ze žáků vidí výhodu členství v EU v tom, že se díky členství země zvětšují.

**Tabulka č. 18: Procentuální úspěšnost vybraných žáků u otázek ověřujících aplikaci znalostí**

Otázka	č. 13 - členství v EU	č. 14 a) - migrační proudy	č. 14 b) - cílové země migrantů	č. 14 c) - důvody migrace	č. 14 d) - + a - pro cílové země	č. 15 - modrý banán	č. 16 - „brexit“
% úspěšnost	12,8	9,5	12,8	15,5	18,9	24,8	10,8

*Zdroj: vlastní šetření*

Otázka č. 14, zaměřená na migrační politiku evropských států, byla rozdělena na čtyři podotázky. Podotázka označená písmenem a) dělala žákům největší problém. Požadovala po žácích zakreslení hlavních migračních proudů do Evropy. Autor nejčastěji našel zakreslený migrační proud ze severní Afriky do států západní Evropy a také proud z Blízkého Východu opět do států západní Evropy. Chybně zakreslené proudy ve výsledcích autor příliš nenalézal, jednalo se spíše o prázdné mapy. Přesto stojí za zmínku proud zakreslený z Ruska do Polska, z Ameriky do střední Evropy či z Německa do Česka.

Další podotázka se týkala konkrétních destinací mimoevropských migrantů. Žáci měli za úkol napsat alespoň tři evropské státy, do kterých směřuje velký počet migrantů. Žáci správně určovali především Francii a Německo. Mezi nejčastější chyby, které se v odpovědích vyskytly, můžeme vyjmenovat jednoznačně Česko, které uvedlo 14 žáků. Autor se domnívá, že velký

vliv v mylných představách hraje současný konflikt na Ukrajině. Jelikož i do Česka směřuje nemalé množství uprchlíků z Ukrajiny, může to v žácích vyvolat myšlenku, že jsme cílovou destinací velké většiny migrantů a patříme tak ke státům s největším počtem migrantů. Šest žáků dále označilo Polsko, zbylé státy se vyskytovaly jednou, maximálně dvakrát. Jedná se o státy jako například Řecko, Turecko, Španělsko, Portugalsko, Rumunsko nebo Slovensko. Jeden z žáků dokonce uvedl Ameriku jako hlavní cílovou evropskou destinaci migrantů směřujících do Evropy.

Otázka 14 c) zkoumala, z jakých důvodů míří migranti právě do těchto států, tedy do států, které žáci uváděli v předchozí podotázce. Mezi nejčastější odpovědi, které dopomohly k zisku přibližně 15 % bodů, patřilo bezpečí a klid, lepší život a případně vyšší nabídka pracovních pozic a lepší platové ohodnocení. Jako hlavní důvod migrace uvedli čtyři žáci památky, což je nejčastější mylná odpověď, která se v testu vyskytla. Autor se domnívá, že si tito žáci neuvědomují rozdíl mezi turistou a migrantem. Další chybné odpovědi byly například blízkost těchto států, jejich velká rozloha, moře, levnější zboží či lepší klima.

Poslední podotázka otázky č. 14 byla zaměřena na výhody a nevýhody takto nastavené migrační politiky cílových zemí. Žáci uváděli jako výhodu především nové zaměstnance do méně atraktivních pracovních pozic. Jako nevýhodu naopak nejčastěji uvedli zvýšení kriminality a také zvýšený výskyt nemocí. Co se týče mylných odpovědí, tak žáci nejčastěji uváděli jako výhodu to, že se díky tomu v daném státě zvýší počet obyvatel. Tuto odpověď napsalo sedm žáků. Tři žáci napsali, že takto nastavená migrační politika nemá žádné výhody pro cílové země migrantů. Mezi méně časté mylné odpovědi patří noví kamarádi, větší popularita, svobodnější systém či pokles úmrtnosti. Naopak nejčastější mylně zmíněné nevýhody jsou například neuhlídání státních hranic, zvýšení počtu osob, které nemluví úředním jazykem daného státu, přínos exotických potravin či občanské války. Nejčastější odpovědí, kterou uvedlo deset žáků, bylo zvýšení počtu obyvatel v daném státě. Tato informace je sice pravdivá, ovšem autor tuto skutečnost nepovažuje za nevýhodu pro dané státy.

Další otázka, tedy č. 15, byla zaměřena na uvažování o výhodnosti polohy. Žákům bylo vysvětleno, co je to tzv. Modrý banán. Úkolem pro žáky bylo seřazení pěti států podle toho, jak je jejich poloha vůči Modrému banánu výhodná. Pořadí států mělo být od nejvýhodněji položeného k nejméně výhodně položeným. Procentuální úspěšnost této otázky je téměř 25 %, což tuto otázku řadí k lépe vypracovaným. Otázka byla považována za úspěšnou, získal-li žák alespoň dva body ze tří. Téměř 28 % žáků dokázalo získat alespoň dva body. Řada žáků zvládla

správně seřadit všech pět států, za což dostali tři body. Pokud žáci prohodili dva státy, obdrželi dva body, pokud prohodili mezi sebou tři státy, dostali za tento úkol jeden bod. Někteří žáci také seřadili státy v opačném pořadí, za což nedostali žádný bod. Našli se taktéž žáci, kteří měli pořadí států různě zpřeházené, i oni neobdrželi ani jeden bod.

Poslední otázka celého testu byla zaměřena více na uvažování a predikci. Žákům bylo vysvětleno, že po odchodu Velké Británie z EU přišla tato organizace o stát s vyspělou ekonomikou. Po žácích autor vyžadoval, aby mu napsali alespoň dva příklady problémů, které by členské státy EU řešili po výstupu dalšího vyspělého státu z EU, ku příkladu Německa. Jako úspěšná byla otázka brána v případě, že žák získal alespoň jeden bod ze dvou. Žáci často uváděli problém se ztrátou značných finančních zisků, úbytek ozbrojených sil a případně úbytek nerostných surovin, které Německo ve velké míře těží. Mezi nejčastější omyly, které žáci zmínily ve svých odpovědích, můžeme uvést například válku, málo potravin či špatnou dopravní síť. Velmi zvláště na autora působí odpověď „šance na obnovu starého Německa“. Jeden z žáků si zřejmě myslí, že by v případě odchodu Německa z Evropské unie mohlo dojít k podobné situaci, jako za 2. světové války. Tento názor přijde autorovi příliš pesimistický až beznadějný.

#### 4.3.4 Porovnání úspěšností podle pohlaví

Další z cílů, které si autor k této diplomové práci stanovil v rámci výzkumných otázek, patří porovnání znalostí podle pohlaví testovaných žáků a porovnání úspěšnosti základních škol a gymnázia.

První zkoumanou charakteristikou bylo porovnání úspěšnosti podle pohlaví žáků. Autor i ze své osobní zkušenosti tušil, že zeměpis obecně zajímá více chlapce než dívky, a proto očekával vyšší procentuální úspěšnost výsledků didaktického testu u chlapců. Toto tvrzení lze potvrdit výsledky některých mezinárodních testů, například přírodovědné gramotnosti PISA. Výsledky testování přírodovědné gramotnosti z roku 2015 ukazují, že chlapci mají statisticky lepší úspěšnost než dívky. V Česku měli chlapci během testování v roce 2015 o devět bodů více než dívky (ČSI 2016).

Následující tabulka č. 19 nám ukazuje vypočítané hodnoty Studentova t-testu, v tomto případě úspěšnosti chlapců a dívek. Jak je z výsledků patrné, mezi chlapci a děvčaty nejsou statisticky významné rozdíly, jelikož hodnota testového kritéria ( $t_{Stat}$ ) je menší než obě kritické hodnoty  $t$  ( $t_{krit 1}$  a  $t_{krit 2}$ ). Nedá se tedy přímo potvrdit tvrzení z předchozího odstavce, že

chlapci mají z testování přírodovědných oborů, tedy i geografie, lepší výsledky než dívky. I přesto ale k menším rozdílům úspěšnosti mezi oběma skupinami došlo. Tyto rozdíly jsou okomentovány v následujících odstavcích této podkapitoly. Jedná se především o rozdíly v průměrech úspěšnosti v jednotlivých částech didaktického testu.

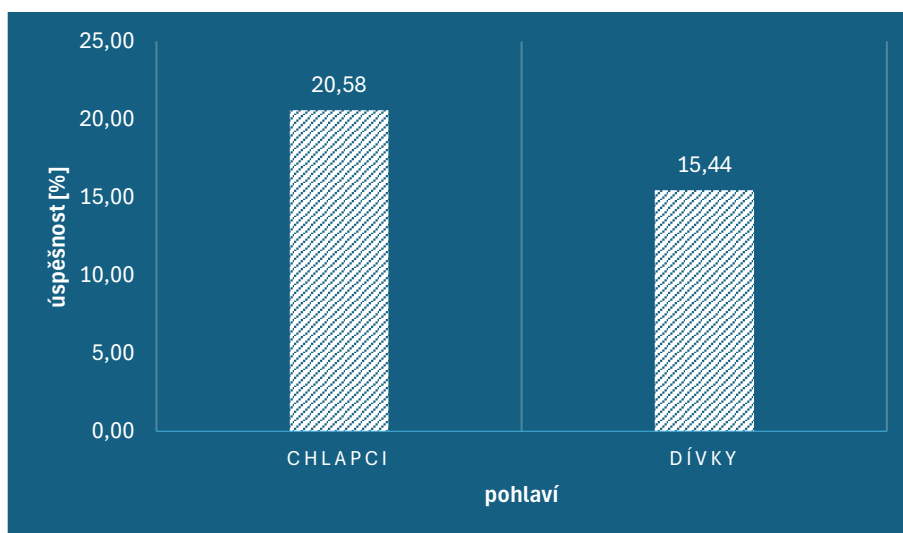
**Tabulka č. 19: Dvou výběrový t-test s rovností rozptylů chlapců a dívek**

	<i>Chlapci</i>	<i>Dívky</i>
Stř. hodnota	0,233183	0,203623
Rozptyl	0,026641	0,022214
Pozorování	79	69
Společný rozptyl	0,024579	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	146	
t Stat	1,144251	
P(T<=t) (1)	0,127196	
t krit (1)	1,655357	
P(T<=t) (2)	0,254392	
t krit (2)	1,976346	

*Zdroj: vlastní šetření*

Jak je patrné z grafu č. 3, domněnka autora se potvrdila. Úspěšnost chlapců při vypracování didaktického testu přesahuje hranici 20 %, přesněji 20,58 %, což odpovídá 33,74 bodu ze 140 maximálně možných.

**Graf č. 3: Úspěšnost chlapců a dívek v didaktickém testu**



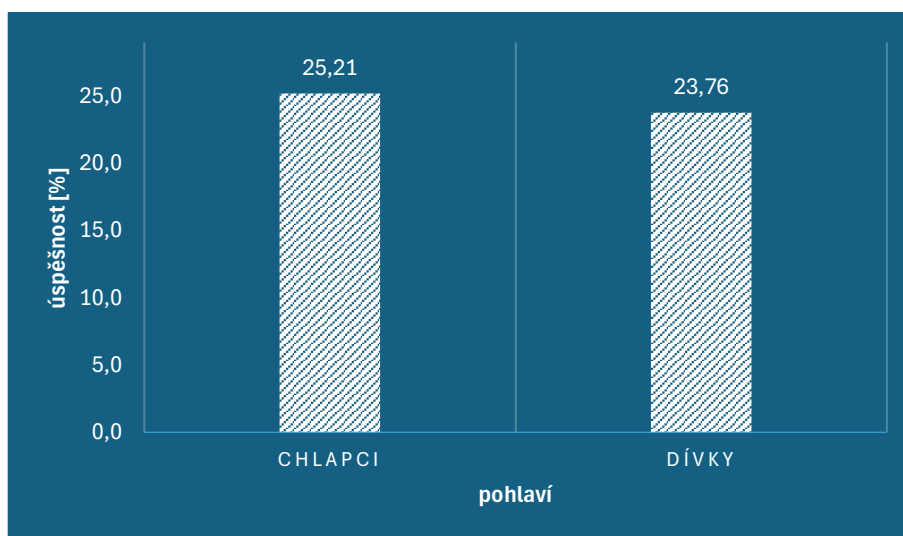
*Zdroj: vlastní šetření*

Procentuální úspěšnost vybraných dívek je přibližně o pět procentních bodů menší, konkrétně 15,44 %. Tato hodnota odpovídá zisku 21,17 bodu na žákyni ze 140 možných. Pokud

bychom si chtěli úspěšnost přepočítat na počet získaných bodů, při maximálním možném počtu 140 bodů získali chlapci přibližně o 12,5 bodu na osobu více než děvčata.

Zajímavé je také porovnání úspěšnosti obou pohlaví v jednotlivých částech didaktického testu. Následující graf č. 4. znázorňuje procentuální úspěšnost chlapců a dívek z 1. části testu, která byla zaměřena na místopisnou rovinu. V této části autor ověřoval zanesení místopisných pojmů do slepé mapy, chtěl znát nejdelší řeku a nejvyšší horu Evropy, hlavní města států Evropy a jejich správnou regionalizaci. Odpovědi na tyto otázky se dají snadněji naučit nazpaměť. Autor má zkušenost, že dívky jsou v učení svědomitější a měly by mít tedy vyšší úspěšnost než chlapci. Jak je ale z grafu č. 4 zjevné, úspěšnější byli chlapci. Na druhou stranu je potřeba dodat, že rozdíl mezi úspěšností chlapců a dívek je minimální, pouze 1,45 %. Obě hodnoty, jak úspěšnost chlapců, tak i dívek, jsou vyšší než jejich průměry celkové úspěšnosti. Z toho vyplývá, že tato část testu dopadla v celkovém součtu nejlépe u obou pohlaví. Autor vidí důvod především v tom, že další dvě části didaktického testu jsou pro žáky obtížnější, jelikož vyžadují vyšší náročnost, především aplikaci získaných znalostí a geografické myšlení.

**Graf č. 4: Úspěšnost chlapců a dívek v otázkách zaměřených na znalost místopisu**

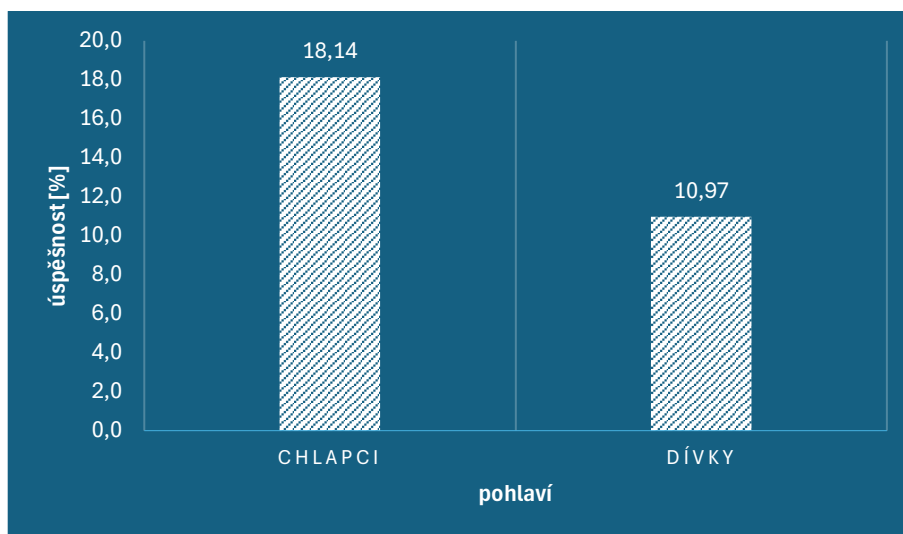


*Zdroj: vlastní šetření*

Následuje rozbor úspěšnosti 2. části, která byla zaměřena na ověření přehledových znalostí o Evropě. Pokud se podíváme na graf č. 5 můžeme zde vypořadovat, že podobně jako předchozí kategorie otázek je i tato část úspěšnější především u chlapecké části vybraných žáků. Zde je rozdíl mezi chlapci a děvčaty markantnější. Jak je vidět z porovnání grafů znázorňujících úspěšnost jednotlivých částí didaktického testu, jedná se o největší rozdíl mezi chlapci a dívkami ve všech zkoumaných oblastech (graf č. 6 znázorňuje poslední oblast didaktického

testu – i zde je o trochu menší rozdíl mezi pohlavími). U obou hodnot je znatelný pokles oproti úspěšnosti v místopisných otázkách.

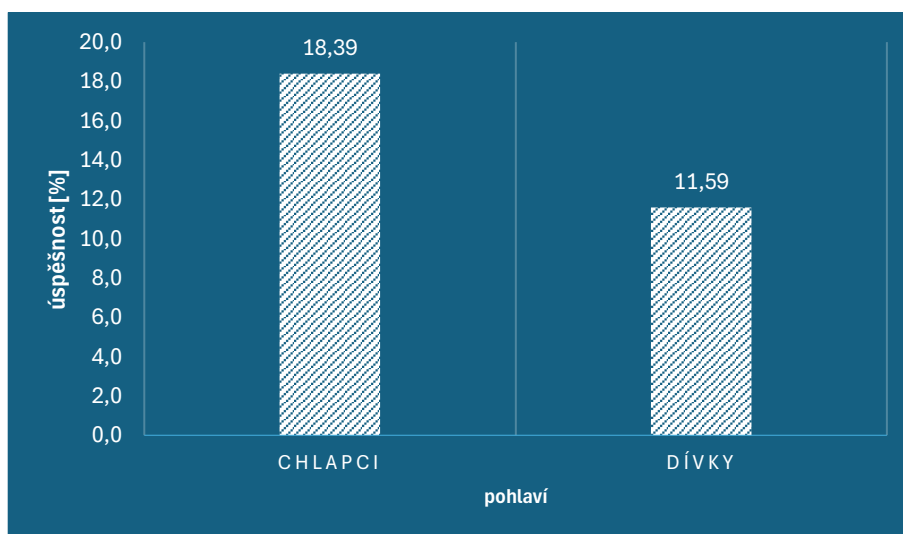
**Graf č. 5: Úspěšnost chlapců a dívek v otázkách zaměřených na přehledové znalosti**



*Zdroj: vlastní šetření*

Poslední oblast didaktického testu se skládala z operačně náročnějších otázek, především ve smyslu aplikace znalostí Evropy a použití geografického myšlení. Co se týče hodnot, které ukazují úspěšnost chlapců a dívek v této části testu, jsou dosti podobné hodnotám z 2. části vytvořeného testu. Graf č. 6 znázorňuje, že úspěšnost chlapců i dívek je v porovnání s předchozí částí nepatrně vyšší. Ve srovnání s 1. částí testu je ale úspěšnost opět výrazně nižší. Podobně jako u 2. části testu je to dle autora dáno vyšší náročností otázek oproti 1. části testu.

**Graf č. 6: Úspěšnost chlapců a dívek v otázkách didaktického testu zaměřených na aplikaci znalostí a myšlení**



*Zdroj: vlastní šetření*



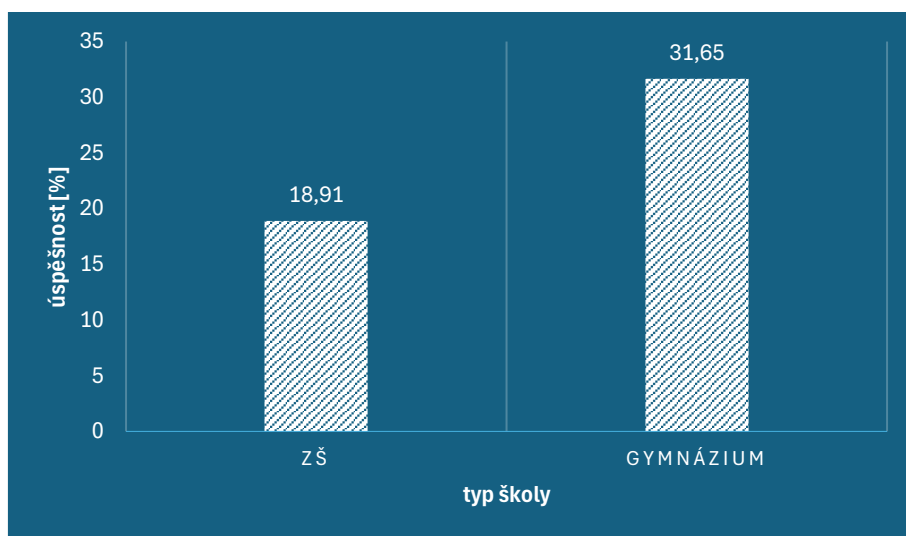
Z výše uvedených grafů je tedy patrné, že porovnání úspěšnosti chlapců a dívek hovoří ve všech částech didaktického testu ve prospěch chlapců. Úvodní část, která testuje místopisné pojmy, je poměrně vyrovnaná, ovšem v 2. části testující získané znalosti o Evropě a v 3. části zaměřené na aplikaci znalostí a rozvoj geografického myšlení je patrný rozdíl mezi znalostmi chlapců a děvčat, kdy shodně v obou částech testu mají chlapci o dost vyšší úspěšnost než děvčata. Autor se domnívá, že je to způsobeno především tím, že chlapci jsou pro zeměpis obecně více motivovaní a mají větší přehled v geografických pojmech a dovednostech.

#### 4.3.5 Porovnání znalostí podle typu školy

Tato kapitola má za cíl představit výsledky úspěšností v závislosti na typu školy. Autor tedy bude porovnávat, zda dosáhli vyšší procentuální úspěšnosti v didaktickém testu a jeho jednotlivých částech žáci ze ZŠ nebo žáci 2. ročníku víceletého gymnázia. Před samotným testováním autor předpokládal, že žáci gymnázia jakožto žáci výběrové školy, budou mít vyšší procentuální úspěšnost než žáci ZŠ.

Pokud se podíváme na graf č. 7, můžeme na něm vidět porovnání úspěšnosti žáků gymnázia a žáků ZŠ v didaktickém testu vytvořeném autorem této diplomové práce. Je zcela jednoznačné, který typ školy dopadl v testování lépe. Žáci gymnázia v Sedlčanech si s testem poradili daleko lépe než žáci ze tří vybraných ZŠ.

**Graf č. 7: Celková úspěšnost žáků vybraných ZŠ a gymnázia v didaktickém testu**

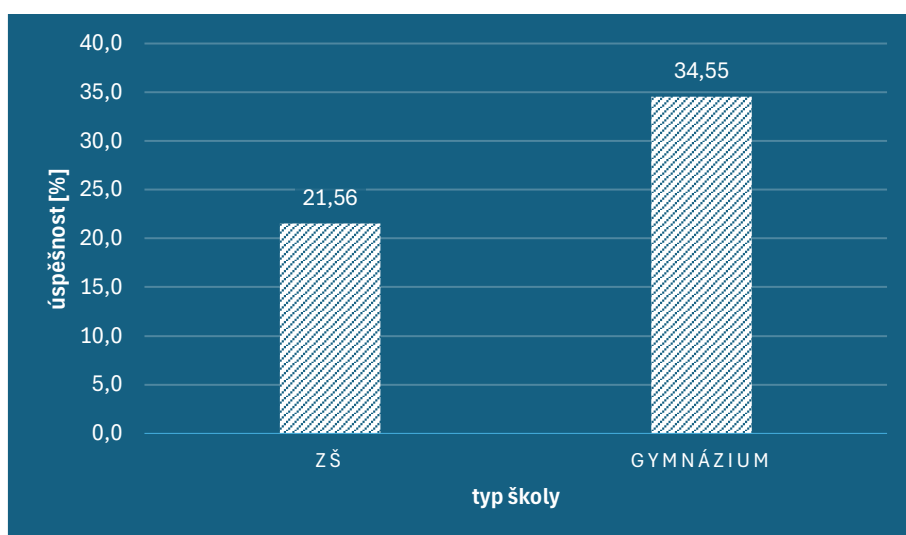


*Zdroj: vlastní šetření*

Celková úspěšnost gymnaziálních studentů 31,65 % v porovnání s 18,91 %, kterou získali žáci ze ZŠ, nám ukazuje velký rozdíl ve správnosti vyplnění otázek didaktického testu. Potvrdila se tak autorova domněnka, že žáci gymnázia budou mít vyšší úspěšnost než jejich vrstevníci ze „základek“.

Nyní se podíváme na porovnání úspěšnosti typů škol v jednotlivých částech didaktického testu. Graf č. 8 znázorňuje úspěšnost žáků z gymnázia a žáků ze ZŠ v otázkách zaměřených na místopisné pojmy Evropy. Oba typy škol v této části testu dosáhly vyšší procentuální úspěšnosti, než je jejich hodnota celkové úspěšnosti. Vypovídá to o faktu, že místopisné pojmy si žáci zapamatují snadněji než jiné všeobecné znalosti o Evropě a jejich aplikaci. Další z charakteristik, která se zde nechá vyzorovat, je taková, že se na českých školách stále klade velký důraz na znalosti místopisných pojmů na úkor dovedností.

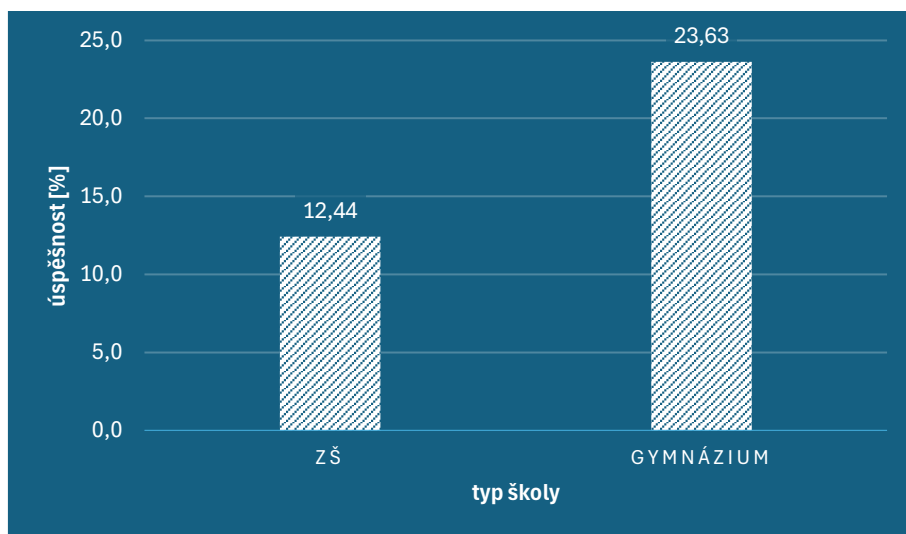
**Graf č. 8: Úspěšnost žáků vybraných ZŠ a gymnázia v otázkách didaktického testu ověřujících místopisné pojmy**



*Zdroj: vlastní šetření*

Porovnání úspěšnosti podle typu školy v otázkách zaměřených na přehledové znalosti nám zobrazuje graf č. 9. Také zde je patrná převaha gymnaziálních studentů, kteří dosáhli téměř dvojnásobné úspěšnosti, než žáci 7. tříd vybraných ZŠ. Ovšem v porovnání s úspěšností místopisných pojmů můžeme pozorovat velký pokles u obou typů škol, jelikož žáci gymnázia v Sedlčanech, ale také žáci vybraných „základek“ zvládli prostřední část didaktického testu přibližně o 10 % hůře než část zaměřenou na místopis. Opět se tak dá hovořit o poměru mezi místopisnými pojmy a přehledovými znalostmi, kdy si žáci zřejmě snáze zapamatují místopisné pojmy, případně není učiteli kladen tak velký důraz na přehledové znalosti a jejich následnou aplikaci jako místopisným pojmům.

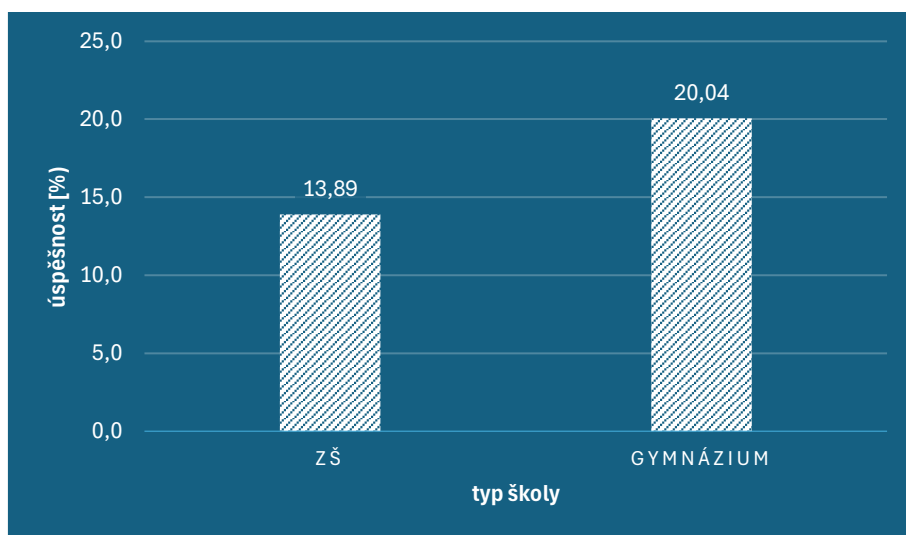
**Graf č. 9: Úspěšnost žáků vybraných ZŠ a gymnázia v otázkách didaktického testu ověřujících přehledové znalosti o Evropě**



Zdroj: vlastní šetření

Předposlední graf této práce, tedy graf č. 10, vykazuje hodnoty úspěšnosti, které zúčastnění žáci získali v otázkách zaměřených na aplikaci znalostí o Evropě. Jak je z grafu zřejmé, opět se nejedná o tak vysoké hodnoty, jako u otázek zaměřených na místopisné pojmy.

**Graf č. 10: Úspěšnost žáků vybraných ZŠ a gymnázia v otázkách didaktického testu ověřujících aplikaci znalostí o Evropě**



Zdroj: vlastní šetření

Přesto žáci ze ZŠ dosáhli v poslední části testu nepatrně vyšší úspěšnosti než u otázek ověřujících přehledové znalosti. Naopak žáci z gymnázia tuto část testu zvládli nejhůře ze všech částí, ale i tak dosáhli vyšší úspěšnosti o více než 6 % v porovnání s žáky ZŠ.

Ze zjištěných výsledků je evidentní, že žáci získali nejvyšší úspěšnost v 1. části testu zaměřené na místopisné pojmy. Otázky zaměřené na přehledové znalosti a aplikaci znalostí již nedosáhly tak vysokých hodnot jako v případě úvodní části testu. Lze tedy usuzovat, že se v českém školství příliš nepracuje s úlohami, které by rozvíjely dovednosti žáků, ale naopak se po žácích více vyžaduje učení se nazpaměť a testování znalostní roviny.

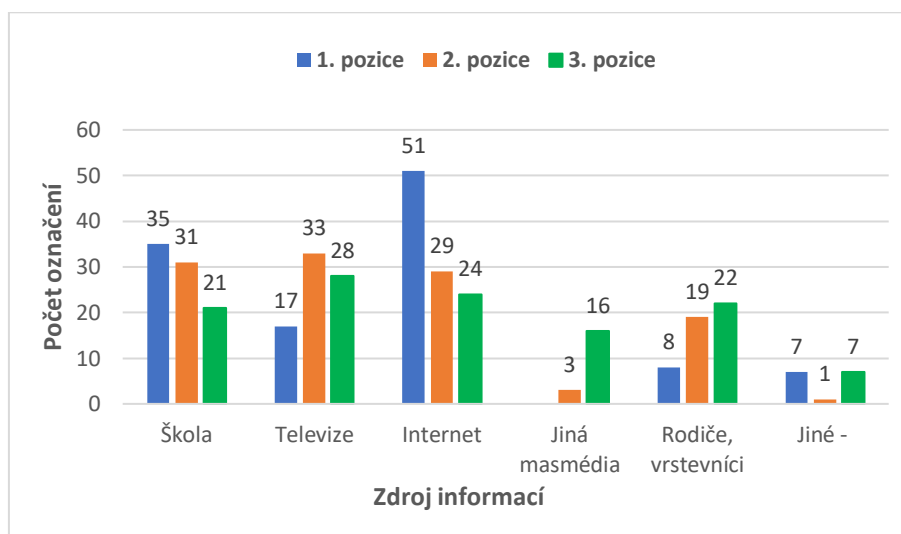
#### 4.4 Zdroje informací o Evropě

Doplňkovým šetřením didaktického testu bylo také dotazování, odkud si žáci myslí, že mají nejčastější zdroje informací o dění v Evropě a v EU. Autor didaktického testu dal na konci posledního listu žákům na výběr několik možností zdrojů informací. Žáci měli za úkol, aby z šesti nabízených druhů zdrojů vybrali tři, které následně seřadili podle toho, v jaké míře vybrané zdroje užívají. Na 1. pozici měli zařadit zdroj informací, který dle jejich názoru užívají nejčastěji, dvojku přiřadili k 2. nejčastějšímu zdroji a trojku k 3. nejčastějšímu zdroji dle jejich uvážení.

Graf č. 11 znázorňuje, které zdroje informací měli žáci na výběr a také, jak svůj výběr seřadili. Dnešní digitální společnost ve velké míře užívá digitální zdroje informací, což se projevilo i ve výsledcích tohoto šetření. Jako nejčastější zdroj informací uvádějí vybraní žáci internet. Do první „trojky“ ho vybralo celkem 104 dotazovaných žáků, z toho 51 žáků určilo internet dokonce na 1. pozici. Žáci jsou si vědomi, že řadu nových informací čerpají také při školní docházce, proto není velkým překvapením, že se škola nachází na 2. místě autorova šetření. Jako zdroj informací uvedlo školu 87 žáků, z toho 35 ji uvedlo na nejvyšší příčce. Jako 3. nejběžnější zdroj informací vybraných žáků je televize, kterou vybralo celkem 78 žáků.

Naopak na opačném pólu zdrojů informací o Evropě bychom mohli nalézt jiná masmédiá, do kterých lze zařadit například noviny či časopisy, o něž v dnešní době není takový zájem. Kategorie „jiné“ byla žáky vybrána nejméně. Když už tuto možnost žáci označili, doplnili sem ostatní zdroje informací, například sociální sítě jako Instagram či Tik Tok. Zajímavostí je, že pár chlapců také uvedlo různé druhy sportů a sportovních počítačových her, jako je například hra FIFA. Autor ze své zkušenosti ví, že sledováním sportovních utkání lze získat řadu informací, především místopisných pojmů, konkrétně měst či států.

**Graf č. 11: Žáci využívané zdroje informací o Evropě (n=148)**



*Pozn.: Žáci měli vybrat více možností, blíže text nad grafem.*

*Zdroj: vlastní šetření*

Můžeme tedy shrnout, že žáci užívají celou řadu zdrojů informací, především ale ty, které jsou spojené s digitálním prostředím. Nejčastěji využívají internet a televizi, na druhou stranu jsou si ale vědomi i toho, že také škola jim poskytuje celou řadu nových informací. Většina dnešních žáků hojně využívá mimo jiné sociální sítě, které někteří uvedli také jako zdroje informací o dění v Evropě. Je ale potřeba, aby si nejen žáci uvědomovali, které zdroje informací jsou důvěryhodné, a které naopak podávají mylné informace a tzv. fake news. Lze také spatřovat jistou souvislost mezi tím, zda žáci dané státy navštívili, nebo ne. Můžeme také sledovat propojenost mezi turismem a znalostmi o jednotlivých státech. Častěji navštívené státy dosáhly lepších výsledků v didaktickém testu než státy s nižší procentuální návštěvností, což je znázorněno v kapitolách 4.2 a 4.3.1.

## 5. Závěr

Teoretická část měla za úkol přestavit různé zdroje informací pro tvorbu a realizaci hlavní empirické části této diplomové práce. Jednotlivé kapitoly postupně seznamovaly čtenáře s kurikulárními dokumenty, vybranými učebnicemi a požadavky vybraných učitelů. Nejprve se autor věnoval českému RVP ZV, kde shrnul hlavní rysy a charakteristiky tohoto českého národního kurikulárního dokumentu. Pokusil se vytyčit hlavní výhody a nevýhody tohoto dokumentu v porovnání s vybranými zahraničními kurikulárními dokumenty, které zkoumal, a v krátkosti zhodnotil v následující kapitole. Další podkapitola byla věnována porovnání ŠVP vybraných škol, kde byly naznačeny podobnosti a rozdíly mezi čtyřmi vybranými školami. Následovala kapitola, která se zabývala učebnicemi zeměpisu, jež se používají na vybraných ZŠ a gymnáziu, jelikož i tyto učebnice posloužily jako zdroj výběru testovaných otázek v didaktickém testu. Předposlední kapitola teoretické části byla zaměřena na samotné učitele ve vybraných školách. V rámci rozhovorů s autorem práce sdělili své požadavky, které mají na své žáky během výuky RG Evropy. Poslední část se týkala vyčlenění hlavních výzkumných otázek, které si autor stanovil. Tato část také mimo jiné obsahovala velký průnik zdrojů informací, které autor k tvorbě testu využil.

Hlavním cílem této práce bylo zjištění, na jaké úrovni mají žáci znalosti o regionu Evropy. K ověření těchto znalostí posloužil didaktický test, který autor vytvořil za pomoci několika zdrojů informací, především RVP ZV. Zde mu pro tvorbu testu nejvíce posloužily očekávané výstupy týkající se RG Evropy, a to jak na 1. stupni vzdělávání, tak i na 2. stupni. Celková úspěšnost vypracování didaktického testu vybranými žáky lehce přesáhla hranici 20 %. Autor také v rámci testu zjistil, že míru úspěšnosti u žáků ovlivňovala i celá řada faktorů, zejména zdroje informací, které žáci dle svého uvážení nejvíce využívají. Mezi nejčastější zdroje informací, které žáci uváděli, patří internet, televize, ale také škola, kam můžeme mimo jiné zahrnout i učivo zaměřené na RG Evropy na 1. stupni. Velkou roli ovšem hraje také turismus. Z výsledků lze vypozařovat, že úspěšnější žáci častěji cestují do zahraničních zemí.

Po analýze otázek didaktického testu na znalosti předepsané pro 1. a 2. stupeň vyšlo najevo, že až na pár výjimek dopadly lépe otázky předepsané pro 1. stupeň. Lze tedy konstatovat, že si žáci z 1. stupně alespoň část získaných informací zapamatovali. Na druhou stranu lze jen diskutovat nad tím, odkud čerpají informace na otázky, které jsou předepsány až na 2. stupeň. Ze získaných dat lze vydedukovat, že alespoň část těchto informací získávají na internetu, od

svých příbuzných či dokonce ve škole v rámci jiných předmětů. Nelze také opomenout návaznost na turismus do jednotlivých zemí.

Co se týče úspěšnosti v jednotlivých částech testu, který byl rozdělen do tří okruhů, jednoznačně nejúspěšnější byla 1. část, která se zabývala místopisnými pojmy. Lze to přičítat faktu, že se v dnešních školách neustále klade velký důraz na zapamatování informací na úkor rozvíjení náročnějších operací a rozvoji geografického myšlení.

Mezi další cíle, které si autor vytyčil, patří porovnání úspěšnosti na základě pohlaví a typu škol. První z nich bylo porovnání úspěšnosti mezi chlapci a děvčaty. Autor za pomoci Studentova t-testu zjistil, že mezi pohlavími není statisticky významný rozdíl. Přesto je z výsledků patrné, že vyšších procentuálních hodnot v úspěšnosti získali chlapci. V 1. části zaměřené na místopisné pojmy je rozdíl ve prospěch chlapců přibližně 1,5 %, ovšem ve zbývajících dvou částech je rozdíl necelých 10 %. To vypovídá o tom, že chlapci mnohem lépe zvládli úkoly, které se netýkají místopisných pojmů, ale naopak přehledových znalostí a jejich následná aplikace.

Další z výzkumných otázek se týkala konkrétních škol zapojených do testování. Z vybraných tříd, ale i typu škol, jednoznačně vyčnívá gymnázium v Sedlčanech. Dle autorova názoru je to způsobeno především tím, že gymnázium je výběrová škola, na které musí logicky být více nadanějších žáků, než je na ZŠ.

Zjištěné výsledky ukazují, jak na tom jsou žáci na vybraných školách v oblasti znalostí a dovedností o evropském regionu. Na druhou stranu je ale potřeba vzít v potaz, že celkové testování není úplně dokonalé. Aby byl výzkum ještě více spolehlivý a relevantní, bylo by potřeba do vzorku vybraných žáků zahrnout daleko více škol z různých částí naší země. Pro splnění cílů této diplomové práce se autor rozhodl vybrat čtyři školy z podobně velkých sídel. Nabízí se tu tedy prostor pro obsáhlejší výzkum zaměřený na rozbor úspěšnosti škol z různých koutů Česka, ale také z různě velkých sídel.

Autor si je také vědom, že samotný test může mít také plno nedostatků. Největší problém hledá v subjektivitě, především u výběru místopisných pojmů, jakkoliv bylo jeho snahou výběr objektivizovat opřením se o učebnice a kurikulární dokumenty. Například Vltavská (2022) ve své diplomové práci zaměřené na podobné téma testovala mimo jiné vlajky evropských států a celou řadu dalších znalostí, které se autor této práce rozhodl netestovat.

Určitě by bylo také zajímavé zaměřit budoucí či rozvíjející výzkum jiným směrem. Dle autora by zajímavé výsledky mohlo poskytnout například výzkumné šetření, které by se více zaměřilo na miskoncepce, tedy mylné představy, jejichž příklady ve fyzické geografii uvádí ve svém článku Dove (2016), nebo také Cimová (2022), která ve své disertační práci zkoumá souvislosti mezi obtížností učiva a vznikem miskonceptů. Toto téma by se dalo propojit třeba s nejčastějšími chybnými odpověďmi, zjednodušeně řečeno, zda došlo u většího vzorku žáků k chybnému pochopení nějaké problematiky.

V neposlední řadě by také bylo možné tento výzkum provést na jiných typech škol, jako jsou třeba alternativní školy, například Daltonská, Waldorfská či Montessori, ale také třeba soukromé školy. Určitě by také stálo za řeč zmínit výzkum, který by se zabýval porovnáním zjištěných výsledků před probráním učiva týkajícího se RG Evropy na 2. stupni a po probrání učiva. Podobné problematice se ve svém článku věnoval Savage (2007), který predikoval úspěšnost žáků, kterou budou mít v jedenácti letech, za pomoci výsledků z testování ve věku pěti let. Jinou možností je vytvořit výzkum totožný s touto prací, pouze zaměřený na jiný makroregion světa.



## 6. Použité zdroje a literatura

ACARA (2011): Shape of the Australian Curriculum: Geography.

[https://docs.acara.edu.au/resources/Shape\\_of\\_the\\_Australian\\_Curriculum\\_Geography.pdf](https://docs.acara.edu.au/resources/Shape_of_the_Australian_Curriculum_Geography.pdf) (cit. 12. 2. 2024).

BINKOVÁ, A. a kol. (2023): Hravá vlastivěda 5 – Česká republika a Evropa. Pracovní sešit pro 5. ročník ZŠ. 3. vydání. Taktik International, Praha. 64 s.

De WOLFOVÁ, T. (2018): Analýza kurikula geografie pro 2. stupeň ZŠ v Coloradu, USA a porovnání s ČR. Diplomová práce. Centrum biologie, Geověd a Envigogiky, Fakulta Pedagogická, Západočeská univerzita v Plzni, Plzeň.

DOVE, J. (2016): Reasons for misconceptions in physical geography. *Geography*, 101 (1), 47-53.

CIMOVÁ, T. (2022): Vliv percepce obtížnosti učiva na vznik miskonceptů ve výuce geografie: výskyt a geneze vybraných miskonceptů. Disertační práce. Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, Přírodovědecká fakulta, Univerzita Karlova, Praha.

CURIĆ, Z. a kol. (2007): Geography curricula for compulsory education in 11 european countries – comparative analysis. Katedra geografie, Přírodovědecká fakulta, Univerzita v Záhřebu, Záhřeb.

Curriculum for Excellence (2017): Social studies – experiences and outcomes. <https://education.gov.scot/media/rh3fq1gi/social-studies-eo.pdf> (cit. 12. 3. 2024).

ČŠI (2016): Mezinárodní šetření PISA 2015.

[https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el\\_publicace/Mezin%20%a1rodn%3%ad%20%20%a1et%5%99en%3%ad/NZ\\_PISA\\_2015.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Mezin%20%a1rodn%3%ad%20%20%a1et%5%99en%3%ad/NZ_PISA_2015.pdf) (cit. 20. 4. 2024).

EDU.CZ (2022): RVP – Rámcové vzdělávací programy. <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/> (cit. 9. 1. 2024).

EDU.CZ (2022): Školní vzdělávací program. <https://www.edu.cz/dictionary/skolni-vzdelavaci-program/> (cit. 12. 1. 2024).

Gymnázium a Střední odborná škola ekonomická Sedlčany (2017): Školní vzdělávací program.

HERINK, J. (2009): Geografie: její postavení a pojetí v národních kurikulech ve světě – Finsko. <https://clanky.rvp.cz/clanek/2916/GEOGRAFIE-JEJI-POSTAVENI-A-POJETI-V-NARODNICH-KURIKULECH-VE-SVETE-FINSKO.html> (cit. 11. 3. 2024).

HERINK, J. (2009): Geografie: její postavení a pojetí v národních kurikulech ve světě – Kanada. <https://clanky.rvp.cz/clanek/2917/GEOGRAFIE-JEJI-POSTAVENI-A-POJETI-V-NARODNICH-KURIKULECH-VE-SVETE-KANADA.html> (cit. 11. 3. 2024).

HERINK, J. (2009): Geografie: její postavení a pojetí v národních kurikulech ve světě – Maďarsko. <https://clanky.rvp.cz/clanek/2915/GEOGRAFIE-JEJI-POSTAVENI-A-POJETI-V-NARODNICH-KURIKULECH-VE-SVETE-MADARSKO.html> (cit. 11. 3. 2024).

- HERINK, J. (2009): Geografie: její postavení a pojetí v národních kurikulech ve světě – Slovinsko. <https://clanky.rvp.cz/clanek/2918/GEOGRAFIE-JEJI-POSTAVENI-A-POJETI-V-NARODNICH-KURIKULECH-VE-SVETE-SLOVINSKO.html> (cit. 11. 3. 2024).
- HRYCH, M. (2017): Hodnocení vybraného tématu v učebnicích zeměpisu pro ZŠ a jeho úprava. Bakalářská práce. Centrum biologie, geověd envigogiky, Fakulta pedagogická, Západočeská univerzita v Plzni, Plzeň.
- HÜBELOVÁ, D., CHALUPA, P. (2021): Zeměpis 8, 1. díl – Evropa. 9. aktualizované vydání. Nová škola, Brno. 96 s.
- CHALUPA, P., ŠTIKOVÁ, V. (2021): Vlastivěda 5. 12. aktualizované vydání. Nová škola, Brno. 80 s.
- CHRÁSTKA, M. (2016): Metody pedagogického výzkumu. Grada, Praha. 256 s.
- JENSEN, R. A., KILEY, T. J. (2000): Teaching, Leading and Learning: Becoming Caring Professionals. Boston: Houghton Mifflin Company.
- KOCALAR, A. O., DEMIRKAYA, H. (2017): Geography teacher's views on effective geography teaching. Review of International Geographical Education Online. Eskisehir.
- KOMENSKÝ, J. A. (1948): Didaktika velká. Komenium, Brno. 252 s.
- KNECHT, P. (2006): Hodnocení učebnic zeměpisu z pohledu žáků 2. stupně základních škol. J. Maňák & D. Klapko, et. al., Učebnice pod lupou, 85-96.
- KUNÍK, T. (2019): Srovnání kurikula geografie pro druhý stupeň ZŠ v České republice a ve Velké Británii. Bakalářská práce. Centrum biologie, geověd envigogiky, Fakulta pedagogická, Západočeská univerzita v Plzni, Plzeň.
- MARADA, M. a kol. (2021): Zeměpis 8 – nová generace. Fraus, Plzeň, 136 s.
- MATĚJČEK, T. (2010): Místopisné pojmy ve výuce – kritéria výběru, metody výuky. Geografické rozhledy, 20(1), 16–17.
- MATUŠKOVÁ, A (2005): Výchova k evropanství ve vlastivědě. <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/151/VYCHOVA-K-EVROPANSTVI-VE-VLASTIVEDE.html> (cit. 28. 2. 2024).
- MŠMT (2023): Revidovaný RVP ZV představíme veřejnosti začátkem 2024. <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/revidovany-rvp-zv-predstavime-verejnosti-zacatkem-roku-2024#:~:text=Praha%2C%203.,roku%202027%2F28%20pak%20povinn%C4%9B>. (cit. 10. 1. 2024).
- RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2023): <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/> (cit. 10. 1. 2024).
- NPI (2023): Velké revize RVP základního vzdělávání. <https://velke-revize-zv.rvp.cz/> (cit. 9. 1. 2024).

- PELIKÁN, J. (1998): Základy empirického výzkumu pedagogických jevů. Karolinum, Praha. 270 s.
- PETLÁK, E. (2004): Všeobecná didaktika. 2. vydání. Iris, Bratislava, 311 s.
- PRŮCHA, J. (2002): Moderní pedagogika. 2. vydání. Portál, Praha, 481 s.
- ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2019): Podkladová studie – mozaikovitý obraz stavu geografického všeobecného vzdělávání. Národní ústav pro vzdělávání, Praha, 55 s.
- SAVAGE, R., CARLESS, S., FERRARO, V. (2007): Predicting curriculum and test performance at age 11 years from pupil background, baseline skills and phonological awareness at age 5 years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48 (7), 732-739.
- SCHULMAN, K., DEMANTOWSKY, M. (2024): Teacher student's conceptions of geography and their sources. *International research in geographical and environmental education*.
- SIKOROVÁ, Z. (2004): Výběr učebnic na základních a středních školách. Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita, Ostrava.
- ŠINDÝLEK, J. a kol. (2018): Hravý zeměpis 8 - Evropa. Učebnice pro 8. ročník ZŠ a víceletá gymnázia. Taktik International, Praha, 88 s.
- TESAŘOVÁ, T. (2007): Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech v občanské výchově. Diplomová práce. Katedra občanské výuky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno.
- The national curriculum in England framework (2014): Geography programmes of study: key stages 1 and 2.  
[https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7c1ecae5274a1f5cc75e97/PRIMARY\\_national\\_curriculum\\_-\\_Geography.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7c1ecae5274a1f5cc75e97/PRIMARY_national_curriculum_-_Geography.pdf) (cit. 11. 2. 2024).
- The national curriculum in England framework (2014): Geography programmes of study: key stages 3 and 4.  
[https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5da7291840f0b6598f806433/Secondary\\_national\\_curriculum\\_corrected\\_PDF.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5da7291840f0b6598f806433/Secondary_national_curriculum_corrected_PDF.pdf) (cit. 11. 2. 2024).
- VICENÍKOVÁ, M. a kol. (2016): Hravá vlastivěda 5 – Česká republika a Evropa. Taktik International, Praha, 76 s.
- VLTAVSKÁ, I. (2022): Vstupní znalosti a představy o evropských státech u žáků 6. a 7. tříd základních škol. Diplomová práce. Katedra geografie, Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, České Budějovice.
- ULIČNÝ, P. (2022): Hoaxy v kontexte pandemickej krízy.  
[https://fphil.uniba.sk/uploads/media/Marketingova\\_komunikacia\\_Media\\_Reklama\\_21.pdf#page=120](https://fphil.uniba.sk/uploads/media/Marketingova_komunikacia_Media_Reklama_21.pdf#page=120) (cit. 21. 11. 2024).
- Základní škola a Mateřská škola Lišov (2022): Školní vzdělávací program základního vzdělávání.
- Základní škola a Mateřská škola Sedlec-Prčice (2016): Školní vzdělávací program základního vzdělávání.

Základní škola Sokolská Třeboň (2017): Školní vzdělávací program základního vzdělávání.

Zákony pro lidi (2023): Zákon č. 183/2023 Sb. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2023-183#cast1> (cit. 9. 1. 2024).

## 7. Přílohy

### Příloha č. 1: Didaktický test pro žáky 7. ročníku

Škola:

Věk:

Třída:

Pohlaví:

#### **Test - Evropa**

**1. Do mapy zakreslí následující místopisné pojmy:**

(Alpy, Pyreneje, Karpaty, Ural, Východoevropská rovina, Baltské moře, Severní moře, Jaderské moře, Středozemní moře, Černé moře, Kaspické moře, Gibraltarský průliv, Lamanšský průliv, Bospor, Skandinávský poloostrov, Pyrenejský poloostrov, Apeninský poloostrov, Balkánský poloostrov, Britské ostrovy, Island, Baleáry, Korsika, Sardinie, Sicílie, Kypr, Dunaj, Rýn, Labe, Volha, Dněpr)



Zdroj mapy: [https://wiki.rvp.cz/Kabinet/Mapy/Mapa\\_Evropy](https://wiki.rvp.cz/Kabinet/Mapy/Mapa_Evropy)

**2. Které pohoří tvoří hranici mezi Evropou a Asií?**

**3. Jak se jmenuje nejvyšší vrchol Evropy a jakou má nadmořskou výšku (nadmořskou výšku zaokrouhli na stovky metrů)?**

**4. Jak se jmenuje nejdelší řeka Evropy?**

5. Doplň tabulku o státech Evropy.

Stát	Hlavní město	Region Evropy (Severní, Jižní, Východní, Jihovýchodní, Západní, Střední)	Navštívil jsem tento stát?
Albánie	Tirana		<a href="#">ANO - NE</a>
Bosna a Hercegovina			<a href="#">ANO - NE</a>
Belgie			<a href="#">ANO - NE</a>
Bělorusko	Minsk		<a href="#">ANO - NE</a>
Bulharsko			<a href="#">ANO - NE</a>
Černá Hora	Podgorica		<a href="#">ANO - NE</a>
Česko			<a href="#">ANO - NE</a>
Dánsko			<a href="#">ANO - NE</a>
Estonsko	Tallinn		<a href="#">ANO - NE</a>
Finsko			<a href="#">ANO - NE</a>
Francie			<a href="#">ANO - NE</a>
Chorvatsko			<a href="#">ANO - NE</a>
Irsko			<a href="#">ANO - NE</a>
Island			<a href="#">ANO - NE</a>
Itálie			<a href="#">ANO - NE</a>
Litva	Vilnius		<a href="#">ANO - NE</a>
Lotyšsko	Riga		<a href="#">ANO - NE</a>
Lucembursko	Lucemburk		<a href="#">ANO - NE</a>
Maďarsko			<a href="#">ANO - NE</a>
Moldavsko	Kišiněv		<a href="#">ANO - NE</a>
Německo			<a href="#">ANO - NE</a>
Nizozemsko			<a href="#">ANO - NE</a>
Norsko			<a href="#">ANO - NE</a>
Polsko			<a href="#">ANO - NE</a>
Portugalsko			<a href="#">ANO - NE</a>
Rakousko			<a href="#">ANO - NE</a>
Rumunsko			<a href="#">ANO - NE</a>
Rusko			<a href="#">ANO - NE</a>
Řecko			<a href="#">ANO - NE</a>
Severní Makedonie	Skopje		<a href="#">ANO - NE</a>
Slovensko			<a href="#">ANO - NE</a>
Slovinsko			<a href="#">ANO - NE</a>
Srbsko			<a href="#">ANO - NE</a>
Španělsko			<a href="#">ANO - NE</a>
Švédsko			<a href="#">ANO - NE</a>
Švýcarsko			<a href="#">ANO - NE</a>
Turecko	Ankara		<a href="#">ANO - NE</a>
Ukrajina			<a href="#">ANO - NE</a>
Velká Británie			<a href="#">ANO - NE</a>

6. Jak ovlivňuje Severoatlantský proud klima v Evropě? Uveď alespoň 1 příklad.
7. Které plodiny se pěstují v oblasti Středomoří? Uveď alespoň 3.
8. Kde bychom v Evropě hledali tzv. světové obilnice?
9. Kde se v Evropě nachází významná ložiska energetických surovin? Uveď alespoň 1 naleziště u každé suroviny.

Ropa –

Zemní plyn –

Uhlí –

10. Uveď alespoň 2 příklady obnovitelných zdrojů energie využívaných v Evropě. Napiš, které státy je využívají ve větší míře.

Obnovitelný zdroj Energie	Stát

11. Uveď alespoň 3 odvětví hospodářství, která jsou hlavními oporami evropské ekonomiky.
12. ČR je členem EU. Uveď alespoň 2 další organizace, jejichž členem je i ČR. Napiš jejich hlavní funkce.
13. Uveď alespoň 3 výhody členství v EU.
14. Evropa je cílovou lokalitou mnoha zahraničních migrantů.
- Do mapy (viz další stránka) zakreslí a popíše 2 hlavní migrační proudy do Evropy.
  - Do kterých států Evropy směřuje nejvíce mimoevropských migrantů? Uveď alespoň 3.
- c) Proč míří právě do těchto států? (alespoň 2 důvody)

- d) Uveď alespoň 1 výhodu a 1 nevýhodu, kterou zahraniční migrace pro cílové země přináší.



Zdroj mapy: <https://www.mapaevropy.com/slepa-mapa-evropy>

15. Seřad' níže vypsané státy podle polohy k tzv. Modrému banánu (= hospodářské jádro Evropy s hustým zalidněním), a to od nejvýhodněji položeného po nejméně výhodně položený. (Česko, Belgie, Bulharsko, Slovensko, Řecko)



Zdroj mapy:

[https://cs.wikipedia.org/wiki/Modr%C3%BD\\_ban%C3%A1n](https://cs.wikipedia.org/wiki/Modr%C3%BD_ban%C3%A1n), úprava vlastní

16. Od roku 2021 Velká Británie již není členem EU. EU tak přišla o stát s velmi vyspělou ekonomikou. Uveď alespoň 2 příklady problémů, které by musely řešit členské státy, kdyby EU opustilo Německo.

**Odkud čerpáš nejčastěji aktuální informace o dění v zemích Evropy a v EU?**

**Vyber maximálně 3 zdroje a urči jejich pořadí (1= nejčastější zdroj, 3= nejméně častý)**

- a) Ve škole
- b) Televize (dokumenty, pořady, ...)
- c) Internet
- d) Jiná masmédiá (noviny, časopisy, ...)
- e) Od rodičů, vrstevníků
- f) Jiné -



## Příloha č. 2: Didaktický test pro žáky 7. ročníku s možným řešením

Škola:

Věk:

Třída:

Pohlaví:

### **Test - Evropa**

**1. Do mapy zakreslí následující místopisné pojmy: (1 b za správné zakreslení – celkem 30 b)**

(Alpy, Pyreneje, Karpaty, Ural, Východoevropská rovina, Baltské moře, Severní moře, Jaderské moře, Středozemní moře, Černé moře, Kaspické moře, Gibraltarský průliv, Lamanšský průliv, Bospor, Skandinávský poloostrov, Pyrenejský poloostrov, Apeninský poloostrov, Balkánský poloostrov, Britské ostrovy, Island, Baleáry, Korsika, Sardinie, Sicílie, Kypr, Dunaj, Rýn, Labe, Volha, Dněpr)



Zdroj mapy: [https://wiki.rvp.cz/Kabinet/Mapy/Mapa\\_Evropy](https://wiki.rvp.cz/Kabinet/Mapy/Mapa_Evropy)

**2. Které pohoří tvoří hranici mezi Evropou a Así? 1 b**

Ural

**3. Jak se jmenuje nejvyšší vrchol Evropy a jakou má nadmořskou výšku (nadmořskou výšku zaokrouhlí na stovky metrů)? 2 b (1 b za název, 1 b za výšku)**

Mont Blanc (4800 m n. m.)

**4. Jak se jmenuje nejdelší řeka Evropy? 1 b**

Volha

5. Doplň tabulku o státech Evropy. (1 b za hl. město, 1 b za region – celkem 68 b)

Stát	Hlavní město	Region Evropy (Severní, Jižní, Východní, Jihovýchodní, Západní, Střední)	Navštívil jsem tento stát?
Albánie	Tirana	JV	ANO - NE
Bosna a Hercegovina	Sarajevo	JV	ANO - NE
Belgie	Brusel	Z	ANO - NE
Bělorusko	Minsk	V	ANO - NE
Bulharsko	Sofia	JV	ANO - NE
Černá Hora	Podgorica	JV	ANO - NE
Česko	Praha	Stř.	ANO - NE
Dánsko	Kodaň	S	ANO - NE
Estonsko	Tallinn	V	ANO - NE
Finsko	Helsinky	S	ANO - NE
Francie	Paříž	Z	ANO - NE
Chorvatsko	Záhřeb	JV	ANO - NE
Irsko	Dublin	Z	ANO - NE
Island	Reykjavík	S	ANO - NE
Itálie	Řím	J	ANO - NE
Litva	Vilnius	V	ANO - NE
Lotyšsko	Riga	V	ANO - NE
Lucembursko	Lucemburk	Z	ANO - NE
Maďarsko	Budapešť	Stř.	ANO - NE
Moldavsko	Kišiněv	JV	ANO - NE
Německo	Berlín	Stř.	ANO - NE
Nizozemsko	Amsterdam	Z	ANO - NE
Norsko	Oslo	S	ANO - NE
Polsko	Varšava	Stř.	ANO - NE
Portugalsko	Lisabon	J	ANO - NE
Rakousko	Vídeň	Stř.	ANO - NE
Rumunsko	Bukurešť	JV	ANO - NE
Rusko	Moskva	V	ANO - NE
Řecko	Athény	J	ANO - NE
Severní Makedonie	Skopje	JV	ANO - NE
Slovensko	Bratislava	Stř.	ANO - NE
Slovinsko	Lublaň	JV	ANO - NE
Srbsko	Bělehrad	JV	ANO - NE
Španělsko	Madrid	J	ANO - NE
Švédsko	Stockholm	S	ANO - NE
Švýcarsko	Bern	Stř.	ANO - NE
Turecko	Ankara	JV	ANO - NE
Ukrajina	Kyjev	V	ANO - NE
Velká Británie	Londýn	Z	ANO - NE

6. Jak ovlivňuje Severoatlantský proud klima v Evropě? Uveď alespoň 1 příklad. **1 b**

Zmírňování zimních teplot, více srážek, ...

7. Které plodiny se pěstují v oblasti Středomoří? Uveď alespoň 3. **3 b**

Citrusy, olivy, vinná réva, ...

8. Kde bychom v Evropě hledali tzv. světové obilnice? **2 b**

Ukrajina, Francie

9. Kde se v Evropě nachází významná ložiska energetických surovin? Uveď alespoň 1 naleziště u každé suroviny. **3 b**

Ropa – Severní moře

Zemní plyn – Severní moře

Uhlí – Francie, Německo

10. Uveď alespoň 2 příklady obnovitelných zdrojů energie využívaných v Evropě. Napiš, které státy je využívají ve větší míře. **4 b**

Obnovitelný zdroj Energie	Stát
Geotermální	Island
Vodní	Norsko, Francie
Větrná	Německo, Benelux

11. Uveď alespoň 3 odvětví hospodářství, která jsou hlavními oporami evropské ekonomiky. **3 b**

Věda a výzkum, IT

Strojírenský průmysl – automobilový

Farmaceutický průmysl

Finanční služby

Turismus

12. ČR je členem EU. Uveď alespoň 2 další organizace, jejichž členem je i ČR. Napiš jejich hlavní funkce. **4 b**

NATO – vojenská ochrana

Visegrádská 4 – užší spolupráce mezi 4 státy

Schengenská dohoda – volné cestování

13. Uveď alespoň 3 výhody členství v EU. **3 b**

Volný obchod

Volné cestování

Dotace pro rozvoj zemědělství

Ochrana práv vlastníka

14. Evropa je cílovou lokalitou mnoha zahraničních migrantů. **Celkem 9 b**

- a) Do mapy zakreslí a popíše 2 hlavní migrační proudy do Evropy. **2 b**  
ze severní Afriky, Subsaharské Afriky, Blízkého východu, východní Asie, ...
- b) Do kterých států Evropy směřuje nejvíce mimoevropských migrantů? Uveď alespoň 3. **3 b**  
Německo, Francie, Skandinávské státy
- c) Proč míří právě do těchto států? (alespoň 2 důvody) **2 b**  
Otevřená migrační politika, sociální dávky, hospodářské příležitosti, ...
- d) Uveď alespoň 1 výhodu a 1 nevýhodu, kterou zahraniční migrace pro cílové země přináší. **2 b**

Výhody: nová pracovní síla pro méně atraktivní pracovní pozice, demografická rovnováha

Nevýhody: nárůst rasismu (i kriminality), problém s integrací



Zdroj mapy: <https://www.mapaevropy.com/slepa-mapa-evropy>

15. Seřaď níže vypsane státy podle polohy k tzv. Modrému banánu (= hospodářské jádro Evropy s hustým zalidněním), a to od nejvýhodněji položeného po nejméně výhodně položený. (Česko, Belgie, Bulharsko, Slovensko, Řecko) **3 b**

Belgie – Česko – Slovensko – Bulharsko – Řecko



Zdroj mapy: [https://cs.wikipedia.org/wiki/Modr%C3%BD\\_ban%C3%A1n](https://cs.wikipedia.org/wiki/Modr%C3%BD_ban%C3%A1n), úprava vlastní

16. Od roku 2021 Velká Británie již není členem EU. EU tak přišla o stát s velmi vyspělou ekonomikou. Uveď alespoň 2 příklady problémů, které by musely řešit členské státy, kdyby EU opustilo Německo. 2 b

Velký dopad na rozpočet EU -> přehodnocení daňové politiky a rozpočtu EU

Posílení obranné bezpečnostní politiky (nahrazení ztráty vojenské a geopolitické mocnosti)

Rozčlenit své dodavatelské řetězce -> minimalizovat závislost na německém průmyslu

Celková hospodářská restrukturalizace (např. podpora domácího obchodu a exportu)

**Odkud čerpáš nejčastěji aktuální informace o dění v zemích Evropy a v EU?**

**Vyber maximálně 3 zdroje a urči jejich pořadí (1= nejčastější zdroj, 3= nejméně častý)**

- a) Ve škole
- b) Televize (dokumenty, pořady, ...)
- c) Internet
- d) Jiná masmédia (noviny, časopisy, ...)
- e) Od rodičů, vrstevníků
- f) Jiné –