

# Pojetí geografie a geografického vzdělávání u studentů učitelství v Česku

HANA SVOBODOVÁ, MICHAELA SPURNÁ, PETR KNECHT

---

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, katedra geografie, Brno, Česko (Masaryk University, Faculty of Education, Department of Geography, Brno, Czechia); e-mail: h.svobodova@ped.muni.cz, spurna@ped.muni.cz, knecht@ped.muni.cz

**ABSTRACT** **The perspectives of geography, and geography teaching, in secondary pre-service teachers in Czechia** – The position of geography in Czechia at all levels of education has been declining. In order to improve this situation, it is necessary to innovate university pre-service teachers' training. It is necessary, however, to first examine Czech pre-service geography teachers' perspectives of geography as a discipline – and their perspectives of geography teaching. The analytical framework of the study is based on Simon Catling's typology of geography perspectives. The survey was conducted with 183 pre-service geography teachers at nine geography departments in eight Czech universities. In the questionnaire survey the respondents ranked seven statements belonging to the perspectives of geography as a discipline and to geography teaching. In general, the most commonly held perspectives of geography as a discipline were "Interactionist", "Earthist", and "Globalist". The "Globalist" perspective predominantly concerns perspectives of geography teaching. Research findings are used to formulate recommendations for the remedy of the image of geography.

**KEY WORDS** perspectives of geography – geography education – university geography education – Catling's typology – pre-service teachers

---

SVOBODOVÁ, H., SPURNÁ, M., KNECHT, P. (2020): Pojetí geografie a geografického vzdělávání u studentů učitelství v Česku. *Geografie*, 124, 4, 501–526.

<https://doi.org/10.37040/geografie2020125040501>

Do redakce došlo v březnu 2020, přijato do tisku v květnu 2020.

## 1. Úvod

Pozice geografie v Česku na všech stupních vzdělávání dlouhodobě ustupuje (Řezníčková 2009) a klesající image geografie mezi žáky je jedním z klíčových témat diskusí o směřování geografického vzdělávání. Tato neutěšená situace se však netýká pouze Česka, ale i jiných států (např. van der Schee 2014; Béneker, Palings, Krause 2015). Čeští žáci často považují zeměpis za nudný, nezajímavý, neužitečný nebo nenáročný předmět (Doubrava 2018). Aktuálně, a také v souvislosti s probíhajícími revizemi obsahu vzdělávání v rámcových vzdělávacích programech (RVP), se ukazuje jako nezbytné přetvořit image geografie, která je na školách v Česku stále často encyklopedicky a popisně pojatá (srov. ČŠI 2019). Podle Koršňákové (2005) či Papáčka (2010) je evidentní, že učivo přírodovědných disciplín, včetně učiva zeměpisu, neodpovídá požadavkům současných žáků/studentů, kteří přicházejí do škol (tzv. generace Z). Tato generace užívá ke komunikaci převážně elektronická média, která jsou zdrojem a často jediným zprostředkovatelem obrazu světa. Proto může být tradičně probírané učivo v zeměpisu považováno za odtržené od života či zbytečné, neboť žáci si mohou učivo v médiích snadno vyhledat. Výzkumy ukazují, že image a popularita geografie také souvisí s tím, jak učitel jedná ve výuce a jaké cíle geografického vzdělávání považuje za důležité (Martin 2000; Kubiátko, Janko, Mrázková 2012; Jan Bent, Bakx, den Brok 2014). Podobu výuky geografie ovlivňují především geografické znalosti učitelů, jejich předchozí zkušenosti z výuky geografie na základní, střední a vysoké škole a také jejich osobní hodnoty a preference (Brooks 2010, 2016; Puttick 2016; Lee 2018a, 2018b).

Popularitu geografie mohou zvyšovat inovativní metody a formy výuky, které však často učitelé z různých důvodů příliš neuplatňují, např. případové studie, výuka v terénu, využití moderních technologií (Senyurt 2014; Miener 2017; Hofmann, Svobodová 2017; Svobodová a kol. 2019). Pouze učitelé, kteří budou podněcovat žáky ke geografickému myšlení prostřednictvím kladení geografických otázek, získávání, organizování a analýzy geografických informací a vysvětlování geografických procesů a vztahů a zákonitostí mezi přírodními a antropogenními jevy, mají potenciál udržet pozici a význam geografického vzdělávání na všech stupních a typech škol (Bednarz, Heffron, Huynh, eds. 2013). Takto vedená výuka může být předpokladem budování silného, trvalého a využitelného geografického vědění (*powerful geographical knowledge* – viz Maude 2018, 2020; Huckle 2019). Inovace geografického vzdělávání by se rovněž měla promítnout do kurikulárních dokumentů určených pro nižší stupně škol (včetně školních vzdělávacích programů – učitelé jsou mimo jiné i tvůrci školního kurikula), a také kurikula geografických pracovišť vysokých škol.

Zlepšení image geografie jako takové i její pozice ve vzdělávání by měly být pro česká akademická pracoviště výzvou (Kuldová 2008; Matlovič, Matlovičová 2012),

neboť aktuálně se geografické vzdělávání nachází v defenzivě. Zřejmě proto mají geografové neustálou potřebu zdůvodňovat (žákům, rodičům, institucím i jiným vědním oborům), že studium geografie je prospěšné nejen pro žáky, ale také pro společnost a planetu (De Blij 2012; Murphy 2018). Jsou to především budoucí učitelé geografie, kteří by měli být ambasadory „moderního“ pojetí geografie a její výuky ve školách. K tomu by mělo výraznou měrou přispět i formování jejich představ o výuce zeměpisu během jejich vysokoškolského studia (Fögele, Lubber, Mehren 2020). Pokud budoucí učitel zeměpisu vyjde ze studia na univerzitě s představou, že hlavní podstatou výuky zeměpisu je poskytnout žákům velké množství informací k zapamatování, existuje velká pravděpodobnost, že stejným způsobem bude prezentovat zeměpisné učivo také svým žákům (Preston 2014). Zejména proto je důležité, aby se studenti učitelství během studia setkávali s různými způsoby geografického myšlení a rozuměli epistemologiím stojícím v pozadí.

Aby bylo možné postupně inovovat univerzitní přípravu budoucích učitelů geografie, je třeba nejprve zjistit, jak studenti učitelství vnímají význam geografie jako vědního oboru a jak zdůvodňují potřebnost geografického vzdělávání. Z těchto výpovědí lze usuzovat na pojetí geografie, která studenti v průběhu přípravy zaujímají a preferují. Následně je také možné zodpovídat otázky týkající se faktorů ovlivňujících jimi preferovaná pojetí. Nabízí se například souvislost preferovaných pojetí s obsahem a podobou výuky geografie na jednotlivých geografických pracovištích, existencí vědeckých škol, tematickou profilací jednotlivých kateder, ústavů, výrazných osobností apod.

Geografové se dosud věnovali zejména spádovosti a ekonomickým záležitostem fungování univerzit, případně transformacím univerzit v důsledku neoliberálních tendencí ve vzdělávání (Matlovič, Matlovičová 2017). Obsah, metody a efekty vysokoškolské výuky zůstávají stranou výzkumného zájmu, a to nejen v geografii (Pabian 2012). Předkládaná studie navazuje na sérii výzkumů zaměřených na pojetí geografie dříve realizovaných především v anglicky mluvících zemích (přehled prezentují např. Puttick, Paramore, Gee 2018). Studie tak přispívá k zaplnění bílého místa v dosavadním stavu poznání, jelikož v zemích střední a východní Evropy dosud nebyl srovnatelný výzkum realizován. Studie je dále přínosná v tom, že je postavena na aplikaci diagnostického nástroje na bázi jednoduchého dotazníku, který je možné využívat nejen pro výzkumné účely, ale také přímo ve vysokoškolské výuce.

Výkladová linie článku je započata shrnutím výzkumů a dalších odborných textů, které se v minulosti zabývaly vysokoškolskou přípravou učitelů geografie v Česku. Následně jsou prezentovány výsledky dotazníkového šetření realizovaného mezi studenty učitelství geografie v Česku. Výzkumná zjištění jsou využita k identifikaci problematických míst v přípravě učitelů geografie v Česku a k pokusu o formulaci rámcových doporučení k jejich nápravě.

## 2. Vývoj diskuse o pojetí učitelské geografie na vysokých školách v Česku

Pojetí geografie na geografických pracovištích připravujících učitele v Česku dosud nebylo komplexně zkoumáno, přestože příprava budoucích učitelů geografie a její žádoucí podoba dlouhodobě reprezentuje jednu z klíčových oblastí zájmu didaktiky geografie. Dohledané prameny bohužel většinou zprostředkovávají kritický pohled na přípravu budoucích učitelů geografie, ovšem bez přímé vazby na jakákoli výzkumná data. Prakticky kontinuálně zaznívá základní potřeba „...učinit vše pro to, aby především učitelé sami změnili své dosavadní názory a osvojili si nové koncepce v duchu moderní geografie“ (Machyček 1978a, s. 46). Patrně nejucelenější empirickou prací přinášející informace o přípravě budoucích učitelů geografie v Česku, která současně reflektovala potřebu změny, byl výzkum Čecha (1978). Autor na základě robustního dotazníkového šetření podrobně rozebral plány výuky didaktiky zeměpisu na jednotlivých fakultách v Československu v roce 1972<sup>1</sup> a srovnal je také se stavem platným v roce 1964. Práce byla zakončena návrhem profilu absolventa učitelství zeměpisu, kde je kladen důraz mimo jiné na samostatnou vědeckou činnost a uplatňování tzv. regionálního principu při výuce zeměpisu, tj. vedení výuky v bezprostředním místě svého působení.

Machyček (1978b) detailně popsal tehdejší stav přípravy učitelů zeměpisu na pedagogických a přírodovědeckých fakultách. Se zvláštním zřetelem k podílu didakticky orientovaných předmětů, vč. pedagogických praxí, vyzýval, aby byla provedena „zásadní modernizace obsahu geografického učiva na všech stupních našich škol – od základní školy až po školu vysokou“ (Machyček 1978b, s. 62). Požadavek Machyček zdůvodňuje narůstající disproporcí mezi „*pojetím* zeměpisu jako vyučovacího předmětu a *pojetím* moderní geografie jako vědního oboru“. Podobně i Kühnlová (1991) analyzovala tehdejší koncepci přípravy učitelů zeměpisu na Přírodovědecké fakultě UK, s tím, že kriticky upozornila na to, že „geografická pracoviště se o otázky obsahu geografického vzdělávání dlouhodobě nezajímala“, a zřejmě proto „obsah výuky zeměpisu včas nezareagoval na významné změny v obsahu a metodologii geografie“ (s. 67). K obdobnému poznatku, tj. rozporu mezi *pojetím* geografie na vysoké škole a nižších stupních škol, na základě analýzy studijních plánů učitelství geografie, dospěl také Herber (1996). Zjistil, že obsahová skladba studijních plánů vysokoškolského studia je odlišná ve srovnání s učebními plány nižších stupňů škol. Následně Hynek (1997) provedl analýzu SWOT studijních programů učitelské geografie a identifikoval některé z klíčových problémů přípravy budoucích učitelů geografie, které bohužel dodnes nebyly uspokojivě vyřešeny. Konkrétně se jedná o nevyjasněný vztah fyzické a humánní geografie,

<sup>1</sup> Jen pro zajímavost, v roce 1972 probíhala příprava učitelů zeměpisu na následujících pracovištích v Česku: PdF Brno, PdF Ostrava, PdF Praha, PdF České Budějovice, PdF Plzeň, PdF Ústí nad Labem, PdF Hradec Králové.

absenci kvalitního výzkumu v oblasti geografického vzdělávání, diskutabilní postavení regionální geografie, a především potřebu větší rozmanitosti přístupů v oblasti geografického myšlení s přímou vazbou na aplikaci v geografickém vzdělávání (srov. Hynek 1997, s. 187). Hynek (2002) s oporou o inspirativní zahraniční zdroje a zkušenosti uzavírá svou kritickou analýzu přípravy učitelů zeměpisu v Česku konstatováním, že „potřebujeme přehodnocení dosavadních postupů v geografickém vzdělávání, a protože se schody umývají shora, měli bychom začít

**Tab. 1** – Pojetí geografie a geografického vzdělávání

Kategorie	Zajímá se převážně o...	Odpovídá na otázky
Globalista ( <i>globalist</i> )	Fakta: obecná fyzická a sociální geografie Složky krajinné sféry Popisná regionální geografie států a větších regionů Základy kartografie	Kde? Co? Kdy?
Earthista ( <i>earthist</i> )	Témata / tematické celky: vulkanismus, desertifikace, zemětřesení, migrace, kulturní diversita, cestovní ruch aj. Procesy a jejich příčiny: laviny, cirkulace vody, monzuny, globalizace, migrace	Proč?
Interakcionista ( <i>interactionist</i> )	Dopady a efekty činnosti lidí na přírodu, propojenost a vztahy mezi lidmi a prostředím Znalost (vzájemného) působení sociálních a přírodních jevů a procesů	Jak to souvisí s činností člověka?
Placeista ( <i>placeist</i> )	Jak a proč lidé někde žijí (maximálně národní úroveň) Případové studie malých oblastí Kultura na úrovni místa Kontext komunity	Proč právě tady?
Environmentalista ( <i>environmentalist</i> )	Udržitelný rozvoj, environmentální problémy, budoucnost Angažovanost v ochraně životního prostředí	Jak zmírnit dopady?
Lokalista ( <i>localist</i> )	Místo, v němž žije	Jak se to projevuje v nejbližším okolí? Je možné najít to stejné někde jinde?
Locationista ( <i>locationist</i> )	Znalost polohy, slepé mapy, polohopis, čtení mapy	Kde leží? Kde se nachází?
Map-lover	Mapy, mapové dovednosti	Co a jak nejlépe znázornit? Co vyplývá z mapy?
Facilitátor ( <i>facilitator</i> )	Všeobecný rozvoj žáků skrze výuku geografie Přesahy geografického učiva do běžného života Atraktivní témata pro žáky	Proč to musíme umět? K čemu mi to je?
Syntetizátor ( <i>synthesiser</i> )	Mezipředmětové vztahy, integrace obsahu, náročnější mezioborové syntézy	Jak a v čem se to prolíná? S jakými dalšími obory to souvisí?

Zdroj: Upraveno na základě příkladů a definic uvedených v textech Catling (2004), Alkis (2009), Morley (2012) a Preston (2014). Názvy kategorií v češtině vychází z anglických ekvivalentů. Pro použití anglicismů jsme se rozhodli po opakování a neplodných diskusích týkajících se přiléhavosti českých označení jednotlivých kategorií.

**Tab. 2** – Počet respondentů (studentů učitelství) jednotlivých geografických pracovišť v Česku

Univerzita	Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích	Univerzita Palackého v Olomouci	Technická univerzita Liberec	Masarykova univerzita, Přírodovědecká fakulta	Univerzita Karlova, Přírodovědecká fakulta
Pracoviště	katedra geografie	katedra geografie	katedra geografie	Geografický ústav	katedra sociální geografie a regionálního rozvoje
Zkratka	JU	UPOL	TUL	PřF MU	PřF UK
Zaměření na stupeň vzdělávání	2. stupeň ZŠ	SŠ	2. stupeň ZŠ	SŠ	SŠ
Vyplněno (poč. stud.)	12	8	14	18	36

Pozn.: ZŠ – základní škola, SŠ – střední škola

Zdroj: dotazníkové šetření

na univerzitách. (...) Stále se totiž přizpůsobujeme stylu geografického vzdělávání, který produkuje především přes učebnice geografie/zeměpisu pro základní a střední školy.“

Od roku 2002, kdy A. Hynek zveřejnil často citovanou kritickou analýzu a z ní vyplývající doporučení, česká didaktika geografie prošla dlouhým vývojem včetně vzniku dodnes platných rámcových vzdělávacích programů pro základní vzdělávání v roce 2004 (aktualizovaných v roce 2016, 2017) a pro gymnázia v roce 2007 (dosud bez aktualizace). Je možné konstatovat, že minimálně na úrovni univerzitní přípravy učitelů zeměpisu se aktuálně začínají více prosazovat moderní pojetí výuky (Slabá, Hynek, Skoupý 2014; Hofmann, Svobodová 2017; Marada a kol. 2017; Mentlík, Slavík, Coufalová 2018). Asi nejuceleněji popsal aktuální proměny vysokoškolské přípravy studentů učitelství geografie Vávra (2014), když podrobně představil teoreticky fundovaný progresivní model přípravy učitelů na Technické univerzitě v Liberci. Tento model, obdobně jako inovace učitelského studia na dalších geografických pracovištích v Česku, zahrnoval implementaci učení založeného na klíčových konceptech (*conceptual approach*) a badatelsky orientované učení (*inquiry based learning*). Je otázkou, zda je možné zmiňované proměny v přípravě učitelů pozorovat také v pojetí geografie u studentů učitelství.

### 3. Cíl a metody

V tomto článku jsou prezentovány výsledky výzkumu, jehož cílem bylo zjistit, jaké je pojetí geografie a geografického vzdělávání na českých univerzitách u studentů

Tab. 2 (dokončení)

Univerzita	Univerzita J. E. Purkyně	Západočeská univerzita v Plzni	Ostravská univerzita	Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta	Σ
Pracoviště	katedra geografie	Centrum biologie, geověd a envigogiky	katedra sociální geografie a regionálního rozvoje	katedra geografie	
Zkratka	UJEP	ZČU	OSU	PdF MU	
Zaměření na stupeň vzdělávání	2. stupeň ZŠ + SŠ	2. stupeň ZŠ + SŠ	SŠ	2. stupeň ZŠ	—
Vyplněno (poč. stud.)	12	21	14	48	183

učitelství zeměpisu/geografie. Při analýze dat jsme použili typologii pojetí geografie, kterou vytvořil Catling (2004). Catlingova typologie (srov. tab. 1) byla úspěšně aplikována k identifikování pojetí oboru geografie u žáků na nižších stupních škol (Senyurt 2014), u prvostupňových učitelů (přehled viz Catling 2014; Puttick, Paramore, Gee 2018), u studentů učitelství geografie (Alkis 2009), u učitelů geografie (Reinfried 2004; Preston 2015; Clausen 2017; Virranmäki, Valta-Hulkkonen, Rusanen 2019) i pro zkoumání geografického kurikula (Bourke, Lidstone 2015). Epistemologické pozadí Catlingovy typologie spočívá mimo jiné v Pattisonových čtyřech tradicích geografického myšlení pramenících v antické geografii (Pattison 1964; Matlovič, Matlovičová 2015):

1. syntetické studium vzájemných vztahů mezi přírodním prostředím a lidskou společností, jehož kořeny sahají k Hippokratovi (angl. *man-land tradition*)
2. celostní studium planety Země a přírodních zákonitostí, kterého kořeny sahají k Aristotelovi (angl. *Earth science tradition*)
3. chorologický, resp. regionální přístup založený na encyklopedickém popisu, kterého kořeny sahají ke Strabónovi (angl. *area studies tradition*)
4. studium problémů v prostoru, jehož kořeny sahají k Ptolemaiovi (angl. *spatial tradition*).

Catling (2004) patrně jako první upozornil, že pro výzkum budoucích učitelů i učitelů působících v praxi nejsou příliš vhodné klasické typologie geografického myšlení reflektující pouze epistemologii geografie jako oboru (Pattison 1964; Buttner 2003 a další). Typologie proto byla rozšířena o nové kategorie, jako jsou např. *map-lover* nebo *facilitátor*. Dále se ukázalo se jako nezbytné ve výzkumech učitelů studentů učitelství geografie striktně odlišovat dvě různá pojetí: pojetí



**Tab. 3** – Výroky vztahující se k pojetím geografie a geografického vzdělávání

Pojetí geografie	geografie jako vědní obor se především zabývá...	ve výuce zeměpisu považují za důležité, aby žáci především...
Interakcionista	souvislostmi mezi člověkem a přírodou	studovali interakce mezi lidmi a přírodou
Globalista	Zemí, vesmírem, popisem hydrosféry, litosféry, pedosféry, biosféry aj., i činnosti člověka	získávali všeobecný přehled o světě
Map-lover	tvorbou a interpretací map	orientovali se v mapě (a pracovali s ní)
Earthista	vysvětlováním, jak a proč se věci na Zemi dějí	řešili témata, jako jsou chudoba, cestovní ruch, monzuny aj.
Placeista	tím, proč lidé na konkrétním místě žijí tak, jak žijí	pochopili, jak lidé někde žijí (či jak místo ovlivňuje život lidí)
Environmentalista	environmentálními problémy a jejich řešení	nalézali řešení pro udržitelný vývoj přírody i společnosti
Lokalista	poznáváním nejbližšího okolí	poznávali nejbližší okolí (a orientovali se v něm)

geografie jako oboru a pojetí geografie jako vyučovacího předmětu na nižších stupních škol (Alexandre 2009). Původně byla Catlingova typologie vyvinuta pro zkoumání pojetí geografie u studentů učitelství primární geografie (1. stupeň základní školy), což bývá terčem kritiky zejména z řad geografů působících na vyšších stupních škol. Jednotlivé kategorie se na první pohled zdají být výrazně přizpůsobeny myšlení prvostupňových učitelů. Tato kritika se nicméně z našeho úhlu pohledu jeví jako neopodstatněná. Validitu typologie autoři příspěvku ověřili na několika workshopech pro učitele zeměpisu/geografie působících na všech typech škol (včetně vysokých) a současně validita typologie pro účely výzkumu geografického vzdělávání byla v minulosti několikrát ověřena také v zahraničí (viz výše). Hlavní přínos Catlingovy typologie lze spatřovat jednak v tom, že umožňuje zachytit, jak studenti učitelství o geografii a její výuce přemýšlí a jednak v tom, že nabízí i určité jasné definované alternativy reflektující různé typy geografických znalostí i různé cíle geografického vzdělávání.

Aby bylo možné identifikovat pojetí geografie a geografického vzdělávání u studentů učitelství geografie v Česku, bylo realizováno dotazníkové šetření mezi studenty učitelství geografie na všech fakultách připravujících budoucí učitele geografie. Dotazníky byly distribuovány prostřednictvím vybraných akademiků působících na devíti geografických pracovištích v Česku a byly součástí obsáhlejšího výzkumu zaměřeného na validizaci výzkumného nástroje zacíleného na identifikaci pojetí geografického vzdělávání u studentů učitelství. Celkově bylo získáno 183 dotazníků ze všech pracovišť (detailně viz tab. 2). Dotazník byl anonymní – studenti pouze uvedli své pohlaví, a zda je více baví fyzická nebo



sociální geografie. Ze získaných odpovědí dotazník vyplnilo 83 mužů a 100 žen, 81 respondentů více baví fyzická geografie a 102 sociální geografie.

V předkládané studii jsou prezentovány výsledky, které jsou vázány na dvě výzkumné otázky: co studenti učitelství považují za důležité (a) ve vědním oboru geografie, (b) ve výuce zeměpisu. V dotazníkovém šetření bylo u obou otázek nabídnuto sedm možných odpovědí – výroků, které respondenti řadili podle svých aktuálních preferencí od 1 – nejdůležitější po 7 – nejméně důležité. Nabízené výroky uvedených otázek jsou představeny v tabulce 3, přičemž každá koresponduje s jednou z kategorií pojetí geografie podle Catlingovy typologie (2004). Do dotazování nebyla zahrnuta kategorie locationista, jelikož v předvýzkumu k ní neinklinoval žádný respondent (srov. Knecht, Spurná, Svobodová 2020). Kategorie facilitátor a syntetizátor nebyly do dotazování rovněž zahrnuty, neboť se primárně nevztahují ke geografii jako vědnímu oboru a data by nebyla v obou zkoumaných dimenzích konzistentní.

#### 4. Geografie a geografické vzdělávání pohledem studentů učitelství

Odpovědi na otázky, co studenti učitelství považují ve vědním oboru geografie a ve výuce zeměpisu za důležité, byly vyhodnoceny za jednotlivá pracoviště. Ze získaných dotazníkových dat byly vytvořeny matice indexů (vyjádřeny průměrnou hodnotou  $x$ ) pro jednotlivé kategorie pojetí (dále jen pojetí). Například index *globalista* pro geografii jako vědní obor je tvořen z hodnot výpovědí všech studentů daného pracoviště (fakult). Každá z fakult tak získala dvě sady indexů: dva krát sedm indexů, kde první sada znázorňuje indexy sedmi pojetí týkajících se pojetí geografie jako vědního oboru a druhá sada pokrývá sedm pojetí vztažených ke školní geografii. Dosažené průměrné hodnoty indexů v textu interpretujeme tak, jak studenti řadili své odpovědi v dotaznících – čím nižší hodnota indexu ( $x$ ), tím vyšší preference a naopak (např.  $x = 1,0$  znamená nejpreferovanější pojetí u studentů daného pracoviště v dané sadě).

Uvedené indexy jednotlivých pojetí byly použity jako zdrojová data v analýze hlavních komponent, aby bylo možné posoudit, do jaké míry se studenti jednotlivých pracovišť v obou sadách (geografie jako vědní obor a geografie jako vyučovací předmět) přibližují či oddalují. Shluková či seskupovací analýza (pomocí K-průměrů a pozorování maximalizace vzdáleností mezi shluky) pomohla definitivně rozhodnout mezi počty a homogenitou jednotlivých shluků. Obě analýzy byly provedeny v programu Statistica 12.

Z celkového pohledu všech fakult, lze říci, že nejnižší průměrné hodnoty indexů (tj. nejvíce preferovaná pojetí) byly dosaženy u pojetí *interakcionista* ( $x = 2,4$ ) a *earthista* ( $x = 2,7$ ). *Interakcionista* (důraz v geografii na souvislosti mezi člověkem a přírodou) výrazně převažuje u šesti pracovišť z celkem devíti zapojených

**Tab. 4** – Indexy fakult dosažených v jednotlivých pojetích geografie jako vědního oboru

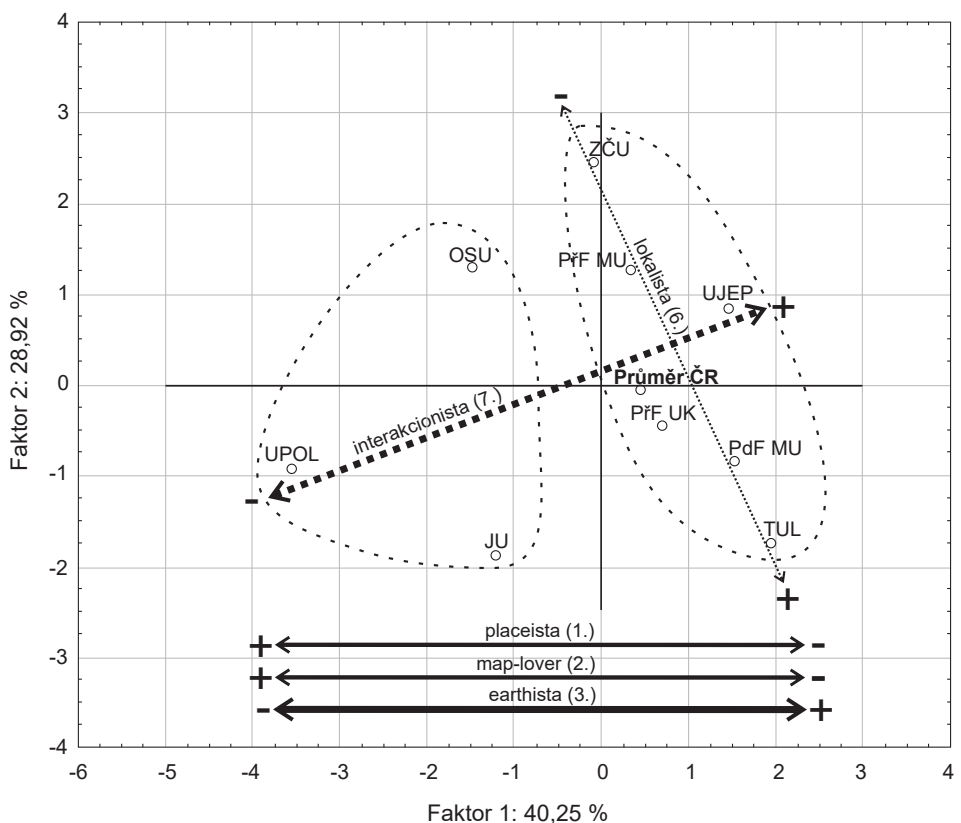
	Geografie jako vědní obor se především zabývá...						
	interakcio- nista	globalista	map-lover	earthista	placeista	environ- mentalista	lokalista
	souvislost- mi mezi člověkem a přírodou	Zemí, vesmírem, popisem složek kra- jinné sf. aj., i činností člověka	tvorbou a interpre- tací map	vysvět- lováním, jak a proč se věci na Zemi dějí	tím, proč lidé na kon- krétním místě žijí tak, jak žijí	environ- mentálními problémy a jejich řešením	poznáva- ním nejbliž- šího okolí
Průměr všech fakult (Česko)	2,4	3,2	4,6	2,7	4,4	5,2	5,5
JU	3,6	3,3	4,5	2,8	4,0	5,2	4,8
UPOL	3,8	3,5	3,1	3,5	3,9	5,3	5,0
TUL	2,8	3,3	5,3	2,0	4,6	5,3	4,7
PřF MU	1,9	2,9	4,5	3,2	4,6	5,1	5,8
PřF UK	2,4	3,3	4,9	2,5	4,2	5,0	5,7
UJEP	1,3	3,7	4,4	2,7	4,7	5,6	5,7
ZČU	2,2	2,3	4,2	3,1	4,6	5,2	6,3
OSU	3,1	2,2	4,2	2,9	4,1	5,8	5,6
PdF MU	2,0	3,8	4,7	2,5	4,6	5,2	5,1

Zdroj: dotazníkové šetření autorů

(nejsilněji studenti UJEP, nadprůměrně také PřF MU, PdF MU a ZČU). Druhé preferované pojetí byl *earthista*, jenž klade důraz na vysvětlování jevů na Zemi, resp. na tematické studium. Toto pojetí bylo dominantní pouze u studentů dvou pracovišť (TUL a JU). Studenti zbylých pracovišť volili toto pojetí na druhém místě či na třetím místě. Třetí nejsilnější pořadí u studentů dosahovalo pojetí *globalista* ( $x = 3,2$ ). Toto pojetí bylo sice dominantní pouze u studentů na jednom pracovišti (OSU), avšak na dalších čtyřech bylo zastoupeno jako druhé nejsilnější (ZČU, PřF MU, JU a UPOL), a čtyřech jako třetí nejsilnější.

Další skupinou pojetí, které studenti spíše nepreferovali, byla pojetí s hodnotami v rozmezí kolem  $x = 4,0$ . Jednalo se o pojetí *placeista* ( $x = 4,4$ ) a pojetí *map-lover* ( $x = 4,6$ ). Geografii jako vědní obor studenti příliš nevnímali jako prostor pro vysvětlování, proč a jak lidé žijí na konkrétních místech či pro tvorbu a práci s mapou. Studenti (všech pracovišť) nejméně volili *environmentalistické* ( $x = 5,2$ ) a *lokalistické* ( $x = 5,5$ ) pojetí geografie (viz tab. 4).

Studenti jednotlivých pracovišť dosahovali rozmanitých hodnot. Pokud je možné vyjít ze znalosti prostředí pracovišť, pak lze téměř s určitostí tvrdit, že jednotlivá pojetí mohou být ovlivněna jednak tematickou profilací pracoviště a jednak výraznými osobnostmi, které se studenty pracují. Např. je zřejmé zejména dominantnější zastoupení *map-loverů* na pracovišti UPOL či *globalistů* na pracovišti OSU.



shluky

významné (1.) placeista (2.) globalista (3.) map-lover

pořadí dle důležitosti ve tvorbě shluků (4.) lokalista (5.) environmentalista (6.) earthista (7.) interakcionista

Pozn. globalista (4.) je průměrně zastoupen u všech pracovišť, environmentalista (5.) netvoří shluk, proto tato pojetí nejsou uvedena v grafu.

**Obr. 1** – Pojetí geografie jako vědního oboru pohledem studentů učitelských oborů na univerzitách v Česku. Výpovědi studentů jednotlivých pracovišť vytváří dva relativně homogenní shluky, které jsou tvořeny třemi významnými pojetími – placeista, map-lover a earthista. Studenti pracovišť situovaných v levé polovině grafu více inklinují k placeistovi a map-loverovi a nejméně k earthistovi. Studenti pravého shluku jsou zaměřeni eartisticky, méně jako map-loveři a placeisté.

Jiný pohled na stejná data ukazuje obrázek 1. V obrázku vidíme dvoushlukové znázornění výpovědí studentů jednotlivých pracovišť (tzv. podobné případy z hlediska kombinace všech výpovědí). Shlukové znázornění interpretujeme pomocí šipek, přičemž šipkami se snažíme vyjádřit různou intenzitu a významnost jednotlivých pojetí, nicméně jejich znázornění je orientační. Oba relativně homogenní shluky jsou tvořeny třemi pojetími významnými pro tvorbu shluků: *placeista*, *map-lover* a *earthista*. Dvě z těchto pojetí (*placeista* a *map-lover*) nebyla studenty příliš preferována a jedno (*earthista*) naopak bylo výrazně preferováno (viz tab. 4). Studenti pracovišť situovaných v levé polovině grafu (shluk UPOL, OSU a JU) více inklinují k *placeistovi* a *map-loverovi* a nejméně k *earthistovi*, zejména ve srovnání se studenty pracovišť umístěných ve druhém shluku v pravé polovině grafu. Jinými slovy, studenti levého shluku (JU a OSU, a především UPOL) jsou zaměřeni na tvorbu a práci s mapami (*map-lover*) a na místo, kde lidé žijí (*placeista*) a méně na vysvětlování a řešení témat (*earthista*). Oproti tomu studenti pravého shluku (především pracoviště TUL) jsou zaměřeni na vysvětlování a řešení geografických témat (proč jevy na Zemi existují), tj. *earthisticky* a méně na mapové dovednosti, nebo geografické zajímavosti v konkrétních místech (*placeista*).

Vedle zmíněných významných pojetí tvořících shluky je ještě jedno pojetí, které prochází napříč oběma shluky. Jedná se interakcionistické pojetí, které sice nebylo významné při tvorbě shluků, nicméně studenti toto pojetí umísťovali ve svých výpovědích na důležité (vyšší) příčky. Zaměření na interakci přírody a člověka bylo bližší studentům pravého shluku (především studentům pracoviště UJEP) než studentům UPOL. Pohledem na obrázek 1 si tak lze z výpovědí studentů představit dvě školy geografického myšlení. Levý shluk (obr. 1) složený ze studentů UPOL, JU a OSU je relativně zaměřen na mapové dovednosti (*map-lover*) a na studium míst (*placeista*). Pravý shluk studentů (PřF UK, PřF MU, PdF MU, TUL, ZČU a UPOL) je především založen na vysvětlování jevů na Zemi (*earthista*) a interakci mezi člověkem a přírodou (*interakcionista*), přičemž šipky znázorňují určité relativizující kontinuum, tj. ne na všech pracovištích jednoho shluku se tato pojetí vyskytovala ve stejné intenzitě. Zcela nevýznamné pro tvorbu shluků se ukázalo pojetí *globalistické*, nicméně toto pojetí bylo všemi studenty stejně preferováno, a to na průměrných hodnotách. Zbývá pojetí, jako jsou *lokalista* a *environmentalista* se neukázala v analýze ani jako významná pro tvorbu shluků, ani jako pojetí, která by studenti výrazně preferovali. Dále ani nemůžeme interpretovat shluky a jednotlivá pracoviště podle zaměření geografie pro určité stupně škol. To může být dáno tím, že studenti se ve výpovědích soustředili především na geografii jako vědní obor, nikoliv na geografii jako vyučovací předmět.

Jiných hodnot studenti dosáhli ve výpovědích týkajících se pojetí geografie jako vyučovacího předmětu (tab. 5). Celkové průměrné hodnoty ukazují, že hledisko účelu geografie (zaměření na výuku) výrazně proměnilo jejich pojetí geografie. Ve výuce zeměpisu se u těch samých studentů nejsilněji projevovalo pojetí *globalisty*

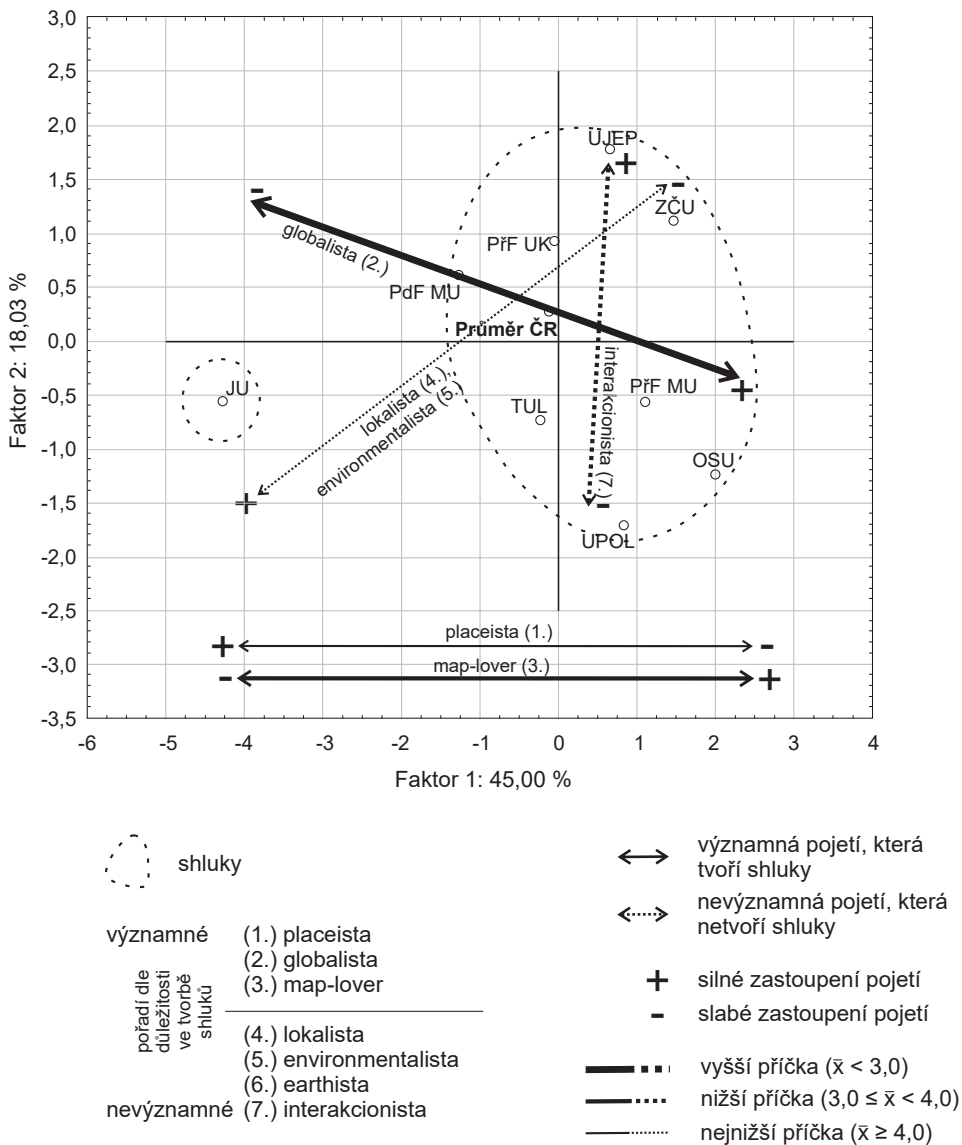
**Tab. 5** – Pojetí geografického vzdělávání pohledem studentů učitelských oborů na univerzitách v Česku (n = 183)

	Ve výuce zeměpisu považují za důležité, aby žáci především...						
	interakcionista	globalista	map-lover	earthista	placeista	environmentalista	localista
	studovali interakce mezi lidmi a přírodou	získávali všeobecný přehled o světě	orientovali se v mapě (a pracovali s ní)	řešili témata, jako jsou chudoba, cestovní ruch, monzuny aj.	pochoptili, jak lidé někde žijí (či jak místo ovlivňuje život lidí)	nalézali řešení pro udržitelný vývoj přírody i společnosti	poznávali nejbližší okolí (a orientovali se v něm)
Průměr Česko	3,4	2,1	3,8	5,3	4,2	5,2	4,0
JU	4,1	3,0	4,8	5,3	3,1	4,7	3,0
UPOL	4,4	1,5	3,4	5,3	4,6	5,4	3,5
TUL	3,6	1,9	3,6	5,6	3,7	5,9	3,7
PfF MU	3,2	1,6	3,4	5,8	4,6	5,4	4,0
PfF UK	3,1	1,9	4,1	5,3	4,2	5,1	4,4
UJEP	2,9	1,9	3,8	4,8	4,3	6,6	3,8
ZČU	3,0	1,7	3,5	5,2	4,5	4,9	5,2
OSU	4,3	1,5	2,7	5,1	4,4	5,4	4,6
PdF MU	3,4	2,7	4,0	5,1	4,3	5,0	3,5

Zdroj: dotazníkové šetření autorů

( $x = 2,1$ ; dominantní na všech pracovištích s výjimkou JU). Z toho lze usuzovat, že pokud jsou studenti vyzváni k přemýšlení nad tím, co je důležité ve školní geografii/zeměpisu, tak jejich preference jsou taženy převážně všeobecným přehledem (angl. *world knowledge*). Jinými slovy studenti učitelsství zeměpisu preferují, aby se žáci ve škole orientovali především v základní faktografii, bez důrazu na hlubší rozkrývání souvislostí. Další studenty preferovaná pojetí pro výuku zeměpisu byla *interakcionista* ( $x = 3,4$ ), *map-lover* ( $x = 3,8$ ), *localista* ( $x = 4,0$ ) a *placeista* ( $x = 4,2$ ). Tato pojetí byla studenty preferovaná průměrně až podprůměrně. Jako nejméně důležité pojetí pro výuku geografie/zeměpisu studenti uváděli pojetí *earthista* a *environmentalista*. *Earthista* ( $x = 5,3$ ), tj. vysvětlování a řešení komplexních témat (proč se věci na Zemi dějí), považovali stejní studenti za významný v případě geografie jako oboru, ve výuce ale tento důraz chyběl.

Také u těchto dat byla realizována shluková analýza, aby se ukázaly podobné případy. Ta ukázala také dva relativně homogenní významné shluky (obr. 2). Oba shluky byly vystavěny na třech významných pojetích, avšak jiných než u geografie jako oboru. Významnými pojetími (pro tvorbu shluků) byly *placeista*, *globalista* a *map-lover*. V obrázku si lze všimnout, že levý shluk je syčen jen výpověďmi studentů pracoviště JU, tj. v kombinaci výpovědí si tyto studenti nebyli podobní se



**Obr. 2** – Pojetí geografického vzdělávání pohledem studentů učitelských oborů na univerzitách v Česku. Výpovědi studentů jednotlivých pracovišť vytváří dva relativně homogenní shluky, které jsou tvořeny třemi významnými pojetími – *placeista*, *globalista* a *map-lover*. Levý shluk je syčen jen výpověďmi studentů pracoviště JU, kteří spíše preferovali pojetí *placeistů* a nikoli pojetí *globalisty* a *map-lovera*. Studenti zbylých pracovišť naopak upřednostňovali především pojetí *globalista* a *map-lover*. Podle intenzity vnímání *globalisty* ve školní geografii lze rozdělit pracoviště do tří skupin.

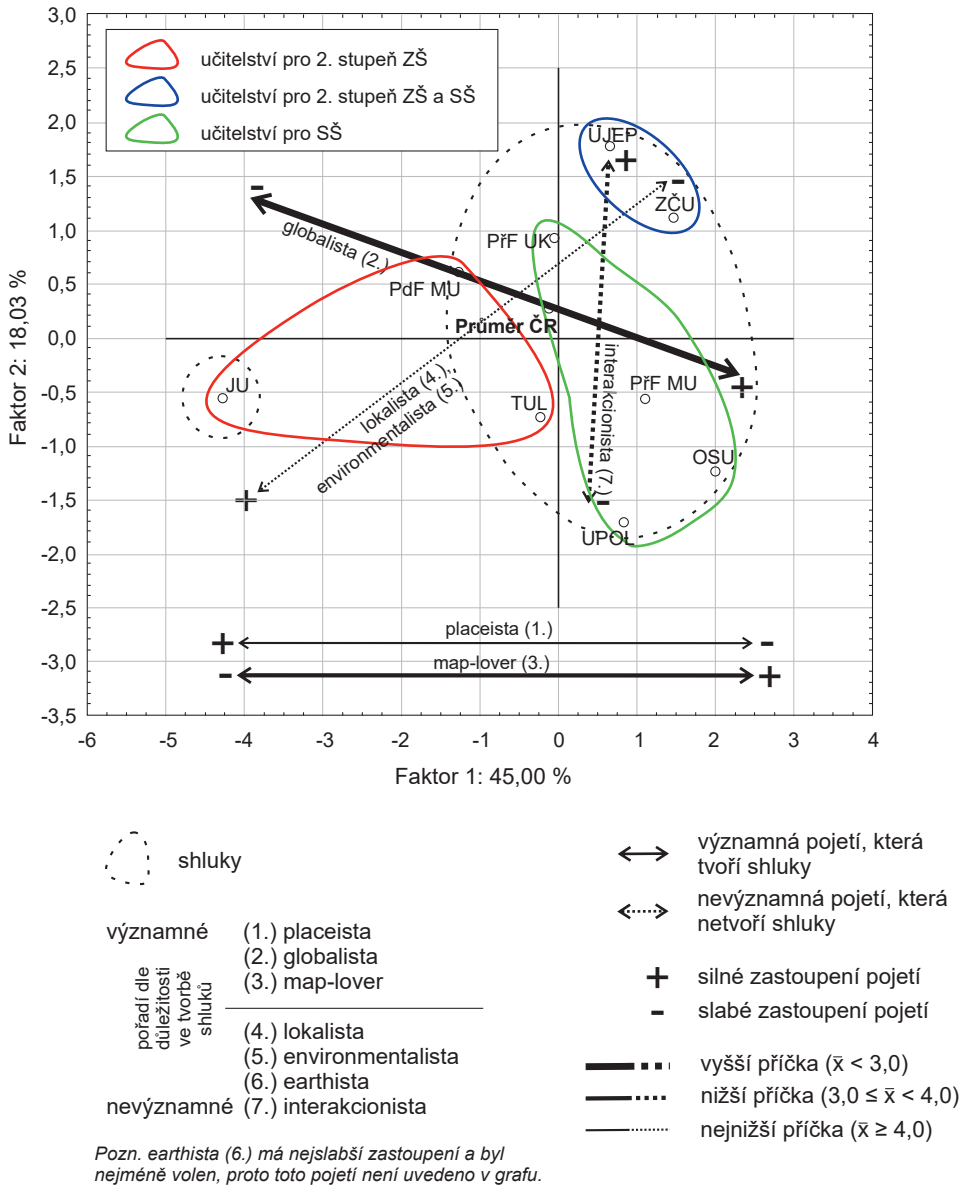
žádnými studenty jiných pracovišť. Studenti všech zbylých pracovišť se umístili do pravého shluku. Pro studenty JU (levý shluk) bylo typické (a ojedinělé), že ve svých výpovědích spíše preferovali z hlediska výuky zeměpisu pojetí *placeistů* (tj. zaměření na to, aby žáci pochopili, jak lidé na určitých místech žijí) a nikoli pojetí *globalistů* a *map-lovera*. Z méně významných (pro tvorbu shluků) pojetí studenti JU upřednostňovali pojetí *lokalistů* (nejbližší okolí) a *environmentalistů* (řešení pro udržitelný rozvoj).

Studenti zbylých pracovišť naopak upřednostňovali především pojetí jako *globalista* a také *map-lover*. Je nutné upozornit na to, že *globalistické* pojetí v tomto (pravém) shluku není vnímáno všemi studenty stejně intenzivně (viz směr oboustranné šipky v obrázku). Studenty a pracoviště, kde studují, lze rozdělit do tří skupin podle intenzity vnímání *globalisty* ve školní geografii (tj. zaměření na všeobecný přehled žáků): první skupina (tzv. převažujících *globalistů*) byla tvořena studenty pracovišť OSU, UPOL a ZČU, druhou skupinou spíše tzv. průměrných *globalistů* byli studenti pracovišť TUL, PŘF UK a UJEP a poslední třetí skupinou tzv. podprůměrných *globalistů* byli studenti PdF MU. I pojetí zaměřené na mapové dovednosti více preferovali studenti OSU a UPOL než například u studentů PŘF UK. Pro některé studenty v pravém shluku bylo podstatné i pojetí *interakcionistů*. Pro studenty UPOL v menší míře, než pro studenty UJEP bylo důležité, aby se výuka zeměpisu zaměřovala na vztahy mezi člověkem a přírodou. Zbylé pojetí *earthistů* zaměřené na vysvětlování, proč se věci na Zemi dějí, tj. řešení témat jako je chudoba, cestovní ruch a jiné nebylo pro tvorbu shluků signifikantní.

Takové netypické rozdělení shluků, kdy v jednom shluku jsou zastoupeni studenti jen jednoho pracoviště, vybízí ke zpětnému pohledu do tabulky (tab. 5) s deskriptivními údaji o průměrných hodnotách pro jednotlivá pojetí. Z údajů je možné vysledovat příčinu, proč studenti JU byli umístěni do vlastního shluku, a tím se odlišili od ostatních studentů zbylých pracovišť. Studenti JU výrazně neinklinují k žádnému pojetí (jako by byli nevyhraněni), přičemž k pojetím znázorněným ve shlukovém řešení mají největší sklon (v pořadí *placeista*, *lokalista* a *environmentalista*). Oproti ostatním studentům však rozhodně neinklinují k pojetí *globalistů* a *map-loverů*. Podle deskriptivních údajů se ostatní studenti jako reprezentanti jednotlivých pracovišť projevují jako více homogenní skupiny, které sice různě intenzivně, ale přece jen inklinují k nějakému pojetí (převážně ke *globalistickému*). Podobně jako studenti JU se jeví studenti PdF MU, nicméně ti spatřují geografii jako vyučovací předmět i v pojetích typických pro pravý shluk.

Vysokou či nízkou míru inklinace studentů k některým typům pojetí nelze interpretovat ani jako negativní, ani jako pozitivní jev, jelikož se jedná o studenty, kteří se připravují na budoucí povolání učitelů a svá pojetí si budují. Nabízí se spíše otázka, jaké implicitní či cílené strategie vyvíjí pracoviště k tomu, aby u svých studentů rozvíjela různá pojetí geografie (jako vědní obor, či vyučovací předmět). Další vhodnou interpretaci nabídl anonymní recenzent, když poukázal na možnou





**Obr. 3** – Pojetí geografického vzdělávání pohledem studentů učitelských oborů na univerzitách v Česku – diferenciacce podle stupňů vzdělávání. Zaměření jednotlivých pracovišť na určité stupně vzdělávání shluky tvoří. Pracoviště neohledně na stupeň vzdělávání prochází pravým shlukem.

souvislost se zaměřením pracovišť z hlediska přípravy učitelů různých stupňů vzdělávání (2. stupeň základní školy, střední školy, 2. stupeň základní a střední školy). Z obrázku 3 je patrné, že zaměření jednotlivých pracovišť na určité stupně vzdělávání shluky netvoří, ani je nijak nekopírují, nicméně lze vidět určitou tendenci, která může ale i nemusí souviset s výše zmíněnými strategiemi rozvíjení geografie (v tomto případě jako vyučovacího předmětu) u studentů.

## 5. Diskuse

Přínos výsledků studie lze spatřovat v tom, že s využitím originálních dat umožňuje žádoucí reflexi nad tím, k jakým pojetím geografie a geografického vzdělávání studenti učitelského studia inklinují. Výzkumná zjištění mohou do jisté míry vypovídat o hodnotách, pojetích geografie a způsobech geografického myšlení, které jednotlivá pracoviště budoucím učitelům předávají. Interpretace pozic studentů jednotlivých pracovišť v obou shlukových analýzách je poměrně obtížná. Shluková analýza na základě algoritmu všech výpovědí umí ukázat podobné či odlišné případy, deskriptivní údaje následně umožňují výsledky podrobněji rozklíčovat. Výsledkem jsou naše interpretace, které mohou či nemusí vykreslovat realitu zmíněných pracovišť. V tomto ohledu je možné hovořit o skrytém „geografickém“ kurikulu a identifikovat jednotlivá pojetí geografie (geografické školy), která jsou u studujících na různých pracovištích v různé míře zastoupena (Cotton, Winter, Bailey 2013). Můžeme se ptát, jaké pojetí je ve výpovědích studentů na určitém pracovišti zastoupeno a zamýšlet se nad důvody stojícími v pozadí. Avšak každé pracoviště nejlépe ví, jak a k čemu své studenty připravuje. Každá vzdělávací instituce je charakterizována sdílenými hodnotami, které prostřednictvím jednotlivých aktérů předává (Lynch 1989). Tyto sdílené hodnoty mohou být předávány jednak v situacích neformální osobní komunikace, ale také během seminářů a přednášek. Můžeme se domnívat, že jednotlivá pojetí geografie u studentů mohou být výrazně také ovlivněna dominantními osobnostmi (minulými i současnými) na jednotlivých pracovištích, které pracoviště směřují k určitému pojetí. Vzdělavatelé učitelů mohou uvedená výzkumná zjištění využít k sebereflexi a současně mohou být motivováni k hlubšímu porozumění tomu, co vlastně studenti učitelství zeměpisu/geografie prožívají, jak myslí a uvažují, a proč. Snažili jsme se skrze úsilí o objektivní interpretaci inspirovat k zamyšlení a ke zdravému vývoji geografie jako vědního oboru v provázanosti s geografii jako vyučovacím předmětem.

Rozdíl mezi převládajícím pojetím geografie jako vědecké disciplíny a pojetím geografie jako vyučovacího předmětu může být u studentů dán několika faktory. Jedním z nich je kladení stále velkého důrazu na výklad jednotlivých složek krajinné sféry v rámci vysokoškolské výuky fyzické i sociální geografie (řada pracovišť stále vyučuje fyzickou geografii v předmětech odrážejících jednotlivé

složky krajinné sféry a sociální geografii jako jednotlivé dílčí disciplíny popisující data o obyvatelstvu, sídlech, zemědělství atd.). Na místo toho by měl být kladen důraz spíše na prostorově pojaté procesní vztahy mezi přírodou a lidskou společností. Řada vyučujících i studentů však chápe, že vývoj krajiny je neodmyslitelně spojen s činností člověka. Proto má u obou otázek silné zastoupení *interakcionista*. Druhým faktorem může být, že si tuto zkušenost studenti často přináší i z nižších stupňů vzdělávání, snad proto u pojetí geografického vzdělávání na rozdíl od pojetí geografie jako vědy, výrazně *globalista* dominuje. Rozdíl může být dán také tím, že didaktika geografie je ve studijních programech často oddělena, dalo by se dokonce říci separována, od ostatních kurzů, které studenti absolvují. Tento přístup může následně podporovat nebo i utvářet vzájemně odlišné chápání oboru a vyučovacího předmětu.

Určitým limitem studie a relevantnosti výsledků je omezená velikost zkoumaného souboru studentů. Dostupný soubor studentů je však u všech pracovišť téměř maximální, jelikož studentů učitelství zeměpisu v navazujícím magisterském studiu jsou na všech pracovištích jednotky až desítky. Je nezbytné také zmínit, že studenti se vyjadřovali k abstraktním výroky o pojetí oboru/výuky, což pro některé studenty může být obtížné a může to být faktorem, který mohl ovlivnit dosažené výsledky. Přesto výsledky studie přinášejí data, která jsou porovnatelná s předchozími výsledky autorů (Knecht, Spurná, Svobodová 2020) i s dosud provedenými zahraničními výzkumy.

Dosavadní zahraniční výzkumy, pro které položil metodologické základy Catling (2004), byly prováděny formou kódování volných odpovědí na otázky „o čem je podle vás geografie“ a „proč by se geografie měla vyučovat na školách“. Catling (2004), Morley (2012) a Puttick, Paramore, Gee (2018) zaznamenali u budoucích učitelů (zejména prvostupňových) převažující globalistické pojetí, avšak dříve Walford (1996), Barratt Hacking (1996) a Martin (2000) došli k dominantnímu interakcionistickému nebo environmentalistickému pojetí. Pojetím geografie u budoucích učitelů pro střední školy se v Turecku zabývala Alkis (2009), která zjistila převažující environmentalistické pojetí výuky geografie. Obecně vzato je možné konstatovat, že environmentální pojetí není u většiny českých studentů učitelství geografie příliš v oblibě (výjimku tvoří studenti JU). Naše data jednak mohou zrcadlit reálný stav environmentálního přesvědčení studentů, a jednak mohou indikovat, že na pracovištích připravujících učitele geografie zatím nebyly dostatečně doceněny dokumenty OSN zaměřené na 17 cílů trvalé udržitelnosti (*Sustainable Development Goals*; Schreiber, Siege 2016).

Rozdílnost chápání jednotlivých pojetí může samozřejmě vycházet z odlišného sociálního a kulturního prostředí v různých zemích, které se odráží také v kurikulu. Je nutné také dodat, že některé z uvedených výzkumů proběhly před mnoha lety a výsledky by dnes již mohly být odlišné. Analýza volných výpovědí na výše zmíněné otevřené otázky na souboru 114 studentů učitelství geografie v Česku

ukázala obdobné výsledky, jako přináší metoda dotazníkového šetření (Knecht, Spurná, Svobodová 2020). U pojetí geografie jako oboru vyšla jako dominantní totožná pojetí – *globalista, earthista a interakcionista*. Výzkumná zjištění představená v této studii korespondují se zjištěním z otevřených otázek, a v mnoha ohledech jej i doplňují. Významně však ukazují, že námi zvolené kvantitativní plošné měření jevů (původně sbíraných pomocí otevřených otázek) se ukazuje jako více validní a reliabilní z hlediska možnosti zobecnění výsledků měření v určitém času a prostoru.

## 6. Závěr

Cílem výzkumu bylo zjistit, co studenti učitelství považují ve vědním oboru geografie a ve výuce zeměpisu za důležité a na základě toho odvodit jimi preferovaná pojetí. Je nutné podotknout, že záměrem příspěvku však nebylo hledání ideálního pojetí, to ani není možné, ani některá pojetí vyzdvihoval nebo zavrhoval. Každé pojetí přispívá k utváření jiného typu geografických znalostí. Výzkum ukázal, že studenti učitelství pravděpodobně budou ve své vlastní výuce inklinovat zejména k utváření faktografických znalostí. Nelze zpochybňovat, že faktografické znalosti jsou ve výuce geografie důležité, ovšem není to jediný typ znalosti, který by mělo geografické vzdělávání rozvíjet. Maude (2018) v této souvislosti upozorňuje, že geografické vzdělávání by kromě utváření faktografických znalostí mělo také vést k jejich aplikaci prostřednictvím důrazu na nové způsoby uvažování o světě, generalizaci znalostí, praktickou produkci geografického vědění a mezioborové vztahy.

Výsledky prezentovaného výzkumu umožňují formulovat dílčí doporučení, jejichž zohlednění by mohlo výrazně pomoci zlepšit image geografie a geografického vzdělávání na všech stupních a typech škol. Co se obsahové skladby kurikulárních dokumentů týče, je na místě apelovat na tvůrce kurikula, aby kurikulum vycházelo vstříc pokud možno všem pojetím geografie a geografického vzdělávání. Pouze tak bude zaručeno, že učitelé budou mít prostor k prezentaci geografických vzdělávacích obsahů v maximální možné šíři geografických perspektiv. Zároveň bude třeba začít hledat cesty k užšímu sepětí didakticky a oborově orientovaných vysokoškolských kurzů. V případě přípravy budoucích studentů učitelství geografie je také nezbytné již poněkoličtější zopakovat doporučení, která již dříve formulovali jiní autoři (srov. Hynek 2002, Vávra 2014, Řezníčková 2015). Jedná se zejména o potřebu přehodnocení dosavadních přístupů v geografickém vzdělávání a apel týkající se implementace klíčových konceptů geografického vzdělávání, která by měla začít při výchově budoucích učitelů na univerzitních pracovištích a následně se přenést na nižší úroveň vzdělávání a také do kurikulárních dokumentů.

Tím hlavním, čím mohou výsledky výzkumu uvedená doporučení obohatit, je potřeba více zohledňovat vzájemné odlišnosti studentů učitelství geografie

z hlediska jimi preferovaných pojetí geografie a geografického vzdělávání. Ukazuje se, že studenti učitelství ve větší či menší míře inklinují k různým pojetím geografie. S těmito pojetími je žádoucí během pregraduální přípravy pracovat a vzájemně je porovnávat. Současně je nutné co nejdříve také zexplicitňovat jednotlivá pojetí zdůrazňující učitelské zaměření studia. Zejména některá z méně zastoupených pojetí v sobě zahrnují potenciál implementovat vybrané prvky postmoderních směrů geografického myšlení (Soja 1989) do výuky na základních i středních školách. Toto vědomí je třeba u studentů posilovat. Výzkum napověděl, že budoucí učitelé inklinující k určitým pojetím geografie mohou mít navzájem odlišné pohledy nejen na geografii, ale také na kvalitu výuky a současně se mohou lišit také jejich potřeby v oblasti dalšího vzdělávání. Je pravděpodobné, že pokud se podaří jednotlivá pojetí geografie ve vysokoškolské výuce prezentovat pomocí příkladů dobré praxe (a tím není myšlena pouze výuka didaktiky, ale také výuka dalších geografických disciplín), bude geografie ze strany budoucích učitelů vnímána jako oblíbený, náročný, ale současně také všestranně využitelný studijní obor.

Příspěvek přináší nový způsob uvažování nad důvody stojícími v pozadí odlišného pojetí geografie jako oboru a pojetí geografie jako vyučovacího předmětu u studentů učitelství geografie. Je otázkou pro další výzkum, do jaké míry mohou vzdělavatelé učitelů ovlivňovat pojetí geografie preferovaná studenty. Proto bude další badatelské úsilí v blízké budoucnosti zaměřeno na rozkrývání důvodů stojících v pozadí odlišností budoucích učitelů preferujících různá pojetí geografie a geografického vzdělávání. Samostatný výzkumný problém představuje vliv kurikula a struktury učitelských studijních programů. Obsahová skladba učitelského studia geografie na jednotlivých pracovištích v Česku je relativně odlišná. Zde s odkazem na Šimu a Pabiana (2013) je možné potvrdit, že obsahová stránka vysokoškolské výuky je stranou zájmu výzkumníků a v podstatě není výzkumem podchyceno, čím se studující na jednotlivých geografických pracovištích vlastně zabývají. Analýze by bylo možné také podrobit učební plány, osnovy předmětů, studijní literaturu a další materiály (např. z přednášek a cvičení). Pracoviště mají možnost se profilovat, což do jisté míry také činí. Ačkoli výpovědi studentů jednotlivých geografických pracovišť v Česku neumožňují větší zobecnění, je možné s jistou mírou abstrakce potvrdit „specifičnost“ některých geografických pracovišť. Budeme také rádi za jakékoli další podněty vedoucí k rozklíčování vzájemné podobnosti či odlišnosti pojetí zastoupených ve výrocích studentů z různých geografických pracovišť. Diversifikace a profilace jednotlivých geografických pracovišť připravujících učitele v Česku je tématem, kterým bychom se rádi zabývali také v budoucnu.

## Literatura

- ALEXANDRE, F. (2009): Epistemological awareness and geographical education in Portugal: the practice of newly qualified teachers. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 18, 4, 253–259.
- ALKIS, S. (2009): Turkish geography trainee teachers' perceptions of geography. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 18, 2, 120–133.
- BARRATT HACKING, E. (1996): Novice teachers and their geographical persuasions. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 5, 1, 77–86.
- BEDNARZ, S., HEFFRON, S., HUYNH, N., eds. (2013): A road map for 21st century geography education: Geography education research (A report from the Geography Education Research Committee of the Road Map for the 21st century Geography Education Project). Association of American Geographers, Washington, DC.
- BÉNEKER, T., PALINGS, H., KRAUSE, U. (2015): Teachers envisioning future geography education at their schools. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 24, 4, 355–370.
- BOURKE, T., LIDSTONE, J. (2015): Mapping geographical knowledge and skills needed for pre-service teachers in teacher education. *SAGE Open*, 5, 1–13, <https://doi.org/10.1177/2158244015577668>.
- BROOKS, C. (2010): Why geography teachers' subject expertise matters. *Geography*, 95, 3, 143–148.
- BROOKS, C. (2016): Teacher subject identity in professional practice: Teaching with a professional compass. Routledge, London.
- BUTTIMER, A. (2003): Geography and the human spirit. Georgetown University Press, Baltimore/London.
- CATLING, S. (2004): An understanding of geography: The perspectives of English primary trainee teachers. *GeoJournal*, 60, 2, 149–158.
- CATLING, S. (2014): Pre-service primary teachers' knowledge and understanding of geography and its teaching: A review. *Review of International Geographical Education Online (RIGEO)*, 4, 3, 235–260.
- CLAUSEN, S.W. (2017): Exploring the pedagogical content knowledge of Danish geography teachers: Teaching weather formation and climate change. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 27, 3, 267–280.
- COTTON, D., WINTER, J., BAILEY, I. (2013): Researching the hidden curriculum: intentional and unintended messages. *Journal of Geography in Higher Education*, 37, 2, 192–203.
- ČECH, F. (1978): Didaktika zeměpisu na pedagogických fakultách ČSSR. Sborník prací Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Zeměpis 2. Aktuální problémy geografie, 111–142.
- ČŠI (2019): Rozvoj přírodovědné gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2018/2019. Česká školní inspekce, Praha.
- DE BLIJ, H. (2012): Why geography matters: More than ever. Oxford University Press, Oxford.
- DOUBRAVA, L. (2018): Zeměpis žáky nebaví! Předmět, který paradoxně doplácí na svoji hraniční pozici. *Učitelské noviny*, 121, 10, 4–7.
- FÖGELE, J., LUBER, L., MEHREN, R. (2020): Types of student teachers between theory and practice in the subject of geography: reconstructing orientations using the example of a seminar on experiments. *Journal of Geography in Higher Education*, 44, 2, 310–333.



- HERBER, V. (1996): Studijní plány učitelství geografie. In: Wahla, A. (ed.): Profesní příprava učitelů „nové generace“ na VŠ ČR. Závěrečná zpráva. Ostrava, 51–53.
- HOFMANN, E., SVOBODOVÁ, H. (2017): Case studies in geography education as a powerful way of teaching geography. In: Karvánková, P., Popjaková, D., Vančura, M., Mládek, J. (eds.): Current Topics in Czech and Central European Geography Education. Springer International Publishing AG, Switzerland, 115–128.
- HUCKLE, J. (2019): Powerful geographical knowledge is critical knowledge underpinned by critical realism. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 28, 1, 70–84.
- HYNEK, A. (1997): Profesní průprava geografů-pedagogů: SWOT analýza. *Geografie*, 102, 3, 181–187.
- HYNEK, A. (2002): Univerzitní vzdělávání geografů-pedagogů: Návrh kompetencí aneb učitelská způsobilost geografů-pedagogů, [https://is.muni.cz/el/1431/jaro2006/Z0012/zaklady\\_geografickeho\\_vzdelavani.pdf](https://is.muni.cz/el/1431/jaro2006/Z0012/zaklady_geografickeho_vzdelavani.pdf) (20. 2. 2020).
- JAN BENT, G., BAKX, A., DEN BROK, P. (2014): Pupils' perceptions of geography in Dutch primary schools: Goals, outcomes, classrooms environment, and teacher knowledge and performance. *Journal of Geography*, 113, 1, 20–34.
- KNECHT, P., SPURNÁ, M., SVOBODOVÁ, H. (2020): Czech secondary pre-service teachers' conceptions of geography, *Journal of Geography in Higher Education*, 44, 3, 458–473.
- KORŠŇÁKOVÁ, P. (2005): Prírodovedná gramotnosť slovenských žiakov a študentov. In: Matejovičová, B.; Sandanusová, A. (eds.): Metodologické aspekty a výskum v oblasti didaktík prírodovedných, poľnohospodárskych a príbuzných odborov. FPV UKF, Nitra, 34–39.
- KUBIATKO, M., JANKO, T., MRÁZKOVÁ, K. (2012): Czech student attitudes towards geography. *Journal of Geography*, 111, 2, 67–75.
- KÜHNLOVÁ, H. (1991): Didaktik der Geographie und die Geographieausbildung in der Tschechoslowakei. *AUC-Geographica*, 1, 53–68.
- KULDOVÁ, S. (2008): Image geografie v edukačních dokumentech: příspěvek k diskusi nad textem revize Mezinárodní charty geografického vzdělávání. *Geografie*, 113, 1, 61–73.
- LEE, D. M. (2018a): A typological analysis of South Korean primary teachers' awareness of primary geography education. *Journal of Geography*, 117, 2, 75–87.
- LEE, D. M. (2018b): Toward a typology of changes in primary teachers' awareness of geography based on receiving graduate education. *Journal of Geography*, 117, 5, 216–228.
- LYNCH, K. (1989): The hidden curriculum: Reproduction in education, a reappraisal. The Falmer Press, London.
- MACHYČEK, J. (1978a): Didaktika geografie – teoretická základna školské geografie a její úkoly při modernizaci zeměpisného učiva na našich školách. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis Facultas Rerum Naturalium. Geographica – Geologica XVII*, 41–53.
- MACHYČEK, J. (1978b): Podíl didaktiky geografie na přípravě kandidátů učitelství zeměpisu. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis Facultas Rerum Naturalium. Geographica – Geologica XVII*, 55–67.
- MARADA, M., ŘEZŇÍČKOVÁ, D., HANUS, M., MATĚJČEK, T., HOFMANN, E., SVATOŇOVÁ, H., KNECHT, P. (2017): Koncepce geografického vzdělávání. Certifikovaná metodika. Univerzita Karlova, Praha.
- MARTIN, F. (2000): Postgraduate primary education students' images of geography and the relationship between these and students' teaching. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 9, 3, 223–244.



- MATLOVIČ, R., MATLOVIČOVÁ, K. (2015): Geografické myslenie. Fakulta humanitných a prírodných vied, Prešov.
- MATLOVIČ, R., MATLOVIČOVÁ, M. (2017): Neoliberalization of the higher education in Slovakia: a geographical perspective. *Geografický Časopis*, 69, 4, 313–337.
- MATLOVIČ, R., MATLOVIČOVÁ, K. (2012): Spoločenská relevancia a budovanie značky geografie. *Geografie*, 117, 1, 33–51.
- MAUDE, A. (2018): Geography and powerful knowledge: A contribution to the debate. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 27, 2, 179–190.
- MAUDE, A. (2020): The role of geography's concepts and powerful knowledge in a future 3 curriculum. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 29, 3, 232–243.
- MENTLÍK, P., SLAVÍK, J., COUFALOVÁ, J. (2018): Kritická místa kurikula, organizační a klíčové koncepty – konceptuální vymezení a příklady z výuky geověd. *Arnica: časopis pro rozvoj přírodovědného vzdělávání*, 2018, 1, 9–18.
- MIENER, K. P. (2017): Ergebnisse einer empirischen Studie zum Image des Unterrichtsfachs Geographie aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I (in Nordrhein-Westfalen). *Zeitschrift für Geographiedidaktik / Journal of Geography Education*, 17, 3, 33–62.
- MORLEY, E. (2012): English primary trainee teachers' perceptions of geography. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 21, 2, 123–137.
- MURPHY, A. B. (2018): *Geography: Why it matters*. Polity Press, Cambridge.
- PABIAN, P. (2012): Jak se učí na vysokých školách: výzkumný směr přístupů k učení. *Aula*, 20, 1, 48–77.
- PAPÁČEK, M. (2010): Badatelsky orientované přírodovědné vyučování – cesta pro biologické vzdělávání generací Y, Z a alfa? *Scientia in educatione*, 1, 1, 33–49.
- PATTISON, W. D. (1964): The four traditions of geography. *Journal of Geography*, 63, 5, 211–216.
- PRESTON, L. (2014): Australian primary pre-service teachers' perspectives of geography. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 23, 4, 331–349.
- PRESTON, L. (2015): Australian primary in-service teachers' conceptions of geography. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 24, 2, 167–180.
- PUTTICK, S. (2016): An analysis of individual and departmental geographical stories, and their role in sustaining teachers. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 25, 2, 134–150.
- PUTTICK, S., PARAMORE, J., GEE, N. (2018): A critical account of what “geography” means to primary trainee teachers in England. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 27, 2, 165–178.
- REINFRIED, S. (2004): Do curriculum reforms affect classroom teaching in geography? The case study of Switzerland. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 13, 3, 239–250.
- ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2009): The transformation of geography education in Czechia. *Geografie*, 114, 4, 316–331.
- ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2015): Didaktika geografie: proměny identity oboru. In Stuchlíková, I. et al. *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Masarykova univerzita, Brno, 259–288.
- SENYURT, S. (2014): Turkish primary students' perceptions of geography. *Journal of Geography*, 113, 4, 160–170.
- SCHREIBER, J., SIEGE, H. (2016): *Curriculum Framework. Education for Sustainable Development*. Cornelsen, Berlin/Bonn.

- SLABÁ, E., HYNEK, A., SKOUPÝ, M. (2014): Možnost aplikovatelnosti konceptu trvalé udržitelnosti při výuce geografie na vysoké škole. *Informace ČGS*, 33, 2, 1–12.
- SOJA, E. W. (1989): *Postmodern geographies: The reassertion of space in critical social theory*. Verso, London.
- SVOBODOVÁ, H., DURNA, R., MÍSAŘOVÁ, D., HOFMANN, E. (2019): Komparace formálního ukotvení terénní výuky ve školních vzdělávacích programech a její realizace na modelových základních školách. *Orbis Scholae*, 13, 2, 95–116.
- ŠIMA, K., PABIAN, P. (2013): *Ztracený Humboldtův ráj: ideologie jednoty výzkumu a výuky ve vysokém školství*. Sociologické nakladatelství (SLON), Praha.
- VAN DER SCHEE, J. (2014): Looking for an international strategy for geography education. *Journal of Research and Didactics in Geography (J-READING)*, 1, 9–13.
- VÁVRA, J. (2014): Cramming facts and thinking concepts: Instance of preparation of student geography teachers in Liberec. *Review of International Geographical Education Online*, 4, 3, 261–280.
- VIRRANMÄKI, E., VALTA-HULKKONEN, K., RUSANEN, J. (2019): Powerful knowledge and the significance of teaching geography for in-service upper secondary teachers – a case study from Northern Finland. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 28, 2, 103–117.
- WALFORD, R. (1996): What is geography? An analysis of definitions provided by prospective teachers of the subject. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 5, 1, 69–76.

## SUMMARY

### **The perspectives of geography, and geography teaching, in secondary pre-service teachers in Czechia**

The position of geography in Czechia at all educational levels has been on decline, and its fading image among pupils is one of the key topics for a discussion concerning the direction of geography education. Research has shown that the image and attraction of geography depends on how teachers perform in the classroom, and which objectives are relevant for them. The attraction of geography could be enhanced with innovative methods and forms of teaching that are not often used (for various reasons). It is, therefore, crucial for pre-service teachers to encounter a range of geographical thinking and to understand the epistemologies behind them. Czech university departments of geography teaching should address the rise in attraction of the subject as a challenge and a mission.

The discussion regarding the necessity of a transformation in how geography is taught, and how teachers are prepared for their teaching careers, is not new in Czechia. Several critical articles concerning this topic were published in the 1970s (perhaps earlier), although without any connection to relevant research data. This paper presents the results of a research project that aims to highlight the perspectives of geography and of geography teaching at Czech universities. By recognizing how students perceive geography we can, consequently, answer questions concerning the factors that influence the perspectives that are preferred by students.

Simon Catling's typology of geography perspectives (Catling 2004) serves as an analytical framework for the study. Contrary to previous research, that used a coding method of open

responses, our research worked with a questionnaire that was distributed among pre-service teachers studying at nine departments of geography at eight Czech universities. The questionnaire was conducted with 183 pre-service teachers. In the questionnaire survey respondents ranked seven statements belonging to perspectives of geography as a discipline, and to geography teaching. In general, the most commonly held perspectives of geography as a discipline were "Interactionist", "Earthist", and "Globalist". For geography teaching, the most dominant perspective was "Globalist".

The students (pre-service teachers) from departments of geography demonstrate some differences between the perception of geography and geography teaching. We found two clusters within both perceptions (geography and geography teaching) that show the distribution of single departments according to students' perceptions. The clusters concerning geography as a discipline are predominantly formed by the perspectives of "Earthist", "Map-lover" and "Placeist". The clusters that concern geography teaching are also significantly identified by the perspective of a "Map-lover" but also include "Placeist" and "Globalist" perspectives. It must be stated, the aim was to illustrate the perceptions of pre-service teachers and not to search for, or evaluate, ideal perspectives. This is probably impossible as we do not know the context in the departments and the background of every individual respondent.

The conclusion brings recommendations that may contribute to a better image of geography and geography teaching. These include a call for curriculum designers to welcome more diversity in perspectives of geography and geography education. This way the differences in terms of preferred perspectives of the geography students will be considered.

- Fig. 1 Perspectives of geography as a scientific discipline reported by pre-service teachers in Czechia. The statements of the students coming from individual departments create two relatively homogenous clusters that are represented by three significant perspectives - "Placeist", "Map-lover", and "Earthist". The students on the left of the graph tend toward the "Placeist" and "Map-lover" perspectives, and less so toward the "Earthist". The students on the right prefer the "Earthist" perspective, and less so the "Map-lover" and "Placeist" perspectives.
- Fig. 2 Perspectives of geography teaching as reported by pre-service teachers in Czechia. The statements of students coming from the individual departments create two relatively homogenous clusters that are represented by three significant perspectives - "Placeist", "Globalist", and "Map-lover". The clusters on the left of the graph prefer "Placeist", and not the "Globalist" or a "Map-lover" perspectives. The students of the remaining departments prefer the "Globalist" and "Map-lover" perspectives. According to the perception intensity of the "Globalist" in school geography, the departments may be divided into three groups.
- Fig. 3 Perspectives of geography teaching as reported by pre-service teachers in Czechia - differentiation according to education levels. The focus of the individual departments on certain education levels does not form any clusters. The departments are all distributed in the cluster on the right.

## PODĚKOVÁNÍ / ACKNOWLEDGEMENT

Článek je výstupem projektu Pojetí geografie a geografického vzdělávání: pohled učitelů (GA18-08315S) podpořeného Grantovou agenturou České republiky. Autoři děkují anonymním recenzentům za jejich podnětné připomínky a návrhy, které pomohly text zkvalitnit.

This work was supported by GA ČR, project No. GA18-08315S (Teachers' Perceptions of Geography and Geography Teaching).

## ORCID

HANA SVOBODOVÁ

<https://orcid.org/0000-0003-0694-6975>

MICHAELA SPURNÁ

<https://orcid.org/0000-0003-1139-6031>

PETR KNECHT

<https://orcid.org/0000-0002-6312-5025>