

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI
FAKULTA PEDAGOGICKÁ
CENTRUM BIOLOGIE, GEOVĚD A ENVIGOGIKY

DIDAKTICKÁ KAZUISTIKA VYBRANÉ VYUČOVACÍ HODINY
REGIONÁLNÍ GEOGRAFIE SVĚTA NA ZŠ
DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Martina Hachová

Učitelství pro základní školy – obory geografie a anglický jazyk

Vedoucí práce: Mgr. Markéta Kuberská, PhD.

Plzeň 2023

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

Plzeň, 29. 6. 2023

.....
vlastnoruční podpis

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych poděkovala Mgr. Markétě Kuberské PhD. za odborné vedení, trpělivost a ochotu, kterou mi v průběhu zpracování této diplomové práce věnovala. Dále bych chtěla poděkovat vyučujícímu Základní Školy Švihov za povolení pořízení videozáznamu jeho vyučovací hodiny pro účely této diplomové práce, a za poskytnutí rozhovoru o jeho přístupu k výuce regionální geografie. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat své rodině, příteli a kamarádům za trpělivost, kterou se mnou v posledních měsících měli.

OBSAH

1	Úvod	1
2	Cíle a hypotézy práce	3
3	Teoretická část	4
3.1	Definice regionální geografie světa	4
3.2	Cíle regionální geografie	4
3.3	Výuka regionální geografie na českých školách	5
3.3.1	Deskriptivní přístup	5
3.3.2	Postmoderní geografie	6
3.3.3	Prostorově – analytická geografie	7
3.4	Regionální geografie v RVP	10
3.5	Koncepce geografického vzdělávání – certifikovaná metodika	11
3.6	Regionální geografie v učebnicích zeměpisu	14
3.7	Bloomova taxonomie kognitivních cílů	15
4	Metodika	18
4.1	Pořízení videozáznamu vyučovací hodiny	18
4.1.1	Rozmístění kamer ve třídě	18
4.1.2	Videozáznam vyučovací hodiny	20
4.2	Videostudie	20
4.2.1	Charakteristika videostudie	20
4.3	Metodika 3A	21
4.3.1	Anotace	21
4.3.2	Analýza	22
4.3.3	Alterace	26
4.4	Rozhovor	26
4.4.1	Typy rozhovorů	27
5	Výsledky	31
5.1	Rozhovor s vyučujícím	31
5.2	Didaktická kazuistika	33
5.2.1	Anotace	33
5.2.2	Analýza	39
5.2.3	Alterace	45
5.3	Porovnání vyučovací hodiny a rozhovoru s přístupy k výuce regionální geografie 50	
6	Diskuze	53
7	Závěr	59
8	Resumé	61

9	Seznam literatury	63
9.1	Tištěné zdroje.....	63
9.2	Elektronické zdroje	66
10	Seznam obrázků.....	69
11	Seznam tabulek.....	70
12	Přílohy	71

SEZNAM ZKRATEK

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ŠVP – Školní vzdělávací program

1 ÚVOD

Regionální geografie je nedílnou součástí výuky zeměpisu na základních školách, kde většinou dominuje v kurikulárních dokumentech, a je jí tedy věnováno nejvíce času (KNECHT, HOFMANN, 2013), stejně jako jí je věnováno nejvíce prostoru v učebnicích zeměpisu (TRAHORSCH, BLÁHA, 2019). Ačkoliv je regionální geografii věnován velký prostor, tak její realizace je neuspokojivá. Na českých školách stále převládá *encyklopedický přístup* k výuce regionální geografie, kdy se žáci učí především místopis a fakta o vyučovaných regionech (většinou se probírají všechny světadíly a pokud možno co největší počet jednotlivých států). V rámci Bloomovy taxonomie kognitivních cílů se tak žáci většinou pohybují na úrovni zapamatování, tedy na nižší kognitivní úrovni (KNECHT, HOFMANN, 2020).

Knecht s Hofmannem (2020) proto volají po změně. Podle nich by měl být opuštěn encyklopedický přístup výuky, a mělo by se přejít k tzv. *prostorově-analytické výuce* regionální geografie, kde není kladen důraz na znalosti a místopis, ale na pochopení vztahů, např. mezi obyvatelstvem a přírodními podmínkami daného regionu. Žáci by se tak učili využívat tzv. *geografické myšlení*, tedy porovnávat regiony, hledat mezi nimi vazby, chápat souvislosti mezi minulostí a současným stavem, a určovat prognózy vývoje probíraných regionů (KÜHNLOVÁ, 1997).

V této diplomové práci se na příkladu jedné kazuistiky pokusím zjistit, zda již na českých školách dochází ke změně přístupu k výuce regionální geografie, nebo zda se učitelé zeměpisu stále drží tradičního encyklopedického přístupu. Samozřejmě není možné na základě jedné vyučovací hodiny vytvořit závěr pro všechny školy v České republice a říci, jaký přístup k výuce regionální geografie v současnosti dominuje, nicméně to může poukázat na to, zda je alespoň nakročeno ke změně, neboť i v rámci jedné izolované hodiny je možné sledovat určité trendy, které se mohou vyskytnout napříč vzdělávacím systémem.

Předmětem předkládané práce je didaktická kazuistika vybrané hodiny regionální geografie na druhém stupni ZŠ. Didaktická kazuistika bude vyhotovena z předem pořízeného videozáznamu vyučovací hodiny, a to pomocí *metodiky 3A*, tedy metodického postupu, který se využívá k reflexi výuky. V rámci této metodiky nejprve naleznou a popíšu kritickou situaci výuky, poté provedu pomocí modelu hloubkové struktury výuky podrobnou analýzu této situace, a na závěr navrhnou možné vylepšení dané situace. Součástí

této práce je také rozhovor s vyučujícím, který vedl analyzovanou hodinu. Předmětem rozhovoru bude především jeho přístup k výuce regionální geografie, výběr obsahu do hodin regionální geografie a cíle regionální geografie.

2 CÍLE A HYPOTÉZY PRÁCE

Pro zpracování této diplomové práce jsem si zvolila tři hlavní cíle. Prvním cílem je zjistit stav výuky regionální geografie na vybrané základní škole (*konkrétně na Základní škole a Mateřské školy Švihov*), tedy přístup učitele k výuce (*např. pokrytí celého světa x práce s vybranými modelovými regiony, úroveň cílů výuky regionální geografie v rámci Bloomovy taxonomie apod.*). Druhým cílem je vytvoření didaktické kazuistiky jedné vyučovací hodiny regionální geografie z vybrané základní školy, a to pomocí metodiky 3A. Třetím a posledním cílem je porovnat výsledky vytvořené didaktické kazuistiky s literaturou – tedy s popisem regionální geografie a s přístupy k její výuce, a to jak v České republice, tak i v zahraničí.

Pro tuto práci jsem vytvořila dvě hypotézy, které se pokusím potvrdit nebo vyvrátit. Hypotézy vycházejí z publikace *Jak dál ve výuce regionální geografie na českých školách?* od autorů Knechta a Hofmanna (2020):

- Sledovaná výuka regionální geografie je vyučována encyklopedicky, předmětem výuky je tedy pouhý popis míst, a po žácích se žádají pouze zapamatovaná popisná data.
- Sledovaná výuka regionální geografie se soustředí na pokrytí celého světa, není zde tedy využívané vyučování regionální geografie prostřednictvím modelových regionů.

3 TEORETICKÁ ČÁST

3.1 DEFINICE REGIONÁLNÍ GEOGRAFIE SVĚTA

Regionální geografie je geografická disciplína, která propojuje dílčí geografické disciplíny (NOVOTNÁ, 2014) v jeden konkrétní obor. Jedná se o disciplínu objevující se již ve starověku, je tedy zřejmé, že její definice se v průběhu let měnila. Geografie, která byla tehdy součástí filozofie, se ve Starověkém Řecku zabývala především popisem částí zemského povrchu. Celá disciplína tak téměř odpovídala současné regionální geografii. Až postupem času, kdy bylo prozkoumáno dostatečně velké množství různorodých území, se mohly začít rozvíjet dílčí geografické disciplíny a vznikl tak nový obor, geografie, tedy komplexní obor, který známe dnes (KASALA, LAUKO, 2009). Tyto disciplíny tvoří dvě základní větve oboru geografie – fyzickou a humánní, které se navzájem propojují právě v regionální geografii, a to v rámci vymezených a zkoumaných regionů (NOVOTNÁ, 2014). Za zakladatele novodobé regionální geografie je považován německý geograf *Carl Ritter*, který ji popisoval jako „*nauku o prostorech a jejich předmětném obsahu*“ (KASALA, LAUKO, 2009).

Podle Hobbse (2016) je podstatou regionální geografie hledat, co se kde děje, proč se to děje, a především kde se to děje. Novotná (2014) to specifikuje trochu více, podle ní tento obor zkoumá komplexně, tedy z fyzicko-geografického i humánně-geografického hlediska, vymezená území, hledá specifické charakteristiky tohoto území, nebo takové charakteristiky, kterými se podobá jiným regionům. Definici lze doplnit slovy Novotné (2014), která říká, že se regionální geografie soustředí na podstatné rysy regionu. Finlayson (2016) tyto definice doplňuje tím, že se jedná o přehled, vysvětlení a porozumění klíčových konceptů geografie, které jsou vyučovány pomocí světových regionů.

3.2 CÍLE REGIONÁLNÍ GEOGRAFIE

Po dobu vývoje regionální geografie světa se měnily její cíle. Nejprve bylo jejím hlavním úkolem popsat vybrané území tak, aby si ho bylo možné co nejvěrohodněji představit. Takový popis zahrnoval většinou charakteristiku krajinné sféry a obyvatelstva – tedy to, co autor viděl na první pohled. K popisu území přispívalo také tamní obyvatelstvo a existující kartografické prameny. Poznatky většinou nebyly smysluplně uspořádané,

neboť byly psané podle toho, jak cestovatel postupoval daným územím, a podle toho, co ho na daném místě zaujalo (KASALA, LAUKO, 2009).

Na přelomu 18. a 19. století byla vyvinuta snaha o vymezení novodobé regionální geografie, jejímž cílem bylo především vytvoření prostorových syntéz na základě objevení vztahů zákonitostí (KASALA, LAUKO, 2009). Docházelo tedy nejen k popisu krajinné sféry a života obyvatel, ale také k popisu vzájemných vazeb mezi těmito složkami, a to v předem vymezených regionech (DANĚK, 2020).

Po druhé světové válce se začalo diskutovat o vymezení regionů, regiony jsou totiž výsledkem sociálních procesů. Cíl regionální geografie se proto změnil. Cílem již není popsat specifický region, ale poznat obecné vlastnosti regionů a regionálních struktur. Nová regionální geografie proto nahlíží na svět jako na „*prostor toků*“, ve kterém procesy propojují místa, která se kontinuálně mění a přetvářejí. Z toho vyplývá, že vytváření regionů je nikdy nekončící proces a hranice jednotlivých regionů nejsou trvalé. Důležitým cílem regionální geografie je také pochopit sociální a kulturní procesy, které tyto regiony vytváří a přetváří (DANĚK, 2020).

3.3 VÝUKA REGIONÁLNÍ GEOGRAFIE NA ČESKÝCH ŠKOLÁCH

Je nutno podotknout, že pojem „*regionální geografie*“ je ve výuce zeměpisu na českých školách trochu zavádějící. Jádrem výuky regionální geografie na českých školách je ve většině případů pouze nenáročný zapamatování si základních informací o všech zemích světa, nejedná se tedy o studium fyzicko-geograficky nebo sociálně vytvořených regionů, což je princip regionální geografie. Proto lze konstatovat, že se na českých školách tedy učí pouze jedna část regionální geografie – základní, popisná fakta o zemích světa (KNECHT, HOFMANN, 2020).

3.3.1 DESKRIPTIVNÍ PŘÍSTUP

Tento přístup na českých školách ve výuce geografie převládá, nejvíce právě ve výuce regionální geografie, která ve školních vzdělávacích programech, tematických plánech a učebnicích tvoří největší část studia zeměpisu a věnuje se jí v průběhu čtyř let druhého stupně základní školy nejvíce času (KÜHNLOVÁ, 1997). Jedná se o popisný a encyklopedický přístup, kdy je cílem zapamatovat si co největší množství informací o vyučovaném regionu. Typickou organizační formou pro deskriptivní přístup je frontální

výuka zajištěna metodou výkladu, kde je jediným úkolem žáků opakování osvojených informací (KÜHNLOVÁ, 1997). Typickým znakem deskriptivního přístupu je přehled o rozložení přírodních systémů a o lidských aktivitách pokud možno ve všech koutech světa, s velkým důrazem na místopis (KÜHNLOVÁ, 1997). Tohoto postupu se drží také české učebnice, v nichž ve většině případů nalezneme pouze reálie jednotlivých států, ale už zde chybí potřebné souvislosti, které jsou podstatou moderní regionální geografie (KNECHT, HOFMANN, 2020).

V českém vzdělávacím systému je zakořeněná představa, že žáci by měli mít díky výuce regionální geografie přehled o rozložení přírodních systémů a lidské činnosti na Zemi, tedy ve všech světadílech, v co největším počtu států světa a samozřejmě v České republice, s obrovským důrazem na znalost českého i světového místopisu (KÜHNLOVÁ, 1997). Tento přístup může přinést užitečné informace, ale často selhává v analýze toho, jak geografické uspořádání ovlivnilo politický a společenský vývoj, stejně jako nedokáže nabídnout myšlenky a koncepty, které by posunuly naše chápání toho, jak geografie reflektuje a utváří změny stavu planety Země (MURPHY, O'LOUGHLIN, 2009).

Deskriptivní přístup je v českém školství zakořeněný již téměř sto let. Velký důraz na fakta a především místopis je kladen na žáky již od 30. let 20. století. V místopisných znalostech tak českoslovenští studenti v Evropě zcela vynikali, a mnoho českých studentů vyniká ještě dnes. Nicméně, faktografická znalost a místopis již nejsou pilíře moderního pojetí výuky geografie. V současné době by cílem výuky geografie mělo být především naučit žáky komplexně vnímat prostor (KÜHNLOVÁ, 1997).

3.3.2 POSTMODERNÍ GEOGRAFIE

Knecht s Hoffmanem (2020) tvrdí, že by se do výuky regionální geografie na základních školách měla mimo jiné dostat také tzv. *postmoderní geografie*. Jedná se o geografický směr, který se vyvinul v 90. letech minulého století. Tento přístup je velmi dynamický, nevěří totiž v žádné univerzální teorie, odmítá definice a hranice (DANĚK, 2014). Zabývá se především rozdíly, heterogenitou, výjimečností a malými teoriemi, které jsou sestaveny pouze pro určitý region (PAVLÍNEK, 1993). Postmoderní geografie přijímá ojedinělosti regionů a chápe je jako sociálně-prostorová místa (MATLOVIČ, 1999). Pro postmoderní geografii je typická různorodost přístupů a témat, zájem o kulturu a kulturní procesy (DANĚK, 2014).

3.3.3 PROSTOROVĚ – ANALYTICKÁ GEOGRAFIE

Prostorově-analytická geografie, která rozvíjí prostorové a geografické myšlení, je moderní geografický přístup, který by měl být společně s postmoderní geografii upřednostňován na českých školách před deskriptivním přístupem (KNECHT, HOFMANN, 2020). Bonnet (2017) říká, že regionální geografie je často vyučována pouze faktograficky, protože geografii jako takové není ve vzdělávání přisuzována velká váha, a není považována pro žáky za důležitou, ani prospěšnou. Právě kvůli vyučování faktografických pojmů mizí z hodin geografie důležité geografické kompetence, jako je právě geografické myšlení, které by mělo být důležitým pilířem výuky geografie a prostředkem, který by nahradil pouhé učení se nazpaměť.

Prostorově analytická geografie se od deskriptivního přístupu velmi liší. Jejím cílem totiž není pouze faktografická znalost a místopis celého světa. Na základě principů prostorově-analytické geografie by se učitelé měli v regionální geografii věnovat jen vybraným regionům, u kterých zdůvodní jejich výběr a geografický potenciál těchto míst, na který by se měli žáci geografie soustředit, a který by měli zkoumat. Pokud tedy škola zvolí přístup prostorově-analytické geografie, nejsou probírány všechny světadíly a jejich dílčí regiony, jako je tomu u deskriptivního přístupu, ale pouze vybrané, modelové regiony (FREEMAN A MORGAN, 2017). Dojde tak sice k redukci vyučovaných témat, ale mělo by tak být zajištěno trvalejší osvojení vědomostí i geografických dovedností, a měl by tak být stanoven význam geografie pro život (KÜHNLOVÁ, 1997). Regiony, které učitel vybere pro vyučování regionální geografie, by měly dát žákům příležitost provádět individuální i skupinové geografické průzkumy, aby se žáci naučili na regiony dívat z více pohledů a kriticky nad nimi přemýšlet (FREEMAN A MORGAN, 2017).

Takové geografické myšlení tak žákům může pomoci organizovat myšlenky a systematicky propojovat pojmy a vytvářet mezi nimi vazby, porovnávat je či například zobecňovat. Žákům jsou tedy nejprve představeny teoretické koncepty, které se na sebe váží a vyžadují tak jiné myšlení, než to, které žáci využívají v každodenním životě, tedy *geografické myšlení* (LAMBERT, 2017). Žáci by se v rámci výuky regionální geografie měli tedy učit provést syntézu různých jevů a procesů v rámci regionů na různé hierarchické úrovni, měli by se naučit chápat souvislosti mezi historickým vývojem, současným stavem, a hledat a hodnotit možnosti rozvoje regionů v blízké budoucnosti. Takové pojetí výuky je velmi vhodné především pro žáky druhého stupně základních škol a víceletých gymnázií (KÜHNLOVÁ, 1997).

Lambert (2017) přirovnává geografické myšlení k učení se cizího jazyka. Jednotlivé, „jádrové“ pojmy, které se žáci učí, fungují jako slovní zásoba, zatímco hledání vazeb, porovnávání či zobecňování pojmů tvoří gramatiku. Aby se člověk domluvil cizím jazykem, musí ovládat slovní zásobu i gramatiku. Stejně tak, pokud chce žák umět geograficky myslet, musí ovládat základní geografické pojmy a musí s nimi umět pracovat a přemýšlet o nich. Dále by měl žák umět pokládat geografické otázky, zkoumat vztahy a analyzovat geografické jevy a procesy v kontextu konkrétního místa. Samotné zapamatování si pojmů proto nemůže být považováno za geografické myšlení.

Kühnlová (1997) již na konci 20. století volala po změně výuky geografie na českých školách, kde by se žáci měli spíše než místopis naučit vnímat svět komplexně. Podle Kühnlové mělo dojít od počátku nového tisíciletí k radikálnímu zásahu do výuky zeměpisu. Bylo potřeba odklonit se od deskriptivního přístupu a přiklonit se k prostorově-analytické geografii. Měl se především posoudit smysl vzdělávání, životní hodnoty a přístupy k vnímání světa, a také dovednosti a schopnosti, které by měli žáci v hodinách zeměpisu získat. Dále mělo být posouzeno, které informace již nedostanou ve výuce prostor, neboť budou nadbytečné, a naopak zasadit do výuky nové poznatky s ohledem na nově formulované cíle vzdělávání a na nové zdroje informací (Internet), s nimiž budou žáci pracovat čím dál tím více. Nicméně ačkoliv Kühnlová volala po změně již v roce 1997 a upřednostňovala prostorově-analytickou geografii před deskriptivním přístupem, Knecht s Hofmannem (2020) tvrdí, že se doposud nic nezměnilo, a deskriptivní přístup ve výuce regionální geografie na českých školách stále převládá.

Přístup, který rozvíjí geografické myšlení, upřednostňuje také mezinárodní charta geografického vzdělávání (MEZINÁRODNÍ CHARTA GEOGRAFICKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ, 2016). Její autoři jsou přesvědčeni, že geografické vzdělávání je nepostradatelné pro rozvoj odpovědných a aktivních občanů v současném i budoucím světě a že geografie přispívá k porozumění našemu světu. Mezinárodní geografická unie je také znepokojena tím, že je v některých částech světa geografické vzdělávání postrádající strukturu a soudržnost zanedbáváno, a je tak připravena pomoci kolegům v boji proti geografické negramotnosti ve všech zemích světa. Charta navrhuje deskriptivní přístup k výuce geografie, neboť geografie je mnohem více, než pouhá znalost faktů a místopis (MEZINÁRODNÍ CHARTA GEOGRAFICKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ, 2016), a tvrdí, že by se měly vyučovat pouze vybrané regiony, které jsou v současnosti aktuální, a díky kterým můžou žáci získat přehled o současném světě (KÜHNLOVÁ, 1997).

V mezinárodním akčním plánu charty je mimo jiné zmíněno, že vzdělávací politika i geografičtí pedagogové by měli zdůraznit zaměření a přínos geografického vzdělávání pro společnost, aby zajistili vyšší úroveň veřejné podpory pro jeho místo v učebnicích a osnovách. Podle mezinárodní charty geografického vzdělávání (2016, s. 10-11) by tak geografické vzdělávání mělo vycházet z následujících bodů:

- *„Geografické vzdělávání by se mělo soustředit na prostorovou variabilitu, která poskytuje praktický a užitečný pohled na každodenní život.*
- *Základem geografie jsou regiony a prostory; ocenění jedinečných kontextů a okolností v propojeném světě pomáhá prohloubit naše chápání lidské rozmanitosti.*
- *Geografie se zabývá jak místním regionem, tak celým světem, a sleduje propojení mezi těmito dvěma sférami.*
- *Geografie propojuje přírodní a humánní vědy, podporuje holistické studium světových problémů, jako jsou přírodní rizika, změny klimatu, migrace, využívání půdy apod.*
- *Geografie pomáhá lidem kriticky přemýšlet o udržitelném lokálním i globálním životě, a jak jednat.*
- *Geografie není jen učení se fakt a pojmů. Zaměřuje se především na procesy, které nám pomáhají porozumět neustále se měnící planetě Zemi.“*

Právě nové pojetí geografického vzdělávání, které odpovídá požadavkům uvedeným v mezinárodní chartě geografického vzdělávání, by mělo směřovat k posílení hned několika schopností a dovedností žáků. První z nich je rozvoj osobností žáků, kterého je možné dosáhnout využitím takových výukových metod, které by zvyšovaly žákovu samostatnost a sebedůvěru. Žák by měl například samostatně hodnotit a zpracovávat získaná geografická data. Dále by se žáci měli naučit přebírat zodpovědnost za vlastní učení, a to především díky možnosti rozhodovat se o svých způsobech práce a o jejich uplatňování. V neposlední řadě by se měli u žáků rozvinout schopnost pracovat s různými zdroji informací, orientace v terénu a komunikační dovednosti a kulturní projev, aby byli žáci schopni klást otázky a objevovat problémy, zodpovědět různé geografické otázky národního i mezinárodního měřítka, umět formulovat vlastní rozhodnutí, a vytvářet si vlastní názory a uplatňovat je v jednání (KÜHNLOVÁ, 1997).

3.4 REGIONÁLNÍ GEOGRAFIE V RVP

Geografie (zeměpis) je jeden ze vzdělávacích oborů, který v RVP pro základní vzdělávání (RVP ZV) spadá do vzdělávací oblasti Člověk a příroda. Vzdělávací obor Geografie se dále dělí do sedmi vzdělávacích obsahů: *Geografické informace, zdroje dat, kartografie a topografie, Přírodní obraz Země, Regiony světa, Společenské a hospodářské prostředí, Životní prostředí, Česká republika a Terénní geografická výuka, praxe a aplikace*, přičemž regionální geografie spadá do vzdělávacího obsahu *Regiony světa* (RVP ZV, 2021).

Vzdělávací obsah *Regiony světa* obsahuje 3 očekávané výstupy, kterých by měl žák po ukončení základního vzdělávání dosáhnout. Jedná se o tyto očekávané výstupy (RVP ZV, 2021, s. 83):

- *Z -9 -3 – 01 Žák lokalizuje na mapách světadíly, oceány a makroregiony světa podle zvolených kritérií, srovnává jejich postavení, rozvojová jádra a periferní zóny*
- *Z – 9 – 3 – 02 Žák porovnává a přiměřeně hodnotí polohu, rozlohu, přírodní, kulturní, společenské, politické a hospodářské poměry, zvláštnosti a podobnosti, potenciál a bariéry jednotlivých světadílů, oceánů, vybraných makroregionů světa a vybraných (modelových) států*
- *Z – 9 – 3 – 03 Žák zvažuje, jaké změny ve vybraných regionech světa nastaly, nastávají, mohou nastat a co je zásadní příčinou změn v nich*

Učivo vzdělávacího obsahu *Regiony světa* je v RVP ZV vymezeno takto:

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

Při porovnání definice a zaměření postmoderní geografie a prostorově-analytické geografie, a výše zmíněných očekávaných výstupů vzdělávacího obsahu *Regiony světa*, je možné najít jisté průniky. První polovina očekávaného výstupu *Z-9-3-01* inklinuje nejvíce

k deskriptivnímu přístupu, kdy jsou od žáků očekávány minimálně základní místopisné znalosti o světadílech, oceánech a makroregionech světa. Očekávaný výstup Z-9-3-02 směřuje především k rozvoji znalostí a dovedností spojených s přístupem postmoderní geografie, neboť vede žáky k hledání společných znaků i odlišností, a to jak v rámci jednoho regionu, tak i mezi více vybranými modelovými regiony. Očekávaný výstup Z-9-3-03 pro změnu směřuje především k rozvoji dovedností, které jsou charakteristické pro prostorově-analytickou geografii, kdy jsou žáci vedeni k přemýšlení o minulých, současných i budoucích změnách ve vybraných regionech a ke zjišťování příčin těchto změn. To částečně splývá s definicí prostorově-analytické geografie od Kühnlové (1997), která tvrdí, že žáci by měli být schopni zvládat porovnávat různé regiony a chápat dopad historického vývoje a současného stavu na budoucnost zkoumaného regionu (Viz kapitola Prostorově – analytická geografie). RVP ZV má tak jistý potenciál pro opuštění tradičního deskriptivního přístupu k výuce geografie na českých základních školách, a má nakročeno k výuce pomocí modernějších, pro žáky přínosnějších přístupů. Tento potenciál vyplývá ale jen ze samotného znění očekávaných výstupů. Podoba konkrétních očekávaných výstupů v ŠVP, ke kterým by měla výuka směřovat, záleží potom na samotných školách (RVP ZV, 2021). Přesto by školy měly očekávané výstupy definované v RVP v nějaké podobě naplnit. Výuka zeměpisu na českých školách by tak měla k těmto obecným očekávaným výstupům směřovat.

3.5 KONCEPCE GEOGRAFICKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ – CERTIFIKOVANÁ METODIKA

Koncepce geografického vzdělávání byla sepsána na základě současných RVP, a to jak pro základní vzdělávání, tak i pro vzdělávání na gymnáziích. Koncepti, na jejímž znění se podíleli geografové z Univerzity Karlovy v Praze a Masarykovy univerzity v Brně, certifikoval Národní ústav pro vzdělávání MŠMT. Jedná se o reakci na současný stav RVP, které jsou příliš obecné a nedokážou správně navést učitele tak, aby byli schopni smysluplně začlenit do výuky navržené vzdělávací cíle a očekávané výstupy. Cílem této koncepce je tak řešení kritických míst současných RVP, a to jak kritických míst v obsahové, tak ve formální stránce RVP. Koncepce geografického vzdělávání však není závazná, pro učitele funguje pouze jako návod k práci s RVP (MARADA ET AL. 2017).

Koncepce geografického vzdělávání se skládá ze dvou částí. První část obsahuje návod k formulaci obecných tvrzení, která se mohou posléze stát obsahovými jádry výuky

geografie. Cílem je odstoupení od popisné výuky (tedy odstoupení od deskriptivního přístupu) k porozumění naformulovaným obecným tvrzením, což by mělo mít za následek celkové zkvalitnění geografického vzdělávání. První část koncepce také obsahuje postup toho, jak by učitel měl plánovat výuku a formulovat kontrolní úlohy, které pomohou hodnotit, zda žáci opravdu porozuměli naformulovaným obecným tvrzením. Druhá část koncepce pak obsahuje již konkrétní obecná tvrzení pro jednotlivá geografická témata, a to jak pro první i druhý stupeň ZŠ, tak i pro střední školy, resp. gymnázia. Součástí jsou také konkrétní vzorové úlohy (MARADA ET AL. 2017).

Jednou z nejdůležitějších a nejužitečnějších částí koncepce geografického vzdělávání jsou tzv. obecná tvrzení, neboli generalizace, které byly do didaktiky zavedeny již v 50. letech 20. století. Je potvrzeno, že základem žakových vědomostí jsou důležité pojmy a právě generalizace, tedy obecná tvrzení, která uvádí důležité pojmy do souvislostí. Žák se tak snaží nové pojmy navázat na to, co již zná, a tím si pojmy lépe zapamatuje, než kdyby se je učil bez širšího kontextu či propojení. Generalizace však nefungují jako definice, ale spíše jako matematické věty, kdy propojují vztahy mezi několika klíčovými pojmy, mluví o jejich rozdílech, podmíněnosti atd. Tvrzení v této koncepci rozvíjí u žáků geografické myšlení, a nejvíce tak cílí na rozvoj těchto klíčových kompetencí: kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní a kompetence k učení (MARADA ET AL. 2017).

Generalizace jsou v metodice uspořádány vždy do dvou celků, a to podle přístupu učitele k výuce geografie. Učitel může zvolit buď tzv. uspořádání témat obecné geografie (litosféra, obyvatelstvo...), nebo tzv. regionální členění. Přístup, který si učitel vybere, by měl být zachován po celou dobu žakova studia, aby nedošlo k opakování se učiva v rámci 4 let na druhém stupni ZŠ. Oba tyto celky obsahují totožná tematická tvrzení, liší se pouze jejich uspořádání do kategorií (MARADA ET AL. 2017). Vzhledem k charakteru této práce se podrobněji zaměřím na regionální uspořádání tematických tvrzení.

Tematická tvrzení pro druhý stupeň ZŠ jsou podle regionálního členění rozdělena do devíti kategorií, přičemž každá z nich obsahuje množství tematických tvrzení, kterým by měli žáci na konci základního vzdělávání porozumět: *Místní region (14 tematických tvrzení)*, *Česko (35 tematických tvrzení)*, *Evropa (21 tematických tvrzení)*, *Asie (12 tematických tvrzení)*, *Afrika (6 tematických tvrzení)*, *Severní Amerika (7 tematických tvrzení)*, *Latinská Amerika (4 tematická tvrzení)*, *Austrálie a Oceánie (4 tematická tvrzení)*,

svět (33 tematických tvrzení). Každá kategorie obsahuje velký počet tematických tvrzení, která by měl žák na konci druhého stupně ZŠ znát. Pro příklad zde uvedu příklad tematického tvrzení každé kategorie (MARADA ET AL. 2017, s. 42-47):

- **„Místní region:** *Kvalita polohy místa/regionu se mění podle posuzovaného řádu. Hodnocení regionu a měřítko podrobnosti proto vztahujeme ke konkrétnímu účelu.*
- **Česko:** *Mapa je zjednodušeným znázorněním (modelem) zemského povrchu. Podle účelu mapy se volí její měřítko, obsah a použité kartografické metody pro znázornění požadovaných procesů a jevů. V závislosti na měřítku mapy se mění podrobnost jejího obsahu.*
- **Evropa:** *Mořské proudy jsou nositeli výměny tepla na velké vzdálenosti, a ovlivňují proto klima celých kontinentů.*
- **Asie:** *Seizmická a vulkanická činnost je zpravidla vázána na okraje litosférických desek a místa zvýšené aktivity zemského pláště (horkých skvrn). Důsledky zemětřesení a sopečného výbuchu se projevují v místě katastrofy i ve vzdálených oblastech.*
- **Afrika:** *Globalizace způsobuje růst unifikace výrobků, služeb i kultury, čímž ovlivňuje rozmanitost na řádech nižších, vč. odlehlých míst a regionů*
- **Severní Amerika:** *Lidé mají tendenci spolupracovat v rámci shodných kulturních okruhů. Důvodem je shoda na hlavních hodnotách podpořená historickým vývojem pod vlivem některého ze světových náboženství. Kooperace mezi kulturními okruhy je v některých případech obtížnější, ale vždy možná.*
- **Latinská Amerika:** *Odlišný demografický vývoj různých regionů světa má své příčiny (sociální a kulturní, ekonomické, politické, epidemie, přírodní katastrofy apod.) a důsledky (různá věková skladba obyvatel, vývoj počtu obyvatel, úhrnná plodnost, model rodiny). Např. v důsledku nízké porodnosti a zvyšování kvality zdravotní péče roste podíl poproduktivní složky obyvatelstva. Tím se zvyšuje tlak na sociální a zdravotní systém i na ekonomický rozvoj.*

- *Austrálie a Oceánie: V důsledku nerovnoměrného rozmístění zásob pitné vody na Zemi je rozvoj některých regionů omezený. Nedostatek pitné vody může vést ke konfliktům.*
- *Svět: Sluneční energie, která je nerovnoměrně rozdělena na povrchu Země, je transformována a přerozdělována prostřednictvím cirkulace atmosféry a vody v oceánech. Proto mají různá místa různé podnebí a chod počasí se i na vzdálených místech vzájemně ovlivňuje.*

Nejen tematická tvrzení, ale i další části metodiky dokazují, že cílem koncepce geografického vzdělávání je přechod od deskriptivního přístupu k přístupu postmoderní geografie, i k přístupu prostorově-analytické geografie.

3.6 REGIONÁLNÍ GEOGRAFIE V UČEBNICÍCH ZEMĚPISU

Učebnice je důležitá didaktická součást vyučování, která v jednotlivých vyučovacích předmětech přesněji určuje, co bude předmětem vyučování. Učebnice napomáhají k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů a vymezují obsah vzdělávání, učitelům slouží jako podpora při plánování výuky, a žáci ji mohou použít pro osvojení učiva (MAŇÁK, 2007).

Vazba mezi RVP a učebnicemi není dodnes zcela vyjasněna. Na povrch vychází problém – jsou učebnice, nejdůležitější informační zdroj pro žáky i učitele, v souladu se současnými vzdělávacími trendy? Tuto otázku není jednoduché zodpovědět, neboť trh nabízí nepřehledné množství učebnic, nicméně tvůrci učebnic většinou vychází z kurikulárních dokumentů, jako je např. RVP, protože jinak by byly učebnice prakticky nevyužitelné. Nicméně, učebnice mají často na RVP a další kurikulární dokumenty velice slabou vazbu, učebnice pro stejný obor tak mohou být velice rozdílné, co se týče didaktického zpracování obsahu (MAŇÁK, 2007).

České učebnice většinou obsahují pouze ucelený souhrn informací, které by měl žák znát. Obsah učebnic však není pro nikoho závazný, a záleží pouze na učiteli/ škole, pro jakou učebnici se rozhodne, pokud se ji rozhodne zařadit do vyučovacího procesu (MAŇÁK, 2007).

Na českých školách se pro výuku zeměpisu nejčastěji používají učebnice od nakladatelství Fraus (PAVLIŠČOVÁ, 2017). Jedná se o 4 učebnice rozdělené podle ročníků

druhého stupně základních škol. Učebnice z tohoto nakladatelství se nejvíce věnují regionální geografii, konkrétně dvě celé učebnice (HACHOVÁ, 2021), což potvrzuje tvrzení Knechta s Hofmannem (2020), že regionální geografii je ve výuce zeměpisu na základních školách věnováno nejvíce prostoru.

Obsahová analýza těchto učebnic ukázala, že regionální geografie je v těchto učebnicích probírána povrchově a na velkém množství regionů. Obsahová analýza také ukázala, že tematický obsah učebnice vede žáky pouze k zapamatování si učiva, a v rámci Bloomovy taxonomie kognitivních cílů žáci zůstávají na nejnižší úrovni *zapamatování* (HACHOVÁ, 2021). Učebnice tak podporují spíše deskriptivní přístup k výuce regionální geografie.

Oproti tomu britské učebnice, jejichž tematický obsah byl analyzován v rámci stejného výzkumu, následují trend prostorově-analytické a postmoderní geografie. Britští žáci v rámci výuky regionální geografie neprobírají všechny regiony světa, jako je tomu v českých učebnicích, ale pouze několik vybraných modelových regionů na třech světadílech. Žáci se neučí základní faktografické informace o regionech, ale porovnávají světadíl s daným modelovým regionem a poznávají tak, jak se v daném regionu žije, či proč je daný region významný. V rámci Bloomovy taxonomie je zde na rozdíl od českých regionálně-geografických učebnic rozvíjena nejen úroveň zapamatování, ale také úroveň porozumění (HACHOVÁ, 2021). Toto potvrzuje tvrzení Kühnlové (1997), že geografické vzdělávání ve vyspělých evropských zemích již opustilo tradiční deskriptivní přístup a následuje moderní pojetí výuky geografie. V České republice bude obtížné se z deskriptivního přístupu vymanit, a to podle Kühnlové (1997) především právě kvůli tvůrcům zeměpisných učebnic, kteří se drží faktografického popisu všech regionů světa. Bez moderně pojatých učebnic nemůže nastat změna ve výuce geografie na českých školách.

3.7 BLOOMOVA TAXONOMIE KOGNITIVNÍCH CÍLŮ

Bloomovu taxonomii kognitivních cílů vytvořil v 50. letech 20. století Benjamin Bloom, aby bylo možné klasifikovat vzdělávací cíle (BYČOVSKÝ A KOTÁSEK, 2004). Taxonomie je však důležitá i z jiného důvodu: pomáhá totiž rozlišovat obtížnost učiva a plánovat a kontrolovat dosažené výukové cíle (VÁVRA, 2011). Bloomova taxonomie se skládala z 6 kategorií: *Zapamatování, porozumění, aplikace, analýza, syntéza, hodnocení*. V roce 2011 však došlo k revizi původní Bloomovy taxonomie, a to především kvůli

jejímu zjednodušení charakteru myšlení a jeho vztahu k učení. Autory revidované Bloomovy taxonomie jsou Anderson a Karthwohl. Oproti původní taxonomii se ta revidovaná skládá ze dvou dimenzí: *dimenze znalostní a dimenze kognitivních procesů*. Do znalostní dimenze se zahrnuje znalost faktů, pojmů, postupů a metakognice. Dimenze kognitivních procesů je přetvořená původní Bloomova taxonomie, která se taktéž skládá ze šesti kategorií: *Zapamatování, porozumění, aplikace, analýza, hodnocení, tvoření*. Došlo tak k revizi posledních tří kategorií, které byly podle Andersona a Kartwohla nejvíce problematické (VÁVRA, 2001). Jednotlivé úrovně Bloomovy taxonomie kognitivních cílů jsou na sobě závislé, každá vyšší úroveň je nadstavbou té nižší. Obecně se dá říci, že čím vyšší úrovně žák dosáhne, tím lépe dané učivo ovládá (ANDERSON, KARTHWOHL, 2001).

Anderson a Karthwohl (2001) ve své knize, kde revidovanou Bloomovu taxonomii představili, ke každé kategorii uvádí několik alternativních aktivních sloves, pomocí kterých se sestavují cíle výuky, kterých chceme dosáhnout, a konkrétní vymezení toho, co by daný žák měl zvládnout, aby dané kategorie (úrovně) dosáhl. Pro ilustraci uvedu z knihy několik příkladů:

	Aktivní slovesa	Definice
Zapamatování	Rozpoznávat, vybavovat si	Vybat si podstatné informace z dlouhodobé paměti
Porozumění	Interpretovat, dávat příklady, klasifikovat, sumarizovat, odvozovat, vysvětlovat	Konstruovat význam z výukových sdělení včetně orálních, psaných a grafických komunikací
Aplikace	Provádět, realizovat	Provést nebo použít určitý postup v dané situaci
Analýza	Rozlišovat, uspořádat, přisuzovat	Rozebrat celek do základních složek a určit, které části k sobě patří, jaká je celková struktura a jaký mají účel
Hodnocení	Kontrolovat, kritizovat	Vytvářet hodnocení na základě kritérií a standardů
Tvoření	Generovat, plánovat, budovat	Skládat elementy dohromady tak,

		aby vytvořily koherentní nebo funkční celek; reorganizovat elementy do nového uspořádání/vzorců (pattern) či nové struktury
--	--	---

Tabulka 1: Úrovně Bloomovy taxonomie kognitivních cílů. Originální znění: Anderson & Krathwohl, 2001. Překlad: Vávra, 2011.

4 METODIKA

4.1 POŘÍZENÍ VIDEOZÁZNAMU VYUČOVACÍ HODINY

Pořízení videozáznamu je kvalitativní metoda sběru dat, která se často využívá v pedagogickém výzkumu, a to především proto, že nabízí co nejnižší redukci komplexnosti zkoumané skutečnosti. Ostatní metody se totiž zaměřují na jeden (či více) specifických aspektů a míra komplexnosti je tak výrazně snížena (ŠVARÍČEK A ŠEĐOVÁ, 2010).

Před pořízením videozáznamu je nutné plánování jak v rovině teoretické, tak i praktické. Teoretická příprava je založena na vypracování teoretických východisek (např. pedagogických či psychologických), které se mohou opírat o různé teoretické modely (kvalita výuky, příležitosti k učení). Během praktické přípravy si výzkumník vybírá zkoumaný soubor, oslovuje školu, na které chce videozáznam pořídit, informuje vedení školy, učitele, jejichž hodin by se pořízení videozáznam týkalo, zajišťuje souhlas rodičů žáků pro umožnění pořízení videozáznamu a vybírá termíny realizace (JANÍK, MIKOVÁ, 2006).

Pořízení videozáznamu vyučovací hodiny není jednoduché, záleží zde na mnoha aspektech. Existuje standardizovaný způsob natáčení, kdy kameramani pracují podle předem stanovených pravidel, která poté umožňují co nejlépe pořízený videozáznam zpracovat a interpretovat. Vzhledem k velikosti zkoumaného souboru (třídy) je nutné, aby videozáznam pořizovali minimálně dva kameramani, kteří by měli nejlépe používat digitální kamery, neboť se záběry z nich se dále obecně lépe pracuje (JANÍK, MIKOVÁ, 2006).

4.1.1 ROZMÍSTĚNÍ KAMER VE TŘÍDĚ

Je nezbytné, aby bylo ve třídě několik kamer. Pokud by byla použita pouze jedna kamera, vedlo by to k velkému omezení a možné nepřesné interpretaci dat (např. pokud by nebyl zachycený výraz jak žáka, tak učitele). Problém může být také s akustikou, kdy jedna kamera nezvládne zachytit zvuky z celé učebny. Vhodným řešením je proto použít alespoň dvě kamery, aby dění ve třídě bylo zachyceno jak z pozice žáka, tak z pozice učitele (JANÍK, MIKOVÁ, 2006).

4.1.1.1 Třídní kamera

Nejdůležitější je tzv. *třídní kamera*, která snímá žáky. Nejvhodnější umístění pro tuto kameru je v rohu třídy mezi zdí, na které je tabule a mezi zdí, na které jsou okna. Toto postavení umožňuje snímat celou třídu. Třídní kamera je postavena na stativu, nastavena tak, aby snímala celou třídu, a kameraman s ní nehýbe, celou vyučovací hodinu tak třídní kamera snímá ze stejného úhlu. Natáčení na třídní kameru začíná chvíli před zvoněním a končí, když učitel ukončí hodinu (nehledě na zvonění) či až odejde ze třídy. Tím se zamezí nezískání některých důležitých záběrů (JANÍK, MIKOVÁ, 2006).

4.1.1.2 Učitelská kamera

Tato kamera je určena ke snímání pohybu učitele a interakce ve třídě. Nejdůležitější při použití učitelské kamery je, aby vždy snímala učitele, neboť práci žáků sleduje třídní kamera. Ve třídě se vždy děje mnoho různých aktivit, proto existuje několik principů, jak s učitelskou kamerou pracovat. Kameraman by se měl vžít do pozice tzv. „ideálního žáka“, tedy když učitel stojí před tabulí a probírá nové učivo, ideální žák, tedy učitelská kamera, ho sleduje. Pokud se různé skupiny ve třídě věnují několika činnostem, učitelská kamera by měla snímat většinu žáků. Učitelská kamera také zaznamenává instrukce učitele, které musí být vždy natočeny. Pokud žáci pracují samostatně či ve skupinách a učitel jim individuálně pomáhá, tak kamera by se měla soustředit na třídu, ale učitel by měl být vždy v záběru. Učitelská kamera se umísťuje nejčastěji do přední třetiny učebny, odkud je možné zabírat učitele jak u tabule, tak při pohybu mezi lavicemi. Je proto potřeba se předem s učebnou seznámit a zjistit, zda je toto umístění kamery možné, případně poprosit učitele o přeorganizování učebny. Pohyb učitelské kamery vždy závisí na pohybu učitele. Kamera může být buď na stativu, nebo v ruce kameramana. Zkušený kameraman může část hodiny natočit ze stativu a část s kamerou v ruce, pokud umí správně a nerušeně vyndat kameru ze stativu. Učitelská kamera se zapíná i vypíná ve stejný čas, jako kamera třídní (JANÍK, MIKOVÁ, 2006).

Před samotným pořízením videozáznamu bylo potřeba najít školu, která by mi umožnila pořídit záznam vyučovací hodiny regionální geografie zeměpisu. Videozáznam byl nakonec pořízen na základní škole Švihov a to za pomoci vyučujícího zeměpisu a tělesné výchovy na dané škole. Nejprve jsme společně vybrali třídu, ve které by mohl být videozáznam pořízen (jedinou podmínkou bylo vyučování regionální geografie), poté jsme se dohodli na termínu natáčení a poslali rodičům daných žáků žádost o pořízení

videozáznamu a informovaný souhlas, který potvrzoval jejich svolení záznam výuky pořídit. V den natáčení mě a kolegyni kameramanku pan učitel seznámil s učebnou, ve které následně probíhalo natáčení, měly jsme tak představu o tom, jak rozmístit kamery. Následně jsme natáčecí techniku připravily a před vyučovací hodinou přemístily do učebny. Pro natáčení jsme využily celkem 4 kamery. Jako třídní kameru jsme využily zrcadlovou kameru. Dále jsme použily tři mobilní telefony, které sloužily jako učitelské kamery. Jeden telefon byl umístěn na stativu v zadní části třídy a snímal tak celou třídu z pohledů žáků. Další telefon jsem měla v ruce já, v úvodu hodiny jsem stála v první třetině třídy, abych mohla snímat jak učitele, tak třídu, v druhé části hodiny jsem natáčela práci skupin a především učitele, který mezi skupinami chodil a pomáhal jim. Poslední telefon, který byl umístěn na stabilizátoru, měla kolegyně, která v první části hodiny snímala učitele i třídu ze zadní poloviny učebny, v druhé části hodiny také snímala práci žáků. Pro lepší záznam zvuku bylo také použito záznamové zařízení, které bylo umístěno na katedře učitele.

4.1.2 VIDEOZÁZNAM VYUČOVACÍ HODINY

Videozáznam, který jsem pro účely této diplomové práce natočila 20. 1. 2023 na Základní škole Švihov, je ke zhlédnutí pouze na platformě Youtube, a to pod tímto odkazem: <https://youtu.be/tbxwXO4DtCw> .

4.2 VIDEOSTUDIE

Po pořízení videozáznamu následuje tzv. videostudie, tedy metoda analýzy videozáznamu. Největší výhodou videostudie je fakt, že je možné provádět analýzu později a díky komplexnosti videozáznamu je možné provádět analýzy různých problematik (JANÍK, NAJVAR, 2008)

4.2.1 CHARAKTERISTIKA VIDEOSTUDIE

Podle Janíka a Navary (2008) se autoři věnující se v různých publikacích videostudiím shodují na několika aspektech, které činí videostudie výhodnými pro výzkum. Níže uvádím dva zmíněné aspekty, které dělají videostudii velmi přínosnou.

Na první pohled nejočividnějším aspektem je *časová nezávislost*, kdy je možné situaci zkoumat z videozáznamu – je tak možné získat, analyzovat a zkoumat velké množství dat, a to v jakémkoliv časovém období, videozáznam znovu přehrát, zastavit, či

přetočit, což není možné např. při běžném přímém pozorování, kdy člověk není kvůli omezeným lidským možnostem schopný zaznamenat vše, co je pro další výzkum potřeba.

Jako druhou výhodu zmiňují Janík a Navara (2008) *specifickou povahu videodat*. Jedná se již o výše zmíněnou redukci komplexnosti, kdy právě videozáznam snižuje komplexnost jen minimálně. Jako příklad autoři uvádějí, že pokud by byl videozáznam převeden do textové podoby, došlo by okamžitě ke ztrátě velkého množství dat, které videozáznam nabízí.

Jacobsová et al. (1999) také uvádí několik výhod videostudie. V první řadě vyzdvihuje videostudii pro svoji schopnost zkombinovat kvantitativní a kvalitativní přístup při zkoumání výuky. Při kvalitativním přístupu se zkoumá především jednotlivé schopnosti a dovednosti učitele a jeho dopad na učení a úspěch, žáka zatímco kvalitativní přístup zkoumá proces učení pomocí pozorování, případně pomocí případové studie. Z dostatečného množství videozáznamů můžeme získat mnoho dat k analýze, a z těchto dat pak můžeme vycházet při kvantitativních výzkumech.

Další výhodou dle Jacobsové et al. (1999) je všestrannost využívaného videozáznamu. Mohou se na něj v jakémkoliv časovém období podívat vědci z různých oborů a z různých disciplín, kteří mohou přinést nový pohled na analýzu dat (*někdo zkoumá např. gesta zúčastněných, jiný pro změnu řečové dovednosti*). Videozáznamy tak mohou být využity i pro jiné výzkumy, než pro ty, pro které byly prvotně natočeny. Videozáznamy mohou být také skladovány a kdykoliv zkoumány (*ať už z nového účelu či pro zjištění, zda se teorie v průběhu času nemění*).

4.3 METODIKA 3A

Metodika 3A je metodický postup využívaný k reflexi výuky a k rozvoji reflektivních kompetencí učitele, a jejímž cílem je zvyšování kvality výuky. Název vychází ze tří hlavních částí, ze kterých se tato metodika skládá. Jedná se o anotaci výuky, tedy podrobný popis toho, co se ve výuce děje, analýzu výuky, tedy podrobný didaktický rozbor situací výuky, a alteraci, tedy návrh didaktických změn, které mohou pomoci zkvalitnit výuku (SLAVÍK ET AL., 2020).

4.3.1 ANOTACE

Anotace se zabývá popisem výuky jako celku. Zprostředkovává čtenáři zasazení výuky do kontextu a také to, co se ve vyučovací hodině dělo. Anotace má dva hlavní cíle.

Prvním je zachytit/popsat kontext výukové situace, kdy je popsán jak obsah, tak cíle výuky. Druhým cílem anotace je zprostředkovat čtenáři didaktické uchopení obsahu, tedy popis toho, co se ve třídě děje. Konkrétně to, co dělají žáci a především to, co dělá učitel – zda naplňuje cíl hodiny, jakým způsobem žákům zprostředkovává učivo, jak na to reagují žáci apod. (JANÍK ET AL., 2016). Detailní popis výuky a jejích dílčích situací je potřebný k dalším krokům, např. ke zjištění, zda výuka vedla k naplnění cílů výuky, jestli byl vhodně vybrán obsah výuky a jestli s ním bylo didakticky vhodně pracováno (SLAVÍK ET AL., 2020).

4.3.2 ANALÝZA

Analýza se již nevěnuje popisu toho, co se ve výuce děje, ale rozbořem toho, jak výuka probíhala a které části pomohly či nepomohly dosáhnout cílů výuky. Cílem analýzy je rozpoznat nejdůležitější vlastnosti výuky a rozhodnout, zda je možné výuku upravit tak, aby měla vyšší kvalitu (SLAVÍK ET AL., 2020).

Rozbor výuky je prováděn pomocí tzv. konceptového diagramu (JANÍK ET AL., 2016), který se nazývá též model hloubkové struktury výuky (SLAVÍK ET AL., 2020). Jedná se o schematický model výuky, který se skládá z pojmů determinujících nejdůležitější prvky výuky, a vazeb mezi těmito prvky (JANÍK ET AL., 2013).

Diagram se skládá ze tří vrstev – tematické, konceptové a kompetenční.

Tematická vrstva je v diagramu umístěna nejvýše. Obsahuje ty pojmy, které žáci znají z každodenního života, odborné pojmy z oboru a fenomény, které těmto pojmům odpovídají. Jedná se tedy o pojmy, které je možné pozorovat při práci a komunikaci žáků či v jejich učebních úlohách (JANÍK ET AL., 2016). Vrstva by tak měla informovat o tom, jak se podařilo tematizovat vzdělávací obsah za pomoci učebních úloh a aktivit žáků (SLAVÍK ET AL., 2020).

Hlavní vrstvou je vrstva konceptová, neboť poskytuje oporu pro přemýšlení o tom, jak se ve výuce vytváří učební prostředí (SLAVÍK ET AL., 2020). Vrstva obsahuje především obecné odborné pojmy, které se sice mohou vyskytovat v učebních úlohách, ale žák se s nimi nepotkává v každodenním životě (JANÍK ET AL., 2016). V rámci konceptové vrstvy se určují tzv. obsahová jádra výuky, tedy to, co by si měl žák osvojit. Právě na obsahová jádra by se měla soustředit aktivita žáků a měly by se jich týkat využití učební úlohy (SLAVÍK ET AL., 2020).

Nejnižší se v konceptovém diagramu nachází kompetenční vrstva, která si všímá především cílů výuky (SLAVÍK ET AL., 2020). Nejedná se však pouze o konkrétní cíle dané vyučovací hodiny, ale především také o obecné cíle spojené s rozvíjením klíčových kompetencí, které jsou zakotveny v RVP. Vrstva především ukazuje, jak si žák s pomocí vzdělávacího obsahu tyto klíčové kompetence osvojuje (JANÍK ET AL., 2016).

V ideálním případě by mělo dojít k propojení všech tří vrstev konceptového diagramu, tedy k propojení cílů výuky, vzdělávacích obsahů a činností a komunikací žáků vedoucích k naplnění cílů. Toto propojení se nazývá integrita výuky (SLAVÍK ET AL., 2020).

Cíle analýzy jsou tedy strukturace obsahu za pomoci konceptového diagramu a rozbor transformace obsahu s výhledem k alteraci, tedy podrobné rozebrání výukové situace a zjištění, proč vedla či nevedla ke splnění cílů a k rozvoji klíčových kompetencí (JANÍK ET AL., 2016).

Každá výuková situace může vést k naplnění cílů výuky a k naplnění klíčových kompetencí (JANÍK ET AL., 2016). Ke zhodnocení toho, zda jednotlivé analyzované výukové situace vedou či nevedou ke splnění cílů a klíčových kompetencí mimo jiné slouží tzv. *4 stupně kvality výukových situací*. Výukové situace se zde dělí do čtyř odstupňovaných kategorií (0 až 3), a to podle toho, jak byly přínosné pro žáky (SLAVÍK ET AL., 2020).

Stupeň 0 – selhávající situace

Taková výuka není pro žáka nijak přínosná, a to ani v základních rovinách poznávání. Selhávající situace může žáka motivovat, ale přesto nemá žádný kladný vliv na kvalitu učení (SLAVÍK ET AL., 2020). Příčinou selhání situace může být nekázeň žáků, nezáměr učitele o vyučování (nebo kombinace obojího) a také špatná didaktická vybavenost učitele. Právě didaktické nedostatky učitele jsou největší příčinou selhání situace. Typickým příkladem je výuka, kdy učitel zprostředkovává žákům výklad, žáci pouze pasivně naslouchají a nedokážou tak pochopit smysl učení se. (JANÍK ET AL., 2016).

Stupeň 1 – Nerozvinutá situace

V nerozvinuté situaci se žáci seznámí s oborovými poznatky, ale dostatečně jim nerozumí. Stejně jako selhávající situace může taková situace žáka motivovat, ale má pouze malý vliv na kvalitu učení (SLAVÍK ET AL., 2020). Žák dokáže získané poznatky zúročit v testových úlohách, nicméně tyto poznatky nevedou k hlubšímu porozumění.

Příčinami je především setrvání na úrovni pamětního osvojování (tedy úroveň zapamatování v Bloomově taxonomii), nedostatek kritického myšlení, chybí propojování širších souvislostí apod. (JANÍK ET AL., 2016).

Stupeň 2 – podnětná situace

Podnětná výuková situace vede žáky k usuzování, vysvětlování a odvozování závěrů opřených o základní poznatky. Situace tak poskytuje žákům příležitost k dialogu a k rozebírání předložených témat. Taková situace žáky motivuje a na rozdíl od předchozích kategorií má kladný vliv na kvalitu učení (SLAVÍK ET AL., 2020). V takové situaci se žáci učí přemýšlet o probíraném učivu, analyzovat ho a vysvětlit vlastními slovy. Situace je tak kvalitnější, než v předchozích kategoriích, nicméně ke stoprocentní kvalitě jí chybí větší důraz na zobecňování v širších sociálních a kulturních souvislostech. Obecně tak není příčinou didaktická neznalost, jako v předchozích kategoriích, ale nedostatek mezipředmětového zobecňování, nebo nedostatečné rozvíjení některých kompetencí (např. k učení, řešení problémů) a také nedostatečné zvládnutí vztahů mezi osvojením učiva a zvládnutím klíčových kompetencí (JANÍK ET AL., 2016).

.

Stupeň 3 – Rozvíjející situace

Do této kategorie spadají nejkvalitnější výukové situace, které nevyžadují žádnou alteraci. V takové výuce se žáci učí získané poznatky, kterým dostatečně porozuměli, třídít a aplikovat je na různé typy situací, a to jak ve škole, tak i v běžném životě. Žák tak porozumí vztahu mezi sebou samým a sociálním, kulturním a přírodním prostředím. Tyto dovednosti žákům pomůžou nejen při testování, ale také pomůžou objasnit jejich smysl v širších společenských, kulturních a ekologických souvislostech. Výuka žáky motivuje, rozvíjí jejich klíčové kompetence a silně napomáhá k osvojování učiva (SLAVÍK ET AL., 2020). Rozvíjející situace učí žáky mimo jiné komunikovat, řešit problémy, argumentovat, pracovat ve skupině, být kreativní, vést lidi, umění motivovat sebe i okolí k učení/práci a součinnosti s ostatními lidmi. Taková situace tak zvládá vztahy mezi rozvojem klíčových kompetencí a osvojováním učiva, učí žáky látku aplikovat v praxi, klade důraz na mezipředmětové vazby i na žákovo sebepoznávání (JANÍK ET AL., 2016).

4.3.2.1 Didaktické formalismy

Jako didaktické formalismy jsou nazývány takové prvky, které snižují kvalitu vyučování, a které stojí žákům v cestě při poznávání a porozumění obsahu. Pokud se ve výuce vyskytuje didaktický formalismus, lze poté hovořit o tzv. dezintegraci výuky, tedy nesouladem mezi činnostmi učitele a žáků, jádrovými obsahy výuky a cíli, ke kterým by měla výuka směřovat (SLAVÍK ET AL., 2017). Výukové situace, ve kterých se vyskytují didaktické formalismy, tak vyžadují alteraci (JANÍK ET AL., 2016). Jako dva nejrozšířenější typy didaktických formalismů byly zformulovány dva druhy poznávání: utajené a odcizené (JANÍK ET AL., 2016). Slavík et al (2017) dále vymezují další typy formalismů, a to nezavršené a zavádějící poznávání. Pro účely této práce zmíním pouze dva základní typy didaktických formalismů, tedy odcizené a utajené poznávání.

Odcizené poznávání

Odcizené poznávání se vyznačuje nepoměrem mezi aktivitou učitele a žáka, kdy téměř veškerá aktivita leží na učiteli, a žáci jsou spíše pasivní (JANÍK ET AL., 2016). Pasivita je u žáků výrazná jak v komunikaci, tak i v hodnocení – učitel upřednostňuje výklad učiva, výuka má tedy podobu přednášky, kdy učitel vykládá velké množství učiva, které se žáci pouze zapisují (SLAVÍK ET AL., 2017). Dále učitel nedává žákům prostor k sebehodnocení. Žáci tak nemají možnost zacházet s obsahem se snahou porozumět mu, a nejsou vedeni k sebehodnocení (JANÍK ET AL., 2016). Slavík (2016) dodává, že při odcizeném poznávání se ze strany k učiteli dostává příliš velké množství učiva, se kterým žáci neumí, a ani nechtějí zacházet. Aktivita žáků se tak může omezit na pouhé zapamatování si informací, kterým ale nedokážou porozumět.

Utajené poznávání

Utajené poznávání se od toho odcizeného liší zejména v aktivitě žáků a v jejich přístupu k učivu. Žáci jsou při těchto hodinách aktivní, pracují s obsahem, a mnohdy je to i baví (SLAVÍK ET AL., 2017). Žáci mohou být motivováni k učení a výuka samotná jim může přinášet radost, nicméně žáci nezacházejí s obsahem takovým způsobem, aby mu porozuměli, a nedochází tak tedy k učení. Žáci tak tedy pracují, ale nevědí, co se mají naučit, a s čím by měli z hodiny odejít (JANÍK ET AL., 2016). Slavík (2016) dodává, že utajené poznávání může na první pohled vypadat jako kvalitní výuka, ale při bližším pohledu je možné vidět, že žáci pracují s obsahem pouze na úrovni zapamatování,

nepracují s ním do hloubky, a nehledají souvislosti mezi jednotlivými pojmy, případně mezi pojmy a životními zkušenostmi.

Opakem didaktických formalismů jsou takzvané didaktické excelence. Jedná se o takovou podobu výuky, kdy je dodržena integrita výuky, a výuka jako taková tedy nevyžaduje žádnou alteraci (SLAVÍK ET AL., 2017).

4.3.3 ALTERACE

Alterace je navržená změna učebního prostředí. Účelem alterace je především zlepšení původní, ve výuce pozorované podoby. Aby však učitel mohl alteraci správně provést, musí být vhodně didakticky vybaven, aby si všiml situací, které je potřeba pozměnit, a především, aby je zvládl vylepšit. Podmínkou pro správnou alteraci je tedy správná didaktická připravenost učitele. Ne každá alterace však musí nutně vést k vylepšení výuky. Slavík et al (2017) dělí alterace do tří kategorií podle toho, jak změní původní výuku:

- **Alterace zlepšující:** Taková alterace potvrdila svoji přínosnost pro zlepšení výuky.
- **Alterace zhoršující:** Ačkoliv cílem takové alterace je zkoumanou výukovou situaci vylepšit, tak ji naopak zhoršuje a původní zkoumaná výuka je tak ještě méně kvalitní.
- **Alterace neutrální:** Taková alterace původní zkoumanou výuku didakticky nezlepší ani nezhorší, může být však přínosná v hledání nových možností výuky.

Alterace vždy vychází z teoretické didaktické analýzy obsahu pozorované výukové situace, musí se však opírat o fakticky pozorovaný stav ve výuce. Alteraci je proto vždy potřeba podložit teorií, ale zároveň musí být prakticky zakotvená (SLAVÍK ET AL., 2017).

4.4 ROZHOVOR

Rozhovor je metoda shromažďování dat, která se velmi často používá v pedagogickém výzkumu. Jedná se o přímou verbální komunikaci mezi tazatelem a dotazovaným. Výhodou rozhovoru oproti jiným metodám je přímý kontakt s dotazovaným, kdy můžeme pozorovat jeho reakce a podle nich rozhovor upravit (CHRÁSKA, 2016). Před samotným rozhovorem si musí tazatel zjistit všechny důležité informace týkající se zkoumané oblasti (ŠVARÍČEK A ŠEĐOVÁ, 2010).

4.4.1 TYPY ROZHOVORŮ

Rozhovory můžeme různě rozlišovat. Jedním z nejdůležitějších rozdělení je podle struktury otázek (ŠAFRÁNKOVÁ, 2019), kde se rozhovory odlišují mírou zasahování tazatele do rozhovoru. Prvním typem je strukturovaný rozhovor, kdy si tazatel předem přesně naformuluje otázky a jejich pořadí, ve kterém při samotném rozhovoru čte připravené formulace. Tazatel do rozhovoru nijak nezasahuje, nepokládá další přidavné otázky, pouze zaznamenává odpovědi. Jedná se tak o jistou obdobu dotazníku, s tím rozdílem, že otázky jsou pokládány a zodpovídány ústně, nikoliv písemně. Výhodou tohoto typu je, že všichni dotazovaní mají stejné podmínky, nevýhodou je naopak strojenost (CHRÁSKA, 2016).

Druhým typem je nestrukturovaný rozhovor. Tazatel zde nemá předem připravené otázky, a tudíž ani jejich pořadí. Rozhovor se tak vždy vyvíjí od otázky k otázce. Tazatel volně zasahuje do rozhovoru, vrací se k nejasným otázkám a doptává se. Výhodou tohoto typu je snadnější navázání kontaktu s dotazovaným, než u strukturovaného rozhovoru, dotazovaný je tak uvolněnější a jeho projev je bezprostřední a upřímný. Naopak nevýhodou je, že každý dotazovaný má zcela jiné podmínky, navíc data získaná při nestrukturovaném rozhovoru není možné kvantitativně zpracovat (CHRÁSKA, 2016).

Kompromisem mezi těmito dvěma typy je polostrukturovaný rozhovor. Tazatel má předem připravené otázky i jejich pořadí, ale nemusí se jich při samotném rozhovoru striktně držet, může libovolně měnit jejich znění, pořadí, a může se dotazovaného také vyptávat na další podrobnosti (CHRÁSKA, 2016). Tazatel by si měl sepsat několik základních témat vycházejících z výzkumných otázek, a ke každému tématu by měl napsat několik otázek, které by mohl (*v předem napsaném či podobném znění*) položit dotazovanému (ŠVARÍČEK A ŠEĐOVÁ, 2010).

Pro tvorbu takového rozhovoru je vhodný tzv. pyramidový model, který v roce 2001 vytvořil Tom Wengraf. Principem toho modelu je strukturování otázek rozhovoru do několika úrovní. Nejvýše stojí základní výzkumná otázka (ZVO), která se dále člení na specifické výzkumné otázky (SVO), a ty se mohou ještě dále členit na otázky tazatelské (TO). Při takto vytvořené struktuře otázek je možné mezi jednotlivými otázkami přeskakovat, otázky se také dají pozměnit v závislosti na průběhu rozhovoru a již získaných informací (ŠVARÍČEK A ŠEĐOVÁ, 2010).

Témata pro rozhovor by měla vycházet především z odborné literatury. Nedostatečně připravená kostra polostrukturovaného rozhovoru může vést k odbočení od

hlavního tématu, či k nepochopení otázky, a tím pádem je rozhovor nakonec nepoužitelný (ŠVARÍČEK A ŠEĎOVÁ, 2010).

Rozhovory dále můžeme dělit také podle toho, s kolika osobami pracujeme. Dělíme je proto na individuální, kdy provádíme rozhovor pouze s jednou dotazovanou osobou, a na skupinové, kdy provádíme rozhovor s více dotazovanými osobami současně (ŠAFRÁNKOVÁ, 2019).

V rámci praktické části práce provedu rozhovor s vyučujícím, který vedl analyzovanou vyučovací hodinu. Předmětem rozhovoru, který bude zrealizován on-line pomocí komunikační platformy ZOOM, je především jeho přístup k výuce regionální geografie, jaké jsou jeho cíle při výuce regionální geografie a jak vybírá obsah do hodin regionální geografie. Vzhledem k obecnosti probíraného tématu jsem se rozhodla pro polostrukturovaný rozhovor, jehož otázky jsem sestavila pomocí Wengrafova pyramidového modelu.

Dotazovaným byl učitel zeměpisu na Základní škole ve Švihově. Vyučující analyzované hodiny vystudoval pedagogickou fakultu na Západočeské univerzitě v Plzni. Studium úspěšně dokončil v roce 2017, kdy získal magisterský titul ve studijním oboru Učitelství geografie pro střední školy a Učitelství tělesné výchovy pro střední školy. Na Základní škole Švihov učí po celou dobu své pedagogické praxe, školní rok 2022/2023 je pro něj tedy pátým rokem v roli vystudovaného učitele. Na švihovské škole učí zeměpis, tělesnou výchovu a informatiku.

- **ZVO1: Probírá vyučující s žáky všechny státy, nebo pouze vybrané regiony?**
 - o **SVO1:** Jak vyučující dělí a vymezuje regiony, které bude vyučovat?
 - **T01:** *Jak dělíte a vymezujete regiony, které chcete probírat?*
 - **T02:** *Proberete nejprve obecně celý světadíl a pak v rámci světadílu všechny regiony, nebo volíte jiný přístup?*
 - **T03:** *Pokud volíte jiný přístup, tak jaký?*
 - *Učí na úrovni světadílů*
 - *Učí na úrovni regionů v rámci světadílu*
 - *Učí na úrovni jednotlivých států*
 - *Učí na úrovni světadílů a regionů*
 - *Učí na úrovni regionů a států*
 - *Učí na úrovni světadílů, regionů i států*

- **TO4:** *Volíte tento přístup u všech světadílů, nebo se u různých světadílů liší?*
- **TO5:** *Pokud se přístup liší, podle jakých kritérií světadíly členíte?*
- **ZVO2: Jaký přístup má vyučující k výuce regionální geografie??**
 - **SVO2:** *Co bývá obsahem výuky regionální geografie?*
 - **TO6:** *Co bývá obsahem výuky regionální geografie ve vašich hodinách?*
 - **TO7:** *Můžete uvést příklad na nějakém regionu?*
 - **TO8:** *Máte z hlediska obsahu stejný vzor pro výuku všech regionů (reliéf, podnebí, vodstvo, přírodní krajiny, půdy, obyvatelstvo, sídla, zemědělství, průmysl, služby apod.), nebo vybíráte u jednotlivých regionů různé obsahy?*
 - **TO9:** *Podle čeho tyto obsahy vybíráte?*
 - **SVO3:** *Převažuje v hodinách vyučujícího encyklopedický přístup, tedy pouhý popis míst, nebo spíše žáky učí prostorovému myšlení?*
 - **TO10:** *Jak moc je pro vás důležitá znalost místopisu? Vyžadujete tuto znalost po žácích?*
 - **TO11:** *Jak velký podíl v rámci výuky jednoho regionu tvoří místopis?*
 - **TO12:** *Co bývá obsahem výuky v rámci regionů?*
 - **TO13:** *Zaměřujete se na popis regionů, nebo učíte žáky geografickému myšlení? Mohl byste mi dát nějaký příklad, jak geografické myšlení rozvíjíte?*
 - **TO14:** *Učíte žáky porovnávat regiony dle různých kritérií? Podle jakých kritérií nejčastěji regiony porovnáváte?*
 - **TO15:** *Učíte žáky chápat souvislosti mezi historickým vývojem regionu a jeho současným stavem? Máte případně nějaký příklad z vaší výuky?*
 - **TO16:** *Necháváte žáky hodnotit regiony a přemýšlet nad jejich možným vývojem v budoucnosti? Mohl byste opět uvést nějaký příklad?*
 - **SVO4:** *Jaké jsou cíle vyučujícího pro výuku regionální geografie?*
 - **TO17:** *Co chcete, aby si žáci z hodin regionální geografie odnesli?*

- **TO18:** *Co si žáci reálně z hodin regionální geografie odnáší?*
- **TO19:** *Na které úrovně v rámci Bloomovy taxonomie kognitivních cílů, nejčastěji cílíte?*
- **TO20:** *Rozvíjíte někdy také vyšší cíle Bloomovy taxonomie?*
- **TO21:** *Můžete uvést příklad cíle, kdy v rámci regionální geografie cílíte na vyšší úrovně taxonomie?*

5 VÝSLEDKY

5.1 ROZHOVOR S VYUČJÍCÍM

Rozhovor s vyučujícím, který vedl zkoumanou hodinu, byl zaměřen na tři hlavní oblasti, a to přístup vyučujícího k výuce regionální geografie, obsah vyučovacích hodin regionální geografie a cíle při výuce regionální geografie.

Vymezení regionů je v hodinách vyučujícího tradiční – žáci se v sedmé třídě při časové dotaci dvou hodin týdně učí o všech světadílech světa, přičemž nejprve je většinou probrán světadíl obecně, a poté se probírají regiony v rámci světadílu. Vyučující často nechává žáky, aby si zkusili s pomocí atlasu vytvořit vlastní regionalizaci, např. podle jazyků, přírodních podmínek apod. Nicméně samotná výuka probíhá podle regionalizace stanovené v tematickém plánu. Regionalizace se na různých světadílech liší, v Evropě se vyučuje tradiční dělení (Severní Evropa, Jižní Evropa), zatímco např. v Africe probíhá regionalizace např. na základě přírodních podmínek. Na ostatních světadílech je regionalizace a zaměření směřováno spíše k charakteristikám hospodářství, obyvatelstva a vyspělosti světadílů/regionů, protože přírodním podmínkám je věnováno velké množství času v šesté třídě při výuce obecné geografie.

Obsah vyučovacích hodin regionální geografie se u vyučujícího v rámci jednotlivých světadílů příliš neliší. Žáci se nejprve seznámí s celým světadílem, a to buď pomocí dokumentu, textu, nebo samostatné práce s atlasem a baví se s vyučujícím o tom, jak daný světadíl vnímají. Následují vyučovací hodiny věnované přírodním podmínkám regionu, které je dle vyučujícího již opakování ze šesté třídy. Vyučující se tak v hodinách snaží vypíchnout spíše zajímavosti jednotlivých světadílů, místo podrobného probírání všech přírodních sfér. Jako příklad uvádí hodinu v rámci regionální geografie Asie, kdy je celá hodina věnována pohoří Himaláj. Žáci čtou texty o Reinholdovi Messnerovi, který se společně se svým bratrem pokusil zdolat Mount Everest. Cílem takových hodin je především zprostředkovat žákům zajímavosti a reálné příběhy z daného světadílu. Na přírodní podmínky navazuje obyvatelstvo, konkrétně rozmístění obyvatelstva, rasy, jazyky, náboženství, případně kmeny, kultura a zajímavosti ze života na daném světadíle/ v daném regionu a nakonec se výuka zaměřuje na hospodářství, kde se probírá těžba nerostných surovin, zemědělství, služby, apod. Nicméně i v těchto oblastech vyučující vybírá především ty obsahy, které region vystihují, např. při hodinách hospodářství Afriky se

vyučující zaměřuje na těžbu nerostných surovin (např. krvavé diamanty), v hodinách hospodářství Evropy jsou probírány hlavně jádrové průmyslové oblasti a rozmístění průmyslu, lokalizace průmyslu, známé značky apod. Hodiny jsou často zaměřené na práci žáků, kdy žáci pracují s mapami, s texty či s internetem a porovnávají jednotlivé regiony podle různých kritérií. Závěr výuky o daném světadíle tvoří nějaké opakování, kdy žáci zužitkují nabitě informace např. při projektu, jehož zadání bývá různorodé – někdy žáci tvoří plakát na celý kontinent, někdy se tvoří plakáty na různé regiony daného světadílu.

Vyučující dále zmiňuje, že místopis pro něj v hodinách regionální geografie nehraje velkou roli, nicméně nějaké základní místopisné znalosti po žácích vyžaduje – jako příklad vyučující uvádí, že by žáci měli zvládnout najít na mapě důležité africké státy, jako je např. Egypt, nicméně v rámci Afriky je pro něj nejdůležitější, aby si žáci uvědomili, že je Afrika kontinent, a ne stát. Dále vyučující uvádí, že by žáci měli umístit na mapu některé výrazné přírodní prvky, v Africe např. Nil či Viktoriino jezero. Zdůrazňuje však, že sám znalost místopisu netestuje, naopak žáci si vždy v rámci probíraného kontinentu vyberou nějaké přírodní prvky, které jim přijdou důležité (např. v Evropě 5 řek, 5 pohoří...) a v menších skupinkách se z polohy těchto prvků navzájem zkouší. Žáci si tak také trénují práci s atlasem a s rejstříkem.

Vyučující zmiňuje, že své hodiny nezaměřuje na popis regionů, neprobírá tedy stát po státě, ale spíše chce své žáky naučit geografickému myšlení. Vyučující uvádí příklad na Asii, kdy po žácích chce, aby zjistili, proč a jak vznikla poušť Gobi, nebo jak vznikl Mariánský příkop. Vyučující tedy vede žáky k tomu, aby sami přišli na to, co a jak vzniká, jak co spolu souvisí apod. „*Snažím se opravdu, aby ty děti nad tím přemýšlely, aby přišly na to, jak co vzniká a jak spolu souvisí, protože ten zeměpis je opravdu o tom, že všechno se vším souvisí, a když se někde něco děje, tak to způsobuje někde něco jiného, a podobně.*“ Geografické myšlení vyučující nerozvíjí pouze při výuce přírodních podmínek. Velký důraz klade např. na to, aby si žáci uvědomili, že minulost daného světadílu má velký vliv na jeho přítomnost – jako příklad vyučující uvádí kolonizaci, která ovlivnila velkou část světa (jazyky, náboženství...), a vede žáky k tomu, aby tento vliv chápali a vnímali. Žáci však v rámci hodin regionální geografie světadíl/regiony nehodnotí a nepřemýšlí nad jeho budoucím vývojem, okrajově se však tohoto tématu dotýkají v deváté třídě při výuce ekologie. V neposlední řadě vyučující učí žáky porovnávat regiony či celé

světadíly podle různých kritérií, jako příklad uvádí např. porovnání hospodářství v Severní a Jižní Evropě či důsledky uprchlických krizí v Severní Americe i v Evropě.

Při otázce, co by si žáci měli z hodin regionální geografie odnést, vyučující odpověděl, že by si přál, aby žáci věděli, jak to reálně funguje na jednotlivých světadílech a v konkrétních regionech (např. v jakých podmínkách žijí místní obyvatelé, jaké jsou zde klady a zápory), aby žáci opustili předsudky (např. že Afrika je špatná), aby zeměpis žáky bavil, měli k němu pozitivní přístup a měli potřebu si k tomu něco doma i dohledat. Dle slov vyučujícího si žáci kromě faktických věcí (texty, plakáty, pracovní listy) reálně odnáší především poznání světadílu a zajímavosti, které se jich mohou nějakým způsobem emočně dotknout, např. hubení nosorožců v Africe kvůli jejich rohům. Co se týče dovedností, tak žáci se dle vyučujícího v hodinách regionální geografie zdokonalují především v práci s atlasem a tematickými mapami (např. porovnávání map), v práci s grafy a v měkkých dovednostech (např. pracovitost, komunikace – práce ve skupinách, projekty), či v práci s digitálními technologiemi.

Poslední část rozhovoru se týkala Bloomovy taxonomie kognitivních cílů, kde vyučující sdělil, že se snaží dostat na vyšší úroveň Bloomovy taxonomie, přičemž nejvýše se dostává na úroveň aplikace, někdy i na úroveň analýzy. Přiznává, že ne v každé hodině se povede dostat se na vyšší úroveň, nicméně snaha dostat se alespoň na úroveň aplikace se objevuje téměř v každé vyučovací hodině. Cíle na úrovni aplikace aspirují na to, aby žáci znali základní geografické jevy a procesy, rozuměli jejich principu a prostorovému rozmístění. Jako příklad cílu, který cílí na úroveň aplikaci, uvedl vyučující „žák popíše určitou zákonitost regionu a najde konkrétní příklad.“ Jako konkrétní příklad je uveden srážkový stín, kdy žáci nejprve pochopí jeho princip, a poté dokážou určit, které části světa se ve srážkovém stínu nacházejí.

5.2 DIDAKTICKÁ KAZUISTIKA

5.2.1 ANOTACE

5.2.1.1 Kontext výukové situace – cíl, téma, návaznost obsahu

Vyučovací hodina proběhla dne 20. 1. 2023 na základní Škole Švihov, a to ve třídě 7B. Tématem vyučovací hodiny byl „Úvod do střední Ameriky.“ Dle slov vyučujícího bylo hlavním cílem hodiny obeznámit žáky s regionem Střední Amerika. Dílčí cíle vyučovací hodiny vyučující vymezil následovně: *žák uvede informace, které si spojuje se Střední*

Amerikou, žák vyhledává informace v tematických mapách a žák zdůvodní výskyt vybraných jevů (např. jazyky, náboženství...) a lokalizuje je do příslušného státu. Dalším cílem hodiny byl rozvoj některých klíčových kompetencí, konkrétně kompetence k učení (žák využívá pro efektivní učení vhodné metody a řídí vlastní učení), kompetence sociální a personální (žák spolupracuje ve skupině a přispívá k diskusi v rámci skupiny i celé třídy) a kompetence komunikační (žák vyjadřuje své myšlenky v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně a souvisle v mluveném projevu). Žáci při hodině pracovali samostatně, ve trojicích i ve větších skupinách, k vyhledávání informací využívali *Školní atlasy světa* (KARTOGRAFIE PRAHA, 2017), učebnice zeměpisu od nakladatelství SPN, konkrétně *Zeměpis 7: pro základní školy: zeměpis světadílů* (DEMEK, MALIŠ, 2008) a encyklopedie od nakladatelství Reader's digest, *Podivuhodný svět* (CIHLOVÁ, 2000).

5.2.1.2 Didaktické uchopení obsahu a činností učitele a žáků

Po zazvonění, které oznámilo začátek vyučovací hodiny, vyučující vyzval žáky, aby se posadili. Nejprve stručně sdělil, čemu se věnovali v předchozích hodinách (Severní Amerika, Jižní Amerika, dokument o životě v Jižní Americe – biosféra, obyvatelstvo), a čemu se budou věnovat v dnešní hodině – Střední Americe, konkrétně hospodářství, obyvatelstvu a fyzické geografii Střední Ameriky.

V následující výukové situaci vyučující pověsil na tabuli mapu Severní a Střední Ameriky a vyzval žáky, aby si otevřeli sešit a během dvou minut napsali všechno, co je napadne, když se řekne „*Střední Amerika*,“ např. nějaké výrobky, něco k obyvatelstvu, nebo jakou mají o Střední Americe představu. Než žáci začali psát, vyučující ústně vymezil region Střední Ameriky, viz Pohled do výuky č. 1.

Pohled do výuky 1: Situace A (čas výuky 1:55 – 2:10)

Vyučující: Tak, Střední Amerika, když si řekneme, my tam budeme počítat Mexiko, tady jsou nějaký ty státečky jako Guatemala a Honduras. Je to pro vás hodně neznámé. Možná, když se řekne Kuba, Haiti, že vás něco napadne.

Po dvou minutách vyučující vyzval žáky, aby na tabuli napsali to, co si napsali do sešitu – každý alespoň jednu věc. Žáci začali chodit k tabuli, a napsali na ni celkem 13 pojmů: *fazole, mexické fazole, sombrero, koně, první Američané, Mexiko, Guatemala, koala, sombrero, obyvatelé, avokádo, zvířata, a puma americká*. Následně se vyučující

podíval na pojmy napsané na tabuli a konstatoval, že většina z nich se týká hlavně Mexika (např. *fazole, sombrero, Indiáni*). Vyučující poté položil žákům otázku, zda si pamatují národ, který žil v Mexiku a stavěl tam pyramidy. Odpověď od žáků nepřišla, naopak se jeden žák zeptal, proč se původním obyvatelům říká Indiáni, a ne Američané (detailní popis této situace je popsán v pohledu do výuky 2). Po zodpovězení této otázky se vyučující vrátil k pojmům na tabuli. Ptal se, zda žáci někdy viděli nějaký dokument o Mexiku nebo o Severní Americe s Indiány a zdůraznil, že Mexičtí Indiáni mají tmavší pleť než Indiáni ze Severní Ameriky, které mohou žáci znát z Westernů. Na závěr vyučující vypíchl pojem, „*koala*“ a zeptal se žáků, kde koala vlastně žije. Žáci správně určili, že žije v Austrálii, nikoliv ve Střední Americe.

Pohled do výuky 2: Situace B (čas výuky 5:37 – 6:40)

Vyučující: *Marku, kdo pojmenoval Ameriku Amerika? Víš to?*

Žák: *Kolumbus. (odpověď přišla i od dalších žáků)*

Vyučující: *Kolumbus. Tak, ti Indiáni tam byli před ním jo? Takže v podstatě ti Indiáni tam byli a ten Kolumbus tam přijel, nebo Kolumbus a ti jiní objevitelé tam přijeli a v podstatě pojmenovali tu Ameriku. Přivezli tam ten svůj jazyk, přivezli tam to svoje náboženství. To jsme právě četli v tom textu. Oni byli zvyklí třeba mít ty svoje pyramidy, to byli ti v té Jižní Americe, jak si tam sekali ty hlavy, měli tam tu Pyramidu Slunce, ta je přímo v tom Mexiku na tom poloostrově Yucatán, a tak dále, a tak dále, jo? Takže to jsme četli, a ti původní obyvatelé, přímo ti Mayové, ti byli přímo v tom Mexiku a v té Střední Americe se vyskytovali. Jo, Marku? Takže ti Indiáni nejsou Američani proto, protože si Američani začali říkat až ti Evropani, co tam přijeli, jo?*

Žák: *Jo.*

Učitel: *Ten Amerigo to potom po sobě pojmenoval, nebo to pojmenovali po něm, takže takhle, jo?*

Následovala výuková situace, kterou vyučující nazval „*expertní skupiny*“, a kterou žáci podle slov učitele již znali. Žáci vytvořili trojice, a v těch trojicích se rozhodli, kdo bude expert na hospodářství, kdo expert na obyvatelstvo a kdo expert na přírodu. Tito experti poté měli během 15 minut vyhledat co nejvíce informací ke svému oboru, a to buď v atlase, v učebnici, nebo v encyklopedii. Poté, co vyučující vysvětlil princip této

vyučovací metody (*detailní popis situace je zpracován v pohledu do výuky 3*), žáci utvořili trojice, vyzvedli si u vyučujícího atlasy, případně encyklopedie, a začali pracovat. Získané informace si každý zapisoval do svého sešitu. Ještě před započítím samostatné práce vyučující žákům ukázal v atlase, se kterými mapami pracovat. Konkrétně šlo o *fyzické mapy Ameriky* (KARTOGRAFIE PRAHA, 2017, s. 112-113), *mapy šířkových vegetačních pásem Ameriky* (KARTOGRAFIE PRAHA, 2017, s. 114), *historické mapy Ameriky* (KARTOGRAFIE PRAHA, 2017, s. 115), *politické mapy Ameriky* (KARTOGRAFIE PRAHA, 2017, s. 116-117), *mapy jazyků a náboženství Ameriky* (KARTOGRAFIE PRAHA, 2017, s. 119), *mapy hospodářství Ameriky* (KARTOGRAFIE PRAHA, 2017, s. 120-121) a *mapy zemědělství Ameriky* (KARTOGRAFIE PRAHA, 2017, s. 122-123) a řekl jim, co v těch mapách mohou najít. Žáci však nedávali pozor a již diskutovali o zadané práci. Poté, co žáci začali pracovat, vyučující chodil mezi skupinkami a radil jim, na co by se měli soustředit, kde najít které informace či jak číst v mapě. Někteří žáci se o pomoc učitele sami hlásili. Žáci většinou ve skupinkách spolupracovali a pomáhali si navzájem, jen výjimečně žáci pracovali samostatně. Vyučující v průběhu práce žáky vyzval, aby se pokusili zamyslet, proč tam je to, co tam je, a aby případně napsali, ve kterém státě se to nachází. K závěru vyučující žáky upozornil, že brzy uplyne 15 minut, a že by měli pomalu dokončovat svoji práci.

Pohled do výuky 3: situace C (8:20 – 9:20)

Vyučující: *Další věc, co uděláme, tak teďka vytvoříme skupinky po trojicích jo? Ještě se nehýbeme, v klidu. Expertní skupiny, dělali jsme to, je to v podstatě to, že vy si vytvoříte trojice a v té trojici si vyberete. Každý budete expert na něco jiného. Jeden bude na obyvatelstvo, druhý na přírodu a třetí na hospodářství.*

Žák: *A vlajky?*

Vyučující?: *Vlajky ne, vlajky nebudeme probírat. Ty už jsme dokonce brali na tenhle region. A vy během patnácti minut vyhledáte co nejvíce informací v atlasu, v encyklopediích. Dneska bez mobilu, je to opravdu jen práce s těma knížkami, s tím základním materiálem. A během těch patnácti minut opravdu co nejvíce informací, jasný? Tak, teď se pomalu přesuneme do těch trojic a určete si ty experty. Kdo je na co expert. Samozřejmě píšeme každý do svého sešitu, pracujeme do svého sešitu. Můžete se domlouvat v těch skupinkách.*

Po patnácti minutách práce vyučující žáky zastavil. Nejprve vyzval všechny experty na přírodu, aby se postavili, a poté je všechny posadil do jedné části třídy. To samé udělal s experty na obyvatelstvo a s experty na hospodářství. Ve třídě tak vznikly tři velké expertní skupiny. Následně vyučující vysvětlil, co se bude dít v další části hodiny. Žáci měli za úkol si ve skupinách navzájem přečíst, které informace zjistili v předchozí části hodiny, a společně pak měli vybrat alespoň deset nejdůležitějších či nejzajímavějších informací, které ve skupině zazněly, a které následně jeden či dva zástupci skupiny představí zbytku třídy. Žáci měli na tento úkol 5 minut. Zatímco žáci pracovali, vyučující obcházel skupinky a kontroloval, zda všichni dělají to, co mají. Ke konci vyučující žáky opět upozornil, že brzy uběhne 5 minut, a že by měli dokončovat svoji práci.

Po dokončení skupinové práce vyučující vyzval skupiny, aby vyslaly před tabuli své zástupce, kteří zbytku třídy představí informace, které členové skupiny společně vybrali jako ty nejdůležitější či nejzajímavější. V pohledu do výuky č. 4 se nachází přepis dialogů mezi vyučujícím a žáky v rámci prezentace expertní skupiny zaměřené na obyvatelstvo, kterou budu následně detailněji analyzovat. Ti žáci, kteří neprezentovali, byli vyzváni, aby se posadili na svá místa. Vyučující nejprve vysvětlil žákům, že se jedná pouze o úvod do regionu, a že v následující hodině si region Střední Ameriky proberou podrobněji. Následně vyzval žáky, aby si otevřeli sešity, a sami si vypsali alespoň 3-4 informace z okruhů, na kterých nepracovali, každý by měl tedy mít napsáno 6-8 informací. Z každé skupiny prezentovali informace 2 žáci. Po každé prezentaci vyučující opravil to, co žáci řekli chybně, případně jejich informace doplnil. Těsně po poslední prezentaci se ozvalo zvonění, vyučující tedy pochválil žáky za to, jak dobře pracovali, a sdělil jim, že v následující hodině proberou region podrobněji a některé informace, které v této hodině zazněly, si detailněji vysvětlí.

Pohled do výuky 4: Situace D (čas výuky 38:39 – 41:38)

Vyučující: *Tak, kdo začne prezentovat?*

(Žák ukáže na dvojici stojící vlevo)

Vyučující: *Tak, super, můžete začít.*

Žák 1: No, takže, my tady máme něco ze současnosti a něco z minulosti, já řeknu ze současnosti a Marek z minulosti. Takže, používají se tady tři hlavní jazyky, jako nejvíc používané je angličtina, druhá španělština a třetí francouzština. Potom je tady náboženství, jako nejvíc uctíváný náboženství je křesťanství, katolíci a protestanti, druhý je pravoslavný a třetí je Mormoni a potom je ještě nějaký, a to se používá jenom v jednom místě. A hustota zalidnění, takže jako hodně obyvatel. A Marek něco řekne k minulosti.

Vyučující: Tak já tě jenom na chvílku přeruším. Ehm... ty jazyky, náboženství, vy jste to vzali z té Severní Ameriky, nevadí to, nebo to není úplně nejlíp, ale vy se soustřeďte na tu španělštinu. Je tam španělština, angličtina, francouzština, tak to víte, že anglicky se mluví v Severní Americe, v USA, že jo, a v Kanadě, a v Kanadě se mluví francouzsky. Jo, takže co se týče toho Mexika a Střední Ameriky, tak je španělština, jo? Takže španělštinu tam mějte.

Žák 2: Obyvatelstvo. V Americe žijou Indiáni, ale moc jich tam není, protože většinu zabili. Indiáni se jmenujou, protože Kolumbus chtěl jet do Indie, ale přijel do Ameriky, a myslel si, že je v Indii, tak obyvatele, kteří tam žili, tak je pojmenoval Indiáni. Je jich tam okolo deseti tisíc. Indiáni stavěli velké pyramidy, ve kterých se, poklo... jak se to říká? Ve kterých pokloňovali se Bohům. Taky ve Střední Americe žijou Mexičani. Jich je tam víc než Indiánů. Používají se tam jazyky španělština...

Vyučující: Dobrý.

Žák 2: Španělština, francouzština a portugalština.

Vyučující: Tak, portugalština je v Jižní Americe. Máš tam ještě něco?

Žák 2: Jo, mám ještě, jídlo, jako nacionální jídlo. Dva nejznámější pokrmy jsou nachos a burrito.

Vyučující: Super, výborně. Tam ty pyramidy byly dobrý, ta historie, ty památky, v podstatě, co tam dneska je. Tam tedy přijeli ti Evropané, to jsou jakoby běloši, euripoidní rasa, a pak tam byli původní Indiáni. Víte, jaké jsou rasy?

Žák 3: Černý.

Vyučující: Ne, nejsou negroidní, nejsou ani bílí europoidní...

Žák 4: Žlutý.

Vyučující: Žlutý, mongoloidní. A ony se v podstatě ty dvě rasy smíchaly a vznikla rasa mestic. Jo, jenom pro zajímavost, těch míšenců je tam hodně, přes 50 % jsou ti míšenci.

5.2.2 ANALÝZA

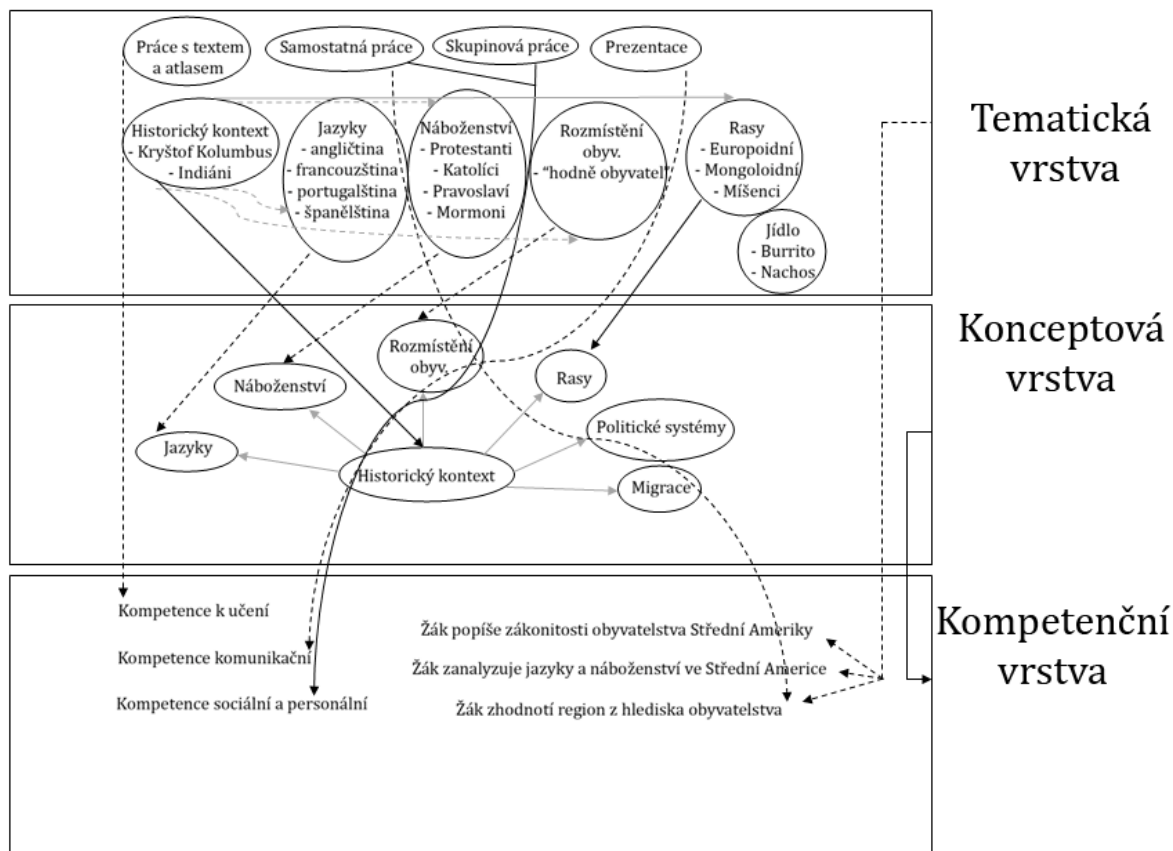
Pro podrobnější analýzu jsem zvolila výukovou situaci ze samotného závěru hodiny, kdy žáci prezentovali výsledky samostatné a následné skupinové práce. Konkrétněji jsem si vybrala prezentaci první dvojice, která třídě zprostředkovala informace o obyvatelstvu v regionu Střední Amerika.

5.2.2.1 Strukturace obsahu s pomocí modelu hloubkové struktury výuky

V tematické vrstvě jsou uvedeny pojmy, které byly ve výukové situaci tematizované, a dále pojmy spojené se způsobem tematizace, tedy výukové metody a organizační formy, které byly k tematizaci pojmů zvoleny.

Konceptová vrstva zahrnuje obsahová jádra, tedy to učivo, které vyučující pro danou oblast vymezil jako důležité, a měli by s ním být všichni žáci v rámci výukové situace, případně vyučovací hodiny, obeznámeni. Dále jsou zde také znázorněny vazby mezi jednotlivými jádry, neboť právě tyto vazby považuje vyučující za fundamentální.

Kompetenční vrstva obsahuje oborové cíle, které vyučující formuloval pro danou oblast, tedy obyvatelstvo regionu Střední Amerika, a také klíčové kompetence, k jejichž rozvoji by během výukové situace (případně celé vyučovací hodiny) mělo dojít.



Obrázek 1: Model hloubkové struktury výuky

5.2.2.2 Rozbor transformace obsahu s výhledem k alteraci

Problém této kritické výukové situace je patrný v samotné prezentaci žáků, kteří uváděli charakteristiky, které nejsou typické pro region Střední Ameriky (jazyky, náboženství). Příčinu kritičnosti této situace můžeme najít již v počátku vyučovací hodiny, kdy vyučující vymezoval region Střední Ameriky (viz pohled do výuky 1). Ve vybrané výukové situaci je pak patrné, že žáci kvůli nedostatečnému vymezení regionu ze začátku hodiny pravděpodobně nevěděli, kde přesně se Střední Amerika nachází, a zahrnují tak do svého bádání také Severní a Jižní Ameriku, což je patrné z některých pojmů v tematické vrstvě: „protestanti,“ „pravoslavní,“ „Mormoni,“ „angličtina,“ „francouzština,“ „portugalština.“ Vyučující navíc neuvedl vše na pravou míru. Sice žákům sdělil, že francouzština a angličtina jsou jazyky používané v Severní Americe, a že portugalština je využívána v Jižní Americe, nicméně již žáky neupozornil na to, že Mormoni se nevyskytují ve Střední Americe, nýbrž v Severní Americe. Dále měl vyučující žáky upozornit na to, že ve Střední Americe převládají katolíci, a protestanti jsou v této oblasti náboženskou menšinou. Žáci tak tyto mylné informace mohli považovat za správné a vytvořit si tak miskoncepty o výskytu tohoto náboženství ve Střední Americe. V modelu

hloubkové struktury výuky je tak mezi konceptovou a tematickou vrstvou vyznačena nefunkční vazba pomocí přerušované linie, neboť žáci z důvodu nedostatečného vymezení regionu pracovali s chybnými koncepty, které se týkají jazyků a náboženství. Jedním z obsahových jader v konceptové vrstvě je rozmístění obyvatelstva, kdy záměrem vyučujícího bylo, aby žáci popsali, ve kterých částech regionu žije méně obyvatel, a ve kterých více, případně aby zjistili, proč tomu tak je. Žáci však s rozmístěním obyvatelstva nepracovali, prezentující žákyně pouze zmínila, že je tam hodně obyvatel. Proto se zde nachází další nefunkční vazba mezi tematickou a konceptovou vrstvou.

Naopak funkční vazba mezi konceptovou a tematickou je v modelu hloubkové struktury vyznačena v případě, kdy žák správně popisoval, jak vzniklo označení pro místní obyvatelstvo – „*Indiáni*“ (viz pohled do výuky č. 4). Ve výuce tak došlo k tematizaci historie, která je jedním z obsahových jader výuky. Vyučující dále doplnil informace o míšencích původních a přistěhovalých obyvatel, kteří zde tvoří většinu obyvatelstva, a to včetně historického kontextu. Z tohoto důvodu došlo k funkčnímu propojení konceptu „*rasy*“ a „*historický kontext*“ mezi tematickou a konceptovou vrstvou.

V modelu hloubkové struktury výuky je možné najít pojmy, které nejsou nijak propojeny. Jedná se o obsahová jádra v konceptové vrstvě, která vyučující považuje za stěžejní, ale v hodině vůbec nezazněla – „*politické systémy*“ a „*migrace*“. Dále je možné najít pojmy v tematické vrstvě, které nemají vazbu na žádné z obsahových jader, a to pojmy „*nachos*“ a „*burrito*“. Oba tyto nedostatky pramení z nedostatečného zadání skupinové práce, kdy vyučující žákům nesdělil obsahová jádra, tedy na co by se měli soustředit (což vedlo k nefunkční vazbě mezi tematickou a konceptovou vrstvou) a žáci tak vybrali nehodící se pojmy (chybějící propojení tematické vrstvy s vrstvou konceptovou).

Jak již bylo zmíněno, v konceptové vrstvě se nacházejí obsahová jádra výuky, které vyučující považuje v rámci tématu Obyvatelstvo Střední Ameriky za důležitá, a žáci by s nimi měli být v rámci této vyučovací hodiny obeznámeni. Nejdůležitějším obsahovým jádrem tohoto dílčího tématu je „*historický kontext*“, tedy vývoj obyvatelstva v regionu, a vliv tohoto historického vývoje na současný stav obyvatelstva ve Střední Americe (jazyky, náboženství, rasy apod.). Nicméně, z modelu hloubkové struktury výuky je patrné, že žáci nebyli v hodině téměř schopni vazby mezi minulostí a současností regionu určit. To vychází z nesprávného zadání skupinové práce, kdy nebylo žákům v rámci hlavního zadání sděleno, že se mají na vazbu mezi historií a současností soustředit (viz pohled do výuky č.

3). Vyučující sice později zmínil, aby se žáci pokusili zjistit, proč se v regionu nacházejí právě tyto konkrétní jazyky, a proč se tam vyznává toto konkrétní náboženství, nicméně tato informace již stála mimo hlavní zadání, a žáci, kteří již byli rozděleni do trojic, vyučujícího již nevnímali. Nedostatečné propojení mezi minulostí a současností při samostatné a skupinové práci potvrzuje fakt, že žáci prezentovali odděleně současný a minulý stav obyvatelstva v regionu, přičemž mezi informacemi z minulosti a ze současnosti nevytvořili žádné souvislosti. Vyučující navíc při samotné prezentaci po žácích tyto informace nevyžadoval, ani jim tyto souvislosti ve většině případů sám nezprostředkoval. Žáci tak pouze reprodukovali informace o současném stavu obyvatelstva v regionu. Vazby mezi současností a minulostí udělal sám vyučující pouze v případě, když žákům sdělil, že původní obyvatelé mongoloidní rasy se smísili s přistěhovalými Evropany europoidní rasy, a míšenci těchto ras, tzv. mestici, tak v současné době tvoří většinu obyvatelstva Střední Ameriky. Z toho důvodu je vazba mezi koncepty „*historický kontext*“ a „*rasy*“ v tematické vrstvě vyjádřena jako funkční, a to pomocí plné line.

Cíl č. 1, tedy *žák popíše zákonitosti obyvatelstva Střední Ameriky*, není zcela správně definovaný. Z formulace nelze poznat, na co se vyučující chtěl s žáky zaměřit, tedy zda bylo cílem pouze popsat některé charakteristiky, nebo popsat nějaké konkrétní jevy a jejich příčiny a důsledky. Vzhledem k charakteru hodiny se dá však předpokládat, že zde měl vyučující na mysli především popis charakteristik obyvatelstva Střední Ameriky.

Pokud se budeme bavit o popisu současného stavu obyvatelstva, tak vzhledem ke špatnému vymezení regionu v počátku vyučovací hodiny zde žáci pracovali především se Severní Amerikou, k popisu zákonitostí obyvatelstva ve Střední Americe zde tedy nedošlo, nebo jen okrajově. Byly sice zmíněny správné charakteristiky jako španělština a křesťanství, nicméně tyto fenomény lze vyčíst ze školního atlasu také v Severní Americe, a proto nemáme důkaz o tom, zda žáci se Střední Amerikou vůbec pracovali. Po výtce vyučujícího, že pracovali se Severní Amerikou místo se Střední, zde žáci neměli prostor opravit svá tvrzení, ta jim sdělil sám vyučující. Při prezentaci minulosti však již byly zmíněny některé charakteristiky obyvatelstva Střední Ameriky, proto zde můžeme hovořit o popisu zákonitostí, a tedy o pokusu naplnit cíl. Nicméně i zde žáci nesprávně odhadli region, kdy sem pro změnu zahrnuli informace týkající se Jižní Ameriky, konkrétně jazyky francouzštinu a portugalštinu. Cíl byl tak z mého pohledu naplněn pouze částečně. Z tohoto důvodu je vazba mezi tematickou vrstvou a 1. cílem nefunkční.

Pokud by bylo záměrem vyučujícího v rámci cíle č. 1. zprostředkovat takové zákonitosti, které ovlivnily současnou podobu obyvatelstva, tedy například, aby žáci zjistili, proč se v regionu využívá španělština a vyznává katolické křesťanství, tak by tento cíl mohl být považován za nesplněný. Žáci kvůli nedostatečnému zadání pouze reprodukovali informace a příčiny a důsledky vybraných jevů tak vůbec nehledali. I v tomto případě by tedy vazba mezi tematickou vrstvou a 1. cílem v kompetenční vrstvě byla nefunkční.

Cíl č. 2, tedy *žák zanalyzuje jazyky a náboženství ve Střední Americe*, nebyl z mého pohledu splněný. Žáci zde neprováděli analýzu těchto fenoménů, ale pouze je vyčetli z atlasu a přečetli před třídou. Důvodem je především špatné zadání, kdy bylo žákům sděleno, že mají pouze hledat informace. Navíc, kvůli nedostatečnému vymezení regionu žáci nepracovali pouze se Střední Amerikou, ale také se Severní a Jižní Amerikou. Kvůli nesplnění vytyčeného cíle se tak v modelu hloubkové struktury výuky nachází nefunkční vazba mezi tematickou vrstvou a 2. cílem v kompetenční vrstvě.

Cíl č. 3, tedy *Žák zhodnotí region z hlediska obyvatelstva*, taktéž nebyl z mého pohledu téměř splněný. Žáci zde neprováděli žádné kritické zhodnocení regionu, kde by prosazovali nějaký svůj názor či pohled na věc, ani neporovnávali region s nějakým již dříve probíraným regionem. Žáci tak pouze reprodukovali zjištěné informace a pracovali tak na nejnižší kognitivní úrovni Bloomovy taxonomie, tedy na úrovni zapamatování, nikoliv na úrovni zhodnocení. Příčinou zde je především nedostatečné zadání ze strany vyučujícího, kdy žákům nekonkretizoval, co mají do své přípravy na prezentaci zahrnout (obsahová jádra – historický kontext, jazyky, náboženství, rozmístění obyvatelstva, a vazby mezi nimi). Způsob, kterým byl úkol zadán (viz pohled do výuky č. 3) nesměřuje žáky k úrovni hodnocení, nýbrž pouze k popisu, tedy úrovni zapamatování. Proto je i zde vazba mezi tematickou vrstvou a 3. cílem v kompetenční vrstvě nefunkční.

Jeden z cílů celé vyučovací hodiny byl zaměřen na obyvatelstvo regionu Střední Ameriky. Konkrétně se jedná o cíl *žák zdůvodní výskyt vybraných jevů (např. jazyky, náboženství...) a lokalizuje je do příslušného státu*. Je však potřeba zmínit, že ne všechny dílčí výukové cíle zaměřené na obyvatelstvo regionu Střední Ameriky jsou s tímto cílem v souladu. Cíl *žák popíše zákonitosti obyvatelstva Střední Ameriky* by mohl být v souladu s cílem vyučovací hodiny, pokud by byl lépe zformulovaný. K naplnění cíle by vedl především zisk informací z tematických map, které by následně žákům pomohly zdůvodnit

výskyt vybraných jevů. V souladu s cílem vyučovací hodiny je tedy i druhý dílčí cíl, *žák zanalyzuje jazyky a náboženství Střední Ameriky*, kde by žáci ideálně měli pro splnění cíle zjistit, proč se v regionu Střední Ameriky vyskytuje španělština a katolické křesťanství. Třetí cíl, *žák zhodnotí region z hlediska obyvatelstva*, je již nad rámec obecnějšího cíle, který byl formulován pro celou hodinu.

Vzhledem k nenaplnění těchto dílčích cílů se nedá ani cíl vyučovací hodiny považovat za naplněný. Samotní žáci výskyt vybraných jevů nezdůvodňovali, a to především kvůli nedostatečnému vymezení samostatné práce. K lokalizaci těchto vybraných příslušných jevů také nedošlo, a to především kvůli práci se špatným regionem. Nicméně je potřeba zmínit, že tento závěr vychází pouze ze závěrečné prezentace. Je možné, že někteří žáci při samostatné práci vybrané jevy zdůvodňovali, nebo je alespoň lokalizovali do konkrétního státu. V tomto případě by se dalo hovořit alespoň o částečném splnění cíle u některých žáků.

Cílem hodiny byl také rozvoj některých klíčových kompetencí, nicméně ne vždy k tomuto rozvoji došlo. Jednou z rozvíjených kompetencí měla být kompetence komunikační, kdy sice byly alespoň částečně naplněny některé body z RVP, např. *„žáci naslouchají promluvám druhých lidí, formulují a vyjadřují své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřují se výstižně, souvisle a kultivovaně v ústním projevu“* (RVP ZV, 2021), nicméně aby došlo k opravdovému rozvoji kompetencí, bylo by vhodné, aby vyučující žákům podal zpětnou vazbu nejen na obsah prezentace, ale také na její strukturu a ústní projev žáků. Ve zkoumané výukové situaci oba žáci pouze četli informace z papíru. Žákyně, která prezentovala informace ze současnosti, mluvila velmi rychle, používala obecnou češtinu, nepoužívala celé věty, a také se v jejím projevu vyskytovalo často slovo „jako,“ což se dá v tomto případě považovat za parazitní slovo. Všechny tyto faktory narušovaly plynulost a srozumitelnost projevu. Druhý žák, prezentující informace z minulosti, mluvil sice pomaleji, v celých větách, a občas řekl něco spatra, nicméně plynulost a srozumitelnost narušovalo především nadměrné užívání citoslovce „ehm.“ Kvůli nedostatečné zpětné vazbě na komunikační dovednosti je v hloubkovém modelu vazba mezi tematickou vrstvou a komunikativní kompetencí nefunkční.

Další kompetencí, k jejímuž naplnění mělo dojít, je kompetence k učení. K jejímu naplnění částečně docházelo při samostatné práci, kdy žáci *„vybírají a využívají pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánují, organizují a řídí vlastní*

učení.“ (RVP ZV, 2021), důsledkem čehož dochází dle RVP právě k rozvoji této kompetence. Nicméně, záměrem vyučujícího dle konceptové vrstvy bylo, aby si žáci vytvořili vazby mezi minulostí a současností, což by dle RVP kompetenci k učení taktéž rozvíjelo: „Žák operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí“ (RVP ZV, 2021), nicméně k hledání těchto vazeb víceméně nedošlo, proto zde nemohlo dojít ani k rozvíjení této kompetence. Vazba mezi kompetencí k učení a tematickou vrstvou je tedy také nefunkční.

Naopak se v hodině povedlo rozvíjet kompetenci sociální a personální, kdy žáci „účinně pracují ve skupině, přispívají k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápou potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu“ (RVP ZV, 2021).

V modelu hloubkové struktury výuky je vyznačena funkční vazba mezi konceptovou a kompetenční vrstvou. Přestože jsou cíle (zejména č. 1 a 3) poměrně obecné, a ne zcela dobře formulované, lze zde spatřovat soulad mezi cíli výuky a vybranými obsahovými jádry. Pokud by došlo ke kvalitní tematizaci všech obsahových jader a vazeb, které jsou mezi nimi vyznačené, výuka by mohla směřovat ke splnění těchto cílů. Výjimkou je koncept „politické systémy,“ který do cílů není zahrnutý.

5.2.3 ALTERACE

5.2.3.1 Posouzení kvality výukové situace

Jak již bylo řečeno, kritická výuková situace selhala ze tří hlavních důvodů. Prvním důvodem je nedostatečně vymezený region, se kterým žáci měli pracovat. To bylo pozorovatelné v průběhu celé výukové situace, kdy žáci prezentovali charakteristiky, které jsou typické pro Severní Ameriku, případně pro Jižní Ameriku nikoliv pro probíranou Střední Ameriku.

Dalším faktorem, který zapříčinil selhání výukové situace, bylo nedostatečné zadání samostatné práce v začátku hodiny. Vyučující žákům nechal volnou ruku a neřekl jim, na která témata/ obsahová jádra se mají při svém bádání soustředit. Žáci proto pracovali s různorodými tématy, přičemž některá z nich byla vzhledem k obsahovým jádrům hodiny irelevantní. S tímto faktorem jde ruku v ruce i fakt, že záměrem vyučujícího bylo, aby žáci hledali souvislosti mezi minulostí a současností. Nicméně, jak bylo řečeno v analýze, žáci tyto vazby nehledali, a to právě kvůli špatnému zadání práce, kdy jim nebylo řečeno, že se

mají na tyto souvislosti soustředit (a pracovat tak na vyšší kognitivní úrovni). Ze zadání práce v realizované hodině vyznělo pouze to, aby žáci našli nějaké informace, a tudíž aby pracovali na nejnižší kognitivní úrovni. Právě práce žáků pouze na nejnižší kognitivní úrovni zapříčinila také nedostatečný rozvoj kompetence k učení.

Třetím faktorem, který zapříčinil selhání výukové situace, byla nedostatečná zpětná vazba ze strany učitele směrem k žákům, a to jak v rovině obsahové, tak v rovině komunikační. Právě chybějící zpětná vazba na mluvený projev žáků zabránila rozvoji komunikační kompetence

S odkazem na 4 stupně kvality výukových situací (SLAVÍK ET AL., 2020) tak v případě této výukové situace můžeme mluvit o *nerozvinuté situaci*, kdy žáci pouze reprodukovali vybrané učivo, aniž by mu hlouběji porozuměli a aniž by dokázali mezi informacemi najít hlubší souvislosti.

Ve výuce se dále vyskytuje didaktický formalismus *utajené poznávání*, kdy je možné pozorovat, že žáci sice byli aktivní, byli prací pohlceni a nejspíše je také bavila, ale z kognitivního hlediska výuka žákům přinesla pouze omezené poznatky, a nedošlo tak k dostatečnému rozvoji kompetence k učení, neboť žáci pracovali pouze na nejnižší kognitivní úrovni.

5.2.3.2 Návrh alterace

Jako alterace se tedy přímo nabízí detailní vymezení probíraného regionu. Není známo, zda by již měli žáci hranice Střední Ameriky znát z předešlých hodin, nebo to pro ně mělo být v této hodině novou látkou. Proto se nabízí dvě možné alterace. Pokud by měli žáci být schopni vymezit region na základě znalostí z předešlých hodin, nabízí se, aby vymezení regionu provedli sami žáci. Žáci by měli nejprve možnost podívat se do atlasu a ukázat si hranice regionu ve dvojici. Následně by vybraní žáci ukázali hranice regionu na nástěnné mapě. Nabízí se zde možnost vyvolat hned několik žáků, aby hranice na nástěnné mapě ukázali, aby si vyučující ověřil, že by opravdu všichni věděli, s jakým územím dále pracovat. Aby přece jen došlo k eliminaci práce se špatnými oblastmi, bylo by vhodné napsat na tabuli tři hlavní oblasti Střední Ameriky, a to Mexiko, malé státy Střední Ameriky (Guatemala-Panama) a karibské státy. Takové vymezení regionu by mělo být

dostačující, jestliže by hranice střeđoamerického regionu byly pro žáky pouhým opakováním.

Pokud vyučující s žáky v předešlých hodinách hranice Střední Ameriky neprobíral, a byla to tak pro žáky zcela nová látka, nabízí se odlišná alterace. Vyučující by žákům rozdál slepé mapy regionu Střední Ameriky, a společně s žáky by pomocí jejich předchozích znalostí vymezil region. K tomu je možné využít např. hranice Severní a Jižní Ameriky, se kterými žáci pracovali v předešlých týdnech, a jejichž hranice by již měli znát. Vyučující by pak pro jistotu ukázal celou hranici regionu na mapě. Následně by žákům sdělil, že se Střední Amerika dá rozdělit do tří velkých částí, a napsal je na tabuli (Mexiko, malé státy Střední Ameriky (Guatemala – Panama) a karibské státy). Úkolem žáků by bylo za pomoci atlasu tyto oblasti zaznačit do slepé mapy, např. barevným šrafováním a vytvořit legendu. Vyučující by mezi žáky procházel a kontroloval, zda všichni žáci zakreslují správné oblasti a mají tak vymezený správný region. Na závěr by vyučující vyzval několik žáků, aby na mapě ukázali jak hranice celého regionu, tak i jednotlivých oblastí.

Obě tyto alterace by měly zamezit práci se špatným regionem, a měly by vést ke splnění cíle „žák popíše zákonitosti Střední Ameriky“, který v realizované hodině nebyl naplněn právě v důsledku nedokonalého vymezení regionu.

Další příčinou kritičnosti této situace je velmi stručné a obecné zadání práce. Vyučující žákům pouze sdělil, že mají najít co nejvíce informací, nicméně žákům tato informace nedala žádnou oporu pro jejich práci. Zde se jako alterace nabízí detailnější zadání práce expertních skupin. Z analýzy vzešel problém, kdy žáci nepokryli všechna obsahová jádra, která vyučující považuje za důležitá (migrace, politické systémy), a naopak žáci prezentovali pojmy, které se netýkaly vytyčených obsahových jader (nachos, burrito). Vyučující by tak měl žákům poskytnout obsahová jádra v podobě kostry. Tato kostra by mohla být poskytnuta buď v tištěné podobě, kdy by každá trojice dostala právě jednu kostru pro každou oblast (příroda, obyvatelstvo, hospodářství), případně by kostra mohla být promítána na projektoru. Papírová forma se však jeví jako lepší volba, žáci si mohou např. odškrtávat, která témata již pokryli. Kromě obsahových jader by kostra měla obsahovat také konkrétní zadání samostatné práce rozdělené do dílčích kroků, aby žáci přesně věděli, co je jejich úkolem.

Jedním ze záměrů vyučujícího bylo, aby žáci hledali souvislosti mezi historií a současným stavem regionu. Nicméně ze zadání vyučujícího není tento záměr zřejmý, a proto žáci prezentovali pouze fakta ze současnosti, která s historickým kontextem nepropojovali. Jako alterace se zde tedy nabízí přidat do zadání zmíněného výše také doplňující otázky, které by žáky přiměly tyto souvislosti hledat. Otázky by žáky navedly k hledání souvislostí a pracovali by tak alespoň na úrovni porozumění v rámci Bloomovy taxonomie kognitivních cílů, než pouze na základní úrovni zapamatování, jako tomu bylo v realizované hodině. Otázky jsou koncipované tak, aby byla pokryta všechna obsahová jádra. Nicméně informace o některých obsahových jádrech nelze v atlase najít (politické systémy, migrace, rasy), proto by v této alteraci žákům bylo povoleno využití mobilního telefonu. Žáci jsou v hodinách nejspíše zvyklí s telefony pracovat, neboť vyučující před započatím práce zmiňuje, že tentokrát budou pracovat bez telefonů (viz Pohled do výuky č. 3).

Pro účely alterace jsem vytvořila alternativní zadání samostatné práce, a to konkrétně pro expertní skupinu zabývající se obyvatelstvem. Zadání je k nahlédnutí v seznamu příloh jako příloha č. 2.

Záměrem vyučujícího v realizované hodině bylo rozvíjet také některé klíčové kompetence. V analýze bylo zjištěno, že zcela došlo pouze k rozvoji kompetence sociální a personální.

Kompetence k učení a kompetence komunikační nebyly rozvíjeny dostatečně. K rozvoji kompetence komunikativní by v hodině mělo dojít ke zhodnocení ústního projevu žáků vyučujícím na konci každé prezentace. Vyučující totiž hodnotil pouze obsah, nikoliv formu projevu. V analýze jsou nastíněny nedostatky komunikačního projevu žáků prezentujících informace o obyvatelstvu. V případě první prezentující žákyně by měl vyučující pochválit hlasitost řeči, která byla dostačující k porozumění obsahu. Na druhou stranu by měl vyučující žákyni doporučit pomalejší tempo řeči, které může doma nacvičovat např. čtením nahlas. Dále by měl vyučující žákyni upozornit na to, že by se měly používat celé věty, a mělo by se hovořit převážně spisovnou češtinou. V neposlední řadě by měl vyučující upozornit na parazitické slovíčko „jako,“ a navrhnout, aby se např. při běžném rozhovoru s kamarádem soustředila, a pokusila se toto slovo nepoužívat, nebo alespoň ne v takové míře. V případě druhého prezentujícího žáka by měl vyučující pochválit hlasitost a tempo řeči, které bylo dostačující, stejně tak by mělo být pochváleno

užívání celých vět. Žák by měl být upozorněn na nadměrné užívání citoslovce „*ehm*,“ a stejně jako v případě první žákyně, by mu mělo být doporučeno, aby se při běžném hovoru soustředil, a toto citoslovce používal co nejméně. Důležité je, aby vyučující během poskytování zpětné vazby působil na žáky pozitivně, aby žáci nebrali jeho kritiku osobně, a aby měli motivaci k vylepšení svých komunikačních schopností. Poskytnutí zpětné vazby na kultivovanost projevu by mělo v realizované hodině u žáků přispět k rozvoji kompetence komunikační.

K rozvoji kompetence k učení by vedly již výše zmíněné kroky, kdy by vyučující žákům poskytl kostru s obsahovými jádry, na která by se žáci měli při svém bádání soustředit, ale především také návodné otázky vedoucí žáky k hledání spojitostí mezi minulostí a současnou situací v regionu. Žáci by tak pracovali na vyšší kognitivní úrovni a prohlubovali by tak své učení.

Je zřejmé, že navržené alterace jsou časově náročnější a nevešly by se do jedné vyučovací hodiny. Nicméně pokud chceme překonat kritičnost výuky, musíme tyto nebo podobné alterace využít. Nabízí se tak rozdělení do dvou vyučovacích hodin, kdy by v první hodině došlo k brainstormingu, přesnému vymezení regionu, detailnímu zadání samostatné práce a k práci ve trojicích. Ve druhé vyučovací hodině by došlo k práci ve větších skupinkách a k prezentaci žáků, kde by byl prostor pro zpětnou vazbu jak na obsahovou správnost, tak i na samotnou strukturu prezentace a projev žáků.

Lze navrhnout také lehkou alteraci celé vyučovací hodiny. Brainstorming, který byl ve zkoumané hodině zařazen hned v úvodu, by mohl být odstraněn, neboť se s napsanými pojmy již dále nepracovalo, a nedošlo tak k vysvětlení kontextu pojmů v rámci regionu (až na pojem Indiáni). Druhou alternativní možností může být přesunutí brainstormingu do samostatné práce žáků. Žáci by před vyhledáváním informací mohli napsat pojmy, které se jim vybaví o tématu jejich expertní skupiny, v tomto případě o obyvatelstvu. Na závěr samostatné práce by žáci napsali, zda se o v prvním úkolu vypsáných bodech dozvěděli nějaké nové informace. Ty by následně mohli dopsat do prvního úkolu a vytvořit ze všech pojmů myšlenkovou mapu. Zadání takto alterované samostatné práce je k nahlédnutí v seznamu příloh jako příloha č. 3.

5.3 POROVNÁNÍ VYUČOVACÍ HODINY A ROZHOVORU S PŘÍSTUPY K VÝUCE REGIONÁLNÍ GEOGRAFIE

Z literatury vyplývá, že je potřeba, aby výuka regionální geografie na českých školách nabrala jiný směr, a odklonila se od tradičního encyklopedického přístupu zaměřeného na pouhá fakta a místopis. Čeští (KÜHNLOVÁ, 1997, KNECHT, HOFMANN, 2020, DANĚK, 2020) i zahraniční (HOBBS, 2016, FINLAYSON, 2016, MURPHY, O'LOUGHLIN, 2009, FREEMAN A MORGAN, 2017, BONNET, 2017, LAMBERT, 2017) autoři se shodují na tom, že cílem regionální geografie není popisovat jednotlivá místa na Zemi, nýbrž schopnost vybrané regiony kriticky posuzovat, analyzovat, porovnávat je s dalšími regiony, hledat vazby mezi minulostí a současností regionu a na základě toho předvídat jeho budoucnost. Žáci by tedy neměli pouze reprodukovat fakta, ale měli by se naučit myslet geograficky, pokládat si geografické otázky a umět na ně nalézt odpověď.

Z rozhovoru je patrné, že se vyučující snaží odklonit od tradičního deskriptivního přístupu k výuce regionální geografie, a snaží se přiklonit se k modernímu pojetí, tedy k prostorově-analytické geografii a s tím spojenému geografickému myšlení. Vyučující sám v rozhovoru zmínil, že právě rozvoj geografického myšlení u žáků je jeho dlouhodobým cílem. Jako příklady potvrzující příklon k modernímu pojetí je možné z rozhovoru zmínit např. regionalizace ze strany žáků, porovnávání vybraných regionů dle různých kritérií, hledání příčin a důsledků různých geografických procesů (srážkový stín, styk litosférických desek...), či hledání vazeb mezi minulostí a současností regionu.

Zkoumaná vyučovací hodina však důraz na rozvoj geografického myšlení, který je v rozhovoru zdůrazňován, nepřinesla, a to i přes svůj potenciál. Z vyučujícím stanovených oborových cílů i vybraných obsahových jader je patrné, že zde byla alespoň snaha o rozvíjení geografického myšlení, nicméně plán vyučujícího se od reality poměrně odlišoval. Vyučující šel sice do hodiny s tím, že žáci budou s daty získanými v hodině hlouběji pracovat a přemýšlet o nich, a že mimo jiné zjistí, že se ve Střední Americe mluví španělsky a vyznává se zde katolické křesťanství právě kvůli koloniální minulosti, nicméně kvůli nedokonalému zadání samostatné práce a nevhodné zpětné vazbě po prezentaci žáci tyto vazby nehledali. Vyučovací hodina tak i přes svůj potenciál sklouzla k pouhému čtení informací z atlasu či encyklopedie, a následnému prezentování před třídou, což je typické právě pro kritizovaný deskriptivní přístup k výuce regionální geografie.

Vyučující v rozhovoru mimo jiné zmínil, že místopis pro něj v hodinách regionální geografie není nijak důležitý, což je znakem odklonu od deskriptivního přístupu k výuce regionální geografie. Nicméně, úplná absence místopisu také není zcela ideální. Např. v analyzované vyučovací hodině nebyl po žácích vyžadovaný žádný místopis, což bylo spíše na škodu. Právě např. práce se slepými mapami by mohla sloužit k vymezení regionu Střední Ameriky, a mohlo by tak dojít k naplnění některých dílčích cílů (viz Návrh alterace). Obecně lze říci, že alespoň základní znalost místopisu je důležitá, aby žáci mohli dále s regionem pracovat na vyšších kognitivních úrovních, neměl by však tvořit podstatnou část výuky regionální geografie.

Jak již bylo řečeno, příčinou odklonu od geografického myšlení k deskriptivnímu přístupu bylo ve zkoumané hodině nedostatečné zadání samostatné práce žáků. Alternativní zadání samostatné práce, které jsem navrhla výše, by tak mohlo tomuto odklonu zabránit a podnítit žáky k přemýšlení o jednotlivých tématech a k vytváření vazeb mezi nimi. Došlo by tak nejen k rozvíjení geografického myšlení, ale také k naplnění vytyčených oborových cílů a k rozvoji některých klíčových kompetencí. Vyučovací hodina by také vedla k naplnění očekávaného výstupu RVP, konkrétně „Z-9-3-03 *žák zvažuje, jaké změny ve vybraných regionech světa nastaly, nastávají, mohou nastat, a co je příčinou zásadních změn v nich*“ (RVP ZV, 2021, s. 83), který směřuje rozvoji dovedností typických pro geografické myšlení.

V poslední části rozhovoru, která se týkala cílů vyučovacích hodin regionální geografie, stanovených na základě Bloomovy taxonomie kognitivních cílů, vyučující sdělil, že se v každé hodině snaží cílit minimálně na úroveň porozumění, a často i na úroveň aplikace. To nekoresponduje s literaturou, kdy autoři (KÜHNLOVÁ 1997, KNECHT, HOFMANN, 2020, DANĚK, 2020, MURPHY, O'LOUGHLIN, 2009) zmiňují, že regionální geografie je často vyučována pouze faktograficky, a žáci tak pracují na nejnižší kognitivní úrovni, tedy na úrovni zapamatování. Je zde tedy patrný odklon od tradičního pojetí výuky regionální geografie. Cíle, které stanovil vyučující pro analyzovanou vyučovací hodinu, sice naznačují, že by žáci měli opravdu pracovat na vyšší kognitivní úrovni, nicméně kvůli již zmíněným nedostatkům žáci pracovali převážně na úrovni zapamatování. Vyučující také sdělil, že je pro něj důležité, aby se žáci v rámci hodin naučili také některé měkké dovednosti, jako je např. práce ve skupinách či komunikace. V analyzované hodině byla práce ve skupinách realizována, a žáci zde opravdu spolupracovali, lze tedy říci, že

k rozvoji této dovednosti (a také kompetence sociální a personální) v analyzované hodině došlo. V analyzované hodině žáci také testovali své komunikační schopnosti, k jejich dokonalému rozvoji však chyběla zpětná vazba na jejich ústní projev. Je však možné říci, že v této oblasti se vyučující v analyzované hodině držel své „*filozofie*“ a snažil se tyto měkké dovednosti u žáků opravdu rozvíjet.

Lze tudíž říci, že ačkoliv plán hodiny a dílčí oborové cíle byly nastaveny tak, aby se žáci učili geografickému myšlení, realita byla nakonec odlišná a žáci zde pracovali pouze na nejnižší kognitivní úrovni zapamatování, kdy se získanými daty nijak dál nepracovali a geografické myšlení tak nemohlo být rozvíjeno. Nicméně je potřeba zdůraznit, že se jednalo pouze o jednu vyučovací hodinu, a nelze tudíž vyvodit nějaké obecné závěry. Průběh vyučovací hodiny mohl být také ovlivněný např. trémou vyučujícího, kterou zapříčinily přítomné kamery.

6 DISKUZE

Cíle této práce byly stanoveny tři. Prvním z nich bylo zjištění stavu výuky regionální geografie na vybrané základní škole a zjištění přístupu vyučujícího k výuce - tedy zda tvoří v jeho výuce základy regionální geografie především faktografie a místopis, nebo zda byl tento trend již překlenut a výuka regionální geografie se soustředí na rozvoj geografického myšlení. Druhým cílem bylo vytvoření didaktické kazuistiky vybrané vyučovací hodiny regionální geografie z téže základní školy, a to za pomoci metodiky 3A, která slouží k hloubkové analýze výuky a k jejímu zkvalitňování. Třetím cílem bylo porovnání výsledků vypracované didaktické kazuistiky s literaturou popisující přístupy k výuce regionální geografie v České republice i v zahraničí.

Právě využití metodiky 3A mi pomohlo komplexně a detailně prozkoumat vybranou vyučovací hodinu. Jako nejdůležitější prvek se zde jeví model hloubkové struktury výuky, který díky své komplexnosti dovoluje zkoumat jednotlivé vazby mezi nejdůležitějšími determinanty výuky (obsahová jádra, činnosti učitele a žáka, klíčové kompetence a oborové cíle). Právě díky těmto vazbám se mi podařilo zjistit, co ve vyučovací hodině nefungovalo, a co tedy zapříčinilo kritičnost celé situace, a tím pádem také co je potřeba zlepšit, aby byla kritičnost odstraněna a mohlo se zde hovořit o integritě výuky. Metodika 3A se mi proto stále jeví jako nejlepší možnost pro vytvoření didaktické kazuistiky a hloubkové analýzy vyučovací hodiny. Stejný názor mají také čeští autoři zabývající se didaktikou, kteří vytvořili několik publikací zveřejňujících didaktické kazuistiky provedené právě pomocí metodiky 3A, např. *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky* (JANÍK ET AL. 2016), *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání* (SLAVÍK ET AL., 2017) či *Produktivní kultura vyučování a učení v didaktických kazuistikách* (JANÍK ET AL., 2022).

Pro účely vytvoření didaktické kazuistiky jsem pořídila videozáznam vyučovací hodiny, který se následně stal předmětem videostudie. Pořízení videozáznamu se v dnešní době jeví jako optimální možnost, neboť při přímém pozorování vyučovací hodiny a zapisováním poznatků v reálném čase bych nebyla schopna získat potřebné detailní informace k vytvoření didaktické kazuistiky, stejně tak bych se nemohla k některým situacím vrátit, zpětně si je přehrát, případně využít doslovný přepis rozhovorů mezi žákem a učitelem.

Cílem bylo využití metodiky 3A a s ním spojené hodnocení kvality výuky. Zde Janík a Miková (2006) volí videostudii jako optimální nástroj pro hodnocení kvality výuky, a to především proto, že dovoluje nejen pozorovat činnosti učitele i žáků, ale zachytí také souvislosti jevů pozorovaných ve třídě. Je tak zařízen komplexní pohled na výuku, který je důležitý pro její hlubší analyzování.

Při pořizování videozáznamu jsem využila zrcadlovou kameru v pozici třídní kamery, telefon v pozici učitelské kamery a další dva telefony detailněji zachycující dění ve třídě. Toto rozložení mi pomohlo snímat celou učebnu a zachytit velké množství detailů. Pokud bych však práci dělala znovu, změnila bych střih videozáznamu, kde bych se při skupinové práci žáků více soustředila na jejich práci a komunikaci mezi nimi. Dále bych také pořídila záznamy sešitů (alespoň většiny) žáků. Jejich poznámky by mohly ukázat, jak jednotliví žáci pochopili zadání práce, a jak s daným tématem pracovali. Podobný problém videostudie zmiňují i Janík s Mikovou (2006), když uvádí, že není možné natočit vše – vždy nějaká část výuky dostane přednost a další jsou poté odstrčeny do pozadí.

Dále bych v dalším výzkumu použila více audio záznamových zařízení, které bych poskytla jak vyučujícímu, tak pracujícím trojicím/ skupinkám. Záznam komunikace mezi žáky by mohl přinést další užitečné informace, např. jak žáci s daným učivem pracovali, jak o něm přemýšleli a diskutovali. Ze záznamu by se např. mohlo zjistit, které skupiny pracovaly se správným regionem, a dle toho by se dalo odhadnout, zda by již žáci měli hranice regionu znát či nikoliv. To by ovlivnilo alteraci této didaktické kazuistiky, kde by nemusely být uvedeny dvě verze, tedy pro situaci kde žáci již hranice regionu znají, a pro situaci, kdy by to pro ně mělo být novým poznatkem. Na to navazuje i fakt, že ze záznamu skupinové práce by mohlo být možné zjistit, zda žáci nad hranicemi regionu polemizovali. Dále by konkrétní záznam mohl poskytnout detailní informace o tom, zda se do práce ve větších skupinách zapojovali všichni žáci, a zda opravdu docházelo k rozvoji kompetence sociální a personální, jak je v didaktické kazuistice uvedeno. Z pořízeného záznamu to vypadá, že pracují všichni žáci, ve skutečnosti tomu tak být nemuselo. V neposlední řadě bych z tohoto záznamu mohla také zjistit, zda někteří žáci přemýšleli o souvislostech některých prvků, např. proč se v regionu mluví španělsky a proč se zde nacházejí katolíci. Tato informace by mi pomohla zjistit, zda alespoň u některých žáků docházelo k propojování poznatků a tedy i k rozvoji kompetence k učení. Všechny tyto informace, které by rozšířeným postupem bylo možné získat, by mohly ovlivnit podobu didaktické

kazuistiky, kdy by některé kritické situace nemusely být hodnoceny takto přísně, a celkové hodnocení vyučovací hodiny by tak mohlo být kladnější.

Z hloubkové analýzy zkoumané vyučovací hodiny byly patrné tři chyby vyučujícího, které zapříčinily kritičnost nejen zkoumané výukové situace, ale i celé vyučovací hodiny. Prvním z nich bylo nedostatečné vymezení regionu, které zapříčinilo, že žáci pracovali s jiným územím, než se kterým správně pracovat měli. Druhou chybou bylo nedostatečné zadání, které nevedlo žáky k hlubšímu porozumění tématu, nevedlo tudíž k rozvoji geografického myšlení, a proto byla práce studentů omezena pouze na popis regionu, a to i přesto, že to nebylo plánem vyučujícího. Výuka tak sklouzla k tolik v České republice i v zahraničí kritizovanému deskriptivnímu přístupu. Třetí chybou byla nedostatečná zpětná vazba pro žáky, a to jak v rovině oborové, tak v rovině kompetenční. Žákům v případě chyby (v tomto případě při popisu práce s chybně vymezeným regionem) nebyla poskytnuta možnost opravit se a přijít na správné řešení, namísto toho je učitel pouze opravil a pokračoval dále. Nedošlo tak k rozvoji kompetence k učení. Žákům nebyla poskytnuta ani zpětná vazba na ústní projev, což pro změnu zabránilo rozvoji kompetence komunikativní. Ačkoliv tedy vyučující šel do hodiny s tím, že bude rozvíjet geografické myšlení i zmíněné klíčové kompetence, ve výsledku z důvodu zmíněných chyb nedošlo k rozvoji ani geografického myšlení ani klíčových kompetencí.

Právě rozvoj klíčových kompetencí a geografického myšlení bývá často pro vyučující problém, a to nejen v případě regionální geografie, ale i geografie obecné. Dostupné didaktické kazuistiky (LOKAJÍČKOVÁ, 2013) a (KUBERSKÁ, STACKE, 2022) týkající se témat z obecné geografie se shodují, že nedostatečná aktivizace žáků, nedostatečný rozvoj geografického myšlení a nedostatečný rozvoj kompetencí (především k učení) jsou častými příčinami selhání výuky geografie. Příkladem může být didaktická kazuistika Kuberské a Stacke (2022) zabývající se výukou obecné geografie, konkrétně problematikou monzunů. Z kazuistiky vyplývá, že žáci pracovali především na základní úrovni, tedy na úrovni zapamatování, a přestože zvládali používání základních pojmů potřebných pro danou problematiku, tak s nimi hlouběji nepracovali, a to z podobného důvodu, jako ve vyučovací hodině, kterou zkoumá tato práce – vyučující nedal žákům prostor k hlubšímu porozumění, kvůli čemuž nedocházelo k dostatečnému rozvoji kompetence k učení ani k naplnění cílů na vyšších úrovních Bloomovy taxonomie kognitivních cílů. Kazuistika Kuberské a Stacke (2022) vykazuje podobné známky, jako didaktická kazuistika v této práci. V obou případech přicházeli vyučující do výuky s tím,

že budou u žáků rozvíjet vyšší úrovně Bloomovy taxonomie kognitivních cílů. Zatímco v kazuistice Kuberské a Stacke (2022) byla příčinou nižší kognitivní aktivizace nevhodně provedená metoda IRF, v případě kazuistiky této práce byla vhodně zvolená metoda s nedostačujícím zadáním práce. Další didaktická kazuistika týkající se geografie (LOKAJÍČKOVÁ, 2013) však již známky rozvoje geografického myšlení vykazuje. Lokajíčková (2013) zabývající se ve své kazuistice problematikou teplé a studené fronty, došla v rámci hloubkové analýzy k tomu, že zde žáci nejen používali pojmy důležité pro pochopení problematiky, ale také jednotlivé dílčí procesy vysvětlovali vlastními slovy a pokoušeli se různé pojmy uvádět do souvislostí. K dokonalému rozvoji kompetence k učení zde chybělo pouze propojení problematiky s reálným životem a o něco širší propojování do souvislostí. Je proto možné říci, že jak v kazuistice Lokajíčkové (2013) tak i v kazuistice této práce nedochází zcela k rozvoji kompetence k učení. V obou případech se jedná o stejnou příčinu kritičnosti, a to o nedostatečné propojování věci do souvislostí. Zatímco v kazuistice Lokajíčkové (2013) to zabraňuje žákům zcela pochopit vznik teplé a studené fronty, tak v případě kazuistiky předkládané práce žáci nejsou schopni najít vazby mezi historií a minulostí regionu. V didaktice Lokajíčkové (2013) i Kuberské a Stacke (2022) nedošlo k rozvoji kompetence k učení především kvůli velké aktivitě učitele, která omezovala žákovské učení, zatímco v případě kazuistiky této práce se dá říci, že k rozvoji kompetence k učení nedošlo kvůli nedostatečné aktivitě vyučujícího, kdy by měl učitel vymezit region a správně zadat práci, a to i na úkor práce žáků.

Výsledky této práce tedy ve značné míře korespondují s výsledky dalších didaktických kazuistik. Žáci velmi často pracují s pojmy pouze povrchně a nepropojují si je do širších souvislostí. Příčinami jsou především nedostatečné schopnosti učitele žáky ke geografickému myšlení podnítit. Vyučující by neměl očekávat, že žáci sami budou bádát po příčinách, důsledcích a souvislostech. Je potřeba žáky motivovat, a vhodnými otázkami (v tomto případě vhodným zadáním) žáky navést právě k hledání souvislostí a tím pádem i ke geografickému myšlení. Vyučující žáky nikterak nenavedl, hodina tudíž vedla k rozvoji jen cílů na úrovni zapamatování, a pouze k částečnému rozvoji kompetencí.

Vyučující v rozhovoru sdělil, že ve svých hodinách zeměpisu využívá tradiční pojetí výuky regionální geografie. V rámci regionální geografie vyučující s žáky probírá všechny světadíly světa. Těmto světadílům se nejprve věnují jako celkům, kdy se probírají přírodní podmínky, poté obyvatelstvo a na závěr hospodářství, a dále se zvláště věnují jednotlivým regionům nacházejícím se na konkrétním světadíle. Čeští autoři se však

shodují na tom, že tento přístup je zastaralý, a měl by být opuštěn. Kučera (2011) uvádí, že v českých školách je často regionální geografie vyučována podle stejného vzoru, nejprve je středem zájmu neživá složka regionu, tedy přírodní podmínky, a poté živá složka, tedy obyvatelstvo a hospodářství. Jedná se tak především o tradiční popis regionu, který koresponduje s přístupem vyučujícího. Nicméně Bičík (2009) tvrdí, že by nemělo docházet k takto vyčerpávajícímu popisu jednotlivých regionů, a naopak podle vzoru zahraničních škol by se měl klást spíše důraz na specifický jev nebo problém makroregionu, případně i regionu. S tím souhlasí také Pfeiferová (2008), která uvádí, že makroregiony/ regiony by měly být vyučovány prostřednictvím např. aktuálních dění, a to jak v oblasti přírodních podmínek, tak i v kultuře či v politickém dění, což u žáků pomáhá rozvíjet kritické myšlení. Vyučující zkoumané hodiny sice probírá všechny světadíly a všechny regiony, což tedy není podle českých autorů vhodný přístup, nicméně aktuální dění v regionech při své výuce využívá, v rozhovoru zmínil např. uprchlické krize. Je tedy možné říci, že alespoň v tomto směru se vyučující přiklání k modernějšímu pojetí výuky regionální geografie.

Pfeiferová (2008) dále uvádí, že by ideálním pojetím výuky regionální geografie mělo být nejprve obecné probrání makroregionu (či světadílu) a následné vybrání jednoho či více modelových regionů (či států), které jsou probírány více do hloubky. Neprobírané regiony mohou poté sloužit např. k porovnání s vybraným modelovým regionem.

Zahraniční autoři mají podobný názor. Např. Freeman a Morgan (2017) uvádějí, že je potřeba vybrat pouze některé makroregiony a regiony, kterým se žáci budou věnovat více do hloubky, a na kterém se naučí jak geografickému myšlení, tak i zhodnocení regionu dle různých kritérií. Dá se předpokládat, že vyučující nemá prostor probrat všechny regiony detailně, a to především kvůli časové dotaci, kdy je potřeba (dle ŠVP dané školy) probrat všechny regiony světa v jednom ročníku při dotaci dvou vyučovacími hodin týdně. Zde se tedy nabízí již zmíněný zahraniční přístup, a to probírání pouze vybraných modelových regionů.

Dále Pfeiferová (2008) zdůrazňuje, že je vhodné mezi sebou jednotlivé makroregiony porovnávat. V rámci rozhovoru vyučující sdělil, že žáky vede jak k porovnávání jednotlivých regionů, tak i k porovnávání jednotlivých kontinentů, a je tak možné říci, že i v tomto ohledu se vyučující přiklání k modernějšímu pojetí výuky regionální geografie, kdy popis regionu není jedinou náplní výuky o regionech. Jak již bylo řečeno, Bičík (2009) zmínil, že v zahraničí je přístup k výuce regionální geografie odlišný.

Příkladem může být Spojené království Velké Británie a Severního Irska, kde je v Národním kurikulu (2013) přímo stanoveno, které regiony by měly být v rámci sekundárního vzdělávání probrány (jedná se o Afriku a Asii) a dále je zde uvedeno, že by se žáci měli naučit geografickým odlišnostem a podobnostem, a hledání vazeb mezi fyzickou a humánní složkou regionu, a to na základě vybraného modelového regionu, a to jak v Asii, tak i v Africe. To koresponduje s tím, co řekla Kühnlová již v roce 1997, tedy že by mělo být probíráno méně regionů, ale více do hloubky. Nicméně z výsledků rozhovoru vyplývá, že ani o téměř 30 let později tomu tak není, a jsou stále vyučovány všechny světadíly a všechny regiony, a to velmi povrchně.

Na závěr lze tedy říci, že výuka regionální geografie na vybrané základní škole se stále drží tradičního pojetí výuky regionální geografie v České republice, tedy pokrytí celého světa, nicméně jsou zde patrné i prvky odklonu od tohoto přístupu, a výuka tak postupně směřuje k takovému pojetí, které je již v některých zahraničních zemích již aplikováno, např. méně místopisu, vzájemné porovnávání regionů, či hledání příčin a důsledků vybraných jevů.

7 ZÁVĚR

V rámci práce se mi podařilo splnit všechny předem stanovené cíle. Prvním cílem bylo zjistit stav výuky regionální geografie na vybrané základní škole. Vybranou školou se stala Základní škola Švihov, kde jsem udělala s vyučujícím geografie rozhovor, jehož předmětem byl především jeho přístup k výuce regionální geografie a její cíle. Vyučující prostřednictvím rozhovoru sdělil, že s žáky v rámci regionální geografie probírá všechny světadíly, přičemž nejprve probere světadíl jako celek, a poté probírá jednotlivé regiony. V rámci všech světadílů jsou probírány přírodní podmínky, obyvatelstvo i hospodářství, v rámci těchto tematických celků se však probírají jen některé podcelky, které jsou pro daný světadíl důležité (např. těžba nerostných surovin v Africe). Vyučující dále sdělil, že pro něj v hodinách regionální geografie není místopis důležitý, a netestuje ho. Naopak se u žáků snaží o rozvoj geografického myšlení, např. porovnáváním regionů podle různých kritérií. Důležité pro vyučujícího také je, aby žáci chápali, jak fungují různé geografické procesy, jaké jsou jejich důsledky, a aby byli schopni určit, kde na Zemi se tyto procesy mohou ještě vyskytovat. V rámci Bloomovy taxonomie kognitivních cílů tak cílí především na úroveň porozumění a aplikace.

Druhý cíl, tedy vytvoření didaktické kazuistiky jedné vyučovací hodiny regionální geografie pomocí metodiky 3A, se mi také povedlo splnit. Nejprve jsem pořídila videozáznam vyučovací hodiny regionální geografie, která proběhla taktéž na Základní škole Švihov, a to pod vedením vyučujícího, se kterým jsem prováděla výše zmíněný rozhovor. Následně jsem za pomoci videozáznamu vytvořila didaktickou kazuistiku za pomoci metodiky 3A, kdy jsem nejprve sepsala anotaci celé hodiny a následně jsem vybrala jednu situaci k podrobnější analýze, ze které vyplynula některá kritická místa. Příčiny kritičnosti jsem detailněji rozebrala v analýze, a na závěr jsem navrhla takovou alteraci, která by měla vést ke zvýšení kvality výukové situace, a tudíž k naplnění stanovených cílů.

Příčiny kritičnosti výukové situace byly zjištěny tři. První z nich bylo nedostatečné vymezení regionu Střední Amerika, kdy žáci nepochopili, s jakým územím mají pracovat, a tudíž se ve velké míře věnovali především Severní, ale i Jižní Americe. Druhou příčinou kritičnosti bylo nedostatečné zadání samostatné práce žáků, kdy učitel žákům nesdělil, na která témata se mají při svojí práci soustředit (např. rozmístění obyvatelstva), a také žáky nenavedl k tomu, aby hledali souvislosti mezi získanými informacemi, tedy mezi minulostí

a současností regionu, což bylo cílem výukové situace. Důsledkem byl pouhý popis regionu namísto zamýšleného analyzování informací a rozvoje geografického myšlení. Třetí z nich byla nedostatečná zpětná vazba na komunikační dovednosti žáků, kvůli které nedošlo k rozvoji komunikační kompetence, ačkoliv to bylo cílem vyučujícího.

Třetí cíl, tedy porovnání výsledků didaktické kazuistiky s literaturou, se mi taktéž podařilo splnit. Knecht a Hofmann (2020) ve svém článku uvádějí, že regionální geografie je na českých školách stále vyučovaná faktograficky, a zaměřuje se na popis míst. Tomuto tvrzení odpovídají i výsledky této kazuistiky, kdy dochází pouze k popisu regionu Střední Ameriky, a není zde rozvíjeno geografické myšlení, které Knecht s Hofmannem (2020) považují ve výuce regionální geografie za stěžejní. Nicméně je potřeba zmínit, že se jednalo o jedinou vyučovací hodinu. Z rozhovoru vyplývá, že vyučující směřuje k rozvoji geografického myšlení (např. porovnáváním regionů dle různých kritérií, hledáním vazeb mezi minulostí a současností regionu, zaměřením na příčiny a důsledky přírodních procesů apod). Můžeme tak říci, že je zde patrný odklon od tradičního deskriptivního přístupu, a příklonění se k modernímu pojetí výuky regionální geografie – minimálně na úrovni potojů.

Na začátku práce jsem si stanovila také dvě hypotézy. První z nich, tedy že sledovaná výuka regionální geografie je vyučována encyklopedicky, předmětem výuky je tedy pouhý popis míst, a po žácích se žádají pouze zapamatovaná popisná data, lze na základě výsledků potvrdit. K potvrzení hypotézy je potřeba přistoupit i přesto, že učitel na úrovni cílů směřoval k rozvoji geografického myšlení a nad rámec pouhého popisu a zapamatování faktů. Nicméně kvůli nedostatkům při realizaci výuky k naplnění vyšších úrovní kognitivních cílů a rozvoji geografického myšlení nakonec nedošlo. Z toho důvodu hypotézu potvrzuji.

Druhou hypotézu, tedy že sledovaná výuka regionální geografie se soustředí na pokrytí celého světa, a není zde tedy využívané vyučování regionální geografie prostřednictvím modelových regionů, lze na základě výsledků rozhovoru také potvrdit. Vyučující v rozhovoru uvedl, že v rámci výuky regionální geografie s žáky probírá všechny světadíly, které nejprve proberou obecně (přírodní podmínky obyvatelstvo a hospodářství), poté ho společně regionalizují podle vybraných kritérií (přírodní podmínky, jazyky, hospodářská vyspělost...) a posléze se blíže věnují všem těmto vymezeným regionům.

8 RESUMÉ

Tato diplomová práce se zabývá výukou regionální geografie na českých základních školách a didaktickou kazuistikou vybrané vyučovací hodiny regionální geografie na vybrané škole. Pro vypracování didaktické kazuistiky byl pořízen videozáznam vyučovací hodiny na Základní škole Švihov, a to konkrétně videozáznam hodiny zeměpisu v sedmé třídě na téma Střední Amerika. Nejprve jsem popsala průběh výuky. Následně jsem analyzovala vybranou výukovou situaci, která vykazovala kritická místa. Jako příčiny kritických míst byly stanoveny: nedostatečné vymezení regionu, nedostatečné zadání samostatné práce ze strany vyučujícího a nedostatečná zpětná vazba poskytnutá žákům ze strany vyučujícího. Na závěr jsem navrhla alteraci, která by měla vést ke zvýšení kvality výuky. Dále jsem provedla polostrukturovaný rozhovor s vyučujícím, který zjišťoval především jeho přístup k výuce regionální geografie a jeho cíle. V práci došlo také k porovnání výsledků rozhovoru s výsledky kazuistiky. V neposlední řadě jsem porovнала výsledky didaktické kazuistiky s literaturou zabývající se přístupy k výuce regionální geografie, a to jak v České republice, tak v zahraničí. Zkoumaná hodina sice měla obsahovat prvky prostorově-analytické geografie tak, aby rozvíjela geografické myšlení, a aby vedla k rozvoji kompetencí, nicméně kvůli zjištěným nedostatkům hodina směřovala spíše k v literatuře kritizovanému deskriptivnímu přístupu.

Klíčová slova: Základní školy, regionální geografie, didaktická kazuistika, metodika 3A, videostudie, rozhovor

This Diploma thesis deals with teaching regional geography at Czech secondary schools and with a didactic case study of a selected lesson of regional geography at a selected school. For the didactic case study, I procured a video recording of a lesson at a Secondary School in Švihov, specifically a lesson of regional geography in the seventh grade dealing with the topic of Central America. First, I described the course of the lesson. Further I analysed a selected part of the lesson, which indicated critical situations. The causations of critical situations were determined as: inadequate determination of the borders of the region, inadequate instructions for the individual work from the teacher and inadequate feedback provided by the teacher to the students. Finally, I proposed an alteration, which should lead to a higher quality of the lesson. Further I made a semistructured interview with the teacher, where he spoke mainly about his approach to teaching regional geography and his goals. In this diploma thesis, the results of the didactic

case study and of the interview are compared. In the very end, I compared the results of the didactic case study with literature which deals with approaches to teaching regional geography both in the Czech Republic and abroad. The analysed lesson was supposed to reflect spatial geography and develop geographical thinking so the children develop skills which should be developed in lessons of regional geography according to the literature, however, the discovered deficiencies caused that the lesson led to the descriptive approach, which is criticised in the literature.

Key words: Secondary Schools, Regional Geography, Didactic Case Study, 3A Procedure, Video Study, Interview

9 SEZNAM LITERATURY

9.1 TIŠTĚNÉ ZDROJE

- ANDERSON, L.W. a KRATHWOHL, D.R. *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman, Harlow. ISBN 0-321-08405-5
- BONNETT, A. 2017. What is Geography? 12-19. *In: The Handbook of Secondary Geography*. Sheffield: Geographical Association. ISBN 978-1-84377-377-1
- BUSTIN, R. 2017. Teaching a good geography lesson, 134-149. *In: The Handbook of Secondary Geography*. Sheffield: Geographical Association. ISBN 978-1-84377-377-1
- CIHLOVÁ, I. 2000. *Podivuhodný svět*. Praha: Reader's Digest Výběr. 456 s. ISBN 80-86196-22-4
- DANĚK, P. 2014. *Geografické myšlení: úvod do teoretických přístupů*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita. 172 s. ISBN 978-80-210-6694-6
- DEMEK, J. MALIŠ, I. 2008. *Zeměpis 7: pro základní školy: Zeměpis světadílů*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství. 111 s. ISBN 978-80-7235-383-5
- FINLAYSON, C. 2016. *World Regional Geography*. Washington: University of Mary. 226 s. ISBN
- FREEMAN, D MORGAN, A. 2017. Place and Locational Knowledge, 120-133. *In: The Handbook of Secondary Geography*. Sheffield: Geographical Association. ISBN 978-1-84377-377-1
- HOBBS, J. J. 2016. *Fundamentals of World Regional Geography*. 4. vydání. Boston: Cengage Learning. 592 s. ISBN 978-1-305-57826-5
- CHRÁSKA, M. 2016. *Metody pedagogického výzkumu*. 2. vydání. Praha: Grada. 256 s. ISBN 978-80-247-5326-3
- JANÍK, T. ET AL. 2016. *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování Výuky*. Brno: Masarykova univerzita. 437 s. ISBN 978-80-210-8258-8
- JANÍK ET AL., 2022. *Produktivní kultura vyučování a učení v didaktických kazuistikách*. Brno: Masarykova univerzita. 400 s. ISBN 978-80-280-0241-1

- JANÍK, T. MIKOVÁ, M. 2006. *Videostudie. Výzkum výuky založený na analýze videozáznamu*. Brno: Paido. 154 s. ISBN 80-7315-127-8
- KARTOGRAFIE PRAHA. 2017. *Školní atlas Světa*. Praha: Kartografie Praha. 183 s. ISBN 978-80-7393-399-9
- KUBERSKÁ, M. STACKE, V. 2022. Výuka problematiky monzunů výukou IRF: Rozhovor jako prostředek kognitivní aktivizace žáků, 211-233. In: *Produktivní kultura vyučování a učení v didaktických kazuistikách*. Brno: Masarykova univerzita. 400 s. ISBN 978-80-280-0241-1
- LAMBERT, D. 2017. Thinking geographically, 20-29. In: *The Handbook of Secondary Geography*. Sheffield: Geographical Associatio. ISBN 978-1-84377-377-1
- LOKAJÍČKOVÁ, V. 2016. Zeměpis: Teplá a studená fronta, aneb jak rozvíjet kompetenci k učení v zeměpise, 303-311. In: *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita. 434 s. ISBN 978-80-210-8258-8
- MALIŠ, I. 2002. Je české školství v oblasti zeměpisu v krizi? In: *Vzdělávání zeměpisem*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. 89 s. ISBN 80-7044-411-8
- PAASI, A. 2009. Regional geography. In: *International Encyclopedia of Human Geography*. Londýn: Elsevier. ISBN 978-0-08-044910-4
- PAVLÍNEK, P. 1993.: Anglo-americká geografie ve 20. století. In: Sýkora, L., ed., *Teoretické přístupy a vybrané problémy v současné geografii*. Praha: katedra sociální geografie a regionálního rozvoje Přírodovědecká fakulta Univerzity Karlovy, s. 9 – 29.
- SLAVÍK, J. HAJEROVÁ MÜLLEROVÁ, L. SOUKUPOVÁ, P. 2020. *Reflexe a hodnocení kvality výuky*. 1. vydání. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. 217 s. ISBN 978-80-261-0920-4
- SLAVÍK, J. JANÍK, T. NAJVAR, P. KNECHT, P. 2017. *Transdisciplinární didaktika. O učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: Muni Press, Masarykova univerzita. 455 s. ISBN 978-80-210-8569-5
- SLAVÍK, J. STARÁ, J. ULIČNÁ, K. NAJVAR, P. ET AL. 2017. *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání*. Brno: Muni press, Masarykova univerzita. 463 s. ISBN 978-80-210-8768-2

- ŠAFRÁNKOVÁ, D. 2019. *Pedagogika*. 2. vydání. Praha: Grada. 368 s. ISBN 978-80-247-5511-3
- ŠVARŤÍČEK, R. ŠEĐOVÁ, K. 2010. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vydání. Praha: Portál. 386 s. ISBN 978-80-7367-313-0

9.2 ELEKTRONICKÉ ZDROJE

- BIČÍK, I, HAVLÍČEK, T, CHROMÝ, P. 2010. Nezodpovězené otázky regionální geografie. *Geografické rozhledy*. 19(1). 10–11.
- BYČOVSKÝ, P. KOTÁSEK, J. 2004. *Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: revize Bloomovy taxonomie*. Pedagogika 54(3). S 227-242.
- COMMISSION ON GEOGRAPHICAL EDUCATION OF THE INTERNATIONAL GEOGRAPHICAL UNION. 2016. *International Charter on Geographical education*.
- DANĚK, P. 2020. Výuka regionální geografie? Situace je vážná, nikoli však zoufalá! *Informace ČGS*. 39 (2), 24-31
- EDU.CZ, nedatováno. RVP – Rámcové vzdělávací programy [online]. [Cit. 1. 4. 2023]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/>
- HACHOVÁ, M. 2021. *Porovnání tematického obsahu českých a britských učebnic zeměpisu pro 2. stupeň ZŠ*. Plzeň. Bakalářská práce [online]. [Cit. 1. 4. 2021].
- JACOBS, J. K. KAWANAKA, T. STIGLER, J. W. *Integrating Qualitative and quantitative approaches to the analysis of video data on classroom teaching* [online]. International Journal of Educational Research. Kalifornie: Pergamon. 31(1999). S. 717-724.
- JANÍK, T. NAJVAR, P. 2008. *Videostudie ve výzkumu vyučování a učení* [online]. Orbis Scholae. Praha: Karolinum. 2(1). S. 7-28. ISSN 1802-4637
- KASALA, K. LAUKO, V. 2009. *Teória a metodológia regionálnej geografie*. Bratislava: Kartprint.
- KNECHT, P., HOFMANN, E. 2020. Jak dál ve výuce regionální geografie na českých školách? *Informace ČGS*, 39 (2) 14-23.
- KNECHT, P., HOFMANN, E. 2013. K problému řazení geografického učiva ve školních vzdělávacích programech. *Informace ČGS*, 32 (2) 13–25.
- KUČERA, Z. 2011. Rozmanité cesty regionální geografie. *Geografické rozhledy*. 20 (5). 14-18.
- KÜHNLOVÁ, H. 1997. Reflexe světových trendů v pojetí a obsahu perspektivního geografického vzdělávání v České republice. *Geografie – Sborník české geografické společnosti*. 102 (3). 161-174

- MAŇÁK, J. 2007. Učebnice jako kurikulární projekt. In: *Hodnocení učebnic*. 258. publikace. Brno: Paido,.
- MARADA, M. ŘEZNÍČKOVÁ, D. HANUS, M. MATĚJČEK, T. HOFMANN, E. SVATOŇOVÁ, H. KNECHT, P. 2017. *Koncepce geografického vzdělávání. Certifikovaná metodika*. Praha: univerzita Karlova.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2021. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. [Cit. 18. 5. 2023]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- MURPHY, A. B., O'LOUGHLIN, J. 2009. New Horizons for Regional Geography. *Eurasian Geography and economics*. 50 (3). 241-251.
- MATLOVIČ, R. 1999. Postmodernistické reflexie v urbánnej geografii. Prešov: *Folia Geographica*. 3. 45-54
- NOVOTNÁ, M. 2014. *Teoretická geografie* [online]. Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 978-80-261-0467-4
- PAVLIŠČOVÁ, L. 2017. *Analýza a hodnocení učebnic zeměpisu pro ZŠ*. Plzeň. Bakalářská práce [online]. [Cit. 1. 4. 2023].
- PFEIFEROVÁ, E. 2008. Jak na regionální geografii podle Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia. *Geografické rozhledy*. 17(3), s. 14.
- SLAVÍK, J. Co a jak učit? Aneb co se děje v černé skřínce? In: Diviweb [online]. 3. 2. 2016 [cit. 17. 6. 2023]. Dostupné z: <http://didacticaviva.ped.muni.cz/studovna/na-pravou-miru/co-a-jak-ucit>
- TRAHORSCH, P., BLÁHA, J. D. 2019. Visual Representation of the Curriculum in Geography Textbooks. *IARTEM e-journal*, 11 (2) 1–20.
- UK GOVERNMENT, 2013. *The National Curriculum of England: Geography programmes of study* [online]. [Cit. 20. 6. 2023]. Dostupné z: <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-geography-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-geography-programmes-of-study>

- VÁVRA, J. 2011. *Proč a k čemu taxonomie vzdělávacích cílů* [online]. Metodický portál RVP. [Cit. 7. 4. 2023]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/11113/proc-a-k-cemu-taxonomie-vzdelavacich-cilu-.html>

10 SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 2: Model hloubkové struktury výuky

11 SEZNAM TABULEK

Tabulka 2: Úrovně Bloomovy taxonomie kognitivních cílů. Originální znění: Anderson & Krathwohl, 2001. Překlad: Vávra, 2011.

12 PŘÍLOHY

Seznam příloh

Příloha č. 1 – přepis rozhovoru s vyučujícím

Příloha č. 2 - První návrh zadání samostatné práce pro Expertní skupinu – obyvatelstvo

Příloha č. 3 - Druhý návrh zadání samostatné práce pro Expertní skupinu – obyvatelstvo

Příloha č. 1 – přepis rozhovoru s vyučujícím

Tazatelka: Teď se můžeme přesunout k jádru tohoto rozhovoru, tam si tedy budeme povídat o přístupu k výuce regionální geografie, o obsahu vyučovacích hodin, a o cílech v těch hodinách té regionální geografie.

Vyučující: dobře.

Tazatelka: Takže první otázka, jak dělíte a vymezujete regiony, které chcete probírat?

Vyučující: Co se týče regionální geografie, tak je vymezujeme většinou podle kontinentů. Začínáme v podstatě Arktidou nebo Antarktidou, těmi polárními oblastmi. Potom přecházíme do Afriky, navazujeme Austrálií, Asií, Amerika, Severní, Jižní, a potom Evropa. V podstatě to bereme po kontinentech, jednotlivé kontinenty. Snažím se, aby si ty to děti často regionalizovaly samy, buď podle atlasu, třeba že si vymyslí nějaký regiony podle kultury, kdy vidí v atlase, že někde je nějaké náboženství, někde nějaké třeba jazyky nebo národnosti. Často si to dělí podle právě přírodních podmínek, podle vegetačních pásů, ale my primárně to bereme podle toho základního dělení. Jako například, když máme Evropu, severní Evropu, jižní Evropu, což je jakoby mezinárodně nějak ustanovené, dané. Co se týče tematických plánů a školního vzdělávacího plánu, tak to máme většinou tak, Nebo mám to takhle udělané.

Tazatelka: Takže jedete teda všechny světadíly? Chápu to správně?

Vyučující: Hm, přesně tak, všechny světadíly, postupně. Je to v 7. třídě, všechny světadíly, a je tomu věnovaná celá 7. třída, 2 hodiny týdně tam máme časovou dotaci.

Tazatelka: A ty světadíly potom proberete nejprve obecně, a potom jedete nějaké ty regiony?

Vyučující: Přesně tak. Často to bereme třeba jako celek. Většinou se zaměřujeme, třeba u té Afriky... ale záleží, co je to za světadíl. Například u Afriky se hodně zaměřujeme na ty

přírodní, na ty přírodní regiony, kde je pěkně vidět ta savana nějaké tropické deštný lesy a potom Sahara, pouště a podobně, čemuž už se teda více věnujeme v šesté třídě, těm přírodním podmínkám jednotlivým, a v sedmičce navazujeme právě potom na ehm... co se týče jakoby obyvatelstva, hospodářství. Takže když to vezmu takhle od začátku, v 6. třídě bereme jakoby regionalizaci přírodních podmínek jednotlivých kontinentů, právě vegetační pásy, a v sedmičce bereme potom jednotlivé kontinenty, co se týče spíše rozdělení hospodářství, vyspělosti států u jednotlivých kontinentů, postupně.

Tazatelka: Hm dobře. A teda to dělení světadíly-region. Tak takhle to máte u všech světadílů?

Vyučující: Ano? Přesně tak, přesně tak.

Tazatelka: A co bývá obsahem výuky té regionální geografie? Už to bylo trošičku nakousnuté.

Vyučující: V té 6. třídě, nebo co se týče té regionálky v té 7. třídě, tak většinou začínáme přírodními podmínkami. Nebo obecně se seznámí nejdřív s tím kontinentem. Ten kontinent probereme, že ty děti se s ním seznámí obecně nějak samostatně pomocí atlasu, nebo pomocí nějakého dokumentu, textu. Často pouštím dokumenty, třeba jak to tam vypadá, obecně děti si zjišťují, nějak se s ním seznamují, jaké mají pocity, třeba jak ten kontinent vnímají. Potom se o tom bavíme třeba tu hodinu, dvě. Potom přejdeme na to bližší seznamování se s tím kontinentem, nebo už spíš tu výuku, kde začínáme nějakými přírodními podmínkami, to je opakování ze šesté třídy v podstatě, přecházíme k obyvatelstvu, nějaké rozmístění obyvatelstva, rasy, které tam žijí v podstatě. Pak přecházíme potom od toho obyvatelstva k hospodářství, nějaká těžba, zemědělství, služby. V podstatě zkoumají třeba mapy jednotlivý, kdy zjišťují, třeba že v Africe je daleko málo služeb, daleko více zemědělství, porovnávají mapy hodně. Zkouší si vyhledávat, hodně vyhledávají sami na internetu, pomocí textu a tak dále. Potom často je nějaké opakování, kdy oni se snaží vytvořit třeba nějaký větší plakát nebo nějaký větší projektík, na kterém shrnou v podstatě veškerý ten obsah toho kontinentu nebo každá skupinka jiný region. Je to hodně různorodé v tomhleto. Ale většinou ta posloupnost je právě přírodní podmínky-

obyvatelstvo-hospodářství, potom nějaké zajímavosti, kultura, kmeny jednotlivé, to je většinou v tom obyvatelstvu. Takže tak.

Tazatelka: Dobře. Když tedy berete ty přírodní podmínky, tak v rámci těch přírodních podmínek na každém kontinentu proberete všechno? Takže reliéf, podnebí, vodstvo, krajina, půda, anebo třeba v jednom kontinentu něco a na druhém kontinentu něco jiného?

Vyučující: Spíš... snažím se spíš vytipovat ty zajímavosti. Co se týče vodstva, nebereme všechny řeky najednou, bereme prostě... Co se nám... nějaká největší vodstva, ty řeky, jezera, kde se vyskytují nějaké zajímavosti. To samé pohoří, reliéf. Nějaké vertikální a horizontální členění nebereme dopodrobna, neučíme se to všechno nazpaměť. Ty děti se vesměs snaží vyhledat ty zajímavosti, co se jim líbí, co najdou a pracovat s tím. Například, když vezmu Asii, tak u přírodních podmínek mám... probíráme vesměs... třeba jednu hodinu se zabýváme jen Himalájemi, kdy jim dám text, kde vyčtou, jak Messner zdolal... v podstatě se svým bratrem se snažili zdolat Mount Everest, ale ten bratr mu tam umřel. Tak se to snažím spojovat i s takovými zajímavostmi, co se tam kdy stalo, kde se to dělo, a tak dále. Neprobereme to úplně všechno, ale spíš vytipuju ty zajímavosti, které ty děti by mohly zajímat, a na těch si to ukázat. Ukážeme si, jak ty přírodní podmínky tam na tom daném kontinentu vypadají.

Tazatelka: Dobře. A v rámci toho obyvatelstva a hospodářství se také vybírá jen něco, nebo se prostě dělá zemědělství-průmysl-těžba-služby?

Vyučující: Ehm... Tam... Nebere se úplně všechno, opět to, co ten region vystihuje, čím je významný, a hodně se zaměřujeme, ohledně hospodářství... tam je to taky různorodé. Pokud máme tu Afriku, tak tam hodně bereme tu těžbu, třeba krvavé diamanty. Probíráme, co se týče třeba Evropy, tak se zaměřujeme na nějaké značky známé, třeba, nebo... proč zrovna... Kde jsou ty jádrové oblasti v Evropě, proč se třeba v Evropě zrovna vyrábí... tedy, proč je tam převážně chemický průmysl momentálně, že v podstatě ten průmysl takový ten strojírenský a podobně, ten že se trošku přesouvá na ten východ a tak dále. Takže spíš se snažíme si vysvětlit jednotlivé ty lokalizace, kde se tady co vyskytuje, a proč. Nebereme konkrétně že... Opět zase vypichujeme ty zajímavosti, které by v tom regionu mohly být, a na těch si to ukazujeme, porovnáváme třeba hospodářství jižních států, co se

týče Itálie, Řecko, s hospodářstvím třeba severských států a snažíme se to jakoby porovnávat a zjistit proč to tak je, a ukázat si to na tom.

Tazatelka: Dobře, to asi k tomuhle tématu stačí, tak se můžeme posunout k dalšímu tématu. Jak moc je důležitá znalost místopisu ve vašich hodinách?

Vyučující: Řeknu... minimální ne, ale malá. Není to podstatné, ten místopis. Požaduj třeba po nich, aby znali nějaké základní státy, co se týče Afriky, třeba Egypt, ale nepotřebuju to. Potřebuju vědět vůbec, aby věděli, že Afrika není samostatný stát. Často děti, hodně, když přijdou do šesté třídy, tak řeknou... když řeknu, třeba, Česká republika a Afrika, tak oni si v podstatě myslí, že je to to samé. Že Afrika je stát. Takže spíš pochopit ten místopis, ať děti ví, třeba, kde leží Nil, Viktoriino jezero. Nedělám na to testy, děláme občas to, že děti si vypíšu ve dvojicích, v trojicích nebo ve čtveřicích nějaká důležitá místa pro ně, co třeba z té Afriky chápou jako důležité, nebo z Evropy, Asie, kdy ty děti si často vyberou ty nejdůležitější věci, například vezmu Evropu, tak vyberou pět řek, pět pohoří, a v té jedné hodině se v tom navzájem zkouší, že se snaží jeden druhého zkoušet třeba „zkus najít, kde leží Alpy,“ když to neví, tak ty děti... je to spojené i s tou prací s atlasem, ty děti si vzadu v rejstříku vyhledají, kde ty Alpy leží, dohledají si to, odškrtnou si to, co mají dobře, a tahle se zkouší navzájem. Takže spíš z takového hlediska to zkouším, nebo nezkouším, je to učím, aby měli trošku ponětí, kde co je, ale nechci po nich, aby vyjmenovali každý stát, řeku, pohoří, to vůbec ne.

Tazatelka: Takže v rámci té výuky toho regionu ten místopis tvoří jen nějakou minimální část?

Vyučující: Minimální část, asi bych řekl, že jo. Co se týče třeba map, vlajek, tak máme kartičky. To ty děti hodně baví, že oni se musí naučit kartičky s vlajkami nazpaměť. Je to teda tupé učení nazpaměť, ale děti to baví, poznávat ty vlajky, a když prostě se naučí během té hodiny určitý počet vlajek, tak za to dostanou jedničku. Takže je to baví hodně, sice to není teda úplně didaktické nebo to teda není úplně jako nějaká propracovaná hodina ale to je třeba poznávání vlajek. Pár hodin s tím trávím, třeba jednu nebo dvě během toho regionu, ale víc ne.

Tazatelka: Zaměřujete se jen spíš nebo popis regionu, nebo učíte žáky geografickému myšlení?

Vyučující: Chtěl bych to geografické myšlení. Popis regionu vůbec ne, že bych šel stát po státu. Hodně to geografické myšlení, kdy, opravdu, když probíráme třeba Asii, tak ať ty děti pochopí, že ten kontinent je jiný, že ta Asie má všechny vegetační pásy. Snažím se po nich, ať vymyslí, proč ta Asie je takhle rozdělená, proč je poušť Gobi, jo, kde se vzala, obecně. Co se týče třeba Mariánského příkopu, snažím se, aby ty děti přišly na to, že se tam stýkají ty litosférické desky. Snažím se opravdu, aby ty děti nad tím přemýšlely a přišly si na to, jak co vzniká, jak spolu souvisí, protože ten zeměpis je opravdu o tom, že všechno se vším souvisí, a když se něco děje, tak to způsobuje jinde něco jiného, a podobně. Ty návaznosti na sebe, aby si zjišťovaly, věděly to. Takže spíš takhle.

Tazatelka: Učíte žáky chápat souvislosti mezi historickým vývojem a třeba současným stavem toho regionu?

Vyučující: Určitě, opět záleží u kterého regionu. Třeba hodně to využíváme... kolonizace je typická. Vývoj, proč se v Jižní Americe mluví španělsky, brazilsky, dávám jim texty o tom, jak tam přijeli conquistadoři, Španělé, bojovali s těmi Indiány, původními, k čemu to sloužilo, proč to sloužilo. Tam se na to zaměřuju asi nejvíc, na tu historii. To samé potom kolonie a kolonizace nějaké Afriky, určitě to tam bereme, jo, jednotlivé ty jazyky se jim snažím vysvětlovat, nebo oni si na to sami většinou přijdou, že vidíš angličtinu, tak tam někdo tu angličtinu muset zavést. Křesťanství, tak to tam někdo musel dovést na ten kontinent a naučit to ty původní obyvatelé. Takže určitě to propojujeme hodně, hodně ne, ale mícháme to, nebo spojujeme to dohromady, tu historii s tím vývojem toho kontinentu, a obecně s tím momentálním stavem co tam je.

Tazatelka: Necháváte žáky někdy hodnotit regiony a přemýšlet nad jejich vývojem v budoucnosti?

Vyučující: To spíš probíráme až v deváté třídě, co se týče ekologie, tak ti žáci často přemýšlí nad tím, co bude v budoucnu, co ovlivňuje momentální dění, například jednotlivých těch globálních problémů, co je způsobilo, jak je to způsobuje, ale obecně nad

kontinentem ne. Bereme to spíš z celosvětového hlediska, a možná se tam potom zaměříme konkrétně na jednotlivé regiony. Takže tolik to tam nezapojujeme, co se týče regionální geografie.

Tazatelka: Dobře, tak poslední otázka tohoto okruhu. Už jsme to tedy trošičku nakousli na začátku, takže očekávám kladnou odpověď. Učíte žáky porovnávat regiony dle různých kritérií?

Vyučující: Ano, ano, přesně tak.

Tazatelka: Měli jsme tu už tu jižní a severní Evropu, třeba.

Vyučující: Přesně tak, snažím se. Nejde jenom o Evropu, i kontinenty mezi sebou, jak jeden kontinent ovlivňuje druhý. Právě třeba z té kolonizace, že Evropané tak byli více vyvinutí, že ovlivnili ten kontinent nějak. Jak momentálně například uprchlické krize, uprchlíci, ovlivňují Evropu, co se týče, že jsou zaměstnávání třeba afričtí uprchlíci někde ve sklenících ve Španělsku, a podobně. To samé Mexiko a USA hodně porovnááme, třeba právě ty uprchlické krize využíváme různé články, a tak dále.

Tazatelka: Dobře, děkuji, teď tedy již poslední okruh otázek, a to jsou cíle regionální geografie. Co chcete, aby si žáci z hodin regionální geografie odnesli?

Vyučující: Tak obecně se snažím o to, abych tou výukou zaujal ty žáky, aby je to bavilo, aby měli sami pocit toho... když přijdou domů, třeba si něco zjistit. Takže chtěl bych, aby si odnesli, aby věděli, jak to na tom regionu funguje, jak to v těch jednotlivých regionech a na kontinentech funguje, jak tam ti lidé žijí, jací tam žijí lidé, v jakých tam žijí podmínkách. A pak spíš ty zajímavosti. Ten kontinent jim... snažit se nejdřív se jich třeba zeptat, jaký na to mají pohled, na ten kontinent, a na ten region obecně. A když se člověku zdá, že to je mylné, že já třeba řeknu, že Afrika je špatná, že tam jsou samí špatní lidé, že se tam dějí špatné věci, tak přivést ty děti trošku do té reality. Nebo ne do reality, ale vysvětlit jim to, že to takhle všechno není. Takže bych chtěl, aby pochopili to opravdové dění na tom kontinentu, jak to tam funguje, ukázat jim klady a zápory toho kontinentu... toho regionu, nemusí to být jen kontinent, samozřejmě, regionu, aby je to hlavně bavilo a

nadchlo. Také přivést je k tomu zeměpisu, aby si zjišťovali ty informace sami doma, potom. Takže takhle.

Tazatelka: Co si žáci reálně z těch hodin odnáší?

Vyučující: Když to vezmu reálně, tak si odnáší často ty vypracované práce, když to vezmu takhle fakticky, tak si vezmou nějaké ty často vypracované práce, nějaké texty, které si můžou probrat, a potom, myslím, si že si odnáší často, nebo občas, doufám, že občas a doufám že někdy většina žáků si odnese to poznání toho kontinentu. Že opravdu, jak sami vyhledávají, tak aspoň jednu, dvě, deset zajímavostí z toho, co si vyhledají. Zjistí, jak to funguje na tom kontinentu, na tom regionu. Když třeba vezmeme region savan, např. Tanzanie a podobně, kde jsou nosorožci, problém s nosorožci, tak se snažím třeba nastínit to, že ti nosorožci jsou tam hubeni kvůli rohům, rohy se prodávají za velké peníze v Číně, tak se snažím nastínit... nebo to je často zaujme, a věřím, že to si to si často odnesou. Často právě vypichujeme důležitá témata, nebo zajímavá, takže myslím si, že si odnesou to, co se jich emočně dotkne, jak pozitivně, tak negativně, a myslím si, že si potom odnesou nějaké to poznání toho kontinentu obecně.

Tazatelka: Tak to je teda spíše k té znalostní rovině. Jak je to v té dovednostní rovině?

Vyučující: Jasně. O té dovednostní rovině... tak určitě si z regionálky vyberou práci s atlasem, nějaké jednoduché softskillové dovednosti, což je třeba obecně pracovitost, kdy žáci se učí pracovat jak ve skupinách, tak třeba i komunikaci, kdy žáci často prezentují ty své projekty. Takže komunikační dovednosti. Odnosou si nějaké... to jsem říkal, práce, když třeba kreslí, malují, porovnávají mapy jednotlivé mezi sebou. Odnosou si... i třeba pracujeme na počítačích, takže nějaké ty mezipředmětové vazby jsou tam, třeba práce s počítači. Co se týče konkrétně zeměpisu, tak práci s jednotlivými mapami. Oni opravdu u každého kontinentu využívají všechny ty mapy, co jsou v těch atlasech školních – od srážek po nějaké rozmístění jednotlivých sektorů na těch kontinentech a v regionech, pracují s grafy, pracují s... často třeba zkouší i nějaké třeba dotazníky mezi sebou, že si vytvoří pár otázek. Takže poznání obecně té geografie si myslím, že taky, a ty statistiky třeba také nějaké dotknutí. Takže to si všechno můžou odnést, nebo snažím se, aby si to odnesli. Nevím, jestli si to stoprocentně odnesou, ale něco jim to stoprocentně dá.

Tazatelka: V rámci Bloomovy taxonomie kognitivních cílů, na které úrovně nejčastěji cílíte?

Vyučující: Snažím se často na tu aplikaci, hodně, do toho regionu, analýzu jednotlivých regionů. Na syntézu, myslím, že nedosáhneme. Občas, možná, ale myslím, že maximálně ta analýza, že tam je. Snažíme se do těch analytických částí a aplikační roviny se dostat, většinou. Určitě, aby to tam bylo. Kdy ti žáci umí aplikovat různé ty okolnosti těch regionů, umí to aplikovat do dnešního světa, a když, to zase zabíhám mimo regionálku, tak umí jednotlivé ty zákonitosti, kde jsou, jak fungují, takže se snaží právě potom rozklíčovat, proč to tak funguje, a vysvětlit to, pochopit to. Takže pochopení taky, určitě.

Tazatelka: Můžete uvést nějaký konkrétní příklad, kde cílíte na nějaké ty vyšší úrovně? Třeba na tu aplikaci?

Vyučující: Tu aplikaci? V té aplikační části... Že žáci zjistí nějakou zákonitost toho regionu, a dokážou konkrétní příklad. Já mám teďka děravou hlavu. No... zamyslím se... té aplikace, co se týče, tak oni zjistí nějakou zákonitost, například, že kde je srážkový stín, tak tam jsou potom pouště. A když si potom vezmou nějakou tu zákonitost, tak třeba konkrétně zkoumají potom nějaké ty srážkové stíny, a umí aplikovat, například, že v Chile to tak je vysvětlí to, proč to tak je. Že tam jsou ty vysoké hory. Nebo, například, většinou, kde se vyskytují... kde jsou chudší státy, tak ti žáci vědí, že tam je vyšší zemědělská činnost. Vědí proč. Aplikují to na tom, že většinou ty státy, ti obyvatelé, že nemají tolik prostředků na tu techniku. Oni dokážou vysvětlit, aplikovat to na tom regionu, že ti obyvatelé prostě nemají na to techniku, tak musí využít větší lidské síly, aby produkovali to, co my vyprodukujeme například tady v Evropě. Dokážou to aplikovat takhle. Jestli to je pochopitelné?

Tazatelka: Ano, je to pochopitelné. Tak tedy poslední otázka. V těch hodinách té regionální geografie převažují spíše ty vyšší nebo ty nižší úrovně té Bloomovy taxonomie?

Vyučující: V těch hodinách té regionálky? Když si to ybavím... tam je to hodně dělané projektově. Já bych řekl, že to je pochopení. No... snažím se na ty vyšší cíle cílit, ale

nevím, jestli to vždy vychází, jestli to vždycky ta vyšší úroveň té taxonomie je. Ale myslím si, že se pohybujeme někde okolo toho středu. Nejsou to úplně ty nejvyšší hodnoty, ale zase určitě to není jenom poznání fakt. Po to pochopení je to vždycky, minimálně. To tam je určitě. K té aplikaci se snažím v každé hodině taky dojít. Takže takhle.

Příloha č. 2 – První návrh zadání samostatné práce pro

Expertní skupinu – obyvatelstvo

Expertní skupina – obyvatelstvo

Pomocí školního atlasu, učebnice a encyklopedie najdi informace týkající se obyvatelstva Střední Ameriky. Soustřeď se především na: *rozmístění obyvatelstva, jazyky, náboženství, migraci, politické systémy a rasy obyvatelstva*. Následující otázky vám se splněním úkolu pomohou

1. Vyčti z atlasu, který jazyk převažuje na většině území regionu Střední Ameriky. Popište, jak historické události ovlivnily rozšíření tohoto jazyku v regionu Střední Ameriky (využijte historické mapy, str. 115).
2. Dopln další jazyky, kterými se v regionu mluví. Z jakého období pochází tyto jazyky? Proč jsou méně rozšířené než jazyk v úkolu č. 1?
3. Vyčti z atlasu, které náboženství převažuje ve většině území regionu Střední Ameriky. Co vedlo k rozšíření tohoto náboženství v regionu? (využij historické mapy, str. 115).
4. Vyčti z atlasu, které oblasti regionu střední Ameriky jsou hustěji osídleny a které jsou méně osídleny. Proč je v těchto oblastech vysoká/ nízká koncentrace obyvatel? (Využij mapy hustoty zalidnění, s. 118, fyzickou mapu, s. 113 a mapy srážek a vegetačních pásů, s. 114).
5. Pokus se vymyslet důvody, proč obyvatelé regionu Střední Ameriky emigrují. Můžeš využít mobilní telefon a internet.

6. Jaká politická zřízení se v regionu Střední Ameriky nacházejí? Může výskyt těchto politických zřízení ovlivnit život tamních obyvatel? Pokud ano, jak? Můžeš využít mobilní telefon a internet.

7. Jaké rasy obyvatelstva se v regionu Střední Ameriky vyskytují? Proč se zde vyskytují? Můžeš využít mobilní telefon a internet.

Příloha č. 3 – Druhý návrh zadání samostatné práce pro

Expertní skupinu – obyvatelstvo

Expertní skupina – obyvatelstvo

1. Napiš pojmy, které si vybavíš ve spojitosti s obyvatelstvem regionu Střední Ameriky.

Pomocí školního atlasu, učebnice a encyklopedie najdi informace týkající se obyvatelstva Střední Ameriky. Soustřeď se především na: ***rozmístění obyvatelstva, jazyky, náboženství, migraci, politické systémy a rasy obyvatelstva***. Následující otázky vám se splněním úkolu pomohou

2. Vyčti z atlasu, který jazyk převažuje na většině území regionu Střední Ameriky. Popiš, jak historické události ovlivnily rozšíření tohoto jazyku v regionu Střední Ameriky (využijte historické mapy, str. 115).
3. Doplň další jazyky, kterými se v regionu mluví. Z jakého období pochází tyto jazyky? Proč jsou méně rozšířené než jazyk v úkolu č. 1?
4. Vyčti z atlasu, které náboženství převažuje ve většině území regionu Střední Ameriky. Co vedlo k rozšíření tohoto náboženství v regionu? (využij historické mapy, str. 115).

5. Vyčti z atlasu, které oblasti regionu střední Ameriky jsou hustěji osídleny a které jsou méně osídleny. Proč v těchto oblastech vysoká/ nízká koncentrace obyvatel? (Využij mapy hustoty zalidnění, s. 118, fyzickou mapu, s. 113 a mapy srážek a vegetačních pásů, s. 114).

6. Pokus se vymyslet důvody, proč obyvatelé regionu Střední Ameriky emigrují. Můžeš využít mobilní telefon a internet.

7. Jaká politická zřízení se v regionu Střední Ameriky nacházejí? Může výskyt těchto politických zřízení ovlivnit život tamních obyvatel? Pokud ano, jak? Můžeš využít mobilní telefon a internet.

8. Jaké rasy obyvatelstva se v regionu Střední Ameriky vyskytují? Proč se zde vyskytují?

9. Dozvěděl/a ses o pojmech z úkolu č. 1 nové informace? Jaké konkrétně? Doplň nové pojmy a propojte je do myšlenkové mapy.