

UNIVERZITA KARLOVA

Přírodovědecká fakulta

Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje



RNDr. Dana Řezníčková, Ph.D.

GEOGRAFICKÉ KURIKULUM: ZAMÝŠLENÁ, REALIZOVANÁ A DOSAŽENÁ PODOBA

Habilitační práce

Praha 2017

Obsah

Seznam obrázků, tabulek a exkursů	3
Seznam použitých zkratk	3
I. OBECNÁ DISKUSE PROBLEMATIKY GEOGRAFICKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ	4
1 ÚVOD.....	4
2 VÝVOJ OPERAČNÍHO POLE DIDAKTIKY GEOGRAFIE.....	8
2.1 Období utváření institucionálně založené didaktiky geografie	9
2.2 Proměny didaktiky geografie po roce 1989.....	10
3 AKTUÁLNÍ STUDIUM A VÝZKUMNÁ TÉMATA DIDAKTIKY GEOGRAFIE.....	12
3.1 Objekt a předmět zájmu didaktiky geografie.....	12
3.2 Tematické a metodologické zaměření publikovaných prací v Česku.....	21
3.3 Zahraniční výzkum v problematice geografického vzdělávání.....	28
4 USPOŘÁDÁNÍ A ORIENTACE VLASTNÍHO VÝZKUMU.....	33
4.1 Kontext geografického vzdělávání v Česku	35
4.2 Kvalita vybraných prostředků geografického vzdělávání.....	38
4.3 Vymezení a struktura vybraných cílových kategorií geografického vzdělávání.....	44
5 ZÁVĚR: VÝVOJ A PERSPEKTIVY VÝZKUMU V DIDAKTICE GEOGRAFIE	54
6 LITERATURA	60
II. SOUBOR VYBRANÝCH PUBLIKACÍ.....	70

Seznam obrázků, tabulek a exkursů

Obrázek 1 – Víceúrovňová tvorba a realizace geografického kurikula.....	13
Obrázek 2 – Zaměření prací výběrového portfolia	34
Tabulka 1 – Základní otázky didaktiky geografie	19
Tabulka 2 – Výběr publikací z roviny zamýšleného geografického kurikula Česka (2000–2016)	23
Tabulka 3 – Výběr publikací z realizační roviny geografického kurikula Česka (1998–2016)	25
Exkurs 1 – Odraz proměn paradigmat vědní disciplíny ve školní geografii vybraných zemí.....	18
Exkurs 2 – Metodologie výzkumu sledující geografické vzdělávání jako transakční systém	20
Exkurs 3 – Výzkumné otázky podle A road map for 21 st century geography education	30
Exkurs 4 – Aktuální stav geografického vzdělávání v Česku	37
Exkurs 5 – Klíčové pojmy školní geografie	45
Exkurs 6 – Geografické dovednosti.....	47

Seznam použitých zkratk

GA ČR	Grantová agentura České republiky
GA UK	Grantová agentura Univerzity Karlovy
GIS	Geografické informační systémy
FR VŠ	Fond rozvoje vysokých škol
IGU-CGE	International Geographical Union , Commission on Geographical Education
MŠMT ČR	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
RVP	Rámcové vzdělávací programy
GA ČR	Grantová agentura České republiky
GA UK	Grantová agentura Univerzity Karlovy
GIS	Geografické informační systémy
FR VŠ	Fond rozvoje vysokých škol
IGU-CGE	International Geographical Union, Commission on Geographical Education
MŠMT ČR	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
RVP	Rámcové vzdělávací programy

I. OBECNÁ DISKUSE PROBLEMATIKY GEOGRAFICKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

1 ÚVOD

Studium geografie je od konce 19. století na našem území považováno za přirozenou součást všeobecného vzdělávání garantovaného státem¹. S ohledem na soustavnou potřebu podporovat, vyžadovat a zvyšovat jeho přínos pro učícího se jedince i pro celkovou úroveň gramotnosti obyvatel Česka, je žádoucí proces geografického vzdělávání a jeho výsledky permanentně sledovat, hodnotit a inovovat, neboť se mění dosažené vědní poznání i geografický způsob uvažování a poznávání. V neposlední řadě je potřebné reflektovat i vnější mnohvrstevný kontext, v rámci kterého výuka geografie probíhá.

Soustavné a systematické sledování, hodnocení a inovování geografického vzdělávání je hlavní profesní výzvou autorky habilitační práce i dalších didaktiků geografie. Středem pozornosti předkládané práce se stávají otázky spojené se vzdělávacím procesem, který je realizovaný na státních všeobecně vzdělávacích školách prostřednictvím výukového předmětu, který podle současných platných kurikulárních dokumentů se na základních školách nazývá ZEMĚPIS a na gymnáziích GEOGRAFIE. V úvodních kapitolách této práce používáme zastřešující výraz GEOGRAFICKÉ (nikoliv zeměpisné) VZDĚLÁVÁNÍ ČI VZDĚLÁNÍ, hovoříme-li o širší problematice, než představuje proces vyučování na základních školách.

Zajištění chodu smysluplného a účinného školního předmětu vyvolává potřebu stále se zabývat základními a vzájemně propojenými otázkami, které jsou uvozeny slovy proč, čemu, koho, jak, kdy, kde, kdo a s jakými výsledky vzdělávat jedince prostřednictvím geografie. Stejně otázky si na svém specifickém vzdělávacím obsahu pokládají i v jiných oborových didaktikách (Walterová, 1994; Maňák, Janík & Švec, 2008; Dvořák, 2012; Stuchlíková & Janík et al., 2015). V případě geografického vzdělávání odpovědi na otázky uvozené slovem proč zdůvodňují funkce výuky geografie na jednotlivých typech a stupních škol, výběr vzdělávacích cílů, zvolené obsahové pojetí a strukturu tematických celků. Sleduje se při tom proces geografického vzdělávání na jednotlivých stupních a typech škol v kontextu vývoje geografie a dalších vědních oborů i nových technologií a měnících se vzdělávacích potřeb a požadavků učících se jedinců v postindustriální a čím dál více

¹ Počátek samostatné historie školního předmětu se váže k roku 1869, kdy byl vydán Základní říšský školský zákon, který vytvořil institucionální rámec rakouského a posléze i československého školského systému. Tento legislativní krok umožnil zavedení samostatného předmětu zeměpis do všech tříd obecných a měšťanských škol a postupně i na gymnázia, reálky, lycea a do učitelských ústavů.

hodnotově pluralitní společnosti. Zjišťuje se také, jaký vliv mají vzdělávací tradice či politická rozhodnutí na postavení školní geografie ve vzdělávacím systému. Řešení otázky čemu vyučovat je spojeno například s ověřováním způsobu výběru, transformace a prezentace základního učiva formou klíčových konceptů a generalizací. Další výzkumné otázky jsou zacílené na hlavní aktéry geografického vzdělávání tj. na žáky a učitele. Zjišťují se například mylné prekoncepty žáků či vhodnost určité tematiky ve vztahu k věku žáků. Středem zájmu jsou i profesní kvality, potřeby, přesvědčení, možnosti a osobní pojetí výuky učitelů geografie a samozřejmě i samotný proces vyučování jako vzájemná interakce žáků a učitelů během výuky různých geografických témat. Jiný výzkum zjišťuje, které výukové metody a za jakých podmínek vedou k požadovaným vzdělávacím výsledkům. Řeší se metody výuky geografie na jednotlivých stupních i typech škol, i metody výuky v rámci kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Další okruh výzkumných otázek sleduje hlubší poznání vlivu rozmanitých výukových podmínek a studijních i výukových prostředků na průběh a výsledky výuky geografie. Středem pozornosti didaktiků geografie jsou také způsoby hodnocení procesu i výsledků geografického vzdělávání. Sledují se výkony jednotlivců v různých etapách vzdělávacího procesu, zjišťuje se dosažená úroveň geografické gramotnosti určité populace v národním i mezinárodním kontextu nebo uplatnění geografů na trhu práce. V neposlední řadě některé výzkumné otázky jsou zacíleny na samotné metody výzkumu, ověřuje se jejich relevantnost ve vztahu ke specifickým geografického vzdělávání.

Z nástinu příkladů základních otázek didaktiky geografie vyplývá potřeba vnést do sledované problematiky určitý řád, který ji strukturuje, stanoví prioritní výzkumné okruhy a jejich vzájemné vztahy i možnosti jejich řešení. Takovéto zacílení na konkrétní předmět výzkumu je možné na základě několika přístupů. Klíčová slova v názvu habilitační práce, tj. GEOGRAFICKÉ KURIKULUM, resp. jeho pojetí koresponduje s předmětem studia a výzkumu didaktiky geografie navržené autorkou v obecné části habilitační práce na základě kombinace dvou přístupů².

Ještě předtím než přiblížíme celkovou koncepci této studie, je vhodné poznamenat, že i takto pojímaný předmět výzkumu didaktiky geografie představuje širokou mezioborovou tematiku s neostrými hranicemi, v rámci které operuje a při řešení mnohých otázek spolupracuje řada oborů. Úzké vazby jsou patrné především mezi didaktikou geografie

² Výraz geografické kurikulum používáme tak ve vlastním širším vymezení (podrobněji kapitola 3.1). V užším vymezení je kurikulum obvykle chápáno jako obsahový program školního vzdělávání, který je prezentovaný například v kurikulárních dokumentech či v učebnicích.

a geografii, kartografií, demografií a geoinformatikou, které sytí věcnou stránku procesu geografického všeobecného vzdělávání. Obory jako pedagogika, psychologie, obecná didaktika pak napomáhají poznat a porozumět zejména jednotlivým činnostem (např. učení, vyučování, tvorbě kurikulárních dokumentů), jež charakterizují procesualní stránku geografického vzdělávání. Do operačního pole didaktiky geografie vstupují i další obory (např. filozofie, sociologie, jednotlivé oborové didaktiky, aj.), jejichž zapojení se odvíjí od charakteru řešeného problému.

Habilitační práce je strukturována do dvou částí. První z nich předkládá obecnou diskusi sledované problematiky, druhá část obsahuje výběr publikovaných prací. Výše uvedený výčet možných výzkumných otázek reprezentuje výzkumný potenciál současné didaktiky geografie v Česku. Od jejího úzkého metodického pojetí, sledujícího původně pouze vyučování geografie, po pojetí vnímající geografické vzdělávání jako víceúrovňový proces různých aktérů (nejen učitelů a žáků; podrobněji dále) vede dlouhá a nesnadná cesta, neboť ji u nás, obrazně řečeno, vždy vyšlapávalo jen poměrně málo odborníků a při tom se jim více či méně „pohybovala“ půda pod nohama v podobě měnící se geografie - mateřské vědní disciplíny a současně se měnily vnější oborové, institucionální, politické, ekonomické, legislativní aj. podmínky. První kapitola obecné části shrnuje proto proměny operačního pole didaktiky geografie v Česku v širších (vývojových) souvislostech. Druhá kapitola prezentuje aktuální pojetí didaktiky geografie. Nejprve přináší ucelený pohled na problematiku geografického vzdělávání prostřednictvím diskuse objektu a předmětu výzkumu tohoto oboru. Uvádí několik teoretických přístupů a modelů, které danou tematiku různým způsobem strukturují a tak mj. i upřednostňují určité výzkumné otázky. Další kapitola hodnotí na základě rozboru publikovaných prací za posledních cca dvacet let stav výzkumu a vývoje geografického vzdělávání v Česku a stanovuje klíčová výzkumná témata u nás i v zahraničí. Ve čtvrté kapitole je charakterizováno autorčino tematické zaměření výzkumu. V širších souvislostech jsou představeny studie obsažené ve druhé části této práce. Snahou je podrobněji dokumentovat hlavní témata, kterými se autorka zabývá, dosažená zjištění a podněty pro další práci, i vývoj a reflexi jejího myšlení. Vybrány byly proto studie publikované v letech 1999–2015 (Obrázek 2). Závěrečná pátá kapitola po stručném shrnutí vývoje studia a výzkumu didaktiky geografie se zaměřuje na perspektivy oboru. Obecnou diskusi sledované problematiky uzavírá seznam použité literatury.

Autorčino profesní zrání v problematice geografického vzdělávání by nebylo možné bez možnosti participovat na řešení škály projektů výzkumného³ i aplikačního⁴ charakteru a bez podpory a zájmu učitelů a kolegů z geografické sekce Přírodovědecké fakulty Univerzity Karlovy, zvláště pak kolegů z domovské katedry sociální geografie a regionálního rozvoje, pod kterou organizačně spadá i nejužší tým spolupracovníků z centra Geografického a environmentálního vzdělávání (GEEN). Poděkování autorka směřuje i ke kolegům z pracovišť vnějších, se kterými dlouhodobě spolupracuje při řešení mezioborových úkolů. Stejně tak je poděkování určeno i pregraduálním a postgraduálním studentům a frekventantům kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků za průběžnou zpětnou vazbu ze školní reality.

³ Uplatnění absolventů geografických oborů PŘF UK na trhu práce. Grantový projekt GA UK, č. 354/2004/B-GEO/PrF, 2004, UK PŘF, hl. řešitelka. RNDr. D. Řezníčková, Ph.D.

Dovednosti žáků v biologii, geografii a chemii: výzkum zamýšleného, realizovaného a osvojeného kurikula na počátku implementace kurikulární reformy. Grantový projekt GA ČR, P407/10/0514, 2010–2013, UK PŘF a PdF MU, hl. řešitelka. RNDr. D. Řezníčková, Ph.D.

Maturitní zkoušky z přírodovědných předmětů a přijímací řízení na Přírodovědecké fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Grantový projekt FRVŠ, č. 1482/1997, UK PŘF, hl. řešitel doc. RNDr. I. Bičík, CSc.

Uplatnění absolventů Univerzity Karlovy. Grantový projekt FRVŠ, č.1481/1997, UK PŘF, hl. řešitel doc. I. Bičík, CSc.

Integrace progresivních trendů přírodovědných oborů do vzdělávání učitelů. Výzkumný záměr PŘF UK, MSM 11 31 008, 1999–2004, hl. řešitelka doc. RNDr. M. Švecová, CSc.

Formování územních identit v oblastech s intenzivně přeměněnou krajinou: příklad severozápadních Čech. GA ČR P404/12/1112, 2012–2014, UK PŘF a UJEP Ústí nad Labem, hl. řešitel doc. RNDr. Pavel Chromý, Ph.D.

⁴ VÝBĚR ZA POSLEDNÍCH DESET LET:

Modulární systém dalšího vzdělávání učitelů základních a středních škol v Praze. Projekt JPD3 (CZ.04.3.07/3.1.01.1/0119) z Evropských sociálních fondů, 2005–2007, Univerzita Karlova, RNDr. D. Řezníčková, Ph.D. – odborný garant geografie.

Přírodovědná gramotnost – rozvoj klíčových a specifických kompetencí v přírodovědných předmětech. Projekt JPD3 (CZ.04.3.07/3.1.01.2/2034) z Evropských sociálních fondů, 2006–2008, UK PŘF, RNDr. D. Řezníčková, Ph.D. – odborný garant geografie.

Podpora individuálního rozvoje talentovaných studentů všech stupňů a uplatnění mladých pracovníků po dokončení doktorandského studia v přírodních vědách. Centralizovaný rozvojový projekt MŠMT, 2009, CSM č. 3, Univerzita Karlova, RNDr. D. Řezníčková, Ph.D. – odpovědná řešitelka za geografii.

Projekt 5P – Program pro pedagogy přírodovědných předmětů. Projekt OP VK Středočeského kraje (CZ.1.07/1.3.04/02.0040), 2010–2012, UK PŘF, RNDr. D. Řezníčková, Ph.D. – věcný manažer a garant za geografii.

Přírodní vědy a matematika na středních školách v Praze: aktivně, aktuálně a s aplikacemi. Projekt operačního programu OPVA (CZ.2.17/3.1.00/32121), 2010–2012, UK PŘF, RNDr. D. Řezníčková, Ph.D. – věcný manažer a odborný garant za geografii.

Kompetence I. Projekt OPVK (CZ.1.07/4.1.00/06.0021), 2009–2013, Česká školní inspekce, RNDr. D. Řezníčková, Ph.D. – spoluřešitelka aktivity Využití výsledků výzkumu pro podporu škol a jejich vzdělávací práce.

Projekt 5P PLUS – Program pro pedagogy přírodovědných předmětů PLUS. Projekt OP VK (CZ.1.07/1.3.48/02.0043), 2013–2014, UK PŘF, RNDr. D. Řezníčková, Ph.D. – věcný manažer projektu a odborný garant za geografii.

DAVID – Review System and Database for Civic, Citizenship and Values Education Lifelong Learning, Programme Evropské Komise č. 519116-LLP-1-2011-1-PT-KA4-KA4MP, 2011–2014, hl. řešitelská organizace: Universidade Católica Portuguesa, Lisabon, Portugalsko; RNDr. D. Řezníčková, Ph.D. – člen partnerského týmu PŘF UK.

Národní systém inspekčního hodnocení vzdělávací soustavy v České republice (CZ.1.07/4.1.00/22.0003), 2013–2015, Česká školní inspekce, RNDr. D. Řezníčková, Ph.D. – tvůrce inspekčních nástrojů přírodovědné gramotnosti.

Strategie a cíle geografického vzdělávání v Česku. TD – Program na podporu aplikovaného společenského výzkumu a experimentálního vývoje Omega (TD 03000475), 2016–2017, PŘF UK, RNDr. D. Řezníčková, Ph.D. – člen řešitelského týmu.

2 VÝVOJ OPERAČNÍHO POLE DIDAKTIKY GEOGRAFIE

Operační pole didaktiky geografie, tj. její objekt i předmět zájmu, je úzce provázané s vývojem vědních oborů, na jejichž průsečíku se nachází (tj. zejména geografie, pedagogika, psychologie) a s vývojem školního předmětu včetně možností zajištění jeho odborné realizace. Hlavní aktivity oboru proto vždy reagovaly i na aktuální potřeby a požadavky školní (od druhé poloviny minulého století i vysokoškolské) praxe. Do jejich (dis)kontinuity a obsahového zaměření se při tom značně promítal vnější mnohohrstevný kontext tj. oborové, institucionální, politické, ekonomické, legislativní aj. podmínky. Didaktika geografie se mj. utvářela v období několika výrazných politických „obratů“, které postupně⁵ ovlivnily i priority ve společenské a vědecké sféře a následně i status minoritních disciplín včetně tohoto oboru. Omezovalo se nebo naopak podporovalo personální zajištění, finanční prostředky na realizaci výzkumné činnosti, napojení na mezinárodní odbornou komunitu aj. V tomto kontextu je proto nutné nahlížet i na škálu a kvalitu aktivit našich předchůdců.

Podrobnější historický vhled do vývoje didaktiky geografie uvádí Janka (1970), Turkota et al. (1979), Machyček, Kühnlová a Papík (1985), Wahla (1997), Knecht (2011b), Knecht a Hofmann (2011). Exkurz do předchozího více než sto padesátiletého období utváření didaktiky geografie předkládá také Řezníčková (2015). V citované práci autorka strukturuje cestu vedoucí ke stávajícímu stavu do tří etap s tím, že i jiná periodizace je možná. Jednotlivé fáze jsou, ve zkratce řečeno, pojmenovány jako fáze PRENATÁLNÍ, ZRODU a období DOSPÍVÁNÍ A EMANCIPACE. Pro budoucí vývoj je pak navržena fáze čtvrtá a to ZRALÉ DOSPĚLOSTI. Neostré hranice mezi jednotlivými etapami jsou stanoveny do doby, kdy se výrazněji aktivují formální mechanismy podporující rozvoj oboru. Jde o velmi hrubou etapizaci vývoje, protože utváření didaktiky geografie mělo diskontinuální charakter.

Se záměrem poukázat z jakých pozic vychází současná didaktika geografie, v následující části přiblížíme alespoň předchozí etapu (tj. etapu institucionálního ZRODU) s tím, že podrobnější hodnotící přehled vývoje didaktiky geografie je obsažen v práci Řezníčkové (2015), která je součástí výběrového portfolia v druhé části habilitační práce. Soustředíme

⁵ Vývoj oboru nelze striktně vázat na zlomové historické události, které obvykle stojí u iniciování změn. Vlastní proměny jsou většinou postupné, zdlouhavé, neboť minulý stav má značnou inercii v čase.

se zejména na proměny operačního pole didaktiky geografie a na způsoby jeho řešení čili na tematiku, kterou autorka ztotožňuje s vnitřní identitou oboru⁶.

2.1 Období utváření institucionálně založené didaktiky geografie

V 60. let minulého století se dávají do pohybu mechanismy formálního uznání didaktiky geografie jako vědního oboru, proto toto období považujeme za začátek druhé etapy jejího vývoje, tzv. etapy ZRODU⁷. Výrazným impulsem institucionalizace didaktiky geografie jako vědního oboru se stala potřeba zajistit vysokoškolskou přípravu učitelů zeměpisu včetně konstituování akademického oboru, který by na hlubším teoreticko-metodologickém základě řešil proces vyučování. Obdobně jako i v jiných oborových didaktikách (Stuchlíková & Janík et al., 2015) probíhaly diskuse o vymezení předmětu zájmu a hlavních okruzích akademických činností, o vztahu k mateřskému oboru, k pedagogice a dalším vědám. V souvislosti s postupným ujasňováním předmětu zájmu tohoto oboru docházelo k upřesňování jeho názvu. Vystřídána byla slovní spojení jako metodika vyučování zeměpisu, metodika zeměpisu, teorie vyučování zeměpisu, didaktika zeměpisu, didaktika geografie.

Za ZLATÝ VĚK OBOROVÝCH DIDAKTIK se považují šedesátá léta (Kotásek, 2011). Zvláště mezi lety 1965–1969 nastalo období otevírání se novým otázkám. Diskutovala se podstata problémové výuky, principy výběru základního učiva, diferenciací žáků podle schopností aj. Slibný vývoj byl násilně přerušena okupací Československa v roce 1968, po kterém nastala mj. i obsahová „normalizace“ školního předmětu zeměpis. Rozsah a podoba vzdělávacího obsahu byly dány závaznými osnovami a jednotnou řadou učebnic doplněnou normativně pojatými metodickými příručkami pro učitele.

Publikační činnost didaktiků geografie se možná i proto výrazně zaměřila na vysokoškolskou přípravu učitelů zeměpisu. Během let 1957–1994 vyšlo devatenáct

⁶ Práce Řezníčkové (2015) obsahuje i hodnocení vývoje vnější stránky identity oboru, za kterou považuje její formální (institucionální) podobu. Posuzuje ji podle aspektů, které odpovídají formálním parametrům plnoprávné vědní disciplíny. Dle Kuhnova pojetí k nim náleží především institucionální a informační platforma, vědecká výchova doktorandů, existence oborové komunity vč. společných aktivit a národní i mezinárodní odborná komunikace.

⁷ První období trvalo více než sto let a je obdobím utváření obsahových, formálních a institucionálních základů geografické edukace a následně i základů didaktiky geografie. Jeho počátek spadá do 19. století, kdy v rakousko-uherské monarchii vznikaly nové typy škol, ve kterých se zaváděl školní předmět historicko-zeměpisného charakteru. Samostatnou historii školního předmětu lze sledovat od roku 1869, kdy na základě vydání říšského školského zákona se zeměpis zavedl do všech tříd obecných a měšťanských škol a postupně i na gymnázia, reálky, lycea a do učitelských ústavů. Zmíněný legislativní krok obrátil pozornost zejména na otázky čemu vyučovat, jakým způsobem, koho a kdy. Odpovědi byly prezentovány pro danou dobu tou nejúčinnější formou: prostřednictvím učebnic a atlasů, později pak i prostřednictvím metodických příruček a učebních osnov.

vysokoškolských učebnic a skript, jejich přesnou citaci uvádí Wahla (1997). Také v 70. a 80. letech bylo opětovně diskutováno samotné vymezení didaktiky geografie jako vědního oboru a vybrané teoreticko-metodologické otázky. Příkladem jsou statě H. Fričové, V. Gardavského, J. Machyčka, J. Šupky, O. Tichého, A. Wahly a dalších (blíže Řezníčková, 2015). Obecná východiska didaktiky geografie byly také shrnuty ve dvou monografiích, na jejich tvorbě participovali i slovenští kolegové (Turkota et al., 1979; Machyček, Kühnlová, & Papík, 1985)⁸.

Z těchto prací je zřejmé, že v rovině teoretických úvah se postupně rozšiřovalo operační pole didaktiky geografie. Například podle Tichého (1970, cit. podle Machyček, Kühnlová, & Papík, 1985, s. 17) je didaktika geografie „vědeckopedagogická disciplína, která zkoumá zákonitosti vyučovacího procesu se zřetelem k osobnosti žáků, v souladu s obecnými cíli výchovy a v souladu se specifícností vědy (geografie)“. Na druhou stranu Wahla objekt zájmu vidí širěji. Konstatuje (1980, s. 70–71), že tento obor nezkoumá jen průběh vyučování, nýbrž i otázky související s jeho přípravou, výsledky a hodnocením.

Výzkumné aktivity se však rozvíjely poměrně pomalu a byly zacílené především na vyučovací proces, zvláště na způsob výuky a jeho výsledky. Wahla (1997, s. 65) v přehledovém článku zmiňuje například experimentální ověřování nového pojetí zeměpisného vyučování. Dále byl několikrát zjišťován stav výuky na základních a středních školách či úroveň geografických vědomostí absolventů středních škol. Středem pozornosti byla i kvalita zeměpisných učebnic.

2.2 Proměny didaktiky geografie po roce 1989

Sametová revoluce na konci roku 1989 nastartovala proměny ve všech sférách života obyvatel, školský systém nevyjímaje. Postupně se v mnohých činnostech posílila autonomie škol a díky uvolnění závaznosti pedagogických dokumentů i tomu, že učebnice přestaly být *de iure* (ne vždy *de facto*) oficiální obsahovou normou, také postavení pedagogů při prosazování osobní koncepce výuky. Rychle se rozšířila nabídka zeměpisných učebnic a dalších pomůcek pestrá způsobem zpracování i jejich kvalitou. Takto nastavené podmínky a pravidla umožnily částečně zvýšit pluralitu cest i výsledků

⁸ V problematice školní geografie se od druhé poloviny 70. let 20. století začala angažovat i odborná geografická komunita, z jejich řad vzešli autoři nových učebnic. Zejména u gymnaziálních učebnic usilovali pozvednout intelektovou náročnost výuky cestou navýšení významu obecně pojatých sociálních a fyzickogeografických témat. Umenšil se tím význam tradiční regionální geografie monitorující zvláštnosti jednotlivých částí světa, často v duchu pojetí německého geografa Hettnera (1859–1941). Většina učitelů prosazovanou nomotetickou koncepcí nepřijala. Pravděpodobně i proto, že vydání nových učebnic nebylo podpořeno účinným vzděláváním učitelů ze školní praxe.

vzdělávání. Úroveň maturitní zkoušky z geografie se rozkolísala, neboť nebyly stanoveny národní evaluační standardy. Obdobný vývoj probíhal i v jiných předmětech. Postupně sílila potřeba tento „tvůrčí liberální chaos“ (pojem převzat z Hynek 2000a) zaštitit národní strategií vzdělávání a evaluačními standardy. Celonárodní diskuse nad základními otázkami řešícími potřeby a požadavky společnosti na všeobecné vzdělávání byla shrnuta na přelomu tisíciletí do Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (2001). Následně se začala připravovat kurikulární reforma a reforma maturitních zkoušek.

Tyto a mnohé další podněty (relativně rychlé proměny paradigmat geografie i dalších hraničních oborů; vstřebávání zahraničních trendů v akademické sféře; obrovský rozvoj nových informačních technologií; postupná proměna způsobu chování a životních hodnot společnosti aj.) se výrazně promítly do priorit didaktiky geografie v 90. letech minulého století i v období následujícím. Bylo zapotřebí znovu přehodnotit koncepci výuky na všech stupních škol a zároveň využít šanci, kdy společnost byla otevřená změnám i ve všeobecném vzdělávání. Snahou bylo prosadit nový koncept, který mj. nahradí stále přetrvávající encyklopedický charakter výuky zeměpisu. Didaktici geografie se zaměřili na tvorbu učebnic a pracovních sešitů, neboť právě ty představovaly nejnázornější prostředek požadovaných proměn. V tomto ohledu mj. pomáhala i intenzivnější spolupráce se zahraničními univerzitami. Současně byla vedena „kampaň“ v rovině aplikační i teoretické za novou koncepci zeměpisu na stránkách časopisu Geografické rozhledy, který vznikl v roce 1991 jako nástupce časopisu Přírodní vědy ve škole.

Teoretické statě z té doby, publikované v různých periodikách, diskutovaly především cíle geografického vzdělávání, pojetí vzdělávacího obsahu, podstatu geografického myšlení a výběr a pojetí aktuálních témat (Gardavský 1995a,b; Kühnlová & Kühnl, 1996, 1997; Řezníčková, 1999b), hlavní smysl geografického vzdělávání na pozadí zahraničních trendů (Kühnlová, 1997), promítnutí geografických principů do výuky vlastivědy (Matušková, 1995); koncept vysokoškolské přípravy budoucích učitelů (Hynek, 1997), model maturitní zkoušky ze zeměpisu (Řezníčková, 1997b), vývoj didaktiky geografie (Wahla, 1997) aj.

Poslední desetiletí 20. století jsou zároveň obdobím stagnace didaktiky geografie jako oboru se samostatnou vědeckou přípravou. Neexistence tohoto, pro každý obor důležitého zázemí, se mj. promítla do kvality i kvantity jeho personálního složení. Početně malá komunita didaktiků geografie neměla v té době již pracovní kapacitu ani finanční prostředky pro systematické získávání zpětné vazby cestou empirických výzkumů. Ojedinelé a rozsahem omezené výzkumné „sondy“, realizované na konci 90. let, jsou přiblíženy v dalším textu.

3 AKTUÁLNÍ STUDIUM A VÝZKUMNÁ TÉMATA DIDAKTIKY GEOGRAFIE

Přelom tisíciletí lze považovat za počátek třetího období, které trvá dodnes. Symbolicky jsme ho označili za OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ A EMANCIPACE didaktiky geografie. Znovu se konstituují formální podmínky fungování oboru (podrobněji Řezníčková, 2015) a jeho teoreticko-metodologické otázky se začínají řešit ve vazbě na čtenější výzkumná šetření vyvolaná zejména kurikulární reformou. Impulzem rozvoje se kromě kurikulárních podnětů staly i proměny paradigmat v geografii i dalších vědních oborech, jejichž přístupy jsou potřebné při řešení mezioborových problémů. Patří mezi ně pedagogika, obecná didaktika i další oborové didaktiky, psychologie (zvláště pak formující se psychodidaktika), sociologie, informatika a další.

Operační pole didaktiky geografie se proto postupně proměňuje. Didaktika geografie se stává aplikovanou vědou o geografické edukaci, která respektuje zvláštnosti s tím spojené. Její snahou je přinášet podklady pro zodpovědná rozhodnutí při plánování, projektování, organizování, realizování a hodnocení geografického vzdělávání na úrovni národní, jednotlivých škol, tříd i učícího se jedince. Znamená to, že zaměření současné didaktiky geografie je širší, nikoli zaměřené pouze na úzce pojatý proces vyučování a učení se prostřednictvím geografie.

Tento záběr, jak dokládá následující část, reflektují teoretické diskuse o předmětu zájmu a hlavních tématech didaktiky geografie a některých dalších oborových didaktik (Dvořák, Kekule, & Žák, 2015; Slavík & Janík, 2006; Vondrová, Novotná, & Tichá, 2015). V širším významu je tak didaktika chápána jako teorie vzdělávání. Někteří reprezentanti obecné či určité oborové didaktiky však i nadále vymezují didaktiku v užším významu jako teorii vyučování a učení (např. Stuchlíková, Janík, & Slavík, 2015).

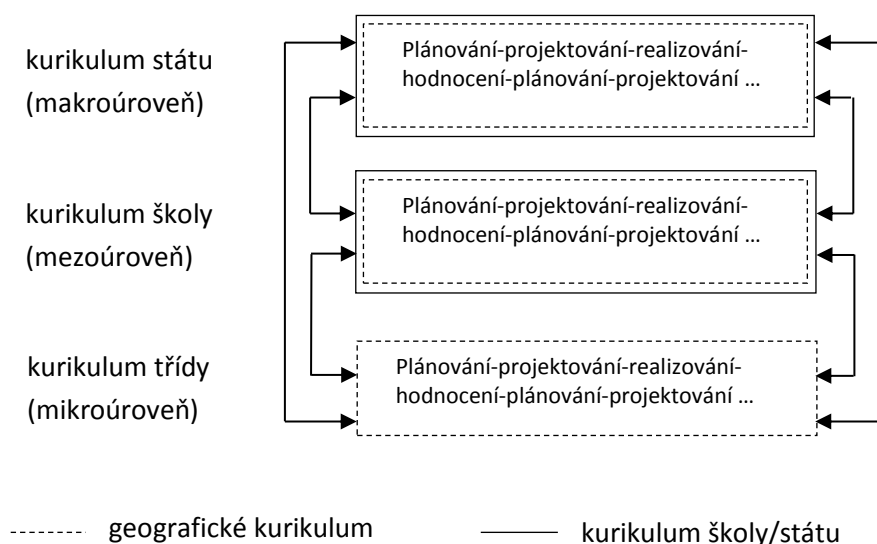
3.1 Objekt a předmět zájmu didaktiky geografie

Objekt zájmu čili geografické vzdělávání (geografická edukace) definujeme jako víceúrovňový, na několika institucionálních úrovních probíhající sociální proces, který má procesuální a obsahovou stránku.

Zacílení didaktiky geografie na určitý předmět studia a výzkumu je možné na základě několika přístupů. Nejprve přiblížíme dva z nich a to (i) metodologii tvorby a realizace vzdělávacího obsahu na různých úrovních kurikula a (ii) komunikační pojetí oborových didaktik.

První přístup vnímá procesualní stránku geografického vzdělávání jako sled vzájemně podmíněných a propojených činností různých subjektů na různých významových řádech, resp. institucionálních úrovních. Tyto činnosti se týkají především plánování, projektování, realizování a hodnocení obsahu, prostředků, podmínek a výsledků vzdělávacího procesu, a to na státní (makro)úrovni, tak i na úrovni jednotlivých škol (mezoúroveň) a tříd, resp. v mysli či v písemných přípravách jednotlivých učitelů a v mysli učících se jedinců (mikroúroveň). Geografické vzdělávání je přitom považováno za funkční prvek všeobecného vzdělávání. Schéma (Obrázek 1) zároveň připomíná potřebu propojit vzájemně podmíněné aktivity po linii horizontální (na jednotlivých úrovních) i vertikální (mezi jednotlivými subjekty).

Obrázek 1 – Víceúrovňová tvorba a realizace geografického kurikula



Zdroj: upraveno podle Řezníčková (2006b)

Obsahová stránka zmiňovaného procesu různou formou prezentuje náplň vzdělávání čili určité dosažené oborové poznání i geografický způsob uvažování a poznávání. Nemá jen podobu stránek v učebnici či zapamatovaných znalostí v mysli žáků. Prochází transformacemi v různých fázích své existence.

Načrtnutý koncept vychází z METODOLOGIE TVORBY A REALIZACE VZDĚLÁVACÍHO OBSAHU, resp. kurikula v širším pojetí (Kasíková, 1994; Průcha, 1989; Řezníčková, 2006b; Walterová, 1992, 1994, 2006; Kalhous, Obst et al., 2002 a další), které podle Walterové (1994, s. 13) představuje „komplex problémů vztahujících se k řešení otázek proč, koho, v čem, jak, kdy, za jakých podmínek a s jakými očekávanými efekty vzdělávat“. Tyto a další otázky se řeší na všech třech „institucionálních“ úrovních (viz obr. 1) při plánování, projektování,

realizování a hodnocení kurikula všeobecně vzdělávacích škol i kurikula geografického, které je jeho funkční částí.

Konceptuálním rámcem, který umožňuje syntetizující pohled a zároveň pomáhá strukturovat myšlení o takto pojímané problematice, nabízí MODEL VÍCEÚROVŇOVÉHO KURIKULA (Průcha, 1983, 2002, 2006; Maňák, Janík, & Švec, 2008 a další). Na geografické vzdělávání umožňuje nahlížet jako na vzájemně propojený systém, proměnlivý ve svém fungování, obsahu i struktuře, který nabývá určitých stavů a přitom plní určité funkce. Do popředí zájmu staví zejména vzdělávací obsah, který nepředstavuje „statický jev, existující v jediné podobě. Je to jev velmi dynamický či proměnlivý, jenž má několik forem či rovin existence, do nichž se postupně transformuje“ (Průcha, 2002, s. 245). Ve shodě s konceptem Mezinárodní asociace pro hodnocení vzdělávacích výsledků – IAE (cit. podle Straková, Tomášek, & Palečková 1996), rozlišujeme jeho zamýšlenou, realizovanou a dosaženou podobu (formu). Tyto vzájemně propojené roviny, resp. podoby obsahu představují i důležité okruhy zájmu didaktiky geografie.

ZAMÝŠLENÉ GEOGRAFICKÉ KURIKULUM reprezentuje okruh problémů spojených s plánováním a projektováním geografického vzdělávání na úrovni národní, jednotlivých škol, tříd i konkrétních jedinců. Jejich řešení vyvolává mj. potřebu zabývat se škálou teoreticko-metodologických otázek (podrobněji Řezníčková, 2006b, s. 15) a je spojeno s ontodidaktickou transformací čili s převedením oborových obsahů do obsahů zamýšleného kurikula. Vzniklá „norma“ může mít podobu určitého dokumentu, učebnice, pracovního listu, tematických námětů do výuky a týká se výukového předmětu jako celek nebo určitého tematického celku či konkrétní vyučovací hodiny.

REALIZAČNÍ ROVINA vzdělávacího obsahu koresponduje především s problematikou vyučování a učení se prostřednictvím geografie. Středem pozornosti výzkumu jsou tyto dva vzájemně propojené procesy ale i podmínky a faktory, které jejich kvalitu podmiňují (například prekoncepty žáků, osobní pojetí výuky učitele). V neposlední řadě je žádoucí sledovat další fáze transformace vzdělávacího obsahu, psychodidaktickou transformaci, kdy kurikulární obsahy se převádí do obsahu výuky a transformaci kognitivní, během které se obsah výuky promítá do obsahů mysli žáků (podrobněji Janík, Maňák, & Knecht, 2009).

ROVINU DOSAŽENÉHO KURIKULA reprezentuje obsah vzdělání osvojený žáky. Spojujeme ji zejména s problematikou evaluace výkonů žáků, s posuzováním celkové gramotnosti jedince, s hodnocením kvality evaluačních nástrojů, s hodnocením uplatnění geografů v praxi aj.

Pohled na geografickou edukaci prostřednictvím zmiňovaného víceúrovňového modelu akcentuje potřebu sledovat vztahy a vazby po linii institucionální nejen v horizontálním ale také ve vertikálním směru. Neopomíná se tím skutečnost, že vzdělávací proces a jeho výsledky jsou svým způsobem závislé na určitém kurikulárním kontextu. Vycházejí z jistých hodnot, kurikulem je do určité míry určený obsah vzdělávání ale zejména cíle, se kterými se poměřuje úroveň dosažených výsledků. Tuto KONTEXTOVOU ZÁVISLOST považujeme za jeden z podstatných znaků didaktické optiky. Kansanen (2004, s. 52) při vymezení rozdílů mezi didaktikou a psychodidaktikou k tomu dodává, že „čím více je výuka chápána jako kontextově závislá⁹, tím více jsou její problémy pokrývány didaktikou“.

Sledování vzdělávacího procesu napříč všemi úrovněmi umožňuje kombinovat přístupy normotvorné s objasňujícími a získávat tak mj. zpětnou vazbu pro případnou revizi stávajících národních norem (např. Řezníčková et al., 2013) nebo pro navrhování a ověřování alternativních vzdělávacích cílů a obsahů určitých tematických celků (např. Lokajíčková, 2013).

Druhý přístup umožňující specifikovat předmět zájmu oborových didaktik představuje tzv. KOMUNIKAČNÍ POJETÍ (Brockmeyerová-Fenclová, Čapek, & Kotásek, 2000). Na rozdíl od výše popisovaného modelu na prvním místě zdůrazňuje sociální nikoli obsahovou dimenzi vzdělávacího procesu a zvláště pak komunikaci mezi četnými aktéry vzdělávacího procesu – od tvorby vzdělávacího obsahu až po jeho realizaci v podobě vyučování a učení. Obdobně jako u didaktiky fyziky (Fenclová, 1982) PŘEDMĚT studia a výzkumu didaktiky geografie představuje celý kontinuální proces předávání a zprostředkování oborového poznání do vědomí jednotlivců, kteří se na vzniku poznání nepodíleli, a tím i do společenského vědomí. Během tohoto procesu, nazývaného DIDAKTICKOU KOMUNIKACÍ OBORU, dochází nejen k přenosu informace ale i k záměrnému a systematickému učení. Tak se odlišuje didaktická komunikace od komunikace předávající odborné poznání do společnosti jiným způsobem.

Tento koncept byl aplikován i do dalších oborových didaktik (např. Dvořák, Kekule, & Žák, 2015; Papáček et al., 2015; Šmejkalová, 2015). Do popředí zájmu se tak dostávají skutečnosti, které v předchozím modelu byly upozaděny (například role lidského faktoru,

⁹ Kontextová závislost dle Kansanena znamená, že „proces vyučování/učení je intencionální, činnosti jsou založeny na hodnotách a záměrech a tento proces probíhá v nějaké společenské instituci. Kontextová závislost zahrnuje jak učitele, tak instituce pro přípravu učitelů a předpokládá, že výsledky studia – jehož nejdůležitější částí je učení – jsou dosahovány v rámci systematického kurikula“ (Kansanen, 2004, s. 52).

odborného jazyka¹⁰, do-rozumění¹¹, různé formy sdělení, vnější podmínky a další možné komunikační bariéry).

Následující odstavce jsou pokusem o propojení obou přístupů tak, aby vyzněly aspekty vzdělávacího procesu, podstatné pro didaktiku geografie.

V tomto KOMBINOVANÉM POJETÍ za předmět studia a výzkumu didaktiky geografie považujeme TVORBU, REALIZACI A HODNOCENÍ GEOGRAFICKÉHO KURIKULA. Jde o víceúrovňový sociální proces, během kterého dochází k záměrnému a systematickému zprostředkování vybraného geografického poznání (včetně specifického způsobu poznávání a oborového uvažování) od jeho tvůrců k jeho uživatelům ve vzdělávací sféře. Jde o provázaný proces komunikace mezi mnoha subjekty, který má obsahovou a procesuální stránku. OBSAHOVÁ STRÁNKA je především sycena geografii – mateřskou vědní disciplínou. Tato věcná stránka čili určitý geografický obsah komunikace má různou podobu¹², ovlivněnou účelem sdělení i způsobem transformace vzdělávacího obsahu. Pro zpřehlednění složité problematiky rozlišujeme tři roviny, resp. podoby existence vzdělávacího obsahu a to zamýšlenou, realizovanou a dosaženou. PROCESUÁLNÍ STRÁNKU lze přiblížit jako sled vzájemně podmíněných a propojených činností řady subjektů na různých pozicích, které mezi sebou zároveň komunikují. Tyto činnosti se týkají především plánování, projektování, realizování a hodnocení cílů, obsahu, prostředků, podmínek a výsledků vzdělávacího procesu, a to na státní (makro)úrovni, tak i na úrovni jednotlivých škol (mezoúroveň) a tříd, resp. v myslí či v písemných přípravách jednotlivých učitelů (mikroúroveň). V neposlední řadě procesuální stránku reprezentuje i vlastní proces vyučování a učení. Víceúrovňová komunikace je (ne)vědomě vedena snahou naplnit kurikulární cíle, dosáhnout určité geografické gramotnosti jedince a celé společnosti, resp. určité kvality¹³. Tento popisovaný sociální proces představuje otevřený systém, který je multifaktoriálně podmíněn. Modifikuje se na všech svých institucionálních úrovních vzájemným působením přímých

¹⁰ Odborný jazyk představuje nepostradatelný prostředek geografického myšlení (podrobněji např. Jackson, 2006; Lambert, 2011; Thinking Geographically, 2012) a komunikace ve vzdělávacím procesu. Kdyby se z jazyka vyloučila všechna slova, která se používají v určitém oboru, tak by tento obor přestal existovat (Vybíral, 2009) stejně jako školní předmět jemu odpovídající.

¹¹ Dle Slavíka (2001) středem pozornosti oborových didaktik by se mělo stát studium konstrukčních a transformačních procesů, jimiž se „uskutečňuje“ a „pracovává“ oborový jazyk v situacích výuky. Důraz by měl být kladen na (do)rozumění při užívání tohoto jazyka, neboť dorozumívání je nutným sociálním a kulturním předpokladem jakéhokoliv rozumění řešeným problémům.

¹² Za subjekty komunikace považujeme například tvůrce závazných norem, autory učebnic, učitele různých typů a stupňů škol, žáky a studenty, ředitele škol, laickou veřejnost a další. Podoba vzdělávacího obsahu má formu písemnou, ústní i mentální.

¹³ Kládeme-li důraz na kvalitu geografického vzdělávání, sledovanou problematiku je možné strukturovat i podle dalších modelů vzdělávání, např. podle Fenda či autorů Schmidt a Cogan (podrobněji Janík et al., 2013).

a zprostředkovaných faktorů (blíže Exkurs 2 a jeho komentář). Znamená to mimo jiné, že i hlavní kurikulární cíle geografického vzdělávání nejsou neměnné, ba naopak jsou neustále přehodnocovány v kontextu proměn vědní disciplíny geografie i dynamicky se měnících podmínek a vzdělávacích potřeb společnosti. Proces geografického vzdělávání sledujeme zejména po institucionální linii státních škol, neformální způsoby geografického vzdělávání považujeme za jedny z faktorů, které školní edukaci ovlivňují.

Jak vyplývá z předchozího textu, náplní víceúrovňové komunikace by mělo být především průběžné zpřesňování odpovědi na vícečetnou otázku: PROČ – CO – JAK – KOHO – KDY – KDE vzdělávat prostřednictvím geografie. Nabízí se ale i otázky další. Dvořák (2012, s. 53) se například ptá, KDO má být tvůrcem kurikula a dále cituje Thijs a van den Akker (2009), kteří za důležité považují i to, K JAKÝM CÍLŮM vzdělávání vede, PODLE JAKÉHO HLEDISKA jsou žáci rozdělováni, JAKÁ JE ROLE učitele, KDE výuka probíhá aj. Tyto otázky se diskutují jednak v kurikulárních teoriích, jejichž předmětem zájmu je tvorba programů školního vzdělávání na národní úrovni, obecné principy jeho tvorby a aplikace na jednotlivé vyučovací předměty (Dvořák, 2009, 2012; Pasch et al., 2005; Tyler, 1969, aj.) a jednak v rámci jednotlivých oborových kurikul, resp. z perspektivy obecné didaktiky či didaktik oborových (Stuchlíková, Janík, & Slavík, 2015). Na rozdíl od obecných pedagogů oborové didaktici dané otázky, resp. didaktické jevy nahlízejí a interpretují ve vztahu s věcným obsahem na pozadí mateřského oboru.

Tak například diskuse o FUNKCÍCH VÝUKOVÉHO PŘEDMĚTU je úzce spojena s diskusí o charakteru vědního oboru geografie, o jeho postavení v systému věd, ale také o jeho teoretických a metodologických úskalích. Těmito otázkami se v Česku podrobně zabývá především Hampl (1998a,b, 2000, 2002, 2006). Jak již bylo upozorněno na jiném místě (Řezníčková, 2006b), postavení výukového předmětu geografie mj. značně ovlivňuje neuzavřenost diskusí o předmětové specifikaci vědní disciplíny geografie, resp. sociální geografie, neboť je možné její přiřazení buď k sociálním nebo k environmentálním vědám. Tento stále se vynořující problém předmětové specifikace sociální geografie se promítá i do rozkolísaného postavení školního předmětu v závazných kurikulárních dokumentech (podrobněji Řezníčková, 2006a) nebo v modelu maturitní zkoušky (podrobněji Řezníčková, 2003d, 2007). Také skutečnost, že geografie se postupně konstituovala v komplexní vědní disciplínu, je obtížnou výzvou pro školní realitu, neboť komplexní pojetí se snadno mění ve vše zahrnující – totální pojetí s neurčitými funkcemi a „hranicemi“ zeměpisu. Přitom geografie se nezabývá vším (celou realitou), ale především vztahy, které integrují a propojují společenské a přírodní jevy v rámci těchto sfér i mezi nimi, a ovlivňují tak jejich existenci i jejich vývoj. Doplněno slovy Hampla (2002, s. 2)

„geografie nemůže být duplicitou vědy celé, takže ... „vše“ poznává jen dílčím, tj. specifickým způsobem: geografie zkoumá vnější koexistenci všech kvalitativních typů jevů, resp. složek prostředí a nikoliv vnitřní podstaty těchto typů jevů“. Další velkou výzvou představuje řešení otázky, jak v postmoderní a postmateriální společnosti, která zdůrazňuje hodnotový pluralismus a relativismus, definovat základní (povinné, nezbytné) učivo a do jaké míry je žádoucí promítnout do vzdělávacích cílů a obsahového pojetí školního předmětu proměny paradigmat vědní disciplíny geografie, zvláště paradigmatické posuny v geografii sociální (blíže např. Daněk, 2013; Hampl, 2006; Holt-Jensen, 1999; Matlovič & Matlovičová, 2015). Odpovědi na tyto koncepční otázky jsou diskutovány v Řezníčková (2002, 2006b,c, 2014), stručný komentář podává i Exkurs 1.

Exkurs 1 – Odras proměn paradigmat vědní disciplíny ve školní geografii vybraných zemí

Proměny paradigmat vědní disciplíny geografie se s určitým časovým zpožděním zřetelněji promítají do školní geografie v mnoha kulturně vyspělých zemích světa. Z rozboru kurikulárních dokumentů vybraných zemí (například Geographical Association, 2009; German Geographical Society, 2014; Heffron & Downs, 2012; Shape of the Australian Curriculum: Geography, 2011) či dalších publikací (například Butt, 2011; Lambert & Jones, 2013; Morgan, 2008) je patrné, že ve srovnání s pojetím v Česku se relativně častěji mění pojetí i struktura obsahu školní geografie. 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) „forem“ k porozumění fungování vzájemně provázaných „procesů“ uvnitř i vně sociální a fyzickogeografické části krajinné sféry (krajiny). Regionální geografie je zde zastoupena případovými studii tak, aby dokumentovaly projevy obecných jevů a procesů ve specifických podmínkách určitého místa a regionů různé řádovostní úrovně (lokální, národní, kontinentální, globální).

Výběr sledovaných problémů vychází nejen ze zaměření mateřské vědní disciplíny ale také z aktuálních potřeb a požadavků dané doby, které reflektuje nejen geografie jako vědní obor ale současně i školní geografie. Výzvou se stávají například hlavní sociální a ekologické změny způsobené narůstající masovou spotřebou konzumní společnosti; restrukturalizace hospodářství; rychlý vývoj nových technologií; těsné a dynamické propojení společnosti i přírody mezi lokální a globální úrovní aj. Zjednodušeně řečeno, podle Butt (2011) obsah školní geografie zastupují čtyři vzájemně propojené klíčové pojmy: učící se jedinec, prostor, čas, změny. Konkrétně se například řeší střet hodnot, kultur, chudoby a bohatství či národní identita v kontextu globalizačních trendů. Dominantními tématy fyzické geografie jsou specifika přírodního bohatství, přírodními pohromy a rizika či ochrana životního prostředí. Na rozdíl od našich tradic má v mnoha zemích větší váhu výuka v terénu (Hofmann et al., 2003; Kinder, 2013; Lambert & Balderstone, 2010) a tzv. investigativní školní geografie či přístupy badatelsky orientované výuky (Ferretti, 2013; Roberts, 2003, 2009, 2010). Řešit autentické problémy se žáci učí i prostřednictvím využívání geografických informačních systémů a nových technologií jako jsou mobilní telefony, tablety aj. Důraz je při tom kladen na procvičování geografického myšlení (Hynek & Hynek, 2004; Jackson, 2006; Leat, 1998; Morgan, 2013) i na ovlivňování hodnotového žebříčku žáků (například cestou environmentální, multikulturní či mediální výchovy; zdůrazňováním globální etiky či výchovy k občanství). Z řady prací (např. Donert & Charzyński, 2005) je zřejmá i záměrná propagace samotné vědní disciplíny ve školní geografii.

Zdroj: vlastní zpracování

Středem pozornosti didaktiky geografie jsou však i další ZÁKLADNÍ METODOLOGICKÉ OTÁZKY. Jejich nástin spolu s didaktickými jevy, které tyto otázky sledují, shrnuje Tabulka 1.

Tabulka 1 – Základní otázky didaktiky geografie

Základní otázky	Tematické zaměření	Příklady výzkumných otázek
Proč?	funkce, vzdělávací cíle, cílové kategorie jako např. geografické kompetence, geografická gramotnost	Jaké funkce má plnit a jaké ve skutečnosti plní výuka geografie na jednotlivých typech a stupních škol? Které geografické vzdělávací cíle lze považovat za prioritní a proč?
Koho?	charakteristiky žáků	Koho vzdělávat? Jak se liší vzdělávací potřeby a možnosti, prekoncepty, úroveň osvojení mapových dovedností žáků různého věku a pohlaví?
Co?	vzdělávací obsah (tematická struktura, obsahové pojetí, základní učivo)	Do jaké míry promítnout do koncepce všeobecného geografického vzdělávání proměny paradigmat vědní disciplíny geografie? Podle kterých kritérií vybírat věcný obsah a jak strukturovat témata? Dochází k proměnám tzv. základního učiva? Jaké obsahové pojetí zvolit?
Kdy?	časové hledisko (kdy, pořadí, doba trvání)	Ve kterém ročníku a v jakém pořadí vyučovat dané téma? Kolik času potřebuje většina žáků, aby si osvojila postupy potřebné při čtení krajiny?
Jak?	typy učebních činností, metody výuky, osobní pojetí výuky učitele, způsob dalšího vzdělávání pedagogů	Jak se v průběhu studia geografie u žáků mění jejich odborný jazyk? Jak se mění průběh a výsledky učení, když vezmeme v úvahu zvláštnosti geografického vyučování vyplývající z jeho tematického zaměření, použitého modelu vyučování, osobního pojetí výuky učitele včetně jeho způsobu zkoušení a hodnocení? Jak co nejefektivněji vzdělávat učitele geografie?
Za jakých podmínek?	prostředí politické, legislativní, sociální, materiální (učebnice, pomůcky, nové technologie), výukové	Jaký obsah a formu by měla mít koncepce geografického vzdělávání v závazných pedagogických dokumentech, aby účelně specifikovala jednotlivé úrovně geografického vzdělávání? Jak formulovat tuto „normu“, aby nebyla na jednu stranu příliš obecná, vágní, formální a na druhou stranu příliš konkrétní, a tím svazující a vedoucí k jednotnému/unifikovanému vzdělání? Která výuková metoda a za jakých podmínek je nejúčinnější? Které výukové a studijní podpory zvolit?
Jak hodnotit?	hodnocení žáků, učitelů, evaluačních nástrojů, kurikula	Podle kterých kritérií se posuzují výkony učících se jedinců, průběh výuky, profesní kvality vyučujících? Jaký model maturitní zkoušky z geografie je nejúčinnější vzhledem k cílům, které výuka geografie může plnit? Jak hodnotit jednotlivé úrovně geografické gramotnosti?

Zdroj: upraveno podle Walterové (1994, s. 13) a Dvořáka (2012, s. 53)

Tabulka 1 uvádí také příklady výzkumných otázek s tím, že jejich zařazení na konkrétní řádek je mnohdy diskutabilní, protože zastupují vzájemně provázanou problematiku, kdy jedna otázka vyvolá sled otázek dalších. Chybí zde také příklady výzkumných otázek, jež, obrazně řečeno, jednotlivé řádky protínají. Příkladem může být otázka: Které faktory

ovlivňují rozdíl mezi vzdělávacími výsledky očekávanými na projektové úrovni a výsledky skutečně dosaženými?

Široká mnohvrstevná problematika geografické edukace, sledovaná optikou didaktiky geografie, byla také představena prostřednictvím výčtu možných výzkumných otázek v úvodní kapitole této habilitační práce. Další jejich strukturaci nabízí zahraniční přístupy (viz kapitola 3.3). Její šíře překračuje možnosti každé jednotlivé teorie i obecných metodologických přístupů.

Obdobně jako i jiné oborové didaktiky vychází z metod výzkumu mateřské vědní disciplíny, pedagogiky, psychologie i dalších oborů v závislosti na jejich aktuálním pojetí a na zvolené výzkumné otázce. Volba konkrétních výzkumných metod závisí na charakteru a cílech dílčích analýz. Konkrétní příklady metod výzkumu uvádí monografie oborových didaktik autorů Stuchlíková a Janík et al. (2015). Typologii výzkumných metod oborových didaktik navrhuje například Reeves (2000, cit podle Trna, 2011). Je zřejmé, že tak jako i v jiných sociálně vědních oborech zkoumání procesu geografického vzdělávání vyžaduje stále častěji používání smíšených výzkumů, v nichž se kombinují kvantitativní i kvalitativní přístupy.

Základním metodologickým východiskem mnohých výzkumů by měl být SYSTÉMOVÝ PŘÍSTUP, který respektuje principy systémového myšlení. Znamená to mj. vnímat geografickou edukaci jako VÍCEÚROVŇOVÝ TRANSAKČNÍ SYSTÉM¹⁴ a brát při tom na zřetel co nejvíce relevantních faktorů, jež ho ovlivňují. Nutno však poznamenat, že jejich celou šíří v reálném výzkumu nelze nikdy zahrnout (Exkurs 2).

Exkurs 2 – Metodologie výzkumu sledující geografické vzdělávání jako transakční systém

Výzkum zaměřený na identifikaci „síly“ faktorů, ovlivňujících rozdíly mezi zamýšleným kurikulem prezentovaným v národních dokumentech a dosaženým kurikulem určité populace, vyžaduje nahlížet na geografické vzdělávání jako na víceúrovňový proces. Má vlastnosti transakčního systému, jenž tvoří interaktivní a vzájemně propojené úrovně podmínek. Graficky je lze znázornit formou soustředných kružnic, kde každá úroveň prezentuje určitý okruh podmiňujících vlivů. Ve vnějších prstencích jsou podmiňující faktory nejvzdálenější, zatímco vnitřní kruhy znázorňují pravděpodobně podmiňující vlivy nejbližší. Za předpokladu, že středem pozornosti výzkumu je jednání jedince či skupiny pod vlivem dosaženého geografického kurikula, za nejobecnější znaky transakčního systému lze považovat např. potřeby a požadavky společnosti na všeobecné geografické vzdělávání, způsob zakomponování proměn paradigmat vědní disciplíny geografie do všeobecného vzdělávání, forma prezentace zamýšleného geografického kurikula na národní úrovni, apod. Příkladem bližších podmiňujících vlivů zkoumaného jevu může být osobní pojetí výuky učitele zeměpisu, atmosféra ve škole, podmínky vyučování a učení

¹⁴ Teorii sociálních systémů včetně specifikace transakčních systémů blíže vysvětluje Luhmann (2006).

zeměpisu, vliv spolužáků a rodičů aj.; ještě bližší jsou pak faktory jako věk, pohlaví, osobní potřeby a požadavky žáků, jejich osobní vlastnosti, představy, prekoncepty, mentální vyzrálost, motivační naladění aj.

Je zřejmé, že některé proměnné jsou obtížněji měřitelné prostředky empirického výzkumu (např. společenský význam výukového předmětu, identifikace společenských potřeb a požadavků na geografické vzdělávání, vliv osobního pojetí výuky učitele geografie, vliv subjektivně prožitých zkušeností žáka, jeho prekoncepty či vnitřní motivace apod.) a že v závislosti na zvoleném směru pohledu se mění přímé a zprostředkované působení jednotlivých proměnných. Uchopení procesu geografického vzdělávání ve svém celku je velmi obtížné stejně jako u kteréhokoliv transakčního systému, kde podmínky na jakékoli úrovni mohou být a) příčiny vedoucí ke sledovanému jevu, b) kontext, v němž se jednání nebo interakce odehrává nebo c) intervenující podmínky stojící mezi kontextem a jednáním nebo interakcí, které jednání nebo interakci usnadňují, nebo naopak znesnadňují. Navíc z jednání nebo interakce plynou určité následky. Ty mohou později významně ovlivnit podmínky na jiných úrovních. Obecně dále situaci komplikuje i to, že podmínky usnadňují, popř. brání jednání nebo interakci a mohou se měnit i pod vlivem určitých nahodilostí. Jestliže se zabýváme jednáním jedince či populace pod vlivem dosaženého geografického poznání, v úvahu musíme vzít i tu skutečnost, že v okamžiku výzkumu jakoby zastavujeme čas, a proto daný jev vidíme staticky čili svým způsobem uměle. Mnohé důsledky geografického vzdělávání se projeví až s odstupem času.

Zdroj: upraveno podle Strauss a Corbinová (1999, s. 118–119) a Řezníčková (2006b, s. 19)

Uvedené přiblížení objektu a předmětu didaktiky geografie je jedno z mnoha možných (srovnej Janík & Stuchlíková, 2010; Kotásek, 2011). Didaktika geografie nemá jednotné vymezení předmětu, přístup k objektu zájmu se zejména odvíjí od filozofických východisek badatelů, preferovaných metodologických přístupů a určitých oborových tradic a odlišných kulturních rámců. Při vymezování optiky didaktiky geografie roli hraje i mnohačetná specifikace vědních oborů, o které se didaktika geografie jako hraniční disciplína „opírá“. V dnešním postmoderním světě nemáme jednu ale více geografíí, ve smyslu geografických škol (blíže například Daněk, 2013; Hampl, 2006; Holt-Jensen, 1999; Matlovič & Matlovičová, 2015). Totéž platí i pro didaktiku. Krön (1993, cit. podle Kansanen, 2004, s. 50) uvádí třicet různých koncepcí didaktiky¹⁵.

3.2 Tematické a metodologické zaměření publikovaných prací v Česku

Obraz o skutečném zaměření oboru, o jeho metodologii, o preferovaných tématech a stereotypech, které zde panují a také o odborné a společenské relevanci dosažených výsledků podává reflexe publikační činnosti. Níže uvedený přehled publikovaných prací je strukturován podle jednotlivých forem (rovin) vzdělávacího obsahu. Nutno poznamenat, že nejde o „obraz“ úplný, nýbrž o ukázky publikací, jejichž výběr je, stejně jako

¹⁵ Kučerová (2012) připomíná, že na průniku geografie a pedagogiky i dalších oborů (sociologie, ekonomie, aj.) se tematizuje nejen studium procesu geografického vzdělávání (*geography education, geographical education*) ale také geografie vzdělávání (*geography of education, popř. geography of schooling*). Příkladem jsou práce Kučerová (2015) či Kučera a Kučera (2012).

u obdobných prací hodnotícího charakteru, do určité míry zatížen autorčinným poznáním i jejím subjektivním vnímáním relevantnosti vybraných prací.

Obsahové směřování didaktiky geografie, jak již bylo poznamenáno výše, od počátku nového tisíciletí výrazně ovlivnila příprava a realizace kurikulární reformy a reformy maturitní zkoušky. Didaktici geografie se mimo jiné angažovali v roli tvůrců či oponentů rámcových vzdělávacích programů¹⁶ (Řezníčková, 2006a), připravili první verzi Katalogu požadavků ke společné části maturitní zkoušky (Bičík et al., 2001a) a pro MŠMT ČR návrh geografických standardů pro základní školy (Hofmann et al., 2013).

Pravděpodobně nejpočetnější je okruh prací, který se týká ZAMÝŠLENÉ (PLÁNOVANÉ) PODOBY geografického kurikula. Tyto práce¹⁷ mají vesměs teoretický či metodologický charakter a jejich výběr předkládá Tabulka 2. Patří mezi ně statě, které v souvislosti se změnou vnějšího kontextu opětovně diskutují a specifikují KLÍČOVÉ DIDAKTICKÉ KATEGORIE tj. vzdělávací cíle, pojetí a obsah školní výuky či specifikují a kategorizují požadované geografické dovednosti žáků. Jiné práce podrobněji diskutují PODSTATU A NAVRŽENÍ určitých ZPŮSOBŮ. Příkladem je práce, která se v obecné rovině zabývá otázkou vymezení a možných přístupů napomáhajících osvojování geografického myšlení žáků. Středem pozornosti je také způsob specifikace základů geografického učiva nebo způsob propojení oborových a obecných kompetencí či řazení učiva ve školních vzdělávacích programech.

Další okruh prací diskutuje podstatu určitých KONCEPCÍ či PŘÍSTUPŮ a možnosti jejich implementace do výuky geografie. Diskutují se například zahraniční trendy v geografickém vzdělávání nebo hlouběji vybrané přístupy (například uplatnění konceptu trvale udržitelného rozvoje či badatelské výuky). Mnohé studie také řeší OBSAHOVÉ POJETÍ regionální geografie či diskutují pojetí určitých aktuálních tematických celků. V neposlední řadě některé práce se zabývají CELKOVOU KONCEPCÍ širšího bloku výuky (např. terénní výuky či výuky místní oblasti) či VÝUKOVÝM POTENCIÁLEM určitých VZDĚLÁVACÍCH PROSTŘEDKŮ, zejména geografických informačních systémů (dále GIS) či školních atlasů. Další nezmiňované příspěvky teoreticko-metodického charakteru obsahuje každé číslo časopisu Geografické rozhledy (nyní již 26. ročník).

¹⁶ Středem pozornosti byly zejména Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2005) a Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (2006).

¹⁷ Kvůli čtivosti textu konkrétní autory prací a jejich tematické zaměření uvádí a Tabulka 3.

Tabulka 2 – Výběr publikací z roviny zamýšleného geografického kurikula Česka (2000–2016)

Příklady publikovaných prací	
Tematické zaměření	Autoři
specifikace didaktických kategorií:	
▶ vzdělávací cíle, pojetí a obsah	Hofmann (2000), Kühnlová (2000), Řezníčková (2006b), Vávra (2008), Knecht a Hofmann (2011)
▶ geografické myšlení	Řezníčková (2003c), Hynek a Hynek (2004)
▶ geografické dovednosti	Řezníčková (2003a), Řezníčková et al. (2013)
▶ mapové dovednosti	Hanus (2012), Hanus a Marada (2014)
▶ geografické úlohy	Řezníčková a Matějček (2014)
diskuse podstaty a navržení způsobu:	
▶ vymezení základů učiva	Řezníčková (2002)
▶ specifikace geografie jako maturitního předmětu	Řezníčková (2003d)
▶ propojení oborových a obecných kompetencí	Marada (2006)
▶ řazení učiva ve školních vzdělávacích programech	Knecht a Hofmann (2013)
diskuse o podstatě koncepcí a přístupů aplikovatelných ve školní geografii:	
▶ zahraniční trendy	Hynek (2002), Kuldová (2008)
▶ badatelské přístupy,	Řezníčková (2013)
▶ kompetence k řešení problémů	Knecht (2014)
▶ trvale udržitelný rozvoj	Hynek a Hynek (2005), Hynek, Svozil, Trávníček a Trojan (2009), Petříková (2003)
▶ aktuální přístupy v Česku	Karvánková (2013)
diskuse a návrhy obsahového pojetí určitého tématu:	
▶ regionální geografie	Hynek (2000a), Hynek a Hynek (2006)
▶ biodiverzita	Matějček (2008)
▶ místo a jeho kvalita	Řezníčková a Matějček (2008), Vávra (2010)
▶ geografie dopravy	Marada et al. (2012)
diskuse a návrhy koncepce výuky:	
▶ místní oblast	Kühnlová (2005)
▶ terénní cvičení	Hofmann et al. (2003), Řezníčková et al. (2008), Marada a Fenklová (2013)
diskuse a návrhy výukového potenciálu vzdělávacích prostředků:	
▶ atlasy	Hátle a Kučerová (2013)
▶ GIS	Wahla a Kovář (2002), Herber (2005), Foltýnová a Svatoňová (2007), Trojan, Trávníček a Herber (2010), Kupková a Král (2013)

Zdroj: upraveno podle Řezníčková (2015)

Středem pozornosti didaktiků geografie v ROVINĚ REALIZAČNÍ jsou jednotliví ČINITELÉ A PROSTŘEDKY ovlivňující kvalitu vzdělávacího procesu, zejména procesu vyučování a učení. Většina publikovaných prací, které uvádí Tabulka 3, vychází z empirických výzkumů. Středem pozornosti prvního okruhu prací jsou ŽÁCI a jejich vlastní proces učení se „o“ či „s“ geografii, zkoumaný z různých úhlů pohledu. Řeší například učení se základům geografie na 1. stupni základních škol nebo vliv metakognitivních strategií na rozvoj autoregulace prostřednictvím studia geografie anebo způsob rozvíjení kompetence učení na konkrétním geografickém tématu. Další studie analyzují dovednost žáků číst informace ze satelitních snímků či hodnotí vztah žáků k vyučovacím předmětům nebo ke krajině.

Druhý okruh prací posuzuje z různých aspektů UČITELE zeměpisu/geografie. Zjišťována byla například jejich environmentální gramotnost či odborná stanoviska a hodnotové postoje k regionální identitě anebo názory učitelů na nadané žáky v geografii. Poměrně početnou skupinu tvoří práce hodnotící různým způsobem KVALITU ATLASŮ A UČEBNIC zeměpisu. Učebnice jsou například analyzovány z pohledu environmentální etiky nebo je pozornost zaměřena na kvalitu úloh ve vztahu k očekávaným výstupům rámcových vzdělávacích programů (dále RVP) či na edukační potenciál nonverbálních prvků. Obsah učebnic je také zkoumán podle toho, do jaké míry může ovlivnit vnímání (identitu) popisovaných regionů a způsob života místních obyvatel. Reálný proces VYUČOVÁNÍ zeměpisu/geografie není naopak dostatečně empiricky podchycen.

Předmětem výzkumu se dále staly EVALUAČNÍ NÁSTROJE A PROSTŘEDKY. Příkladem jsou studie zabývající se hodnocením mentálních map jedinců či modelu maturitní zkoušky. Do tohoto okruhu prací můžeme zařadit i poměrně rozsáhlý výzkum, který posuzoval na základě kvalitativní i kvantitativní analýzy přijímací testy, použité při výběrovém řízení k vysokoškolskému studiu geografie na osmi vysokých školách v Česku.

Didaktika geografie ve svém výzkumu reflektuje i ŠIRŠÍ PODMÍNKY VÝUKY geografie na základních a středních školách. Zjišťuje například na základě tzv. implementačních profilů, jakým způsobem a v jakém rozsahu jsou GIS zakomponovány do výuky na gymnáziích a které faktory tento stav podmiňují. Jiné studie se zabývají podmínkami vysokoškolské přípravy budoucích učitelů geografie. V neposlední řadě středem zájmu je i analýza celkových podmínek geografického vzdělávání a zvláště pak proces implementace kurikulární reformy do výuky zeměpisu/geografie a její dopady.

Tabulka 3 – Výběr publikací z realizační roviny geografického kurikula Česka (1998–2016)

Příklady publikovaných prací	
Tematické zaměření	Autoři
žáci a jejich:	
▶ učení se geografii na 1. stupni ZŠ; autoregulace učení	Matušková (1998, 2003); Foltýnová (2009)
▶ rozvíjení kompetence k učení na geografickém tématu	Lokajíčková (2013)
▶ dovednost číst satelitní snímky	Svatoňová (2016)
▶ vztah k výuce geografie; vztah ke krajině učení se geografii na 1. stupni ZŠ; autoregulace	Kubiatko, Janko a Mrázková (2012); Vacínová a Matějček (2013)
učitelé zeměpisu a jejich:	
▶ environmentální gramotnost	Matějček a Bartoš (2012)
▶ odborná stanoviska a hodnotové postoje k regionální identitě	Chromý a Řezníčková (2004)
▶ názory na nadané žáky v geografii	Kučerová, Řezníčková a Růžičková (2012)
atlasy a učebnice zeměpisu:	
▶ kvalita učebnic zeměpisu	Wahla et al. (2000), Hudeček (2004), Knecht (2006, 2007, 2008), Janoušková (2009), Matějček a Seidlová (2012), Kučerová et al. (2014), Rousová a Matušková (2014)
▶ kvalita úloh v učebnicích	Knecht a Lokajíčková (2013), Knecht (2014)
▶ edukační potenciál nonverbálních prvků	Janko (2012)
▶ hodnocení atlasů z pohledu žáků	Knecht, Kubiatko a Svatoňová (2010)
proces vyučování:	
▶ způsob vyučování zeměpisu na 2. stupni ZŠ	Hübelová, Janík a Najvar (2008)
evaluační nástroje a prostředky:	
▶ způsob hodnocení mentálních map	Kynčlová – Tihonová a Bláha (2013)
▶ hodnocení modelu maturitní zkoušky	Řezníčková (2003d, 2007)
▶ hodnocení přijímacích testů	Řezníčková (1999a)
širší podmínky výuky geografie:	
▶ podmínky implementace GIS	Král a Řezníčková (2013)
▶ hodnocení vysokoškolské přípravy budoucích učitelů	Hynek (2000b), Vávra (2005)
▶ hodnocení podmínek geografického vzdělávání v Česku	Řezníčková (2003b, 2009)
▶ implementace ideje evropanství do výuky geografie	Schmeinck et al. (2010)
▶ implementace kurikulární reformy do výuky zeměpisu	Knecht (2011a, b), Řezníčková a Marada (2011)

Zdroj: upraveno podle Řezníčková (2015)

Další okruh studií představují práce zabývající se výzkumem DOSAŽENÉHO GEOGRAFICKÉHO VZDĚLÁNÍ. Příkladem je výzkum asociací 15letých žáků k jednotlivým zemím Evropy

(Řezníčková & Marada, 2008) či mentální mapy Česka v podání českých žáků (Bláha & Pastuchová – Nováková, 2013) nebo míry osvojení kartografických dovedností (Mrázková, 2011; Hanus & Marada, 2014, 2016). Pravidelné zjišťování celkového stavu geografické gramotnosti žáků různého věku či laické veřejnosti není v Česku prováděno. Dílčí informace podává například rozbor geografických úloh v testech Kalibro (Míčová, 2007) nebo analýzy výkonů žáků posledních ročníků gymnázií, které jsou obsahem Závěrečných zpráv projektu Maturita nanečisto (2003, 2004, 2005). K dispozici nemáme ani „jednorázové“ porovnání geografické gramotnosti našich žáků se zahraničím. Dosažené geografické poznání je jen částečně ověřováno v komplexních úlohách přírodovědné gramotnosti mezinárodních výzkumů PISA a TIMSS (Mandíková et al., 2012; Tomášek et al., 2012). Dílčí informace o průběhu či výsledcích výuky jednotlivých předmětů, včetně zeměpisu, přináší výběrová šetření České školní inspekce¹⁸.

Příkladem výzkumu, který sleduje změny v čase, je výzkum zaměřený na uplatnění absolventů vysokoškolského studia geografie Přírodovědecké fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Pomocí obdobného dotazníku se realizovalo šetření v roce 1998, 2004 (Marada & Řezníčková, 2005; Chromý & Řezníčková, 2006) a v roce 2014¹⁹.

Příkladem výzkumu, který kombinuje výsledky analýz na projektové a dosažené rovině vzdělávacího obsahu, je výzkum zaměřený na specifikaci jednotlivých úrovní mapových dovedností dle věku žáků (Hanus & Marada, 2013, 2014). Projektovou a realizační formu propojuje Knecht (2014). Učební úlohy podporující rozvíjení kompetence k řešení problémů sleduje jednak ve vybraných učebnicích a jednak v konkrétní výuce.

Také design mezioborového výzkumu, zacíleného na vzdělávání v biologii, geografii a chemii, vycházel z principu vzájemně provázaného výzkumu a tvorby víceúrovňového oborového kurikula. Celková koncepce čtyřletého výzkumného projektu a jeho výsledky jsou shrnuty a mezioborově porovnány v monografii Řezníčkové et al. (2013), dílčí výsledky geografických analýz jsou prezentovány formou kapitoly Řezníčkové, Marady a Hanuse (2014) v zahraniční monografii komise geografického vzdělávání Mezinárodní geografické unie (Schmeinck & Lidstone, 2014).

¹⁸ Příkladem je Závěrečná zpráva z výběrového zjišťování výsledků žáků v roce 2015, dostupná z: <http://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Zaverecna-zprava-z-vyberoveho-zjistovani-vysledku>

¹⁹ Výsledky výzkumu D. Řezníčková a J. Kříž prezentovali v roce 2015 na Česko-slovensko-polském semináři v Litomyšli, nyní připravují jejich publikování v odborném tisku.

Z uvedeného přehledu publikovaných prací vyplývá, že operační pole didaktiky geografie je tematicky pestré, není však rovnoměrně pokryto výzkumnými nálezy²⁰. Poměrně malá pozornost (viz Tabulka 3) je například věnována výzkumu procesu vyučování a učení jednotlivých a často intelektuálně rozdílně náročných témat. Máme tak nedostatek informací, které umožní citlivě rozumět dané výukové situaci a následně navrhnout doporučení založená na vědecky podložených důkazech (tzv. přístup *evidence-based*, podle Mareš, 2009). Chybí také výzkumy, které by dokládaly vliv implementace kurikulární reformy a reformy maturitní zkoušky i výzkumy zjišťující dlouhodobé efekty geografického vzdělávání např. v podobě dosažené míry geografické gramotnosti dospělé populace.

Přehled uvedených prací je svým způsobem pestrý i po stránce metodologické. Obsahuje zaprvé práce výzkumného charakteru, které monitorují současný či minulý stav. Na základě kvantitativních či kvalitativních metod zjišťují, zjednodušeně řečeno, jak to je či bylo. Jejich metodika výzkumu má určité rezervy stejně jako mnohé práce publikované v zahraničí (viz kapitola 3.3). Zadruhé na pozadí domácích a evropských kontinentálních tradic některé práce mají teoretický či metodologický charakter vzhledem k tomu, že řeší okruh problémů spojený s přehodnocováním, navrhováním alternativních variant, plánováním a projektováním geografického kurikula (viz kapitola 3.3). Jsou to práce, které formují ideje i vzdělávací normy a diskutují klíčové koncepty, modely i možné způsoby řešení dané situace. Ve zkratce řečeno, odpovídají na otázku „jak by to mohlo, popř. mělo být“. I když tyto práce nemají empirický charakter a jsou zatíženy určitou mírou subjektivity autorů, jejich zaměření ve sféře vzdělávání je relevantní a má vysokou společenskou hodnotu.

Tento přístup obhájí více autorů (Brezinka, 2001; Kalhous & Obst et al., 2002; Skalková, 2007; a další). Brezinka například upozorňuje (2001, s. 38), že „žádná sociální skupina se nemůže obejít bez norem a bez jejich ideologického či světonázorového zabezpečení, proto má normativní část výzkumných aktivit, i když se do ní nepřímo promítají hodnotová stanoviska a dosažené poznání jejích reprezentantů, ve společnosti svůj účel, který nemůže splnit pouze empirický výzkum vzdělávání“. S odkazem na dřívější

²⁰ Důvodem je zejména dlouhodobé personální a finanční poddimenzování tohoto oboru. V důsledku institucionální i geografické roztržiténosti výzkum na tomto poli není v Česku dostatečně koordinován, většina uvedených prací vznikala „ad hoc“ reakce na řešení nejaktuálnějších problémů období transformace školského systému. Směr výzkumu v posledních letech určují i (ne)přidělené finanční prostředky grantových agentur.

poznámku to znamená, že „starost“ o geografickou edukaci vyžaduje kombinovat oba přístupy čili navrhopat doporučení založená na vědecké evidenci, resp. důkazech.

3.3 Zahraniční výzkum v problematice geografického vzdělávání

Tematika geografického vzdělávání v zahraničních pracích představuje pro svoji šíři obtížně analyzovatelné teoretické i výzkumné pole. Je nad rámec poslání této kapitoly představit ji důkladně a komplexně. Stručný exkurz do zahraniční literatury je proveden na základě prací přehledového charakteru z posledních let.

Ještě před tím je vhodné připomenout, že v minulosti, obdobně jako i v jiném oborovém vzdělávání (Kansanen, 2004; Skalková, 2004; Žák, 2014; Dvořák, Kekule, & Žák, 2015) se vyprofilovaly dvě odlišné tradice: angloamerická a evropská kontinentální. Kořeny angloamerické tradice jsou spojeny s přístupy preferovanými zejména v USA a Velké Británii, zatímco evropská kontinentální tradice bývá spojována především s tradičním německým přístupem. Příčiny odlišného nazírání na problematiku vzdělávání vyplývají z rozdílného společensko-politického a kulturního kontextu, v rámci kterého školy plnily své funkce. V Prusku a Rakousku od počátku 19. století bylo školství řízeno státem, což vyvolávalo potřebu rozpracovávat obsah vzdělání ve státem stanovených vzdělávacích programech a v souladu s tím i vzdělávat učitele. Tato věcná potřeba, která nepochybně podporovala rozvoj didaktického myšlení a postupně i výzkumy normotvorně-deskriptivního charakteru, chyběla v zemích vytvářejících angloamerickou tradici. Školy zde byly privátní či lokální a jejich zaměření vycházelo z potřeb vlastníka školy či daného regionu. Do popředí zájmu se dostaly zejména psychologické a sociologické aspekty vzdělávání. S odkazem na práci Skalkové (2004, s. 59), která podrobněji přibližuje osobnosti reprezentující různé směry uvažování, lze konstatovat, že v rámci angloamerické tradice se „nakonec vyvinuly výzkumy dvojího zaměření. Výzkumy kurikula, které sledovaly jeho konstrukci, implementaci a evaluaci, a paralelně s tím výzkumy vyučování (*teaching*), které analyzovaly určité psychologické procesy (učení, motivaci, posilování aj.) bez vztahu k obsahu“.

Odlišné tradice měly vliv i na samotné používání pojmu didaktika (*didactics*). Podle Kansanena (2004) se s tímto pojmem operuje v německém jazykovém prostoru, ve skandinávských zemích, v některých zemích jižní Evropy a v mnoha východoevropských

zemích²¹ včetně Ruska. Jsou to země, které principy evropské kontinentální tradice přijaly za své. V angloamerické literatuře se pojem *didactics* užívá jen výjimečně, obvykle v textech přeložených z jiných jazyků. Otevřenou otázkou zůstává, zda i po více než deseti letech platí Kansanenovo konstatování (2004, s. 50), že: „Kolegové z USA jej (rozuměj pojem *didactics*) nepoužívají vůbec, a pokud jej užijí, pak s určitým opovrhujícím zabarvením (např. Joyce et al., 1992, s. 53; Jackson, 1992, s. 66; Shuell, 1996, s. 735)“.

Podle našeho názoru, stejně jako i v jiných oborových didaktikách (např. Skalková, 2004; Žák, 2014), v problematice geografického vzdělávání lze zaznamenat v posledních letech určité sblížení evropské a angloamerické tradice. Impulzem této tendence je řešení obdobných vzdělávacích problémů v kulturně vyspělých zemích globalizovaného světa (mj. i prostřednictvím Komise geografického vzdělávání Mezinárodní geografické unie) ale i ryze pragmatické důvody. Autor z jakékoli země, chce-li uspět se svým článkem v zahraničním časopisu, musí svůj koncept (někdy i téma) do určité míry přizpůsobit požadavkům a tradicím dané redakční rady.

Mezinárodní diskurs o různých aspektech geografického vzdělávání se dnes zcela logicky vede na stránkách anglicky psaných časopisů (viz níže). Výrazné osobnosti, které v současné době podněcují mezinárodní diskusi k problematice geografického vzdělávání, pocházejí zejména z USA, Velké Británie a Austrálie.

Mylné je se však domnívat, že výzkum geografického vzdělávání v angloamerické jazykové oblasti nemá své slabiny. Podle Downs (1994a) i zde byl výzkum tohoto zaměření poměrně dlouhou dobu podhodnocen. Základní přehled o jeho vývoji a výsledcích podává obsáhlý strategický dokument, jehož editoři jsou Bednarz, Heffron a Huynh (2013). Z této studie vyplývá (s. 34–35), že teprve od poloviny 90. let se začaly častěji publikovat články, týkající se procesu vyučování, učení a myšlení v geografii, které se opírají o pedagogické teorie vyučování a učení a využívají empirické přístupy při řešení výzkumných otázek (Bednarz, 2000). Podle Williams (1996) články, které hodnotily opodstatněnost a limity zvolené metodiky výzkumu, se nacházely v literatuře jen zřídka. Výsledky výzkumů byly a jsou publikovány zejména²² v časopisech *International Research in Geographical and Environmental Education*, *Journal of Geography*, *Journal of Geography in Higher Education*

²¹ Předpokládáme, že autor textu mezi tzv. východoevropské země zařazuje i Česko a jeho sousedy, tzn. země středoevropské.

²² Dále k těmto časopisům lze přiřadit i poměrně nový elektronický časopis *Review of Geographical Education Online* [RIGEO], *European Journal of Geography*, *Geographie and Schule* nebo časopisy „mezioborové“ jako například *Children's Geographies*, *Environmental Education Research*, *International Journal of Science Education* a další.

a *Research in Geographic Education*. Podle Gregg a Leinhardt (1994), Segall a Helfenbein (2008) v těchto časopisech převažovaly příspěvky zaměřené na vyučování více než na učení a myšlení. Tito autoři poukazují také na neschopnost vybudovat koherentní teorie a spojit teorii s praxí. Další autoři (Downs, 1994b; Gerber, 1996; Lambert, 2010) upozorňují na to, že chybou některých studií je generalizace ojedinělých zkušeností.

Bednarz, Heffron a Huynh (2013, s. 33) shrnují výzkum v geografickém vzdělávání mezi lety 1990–2010 na základě rozboru jedenácti publikovaných prací. Konstatují, že výzkum byl (s. 32): „omezený, zahleděný do sebe, dostatečně nenapojený na výzkum v jiných oborech, málo reprezentativní (zohledňuje poměrně malý počet respondentů), chybí více longitudinálních studií, publikované práce jsou popisné, těžko ověřitelné a limitované v kvantitě (ale ne v kvalitě)“. Tento výsledný soud, opírající se zejména o rozbor příspěvků publikovaných ve čtyřech výše zmíněných časopisech, je poměrně kritický. Podává svým způsobem obraz o předchozích výzkumných aktivitách na poli geografického vzdělávání v mnoha zemích světa včetně Česka, neboť v těchto časopisech v posledních letech publikují i jejich zástupci.

Exkurs 3 – Výzkumné otázky podle *A road map for 21st century geography education*

První otázka zní, *jak se vyvíjejí geografické znalosti, dovednosti a způsob řešení problémů u různých jedinců a v různém prostředí a čase*. Doporučuje se tím sledovat proces učení z hlediska individuálních rozdílů jedinců, různého výukového kontextu (nejen v rámci povinné školní výuky) a času (rozdíly za krátké a delší časové období i v různých „zlomových“ životních situacích, např. při přechodu ze školy do práce).

Obsahem výuky geografie jsou témata jak přírodovědného tak i společenskovedního charakteru. Některá vycházejí z kartografie, jiná z fyzické, sociální či regionální geografie. Lze předpokládat, že studium rozdílných témat vyvolává kombinaci odlišných kognitivních procesů. Druhá otázka je proto zaměřena na to, *jak se geografické znalosti, dovednosti a způsoby řešení problémů vyvíjejí napříč různými geografickými tématy*.

Třetí otázka zjišťuje, *co podporuje a rozvíjí geografické znalosti, dovednosti a způsob řešení problémů*. Středem pozornosti jsou externí podpory procesu učení a vyučování jako učební plány, studijní a výukové materiály, výukové a učební strategie aj.

Poslední otázka vychází z předpokladu, že účinné zavedení nové koncepce geografického vzdělávání vyžaduje součinnost s přípravou budoucích učitelů a dalším vzděláváním učitelů z praxe. Autoři se ptají, *co je nezbytné pro podporu efektivní a široké implementace*. Výzkum by měl být zaměřen nejen na odborné znalosti učitelů (geografické, didaktické, pedagogické povahy), jejich osobní pojetí výuky či profesní přesvědčení ale také například na organizační systém dalšího vzdělávání učitelů. V neposlední řadě je zapotřebí zabývat se i institucionálními, politickými, legislativními a jinými vlivy, které formují a ovlivňují postavení geografie v rámci vzdělávacího systému.

Zdroj: Bednarz, Heffron, & Huynh (2013, s. 13), volný překlad autorky

Se záměrem zkvalitnit, propojit a „kumulovat“ výsledky výzkumu geografického vzdělávání v USA, navrhuje Bednarz, Heffron, & Huynh (2013) strategii výzkumu, která v duchu anglo-amerických tradic klade důraz na učení se žáků. Hlavním cílem výzkumu je

hlouběji porozumět tomu, jak žáci všech věkových kategorií a v různém výukovém prostředí se učí prostřednictvím geografie. Tento cíl předpokládají naplnit prostřednictvím řešení čtyř klíčových výzkumných otázek (Exkurs 3).

Uvedené čtyři otázky jsou relevantní i pro výzkum geografického vzdělávání v naší zemi. Nepovažujeme je však za jediné. Na pozadí domácích a evropských kontinentálních tradic, jak bylo poznamenáno dříve, didaktika geografie v Česku má normativně-deskriptivní charakter. Znamená to, že se navíc zabývá i problematikou, která v angloamerické tradici spadá spíše pod výzkum kurikula (v užším vymezení). Dle našeho pojetí je žádoucí výzkum kurikula propojit s výzkumem vyučování a učení, protože řešení výše zmiňovaných čtyř otázek je kontextově závislé (viz diskuse v kapitole 3.1)²³.

Tuto skutečnost zohledňuje deklarace na podporu výzkumu geografického vzdělávání (*International Declaration on Research in Geography Education*²⁴), kterou vytvořili členové²⁵ Komise geografického vzdělávání Mezinárodní geografické unie (IGU-CGE), vědomi si slabin daného výzkumu v mnoha zemích světa. V úvodním prohlášení autoři zdůrazňují, že vyučování geografie na všech stupních škol by mělo být podpořeno výsledky výzkumu alespoň v následujících pěti prioritních oblastech tak, aby se 1) objasnil a vysvětlil účel a hlavní cíle geografického vzdělávání, 2) zlepšovaly a upřesňovaly kurikulární dokumenty, přístupy k vyučování a učení i způsoby hodnocení využívané během výuky geografie, 3) prohloubilo obecné porozumění tomu, jak se jedinec učí prostřednictvím geografie, 4) zlepšily způsoby vývoje a poskytování výukových a studijních materiálů vysoké kvality, 5) rozvinulo porozumění učících se jedinců geografickým vědomostem a zkušenostem (vč. jejich miskoncepce) za účelem zlepšení výuky geografie.

Ve vlastním textu deklarace je výzkum v geografickém vzdělávání komentován z několika pohledů. Autoři deklarace zmiňují mj. nedostatky stávajících výzkumů (malá četnost výzkumů, diskutabilní reprezentativnost výsledků vzhledem k malému rozsahu a krátkému časovému období, nedostatečné financování), shrnují metodiku výzkumu a navrhují strategie vedoucí ke zkvalitnění výzkumu jak na národní tak i mezinárodní

²³ Například první otázku je možné řešit tehdy, když víme, které geografické znalosti a dovednosti se považují za signifikantní pro určitý věk žáků.

²⁴ Dostupné z: <http://www.igu-cge.org/documents%202015/International%20Declaration%20on%20Research%20in%20Geography%20Education%20FULL%20DOCUMENT%20-%20JUNE%202015.pdf>

²⁵ K návrhu deklarace se vyjadřovala také autorka habilitace spolu s dalšími členy sekce geografického vzdělávání České geografické společnosti.

úrovni. V neposlední řadě strukturují tematické zaměření výzkumu do pěti vzájemně se prolínajících dimenzí: 1) učící se jedinci (*Learners*), 2) vyučující (*Educators*), 3) kurikulum a výukové zdroje (*Curriculum and resources*), 3) přístupy a způsoby vyučování a učení (*Pedagogy*), 4) širší kontext zohledňující např. vliv politiky a historické souvislosti (*Policy makers, influences and historical contexts*), 5) povaha výzkumu a jeho podmínky (*Research practices and places*). V příloze deklarace jsou jednotlivé dimenze přiblíženy formou příkladů výzkumných otázek. Obsah této deklarace je v plném rozsahu podnětný pro zkvalitnění výzkumu geografického vzdělávání v Česku. Předložené tematické zaměření výzkumu odpovídá náhledu autorky na proces geografického vzdělávání v širším pojetí (viz kapitola 3.1). Zároveň je zřejmé, že koncepce dané deklarace propojuje angloamerickou a evropskou kontinentální tradici stejně jako stručné zacílení požadovaného výzkumu v návrhu nové Mezinárodní charty geografického vzdělávání (2016 International Charter on Geography Education)²⁶.

²⁶ Návrh nové „charty“ byl v průběhu roku připomínkovan členy Komise geografického vzdělávání Mezinárodní geografické unie, tj. i členy sekce geografického vzdělávání České geografické společnosti. Oficiálně byl zveřejněn v srpnu 2015 na konferenci IGU CGE v Moskvě a v září 2015 na konferenci EUGEO v Budapešti. Dostupný je na <http://www.igu-cge.org/Charters-pdf/Draft%20Charter%20IGU-CGE%20%20John%20Clare%20and%20Joop%20%20Nov%2015%202015.pdf>

4 USPOŘÁDÁNÍ A ORIENTACE VLASTNÍHO VÝZKUMU

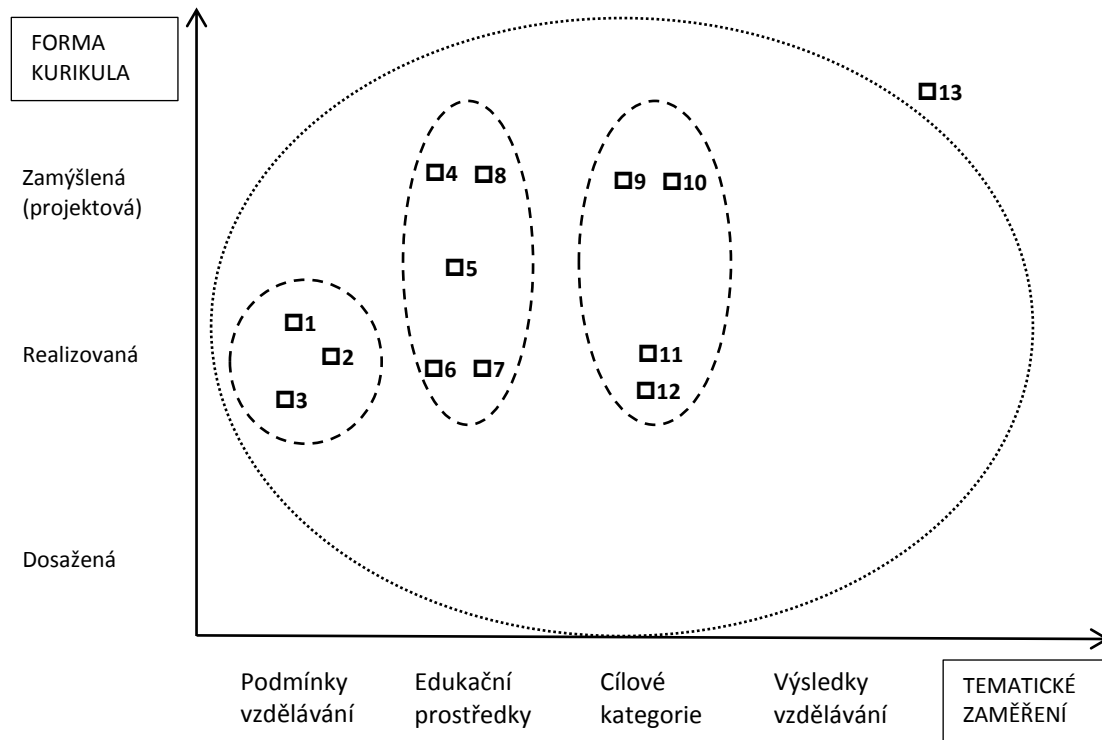
Záměrem této kapitoly je podrobněji dokumentovat problémy, kterými se autorka dlouhodobě zabývá, a tím doložit i vývoj a reflexi jejího myšlení. Podkladem rozpravy se stává třináct publikovaných statí z let 1999–2015, které jsou zařazeny v druhé části práce. Ty byly vybrány ze seznamu publikační činnosti autorky (čítá více než 100 položek), která je úzce svázána s posláním a vývojem didaktiky geografie (podrobněji Řezníčková, 2015) a odvíjí se na pozadí tří profesních celoživotních a vzájemně propojených záměrů. Zaprvé prostřednictvím výzkumné, vývojové a pedagogické činnosti pomáhat naplnit hlavní cíl geografického všeobecného vzdělávání. Jeho podstatou je, dle názoru autorky, studiem geografie (i) přispět k samostatnému myšlení učícího se jedince a k jeho odpovědnému a na znalostech založenému jednání, které se přímo či zprostředkovaně promítá do území různého řádu. Převzala tak pomyslnou štafetu od mnohých předchůdců (podrobněji Řezníčková, 2015), kteří svými pracemi bojovali proti neustále přetrvávající myšlenkové pasivitě žáků ve výuce zeměpisu. Druhý záměr souvisí s intelektuálním úsilím (ii) nepodlehnout stále se prohlubující fragmentaci (atomizaci) vědního poznání v oborech, na jejichž průniku se didaktika geografie nachází. Jde zejména o geografii, pedagogiku a psychologii. Zodpovědnost vůči mateřské vědní disciplíně je při tom veliká, protože školní předmět představuje jedinou platformu, která může tento obor prezentovat ve svém celku. Třetí záměr je spojen s potřebou (iii) zaměřit se na aktuální výzvy školní praxe takovým způsobem, aby jejich řešení bylo podloženo dosaženým vědním poznáním.

Publikované práce autorky jsou proto pestré po stránce obsahové i metodologické. Některé mají podobu souhrnných přehledových statí, jiné jsou zacíleny na relativně parciální problém. Některé mají obecnou povahu, protože řeší koncepční nebo konceptuální otázky geografického vzdělávání, jiné se zabývají deskripcí a evaluací stávajícího stavu, a mají proto převážně empirický charakter.

Příspěvky v druhé části habilitační práce jsou řazeny tematicky. Nejprve jsou zastoupeny práce analyzující a hodnotící širší podmínky geografického vzdělávání v Česku. Následují příspěvky teoretické či empirické povahy, které sledují důležité nástroje a prostředky realizace výuky a evaluace výkonů žáků. Tyto statě mají teoretický či empirický charakter, obdobně jako práce zařazené do třetího okruhu, které diskutují vymezení a strukturu vybraných cílových kategorií geografického vzdělávání. Tematické zaměření jednotlivých okruhů prací tak odpovídá některým základním metodologickým otázkám oboru, které jsou diskutovány v kapitole 3.1. Konkrétně jsou zacíleny na otázky řešící za jakých podmínek a pomocí kterých prostředků vzdělávat, čemu vyučovat a proč (tj. cílové

kategorie). Na závěr je uvedena studie, která pokrývá problematiku geografického vzdělávání ve svém celku.

Obrázek 2 – Zaměření prací výběrového portfolia



Poznámka: **□1** – Řezníčková, D. (2003b). Geographical education in the Czech Republic – the past, present and future. *International Research in Geographic Education Journal*, 12(2), 148–154. (autorský podíl 100 %); **□2** – Řezníčková, D. (2009). The transformation of geography education in Czechia. *Geografie*, 114(4), 316–331. (autorský podíl 100 %); **□3** – Král, L., & Řezníčková, D. (2013). Rozšíření a implementace GIS ve výuce na gymnáziích v Česku. *Geografie*, 118(3), 265–283. (autorský podíl 40 %); **□4** – Řezníčková, D. (2006a). Rámcový vzdělávací program pro gymnázia z pohledu geografie. *Geografické rozhledy*, 16(2), 19–20. (autorský podíl 100 %); **□5** – Řezníčková, D. (2003d). The new „maturita“ examination in geography in Czechia. In A. Kowalczyk (Ed.), *Theoretical and methodological aspects of geographical space at the turn of century* (s. 321–332). Warsaw: Warsaw University, Faculty of Geography and Regional Studies. (autorský podíl 100 %); **□6** – Řezníčková, D. (2010). Ilustrační maturitní test ze zeměpisu: značka nejvyšší kvality? *Geografické rozhledy*, 20(2), 18–20. (autorský podíl 100 %); **□7** – Řezníčková, D. (1999a). Geography entrance exams in the Czech Republic in 1997. *Acta Facultatis Rerum Naturalium Universitatis Comenianae. Geographica Supplementum*, 2(1), 287–297. (autorský podíl 100 %); **□8** – Řezníčková, D. (2014). Referenční rámce učebních úloh In D. Řezníčková & T. Matějček, *Učební úlohy ve výuce geografie* (s. 11–45). Praha: Nakladatelství P3K. (autorský podíl 100 %); **□9** – Řezníčková, D. (2003c). Jak podpořit výukou zeměpisu myšlení žáků? In V. Jančák, P. Chromý, & M. Marada (Eds.), *Geografie na cestách poznání* (s. 16–29). Praha: Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta. (autorský podíl 100 %); **□10** – Řezníčková, D. (2003a). Geografické dovednosti, jejich specifikace a kategorizace. *Geografie*, 108(2), 146–163. (autorský podíl 100 %); **□11** – Řezníčková, D., Marada, M., & Hanus, M. (2014). Geographic skills in Czech curricula: analysis of teachers' opinions. In D. Schmeinck & J. Lidstone (Eds.), *Standards and Research in Geography Education – Current Trends and International Issues* (s. 37–49). Berlin: Mensch & Buch Verlag. (autorský podíl 40 %); **□12** – Řezníčková, D., Matějček, T., & Marada, M. (2013). Výpovědi učitelů geografie. In D. Řezníčková et al. *Dovednosti žáků ve výuce biologie, geografie a chemie* (s. 171–186). Praha: Nakladatelství P3K. (autorský podíl 60 %); **□13** – Řezníčková, D. (2015). Didaktika geografie: proměny identity oboru. In I. Stuchlíková & T. Janík, et al. *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*, (s. 259–288). Brno: Masarykova univerzita. (autorský podíl 100 %)

Logiku uspořádání a přiřazení příspěvků do zmiňovaných okruhů vyjadřuje uvedené schéma (Obrázek 2). Zároveň poukazuje na skutečnost, že vybrané studie se zabývají

různou úrovní konstrukce geografického kurikula, některé sledují jeho podobu zamýšlenou (vč. projektové) a jiné realizovanou. Pátá studie sleduje obě zmiňované roviny kurikula. Na obrázku 2 nejsou uvedeny empirické příspěvky orientované na výsledky geografického vzdělávání v rovině dosaženého kurikula (např. Chromý & Řezníčková, 2006; Marada & Řezníčková, 2005; Mandíková et al., 2012; Řezníčková & Marada, 2008; Řezníčková et al., 2013). Tyto publikace nebyly do druhé části habilitační práce zařazeny z důvodu jejího omezeného celkového rozsahu. V pořadí třináctá studie poskytuje celkový náhled na geografické vzdělávání a tak rámuje i příspěvky tohoto zaměření.

Ve výběrovém portfoliu jsou zastoupeny studie, které vznikly v rámci řešení v úvodu uvedených grantových projektů a výzkumného záměru, příspěvky prezentované na mezinárodních konferencích a následně zveřejněné v konferenčních sbornících, stejně jako kapitoly ucelenějších souhrnných prací. Všechny příspěvky zastoupené v tomto souboru studií (domácí i zahraniční) byly recenzovány.

4.1 Kontext geografického vzdělávání v Česku

Geografické všeobecné vzdělávání má v každé zemi svá specifika, daná mj. odlišnými oborovými, kulturními, sociálními, ekonomickými, politickými, legislativními, organizačními a dalšími podmínkami, v nichž se vyvíjí. Základní informace o jeho stavu a vývoji v Česku v rovině projektové a realizační, posuzované na pozadí širších podmínek, analyzují následující tři příspěvky:

- ▶ Řezníčková, D. (2003b). Geographical education in the Czech Republic – the past, present and future. *International Research in Geographic Education Journal*, 12(2), 148–154. (autorský podíl 100 %)
- ▶ Řezníčková, D. (2009). The transformation of geography education in Czechia. *Geografie*, 114(4), 316–331. (autorský podíl 100 %)
- ▶ Král, L., Řezníčková, D. (2013). Rozšíření a implementace GIS ve výuce na gymnáziích v Česku. *Geografie*, 118(3), 265–283. (autorský podíl 40 %)

První článek si vyžádala redakce časopisu *International Research in Geographic Education Journal* za účelem komparace geografického vzdělávání ve vybraných zemích světa. Jeho obsah i detail prezentace byly proto limitovány zadanými otázkami. Odpovědi na ně podávají ZÁKLADNÍ INFORMACE O KONCEPCI VÝUKY ZEMĚPISU NA VŠEOBECNĚ VZDĚLÁVACÍCH ŠKOLÁCH V ČESKU, zejména o její organizaci, obsahovém zaměření a o pojetí obsahu. Komentovány jsou příčiny změn geografického kurikula na úrovni projektové a realizační v průběhu posledních patnácti let. Dále jsou diskutovány možné dopady probíhající kurikulární reformy a reformy maturitní zkoušky na funkci výukového předmětu

zeměpis/geografie ve všeobecném vzdělávání a na jeho perspektivní koncepci. Stručně je zde také popsána vysokoškolská příprava budoucích učitelů geografie i institucionální zajištění výzkumných a publikačních aktivit v Česku.

Druhý příspěvek (Řezníčková, 2009) byl publikován dvacet let po sametové revoluci, která nastartovala hluboké proměny ve všech sférách života obyvatel Česka, školský systém nevyjímaje. Záměrem článku bylo shrnout porevoluční vývoj geografického vzdělávání na základních a středních školách v Česku, zvláště pak po roce 2001, kdy byla zahájena rozsáhlá reforma školského systému. Snahou bylo poukázat na širší souvislosti, které stav školní geografie podmiňují, zejména VLIV KURIKULÁRNÍ REFORMY, REFORMY MATURITNÍ ZKOUŠKY A ÚROVEŇ VÝZKUMU V ČESKÉM GEOGRAFICKÉM VZDĚLÁVÁNÍ. V závěrečné části jsou hlavní faktory ovlivňující současný i budoucí stav školní geografie utříděny a zhodnoceny formou analýzy SWOT.

Autorka si je vědoma limitů této metody i skutečnosti, že „mapování“ současného stavu geografického vzdělávání a jeho hodnocení zejména v rovině realizační není podloženo výsledky rozsáhlých šetření. Chybí tak mj. poznání o výsledných vzdělávacích efektech ale i o tom, co lze považovat za pozitivní rysy v geografickém vzdělávání, jež by bylo vhodné zachovat ve změněném širším rámci. Jisté je to, že v průběhu devadesátých let až po současnost se stává zamýšlené a realizované geografické kurikulum výsledkem náhledu autora a oponentů pedagogických dokumentů, učebnic a učebních pomůcek a výsledkem individuální reflexe učitelů za neexistence zastřešující koncepce geografického všeobecného vzdělávání. Prvotní návrh celkové koncepce geografického všeobecného vzdělávání (Bičík, Řezníčková, Chromý, & Marada, 2001b), který byl vyžádán MŠMT ČR jako podklad pro navrhovanou koncepci maturitní zkoušky ze zeměpisu a který byl oponován členy sekce geografického vzdělávání České geografické společnosti, nebyl v nově vznikajících kurikulárních dokumentech akceptován. Oficiálním důvodem byla mj. obava z toho, že kvůli výraznějším koncepčním změnám učitelská veřejnost návrh nepřijme.

Dále je vhodné podotknout, že do jakéhokoliv hodnocení se více či méně promítá subjektivní postoj jeho tvůrce. Článek psaný jinými autory se stejným záměrem může mít případně i odlišné vyznění. Pravdivost hodnotících soudů podávaných v tomto příspěvku je však do určité míry konfrontována a ověřována dalším vývojem geografického vzdělávání. Ve zkratce ho přibližuje Exkurs 4.

Exkurs 4 – Aktuální stav geografického vzdělávání v Česku

Aktuální stav geografického vzdělávání v Česku je významně ovlivněn kurikulární reformou a reformou maturitní zkoušky, jejichž začátek se vztahuje k přelomu tisíciletí. Nyní se školský systém jako celek nachází v časově neohraničené fázi implementace školních vzdělávacích programů. Základní školy vstoupily do tohoto období ve školním roce 2007–2008, gymnázia 2009–2010. Školy mají možnost své školní vzdělávací programy po určité době upravit, například některé základní školy ho revidovaly k 1. 9. 2013.

I když nemáme k dispozici výsledky rozsáhlé empirické studie, mapující celkové dopady kurikulární reformy na výuku geografie, dílčí pohledy identifikují mj. rezistenci vůči změnám v jejich vzdělávacích cílech a obsahovém pojetí výuky. Například z videozáznamů ze souboru 50 vyučovacích hodin geografie v 8. a 9. třídách základních škol převažovaly v 41 hodině organizační formy orientované na učitele (tj. výklad, přednáška, instrukce, diktát, rozhovor se třídou) a pouze v 9 hodinách formy orientované na žáky (Hübelová, Janík, & Najvar, 2008).

Pod vlivem reformy došlo zejména k formálním změnám. Z výsledků výzkumu Řezníčková a Marada (2011) vyplývá, že u minimálně čtvrtiny základních škol se na druhém stupni snížil počet hodin výuky o 1 až 2 hodiny týdně v některém ze čtyř ročníků. Na těchto školách je týdenní povinná výuka geografie od 6.–9. ročníku rozmanitě rozložena. Jsou využívána schémata v kombinacích: 2-2-1-1, 2-2-0-2, 2-2-1-2, 2-1-2-1 a další. Lze předpokládat, že nastalo také rozrůznění počtu hodin gymnaziální výuky geografie a to i pod vlivem reformy maturitní zkoušky (podrobněji dále). I když nevíme, do jaké míry došlo k proměnám priorit v cílech všeobecného geografického vzdělávání, lze předpokládat, že jen v důsledku změny počtu výukových hodin je dnes výsledná geografická gramotnost absolventů jednotlivých stupňů škol mnohem pestřejší než dříve.

Řada autorů průběžně upozorňovala na četná úskalí spojená s přípravou a realizací kurikulární reformy napříč výukovými předměty. Patří mezi ně práce Janík, Slavík a Najvar et al. (2011), Kuhn (2011), Matějů a Straková et al. (2005), Simonová a Straková (2005), Straková et al. (2009), Štech (2009) a mnohé další, které ve svém přehledu uvádí Janík (2013). Některé studie mj. poukazyvaly na určitou pochybnost k roli učitelů jako tvůrců školního kurikula (Píšová, Kostková, & Janík, 2011; Pupala & Held, 2007). Navíc se potvrdilo, že mnozí vyučující cíle reformy nepřijali za své (Janík, Janko, & Knecht et al., 2010; Straková, 2010). Podle Straková (2013) největší nedostatek implementace reformy spočívá v přecenění profesní vyspělosti všech zapojených aktérů. Samozřejmě, že přímých či zprostředkovaných příčin stávajícího stavu je více. Na některé z nich upozorňuje kapitola 4.2.

Mnohé dílčí výzkumy tedy naznačují, že nedošlo k naplnění hlavních cílů kurikulární reformy v Česku. Opakuje se tím situace z předchozích kurikulárních reforem v jiných částech světa. Na tuto skutečnost poukazuje Dvořák (2012). Konstatuje, že vzhledem k tomu, že se školské reformy nezdařily v minulosti i v jiných zemích, mnozí odborníci nahlížejí skepticky na možnost změny společnosti prostřednictvím velkých projektů shora, a tedy i k proměně vzdělávání prostřednictvím reformy kurikula.

Zdroj: vlastní zpracování

Třetí článek (Král & Řezníčková, 2013) zařazený do tohoto tematického okruhu se od předchozích liší zúžením předmětu zájmu „pouze“ na PODMÍNKY VÝUKY GEOGRAFICKÝCH INFORMAČNÍCH SYSTÉMŮ A DÁLKOVÉHO PRŮZKUMU ZEMĚ (dále GIS). Přínos tohoto článku spatřují autoři ve dvou rovinách. Zaprvé prezentuje výsledky výzkumu, jehož hlavním cílem bylo zjistit, jakým způsobem a v jakém rozsahu jsou GIS implementovány do výuky na gymnáziích v Česku a které faktory podmiňují současný stav. Byla tím otevřena problematika, která dosud nebyla u nás hlouběji zkoumána. Základním zdrojem dat se

staly odpovědi na dotazníkové šetření, adresované učitelům geografie vždy z jednoho náhodně vybraného gymnázia okresu Česka²⁷. Na základě shlukové analýzy metodou k-průměrů byla například ověřována existence typických skupin škol s podobnou implementační charakteristikou. Bylo zjištěno, že se žádné jednoznačné skupiny nevyčleňují. Dále se potvrdil vstupní předpoklad, že technické faktory jako hardware a software již nejsou limitující pro implementaci GIS do výuky geografie. Stále však přetrvává nedostatek technické podpory a propagace té stávající. Řešení čtvrté výzkumné otázky přineslo zjištění, že existuje statisticky významná závislost mezi věkem a dovednostmi pro práci s GIS a také závislost mezi aprobací a přesvědčením učitele o důležitosti zavádění GIS do výuky.

Zadruhé inspirativní může být způsob stanovení implementačního profilu školy, který je aplikovatelný i při zjišťování míry realizace jiné tematiky. Metodika byla převzata ze studie Audet a Paris (1997). Obdobně jako u této studie implementace GIS byla posuzována z hlediska technologického (hardware, software, data), profesionálního (odborná způsobilost pro práci s GIS) a edukačního (didaktická způsobilost pro práci s GIS). Respondenti pomocí upravené Likertovy škály vyjadřovali míru souhlasu s nabízenými výroky, případně byla přiřazena adekvátní hodnota jednotlivým možnostem v dotazníku. V každé kategorii otázek se vypočítala průměrná hodnota, která sloužila k určení polohy subjektu v intervalu mezi iniciací a implementací.

Nutno připomenout i určité slabiny tohoto výzkumu. Zaprvé kvůli menšímu počtu respondentů není možné mluvit o průkazných výsledcích. Zadruhé výsledná zjištění v problematice geografického vzdělávání mají omezenou časovou platnost stejně jako u dalších složitě sociálně podmíněných procesů (více Mareš, 2009). Lze předpokládat, že například implementace GIS do gymnaziální výuky se změní, budou-li ji zajišťovat současní absolventi vysokoškolského studia, kteří tuto problematiku již dobře ovládají.

4.2 Kvalita vybraných prostředků geografického vzdělávání

Také první tři práce zařazené v tomto tematickém bloku jsou úzce provázané s kurikulární reformou a reformou maturitní zkoušky. Společným jmenovatelem všech pěti níže uvedených prací je pak jejich zaměření na určitý edukační prostředek (nástroj), který svým způsobem limituje proces geografického vzdělávání.

²⁷ Ve výsledku se do výzkumu zapojilo 57 náhodně vybraných gymnázií, tj. 55 % obeslaných gymnázií.

- ▶ Řezníčková, D. (2006a). Rámcový vzdělávací program pro gymnázia z pohledu geografie. *Geografické rozhledy*, 16(2), 19–20. (autorský podíl 100 %)
- ▶ Řezníčková, D. (2003d). The new „maturita“ examination in geography in Czechia. In A. Kowalczyk (Ed.), *Theoretical and methodological aspects of geographical space at the turn of century* (s. 321–332). Warsaw: Warsaw University, Faculty of Geography and Regional Studies. (autorský podíl 100 %)
- ▶ Řezníčková, D. (2010). Ilustrační maturitní test ze zeměpisu: značka nejvyšší kvality? *Geografické rozhledy*, 20(2), 18–20. (autorský podíl 100 %)
- ▶ Řezníčková, D. (1999a). Geography entrance exams in the Czech Republic in 1997. *Acta Facultatis Rerum Naturalium Universitatis Comenianae. Geographica Supplementum*, 2(1), 287–297. (autorský podíl 100 %)
- ▶ Řezníčková, D. (2014). Referenční rámce učebních úloh. In D. Řezníčková & T. Matějček, *Učební úlohy ve výuce geografie* (s. 11–45). Praha: Nakladatelství P3K. (autorský podíl 100 %)

První příspěvek v pořadí (Řezníčková, 2006a) hodnotí koncepci závazného KURIKULÁRNÍHO DOKUMENTU, tj. Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia (2006). Sleduje zejména dopad této koncepce na postavení a koncepci výukového předmětu geografie. Ač jde o příspěvek poměrně krátkého rozsahu, zastupuje mnohaleté úsilí autorky, která spolu se svými albertovskými kolegy soustavně upozorňovala na slabiny či polemická místa koncepce tohoto dokumentu. Patří mezi ně například povýšení pouze obecných, nikoliv předmětových a mezipředmětových kompetencí na klíčové či neexistence vzdělávací oblasti, která by propojovala přírodovědné a společenskovední poznání. V důsledku toho je geografie ve školní praxi zařazena de facto pouze mezi přírodovědné předměty. Kritizovali jsme také nepropojení obecných cílů gymnaziálního vzdělávání s cíli vzdělávacích oblastí a s cíli vzdělávacích oborů vč. geografie. V rámcových programech dále nejsou specifikovány předmětové geografické kompetence. Své slabiny má i výčet tzv. očekávaných výstupů. Především nejsou zřejmá kritéria jejich výběru a mnohé z nich nejsou srozumitelně a jednoznačně formulovány. Tento kritický soud je v souladu s později publikovanými názory Strakové (2013), která za jednu z příčin neúspěšně zrealizované reformy označuje koncepci rámcových vzdělávacích programů, neboť poskytly učitelům málo vodítek, která by jim umožňovala nové vzdělávací cíle uchopit, zvnitřnit a smysluplně zakomponovat do běžné výuky. Naše polemika zaměřená na specifikaci a roli obecných klíčových kompetencí v celkové koncepci všeobecného vzdělávání pak koresponduje s názorem autorů, kteří za velmi diskutabilní považují i samotné pojetí kurikulární reformy vycházející z neoliberálních přístupů (podrobněji Kaščák & Pupala, 2012). Také Štech (2013) hlavní příčinu selhání kurikulární reformy spatřuje v jejím ideologickém zadání, v ignorování výsledků psychologických a didaktických výzkumů učení a také nezohlednění názorů zahraničních odborníků, kteří

kritizovali logiku a klíčové koncepty (důraz na obecné kompetence a transfer) univerzálně prosazovaného typu kurikulární reformy i v jiných zemích světa.

Současné vedení MŠMT je si vědomo některých slabin současných závazných kurikulárních dokumentů. V březnu roku 2016 proto schválilo potřebu provést revizi Rámcových vzdělávacích programů pro různé stupně škol do roku 2020²⁸.

Dalším dlouhodobě sledovaným tématem se staly různé varianty modelu maturitní zkoušky a jejich dopad na koncepci a obsahové pojetí MATURITNÍ ZKOUŠKY Z GEOGRAFIE (Řezníčková, 1997b, 2001, 2003d, 2007). Je to velmi důležité téma, neboť závěrečné zkoušky na středních školách mají silný přímý vliv na výuku a vzdělávání na všech typech a úrovních škol, včetně vysokoškolské úrovně. Ve výběrovém portfoliu je uveden příspěvek z roku 2003, který byl prezentován v zahraničí na mezinárodní konferenci. Má proto přehledový charakter, shrnuje poznání získané během realizace tří výzkumných projektů²⁹. Nejprve předkládá výsledky dotazníkového šetření, které zjišťovalo základní informace o organizační a koncepční stránce tehdejšího modelu maturitní zkoušky z geografie a názory učitelů na případné změny této zkoušky. Osloveny byly všechny střední školy v Česku, odpověděla zhruba třetina z nich. Potvrdily se naše vstupní předpoklady o existenci různé formy a pojetí obsahu maturitní zkoušky z geografie, rozdílné podmínky přípravy z hlediska formy i počtu výukových hodin, odlišné evaluační cíle i značně odlišná kritéria hodnocení výkonů studentů.

Záměrem druhé části příspěvku bylo upozornit na potřebu nepřehlížet formální podobu modelu maturitní zkoušky. Z komparace dvou zcela rozdílných návrhů standardizované středoškolské zkoušky vyplynulo, jak odlišné cíle, funkce a forma těchto zkoušek následně ovlivní funkce a obsahové pojetí zkoušky z geografie. Za přínosné lze považovat i shrnutí metodických zkušeností s tvorbou dokumentu, který předkládá požadavky ke společné části maturitní zkoušky ze zeměpisu (Bičík et al., 2001a). I když autorka byla jedním ze členů autorského týmu, upozornila v příspěvku na slabá místa daného dokumentu. Jeho koncepční úskalí byla dána hledáním kompromisu mezi více méně rozdílnými až protichůdnými výchozími požadavky tvůrců daného obecného modelu maturitní zkoušky

²⁸ Schválen byl materiál „Tvorba a revize kurikulárních dokumentů pro předškolní, základní a střední vzdělávání na národní úrovni“ (Čj.: MSMT-34587/2015-1).

²⁹ Grantový projekt FRVŠ (1997): Maturitní zkoušky z přírodovědných předmětů a přijímací řízení na Přírodovědecké fakultě UK Praha; výzkumný záměr UK, PŘF (1999–2004): Progresivní trendy v přírodovědném vzdělávání; projekt Centra pro reformu maturitní zkoušky – tvorba evaluačních standardů zeměpisného vzdělávání, resp. Katalogu požadavků k maturitní zkoušce ze zeměpisu (2000/2001).

proti názoru geografů - autorů požadavků k maturitní zkoušce ze zeměpisu. Závěr článku se zaměřuje na polemická místa modelu maturitní zkoušky předloženého Centrem pro reformu maturitní zkoušky v roce 2001 a postavením geografie v tomto modelu. Autorčiny obavy z degradace funkce tohoto školního předmětu vlivem zvoleného modelu maturitní zkoušky se více či méně naplňovaly podle toho, jak se v průběhu 15 let model měnil. Ve společné části, kde je dosažená úroveň znalostí a dovedností maturantů ověřována jednotnými testy, představovala geografie nejprve samostatný maturitní předmět, poté součást přírodovědného (nikoli však společenskovedního) souhrnného předmětu, později opět samostatný maturitní předmět a nakonec byla ze společné části vyřazena. Dnes se z geografie maturuje pouze ve školní části, jejíž podoba je plně v kompetenci ředitelů škol. Lze předpokládat, že v současné době podmínky přípravy (ve smyslu počtu výukových hodin v jednotlivých ročnících) i obsahové pojetí a evaluační kritéria samotné maturitní zkoušky z geografie jsou rozrůzněné, obdobně jako to prokázal výše zmiňovaný výzkum z roku 1998.

Nejen model maturitní zkoušky, ale také samotná podoba maturitního testu může zpětně ovlivnit pojetí gymnaziální výuky. Proto v období, kdy bylo možné maturovat z geografie ve společné části formou písemného testu, bylo žádoucí sledovat jeho kvalitu. Zveřejněn byl pouze tzv. ilustrační MATURITNÍ TEST, který Řezníčková (2010) posoudila na základě běžných přístupů z teorie testování (blíže Chráska, 1999; Hrabal, Lustigová, & Valentová, 1994; Komenda & Mazuchová, 1995)³⁰. Pozornost zaměřila zejména na zhodnocení validity testu, čili zda a v jaké míře a kvalitě měří to, co by mělo být předmětem ověřování u maturitní zkoušky z geografie. Hodnota tohoto příspěvku je dvojitá. Zaprvé podává konkrétní zjištění: na základě osmi hledisek ilustrační maturitní test nelze považovat za přijatelný, zejména pro řadu drobných nepřesností, které zbytečně poškozují jeho kvalitu. Zadruhé přínos článku spočívá v prezentované vícedimenzionální metodice hodnocení geografického testu, která zohledňuje specifika jeho obsahu a je aplikovatelná nejen na maturitní test. Tento, stejně jako následující článek, byl zařazen do výběrového portfolia i z toho důvodu, že zúročuje více než dvacetileté zkušenosti autorky v roli tvůrce či oponenta různých testů (zadávaných Českou školní inspekcí, v projektu CERMAT, Kalibro, Scio či v přijímacím řízení PŘF UK).

³⁰ Zkušenosti ze stoleté historie testování v psychologii a v pedagogice jsou také shrnuty ve Standardu pro pedagogické a psychologické testování, které vydávají společně Americká asociace pedagogického výzkumu, Americká psychologická společnost a Národní centrum pro hodnocení výsledků ve vzdělávání (v originále Standards for Educational and Psychological Testing z roku 1999 a v českém překladu z roku 2001 vydalo Testcentrum).

Čtvrtý příspěvek v tomto tematickém okruhu je zacílen na specifický evaluační prostředek, kterým je PŘIJÍMACÍ TEST k vysokoškolskému studiu geografie (Řezníčková, 1999a). Je to problematika velmi „citlivá“ a stále aktuální, neboť výsledky těchto testů představují důležité kritérium výběru uchazečů o učitelské i neučitelské studium geografie na některých vysokých školách v Česku. I po dvaceti letech je svoji originalitou cenný design a metodika popisovaného výzkumu projektu, který byl zaměřen na posouzení kvality písemných přijímacích testů ze zeměpisu, použitých při výběrovém řízení k vysokoškolskému studiu geografie na osmi vysokých školách v Česku v roce 1997. Způsob hodnocení těchto testů byl založen na kombinaci kvantitativní (statistické) a kvalitativní (obsahové) analýzy. Všech osm testů bylo postupně zadáno studentům 1. ročníku geografie na Přírodovědecké fakultě Univerzity Karlovy v Praze a také pěti geografům – akademikům různého věku a zaměření. Tito experti dále provedli obsahovou analýzu jednotlivých otázek a hodnocení celkové koncepce všech testů na základě předem stanovených kritérií. Vypočítala se položková analýza a analýza reliability za jednotlivé testy i souhrnná položková analýza. Souhrnná kritériální položková analýza, kdy všechny testové položky se vztahovaly ke specifickému kritériu (k součtu výsledků dosažených v jednotlivých testech), posloužila ke kritériální validizaci testů. Na podkladě expertních odhadů byl pro každý test vypočten Aikenův koeficient validity postihující pojmovou a konstrukční validitu testů. Z komparace výsledků kvantitativních a kvalitativních analýz vyplývá mj. omezená vypovídací hodnota kvality testu získaná pouze na základě interpretace běžně používaných statistických ukazatelů. Prokázalo se, že přijímací testy, které v zájmu reprezentativnosti měly obsahově různé otázky a tak se minimálně překrývaly, měly nižší míru reliability než testy, které z více než 80 % ověřovaly znalosti místopisných názvů a definice geografických pojmů. Tato konzistentnost otázek zvýšila reliability testu, ne jeho validitu. Obsahový rozbor testů a jejich jednotlivých položek odkryl zásadní chyby při konstruování testů. U šesti přijímacích testů byl zjištěn třetinový či vyšší podíl nejednoznačně zadaných otázek. U některých testů byl velmi polemický výběr obsahu otázek či způsob jejich bodování, a tím oceňování váhy jednotlivých otázek v přijímacím řízení k vysokoškolskému studiu geografie. Od těchto obsahových a koncepčních nedostatků však abstrahují statistické přístupy. Proto seznam dvaceti položek s nejlepšími statistickými vlastnostmi, který vznikl na základě souhrnné kritériální položkové analýzy, byl částečně zpochybněn expertní analýzou pěti odborníků. Z tohoto výzkumu vyplynulo jednoznačné doporučení profesionalizovat tvorbu přijímacích testů a kombinovat kvantitativní a kvalitativní přístupy při posuzování kvality testů.

Výše uvedenými dvěma příspěvky jsme nakročili do obširné problematiky testování, resp. evaluace výkonů žáků, které je doménou nejen oborových didaktiků, ale i pedagogů, psychologů či statistiků. Podle vztahu k testování je můžeme rozdělit do dvou skupin. Autorka habilitační práce se řadí ke skupině, která výsledky testování považuje v procesu evaluace výkonů jedinců za podpůrné, nikoli rozhodující. Důvodem je mnohofaktorová podmíněnost výkonů jedinců při testování. Mimo jiné do hry vstupuje vždy přítomná „slabina“ pedagogického hodnocení: dosažený výsledek evaluace, v tomto případě získaný na základě písemného testu, nevypovídá jen o kvalitě jedince, ale i o kvalitě samotného evaluačního nástroje. Jestliže je záměrem evaluace ověřování co nejširší škály požadovaných vědomostí, dovedností a schopností, je žádoucí použít více přístupů a prostředků.

Nejen při testování účelné a účinné KLADENÍ OTÁZEK i FORMULOVÁNÍ ÚLOH patří mezi klíčové profesní způsobilosti každého pedagoga, neboť jsou nepostradatelnou součástí pedagogické komunikace. Tyto intelektuální nástroje edukační proces nejen rozehrávají (tj. umožňují navázat kontakt se žáky, probudit jejich zájem o učivo a zjistit, jaké mají žáci představy o novém učivu před jeho objasňováním), ale také podmiňují jeho průběh, kvalitu, formu, organizaci i výsledky, neboť jsou i nástrojem hodnocení. Současné výzkumy týkající se výuky geografie či jiných školních předmětů poukazují v tomto směru na určité slabiny (podrobněji např. Gall, 1970; Gavora, 2005; Hübelová, Janík & Najvar, 2008; Lambert & Balderstone, 2010; Švaříček, 2011; Knecht & Lokajíčková, 2013; Mareš, 2013). Posuzování souboru učebních úloh je při tom založeno na porovnávání s určitou obecnou „normou“, která může mít různou podobu (např. vzdělávací cíle geografie, obecná taxonomie otázek aj.). Výsledný hodnotící soud o kvalitě daného souboru úloh je tak ovlivněn i konceptem referenčního rámce. Hlavním cílem posledního příspěvku v tomto bloku (Řezníčková, 2014) je proto poukázat na to, jak jednotlivé nejčastěji používané referenční rámce ovlivňují výběr a strukturu učebních úloh, resp. priority v geografickém vzdělávání. Pozornost je zaměřena zejména na tři vzájemně úzce provázané referenční rámce, které zastupují určitou strukturu či hierarchii vzdělávacích cílů či požadovaných dovedností nebo strukturu úloh ve výuce geografie podle jejich kognitivní náročnosti. Uvedená stať má teoreticko-metodologický charakter a je jednou z kapitol³¹ v přehledové studii (Řezníčková & Matějček, 2014), která shrnuje základní teoretické přístupy k dané

³¹ U této kapitoly je proto v druhé části habilitační práce uveden seznam literatury, který se váže k celé monografii.

problematicke, doplňuje je o příklady výzkumných nálezů i o ukázky aplikací teoretických východisek do výuky geografie.

Využití formativního potenciálu učebních úloh vyžaduje nahlízet na konkrétní úlohu jako na funkční prvek vzájemně provázaného systému dílčích kroků, které směřují k naplnění hierarchicky strukturovaných cílů vyučovacího předmětu. Tato hierarchie je klíčem výběru obsahu a rozmanitých činností žáků i učitelů, ale i autorů učebnic a učebních pomůcek, různých testů i kurikulárních dokumentů. Představuje proto další tematický okruh, kterým se autorka dlouhodobě zabývá jak v zamýšlené tak i v realizační rovině geografického kurikula (viz obrázek 2).

4.3 Vymezení a struktura vybraných cílových kategorií geografického vzdělávání

Naučit děti přemýšlet nad geografickým obsahem či jeho prostřednictvím a dokázat promítnout toto geografické uvažování do odpovědného a na znalostech založeného jednání je, dle názoru autorky, hlavní úkol školní geografie, a proto se této výzvě věnuje v mnohých svých pracích. Čtyři níže uvedené jsou obsahem tohoto tematického bloku.

- ▶ Řezníčková, D. (2003c). Jak podpořit výukou zeměpisu myšlení žáků? In V. Jančák, P. Chromý, & M. Marada (Eds.), *Geografie na cestách poznání* (s. 16–29). Praha: Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta. (autorský podíl 100 %)
- ▶ Řezníčková, D. (2003a). Geografické dovednosti, jejich specifikace a kategorizace. *Geografie*, 108(2), 146–163. (autorský podíl 100 %)
- ▶ Řezníčková, D., Marada, M., & Hanus, M. (2014). Geographic skills in Czech curricula: analysis of teachers' opinions. In D. Schmeinck & J. Lidstone (Eds.), *Standards and Research in Geography Education – Current Trends and International Issues* (s. 37–49). Berlin: Mensch & Buch Verlag. (autorský podíl 40 %)
- ▶ Řezníčková, D., Matějček, T., & Marada, M. (2013). Výpovědi učitelů geografie. In D. Řezníčková, et al. *Dovednosti žáků ve výuce biologie, geografie a chemie* (s. 171–186). Praha: Nakladatelství P3K. (autorský podíl 60 %)

První příspěvek (Řezníčková, 2003c) má teoretický charakter. Představuje autorčin vstup do velmi široké a komplikované problematiky MYŠLENÍ ŽÁKŮ PROSTŘEDNICTVÍM GEOGRAFIE. Zaměřuje se na obsahové přiblížení klíčových pojmů. Z různých hledisek se diskutuje obecná kategorie myšlení i myšlení prostřednictvím geografie. Výsledkem rozpravy je návrh východiskových tezí pro další úvahy a činnosti směřující k účinnější podpoře myšlení žáků prostřednictvím výuky zeměpisu/geografie. Za jednu z nejdůležitějších premis lze považovat tezi zdůrazňující dvojdimenzionální charakter procesu myšlení

jedinice, resp. vzájemné propojení jeho obsahové a procesuální stránky. Jinými slovy řečeno, myšlení jedince se realizuje souborem vzájemně propojených *procesů*³², které operují slovy (např. názvy, data, odborné pojmy, symboly), větami (např. výroky, principy), ale i názornými představami, jako jsou například mentální mapy různých regionů. Požadavek akceptovat tuto tezi při projektování, procvičování, diagnostikování a hodnocení výkonů žáků vyžaduje blíže specifikovat dané procesy i obsah „slov“.

Procesy, resp. myšlenkové operace typické pro geografické uvažování autorka diskutuje v popisované studii (Řezníčková, 2003c) a dále rozvádí zejména v práci Řezníčková (2003a), která je zařazena jako druhý příspěvek v tomto tematickém bloku.

Při vymezování obsahové stránky geografického myšlení důležitou roli sehrávají klíčové pojmy mateřského oboru, resp. školní geografie. Zastávají funkci organizujících konceptů (*organising concept*), které umožňují skládat dílčí informace dohromady (podrobněji Brooks, 2013; Řezníčková, 2014; Taylor, 2008). Konkrétní příklady pojmů uvádí Exkurs 5.

Exkurs 5 – Klíčové pojmy školní geografie

V odborné literatuře nepanuje shoda ve výčtu klíčových pojmů školní geografie. Obvykle jsou navrhovány v souvislosti s tvorbou její koncepce. Vybrané pojmy a jejich počet tak mj. odráží zvolené obsahové priority a míru obecnosti daného dokumentu.

Thinking Geographically (2012) prezentuje národní koncepci geografického vzdělávání Spojeného království. V tomto dokumentu, který garantuje Geografická asociace Spojeného království, pozici hlavních organizujících konceptů zastávají pouze tři geografické pojmy: místo, prostor a prostředí (*place, space, environment*).

Autoři International Charter on Geographical Education (1992) zdůrazňují šest klíčových výrazů: poloha a rozložení (*location and distribution*), místo (*place*), vzájemné vztahy mezi lidmi a prostředím (*people-environment relationships*), prostorové interakce (*spatial interaction*) a oblast (*region*).

Příkladem dokumentu, který operuje se širokou škálou pojmů, je australské geografické kurikulum (Shape of the Australian Curriculum: Geography, 2011, s. 6). Vzdělávací obsah je organizován pomocí devatenácti pojmů: změna (*change*); vzdálenost (*distance*); rozmanitost (*diversity*); vzájemné působení (*interaction*); vzájemná závislost (*interdependence*); krajina (*landscape*); poloha (*location*); prostorové vzorce (*pattern*); vnímání (*perception*); místo (*place*); proces (*process*); blízkost (*proximity*); vztah (*relationship*); riziko (*risk*); měřítko (*scale*); prostor (*space*); prostorové rozložení (*spatial distribution*); udržitelnost (*sustainability*); systém (*system*).

Mezi klíčové pojmy školní geografie je možné zařadit i další jako např. funkce, hierarchie, struktura, faktory aj. Výčet klíčových pojmů nabývá více či méně jiného významu i tím, vytvoříme-li z nich určitá sousloví. Například Jackson (2006) v rámci hierarchie geografických pojmů na té nejjobecnější úrovni vymezuje čtyři dvojice: prostor a místo (*space and place*), měřítko a souvislost (*scale and connection*), blízkost a vzdálenost (*proximity and distance*), lidé a prostředí (*people and environment*).

Zdroj: vlastní zpracování

³² Synonymem tohoto pojmu jsou myšlenkové operace. V odborné literatuře bývají tyto výrazy nahrazovány i pojmem kognitivní procesy (např. Anderson a Krathwohl, 2001) a myšlenkové/intelektové dovednosti (Švec, 1998).

Výuka geografického myšlení má podle Lamberta (2011) určité shodné rysy s výukou jazyka. Slovní zásobu tvoří rozsáhlý faktografický základ o „světě jako předmětu studia (*world subject*)“ a jeho gramatiku představují určité organizující koncepty. Autoři dokumentu *Thinking Geographically* (2012) Lambertův příměr dále rozvíjejí. Vymezuji, obdobně jako v taxonomii Anderson a Krathwohl (2001), dvě hlavní kategorie znalostí – kontextové a konceptuální. První kategorie obsahuje potřebnou slovní zásobu (základní fakta), druhou kategorii reprezentují obecné organizující koncepty, které tvoří základ geografického způsobu poznávání a chápání světa.

Ke konceptuálním znalostem, které jsou důležité pro rozvoj geografického myšlení jedince, náleží kromě pojmů i klíčové myšlenky (generalizace). V obecné poloze tento přístup přibližuje Pasch et al. (1998). Generalizace definují (tamtéž, s. 61–63) obdobně jako Anderson a Krathwohl (2001) jako obecnou pravdu, která vyjadřuje vztahy mezi dvěma nebo více pojmy. Měly by vystihnout povahu, podstatu a vnitřní řád dané problematiky. Zastupují je například principy, teorie, zákony, trendy či hypotézy. Pro procvičování geografického myšlení jsou důležité, protože umožňují porozumět konkrétním situacím, poskytují určitý nadhled a orientaci, pomáhají zařadit nové zkušenosti a znalosti do širšího kontextu, rozpoznávat v získaných informacích novou podobu dříve nastudovaných poznatků aj. Roli klíčových pojmů a generalizací v geografickém vzdělávání pro české čtenáře dále rozvádí např. Marada (2006), Marada et al. (2012) či Řezníčková (2002, 2003c, 2006a,b,c, 2014).

Konkrétními návrhy realizace výše zmíněné premisy se autorka zabývá na jiném místě (Řezníčková, 1997a, 1999b, 2001a,b; Řezníčková, D., et al., 2008, 2012). Protože myšlení jedince začíná položenou otázkou, zdůrazňuje mj. potřebu naučit žáky samostatně formulovat geografické otázky. Tento požadavek je zohledněn i v Mezinárodní chartě geografického vzdělávání Mezinárodní geografické unie z roku 1992³³ (podrobněji např. Kühnlová, 1997) i v její upravené verzi (podrobněji Kuldová, 2008). Kladení geografických otázek, spojené s procvičováním geografického způsobu myšlení a poznáváním reality, je také explicitně uváděno v hlavních cílech vzdělávání některých zemí (např. Heffron & Downs, 2012; *Shape of the Australian Curriculum: Geography*, 2011).

Myšlení žáků, které se aktivizuje prostřednictvím studia geografického poznání a poznávání reality („myšlení geografí“), vnímáme jako funkční komponent poznávacích

³³ Anglická verze International Charter on Geographical Education z roku 1992 je dostupná na http://www.igu-cge.org/charters_1.htm

procesů („poznávání geografii“). Současné poznávací (kognitivní) procesy jsou úzce spjaty s učením jedince, jde tedy i o „učení geografii“. Za předpokladu, že cílem myšlení není jen poznávání, resp. učení, ale i schopnost jedince po celý svůj život na základě dosaženého vzdělání zodpovědně jednat, je do určité míry zbytečné při specifikaci požadovaných výkonů žáků oddělovat myšlenkové procesy od jeho ostatních aktivit.

Uvedený myšlenkový konstrukt ovlivnil dva alternativní návrhy STRUKTURACE GEOGRAFICKÝCH DOVEDNOSTÍ (Řezníčková 2003a), které jsou obsahem druhého příspěvku v tomto tematickém bloku. Vzniklé kategorie dovedností tím do určité míry specifikují i požadované myšlení žáků ve výuce zeměpisu/geografie. Tento příspěvek patří k nejčastěji citovaným pracím autorky. Nejprve se zabývá samotnou definicí geografických dovedností. Vychází při tom ze Švecovy definice obecného pojmu dovednost (1998), která je uvedena v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, & Mareš, 2001) a vznikla na základě porovnání různých přístupů.

S časovým odstupem čtrnácti let se ukazuje potřeba formálního i věcného upřesnění definice geografické dovednosti, proto Exkurs 6 uvádí její upravenou verzi.

Exkurs 6 – Geografické dovednosti

Geografické dovednosti (v širším smyslu slova) představují komplexnější způsobilost člověka (sycenou schopnostmi, zkušenostmi, stylem učení, motivy, prožitky i znalostmi³⁴) k provádění určité činnosti v rámci geografické problematiky. Tvoří je specifické a obecné dovednosti používané ve spojení s geografickým obsahem. Představují nástroje, které umožňují porozumět určitým jevům, procesům, analogiím a geografické organizaci na Zemi. Na základě porozumění dané situaci pak dovednosti napomáhají adekvátním způsobem jednat. Všechny tyto činnosti vycházejí z dovedností získat, kriticky posoudit a využívat informace optikou geografie. Přitom se používá škála dovedností obecného charakteru (intelektové, sociální, komunikativní aj.) a specifické geografické dovednosti (čili geografické dovednosti v užším slova smyslu). Lze za ně považovat dovednosti spjaté s metodologií geografie. K těm nejjednodušším patří dovednost načrtnout plánek území, vyčíst informace z mapy, identifikovat dopady jevu na různých územních řádech apod.

Zdroj: upraveno podle Řezníčková (2003a, 2006b)

I tento návrh však neřeší ani nemůže řešit komplikace spojené s překrýváním pojmů. Jak upozorňuje Řezníčková (2006b), za předpokladu, že „geografické dovednosti v širším slova smyslu představují *komplexnější způsobilost* člověka ...“, jejich obsahové vymezení se v podstatě kryje s výrazem KOMPETENCE, jež představuje jeden z klíčových pojmů

³⁴ Mezi osvojenými znalostmi (tj. vědomostmi) a zejména intelektovými dovednostmi nelze vést ostrou hranici. Řečeno slovy Skalkové (2007, s. 167): „Již při prvotním osvojování vědomostí se tvoří základ pro budoucí dovednosti. Zároveň cvičení vedoucí k osvojování dovedností slouží k dalšímu upevňování a prohlubování vědomostí“.

kurikulární reformy. Jsou-li geografické dovednosti formulovány jako výstupní požadavky na výkony jedinců v určité etapě, hovoří se o CÍLOVÝCH či EVALUAČNÍCH STANDARDECH (tj. pojem používaný v 90. letech) či o OČEKÁVANÝCH VÝSTUPECH (tj. pojem zavedený v rámcových vzdělávacích programech). Dovednosti byly také podstatou tzv. cílových kompetencí a specifických cílů, s nimiž se operovalo v Katalogu požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky – zeměpis (Bičík et al., 2001a).

Řezníčková (2003a) uvedenou definici dále konkretizuje výčtem dílčích geografických dovedností, jejichž záměrným procvičováním a zpětným hodnocením je možné obecně formulované dovednosti naplnit. V příspěvku se předkládají dva alternativní návrhy. Ve variantě A se hlavním třídícím kritériem staly myšlenkové dovednosti. Tento přístup vychází z metodiky hodnocení matematické gramotnosti v mezinárodním projektu OECD, která je prezentována v dokumentu Měření vědomostí a dovedností – nová koncepce hodnocení žáků (1999).

Geografické dovednosti jsou v této variantě roztrženy do tří okruhů, které tvoří koncepční kontinuum od reprodukce faktů a jednoduchých myšlenkových operací přes dovednost propojovat různé zdroje informací za účelem řešení poměrně snadných situací až ke třetímu okruhu dovedností, který zahrnuje úvahy o řešení reálných problémů v širším kontextu s použitím zobecnění informací optikou geografa, konstatování závěrů a provedení zdůvodněných rozhodnutí.

Stanovením okruhů geografických dovedností, které reprezentují určité typy úloh, se ve srovnání s obecnými taxonomiemi vzdělávacích cílů (např. Anderson & Krathwohl, 2001) klade důraz na propojení izolovaných dílčích vědomostí a jednotlivých intelektových i dalších dovedností mezi sebou. Slabinou tohoto přístupu je zejména obtížné stanovení jak hranic mezi jednotlivými okruhy tak i jednotlivých vývojových etap myšlenkových operací vzhledem ke stupňům vzdělávání.

Ve druhé variantě jsou geografické dovednosti rozděleny do pěti okruhů³⁵ na základě určitých vesměs pozorovatelných postupů. Inspirací pro toto třídění se stal koncept

³⁵ Způsob geografického poznávání a řešení problémů koresponduje s obecným cyklem řešení problémů, který je aplikovatelný do všech situací, kdy se překonávají překážky se záměrem najít sofistikovanou odpověď na položenou otázku. Výčet a pořadí jednotlivých fází se přizpůsobují konkrétní situaci. V práci Bednarz, Heffron a Huynh (2013) se vymezují jen tři okruhy činností: formulování geografických otázek; získávání, uspořádání (např. formou mapového výstupu) a analýza geografických informací; vysvětlování geografických vzorců a procesů a sdělování dosaženého poznání.

národních geografických standardů USA (Bednarz et al., 1994) s tím, že konkrétní požadavky byly upraveny pro podmínky a potřeby našeho školství.

Stanovené okruhy dovedností sledující objektivizovaný přístup poznávání od fáze formulování po fázi zodpovídání položených otázek a kladení otázek nových. Jen zdánlivě jsou u tohoto přístupu potlačeny intelektové dovednosti, neboť myšlení se aktivizuje prostřednictvím kladení otázek (viz komentář k prvnímu příspěvku tohoto bloku). Nespornou předností této varianty je její rozpracování do víceúrovňového vzájemně provázaného přehledu, který specifikuje požadované geografické dovednosti žáků na konci 1. a 2. stupně základní školy i na konci čtyřletého gymnázia. Je zřejmé, že takto vymezené dovednosti jsou v souladu s trendy, které zdůrazňují potřebu osvojování a uplatňování oborových způsobů poznávání a řešení problémů. Tyto práce kladou důraz na principy badatelské výuky (např. Mandíková et al., 2012; Roberts, 2010; Řezníčková et al., 2008; Řezníčková, 2013) či investigativní geografie (Roberts, 2009), která je obvykle spojená s prací v terénu (např. Lambert & Balderstone, 2010; Scott, Fuller & Gaskin, 2006).

Uvedený příspěvek autorky rozpracovává dva z více možných pohledů na geografické dovednosti a v podstatě i na cíle geografického vzdělávání s tím, že zde není řešeno tematické (obsahové) zaměření. Předložené návrhy dokládají skutečnost, že zvolené kritérium třídění nejenže ovlivňuje způsob formulování (specifikaci) geografických dovedností, ale i samotný výběr a uspořádání konkrétních dovedností.

Druhá varianta třídění dovedností je aplikovatelná i na další výukové předměty, proto se stala výchozím teoretickým konstruktem u mezioborového výzkumného projektu GA ČR, jehož hlavním řešitelem byla autorka habilitační práce. Následující dva příspěvky v tomto tematickém bloku reprezentují vybrané výsledky ze zmíněného čtyřletého projektu.

Jeho hlavním cílem bylo na základě víceúrovňové analýzy dovedností v rovině zamýšleného, realizovaného a dosaženého kurikula navrhnout provázaný systém dovedností žáků, které by si měli osvojit v biologii, geografii a chemii na konci 5. a 9. ročníku základní školy a 4. ročníku gymnázií. Snahou bylo naplnovat dílčí výzkumné cíle na základě shodných přístupů a metod, abychom mohli provést i mezioborovou komparaci dosažených výsledků. V první fázi byla navržena zvlášť za jednotlivé obory struktura dovedností, která graduje dle věku žáků od 1. a 2. stupně základní školy po gymnaziální úroveň a vychází z obecného cyklu řešení problémů, který odpovídá principům badatelské

výuky (*Inquiry Based Science Education/Learning*)³⁶. Navržené přehledy dovedností se v další fázi výzkumu staly obsahem tří dotazníků (za každý obor zvlášť), adresovaných pedagogům základních škol, víceletých a čtyřletých gymnázií a pedagogům z vysokých škol. Analýza jejich výpovědí představovala jeden z podkladů pro korekci první verze návrhů dovedností a zároveň umožnila sledovat názorové disproporce mezi pedagogy 1. a 2. stupně základních škol, středních škol i vysokých škol. Prvotní výsledky analýzy geografů jsou obsahem³⁷ příspěvku Řezníčková, Marada a Hanus (2014), který byl publikován jako samostatná kapitola v zahraniční monografii komise geografického vzdělávání Mezinárodní geografické unie (Schmeinck & Lidstone, 2014).

Respondenti dotazníkového šetření³⁸ posuzovali jednotlivé dovednosti pomocí hodnotící čtyřstupňové škály. Dotazem na tuto „užitečnost“ jsme zjišťovali, jaký význam v geografickém vzdělávání na dané úrovni jim jednotliví respondenti přiřkládají. Předpokládali jsme, že odpovědi pedagogů (celkem 545) z různých stupňů škol jsou ovlivněny faktory, které mají v dané profesní skupině odlišné váhy³⁹. Výzkumem jsme chtěli ověřit, zda existuje významná variabilita ve zjišťovaných názorech uvnitř profesních skupin i mezi nimi a dále které z nabízených položek jsou pro respondenty relativně nejvíce a které nejméně přijatelné.

V tomto výzkumu na základě použitých statistických metod (včetně shlukové analýzy) se prokázalo, že učitelé jako celek jsou v pohledu na předloženou klasifikaci geografických dovedností názorově heterogenní skupinou (zvláště učitelé 1. stupně ZŠ). S rostoucím stupněm vzdělávání se však tato názorová heterogenita snižuje, názory učitelů středních škol se přibližují názorům akademiků. V obecné rovině se také ukázalo, že všichni učitelé preferují dovednosti spojené s kladením geografických otázek, získáváním informací z primárních a sekundárních zdrojů a také s prezentováním zjištěných informací. Naopak

³⁶ U všech tří oborů u jednotlivých věkových kategorií byly požadované dovednosti strukturovány do čtyř až pěti hlavních okruhů dovedností: klást otázky související s přírodovědnými tématy, získávat informace z různých zdrojů (text, mapy, tabulky, grafy, schémata, obrázky aj.), organizovat informace, vyhodnocovat výsledky a formulovat závěry.

³⁷ Kromě této případové studie jsou zde taktéž prezentovány výsledky komparační analýzy mapových dovedností požadovaných v kurikulárních dokumentech vybraných zemí (Hanus, 2012).

³⁸ Dotazník byl zdánlivě rozsáhlý. Učitelé na 1. stupni základních škol však byli požádáni pouze o vyplnění první části (tj. požadavků vážících se ke konci 5. ročníku ZŠ). Učitelé 2. stupně základních škol vyplňovali dvě části. Nejvíce času (cca 20 minut) zabralo vyplňování dotazníku učitelům středních škol a „akademikům“, neboť se vyjadřovali ke všem třem částem dotazníku tj. k požadavkům na dovednosti žáků na konci 5. a 9. ročníku základní školy a 4. ročníku gymnázií.

³⁹ Je ověřeno, že „expertní znalost oboru u učitele není totožná s expertní znalostí vědce – představitele odborné oborové komunity, učitel není v tomto smyslu „tvůrcem“ vědeckého poznání. Kromě toho znalost oboru v rovinách jeho substantivních i syntaktických struktur je interpretována na základě učitelova přesvědčení či víry (*beliefs about of subject*) a hodnotového systému“ (Píšová, 2009, s. 185).

je zřejmé, že učitelé kladou menší význam (a pravděpodobně i menší důraz ve své výuce) na dovednosti vyžadující aplikaci matematických postupů při řešení geografických problémů a zejména pak dovednosti spojené se samostatnou tvůrčí činností žáků a také kritickým hodnocením získaných informací. Jedná se o činnosti uváděné v literatuře jako intelektově náročnější (např. Anderson a Krathwohl, 2001) a bylo by tedy snadné prohlásit, že naše výuka geografie je málo intelektuálně náročná. Nabízí se však ještě jiný pohled, i když rovněž spekulativní. Pokud totiž učitelé geografie vyučují dovednostem, na nichž panuje shoda, skutečně kvalitně, „do hloubky“, pak výuka geografie pravděpodobně bude náročná. Klást si dobré otázky vedoucí k podstatě problému a následně na ně samostatně hledat odpovědi pomocí rozmanitých zdrojů informací – to je společensky vysoce relevantní cíl vzdělávání. Zůstává ovšem otázkou, co si respondenti představili pod jednotlivými položkami. Pravděpodobně si do ní projektovali vlastní postupy ve výuce, což je nevyhnutelné. V tom lze zároveň spatřovat největší omezení prezentovaného šetření a rovněž výzvu pro výzkumy budoucí. Tímto směrem jsme postupovali i v dalších fázích popisovaného mezioborového výzkumu.

Ve třetí fázi jsme provedli testování vybraných dílčích dovedností dle výše zmiňovaných hlavních okruhů dovedností u žáků ve věku 10–11 let a za jednotlivé obory ve věku 14–15 a 17–18 let na 2. stupni základních škol a gymnázií. Zároveň jsme žáky a jejich učitele oslovili dotazníkem, abychom výkony žáků v testu mohli zasadit do širších souvislostí. V neposlední řadě podklady pro zpětné přehodnocení původně navržené struktury dovedností poskytují i výsledky řízených rozhovorů s 27 náhodně vybranými učiteli různé aprobace a délky profesní praxe. Celková koncepce čtyřletého výzkumného projektu a jeho výsledky jsou shrnuty a mezioborově porovnány v monografii Řezníčková et al. (2013).

Poslední příspěvek (Řezníčková, Matějček, & Marada, 2013) v tomto tematickém okruhu je jednou z kapitol zmíněné monografie⁴⁰. Do souhrnného autorčina portfolia byla vybrána z toho důvodu, aby rozšířila dosud prezentovanou metodiku výzkumu o ukázkou kvalitativních přístupů. Daná kapitola shrnuje výsledky výzkumu, jehož hlavním cílem bylo hlouběji porozumět charakteru a POZICI (VÝZNAMU) DOVEDNOSTÍ VE VÝUCE, které jim přisuzují učitelé zeměpisu/geografie na základních a středních školách. Zaměřili jsme se na deklarovaný význam dovedností v osobním pojetí výuky oslovených učitelů, neboť tento fenomén významně ovlivňuje kvalitu realizovaného i dosaženého kurikula. Navázali

⁴⁰ U této kapitoly je proto v druhé části habilitační práce uveden seznam literatury, který se váže na celou studii.

jsme tím na práce zaměřené na osobní pojetí výuky učitele, a to jak v obecné rovině (Anderson, 1984; Korthagen, 1992; Mareš et al., 1996) tak i na úrovni určitých výukových předmětů (např. Francisco, Nicoll, & Trautmann, 1988; Scott, Fuller, & Gaskin, 2006).

Pro splnění hlavního cíle byla zvolena metoda polostrukturovaných rozhovorů s devíti učiteli geografie, kteří byli vybráni na základě dostupného příležitostného výběru (Miovský, 2006). Hlavní cíl výzkumu byl operacionalizován do dílčích cílů, které sledují, jak učitelé pojem dovednost obsahově vymezují, jakým způsobem a zda vůbec dovednosti ve svých hodinách rozvíjejí a procvičují, jak a zda vůbec hodnotí jejich osvojení, na které dovednosti při tom kladou důraz, které zdroje informací využívají a nakolik jednotlivé zdroje považují za důležité pro rozvoj předmětových dovedností. Tyto dílčí cíle zároveň představují prvotní verzi výzkumných otázek, které se v další fázi mírně upravily.

Rozhovory byly vedeny podle připravené osnovy doplněné o základní otázky, korespondující s výzkumnými otázkami. V závislosti na individuálním vývoji rozhovoru byly kladeny další doplňující a vysvětlující otázky. Jednotlivé rozhovory se proto do určité míry liší, jejich základní struktura, resp. okruhy otázek jsou však shodné. Během každého rozhovoru k některým otázkám byly používány předem připravené dvě sady kartiček s konkrétními dovednostmi a se zdroji informací, které lze k rozvoji dovedností využívat. Tato technika přispěla ke snazšímu porozumění zadané otázce a zároveň umožnila rychle zjistit významové priority respondenta. Odpovědi respondentů byly podrobeny obsahové analýze založené na přístupech a zásadách kvalitativních metod (Hendl, 2008; Miovský, 2006; Švaříček & Šedřová et al., 2007). Z důvodů zajištění větší objektivnosti výsledků obsahovou analýzu odpovědí prováděli dva na sobě nezávislí výzkumníci. Nejprve byly z přepsaných rozhovorů vybrány významové jednotky v podobě úryvků rozhovorů (výroků), které směřovaly k zodpovězení výzkumných otázek. V případě potřeby byly tyto úryvky uvedeny do širšího kontextu rozhovoru. Odpovědi na jednotlivé výzkumné otázky byly v dalším kroku zobecněny se snahou vystihnout opakující se myšlenky. Zároveň byly průběžně zaznamenávány informace, které se přímo netýkají stanovených výzkumných otázek, ale přesto pohled na geografické dovednosti doplňují.

Z výpovědi učitelů geografie, zaznamenaných během devíti rozhovorů, vyplývají určité překážky bránící účinnější implementaci navržené struktury dovedností. Patří mezi ně například komunikační bariéra v podobě nejednotného vymezení pojmu dovednost či pojetí výuky, kdy požadované dovednosti demonstruje výhradně učitel nikoli žáci. Příkladem komunikačního míjení je skutečnost, že někteří učitelé nerozlišují osvojování dovedností od znalostí. Do odpovědí se jim znalosti vkrádají na mnoha místech rozhovoru.

Například na otázku, „*Které dovednosti jsou ve výuce zeměpisu ve hře*“, respondent odpovídá: ... „*ráda bych, aby moji studenti měli nějaký obsah, co se týče základních termínů, které by dokázali následně používat v běžné mluvě*“. Někteří respondenti zaměňují procvičování dovedností s ověřováním. Na otázku, jak dovednosti procvičujete ve výuce zeměpisu, zazněla odpověď: „*K procvičování využíváme dvě standardní metody, tzn. testování a pak jakoby řízené zkoušení*“. Ukazuje se také, že jednou z příčin slabého zastoupení různých typů dovedností ve výuce může být rovněž relativní složitost hodnocení jejich osvojení ve srovnání s hodnocením nabytých vědomostí.

5 ZÁVĚR: VÝVOJ A PERSPEKTIVY VÝZKUMU V DIDAKTICE GEOGRAFIE

Poslední příspěvek ve výběrovém portfoliu tvoří kapitola Řezníčkové (2015) z rozsáhlé monografie oborových didaktik v Česku. Touto prací autorka rozvíjí metakognitivní úroveň bádání ve svém oboru. Stejně jako v jiných oborových didaktikách (Stuchlíková & Janík et al., 2015) si klade otázky zacílené na poznávání samotné povahy didaktiky geografie jako vědního oboru a na předpokladech její existence, které vycházejí z širšího kontextu. Tyto otázky jsou zakomponovány do souhrnného a hodnotícího přehledu o vývoji a stavu didaktiky geografie v Česku.

Obsahové zaměření výše citované práce umožnilo použít některé její teze v první části habilitační práce, která v obecné rovině rámuje problematiku geografického vzdělávání. V závěru habilitační práce proto již jen stručně shrneme dosavadní vývoj a zaměříme se na perspektivy oboru didaktika geografie v Česku, které zmíněná práce Řezníčkové (2015) rovněž diskutuje.

Didaktika geografie má za sebou KOLÍSAVÝ DISKONTINUÁLNÍ VÝVOJ způsobený vzájemně podmíněnými faktory, jež ovlivňují její odbornou (věcnou) stránku a současně i formální podmínky nutné pro úspěšné fungování oboru. Zhruba stopadesátileté formování didaktiky geografie je v práci členěno do čtyř období, která jsou obrazně pojmenována jako fáze (i.) PRENATÁLNÍ, (ii.) ZRODU, (iii.) DOSPÍVÁNÍ A EMANCIPACE a období (iv.) ZRALÉ DOSPĚLOSTI. Neostré hranice mezi jednotlivými etapami jsou stanoveny do doby, kdy se výrazněji aktivují formální mechanismy podporující rozvoj oboru. Přelom 50. a 60. let minulého století je počátkem období ZRODU, neboť didaktika geografie se začíná vyvíjet jako svébytný obor. Největší pozornost je věnována posledním cca 15 letům, tj. období DOSPÍVÁNÍ A EMANCIPACE, ve kterém je hodnocena jak vnitřní tak i vnější stránka identity oboru.

OPERAČNÍ POLE didaktiky geografie se postupně kvalitativně i kvantitativně proměnilo. Impulzem rozvoje v posledním období se staly zejména kurikulární podněty a proměny paradigmat v geografii i dalších vědních oborech, jejichž přístupy jsou potřebné při řešení mezioborových problémů. Snahou didaktiků geografie je přinášet podklady pro zodpovědná rozhodnutí při plánování, projektování, organizování, realizování a hodnocení geografického vzdělávání na úrovni národní, jednotlivých škol, tříd i učícího se jedince.

Tuto skutečnost reflektuje i předkládaná diskuse o OBJEKTU A PŘEDMĚTU ZÁJMU didaktiky geografie. Zaměření současné didaktiky geografie je vymezeno širěji, nikoli pouze na úzce pojatý proces geografického vyučování a učení. Za její objekt považujeme geografické

vzdělávání. Předmět studia a výzkumu didaktiky geografie je v popisované práci specifikován z hlediska dvou odlišných teoretických přístupů (model víceúrovňové tvorby vzdělávacího obsahu, resp. kurikula a model založený na komunikačním pojetí) a poté na základě jejich kombinace. Ve všech těchto přístupech platí, že didaktika geografie se zabývá studiem a explikací nejen procesů realizovaných ale také možným pojetím těchto procesů. Autorka je si vědoma, že uvedené přiblížení objektu a předmětu didaktiky geografie je jedno z mnoha možných (srovnej Janík & Stuchlíková, 2010; Kotásek, 2011). Didaktika geografie nemá jednotné vymezení předmětu, ba dokonce byla konstituována jen v některých zemích kontinentální Evropy⁴¹. Přístup k objektu zájmu se zejména odvíjí od filozofických východisek badatelů, preferovaných metodologických přístupů a určitých oborových tradic a odlišných kulturních rámců.

Z textu práce je zřejmé, že reálná podoba předmětu výzkumu didaktiky geografie se od chtěné verze v podobě teoretických úvah o objektu a předmětu zájmu liší. Realizovaný výzkum v Česku, obdobně jako i v zahraničí (Bednarz, Heffron, & Huynh, 2013; Downs, 1994a; Gregg & Leinhardt, 1994; Lambert, 2010) má mezery jak po stránce metodologické tak i obsahové (tematické). Diskutabilní se jeví reprezentativnost výzkumných nálezů vzhledem k malému rozsahu respondentů a krátkému časovému období, chybí longitudinální studie, publikované práce mají převážně popisný charakter a dostatečná není ani četnost výzkumů jak v rámci Česka, tak mezinárodních výzkumů napříč zeměmi. Aby didaktika geografie mohla efektivně ovlivňovat geografické vzdělávání, je žádoucí realizovat i širěji zaměřené studie, které dílčí přístupy zastřešují a mají větší vypovídací hodnotu. V těchto studiích se nabízí nahlížet na proces geografického vzdělávání jako na transakční systém, ve kterém sledujeme obsah komunikace i jednání jednotlivých aktérů (zejména žáků a učitelů). Základní metodologické otázky oboru se při tom řeší ve vzájemné součinnosti na různých úrovních, které vymezujeme jednak podle institucionálního hlediska (stát – škola – třída) a jednak podle rovin, resp. podob existence geografického kurikula (zamýšlená, realizovaná, dosažená).

Z hlediska obsahového pokrytí šesti problémových okruhů, které vymezuje komise IGU-CGE v mezinárodní deklaraci na podporu výzkumu (International Declaration on Research in Geography Education, 2015), publikujeme nejvíce výzkumných nálezů v okruhu kurikulum a výukové zdroje. U ostatních oblastí (tj. učící se jedinci; vyučující; přístupy

⁴¹ V zemích anglofonního okruhu byly otázky (nejen geografického) vzdělávání chápány jako mezioborové téma, k jehož studiu přistupovaly jednotlivé obory (psychologie, filozofie, sociologie, historie aj.) ze svého zorného úhlu pohledu.

a způsoby vyučování a učení; širší kontext zohledňující např. vliv politiky a historické souvislosti; povaha výzkumu a jeho podmínky) je zastoupení realizovaných výzkumů poměrně malé či žádné. Žádoucí je například ve spolupráci s psychodidaktikou zaměřit se na proces učení se žáků „o“ i „s“ geografii tj. sledovat didaktickou transformaci geografického obsahu z pohledu jeho konstrukce poznávání a mentální reprezentace v mysli žáků, a přitom tento proces spojovat s otázkami ontodidaktickými, především s vymezením obsahu školní geografie. Znamená to, že ani okruh „kurikulum“ nelze pustit ze zřetele zájmu. Málo pozornosti je věnováno obecnějším otázkám tvorby národního geografického kurikula, které by řešily inovaci obsahu s ohledem na paradigmatické posuny v geografii, rychlý vývoj nových informačních prostředků a technologií (včetně geoinformačních systémů) a v neposlední řadě inovaci geografického obsahu ve vazbě na vzdělávací potřeby učícího se jedince ale i potřeby společnosti a uspokojivého života na Zemi. Tyto obecné rozvahy by měly vyústit v národní koncepci geografického vzdělávání pro 21. století, která v Česku dosud chybí. V době psaní habilitační práce autorka participovala na projektu⁴², který směřuje ke splnění tohoto úkolu. Cílem projektu je navrhnout takovou koncepci výuky geografie na všeobecně vzdělávacích školách, která systematicky podporuje geografický způsob myšlení.

Při posuzování stávajících i budoucích publikačních aktivit didaktiků geografie je zapotřebí mít v patrnosti i VNĚJŠÍ PODMÍNKY, které napomáhají či naopak brzdí rozvoj vědního oboru. Jak dokládá autorčin pohled do minulosti, didaktika geografie vždy patřila mezi hraniční minoritní obory. Ač by měla řešit řadu důležitých úkolů stejně jako jiné oborové didaktiky, personální zajištění oboru bylo poddimenzované a ani dnes není dostatečně personálně zajištěné a stabilizované⁴³. Ještě donedávna pak předchází vzájemně provázaný sled příčin a následků vedl k tzv. sestupné spirále (Kotásek, 2004). Určití činitelé zhoršovali status didaktiky geografie a následně její oslabená pozice zase podněcovala vliv oněch zhoršujících činitelů („dala jim za pravdu“).

Abychom mohli hovořit o tom, že didaktika geografie se dostala do fáze ZRALÉ DOSPĚLOSTI (ve smyslu plnoprávného vědního oboru), nezbyvá než, obrazně řečeno, přerušit zmiňovanou sestupnou spirálu. Souhrnný hodnotící přehled o vývoji didaktiky geografie

⁴² Strategie a cíle geografického vzdělávání v Česku. TD – Program na podporu aplikovaného společenskovedního výzkumu a experimentálního vývoje Omega (TD 03000475), 2016–2017, PŘF UK, RNDr. D. Řezníčková, Ph.D. – člen řešitelského týmu, hl. řešitel doc. RNDr. Miroslav Marada, Ph.D.

⁴³ Celkový počet didaktiků geografie v Česku stěží odpovídá počtu členů jedné katedry oborové didaktiky chemie či biologie na Přírodovědecké fakultě či katedry didaktiky fyziky na Matematicko-fyzikální fakultě Univerzity Karlovy v Praze.

v Česku (Řezníčková, 2015) spolu s analýzou SWOT širších podmínek geografického vzdělávání v naší republice (Řezníčková, 2009) dokládají, že mnohé kroky byly již učiněny. Významným impulzem pro rozvoj vědecko-výzkumné činnosti didaktiky geografie se například stala akreditace doktorských studijních programů, které umožňují zaměření výzkumu na problematiku geografického vzdělávání na dvou vysokoškolských pracovištích (od roku 2001 v Brně a 2008 v Praze). Identitu oboru výrazně podpořila také akreditace habilitačního řízení zacílená i na didaktiku geografie, kterou na jaře 2015 získala Přírodovědecká fakulta Univerzity Karlovy.

Protože se jedná o MALÝ OBOR (měřeno počtem didaktiků geografie v Česku), který dosud nemá plně vybudované dostatečné formální zázemí, podporující emancipaci didaktiky geografie jako plnoprávného vědního oboru, každý silný impulz může jeho vývoj ovlivnit, a to jak v pozitivním, tak i negativním slova smyslu. Na „stabilitu“ oboru má značný vliv i jeho MEZIOBOROVÉ HRANIČNÍ POSTAVENÍ. Řezníčková v závěrečné kapitole monografie oborových didaktik (Stuchlíková & Janík, et al, 2015, s. 434) tuto skutečnost dokládá následujícím příměrem: „hraniční oblasti v reálném životě jsou většinou oblastmi periferními, kde pobývá poměrně malý počet lidí, málo se sem investuje, je zde špatná infrastruktura, mladí utíkají za pohodlnějším životem do měst aj. Na druhou stranu pro společnost plní své specifické funkce, a proto i do těchto oblastí je zapotřebí investovat, aby se mj. zcela nevydlnily. Rozvoj těchto oblastí je ovlivněn nejen náhodnou investicí ale zejména vzájemnou spoluprací s relevantními partnery a uvážlivou strategií rozvoje oblasti podpořenou formálními mechanismy (vč. stabilního přísunu finančních prostředků)“.

I když budoucí vývoj didaktiky geografie v Česku nelze spolehlivě předvídat, obdobně jako u didaktiky fyziky (Dvořák, Kekule, & Žák, 2015) je možné načrtnout NĚKOLIK SCÉNÁŘŮ jejího vývoje. Skeptici a pesimisté budou pravděpodobně předpovídat jednu z následujících variant destruktivního charakteru, resp. jejich kombinace.

(1.) Zaprvé se didaktika geografie jako obor může vytratit. Třeba proto, že nastupující generace geografů nebude mít o tento specifický obor zájem. Již nyní badatelé přecházejí do „čisté“ geografie, kde se mohou plně věnovat pouze základnímu výzkumu⁴⁴. Mimo jiné relativně snadněji získávají výzkumné domácí i zahraniční projekty a lépe se jim plní

⁴⁴ Do určité míry tuto skutečnost ovlivňuje institucionální zakotvení vysokoškolské přípravy budoucích učitelů geografie. Tento obor je akreditován na 9 fakultách v Česku, z toho pouze tři z nich jsou fakulty pedagogické. S výjimkou Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity na žádných jiných fakultách (ani na zbylých dvou pedagogických), problematika geografického vzdělávání není nosným směrem výzkumu.

i požadavek mít co největší počet prací v impaktovaných zahraničních časopisech a mít vyšší citovanost svých prací. V této „soutěži“ vědních oborů a disciplín, kterou vyvolal systém jejich financování, didaktika geografie s akcentem na národní kontext se propadá do zadních pozic.

(2.) Věříme tomu, že didaktici geografie na vysokých školách zůstanou. Může ale nastat druhá varianta, a to že rezignují na vědu. Za situace, kdy na pracovišti je pouze jeden didaktik geografie, jehož běžnou agendou je i zajištění „servisních služeb“ souvisejících s přípravou učitelů, dalším vzděláváním pedagogických pracovníků a popularizací geografie, je zřejmé, že nemá dostatek pracovní kapacity na realizaci kvalitních výzkumů. Pokud bychom ale rezignovali na rozvoj didaktiky geografie jako vědy, přistoupíme na tradiční a stále ještě přetrvávající vnímání oborových didaktik (nejen didaktiky geografie, viz Janík & Stuchlíková, 2010; Píšová, 2011) jako metodik, jejímž posláním je pouze podávat praktické návody a recepty na úspěšnou výuku. Didaktika geografie by pak oprávněně byla pouhou pomocnou a servisní disciplínou.

(3.) I když budeme usilovat o rozvoj didaktiky geografie jako vědy, může dojít pod vlivem řady faktorů ke třetímu scénáři, a to k rezignaci na kvalitu zohledňující specifika oborových didaktik. Ve snaze stát se rovnocenným oborem s jinými, zaměří se na plnění formálních evaluačních kritérií platných pro všechny obory, zejména na realizaci základního výzkumu a na produkci publikací v prestižních zahraničních časopisech. Pro obor jsou to velmi důležité aktivity, ale pro školní praxi jsou potřebné i projekty a odborné studie aplikačního charakteru, které pomáhají řešit aktuální problémy výuky geografie a jsou adresované učitelům základních a středních škol, tj. hlavním realizátorům geografického vzdělávání.

Důležité jsou i studie přinášející určitý nadhled nad mozaikou dílčích prací například ve formě monografií přehledového charakteru nebo studie typu *position papers*, v nichž autoři formulují svá stanoviska například ke koncepčním otázkám geografického vzdělávání v Česku. Jinými slovy řečeno, považujeme-li za potřebné podporovat, vyžadovat a zvyšovat přínos studia geografie pro učícího se jedince i pro celkovou úroveň gramotnosti obyvatel Česka, je žádoucí tento složitý víceúrovňový proces nejen soustavně monitorovat a vyhodnocovat ale také uvážlivě inovovat, neboť se mění dosažené vědní poznání i vnější mnohvrstevný kontext, v rámci kterého výuka geografie probíhá. V řadách didaktiků geografie by neměli proto také chybět autoři učebnic a učebních pomůcek. I když tento publikační výstup v akademickém prostředí může být opomíjen, má vysokou společenskou hodnotu.

(4.) Rozvahu nad vývojem didaktiky geografie v Česku uzavřeme optimistickým pohledem. U všech vnějších a vnitřních stránek identity oboru, resp. jeho formálních i věcných znaků, které jsou popsány v práci Řezníčková (2015), se bude směřovat ke kvalitativně vyšší úrovni. Nastane tak rozvoj oboru, který bude dlouhodobě personálně a finančně zajištěn. Bude otevřený novému poznání v geografii a v dalších oborech, o které se opírá a se kterými komunikuje jak na národní tak i na mezinárodní platformě. Bude reagovat na nové výzvy spojené s životem na Zemi. Zaměří se jak na základní výzkum, tak na zkvalitňování geografického vzdělávání na všech typech a stupních škol včetně vysokoškolského studia. Na základě skutečných výsledků oboru (nikoliv na základě obratné rétoriky) se jeho pozice integrujícího prvku mezi vzdělávací praxí a poznáním, jež nabývá a rozvíjí vědní disciplína geografie, ještě více upevní. Že tomu tak bude, nasvědčuje skutečnost, že současná didaktika geografie v Česku, posuzovaná podle formálních i věcných znaků, se postupně zkvalitňuje a její úroveň je v mnoha ohledech srovnatelná v mezinárodním měřítku.

6 LITERATURA

- Anderson, R. C. (1984). Some reflection on the acquisition of knowledge. *Educational Researcher*, 13(9), 5–10.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing*. New York: Longman.
- Audet, R., Paris, J. (1997). GIS Implementation Model for Schools: Assessing the Critical Concerns. *Journal of Geography*, 96(6), 293–300.
- Bednarz, S. W. et al. (1994). *Geography for Life: National geography standards*. Washington: National geography society.
- Bednarz, S. W. (2000). Geography education research in the Journal of Geography 1988–1997. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 9(2), 128–140.
- Bednarz, S. W., Heffron, S., & Huynh, N. T. (Eds.). (2013). *A road map for 21st century geography education: Geography education research (A report from the Geography Education Research Committee of the Road Map for 21st Century Geography Education Project)*. Washington, DC: Association of American Geographers.
- Bičík, I., Hering, J., Chromý, P., Kühnlová, H., Marada, M., Řezníčková, D. (2001a). *Zeměpis – katalog požadavků ke společné části maturitní zkoušky v roce 2004*. Praha: MŠMT ČR, CERMAT.
- Bičík, I., Řezníčková, D., Chromý, P. & Marada, M. (2001b). *Koncepce geografického všeobecného vzdělávání*. Interní materiál MŠMT ČR.
- Bláha, J. D., & Pastuchová – Nováková, T. (2013). Mentální mapa Česka v podání českých žáků základních a středních škol. *Geografie*, 118(1), 59–76.
- Brezinka, W. (2001). *Východiska k poznání výchovy. Úvod k základům vědy o výchově, k filozofii výchovy a k praktické pedagogice*. Brno: Nakladatelství L. Marek.
- Brockmeyerová-Fenclová, J., Čapek, V., & Kotásek, J. (2000). Oborové didaktiky jako samostatné vědecké disciplíny. *Pedagogika*, 50(1), s. 23–37.
- Brooks, C. (2013). How do we understand conceptual development in school geography? In D. Lambert & M. Jones (Eds.), *Debates in Geography Education* (s. 75–88). London, New York: Routledge.
- Butt, G. (2011). *Geography, Education and the Future*. London: Bloomsbury.
- Daněk, P. (2013). *Geografické myšlení: úvod do teoretických přístupů*. Brno: Masarykova univerzita.
- Donert, K., & Charziński, P. (Eds.) (2005). *Changing horizons in geography education*. Toruń: Herodot Network and Association of Polish Adult Educators
- Downs, R. M. (1994a). The need for research in geography education: It would be nice to have some data. In R. G. Boehm & J. Petersen (Eds.), *A decade of reform in geographic education: Inventory and prospect* (s. 127–133). Washington, DC: National Council for Geographic Education.
- Downs, R. M. (1994b). The need for research in geography education: It would be nice to have some data. *Journal of Geography*, 93(1), 57–60.
- Dvořák, D. (2009). Řazení učiva v soudobých teoriích kurikula. *Pedagogika*, 59(2), 136–152.
- Dvořák, D. (2012). *Od osnov ke standardům: proměny kurikulární teorie a praxe*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Dvořák, L., Kekule, M., & Žák, V. (2015). Didaktika fyziky včera, dnes a zítra. In I. Stuchlíková, & T. Janík, et al. (Eds.), *Oborové didaktika: vývoj – stav – perspektivy* (s. 123–157). Brno: Masarykova Univerzita.
- Ferretti, J. (2013). Whatever happened to the enquiry approach in geography? In D. Lambert & M. Jones (Eds.), *Debates in Geography Education* (s. 103–115). London, New York: Routledge.
- Fenclová, J. (1982). *Úvod do teorie a metodologie didaktiky fyziky*. Praha: SPN.
- Foltýnová, D., & Svatoňová, H. (2007). Geoinformatika v přípravě učitelů, geoinformatika a kartografie ve škole. In *Súčasný trendy v kartografii* (s. 71–77). Bratislava: Kartografická spoločnosť Slovenskej republiky.

- Foltýnová, D. (2009). Vliv metakognitivních strategií na rozvoj dovedností žáků autoregulovat své učení. *Pedagogická orientace*, 19(2), 72–88.
- Francisco, J. S., Nicoll, G., & Trautmann, M. (1988). Integrating multiple teaching methods into a general chemistry classroom. *Journal of Chemical Education*, 75(2), 210–213.
- Gall, M. D. (1970). The Use of Questions in Teaching. *Review of Educational Research*, 40(5), 707–721.
- Gardavský, V. (1995a). O geografickém myšlení. *Otázky geografie 2* (s. 6–9). Praha: Nakladatelství ČGS.
- Gardavský, V. (1995b). Oč (nám) jde v zeměpise. *Otázky geografie 3* (s. 62–68). Praha: Nakladatelství ČGS.
- Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- Gerber, R. (1996). Interpretive approaches to geographical and environmental education research. In M. Williams (Ed.), *Understanding geographical and environmental education* (s. 12–25). New York: Cassell.
- Geographical Association (2009). *A different view. A manifesto from the Geographical Association*. Sheffield: Geographical Association.
- German Geographical Society (Ed.) (2014). *Educational Standards in Geography for the Intermediate School Certificate with sample assignments*. The 3rd edition Bonn: Deutsche Gesellschaft für Geographie.
- Gregg, M., & Leinhardt, G. (1994). Mapping outgeography: An example of epistemology and education. *Review of Educational Research*, 64(2), 311–361.
- Hampl, M. (1998a). *Realita, společnost a geografická organizace: hledání integrálního řádu*. Praha: Univerzita Karlova Přírodovědecká fakulta.
- Hampl, M. (1998b). Výzkumné trendy v sociální geografii. *Geografie – Sborník ČGS*, 103(4), 437–444.
- Hampl, M. (2000). Sociální geografie: hledání předmětu studia. *Geografický časopis*, 52(1), 33–40.
- Hampl, M. (2002). Regionální organizace společnosti: principy a problémy studia. *Geografie*, 107(4), 333–348.
- Hampl, M. (2006). Sociální geografie: proměny tematické orientace i přetrvávání výchozích problémů studia. *Geografie*, 111(4), s. 382–400.
- Hanus, M. (2012). *Mapové dovednosti českých žáků: porovnání různých věkových skupin*. (Dizertační práce). Praha: Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta.
- Hanus, M., & Marada, M. (2013). Mapové dovednosti v českých a zahraničních kurikulárních dokumentech: srovnávací studie. *Geografie*, 118(2), 158–178.
- Hanus, M., & Marada, M. (2014). Mapové dovednosti: vymezení a výzkum. *Geografie*, 119(4), 406–422.
- Hanus, M., & Marada, M. (2016). What does a map-skills-test tell us about Czech pupils? *Geografie*, 121(2), 279–299
- Hátle, J., & Kučerová, S. R. (2013). Úloha atlasu ve výuce zeměpisu/geografie. *Geografické rozhledy*, 23(1), 18–19.
- Heffron, S., G., & Downs, R., M. (Eds.) (2012). *Geography for life: National geography standards* (2nd ed.). Washington, DC: National Council for Geographic Education.
- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
- Herber, V. (2005). Multimedia learning of geographical subjects. In K. Donert & P. Charzyński, P. (Eds.), *Changing horizons in geography education* (s. 39–42). Toruň: Herodot Network and Association of Polish Adult Educators.
- Hofmann, E. (2000). Základní vzdělávání a geografické a kartografické vzdělávání. In *Geografické štúdie 7. Stredoeurópsky priestor v kontexte nového regionálneho rozvoja* (s. 345–354.). Nitra: Katedrou geografie a regionálneho rozvoja FPV UKF.
- Hofmann, E., et al. (2003). *Integrované terénní vyučování*. Brno: Paido.
- Hofmann, E., et al. (2013). *Standardy pro základní vzdělávání. Zeměpis*. Praha: NUV. Dostupné z http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/17383/zemepis_geografie.pdf

- Holt-Jensen, A. (1999). *Geography, History & Concepts. A student's guide*. London: University of Bergen, SAGE Publications.
- Hrabal, V., Lustigová, Z., Valentová, L. (1994). *Testy a testování ve škole*. Praha: Středisko vědeckých informací Pedagogické fakulty University Karlovy.
- Hudeček, T. (2004). Kartografické hodnocení obsahu regionálního učiva učebnic zeměpisu. *Geografie – Sborník České geografické společnosti*, (109)1, 53–64.
- Hübelová, D., Janík, T., & Najvar, P. (2008). Pohledy na výuku zeměpisu na 2. stupni základní školy: souhrnné výsledky CPV videostudie zeměpisu. *Orbis scholae*, 2(1), 53–72.
- Hynek, A. (1997). Profesionální příprava geografů – pedagogů: SWOT analýza. *Geografie*, 102(3), 181–188.
- Hynek, A. (2000a). Regionální geografie – sociální konstrukce. In M. Novotná & D. Peckert (Eds.), *Jak dál v regionální geografii*. Miscellanea Geographica Universitatis Bohemiae Occidentalis, 7 (s. 46–53), Plzeň: PedF Západočeské univerzity.
- Hynek, A. (2000b). Training Geography Educators, *Geografie*, 105(2), 177–189.
- Hynek, A. (2002). Výzvy helsinského sympozia IGU pro české geografické vzdělávání. *Geografie*, 107(4), 396–406.
- Hynek, A., & Hynek, N. (2004). Geografické myšlení: jádro současných geografí. In *Geografie a proměny poznání geografické reality* (s. 68–77). Ostrava: Ostravská univerzita.
- Hynek, A., & Hynek, N. (2005). Sustainability, development and security in landscape field practice. In K. Donert & P. Charzyński (Eds.), *Changing horizons in geography education* (s. 308–313). Toruň: Herodot Network and Association of Polish Adult Educators.
- Hynek, A., & Hynek, N. (2006). Interdisciplinární výzvy pro studium regionů aneb 21 podob regionální geografie. *Acta geographica Universitatis Comenianae*, 47(1), 67–76.
- Hynek, A., Svozil, B., Trávníček, J., & Trojan, J. (2009). Trvalá udržitelnost Deblínska: Vzdělávací projekt. *Envigogika*, 4(2). Dostupné z <http://envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/40> DOI: <http://dx.doi.org/10.14712/18023061.40>
- Chráška, M. (1999). *Didaktické testy. Příručka pro učitele a studenty učitelství*. Brno: Paido.
- Chromý, P., & Řezníčková, D. (2004). Územní diferenciacie regionální identity gymnaziálních učitelů v Česku před vstupem ČR do EU – Výzva „nové“ regionální geografie geografickému vzdělávání? In A. Wahla (Ed.), *Geografie a proměny poznání geografické reality* (s. 578–585). Ostrava: Ostravská univerzita. [CD-ROM]
- Chromý, P., & Řezníčková, D. (2006). Placement of graduates in geographical disciplines of the Faculty of Science, Charles University in Prague at labour market. *Acta Geographica Universitatis Comenianae*, 49, 27–35.
- International Declaration on Research in Geography Education* (2015). IGU CGE. Dostupné z: <http://www.igu-cge.org/documents%202015/International%20Declaration%20on%20Research%20in%20Geography%20Education%20FULL%20DOCUMENT%20-%20JUNE%202015.pdf>
- International Charter on Geographical Education* (1992). IGU CGE. Dostupné z http://www.igu-cge.org/charters_1.htm
- Jackson, P., W. (1992). *Untaught Lessons*. New York: Teachers College Press.
- Jackson, P. (2006). Thinking Geographically. *Geography*, 91(3), 199–204.
- Janík, T. (2013). Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace*, 23(5), s. 634–663.
- Janík, T., Janko, & Knecht, P. et al. (2010). *Kurikulární reforma na gymnáziích. Výsledky dotazníkového šetření*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Janík, T., Maňák, J., & Knecht, P. (2009). *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno: Paido.
- Janík, T., Slavík, J., & Najvar, P. et al. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích: od virtuálních hospitací k videostudiím*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

- Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Janko, T., Lokajíčková, V., Lukavský, J. ... Zlatníček, P. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janík, T., & Stuchlíková, I. (2010). Oborové didaktiky na vzestupu: přehled aktuálních vývojových tendencí. *Scientia in education*, 1(1), 5–32. Dostupné z <http://www.scied.cz/Default.aspx?PorZobr=1&PolozkaID=122&ClanekID=333>
- Janka, J. (1970). Vývoj a význam školského zeměpisu. *Sborník Československé společnosti zeměpisné*, 75(1), 32–39.
- Janko, T. (2012). *Nonverbální prvky v učebnicích zeměpisu jako nástroj didaktické transformace*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janoušková, E. (2009). Vztah úrovně didaktické vybavenosti a míry obtížnosti textu současných učebnic. *Pedagogická orientace*, 19(1), 56–72.
- Joyce, B., Weil, M., & Showers, B. (1992). *Models of Teaching*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kalhoust, Z., & Obst, O., et al. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Kansanen, P. (2004). Didaktika a její vztah k pedagogické psychologii: problémy klíčových pojmů a jejich překladů. *Pedagogika*, 54(1), 48–57.
- Karvánková, P. (2013). Vývoj didaktiky geografie a nové trendy výuky zeměpisu v Česku. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Geographica (148)4*, 100–108.
- Kasíková, H. (1994). Projektování ve škole. In H. Kasíková & A. Vališová, et al., *Pedagogické otázky současnosti* (s. 31–37). Praha: ISV.
- Kaščík, O., & Pupala, B. (2012). *Škola zlatých golierov. Vzdelávanie v ére neoliberalizmu*. Praha: SLON.
- Kinder, A. (2013). What is the contribution of Fieldwork to school geography? In D. Lambert & M. Jones (Eds.), *Debates in Geography Education* (s. 180–192). London, New York: Routledge.
- Knecht, P. (2006). Hodnocení učebnic zeměpisu z pohledu žáků 2. stupně základních škol. In J. Maňák & D. Klapko (Eds.), *Učebnice pod lupou* (s. 85–96). Brno: Paido.
- Knecht, P. (2007). Pojmová analýza českých učebnic sociálního zeměpisu pro základní školy. In J. Maňák & P. Knecht (Eds.), *Hodnocení učebnic* (s. 121–133). Brno: Paido.
- Knecht, P. (2008). Pojmy v učebnicích zeměpisu a jejich přiměřenost věku žáků. *Pedagogická orientace*, 18(2), 22–36.
- Knecht, P. (2011a). Kontinuita kurikula mezi 1. a 2. stupněm v české ZŠ: Pohledy do RVP ZV a žákovských sešitů. In E. Walterová (Ed.), *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň* (s. 103–136). Praha: Karolinum.
- Knecht, P. (2011b). Případová studie Zeměpis: Člověk a příroda anebo člověk a společnost? In M. Píšová, K. Kostková, & T. Janík (Eds.), *Kurikulární reforma na gymnáziích: případové studie tvorby kurikula* (s. 145–174). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Knecht, P. (2014). *Příležitosti k rozvíjení kompetence k řešení problémů v učebnicích a ve výuce zeměpisu*. Brno: Masarykova univerzita.
- Knecht, P., & Hofmann, E. (2011). Zeměpis v české škole: Vývoj cílů a obsahů na pozadí kurikulárních reforem. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 516–520). Brno: Masarykova univerzita.
- Knecht, P., & Hofmann, E. (2013). K problému řazení geografického učiva ve školních vzdělávacích programech. *Informace České geografické společnosti*, 32(2), 13–25.
- Knecht, P., Kubiátko, M., & Svatoňová, H. (2010). Jak uživatelé hodnotí školní zeměpisné atlasy? Podněty pro rozvoj školské kartografie. *Geodetický a kartografický obzor*, 56(7), 142–147.
- Knecht, P., & Lokajíčková, V. (2013). Učební úlohy jako příležitosti k rozvíjení a dosahování očekávaných výstupů: analýza koherence učebnic a RVP ZV. *Pedagogika*, 63(2), 169–183.
- Komenda, S., & Mazuchová, J. (1995). *Tvorba a testování testu*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Korthagen, F. A. J. (1992). Techniques for stimulating reflection in teacher education seminars. *Teaching and Teacher Education*, 8(3), 265–274.

- Kotásek, J. (2004). Budoucnost školy a vzdělávání. In E. Walterová (Ed.), *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. 2. díl* (s. 441–484). Brno: Paido.
- Kotásek, J. (2011). Domácí a zahraniční pokusy o obecné vymezení předmětu a metodologie oborových didaktik. *Pedagogická orientace*, 21(2), 226–239.
- Král, L., & Řezníčková, D. (2013). Rozšíření a implementace GIS ve výuce na gymnáziích v Česku. *Geografie*, 118(3), 265–283.
- Krön, F., W. (1993). *Grundwissen Didaktik*. München: Reinhardt.
- Kubiatko, M., Janko, T., & Mrázková, K. (2012). Czech student attitudes towards geography. *Journal of Geography*, 111(2), 67–75.
- Kučerová, S. (2012). *Proměny územní struktury základního školství v Česku*. Praha: Česká geografická společnost.
- Kučerová, S. (2015). Malé venkovské školy na trhu se základním vzděláváním: Jejich působnost a marketing na příkladu Turnovska. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 51(4), 607–636.
- Kučerová, S., & Kučera, Z. (2012). Changes in the spatial distribution of elementary schools and their impact on rural communities in Czechia in the second half of the 20th century. *Journal of Research in Rural Education*, 27(11), 1–17.
- Kučerová, S., Řezníčková, D., & Růžičková, Z. (2012). Jak se pozná nadaný žák (v geografii)? *Geografické rozhledy*, 22(2), 17–19.
- Kučerová, S. R., Novotná, K., Hátle, J., Bláha, J. D. (2014). Geographical Names Frequency Map as a Tool for the Assessment of Territorial Representations in Geography Textbooks. In P. Knecht, E. Matthes, S. Schütze, & B. Aamotsbakken (Eds.), *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Bildungsmedienforschung* (s. 264–275). Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Kuldová, S. (2008). Image geografie v edukačních dokumentech: příspěvek k diskusi nad textem revize Mezinárodní charty geografického vzdělávání. *Geografie*, 113(1), 61–73.
- Kupková, L., & Král, L. (2013). *Země očima satelitů*. Praha: Nakladatelství P3K.
- Kuhn (2011). Kurikulární reforma v poločase. *Pedagogická orientace*, 21(4), 480–486.
- Kühnlová, H. (1997). Reflexe světových trendů v pojetí a obsahu perspektivního geografického vzdělávání v České republice. *Geografie*, 102(3), 161–174.
- Kühnlová, H. (2000). New trends in geographical education in the Czech Republic as an intellectual challenge. *AUC – Geographica*, 35(1), 77–87.
- Kühnlová, H. (2005). Zeměpis místní oblasti v netradičním pojetí. In *Rádce učitele*, díl 4 (s. 1–43). Praha: RAABE.
- Kühnlová, H., & Kühnl, K. (1996). Environmental Education as Part of Geographical Courses in the Czech Republic – Problems, Suggestions and Challenges. *Geografie*, 101(2), 158–168.
- Kühnlová, H., & Kühnl, K. (1997). Globálně myslet a lokálně jednat – hlavní cíl budoucí výuky zeměpisu. *Geografické rozhledy*, 6(3), 95–97.
- Kynčlová – Tihonová, M., & Bláha, J. D. (2013). Hodnocení mentálních map v GIS. *Informace České geografické společnosti*, 32(1), 1–15.
- Lambert, D. (2010). Geography education research and why it matters. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 19(2), 83–86.
- Lambert, D. (2011). Reviewing the case for geography and the 'knowledge turn' in the English national curriculum. *The Curriculum Journal*, 22(3), 243–264.
- Lambert, D., & Balderstone, D. (2010). *Learning to Teach Geography in the Secondary School*. London and New York: Routledge.
- Lambert, D. & Jones, M. (Eds.) (2013). *Debates in Geography Education*. London, New York: Routledge.
- Leat, D. (1998). *Thinking Through Geography*. Cambridge: Chris Kington Publishing.
- Lokajíčková, V. (2013). Zeměpis: Teplá a studená fronta aneb jak rozvíjet kompetenci k učení v zeměpise. In T. Janík et al. (Eds.), *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky* (s. 303–310). Brno: Masarykova univerzita.

- Luhmann, N. (2006). *Sociální systémy. Nárýs obecné teorie*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Machýček, J., Kühnlová, H., & Papík, M. (1985). *Základy didaktiky geografie*. Bratislava: SPN.
- Mandíková, D., et al. (2012). *Úlohy pro rozvoj přírodovědné gramotnosti. Utváření kompetencí žáků na základě zjištění výzkumu PISA 2009*. Praha: ČŠI.
- Maňák, J., Janík, T., & Švec, V. (2008). *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido.
- Marada, M. (2006). Jak provést propojení vědomostního obsahu výukových předmětů s oborovými a obecnými kompetencemi? Příklad zeměpisu (geografie). In H. Košťálová, et al. (Eds.), *Školní vzdělávací program krok za krokem* (s. 4/5.8.1–4/5.8.4). Praha: Verlag-Dashöfer.
- Marada, M., et al. (2012). *Doprava spojuje a rozděluje*. Praha: P3K.
- Marada, M., & Fenklová, E. (2013). Výuka v krajině jako účinná forma učení. *Geografické rozhledy*, 22(3), 12–14.
- Marada, M., & Řezníčková, D. (2005). Charles University geography graduates in practice: the relationship between the concept of education and professional success. In K. Donert & P. Charzyński, P. (Eds.), *Changing horizons in geography education* (s. 156–160). Toruň: Herodot Network and Association of Polish Adult Educators.
- Mareš, J. (2009). Edukace založená na důkazech: inspirace pro pedagogický výzkum i školní praxi. *Pedagogika*, 59(3), s. 232–258
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T., & Švec, V. (1996). *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Matějů, P., Straková, J., et al. (2005). *Na cestě ke znalostní společnosti. Část první: Kde jsme...? Kritická analýza současné situace*. Praha: ISEA.
- Matlovič, R., Matlovičová, K. (2015). *Geografické myslenie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešově, Fakulta humanitných a prírodných vied.
- Matějček, T. (2008). *Náměty pro geografické a environmentální vzdělávání: Biodiverzita a její ohrožení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta.
- Matějček, T., & Bartoš, J. (2012). Environmentální gramotnost učitelů a studentů učitelství. *Envigogika*, VII(2).
- Matějček, T., & Seidlová, M. (2012). Hodnocení učebnic zeměpisu z hlediska environmentální etiky. *Geografické rozhledy*, 21(4), 14–16.
- Matušková, A. (1995). Vlastivěda a její didaktika na našich školách. *Geografie – Sborník ČGS*, 100(2), 107–114.
- Matušková, A. (1998). Výzkum učiva a učení základům zeměpisné orientace v prvouce a ve vlastivědě. *Pedagogika*, 48(1), 41–53.
- Matušková, A. (2003). Spatial orientation for children at younger schoolage on the basis of psychodidactics. In *Geographical space at the turn of the century* (s. 309–313). Warsaw: Warsaw University. Faculty of Geography and Regional Studies.
- Měření vědomostí a dovedností – nová koncepce hodnocení žáků*. Praha: ÚIV.
- Míčová, M. (2007). Nová verze Bloomovy taxonomie a její využití při hodnocení zeměpisných otázek projektu Kalibro. *Geografické rozhledy*, 16(3), 14–16.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.
- Morgan, J. (2008). Curriculum development in „new times“. *Geography*, 93(10), 17–24.
- Morgan, J. (2013). What do we mean by thinking geographically? In D. Lambert & M. Jones (Eds.), *Debates in Geography Education* (s. 273–281). London, New York: Routledge.
- Mrázková, K. (2011). Kartografické dovednosti ve výuce zeměpisu: teoretický model a výsledky výzkumného šetření. In T. Janík, P. Najvar, & M. Kubiátko, et al. (Eds.), *Kvalita kurikula a výuky: výzkumné přístupy a nástroje* (s. 193–206). Brno: Masarykova univerzita.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha* (2001). Praha: MŠMT ČR.

- Papáček, M., Čížková, V., Kubiátko, M., Petr, J., & Závodská, R. (2015). Didaktika biologie: didaktika v rekonstrukci. In I. Stuchlíková, & T. Janík, et al. (Eds.), *Oborové didaktika: vývoj – stav – perspektivy* (s. 225–257). Brno: Masarykova Univerzita.
- Pasch, M. et al. (1998). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál.
- Petříková, G. (2003). A Drainage Basin in Environmental and Geographical Education: A Case Study of the Kretinka Drainage Basin. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 12(2), 91–105.
- Píšová, M. (2009). Od oboru k obsahu vzdělávání a učivu: z příběhu učitele – experta. *Pedagogika*, 59(2), 182–197.
- Píšová, M. (2011). Didaktika cizích jazyků: otázky identity. *Pedagogická orientace*, 21(2), 142–155.
- Píšová, M., Kostková, K., & Janík, T. (Eds.) (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích. Případové studie tvorby kurikula*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Průcha, J. (1983). K teorii obsahu vzdělávání. *Pedagogika*, 33(2), 229–237.
- Průcha, J. (Ed.). (1989). *Projektování obsahu vzdělání a efektivnost jeho realizace*. Teoreticko-analytická studie DÚ IX-10-2/1 SPVZ. Praha: Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV.
- Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2006). Výzkum kurikula: aplikované přístupy. In J. Maňák & T. Janík (Eds.), *Problémy kurikula základní školy* (s. 113–127). Brno: Masarykova univerzita.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Pupala, B., Held, L. (2007). Mentálne hranice kurikulárnej reformy. In *Ako sa učitelia učia? Sborník referátů z mezinárodní konference* (s. 226–230). Prešov: FHPV PU, MC Prešov, OZ Učenie bez hraníc 2007.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2005). Praha: VÚP.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* (2006). Praha: VÚP.
- Roberts, M. (2003). *Learning through Enquiry*. Sheffield: Geographical Association.
- Roberts, M. (2009). Investigating Geography. *Geography*, 94(3), 181–188.
- Roberts, M. (2010). Geographical enquiry. *Teaching Geography*, 35(1), 6–9.
- Rousová, M., & Matušková, A. (2014). Czech-German Relations in the Context of Shadows of the Past and Geographical Education. *Journal of Geography*, 113(1), 10–19.
- Řezníčková, D. (1997a). Jak přispět k samostatnému myšlení žáků. *Geografické rozhledy*, 7(2), 57–58.
- Řezníčková, D. (1997b). Reforma maturitních zkoušek ze zeměpisu jako součást nové strategie geografického vzdělávání. *Geografie – Sborník ČGS*, 102(3), 189–200.
- Řezníčková, D. (1999a). Geography entrance exams in the Czech Republic in 1997. *Acta Facultatis Rerum Naturalium Universitatis Comenianae. Geographica Supplementum*, 2(1), 287–297.
- Řezníčková, D. (1999b). O čem je vlastně zeměpis? *Geografické rozhledy*, 9(2), 1–3.
- Řezníčková, D. (2001a). Maturant ze zeměpisu, osobnost, která se orientuje ve světě i v informacích. *Geografické rozhledy*, 10(5), 1–4.
- Řezníčková, D. (2001b). Od myšlenkových map ke schémátům, aneb jak jsem objevila dávno objevené. *Kritické listy*, 1(5), 15–16.
- Řezníčková, D. (2002). Tvorba evaluačních geografických standardů. In M. Balej & J. Peštová (Eds.), *Sborník vzdělávání zeměpisem* (s. 30–38). Ústí nad Labem: ČGS a Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.
- Řezníčková, D. (2003a). Geografické dovednosti, jejich specifikace a kategorizace. *Geografie*, 108(2), 146–163.
- Řezníčková, D. (2003b). Geographical Education in the Czech Republic – the past, present and future. *International Research in Geographic Education Journal*, 12(2), 148–154.
- Řezníčková, D. (2003c). Jak podpořit výukou zeměpisu myšlení žáků? In V. Jančák, P. Chromý, & M. Marada (Eds.), *Geografie na cestách poznání* (s. 16–29). Praha: Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta.

- Řezníčková, D. (2003d). The New „Maturita“ Examination in Geography in Czechia. In A. Kowalczyk (Ed.), *Theoretical and Methodological Aspects of Geographical Space at the Turn of Century* (s. 321–332). Warsaw: Warsaw University, Faculty of Geography and Regional Studies.
- Řezníčková, D. (2006a). Rámcový vzdělávací program pro gymnázia z pohledu geografie. *Geografické rozhledy*, 16(2), 19–20.
- Řezníčková, D. (2006b). *Teoretické a metodologické otázky geografického vzdělávání* (Dizertační práce). Praha: Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta.
- Řezníčková, D. (2006c). Úvaha nad prací Roberta Stradlinga: Jak učit evropské dějiny 20. století aneb společné otázky výuky dějepisu a zeměpisu. In Z. Beneš (Ed.), *Historie a škola. 3. Člověk, společnost, dějiny II - jak učit dějiny 20. Století* (s. 85–93). Praha: Ústav pro informace a vzdělávání.
- Řezníčková, D. (2007). Model maturitní zkoušky z pohledu geografů. *Geografické rozhledy*, 16(3), 19–20.
- Řezníčková, D. (2009). The transformation of geography education in Czechia. *Geografie*, 114(4), 316–331.
- Řezníčková, D. (2010). Ilustrační maturitní test ze zeměpisu: značka nejvyšší kvality? *Geografické rozhledy*, 20(2), 18–20.
- Řezníčková, D. (2013). Badatelsky orientovaná výuka geografie. *Geografické rozhledy*, 23(1), 12–15.
- Řezníčková, D. (2014). Referenční rámce učebních úloh. In D. Řezníčková & T. Matějček, *Učební úlohy ve výuce geografie* (s. 11–45). Praha: Nakladatelství P3K.
- Řezníčková, D. (2015). Didaktika geografie: proměny identity oboru. In I. Stuchlíková, & T. Janík, et al. (Eds.), *Oborové didaktika: vývoj – stav – perspektivy* (s. 259–288). Brno: Masarykova Univerzita.
- Řezníčková, D., et al. (2008). *Náměty pro geografické a environmentální vzdělávání: Výuka v krajině*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta.
- Řezníčková et al. (2012). *Geografie. Aktivně, aktuálně a s aplikacemi*. Praha: Nakladatelství P3K.
- Řezníčková, D., et al. (2013). *Dovednosti žáků ve výuce biologie, geografie a chemie*. Praha: Nakladatelství P3K.
- Řezníčková, D., & Marada, M. (2008). Notions and opinions of 15-year-old Czech students related to Europe and its countries. In H. Svatoňová, et al. (Eds.), *Geography in Czechia and Slovakia. Theory and Practice at the Onset of 21st Century* (s. 468–471). Brno: Masaryk Univerzity.
- Řezníčková, D., & Marada, M. (2011). Accent on active learning of geography: wish of curricular reform authors versus school reality in Czechia. In *Regionální konference International Geographical Union, Santiago*. Dostupné z http://acreditacion.fisa.cl/ugi/archivo_presentacion/201108301004_20111622essj4m_archivo_presentacion.doc
- Řezníčková, D., Marada, M., & Hanus, M. (2014). Geographic skills in Czech curricula: analysis of teachers' opinions. In D. Schmeinck & J. Lidstone (Eds.), *Standards and Research in Geography Education – Current Trends and International Issues* (s. 37–49). Berlin: Mensch & Buch Verlag.
- Řezníčková, D., & Matějček, T. (2008). Quality of Place as a Topic of Geographical and Environmental Education. In H. Svatoňová, et al. (Eds.), *Geography in Czechia and Slovakia. Theory and Practice at the Onset of 21st Century* (s. 463–467). Brno: Masarykova Univerzita.
- Řezníčková, D., & Matějček, T. (2014). *Učební úlohy ve výuce geografie*. Praha: Nakladatelství P3K.
- Řezníčková, D., Matějček, T., & Marada, M. (2013). Výpovědi učitelů geografie. In D. Řezníčková et al. *Dovednosti žáků ve výuce biologie, geografie a chemie* (s. 171–186). Praha: Nakladatelství P3K.
- Scott, I., Fuller, I. & Gaskin, S. (2006). Life without Fieldwork: Some Lecturers' Perceptions of Geography and Environmental Science Fieldwork. *Journal of Geography in Higher Education*, 30(1), 161–171.
- Segall, A., & Helfenbein, R. J. (2008). Research on K-12 geography education. In L. S. Levstik & C. A. Tyson (Eds.), *Handbook of research in social studies education* (s. 259–283). New York: Routledge.

- Shape of the Australian Curriculum: Geography. (2011). *Sydney: Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority*. Dostupné z http://www.acara.edu.au/verve/_resources/Shape_of_the_Australian_Curriculum_Geography.pdf.
- Shuell, T., J. (1996). Teaching and Learning in Classroom Context. In D. Berliner, & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*, (s. 726-764). New York: Macmillan.
- Schmeinck, D., Knecht, P., Kosack, W., Lambrinos, N., Musumeci, M., & Gatt, S. (2010). *Through the Eyes of Children. The Implementation of a European Dimension by Peer Learning in Primary School*. Berlin: MBV Berlin.
- Schmeinck, D., & Lidstone, J. (Eds.) (2014). *Standards and Research in Geography Education. Current Trends and International Issues*. Berlin: Mensch & Buch Verlag.
- Simonová, J., Straková, J. (2005). Vymezení hlavních problémů ohrožujících realizaci kurikulární reformy. Praha: SKAV. Dostupné z <http://docplayer.cz/911572-Vymezeni-hlavnich-problemu-ohrozujiich-realizaci-kurikularni-reformy-jaroslava-simonova-jana-strakova.html>
- Spalová, K. (1936). *Metodika zeměpisu na školách obecných a měšťanských*. 3. nově upravené vydání. Velké Meziříčí: Alois Šašek. Nová učitelská knihovna.
- Skalková, J. (2004). *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Praha: Grada.
- Slavík, J. (2001). Didaktické meditace aneb o do-rozumění a světa-tvorbě. *Pedagogika*, 51(3), 241–243.
- Slavík, J., & Janík, T. (2006). Teorie, výzkum a tvorba školy. *Pedagogika*, 56(2), 168–177.
- Standard pro pedagogické a psychologické testování* (2001). Praha: Testcentrum.
- Straková, J. (2010). Postoje českých učitelů k hlavním prioritám vzdělávací politiky. In R. Váňová & H. Krykorková (Eds.), *Učitel v současné škole* (s. 167–175). Praha: FF UK.
- Straková, J. (2013). Jak dál s kurikulární reformou. *Pedagogická orientace*, 23(5), 735–744.
- Straková, J. et al. (2009). *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání*. Praha: MŠMT. Dostupné z <http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/A_BK_230609/AV_evaluace_BK.pdf>.
- Straková, J., Tomášek, V., & Palečková, J. (1996). *Třetí mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělávání. Souhrnné výsledky žáků 8. ročníků*. Praha: VÚP.
- Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Sdružení Podané ruce, Albert.
- Stuchlíková, I., & Janík, T. et al. (2015). *Oborové didaktika: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Stuchlíková, I., Janík, T., & Slavík, J. (2015). Úvodem. In I. Stuchlíková, & T. Janík, et al. (Eds.), *Oborové didaktika: vývoj – stav – perspektivy* (s. 9–15). Brno: Masarykova Univerzita.
- Svatoňová, H. (2016). Analysis of visual interpretation of satellite data. In K. Brázdil, & T. Cheng, et al. (Eds.). *International Archives of the Photogrammetry, Remote Sensing and Spatial Information Sciences - ISPRS Archives* (s. 675–681). Gottingen: International Society for Photogrammetry and Remote Sensing.
- Šmejkalová, M. (2015). Didaktika českého jazyka. In I. Stuchlíková, & T. Janík, et al. (Eds.), *Oborové didaktika: vývoj – stav – perspektivy* (s. 17–40). Brno: Masarykova Univerzita.
- Štech, S. (2009). Zřetel k učivu a problém dvou modelů kurikula. *Pedagogika*, 59(2), 105–115.
- Štech, S. (2013). Když je kurikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace*, 23(5), 615–633.
- Švaříček, R. (2011). Funkce učitelských otázek ve výukové komunikaci na druhém stupni základních školy. *Studia paedagogica*, 16(1), 9–46.
- Švaříček, R., & Šed'ová, K., et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Švec, V. (1998). *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy Univerzity.
- Thinking Geographically. (2012). In *The Geographical Association*. Dostupné z http://www.geography.org.uk/download/GA_GINCConsultation12ThinkingGeographically.pdf

- Thijs, A., & van den Akker, J. (Eds.) (2009). *Curriculum in development*. Enschede: SLO.
- Tichý, O. (1970). *Teorie vyučování zeměpisu jako vědecká disciplína*. Sborník ČSSZ, 75(2), 142–146.
- Tomášek, V., et al. (2012). *Národní zpráva TIMSS 2011*. Praha: ČŠI.
- Trna, J. (2011). Konstruktivní výzkum (design-based research) v přírodovědných didaktikách. *Scientia in educatione*, 2(1), s. 3–14.
- Trojan, J., Trávníček, J., & Herber, V. (2010). Practicing GIS for secondary school pupils – dynamization of current methods or new innovative approaches? In *Geografie pro život ve 21. století: Sborník příspěvků z XXII. sjezdu České geografické společnosti* (s. 418–424). Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- Turkota, J., et al. (1979). *Základy všeobecné didaktiky geografie*. Bratislava: SPN.
- Tyler, R. (1969). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vacínová, M., & Matějček, T. (2013). Intergenerational differences in personal relationship to nature. *Envigogika*, VIII(2).
- Vávra, J. (2005). Příprava učitelů na nové pojetí zeměpisu. In J. Novotná (Ed.), *Evropská dimenze v přípravě učitelů na Fakultě pedagogické Technické univerzity v Liberci* (s. 139–154). Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- Vávra, J. (2008). Czech geographical education: from behaviourist to constructivist learning? In K. Donert & G. Wal (Eds.), *Future Prospects in Geography* (s. 135–147). Liverpool: Herodot Network and Liverpool Hope University.
- Vávra, J. (2010). Jedinec a místo, jedinec v místě, jedinec prostřednictvím místa. *Geografie*, (115)4, 461–478.
- Vondrová, N., Novotná, J., & Tichá, M. (2015). Didaktika matematiky: historie, současnost a perspektivy s důrazem na empirické výzkumy. In I. Stuchlíková, & T. Janík, et al. (Eds.), *Oborové didaktika: vývoj – stav – perspektivy* (s. 93–122). Brno: Masarykova Univerzita.
- Vybíral, Z. (2009). *Psychologie komunikace*. Praha: Portál.
- Wahla, A. (1980). *Didaktika geografie v období VTR*. Ostrava: Pedagogická fakulta v Ostravě.
- Wahla, A. (1997). Česká didaktika geografie 1956–1996. In V. Gardavský (Ed.), *Otázky geografie 4* (s. 63–72). Praha: Nakladatelství České geografické společnosti.
- Wahla, A., et al. (2000). *Rozvoj teorie a praxe učebnic vlastivědy a geografie v České republice. Sborník z mezinárodní konference geografů ČR, SR a Polska*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Wahla, A., & Kovář, M. (2002). Geografie a geografické vzdělávání a ICT. In M. Balej & J. Peštová (Eds.), *Sborník vzdělávání zeměpisem* (s. 51–54). Ústí nad Labem: ČGS a Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.
- Walterová, E. (1992). Trendy a inovace v teorii a tvorbě kurikula. In J. Průcha. (Ed.), *Proměny vzdělávání v mezinárodním kontextu* (s. 36–45). Praha: Karolinum.
- Walterová, E. (1994). *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: CDVU.
- Walterová, E. (2006). Proměny paradigmatu kurikulárního diskursu. In J. Maňák & T. Janík (Eds.), *Problémy kurikula základní školy* (s. 11–22). Brno: Masarykova univerzita.
- Weinhöfer, M., & Novák, S. (2008). The evaluation of text difficulty calculations and methodological endowment of selected textbooks. In H. Svatoňová, et al. (Eds.), *Geography in Czechia and Slovakia. Theory and Practice at the Onset of 21st Century* (s. 463–467). Brno: Masaryk Univerzity.
- Williams, M. (Ed.) (1996). *Understanding geographical and environmental education*. London: Cassell.
- Závěrečná zpráva projektu Maturita nanečisto* (2003, 2004, 2005). Praha: CERMAT. Dostupné z www.cermat.cz
- Žák, V. (2014). Historický vývoj pojetí didaktiky fyziky v České republice. *Pedagogická orientace*, 24(2), 222–243.
- 2016 International Charter on Geography Education* (2015). IGU CGE. Dostupné z <http://www.igu-cge.org/Charters-pdf/Draft%20Charter%20IGU-CGE%20%20John%20Clare%20and%20Joop%20%20Nov%2015%202015.pdf>

II. SOUBOR VYBRANÝCH PUBLIKACÍ