

VÝVOJ VYUČOVANIA GEOGRAFIE NA ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH A GYMNÁZIÁCH NA SLOVENSKU PO ROKU 1989 A NÁVRH ZÁKLADNÝCH KONCEPČNÝCH PRVKOV NOVÉHO MODELU GEOGRAFICKÉHO VZDELÁVANIA

Štefan Karolčík, Peter Likavský, Henrieta Mázorová*

* Univerzita Komenského v Bratislave, Prírodovedecká fakulta, Katedra didaktiky prírodných vied, psychológie a pedagogiky, Mlynská dolina, 842 15 Bratislava, karolcik@fns.uniba.sk, likavsky@fns.uniba.sk, mazorova@fns.uniba.sk

Tuition of geography at elementary and grammar schools in Slovakia after 1989 and proposed conceptual elements of the new model

The study is a detailed analysis of some issues in geography education in Slovakia after the year 1989. In relation to this subject, it provides thorough and systematic characteristics of the curriculum in 4 selected time periods. Special attention is paid to the content of the subject, division of thematic units into particular years of study in elementary and grammar schools and the defined requirements in terms of the scope and quality of learners' knowledge. The presented analysis shows that there have been no substantial changes in the geography curriculum in Slovakia as far as its content and the overall concept are concerned in comparison with various developed countries during the last 30 years. The authors consider unsustainable the preservation of the contemporary conception in geography education considering the fact that it is not able to ensure the development of key abilities for the 21st century which were defined by the international authorities. In the conclusion the authors present their own proposal of a new model of tuition based on the professionally and methodologically worked out educational programmes in the developed countries of the world.

Key words: conception of geography education, geography curriculum, goals of education, key abilities, content of geography teaching

ÚVOD

Uvedomenie si výnimočnosti, jedinečnosti a súčasne zraniteľnosti Zeme, stále jediného známeho miesta vo vesmíre, na ktorom existuje život, predpokladá poznanie a pochopenie podstaty javov a procesov prebiehajúcich na zemskom povrchu a v jeho bezprostrednej blízkosti. Geografia – ako vedná disciplína aj ako vyučovací predmet – umožňuje žiakom i širokej verejnosti spoznávať krajinu v celej svojej komplexnosti a zložitosti. Cieľene napomáha snahám o pochopenie vzťahov medzi jednotlivými prvkami krajiny, porozumenie ich silnej vzájomnej podmienenosti a predvídanie ich vývoja, ako aj rozsahu predpokladaných zmien.

Geografiu možno považovať za jednu z najstarších vied, ktorá v čase svojho vzniku v starovekom Grécku¹ a dlho po ňom zahŕňala všetky poznatky o Zemi, pričom išlo predovšetkým o opis Zeme, hoci niektoré z poznatkov mali i vysvetľovaciu povahu (Mičian et al. 1984 a Mičian et al. 2002). Ako súčasť

¹ Grécky učenec Eratostenés vo svojom diele Geógrafika položil základy geografie ako samostatného vedného odboru, ktorý vyčlenil z filozofie.

univerzálnej filozofie bezprostredne nadväzovala na procesy poznávania existujúcich častí Zeme. Predmetom záujmu starogréckej geografie bola najmä Zem ako celok, t. j. jej tvar, veľkosť, postavenie vo vesmíre a opis jednotlivých častí zemského povrchu – obyvateľstva, sídel, poľnohospodárstva, rastlinstva, živočíšstva a pod. V tomto období sa tiež začal zemský povrch (vtedy známy svet) znázorňovať na mapách (prvopočiatky kartografie; Mičian et al. 1984), čo bolo takisto spojené s rozvojom geografie.

V priebehu vyše dvoch tisícročí existencie geografie nastali v tomto vednom odbore dôležité premeny súvisiace najmä so zmenou jeho primárneho zamerania. V súčasnosti sa hlavná úloha geografie nezakladá na objavovaní a opise neznámych alebo málo známych oblastí (Mičian et al. 1984), ale dôkladnom skúmaní vzťahov (najmä prírodných) medzi zložkami prírodného prostredia a ľudskou spoločnosťou v priestore a čase.

Vývoj vyučovania geografie v jednotlivých historických obdobiach úzko súvisí so zmenami v samotnej vednej disciplíne, ale nemožno ho izolovať ani od diania v spoločnosti a významných historických udalostí (Likavský 2006). V prípade geografie je situácia ešte zložitejšia, keďže krajinná sféra ako objekt výskumu geografie zahŕňa aj ľudskú spoločnosť, ktorej vývoj významne a dlhodobo ovplyvňovali politické rozhodnutia. Tie často zasahovali do vymedzeného obsahu učiva a formovali hodnotiace postoje žiakov k nastoleným spoločenským, sociálnym a hospodárskym otázkam.

Cieľom štúdie je podrobná analýza problematiky geografického vzdelávania na Slovensku od roku 1989 a dôkladná, chronologicky presná a systematická charakteristika najdôležitejších pedagogických dokumentov, ktorými sa výučba geografie na základných školách (ZŠ) a gymnáziách riadila v štyroch vymedzených časových obdobiach. V záverečných častiach článku prezentujeme základné myšlienky koncepcie nového modelu vyučovania geografie, ktorý vychádza z odborne a metodicky prepracovaných vzdelávacích programov a koncepčných materiálov výučby a vzdelávania geografie v rozvinutých štátoch sveta.

VÝCHODISKÁ A SÚČASNÝ STAV VYUČOVANIA GEOGRAFIE NA ZÁKLADNEJ ŠKOLE A GYMNÁZIU

Uvedomujeme si, že rozvoj geografického poznania nemožno oddeliť od rozvoja všeobecnej vzdelanosti a každé z historických období istým spôsobom prispelo k nárastu objemu informácií a vedomostí o Zemi aj spoločnosti. Pre potreby tejto štúdie sme sa však rozhodli začať podrobnejšiu analýzu vyučovania predmetu geografia na Slovensku 90. rokmi 20. storočia. Viedli nás k tomu hlavne revolučné zmeny v politickom smerovaní našej vlasti, rozpad Československa a vznik samostatného Slovenska, ako aj jednoznačne preukázateľný vplyv tohto obdobia na existujúci stav vyučovania geografie. Vzhľadom na súčasný stav, v ktorom sa názov geografia používa pre vyučovací predmet na všetkých stupňoch a typoch škôl, používame ho aj my, aj keď fakticky išlo na úrovni 2. stupňa ZŠ až do roku 2008 o zemepis. Jedinou výnimkou je odvolávanie sa na názvy konkrétnych dokumentov.

Obdobie 1989–1997

Vypracovanie nových učebných osnov geografie pre základné a stredné školy bolo prirodzenou reakciou na politické a spoločenské udalosti, ktoré sa odohrali na konci roku 1989. Dovtedy sa školstvo riadilo zákonom č. 29/1984 Zb. o sústave základných a stredných škôl (školský zákon) prijatého 22. marca 1984 s účinnosťou od 1. septembra toho istého roku. Okrem požiadavky odpolitizovania obsahu výučby zemepisu museli tiež rešpektovať nové učebné plány štvorročných gymnázií, ktoré vstúpili do platnosti v školskom roku 1990/1991 síce s nezmenenou hodinovou dotáciou, ale s rozšírením výučby do troch ročníkov (namiesto modelu 3 – 2 – 0 – 0 sa zaviedla dotácia 2 – 2 – 0 – 1) s jasným posilnením tematiky venovanej krajine a životnému prostrediu. V tomto období prebiehali intenzívne odborné diskusie o charaktere, cieľoch a hlavných zásadách tvorby nových učebných osnov. Mimoriadne aktívni boli českí geografi a členovia ústrednej predmetovej komisie v Českej republike, ktorí vo svojom prechodnom návrhu učebných osnov zemepisu podrobnejšie špecifikujú ciele tohto vyučovacieho predmetu. Okrem dôrazu na ekologickú výchovu, rozvoj hodnôt súvisiacich s demokraciou a humanizmom, na prepojenie prírodovedných, spoločenských, technických a ostatných poznatkov súvisiacich s priestorom a časom nechýba medzi stanovenými cieľmi apel na poskytnutie základných poznatkov a prístupov špecifických pre geografiu ako vedu a osvojenie si jej základného metodologického aparátu (Herink 1992). Vlastný obsah učiva v jednotlivých ročníkoch je podľa slov autorov návrhu iba kompromisom medzi tradičným poňatím výučby zemepisu na gymnáziách v Československu a modernými tendenciami, ku ktorým smeruje európske, respektíve svetové ponímanie výučby stredoškolskej geografie. To zdôrazňuje a preferuje predovšetkým problémové chápanie vyučovania, a to najmä v regionálnej geografii, pričom geografiu smeruje k riešeniu praktických problémov vyskytujúcich sa v ekonomike alebo v iných oblastiach reálneho života (Herink 1992). Ako tematické celky, v ktorých učivo aspoň čiastočne spĺňalo tieto požiadavky, boli uvádzané *Človek na Zemi*, *Krajina a životné prostredie* a *Aplikovaná geografia* (Herink 1992). Žiaľ, aj napriek tomuto poznaniu a dostupným vedomostiam o celkom rozdielnom chápaní cieľov výučby geografie na základných a stredných školách vo väčšine rozvinutých štátov Európy a sveta sa v Česku ani na Slovensku doteraz nepodarilo uplatniť moderné koncepty výučby geografie a prispôsobiť im obsah vzdelávania. Z odborného hľadiska je nepochopiteľné, že v roku 1992 jasne naformulované požiadavky na celkovú zmenu charakteru obsahu učiva skoro vôbec neovplyvnili ďalšie koncepcie geografického vzdelávania, hoci formálne boli akceptované a často zdôrazňované pri metodickom usmerňovaní pedagógov.

Schválením nových učebných osnov geografie Ministerstvom školstva a vedy Slovenskej republiky v roku 1993 dostali úpravy vzdelávacieho programu vyvolané udalosťami v roku 1989 aj svoje legislatívne ukotvenie. Zmeny v obsahu a rozdelení učiva v prijatých učebných osnovách pre základnú školu pozostávali najmä z presunov tematických celkov medzi ročníkmi a zo zapracovania významných zmien na politickej mape sveta, ktoré sa odohrali koncom 80. a začiatkom 90. rokov 20. storočia, do častí venovaných regionálnej geografii svetadielov a oceánov. Obsah učiva 5. ročníka sa oproti predchádzajúcemu obdobiu výrazne nezmenil. Tvorili ho tri tematické celky: *Úvod do zemepisu*,

Krajinná sféra a ľudská spoločnosť a *Zemepis svetadielov a oceánov*, ktorý v tomto ročníku zahŕňal tematický celok venovaný Afrike. Témy Indický oceán a Tichý oceán boli presunuté do kapitoly *Svetový oceán* v 6. ročníku a Austrália, Oceánia, ako aj Antarktída do 7. ročníka. Obsah učiva 6. ročníka bol vyskladaný z tematických celkov *Svetový oceán* a svetadielov *Európa a Ázia*. Okrem už spomínaných tém venovaných zostávajúcim svetadielom (*Amerike, Austrálii a Oceánii a Antarktíde*) sa do 7. ročníka zaradili, už ako samostatné tematické celky, *Životné prostredie človeka* a *Spoločenské a hospodárske problémy súčasného sveta*. Ťažisko učiva geografie v 8. ročníku bolo postavené na *geografii Slovenskej republiky* (približne dve tretiny celkového počtu hodín) a *Českej republiky* (Zatková 1993), ale v praxi sa od tohto rozdelenia veľmi rýchlo upustilo a Česká republika sa začala vnímať ako normálna súčasť strednej Európy s iba veľmi mierne posilnenou hodinovou dotáciou.

Prijatie nových učebných osnov a ich uvedenie do vyučovacieho procesu v školskom roku 1993/94 značne komplikovali chýbajúce učebnice. Učítelia boli prvý raz prinútení aktívne hľadať vhodné informačné zdroje a priebežne aktualizovať svoje vedomosti. Navyše museli pre svojich žiakov tvoriť alternatívne učebné texty a často aj základnú osnovu sprístupňovaného učiva. Mimoriadne zložitý problém sa ukázal v 8. ročníku pri charakteristike hospodárstva Slovenskej aj Českej republiky. Jeho zložitú transformáciu sprevádzali veľmi rýchle a často radikálne zmeny v odvetvovej štruktúre priemyselnej základne jednotlivých miest, ktoré bolo potrebné vo výučbe zohľadniť a primerane zdôvodniť. Zaujímavou otázkou, ktorú oživil práve nedostatok učebníc a metodicky premyslených učebných textov, bola legálna možnosť učiteľa upraviť si učebné osnovy podľa vlastnej úvahy v súlade s potrebami školy a po zohľadnení miestnych podmienok. Napriek rôznym publikovaným aj nepublikovaným výzvam sa žiadna informácia o rozsahu prípustných úprav do oficiálne schválených slovenských právnych predpisov nedostala. Porevolučná myšlienka nechať učiteľovi právo rozhodnúť o obsahovej náplni istého počtu (30 %, 1/3) vyučovacích hodín tak ostala nevypočítaná.

Pokiaľ ide o zmeny v obsahu učebných osnov gymnaziálneho učiva, tie sa dotkli najmä neoblúbených, teoretických častí venovaných priestorovej štruktúre a organizácii kultúrnej krajiny, ktoré z novej koncepcie ako samostatný tematický celok úplne vypadli. Väčšina tematických celkov v 1. ročníku však ostala bez výraznejších zmien. Obsah učiva pozostával z častí *Úvod do geografie* (Geografia ako veda, Zem ako vesmírne teleso, Zemský povrch a mapa), *Fyzická geografia* (Atmosféra, Hydrosféra, Litosféra, Georeliéf, Pedosféra, Biosféra a Fyzickogeografické regióny Zeme), *Humánna geografia* (Obyvateľstvo, Sídla, Poľnohospodárstvo, Priemysel, Doprava, Cestovný ruch, služby a zahraničný obchod) a *Humánnogeografické systémy*. Garantom zachovania kontinuity v členení a štruktúre geografických poznatkov prezentovaných v novej učebnici (jej dvoch častiach) geografie boli autorské kolektívy pod vedením doc. RNDr. Ľ. Mičiana, DrSc., a prof. RNDr. J. Mládky, DrSc., ktorých členovia sa významne podieľali aj na zostavení predchádzajúcej učebnice z roku 1984. Obsah učiva 2. ročníka gymnázia najvýznamnejšie ovplyvnil evidentný rozpor medzi šírkou vymedzeného geografického učiva (*Regionálna geografia kontinentov a oceánov* – Oceány, Polárne oblasti, Austrália a Oceánia, Afrika, Severná Amerika, Latinská Amerika, Ázia, Regionálna geografia Európy a *Regionálna geografia Českej a Slovenskej federatívnej republiky*, neskôr *Regionálna geo-*

grafia Slovenska) a počtom učebným plánom pridelených vyučovacích hodín (66, pri dotácii 2 vyučovacie hodiny týždenne). V tomto ročníku sa najzreteľnejšie prejavili nedostatky a didaktická nezmyselnosť konceptu výučby postavenom na komplexnej geografickej charakteristike všetkých kontinentov a oceánov. V mimoriadne obmedzenom časovom rámci mali navyše učitelia venovať osobitnú pozornosť významným regiónom Európy a v závere školského roku vyčleniť primeraný počet (10–12) vyučovaných hodín geografii Československa, resp. Slovenskej republiky. Zmena v distribúcii vyučovacích hodín geografie na gymnáziu vyústila do vzniku učebnice geografie pre 4. ročník. Základom obsahu učiva pre 4. ročník sa rovnako ako pri ostatných ročníkoch stali dočasné učebné osnovy pre gymnáziá z augusta 1990. Odborné zameranie tematických celkov na *geoekológiu* (krajinnú ekológiu) predurčovalo ich hlavnú orientáciu na funkčné aspekty štúdia vzťahov medzi zložkami krajiny na určitom území a na hodnotiace a rozhodovacie procesy v krajinnom plánovaní (Seko 1993). Novým prvkom v obsahu učiva boli časti venované *dial'kovému prieskumu Zeme* a jeho využitiu pri tvorbe a ochrane krajiny, ktoré dopĺňal tematický celok o *globálnych dôsledkoch ľudských aktivít na prírodu a krajinu* a spôsoboch jej právnej ochrany.

Obdobie 1997–2008

Dňa 9. apríla 2002 bol Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu SR oficiálne schválený ďalší z radu základných pedagogických dokumentov vymedzujúcich rozsah aj charakter povinného geografického učiva nazvaný Vzdelávací štandard s exemplifikačnými úlohami zo zemepisu pre 2. stupeň základnej školy. Konceptne vychádzal zo štandardov z roku 1997 a na rozdiel od predchádzajúcich učebných osnov definoval požiadavky na vedomosti a zručnosti žiakov rámcovo, pre celý školský stupeň a nie pre jednotlivé ročníky (Nogová 2002). Základné učivo, o ktorom sa predpokladá, že ho zvládnu na rôznej úrovni všetci žiaci, člení do tematických celkov. Z nich následne generuje požiadavky na vedomosti a zručnosti žiakov, ktoré majú po absolvovaní celku ovládať. Vzdelávací štandard tvorili tri hlavné časti: obsahová časť, požiadavky na vedomosti a zručnosti žiakov a exemplifikačné úlohy (Nogová 2003a a 2003b). Formulácie požiadaviek na vedomosti a zručnosti žiakov vychádzajú z upravenej Bloomovej a Niemierkovej taxonómie cieľov a úroveň osvojenia si učiva žiakom na základe použitých myšlienkových operácií delí do štyroch kategórií: 1. zapamätanie, 2. porozumenie, 3. špecifický transfer, riešenie typových školských úloh a 4. nešpecifický transfer, riešenie neštandardných úloh. Tie konkretizuje činnosťnými slovesami (Nogová 2002). Presnosť, s akou autori dokumentu určili početnosť jednotlivých kategórií požiadaviek podľa úrovne myšlienkového operácie zo zemepisu (zapamätanie – 15 % – 60, porozumenie – 50 % – 140, špecifický transfer – 25 % – 60 a nešpecifický transfer – 15 % – 45), však vyvoláva rad otázok a pochybností. Navyše, v článku publikovanom v inom periodiku (Nogová a Hájek 1997) je počet požiadaviek vo vzdelávacom štandarde uvedených hodnotou 338 a sú rozdelené iba do troch úrovní. Prvú úroveň tvoria požiadavky na zapamätanie a porozumenie (50 %), druhú požiadavky na aplikáciu získaných poznatkov (20 %) a tretiu požiadavky zamerané na schopnosť analýzy, syntézy a porovnávaní vzťahov medzi geografickými javmi, prípadne využitie získaných poznatkov v netradičných situáciách – nešpecifický

transfer (20 %). Rozšírenie obsahu vzdelávacieho štandardu z roku 1997 priniesla časť s exemplifikačnými úlohami, ktorých ambíciou bolo spresniť hĺbku a šírku formulovaných požiadaviek (aké úlohy má byť žiak schopný riešiť) a zároveň pomôcť u žiakov rozvíjať preferované zručnosti. Nezvyčajné bolo tiež zaradenie špeciálnych symbolov pre označenie tzv. absolventských požiadaviek (dokonalé zvládnutie požiadavky predpokladá neustále precvičovanie, a preto ho nie je nutné vyžadovať v ročníku, v ktorom je tematický celok zaradený) a požiadaviek s aplikáciou v miestnej krajine (Nogová 2002). Najmä tzv. absolventské požiadavky vyznievajú v kontexte definovania vzdelávacieho štandardu ako rámcového, t. j. dokumentu platného pre celý 2. stupeň základnej školy alebo gymnázium, nelogicky. Oproti vzdelávaciemu štandardu z geografie pre 2. stupeň ZŠ z roku 1997 sa v roku 2002 schválenom dokumente vypustila hranica požadovaného zvládnutia štandardu žiakmi v percentách. Keďže na Slovensku neboli doteraz vytvorené štandardizované didaktické testy schopné objektívne zmerať úroveň dosiahnutých vedomostí z geografie, možno akúkoľvek stanovenú percentuálnu hodnotu, ktorá by vyjadrovala úspešné splnenie vzdelávacieho štandardu, považovať za iluzórnu a špekulatívnu. Tie výskumy, ktoré sa zaoberali zisťovaním dosiahnutej úrovne vedomostí žiakov z predmetu geografia (na úrovni ISCED 2 – Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v SR) a ktorých výsledky máme k dispozícii, napríklad Likavský a Ružeková (2004a a 2004b), Likavský a Ružeková (2004b) a Likavský (2005), vykazovali významne nižšiu percentuálnu úspešnosť v porovnaní s projektovanou. Treba však konštatovať, že ani v týchto prípadoch nešlo o zisťovanie prostredníctvom štandardizovaných didaktických testov.

Na rozdiel od dobre identifikovateľnej snahy autorov vzdelávacích štandardov schválených ministerstvom v roku 1997 a 2002 neustále spresňovať jednotlivé požiadavky na geografické vedomosti a zručnosti žiakov, kategorizovať ich a hľadať vhodné metódy (návrhy úloh a príklady) sprístupňovania nových poznatkov obsah geografického učiva ostáva nezmenený a zachováva (konzervuje) stav z predchádzajúcich období. Na základnej škole ho tradične tvoria tematické celky *Zem a zobrazovanie Zeme* (Planéta Zem, Pohyby Zeme, Mesiac a Zobrazovanie Zeme), *Príroda Zeme* (Krajina, Horninový obal, Ovzdušie, Vodstvo, Pôdy a Typy krajín), *Obyvateľstvo a jeho činnosť* (Charakteristika obyvateľstva, Činnosť obyvateľstva a Sídla), *Geografia Európy, Ázie, Ameriky, Austrálie a Oceánie* (Poloha, Horizontálna členitosť, Povrch, Ovzdušie, Vodstvo, Typy krajín, Obyvateľstvo, Hospodárstvo a Oblasti svetadiela), *Geografia oceánov* (Rozloženie svetového oceánu Zeme, Časti oceánu a dno oceánu, Pohyby morskej vody a Hospodárske využitie oceánov), *Geografia Slovenska* (Poloha, Slovensko v Európe, Geologická stavba, Reliéf, Podnebie a počasie, Vodstvo, Pôdy, Rastlinstvo a živočíšstvo, Obyvateľstvo a sídla, Územné a správne členenie Slovenska, Hospodárstvo a Oblasti Slovenska) a *Krajina a životné prostredie* (Krajina, Činnosť človeka v krajine, Globálne ekologické problémy, Ochrana životného prostredia a Životné prostredie v miestnej krajine). Je nutné zdôrazniť, že napriek publikovaným vyhláseniam o rámcovosti vzdelávacieho štandardu, v zaradení jednotlivých tematických celkov do ročníkov nenastali výraznejšie zmeny. Navyše, nové učebnice boli štandardne schvaľované pre konkrétne ročníky, takže presúvanie tematických celkov alebo vybraných častí povinného učiva medzi nimi by v podmienkach školy spôsobovalo množstvo organizačných a administratívnych problémov.

Znovuobnovením 9-ročnej povinnej školskej dochádzky na základných školách v roku 1997 sa rozšírila výučba geografie aj do 9. ročníka, v ktorom získala 1 vyučovaciu hodinu. Aj keď je potrebné oceniť snahu autorov priniesť do obsahu vyučovania v tomto ročníku žiacky zaujímavé a aktuálne témy a spracovať ich do graficky modernej podoby, v priereze porevolučných úprav obsahu geografického vzdelávania išlo skôr o výnimočnú a koncepcne dôkladne nepripravenú iniciatívu. Učitelia nevedeli pracovať s informačne bohatým a textovo rozsiahlymi učebným materiálom. Navyše vydaniu učebnice nepredchádzala širšia diskusia s učiteľmi a veľmi slabá bola aj jej celková metodická podpora.

Ani obsah gymnaziálneho učiva neprešiel radikálnejšou zmenou a rešpektoval zastaraný koncept s cyklicky sa opakujúcimi témami základnej školy. Tvorili ich tematické celky *Význam geografie pre ľudskú spoločnosť* (Objekt a predmet geografie a Význam geografie pre ľudskú spoločnosť), *Planéta Zem a jej zobrazovanie* (Planéta Zem, Pohyby Zeme, Mesiac a Zobrazovanie Zeme), *Fyzická geografia* (Atmosféra, Litosféra a georeliéf, Hydrosféra, Pedosféra, Biosféra a Fyzickogeografické regióny), *Humánna geografia* (Obyvateľstvo a sídla, Činnosť človeka, Sídla a Humánnogeografické regióny), *Regionálna geografia sveta* (Politická mapa sveta, Geografia Európy, Ázie, Afriky, Ameriky, Austrálie a Oceánie, polárnych oblastí a oceánov), *Geografia Slovenskej republiky* (Poloha, Geologická stavba a reliéf, Podnebie a počasie, Vodstvo, Pôdy, Rastlinstvo a živočíšstvo, Obyvateľstvo a sídla a Hospodárstvo) a *Geokológia* (s významnými témami, napríklad Krajina, Krajinná štruktúra a priestorová organizácia, Kultúrna krajina, Globálne environmentálne problémy, Funkcie ekosystémov, Legislatíva v ochrane životného prostredia a Chránené územia Slovenska). Ani v takto postavenej obsahovej koncepcii nenachádzame návrhy didakticky prijateľného riešenia dlhodobého problému výučby regionálnej geografie všetkých svetadielov spolu s geografiou Slovenskej republiky v jednom ročníku pri dotácii 66 hodín.

Obdobie 2008–2012

Zásadné systémové zmeny v organizácii výchovy a vzdelávania na Slovensku vyvolalo prijatie tzv. školského zákona č. 245/2008 v máji roku 2008 (zákon č. 245/2008 Z. z.). Okrem štátneho vzdelávacieho programu vymedzujúceho povinný obsah vzdelávania zákon samostatne zadefinoval aj školský vzdelávací program ako základný dokument školy vydávaný jej riaditeľom. Do zákona sa tiež dostal paragraf s ustanovením o členení vzdelávacích štandardov na výkonové a obsahové štandardy. Zatiaľ čo výkonové určujú kritériá úrovne zvládnutia vedomostí, zručností a schopností žiakov, obsahové stanovujú rozsah požadovaných vedomostí a zručností. Rámcové učebné plány pre jednotlivé stupne vzdelávania (ISCED) určujú zoznam povinných a voliteľných vyučovacích predmetov v rámci celého vzdelávacieho programu s vymedzením najmenšieho počtu vyučovacích hodín. Predmet, už so zmeneným názvom geografia aj na nižšom stupni sekundárneho vzdelávania ISCED 2, bol spolu s dejepisom a občianskou náukou zaradený do vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť. Samotnú výučbu geografie veľmi výrazne ovplyvnila takmer 50-percentná redukcia počtu povinných hodín určených pre tento predmet. Spolu z deviatich hodín týždenne (2 v ročníkoch 5–8, 1 v 9. ročníku) tak po prijatí Štátneho vzdeláva-

cieho programu pre 2. stupeň základnej školy (ŠVP ISCED 2, 2008), zostalo iba päť! Je potrebné zdôrazniť, že išlo o mimoriadny zásah do celkovej štruktúry a organizácie výučby na základných školách, ktorý sa dotkol väčšiny povinných predmetov. Riaditelia škôl na druhej strane získali právomoc rozhodnúť o pridelení 4 až 6 hodín voliteľných predmetov v každom ročníku, z čoho mohla profitovať v rámci existujúcich povinných predmetov aj geografia. V omnoho menšej miere sa školským zákonom vynútené zmeny dotkli vzdelávacích programov pre gymnáziá (ŠVP ISCED 3a, 2008).

Štátny vzdelávací program pre Geografiu ISCED 2 modifikovaný v roku 2010 pozostáva z niekoľkých častí. Okrem základnej charakteristiky a hlavných cieľov učebného predmetu zverejňuje školským zákonom stanovený povinný obsah vzdelávania a výkonový štandard. Materiál zachováva rámcový (stupňovitý) charakter predchádzajúceho vzdelávacieho štandardu a presne nestanovuje ročníky, v ktorých predpokladá splnenie jednotlivých požiadaviek. Na druhej strane, tabuľkové usporiadanie tematických celkov a k nim prislúchajúcich tém, ako aj postupnosť, v akej ich dokument zverejňuje, predurčuje ich predpokladané rozdelenie do jednotlivých ročníkov. Aj hlavní zostavovatelia materiálu vo svojich článkoch (Nogová a Tolmáči 2008a a Nogová a Tolmáči 2008b) presne stanovujú rozdelenie obsahu do ročníkov. Ak si uvedomíme, že prijatý nový školský zákon potvrdil platnosť jednotnej učebnicovej politiky, v ktorej schvaľovaciu doložku od ministerstva školstva získa iba jediná učebnica, je zaradenie vybraných častí obsahu učiva do konkrétneho ročníka nevyhnutné.

Rámcový učebný plán pre gymnáziá so štvorročným štúdiom znížil celkový počet povinných vyučovacích hodín predmetu geografia z 5 na 4 hodiny. Iba v 2. ročníku ostali geografii dve vyučovacie hodiny týždenne (66 hodín ročne), v 1. a 3. ročníku sa vyučuje iba jednu hodinu týždenne (33 hodín ročne). Forma aj štruktúra štátneho vzdelávacieho programu predmetu geografia pre gymnáziá ISCED 3A sú identické (Nogová a Tolmáči 2008d) s programom základných škôl. Pri formulácii cieľov učebného predmetu sa v oboch materiáloch prvý raz objavuje pojem kompetencií, ktoré sú zoskupené do niekoľkých tematických okruhov (Nogová a Tolmáči 2008c). Tento nový termín prebraný z európskych úradných dokumentov nemá v našich podmienkach tradíciu a učители si ho len ťažko osvojujú. Väčšina si ho stále mylne spája s výchovno-vzdelávacími cieľmi vyučovacej hodiny, konkrétnymi vedomosťami, naučenými poznatkami, prípadne jednoduchými zručnosťami, ktoré žiaci získavajú počas vyučovacej hodiny.

V novodobej histórii najväčšia redukcia povinného počtu hodín vyučovania geografie v základnej škole prekvapujúco nepriniesla aj rovnako významnú transformáciu obsahu geografického učiva. Hlavné témy *Zem ako planéta vo vesmíre*, *Priestor na Zemi a jeho zobrazovanie*, *Vzťah medzi zložkami krajiny*, *Vzťah medzi krajinou a človekom*, *Ludia na Zemi a vzťahy medzi ľuďmi* a nakoniec *Regióny Zeme* iba potvrdzujú zachovanie tradičného poňatia výučby geografie. Jedinú výraznejšiu zmenu v schválenom základnom pedagogickom dokumente prinieslo zaradenie dvoch tematických celkov s novými názvami *Ako vytvorila príroda najkrajšie miesta na Zemi* a *Najkrajšie miesta na Zemi, ktoré vytvoril človek*. Aj v tomto prípade však medzi vymedzenými témami nechýbajú tradičné, venované pohoriam a ich vzniku, zemetraseniam, sopečnej činnosti, činnosti vody, vetra či ľadovca. Zoznam tematických celkov dopĺňajú *Mapa a*

glóbus a z regiónov Zeme Austrália a Oceánia, Amerika – Nový svet, Afrika, Ázia, Európa a Slovensko.

Jedným z mnohých negatívnych dôsledkov realizácie nedostatočne zvládnutej a organizačne nepripravenej školskej reformy z roku 2008 boli chýbajúce reformné učebnice. Chaotické vyhlasovanie verejných súťaží, pomalé a v niektorých prípadoch sporné prijímanie konkurzných rozhodnutí, ako aj nevyjasnené vzťahy medzi autormi a vydavateľstvami, maximálne zdržiavali a komplikovali proces tvorby, vydávania a distribúcie nových učebníc. Vyučovanie predmetu geografia sa doteraz musí zaobiť bez reformnej učebnice 1. ročníka gymnázia. Tá, ktorá vyšla v roku 2008, sa za ňu nedá v plnej miere považovať, pretože nenadväzovala na oficiálne schválené zmeny, aj keď sa ich jej autori snažili zohľadniť už v predstihu. Autormi scenárov vyučovacích hodín a detailov v programe výučby sa opäť nedobrovoľne a s veľmi rozdielnym prístupom stali samotní učitelia.

Ani hlavné témy obsahu gymnaziálneho učiva ISCED 3A (*Geografia v praxi, Planéta Zem, Príroda Zeme, Človek a spoločnosť, Regionálna geografia sveta a Slovenska a Človek v krajine a jej ochrana*) nepresahujú zaužívaný rámec a pokračujú v dlhoročnej tradícii vyučovania stredoškolskej geografie. Tematické celky *Zákonitosti atmosféry, Zákonitosti hydrosféry, Zákonitosti litosféry a Základné charakteristiky biosféry a pedosféry* sa takmer v nezmenenej podobe nachádzajú už v učebných osnovách z 80. rokov 20. storočia. Dopĺňa ich rozsiahly tematický celok *Človek a spoločnosť* s témami o obyvateľstve, sídlach, hospodárstve, doprave, regionálnej geografii sveta a Slovenska. Tematický celok *Ochrana a tvorba krajiny* uzatvára obsah povinného geografického učiva na gymnáziu, ale v porovnaní s tematickými celkami venovanými danej problematike v minulosti len vo veľmi oklieštenej podobe, ktorá prakticky nedáva geografii šancu, aby pri environmentálnom vzdelávaní využila svoj integrujúci potenciál.

Tab. 1. Vývoj počtu povinných vyučovacích hodín zemepisu (geografie) v jednotlivých ročníkoch základnej školy (ISCED 2)

Časové obdobie	Ročníky					Spolu
	5	6	7	8	9	
1984–1993	2	2	2	2	*	8
1993–1997	2	2	2	2	*	8
1997–2008	2	2	2	2	1	9
2008–2014	1	1	1	1	1	5

Tab. 2. Vývoj počtu povinných vyučovacích hodín geografie (zemepisu) v jednotlivých ročníkoch gymnázia (ISCED 3A)

Časové obdobie	Ročníky				Spolu
	1	2	3	4	
1984–1993	3	2	*	*	5
1993–1997	2	2	*	1	5
1997–2008	2	2	1	*	5
2008–2014	1	2	1	*	4

Súčasnité obdobie

Obdobie od roku 2012 môžeme charakterizovať ako etapu vyhodnocovania skúseností s realizáciou školskej reformy z roku 2008 v pedagogickej praxi. Žiadny komplexnejší pedagogický výskum na celoštátnej úrovni sa však neuskutočnil. Návrhy úprav obsahu dôležitých pedagogických dokumentov preto vychádzajú výlučne z empirických, štatisticky neoverených a výskumom nepotvrdených analýz a rozborov jednotlivcov, prípadne záujmových skupín (Združenie samosprávnych škôl Slovenska, Slovenská komora učiteľov a pod.). V roku 2013 došlo z iniciatívy vedenia Štátneho pedagogického ústavu (ŠPÚ) k obnoveniu fungovania ústredných predmetových komisií pre všetky povinné predmety. Menovaní členovia komisií dostali za úlohu prepracovať – inovovať výkonový a obsahový štandard v štátnom vzdelávacom programe. Veľké zásahy ani koncepcné zmeny neboli, žiaľ, prípustné. Úpravy mali viesť najmä k formálnemu sprehľadneniu cieľových požiadaviek na kľúčové vedomosti, zručnosti a spôsobilosti žiakov. Vzdelávací program pre predmet geografia bol, rovnako ako ostatné, formálne rozdelený do dvoch blokov (stĺpcov), pričom v ľavom boli do bodov zoradené stanovené cieľové požiadavky na očakávané výkony žiakov v jednotlivých ročníkoch a v pravom je k nim priradený záväzný učebný obsah s názvoslovím. Štátny vzdelávací program sa tak po 15 rokoch vrátil k formálnemu rozdeleniu obsahu učiva do ročníkov. Prakticky však žiadna zmena nenastáva, keďže aj predchádzajúce rámcové (štupňové) delenie využívalo iba minimum škôl a učiteľov. Očakávaný stupeň (hlbku) zvládnutia učiva vyjadrujú činnostné slovesá na začiatku formulácií výkonov. Preferované výkony vo všeobecnosti počítajú s aplikáciou vyšších myšlienkových operácií žiaka (aplikácia, analýza, hodnotenie a tvorba), ktoré stavajú do popredia záujmu jeho vlastné, aktívne vnímanie a poznávanie sveta. Výkonové štandardy uprednostňujú využitie učebných metód skúmateľského (bádateľského) charakteru s orientáciou na aktívnu činnosť žiaka, pri ktorej si má on sám tvoriť nové významy predkladaných pojmov.

Pripomienkovým konaním doteraz prešiel iba návrh inovovaného štátneho vzdelávacieho programu pre predmet geografia – nižšie stredné vzdelávanie (ISCED 2). Učítelia by sa ním mali začať riadiť od školského roka 2015/2016. Komisiou vypracovaný návrh inovovaného štátneho vzdelávacieho programu pre predmet geografia – vyššie stredné vzdelávanie (ISCED 3A) sa zatiaľ do pripomienkového konania nedostal.

Ak inovovaný vzdelávací program predmetu geografia pre základné školy bude schválený, najväčšie zmeny spôsobí presun celých blokov učiva medzi ročníkmi. Tematický celok venovaný *geografii Slovenska* bude presunutý do 8. ročníka, *Európa* do siedmeho, *Afrika a Ázia* do šiesteho a do 9. ročníka *Amerika s Austráliou a Oceániou a polárnymi oblasťami*. Jedine obsah učiva 5. ročníka ostane bez zmeny.

Ak v procese vytvárania prvých vzdelávacích štandardov v polovici 90. rokov bol prioritný existujúci obsah (z niečoho sa bolo potrebné odraziť), v ďalšom období sme zaznamenali iný prístup – tvoriť štandard nezávisle od obsahu. Nemáme však dojem, že výsledné podoby štandardov, či už ako samostatného dokumentu alebo súčasť Štátneho vzdelávacieho programu, tomu v plnej miere zodpovedajú.

Tab. 3. Zastúpenie vybraných tematických celkov v obsahu učiva zemepisu (geografie) na základnej škole (ISCED 2)

Časové obdobie	Tematické celky				
	Planéta Zem	Glóbus a mapa (Zobrazenie Zeme)	Fyzický zemepis (Príroda Zeme) ¹	Človek na Zemi	Zemepis svetadielov a oceánov ²
1984–1993	/	/	/	–	/
1993–1997	/	/	/	/	/
1997–2008	/	/	/	/	/
2008–2014	/	/	/	/	/

1 – zahŕňa popis všetkých prírodných zložiek krajiny, 2 – zahŕňa komplexnú geografickú charakteristiku všetkých svetadielov a oceánov

Tab. 4. Zastúpenie vybraných tematických celkov v obsahu učiva geografie (zemepisu) na gymnáziu (ISCED 3A)

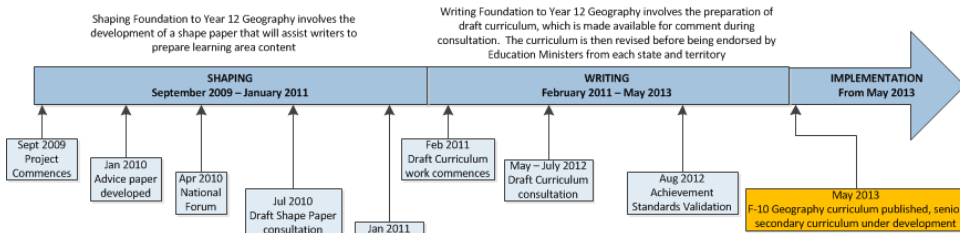
Časové obdobie	Tematické celky				
	Úvod do geografie ¹	Fyzická geografia ²	Humánna geografia ³	Regionálna geografia sveta ⁴	Geoekológia a environmentalistika
1984–1993	/	/	/	/	–
1993–1997	/	/	/	/	/
1997–2008	/	/	/	/	/
2008–2014	/	/	/	/	–

1 – zahŕňa aj kartografiu, 2 – fyzickogeografická sféra, 3 – socioekonomická sféra, 4 – zahŕňa komplexnú geografickú charakteristiku všetkých svetadielov (kontinentov) a oceánov

KONCEPCIA NOVÉHO MODELU VYUČOVANIA GEOGRAFIE NA SLOVENSKU

Pri absencii objektívnych informácií o reálnych dosahoch a dôsledkoch reforiem realizovaných v slovenskom školstve za posledných 30 rokov môžeme vlastné koncepcné návrhy zmien vyučovania geografie oprieť výlučne o zahraničné skúsenosti. Veľmi cenným zdrojom informácií o priebehu, realizácii a problémoch s presadzovaním nových konceptov výučby a vzdelávania boli odborné a metodicky prepracované materiály národných (štátnych) koncepcií výučby a vzdelávania (napríklad v Spojenom kráľovstve, Austrálii a Kanade). Veľkú inšpiráciu a množstvo zaujímavých podnetov poskytujú tiež vzdelávacie programy geografie ďalších štátov (napríklad Fínska, Singapuru, Japonska, USA a Nemecka): Geography for Life (2013), Australian Geographic Education (2013), Australian Geography Teachers Association (2013), The Australian Curriculum v 5.1 Geography (2013), German Geographical Society – DGfG (2012), Geography Syllabus Lower Secondary (2006), National Curriculum in

England: Geography programmes of study, Keystages 1-3 (2013). Reformným krokom vo vyspelom svete vždy predchádzajú dôkladné výskumy a široké diskusie s odbornou verejnosťou. Nechýba viacročné overovanie nových učebných programov v pedagogickej praxi, ich priebežné vyhodnocovanie a revízia.



Obr. 1. Jednotlivé etapy vývoja a postupného zavádzania reformného učebného obsahu z geografie do praxe v Austrálii.

Podľa Draft F-12 Australian Curriculum: Geography. For national consultation (2014).

Ciele geografického vzdelávania

Stále aktuálne platný ŠVP pre geografiu ISCED 2 o cieľoch vyučovacieho predmetu geografia uvádza: Geografia rozvíja súbor kľúčových kompetencií, ktoré majú prevažne priestorový a integrujúci charakter. Ide o súbor vedomostí, zručností a schopností, ktoré vie žiak správne skombinovať, a tak porozumieť, interpretovať a prakticky využívať danosti krajiny. Medzi čiastkové ciele zaraďuje napr.:

- používanie a schopnosť interpretácie máp rôzneho druhu,
- práca s informáciami o krajine ako časti Zeme a znalosť ich praktického využitia v bežnom živote,
- systematizácia poznatkov do oblastí fyzickej a humánnej geografie,
- snaha o integráciu a súborný pohľad na poznatky získané v spoločenských a prírodovedných disciplínach atď. (ŠVP, ISCED 2, 2010).

Vytýčené ciele predmetu nadobúdajú zásadný význam v konfrontácii s vymedzeným obsahom vzdelávania a vzdelávacím štandardom. Miera ich súladu (korelácie) nebola doteraz predmetom žiadneho pedagogického výskumu. Z tohto dôvodu spadajú akékoľvek zovšeobecnenia či hodnotiace závery výlučne do kategórie intuitívnych úvah.

Pri porovnaní uvedených cieľov a existujúceho obsahu zákonite vzniká viacero otázok. Je možné zabezpečiť súborné, celistvé vnímanie popisovaných geografických javov a procesov, ak sa žiakom prezentujú ako samostatné jednotky zaradené do jednej zo zložiek krajinnej sféry? Je súčasná miera rozdrobenia (atomizácie) geografického učiva ešte prípustná, aby snaha o vznik komplexného obrazu napríklad o regióne nebola iba formálne definovaným cieľom v obsahu štátneho vzdelávacieho programu (Karolčík a Tolmáči 2013)? Ktoré z obrovského množstva sprístupňovaných informácií o krajine žiaci skutočne využijú v bežnom živote?

Pri definovaní cieľov geografického vzdelávania na gymnáziu (ISCED 3A) je ako hlavný cieľ uvádzané zvládnutie a správne využitie nadobudnutých geografických poznatkov a zručností v praxi. Tento veľmi všeobecný a široko koncipovaný cieľ je v ďalšom texte podrobnejšie rozvedený. Žiaci majú po skončení štúdia geografie dokázať aplikovať a hodnotiť geografické informácie získané z máp, literatúry, médií či osobných skúseností z regiónov. Žiaci tak (vraj) dokážu rozpoznať možnosti a spôsoby uplatnenia informácií geografického charakteru v bežnom živote. Ako príklady sa uvádzajú schopnosti analyzovať obsah mapy a orientovať sa podľa nej, získavať informácie z diagramov, schém či tabuliek, vyznať sa v aktuálnej situácii vo svete a na Slovensku a dokázať ju posúdiť (ŠVP, ISCED 3A, 2010). Prostredníctvom akého učebného obsahu vieme docieľiť, aby žiaci rozpoznali možnosti a spôsoby uplatnenia geografických informácií v bežnom živote? Ako v podmienkach výučby všetkých regiónov sveta pri 66 hodinovej ročnej dotácii zabezpečiť, aby žiaci dokázali aplikovať a hodnotiť informácie z máp, literatúry, médií či osobných skúseností? Vytýčené ciele majú význam iba ak sú formulované vecne, jasne a presne, miera ich zvládnutia sa dá kvantifikovať (merať na to určenými nástrojmi) a je určený čas (termín), v ktorom sa má cieľ splniť.

Na základe existujúcej podoby príslušnej časti štátneho vzdelávacieho programu, skúseností s jeho uplatňovaním a na základe zhodnotenia spracovania tejto problematiky v zahraničných informačných zdrojoch uvádzame nasledujúci návrh podoby vzdelávacích cieľov predmetu geografia na úrovni ISCED 2 a ISCED 3A.

Žiaci po absolvovaní predmetu geografia na základnej škole:

- interpretujú mapy rôzneho druhu v digitálnej aj tlačenej podobe,
- prezentujú informácie o krajine v rôznych podobách (grafy, tabuľky, schémy, diagramy, fotografie, filmy a pod.),
- vyhľadajú, porovnajú, posúdia pravdivosť a zhodnotia dostupné informácie o krajine z rôznych informačných zdrojov (médiá, knižné publikácie, časopisy, cestopisy, noviny, webové stránky, štatistické databázy, mapové diela a pod.),
- zdôvodnia rôznorodosť prírodných podmienok na Zemi a ich vplyv na život človeka,
- zaujmú postoj k najväčším problémom ľudstva a ponúknu vhodné riešenia,
- na konkrétnom príklade ukážu silnú vzájomnú previazanosť prírodných a sociálno-ekonomických zložiek krajiny a jej zložitosť.

Žiaci po absolvovaní predmetu geografia na gymnáziu:

- využívajú mapy rôzneho druhu v digitálnej aj tlačenej podobe pri vysvetľovaní, hodnotení a interpretovaní geografických javov a skutočností,
- správne a presne interpretujú informácie o krajine v rôznych formách (grafy, tabuľky, schémy, diagramy, fotografie, filmy a i.),
- vyhľadajú, porovnajú, posúdia pravdivosť a zhodnotia kvalitu a význam dostupných informácií o krajine,
- rozumejú podstate rozmanitosti ľudskej spoločnosti, jej variabilným prejavom a dôsledkom,

- zaujmú postoj k najvážnejším otázkam existencie ľudstva na Zemi, podporia ho argumentmi a ponúknu vhodné riešenia,
- na konkrétnych príkladoch interpretujú zložitosť krajiny a silnú vzájomnú previazanosť jej prírodných a sociálno-ekonomických zložiek,
- komplexne posúdia perspektívy rozvoja jednotlivých regiónov.

Kompetencie v geografickom vzdelávaní

Kompetencie ako nový, moderný pojem pre univerzálne, nadčasové a v praxi dobre využiteľné vedomosti, zručnosti a schopnosti žiaka nemajú v našich podmienkach tradíciu. Aj preto je väčšina pedagogických dokumentov pri popise rozvíjaných žiackych kompetencií málo konkrétna. Vychádzajúc z Úradného vestníka EÚ z roku 2006, ktorý stanovuje osem kľúčových kompetencií (komunikácia v materinskom jazyku, komunikácia v cudzích jazykoch, kompetencie v matematike a základné kompetencie v oblasti prírodných vied a techniky, digitálne kompetencie, naučiť sa učiť, spoločenské a občianske kompetencie, iniciatívnosť a podnikavosť, kultúrne povedomie a vyjadrovanie), je nutné si uvedomiť, že nie je možné v jednom predmete komplexne rozvíjať u žiakov všetkých osem kľúčových kompetencií. Rozvoj kompetencií predstavuje dlhodobý, premyslený a cielene riadený proces ovplyvňovania žiaka. V žiadnom prípade si ho netreba mýliť s čiastkovými vzdelávacími alebo výchovnými cieľmi. Už spomínaný úvod k cieľom učebného predmetu geografia v aktuálne platnom ŠVP ponúka tvrdenie, ktoré nie je možné dokázať a nemožno ho ani podporiť konkrétnymi učebnými aktivitami. Ktoré z kompetencií majú prevažne priestorový a integrujúci charakter?

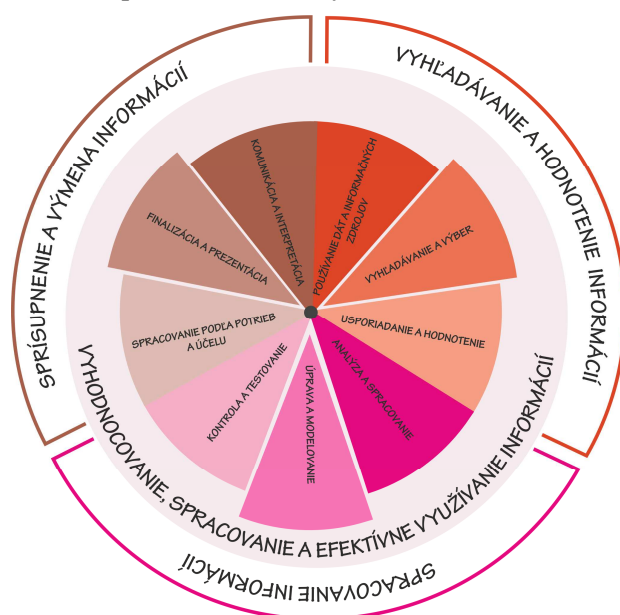
Sme napríklad schopní zadefinovať tri kľúčové kompetencie, ktoré by mali učitelia dlhodobo rozvíjať u žiakov na hodinách geografie? Vieme k nim navrhnúť dlhodobejšie aj krátkodobé učebné aktivity s konkrétnym tematickým zameraním? Ak zoberieme do úvahy odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady z 18.12.2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie (Úradný vestník EÚ 2006 a Blaško 2012), môžeme svoju pozornosť vo vyučovaní geografie sústrediť hlavne na rozvoj:

- *skupiny kompetencií v oblasti vedy a techniky*, zahŕňajúce schopnosti používať a zaobchádzať s technickými nástrojmi a prístrojmi, ako aj vedeckými údajmi na dosiahnutie cieľa, prijatie rozhodnutia alebo vyvodenie záveru na základe dôkazu. Jednotlivci by mali byť tiež schopní rozlíšiť základné charakteristiky vedeckého bádania a mali by vedieť oznámiť závery a tiež dôvody, ktoré k nim viedli. Rovnako by mali získať schopnosť vnímať procesy a javy v ich príčinnno-logických vzťahoch a súvislostiach;

- *skupiny digitálnych kompetencií*, ide o zručnosti a schopnosti vyhľadávať, zhromažďovať a spracovávať informácie a používať ich kritickým a systematickým spôsobom, posudzovať relevantnosť a rozlišovať medzi skutočnosťou a virtuálnym svetom a zároveň rozpoznávať prepojenia. Jednotlivci by mali byť schopní používať nástroje na tvorbu, prezentáciu a porozumenie zložitým informáciám a sprístupniť si, vyhľadávať a používať služby založené na internete. Jednotlivci by mali byť tiež schopní používať digitálne technológie na podporu kritického myslenia, kreativity a inovácie;

– skupiny kompetencií kultúrneho povedomia a vyjadrovania zahŕňajúce vedomosti a informovanosť o miestnom, národnom, európskom a svetovom kultúrnom dedičstve a ich mieste vo svete.

Ešte presnejšie vymedzujú kľúčové kompetencie autori dokumentov rešpektujúcich špecifický obsah, význam a zameranie predmetu geografia. Ide o materiály s prepracovanou metodikou vhodnej aplikácie dostupných digitálnych technológií (ICT across the curriculum 2004) do procesu výučby. Z pohľadu preferovaných potrieb výučby v predmete geografia je vybraná ako najdôležitejšia oblasť kompetencií týkajúcich sa *vyhľadávania a hodnotenia informácií*, čiže zručností, schopností a vedomostí súvisiacich s používaním dát a informačných zdrojov, ich vyhľadávaním, výberom, usporiadaním a hodnotením. Rovnako dôležitou je kompetencia spojená s oblasťou zdieľania a výmeny informácií, konkrétne schopnosti finalizácie a prezentácie zistených skutočností.



Obr. 2. Kľúčové kompetencie priority rozvíjané vo výučbe geografie s podporou digitálnych technológií

Tri špecifikované oblasti kľúčových kompetencií, ktorých rozvíjanie sa nám zdá najvhodnejšie z hľadiska cieľov geografického vzdelávania, neznamenajú, že ďalšie oblasti by sa mali zanedbávať. Okrem toho veľa závisí od chápania tejto činnosti. Vyhľadávanie a selekcia informácií a špecifikácia toho najdôležitejšieho v nich môže byť pre niekoho záležitosťou digitálnych kompetencií, pre iného ide o kompetencie v materinskom jazyku. V škole aj v živote však platí, že je lepšie zúžiť oblasť svojho záujmu na menej činností a venovať sa im dôsledne, ako zobrať si na seba príliš širokú škálu aktivít a ostať pri ich realizácii na povrchu.

Absentujúci výskum problematiky kľúčových kompetencií (powerful knowledge) v geografii podnietil pracovníkov Vzdelávacieho inštitútu v Londýne, aby koncom roku 2013 rozbehli spoluprácu pri riešení medzinárodného projektu s názvom Geo-Capabilities (Geo-Capabilities 2013). Hlavným cieľom projektu je vytvorenie študijných materiálov, ktoré majú pomôcť učiteľovi geografie pri tvorbe vlastného kurikula a identifikovať zručnosti a spôsobilosti dôležitých pre osvojenie si geografických vedomostí kľúčového významu. Dôkladne premyslená a na teoretických základoch precízne vystavaná metodológia projektového výskumu vzbudzuje veľké očakávania a je dôležitým predpokladom, že zistené závery, publikované výsledky, ako aj praktické výstupy projektu budú veľkým prínosom pre skvalitnenie geografického vzdelávania aj na Slovensku, hoci naši odborníci sa na riešení medzinárodného projektu priamo nepodieľajú.

Obsah geografického vzdelávania

Hlavné ciele geografického vzdelávania s metodicky premysleným a dlhodobým rozvojom preferovaných kľúčových kompetencií nie je prakticky možné dosiahnuť pri súčasnom vymedzení obsahu učiva základnej školy a gymnázia. Slovné spojenia, ako napr. učenie sa objavovaním, konštrukcia vlastných poznatkov žiaka či aktívne poznávanie formálne síce našli svoje miesto v obsahu vzdelávacích programov, ale zastarané členenie a štruktúra obsahu učiva geografie s tematickými celkami, ktoré nájdeme ešte v učebniciach z 50. rokov 20. storočia, sotva môžu vyučujúcich inšpirovať, aby hľadali nové, alternatívne učebné postupy a aktivizujúce metódy. Veľkým problémom ostáva mimoriadne silná väzba vyučujúcich na učebnicu, čo výrazne relativizuje význam obsahu učiva vymedzeného ŠVP v ich očiach. Mnohí automaticky predpokladajú, že obsah jedinej štátom schválenej základnej učebnej pomôcky dôsledne spĺňa všetky stanovené štandardy. Akú životnosť však môže mať akákoľvek tlačaná učebnica mapujúca geografickú situáciu v regiónoch sveta? Je potrebné zdôrazniť, že prístup k overeným, presným a aktuálnym informáciám je základným predpokladom úspešného zavedenia nových konceptov výučby geografie do pedagogickej praxe. Naše tlačené učebnice tento predpoklad nespĺňajú a na rozdiel od zahraničných neponúkajú ani priebežne aktualizovaný a metodicky vhodne spracovaný učebný obsah dostupný prostredníctvom špecializovaných webových stránok.

Žiadna zmena vyučovania sa nezaobíde bez učiteľa. Jeho zanietenie, odborná spôsobilosť a profesionálny prístup sú zárukou úspešného zavedenia reforiem geografického vzdelávania do pedagogickej praxe. Transformáciu obsahu geografického učiva preto nemožno realizovať bez neho. Učitelia sa s novým učebným programom musia stotožniť, musia mu rozumieť a chápať dôvody, ktoré si jeho prestavbu vynútili. Zavádzanie jednotlivých tém a tematických celkov do novej štruktúry geografického učiva musí byť preto postupné a plynulé. Mali by mu predchádzať špecializované vzdelávacie kurzy, na ktorých by sa učitelia oboznámili s hlavnou myšlienkou nového konceptu výučby, stanovenými rámcovými aj čiastkovými cieľmi, ako aj kľúčovými kompetenciami priorityne rozvíjanými v predmete geografia. Na vzdelávaní by sa učitelia dôkladne zoznámili s novými učebnými materiálmi, odporúčanými pomôckami a vybranými informačnými zdrojmi. V programe vzdelávania by nemali chýbať didakticky prepracované príklady aplikácie uprednostňovaných učebných postupov, metód a stratégií pri rozvoji geografického myslenia a poznania. Zaradeniu jednotlivých tematických celkov a tém do štruktúry

nového obsahu učiva v geografii na základnej škole a gymnáziu by okrem toho mal predchádzať dôkladnejší pedagogický výskum, široká odborná diskusia a hľadanie prijateľného konsenzu.

Predložená analýza vývoja vyučovania geografie na Slovensku dokazuje, že v porovnaní s výučbou tohto predmetu vo vyspelých štátoch sveta neboli za posledných 30 rokov vo vymedzenom obsahu učiva geografie urobené žiadne podstatné zmeny. Základnou črtou všetkých oficiálne prijatých dokumentov je v tomto smere nemennosť, strnulosť a stagnácia. Opustenie koncepcie „o všetkom, postupne a samostatne“ sa v tomto kontexte javí ako nevyhnutné a pre inováciu vyučovania geografie zásadné rozhodnutie. Stanovený rozsah povinného učiva by mal tiež rátať s istým počtom voľných – disponibilných vyučovacích hodín dovoľujúcich učiteľovi pružne reagovať na aktuálne problémy a významné udalosti. Neexistuje vhodnejšia príležitosť analyzovať príčiny, dôvody a predpokladané dôsledky vojnových konfliktov, náboženských sporov či ekologických havárií v čase, keď nastali, alebo práve prebiehajú a médiá ich neustále pripomínajú.

Návrh tém a tematických celkov v obsahu inovovaného geografického vzdelávania na základnej škole

Pri úvahách o zaradení jednotlivých tém a tematických celkov do nového obsahu učiva predmetu geografia na základnej škole sme vychádzali z dostupných vzdelávacích programov predmetu geografia v niektorých vyspelých štátoch (odkazy na ne sú uvedené na začiatku 2. kapitoly) a obsahu vybraných zahraničných učebníc vydaných napríklad v Spojenom kráľovstve, Nemecku, Francúzsku a Austrálii (Yagasaki 1997, Adoumié a Braizat 2006, Azzouz a Gache 2006, Smith a Knill 2008 a Warn et al. 2008). Základné teoretické východiská nám poskytli práce významných svetových autorít, ktoré sa dlhodoobo venujú problematike školskej geografie a zavádzaniu moderných pedagogických prístupov do procesu výučby tohto prierezového predmetu (Slater 1994, Butt 2011, Lambert a Jones 2013 a Gersmehl 2014). Mimoriadne inšpiratívne boli pre nás aj návrhy tém a programy vyučovacích hodín, ktoré vznikli v rámci iniciatívy „Iný pohľad“ zverejnenej v tzv. Manifeste členov britskej Geografickej asociácie (Geographical Association 2009). Výber nosných tematických celkov a tém nadväzuje na ich súčasné delenie a štruktúru, pričom sa snaží zohľadniť aktuálne platný učebný plán s prideleným počtom povinných vyučovacích hodín geografie. Navrhnuté témy vyžadujú detailnejšie rozpracovanie a počítajú s vytvorením nových učebných materiálov a špeciálnych učebných pomôcok.

1. Rozmanitosť Zeme

Prečo máme štyri ročné obdobia? (Vianoce na pláži, Čo hovorí tieň, Život v tme, Večné leto a Iba zima)

Život so zemetrasením (Prečo práve Japonsko, Načo sa treba pripraviť a Bezpečnosť nadovšetko)

S mapou a bez nej (Kam nás posiela GPS, Čo s časom, Čo robiť, ak dôjdu baterry, Najkratšia nie je vždy najľahšia a Výskumy s mapami)

Dolinou krajinou (Hranice s vrcholmi, Po prúde rieky, Sila ľadu, Kde stavať cesty a Na svahy nielen s lyžami)

Kde nerastie les (Spomienky na stromy, Život bez dažďa, V zime a mraze a Hľadá sa voda)

Život v chudobe (Čo chýba najviac, Prečo práve Afrika, Kam ich pošle budúcnosť a Lahostajní susedia)

Vzdelanie pre všetkých (Koľko toho vieme, Ako ďaleko je do školy a Profesie budúcnosti)

Poznáme sa navzájom? (Život ľudí v rôznom prostredí a Rozdiely spôsobené prírodou a spoločnosťou)

Od výroby k službám (Odkiaľ zobrať energiu, Kto to môže vyrobiť?, Vieme si to kúpiť?, Doručiť načas a Zaslúžia si dovolenku)

Najdrahšie mestá (Keď všetko funguje, Bývanie na poschodí, Čo s víkendom, S metrom je to rýchlejšie, Miznúci odpad a Čo zachytili štatistiky)

2. Iný kraj iný mrav

Rozdelená Európa (Prečo sú rozdiely a Prejavujú sa iba medzi štátmi alebo aj v ich vnútri?)

Život v Československu (Čo máme s Českom spoločné a v čom sa odlišujeme a Bolo nám spolu dobre?)

Poľské Poľsko (Prečo si Poliaci vystačia sami a do akej miery si to môžu dovoliť)

Francúzske pokušenia (Gastronomická veľmoc a Najviac pamiatok UNESCO, najviac zahraničných návštevníkov)

Čas pre samostatné Škótsko (Spojené kráľovstvo ako veľmoc minulosti aj súčasnosti a Tradície a odlišnosti historických krajín)

O čom sa rozhoduje v Nemecku (Prečo je Nemecko opäť veľmoc a Vplyv Nemecka v Európe a vo svete)

Životná úroveň na severe Európy (Čo stojí „mať sa dobre“ a Pristáhovalci a „domorodci“)

Stredomorie – okno do sveta (História kontra súčasnosť a Prečo má význam poloha)

Egypt na križovatke (Arabská jar a V čom sú moslimovia iní)

Belosi v JAR (Africké krajiny a ich kontrasty a Rasizmus a apartheid – pojmy z minulosti?)

Futbal v Katare (Bohatstvo založené na rope a Voda pre Perzský záliv)

Milionár z chatrče (Bollywood – sny a realita a Kontrasty aké inde ťažko nájdeme)

Rýchlovlak v Číne (Najmodernejšie technológie a život na minime a Človek proti prírode)

Zadlžené Japonsko (Prečo je Japoncov desaťročia rovnaký počet a Prebytok súčasnosti – dlh do budúcnosti)

Kto je doma v Austrálii (Výhody a ohraničenia pristáhovalectva a Ako zmenili pristáhovalci Austráliu)

Bohatá ale bankrotujúca Argentína (Prečo naráža rozvoj na problémy a Plusy a mínusy Strednej a Južnej Ameriky)

Americké univerzity (Vzdelanie ako cesta k úspechu a V čom sú USA iné a prečo sú svetovou veľmocou)

3. Domov

Kolko nás bude (Kolkých súrodencov mali moji starí rodičia, rodičia, kolkých súrodencov mám ja a Čo sa zmení v budúcnosti a čím sa to dá ovplyvniť)

Kde žijeme (Podoby našich sídel a V čom sú lepšie mestá, prečo láka vidiek)

Naše bohatstvo (Jaskyne, kúpele, národné parky, pamiatky UNESCO – vážime si ich tak, ako sa patrí? a Bohatstvo v ľuďoch)

Potrebujú pomoc (Prečo sú u nás veľké rozdiely a Ako a komu možno pomáhať)

Slovensko – automobilová veľmoc (Čo z nás robí veľmoc, čo sme pre to museli urobiť a Ako si udržať našu pozíciu)

O čom nepíšu zahraničné bedekre (Ako stratiť dobré meno a ako si ho získať a Prečo sa u nás turisti iba zastavia)

Návrh tém a tematických celkov v obsahu inovovaného geografického vzdelávania na gymnáziu

Rovnako ako navrhnuté témy geografického učiva pre základnú školu, aj témy určené pre žiakov gymnázií vyžadujú detailnejšie rozpracovanie tímom špecialistov. Ten by okrem vedeckých pracovníkov z prostredia VŠ, prípadne SAV, mal zahŕňať aj zástupcov z radov stredoškolských učiteľov a didaktikov (metodikov). Zavedenie nového obsahu geografického štúdia do pedagogickej praxe by si tiež nevyhnutne vyžiadalo vypracovanie nových študijných materiálov a podporných učebných pomôcok.

1. Planéta Zem

Rieky (Povodie rieky, hydrologický cyklus, záplavy, povodne a ochrana pred nimi)

Doliny (Vznik a vývoj dolín, svahové procesy, riziká hospodárskeho využitia a osídlenia)

Život v chlade (Rozmiestnenie, poloha, ľadovce, ľadovcové procesy a javy a Rozvoj a využitie ľadovcových pásiem)

Globálne zmeny (Prírodné hrozby, Nebezpečenstvo vzniku katastrof a Vybrané globálne problémy – klimatické zmeny, geofyzikálne hrozby, erózia pôdy, ohniská novodobých problémov)

Globalizácia (Populačné zmeny, migrácie, vývoj, Medzinárodné zoskupenia, Nadnárodné korporácie, Technológie, Globálne siete, Zdravotná starostlivosť a Nerovnosť)

Zdroje (Obyvateľstvo, Voda, Potraviny, Suroviny a Energia)

V pohybe (Pohyb v rámci Európy aj mimo nej a Príčiny a dôsledky migrácie)

Sídla (Vidiak a mesto a Veľkomestá a ich budúcnosť)

Dôsledky globálnych problémov (Pozitívne a negatívne dôsledky globalizácie, morálne, sociálne a environmentálne dosahy globalizácie a Národné environmentálne programy)

2. Prepojený svet

Volkswagen – svetový hráč (Globalizácia na konkrétnom príklade a Sú naše výhody adekvátne?)

Budúcnosť Nigérie (Stretnutie dvoch svetov a Ekonomika vo vzťahu k etnickej a náboženskej príslušnosti)

Prirodzený pohyb obyvateľstva v špeciálnych mapách (Ako vyčítať z máp, tabuliek a grafov čo najviac)

Čas na rozširovanie EÚ (Zjednocovanie a uniformita kontra národné špecifiká a Čo nám dáva a berie Európska únia)

Potrava pre 9 mld. ľudí (Koľko obyvateľov uživí naša Zem, Ako prekonávať nerovnomerné rozdelenie zdrojov a Ako riešiť hlad a chudobu)

Vírusy (H₅N₁, ebola) ignorujú hranice (Choroby, epidémie a ich priestorové rozšírenie a Prečo vznikajú epidémie)

Úrodná pôda na ústupe (Ako sa menila a mení krajina zásluhou človeka a Vyriešia výživu moderné technológie?)

Priehrada Tri rokliny – čínsky príspevok k (ne)udržateľnému rozvoju (Supermoderné technické riešenia v kontraste s hranicami prírody a Ako sa postarať o stá milióny ľudí)

Má spravodlivý obchod (fair trade) budúcnosť? (Hranice pomoci a Prečo sú naše predstavy o chudobe a zaostalosti často falošné)

3. Geografický výskum

Priestorová rôznorodosť (Príčiny, rozsah a charakter rozdielov, Procesy spôsobujúce rozdiely, Terénny výskum – rozdiely v osídlení mestských častí a prímestských oblastí, Prístup k mestskej doprave a Problémy vidieka)

Čas na zmenu (Potreba zmeny/obnovy, Kto o zmene rozhoduje, Stratégie zmeny, Zmena pre trvalo udržateľný rozvoj, Terénny výskum – zmena historického jadra mesta, Zmena štruktúry hospodárstva mesta, Zmena vidieka a Špecializácia poľnohospodárskych podnikov)

ZÁVER

Prezentovaná analýza pedagogickej dokumentácie súvisiacej s vyučovaním geografie (zemepisu) na základnej škole a gymnáziu ukázala, že v základnej štruktúre, v rozsahu kľúčových poznatkov, ako aj v tematickom členení jednotlivých celkov vymedzeného geografického učiva nedošlo za posledných 30 rokov k žiadnym výrazným zmenám. V kontexte revolučných udalostí, ktoré v tomto období významne ovplyvnili dianie v našej spoločnosti, je táto skutočnosť zarážajúca a nepochopiteľná. Neprijateľné je tiež dlhodobé ignorovanie významu a úlohy pedagogického výskumu pri iniciácii systémových zmien vo vzdelávaní. Na celoštátnej úrovni za sledované obdobie žiaden rozsiahlejší pedagogický výskum nerealizoval a v najbližšom období (2015–2017) sa ani realizovať neplánuje.

Dovolíme si tvrdiť, že výučba realizovaná v daných podmienkach minimalizovala priestor na hlbšiu analýzu nastolených problémov, na vyjadrovanie postojov k aktuálne prebiehajúcim konfliktom či krízam a formulovanie názorov na ne. Zne-

možnovala a naďalej znemožňuje diskusiu či hľadanie príčinných súvislostí a výrazne obmedzuje využitie aktivizačných didaktických metód. Smeruje k povrchnosti, nezmyselnému hromadeniu štatistických údajov a informácií encyklopedickej povahy. Žiaci nedostávajú dostatočný priestor na pochopenie významu študovaných poznatkov a často iba reprodujú naučené skutočnosti.

Z týchto dôvodov je zachovanie súčasnej, aktuálne platnej koncepcie geografického vzdelávania neúnosné. Preto je potrebné zabezpečiť rozvoj preferovaných kľúčových kompetencií pre 21. storočie definovaných medzinárodnými autoritami.

Článok vznikol za podpory grantovej agentúry Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky KEGA č. 108UK-4/2013.

LITERATÚRA

- ACARA (2011-2012). *Draft F-12 Australian curriculum: geography. For national consultation, October 2011-February 2012*, [Online]. Dostupné na: http://www.acara.edu.au/verACARAVE/resources/2_draft_f-12_australian_curriculum_-_geography.pdf [cit: 15-4-2014].
- ADOUMIE, V., BRAIZAT, C. (2006). *Histoire – Géographie, Éducation civique, 4ème*. Paris (Hachette).
- Australian Geographic Education – Australian Geographic (2013). [Online]. Dostupné na: <http://www.australiangeographic.com.au/education/> [cit: 20-9-2013].
- Australian Geography Teachers Association (2013). [Online]. Dostupné na: <http://www.agta.asn.au/> [cit: 12-9-2013].
- AZZOUZ, R., GACHE, M. L. (2006). *Histoire – Géographie. 3ème*. Paris (Magnard).
- BLAŠKO, M. (2012). *Rozvíjanie kľúčových kompetencií vo vzdelávaní*, [Online]. Dostupné na: <http://web.tuke.sk/kip/download/vuc30.pdf> [cit: 24-5-2014].
- BUTT, G. (2011). *Geography, education and the future*. London (Continuum International Publishing group).
- Department for Education (2013). *The national curriculum in England: Geography programmes of study, Keystages 1-3*, [Online]. Dostupné na: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/210969/NC_framework_document_-_FINAL.pdf [cit: 19-3-2014].
- Geo Capabilities (2013). [Online]. Dostupné na <http://www.geocapabilities.org/> [cit: 10-12-2014].
- Geographical Association (2009). *A different view: a manifesto from the Geographical Association*, [Online]. Dostupné na <http://www.geography.org.uk/resources/adifferentview> [cit: 19-11-2014].
- GEOGRAPHY SYLLABUS LOWER SECONDARY (2006). *Singapore (curriculum planning and development division ministry of education)*, [Online]. Dostupné na: <http://www.moe.gov.sg/education/syllabuses/humanities/files/geography-lower-secondary-2006.pdf> [cit: 12-11-2013].
- GERMAN GEOGRAPHICAL SOCIETY (2014). *Educational standards in geography for the intermediate school certificate with sample assignments, German Geographical Society (DGfG). 2nd English edition July 2012. Bonn 2012*, [Online]. Dostupné na: http://www.geographie.de/docs/geography_education.pdf [cit: 11-8-2014].
- GERSMERL, P. (2014). *Teaching geography. Third edition*. New York (Guilford).
- GOV.UK (2014). *National curriculum in England: geography programmes of study, Key stages 1-3*. Department for Education. Published 11. September 2013, [Online]. Dostupné na: <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-geography-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-geography-programmes-of-study> [cit: 19-4-2014].

- HERINK, J. (1992). Zamyšlení nad učebními osnovami na gymnáziu. *Biologie – chemie – zeměpis*, 1(2), 83-86.
- ICT across the curriculum ICT in geography (2004). *KeyStage 3, National Strategy. Department for education and skills. ICT consultants and tutors*. Date of issue: 09-2004, Ref: DfES 0194-2004 G, [Online]. Dostupné na: http://www.standards.dfes.gov.uk/keystage3/downloads/ictac_ge019404.pdf [cit: 24-3-2014].
- JANEGA, P. (1954). *Zemepis pre 6. ročník všeobecnovzdelávacích škôl*. Bratislava (SPN).
- KAROLČÍK, Š., TOLMÁČI, L. (2013). Geografia pre Štátny vzdelávací program (ŠVP), ŠVP pre Geografiu. *Geografická revue*, 9(1), 93-108.
- LAMBERT, D., JONES, M. (2013). *Debates in geography education*. London and New York (Routledge).
- LIKAVSKÝ, P. (2005). Odpovedajú poznatky žiakov 8. ročníka základných škôl požiadavkám vzdelávacieho štandardu? *Geografia*, 13(3), 116-120.
- LIKAVSKÝ, P. (2006). *Všeobecná didaktika geografie*. Bratislava (Univerzita Komenského).
- LIKAVSKÝ, P., RUŽEKOVÁ, M. (2004a). Vedomostná úroveň žiakov 6. a 7. ročníka ZŠ vo vzťahu k vzdelávaciemu štandardu: 1. časť. *Geografia*, 12(3), 128-131.
- LIKAVSKÝ, P., RUŽEKOVÁ, M. (2004b). Vedomostná úroveň žiakov 6. a 7. ročníka ZŠ vo vzťahu k vzdelávaciemu štandardu: 2. časť. *Geografia*, 12(4), 163-166.
- MÍČIAN, L., PAULOV, J., ŠELIGA, L., ZAŤKO, M., DEMEK, J., PLESNÍK, P., HERBER, J. (1984). *Zemepis pre 1. ročník gymnázia*. Bratislava (SPN).
- MÍČIAN, L., BIZUBOVÁ, M., KUSENDOVÁ, D., MAKAROVÁ, E., MINÁR, J., PAULOV, J., PLESNÍK, P., TRIZNA, M. (2002). *Geografia pre 1. ročník gymnázií. 1. diel (Fyzická geografia)*. Bratislava (SPN).
- National Council for Geographic Education (2013). *Geography for life: National geography standards*. Second Edition, [Online]. Dostupné na: <http://www.ncge.org/geography-for-life> [cit: 21-10-2013].
- NOGOVÁ, M. (2002). Vzdelávací štandard zo zemepisu a oblasti jeho aplikácie. *Geografia*, 10(3), 125-129.
- NOGOVÁ, M. (2003a). *Vzdelávací štandard s exemplifikačnými úlohami. Zemepis pre 2. stupeň základnej školy*. Bratislava (MŠ SR), [Online]. Dostupné na: http://www.infovek.sk/predmety/geografia/doc_pdf/Zakladna_skola.pdf [cit: 13-8-2014].
- NOGOVÁ, M. (2003b). *Vzdelávací štandard s exemplifikačnými úlohami z geografie pre gymnázium so 4-ročným štúdiom*. Bratislava (SPÚ), [Online]. Dostupné na http://www.infovek.sk/predmety/geografia/doc_pdf/Gymnazium.pdf [cit: 13-8-2014].
- NOGOVÁ, M., HAJEK, T. (1997). Realizácia koncepcie školských zemepisných atlasov. *Kartografické listy*, 5(7), 117-120.
- NOGOVÁ, M., TOLMÁČI, L. (2008a). Základná škola: predmet Geografia. *Geografia*, 16(2), 56-59.
- NOGOVÁ, M., TOLMÁČI, L. (2008b). Vzdelávacie štandardy: geografia – základné školy. *Geografia*, 16(2), 59-64.
- NOGOVÁ, M., TOLMÁČI, L. (2008c). Gymnázium: predmet geografia. *Geografia*, 16(2), 64-66.
- NOGOVÁ, M., TOLMÁČI, L. (2008d). Vzdelávacie štandardy: geografia – gymnázia. *Geografia*, 16(2), 67-69.
- SEKO, L. (1993). Učebnica geografie pre 4. ročník gymnázia. *Geografia*, 1(1), 28-29.
- SLATER, F. (1994) Education through geography: knowledge, understanding, values and culture. *Geography*, 79(2), 147-163.
- SMITH, J., KNILL, R. (2008). *AQA Geography AS: student's book*. London (Nelson Thornes).
- ŠVP, ISCED 2 (2008). *Štátny vzdelávací program pre stupeň základnej školy v Slovenskej republike. ISCED 2 – nižšie sekundárne vzdelávanie*. Bratislava (SPÚ), [Online].

- Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/isced2_spu_uprava.pdf [cit: 13-8-2014].
- ŠVP, ISCED 3A (2008). *Štátny vzdelávací program pre gymnázia v Slovenskej republike. ISCED 3A – Vyššie sekundárne vzdelávanie*. Bratislava (ŠPÚ), [Online]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/gymnazia/isced3_spu_uprava.pdf [cit: 13-8-2014].
- ŠVP, ISCED 2 (2010). *Štátny vzdelávací program. Geografia (Vzdelávacia oblasť: Človek a spoločnosť) Príloha ISCED 2*. Bratislava (ŠPÚ), [Online]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie_oblasti/geografia_isced2.pdf [cit: 21-3-2014].
- ŠVP, ISCED 3A (2010). *Štátny vzdelávací program. Geografia (Vzdelávacia oblasť: Človek a spoločnosť) Príloha ISCED 3A*. Bratislava (ŠPÚ), [Online]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/gymnazia/vzdelavacie_oblasti/geografia_isced3a.pdf [cit: 21-3-2014].
- THE AUSTRALIAN CURRICULUM (2013). 5.1 Geography: rationale/aims, [Online]. Dostupné na: <http://www.australiancurriculum.edu.au/SeniorSecondary/Humanities-and-Social-Sciences/Geography/RationaleAims?cldee=cmJlcnJ5Q0G1lbGJwYy5vcmcuYXU%3d> [cit: 11-9-2013].
- ÚRADNÝ VESTNÍK EÚ (2006). *Odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady z 18.12.2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie*. 30.12.2006, [Online]. Dostupné na: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:SK:PDF> [cit: 12-4-2009]
- WARN, S., DUNN, C., HOLMES, D., HORDERN, B., OAKES, S., WITHERICK, M. (2008). *Edexcel AS Geography*. Deddington (Philip Allan Updates).
- YAGASAKI, N., ed. (1997). *Japan geographical perspectives on an island nation*. 3rd Edition. Tokyo (Teikoku-Shoin).
- YOUNG, M., MULLER, J. (2010). Three educational scenarios for the future: lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, 45(1), 11-27.
- ZÁTKOVÁ, M. (1993). Zmeny v učebných osnovách zemepisu na základnej škole. *Geografia*, 1(1), 10-11.
- ZÁTKOVÁ, M., ČIŽMÁROVÁ, K., ŠIMEROVÁ, J. (1992). Návrh zmien obsahovej koncepcie zemepisu v 5. ročníku ZŠ. *Učiteľské noviny*, 42, 19.
- Zákon č. 245 z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Strana 1914, Čiastka 96, [Online]. Dostupné na: <http://www.zbierka.sk/sk/predpisy/245-2008-z-z.p-32362.pdf> [cit: 13-8-2014].

Štefan Karolčík, Peter Likavský, Henrieta Mázorová

TUITION OF GEOGRAPHY AT ELEMENTARY AND GRAMMAR SCHOOLS IN SLOVAKIA AFTER 1989 AND PROPOSED CONCEPTUAL ELEMENTS OF THE NEW MODEL

The study evaluates changes in geography education in Slovakia stressing the changes in the curriculum after 1989.

In the first part repeated institutional changes, which took place during the above-mentioned period are described. In relation to these, the content of geography education is characterized and it is pointed out that no substantial changes have been made during the last 30 years from the point of view of ordering the thematic units or structure of knowledge. The second part of the study is oriented to the characteristics of the contemporary geography curriculum. As approved changes projected into the State Educational Programme were considerable, naturally these were also reflected in the changes of aims of geography education and, besides, a term abilities was used for the first time in a basic edu-

cational document. However, the detailed analysis of its content shows that its form has changed only to a small extent. There is only a small shift in the content of geography education at grammar schools (ISCED 3) in comparison to what pupils should handle at the ISCED 2 level. The effort to characterize all continents of the Earth comprehensively and in a traditional way does not provide any space for application of active and developing didactic methods. Stress on forms supporting learners' initiative and autonomy is visible at a declarative level, but the educational practice gives them more formal than real support.

In the third part of this article, a proposal of thematically oriented content of geography education is presented with "strong" and current topics in the centre of attention. These topics should be taken comprehensively, namely using different sources of information, graphic and cartographic elements, but, at the same time, open as a whole. The learners themselves should be able to shape them. This model sets higher requirements not only for learners, but also (and mainly) for teachers' training. However, the authors believe that it is necessary to start as soon as possible.