

**Univerzita Karlova**

**Pedagogická fakulta**

Katedra speciální pedagogiky

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Srovnávací analýza učebnic zeměpisu  
pro žáky se sluchovým postižením, pro žáky s lehkým  
mentálním postižením a pro žáky škol hlavního vzdělávacího  
proudu**

**A comparative analysis of Geography textbooks  
for children with hearing impairment, children with mild  
intellectual disability, and children at mainstream elementary  
schools**

Bc. Amálie Nedbalová

Vedoucí práce: Mgr. Marie Komorná

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

2020

**Prohlášení:**

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Srovnávací analýza učebnic zeměpisu pro žáky se sluchovým postižením, pro žáky s lehkým mentálním postižením a pro žáky škol hlavního vzdělávacího proudu* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 1. května 2020

.....  
Bc. Amálie Nedbalová

**Poděkování:**

Děkuji vedoucí práce Mgr. Marii Komorné za její výuku, vedení této práce a veškerý čas, který mi poskytla. Děkuji vyučujícím z Katedry sociální geografie a regionálního rozvoje Přírodovědecké fakulty Univerzity Karlovy za jejich lidský přístup a podnětnou výuku na oboru Učitelství geografie. Děkuji svojí rodině a přátelům za podporu při studiu, zejména Denise Pospíšilové. Děkuji Šárce Štěrbové za pomoc s překladem textů do angličtiny.

## **Abstrakt:**

Diplomová práce se zabývá analýzou a komparací učebnic zeměpisu pro žáky se sluchovým postižením, žáky s lehkým mentálním postižením a žáky škol hlavního vzdělávacího proudu. Cílem práce je poukázat na současný stav učebnic zeměpisu pro žáky se sluchovým postižením a skrze propojení poznatků z oboru surdopedie a z oboru didaktiky geografie předložit konkrétní podněty pro zlepšení kvality vzdělávání žáků se sluchovým postižením prostřednictvím zvýšení úrovně zpracování didaktických materiálů používaných ve výuce. Úvod práce je věnován především postavení vzdělávacího oboru zeměpis v systému kurikulárních dokumentů – v souvislosti s cílovými skupinami, pro něž jsou určeny učebnice analyzované v této práci, jsou popsány cíle a očekávané výstupy výuky zeměpisu na druhém stupni základní školy. Dále se práce zaměřuje už přímo na učebnice. Představeny jsou funkce učebnice ve vzdělávacím procesu a její strukturní komponenty s důrazem na textovou složku. V opoře o odbornou literaturu jsou popsány charakteristiky této složky a pozornost je věnována učení se z textu – především s ohledem na neslyšící žáky, pro které bývá čeština (tj. jazyk analyzovaných učebnic) jazykem druhým/cizím. Na základě požadavků plynoucích z kurikulárních dokumentů pro českou vzdělávací soustavu, charakteristik učebnic, jejich komponent a funkcí v učebním procesu a s ohledem na cílové skupiny adresátů analyzovaných učebnic jsou formulovány výzkumné otázky. Pro jejich zodpovězení jsou použity tři metody hodnocení učebnic, které jsou v práci podrobně vysvětleny – metoda rastru pro hodnocení učebnic podle Z. Sikorové, metoda měření obtížnosti textu dle M. Pluskala a metoda měření didaktické vybavenosti učebnice podle J. Průchy. Cílem práce je zjistit, v čem se učebnice pro tři cílové skupiny liší a v čem se podobají. Zjištění z výzkumu provedeného aplikací těchto metod jsou konfrontována s poznatky z úvodních kapitol. Těžiště práce směřuje k popisu toho, nakolik a jak analyzované učebnice odpovídají (specifickým) vzdělávacím potřebám žáků, pro něž jsou určeny. Pozornost je zaměřena zejména na učebnice pro žáky se sluchovým postižením. Na podkladě zjištění z výzkumné části práce (obtížnost textu, rezervy v didaktické vybavenosti a provázanosti komponent učebnice atd.) jsou formulovány doporučení a náměty pro kvalitnější tvorbu učebnic zeměpisu pro žáky se sluchovým postižením.



**Klíčová slova:**

didaktická vybavenost učebnice, hodnocení učebnic, obtížnost textu, rastr pro hodnocení učebnic, učebnice, učebnice pro žáky s lehkým mentálním postižením, učebnice pro žáky se sluchovým postižením, učebnice pro žáky škol hlavního vzdělávacího proudu, zeměpis, žák s lehkým mentálním postižením, žák se sluchovým postižením

## **Abstract:**

The thesis provides an analysis and comparison of Geography textbooks for children with hearing impairment, children with a mild intellectual disability and children in mainstream elementary schools. The aim of the thesis is to highlight the current state of Geography textbooks for children with hearing impairment and, by means of combining findings on deaf education and the didactics of Geography, suggest specific solutions for improving the quality of education of children with hearing impairment through raising the standard for didactic materials used for teaching. The introduction of the thesis explores the position of Geography as a field of study within the School and Framework Educational Programmes; the objectives of teaching Geography at the second stage of elementary school are examined in relation to the target groups whose the textbooks are analysed in this thesis. Further, the thesis focuses directly on textbooks. The functions of the textbook in the educational process are introduced, as well as its structural components with a particular emphasis on the textual elements. Drawing on relevant academic literature, the characteristic features of these elements are described with special attention paid to learning from text – predominantly with regards to deaf children who typically acquire Czech as a second language. Research questions are formulated on the basis of requirements that follow from the curricular documents of the Czech educational system, as well as the characteristic features of textbooks, their components and functions in the educational process, and with regards to the target groups of the textbooks analysed. Three methods of evaluating textbooks, explained minutely in the thesis, are employed to answer them: the textbook evaluation grid method developed by Z. Sikorová, the method for measuring text complexity developed by M. Pluskal, and the method for measuring the didactic potentiality of textbooks developed by J. Průcha. The purpose of this thesis is to determine the similarities and differences among the textbooks aimed at the three target groups. The findings based on the inquiry conducted with the help of the aforementioned methods are confronted with the initial findings from the introductory chapters. The focal point of the thesis is an assessment of the extent and manner in which the textbooks analysed meet the specific educational needs of the children they have been designed for. Particular attention is devoted to children with hearing impairment. On the basis of the research-based part of the thesis (text complexity,

deficiencies in terms of didactic potentiality and interconnection of components etc.) recommendations and suggestions are articulated for the creation of higher-quality Geography textbooks for children with hearing-impairment.

**Keywords:**

didactic potentiality of textbook, textbook evaluation, text difficulty, textbook evaluation grid, textbooks, textbooks for children with mild intellectual disability, textbooks for children with hearing impairment, textbooks for children in mainstream elementary, Geography, child with mild intellectual disability, child with hearing impairment

## Obsah

Úvod .....	7
<b>1. Vysvětlení používaných označení a zkratk</b> .....	<b>10</b>
<b>2. Vzdělávání žáků se sluchovým postižením</b> .....	<b>11</b>
2.1. Vzdělávání žáků se zdravotním postižením z pohledu platné legislativy .....	11
2.2. Vzdělávání žáků se sluchovým postižením z pohledu platné legislativy .....	12
<b>3. Vzdělávací obor Zeměpis v systému kurikulárních dokumentů</b> .....	<b>15</b>
3.1. Rámcové vzdělávací programy .....	15
3.2. Vzdělávací obor Zeměpis v RVP ZV .....	19
3.3. Vzdělávací obor Zeměpis v RVP ZŠS .....	21
3.4. Očekávané výstupy a učivo v RVP ZV a RVP ZŠS .....	21
<b>4. Učebnice</b> .....	<b>32</b>
4.1. Výzkum učebnic v českém prostředí .....	32
4.2. Co je učebnice a k čemu slouží? .....	33
4.3. Strukturní komponenty učebnice .....	36
4.3.1. Textová komponenta a práce s textem u neslyšících žáků .....	37
4.4. Didaktická vybavenost učebnice .....	39
4.5. Učení z textu .....	40
4.6. Parametry textu učebnic .....	42
4.7. Schvalování a výběr učebnic .....	43
4.7.1. Schvalování učebnic ze strany MŠMT .....	44
4.7.2. Hodnoticí kritéria pro výběr učebnic dle Sikorové .....	46
4.8. Specifika učebnic určených pro speciální vzdělávání .....	47
<b>5. Metodologie výzkumu</b> .....	<b>51</b>
5.1. Výzkumné otázky .....	53
5.2. Výběr výzkumného vzorku .....	54
5.3. Výbrané metody pro analýzu učebnic .....	62
5.3.1. Rastr pro hodnocení učebnic ZŠ a SŠ podle Sikorové .....	62
5.3.2. Metoda měření obtížnosti didaktického textu podle Pluskala .....	66
5.3.3. Měření didaktické vybavenosti učebnice podle Průchy .....	73
<b>6. Výzkum</b> .....	<b>78</b>
6.1. Analýza učebnic podle metody rastru pro hodnocení učebnic ZŠ a SŠ (Sikorová) .....	78
6.1.1. Výsledky analýzy a jejich interpretace (Sikorová) .....	80
6.2. Analýza učebnic podle metody měření obtížnosti textu učebnice (Pluskal) .....	88
6.2.1. Výsledky analýzy a jejich interpretace (Pluskal) .....	90
6.3. Analýza učebnic podle metody měření didaktické vybavenosti učebnice (Průcha) .....	95
6.3.1. Výsledky analýzy a jejich interpretace (Průcha) .....	134
<b>7. Celkové shrnutí výsledků výzkumu</b> .....	<b>138</b>
7.1. Zhodnocení metodologie .....	141
7.2. Shrnutí poznatků a podněty k tvorbě učebnic pro žáky se sluchovým postižením .....	149
<b>Závěr</b> .....	<b>153</b>
<b>Seznam použité literatury a zdrojů</b> .....	<b>156</b>
<b>Přílohy</b> .....	<b>163</b>

## Úvod

Tato práce má za cíl propojit poznatky ze dvou oborů – speciální pedagogiky (surdopedie) a didaktiky geografie. Vzdělávání žáků se zdravotním postižením je totiž velmi aktuální téma. Domníváme se však, že málo dochází ke spolupráci odborníků – surdopedů s odborníky z didaktiky jednotlivých vyučovacích předmětů. Výuka žáků se sluchovým postižením pak často nedostatečně reflektuje vzdělávací potřeby této skupiny žáků a požadavky plynoucí z didaktiky příslušného oboru. Vzájemná spolupráce odborníků obou oblastí by ovšem mohla vést ke zlepšení kvality vzdělávání žáků se sluchovým postižením a mohla by se pozitivně promítnou do tvorby kvalitních didaktických materiálů.

Jednou z didaktických pomůcek je učebnice. Ani nástup nových/moderních technologií jí neubral na významu. V českém vzdělávacím systému má učebnice stále důležité místo. Trh je jimi téměř přesycen, nakladatelství se „předbíhají“ v tom, aby zaujala své potenciální zákazníky – tedy především školy a učitele. Ti mají nelehkou pozici, protože právě oni jsou ti, kdo rozhodují o tom, jakou učebnici ve výuce použijí.

Specifickou skupinou mezi učebnicemi jsou pak takové učebnice, které jsou určeny žákům s určitým zdravotním postižením. Proti učebnicím pro žáky škol hlavního vzdělávacího proudu vykazují tyto tzv. speciální učebnice jisté odlišnosti – to proto, že se snaží přizpůsobit specifickým potřebám cílové skupiny žáků.

Tato práce má za cíl představit, resp. porovnat mezi sebou učebnice zeměpisu pro různé cílové skupiny (žáci se sluchovým postižením, žáci s lehkým mentálním postižením, žáci škol hlavního vzdělávacího proudu) a zjistit, v čem se podobají a v čem se liší. Předmětem našeho zájmu bude zejména učebnice zeměpisu pro žáky se sluchovým postižením.

V **první kapitole** nejprve stručně specifikujeme označení pro různé skupiny žáků, o kterých budeme v následujících kapitolách hovořit. Navážeme **druhou kapitolou**, která představí legislativní rámec vzdělávání žáků se zdravotním postižením, zejm. pak žáků se sluchovým postižením. Upozorníme, co žákům se sluchovým postižením současná

platná legislativa žákům zaručuje čili jaké klade nároky na instituce, které tyto žáky vzdělávají.

**Třetí kapitola** představí kurikulární dokumenty, které jsou základním kamenem českého vzdělávacího systému. Blíže se budeme věnovat struktuře dvou rámcových vzdělávacích programů – Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy speciální. Zaměříme se v nich na samotný vzdělávací obor zeměpis – na to, jaké jsou jeho cíle, a také na to, co by měl žák po skončení školní docházky ze zeměpisu ovládat.

**Čtvrtá kapitola** nabídne teoretický vhled do problematiky učebnic. Nejprve vysvětlíme, co učebnice je a jaké funkce ve výchovně-vzdělávacím procesu plní, resp. může plnit. Jelikož se učebnicím věnují mnozí odborníci ve vědecké rovině, představíme krátce vývoj výzkumu učebnic v českém prostředí. Dále se zaměříme na to, čím je učebnice tvořena, tedy jaké jsou její strukturní komponenty. V případě textové komponenty učebnice upozorníme na některá specifika práce s textem s ohledem na žáky se sluchovým postižením. Podrobněji rozvedeme problematiku učení z textu, na kterou navážeme tím, jaké parametry textu můžeme v učebnicích sledovat. V závěru kapitoly objasníme, jaké nároky jsou kladeny na učebnice ze strany MŠMT a jaké nástroje mají pro hodnocení a výběr učebnic k dispozici učitelé. S ohledem na výzkumnou část se v závěru kapitoly budeme věnovat učebnicím určeným pro vzdělávání žáků se sluchovým postižením a s lehkým mentálním postižením. Tím uzavřeme všechny nezbytné teoretické poznatky, které jsou východiskem pro výzkumnou část.

V **páté kapitole** už představíme metodologii našeho výzkumu – formulujeme výzkumné otázky, popíšeme, jaké učebnice budeme zkoumat a jaké metody ve výzkumu použijeme.

Výzkum pak podrobně představíme v **kapitole šesté**, kde bude věnována pozornost jednak průběhu výzkumu a úskalím, na která jsme při něm narazili, jednak samotným výsledkům analýzy učebnic z jednotlivých způsobů měření a jejich interpretaci.

Práci zakončíme **sedmou kapitolou**, ve které provedeme celkové shrnutí výsledků na základě všech použitých metod. Na základě našich výzkumných zjištění se pokusíme formulovat několik závěrečných doporučení pro tvorbu učebnic pro žáky se sluchovým postižením.

Domníváme se, že tato práce může být přínosem pro zefektivnění výuky žáků se sluchovým postižením, resp. žáků neslyšících. Je důležité si uvědomit, že žáci se sluchovým postižením nemají snížený intelekt (s výjimkou žáků se souběžným postižením), ale mají specifické jazykové potřeby.

Ve výuce žáků se sluchovým postižením bychom se měli vyvarovat toho, aby prováděné úpravy (způsobu výuky, učebnic aj.) podceňovaly výši jejich intelektu. Měli bychom se plně soustředit na to, aby se jednalo o úpravy, které žákům umožní překonávat jazykovou bariéru a zároveň jim nabídnou plnohodnotné vzdělání v jimi preferovaném jazyce (u žáků neslyšících zpravidla českém znakovém jazyce) a také v psané češtině, která je jim smyslově přístupná a která je nezbytná pro jejich úspěšné zapojení do společnosti slyšících Čechů.

## 1. Vysvětlení používaných označení a zkratek

Nejprve objasníme, jak budeme v této práci chápat některá označení:

- *žáci se sluchovým postižením* – žáci se sluchovou vadou obecně, tj. žáci nedoslýchaví, neslyšící, ohluchlí; bez ohledu na to, zda využívají nebo nevyužívají kompenzační pomůcky
- *neslyšící žáci* – žáci se ztrátou sluchu, která jim ani s kompenzačními pomůckami neumožňuje rozumět mluvené řeči sluchem, kteří považují český znakový jazyk za hlavní formu své komunikace
- *žáci s lehkým mentálním postižením* – žáci s lehkou mentální retardací dle MKN-10, tj. s IQ 50–69 (srov. Bazalová, 2010, s. 291)
- *žáci se zdravotním postižením* – žáci s tělesným, mentálním, zrakovým či sluchovým postižením, dále žáci s vážnou narušenou komunikační schopností, se závažnými vývojovými poruchami učení nebo chování, žáci s poruchou autistického spektra a žáci se souběžným postižením (srov. § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb.)
- *žáci se speciálními vzdělávacími potřebami* – žáci, kteří k rovnoprávnému vzdělávání potřebují poskytnout podpůrná opatření podle individuálních potřeb (s ohledem na jejich zdravotní stav, odlišné kulturní prostředí nebo jiné životní podmínky), tato podpůrná opatření jim umožňují naplňovat jejich vzdělávací (srov. MŠMT (a), online)

Dále budou užívány tyto zkratky:

**MŠMT** – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

**RVP** – rámcový vzdělávací program

**RVP ZV** – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

**RVP ZŠS** – Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální

**SVP** – speciální vzdělávací potřeby

**ŠVP** – školní vzdělávací program



## 2. Vzdělávání žáků se sluchovým postižením

Než se začneme věnovat výuce zeměpisu pro žáky se sluchovým postižením a učebnicím pro tyto žáky určeným, pokusíme se stručně nastínit to, jakým způsobem a v jakých školách jsou v současnosti žáci se zdravotním, resp. sluchovým postižením vzděláváni.

### 2.1. Vzdělávání žáků se zdravotním postižením z pohledu platné legislativy

S přetrvávajícím trendem inkluze se změnila struktura vzdělávacího aparátu pro žáky se zdravotním postižením obecně, a to nejen ve školách specializujících se na vzdělávání žáků s určitým zdravotním postižením, ale i ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Dítě se zdravotním postižením může být v současnosti zařazeno do školy zřízené podle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v platném znění (dále jen školský zákon). Takové zařazení je však věcí „poslední volby“. Přednost by se měla dát vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu s poskytnutím podpůrných opatření<sup>1</sup>, tedy pokud jsou podpůrná opatření poskytnutá ve škole hlavního vzdělávacího proudu pro dítě se SVP dostačující, resp. naplňují-li jeho vzdělávací potřeby (srov. § 16 odst. 9 školského zákona).

---

<sup>1</sup> „Podpůrná opatření spočívají v

- a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,
- b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,
- c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,
- d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob<sup>1a)</sup>, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,
- e) úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,
- f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- g) využití asistenta pedagoga,
- h) využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, prepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo
- i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených“ (§ 16 odst. 2 školského zákona).

Některé školy pro žáky se zdravotním se v důsledku změn vzdělávání žáků se SVP sloučily se školami pro žáky s jiným zdravotním postižením (například školy pro sluchově postižené se často spojily se školami logopedickými). Změna vzdělávání žáků se SVP tak výrazně ovlivnila složení tříd škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona. Dříve relativně homogenní třídy, co se týče druhu a stupně postižení, se změnily v heterogenní skupiny s žáky, kteří mají často více souběžných postižení, což klade značné nároky na učitele. Spíše než přibližně vyrovnanou skupinu žáků mají před sebou vrstevnickou skupinu jednotlivců, z nichž každý s ohledem na své SVP vyžaduje velmi specifický přístup a jejichž vzdělávací potřeby se překrývají a podobají jen v relativně nízké míře.

## **2.2.Vzdělávání žáků se sluchovým postižením z pohledu platné legislativy**

V následujících odstavcích budou přiblíženy vybrané výňatky z platných zákonů a vyhlášek, které upravují a ukotvují vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Klíčovými právními dokumenty v tomto ohledu jsou školský zákon, zákon č. 348/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob a vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Školský zákon uvádí, že „podpůrná opatření při vzdělávání dítěte, žáka a studenta, který nemůže vnímat řeč sluchem, se volí tak, aby bylo zajištěno vzdělávání v komunikačním systému neslyšících a hluchoslepých osob, který odpovídá potřebám dítěte, žáka nebo studenta. **Žákům a studentům vzdělávaným v českém znakovém jazyce se souběžně poskytuje vzdělávání také v psaném českém jazyce, přičemž znalost českého jazyka si tyto žáci a studenti osvojují metodami používanými při výuce českého jazyka jako cizího jazyka.** Využívá-li škola nebo školské zařízení tlumočnicka českého znakového jazyka, zajistí, aby jeho činnost vykonávala osoba, která prokáže vzdělání, nebo praxi a vzdělání, jimiž získala znalost českého znakového jazyka na úrovni rodilého mluvčího a tlumočnické dovednosti na úrovni umožňující plnohodnotné vzdělávání dítěte, žáka nebo studenta“ (§ 16 odst. 7 školského zákona; zvýraznila AN).

Zákon č. 348/2008 Sb. zaručuje osobám neslyšícím a hluchoslepým tato práva:

„Neslyšící a hluchoslepé osoby mají právo svobodně si zvolit z komunikačních systémů uvedených v tomto zákoně ten, který odpovídá jejich potřebám. Jejich volba musí být v maximální možné míře respektována tak, aby měly možnost rovnoprávného a účinného zapojení do všech oblastí života společnosti i při uplatňování jejich zákonných práv“ (§ 1 odst. 2 zákona č. 348/2008 Sb.).

„Neslyšící a hluchoslepé osoby mají právo na

- a) používání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob,
- b) vzdělávání s využitím komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob,
- c) výuku komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, kterou upravuje jiný právní předpis“ (§ 7 zákona č. 348/2008 Sb.).

„Komunikačními systémy neslyšících a hluchoslepých osob se pro účely tohoto zákona rozumí český znakový jazyk a komunikační systémy vycházející z českého jazyka<sup>2</sup>“ (§ 3 zákona č. 348/2008 Sb.).

Posledním zmiňovaným předpisem je vyhláška č. 27/2016 Sb., která říká:

(1) „Pro žáka, u něhož je potřebné při vzdělávání užívat jiný komunikační systém než mluvenou řeč, zajišťuje škola vzdělávání v komunikačním systému, který odpovídá jeho potřebám, přednostně v tom, jehož užívání žák preferuje.

(2) Žákům, kteří jsou vzděláváni v českém znakovém jazyce, poskytuje škola souběžně vzdělávání v psaném českém jazyce; při jeho výuce se používají metody používané při výuce českého jazyka jako jazyka cizího.

---

<sup>2</sup> „Komunikačními systémy neslyšících a hluchoslepých osob vycházejícími z českého jazyka jsou znaková čeština, prstová abeceda, vizualizace mluvené češtiny, písemný záznam mluvené řeči, Lormova abeceda, daktylografika, Braillovo písmo s využitím taktilní formy, taktilní odezírání a vibrační metoda Tadoma“ (srov. § 6 zákona č. 348/2008 Sb.).

**(3) Výstupy z naukových předmětů jsou u žáků, kteří jsou vzdělávání v českém znakovém jazyce, stanovovány v českém znakovém jazyce a v psané češtině“ (§ 6 vyhlášky č. 27/2016 Sb.; zvýraznila AN).**

Z uvedených výňatků zákonů a vyhlášek vyplývají tyto zásadní skutečnosti:

- Neslyšící žáci mají nárok na bezplatné vzdělávání v preferovaném komunikačním systému (v případě neslyšících žáků se zpravidla jedná o český znakový jazyk).
- Školy tak mají povinnost zprostředkovávat výuku pro neslyšící žáky v českém znakovém jazyce. Zároveň jsou žáci vzdělávání psanou formou českého jazyka.
- Výstupy z naukových a výchovných předmětů se stanovují současně v českém znakovém jazyce i v psané češtině. Pedagogové si tedy stanovují kromě výukových cílů obsahových (vytyčených v základu RVP ZV) i cíle jazykové (srov. Hudáková, 2018, s. 15).

### 3. Vzdělávací obor Zeměpis v systému kurikulárních dokumentů

V předchozí kapitole jsme nastínili legislativní ukotvení vzdělávání žáků se SVP, zejména žáků neslyšících. Právní dokumenty jsou pro školy logicky ze své podstaty závazné. Stejně závazné jsou pro ně ale i kurikulární dokumenty, které zaručují koncepčnost vzdělávání a návaznost vzdělávání jednotlivých věkových kategorií. Tato kapitola má proto za cíl přiblížit právě koncepci vzdělávací politiky v Česku a také zařadit vyučovací předmět zeměpis do systému platných kurikulárních dokumentů.

#### 3.1. Rámcové vzdělávací programy

V Česku v roce 2001 vznikl *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR* (běžně označován jako Bílá kniha). V Bílé knize byly stanoveny hlavní strategické linie vzdělávací politiky a opatření, která byla pro naplnění této strategie nezbytná. Strategická linie s názvem *Přizpůsobování vzdělávacích a studijních programů potřebám života ve společnosti znalostí* obsahovala jako jedno z hlavních opatření vytvoření nového systému kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let (srov. MŠMT (b), 2001, s. 91). Zde tedy nacházíme počátky dnes již známých rámcových vzdělávacích programů. Bílá kniha pozbyla platnosti 14. listopadu 2014, kdy byla schválena *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. K zániku Bílé knihy a nahrazení novým strategickým dokumentem došlo z několika různých důvodů, např. proto, že:

- lhůta pro naplnění cílů v Bílé knize (většinou pět či deset let) uplynula;
- došlo ke změně technologického, ekonomického a politického kontextu vzdělávání (např. vstup Česka do Evropské unie v roce 2004 a s tím spojená možnost čerpat na základě nového strategického dokumentu prostředky z fondů Evropské unie);
- hodnocení účinnosti záměrů deklarovaných v Bílé knize prokázalo, že mnohé cíle nebyly naplněny nebo byly uskutečněny jinak (srov. MŠMT (f), online, s. 4–5).

V době vzniku této práce MŠMT připravuje jiný navazující strategický dokument s názvem *Strategie národního vzdělávání do roku 2030+*, který by měl být dokončen na jaře roku 2020 a v platnost by pak mohl vejít přibližně v polovině roku 2020.

Přehledné shrnutí úrovní v systému kurikulárních dokumentů najdeme v úvodu RVP ZV: „Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují Národní program vzdělávání<sup>3</sup> a rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP). Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách“ (MŠMT (c), online, s. 5)<sup>4</sup>.

RVP existuje několik a každý se zaměřuje na jiný stupeň a obor vzdělávání. RVP jsou průběžně revidovány a upravovány (některé jsou nahrazovány či zanikají). Výzkumná část diplomové práce se bude zabývat porovnáváním různých aspektů učebnic zeměpisu pro žáky se sluchovým postižením s učebnicemi pro žáky škol hlavního vzdělávacího proudu a učebnicemi pro žáky s lehkým mentálním postižením (dále „žáci s LMP“)<sup>5</sup>. Z hlediska stupňů vzdělávání se zaměříme na 2. stupeň základního vzdělávání (tj. 6.–9. třída). Proto nyní přiblížíme podrobněji obsah RVP ZV (tj. RVP pro základní školy hlavního vzdělávacího proudu a školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona – kromě ZŠS), podle kterého jsou (s využitím podpůrných opatření) v současnosti vzdělávání i žáci se sluchovým postižením a žáci s LMP. RVP ZV uvedeme pro představu čtenáře do kontrastu s RVP ZŠS<sup>6</sup> (tj. RVP pro základní školy speciální, podle něhož jsou vzdělávání žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením) a který je oproti RVP ZV značně redukován.

Všechny RVP mají jednotnou strukturu (viz schéma 1). Najdeme v nich zařazení konkrétního RVP do systému kurikulárních dokumentů, nalezneme zde charakteristiku

---

<sup>3</sup> „Národní program vzdělávání rozpracovává cíle vzdělávání stanovené tímto zákonem a vymezuje hlavní oblasti vzdělávání, obsahy vzdělávání a prostředky, které jsou nezbytné k dosahování těchto cílů“ (§ 3 odst. 1 školského zákona).

<sup>4</sup> Dále v textu budeme při citování místo „MŠMT (c), online“ uvádět „RVP ZV, 2017“.

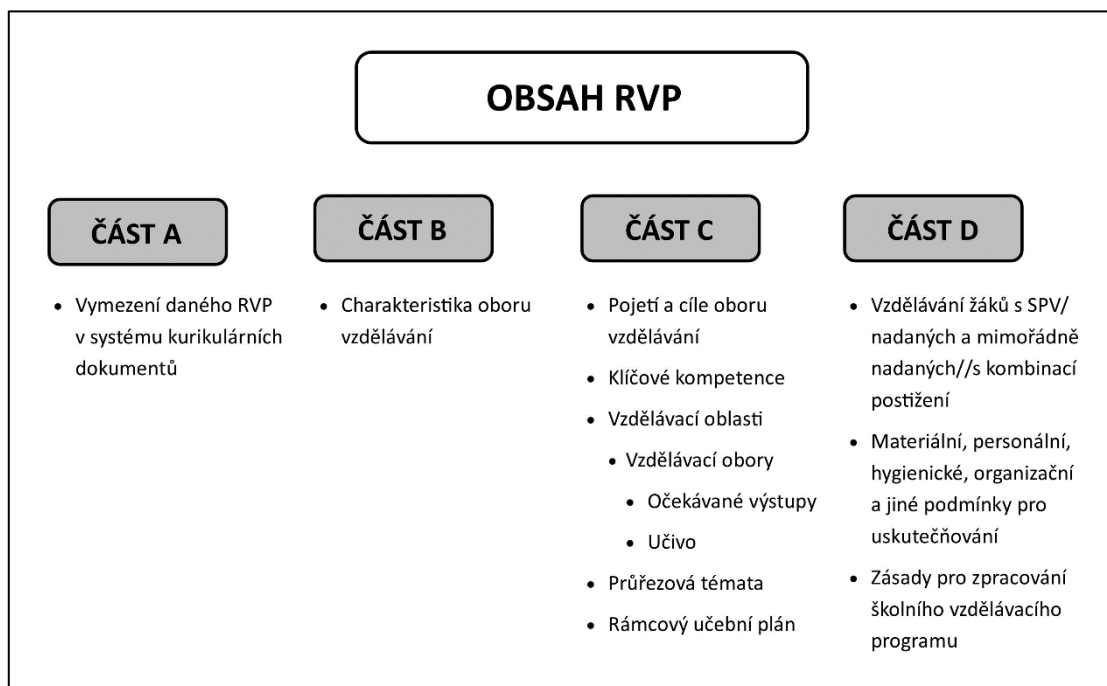
<sup>5</sup> Žáci s LMP mohou být vzdělávání v základních školách hlavního vzdělávacího proudu nebo ve třídách/skupinách zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona.

<sup>6</sup> Dále v textu budeme na Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální odkazovat: „RVP ZŠS, 2008“.

daného stupně vzdělávání, jeho pojetí a cíle, dále klíčové kompetence, přehled vzdělávacích oblastí a jednotlivých vzdělávacích oborů (včetně očekávaných výstupů a učiva), průřezová témata a rámcový učební plán. Poslední část RVP pak obsahuje kapitoly o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a o vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných, v RVP ZŠS je místo toho kapitola o vzdělávání žáků s kombinovaným postižením. V úplném závěru obou RVP jsou pak uvedeny podmínky pro naplňování obsahu RVP v procesu vzdělávání a zásady pro zpracovávání ŠVP. Pokud bychom se blíže podívali na RVP ZŠS, zjistíme, že je v části C rozděleno na dva díly. První díl se věnuje vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením, druhý díl se týká vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami. V následujících odstavcích budeme brát v úvahu pouze první díl.

#### Schéma 1: Struktura RVP.

(autorka práce, zpracováno dle RVP ZV, 2017 a RVP ZŠS, 2008)



Podstatou všech RVP je, že „vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě“ (RVP ZV, 2017, s. 6). Klíčových kompetencí je uvedeno v RVP ZV celkem šest: *kompetence k učení, kompetence k řešení*

*problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní.* Jejich cílem je budovat a rozvíjet schopnosti, dovednosti, vědomosti, postoje a hodnoty, které jsou důležité pro osobní rozvoj a pro uplatnění každého člena společnosti (srov. RVP ZV, 2017, s. 10). Stejný cíl mají i klíčové kompetence v RVP ZŠS. Ten obsahuje sice všech šest zmíněných kompetencí, nicméně se v něm také dočteme (srov. RVP ZŠS, s. 13), že s ohledem na specifické potřeby žáků s mentálním postižením je kladen důraz hlavně na tři kompetence, a to na *kompetenci komunikativní, kompetenci sociální a personální a kompetenci pracovní.* Podrobný popis jednotlivých klíčových kompetencí v RVP ZŠS je pak odlišný od popisu v RVP ZV, viz ukázka v tabulce 1.

**Tabulka 1: Klíčové kompetence v RVP ZV a RVP ZŠS – kompetence komunikativní.**

(zdroj: RVP ZV, 2017, s. 11 a RVP ZŠS, 2008, s. 14)

<p><b>RVP ZV</b></p> <p>KOMPETENCE KOMUNIKATIVNÍ</p> <p>Na konci základního vzdělávání žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu</li> <li>• naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje</li> <li>• rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění</li> <li>• využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem</li> <li>• využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi</li> </ul>
<p><b>RVP ZŠS</b></p> <p>KOMPETENCE KOMUNIKATIVNÍ</p> <p>Na konci základního vzdělávání žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• komunikuje s druhými lidmi přiměřeně svým schopnostem</li> <li>• rozumí sdělení a reaguje na ně podle svých možností</li> <li>• vyjadřuje své pocity, prožitky a nálady vhodným způsobem</li> <li>• chápe jednoduché, běžně užívané texty, záznamy a obrazové materiály</li> <li>• zvládá jednoduchou formu písemné komunikace</li> <li>• vyjadřuje své názory a postoje, vhodnou formou obhájí svůj názor</li> </ul>



- využívá pro komunikaci běžné informační a komunikační prostředky
- využívá získané komunikační dovednosti k vytváření vztahů potřebných ke společenské integraci

Avšak přestože se popisy klíčových kompetencí v RVP ZV a RVP ZŠS liší, je zřejmé, že snahou každého učitele by mělo být dosažení co nejkomplexnějšího rozvoje všech žáků, a to v maximální míře, která je vzhledem k jejich SVP možná.

Klíčové kompetence jsou u žáků rozvíjeny během jejich vzdělávání v dané škole v rámci vyučování. Školní výuka se věnuje vzdělávacím oblastem, které jsou popsány v RVP v dílu C (viz schéma 1). Tam jsou vyjmenovány jednotlivé vzdělávací oblasti, z nichž každá je složena z příslušných vzdělávacích oborů. Pro každý obor je pak stanoven vzdělávací obsah (očekávané výstupy a učivo). V RVP ZV je vzdělávacích oblastí celkem deset, v RVP ZŠS jsou totožné kromě poslední oblasti, tzv. *Doplňující vzdělávací obory*. Redukce RVP ZŠS se tak promítá ne tolik do počtu vzdělávacích oblastí a oborů, ale především do očekávaných výstupů a učiva (viz kap. 3.4.).

### 3.2. Vzdělávací obor Zeměpis v RVP ZV

Vzdělávacím oborům Fyzika, Chemie, Přírodopis a Zeměpis je nadřazena vzdělávací oblast *Člověk a příroda*. Již ze samotného názvu plyne, že žák v rámci této oblasti získá především poznatky týkající se přírodních zákonitostí a procesů, interakcí různých prvků přírodního prostředí, vlivu člověka na přírodní prostředí Země apod. Vzdělání v oblasti *Člověk a příroda* má vést k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí, stejně jako je tomu i u dalších vzdělávacích oblastí. Ovšem každá oblast (a následně i konkrétní vzdělávací obor) nabízí prostor pro osvojení specifických dovedností, žáci dostávají možnost řešit určitý typ úloh, problémů a situací (rozvíjí tak specifický způsob myšlení a uvažování), budují si postoje a vytvářejí názory. Oblast *Člověk a příroda* vede žáka zejména ke:

- „zkoumání přírodních faktů a jejich souvislostí s využitím různých empirických metod poznávání (pozorování, měření, experiment) i různých metod racionálního uvažování

- potřebě klást si otázky o průběhu a příčinách různých přírodních procesů, které mají vliv i na ochranu zdraví, životů, životního prostředí a majetku, správně tyto otázky formulovat a hledat na ně adekvátní odpovědi
- způsobu myšlení, který vyžaduje ověřování vyslovovaných domněnek o přírodních faktech nezávislejšími způsoby
- posuzování důležitosti, spolehlivosti a správnosti získaných přírodovědných dat pro potvrzení nebo vyvrácení vyslovovaných hypotéz či závěrů
- zapojování do aktivit směřujících k šetrnému chování k přírodním systémům, ke svému zdraví i zdraví ostatních lidí
- porozumění souvislostem mezi činnostmi lidí a stavem přírodního a životního prostředí
- uvažování a jednání, která preferují co nejefektivnější využívání zdrojů energie v praxi, včetně co nejširšího využívání jejich obnovitelných zdrojů, zejména pak slunečního záření, větru, vody a biomasy
- utváření dovedností vhodně se chovat při kontaktu s objekty či situacemi potenciálně či aktuálně ohrožujícími životy, zdraví, majetek nebo životní prostředí lidí“ (RVP ZV, 2017, s. 63).

Vzdělávací obor *Zeměpis* nemá jen přírodovědný charakter, ale obsahuje také společenskovední složku a mohl by tak být řazen do vzdělávací oblasti *Člověk a společnost*. Nicméně autoři RVP dospěli k názoru, že v zájmu zachování celistvosti oboru bude *Zeměpis* zařazen do oblasti *Člověk a příroda* (srov. RVP ZV, 2017, s. 63). Obor *Zeměpis* je rozdělen do sedmi celků:

- Geografické informace, zdroje dat, kartografie a topografie<sup>7</sup>
- Přírodní obraz Země
- Regiony světa
- Společenské a hospodářské prostředí
- Životní prostředí
- Česká republika
- Terénní geografická výuka, praxe a aplikace.

---

<sup>7</sup> Topografie se zabývá popisováním, vyměřováním a znázorňováním zemského povrchu (srov. Wahla, 1983b, s. 150).

### 3.3. Vzdělávací obor Zeměpis v RVP ZŠS

V RVP ZŠS existuje rovněž vzdělávací oblast *Člověk a příroda*. Ta už však není rozdělena na čtyři vzdělávací obory jako v RVP ZV. Namísto toho obsahuje čtyři celky nesoucí název *Základní poznatky z ...* (fyziky, chemie, přírodopisu a zeměpisu). Každý celek má opět stanoveny očekávané výstupy a učivo. S přihlédnutím k osobním zkušenostem žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením je kladen důraz zejména na budoucí praktickou využitelnost učiva pro žáka – např. umět se orientovat v mapě města či pohybovat se bezpečně jak po městě (zejména co se týče dopravy), tak v přírodě.

### 3.4. Očekávané výstupy a učivo v RVP ZV a RVP ZŠS

Vzdělávací obsah vzdělávacích oborů RVP je formulován skrze tzv. očekávané výstupy, které „jsou ověřitelné, prakticky zaměřené, mají činnostní povahu a jsou využitelné v běžném životě“ (RVP ZV, 2017, s. 162). Očekávané výstupy, které jsou pro školy **závazné**, stanovují předpokládanou způsobilost žáků využívat osvojené učivo v každodenním životě (srov. RVP ZV, 2017, s. 14). V RVP ZV jsou ještě formulovány tzv. výstupy minimální doporučené úrovně, „jsou obvykle na nižší úrovni než odpovídající očekávané výstupy daného vzdělávacího oboru“ (RVP ZV, 2017, s. 14).<sup>8</sup> Očekávané výstupy minimální doporučené úrovně mohou být využity v rámci podpůrných opatření pro žáky, respektive **pouze** pro žáky s LMP.<sup>9</sup> Pro ostatní žáky (tedy i včetně žáků se sluchovým postižením) jsou závazné neupravené očekávané výstupy.

Dále je v RVP vymezeno učivo, které „je chápáno jako prostředek k dosažení očekávaných výstupů. Pro svoji informativní a formativní funkci tvoří nezbytnou součást vzdělávacího obsahu. Učivo vymezené v RVP ZV je doporučeno školám k distribuci

---

<sup>8</sup> „Očekávané výstupy, pro které není uveden výstup v minimální doporučené úrovni, mohou být při případných úpravách výstupů v individuálním vzdělávacím plánu (IVP) bez náhrady vypuštěny“ (RVP ZV, 2017, s. 15).

<sup>9</sup> „V souladu s vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, se výstupy minimální doporučené úrovně využijí v případě podpůrných opatření od třetího stupně pouze u žáků s lehkým mentálním postižením. Výstupy, upravené v IVP žáků s lehkým mentálním postižením na základě minimální doporučené úrovně v rámci podpůrných opatření, jsou na vyšší úrovni než očekávané výstupy stanovené v RVP ZŠS“ (RVP ZV, 2017, s. 15).

a k dalšímu rozpracování do jednotlivých ročníků nebo delších časových úseků. Na úrovni ŠVP se učivo stává závazným“ (RVP ZV, 2017, s. 15).

Tedy souhrnně řečeno: pro školy jsou závazné očekávané výstupy, které musí zohlednit ve svých ŠVP. Naplnění výstupů mohou dosáhnout skrze učivo, které je na úrovni RVP doporučené. Jakmile je učivo vymezeno v ŠVP, stává se pro školu závazným.

Z předchozích kapitol víme, že obsah RVP ZV a RVP ZŠS se různě liší – nejvýrazněji v doporučeném učivu a předepsaných výstupech. Pro představu zde proto nyní uvedeme jak porovnání učiva v RVP ZV a RVP ZŠS, tak porovnání očekávaných výstupů RVP ZV, výstupů minimální doporučené úrovně v RVP ZV a očekávaných výstupů RVP ZŠS, a to pro vzdělávací obor Zeměpis, resp. Základní poznatky ze zeměpisu.

Tabulka 2 ukazuje rozdíly v učivu vzdělávacího oboru Zeměpis. V levém sloupci je učivo z RVP ZV, které je rozděleno podle jednotlivých tematických celků (viz kap. 3.2.). V pravém sloupci jsou uvedeny jednotlivé položky učiva z RVP ZŠS, které bychom mohli zařadit pod dané celky z RVP ZV, ačkoli RVP ZŠS s rozdělením výstupů učiva do celků nepracuje. Zároveň jsou odpovídající položky barevně zvýrazněny. Tabulkou chceme demonstrovat především celkovou redukci učiva – můžeme si všimnout, že některé celky jsou v RVP ZŠS redukovány velmi výrazně (např. Přírodní obraz Země), jiných se redukce dotýká slaběji (např. Česká republika).

**Tabulka 2: Učivo vzdělávacího oboru Zeměpis v RVP ZV a RVP ZŠS.<sup>10</sup>**

(autorka práce, zpracováno dle RVP ZV, 2017 a RVP ZŠS, 2008)

GEOGRAFICKÉ INFORMACE, ZDROJE DAT, KARTOGRAFIE A TOPOGRAFIE	
<p><b>komunikační geografický a kartografický jazyk</b> – vybrané obecně používané geografické, topografické a kartografické pojmy; základní topografické útvary: důležité body, výrazné liniové (čárové) útvary, plošné útvary a jejich kombinace: sítě, povrchy, ohniska – uzly; hlavní kartografické produkty: plán, <b>mapa</b>; <b>jazyk mapy</b>: symboly, smluvené značky, vysvětlivky; statistická data a jejich grafické vyjádření, tabulky; základní informační geografická média a zdroje dat</p>	<p><b>mapa, orientace na mapě podle barev</b></p>

<sup>10</sup> Přiřazení učiva z RVP ZŠS a zvýraznění jednotlivých položek provedla autorka práce.

<p><b>geografická kartografie a topografie</b> – glóbus, měřítko glóbusu, zeměpisná síť, poledníky a rovnoběžky, zeměpisné souřadnice, určování zeměpisné polohy v zeměpisné síti; měřítko a obsah plánů a map, orientace plánů a map vzhledem ke světovým stranám; <a href="#">praktická cvičení a aplikace s dostupnými kartografickými produkty v tištěné i elektronické podobě</a></p>	
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

<b>PŘÍRODNÍ OBRAZ ZEMĚ</b>	
<p><b>Země jako vesmírné těleso</b> – tvar, velikost a pohyby Země, střídání dne a noci, střídání ročních období, světový čas, časová pásma, pásmový čas, datová hranice, smluvený čas</p> <p><b>krajinná sféra</b> – <a href="#">přírodní sféra</a>, společenská a hospodářská sféra, <a href="#">složky a prvky přírodní sféry</a></p> <p><b>systém přírodní sféry na planetární úrovni</b> – geografické pásy, geografická (šířková) pásma, výškové stupně</p> <p><b>systém přírodní sféry na regionální úrovni</b> – přírodní oblasti</p>	<p><a href="#">moře</a></p>

<b>REGIONY SVĚTA</b>	
<p><b>světadíly, oceány, makroregiony světa</b> – určující a porovnávací kritéria; jejich přiměřená charakteristika z hlediska přírodních a socioekonomických poměrů s důrazem na vazby a souvislosti (přírodní oblasti, podnebné oblasti, sídelní oblasti, jazykové oblasti, náboženské oblasti, kulturní oblasti)</p> <p><b>modelové regiony světa</b> – vybrané modelové přírodní, společenské, politické, hospodářské a environmentální problémy, možnosti jejich řešení</p>	<p><a href="#">světadíly, oceány</a></p>

<b>SPOLEČENSKÉ A HOSPODÁŘSKÉ PROSTŘEDÍ</b>	
<p><b>obytelstvo světa</b> – základní kvantitativní a kvalitativní geografické, demografické, hospodářské a kulturní charakteristiky</p>	<p><a href="#">státy EU</a></p> <p><a href="#">kraje, města</a></p>

<p><b>globalizační společenské, politické a hospodářské procesy</b> – aktuální společenské, sídelní, politické a hospodářské poměry současného světa, <b>sídelní systémy</b>, urbanizace, suburbanizace</p> <p><b>světové hospodářství</b> – <b>sektorová a odvětvová struktura</b>, územní dělba práce, ukazatele hospodářského rozvoje a životní úrovně</p> <p><b>regionální společenské, politické a hospodářské útvary</b> – porovnávací kritéria: národní a mnohonárodnostní státy, části států, správní oblasti, <b>kraje, města</b>, aglomerace; hlavní a periferní hospodářské oblasti světa; politická, bezpečnostní a hospodářská seskupení (integrace) států; geopolitické procesy, hlavní světová konfliktní ohniska</p>	<p>doprava<sup>11</sup></p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------

ŽIVOTNÍ PROSTŘEDÍ	
<p><b>krajina</b> – přírodní a společenské prostředí, typy krajin</p> <p><b>vztah přírody a společnosti</b> – trvale udržitelný život a rozvoj, principy a <b>zásady ochrany přírody a životního prostředí</b>, chráněná území přírody, globální ekologické a environmentální problémy lidstva</p>	<p><b>zásady ochrany přírody a životního prostředí</b></p>

ČESKÁ REPUBLIKA	
<p><b>místní region</b> – zeměpisná poloha, kritéria pro vymezení místního regionu, vztahy k okolním regionům, základní přírodní a socioekonomické <b>charakteristiky</b> s důrazem na specifika regionu důležitá pro jeho další rozvoj (potenciál × bariéry)</p> <p><b>Česká republika</b> – zeměpisná poloha, rozloha, <b>členitost</b>, přírodní poměry a zdroje; obyvatelstvo: základní geografické, demografické a hospodářské charakteristiky, <b>sídelní poměry</b>; rozmístění hospodářských aktivit, <b>sektorová a odvětvová struktura hospodářství</b>; transformační společenské, politické a hospodářské procesy a jejich územní projevy a dopady; hospodářské a politické postavení České republiky v Evropě a ve světě, zapojení do mezinárodní dělby práce a obchodu</p>	<p>hranice kraje, republiky, sousední státy</p> <p>kraje, města</p> <p>doprava</p> <p>přírodní zajímavosti regionu</p>

<sup>11</sup> Položka *doprava* je v RVP ZV zahrnuta pod položkou *sektorová a odvětvová struktura*.

<p><b>regiony České republiky – územní jednotky státní správy a samosprávy, krajské členění, kraj místního regionu, přeshraniční spolupráce se sousedními státy v euroregionech</b></p>	<p>místní region, zeměpisná poloha, ohraničení vzhledem k okolním regionům</p> <p>Česká republika, zeměpisná poloha, členitost</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>TERÉNNÍ GEOGRAFICKÁ VÝUKY, PRAXE A APLIKACE</b>	
<p><b>cvičení a pozorování v terénu místní krajiny, geografické exkurze</b> – orientační body, jevy, pomůcky a přístroje; stanoviště, určování hlavních a vedlejších světových stran, pohyb podle mapy a azimutu, odhad vzdáleností a výšek objektů v terénu; jednoduché panoramatické náčrtky krajiny, situační plány, schematické náčrtky pochodové osy, hodnocení přírodních jevů a ukazatelů</p> <p><b>ochrana člověka při ohrožení zdraví a života</b> – živelní pohromy; opatření proti nim, <b>chování a jednání při nebezpečí živelních pohrom</b> v modelových situacích</p>	<p>ochrana člověka při ohrožení zdraví a života, živelní pohromy; chování a jednání při nebezpečí živelních pohrom</p>

Tabulka 3 se zaměřuje na očekávané výstupy. Zde chceme zejména zdůraznit odlišnosti mezi očekávanými výstupy ze zeměpisu v RVP ZV a výstupy minimální doporučené úrovně, které mohou být použity v rámci podpůrných opatření pro žáky s LMP. Navíc v tabulce porovnání přidáváme očekávané výstupy z RVP ZŠS, aby čtenář získal představu o tom, jak silně se výstupy mezi sebou liší.

Tabulka 3: Očekávané výstupy RVP ZV, očekávané výstupy minimální doporučené úrovně stanovené v RVP ZV a očekávané výstupy RVP ZŠS.<sup>12</sup>

(autorka práce, zpracováno dle RVP ZV, 2017 a RVP ZŠS, 2008)

GEOGRAFICKÉ INFORMACE, ZDROJE DAT, KARTOGRAFIE A TOPOGRAFIE
<p><b>Z-9-1-01 organizuje a přiměřeně hodnotí geografické informace a zdroje dat z dostupných kartografických produktů a elaborátů, z grafů, diagramů, statistických a dalších informačních zdrojů</b></p> <p><b>Z-9-1-02 používá s porozuměním základní geografickou, topografickou a kartografickou terminologii</b></p> <p><b>Z-9-1-03 přiměřeně hodnotí geografické objekty, jevy a procesy v krajinné sféře, jejich určité pravidelnosti, zákonitosti a odlišnosti, jejich vzájemnou souvislost a podmíněnost, rozeznává hranice (bariéry) mezi podstatnými prostorovými složkami v krajině</b></p> <p><b>Z-9-1-04 vytváří a využívá osobní myšlenková (mentální) schémata a myšlenkové (mentální) mapy pro orientaci v konkrétních regionech, pro prostorové vnímání a hodnocení míst, objektů, jevů a procesů v nich, pro vytváření postojů k okolnímu světu</b></p>
<p>Z-9-1-02p rozumí základní geografické, topografické a kartografické terminologii</p> <p>Z-9-1-04p získá osobní představu o prostředí, které nás obklopuje, umí ho popsat a určit jednoduché vazby, vyjádří, co mu prospívá a škodí</p>
<p><b>(1) orientovat se na mapě podle barev, rozlišit vodstvo, horstvo, nížiny<sup>13</sup></b></p>

PŘÍRODNÍ OBRAZ ZEMĚ
<p><b>Z-9-2-01 zhodnotí postavení Země ve vesmíru a srovnává podstatné vlastnosti Země s ostatními tělesy sluneční soustavy</b></p> <p><b>Z-9-2-02 prokáže na konkrétních příkladech tvar planety Země, zhodnotí důsledky pohybů Země na život lidí a organismů</b></p>

<sup>12</sup> Přiřazení výstupů z RVP ZŠS provedla autorka práce. Výstup z RVP ZŠS je vždy přiřazen k celku, ve kterém je dle autorčina názoru nejvíce obsažen. Výstupy jsou vzájemně odlišeny řezem písma následujícím způsobem: **očekávané výstupy RVP ZV**, **očekávané výstupy minimální doporučené úrovně stanovené v RVP ZV**, **očekávané výstupy RVP ZŠS**.

<sup>13</sup> Povšimněme si, že očekávané výstupy v RVP ZŠS **nejsou** oproti výstupům RVP ZV formulovány z pohledu žáka, resp. pomocí aktivních sloves.



<p><b>Z-9-2-03 rozlišuje a porovnává složky a prvky přírodní sféry, jejich vzájemnou souvislost a podmíněnost, rozeznává, pojmenuje a klasifikuje tvary zemského povrchu</b></p> <p><b>Z-9-2-04 porovná působení vnitřních a vnějších procesů v přírodní sféře a jejich vliv na přírodu a na lidskou společnost</b></p>
<p>Z-9-2-02p objasní důsledky pohybů Země</p> <p>Z-9-2-04p uvede příklady působení vnitřních a vnějších procesů v přírodní sféře a jejich vlivu na přírodu a na lidskou společnost</p> <p>Z-9-2-04p uvede příklady působení přírodních vlivů na utváření zemského povrchu</p>
<p>---</p>

REGIONY SVĚTA
<p><b>Z-9-3-01 rozlišuje zásadní přírodní a společenské atributy jako kritéria pro vymezení, ohraničení a lokalizaci regionů světa</b></p> <p><b>Z-9-3-02 lokalizuje na mapách světadíly, oceány a makroregiony světa podle zvolených kritérií, srovnává jejich postavení, rozvojová jádra a periferní zóny</b></p> <p><b>Z-9-3-03 porovnává a přiměřeně hodnotí polohu, rozlohu, přírodní, kulturní, společenské, politické a hospodářské poměry, zvláštnosti a podobnosti, potenciál a bariéry jednotlivých světadílů, oceánů, vybraných makroregionů světa a vybraných (modelových) států</b></p> <p><b>Z-9-3-04 zvažuje, jaké změny ve vybraných regionech světa nastaly, nastávají, mohou nastat a co je příčinou zásadních změn v nich</b></p>
<p>Z-9-3-02p vyhledá na mapách jednotlivé světadíly a oceány</p> <p>Z-9-3-03p rozliší zásadní přírodní a společenské znaky světových regionů</p> <p>Z-9-3-03p charakterizuje polohu, rozlohu, přírodní, kulturní, společenské, politické a hospodářské poměry vybraných světadílů, oceánů a vybraných států</p>
<p>---</p>

## **SPOLEČENSKÉ A HOSPODÁŘSKÉ PROSTŘEDÍ**

**Z-9-4-01 posoudí na přiměřené úrovni prostorovou organizaci světové populace, její rozložení, strukturu, růst, pohyby a dynamiku růstu a pohybů, zhodnotí na vybraných příkladech mozaiku multikulturního světa**

**Z-9-4-02 posoudí, jak přírodní podmínky souvisejí s funkcí lidského sídla, pojmenuje obecné základní geografické znaky sídel**

**Z-9-4-03 zhodnotí přiměřeně strukturu, složky a funkce světového hospodářství, lokalizuje na mapách hlavní světové surovinové a energetické zdroje**

**Z-9-4-04 porovnává předpoklady a hlavní faktory pro územní rozmístění hospodářských aktivit**

**Z-9-4-05 porovnává státy světa a zájmové integrace států světa na základě podobných a odlišných znaků**

**Z-9-4-06 lokalizuje na mapách jednotlivých světadílů hlavní aktuální geopolitické změny a politické problémy v konkrétních světových regionech**

**Z-9-4-02p uvede příklady, jak přírodní podmínky souvisejí s funkcí a rozmístěním lidských sídel**

--- vyhledá na mapách nejznámější oblasti cestovního ruchu a rekreace<sup>14</sup>

**(5) vědět o druzích a způsobech dopravy v regionu, na území ČR, do zahraničí**

## **ŽIVOTNÍ PROSTŘEDÍ**

**Z-9-5-01 porovnává různé krajiny jako součást pevninské části krajinné sféry, rozlišuje na konkrétních příkladech specifické znaky a funkce krajin**

**Z-9-5-02 uvádí konkrétní příklady přírodních a kulturních krajinných složek a prvků, prostorové rozmístění hlavních ekosystémů (biomů)**

**Z-9-5-03 uvádí na vybraných příkladech závažné důsledky a rizika přírodních a společenských vlivů na životní prostředí**

<sup>14</sup> Výstup minimální doporučené úrovně představuje vhodné specifické znalosti a dovednosti dosažitelné i v případné úpravě výstupů. Pokud nemá označení, znamená to, že v daném tematickém okruhu k němu neexistuje žádný přímo související výstup (srov. RVP ZV, 2017, s. 15).

<p>Z-9-5-01p <i>umí pojmenovat různé krajiny jako součást pevninské části krajinné sféry, rozliší na konkrétních příkladech specifické znaky a funkce krajin</i></p> <p>Z-9-5-02p <i>uvede příklady přírodních a kulturních krajinných složek</i></p> <p>Z-9-5-03 <i>uvádí na vybraných příkladech závažné důsledky a rizika přírodních a společenských vlivů na životní prostředí</i></p>
---

<b>ČESKÁ REPUBLIKA</b>
<p><b>Z-9-6-01 vymezí a lokalizuje místní oblast (region) podle bydliště nebo školy</b></p> <p><b>Z-9-6-02 hodnotí na přiměřené úrovni přírodní, hospodářské a kulturní poměry místního regionu, možnosti dalšího rozvoje, přiměřeně analyzuje vazby místního regionu k vyšším územním celkům</b></p> <p><b>Z-9-6-03 hodnotí a porovnává na přiměřené úrovni polohu, přírodní poměry, přírodní zdroje, lidský a hospodářský potenciál České republiky v evropském a světovém kontextu</b></p> <p><b>Z-9-6-04 lokalizuje na mapách jednotlivé kraje České republiky a hlavní jádrové a periferní oblasti z hlediska osídlení a hospodářských aktivit</b></p> <p><b>Z-9-6-05 uvádí příklady účasti a působnosti České republiky ve světových mezinárodních a nadnárodních institucích, organizacích a integracích států</b></p>
<p>Z-9-6-01p <i>vymezí a lokalizuje území místní krajiny a oblasti (regionu) podle bydliště nebo školy</i></p> <p>Z-9-6-02p <i>charakterizuje přírodní, hospodářské a kulturní poměry místního regionu</i></p> <p>Z-9-6-03p <i>určí zeměpisnou polohu a rozlohu České republiky a její sousední státy</i></p> <p>Z-9-6-03p <i>rozlišuje přírodní podmínky ČR, popíše povrch a jeho členitost</i></p> <p>Z-9-6-03p <i>uvede hlavní údaje o rozmístění obyvatelstva</i></p> <p>Z-9-6-04p <i>vyhledá na mapách jednotlivé kraje České republiky a charakterizuje hospodářské poměry, přírodní zvláštnosti a kulturní zajímavosti</i></p>

**(2) najít na mapě zeměpisnou polohu České republiky a její sousední státy, vědět, co jsou státní hranice**

**(3) vyhledat na mapě České republiky kraj (region) podle bydliště nebo místa školy**

**(6) vědět o přírodních zvláštnostech a kulturních zajímavostech svého regionu**

#### **TERÉNNÍ GEOGRAFICKÁ VÝUKY, PRAXE A APLIKACE**

***Z-9-7-01 ovládá základy praktické topografie a orientace v terénu***

***Z-9-7-02 aplikuje v terénu praktické postupy při pozorování, zobrazování a hodnocení krajiny***

***Z-9-7-03 uplatňuje v praxi zásady bezpečného pohybu a pobytu v krajině, uplatňuje v modelových situacích zásady bezpečného chování a jednání při mimořádných událostech***

*Z-9-7-01 ovládá základy praktické topografie a orientace v terénu*

*Z-9-7-03p uplatňuje v praxi zásady bezpečného pohybu a pobytu ve volné přírodě*

**(4) orientovat se na mapě města podle významných bodů**

**(7) uplatňovat v praxi zásady bezpečného pohybu a pobytu ve volné přírodě**

**(8) adekvátně jednat při nebezpečí živelné pohromy a ohrožení života**

Vzhledem k cílům obou zmiňovaných RVP a skupině žáků, kteří jsou dle těchto RVP vzděláváni, jsou uvedené rozdíly v učivu i očekávaných výstupech RVP ZV a RVP ZŠS zcela pochopitelné. Zůstává však otázkou, zda v případě vzdělávání žáků se sluchovým postižením jsou reálně naplňovány závazné očekávané výstupy z RVP ZV a zda nedochází ke snižování jejich počtu či úrovně (například na úroveň očekávaných výstupů minimální doporučené úrovně, které jsou však určeny **pouze** pro žáky s LMP). Takové obavy vyslovovali například neslyšící účastníci kampaně *Česko mluví*

*o vzdělávání*, která proběhla v roce 2013 díky spolupráci MŠMT, neziskové organizace EDUin a společnosti Google (srov. EDUin, online). Mezi slepá místa ve vzdělávání osob se sluchovým postižením uvedli mimo jiné i tyto dva fenomény:

- **„Na školách pro sluchově postižené se výrazně redukuje učivo.** Obecně se snižují požadavky ve školách pro sluchově postižené ve srovnání se školami, které navštěvují slyšící žáci. Účastníci poukazovali na fakt, že jsou Neslyšící, ale mají normální intelekt, tedy nevidí důvody, proč by jim měly být obsahy vzdělávání redukovány a proč by se toho měli „učit méně“.
- **Kritický nedostatek kvalitních výukových materiálů pro Neslyšící.** Mnoho učebnic a učebních materiálů pro sluchově postižené redukuje obsah vzdělávání. Tvorbu takových materiálů by neměl stát podporovat. Naopak je třeba vytvářet více učebních materiálů, které neredukují obsah, zahrnují informace i v českém znakovém jazyce a využívají moderních technologií“ (ruce.cz, online).

Závěrem tedy shrňme, že vzhledem k tomu, že žáci se sluchovým postižením jsou vzděláváni podle RVP ZV s možným využitím podpůrných opatření, nemělo by docházet k redukci obsahu učiva ani úpravě očekávaných výstupů. Dosažení očekávaných výstupů by spolu s učivem mělo být žákům se sluchovým postižením zprostředkováváno s ohledem na jejich specifické potřeby (zejména co se týče komunikačního systému). Redukce obsahu učiva (na úroveň očekávaných výstupů minimální doporučené úrovně stanovených v RVP ZV) je možná a odůvodnitelná jen pro žáky s LMP.

Jestli a jaký je rozdíl v učebnicích pro žáky s LMP a pro žáky se sluchovým postižením a v čem se odlišují od učebnic pro žáky škol hlavního vzdělávacího proudu, bude předmětem naše výzkumu.

## 4. Učebnice

Ve výzkumné části práce se zaměřujeme na srovnání učebnic zeměpisu pro žáky různých škol. Po kapitolách o vzdělávání žáků se sluchovým postižením a postavení zeměpisu v systému kurikulárních dokumentů je tedy nezbytné věnovat se také teoretickým východiskům týkajícím se učebnic samotných.

Problematice učebnic se v českém prostředí v současnosti věnuje několik odborníků ve svých studiích a také řada závěrečných prací především na pedagogických fakultách českých univerzit. Někteří autoři zkoumají obtížnost textu, někteří se věnují spíše vzájemnému vztahu daného předmětu a obsahu příslušné učebnice, jiní porovnávají učebnice různých nakladatelství pro stejný předmět a ročník aj.

V kapitole shrneme vybrané základní poznatky o výzkumu učebnic, o jejich funkcích a struktuře. Zaměříme se na problematiku čtení textu a na to, jaké parametry u textu můžeme sledovat. Představíme proces schvalování učebnic a možnosti hodnocení učebnic. Na závěr kapitoly se budeme zabývat otázkami týkajícími se specifik učebnic určených pro speciální vzdělávání.

### 4.1. Výzkum učebnic v českém prostředí

Výzkum učebnic v českém prostředí není žádnou novinkou, jeho počátky sahají do doby krátce po vzniku Československa. Výraznější období výzkumu učebnic probíhalo v 80. letech 20. století – vzniklo mnoho teoretických prací a sborníků obsahujících poznatky, z nichž můžeme vycházet i v dnešní době (srov. Průcha, 1998, s. 37). Po roce 1989 zájem o výzkum učebnic na nějakou dobu opadnul. Někteří odborníci se mu věnovali sice i nadále, avšak v individuální, nikoli v koncepční rovině. Až v roce 2003 vzniklo výzkumné pracoviště, a to Centrum pedagogického výzkumu<sup>15</sup> při Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. V roce 2010 se pak toto pracoviště transformovalo do Institutu výzkumu školního vzdělání (dále jen Institut), který doposud

---

<sup>15</sup> Významnými odborníky, kteří v Centru pedagogického výzkumu působili nebo působí doposud, jsou například J. Maňák, T. Janík, P. Knecht, V. Najvarová či P. Najvar.

velmi aktivně funguje.<sup>16</sup> Institut se zabývá výzkumem kurikula a jeho proměn; vyučování a učení; profesního rozvoje a učitelské přípravy (srov. MUNI PED, online). Výzkum učebnic probíhá v rámci oblasti *kurikulum a jeho proměny*.

I jiné české pedagogické fakulty mají svá výzkumná centra, jen některá se však věnují výzkumu učebnic. Můžeme uvést například Centrum pedagogického výzkumu při Pedagogické fakultě Ostravské univerzity, které se ve svých vědeckých aktivitách věnuje výzkumu učebnic a edukačních médií se zaměřením na roli výukových materiálů při poskytování podpory žákům ve výuce na 1. a 2. stupni základní školy (srov. Pedagogická fakulta OU, online).

Obecně lze říct, že v období kurikulárních reforem byl zaznamenán zvýšený zájem o český výzkum učebnic. V roce 2008 na půdě Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně proběhla konference s názvem *Kurikulum a učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*, která přitáhla pozornost zhruba 60 účastníků. O zvýšeném zájmu o výzkum učebnic svědčí také fakt, že v době zavádění kurikulárních dokumentů bylo vydáno mnoho teoretických, metodologických a přehledových studií a také několik publikací a sborníků věnujících se problematice učebnic, např. *Učebnice pod lupou* (Maňák, Klapko, 2006), *Hodnocení učebnic* (Maňák, Knecht, 2007) či *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu* (Knecht, Janík, 2008).

#### **4.2. Co je učebnice a k čemu slouží?**

Když v Česku začaly na přelomu tisíciletí pronikat do výuky moderní technologie a začaly vznikat první multimedialní pomůcky (toho času se jednalo především o CD–romy), mnozí se domnívali, že učebnice brzy ztratí své postavení ve vzdělávání a budou nahrazeny těmito moderními didaktickými pomůckami. Jak se ale ukazuje, učebnice si svoje postavení ve vzdělávacím systému udržela. Mnohé nové technické pomůcky nedokázaly nahradit tištěnou učebnici jako takovou, a to ani teď, kdy je

---

<sup>16</sup> V současnosti je vedoucím Institutu prof. T. Janík, který funkci přebíral v roce 2008 po prof. J. Maňákovi. Pod jeho vedením tvoří Institut stěžejní centrum současného českého výzkumu učebnic.

technický pokrok stále rychlejší a vzniká množství didaktických webových portálů nebo mobilních aplikací.

Jak to, že má učebnice stále takovou sílu? V čem je jedinečná? Odpovědi na tyto otázky najdeme, pokud se zamyslíme nad tím, co vlastně učebnice je a jaké funkce plní.

Definice učebnic existuje od českých i zahraničních odborníků několik. Je těžké vybrat jedinou, jejíž formulace by byla dostatečně komplexní. Většina vymezení spíše poukazuje na určité charakteristiky učebnice z hlediska vzdělávacího procesu.

V Pedagogické encyklopedii je učebnice vymezena následovně (Průcha, 2009b, s. 265): „Učebnice je druh knižní publikace uzpůsobené k didaktické komunikaci svým obsahem, strukturou a vlastnostmi. Funguje jednak jako součást kurikula (tj. prezentuje určitý výsek plánovaného obsahu vzdělávání), jednak jako didaktický prostředek, tj. řídí a stimuluje učení žáků a zakládá výukové činnosti učitele<sup>17</sup> (...). V nejširším smyslu je učebnice tzv. edukační konstrukt,<sup>18</sup> tj. výtvar zkonstruovaný pro specifické účely edukace.“ Průcha vysvětluje, že učebnici jakožto edukační konstrukt můžeme zařadit do tří systémů (srov. Průcha, 1998, s. 13–16):

- (1) učebnice jako prvek kurikulárního projektu (tedy součást RVP);
- (2) učebnice jako součást souboru didaktických prostředků;
- (3) učebnice jako druh školních didaktických textů.

Vymezení učebnice pak závisí na tom, z jakého hlediska (tj. v jakém systému) učebnici nahlížíme.

Učebnice má totiž vždy nějaký účel, od kterého se odvíjí její struktura a funkce (srov. Průcha, 2009b, s. 265). Funkce se liší a mají různý význam v závislosti na tom, kdo chce učebnici využít k edukaci – jinou sílu budou mít funkce, pokud na ně nahlížíme z hlediska žáka, jinou, pokud budeme nahlížet z pohledu učitele. Pro žáka je učebnice především zdrojem, z něhož se učí, tj. osvojuje si poznatky, dovednosti, hodnoty, normy

---

<sup>17</sup> Někteří odborníci uvádí chápání učebnice ve třech rovinách – kromě učebnice jako součásti kurikula a učebnice jako součásti souboru didaktických prostředků přidávají ještě chápání učebnice jako specifický druh školních didaktických textů (srov. Průcha, 1998, s. 13–19).

<sup>18</sup> „Edukační konstrukty jsou všechny takové teorie, modely, plány, schémata, prognózy, zákony, předpisy a jiné teoretické výtvary, které nějakým způsobem určují či ovlivňují reálné edukační procesy“ (Průcha, 2009a, s. 67).



a postoje. Z hlediska vzdělávajícího subjektu (tedy učitele) je učebnice pramenem, pomocí kterého plánuje obsah výuky, prezentaci učiva apod. (srov. Průcha, 2009b, s. 266; Průcha, 1998, s. 19).

Výčet funkcí učebnice vytvořil již v 80. letech 20. století ruský odborník D. D. Zujev. Rozlišuje těchto osm funkcí (srov. Průcha, 1998, s. 19; Valenta, 1997, s. 10):

- *informační* – učebnice vymezuje obsah vzdělávání v určitém předmětu,
- *transformační* – učebnice poskytuje přepracované odborné poznatky z určitého vědního oboru tak, aby byly přístupné žákům,
- *systematizační* – učebnice rozčleňuje učivo do systematických celků (ročníky a stupně školy, řazení témat), aby byla zajištěna smysluplná návaznost při zpracovávání nových informací,
- *zpevňovací a kontrolní* – učebnice žákům slouží k osvojování poznatků a dovedností, procvičování a upevňování a ke kontrolování jejich osvojení,
- *sebevzdělávací* – učebnice podněcuje žáky k samostatné práci
- *integrační* – učebnice pomáhá chápat a začleňovat informace a poznatky, které žáci získali z jiných zdrojů
- *koordinační* – učebnice slouží jako opora při využívání dalších didaktických prostředků, které na ni navazují
- *rozvojově výchovná* – učebnice u žáků rozvíjí nejen vědomosti a dovednosti, ale dokáže v nich utvářet různé rysy osobnosti, např. formování estetického vkusu.

Tyto funkce jsou v každé učebnici naplňovány v odlišném rozsahu a intenzitě.<sup>19</sup> Současní výzkumníci postupně doplňují další funkce, například funkci poznávací, motivační, orientační či syntetizační (Maňák, 2008, s. 22–23). Mikk uvádí, že motivační funkce je v dnešní době funkcí základní a klíčovou – učebnice musí žáky především zaujmout, aby jí daly přednost před jinými informačními zdroji (srov. Mikk, 2007, s. 13).

---

<sup>19</sup> Některá učebnice například bude klást důraz především na prezentaci poznatků daného oboru v co nejúplnější a věku odpovídající podobě (důraz na informační, transformační a systematizační funkci), jiná učebnice může textovou, resp. výkladovou část učebnice omezit ve prospěch jiných aspektů, např. může nabízet podněty a relevantní odkazy určené k samostudiu žáků (důraz na funkci sebevzdělávací, integrační a koordinační).

Maňák upozorňuje na to, že některé funkce jsou s ohledem na vývoj doby posilovány – například funkce koordinační a integrační je posilována zejména kvůli tomu, že jsou na internetu „nekontrolovaně“ vytvářeny různé texty a žáci se musí v množství poznatků orientovat a vybírat z nich relevantní informace (srov. Maňák, 2008, s. 22–24).

### 4.3. Strukturní komponenty učebnice

Učebnice tedy plní různé funkce, a to skrze tzv. *strukturní komponenty učebnice*. „Strukturní komponenta představuje nezbytný element učebnice, který je v úzkém vzájemném vztahu s ostatními strukturními složkami dané učebnice, má určitou formu a v rámci učebnice plní specifické funkce, a to pouze za pomoci prostředků, které má k dispozici“ (Janko, 2012, s. 28 s odkazem na Zujev, 1986).

Průcha rozlišuje dvě základní komponenty: komponentu textovou (verbální) a komponentu mimotextovou (neverbální/obrazovou).<sup>20</sup> V zásadě se tyto komponenty dají rozlišit v každé učebnici bez ohledu na předmět, kterého se týkají. Existují rovněž taxonomie strukturních komponent, které se týkají konkrétního oboru – například vymezení strukturních složek pro učebnice zeměpisu, které v 80. letech 20. století vytvořil Wahla<sup>21</sup> (srov. Janko, 2012, s. 28).

Většina populace se obvykle domnívá, že textová komponenta hraje v učebnicích důležitější roli než mimotextová. Je tomu tak možná právě proto, že texty v učebnicích ztělesňují hlavní zdroj didaktických informací. Janko ale upozorňuje na to, že nesmíme zapomínat na přínos neverbální komponenty, jelikož „její význam spočívá v tom, že v porovnání s textovou komponentou prezentuje didaktické informace (učivo) prostřednictvím specifických výrazových prostředků“ (Janko, 2012, s. 29). Obzvláště v některých oborech má neverbální složka vysoký potenciál pomoci vysvětlit abstraktní, těžko uchopitelné jevy. Mezi takové obory patří i zeměpis.

Při výběru, hodnocení či užívání učebnic bychom měli mít také na paměti, že každá komponenta (textová i mimotextová) vyžaduje ke svému pochopení specifický druh gramotnosti. V případě textové komponenty hovoříme o čtenářské gramotnosti

---

<sup>20</sup> Tyto dvě základní komponenty jsou pak tvořeny soborem dílčích komponent, viz kap. 5.3.3.

<sup>21</sup> Svoje poznatky shrnul v knize *Strukturní složky učebnice geografie* (Wahla, 1983a).

(anglicky *reading literacy*),<sup>22</sup> respektive o gramotnosti funkční.<sup>23</sup> U mimotextové složky se jedná o tzv. vizuální gramotnost.

Definice vizuální gramotnosti existuje řada. Pro tuto práci však postačí, když zmíníme, že „vizuální gramotnost lze chápat na jedné straně jako předpoklad práce s nonverbálními prvky, ale na druhé straně také jako jeden z cílů vzdělávání“ (Janko, 2012, s. 24). Zároveň Mareš upozorňuje na fakt, že se učitelé v rámci výuky věnují systematicky rozvoji čtenářské gramotnosti,<sup>24</sup> naproti tomu rozvoj vizuální gramotnosti není ve výchovně-vzdělávacím procesu nijak pevně ukotven (srov. Čáp, Mareš, 2007, s. 494). A to i přesto, že schopnost pracovat s vizuálně předávanými informacemi (obrazem, grafy, tabulkami aj.) je pro život klíčová.

#### **4.3.1. Textová komponenta a práce s textem u neslyšících žáků**

Průcha upozorňuje, že ve výzkumu učebnic chybí takové výzkumy, které by byly zaměřeny na reálné fungování učebnic v procesu vyučování. Mezi aspekty, o které by bylo dle Průchy potřeba výzkum rozšířit, jsou stav jazykových kompetencí žáků a stav čtenářské gramotnosti žáků (srov. Průcha, 2008, s. 30–31). Nad zmíněnými aspekty bychom se měli zamyslet tím spíše, pokud se zaměříme na žáky se sluchovým postižením, resp. na žáky neslyšící.

Mnoho lidí se domnívá, že neslyšící sice nemohou komunikovat skrze mluvenou češtinu, ale není problém, aby porozuměli psané češtině. Tato domněnka je však lichá. Mnoho neslyšících má jako svůj první (mateřský) jazyk český znakový jazyk a jako svůj druhý (cizí) jazyk češtinu. Znamená to, že porozumění českému jazyku (v psané formě)

---

<sup>22</sup> PISA (srov. OECD, online) definuje čtenářskou gramotnost jako schopnost porozumět textům, používat je a vyhodnocovat je, přemýšlet o nich a zabývat se jimi za účelem dosažení vlastních cílů, participace ve společnosti a rozvoje svého potenciálu a znalostí. V originále: „The PISA definition of reading literacy (...) can be summarised as understanding, using, evaluating, reflecting on and engaging with texts in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate in society.“

<sup>23</sup> Šebesta rozlišuje gramotnost formální a funkční. Formální gramotnost lze vnímat jako znalost písma, schopnost rozeznávat grafémy, vytvářet z nich slova, věty, sdělení atd. Gramotnost funkční se odlišuje tím, že v sobě obsahuje ne jen techniku čtení, ale právě porozumění čtenému a schopnost využívat text pro splnění záměrů dotyčného jedince (srov. Šebesta, 2005, s. 81).

<sup>24</sup> V souvislosti s uvedeným tvrzením je zajímavý postřeh Makovské, že čtenářská gramotnost jako taková se neobjevuje v RVP ZV v pozici komplexního a dlouhodobého vzdělávacího cíle (srov. Makovská, 2013, s. 147).

je pro neslyšící podobně obtížné jako je pro českého slyšícího, který se teoreticky nikdy nesetkal s mluvenou angličtinou, těžké porozumění anglickému psanému textu. Pro neslyšícího je situace ještě náročnější z toho důvodu, že český znakový jazyk nemá psanou podobu, takže neslyšící se setkává s psanou podobou jazyka jen v jazyce pro něj druhém (cizím).

Není proto překvapivé, že dosažená úroveň čtenářské gramotnosti u slyšících a neslyšících žáků stejného věku je rozdílná. Co se týče monitorování čtenářské gramotnosti, je situace příznivější u slyšících žáků, než je tomu u neslyšících žáků. Slyšící žáci jsou testováni v rámci různých mezinárodních výzkumů (např. PISA, KALIBRO). Plošné testování čtenářské gramotnosti neslyšících se neprovádí. V zahraničí se výzkumu čtenářské gramotnosti neslyšících věnovali například Conrad (1979) nebo Paul (2003). Z českého prostředí můžeme uvést například tyto práce: Kuchler, Velehradská (1997), Poláková (2000), Pinkasová (2010) či Makovská (2013). Bohužel výsledky většiny českých výzkumů nelze brát za relevantní, většinou proto, že byl výzkum prováděn na malém vzorku respondentů nebo mají nejasnou metodiku (srov. Makovská, 2013, s. 43). I přes nedostatky v množství a kvalitě testování ale zůstává platný fakt, že čeština bývá pro neslyšící jazykem druhým (cizím) a ani v psané formě mu tak obvykle nerozumí jako jejich slyšící vrstevníci. To pro ně při nedostatku vhodných materiálů může být značným znevýhodněním v naukových předmětech. Komorná v této souvislosti uvádí následující: „V česky psaných materiálech, které neslyšícím žákům v rámci výuky neязыkového předmětu předložíme a se kterými budou pracovat, se – v různé míře – objevují všechny úrovně jazyka.<sup>25</sup> Žákům mohou v porozumění či plnění úkolů a instrukcí bránit nejen neznámé výrazy, ale také obtížné gramatické struktury nebo složitější syntaktické konstrukce. Je tedy nezbytné, aby učitelé věnovali pozornost nejen odborné slovní zásobě, ale aby pracovali také s akademickým jazykem“ (Komorná, 2018, s. 54). Dodejme, že tato zodpovědnost není jen na učitelích, kteří s učebnicemi pracují, ale i na autorech učebnic, které jsou pro žáky se sluchovým postižením určeny. Ti by měli didaktické texty v češtině vytvářet právě s ohledem na skutečnost, že čeština nebývá

---

<sup>25</sup> Úrovně jazyka (jazykových prostředků) jsou tři: (1) jazykové prostředky specifické pro daný předmět (obor), zejm. odborná slovní zásoba a slovní spojení, (2) jazykové prostředky akademického jazyka, např. výrazy pro formulaci otázek aj. a (3) jazykové prostředky běžné komunikace (srov. Komorná, 2018, s. 53–54).

pro neslyšící žáky jazykem prvním (mateřským). To, zda a do jaké míry se to v učebnicích děje, bude předmětem výzkumu této práce.

#### **4.4. Didaktická vybavenost učebnice**

Textová (verbální) a netextová (obrazová) komponenta (srov. kap. 4.3.) se podílejí na tzv. didaktické vybavenosti učebnice. Přesněji řečeno, termín *didaktická vybavenost učebnic* označuje soubor textových a netextových komponent učebnice, které tvoří její strukturu a z nichž každý plní svou dílčí *didaktickou* funkci. Tyto dílčí funkce dohromady naplňují více či méně nejširší pojetí smyslu učebnice dle Průchy, tj. být edukačním médiem. Abychom tedy byli schopni říct, jak moc či málo je učebnice edukačním médiem, je třeba stanovit míru didaktické vybavenosti učebnice.

O to se v českých výzkumech pokoušel především Průcha. Vymezil celkem 36 komponent struktury učebnice, které rozčlenil dle didaktické funkce do tří základních aparátů (aparát prezentace učiva, aparát řízení učiva a aparát orientace) a dle způsobu vyjádření na verbální a obrazové (srov. Průcha, 1998, s. 141–142):

##### **(1) aparát prezentace učiva**

- *verbální*: výkladové texty, shrnující texty, doplňující texty, poznámky, vysvětlivky, slovníčky pojmů...
- *obrazové*: ilustrace, fotografie, mapy, grafy, kartogramy...

##### **(2) aparát řízení učení**

- *verbální*: předmluva, návod k práci s učebnicí, odlišení úrovní učiva, otázky a úkoly...
- *obrazové*: grafické symboly vyznačující určité části textu, užití zvláštní barvy či písma pro určité části textu...

##### **(3) aparát orientace v učebnici**

- *verbální*: obsah, členění učebnice, rejstřík...

Uvedené složky didaktické vybavenosti učebnic jsou ve výzkumech rozpracovány do metodik sloužících k určení míry didaktické vybavenosti učebnice. Podrobný popis

určování míry didaktické vybavenosti (včetně uvedení všech 36 komponent) je uveden v kapitole 5.3.3. a budeme s ním pracovat ve výzkumné části této práce.

#### 4.5. Učení z textu

S ohledem na kap. 4.3.1. a čtenářství neslyšících se pozastavíme ještě u jednoho významného aspektu práce s učebnicí, kterým je učení z textu. Průcha píše: „Smyslem existence každé učebnice je to, že se z ní někdo má něčemu učit. Učebnice by tudíž měla být vytvářena nejen s ohledem na svůj **obsah** (tj. *co* se z ní dá naučit), nýbrž také na **způsob prezentace** obsahu (tj. *jak* se z ní dá něco naučit)“ (Průcha, 1998, s. 25). Jestliže chceme dosáhnout toho, aby se někdo z předkládaného textu něco naučil, je nezbytné, aby samotnému textu porozuměl. Teorie o procesu porozumění textu se v průběhu let neustále vytvářejí a přeměňují a pohledy odborníků se odlišují.

Jedním z možných přístupů je tzv. *interakční model učení z textu* od Průchy (viz schéma 2). „Tento model objasňuje porozumění textu jako proces, v němž působí současně několik skupin determinant: ***Porozumění textu vzniká z interakce mezi určitými vlastnostmi textu a určitými vlastnostmi subjektu***“ (Průcha, 1998, s. 26).

##### Schéma 2: Interakční model učení z textu.

(zdroj: Průcha, 1998, s. 27)

TEXT		SUBJEKT
(1) poznatková (obsahová) struktura	↔	(1) kognitivní kompetence
(2) jazyková struktura	↔	(2) jazyková kompetence
(3) stimulační charakteristiky	↔	(3) zájmy, postoje a motivace
(4) komunikační charakteristiky	↔	(4) komunikační podmínky pro zpracování textu

Jak je ze schématu patrné, na straně subjektu je schopnost porozumět textu záležitostí kognitivních dovedností (souvisí s intelektem, pamětí aj.), jazykových dovedností, komunikačních podmínek pro zpracování textu (např. prostředí, ve kterém osoba text čte) a také zájmů, postojů a motivací osoby, která text čte. Každá z těchto charakteristik subjektu interaguje s odpovídající vlastností textu.

Poznatková struktura textu je v úzkém sepětí s kognitivními kompetencemi subjektu (čtenáře). Musíme mít tedy na paměti, že je třeba volit odpovídající úroveň složitosti textu k odpovídající úrovni kognitivních kompetencí čtenáře, a to i s ohledem na to, jaké vědomosti subjekt doposud získal, protože tyto vědomosti bude s poznatky v textu konfrontovat.

Každý text vykazuje také jisté jazykové charakteristiky a každý čtenář má jinou úroveň jazykových dovedností. „Základním předpokladem pro porozumění textu je to, že jazyková kompetence subjektu a jazyková struktura textu musí být v určité korespondenci – v opačném případě nedochází k porozumění, a tudíž ani k učení z textu“ (Průcha, 1998, s. 27).

Třetí oblastí interakce je vztah zájmů, postojů a motivací subjektu a stimulačních charakteristik textu. Pod stimulačními charakteristikami textu si můžeme představit například motivační texty na začátku kapitol učebnice, různé odkazy na zajímavosti, podněcující otázky a úlohy, ale také členění textu a vizuální stránku učebnice. Na grafický vzhled jsou v současnosti kladeny celkem vysoké nároky, jelikož žijeme v prostředí, kdy se prodejci snaží upoutat naši pozornost všemožnými způsoby. Atraktivnost učebnice pak hodnotíme nejen podle vizuálního dojmu, ale též na základě našich osobních zájmů a postojů – například už jen kvůli samotnému pozitivnímu vztahu k určitému předmětu je pravděpodobné, že budeme učebnici z tohoto předmětu hodnotit kladněji oproti učebnici týkající se neoblíbeného předmětu, o který nejevíme zájem. Jiným příkladem je náš postoj k učení jako takovému – pokud žáka vzdělávání nebaví, nemá motivaci dosahovat dobrých výsledků, pak je těžké, aby učebnice upoutala jeho pozornost.

Posledními vlastnostmi, které spolu interagují, jsou komunikační charakteristiky textu a komunikační podmínky na straně učícího se subjektu. Komunikačními charakteristikami textu chápeme například rozsah textu, členění textu do kapitol, užívání různých úrovní nadpisů, dále také typografické a materiálové vlastnosti učebnice. Čtenář textu je pokaždé vystaven jiným komunikačním podmínkám, které mají pozitivní či negativní vliv na čtenářovo vnímání a porozumění textu. Průcha v této souvislosti upozorňuje na to, že podmínky jsou ovlivněny edukačním prostředím, kdy se jedná buď

o edukační prostředí v rámci výuky ve školní třídě, nebo o edukační prostředí mimo školu, zejména doma (srov. Průcha, 1998, s. 27–29).

Interakční model učení z textu jsme uvedli zejména proto, že nám může sloužit jako dobrý odrazový můstek pro uvědomění si toho, jak vypadá proces učení žáka z učebnice a jaké má tento proces aspekty. Obzvláště důležité je zamyslet se nad rozdíly procesu učení u žáků se sluchovým postižením, tj. i žáků neslyšících. Neslyšící žáci mívají v důsledku svého sluchového postižení ztížený přístup k informacím i v psaném českém jazyce – nejsou v něm dostatečně funkčně gramotní. Jazyk učebnice (je-li psaná v češtině) je pro ně jazykem cizím, což jim přístup k informacím znesnadňuje (viz kap 4.3.1.). Jejich čtenářská a potažmo celkově funkční gramotnost bývá na nižší úrovni než u žáků slyšících. Ani slyšící žáci však často nejsou dostatečně funkčně gramotní. Už Průcha uvádí, že mnozí žáci základních škol „nemají dostačující úroveň textové kompetence, tj. nejsou schopni adekvátně zpracovávat texty, vybírat z nich hlavní informace a odlišovat je od informací nepodstatných (...)“ (Průcha, 1998, s. 30).

#### **4.6. Parametry textu učebnic**

Protože učebnice vytvářejí různé kolektivy autorů, stává se, že jsou rozdíly v textové složce velké. Proto je nutné stanovit relevantní kritéria pro vlastnosti textu učebnic, na jejichž základě můžeme objektivně posoudit porovnávané učebnice. Pro analýzy vlastností textu učebnic (bez ohledu na to, jakému se věnují předmětu, pro jaký jsou určeny ročník, z jaké jsou země aj.) považuje Průcha za dva rozhodující parametry *rozsah textu a obtížnost textu* (srov. Průcha, 1998, s.50).

Podle Průchy „je samozřejmě jasné, že samotné množství učiva (resp. rozsah textu v učebnici) není jediným činitelem určujícím kvalitu učebnice či rozhodujícím o tom, co a jak se žáci z učebnice naučí. Další (a patrně důležitější) vlastností učiva prezentovaného v učebnici je jeho obtížnost“ (Průcha, 1998, s. 55). Náš zájem proto bude směřovat spíše k obtížnosti textu učebnic.

Abychom mohli odpovědět na otázku, do jaké míry je určitý text obtížný, musíme nejprve určit, které vlastnosti textu (například délka slov, délka vět, průměrný počet slov



ve větě, množství odborných pojmů aj.) a jak významně obtížnost textu ovlivňují. O vymezení těchto vlastností a zavedení metodiky měření obtížnosti textu (anglicky *text difficulty* či *readability*) usilovali různí zahraniční výzkumníci (např. Flesch, Pisarek, Mistrík, Mikk a další),<sup>26</sup> avšak žádnou z těchto měr není možné jednoduše převzít a aplikovat na české texty učebnic tak, abychom získali komplexní a relevantní výsledek. To především proto, že se tyto způsoby hodnocení zaměřují na faktory ovlivňující obtížnost textu na úrovni povrchové struktury textu (tzn. jen několik izolovaných faktorů bez vzájemných vazeb), zatímco by bylo potřeba, aby byly zaměřeny na hloubkovou strukturu (tj. na obsahové vztahy mezi elementy textu) (srov. Průcha, 1998, s. 57–61). U nás se měřením obtížnosti textu zabýval Průcha, který zavedl tzv. *komplexní míru obtížnosti textu* (dále jen *míra T*), jež má za cíl sloužit právě k posuzování obtížnosti textu českých učebnic. Vyšel při tom z poznatků německé výzkumné pracovnice K. Nestlerové, jejíž metodiku modifikoval a rozpracoval pro české didaktické texty. Následně byla *míra T* ještě zdokonalena na základě inovace od M. Pluskala (Pluskal, 1996). Její podstata spočívá v tom, že sleduje jednak syntaktickou (délku a složitost vět) a jednak sémantickou (proporce určitých pojmů) obtížnost textu (srov. Průcha, 1998, s. 63) a tím pádem podává komplexní obraz o celkové obtížnosti textu. Podrobný popis koncepce měření obtížnosti textu je uveden v kapitole 5.3.2.

#### 4.7. Schvalování a výběr učebnic

Nejen hodnocení parametrů textu učebnic, ale i celkové hodnocení didaktické vybavenosti učebnic hraje významnou roli při jejich výběru ze strany učitele. Současný trh totiž nabízí širokou škálu učebnic od mnoha různých nakladatelství. Pedagogové spolu s vedením školy mají možnost vybírat si na trhu učebnic, který titul zvolí pro svou výuku. Rozhodování pro ně ale není vůbec snadné. Nakladatelé se samozřejmě snaží získat pozornost reklamou a vedení škol často vybírá podle ceny učebnice. Někdy vedení školy více přihlíží přání a volbě pedagoga, který bude předmět učit. Bohužel ale ani samotní učitelé mnohdy nevědí, podle jakých kritérií učebnici posuzovat.

---

<sup>26</sup> Srov. Průcha, 1998, s. 57–61.

Proto se problematice hodnocení a výběru vhodných učebnic věnují někteří odborníci v rámci výzkumu učebnic a vytváří různé nástroje pro hodnocení a analýzy učebnic. „Analýzy učebnic obsahují pravidla pro výpočet některých parametrů učebnice, jejichž výsledkem jsou objektivně získaná a srovnatelná data“ (Mikk, 2007, s. 20). Mezi tyto parametry patří například měření didaktické vybavenosti učebnic (např. Jůvová, 2006), měření rozsahu učebnic, měření obtížnosti textu (např. Janoušková, 2008 nebo Hrabí, 2003), či hodnocení obrazových komponent učebnic.<sup>27</sup> Výzkumů měřících zmíněné parametry existuje řada, a to pro učebnice různých předmětů a stupňů vzdělání. Další výzkumné studie se zaměřují například na to, podle jakých kritérií vybírají učebnice učitelé (např. Sikorová, 2004), jak učebnice hodnotí žáci (např. Knecht, 2006 nebo Knecht, Najvarová, 2008) nebo jak na hodnocení učebnic nahlíží nakladatelé (např. Martinková, 2007).

Učitelé ale obvykle nemají prostor provádět hlubokou výzkumnou sondu do aktuální tržní nabídky. V tomto ohledu by jim teoreticky mohlo výběr zúžit a zjednodušit MŠMT, které učebnice na základě mnoha kritérií posuzuje a učebnicím, jež kritéria splní, uděluje tzv. schvalovací doložku. Tu získají jen ty učebnice, které odpovídají aktuálním požadavkům a podmínkám vzdělávacího procesu.

#### 4.7.1. Schvalování učebnic ze strany MŠMT

Před rokem 1989 nebyl trh s učebnicemi tak rozsáhlý, jako je dnes. Pro každý předmět existovala jedna učebnice a učitelé tak do výběru nemohli zasahovat (srov. Greger, 2005, s. 112). Z pohledu E. B. Johnsen<sup>28</sup> se jednalo o tzv. *závazný model* – tedy že stát kontroloval, jaké učebnice budou používány, tzn. reguloval i informace v učebnicích uváděné. Dnes se u nás uplatňuje jiný model, a to k tzv. *konzultačnímu modelu*. Znamená to, že při výběru učebnic se objevují určití činitelé, kteří větší či menší

---

<sup>27</sup> Srov. Sikorová, 2004, s. 17; Průcha, 2009b, s. 268.

<sup>28</sup> Johnsen popsal v roce 1993 celkem tři modely týkající se procesu schvalování a výběru učebnic. Kromě zmíněného závazného modelu (který se v současnosti nadále vyskytuje především v zemích s totalitním režimem) a konzultačního modelu (který je běžný ve většině zemí), uvádí ještě model svobodný. Svobodný model spočívá v tom, že výběr učebnice není limitován žádnými faktory, takže výběr učebnice záleží zcela na škole (potažmo konkrétním pedagogovi). Tento model však v podstatě reálně neexistuje, jelikož se vždy objeví nějaký limitující faktor, resp. kontrolní autorita (srov. Sikorová, 2004, s. 13).

měrou regulují proces přijímání, např. předepsané kurikulum (obsah vzdělání), financování či schvalování (srov. Sikorová, 2007, s. 18–19).

U nás v současnosti hraje významnou roli ve schvalovacím procesu stát, respektive MŠMT, které učebnicím uděluje tzv. schvalovací doložky, a to „na základě posouzení, zda jsou předložené učebnice a učební texty v souladu s cíli vzdělávání stanovenými školským zákonem, rámcovými vzdělávacími programy a právními předpisy. Smysl schvalovací doložky je především informační. Poskytuje uživatelům dané učebnice či učebního textu informaci o tom, že jsou z pohledu MŠMT splněny výše uvedené podmínky“ (Vydavatelství Taktik, online).

Učebnice, které mají schvalovací doložku MŠMT, tedy nutně splňují podmínky uvedené ve *Směrnici náměstka ministra pro vzdělávání ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k postupu a stanoveným podmínkám pro udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic* (dále jen Směrnici). Podle té získá učebnice od MŠMT schvalovací doložku, pokud (MŠMT (d), online):<sup>29</sup>

a) „respektuje Ústavu ČR a právní předpisy platné na území ČR; zejména respektuje základní práva a svobody, které se zaručují všem lidem bez rozdílu rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině a prosazuje rovné příležitosti mužů a žen,

b) je v souladu s příslušným rámcovým vzdělávacím programem, podporuje utváření a rozvíjení klíčových kompetencí a směřuje k dosahování očekávaných výstupů vzdělávacích oborů (okruhů),

c) je zpracována na dostatečné odborné úrovni a ve shodě s efektivními didaktickými postupy vhodnými pro věk žáků, jimž je učebnice určena,

d) po jazykové a grafické stránce odpovídá věku žáků a specifikám daného vzdělávacího oboru nebo průřezového tématu.“<sup>30</sup>

---

<sup>29</sup> Konkrétně čl. IV odst. 1 této Směrnice.

<sup>30</sup> Směrnice (MŠMT (d), online) má několik příloh, pátou z nich je *Formulář pro posouzení učebnice podle stanovených kritérií*. Ve formuláři recenzent komentuje mimo jiné i toto kritérium: „Obtížnost textu ve vztahu k cílové skupině žáků (např. přiměřenost a četnost užití odborných, faktografických

Neznamená to však, že by se v českých školách nemohly objevit učebnice bez schvalovací doložky. Ani MŠMT, ani Česká školní inspekce nesmí po školách vyžadovat, aby používaly pouze a jen učebnice a jiné učební texty se schvalovací doložkou. Odporovalo by to totiž § 27 odst. 2 školského zákona, kde se píše, že: „školy mohou při výuce kromě učebnic a učebních textů uvedených v seznamu podle odstavce 1 používat i další učebnice a učební texty, pokud nejsou v rozporu s cíli vzdělávání stanovenými tímto zákonem, rámcovými vzdělávacími programy nebo právními předpisy a pokud svou strukturou a obsahem vyhovují pedagogickým a didaktickým zásadám vzdělávání. O použití učebnic a učebních textů podle věty první rozhoduje ředitel školy, který zodpovídá za splnění uvedených podmínek.“

#### **4.7.2. Hodnoticí kritéria pro výběr učebnic dle Sikorové**

I když bude učitel vybírat pouze z učebnic, které mají schvalovací doložku MŠMT, nezúží se mu výběr učebnic nijak výrazně (obzvláště v některých předmětech). Učitelé proto potřebují další nástroje, pomocí kterých budou schopni vybrat učebnici, se kterou se jim bude dobře pracovat ve výuce a která bude vhodná pro jejich žáky. Takový nástroj navrhla v rámci své výzkumné práce Sikorová (2004), která sestavila seznam hodnoticích kritérií pro učebnice základních a středních škol. Ten je tvořen kategoriemi, které jsou doplněny o otázky. Učitel by si při hodnocení učebnice měl na každou otázku odpovědět, přičemž každá odpověď má určitou bodovou váhu. Sikorová uvádí i doporučené minimum bodů pro každou kategorii a pro celkový součet. Pro představu zde uvedeme výčet třinácti kategorií hodnoticích kritérií (podrobněji o celém jejím hodnoticím nástroji, tzv. rastru viz kap. 5.2.1.). Jsou to:

- přehlednost
- přiměřená obtížnost a rozsah učiva
- odborná správnost
- motivační charakteristiky
- řízení učení

---

a numerických pojmů, jmen a názvů, délka vět apod.).“ Na kritérium upozorňujeme v souvislosti s tím, že budeme měřit obtížnost textu u učebnic určených různým cílovým skupinám žáků.

- obrazový materiál
- shoda s kurikulárními dokumenty
- cena (dostupnost učebnice)
- ergonomické a typografické vlastnosti
- doplňkové texty a materiály
- diferenciacie učiva a úloh
- hodnoty a postoje
- zpracování učiva (srov. Sikorová, 2007, s. 43–47).

Uvedená kritéria včetně jednotlivých otázek využijeme při hodnocení učebnic ve výzkumné části práce.

#### 4.8. Specifika učebnic určených pro speciální vzdělávání

Výše uvedená kritéria Sikorové je možné uplatnit i při posuzování učebnic pro žáky vzdělávané mimo hlavní vzdělávací proud. I takové učebnice, tzv. učebnice pro „speciální vzdělávání“ mají mezi ostatními své místo. To proto, že mohou pokrýt specifické potřeby určitých skupin žáků. Učebnicemi určenými pro speciální vzdělávání budeme pro naše účely rozumět tyto:

- učebnice pro žáky se sluchovým postižením;
- učebnice pro žáky s lehkým mentálním postižením.

O potřebnosti takových učebnic se dočteme například v Metodice práce se žákem se sluchovým postižením (Potměšil a kol., 2012). Píše se zde, že **lze** v rámci podpůrných opatření třetího stupně, tzn. v případě, že je žák se sluchovým postižením inkluzivně vzděláván ve škole hlavního vzdělávacího proudu nebo je vzděláván v základní škole/třídě zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona, využívat speciální učebnice. Od podpůrných opatření čtvrtého stupně už je využívání speciálních učebnic dokonce **nutné** (srov. Potměšil a kol., 2012, s. 36).

Kritéria Sikorové jsou, jak bylo řečeno, určena učitelům, aby jim pomohla při výběru učebnice pro konkrétní žáky. Ale jelikož se ve výzkumu budeme zabývat právě

učebnicemi určenými pro speciální vzdělávání, položili jsme si otázku, jak tyto učebnice nahlíží a podle jakých kritérií posuzuje MŠMT při udělování schvalovací doložky. Zajímalo nás také, zda mají tyto učebnice nějaká specifika, která reflektují potřeby zmíněných skupin žáků. Odpovědi jsme čerpali z webových stránek MŠMT a skrze email jsme oslovili *Oddělení předškolního a speciálního vzdělávání*, které mimo jiné „zabezpečuje posuzování a schvalování organizace vzdělávání a učebních dokumentů ve školách a školských zařízení v oblasti své působnosti“ (MŠMT (e), online). Dále jsme čerpali z informací, které nám poskytla jednotlivá nakladatelství, jež vydávají takové učebnice.

MŠMT nám sdělilo, že žádná závazná specifika, kterými by se autoři učebnic určených pro speciální vzdělávání měli řídit, stanovena nejsou. Jediným specifikem je skutečnost, že při řízení pro udělení schvalovací doložky jsou osloveni odborníci, „kteří na danou učebnici recenzní posudek zpracovávají. V případě sluchově postižených jsou jimi právě odborníci zabývající se vzděláváním žáků s tímto handicapem“ (Houdková, emailová korespondence, 24. 3. 2020).

Oslovili jsme proto rovněž nakladatelství, která takové učebnice vydávají. Konkrétně byla oslovena nakladatelství Septima a Fortuna (učebnice pro žáky se sluchovým postižením) a dále nakladatelství Parta (učebnice pro žáky škol speciálních a praktických). Jednotlivým nakladatelstvím bylo položeno několik otázek. (1) Ptali jsme se, zda se při tvorbě učebnic postupuje podle nějakých metodik (případně jakých) zohledňujících specifické potřeby žáků, pro které jsou učebnice určeny. (2) Dále jsme zjišťovali, zda mají dostupné tituly platné schvalovací doložky (pokud ne, zda se čeká na prodloužení nebo již k prodloužení nedošlo). (3) Poslední otázka se týkala učebnic, které již nejsou dostupné v internetových obchodech zmíněných nakladatelství. Ptali jsme se, z jakého důvodu již učebnice nejsou nabízeny.

Z nakladatelství Septima (Boháčová, emailová korespondence, 23. 3. 2020) jsme se dozvěděli, že (1) učebnice zeměpisu pro žáky se sluchovým postižením vycházely z učebních osnov, resp. RVP; (2) byly vydány před dvaceti lety a jelikož se s ohledem na nové způsoby řešení postižení sluchového aparátu změnilo postupy, není v současné

době důvod tituly vydávat,<sup>31</sup> nakladatelství je proto pouze doprodává a nereedituje a (3) proto také některé z nich nejsou již dostupné ke koupi.

Nakladatelství Fortuna uvedlo (Kořenářová, emailová korespondence, 17. 4. 2020), že (1) žádnou speciální metodiku k tvorbě učebnic nemělo, autoři učebnic byli dostatečně znalí požadavků na dané učebnice. (2) Jejich učebnice v současnosti nemají platné schvalovací doložky, protože do skupiny nakladatelství pod stejným vedením patří několik nakladatelství. Nakladatelství Fortuna tedy v případě učebnic zeměpisu ustoupilo Státnímu pedagogickému nakladatelství (SPN) a Nakladatelství České geografické společnosti (NČGS), které v současnosti doložku platnou mají. Na poslední otázku (3) jsme odpověď nedostali.

Z nakladatelství Parta jsme obdrželi podrobné odpovědi (Gregor, emailová korespondence, 20. 4. 2020). (1) Nakladatelství při tvorbě učebnic především respektuje dokumenty MŠMT upravující výuku žáků s mentálním postižením. V těchto dokumentech je totiž obsaženo, co by se žáci měli naučit. Nakladatelství uvedlo, že se jedná v podstatě o stejný obsah jako u žáků škol hlavního vzdělávacího proudu, pouze v částečně redukováném rozsahu. Také upozornilo na fakt, že samotná redukce není postačující, ale že je zásadní, aby učivo bylo podáno maximálně srozumitelně a co nejvíce názorně. Autoři učebnic pro žáky s mentálním postižením jsou pedagogové s mnohaletými zkušenostmi (jak s výukou zeměpisu, tak s výukou žáku s mentálním postižením), což zajišťuje, že dokáží učebnici přizpůsobit tak, aby byla co možná nejvíce funkční. V odpovědi jsme se také dozvěděli, že důležitým aspektem tvorby učebnic pro žáky s mentálním postižením je formální podoba učebnic a pracovních sešitů. Je nutné dbát na přizpůsobení grafického vzhledu, velikosti písma, obrazové složky, rozsahu kapitol aj. V učebnicích zeměpisu je mimo jiné důležité upravovat mapy, které ve své původní podobě, jak je známe z běžných atlasů, jsou pro žáky s mentálním postižením nepřehledné. Dále nakladatelství v odpovědi uvedlo, že řada učebnic zeměpisu od nakladatelství Parta vznikala v letech 2005–2009 na základě podnětu vyhlašování

---

<sup>31</sup> Z korespondence s nakladatelstvím není zřejmé, co nakladatelství myslí „novými způsoby řešení postižení sluchového aparátu“ a s tím spojenou „změnou postupů“. Je možné, že touto informací rozumí změny postupu ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením, např. častější začleňování uživatelů kochleárního implantátu do škol hlavního vzdělávacího proudu.

dotačního řízení MŠMT pro tvorbu speciálních učebnic. V té době MŠMT, na rozdíl od současné situace, tvorbu speciálních učebnic podporovalo a také odborně usměrňovalo. (2) V současné době mají všechny učebnice zeměpisu (i pracovní sešity) od nakladatelství Parta platné schvalovací doložky s výjimkou Zeměpisu Česká republika. O prodloužení této schvalovací doložky nakladatelství nežádalo záměrně, protože plánuje tento rok požádat o udělení nové schvalovací doložky pro celou řadu učebnic a pracovních sešitů ze zeměpisu, aby byly posuzovány a schvalovány jako celek. Poslední otázka (3) se nakladatelství Parta netýkala, protože všechny jejich učebnice zeměpisu jsou stále vydávány.

Souhrnně lze konstatovat, že učebnice určené pro speciální vzdělávání nemají ze strany MŠMT žádná speciální kritéria pro ne/udělení schvalovací doložky než ostatní učebnice. Z odpovědí nakladatelství vyplynulo, že autory jsou zpravidla pedagogové, kteří mají zkušenost s výukou dané cílové skupiny a daného předmětu. Žádná metodika upravující nároky pro různé druhy speciálních učebnic neexistuje. Zůstává otázkou, zda „speciální“ učebnice jsou dostatečně kvalitní – zda jsou pro žáky atraktivní a srozumitelné, zda jsou dostatečně didakticky vybavené, jazykově relevantní, aktuální a celkově tedy, zda odpovídají SPV žáků. Naší snahou bude tuto otázku zodpovědět ve výzkumné části, kde budeme pracovat s učebnicemi zeměpisu – pro žáky se sluchovým postižením, pro žáky s LMP a pro žáky základních škol hlavního vzdělávacího proudu.



## 5. Metodologie výzkumu

Je nesporné, že učebnice jakýchkoli předmětů mají ve vzdělávacím procesu stále nepostradatelné postavení, a to i přes to, že do vzdělávání pronikají různé technologické novinky a „alternativní“ způsoby výuky.

V kapitole 2 jsme čtenáře seznámili s tím, jakým způsobem je v současnosti řešeno vzdělávání žáků se sluchovým postižením, tedy že jsou vzděláváni buď ve školách hlavního vzdělávacího proudu, nebo ve školách zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona. V rámci vzdělávání jsou žákům se sluchovým postižením poskytována různá podpůrná opatření. V jejich výčtu (kap. 2.1.) se mluví i o používání „speciálních učebnic“. Takové učebnice najdeme na současném trhu. Na rozdíl od učebnic pro žáky škol hlavního vzdělávacího proudu to však nejsou desítky až stovky titulů pro každý předmět, ale spíše jednotky. Učitelé, kteří vzdělávají žáky se sluchovým postižením, jsou tedy postaveni do situace, že buď využijí existující učebnici, a to i v případě, že na ní shledávají mnohé nedostatky, nebo že si vytvoří vlastní materiály, což je relativně náročná činnost, která vyžaduje velkou pečlivost, kompetence týkající se didaktiky daného oboru a kompetence související s „dostatečnou znalostí“ potřeb a specifík žáků se sluchovým postižením a jejich následným promítnutím do učebního materiálu.

Celá práce je zaměřena na vyučovací předmět zeměpis. V kapitole 3 jsme přiblížili, jakým způsobem je předmět ukotven v kurikulárních dokumentech, co se v něm žáci učí, jak vypadají tematické celky, očekávané výstupy a učivo. Všechny tyto poznatky jsou oporou pro výzkumnou část, kde budeme zkoumat právě učebnice zeměpisu.

V kapitole 4 jsme předložili teoretická východiska týkající se učebnice jako takové. Bylo řečeno, jaké má učebnice funkce, parametry a strukturu. Rovněž jsme nastínili, že se učebnice odlišují nejen zaměřením (např. podle předmětu, ročníku, druhu školy), ale i tím, jací autoři (resp. nakladatelství) učebnici vydali. Rozhodně je nemožné tvrdit, že se dvě učebnice určené pro stejný ročník a druh školy a věnující se stejnému tématu (např. dvě učebnice zeměpisu od dvou odlišných nakladatelství, které jsou určeny pro 8. ročník základní školy a věnují se tématu Česká republika) obsahově shodují. Maximálně lze konstatovat, že jsou si obsahově podobné. Velkou roli v odlišnostech hraje

především vizuální uspořádanost, přehlednost a atraktivnost. Ta nás ale nesmí odpoutat od zkoumání obsahu učebnice. Abychom dokázali vybrat vhodnou učebnici, můžeme využít různé metody a nástroje, které vznikly v rámci výzkumu učebnic (kap. 4). Vodítkem pro výběr učebnice pro nás může být i existence schvalovací doložky MŠMT, která mj. garantuje, že učebnice je vytvořena v souladu s platným RVP (viz kapitola 4.7.1.).

Věnovali jsme se i tomu, že by učebnice měly reflektovat, pro jakou cílovou skupinu jsou určeny. Oslovená nakladatelství nám sdělila, že tvorba učebnic pro speciální vzdělávání (srov. kap. 4.8.) nepodléhá žádným speciálním kritériím oproti tvorbě ostatních učebnic, resp. že takové učebnice jsou vytvářeny odborníky na téma i cílovou skupinu žáků, kteří jsou dostatečně erudovaní, aby učebnici cílové skupině přizpůsobili. V současnosti na trhu učebnic pro speciální vzdělávání najdeme učebnice, které byly vydány ještě před změnou systému vzdělávání žáků se SPV (kap. 2), ale i učebnice novější (ne však pro každý vyučovací předmět). Produkce nových učebnic určených pro žáky se SVP je celkově značně omezená, a to zejména z finančních důvodů – příprava a tisk učebnice jsou nákladné. Učebnice pro speciální vzdělávání nemají totiž takový obrat, aby byly pro nakladatelství zajímavým produktem. Proto v tomto ohledu nakladatelství využívají dotačních řízení státu. Jak ale zaznělo v odpovědi od nakladatelství Parta, v současné době stát tvorbu a vydávání učebnic pro speciální vzdělávání finančně nepodporuje (Gregor, emailová korespondence, 20. 4. 2020).

Jelikož je v rámci inkluze cílem, aby byli žáci s i bez SVP vzděláváni společně, nabízí se i otázka, zda by neměly existovat učebnice, které budou vyhovovat kterékoli skupině žáků bez ohledu na to, zda mají či nemají SVP. To však není předmětem této práce, spíše se jedná o podnět k zamyšlení.

V rámci výzkumné části práce chceme porovnat pomocí několika metod (kap. 5.3.) učebnice určené pro různé cílové skupiny žáků (skupiny žáků se zdravotním i bez zdravotního postižení). V této analýze budeme konfrontovat teoretické poznatky z kapitol 2–4 s tím, jak reálně učebnice vypadají. Budeme se tak snažit zodpovědět naše výzkumné otázky (kap. 5.1.).

## 5.1. Výzkumné otázky

Každá učebnice (bez ohledu na své zaměření) by měla být vytvářena velmi pečlivě. Je nemožné vytvořit takovou učebnici, která by naplňovala představy všech pedagogů. Autoři učebnic se jistě snaží při tvorbě učebnice vytvořit takové dílo, které bude funkční (pro žáka i pro učitele) a osloví co nejširší skupinu uživatelů. Přestože je snaha patrná, najdeme na trhu takové učebnice, které pro výuku zhodnotíme jako nevyhovující.

Do středu našeho zájmu jsme umístili učebnici zeměpisu pro žáky se sluchovým postižením. V případě žáků se sluchovým postižením bychom měli mít k dispozici učebnice, které zohledňují to, že jsou mezi žáky i takoví, pro něž je český jazyk jazykem druhým (cizím). Žáci se sluchovým postižením mají v češtině odlišné jazykové kompetence než jejich slyšící vrstevníci. Text (jazyková složka) učebnice by měl být do určité míry této skutečnosti uzpůsoben. Naopak obsahem (učivem) by se učebnice neměla lišit od učebnic pro žáky škol hlavního vzdělávacího proudu, resp. obě učebnice by měly být v souladu s platnými RVP. Ve výzkumu tedy budeme porovnávat učebnici zeměpisu pro žáky se sluchovým postižením s učebnicí pro žáky s LMP a učebnicí zeměpisu pro žáky škol hlavního vzdělávacího proudu.

Nejprve jsme si položili několik výzkumných otázek, které bychom chtěli skrze srovnávací analýzu zodpovědět. Nalézt odpovědi na naše otázky se pokusíme pomocí několik výzkumných metod, které představíme v následující kapitole (kap. 5.2.). Naše otázky jsme formulovali takto:

- Jak se liší hodnoty jednotlivých kritérií dle rastru Sikorové u vybraných učebnic zeměpisu? Existuje nějaký vztah mezi získanými výsledky a zaměřením učebnice na určitou cílovou skupinu žáků?
- Jaká je míra obtížnosti textů vybraných učebnic zeměpisu? V čem a jakou měrou se výsledky mezi jednotlivými učebnicemi liší? Existuje nějaký vztah mezi získanými výsledky a zaměřením učebnice na určitou cílovou skupinu žáků? Vykazuje učebnice zeměpisu pro žáky se sluchovým postižením v obtížnosti textu výrazně jiné výsledky než další dvě zkoumané učebnice?

- Jaká je didaktická vybavenost jednotlivých vybraných učebnic zeměpisu? V čem a jakou měrou se výsledky mezi jednotlivými učebnicemi liší? Existuje nějaký vztah mezi získanými výsledky a zaměřením učebnice na určitou cílovou skupinu žáků? Vykazuje učebnice zeměpisu pro žáky se sluchovým postižením v didaktické vybavenosti výrazně jiné výsledky než další dvě zkoumané učebnice?
- Jakým způsobem zohledňují jednotlivé učebnice zeměpisu cílovou skupinu žáků, pro kterou jsou určeny? Zohledňuje učebnice zeměpisu pro žáky se sluchovým postižením specifika této cílové skupiny, a to zejména co se týče jazykové složky učebnice?

## 5.2. Výběr výzkumného vzorku

Výzkumná sonda byla prováděna na třech učebnicích, které se lišily svými cílovými skupinami. Porovnávali jsme učebnice zeměpisu pro žáky se sluchovým postižením s učebnicemi zeměpisu pro žáky s LMP a pro žáky škol hlavního vzdělávacího proudu s cílem zodpovědět výše uvedené výzkumné otázky (kap. 5.1.).

Nejprve jsme zjišťovali, jaká nakladatelství vydávají učebnice (a pracovní sešity) zeměpisu pro námi hledané cílové skupiny žáků.

Pro žáky se sluchovým postižením jsou to nakladatelství Septima a Fortuna. Při dohledávání dostupnosti zeměpisných učebnic (tj. možnost zakoupení v knihkupectvích či e-shopech nakladatelství aj.) jsme zjistili, že učebnice od nakladatelství Fortuna už nikde dostupné nejsou, ačkoliv vznikly mezi lety 2007 a 2013, takže jsou relativně nové. Oproti tomu učebnice nakladatelství Septima vznikly dříve, a to v letech 1999 a 2003, a jsou ještě doprodávány. Pro výzkum jsme si však i přesto vybrali učebnice nakladatelství Fortuna, a to proto, že k nim (na rozdíl od učebnic nakladatelství Septima) existují i pracovní sešity, které pro náš výzkum potřebujeme. Přehled všech učebnic zeměpisu (a pracovních sešitů) tohoto nakladatelství je uveden v tabulce 4.

**Tabulka 4: Učebnice zeměpisu pro žáky se sluchovým postižením od nakladatelství Fortuna.**

(autorka práce)

<b>nakladatelství</b>	<b>název</b>	<b>pracovní sešit</b>
Fortuna	<i>Zeměpis – Česká republika</i>	<i>Zeměpis, 1. díl – Česká republika, Příroda a lidé na zemi</i>
Fortuna	<i>Zeměpis – Příroda a lidé na zemi</i>	<i>Zeměpis, 1. díl – Česká republika, Příroda a lidé na zemi</i>
Fortuna	<i>Zeměpis – Svět</i>	<i>Zeměpis, 2. díl – Svět, Evropa a životní prostředí ve světě</i>
Fortuna	<i>Zeměpis – Evropa a životní prostředí ve světě</i>	<i>Zeměpis, 2. díl – Svět, Evropa a životní prostředí ve světě</i>

Učebnice zeměpisu pro žáky s mentálním postižením vydává pouze nakladatelství Parta. Jejich přehled je v tabulce 5. Některé z učebnic mají v názvu podtitulek „pro základní školu a základní školu praktickou“. Označení „základní škola praktická“ však nemá v české legislativě žádné právní ukotvení. Pod tímto pojmem se však neformálně rozumí škola zaměřená na žáky s LMP, tzn. učebnice jsou určeny pro žáky s LMP.

**Tabulka 5: Učebnice zeměpisu pro žáky s lehkým mentálním postižením od nakladatelství Parta.**

(autorka práce)

<b>nakladatelství</b>	<b>název</b>	<b>pracovní sešit</b>
Parta	<i>Praktický zeměpis</i>	<i>Praktický zeměpis</i>
Parta	<i>Zeměpis – Česká republika</i>	<i>Zeměpis – Česká republika</i>
Parta	<i>Zeměpis – Evropa</i>	<i>Zeměpis – Evropa</i>
Parta	<i>Zeměpis – Svět</i>	<i>Zeměpis – Svět</i>

Učebnic zeměpisu pro žáky základních škol hlavního vzdělávacího proudu existují desítky. My jsme pro účely naší práce zvolili učebnice z nakladatelství Nová škola, které vydalo ucelenou řadu učebnic zeměpisu pro základní školy (viz tabulka 6). Důvodem naší volby byl fakt, že v době vzniku této diplomové práce byla v Česku zavedena mimořádná opatření kvůli šíření koronaviru. Neměli jsme tedy možnost nahlédnout do všech dostupných učebnic zeměpisu. Online verze učebnic zveřejnila pouze dvě nakladatelství – Nová škola a Fraus. S ohledem na hledání jednoho tematického celku (viz dále) jsme se blíže zaměřili na učebnice těchto nakladatelství. Učebnice Fraus má pro 8. ročník jeden díl zeměpisu, který je rozdělen na dvě hlavní

kapitoly (Evropa a Česká republika). Oproti tomu nakladatelství Nová škola vydalo dva samostatné díly učebnice – první díl je věnován Evropě, druhý díl České republice. U učebnic nakladatelství Parta jsou tato dvě témata (Evropa a Česká republika) zpracována také zvlášť. Podobně i u učebnic nakladatelství Fortuna se jedná o dvě samostatné učebnice (byť u nich je k celku Evropa ještě přiřazeno téma životního prostředí ve světě). Proto jsme nakonec vybrali k analýze učebnice nakladatelství Nová škola, které jsou tedy s ostatními dvěma srovnatelnější.

**Tabulka 6: Učebnice zeměpisu pro žáky škol hlavního vzdělávacího proudu od nakladatelství Nová škola.**

(autorka práce)

<b>nakladatelství</b>	<b>název</b>	<b>pracovní sešit</b>
Nová škola	<i>Zeměpis 6, 1.díl – Vstupte na planetu Zemi</i>	<i>Zeměpis 6, 1.díl – Vstupte na planetu Zemi</i>
Nová škola	<i>Zeměpis 6, 2.díl – Přírodní obraz Země</i>	<i>Zeměpis 6, 2.díl – Přírodní obraz Země</i>
Nová škola	<i>Zeměpis 7, 1. díl – Amerika, Afrika</i>	<i>Zeměpis 7, 1. díl – Amerika, Afrika</i>
Nová škola	<i>Zeměpis 7, 2. díl – Asie, Austrálie a Oceánie, Antarktida</i>	<i>Zeměpis 7, 2. díl – Asie, Austrálie a Oceánie, Antarktida</i>
Nová škola	<i>Zeměpis 8, 1. díl – Evropa</i>	<i>Zeměpis 8, 1. díl – Evropa</i>
Nová škola	<i>Zeměpis 8, 2. díl – Česká republika</i>	<i>Zeměpis 8, 2. díl – Česká republika</i>
Nová škola	<i>Zeměpis 9 - Lidé a hospodářství</i>	<i>Zeměpis 9 - Lidé a hospodářství</i>

Poté, co jsme vybrali nakladatelství, jejichž učebnice chceme ve výzkumu využít jsme vybírali konkrétní titul. Protože se učebnice liší zaměřením na cílovou skupinu žáků a také nakladatelstvím jež je vydalo, bylo zapotřebí zvolit takové tituly, které se budou věnovat stejnému tematickému celku, aby bylo porovnání učebnic co nejrelevantnější. Nemělo by totiž smysl porovnávat například učebnici zaměřenou na Českou republiku s učebnicí, která se věnuje přírodnímu obrazu Země. Zvolili jsme tematický celek Evropa.<sup>32</sup>

<sup>32</sup> Tematický celek Evropa se probírá většinou v osmém ročníku základní školy.

Náš výzkumný vzorek se tedy skládá ze tří učebnic (zvýrazněných modře v tabulkách 4, 5, 6) tří různých nakladatelství (Fortuna, Parta, Nová škola). V tabulce 7 uvádíme několik jejich základních charakteristik. Níže na obrázcích jsou k dispozici náhledy na titulní strany učebnic (obr. 1) a pracovních sešitů (obr. 2). Rovněž předkládáme náhledy na jednu dvoustránku z každé učebnice (obr. 3, 5, 7) a pracovního sešitu (obr. 4, 6, 8).

**Tabulka 7: Základní charakteristiky zkoumaných učebnic.**

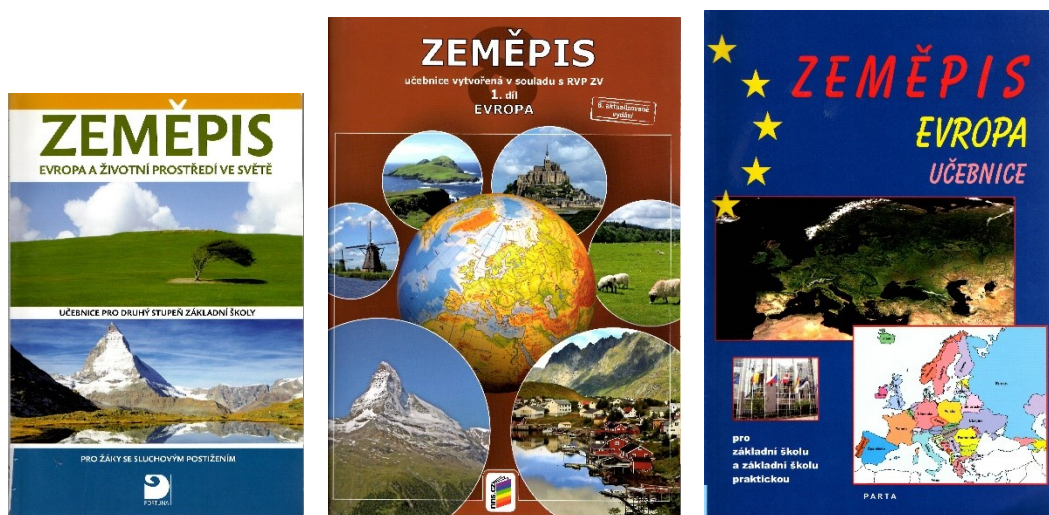
(autorka práce)

<b>nakladatelství</b>	Fortuna <sup>33</sup>	Nová škola	Parta
<b>název</b>	<i>Zeměpis – Evropa a životní prostředí ve světě</i>	<i>Zeměpis 8, 1. díl – Evropa</i>	<i>Zeměpis – Evropa</i>
<b>rok vydání</b>	2012	2019	2007
<b>cílová skupina</b>	žáci se sluchovým postižením	žáci škol hlavního vzdělávacího proudu	žáci s lehkým mentálním postižením
<b>počet stran (učebnice)</b>	103 (z toho Evropa 77)	95	63
<b>formát (učebnice)</b>	165 x 240 mm	210 x 297 mm (A4)	210 x 297 mm (A4)
<b>pracovní sešit (PS)</b>	<i>Zeměpis, 2. díl – Svět, Evropa a životní prostředí ve světě</i>	<i>Zeměpis 8, 1. díl – Evropa</i>	<i>Zeměpis – Evropa</i>
<b>rok vydání (PS)</b>	2013	2019	2009
<b>počet stran (PS)</b>	96 (z toho Evropa 32)	48	44
<b>formát (PS)</b>	210 x 297 mm (A4)	210 x 297 mm (A4)	210 x 297 mm (A4)

<sup>33</sup> Učebnice zeměpisu od nakladatelství Fortuna obsahuje dvě části – jedna se týká Evropy a jedna životního prostředí ve světě. S ohledem na cíle naší práce budeme ve výzkumu pracovat pouze s první částí učebnice, tj. s částí, která se věnuje tématu Evropa.

Ve výzkumu budeme učebnice a pracovní sešity z výzkumného vzorku označovat následujícím způsobem:

- učebnice F = Zeměpis – Evropa a životní prostředí ve světě (Fortuna, 2012)
- pracovní sešit F = Zeměpis, 2. díl – Svět, Evropa a životní prostředí ve světě (Fortuna, 2013)
- učebnice NŠ = Zeměpis 8, 1. díl – Evropa (Nová škola, 2019)
- pracovní sešit NŠ = Zeměpis 8, 1. díl – Evropa (Nová škola, 2019)
- učebnice P = Zeměpis – Evropa (Parta, 2007)
- pracovní sešit P = Zeměpis – Evropa (Parta, 2009)



Obr. 1: Titulní strany zkoumaných učebnic (zleva doprava v pořadí F, NŠ, P).



Obr. 2: Titulní strany zkoumaných pracovních sešitů (zleva doprava v pořadí F, NŠ, P).



## Polsko, Maďarsko



Jezero Balaton v Maďarsku

### OTÁZKY A ÚKOLY

1. Které státy ve střední Evropě vznikly po roce 1990 spojením nebo rozdělením? Jsou všechny tyto státy členy EU a NATO?
2. Do kterých významných měst Maďarska a Rakouska se můžete dopravit plavbou po Dunaji?
3. Porovnejte nerovnosti bohatství v Polsku a v Maďarsku. Která průmyslová odvětví jsou zastoupena v těchto státech?

Starba lodí v polském Ščítině

Polsko je našim severním sousedem. Hranice vedou především po hřebenech hor. Země má čtyřikrát větší plochu a čtyřikrát více obyvatel než naše republika. Sever vyplňují rozsáhlé **Středopolské nížiny** s četnými jezery. Na jižní hranici se rozprostírá vysoká pohoří. Největší z nich jsou **Tatry**. Největšími řekami jsou **Višla** a **Odra**, která pramení v Česku. Podněbí je chladnější.



Oceřárny v polských Katovicích

Pěstování kakašice v Maďarsku



Uherský salám z Maďarska



Dunaj protékající hlavním městem Maďarska Budapeští

Zásoby uhlí a rud kovář jsou bohaté. V průmyslu se vyrábí velké množství **železa**, **oceli** a **strojů**. Nejprůmyslovější oblastí je **Horní Šlezsko**, které leží v blízkosti Ostravy. Významná je výroba **osobních aut** a **lodí**. Dalšími průmyslovými středisky je hlavní město **Varšava**, dále **Lodž** a **Poznaň**. Polovinu území Polska představuje orná půda. Význačná je produkce **obilnin**, **řepky olejky**, **cukrové řepy**, **zeleniny** a zejména **brambor**. V živočišné výrobě převažuje chov **vepřů**, **skotu** a **koní**. Významné pro polskou dopravu jsou námořní přístavy **Ščítin**, **Gdyně** a **Gdaňsk** na pobřeží Baltského moře. Poláci patří ke slovanským národům. Většina jsou věřícími katolíky. Významným královským sídlem bylo město **Krakov**. Do konce 16. století bylo hlavním městem Polska. Nedaleko Krakova leží město **Osvětim**, místo vyhlašovacích tábora z druhé světové války.

Maďarsko se rozkládá na jih od Slovenska. Je vyplněno rozsáhlou **Malou** a **Velkou uherskou nížinou**. Zemí protékají řeky **Dunaj** a **Tísa**. Velké jezero **Balaton** má výborné podmínky pro rekreaci. Podněbí Maďarska je kontinentální. Nedostatek vláhy způsobí vznik rozsáhlých travnatých oblastí – stepí. Jsou využívány v zemědělství.

Maďarsko má velké zásoby **bauxitu**, ze kterého se vyrábí **hliník**. Důležitý je **chemický**, **strojírenský** a **potravinářský průmysl** a výroba **léků**.

Velké plochy úrodné půdy jsou využívány k pěstování **pšenice**, **kukuřice**, **slunečnice** a zeleniny. Na svazích nízkých hor se daří vinné révě. Významný je chov **skotu** a **prasat**.

Hlavní město **Budapešť** se rozkládá na březích Dunaje. Pro historické památky a termální lázně je nejnavštěvovanějším městem v Maďarsku. Maďaři jsou **ugrofinským národem**. Rada Maďarů žije v sousedních státech.

### OTÁZKY A ÚKOLY

4. Které plodiny převládají v pěstování v Polsku a které v Maďarsku?
5. Co víte o městech Krakov a Osvětim? Ve kterém státě byste se domluvili snadněji – v Polsku nebo v Maďarsku? Vysvětlíte proč.
7. S kterými státy sousedí Maďarsko?

Obr. 3: Dvoustrana učebnice F (s. 60–61).

## ZÁPADNÍ EVROPA, VELKÁ BRITÁNIE A IRSKO

1. Vyznač do mapy čísy státy, města, řeky, ostrov, nížinu a pohoří.



Státy: Velká Británie 1, Irsko 2, Francie 3, Nizozemsko 4, Belgie 5, Lucembursko 6  
Města: Londýn 7, Birmingham 8, Manchester 9, Liverpool 10, Dublin 11, Glasgow 12, Edinburgh 13, Paříž 14, Marseille 15, Le Havre 16, Strasbourg 17, Lyon 18, Bordeaux 19, Brusel 20, Amsterdam 21, Rotterdam 22, Lucemburk 23  
Řeky: Temže 24, Seina 25, Loira 26, Rýn 27, Rhéna 28, Maim 29  
Ostrov: Korsika 30  
Nížina: francouzská nížina 31  
Pohoří: Alpy 32



2. Poznej stát. Zapiš jeho název.

- a) nejmenší stát západní Evropy, výroba železa a oceli
- b) monarchie, větrné mlýny, sýry, květiny
- c) Alpy, Paříž, Středozemní moře
- d) „zelený ostrov“, republika, ostrovní stát
- e) monarchie, sídlo EU a NATO, Valoni, Větmové
- f) Anglie, Wales, Skotsko, Severní Irsko

3. Proč je angličtina nejrozšířenějším jazykem na světě? Kde se s ní všude domluvíš? Odpověď zapiš.

## ZÁPADNÍ EVROPA, VELKÁ BRITÁNIE A IRSKO

4. Jak se můžete dopravit z Francie do Velké Británie? Správné odpovědi zakroužkuj.

na kole	tunelem	lodí
vlakem	letecky	přeplováním
autem po silnici		

5. Poznej z obrázku a zapiš, který autobus jede ve Francii a který ve Velké Británii.



6. Vyber z nabídek uvedených v závorce ty správné a potrhni je.

Velká Británie má (přimořské vnitrozemské) podnebí s dostatkem (srážek – sucha). Velká Británie patří do skupiny nejvyspělejších států světa (G10 – G8). Průmysl je (vyspělý – zastaralý). Nejvíce jsou rozvinuté obory (papírenství, strojírenství, kožedělný průmysl, hutnictví, chemický průmysl, leteckářství a textilní průmysl). Ropa se těží (na pevnině, ze dna Severního moře, v Severním Irsku). V zemědělství převažuje chov (prasat, skotu, drůbeže a ovce). Velká Británie je zemí, kde vznikly (lečba holek, kopaná, golf, kvasobraušení, vykládky). V Londýně se nakonec významně (přizvaly železnice, křivčovatý silnice, letišti, námořní přístavy).

7. Vybarvi vlajky Velké Británie a Irsku.



Obr. 4: Dvoustrana pracovního sešitu F (s. 62–63).

### ZÁPADNÍ EVROPA

#### IRSKO



rozloha: 70 261 km<sup>2</sup>    hlavní město: **Dublin**  
počet obyvatel: 4,8 mil.    měna: **euro**  
úřední jazyk: *irština, angličtina*    státní zřízení: **republiká**

věčerní Dublin    hlavní město Irsko

Tento samostatný stát zabírá převážnou většinu ostrova Irsko. Jeho pobřeží je velmi členité s malými ostrovy. Spátne odvodňovanou Irskou nížinou pokrývají **rašelináče, močály** a četná jezera.

Teplý Severozápadní proud se slévá v větrném přímáří na ostrov. **hadně slážek. Při zále přímáří každé druhé den, takže většinu povrchu pokrývají rozlehlé tramatické plochy. Irsko je proto někdy nazýváno „Zelený“ nebo „Surový ostrov“.**

Hlavním městem je **Dublin** (dabín), kde žije téměř 60 % obyvatel země. Většina lidí je **katolického vyznání**, církve hraje v životě společnosti velice důležitou úlohu. Ekonomika Irsko začala po vstupu do EU rychle ríst. V zemědělství převažuje **živočišná výroba** s chovem skotu a ovcí, důležitý je **rybolov**. Rozvinutý je **elektronický průmysl** (výroba počítačů a elektroniky) a **potravinářský průmysl**.

Nejznamenitější potravinářské výrobky jsou **írská mláčky (např. zn. „Jamaison“)** a **pivo (např. zn. „Guinness“)** a **šneříl**. **Rozsáhlá sušična a národní podnikéřský ústavny obor přelobvových (klasických) klení, používaných za nejlépejší na světě**

Který dáti víni má štat svého území na ostrově Irsko?  
Na mapě vyladíte irská jezera a přetěžte jejich názvy.  
Rašeliniště pokrývají 10% rozlohy země, mělna je hlavní energetickou surovinou Irsko. Jakým způsobem se využívá?  
1. Vyšetřte, proč v zemědělství Irsko převládá živočišná výroba nad rostlinnou.  
2. Irsko ve světě proslavila hudební skupina U2 (je „u“). Víte, jak se jmenuje její zpěvák?

#### FRANCIE



rozloha: 549 096 km<sup>2</sup>    hlavní město: **Paříž**  
počet obyvatel: 67,1 mil.    měna: **euro**  
úřední jazyk: *francouzština*    státní zřízení: **republiká**

Paříž – La Tour de Jaffa – *antická kádnice a muzeum*

Francie je **největší stát západní Evropy**. Většinu území zabírají rozsáhlé nížiny a pahorkatiny. Nejvyššími oblastmi jsou pohorí Alpy s nejvyšší horou Evropy **Mt. Blanc** (4810 m n. m.) a **Pyreneje**. Jaty je rozdíly mezi podnebním francouzských nížin a hor?

rašelináče – *anglicky* – **peatbog** [ˈpi:tboɡ]    měnoček – **das Moor**

Ireri: Článka 8, str. 106  
Lafík XIV: Df, 8, str. 16, Volná francouzská revoluce: Df, 8, str. 34–37  
kapitolské váčky: Dřava 9, str. 31–40

### ZÁPADNÍ EVROPA

Nejvodnatějšími řekami jsou **Loira, Seina, Rýn a Rhóna**. V oblastech kolem těchto řek se nachází nejrovnější **francouzské nížiny**. V zemi je mnoho **jezer**, nacházejí se zejména v Alpách.

Vyladíte na mapě a zapíše si, co tvoří přírodní hranice Francie. Které ostrovy nejm v Evrope? Francie patří?

1. Čím se liší charakter podnebí Francie při počtější Síte-dozemního moře od podnebí při Atlantickém oceánu?  
2. Vyladíte největší francouzské řeky. Kde pramení a kam idí? Hlavní přítoky, které tyto řeky spojují.  
Ke kterému úmrtí patří významné řeky Francie?  
3. Jak se nazývá velké jezero na hranici se Švýcarskem?  
4. Zjistete, jak se nazývá největší francouzská nížina a kde leží největší luka Francie M. Blanc.

Největší slávy dosáhla Francie za vlády „krále slunce“ Ludvíka XIV. a za vlády císaře Napoleona. Z hodin dějepisu si připomeňte, v které době vládl Ludvík XIV. a kdy Napoleon. Pokud nevíte, vyladíte na internetu.

Obyvatelé jsou převážně **Francouzi**. V okrajových částech země žijí **ménšinové národy** (např. Albanské, Bretonci, Katalánci a Korsičané). Významnou menšinou jsou **přistěhovači z bývalých kolonií** (např. Alžírčané, Tunisané). Hlavní město **Paříž (Paris)** patří k nejnavštěvovanějším na světě.

Která územi byla v minulosti francouzskými koloniemi? Kterým jazykem se zde hovoří?  
Paříž je často označována jako „město módy“. Zdejší módní návrháři a jejich salony patří k nejnavštěvovanějším na světě (např. Yves Saint Laurent [i:sv’ st’ l’v’], Louis Vuitton [l’v’ v’ v’ it’]). **Světově proslulé jsou také francouzské parfemy (např. zn. Chanel [šanc’], Dior).**

Dominantou Paříže je **Eiffelova věž** (výška 300 m). Byla postavena podle plánu Gustava Eiffela jako symbol světové výstavy konané v Paříži roku 1889.

Francie patří k **nejvýspějším hospodářským velmocím světa** s výkonným průmyslem i zemědělstvím. Pro zemědělství se využívá více než polovina území státu. Pěstují se především **obilniny, řepa cukrovka, brambory a olejiny**. Významně je postavená **vinná réva**. V živočišné výrobě převládá **chov prasat a hovězího dobytka** (1. místo v Evropě). Vysoké stavy hospodářských zvířat umožňují významnou produkci **masa, mléka a sýru**. Důležitým odvětvím je také **rybolov**.

Je výroba vína součástí Francie o 1. místo v Itálii. Ve spotřebě vína zaujímají Francouzi jedno z předních míst na světě.  
Co znamenají slova *pétanque* [peták], *batik*, *žaket*?

Ložiska paliv nejsou velká, ropa a uhlí se musí dovážet. Téži se zejména **železná ruda, bauxit a uran**. Z důvodu malých zásob paliv se 80 % elektrické energie vyrábí v **jaderných elektrárnách**. Důležitými odvětvími průmyslu jsou **strojírenství**, zejména výroba **dopravních prostředků** (auta zn. Renault [reno], Peugeot [pešo]; letadla zn. Airbus [ajbus]), **zbrojírenství**, výroba **elektrotechniky, spotřební chemie** (kosmetika – např. Vichy [viš], Garnier [gar’niér]), **průmysl oděvní a potravinářský**. Ekonomický přírůstek je **cestovní ruch**.

Každý rok navštíví Francii přes 80 milionů cizinců. V návštevnosti tak zaujímá 1. místo na světě.  
Vyladíte na mapě významná města ve Francii – Marseille [marsej], Le Havre [lavr], Lille [ljl], Lyon [ljon], Štrasburk [štrasbursk] a označíte je do skupin: 1. náměstí pitav; 2. říční přístav; 3. průmyslové centrum.  
Porovnejte počet obyvatel a rozlohu Francie a Velké Británie. Vypočítejte průměrnou hustotu zašdného státu.  
Francouzská literatura měla po mnoho století vliv na ostatní literatury. Mezi nejznámější autory patří: Francois Villon [vilv’ v’ jón], Victor Hugo [vikas’ ugo], Honoré de Balzac [onore de balzák], Roman Rolland [rom’ roland], Antoine de Saint-Exupéry [ã’ t’ã’ s’ã’ t’ã’ k’ã’]. Které z nich jste poznamenali v literatuře?

přistěhovači – *anglicky* – **immigrants** [imigrants]    měnoček – **die Einwanderer**

Eiffelova věž: Děpík 8, str. 98; Francie o 1. světové války: Děpík 8, str. 102; Francouzi připomenuti: 19. máj, Článka 8, str. 11–15, 22–23, 42–43, 72–73; Bossuet, madonnschele Paris: Článka 8, str. 103

Obr. 5: Dvoustrana učebnice NŠ (s. 62–63).

### SEVERNÍ EVROPA

3. Vyšetřte následující tvrzení.  
Švédsko musí v zimním období převážet vyšetzenou železnou rudu železnicí do přístavu v Norsku. Proč nevyvažet cetoněnké námořní dopravě Botnického zálivu?

#### FINSKO

1. Do mapy na str. 24 zakreslete a popište:  
Iranice Finska o Botnický a Finský záliv o teplý mořský Severoatlantský proud o Finskou jezerní plošinu o hlavní město Helsinky

2. Doplňte tabulku.

Surovina	Průmyslové odvětví
	papírenská a
	výroba oceli
ocel	

#### DÁNSKO

1. Vyberte správné tvrzení.  
Dánsko leží na *Skandinávské/Ístiském* poloostrově. Zemi patří *Faeršské/Kanárské* ostrovy a největší ostrov světa *Holand/Grónsko*. Zemědělství se zabývá hlavně na *rostlinnou/živočišnou* výrobu. V *Norském/Severním* moři Dánsko těží *ropu/žantar* a *železnou rudu/zemní plyn*.

#### ISLAND

1. Spojte pojmy, které k sobě patří.

Islanďanč, jižozápadní pobřeží	pobřeží
řeky, vodopády, ledovce	povrch
vodní elektrárny	vodstvo
silnice	elektrická energie
Reykjavík	obyvatelstvo
hory, náhorní plošiny	hlavní město
rybolov, zpracování ryb	hospodářství
členité, fjordy	doprava
republika	měna
islandská koruna	státní zřízení

Poznámky:

str. 81–82

### OPAKOVÁNÍ – SEVERNÍ EVROPA

Vyberte jednu správnou odpoveď.

1. Většina území severní Evropy má podnebí:  
a) mírné  
b) chladné  
c) subarktické

2. Jezera a fjordy severní Evropy jsou původu:  
a) sopčického  
b) tektonického  
c) ledovčového

3. Hlavním městem Švédska jeř jsou:  
a) Stockholm  
b) Helsinky  
c) Kodaň

4. Pro severní Evropu má význam doprava:  
a) námořní  
b) silniční  
c) letečká

5. V zemích Skandinávského poloostrova přelobvují elektrárny:  
a) tepelné (na uhlí)  
b) větrné  
c) vodní

6. Ropu a zemní plyn těží:  
a) Norsko a Švédsko  
b) Švédsko a Finsko  
c) Norsko a Dánsko

7. Nalozité železné rudy využívají:  
a) Norsko a Švédsko  
b) Švédsko a Finsko  
c) Švédsko a Dánsko

8. Rybolov je důležitý řru:  
a) Švédsko a Dánsko  
b) Švédsko a Norsko  
c) Norsko a Island

9. Vulkanická činnost se projevuje:  
a) v Norsku  
b) na Islandu  
c) ve Finsku

10. Rozsáhlé lesní porosty se využívají:  
a) k topení a výrobě elektriny v tepelných elektrárnách  
b) ve stavebnictví ke stavbě domů a lodí  
c) v papírenském, dřevozpracujícím a nábykářském průmyslu

Doplňte sebehodnocení sohrnčého opakování.

Svůj výkon hodnotím	ano	spíše ano	spíše ne	ne	nevím
Byly pro mě úkoly jednoduché?					
Bavily mě úkoly?					
Zlepšila jsem se?					

Poznámky:

str. 26–27

Obr. 6: Dvoustrana pracovního sešitu NŠ (s. 26–27).



# 10/ Hospodářství v Evropě – doprava

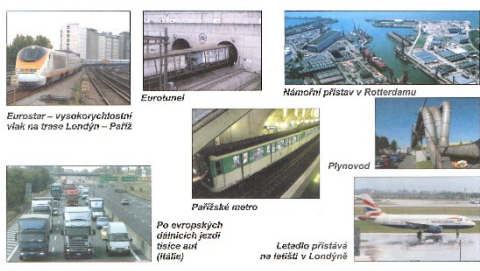
„Doprava zajišťuje přepravu osob a nákladů. Hlavními obory jsou silniční a železniční doprava. Významný pokrok se uskutečnil v dopravní letecké a potrubní.“



Doprava je činnost při které jsou přemísťováni lidé, náklady, energie, zprávy a informace. Podle prostředí jde o dopravu **pevninskou, námořní a vzdušnou**. Doprava je provozována dopravními prostředky – auty, vlaky, loděmi a letadly. Tyto dopravní prostředky se pohybují po silnicích, železnicích, po námořních a vzdušných linkách. Vyjíždějí z nádraží, odletají z letišť nebo vyplouvají z přístavů.

V Evropě jsou využívány všechny tyto dopravní možnosti. Během uplynulých desetiletí se moderně rozvinuly. V evropských poměrech je vedoucím druhem doprava **železniční**. Slouží hlavně k přepravě zboží na velkou vzdálenost. Nej hustší síť se nalézá v severozápadní a střední Evropě. V současnosti dochází k rozvoji rychlostních tratí a zvyšuje se elektrifikace železnic. I na území České republiky se modernizují důležité železniční trati. Zlepšily se podmínky pro cestování osob. Vlakové soupravy se modernizují a na dálkových tratích se zavádějí vysokorychlostní vlaky. Ve Francii jezdí např. TGV, u nás jsou v provozu soupravy Pendolino.

**Silniční doprava** zabezpečuje především dopravu nákladů a osob na kratší vzdálenosti. Objem přepravy neustále vzrůstá. Kamiony kříží celou Evropu a převážejí stále větší množství zboží. Doprava na delší vzdálenosti je zajišťována na dálnicích. Síť silnic a dálnic je nejhustší v západní Evropě. I v České republice v posledním období dálnic výrazně přibýlo. Můžeme na nich spatřit dopravní prostředky států celé Evropy.



**Eurostar** – vysokorychlostní vlak na trase Londýn – Paříž  
**Eurotunnel**  
**Námořní přístav** v Rotterdamu  
**Pařížské metro**  
**Plynovod**  
**Letadlo přistává** na letišti v Londýně

Ostatní druhy dopravy mají menší význam. Nejsou však zanedbatelné. **Ríční doprava** využívá splavných vnitrozemských toků, často propojených průplavy. Největší objem přepravy nákladů je na řekách Volze, Rýnu a Dunaji.

**Doprava ropy a zemního plynu** se uskutečňuje ropovody a plynovody. Vedou z nalezišť v Rusku a z pískavů západní a jižní Evropy do oblasti střední a západní Evropy. Tam je největší spotřeba těchto surovin.

**Námořní doprava** slouží především k obchodu mezi Evropou a ostatními světadly. K dopravní objemným nákladům plovoucím nerostných surovin jsou využívány tankery. Největšími námořními přístavy jsou Rotterdam, Antverpy, Marseille (čti: Marsel) a Hamburk.

**Letecká doprava** je nejrychlejší způsob dopravy na velké vzdálenosti. Hlavní směry mezinárodní letecké dopravy jsou mezi Evropou a Amerikou. Největší letiště v Evropě jsou v Londýně, Frankfurtu nad Mohanem, v Paříži a v Amsterdamu.

Ke **speciálním druhům dopravy** patří i v Evropě rozvod elektrické energie a přenos zpráv a informací. Tato oblast zaznamenává v současnosti největší rozmach. Doprava dopisů poštou je postupně nahrazována elektronickou cestou. Televizní vysílání přechází na digitální.

Doprava zajišťuje kontakty mezi lidmi. V posledním období dochází k nebyvalému rozmachu všech jejích součástí. Obyvatelé Evropy mají spojení s celým světem.

### ZAJÍMOVOSTI:



**Patrový autobus** (Londýn)  
**v Anglii se jezdí vlevo**  
**Nové hlavní nádraží** v Berlíně  
**Most spojující Švédsko** s Dánskem je 6 km dlouhý  
**Do námořního trajektu se vejdou stovky osobních aut a desítky kamionů**  
**Podhřezaný tram** ve městě Wuppertal

**Otázky a úkoly:**  
 1. V které části Evropy se nachází nejhustší síť silnic a železnic?  
 2. Které druhy dopravy zabezpečují přepravu nákladů na krátké a dlouhé vzdálenosti?  
 3. Vymenujte a ukažte na mapě největší námořní přístavy a letiště Evropy.

**Úkoly k místu, kde žijete:**  
 Kterými dopravními prostředky jezdíte do školy?

Obr. 7: Dvoustrana učebnice P (s. 22–23).

**6. Jeden z nejslavnějších obrazů světa**  
 se nachází v obrazárně Louvre (či Lúvr) v Paříži. Zjisti, jak se jmenuje, a název obrazu napiš!  
 Malíř Leonardo da Vinci .....

**7. Nejvyšší hora Evropy**  
 je vysoká 4807 m. Jmenuje se .....

**8. V tajence najdeš proslulý produkt z francouzských nížin**

	O	U		
	A	I	Ž	
	I	I	N	
			C	A

pařížská obrazárna  
 hlavní město Francie  
 úrodná francouzská...  
 Atlantský...

**NIZOZEMSKO**  
 Vybarvi vlajku Nizozemska. Doplní název hlavního města:  
 A M \_ T E \_ D \_ \_

**1. Nizozemsko má rozlohu 41 526 kilometrů čtverečných**  
 Třetina území leží pod úrovní hladiny moře. Vypočítej rozlohu tohoto území:.....

**2. Název velkého evropského přístavu**  
 Zakroužkuj každé třetí písmeno a dostaneš jeho jméno: .....  
 P Q R M N O S S T S T C D E P Q R B C D Z Z A K L M

**3. Nizozemsko je zemí květů**  
 Nejproslulejší jsou tulipány. Vybarvi každou květinu jinou barvou.

**BELGIE**  
 Vybarvi vlajku Belgie.

**1. Ve kterém západoevropském městě stojí tato stavba?**  
 Napiš.  
 název stavby ..... město .....

**2. Které město je sídlem Evropské unie a NATO?**  
 Uspořádej správné písmena a zapíš.  
 SEL BRU .....

**3. Belgie je vyspělá průmyslová země**  
 Urči s pomocí učebnice zaměření průmyslových odvětví s podtrhni je:  
 hutnictví dřevařství výroba skla stavba letadel

**4. Turisté si v Belgii často kupují**  
 B R \_ S E \_ S \_ O U K R A \_ \_ U a P \_ A \_ \_ I N \_ Y  
 Napiš správné názvy: .....

**5. Belgie, Nizozemsko a Lucembursko vytvořily základy Evropské unie**  
 Společně sestavte název tohoto seskupení a zapíšto: .....

Obr. 8: Dvoustrana pracovního sešitu P (s. 28–29).

### 5.3. Vybrané metody pro analýzu učebnic

Ve výzkumné části jsme pro analýzu učebnic zvolili tři metody, jež jsou metodami autorů, kteří se dlouhodobě věnují výzkumu učebnic. Nejprve se na učebnice podíváme skrze hodnoticí kritéria, které navrhla Sikorová (kap. 5.2.1.). Dále učebnice porovnáme pomocí metody měření obtížnosti textu učebnic podle Pluskala (kap. 5.2.2.). Třetím nástrojem bude měření didaktické vybavenosti jednotlivých učebnic dle Průchy (kap. 5.2.3.). Jednotlivé metody nyní důkladněji rozebereme, aby bylo zřejmé, jak je při výzkumu potřeba postupovat.

#### 5.3.1. Rastr pro hodnocení učebnic ZŠ a SŠ podle Sikorové

Sikorová se v rámci svých výzkumů zaměřovala na proces vybírání učebnice učitelem (viz kap 4.7.2.). Upozornila na fakt, že učitelé snadno sklouzávají k tomu, že učebnici vybírají pouze na základě povrchního dojmu. Tento dojem však může být zcela mylný a i vizuálně atraktivní učebnice může být ve výuce nepoužitelná (srov. Sikorová, 2007, s. 41). Proto bylo pro Sikorovou stěžejní vytvořit nástroj, který bude pro učitele relativně jednoduchý, přehledný a ne příliš časově náročný, jelikož učitel si nemůže dovolit hodnotit každou učebnici pomocí sofistikovaných nástrojů (jednak proto, že pro takové hodnocení učebnic je zapotřebí, aby o něm učitel měl hlubší znalosti, a jednak pro to, že se jedná o časově náročný proces).

Sikorová proto navrhla seznam hodnoticích kritérií (neboli rastr), který má formu dotazníkových položek. Právě tato forma má velký potenciál, co se týče využitelnosti pro učitele. Oproti jiným metodám například učitelé nemusí k hodnocení učebnic vypočítávat různé hodnoty pomocí vzorců. Rastr umožňuje relativně snadný způsob, jak se zamyslet nad důležitými aspekty učebnice a žádný podstatný neopominout.

Sama Sikorová ale upozorňuje, že využití rastrů má i svá úskalí – rastry obecně mohou mít příliš mnoho položek (několik desítek), což se odráží na množství času, který učitel k vyhodnocení potřebuje, nebo mají položek málo (například jen deset), což ve většině případů znamená, že nejsou dostatečně komplexní a že nezahrnují všechna

podstatná kritéria hodnocení (srov. Sikorová, 2007, s. 34). Ideální množství položek nelze generalizovat, protože nesmíme hledět jen na kvantitu, ale musíme uvažovat i o kvalitě.

Při posuzování kvality učebnice je také potřeba položit si otázku, jaká kritéria (vlastnosti učebnic) jsou rozhodující. Různí odborníci (čeští i zahraniční) se ve vymezení kritérií neshodují (srov. Sikorová, 2007, s. 38–39). Sikorová však konstatuje, že z různých vymezení dominují hlavně dvě kritéria, a to „přiměřená obtížnost textu a rozsah učiva (ve smyslu komunikačních vlastností učebnice, které podporují porozumění textu) a soulad s cíli výuky vymezenými v kurikulárních materiálech“ (Sikorová, 2007, s. 39). Zmíněná kritéria korespondují s cíli naší práce (viz kap. 5.1.).

Pro vytvoření rastru vycházela Sikorová z výzkumu, který provedla u učitelů z Moravskoslezského kraje v roce 2004. Zjišťovala, jaká kritéria jsou pro učitele při výběru učebnic důležitá.<sup>34</sup> Překvapivým zjištěním bylo, že důležitost kritérií nebyla závislá na typu či stupni školy, délce praxe vyučujících či na předmětu, který učitelé vyučují. Vznikla tak obecná pomůcka – hodnoticí nástroj – který považujeme za dobře využitelný pro naši práci.

Rastr, který Sikorová vytvořila, je rozdělený do třinácti kategorií a každá z nich obsahuje různý počet kritérií. Kritérií je celkem 34. Metodologický postup využití rastru je rozfázován do tří kroků, které v následujících odstavcích krátce popíšeme na základě informací od Sikorové, které uvedla v publikaci *Hodnocení a výběr učebnic* (Sikorová, 2007). Ukázka rastru s doplňujícími otázkami (viz kap. 5.3.3.1.) je uvedena v Příloze 1.

#### **5.3.1.1. Přizpůsobení rastru vlastním potřebám**

Učitel má k dispozici kromě jednotlivých kritérií také doplňující otázky, které mu mají pomoci představit si, co všechno pod sebou dané kritérium skrývá, na co se má/může učitel v učebnici zaměřit. Zároveň mají tyto otázky podnítit učitele k dalšímu přemýšlení, co chce v učebnici sledovat, co od učebnice očekává apod.

---

<sup>34</sup> Celý výzkum je popsán a vyhodnocen v publikaci *Výběr učebnic na základních a středních školách* (Sikorová, 2004).

V prvním kroku hodnocení Sikorová zohledňuje individualitu každého učitele a nabízí prostor pro přizpůsobení rastru učitelovým osobním preferencím a názorům. Učitel (s využitím doplňujících otázek) označí devět kritérií, která považuje za nejdůležitější. Těm v závěrečném hodnocení ztrojnásobí váhu. Dále může ještě dalším osmi kritériím váhu zdvojnásobit. Tzn. v závěrečném hodnocení je zvýšená váha u poloviny kritérií z celkového počtu (tj. devět kritérií má váhu 3, osm má váhu 2), zbývající polovině zůstává váha nezměněna (tj. sedmnáct má váhu 1).

### **5.3.1.2. Posouzení učebnice pomocí vlastního rastru**

Dalším krokem je samotné posouzení učebnice. V Příloze 2 uvádíme prázdný formulář pro hodnocení učebnice. Učitel má v tomto kroku nejprve učebnici prostudovat a poté si u každého kritéria odpovědět, jak moc je v učebnici naplněno, a to i s využitím doplňujících otázek (viz předchozí krok). Podle toho přiřadí každému kritériu 0–3 body následujícím způsobem:

- 0 bodů = rozhodně ne, tedy učebnice neobsahuje požadovaný prvek, vlastnost nebo rys; danému kritériu zcela nevyhovuje
- 1 bod = spíše ne, tedy učebnice obsahuje požadovaný prvek, vlastnost nebo rys, ale ve velmi malé míře nebo v míře nedostačující
- 2 body = celkem ano, tedy učebnice obsahuje požadovaný prvek, vlastnost nebo rys v dostačující míře, nutné jsou jen malé úpravy či doplnění
- 3 body = rozhodně ano, tedy učebnice z daného hlediska naprosto vyhovuje.

Poté, co učitel přiřadí bodové ohodnocení každému kritériu, je ještě nutné, aby neopomenul dvakrát či třikrát znásobit hodnotu kritérií, kterým v předchozím kroku přiřadil větší váhu. Výsledkem tohoto kroku je, že má každé kritérium přiřazenou sumu bodů, která zohledňuje různé váhy kritérií.

### 5.3.1.3. Interpretace výsledků, tj. využití získaných informací k rozhodnutí o vhodnosti/ nevhodnosti použití učebnice ve výuce

Posledním krokem je interpretace získaných hodnot. Důležité je, aby učitel sledoval nejen celkové skóre, které mu vyjde, ale podíval se blíže i na výsledky jednotlivých kategorií. Obzvláště by měl reflektovat, zda kritéria, kterým přiřadil vyšší váhu (čili jsou pro něj v učebnici velmi důležitá), mají dostatečné bodové ohodnocení.

Sikorová ve své publikaci uvádí tabulku pro interpretaci hodnot skóre (viz tabulka 8). Tuto interpretaci použijeme v hodnocení i my, abychom zůstali věrni originálnímu návrhu Sikorové. Musíme však upozornit na fakt, že v tabulce jsou chybně rozděleny bodové intervaly, jelikož jedna hodnota může náležet do dvou kategorií. Pokud ve výzkumu dospějeme k některé z hodnot hraničního skóre (tzn. 150, 120, 90 či 60 bodů), učebnici do žádné kategorie nezařadíme, ale upozorníme na to, mezi jakými kategoriemi se učebnice nachází.

**Tabulka 8: Interpretace skóre získaného z hodnocení dle rastru Sikorové.**

(zdroj: Sikorová, 2007, s. 50)

skóre	interpretace
180–150 bodů	Vynikající výsledek, učebnice pravděpodobně bude zcela vyhovovat vašim potřebám i potřebám vašich žáků.
150–120 bodů	Naprosto vyhovující; drobné nedostatky a nevýhody půjdou zřejmě snadno upravit či doplnit.
120–90 bodů	Učebnice bude zřejmě vyhovovat vašim potřebám; v některých ohledech může vyžadovat vaše úpravy, ale v zásadě byste s ní měl/a být spokojen/a.
90–60 bodů	Podprůměrný výsledek; zvažte, zda přednosti učebnic vyváží její nedostatky a hlavně, zda a jak se můžete s nedostatky vypořádat.
60–0 bodů	Učebnice neodpovídá požadavkům a zřejmě by nevyhovovala vašim potřebám.

### 5.3.2. Metoda měření obtížnosti didaktického textu podle Pluskala

Druhou metodou, kterou jsme zvolili pro porovnání učebnic, je metoda měření obtížnosti didaktického textu (míra T). Jedná se o statisticky-lingvistickou metodu, která měří objektivní charakteristiku textu – obtížnost textu. Průcha (1989, s. 55) obtížnost textu definuje takto: „Obtížnost je souhrn vlastností textu, které existují objektivně v kterémkoli textu a při procesu učení mají vliv na percepci, chápání a zpracování textové informace učícím se subjektem“. Můžeme konstatovat, že oproti metodě užití rastru pro hodnocení učebnice se jedná o výrazně objektivnější metodu, ale i tak se míra T nemůže zcela vyhnout subjektivnímu hledisku hodnotitele.

Výhodou míry T je to, že má nejen identifikační schopnost (tj. dokážeme stanovit stupeň obtížnosti textu), ale má schopnost explikativní a predikační (tj. můžeme objasnit příčiny obtížnosti textu a odhalíme možnosti případných korekcí). Naopak nedostatky spočívají v tom, že metoda je vhodná pouze pro výkladový text učebnice (opomíjí tedy texty učebních úloh a zdrojů neverbálních informací) čili nelze ji využít pro měření obtížnosti učebnice jako celku (srov. Pluskal, 1996, s. 62–63).

Jak bylo uvedeno výše (kap. 4.6.), jedná se o metodu, která vychází z poznatků německé výzkumnice K. Nestlerové. Právě její metodu pro měření obtížnosti textu vybral J. Průcha a modifikoval ji tak, aby byla aplikovatelná na české texty. Další zdokonalení provedl M. Pluskal,<sup>35</sup> a právě jeho zdokonalenou podobu této metody využijeme v rámci našeho výzkumu.<sup>36</sup>

Metoda vychází ze sledování dvojího typu faktorů – syntaktických (tj. vlastnosti jazykového ztvárnění textu) a sémantických (tj. vlastnosti obsahu textu). Schéma 3 naznačuje, z jakých dílčích charakteristik se skládají syntaktické a sémantické faktory textu. Jednotlivé charakteristiky budou objasněny níže. V tabulce 9 jsou vysvětleny

---

<sup>35</sup> V textu se budeme odkazovat nejen na Pluskala (Pluskal, 1996), ale i na Průchovy publikace (Průcha, 1989, 1998). Na první z nich (Průcha, 1989) se totiž Pluskal ve svém textu odkazuje. Druhá publikace (Průcha, 1998) byla naopak vydána až po Pluskalově článku, takže zdokonalení metody Pluskalem reflektuje.

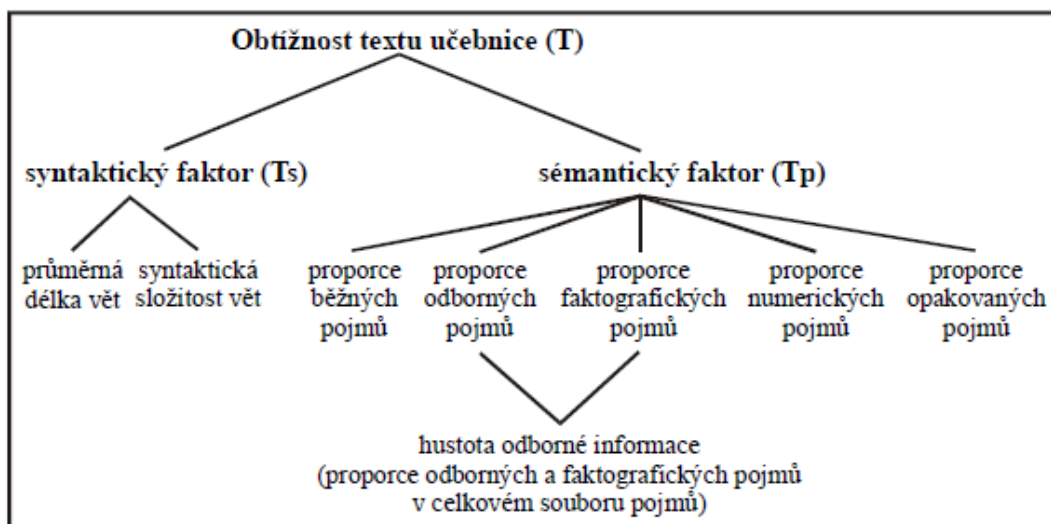
<sup>36</sup> Jinou modifikaci metody provedla L. Hrabí, která zkoumala texty učebnic přírodopisu (Hrabí, 2008). My však využijeme metodu Pluskala, jelikož prováděl výzkumy na zeměpisných textech, stejně jako tomu bude v této práci.



symboly (označení), které budeme v metodě využívat (použijeme stejná označení jako Průcha a Pluskal).

**Schéma 3: Obtížnost textu učebnice.**

(zdroj: Průcha, 2006, s. 15)



**Tabulka 9: Vysvětlení užívaných označení – míra T.**

(autorka práce)

symbol	vysvětlení symbolu
$T$	celková míra obtížnosti textu
$T_s$	stupeň syntaktické obtížnosti textu
$T_p$	stupeň sémantické obtížnosti textu
$\sum N$	celkový počet slov v souboru deseti vzorků
$\sum V$	celkový počet vět v souboru deseti vzorků
$V$	průměrná délka vět
$\sum U$	celkový počet sloves v souboru deseti vzorků
$U$	průměrná délka větných úseků
$P_1$	běžné pojmy
$P_2$	odborné pojmy
$P_3$	faktografické pojmy
$P_4$	numerické pojmy
$P_5$	opakované pojmy
$i$	koeficient, který udává proporcí pojmů nesoucích odbornou informaci v celkovém počtu slov; hodnota se vyjadřuje v procentech
$h$	koeficient, který udává proporcí pojmů nesoucích odbornou informaci v celkovém počtu pojmů; hodnota se vyjadřuje v procentech
$n$	koeficient hustoty numerických údajů

Pluskalova metoda se skládá z několika kroků, které nyní popíšeme a ve kterých objasníme způsoby výpočtu jednotlivých hodnot uvedených v tabulce. V následujícím textu budeme vycházet z článku *Zdokonalení metody pro měření obtížnosti didaktických textů* (Pluskal, 1996, s. 62–76) a z publikace *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média* (Průcha, 1998, s. 135–140), příp. budeme odkazovat na Průchovu původní metodu, která je popsána v publikaci *Studijní příručka – Teorie, tvorba a hodnocení učebnic* (Průcha, 1989, s. 106–113).

### 5.3.2.1. Výběr vzorků textu z učebnice

Prvním krokem je výběr vzorků textu z učebnice. Pluskal (1996) pro lepší vystihnutí obtížnosti textu rozšiřuje (oproti Průchovi) počet vzorků z 5 (každý o rozsahu 200 slov) na 10 vzorků (každý o rozsahu 200 slov). „Za ‚slovo‘ se považuje jakýkoli výraz slovní, číselný, symbolický (včetně zkratek), který je v textu oddělen grafickými mezerami nebo grafickými rozdělovacími znaky (interpunkční aj.). Jako slovo se počítají i ustálené značky (měr, vah, měn, fyzikálních veličin, matematických a hudebních pojmů aj.) (...) Jednotlivý vzorek musí tvořit souvislý text“ (Průcha, 1998, s. 135). Při výběru je nutné postupovat tak, aby vzorky pokryly různá témata učebnice.

Je zřejmé, že se nám pravděpodobně nepodaří najít vzorek, ve kterém by dvousté slovo bylo současně posledním slovem věty. Proto se vzorek vždy dopočítá k nejbližšímu konci věty (tzn. získáme vzorky s více než 200 slovy). Součet slov ze všech deseti vzorků označíme jako  $\sum N$ .

Následně stanovíme počet vět v každém vzorku, přičemž jako větu označujeme jakoukoli posloupnost slov začínající velkým písmenem a končící tečkou či jiným grafickým znakem ji zastupujícím (např. ?, !, :, ..., rámeček aj.). Opět provedeme celkový součet vět ze všech deseti vzorků ( $\sum V$ ).

### 5.3.2.2. Výpočet syntaktické obtížnosti

Po předchozím kroku nejprve vypočítáme průměrnou délku věty ( $V$ ) pomocí následujícího vzorce:

$$V = \frac{\sum N}{\sum V}$$

Dále v každém z deseti vzorků zjistíme počet sloves. Za sloveso v tomto případě považujeme pouze sloveso v určitém tvaru, přičemž složené tvary sloves se považují za jedno sloveso. Celkový počet sloves ze všech vzorků označíme  $\sum U$ . S touto hodnotou již můžeme vypočítat délku větných úseků ( $U$ ), kterou potřebujeme pro dopočítání syntaktické obtížnosti textu ( $Ts$ ). Syntaktická obtížnost se vypočítá pomocí vzorce:

$$Ts = 0,1 \cdot V \cdot U, \quad \text{kde } U = \frac{\sum N}{\sum U}$$

### 5.3.2.3. Výpočet sémantické obtížnosti

Pro výpočet sémantické obtížnosti textu je nutné označit si ve vzorcích pojmy několika kategorií. Průcha (1989) původně zavedl pouze tři kategorie pojmů (běžné, odborné, faktografické), Pluskal (1996) je doplnil ještě o dvě další kategorie (číselné a opakované).

Pro rozčlenění do jednotlivých kategorií nejprve v každém vzorku podtrhneme veškerá podstatná jména, a to včetně zpodstatněných přídavných jmen, osobních jmen a příjmení či zkratk označujících různé pojmy. Dále budeme v těchto vybraných pojmech postupně označovat jednotlivé kategorie pojmů (pro přehlednost je vhodné využít barevné podtrhávání).

*Odborné pojmy* ( $P_2$ ) jsou taková podstatná jména, která mají platnost odborného termínu v nějakém oboru (např. hydrosféra) – k určení odborných termínů lze využít terminologické slovníky. Víceslovné termíny počítáme jako jeden pojem (např. demografická revoluce).

*Faktografické pojmy* ( $P_3$ ) jsou vlastní jména osobní (např. Tomáš Garrigue Masaryk), názvy lidských výtvorů a zařízení, států, národů, institucí, uměleckých výtvorů aj. (např. Česká republika), zeměpisná jména a názvy přírodních jevů (např. Pyrenejský poloostrov) a veškeré zkratky a značky pro výrazy uvedených skupin (např. EU). Opět platí, že víceslovné pojmy počítáme jako jeden pojem (např. Evropská unie).

*Numerické pojmy* ( $P_4$ ) jsou číselné (kvantitativní) údaje ve vzorku textu vyjadřující např. letopočty, vzdálenosti, hmotnost aj. Nepočítají se však odkazy na čísla stran, úloh, obrázků apod.

*Běžné pojmy* ( $P_1$ ) jsou pak všechny pojmy, které jsou podtržené, ale nepřičítali jsme je do žádné z kategorií  $P_2$ – $P_4$ . Běžné pojmy by měly být takové pojmy, se kterými se žáci setkávají běžně v každodenním životě. Je však nutné na základě kontextu odlišit, zda jde o běžný či odborný pojem (např. z jiné vědní disciplíny).

*Opakované pojmy* ( $P_5$ ) jsou pak takové pojmy z kategorií  $P_1$ – $P_4$ , které se ve vybraném vzorku objevují vícekrát. Do počtu opakovaných pojmů nezohledňujeme četnost opakování daného pojmu, pouze skutečnost, že se pojem opakuje (např. Pokud se v textu vyskytne čtyřikrát pojem *Evropa* a třikrát pojem *Španělsko*, je počet opakujících se pojmů dva).

Každá kategorie pojmů má jinou váhu, která je zohledněna v níže uvedeném vzorci. Pluskal (1996) oproti Průchovi (1989) změnil hodnotu váhy u odborných pojmů (z 2 na 3) a faktografických pojmů (z 3 na 2), jelikož se na základě svých výzkumů domnívá, že přiřazení větší váhy odborným pojmům než pojmům faktografickým více odpovídá skutečné obtížnosti pojmů. Kategorie běžných a opakovaných pojmů pak mají shodně váhu 1. Kategorie numerických pojmů má váhu 2.

Nyní dosadíme získané hodnoty  $P_1$ – $P_5$  do vzorce pro výpočet sémantické obtížnosti textu:

$$Tp = 100 \cdot \frac{\sum P}{\sum N} \cdot \frac{\sum P_1 + 3 \cdot \sum P_2 + 2 \cdot \sum P_3 + 2 \cdot \sum P_4 + \sum P_5}{\sum N}$$
, kde  $\sum P$  je celkový počet pojmů kategorií  $P_1$ – $P_4$  ve všech vzorcích textu a  $\sum P_1$  –  $\sum P_5$  jsou sumy jednotlivých kategorií pojmů ve všech vzorcích textu.

### 5.3.2.4. Výpočet celkové obtížnosti textu

Z předchozích kroků jsme získali hodnoty sémantické a syntaktické obtížnosti textu. Ty stačí dosadit do následujícího vzorce, abychom dopočítali celkovou míru obtížnosti textu, tj. míru  $T$ :

$$T = Ts + Tp$$

### 5.3.2.5. Výpočty proporcí jednotlivých kategorií pojmů

Jak bylo uvedeno výše, výhodou zde popisované metody je její explikační schopnost. Pro podrobnější posouzení obtížnosti textu slouží charakteristiky uvedené v levém sloupci tabulky 10, v pravém sloupci je pak uveden vzorec pro jejich výpočet. Veškeré hodnoty těchto charakteristik jsou vyjadřovány v procentech.

**Tabulka 10: Výpočet dílčích charakteristik sémantické obtížnosti textu.**

(autorka práce)

charakteristika	vzorec pro výpočet
proporce běžných pojmů	$\frac{\sum P_1}{\sum N} \cdot 100$
proporce odborných pojmů	$\frac{\sum P_2}{\sum N} \cdot 100$
proporce faktografických pojmů	$\frac{\sum P_3}{\sum N} \cdot 100$
proporce numerických údajů	$\frac{\sum P_4}{\sum N} \cdot 100$
koeficient hustoty numerických údajů	$n = \frac{\sum P_4}{\sum P} \cdot 100$
proporce opakovaných pojmů	$\frac{\sum P_5}{\sum N} \cdot 100$

### 5.3.2.6. Výpočet koeficientů hustoty odborné informace

Koeficienty hustoty odborné informace jsou dva – koeficient  $i$  udává proporci pojmů nesoucích odbornou informaci v celkovém počtu slov a koeficient  $h$  udává proporci pojmů nesoucích odbornou informaci v celkovém počtu pojmů. Oba vyjadřujeme v procentech a vypočítáme je následujícím způsobem:

$$i = 100 \cdot \frac{\sum P_2 + \sum P_3 + \sum P_4}{\sum N}$$

$$h = 100 \cdot \frac{\sum P_2 + \sum P_3 + \sum P_4}{\sum P}$$

### 5.3.2.7. Interpretace výsledků analýzy

Závěrečným krokem analýzy je interpretace výsledků zjištěných hodnot. Míra  $T$  a koeficienty hustoty odborných informací mohou posloužit buď k tomu, abychom detailněji objasnili vlastnosti konkrétní učebnice (a identifikovali zdroj případné vysoké obtížnosti textu) nebo abychom mohli vzájemně porovnat dvě různé učebnice (například učebnice stejného předmětu a tématu, ale od různých nakladatelství, příp. pro různé cílové skupiny). Ve výzkumu využijeme obě tyto možnosti, tedy zhodnotíme učebnice jednotlivě i mezi sebou.

Průcha (1989) uvádí i doporučenou maximální hodnotu  $T$  pro jednotlivé ročníky základních škol (viz tabulka 11). Při stanovování těchto hodnot vycházel ze svého rozsáhlého výzkumu československých učebnic, který realizoval v roce 1984.

**Tabulka 11: Doporučená maximální míra obtížnosti textu učebnice dle Průchy.**

(zdroj: Průcha, 1989, s. 64)

ročník ZŠ	doporučená max. míra obtížnosti (T)
4. ročník	22,0
5. ročník	24,2
6. ročník	26,6
7. ročník	29,3
8. ročník	32,2

Námi získané výsledky zkonfrontujeme s hodnotami doporučené maximální míry obtížnosti textu pro 8. ročník základní školy. To proto, že tematický celek Evropa se zpravidla vyučuje právě v 8. ročníku (viz kap. 5.2.).

### 5.3.3. Měření didaktické vybavenosti učebnice podle Průchy

Abychom o vybraných učebnicích získali komplexnější představu, využijeme ještě třetí metodu, a to měření didaktické vybavenosti učebnice. Jedná se o metodu, kterou vytvořil a rozpracoval J. Průcha. Popis metodologie čerpáme z publikace *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média* (Průcha, 1998, s. 141–143).

V kapitole 4.3. a 4.4. jsme se již věnovali strukturním komponentám a didaktické vybavenosti učebnice. Připomeňme tedy, že v učebnici lze rozlišit celkem 36 různých strukturních komponent, z nichž každý plní jinou didaktickou funkci. Průcha (1998) komponenty rozdělil jednak podle způsobu vyjádření na verbální a obrazové (neverbální), jednak podle didaktické funkce do tří aparátů: aparát prezentace učiva, aparát řídicí učení a aparát orientační.

Rozčlenění strukturních komponent dle Průchy (1998) vypadá následovně:

#### (1) aparát prezentace učiva

- *verbální komponenty*
  - výkladový text prostý
  - výkladový text zpřehledněný (přehledová schémata, tabulky aj. k výkladu učiva)
  - shrnutí učiva k celému ročníku
  - shrnutí učiva k tématům (kapitolám, lekcím)
  - shrnutí učiva k předchozímu ročníku
  - doplňující texty (dokumentační materiál, citace z pramenů, statistické tabulky aj.)
  - poznámky a vysvětlivky
  - podtexty k vyobrazením
  - slovníčky pojmů, cizích slov aj. (s vysvětlením)

- *obrazové komponenty*
  - umělecká ilustrace
  - nauková ilustrace (schematické kresby, modely aj.)
  - fotografie
  - mapy, kartogramy, plánky, grafy, diagramy aj.
  - obrazová prezentace barevná (tj. použití nejméně jedné barvy odlišné od barvy běžného textu)

## **(2) aparát řízení učení**

- *verbální komponenty*
  - předmluva (úvod do předmětu, ročníku pro žáky)
  - návod k práci s učebnicí (pro žáky a/nebo učitele)
  - stimulace celková (podněty k zamyšlení, otázky aj. před celkovým učivem ročníku)
  - stimulace detailní (podněty k zamyšlení, otázky aj. před nebo v průběhu lekcí, témat)
  - odlišení úrovní učiva (základní – rozšiřující, povinné – nepovinné apod.)
  - 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
  - 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.)
- *obrazové komponenty*
  - grafické symboly vyznačující určité části textu (poučky, pravidla, úkoly, cvičení aj.)



- užití zvláštní barvy pro určité části verbálního textu
- užití zvláštního písma (tučné písmo, kurzíva aj.) pro určité části verbálního textu
- využití přední nebo zadní obálky (předsádky) pro schémata, tabulky aj.

### **(3) aparát orientace v učebnici**

#### *- verbální komponenty*

- obsah učebnice
- členění učebnice na tematické bloky, kapitoly, lekce aj.
- marginálie, výhmaty, živá záhlaví aj.
- rejstřík (věcný, jmenný, smíšený)

Postup měření didaktické vybavenosti učebnice můžeme opět rozdělit do několika kroků. Jednotlivé kroky nyní důkladněji popíšeme.

#### **5.3.3.1. Zjištění výskytu jednotlivých strukturních komponent**

V prvním kroku využijeme arch (viz Příloha 3), ve kterém máme rozepsané jednotlivé komponenty (viz výše). Arch obsahuje tři sloupce pro každou ze zkoumaných učebnic. Do příslušného políčka zaznamenáme, zda se daná komponenta v učebnici vyskytuje nebo ne. Na četnost výskytu nebereme ohled.

#### **5.3.3.2. Výpočet dílčích koeficientů charakterizujících didaktickou vybavenost učebnice**

Didaktická vybavenost učebnice je charakterizována pěti dílčími koeficienty, které vycházejí z Průchova členění strukturních komponent. Zjišťujeme:

- koeficient využití aparátu prezentace učiva (*E I*)
- koeficient využití aparátu řídicího učení (*E II*)
- koeficient využití aparátu orientačního (*E III*)

- koeficient využití verbálních komponent (*E v*)
- koeficient využití obrazových komponent (*E o*).

Koeficienty vypočítáme jako procentuální podíl počtu skutečně využitých komponent z počtu možných komponent. Obecně bychom mohli výpočet kterékoli dílčí komponenty zapsat takto:

$$\text{koeficient} = \frac{\text{počet skutečně využitých komponent}}{\text{počet možných komponent}} \cdot 100 = [\%]$$

Maximální počty možných komponent jsou uvedeny v tabulce 12.

**Tabulka 12: Maximální počty možných komponent v jednotlivých množinách.**

(autorka práce)

<b>koeficient</b>	<b>počet možných komponent</b>
koeficient využití aparátu prezentace učiva ( <i>E I</i> )	14
koeficient využití aparátu řídicího učení ( <i>E II</i> )	18
koeficient využití aparátu orientačního ( <i>E III</i> )	4
koeficient využití verbálních komponent ( <i>E v</i> )	27
koeficient využití obrazových komponent ( <i>E o</i> )	9

### 5.3.3.3. Výpočet celkového koeficientu didaktické vybavenosti učebnice

Obdobný postup jako při výpočtu dílčích koeficientů použijeme pro výpočet celkového koeficientu didaktické vybavenosti učebnice (značíme *E*, udáváme v procentech), tedy:

$$E = \frac{\text{počet skutečně využitých komponentů}}{36} \cdot 100 = [\%]$$

### 5.3.3.4. Interpretace získaných hodnot

Posledním krokem analýzy je interpretace získaných výsledků. Celkem dostaneme hodnoty šesti koeficientů (viz kap. 5.3.3.2.), které mohou nabývat hodnot 0 % –100 %. Platí, že čím více se hodnota určitého koeficientu blíží maximální hodnotě (tedy 100 %),

tím vyšší je didaktická vybavenost učebnice v příslušné složce struktury, v případě koeficientu  $E$  celková didaktická vybavenost učebnice.

Již z názvů koeficientů vyplývá, že získáním jejich hodnoty dostáváme informaci o tom, do jaké míry zkoumaná učebnice využívá či nevyužívá možnosti rozličných strukturních komponent. Získané výsledky můžeme použít buď pro porovnání didaktické vybavenosti různých učebnic (učebnice pro různé typy škol, ročníky, předměty, učebnice od různých nakladatelství aj.) nebo pro korigování nedostatečné didaktické vybavenosti konkrétní učebnice (zdroj nedostatečné didaktické vybavenosti lze přesněji určit právě díky hodnotám jednotlivých dílčích koeficientů – viz kap. 5.3.3.2.). Žádnou tabulku, která by udávala, jak interpretovat konkrétní hodnoty (např. kolik procent můžeme považovat za vyhovující, dostačující aj.), Průcha neuvádí.

## 6. Výzkum

V předchozí kapitole jsme popsali tři různé metody pro hodnocení učebnic (kap. 5.3.). Ty nyní aplikujeme na tři učebnice zeměpisu pro různé cílové skupiny, abychom mohli odpovědět na námi formulované výzkumné otázky (5.1.). V následujících odstavcích předložíme jednak výsledky dílčích výzkumů a jejich interpretaci, zároveň uvedeme poznámky a postřehy z průběhu výzkumu. V další kapitole (kap. 7) pak shrneme výsledky za všechny tři metody celkově.

### 6.1. Analýza učebnic podle metody rastru pro hodnocení učebnic ZŠ a SŠ (Sikorová)

Prvním nástrojem, který jsme pro analýzu učebnic použili, byl rastr od Sikorové. Při našem výzkumu jsme v souladu s postupem (kap. 5.3.1.) nejprve přiřazovali váhy jednotlivým kritériím. Aby byly učebnice vzájemně co nejvíce porovnatelné, bylo potřeba přiřazovat váhy kritériím jednotně (tedy u každé z učebnic jsou váhy přiřazeny stejně, např. kritérium č. 3 má u všech tří učebnic váhu 2). Při přidělování hodnot vah do rastru jsme zohledňovali, že zkoumáme učebnice zeměpisu (u jiného předmětu by mohly být hodnoty vah rozděleny jiným způsobem).

Váhy k jednotlivým kritériím jsme přiřadili následovně:

Jelikož chceme ukázat, zda jsou učebnice přizpůsobeny cílové skupině žáků, sledovali jsme v učebnicích podrobně jejich strukturu, členění, kladli jsme důraz na srozumitelnost, přehlednost, přiměřenost obtížnosti a rozsahu učiva, využití učiva v praxi a rozvoj kritického myšlení (váhu 3 jsme přiřadili kritériím č. 1, 2, 4, 5, 8, 10, 12, 15). Posledním kritériem, které získalo váhu 3, bylo kritérium č. 25 – tedy zda nakladatelství vydalo k učebnici i pracovní sešit. Domníváme se, že některé učebnice totiž sice v sobě neobsahují různé prvky k upevňování a opakování učiva, ale přesouvají tyto prvky do pracovních sešitů.

Váhu 2 jsme přiřkli kritériím, která se vztahují k odbornosti poznatků, aktuálnosti učiva, tvořivosti úloh a jejich atraktivnosti, ke korespondenci s RVP a ke vhodnému prezentování hodnot, které může zeměpis zprostředkovat – kritéria č. 3, 6, 7, 9, 11, 16, 18 a 31.

Zbývajícím kritériím (č. 13, 14, 19–24, 26–30, 32–34) zůstala váha 1. Některým z nich bychom rádi přiřadili váhu vyšší, ale bylo nutné dát přednost jiným. Nicméně se domníváme, že všechna kritéria mají své odůvodnění, a velmi kladně hodnotíme, že Sikorová vytvořila nástroj, který vede hodnotitele k důkladnému zamyšlení nad učebnicí a jejím smyslem ve výuce a při samostudiu. Z hlediska zájmu našeho výzkumu jsme nepřikládali tak velký význam například tomu, jaká je cena učebnice, jaké jsou její ergonomické a typografické vlastnosti nebo tomu, jak jsou diferenciovány úlohy (zde jsme přiřadili nižší váhu proto, že každá učebnice je zaměřena na jinou cílovou skupinu žáků a domníváme se, že by vyšší váha mohla některé učebnice vůči ostatním znevýhodnit).

Když jsme učebnice prostudovávali, abychom zjistili, zda a nakolik vyhovují jednotlivým kritériím, zjistili jsme, že učebnice F a učebnice P jsou si velmi podobné svou textovou složkou, a to jak výkladovým textem, tak i zadáním otázek a úkolů po stranách. Podobnost je zřejmě způsobena tím, že obě učebnice vytvářeli dva autoři, přičemž jeden z nich (F. Teplý) se podílel na obou těchto učebnicích. Neshledáváme nic špatného na tom, aby jeden autor vytvářel učebnice pro různé cílové skupiny žáků, avšak je nutné, aby dokázal vytvářet texty reflektující potřeby těchto žáků. Po důkladnějším prozkoumání učebnic a zjištění, že jsou opravdu téměř shodné (rozdíly jsou zpravidla pouze ve slovosledu vět či použití synonymního výrazu pro některá slova), si nejsme jisti, že autoři učebnic opravdu při tvorbě učebnice zohledňovali potřeby žáků, resp. dokázali odlišit potřeby dvou různých skupin žáků, pro něž je učebnice určena (podrobněji viz kap. 7.1.).

### **6.1.1. Výsledky analýzy a jejich interpretace (Sikorová)**

Celkové výsledky hodnocení dle rastru Sikorové jsme zanesli do tabulky (viz tabulka 13). V celkovém skóre vidíme, že se nejlépe umístila učebnice NŠ, která získala 114 bodů. To odpovídá prostřední kategorii z tabulky interpretace skóre (viz kap. 5.3.1.3., tabulka 8), tedy zdá se, že učebnice bude zřejmě vyhovovat našim potřebám, i když v některých ohledech může vyžadovat úpravy, v zásadě bychom s ní však měli být spokojeni. Podprůměrného výsledku dosáhly učebnice F (skóre 72 bodů) i učebnice P (skóre 81 bodů). Dle interpretační tabulky Sikorové je tedy na místě zvážit, zda přednosti učebnic F a P vyváží jejich nedostatky a hlavně to, zda a jak je možné se s nedostatky vypořádat.

**Tabulka 13: Výsledky hodnocení dle rastru Sikorové pro učebnice F, NŠ, P.**

(autorka práce)

Učebnice (nakladatelství)	FORTUNA			NOVÁ ŠKOLA			PARTA		
	bodů	váha	suma	bodů	váha	suma	bodů	váha	suma
<b>I. kategorie: Přehlednost</b>									
1. Má učebnice přehlednou strukturu, je dobře rozčleněná?	1	3	3	1	3	3	2	3	6
2. Je vnitřní struktura textu v učebnici přehledná?	2	3	6	1	3	3	2	3	6
<b>II. kategorie: Přiměřená obtížnost a rozsah učiva</b>									
3. Jsou zadání úloh a cvičení a formulace otázek v učebnici jasné a srozumitelné?	3	2	6	2	2	4	3	2	6
4. Jsou výklad a vysvětlování v učebnici pro žáky srozumitelné a snadno pochopitelné?	1	3	3	2	3	6	1	3	3
5. Je výběr a počet pojmů v učebnici přiměřený úrovni chápání žáků?	1	3	3	2	3	6	2	3	6
<b>III. kategorie: Odborná správnost</b>									
6. Obsahuje učivo v učebnici odborně správné poznatky?	1	2	2	2	2	4	1	2	2
7. Odpovídají poznatky v učebnici současnému stavu vědy, kultury a společenské praxe?	1	2	2	2	2	4	1	2	2
<b>IV. kategorie: Motivační charakteristiky</b>									
8. Je učivo v učebnici vztažené k praxi?	1	3	3	1	3	3	2	3	6
9. Jsou výběr učiva v učebnici a úlohy a otázky pro žáky zajímavé?	0	2	0	1	2	2	0	2	0
10. Jsou v učebnici užívány grafické prostředky k řízení pozornosti?	2	3	6	1	3	3	2	3	6
<b>V. kategorie: Řízení učení</b>									
11. Vyžadují úlohy také řešení problémů, objevování, tvořivou činnost a podobně a ne jen reprodukci učiva?	1	2	2	3	2	6	1	2	2
12. Vedou texty v učebnici k uvažování, kritickému myšlení, hodnocení apod.?	1	3	3	2	3	6	1	3	3
13. Poskytuje učebnice dostatek možností k procvičování, upevňování a opakování učiva?	1	1	1	3	1	3	1	1	1
14. Umožňuje učebnice v zásadě (v případě potřeby) také samostatné osvojení učiva žákem?	1	1	1	2	1	2	0	1	0
<b>VI. kategorie: Obrazový materiál</b>									
15. Jsou ilustrace, tabulky, schémata, mapky a grafy v učebnici jasné a smysluplné?	1	3	3	3	3	9	1	3	3
16. Obsahuje učebnice dostatek takového obrazového materiálu, který pomáhá žákům porozumět učivu?	1	2	2	3	2	6	0	2	0
17. Obsahuje učebnice dostatek obrazového materiálu, který je pro žáky přitažlivý?	2	1	2	2	1	2	1	1	1
<b>VII. kategorie: Shoda s kurikulárními materiály</b>									
18. Je výběr učiva v učebnici v souladu s kurikulárními dokumenty (RVP, ŠVP apod.)?	2	2	4	3	2	6	2	2	4
19. Jsou cíle výuky v zásadě dosažitelné prostřednictvím studia textů a vypracování učebních úloh prezentovaných v učebnici?	1	1	1	2	1	2	1	1	1
<b>VIII. kategorie: Cena (dostupnost učebnice)</b>									
20. Je cena učebnice přiměřená?	0	1	0	3	1	3	2	1	2
21. Je cena doplňkových materiálů k učebnici dostupná?	0	1	0	3	1	3	2	1	2
<b>IX. kategorie: Ergonomické a typografické vlastnosti</b>									
22. Jsou druh a velikost písma v učebnici přiměřené?	2	1	2	2	1	2	3	1	3
23. Je vazba učebnic trvalá a odolná a papír kvalitní?	3	1	3	3	1	3	3	1	3
<b>X. kategorie: Doplňkové texty a materiály</b>									
24. Jsou k dispozici doplňující didaktické prostředky vztahující se k	0	1	0	3	1	3	1	1	1
25. Vydalo nakladatelství také pracovní sešit pro žáky k dané učebnici?	2	3	6	2	3	6	2	3	6
26. Je k dispozici příručka pro učitele k dané učebnici?	0	1	0	0	1	0	0	1	0
<b>XI. kategorie: Diferenciace učiva a úloh</b>									
27. Obsahuje učebnice rozšiřující učivo a úlohy pro nadané žáky?	0	1	0	2	1	2	0	1	0
28. Obsahuje učebnice odlišné úlohy z hlediska obtížnosti (pro průměrné i podprůměrné žáky)?	1	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>XII. kategorie: Hodnoty a postoje</b>									
29. Obsahuje učebnice odkazy na společenská pravidla, mravní normy?	1	1	1	1	1	1	1	1	1
30. Prezentuje učebnice menšiny, rasy, náboženské skupiny, národnosti a pohlaví bez stereotypů a předsudků?	2	1	2	2	1	2	1	1	1
31. Prezentuje učebnice vhodné hodnoty, které souvisejí s daným vyučovacím předmětem?	1	2	2	2	2	4	1	2	2
<b>XIII. kategorie: Zpracování učiva</b>									
32. Je odborný obsah v učebnici prezentován také ve vztahu k jiným	1	1	1	3	1	3	0	1	0
33. Jsou některé poznatky v učebnici prezentované z několika úhlů pohledu, různých perspektiv?	0	1	0	1	1	1	0	1	0
34. Je v učebnici vysvětleno, proč je nutné se učit určité poznatky a dovednosti?	1	1	1	0	1	0	1	1	1
<b>CELKOVÉ SKÓRE (maximum 180 bodů)</b>			72			114			81

Celkové hodnocení sice na první pohled ukázalo vzájemné postavení učebnic, ale je nezbytné podívat se blíže na některé dílčí výsledky. Nejprve porovnáme výsledky vybraných kritérií (resp. kategorií) všech učebnic navzájem, dále se zaměříme na některá kritéria, kterým jsme přiřadili váhu 3, a na závěr se zaměříme na každou učebnici samostatně, nezávisle na výsledcích dalších dvou zkoumaných učebnic.

Za velké rozdíly mezi učebnicemi jsme označili taková kritéria, v nichž bodový rozdíl mezi jednou učebnicí vůči dalším dvěma činí 2–3 body. Takový rozdíl můžeme vidět například u kritéria č. 11: *Vyžadují úlohy také řešení problémů, objevování, tvořivou činnost a podobně a ne jen reprodukci učiva?* Učebnice NŠ v tomto ohledu vyhovovalo zcela (tři body), další dvě učebnice spíše nevyhovovaly (jeden bod). V učebnicích F a P byly totiž v podstatě úplně všechny úlohy zaměřené na pouhou reprodukci učiva či na vyhledávání informací v textu.

Stejně rozdíly jsme zaznamenali v kritériu č. 15: *Jsou ilustrace, tabulky, schémata, mapky a grafy v učebnici jasné a smysluplné?* Výsledky u tohoto kritéria víceméně korespondovaly s výsledky kritéria č. 16: *Obsahuje učebnice dostatek takového obrazového materiálu, který pomáhá žákům porozumět učivu?* Učebnici NŠ jsme přiřadili opět tři body, zatímco učebnici F pouze jeden bod a učebnici P dokonce nula bodů. Shledali jsme nedostatky v tom, že učebnice F pracuje s mapami, schémata, grafy aj. minimálně. Například mapy, které bychom v učebnici zeměpisu očekávali, se nacházejí v podstatě pouze u úvodních kapitol regionů. Jsou velmi malé a nezřetelné, v učebnici zapadají. Domníváme se, že by jim měla být věnována mnohem větší pozornost. Dále v učebnici nalezneme dva kartogramy, které jsou opět velmi malé a těžko čitelné. Mají i faktické nedostatky – např. kartogram na s. 31 v učebnici F neobsahuje legendu. Zmíněné mapy i kartogramy jsou k nahlédnutí na obr. 34, 35 (viz kap. 6.3.).

Významné bodové rozdíly jsme zaznamenali také u kritéria č. 32: *Je odborný obsah v učebnici prezentován také ve vztahu k jiným oborům?*, kde učebnice NŠ má opět tři body, učebnice F jeden bod a učebnice P nula bodů. U tohoto kritéria bychom chtěli vyzdvihnout učebnici NŠ, která obsahuje mnoho mezipředmětových vazeb, dokonce je graficky odlišuje. Žáci totiž často mívají potíže přemýšlet napříč vyučovacími předměty. Domníváme se, že právě mezipředmětové vazby jsou výborným a současně nezbytným



prostředkem pro propojování učiva. Přestože jsme tomuto kritériu přiřadili váhu 1 (v některých požadavcích bylo nutné dát přednost jiným kritériím), považujeme ho za důležité.

Sikorová v instrukcích vybízí, aby se hodnotitel po dokončení všech kroků podíval, jak obstály učebnice v kritériích, kterým v prvním kroku přiřadil váhu 3. Pokud jsou pro hodnotitele kritéria takto důležitá, je zřejmé, že od své „ideální učebnice“ očekává, že v nich dosáhne vysokých výsledků. Z tabulky 14 vyplývá, že u žádného z kritérií, jež mělo váhu 3, nezískala žádná z učebnic ohodnocení nula bodů. Avšak u osmi z těchto devíti kritérií dosáhly některé učebnice pouhého jednoho bodu, což je znepokojující.<sup>37</sup>

**Tabulka 14: Výsledky kritérií s váhou 3.**

(autorka práce)

Učebnice (nakladatelství)	FORTUNA			NOVÁ ŠKOLA			PARTA		
	bodů	váha	suma	bodů	váha	suma	bodů	váha	suma
<b>I. kategorie: Přehlednost</b>									
1. Má učebnice přehlednou strukturu, je dobře rozčleněná?	1	3	3	1	3	3	2	3	6
2. Je vnitřní struktura textu v učebnici přehledná?	2	3	6	1	3	3	2	3	6
<b>II. kategorie: Přiměřená obtížnost a rozsah učiva</b>									
4. Jsou výklad a vysvětlování v učebnici pro žáky srozumitelné a snadno pochopitelné?	1	3	3	2	3	6	1	3	3
5. Je výběr a počet pojmů v učebnici přiměřený úrovni chápání žáků?	1	3	3	2	3	6	2	3	6
<b>III. kategorie: Odborná správnost</b>									
<b>IV. kategorie: Motivační charakteristiky</b>									
8. Je učivo v učebnici vztahované k praxi?	1	3	3	1	3	3	2	3	6
10. Jsou v učebnici užívány grafické prostředky k řízení pozornosti?	2	3	6	1	3	3	2	3	6
<b>V. kategorie: Řízení učení</b>									
12. Vedou texty v učebnici k uvažování, kritickému myšlení, hodnocení apod.?	1	3	3	2	3	6	1	3	3
<b>VI. kategorie: Obrazový materiál</b>									
15. Jsou ilustrace, tabulky, schémata, mapky a grafy v učebnici jasné a smysluplné?	1	3	3	3	3	9	1	3	3
<b>VII. kategorie: Shoda s kurikulárními materiály</b>									
<b>VIII. kategorie: Cena (dostupnost učebnice)</b>									
<b>IX. kategorie: Ergonomické a typografické vlastnosti</b>									
<b>X. kategorie: Doplnkové texty a materiály</b>									
25. Vydalo nakladatelství také pracovní sešit pro žáky k dané učebnici?	2	3	6	2	3	6	2	3	6
<b>XI. kategorie: Diferenciace učiva a úloh</b>									
<b>XII. kategorie: Hodnoty a postoje</b>									
<b>XIII. kategorie: Zpracování učiva</b>									
<b>CELKOVÉ SKÓRE (maximum 180 bodů)</b>			72		114		81		

<sup>37</sup> Je nutné podotknout, že někdy hodnocení ovlivnily doplňující otázky od Sikorové, které kritérium vysvětlily míry jinak, než jak bychom kritérium na první pohled pochopili.

U kritéria č. 1: *Má učebnice přehlednou strukturu, je dobře rozčleněná?* a č. 2: *Je vnitřní struktura textu v učebnici přehledná?* získala učebnice NŠ jen jeden bod, protože na první pohled je velmi přehlčená a pro žáky nepřehledná. Orientaci výrazně nepomůže ani obsah a rejstřík – ty jsou sice přehledné, ale např. nalezení hesla z rejstříku je v množství textu velmi náročné.

Kritérium č. 12: *Vedou texty v učebnici k uvažování, kritickému myšlení, hodnocení apod.?* získalo u učebnic F a P pouze jeden bod. Tyto učebnice opravdu velmi málo podněcují žáky k hlubšímu přemýšlení na učivem. Domníváme se, že ke kritickému myšlení by měla směřovat výuka kteréhokoli vyučovacího předmětu, protože kritické myšlení je pro současnou dobu nezbytné.

Na závěr jsme na učebnice nahlédli samostatně bez ohledu na to, jakých hodnot dosáhly v kritériích vůči dalším dvěma hodnoceným.

Učebnice F dosáhla uspokojivého hodnocení (dva nebo tři body) pouze u necelé čtvrtiny kritérií (9 kritérií) – viz tabulka 15. Většina kritérií tedy byla ohodnocena jedním, nebo dokonce nula body (nula bodů získalo 7 kritérií, což je přibližně jeda pětina všech). Musíme však vzít v úvahu, že například u kategorie „cena“ jsme byli u dvou kritérií nuceni dát nula bodů proto, že učebnice není v současnosti dostupná na trhu učebnic, a nevíme tedy, kolik stojí. Přesto vnímáme učebnici za velmi nedostačující. Učebnice F je podle našeho hodnocení málo tvůrčí a pro žáky nepříliš srozumitelná co se týče obtížnosti textu a používání odborných pojmů. Učebnice F také málo pracuje s obrazovým materiálem, který se v ní nachází. Ten bohužel není využit k pochopení a upevňování učiva odpovídajícím způsobem. Výrazné přednosti učebnice nevykazuje.

**Tabulka 15: Podíl získaných bodů v jednotlivých kritériích – učebnice F.**

(autorka práce)

učebnice F	počet kritérií s příslušným bodovým ziskem	procentuální podíl kritérií s příslušným bodovým ziskem v celkovém počtu kritérií
3	2	6 %
2	7	21 %
1	18	53 %
0	7	21 %

Pozitivní výsledky učebnice P jsme zaznamenali v přibližně u jedné třetiny kritérií – viz tabulka 16. Nula bodů připadlo přibližně jedné pětině kritérií. Učebnice P vykazuje velké nedostatky především v možnostech řízení žákova učení, dále nepracuje s obrazovým materiálem tak, aby napomohl porozumění učiva. Domníváme se, že výběr učiva a úloh není pro žáky příliš atraktivní. Nedostatky spatřujeme také v (ne)aktuálnosti učebnice – učebnice byla vydána v roce 2007 a některé informace již neodpovídají skutečnosti. Jsme si vědomi toho, že rok vydání staví učebnici P vůči druhým dvěma do nevýhodné pozice. Proto jsme se snažili být v hodnocení některých kritérií shovívavější. Učebnice má relativně dobré výsledky z hlediska přehlednosti (byť i zde by bylo dobré lépe pracovat s rozmístěním obrazového materiálu na jednotlivých stranách) a se vztažením učiva k praxi (zejména skrze rubriku: „Úkoly k místu, kde žijete“). Bohužel ani tyto přednosti učebnice nevyvažují dostatečně její nedostatky.

**Tabulka 16: Podíl získaných bodů v jednotlivých kritériích – učebnice P.**

(autorka práce)

učebnice P	počet kritérií s příslušným bodovým ziskem	procentuální podíl kritérií s příslušným bodovým ziskem v celkovém počtu kritérií
3	3	9 %
2	9	26 %
1	15	44 %
0	7	21 %

Učebnice NŠ na první pohled vyniká pozitivními výsledky, celkem dostala dva nebo tři body v 70 % možných kritérií – viz tabulka 17. Nedostatky se týkají především přehlednosti učebnice a vztažení učiva k praxi. Naopak velmi dobře učebnice pracuje s řízením učiva a obrazovým materiálem. Domníváme se, že učebnice by v celkovém součtu bodů dosáhla vyššího skóre, pokud by se autoři zaměřili na námi zmiňované dvě oblasti.

**Tabulka 17: Podíl získaných bodů v jednotlivých kritériích – učebnice NŠ.**

(autorka práce)

učebnice NŠ	počet kritérií s příslušným bodovým ziskem	procentuální podíl kritérií s příslušným bodovým ziskem v celkovém počtu kritérií
3	10	29 %
2	14	41 %
1	8	24 %
0	2	6 %

Před realizací výzkumu jsme vyslovili tuto výzkumnou otázku: *Jak se liší hodnoty jednotlivých kritérií dle rastru Sikorové u vybraných učebnic zeměpisu? Existuje nějaký vztah mezi získanými výsledky a zaměřením učebnice na určitou cílovou skupinu žáků?*

Hodnoty jednotlivých kritérií jsme zobrazili v tabulce 13 a následně detailněji rozebrali. Nyní ještě vysvětlíme, zda a jaký vztah existuje mezi výsledky a zaměřením učebnic na určitou cílovou skupinu žáků.

U učebnice P, která je určena pro žáky s LMP, výsledky ukazují, že je učebnice přizpůsobena zejména svou přehledností a členěním. Dále reflektuje potřeby ve formulaci zadání otázek a úkolů. Paradoxně dle našeho názoru však není výkladový text napsán dostatečně srozumitelným jazykem, což snižuje možnost porozumění obsahu.

V učebnici F zaměřené na žáky se sluchovým postižením jsme našli vztah jen v případě formulace otázek a úloh, nichž je patrná snaha o jejich jazykovou „jednoduchost“ a srozumitelnost. Naopak je zřejmé, že v jiných ohledech se učebnice potřebám žáků se sluchovým postižením nepřizpůsobuje. Obzvláště neuspokojivé je, že učebnice nevyužívá obrazový materiál odpovídajícím způsobem. Právě vizuální materiál, pokud je vhodně využit, má potenciál pomoci žákům se sluchovým postižením překonat jazykovou bariéru a usnadnit jim porozumění a pochopení předkládaných poznatků.

Učebnice NŠ je s ohledem na cílovou skupinu relativně vyhovující. Avšak musíme upozornit na některé nedostatky. Žáci škol hlavního vzdělávacího proudu jsou velmi heterogenní skupinou. Najdeme mezi nimi žáky nadprůměrné, průměrné

i podprůměrné.<sup>38</sup> Učebnice by tedy měla vytvářet dostatek příležitostí pro každého z těchto žáků. Samozřejmě je téměř nemožné naplnit tento požadavek naplno pouze skrze učebnici. Diferenciace úloh je i úkolem vyučujícího. Pozitivně hodnotíme, že učebnice reflektuje přítomnost nadprůměrných žáků a předkládá jim různé zajímavosti a úlohy. Hůře však pracuje s žáky podprůměrnými, které může odradit už zahlceností stránek. Učebnice NŠ by tedy mohla lépe pracovat s celkovou přehledností. Domníváme se, že i pro průměrné žáky je náročně se v učebnici zorientovat. Také jsme přesvědčení o tom, že všichni žáci vyžadují, aby učivo mělo přesah do jejich života, aby bylo prakticky uchopitelné. V tomto ohledu by učebnice mohla nabízet více příležitostí.

---

<sup>38</sup> Zde je nutné upozornit, že nadprůměrné, průměrné a podprůměrné žáky můžeme rozlišit i v případě žáků se sluchovým postižením i žáků s LMP čili i tyto učebnice by měly s diferenciací úloh alespoň trochu pracovat.

## 6.2. Analýza učebnic podle metody měření obtížnosti textu učebnice (Pluskal)

Při měření obtížnosti textu bylo nejprve nutné vybrat z každé zkoumané učebnice 10 vzorků, z nichž každý obsahuje 200 slov (resp. některé vzorky obsahovaly více než 200 slov – viz 5.3.2.1.). Vybrané učebnice se věnují tematickému celku Evropa – ve všech třech učebnicích je nejprve několik úvodních kapitol (např. obyvatelstvo Evropy, průmysl Evropy atd.) a následně několik kapitol věnujících se regionální geografii Evropy (např. západní Evropa, severní Evropa atd.). Protože texty o regionální geografii Evropy jsou si relativně podobné svou výstavbou, vybrali jsme šest vzorků učebnic z kapitol věnujících se celé Evropě a čtyři vzorky učebnice z kapitol týkajících se přímo regionální geografie Evropy, aby výsledky výzkumu byly co nejrelevantnější. Naším cílem totiž bylo, aby byly výsledky měření učebnic mezi sebou porovnatelné. Proto jsme ve většině případů vybrali vzorky ze stejných kapitol, jak je vidět v tabulce 18. V některých případech nebylo možné najít tematicky totožný text ve všech učebnicích (zejm. proto, že ne vždy by text obsahoval alespoň 200 slov, např. vzorky NŠ4, NŠ7 a NŠ10 – viz tab. 18). V takových případech jsme vybrali vzorek zabývající se jiným tématem, ale pokud možno tak, aby měl podobnou strukturu.

V následném kroku bylo nutné rozlišit jednotlivé kategorie pojmů. Rozlišení faktografických pojmů bylo relativně snadné, stejně tak odlišení numerických pojmů. V případě rozlišování odborných pojmů od běžných jsme využívali své vzdělání v oboru didaktiky geografie, nápomocné nám byly také slovníčky pojmů a rejstříky v učebnicích a snažili jsme se rozlišit, s jakými pojmy se již žáci v 8. ročníku pravděpodobně setkali (s ohledem na učivo, které předchází celku Evropa). Pokud došlo k určitým pochybnostem, vždy jsme dbali na pravidlo, abychom pojmy ve všech učebnicích označovali stejným způsobem (tzn. když byl jednou pojem označen v nějakém vzorku jako odborný, tak jsme ho stejně označili i u jiného vzorku).

**Tabulka 18: Přehled vybraných vzorků pro měření obtížnosti textu dle Pluskala.<sup>39</sup>**

(autorka práce)

FORTUNA			NOVÁ ŠKOLA			PARTA		
zn.	název	s.	zn.	název	s.	zn.	název	s.
F1	poloha, rozloha a členitost Evropy	4–5	NŠ1	poloha, rozloha, členitost a povrch Evropy	7–8	P1	poloha, rozloha a členitost Evropy	4–5
F2	vodstvo Evropy	8–9	NŠ2	vodstvo Evropy	12–13	P2	vodstvo Evropy	10–11
F3	obyvatelstvo Evropy	16–17	NŠ3	obyvatelstvo Evropy	19–20	P3	obyvatelstvo Evropy	14–15
F4	doprava v Evropě	24–25	NŠ4	rostliny a živočichové Evropy	14	P4	doprava v Evropě	22–23
F5	průmysl v Evropě	22–23	NŠ5	průmysl a služby v Evropě	23–24	P5	průmysl v Evropě	18–19
F6	Evropská unie	30–31	NŠ6	Evropská unie	26–27	P6	Evropská unie	16–17
F7	západní Evropa	36–37	NŠ7	střední Evropa, Německo	68–69	P7	západní Evropa	33
F8	Itálie, Řecko	52–53	NŠ8	Itálie, Řecko	46–47	P8	Itálie, Řecko	44–45
F9	Norsko, Švédsko	44–45	NŠ9	Švédsko, Finsko	40–41	P9	Norsko, Švédsko, Finsko	38–40
F10	Slovensko	58–59	NŠ10	Velká Británie	60–61	P10	Slovensko	31

<sup>39</sup> V tabulce jsou užitá tato označení: zn. = označení vzorku; název = název tématu, kterému se text vzorku věnuje (názvy neodpovídají přímo nadpisům kapitol učebnic, jsou upraveny autorkou, aby odpovídaly obsahu textu příslušného vzorku); s. = čísla stran příslušné učebnice, kde se vzorek nachází.

### 6.2.1. Výsledky analýzy a jejich interpretace (Pluskal)

Nejprve jsme vyhodnotili syntaktickou obtížnost ( $T_s$ ), následně sémantickou obtížnost ( $T_p$ ) včetně vypočítání proporcí jednotlivých kategorií pojmů a koeficientů hustoty ( $n$ ,  $i$ ,  $h$ ). Na závěr jsme spočítali hodnoty pro celkovou obtížnost textu ( $T$ ). Podrobné vysvětlivky k uváděným tabulkám jsou vysvětleny v kapitole 5.3.2.

V tabulce 19 můžeme vidět dílčí výsledky měření syntaktické obtížnosti učebnic a celkovou syntaktickou obtížnost zkoumaných učebnic (podrobné výsledky pro každý ze vzorků učebnic jsou k nahlédnutí v Příloze 4 – tabulky A, B C). Z posledního sloupce je zřejmé, že z hlediska syntaktické obtížnosti je nejzatíženější učebnice NŠ. Dosahuje hodnoty 11,19 bodů. Na druhém místě je pak učebnice F, která má hodnotu  $T_s = 9,01$  bodu. V porovnání námi zkoumaných učebnic vychází z hlediska syntaktické obtížnosti textu jako nejlehčí učebnice P, která má hodnotu  $T_s = 7,49$ . Každá z učebnic je zaměřena na jinou cílovou skupinu žáků. Výsledky korespondují s tím, co bychom od učebnic zřejmě očekávali, tedy že nejméně syntakticky zatížené budou texty pro žáky s LMP, poté pro žáky se sluchovým postižením (ačkoli zde by se mohla hodnota klidně spíše klonit k výsledkům učebnic pro LMP, jelikož žákům se sluchovým postižením by právě kratší, srozumitelnější věty mohly pomoci i přes jazykovou bariéru textu porozumět) a nakonec texty pro žáky škol hlavního vzdělávacího proudu. Výsledky můžeme jinými slovy interpretovat tak, že učebnice P a učebnice F obsahují více kratších vět, zatímco učebnice NŠ obsahuje spíše věty delší. Neexistují žádné normy, které by stanovovaly, jakých hodnot by měly učebnice zeměpisu pro určitý ročník školy (popř. pro jaké žáky) dosahovat. Proto můžeme říci jen to, že výsledky jsou relativně uspokojivé co do proporcí mezi porovnávanými učebnicemi, avšak zůstává otázkou, zda jsou získané hodnoty z hlediska věku žáků a zaměření učebnic přiměřené.

**Tabulka 19: Výsledky měření syntaktické obtížnosti – učebnice F, NŠ, P.**

(autorka práce)

	$\Sigma N$	$\Sigma V$	$V$	$\Sigma U$	$U$	$T_s$
<b>F</b>	2075	195	10,64	245	8,47	<b>9,01</b>
<b>NŠ</b>	2050	170	12,06	221	9,28	<b>11,19</b>
<b>P</b>	2071	221	9,37	259	8,00	<b>7,49</b>



Dále jsme se zaměřili na sémantickou obtížnost textu. Souhrnné výsledky uvádíme v tabulce 20 a 21, výsledky pro jednotlivé vzorky učebnic jsou k nahlédnutí v Příloze 4 (tabulky D, E, F).

Když se zaměříme na hodnoty v tabulce 20, vidíme, že proporce  $P_1$ ,  $P_2$ ,  $P_4$  a  $P_5$  u všech učebnic dosahují obdobných hodnot (rozdíly mezi hodnotami jsou 0,87 % – 1,67 %). Oproti tomu u proporce  $P_3$  (tedy proporce faktografických pojmů) má učebnice F výsledek 16,67 %, což je o 3,16 % více než u učebnice NŠ a o 2,33 % víc než u učebnice P. Takový výsledek považujeme za alarmující. Ještě více zarážející je fakt, že v učebnici F je nepřiměřená proporce faktografických pojmů vůči proporcí běžných pojmů. Domníváme se, že by v učebnicích měly být hodnoty proporce  $P_1$  vyšší než hodnoty proporce  $P_3$  (potažmo  $P_4$ ), protože běžné pojmy přispívají lepší srozumitelnosti textu.

Dále chceme upozornit na to, že učebnice F má nejnižší hodnotu u proporce běžných pojmů (16,63 %) celkově. Nejvyšší hodnotu nalezneme u učebnice P (18,3 %), což jsme i předpokládali. Zarážející však je, že učebnice F má nižší procento běžných pojmů než učebnice NŠ. Očekávali bychom, že výsledky budou buď podobnější, nebo že učebnice F bude mít s ohledem na cílovou skupinu hodnotu proporce běžných pojmů alespoň nepatrně vyšší než učebnice NŠ.

Jako problematické vnímáme také to, že učebnice F vykazuje nejnižší výsledek z hlediska opakování pojmů, obzvláště proto, že má oproti druhým dvěma učebnicím nejvyšší proporcí faktografických pojmů a nejnižší proporcí běžných pojmů. Opakování pojmů považujeme za důležité proto, že žáci skrze opakování pojmů mají možnost jednak pochopit některé odborné pojmy (jelikož se s nimi setkávají v různých kontextech), zároveň mají možnost upevnit si faktografické názvy (s mnohými z nich se totiž jistě doposud neseťkali, takže opakování může výrazně napomoci jejich zapamatování). Kladně hodnotíme, že proporce opakovaných pojmů má nejvyšší hodnotu v případě učebnice P, nicméně je otázkou, jaká by byla ideální norma této hodnoty.

**Tabulka 20: Proporce jednotlivých kategorií pojmů v učebnicích F, NŠ, P.**

(autorka práce)

	proporce P <sub>1</sub>	proporce P <sub>2</sub>	proporce P <sub>3</sub>	proporce P <sub>4</sub>	proporce P <sub>5</sub>
<b>F</b>	16,63 %	7,37 %	16,67 %	1,69 %	4,77 %
<b>NŠ</b>	17,56 %	8,88 %	13,51 %	1,51 %	5,76 %
<b>P</b>	18,30 %	7,97 %	14,34 %	0,82 %	5,17 %

V tabulce 21 vidíme, že učebnice F vykazuje nejvyšší hodnoty u všech koeficientů. Koeficient  $i$  má u učebnice F hodnotu 25,73 %, tedy můžeme říct, že více než jedna čtvrtina celkového počtu slov jsou pojmy nesoucí odbornou informaci. Podobnost hodnot koeficientu  $i$  v případě učebnice P ( $i = 23,13$  %) a učebnice NŠ ( $i = 23,9$  %) vypovídá o tom, že v učebnici P nedochází ke snižování odborné informace téměř vůbec, ačkoliv pro žáky s LMP je možné využít očekávané výstupy minimální doporučené úrovně.

Koeficient  $h$  má u učebnice F hodnotu 60,75 %, tedy 60,75 % z celkového počtu pojmů jsou pojmy nesoucí odbornou informaci. I další dvě učebnice mají relativně vysoké hodnoty koeficientu  $h$ . U učebnice P bychom očekávali nižší hodnotu koeficientu  $h$ , tedy čekali bychom, že v celkovém počtu pojmů bude méně než 55,83 % pojmů nést odbornou informaci.

Celková sémantická obtížnost textu učebnice F je ze zkoumaných učebnic nejvyšší. Pozitivně hodnotíme, že výsledek je podobný jako u učebnice NŠ, neboť to znamená, že učebnice pravděpodobně neredukuje obsah učiva (což ani dělat nemá, vzhledem k tomu, že žáci se sluchovým postižením mají ve vzdělávání dosáhnout stejných očekávaných výstupů jako žáci bez sluchového postižení – viz kapitola 2). Rozdíl v sémantické obtížnosti je mezi učebnicí P a dalšími dvěma jen v překvapivě malé míře. To je překvapivé, jelikož právě v učebnici P je možné redukovat obsah učiva, tedy i snižovat počet odborných či faktografických pojmů. Na základě výsledků našeho šetření se domníváme, že se tak neděje (výjimkou jsou pojmy numerické, které – dle výsledků koeficientu  $n$  – jsou v učebnici P redukovány výrazněji).

**Tabulka 21: Hodnoty koeficientů  $n$ ,  $i$ ,  $h$  a míra sémantické obtížnosti textu učebnic F, NŠ, P.**

(autorka práce)

	$n$	$i$	$h$	$T_p$
<b>F</b>	3,98 %	25,73 %	60,75 %	<b>33,99</b>
<b>NŠ</b>	3,65 %	23,90 %	57,65 %	<b>33,17</b>
<b>P</b>	1,98 %	23,13 %	55,83 %	<b>32,19</b>

Posledním krokem bylo zjištění celkové míry obtížnosti textu ve zkoumaných učebnicích. Sečetli jsme proto hodnoty syntaktické a sémantické obtížnosti textu jednotlivých učebnic. Jak je patrné z tabulky 22, největší obtížnost textu vykazuje učebnice NŠ ( $T = 44,36$  bodů). Učebnice F má podobný výsledek ( $T = 43,00$  bodů). Nejnižší hodnotu (čili nejnižší zatíženost z hlediska celkové obtížnosti textu) má učebnice P ( $T = 39,68$  bodů). Absolutní pořadí učebnic můžeme považovat za uspokojivé, avšak mezi hodnotami nejsou nijak výrazné rozdíly, ačkoli bychom takové rozdíly očekávali. Navíc, pokud výsledky srovnáme s hodnotami doporučení míry obtížnosti textu učebnic, které stanovil Průcha (viz kap. 5.3.2.7., tabulka 11), zjistíme, že **hodnota celkové obtížnosti textu je u všech učebnic extrémně vysoká.**

**Tabulka 22: Syntaktická, sémantická a celková míra obtížnosti textu učebnic F, NŠ, P.**

(autorka práce)

	$T_s$	$T_p$	$T$
<b>F</b>	9,01	33,99	<b>43,00</b>
<b>NŠ</b>	11,19	33,17	<b>44,36</b>
<b>p</b>	7,49	32,19	<b>39,68</b>

*Ve výzkumných otázkách jsme se ptali: jaká je míra obtížnosti textů jednotlivých vybraných učebnic zeměpisu? V čem a jakou mírou se výsledky mezi jednotlivými učebnicemi liší? Existuje nějaký vztah mezi získanými výsledky a zaměřením učebnice na určitou cílovou skupinu žáků? Vykazuje učebnice zeměpisu pro žáky se sluchovým postižením v obtížnosti textu výrazně jiné výsledky než další dvě zkoumané učebnice?*

Zjistili jsme, že celková míra obtížnosti textu zkoumaných učebnic je oproti doporučeným hodnotám extrémně vysoká. Vysoká je zejména sémantická obtížnost, přičemž hodnoty učebnic NŠ a F dosahují velmi podobných hodnot. V syntaktické obtížnosti textu učebnic byly patrné rozdíly mezi jednotlivými učebnicemi, avšak

očekávali bychom, že rozdíly ve výsledcích budou výraznější (resp. že výsledky učebnice F budou v tomto ohledu výrazněji podobné spíše výsledkům učebnic P než výsledkům učebnice NŠ). Lze konstatovat, že autoři učebnic F a P sice umí strukturovat text lépe (tj. text je tvořen více kratšími větami) než autoři učebnice NŠ, nicméně sémantická obtížnost textu zůstává nepřiměřeně vysoká.

Pokud budeme analyzovat výsledky vzhledem k zaměření na cílovou skupinu žáků, zjistíme, že vztah je zřetelný pouze u učebnice P, a to v případě proporce opakovaných pojmů, numerických pojmů a syntaktické náročnosti.

Učebnice F vykazuje v hodnotách syntaktické obtížnosti relativně uspokojivý výsledek. V případě dílčích hodnot týkajících se sémantické obtížnosti však v mnohých případech dosahuje v porovnání s učebnicí P a učebnicí NŠ vyšších výsledků. To se pak projevuje i v hodnotě samotné sémantické obtížnosti textu a následně i v hodnotě celkové obtížnosti textu, které ukazují nepřiměřenost těchto textů pro žáky 8. třídy.

To, že učebnice F nemá výrazně odlišné výsledky v porovnání s učebnicí NŠ, nás vede k těmto úvahám: V čem tedy spočívají specifika učebnice F? *Má učebnice F v nějakých hodnotách dosahovat zřetelně jiných výsledků než učebnice NŠ? Pokud ne, má tedy smysl vytvářet učebnice pro žáky se sluchovým postižením, resp. pokud není třeba upravovat výkladový text učebnic, v čem jiném je potřeba učebnice přizpůsobovat?* Jestliže učebnice F má podobné hodnoty sémantické obtížnosti textu jako učebnice NŠ, lze usuzovat, že v učebnici F není redukován obsah, což hodnotíme pozitivně. *Nabízí se pak ale otázka, jak učebnice F pracuje s odborným obsahem? Vysvětluje ho dostatečně vzhledem k jazykové bariéře žáků se sluchovým postižením? Využívá k tomu dostatek vhodných prostředků?*

### 6.3. Analýza učebnic podle metody měření didaktické vybavenosti učebnice (Průcha)

Další metodou, kterou jsme při analýze učebnic aplikovali, byla metoda Průchy (1998). Pro zjištění přítomnosti jednotlivých komponent jsme pečlivě prostudovali všechny tři zkoumané učebnice. Průchova metoda bohužel nezohledňuje, kolikrát byla která komponenta v učebnici zastoupena. Rovněž se nedozvíme, zda je komponenta zpracována tak kvalitně, aby měla potenciál adekvátně naplnit svou didaktickou funkci. Na oba nedostatky jsme narazili při užití Průchovy metody v našem výzkumu. Proto nyní uvedeme k jednotlivým komponentám konkrétní ukázky toho, jak může jedna komponenta různě vypadat v odlišných učebnicích:

#### Výkladový text prostý

Ve všech učebnicích je výkladový text prostý samozřejmě obsažen. Ukázku ilustrujeme na obrázcích 9, 10, 11.

**Spojené království Velké Británie a Severního Irsku** leží na Britských ostrovech. Skládá se ze čtyř zemí - Anglie, Skotska, Walesu (čti: velsu) a Severního Irsku. V minulosti byl tento stát velkou koloniální mocností. Angličtina se proto stala nejrozšířenějším jazykem na světě.

Obr. 9: Výkladový text prostý – učebnice F (s. 38).

K vodstvu řadíme **moře, řeky, jezera, vodní nádrže, rybníky, plochy sněhu a ledovce**.  
O nejvýznamnějších **mořích** jste se již dozvěděli v 1. kapitole. Podrobněji se s nimi seznámíte, až se budete učit o jednotlivých oblastech Evropy.

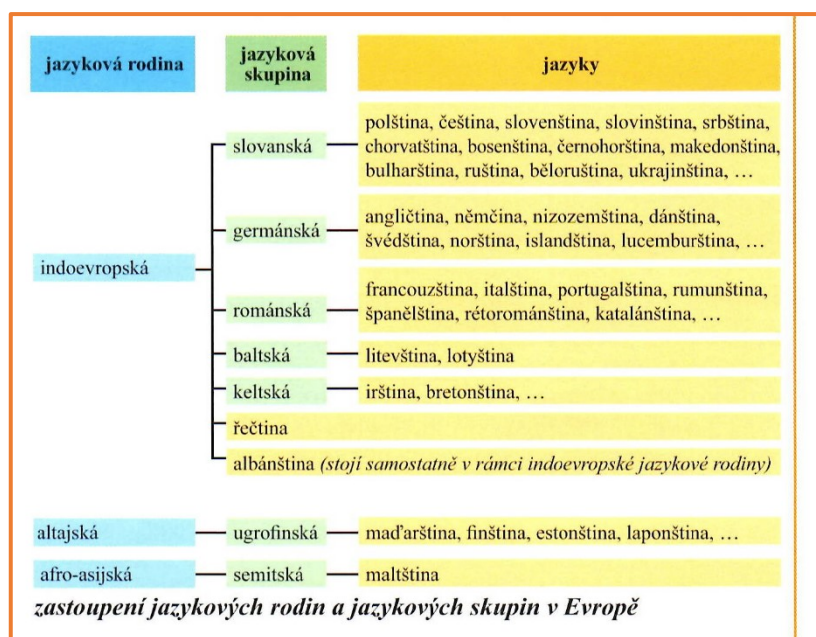
Obr. 10: Výkladový text prostý – učebnice P (s. 10).

Na mnoha řekách byly vybudovány **průplavy**, které je propojují, a umožňují tak přepravu zboží levnou **lodní dopravou**. Nejvíc průplavů je na **západě Evropy** (Francie, Německo) a ve **východní Evropě** (Rusko).

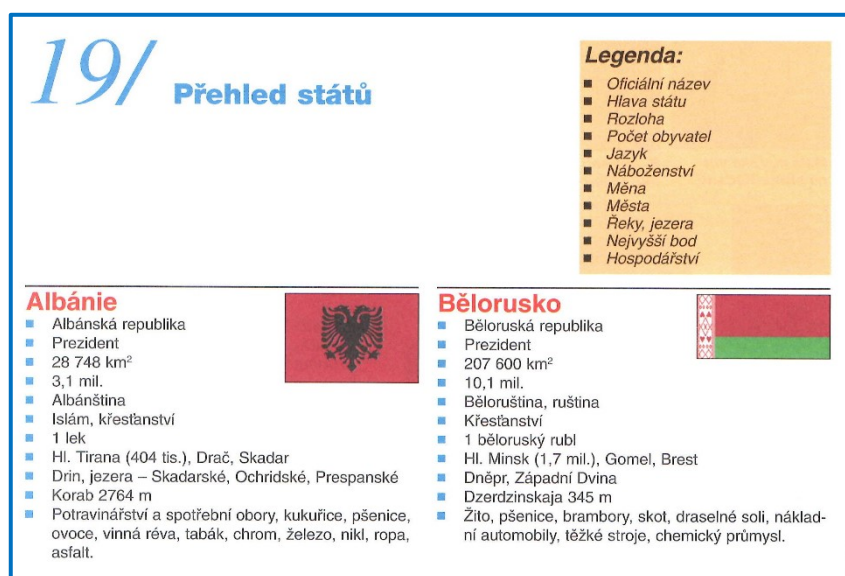
Obr. 11: Výkladový text prostý – učebnice NŠ (s. 12).

## Výkladový text zpráhledněný (přehledová schémata, tabulky aj. k výkladu učiva)

Zpřehledněný výkladový text jsme našli ve všech třech zkoumaných učebnicích, v každé však vypadal značně rozdílně. V učebnici NŠ se uvedené schéma (obr. 12) vztahuje přímo k textu kapitoly. V učebnici P tuto komponentu představuje pouze přehled států Evropy na konci učebnice (obr. 13), obdobně tomu je i v učebnici F, kde na konci učebnice najdeme tabulkový přehled států Evropy (obr. 14).



Obr. 12: Výkladový text zpráhledněný – učebnice NŠ (s. 19).



Obr. 13: Výkladový text zpráhledněný – učebnice P (s. 56).



## Tabulky

### Evropa (přehled států)

Stát	Státní zřízení	Rozloha (km <sup>2</sup> )	Počet obyvatel	Hlavní město	Počet obyvatel	Měna
Albánie	republika	28 703	3 190 000	Tirana	407 000	lek
Andorra	monarchie	464	88 000	Andorra la Vella	26 000	euro
Belgie	monarchie	30 528	10 920 000	Brusel	1 050 000	euro
Bělorusko	republika	207 595	9 580 000	Minsk	1 760 000	běloruský rubl
Bosna a Hercegovina	republika	51 209	3 890 000	Sarajevo	395 000	bosenská marka
Bulharsko	republika	111 067	7 505 000	Sofie	1 130 000	leva
Černá Hora	republika	14 026	632 000	Podgorica	145 000	euro
Česká republika	republika	78 866	10 533 000	Praha	1 185 000	česká koruna
Dánsko	monarchie	43 098	5 560 000	Kodaň	1 170 000	dánská koruna
Estonsko	republika	45 227	1 340 000	Tallinn	395 000	euro
Finsko	republika	339 145	5 375 000	Helsinky	570 000	euro
Francie	republika	543 965	65 000 000	Paříž	2 190 000	euro
Chorvatsko	republika	56 549	4 450 000	Záhřeb	704 000	kuna
Irsko	republika	70 273	4 480 000	Dublin	510 000	euro
Island	republika	102 928	320 000	Reykjavik	120 000	islandská koruna
Itálie	republika	301 277	60 630 000	Řím	2 500 000	euro
Kosovo	republika	10 887	2 130 000	Priština	210 000	euro
Lichtenštejnsko	monarchie	160	36 000	Vaduz	5 100	švýcarský frank
Litva	republika	65 301	3 350 000	Vilnius	545 000	litas
Lotyšsko	republika	64 589	2 255 000	Riga	710 000	lat
Lucembursko	monarchie	2 586	512 000	Lucemburk	75 000	euro
Maďarsko	republika	93 030	10 060 000	Budapešť	1 660 000	forint
Makedonie	republika	25 713	2 055 000	Skopje	480 000	makedonský dinár
Malta	republika	315	417 000	Valletta	5 800	euro
Moldavsko	republika	33 843	3 550 000	Kišiněv	587 000	moldavský leu
Monako	monarchie	1,95	33 800	Monaco-Ville	950	euro
Německo	republika	357 104	82 100 000	Berlín	3 420 000	euro
Nizozemsko	monarchie	41 528	16 660 000	Amsterdam	755 000	euro

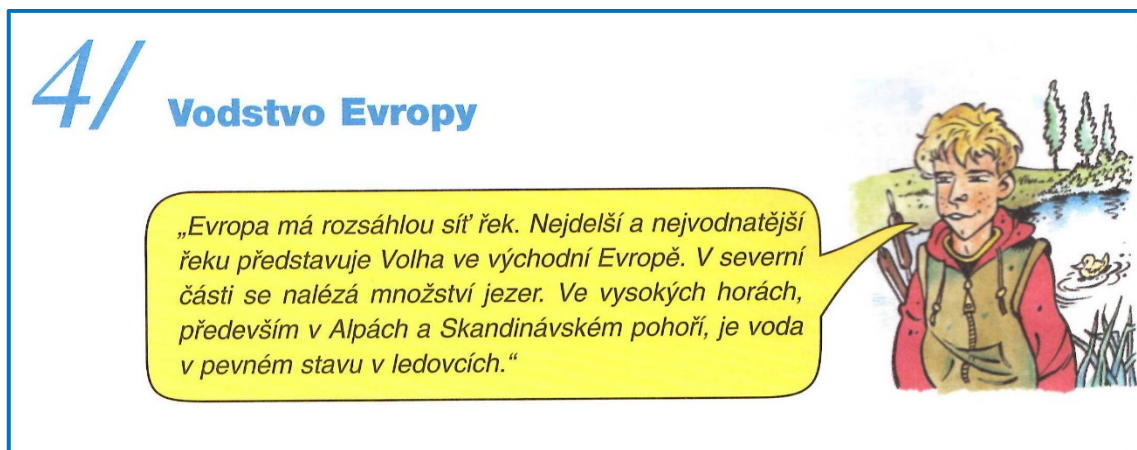
Obr. 14: Výkladový text zřehledněný – učebnice F (s. 90).

### Shrnutí učiva k celému ročníku

Tento prvek se neobjevil v žádné z uvedených učebnic. Domníváme se, že by bylo dobré ho do učebnic zařadit, aby především žáci získali nějakou představu o tom, co se za celý ročník naučí, nebo naopak na začátku školního roku o tom, co se učit budou.

## Shrnutí učiva k tématům (kapitolám, lekcím)

Shrnutí učiva k tématům ocení především žáci, kteří často mají problém s orientací ve zdlouhavých textech. Shrnutí by mělo být výstižné a stručné a v učebnici i graficky oddělené. Prvek neobsahuje učebnice F, zbylé dvě učebnice ano – učebnice P na začátku kapitoly pod nadpisem (obr. 15), učebnice NŠ na konci kapitoly (obr. 16).



Obr. 15: Shrnutí učiva k tématům – učebnice P (s. 10).

Evropa je po Austrálii druhým nejmenším světadílem. S Asií tvoří jeden kontinent zvaný Eurasie. Pobřeží Evropy je velmi členité. Průměrná nadmořská výška je nejnižší ze všech světadílů. Nejvyšším evropským pohořím jsou Alpy, jejichž součástí je nejvyšší vrchol Evropy Mont Blanc. Aktivní sopečná činnost se projevuje na ostrově Island a v některých oblastech jižní Evropy.

Obr. 16: Shrnutí učiva k tématům – učebnice NŠ (s. 9).

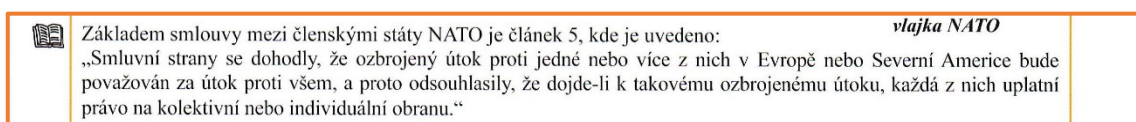
## Shrnutí učiva k předchozímu ročníku

Shrnutí učiva k předcházejícímu ročníku jsme (podobně jako shrnutí učiva k aktuálnímu ročníku) nenašli v žádné z učebnic. Je otázka, zda je tento prvek postradatelný či nikoliv. Jeho přítomnost může navýšit rozsah učebnice, což nemusí být žádoucí. Zároveň může být prvek částečně kompenzován prvkem *otázky a úkoly k předchozímu ročníku (opakování)* (viz níže). Na druhou stranu by se našla jistě skupina žáků a učitelů, kteří by shrnutí učiva k předcházejícímu ročníku uvítali.



## Doplňující texty (dokumentační materiál, citace z pramenů, statistické tabulky aj.)

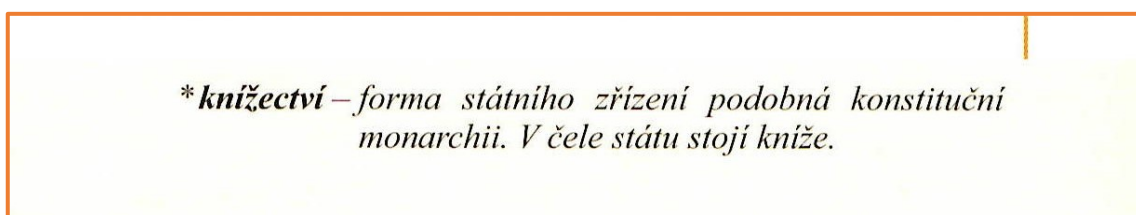
V učebnici NŠ můžeme najít například doplňující text – citaci z pramene, která se vztahuje k učivu ve výkladovém textu (obr. 17). V učebnici F ani P jsme doplňující texty nenalezli.



Obr. 17: Doplňující texty – učebnice NŠ (s. 27).

## Poznámky a vysvětlivky

Poznámky a vysvětlivky k textu se objevily pouze v učebnici NŠ (obr. 18). Myslíme si, že jejich existence by prospěla i učebnicím F a P.



Obr. 18: Poznámky a vysvětlivky – učebnice NŠ (s. 48).

## Podtexty k vyobrazením

Tento prvek se objevil ve všech vybraných učebnicích, avšak v každé má trochu jinou podobu.

Učebnice P nakládá s prvkem velmi nesystematicky. Každý popis je koncipován jinak – například na straně 39 se vyskytují tyto podtexty (obr. 19):

popisek 1: *Stockholm*

popisek 2: *Osobní i nákladní automobily Volvo jsou řidiči ceněné*

popisek 3: *Švédové rádi lyžují*

popisek 4: *Göteborg – přístav*

Problémem popisek je jednak to, že jsou odlišně dlouhé, mají každý jinou (většinou) výstavbu, navíc ne vždy spolu obrázek a popisek korespondují. Považovali bychom za účelnější, aby byly popisky pojaty jednotně, podobně jako je tomu v učebnicích F a NŠ (obr. 20, 21).

Z učebnice NŠ ještě uvádíme příklady delších podtextů k vybraným obrázkům, které nesou podrobnější informace k danému vyobrazení (obr. 22). Takovéto obsáhlejší popisky jsme v učebnicích F a P nenašli.



Obr. 19: Podtexty k vyobrazením– učebnice P (s. 39).



Obr. 20: Podtexty k vyobrazením – učebnice F (s. 55).



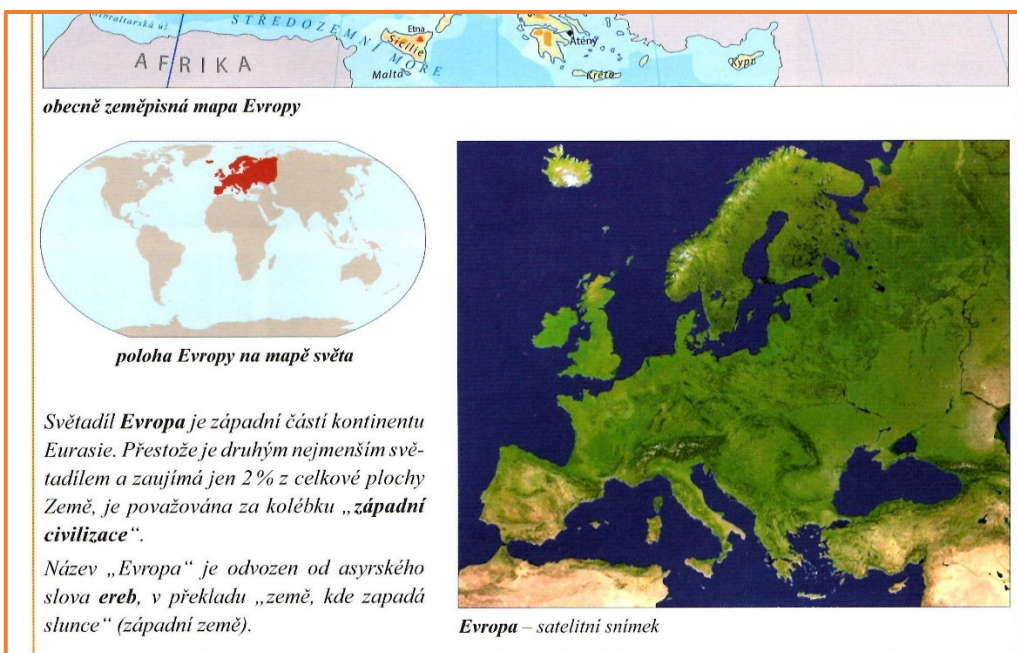
*Monako – Velká cena formule 1*

**Obr. 21:** Podtexty k vyobrazením 1 – učebnice NŠ (s. 48).



*Kurská kosa – dlouhý úzký poloostrov vyběhající z pobřeží Litvy. Vznikl zvětráním písečného pobřeží. Písek se ukládal jako podmořský val, na kterém se zachycoval další materiál.*

**Obr. 22:** Podtexty k vyobrazením 2 – učebnice NŠ (s. 36).



*obecně zeměpisná mapa Evropy*

*poloha Evropy na mapě světa*

*Světadíl Evropa je západní částí kontinentu Eurasie. Přestože je druhým nejmenším světadílem a zaujímá jen 2% z celkové plochy Země, je považována za kolébku „západní civilizace“.*

*Název „Evropa“ je odvozen od asyrského slova ereb, v překladu „země, kde zapadá slunce“ (západní země).*

*Evropa – satelitní snímek*

**Obr. 23:** Podtexty k vyobrazením 3 – učebnice NŠ (s. 6).

## **Slovníčky pojmů, cizích slov aj. (s vysvětlením)**

V učebnici NŠ se vyskytuje mnoho pojmů, ale jejich vysvětlení není zpracováno systematicky – někdy jsou pojmy pouze uvedeny v textu, jindy jsou vysvětleny v poznámce (viz obr. 18). Souhrnný slovníček pojmů a cizích slov v učebnici není.

V učebnicích F a P slovníčky pojmů nalezneme na konci knihy (obr. 24, 25). Bohužel jejich zpracování nepovažujeme za vydařené. Při čtení získá čtenář dojem, že slovníčky obsahují velmi náhodně vybraná slova, která jsou navíc vysvětlena pokaždé v jiném rozsahu. Nejsme si jisti, zda takto předložené slovníčky mohou splnit svou didaktickou funkci.

Speciálním druhem slovníčku je v učebnici F tzv. „slovník“ vybraných pojmů ve znakovém jazyce. Jeho zpracování shledáváme jako velmi nevydařené (obr. 26). Zaprvé má velké vizuální nedostatky – figurant v černém oblečení splývá s černým pozadím, znaky jsou málo zřetelné. Dále například v případě znaku pro „NATO“ považujeme uvedení znaku za nadbytečné a neužitečné, jelikož se „NATO“ ukazuje prstovou abecedou (ve slovníčku je znak rozdělen do čtyř fotografií a čtenář je nucen otočit stranu, aby se podíval i na poslední fotografii tohoto znaku). Slovníček nevyhovuje ani po stránce obsahové – výběr znaků působí nahodile, neexistuje ani korespondence se slovníčkem odborných pojmů. Postrádáme odkazy na stránky učebnice, kde se daný pojem vyskytuje. Jediná viditelná uspořádanost je v odděleném slovníčku názvů států Evropy (v učebnici na s. 100–103). O účelnosti slovníčku, který pojmy zobrazuje pouze nezřetelnými fotografiemi a bez vysvětlení, by se dalo pochybovat. Domníváme se, že výrazně větší přínos by mělo přiložení výkladového slovníku zeměpisných pojmů k učebnici v českém znakovém jazyce.



## Slovníček vybraných odborných výrazů

**Autonomní oblast** – oblast s vlastní samosprávou v rámci státu.

**Bauxit** – ruda, která obsahuje hliník.

**Elektrifikace železnice** – zavedení elektrických lokomotiv na železnici.

**Elektronická pošta** (zkráceně e-mail) – způsob odesílání a přijímání zpráv elektronickým komunikačním systémem.

**Emigrant** – osoba, která opustila zemi původu a přestěhovala se do jiné země.

**Fjord** – dlouhý a úzký mořský záliv, který vzniká prohlubováním údolí ledovcem.

**G 8** – sdružení 8 nejvyspělejších zemí světa (Francie, Itálie, Japonsko, Kanada, Německo, Velká Británie, USA a Rusko).

**Hustota zalidnění** – údaj, který vyjadřuje počet obyvatel na 1 km<sup>2</sup>.

**Imigrant** – osoba, která se přistěhovala do jiné země ze své původní.

**Internet** – celosvětový systém navzájem propojených počítačových sítí.

**Kerné pohyby** – pohyby zemské kůry podél zlomů.

**Koncern** – sdružení obchodních společností, z nichž jedna řídí ostatní.

**Koňská dráha** – železnice, na které byly vozy taženy koni.

**Laponci** – domorodí obyvatelé severní Evropy.

**Masiv** – vysoké a členité pohoří.

**Mořský plankton** – malé organizmy, které se vznášejí v mořské vodě.

**Obec** – základní jednotka veřejné správy.

**Óda** – oslavná báseň nebo hudební skladba stejného zaměření.

**Ozónová díra** – část atmosféry s oslabenou vrstvou ozónu, která propouští ultrafialové záření.

**Pínie** – jehličnatý strom podobný borovici lesní.

**Rekultivace** – přeměna poškozené krajiny (např. území postižené těžbou nerostných surovin) na pole, lesy nebo rekreační oblasti (vodní nádrže, lesoparky).

**Retorománi** – národnostní skupina v jižních oblastech Švýcarska a v severní Itálii.

**Roční chod počasí** – střídání počasí během čtyř ročních období – teplot vzduchu, tlaku, vlhkosti, slunečního svitu, množství atmosferických srážek, rychlosti a směru větru.

**Skleníkové plyny** – plyny, které v atmosféře propouštějí sluneční záření na Zem, ale pohlcují (nepropouštějí) tepelné infračervené záření odražené ze Země. Tím se zahřívá spodní vrstva atmosféry a povrch Země.

**Tanker** – loď přepravující tekuté náklady.

**UNESCO** – Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu. Je jednou z organizací OSN. Sídlí v Paříži.

**Vikingové** – mořeplavci ze Skandinávie, kteří se v 8.–11. století vydávali na loupeživé výpravy do mnoha evropských míst. V 10. století dopluli až do Severní Ameriky.

**Visegrádská čtyřka** (čti: višegrádská) – dohoda o těsné spolupráci v politických a obchodních otázkách a trvalém přátelství. Byla založena v roce 1991 a jejími členy jsou Česká republika, Maďarsko, Polsko a Slovensko.

**Železniční koridor** – hlavní, moderní železniční trať, která je určena k rychlé dopravě.

**Obr. 24:** Slovníčky pojmů, cizích slov aj.1 – učebnice F (s. 93).

## 20/ Slovníček pojmů

**Alláh** – jméno boha v náboženství islám.  
**Bezodtoká oblast** – území, ze kterého řeky neodtékají do oceánu.  
**Bůh** – nadpřirozená bytost, uctívána věřícími lidmi.  
**Emigrace** – dobrovolné nebo nucené vystěhování do ciziny.  
**Eurasie** – kontinent, který je spojením Evropy a Asie.  
**Farma** – větší hospodářská usedlost.  
**Federace** – spolek států.  
**Fjord** – úzký dlouhý záliv vzniklý působením ledovce později zatopený mořem.  
**G 8** – skupina 8 hospodářsky nejvyspělejších států světa (USA, Kanada, Německo, Francie, Velká Británie, Itálie, Japonsko a Rusko).  
**Gejzir** – horký pramen vody, který v určitých obdobích vystřikuje na zemský povrch.  
**Golfský proud** – teplý oceánský proud ohřívající pobřeží západní Evropy a Norska.  
**Hustota zalidnění** – počet obyvatel na 1 km<sup>2</sup> (jeden kilometr čtvereční).  
**Imigrace** – změna místa pobytu přistěhováním.  
**Islám** – náboženství sepsané v knize Korán, které uznává jediného boha Alláha. Jeho vyznavači jsou muslimové.  
**Kolonialismus** – ovládnutí cizího území za účelem osídlení a hospodářského využívání.  
**Kolonie** – nesamostatné území spravované jiným státem.  
**Konflikt** – spor.  
**Kontinent** – velký celek souvisejícího zemského povrchu.  
**Konvertibilní měna** – volně směnitelná měna.  
**Křesťanství** – náboženství sepsané v knize Bible, založené na učení Ježíše Krista. Jedná se o nejrozšířenější náboženství na světě. Vyznavači se nazývají křesťané.  
**Ledovec** – velké množství ledu.  
**Masív** – odolná část pohoří.  
**Mešita** – stavba sloužící muslimům ke společným modlitbám.  
**Migrace** – stěhování obyvatelstva.  
**Monarchie** – stát, v jehož čele stojí jedinec, např. král, vévoda, kníže.  
**Moře** – část oceánu, která vniká do pevniny nebo je od oceánu oddělena ostrovy.  
**Mys** – výběžek pevniny do moře nebo oceánu, často skalnatý.  
**Národ** – společnost lidí žijících na stejném území a mluvících stejnou řečí.  
**Národní park** – území mimořádného významu, kde se činnost lidí podřizuje zákonům o ochraně přírody.  
**Neutrální stát** – stát, který není členem žádných vojenských seskupení, nezúčastňuje se válek a nedovoluje na svém území budovat vojenské základny.  
**Nultý poledník** – čára na mapě nebo glóbu, která dělí zeměkouli na západní a východní polokouli.  
**Oceán** – vodní hmota na zemském povrchu mimo vody na pevninách  
**Okrajová moře** – moře, která jsou na okraji kontinentů.  
**Olympijské hry** – celosvětové sportovní hry konané jednou za 4 roky v různých místech světa.  
**Ostrov** – pevnina ohraničená ze všech stran vodou (např. oceánů, moří, jezer nebo řek).  
**Papež** – nejvyšší představitel římskokatolické církve se sídlem ve Vatikánu.  
**Poloostrv** – část pevniny, která je z větší části obklopená vodou.  
**Prosperita** – zdárný hospodářský rozvoj.  
**Průliv** – zúžená část oceánu nebo moře mezi dvěma pevninami nebo ostrovy přírodního původu.  
**Průplav** – umělá vodní cesta spojující moře, oceány, řeky a jezera, někdy též zvaná kanál.  
**Republika** – stát, v jehož čele stojí zvolený jedinec, obvykle prezident.  
**Rezervace** – chráněné území.  
**Sopka** – místo na zemském povrchu, kde vystupují láva a sopečné plyny.  
**Souostroví** – skupina ostrovů.  
**Step** – krajina porostlá trávou a nízkými rostlinami.  
**Světadíl** – díl světa, např. Evropa, Asie.  
**Tajga** – rozsáhlá oblast jehličnatých lesů chladného pásma severní polokoule.  
**Tundra** – oblast porostlá nízkými rostlinami, po většinu roku zmrzlá.  
**Úmoří** – území, ze kterého řeky odvádějí vodu do určitého moře.  
**Unie** – spojení různých organizací nebo států.  
**Vegetace** – porost rostlin v určité krajině.  
**Vikingové** – skandinávští mořeplavci, kteří ve středověku podnikali dobovačné výpravy po Evropě.  
**Vnitřní moře** – moře, která vnikají hluboko do pevniny.  
**Záliv** – zářez oceánu nebo moře do pevniny.  
**Zemětřesení** – otřesy na zemském povrchu.

Obr. 25: Slovníček pojmů, cizích slov aj. – učebnice P (s. 62).



**Obr. 26:** Slovníčky pojmů, cizích slov aj. 2 – učebnice F (s. 95, 96).

## Umělecká ilustrace

Uměleckou ilustraci jsme našli pouze v učebnici P, kde je uvedena u nadpisu každé z kapitol (obr. 15). Vzhledem k tomu, že vybrané učebnice jsou určeny pro žáky základních škol, nepovažujeme přítomnost uměleckých ilustrací za nutnou, naopak, umělecké ilustrace by v žákovi mohli vyvolat dojem, že je učebnice určena pro „malé děti“.

## Nauková ilustrace (schematické kresby, modely aj.)

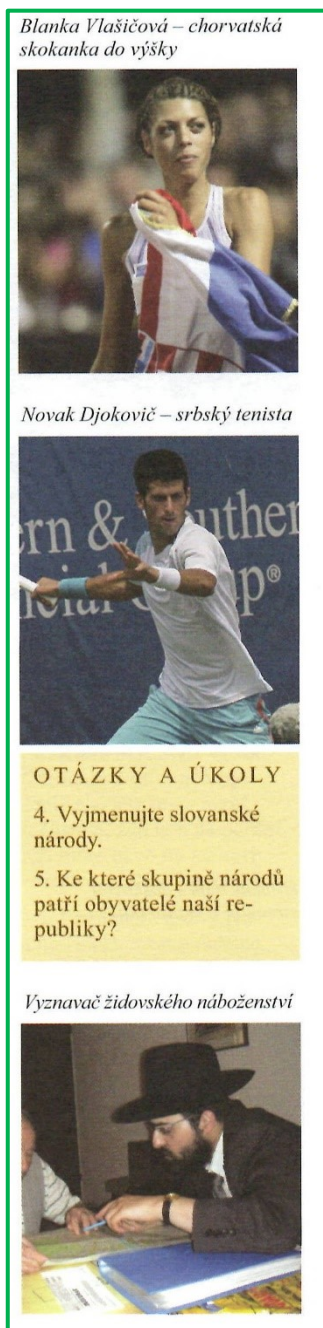
Naukovou ilustraci jsme našli v žádné ze zkoumaných učebnic. Učebnice sice obsahují přehledová schémata s textem (obr. 12), ale schematické kresby nikoliv.

## Fotografie

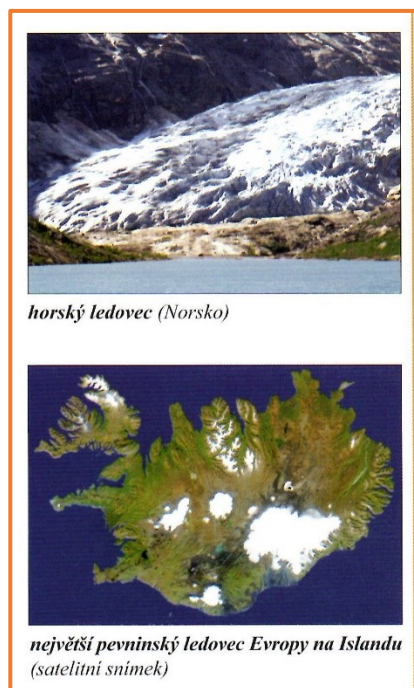
Jelikož zkoumáme učebnice zeměpisu, není překvapující, že jsou fotografie obsaženy ve všech třech učebnicích (obr. 27, 28, 29). Kvalita fotografií se liší (zde ovšem bereme v úvahu, že každá z učebnic byla vydána v jiném roce). Liší se také velikost



fotografií či jejich umístění na stránce. Například v učebnici F najdeme hned pod nadpisem velkou fotografii, která (více méně vhodně) koresponduje s obsahem kapitoly (obr. 30). Fotografie v učebnici P jsou někdy naskládáné přes sebe, což působí rušivě (obr. 29).

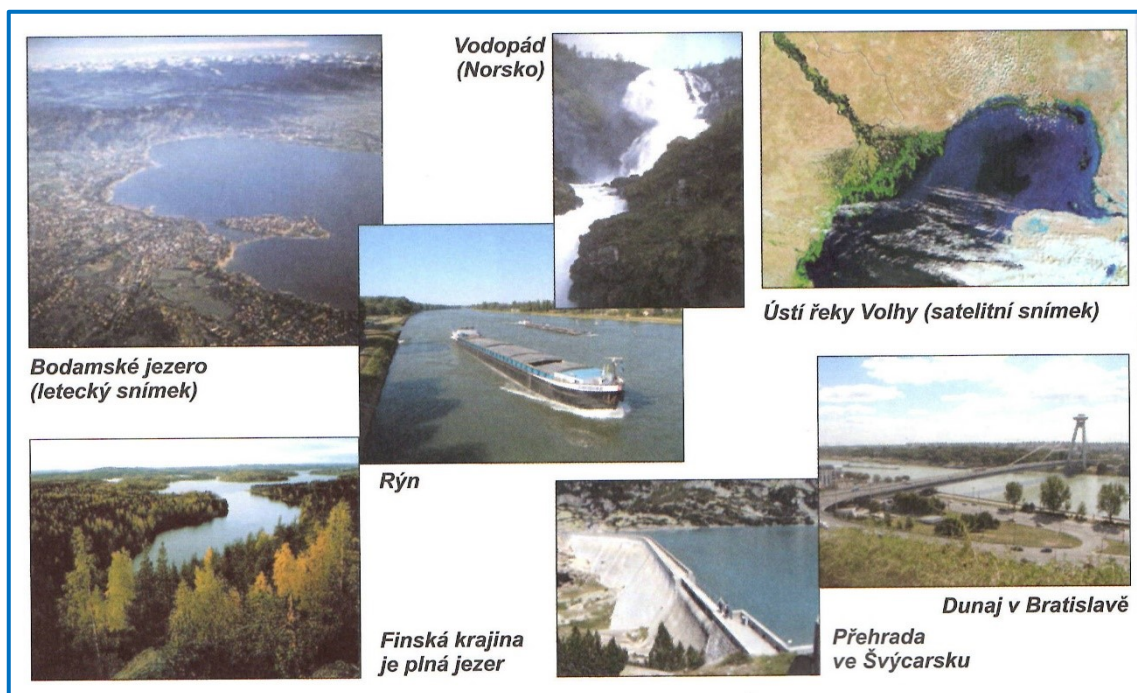


**Obr. 27:** Fotografie 1 – učebnice F (s. 17).



**Obr. 28:** Fotografie – učebnice NŠ (s. 13).





**Obr. 29:** Fotografie – učebnice P (s. 10).



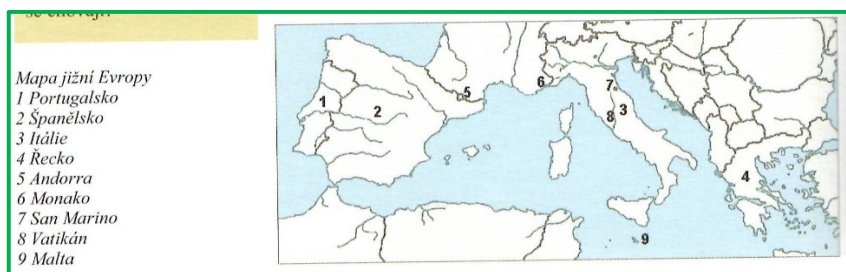
**Obr. 30:** Fotografie 2 – učebnice F (s. 38).

## Mapy, kartogramy, plánky, grafy, diagramy aj.

Zaměření učebnic na předmět zeměpis přímo vybízí k přítomnosti prvků, jako jsou mapy, kartogramy, plánky, grafy aj. Tyto prvky jsme proto našli ve všech třech učebnicích (obr. 31, 32, 33).

S těmito prvky souvisí skutečnost, že by měly současně obsahovat legendu či jiné vysvětlivky (mohou být v některých případech řazeny do kategorie *podtexty k vyobrazením*). Pokud legenda či vysvětlivky chybí nebo jsou nedostačující, neplní prvek svou didaktickou funkci v plném rozsahu. Na takový případ jsme narazili například v učebnici F – kartogram postrádá vysvětlení druhé užití barvy (obr. 34), jiný kartogram zase využívá nevhodnou škálu barev, navíc je v učebnici tak malý, že čísla roků v malých rámečcích legendy téměř není možné přečíst (obr. 35).

V učebnici P jsme našli několik grafů a diagramů, domníváme se bohužel, že pro žáky (obzvláště pro žáky s LMP) nebudou mít výpovědní hodnotu, protože jim vůbec neporozumí (obr. 36).

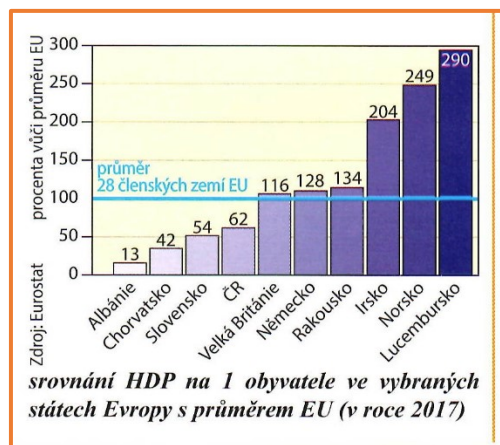
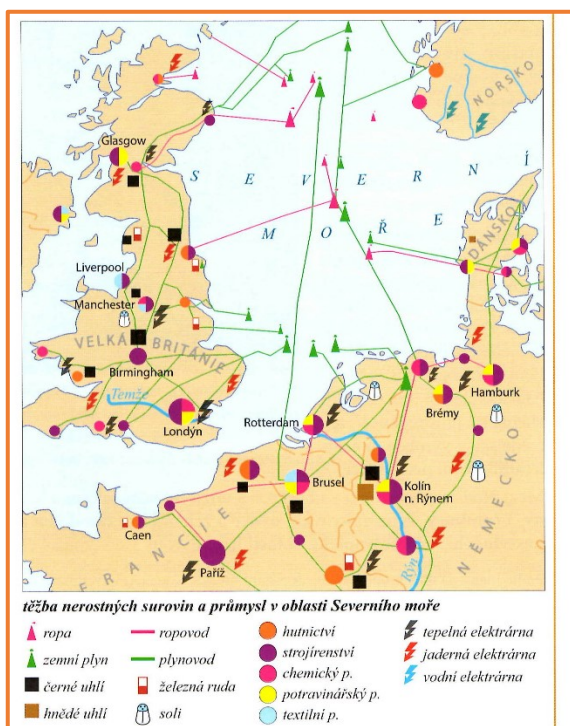


Obr. 31: Mapy, kartogramy, plánky, grafy, diagramy aj. 1 – učebnice F (s. 50).

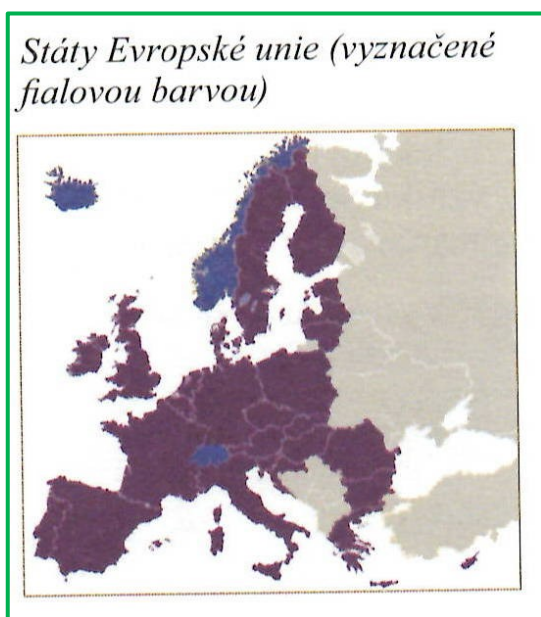


Obr. 32: Mapy, kartogramy, plánky, grafy, diagramy aj. 1 – učebnice P (s. 38).

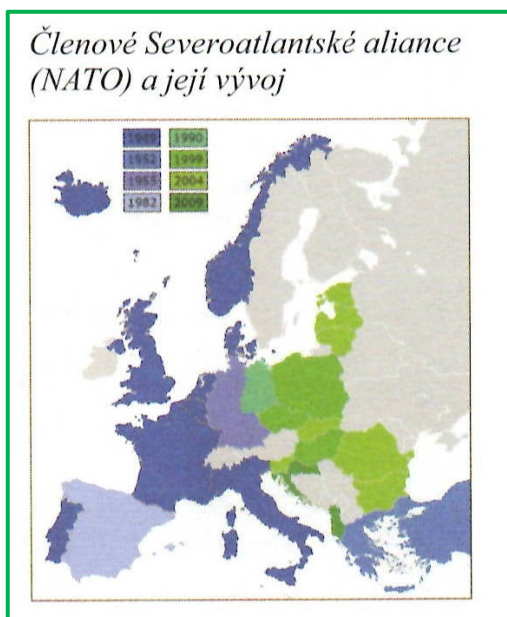




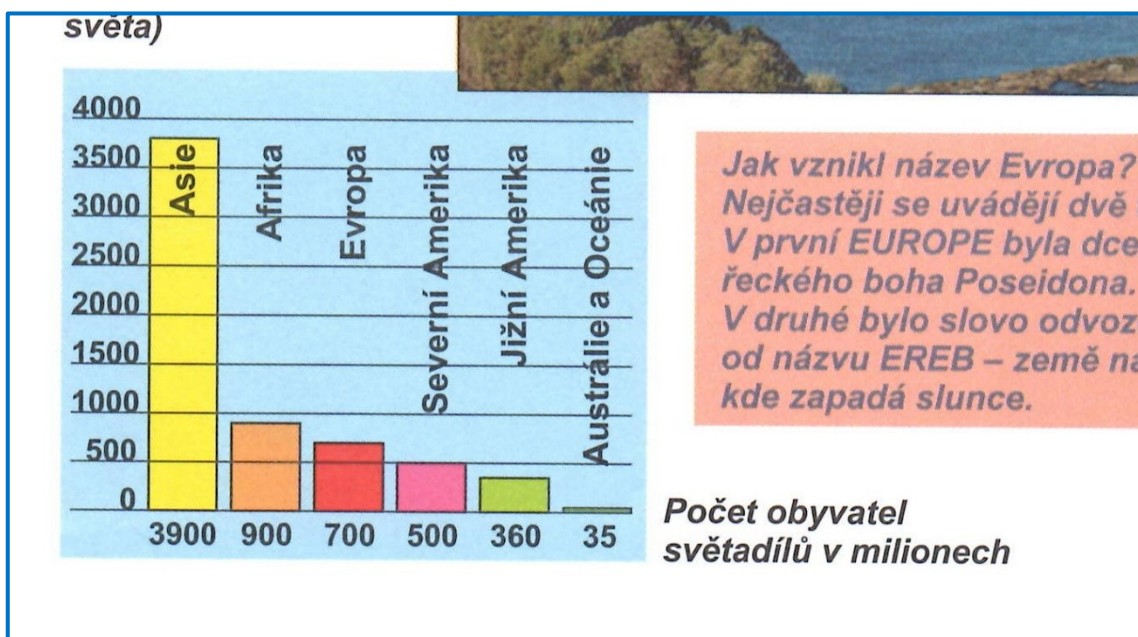
Obr. 33: Mapy, kartogramy, plánky, grafy, diagramy aj. 1 – učebnice NŠ (s. 22, 23).



Obr. 34: Mapy, kartogramy, plánky, grafy, diagramy aj. 2 – učebnice F (s. 31).



Obr. 35: Mapy, kartogramy, plánky, grafy, diagramy aj. 3 – učebnice F (s. 33).



Obr. 36: Mapy, kartogramy, plánky, grafy, diagramy aj. 2 – učebnice P (s. 5).

**Obrazová prezentace barevná (tj. použití nejméně jedné barvy odlišné od barvy běžného textu)**

Barevné odlišení textu může být dobrou pomůckou pro žáky, aby pro ně byla učebnice přehledná a srozumitelná a mohli se v ní i dobře orientovat. Učebnice F a P

využívá jinou barvu písma a rámečků pro některé typy textu – např. otázky a úkoly (obr. 37, 38).

V učebnici NŠ považujeme tento prvek za nedostačující, ačkoli je určitým způsobem přítomen (obr. 39). Učebnice využívá podkres vybraných typů textu (mezipředmětové vazby, shrnutí učiva). Ne vždy je však využití rámečků účelné a ne vždy dokáže zpřehlednit množství souvislého černého textu (obr. 40).

*Vlajky států Evropské unie*

**Evropská unie (EU)** je politické a ekonomické společenství evropských států. Od roku 2007 ji tvoří 27 evropských států s 502,5 milionu obyvatel. EU vznikla v roce 1993 podpisem Smlouvy o EU. Základy EU však byly položeny již dříve. Mezi zakládající organizace patřily: Evropské společenství uhlí a oceli (1951), Evropské hospodářské společenství a Evropské společenství pro atomovou energii (obě 1957). Ty se spojily v Evropské společenství (1965). Později následoval vznik EU, na jejímž území byl zaveden volný pohyb osob, zboží, služeb a kapitálu.

**OTÁZKY A ÚKOLY**

1. Co je EU a jaký význam má pro své členy?
2. Z kolika států se EU skládá a kolik obyvatel ji v současnosti obývá?
3. Nakreslete vlajku EU.
4. Najděte na internetu hymnu EU a opište si první dvě sloky do sešitu.
5. Zjistěte, jaký je současný kurz české koruny vůči euru.

**Členství států v EU:**

- 1957 – Belgie, Nizozemsko, Lucembursko, Německo, Itálie, Francie (zakládající země)
- 1973 – Velká Británie, Irsko, Dánsko
- 1981 – Řecko
- 1986 – Španělsko, Portugalsko
- 1996 – Rakousko, Švédsko, Finsko
- 2004 – Česko, Slovensko, Polsko, Maďarsko, Slovinsko, Litva, Lotyšsko, Estonsko, Malta a Kypr
- 2007 – Rumunsko, Bulharsko

Členské státy EU spolupracují v zájmu zachování míru a zlepšování životní úrovně lidí jednotlivých států. Řeší problémy týkající se dodržování práv a svobod, bezpečnosti, evropského kulturního dědictví aj.

**Obr. 37:** Obrazová prezentace barevná – učebnice F (s. 30).

**Otázky a úkoly:**

1. Kolik obyvatel žije v Evropě?
2. Které jsou nejlidnatější země v Evropě?
3. Do jakých skupin se dělí evropské národy podle jazyků?
4. Vyjmenujte slovanské národy.
5. Ke které skupině národů patří obyvatelé naší republiky?

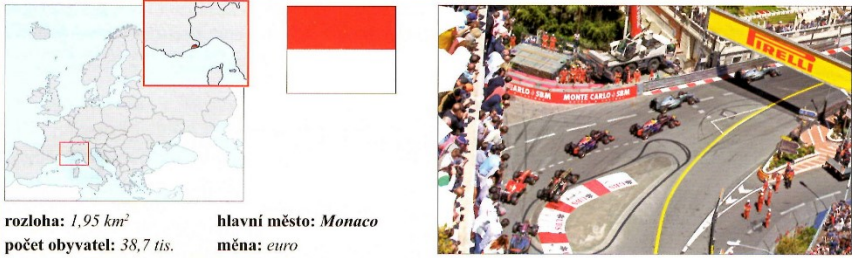
**Úkoly k místu, kde žijete:**

1. Chodí do vaší školy někdo, kdo je jiné národnosti? Odkud pochází?
2. Kdo se z vašich spolužáků hlásí k romským spoluobčanům?

**Obr. 38:** Obrazová prezentace barevná – učebnice P (s. 15).



**MONAKO**



rozloha: 1,95 km<sup>2</sup>      hlavní město: *Monaco*  
počet obyvatel: 38,7 tis.      měna: *euro*  
úřední jazyk: *francouzština*      státní zřízení: *knížectví*

*Monako – Velká cena formule 1*

**Monako** leží na **jihu Francie**. Patří mezi **nejmenší státy na světě**, jeho území tvoří souvisle zastavěná plocha. Příjmy státu pocházejí ze **služeb a bankovníctví**.

**Z** Díky **ekonomické prosperitě Monaka** jsou jeho **občané osvobozeni od daní**. Ziskat monacké občanství se však povede jen málokomu. Monako je země s **největší hustotou osídlení na světě**: 19 850 obyvatel/km<sup>2</sup> (ČR má 137 obyvatel/km<sup>2</sup>).

**6** Zopakujte si, který evropský stát má **nejnižší hustotu zalidnění** v Evropě. Pokud nevíte, vraťte se na str. 42.


**Z** Malý stát je rozdělen na **čtyři městské čtvrti** – Monaco, Monte Carlo, La Condamine [la kondamin] a Fontvieille [fontvje]. Každý rok se v květnu koná v Monaku **Velká cena formule 1**, která se jezdí v **úzkých městských ulicích a v tunelu pod nábrežím**. Většina turistů přijíždí do Monaka navštívit **světově proslulé kasino v Monte Carlu** postavené už v roce 1878.

Monako zabírá **příkrý svah hory Mount Agel** [maunt ažel] na francouzské Riviéře a přilehlých poloostrovech. Toto území bylo postupně **fénickou, řeckou i římskou kolonií**.

**D**

Obr. 39: Obrazová prezentace barevná 1 – učebnice NŠ (s. 53).

K zemím severní Evropy patří státy ležící na **Skandinávském poloostrově** – **Norsko a Švédsko**, východněji ležící **Finsko**, ostrovní **Island** a stát **Dánsko** rozkládající se na Jutském poloostrově a přilehlých ostrovech. Nacházejí se většinou v **mírném podnebném pásu** na rozhraní oceánského a vnitrozemského podnebí. **Severní pobřeží Norska a Islandu** zasahuje do **subpolárního podnebného pásu**.




**1** Jaký vliv mělo na povrch severní Evropy zalednění, které kdysi pokrývalo tuto oblast?

**1A** Která moře omývají státy severní Evropy? Kterými státy prochází severní polární kruh?

**1B** Na území severní Evropy bývá dobře viditelná polární záře. Zjistěte, jak vzniká a ve kterém ročním období se nejčastěji objevuje.

**D** V 8.–11. století byla oblast severní Evropy osídlena germánskými kmeny zvanými Vikingové. Tyto kmeny se vydávaly na **loupežná tažení napříč celou Evropou**. Podnikaly dokonce **námořní výpravy až k pobřeží Severní Ameriky**.

**Z** Státy severní Evropy jsou **hospodářsky vyspělé**, s **vyšší životní úrovní obyvatel**. **Švédsko a Finsko** jsou **neutrální země\***, nejsou proto členy NATO. Všechny státy kromě Norska a Islandu jsou členy EU. Země severní Evropy jsou s výjimkou Finska a Islandu **konstituční monarchie**. **Finsko a Island** jsou **republiky**. Díky své **nedotčené přírodě** se oblast stává **vyhledávaným cílem turistů**.



**Z** Země severní Evropy zavedly **velkorysý sociální systém**. Poskytují kvalitní péči o děti, starají se o **uplatnění handicapovaných a starších osob apod.** Vybírají proto od občanů **značně vysoké daně**.

**2** Na základě znalostí ze 7. ročníku si zopakujte, co je konstituční monarchie.

**Z** Většina obyvatel severní Evropy se hlásí k **protestantské (evangelické) církvi**.

**ČJ** S výjimkou Finska se v těchto zemích hovoří **germánskými jazyky**. Finština patří do **ugrofinské jazykové skupiny**.

**Z** V severní části Skandinávského poloostrova se **rozprostírá oblast zvaná Laponsko**. Obývají ji kmeny **Laponců**, kteří žijí  **kočovným způsobem života**. Živí se **chovem sobů nebo rybolovem**.

**troll** – bytost severské mytologie, bývá zobrazován jako trpaslík, nebo obr: **Sošky trollů** jsou typickým suvenýrem z této oblasti.

Obr. 40: Obrazová prezentace barevná 1 – učebnice NŠ (s. 38).

## Předmluva (úvod do předmětu, ročníku pro žáky)

Předmluvu jsme našli ve všech zkoumaných učebnicích. Jak vidíme z ukázky (obr. 41, 42, 43), texty předmluv mohou mít různý charakter.

### Úvod

Děvčata a chlapci, milé paní učitelky a páni učitelé, vážené maminky a tatínkové, pro vás všechny byla připravena kniha uzavírající kompletní řadu učebnic vzdělávacího oboru Zeměpis na druhém stupni základních škol, cíleně zaměřená na žáky se sluchovým postižením. Jak již vyplývá z názvu učebnice, budete se v letošním školním roce učit o zemích, které jsou vám blízké. Některé jsou přímo sousedy naší republiky, některé jste mnozí z vás již navštívili a mnohé další navštívíte v budoucnu. Evropa je otevřená a vítá všechny zvědavé návštěvníky.

Neméně významná je druhá část učebnice, týkající se životního prostředí ve světě. Každoročně mizí z povrchu naší planety další a další druhy rostlin, vymírají ohrožené a chráněné druhy zvířat, mnoho obyvatel trápí bída, hlad, nemoci a negramotnost. Sami tyto globální problémy nevyřešíte.

Nesmíte být však lhostejní! Svým aktivním přístupem můžete pomáhat všude tam, kde to příroda a lidé potřebují. Můžete chránit zraněná, týraná a opuštěná zvířata v útulcích a záchraných stanicích, adoptovat zvířata v zoologických zahradách, v zimě pomáhat ohrožená zvířata přikrmovat, na jaře připravovat budky a nová hnízdiště pro ptactvo, sledovat tahy obojživelníků (například žab) při cestování po našich silnicích; pomáhat ve svém okolí likvidovat nepůvodní druhy invazních rostlin; starat se o staré, nemocné, zdravotně postižené i jinak znevýhodněné spoluobčany a podobně.

Aby vaše pomoc byla co nejúčinnější, k tomu mohou přispět hodiny zeměpisu ve škole, ale především váš zájem o život kolem vás a také vaše snaha pomáhat všude, kde je to možné. Za tuto snahu vám předem děkuje

autor

Obr. 41: Předmluva – učebnice F.



Chlapci a děvčata,

právě jste otevřeli **učebnici zeměpisu Evropa**. V letošním školním roce se budete učit o světadílu, ve kterém se nachází naše republika – Česko.

V životě budete hodně cestovat, sledovat televizní zprávy, číst noviny a prohlížet si časopisy. Všude se budete setkávat s názvy okolních zemí, jejich měst, dozvíte se mnoho zajímavostí o přírodě, o hospodářství a hlavně o lidech, kteří v těchto cizích zemích žijí. Abyste Evropu dobře poznali, připravili jsme učebnici, která bude průvodcem po jednotlivých oblastech Evropy.

Dozvíte se postupně o poloze, členitosti a rozloze Evropy, o jejím povrchu, podnebí a o vodstvu. Zaujmu vás kapitoly o rostlinách, zvířatech a zajímavostech ze života obyvatel Evropy. Společně se svými učiteli zvládnete náročné učivo o hospodářství v Evropě – o těžbě surovin, průmyslu, zemědělství a dopravě. V závěru učebnice naleznete **slovníček pojmů**, kde jsou popsána a vysvětlena nová slova, abyste jim porozuměli. V práci vám bude pomáhat i **přehled států**, kde velmi rychle naleznete základní údaje o všech abecedně seřazených evropských státech. Často si ho pročítejte a zjištěné informace vzájemně porovnávejte.

Poznatky z učebnice si doplňujte souběžným sledováním **zeměpisného obrázkového atlasu**, používáním **souboru cvičných map** a doplňováním **pracovního sešitu**. Máte-li možnost pracovat s **internetem**, vyhledávejte si o evropských zemích další zprávy. Promítněte si též **videokazetu Naše Evropa**, kterou vlastní vaše škola. Jenom tak zůstanou vaše vědomosti trvalé.

Pokud budete celý rok v hodinách zeměpisu dobře pracovat, určitě zvládnete **závěrečné opakování – hru na cestování po Evropě**. Výborně se pobavíte a dozvíte se navíc ještě další nové informace.

Přejeme vám, vašim učitelům i rodičům, kteří vám budou s učením pomáhat, hodně radosti nad získáváním nových poznatků z míst, která jsou zajímavá a velmi krásná. Evropa je malý světadíl, ale je naším domovem. Proto ho musíme znát, milovat a chránit.

Vaši autoři učebnice

**Obr. 42:** Předmluva – učebnice P.



Milé zákyně, milí žáci,

otevřeli jste učebnici zeměpisu, se kterou budete pracovat polovinu školního roku. Z minulých ročníků víte, jak naše planeta vznikla a jak se na ní vytvořila přírodní sféra, kterou člověk svojí hospodářskou aktivitou přeměnil do dnešní podoby. Poznali jste, že k životu máme zatím jen naši planetu, kterou musíme předat k užívání dalším generacím. Musíme s ní proto zacházet jako odpovědní hospodáři.

Všichni už víte, že Česká republika, naše vlast, leží uprostřed Evropy. Jsme tedy nejen Češi, Moravané, Slezané nebo Romové, ale společně s příslušníky jiných evropských států jsme Evropané.

O Evropě a o její přírodě, hospodářství a obyvatelstvu se nyní budete v zeměpise učit. Můžeme být pyšní na naši evropskou historii, kulturu a hospodářství. Postupně v Evropě mizí omezující vliv hranic. Evropská unie, které jsme součástí, umožňuje stále většímu počtu lidí bez překážek cestovat, pracovat nebo studovat v zemi, kterou si zvolí.

Mnozí z vás po dokončení základní školy při další přípravě na svoje povolání již nebudou mít předmět zeměpis. Je proto potřebné, abyste už na základní škole získali co nejvíc poznatků o Zemi a jejích světadílech. K tomu vám poslouží i tato kniha.

Učebnice je uspořádána tak, abyste využili poznatků z jiných předmětů, zejména z učiva zeměpisu nižších ročníků, dějepisu a výchovy k občanství. Využívejte však také dalších informačních zdrojů – internetu, různých encyklopedií a informací ze sdělovacích prostředků.

Někteří z vás už navštívili některou evropskou zemi. Podělte se se spolužáky o poznatky ze svých cest.

Vše, o čem se budete učit, vyhledávejte na mapách školního atlasu, protože mapa je nezbytným doplňkem této učebnice. Neustále si klad'te otázku: „Proč tomu tak je?“ a aktivně na ni hledejte odpověď. Snažte se nejen dobře pochopit vzájemné souvislosti mezi zeměpisnými jevy a procesy, ale na jejich základě usilujte o vyvození nových poznatků.

Budete-li s knihou systematicky pracovat a zamýšlet se nad jejím obsahem, určitě se vám to za pomoci vašich učitelů podaří.


Hodně úspěchů přeji


autoři


Pozn.: Údaje o počtu obyvatel u jednotlivých států jsou z roku 2017. Do celkové rozlohy států jsou zahrnuty i vodní plochy, údaje jsou z roku 2018. Zdroj: The World Bank.


*Vysvětlení použitých symbolů:*

 úkoly opakovací a uvádějící do souvislostí probrané učivo


 práce s mapou

 tvořivé úkoly

 zajímavosti

 práce s internetem nebo s encyklopedií

 průřezová témata

 ukázka z literatury

       mezipředmětové vztahy

**Obr. 43:** Předmluva – učebnice NŠ.

## **Návod k práci s učebnicí (pro žáky a/nebo učitele)**

Návod pro práci s učebnicí je částečně uveden v učebnici P a v učebnici NŠ. V učebnici P je návod součástí předmluvy (obr. 42). V učebnici NŠ je rovněž součástí předmluvy a zároveň jsou pod předmluvou vysvětlivky k jednotlivým symbolům, které jsou v učebnici užívány (obr. 43). Učebnice F návod k práci postrádá.

## **Stimulace celková (podněty k zamyšlení, otázky aj. před celkovým učivem ročníku)**

Celkovou stimulaci, která by se objevila před učivem celého ročníku, jsme nenalezli v ani jedné z učebnic. Domníváme se ovšem, že pokud učebnice obsahuje alespoň detailní stimulaci (viz níže), nemusíme nepřítomnost celkové stimulace považovat za výrazně znepokojující.

## **Stimulace detailní (podněty k zamyšlení, otázky aj. před nebo v průběhu lekcí, témat)**

Detailní stimulace je dobrým prostředkem pro to, aby se žák nad textem zamýšlel a propojoval nové informace s těmi, které již zná. Proto pokládáme přítomnost této komponenty za žádoucí. V učebnici NŠ se s detailní stimulací setkáme ve velké míře (obr. 44). Učebnice F tento prvek naplňuje skrze sekci *otázky a úkoly*, která je v každé kapitole přítomna po straně textu – takže žák může otázky využívat při čtení výkladového textu nebo se k nim může vrátit po jeho přečtení (obr. 45). Mnohé otázky odkazují spíše na vyhledávání v textu, jen některé vedou k hlubšímu zamyšlení. Stejně tak je tomu v učebnici P (obr. 38).


Rozloha **Eurasie** je **54,8 mil. km<sup>2</sup>**, z toho **Evropa** zaujímá **10,4 mil. km<sup>2</sup>**. (Je to 2. nejmenší světadíl.) Geografická hranice mezi Evropou a Asií není přirozená, je vymezena uměle na základě dohody mezi geografy. Obvykle je vedena **východním úpatím pohoří Ural**, po řece **Embě**, podél severozápadního pobřeží **Kaspického moře**, **Kumsko-manyčskou sníženinou** do **Azovského moře**, dále přes **Černé moře** do průlivů (úžin) **Bospor a Dardanely** až k **Středozemnímu moři**. Na severu je Evropa ohraničena **Severním ledovým oceánem**, na západě **Atlantským oceánem**, na jihu ji oblévá **Středozemní moře**.

**Z** **Krajní body evropské pevniny** jsou: na severu **mys Nordkinn**, na jihu **mys Marroqui** [maroki], na východě pohoří **Polární Ural** a na západě **mys Roca** [roka].

**2** Pomocí mapy určete zeměpisné souřadnice krajních bodů Evropy. Ve kterých státech se nacházejí?

**3** Vyhleďte a zakreslete do obrysové mapy Evropy:

- 1. Rovnoběžky a poledníky:** severní polární kruh, 50. rovnoběžku, nultý poledník.
- 2. Moře a oceány:** Středozemní, Černé, Jaderské, Severní, Baltské, Norské, Bílé moře; Atlantský, Severní ledový oceán.
- 3. Ostrovy:** Malta, Sicílie, Korsika, Baleáry, Britské ostrovy.
- 4. Poloostrovy:** Balkánský, Apeninský, Pyrenejský, Krym, Skandinávský, Kola, Jutský, Bretaňský, Peloponéský.
- 5. Zálivy:** Biskajský, Botnický, Finský.
- 6. Průlivy a úžiny:** Gibraltar, La Manche, Bospor, Dardanely.



*mys Marroqui* [maroki] – vybíhá do Středozemního moře, nejjihnější místo evropské pevniny

**Z** *Nejsevernějším souostrovím Evropy je země Františka Josefa patřící Rusku. Na sever od těchto ostrovů je moře už neustále zamrzlé. Vyhleďte je ve školním atlasu a zakreslete do obrysové mapy.*

**4** Kterým státům patří ostrovy Grónsko, Baleáry, Korsika, Kanárské, Azorské a Faerské ostrovy?

Co víte z dějepisu o objevných plavbách Evropanů? Které dvě evropské země kolonizovaly největší část nově objevených světadílů? Co pro evropské země znamenalo vlastnictví zámořských oblastí? Jak vlastnictví koloniálních území ovlivnilo hospodářský vývoj evropských států a jak samotné kolonie?

**D**

**Obr. 44:** Stimulace detailní – učebnice NŠ (s. 7).

**OTÁZKY A ÚKOLY**

1. Z kolika zemí se skládá Německo? Kolik obyvatel zde žije?
2. Popište povrch Německa a v mapě najděte pohoří nacházející se na hranici s naší republikou.
3. Jaké nerostné bohatství dává základ pro průmysl Německa?
4. Které německé výrobky nebo značky znáte? O čem to svědčí?
5. Jakou roli hraje v Německu vodní a letecká doprava? Která jsou její střediska?
6. Zjistěte, proč bylo Německo po druhé světové válce do roku 1990 rozděleno na dvě části.

**Obr. 45:** Stimulace detailní – učebnice F (s. 55).

## **Odlíšení úrovní učiva (základní – rozšiřující, povinné – nepovinné apod.)**

Odlíšení různé úrovně učiva jsme zaznamenali pouze v učebnici NŠ, a to především v tzv. *zajímavostech*, kterých je v učebnici mnoho a které jsou označeny grafickým symbolem (obr. 46). Celkově tuto „rubriku“ považujeme za nepovinné/rozšiřující učivo. Většina zajímavostí je popsána velmi srozumitelně, výjimečně se objeví zajímavosti, které mají nízkou výpovědní hodnotu bez toho, aniž by si žák dohledal v jiném zdroji další informace (obr. 47).

 *Bělomořsko-baltský plavební kanál spojuje Bílé a Baltské moře přes Ladožské a Oněžské jezero v Rusku. Vykopat kanál o délce 227 km se povedlo za rekordních 22 měsíců. Na jeho stavbě se podíleli především političtí vězni Sovětského svazu. Stavba si vyžádala desítky tisíc lidských životů.*

**Obr. 46:** Odlíšení úrovní učiva 1 – učebnice NŠ (s. 12).

 *Od roku 1974 je Nikósie rozdělena na dvě části tzv. zelenou linií.*

**Obr. 47:** Odlíšení úrovní učiva 2 – učebnice NŠ (s. 50).

## **Otázky a úkoly za témata, lekcemi**

Tento prvek je přítomen ve všech učebnicích. V učebnici P se otázky a úkoly nacházejí vždy na konci kapitoly (obr. 38). V učebnici F jsou jednak *otázky a úkoly* po stranách textu (obr. 45), jednak je v učebnici po každé kapitole dvoustránka s otázkami a úkoly na zopakování učiva (obr. 48). V učebnici NŠ se prvek nachází mezi textem (obr. 44) a také v závěru kapitoly (obr. 49).



## Opakování

Odpovědi zapište do sešitu.

### Západní a severní Evropa

- V západní Evropě se nalézají státy:  
A. Velká Británie, Polsko, Švýcarsko  
B. Francie, Španělsko, Itálie  
C. Velká Británie, Francie, Nizozemsko, Belgie  
D. Francie, Rakousko, Švýcarsko
- Doplňte text. Vybírejte z nabídky v závorce.  
Západní Evropa leží z velké části při ... (A.).  
Do EU patří státy ... (B.).  
Do NATO nepatří státy ... (C.).  
(Atlantském oceánu, Severním ledovém oceánu, Středozezemním moři)  
(Velká Británie, Nizozemsko, Finsko, Francie, Norsko, Island, Irsko)
- Najděte v přesmyčkách řeky a pohoří západní Evropy a ukažte je na mapě.  
nasei, anôhr, pyal, pynejere, rný, oiral
- Rozhodněte, zda jsou uvedena tvrzení pravdivá. U chybných proveďte opravu.  
A. Hlavním zdrojem energie je v západní Evropě dřevo a uhlí. (ano - ne)  
B. Největší letiště v západní Evropě se nalézají v Londýně, Paříži, Amsterdamu a Římu. (ano - ne)  
C. Na území západní Evropy je hustá síť kvalitních silnic a železnic. (ano - ne)  
D. Státy západní Evropy mají husté zalidnění. (ano - ne)
- Vysvětlete, proč je angličtina jedním z nejrozšířenějších jazyků na světě.
- Napište správná tvrzení.  
A. Irsko patří mezi státy s vysokou x nízkou životní úrovní.  
B. Většina obyvatel Velké Británie žije ve městech x na vesnicích.  
C. V zemědělství Velké Británie a Irsku převažuje pěstování obilnin x chov skotu.  
D. Ropa a zemní plyn těží Velká Británie na pevnině x ze dna Severního moře.
- Doplňte text. Vybírejte z nabídky v závorce.  
Hlavní město Irska je ... (A.). Mezi největší města ve Skotsku patří ... (B.) a ... (C.).  
Hlavním městem Velké Británie je ... (D.).  
(Londýn, Glasgow, Dublin, Edinburgh)
- Vytvořte správné dvojice.

tulipán	Francie
Philips	Belgie
Korsika	Nizozemsko
vinná réva	Lucembursko
Vlámové	Nizozemsko
Evropský parlament	Francie
- Rozhodněte, co je typické pro dopravu ve Francii.  
A. Nedostatek dálnic.  
B. Síť dopravních cest je rozsáhlá.  
C. Jedním z nejrychlejších vlaků na světě je TGV.  
D. Nevyhovující železniční tratě.

Obr. 48: Otázky a úkoly za témata, lekcemi – učebnice F (s. 48).

## OPAKOVÁNÍ – PŘÍRODNÍ PODMÍNKY

### 1. Vyberte správnou odpověď:

- Největší plochy neporušené přírody jsou:
  - na jihu Velké Británie
  - v severní Evropě a horských oblastech
  - na soutoku Dunaje s Moravou
- Největším poloostrovem Evropy je:
  - Apeninský
  - Skandinávský
  - Malá Asie
- Fjord je:
  - jezero ledovcového původu
  - záliv ledovcového původu
  - ledovec
- Nejdeštivější částí Evropy je:
  - západ
  - jih
  - východ
- Největší počet a rozlohu jezer má:
  - Finsko
  - Dánsko
  - Portugalsko
- Největší evropskou řekou je:
  - Visla
  - Dunaj
  - Volha
- V subtropických oblastech jižní Evropy nerostou:
  - fikovníky
  - banánovníky
  - olívovníky
- V Evropě nenajdeme:
  - tundru
  - step
  - tropický deštný les

### 2. Rozhodněte, která věta je správná:

- Evropa je nejmenší světadíl na Zemi.
- Jedním z oceánů obklopujících Evropu je Severní ledový oceán.
- Euroasijská hranice neprochází pohořím Kavkaz.
- Podnebí Evropy ovlivňuje Severoatlantský oceánský proud.
- Do Evropy zasahuje subpolární, mírný a subtropický podnebný pás.
- Rozlišujeme horské a pevninské ledovce.

### 3. Odpovězte na otázky:

- Který oceán odděluje Evropu od Ameriky?
- Jak se nazývá nejvyšší vrchol Evropy a ve kterém pohoří ho najdeme?
- Vysvětlete odlišnosti podnebných oblastí Evropy.
- Jak ovlivňuje podnebí nadmořská výška? Jak se tomu přizpůsobili rostliny a živočichové?
- Proč se evropské řeky liší svým vodním režimem (množství vody během roku)? Vysvětlete, jak se podnebí projevuje na režimu řek.
- Které rostliny a živočichy najdete v subpolárním, mírném a subtropickém podnebném pásu? Vysvětlete, jak se živočichové a rostliny přizpůsobili daným životním podmínkám.

### 4. Porovnejte fotografie a určete, jak je na nich krajina ovlivněna člověkem.



### 5. Kterí tři živočichové mezi ostatní nepatří a proč?

medvěd, jelen, lumík, lev, srnec, gorila, rys, sob, krokodýl

**Obr. 49:** Otázky a úkoly za témata, lekcemi – učebnice NŠ (s. 17).

## Otázky a úkoly k celému ročníku (opakování)

Závěrečné opakování je pouze v učebnici NŠ (obr. 50). V učebnici P je v závěru uvedena dvoustrana s hrou, ve které si žáci zopakují některé poznatky – hra je ale zaměřena pouze na regionální geografii Evropy, nikoliv na učivo z úvodních kapitol



o Evropě jako celku. Tento způsob zpracování proto nelze označit za *otázky a úkoly k celému ročníku*. Prvek se nenachází ani v učebnici F. Myslíme si, že by bylo dobré ho do učebnice zařadit, protože tento prvek má značný didaktický potenciál.

## ZÁVĚREČNÉ OPAKOVÁNÍ

### 1. Vyberte správnou odpověď:

- Největším ostrovem Evropy je:
  - Grónsko
  - Velká Británie
  - Island
- Na Skandinávském poloostrově se tyčí:
  - Dinárské hory
  - Sierra Nevada
  - Skandinávské pohoří
- Oblasti s největší hustotou zalidnění jsou:
  - jih Velké Británie, Benelux, Porýní-Porúří, sever Itálie
  - severní, východní Evropa a jih Itálie
  - ostrovy v Středozemním moři
- V Evropě jsou nejrozšířenější tyto jazyky:
  - slovanské, germánské, románské
  - románské, ugrofinské a keltské
  - romské, německé a slovinské
- Největší evropská ložiska ropy a zemního plynu jsou:
  - v Rusku a Severním moři
  - v Biskajském zálivu
  - v Turecku
- Nejvíce elektrické energie ve Francii vyrábějí:
  - vodní elektrárny
  - tepelné elektrárny
  - jaderné elektrárny
- Do skupiny nejvyspělejších zemí světa patří tyto evropské státy:
  - Velká Británie, Německo, Francie a Norsko
  - Velká Británie, Německo, Francie a Itálie
  - Německo, Francie, Španělsko a Itálie
- Největším státem Evropy je:
  - Francie
  - Turecko
  - Rusko
- Laponci žijí:
  - v Norsku a Švédsku
  - v Estonsku a Lotyšsku
  - ve Španělsku a Portugalsku
- Stát Andorra leží:
  - na francouzském pobřeží
  - v Apeninách
  - v Pyrenejích
- V Hamburku ústí do Severního moře:
  - Rýn
  - Odra
  - Labe
- Česko, Slovensko, Polsko a Maďarsko tvoří:
  - Schengenskou skupinu
  - Středoevropskou skupinu
  - visegrádskou skupinu

### 2. Ze kterých států pocházejí uvedené fotografie?



Nápověda: Stonehenge, Rotterdam – přístav, Karpaty v Transylvánii, Benátky.

### 3. Odpovězte na otázky:

- Uveďte nejvyšší vrchol, nejdélší řeku a největší jezero Evropy.
- Vyjmenujte podnebné oblasti Evropy a ukažte je na mapě. Proč se mění podnebí mírného pásu v závislosti na vzdálenosti od oceánu?
- Které pohoří tvoří hranici mezi Evropou a Asií?
- Které oblasti Evropy jsou nejvíce zalesněny? Proč byly některé oblasti původně porostlé lesy a nyní jsou proměněny v kulturní krajinu?

Obr. 50: Otázky a úkoly k celému ročníku – učebnice NŠ (s. 77).

## Otázky a úkoly k předchozímu ročníku (opakování)

Prvek jsme našli opět pouze v učebnici NŠ (obr. 51). Je otázka, do jaké míry tato forma opakování skutečně postihne látku předchozího ročníku, ale to necháváme k posouzení čtenáři. Učebnice F a P žádné opakování učiva předchozího ročníku neobsahují.

### OPAKOVÁNÍ 7. ROČNÍKU

1. Podle map ve školním atlasu charakterizujte přírodní poměry a geografickou polohu Afriky, Austrálie a Oceánie, Asie, Ameriky a Antarktidy.
2. Podle mapy srovnajte rozmístění obyvatelstva jednotlivých světadílů. Zamyslete se, na čem závisí rozložení obyvatelstva.
3. Podle glóbusu popište geografickou polohu všech oceánů. V jakých podnebných páslech se rozkládají a jaký mají hospodářský význam?
4. Které ostrovní oblasti tvoří Oceánii?
5. Vyhledejte na mapě světového oceánu jednotlivé proudy. Jak ovlivňují oceánské proudy život na pobřeží oceánů?
6. Vyberte správnou odpověď:
  - A. Chudinské čtvrti na okrajích velkých měst jsou:
    - a) slumy
    - b) konurbace
    - c) aglomerace
  - B. V Brazílii se mluví:
    - a) brazilsky
    - b) španělsky
    - c) portugalsky
  - C. Na Zemi žije přibližně:
    - a) 7,5 mld. obyvatel
    - b) 6,7 mil. obyvatel
    - c) 8,6 mld. obyvatel
  - D. Zkratka HDP znamená:
    - a) hrubý dluh poloviční
    - b) hrubý domácí produkt
    - c) hrubý dolní produkt
  - E. Inuité žijí:
    - a) v Severní Americe
    - b) v Jižní Americe
    - c) ve Střední Americe
  - F. Nejvyšším vrcholem Asie je:
    - a) Kilimandžáro
    - b) Aconcagua
    - c) Mount Everest
7. Jednotlivé fotografie přiřaďte ke světadílům:

8. Určete, o který světadíl a stát se jedná:
  - a) Nil – Suezský průplav – Středozemní moře – Sinajský poloostrov – pyramidy
  - b) doutníky – cukrová třtina – Havana – embargo USA – pionýři
  - c) Niagarské vodopády – Inuité – Vancouver – hokej – lesní porosty
  - d) judaismus – Jeruzalém – Palestina – Mrtvé moře – synagoga

Obr. 51: Otázky a úkoly k předchozímu ročníku – učebnice NŠ (s. 5).



## **Instrukce k úkolům komplexnější povahy (návodů k pokusům, laboratorním pracím, pozorováním aj.)**

Nepřítomnost prvku v učebnici P považujeme za částečně pochopitelnou vzhledem k cílové skupině žáků. Domníváme se, že učitel rozhodně může a má s žáky realizovat i úkoly komplexnější povahy, nicméně takové úkoly nemusí být nutně obsaženy v učebnici, jelikož je dle našeho názoru lépe vytvoří sám učitel s ohledem na specifika žáků, které vyučuje.

V učebnici F najdeme v rámci úloh na opakování učiva i zadání úkolu, který je podle našeho názoru možné považovat za úkol komplexnější povahy (obr. 52). Nicméně je to jediný výskyt takového prvku v celé učebnici, který jsme našli. Navíc bychom rádi tento prvek uvedli do kontrastu s jinými úkoly, například 3. a 4. úkol na obrázku 53. Je pro nás zarážející, že se v učebnici objevují tak diametrálně odlišné náplně úkolů co do náročnosti. Snahu o diferenciaci učiva pro průměrné, podprůměrné a nadprůměrné žáky v tom nespatřujeme. Prvek jsme tedy zhodnotili v učebnici F jako přítomný, pochybujeme však o jeho didaktickém přínosu.

Učebnice NŠ obsahuje hned několik úloh komplexnějšího charakteru, dokonce i v oddělené kapitole na konci učebnice (obr. 54).

18. Besedujte na téma bezpečnost v jaderných elektrárnách ve světě. Zjistěte, zda se dalo předejít jaderné katastrofě v roce 1986 na Ukrajině a v roce 2011 v Japonsku.



**Obr. 52:** Instrukce k úkolům komplexnější povahy 1 – učebnice F (s. 77).

### OTÁZKY A ÚKOLY

1. Co je EU a jaký význam má pro své členy?
2. Z kolika států se EU skládá a kolik obyvatel ji v současnosti obývá?
3. Nakreslete vlajku EU.
4. Najděte na internetu hymnu EU a opište si první dvě sloky do sešitu.
5. Zjistěte, jaký je současný kurz české koruny vůči euru.

**Obr. 53:** Instrukce k úkolům komplexnější povahy 2 – učebnice F (s. 30).


## ZEMĚPISNÉ PROJEKTY

	<p>Pracujte ve skupinách a s výsledky seznamte spolužáky a spolužačky.</p> <p>Představte si, že jste pracovník Evropské unie v Bruselu a připravujete podle osnovy zprávu o zemědělství v Evropě.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>Které země, vzhledem k daným přírodním podmínkám, mohou evropský trh zásobovat hrozny, citrusy, olivami a ranou zeleninou?</li><li>Které země mají rozvinutou živočišnou výrobu a mohou zásobovat obyvatelstvo kvalitními sýry, máslem a dalšími mléčnými výrobky?</li><li>Které země mají předpoklady pro vysoké sklizně obilnin, především pšenice?</li><li>Navštivte obchod s potravinami a zjistěte, ze kterých zemí Evropské unie pochází zde nabízené zboží.</li></ol>
	<p>Představte si, že jste odborník americké průmyslové firmy a chcete podnikat v Evropě. Máte v úmyslu vybudovat v některých zemích Evropy továrny na výrobu: papíru a celulózy, keramiky a skla, umělých hmot a plastů z ropy, barevných kovů za použití levné elektrické energie, rybích konzerv a mražených mořských produktů, léků, složitých elektrotechnických zařízení a přístrojů.</p> <p>Do kterých zemí a oblastí Evropy byste se vzhledem k daným přírodním podmínkám, stavu hospodářství a vzdělanosti obyvatelstva rozhodli investovat a vybudovali zde svoje továrny?</p>

Obr. 54: Instrukce k úkolům komplexnější povahy – učebnice NŠ (s. 79).

### Náměty pro mimoškolní činnosti s využitím učiva (aplikace)

Námět pro mimoškolní činnosti jsme objevili pouze v učebnici NŠ (obr. 55). Bohužel se prvek v učebnici nevyskytuje častěji. Tato komponenta učebnice je podle našeho názoru nezbytná, pokud nechceme u žáků vytvářet dojem, že to, co se učí, nemá praktické uplatnění. Očekávali bychom tedy jeho četnou přítomnost v každé učebnici bez ohledu na předmět, cílovou skupinu žáků či jejich věk.

	<p>1 Navštivte místa těžby nerostných surovin – kamenolom, pískovnu, povrchový důl, přístupný hlubinný důl... Zjistěte, jak tam člověk hospodářskou činností narušil přírodu a změnil životní prostředí.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Obr. 55: Náměty pro mimoškolní činnosti s využitím učiva – učebnice NŠ (s. 22).

### Explicitní vyjádření cílů učení pro žáky

Tuto komponentu jsme nezaznamenali v žádné z učebnic. Myslíme, že explicitní vyjádření cílů má potenciál motivovat žáky k tomu, aby s učebnicí pracovali. Často totiž žáci neslyší cíle ani od svých vyučujících a pak nechápou smysl výuky.

Pro přesnost uvádíme, že v učebnici NŠ lze na konci knihy nalézt dvoustranu (s. 81–82), kde jsou uvedeny očekávané výstupy a učivo (korespondující s RVP). Nepokládáme to však za formu *explicitního vyjádření cílů učení pro žáky*, spíše za vodítko pro učitele.

### **Prostředky a/nebo instrukce k sebehodnocení pro žáky (testy a jiné způsoby hodnocení výsledků učení)**

Testy se objevily v učebnicích F (obr. 48) a NŠ (obr. 49), a to vždy na konci kapitol (v učebnici NŠ i na konci učebnice). Zda poslouží jako nástroj pro sebehodnocení žáka, či pro hodnocení žáka učitelem, už záleží na jeho didaktickém uchopení. V učebnici P žádné prostředky k sebehodnocení ani testy pro žáky nenalezneme.

### **Výsledky úkolů a cvičení (správná řešení, správné odpovědi apod.)**

Učebnice F výsledky úkolů a cvičení neobsahuje a stejně tak je tomu u učebnice P. V učebnici NŠ (obr. 56) můžeme na jejím konci nalézt klíč k vybraným úkolům.

**KLÍČ K VYBRANÝM ÚKOLŮM (4)**

**S11** – Izrael se nachází na Blízkém východě na východním břehu Středozemního moře. Muslimové vyznávající islám převažují v severní Africe, jihozápadní a střední Asii.

**str. 21**  
**S1** – Zemědělství je závislé především na podnebí (teplota, vlhkost), úrodnosti půd a nadmořské výšce.

**str. 22**  
**S2** – k diskusi, například doba internetu, virtuální doba...  
**S3** – Benzin, nafta, asfalt, topné oleje, letecký petrolej, zkapalněné uhlovodíkové plyny (LPG, propan-butan). Zemní plyn se využívá k výrobě tepla, ohřevu vody, k vaření, k plynové klimatizaci, v automobilové dopravě. Dopravují se ropovody a plynovody.

**str. 23**  
**S4** – 1. lokalizační faktory průmyslu:  
energetický průmysl – v blízkosti zdrojů surovin (voda, uhlí);  
hutnictví – v blízkosti černouhelných dolů (ruda se může dovážet);  
strojírenský průmysl – pracovní síly (pro těžké strojírenství suroviny, zejména kovy);  
chemický průmysl – v blízkosti vodních zdrojů, ropovodů;  
dřevozpracující průmysl – v blízkosti zdrojů surovin (dřevo);  
papírenský průmysl – v blízkosti zdrojů surovin (voda);  
textilní průmysl – pracovní síly;  
potravinářský průmysl – místo spotřeby  
2. Severské státy jsou významnými producenty dřeva.  
3. Průmysl stavebních hmot je většinou lokalizován u zdrojů surovin (stavební kámen, šterk, písek, vápence, cihlářská hlína...).

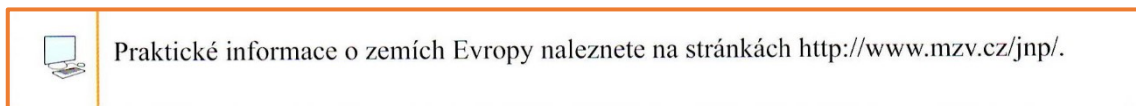
**S5** – Kaučuk je surovinou pro výrobu pryže (gumy). Vyrábí se z latexového mléka, které se získává z tropického stromu kaučukovníku.

**str. 24**  
**S6** – Asijské tygří (například Singapur, Malajsie, Korejská republika, Taiwan, Hongkong) zaznamenali prudký rozvoj ekonomiky. Kvůli levné pracovní síle sem světové firmy přesouvají výrobu.  
**S7** – Dukovany, Temelín. Nevýhody: vysoké náklady na výstavbu, technologicky náročné získávání paliva, produkce jaderného odpadu a riziko jaderné havárie. Výhoda: nezávislost na fosilních palivech, nízká spotřeba paliva, minimální znečištění ovzduší.

**Obr. 56:** Výsledky úkolů a cvičení – učebnice NŠ (s. 88).

## Odkazy na jiné zdroje informací (bibliografie, doporučená literatura aj.)

Tento prvek se nachází jen v učebnici NŠ. Pěkný příklad toho, jak ho v učebnici použít, je na obrázku 57.



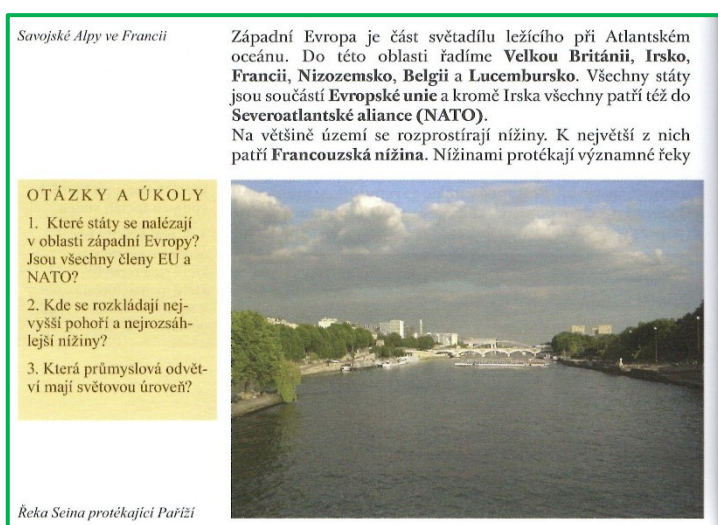
Obr. 57: Odkazy na jiné zdroje informací – učebnice NŠ (s. 29).

## Grafické symboly vyznačující určité části textu (poučky, pravidla, úkoly, cvičení aj.)

Grafické symboly nalezneme v učebnici P u rámečku otázek a úkolů k dané kapitole (obr. 38). Pestrou škálu grafických symbolů užívá učebnice NŠ (obr. 39, 43). Učebnice F komponentu grafických symbolů vyznačujících určité části textu zcela pomíjí.

## Užití zvláštní barvy pro určité části verbálního textu

Učebnice F (obr. 58) a učebnice P (obr. 59) využívají různé barvy pro určité části verbálního textu. Komponenta není obsažena pouze v učebnici NŠ (obr. 39). Veškerý text této učebnice má černou barvu. Pro žáka tato jednotnost barvy znemožňuje snadnější odlišení různých textů, navíc může vyvolat dojem přehlcenosti.



Obr. 58: Užití zvláštní barvy pro určité části verbálního textu – učebnice F (s. 36).



## Lucembursko (velkovévodství)

Lucembursko patří mezi nejmenší země světa, má však vysokou životní úroveň. Patří k zakládajícím členům Evropské unie.



Lucemburk

Proslavilo se výrobou železa a oceli. V současnosti převládá chemický a potravinářský průmysl. V hlavním městě **Lucemburku** sídlí významné mezinárodní organizace a banky.

Z rodu Lucemburků pocházel český král a císař Karel IV.



### Otázky a úkoly:

1. Vymenujte jednotlivé státy západní Evropy. Které jsou republikou, královstvím nebo velkovévodstvím?
2. Jaký vliv má poloha západoevropských států na podnebí a rostlinstvo?
3. Které průmyslové obory mají v zemích západní Evropy vysokou úroveň?
4. Ukažte hlavní města všech západoevropských států. Která z nich leží na významných řekách?
5. Která místa západní Evropy jsou nejvíce navštěvovaná turisty?



### Úkoly k místu, kde žijete:

V zemích západní Evropy se vyrábí mnoho značek automobilů. Zjistěte, které dnes parkují v blízkosti vaší školy.

**Obr. 59:** Užití zvláštní barvy pro určité části verbálního textu – učebnice P (s. 37).

## Užití zvláštního písma (tučné písmo, kurzíva aj.) pro určité části verbálního textu

Různé řezy písma využívají všechny tři učebnice (obr. 44, 58, 59).

## Využití přední nebo zadní obálky (předsádky) pro schémata, tabulky aj.

V učebnici NŠ najdeme na přední obálce reklamu na jiné produkty nakladatelství. Na zadní obálce je už pak didaktický obsah, a to obrysová mapa Evropy (obr. 60). V učebnici F jsou obě obálky prázdné. Nejvíce tento prvek využívá učebnice P – mapy Evropy jsou na přední i zadní obálce učebnice (obr. 61).



Obr. 60: Využití zadní obálky – učebnice NŠ.



Obr. 61: Využití přední obálky 1 – učebnice P.

## Obsah učebnice

V každé ze zkoumaných učebnic jsme našli obsah. Na obrázcích ilustrujeme různá podání obsahu v jednotlivých učebnicích. Nejprehlednější se nám jeví obsah učebnice NŠ (obr. 64), pak učebnice P (obr. 63). K obsahu učebnice F (obr. 62) máme jednu výtku, a sice to, že by bylo vhodné, aby byla čísla stran zarovnána do jednoho sloupce s využitím vodících linií. Domníváme se, že je takový způsob pro žáky přehlednější a rychleji se v něm zorientují.

<b>Obsah</b>
<b>EVROPA / 4</b>
Poloha, rozloha a členitost Evropy / 4
Povrch Evropy / 6
Vodstvo Evropy / 8
Podnebí, rostlinstvo a živočišstvo Evropy / 10
Opakování - Přírodní poměry Evropy / 12
Mímořádná místa přírody Evropy - obrazová příloha / 14
Obyvatelstvo Evropy / 16
Vesnice a města Evropy / 18
Zemědělství Evropy / 20
Průmysl Evropy / 22
Doprava v Evropě / 24
Služby a cestovní ruch v Evropě / 26
Opakování - Obyvatelstvo a hospodářství v Evropě / 28
Hospodářská společenství Evropy / 30
Vojensko-politická společenství Evropy / 32
Oblasti Evropy / 34
Západní Evropa / 36
Velká Británie a Irsko / 38
Francie / 40
Benelux - Belgie, Nizozemsko, Lucembursko / 42
Severní Evropa - Norsko, Švédsko / 44
Severní Evropa - Finsko, Dánsko, Island / 46
Opakování - Západní a severní Evropa / 48
Jižní Evropa - Španělsko, Portugalsko / 50
Itálie, Řecko / 52
Střední Evropa - Německo / 54
Alpské země - Švýcarsko, Rakousko, Lichtenštejnsko / 56
Slovensko / 58
Polsko, Maďarsko / 60
Opakování - Jižní a střední Evropa / 62
Jihovýchodní Evropa / 64
Slovinsko, Chorvatsko, Bosna a Hercegovina, Makedonie, Černá Hora, Srbsko a Kosovo / 66
Rumunsko, Bulharsko, Albánie / 68
Východní Evropa / 70
Rusko / 72
Pobaltské státy, Bělorusko, Ukrajina a Moldavsko / 74
Opakování - Jihovýchodní a východní Evropa / 76
<b>ŽIVOTNÍ PROSTŘEDÍ VE SVĚTĚ / 78</b>
Přírodní a kulturní krajina / 78
Globální ekologické problémy - atmosféra / 80
Globální ekologické problémy - voda a oceány / 82
Globální ekologické problémy - lesy a chráněná území / 84
Ochrana životního prostředí / 86
Udržitelný rozvoj / 88
Tabulky / 90
Seznam použité literatury a webových stránek / 92
Slovníček vybraných odborných výrazů / 93
Vybrané pojmy znakového jazyka / 94

Obr. 62: Obsah – učebnice F.

## Obsah

1. Poloha, členitost a rozloha Evropy	4–5
2. Povrch Evropy	6–7
3. Podnebí Evropy	8–9
4. Vodstvo Evropy	10–11
5. Rostlinstvo a živočišstvo Evropy	12–13
6. Obyvatelstvo Evropy	14–15
7. Evropská unie (EU), NATO	16–17
8. Hospodářství v Evropě – průmysl	18–19
9. Hospodářství v Evropě – zemědělství	20–21
10. Hospodářství v Evropě – doprava	22–23
11. Oblasti Evropy	24–25
12. Střední Evropa	26–32
13. Západní Evropa	33–37
14. Severní Evropa	38–41
15. Jižní Evropa	42–45
16. Jihovýchodní Evropa	46–49
17. Východní Evropa	50–53
18. Opakování	54–55
19. Přehled států	
20. Slovníček pojmů	

Přehled použité literatury

Použité www stránky

**Obr. 63:** Obsah – učebnice P.



<b>OBSAH</b>	
OPAKOVÁNÍ 7. ROČNÍKU .....	5
<b>I. EVROPA .....</b>	<b>6</b>
1. PŘÍRODNÍ PODMÍNKY .....	6
<i>OPAKOVÁNÍ – PŘÍRODNÍ PODMÍNKY</i> .....	17
2. OBYVATELSTVO .....	18
3. HOSPODÁŘSTVÍ .....	21
<i>OPAKOVÁNÍ – OBYVATELSTVO A HOSPODÁŘSTVÍ</i> .....	25
4. EVROPA SE SJEDNOCUJE .....	26
<i>OPAKOVÁNÍ – PŘÍRODNÍ PODMÍNKY, OBYVATELSTVO, HOSPODÁŘSTVÍ,     EVROPA SE SJEDNOCUJE</i> .....	28
<b>II. OBLASTI A STÁTÝ EVROPY .....</b>	<b>29</b>
1. VÝCHODNÍ EVROPA .....	30
<i>OPAKOVÁNÍ – VÝCHODNÍ EVROPA</i> .....	37
2. SEVERNÍ EVROPA .....	38
<i>OPAKOVÁNÍ – SEVERNÍ EVROPA</i> .....	43
3. JIŽNÍ EVROPA .....	44
<i>OPAKOVÁNÍ – JIŽNÍ EVROPA</i> .....	51
4. JIHOVÝCHODNÍ EVROPA .....	52
<i>OPAKOVÁNÍ – JIHOVÝCHODNÍ EVROPA</i> .....	58
5. ZÁPADNÍ EVROPA .....	59
<i>OPAKOVÁNÍ – ZÁPADNÍ EVROPA</i> .....	67
6. STŘEDNÍ EVROPA .....	68
<i>OPAKOVÁNÍ – STŘEDNÍ EVROPA</i> .....	76
<i>ZÁVĚREČNÉ OPAKOVÁNÍ</i> .....	77
ZEMĚPISNÉ PROJEKTY .....	79
KLÍČOVÉ KOMPETENCE .....	80
UČIVO A OČEKÁVANÉ VÝSTUPY .....	81
KLÍČ K VYBRANÝM ÚKOLŮM .....	83
REJSTŘÍK .....	92

Obr. 64: Obsah – učebnice NŠ.

### Členění učebnice na tematické bloky, kapitoly, lekce aj.

Velice by nás udivilo, kdyby v nějaké z učebnic chybělo členění na tematické bloky či kapitoly. Vnímáme tento prvek za zásadní pro jakoukoli učebnici kteréhokoli předmětu, pro jakoukoli cílovou skupinu žáků. Všechny tři učebnice členění využívají.

Rozčlenění je viditelné jednak z toho, že kapitoly začínají na nové stránce, a jednak z užití různého druhu nadpisů. Úrovně nadpisů jsou v každé učebnici zpracovány jinak (obr. 65, 66, 67). U učebnice F shledáváme v úrovních nadpisů nedostatek – učebnice není v užívání nadpisů jednotná. U některých oblastí Evropy (např. západní Evropa) je v názvu kapitoly uveden jak název oblasti, tak názvy států do ní náležejících. U některých názvů kapitol už však najdeme pouze názvy států. Doporučili bychom uvést název oblasti u každé kapitoly, která se této oblasti týká (jako je to například u severní Evropy – obr. 68).

## Severní Evropa – Norsko, Švédsko

Obr. 65: Členění učebnice 1 – učebnice F (s. 46).

14/ Severní Evropa

Obr. 66: Členění učebnice – učebnice P (s. 38).

## I. EVROPA 1. PŘÍRODNÍ PODMÍNKY

Obr. 67: Členění učebnice – učebnice NŠ (s. 6).

Oblasti Evropy / 34
Západní Evropa / 36
Velká Británie a Irsko / 38
Francie / 40
Benelux - Belgie, Nizozemsko, Lucembursko / 42
Severní Evropa - Norsko, Švédsko / 44
Severní Evropa - Finsko, Dánsko, Island / 46
Opakování - Západní a severní Evropa / 48
Jižní Evropa - Španělsko, Portugalsko / 50
Itálie, Řecko / 52
Střední Evropa - Německo / 54
Alpské země - Švýcarsko, Rakousko, Lichtenštejnsko / 56
Slovensko / 58
Polsko, Maďarsko / 60
Opakování - Jižní a střední Evropa / 62

Obr. 68: Členění učebnice 2 – učebnice F (obsah).

### Marginálie, výhmaty, živá záhlaví aj.

Tuto komponentu jsme nenašli v žádné ze zkoumaných učebnic.

### Rejstřík (věcný, jmenný, smíšený)

Rejstřík jsme zaznamenali pouze v učebnici NŠ (obr. 69). Nachází se na konci učebnice a obsahuje odkazy jednak na strany, kde je daný pojem vysvětlen v textu hlouběji, ale i na strany, kde je pouze zmíněn spíše okrajově.

Zbylé dvě učebnice rejstřík neobsahují. Vzhledem k jejich členění to ovšem podle našeho názoru není ani tak nutné.

<b>REJSTŘÍK</b>	
<p><b>A</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>aglomerace 5, 78</li> <li>Albánie 20, 29, 52, <b>55</b>, 57</li> <li>amfiteátr 52, 56</li> <li>Andorra 29, 44, <b>48</b>, 50</li> <li>ateismus 20</li> <li>autonomní 30</li> <li>autonomní oblast 41, 55</li> </ul> <p><b>B</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>baltské jazyky 19, 25</li> <li>bankovníctví 48, 61, 64, 70</li> <li>Baskicko 45</li> <li>Baskové 19, <b>45</b>, 67</li> <li>bauxit 22, 25, 63, 74, 76</li> <li>Belgie 24, 26–27, 29, 59, <b>64</b></li> <li>Bělorusko 29–31, 33, <b>34</b></li> <li>Benelux 67</li> <li>bezcelní obchod 26</li> <li>biosférická rezervace UNESCO 16</li> <li>bobkový list 47</li> <li>Bosna a Hercegovina 20, 29, 52, <b>54</b>, 57</li> <li>Bulharsko 26, 29, 31, 52, <b>56</b>, 57</li> <li>Buonarotti, Michelangelo 46, 49</li> <li>butik 63</li> </ul> <p><b>C</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>cestovní ruch 35, 47, 49, 50, 53, 54, 56, 57, 61, 63, 66, 70, 71</li> <li>církevní stát 49, 51</li> <li>citrus 15, 21</li> <li>civilizace 6, 18, 44</li> <li>clo 27</li> <li>cypřiš 15</li> <li>cyrilice 31</li> </ul> <p><b>Č</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Černá Hora 29, 52, <b>54</b>, 57</li> <li>Česká republika 8, 16, 22, 26–27, 29, 54, 68, 73, 75</li> <li>členitost 8</li> <li>čtvrtohory 43</li> </ul> <p><b>D</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Dánsko 26, 29, 38, <b>41</b>, 42</li> <li>delta 16, 57, 58</li> <li>devastovaná krajina 16</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diaz, Bartolomeo 45</li> <li>domestikace 21</li> <li>Drákula 58</li> <li>draselné soli 34</li> <li>dýchodový věk 19</li> </ul> <p><b>E</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Edam 65</li> <li>Eiffel, Gustav 63</li> <li>Eiffelova věž 63</li> <li>ekologická problematika 33</li> <li>elektrárna jaderná 22, 24, 33, 63</li> <li>elektrárna tepelná 22, 24</li> <li>elektrárna vodní 13, 22, 24, 32, 37, 70, 75</li> <li>elektrotechnika 23, 46, 59, 62, 63, 64, 69, 73</li> <li>embargo 5</li> <li>Estonsko 26, 29–30, <b>35</b>, 36</li> <li>etnický střet 31</li> <li>Eurasie 6, 7, 9</li> <li>euro 27, 28</li> <li>evangelická katedrála 41</li> <li>Evropská komise 27, 64</li> <li>Evropská unie <b>26–27</b>, 36, 44, 64, 66</li> <li>Evropský parlament 27</li> <li>Evropský soudní dvůr 27</li> <li>export 24</li> </ul> <p><b>F</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Faraon Ramesse II. 35</li> <li>farma 36</li> <li>farmaceutický průmysl 23</li> <li>fauna 15</li> <li>federace 30, 31</li> <li>fénická kolonie 48</li> <li>fikovník <b>15</b>, 17, 45</li> <li>finanční středisko 66</li> <li>Finsko 10, 13, 16, 24, 26, 29, 35, 38, <b>41</b>, 42</li> <li>fjordy 9, 39, 42</li> <li>flóra 14, 15</li> <li>Francie 8, 12, 22–24, 26–27, 29, 46, 48, 59, 61, <b>62</b>, 63, 66, 69</li> </ul> <p><b>G</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Gama, Vasco da 45</li> <li>gejzír 42</li> <li>geotermální zdroj 43</li> </ul>

**Obr. 69:** Rejstřík – učebnice NŠ (s. 92).

### 6.3.1. Výsledky analýzy a jejich interpretace (Průcha)

Měření didaktické vybavenosti učebnic je založeno na tom, zda jsou v učebnici přítomny jednotlivé strukturní komponenty, které vymezil Průcha. Zjišťovali jsme přítomnost těchto komponent v každé ze zkoumaných učebnic (podrobně viz Příloha 5). Existence a zpracování pracovních sešitů nehrály v tomto měření žádnou roli. V tabulce 23 uvádíme počty zastoupených komponent v dílčích množinách (které vznikly podle Průchova rozdělení komponent dle didaktické funkce a dle způsobu vyjádření), a to jak maximální možné počty komponent, tak reálně dosažené počty ve zkoumaných učebnicích.

Tabulka 23: Strukturní komponenty ve zkoumaných učebnicích.<sup>40</sup>

(autorka práce)

	max.	F	NŠ	P
<b>celkem V za aparát prezentace učiva</b>	9	4	6	5
<b>celkem O za aparát prezentace učiva</b>	5	3	3	4
<b>celkem V + O za aparát prezentace učiva</b>	14	7	9	9
<b>celkem V za aparát řízení učení</b>	14	5	12	4
<b>celkem O za aparát řízení učení</b>	4	2	3	4
<b>celkem V + O za aparát řízení učení</b>	18	7	15	8
<b>celkem V za aparát orientace v učebnici<sup>41</sup></b>	4	2	3	2
<b>celkem V za všechny aparáty</b>	27	11	21	11
<b>celkem O za všechny aparáty</b>	9	5	6	8
<b>celkem V + O za všechny aparáty</b>	36	16	27	19

Pro každou z učebnic jsme rovněž spočítali hodnoty pěti dílčích koeficientů a koeficientu celkové didaktické vybavenosti (viz kap. 5.3.3.), které uvádíme v tabulce 24.

<sup>40</sup> V tabulce jsou užitá následující označení: V = verbální komponenty, O = obrazové komponenty, max. = možné maximum komponent v dané množině.

<sup>41</sup> Aparát orientace v učebnici obsahuje pouze verbální komponenty.

**Tabulka 24: Hodnoty dílčích koeficientů a celkového koeficientu didaktické vybavenosti učebnic.**  
(autorka práce)

	<b>F</b>	<b>NŠ</b>	<b>P</b>
<i>koeficient využití aparátu prezentace učiva (E I)</i>	50 %	64 %	64 %
<i>koeficient využití aparátu řídicího učení (E II)</i>	39 %	83 %	44 %
<i>koeficient využití aparátu orientačního (E III)</i>	50 %	75 %	50 %
<i>koeficient využití verbálních komponent (E v)</i>	41 %	78 %	41 %
<i>koeficient využití obrazových komponent (E o)</i>	56 %	67 %	89 %
<b><i>celkový koeficient didaktické vybavenosti učebnic (E)</i></b>	<b>44 %</b>	<b>75 %</b>	<b>53 %</b>

Na první pohled je z výsledků zřejmé, že nejlépe vychází v hodnocení didaktické vybavenosti učebnice NŠ, pro niž celkový koeficient didaktické vybavenosti dosahuje 75 %. Nejhůře si vede učebnice F, která komponenty využívá pouze ze 44 %. Učebnice P pak v celkové didaktické vybavenosti učebnice dosahuje výsledku 53 %. Je však velmi důležité také podrobněji prozkoumat výsledky jednotlivých dílčích koeficientů, které nám ukáží, ve kterých oblastech mají konkrétní učebnice přednosti nebo nedostatky.

Učebnice F má nejlepší výsledky v oblasti obrazových komponent ( $E_o = 56\%$ ). Oproti dalším dvěma učebnicím je to však nejhorší výsledek. V této oblasti vyniká učebnice P ( $E_o = 89\%$ ). Musíme však konstatovat, že velké rozdíly mezi hodnotami koeficientu  $E_o$  u jednotlivých učebnic jsou zavádějící, protože maximální počet možných obrazových komponent je pouze devět, tzn. jedna chybějící komponenta znamená ztrátu 11,1 %. Zároveň je však dobré kriticky se podívat na to, jaké obrazové komponenty může učebnice obsahovat. Domníváme se, že mnohem důležitější je optická uspořádanost a kvalita obrazových komponent, než pouhá informace o přítomnosti dané obrazové komponenty (např. informace o tom, zda jednotlivé učebnice obsahují ilustrace či využívají přední a zadní obálky knihy pro umístění tabulek či map. Navíc zde vyvstává otázka, nakolik přítomnost komponenty může vypovídat o jejím možném didaktickém přínosu (např. přítomnost tabulky na obálce učebnice ještě neznámá, že tabulka obsahuje nějaká data, která pomohou k hlubšímu či snazšímu nahlédnutí do tématu).

Nepříznivý výsledek týkající se učebnice F můžeme sledovat také u koeficientu využití aparátu řídicího učení ( $E_{II} = 39\%$ ) a koeficientu využití verbálních komponent ( $E_v = 41\%$ ). Obdobné výsledky v obou koeficientech vykazuje i učebnice P ( $E_{II} = 44\%$ ,

$E_v = 41 \%$ ). Nízké výsledky koeficientu  $E_v$  jsou způsobeny například tím, že učebnice nepracují se shrnutím učiva po určité kapitole/lekcí či s poznámkami a vysvětlivkami. V případě koeficientu  $E_{II}$  jde o nedostatky např. kvůli chybějícímu opakování učiva za celý a předchozí ročník, dále učebnice neodkazují na jiné zdroje, nepřinášejí podněty pro mimoškolní činnost. Učebnice NŠ by mohla být pro autory dalších dvou učebnic dobrým příkladem či vzorem. Její výsledky ve využití aparátu prezentace učiva ( $E_I = 83 \%$ ) a aparátu řídicího učení ( $E_{II} = 75 \%$ ) a výsledky ve využití verbálních komponent ( $E_v = 78 \%$ ) jsou na poměrně vysoké úrovni.

Jsme si však vědomi toho, že každá učebnice byla vydána v jiném roce, jiným nakladatelstvím, což v námi získaných výsledcích určitě hraje roli. Naším cílem je spíše poukázat na to, v čem by bylo možné učebnice pro žáky se sluchovým postižením a žáky s mentálním postižením vylepšit, aby pro učitele i žáka byly efektivním didaktickým prostředkem.

V kapitole 5.1. jsme formulovali výzkumné otázky: *Jaká je didaktická vybavenost jednotlivých vybraných učebnic zeměpisu? V čem a jakou mírou se výsledky mezi jednotlivými učebnicemi liší? Existuje nějaký vztah mezi získanými výsledky a zaměřením učebnice na určitou cílovou skupinu žáků? Vykazuje učebnice zeměpisu pro žáky se sluchovým postižením v didaktické vybavenosti výrazně jiné výsledky než další dvě zkoumané učebnice?*

Na první dvě podotázky jsme již odpověděli výše. Ohledně vztahu mezi získanými výsledky a zaměřením učebnice na určitou cílovou skupinu žáků lze říci následující. Výsledky učebnice F neprokázaly žádný vztah užitých didaktických komponent vzhledem k žákům se sluchovým postižením. U učebnice P je vztah mírně patrný na koeficientu  $E_o$ , který ukazuje zvýšenou přítomnost obrazových komponent. V případě učebnice NŠ můžeme pouze říci, že výsledky jsou velmi uspokojivé, avšak žádný z výsledků nám nenapovídá nic o vztahu užitých strukturních komponent vzhledem k cílové skupině žáků.

Ptali jsme se, zda učebnice F vykazuje oproti druhým dvěma učebnicím výrazně jiné výsledky. Zjistili jsme, že učebnice F se svými výsledky podobá výsledkům učebnice P určené pro žáky s LMP. Naopak má výrazně horší výsledky oproti učebnici NŠ, což považujeme za znepokojující.

## 7. Celkové shrnutí výsledků výzkumu

Uvedli jsme tři metody, které lze využít pro hodnocení a výběr učebnic. Metoda Sikorové je založena subjektivním vnímání hodnotitele. Sikorová předkládá hodnotiteli seznam kritérií, které mu mohou pomoci hlavně tím, že mu ukáží, co lze všechno v učebnici zkoumat, na jaké rysy a charakteristiky se hodnotitel může zaměřit. Hodnotitel rozdělí kritériím body a přidělí váhu a získá tak numerický údaj – skóre. Závěrem zjistí, do jakého z pěti možných intervalů výsledné skóre učebnice zapadá a podle toho se dozví, nakolik je učebnice (ne)vyhovující (viz kap. 5.3.1. a 6.1.), resp. nakolik odpovídá jeho očekáváním a preferencím. Přednosti rastru shledáváme především v podrobnějších otázkách ke každému kritériu, které jsou velmi podnětné. Nedostatkem rastru je možnost využít ho k hodnocení učebnic určených pro různé cílové skupiny žáků – jako samotný nám v tomto ohledu neposlouží.

Pluskalova metoda měření obtížnosti textu (viz kap. 5.3.2. a 6.2.) je zejména v porovnání s ostatními užitými metodami založená na numerických údajích a výpočtech a lze ji z použitých metod považovat za nejobektivnější. Použití metody nám poskytuje informace o vlastnostech výkladového textu analyzovaných učebnic, což je velmi podstatné s ohledem na učebnice pro žáky se sluchovým postižením. Abychom však mohli učebnici posoudit jako celek, samotná metoda měření obtížnosti textu nepostačí, protože nepostihne zbývající obsah učebnice, ale výhradně výkladový text.

Průchova metoda měření didaktické vybavenosti učebnice se zaměřuje na všechny strukturální komponenty učebnice. Přínosné je už to, že Průcha vymezil 36 strukturálních komponent (viz kap. 5.3.3. a 6.3.) – to může hodnotiteli (podobně jako podrobné otázky od Sikorové) pomoci v tom, že ví, na co se v učebnici může zaměřit. Velkým nedostatkem metody je, že je zaměřena na pouhou ne/přítomnost komponent, ale už neřeší jejich četnost, kvalitu a vzájemnou korespondenci.

Každá z použitých metod měla své přednosti a limity, celkově nám pomohly zodpovědět tři naše výzkumné otázky.



Zjistili jsme, že podle Sikorové vyhovuje kritériím nejvíce učebnice NŠ. Naopak učebnice P a učebnice F vykazují četné nedostatky, ať už se jedná o využívání prvků k řízení učení či kvalitu použitého obrazového materiálu.

Pluskalova metoda odhalila, že všechny tři zkoumané učebnice jsou z hlediska celkové míry obtížnosti textu extrémně zatížené. Všechny učebnice si byly svými výsledky relativně podobné, což vypovídá o tom, že učebnice pracují nedostatečně s cílovou skupinou žáků a nedokáží odpovídajícím způsobem zpracovat výkladový text, aby byl pro žáky srozumitelný, a přitom obsahoval všechny podstatné informace.

Průchova metoda měření didaktické vybavenosti ukázala, že nejvíce prvků nalezneme v učebnici NŠ. Učebnice P a učebnice F měly velké nedostatky zejména v aparátu řídicího učení a dále ve využití verbálních komponent. Bohužel nám tato metoda ukázala jen přítomnost prvků, nikoliv jejich kvalitu.

Poslední výzkumnou otázkou, kterou jsme v kapitole 6 nezodpověděli, zůstává otázka: *Jakým způsobem zohledňují jednotlivé učebnice zeměpisu cílovou skupinu žáků, pro kterou jsou určeny? Zohledňuje učebnice zeměpisu pro žáky se sluchovým postižením specifika této cílové skupiny, a to zejména co se týče jazykové složky učebnice?*

Pro její zodpovězení bylo nejprve zapotřebí získat výsledky na základě všech tří použitých metod hodnocení. Nyní provedeme jejich syntézu.

Výsledky učebnice P můžeme shrnout takto: Na první pohled je v učebnici zřejmá snaha o přehlednost. Tu bohužel ruší nevhodně zpracovaný obrazový materiál. Výkladový text učebnice je psán za užití více kratších vět, co do obsahové složky textu je však učebnice příliš náročná – přináší řadu informací, které by bylo možné vzhledem k upraveným očekávaným výstupům vypustit. Pozitivně hodnotíme rubriku „úkoly k místu, kde žijete“, která se snaží žákům ukazovat, co mohou sledovat v okolí svého bydliště, a přináší tedy určité praktické uchopení vybraného učiva a jeho propojení se zkušenostmi žáků. Některým úlohám by jistě prospělo přeformulování, ale bereme v úvahu, že učebnice vznikla v roce 2007, a úroveň některých úloh tím může být částečně ovlivněna.

Učebnice NŠ dosáhla v metodách Sikorové a Průchy nejlepších výsledků. Učebnice je velmi tvůrčí, systematicky pracuje jak s návazností učiva na další vyučovací předměty, tak s vyhledáváním informací či s mapami. Vhodně využívá obrazový materiál. Nedostatky učebnice vidíme zejména v její nepřehlednosti – učebnice se snaží využít opravdu mnoho strukturních komponent, avšak stránky působí velmi zahlceně. Je ke zvážení, zda by nebylo užitečné ještě provést nějaké úpravy z hlediska grafického zpracování. Obsahově však učebnici můžeme považovat za vyhovující, i když snížení její textové náročnosti by jí prospělo (srov. výsledky výzkumu v kap. 6.2.1.).

Učebnice F se v mnohém podobá učebnici P – zejména ve výkladovém textu a zadání otázek a úkolů. Výkladový text částečně reflektoval jazykovou bariéru žáků se sluchovým postižením v syntaktické obtížnosti. Sémantická obtížnost byla porovnatelná s učebnicí NŠ, což naznačuje, že nedochází k redukci informací. Nicméně, jak již bylo mnohokrát řečeno, výsledky sémantické obtížnosti, resp. celkové obtížnosti textu učebnice jsou nepřiměřené věku žáků. V učebnici jsme shledali mnohé nedostatky hlavně z hlediska toho, jak učebnice pracuje s upevňováním a vysvětlováním učiva. Obrazový materiál byl v učebnici použit, ale způsob jeho zpracování neumožňuje žákům, aby díky němu lépe porozuměli učivu a propojovali nové poznatky s těmi, které již znají. Patrný pokus o reflektování potřeb žáků se sluchovým postižením je zřejmý z existence slovníčku vybraných pojmů v českém znakovém jazyce. Zařazení takového prvku se zdá na první pohled být účelné, bohužel jeho reálné zpracování rozhodně nenaplňuje svůj potenciál přínosu – hesla ve slovníčku nijak neodkazují na text učebnice, problém je také v grafickém zpracování,<sup>42</sup> výběr pojmů působí nahodile (viz kap. 6.3. – obr. 24, 26). Druhým prvkem, jež se snaží zohlednit specifické potřeby žáků se sluchovým postižením (zejm. žáků nedoslýchavých), jsou závorky s výslovností vybraných faktografických pojmů. Tyto závorky se opět zdají být na první pohled smysluplné a přínosné, bohužel však zhušťují text a také bychom našli faktografické pojmy, u kterých by uvedení závorky také dávalo smysl, přesto u nich závorka s výslovností chybí. Je tedy patrné, že

---

<sup>42</sup> Jak jsme zmínili v kap. 6.3. u komponenty „Slovníčky pojmů, cizích slov aj. (s vysvětlením)“, považovali bychom za přínosnější, kdyby k učebnici existoval slovníček ve formě DVD s výkladem pojmů v českém znakovém jazyce.

autoři měli snahu učebnice přizpůsobit potřebám žákům se sluchovým postižením, nicméně se toto přizpůsobení nezdá zcela funkční.

## 7.1. Zhodnocení metodologie

V kapitole 6 a v úvodu kapitoly 7 jsme představili výsledky výzkumů učebnic na základě tří různých metod. Každá z nich se zaměřovala na jiný aspekt učebnice. Některé kladly velký důraz na hodnocení textu učebnic. V souvislosti s tím ovšem musíme připomenout, že na rozdíl od mnohých vysokoškolských skript a učebnic nejsou učebnice pro základní vzdělávání postaveny pouze na výkladovém textu. Výkladový text je sice obsažen, ale současně je doplněn o různé otázky, úkoly, náměty na činnost, obrazový materiál, doplňující texty, zajímavosti aj. (srov. kap. 5.2.3.). Mimo to k učebnicím často existuje pracovní sešit, ve kterém jsou různé další úlohy k upevnování učiva a nakladatelství vydávají i další doplňkové materiály (metodiky, CD/DVD, interaktivní učebnice aj.). Souhrnně budeme učebnice, pracovní sešity a další dostupné materiály k nim nazývat „učební materiály“. Učební materiál je tedy tvořen nejen verbální složkou v různých podobách (výkladový text, otázky, náměty na činnost...). Významnou roli hraje obrazová složka, která jednak pomáhá zprostředkovat učivo jinou formou než verbálně, jednak může být pro žáky důležitým motivačním prvkem. **Podstatné však je, aby verbální a obrazová složka navzájem korespondovaly a vhodně se doplňovaly.** Z každé složky zvláště nevytěžíme tolik, jako když je důmyslně propojíme.

Nelze očekávat, že by samotná učebnice mohla být tak dokonalá, aby si pouze díky ní žák osvojil znalosti, dovednosti, schopnosti, hodnoty a postoje, které ukládá RVP. Pokud budeme mít vedle sebe několik učebnic, pravděpodobně budeme schopni vybrat učebnici, která se nejvíce blíží nějakému ideálu (např. z hlediska funkcí, viz kap. 4.2.). Avšak zcela ideální učebnici nenajdeme, protože proces vzdělávání je ovlivněn mnoha dalšími faktory (např. motivace a osobnostní předpoklady žáka, jeho dosavadní znalosti a zkušenosti, prostředí vzdělávání apod.). **Můžeme se však při tvorbě učebnic snažit (a předpokládáme, že se tak i reálně děje) vytvořit takový materiál, který by maximálně možnou mírou vytvářel podmínky pro účelné vzdělávání.**

Tyto dvě myšlenky nás přivedly k tomu, že by bylo ještě dobré pro dokreslení našich výzkumných závěrů v učebnicích prozkoumat, jakým způsobem je v nich zpracováno jedno konkrétní téma. V použitých metodách jsme totiž získali mnoho užitečných informací o vlastnostech učebnic. Domníváme se, že však vypověděly jen málo nebo vůbec nic o následujících oblastech:

- korespondence obrazového materiálu s výkladovým textem;
- náplň navazujících aktivit v učebnici (otázky, úkoly, náměty k činnostem...);
- náplň navazujících aktivit v pracovním sešitě a jejich návaznost na učebnici;
- rozsah učiva (tj. jak moc do hloubky jsou prezentovány informace, nakolik je od sebe odděleno základní a rozšiřující učivo).

Bohužel jsme nenalezli žádnou vědeckou metodu či nástroj, jimž bychom zmiňované oblasti mohli zhodnotit. Proto jsme se rozhodli tyto aspekty učebnic alespoň popsat. Namátkou jsme zvolili téma *Průmysl v Evropě*, které je obsaženo ve všech třech zkoumaných učebnicích, a sledovali jsme ho z pohledu výše uvedených vlastností.

### **Korespondence obrazového materiálu s výkladovým textem**

V učebnici NŠ jsme našli celkem 4 různé obrazové komponenty – schéma, fotografii, graf a tabulku. V učebnici F se jednalo o 6 prvků, resp. 6 fotografií. Nejvíce obrazových prvků bylo v učebnici P, celkem 19, ve všech případech šlo o fotografie.

Můžeme tedy říci, že učebnice NŠ využila různé cesty pro ilustraci obsahu výkladového textu, zatímco druhé dvě učebnice nabídly pouze fotografie.

Zdá se nám, že v učebnici P je fotografií až příliš. A bohužel způsob jejich popisků je velmi nesystematický a nesrozumitelný. Pro představu čtenáře uvádíme ukázkou (viz Příloha 6, obr. C), kde je vidět celkem dvanáct fotek, které dokumentují informace z výkladového textu o energetice, strojírenství, elektronice, elektrotechnice, chemickém průmyslu a potravinářství v Evropě (na obrázku jsme označili, která fotka se vztahuje

k určitému odvětví průmyslu). Už toto umístění fotek vedle sebe je velmi nepřehledné. Navíc fotky jsou malé a způsob popisků je roztržštěný (tento nedostatek jsme komentovali již u měření didaktické vybavenosti učebnice – viz kap. 6.3.). Vidíme zde popisky jako: *jaderná elektrárna ve Francii, větrné elektrárny u břehů Dánska* spolu s popisky: *mouku z obilí melou mlýny, řemeslníci znají firmu Bosch* či *motorový olej od firmy Shell*. Na dalším obrázku vidíme druhou sadu fotek z kapitoly o průmyslu Evropy. Chtěli bychom upozornit na fotografii pivovaru, u kterého je popisek *pivo z plzeňského Prazdroje je nej...* Co chtěl autor učebnice žákům skrz tento popisek sdělit, není zcela zřejmé, navíc oproti ostatním popiskům se jedná o velmi „neodborný“ způsob popisu. Celkově máme pochybnosti o tom, zda je výběr fotek v učebnici P vhodný a smysluplný. Velké nedostatky spatřujeme také ve velikosti a v popiscích.

V učebnici F dominuje z obrazové složky úvodní fotografie auta (viz Příloha 6, obr. A), která má patrně za cíl ilustrovat obsah kapitoly. Domníváme se, že skutečně cíl naplňuje. Jak se dočteme v textu, Evropa je proslulá zejména v oblasti strojírenství, respektive výroby automobilů. Takže fotografie je dle nás vhodně zvolena. Dalších pět fotografií ilustruje různá odvětví průmyslu v Evropě – energetiku, elektrotechniku, chemický průmysl a potravinářství. U učebnice P jsme poukázali na nedostatky popisků. V učebnici F mají popisky jednotný styl, což hodnotíme pozitivně – např. *automobil Renault vyrobený ve Francii, vodní elektrárna na ukrajinském Dněpru, větrné elektrárny v Dánsku*. Pokud se však zaměříme na korespondenci fotografií s výkladem podrobněji, zjistíme, že například na fotografii je vodní elektrárna v Ukrajině, nicméně v textu je jako příklad země využívající ve velké míře vodní elektrárny pro výrobu elektrické energie uvedeno Norsko, Rakousko a Švýcarsko. Podobně je tomu s větrnými elektrárnami – na fotografii vidíme elektrárny v Dánsku, v textu čteme o elektrárnách v Německu. Považovali bychom za lepší, kdyby byly na fotkách zobrazeny elektrárny ze zemí, o kterých se text zmiňuje.

Učebnice NŠ využívá čtyři různá obrazová vyjádření (viz Příloha 6, obr. B). Schéma dobře doplňuje výkladový text a umožňuje žákovi, aby se zorientoval v tom, jaké jsou vazby mezi primárními surovinami a navazujícími průmyslovými odvětvími. Fotografie zobrazuje ropnou rafinerii a je umístěna v bezprostřední blízkosti výkladového

textu, který hovoří o petrochemickém průmyslu. Dalším obrazovým materiálem je graf srovnání HDP na jednoho obyvatele ve vybraných státech Evropy. Graf je sice pečlivě popsán, nicméně k němu neexistuje žádný odkaz ve výkladovém textu (ani v dalších otázkách a úkolech). Graf je tedy trochu vytržen z kontextu a určitě vyžaduje, aby ho učitel doplnil o vysvětlení. Posledním prvkem je tabulka nejznámějších evropských firem z různých odvětví průmyslu, která vhodným způsobem doplňuje informace v textu. Možné vylepšení spatřujeme v přidání další fotografie, protože výkladový text spolu se schématem, grafem a tabulkou vytváří dojem obrovského množství textu, které by žáky mohlo při učení demotivovat nebo by mohlo být pro žáky problematické z hlediska orientace v učebnici.

### **Náplň navazujících aktivit v učebnici (otázky, úkoly, náměty k činnostem...)**

S navazujícími aktivitami k tématu pracují všechny tři učebnice, avšak každá velmi odlišně.

Učebnice F obsahuje rámeček otázek a úkolů (viz Příloha 6, obr. A). Pokud si zadání pečlivě přečteme a zkonfrontujeme ho s výkladovým textem, zjistíme, že první dvě slouží k upevnění nového učiva (a odpovědi na ně lze vyhledat v textu). K další otázce: „*Které značky automobilů vyráběných v Evropě znáte? Uveďte, ze kterých zemí pocházejí.*“ nalezneme odpověď též v textu, ale jak zmíníme později, v učebnici i pracovním sešitě je až příliš kladen důraz na to, aby žáci znali značky aut a země, odkud pocházejí, což je podtrženo i touto otázkou zaměřenou na pouhou reprodukci učiva (resp. na pouhé doslovné přečtení části výkladového textu). Čtvrtá otázka má charakter přesahu do života žáků, což se nám jeví jako užitečné (*Které výrobky elektrotechniky a elektroniky používáte v domácnosti?*). Tento úkol může učitel snadno rozšířit a dál s ním v hodině pracovat. Žáci si také uvědomí, že věci, které mají doma, pocházejí z různých koutů světa.

V učebnici P najdeme dvě rubriky s navazujícími aktivitami – *otázky a úkoly* a dále *úkoly k místu, kde žáci žijí*. Jak vidíme na obrázcích (viz Příloha 6, obr. C), otázky a úkoly se shodují (až na několik drobností ve formulaci) s otázkami a úkoly v učebnici F. Vysvětlení je jednoduché – učebnice mají stejného autora (viz dříve v kap. 6.1.). Naše

poznámky a postřehy k hodnocení návaznosti aktivit jsou i vzhledem k podobnosti výchozího výkladového textu stejné, jako jsme uvedli u učebnice F. Jedinou odlišností je úkol navíc, který se vztahuje k místu, kde žáci žijí, a v tomto případě i k průřezovému tématu *Environmentální výchova* (byť si nejsme jistí, nakolik bylo propojení s průřezovým tématem záměrem autorů): *Zjistěte, který průmyslový podnik se nalézá ve vaší obci nebo městě. Co se v něm vyrábí? Znečišťuje tento podnik vaše okolí?* Domníváme se, že žáci s LMP s jistou dopomocí zvládnou zjistit, jaký podnik existuje v okolí jejich bydliště a co tento podnik vyrábí. Otázka o znečišťování okolí je už možná pro žáky příliš náročná a určitě vyžaduje, aby s ní učitel nadále pracoval.

V učebnici NŠ jsou navazující aktivity rozděleny do několika rubrik. Najdeme zde úlohy, které navazují na text a uvádí nové učivo do souvislostí (označeny jsou obrázkem sovičky), některé úlohy pracují přímo s výkladovým textem a obrazovým materiálem, jiné cílí na zopakování učiva, které už se žáci učili dříve (viz Příloha 6, obr. B). Učebnice pracuje s průřezovými tématy, která nalezneme v RVP (konkrétně je zde odkaz na průřezové téma *Environmentální výchova* skrze úkol: *Jmenujte další obnovitelné zdroje elektrické energie. Zhodnoťte, v čem spočívají jejich výhody.*). Jiným typem úloh je práce s vyhledáváním informací (označeno symbolem počítače). Dále jsou obsaženy úkoly pro práci s mapou (symbol globusu). Využití map je nedílnou součástí zeměpisu, proto velmi pozitivně vnímáme, že učebnice pracuje s mapami systematicky. V učebnici NŠ se tedy celkově nejedná pouze o úkoly, které by se zaměřovaly na pouhou reprodukci učiva a vyhledávání informací v textu, jak je tomu u většiny úkolů v učebnicích F a P. Žáci jsou vedeni k systematické práci s nově nabytými informacemi a mají k dispozici různé příležitosti pro uvádění informací do souvislostí.

### **Náplň navazujících aktivit v pracovním sešitě a jejich návaznost na učebnici**

V úvodu kap. 7.1. o zhodnocení metodologie jsme uvedli, že nesmíme zapomínat, že učebnice zpravidla bývá doplněna dalšími materiály. Tyto doprovodné materiály mají většinou funkci upevňovat či rozšiřovat učivo obsažené v učebnici.



K žádné ze zkoumaných učebnic neexistuje metodika pro učitele, naopak ke všem třem je vytvořen pracovní sešit. K učebnici NŠ existuje ještě další doprovodný materiál v podobě interaktivní učebnice, která je dostupná online (v případě pořízení licence školou). K interaktivním učebnicím se vyjádříme dále. Nyní se zaměříme na pracovní sešity.

V pracovním sešitě F objevíme pouze jedno cvičení vztahující se k průmyslu Evropy (viz Příloha 6, obr. E vlevo). Jedná se o osmisměrku, ve které žáci vyhledávají názvy značek aut z evropských zemí. Žáci mají najít v osmisměrce název značky a do vedlejší tabulky ho napsat a k tomu uvést název země původu. Náповěda, jaké značky aut jsou v křížovce, je jednak pod úkolem v podobě log automobilovým firm a jednak v podobě souřadnice osmisměrky, kde se slovo nalézá. Nic jiného kromě značek aut si žák v pracovním sešitě nemá možnost procvičit. I výkladový text učebnice je bohužel zaměřen ve velké míře na značky aut, což se nám nejeví jako nejdůležitější znalost z tématu průmysl Evropy (viz níže u Rozsahu učiva).

Pracovní sešit P navazuje na kapitolu z učebnice P nejen samotným nadpisem (což můžeme považovat za samozřejmost), ale rovněž „bublinou“, ve které je učivo velmi stručně shrnuto (viz Příloha 6, obr. D, srov. obr. C). Jedná se o stejnou bublinu s textem, jako je v úvodu každé kapitoly v učebnici, takže s žák skrze tuto „bublinu“ může snadno připomenout, co bylo obsahem kapitoly (v učebnici). Následuje úkol, který se týká značek aut – opět upozornujeme na shodnost se zadáním z učebnice F. V pracovním sešitě P najdeme ještě dva úkoly k průmyslu. Úkol č. 2 má komplexnější charakter – nejen že žáci z písmen sestavují názvy nerostných surovin a výrobků, ale také mají volný řádek k doplnění dalších výrobků nebo využití nerostných surovin. Úkol má přesah do praktičtějšího uchopení učiva, ale zároveň vyžaduje práci s dalšími zdroji, protože v učebnici se žáci o dalším využití nerostných surovin žádné informace nedozvědí. Úkol č. 3 se vztahuje k části výkladového textu, který se zabývá elektronikou a elektrotechnikou. Žáci mají do tabulky doplnit značky elektrických spotřebičů, které využívají u sebe doma. Úkol tedy pracuje nejen se samotným výkladem v učebnici, ale i se zadáním úkolu v učebnici v sekci *otázky a úkoly (Přečtete si ještě jednou názvy značek elektrotechniky a elektroniky. Máte některé z těchto výrobků doma?)*.

V pracovním sešitě NŠ nalezneme dva úkoly (viz Příloha 6, obr. E vpravo). První spočívá v doplnění schématu, které bylo uvedeno v učebnici – ve schématu mají žáci vynechány některé položky ze surovin a výrobků a jejich úkolem je schéma doplnit. Druhým úkolem je doplňování textu o průmyslu. Doplněním žáci v podstatě získají odstavec, ve kterém je učivo o průmyslu Evropy shrnuto. Je otázkou, jak těžké pro žáky doplňování bude, nicméně po přečtení výkladového textu v učebnici by se jim mělo podařit všechna slova zapsat.

K učebnici NŠ ještě existuje interaktivní učebnice, do které jsme také nahlédli. Je koncipována tak, že jsou v ní „oskenované“ stránky tištěné učebnice. Jednotlivé části dané strany obsahují ikonky k rozkliknout. Výkladový text je tak např. možné nechat přehrát jako zvukovou stopu. Učebnice obsahuje prokliky na několik interaktivních úloh (viz Příloha 6, obr. F vlevo) a testů (viz Příloha 6, obr. F vpravo). Dále je možné využít odkazy na internetové zdroje (např. odkaz na statistiku HDP, které se věnuje graf v učebnici) či odkazy na mezipředmětové vazby (v našem případě text o průmyslové revoluci, na který naráží první rámeček v učebnici na s. 23). K dispozici jsou i odkazy na doplňující fotografie, které ilustrují obsah textu (konkrétně fotografie těžby ropy v moři a těžby uhlí). K úlohám, které jsou v učebnici označeny symbolem sovičky, je možné si v interaktivní učebnici zobrazit správná řešení.

Můžeme shrnout, že pracovní sešity P a NŠ ve svých úlohách navazovaly na texty v učebnici a relativně dobře je rozšiřovaly a doplňovaly. Pracovní sešit F se projevil jako zcela nedostačující, jelikož obsahoval jen jednu úlohu s nejasným přínosem pro žáka.

Velmi pestré možnosti přinesla interaktivní podoba učebnice NŠ. Obdobný materiál k učebnicím F a P bohužel neexistuje. Například v případě učebnice F by mohlo být přínosné, kdyby podobný materiál byl k dispozici a například místo mluvených nahrávek výkladového textu by bylo možné pustit si text přeložený do českého znakového jazyka. Jsme si vědomi toho, že by se jednalo o časově i finančně náročný proces, pokud by se někdo rozhodl takovou učebnici připravit. Bezesporu by ale byla užitečná jak pro výuku ve škole, tak i pro samostatnou práci žáků doma (k tomu dále v kap. 7.2.).

## **Rozsah učiva (tj. jak moc do hloubky jsou prezentovány informace, nakolik je od sebe odděleno základní a rozšiřující učivo)**

Poslední položkou k posouzení je obsah učiva. Abychom mohli provést vypovídající srovnání, postupovali jsme u této kapitoly následovně. Texty všech tří učebnic o průmyslu Evropy se věnovaly jednotlivým odvětvím (každá učebnice obsahovala jiný výčet těchto odvětví). U každého odvětví jsme sledovali, zda učebnice uvádí konkrétní příklady států, lokalit, značek, které v průmyslu vynikají. Také jsme sledovali, jak rozsáhle učebnice dané odvětví popisuje.

V textech jsme rozlišili osm hlavních odvětví průmyslu. Níže ke každému odvětví uvádíme krátký komentář o tom, jak byl v určité učebnici zpracován.

**Energetika** – Informace o energetice nechyběly v žádné z učebnic. Nejmenší rozsah jsme zaznamenali v učebnici P, což však odpovídá cílové skupině žáků. V učebnicích byly uvedeny i příklady zemí ke každému způsobu získávání energie.

**Strojírenství** – Učebnice F a učebnice P obsahovaly dvakrát delší text ke strojírenství než učebnice NŠ. Bylo to proto, že v textu byl obsažen výčet zemí a značek automobilů, které se v nich vyrábějí. V učebnici P to bylo celkem 17 značek aut, v učebnici F o jednu méně. Opačným extrémem byla učebnice NŠ, kde ve výkladovém textu nebyla uvedena žádná značka auta ani země (dvě značky a země pak byly v tabulce nejznámějších evropských firem).

**Elektrotechnika, elektronika** – Opět v učebnicích F a P autoři uvedli rozsáhlý výčet značek (celkem 12). Učebnice NŠ elektrotechniku a elektroniku uvedla pouze jako dílčí odvětví strojírenství, opět bez příkladů (resp. jedna firma a země byla v tabulce neznámějších evropských firem).

**Chemický průmysl** – Všechny tři učebnice se věnovali chemickému průmyslu v podobném rozsahu, v žádné nechyběly příklady a vysvětlení lokalizace průmyslu do daných oblastí. Učebnice F a P navíc obsahovaly konkrétní příklady firem.

**Spotřební průmysl** – Ve všech učebnicích byl spotřební průmysl krátce zmíněn – hlavně v souvislosti doléhající konkurence firem a dodavatelů z asijských zemí.

Podrobněji se vyjádřila učebnice NŠ k textilnímu průmyslu jakožto dílčímu odvětví spotřebního průmyslu (vysvětlila jeho lokalizaci, uvedla příklad země).

**Potravinářský průmysl** – Učebnice F a P obsahovaly zcela shodný text. Nebyly uvedeny žádné příklady zemí ani vysvětlení lokalizace. Důvod rozmístění potravinářského průmyslu byl zmíněn v učebnici NŠ, nicméně konkrétní země či firmy do výkladového textu nebyly zahrnuty.

**Dřevozpracující průmysl** – O dřevozpracujícím průmyslu jsme se dočetli pouze v učebnici NŠ (včetně lokalizace a příkladu).

Závěrem můžeme říci, že v učebnicích F a P byla většina textu věnována energetice, strojírenství a elektronice a elektrotechnice. Informace k těmto odvětvím nebyly úměrné informacím k jiným odvětvím. Na čtenáře pak text působí tak, že nejdůležitější je znát značky aut a firem vyrábějících elektronické přístroje. Nejsme si jisti, zda jsou opravdu tyto informace z tématu *průmysl Evropy* nejpodstatnější a měl by jim být věnován takový prostor.

Větší vyváženost obsahu jsme zaznamenali v učebnici NŠ. Na učebnici kladně hodnotíme, že uváděla víceméně vyrovnané množství příkladů zemí či lokalit a především to, že vysvětlovala, proč právě tyto země a lokality jsou místem, kam se daný průmysl soustředí. Tento typ informací v učebnicích F a P bohužel zcela postrádáme.

## **7.2. Shrnutí poznatků a podněty k tvorbě učebnic pro žáky se sluchovým postižením**

Na analýze zpracování tématu v učebním materiálu jsme demonstrovali, jak může být jedno téma pojato naprosto odlišně v různých učebnicích.

Učebnice NŠ sice ve sledovaných charakteristikách vycházela nejlépe, přesto ji nelze považovat za ideální. Největší nedostatky shledáváme v přehlcenosti stránek. Domníváme se, že pro žáky je těžké se v učebnici zorientovat a vyhledat potřebné informace. Kladně však hodnotíme zejména pestrou škálu navazujících aktivit a snahu předávat informace v souvislostech.

Při zkoumání zpracování konkrétního textu v učebnicích F a P jsme zjistili, že jsou téměř totožné. **Vzhledem k uvedeným zjištěním je velkým otazníkem, co se skrže učebnice, které jsou si tak výrazně podobné, naučí žáci se sluchovým postižením navíc oproti žákům s LMP a co jim bude lépe zprostředkováno než žákům s LMP.** Domníváme se, že by se učebnice měly odlišovat minimálně ze dvou základních důvodů:

- 1) Žáci se sluchovým postižením se vzdělávají dle RVP ZV a jsou pro ně závazné běžné očekávané výstupy, nikoli výstupy minimální doporučené úrovně, které můžeme využít u žáku s LMP.
- 2) Pro žáky se sluchovým postižením (tedy i žáky neslyšící) i pro žáky lehkým mentálním postižením je porozumění textu v učebnici obtížné. Je proto potřeba provádět v učebnicích jazykové úpravy. Vždy ale musíme mít na paměti, že každá ze zmíněných skupin žáků potřebuje tyto úpravy z jiného důvodu (a tedy postupy úprav budou u každé skupiny odlišné) – neslyšící žáci proto, že je pro většinu z nich český jazyk jazykem druhým (cizím), zatímco žáci s lehkým mentálním postižením proto, že mají nižší intelekt.

Ve výzkumu jsme do středu našeho zájmu umístili učebnici zeměpisu pro žáky se sluchovým postižením. Prováděli jsme porovnání této učebnice s učebnicemi zeměpisu určenými pro žáky s LMP a pro žáky škol hlavního vzdělávacího proudu. Důkladné zkoumání učebnic aplikací tří výzkumných metod přineslo konkrétní výsledky. Zároveň nás přivedlo k následujícím úvahám:

- Poukázali jsme na nedostatky v oblasti **obrazové složky** učebnice. Bylo by vhodné, aby se učebnice pro žáky se sluchovým postižením zaměřily na předávání vybraných informací nejen skrze výkladový text, ale i skrze vizuální prvky (např. mapy, schémata aj.). Je třeba, aby vizuální komponenty obsahovaly všechny nezbytné součásti (např. legendu v případě map) a aby byly co možná nejexplicitnější. Jen tak budou moci žákům usnadnit porozumění novým poznatkům a poslouží i k jejich upevnění. Současně je nutno dbát na celkovou grafickou úpravu a důkladně promyslet rozmístění

jednotlivých prvků na stránce a grafické odlišení různých „sekcí“, aby byla učebnice pro žáky přehledná.

- Ve zkoumané učebnici jsme nenalezli žádný způsob **diferenciace učiva**. I mezi žáky se sluchovým postižením však můžeme rozlišit žáky průměrné, podprůměrné a nadprůměrné. Diferenciace učiva v učebnici může pomoci učitelům, aby mohli individualizovat výuku s ohledem na konkrétní potřeby každého žáka. Bylo by proto vhodné zařadit do učebnic pro žáky se sluchovým postižením různé úlohy tak, aby pokryly potřeby průměrných, nadprůměrných i podprůměrných žáků.
- Většina **otázek a úkolů** v učebnici byla zaměřena na pouhou reprodukci učiva. To v nás vyvolává obavy, zda autoři učebnic nepřístupují k žákům se sluchovým postižením jako k žákům se sníženým intelektem. Nevidíme důvod, proč by úkoly a otázky pro žáky se sluchovým postižením neměly cílit na vyšší kognitivní procesy.
- Zjistili jsme, že učebnice kladla velmi malý důraz na **mezipředmětové vazby**. Mezipředmětové vazby však představují základní pilíř pro to, aby žáci byli schopni přemýšlet v souvislostech a propojovat poznatky z různých oborů. Jsme přesvědčeni, že by s návazností na další předměty měly pracovat veškeré učebnice bez ohledu na předmět, ročník či druh školy, pro které jsou určeny.
- **Obtížnost textu** jsme často zdůrazňovali v souvislosti s tím, že pro některé žáky se sluchovým postižením je čeština druhým (cizím) jazykem. S ohledem na to je potřeba (nejen) výkladový text vhodně upravovat. Mělo by se však jednat pouze o jazykové, nikoliv obsahové úpravy.
- Uvedli jsme, že neslyšící žáci mají výstupy stanovované nejen v českém jazyce, ale i v českém znakovém jazyce. Je tedy nutné, aby jim odborné informace byly zprostředkovány nejen skrze psaný text učebnice či jiných učebních materiálů – tj. v češtině, ale i v českém znakovém jazyce. Předávání

odborných informací v českém znakovém jazyce současnosti zůstává na učitelích. Ti však zpravidla nemívají odpovídající vzdělání v daném výukovém předmětu, resp. nemívají odpovídající znakovou zásobu, aby žákům odborné informace předali. Bylo by tedy žádoucí, aby vznikla **videa v českém znakovém jazyce**, která budou obsahovat odborný výklad. K tomu je zapotřebí spolupráce odborníků na vzdělávání neslyšících s odborníky z oboru didaktiky daného výukového předmětu.

- Upozornili jsme na to, že na trhu učebnic nenajdeme příliš mnoho učebnic zeměpisu pro žáky se sluchovým postižením. Naproti tomu učebnic pro žáky škol hlavního vzdělávacího proudu existují desítky až stovky pro každý vyučovací předmět. Mnohé z těchto učebnic jsou inspirativní z hlediska svého zpracování – například co se týče práce s mezipředmětovými vazbami, diferenciací učiva, námětů na činnosti atd. **Nebylo by tedy smysluplné investovat v případě neslyšících žáků finance a energii do toho, aby vznikl překlad některé z učebnic hlavního vzdělávacího proudu do českého znakového jazyka?** Vzhledem k existenci různých interaktivních učebnic by bylo „snadné“ vytvořit učebnici, která by umožňovala prokliky na videa v českém znakovém jazyce s překlady jednotlivých částí textu, zadání úloh aj. Taková videa by ulehčila i učitelům ve školách pro žáky se sluchovým postižením, kteří ne vždy ovládají odpovídající znakovou zásobu k danému předmětu.
- Jestliže je snahou, aby všichni žáci byli vzděláváni společně bez ohledu na to, zda mají nějaké SVP, **nemělo by tedy smysl vyjít z jedné učebnice pro hlavní vzdělávací proud a místo speciálních učebnic k ní vytvářet doplňující materiály zohledňující různé SVP žáků (překlady do českého znakového jazyka, upravené texty se shrnutím klíčových bodů v českém jazyce, úlohy pro žáky s různou výší intelektu atd.)?** Nepomohla by taková forma i učitelům, kteří se jinak mohou dostat do situace, kdy v jedné třídě (v případě společného vzdělávání) vzdělávají žáky podle dvou či více různých učebnic?



## Závěr

V práci jsme se zaměřili na analýzu učebnic zeměpisu pro různé cílové skupiny žáků. Vedlo nás k tomu hned několik důvodů: Zaprvé, učebnice mají stále velký význam ve výchovně-vzdělávacím procesu. Jsou téměř denně využívány učiteli ve výuce. Sloužit však mají i žákům doma. Zadruhé, vzdělávání je dynamický proces, který vyžaduje, aby mu byla neustále věnována intenzivní pozornost. Skrze zlepšování dílčích aspektů vzdělávání je možné zvýšit jeho celkovou kvalitu. Zatřetí, převládající trend inkluze nás vybízí k tomu, abychom dokázali vytvářet takové prostředí, ve kterém bude možné bez velkých komplikací vzdělávat žáky s různými speciálními vzdělávacími potřebami v rámci škol hlavního vzdělávacího proudu. Takové prostředí lze vytvářet jen tak, když budeme smysluplně propojovat poznatky z různých oborů – např. speciální pedagogiky, obecné pedagogiky, didaktiky naukových a výchovných předmětů, psychologie aj.

Analýza učebnic ukázala několik skutečností. Z měření didaktické vybavenosti učebnic jsme zjistili, že učebnice určené pro žáky se sluchovým/lehkým mentálním postižením využívají velmi málo strukturních prvků učebnice, které plní určitou didaktickou funkci. Například vůbec nepracují s mezipředmětovými vazbami, nenabízí žákům úlohy, které by byly zaměřeny na rozvoj vyšších kognitivních procesů. Obsahují sice obrazový materiál, bohužel je tento materiál zpracován tak, že žáci skrze něj nemají možnost dostatečně porozumět učivu obsaženému ve výkladovém textu. To sledujeme jako problematické, neboť obzvláště v případě žáků se sluchovým i s lehkým mentálním postižením může obrazová složka učebnice velmi pomoci tomu, aby žáci učivo pochopili, propojili si ho s poznatky, které již znají, a také si ho upevnili. Domníváme se, že by se autoři speciálních učebnic měli inspirovat u kolegů tvořících některé učebnice pro školy hlavního vzdělávacího proudu a následovat jejich příklad dobré praxe.

Měření obtížnosti textu učebnic prokázalo, že všechny výkladové texty zkoumaných učebnic jsou extrémně náročné a neodpovídají věku žáků, pro které jsou určeny. Zde se nabízí otázka, jak tyto texty upravovat, příp. zda lze obtížnost textu vykompenzovat např. nabídnutím pestré škály doplňujících úkolů, aktivit či námětů na činnost, které by posoužily k lepšímu porozumění probíraného tématu. Jsme toho

názoru, že ani taková kompenzace nemůže být dostačující a že je třeba výkladové texty zjednodušit, aby byly pro žáky lépe uchopitelné.

Použití rastru pro hodnocení učebnic nás přivedlo k dalším úvahám nad tím, co je důležité v učebnicích sledovat. Dospěli jsme k závěru, že mezi oblastí, kterým se námi používané metody věnovaly jen málo či vůbec, patří korespondence obrazového materiálu s učivem, náplň navazujících aktivit v učebnici a náplň navazujících aktivit v pracovním sešitě či dalších doplňkových materiálech. Provedli jsme proto detailní rozbor zpracování jednoho tématu ve všech zkoumaných učebnicích (v našem případě se jednalo o téma *Průmysl v Evropě*). Na základě této analýzy a výsledků tří dílčích výzkumů jsme formulovali podněty a doporučení k další tvorbě učebnic pro žáky se sluchovým postižením, neboť podle našich závěrů zdaleka nenaplnují jejich vzdělávací potřeby.

V tvorbě učebnic pro žáky se sluchovým postižením bychom měli vycházet z toho, jakým způsobem jsou tito žáci vzděláváni, jaká práva jim zaručují platné právní předpisy a jaké specifické vzdělávací potřeby tito žáci mají. Vzhledem k tomu, že česká legislativa zaručuje žákům, kteří za svůj hlavní způsob komunikace považují český znakový jazyk, že mohou být v tomto komunikačním systému vzděláváni, měla by se tato skutečnost promítnout i do tvorby učebnic. Domníváme se, že je potřeba vytvářet učebnice, resp. učební materiály tak, aby s jejich využitím bylo možné naplňovat výstupy nejen v českém jazyce, ale i v českém znakovém jazyce. K tomu je zapotřebí, aby k učebnicím existovaly i videomateriály se zadáním úloh či překladem výkladového textu do českého znakového jazyka. Jsme si vědomi toho, že vytvoření takového materiálu by bylo velmi časově i finančně náročné. Je proto ke zvážení, zda by nebylo vhodné na trhu českých učebnic určených pro žáky škol hlavního vzdělávacího proudu najít takovou učebnici daného předmětu (v našem případě zeměpisu), která by byla dobře didakticky zpracována, a vytvořit k této učebnici překlady textu a zadání úloh do českého znakového jazyka. Zprostředkování videí by mohlo být relativně snadnou záležitostí, jelikož již teď existuje k mnohým učebnicím jejich interaktivní forma, která mj. umožňuje prokliky na různé odkazy. Nemělo by být tedy komplikované zařadit do interaktivních učebnic prokliky na videa v českém znakovém jazyce. Existence takových videí by zajistě

pomohla žákům, aby si osvojovali učivo jak v češtině, tak českém znakovém jazyce na odborné úrovni. Současně by ulevila i vyučujícím na školách pro žáky se sluchovým postižením (zejm. v případě, kdy vyučující komunikují s žáky skrze český znakový jazyk). Překlady by též poskytly prostor pro to, aby výuka nemusela být víceméně frontální (tj. aby vyučující nebyl téměř jediným zdrojem informací v českém znakovém jazyce), ale aby ve výuce bylo možné učit žáky pracovat s textem, a to i textem v českém znakovém jazyce.

Zjistili jsme, že na současném trhu učebnic chybí taková učebnice zeměpisu pro žáky se sluchovým postižením, která by byla obsahově i graficky dobře zpracovaná a která by zohledňovala potřeby těchto žáků, které jsme ve formě doporučení uvedli v kap. 7.2. Rozšíření učebnic (pro žáky hlavního vzdělávacího proudu, popř. i učebnic speciálních) o materiály v českém znakovém jazyce považujeme za nezbytné, zvláště u předmětu jako je zeměpis, tedy předmětu, jehož náplní je budovat v žácích hodnoty jako respektování a podpora kulturní a jazykové plurality společnosti.

## Seznam použité literatury a zdrojů

BAZALOVÁ, B. *Psychopedie*. In: PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0, s. 289–304.

HUDÁKOVÁ, A. *Jazykové vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením: Koncepce*. In: ANDREJSEK, J.; CÍCHA HRONOVÁ A.; HUDÁKOVÁ, A. a kol. *Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením: čeština jako druhý jazyk*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2018. ISBN 978-80-7481-206-4, s. 7–20.

BOHÁČOVÁ, J. (Septima). *Dotaz k učebnicím pro žáky se sluchovým postižením* [e-mailová komunikace]. 23. března 2020.

CONRAD, R. *The deaf school child*. London: Harper and Row, 1979.

ČÁP, J.; MAREŠ., J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

EDUin. *Česko začne 17. ledna mluvit o vzdělávání*. [online] EDUin | Informační centrum o vzdělávání [cit. 17. 4. 2020]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/cesko-zacne-17-ledna-mluvit-o-vzdelavani/>.

GREGER, D. *Proces schvalování učebnic v historickosrovnávací perspektivě*. In: *Pedagogická orientace*. 2005, ročník XV, číslo 3, s. 112–117. ISSN 1211-4669.

GREGOR, M. (Parta). *Dotaz k učebnicím pro žáky škol praktických a speciálních* [e-mailová komunikace]. 20. dubna 2020.

HOUDKOVÁ, M. (MŠMT). *Schvalovací doložky pro učebnice určené pro speciální vzdělávání* [e-mailová komunikace]. 24. března 2020.

HRABÍ, L. *Zhodnocení obtížnosti výkladového textu současných českých učebnic přírodopisu pro 6. až 9. ročník ZŠ*. In: *e-Pedagogium*, 2003, ročník 3, číslo 1. [online] [cit. 16. 3. 2020]. Dostupné z: <http://epedagog.upol.cz/eped1.2003/clanek03.htm>. ISSN 1213-7499.

HRABÍ, L. *K problematice obtížnosti učebnic*. In: KNECHT, P.; JANÍK, T. a kol. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-174-4, s. 177–187.

CHALUPA, P.; HÜBELOVÁ, D. *Zeměpis 8 – Evropa (pracovní sešit vytvořený v souladu s RVP ZV, 1. díl)*. Brno: Nová škola, 2019.

CHALUPA, P.; HÜBELOVÁ, D. *Zeměpis 8 – Evropa (učebnice vytvořená v souladu s RVP ZV, 1. díl)*. Brno: Nová škola, 2019.

JANKO, T. *Nonverbální prvky v učebnicích zeměpisu jako nástroj didaktické transformace*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-6135-4.

JANOŠKOVÁ, E. *Analýza učebnic zeměpisu*. Dizertační práce. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, Katedra pedagogiky, 2008.

JŮVOVÁ, A. *Měření didaktické vybavenosti učebnic přírodopisu pro šestý a sedmý ročník základní školy*. In: MAŇÁK, J.; KLAPKO, D. (ed.). *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-124-3, s. 97–106.

KNECHT, P.; JANÍK, T. a kol. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-174-4.

KNECHT, P. *Hodnocení učebnic zeměpisu z pohledu žáků 2. Stupně ZŠ*. In: MAŇÁK, J.; KLAPKO, D. (ed.). *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-124-3, s. 85–96.

KNECHT, P.; NAJVAROVÁ, V. *Jak žáci hodnotí učebnice? Podněty pro tvorbu a výzkum učebnic*. In: KNECHT, P.; JANÍK, T. a kol. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-174-4, s. 107–120.

KOMORNÁ, M. *Jazykové kompetence v češtině v naukových předmětech ve vzdělávání neslyšících žáků*. In: ANDREJSEK, J.; CÍCHA HRONOVÁ A.; HUDÁKOVÁ, A. a kol. *Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením: čeština jako druhý jazyk*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2018. ISBN 978-80-7481-206-4, s. 52–59.

KORTUS, F.; TEPLÝ, F. *Zeměpis – Evropa (pracovní sešit pro 2. stupeň základní školy; určeno žákům s přiznanými podpůrnými opatřeními)*. Praha: Parta, 2009.

KORTUS, F.; TEPLÝ, F. *Zeměpis – Evropa (učebnice pro základní školu a základní školu praktickou)*. Praha: Parta, 2007.

KOŘENÁŘOVA, L. (Fortuna). *Dotaz k učebnicím pro žáky se sluchovým postižením [e-mailová komunikace]*. 17. dubna 2020.

KUCHLER, K.; VELEHRADSKÁ, O. *Průzkum čtenářských dovedností na školách pro děti s vadami sluchu*. In: *Infopravodaj*. 1998, ročník 6, číslo 1, s. 22–23.

MAKOVSKÁ, L. *Rozumí neslyšící žáci učebním textům?* Diplomová práce. Praha: Filozofická fakulty Univerzity Karlovy, Ústav českého jazyka a teorie komunikace, 2013.

MAŇÁK, J.; KNECHT, P. (ed.). *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-148-5.

MAŇÁK, J.; KLAPKO, D. (ed.). *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-124-3.

MAŇÁK, J. *Funkce učebnice v moderní škole*. In: KNECHT, P.; JANÍK, T. a kol. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-174-4, s. 19–26.

MARTINKOVÁ, V. *Příprava a hodnocení učebnic z pohledu nakladatele (aneb hodnocení učebnic jako nástroj každodenní praxe)*. In: MAŇÁK, J.; KNECHT, P. (ed.). *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-148-5, s. 41–47.

MIKK, J. *Učebnice: budoucnost národa*. In: MAŇÁK, J.; KNECHT, P. (ed.). *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-148-5, s. 11–23

MŠMT (a). *Informace ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Žák se speciálními vzdělávacími potřebami*. [online] Copyright © 2013–2020 MŠMT [cit. 21. 2. 2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/13-informace-ke-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi?highlightWords=ŽÁCI+SPECIÁLNÍMI+VZDĚLÁVACÍMI+POTŘEBA M>.

MŠMT (b). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

MŠMT (c). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (s účinností od 1. 9. 2017)*. Praha: MŠMT, 2017. [online] Copyright © 2013–2020 MŠMT [cit. 21. 2. 2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>.

MŠMT (d). *Schvalovací doložky učebnic. Směrnice náměstka ministra pro vzdělávání ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k postupu a stanoveným podmínkám pro udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic*. [online] Copyright © 2013–2020 MŠMT [cit. 23. 3. 2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/schvalovaci-dolozky-ucebnic-2013>.

MŠMT (e). *Speciální vzdělávání*. [online] Copyright ©2013–2020 MŠMT [cit. 20.3.2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/specialni-vzdelavani>.

MŠMT (f). *Strategie vzdělávací politiky do roku 2020*. [online] Copyright © 2013–2020 MŠMT [cit. 21. 2. 2020]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/uploads/Strategie\\_2020\\_web.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf).

MUNI PED. *Institut výzkumu školního vzdělávání*. [online] Copyright © 2020 Masarykova univerzita [cit. 16. 3. 2020]. Dostupné z: <https://ivsv.ped.muni.cz/institut>.

OECD. *How does PISA define and measure reading literacy?* PISA in Focus, No. 101. [online] Copyright © 2019 OECD [cit. 23. 3. 2020] Dostupné z: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/how-does-pisa-define-and-measure-reading-literacy\\_efc4d0fe-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/how-does-pisa-define-and-measure-reading-literacy_efc4d0fe-en).

PAUL, P. V. *Literacy and Deafness*. Boston: Allyn and Bacon, 1998.

Pedagogická fakulta OU. *Centrum pedagogického výzkumu: Věda a výzkum*. [online] Copyright © 2016 MyFonts Inc [cit. 16. 3. 2020]. Dostupné z: <https://pdf.osu.cz/cpv/veda-a-vyzkum/>.

PINKASOVÁ, L. *Čtení s porozuměním sluchově postižených žáků*. Diplomová práce. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Katedra speciální pedagogiky, 2010.

PLUSKAL, M. *Zdokonalení metody pro měření obtížnosti didaktických textů*. In: *Pedagogika*. 1996, ročník 46, číslo 1, s. 62–76.

POLÁKOVÁ, M. *Čtení s porozuměním? Čeští neslyšící a české texty*. Diplomová práce. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Ústav českého jazyka a teorie komunikace, 2000.

POTMĚŠIL, M. a kol. *Metodika práce se žákem se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3310-3.

PRŮCHA, J. (a). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.

PRŮCHA, J. *Možnosti výzkumu učebnic ve vztahu k učení*. In: KNECHT, P.; JANÍK, T. a kol. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-174-4, s. 27–36.

PRŮCHA, J. (ed.) (b). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.



PRŮCHA, J. *Studijní příručka – Teorie, tvorba a hodnocení učebnic*. Praha: Ústřední ústav pro vzdělávání pedagogických pracovníků, 1989.

PRŮCHA, J. *Učebnice: Teorie a analýza edukačního média*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-49-4.

PRŮCHA, J. *Učebnice: Teorie, výzkum a potřeby praxe*. In: MAŇÁK, J.; KLAPKO, D. (ed.). *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-124-3, s. 9–21.

ruce.cz. *Co Neslyšící potřebují k rovnému přístupu ke vzdělávání*. [online] Copyright © 2004–2017 RUCE [cit. 19. 3. 2020]. Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/1078-co-neslyšici-potrebuji-k-rovnemu-pristupu-ke-vzdelavani>.

SIKOROVÁ, Z. *Hodnocení a výběr učebnic v praxi*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7368-412-6.

SIKOROVÁ, Z. *Výběr učebnic na základních a středních školách*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7042-373-0.

ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0948-7.

TEPLÝ, F.; LANGER, J. *Zeměpis – Svět, Evropa a životní prostředí ve světě (pracovní sešit pro druhý stupeň základní školy pro žáky se sluchovým postižením – 2. díl)*. Praha: Fortuna, 2013.

TEPLÝ, F.; LANGER, J. *Zeměpis – Evropa a životní prostředí ve světě (učebnice pro druhý stupeň základní školy pro žáky se sluchovým postižením)*. Praha: Fortuna, 2012.

VALENTA, M. *Koncepce a tvorba učebnic*. Olomouc: Netopejř, 1997. ISBN 80-902057-8-X.

VÚP. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2008. [online] Copyright © 2011–2020 NÚV [cit. 21. 2. 2020]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/134>.

Vydavatelství Taktik. *Schvalovací doložky*. [online] Vydavatelství Taktik [cit. 20. 3. 2020]. Dostupné z: <https://www.etaktik.cz/casto-kladene-dotazy/schvalovaci-dolozky/>.

*Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění.*

WAHLA, A. (a). *Strukturní složky učebnic geografie*. Ostrava: Pedagogická fakulta v Ostravě, 1983.

WAHLA, A. (b) *Terminologický a výkladový slovník z didaktiky geografie*. Ostrava: Pedagogická fakulta v Ostravě, 1983.

*Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění.*

*Zákon č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, v platném znění.*

ZUJEV, D. D. *Ako tvoriť učebnice*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1986.

## **Přílohy**

Seznam příloh:

**Příloha 1** – Kritéria rastru pro hodnocení učebnic s doplňujícími otázkami (Sikorová)

**Příloha 2** – Rastr pro hodnocení učebnic – prázdný arch (Sikorová)

**Příloha 3** – Měření didaktické vybavenosti učebnic – prázdný arch (Průcha)

**Příloha 4** – Dílčí výsledky syntaktické a sémantické obtížnosti textu (Pluskal)

**Příloha 5** – Výsledky měření didaktické vybavenosti učebnic (Průcha)

**Příloha 6** – Zpracování tématu *Průmysl v Evropě* ve zkoumaných učebnicích

**Příloha 1** – Kritéria rastru pro hodnocení učebnic s doplňujícími otázkami (Sikorová, 2007, s. 43–47)

## Rastr pro hodnocení učebnic ZŠ a SŠ

Kritéria	Co v učebnici hledat, na co se zaměřit?
<b>I. kategorie: Přehlednost</b>	
1. Má učebnice přehlednou strukturu, je dobře rozčleněná?	<p>Bude žák schopen se učebnicí snadno a rychle orientovat?            Napomáhá tomu grafické zpracování (různé úrovně nadpisů, různé druhy a velikosti písma, jasné oddělení jednotlivých částí učebnice)?            Navazují na sebe logicky kapitoly a témata?            Má učebnice přehledný „Obsah“? Je k dispozici rejstřík?            Vystihují nadpisy a podnadpisy dobře obsah kapitoly (jejich částí)?            Je v úvodu popsáno a vysvětleno, jak je učebnice strukturovaná, např. co označují jednotlivé grafické prostředky?</p>
2. Je vnitřní struktura textů v učebnici přehledná?	<p>Jsou pojmy a hlavní myšlenky řazeny v logické posloupnosti?            Navazují na sebe věty? Je jasná jejich hierarchie? Používá autor tzv. signální slova?<sup>13</sup>            Vychází prezentace nového učiva v kapitole z předchozího, tj. navazuje na dřívější učení žáků? Jsou využívány organizátory postupu?<sup>14</sup>            Jsou v textech zdůrazněny základní myšlenky a poznatky (nebo jsou „někde“ uvnitř odstavců a žáci je musí hledat)?            Jsou jasně graficky rozlišeny jednotlivé části kapitoly, např. výkladová část, cvičení k opakování, shrnutí apod.?</p>
<b>II. kategorie: Přiměřená obtížnost a rozsah učiva</b>	
3. Jsou zadání úloh a cvičení a formulace otázek jasné a srozumitelné?	<p>Používají autoři jazykový styl přiměřený žákům?            Je použita slovní zásoba blízká žákům? Jsou slova, která pravděpodobně neznají, dobře vysvětlena?</p>
4. Jsou výklad a vysvětlování pro žáky srozumitelné a snadno pochopitelné?	<p>Lze v textu nalézt prostředky, které napomáhají jeho srozumitelnosti: uvádění konkrétních příkladů, analogie a přirovnání, kontrast, přehledy a schémata, obrazové předvedení?            Vychází výklad z dosavadních znalostí a zkušeností žáků?            Zahrnují texty tzv. klíčovou větu, tj. jednoduchou formulaci, která vystihuje podstatu probíraného tématu? Je kladen důraz na hlavní myšlenky tak, aby žáci poznali, co je důležité?            Jsou pojmy vysvětleny pomocí slov, které jsou žákům blízké?</p>
5. Je výběr a počet pojmů přiměřený úrovni chápání žáků?	<p>Je „hustota“ textu přiměřená, tj. odpovídá množství odborných informací obsažených v odstavci (v kapitole) schopnostem žáků?            Je v učebnici slovníček pojmů? Je vhodně zpracovaný? Je ilustrovaný? Využívá příklady?            Jsou nové pojmy jen zmíněné nebo jsou vysvětlené do hloubky (včetně příkladů např.)?            Opírá se odborný výklad pojmů o podstatné charakteristiky, které jsou zjednodušené pro úroveň chápání žáků?</p>

<sup>13</sup> Pojem je vysvětlen v kap. 3.2.

<sup>14</sup> tamtéž

<b>III. kategorie: Odborná správnost</b>	
6. Obsahuje učivo odborně správné poznatky?	Je v učebnici používán jazyk, který je nejen srozumitelný žákům, ale také odborně správný? Jsou používány správné grafické prostředky (symboly, diagramy, znaky, schémata) z hlediska oboru? Kdo jsou autoři textu? Jsou to důvěryhodné osobnosti z odborné nebo učitelské komunity? Setkali jste se už s nějakou jejich kvalitní publikací?
7. Odpovídají poznatky současnému stavu vědy, kultury a společenské praxe?	Obsahuje učebnice nějaké zastaralé poznatky, překonané představy? Vede učebnice žáky k činnostem (úkolům, cvičením), které jsou reprezentativní vzhledem k oboru? Zahrnuje učebnice úkoly nebo cvičení, které vyžadují, aby žáci používali odborný jazyk oboru?
<b>IV. kategorie: Motivační charakteristiky</b>	
8. Je učivo vztažené k praxi?	Jsou výklady učiva a učební úlohy zaměřené na praktické příklady, situace ze života? Vztahují se příklady a učební úlohy k autentickým situacím? Jsou uváděné příklady žákům blízké, tj. dobře známé a snadno pochopitelné?
9. Jsou výběr učiva a úlohy a otázky pro žáky zajímavé?	Mají žáci příležitost „vidět sebe sama“ v textech nebo úkolech? Odrážejí příklady a ilustrace jejich zkušenosti, zájmy, chápání světa? Je vysvětlen význam poznatků a dovedností pro praxi? Jsou použity také jiné druhy textů než výkladové (především vyprávění, příběhy)?
10. Jsou používány grafické prostředky k řízení pozornosti?	Jsou různé typy učiva graficky odlišené? Je text přehledně členěn? Jsou klíčové pojmy a definice zvýrazněné? Je grafické zpracování učebnice pro žáky atraktivní (dostatečná barevnost, atraktivní fotografie, vtipné obrázky apod.)?
<b>V. kategorie: Řízení učení</b>	
11. Vyžadují úlohy také řešení problémů, objevování, tvořivou činnost apod. a nejen reprodukci učiva?	Jsou v učebnici úlohy, které vyžadují, aby žáci/studenti reprodukovali jednotlivá fakta, pojmy, definice, pravidla, texty apod. Jsou v učebnici úlohy, které vyžadují, aby žáci vyjmenovávali a popisovali fakta nebo procesy, analyzovali je, porovnávali, třídili, zjišťovali vztahy mezi nimi (příčina, následek, funkce, způsob aj.), konkretizovali nebo zobecňovali? Jsou v učebnici úlohy, které vyžadují, aby žáci sdělovali své poznatky, např. zpracovali výtah, přehled, referát, esej, projekt apod. Jsou v učebnici úlohy, které vyžadují, aby žáci/studenti používali produktivní myšlení, např. řešili problémové situace a úlohy, vymýšleli praktické aplikace učiva, formulovali samostatně otázky, objevovali na základě vlastního pozorování nebo vlastního uvažování?
12. Vedou texty k uvažování, kritickému myšlení, hodnocení apod.?	Jsou v učebnici úlohy, které vyžadují, aby žáci interpretovali text (poznatky, učivo), vysvětlovali smysl a význam, zdůvodňovali, odvozovali, ověřovali, dokazovali, hodnotili? Požaduje se po žácích, aby zvažovali své činy (jednání, postupy) a jejich důsledky?

13. Poskytuje učebnice dostatek možností k procvičování, upevňování a opakování učiva?	Jsou v učebnici úlohy, otázky nebo cvičení, pomocí nichž si žák skutečně může osvojit učivo? Jsou k dispozici úlohy, otázky nebo cvičení, které aktivizují předchozí znalosti a dovednosti žáků, na které nové učivo navazuje? Odpovídá pořadí úloh, otázek nebo cvičení logice výkladu? Poskytuje učebnice příležitosti k použití různých vyučovacích strategií, které jsou vhodné pro daný předmět (např. diskuse, hraní rolí, praktické zkoumání, brainstorming, vyhledávání v odborném textu, didaktické hry aj.)? Obsahují texty a úlohy podněty ke skupinovým činnostem žáků vyžadujícím jejich spolupráci?
14. Umožňuje učebnice v zásadě (v případě potřeby) také samostatné osvojení učiva žákem?	Poskytuje učebnice příležitosti pro žáky přemýšlet o svém učení, reflektovat svou práci? Vede je k tomu, aby uvažovali o tom, co se už naučili a co ještě musí zvládnout? Nabízí systém, jak postupovat při učení? Poskytuje učebnice žákovi možnost diagnostikovat úroveň zvládnutí učiva, např. pomocí řešení úloh (výsledků), odpovědí na otázky? Jsou součástí učebnice testy (zadání písemných prací, praktických úloh), které ověřují dosažené vědomosti a dovednosti?
<b>VI. kategorie: Obrazový materiál</b>	
15. Jsou ilustrace, tabulky, schémata, mapky a grafy jasné a smysluplné?	Je množství obrazového materiálu v učebnici přiměřené (tzn. na jedné straně, že je ho dostatek, na druhé straně, že stránky nejsou přesyceny obrázky a fotografiemi)? Zahrnují mapky a grafy legendu, ve které jsou vysvětleny všechny použité symboly? Je zřejmé, ke kterému učivu se ilustrace (fotografie, mapka, schéma apod.) vztahují? Jsou umístěny na stejné stránce jako text, ke kterému odkazují?
16. Obsahuje učebnice dostatek takového obrazového materiálu, který pomáhá žákům porozumět učivu?	Napomáhá obrazový materiál porozumění, tím že objasňuje text, ilustruje text, nahrazuje výklad názornější formou apod.? Koresponduje obrazový materiál s textem? Nezahluje žáky dalšími nadbytečnými informacemi?
17. Obsahuje učebnice dostatek obrazového materiálu, který je pro žáky přitažlivý?	Je použitý obrazový materiál aktuální? Odkazuje ke zkušenostem a zájmům žáků? Odpovídají náměty ilustrací a fotografií věku a úrovni žáků? Nejsou příliš infantilní nebo naopak příliš vzdálené jejich chápání? Využívají ilustrace a fotografie humor?
<b>VII. kategorie: Shoda s kurikulárními dokumenty</b>	
18. Je výběr učiva v souladu s kurikulárními dokumenty (rámcový vzdělávací program, školní vzdělávací program aj.)?	Obsahuje ŠVP (jiný dokument) témata, která nejsou v učebnici zahrnuta? Budete muset hledat doplňkové zdroje nebo vytvářet vlastní materiály? Jsou témata zpracovaná dostatečně do hloubky (např. i s praktickými příklady, vysvětlením významu učiva, v souvislostech s předchozími tématy a jinými vyučovacími předměty, s náměty k dalšímu studiu, odkazy na odbornou literaturu)?

19. Jsou cíle výuky v zásadě dosažitelné prostřednictvím studia textů a vypracování učebních úloh prezentovaných v učebnici?	Jsou v učebnici nebo v metodické příručce pro učitele popsány jasně cíle a záměry autorů? Jsou formulovány obecně nebo se vyjadřují konkrétně k tomu, co by měl žák umět udělat po prostudování učebnice (jednotlivých kapitol)? Odpovídá obsah učiva a jeho pojetí v učebnici obsahu a pojetí učiva v ŠVP (jiném dokumentu)? Vedou učební úlohy žáky/studenty k činnostem, které napomohou dosáhnout cílů? (Např. pokud jsou v učebnici pouze kontrolní otázky vyžadující reprodukci učiva, těžko dosáhnou žáci kompetence aplikovat poznatky).
<b>VIII. kategorie: Cena (dostupnost učebnice)</b>	
20. Je cena učebnice přiměřená?	Srovnejte s cenami jiných učebnic na trhu.
21. Je cena doplňkových materiálů k učebnici dostupná?	Např. pracovního sešitu, příručky pro učitele, video- a audiokazet, CD, počítačových programů atd.
<b>IX. kategorie: Ergonomické a typografické vlastnosti</b>	
22. Jsou druh a velikost písma přiměřené?	Korespondují spolu velikost písma, délka řádku a mezery mezi řádky, a vytvářejí tak stránky, které jsou vizuálně působivé a zároveň se snadno čtou?
23. Je vazba trvalá a odolná a papír kvalitní?	Je poměr „odolnosti“ a váhy učebnice přiměřený? Nerozpadne se učebnice při prvním použití?
<b>X. kategorie: Doplňkové texty a materiály</b>	
24. Jsou k dispozici doplňující didaktické prostředky vztahující se k učebnici?	Může jít o videokazety, audiokazety, sbírky úloh, materiál ke hrám, nástěnné mapy, výukové programy, modely, sady pro pokusy apod. – Jsou tyto prostředky vhodně propojené s učebnicí, tj. např. navazují na učivo, odkazují na ně úlohy v učebnici apod.?
25. Vydalo nakladatelství také vhodný pracovní sešit pro žáky k dané učebnici?	Je pracovní sešit dobře provázaný s učebnicí? Doplňuje dobře její funkce nebo jde jen o sbírku úloh? (K poznání vhodného pracovního sešitu by bylo nutné analyzovat ho podle většiny kritérií – můžete ho považovat za součást učebnice a hodnotit společně).
26. Je k dispozici příručka pro učitele k dané učebnici?	Poskytuje příručka informace o základním pojetí a přístupu ke zpracování učebnice? Navrhuje rozčlenění učiva do vyučovacích hodin a zároveň vymezuje cíle hodin? Navrhuje vyučovací strategie včetně postupů jak přizpůsobit učivo žákům? Jsou tyto strategie stereotypní pro každou hodinu? Jsou navrženy varianty postupů? Poskytuje příručka materiál k hodnocení a zkoušení studentů? Odkazuje k dalším zdrojům poznatků – oborovým i didaktickým?
<b>XI. kategorie: Diferenciace učiva a úloh</b>	
27. Obsahuje učebnice rozšiřující učivo a úlohy pro nadané žáky?	Je v učebnici jasně odlišeno, co se považuje za základní učivo a co je rozšiřující? Jsou rozšiřující učivo a úlohy zařazené u každého tematického celku? Je rozšiřující učivo chápáno kvantitativně (přináší prostě další poznatky k tématu) nebo je skutečně určeno pro nadanější žáky a zahrnuje složitější otázky a problémy?



28. Obsahuje učebnice odlišné úlohy z hlediska obtížnosti (pro průměrné i podprůměrné žáky)?	Objevují se jak úlohy a otázky, které vyžadují jen jednoduché vybavení naučeného, tak úlohy a otázky vyžadující složitější myšlenkové operace (Proč...?, Jak vysvětlíte...?, Co by se stalo, kdyby...?). Jsou úlohy a otázky jasně rozlišeny podle obtížnosti? Jsou zařazeny úlohy, které vytvářejí příležitost „zvládnout úspěšně učivo“ i pro podprůměrné žáky?
<b>XII. kategorie: Hodnoty a postoje</b>	
29. Obsahuje učebnice odkazy na společenská pravidla, mravní normy?	Jsou v učebnici odkazy na slušné chování, principy humanismu, tolerance, tradice, právní normy apod.?
30. Prezentuje učebnice menšiny, rasy, náboženské skupiny, národnosti a pohlaví bez stereotypů a předsudků?	Např. objevují se v učebnicích příklady a situace, ve kterých vystupují jak chlapci, tak dívky? Je tato vyváženost patrná i v případě ilustrací? Jsou chlapci/muži a dívky/ženy zobrazovány stereotypně (chlapci si hrají na indiány, ženy stojí u sporáku v kuchyni)?
31. Prezentuje učebnice vhodné hodnoty, které souvisejí s daným vyučovacími předmětem?	Může jít o respekt k životnímu prostředí, kulturu jazykového projevu, estetické hodnoty apod.
<b>XIII. kategorie: Zpracování učiva</b>	
32. Je odborný obsah prezentován také ve vztahu k jiným oborům?	Jsou v textech odkazy na mezipředmětové vztahy? Mají žáci příležitost vidět pojmy nejen z hlediska daného předmětu, ale i z hlediska jiných oborů? Vyskytují se učební úlohy, které vedou k propojení učiva s jinými obory?
33. Jsou některé poznatky prezentované z několika úhlů pohledu, různých perspektiv?	Týká se především společenskovedních předmětů, příp. přírodovědných témat, která souvisejí s různými výklady světa a člověka.
34. Je v učebnici vysvětleno, proč je nutné se učit určité poznatky a dovednosti?	Obsahuje učebnice texty (poznámky), které srozumitelně objasňují žákům smysl jejich učení, nutnost získání určitých kompetencí pro osobní, rodinný, profesní, občanský život?

**Příloha 2** – Rastr pro hodnocení učebnic – prázdný arch (zpracováno dle Sikorová, 2007)

Učebnice (nakladatelství)	FORTUNA			NOVÁ ŠKOLA			PARTA		
	bodů	váha	suma	bodů	váha	suma	bodů	váha	suma
<b>I. kategorie: Přehlednost</b>									
1. Má učebnice přehlednou strukturu, je dobře rozčleněná?									
2. Je vnitřní struktura textu v učebnici přehledná?									
<b>II. kategorie: Přiměřená obtížnost a rozsah učiva</b>									
3. Jsou zadání úloh a cvičení a formulace otázek v učebnici jasné a srozumitelné?									
4. Jsou výklad a vysvětlování v učebnici pro žáky srozumitelné a snadno pochopitelné?									
5. Je výběr a počet pojmů v učebnici přiměřený úrovni chápání žáků?									
<b>III. kategorie: Odborná správnost</b>									
6. Obsahuje učivo v učebnici odborně správné poznatky?									
7. Odpovídají poznatky v učebnici současnému stavu vědy, kultury a společenské praxe?									
<b>IV. kategorie: Motivační charakteristiky</b>									
8. Je učivo v učebnici vztažené k praxi?									
9. Jsou výběr učiva v učebnici a úlohy a otázky pro žáky zajímavé?									
10. Jsou v učebnici užívány grafické prostředky k řízení pozornosti?									
<b>V. kategorie: Řízení učení</b>									
11. Vyžadují úlohy také řešení problémů, objevování, tvořivou činnost a podobně a ne jen reprodukci učiva?									
12. Vedou texty v učebnici k uvažování, kritickému myšlení, hodnocení apod.?									
13. Poskytuje učebnic dostatek možností k procvičování, upevňování a opakování učiva?									
14. Umožňuje učebnice v zásadě (v případě potřeby) také samostatné osvojení učiva žákem?									
<b>VI. kategorie: Obrazová materiál</b>									
15. Jsou ilustrace, tabulky, schémata, mapky a grafy v učebnici jasné a smysluplné?									
16. Obsahuje učebnic dostatek takového obrazového materiálu, který pomáhá žákům porozumět učivu?									
17. Obsahuje učebnice dostatek obrazového materiálu, který je pro žáky přitažlivý?									
<b>VII. kategorie: Shoda s kurikulárními materiály</b>									
18. Je výběr učiva v učebnici v souladu s kurikulárními dokumenty (RVP, ŠVP apod.)?									
19. Jsou cíle výuky v zásadě dosažitelné prostřednictvím studia textů a vypracování učebních úloh prezentovaných v učebnici?									
<b>VIII. kategorie: Cena (dostupnost učebnice)</b>									
20. Je cena učebnice přiměřená?									
21. Je cena doplňkových materiálů k učebnici dostupná?									
<b>IX. kategorie: Ergonomické a typografické vlastnosti</b>									
22. Jsou druh a velikost písma v učebnici přiměřené?									
23. Je vazba učebnic trvalá a odolná a papír kvalitní?									
<b>X. kategorie: Doplňkové texty a materiály</b>									
24. Jsou k dispozici doplňující didaktické prostředky vztahující se k učebnici?									
25. Vydalo nakladatelství také pracovní sešit pro žáky k dané učebnici?									
26. Je k dispozici příručka pro učitele k dané učebnici?									
<b>XI. kategorie: Diferenciace učiva a úloh</b>									
27. Obsahuje učebnice rozšiřující učivo a úlohy pro nadané žáky?									
28. Obsahuje učebnice odlišné úlohy z hlediska obtížnosti (pro průměrné i podprůměrné žáky)?									
<b>XII. kategorie: Hodnoty a postoje</b>									
29. Obsahuje učebnice odkazy na společenská pravidla, mravní normy?									
30. Prezentuje učebnice menšiny, rasy, náboženské skupiny, národnosti a pohlaví bez stereotypů a předsudků?									
31. Prezentuje učebnice vhodné hodnoty, které souvisejí s daným vyučovacím předmětem?									
<b>XIII. kategorie: Zpracování učiva</b>									
32. Je odborný obsah v učebnici prezentován také ve vztahu k jiným oborům?									
33. Jsou některé poznatky v učebnici prezentované z několika úhlů pohledu, různých perspektiv?									
34. Je v učebnici vysvětleno, proč je nutné se učit určité poznatky a dovednosti?									
<b>CELKOVÉ SKÓRE (maximum 180 bodů)</b>									

**Příloha 3 – Měření didaktické vybavenosti učebnic – prázdný arch (zpracováno dle Průcha, 1998, 141–143)**

komponenta				přítomnost komponenty	ANO			
					NE			
aparát	číslo	typ	popis	učebnice (nakladatelství)	FORTUNA	NOVÁ ŠKOLA	PARTA	
aparát prezentace učiva	1	V	výkladový text prostý					
	2	V	výkladový text zpřehledněný (přehledová schémata, tabulky aj. k výkladu učiva)					
	3	V	shrnutí učiva k celému ročníku					
	4	V	shrnutí učiva k tématům (kapitolám, lekcím)					
	5	V	shrnutí učiva k předchozímu ročníku					
	6	V	doplňující texty (dokumentační materiál, citace z pramenů, statistické tabulky aj.)					
	7	V	poznámky a vysvětlivky					
	8	V	podtexty k vyobrazením					
	9	V	slovníčky pojmů, cizích slov aj. (s vysvětlením)					
	<b>celkem V za aparát prezentace učiva</b>							
	10	O	umělecká ilustrace					
	11	O	nauková ilustrace (schematické kresby, modely aj.)					
	12	O	fotografie					
	13	O	mapy, kartogramy, plánky, grafy, diagramy aj.					
14	O	obrazová prezentace barevná (tj. použití nejméně jedné barvy odlišné od barvy běžného textu)						
<b>celkem O za aparát prezentace učiva</b>								
<b>celkem V + O za aparát prezentace učiva</b>								
aparát řízení učení	15	V	předmluva (úvod do předmětu, ročníku pro žáky)					
	16	V	návod k práci s učebnicí (pro žáky a/nebo učitele)					
	17	V	stimulace celková (podněty k zamyšlení, otázky aj. před celkovým učivem ročníku)					
	18	V	stimulace detailní (podněty k zamyšlení, otázky aj. před nebo v průběhu lekcí, témat)					
	19	V	odlišení úrovní učiva (základní – rozšiřující, povinné – nepovinné apod.)					
	20	V	otázky a úkoly za témata, lekcemi					
	21	V	otázky a úkoly k celému ročníku (opakování)					
	22	V	otázky a úkoly k předchozímu ročníku (opakování)					
	23	V	instrukce k úkolům komplexnější povahy (návod k pokusům, laboratorním pracím,					
	24	V	náměty pro mimoškolní činnosti s využitím učiva (aplikace)					
	25	V	explicitní vyjádření cílů učení pro žáky					
	26	V	prostředky a/nebo instrukce k sebehodnocení pro žáky (testy a jiné způsoby hodnocení výsledků učení)					
	27	V	výsledky úkolů a cvičení (správná řešení, správné odpovědi apod.)					
	28	V	odkazy na jiné zdroje informací (bibliografie, doporučená literatura aj.)					
<b>celkem V za aparát řízení učiva</b>								
29	O	grafické symboly vyznačující určité části textu (poučky, pravidla, úkoly, cvičení aj.)						
30	O	užití zvláštní barvy pro určité části verbálního textu						
31	O	užití zvláštního písma (tučné písmo, kurzíva aj.) pro určité části verbálního textu						
32	O	využití přední nebo zadní obálky (předsádky) pro schémata, tabulky aj.						
<b>celkem O za aparát řízení učiva</b>								
<b>celkem V + O za aparát řízení učení</b>								
aparát orientace v učebnici	33	V	obsah učebnice					
	34	V	členění učebnice na tematické bloky, kapitoly, lekce aj.					
	35	V	marginálie, výhmaty, živá záhlaví aj.					
	36	V	rejstřík (věcný, jmenný, smíšený)					
<b>celkem V za aparát orientace v učebnici</b>								
<b>celkem V + O za aparát orientace v učebnici</b>								
<b>celkem V za všechny aparáty</b>								
<b>celkem O za všechny aparáty</b>								
<b>celkem V + O za všechny aparáty</b>								

#### Příloha 4 – Dílčí výsledky syntaktické a sémantické obtížnosti textu (Pluskal)

**Tabulka A:** Dílčí výsledky syntaktické obtížnosti textu – učebnice F.

	$\Sigma N$	$\Sigma V$	V	$\Sigma U$	U	Ts
F1	212	19	11,16	24	8,83	9,86
F2	205	18	11,39	27	7,59	8,65
F3	206	19	10,84	20	10,30	11,17
F4	204	22	9,27	27	7,56	7,01
F5	210	13	16,15	22	9,55	15,42
F6	217	16	13,56	18	12,06	16,35
F7	205	21	9,76	25	8,20	8,00
F8	206	20	10,30	24	8,58	8,84
F9	207	24	8,63	29	7,14	6,16
F10	203	23	8,83	29	7,00	6,18
$\Sigma$	2075	195	10,64	245	8,47	9,01

**Tabulka B:** Dílčí výsledky syntaktické obtížnosti textu – učebnice NŠ.

	$\Sigma N$	$\Sigma V$	V	$\Sigma U$	U	Ts
NŠ1	214	15	14,27	22	9,73	13,88
NŠ2	204	17	12,00	28	7,29	8,74
NŠ3	203	18	11,28	22	9,23	10,41
NŠ4	203	16	12,69	18	11,28	14,31
NŠ5	201	15	13,40	20	10,05	13,47
NŠ6	209	16	13,06	20	10,45	13,65
NŠ7	201	16	12,56	19	10,58	13,29
NŠ8	206	18	11,44	24	8,58	9,82
NŠ9	202	20	10,10	25	8,08	8,16
NŠ10	207	19	10,89	23	9,00	9,81
$\Sigma$	2050	170	12,06	221	9,28	11,19

**Tabulka C:** Dílčí výsledky syntaktické obtížnosti textu – učebnice P.

	$\Sigma N$	$\Sigma V$	V	$\Sigma U$	U	Ts
P1	208	23	9,04	27	7,70	6,97
P2	205	21	9,76	25	8,20	8,00
P3	202	19	10,63	19	10,63	11,30
P4	207	22	9,41	28	7,39	6,96
P5	219	14	15,64	21	10,43	16,31
P6	212	18	11,78	20	10,60	12,48
P7	202	24	8,42	27	7,48	6,30
P8	204	25	8,16	28	7,29	5,95
P9	202	26	7,77	32	6,31	4,90
P10	210	29	7,24	32	6,56	4,75
$\Sigma$	2071	221	9,37	259	8,00	7,49

**Tabulka D:** Dílčí výsledky sémantické obtížnosti textu – učebnice F.

	P1	P2	P3	P4	P5	P
F1	29	17	43	3	19	92
F2	34	8	36	3	9	81
F3	34	14	41	5	7	94
F4	42	17	17	0	10	76
F5	24	29	40	3	9	96
F6	36	7	49	17	6	109
F7	34	16	34	0	10	84
F8	36	15	32	0	10	83
F9	49	11	20	0	11	80
F10	27	19	34	4	8	84
Σ	345	153	346	35	99	879

**Tabulka E:** Dílčí výsledky sémantické obtížnosti textu – učebnice NŠ.

	P1	P2	P3	P4	P5	P
NŠ1	27	18	33	7	9	85
NŠ2	32	17	30	1	13	80
NŠ3	24	28	28	5	17	85
NŠ4	38	26	4	2	10	70
NŠ5	40	21	17	3	9	81
NŠ6	35	17	51	3	13	106
NŠ7	43	13	36	0	15	92
NŠ8	46	11	27	0	11	84
NŠ9	42	17	23	3	12	85
NŠ10	33	14	28	7	9	82
Σ	360	182	277	31	118	850

**Tabulka F:** Dílčí výsledky sémantické obtížnosti textu – učebnice P.

	P1	P2	P3	P4	P5	P
P1	27	15	40	0	14	82
P2	28	15	31	1	9	75
P3	30	14	41	5	10	90
P4	53	14	10	0	11	77
P5	44	28	41	0	11	113
P6	36	13	25	6	7	80
P7	39	18	31	0	9	88
P8	39	11	32	3	14	85
P9	49	14	20	0	12	83
P10	34	23	26	2	10	85
Σ	379	165	297	17	107	858

## Příloha 5 – Výsledky měření didaktické vybavenosti učebnic (Průcha)

komponenta				přítomnost komponenty	ANO			
aparát				učebnice (nakladatelství)	NE			
aparát	číslo	typ	popis		FORTUNA	NOVÁ ŠKOLA	PARTA	
aparát prezentace učiva	1	V	výkladový text prostý					
	2	V	výkladový text zpřehledněný (přehledová schémata, tabulky aj. k výkladu učiva)					
	3	V	shrnutí učiva k celému ročníku					
	4	V	shrnutí učiva k tématům (kapitolám, lekcím)					
	5	V	shrnutí učiva k předchozímu ročníku					
	6	V	doplňující texty (dokumentační materiál, citace z pramenů, statistické tabulky aj.)					
	7	V	poznámky a vysvětlivky					
	8	V	podtexty k vyobrazením					
	9	V	slovníčky pojmů, cizích slov aj. (s vysvětlením)					
	celkem V za aparát prezentace učiva					4	6	5
	10	O	umělecká ilustrace					
	11	O	nauková ilustrace (schematické kresby, modely aj.)					
	12	O	fotografie					
	13	O	mapy, kartogramy, plánky, grafy, diagramy aj.					
14	O	obrazová prezentace barevná (tj. použití nejméně jedné barvy odlišné od barvy běžného textu)						
celkem O za aparát prezentace učiva					3	3	4	
celkem V + O za aparát prezentace učiva					7	9	9	
aparát řízení učení	15	V	předmluva (úvod do předmětu, ročníku pro žáky)					
	16	V	návod k práci s učebnicí (pro žáky a/nebo učitele)					
	17	V	stimulace celková (podněty k zamyšlení, otázky aj. před celkovým učivem ročníku)					
	18	V	stimulace detailní (podněty k zamyšlení, otázky aj. před nebo v průběhu lekcí, témat)					
	19	V	odlišení úrovně učiva (základní – rozšiřující, povinné – nepovinné apod.)					
	20	V	otázky a úkoly za témata, lekce					
	21	V	otázky a úkoly k celému ročníku (opakování)					
	22	V	otázky a úkoly k předchozímu ročníku (opakování)					
	23	V	instrukce k úkolům komplexnější povahy (návod k pokusům, laboratorním pracím,					
	24	V	náměty pro mimoškolní činnosti s využitím učiva (aplikace)					
	25	V	explicitní vyjádření cílů učení pro žáky					
	26	V	prostředky a/nebo instrukce k sebehodnocení pro žáky (testy a jiné způsoby hodnocení výsledků učení)					
	27	V	výsledky úkolů a cvičení (správná řešení, správné odpovědi apod.)					
	28	V	odkazy na jiné zdroje informací (bibliografie, doporučená literatura aj.)					
celkem V za aparát řízení učiva					5	12	4	
29	O	grafické symboly vyznačující určité části textu (poučky, pravidla, úkoly, cvičení aj.)						
30	O	užití zvláštní barvy pro určité části verbálního textu						
31	O	užití zvláštního písma (tučné písmo, kurzíva aj.) pro určité části verbálního textu						
32	O	využití přední nebo zadní obálky (předsádky) pro schémata, tabulky aj.						
celkem O za aparát řízení učiva					2	3	4	
celkem V + O za aparát řízení učení					7	15	8	
aparát orientace v učebnici	33	V	obsah učebnice					
	34	V	členění učebnice na tematické bloky, kapitoly, lekce aj.					
	35	V	marginálie, výhmaty, živá záhlaví aj.					
	36	V	rejstřík (věcný, jmenný, smíšený)					
celkem V za aparát orientace v učebnici					2	3	2	
celkem V + O za aparát orientace v učebnici					2	3	2	
celkem V za všechny aparáty					11	21	11	
celkem O za všechny aparáty					5	6	8	
celkem V + O za všechny aparáty					16	27	19	



## Příloha 6 – Zpracování tématu *Průmysl v Evropě* ve zkoumaných učebnicích

Obr. A: Zpracování tématu *Průmysl v Evropě* v učebnici F (s. 22–23).

### Průmysl Evropy



*Automobil Renault vyrobený ve Francii*

Hlavním výrobním odvětvím hospodářství Evropy je **průmysl**. Začal rozvíjet zejména po průmyslové revoluci na konci 18. století. V Evropě jsou rozvinutá všechna průmyslová odvětví. V současnosti se nejvíce rozvíjí výroba elektrické energie a moderní obory strojírenství a chemie.

**Elektrická energie** se v Evropě vyrábí z více než 50 % v **tepelných elektrárnách**. V zemích s vysokými horami a dostatečným množstvím vody v řekách se elektrická energie vyrábí převážně ve **vodních elektrárnách**. **Jedná se především o Norsko, Rakousko a Švédsko**. Některé země vyrábějí elektrickou energii hlavně v **jaderných elektrárnách**, například Francie a Švédsko. Spolková republika Německo odstoupila od výroby elektrické energie v jaderných elektrárnách, byl schválen zákon, podle něhož se do roku 2022 odstaví všechny jaderné elektrárny v Německu. Němci dávají přednost výrobě elektrické energie z **obnovitelných zdrojů** – ve větrných

turbinách a ve fotovoltaických elektrárnách (jejichž solární panely získávají energii ze slunečního záření). Vyspěle země mají významné postavení ve **strojírenství**, ve výrobě **automobilů, elektrotechniky a elektroniky**.

Evropské **automobilky** dodávají na světový trh téměř polovinu své výroby. Závodů vyrábějících známé značky aut v těchto zemích: Německo – Volkswagen (čti: folksvagen), Mercedes, Audi, BMW, Opel (čti: opj); Francie – Renault (čti: renó), Peugeot (čti: pežo), Citroën (čti: sítroen); Itálie – Fiat, Alfa Romeo, Ferrari, Lancia (čti: lanča); Španělsko – Seat; Švédsko – Volvo; Rusko – Lada a Česko – Škoda. V Evropě je mnoho podniků vyrábějících automobily z asijských zemí (např. automobilka Hyundai z Korejské republiky).

Některá výrobní zařízení v Evropě vyrábějí **elektrotechniky a elektroniky**, jedná se o televize, počítače, telefony, práčky, myčka, vysavače, kuchyňské spotřebiče a další výrobky, značek: Elektrolux, Braun, Rowenta, Bosch (čti: boš), Siemens (čti: simens), Zanussi, Eriksoson, Nokia, Philips (čti: filips), Telal, Moulinex (čti: mulinex), Thomson a řada dalších.

V **chemickém průmyslu** se vyrábějí především pohonné hmoty, plasty, látky a kautčuk. Rozšířena je také výroba léků a kosmetiky. Ke **zpracování ropy** dochází především ve velkých přístavech Evropy, kam se tato surovina dováží. Jedná se především o Rotterdam (čti: rotterdam) a Marseille (čti: marsej). V Evropě sídlí řada světověznámých chemických firem: Shell (čti: šel), BP – British Petrol (čti: britiš petrol), Dunlop (čti: danlop) a další.

Podíl **spotřebního průmyslu** stále klesá. Velkou roli hrají konkurence Z asijských zemí je velký přísun výrobků z oblasti elektroniky, kožedělného a textilního průmyslu.

V Evropě je značně rozšířen **průmysl potravinářský**. Podíl se na světové výrobě asi jednou polovinou.

V posledním období se složení průmyslu výrazně změnilo. Produktuje se méně výrobků těžkého průmyslu ve prospěch výrobků průmyslu spotřebního. Výroba je energeticky méně náročná, práce stroji nahrazuje lidskou práci a více se dbá na ochranu životního prostředí.



**OTÁZKY A ÚKOLY**

1. Která průmyslová odvětví jsou v Evropě nejvíce rozšířena?
2. Ve kterých elektrárnách se v Evropě vyrábí elektrická energie?
3. Které značky automobilů vyráběných v Evropě znáte? Uveďte, ze kterých zemí pocházejí.
4. Které výrobky elektrotechniky a elektroniky používáte v domácnosti?



*Průmysl elektrárna na ukrajinském Dněpru*

**Přeměně elektriny v Dánsku**



**Automatická práčka Zanussi**



**Pneumatika Dunlop**



**Pizza – obilniny pokrmy pocházející z Itálie**



Obr. B: Zpracování tématu *Průmysl v Evropě* v učebnici NŠ (s. 23–24).

### PRŮMYSL

Průmyslová revoluce, která začala ve Velké Británii v 18. století a odmlsá do rozšířila do jiných částí světa, od základu změnila život celého lidstva. Nejvládnějšími zdroji energie v době průmyslové revoluce bylo uhlí.

**Hospodářství Evropy patří od doby průmyslové revoluce v 18. století k nejvyšším na světě.** Na světových trzích se stále velmi dobře uplatňují evropské výrobky všech průmyslových odvětví.

Nejvíce rozvinutý je **strojírenský, chemický, potravinářský a energetický průmysl**.

Ve **strojírenství** je nejdůležitější **automobilový a elektrotechnický průmysl. Automobilový průmysl v Evropě je největší na světě,** i když převládá je ohroženo asijskými výrobci.

**Strojírenský průmysl** se nachází většinou v **blízkosti nalezišť železné rudy a hutí,** kde se železná ruda taví a vyrábí se z ní ocel.

Na základě vlastních znalostí a za pomoci internetu vyhledejte nejméně tři značky evropských aut. Uveďte, ve kterých zemích je soustředěna jejich výroba, a zkontrolujte je do obrázkové mapy.

1. Rozmístění průmyslu je závislé na výskytu nerostných surovin, přírodními podmínkami a kvalifikované pracovní síle. Ze seznamu a mapky na str. 22 vyberte pravidla, podle kterých je průmysl rozmístěn v blízkosti využitelných zdrojů.  
 2. Odvoďte, co bylo důležitým důvodem pro vznik známého evropského produktu s nadbytkem Ikea právě ve Švédsku.  
 3. Kde je umístěn průmysl s největšími hmoty?

Důležitými odvětvími **chemického průmyslu** jsou **petrochemie** zabývající se zpracováním surové ropy, **výroba plastů a farmaceutický průmysl.** Chemický průmysl je natočen na vodu a ropu, proto je umístěn hlavně ve **velkých přístavech na pobřeží. Průmysl v tomto odvětví patří Německu,** kde se vyrábí například **konvice, umývací prášky, kosmetika a léky.**

Zopakujte si, co je kanálek a z čeho se získává.

Od dob průmyslové revoluce je v Evropě rozšířen **textilní průmysl.** V poslední době se jeho výroba omezuje, protože je trih masově zhořím z Asie. Soustředí se hlavně v oblastech **pěstování lnu a chovu ovcí** (např. Velká Británie).

*Světovými značkami oděvního průmyslu sídlí v Holanin městě **France** (Paríž), **Itálie** (Milán) a v Holanin městě **Itálie** (Milán) (např. **Levi's** (USA) a **Benetton**).*

Vyspělý je evropský **potravinářský průmysl,** který vyvíjí asi 50% ze světové produkce. Je umístěn v zemědělských oblastech, případně v blízkosti mletí, což je důležitá z hlediska velkého počtu spotřebitelů a trvanlivosti výrobků.

V zemích severní Evropy (např. Finsko, Švédsko), kde rostou rozlehlé lesy, se rozvíjí **dřevařský průmysl.**

světový trh: *anglicky – world market* | *francouzsky – le Marché mondial*  
 průmyslová výroba: *anglicky – production* | *francouzsky – la Production*

### HOSPODÁŘSTVÍ

Na politické mapě ve školním atlasu vyhledejte státy, ve kterých se nachází nejméně tři evropské firmy uvedené v tabulce. Za pomoci mapky na str. 29 určete, v jakých oblastech Evropy se nacházejí.

Vzponeme si, které země označujeme jako „asijské tygry“? Čím tyto státy Evrope konkurují?

V posledních desetiletích se rozvíjí **elektroenergetika** (výroba elektrické energie). Ve výrobě elektrické energie Evropa zaujímá **1. místo na světě.** Hlavním zdrojem k získávání energie bylo už v dobách průmyslové revoluce **uhlí.** To je dodnes používáno k výrobě **elektrické energie v tepelných elektrárnách,** které vyrobí v Evropě **více než 50 % elektriny.** Najdeme je zejména ve sítích s velkými zásobami uhlí (např. Rusko, Ukrajina).

Ve sítích, kde je nedostatek levných paliv a kde je velká spotřeba elektrické energie, upřednostňují její výrobu v **jaderných elektrárnách** (např. Francie, Belgie).


Doplňkově se elektrická energie v Evropě získává z **obnovitelných zdrojů.** Státy s prudkým, velkými řekami např. využívají sílu jejich vod ve **vodních elektrárnách** (např. Norsko, Rakousko, Rusko).

Jmenujte další obnovitelné zdroje elektrické energie. Zmnozhoďte, v čem spočívají jejich výhody.

Které jaderné elektrárny se nacházejí v ČR? Pokuste se říct, jaké jsou argumenty zastánců a odpůrců jaderných elektráren. Jak se mýzí měnost, ze kterého se vyrábí palivo pro jaderné elektrárny?

Rozkresle se do skúpné a podle mapy ve školním atlasu vyplňte oblasti, kde je v Evropě největší koncentrace elektráren, hutí, strojírenského, chemického a spotřebního průmyslu.

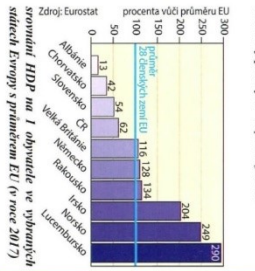
**chemický průmysl – ropní rafinérie**



Zdroj: Eurostat

země	procenta vůči průměru EU
Velká Británie	131
Čína	42
Slovensko	45
Velká Británie	62
Rakousko	116
Itálie	128
Itálie	134
Německo	204
USA	260

**srovnání HDP na 1 obyvatele ve vybraných státech Evropy s průměrem EU (v roce 2017)**



první fáze průmyslové revoluce v Evropě: Dajpina 8, str. 52–55

### HOSPODÁŘSTVÍ

Na politické mapě ve školním atlasu vyhledejte státy, ve kterých se nachází nejméně tři evropské firmy uvedené v tabulce. Za pomoci mapky na str. 29 určete, v jakých oblastech Evropy se nacházejí.

Vzponeme si, které země označujeme jako „asijské tygry“? Čím tyto státy Evrope konkurují?

V posledních desetiletích se rozvíjí **elektroenergetika** (výroba elektrické energie). Ve výrobě elektrické energie Evropa zaujímá **1. místo na světě.** Hlavním zdrojem k získávání energie bylo už v dobách průmyslové revoluce **uhlí.** To je dodnes používáno k výrobě **elektrické energie v tepelných elektrárnách,** které vyrobí v Evropě **více než 50 % elektriny.** Najdeme je zejména ve sítích s velkými zásobami uhlí (např. Rusko, Ukrajina).

Ve sítích, kde je nedostatek levných paliv a kde je velká spotřeba elektrické energie, upřednostňují její výrobu v **jaderných elektrárnách** (např. Francie, Belgie).

Doplňkově se elektrická energie v Evropě získává z **obnovitelných zdrojů.** Státy s prudkým, velkými řekami např. využívají sílu jejich vod ve **vodních elektrárnách** (např. Norsko, Rakousko, Rusko).

Jmenujte další obnovitelné zdroje elektrické energie. Zmnozhoďte, v čem spočívají jejich výhody.

Které jaderné elektrárny se nacházejí v ČR? Pokuste se říct, jaké jsou argumenty zastánců a odpůrců jaderných elektráren. Jak se mýzí měnost, ze kterého se vyrábí palivo pro jaderné elektrárny?

Rozkresle se do skúpné a podle mapy ve školním atlasu vyplňte oblasti, kde je v Evropě největší koncentrace elektráren, hutí, strojírenského, chemického a spotřebního průmyslu.

**SLUŽBY**


Většina velkých měst na pobřeží je i velkými **námořními přístavy** (např. Rotterdam, Londýn, Hamburk). **Námořní obchodní dráhy** jsou také **letecká, železniční a silniční doprava.**

Ve školním atlasu vyznačte města, která jsou klíčovými dopravními centry. Ve kterých státech leží velké námořní a říční přístavy?

Ve vyspělých zemích Evropy pracuje většina obyvatelstva ve **službách.** Vysoký je podíl osob s vysokoskolským vzděláním. Ve srovnání s ostatními státy je mimořádně vysoká úroveň **zdravotnické péče.** Důležitou roli v moderní společnosti každé země hrají **zahraniční obchodní** vztahy.

Vysvětlte pojmy: **řízení hospodářství, export, import, globální, zahraniční investice a nadnárodní společnost.**

*Kontext: (Nizozemsko) – největší námořní nákladní přístav*



Evropa vyniká **vyspělým zemědělstvím, rozvinutým průmyslem a vysokou úrovní služeb pro občany.** Zemědělská výroba je výsokce mechanizovaná. Množství **nerostných surovin** je v Evropě nedostatečné, **dobývací musí např. ropa a zemní plyn.** Ve světovém měřítku má význam téžba čerňného a hnědého uhlí, **železné rudy, mědi a bauxitu.** V průběhu vývoje se vyvíjí oblasti se soustředěným průmyslem a **tržními odvětví,** která jsou mezi sebou výrobně a odbytově propojena. Evropská **doprava** je na vysoké úrovni. **Obyvatelstvo ve vyspělých zemích pracuje nejvíce ve službách.**

Společná energie: *anglicky – energy consumption* | *francouzsky – consommation*  
 námořní přístav: *anglicky – seaport* | *francouzsky – le port*

firma	průmyslové odvětví	země původu
Volkswagen	automobilový	Německo
Nokia	telekomunikační	Finsko
Shell	petrochemický	V. Británie/Nizozemsko
Ikea	nábytkářský	Švédsko
Siemens	elektrotechnický	Německo
Nestlé	potravinářský	Švýcarsko
ABB	energetický	Německo
H&M	textilní	Švédsko
Fiat	automobilový	Itálie


**tabulka nejméně tří evropských firem**



Obr. C: Zpracování tématu *Průmysl v Evropě* v učebnici P (s. 18–19).

## 8/ Hospodářství v Evropě – průmysl

*„Průmysl má v Evropě ze všech světadílů největší tradici. Evropa si v průmyslové výrobě udržuje ve světě významné postavení. Z oborů jsou nejvíce rozvinuty strojírenství, chemie a výroba energie.“*



Hospodářství je obor, ve kterém lidé využívají výrobky, pěstují plodiny, chovají zvířata, provozují dopravu a starají se o služby pro ostatní obyvatele.

Hlavním výrobním odvětvím je **průmyslová výroba**, která má v Evropě největší tradici. Průmysl vznikl v místech těžby nerostných surovin, hlavně uhlí a železné rudy.

Rozvinula jsou všechna průmyslová odvětví. V posledních letech se nejrychleji rozvíjí výroba elektrické energie, moderní obory strojírenství a chemie.

Více než polovina **elektrické energie** se vyrábí v tepelných elektrárnách. V zemích s vysokými horami a prudkými řekami se elektrina vyrábí ve vodních elektrárnách – např. v Norsku, Rakousku a Švýcarsku. Některé země vyrábějí elektrickou energii převážně v jaderných elektrárnách.

Ve strojírenství vyspělých zemí má významné postavení výroba automobilů, elektrotechniky

Výroba **elektrotechniky a elektroniky**

Kávárna i na našem trhu. Jedná se o televizory, rádia, počítače, telefony, pračky, myčky, vysavače, kuchyňské spotřebiče a další výrobky značek Thomson, Moulinex, Tefal, Philips, Elektrolux, Ericsson, Nokia, Zanussi, Siemens, Bosch, Rowenta, Braun at.

V **chemickém průmyslu** má významné postavení výroba pohonných hmot, plastů, látek a kaučuku. Rozšířená je také výroba léků a kosmetiky. Rafinérie ropy se nacházejí hlavně ve velkých přístavech – Rotterdamu a Marselle. Podobně jako ve strojírenství, sídlí v Evropě světově známé firmy: Shell, BP, Dunlop – Pirelli, Michelin at.

**Spotřební odvětví** jsou zaměřena na výrobu technicky náročných výrobků, např. sportovní potřeby. Na evropský trh se v současné době dostává množství velmi levných produktů z východní Asie – textil, oděvy, obuv at.

V Evropě je značně rozšířen **potravinářský průmysl**, podílí se na světové výrobě jednou polovinou.

V posledních desetiletích se průmysl v Evropě výrazně změnil. Snížila se produkce výrobků těžkého průmyslu ve prospěch průmyslu spotřebního. Při výrobě se šetří energií, lidská práce je nahrazována prací strojů a je více dbáno na ochranu životního prostředí.

**potravinařství**

Mikrotrnák výroba

Povrchový díl na hnědé uhlí

energetika

Veškeré elektrárny včetně Dánska

Jaderná elektrárna ve Francii

**elektrotechnika a elektronika**

Mobilní telefon

Mořskou z obilí mouku

Kuchyňská zařízení od Zanussi

Televizory Philips

Remiseřská značka firmy Bosch

Chemický průmysl

Motorový olej od firmy Shell

Průmyslová výroba automobilu Seat

strojírenství

18

**ZAJÍMAVOSTI:**

Pivo z pilsenského Praždvoje je nej...  
Švýcarské hodinky patří mezi nejvzácnější

Vysokou kvalitu má miserský porcelán

Autobus Airbus – světový výrobce civilních dopravních letadel

Výrobky Solingen mají tu nejvyšší kvalitu oceli

Světovým výrobcem mobilních telefonů je Nokia

**Úkoly k místu, kde žijete:**

1. Která průmyslová odvětví se rozšířila v Evropě?
2. V jakých elektrárnách se v Evropě vyrábí elektrická energie?
3. Jmenujte značky evropských automobilů a uveďte z kterých zemí pocházejí.
4. Přechtěte si ještě jednou názvy značek elektrotechniky a elektroniky. Máte některé z těchto výrobků doma?

Zjistěte, který průmyslový podnik se nachází ve vaší obci nebo městě. Co se v něm vyrábí? Nachází se tento podnik vaše okolí?

## PRŮMYSL EVROPY

1. Najdi v osmišmířce 16 názvů evropských automobilů. Zapíše je a uvede, ve kterém státu se vyrábějí.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
1	N	A	D	O	K	Š	O	T	U	A
2	E	N	A	I	C	N	A	L	F	P
3	G	R	D	U	M	P	L	S	E	T
4	A	U	L	A	D	B	T	C	R	O
5	W	N	A	R	S	I	A	B	R	E
6	S	E	D	E	C	R	E	M	A	G
7	K	O	A	R	W	F	S	W	R	U
8	L	Z	V	Y	E	S	I	N	I	E
9	O	P	E	L	P	N	A	A	K	P
10	V	B	F	L	O	M	A	P	T	S
11	Y	Z	K	L	M	V	U	U	N	O
12	G	N	È	O	R	T	I	C	L	T
13	A	L	F	A	R	O	M	E	O	T

I/J	auto ŠKODA	Česko
9/I		
13/A		
12/H		
7/D		
11/F		
4/C		
9/A		
2/H		
2/I		
5/H		
10/A		
7/G		
7/F		
2/C		
6/H		



## PRŮMYSL

1. Doplňte schéma vazeb průmyslu na suroviny.

Suroviny		průmysl
černé uhlí, ropa,	energetický	
železná ruda,	hutnictví	gumárenský, petrochemický,
ropa		a
voda		papírenský a
dřevo		
chov	textilní	
pěstování		
živočišná výroba a zemědělská činnost		masný, vlnářský



2. Doplňte.

Hospodářství Evropy patří k ..... na světě. V Evropě je nejvýznamnější průmysl ..... a ..... V blízkosti naleziště železné rudy a hutí se nachází ..... průmysl. Chemický průmysl je náročný na ..... a ..... proto je umístěn hlavně v ..... na pobřeží. Uhlí se využívá k výrobě ..... v ..... elektrárnách. Státy s nedostatkem paliv upřednostňují ..... elektrárny. Většina obyvatel Evropy pracuje ve ..... Automobilový průmyslové odvětví, kterému říkáme ..... průmysl. Patří v Evropě k nejrozvinutějším na světě a najdeme ho například v těchto státech: .....



# 8/ Hospodářství v Evropě – průmysl














„Průmysl má v Evropě největší tradici ze všech světadílů. Evropa si v průmyslové výrobě udržuje ve světě významné postavení. Z oborů jsou nejvíce rozvinuty strojírenství, chemie a výroba energie.“



## 1. Znáš značky evropských automobilů?

Názvy automobilů nalezneš v osmisměrce. Vypiš je a uveď, ve kterém státě se vyrábějí.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		A3	Škoda	Česko	
A	J	S	K	O	D	A	M	S	L	N	R		H3	.....	.....		
B	P	I	D	U	A	K	R	P	E	V	O	R		J2	.....	.....	
C	M	O	U	L	O	N	E	T	A	N	K	P		D1	.....	.....	
D	J	N	R	P	R	S	N	U	T	M	L	N		B5	.....	.....	
E	A	E	A	S	S	A	A	B	C	F	I	P		B1	.....	.....	
F	G	O	V	J	C	H	K	U	L	I	M	E	N		B1	.....	.....
G	U	R	K	O	P	E	L	A	P	U	X	Z		F3	.....	.....	
H	A	T	B	C	L	B	T	P	G	D	I	J		G4	.....	.....	
I	R	I	M	O	A	V	D	E	E	P	L	R		B7	.....	.....	
J	L	C	W	F	O	G	O	T	S	H	R	Y		E5	.....	.....	
K	J	U	M	V	N	T	S	Y	K	U	V		A9	.....	.....		
														E10	.....	.....	
														E12	.....	.....	

	B1		B7		A9		E5		J2		E10		G4
	H3		F3		D1		B5		B5				

## 2. Jak využíváme nerostné suroviny?

Nerostná surovina: Z E N D R E P Y

Vyrobek: L U A CH

Další využití: .....

Nerostná surovina: A O I N B T A

Vyrobek: P R Z E N A F

Další využití: .....







Nerostná surovina: H U I K S

Vyrobek: L K O

Další využití: .....

## 3. Elektrické spotřebiče

Znáš značky elektrických spotřebičů vyráběných v Evropě, které doma používáte? Vedle elektrického spotřebiče napiš značku a zjisti, ve které zemi je vyráběn.

Spotřebič:	Značka:	Stát:
		
		
		
		
		
		

Obr. E: Zpracování tématu Průmysl v Evropě v pracovním sešitě P (s. 11–12).

Obr. F: Ukázka úloh (vlevo) a testů (vpravo) k tématu *Průmysl v Evropě* z interaktivní učebnice NŠ.

### Evropské firmy

Přidejte k významným evropským firmám správné průmyslové odvětví.

**Shell**

Fiat

Nokia

ABB

Nestlé

Siemens

H&M

IKEA

Volkswagen

textilní průmysl

energetický průmysl

automobilový průmysl

automobilový průmysl

nábytkářský průmysl

potravinářský průmysl

petrochemický průmysl

elektrotechnický průmysl

telekomunikační průmysl

### HOSPODÁŘSTVÍ

Vyberte správnou odpověď.

**1. OTÁZKA – K výrobě hliníku se používá:**

a)  železná ruda

b)  bauxit

c)  ropa

d)  měď

**TEST**

Otázka: 1/10

Skóre: 0

Úspěšnost: 0%

00:00:10

**Holovo**

**Zavřít**

### Průmysl

Které ze surovin ve spodní části obrázků mají vazby k uvedeným druhům průmyslu.

**Chemický průmysl**



**Dřevopracující průmysl**



**Hutnictví**



**Energetika**



**Potravinářský průmysl**



**Textilní průmysl**



barevné kovy

pestovatelé lnu

zemědělská činnost

živočišná výroba

železná ruda

černé uhlí

dřevo

ropa

ropa

voda

voda

voda

voda

chov ovcí