

Univerzita Karlova

Přírodovědecká fakulta

Studijní program: Tělesná výchova a sport se zaměřením na vzdělávání

Studijní obor: Tělesná výchova a sport se zaměřením na vzdělávání se sdruženým studiem Geografie
se zaměřením na vzdělávání



Natanael Kulma

Školní učebnice a její užívání v praxi: role žáků při hodnocení učebnic a zeměpisného obsahu
School textbooks and their use in practice: the role of students in the evaluation of textbooks and
geographical content

Bakalářská práce

Vedoucí práce/Školitel: doc. RNDr. Miroslav Marada, Ph.D.

Praha, 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci zpracoval/a samostatně a že jsem uvedl/a všechny použité informační zdroje a literaturu. Tato práce ani její podstatná část nebyla předložena k získání jiného nebo stejného akademického titulu.

V Praze, 12.12. 2023

Natanael Kulma

Podpis:

Poděkování

Rád bych tímto poděkoval panu doc. Miroslavu Maradovi za nasměrování při výběru daného tématu, za cenné rady a podněty během vypracovávání práce, a v neposlední řadě za příjemnou komunikaci a milá setkání. Dále bych rád poděkoval mé rodině a všem blízkým přátelům za jejich zájem a povzbuzování.

Abstrakt:

Předkládaná bakalářská práce se zabývá problematikou školních učebnic. V teoretické části je jasně definovaná učebnice z hlediska její výsadní pozice mezi výukovými zdroji, vnitřní struktury i funkcí, ke kterým je uzpůsobena. Dále je zmapována míra jejího užívání, a způsob, jakým je v praxi ze strany učitelů a žáků používána. Na závěr je představena role žáka, jako hodnotícího subjektu učebnic, a jsou nastíněna konkrétní doporučení pro výzkum a tvorbu učebnic s cílem jejich většího používání ze strany žáků. Praktická část představuje vhled do prostředí žáků základní školy s cílem ověřit teoretická východiska ohledně zkušeností žáků s používáním učebnic, jejich hodnocení učebnice a preferovaných geografických témat v obsahu zeměpisných učebnic.

Klíčová slova: hodnocení učebnic, atraktivita zeměpisných témat, používání učebnic

Abstract:

The present bachelor thesis deals with the issue of school textbooks. In the theoretical part, the textbook is clearly defined in terms of its privileged position among educational resources, its internal structure and the functions to which it is adapted. Furthermore, the extent to which it is used, and the way in which it is used in practice by teachers and pupils, is mapped out. Finally, the role of the learner as the evaluative subject of textbooks is presented, and specific recommendations for research and design of textbooks with the aim of increasing their use by learners are outlined. The practical part presents insights into the background of primary school pupils in order to test the theoretical assumptions regarding pupils' experiences of textbook use, their evaluation of the textbook and their preferred geographical themes in the content of the geography textbooks.

Keywords: evaluation of textbooks, attractiveness of geography topics, use of textbooks

Obsah

ÚVOD	7
1. UČEBNICE VE ŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	8
1.1 Vymezení pojmu učebnice	8
1.1.2 Mění se pojetí učebnice	9
1.2 Vnitřní struktura učebnice a její prvky	11
1.3 Funkce školní učebnice	14
1.4 Výzkum na poli učebnic	17
1.4.1 Přístupy ke studiu učebnic	18
2. POUŽÍVÁNÍ UČEBNIC VE VÝUCE	19
2.1 Zařazení používání učebnice do zkoumané problematiky	19
2.2 Role učitele v používání učebnice ve školním vzdělávání	21
2.2.1 Výzkumná pojetí používání učebnic ze strany učitelů	22
2.2.2 Používání učebnic učiteli v praxi	23
2.3 Role žáka v používání učebnice ve školním vzdělávání	25
2.3.1 Práce žáků s učebnicí v praxi	26
3. PARTICIPACE ŽÁKŮ NA VÝZKUMU A TVORBĚ UČEBNIC	29
3.1 Důležitost zapojení žáků do procesu hodnocení učebnic	29
3.2 Výsledky mapování názoru žáků na učebnice	30
3.2.1 Názory žáků na učebnice zeměpisu	32
3.2 Výběr geografického obsahu v učebnicích	33
3.3.1 Fyzicko-geografická témata, geografie životního prostředí a sociální geografie	33
4. METODIKA	36
4.1 Metoda sestavení výzkumného nástroje	36
4.2 Struktura výzkumného vzorku a proces sběru dat	38

4.2.1 Sociokulturní pozadí zkoumané školy	39
5. VÝSLEDKY VÝZKUMNÉ ČÁSTI.....	40
5.1 Názory žáků na používané učebnice	40
5.2 Způsoby používání učebnic ze strany žáků	42
5.3 Hodnocení atraktivity geografických témat	43
5.3.1 Názvy témat/kapitol	44
5.3.2 Mapa a fotografie	45
5.3.3 Otázky k zopakování a výkladový text	46
ZÁVĚR.....	49
Seznam literatury a zdrojů.....	50
Přílohy	57

ÚVOD

Učebnice mají již po desetiletí své nezastupitelné místo ve vzdělávání člověka na všech stupních škol. Ať už se jedná o učebnice používané ve školních předmětech či v autoškole, vždy prezentují konkrétní učební obsah. Ve školním prostředí mají silnou tradici, a každý rok se na jejich vývoj i nákup investují nemalé částky. I přesto je dnes pozice učebnic velmi diskutovaným tématem. Odborníci se shodují na upadajícím zájmu dětí o tištěné textové materiály, především v kontextu rozvoje různých druhů informačních technologií (Sikorová 2007). Svou roli plní i ve výuce zeměpisu, spolu s atlasem jako jeden z nejvíce využívaných prostředků při výuce. Stejně jako je dnes diskutována samotná role zeměpisu jako školního předmětu a cíle jeho výuky, i učebnice podléhá debatě odborníků a veřejnosti o její podobě, obsahu a funkcím, vzhledem k dnešnímu dynamicky se vyvíjejícímu světu. Stále častěji se dnes setkáváme s požadavkem na rozvoj náročnějších kognitivních funkcí, oproti pouhému memorování informací a jejich následnému přeřikání (Knecht 2008).

Cílem této práce je tedy zmapovat, jakým způsobem se dnes učebnice v hodinách zeměpisu využívají, a jak lze pomocí změny obsahové stránky přispět k jejich častějšímu používání v souladu s výše uvedenými cíli vzdělávání.

V teoretické části se postupně zaměříme na teorii učebnic. Podíváme se to, jakým způsobem se mění pojetí učebnic z hlediska jejich funkcí, představíme si základní strukturní prvky a podrobně zmapujeme stav, v jakém se nachází stav výzkumu učebnic. V druhé části budou blíže představeny výsledky výzkumů zaměřené na používání učebnice učiteli a žáky. Třetí kapitola popisuje roli žáka jako hodnotitele učebnic a geografického obsahu. Výzkumná část se následně zabývá ověřením teoretických hypotéz mezi žáky vybrané základní školy.

1. UČEBNICE VE ŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

1.1 Vymezení pojmu učebnice

Přesných definic, co znamená slovo učebnice, existuje mnoho. Pro představu si uvedme alespoň některé:

„Specifická didaktická informace představující celek, tvořený verbálními či verbálně obrazovými prvky.“ (Průcha 1987)

„Knižní prostředky, specificky určené pro podporu procesu tvorby a nabývání vzdělání žáků/studentů/jiných osob.“ (Sýkora 1996, s.5)

„Je prostředkem vyučování a učení v knižní formě, ve kterém jsou určitá odborná témata a okruhy daného předmětu metodicky uspořádány a didakticky ztvárněny tak, že umožňuje učení.“ (Meyers Kleines Lexikon Pädagogik 1988, cit. v Šťovíčková 2016, s. 17)

Jak uvádí Sikorová (2007), přesné vymezení slova „učebnice“ jde vždy ruku v ruce s vnímáním její role v dané době. Tak třeba v knize *The Encyclopedia of Education* z roku 1971 zní její popis takto: *„Podstatnou a definující charakteristikou učebnic je, že jsou navrhovány pro žáky jako psané příručky k obsahu nějakého předmětu studia....Hlavním cílem učebnic je prezentace údajů z oblasti vyučovacího předmětu.“ (Smith 1971, cit. v Sikorová 2007, s. 9).* Je tedy patrné, že důraz byl kladen hlavně na její obsah a informační funkci. Oproti tomu Sýkorova a Meyersova definice učebnice výše již vnímá učebnici jako součást vzdělávacího procesu edukantů, kde zastává roli odborně vytvořeného prostředku, který umožňuje učení. Jakým způsobem a jak efektivně je učebnice použita je ale samozřejmě mnohem složitější otázka, kde hraje roli i mnoho dalších faktorů vyjma samotné učebnice. Přední český odborník na výzkum edukačních médií, Jan Průcha, například vnímá učebnici již komplexně, a to v rámci trojího pojetí. V první řadě představuje „kurikulární projekt“, tedy praktickou realizaci záměrů školského systému (specifikovaného v rámci státních kurikulárních dokumentů) s jejich následnou implementací ve skutečných třídních kolektivech. Dále učebnice zastává pozici didaktického prostředku pro učitele, kdy slouží učitelům při plánování výuky a organizaci učiva. V neposlední řadě představuje zdroj obsahu vzdělávání pro její druhé hlavní uživatele – žáky. Průcha 2002, cit. v Sikorová 2007, s. 10).

Nejčastěji se můžeme s pojmem učebnice setkat v podobě „školní učebnice,“ jak ho také používají školské řídicí organizace ve většině států. Kromě toho se dnes stále častěji používá označení **didaktický textový komplex**. Ten zahrnuje nejen školní učebnici, ale příručku pro učitele, která obsahuje rady a doporučení pro používání učebnice a často nabízí také nápady a náměty rozšiřující dané téma. Posledním dílem je pracovní sešit pro žáky, který praktickým způsobem zajišťuje procvičení a ukotvení studovaného obsahu (Fraus 2023, Sikorová 2007). Na to, jakým způsobem žáci a učitelé používají učebnice, se podíváme v kapitolách věnovaných významu a funkcím učebnice.

1.1.2 Mění se pojetí učebnice

Jak již bylo řečeno, učebnice není pouze statickým prvkem u kterého nedochází k žádným změnám, ba naopak dochází k nepřetržitému vývoji. Pojetí učebnice z období 70. let se zaměřovalo hlavně na její informační funkci. Od 80. let začalo docházet ke změnám v uvažování, a z pouhé zásobárny informací se začal více stávat obecný prostředek myšlení a komunikace (Sikorová 2008). V současné době se při studiu koncepcí užívání učebnice hojně používá tzv. **sociokulturní přístup**, kdy je učebnice považována za určitý sociokulturní artefakt. Ve svých dílech ho zmiňují například Stray (1994), Peacock a Gates (2000), Lambert (2002) či Horsley a Walker (2005). Svůj původ nachází u autora Vygotského a kol. (1978), jehož shrnuje svými slovy Sikorová (2008, s.59): „*Zdůrazňují sociální povahu učení a myšlení, zakotvenost učení a myšlení v sociálních, kulturních a historických kontextech a zprostředkující roli jiných lidí, různých zdrojů a artefaktů.*“ I přes mírně odlišná pojetí sociokulturního přístupu, nachází většina autorů shodu v následujících předpokladech:

- 1) Proces učení a kognitivní vývoj jedince má svou podstatu převážně sociální, v sociálních procesech je tedy možné hledat jeho původ.
- 2) Hlavní roli zde hraje převážně jazyk a symbolické systémy.
- 3) Je nutné brát v potaz kontext vlastních aktivit jedince, aktivity komunity i kultury obecně.

(Sikorová 2008)

Významné poznatky sociokulturní teorie aplikovatelné ve výzkumu užívání učebnic přinesl Horsley a Walker (2005). Z jejich práce je také znát měnící se pojetí učebnice, její role a způsob, jakým ovlivňuje učení jedince. Jak dokládá tabulka č. 1, pod vlivem behavioristické teorie bylo

hlavním cílem učení „osvojit si znalosti“, a právě učebnice měla být hlavním prostředkem pro předávání znalostí a poskytování informací. Učitel byl spolu s učebnicí považován za autoritu, záruku a nositele znalostí. Jednalo se převážně o transmisivní pojetí výuky s nižší celkovou mírou zapojení žáka do procesu učení a obsahovalo kognitivně málo náročné úlohy.

S příchodem konstruktivistické teorie došlo ke změně postojů, a znalosti byly vnímány jako proces konstrukce, ke kterému může být žák aktivně přizván. I učebnice reagovaly změnou své koncepce, kdy začaly svým obsahem a strukturou umožňovat žákům pomocí více zdrojů konstruovat své vlastní porozumění znalosti a utvářet tak lepší pochopení okolnímu světu. Větší důraz byl také dán na poskytování aktivit pro žáky, které korespondují s konstruktivistickým pojetím výuky, kdy žák má být aktivním účastníkem procesu učení, a s ohledem na další faktory činit i vlastní rozhodnutí.

Jedním z novějších a narůstajících pojetí výuky je tzv. sociokulturní, založený na enkulturaci studentů do disciplinárních praxí a znalostí, na základech explicitní výuky a metody „scaffolding“ (opory). To by mělo vést k větší spolupráci mezi žáky, k čemuž by měla přispívat i samotná učebnice. (Horsley & Walker 2005)

Tabulka č.1: Měnicí se pojetí učebnice

role	Transmisivní	Konstruktivistické	Sociokulturní
Výukové materiály (např. učebnice)	Zdroj informací, autorita a vedoucí procesu, struktura učení a program učení	Aktivity a dotazování, poskytování více zdrojů pro žáky, více zdrojů pro výběr učitele	Metody scaffoldingu, enkulturace studentů do disciplinárních znalostí, zdroj dotazování, základ explicitní výuky
žák	Pasivní příjemce poskytovaných informací ve výuce, učebním materiálem a učitelem	Aktivní respondent na aktivity a dotazovací úlohy, konstrukce znalostí	Používá text ve spolupráci s dalšími studenty, zapojuje se do autentických aktivit disciplinárních věd
učitel	Autorita znalostní složky, poskytovatel adekvátních informací	Vytváří prostředí pro aktivní vzdělávání a dotazování	Spolupracující účastník enkulturace, zakládá společné studentské cíle, vytváří zónu pro maximálního rozvoje žáka (ZPD)

1.2 Vnitřní struktura učebnice a její prvky

Pojetí, jakým je daná učebnice zpracována, a z jakých strukturních prvků je složená, zásadně ovlivňuje, zda je učebnice schopna plnit potřebné funkce a zastávat svou roli ve vzdělávacím procesu. Je tedy důležité věnovat patřičnou pozornost výzkumu strukturních prvků učebnice. Toto dokládá i Průchovo (1998, s. 21) pojetí učebnice: *„Učebnice je hierarchicky členěným systémem, jehož jednotlivé části (komponenty, prvky) plní ve vzájemné propojenosti a s využitím specifických vyjadřovacích prostředků různé funkce učebnice. Tyto komponenty je možno v učebnici identifikovat, exaktně analyzovat a tak učebnici celkově vyhodnocovat.“* Ke stejnému porozumění při studiu strukturních komponentů došel také Zujev (1986, s. 95).

K tvorbě různých klasifikací strukturních složek docházelo v historii také na našem území. Některé z těchto klasifikací se věnují pouze vybranému školním předmětu, některé jsou naopak přenositelné a využitelné v různých vzdělávacích oborech. Vytváření jednotlivých klasifikací nepřináší porozumění pouze vztahu mezi strukturními prvky a jejich funkcím v učebnici, mají také zásadní aplikační smysl. Jejich využití nacházíme při procesu hodnocení učebnic a jejich schvalování ministerstvem školství, jak dokládá svými slovy i Michovský (1980, s. 59): *„Objasnění funkcí učebnice, a to jak didaktických, tak i organizačních, a objasnění základních strukturních komponent učebnice poskytuje věcný podklad pro stanovení metodologie, kterou lze uplatnit při tvorbě učebnic, při jejich posuzování a při jejich redakčním zpracování“.* Jedním takovýmto nástrojem je „Model struktury učebnice“, který vytvořil J. Průcha (1998), na jehož základě je vytvořena metoda hodnocení učebnic – **didaktická vybavenost učebnic**. Tento model zobrazuje tabulka č.2. Zde dochází k posouzení didaktické kvality učebnice (při rozlišování 36 druhů komponent), tedy k prezentování obsahu učiva a procesu řízení učení. Výhodou tohoto modelu je jeho univerzální použití napříč vzdělávacími obory. Dalším modelem je **didaktická hodnota učebnic**, ke které došel Bednařík (1981) pro využití při srovnávací analýze učebnic. Jelikož tento model vznikl pouze se zaměřením na učebnice fyziky, je třeba tomu věnovat patřičnou pozornost při snaze o jeho využití i v jiných vzdělávacích oborech. (Sikorová 2007, Weinhöfer 2011).

Nejobecnější dělení strukturních prvků využívá rozdělení na dvě složky (volně převzato z Průcha 1998, Weinhöfer 2011):

- 1) **Textovou složku** – výkladový text, motivační text, slovníčky pojmů, otázky k zopakování, shrnující texty apod.
- 2) **Mimotextovou (obrazovou) složku** – fotografie, mapy, ilustrace, grafy, grafické symboly, technické nákresy apod.

Podrobnější dělení nalezneme u A. Wahla (1983, cit. v Šindelářová 2022, s. 18), který se věnoval učebnicím zeměpisu:

- *složka informační:*
 - a) *textová (verbálně prezentované učivo);*
 - b) *netextová (neverbálně prezentované učivo);*
- *složka imperativní (učební úlohy);*
- *složka orientační (předmluva, obsah, nadpisy, rejstříky aj.)*

Ten dále doplňuje, že i učebnice zeměpisu mají svá specifika vzhledem k předmětu zkoumání a geografickým nástrojům pro to využívaných. Tento faktor se přirozeně odráží i při tvorbě zeměpisných učebnic a zastoupení jednotlivých druhů strukturních komponent, kde bychom neměli zapomínat na zakomponování těchto neverbálních geografických komponent:

- *kartografické zdroje* – plán, mapa, mapový výkres
- *statistické zdroje* – graf, diagram, kartogram, kartodiagram, piktogram, statistické tabulky
- *obrazové zdroje* – fotografie, obrázek, blokdiagram
- *schematické zdroje* – profil, průřez, schéma
- *geometrické zdroje* – přímky, úsečky, geometrické obrazce, geometrická tělesa
(volně dle Wahla 1983)

I tyto prvky (i když obecněji) najdeme v „*Modelu základní struktury učebnice*“ od Průchy (1998), kde také najdeme dělení komponentů dle jejich funkce. Jedná se o aparát prezentace učiva, řízení učiva a orientační:

Tabulka č.2: Model struktury učebnice

STRUKTURNÍ KOMPONENTY UČEBNICE	
I. APARÁT PREZENTACE UČIVA (14)³	
A. Verbální komponenty (9)	B. Obrazové komponenty (5)
▪ výkladový text prostý	▪ umělecká ilustrace
▪ výkladový text zpřehledněný (přehledová schémata, tabulky apod.)	▪ nauková ilustrace (schematické kresby, modely aj).
▪ shrnutí učiva k celému ročníku	▪ fotografie
▪ shrnutí učiva k tématům (kapitolám, lekcím)	▪ mapy, kartogramy, plánky, plánky, grafy, diagramy aj.
▪ shrnutí učiva k předchozímu ročníku	▪ obrazová prezentace barevná (tj. použití nejméně jedné barvy odlišné od barvy běžného textu)
▪ doplňující materiál (dokumentační materiál, citace, statistické tabulky aj.)	
▪ poznámky a vysvětlivky	
▪ podtexty k vyobrazením	
▪ slovníčky pojmů, cizích slov aj. (s vysvětlením)	
II. APARÁT ŘÍZENÍ UČENÍ (18)	
C. Verbální komponenty (14)	D. Obrazové komponenty (4)
▪ předmluva (úvod do předmětu, ročníku pro žáky)	▪ grafické symboly vyznačující určité části textu
▪ návod k práci s učebnicí (pro žáky a/nebo učitele)	▪ užití zvláštní barvy pro určité části verbálního textu
▪ stimulace celková (podněty k zamyšlení, otázky aj. před celkovým učivem ročníku)	▪ užití zvláštního písma (tučné písmo, kurzíva aj.) pro určité části verbálního textu
▪ stimulace detailní (podněty k zamyšlení, otázky aj. před nebo v průběhu lekcí, témat)	▪ využití přední nebo zadní obálky (předsádky) pro schémata, tabulky aj.
▪ odlišení úrovní učiva	
▪ otázky a úkoly za témata, lekcemi	
▪ otázky a úkoly k celému ročníku (opakování)	
▪ otázky a úkoly k předchozímu ročníku (opakování)	
▪ instrukce k úkolům komplexnější povahy	

(návody k pokusům, laboratorním pracím, pozorováním aj.)	
▪ náměty pro mimoškolní činnosti s využitím učiva (aplikace)	
▪ explicitní vyjádření cílů učení pro žáky	
▪ prostředky a/nebo instrukce k sebehodnocení pro žáky (testy a jiné způsoby hodnocení výsledků učení)	
▪ výsledky úkolů a cvičení (správná řešení, správné odpovědi apod.)	
▪ odkazy na jiné zdroje informací (bibliografie, doporučená literatura aj.)	
III. APARÁT ORIENTAČNÍ (4)	
E. Verbální komponenty (4)	
▪ obsah učebnice	
▪ členění učebnice na tematické bloky, kapitoly, lekce aj.	
▪ marginálie, výhmaty, živá záhlaví aj.	
▪ rejstřík (věcný, jmenný, smíšený)	

Zdroj: Průcha (1998, cit. v Sikorová 2007, s. 16 – 17)

1.3 Funkce školní učebnice

Studium funkcí učebnic má významný aplikační smysl, kdy se získané poznatky využívají při tvorbě a hodnocení učebnic. Způsob, jakým jsou učebnice vytvářeny a jaké strukturní komponenty jsou v učebnici zastoupeny, totiž hlavní měrou ovlivňuje zastoupení jednotlivých funkcí v učebnici. Při vytváření učebnice je tedy nutné zvážit, jaké funkce požadujeme po učebnici, aby zastávala. Zde je nutné brát v potaz především tři následující hlediska:

- a) **vyučovací obory** – je patrné, že různé vyučovací předměty mají rozdílné nároky na zastoupení jednotlivých funkcí, vzhledem ke specifickým daného oboru a jeho charakteru
- b) **stupeň či ročník školy** – hlavní roli zde hraje věk cílové skupiny (žáků) a jejich aktuální dosažená úroveň kognitivních procesů, jelikož některé funkce nelze uplatnit u dětí s nižším věkem
- c) **typ vytvářené učebnice** – v době, kdy se v praxi často využívá celý didaktický textový komplex a nejen pouze učebnice, mohou být určité funkce přeneseny z učebnice na pracovní sešit či příručku pro učitele (Sikorová 2007, Weinhöfer 2011).

Na funkce učebnic je možné nahlížet z hlediska osob/subjektů, které je budou výsledně využívat. Popis této diferenciaci přináší Průcha (1998):

- **funkce učebnic pro učitele** – orientace v obsahu učiva, zdroj plánování výuky, prezentace konkrétního obsahu/realizace učiva ve výuce, nástroj pro hodnocení vzdělávacích výsledků žáků
- **funkce učebnic pro žáky** – pramen/zdroj informací pro nabytí nových poznatků, dovedností, hodnot a postojů

Studiu vymezení a tvorbě klasifikací funkcí učebnic se již na našem území i mimo něj věnovalo více autorů. Z řad domácích autorů uvedme díla Petláka (2004), Skalkové (2007) či Maňáka (2008). V zahraničí došel k významným výsledkům také ruský vědec D.D. Zujev (1986) či estonský výzkumník J. Mikk (2000). Většina autorů nachází shodu v tvrzení, že jednotlivé funkce nelze chápat samostatně, ale vždy provázaně, jelikož obvykle dochází k naplňování více funkcí zároveň. Jak ale uvádí Maňák (2008), v praxi nelze spoléhat pouze na učebnici, ale je třeba využívat vícero didaktických pomůcek k naplnění jejich funkcí.

Nejrozšířenější klasifikaci funkcí učebnic vytvořil v roce Zujev (1986), kterou uvádí i Průcha (1998). Pro bližší pochopení jednotlivých funkcí následuje její představení:

- **Informační funkce:** učebnice vymezuje obsah vzdělání v určitém předmětu či oboru vzdělávání včetně rozsahu a dávkování informací určených pro žáky.
- **Transformační funkce:** učebnice poskytuje didakticky zpracované informace z určitého vědního oboru či z jiné oblasti praxe, tj. způsobem přístupným pro žáky (většinou zejména ve vztahu k určitému věku).
- **Motivační funkce:** učebnice podněcuje žáky k učení; dobré učebnice jsou pro žáky atraktivní, zahrnují prvky, které činí učebnici pro žáky zajímavou (ilustrace, příklady ze života, atraktivní úkoly apod.).
- **Řídící (kontrolní) funkce:** učebnice řídí učení žáků, navozuje učební činnosti žáků, umožňuje jim, aby si osvojili, procvičili a upevnili určité poznatky a dovednosti.
- **Systematizační funkce:** učebnice rozčleňují učivo podle určitého systému do jednotlivých ročníků a vymezují také posloupnost jednotlivých částí učiva.
- **Koordinační funkce:** učebnice zajišťuje koordinaci při využívání dalších didaktických prostředků, které na ni navazují (např. videonahrávky).
- **Integrační funkce:** učebnice poskytuje základ pro chápání a integrování informací, které žáci získávají z jiných zdrojů.
- **Sebevzdělávací funkce:** učebnice stimuluje žáky k samostatné práci s ní a umožňuje sebehodnocení žáků (např. prostřednictvím klíče k řešení úloh, odpovědí na otázky, testů, umožňujících diagnostikovat postup v učení apod.).

- **Diferenciační funkce:** učebnice poskytuje další materiál ke studiu pro nadané žáky nebo pro žáky se zájmem o daný předmět, rozlišuje základní a rozšiřující učivo, nabízí učební úlohy s různou obtížností.
- **Hodnotová funkce:** učebnice ovlivňuje prostřednictvím svého obsahu také utváření hodnot a postojů u žáků. Může to činit explicitně (např. v učebnicích občanské výchovy), ale také implicitně (např. prostřednictvím stereotypních námětů učebních úloh nebo ilustrací – genderové stereotypy, stereotypy ve vztahu k menšinám; prostřednictvím estetického zpracování učebnice atd.).

Určité zjednodušení a rozčlenění do dvou skupin nabízí také sám Průcha (1998, cit. v Šindelářová 2022, s. 15):

Didaktická funkce

- *Informativní:* zprostředkování informací o učivu
- *Formativní:* zosobnění nabitých poznatků a jejich přijetí „za své“
- *Metodologická funkce:* osvojení metody poznání

Organizační funkce

- *Funkce plánování*
- *Funkce motivační*
- *Řídící proces výuky*
- *Kontrolní a sebekontrolní funkce*

Sám autor doplňuje, že obvykle nezdůrazňovanou, ale neméně důležitou funkcí učebnice směrem k žákům je tzv. **prakticko – aplikační**. Jedná se o funkci blízkou tzv. integrační (viz výše). Žáci zde nabývají důležité informace uplatnitelné v jejich vlastním životě. I v tomto případě hraje vyučovací předmět zeměpis, se svou multidisciplinární a syntetickou povahou, významnou roli. Ať už se jedná o předpověď počasí, plánování dovolené či příprava výletu. V dnešní době lze pozorovat požadavky na učebnice a jejich multifunkčnost, tedy koncentraci většího počtu funkcí (Sikorová 2007). Čižmárová (2000, cit. v Šťovíčková 2016, s. 21) tvrdí, že nároky na učebnice zeměpisu pro základní a střední školy se zásadním způsobem neliší od požadavků na učebnice jiných vyučovacích oborů. I v zeměpisných učebnicích zastávají funkci informační (jako zdroj zeměpisných poznatků), řídicí (možnost praktického ověření nabitých znalostí při různých typech cvičení) nebo diferenční (s nabídkou rozšiřujícího studia jednotlivých oblastí).

1.4 Výzkum na poli učebnic

Samostatná pedagogická disciplína věnující se teorii učebnic se začala rozvíjet hlavně od 70. let 20. století ve státech severní Evropy, Nizozemí či USA. Na našem území začala vznikat první systematická díla v průběhu 80. let. Jedná se o díla Michovského (1981), Wahla (1983) či významného českého pedagoga a zakladatele České asociace pedagogického výzkumu, Jana Průchy. Právě dílo Jana Průchy (1989), *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*, se stalo zásadním pramenem informací pro nadcházející desetiletí výzkumu (Sikorová 2007).

Po tomto čase plodném na nové vědecké texty ovšem nastalo období útlumu, kdy nastal celkový pokles zájmu o výzkum učebnic. Není jasné, do jaké míry zde hrála roli celkové společenská změna uvnitř našeho státu, po roce 1989. Obnovené snahy o zlepšení výzkumu učebnic lze spatřovat ve snaze Centra pedagogického výzkumu PdF MU, pod jehož záštitou vyšla v průběhu let 2006 – 2008 tři důležitá díla, a sice *Učebnice pod lupou* (Maňák, Klapko ed. 2006), *Hodnocení učebnic* (Maňák, Knecht ed. 2007) a *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu* (Janík, Knecht ed. 2008). Hlavním systematickým zdrojem studií problematiky učebnic je v současnosti Institut výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně (Červenková 2010; Knecht, Janík 2008).

V rámci mezinárodního výzkumu učebnic, je potřeba zmínit organizaci IARTEM – Mezinárodní asociaci pro výzkum učebnic a edukačních médií, se sídlem v Norsku, založenou v roce 1991, která se zaměřuje na komparativní analýzu a srovnávací studie učebnic. Tato organizace pořádá každé dva roky konference, s výstupy odborníků představující výsledky různých studií či nových poznatků. V roce 2013 hostilo tuto konferenci i Česko, konkrétně Ostravská univerzita. (Weinhöfer 2011, IARTEM 2023). Další významné místo představuje Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung (GEI) se sídlem v Dolním Sasku, Německu. Toto pracoviště zaměřené na výzkum vzdělávacích médií ve školách zároveň představuje sídlo pro Mezinárodní síť UNESCO pro výzkum učebnic (UNESCO International Textbook Research Network). Hlavním posláním této organizace je poskytovat zázemí pro veškerý výzkum v dané oblasti, i s pomocí nejširší sbírky mezinárodních učebnic na světě (GEI 2023). Konkrétně cílí na komparaci učebnic různých předmětů či stejných předmětů ale z dvou či více států. Stejně jako většina zmiňovaných pracovišť, i zde pořádají odborné semináře a přednášky pro odborníky i laickou veřejnost. Další významné evropské pracoviště se světovým dosahem najdeme v Estonsku, v Tartu, v čele s profesorem J. Mikkou, který se věnuje studiu efektivnosti učebnic a čtenářským dovednostem

při práci s tištěným textem. Svá vlastní výzkumná centra se velkým přínosem provozuje mimo jiné Finsko, Rakousko, Francie nebo Rusko.

1.4.1 Přístupy ke studiu učebnic

Jak uvádí J. Průcha (1998, s. 40–43), výzkum učebnic je možné klasifikovat dle několika kritérií. Prvním z nich je účel výzkumu, kdy rozlišujeme výzkum na základní, pro praktickou aplikaci či normativní. Druhým kritériem je předmět výzkumu. V praxi je možné zkoumat vlastnosti učebnic, fungování učebnic, efekt učebnic na dosažené vzdělávací výsledky, a z pohledu ekonomických a politických aspektů. Dalším kritériem může být použitá metoda v daném výzkumu. Mezi tradiční metody se řadí například strukturální analýza, obsahová analýza či komparace. Pro podrobnější studium procesů a dějů spojených s používáním učebnice je vhodné využít metodu přímého pozorování nebo dotazování.

Dle Knechta a Janíka (2008), dochází v novém tisíciletí k opětovnému rozvoji výzkumu učebnic, a to v mnohem větší šíři oproti minulosti, kdy se většina výzkumu věnovala pouze obsahové analýze a měření obtížnosti textu. Jak autoři dále uvádí, výzkum se etabloval ve dvou hlavních oborových přístupech. Prvním z nich je tzv. **kurikulární přístup**, který si dává za cíl zkoumat učebnici primárně v její vazbě na tvorbu a realizaci kurikulárních dokumentů. Zkoumanými tématy v tomto přístupu jsou například výběr a didaktické zpracování vzdělávacích obsahů v učebnicích, proces výběru a schvalování učebnic či hodnocení kvality učebnic pomocí daných kritérií. Druhým přístupem je tzv. **psychodidaktický**, kde můžeme spatřovat velikou variabilitu výzkumných témat ve spojitosti s rozvojem konstruktivistické a pedocentrické pedagogiky (obecně sociálních věd). Výzkumy zde pracují s již hotovou učebnicí, a za cíl si kladou zkoumat k jaké práci a jakým procesům při jejím používání dochází. V ústředí jsou tedy hlavní uživatelé učebnice v praxi – učitel a žák. Příklady zkoumaných témat mohou být didaktické styly práce učitele s učebnicí, uplatňování učebnic ve výuce, hodnocení a výběr učebnice učitelem nebo vlastnosti učebnice a kognitivní dispozice žáka (porozumění obsahu). Hlavní výzvou do budoucnosti zůstává především sdílení zjištěných poznatků a celková komunikace mezi všemi zainteresovanými subjekty (vědci, vydavatelství, učitelé, žáci a rodiče).

2. POUŽÍVÁNÍ UČEBNIC VE VÝUCE

2.1 Zařazení používání učebnice do zkoumané problematiky

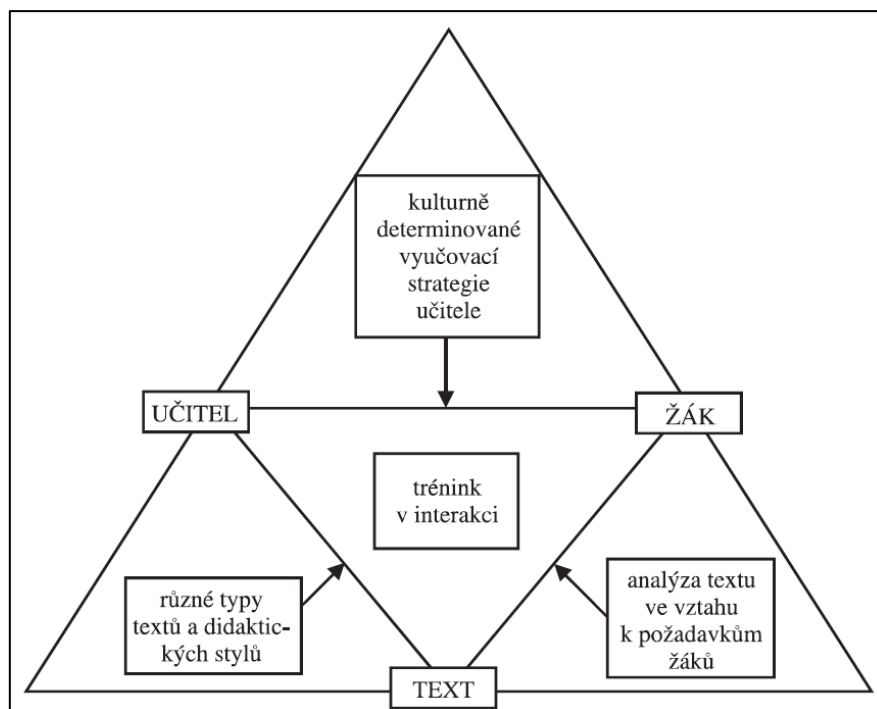
Pokud rozumíme tomu, že používání učebnice, je utvářeno různými procesy, které probíhají v rámci interakce mezi učitelem, žákem a učebnicí, musíme jim nutně věnovat pozornost. Autoři A. Peacock a S. Gates (2000) nastínili následující vztah mezi výše zmíněnými subjekty:

- **vztah UČITEL – TEXT:** různé typy publikovaných materiálů, různé didaktické styly implicitně obsažené v těchto textech a dostupnost textů pro učitele;
- **vztah UČITEL – ŽÁK:** učitelův vlastní repertoár vyučovacích strategií a to, jak se tyto strategie vztahují ke kulturnímu kontextu, ve kterém operují, např. ve vztahu k velikosti školy, umístění a sociálnímu složení;
- **vztah ŽÁK – TEXT:** učitelova analýza textu ve vztahu k požadavkům jeho žáků v kontextech jeho třídy (konceptní, lingvistická, vizuální, formátová, sdělovací)

(Peacock a Gates 2000, cit. v Sikorová 2008, s. 57)

Tento vztah je možné dále znázornit pomocí obecně známého „didaktického trojúhelníku“, kde pomyslné vrcholy trojúhelníku představují právě učitel, žák a text:

Obrázek č.1: Trojúhelník učitel – žák – text a jeho vztah k učení z textu



Zdroj: Peacock a Gates (2000, cit. v Sikorová 2008, s. 58)

Učebnice (text) v tomto případě zastávají roli určitého nástroje podpory a kognitivní struktury. Důležité poznatky týkající se vztahu mezi učením a kognitivním vývojem jedince přinesl sovětský psycholog L. Vygotskij. Ten vymezuje pojem „**zóna nejbližšího vývoje**“ (ZNV), který definuje jako: „*vzdálenost mezi aktuální vývojovou úrovní a potenciální vývojovou úrovní, jak je determinována prostřednictvím řešení problémů pod vedením dospělého nebo ve spolupráci se schopnějšími jedinci*“ (Vygotskij 1978, cit v Sikorová 2008, s. 59). Skrze zprostředkování někým schopnějším jsou tedy jedinci schopni dosahovat vyšší úrovně, než by byli sami schopni. Tuto kognitivní podporu jim poskytuje v první řadě učitel, dále ale také různé kulturní artefakty a nástroje (i učebnice), tak, jak je sociokulturní teorie definuje.

Jak uvádí sociolog Stray (1994, cit. v Sikorová 2008, s. 57): „*Učebnice jsou nositelkami sdělení, která jsou mnohonásobně kódována. V nich jsou zakódované **významy oblasti vědění** (co se má vyučovat) kombinované s **významy didaktickými** (jak s má něco vyučovat a učit)*. Jak svými slovy dokládají i Průcha (2008) a Sikorová (2008), zaměření výzkumu v oblasti učebnic z poslední doby, se zabývalo především otázkou podoby samotných učebnic, jejich dílčích částí či vlastností a parametrů. Co ale stále zůstává v pozadí výzkumu je, k jakému používání učebnic v praxi reálně dochází. Nejedná se zde pouze o zkoumání kvantity, tj. míry používání učebnic, ale důležité je věnovat pozornost tomu, jak vlastnosti učebnic reálně fungují v procesech učení

a jakým způsobem je žáci a učitelé používají. Výsledky tohoto typu zkoumání mají vysoký aplikační význam a je nutné je zpřístupňovat tvůrcům a vydavatelům učebnic. J. Průcha (2008) uvádí příklad několika témat, kterými je potřeba se hlouběji zabírat:

- 1) **učební situace** – žák přistupuje k používání učebnice v různých situacích (pod vedením učitele, sám doma, se spolužákem atd.), a každá z nich vyžaduje odlišné učební činnosti s učebnicemi
- 2) **učební činnosti** – rozdílné vyučovací předměty a využívané typy učebních úloh představují jinou kognitivní zátěž pro žáka
- 3) **zpracování didaktické informace žáky** – schopnost chápat a zpracovávat určité prezentované informace (a jejich složitost) úzce souvisí s aktuální kognitivní vyspělostí (učebními dispozicemi žáka)
- 4) **stav jazykové kompetence žáků** – dostatečný soulad mezi jazykovou kompetencí žáků určitého věku a náročností textu učebnic

Proto dále Průcha vybízí, aby se výzkum učebnic více přibližoval i jiným disciplínám a využíval jejich metodologické postupy, přístupy či metody. Z výše uvedených témat je patrné nutné propojení s psychologií učení, kognitivní psychologií, k sociolingvistickému výzkumu textu a verbální komunikace a k výzkumu dětské řeči.

2.2 Role učitele v používání učebnice ve školním vzdělávání

Jak uvádí Průcha (2008), učitel v praxi zastává několik rolí jako prostředník mezi učebnicí a žáky a plní mnoho funkcí. V první řadě ovlivňuje způsob, jakým se s učebnicí v hodině pracuje, v jaké míře je využívána a jaké úlohy s ní žáci plní. Užitečné poznatky v této roli učitele přináší výzkum Sikorové a Červenkové (2007). Dále učitelé využívají učebnice jako zdroj informací pro své vyučování. V této oblasti přetrvává potřeba většího výzkumného zaměření v oblasti modifikace vzdělávacího obsahu učitelem. Jeden z těchto výzkumů (Průcha 1985) staršího data poukázal na odlišnosti mezi obsahem učebnic a učitelovou interpretací. Novější výzkum za použití videozáznamu (Janík 2006, s. 42) naopak přinesl důkazy o velké podobnosti těchto dvou interpretací.

V poslední řadě jsou učitelé také evaluátory učebnice. Jak uvádí Sikorová (2007, s. 22): „*Je to jedině konkrétní učitel, kdo zná konkrétní podmínky, ve kterých bude učebnice v jeho výuce*

fungovat....Ve školských systémech s necentralizovaným rozhodováním je role učitele při výběru učebnic klíčová. Ať už jako jednotlivci, členové předmětových komisí, školských rad atd.“. Zároveň ale autorka dodává, že u nás (v Česku) nefunguje žádná odborná pomoc při rozhodování učitele, ten je tak odkázán na svou intuici. Výzkumy zkoumající spokojenost učitelů s kvalitou učebnic (Sikorová 2004; Hradilová 2008) prokázaly vysokou spokojenost učitelů základních a středních škol napříč různými předměty. (Průcha 2008)

I přes obecně platnou shodu o významné roli učebnice ve výuce a důležitosti studia procesů, ke kterým při jejím používání dochází, jsou koncepty vnímání „užívání učebnice“ různorodé. V nadcházející části se blíže podíváme na výzkumy věnované používání učebnic ze strany učitelů.

2.2.1 Výzkumná pojetí používání učebnic ze strany učitelů

Jak již bylo nastíněno výše, mezi provedenými výzkumy v problematice používání učebnic učiteli najdeme různorodá zjištění. To pramení z rozdílných pojetí „užívání učebnic“ autory výzkumů. Někteří se zaměřili na způsob výběr učiva z učebnice, jiní na způsob používání, někteří zase na míru zapojení učebnic do výuky. Ze starších výzkumů si můžeme představit výsledky výzkumného šetření z 80. let, které provedl americký vědec D.J. Freeman. Autor a jeho spolupracovníci se zaměřili na odlišné způsoby používání učebnice ve vztahu k výběru učiva z učebnice mezi učiteli matematiky na základní škole. Na základě zjištění rozdělili vyučující do 3 skupin. První skupina byla na učebnici silně závislá, druhá výběrově vynechávala určité pasáže a poslední se orientovala pouze na základní učivo. (Freeman et al. 1983, cit. v Sikorová 2008, s. 54). Jiný výzkum provedla K. Hichmanová (1987), zkoumající funkci učebnic při hodině. Opět vymezila tři způsoby používání: a) systematické probírání; b) učebnice jako informační zdroj; c) podklad pro diskusi. Další práce zaměřené na učitele vzešly z rukou D. Lamberta (1999) či J. Zahorika (1991).

Zásadní práci pro vytvoření spolehlivé a jednotné metodiky využitelné ve výzkumu učebnic vytvořila Janet Remillardová v roce 2005. Ve své práci označila 4 způsoby/přístupy, jak se ve výzkumech vyskytuje pojem „užívání kurikulárních materiálů“. Tyto koncepty se navzájem nevylučují, naopak je možný jejich vzájemný přesah. I tak ale je možné jednotlivé koncepty vymezit jako charakteristické s určitým epistemologickým pojetím:

1) Užívání kurikulárních materiálů jako závislost/nezávislost na textu

V této části výzkumů najdeme v ústředí samotný text, kde je dále zjišťováno, do jaké míry učitelé postupují podle učebnice. Zkoumá se samotný obsah (témata) a doporučený

didaktický postup v učebnici. Cílem těchto výzkumů je přijít se srozumitelnou koncepcí učebnic pro učitele, aby tak podle ní mohli vyučovat.

2) Užívání kurikulárních materiálů jako vycházení z textu (čerpání z textu)

Tyto výzkumy zkoumají přímé užívání učebnice a jejích textů ve výuce. Učebnice je zde vnímaná jako jeden z více zdrojů používaných pro realizaci kurikula. Nosnou myšlenkou výzkumů tedy je zjistit, jaké faktory ovlivňují učitelovo pojetí kurikula a užití učebnice jako jeden z nástrojů ve vyučování.

3) Užívání kurikulárních materiálů jako interpretace textu

V ústředí této části výzkumu je učitel, jako interpret kurikula obsaženého v učebnici. Základem pro toto pojetí je interpretativní přístup zjišťování sociálních jevů, popisující nemožnost úplné shody kurikula představeného v učebnici a toho interpretovaného učitelem. To je dáno především osobou vyučujícího, s různými zkušenostmi a přesvědčením, která svými způsobem interpretuje představené kurikulum. Jak popisuje fenomenologický předpoklad, není možné oddělit příjemce od přijímaného sdělení, tedy subjekt od objektu. Výzkumníci se zde zaměřují na porozumění povaze učitelských interpretací a vlivů, které je determinují.

4) Užívání kurikulárních materiálů jako participace na textu

Tato část výzkumů pozoruje interakci mezi učitelem a textem či samotnou činnost užívání textu. Na základě Vygotského pojetí užívání nástrojů a mediací, je základním předpokladem vzájemné ovlivňování jako výsledek interakce. Cílem výzkumníků tedy je, zkoumat jakým způsobem se mění učitelovi využívání zdrojů a pojetí výuky na základě používání učebnic.

2.2.2 Používání učebnic učiteli v praxi

Vzhledem k zaměření práce se nebudeme hlouběji věnovat problematice učitelů jako evaluátorů učebnic, ale podíváme se především na zapojení učebnice a dalších výukových zdrojů do plánování či samotné realizace výuky.

Zaměření výzkumů zkoumající užívání učebnic učiteli se liší, stejně tak jejich metodologické přístupy. V současné době probíhají jak kvantitativní výzkumy, tak převažující kvalitativní,

kteří mají větší potenciál porozumět různým procesům a jevům probíhajícím při používání učebnice učitelé či změnám, ke kterým u učitelů dochází na základě používání učebnice. Jak prokázal kvantitativní výzkum prováděný v letech 2008 – 2010 na 2. stupni českých základních škol, tištěná učebnice představuje hlavní zdroj obsahu vyučovacích hodin i didaktického zpracování hodin (Červenková 2010, Sikorová 2010). Stejně výsledky ohledně míry a účelu užívání tištěné učebnice přinesly i dříve provedené výzkumy ze zahraničí (DeCeasere 2007, Peacock a Gates 2000). Prvně jmenovaný zahraniční autor také uvádí kvantitativní výsledky výzkumu, kdy bylo odhaleno, že 82 – 95 % učitelů pracuje s učebnicí bez ohledu na délku praxe. Australští odborníci (Horsley a Walker 2006) zase poukazují na mnohem větší „závislost“ na učebnici u začínajících učitelů. Obdobné výsledky poukazující na učebnici jako na hlavní materiál využívanými učitelé, zachytily také výzkumy na základě sekundární analýzy dat získané z šetření TIMMS (Sikorová, Červenková, Václavík 2017). Právě mezinárodní šetření TIMMS představuje zajímavý zdroj dat pro sekundární analýzu stěžejních témat v oblasti vzdělávání. Tuto pravidelnou srovnávací studii, která probíhá každé čtyři roky, v Česku zajišťuje Česká školní inspekce (ČSI), a zaměřuje se na úroveň vědomostí a dovedností žáků v matematice a přírodních vědách. Poslední šetření proběhlo v roce 2023 a prezentace jeho zjištění je plánovaná na prosinec 2024. (ČSI 2023)

V roce 2018 provedla Červenková, Sikorová a Václavík kvalitativní studii mezi pěti učitelé 2. stupně základní školy s odlišným vyučovacím předmětem, dobou praxe či způsobem vedení výuky (transmisivní versus konstruktivistické). Jádrem řízených rozhovorů byla otázka, jaké výukové zdroje učitelé používají ve výuce, a k jakým účelům je využívají. Další dotazy směřovali na druhy zdrojů používané při přípravě a plánování hodin či na materiály, které žáci používají při domácí přípravě. Na základě výsledků byli respondenti rozčleněni na dvě skupiny. Obě skupiny uvedly jako hlavní zdroj ve výuce tištěné zdroje. První skupina označila jako nejdůležitější tištěný materiál ve své výuce **školní učebnici**. Primárně pro ně plní účel zdroje poznatků a řazení učiva pro přípravu výuky. Pro učitele dále plnila legitimační funkci (oporu, jistotu) či konkrétní zdroj učiva. Dále vyzdvihli její funkci jako zdroj informací pro rodiče a žáky a její využití při domácí přípravě žáků. Jako negativa učebnic označily obě skupiny učitelů jejich nízkou atraktivitu pro žáky, odtažitost učebnicového textu od reálného života a minimální mezipředmětové vztahy. Řešení těchto nedostatků lze spatřovat v základním výukovém zdroji druhé skupiny – **vlastních tištěných textech**. Tyto texty vznikly na základě učebnic, internetových odkazů, pracovních sešitů, autentických materiálů či práce kolegů. Ve většině případů se jedná o krátké výkladové či procvičovací texty doplněné o další prvky

jako grafy nebo obrázky. Svým dosahem mohou nahrazovat učebnice a slouží k různým účelům. Jednak zastávají otivační funkci, představují propojení poznatků s praxí a dalšími vzdělávacími oblastmi, rozvíjí čtenářskou gramotnost či slouží jako základ pro diskusi (Červenková, Sikorová, Václavík 2019).

2.3 Role žáka v používání učebnice ve školním vzdělávání

Pokud zkoumáme, jakým způsobem žáci užívají učebnice a jak je využívají, najdeme blízkou spojitost mezi učitelovým pojetím výuky a způsobem užití výukových zdrojů. Konkrétnímu popsání typu aktivit či stylu používání se v minulosti věnovali obzvláště zahraniční výzkumy (Lambert 1999, Sigurgeirsson 1992). V českém prostředí se na činnosti žáků s učebnicí zaměřil slovenský pedagog, působící na Pedagogické fakultě Univerzity Komenského v Bratislavě, Peter Gavora (2008). Ten na základě analýzy systematizoval tyto činnosti do tří oblastí – orientace v textu, aktivity založené na textu a metakognitivní aktivity. Ať už se jedná o jakékoliv činnosti žáka s učebnicí, je možné je analyzovat a rozdělit dle úrovně kognitivní náročnosti. Tuto úroveň určuje především učitel a rozhoduje tím o stylu, kterým budou poznatky a dovednosti představeny a reflektovány. Jednotlivé činnosti je možné zařadit do této kategorizace:

- 1) receptivní činnosti** – tyto aktivity představují vnímání samotného obsahu (sledování četby, opis částí textu, procházení grafických materiálů učebnice); jedná se o informačně-receptivní činnosti s nejnižší kognitivní úrovní

- 2) vyhledávání informací** – sem patří činnosti založené na orientaci v učebnici a vyhledávání konkrétních informací (tvorba samostatného zápisu, hledání určitých údajů či informací, příkladů)

- 3) aplikační práce** – tato kategorie zahrnuje činnosti založené na algoritmickém myšlení, tedy porozumění zadanému úkolu a následném odpovídání či provedení určité kontroly řešeného problému/úlohy

- 4) interpretativní činnosti** – tyto aktivity spočívají v jednoduché analýze představeného obsahu (označení nesrozumitelných pasáží či chybějících informací v textu) a následné interpretaci daných výsledků, které mohou mít různou podobu i formu – společná diskuse, vyvození poznatků a závěrů

5) řešení problému – tato část činností je kognitivně nejnáročnější, a jedná se o vypracování problémových úloh, kritické uvažování či samostatnou reflexi

(Bednárek a kol. 2021)

Učebnice také slouží jako učební pomůcka v různých fázích vyučovací hodiny. Klasický přístup k členění výuky rozděluje fáze fixační, expoziční, diagnostické a motivační. Při fixační fázi si žáci upevňují již osvojené vědomosti a dovednosti pomocí různých druhů cvičení a opakování. Expoziční fáze nastává ve chvíli, kdy se žáci dostávají do styku s novým učivem. Učitel může využít různé didaktické styly s odlišnou mírou přenesení iniciativy za učení se z učitele na žáka. Pokud se jedná o pouhý výklad a využití frontální výuky, jedná se i didaktický styl tzv. před kognitivním prahem. V případě aktivního zapojení žáků formou samostatného objevování či experimentování se jedná o styl za kognitivním prahem.

V diagnostické fázi hodiny zjišťujeme pomocí různého prověřování aktuální úroveň žákova zvládnutí daného úkolu, čímž získáváme cenné informace pro další plánování výuky s přihlédnutím k dosažené úrovni žáků. Motivační fáze slouží k získání pozornosti posluchačů a navození zájmu o dané učivo, a je velmi důležitá pro celkový výsledek vyučovacího procesu (Sikorová 2007).

2.3.1 Práce žáků s učebnicí v praxi

I přes výše zmíněnou kategorizaci činnosti žáka s učebnicí dle kognitivní náročnosti, žáci často vykonávají aktivity kognitivně málo náročné. Výzkum Červenkové a Sikorové (2014) odhalil, že ve výuce převažují primárně receptivní činnosti, naopak činnosti metakognitivní se téměř nevyskytují. Jiný výzkum (Sikorové 2010) kvantitativní povahy opět poukázal na fakt, že nejčastěji a po nejdelší dobu jsou prováděny receptivní činnosti spočívající ve společné čtení textu nahlas, sledování textu během výkladu či poslechu nahrávky v hodinách cizích jazyků. Celkem těmto málo kognitivně náročným činnostem s učebnicí žáci věnovali 40 % času jejího používání a vyskytlo se dokonce v 86 % procentech, kdy byla učebnice použita. Jak dále výzkum ukázal, receptivní činnosti probíhali především při osvojování nového učivo. Při posuzování kognitivní náročnosti aktivit při práci žáka s učebnicí tedy nelze opomenout účel aktivity zprostředkované učitelem, dále ani typ vyučovacího předmětu či délku učitelovi praxe. Zajímavým poznatkem byl fakt, že učitelé s praxí 11 – 20 let preferují kognitivně náročnější úlohy. Další poznatky přinesly zjištění mezinárodního šetření TIMMS v roce 2016.

Ve 4. a 8. třídách uvedlo celkem 35 % žáků, že používají textové výukové materiály každou nebo téměř každou hodinu.

Jeden nedávný kvalitativní výzkum členů Ostravské univerzity (Bednárek a kol. 2021), provedl v roce 2020 řízené rozhovory s dvaceti žáky 8. tříd různých základních škol v Moravskoslezském kraji. Výběr žáků kombinoval ty s výborným prospěchem s žáky s výukovými obtížemi. Dotazy směřovali na vyžívání výukových zdrojů ve škole a při domácí přípravě u třech vyučovacích předmětů – český jazyk, anglický jazyk a dějepis. Výzkum prokázal obdobné závěry jako i jiné předchozí (Wilkman a Horsley 2012, DeCeasare 2007), a tudíž, že tištěná učebnice je stále stabilní součástí ve vyučovacích hodinách a je hojně používaná. Na základě odpovědí slouží respondentům učebnice v hodinách především jako zdroj faktů, námětů pro žákovské úkoly a jako přehled témat, a nejčastěji pracují s jejím textem. Dále s odpovědí vyplynulo, že žáci pracují s učebnicí buď samy nebo jako celá třída, nevyskytuje se tedy práce ve dvojicích ani ve skupinách. Velmi zajímavým postřehem ovšem je, s jakou přesností a konkrétností byli žáci schopni popsat klady a zápory používané učebnice. Tento poznatek představuje velkou výzvu volající po zapojení uživatel učebnic – žáků a studentů do tvůrčího procesu učebnic.

Pro další inspiraci, jakým způsobem se v českých školách používají učebnice, využijeme podrobné výsledky výzkumu Sikorové (2007), která prováděla pozorování na několika základních školách a gymnáziích v Ostravě mezi lety 2001–2006. Celkem se jednalo o více než 80 učitelů různých předmětů působících dohromady na 7 školách. Analýza byla zaměřena především na časové charakteristiky – délku a frekvenci používání s ohledem na další faktory, jako výukový předmět, fázi hodiny, organizační formu či užívané strukturní prvky učebnice.

Co se týče délky používání textových materiálů, žáci s ním pracovali ve 24,2 % celkového času, přičemž 14,2 % času odpovídalo učebnici, zbylý čas jiným textovým materiálům. Pokud bychom hodnotu převedli na průměrný čas vyučovací hodiny v minutách strávený při práci s učebnicí, dostaneme hodnotu 6,4 minuty. Takovéto výsledky nekorespondují se zahraničními výzkumy, které obvykle uvádí značně delší časové úseky, např. Sigugeirsson (1992).

Pokud se zaměříme na fázi hodiny, ve které byly učebnice využívány, zjistíme, že z celkového času připadalo přes 96 % na fázi fixační a expoziční. Téměř nevyužita tedy byla při diagnostice žáků a při motivační fázi. Je však nutné podotknout, že nelze přesně vymezit úvod a závěr motivační fáze, jelikož například obrázky v učebnici mohou sloužit jako motivační prvek při jakékoliv fázi výuky. Nejčastější organizační formou výuky, při které se využívaly učebnice

byla hromadná činnost (72 %), až pak samostatná práce žáků (24 %). Velmi nízkých hodnot dosahovalo skupinové a párové vyučování, což může korespondovat s obecně nižší mírou využití těchto forem v hodinách.

Poměrné značné rozdíly ve využívání učebnic se nacházely mezi různými vyučovací předměty. Pro zjednodušení výzkumu byly předměty předem sloučeny do skupin dle specifického obsahového charakteru. Nejvyšší dosažené průměrné délky na 1 vyučovací hodinu dosáhly skupiny cizích jazyků (cca 13 minut), společenských věd (9,25 minuty), přírodních věd (cca 7 minut) a matematiky a českého jazyka (shodně mezi 5–6 minutami). Výsledky se samozřejmě lišily i mezi předměty v rámci jednotlivých skupin. Pro představu uveďme časté používání v rámci biologie, a téměř žádné využití textů v chemii.

Zajímavé výsledky přineslo pozorování užití jednotlivých strukturních prvků učebnic. Nejméně času se pracovalo se shrnujícími texty či v kombinaci textu a obrázků. Nejvíce času (50 %) žáci řešili učební úlohy, ve čtvrtině času se věnovali výkladovému textu a doplňkovému textu věnovali okolo 14 %. Otázkou a námětem pro další zkoumání zůstává, proč se v tak malé míře pracovalo s obrazovým materiálem (Sikorová 2007).

3. PARTICIPACE ŽÁKŮ NA VÝZKUMU A TVORBĚ UČEBNIC

3.1 Důležitost zapojení žáků do procesu hodnocení učebnic

Myšlenka o participaci žáků na výzkumu tvorby učebnic vychází z konstruktivistického pojetí procesu učení. To přináší důraz na aktivní pozici žáka v rámci činností a komunikace během procesu učení a na jeho zapojení. Stejně tak je možné přizvat žáky do výzkumu učebnic a nechat je pojmenovat silné a slabé stránky dosavadní tvorby učebnic. Tento přístup zdůrazňuje také Martinová (2007, cit. v Knecht, Najvarová 2008, s. 107), kdy je potřeba žáka brát jako samostatnou osobnost s vlastním názorem a tento názor respektovat. Jak ukazují výzkumy domácí i zahraniční (např. Bednárek a kol 2021), žáci jsou schopni popsat hodnocení dané učebnice poměrně jasně. Tyto poznatky ale bohužel nerespektuje ani současný výzkum učebnic, a ani následná tvorba samotných učebnic. Ústřední otázkou zůstává, pro koho jsou v hlavní míře učebnice vytvářeny, a kdo by tedy měl svůj hlas při jejich tvorbě. Různé zahraniční výzkumy poukazují na fakt, že hlavním uživatelem učebnic by měli být především žáci (Wright 1990, s. 445; Mikk 2000, s. 37). Americká kritička učebnic, Harriet Tyson-Bernsteinová (1988) ovšem vidí nezájem o zapojení žáků do výzkumu především v ekonomických důvodech. Uvědomuje si, že jsou to především učitelé, kteří rozhodují o nákupu učebnic, a na které tedy vydavatelství často svou tvorbou a zpracováním učebnic cílí.

V kontextu posledního tvrzení se v současné době ukazuje, že učebnice jsou vhodné hlavně pro učitele. Ti je využívají primárně jako zdroj informací či řazení učiva. Zajímavé je zjištění,

že učitelé využívají učebnice ve vyšší míře v rámci příprav na hodinu než při samotné realizaci hodiny s žáky (Lambert 1999, Hudecová 2001). Autoři Knecht a Najvarová (2008) tímto otevírají diskusi ohledně příčin nízkého využívání učebnic v českých školách, které odhalil již dříve zmíněný výzkum Sikorové a Červenkové (2007). Jednou z možných příčin může být schopnost učitelů uskutečňovat výuku bez pomoci učebnice za využití vlastních dovedností a zdrojů. Pravděpodobnějším důvodem ale bude samotná učebnice, která svými vlastnostmi znemožňuje její častější zapojení do výuky. Toto tvrzení se opírá v první řadě o výsledky výzkumu Najvarové (2008a, b) dokazující, že určité učebnice jsou pro slabší žáky příliš obtížné a nesrozumitelné. Podobné názory sdílí také řada učitelů (např. výzkumy Bielkova 1993, Lindstone 1990), kteří vnímají části učebnice (text, předkládané úlohy) jako nevhodné vzhledem k možnostem a potřebám žáků. Jako problém vnímají například nesrozumitelný a příliš obsáhlý text. Tyto popsané problémy mohou pramenit z podmínek, za jakých učebnice vznikají. Autoři učebnic jsou často pracovníci vysokých škol, bohužel však s malou zkušeností z výukové praxe. Tento fakt následně vede k neporozumění žáků danému obsahu.

Další vliv má jistě zapojení oborových didaktiků do kolektivů autorů učebnic či přístup vydavatelství k financování daných projektů. Zde je často upřednostňováno časové hledisko oproti nákladům spojeným s výzkumem s cílem zjistit názor žáků na učebnice (Knecht, Najvarová 2008).

3.2 Výsledky mapování názoru žáků na učebnice

Zásadním počinem představující výsledky výzkumů mapujících názory žáků na učebnici je dílo autorů Knechta a Najvarové (2008): *Jak žáci hodnotí učebnice? Podněty pro tvorbu a výzkum učebnic*. Tato práce vyšla jako součást sborníku *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu* (Knecht, Janík a kol. 2008) pod záštitou Centra pedagogického výzkumu Pedagogické fakulty MU. V rámci kapitoly věnované přehledové studii výzkumů zaměřených na názor žáků na učebnice, představili výsledky celkem dvaceti prací, publikovaných v období 1974–2008. Dohromady sedm děl pocházelo z českého, respektive československého prostředí, zbylá díla pocházela od autorů z celého světa. Zjištěné poznatky dokládají, že žáci se vesměs staví k učebnicím kriticky, bez ohledu na zemi původu výzkumu. Mezi dva hlavní požadavky žáků na učebnice patří jejich **srozumitelnost** a **zajímavost**. Jako hlavní výzkumné otázky tedy vystávají faktory, které činí učebnici srozumitelnou a zajímavou.

Tvrzení, že učebnice jsou pro žáky často **nesrozumitelné**, dokresluje i práce Janík a kol. (2008), která poukazuje na dominanci učitele z pohledu verbálního projevu během vyučování. Důvodem může být fakt, že učitelé nahrazují funkci učebnice, kdy transformují nesrozumitelný obsah učebnice do srozumitelné podoby pro žáky. Jako východisko zde můžeme uvést hlubší zkoumání poznatků v problematice „porozumění textu“, které úzce souvisí s dalšími vědními disciplínami jako psychodidaktika, lingvistika či psychologie. (Průcha 2008, s. 31). Výzkum v oblasti porozumění textu ovšem není vůbec snadný, jelikož zde hraje roli mnoho proměnných. Obecně lze ale problém spatřovat buď ve vlastnostech textu nebo na straně žáka. Mareš (2001, cit. v Knecht, Najvarová, s. 116) definuje porozumění jako: „*výsledek složité interakce mezi různými úrovněmi zpracování informací*“. Faktory působící na straně žáka lze rozdělit na vnější a vnitřní. Na jedné straně hrají roli vnější vlivy jako prostředí, pomůcky či sociální opora, na druhé straně významně promlouvají i vnitřní vlivy typu dosavadních znalostí, zájmu či různých emocí. Jiní autoři uvádí mezi další vnitřní vlivy ještě aktuální stav kognitivního vývoje, kapacitu paměti, schopnosti vizualizačních a metakognitivních strategií nebo obecné jazykové kompetence aj. (Greger 2005, cit. v Knecht, Najvarová 2008, s. 116).

Na straně učebnice má veliký vliv zpracování strukturních prvků. Ať už se jedná o organizaci textu, obsahové charakteristiky či typografické vlastnosti učebnice – velikost a barva písma, grafické symboly atd. (Armbrusterová, Anderson 1996; Ballstaedt 1997; Schnotz 1994). Američtí výzkumníci Graves a Slater (1986) prokázali, že vhodně zpracovaná učebnice může vést k lepšímu pochopení a uchování daného obsahu. Zároveň ale zpochybnili různé systémy měření obtížnosti textu (hodnoty syntaktického a sémantického faktoru), jelikož ty výsledně negarantují samotné pochopení či zapamatování. Ústřední roli v porozumění mezi žákem a učebnicí představuje daný jazyk, resp. jeho úroveň, která byla použita. Nároky na úroveň jazyka použitého v učebnici vznesl již F. Kuřima (1986, cit. v Knecht, Najvarová 2008, s. 115): „*Vhodný, resp. nevhodný terminologický aparát může výrazně ovlivnit úspěšnost a efektivnost v pedagogické praxi. Jazyk učitele (i učebnice pozn. aut.) by měl tvořit most mezi jazykem vědních oborů a hovorovým jazykem žáků.*“ Toto tvrzení jen dokládá dlouhodobý balanc mezi „*možností žákova porozumění*“ a „*správnost didaktického ztvárnění určitého obsahu vůči oboru*“ (Janík 2006, cit. v Knecht, Najvarová 2008, s. 116).

Další oblastí, která potřebuje další zkoumání je **zajímavost** textu (učebnice). S určitými poznatky ohledně zajímavosti obsahu přichází Knecht (2008), Korvasová (2022) či Wright (1990). Všichni výzkumníci se shodují na vyšším zájmu žáků/studentů o obsah založený na různých konkrétních příkladech a témat vycházejících z aplikace učiva v každodenním

životě. Svou roli hraje také styl, jakým je text psán. Poutavý, napínavý, či problémový text vede žáky k delší koncentraci i hlubšímu zaobíráním se učivem. Opačný efekt může být vysoce vědecký či abstraktní text. I přesto, že existují způsoby měření zajímavosti textu (Flesch 1948), jejich samotná podstata a určování důležitostí jednotlivých faktorů přináší častou kritiku.

V závěru své práce shrnuje Knecht a Najvarová (2008) zjištění jejich práce. Je jasné, že nelze na základě individuálního hodnocení žáka hodnotit úroveň kognitivní vybavenosti dané učebnice (jelikož každý žák je odlišný – mimo průměr). Přesto si nelze povšimnout schopnosti žáků zodpovědně a kvalitně s zároveň samostatně, zhodnotit dané téma. Proto je nutné žákům/studentům věnovat pozornost během výzkumu a tvorby učebnic, i jako primárním uživatelům hotových produktů.

3.2.1 Názory žáků na učebnice zeměpisu

V této se podrobněji podíváme na výsledky hodnocení žáků zeměpisných učebnic, které jsou představeny v díle Knechta a Najvarové (2008). Nejstarší výzkum pochází od Wrighta (1990), který se zaměřil na otázku: **Co žáci na učebnicích oceňují, a co se jim naopak nelíbí.** Na základě kategorizace výsledků došel autor ke stejným závěrům, jaké byly představeny výše – žáci vnímají jako nejdůležitější vlastnost učebnice její srozumitelnost a zajímavost. Domácí výzkum Knechta (2006) zkoumal **názor žáků na zeměpisné učebnice.** Zajímavým výsledkem rozhovoru s padesáti čtyřmi žáky je fakt, že žáci věnují větší pozornost kvalitě zpracování obsahu učiva – textu, nikoliv grafické úpravě. Jako hlavní aspekt uváděli především stručnost, názornost a opět srozumitelnost a názornost. V jiném výzkumu (2007) se stejný autor věnoval textu v učebnicích a **porozumění žáků geografickým pojmům** v nich obsažených. Závěr byl neblahý – téměř polovina žáků nerozuměla pojmům, které autoři učebnice považovali za jasné (Knecht a Najvarová 2008, s. 115).

V další části práce se podíváme na to, jakým způsobem žáci hodnotí výhradně geografická témata v učebnicích a jakým způsobem lze dosáhnout většího zájmu o zeměpis a zeměpisná témata.

3.2 Výběr geografického obsahu v učebnicích

Vzhledem ke celosvětově zhoršující se reputaci zeměpisu (Bent, Bakx, den Brok 2013; Kidman 2018, cit. v Korvasová 2022) a malé oblibě žáků o výuku zeměpisu (dle výsledků České školní inspekce z roku 2015 má pouze 58 % žáků oblibu ve výuce zeměpisu), je na místě nepřehlížet názor žáků na obsah učiva. Toto jen dokresluje fakt, že názor žáků se nebere v potaz při tvorbě kurikula či návrhu nových učebnic. Jestliže ale mají být žáci v centru vzdělávání (tzv. pedocentrická pedagogika) a je žádoucí, aby sami přebírali zodpovědnost za své výsledky a pokrok ve vzdělání, je nutné brát názor samotných žáků na obsah učebnice vážně a zahrnout ho do procesu tvorby nových učebnic.

Geografický obsah a témata předkládaná při hodinách zeměpisu hrají důležitou roli ve vnímání atraktivity zeměpisu jako školního předmětu ze strany žáků (Korvasová 2021). Jak ukazují výzkumy, papírové učebnice jsou i v dnešním rychle se měnícím světě důležitým a velmi častým zdrojem informací pro pedagogy i pro žáky. Lze tedy usuzovat, že výběr geografického obsahu v učebnicích má nezanedbatelný vliv na zájem žáků o zeměpis. Zásadní otázkou tedy je: *Jaká zeměpisná témata považují žáci za atraktivní, a vedou tedy k hlubšímu zájmu o zeměpis?*

Dále budeme v této práci rozebírat výsledky rešerše V. Korvasové z roku 2022, zkoumající různé studie hledající odpověď na výše zmíněnou otázku. Stanovenými kritérii pro výběr studií nakonec prošlo 12 děl z několika světadílů. Vstupními podmínkami byl například věk respondentů (11–19 let), dosažený stupeň vzdělání (druhý stupeň základní školy či ekvivalentní ročník na gymnáziu) nebo stáří výzkumu (proběhlé mezi lety 2000–2021). Celkový počet respondentů se finálně pohyboval okolo 6 000 žáků/studentů. Výsledky preferencí geografických témat lze rozdělit do tří oblastí: fyzická geografie, geografie životního prostředí a sociální (humánní) geografie. Vzhledem k cíli této práce nejsou dále diskutovány regionální rozdíly mezi respondenty, ale pouze samotná percepce atraktivity témat.

3.3.1 Fyzicko-geografická témata, geografie životního prostředí a sociální geografie

Nejčastěji zmiňovaná témata mezi žáky byla ta z **fyzicko-geografické oblasti**. Lze to přisuzovat především zájmu žáků o situace spojené s jejich každodenním životem a způsobu, jakým byl vytvářen jejich okolní životní prostor. Porozumění různým přírodním zákonům a procesům jim výsledně umožňuje lépe porozumět lokálním problémům a hledat jejich možná řešení. Největší počet studentů (62,3 %) projevil zájem o témata spojená s **geomorfologií**

a porozuměním tvarům přírodního prostředí. Na jedné straně se zajímaly o procesy stojící za vznikem různých typů reliéfu, na druhé straně o různé pojmy, jako například hory, roviny, údolí, či poloostrov. Další velmi populární oblastí, obzvláště mezi mladšími studenty, bylo **přírodní nebezpečí a katastrofy**. Respondenti nejčastěji uváděli témata hurikány, cyklóny či tsunami. Dále uváděli zájem o procesy spojené s pohybem země, převážně zemětřesení a vulkanickou činnost. Zvýšený zájem o témata spojená s pohyby země lze pozorovat v oblastech (státech), kde je jejich výskyt vzhledem k fyzicko-geografickým podmínkám častější. Znalosti z této oblasti tedy mohou přinést praktické informace využitelné v osobním životě, jako například jak se chovat při výskytu nebezpečí či kde bezpečně postavit dům. Třetí nejčastěji zmiňovanou oblastí byla **klimatologie** a témata s ní spojená. Největší zájem žáci jeví o změnu klimatu, především o příčiny této probíhající změny a její možné důsledky na budoucí život. Mimo jiné uváděli také problematiku deforestace, produkci geneticky modifikovaných plodin a jejich dopad na lidské zdraví, půdní eroze a kyselý dešť nebo globální boj proti chudobě a hladomoru. Opět zde tedy můžeme pozorovat zvýšený zájem o jevy či procesy nevyhnutelně působící na každého člověka a ovlivňující jeho denní činnosti. Tím může být třeba ekonomická činnost (zemědělství) či dopady na zdraví člověka.

Výsledky vztahující se k sociální geografii byly velmi rozdílné, přičemž hlavní vliv na zájem o vybraná témata má lokální způsob výuky zeměpisu (a propojení jeho výuky s jinými předměty) a místní kulturní, politické či bezpečnostní podmínky. Avšak nejen v oblastech se zvýšeným výskytem válečných konfliktů byl zájem o témata spojená s geopolitickým vývojem – např. demarkace hranic, světový mír a bezpečí, válečné zóny a ohniska napětí či politické konflikty. Dále se vyskytovaly hlasy volající po poznávání života jejich vrstevníků (mladých) lidí ve světě či obecně poznávání lidí a kultur z cizích zemích. Někteří studenti také projevíli zájem o témata spojená s ekonomikou, světovým obchodem či získávání informací o socio-ekonomické potenciálu jejich státu, které by zase mohli prakticky využít při svých budoucích ekonomických aktivitách.

Pokud se podíváme na témata, která studenti hodnotili jako nejméně atraktivní či populární, můžeme zde nalézt několik zákonitostí či opakujících se jevů. Jednak studenti hodnotili záporně témata příliš obecná, odtržená od reality či těžko představitelná, za druhé ta, jejichž vývoj probíhal ve velmi dlouhém časovém horizontu. Pro představu uveďme příklad takových témat či pojmů: vznik pouští a pobřeží, vlhkost a tlak vzduchu, rovnoběžky a poledníky, nauka o horninách či dále urbanizace, doprava, sociální nerovnosti nebo evropská spolupráce.

Na závěr je vhodné říci, že faktorů určující percepci geografických témat žáky/studenty je hned několik. V první řadě je to věk respondentů, u mladších žáků je zřetelný zájem o témata související převážně s fyzickou geografii, starší studenti již obvykle mají komplexnější pohled na svět, proto více volili témata spojená s aktuálním světovým děním nebo s naukou o cizích státech a životními podmínkám uvnitř těchto států. Dalším faktorem je kulturní prostředí žáků a neopomenutelně také osobnost učitele a používané výukové metody. Za určitý paradox, vzhledem k výsledkům rešerše, lze považovat úbytek fyzicko-geografického obsahu v národních kurikulech (Keylock 2006), který může být zapříčiněný především dojmem učitelů, že tento obsah je pro žáky nezajímavý (Mitchell 2019). Zjištěné výsledky mohou posloužit jako jeden z nástrojů pro revizi kurikula, na druhou stranu se jedná o nekriticky zhodnocené doporučení, proto je třeba být při aplikaci výsledků opatrní. Z logiky věci je i patrné, že odpovědi nemohou být vyčerpávající, jelikož žáci/studenti nemohli ve svých odpovědích uvést pojmy a témata, se kterými se sami nesetkali při hodinách. Pro úplnost a relevantnost dat by tak bylo potřeba žákům představit geografii v celé její šíři – zahrnout tradiční vymezení témat, nová témata, a také ta, reflektující budoucí výzvy geografie.

Je ovšem třeba pracovat nejen s kladnými reakcemi respondentů, ale stejně tak i s neatraktivními tématy dle odpovědí. Určitě se nabízí postupovat podle 3 následujících kroků:

- a) odborně posoudit, nakolik jsou tato témata pro geografii jako vědní obor relevantní
- b) zanalyzovat, jaké mohou být příčiny neatraktivity těchto témat pro žáky
- c) najít způsoby, jak taková témata pro žáky zatraktivnit

(Korvasová 2022)

4. METODIKA

4.1 Metoda sestavení výzkumného nástroje

Nástrojem pro sběr informací a dat, bylo zvoleno dotazníkové šetření (DŠ). To ze své podstaty umožňuje rychlé a efektivní získání empirických dat od většího souboru osob. Vzhledem k převážnému zastoupení respondentů ve fázi pubescence použití DŠ představuje svou podstatou primárně uzavřených otázek vhodný výzkumný nástroj. Určitou nevýhodu představuje snížená možnost kontroly vlastního procesu dotazování, oproti jiným výzkumným nástrojům (např. rozhovor). Další nevýhody pramení z působení vnějších i vnitřních vlivů na osobu respondenta a jeho schopnost akceptovat a správně vyplnit odpovědi. V případě hromadného dotazování hrozí negativní ovlivnění ze strany ostatních respondentů, prostředí či kvalitou nástroje pro zanesení odpovědí, ale také osobním zájmem o danou problematiku či aktuálním psychoemocionálním rozpoložením (Sociologická encyklopedie 2018).

Pro efektivní vyhodnocení bylo zvoleno DŠ v digitální podobě. Mezi veřejně dostupnými možnostmi projevil největší variabilitu a možné modifikace software české společnosti *Survio*. Základem pro vhodné sestavení dotazníku bylo zakomponování testování hypotéz při dodržení zásad vhodné dramaturgické výstavby (převážně posloupnost kognitivní náročnosti otázek v průběhu – od jednoduchých po náročnější, opět k jednodušším). Výsledně DŠ sestávalo z 15 kombinovaných úloh (otevřené i uzavřené), s předběžnou časovou dotací přibližně 15–20 minut. Dotazované úlohy je možné rozdělit tři kategorií:

- 1) **Hodnocení učebnic** – série prvních čtyř dotazů umožnila žákům hodnotit zeměpisné učebnice pomocí otevřených i uzavřených otázek, a dále reflektovat situace, ve kterých žáci učebnice používají

- 2) **Atraktivita zeměpisných témat** – hlavní část DŠ zkoumala platnost poznatků z výzkumů preferovaných zeměpisných témat ve výuce zeměpisu, žáci vyhodnocovali preference zeměpisných témat napříč strukturní výstavbou učebnic a jejími strukturními prvky
- 3) **Údaje o respondentovi** – závěrečná část obsahovala tři dotazy směrem k osobě respondenta (věk, pohlaví, známky z vybraných předmětů) s cílem ověřit platnost vztahu mezi bodem 2 a věkovou strukturou žáků, dále mohou výsledky sloužit k podrobnější analýze odpovědí žáků

Jak dokazují uskutečněné výzkumy (kapitola 3.2), je žádoucí usilovat o zapojení žáka do procesu **hodnocení učebnic**, jako primárního uživatele učebnice, vzhledem k jejich výzkumu a následné tvorbě. V první řadě je žák schopen uskutečnit takový úkon se značnou přesností a bez větších obtíží, zároveň tím autoři učebnic získávají významné poznatky, které mohou vést spolu s dalšími poznatky z pedagogického výzkumu a dalších oborů navázaných na tvorbu učebnic, ke zlepšení stavu, jakým žáci učebnice vnímají (Knecht, Najvarová 2008). V první uzavřené otázce žáci odpovídali, jaké strukturní komponenty na jejich učebnicích se jim líbí. U zvolených strukturních prvků či vlastností učebnice mohli svou odpověď i dále rozvést. Na druhou stranu mohli žáci uvést i důvody, proč současnou učebnici nepreferují. Uvedené možnosti vznikly na základě inspirace z díla J. Průchy (1998) ohledně strukturních prvků učebnice. Dotazování na učební situace, ve kterých žáci používají učebnice vychází z příkladů uvedených v díle Bednářka a kol. (2021), a může sloužit jako odpověď na otázku, jaké funkce v současné době učebnice pro žáky zastává.

Důležitou roli při **výběru zeměpisných témat** hrála rešerše V. Korvasové (2022), hledající odpověď na otázku, jaká témata jsou pro žáky v zeměpise atraktivní, a která naopak ne. Na základě toho bylo stanoveno celkem 13 tematických oblastí z obecné geografie, ve kterých vždy žáci volili z nabídky dvojí pojetí daného tématu, a měli za úkol určit, kterému by se raději při výuce spolu věnovali. Obě pojetí daného tématu (jak tradiční, tak to hodnocené žáky jako atraktivní) vychází ze zjištění, ke kterým došli autoři výzkumů zahrnutí v díle V. Korvasové (2022). Žáci byli na atraktivitu daných témat a jejich pojetí dotazováni v rámci nejzákladnějších strukturních prvků učebnic tak, jak je ve svém díle shrnuje J. Průcha (1998). Jednalo se o **názvy témat/kapitol, mapu, fotografii, otázky k zopakování a výkladový text**. Uzavřené úlohy byly vždy doplněny o možnost otevřené odpovědi k okomentování předchozího rozhodnutí.

Hlavní účel vyplnění závěrečných údajů spočívá ve zmapování struktury daného vzorku respondentů. Dále mohou údaje posloužit k analýze vztahu preferovaných zeměpisných témat a věku žáků. Jak dokládají výzkumy (např. Knecht a Najvarová 2008, Korvasová 2022), věk žáků hraje roli ve vnímání atraktivity a obtížnosti daného obsahu. Další možnost výzkumu nabízí analýza vztahu mezi preferovanými zeměpisnými tématy a pohlavím respondentů či jejich dosaženým výsledkům ve čtyřech vzdělávacích předmětech (zeměpis, přírodopis, matematika, občanská výchova). Těmto výsledkům v práci pozornost nevěnujeme

Při reprodukci výsledků DŠ je nutné brát v potaz na několik faktorů ovlivňující samotné výsledky. V první řadě je to velikost výzkumného vzorku, který nepředstavuje statistický náhodný výběr. Dalším faktorem ovlivňující výsledky je typ učebnice, kterou žáci používají, pojetí výuky a vyučovací styl učitele či jeho osobnost (Korvasová 2022).

4.2 Struktura výzkumného vzorku a proces sběru dat

Díky mému pedagogickému působení na Základní škole Nepomucká, v městské části Praha 5 jsem se rozhodl využít této možnosti a zacílit dotazník na své žáky. Samotné realizaci výzkumného šetření předcházelo jeho schválení vedením školy (v zastoupení paní zástupkyně V. Sovovou). Vzhledem k zaměření dotazníku na zeměpis cílovou skupinu činili pouze žáci druhého stupně základní školy, kteří již pravidelně navštěvují výuku zeměpisu a mají tedy alespoň základní povědomí o obsahu zeměpisu jako výukové předmětu. Díky termínu konání sběru dat měli již všichni žáci alespoň jednoroční zkušenost s výukou zeměpisu. Mimo to již celý školní rok každý z nich disponoval vlastní učebnicí. Pro úplnost je vhodné doplnit, že žáci dotazované školy využívají ve výuce učebnice a pracovní sešity pro 2. stupeň základní školy série „*Hravý zeměpis*“ od vydavatelství Taktik.

Samotné vyplňování DŠ probíhalo přes nasdílený odkaz do webového prostředí stránky *Survio*, kde žáci pomocí svých mobilních telefonů odpovídali na předložené otázky. Ještě před zahájením sběru dat proběhla pilotáž DŠ, které se zúčastnilo celkem 18 žáků. Jejím cíle bylo lokalizovat a identifikovat problémové části, které by narušily reliabilitu daného výzkumu. Příkladem mohla být nesrozumitelnost (nevhodně formulované otázky či příliš odborné výrazy) nebo výskyt chyb a nepřesností. Ve výsledku nakonec pilotáž odhalila jednu nepřesnost – omezení věkové hranice 14–15 let v závěrečné části DŠ, které neodpovídá realitě. U části žáků je možné dosažení věkové hranice 16 let ještě před ukončením povinné školní docházky. Design

výzkumu na to reagoval změnou vyšší věkové hranice na rozmezí 14–16 let. Jiné nedostatky nebyly v rámci pilotáže objeveny.

Celkový počet potencionálních respondentů činil k zahájení DŠ (19.6. 2023) 210 žáků. Bohužel, díky naplánování DŠ na období, kdy nejsou všechny třídy fyzicky přítomné, došlo k poklesu potencionálních respondentů na přibližně 150 žáků. Další faktor, který negativně ovlivnil celkovou návratnost DŠ, byla role třídních učitelů a jejich participace na výzkumu. Část z nich (z různých důvodů) nevyhověla možnosti vést DŠ v jejich třídách, i přes schválení výzkumu vedením školy. Hlavní důvody lze opět spatřovat primárně v nevhodně načasovaném termínu konání DŠ, které probíhalo v týdnu od 19. do 23. června 2023. Finálně se podařilo sesbírat údaje od 69 respondentů a návratnost dotazníku tedy činila přibližně 33 %. Struktura respondentů vykazuje rovnoměrné rozložení jak v rámci pohlaví, tak věku (navštěvované třídy). Dotazník vyplnilo dohromady 39 chlapců a 30 dívek, z nichž 40 bylo ve věku 11–13 let, tedy 6. či 7. třídy, a 29 žáků ve věku 14–16 let, tedy 8. a 9. třídy.

4.2.1 Sociokulturní pozadí zkoumané školy

Jak bylo zmíněno výše, sběr dat probíhal na Základní škole Nepomucká v Košířích, patřící pod městskou část Praha 5. Jedná se o úplnou základní školu s 1. až 9. ročníkem. V tuto chvíli školu navštěvuje přibližně 600 žáků. Škola disponuje hlavní budovou se všemi ročníky v blízkosti Plzeňské ulice a dalšími třemi odloučenými pracovišti v Košířích pro potřeby prvního stupně a družiny. Druhostupňová výuka tedy probíhá pouze v hlavní budově „Nepomucké“, obvykle ve třídních kolektivech o počtu 20–30 žáků. Již od 6. do 9. ročníku žáci absolvují 2 hodiny zeměpisu týdně. Tradiční výuka zeměpisu je doplněna o různé školní výlety, exkurze či poznávací zájezdy do zahraničí (ZŠ Nepomucká 2023).

Svoji specifickou zeměpisnou polohou škola spojuje žáky s rozdílným sociokulturním zázemím, jak je patrné i na třídních kolektivech. Na jedné straně školu navštěvují potomci rodičů žijících na košířském kopci již po generace, u kterých můžeme pozorovat nejsilnější citovou vazbu k okolním místům či probíhajícímu dění. Dále školu tvoří žáci bydlící „pod kopcem“, v okolí dopravně vytížené Plzeňské ulice. Zde je patrná větší fluktuace obyvatel spojená s horší kvalitou životního prostředí, avšak dostupného bydlení. Tato oblast se vyznačuje obecně menší mírou patriotismu a zvýšenou trestnou činností z důvodu většího výskytu lidí podléhajících sociálně patologickým jevům (MČ Praha 5, 2020). Poslední významnou část žáků tvoří nově přistěhované rodiny do vznikajících developerských projektů. U těchto žáků je patrné prvotní

utváření vztahů a vazeb v novém prostředí. Vzhledem k velmi vysokým cenám bytů se ovšem jedná o žáky se silným rodinným zázemím a důrazem na vzdělání.

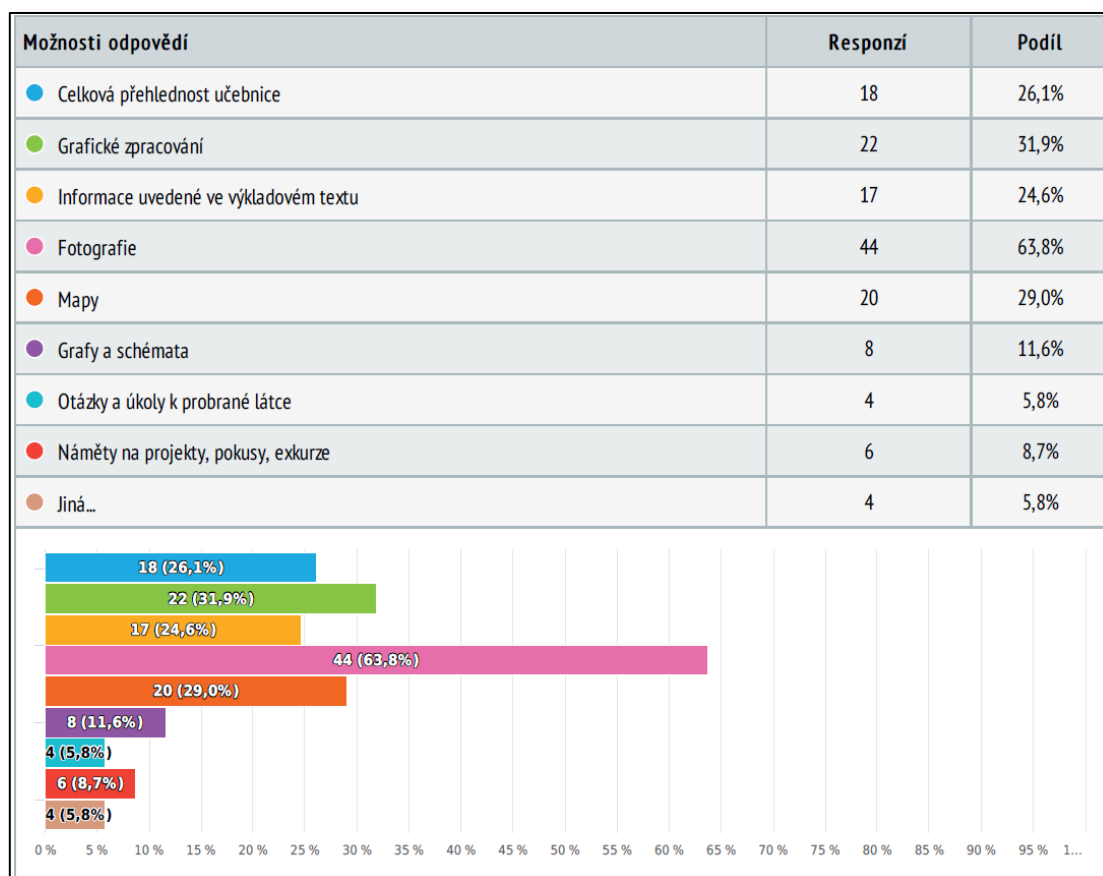
5. VÝSLEDKY VÝZKUMNÉ ČÁSTI

5.1 Názory žáků na používané učebnice

První část dotazníku byla věnovaná hodnocení učebnic ze strany žáků. Jejich úkolem bylo z nabídky strukturních prvků a vybraných charakteristik učebnic (viz tabulka č.3), zvolit ty, které se jim na jejich učebnic líbí. Žákům bylo umožněno vybrat více možností, a kromě jednoho respondenta uvedli alespoň jednu odpověď všichni. Jak ukazují výsledky, téměř 2/3 žáky se shodly, že *Fotografie* patří mezi oblíbené prvky jejich učebnic. Devět žáků svou odpověď více rozvedlo. Pro představu si uveďme odpovědi dvou žáků, pěkně shrnující i názor zbylých respondentů. První komentář se váže k ilustrační funkci fotografií: „*Líbí se mi fotografie, protože díky tomu vidím, jak místa vypadají, aniž bych je navštívila.*“ Druhý komentář vyzdvihuje koordinační a integrační funkci fotografie ve spolupráci s textem: „*Obrázky a fotografie mi pomáhají představit si látku, které se věnujeme.*“ Dalším nejčastěji zmiňovaným faktorem (přibližně u třetiny respondentů) ovlivňující oblíbenost učebnice, bylo *grafické zpracování a mapy*. Nelze nechat bez povšimnutí, že první tři nejčastěji zmiňované faktory úzce souvisí s využitím nonverbálních komponent a využitím různých typů vizuálií a barevných prvků. Tato zjištění jdou proti poznatkům, které uvádí Knecht a Najvarová (2008, s. 115): „*Můžeme předpokládat, že pozitivní vliv na hodnocení srozumitelnosti a zajímavosti učebnic pohledu žáků může mít přítomnost obrazových prvků v učebnici. Bohužel nám nejsou známy empirické studie, které by tento vliv jednoznačně potvrzovaly...žáci druhého stupně základní školy hodnotí na učebnicích prioritně textové komponenty.*“ Jak ale dokládají naše poznatky, byly to právě ty netextové komponenty (se zahrnutím grafické přehlednosti jako primárně netextové složky), které žáci nejčastěji uvádí, a lze tedy předpokládat, že je považují za zajímavé.

Na druhou stranu, rostoucí podíl vizuálií v učebnicích lze zaznamenat již v průběhu 20. století, a v budoucnu je možné předpokládat jeho další růst u všech vyučovacích předmětů (Bláha, Janko, Trahorsch 2018). Jejich oblíbenost u uživatelů – žáků pramení z názoru, že jsou snadným zdrojem pro získávání informací. Tyto názory potvrzují poznatky z pedagogické a obrazové psychologie, které potvrzují vyšší efektivitu učení při užívání kombinace textu a vizuálií než samotných textů. (Lewalter 2003; McTigue a Flowers 2011; Trahorsch et al. 2017, cit. v Bláha, Janko, Trahorsch 2018). Zajímavé zjištění přináší také práce Janka (2015) či Šťovičkové (2016), které poukazují na poměrně malé zakomponování map, jako hlavního geografického vyjadřovací i didaktického prostředku, do učebnic. Podíl map na celkovém počtu vizuálií se uvádí okolo 5–13 %. Jako jednu z hlavních výzev ve výzkumu vizuálií v učebních textech vidí Janík (2006) v hodnocení jejich kvality (Bláha, Janko, Trahorsch 2018).

Tabulka č.3: Oblíbené prvky učebnice zeměpisu žáky 2. stupně ZŠ Nepomucká (2023)



Zdroj: Dotazník autora

Zatímco o nonverbální a grafické komponenty je značný zájem (vyjma grafu a schémat), možnost *Informace ve výkladovém textu* již zaujala menší část respondentů (1/4). Jak se opět dozvíme z otevřených odpovědí k další otázce: „**Co se ti na učebnici nelíbí?**“, značná část žáků vnímá problém právě v textové části učebnice. Opakovaně zazněl požadavek po „přehlednějších textech“ či po „méně složitém textu.“ Z výše uvedených odpovědí opět vyvstává již dříve zmíněná potřeba studia stavu jazykové kompetence žáků, s cílem dosáhnouti souladu mezi jazykovou úrovní žáka a náročností textu (Průcha 1998). Na problematiku nepochopení geografickým pojmům uvedených v učebnici ze strany žáků již dříve upozornil Knecht (2007), a stále je aktuální.

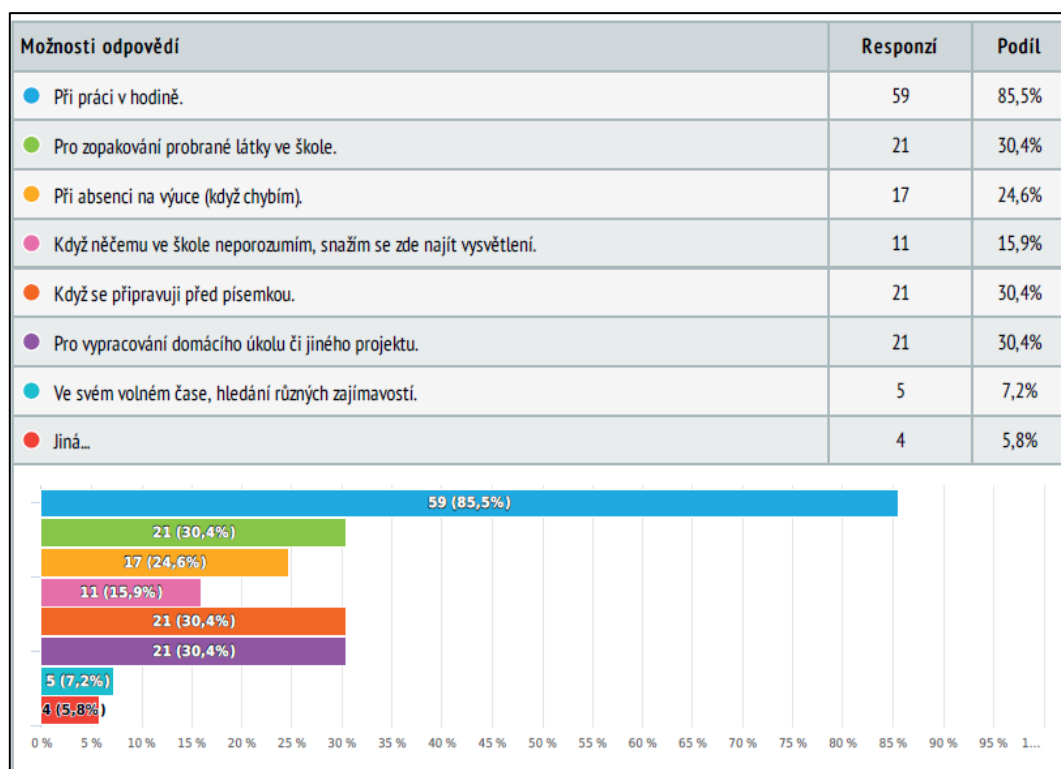
5.2 Způsoby používání učebnic ze strany žáků

Druhá část úvodního oddílu, zkoumající vztah žáků k učebnicím, se zaměřoval na otázku: „**Ve kterých situacích používáš svou učebnici na zeměpis?**“ Žáci měli opět možnost vybírat více odpovědí. Jak nastiňují možnosti v tabulce č.4, dané možnosti reflektují v zásadě dvě základní situace, při kterých u žáka dochází k užívání učebnice. Tou první situací je společné používání v rámci hodiny ve škole, na základě pokynů vyučujícího. Zjištěné výsledky poukazují na významné používání učebnic žáky při hodině. Pouhých 15 % (10 respondentů) se nevyslovalo pro používání učebnice při hodině. To může být dáno jednak dobrovolným využíváním učebnice, jako jednoho z více zdrojů při plnění různorodých úkolů ve vyučování, či nezájmem žáků o její používání. Abychom mohli z této otázky vyvodit závěry, bylo by potřeba hlouběji zkoumat procesy, ke kterým během používání učebnice ve výuce dochází. Mohla by nás zajímat frekvence používání, sociálně-interakční formy nebo způsob práce s učebnicí. To však pro nás vzhledem k zaměření práce není podstatné.

Dále mohli žáci uvést, v jakých situacích mimo přímé vyučování učebnicí používají. Na základě prezentace výsledků je možné soudit, že učebnice zastává u části žáků (přibližně 1/3) důležitou roli v rámci domácí přípravy. Podobný počet respondentů se takto vyslovil pro možnosti *Když se připravuji před písemkou*, *Pro zopakování probrané látky ve škole* a *Pro vypracování domácího úkolu*. J. Průcha (2009, cit v Bednárek a kol. 2021, s. 106) popisuje domácí úkoly, jako: „*učební nebo praktické činnost, které žáci vykonávají mimo vyučovací dobu.*“ Svou podstatou jsou jasně navázány na školní vyučování, kdy mají za úkol buď procvičovat probrané učivo či ho rozšiřovat pomocí dalších aktivit. Výsledky výzkumu Bednářka a kol. (2021), odhalily, že učebnice nepředstavuje u žáků hlavní zdroj při domácí přípravě (úkolech). Primárně jsou to osobní zápisky do sešitů či případně využívání internetu. J. Průcha (2008), se v návaznosti na výzkum učebnic směřem ke zlepšení jejich užitečnosti

vyslovil, že je nutné podrobně zkoumat, k jakým učebním situacím, a k jakým učebním činnostem dochází, když žák používá učebnici.

Tabulka č.4: Odpověď žáků 2. stupně ZŠ Nepomucká (2023) na otázku: „Ve kterých situacích používáš svou učebnici zeměpisu?“



Zdroj: Dotazník autora

5.3 Hodnocení atraktivity geografických témat

Následující část představuje výsledky odpovědí žáků na atraktivitu představených geografických témat. Respondenti postupně vyjadřovali své preference v rámci obsahu **názevů témat/kapitol, mapy, fotografií, opakovacích otázek a výkladového textu**. Jelikož výběr geografického učiva ve školním vyučování výrazně přispívá k oblíbě či nezájmu žáků

o zeměpis, je nutné se zajímat, zda-li vyučovaný obsah koresponduje se závaznými dokumenty na jedné straně, a s vnímáním (percepce) žáka na té druhé (Korvasová 2021). Žáci vždy volili mezi tradičním pojetím daného tématu, sestaveného na základě práce Korvasové (2022) a učebnice pro 9. ročník, Hravý zeměpis, a přepracovaným pojetím na základě zjištění Korvasové (2022), ohledně preferovaných témat samotnými studenty.

5.3.1 Názvy témat/kapitol

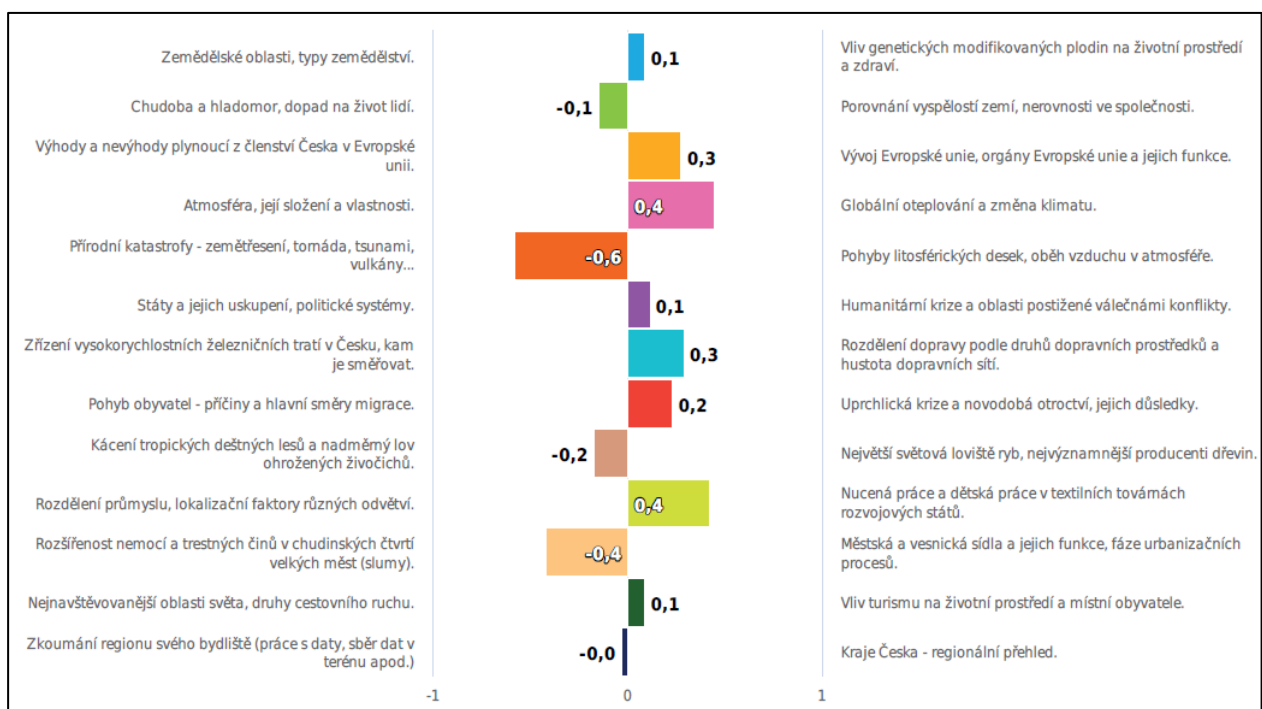
Žáci měli za úkol rozhodnout v rámci 13 témat z obecné geografie, jakému tématu by se raději věnovali. V odpovědi bylo možné odpovědět i neutrálně, pokud si žák nebyl jistý, jaké téma by si raději vybral. Této možnosti průměrně využilo 20 % respondentů (přibližně 12 osob). V průřezu dotazníku se v této oblasti nevyskytují žádné extrémní výkyvy. Přesto je možné spatřovat zvýšenou neutralitu u tématu zaměřeného na hospodářské využívání přírodních ekosystémů (deforestace a rybolov) a u otázky dopravních sítí.

Jak je možné vidět z grafu č.1, v několika tématech byli odpovědi žáků velmi vyhraněné. Nejjasněji měli žáci v otázce výuky geografie životního prostředí, kde je patrný zájem o současná témata ekologického rázu s globálním dosahem a jejich dopadem na celé lidstvo. Jedná se například o výuku *Globální oteplování a změny klimatu* (63 % respondentů) či *Kácení tropických deštných lesů atd.* (46 % respondentů). Dále měli žáci výrazný zájem o témata spojené s přírodním nebezpečím (*Přírodní katastrofy atd.* – 72 % žáků) či globálními problémy - *Nucená práce a dětská práce v textilních továrnách rozvojových států* – 60 % respondentů, *Rozšíření nemocí a trestných činů v chudinských čtvrtích velkých měst (slumy)* – 62 % žáků, *Uprchlíká krize a novodobá otroctví, jejich důsledky* – 53 % žáků. Všechny tyto výsledky jen potvrzují poznatky, ke kterým ve své rešerši došla i Korvasová (2022). Ta označila na základě průzkumu podobných výzkumu jako nejoblíbenější právě témata přírodního nebezpečí a katastrof, změny klimatu či různé globální problémy. Zde můžeme také pozorovat soulad našich zjištění s poznatkem Knechta (2008), který vidí atraktivitu geografického obsahu pro žáky především v propojení témat s každodenním životem a v napínavém/problémově orientovaném stylu textu. Výše zmíněná témata jistě tyto podmínky splňují.

Žáci rozhodovali odlišně oproti předpokládaným výsledkům primárně v oblasti mezinárodních organizací (*Vývoj Evropské unie, orgány Evropské unie a jejich funkce* – 56 % respondentů) a v oblasti dopravy (*Rozdělení dopravy podle druhů dopravních prostředků a hustota*

dopravních sítí – 52 % žáků). V těchto oblastech se tedy nenaplnili hypotézy o příliš velké abstrakci vedoucí k nezájmu o daná témata (Knecht, Najvarová 2008; Korvasová 2022).

Graf č.1: Odpovědi žáků 2. stupně ZŠ Nepomucká (2023) na otázku: „Kterému tématu z následující dvojice by ses raději v hodinách zeměpisu věnoval?“



Zdroj: Dotazník autora, *Hravý zeměpis pro 9* (2019)

Pozn: Směr a hodnota pruhového grafu vyjadřuje preference mezi tématy na základě přepočteném počtu hlasů

5.3.2 Mapa a fotografie

V rámci následující dvou úlohách žáci rozhodovali o atraktivitě (preferencích) znázorněných vizuálů. Prvním z nich byla tematická mapa (mapy) s využitím kartogramu, na které bylo ukázáno téma *Obyvatelstvo Česka*. Jednu možnost představovalo konvenční ztvárnění mapy Česka se znázorněním hustoty obyvatel, druhá varianta se skládala z mapy kriminality. Toto

téma se pro žáky jeví jako atraktivní, vzhledem k propojení s jejich osobním životem či praktickými možnostmi, jak je možné toto téma pomocí mentálních map či terénní výuky vyučovat (Peřinová 2015). Naše výsledky toto tvrzení potvrdily, kdy 71 % žáků volilo možnost mapy s vyznačeno kriminalitou. Na základě otevřené úlohy s možností uvést důvod rozhodnutí, je možné pravit, že děti považují mapu kriminality za „zajímavější“ či „více potřebnou v životě.“

Druhým posuzovaným prvkem byla fotografie, která má jako jeden u vizuálních prvků své místo v učebnici. Žáci měli za úkol vybrat zajímavější obrázek k výuce tématu „francouzská města“ (resp. Paříž). Jednu možnost představoval obrázek z centra města s pohledem na významné stavby architektury (jak je často Paříž v učebnicích znázorňována – viz učebnice Hravá zeměpis pro 8. ročník), druhý představoval jeden z negativních jevů často sdílených ve zpravodajství – násilnosti a dopady náboženského extremismu. V tomto případě hlasovalo téměř 60 % žáků pro možnost tradičního zobrazení francouzských měst (Paříže) pomocí fotografií známých míst. Na základě komentářů vztažených k výběru fotografií je vidět „dilema“, kterému žáci při svých odpovědích čelili. I přes to, že část z nich považuje fotografii se zobrazením násilnosti za zajímavější a méně obvyklou, považují za určitou „nutnost“ představit dané téma (francouzská města) v jeho základní rovině. V tomto případě by tedy upřednostnili fotografii se známými místy. Ohledně důležitosti vizuálií v učebnicích není třeba pochybovat. Jak dokládá i teorie duálního kódování, žáci zpracovávají přijímané informace jak cestou verbální, tak i neverbální. Pokud tyto zásady respektuje i výstavba učebnice, žák může dosahovat vyšší efektivity učení, jelikož se žákovi poznatky ukládají ve dvou podobách – té verbální i neverbální (Paivio 2014, cit. v Bláha, Janko, Trahorsch 2018, s. 115). Vzhledem k tomu, že geografie zkoumá vztahy a souvislosti v prostoru, je pro ni časté použití vizualizací v podobě map. Tento fakt je respektován i v učebnicích zeměpisu. Zajímavé je, že výzkumy prokázaly úbytek fotografií v učebnicích s rostoucím věkem žáků na úkor abstraktních a kvantitativních vizuáliích (např. map a grafů) (Christner, Kleier 2011, cit. v Bláha, Janko, Trahorsch 2018, s. 128).

5.3.3 Otázky k zopakování a výkladový text

V další úloze bylo úkolem žáku zvolit preferované otázky k zopakování následujících témat: *obyvatelstvo Evropy, energetický průmysl a hospodářství v Evropě* (jako dvě samostatné otázky). Jak je patrné z tabulky č.5, u otázky obyvatelstva a hospodářství, žáci volili spíše

progresivnější přístup k pojetí témat. To koresponduje se zjištěním Korvasové (2022, s. 357), že žáci volí jako více atraktivní ta témata, která jsou propojena s jejich životem (zkušenostmi) nebo jim pomáhají nacházet odpovědi na reálné otázky ze života. Tento trend se ovšem neprojevil u otázky *energetického průmyslu v Evropě*. Možnou příčinou může být příliš abstraktní či složité pojetí otázky zaměřené na potenciál obnovitelných zdrojů.

Tabulka č.5: Odpovědi žáků 2. stupně ZŠ Nepomucká (2023) na dotaz: „Na které otázky v učebnici bys raději odpověděl?“

Odpověď	-1	0	1	
Uvedte důvody, proč přicházejí lidé do Evropy a proč zase obyvatelé Evropy odcházejí do jiných částí světa. ●	39 (56,5%)	10 (14,5%)	20 (29,0%)	● Stručně charakterizuj rozmístění a věkovou strukturu evropského obyvatelstva.
Jaké jsou druhy elektráren v Evropě a ve kterých zemích jsou nejvíce rozšířené? ●	38 (55,1%)	12 (17,4%)	19 (27,5%)	● Posuďte, jaký potenciál mají evropské regiony ve využívání obnovitelných zdrojů energie? Jak si na tom stojí Česko?
Jaké příležitosti a která rizika přináší rozvoj masového cestovního ruchu v jižní Evropě? ●	30 (43,5%)	17 (24,6%)	22 (31,9%)	● Porovnej hospodářskou vyspělost států jižní Evropy. Popiš hlavní sektory, ze kterých těží jejich hospodářství.

Théma	Skóre
Uvedte důvody, proč přicházejí lidé do Evropy a proč zase obyvatelé Evropy odcházejí do jiných částí světa.	-0,3
Jaké jsou druhy elektráren v Evropě a ve kterých zemích jsou nejvíce rozšířené?	-0,3
Jaké příležitosti a která rizika přináší rozvoj masového cestovního ruchu v jižní Evropě?	-0,1

Zdroj: Dotazník autora, *Hravý zeměpis pro 9* (2019)

Pozn: Směr a hodnota pruhového grafu vyjadřuje preference mezi tématy na základě přepočteném počtu hlasů

Poslední volba v dotazníku se týkala preferencí v obsahu výkladového textu. Tématem obou variant výkladového textu bylo *obyvatelstvo Číny*. První text popisuje drastické řešení určitého problému, s dopadem na současnou dospívající generaci v oblasti vztahů a partnerství. Druhý předkládaný text vychází především z geografické charakteristiky daného tématu s opakovaným používáním místopisných názvu. Oba texty jsou k nahlédnutí v tabulce č.6. Na základě výsledků lze soudit, že žáci považují první obsahové pojetí k tématu jako zajímavější (vybraly ho téměř 2/3 respondentů). Ve svých odpovědích poté vyslovují zájem zjistit „jak to

vyřešili, jak to dopadlo“. I z těchto reakcí je patrný zájem žáků o daný text a jejich motivaci pro další studium daného problému.

Tabulka č.6: Odpovědi žáků 2. stupně ZŠ Nepomucká (2023) na otázku: „Který text v učebnici ke kapitole „obyvatelstvo Číny tě více zaujal?“

Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
<ul style="list-style-type: none"> ● Číňané představují bezmála čtvrtinu světové populace a čínština je nejužívanějším mateřským jazykem světa. Jelikož se populace v letech 1949-1978 takřka zdvojnásobila na jednu miliardu, země nebyla schopná tak početnou populaci uživit. Vláda se tedy rozhodla omezit rodiny s více potomky mnohem vyššími daněmi, a ty tak hůře sháněly bydlení. Počet obyvatel se sice zvyšoval pomaleji, bylo ale upřednostňováno narození chlapce před dívkou. Mladí muži tak dnes obtížně hledají partnerky. 	45	65,2%
<ul style="list-style-type: none"> ● Většina obyvatel Číny se soustřeďuje na východním pobřeží. Nej hustěji zalidněnou oblastí je Velká čínská nížina, která se rozkládá mezi Žlutou řekou a řekou Jang-c'-tiang. Nachází se zde hlavní město Peking či Šanghaj, přičemž obě města mají více jak 20 milionů obyvatel. Tato města těží především z nákladní dopravy, průmyslu či rozvíjejícího se obchodu. Převládá zde mongoloidní rasa a panují zde veliké rozdíly v životní úrovni mezi rozvojovými a vyspělými oblastmi. 	24	34,8%

Možnost odpovědi	Responzí	Podíl (%)
Číňané představují bezmála čtvrtinu světové populace...	45	65,2%
Většina obyvatel Číny se soustřeďuje na východním pobřeží...	24	34,8%

Zdroj: Dotazník autora, Hravý zeměpis pro 9 (2019)

ZÁVĚR

Předkládání práce se zabývala otázkou školních učebnic. Nejdříve byla pozornost otočena k samotným učebnicím, jako hmotným produktům, a byla provedena analýza jejich struktury, funkcí či současného a minulého výzkumu. V další části bylo odhaleno, že tištěná školní učebnice představuje i v dnešní době hlavní zdroj pro učitele v rámci přípravy a realizace vyučování (Sikorová 2010), stejně tak je nejčastějším výukovým materiálem, se kterým žáci při hodině pracují (Bednárek a kol. 2021). Dále byly odhaleny nedostatky v rámci zapojení žáků dohodnocení učebnic, a zakomponování jejich názorů do tvorby učebnic. Tato situace se nemění i přes prokázanou schopnost žáků kvalitně a správně hodnotit učebnice (Sikorová, Václavík 2019). Pokud se zeptáme žáků, jaké hlavní problémy na učebnicích vidí, odpoví že srozumitelnost a zajímavost (Knecht, Najvarová 2008). Lepší srozumitelnost obsahu v učebnicích lze zajistit pouze na základě hlubšího studia jazykové kompetence žáků a dalších poznatků z psychodidaktických a lingvistických oborů (Průcha 2008). Odpověď na otázku, jaký geografický obsah považují žáci za zajímavý hledala V. Korvasová (2008). Ukázalo se, že největší zájem mají žáci o témata spojená s fyzickou geografíí, jako např. změny klimatu. Přírodní katastrofy či problémy životního prostředí.

Ve výzkumné části jsme dali prostor žákům 2. stupně jedné základní školy, aby provedli hodnocení jejich zeměpisných učebnic a atraktivity předložených zeměpisných témat. Na základě výsledků se projevila hypotéza, že někteří žáci považují text učebnice za nesrozumitelná a příliš obtížný. Oproti očekáváním se projevila veliký význam vizuálií v učebnici a jejich učební a motivační funkce. V otázkách atraktivity zeměpisných témat žáci naplnili očekávání, která byla založena na výsledcích práce V. Korvasové (2022). I naši žáci považovali za nejatraktivnější témata vycházející z fyzické geografie, a obecně považují

zajímavá témata založená na příkladech z jejich každodenního života či z řešení určitého problému, který na ně působí napínavě.

Na základě této práce vyvstává potřeba zapojit více žáky do výzkumu učebnic a věnovat větší výzkumnou pozornost prvkům a obsahu učebnice, které žáci považují za zajímavé.

Seznam literatury a zdrojů

ARMBRUSTER, B. B.; ANDERSON, T. H. (1996): Textbook analysis. In: De Corte, E., Weinert, F. E. (eds). *International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology*. Pergamon, Oxford, 78–81.

BALLSTAEDT, S. P. (1997): *Wissensvermittlung*. Beltz, Weinheim.

BEDNÁREK, A. a kol. (2021): Typy a způsoby užívání výukových zdrojů žáky osmých tříd základních škol. *Pedagogika*, 71, 1, 101–119.

BEDNAŘÍK, M. (1981): Problematika informační struktury učebnice fyziky. *Acta UPOL Fac RN, Olomouc*.

BENT, G.J., BAKX, A., DEN BROK, P. (2014): Pupils' Perceptions of Geography in Dutch Primary Schools: Goals, Outcomes, Classrooms Environment, and Teacher Knowledge and Performance. *Journal of Geography*, 113, 1, 20–34.

BIELKOVÁ, S. (1993): Hodnotenie učebnic dejepisu pre 5. a 6. ročník základnej školy. *Technológia vzdelávania*, 1, 2, 8–9.

BLÁHA J., D., JANKO, T., TRAHORSCH P. (2018): Analýza výzkumů vizuálií v učebnicích na příkladu učebnic s geografickým obsahem. *Pedagogická orientace*, 28, 1, 111–134.

ČERVENKOVÁ, I. (2010): Žák a učebnice – užívání učebnice na 2. stupni základních škol, *Ostravská univerzita, Ostrava*.

ČŠI (2015): Výběrové zjišťování výsledků žáků 9. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií a žáků 3. ročníku vybraných oborů středních odborných škol. https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematicke%20A9%20zpr%20A1vy/2015_VZVV_zaverecna_zprava.pdf (10.12. 2023).

ČŠI (2023): O šetření TIMMS.

<https://www.csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/TIMSS/O-setreni-TIMSS> (cit. 5.12. 2023)

ČIŽMÁROVÁ, K. (2000): Český jazykový atlas 1. Masarykova univerzita, Brno.

DECESARE, M. (2007): A textbook approach to teaching: Structural uniformity among american high school sociology courses. *American Sociologist*, 38, 178–190.

FLESCH, R. (1948): A new readability yardstick. *Journal of Applied Psychology*, 32, 221–233.

FREEMAN, D. J. et al. (1983): The influence of different styles of textbook use on instructional validity of standardized tests. *Journal of Educational Measurement*, 20, 3, 259–270.

FRAUS (2023): Zeměpis 9 s nadhledem 2v1.

<https://ucebnice.fraus.cz/catalog/cs/ii-stupen-zemepis-pracovni-sesity-s-nadhledem-zemepis-9-s-nadhledem-2v1/p9507ick2szpsnick2szick2s.html> (cit. 27.11. 2023)

GAVORA, P. (2008): Model činnosti žiaka pre učenie sa z učebnice. In: P. Knecht, T. Janík et al.: Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu. Paido, Brno, 121–135.

GEORG-ECKERT-INSTITUT (2023): The GEI. <https://www.gei.de/en/institute/gei-institute> (cit. 1.12. 2023)

GRAVES, M. F., SLATER, W. H. (1986): Could textbooks be better written? And would it make a difference? *American Educator*, 36–43.

GREGER, D. (2005): Možnosti zjišťování a měření obtížnosti didaktického textu. Disertační práce. Pedagogická fakulta UK, Praha.

HINCHMAN, K. (1987): The textbook and those content-area teachers. *Reading Research and Instruction*, 26, s. 247–263.

HORSLEY, M., WALKER, R. (2005): Textbook Pedagogy: A Sociocultural Analysis. In: Horsley, M.; Knudsen, S.; Selander, S. (eds): 'Has Past Passed?' Textbooks and Educational Media for the 21st Century. Stockholm Institute of Education Press, Štátny pedagogický ústav; Stockholm, Bratislava.

HORSLEY, M., WALKER, R. (2006): Video based classroom observation systems for Examining the use and role of textbooks and teaching materials in learning. In: É. Bruillard et al., Caught in the web or lost in the textbook? 8th International Conference on Learning and Educational Media, Caen.

HRADILOVÁ, O. (2008): Učebnice anglického jazyka ve světle komunikativního přístupu. Disertační práce. Pedagogická fakulta UP, Olomouc.

HUDECOVÁ, D. (2001): Jak učitelé využívají a hodnotí učebnice dějepisu. *Pedagogika*, 51, 4, 327–335

CHRISTNER, L., & KLEIER, C. (2011). Quantitative reasoning in introductory environmental science textbooks. *Journal of Environmental Studies and Sciences*, 1, 4, 296–300.

IARTEM (2023): Conferences. <https://iartem.org/conferences/> (cit. 1.12. 2023)

JANÍK, T. (2006): Teorie konceptuální změny a učebnice. In: MAŇÁK, J., KLAPKO, D. (ed.): *Učebnice pod lupou*. Paido, Brno, 33–44.

JANKO, T. (2015): Srovnávací analýza typů nonverbálních prvků v současných českých a německých učebnicích školní geografie. *Pedagogická orientace*, 25, 2, 225–248.

JANÍK, T., JANÍKOVÁ, M., NAJVAR, P., NAJVAROVÁ, V. (2008): Pohledy na výuku fyziky na 2. stupni základní školy: souhrnné výsledky CPV videostudie fyziky. *Orbis scholae*, 2, 1, 29–52.

LAMBERT, D. (1999): Exploring the use of textbooks in KS3 geography classrooms: A small scale study. *The Curriculum Journal*, 10, 85–105.

LAMBERT, D. (2002): Textbook pedagogy. In: Horsley, M. (ed.): *Perspectives on Textbooks*. Treat, Sydney.

LEWALTER, D. (2003): Cognitive strategies for learning from static and dynamic visuals. *Learning and Instruction*, 13, 2, 177–189.

LINDSTONE, J. G. (1990): Researching the use of textbooks in Geography Classrooms. *Internationale Schulbuchforschung*, 12, 4, 427–444.

MAREŠ, J. (2001): Učení z textu. In: Čáp, J. Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*. Portál, Praha.

MARTIN, F. (2007): The development of effective teachers of primary geography: is it time for a new paradigm? In: HALOCHA, J.; POWELL, A.: *Conceptualising Geographical Education*. IGU, London, 65–63.

MAŇÁK, J., KLAPKO, D. (ed.) (2006): *Učebnice pod lupou*. Paido, Brno.

MAŇÁK, J., KNECHT, P. (ed.) (2007): *Hodnocení učebnic*. Paido, Brno.

MAŇÁK, J. (2008): Funkce učebnice v moderní škole. In: Knecht, P.; Janík, T. a kol.: *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Paido, Brno, 19–26.

MCTIGUE, E. M., FLOWERS, A. C. (2011): Science visual literacy: Learners' perceptions and knowledge of diagrams. *The Reading Teacher*, 64, 8, 578–589.

KEYLOCK, C.J. (2006): Reforming AS/A2 Physical Geography to Enhance Geographic Scholarship. *Geography*, 91, 3, 272–279.

KIDMAN, G. (2018): School Geography: What Interests Students, What Interests Teacher? *International Research in Geographical and Environmental Education*, 27, 4, 311–325.

KNECHT, P. (2006): Hodnocení učebnic zeměpisu z pohledu žáků 2. stupně základních škol. In: MAŇÁK, J., KLAPKO, D. (eds): *Učebnice pod lupou*. Paido, Brno, 85–96.

KNECHT, P. (2007): Could We Designate Some Concepts in Czech Geography Textbooks as Problematic? In: *Changing Geographies: Innovative Curricula*. Oxford Brookes University, Oxford, 138–144.

KNECHT, P. (2008): Pojmy v učebnicích zeměpisu a jejich přiměřenost věku žáků. *Pedagogická orientace*, 18, 2, 22–26.

KNECHT, P., JANÍK, T. (2008): Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu. In: Knecht, P.; Janík, T. a kol.: *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Paido, Brno, 9–17.

KNECHT, P., NAJVAROVÁ, V. (2008): Jak žáci hodnotí učebnice? Podněty pro tvorbu a výzkum učebnic. In: Knecht, P.; Janík, T. a kol.: *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Paido, Brno, 107–120.

KORVASOVÁ, V. (2021): The Students' Image of Geography: A Systematic Review. *Geografie*, 126, 4, 347–370.

KORVASOVÁ, V. (2022): Attractive geographical themes and topics from the perspective of students (2000–2021): A systematic review. *Geografie*, 127, 4, 341–363.

KUBŮ, E., KYŠOVÁ E., STRAŠILOVÁ, G. (2019): *Hravý zeměpis 9– Lidé a hospodářství*. Tatlik International, Praha.

KUŘINA, F. (1986): O jazycích školské matematiky. *Pokroky matematiky, fyziky a astronomie*, 31, 1, 277–278.

MČ PRAHA 5 (2020): Tisková zpráva: Praha 5 je pro většinu obyvatel bezpečným místem pro život.

https://www.praha5.cz/app/uploads/2020/09/200910_TZ_Bezpe%C4%8Dnost.pdf (cit. 11.12. 2023)

MEYERS KLEINES LEXIKON (1988): *Pädagogik*. Bibliographisches Institut, Berlin.

MICHOVSKÝ, V. (1980): *Klasická učebnice nového typu – soudobý model učebnice, Tvorba učebnic*. SPN, Praha.

MITCHELL, D. (2019): *Hyper-Socialised: How teachers enact the geography curriculum in late capitalism*. Routledge.

NAJVAROVÁ, V. (2008a): *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy*. Disertační práce. Katedra pedagogiky MU, Brno

NAJVAROVÁ, V. (2008b): *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy*. *Pedagogická orientace*, 18. 1, 7–21.

MIKK, J. (2000): *Textbook: Research and Writing*. Lang, Frankfurt am Main.

PAIVIO, A. (2014): *Mind and its evolution: A dual coding theoretical approach*. Psychology press, New York.

PEACOCK, A.; GATES, S. (2000): *Newly qualified primary teacher's perceptions of the role of text material in teaching science*. *Research in Science and Technological Education*, 18, 2, 155–171.

PEŘINOVÁ, L. (2015): *Koncepce terénní výuky zeměpisu na základní škole v Kuřimi*. Diplomová práce. Katedra geografie MU, Brno.

PETLÁK, E. (2004): *Všeobecná didaktika*. Iris, Bratislava.

PRŮCHA, J. (1985): *Výzkum a teorie školní učebnice*. SPN, Praha.

PRŮCHA, J. (1987): *Učení z textu a didaktická transformace*. Academia, Praha.

PRŮCHA, J. (1998): *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory a výzkumné pracovníky*. Paido, Brno.

PRŮCHA, J. (2002): *Učebnice: edukace zprostředkovaná médiem*. In: Průcha, J.: *Moderní pedagogika. Věda o edukačních procesech*. Portál, Praha.

PRŮCHA, J. (2008): *Možnosti výzkumu učebnic ve vztahu k učení*. In: Knecht, P.; Janík, T. a kol.: *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Paido, Brno, 27–36.

PRŮCHA, J. (ed.) (2009): *Pedagogická encyklopedie*. Portál, Praha.

REMILLARD, J. T. (2005): *Examining Key Concepts in Research on Teachers' Use of Mathematics Curricula*. *Review of Educational Research*, 75, 2, 211–246.

SCHNOTZ, W. (1994): *Aufbau von Wissenstrukturen. Untersuchungen zur Kohärenzbildung bei Wissens-erwerb mit Texten*. Psychologie Verlags Union, Weinheim.

SIKOROVÁ, Z. (2007): *Hodnocení a výběr učebnic v praxi*. Ostravská univerzita, Ostrava.

SIKOROVÁ, Z., ČERVENKOVÁ, I. (2007): Užívání učebnic a jiných textových materiálů ve výuce na ZŠ a gymnáziu.

https://capv.cz/wp-content/uploads/2020/06/5_sikorova_cervenkova.pdf (cit. 13.11. 2023)

SIKOROVÁ, Z. (2008): Role a užívání učebnic jako výzkumný problém. In: Knecht, P.; Janík, T. a kol.: Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu. Paido, Brno, 53–63.

SIKOROVÁ, Z. (2010): Učitel a učebnice – užívání učebnice na 2. stupni základních škol, Ostravská univerzita, Ostrava.

SIKOROVÁ Z., ČERVENKOVÁ, I. (2014): Styles of Textbook Use. *New Educational Review*, 35, 1, 112–122.

SIKOROVÁ, Z., VÁCLAVÍK, M., ČERVENKOVÁ, I. (2019): Užívání tištěných a digitálních zdrojů v práci učitelů 2. stupně ZŠ: hybridizace a remixování. *Studia paedagogica*, 24, 3, 111–129.

SIGURGEIRSSON, I. (1992): The role, use and impact of curriculum materials in intermediate level icelandic classrooms. Disertační práce. University of Sussex, Brighton.

SKALKOVÁ, J. (2007): *Obecná didaktika*. Grada.

SMITH, P. (1971): Textbooks. Selection and Distribution. In: Deighton, L. C. (ed.): *The Encyclopedia of Education*. MacMillan and Free Press, New York.

SOCIOLOGICKÁ ENCYKLOPEDIÉ (2018): Šetření dotazníkové.

https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/%C5%A0et%C5%99en%C3%AD_dotazn%C3%ADkov%C3%A9 (cit. 11.12. 2023)

STRAY, C. (1994): Paradigm regained: towards a historical sociology of the textbook. *Journal of Curriculum Studies*, 26, 1, 1–29.

SÝKORA M. (1996): *Učebnice: Její úloha v práci učitele a ve studijní činnosti žáků a studentů*. EM-Effect, Praha.

ŠINDELÁŘOVÁ, K. (2022): Hodnocení vybraných učebnic přírodopisu dle učitelů z praxe. Diplomová práce. Katedra biologie a environmentálních studií PedF UK, Praha.

ŠŤOVÍČKOVÁ, I. (2016): Postavení a obsahová vybavenost fyzické geografie v současných českých učebnicích zeměpisu pro základní školy a nižší stupně gymnázií. Diplomová práce. Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje PřF UK, Praha.

TYSON-BERNSTEIN, H. (1988): *A Conspiracy of Good Intentions. America's Textbook Fiasco*. The Council for Basic Education, Washington.

- VYGOTSKIJ, L. S. (1978): *Mind in Society*. Harvard University Press, Cambridge, London.
- WAHLA, A. (1983): *Strukturní složky učebnic geografie*. SPN, Praha.
- WEINHÖFER, M. (2011): *Metoda tvorby učebnic zeměpisu pomocí analýzy učebnic zeměpisu a RVP ZV*. Disertační práce. Katedra Pedagogiky MU, Brno.
- WILKMAN, T., HORSLEY, M. (2012): Down and up: Textbook research in Australia and Finland. *IARTEM e-Journal*, 5, 1, 45–53.
- WRIGHT, D. R. (1990): The Role of Pupils in Textbook Evaluation. *Internationale Schulbuchforschung*, 12, 4, 445–454.
- ZAHORIK, J. A. (1991): Teaching style and textbooks. *Teaching and Teacher Education*, 7, 2, 198–196.
- ZŠ NEPOMUCKÁ (2023): *Charakteristika školy*.
<https://www.nepomucka.cz/o-skole-2/charakteristika-skoly/> (cit. 21.7. 2023)
- ZUJEV, D. D. (1986): *Ako tvoriť učebnice*. SPN, Bratislava.

Přílohy

Příloha č.1: Sestavený dotazník - „Zeměpisná témata“ pro žáky 2. stupně základní školy

Zeměpisná témata

Dobrý den,

Rád bych vás požádal o vyplnění dotazníku, který zjišťuje, která zeměpisná témata považujete za zajímavá, a zda byste se o nich rádi více dozvěděli ve svých učebnicích zeměpisu. Výsledky využiji při zpracování své bakalářské práce na katedře sociální geografie a regionálního rozvoje Přírodovědecké fakulty Univerzity Karlovy.

Předem vám děkuji za spolupráci!

Natanael Kulma, učitel zeměpisu

1. Co se ti líbí na učebnici, kterou používáte v hodinách zeměpisu?*

Vyberte jednu nebo více odpovědí

Celková přehlednost učebnice

Grafické zpracování

Informace uvedené ve výkladovém textu

Fotografie

Mapy

Grafy a schémata

Otázky a úkoly k probrané látce

Náměty na projekty, pokusy, exkurze

Jiná...



2. U prvků, které se ti na učebnici líbí, uveď stručně důvod.

Napište jedno nebo více slov...

500

3. Co se Ti na učebnici zeměpisu nelíbí? Stručně uveď proč.

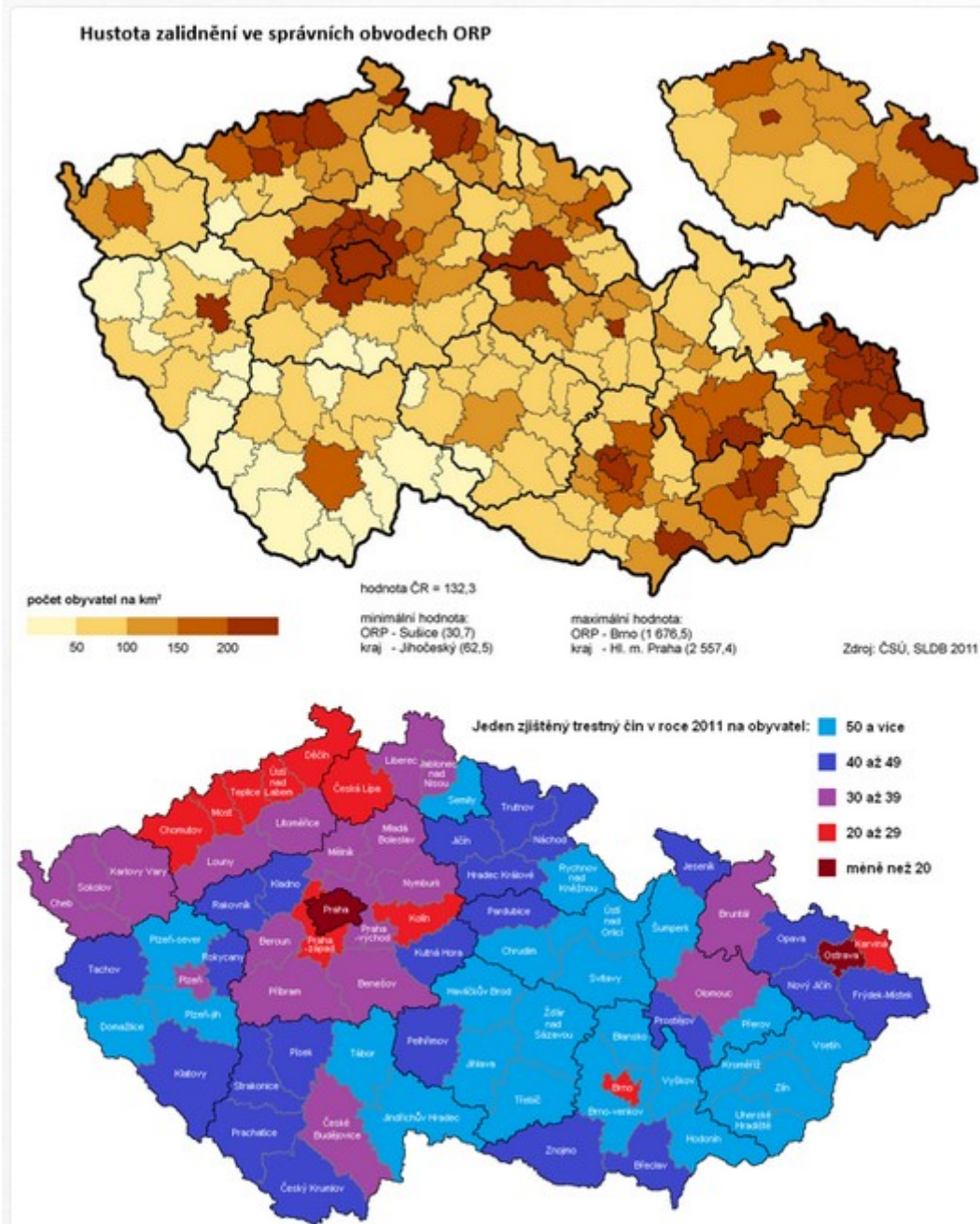
Napište jedno nebo více slov...

500





6. Která z následujících map v učebnici by tě více zaujala ke kapitole „obyvatelstvo Česka?“*



Vyberte jednu odpověď

Horní obrázek - hustota zalidnění

Dolní obrázek - zjištěné trestné činy

7. Stručně uveď důvod výběru příslušné mapy v otázce č. 6.

Napište jedno nebo více slov...

500

8. Která z následujících fotografií v učebnici by tě více zaujala ke kapitole „francouzská města?“*



Vyberte jednu odpověď

Horní obrázek

Dolní obrázek

9. Stručně uveď důvod výběru příslušného obrázku v otázce č. 8.

Napište jedno nebo více slov...

500

10. Na které otázky v učebnici bys raději odpověděl/a?

1 = raději bych odpovídal/a na tuto otázku; 0 = nejsem si jistý/á, které otázka mne více zaujala.



Uveďte důvody, proč přicházejí lidé do Evropy a proč zase obyvatelé Evropy odcházejí do jiných částí světa.

Stručně charakterizuj rozmístění a věkovou strukturu evropského obyvatelstva.



Jaké jsou druhy elektráren v Evropě a ve kterých zemích jsou nejvíce rozšířené?

Posuďte, jaký potenciál mají evropské regiony ve využívání obnovitelných zdrojů energie? Jak si na tom stojí Česko?



Jaké příležitosti a která rizika přináší rozvoj masového cestovního ruchu v jižní Evropě?

Porovnej hospodářskou vyspělost států jižní Evropy. Popiš hlavní sektory, ze kterých těží jejich hospodářství.

11. Který text v učebnici ke kapitole „obyvatelstvo Číny“ tě více zaujal?*

Vyberte jednu odpověď

Číňané představují bezmála čtvrtinu světové populace a čínština je nejužívanějším mateřským jazykem světa. Jelikož se populace v letech 1949-1978 takřka zdvojnásobila na jednu miliardu, země nebyla schopná tak početnou populaci uživit. Vláda se tedy rozhodla omezit rodiny s více potomky mnohem vyššími daněmi, a ty tak hůře sháněly bydlení. Počet obyvatel se sice zvyšoval pomaleji, bylo ale upřednostňováno narození chlapce před dívkou. Mladí muži tak dnes obtížně hledají partnerky.

Většina obyvatel Číny se soustřeďuje na východním pobřeží. Nej hustěji zalidněnou oblastí je Velká čínská nížina, která se rozkládá mezi Žlutou řekou a řekou Jang-c'-ťiang. Nachází se zde hlavní město Peking či Šanghaj, přičemž obě města mají více jak 20 milionů obyvatel. Tato města těží především z nákladní dopravy, průmyslu či rozvíjejícího se obchodu. Převládá zde mongoloidní rasa a panují zde velké rozdíly v životní úrovni mezi rozvojovými a vyspělými oblastmi.

12. Stručně uveď důvod výběru příslušného textu v otázce č. 11.*

Napište jedno nebo více slov...

500

13. Kolik je ti let?*

Vyberte jednu odpověď

11–13 let

14–16 let

14. Pohlaví:*

Vyberte jednu odpověď

Chlapec

Dívka

15. Uveď svoji známku z následujících předmětů (na posledním vysvědčení):*

Vyberte jednu odpověď v každém řádku

	1	2	3	4	5
zeměpis	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
přírodopis	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
matematika	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
občanská výchova	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Zdroj: dotazník autora