

# „EVROPA“ - ZEMĚPIS V 7. - 8. ROČNÍKU ZŠ

## Miroslav Klusák

### OBSAH

#### ÚVOD

1. EVROPA - TEST V 8. ROČNÍKU
  2. OSNOVY ZEMĚPISU PRO 6. - 9. ROČNÍK
  3. ÚKOLY V TESTU
- #### ZÁVĚR

### ÚVOD

Pro následující studii byl k zevrubnější analýze věcného učení žáků na druhém stupni ZŠ vybrán jeden písemný test, který žáci ve sledované třídě (ZŠ Bílá) psali v prvním pololetí 8. ročníku. Test sloužil jako příklad jejich práce při zvládnutí látky ze Zeměpisu. A tato látka zas jako oborově decentrované a kvalitativně náročnější pokračování výuky v jedné ze stěžejních částí věcného učení v prvouce a vlastivědě na prvním stupni. Samotný obor, koncentrující poznání přírodovědné a společenskovední, je pak na druhém stupni prezentován jako v symetrické, komplementární orientaci k jedné z hlavních koncentračně/decentrační os látky pro stupeň první, která začíná poučením o nejbližším okolí, aby v 5. ročníku končila u *dobývání vesmíru*.<sup>1</sup>

Vybraný test byl příkladný též tím, že v něm žáci měli osvědčit, co se naučili o *Evropě*; tedy co si osvojili z látky, která má v látce zeměpisu pro druhý stupeň zvláštní status. A to jak z hlediska kvantitativního, tak z hlediska věcného, tak z hlediska kvality požadované myšlenkové práce. (Zevrubněji je tento status charakterizován ve 2. kapitole.)

Příkladný byl konečně tím, že jako závěrečný test z probírané látky byl koncipován homogenně výhradně na práci žáků v modalitě verbálního myšlení, a tedy svým způsobem vystupoval jako komplementární k předchozímu testu - rovněž na *Evropu* - orientovanému na procvičování čtení a kreslení map, který žáci psali koncem ročníku 7. (Viz příklad jedné z variant; a příklad žákyně, která se s látkou ze zeměpisu vyrovnává snad s největšími potížemi ve třídě. Dále v textu po označením ŠL.)

Cílem prováděné analýzy bylo získat první představu o možnostech pojmového uchopení pracnosti daných úkolů pro dané žáky. Z dosavadního sledování výuky sice vyplývalo, že látka před děti staví dva okruhy pro zeměpis specifických problémů: 1. práce s mapou, s tělesným schématem Země a jejích částí a s místními vlastními jmény; 2. práce s faktickými či pomyslnými tabulkami korelací charakteristik zeměpisných objektů, opět jedinečných, identifikovaných místními vlastními jmény. Úkolem provedené analýzy tedy bylo konkretizovat předběžné představy o tom, v jakých podobách vystupují pro děti v procvičovaných a testovaných úkolech poznatky o „tělesné“ stavbě a o pojmovém zobecnění zeměpisem studovaných a prezentovaných jevů.

---

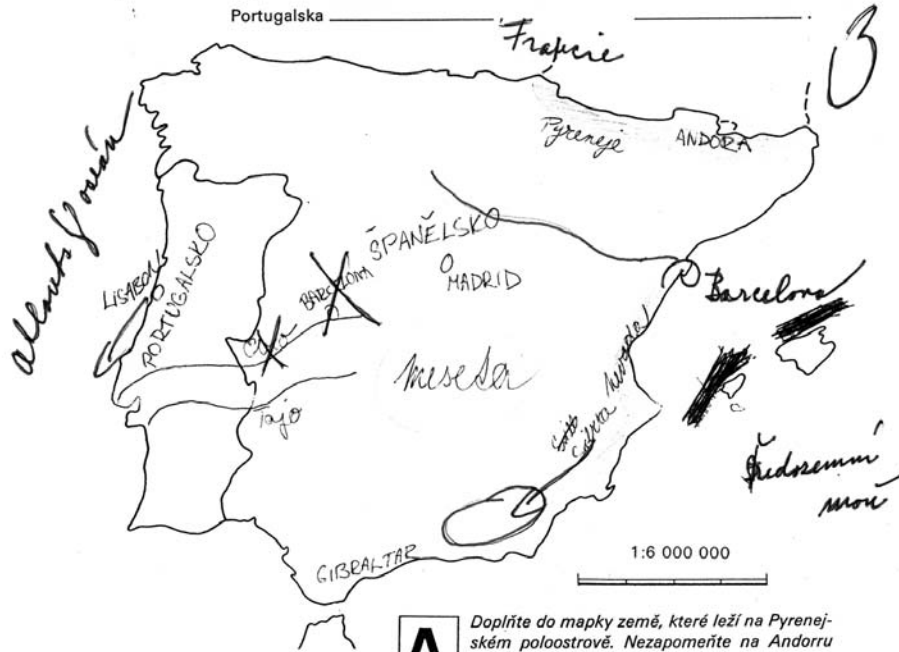
<sup>1</sup> Srovnej ve sledované třídě používanou učebnici - Augusta P. - Honzák F.: *Vlastivěda pro 5. ročník*. Praha, Práce 1995.

Test z Evropy v 7. ročníku

**Cestujeme po Pyrenejském poloostrově**

Na Pyrenejském poloostrově se rozkládá několik států. Největší je Španělsko, země s horkým a slunným létem a s četnými vzácnými stavbami z jednotlivých období evropských dějin i krásnými mořskými plážemi.

Doplňte: Rozloha Španělska načtyřmáchačákíne na Pyrenejským poloostrově, počet obyvatel \_\_\_\_\_.



**A** Doplňte do mapky země, které leží na Pyrenejském poloostrově. Nezapomeňte na Andorru a na Gibraltar. Komu tato kolonie patří?

Právě Španělsko



Vyznačte barevně do mapky pohoří Pyreneje, Sierra Nevada a Andaluskou nížinu. Víte, kde se rozkládá suchá plošina Meseta?

Zakreslete do mapky řeky Ebro a Tajo.



**A** Doplňte názvy okolních moří, ostrovů a sousedních zemí. Najděte na mapě Kanárské ostrovy a Madeiru. = do Madruží Španělsko  
Kterým státům tyto ostrovy patří?

Vyznačte v mapce nejzápadnější a nejjihnější místa evropské pevniny mysy Roca a Marroquí.



**A** Zakreslete do mapky průmyslová města Madrid (hlavní město), Barcelona a Bilbao a dopravní středisko Lisabon (hlavní město).

**1. EVROPA - TEST V 8. ROČNÍKU**

Koncem října (někteří až začátkem listopadu) psali žáci ve sledované 8. třídě (ZŠ Bílá) závěrečný kontrolní test z „Evropy“, posledního z probíraných světadílů v hodinách zeměpisu v 7. a 8. ročníku. Test měl dvě podoby, A a B. Zadání úkolů mělo následující znění:

1. Rozdělte následující země na dvě skupiny: s relativně vysokou a nízkou životní úrovní.

Bělorusko - Francie - Švýcarsko - Albánie - Řecko - Německo - Portugalsko - Švédsko - Island - Rumunsko - Finsko - Moldavsko

2. Které významné rovnoběžky a poledníky protínají Evropu?

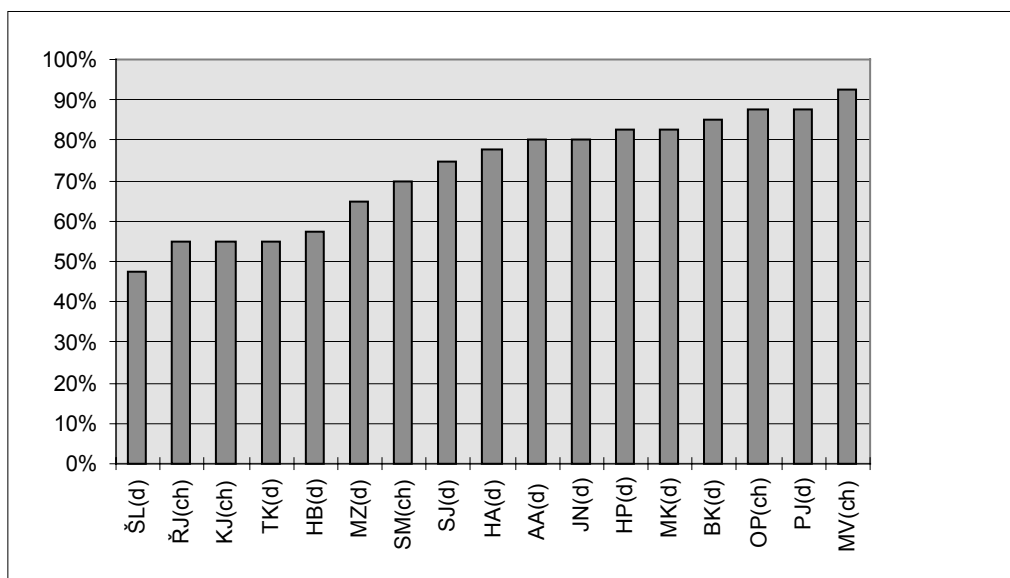
3. Ve které části Evropy je nejvíce činných sopek a proč?
4. Největší námořní přístav Evropy se jmenuje:
5. Které země (konkrétně) vynikají v rybolovu?
6. Které plodiny se pěstují na Balkánském poloostrově?
7. A Uved' 3 nejdelší řeky v Evropě: B Uved' 3 největší jezera v Evropě:
8. A Ve kterých evropských zemích žijí Slované? B Ve kterých evropských zemích žijí lidé hovořící některým románským jazykem?
9. Pro hesla z prvního sloupce vyber vhodnou zemi ze závorky.  
A  
uhlí ... (Německo/ Finsko) hydroelektrárny ... (Norsko/ Řecko)  
zemní plyn ... (Švýcarsko/ Norsko) železná ruda ... (Finsko/ Švédsko)  
B  
papír ... (Německo/ Finsko) hydroelektrárny ... (Norsko/ Řecko)  
zemní plyn ... (Švýcarsko/ Norsko) železná ruda ... (Finsko/ Švédsko)
10. A Ke kterému státu patří Kréta? B Ke kterému státu patří Korsika?
11. Co ovlivňuje podnebí Evropy?
12. A Kde pramení Dunaj? B Kde pramení Rýn?
13. Ve kterých zemích Evropy jsou národnostní konflikty?
14. A Co jsou to poldry? B Co jsou to fjordy?
15. K autoznačkám států doplň stát: SK...; PL...; CH...; E...; M...; N...; H...
16. Uved' měnu u států: Lichtenštejnsko ...; Rumunsko ...; Španělsko ...; Chorvatsko ...

Čtyři žáky test minul pro déletrvající absenci, takže jej psalo celkem 17 žáků. Kdo psal kterou podobu testu a s jakým úspěchem, lze vyčíst z následující tabulky.

Jméno	Podoba testu	Body	Body	Podoba testu	Jméno
AA(d)	A	32	22	B	KJ(ch)
BK(d)	A	34	26	B	MZ(d)
HP(d)	A	33	37	B	MV(ch)
HB(d)	A	23	28	B	SM(ch)
HA(d)	A	31	19	B	ŠL(d)
JN(d)	A	32	22	B	TK(d)
MK(d)	A	33		6	Celkem
OP(ch)	A	35	26	Průměrně	
PJ(d)	A	35			
ŘJ(ch)	A	22			
SJ(d)	A	30			
Celkem	11				
	Průměrně	31			

Vzhledem k tomu, že nejvyšší počet dosažitelných bodů byl 40, lze z tabulky také „vyčíst“ - že žáci byli v průměru úspěšní ze 73%; a to od 48% v případě ŠL, do 93% v případě MV. V následujícím diagramu pak lze jen přehledněji vidět, že mezi nejúspěšnějším MV a nejméně úspěšnou ŠL je sice rozdíl představující téměř 50% zadané práce, že však největší rozdíl mezi dvěma žáky sousedícími v řadě srovnávající jejich úspěšnost je 8% zadané práce.

Graf úspěšnosti jednotlivých žáků - dle bodového hodnocení učitelky



Z těchto výpočtů - vycházejících z bodového ohodnocení plnění jednotlivých úkolů - se samozřejmě nelze dozvědět nic konkrétnější o povaze dané práce, o tom jaký status lze ne/úspěšnosti žáků přisuzovat. Rámcovou představu o tom, co by měl pro žáky představovat závěrečný kontrolní test z „Evropy“, z posledního z probíraných *světadílů* v hodinách zeměpisu na druhém stupni základní školy - si lze udělat z analýzy osnov.

## 2. OSNOVY ZEMĚPISU PRO 6. - 9. ROČNÍK

Látka zeměpisu ve *Vzdělávacím programu Základní škola*<sup>2</sup> je pro 2. stupeň rozčleněná na látku pro 6. - 7. a pro 8. - 9. ročník. Pro 6. - 7. ročník se jedná o témata: 1. *Planeta Země*; 2. *Glóbus a mapa*; 3. *Přírodní složky a oblasti Země*; 4. *Zeměpis světadílů, oceánů a Ruska*. Zeměpisné poučení čtvrtého tématu, které je nejbližší běžné představě o věcném učení v daném předmětu,<sup>3</sup> je tedy prostřednictvím prvního tématu začleněno do kontextu poučení kosmologického a kosmogonického: Země je *planeta*, tedy *vesmírné těleso*. Potom tedy také poučení o *Slunci*, jeho *hvězdné podstatě*, *planetách sluneční soustavy*, *družicích* či *měsících planet*, také však o *planetkách*, *kometách* a *meteorických tělesech*, resp. o celé *sluneční soustavě*. Pak ovšem též o *Galaxiích*, resp. *Mléčné dráze*, a o *cizích galaxiích*. To vše samozřejmě *v pohybu*, takže *mechanismus sluneční soustavy*. A na doplnění poučení o *vzniku vesmíru* a *vývoji jeho poznávání*.

Myšlenkově dominantní je však zřejmě přece jen ve struktuře logických pojmů provedené zobecnění, které se ještě v případě *Slunce*, *Měsíce* a *Galaxie* kryje se zobecněním vlastních jmen daných objektů. Věcně nejobecnějším, hierarchicky nejvyšším „objektem“ je svým způsobem prostor. Ten je ovšem jen prázdnotou, dalo by se říct „nic“, který je v logicky prvním - ke zobecnění inverzním kroku - strukturován a zaplňován právě jako logická kategorie, a to třídou galaxií. To sluneční soustava již proti potenciálnímu chaosu třídy

<sup>2</sup> *Vzdělávací program Základní škola*. Praha, Fortuna 2001, s. 166 - 176.

<sup>3</sup> Podle *Slovníku spisovného jazyka českého (VIII Z - Ž)*. Praha, Academia 1989, s. 275) je „zeměpis“: „věda o přírodních a společenských jevech v jednotlivých oblastech na povrchu zemském, o jejich rozložení a vzájemných vztazích“ - případně - „vyučovací předmět tohoto oboru“.

objektů v prostoru přece jen nabízí více v jedinečných, vlastními jmény rozlišených planetách, které jsou uspořádané v pevném pořadí vzdálenosti od Slunce (obdobně pak pro planety a měsíce).

Téma třetí, jakoby zprostředkovává zmíněné začlenění čtvrtého tématu do kontextu obecnějšího poučení o vesmíru; terminologií autorů *Vzdělávacího programu - věcné a logické utřídění a koncentraci obsahu učiva* (c. d. s. 176). Poučení o *sféře geografické (krajinné) a přírodní, o litosféře<sup>4</sup> a atmosféře,<sup>5</sup> hydrosféře,<sup>6</sup> pedosféře<sup>7</sup> a biosféře<sup>8</sup>* - lze tedy jednak chápat tak, že se v obecnějším poučení kosmologickém vyčleňuje zvláštní prostřednictvím poučení geologického. Jednak tak, že se prostřednictvím a vůči geologickému poučení vyčleňuje vlastní poučení geografické. Geologické poučení zde tudíž, v souladu s běžným chápáním,<sup>9</sup> vystupuje prostřednictvím obecnějšího poučení o skladbě naší planety z jednotlivých vrstev - *sfér*; a to v doslovném (v případě litosféry a atmosféry) či ve spíše obrazném slova smyslu (v případě hydrosféry, pedosféry a biosféry). Jednak prostřednictvím zvláštního, výsostného poučení o litosféře, o *zemské kůře*, vůči kterému jsou poučení o ostatních sférách v příznačné „*sféře zájmu více naučných oborů*“; počínaje obory spřízněnými obdobným poznávacím zájmem, odlišujícími se však dělbu jeho objektu (meteorologie, hydrologie, biologie), po obory spřízněné objektem, avšak odlišující se poznávacím zájmem (zeměpis, zemědělství).

Geologické poučení tedy ve své obecnější a zvláštní podobě zprostředkovává definování objektu poučení zeměpisného, a to jako části naší planety, jako její vnější *sféry*, jako *prostoru na povrchu zemském*. V dikci citovaného *Vzdělávacího programu* však jakoby myšlenkově dominantní bylo rovněž zobecnění logickými pojmy (tedy analogické ke zobecnění kosmologickému): když opakujícím se cílem je dovést žáky k tomu, aby *se uměli orientovat (v litosféře, atmosféře, hydrosféře, pedosféře, biosféře)*, a *orientovat se* mají vždy v *objektech, jevech a procesech (v litosféře, atd.)*; a když umět žáci mají *vysvětlit s porozuměním pojem geografická (krajinná) sféra jako soubor všech krajin na zemském povrchu*.

Poučení tématu třetího na první pohled a bezprostředně rovněž myšlenkově pracuje s logickými pojmy tříd, když rozlišuje *glóbus a mapu, druhy map, atlasy a druhy atlasů*, případně *smluvní značky, rovnoběžky a poledníky* jako takové. Svou povahou však toto poučení není součástí věcného učení zeměpisného, není poučením o prostoru na povrchu zemském, a není ani vlastním poučením o kartografii, o *zobrazování zemského povrchu na mapách*; nýbrž o dílčích aspektech kartografické produkce či o logicky tříditelných součástech těchto produktů.

To podstatné, co přináší třetí téma, je až poučení o *podstatě a měřítku map*, o jejich *obsahu - znázorňování polohopisu a výškopisu, o zeměpisné síti, souřadnicích zeměpisné délky a šířky* - resp. právě poučení o mapách jako obrazech zemského povrchu. A pro toto poučení zřejmě není myšlenkově dominantní zobecňování a vydělování tříd objektů, nýbrž

---

<sup>4</sup> Podle *Slovníku spisovného jazyka českého (II H - L)*. Praha, Academia 1989, s. 569) je „litosféra“ - jako *geologický* termín: „*zevní obal zemský tvořený horninami; zemská kůra*“.

<sup>5</sup> Podle *Slovníku spisovného jazyka českého (I A - G)*. Praha, Academia 1989, s. 58) je „atmosféra“ - jako *geologický a meteorologický* termín: „*vrstva vzduchu a různých plynů obklopujících Zemi*“.

<sup>6</sup> Podle *Slovníku spisovného jazyka českého (II H - I)*. Praha, Academia 1989, s. 119) je „hydrosféra“ - jako *geologický a zeměpisný* termín: „*soubor veškerého vodstva na zemi, vodní obal zemské kůry*“.

<sup>7</sup> Podle *Slovníku spisovného jazyka českého (IV P - Q)*. Praha, Academia 1989, s. 71) je to v běžném jazyce termín neznámý, definovatelný však etymologickou interpretací jako složený z „*půdy*“ a „*sféry*“; nejbližším oborem, který se zabývá *půdou* je *pedologie, půdoznalství*, a to ve vztahu podřazení *geologii* či *zemědělství*.

<sup>8</sup> Podle *Slovníku spisovného jazyka českého (I A - G)*. Praha, Academia 1989, s. 126) je „biosféra“ - jako *biologický* termín: „*prostor na Zemi, v němž se vyskytují živé organismy*“.

<sup>9</sup> Podle *Slovníku spisovného jazyka českého (I A - G)*. Praha, Academia 1989, s. 540) je „geologie“ jednak „*nauka o zemi*“, jednak „*nauka o vývoji, složení a stavbě zemské kůry*“.

členění a skladba samotného objektu. Do „hry“ tak vstupuje nejen ve struktuře *infralogických* pojmů provedené sjednocení částí objektu v hierarchicky uspořádaný celek, ale též *měření prostoru* jako *syntéza přemístění jednotky a partitivního sjednocování*.<sup>10</sup> Tím, jak kartografické poučení zprostředkovává poučení zeměměřičské, zprostředkovává též orientaci v prostoru na povrchu zemském, orientaci uvnitř objektu vlastního zeměpisného poučení.

Pro 8. - 9. ročník je pak látka vymezena tématy: 5. *Společenské a hospodářské složky krajiny*; 6. *Politická mapa dnešního světa*; a 7. *Zeměpis České republiky*. Přitom z hlediska celé látky je téma sedmé „jen“ podrobnějším přístupem k části tématu čtvrtého; a ve sledované škole (Bílé) jej žáci mají jako stěžejní náplň 9. ročníku (spolu s opakováním probrané látky před přijímacími zkouškami na další školy). Téma šesté, spočívající ve srovnávání *států* dle různých kritérií, *společných a odlišných znaků* (*svrchanost, poloha, rozloha, počet a původ obyvatelstva, průběh a tvar státních hranic, správní členění, státní zřízení a formy vlády, politický systém, stupeň rozvoje*), lze považovat za svého druhu cvičení z látky tématu čtvrtého, a to za cvičení v třídění a případně v řazení; a ve sledované škole jej žáci prováděli v rámci probírání zeměpisu světadílů v 7. a 8. ročníku. Páté téma pak představovalo podstatnou část hodin zeměpisu v 8. ročníku, svou povahou však od vlastního zeměpisného poučení přechází v poučení ekologické, v běžném pojetí chápané jako spadající do oboru biologie, zde však soustředěné na problematiku působení *činnosti lidské společnosti* (*zemědělství, rybolov, lesní a vodní hospodářství, průmysl, doprava a spoje, obchod, služby obyvatelstvu, cestovní ruch*) na životní prostředí. Myšlenkově dominantní je pro toto poučení zřejmě strukturace vybraných tříd činnosti lidské společnosti do příčinného spojení s kvalitami životního prostředí.

Pro *Evropu* lze pak rozumět tomu, že v rámci koncentrační osy „1. Planeta Země - 7. Zeměpis České republiky“ k ní je přístupováno podrobněji, než k ostatním *světadílům*; a že z logiky této koncentrační linie vyplývá, že myšlenkově nezanedbatelnou roli hraje v *infralogických* pojmech provedené členění jejího „těla“, členění této *oblasti na povrchu zemském na státy*.<sup>11</sup> Konkrétnější představu o tom, jakou práci pro sledované žáky představovaly v testu zadávané úkoly, ve kterých měli osvědčit, jak si osvojili nabízené zeměpisné poučení o Evropě, nabízené poznatky *o přírodních a společenských jevech v jednotlivých oblastech na povrchu zemském, o jejich rozložení a vzájemných vztazích*, a konkrétnější představu o tom s jakými kombinacemi práce v systému operací logických a operací *infralogických* měli zacházet - lze samozřejmě získat až analýzou v testu zadávaných úkolů a žáky podávaných řešení.

---

<sup>10</sup> S použitím terminologie J. Piageta - srovnej Piaget J.: *Psychologie inteligence*. Praha, SPN 1970, s. 45; případně Piaget J. - Inhelderová B.: *Psychologie dítěte*. Praha, SPN 1970, s. 80 - 81.

<sup>11</sup> Např. v učebnici používané ve sledované třídě lze zmíněné skutečnosti „vidět“ i v jejím *Obsahu*; kde i počet stran věnovaných *Evropě obecně a státům* je v poměru cca 1 : 3: „1. *Evropa obecně - Poloha, rozloha a členitost*; 2. *Evropa obecně - Povrch*; 3. *Evropa obecně - Vodstvo*; 4. *Evropa obecně - Podnebí, rostlinstvo a živočišstvo*; 5. *Evropa obecně - Obyvatelstvo*; 6. *Evropa obecně - Současná tvář Evropy*; 7. *Evropa obecně - Hospodářství*; 8. *Jižní Evropa - Obecný úvod*; 9. *Jižní Evropa - Španělsko, Portugalsko a Řecko*; 10. *Jižní Evropa - Itálie*; 11. *Západní Evropa - Británie a Irská republika*; 12. *Západní Evropa - Francie*; 13. *Západní Evropa - Státy Beneluxu*; 14. *Severní Evropa - Norsko a Švédsko*; 15. *Severní Evropa - Finsko, Dánsko a Island*; 16. *Střední Evropa - Německo*; 17. *Střední Evropa - Slovensko*; 18. *Střední Evropa - Polsko a Maďarsko*; 19. *Střední Evropa - Alpské země*; 20. *Jihovýchodní Evropa - Rumunsko a Bulharsko*; 21. *Jihovýchodní Evropa - Jadranské státy*; 22. *Východní Evropa - Pobaltí*; 23. *Východní Evropa - Ukrajina, Bělorusko a Moldavsko*; 24. *Východní Evropa - Rusko, evropská část*; 25. *Východní Evropa - Rusko, asijská část*; 26. *Ekologie*; 27. *Opakování Evropy*; 28. *Tabulky*; 29. *Slovníček základních pojmů*.“ - Vilímek V. - Nováková R.: *Evropa. Zeměpis pro základní školy*. Praha, Scientia 2001 (4. vydání), s. 63.

### 3. ÚKOLY V TESTU

Mezi v testu zadanými úkoly zaujme na první pohled úkol č. 14, ve kterém měli žáci odpovědět na otázku: *Co jsou to poldry?* - případně: *Co jsou to fjordy?* V odpovědích žáků pak bylo psáno:

- Pro *poldry*: AA(d): *To jsou zastavěné vodní plochy* (0 b); BK(d) bez odpovědi (0 b); HP(d): *V nizozemí nějaký mlýny vysušený břehy* (1 b); HB(d): *Vysušené bývalé moře* (2 b); HA(d); *V nizozemí vysušené hráze* (2 b); JN(d): *Jsou v Nizozemí vysušené* (0 b); MK(d): *Vysušený dno moře - obdělávaný* (2 b); OP(ch): *Vysušené části moře. V Nizozemí - oddělené přehradami, položené pod hladinou moře* (2 b); PJ(d): *Vysušená moře* (2 b); ŘJ(ch): *Vyschlá jezera* (0 b); SJ(d): *Vysušená část moře* (2 b);

- Pro *fjordy*: KJ(ch): *Zálivy ve Finsku* (1 b); MZ(d): *Výběžky do moře* (0 b); MV(ch): *Zálivy v Norsku* (2 b); SM(ch): *Výběžky z pevniny. Hlavně v Norsku* (2 b); ŠL(d): *Jsou to* (0 b); TK(d): *dlouhé výběžky moře do pevniny* (2 b).

Z hlediska úvah o jeho pracnosti lze celkem pominout to, že ani *poldry* ani *fjordy* nejsou v citované učebnici zařazeny do *Slovníčku základních pojmů*; tak jako to, že poučení nabízené v citované učebnici by z hlediska naučného šlo považovat až za nonšalantní.<sup>12</sup> Při hodinách ve společné řeči vedené učitelkou a žáky zazněla více či méně přesná definice daných termínů několikrát. Pominout lze i to, že požadavky na definiční přesnost výkladu daného termínu nebyly nijak zvlášť přísné. To, co učitelka po žácích požadovala jako postačující, bylo jednak uvedení nějakého přijatelného nadřazeného, rodového termínu a přijatelné specifikující, druhové charakteristiky.

V případě *poldrů*: *moře, dno moře, části moře, část moře*, - ale též - *břehy* a dokonce i *hráze*; a to *vysušené*. (Případy HB, MK, PJ a SJ poukazují na to, že charakteristika prostřednictvím *státu* byla fakultativní.) K úspěchu tedy nevedla samotná charakteristika (v *Nizozemí vysušené*) bez pojmenování rodové příslušnosti *poldrů*. K úspěchu nevedlo ani podřazení *poldrů* jen jedné z podob moře, z níž jsou dobývány - *jezera*, zvláště pak ve spojení s charakteristikou, která neimplikuje *vysoušející obyvatele* - tj. *jezera vyschlá*. Obdobně, jako jejich podřazení zcela všeobecnému termínu - *vodní plochy*, zvláště ve spojení se sice asociovatelnou, avšak principiálně zcela zavádějící charakteristikou - *zastavěné*. Konečně jen ke ztrátě jednoho bodu ze dvou vedla zřejmě frivolnost odpovědi HP, koncentrovaná v učitelkou červeně podtrženém - *nějaký mlýny*. Bez onoho znesvěcujícího *nějaký*, by možná „*V Nizozemí mlýny vysušený břehy*“ byly čteny jako eliptický zápis vyčerpávající odpovědi: „*V Nizozemí, pomocí mlýnů vysušené, dříve mořem zaplavené pobřeží.*“

---

<sup>12</sup> Co se *poldrů* týče, jedná se o následující odstavce: „*Plochy, které leží pod úrovní hladiny moře, chrání proti ničivým mořským záplavám přirozený pás písčinych dun na pobřeží a uměle budované hráze. Nedostatek půdy nutil obyvatele vysušovat zálivy a tím vznikaly tzv. poldery, které jsou využívány k intenzivnímu zemědělství (chov skotu, zelinářství). Proslulé je pěstování květin (tulipány).*“ (C. d. s. 29.) - ve kterém je třeba nejen zpětně z kontextu odvodit, co se tímto názvem pojmenovává, ale též odlišit jejich význam terminologický a hospodářský, to že vlastně *prosluly* jako místa *pěstování tulipánů*.

Co se *fjordů* týče, jedná se úvodní odstavce čtrnácté kapitoly: „*Pro Nory je „fjord“ obecným názvem pro mořský záliv (do odborné terminologie se toto slovo dostalo až dodatečně). Pro nás symbolizuje většinou divokou, nehostinnou, ale současně také krásnou krajinu Norska. Na to, jak jsou fjordy úzké, jsou nesmírně hluboké a zařezávají se do pevniny. Víte, jak vznikly?*“ (C. d. s. 30.) - ve kterém je část terminologické definice podána až po zmínění *symbolického významu fjordů*, a to ještě formulací se spíše poetickými ambicemi, a ve kterém ke zbývající části specifikující charakteristiky (bývalá ledovcová údolí) mají žáci dojít řešením didaktické hádanky.

V případě fjordů: *zálivy* - či definice „zálivů“ - *výběžky moře do pevniny*,<sup>13</sup> a to *dlouhé* či v *Norsku*. Charakteristika prostřednictvím chybné lokalizace ve *Finsku* tedy není to samé, jako absence lokalizace v případě „dlouhých zálivů“ v odpovědi TK či absence rodu v případě „v Nizozemí vysušeného kdovíco“ v odpovědi JN. K úspěchu zcela pochopitelně nevedla definice k zálivům svým způsobem opačných „poloostrovů“ v odpovědi MZ.<sup>14</sup> V případě odpovědi SM však lze pochopit přidělení plného počtu dvou bodů snad jen jako přehlédnutí ze strany učitelky. Možná i motivované nejen (pro výše zmíněnou odpověď MZ) již sugerovanou inverzní či ironickou asociací, ale třeba též v případě pro fjordy charakteristické lokality norského pobřeží přímo nabízející se inverzí figury a pozadí - tedy na mapě v učebnici či v atlase.

Za specifické, a tudíž podstatné pro daný úkol by tudíž šlo označit to, že požadovaná znalost *poldrů* a *fjordů* má povahu logických pojmů, **definice logických pojmů**. A to přesto, že se opírá o infralogické členění *moře*, resp. *oceánu*,<sup>15</sup> - z jedné strany - a *světadilu Evropa* na *státy*, konkrétně *Nizozemí* a *Norsko* - ze strany druhé. A to proto, že vyčleněná část oceánu či pobřeží vystupuje jako vícečetná třída srovnatelných a dále tříditelných objektů. Přehodnotí-li se pak bodový zisk za odpověď SM na 0 bodů, je **úspěšnost žáků v tomto úkolu 53%**.

V rámci zavedené kategorizace lze za analyzovanému úkolu příbuzný označit úkol první. Ne však proto, že sugeruje srovnávání jednotlivých *států* dle skutečných údajů vyjadřujících *životní úroveň* obyvatelstva; tyto údaje žáci neměli k dispozici. Nýbrž proto, že rovněž pracuje s částmi zemského povrchu uchopenými jako logické objekty a s jejich charakteristikami. Na rozdíl od *poldrů* či *fjordů* se zde však pracuje s třídou *států* v podobě skupiny států majících **místní vlastní jména**. Ta pak můžeme chápat jako jednu z charakteristik logického objektu, který je členem jednočlenné třídy, avšak jen ve zcela specifickém smyslu.

Specifičnost místních vlastních jmen spočívá dle snad převládající tradice v teorii jazyka v tom, že *pouze rozlišují a označují konkrétní jednotliviny jako jedinečné objekty*.<sup>16</sup> Z hlediska této tradice by se tedy předpokládala zajímavá situace, neboť vlastní jména by měla jen **identifikovat individua uvnitř třídy a nikoli charakterizovat**. O vlastním jméně se navíc uvažuje vzhledem k jeho předmětovému vztahu, který je chápán jako *založený na hláskovém útvaru* (vs. u obecných jmen *delegovaný na hláskový útvar z významu*) tak, že *vlastně náleží objektu, ne jazyku*; na jedné straně je pak z přímého vztahu k označenému předmětu vyvozována úspornost ve vyjadřování (nemusí se obsírně popisovat jako při použití jména obecného), na druhé straně je zas z toho, že *stojí mimo jazyk*, vyvozována vyšší nákladnost, neboť *předpokládá zvláštní vědění, znalost jména ve vztahu k předmětu (denotátu)*.<sup>17</sup> Lze pak jen dodat, že toto *zvláštní vědění, znalost* společenskou konvencí ustanoveného *indexu*

<sup>13</sup> Podle *Slovníku spisovného jazyka českého (VIII Z - Ž)*. Praha, Academia 1989, s. 97) je „záliv“: „výběžek moře, jezera do pevniny“.

<sup>14</sup> Podle *Slovníku spisovného jazyka českého (IV P - Q)*. Praha, Academia 1989, s. 253) je „poloostrov“: „pevninský výběžek obklopený alespoň na dvou stranách vodou“.

<sup>15</sup> Konkrétně sledovaní žáci byli v rámci poučení o *hydrosféře* seznámeni s tím, že *na naší planetě jsou čtyři oceány, že však jsou propojeny a hranice mezi nimi ve skutečnosti neexistují, že dohromady tvoří vlastně světový oceán, že to se jen vědci dohodli na jistých pomyslných čarách, které nahrazují přirozené hranice*; dále pak, že *moře jsou menší části oceánů - vlastně oceánu; obklopená souší a spojená jen průlivy se nazývají vnitřní moře, spojená široce a volně jsou nazývána okrajová*; a to na rozdíl od *zálivů*, což jsou části oceánů a moří - vlastně oceánu - *vnikající do pevniny* - srovnej Brychtová Š. - Brinke J. - Herink J.: *Planeta Země. Zeměpis pro 6. a 7. ročník základní školy*. Praha, Fortuna 1998 (Dotisk druhého, opraveného vydání), s. 76 - 77.

<sup>16</sup> *Příruční mluvnice češtiny*. Praha, Nakladatelství Lidové noviny 1995, s. 78.

<sup>17</sup> Trost P.: *Studie o jazycích a literatuře*. Praha, Trost 1995, s. 271 - 276.



jedinečných objektů vystupuje též v úkolech na procvičování pojmů infralogických při čtení a kreslení map; a to když žáci měli vyhledávat na mapě či pojmenovávat zakreslené objekty nebo pojmenované objekty zakreslovat do tzv. slepých mapek.

Na rozdíl od ve čtrnáctém úkolu osvědčované znalosti definice by tedy v případě úkolu prvního šlo o **korelaci vlastností jedinečných logických objektů** (a to vlastních jmen vs. logických znaků). Přepočítá-li se hodnocení na 1 bod za každý správně korelovaný stát, pak **úspěšnost žáků** v tomto úkolu, resp. **v těchto 12 úkolech, je 89%**. (Pro jednotlivé úkoly v pořadí zadání v testu, a s vyznačením učitelkou požadované odpovědi - (N)ízká vs. (V)ysoká: (N) 100%; (V) 100%; (V) 100%; (N) 100%; (V) 82%; (V) 100%; (V) 65%; (V) 100%; (V) 29%; (N) 100%; (V) 94%; (N) 100%.)

Úkolem stejné kategorie, lišícím se jen počtem „srovnávaných“ států, je úkol devátý, resp. jeho 4 pod-úkoly. **Úspěšnost žáků** v tomto úkolu, resp. **v těchto 4 úkolech, je 76%**. (Pro jednotlivé úkoly v pořadí zadání v testu - čteno zleva doprava a svrchu dolů: 88%; 94%; 41%; 82%.)

Obdobně by tomu pak mohlo být v případě úkolu pátého, osmého a třináctého. Co však bylo psáno v odpovědích žáků?

Pro úkol pátý, pro *země (konkrétně) vynikající v rybolovu*, bylo v testech zapsáno: AA(d): *Norsko, Řecko* (2 b); BK(d): *Norsko, Švédsko* (2 b); HP(d): *Švédsko, Norsko Finsko* (2 b); HB(d): *Island, Norsko* (2 b); HA(d): *Norsko, Finsko* (2 b); JN(d): *Švédsko, Norsko* (2 b); KJ(ch): *Španělsko, Norsko* (1 b); MZ(d): *Finsko, Švédsko* (2 b); MK(d): *Švédsko, Norsko, Dánsko, Finsko* (2 b); MV(ch): *Island, Norsko, Finsko* (2 b); OP(ch): *Norsko, Island* (2 b); PJ(d): *Finsko, Norsko, Švédsko* (2 b); ŘJ(ch): *Island, Norsko* (2 b); SM(ch): *Island, Finsko, Švédsko, Portugalsko, Španělsko, V. Británie* (2 b); SJ(d): *Finsko, Švédsko* (2 b); ŠL(d): *Finsko, Švédsko* (2 b); TK(d): *Finsko, Norsko, Dánsko* (2 b). Na rozdíl od poučení nabízeného již citovanou učebnicí:<sup>18</sup> „*Největší množství ryb loví tradičně vedle Ruska Norsko a Island.*“ - byla učitelka v požadavcích natolik tolerantní, že úspěšně byl úkol řešen uvedením alespoň dvou přímořských států; kromě odpovědi KJ, čemuž snad lze rozumět jen jako přehmatu. Pokud je však ona 100% úspěšnost žáků přehodnocena podle citované učebnice, pak **úspěšnost žáků** v tomto úkolu, resp. **v těchto 2 úkolech, je 53%**. (Pro *Norsko* 76%; pro *Island* 29%.)

Pro úkol osmý, pro *země, ve kterých žijí Slované*, bylo psáno: AA(d): *Česká republika, Slovensko, Německo* (2 b); BK(d): *Slovensko, Česká republika, Polsko, Rakousko, Slovinsko* (3 b); HP(d): *Slovensko, Česká republika, Maďarsko* (2 b); HB(d): *Česká republika, Slovensko, Slovinsko, Chorvatsko, Jugoslávie* (3 b); HA(d): *Česká republika, Slovensko, Rusko, Polsko, Bulharsko* (3 b); JN(d): *Slovensko, Chorvatsko, Polsko* (3 b); MK(d): *ČR, Slovensko, Maďarsko* (2 b); OP(ch): *ruská federace, slovenská republika, polská republika, ČR* (3 b); PJ(d): *Slovensko, Česká rep., Slovinsko* (3 b); ŘJ(ch): *Česká rep., Slovenská republika* (2 b); SJ(d): *Slovensko, Česká republika, Polsko* (3 b);

- případně, *ve kterých žijí lidé hovořící některým románským jazykem*: KJ(ch): *Německo, Anglie, Rakousko* (0 b); MZ(d): *Rumunsko, Itálie, Francie* (3 b); MV(ch): *Itálie, Španělsko, Francie* (3 b); SM(ch): *Rumunsko* (1 b); ŠL(d): *Španělsko, Portugalsko, Francie* (3 b); TK(d): bez odpovědi (0 b). Z uvedeného přehledu je vidět, že učitelka pro daný úkol vyhradila maximum 3 bodů, každý bod za jednu správnou korelaci. Tedy nebyla tak náročná, aby po žácích chtěla všech 11 zemí obývaných *Slovany* (Rusko, Bělorusko, Ukrajina, Polsko, Slovensko, Česko, Slovinsko, Chorvatsko, Jugoslávie, Makedonie a Bulharsko) a 6 zemí obývaných *románskými národy* (Portugalsko, Španělsko, Francie, Itálie, Rumunsko a Moldavsko), které byly nabízené v předchozí výuce. Na druhé straně, díky tomu, že učitelka

<sup>18</sup> Vilímek V. - Nováková R.: *Evropa. Zeměpis pro základní školy*. Praha, Scientia 2001 (4. vydání), s. 17.

systematicky škrtila chybné korelace, získali žáci zpětnou hodnotící vazbu nejen v případech těchto chyb, ale i v případech body neoceněných „nadbytečných“ řešení. Pokud se však převezme hodnocení učitelky, pak **úspěšnost žáků v tomto úkolu je 76%**. (Při 88% úspěšnosti žáků korelujících *Slovany* a 56% žáků korelujících *románské národy*.)

Pro úkol třináctý, pro *země, ve kterých jsou národnostní konflikty*, bylo psáno (v uvozovkách a obyčejným písmem jsou přepisy poznámek učitelky): AA(d): *Irsko* (1 b); BK(d): *Makedonie, Španělsko, V. Británie* „S. Irsko“ (2 b); HP(d): *Jugoslávie, Makedonie, Rumunsko, Ukrajina* (2 b); HB(d): *V Albánii* (0 b); HA(d): *Slovensko - maďarská menšina* (0 b); JN(d): *Jugoslávie, Makedonie, Maďarsko, Bulharsko* (2 b); KJ(ch): „S“ *Irsko, Španělsko* (1 b); MZ(d): *Bělorusko* (0 b); MK(d): *Albánie, Jugoslávie, Bosna a Hercegovina* (2 b); MV(ch): *Velká británie, Španělsko, Makedonie* (2 b); OP(ch): *Albánie, Makedonie, Irsko, Sev. Irsko, Jugoslávie* (2 b); PJ(d): *Albánie, Makedonie, Bosna a Hercegovina* (2 b); ŘJ(ch): *albánie, makedonie, kosovo* (2 b); SM(ch): *Španělsko* „=ETA“ (1 b); SJ(d): *Albánie, Jugoslávie, Bosna a Hercegovina* (2 b); ŠL(d): bez odpovědi (0 b); TK(d): *Afgánistán* „Evropa?“ (0 b). V uvedeném přehledu ovšem není vidět, že učitelka nejen neškrtila, nýbrž, a ještě ne systematicky, podtrhávala chybná řešení, ale také k nim někdy současně, někdy bez podtrhávání psala otazníky (ve výše uvedeném přehledu nejsou z estetických důvodů otazníky vyznačeny, případně jsou překódovány na podtržení). Souhrnně lze dané skutečnosti chápat tak, že si učitelka nebyla při hodnocení daného úkolu zcela jistá mezemi své tolerance, a že pro srovnatelnost s v daném textu prováděnými výpočty míry úspěšnosti žáků v jednotlivých úkolech je třeba výkony žáků přehodnotit. Budiž toto přehodnocení potom orientované dle případů, kdy učitelka byla tolerantnější; takže za chybné by byly hodnoceny jen: *Rumunsko, Ukrajina, Slovensko, Maďarsko, Bulharsko, Bělorusko a Afgánistán*. **Úspěšnost žáků v tomto úkolu je 68%**.

Souhrnný přehled v testu aktualizovaných korelací pak podává tabulka (na následující straně), která zároveň představuje k mapám alternativní podobu strukturace daného typu zeměpisného poučení (ať už jako názorné či pomyslné). Celková **úspěšnost žáků** ve všech pěti (resp. 23) výše analyzovaných testových úkolech, **ve všech úkolech spadajících do výše vylčené kategorie - je 80%**.

Vůči úkolu prvému, pátému, osmému, devátému a třináctému, vůči úkolům na korelaci vlastností jedinečných logických objektů, jsou zde dva úkoly, které na první pohled vypadají jako přinejmenším podobné, když ne spadající do stejné kategorie; a to úkol patnáctý a šestnáctý. Vlastně se jedná o tři, neboť v případě desátého úkolu v obou jeho podobách jde jen o to, že úkol je zformulován jen pro jeden stát; nemá více pod-úkolu. Pokud by se však korelace vlastní jména státu a *autoznačky, měny* či *ostrova* zapsala do následující tabulky, pak by v průsečíku řádek a sloupců nebyly logické hodnoty, hodnoty logického znaku, nýbrž vlastní jména ostrova, měny a jim na roveň postavené písmenové symboly (volba písmen autoznaček je motivovaná písmenovou skladbou vlastní jména státu). Uvažovat potom o daných korelacích jako o korelacích vlastností jedinečných logických objektů, a to jejich vlastních jmen, má jiný smysl než v případě výše zavedené kategorie. Spíše by se jednalo o korelaci jedinečných logických objektů, resp. o **korelaci vlastností dvou jedinečných logických objektů**, a to takových, které jsou zároveň v **infralogickém vztahu části a celku**.

Tabulka v testu aktualizovaných korelací vlastností jedinečných logických objektů

Stát - Jméno	Ž Ú	papír	hydro- elektrárny	zemní plyn	železná ruda	vyniká rybolovem	Slované	Románi	národnostní konflikty
Albánie	N								1
Bělorusko	N								0
Bosna a...									1
Británie								0	1
Bulharsko							1		0
Česko							1		
Finsko	V	1			0				
Francie	V							1	
Chorvatsko							1		
Island	V					1			
Itálie								1	
Irsko									1
Jugoslávie							1		1
Makedonie									1
Maďarsko							0		0
Moldavsko	N								
Německo	V	0					0	0	
Norsko			1	1		1			
Polsko							1		
Portugalsko	V							1	
Rakousko							0	0	
Rumunsko	N							1	0
Rusko							1		
Řecko	V		0						
Slovensko							1		0
Slovinsko							1		
Španělsko								1	1
Švédsko	V				1				
Švýcarsko	V			0					
Ukrajina									0

(Uváděny jsou jen ty korelace, které byly žáky a učitelkou vtaženy „do hry“; v případě *rybolovu* pak jen ty, které byly pro účely hodnocení v daném textu převzaty z učebnice.)

Co bylo zapsáno v testech? Pro *autoznačky*: AA(d): *Slovensko, Polsko, Švýcarsko, Španělsko, Moldávie, Norsko, Maďarsko*; BK(d): *Slovensko, Polsko, Švýcarsko, Španělsko, Malta, Norsko, 0*; HP(d): *Slovensko, Polsko, Švýcarsko, Španělsko, Moldavsko, Norsko, Maďarsko*; HB(d): *Slovensko, Polsko, 0, Španělsko, Maďarsko, Norsko, 0*; HA(d): *0, Polsko, Švýcarsko, Španělsko, Moldávie, Norsko, Maďarsko*; JN(d): *Slovensko, Polsko, Švýcarsko, Španělsko, Moldavsko, Norsko, Maďarsko*; KJ(ch): *Slovensko, Polsko, Chorvatsko, Estonsko, Moldávie, Norsko, Maďarsko*; MZ(d): *Slovensko, Polsko, Švýcarsko, Španělsko, Maďarsko, Norsko, Bulharsko*; MK(d): *Slovensko, Polsko, Švýcarsko, Španělsko, Moldávie, Norsko,*

Maďarsko; MV(ch): Slovensko, Polsko, švýcarsko, španělsko, Malta, nizozemí, maďarsko; OP(ch): Slovensko, Polsko, Švýcarsko, Španělsko, Makedonie, Norsko, Maďarsko; PJ(d): Slovensko, Polsko, Švýcarsko, Španělsko, Malta, Norsko, Maďarsko; ŘJ(ch): slovenská rep., Polsko, chorvatsko, španělsko, Moldavsko, Norsko, 0; SM(ch): Slovensko, Polsko, Švýcarsko, Estonsko, Moldávie, Norsko, Maďarsko; SJ(d): Šlovensko, Polsko, Švýcarsko, Španělsko, Moldavsko, Norsko, Maďarsko; ŠL(d): 0, Polsko, 0, Španělsko, 0, Nizozemí, 0; TK(d): 0, Polsko, Švýcarsko, 0, 0, Holandsko, Maďarsko; - **s úspěšností 73%** (pro jednotlivé státy: 82%; 100%; 76%; 82%; 18%; 82%; 71%). Pro měny: AA(d): švýc. frank, lei, peseta, kuna; BK(d): Švýc. frank, Lei, peseta, Kuna; HP(d): švýcarský frank, lei, peseta, kuna; HB(d): leva, 0, 0, kuna; HA(d): Švý. frank, Lei, Peseta, Kuna; JN(d): Švýc frank, lej, peseta, kuna; KJ(ch): Švýc frank, 0, Peseta, Kuna; MZ(d): šv. frank, lei, peseta, kuna; MK(d): švýcar. frank, lei, escudo, kuna; MV(ch): Francouzský frank, lei, Peseta, Kuna; OP(ch): Šv. frank, Tolar, peseta, kuna; PJ(d): Šv. frank, lei, peseta, Kuna; ŘJ(ch): 0, 0, 0, 0; SM(ch): švýc frank, 0, peseta, kuna; SJ(d): Frank, Rumunská koruna, peseta, Kuna; ŠL(d): 0, 0, peseta, 0; TK(d): 0, 0, pesos, 0; - **s úspěšností 71%** (pro jednotlivé státy: 65%; 53%; 76%; 88%). Pro ostrovy, resp. Krétu: AA(d): Řecko; BK(d): Řecko; HP(d): Řecko; HB(d): K Řecku; HA(d): napůl Řecku, napůl Turecku; JN(d): Řecko; MK(d): Řecko; OP(ch): Řecko; PJ(d): Řecko; ŘJ(ch): Řecko; SJ(d): Řecko; - pro Korsiku: KJ(ch): Řecko; MZ(d): k Francii; MV(ch): Francie; SM(ch): Francie; ŠL(d): ke Francii; TK(d): Francie; - **s úspěšností 88%**.

Do analyzované kategorie úkolů by však šlo zařadit i úkol dvanáctý, jehož odlišnost vlastně spočívá jen v komplikaci celé struktury tím, že součástí státu není celá řeka, ale jen její část, pramen. V testu tedy žáci uváděli: - pro Dunaj: AA(d): Německo; BK(d): 0; HP(d): 0; HB(d): 0; HA(d): ve Švýcarsku; JN(d): 0; MK(d): Německo; OP(ch): V Německu; PJ(d): Černé moře; ŘJ(ch): Německo; SJ(d): Rakousko; - pro Rýn: KJ(ch): 0; MZ(d): V Německu; MV(ch): V německu; SM(ch): 0; ŠL(d): V Německu; TK(d): 0; - **s úspěšností 24%**.

Celková **úspěšnost žáků** ve všech čtyřech (resp. 13) výše analyzovaných testových úkolech, **ve všech úkolech spadajících do výše vyčleněné kategorie - je 70%**; což je o 10% méně než v předchozí kategorii, která vyžaduje jen znalost jednoho vlastního jména a víc spoléhá na znalost pojmovou, avšak zároveň o 17% více než v případě požadované definice logického pojmu.

Jak je tomu potom ve zbývajících šesti úkolech? Představují skutečně jinou kategorii či jiné kategorie, nebo by se alespoň některé z nich daly považovat za případy jedné z kategorií výše již vyčleněných a analyzovaných?

Tak hned úkol sedmý, odkazující k tabulce uvádějící prvních šest *nejdelších řek a největších jezer*,<sup>19</sup> a čtvrtý úkol, vyžadující doplnění vlastního jména *přístavu*, jenž byl identifikován definicí - *Rotterdam* - a jenž odkazuje k tabulce srovnávající přístavy dle *ročního obrátu v milionech tun za rok*,<sup>20</sup> se od výše analyzovaných případů korelací vlastností jedinečných logických objektů liší jen tím, že za objekt je zvolen nikoli *stát*, ale *přístav* či *řeka/ jezero*. Úspěšnost žáků ve čtvrtém úkolu byla **94%**; jen AH nabízela *Murmansk, Štětín, Gdaňsk* - které ve zmíněné tabulce v učebnici vůbec mezi šesti *největšími přístavy* nejsou uvedeny; a BK kromě *Rotterdamu*, též druhé největší *Antverpy*. V úkolu sedmém bylo v testech psáno: AA(d): *Volha, Dunaj, Ural* (3 b); BK(d): *Volha, Dunaj, Ural* (3 b); HP(d): *Volha, Dunaj, Ural* (3 b); HB(d): *Dunaj, Dněpr, Rýn* (1 b); HA(d): *Volha, Dunaj, Ural* (3 b); JN(d): *Volha, Dunaj, Dněpr* (2 b); MK(d): *Volha, Dunaj, Emba, Rýn* (2 b); OP(ch): *Volha, Dunaj, Ural* (3 b); PJ(d): *Volha, Dunaj, Ural* (3 b); ŘJ(ch): *Volha, Rýn, Dunaj* (2 b); SJ(d):

<sup>19</sup> *Volha, Dunaj, Ural, Dněpr, Kama, Don - Ladožské, Oněžské, Vänern, Saimaa, Čudské*. C. d. s. 60.

<sup>20</sup> Tamtéž.

Volha, Dunaj, Rýn (2 b); KJ(ch): Ladožské, Oněžské, Bajkal (2 b); MZ(d): Ladožské, Oněžské, Vänern (3 b); MV(ch): Ladožské, Oněžské, Vänern (3 b); SM(ch): Ladožské, Oněžské (2 b); ŠL(d): Ladožské, Oněžské, Venežské (2 b); TK(d): Ladožské, Oněžské, Vänern (3 b); - s úspěšností **82%**.

V případě šestého úkolu by jedinečným logickým objektem byl (*Balkánský poloostrov*); logickým znakem *pěstované plodiny*. V testu bylo zapsáno: AA(d): *vinná réva, tabák citrusy* (2 b); BK(d): *vinná réva, citrusy, tabák, olivy* (2 b); HP(d): *citrusy, tabák, olivy, vinná réva* (2 b); HB(d): *Olivy a vinná réva* (1 b); HA(d): *Vinná réva, olivy* (1 b); JN(d): *citrusy, kokosovník, tabák* (1 b); KJ(ch): *pomeranče, citrony* (1 b); MZ(d): *Tabák, olivy, vinná réva, zelenina* (2 b); MK(d): *Olivy, fíky, citrony, banány, tabák* (1 b); MV(ch): *Pšenice, brambory* (1 b); OP(ch): *tabák, vinná réva* (2 b); PJ(d): *citrusy, olivy, tabák, olivový olej* (2 b); ŘJ(ch): *olivy, citrusy* (1 b); SM(ch): *olivy, vinná réva, obilí* (2 b); SJ(d): *Olivy, citrusy, tabák* (2 b); ŠL(d): *Olivy, fíky, banány* (1 b); TK(d): *tabák, pícniny* (2 b). (Podtržením jsou opět vyznačeny rovněž škrtnání, vykřičníky a otazníky zaznamenané do testů učitelkou.) Pro hodnocení daného úkolu je srozumitelné to, že k ocenění byly opět rezervovány dva body, které bylo možné získat za dvě správně uvedené *plodiny*. Ať by už učitelka chápala *Balkánský poloostrov* bez výběžku poloostrova Řeckého a Peloponéského, nebo včetně těchto poloostrovů (tj. Rumunsko, Bulharsko, Srbsko, Černá Hora, Slovinsko, Bosna a Hercegovina, Chorvatsko, Makedonie, Albánie, Řecko a evropská část Turecka) - pro což by hovořilo to, že uznává *citrusy* - není jasné, proč zpochybňuje *olivy* (zvláště když jsou i součástí poučení o *Jadranských státech*, které nabízí již citovaná učebnici<sup>21</sup>). Budiž pro srovnatelný výpočet úspěšnosti žáků za chybné hodnoceny jen: *olivový olej; kokosovník a banány*; a budiž v souladu s učitelkou uvedení *pomerančů a citronů* považováno za *citrusy*, za uvedení „jedné plodiny“. (Úspěšnost žáků je pak **97%**.)

V případě třetího úkolu by zřejmě bylo vhodné zvlášť analyzovat jeho prvou a druhou část. Pro prvou část by vůči předchozím úkolům bylo specifické jen to, že „jedinečný logický objekt“, s nímž má korelovat logický znak - *nejvíce činných sopek*, není blíže rodově určen než jako *část*. Co tedy bylo v testech zapsáno? AA(d): *v jižní (Itálie)* (1 b); BK(d): *v jižní části Evropy* (1 b); HP(d): *jižní Evropa* (1 b); HB(d): *V Itálii a na Islandu* (1 b); HA(d): *v Itálii Etna, Vesuv* (1 b); JN(d): *Jižní evropa* (1 b); KJ(ch): *v jižní evropě* (1 b); MZ(d): bez odpovědi (0 b); MK(d): *na jihu* (1 b); MV(ch): *Na jihu (Itálie) a na severu (Island)* (1 b); OP(ch): *Island* (1 b); PJ(d): *V jižní části evropy (Itálie)* (1 b); ŘJ(ch): *Kolem středozemního moře* (0 b); SM(ch): *V jižní části Evropy* (1 b); SJ(d): *Na jihu Evropy* (1 b); ŠL(d): *V Itálii* (1 b); TK(d): *v okolí Středozemního moře* (0 b); - což představuje **82%** úspěšnost.

Celkově tedy ve výše analyzovaných čtyřech (resp. 7) úkolech na **korelaci vlastností jedinečných logických objektů se zadáním jiných objektů než států je úspěšnost 88%**, tedy o 8% vyšší, než u úkolů, které *státy* zadávají.

Druhá část výše zmíněného třetího úkolu, příčinný výklad *činných sopek*, vyžaduje aktualizaci **příčinného spojení mezi logickými objekty**. V daném případě se o pojmenování vysvětlující příčiny pokusili: HP(d): *protože je tam subtropické podnebí* (0 b); JN(d): *protože je tam subtropické podnebí, ke středu země, více tepla* (0 b); MK(d): *tropické podnebí, zvrásnění povrchu* (0 b); MV(ch): *protože byly vytvořeny pohyby litosferických desek* (1 b); OP(ch): *sopečný povrch* (0 b); PJ(d): *protože je tam příliš horké podnebí* (0 b); ŘJ(ch): *kvůli pohybu litosferických desek* (0 b); SJ(d): *protože jsou zde lávová pohoří* (0 b); ŠL(d): *protože*

---

<sup>21</sup> „Pobřeží má středomořské podnebí vhodné pro pěstování vinné révy, oliv, fíků a tabáku. Suché teplé podnebí ve vnitrozemí svědčí pěstování pšenice a kukuřice v nížinách kolem Dunaje...“ - c. d. s. 44.

(0 b); TK(d): *protože tam je tlak litosferických desek* (1 b). (Započitatelný by mohl být i pokus ŘJ. Úspěšnost je pak **18%**.)

Ke stejné kategorii lze začlenit úkol jedenáctý. Pro logický objekt implikující kvalitu *podnebí* bylo v testu zapsáno: AA(d): *Golfský proud* (2 b); BK(d): *Golfský proud, Atlantický oceán* (2 b); HP(d): *ovlivňuje jí Atlantický oceán* (1 b); HB(d): *Severní moře* (0 b); HA(d): *Ze severu Golfský proud - teplé, kontinentální - suché, oceánské - srážky* (2 b); JN(d): *Golfský proud* (2 b); KJ(ch): *Oceány, Golfský proud* (2 b); MZ(d): bez odpovědi (0 b); MK(d): *Golfský proud* (2 b); MV(ch): *Golfský proud* (2 b); OP(ch): *Teplý Golfský proud* (2 b); PJ(d): *oceány (oceánské proudy)* (1 b); ŘJ(ch): *Atlantský oceán* (1 b); SM(ch): *Golfský proud* (2 b); SJ(d): *Golfský proud* (2 b); ŠL(d): bez odpovědi (0 b); TK(d): *Golfský proud* (2 b). Ze způsobu hodnocení by pro daný úkol vyplývalo, že jeho specifická vůči předchozímu by spočívala ve dvouступňové pracnosti specifikace jedinečného logického objektu v roli příčiny, činitele: *Golfský proud vs. Atlantický oceán* či *Oceány (oceánské proudy)*. Úspěšnost v daném úkolu je **74%**; **úspěšnost v obou (resp. 3) úkolech dané kategorie je 55%**.

Zbývá poslední, druhý úkol. Přesto, že v případě *nultého poledníku* a *severního polárního kruhu* jsou jedinečné logické objekty identifikovány obecnými jmény, a přesto že nejsou s *Evropou* v infralogickém vztahu celku a části, nýbrž **průniku**, a přesto, že reálně průnik těchto *polokružnic, kružnic* a *Evropy* nachází názornou podobu leda na mapách - lze jej začlenit do již vyčleněné kategorie úkolů na **korelaci dvou jedinečných logických objektů, které jsou zároveň v infralogickém vztahu**. Úspěšnost pro *polární kruh* je **35%**, pro *nultý poledník* **65%**.

## ZÁVĚR

Z kvalitativního hlediska lze z provedené analýzy testových úkolů shrnout, že předběžné představy o tom, v jakých podobách vystupují pro děti v procvičovaných a testovaných úkolech poznatky o „tělesné“ stavbě a o pojmovém zobecnění zeměpisem studovaných a prezentovaných jevů se podařilo teoreticky konkretizovat ve výše vyčleněných čtyřech kategoriích myšlenkové, operacionální strukturace: definice zeměpisných pojmů, kauzální výklad zeměpisných jevů, skladba jedinečných zeměpisných objektů a jejich charakteristika.

Z kvantitativní stránky lze shrnout, že v závěrečném testu z nejpodrobněji probírané látky, která na druhém stupni reprezentuje zeměpisné poučení ve vlastním, užším slova smyslu (tedy kromě v 9. ročníku probírané *České republiky*), byl poměr úkolů na dané kategorie 1 : 3 : 15 : 30. V následující tabulce pak lze ještě shrnout míry úspěšnosti žáků v jednotlivých kategoriích a konstatovat, že roste v právě zavedeném pořadí.

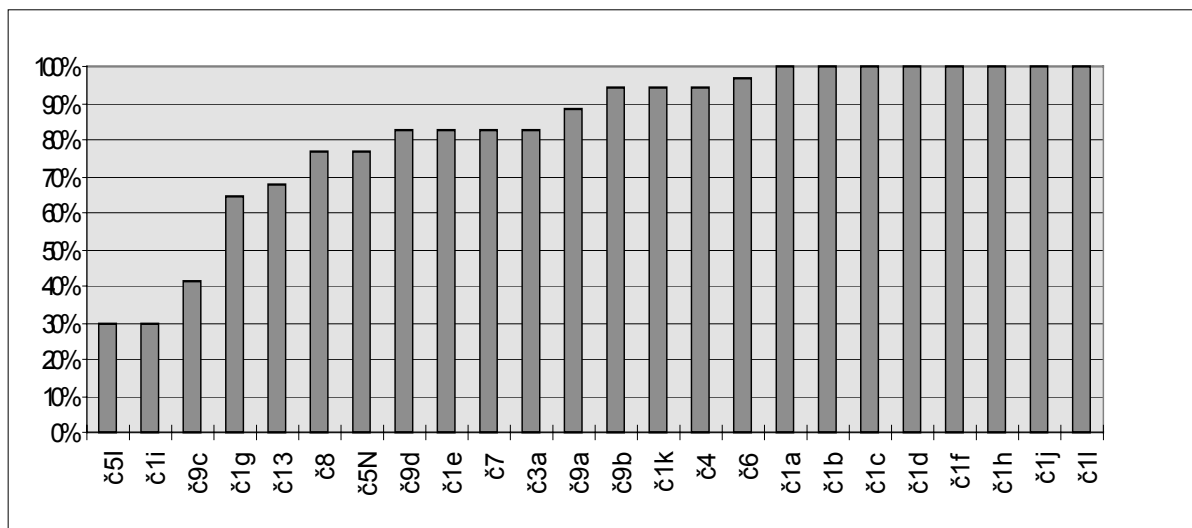
Tabulka úspěšnosti žáku pro čtyři vyanalizované typy úkolů

Kategorie úkolů	Úspěšnost
definice	53%
objekty v příčinném spojení	55%
korelace dvou objektů	67%
korelace objektu x vlastnosti	82%

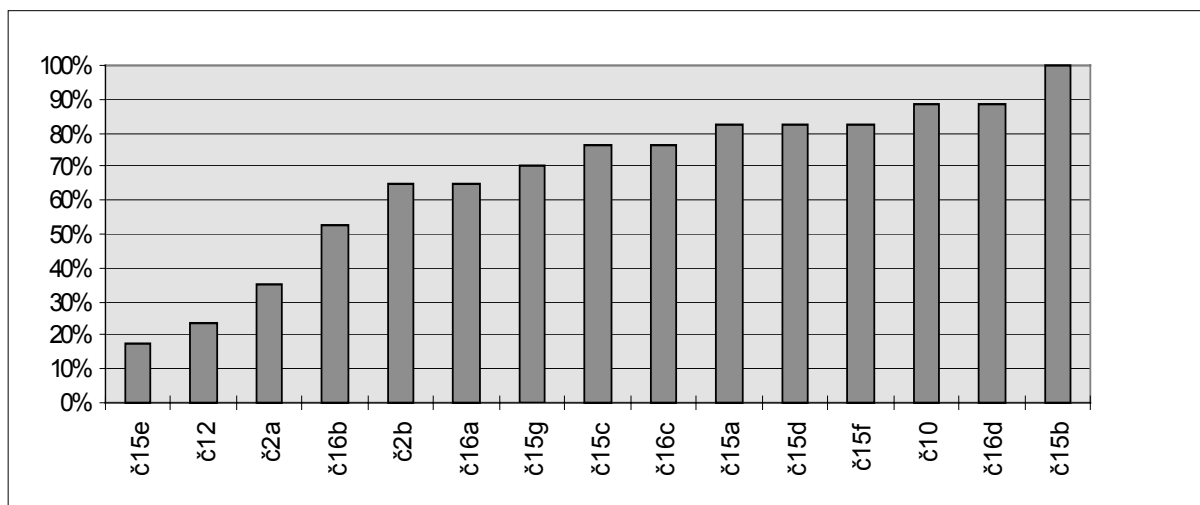
Z následujících grafů - shrnujících provedenou analýzu úspěšnosti žáků v jednotlivých úkolech v rámci dvou v testu převládajících kategorií - pak lze usuzovat na to, že byť žáci

nesporně již zvládli nezbytné myšlenkové, operacionální principy strukturace nabízených a testovaných zeměpisných poznatků, zdaleka jim to nezaručuje expertnost v ovládnání dané látky; najdou se úkoly, které většina z nich nezvládá.

Graf úspěšnosti žáků v úkolech na korelace objektu a vlastnosti



Graf úspěšnosti žáků v úkolech na korelaci dvou objektů



Z hlediska věcného (vs. výše používané hledisko formální) pak lze shrnout, že pro sledované žáky nebyl problém orientovat se v tom, *jaká je v té které evropské zemi životní úroveň*, přesvědčení však zřejmě nejsou o tom, že *vysoká životní úroveň je také na Islandu*. Není pro ně problém si vzpomenou několik *plodin, které se pěstují na Balkánském poloostrově*, nebo že *Norsko vyniká v rybolovu*; ale že by *v rybolovu vynikal Island*? Celkem bez problémů se rozhodnou, zda se *uhlí těží ve Finsku či v Německu*, zda *hydroelektrárny najdeme spíše v Norsku či v Řecku*, zda *železnou rudu těží spíše ve Finsku či ve Švédsku*. Do rozpaků je však uvede *zemní plyn*.

Obdobně celkem spolehlivě určí státní *autoznačky Švýcarska (CH), Španělska(E) či Maďarska (H)*; plete je však *Malta (M)*. Nebo správně určí příslušnost *Kréty či Korsiky*, avšak ztroskotají na tom, *kde pramení Dunaj, Rýn*. Připomenout pak lze, že na jedné straně většinou

vědí či tuší, že *evropské podnebí ovlivňuje Golfský proud*, řada z nich si však myslí, že ke koncentraci činných sopek v Itálii vede *teplé středozevní podnebí*.

Konečně, metodologicky, lze konstatovat, že provedená analýza - přes sugerovanou příkladnost empirického materiálu pro komplexní problematiku věcné výuky v zeměpisu na druhém stupni základní školy - může být považována nanejvýš za heuristickou sondu.