

# Geografia



Časopis pre základné, stredné a vysoké školy

Ročník 28

1/2020

Namíbia

Holíč

Stará Eubovňa

Bádateľsky orientované projekty

Automobilový priemysel sveta

Foto a text Ján Lacika



Mestá Slovenska  
**HOLÍČ**



Holíčsky kaštieľ od juhozápadu



Obnovované interiéry kaštieľa



Holíčsky menhir a budova bývalej manufaktúry



Kláštor a kostol kapucínov



Kostol Božského srdca



Loretánska kaplnka



Námestie Mieru



veterný mlyn

# Geografia

Časopis pre základné, stredné a vysoké školy

## Redakčná rada

doc. RNDr. Branislav Bleha, PhD.  
 doc. RNDr. A. Dubcová, CSc.  
 doc. RNDr. Daniel Gurňák, PhD.  
 doc. RNDr. František Križan, PhD.  
 RNDr. Peter Likavský, CSc.  
 prof. RNDr. E. Michaeli, CSc.  
 RNDr. Mária Nogová, PhD.  
 Mgr. Miloslav Ofúkaný  
 prof. RNDr. J. Oťaheľ, CSc.  
 RNDr. Pavel Sadloň  
 RNDr. M. Zaťková

Časopis vychádza v spolupráci s:  
**Geografickým ústavom SAV**

## Redakcia

doc. RNDr. Ján Lacika, CSc. – šéfredaktor  
 prof. RNDr. Ladislav Tolmáči, PhD.  
 doc. RNDr. Štefan Karolčík, PhD.  
 Mgr. Ľuboš Balážovič, PhD.

## Adresa redakcie

Časopis Geografia  
 Štefánikova 49  
 814 73 Bratislava  
 Telefón: 02/524 927 51

Časopis vychádza dvakrát ročne. Cena  
 jedného čísla je 3 EUR.

Vydáva: Ing. Eva Jankovičová – EPL s. r. o., Bys-  
 trická 5899/3, 841 07 Bratislava, IČO: 46724605

Číslo 1 bolo odovzdané do tlače 15. 11. 2020  
 a vydané 30. 11. 2020.

Evidenčné číslo per. tlače: EV 504/08

Objednávky na predplatné prijíma každá pošta  
 a doručovateľ Slovenskej pošty. Objednávky  
 do zahraničia vybavuje Slovenská pošta,  
 a.s., Stredisko predplatného tlače, Námestie  
 slobody 27, 810 05 Bratislava 15, e-mail: zahra-  
 nicna.tlac@slposta.sk.

Príspevky sa nehonorujú. Nevyžiadané  
 rukopisy sa nevracajú.

## Časopis Geografia

si môžete objednať na adrese:

**Eva Jankovičová - EPL s.r.o**  
**Opletalova 54A, 841 07 Bratislava**

alebo e-mailom na adrese:

**geoservis@stonline.sk**

Objednávku časopisu Geografia napíšte  
 čitateľne, uveďte plné meno a adresu s PSČ  
 a počet objednávaných výtlačkov. Uveďte,  
 od ktorého čísla si časopis objednáвате. Pred-  
 platné uhradíte na základe zaslanej faktúry.

Predplatné na rok 2019: 10,00- EUR (6,00,-  
 EUR + 4,00 EUR poštovné + balné).

## Články v tomto čísle časopisu recenzovali:

doc. RNDr. Štefan Karolčík, PhD., Mgr. Gabriel  
 Zubrický, PhD., RNDr. Martina Škodová, PhD.,  
 RNDr. Stela Csachová, PhD.

## OBSAH

### 4/ Mapa svetového automobilového priemyslu sa mení

*Marcel Horňák, Richard Stanek*

### 8/ Bádateľsky orientované projekty vo vyučovaní geografie

*Štefan Karolčík, Kristína Ligačová*

### 18/ Profesionálna príprava budúcich učiteľov geografie na Slovensku

*Martina Škodová, Ľuboš Balážovič, Peter Barto*

### 24/ Neznáma Namíbia, najzaujímavejšie miesta expedície BOJAR

*Michal Noga*

### 30/ Holičska prechádzka

*Ján Lacika*

### 32/ Ľubovnianska prechádzka

*Ján Lacika*

**Na obálke:** Tulcový strom rastúci v Namíbii. Foto M. Noga

# Mapa svetového automobilového priemyslu sa mení

Marcel Horňák, Richard Stanek

**Príspevok sa venuje odvetviu, ktoré je v slovenskej spoločnosti považované v súčasnosti za jedno z kľúčových motorov ekonomiky. Úspech Slovenska v získavaní investícií do automobilového priemyslu je však čiastočne výsledkom celosvetových procesov reštrukturalizácie tohto sektora priemyslu, súčasťou ktorých je okrem iného i hľadanie nových globálnych teritórií pre montáž automobilov a výrobu komponentov pre tento priemysel. Príspevok naznačuje, že Slovensko je len jedným z ohniviek v globálnej sieti produkcie vozidiel a zároveň upozorňuje na postupný presun ťažiska výroby automobilov z tradičných makroregiónov sveta do nových teritórií.**

## Úvod

Produkcia automobilov je jedným z najvýznamnejších odvetví priemyslu vo svete. Okrem samotnej montáže automobilov ako finálnych produktov tento sektor zahŕňa množstvo dodávateľov z oblasti strojárskoho, elektrotechnického či chemického priemyslu, ale tiež vývojové a výskumné technologické centrá rôznych úrovní, a preto patrí automobilový priemysel medzi najvýznamnejšie činitele ekonomického a sociálneho rozvoja všade tam, kde pôsobí dlhšie obdobie. Výroba automobilov vďaka svojej komplexnosti prispieva nielen k rozvoju pracovného trhu v oblasti výroby, ale prináša tiež rozvoj služieb a zavádzanie nových technológií. Prispieva tak k tvorbe národného hrubého domáceho produktu krajín, ale spoluformuje tiež štruktúru exportu a importu týchto krajín. Experti (napr. JULLIEN a PARDI 2013) upozorňujú na fakt, že produkcia automobilov je dnes mimoriadne globálnym fenoménom a výroba lokalizovaná v jednej krajine spravidla zásobuje trhy v ďalších (často i veľmi vzdialených) štátoch (KRASOVA 2018). Výroba jednotlivých komponentov je taktiež v priestore viazaná najmä na makroregióny s finálnou výrobou automobilov (napr. západná či stredná Európa, Čína, atď.).

Globálna automobilová výroba zahŕňa produkciu autobusov, nákladných automobilov, úžitkových automobilov rôzneho druhu, ale najrozsiahljšou je výroba osobných a malých úžitkových automobilov. V roku 2018 bolo na celom svete vyrobených takmer 96 miliónov vozidiel, z toho necelých 71 miliónov tvorili osobné vozidlá (podľa OICA, organizácie založenej v Paríži v roku 1919 ako *Organisation Internationale des Constructeurs d'Automobiles*, po anglicky *International Organization of Motor Vehicle Manufacturers*). Zdá sa, že celková produkcia automobilov vo svete neustále rastie (obr. 1), od polovice 90. rokov 20. storočia do roku 2018 sa takmer zdvojnásobila, čo svedčí o rastúcom globálnom dopyte. Prepád vo výrobe vidno v rokoch 2008 a 2009 v dôsledku tzv. Veľkej recesie, ktorá dočasne znížila celosvetový dopyt po nových automobiloch. Práve obdobie Veľkej recesie a ďalšie faktory, medzi ktorými treba spomenúť

hlavne ničivé dôsledky cunami v Japonsku v roku 2011 (pozri napr. ARTO et al. 2015, ktorí poukazujú na globálne negatívne dopady tejto prírodnej katastrofy na japonský, ale i globálny automobilový priemysel) urýchlili procesy globálnych presunov časti výrobných kapacít v tomto odvetví do nových výrobných teritórií. Súvisí to so snahou automobilových spoločností hľadať nové a efektívnejšie spôsoby výroby v dôsledku finančných strát z krízového obdobia 2008-2010. V tejto súvislosti dávame čitateľom do pozornosti množstvo štúdií česko-amerického profesora geografie Petra Pavlíka (PAVLÍNEK 2015, 2018, 2019, niektoré z nich sú voľne dostupné na webových portáloch), ale i ďalších autorov, ktorí sa priestorovou reorganizáciou automobilového priemyslu vo svete dlhodobo zaoberajú (STURGEON a VAN BIESEBROECK 2011, LI et al. 2015, KARABEGOVIĆ a HUSAK 2016 a mnohí ďalší). Všetci upozorňujú na významné priestorové zmeny v svetovom automobilovom priemysle a postupný globálny presun ťažiska nielen samotnej finálnej montáže automobilov, ale tiež na presun kapacít produkujejúcich komponenty do vozidiel.

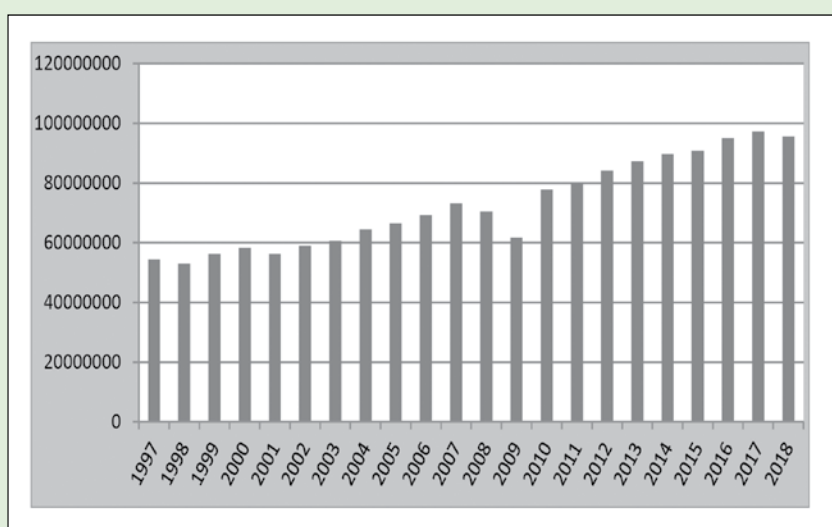
## Ako vyrábať efektívnejšie?

Vo svete teda rastie dopyt po automobiloch, a to nielen v najbohatších krajinách planéty, ale i v menej rozvinutých krajinách. Keďže tradičným „západným“ producentom automobilov rastie konkurencia v podobe lacných vozidiel vyrábaných v niektorých rozvojových krajinách (hlavne v Ázii), všetci automobiloví výrobcovia musia neustále zavádzať inovácie vo výrobe a rôzne nové výrobné stratégie, ktoré umožňujú na jednej strane sústavne zvyšovať kvalitu výsledného produktu, a zároveň udržať výrobnú cenu na konkurencieschopnej úrovni.

Jednou z možností, ako zachovať konkurencieschopnosť automobilovej výroby je lokalizácia montážnych závodov (ktoré produkujú finálne výrobky, čiže hotové automobily) i dodávateľských závodov (produkujejúcich jednotlivé diely, komponenty) do nových, výhodnejších teritórií. Ako upozorňujú mnohé štúdie (napr. BAUM-

GARTNER 2015, SABERI 2018 a ďalší), táto taktika nemusí znamenať len využívanie lacnej pracovnej sily v krajinách s nižšou mzdovou úrovňou, ako je to často prezentované v médiách. Často býva podnetom pre relokovanie výroby (čiže presun výroby v priestore) výhodnejšie trhové prostredie (napr. nižšie dane). Dôvodom môžu byť tiež napríklad výhodne lokalizované a na relatívne malom území koncentrované závody vyrábajúce jednotlivé komponenty, ktorých veľká hustota v priestore spoločne s montážnymi závodmi vytvára tzv. cluster effect (efekt klastrovania, čiže koncentrácie istej aktivity na relatívne malom území, čo je výhodné kvôli využívaniu spoločnej infraštruktúry, šetrenia dopravných nákladov, atď.). Ďalšími dôvodmi premiestňovania výroby môže byť hľadanie nových trhov, ale tiež využívanie rôznych foriem podpory (tzv. investičných stimulov) zo strany národných, regionálnych či miestnych vlád, ktoré sa takto snažia prilákať veľké výrobné investície s cieľom zvýšiť zamestnanosť a získať nové technológie (pozri napr. KRASOVA 2018). A tak mnohé európske, americké či japonské automobilky v súčasnosti majú svoje výrobné kapacity i v mnohých rozvojových krajinách Ázie (napr. Thajsko, Indonézia, Turecko), Strednej či Južnej Ameriky (Mexiko, Brazília, Argentína) či dokonca Afriky (Juhoafrická republika, Maroko či Egypt, pozri tabuľku č. 1).

Vo všeobecnosti sú hlavnými lokalizačnými faktormi pre lokalizáciu produkcie automobilov (po anglicky sa najčastejšie tento sektor označuje ako automotive sector alebo automotive industry) prístup k trhom (odbyt automobilov), rozvinutá sieť dodávateľov komponentov, technologicky zdelená a flexibilná pracovná sila, kvalitná spolupráca s technicky zameranými univerzitami a školským systémom, celková politická a ekonomická stabilita (ide o mimoriadne veľké investície), ochota vlád prilákať investície rôznymi výhodami, a pre výber konkrétnej lokality montážnych závodov je potom kľúčovou kvalitnou dopravnou infraštruktúra (hlavne diaľnice a železnice), bez ktorej nie je možné efektívne prepojiť dodávateľov jednotlivých komponentov s finálnym producentom.



**Obr. 1** Vývoj počtu vyrobených automobilov vo svete v období 1997 – 2018 (údaje zahŕňajú všetky typy vozidiel, bez motocyklov). Zdroj údajov: 1997 – 2018 Production Statistic, International Organisation of Motor Vehicle Manufacturers (online: [oica.net/production-statistics/](http://oica.net/production-statistics/))

Poradie (2017)	Štát	Počet vyrobených automobilov	
		2007	2017
1.	Čína	8882456	29015434
2.	USA	10780729	11189985
3.	Japonsko	11596327	9693746
4.	Nemecko	6213460	5645581
5.	India	2306768	4782896
6.	Južná Kórea	4086308	4114913
7.	Mexiko	2095245	4068415
8.	Španielsko	2889703	2848335
9.	Brazília	2977150	2699672
10.	Francúzsko	3015854	2227000
11.	Kanada	2578238	2199789
12.	Thajsko	1238460	1988823
13.	Spojené kráľovstvo	1750253	1749385
14.	Turecko	1099414	1695731
15.	Ruská federácia	1660120	1551293
16.	Irán	997240	1515396
17.	Česko	938527	1419993
18.	Indonézia	419040	1216615
19.	Taliano	1284312	1142210
20.	Slovensko	571071	1001520
21.	Poľsko	784700	689729
22.	Juhoafrická republika	534490	589951
23.	Maďarsko	292027	505400
24.	Argentína	544647	472158
25.	Malajzia	413440	460140
26.	Belgicko	844030	379140
27.	Maroko	36671	376286
28.	Rumunsko	241712	359250
29.	Taiwan	283039	291563
30.	Vietnam	23478	236161
31.	Pakistan	169861	230250
32.	Švédsko	366020	226000
33.	Slovensko	198402	189852
34.	Portugalsko	176242	175544
35.	Holandsko	138568	157280
36.	Uzbekistan	184900	140247
37.	Filipíny	49492	116868
38.	Rakúsko	228066	99880
39.	Austrália	334617	98632
40.	Fínsko	24303	91598
41.	Srbsko	9903	79912
42.	Egypt	104473	36640
43.	Bielorusko	27708	13428
44.	Ukrajina	402591	9542
45.	Ekvádor	26338	2700
46.	Tunisko	2071	1940
47.	Venezuela	172418	1774
48.	Čile	10804	0
49.	Keňa	705	0
50.	Nigéria	3072	0
51.	Zimbabwe	1611	0

**Tab. 1** Počet vyrobených vozidiel v rokoch 2007 a 2017 podľa jednotlivých krajín produkujúcich automobily (údaje zahŕňajú všetky typy vozidiel, bez motocyklov). Zdroje: <http://www.oica.net/category/production-statistics/2007-statistics/>, <http://www.oica.net/category/production-statistics/2017-statistics/>

## Kde vo svete sa dnes montujú automobily

Aké sú v súčasnosti trendy v rozmiestnení automobilového priemyslu vo svete? Ktoré štáty sa na tejto výrobe podieľajú? Aká je pozícia krajín strednej Európy a zvlášť Slovenska vo výrobe automobilov?

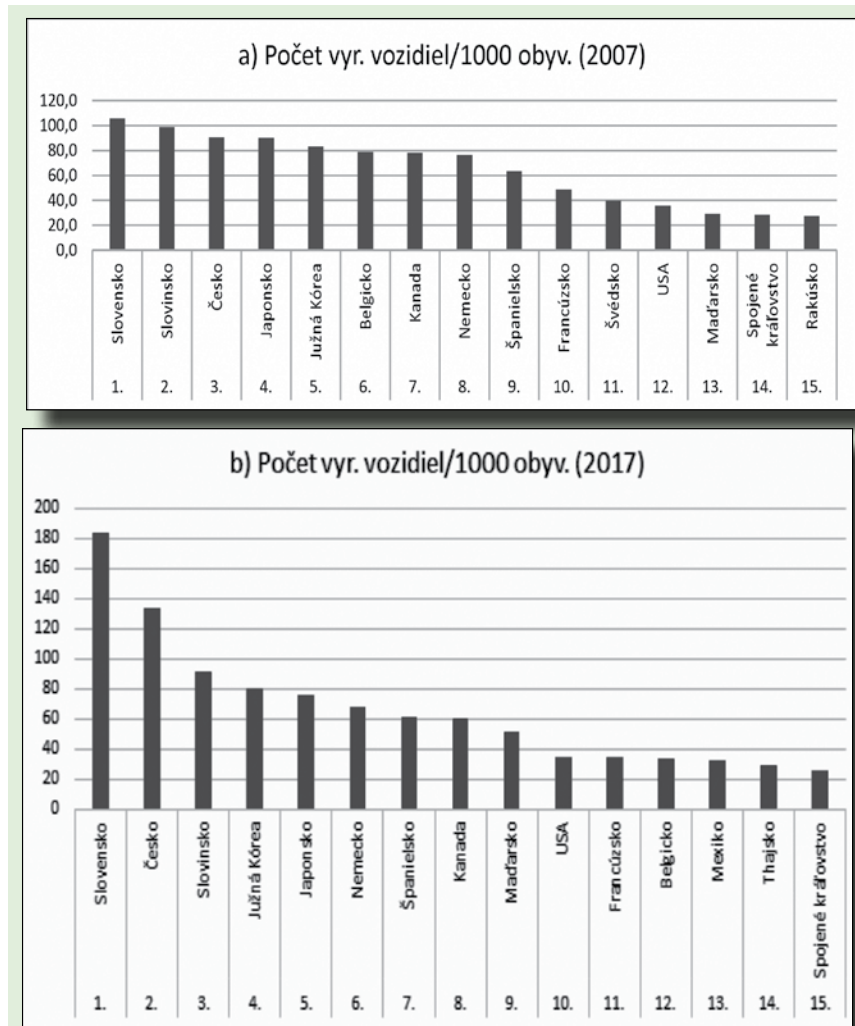
Od konca 19. storočia sa automobilová výroba koncentrovala pôvodne najmä vo vtedajších najbohatších krajinách (USA, štáty dnešnej západnej a južnej Európy ako napr. Nemecko, Veľká Británia, Francúzsko, Taliansko). V Európe či Severnej Amerike sa objavili celé desiatky výrobcov automobilov (nákladných i osobných), ale hlavne po druhej svetovej vojne mnohé z nich kvôli rastúcej konkurencii zanikli, resp. ich výrobné kapacity ovládli úspešnejší konkurenti. A tak mnohé automobilové značky a ich názvy existujú len vo forme tzv. „veteránov“ – starých automobilov, ktoré fungujú už len vďaka entuziazmom. Po druhej svetovej vojne sa začala európskym a severoamerickým automobilkám vynárať vážna globálna konkurencia v podobe rastúcich a veľmi úspešných ázijských automobiliek, lokalizovaných hlavne v Japonsku a neskôr v Južnej Kórei, neskôr i ďalších krajinách (BARANSON 1969). Dnes sa hlavnými producentmi automobilov stávajú rozvojové, resp. novoindustrializované krajiny. Kým napríklad v roku 2000 Čína vyrobila podľa databázy OICA „len“ 2 milióny vozidiel, v roku 2018 to bolo už 28 miliónov a Čína sa tak pravdepodobne na dlhé obdobie stala globálnym lídrom v absolútnom počte vyprodukovaných automobilov. Pozoruhodné pritom je, že čínske výrobné kapacity z roka na rok rastú (KARABEGOVIĆ a HUSAK 2016). Autorka KRASOVA (2018) poukazuje na rastúci dopyt po automobiloch nielen v Ázii (predovšetkým Čína a India), ale v celom rozvojom svete, čo celkom prirodzene vyúsťuje do postupných zmien vo svetovej geografii automobilového priemyslu.

V rámci Európy sa krok po kroku montážne kapacity presúvajú z „bohatých“ krajín do stredne vyspelých krajín strednej a juhovýchodnej Európy (Poľsko, Česko, Slovensko, Maďarsko, Rumunsko). Typickým príkladom západoeurópskej krajiny, ktorá prišla v poslednom období o veľkú časť svojich výrobných kapacít v automobilovom priemysle je Belgicko (pozri tab. 1). Je to krajina, ktorá patrila kedysi k svetovým lídrom v počte vyrobených automobilov na 1000 obyvateľov. Za posledné dve dekády klesol počet vyrobených automobilov v Belgicku o približne tri štvrtiny (z takmer 1,2 milióna vozidiel vyrobených v roku 2001 na približne 300 tisíc v roku 2018).

Z obr. 2, 4 a 5 možno vyčítať jasný presun „ťažiska“ výroby automobilov z bohatých rozvinutých krajín do rozvojových. V Európe vidno presun produkcie čiastočne do postsocialistických štátov, to sa však týka iba tých, ktoré sú integrované v EÚ, čiže Česka, Slovenska, Maďarska, Rumunska, pretože v krajinách bývalého ZSSR výroba stagnuje alebo upadá pod tlakom globálnych producentov a Číny (pozri napr. výrobu Ruskej federácie, Ukrajiny či Uzbekistanu v tab. 1). Väčšina tradične bo-

hatých a vyspelých „západných“ krajín zaznamenáva dlhodobý postupný pokles výrobných kapacít. Medzi rokmi 2007 a 2017 postupne klesol počet ročne vyrobených vozidiel najmä v Japonsku, Nemecku, vo Francúzsku, v spomínanom Belgicku, ale tiež v Taliansku, Kanade, Rakúsku, Švédsku či Austrálii.

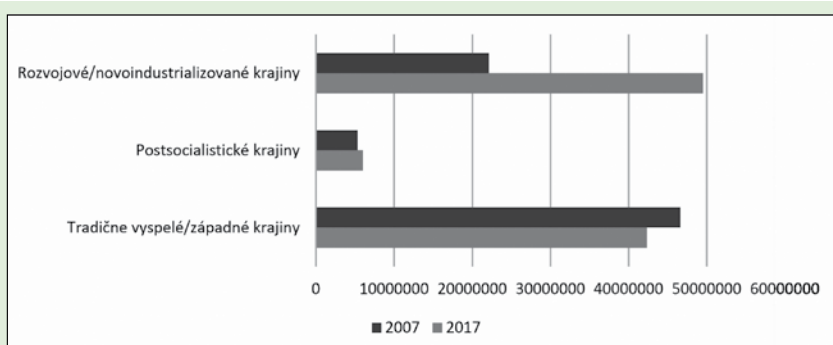
Ako naznačujú obr. 4 a 5, v tom istom období narástli produkčné kapacity v mnohých krajinách, ktoré sú považované z hľadiska distribúcie bohatstva vo svete za rozvojové (JULLIEN a PARDI 2013, KRASOVA 2018). Okrem spomínanej Číny, ktorá dnes absolútne dominuje v produkcii vozidiel treba spomenúť rastúce výrobné kapacity v Mexiku (vyrába hlavne pre bohaté severoamerické trhy), Turecku (vyrába pre európske či ázijské trhy), Thajsku, Indii, Iráne, Indonézii, Malajzii, Vietname či na Filipínach (všetky zásobujú rastúce ázijské trhy, čiastočne však i africké). Hoci krajiny v Južnej Amerike v sledovanom období výrazne stagnovali kvôli kolísajúcej výkonnosti tamojších ekonomík, predsa len značné kapacity si udržiava v tomto sektore hlavne Brazília a Argentína. Na africkom kontinente dlhodobo rastie výroba v Juhoafrickej republike, ktorá je kľúčovým exportérom automobilov pre africké trhy a najnovšie i v Maroku, ktoré však produkuje hlavne pre trhy EÚ. Zároveň je potrebné zdôrazniť, že vo väčšine spomínaných rozvojových krajín ide o montážne haly známych svetových značiek, sídliačich vo Francúzsku, Nemecku, Veľkej Británii, USA či Japonsku, ktoré v rozvojových krajinách vyrábajú skôr jednoduchšie modely (často s jednoduchou výbavou) spĺňajúce menej prísne emisné či bezpečnostné normy platné v rozvojových krajinách. Toto umožňuje zároveň udržať nízke ceny, dostupné i pre trhy chudobnejších krajín, v ktorých rastú požiadavky na mobilitu (VASCONCELLOS 1997), ale drvivá časť obyvateľstva si nové alebo drahé modely nemôže dovoliť. Často sa do výrobných kapacít rozvojových krajín



Obr. 3a, b Poradie krajín sveta podľa počtu vyrobených vozidiel na 1 000 obyvateľov v rokoch 2007 a 2017 (prvých 15. pozícií). Zdroje: <http://www.oica.net/category/production-statistics/2007-statistics/>, <http://www.oica.net/category/production-statistics/2017-statistics/>, <https://population.un.org/wpp/Download/Standard/Population/>

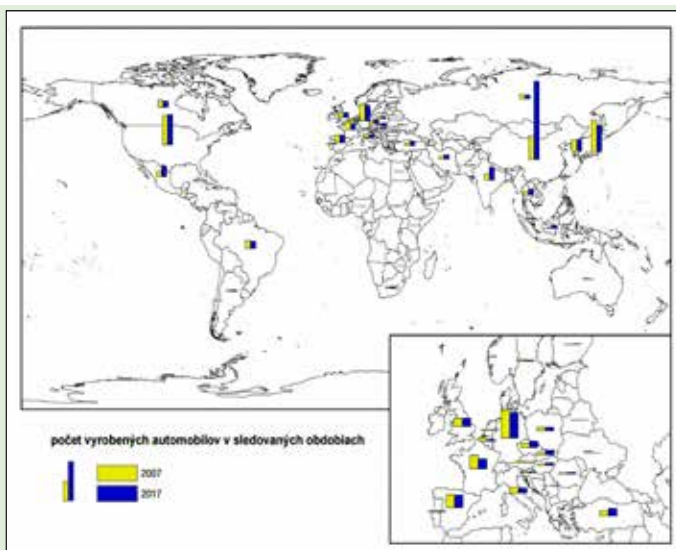
presúva produkcia starších „výbehových“ modelov z Európy či Japonska, čím sa jednak zhodnocujú investície do vývoja týchto osvedčených modelov, a jednak sa uvoľňujú

výrobné kapacity vo vyspelejších krajinách s náročnými trhmi pre produkciu nových modelov vyhovujúcich čoraz prísnejším normám a vysokým požiadavkám na inovatívnosť modelov áut.

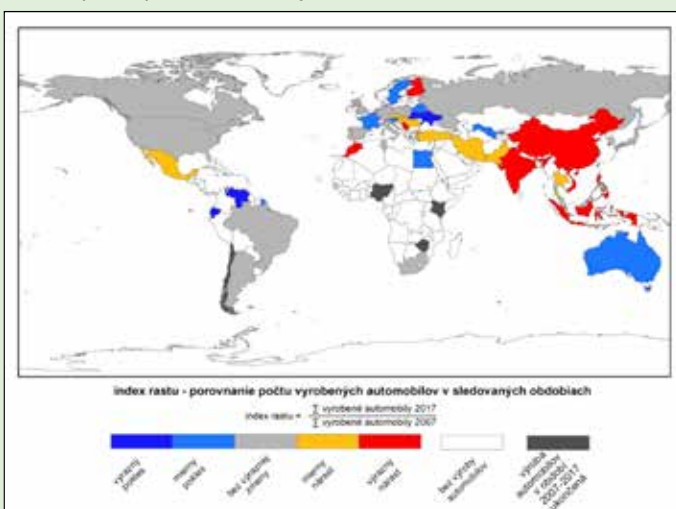


Obr. 2 Zmena veľkosti produkcie podľa skupín krajín 2007 – 2017. Zdroje: <http://www.oica.net/category/production-statistics/2007-statistics/>, <http://www.oica.net/category/production-statistics/2017-statistics/>

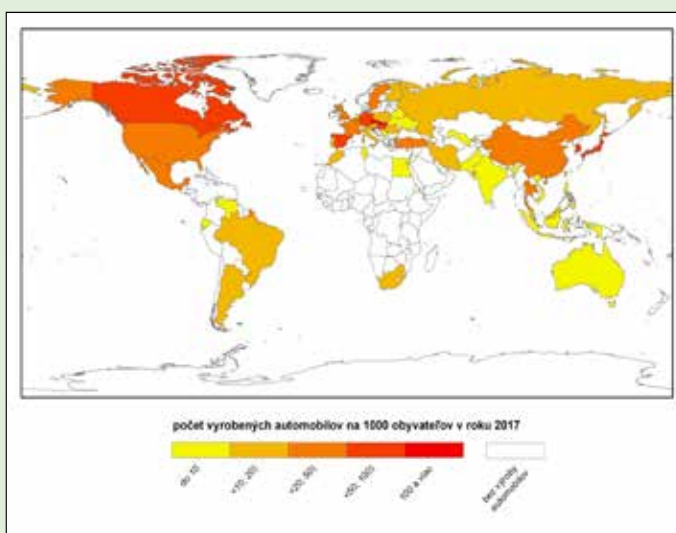
Treba tiež spomenúť, že viaceré rozvojové krajiny sa popri výrobe svetových značiek začali venovať vývoju a výrobe svojich vlastných (u nás zatiaľ väčšinou neznámych) značiek automobilov. Tieto nové značky vznikli na báze domáceho kapitálu (často s podporou štátu), a hoci kvalitou zatiaľ nedosahujú úroveň známych európskych, amerických, japonských či juhokórejských automobiliek, na domácich trhoch majú úspech hlavne vďaka priaznivej cene a dostupnosti servisných služieb (v literatúre sa často označujú ako „economy cars“ alebo low-cost cars). Takéto značky sa objavujú hlavne v Číne, Indii či Malajzii (VAN BIESEBROECK a STURGEON 2010, WAD



Obr. 4 Počet vyrobených vozidiel v krajinách sveta v rokoch 2007 a 2017



Obr. 5 Index rastu počtu vyrobených vozidiel v krajinách sveta v období 2007 – 2017



Obr. 6 Pomer počtu vyrobených vozidiel počtu obyvateľov krajín (v roku 2017). Zdroje údajov k obr. 4-6: <http://www.oica.net/category/production-statistics/2007-statistics/>, <http://www.oica.net/category/production-statistics/2017-statistics/>, <https://population.un.org/wpp/Download/Standard/Population/>

a GOVINDARAJU 2011, CERVERO 2013).

## Pozícia krajín strednej Európy a Slovenska

Aká je teda pozícia Slovenska? V absolútnom množstve vyrobených vozidiel nepatríme ani do prvej 15-čky krajín, v Európe sme však v prvej 10-čke (v roku 2017 patrila Slovensku 8. pozícia v Európe, pozri tab. 1). Dlhodobu sa však v slovenských médiách upozorňuje na to, že zo všetkých krajín vo svete produkujúcich automobily sa Slovensko stalo krajinou s najvyšším počtom vozidiel vyrobených za rok v pomere k počtu obyvateľov krajiny, a túto pozíciu si Slovensko udržiava už druhú dekádu (pozri obr. 3a, 3b a 6). Zaujímavé je, že na prvých piatich pozíciách z hľadiska počtu vyrobených vozidiel na 1000 obyvateľov sa už vyše dekády objavujú stále tie isté krajiny, hoci ich pozície sa mierne vymenili: Slovensko, Česko, Slovinsko, Japonsko a Južná Kórea. Prvé tri zo spomenutých krajín sa na prvých pozíciách udržiavajú z jednoduchého dôvodu: ide o relatívne malé (a hlavne málo ľudnaté) štáty, na ich území sú však dnes umiestnené výrobné kapacity zásobujúce trhy celej Európskej únie. Pozoruhodné je tiež to, že rozdiel v tomto ukazovateli medzi Slovenskom a ostatnými (hlavne vyspelejšími) krajinami v období 2007-2017 výrazne narástol a Slovensko si svoje prvenstvo výrazne upevnilo. Na druhej strane je potrebné zdôrazniť obavu expertov (pozri napr. KUREKOVÁ 2018) z prílišnej závislosti slovenskej ekonomiky na jednom odvetví, ktoré v súčasnom období tvorí približne 35-45 % hodnoty ročného exportu Slovenskej republiky.

V rámci strednej Európy najviac vozidiel ročne vyrobí Česko, ale rozdiel medzi Slovenskom a Českom sa postupne znižuje. Výhodou krajín tzv. Visegrádskej štvorky (skratka V4, patria sem Česko, Slovensko, Poľsko a Maďarsko) je spoločný trh s Európskou úniou (kam smeruje väčšina vyrobených automobilov v strednej Európe), rastúca kvalita dopravnej infraštruktúry, vysoká koncentrácia rôznych subdodávateľov a výrobcov komponentov (spomínaný cluster effect), ale i bezpečnosť investícií a investičné stimuly od vlád spomínaných krajín V4. Význam nízkej ceny práce v týchto štátoch sa postupne znižuje s rastúcou priemernou mzdou. Niektorí experti zdôrazňujú (napr. PAVLÍNEK a ŽENKA 2011), že pre strednú Európu budú v ďalšom štádiu dôležité najmä presuny častí vývojových kapacít (tzv. research and development centres). Mnohé dodávateľské spoločnosti postupne v krajinách V4 otvárajú technologické centrály pre vývoj niektorých dôležitých subkomponentov pre automobily. Česko-americký geograf PAVLÍNEK (2016) upozorňuje, že Slovensko by investícií do vývoja segmentov automobilovej výroby potrebovalo v budúcnosti omnoho viac, aby neostalo iba „montážnou halou“ pre bohatšie krajiny.

## Záver

Zdá sa, že mapa svetového automobilového priemyslu sa postupne prekršľuje. Tradiční silní producenti svetovo známych a úspešných

značiek európskych, amerických, japonských či severokórejských automobilov si vedľa udržať v rastúcej konkurencii lacnejších značiek z rozvojových krajín udržať konkurencieschopnosť len vďaka priestorovej reštrukturalizácii svojej produkcie. Nejde pritom len o premiestnenie výroby do krajín s lacnejšou pracovnou silou, pretože cena práce nemusí (a často ani nehrá) najkľúčovejšiu úlohu v hľadaní výhodnejších teritórií pre produkciu automobilov. Dôležitými faktormi sa stáva blízkosť rastúcich trhov (čiže krajín odbytu), rozvinutá a koncentrovaná sieť subdodávateľov komponentov, ale i bezpečnosť a rôzne politicko-inštitucionálne faktory, ktoré môžu vytvárať atraktívne podmienky pre takúto produkciu v územiach alebo krajinách donedávna „nedotknutých“ automobilovým priemyslom. Veľkú úlohu pritom zohráva konkurenčný tlak rozvojových krajín, ktoré nielenže ponúkajú potenciálne odbytiská a lacnú pracovnú silu, ale často prichádzajú s lacnými modelmi automobilov, ktoré veľkých svetových producentov nútia používať rôzne stratégie, ako udržať výrobu svojich známych a osvedčených značiek na cenovo konkurencieschopnej úrovni. Jednou z týchto stratégií je relokácia časti svojej produkcie do výhodnejších teritórií. V momentálnej fáze z tohto procesu profitujú i stredo-európske krajiny vrátane Slovenska. Čo však prinesie budúcnosť v priestorovej štruktúre tohto odvetvia? To zrejme nebude jednoduché predpovedať. Automobilový priemysel je mimoriadne citlivý na krízové obdobia. Tento článok vzniká v čase rastu hrozby ďalšej globálnej ekonomickej krízy v dôsledku globálnej pandémie Covid-19. Dá sa teda očakávať, že podobne, ako Veľká recesia v rokoch 2008 až 2010, i súčasná pandemická situácia bude mať výrazný dopad na globálnu ekonomiku a spôsobí ďalšie priestorové zmeny v automobilovom priemysle v celosvetovom meradle.

## Literatúra

- ARTO, I., ANDREONI, V., RUEDA CANTUCHE, J. M. 2015. Global impacts of the automotive supply chain disruption following the Japanese earthquake of 2011. *Economic Systems Research*, 27, 3, 306 – 323.
- BARANSON, J. 1969. *Automotive industries in developing countries*. The World Bank.
- BAUMGARTNER, B., 2015. Postavenie rozvojových krajín vo svetovom hospodárstve. *Studia Commercialia Bratislavensia*, 8, 31 (3/2015), 329 – 339.
- JULLIEN, B., PARDI, T. 2013. Structuring new automotive industries, restructuring old automotive industries and the new geopolitics of the global automotive sector. *International Journal of Automotive Technology and Management* 20, 13, 2, 96 – 113.
- KARABEGOVIĆ, I., HUSAK, E. 2016. China as a leading country in the world in automation of automotive industry manufacturing processes. In: *IV International Congress Motor Vehicles & Motors*, pp. 06 – 08.
- KRASOVA, E. V. 2018. Characteristics of global automotive industry as a sector with high levels of production internationalization. *Amazonia Investiga*, 7, 16, 84 – 93.
- KUREKOVÁ, L. M. 2018. *The automotive industry in Central Europe: A success?*. IZA World of Labor.
- LI, Y. S., KONG, X. X., ZHANG, M. 2016. Industrial upgrading in global production networks: the case of the Chinese automotive industry. *Asia Pacific Business Review*, 22, 1, 21 – 37.
- PAVLÍNEK, P. 2015. The impact of the 2008–2009 crisis on the automotive industry: global trends and firm-level effects in Central Europe. *European Urban and Regional Studies*, 22, 1, 20–40.
- PAVLÍNEK, P. 2016. Whose success? The state-foreign capital nexus and the development of the automotive industry in Slovakia. *European Urban and Regional Studies*, 23, 4, 571 – 593.
- PAVLÍNEK, P. (2018). Global Production Networks, Foreign Direct Investment, and Supplier Linkages in the Integrated Peripheries of the Automotive Industry. *Economic Geography*, 94, 2, 141 – 165.
- PAVLÍNEK, P., ŽENKA, J. 2011. Upgrading in the automotive industry: firm-level evidence from Central Europe. *Journal of Economic Geography*, 11, 3, 559 – 586.
- SABERI, B. 2018. The role of the automobile industry in the economy of developed countries. *International Robotics & Automation Journal*, 4, 3, 179 – 180.
- STURGEON, T. J., VAN BIESEBROECK, J. 2011. Global value chains in the automotive industry: an enhanced role for developing countries? *International Journal of Technological Learning, Innovation and Development*, 4, 181 – 205.
- VAN BIESEBROECK, J., STURGEON, T. J. 2010. *Effects of the crisis on the automotive industry in developing countries: a global value chain perspective*. The World Bank.
- VASCONCELLOS, E. A. 1997. The demand for cars in developing countries. *Transportation Research Part A: Policy and Practice*, 31, 3, 245 – 258.
- WAD, P., GOVINDARAJU, V. C. 2011. Automotive industry in Malaysia: an assessment of its development. *International Journal of Automotive Technology and Management*, 11, 2, 152 – 171.

## Mapa svetového automobilového priemyslu sa mení

Marcel Horňák, Richard Stanek

### Abstrakt

Príspevok sa venuje odvetviu, ktoré je v slovenskej spoločnosti považované v súčasnosti za jedno z kľúčových motorov ekonomiky. Úspech Slovenska v získavaní investícií do automobilového priemyslu je však čiastočne výsledkom celosvetových procesov reštrukturalizácie tohto sektora priemyslu, súčasťou ktorých je okrem iného i hľadanie nových globálnych teritórií pre montáž automobilov a výrobu komponentov pre tento priemysel. Príspevok naznačuje, že Slovensko je len jedným z ohniviek v globálnej sieti produkcie vozidiel a zároveň upozorňuje na postupný presun ťažiska výroby automobilov z tradičných makroregiónov sveta do nových teritórií.

**Kľúčové slová:** automobilový priemysel, globalizácia, konkurencia, Slovensko

**doc. Mgr. Marcel Horňák, PhD.,** Katedra ekonomickej a sociálnej geografie, demografie a územného rozvoja, Prírodovedecká fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, **e-mail:** marcel.hornak@uniba.sk

**Mgr. Richard Stanek,** Katedra ekonomickej a sociálnej geografie, demografie a územného rozvoja, Prírodovedecká fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, **e-mail:** stanek13@uniba.sk



# Bádateľsky orientované projekty vo vyučovaní geografie

Štefan Karolčík, Kristína Ligačová

Bádanie a priame, nesprostredkované skúmanie vecí, ktoré nás obklopujú, je pre človeka tým najprirodzenejším spôsobom učenia sa a získavania poznatkov o fungovaní sveta. Radosť z prežívania úspechu pri spoznávaní jednoduchých zákonitostí prírody dieťaťom je v školskom prostredí konfrontovaná s výučbou faktov a často veľmi abstraktných skutočností bez reálneho prepojenia s jeho životom a prostredím, v ktorom vyrastá. Bádateľsky orientované vyučovanie je jednou z odpovedí na otázku ako aktivizovať žiakov k hľadaniu vlastných riešení a motivovať ich k činorodej práci. Predstavuje cieľavedomý proces formulovania problémov, kritického experimentovania, posudzovania alternatív, plánovaného skúmania, vyvodzovania záverov, vyhľadávania informácií, vytvárania modelov študovaných dejov, diskusie a formulovania logických argumentov (LINN, DAVIS a BELL 2004). Vychádza z konštruktivistických prístupov k učeniu, rešpektuje jedinečnosť každej ľudskej bytosti a považuje nadobudnutie schopností a spôsobilostí ako sa učiť za omnoho dôležitejšie ako získanie hotových informácií.

## Uplatnenie bádateľských metód vo výučbe geografie

Metóda predstavuje cestu k cieľu a v zmysle vedeckej teórie odkazuje na systematický prístup k riešeniu vedeckých problémov, ako aj empirickému skúmaniu vopred stanovených hypotéz. Súčasťou bádania sú metódami všetky kroky a opatrenia súvisiace so zberom údajov, ich spracovaním a vyhodnotením, ktoré vedú k dosiahnutiu výskumného cieľa. Pri uplatňovaní bádateľských prístupov vo vyučovaní musíme navyše brať do úvahy tiež sociálne vzťahy v triede, relevanciu výskumov a výsledkov, ako aj možné dopady aplikácie bádateľsky orientovaného vyučovania na samotných žiakov (BUDKE 2015).

Hlavným účelom aplikácie vedeckých poznatkov do procesu výučby geografie je jej skvalitnenie a nadobudnutie takých schopností a zručností, ktoré žiakov lepšie pripravujú na ich budúci život a úspešné zvládnutie spoločenských požiadaviek (SCHULTZ 2013).

Požiadavky súvisiace s bádáním však nevyplývajú iba z cieľov vzdelávacej politiky. Vychádzajú tiež z ambícií učiteľov a prirodzeného záujmu žiakov o bádanie. Pre žiakov by

mali byť vyučovacie hodiny geografie aktuálne, zaujímavé, relevantné, odborne prínosné a osobne obohacujúce. Učitelia by mali byť schopní rozpoznať, aplikovať a hodnotiť výsledky a metódy bádania (BUDKE 2015).

COFFMAN a RIGGS (2006) tvrdia, že bádanie je dôležitým učebným procesom vo všetkých fázach vyučovania, ktorý od žiakov vyžaduje zapojenie vyšších myšlienkových operácií. Keď učiteľ žiakom predostrie údaje z reálneho sveta vo formáte, ktorý im je blízky, môže aplikovať vo výučbe metódy, ktoré žiakom pomáhajú sumarizovať informácie, analyzovať údaje a hodnotiť ich vlastné zistenia. Učitelia uplatnením rovnakých postupov a metód ako používajú vedci pri výskumnom bádání podporujú proces učenia sa žiakov. Tieto aktivity odrážajú vedecké metódy, ktoré vedú stále k novým otázkam a ďalšiemu bádaniu (COFFMAN a RIGGS 2006).

Ak žiakom poskytneme dostatok priestoru a prenecháme iniciatívu môžu sami bádať, objavovať, skúmať a na priamych príkladoch zažiť, ako veda naozaj funguje. Takýmto spôsobom si žiaci rýchlejšie osvoja zákonitosti fungovania prírody a môžu svoje vedomosti a schopnosti využívať aj v prostredí mimo školy (KIREŠ at al. 2016).

## Úrovně a priebeh bádania vo vyučovaní geografie

Predpokladat', že žiaci dokážu uplatňovať bádateľské postupy a výskumné metódy na rovnakej úrovni ako vedci by nebolo správne a z pohľadu vzdelávania vysoko kontraproduktívne. Z tohto dôvodu je potrebné rozlišovať úroveň bádania žiakov v závislosti od ich veku a schopností.

Učitelia si často myslia, že na to, aby sa žiaci zapojili do bádateľsky orientovaných učebných aktivít, musia svoje vedecké skúmanie od úplného základu navrhnuť a sami ho aj následne zrealizovať. To však jednoducho nie je pravda. Od žiakov nemožno očakávať, že budú schopní okamžite navrhnuť a zrealizovať vlastné skúmanie. Väčšina žiakov, odhládnuv od ich veku, potrebuje neustále precvičovanie a dlhodobú prax, aby sa u nich rozvinuli bádateľské schopnosti a porozumenie vedeckých postupov natoľko, že svoje bádanie zvládnu organizovať od začiatku až po koniec (BANCHI a BELL 2008). V odbornej literatúre bolo popísaných viacero úrovní bádania. Základný rámec však vymedzujú štyri úrovne bádania:

**1 Potvrdzujúce (confirmation)** – pri tejto úrovni bádania učiteľ žiakom poskytne výskumnú otázku, postup (metódu) a aj očakávané výsledky. Potvrdzujúce bádanie je užitočné vtedy, ak je jeho cieľom upevniť už nadobudnuté vedomosti žiakov, potvrdiť nimi získanú skúsenosť realizáciou vlastného výskumu, alebo precvičenie určitej špecifickej zručnosti, napríklad zhromažďovanie a zaznamenávanie údajov.

**2 Štruktúrované (structured)** – pri štruktúrovanom bádání sú výskumná otázka aj postup predstavené učiteľom, žiaci však sami hľadajú vhodné vysvetlenia skúmaných javov využíjúc

Úroveň bádania	Výskumné otázky (stanovené učiteľom)	Postup (stanovený učiteľom)	Riešenie (stanovené učiteľom)
1. Potvrdzujúce	áno	áno	áno
2. Štruktúrované	áno	áno	nie
3. Riadené	áno	nie	nie
4. Otvorené	nie	nie	nie

Tab. 1 Úrovně bádania (BANCHI a BELL 2008)

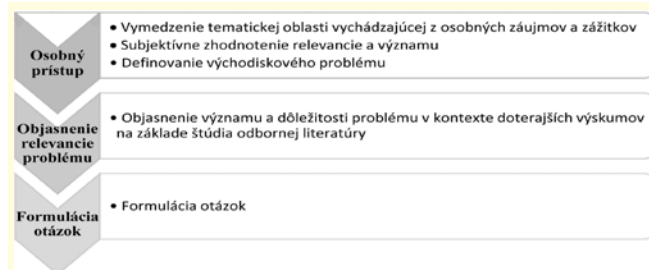
dokazy, ktoré zozbierali. Aj keď sa potvrdzujúce a štruktúrované bádanie považujú za nižšie úrovne bádania, sú veľmi dôležité, pretože umožňujú žiakom rozvíjať a precvičovať si svoje schopnosti súvisiace s uplatnením bádateľských prístupov v procese výučby.

**3 Riadené (guided)** – na tretej úrovni učiteľ poskytuje žiakom iba výskumnú otázku, pričom úlohou žiakov je navrhnúť vhodný postup akým dokážu tvrdenia overiť a následne sformulujú výsledné zistenia. Keďže tento druh bádania vyžaduje od žiakov premyslenú aplikáciu bádateľských postupov, jeho realizácia je najúspešnejšia vtedy, ak už žiaci majú dostatok skúseností s plánovaním a realizáciou nižších úrovni bádania. Skutočnosť, že žiaci navrhujú svoje postupy sami, však neznamená, že úloha učiteľa je pasívna. Naopak, žiaci potrebujú priebežné usmernenia, napríklad v tom, či sa ich výskumné bádanie uberá správnym smerom.

**4 Otvorené (open)** – predstavuje najvyššiu úroveň bádania. Žiaci sa na tejto úrovni najviac približujú k práci vedcov – formulácia výskumných otázok, navrhovanie, organizácia a realizácia výskumu a prezentáciu výsledkov. Táto úroveň vyžaduje vedecké uvažovanie a kladie na žiakov veľké kognitívne výzvy. S dostatočnými skúsenosťami s prvými tromi úrovňami bádania by mali byť schopní viesť otvorené bádanie niektorí žiaci najvyšších ročníkov základnej školy. Je však dôležité, aby už dokázali sami úspešne navrhnúť a zrealizovať skúmanie, keď majú k dispozícii výskumnú otázku, zaznamenávať a analyzovať informácie, ako aj z nich následne vyvodzovať relevantné závery (BANČI, BELL 2008).

Špecifikám uplatnenia bádateľských postupov a učebných metód v geografickom vzdelávaní venuje osobitnú pozornosť A. BÚDKE (2015). Priebeh výučby geografie s využitím prvkov bádania a vedeckej práce rozdelil do piatich nezávislých, na seba nenadväzujúcich fáz.

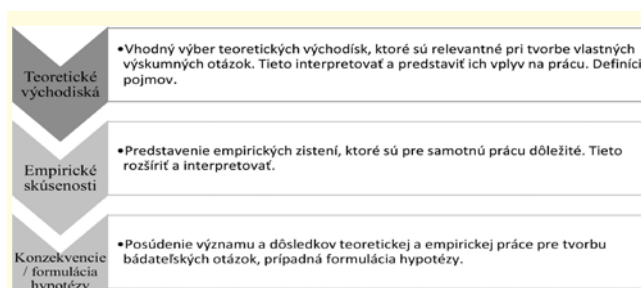
**1 Definícia problému.** Zahŕňa rôzne myšlienky, názory a idey vplývajúce na tvorbu bádateľských (výskumných) otázok (napr. už realizované výskumy, praktické problémy, nové teórie, metódy a pod.). Nezávisle od výskumného zámeru stanoveného už na začiatku, je nutné ujasniť si vlastné zážitky, skúsenosti, osobné preferencie a záujmy v kontexte s učebným a vyučovaním geografie. Dôležité je premyslieť vhodnú motiváciu, identifikovať hodnoty, ktoré je potrebné počas bádania akceptovať. Kľúčové je odhadnúť relevantnosť danej témy a stanoviť hlavný cieľ výskumného projektu. Z neho musí byť zrejmé, či prevažuje snaha o zvýšenie kvality vyučovania geografie, alebo ide len o neutrálny popis, analýzu, alebo vysvetlenie geografických skutočností. Ak je v centre pozornosti kvalita geografického vzdelávania - hĺbka geografického poznania, je nevyhnutné identifikovať problém, ktorý bude v priebehu práce charakterizovaný, analyzovaný a prípadne aj vyriešený.



**Tab. 2** Definícia problému

**2 Teoretické východiská.** Pri tvorbe bádateľsky orientovaných učebných aktivít je nutné prihliadať na teórie, ktoré majú pre riešenie výskumného projektu zásadný význam. Z pohľadu geografie je obzvlášť dôležité brať do úvahy medzi predmetové vzťahy a zohľadňovať teórie platné v príbuzných vedných odboroch. Pod teóriou chápeme tiež myšlienkové operácie a postupy, ktorými dokážeme objekty výskumu zhodnotiť a z logických zovšeobecnení prejsť k empirickým pozorovaniam. Tiež by malo byť zrejmé, na ktoré teórie práca nadväzuje, s ktorými aktívne pracuje a ako ich chce ďalej rozvíjať. Chýbať by nemali definície dôležitých vedeckých pojmov a predstavenie empirických výsledkov, ktorých výpovedná hodnota môže ovplyvniť samotnú prácu. Rôzne teoretické a empirické východiská by sa mali stať základom pre tvorbu hypotézy.

**3 Metódy.** Výber vhodných analytických a výskumných metód je nevyhnutné prispôbiť skúmaným otázkam, aby proces bádania na-

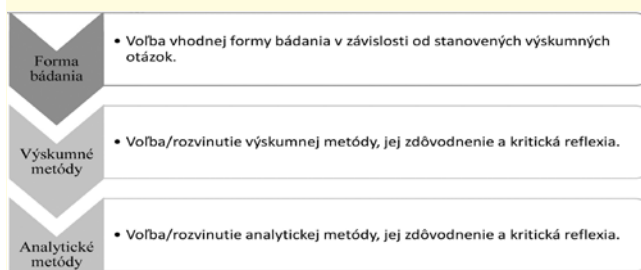


**Tab. 3** Teoretické východiská

dobudol určitú ucelenú formu. Priebeh bádania vyžaduje kontinuálnu kontrolu, ktorej cieľom je zabezpečiť interdisciplinárnu overiteľnosť výsledkov. Medzi dôležité výskumné postupy môžeme zaradiť: postup pri výbere údajov, organizácia a realizácia výskumu, forma a štruktúra údajov ako aj analytické metódy. Výber metódy by mal byť argumentačne odôvodnený a kriticky preverený. Pri výbere by sa malo prihliadať na silné ale aj slabé stránky zvolenej výskumnej metódy.

- Vybrané metódy bádania:
- Anketa
- Pozorovanie
- Experiment
- Analýza obsahu
- Skupinová diskusia
- Test
- Sekundárna analýza
- Interview

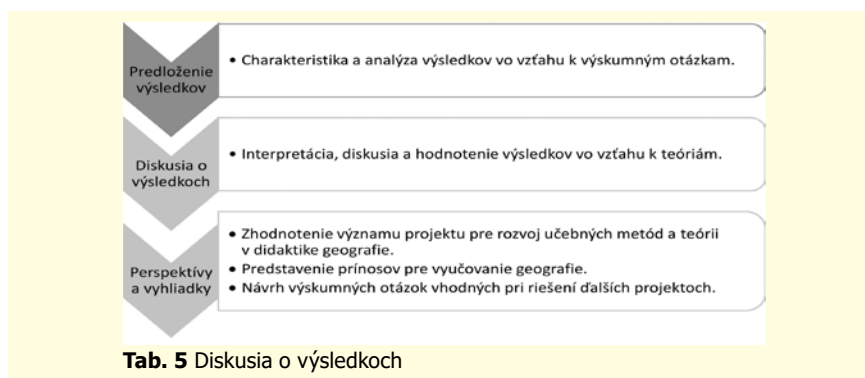
Pre zvýšenie relevancie bádania sa vo väčšine literatúry odporúča kombinácia viacerých metód v jednom výskumnom projekte. Spájanie viacerých metód sa označuje v literatúre rôznymi termínmi, napr. triangulácia alebo mix metód.



**Tab. 4** Metódy

**4 Výsledky.** Výsledky, analýzy údajov, informačných zdrojov a materiálov by mali byť zrozumiteľne spracované a prezentované. Pri prácach využívajúcich kvalitatívne výskumné metódy je relevantná integrácia pasáží získaných z interview. Naopak pri kvantitatívne zameraných prácach môžu byť výsledky prezentované súhrnnou grafikou (grafy, tabuľky, atď.) v jasnej, zrozumiteľnej a vizuálne prehľadnej podobe. Premyslene štruktúrované, dôkladne charakterizované, vecne interpretované a zhodnotené by mali byť len tie výsledky, ktoré sú relevantné a prinášajú odpovede na otázky stanovené na začiatku procesu bádania.

**5 Diskusia/vyhliadky.** Záver by mal obsahovať interpretáciu zistení a diskusiu k výsledkom práce s ohľadom na použité teoretické a metodologické východiská. Pokiaľ boli na začiatku bádania stanovené hypotézy, v závere by malo byť uvedené, či sa výskumné predpoklady potvrdili alebo boli výskumom zamietnuté. Tiež by mala byť zodpovedaná otázka, aký význam a dôležitosť majú zistenia z pohľadu vytýčených cieľov a obsahu geografického vzdelávania. V diskusii by nemali chýbať návrhy vylepšenia využitých postupov a nové výskumné otázky a úlohy, ktoré by mali byť predmetom ďalších výskumných projektov. Na základe nadobudnutých empirických skúseností môžu byť tiež navrhnuté



a vytvorené nové učebné pomôcky, postupy a metodické usmernenia.

Významu a možnostiam uplatnenia bádateľsky orientovaného vyučovania v školskej geografii venuje pozornosť aj FAVIER (2011). Ten rozlišuje dva typy geografického bádania: *základné a aplikované*. Podľa neho je možné geografické bádanie vnímať ako aktivity, ktoré nám umožňujú skúmať vlastnosti, fungovanie a problémy sveta, ktorý nás obklopuje. Zatiaľ čo základné súvisí s rozšírením vedomostí o vlastnostiach a o fungovaní okolitého sveta, aplikované bádateľské metódy sú v geografickom vzdelávaní zamerané najmä na rozvoj praktických poznatkov, ako zlepšiť svet okolo.

## Špecifiká bádania vo vyučovaní geografie

Spojenie bádania s geografickým vzdelávaním nemožno stavať výlučne na vedomostnej základni. Je potrebné rozvíjať schopnosti žiakov klásť geografické otázky, aplikovať pri riešení problémov geografické myslenie a využívať geografické informácie. Žiak musí mať záujem zapojiť sa do geografického bádania (KIDMAN 2012). Podľa FISHBEINA (1975) sú motivácia a ochota úzko späté s hodnotou pripisovanej určitej akcii a s úsilím potrebným na jej uskutočnenie. V základnom geografickom bádani je motiváciou zvedavosť, zatiaľ čo aplikované geografické bádanie je poháňané empatiou voči okolitému svetu.

Podľa SORENSENA (2009) sa geografické bádanie líši od všeobecného vedeckého, či historického bádania, najmä pokiaľ ide o obsah kladených otázok.

Tie formuluje KLEEMAN (1997) nasledovne: „*Čo to je? Kde to je? Prečo je to tam? Ako sa to tam dostalo? Ako sa to zmenilo v priebehu času? Ako je to ovplyvnené ľuďmi? Ako sú tým ľuďia ovplyvnení? Malo by to byť takto? Aké opatrenia sú vhodné? Ako by to mohlo vyzeráť v budúcnosti?*“.

Ako bolo spomenuté vyššie, základom procesu geografického bádania je kladenie otázok. Tie je možné rozdeliť na niekoľko typov:

- **Priestorové** – Kde sa to nachádza? Prečo je to tam? Aké sú dôsledky jeho polohy?
- **Humanistické** – Ako vnímam toto miesto? Ako ho vnímajú ostatní ľudia?
- **Environmentálne** – Čo potrebujem zistiť o tomto prostredí? Je súčasné využitie prostredia vhodné?

- **Kartografické** – Čo reprezentuje daný symbol na mape? Ako dlho bude trvať cesta, ak pôjdem priemernou rýchlosťou 60 km/h?
- **Všeobecno-znalostné** – Ako je môj svet prepojený s ekonomickými, sociálnymi, politickými, kultúrnymi a environmentálnymi faktormi?
- **Politické** – Kto je autoritou na danom mieste? Kto rozhoduje o vývoji v danej komunite?

Predpokladaným výsledkom geografického bádania nie je iba nový poznatok, nová vedomosť, ale aj určitá aktívna činnosť na osobnej, lokálnej, národnej alebo svetovej úrovni smerujúca k zlepšeniu aktuálneho stavu (LUPTON 2012).

Význam realizácie geografického bádania je možné vidieť aj v prepojení humanitných a prírodných vied. Geografické bádanie zahŕňa analytické, kritické, ale aj špekulatívne postupy, prostredníctvom ktorých študenti geografie skúmajú vplyv priestoru, miesta a systémov na prostredie a podmienky života (Sorensen, 2009).

Osobitnú úlohu v geografickom bádani zohrávajú terénne výskumy. GONZÁLES et al. (2013) charakterizuje geografické bádanie ako činnosť rozvíjajúcu schopnosti študentov klásť geografické otázky, plánovať výskum, zhromažďovať a analyzovať informácie (najmä prostredníctvom práce v teréne), dospieť k záverom na základe dôkazov a logických odôvodnení a prezentovať svoje zistenia efektívnym spôsobom. Pri realizácii geografického bádania v teréne sa študenti učia aj etickej zodpovednosti. Uskutočňovanie vlastného výskumu ich vedie k rešpektovaniu dôvernosti a anonymity oslovených respondentov, vyhýbaniu sa zavádzaniu, nátlaku, a minimalizácie vplyvov výskumných činností na životné prostredie (Bliss, 2009).

## Positíva uplatňovania bádateľského vyučovania v geografii

Bádateľsky orientované vyučovanie stavia do centra pozornosti aktívnu činnosť žiaka. Predpokladá využitie jeho nadobudnutých vedomostí, skúsenosti a zapojenie zložitejších myšlienkových operácií, kritického myslenia, invencie a kreativity. Podporuje zvedavosť a rozvíja záujem o hľadanie odpovedí a riešenia nastolených problémov. Žiaci vnímajú učenie prostred-

níctvom bádania ako zmysluplnú činnosť, ktorú si sami tvoria a nie len pasívne prijímajú nové poznatky. Obzvlášť pri geografii, ktorá pracuje s krajinou sférou a prostredím, ktoré žiakov obklopuje a denne s ním interagujú je dôležité prenechať žiakom iniciatívu a prihliadať na ich preferencie pri výbere študovaných tém.

Prvky bádateľsky orientovaného vyučovania je vhodné použiť na posilnenie zvedavosti, čo vedie k zvýšeniu aktivity hippokampu - oblasti mozgu zodpovednej za prenos informácií z krátkodobej do dlhodobej pamäti. Využitie krátkej bádateľskej aktivity na začiatku vyučovacej hodiny (v motivačnej fáze) môže pomôcť žiakom lepšie prijímať nové informácie v priebehu celého dňa. Zvedavosť pripravuje mozog na učenie - umožňuje žiakom lepšie porozumieť a zapamätať si súvislosti (STUMM, HELL a CHAMORRO-PREMUZIC 2011).

Zahĺbenie sa žiakov do určitej problematiky prostredníctvom bádania má za dôsledok, že žiaci sú schopní v tejto problematike uvidieť viac než len hotové pravidlo, zákonitosť, myšlienku, či vzorec. Snažia sa prísť na to, ako bola myšlienka skoncipovaná, prečo pravidlo, postup alebo vzorec funguje a zistiť, v akej situácii ich môžu vhodne uplatniť. Proces kladenia otvorených otázok a hľadanie ich riešenia využitím vlastných, originálnych učebných stratégií umožňuje žiakom prevziať zodpovednosť za svoje učenie a napredovanie. Žiaci si počas bádania vytvárajú vlastné učebné postupy a štýly myslenia, ktoré im najviac vyhovujú a vďaka ktorým im študovaná problematika dáva zmysel. Nie sú tak nútení bezmyšlienkovite nasledovať postup, ktorému nerozumejú a vyvodzovať závery, ktoré nechápajú (GUIDO 2017).

Argumenty proti uplatňovaniu bádateľských prístupov vo vyučovaní skúmal na svojej štúdií David SCOTT (2018). Uvádza v nej, že kritici majú pravdu v tom, že učenie sa bádanim má obmedzenú vzdelávací prínos a hodnotu. Problémom kritických hlasov je však skutočnosť, že nerozlišujú medzi učением sa objavovaním a inými druhmi bádateľských prístupov k vyučovaniu, pri ktorých je naopak vzdelávací prínos významný. Medzi takéto učebné metódy a stratégie môžeme zaradiť napr. problémové a projektové vyučovanie. Aj v nich žiaci uplatňujú viaceré prvky bádania, ktoré ich vedú k hlbšiemu pochopeniu kľúčových konceptov a procesov a ich využitiu v neznámych kontextoch. Bádanie si netreba stotožňovať s voľným, spontánnym objavovaním. Je to samostatná cieľavedomá činnosť žiakov, vedená, organizovaná a riadená učiteľom (SCOTT 2018).

Bádateľské vyučovanie podporuje u žiakov sebavedomie a presvedčenie o vysokej kvalite nadobudnutých vedomostí a zručností (GORMALLY et al., 2009). Vzbudzuje v žiakoch pozitívny pocit vnútornej odmeny, keďže odmenou sa stáva samotný objav nových skutočností a proces ich odhaľovania. Žiaci sa takto môžu odpútať od závislosti na pochvale rodičov, či učiteľov (BRUNER 1961). Bádanie im prináša potešenie a radosť z toho, že môžu riešiť problémy sami (ROCHOVSKÁ 2011).

Procesy bádania vytvárajú priaznivé podmienky pre prácu v skupinách a podporu tímovej spolupráce. Vďaka bádateľskej činnosti sú žiaci schopní vytvoriť si svoju jedinečnú personalizovanú štruktúru vedomostí. Túto štruktúru si formujú v spolupráci s ostatnými žiakmi prostredníctvom dialógu a kladenia otázok. Žiaci si vedia navzájom informácie zdôvodniť, posúdiť ich relevantnosť, pomáhajú si zdolať prekážky čím vzniká pozitívna vzájomná interakcia (GREGORY et al. 2006).

## Limity a problémy uplatňovania bádania v geografickom vzdelávaní

Novodobý trend bádania ako hlavnej zložky učenia považujú niektorí odborníci za chybný krok. „Viete, čo je najhoršou formou vyučovania? Taká, kvôli ktorej majú žiaci pocit, že sú hlúpi. A to je to, čo tieto objaviteľské veci robia; pracovná pamäť žiakov sa preťažuje, sú zmätení. Je to zlá forma vyučovania“ (STOKKE 2015). Terčom kritiky je tiež pomerne veľká časová a odborná náročnosť prípravy a realizácie bádateľsky orientovaných učebných aktivít. Ak chceme zabrániť strate motivácie a pocitom frustrácie žiakov z nedostatku času, musíme rešpektovať ich individuálne potreby a poskytnúť im na úlohy primeraný časový rámec. To však vyvoláva u učiteľov dojem, že bádanie je neefektívny spôsob výučby prírodovedných predmetov (LUSTICK 2009). Navyše žiakom môže otvorenosť bádateľských prístupov k vyučovaniu zaťažiť. V bádani neexistuje jediná správna odpoveď ani jediná správna metóda. Tento fakt zneisťuje žiakov, ktorí sa chcú prebrané učivo jednoducho naučiť (LUSTICK 2009). Viacerí žiaci si radšej zvolia jednoduchšiu cestu a uprednostnia tradičné nasledovanie pokynov učiteľa a rešpektovanie presného postupu činnosti, ktorý ich pohodlne prevedie učivom. Bádateľské činnosti sú pre nich zložité, vyžadujú príliš veľa práce a úsilia. Stavajú ich do role vedca, ktorý objavuje riešenia a reaguje na nové výzvy (GORMALLY et al. 2009).

Problémom uplatnenia bádateľského vyučovania môže byť ich vhodnosť a primeranosť z pohľadu veku žiakov. Existujú názory, že bádateľské metódy majú síce vo vyučovaní svoje miesto, no hlavne v prvom až šiestom ročníku majú mať dominanciu priame učebné metódy. Tie môžu zahŕňať aj štruktúrované úlohy narastajúcej náročnosti, skupinové učebné aktivity, či individuálne zadania inšpirované bádateľsky orientovaným vyučovaním, ale dôležitou zložkou učenia by malo byť v tomto štádiu zapamätanie si - memorovanie (WOODS 2015). Opačný názor na zavádzanie bádania do výučby geografie prezentuje vo svojej štúdií KIDMANN (2012). Tvrdí, že začať je potrebné už v prvých ročníkoch základnej školy, keďže prostredníctvom geografického bádania môžeme doceliť pochopenie prírody ako aj človekom vytvoreného sveta. Pre dosiahnutie tohto cieľa je nevyhnutné zabezpečiť, aby sa bádanie stalo kľúčovým prvkom v učebných osnovách a vznikol systém na podporu jeho implementácie do výučby. Objem ľudského poznania neustále rastie a pre školy je preto zásadné, aby prestali

klásť dôraz na to, čo vieme a viac sa sústredili na to ako sme na to prišli (KIDMAN 2012).

Nemenej dôležitým aspektom postupného prieniku bádateľských prístupov do výučby je odborná príprava učiteľov a ich vzájomná spolupráca pri zavádzaní bádania do praxe. Zdieľanie skúseností, nápadov, zážitkov a pocitov je pre učiteľov nesmierne dôležité a prínosné (KORNELSEN 2016). Na prekonanie problémov súvisiacich s nedostatočnými znalosťami a záujmom učiteľa o uplatnenie bádateľských prístupov vo výučbe, je kľúčová príprava učiteľov. Aby dokázali úspešne implementovať prvky bádania do procesu vyučovania, musia ovládať jeho základné princípy a mať všeobecné pedagogické znalosti o bádateľsky orientovaných učebných metódach. Oba tieto aspekty poznania musia byť zahrnuté už do pregraduálnej prípravy učiteľov, priebežne aktualizované a podporované pravidelnými školeniami (KIDMAN 2012).

## Príklad bádateľsky orientovaného projektu v geografickom vzdelávaní

Kto je Kanada?

Keďže v štúdiách venovaných významu a prínosu bádateľského vyučovania chýbajú dôkladnejšie analýzy vplyvov výučby prírodovedných predmetov s využitím bádateľských postupov na názory žiakov, okrem vzdelávacích efektov bádania nás v prvom pedagogickom experimente zaujímalo aj to ako samotní žiaci vnímajú zaradenie bádateľských činností do programu vyučovacích hodín geografie.

Výskumnú vzorku tvorilo 22 žiakov (16 dievčat a 6 chlapcov) 3. ročníka bilingválnej vetvy Gymnázia Bilíkova v Bratislave, bez skúsenosti s bádateľským vyučovaním. Samotný výskum bol realizovaný v marci roku 2019 a zahŕňal päť vyučovacích hodín geografie tematických zameraných na učivo o Kanade. Sériu vyučovacích hodín sme nazvali 'Kto je Kanada?' a geograficky zahŕňala 4 provincie - Quebec, Ontario, Newfoundland a Labrador, Britská Columbia a jedno kanadské teritórium - Nunavut. Žiaci sa v priebehu vyučovania stali obyvateľmi rôznych oblastí vybraných provincií (teritória). Ich úlohou bolo prevziať na seba rolu vedeckých pracovníkov a naštudovať si čo najviac relevantných a objektívne overiteľných informácií o svojom regióne. Získané poznatky spracovať a prostredníctvom video blogu (vlogu) priblížiť región spolužiakom. Na záver žiaci zhrnuli svoje názory, pocity a dojmy z bádateľsky orientovaného vyučovania, dosiahnutých výsledkov a zhodnotili tiež prácu svojich spolužiakov.

Realizácii projektového vyučovania s aplikáciou bádateľsky orientovaných učebných postupov a stratégií predchádzala dôkladná príprava učiteľa. Tá zahŕňala štúdium na internete dostupných materiálov a informačných prameňov o Kanade a následné vytvorenie zoznamu odporúčaných zdrojov pre žiakov. Spolu so zoznamom overených informačných zdrojov a oficiálnych štatistických podkladov obdržali žiaci aj pokyny s odporúčaniami ako majú po-

stupovať pri tvorbe video blogov a na aké tematické oblasti a problémy sa v nich treba sústrediť. Okrem tradičných popisných geografických charakteristík akými sú: *prírodné podmienky a ich vplyv na život v regióne, hustota zaľudnenia v regióne, zloženie obyvateľstva, mestá, hospodárstvo, atrakcie a zaujímavosti*, boli medzi záujmové témy a študované problémy zaradené aj: *prevládajúci postoj obyvateľov regiónu k imigrantom, sociálne podmienky na život, klady a zápory života v regióne, športy, gastronómia, známe osobnosti, vzťah k životnému prostrediu, alkoholu, drogám a ich užívaniu*.

Kto je Kanada? – pokyny pre žiakov

Vašou úlohou je priblížiť ostatným vami vylosovaný región (provinciu/teritórium) **Kanady prostredníctvom jeho fiktívnych „vzorových občanov“ = vás**. Zozbierajte čo najviac štatistických údajov a iných informácií o vašom regióne a predstavte ho ako keby ste boli občanmi tohto regiónu. Na najbližšie dva týždne sa stnete Youtuberami - **váš záverečný výstup bude vo forme vlogu** (alebo iného videa). Dôležité je, aby ste vo videu vystihli podstatu regiónu. Preto je potrebné sa venovať týmto bodom, ktoré vám budú slúžiť ako pomôcka/návod:

- **prírodné podmienky a ich vplyv na život v regióne,**
- **hustota zaľudnenia v regióne (Kde viac, kde menej?),**
- **zloženie obyvateľstva (rasa, národnosť, jazyk, ...),**
- **imigranti (Prijali ste nejakých? Odkiaľ? Koľko?),**
- **hospodárstvo + nerastné suroviny (ak sú) - čím sa obyvateľstvo regiónu živí?**
- **sociálne podmienky na život (zdravotníctvo, školstvo, služby, doprava),**
- **mestá, atrakcie, zaujímavosti,**
- **ŠPECIFIKÁ REGIÓNU A ŽIVOTA V ŇOM - NIEČO, ČO INDE NENÁJDETE (WOW EFEKT),**
- **klady a zápory života v danom regióne.**

Nebojte sa venovať aj menej tradičným témam, čím viac ich bude, tým lepšie, napr.:

- **športy, gastronómia, známe osobnosti,**
- **história vývoja regiónu (osídľovanie, história konfliktov a vojen),**
- **postoj regiónu k alkoholu + jeho užívanie,**
- **postoj regiónu ku drogám + ich užívanie,**
- **postoj k životnému prostrediu.**

Ukážka časti pokynov pre žiakov

Pokyny tiež obsahovali informácie týkajúce sa dĺžky trvania vytvoreného video blogu, jeho vizuálu a úpravy, termínu aj formy odovzdania. Keďže sa žiaci s takýmto zadaním stretli po prvý raz, súčasťou pokynov bolo aj niekoľko užitočných rád k skupinovej práci, rozdeleniu úloh, práci s článkami a videami na internete. V závere sa pokyny venovali upozorneniam týkajúcich sa dôveryhodnosti využívaných zdrojov a kritériám hodnotenia výslednej práce. Žiakom



Obr. 1 Kanadské provincie a teritória. Zdroj: Otherworldmap.com

bol tiež poskytnutý náhľad na hodnotiaci hárok s piatimi skupinami kritérií, podľa ktorých bude kvalita výstupov posudzovaná. Všetky didaktické podklady pre učiteľa spolu s vytvorenou metodikou realizácie série vyučovacích hodín boli v prípravnej fáze spracované do formy metodického listu.

## Priebeh projektového vyučovania s využitím bádania

### Prvá vyučovacia hodina

Úvod prvej vyučovacej hodiny patril moderovaným žiackym asociáciám o Kanade a živote v nej. Osobitná pozornosť bola venovaná rozlože a hustote zaľudnenia, ktoré žiaci najprv porovnávali s údajmi platnými pre Spojené štáty americké. Nízka hustota zaľudnenia Kanady oproti USA bola podnetom pre diskusiu k otázke, prečo tomu tak je a ktoré faktory ovplyvňujú rozloženie obyvateľstva. Vývoj hustoty zaľudnenia Kanady sme ilustrovali prostredníctvom dvoch špeciálnych máp zahŕňajúce roky 2006 a 2016. Diskusiu sme obohatili aj o vopred pripravené vtipy o kanadskom podnebí, sofistikovanom spôsobe života obyvateľov a hľadaní skutočných aj zveličených súvislostí s realitou Kanady. Administratívne členenie územia Kanady sme prezentovali na mape voľne dostupnej na webových stránkach portálu *onTheWorldMap* (<http://ontheworldmap.com/canada/>).

Následne sa žiaci rozdelili do piatich skupín a vylosovali si jeden z regiónov, ktorý ako bádajúci dôkladne preskúmajú. Žiakom bolo vysvetlené zadanie – vytvorenie vlogu a dostali čas na dôkladnejšie preštudovanie učiteľom vypracovaných materiálov k zadaniu a prípadné otázky. V závere vyučovacej hodiny si žiaci rozdelili úlohy v skupine, naplánovali ďalší postup a stanovili termíny splnenia čiastkových cieľov.

Reakcie žiakov na stanovený program vyučovania boli pozitívne, žiakov zaujalo, že sa

na hodinách bude diať niečo nové a dostanú priestor pre vlastnú tvorivosť a sebarealizáciu.

## Druhá a tretia vyučovacia hodina – skupinová práca žiakov

Program druhej a tretej vyučovacej hodiny bol organizovaný ako skupinová práca. Žiaci využívali štandardné výskumné metódy pri vyhľadávaní, výbere a vyhodnocovaní štatistických údajov a práci s odporúčenými, ale aj vlastnými internetovými zdrojmi. Analyzovali dostupné informácie a posudzovali ich dôveryhodnosť. Postupne si tak vytvárali realistický obraz o geografických danostiach regiónu a špecifických života ľudí v ňom. Nové zistenia a zaujímavé poznatky sa stali témou pre rozhovory v skupine a spresňovanie postupov pri tvorbe základnej koncepcie vlogu, ako hlavného výstupu vzdelávacieho projektu. Prekvapujúce bolo, že prácu žiakov nebolo potrebné organizovať ani usmerňovať. Tí od začiatku vyučovacej hodiny svedomito pracovali na svojich zadaniach v skupinách. Riešeniu stanovených úloh a príprave scenára sa žiaci venovali aj vo voľnom čase mimo vyučovania, čoho dôkazom bolo, že jedna zo skupín už na druhej vyučovacej hodine začala s natáčaním vlogu. Žiaci mali vytvorený scenár, premyslené rekvizity aj miesta, kde plánujú natáčať.

Z pozície učiteľa sme v tejto fáze pozorovali ako žiaci reagujú na takýto typ vyučovania. Keďže s ním nemali doposiaľ skúsenosti, niektorým skupinám trvalo spracovávanie informácií, ich zhodnotenie, výber a logické usporiadanie dlhší čas. Naopak iné skupiny pracovali mimoriadne efektívne, postupovali rýchlo a systematicky. Prácu žiakov učiteľ neovplyvňoval a do diskusii vstúpil iba v prípade, že ju iniciovali samotní žiaci.

Prístup učiteľa k odborným otázkam žiakov môžeme prezentovať na jednej z úloh, na ktorú sa žiakom nedarilo nájsť odpoveď na internete.

„Na internete sme sa dočítali, že v Britskej Kolumbii je bežným javom, že tu v zime nesneží. Kanada je však vo všeobecnosti známa chladnými zimami, k čomu si myslíme, že patrí aj sneh. Prečo by to teda nemalo platiť na Britskú Kolumbiu?“ – žiačka

Učiteľ neposkytol žiakom hotové riešenie, ale doplnujúcimi otázkami – *Je podnebie na celom území Kanady rovnaké? Čo na neho vplyva? Vplyvajú na každú oblasť Kanady rovnaké činitele? Skúste si prelistovať školský atlas a všimajte si prírodné podmienky územia Britskej Kolumbie,* – sa ich snažil naviesť k správnej odpovedi. Žiaci napokon sami zistili, že dôvodom, prečo v Britskej Kolumbii sneženie nebýva bežným zimným javom, je pôsobenie teplého Aljažského morského prúdu, ktorý v tejto oblasti výrazne zmiernuje mrazivé zimné teploty.

Ako učiteľa nás tiež zaujímalo ako si žiaci v skupinách rozdelili úlohy a povinnosti. Kto zaujal akú rolu a či sa všetci žiaci v skupine rovnako aktívne zapájali do riešenia úloh.

V priebehu tretej vyučovacej hodiny už väčšina skupín natáčala svoj video blog. Pre tento účel žiaci využívali rôzne miesta vo vnútorných priestoroch školy – chodba, voľné triedy, ako aj školský dvor a areál obklopujúci budovu školy. Na nahrávanie si priniesli vlastné rekvizity, oblečenie, ktoré si podľa potreby prezliekali a kombinovali. Pracovali samostatne a pomoc učiteľa vyhľadávali len zriedkavo. Otázky žiakov sa v tejto fáze vyučovania týkali výhradne odporúčanej formy a dĺžky videa, nie odborných geografických informácií o Kanade.

Jedna zo skupín žiakov sa z dôvodu prípravy na náročné písomné preverky rozhodla tvoriť vlog venovať voľný čas mimo vyučovania.

## Štvrtá a piata vyučovacia hodina – skupinová práca žiakov

Na dvoch záverečných vyučovacích hodinách bádateľskej série vyučovania žiaci prezentovali svoje vedomosti o vybranom regióne vo forme video blogu. Práca každej skupiny sa premietala pomocou dataprojektoru na jednu zo stien triedy. Aby sa počas premietania žiaci cítili príjemne, nemali trému z prezentovania vlastnej práce a navodila sa priateľská atmosféra, v triede sme vytvorili prítomie ako v kinosále a žiakom dovolili priniesť si občerstvenie.

### Stručný popis žiackych vlogov

**Quebec** – Táto skupina sa rozhodla spracovať vlog z pohľadu Slovákov žijúcich alebo cestujúcich po Kanade. Natáčali prevažne v mimoškolských priestoroch, napríklad v nákupnom centre, parku, či pred nemocnicou – v závislosti od témy, o ktorej rozprávali. Svoj vlog rozdelili na 4 časti – základné informácie o Kanade, zdravotníctvo, školstvo a výhody a nevýhody života v Quebecu, – pričom každú časť režíroval iný člen skupiny. Vlog obsahoval množstvo štatistických údajov a rôznych zaujímavostí.

**Ontario** – Video začína záberom žiakov oblečených v kanadských národných dresoch

na ľadovej ploche za zvuku kanadskej hymny. V ďalšej časti vlogu žiaci porovnávajú Kanadu a Slovensko vo viacerých aspektoch, napr. rozlohe, či umiestnení v rámci časových pásiem. Opisujú Kanadu pomocou rôznych štatistických údajov o obyvateľstve a hospodárstve. Rozprávajú o prírodných podmienkach, sídlach, zaujímavostiach aj známym osobnostiam pochádzajúcim z Ontaria. Do videa zapojili množstvo obrázkov a máp. Na koniec videa žiaci vložili vtipné nepodarené zábery z natáčania.

**Newfoundland & Labrador** - Úvod video blogu patrí pozdravu vo francúzštine, po ktorom žiacka pokračuje charakteristikou regiónu zahŕňajúcou informácie o rozlohe, počte a zložení obyvateľstva. Ďalej sa vlog venuje histórii, hospodárstvu, turizmu, imigrácii, prírodným podmienkam a zaujímavostiam. Medzi Informatívne časti videa žiacki kreatívne vložili vtipné scénky, ktoré reflektujú a parodujú prezentované skutočnosti.

**British Columbia** - Táto skupina vytvorila vlog na profesionálnej technickej úrovni. Zodpovedá tomu štýl záberov, strih, práca s hudbou v pozadí aj štýl podávania informácií. Žiaci sa vybrali natáčať do lesa, kde simulovali kanadskú prírodu, ktorej venovali pomerne veľa času. Vlog obohatili o reálne zábery z Kanady, ktoré získali od priateľov, ktorí tam žijú. V ďalšej časti sa venovali humánnej geografii Britskej Kolumbie, rôznym sviatkami, ktoré miestni obyvatelia oslavujú, ako aj iným zaujímavostiam.

**Nunavut** - Vlog bol z veľkej časti tvorený prevzatými videami a obrázkami, ktorými chcela skupina tvorcov lepšie priblížiť mrazivé podnebie regiónu. Dynamicky v ňom autori podávali rôzne fakty a zaujímavosti o regióne, ktorých však bolo pomerne málo. Navyše bol vlog najkratší zo všetkých (prekračoval minimálny limit troch minút len o niekoľko sekúnd). Čo však skupina žiakov nedotiahla po obsahovej stránke, snažila sa vynahradiť na forme. Tá bola veľmi zábavná, originálna a kreatívna a zahŕňala vtipné situácie zo života obyvateľov Nunavutu. Napríklad vhodne využili predpoveď počasia na najbližší, extrémne mrazivý deň, prípadne simulovali interview s miestnym „sedliakom“.

## Hodnotenie žiackych vlogov

Po prehraní každého vlogu bol žiakom poskytnutý priestor pre otázky týkajúce sa prezentovaného regiónu. Spolužiaci tak mohli zhodnotiť rozsah vedomostí a pochopenie základných súvislostí žiakov príslušnej skupiny o ním spracovanom regióne. Po skončení diskusie vyplnili žiaci aj učiteľ hodnotiaci hárok. Súčasťou hodnotenia bola aj časť venovaná sebareflexii. V nej žiaci hodnotili, ako sú spokojní so svojou

Región Kanady	Priemerné hodnotenie	Dosiahnuté body	Maximum bodov	Percentuálna úspešnosť
Quebec	22,36	402,5	450	89,44%
Ontario	22,14	398,5	450	88,56%
Newfoundland & Labrador	21,21	360,5	425	84,82%
British Columbia	19,56	332,5	425	78,24%
Nunavut	19,11	344	450	76,44%

Tab. 7 Hodnotenie žiakov učiteľom; zdroj: autor

prácou, čo sa im podarilo zvládnuť dobre a čo by naopak vedeli ešte vylepšiť. Zaujímalo nás tiež, či takýto spôsob vyučovania geografie považujú za vhodný a z pohľadu vzdelávania prínosný.

## Žiacke hodnotenie vlogov

Žiaci hodnotili jednotlivé video blogy (okrem svojho) v škále od 0 po 5 bodov prostredníctvom bodovacej tabuľky umiestnenej v hornej časti hodnotiaceho hároku. Celkovo hodnotili 5 základných atribútov vlogu:

**1 Množstvo nových informácií** - užitočnosť/použiteľnosť pre spolužiacov, informácie špecifické pre daný región.

**2 Údaje** - využitie štatistických a číselných údajov, podmienky na život (prírodné, sociálne, a iné).

**3 Ucelenosť** - jasný úvod a záver, logické usporiadanie informácií.

**4 Odbornosť** - znalosť regiónu, schopnosť zodpovedať otázky.

**5 Celkový dojem** - kreativita a originalita, kvalita spracovania videa, nudnosť/zábavnosť videa.

Maximálne tak mohla skupina od každého spolužiaka získať 25 bodov.

Najlepšie hodnotenie získal vlog o regióne Quebec. Skupina jeho tvorcov získala 402,5 bodu z celkového počtu 450 bodov. Dosiahla tak úspešnosť 89,44 % a priemerné bodové hodnotenie 22,36 bodu. Vlogu spolužiaci udelili maximálny počet bodov takmer v každom atribúte. Nižšie bodové skóre získal vlog najmä pri hodnotení kreativity, kvality a zábavnosti vytvoreného videa.

Naopak najnižšie bodové skóre dostal od svojich spolužiakov vlog o regióne Nunavut. Ten zaostával za najúspešnejším hodnotením o viac ako 50 bodov. Z maximálneho počtu 450 bodov získal 344 bodov, priemerné bodové hodnotenie 19,11 bodu a celkovú úspešnosť 76,44 %. Táto skupina tvorcov podľa hodnotenia ich spolužiakov vo videu neposkytla dostatok nových informácií, nezpracovala doň adekvátne množstvo

štatistických údajov a ich prejav nebol dostatočne logicky ucelený. Maximálne počty bodov na rozdiel od najúspešnejšieho videa získal vlog v sekcii venovanej kreativite, kvalite a zábavnosti videa.

## Hodnotenie vlogov učiteľom

Žiacke hodnotenie často významnou mierou ovplyvňujú sympatie a priateľské, či nepriateľské vzťahy medzi nimi. Aj preto ho nemožno považovať za nezaťažené a objektívne. Z tohto dôvodu je nevyhnutné, aby výsledky práce žiakov zhodnotil aj učiteľ. Hodnotenie učiteľa prihládalo na skutočnosť, že sa žiaci s bádateľským prístupom k výučbe geografie stretli po prvý krát.

Plný počet bodov v hodnotení učiteľa získali skupiny žiakov, ktoré spracovávali región Ontario a región Newfoundland a Labrador. Videá oboch skupín síce charakterizovali menšie technické nedostatky, napr. pri spracovaní zvuku, neboli však dôvodom na zníženie bodového hodnotenia.

Prezentácii Vlogu o Quebecu, ktorý u žiakov dosiahol najvyššie hodnotenie, chýbala väčšia kreativita a originalita v podaní prezentovaných informácií. Tie boli vo videu skôr prednášané, ako pútavo sprostredkované.

Aj z pohľadu učiteľa bol kvalitatívne najslabší vlog venovaný regiónu Nunavut. Ten stratil body v každej hodnotenej oblasti. Videu chýbala logická ucelenosť aj väčší dôraz na odbornosť prezentovaného obsahu. Vo svojich hodnotiacich hárokoch nedostatky priznali aj samotní tvorcovia, ktorí za ich hlavný dôvod označili chýbajúci čas na dôkladnejšiu prípravu.

Na základe priebežného pozorovania žiakov pri práci možno skonštatovať, že kvalitu výsledných vlogov rozhodujúcou mierou ovplyvňoval čas, ktorý zadaniam jednotlivé skupiny venovali. Na tvorbe videí, ktoré získali najvyššie bodové hodnotenia žiaci pracovali intenzívne aj počas voľných chvíľ mimo vyučovacieho procesu.

## Hodnotenie bádateľsky orientovaného projektu žiakmi

Druhou dôležitou časťou hodnotiaceho procesu boli zistenia týkajúce sa názorov žiakov na sériu piatich vyučovacích hodín realizovaných pod názvom „Kto je Kanada“. Zaujímalo nás v čom vidia výhody projektov s využitím bádania a naopak čo pri bádani považujú za problémové a výučbu sťažujúce. Rovnako sme chceli vedieť, či by prijali rozšírenie bádateľských aktivít vo vyučovaní a to nielen na vyučovacích hodinách geografie.

Región Kanady	Množstvo nových informácií	Údaje	Ucelenosť	Odbornosť	Celkový dojem	Body spolu	Percentuálna úspešnosť
Quebec	5	5	4	4	3	21	84%
Ontario	5	5	5	5	5	25	100%
Newfoundland & Labrador	5	5	5	5	5	25	100%
British Columbia	5	5	4	5	4	23	92%
Nunavut	3	3	2	2	4	14	56%

Tab. 6 Hodnotenie žiakov spolužiakmi; zdroj: autor

## Výhody bádateľsky orientovaných projektov vo vyučovaní geografie

**Niečo nové, zaujímavé a závažné** – Žiaci v hodnotení uplatnenia bádania vo vyučovaní uviedli, že tento spôsob nadobúdania vedomostí a zručností bol pre nich novou, zaujímavou a závažnou skúsenosťou. Oceňovali tiež skutočnosť, že nové poznatky sa netýkali iba geografie.

„Bolo to zaujímavejšie, zábavnejšie [ako tradičné vyučovanie].“ – Zuzana

„Je to zmena k lepšiemu.“ – Filip

„Tvorenie hodiny žiakmi je super!“ – Patrik

„Je to príjemné osvieženie vyučovania.“ – Roderik

**Podanie informácií žiakom blízkou formou** – YouTuberi (online video tvorcovia) sú v súčasnosti medzi žiakmi veľmi obľúbení a mnohí z nich tvoria práve vlogy – video blogy s rôznym zameraním, napríklad o cestovaní, hudbe, gastronómii, kráse, móde a pod. Takýto webový obsah je momentálne veľmi populárny, a je teda žiakom blízky.

„Video je forma, vďaka ktorej si divák môže zapamätať čo najviac, a to práve tou kreatívnou cestou.“ – Barbora

„Snažili sme sa urobiť všetko pre to, aby sme svoj vlog urobili čo najpútavejšie.“ – Romana

„Som spokojný s našou skupinou a jej ‚zapálenosťou‘ pre tvorbu videa.“ – Roderik

**Priestor pre kreativitu** – Tradičný model vyučovania žiakom neposkytuje takmer žiadny priestor pre ich vlastnú kreativitu. Pre túto vekovú skupinu žiakov je však prirodzená túžba vyjadriť sa, prezentovať vlastný názor, zaujať kritický postoj a uplatniť svoju šikovnosť a tvorivosť.

„Veľmi ma bavila práca v tíme, kreatívna práca a následný spôsob podania učiva. Vďaka týmto projektom viem o Kanade oveľa viac ako z normálnej bežnej hodiny.“ – Rebeka

„Bolo to určite zaujímavejšie zo strany žiaka [ako tradičné vyučovanie]. Takto si ľahšie zapamätá informácie, a navyše môže rozvíjať aj svoju kreativitu, ktorú normálnym spôsobom len potláča.“ – Barbora

„Tieto hodiny geografie boli naozaj kreatívne a závažné!“ – Sofia

**Rozvoj užitočných zručností využiteľných v reálnom živote** – Komplexný charakter zadania a skupinová forma organizácie vyučovania podnietila žiakov k hľadaniu vlastných postupov a spôsobov riešenia. Pri nich mohli naplno využiť svoje individuálne danosti, talent, ale aj schopnosť spolupracovať pri rozdelení úloh a tvorbe spoločných výstupov. Žiaci hodnotili pozitívne, že získali nové skúsenosti využiteľné pre život. Či už išlo o samotné natáčanie, strih a post-produkciu videa, alebo vyhľadávanie a spracovávanie informácií a ich zakomponovanie do scenára vlogu. Žiaci sa museli v skupinách naučiť vzájomne komunikovať a odovzdávať si nadobudnuté vedomosti a skúsenosti. Vyskúšali si rôzne role – vedúci skupiny, režisér, koordinátor a niesli priamu zodpovednosť za prípadný negatívny výsledok. Práve takéto úlohy vedú žiakov k samostatnosti a rozvíjajú u nich pre život dôležité manažérske spôsobilosti.

„Je to príjemné obohatenie vyučovania a spolupráca je do života veľmi dôležitá, čiže si to aspoň precvičíme. Kreativite sa pri týchto videách medzi nekladú, žiaľ takúto možnosť nemáme na každej hodine. Všetko si zrežujeme sami a nemusíme sa riadiť žiadnymi postupmi. Otestujeme si aj našu zodpovednosť dodržiavania určitého deadlinu.“ – Karolína

„Získala som množstvo informácií, ktoré sú užitočné do školy, ale aj do života.“ – Lucia

„Zlepšila som si svoju schopnosť pracovať v Movie Makeri.“ – Zuzana

**Viac priestoru pre zaujímavosti** – Výnimočné a pútavé fakty tvorili veľkú časť žiackych výstupov. Ukázalo sa, že žiaci pri výbere prirodzene uprednostňujú informácie, ktoré považujú za zaujímavé a atraktívne. Tento druh poznatkov ocenili aj vo svojich hodnotiacich hárkoch.

„Vedela som nejaké základy, ale dozvedela som sa tiež veľa nových zaujímavostí, štatistických informácií a takých ‚pikošiek‘.“ – Nina

„... tiež ma veľmi zaujali zaujímavosti, napríklad, že peanut butter je v Ontariu zakázané a podobne.“ – Sofia

**Dôkladnejšie spoznávanie Kanady** – Z pohľadu žiakov sú poznatky o Kanade nadobudnuté prostredníctvom bádateľsky orientovaných projektov hlbšie a dôkladnejšie.

„O Kanade som predtým mala skôr povrchné informácie, teraz už ju poznám dôkladnejšie.“ – Rebeka

„Vedel som toho o Kanade ako o štáte už pomerne veľa, no teraz som si doplnil informácie o jej jednotlivých regiónoch.“ – Filip

„Dozvedela som sa veľa nových zaujímavostí. Kanada ma vždy zaujímala, ale vďaka tomuto projektu som si Kanadu obľúbila ešte viac.“ – Ivana

**Lepšie zapamätanie si a porozumenie informáciám** – V teoretickej časti sme spomenuli, že viaceré štúdie skúmali retenciu poznatkov získaných bádáním v porovnaní s tradičným spôsobom výučby. Z odpovedí žiakov vyplynulo, že nadobudli dojem, že informácie si bádáním zapamätávajú ľahšie a sú trvalejšie, ako obvykle. Ododôvodňovali to tým, že sa im s danými informáciami spájajú rozličné tváre spolužiakov, spôsob, akým tieto informácie vo videu podali, alebo emócia, ktorú v nich sledovanie videa vyvolalo.

„Je to nový koncept, pomocou ktorého si určite zapamätám viac, lebo si to budem spájať so svojimi spolužiakmi.“ – Nina

„Zapamätala som si omnoho viac faktov ako počas klasického písania si poznámok a klasického vyučovania.“ – Sofia

„Páčilo sa mi to. Myslím si, že som si týmto spôsobom zapamätala viac, ako keď sa mám učiť z učebnice.“ – Romana

## Nevýhody bádateľsky orientovaných projektov vo vyučovaní geografie

**Málo času na prípravu** – práca na projektoch s využitím bádania je časovo náročnejšia, čo pri hodnotení uvádzali ako negatívum aj samotní žiaci. Všetky skupiny pracovali na zadaní nielen v rámci vyučovania a vyučovacích hodín

geografie, ale aj mimo školy vo svojom voľnom čase. Nakoľko sa viaceré skupiny rozhodli natáčať svoje vlogy v extermom prostredí – prírode, alebo na rôznych miestach v meste, museli tak robiť mimo vyučovania. V takomto prípade sa stávalo, že sa po vyučovaní nemohli stretnúť kompletne celá skupina a museli pracovať oddelene.

„Bolo časovo náročné stihnúť to popri všetkých povinnostiach.“ – Dominika

„Mali sme veľmi málo času.“ – Marianna

„Potrebovali by sme viac času na prípravu.“ – Anna

**Menej zruční žiaci strávia veľa času na úpravou videa** – Niektorým skupinám prišlo zadanie náročné časovo a aj fyzicky kvôli tomu, že sa s nahrávaním videa stretli po prvýkrát a teda aj doba, ktorú strávili pri jeho technickej úprave bola výrazne dlhšia ako v skupinách, kde mal aspoň jeden člen s tvorbou videa skúsenosť.

„Strávil som polhodinu natáčaním iba svojej krátkej časti a ďalšiu hodinu tvorením finálnej podoby videa.“ – Ján

**Prvá skúsenosť s takýmto spôsobom vyučovania** – Aby boli žiaci úplne spokojní so svojou prácou, potrebovali by na ňu viacej času. Keďže im chýbala skúsenosť s tvorbou vlogu, je možné predpokladať zefektívnenie procesu tvorby a zvýšenie kvality výstupov pri podobnom opakovanom zadaní.

„Natáčanie a príprava materiálov boli pre nás náročné, keďže sme to predtým nikdy nerobili.“ – Marcela

**Tento spôsob nemusí vyhovovať každému žiakovi** – Už spomínané individuálne danosti, talent a výnimočné schopnosti žiakov boli v niektorých prípadoch zároveň obmedzením pri tímovej spolupráci. Skupiny, napriek náhodnému rozdeleniu žiakov, tvorili aj členovia, ktorým úlohy nevyhovovali vôbec a nedokázali byť užitočnými a prispieť k riešeniam. To prehlbovalo ich frustráciu zo zvereného problému.

„Z môjho pohľadu to bolo celkom dobré, ale ja osobne si radšej sadnem k stolu a učím sa. Bral by som to ako projekt, ale nie ako bežné učenie.“ – Ján

„Raz za čas to stačí.“ – Marianna

## Neutrálne hodnotenia bádateľsky orientovaných projektov vo vyučovaní geografie

Z výpovedí niektorých žiakov bolo možné vycítiť, že vybrané aspekty projektov s uplatnením bádateľsky orientovaných učebných činností vnímali neutrálne, prípadne ich tvrdenia boli protichodné.

**Nutnosť spolupráce a manažovania skupiny** – Ako dôležitý faktor úspechu uviedli žiaci nutnosť efektívnej spolupráce a manažmentu skupiny. Ak je v skupine prirodzený líder a skupina ho rešpektuje, pracuje sa jej členom ľahšie, majú rozdelené svoje úlohy a vedia, čo majú robiť. V opačnom prípade sa stávalo, že žiaci pracovali izolovane a na úspešné zvládnutie úlohy museli vynaložiť väčšie množstvo energie. Nedostatok spolupráce sa podľa nich niekedy odrazil aj na tom, že prácu navyše musel odvieť jeden z členov.

**Zodpovednosť za informácie je na žiakov** – Niektorí žiaci sa cítili byť pod tlakom, nakoľko zodpovednosť za to, čo spolužiakom predložia bola takmer výhradne na nich samotných. Mali ťažkosti s hľadáním zdrojov a posudzovaním ich dôveryhodnosti. Boli však aj takí žiaci, ktorým voľnosť a sloboda výberu informácií vyhovovala a páčila sa im. Oceňovali ju a o to dôkladnejšie sa venovali overovaniu správnosti a dôveryhodnosti zdrojov, keďže vedeli, že použitím nedôveryhodného zdroja a poskytnutím nepravdivých informácií by uškodili nielen sebe, ale aj spolužiakom v skupine.

**Aktivita aj mimo školského prostredia** – Vlogy sa zväčša natáčajú mimo profesionálneho nahrávacieho štúdia. A práve prirodzenosť, reálnosť a bezprostrednosť sú hlavnými dôvodmi popularity vlogov u mladých ľudí. V prípade nášho zadania museli žiaci rátať s tým, že ak chcú mať svoj fiktívny vlog čo najviac podobný tým reálnym, budú musieť pracovať aj mimo školského prostredia – doma, v prírode, alebo v meste. Táto skutočnosť bola pre niektorých pozitívne, pre iných zasa negatívne hodnoteným aspektom.

## Hodnotenie bádateľsky orientovaného projektu učiteľom

### Východy bádateľsky orientovaných projektov vo vyučovaní geografie

**Motivácia nad rámec** – Bádateľsky orientované projekty s výstupom v podobe vlogu je mimoriadne atraktívny spôsob osvojovania si vedomostí žiakmi. Po predstavení zadania bol na žiakoch vidieť zápal a oduševnenie, ktoré by za iných podmienok bolo pomerne ťažké dosiahnuť. Niektoré skupiny začali ihneď na prvej vyučovacej hodine projektovej série plánovať a riešiť, ako budú postupovať. Na druhej vyučovacej hodine už žiaci v momente zvonenia sedeli v skupinách a diskutovali o svojich zisteniach. Úroveň motivácie bola vysoko nad rámcom možnosti, ktoré poskytuje tradičná vyučovacia hodina.

**Prírodná aktivita** – V nadväznosti na vysokú motiváciu žiakov, veľmi zreteľná bola aj zvýšená aktivita a odhodlanie postaviť sa novej výzve. Skupiny sa medzi sebou radili a odozrádali si užitočné informácie a tipy, s cieľom dosiahnuť čo najlepší výsledok.

**Zapojenie „outsiderov“** – Všeobecné nadšenie bolo možné badať v celej triede a v zmiešaných skupinách za zapájali aj tichší a utiahnutejší žiaci. Okrem toho, že si žiaci osvojili nové vedomosti a zručnosti, mal bádateľsky orientovaný projekt aj charakter teambuildingu a utužilo vzťahy v triede, najmä vtedy, ak žiaci natáčali a pracovali mimo školského prostredia.

**Možnosť diskutovať** v skupinách – Skupinová práca priniesla aj sekundárne benefity. Žiaci v zápale aktivity často horlivo diskutovali a rozvíjali svoje komunikačné schopnosti. V diskusiách sa učili rešpektovať názory iných a zároveň prezentovať a argumentatívne zdôvodňovať vlastný pohľad na problém.

**Préparovanie predmetov** – Bádanie a bádateľský prístup k vyučovaniu vyžaduje prekročenie hraníc vedných disciplín, ktoré na škole reprezentujú jednotlivé vyučovacie predmety. Bádanie posilňuje u žiakov chápanie problémov komplexne a pomáha im porozumieť väzbám a vzťahom medzi samostatne vyučovanými predmetmi.

**Rozvoj praktických zručností využiteľných v reálnom živote** – Veľa žiakov ukázalo nesmierne nadanie a talent na rôzne činnosti. Okrem priestoru na sebarealizáciu, žiaci dokázali vnímať, ako im táto séria vyučovacích hodín pomohla odhaliť prepojenia reálneho života s geografiou.

**Zodpovednosť za vlastné učenie** – Zodpovednosť za odbornú správnosť vyhľadaných informácií a ich korektné využitie je pri bádateľsky orientovaných aktivitách prenášaná z učiteľa na žiaka. Týmto spôsobom sa žiaci stávajú tvorcami obsahu vyučovania, je im zverená dôvera, čo ich motivuje k *angažovanosti, aktívite* a dôkladnému porozumeniu sprístupnenej *témy*. Rizikom ostáva možnosť, že si niektorí žiaci *informácie neoverili, prevzali ich z neaktuálnych, nepravdivých, alebo skreslených zdrojov*. Z tohto dôvodu je dobré spracovať zadávací list s pokynmi ako pristupovať k preberaniu poznatkov z *informačných zdrojov* a ako ich správne citovať. Overovanie pravdivosti, aktuálnosti a správnosti prezentovaných faktov učí žiakov kritickému mysleniu a odmietnutiu takzvaných „fake news“ (nepravdivých správ), konšpiračných teórií a hoaxov.

### Nevýhody bádateľsky orientovaných projektov vo vyučovaní geografie

**Náročnosť na prípravu** – Bádateľsky orientované projekty sú mimoriadne náročné na prípravu. Naším výskumom sa potvrdili závery viacerých publikovaných štúdií, že základným predpokladom úspešnosti projektov s využitím bádania je dôkladná príprava učiteľa. Učiteľ musí zohľadniť množstvo faktorov. Vytvoríť dostatočný priestor v učebnom pláne, posúdiť atraktívnosť zvoleného problému, jeho potenciál zaujať a motivovať žiakov k aktívnej činnosti, až po formu výstupov a ich hodnotenie. Vlogy možno považovať za atraktívny spôsob vyjadrovania sa mladých ľudí, ale ani táto forma výstupu nie je vhodná pre každú tému a automaticky neaktivizuje k práci každého žiaka. Táto skutočnosť kladie vysoké nároky na odbornosť učiteľa, ktorý musí dôkladne analyzovať možnosti a zvoliť primerané bádateľské postupy a učebné aktivity.

**Nedostatočný priestor** v štátnych vzdelávacích programoch – Aj keď iŠVP pre predmet Geografia (ŠPÚ, 2016) hneď vo svojom úvode verbálne podporuje ambíciu vytvárať priestor pre rozvoj kognitívnych činností žiakov akými sú hľadanie, pátranie, skúmanie, či objavovanie, zaradenie projektov s využitím bádateľsky orientovaných učebných činností do učebných osnov predmetu geografia, naráža v reálnom školskom prostredí na viacero prekážok a obmedzení. Najväčšou prekážkou rozšírenia takýchto foriem vyučovania je absencia podporných metodických materiálov, učebných pomôcok a organizácia vyučovania s uprednostňovaním delenia výučby na vyučovacie hodiny. Aby malo bádanie zmysel a žiakom mohlo priniesť pocit úspechu a uspokojenia, vyžaduje si čas.

**Problém s testovaním vedomostí** – Bádateľsky orientované projekty znemožňujú použitie štandardných spôsobov hodnotenia a testovania úrovne dosiahnutých vedomostí žiakov. Tie nedokážu odhaliť všetky poznatky, zručnosti a spôsobilosti, ktoré žiaci pri riešení čiastkových úloh získali. Dôležité je preto venovať osobitnú pozornosť tvorbe metodiky hodnotenia výstupov, ktorá bude schopná odhaliť rozdiely nielen v kvalite odborného spracovania výstupov, ale aj v prístupe žiakov a ich schopnosti vzájomne spolupracovať na riešení.

**Neaplikovateľné na všetky predmety/témy a každú triedu** – Bádanie a bádateľsky orientované vyučovanie nie je vhodné aplikovať vo všetkých témach. Tak ako existujú žiaci, ktorým viac vyhovuje štandardný spôsob výučby s výkladom, precvičením a zopakovaním si nového učiva, rovnako existujú triedy, v ktorých takýto žiaci prevládajú. Rozdielne osobnostné predpoklady žiakov a ich prirodzených lídrov ovplyvňuje rozhodnutie učiteľa zaradiť do programu vyučovania bádateľské aktivity. Učiteľ musí veľmi citlivo zväziť schopnosti žiakov a zohľadniť ich potenciál zvládnuť špecifiká bádania. Nepreceňovať ich, nekonfrontovať s veľmi náročnými úlohami, ktoré by v nich mohli vyvolať strach z neúspechu a pocit frustrácie.

## Záver

Nahrádzanie tradičných, opisných a prednáškových prístupov k vyučovaniu geografie inovatívnymi metódami vzdelávania, medzi ktoré môžeme zaradiť projektové vyučovanie s uplatnením bádania, je súčasťou dlhodobého hľadania vhodných učebných stratégií a prístupov vedúcich k skvalitneniu výučby školskej geografie. Bádanie je spojené s budovaním aktívneho záujmu žiakov o problémy významne ovplyvňujúce ľudskú spoločnosť a jej budúcnosť. Rozvíja u žiakov dôležité kompetencie, povzbudzuje ich k spolupráci, vedie k zodpovednosti a učí tolerancii.

V článku sme uviedli jeden príklad uplatnenia bádania a bádateľsky orientovaných učebných metód vo výučbe regionálnej geografie Ameriky na gymnáziu, organizovanej ako vzdelávací projekt. Hlavným výstupom bádateľsky orientovaného projektu bol pre mladých ľudí populárny video blog. S bádateľskými postupmi boli žiaci konfrontovaní na vyučovaní geografie prvý raz. Realizovaný pedagogický experiment potvrdil vysokú mieru aktivity a angažovanosti žiakov v procese vlastného učenia sa. Zaradenie bádateľsky orientovaných učebných postupov do vyučovania geografie hodnotila väčšina žiakov vysoko pozitívne. Žiaci si uvedomovali väčšiu odbornú aj časovú náročnosť takéhoto vyučovania, no veľká miera individuálnej slobody výberu učebných postupov, orientácia na výsledok a kooperácia so spolužiakmi, ich motivovala k práci a vnútorne aktivizovala pri hľadaní prijateľných riešení. Experiment taktiež dokázal mimoriadne vysoké požiadavky na odbornú a didaktickú pripravenosť učiteľa. Sérii vyučovacích hodín s uplatnením prvkov bádania predchádzala dôkladná príprava, ktorá zahŕňala vytvorenie špeciálnych učebných pomôcok, pracovných listov, odporúčaných metodických postupov,



zoznamov dôveryhodných informačných zdrojov a pod. Výsledky bádateľských činností žiakov preukázali veľký vzdelávací potenciál bádateľsky orientovaných projektov vo vyučovaní geografie. Žiaci dokázali pri tvorbe video blogov správne a odborne korektne aplikovať nové geografické poznatky, zasadiť ich do reálneho kontextu a vymyslieť k nim originálny filmový aj literárny príbeh. Pri spracovaní výstupov museli vzájomne spolupracovať a rozdeliť si úlohy pri vyhľadávaní, hodnotení dôveryhodnosti a finálnom spracovaní vybraných poznatkov.

Pri realizácii bádateľsky orientovaných projektov s výstupom vo forme žiackych video blogov, odporúčame konzultovať výber vhodného programového prostredia na tvorbu, spracovanie a prezentáciu videí s vyučujúcim predmetu informatika. Pod jeho vedením by tiež žiaci mohli vyhotovovať a finalizovať svoje videá. V takom prípade by aj technicky menej zruční žiaci dostali príležitosť vytvoriť a spracovať kvalitné video blogy.

## Literatúra a pramene

- BANCHI, H., BELL, R. 2008. *The Many Levels of Inquiry*. 2008. s. 26 – 29. Vol. 46(2).
- BLISS, S. 2009. *Fieldwork: The heart of geography*. 2009, 7 – 11.
- BRUNER, J. S. 1961. The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31, 21 – 32.
- BUDKE, A., WIENECKE, M. 2009. *Exkursion selbst gemacht Innovative Exkursionsmethoden für den Geographieunterricht*, Universitätsverlag Potsdam. ISBN 978-3-86956-005-2
- BUDKE A., KUCKUCK M. 2015. *Geographie-didaktische Forschungsmethoden*. LIT Verlag, Dr. W. Hopf, Berlin, Nemecko, 483s., ISBN-10: 3643131216
- COFFMAN, M A RIGGS, L. 2006. The Virtual Vee Map. 2006. s. 32 – 39.
- FAVIER, T. 2011. *Geographic Information Systems in inquiry-based secondary geography education: Theory & Practice*. Vrije Universiteit Amsterdam. 2011. s. 306. 978-94-6190-105-7.
- FISHBEIN, M. A. 1975. *Belief, attitude, intention and behaviour: An introduction to theory and research*. s.l. : Addison-Wesley, 1975. s. 578.
- GOMARASCA, M. A. 2009. *Basics of geomatics*. Springer Science Business Media B.V. 2009. DOI: 10.1007/978-1-4020-9014-1
- GONZÁLEZ, R. M., DONERT, K. 2013. *Innovative Learning Geography: new challenges for the 21st Century*. Newcastle upon Tyne : Cambridge Scholars Publishin, s. 191. 1-4438-5508-1.
- GORMALLY, C., BRICKMAN, P., HALLAR, B., ARMSTRONG, N. 2009. Effects of Inquiry-based Learning on Students' Science Literacy Skills and Confidence, *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*: 3(2), Article 16. DOI: 10.20429/ijstol.2009.030216
- GREGORY, G., PARRY, T. 2006. *Designing brain-compatible learning*. 3rd. Edition: Corwin Press, 2006. s. 306. ISBN-10: 9781412937177
- GUIDO, M. 2017. *All About Inquiry-Based Learning Definition, Benefits, Strategies*. The Prodigy blog. [Online] 2017. <https://www.prodigygame.com/blog/inquiry-based-learning-definition-benefits-strategies/>
- KIDMAN, G. 2012. Geographical Inquiry in Australian schools: A retrospective analysis. *International Research in Geographical and Environmental Education*. 21(4) s. 311-319. DOI: 10.1080/10382046.2012.725967
- KIREŠ, M., JEŠKOVÁ, Z., GANAJOVÁ, M., KLIMÁKOVÁ, K. 2016. *Bádateľské aktivity v prírodovednom vzdelávaní*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2016, 128 s., ISBN 9788081181559
- KLEEMAN, G. 1997. *Shifting the goal posts - Geography's inquiry-based methodology*. 1997. s. 87 – 94.
- KORNELSEN, L. 2016. *Researching Practice: Findings from Teacher Inquiry into the Implementation of the Grade 12 Global Issues Course in Manitoba*. Manitoba Education Research Network. Winnipeg : s.n., 2016. s. 26
- LUSTICK, D. 2009. The Failure of Inquiry: Preparing Science Teachers with an Authentic Investigation. *Journal of Science Teacher Education*. 20(6) s. 583 – 604. DOI: 10.1007/s10972-009-9149-4
- LUPTON, M. 2012. Inquiry skills in the Australian Curriculum. *Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority*. 2012. s. 8.
- SCHULTZ, H. D. 2013. *Didaktische Ansätze*. In rolfes, M., Uhlenwinkel, A., Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht, Braunschweig: Westermann. S55-62, ISBN 978-3-14-142802-5
- SORENSEN, L. 2009. *Literature review - for the national geography curriculum*. 2009. s. 12 – 17. ISSN: 0085-0969.
- VON STUMM, S., HELL, B., CHAMORRO-PRUMUZIC, T. 2011. The Hungry Mind: Intellectual Curiosity Is the Third Pillar of Academic Performance. *Perspectives on Psychological Science*. 6(6) 574–588. s. DOI: 10.1177/1745691611421204
- SCOTT, D. 2018. *Why your child will benefit from inquiry-based learning*. The Conversation Trust. [Online] 2018. <https://theconversation.com/why-your-child-will-benefit-from-inquiry-based-learning-97245>.
- WOODS, J. 2015. *Philip Sullivan: 'Discovery learning' is failing our children* | National Post. National Post. [Online] 2015. <https://nationalpost.com/opinion/philip-sullivan-discovery-learning-is-failing-our-children>.

## Bádateľsky orientované projekty vo vyučovaní geografie

Štefan Karolčík, Kristína Ligačová

### Abstract

Exploration and observation of objects which are around us or are interesting for us is the most natural way how we learn about the world and principles of it's functioning. Inquiry-based learning is based on constructivistic approaches to learning. They respect the uniqueness of each human being and they consider acquiring skills and competencies how to learn crucial and much more important than acquiring complete knowledge of an encyclopaedic character. The conjunction of inquiry-based learning and project-based teaching provides an appropriate teaching and organizational framework for application of learning methods which activate students to productive working and searching for their own, original solutions to problems which profoundly influence human society and its future. In this study we introduce an example how to apply exploration and inquiry based learning methods into the teaching of Regional Geography at secondary school which is organizationally covered by project-based teaching. The students were confronted with inquiry-based procedures at Geography classes for the first time and the output of their learning activities was a video blog. The realised pedagogical experiment proved a high level of activity and involvement of students in the process of their own learning. The students judged the incorporation of inquiry-based methods into Geography teaching very positively, they appreciated mainly a high level of individual freedom when choosing the appropriate learning procedures and the necessity of cooperation with their classmates which motivated and activated them to find the acceptable solution. The research also proved extremely high demands on teacher's qualification and on his/her didactic readiness to realize inquiry-based projects.

**Key words:** inquiry-based learning, inquiry-based projects, teaching methods, video blog

**doc. RNDr. Štefan Karolčík, PhD.**, Katedra didaktiky prírodných vied, psychológie a pedagogiky, Prírodovedecká fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave, **E-mail:** stefan.karolcik@uniba.sk

**Mgr. Kristína Ligačová**, Gymnázium, Bilfkova 24, Bratislava, **e-mail:** kristina.ligacova@gimbiba.sk

# Profesijná príprava budúcich učiteľov geografie na Slovensku

Martina Škodová, Ľuboš Balážovič, Peter Barto

Osobnosť učiteľa, kvalita jeho vedomostí a didaktické zručnosti majú veľký vplyv na výsledky vzdelávania. Rozhodujúci vplyv pritom zohráva kvalita vysokoškolskej prípravy učiteľov. Príprava učiteľov geografie nie je na Slovensku jednotná. Cieľom tejto štúdie je analyzovať vývoj počtu absolventov učiteľstva geografie na jednotlivých vysokých školách na Slovensku a tiež obsah a rozsah pregraduálneho vzdelávania učiteľov geografie v kontexte s potrebami praxe a kurikula geografie. Použité boli metódy textovej analýzy, porovnávania a štatistického spracovania kvantitatívnych informácií. Výsledkom je komparácia vývoja počtu absolventov učiteľstva geografie jednotlivých vysokých škôl, identifikácia prioritných oblastí prípravy budúcich učiteľov geografie a rozdielov v prístupe k ich vzdelávaniu. Výsledky poukazujú na mnohé spoločné črty prípravy budúcich učiteľov geografie na jednotlivých Slovenských univerzitách, ale aj na viaceré rozdiely. Rozdiely sú najmä v oblastiach, ktoré sú v ich príprave akcentované a v rozsahu praxe. V štúdiu bolo možné sledovať len kvantitatívne dáta, ako sú počet predmetov, hodinová a kreditová dotácia jednotlivých oblastí vzdelávania, vplyv na prípravu učiteľov geografie však majú aj iné faktory. Táto štúdia má opodstatnenie vzhľadom k blížiacemu akreditácii vysokých škôl, ktorá bude ďalšou príležitosťou na posúdenie študijných programov Učiteľstva geografie.

## Úvod

Jedným z kľúčových prvkov vzdelávacieho systému je učiteľ. Práve osobnosť učiteľa, kvalita jeho vedomostí a didaktické zručnosti majú zásadný vplyv na výsledky vzdelávania. Rozhodujúci vplyv pritom zohráva kvalita jeho vysokoškolskej prípravy. Blížiaci sa akreditácia vysokých škôl, bude príležitosťou na opätovné posúdenie študijných plánov (ďalej ŠP) učiteľstva geografie. Z tohto pohľadu môže byť naša prehľadová štúdia pri tomto procese prínosná. Pregraduálna príprava učiteľov geografie na Slovensku nie je jednotná. Ovplyvňuje ju množstvo faktorov od skladby ŠP, obsahu, formy a hodinovej dotácie jednotlivých predmetov, rozsahu terénnych cvičení, exkurzií a pedagogických praxí, po technické vybavenie príslušných pracovísk, odbornosť a didaktické zručnosti pedagógov, počet študentov a mnohé ďalšie. Tie sa na jednotlivých vysokých školách pripravujúcich budúcich učiteľov geografie viac či menej odlišujú. Z tohto množstva faktorov sme vybrali len niektoré, preto našou ambíciou nie je prípravu učiteľov geografie na jednotlivých vysokých školách hodnotiť, ale ju porovnať a analyzovať z pohľadu zvolených ukazovateľov. Cieľom príspevku je analyzovať vývoj počtu absolventov učiteľstva geografie na jednotlivých vysokých školách na Slovensku a tiež obsah (v najhrubších črtách) a rozsah ich pregraduálneho vzdelávania v kontexte s potrebami praxe a inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu (ďalej iŠVP). Analýza by mala pomôcť identifikovať prioritné oblasti vzdelávania budúcich učiteľov geografie a rozdiely v prístupe k ich vzdelávaniu medzi jednotlivými vysokými školami.

## Koncepcia profesijnej prípravy učiteľov geografie

Profesijná príprava učiteľov je zameraná na rozvoj ich kompetencií v troch základných dimenziách: personálnej, etickej a odbornej (KA-

SÁČOVÁ et al. 2006). V odbornej dimenzii ide z pohľadu učiteľstva geografie najmä o pedagogicko-psychologickú oblasť a oblasti geografie a didaktiky geografie. Geografia je špecifická svojím integrujúcim charakterom, cielené napomáha snahám o pochopenie vzťahov medzi jednotlivými prvkami krajiny, porozumenie ich silnej vzájomnej podmienenosti a predvídanie ich vývoja, ako aj rozsahu predpokladaných zmien (KAROLČÍK, LIKAVSKÝ a MÁZOROVÁ 2015). Má tiež unikátnu schopnosť využívať a selektovať výsledky ostatných vedných disciplín, integrovať ich do vlastnej kognitívnej schémy a nachádzať medzi nimi súvislosti (KOLEJKA a KIRCHNER 2010). Z historického hľadiska prešlo geografické vzdelávanie na všetkých stupňoch vzdelávania vývojom od opisu regiónov k skúmaniu často veľmi špecifických procesov a javov (viac KÁR-VÁNKOVÁ et al. 2017, TOLMÁČI a KAROLČÍK 2017). Na druhej strane sa v geografickom vzdelávaní stále výrazne prejavuje snaha nestratiť komplexný pohľad na skúmanú problematiku a priestorový charakter (LIKAVSKÝ a POLJAKOVÁ 2018). Proces geografického vzdelávania nie je nemenný, ale naopak otvorený systém, ktorý sa neustále modifikuje v kontexte premien čiastkových geografických vedných disciplín i dynamickej spoločnosti (ŘEZNIČKOVÁ 2015).

Najdôležitejšiu úlohu v procese geografického vzdelávania zohráva učiteľ. Cesty, ako sa stať kvalifikovaným učiteľom geografie na Slovensku sú rôzne – pregraduálne alebo postgraduálne vzdelávanie (doplňujúce, rozširujúce). Motivácia k štúdiu učiteľstva geografie závisí od množstva faktorov, pričom, ako to vyplýva aj z výskumu JURSOVEJ-ZACHAROVEJ a SOKOLOVEJ (2015), môže sa v dôsledku štúdia, pedagogickej praxe alebo raných pedagogických skúseností meniť. Výskum VARGOVEJ (2013) napríklad poukazuje na javy ako tzv. šok z praxe a nízku schopnosť využiť teoretické poznatky na zlepšenie svojej praktickej učiteľskej činnosti. Príčinou môže byť aj veľmi nízky podiel prak-

tickej profesijnej prípravy na Slovensku v porovnaní s medzinárodnými trendmi vo vzdelávaní (KOSOVÁ 2016). Podľa prieskumu (MIŠKOLCI 2019), učiteľské vysokoškolské programy kladú prílišný dôraz na odborné vedomosti v aporbačnom predmete, na úkor rozvoja vedomostí a najmä zručností vo všeobecnej a predmetovej didaktike. Ako nepriaznivý faktor vplývajúci na kvalitu učiteľov geografie možno označiť aj fakt, že na štúdium sú prijímaní všetci prihlásení, často len z odborných škôl, teda s oslabenou zložkou spoločenskovedných a prírodovedných predmetov, čo spôsobuje veľké rozdiely v odbornej či osobnostnej spôsobilosti študentov. Tento faktor súvisí pravdepodobne najviac s celkovo nízkou atraktivitou učiteľského povolania a bojom fakúlt o každého študenta.

V súvislosti s trendom profesionalizácie učiteľského povolania, so snahou o integráciu a porovnateľnosť učiteľského vzdelávania v Európe, vzniklo v posledných rokoch množstvo medzinárodných dokumentov venovaných kvalite učiteľov a ich vzdelávaniu (viac KOSOVÁ 2016). Dôležitým medzníkom a vyvrcholením zmien v myslení vo vzdelávaní bolo vytvorenie Európskeho kvalifikačného rámca pre celoživotné vzdelávanie (EKR 2009) a Národného kvalifikačného rámca SR (NKR 2011). Ide o nástroj, ktorý na základe dopredu stanovených kritérií, tzv. deskriptorov, priraduje určitú úroveň jednotlivým kvalifikáciám a do veľkej miery zjednocuje vysokoškolské vzdelávanie v Európskej únii aj na Slovensku. Napriek tomu však príprava učiteľov geografie nie je na Slovensku jednotná. V súčasnosti ju tvoria tri základné oblasti: pedagogicko-psychologická, odborovo-didaktická a predmetovo-odborová oblasť. Na Slovensku je v súčasnosti šesť vysokých škôl, ktoré poskytujú prípravu kvalifikovaných učiteľov geografie. Predmetovo-odborovú a odborovo-didaktickú oblasť zabezpečujú prevažne geografické pracoviská (Tab. 1). Prípravu v pedagogicko-psychologickej oblasti zabezpečujú ďalšie pracoviská, ktoré sú uvedené v metodologickej časti práce.

Vysoká škola	Fakulta	Pracovisko
KU v Ružomberku	Pedagogická fakulta	Katedra geografie
PU v Prešove	Fakulta humanitných a prírodných vied	Katedra geografie a aplikovanej geoinformatiky
UK v Bratislave	Prírodovedecká fakulta	Katedra kartografie, geoinformatiky a DFZ
		Katedra fyzickej geografie
		Katedra humánnej geografie
		Katedra regionálnej geografie
UKF v Nitre	Fakulta prírodných vied	Kat. didaktiky prírodných vied, psychológie a pedagogiky
UKF v Nitre	Fakulta prírodných vied	Katedra geografie a regionálneho rozvoja
UMB v Banskej Bystrici	Fakulta prírodných vied	Katedra geografie a geológie
UPJŠ v Košiciach	Prírodovedecká fakulta	Ústav geografie

**Tab. 1** Vysoké školy a pracoviská na Slovensku zabezpečujúce predmetovo-odborovú a odborovo-didaktickú oblasť študijného programu Učiteľstvo geografie (v kombinácii).

Vysvetlivky: KU – Katolícka univerzita, PU – Prešovská univerzita, UK – Univerzita Komenského, UKF – Univerzita Konštantína Filozofa, UMB – Univerzita Mateja Bela, UPJŠ – Univerzita Pavla Jozefa Šafárika.

V súčasnosti sa učiteľstvo geografie študuje v rámci študijného programu Učiteľstvo geografie (v kombinácii), ktorý je zaradený do študijného odboru Učiteľstvo a pedagogické vedy (Portál VŠ 2020). Súčasťou tohto študijného odboru je aj jeho popis, ktorý charakterizuje profil absolventa v prvom aj druhom stupni štúdia. Profilu absolventa učiteľského štúdia geografie sa podrobnejšie venovali napr. KAROLČÍK, LIKAVSKÝ a TOLMÁČI (2013).

Učiteľstvo geografie je možné študovať v kombinácii s ďalším aprobačným predmetom. Počet a typ týchto predmetov je na jednotlivých vysokých školách rôzny. Sú to prevažne ďalšie prírodovedné predmety, ale aj jazyky, história, telesná výchova, etická výchova, výchova k občianstvu, náboženská výchova, výtvarné umenie, pedagogika, psychológia, filozofia a i. (PORTÁL VŠ 2020). Na Slovensku má geografia stále pretrvávajúci imidž opisnej vedy a často býva volená ako "ľahší" predmet k druhému aprobačnému predmetu (CSACHOVÁ 2016, NEMČÍKOVÁ et al. 2018). Štúdium učiteľstva geografie sa realizuje v dvoch na seba nadväzujúcich stupňoch (Bc. a Mgr.), prioritne v dennej forme. Zaradenie a nadväznosť predmetov v rámci ŠP má sledovať cieľ nadobudnutia prameňových teoretických aj praktických znalostí zo základných psychologicko-pedagogických vedných disciplín súvisiacich s prípravou študentov na učiteľské povolanie, ktoré sú doplnené o špecifické didakticko-geografické predmety a vybrané geografické disciplíny. ŠP by mal byť koncipovaný vo väzbe na iŠVP ISCED 2 a ISCED 3A. Keďže popis študijného odboru Učiteľstvo a pedagogické vedy, ale aj odboru Vedy o Zemi, ktoré sa pri tvorbe odporúčaných ŠP zohľadňujú, sú pomerne všeobecné, v koncepcii profesijnej prípravy učiteľov geografie na jednotlivých pracoviskách existujú rozdiely. Tým najväčším z nich je asi skladba predmetov, ktorá je v právomoci jednotlivých fakúlt a garantov študijných programov. Príležitosťou na posúdenie vhodnosti zaradenia jednotlivých predmetov do ŠP v rámci študijného programu Učiteľstvo geografie (v kombinácii) bola naposledy komplexná akreditácia v rokoch 2014/2015.

## Metódy a dáta

Cieľom prieskumu bolo analyzovať vývoj, obsah a rozsah pregraduálneho vzdelávania učiteľov geografie na Slovensku v kontexte s potre-

bami praxe a iŠVP. Použité boli metódy textovej analýzy, porovnávania a štatistického spracovania kvantitatívnych informácií. Výsledkom práce je komparácia vývoja počtu absolventov učiteľstva geografie jednotlivých vysokých škôl, identifikácia prioritných oblastí prípravy budúcich učiteľov geografie a rozdielov v prístupe k ich vzdelávaniu. Metodika prieskumu bola zostavená tak, aby jej aplikácia priniesla výsledky, ktoré zodpovedajú na nasledujúce okruhy otázok:

- Aký je vývoj počtu absolventov učiteľstva geografie na slovenských vysokých školách?
- Na ktoré oblasti vzdelávania kladú jednotlivé pracoviská dôraz a v čom sú najväčšie vzájomné disproporcie?
- Sú ŠP učiteľstva geografie vzájomne kompatibilné (je možné, aby študent pokračoval v Mgr. štúdiu na inej univerzite, bez toho, aby mu chýbala výrazná časť vedomostí a zručností)?
- Do akej miery korešpondujú súčasné ŠP s potrebami učiteľov vzhľadom na iŠVP?

## Sledované ukazovatele

Vzhľadom na stanovené otázky sme sledovali nasledovné ukazovatele: počty absolventov učiteľstva geografie v rokoch 2010 – 2019 na jednotlivých vysokých školách na Slovensku a predmety (oblasti predmetov) v rámci ŠP učiteľstva geografie na jednotlivých vysokých školách. Pri každom predmete sme sledovali jeho hodinovú a kreditovú náročnosť, formu vyučovania (prednáška, seminár, cvičenie), zaradenie do oblasti predmetov. Detailné porovnanie rôznorodých predmetov a prístupov na jednotlivých pracoviskách vyžaduje istý stupeň generalizácie, tak aby hlavné črty ostali zachované. Sme si vedomí tejto nedokonalosti a faktu, že i napriek veľkej snahe môžu byť výsledky skreslené. V práci vychádzame z nasledujúcich predpokladov:

- jednotlivé predmety a hodinové dotácie, ktoré sú uvedené v ŠP považujeme za skutočné a platné,
- rozsah (náročnosť), ktorý je v rámci štúdia venovaný jednotlivým predmetom, vyjadrujeme dvoma spôsobmi: hodinovou a kreditovou dotáciou predmetu,

- pregraduálna príprava učiteľov geografie je ovplyvnená najmä povinnými a povinne voliteľnými predmetmi.

## Pôvod údajov

Údaje o počtoch absolventov učiteľstva geografie v rozličných aprobačiách boli čerpané zo Štatistickej ročenky MŠVVaŠ SR (2020). Podrobnejšie informácie o počte absolventov Mgr. štúdia učiteľstva geografie za roky 2010 – 2019 boli poskytnuté študijnými oddeleniami príslušných fakúlt hodnotených vysokých škôl. Jednalo sa nielen o fakulty uvedené v tabuľke 1, ale aj o ďalšie fakulty, zastrešujúce štúdium ďalších aprobačných predmetov v kombinácii s geografiou (napr. Fakulta športu PU v Prešove, Fakulta telovýchovy a športu UK v Bratislave, Filozofická fakulta a Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici, Filozofická fakulta UPJŠ v Košiciach, Pedagogická fakulta UKF v Nitre a pod.). Údaje o ŠP, akreditovaných v rokoch 2014 – 2015, boli čerpané z oficiálnych webových stránok jednotlivých fakúlt a univerzít. Údaje o obsahovej náplni predmetov (potrebne k ich správne zaradeniu do oblastí predmetov) boli čerpané z informačných listov, ktoré sú zverejnené na webových stránkach jednotlivých fakúlt, prípadne z akreditačných spisov (AKREDKOM 2017). Informácie o priebehu a hodinovej dotácii pedagogických praxí boli poskytnuté ich koordinátormi na príslušných pracoviskách.

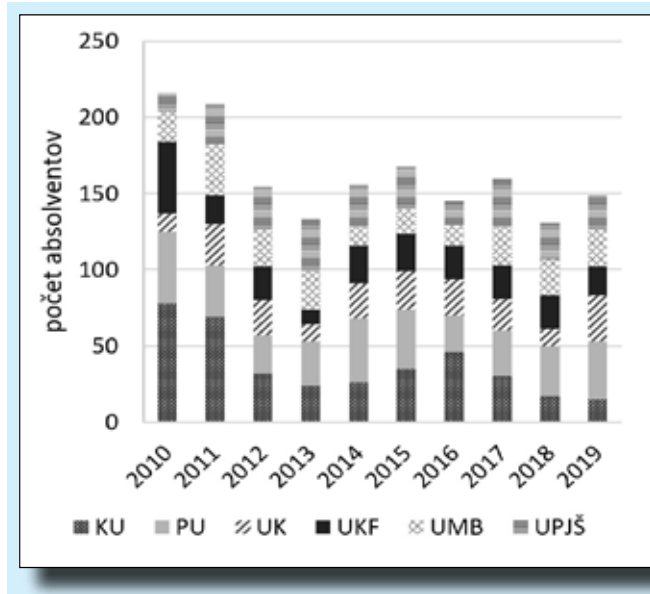
## Vyhodnotenie údajov

Jednotlivé predmety a skupiny predmetov boli agregované do ôsmich väčších oblastí. Na základe získaných informácií o týchto oblastiach boli jednotlivé vysoké školy z viacerých hľadísk komparované.

## Výsledky

Prvým analyzovaným ukazovateľom je počet absolventov učiteľstva geografie z vysokých škôl (do prieskumu sme nezahrnuli absolventov doplnujúceho a rozširujúceho štúdia). Podľa údajov CVTI (ŠTATISTICKÁ ROČENKA 2020) na Slovensku k 31. 10. 2019 študovalo učiteľstvo geografie v kombinácii s ďalším aprobačným predmetom v Bc. stupni 666 študentov, v Mgr. stupni 279 študentov (spolu 945 študentov vo všetkých ročníkoch štúdia). Rozdelenie týchto študentov je však na jednotlivých vysokých školách nerovnomerné. Vývoj počtu absolventov Mgr. stupňa na Slovensku medziročne značne kolíše (Obr. 1), v ostatných rokoch (od roku 2010) mierne klesá (pokles o 31 %). Tento trend je odrazom klesajúceho počtu absolventov stredných škôl a poklesu záujmu o učiteľské povolanie, ale je zároveň zodpovedajúci možnosti uplatnenia sa vzhľadom k poklesu počtu žiakov na základných školách a gymnáziách (podľa Štatistickej ročenky približne o 20 % v sledovanom období).

Z porovnania počtu absolventov učiteľstva geografie (Mgr. stupňa štúdia) jednotlivých vysokých škôl vyplýva, že najviac absolventov za obdobie rokov 2010 – 2019 má KU v Ružomberku (23 %). Na druhej strane ale KU vykazuje najväčší pokles počtu absolventov zo všetkých hodnotených škôl a v rokoch 2018 a 2019 už patrila k školám



**Obr. 2** Podiel kumulatívneho počtu absolventov učiteľstva geografie v rokoch 2010 – 2019 na jednotlivých vysokých školách na Slovensku; Zdroj: Vlastné spracovanie podľa údajov Akademických informačných systémov príslušných fakúlt.

**Obr. 1** Vývoj počtu absolventov učiteľstva geografie (v Mgr. stupni) v rokoch 2010 – 2019 na Slovensku; Zdroj: Vlastné spracovanie podľa údajov Akademických informačných systémov príslušných fakúlt; Vysvetlivky: viď Tab. 1.

s najnižším počtom absolventov. Celkovo mali v sledovanom období školy na severe a východe Slovenska (KU, PU, UPJŠ) väčší kumulatívny počet absolventov učiteľstva geografie (spolu 60 %), ako ostatné vysoké školy na Slovensku (obr. 2).

## Prioritné oblasti predmetov v rámci profesijnej prípravy učiteľov geografie

Je potrebné zdôrazniť, že tvorba odporúčacích ŠP nie je úplne slobodný proces bez akýchkoľvek pravidiel. Jednotlivé ŠP sú na Slovensku akreditované podľa existujúcich popisov študijných odborov s vymedzeným jadrom vedomostí (prevažne obsah povinných predmetov). Na druhej strane sú vytvárané autonómny rozhodovaním vysokých škôl, ktoré na reformné zmeny reagovali podľa flexibility vedení, personálnych a ďalších možností jednotlivých pracovísk. Spôsob realizácie pregraduálnej prípravy učiteľov geografie v najhrubších črtách je v piatich slovenských univerzitách podobný (odlišný je len na UPJŠ v Košiciach). Pri detailnejšej analýze však nachádzame množstvo odlišností a špecifik.

Študijný poriadok rozlišuje historicky tri typy predmetov – povinné, povinne voliteľné a výberové. Medzi kľúčové pre budúcu profesiu učiteľa geografie patria najmä povinné a povinne voliteľné predmety. Jednotlivé pracoviská však majú rozlične veľkú ponuku povinne voliteľných predmetov, z ktorých si študenti väčšinou vyberajú len časť. Počet ponúkaných povinných a povinne voliteľných predmetov sa pohybuje od 67 (UMB v Banskej Bystrici) po 96 (PU v Prešove). Vzhľadom na pomer povinných a povinne voliteľných predmetov sa podiel povinných predmetov pohybuje od 68 % po 42 % (UK 68 %, KU 58 %, UMB 49 %, PU 44 %, UPJŠ 44 % a UKF 42 %). Povinné aj povinne voliteľné predmety, ponúkané jednotlivými pracoviskami participujúcimi na príprave budúcich učiteľov geografie sme agregovali do ôsmich väčších skupín podľa ich obsahovej náplne: 1. oblasť pomocných geovedných disciplín, 2. oblasť fyzickej geografie, 3. oblasť humánnej geografie,

4. oblasť regionálnej geografie, 5. oblasť pedagogiky, psychológie a didaktiky, 6. pedagogické praxe, 7. exkurzie a terénne cvičenia, 8. iné.

**Oblasť 1** – Pomocné geovedné disciplíny: Obsah týchto predmetov tvorí odborný a metodologický základ pre ďalšie štúdium geografie. Zaradené sú sem predmety ako Úvod do štúdia geografie, Planétárna geografia, Kartografia, Geoinformatika, GIS, Štatistika a pod. Z povahy týchto predmetov vyplýva, že v priebehu štúdia sú zaradované do najnižších ročníkov v Bc. stupni štúdia. Ponuku povinných a povinne voliteľných predmetov tejto oblasti majú jednotlivé vysoké školy rôznu od 3 (UMB v Banskej Bystrici) po 7 (UPJŠ v Košiciach) predmetov.

**Oblasť 2** – Fyzická geografia: Oblasť fyzickej geografie obsahuje predmety, ktoré sa sústreďujú na prírodnú časť krajiny. Ich hlavnou úlohou je študovať fyzickogeografickú sféru, ktorú tvoria prírodné čiastkové krajinné sféry a vzťahy medzi nimi. Predmety z oblasti fyzickej geografie na hodnotených vysokých školách sú v rámci ich obsahového zamerania veľmi podobné. Uplatňuje sa tu tradičný model fyzickogeografických vied, kde dominujú predmety študujúce zložky fyzickogeografickej sféry, ako sú horniny, reliéf, vodstvo, ovzdušie, pôda, rastlinstvo, živočíšstvo, doplnené o štúdium ich vzájomných vzťahov a priestorový aspekt. Povinné a povinne voliteľné predmety sú nasadzované najmä v Bc. stupni štúdia a ich počet kolíše na jednotlivých vysokých školách od 5 (UKF v Nitre) do 9 (KU v Ružomberku).

**Oblasť 3** – Humánna geografia: Obsah týchto predmetov tvorí štúdium vzoriek a procesov, ktoré utvárajú interakciu človeka s prostredím, najmä príčiny a následky rozmiestnenia ľudskej aktivity na zemskom povrchu. Medzi základné predmety tejto skupiny patria: Geografia obyvateľstva a sídiel, Geografia výrobných a nevýrobných aktivít, Politická geografia a i. Ponuku povinných a povinne voliteľných predmetov tejto oblasti majú jednotlivé vysoké školy rôznu od 6 (UK v Bratislave) do 14 (PU v Prešove) predmetov. Sústredené sú prevažne do Bc. stupňa štúdia.

**Oblasť 4** – Regionálna geografia: Oblasť regionálnej geografie obsahuje predmety, ktoré sa zaoberajú komplexným a syntetickým štúdiom regiónov so zameraním na interakcie medzi prírodnou a socioekonomickou sférou. Predmety z tejto oblasti sú koncipované aj s ohľadom na tematické celky, nachádzajúce sa vo vzdelávacom štandarde predmetu Geografia na základných a stredných školách. Preto dominujúcimi a spoločnými predmetmi pre všetky hodnotené pracoviská sú predmety zaoberajúce sa regionálnou geografiou Slovenska a sveta. Dopĺňajú ich predmety ako Mikrogeografia, Aplikovaná geografia, Globálne problémy regiónov a ďalšie. Dominantným pracoviskom v oblasti regionálnej geografie z pohľadu počtu povinných a povinne voliteľných predmetov je PU v Prešove (14 predmetov), najmenej ich je na UK v Bratislave (8 predmetov). Predmety sú zaradované ako do Bc., tak aj do Mgr. stupňa štúdia.

Pri pohľade na oblasti 1 až 4 (oblasť geografických a pomocných geografických predmetov), sledované pracoviská ponúkajú rôzne širokú ponuku povinných a povinne voliteľných predmetov. KU v Ružomberku a UK v Bratislave majú spoločné to, že geografické a pomocné geografické predmety predstavujú len do 43 % z ponuky predmetov a aj ich hodinová dotácia je v porovnaní s inými vysokými školami nižšia. Aj tu však nachádzame rozdiel, na UK sú všetky tieto predmety (23 predmetov) povinné a na KU je z 31 predmetov polovica povinne voliteľných. PU v Prešove má naopak zastúpenie týchto predmetov najvyššie (62 %), dominantná je najmä oblasť regionálnej geografie (24 %).

**Oblasť 5** – Predmety základných psychologicko-pedagogicko-didaktických vedných disciplín: Zaradenie, nadväznosť a obsah týchto predmetov sleduje cieľ nadobudnutia primeraných teoretických znalostí aj praktických a zručností potrebných pre vyučovanie geografie. Od ostatných vysokých škôl sa v tejto oblasti prípravy učiteľov geografie odlišuje UPJŠ v Košiciach. V nej sú jednotlivé povinné predmety tejto oblasti zaradené až do Mgr. stupňa štúdia, ale v Bc. stupni je ponuka predmetov z tejto oblasti v podobe

bloku povinne voliteľných predmetov a na Mgr. stupeň učiteľstva sa môžu zapísať len študenti, ktorí ho majú absolvovaný. Z porovnania všetkých oblastí z pohľadu hodinovej dotácie povinných a povinne voliteľných predmetov vyplýva, že na všetkých hodnotených vysokých školách oblasť 5 dominuje. Najviac na UMB v Banskej Bystrici (40 % z celkovej hodinovej dotácie predmetov) a najmenej na PU v Prešove (26 % z celkovej hodinovej dotácie predmetov). Pri hlbšom pohľade na túto oblasť však už nachádzame výrazné rozdiely (napr. na UK v Bratislave je hodinová dotácia predmetov didaktiky geografie dvojnásobná, ako je tomu na iných školách). Aj z hľadiska počtu predmetov, venovaných tejto oblasti prípravy študentov, je situácia na slovenských vysokých školách rôzna, najvyššia ponuka je na PU v Prešove (33 predmetov) a nižšia, ako na ostatných vysokých školách je na UK v Nitre (21 predmetov). Jednotlivé predmety tejto oblasti sa na pracoviskách pripravujúcich budúcich učiteľov geografie do istej miery líšia, možno ich však na základe obsahu zaradiť do nasledujúcich kategórií:

- predmety všeobecnej, vývinovej a sociálnej psychológie,
- predmety všeobecných pedagogických a didaktických východísk edukácie (Teória vyučovania, Sociálno-kultúrne aspekty edukácie, Základy špeciálnej pedagogiky a i.),
- predmety didaktiky geografie,
- pomocné predmety k základným psychologicko-pedagogicko-didaktickým vedným disciplinám (Digitálne technológie, Základy metodológie výskumu, Informačné a komunikačné technológie, Školský manažment, Filozofická antropológia a axiológia, Biológia dieťaťa a i.).

**Oblasť 6** - Pedagogické praxe: Pedagogické praxe sú bezpochyby najdôležitejšou oblasťou prípravy budúcich učiteľov geografie. Pedagogická prax má tvoriť gradujúcu štruktúru pedagogických situácií a študent má byť ňou vedený tak, aby sa každá jeho profesijná učiteľská kompetencia stále viac a viac rozvíjala až do požadovanej výstupnej podoby určenej profesijným štandardom. V praktickej príprave učiteľov geografie je zaužívaný konzekutívny model praxí - teoretická príprava predchádza praktickú prípravu (MADZIKOVÁ a KANCÍR 2017). Na jednotlivých pracoviskách majú praxe rôzne názvy, kvôli prehľadnosti v tomto príspevku rozlišujeme náčuvovú, priebežnú a súvislú pedagogickú prax. V ich realizácii a počte hodín sa jednotlivé vysoké školy výrazne odlišujú. Pedagogické praxe organizujú príslušné pracoviská (katedry geografie, didaktiky prírodovedných predmetov, Centrum celoživotného vzdelávania na PF UKF v Nitre, Ústav pedagogiky, psychológie a andragogiky na PU v Prešove). Úvodné pedagogické praxe z geografie majú charakter náčuvov (hospitácií), pri ktorých študenti spracúvajú rozbor vyučovacej hodiny. Rozsah náčuvových praxí je na jednotlivých školách rôzny (5 - 26 hodín). Počet hodín hospitácií je väčšinou pohyblivý a závisí od počtu hodín v úväzku príslušného cvičného učiteľa. Na UMB v Banskej Bystrici a na UPJŠ v Košiciach začínajú náčuvové pedagogické praxe až v Mgr. stupni štúdia, čo nepova-

žeme, z hľadiska rozhodovania sa absolventa Bc. stupňa štúdia pre ďalšie štúdium, za vyhovujúce. Výstupové praxe (na všetkých vysokých školách v Mgr. stupni štúdia) zahŕňajú vlastné pedagogické výstupy študentov a v prípade priebežných praxí aj náčuvy na vyučovacích hodinách vedených ich spolužiakmi. Približný rozsah reálne odučených hodín geografie na ZŠ a SŠ v rámci všetkých praxí, je na jednotlivých vysokých školách nasledovný: UK v Bratislave - 17 hodín, PU v Prešove - 36 hodín, UMB v Banskej Bystrici - 38 hodín, KU v Ružomberku - 21 hodín, UKF v Nitre - 34 hodín, UPJŠ v Košiciach - 49 hodín. Uvádzané počty hodín sú minimálne, v mnohých prípadoch však skutočný počet odučených vyučovacích hodín súvisí s veľkosťou skupín študentov a možnosťami cvičných škôl.

**Oblasť 7** - Exkurzie a terénne cvičenia: Súčasťou štúdia geografie sú na všetkých pracoviskách aj terénne cvičenia. Majú charakter exkurzie na Slovensku a v zahraničí alebo terénnych cvičení. Spomedzi jednotlivých univerzít na Slovensku, najviac dní venovaných tejto oblasti (v rámci povinných predmetov) je na UK v Bratislave (31 dní), o čosi menej na UMB v Banskej Bystrici (23 dní), KU v Ružomberku (22 dní), PU v Prešove a UPJŠ v Košiciach (po 15 dní), najmenej dní povinných exkurzií a terénnych cvičení je na UKF v Nitre (5 dní). Na všetkých vysokých školách okrem UK v Bratislave a KU v Ružomberku sú zahraničné exkurzie zaradené medzi povinne voliteľné predmety, takže nie všetci študenti sa ich zúčastňujú.

**Oblasť 8** - Iné: Predmety, ktoré sú povinné, avšak nie je ich možné zaradiť do žiadnej z predchádzajúcich kategórií, napr. Telesná výchova, Teológia, Štátnicové skúšky z geografie, Odborný seminár k záverečným prácam z geografie a ďalšie (Obr. 3).

## Možnosti mobility študentov učiteľstva geografie na Slovensku

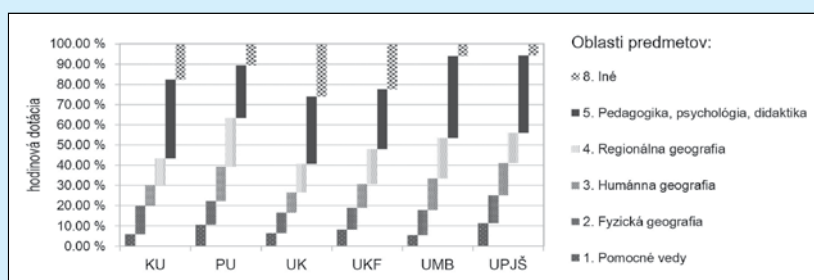
Zisťovali sme tiež, do akej miery sú ŠP hodnotených vysokých škôl kompatibilné z pohľadu možnosti pokračovania v štúdiu učiteľstva geografie v Mgr. stupni na inej škole. Najväčšie disproporcie sme našli v predmetoch regionálnej geografie sveta a Slovenska, didaktiky geografie a pedagogických praxí. Napríklad všetky predmety regionálnej geografie sveta sú na

UMB v Banskej Bystrici zaradené už v Bc. stupni štúdia, ale na UPJŠ v Košiciach až v Mgr. stupni. Geografia Slovenska je na UPJŠ zaradená do Bc. stupňa, ale na neďalekej PU v Prešove je až v Mgr. stupni štúdia. Preto by prípadným prestupujúcim študentom mohla chýbať veľká časť vedomostí z týchto oblastí. Povinné predmety zamerané na didaktiku geografie na troch hodnotených vysokých školách (na UK v Bratislave, UMB v Banskej Bystrici, UKF v Nitre) začínajú už v treťom ročníku Bc. stupňa štúdia, na ostatných až v Mgr. stupni. Podobne aj pedagogické praxe (náčuvové) na všetkých školách okrem UPJŠ v Košiciach a UMB v Banskej Bystrici začínajú už v Bc. stupni. Vyplýva z toho, že pri prípadnom prestupe by študentom mohla chýbať časť vedomostí z didaktiky geografie, prípadne aj náčuvová pedagogická prax.

## Profesijná príprava učiteľov geografie v kontexte s iŠVP

Vzdelávací proces a jeho výsledky sú závislé okrem iného aj od kurikulárneho kontextu. Študentský plán učiteľstva geografie by mal byť preto koncipovaný vo väzbe na obsah a ciele vzdelávania predmetu Geografia, vyučovaného predovšetkým na základných školách a gymnáziách. Geografické vzdelávanie na úrovni ISCED 2 a ISCED 3A na Slovensku vymedzujú základné kurikulárne dokumenty, najmä inovované ŠVP (ŠPÚ 2014 a, b). Stanovujú hlavné myšlienkové koncepty, ciele, obsah aj očakávané výstupy vzdelávania. Všeobecné ciele sú orientované nielen na obsahovú, ale aj na procesnú stránku geografického vzdelávania. Pedagógovia, ktorí participujú na príprave učiteľov geografie by mali tieto kurikulárne dokumenty poznať a vo svojej výuke zohľadňovať.

Obsah a ciele vzdelávania sme korelovali s prípravou budúcich učiteľov geografie. Zamerali sme sa na povinné predmety, pretože najmä tie pokrývajú obsah učiva predmetu Geografia v rámci ISCED 2 a ISCED 3A a absolvujú ich všetci študenti učiteľstva geografie. Školská geografia v najnižších ročníkoch základných škôl aj gymnázií je venovaná planetárnej geografii so zameraním na planétu Zem, základom kartografie, fyzickej a humánnej geografie. Týmto oblastiam geografie je na všetkých hodnotených vysokých školách venovaná dostatočná pozornosť. Až 64 % z celkového počtu vyučovacích hodín (v rámci



**Obr. 3** Podiel hodinovej dotácie skúmaných oblastí z celkovej hodinovej dotácie povinných a povinne voliteľných predmetov na jednotlivých vysokých školách na Slovensku; Zdroj: Vlastné spracovanie podľa odporúčaných ŠP jednotlivých vysokých škôl; Poznámka: Graf nezahŕňa pedagogické praxe, exkurzie a terénne cvičenia.

povinných geografických predmetov) počas celého štúdia pokrýva učivo prvého ročníka ZŠ a gymnázií (resp. prvého a časti druhého roč. gymnázií). Najviac povinných hodín je týmto oblastiam venovaných na UK v Bratislave, najmenej na PU v Prešove (Tab. 2). Aj keby sa zdalo, že vzhľadom k potrebám učiteľa geografie je to veľa, je potrebné vnímať tieto predmety ako podstatné pre získanie a rozvoj spôsobilostí a zručností pri získavaní a interpretácii informácií a vedomostí, nevyhnutných pre pochopenie vzťahov medzi jednotlivými prvkami krajiny. To považujeme za východisko pre komplexné zhodnotenie jednotlivých regiónov sveta a Slovenska, ich špecifik a problémov, ktorému je venovaná školská geografia vo vyšších ročníkoch základných škôl a gymnázií. Regionálnej geografii je najväčší počet hodín (v rámci povinných predmetov) venovaný na UK v Bratislave, najmenej na KU v Ružomberku (Tab. 2). Je však potrebné uviesť, že na UK v Bratislave sú všetky ponúkané geografické predmety povinné, kdežto na ostatných vysokých školách si študenti musia doplniť povinné predmety o povinne voliteľné predmety, aby dosiahli minimálny počet kreditov, potrebný na úspešné absolvovanie štúdia.

## Diskusia

Profil absolventa učiteľstva geografie závisí od množstva faktorov. Najdôležitejším z nich je formálne nastavenie študijných plánov, od ktorých do veľkej miery závisí aj obsah štúdia. Tie sa na jednotlivých vysokých školách značne líšia i napriek tomu, že vychádzajú z rovnakých kritérií akreditácie študijných programov (MŠV a Š SR 2013) a opisov študijných odborov. Podobne je to aj v Českej republike, kde podobnú komparáciu na základe analýzy akreditačných spisov realizovala BAAROVÁ (2016). Jej výsledky podobne, ako je tomu aj na Slovensku poukázali na veľké rozdiely najmä v štruktúre povinných, voliteľných a výberových predmetov. Aj v Českej republike si jednotlivé vysoké školy a fakulty samy stanovovali podobu a rozsah základných zložiek učiteľskej prípravy. Od roku 2017 je to už však zmenené (MŠMT 2017). Úlohou jednotlivých pracovísk profilujúcich budúcich učiteľov geografie je prispôbiť ponuku predmetov potrebám praxe. Z našej analýzy vyplýva, že tomu tak prevažne je, no súhlasíme s tvrdením KOSSOVEJ et al. (2015), že naj-

podceňovanejšou oblasťou je praktická príprava. Podľa našich zistení, dominujú v oblasti psychologicko-pedagogicko-didaktických predmetov prednášky nad semináriami a pedagogická prax je v priemere na Slovensku v rozsahu len 32,5 odučených hodín geografie počas celého štúdia. Podľa výsledkov KOSSOVEJ (2016), je vo väčšine krajín EÚ podiel praktickej prípravy v učiteľskom štúdiu omnoho vyšší. Z prieskumu MIŠKOLCIHO (2019) tiež vyplýva potreba väčšieho dôrazu na predmety všeobecnej a predmetovej didaktiky. Podľa nášho prieskumu je psychologicko-pedagogicko-didaktickým predmetom v priemernom hodnotení venovaný dostatok priestoru – v priemere 35 % podielu hodinovej dotácie ŠP (bez pedagogických praxí). Na jednotlivých vysokých školách sa však tento podiel výrazne líši (od 26 do 40 %). Obsah aktuálnych študijných programov totiž na Slovensku nie je jednoznačne definovaný tak, ako je tomu napr. v Českej republike, kde sú podiely jednotlivých zložiek študijných programov pomerne striktné rozdelené. Ak neberieme do úvahy druhý predmet aplikácie, učiteľská propedeutika a odborová didaktika tu predstavujú 35 až 55 % zo ŠP pri učiteľstve ZŠ a 30 až 35 % pri učiteľstve na SŠ (MŠMT 2017).

## Záver

Vysokoškolská príprava na učiteľské povolanie do veľkej miery vplyva na celkovú kvalitu výučby na školách v regionálnom školstve. Kvalitne pripraví učiteľa geografie je komplexnou záležitosťou. Jeho príprava totiž musí zahŕňať nielen osvojenie si vedomostí geografického učiva v širších súvislostiach, ale aj zručností rozpoznávať vzdelávacie potreby svojich žiakov a prispôbovať im svoj pedagogický prístup použitím najvhodnejších metód, foriem a prostriedkov výučby.

V príspevku sme predstavili inštitucionálny rámec vysokoškolského vzdelávania budúcich učiteľov geografie na šiestich vysokých školách, prioritne zastrešujúcich prípravu učiteľov geografie na Slovensku a vývoj počtu ich absolventov. Poukázali sme na viacero spoločných črtí i rozdielov v obsahu ich ŠP a dôraze, ktorý kladú na jednotlivé oblasti vzdelávania. Z hľadiska vývoja počtu absolventov učiteľstva geografie možno pozorovať v posledných deviatich rokoch

mierny pokles (o 31 %). Od formálneho nastavenia vysokoškolských programov učiteľstva geografie závisí obsah štúdia. Ten sa podieľa, okrem iných faktorov, na pripravenosti absolventov pre vyučovanie geografie. Analýza a komparácia študijných plánov na jednotlivých vysokých školách poukazuje na spoločné znaky, ale aj viacero rozdielov. Bakalárska príprava je na všetkých hodnotených vysokých školách zameraná prevažne na získavanie odborných vedomostí z geografie a učiteľskej propedeutiky a pre profesiu učiteľa geografie nie je postačujúca. Zložka odborovej didaktiky a praxe je vo väčšej miere rozvíjaná až na Mgr. stupni. Ďalším spoločným znakom je, že oblasti pedagogiky, psychológie a didaktiky geografie je venovaného najviac priestoru (z hľadiska počtu predmetov, hodinovej aj kreditovej dotácie). Komparáciou ŠP sme zistili aj značné rozdiely v prístupe k príprave učiteľov geografie. Súvisí to najmä s tým, že na Slovensku nie je obsah aktuálnych študijných programov jednoznačne definovaný. V štruktúre predmetov a výstupných požiadavkách na študentov sa tak prirodzene odrážajú preferencie príslušných pracovísk. V najhrubších črtách sa od ostatných vysokých škôl odlišuje najmä UPJŠ v Košiciach, kde na Bc. stupni študenti absolvujú neučiteľské medziodborové štúdium (s povinným absolvovaním bloku predmetov učiteľskej propedeutiky) a následne pokračujú na Mgr. stupni v učiteľskom štúdiu geografie. Na tejto škole je najvyšší počet hodín výstupovej pedagogickej praxe sponedzi hodnotených vysokých škôl. Druhou školou, ktorá sa mierne líši od priemerných hodnôt sledovaných ukazovateľov je PU v Prešove, ktorá má najvyšší podiel hodinovej dotácie geografických a pomocných geografických predmetov (62 %). Na tejto vysokej škole je tiež najvyššia ponuka povinných a povinne voliteľných predmetov počas štúdia (93 predmetov). Školy, ktoré majú v porovnaní s ostatnými deficit v počte hodín výstupových pedagogických praxí sú UK v Bratislave – 17 hodín a KU v Ružomberku – 21 hodín (priemer je 32,5 odučených hodín počas celého štúdia). Na KU v Ružomberku sú do povinnej výuky zaradené aj teologické predmety. Jeden z rozdielov v ŠP jednotlivých vysokých škôl je aj v pomere povinných a povinne voliteľných predmetov (na UK v Bratislave je podiel povinných predmetov až 68 % v porovnaní s UKF, PU a UPJŠ kde je to 42 – 44 %). Myslíme si, že podiel povinných predmetov by mal byť skôr nižší, pretože to dáva študentovi väčšiu slobodu a flexibilitu v zostavovaní svojho ŠP (čo mu napr. zároveň umožní ľahšie absolvovať ERASMUS pobyt v zahraničí).

Pri pohľade na ŠP učiteľstva geografie na jednotlivých vysokých školách možno konštatovať, že mobilita študentov medzi univerzitami nie je bezproblémová a vyžaduje si nutnosť doplnenia vedomostí v niektorých oblastiach či dokonca praktických predmetov. Na druhej strane však môže prinášať určité prínosy, najmä ak vytvára tlak na vysoké školy skvalitňovať prípravu študentov na učiteľské povolanie. Úlohou jednotlivých pracovísk profilujúcich budúcich učiteľov geografie je prispôbiť ponuku aj obsah predmetov potrebám praxe. Identifikácia týchto potrieb môže byť cieľom ďalšieho výskumu v tejto oblasti. Ako dôležité sa javí najmä zvýšenie podielu praktickej prípravy a predmetov didaktiky geografie. Predpokladom týchto zmien však

Tematické celky		Vysoká škola / počet hodín v rámci povinných predmetov					
ISCED 2	ISCED 3A	KU	PU	UK	UKF	UMB	UPJŠ
Planéta Zem	Planéta Zem	26	26	39	26	39	26
	Geografia v praxi						
Zobrazovanie Zeme	Zdroje poznávania v geografi	26	91	104	78	104	91
	Mapovanie Zeme						
	Počítačová tematická kartografia						
Geostupenie po Zemi – fyzická geografia	Atmosféra						
	Hydrosféra	195	104	221	208	143	234
	Litosféra						
	Biosféra a pedosféra						
Geostupenie po Zemi – sídla a pamiatky UNESCO	Regionálna a humánna geografia 1. časť	130	130	221	156	195	130
	Regionálna a humánna geografia 2. časť						
Regionálna geografia jednotlivých svetadielov	Regionálna a humánna geografia 2. časť	182	274	312	273	273	247
Slovensko	Slovensko						
Geografické exkurzie a vychádzky	Geografické exkurzie a vychádzky	22 dni	15 dni	31 dni	5 dni	23 dni	15 dni

**Tab. 2** Tematické celky školskej geografie (ISCED 2 a ISCED 3A) a počet hodín výuky za celé štúdium v rámci prislúchajúcich povinných predmetov na jednotlivých vysokých školách na Slovensku. Zdroj: Vlastné spracovanie podľa iŠVP (ŠPU 2014 a, b) a ŠP jednotlivých vysokých škôl; Vysvetlivky: viď Tab. 1.

musí byť aj zmena často podceňujúceho postoja samotných vysokých škôl a ich pedagógov k učiteľskému štúdiu.

Uvedomujeme si tiež, že nie je podstatné len predmetové zloženie ŠP učiteľstva geografie a časová dotácia jednotlivých predmetov, ale aj obsahová štruktúra predmetov, ktorá však nebola podrobená podrobnejšej analýze. Predmetom ďalších výskumov by tiež mohlo byť skúmanie toho, ktoré z množstva získavaných informácií vedia študenti skutočne efektívne využiť vo svojej pedagogickej praxi, prípadne získavanie, či majú absolventi učiteľstva geografie tie kompetencie a spôsobilosti, ktoré by mali (podľa iŠVP) rozvíjať aj u svojich žiakov.

#### Podakovanie

Tento príspevok bol podporený Kultúrnou a grantovou agentúrou Ministerstva školstva SR – grant KEGA č. 015UMB-4/2018 a Agentúrou na podporu výskumu a vývoja – grant APVV-18-0185.

## Literatúra

AKREDKOM 2017. Akreditačná komisia, poradný orgán vlády slovenskej republiky [cit. 2017-05-24]. Dostupné na: <http://www.akredkom.sk/index.pl?tmpl=ziadosti>.

BAAROVÁ, B. 2016. Profil absolventů učitelství geografie v Česku. In Nováček, A. ed. Geografické myšlení jako aktuální společenská výzva. České Budějovice: Jihočeská univerzita, s. 247 – 253.

CSACHOVÁ, S. 2016. Motivácia študentov k štúdiu geografie na UPJŠ v Košiciach. In Prokša, M., Drozdíková, A. eds. Inovácie a trendy v prírodovednom vzdelávaní. Zborník príspevkov z konferencie ScienEdu. Bratislava: PriF UK, s. 33 – 40. ISBN 80-89055-69-9.

EKR 2009. Learning Opportunities and Qualifications in Europe. Dostupné na: [https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch\\_sk.pdf](https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_sk.pdf) ISBN 978-92-79-08489-8.

ENQA 2009. Normy a smernice na zabezpečovanie kvality v európskom priestore vysokoškolského vzdelávania. Dostupné na: <http://www.enqa.eu/pubs.lasso>.

ŠPÚ 2014a. Inovovaný Štátny vzdelávací program: Geografia – nižšie stredné vzdelávanie. Dostupné na: [http://www.statpedu.sk/files-/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/geografia\\_nsv\\_2014.pdf](http://www.statpedu.sk/files-/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/geografia_nsv_2014.pdf).

ŠPÚ 2014b. Inovovaný Štátny vzdelávací program: Geografia – gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom. Dostupné na: [http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/geografia\\_g\\_5\\_4\\_r.pdf](http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/geografia_g_5_4_r.pdf).

KAROLČÍK, Š., LIKAVSKÝ, P., TOLMÁČI, L. 2013. Profil absolventa učiteľského štúdia geografie a rámcový návrh nového študijného programu. Geografia, 21(1), 21 – 23.

KAROLČÍK, Š., LIKAVSKÝ, P., MÁZOROVÁ, H. 2015. Vývoj vyučovania geografie na základných školách a gymnáziách na Slovensku po roku 1989 a návrh základných koncepčných prvkov nového modelu geografického vzdelávania. Geografický časopis, 67(3), 261 – 284.

KARVÁNKOVÁ, P., MARADA, M., ŘEZNIČKOVÁ, D., MADZIKOVÁ, A., PIRÓG, D. 2017. Geo-

graphical Education from the Czech, Slovak and Polish Point of View. In Karvánková, P. et al. eds. Current Topics in Czech and Central European Geography Education. Heidelberg: Springer, s. 1 – 11. DOI: 10.1007/978-3-319-43614-2.

KASÁČOVÁ, B., KOSOVÁ, B., PAVLOV, I., PUPALA, B., VALICA, M. eds. 2006. Profesijný rozvoj učiteľa. Prešov: MPC, 164 s.

KOLEJKA, J., KIRCHNER, K. 2010. Zamyšlení: Fyzická geografie – vize české vědy pro 21. století. In Fňukal, M., Frajer, J., Hercik, J. eds. 50 let geografie na Přírodovědecké fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Olomouc: UP, s. 105 – 115.

KOSOVÁ, B. 2016. Profesijná príprava budúcich učiteľov a cvičný učiteľ vo svetle medzinárodných trendov. In Švec, V., Lojdová, K., Pravdová, B. eds. Sborník z konferencie Učiteľské praxe – súčasne poznatky a perspektívy. Brno: Masarykova univerzita, s. 17 – 29. DOI: 10.5817/CZ.MUNI.P210-8274-2016.

LIKAVSKÝ, P., POLJAKOVÁ, M. 2018. Kritické myslenie v geografickom vzdelávaní – teoretické východiská a aplikácie v praxi. Geografia, 26(1), 13 – 20.

MADZIKOVÁ, A., KANCÍR, J. 2017. Pedagogická prax ako súčasť profesijnej prípravy učiteľov geografie a vybrané aspekty jej hodnotenia. Geografická Revue, 13(1), 32 – 42. DOI: <https://doi.org/10.24040/GR>.

MIŠKOLCI, J. 2019. Obsah a formy vzdelávania vo VŠ programoch učiteľstva neodrážajú žiaduci stav, na ktorý by mali ich absolventov pripraviť, Projekt To dá rozum [cit. 2020-03-02]. Dostupné na: <https://analiza.todarozum.sk/docs/329246003yd1a/>.

MŠMT 2017. Rámcové požiadavky na študijné programy, jejichž absolvovaním sa získava odborná kvalifikácia k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků. [cit. 2020-05-05].

Dostupné na: <http://www.msmt.cz/file/44169/>.

MŠVVaŠ SR 2013. Kritériá akreditácie študijných programov vysokoškolského vzdelávania. [cit. 2020-05-05]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/files/2545.pdf>.

NEMČÍKOVÁ, M., RAMPÁŠEKOVÁ, Z., KRÁMÁREKOVÁ, H., DUBCOVÁ, A. 2018. Specifics of Future Geography Teachers Preparation at the Faculty of Natural Sciences Constantine the Philosopher University in Nitra. Studia Geographica, 12, 140-153. DOI: 10.24917/20845456.12.11.

NKR 2011. Národný kvalifikačný rámec Slovenskej republiky a prepojenie na úrovne Európskeho kvalifikačného rámca pre celoživotné vzdelávanie. Dostupné na: [http://old.minedu.sk/data/USERDATA/DalsieVzdel/VDOC/Narodny%20kvalifikacny%20ramec%20SR\\_final.pdf](http://old.minedu.sk/data/USERDATA/DalsieVzdel/VDOC/Narodny%20kvalifikacny%20ramec%20SR_final.pdf).

PORTÁL VŠ 2019. Sústava študijných odborov [cit. 2019-09-25]. Dostupné na: <https://www.portalvs.sk/sk/studijne-odbory?from=menu1>.

ŠTATISTICKÁ ROČENKA 2020. Absolventi vysokých škôl [cit. 12-03-2020]. Dostupné na: [https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-vysoke-skoly.html?page\\_id=9596](https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-vysoke-skoly.html?page_id=9596).

TOLMÁČI, L., KAROLČÍK, Š. 2017. Current Geography Education in Slovakia: Conversions and Conditions. In Karvánková, P. et al. eds. Current Topics in Czech and Central European Geography Education. Heidelberg: Springer, s. 33 – 44. DOI: 10.1007/978-3-319-43614-2.

VARGOVÁ, M. 2013. Analýza komponentov profesijnej identity budúcich učiteliek predprimárneho vzdelávania a ich premien počas štúdia. In Krajčová, N., Šuťáková, V. eds. Učiteľ na ceste k profesionalite. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, Škola plus, s.r.o., s. 117 – 133.

## Professional training of future geography teachers in Slovakia

Martina Škodová, Ľuboš Balážovič, Peter Barto

### Abstract

The personality of teachers, the quality of their knowledge and didactic skills have a great impact on the learning outcomes. The quality of university teacher education has a decisive role in this context. The education of geography teachers is not uniform in Slovakia. This study aims to analyse the development of the number of graduated geography trainee teachers at each university in Slovakia and also the content and scope of geography teachers education in the context of the needs of practice and geography curriculum. Methods of the text analysis, comparison and statistical processing of quantitative information were used in this study. The result is a comparison of the development of the number of graduates in the geography teaching at six universities, identification of priority areas of education the trainee geography teachers and differences in the approach to their education. The results point to many the same features of the education of geography trainee teachers at Slovak universities, but they also point to several significant differences in their education. These are mainly in the areas that are dominant in their preparation, in the ratio of compulsory and optional subjects and the scope of pedagogical practice. This study is relevant because of the upcoming accreditation of universities, which will be another opportunity to reevaluate the study plans of geography teaching.

**Keywords:** study program Geography teaching, undergraduate training, curriculum

**RNDr. Martina Škodová, PhD.,** Katedra geografie a geológie, Fakulta prírodných vied Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica, **e-mail:** [martina.skodova@umb.sk](mailto:martina.skodova@umb.sk)

**Mgr. Ľuboš Balážovič, PhD.,** Slovenská agentúra životného prostredia, Banská Bystrica, **e-mail:** [lubos.balazovic@sazp.sk](mailto:lubos.balazovic@sazp.sk)

**Mgr. Peter Barto, ÚVTOS,** Banská Bystrica, **e-mail:** [peter.barto@gmail.com](mailto:peter.barto@gmail.com)

# Neznáma Namíbia

## Najzaujímavejšie miesta expedície BOJAR

Michal Noga

V septembri 2019 sa uskutočnila expedícia Katedry regionálnej geografie, ochrany a plánovania krajiny na Prírodovedeckej fakulte UK v Bratislave s názvom BOJAR. Trasa expedície viedla od Viktóriiných vodopádov v Zimbabwe cez Botswanu a Namíbiu do Kapského Mesta v Južnej Afrike. Najväčšia časť trasy (viac ako 5 000 kilometrov) viedla naprieč Namíbijskou republikou, čo nám poskytlo možnosť dobre sa oboznámiť s touto krajinou, ktorá patrí medzi menej známe pre bežného Slováka. Predkladaný príspevok si dáva za cieľ komplexne charakterizovať krajinu, jej prírodné i kultúrno-historické aspekty v kontexte turistickej atraktívnosti.

### Úvod

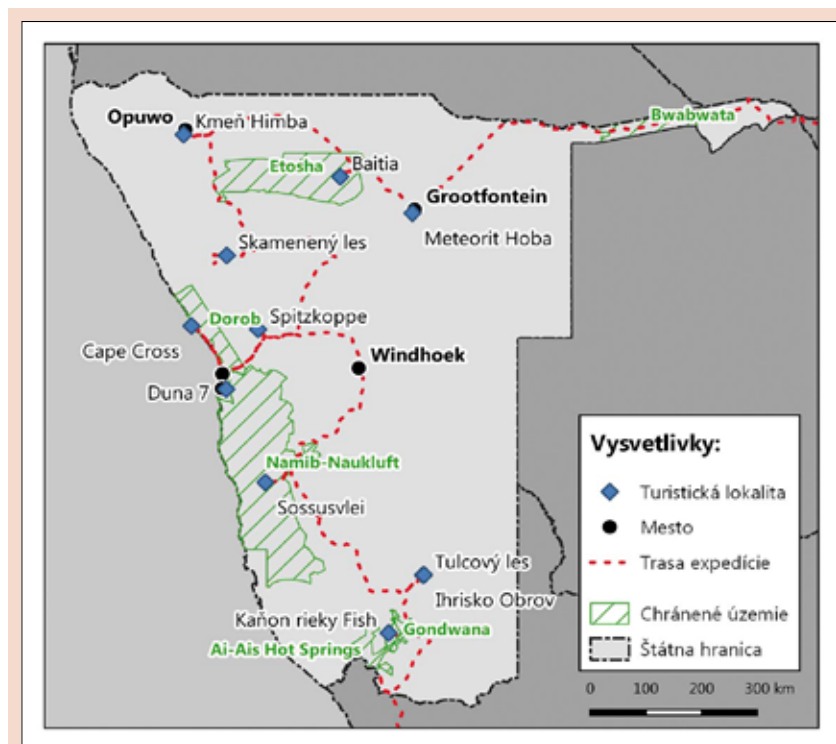
Pod pojmom turistická atraktívnosť rozumieme schopnosť krajiny prilákať návštevníkov. Základným stavebným kameňom atraktívnosti sú atrakcie, ktoré rozdeľujeme na prírodné a kultúrno-historické. Doplňujúcim faktorom môžu byť jedinečné rekreačné aktivity spojené s poznávaním jednotlivých atrakcií. Faktografické údaje sme doplnili vlastnými postrehmi, ktoré pramenia z terénneho výskumu, ktorý sme absolvovali počas expedície. Členenie textu sme prispôbili tak, aby sme zachytili hlavné prvky krajiny na viacerých úrovniach. Prvá kapitola je venovaná stručnému predstaveniu Namíbie z hľadiska jej polohy, prírodných podmienok, administratívneho členenia, obyvateľstva a hospodárstva. V druhej kapitole charakterizujeme hlavné prvky atraktívnosti na národnej a nadnárodnej úrovni (napr. cezhraničná spolupráca pri správe chránených území so susednými štátmi). Tretia kapitola je venovaná jednotlivým lokalitám prírodného charakteru nachádzajúcimi sa v rámci rozsiahlych národných parkov i mimo nich. Štvrtá kapitola obdobne popisuje kultúrno-historické lokality. Piata kapitola je venovaná rekreačným aktivitám v krajine. Príspevok nepodáva vyčerpávajúci prehľad všetkých atrakcií v Namíbi, zameriava sa predovšetkým na lokality navštívené počas expedície. Príspevok je vhodné využiť ako doplňujúci zdroj informácií pri výučbe, najmä v tematickom celku Afrika vo vzdelávacom štandarde predmetu geografia v Štátnom vzdelávacom programe.

### Predstavenie Namíbie

Pri predstave o návšteve južnej časti afrického kontinentu sa slovenskému návštevníkovi zrejme ako prvá vybaví Juhoafrická republika (skrátene Južná Afrika), prípadne Viktóriine vodopády, ktoré sú považované na najväčšie vodopády na svete a zároveň za jeden z novodobých prírodných divov sveta. Namíbia ostáva

pomerne neznámou časťou Afriky. Môže sa s ňou spájať predovšetkým púšť Namib, po ktorej je krajina pomenovaná, a ktorá je považovaná za najstaršiu púšť na svete. Okrem púšte Namib lemujúcej pobrežie Atlantického oceánu na západe, je významná i púšť Kalahari, ktorá uzatvára Namíbiu v suchej klimatickej oblasti z východu. Väčšinu plochy zaberá horské plató, kde v letných mesiacoch môžu dosiahnuť denné teploty až 50 °C. Tieto prírodné podmienky sú kľúčové pre vznik jedinečných ekosystémov ako je napr. Sukulentné Karoo, nachádzajúce sa na juhu kra-

jiny, priľahlé k púšti Namib. História krajiny je zaujímavá ako z geologického, tak z kultúrneho hľadiska. Niektoré časti krajiny obsahujú geologické jednotky pochádzajúce z obdobia prakontinentu Gondwana (180 mil. rokov), iné obsahujú rytiny v skalách, ktoré sú dôkazom života pôvodných obyvateľov z obdobia mladšej doby kamennej (6 tisíc rokov). Namíbia bola kolonizovaná na konci 19. storočia Nemeckou ríšou a po prvej svetovej vojne sa ocitla pod správou Juhoafrickej únie. Bola v centre diania počas apartheidu až do získania nezávislosti



Trasa expedície BOJAR



v roku 1990. Dnes je Namíbia jednou z najredšie zaľudnených krajín. Na ploche necelých 825 tisíc km<sup>2</sup> žije približne 2,5 milióna obyvateľov. Pre porovnanie, na Slovensku žije dvojnásobok obyvateľov na ploche takmer 17-krát menšej. Administratívne je Namíbia rozdelená do 14 regiónov. Krajina je heterogénna ako z etnického, tak lingvistického hľadiska. Úradných je 13 jazykov, z toho 10 je domorodých. Obyvatelia však ovládajú aj afrikánčinu, angličtinu a nemčinu. Religiózne zloženie je takmer homogénne. 80-90 % obyvateľov je kresťanského vyznania, z toho asi polovica sú luteráni. Zvyšok tvoria pôvodné animistické náboženstvá (CIA 2019). Problematiké sú sociálne rozdiely, ktoré sú najviac badať na periférii väčších miest. Za necelých 30 rokov samostatnej existencie sa Namíbia stala jednou z ekonomicky najstabilnejších a najperspektívnejších krajín Afriky. Popri ťažbe nerastných surovín (najmä diamantov a uránu), sa vďaka svojmu prírodnému bohatstvu rozvíja i ako turistická destinácia. Vďaka všetkým týmto charakteristikám môže byť Namíbia i celý región juhozápadnej Afriky potenciálne atraktívnu destináciou pre slovenského návštevníka.

## Hlavné prvky atraktívnosti

Tak ako aj pri iných afrických krajinách je dominantným prvkom atraktívnosti Namíbie príroda a s ňou súvisiace aktivity. Dôležité je najmä zastúpenie divjej zveri, ale i endemické rastlinstvo. Jedinečné ekosystémy sú natoľko dôležitým prvkom, že Namíbia ako prvá krajina na svete zakotvila ochranu prírody do svojej ústavy (Lonely Planet 2017). Napriek menej prehľadnej systematike chránených území, je v súčasnosti výkonne chránených takmer 16 % plochy krajiny (Protected Planet 2019). Medzi kultúrno-historické prvky atraktívnosti patria najmä pozostatky po pôvodných obyvateľoch skupín San a Khoekhoe, ktoré sú datované desaťtisíce rokov do minulosti a koloniálne dedičstvo v podobe zachovaných architektonických pamiatok, ktoré sa však obmedzujú prevažne na oblasti miest.

Priemerná nadmorská výška v Namíbií je na úrovni 1 140 m n. m. Najnižšie položené sú pobrežné oblasti a najvyšším bodom je vrch Königstein v pohorí Brandberg s nadmorskou výškou 2 573 metrov. Najvyšší bod sme počas expedície dosiahli na hrebeni pohoria Ajasberge južne od hlavného mesta Windhoek vo výške 1930 m n. m. Prítomnosť púštnej krajiny je podmienená suchou a horúcou klímou s minimálnymi zrážkami. Výnimku tvoria pobrežné oblasti a krajiny severovýchod krajiny. Stále vodné toky sa nachádzajú na hraniciach so susednými štátmi. Rieka Kunene na hranici s Angolou, rieka Chobe na hranici s Botswanou a rieka Orange na hranici s Južnou Afrikou. Cez Capriviho výbežok pretekajú rieky Cuando a Okavango. Najdlhšou riekou s dĺžkou 650 km je rieka Fish na juhu krajiny. Najväčšiu časť plochy od severu po centrálnu časť Namíbie zaberajú rôzne typy savany v závislosti od stúpajúceho množstva zrážok počas roka. Namíbia je významná i vďaka jedinečným ekosystémom. V južnej časti sa nachádza tzv. Nama Karoo a na krajnom juhozápade prechádzajúce až za hranice s Južnou Afri-

kou Sukulentné Karoo, ktoré je zaradené medzi svetové ohniská biodiverzity (obsahuje viac ako 1 500 endemických druhov a stratilo viac ako 70% pôvodného územia výskytu) (Conservation International 2019). Na území Namíbie sa vyskytuje 4 350 druhov rastlín, z ktorých 17 % je endemických, 644 druhov vtákov (13 endemických), 217 druhov cicavcov (26 endemických), 256 druhov plazov (28 % endemických), 35 tisíc druhov hmyzu (24 % endemických). Namíbia je krajinou s najpočetnejšou populáciou geparda štíhleho (*Acinonyx jubatus*) a uškatca afroaustrálskeho (*Arctocephalus pusillus*), domovom veľkej africkej päťky a ohrozených druhov nosorožca ostronosého (*Diceros bicornis*) a impaly čieročelej (*Aepyceros melampus petersi*) (MET 2010). Väčšina tohto prírodného bohatstva je chránená vo forme národných parkov, chránených oblastí a súkromných rezervácií.

História ochrany prírody na území Namíbie siaha až do roku 1907. Guvernér vtedajšej Nemeckej Juhozápadnej Afriky Dr. Friedrich von Lindequist vyhlásil niekoľko oblastí, medzi nimi i oblasť okolo Etošskej panvy a púšte Namib za rezervácie (MET 2010). V ďalšom období bolo vyhlásených niekoľko národných parkov a rezervácií. V súčasnosti je klasifikácia chránených území v Namíbií pomerne neucelená, pravdepodobne vzhľadom na viaceré zmeny v administratíve za posledných viac ako 100 rokov. K novembromu 2019 je registrovaných 19 národných parkov, z toho 9 patrí do II. stupňa ochrany podľa klasifikácie medzinárodnej únie pre ochranu prírody (IUCN) (Protected Planet 2019). Medzi tieto patria i parky navštívené počas expedície: NP Etosha, NP Namib-Naukluft a NP /Ai-/Ais Hot Springs. V rámci snáh o prepojenie kompaktných ekosystémov rozdelených administratívnymi hranicami štátov vznikla i Nadácia Parky Mieru (Peace Parks Foundation, 2019). V súčasnosti pomáha spravovať 8 existujúcich cezhraničných chránených území (CCHÚ) a cezhraničných parkov (CP), z ktorých tri sa nachádzajú aj na území Namíbie: CCHÚ Kavango Zambezi, CP /Ai-/Ais-Richtersveld a CP Iona Skeleton Coast (Peace Parks Foundation 2019). V Namíbií sa nachádzajú i územia svetového významu. Medzi tieto patrí Piesočné more v púšti Namib s rozlohou takmer 31 tisíc km<sup>2</sup>, ktoré je od roku 2013 na zozname svetového prírodného dedičstva UNESCO (UNESCO 2019) a 5 Ramsarských lokalít: Panva Etosha a jazero Oponono, Lagúna vo Walvis Bay a oblasť toku rieky Okavango v NP Bwabwata, ktoré boli na trase expedície, ďalej Sandwich Harbour a ústie rieky Orange (RAMSAR 2019).

Najstaršie dôkazy o živote človeka v regióne sú datované do obdobia človeka vzpriameného (*Homo erectus*) pred 500 tisíc až 2 miliónmi rokov. Práve tu sa vyvíjali dve pôvodné kultúry San (neskôr označované ako bušmeni) a Khoekhoe (hotentóti). Ľudia kultúry San sú považovaní za možných predkov dnešného moderného človeka. Dôkazy o ich živote v regióne sú zaznamenané vo forme skalných rytín (petroglyfov) napr. v lokalite Twyfelfontein. Prítomnosť Sanov sa odhaduje už pred viac ako 20 000 rokmi (Lonely Planet 2017). Po príchode Khoekhoe z oblasti dnešnej Južnej Afriky sa obe kultúry premiešali tak, že sa dnes označujú

spoločným pomenovaním Khoisan. Neskôr sa do oblasti dnešnej Namíbie presunuli viaceré Bantuské kmene z východu a zo severu. Od konca 15. storočia sa postupne do oblasti dostávali Európania. Prvými boli portugalskí moreplavci zakladajúci zásobovacie prístavy na pobreží Atlantického oceánu v snahe nájsť cestu do Indie oboplávaním Afriky. V polovici 17. storočia bola v Južnej Afrike na mieste dnešného Kapuského Mesta vybudovaná zásobovacia stanica Holandskej Východoindickej Spoločnosti, ktorá mala záujmy v Indonézii. Po príchode Britov na konci 17. storočia bolo Holandské (Búrske) obyvateľstvo vytlačené do vnútrozemia južnej Afriky. V druhej polovici 19. storočia v snahe získať územia a podieľať sa na exploatacii bohatstva Afriky, kolonizovali oblasť dnešnej Namíbie vojská Nemeckej ríše. Po vojenských zásahoch proti kmeňom Nama a Herero, ktoré v tej dobe tvorili najpočetnejšie národy v oblasti, bola vyhlásená Nemecká Juhozápadná Afrika. Na začiatku 20. storočia boli založené vojenské stanice a vybudované kasárne a administratívne budovy. Dnes patria medzi najstaršie budovy v krajine a sú koloniálnym dedičstvom Namíbie. Po skončení 1. svetovej vojny sa nemecká armáda stiahla a správu pod záštitou novovzniknutej OSN prebrala vtedajšia Juhoafrická Únia. Po roku Afriky (1960) kedy započalo postupné oslobodzovanie štátov spod európskej nadvlády Únia napriek nesúhlasu OSN anektovala vtedajšiu Juhozápadnú Afriku, ktorá sa de facto stala ďalšou juhoafrickou provinciou. Vplyv afrikánskej (Juhoafrickej) kultúry je dnes badať na názvoch miest a v afrikánskom jazyku, ktorý je jedným z úradných jazykov v Namíbií. Dnes tvorí 50 % populácie obyvateľstvo z bantuského kmeňa Owambo (CIA 2019). Niektoré kmene ako Nama a Herero si udržiavajú zvyky svojich predkov a podieľajú sa na atraktívnosti krajiny zdieľaním svojej kultúry s návštevníkmi. Medzi takéto kmene patria napríklad Nama a Himba. Potomkovia európskych kolonizátorov predstavujú asi 6 % obyvateľstva.

Dnešné mestá Namíbie sú pomerne rôznorodé. Väčšina je vystavaná na koloniálnych základoch, ale všetky sú ovplyvnené konzumnou spoločnosťou západu. Na severe krajiny sú mestá obývané prevažne pôvodným obyvateľstvom. V zázemí väčších miest vznikli chudobné predmestia tvorené vizórnymi príbytkami, často bez elektrickej energie, čistej vody a kanalizácie. Práve tu sa nachádza najpočetnejšia časť obyvateľstva miest. Medzi najväčšie mestá patrí Windhoek s takmer 270 tisíc obyvateľmi a charakterom moderného mesta, Rundu (60 tisíc), ktoré je bránou do Namíbie pre početné skupiny imigrantov z Angoly, bývalý britský prístav Walvis Bay (52 tisíc), Swakopmund (25 tisíc), ktorý si dodnes zachoval charakter koloniálneho prístavného mesta, Katima Mulilo (25 tisíc) v Capriviho výbežku (World Population Review 2019).

Rurálne oblasti predstavujú prevažne roztratené vidiecke sídla pôvodných obyvateľov a rozsiahle farmy potomkov európskych kolonizátorov. Obe skupiny sa venujú chovu dobytka a pestovaniu poľnohospodárskych plodín. Vidiecke sídla bývajú často ohraničené jednoduchým plotom tvoreným drevenými kolmi alebo



Kolónia uškatca afroaustrálskeho v Cape Cross

vetvami stromov. Farmy sú spravidla ohraničené drôteným plotom. Oplotenie fariem je často dlhé i niekoľko desiatok kilometrov. Zelené časti umelo zavlažovaných fariem pôsobia ako oázy uprostred prašnej krajiny centrálnej Namíbie. V údolí rieky Orange sa tiež nachádzajú súkromné vinohrady, ktoré tvoria rozsiahle pásy zelene, a ktoré výrazne kontrastujú s vnútrozemskou krajinou.

## Prírodné atrakcie

Najnavštevovanejším národným parkom v Namíbii je NP Etosha na severe krajiny. Rozprestiera sa na ploche 22 935 km<sup>2</sup>. História parku siaha do roku 1907, kedy bolo územie okolo rozľahlej soľnej panvy Etosha vyhlásené za rezerváciu s rozlohou viac ako 90 tisíc km<sup>2</sup>. V tej dobe to bolo najväčšie chránené územie na svete. V roku 1946 tu bola organizovaná prvá turistická pre-

hliadka pre 137 návštevníkov. V 50. rokoch 20. storočia boli vybudované turistické rezorty na mieste bývalej vojenskej pevnosti v Namutoni (pri východnej bráne do parku), Okaukuejo (na juhu) a Halali na pol ceste medzi nimi. Dnes sa v parku vyskytuje 114 druhov cicavcov, vrátane ohrozeného nosorožca ostroňosého a impaly čieročelej, a viac ako 400 druhov vtákov. V sezóne 2005/2006 park navštívilo viac ako 117 tisíc návštevníkov, čo predstavovalo takmer tretinu návštev Namíbijských národných parkov dohromady (MET 2017). Do národného parku sme počas expedície zavítali z mesta Tsumeb, ktoré sa nachádza približne 100 kilometrov juhovýchodne od brány von Lindequist pri rezorte Namutoni. V čase expedície (september) vrcholilo obdobie sucha v geografických šírkach parku, čo má za následok nedostatok vody a zhlukovanie stád v blízkosti vodných nádrží. Počas safari sme na cestách nestrelili mnoho zvierat,

okrem ojedinelého slona alebo žirafy. Pri návšteve jednej z vodných nádrží Baitia, sme však mali možnosť vidieť celé stáda antilop, pakoní, žiráf a dokonca i jedného nosorožca. Turistická sezóna v parku je od apríla do októbra, avšak v rámci nej môžeme identifikovať skorú sezónu po období dažďov s dostatkom vody a voľného pohybu zveri po celej ploche parku a neskorú na konci obdobia sucha, kedy sú zvieratá viazané k blízkosti vodných zdrojov.

Druhým najnavštevovanejším a zároveň rozlohou najväčším parkom v Namíbii je Park Namib-Naukluft. S rozlohou 49 tisíc km<sup>2</sup> sa vyrovná rozlohe Slovenska. Návštevnosť predstavuje zhruba 50 % návštevnosti NP Etosha (MET 2010). Najväčšou atrakciou parku sú piesočné duny v oblasti rozľahlej panvy Sossusvlei. Hlbšie v púšti sa nachádza menšia panva Deadvlei a najväčšia duna na svete Big Daddy s výškou viac ako 300 metrov. Pohorie Naukluft, ktoré je súčasťou parku je domovom ohrozeného endemického druhu zebry Hartmannovej (*Equus zebra hartmannae*) (MET 2010). Na ploche 51 tisíc km<sup>2</sup> sa rozprestiera Piesočné more púšte Namib zaradené do zoznamu svetového prírodného dedičstva UNESCO od roku 2013 (UNESCO 2019). Bránou do parku je rezort Sesriem na východnej strane púštného mora. Od rezortu vedie až po okraj Sossusvlei asfaltová cesta, ktorá je jedna z mála spevnených ciest vedúcim k významným krajinným lokalitám v Namíbii. Na 45. kilometri sa nachádza známa Duna č. 45, ktorá je obľúbenou atrakciou v oblasti. Je tvorená až 5 miliónov rokov starým pieskom a z jej vrcholu je výborný výhľad do okolia. Návštevia Sossusvlei so všetkými prírodnými atrakciami, ktoré ponúka sa ľahko môže natiahnuť na celý deň. Park však svoje brány zatvára so západom slnka. Ak nemáte zabezpečené ubytovanie v rezorte, je vhodné, aby ste si strážili čas.

Najmenším národným parkom v Namíbii je NP Cape Cross s rozlohou iba 60 km<sup>2</sup>. Oblasť „Križového mysu“ je pre krajinu významná z prírodného i kultúrneho hľadiska. Práve na toto miesto sa ako prvý Európan doplavil portugalský moreplavec Diego Cão v roku 1486. Kamenný križ, ktorý vztýčil na mieste vylodenia bol neskôr zničený a znovu vztýčený nemeckými kolonizátormi. Dnes tu stoja dva križe ako pamätníky moreplavca. V zálive pri myse sa nachádza najväčšia kolónia uškatca afroaustrálskeho na svete. Okrem obrovského počtu ohromí kolónia i intenzívnym rybáckim zápachom, ktorý je ťažko opísať. Dlhšia návšteva je vhodná iba pre ľudí so silným žalúdkom, nakoľko zápachu nezabránia ani rúšky. Po návšteve je vhodné vyprať oblečenie, ktoré ste mali oblečené, keďže i jeho vlákna pri návšteve napáchnu. Práve uškatce sú napriek intenzívnemu zápachu najväčším lákadlom v parku. V sezóne 2005/2006 si prišlo pozrieť kolóniu, ktorá v čase párenia predstavuje viac ako 200 tisíc jedincov, takmer 48 tisíc návštevníkov (MET 2010). Cape Cross sa nachádza približne 130 km severne od mesta Swakopmund. Prístup k parku vedie cez rozľahlejší Národný park Dorob a zároveň cez známe Pobrežie Kostier (Skeleton coast). Na pobreží boli naozaj objavené rôzne kostry, ale lákadlom pre turistov sú najmä stroskotané lode na plytčinách neďaleko Namíbijského pobrežia.



Pevnosť Namutoni v NP Etosha



Kaňon rieky Fish

Na juhu Namíbie sa nachádza cezhraničný park /Ai-/Ais-Richtersveld, ktorý Namíbia zdieľa s Južnou Afrikou od roku 2003. Namíbijská časť NP /Ai-/Ais Hot Springs s rozlohou 4 611 km<sup>2</sup> predstavuje väčšiu časť cezhraničného parku. Hlavnými atrakciami sú Kaňon rieky Fish vo východnej časti parku. Kaňon je považovaný za druhý najväčší na svete po Veľkom kaňone v USA. Za 350 miliónov rokov bol kaňon vyhlbený najdlhšou riekou v krajine, riekou Fish. V najhlbšej časti dosahuje kaňon až 550 metrov a jeho dnom prechádza najobľúbenejší turistický chodník v Namíbií. V roku 1988 bola k parku pripojená západná časť s pohorím Huns. Pohorie je neprístupné pre motorové vozidlá a nevedie k nemu ani chodník. Nachádza sa tu však významná jaskyňa Apollo 11, v ktorej boli objavené rytiny pôvodných obyvateľov, ktoré sa datujú do obdobia

pred 70 tisíc rokmi. /Ai-/Ais-Richtersveld bol však vytvorený najmä za účelom ochrany ohrozeného ekosystému Sukulentné Karoo. Karoo sa tiahne od južnej časti Namíbie až po južné brehy afrického kontinentu (MET 2010). Je zaradené na zoznam ohrozených ohnisk biodiverzity (Conservation International 2019). Podobne ako väčšina iných prírodných atrakcií v Namíbií, je i ku Kaňonu rieky Fish možný prístup iba po nespevnenej ceste prístupnej pre vozidlá z pohonom 4 x 4. V posledných rokoch došlo k rozvoju turistického zázemia v podobe výstavby zastrešených vyhlíadok s verejnými toaletami. V celej oblasti je však výstraha pred paviánmi čakma (*Pavio ursinus*), ktoré napádajú turistov a kradnú jedlo a osobné veci. S problémom s paviánmi sme sa stretli na celej trase expedície od Viktóriiných vodopádov až po Mys Dobrej nádeje.



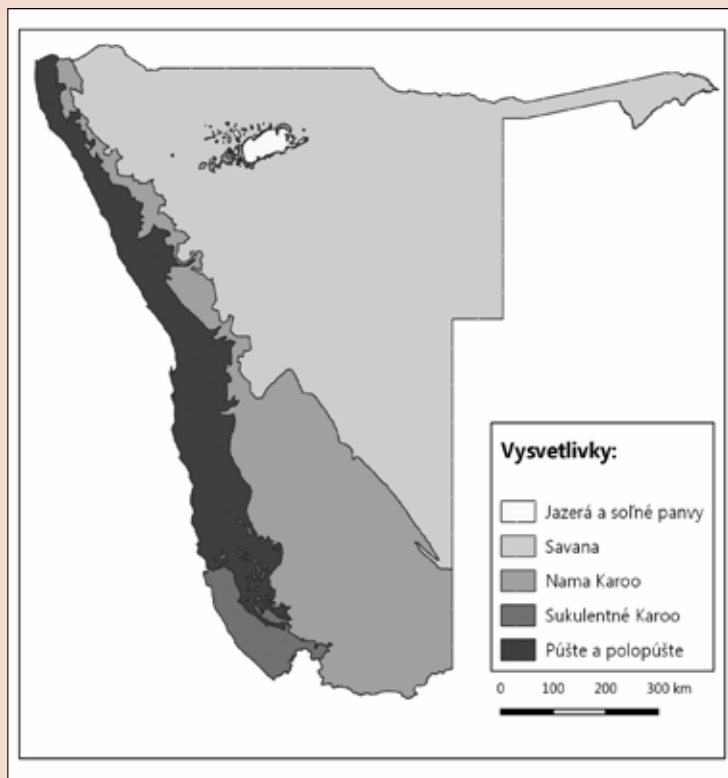
Meteorit Hoba

Niekoľko lokalít na trase expedície sa ne nachádzalo v chránenej oblasti národného parku. Medzi tie najvýznamnejšie patrí najväčší známy meteorit na svete Hoba, ktorý sa nachádza približne 20 km juhozápadne od mesta Grootfontein. Jeho váha dosahuje až 50 ton a predpokladá sa, že na Zem dopadol pred 80 000 rokmi. Meteorit je zložený prevažne zo železa 82 % a niklu 16 %. Prvýkrát bol zaznamenaný v roku 1920 a v roku 1955 bol vyhlásený za národnú pamiatku. Od roku 1987 sa v okolí meteoritu buduje zázemie pre turistov (občerstvenie, suveníry, odpočinková plocha). Prístup je možný po nespevnenej ceste. Vybavenie lokality je stále minimálne, preto napriek jedinečnosti lokality je meteorit Hoba málo významnou atrakciou v Namíbií. Spitzkoppe je 700 miliónov rokov stará skupina rulových vrchov, nachádzajúca sa asi 150 km severovýchodne od mesta Swakopmund. Vysoké skalné útvary ostro kontrastujú s okolitou plochou krajinou. Najvyšší bod sa nachádza vo výške 1 784 m n. m. Zostava je obľúbeným miestom pre horolezcov, fotografov a turistov. V oblasti sa nachádza niekoľko plôch na kemping. Najvyšší vrch pohoria Grosse Spitzkoppe svojím tvarom pripomína ikonický vrch európskych Álp. Aj vďaka tomu dostal svoju prezývku „Matterhorn Namíbie“. Okrem Grosse Spitzkoppe sú významné lokality ako Rock Pool, Old graves, alebo skalný most, ktorý je jedným z najfotografovanejších prvkov pohoria (Info Namibia 2019). Spitzkoppe je považované za jedno z najlepších miest pre pozorovanie nočnej oblohy.

## Kultúrno-historické atrakcie

Koloniálna história krajiny, najmä v podobe zachovaných architektonických pamiatok je jedným z lákadiel Namíbie. Významnými mestami takéhoto charakteru boli napr. Windhoek, Swakopmund, Grootfontein alebo Lüderitz. Windhoek (oficiálne založený až v polovici 20. storočia) bol veliteľskou základňou nemeckých koloniálnych ozbrojených síl Schutztruppe (Lonely Planet 2017). V centre stál administratívny palác Tintenpalast so záhradou, ktorý dnes slúži ako sídlo Namíbijského parlamentu. Pred palácom bola postavená azda najkonickejšia pamiatka mesta - luteránsky kostol Christuskirche. V súčasnosti sa nachádza netradične na ostrove uprostred kruhového objazdu. Obľúbenou inšpiráciou pre výstavbu luxusných sídiel za koloniálnej éry boli európske stredoveké hrady. Iba vo Windhoeku sú na pahorkoch postavené tri: Heinitzburg, Schwerinsburg a Sanderburg. Štvrtým významným hradom v krajine je Hrad (zámok) Duwisib, nachádzajúci sa 80 km juhozápadne od mesta Maltahohe.

Grootfontein, malé mesto na severe Namíbie neďaleko NP Etosha si dodnes zachovalo európsky charakter a i obyvateľstvo tvoria z veľkej časti potomkovia Európanov. Jedna z najstarších koloniálnych budov je Stará pevnosť (Alte Fort) slúžiaca ako vojenské a technické múzeum z čias Nemeckej Juhozápadnej Afriky. Možný je i prístup na strážnu vežu pevnosti, ktorý naša expedičná výprava využila na vztyčenie Slovenskej vlajky na znak „kolonizácie“ mesta.



Biómy Namíbie

Pôvodne významný prístav, dnes významné letovisko Swakopmund si podobne ako Grootfontein zachoval charakter prístavného koloniálneho mesta. Medzi najvýznamnejšie prvky mesta patrí staré drevené mólo Jetty zo začiatku 20. storočia. Prístav Walvis Bay, asi 20 km južne od Swakopmundu, bol v minulosti dlho pod nadvládou Británie. Britský charakter mesta je badateľný v architektúre i modernom urbanizme. Prístav sa stal súčasťou Namíbie až pri vyhlásení nezávislosti krajiny v roku 1990. Významnú kultúru v Namíbii predstavuje domo-

rodý polokočovný pastiersky kmeň Himba, ktorý si dodnes udržiava svoje pôvodné zvyklosti vo forme tradičných odevov, rodinných väzieb, skrášľovania tela, hygieny a spôsobe obživy. Kmeň je situovaný prevažne v severozápadnej časti Namíbie v malých sídlach roztrúsených v okolí mesta Opuwo. Himbovia zdieľajú svoje tradície a spôsob života i s vonkajším svetom. Organizované návštevy sídiel kmeňa so sprievodcom sú populárnou aktivitou v rámci návštevy Namíbie. Pri návšteve rodiny, predvádzajú ženy výrobu tradičných prístreškov, spôsob

výroby okrovej masť, ktorá má okrem skrášľovacích i praktické účinky ako ochrana pred slnečným žiarením či štípancami od hmyzu. Predvádzajú i slávnostné odevy a hygienické postupy. Celé vystúpenie je podporené výkladom v domorodom jazyku s prekladom sprievodcu. Vysvetlené sú i rodinné väzby a náboženské zvyklosti.

## Rekreačné aktivity

Medzi najobľúbenejšie aktivity patria organizované návštevy chránených území so sprievodcom v motorovom vozidle známe ako Safari. Safari môžeme prirovnať k návšteve našich zoológických záhrad s tým rozdielom, že exotickú divú zver máme možnosť pozorovať v prirodzenom prostredí a bez bariér. V Namíbii je najobľúbenejším miestom pre safari NP Etosha. Tradičnejšou aktivitou je turistika. Turistické chodníky sú vyznačené najmä v oblastiach s rôznorodou topografiou ako sú pohoria Brandberg alebo Spitzkoppe. Najnavštevovanejšia turistická trasa vedie v dĺžke 80 - 90 km dnom Kaňonu rieky Fish od vyhladky až po horúce pramene v národnom parku /Ai-/Ais Hot Springs. Okrem pešej turistiky sú k dispozícii i cyklistické trasy pre horské bicykle. Individuálne cestovanie po Namíbii je možné iba v terénnych automobiloch (4 x 4) vzhľadom na úroveň veľkej časti cestných komunikácií v krajine. Využitie terénneho vozidla však umožňuje i prechod púšťnymi dunami, ktoré sa stalo obľúbenou adrenalínovou aktivitou návštevníkov. Mesto Swakopmund sa prezentuje ako „hlavné mesto dobrodružstva“, kde má návštevník možnosť vybrať si zo širokej ponuky aktivít zahŕňajúcej jazdu po púšti vo vozidlách 4x4, na štvorkolkách, alebo motocykloch. Takisto ponúka možnosť vyskúšať zjazd duny na doske (duneboarding). Ďalšou možnosťou prepravy na dlhšie vzdialenosti, najmä v oblastiach bez prístupu motorovým vozidlom je jazda na koni. Na viacerých miestach v Namíbii sú k dispozícii kempy, ubytovne a postupne budované turistické rezorty.

Mestá ponúkajú možnosť klasických mestských kultúrnych aktivít spojených najmä s prehliadkami pamiatok, architektúry a jedinečných urbanistických prvkov. V Namíbii patria medzi takéto mestá Windhoek, Swakopmund a Walvis Bay. V Južnej Afrike najmä Kapské Mesto. Vo Windhoeku je okrem architektonických pamiatok zaujímavé ekonomické centrum mesta s vystavenými časťami dopadnutého meteoritu Gideon, alebo malý mestský park Zoo Park, ktorý bol v minulosti mestskou zoológickou záhradou. Swakopmund ponúka i možnosť kúpania na mestských plážach, voda v Atlantickom oceáne však kvôli chladnému Benguelskému prúdu nedosahuje v priemere ani 20°C (World Sea Temperature 2019).

Obr. 6 Priemerná teplota vody v Swakopmunde počas roka



Priemerné hodnoty teploty vody počas roka, Swakopmund. (zdroj: World Sea Temperatures, 2019 (upravené))

## Záver

Expedícia BOJAR do južnej a juhozápadnej Afriky nám poskytla možnosť oboznámiť sa v teréne s Namíbijskou republikou. Namíbia ako pomerne mladý štát ostáva našincovi málo

známou krajinou. Jej historické väzby na Európu, prírodné podmienky a súčasný ekonomický vývoj sú faktory, ktoré môžu Namíbiu transformovať na zaujímavú turistickú destináciu pre slovenského návštevníka. Predkladaný príspevok komplexne charakterizuje hlavné prvky atraktívnosti Namíbie z hľadiska turizmu. Faktografické údaje sme prepojili s osobnými zážitkami a skúsenosťami počas expedície, ktoré tak dotvárajú obraz o súčasnom stave atrakcií v krajine. Medzi hlavné prvky atraktívnosti krajiny patrí najmä prírodné dedičstvo krajiny, sústava národných parkov a rezervácií s bohatým zastúpením divjery a vtáctva. Prírodnými klenotmi Namíbie sú najmä Národný park Etosha na severe, púšť Namib s jej atrakciami na západe a Kaňon rieky Fish na juhu krajiny. Medzi jedinečné zážitky patrí návšteva najväčšej kolónie uškatca afroaustrálskeho v zálive na pobreží Atlantického oceánu alebo najväčšieho objaveného meteoritu na svete neďaleko mesta Grootfontein. Druhou dôležitou zložkou atraktívnosti Namíbie je koloniálna minulosť spojená s architektonickými pamiatkami, ktoré sa zachovali z obdobia Nemeckej Juhozápadnej Afriky na prelome 19. a 20. storočia. Dobová architektúra je identifikačným prvkom miest ako sú Windhoek (Christuskirche), Swakopmund (mólo Jetty) alebo Grootfontein (Alte Fort). Rozvoj materiálo-technickej základne v podobe luxusných rezortov a iných ubytovacích zariadení prichádza spolu s bohatou ponukou rekreačných aktivít typických pre charakter krajiny. Návštevník si okrem tradičných safari a pešej turistiky môže vyskúšať jazdu na motorových vozidlách po púšti alebo zjazd piesočných dún na doske (duneboarding). Namíbia ponúka netypický zážitok s charakterom veľmi podobným európskym regiónom. Je to azda druhá najeurópejšie pôsobiacia krajina v Afrike po Juhoafrickej republike.

## Literatúra

- Cape Town Tourism, 2017. *A year in review*. 2017.
- CIA, 2019. The World Factbook. *Namibia*. [Online] 11 25, 2019. <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/wa.html>.
- Conservation International, 2019. Conservation.org. *Biodiversity Hotspots*. [Online] 11 25, 2019. <https://www.conservation.org/priorities/biodiversity-hotspots>.
- Info Namibia, 2019. Info Namibia. *Namibia's Geography*. [Online] 11 25, 2019. <https://www.info-namibia.com/info/namibias-geography>.
- KIMARO, M., LENDVELO, S.M. A JESAYA, N. 2015. Determinants of tourists' satisfaction in Etosha National Park, Namibia. 2015.
- Lonely Planet, 2017. Namibia. [aut. knihy] Lonely Planet. *Botswana and Namibia*. s.l. : Lonely Planet Publications Pty Ltd., 2017, s. 215-738.
- MET, 2002. *Atlas of Namibia Project*. Windhoek : Directorate of Environmental Affairs, Ministry of Environment and Tourism, 2002.
- MET, 2010. *State of Protected Areas in Namibia*. Windhoek : Ministry of Environment and Tourism, 2010.
- MET, 2017. *Tourist Statistical Report 2017*. Windhoek : Ministry of Environment and Tourism, 2017.



Foto M. Noga

"Kolonizácia" Namíbie, Grootfontein

Peace Parks Foundation, 2019. Peace Parks Foundation. [Online] 11 25, 2019. <https://www.peaceparks.org/>.

Protected Planet, 2019. Protected Planet. *Namibia, Africa*. [Online] 11 25, 2019. <https://www.protectedplanet.net/country/NAM>.

RAMSAR, 2019. Ramsar.org. *Sites and Countries*. [Online] 25. 11 2019. <https://www.ramsar.org/sites-countries>.

Statistics Botswana, 2017. *Tourism Statistics Annual Report*. 2017.

Table Mountain Aerial Cableway. 2019. Tablemountain.net. *Annual Report*. [Online] 25. 11 2019. [https://www.tablemountain.net/annual\\_report\\_2019/](https://www.tablemountain.net/annual_report_2019/).

Table Mountain, 2019. Table Mountain National Park. [Online] 11 25, 2019. <https://tablemountainnationalpark.org/>.

UNESCO. 2019. World Heritage List. [Online] 11 25, 2019. <https://whc.unesco.org/en/list/>.

WEAVER, D. ELLIOT, K. 1996. Spatial patterns and problems in contemporary Namibian tourism. *Geographical Journal*. 1996, pp. 205-217.

WESGRO, 2016. *Western Cape Destination Performance Report*. 2016.

World Population Review, 2019. WorldPopulationReview.com. *Namibia Population 2019*. [Online] 11 25, 2019. <http://worldpopulationreview.com/countries/namibia-population/>.

World Sea Temperature, 2019. Sea Temperature. *Swakopmund Sea Temperature*. [Online] 11 25, 2019. <https://www.seatemperature.org/africa/namibia/swakopmund.htm>.

Zimbabwe Tourism, 2018. *Tourism trends & statistics report 2018*. 2018

## Neznáma Namíbia

### Najzaujímavejšie miesta expedície BOJAR

Michal Noga

#### Abstrakt

Príspevok je venovaný komplexnej charakteristike Namíbijskej republiky v kontexte turistickej atraktívnosti. V piatich kapitolách opisuje aktuálny stav krajiny na viacerých úrovniach z hľadiska prírodných a kultúrno-historických prvkov, ako aj rekreačných aktivít, ktoré sú hlavnými zdrojmi atraktívnosti krajiny a s ňou súvisiacim turizmom. Vybrané atrakcie boli preskúmané v teréne počas expedície BOJAR Katedry regionálnej geografie, ochrany a plánovania krajiny na Prírodovedeckej fakulte UK v Bratislave. Expedícia sa uskutočnila v septembri 2019. Obsah príspevku podáva reálny aktuálny stav atrakcií v krajine. Príspevok je vhodné využiť ako doplnujúci zdroj informácií pri výučbe, najmä v tematickom celku Afrika vo vzdelávacom štandarde predmetu geografia v Štátnom vzdelávacom programe.

**Kľúčové slová:** geografia, regionálna geografia, Afrika, Namíbia, cestovný ruch, turizmus.

**Mgr. Michal Noga**, Katedra regionálnej geografie, ochrany a plánovania krajiny, Prírodovedecká fakulta UK v Bratislave, e-mail: [michal.noga@uniba.sk](mailto:michal.noga@uniba.sk)



## Holíčska prechádzka

Ján Lacika

V takom malom meste ako je Holíč sa dá uskutočniť prekvapujúco dlhá a zaujímavá prechádzka po jeho pamätihodnostiach. Predstaví nám veľký cisársky kaštieľ, jednu z najstarších manufaktúr na Slovensku, ako aj jediný zachovaný veterný mlyn na našom území. Oplatí sa vyraziť aj za hranice mestečka, zvlášť zaujímavé turistické ciele nachádzame v katastri susednej obce Kopčany. Ponúka nám osamelo stojací stredoveký kostolík, historický žrebčín ako aj cyklotrasu vedúcu po novom cyklomoste ponad Moravu do moravskej obce Mikulčice.

Holíčska prechádzka sa začína na železničnej stanici (1). Po Staničnej a Sasinkovej ulici sa dostaneme na veľký kruhový objazd, ktorý opustíme po Hodonínskej ulici. Na nej sa nachádzajú dva objekty dokumentujúce skutočnosť, že v toto malé mestečko na severe Záhoria ako jedno z prvých zažilo priemyselnú revolúciu. O jeho predstih sa veľkou mierou zaslúžil cisár František Lotrinský, manžel Márie Terézie. Najprv minieme areál starého **liehovaru (2)** s vysokým tehlovým komínom, na zákrute cesty je za plotom skrytý verejnosti neprístupný historický **vodný mlyn (3)** zo 16. storočia so zachovalým pôvodným zariadením z prelomu 19. a 20. storočia. Pri liehovare zabočíme do ulice Lúčky a sledujúc žlté turistické značky sa dostaneme na západný okraj areálu holíčskeho kaštieľa.

Idúc naďalej po žltej značke z južnej strany obchádzame vodnú priekopu a bastióny obklopujúce **holíčskeho kaštieľa (4)** tak, aby sme sa dostali na jeho opačnú stranu obrátenú smerom k mestu. Sice pomalá, ale predsa len badateľná obnova vracia tejto významnej pamiatke aspoň čiastočnú podobu z čias, keď v nej občas prebývali členovia panovníckej dynastie Habsburgovcov. Pomerne často sem chodil spomínaný František Lotrinský. Miestna samospráva v letných mesiacoch zabezpečuje prehliadku kaštieľa spojenú s odborným výkladom. Zaujímavou atrakciou je člnkovanie vo vodnej priekope. Od roku 2010 v kaštieli sídli holíčske Mestské múzeum a galéria. V regionálnom múzeu je okrem iného vystavený pozoruhodný model kaštieľa z čias jeho najväčšej slávy. Je zrejme, že znesie porovnanie s francúzskym Versailles.



Od kaštieľa sa po Zámockej ulici prechádzajúce kaštieľskym parkom priblížime k centru mesta. Odbočením do ulice Jána Jaromíra Borra sa dostaneme k skupine veľkých kameňov tajomného **holíčskeho menhiru (5)**. Ak sa potvrdí, že naozaj bola vybudovaná pravekými staviteľmi, šlo by o zatiaľ jedinú známu megalitickú stavbu tohto typu na Slovensku. V osemdesiatych rokoch 20. storočia sa záhadné kamene našli počas výstavby sídliska a preniesli do parčíka za budovou bývalej **holíčskej manufaktúry (6)**. Vyrábali v nej fajansovú keramiku, v rokoch 1992 až 2010 tu boli umiestnené expozície spomínaného Mestského múzea a galérie.

Zámocká ulica ústí do Námestia sv. Martina s obdĺžnikovým pôdorysom a historickou zástavbou, súčasťou ktorej je kláštorový komplex rádu kapucínov s **farským kostolom (7)** zasväteným sv. Martinovi. Idúc po Bernolákovej ulici smerom na juh sa dostaneme k druhému holíčskemu historickému námestiu, ktoré však nemá pravidelný pôdorys. Dominantou Námestia mieru je **Kostol Božského srdca (8)**. Z námestia mierne stúpa Hurbanova ulica, prechádza popri **Loretánskej kaplnke (9)** s rotundovitým pôdorysom napovedajúcim, že pôvodne bola románskym kostolíkom, a teda je najstaršou pamiatkou v meste. Povyše sa ulica rozširuje do malého námestíčka so sochou Panny Márie uprostred. Hurbanovou ulicou sa dostaneme až cintorínu s **Kaplnkou**



Foto J. Lacika

Model kaštieľa v Mestskom múzeu a galérii

sv. **Floriána (10)**. V zadnej časti cintorína stojí moderný kostolík ruskej pravoslávnej cirkvi. Cestou nadväzujúcou na Hurbanovu ulicu sa okolo židovského cintorína dostaneme až k lesíku, v ktorom sa nachádza jediný zachovalý **veterný mlyn (11)** na Slovensku.

Od veterného mlyna budeme sledovať žlté turistické značky, ktoré nás zavedú k budove **historickej obilnej sýpky (12)** z 18. storočia. Od sýpky zídeme ulicou Pod sýpkou k malému pivovaru Wywar. Prechádzku po Holíči zavŕšime návratom po Bratislavskej ulici do centra mestečka minúc, cestou minieme evanjelický kostol a budovu Mestského úradu.

**Podujatia**

- *Holíčske folklórne slávnosti – folklórny festival (apríl, máj)*
- *Historický festival Rottenstein (máj)*
- *Tereziánske dni – historické slávnosti (jún)*
- *Zámocké hudobné večery – koncerty hudby rôznych žánrov (júl a august)*
- *Zámocké pivné dni – gastronomické podujatie spojené s pretekmi historických motocyklov (september)*



Foto J. Lacika

Kostol sv. Margity Antiochijskej

**Zaujímavosti mimo trasy**

Prechádzková trasa zahŕňa v podstate všetky pamätihodnosti Holíča, za ďalšími zaujímavosťami sa môžeme vybrať pešo alebo na bicykli do blízkeho okolia mesta. V predĺžení Zámockej ulice vedie do rovinatej otvorenej krajiny priamočiara poľná cesta. Prechádza popri rozvalinách starej Kačárne ku Kostolu sv. Margity Antiochijskej. Pozoruhodná sakrálna stavba osirelo stojaca uprostred poľí, vznikla v časoch Veľkej Moravy a patrí medzi najstaršie celistvo zachovalé stavby na Slovensku. Prekladanie koryta Moravy ju časom oddelilo od veľkomoravského hradiska Valy pri moravských Mikulčiciach. Aj túto významnú archeologickú lokalitu môžeme poľahky navštíviť vďaka novému cyklostu ponad pohraničnú rieku Moravu. Pekný výlet môžeme zavŕšiť návštevou postupne obnovovaného historického žrebčínu z 18. storočia na juhozápadnom okraji Kopčian.



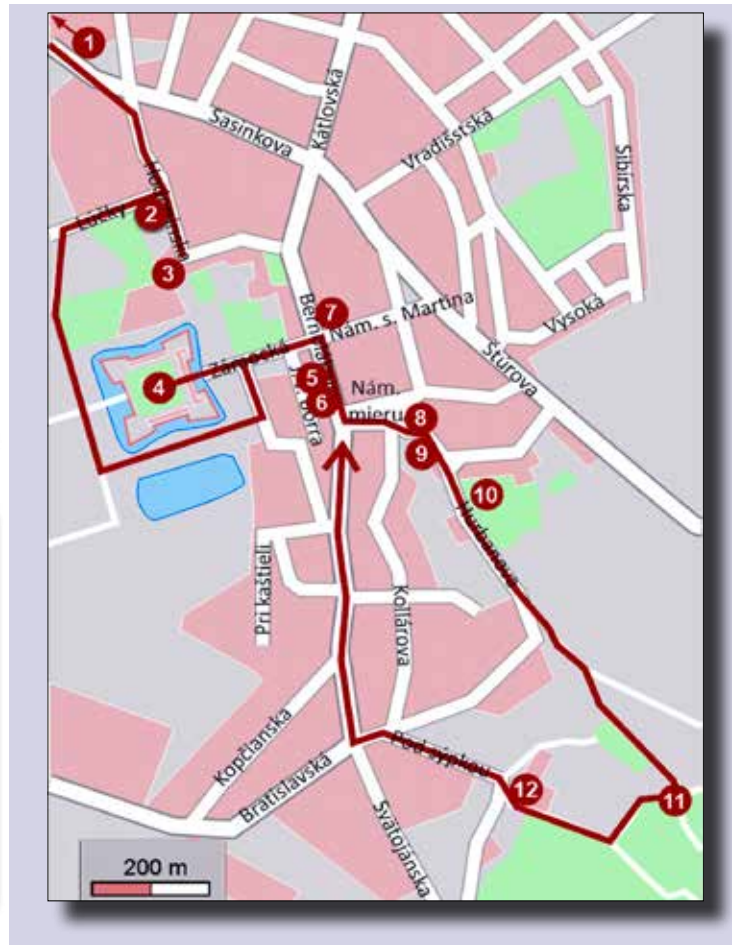
Foto J. Lacika

Cyklost Kopčany – Mikulčice



Foto J. Lacika

Žrebčín v Kopčanoch





## Ľubovnianska prechádzka

Ján Lacika

Ľubovniansky hrad bol viac ako tri storočia sídlom 16 spišských miest, ktoré dal uhorský kráľ do zálohu poľskej korune. Mesto pod hradom z toho výsadného postavenia malo veľký osoh, možnosť poskytovania služieb kráľovským vyjednávačom a ich sprievodu povzniesla úroveň miestnych remeselníkov. Pamiatky Starej Ľubovne sú sústredené do dvoch miest, prvým je areál hradu a skanzenu, druhým je historické centrum mesta.

Prechádzka po Starej Ľubovni má vytýčenú trasu tak, aby sme v rámci nej poznali mesto aj hrad s ďalšími turistickými lákadlami v jeho blízkosti. Najprv vyrazíme na Ľubovniansky hrad. Zo **železničnej stanice (1)** k bránam hradu je to pešo približne dva a pol kilometra. Vydáme sa po Továrenskej ulici a za autobusovou stanicou zabočíme na Popradskú ulicu. Za cestným



mostom ponad železniciu opustíme rušnú komunikáciu na Zámockú ulicu. Orientáciu nám uľahčia červené turistické značky. Pred vstupom do hradu máme možnosť pozrieť si dve miestne turistické atrakcie. Prvou je replika **vojenského tábora (2)** zobrazujúceho život vojakov v 16. st. Býva otvorený aj v zime. Pri parkovisku sa nachádza vchod **do skanzenu (3)**. V národopisnej expozícii Ľubovnianskeho múzea je 25 stavieb ľudovej architektúry zo severného Spiša a severozápadného Šariša usporiadaných do podoby podhradskej osady. Drevený kostol v skanzene pôvodne stál v neďalekej Matysovej. Skanzen organizuje v atraktívnom prostredí pod hradom mnoho kultúrnych podujatí.

Pred prehliadkou hradu sa oplatí si urobiť krátke odbočenie kvôli peknej vyhládke. Za hospodárskymi budovami južne od hradu sa dvíha oblý trávnatý **hrebeň (4)**, ktorého sa nám ponúka dokonala hradná panoráma. Ľubovniansky hrad (5) patrí medzi najväčšie na Slovensku, vďaka dlhodobej obnove sa postupne zmenil z veľkej zrúcaniny na takmer celistvú pamiatku. Jeho prehliadka trvajúca dve hodiny zahŕňa expozície o histórii hradu a poľského zálohu, o remeslách a dobovom bývaní. Veľkej pozornosti sa teší expozícia poľských korunovačných klenotov. Prehliadková trasa

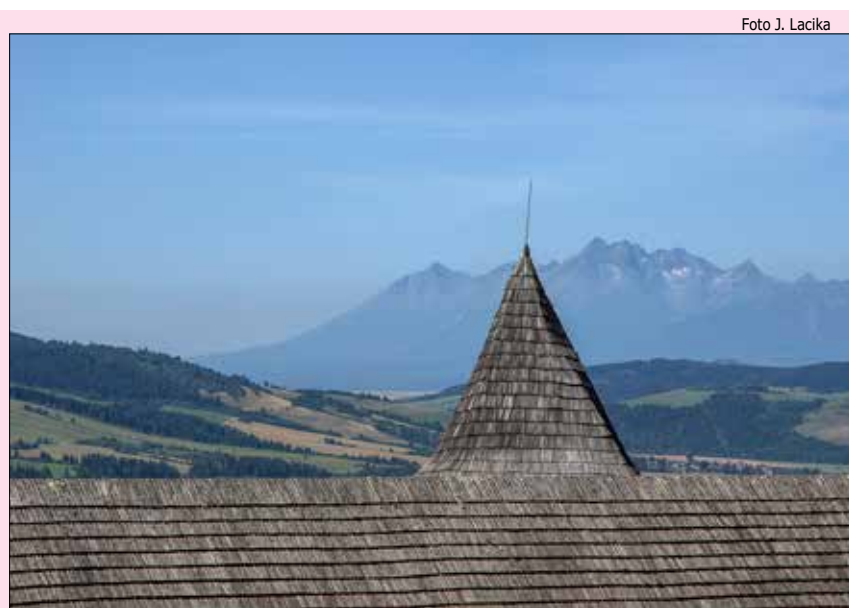


Foto J. Lacika

Priťažlivosť Starej Ľubovne zvyšuje prírodná kulisa tatranských štítov





zahŕňa miesta s krásnym výhľadom do okolia. Z hradu do mesta sa môžeme vrátiť po rovnakej trase, kvôli pestrosti si však zvolíme inú trasu. Na jej začiatku nás od turistického rázcestia pod hradom povedú červené značky. Po asi tristo metroch na **lúke (6)** za hradom odbočíme na neznačkovany chodník klesajúci do mestskej časti Podsadek. Na námestíčku pri **kostole (7)** zabojíme doprava. Po približne 800 m z Mytnej ulice odbočuje doľava ulička vedúca k **pešej lávke (8)** ponad rieku Poprad. Do centra mesta nás dovedie Hviezdoslavova ulica.

Na križovatke Farbiarskej a Garbiarskej ulice vstupujeme na územie historického jadra Starej Ľubovne. Obe ulice nás dovedú na Námestie sv. Mikuláša v jeho strede. Námestie s obdĺžnikovým



Foto J. Lacika

Na Ľubovnianskom hrade vystavujú repliky poľských korunovačných klenotov.

pôdorysom je vyhlásené za pamiatkovú zónu. V zástavbe po jeho obvode 27 pamiatkovo chránených meštianskych domov zo 16. až 18. st. s barokovými, rokokovými a klasicistickými fasádami. Renesančný **dom č. 12 (9)** s arkádami bol sídlom gubernátora zálohovaných spišských miest. Známý je aj pod názvom Provinčný dom. V **dome Ľubovnianskeho mešťana (10)** číslo 21 v juhozápadnom domovom rade námestia sú muzeálne expozície o spišských strašidlách, remeslách a živote mešťanov. Stred námestia zaberá park a **gotický Kostol sv. Mikuláša (11)**. Prehliadku jeho interiéru si treba dohodnúť v Informačnom centre v dome č. 21 na námestí. Prehliadku môžeme ukončiť na námestí alebo na železničnej stanici vzdalenej 1,3 km. Vedie k nej Popradská ulica.



Foto J. Lacika

Ľubovnianske kúpele

### Podujatia

- **Dni Jána Melkoviča** – cyklus kultúrnych podujatí (apríl – máj)
- **UmUm** – medzinárodný komunitný divadelný a filmový festival (august – september)
- **Hradné slávnosti a rytiersky turnaj** (júl)
- **Ľubovnianske strašidlá** – sprievod masiek po meste (september)
- **Ľubovniansky jarmok** – tradičný trh s kultúrnym programom (september)

### Zaujímavosti mimo trasy

Vyššie 7 km od centra mesta sa nachádzajú Ľubovnianske kúpele. Nie sú súčasťou katastra Starej Ľubovne. Patria Novej Ľubovni. V tichom prostredí zalesenej doliny je vybudovaný náučný chodník zahrnujúci minerálne pramene, lesopark zo vzácnymi porastmi borovice vejmutovky a peknú vyhlíadku na Ľubovniansky hrad. Cesta smerujúca z mesta na juh proti prúdu riečky Jakubianky prechádza Novou Ľubovňou do obce Jakubany na úpätí Levočských vrchov. Za dedinou nájdeme zrekonštruovanú drevouhoľnú vysokú pec dokumentujúcu železné hutníctvo severného Spiša až do 18. storočia. Pec využívala dostatok dreveného uhlia v blízkom okolí. Vyhľadávanou turistickou atrakciou v zázemí Starej Ľubovne je Nestville Park, turistické centrum vybudované na mieste starého liehovaru. Okrem obnovenej výroby destilátov je tu aj remeselný pivovar z reštauráciou, výrobňa čokolády, klzisko a aréna pre rodeo a iné atrakcie spojené s koňmi.



Foto J. Lacika

Nestville Park leží medzi Starou Ľubovňou a Hniezdnym.



V temnom podzemí Domu Ľubovnianskeho mešťana

Foto a text Ján Lacika

Mestá Slovenska  
**STARÁ ĽUBOVŇA**



Výhľad z Ľubovnianskeho hradu



Ľubovniansky hrad zo skanzenu



Centrum mesta s Kostolom sv. Mikuláša



Historická zástavba Námestia sv. Mikuláša



Národopisná expozícia Ľubovnianskeho múzea



Interiér ľudového domu v skanzenu



Provinčný dom



Expozícia v Dome Ľubovnianskeho mešťana



Objektív geografa

# REGIÓNŮY EURÓPY

## WALES



Mykonos



Pobrežie Írskeho mora



Blaenau Ffestiniog



Snowdonia



Llanfairpwllgwyngyll



Aberystwyth



Cardiff

