

Univerzita Karlova
Přírodovědecká fakulta

Studijní program: Učitelství geografie pro střední školy

Studijní obor: UN-ZD



Bc. Kateřina Faltisová

(NE)VYUŽÍVÁNÍ UČEBNIC VE VÝUCE ZEMĚPISU NA NIŽŠÍM SEKUNDÁRNÍM
STUPNI VZDĚLÁVÁNÍ
(NON-)USE OF TEXTBOOK IN THE GEOGRAPHY LESSONS AT LOWER
SECONDARY EDUCATION.

Diplomová práce

Vedoucí práce: RNDr. Martin Hanus, Ph.D.

Praha, 2024

Prohlášení

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

V Praze 30. 4. 2024

Bc. Kateřina Faltisová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala RNDr. Martinu Hanusovi, Ph. D. za odborné vedení diplomové práce, rady, připomínky, a především trpělivost a vstřícnost v průběhu jejího zpracování. Děkuji také mému manželovi a celé rodině, která mě během studií podporovala a motivovala.

Abstrakt

Předkládaná diplomová práce se zabývá problematikou využívání učebnic zeměpisu českými učiteli na nižším sekundárním stupni vzdělávání. Jedinečností této práce spočívá v jejím zaměření na specifické aspekty přístupu učitelů v učebnicím, což je téma, které nebylo zkoumáno v kontextu českého vzdělávacího prostředí. Vzhledem k různorodosti možností práce s učebnicemi je hlavní cíl této práce identifikovat klíčové vlastnosti učebnice, které vedou k učitelově rozhodnutí je (ne)využívat. Jedním z dílčích cílů je provést analýzu geografických témat s ohledem na míru využívání učebnic při výuce

Pro naplnění těchto cílů byly prováděny polostrukturované rozhovory s 25 učiteli zeměpisu na nižším sekundárním stupni vzdělávání. Scénář rozhovoru byl sestaven na základě odborné literatury přímo související s tématem. Všechny rozhovory byly následně přepsány a proběhlo otevřené kódování odpovědí respondentů. Do rozhovoru byla zakomponována metoda třídění karet, díky které byly statistickou metodou vyhodnoceny nejdůležitější funkce a kritéria výběru učebnic.

Následnou analýzou bylo zjištěno, že způsob a míra využívání učebnic závisí na učitelově pojetí výuky. Ukázalo se, že za klíčovou vlastnost učebnic považují učitelé její schopnost prezentovat informace. Zásadní překážkou ve využívání učebnic je jejich neaktuálnost. Při analýze využívání učebnice v závislosti na geografických tématech vyplynulo, že učitelé pracují s učebnicí spíše ve fyzické geografii, neboť socioekonomická část učiva je více dynamická.

Práce předkládá i doporučení pro praxi, která vycházejí z odpovědí respondentů. V nových učebnicích by měly být více zakomponovány digitální prvky, které by umožňovaly aktualizaci prezentovaných dat. Zároveň by měly učebnice obsahovat úlohy badatelsky zaměřené, které budou cílit na kognitivně náročnější cíle než současné učebnice.

Klíčová slova

učebnice zeměpisu, využívání učebnic, didaktické pomůcky, výuka geografie

Abstract

This master's thesis addresses the issue of using geography textbooks by Czech teachers at the lower secondary education level. The uniqueness of this work lies in its focus on the specific aspects of teachers' approaches to textbooks, a topic that has not been explored in the Czech educational context. Given the variety of possibilities for working with textbooks, the main goal of this work is to identify the key features of textbooks that lead to teachers' decisions not to use them. One of the subsidiary goals is to perform an analysis of geographical topics in relation to the extent of textbook use in teaching.

To fulfill these goals, semi-structured interviews were conducted with 25 geography teachers at the lower secondary education level. The interview scenario was based on the professional literature directly related to the topic. All interviews were subsequently transcribed and open coding of respondents' answers was conducted. The card sorting method was incorporated into the interviews, through which the most important functions and selection criteria for textbooks were evaluated by statistical methods.

Subsequent analysis found that the method and extent of textbook use depend on the teacher's concept of teaching. It emerged that teachers consider the ability to present information to be a key quality of textbooks. A fundamental obstacle in using textbooks is the risk of being. The analysis of the use of textbooks related to geographical themes revealed that teachers work with textbooks more in physical geography, because the socio-economic part of the curriculum is more dynamic.

The work also presents recommendations for practice that emerge from the respondents' answers. New textbooks should incorporate more digital elements that would allow for the updating of presented data. At the same time, textbooks should contain research-oriented tasks that target more cognitively demanding goals than current textbooks.

Keywords

geography textbooks, use of textbooks, didactic aids, geography education

Obsah

1.	Úvod.....	7
2.	Didaktické prostředky ve výuce.....	10
2.1	Didaktické prostředky ve výuce zeměpisu.....	10
3.	Učebnice a učební texty	14
3.1.	Vymezení pojmu učebnice.....	14
3.2.	Elektronické a hybridní učebnice ve výuce	16
3.3.	Výzkum učebnic	18
3.4.	Funkce učebnice.....	18
3.5.	Struktura učebnice	22
3.6.	Hodnocení, výběr a využívání učebnice učiteli	26
3.7.	Využívání učebnic	30
4.	Metodika práce.....	34
4.1.	Výzkumný problém a výběr metody.....	34
4.2.	Sběr dat	35
4.2.1.	Tvorba výzkumných nástrojů.....	37
4.2.2.	Předvýzkum	40
4.2.3.	Výběr respondentů a jejich charakteristika	41
4.3.	Realizace šetření a zpracování dat	43
5.	Výsledky výzkumu.....	46
5.1.	Proč učitelé nevyužívají učebnice?	46
5.2.	Které vlastnosti učebnice jsou pro učitele klíčové?	53
5.3.	Které vlastnosti podle učitelů učebnice postrádají?	59
5.4.	Jak se liší pohledy učitelů na roli učebnice ve výuce?.....	61
5.5.	Jak učitelé využívají učebnici?	63
5.6.	Jaký vliv má probíraný tematický celek na způsob a míru využívání učebnic v edukačním procesu?.....	68
6.	Diskuse.....	70
6.1.	Diskuse metodiky.....	74
6.2.	Diskuse výsledků	70
6.2.1.	Doporučení pro budoucí praxi	73
7.	Závěr.....	77

1. Úvod

Mezi základní didaktickou pomůcku, nejen při výuce zeměpisu, patří učebnice (Zákon č. 561/2004 Sb. 2004). Pro mnoho rodičů i samotných žáků je učebnice neodmyslitelnou součástí vzdělávacího procesu. Rovněž někteří učitelé hájí neochvějně postavení učebnic jako pomůcky představující základ vzdělání. Již při kurikulární reformě, při které byl zaveden Rámcový vzdělávací program, se začaly rozvíjet diskuse, zdali je učebnice stále nezbytným prostředníkem vzdělávání (Martinková 2008). Do této debaty v posledních letech také vstupuje rozvoj technologií a nové možnosti jejich využívání ve výuce.

Moderní technologie otevírají nové možnosti a informační zdroje nejen pro učitele, ale také pro žáky. V minulosti byli žáci závislí na svých učitelích i na učebnicích, neboť právě oni jim zprostředkovali přístup ke vzdělání (Knight 2015). Práce s učebnicí tak byla pro učitele i žáky samozřejmostí, neboť informační zdroje nebyly zdaleka tak pestré, rozvinuté a dostupné jako dnes. Současní studenti jsou obklopeni obrovským množstvím informací a mají možnost neustálého připojení k internetu, a tedy hledání a ověřování faktů. Je tedy potřeba změnit i styl, kterým jsou žáci vzděláváni. Před 40 lety bylo možné vzdělat jedince do takové úrovně, že tyto vědomosti mohl jedinec používat po zbytek života. Dnes je situace jiná a poznání roste neuvěřitelným tempem, síla informace tak velmi rychle ztrácí svou hodnotu, neboť poznání se neustále mění (Sudický 2010). Z toho vyplývá otázka, zdali má učebnice stále neochvějnou pozici ve vyučovacím procesu a pokud ano, jak a proč ji učitelé využívají při své profesy.

Podle školského zákona, článku 27 o učebnicích, učebních textech a školních potřebách, má škola povinnost poskytnout zdarma učebnice a učební texty žákům plnícím povinnou školní docházku (Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) 2004). Školy jsou tedy povinné žákům poskytnout učební materiály, avšak není nijak specifikováno, jaké konkrétní učebnice nebo texty, ani jak by s nimi žáci a učitelé měli pracovat. Tento aspekt je zcela nechán v kompetencích škol, potažmo jednotlivých vyučujících. Volba (ne)využití učebnic tak závisí zpravidla na učiteli.

Každý pedagog má svou osobní vizi, jak vzdělávat žáky, tedy osobní pojetí výuky. Z pojetí výuky vychází též její koncepce a vyučovací styl učitele. Vyučovací styl, v podstatě způsob výuky daného učitele, konkrétněji zrcadlí, jaké metody učitel při výuce použije (Štorková 2018). Osobní pojetí výuky hraje významnou roli při práci s učebnicemi, neboť se odráží právě do volby metod i pomůcek pro výuku. Náplně hodin sestavuje vyučující a on rozhoduje o tom, jaké cíle si pro výuku zvolí. Tyto cíle by měly vycházet ze Školního

vzdělávacího programu, který je v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem, neboť tyto dokumenty jsou pro učitele závazné (MŠMT 2023a).

Učebnice nemusí vždy vést k naplnění učitelových cílů vzdělávání, obzvláště v případech, kdy tyto cíle nesměřují k osvojení faktů, ale například k rozvoji kompetencí. Klíčové kompetence vymezuje RVP a učitel by se měl během výuky snažit klást důraz na rozvoj těchto klíčových kompetencí (MŠMT 2023a). Nicméně učebnice povětšinou nekladou důraz na tuto stránku RVP a jsou soustředěny převážně na faktickou znalost učiva (Adamčíková, Taráber 2008).

Důležitou proměnnou v učitelské profesi, která jistě souvisí s využíváním učebnic, je skupina žáků, se kterou pracuje a kterou se snaží provést vzděláním. Na nižším stupni sekundárního vzdělávání se setkáme s odlišnými skupinami studentů. Samotný fakt, že do této věkové kategorie patří jak studenti druhých stupňů základních škol, tak studenti nižších gymnázií, svědčí o tom, že jednotlivé skupiny (třídy) budou mít jinou dynamiku a práce s nimi bude odlišná. Učebnice je vzdělávací pomůckou, která je zpravidla určena pro obě tyto skupiny (Červený, Mentlík 2021), neboť pro víceletá gymnázia jsou stejné očekávané výstupy a stejné učivo jako pro základní školy (MŠMT 2023a). Je třeba, aby učebnice byla konstruována univerzálně tak, aby se dala využívat jak v heterogenní třídě druhostupňových žáků, tak ve výběrových třídách nižších gymnázií.

Kromě svého pojetí a potřeb svých studentů vkládá učitel do stylu výuky rovněž filozofii instituce, kde pracuje. Mnoho druhostupňových škol má určité specializace, různé hodinové dotace a v neposlední řadě má každá škola svůj školní vzdělávací program (Stará 2021). Rovněž po finanční stránce je učitel závislý na škole a na pomůckách, které může při výuce využívat. I v rámci jednoho města se může výrazně lišit vybavenost jednotlivých škol. Přesto z výzkumů vyplývá, že i ve školách, kde si mohou dovolit nákup nejnovějších digitálních pomůcek, patří tištěná učebnice k nejrozšířenější výukové pomůcce (Hansen, Gissel 2017).

Z výše uvedených faktů a argumentů vyvstává několik otázek směřujících k využívání učebnic učiteli na školách. V této práci se zaměříme na učitele zeměpisu na nižším sekundárním stupni vzdělávání a porovnáme jejich postoj k využívání učebnic. Hlavním cílem práce je **identifikovat klíčové vlastnosti učebnic zeměpisu pro nižší stupeň sekundárního vzdělávání, které vedou k učitelově rozhodnutí je (ne)využívat.**

Dílním cílem je vyzkoumat to, jak učitelé s učebnicí pracují a jak ji využívají v různých fázích své profese (příprava, realizace, hodnocení), neboť to ukazuje, jak je potenciál učebnice využíván (Stará 2021).

Druhým dílčím cílem je provést analýzu geografických témat s ohledem na míru využívání učebnic při výuce. U tohoto dílčího cíle budeme ověřovat předpoklad, že pro výuku fyzickogeografické části učiva zeměpisu je učebnice využívána častěji, neboť toto učivo je poměrně stabilní. Oproti tomu socioekonomická část učiva je více dynamická a učebnice tento trend nedokáže reflektovat, proto učitelé častěji sahají po jiných výukových pomůckách než je učebnice (Novotná 2017).

K dosažení hlavního i vedlejších cílů pomáhají výzkumné otázky, na které by měl odpovědět výzkum prováděný v rámci diplomové práce.

- Proč učitelé (ne)využívají učebnice?
- Které vlastnosti učebnice jsou pro učitele klíčové?
- Které vlastnosti podle učitelů učebnice postrádají?
- Jak se liší pohledy učitelů na roli učebnic ve výuce?
- Jak učitelé využívají učebnice?
- Jaký vliv má probíraný tematický celek na způsob a míru využívání učebnic v edukačním procesu?

Práce nejprve představuje teoretický úvod do problematiky učebnic. Soustředí se zejména na funkce a vlastnosti učebnice. V praktické části práce je představena metodika zkoumání a výběr vzorku, samotný výzkum, analýza a interpretace výsledků.

2. Didaktické prostředky ve výuce

Pro dosažení cílů vzdělání jsou využívány tzv. didaktické prostředky. Ty během vzdělávacího procesu slouží jak žákovi, tak učiteli (Maňák, Švec 2003). Jde o materiální prostředky, které zkvalitňují a zefektivňují vzdělávací proces, společně s didaktickou metodou a technikou výuky. Do didaktických prostředků lze kromě učebnice zařadit rovněž „preparáty, demonstrační přístroje, obrazy a zvukové pomůcky, vyučovací automaty aj.“ (Průcha 1998, s.16). Podrobnější členění didaktických prostředků uvádí Čapek (2015), který vymezuje „deskovou hru, film, fotografii, hudbu, karikaturu, komiks, mapu, obraz, plakát, počítačovou hru, poštovní známku, pracovní list, odpovědní list, pracovní sešit, prezentaci, sešit, stavebnici, tematickou koláž, učebnici a zpravodajství“ (s.78). Obě členění ukazují, jak široké možnosti učitel při volbě didaktických prostředků má. Čapek jde se svým vymezením ještě o krok dále než Průcha, neboť zařazuje do didaktických prostředků i ty, které nevznikly primárně za účelem vzdělávání (např. karikatura nebo poštovní známka). Obzvláště u těchto prostředků je třeba dbát na jejich správné užití a interpretaci (Čapek 2015).

Didaktické prostředky využívají učitelé k názorným ukázkám probíraných jevů, čímž dokáží částečně simulovat reálné prostředí přímo v učebně. Kromě názorné prezentace pomáhají didaktické prostředky učitelům se strukturalizací a rozčleněním hodiny. Využitím různých typů prostředků se výuka pro žáky stává srozumitelnější a zábavnější, což rovněž usnadňuje roli učitele při výuce (Hansen, Gissel 2017).

Učitelova úloha ve výuce se proměňovala v průběhu času s proměnou lidského poznání a možností. V prvotním vzdělávání byl hlavním nositelem poznatků učitel, neboť jiné zdroje nebyly dostupné. S nárůstem poznatků se vymezilo učivo a vznikl tak „didaktický trojúhelník“ mezi žákem, učivem a učitelem (Maňák 2008). Role učitele spočívá ve zprostředkování učiva žákům, kdy za použití didaktických prostředků cílí na pokrok v poznání žáků (Švarcová 2005).

S rozvojem digitálních technologií se do výuky začaly zapojovat další prostředky a pomůcky. Tím role učitele ztrácela na dominanci a didaktické prostředky se staly nedílnou součástí ve vzdělávacím procesu. V některých případech mohou být didaktické prostředky dokonce koncipovány tak, že role učitele ve vzdělávacím procesu zcela chybí. Tento jev se běžně objevuje v neformálním vzdělávání, kde bývají žák a didaktický prostředek jedinými účastníky vzdělávacího procesu (Pospíšil 1998).

2.1. Didaktické prostředky ve výuce zeměpisu

Pro výuku zeměpisu se zpravidla používá několik základních didaktických prostředků – učebnice, atlas, nástěnná mapa, geoportály a audiovizuální prostředky (Chárová 2010).

Pro klasifikaci didaktických prostředků využívaných v zeměpise se hodí dělení podle Šupky, který vyčleňuje dvě základní skupiny (Šupka, Hofmann, Rux 1993):

1. Mapy, globy a ostatní kartografické pomůcky – ty považuje při výuce zeměpisu za stěžejní, neboť v geografii můžeme pozorovat podvojný způsob vyjadřování, tedy vizuálními a slovními prostředky.
2. Přírodniny, modely, přístroje, grafy, schémata, tabulky, kresby náčrty, obrazy, audiovizuální pomůcky, didaktická a výpočetní technika.

Takto rozřazené didaktické prostředky v zeměpise lze uspořádat do několika skupin podle určitých kritérií, a to z hlediska (Šupka 1986, cit. z Chárová 2010):

1. Rozměru:
 - a) Dvojměrné – mapy, obrazy, grafy, schémata
 - b) Trojměrné – globus, modely, přírodniny
2. Způsobu příjmu informace:
 - a) Vizuální – obrazy, grafy
 - b) Auditivní – nahrávky
 - c) Audiovizuální – video
3. Způsobu předání informace:
 - a) Verbální – učebnice, studijní text
 - b) Neverbální – mapy, schémata, obrazy

Učebnice řadíme mezi didaktické pomůcky, která se využívá pro širokou škálu vyučovacích předmětů a není tedy specifická pouze pro zeměpis. Vzhledem k výzkumné otázce se učebnici věnována samostatná kapitola 3. *Učebnice a učební texty*.

Školní atlas je soubor map, který je didakticky transformovaný pro účely školní výuky. Atlas může být jak ve formě tištěné, tak ve formě digitální. Kolekce map je vybrána a uspořádána tak, aby se mapy daly využít pro konkrétní naplnění cílů výuky zeměpisu (Voženílek 2003). Atlas je jednou z nejzákladnější a nejtypičtější pomůckou pro výuku zeměpisu. Neodmyslitelnost atlasu pro výuku zeměpisu potvrzují i výzkumy, neboť přes 90 % učitelů uvedlo, že jej při výuce používají (Đurkech 2022).

Ve výuce má atlas svou roli, avšak nemůže být jediným nositelem informací a jedinou didaktickou pomůckou, neboť pomocí něj nelze plně dosáhnout očekávaných výstupů podle RVP ZV. Podobně jako učebnice (více specifikováno níže v kapitole 2.4.) má atlas několik funkcí. Jde o funkci *informační*, neboť v některých případech může správně přečtená, analyzovaná a interpretovaná mapa nahradit tištěný text. Dále funkce *kognitivní*, protože jak

vyplývá z výzkumů, lze při práci s atlasy žáky kognitivně rozvíjet, neboť zapojují více smyslů najednou. V neposlední řadě má atlas funkci didaktickou (Đurkech 2019). Mapy ve školních zeměpisných atlasech jsou tematicky uspořádaný a obsah map je generalizován, aby mohlo docházet k učení pomocí map.

Atlasy existují v tištěné i digitální formě. Většina nakladatelství nabízí obdobu tištěného atlasu, který obsahuje obdobný soubor map jako jeho tištěná verze. Výhodou je možnost zvětšování jednotlivých mapových listů, avšak možnost změny měřítka již nenabízejí.

Mapám se věnuje rovněž online mapa atlas.mapy.cz, která nabízí digitální formu atlasu (Eduteam 2020). Jedná se o první volně dostupný digitální atlas s Česku. Oproti tradičnímu atlasu (souboru map, viz. výše) je tento atlas připojen k internetu, což mu umožňuje propojení dat mapy s internetovými odkazy. Žáci tak rovnou vidí informace o oblasti, kterou sledují na mapě. Nespornou výhodou je taktěž možnost vyhledávání, oddělování jednotlivých mapových vrstev, možnost volby první v mapě a rovněž změna měřítka (Đurkech 2022).

Nástěnné mapy jsou vedle atlasů nejpoužívanější prostředkem ve výuce zeměpisu (Hátle, Kučerová 2013). Jsou používány k hromadné výuce, neboť jejich rozměr umožňuje vyučujícímu náročnější ukázky než běžný školní atlas. Slouží tedy především jako doplněk výkladu či práce s atlasem. V současnosti jsou nástěnné mapy často nahrazovány jejich digitálními verzemi, které jsou promítané před třídou na dataprojektoru (Bláha, Ptáček 2015).

GIS (geografické informační systémy) jsou neodmyslitelnou součástí geografie a rovněž mají významnou roli ve výuce zeměpisu, neboť jejich znalost a schopnost s nimi pracovat vyžaduje RVP (MŠMT 2023a). Pro žáky má práce s GIS význam, protože umožňují jejich přímé zapojení do výuky a samostatná práce s GIS pomáhá lepšímu porozumění dané problematice a rozvoji geografických dovedností (Jáč 2012). Studenti mohou pomocí GIS řešit náročné kartografické úlohy, vkládat prostorové vrstvy a vytvářet vícečetné popisky, což je pro čtení mapy jednodušší než klasická tištěná mapa (Voženílek, Novotná 2003). Zároveň se studenti přímo účastní tvorby mapy, tudíž je pro ně následně jednodušší práce s již hotovou mapou (Hanus a kol. 2020).

Geoportál je typ webového portálu, jehož primárním obsahem je geografická mapa (Bernhäuserová, Havelková 2018). V některých případech bývají geoportály, vzhledem ke svým vlastnostem a funkcím, zařazovány jako druhy GIS. Oproti klasické mapě mají geoportály výhodu v možnosti katalogového vyhledávání. Zároveň obsahují velmi podrobná data, včetně metadat. Geoportál je schopen tvorby mapových kompozic, jejich zobrazení a analýzy (VÚGTK 2023). Jedná se o didaktický prostředek specifický výhradně pro zeměpis (geografii). Je třeba brát ohled na již výše zmíněné účelné využití takového typu prostředku. V současné

době vznikají mnohé didaktické příručky, které mají za cíl naučit jak žáky, tak učitele s geoportály výuce pracovat (Bernhäuserová, Havelková 2019).

Dalším didaktickým prostředkem mohou být různé **webové aplikace** určené pro výuku zeměpisu. Jejich nespornou výhodou je možnost kombinace mapového zdroje s jiným informačním zdrojem (text, fotografie, video). Zároveň dávají možnost přibližování a prohlížení materiálů v různých měřítkách. Kromě aplikací zaměřených na mapy existují i aplikace určené k procvičování učiva. Ty umožňují žákům interaktivní formou opakování učiva.

Na trhu je mnoho aplikací, ve kterých mohou učitelé sami vytvářet procvičovací materiály pro žáky, případně využít již předem připravené zeměpisné materiály. Můžeme zmínit například *WorldWall*, *Umíme fakta* nebo *Kahoot*. V těchto typech aplikací se u žáků zejména upevňuje faktická znalost, neboť se jedná vždy o kvízovou podobu procvičování. Pro větší samostatnost žáků existují aplikace jako *Nearpod*, *ContextMinds*, kde je možné připravit pro žáky úkoly více kognitivně náročné.

V současné době nejen mladí lidé konzumují velké množství audiovizuální materiálu, jako **obrázky, fotky, podcasty, mapy nebo videa**, každý den. Na poli audiovizuálních materiálů je tedy velký prostor pro využití těchto prostředků pro edukaci, avšak je třeba správně provést didaktickou transformaci těchto zdrojů. Podle průzkumů se totiž žáci automaticky staví k videu pasivně, je-li jim předloženo jako edukační (Dias-Trindade, Moreira 2020). Nestačí jen film vidět, je třeba jej analyzovat kritickým okem. Učitelé na reflexi audiovizuálního zdroje (filmu nebo fotografie) nekladou příliš důraz, ačkoliv je jedná o jednu z nejzásadnější částí práce s tímto typem zdroje (Reigada 2014). Kvalitní reflexe je časově náročná a je třeba, aby byl vyučující dodatečně vybaven schopnostmi didakticky předat hlavní myšlenku žákům.

Kromě filmu řadíme do audiovizuálních zdrojů také fotografii. Kromě obrazu samotného nám fotografie přináší více informací. Můžeme z ní vyčíst informace o autorovi, za jakým účelem fotografii pořídil a rovněž o postprodukcii fotografie (Kučera 2012). Stejně jako u filmu je třeba u fotografie rozvíjet i hlubší kognitivní procesy a kriticky nad snímkem přemýšlet.

Vedle fotografie a filmu existují rovněž audiovizuální prostředky, které vznikly pro účely vzdělávání. Může jimi být například animace, poster nebo edukační video (Hromádka 2020). U takových prostředků je důležité klást důraz na jejich správné a účelné využití, aby mohlo dojít na naplnění zamýšlených vzdělávacích cílů (Čapek 2015).

3. Učebnice a učební texty

Učebnice je, jak již bylo zmíněno, jedním z didaktických prostředků. Mezi didaktickými prostředky má výsadní postavení především díky své komplexnosti, kterou využívají jak učitelé, tak žáci. K učebnicím řadíme také učební texty, neboť jejich jsou funkce a možnost využití ve výuce obdobné (Zákon č. 561/2004 Sb. 2004). Vzhledem k cílům práce, je učebnici věnován větší prostor než ostatním didaktickým prostředkům. Následující kapitola se věnuje pojmu učebnice, jejím funkcím, struktuře a využívání.

3.1. Vymezení pojmu učebnice

Budeme-li se zabývat učebnicemi je třeba si nejprve pojem vymežit. V odborné literatuře existuje několik definic toho, co pojem skrývá a chápání tohoto pojmu záleží na autorovi definice. Podle Wahly vychází učebnice z obsahové normy učebních osnov a vymezuje a konkretizuje učivo daného předmětu a daného ročníku (Wahla 1983). Vzhledem ke kurikulární reformě českého školství na počátku nového tisíciletí a zavedení RVP, a tedy absenci osnov a přesného vymezení učiva pro jednotlivé ročníky mnozí učitelé vnímají učebnici jako nástroj, který určuje náplň vyučovacích hodin (Mikk 2007). Mayers Kleines Lexikon definuje učebnici jako prostředek k vyučování v knižní podobě, který obsahuje určitá témata a okruhy, které jsou uspořádány metodicky a didakticky ztvárněny tak, aby mohlo docházet k učení (Eberle, Hillig, Ahlheim 1988).

S Mayers Kleines Lexikon se shoduje i Český pedagogický slovník, který vymezuje rovněž dva základní principy fungování učebnice ve výuce: „*Učebnice. Druh knižní publikace uzpůsobené k didaktické komunikaci svým obsahem a strukturou. Má řadu typů, z nichž nejrozšířenější je školní učebnice. Ta funguje 1. jako prvek kurikula, tj. prezentuje výsek plánovaného obsahu vzdělání; 2. jako didaktický prostředek, tj. je informačním zdrojem pro žáky a učitele, řídí a stimuluje učení žáků.*“ (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 258).

Tuto definici Průcha již dříve rozpracoval ve své publikaci *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*, kde na učebnici nahlíží ze tří různých úhlů pohledu – učebnice jako **prvek kurikulárního projektu**, učebnice jako **součást souboru didaktických prostředků** a učebnice jako **druh školních didaktických textů**. Průcha na učebnici nahlíží jako na edukační konstrukt, tedy něco, co bylo vytvořeno pro specifické účely edukace (Průcha 1998).

Porovnáme-li první dvě definice s podrobnějším rozpracováním od Průchy, vidíme, že se v základu neliší. Jedná se o edukační prostředek, který slouží k dosažení vzdělávání a prezentaci výstupů daného kurikula. Průcha však přináší dílčí aspekty, které se mohou

u jednotlivých učebnic velmi lišit, a tím je tvorba učebnice samotné a následná práce učitelů s ní.

Směrnice MŠMT považuje za učebnici didakticky zpracované texty a grafické materiály, které: „umožňují dosažení očekávaných výstupů vzdělávacích oborů vymezených rámcovými vzdělávacími programy a využití tematických okruhů průřezových témat k rozvoji osobnosti žáka vymezených rámcovými vzdělávacími programy a směřují k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků“ (MŠMT 2023b).

Stará definuje učebnici jako: „systematický a výukový textový zdroj používaný ve formálním vzdělávání, který je jednak projektem uspořádání a zprostředkování kurikula daného závaznými kurikulárními dokumenty a jednak didaktickým prostředkem používaným ve výuce a při učení se. Může existovat v tištěné, digitální nebo hybridní formě. Zahrnuje různé prvky verbální i ikonické povahy, a to především texty výkladové, texty řídicí učení žáků a orientační aparát. Mezi učebnice řadíme především tištěné, elektronické i hybridní (kombinované) učebnice a k nim náležící metodické příručky a pracovní sešity“ (Stará 2021, s. 14).

MŠMT nově přichází s definicí učebnice již ne jako knihou, ale jako textovým nebo grafickým materiálem (MŠMT 2023b). Stejně tak na učebnice nahlíží Stará, která je vymezuje jako textový zdroj. Nicméně se všechny definice shodují na tom, že učebnice je vytvořena primárně za účelem vzdělávání a učení se. Obsahuje výběr učiva, které často specifikuje pro konkrétní ročník vzdělávání. Definice MŠMT se od ostatních mírně liší, neboť jako jediná klade důraz na zapojení průřezových témat a klíčových kompetencí. Všechny definice se shodují na tom, že se jedná o didakticky promyšlené dílo, které je vybaveno aparátem řídicím učení, právě z důvodů, aby mohlo dojít naplnění cílů vzdělávání (Průcha 1998). V současnosti by se z výše zmíněných definic dalo vyjmout slovo kniha nebo tištěná publikace, neboť již existuje velké množství učebnic v podobě digitální nebo hybridní (Stará 2021).

Pro účely této práce budeme vycházet z výše zmíněných definic a za učebnici považovat textové i grafické publikace, které slouží jako prostředek vzdělávání a učení. Je vytvořena za účelem předat a zprostředkovat obsah a cíle vzdělávání pro konkrétní předmět a ročník. Učebnice může existovat v mnoha podobách, včetně tištěných, hybridních a elektronických verzí. Obsahuje výkladové texty, texty usměrňující učení a doprovodný materiál, který usnadňuje výuku a pomáhá žákům s pochopením učiva.

3.2. Elektronické a hybridní učebnice ve výuce

Se vzestupem moderních technologií se proměňuje pozice klasické učebnice ve výuce. Mnohá nakladatelství se snaží o převedení tištěných učebnic do elektronické nebo hybridní podoby, avšak jejich funkce a struktura zůstávají stejné. Otázkou je, zdali je hybridní či elektronická forma učebnice natolik odlišná od své tištěné formy, aby mohla konkurovat jiným digitálním prostředkům ve výuce.

Velký nárůst edukačních technologií zaznamenáváme již poslední desítky let. Učitelé tomuto trendu přispívají používáním multimediálních prezentací nebo začleňováním digitálních zdrojů, jako jsou elektronické hry, videa nebo interaktivní webové stránky (Engbrecht 2018). Oproti běžným učebnicím nabízejí moderní výukové zdroje větší interaktivitu, multimediální zpracování předávané informace a hypertextové zpracování informace (Lepil 2010).

Interaktivní výuka je metoda výuky, při které se učitelé snaží aktivně zapojit žáky do výuky za pomoci různorodých technik a prostředků. V poslední době je populární využívání moderních informačních technologií, což by mělo vést k větší atraktivitě výuky pro žáky a zároveň k větší motivaci při učení (Chvatíková 2013). Interaktivita spočívá především v tom, že výukový materiál propojuje textové, obrazové případně i zvukové materiály a uživatel tak postupně získává rozšiřující informace. Tento princip odpovídá konstruktivistickému učení, tedy že žák sám postupně skládá informace, a dochází tak k jejich lepšímu uchování (Lepil 2010). Výhoda interaktivních materiálů je jejich aktuálnost, neboť jsou propojeny s online světem, čímž může docházet k neustálé aktualizaci dat. Zároveň je u procvičovacích některých úloh možnost okamžitého vyhodnocení úlohy, což umožní individuální postup žáků. Rovněž mohou být úlohy adaptabilní k uživateli a přizpůsobit se jeho aktuálním potřebám a schopnostem (Centrum geografického a environmentálního vzdělávání 2020). Díky tomu může uživatel postupovat při učení vlastním tempem a nemusí být vytvářena jedna univerzální verze pro všechny žáky.

Dalším prvkem interaktivního materiálu nesporně užitečného pro výuku jsou hypertextové odkazy a možnost online propojení více prvků a zdrojů. Na této bázi vznikají i některé učebnice v Česku, např. dějepisná učebnice Soudobé dějiny, která je částečně vytvořena v klasické podobě a částečně v online prostředí (Ústav pro studium totalitních režimů 2023). Hybridní formu má také většina nově vydaných učebnic. Většinou je jedná o klasickou učebnici, která je rozšířena o možnosti online procvičování a dalších studijních materiálů k výuce (Červený, Mentlík 2013).

Digitální, hybridní i tištěné učebnice mají ve výuce stejnou roli. Plní svou funkci a rovněž strukturní prvky jsou obdobné, avšak digitální učebnice zpravidla nabízí větší množství informací. Otázkou je, zdali jsou žáci a učitelé spokojeni s digitálními formami učebnic. Na toto téma existuje řada výzkumů v několika zemích. Jak vyplývá z norského výzkumu, většina učitelů preferuje tištěnou verzi učebnice. Pokud využívají digitální materiály, většinou je to v kombinaci s tištěným zdrojem (Hansen, Gissel 2017). Americký výzkum směřovaný směrem k žákům rovněž uvádí, že většina z nich preferuje tištěnou formu učebnice. Tento fakt vychází z přesvědčení žáků, že tištěná učebnice je více praktická. Jako důvod uvedli, že tištěné učebnice jsou pro ně známější a pohodlnější, není k nim potřeba žádné speciální zařízení a při práci s nimi jsou méně rozptýlení (Engbrecht 2018). Tištěná učebnice jako taková může konkurovat digitálním prostředkům i po stránce psychologické, neboť studium z elektronické učebnice nebo elektronického zdroje je pro žáky náročnější než ze stejné učebnice v podobě tištěné (Daniel, Woody 2013).

Rozdílné názory na digitální učebnice panují i mezi učiteli samotnými. Každý spatřuje výhody a nevýhody v jiných ohledech. Lze uvést otázku praktičnosti, nosnosti využívání strukturních prvků a v neposlední řadě plnění funkce učebnice. Nelze tedy jednoznačně uvést, které z forem učebnice je pro výuku vhodnější a praktičtější, neboť jednotliví učitelé a žáci se liší ve svých stylech vyučování a učení (Stará 2021).

Digitální učebnice, jejich role a vztah ke klasickým učebnicím je jedno z témat pedagogického výzkumu. Podle Maňáka zůstanou učebnice důležitým didaktickým prostředkem, a to zejména kvůli své univerzálnosti, polyfunkčnosti a nezávislosti na jiných zdrojích. Oproti digitálním knihovnám mají klasické tištěné učebnice výhodu, neboť práce s nimi je jednoduchá a technicky méně náročná. Nutnost technologického zařízení (notebook, tablet, interaktivní tabule) a často i internetového připojení způsobují, že jsou tyto prostředky pro školy nedostupné, proto se rozhodnou zůstat u klasické formy učebnice (Maňák 2008). Novější výzkumy však ukazují, že se tento trend nepotvrdil a volba využívání interaktivní nebo elektronické učebnice závisí v první řadě na konkrétních učitelích a jejich metodách (Chvatíková 2013). Klasická tištěná učebnice zcela nevymizela, avšak učitelé využívají při výuce i přípravě na ni jiné výukové zdroje než jen tištěnou učebnici (Sikorová, Václavík, Červenková 2019).

3.3. Výzkum učebnic

Zkoumáním učebnic se zabývá mnoho odborných publikací i kvalifikačních prací. Toto téma je velmi atraktivní nejen v současnosti a lze ho zkoumat několika přístupy. Jedním z nich je kurikulární přístup, který se věnuje především obsahové stránce učebnic a zabývá se učivem v učebnicích (Knecht, Janík 2008). Pro tento typ výzkumu jsou využívány kvantitativní metody, při kterých se pomocí složitých matematických vzorců analyzuje náročnost studijních textů, odbornost učiva nebo návaznost na kurikulární dokumenty. Výsledky pak vypovídají o učebnicích jako takových, avšak nikterak nehledí na způsob jejich využívání nebo jejich didaktický potenciál. Druhým přístupem je psychodidaktický, ten se zabývá vztahem žáků a učitelů k učebnicím, jak jsou učebnice využívány, jaký mají studijní texty vliv na styl práce s nimi nebo jestli vedou k porozumění učivu (Knecht, Janík 2009). Tento přístup se silně opírá o postřehy z oboru psychodidaktiky. Právě tento typ výzkumu bude, vzhledem k cílům práce, využit pro zkoumání (ne)využívání učebnic učiteli v této studii.

Klíčovými pojmy pro psychodidaktický výzkum učebnic jsou transformace, artikulace a reprezentace. Transformaci lze zjednodušeně považovat za převod. V případě didaktické transformace se jedná o proces, kdy se obecná fakta, pro žáky nepřístupná a neuchopitelná, selektují a upraví tak, aby mohlo u žáka dojít k pochopení a vstřebání informace, tedy k učení (Janík, Knecht 2008). Artikulace vzdělávacího obsahu spočívá ve správném načasování jeho předložení žákům. Didaktická transformace sama o sobě nestačí pro úspěšné pochopení učiva, je třeba rozklíčovat vztahy mezi jednotlivými úlohami a prvky vzdělávacího obsahu (učiva), aby mohlo dojít k jeho předkládání ve správném pořadí. Příkladem špatné didaktické artikulace učiva pak může být vznik tzv. miskoncepcí, tedy mylných představ žáků (Janík, Knecht 2008). Reprezentace vzdělávacího obsahu se zabývá tím, jakou formou je učivo představeno. Kvalitní reprezentace neboli představení je důležitá zejména u jevů, které nelze bezprostředně zkoumat (v zeměpise to může být složení a stáří hornin, stavba Země...). Aby došlo k osvojení učiva žáky, je důležité, jakým způsobem je učivo prezentováno. Jaká jsou použita slova, metafory, popisy, modely atd. (Janík, Knecht 2008).

3.4. Funkce učebnice

Učebnici lze díky jejímu obsahu označit jako didaktický prostředek, neboť pomáhá dosáhnout cílů výuky (Stará 2021). Kromě klasického verbálního textu v ní nalezneme též vizuální doplňky, které s verbální částí tvoří jednotný celek, tudíž hovoříme o didaktickém textu (Průcha 1998). Jako taková plní učebnice při výuce několik funkcí, které se vztahují k subjektům, které s učebnicí pracují. Z tohoto pohledu lze rozdělit funkce učebnic na ty, které

využívají žáci a na ty, které využívají učitelé. Žákům slouží učebnice především jako zdroj informací, ze kterého se učí, tedy pevné vodítko jejich vzdělávacího procesu (Stará 2021). Zároveň by učebnice měla u žáků rozvíjet kognitivní procesy a různé strategie učení, a vést tak nejen k osvojení poznatků, ale i dovedností, hodnot a postojů (Průcha 1998). Vedle vzdělávání samotného by měla učebnice rovněž žáky motivovat k učení jako takovému, neboť poutavá učebnice může v žákovi probudit zájem o dané téma na celý život (Mikk 2007). Učitelé slouží učebnice jako pomůcka, s jejíž využitím plánuje obsah učiva a podle které prezentuje učivo ve výuce. Zároveň poskytuje učebnice učitelé možnost hodnotit vzdělávací výkony žáků, a slouží tak jako řídicí aparát.

Jednou z nejčastěji uváděných a citovaných klasifikací funkcí učebnic je taxonomie podle Zujeva sestavená na základě funkčně strukturální analýzy. U učebnic vyčleňuje tyto funkce (Zujev 1986):

- Informační
- Transformační
- Systematizační
- Zpevňovací
- Kontrolní
- Sebevzdělávací
- Integrační
- Koordinační
- Rozvojově výchovnou

První a jedna z nejzákladnějších funkcí učebnice je funkce *informační*. Učebnice slouží k prezentování učiva a rovněž k vymezení jeho rozsahu, čímž se stává nejpodrobnější reprezentací kurikula (Mikk 2007). Jak již bylo zmíněno výše, obsah učebnic by měl projít didaktickou transformací, tedy výběrem a přepracováním informací, aby mohlo docházet k učení. Vědecké poznatky musí být přeformulovány a prezentovány tak, aby byly přístupné žákům daného ročníku, určitých znalostí a kognitivních dovedností. Tuto funkci učebnic označuje Zujev jako *transformační* (Průcha 1998).

Dále Zujev uvádí funkci *systematizační*, neboť učebnice zasazuje učivo do vzdělávacího systému, tedy do jednotlivých ročníků a období.

Funkce *zpevňovací a kontrolní* pomáhá jak žákům, tak učitelé s osvojením poznatků a následnou kontrolou jejich zapamatování a osvojení. Kvalitně sestavená učebnice je rovněž schopna suplovat učitelovo hodnocení žákovu učení, a snaží se tak nahradit chybějící individualitu v hromadné výuce (Mikk 2007).

Sebevzdělávací funkce částečně plní i funkci motivační, neboť by měla žáky vést k samostatnosti a schopnosti se sebevzdělávat. Funkce *integrační* se projevuje shromažďováním a sjednocováním informací z různých zdrojů a oborů.

Koordinační funkce učebnice umožňuje využívání dalších didaktických prostředků, které na obsah učebnice navazují (Průcha 1998). Zejména ve výuce zeměpisu je tato funkce učebnic relevantní, neboť učitelé často kombinují využívají učebnic s dalšími didaktickými prostředky jako jsou atlasy nebo nástěnné mapy. Výzkumy ukazují, že si žáci dokáží informaci lépe zapamatovat, pokud se při učení spojuje mapa s textem (Ďurkech 2019).

Rozvojově výchovná funkce se podílí na rozvoji „harmonicky rozvinuté osobnosti“, tedy k formování hodnot, estetického cítění aj. (Průcha 1998).

Vedle Zujeva se funkcím učebnic věnovalo mnoho dalších autorů. Jedním z nich je Mikk, který Zujevovu taxonomii obohacuje o funkce učebnice vzhledem k žákům a vyčleňuje tyto další funkce učebnice:

- Motivační
- Sebehodnocení žákova učení
- Umožňující diferencující přístup k učení
- Umožňující rozvoj postojů a hodnot

Zároveň se Mikk věnuje i učebnicím mimo vzdělávací prostor a jejich funkcím ve společnosti. Jedná se především o funkce:

- Kulturní
- Politické

Jako klíčovou funkci učebnice považuje Mikk *motivační*. V tomto ohledu je třeba, aby učebnice plnily svou úlohu a kvalitně předávaly didakticky transformované informace, jinak bude jejich místo nahrazeno jinými informačními zdroji. Atraktivně koncipovaná učebnice může v žácích probudit nadšení pro daný předmět, které si mohou udržet celý život. Rovněž pokud dokáže učebnice žáky aktivně vtáhnout do probíraného tématu, dochází k lepšímu a delšímu uchování informací (Mikk 2007).

Z hlediska řízení procesu žákova učení může mít učebnice dvě různé role. V první řadě může sloužit jako návod k dané činnosti, jak si osvojit danou látku. V druhé řadě může učebnice naučit žáky řešit úlohy samostatně a rozvíjet strategii učení (Glavanakovova 2022). Vzhledem k měnícím se trendům v současném světě je pro žáky druhý zmiňovaný způsob vedení jejich činností důležitý, neboť se pak lépe dokáží orientovat v neustále se měnícím světě (Mikk 2007).

Z hlediska funkce učebnic pro žáky lze zmínit ještě *umožnění diferencujícího přístupu k učení*. V rámci každé třídy se nachází odlišná skupina žáků s jinými učebními předpoklady. Pro nadanější žáky by měla učebnice poskytovat větší množství informací a rozšiřující úkoly,

zatímco ostatní by pracovali s méně náročnou verzí. V rámci jedné třídy by tam mohly být až tři verze jedné učebnice. Žáci by se pak mohli učit navzájem a mělo by to pozitivní dopady na jejich motivaci (Mikk 2007).

S různými úrovněmi žákovských znalostí a schopností souvisí i funkce učebnice, která umožňuje *sebehodnocení žákova učení*. Jednotlivé úlohy by měly být opatřeny klíčem, aby si žák mohl sám vyhodnotit svou úspěšnost a míru pokroku, neboť učitel není během výuky schopen okamžitě vyhodnocovat aktuální znalost všech žáků ve třídě (Mikk 2007).

V neposlední řadě mají učebnice kromě funkcí vzdělávacích také funkce výchovné a hodnotové. Lze hovořit o „value education“, tedy že by se měly podílet na *rozvoji hodnotových postojů žáků* (Mikk 2007). Tato funkce bývá považována za jednu z nejdůležitějších (Thonhauser cit. v Mikk 2007). V minulosti byly učebnice jednostranně směřovány k vštěpování žákům společensky vyžadované morální hodnoty. Učebnice často obsahovaly cílenou propagandu, jak můžeme vidět v mnoha učebnicích minulého režimu. V současné době se autoři učebnic snaží předcházet používání materiálů, které by mohly jakoukoliv skupinu obyvatel poškodit (Hansen, Gissel 2017). O tom, jakým způsobem vštěpovat žákům hodnoty pomocí učebnice se vedou rozsáhlé debaty obzvláště na poli učebnic dějepisu (Ústav pro studium totalitních režimů 2023). Nový pohled na výuku dějin 20. století probouzí v mnohých odbornících dojem, že se znovu opakuje komunistická propaganda. Ačkoliv se jedná o spory spíše v osobní rovině autorů, stala se učebnice jejich obětí a v médiích je prezentována negativně právě z důvodu špatného rozvoje hodnotových postojů žáků (Ústav pro studium totalitních režimů 2023).

V souvislosti s předcházejícím odstavcem nabývají na významu Mikkem vyčleněné funkce učebnice mimo vzdělávací prostor. Jde o funkci *politickou* nebo *kulturní* (Mikk 2007). Učebnice by měly reflektovat kulturní prostřední žáků, pro které je učebnice určena, a v ideálním případě by měly připravit jedince na život ve společnosti.

Žádná učebnice nemůže plnit všechny své funkce najednou, což je důvod, proč vznikají další didaktické prostředky (cvičebnice, učitelské příručky, aj.), které učebnici doplňují a podporují. Mikk vytvořil tabulku, která zobrazuje, jaké funkce mají jednotlivé didaktické prostředky ve vzdělávání (Mikk 2007). Učebnice plní nejvíce funkcí, avšak pro komplexní znalost je třeba využívat i další didaktické materiály.

Obrázek 1: Hlavní komponenty realizace funkcí učebních pomůcek

FUNKCE	KOMPONENTY
motivační	diapozitivy, videonahrávky
informační	počítačový software
systematizační	slovníky, mapy
koordinační	knihy odkazů
diferenciační	učebnice
řídící	pracovní sešity
rozvíjející učební strategie	rozšiřující materiály
sebehodnotící	sady testů
vzdělávání k hodnotám	čítanky

Převzato z: Mikk 2007, s. 15

Porovnáme-li Mikkovu tabulku s výše zmíněnými funkcemi učebnice, shledáme dílčí rozdíly. Například u funkce rozvíjející učební strategie se Mikk rozchází jak s Průchou, který tuto funkci u učebnic definuje, tak se Zujevem, v jehož taxonomii bychom to mohli zařadit pod sebevzdělávací funkci učebnice. Zároveň se v Mikkově tabulce objevují komponenty, které se v dnešní době ve školách, vzhledem k technologickému pokroku, již nevyužívají. Jedná se například o diapozitivy nebo knihy obrazů, které byly nahrazeny obrázky a fotografiemi v digitální podobě, neboť učitelé mají možnost promítat obrazový materiál dataprojektorem na plátno.

3.5. Struktura učebnice

Kromě funkcí učebnic je důležitá také jejich struktura, neboť právě ta hraje hlavní roli při práci žáků a učitelů s učebnicí. Každá učebnice se skládá z několika prvků, které jsou systematicky strukturované tak, aby učebnice mohla plnit své funkce. Kvalitní struktura učebnice pomáhá uživatelům v lepší orientaci v textu a uvedením do souvislostí. Každá učebnice se skládá z několika strukturních komponentů. Podle Zujeva je lze definovat takto: „strukturním komponentem školní učebnice je určitý blok prvků, který je v těsném vzájemném vztahu s jinými komponenty učebnice (s nimiž v souhrnu vytváří celistvý systém, má přesně vymezenou formu a své funkce realizuje pomocí svých vlastních prostředků)“ (Zujev 1986, s. 85)

Strukturu učebnice lze jednoduše rozdělit na dvě hlavní části. Složku *verbální (textovou)* a složku *neverbální (mapy, obrázky, tabulky aj.)*, přičemž obě jsou dále strukturovány do specifických komponentů (Průcha 2006).

Podrobnějšímu rozpracování se věnoval rovněž Zujev, který strukturní základní složky detailněji definoval takto (Zujev 1986):

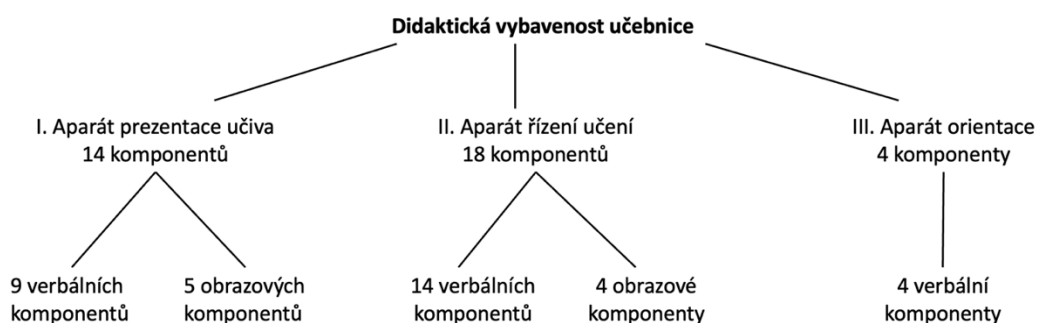
- Verbální část
 - Základní texty
 - Doplnující texty – směřováno ke čtenáři, zajímavost, kontext aj.
 - Vysvětlující texty – slovníčky, vysvětlivky aj.
- Neverbální část
 - Aparát řízení procesu osvojování – grafy, tabulky aj.
 - Obrazový materiál
 - Orientační aparát – nadpisy, znaky, symboly, rejstřík aj.

Verbální komponenty podrobněji definovali Doleček, Řešátka a Skoupil v 70. letech 20. století, kteří vymezili 7 základních verbálních komponentů a popsali jejich funkce takto (Doleček 1975, s. 27):

- Motivační text – slouží k evokaci
- Výkladový text – sdělování poznatků, faktů, teorií atd.
- Regulační text – slouží k aktivizaci žáka, pokyny pro práci
- Ukázky a příklady
- Cvičení – záměrné opakování činnosti, vede k získání určitých návyků a dovedností
- Otázky – aktivizující funkce
- Prostředky zpětné vazby – funkce informující o postupu žákova učení

Vztahem mezi jednotlivými strukturními komponenty a jejich funkcí v učebnice se rovněž věnoval Průcha, který rozlišuje 36 komponentů ve struktuře učebnic. Každý z komponentů slouží k naplnění některé z funkcí učebnice, proto je dále dělí do třech kategorií na *aparát prezentující učivo*, *aparát řídicí učivo* a *aparát na orientaci*. Jednotlivé aparáty se skládají z prvků verbálních a obrazových. Takto podrobná strukturní analýza pak slouží především k hodnocení a definování učebnice (Průcha 1998). Graficky lze toto rozdělení znázornit takto:

Obrázek 2: Schéma strukturních komponentů učebnice



Převzato z Průcha 1998, s. 95, vlastní zpracování.

Vzhledem k vyššímu počtu komponentů je Průcha ve vymezení jednotlivých strukturních prvků specifitější než jeho předchůdci. Stručně shrneme, které komponenty vyčleňuje:

A. Aparát prezentace učiva

- Verbální – výkladový text (prostý a zpřehledněný), shrnutí učiva (celého ročníku, tématu, předchozího ročníku), doplňující texty, poznámky, podtexty, slovníčky
- Neverbální – ilustrace (umělecká, nauková), fotografie, mapy, barevné obrazy

B. Aparát řídicí učení

- Verbální komponenty – předmluva, evokace (celková, detailní), odlišení úrovní učiva, otázky a úkoly (k tématu, k celému ročníku, opakování), instrukce, aplikace, vyjádření cílů učení, prostředky pro sebehodnocení, výsledky úkolů a cvičení, odkazy na další zdroje
- Neverbální – grafické symboly, odlišení barev a písma, využití obálky učebnice

C. Aparát orientace

- Verbální komponenty – obsah učebnice, členění na témata a kapitoly, marginálie a zvýraznění, rejstřík

Oproti předchozím autorům se Průcha více zaměřuje i na strukturní prvky, které umožňují učebnicím plnit funkce vztahující se k žákovi, tedy funkci zpevňující a sebereflexní. Přichází tak s vymezením komponentů umožňujících žákům sledovat svůj pokrok, tedy s prostředky sebehodnocení zobrazujícími správná řešení učebnicových úloh. Zároveň se Průchovy strukturní komponenty zaměřují i na funkci motivační, neboť se kromě motivačního a evokačního textu soustředí také na prezentaci cílů výuky žákům a na následnou aplikaci v praxi a na možnost rozšiřujícího studia tématu pro žáky. Avšak některé Průchovy prvky lze již považovat za překonané, zejména v souvislosti s rozvojem technologií. Jedná se především o prvky neverbální, kde vymezuje dostatečné barevné odlišení a vložení barevných ilustrací.

Z novějších autorů se strukturním prvkům učebnic věnuje Lepil, který ve své práci uvádí tři hlavní strukturní prvky učebnic – výkladovou složku, obrazový materiál a procedurální a orientační aparát (Lepil 2010).

Výkladová složka se skládá z výkladového textu, doplňujícího textu a vysvětlujícího textu, tedy stejně jako u Zujeva ve verbální části. Výkladovým textem myslí základní vysvětlující text, který objasňuje učivo. Bývá doplněn příkladem z praxe nebo ukázkovou úlohou. Doplňující text má úlohu spíše motivační, jedná se o úvody k delším textům, historické

poznámky nebo ilustrační příklady. Vysvětlující text je v učebnicích pro objasnění složitějších termínů a výrazů, jedná se hlavně o poznámky pod čarou, popisy obrazových komponentů nebo slovníky cizích pojmů (Lepil 2010).

Obrazový materiál se v učebnicích rovněž vyskytuje ve třech podobách. První přímo navazuje na výkladový text a snaží se o jeho názornou ukázkou, jedná se především o grafická schémata a nákresy. S tímto typem obrazového materiálu se setkáváme především v učebnicích přírodovědného nebo technického zaměření. Druhým z obrazových prvků učebnice jsou fotografie, obrazy nebo skici, které pouze doplňují výkladový text a jedná se spíše o prvky ilustrační. Posledním typem obrazového materiálu v učebnicích jsou grafické symboly, které slouží pro orientaci v učebnici (Lepil 2010).

Mezi nevýkladové složky učebnice řadí Lepil **procedurální a orientační aparát**. Procedurálním aparátem jsou myšleny takové prvky, které mají řídit proces učení, jde tedy o otázky a odpovědi, úlohy a další úkoly, které směřují k činnostem žáků. Orientační aparát složí pro lepší orientaci v učebnici, tvoří ho nadpisy, zvýraznění, odkazy, hesla nebo rejstříky (Lepil 2010).

V neposlední řadě hraje u struktury učebnic roli typografie a celkové grafické zpracování učebnice. Typografické zpracování rozhoduje, jakou váhu a jakou roli zaujme u učebnici jednotlivý strukturní komponent. Je třeba odlišit hlavní myšlenky od pouhých podnětů k diskusi a doplňujícím informacím (Průcha 2006).

Pro učebnice zeměpisu je neodmyslitelným prvkem mapa. Z výše zmíněných klasifikací strukturních komponentů učebnice mapu definuje pouze Průcha. Vzhledem k povaze tohoto prvku jej lze jednoznačně zařadit do neverbální složky učebnice. Jak již bylo zmíněno výše, mapa slouží jako zdroj informací, a není tedy pouze doplňkovým ilustračním materiálem. V Zujevově klasifikaci bychom mohli mapu zařadit do aparátu řídicího proces osvojování, v Lepilově klasifikaci pak k obrazovému materiálu, který navazuje na výkladovou část a poskytuje jeho praktickou ukázkou.

Pro účely této práce bylo vybráno z výše zmíněných klasifikací devět strukturních prvků, u kterých bude zjišťována četnost jejich využívání učiteli. Jedná se o tyto konkrétní prvky:

- výkladové texty
- shrnující texty
- doplňující texty, vysvětlivky, slovníčky pojmů
- ilustrace, fotografie, mapy
- otázky a úkoly, úlohy pro žáky
- prostředky pro sebehodnocení žáků

- klíče k úlohám
- odkazy na další zdroje
- strukturalizace – rozčlenění na témata, kapitoly.

Klasifikací strukturních komponentů učebnice je mnoho nejen v Česku ale i v zahraničí. Liší se jak v samotné klasifikaci jednotlivých komponentů, tak i v podrobnosti jejich vyčleňování. U všech učebnic platí, že by spolu měly jednotlivé strukturní komponenty tvořit ucelené dílo. Každý komponent má svou specifickou funkci a v kombinaci s ostatními komponenty by mělo docházet k naplnění funkcí učebnice.

3.6. Hodnocení, výběr a využívání učebnice učiteli

Ačkoliv se tato práce nezabývá přímo výzkumem učebnic, jejich hodnocením nebo analýzou, je na místě zmínit, jakým způsobem probíhá hodnocení kvality učebnic, neboť s tím přímo souvisí také výběr učebnic a jejich využívání samotnými učiteli. Hodnocením učebnic se mohou zabývat různí aktéři jako učitelé, odborníci na vzdělávání nebo školské instituce. V Česku se hodnocením kvality učebnic zabývá MŠMT, které uděluje učebnicím tzv. schvalovací doložku (Stará 2021). Učitelé mají ve výběru učebnic do výuky svobodu, a doložka MŠMT tak slouží spíše jako doporučení nebo záruka kvality a naplnění požadovaného vzdělávacího obsahu v souladu s oficiálními kurikulárními dokumenty (MŠMT 2023b). Je tedy především na samotném učiteli, aby si pro výuku zvolil správnou učebnici, která povede k naplnění cílů výuky. Ze samotného výběru pak vychází soulad učitelů s učebnicí a její využívání při výuce (Sikorová 2007). Struktura a didaktická vybavenost učebnic hrají bezesporu velmi důležitou roli při jejich využívání ve výuce. Nutno však zkoumat také to, jakým způsobem učitelé s učebnicí pracují a jak jsou s ní, jakožto s kurikulárním dokumentem spokojeni.

Nejčastěji hodnoceným prvkem učebnice je obsah. Ten by měl vycházet z oficiálních kurikulárních dokumentů a odpovídat výstupním požadavkům daného stupně vzdělávání. Obsah učiva musí být věcně správný a prezentován tak, aby mu žáci dokázali porozumět (Mikk 2007). Učebnice vychází ze současných vědeckých poznatků, což může být úskalí pro autory učebnic, neboť často nedokážou odhadnout, jakou míru odborných informací v učebnicích použít. Texty učebnice jsou pak často přehlceny faktografickými a odbornými pojmy (Průcha 2006).

S nadměrným množstvím informací souvisí další důležitá vlastnost učebnic, kterou je srozumitelnost a logické uspořádání. Příliš náročná učebnice vede k přetěžování žáků a jejich následnému odporu ke čtení. Školy bývají obviňované z nedostatečného prohloubení zájmu

o čtení u žáků, avšak málokdy se hledí na prapůvod problému, kterým mohou být právě příliš náročné učebnice (Mikk 2007).

Nově vydávané učebnice se snaží být pokrokové z hlediska vizuálního, texty jsou prokládány grafickými prvky a propojovány s interaktivními internetovými odkazy. Avšak inovativní vzhled nemusí vždy odpovídat aktuálním didaktickým potřebám učitelů a žáků. Je-li posuzována kvalita učebnic je třeba brát ohled nejen na jejich vizuální charakter a atraktivitu, ale rovněž je zhodnotit z pohledu aktuálního vědeckého poznání, oborových didaktik, pedagogicky a psychologie (Knecht, Janík 2010).

Dalším prvkem, podle kterého se hodnotí učebnice, je jejich didaktická vybavenost. Tu lze změřit podle strukturních komponentů učebnice, jejich zastoupení a funkcí, kterou v učebnici plní (viz. kapitola 2.5.) (Průcha 1998).

Mezi velmi důležité aspekty výuky patří motivace žáků k učení. Motivovat žáky lze pomocí různých metod. Základní metodou je evokace, která by měla v žáci probudit zájem o daný obsah (Gošová 2011). Důležitým prvkem, který hraje roli v motivaci žáků, je vtip a humor (Janoušková 2008). Některé učebnice tento aspekt zcela postrádají nebo nedávají učitelům takový prostor pro jeho začlenění. Absence komiky a odlehčujících prvků má velký vliv na motivaci žáků a vzdělávací proces se tak odosobňuje, což způsobuje diskontinuitu mezi reálným životem a vzděláváním. Bylo by však chybou obviňovat učebnice z nudné výuky, neboť některé učebnice předpokládají didaktickou znalost učitele, který bude učebnici využívat a je tedy na něm, aby do výuky vnesl humorné prvky (Knecht 2018).

Podle výzkumné syntézy, prováděné v rámci výzkumu hodnocení učebnic, je představa optimální učebnice mylná (Sikorová 2007). Každá učebnice nabízí jiné možnosti učení a je strukturovaná určitým způsobem. Učitel by měl v tomto ohledu zastat roli odborníka na žákovské potřeby, neboť vybírá učebnici pro výuku směřovanou právě k žákovi (Stará 2021). Lepil ve své práci specifikuje požadavky na učebnici při jejím výběru. Za nejdůležitější prvky učebnice považuje (Lepil 2010):

- odborné (soulad učiva s poznatky dané vědní disciplíny),
- didaktické (soulad s kurikulem, správný výběr poznatků),
- metodické (volba adekvátních prostředků výkladu učiva),
- logické (ucelená struktura poznatků a rozčlenění učiva),
- psychologické (přiměřenost učiva věkovému stupni žáků),
- lingvistické (jazyková správnost a stylistická úroveň),
- estetické (vhodné výtvarné a typografické ztvárnění učebnice),
- hygienické (přiměřený objem a hmotnost učebnice, kvalita papíru).

K objektivizaci hodnocení učebnic slouží kritéria, která se vztahují k výše zmíněným vlastnostem, které by učebnice měla mít. Výzkumu kritérií hodnocení se věnuje například publikace Hodnocení učebnic (Maňák, Knecht 2007). V rámci svého výzkumu vytvořila Sikorová návrh několika kritérií, která se dají využít při hodnocení učebnic. Kritéria jsou rozčleněna do 13 kategorií, seřazených dle své důležitosti podle názorů učitelů středních škol (Sikorová 2007). Níže zmíněná kritéria mohou pomoci učitelům při výběru učebnice pro výuku, neboť komplexně zkoumají všechny výše zmíněné požadavky na učebnice.

Tabulka 1: Návrh seznamu hodnotících kritérií pro učebnice základních a středních škol

KATEGORIE	KRITÉRIUM
1. přehlednost	⇒ Má učebnice přehlednou strukturu (navazují na sebe logicky kapitoly a témata, je učebnice dobře rozčleněná)? ⇒ Je vnitřní struktura textu v učebnici přehledná (např. jsou pojmy řazeny v logické posloupnosti, navazují na sebe věty apod.)?
2. přiměřená obtížnost a rozsah učiva	⇒ Jsou zadání úloh a cvičení a formulace otázek v učebnici jasné a srozumitelné? ⇒ Jsou výklad a vysvětlování v učebnici pro žáky srozumitelné a snadno pochopitelné? ⇒ Je výběr a počet pojmů v učebnici přiměřený úrovni chápání žáků?
3. odborná správnost	⇒ Obsahuje učivo v učebnici odborně správné poznatky? ⇒ Odpovídají poznatky v učebnici současnému stavu vědy, kultury a společenské praxe?
4. motivační charakteristiky	⇒ Je učivo v učebnici vztažené k praxi (příklady, situace ze života, význam poznatku a dovedností pro praxi apod.)? ⇒ Jsou výběr učiva v učebnici a úlohy a otázky pro žáky zajímavé? ⇒ Jsou v učebnici užívány grafické prostředky k řízení pozornosti (grafické odlišení různých typu učiva, přehledné členění textu, zdůraznění klíčových pojmů a definic aj.)?
5. řízení učení	⇒ Vyžadují úlohy také řešení problému, objevování, tvořivou činnost apod. a nejen reprodukci učiva? ⇒ Vedou texty v učebnici k uvažování, kritickému myšlení, hodnocení apod.? ⇒ Poskytuje učebnice dostatek možností k procvičování, upevňování a opakování učiva? ⇒ Obsahují texty a úlohy podněty k samostatné práci a skupinové činnosti žáků?
6. obrazový materiál	⇒ Jsou ilustrace, tabulky, schémata, mapky a grafy v učebnici jasné a smysluplné? ⇒ Obsahuje učebnice dostatek obrazového materiálu, který pomáhá žákům porozumět učivu (objasňuje text, ilustruje text, nahrazuje výklad názornější formou apod.)? ⇒ Obsahuje učebnice dostatek obrazového materiálu, který je pro žáky přitažlivý?
7. shoda s kurikulárními dokumenty	⇒ Je výběr učiva v souladu s kurikulárními dokumenty (učební plán, osnovy, vzdělávací program apod.)? ⇒ Jsou cíle výuky v zásadě dosažitelné prostřednictvím studia textů a vypracování učebních úloh prezentovaných v učebnici?

8. cena a dostupnost	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Je cena učebnice přiměřená (vzhledem k jiným cenám učebnic na trhu)? ⇒ Je cena doplňkových materiálů k učebnici (např. Pracovního sešitu, příručky pro učitele, kazet, počítačových programů atd.) dostupná?
9. ergonomické a typografické vlastnosti	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Jsou druh a velikost písma v učebnici přiměřené? ⇒ Je vazba učebnice trvalá a odolná a papír kvalitní?
10. doplňkové texty a materiály	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Jsou k dispozici doplňující didaktické prostředky (jako videokazety, audiokazety, sbírky úloh, materiál ke hrám, nástěnné mapy, počítačové programy, modely, sady pro pokusy apod.) vztahující se k učebnici? ⇒ Vydalo nakladatelství také pracovní sešit (knihu) pro žáky k dané učebnici? ⇒ Je k dispozici příručka pro učitele k dané učebnici?
11. diferenciacce učiva a úloh	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Obsahuje učebnice rozšiřující učivo a úlohy pro nadané žáky? ⇒ Obsahuje učebnice odlišné úlohy z hlediska obtížnosti (pro průměrné i podprůměrné žáky)?
12. hodnoty a postoje	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Obsahuje učebnice odkazy na společenská pravidla, mravní normy (slušné chování, principy humanismu, tolerance, tradice, právní normy apod.)? ⇒ Prezentuje učebnice menšiny, rasy, náboženské skupiny, národnosti a pohlaví bez stereotypů a předsudků?
13. zpracování učiva	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Je odborný obsah v učebnici prezentován také ve vztahu k jiným oborům? ⇒ Je učivo v učebnici soustředěné kolem několika základních témat (tzn. Spíše málo vybraných témat do hloubky než mnoho poznatků povrchně)? ⇒ Jsou některé poznatky v učebnici prezentované z několika uhlů pohledu, různých perspektiv? ⇒ Je v učebnici vysvětleno, proč je nutné se učit určité poznatky a dovednosti?

Převzato z: Sikorová 2007, vlastní zpracování

Právě samotný výběr učebnice hraje důležitou roli při práci učitelů s učebnicemi. V praxi je běžné, že se na výběru učebnic pro školu a pro žáky podílejí samotní učitelé. Na jednu stranu tento přístup dává smysl, neboť jsou to právě oni, kdo budou s tímto dokumentem pracovat. Na druhou stranu to může být i problematické, neboť běžný učitel nemusí být odborníkem na výběr učebnic, proto se rozhoduje spíše intuitivně a na základně především vizuálních vjemů (Stará 2021). Podle výzkumu Sikorové si většina učitelů přeje, aby se mohli na výběru učebnic podílet, většina se rozhoduje na základě doporučení kolegů a část pomocí vlastní zkušenosti. V obou případech má ale velký vliv na rozhodování učitelů rovněž marketing a reklama, tedy to, jak daná nakladatelství prezentují učebnice učitelům (Sikorová 2004). Právě z důvodu nedostatečné kvalifikace učitelů v oblasti kvality učebnic vytvořila Sikorová výše zmíněný návrh kritérií, kterými se mohou učitelé řídit při výběru učebnic (Sikorová 2007).

To, zdali se učitelé podíleli na výběru učebnic, může hrát velkou roli při jejich spokojenosti s učebnicí a četnosti jejího využívání (Stará 2021). Z výzkumů vyplývá, že zastoupení učitelů při výběru učebnice vede k jejich větší spokojenosti s učebnicí a následně i jejímu většímu využívání.

3.7. Využívání učebnic

Jednotlivé učebnice se liší jak ve svém vizuálním a obsahovém formátu, tak i v tom, jak s nimi žáci a učitelé mohou pracovat. Role žáka i učitele se může výrazně lišit při práci s odlišným typem učebnice (Janík, Knecht 2008). V případě učitelů spočívá rozdíl především v tom, kdo nese didaktické znalosti látky. V některých učebnicích je učivo již didakticky transformováno, argumentováno a reprezentováno (viz. kapitola výzkum učebnic). V tomto případě učitel „pouze“ předkládá učivo žákům, případně se mohou žáci učit sami, pouze za pomoci učebnice. Takto didakticky transformovaná učebnice bývá často využívána jako náhrada za zameškanou výuku. Učebnice hraje roli rovněž v domácí přípravě žáků. V tomto ohledu je učebnice důležitým učebním prvkem zejména u dětí mladšího školního věku, neboť pomáhá žákům i rodičům naučit se učit. Rovněž u dětí hospitalizovaných je učebnice nepostradatelnou součástí vzdělávacího procesu (Stará 2021).

Někteří autoři učebnic nechávají didaktickou transformaci na učiteli, v tom případě je role učitele složitější, neboť didaktické zpracování, a tím i dosažení cílů vzdělávání závisí na něm (Knecht 2018). Role žáka při práci s učebnicí se rovněž liší v závislosti na konkrétních úlohách a typech cvičení. Autoři učebnic totiž neudávají pouze rámec obsahových znalostí, který by měli žáci zvládat, ale rovněž definují, jaké činnosti a úkoly by měli ovládat. Některé učebnice nekladou na žáky příliš kognitivně náročné úkoly a vyžadují pouze čtení a porozumění textu (Knecht, Janík 2008). Z výzkumů vyplývá, že schopnost žáků pracovat a učit se samostatně z textu je do jisté míry omezená. Většina z nich nad textem hlouběji nepřemýšlí a vyhledává pouze tučně vyznačené pojmy, které jim připadají klíčové (Stará 2021). Úloha žáka i učitele při práci s učebnicí je tedy do značné míry propojená. Kvalitní výuku tak nemohou zajistit pouze autoři učebnic, vždy je zapotřebí učitelova schopnost učivo didakticky prezentovat a zároveň žákova schopnost učivo přijímat.

Využívání učebnic učiteli se věnuje mnoho českých i zahraničních výzkumů. Avšak výzkumné otázky těchto studií se do značné míry liší, a nelze tak jednoznačně definovat koncept „užívání učebnice“ (Sikorová 2008). Výzkumy tohoto typu lze pojmovit různě, ačkoliv se všechny shodují na důležitosti učebnice ve výuce, její roli chápou jednotliví autoři odlišně. Existují studie věnující se zkoumání dopadu využívání učebnice učitelem na samotné žákovo

učení, na vztah mezi žákem, učitelem a učebnicí nebo na samostatné důvody využívání učebnice jednotlivými aktéry ve vyučování (Sikorová 2008).

Způsobům zkoumání využívání učebnic se věnovala Remillardová, která ve své studii vymezila čtyři základní koncepce pohledů výzkumníků na využívání učebnic. Podle těchto koncepcí lze stanovit způsob a zaměření výzkumu na využívání učebnic (Remillard 2005). Remillardová používá termín „curriculum materials“, což v tomto slova smyslu lze chápat jako učební materiály. Na základě cílů pak definuje čtyři perspektivy výzkumu.

První perspektiva **užívání učebních materiálů jako (ne)závislost na učebnicovém textu** (*Curriculum Use as Following or Subverting the Text*) zkoumá do jaké míry se učitel přesně drží učebnicového textu. Cílem těchto výzkumů je zjistit, jak učebnice inovovat k tomu, aby s nimi mohli učitelé při své výuce řídit. Zároveň sledují, zdali jsou dané učební texty v souladu s kurikulárními dokumenty, případně jakým způsobem by se toho dalo dosáhnout.

Druhá perspektiva **užívání učebních materiálů jako vycházení z učebnicového textu** (*Curriculum Use as Drawing on the Text*). Tito výzkumníci se věnují především učitelům a jejich způsobu využívání učebnic ve výuce. Jejich cílem je zjistit, jak a proč učitelé volí práci s učebními texty a jakým způsobem s nimi nadále pracují (Stará 2021).

Třetím hlediskem je **užívání učebních materiálů jako interpretace učebnicového textu** (*Curriculum Use as Interpretation of Text*), které staví učitele do role interpreta učebních textů. Výzkumníci předpokládají, že je pro učitele nemožné se přesně držet učebnice nebo učitelské příručky a že vždy musí dojít k nějaké interpretaci textu učitelem. Jejich cílem je zjistit, jakým způsobem texty učitelé interpretují a co jejich interpretaci ovlivňuje.

Čtvrtou perspektivou je **užívání učebních materiálů jako participace na učebnicovém textu** (*Curriculum Use as Participation with the Text*). Výzkumníci nahlízející touto perspektivou předpokládají, že učitelé a učební materiály mezi sebou mají dynamický vztah a učitel nejen přijímá informace, ale také se aktivně podílí na jejich tvorbě a redefinici obsahu (Sikorová 2008).

Vzhledem k cílům této práce budeme výzkum provádět především z druhé zmíněné perspektivy, neboť by nám měla pomoci zodpovědět výzkumné otázky.

Z předchozích výzkumů věnujících se využívání učebnic učiteli napříč předměty vyplynulo, že učebnice bývají učiteli využívány spíše při přípravě na výuku než ve výuce samotné (Knecht, Najvarová 2008). Tento fakt je zapříčiněn několika důvody, jako například přílišná náročnost textu a neatraktivita učebnic pro žáky. Jednotvárnost učebnic může vést k jednostrannosti výuky, která je zaměřena především na faktickou znalost. Avšak mít přístup pouze k jedné učebnici, nemusí pro žáky znamenat jednotvárnou výuku, nejvíce totiž záleží

na učitelově přístupu k využívání učebnice a jeho didaktickému ztvárnění učiva (Widdowson, Lambert 2006). Z výzkumu využívání zdrojů učiteli při přípravě na výuku vyplývá, že někteří využívají učebnici při přípravách více než jiní. Každopádně všichni dotazovaní uvedli, že je učebnice pouze jedním ze zdrojů, a kombinují ji tak s dalšími zdroji nebo využívají sdílené materiály na internetu (Sikorová, Václavík, Červenková 2019). Jiné výzkumy uvádí, že na učebnici jsou při přípravách na hodinu závislí především začínající učitelé, neboť jim učebnice pomáhá strukturovat hodinu a definovat obsahovou náplň učiva. Zároveň učebnice poskytuje začínajícím učitelům metodickou podporu a mnoho učebních úloh pro žáky (Stará 2021).

I z novějších výzkumů vyplývá, že část učitelů používá učebnici jako základ pro své přípravy na hodinu (Stará 2021). S vyšší dostupností jiných zdrojů, zejména elektronických, nevolí učitelé učebnici jako svůj hlavní zdroj při přípravě na výuku (Sikorová, Václavík, Červenková 2019). Kombinace více zdrojů při učitelské přípravě umožňuje širší záběr témat do výuky. Při využívání pouze jedné učebnice dochází ke značné redukci probíraných témat a aktivit, neboť náplně hodin pak vychází pouze z jedné učebnice, která se využívá na dané škole (Maňák 2008). Z toho vyplývá, že tematické plány a obsahová náplň vzdělávání se mohou lišit v rámci jednotlivých škol poměrně výrazně. Maňák dokonce považuje učebnici jako náhradu dřívějších učebních osnov a standardů, neboť někteří učitelé mohou chápat obsahovou stránku učebnice jako dogmata pro tvorbu tematických plánů (Maňák 2008).

Během samotného vyučování se strategie využívání učebnice učiteli zásadně liší. Jak již bylo zmíněno výše, každý učitel má své osobní pojetí výuku, z čehož pak vycházejí i cíle a náplně vyučovacích hodin. Z dříve provedených studií lze vymezit několik typů, stylů a způsobů používání učebnice. Vzhledem k nejednotnosti tohoto členění v odborné literatuře si uvedeme jen několik příkladů možné typologie.

Ve vztahu k práci s učebnicí lze vyčlenit několik skupin učitelů. První skupina se striktně drží učebnice, probírá učebnici systematicky. Učebnice tak slouží jako vodítko pro výuku. Zároveň jsou tito učitelé zcela závislí na učebnici. Druhá skupina se učebnice drží, ale rovněž ji doplňuje o další zdroje. Využívá ji tak pro specifické účely, případně využívá jen některé její pasáže. Tato skupina učitelů se často drží metodiky, ale využívá vlastní texty. Poslední skupina se učebnice nedrží téměř vůbec a obsah a struktura hodiny jsou zcela nezávislé na učebnici (Stará 2021; Lambert 1999; Sikorová 2008).

Na využívání učebnic lze také pohlížet z pohledu využívání učebnice jako prostředku pro výuku nebo ve vztahu k funkcím učebnice. Lambert definuje opět tři skupiny. První používá učebnici jako nástroj pro zvládnutí organizace třídy. Pro druhou je učebnice pomůcka pro

přípravu, strukturu a metodiku hodiny. Třetí skupina učitelů využívá učebnici jako prostředek motivace a stimulace žáků (Lambert 1999).

Z jiného úhlu pohlížel na využívání učebnic učitelé Zahorik, který dospěl k závěru, že podstatnou roli při využívání učebnice ve výuce hraje vyučovací styl učitele. Na základě náročnosti kognitivních požadavků při využívání učebnice vyčlenil tři základní typy učitelů a jejich styly výuky. První typ se snaží o předání znalostí textem (zaměřeno na osvojení poznatků, žáci pracují s učebnicí). Druhý typ učitelů se snaží o rozšíření znalosti (zaměřeno jak na osvojení poznatků, tak i na jejich aplikaci). Třetí typ učitelů směřuje žáky k přemýšlení o textu (zaměřeno na rozvoj zamýšlení nad textem) (Sikorová 2008).

Pro účely této práce budeme využívat typologii dle Sikorové, která z předchozích výzkumů odvodila tři typy používání učebnice ve výuce jako (Sikorová 2008):

1. zdroj obsahu výuky
2. zdroje pro metodické zpracování výuky
3. zdroje pro činnost žáků

Následně ve svém výzkumu mezi učitelé na 2. stupni základních škol doplnila předchozí tři typy o čtvrtý, a to (Sikorová, Václavík, Červenková 2019):

4. systematické probírání učebnice

Při svém výzkumu došla Sikorová k závěru, že učebnice hraje významnou roli při přípravě na výuku i při samotné realizaci. Nepodařilo se jim však prokázat míru závislosti na užívání učebnice ve vztahu ke vzdělání, aprobaci či délce praxe mezi jednotlivými učiteli (Sikorová 2010). Toto tvrzení potvrzuje i novější výzkum zaměřený na užívání zdrojů učiteli během své práce (Sikorová, Václavík, Červenková 2019).

4. Metodika práce

Praktická část je zaměřena na identifikaci klíčových vlastností učebnic zeměpisu pro nižší stupeň sekundárního vzdělávání, které vedou k učitelově rozhodnutí je (ne)využívat. Mohla by pomoci při tvorbě nových učebnic, neboť by měla, vzhledem ke kladeným cílům práce, objasnit důvody učitelů proč se rozhodují učebnice využívat či nikoliv.

4.1. Výzkumný problém a výběr metody

Smyslem výzkumu je ověření, tedy potvrzení nebo vyvrácení, současných poznatků o daném jevu (Gavora 2010). V našem případě se jedná téma o (ne)využívání učebnic učiteli zeměpisu na nižším sekundárním stupni vzdělávání. V první řadě je třeba si přesně stanovit výzkumný problém, který budeme následně zkoumat. Naším výzkumným problémem je využívání učebnic učiteli zeměpisu. Pomocí metody strukturovaného rozhovoru s několika učiteli nižšího sekundárního stupně vzdělávání se pokusíme naplnit cíle této práce.

Tabulka 2: Výzkumné cíle

Hlavní cíl	identifikovat klíčové vlastnosti učebnic zeměpisu pro nižší stupeň sekundárního vzdělávání, které vedou k učitelově rozhodnutí je (ne)využívat
Dílčí cíl	zjistit, jak učitelé s učebnicí pracují a v jakých fázích své profese ji nejvíce používají
Dílčí cíl 2	zjistit jaké důvody vedou učitele k rozhodnutí nevyužívat učebnici
Dílčí cíl 3	analyzovat jednotlivá geografická témata s ohledem na míru využívání učebnic učiteli při výuce

K dosažení cílů práce byly definovány následující výzkumné otázky

Tabulka 3: výzkumné otázky

<i>VO1</i>	<i>Proč učitelé (ne)využívají učebnice?</i>
<i>VO2</i>	<i>Které vlastnosti učebnice jsou pro učitele klíčové?</i>
<i>VO3</i>	<i>Které vlastnosti podle učitelů učebnice postrádají?</i>
<i>VO4</i>	<i>Jak se liší pohledy učitelů na roli učebnice ve výuce?</i>
<i>VO5</i>	<i>Jak učitelé využívají učebnici?</i>
<i>VO6</i>	<i>Jaký vliv má probíraný tematický celek na způsob a míru využívání učebnic v edukačním procesu?</i>

Pedagogický výzkum lze orientovat dvěma různými směry. Jedná se o kvalitativní a kvantitativní výzkumy, zároveň je možné tyto dva směry kombinovat ve smíšeném výzkumu.

Kvantitativní výzkum je systematický vědecký přístup v oblasti výzkumu, který se zaměřuje na sběr dat, jejich analýzu a interpretaci. Zjišťuje tedy množství, frekvenci nebo rozsah výskytu daného jevu (Gavora 2010). Cílem kvantitativního výzkumu je porozumění určitým jevům, vzorcům a vztahům v rámci sledovaného fenoménu. Jedná se o metodu vycházející z neopozitivismu, která se snaží o jednoznačné kvantifikace sledovaných jevů (Chrásková 2007).

Druhým směrem je kvalitativní výzkum, který prezentuje výsledky bádání zpravidla nečíselnými metodami, tedy slovně. Výzkumníci tohoto směru se více soustředí na význam slov dotazovaných osob, neboť čísla dostatečně nevyjadřují podstavu sdělení dotazovaného (Gavora 2010). Kvalitativní výzkumy se používají nejčastěji v případech, kdy se výzkumníci snaží odhalit, jak dané jevy prožívají samotní aktéři (Pravdová 2015). Pro splnění hlavního i dílčích cílů této práce byla zvolena kvalitativní metoda polostrukturovaného rozhovoru s kvantitativním prvkem „metody třídění karet“, tedy přístup smíšeného výzkumu.

4.2. Sběr dat

Cílem kvalitativního výzkumu bylo hlouběji zmapovat postoje učitelů k využívání učebnice. Zajímalo nás, jaké jsou příčiny rozhodnutí učitelů učebnici používat či nikoliv. U učitelů, kteří učebnici využívají, jsme zkoumali, jakým konkrétním způsobem s učebnicemi pracují. U učitelů, kteří učebnici používají občasně, jsme zkoumali, na jakém základě volí využívání učebnice. U poslední skupiny učitelů, tedy těch, kteří ji nepoužívají vůbec, jsme chtěli zjistit, proč se tak rozhodli a jaké materiály pro výuku používají.

Interview patří mezi metody tzv. explorativní, tedy vytěžovací, jejich cílem je zjistit informace a okolnosti týkající se určitého jevu (Pelikán 2011). Při vyhodnocování musí výzkumník brát v potaz možné zkreslení výsledků. Jednou z nevýhod explorativních šetření je totiž validita vzorku. Respondenti se mohou před tazatelem vykreslovat v lepším světle nebo mohou být jejich odpovědi výrazně ovlivněny aktuálními společenskými trendy a předpoklady. Zároveň je třeba hledět na individualitu jednotlivých dotazovaných, neboť každému z nich je komfortní jiná forma vyjadřování (písemná/slovní), proto tedy nemusí být odpovědi kompletní (Pelikán 2011).

Podle způsobu vedení rozhovoru výzkumníkem a míry jeho zasahování do průběhu lze vymežit tři typy interview (Gavora 2010):

- Strukturovaný – výzkumník se drží předem připravených otázek, jejich formulace i pořadí, pouze čte otázky a nadále je nijak nekomentuje. Výhodou strukturovaného rozhovoru je, že všichni respondenti mají stejné podmínky, což pak vede

k jednoduššímu zpracování dat. Nevýhodou může být nedostatečné navázání kontaktu s tazatelem (Chráška 2007).

- Nestrukturovaný – tazatel otázky formuluje během interview, vždy se však musí soustředit na cíl, aby získal potřebné informace. Výhodou je otevřená komunikace mezi tazatelem a respondentem, možnost otevřít nová témata, avšak zpracování takového typu rozhovoru je značně náročné (Chráška 2007).
- Polostrukturovaný – tento typ rozhovoru je kompromisem mezi dvěma zmíněnými variantami. Tazatel má připravené otázky, avšak dává dostatek prostoru pro jejich rozvedení a objasnění respondentem (Gavora 2010).

Chráška vymezuje ještě čtvrtý typ rozhovoru, kterým je skupinový. Tento typ se využívá pokud je zkoumaný jev nějakým způsobem citlivý, neboť ve skupině pak nemusí respondenti cítit takový ostych o tématu omluvit neboť si neberou otázky tak osobně (Chráška 2007). Z psychologického hlediska lze pak dělit rozhovory rovněž na tři typy: výzkumný, diagnostický a psychoterapeutický (Pelikán 2011).

Pro získání dat byla využita metoda polostrukturovaného rozhovoru. S respondenty ve výzkumu docházelo k přímému setkání, ať už osobně nebo v online podobě. Osobní setkání dává výzkumu velkou výhodu oproti jiným metodám, neboť může dojít k navázání hlubšího kontaktu, a tím pádem vyššímu proniknutí do motivů a postojů dotazovaných. Součástí rozhovoru není jen verbální projev, ale rovněž neverbální, a výzkumník tak může sledovat reakce respondenta na jednotlivé otázky a podle toho je případně upravovat a určovat další průběh rozhovoru (Chráška 2007). Zároveň může mimoslovní projev pomoci výzkumníkovi lépe pochopit osobnost dotazovaného a i význam jeho slov (Pelikán 2011). Nevýhodou rozhovorového šetření je jeho časová náročnost. Oproti jiným způsobům výzkumu (test, dotazník) vyžaduje mnohem více času, neboť výzkumník se musí věnovat každému respondentovi zvlášť a poté rozhovor přepsat. Z tohoto důvodu jsou výzkumné vzorky u interview nižší nežli u dotazníků (Pelikán 2011). Následné zpracování výpovědí je komplikované z důvodu jeho vysoké variability. Některé jevy lze zpracovat i kvantitativně, například uvedeme-li četnost určité odpovědi. Nedílnou součástí interview je i doslovný přepis všech otázek a odpovědí. Vzhledem k variabilitě odpovědí musí výzkumník provést obsahovou analýzu textu a odpovědi kategorizovat (Pelikán 2011). Odpovědi se přiřazují do určitých kategorií, kdy každá kategorie má své číslo neboli kód, tomuto procesu se říká kódování odpovědí. Následně jednotlivé kategorie se dále dělí, čímž postupně dochází k rozklíčování dané problematiky (Gavora 2010).

Při výzkumném šetření byla během rozhovoru použita metoda nazývaná „card sorting“ neboli „metoda třídění karet“ (Hanus, Havelková 2019). Tato metoda byla zvolena kvůli své interaktivitě a schopnosti podpořit učitele v reflexi a kategorizaci jejich myšlenek a postupů, což přispívá k hlubšímu porozumění dynamického vztahu mezi učiteli a učebnicemi, které jsou předmětem výzkumu. Jedná se o metodu často používanou v psychologii, neboť kombinuje užívání sluchu, zraku a hmatu. Pro rozhovor může být užitečná, neboť pomůže udržet atmosféru a samotný rozhovor ozvláštnit (Ďurkech 2022). Pro učitele bylo vytvořeno 15 karet, na každé z nich byla uvedena jedna z funkcí učebnice (vymezeno v kapitole 3.4. Funkce učebnice). Následně učitelé karty seřazovali podle priorit od nejdůležitější po nejméně, kdy v každé úrovni mohl být libovolný počet funkcí (Hanus, Havelková 2019). Takto metoda je detailněji popsána v kapitole 4.4. Realizace šetření a zpracování dat.

V závěrečné fázi rozhovoru znovu pracovali respondenti se sadou karet. Tentokrát se již nejednalo o „card sorting“, nýbrž o modifikaci škálování. Metoda škálování pomáhá zjistit míru vlastnosti nějakého jevu, jeho intenzitu a jeho vnímání respondenty (Gavora 2010). Respondenti své postoje vyjadřují tak, že na určité škále určí polohu sledovaného jevu. V případě našeho výzkumu měla škála pouze tři stupně. Posuzovatelé tak přiřazovali důležitost jednotlivým kritériím při hodnocení učebnice, které vycházely z výzkumu hodnocení učebnic (Sikorová 2007).

4.2.1. Tvorba výzkumných nástrojů

Otázky polostrukturovaného rozhovoru vycházely z výzkumných otázek práce a jsou formovány tak, aby mohlo dojít k naplnění cílů práce. Výběr otázek a jejich formulace dodržuje zásady pro tvorbu otázek, tedy byla dodržena jejich neutralita a nepodsouvaly respondentovi odpověď. Rovněž byly formulovány tak, aby jim respondent rozuměl a dokázal je pochopit (Hendl 2005). Pro jasnou strukturu rozhovoru byl scénář sestaven podle témat tak, aby na sebe otázky systematicky navazovaly. Zároveň všechny otázky vycházely z teoretické části práce věnující se využívání učebnic a předchozím výzkumům.

Otázky byly rozčleněny do pěti základních okruhů viz. tabulka 4. U některých otázek byla respondentovi v případě, že nevěděl, jak odpovědět, nabídnuta paleta možností, které ho mohly inspirovat k odpovědi.

První okruh otázek byl zaměřen na osobní popojetí učitelovy výuky, tedy na faktory, které ovlivňují to, co a jak učitel učí. Druhý okruh se věnoval využívání didaktických prostředků ve výuce. V tomto okruhu byly dále kladeny otázky, které se týkaly konkrétně využívání či nevyužívání učebnice a práce s učebnicovými texty. Respondentům, kteří odpověděli, že učebnici vůbec nevyužívají, byla položena otázka, z jakého důvodu tomu tak je.

Těm, kteří učebnici používají, bylo položeno několik otázek na způsob využívání. Rovněž byli respondenti používající učebnici dotázáni, zdali se liší četnost využívání učebnice v závislosti na jednotlivých geografických tématech.

Ve třetím okruhu otázek dostali respondenti kartičky s jednotlivými funkcemi učebnice, vyčleněnými na základě rešerše literatury viz kapitola 3.4. Funkce učebnice. Respondenti následně třídili karty do úrovní podle toho, jak vnímají jejich důležitost. Nebyl stanoven počet úrovní, které musí respondenti vytvořit, ani počet kartiček, které musí do jednotlivých úrovní přiřadit. Na spodní úroveň umístili respondenti funkce učebnice, které považují za nejméně důležité, naopak do nejvyšší úrovně ty, které vnímají jako nejdůležitější. Respondenti pak komentovali, z jakého důvodu zařadili danou funkci do příslušné úrovně a jak ji v rámci své výuky vnímají.

Čtvrtý okruh otázek byl zaměřen na hodnocení učebnic. Nejprve respondenti hodnotili učebnici, kterou využívají nebo mají k dispozici. Následně dostali druhou sérii kartiček, která obsahovala kritéria pro výběr učebnice, sestaveného dle výzkumu Sikorové (2007). Ke každému kritériu bylo uvedeno několik doplňujících otázek, aby si respondenti mohli udělat lepší představu, co přesně dané kritérium hodnotí. Jednotlivá kritéria pak respondenti seřazovali do tří kategorií podle toho, jak vnímají důležitost daného kritéria u (výběru) učebnice. Rozhodovali o tom, zdali je pro ně kritérium nejpodstatnější/zásadní, pomocné nebo nedůležité.

V závěrečném okruhu odpovídali respondenti na otázku změny ve využívání učebnic. Tedy zdali se v průběhu jejich praxe nějak proměnilo využívání učebnice a zdali v souvislosti s nárůstem technologií ještě očekávají změnu ve využívání učebnice.

Tabulka 4: Scénář polostrukturovaného rozhovoru

OKRUH	OTÁZKY
OTÁZEK	
Osobní pojetí výuky	<ul style="list-style-type: none"> • Podle čeho vybíráte to, co učíte? • Co (jaké faktory) má největší vliv na to, jak učíte? <p><i>(ŠVP, RVP, TP, moje přesvědčení, učebnice, pracovní sešit, učitelská příručka, dostupnost materiálů, podněty od kolegů, přesvědčení pedagogů naší školy)</i></p>
Využívání pomůcek ve výuce	<ul style="list-style-type: none"> • Jaké pomůcky používáte při výkonu své profese? <i>(učebnice, atlas, mapa, GIS, geoportály, aplikace, obrázky, fotky, videa)</i> • Jak často dané pomůcky využíváte? • Jakým způsobem je využíváte? • Využíváte učebnice?

Nevyužívá učebnici	<ul style="list-style-type: none"> • Z jakého důvodu nevyužíváte učebnici? <i>(nevyhovuje mi, žádnou nemám, neslučuje se to s mým pojetím, neslučuje se to s filozofií školy)</i> 																
Využívá učebnici	<ul style="list-style-type: none"> • V jaké fázi své učitelské činnosti využíváte učebnici? A k čemu? • Jaké prvky učebnice používáte? <i>(texty, obrázky, odkazy na zdroje, otázky a úkoly, prostředky k sebehodnocení žáků, strukturalizaci, metodiku)</i> • Při výuce kterých témat používáte učebnici? <i>(fyzická, sociální, ekonomická, kulturní, politická, planetární, environmentální geografie, geologie, globální problémy, makroregiony, Česko...)</i> • Proč ji využíváte zrovna u těchto témat? Jakou hraje učebnice roli? • Jakým způsobem pracujete s texty v učebnici? <ul style="list-style-type: none"> ○ Upravujete je nebo využíváte tak, jak jsou? ○ Využíváte všechny texty v učebnici? Podle čeho texty vybíráte? • Jakým způsobem pracujete s úlohami v učebnici? Upravujete je nebo využíváte tak, jak jsou? 																
Funkce učebnice	<ul style="list-style-type: none"> • Seřad'te funkce podle toho, jak vnímáte jejich důležitost. Do každé úrovně můžete dát libovolný počet kartiček (funkcí). Pokud vám nějaké chybí, můžete je dopsat na volnou kartičku. 																
<table border="1"> <tr> <td data-bbox="392 1144 651 1346">Informační <i>(prezentace a vymezení rozsahu učiva)</i></td> <td data-bbox="651 1144 909 1346">Transformační <i>(přeformulování vědeckých poznatků do podoby přístupné žákům)</i></td> <td data-bbox="909 1144 1168 1346">Syntetizační <i>(zasazení učiva do systému podle ročníků)</i></td> <td data-bbox="1168 1144 1430 1346">Zpevňovací <i>(pomáhá žákům k osvojení poznatků)</i></td> </tr> <tr> <td data-bbox="392 1346 651 1536">Kontrolní <i>(pomáhá učiteli s kontrolou žákovských znalostí)</i></td> <td data-bbox="651 1346 909 1536">Sebevzdělávací <i>(vede žáky k rozvoji učebních strategií)</i></td> <td data-bbox="909 1346 1168 1536">Integrační <i>(sjednocení informací z různých oborů)</i></td> <td data-bbox="1168 1346 1430 1536">Koordinační <i>(možnost využít učebnice s dalšími pomůckami)</i></td> </tr> <tr> <td data-bbox="392 1536 651 1727">Rozvojově výchovná <i>(formování hodnot a estetického cítění)</i></td> <td data-bbox="651 1536 909 1727">Motivační <i>(dokáže v žákovi probudit zájem o problematiku)</i></td> <td data-bbox="909 1536 1168 1727">Sebehodnotící <i>(umožňuje žákovi sledovat svůj pokrok)</i></td> <td data-bbox="1168 1536 1430 1727">Diferenciační <i>(základní a rozšiřující úkoly)</i></td> </tr> <tr> <td data-bbox="392 1727 651 1912">Postojově rozvíjející <i>(vytváří v žácích žádoucí postoje a hodnoty)</i></td> <td data-bbox="651 1727 909 1912">Kulturní a politická <i>(připravuje žáky na prostředí mimo školu)</i></td> <td data-bbox="909 1727 1168 1912"></td> <td data-bbox="1168 1727 1430 1912"></td> </tr> </table>		Informační <i>(prezentace a vymezení rozsahu učiva)</i>	Transformační <i>(přeformulování vědeckých poznatků do podoby přístupné žákům)</i>	Syntetizační <i>(zasazení učiva do systému podle ročníků)</i>	Zpevňovací <i>(pomáhá žákům k osvojení poznatků)</i>	Kontrolní <i>(pomáhá učiteli s kontrolou žákovských znalostí)</i>	Sebevzdělávací <i>(vede žáky k rozvoji učebních strategií)</i>	Integrační <i>(sjednocení informací z různých oborů)</i>	Koordinační <i>(možnost využít učebnice s dalšími pomůckami)</i>	Rozvojově výchovná <i>(formování hodnot a estetického cítění)</i>	Motivační <i>(dokáže v žákovi probudit zájem o problematiku)</i>	Sebehodnotící <i>(umožňuje žákovi sledovat svůj pokrok)</i>	Diferenciační <i>(základní a rozšiřující úkoly)</i>	Postojově rozvíjející <i>(vytváří v žácích žádoucí postoje a hodnoty)</i>	Kulturní a politická <i>(připravuje žáky na prostředí mimo školu)</i>		
Informační <i>(prezentace a vymezení rozsahu učiva)</i>	Transformační <i>(přeformulování vědeckých poznatků do podoby přístupné žákům)</i>	Syntetizační <i>(zasazení učiva do systému podle ročníků)</i>	Zpevňovací <i>(pomáhá žákům k osvojení poznatků)</i>														
Kontrolní <i>(pomáhá učiteli s kontrolou žákovských znalostí)</i>	Sebevzdělávací <i>(vede žáky k rozvoji učebních strategií)</i>	Integrační <i>(sjednocení informací z různých oborů)</i>	Koordinační <i>(možnost využít učebnice s dalšími pomůckami)</i>														
Rozvojově výchovná <i>(formování hodnot a estetického cítění)</i>	Motivační <i>(dokáže v žákovi probudit zájem o problematiku)</i>	Sebehodnotící <i>(umožňuje žákovi sledovat svůj pokrok)</i>	Diferenciační <i>(základní a rozšiřující úkoly)</i>														
Postojově rozvíjející <i>(vytváří v žácích žádoucí postoje a hodnoty)</i>	Kulturní a politická <i>(připravuje žáky na prostředí mimo školu)</i>																
<ul style="list-style-type: none"> • Postrádá podle vás učebnice nějakou funkci pro vzdělávací proces? 																	

- Hodnocení učebnice**
- Jakou máte ve škole učebnici a jak vám vyhovuje?
 - Používáte ještě jinou učebnici? (než tu, kterou mají žáci?) Proč?
 - Podíleli jste se na výběru učebnice?
 - Hodnocení učebnic se věnuje několik výzkumů. Z jednoho z nich vzešel nástroj na hodnocení učebnic, který obsahuje 13 kritérií, které jsou podle učitelů důležité u hodnocení učebnice.
 - Rozdělte je do skupin, podle toho, jak vnímáte jejich důležitost (nejpodstatnější/zásadní, pomocný, nedůležitý)

HODNOTY A POSTOJE	ERGONOMICKÉ A TYPOGRAFICKÉ VLASTNOSTI	DOPLŇKOVÉ TEXTY A MATERIÁLY	DIFERENCIACE UČIVA A ÚLOH
ODBOBNÁ SPRÁVNOST	CENA A DOSTUPNOST	OBRAZOVÝ MATERIÁL	MOTIVAČNÍ CHARAKTERISTIKY
PŘEHLEDNOST	PŘIMĚŘENÁ OBTÍŽNOST A ROZSAH UČIVA	ŘÍZENÍ UČENÍ	SHODA S KURIKULÁRNÍMI DOKUMENTY
ZPRACOVÁNÍ UČIVA			

- Změna ve využívání učebnice**
- Změnilo se u vás využívání učebnice v průběhu vaší pedagogické praxe?
 - Myslíte si, že s nárustem digitálních materiálů a využívání mediálních zařízení ve výuce se změní váš přístup k využívání učebnice?

Vlastní zpracování

4.2.2. Předvýzkum

Cílem předvýzkumu nebo také pilotního výzkumu bylo zjistit, zdali navržený výzkumný nástroj funguje. Připravené otázky ke strukturovanému rozhovoru byly položeny třem učitelům, aby bylo ověřeno, zdali jsou otázky funkční a pro respondenty srozumitelné. Vybraní učitelé byli aprobováni v jiném oboru než zeměpis, proto nemohla být ověřena otázka týkající se jednotlivých geografických témat. Současně u otázky na pomůcky ve výuce objevovaly odpovědi směřující s aprobací konkrétních učitelů. Dva z testovacích rozhovorů byly provedeny online a jeden prezenční formou, aby byla ověřena funkčnost obou forem výzkumu. Zároveň byla změřena délka rozhovorů, které trvaly 30-45 minut, v závislosti na tom, jak

respondenti rozvíjeli své odpovědi. Po rozhovoru byly s respondenti konzultovány jednotlivé otázky a ti žádnou z nich nevyhodnotili jako problematickou nebo nesrozumitelnou. Jedna respondentka vyjádřila přání vidět otázky předem, aby si mohla odpovědi lépe rozmyslet. Tato připomínka byla vzata v potaz a během následného výzkumu byla respondentům vždy nabídnuta možnost zaslání otázek předem.

4.2.3. Výběr respondentů a jejich charakteristika

Výzkumu se zúčastnilo celkem 25 učitelů zeměpisu na druhém stupni ZŠ nebo nižším gymnáziu. Celkový počet respondentů nebyl dopředu stanoven a vznikl podle pravidla graduální konstrukce vzorku (Švaříček, Šed'ová 2007). Nejprve byli osobně osloveni respondenti v okruhu autorky. Metodou sněhové koule pak byly získány kontakty na další učitele. Kontaktování respondentů proběhlo pomocí e-mailové komunikace, e-mail byl vždy personalizován a obsahoval odkaz na doporučení, neboť se tím zvýšila ochota respondentů se výzkumu zúčastnit. Následně byla korigována variabilita vzorku tak, aby byly rovnoměrně zastoupeny všechny skupiny respondentů, tedy začínající i zkušení učitelé, stejně tak učitelé na gymnáziích i základních školách a také ze státních i soukromých škol. Vzorek je variabilní i v přístupu jednotlivých respondentů k využívání učebnic, neboť někteří ji používají pravidelně, jiní příležitostně a někteří vůbec. Jakmile byla zajištěna dostatečná variabilita a zároveň se začaly odpovědi respondentů opakovat, bylo dosaženo „teoretické nasycenosti“ (Švaříček, Šed'ová 2007). Vzorek 25 učitelů byl tedy vyhodnocen jako dostačující pro naplnění cílů práce.

Respondentům byla nabídnuta možnost zaslání otázek předem a výběr osobního nebo online setkání. Z celkového počtu si zvolilo online schůzku 15 učitelů, osobní setkání pak proběhlo s 10 učiteli. Otázky předem si vyžádalo 9 učitelů. Možností online rozhovoru se podařilo získat respondenty nejen z hlavního města, ale také ze Středočeského, Ústeckého, Plzeňského kraje a kraje Vysočina. Celkový přehled respondentů a jejich stručná charakteristika je uvedena v tabulce.

Tabulka 5: Charakteristika výzkumného vzorku

Kód	Pohlaví	Délka praxe (roky)	Aprobace	Typ školy a město
R1	žena	1	dějepis, zeměpis	ZŠ, Tachov
R2	muž	23	dějepis, zeměpis	Soukromé víceleté gymnázium, Praha
R3	muž	1	zeměpis	Víceleté gymnázium, Praha
R4	muž	3	dějepis, zeměpis	Soukromé víceleté gymnázium a ZŠ, Praha
R5	žena	2	dějepis, zeměpis	ZŠ, Chýně
R6	muž	5	zeměpis, tělocvik	Soukromé víceleté gymnázium, Praha
R7	muž	8	dějepis, zeměpis	Víceleté gymnázium, Vlašim
R8	muž	3	dějepis, zeměpis	ZŠ, Sulice
R9	žena	2	zeměpis, biologie	Soukromé víceleté gymnázium, Praha
R10	žena	10	zeměpis, výchova ke zdraví	ZŠ, Louhy
R11	žena	15	zeměpis, tělocvik	ZŠ, Praha
R12	muž	1	zeměpis, angličtina	Víceleté gymnázium, Vlašim
R13	muž	2	dějepis, zeměpis	ZŠ, Praha
R14	muž	8	matematika, zeměpis	Soukromá ZŠ, Praha
R15	muž	8	zeměpis, biologie	ZŠ, Kralupy nad Vltavou
R16	žena	3	zeměpis, biologie	Víceleté gymnázium, Ledec nad Sázavou
R17	žena	18	zeměpis, tělocvik	Víceleté gymnázium, Ledec nad Sázavou
R18	žena	28	zeměpis, biologie	ZŠ, Praha
R19	žena	14	zeměpis, tělocvik	momentálně neučí
R20	muž	25	dějepis, zeměpis	Soukromé víceleté gymnázium, Praha
R21	muž	15	matematika, zeměpis	Soukromé víceleté gymnázium, Praha
R22	muž	10	zeměpis, matematika	Soukromé víceleté gymnázium, Praha
R23	muž	5	bez aprobace	ZŠ, Praha
R24	žena	30	matematika, zeměpis	ZŠ, Praha
R25	žena	4	zeměpis	Soukromé víceleté gymnázium, Praha

Vlastní zpracování

4.3. Realizace šetření a zpracování dat

Výzkumné šetření probíhalo od ledna do února 2024 a to dle časových možností respondentů a tazatele. Tazatel ve většině případů osobního setkání navštívil školu, kde respondent učí, pouze ve dvou případech byla z logistických důvodů zvolena pro místo rozhovoru kavárna. V obou případech bylo dbáno na eliminaci rušivých vlivů a na to, aby se respondent cítil komfortně (Gavora 2010). V případech, kde výzkumnice zkoumala respondenta ze skupiny, které je sama členem, byl dodržován dostatečný odstup a zachována profesionální úroveň rozhovoru, jak je doporučeno v metodice Švaříčka a Šedřové (2007).

Online rozhovory probíhaly pomocí Google Meet a následná aktivita se škálováním pojmů v prostoru Google Jamboard. V případě online rozhovorů nastalo několik technických problémů, kdy respondentům nefungoval mikrofon nebo kamera. Komplikace nastala jednomu v případě, kdy byl respondent připojen k hovoru přes mobilní telefon, což mu neumožňovalo samostatně pracovat s jednotlivými pojmy na kartičkách v Google Jamboard. U tohoto rozhovoru respondent popisoval ústně, jak by pojmy rozřadil, ty následně přesouvala tazatelka.

Všechny rozhovory byly se souhlasem respondentů nahrávány na diktafon na mobilním telefonu. Jednalo se pouze o ústní souhlas, což v případě následné anonymizace jednotlivých respondentů a jejich odpovědí bylo považováno za dostatečné. Délka rozhovorů byla v rozmezí 25–50 minut v závislosti na ochotě a potřebě jednotlivých respondentů odpovídat.

Během rozhovorů bylo dbáno na zásady vedení polostrukturovaného rozhovoru. Na začátku rozhovoru byl respondentům stručně představen výzkum a jeho cíle. Po celou dobu rozhovoru se tazatelka snažila o udržení příjemné atmosféry a koncentraci respondentů. Výzkumnice aktivně naslouchala respondentům, reagovala na jejich odpovědi a v případě nejasností se respondentů doptávala, tady podle zásad vedení interview podle Gavora (2010). V několika případech musela tazatelka přeskládat připravený scénář rozhovoru, neboť respondent již v úvodu spontánně některé z připravených otázek zodpověděl.

Nahrávky rozhovorů byly přepsány pomocí programu Transkriptor.com. Ukázka vzniklého přepisu je v příloze práce. Zbylé přepisy rozhovorů jsou k dispozici u autorky práce. Vzniklé texty byly pročitány a podrobeny zpracování pomocí metody otevřeného kódování. Tato analytická metoda je relativně jednoduchá, ale zároveň pracná a časově náročná. Vede však k detailnější práci s textem a rozklíčování významů, které se na první pohled mohou zdát skryté (Švaříček, Šedřová 2007). Výzkumník vyhledává pojmy, věty nebo celé pasáže v odpovědích respondentů, které se vztahují k výzkumným otázkám. Následně jim přiřadí slovní kód, který se obsahově vztahuje k vyznačenému textu. V případě tohoto výzkumu bylo vytvořeno celkem 180 kódů, které byly následně kategorizovány do 25 skupin na základě

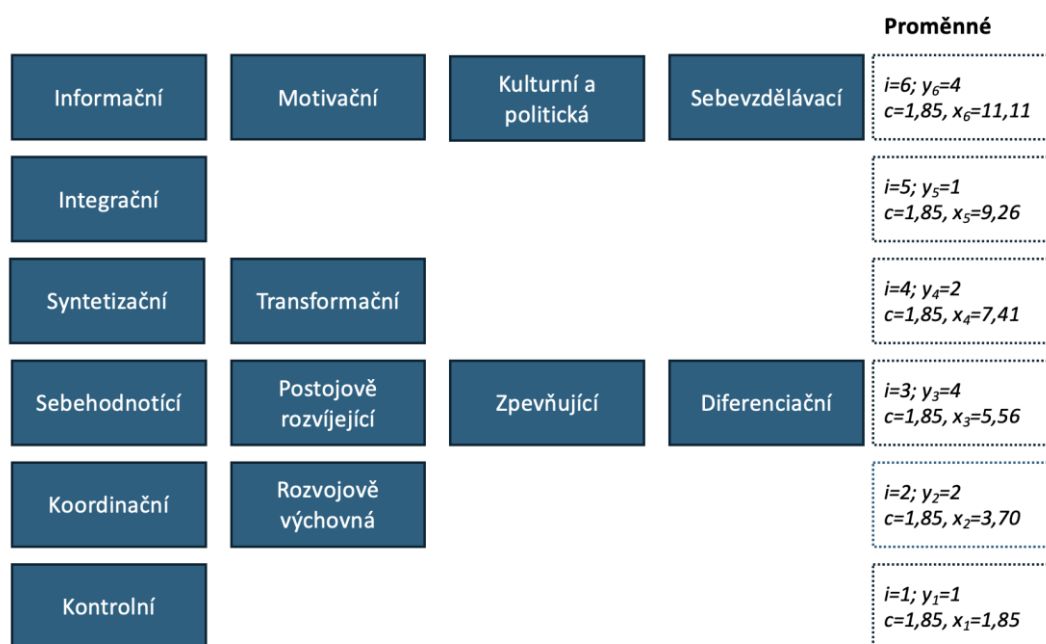
vzájemné souvislosti jednotlivých kódů. Jde o metodu intuitivní a do jisté míry v ní hraje významnou roli osobnost autora a jeho fokalizace, neboť každý výzkumník může považovat za stěžejní jinou část respondentova výroku. Pro analýzu kódů byla zvolena technika „vyložení karet“, ve které byly analyzovány skupiny kódů vztahující se k výzkumným otázkám práce (Švaříček, Šedřová 2007). V některých pasážích byla pro větší komplexnost využita narativní analýza, která se zaměřuje nejen na obsah odpovědi, ale také na to, jakým způsobem respondent odpovídal.

V rámci analýzy card sorting metody byla aplikována metodologie, popsána Hanusem a Havelkovou v roce 2019, využitá též v práci Ďurkecha (2021). Metodologie se zakládá na distribuci 100 bodů mezi karty v rámci jednotlivých schémat vytvořených respondenty, kde bodové ohodnocení odráží váhu jednotlivých karet. Pro výpočet konkrétní hodnoty byl použit následující vzorec:

$$c = \frac{100}{\sum_{i=1}^n y_i \cdot i}$$

Symbol i reprezentuje pozici karty ve schématu, přičemž nižší pozice znamená nižší číslo i , a odráží tak důležitost dané funkce pro učitele. Počet úrovní ve schématu, který je určen respondentem, je označen jako n . Vyjádření y_i představuje počet karet na každé úrovni. Váha konkrétní karty x na úrovni i byla určena vzorcem $x_i = i \cdot c$. Pro lepší ilustraci a pochopení tohoto výpočtu je uvedeno modelové schéma seřazení vnímání důležitosti jednotlivých funkcí učebnice, které je následně popsáno.

Obrázek 3 – modelové schéma



Vlastní zpracování

Princip analýzy bude vysvětlen na šestiúrovňovém modelovém schématu sestaveným jednou z respondentek. Pro ilustraci mechaniky výpočtu se podíváme na čtvrtou úroveň od spodu ($i = 4$), kde se nacházejí dvě kartičky: syntetizační a transformační, což dává y_i hodnotu 2. Iniciální fáze výpočtu spočívá v násobení úrovně karet jejich počtem na dané úrovni, což je v našem případě $4 \times 2 = 8$. Tento proces je nutné aplikovat na každou úroveň zvlášť, s následným součtem všech výsledků, pro naše modelové schéma je celková hodnota 54 ($24+5+8+12+4+1$). Následuje krok, kde do vzorce vstupuje celkových 100 bodů, které jsou rozděleny mezi kartičky, což umožňuje vypočítat koeficient c jako $100/54$, v našem případě 1,85. Tento koeficient je pak vynásoben číslem příslušné úrovně, v našem případě $1,85 \times 4$, což vede k určení váhy jedné kartičky na čtvrté úrovni na 7,41 bodu. Tento model umožňuje každému respondentovi přidělit 100 bodovou váhu mezi všechny kartičky v rámci schématu. Po shromáždění dat od všech respondentů jsou spočítány mediány pro každou kartičku, což umožňuje určit bodové pořadí jednotlivých funkcí učebnice dle vnímání jejich důležitosti učiteli zeměpisu.

Druhá sada kartiček s kritérii hodnocení učebnic byla rovněž vyhodnocována statistickými metodami. Respondenti přiřazovali jednotlivé kartičky do tří skupin. Následně byla každé skupině přidána číselná hodnota, kdy kartičkám, které byly označeny jako nejdůležitější byla přidělena hodnota 3, pomocným kritériím hodnota 2 a nedůležitým hodnota 1. Poté byla u každé kartičky vypočítána průměrná hodnota. U výsledné hodnoty každého kritéria pak byla vypočítána směrodatná odchylka, která vypovídá o tom, nakolik se od sebe typicky liší jednotlivé případy v souboru zkoumaných hodnot. V našem případě ukazuje odchylka, zdali bylo dané kritérium zařazováno do dané skupiny jednomyslně nebo se na něm učitelé neshodovali.

5. Výsledky výzkumu

Následující kapitola představuje výsledky šetření na téma (ne)využívání učebnic učiteli zeměpisu na 2. stupni ŽŠ a nižších gymnázií. Ačkoliv téměř dvě třetiny respondentů uvedly, že s učebnicí nepracují, během výzkumu se ukázalo, že ji využívají za jiným účelem než pro samotnou vyučovací hodinu. Způsobů, jakým učitelé pracují s učebnicí, je mnoho, nejčastěji však pro osobní inspiraci při přípravě hodiny. Zároveň jim slouží učebnice jako podpora při tvorbě vzdělávacích plánů a školních vzdělávacích programů. V neposlední řadě slouží učebnice jako pomůcka k samostudiu žáků.

Ve výzkumném vzorku byli zastoupeni začínající učitelé, tedy ti, kteří mají praxi kratší než 5 let, a učitelé zkušení. Mezi těmito dvěma skupinami nebyly zjištěny výrazné rozdíly ve způsobech používání. Nejvíce s učebnicí pracují učitelé v prvním roce své praxe, v následujících letech ji využívají obdobným způsobem jako učitelé zkušení.

Významnější rozdíly lze pozorovat spíše mezi učiteli ze státních a soukromých škol. Častěji využívají učebnice učitelé ze státních škol, jejichž nejčastějším argumentem je požadavek rodičů na učebnici, což od učitelů ze soukromých škol nezaznělo. Na státních školách tak pracují s učebnicemi pravidelněji, na soukromých ji nepoužívají vůbec nebo jen výběrově.

Jednotlivé důvody k nevyužívání učebnice, její klíčové funkce a vlastnosti, její role ve výuce, dále pak jak učitelé učebnici využívají a jak se liší využívání učebnice v závislosti na probíraném tématu jsou rozepsány níže. Pro větší přehlednost je tato část rozdělena do šesti podkapitol, přičemž je každá z nich věnována jedné z výzkumných otázek.

5.1. Proč učitelé nevyužívají učebnice?

Jednou ze základních otázek výzkumu bylo zjistit, proč učitelé nevyužívají učebnice. Tako otázka byla položena většině respondentů, neboť 16 z nich již v úvodu uvedlo, že učebnici nepoužívají. Při podrobnějším zkoumání však bylo zjištěno, že se jedná především o nevyužívání učebnice v samotné hodině. Pouze v jednom případě nebyla učebnice na škole vůbec zavedená. Absence učebnice na dané škole byla rozhodnutím samotného vyučujícího. Jako důvod nezavedení učebnic uvádí: „*Není to rozhodnutí školy, ale moje, kdybych chtěl, tak mi škola učebnice určitě koupí. Je to o mém přesvědčení. Shodou okolností jsem psal diplomovou práci na hodnocení učebnic, což asi způsobilo to, že ty učebnice nechci vůbec používat. Vím, jak ty učebnice vypadají a jaká je jejich kvalita. Celkově je pro mě tento nástroj takový nepoužitelný. Jsem takový člověk, co si chce dělat věci určitým způsobem a nějak si poskládat témata. A ta učebnice to nemá zpracované tak, jak to chci já dělat.*“ (R14)

Jiné rozvržení a zpracování témat v učebnici zmínilo i několik dalších učitelů, kteří učebnici nevyužívají ve výuce. Jak uvádí R12: „*vzhledem k tomu, že máme tematický plán úplně náhodný, a ne podle učebnice, tak je to stejně neúplné a musel bych neustále něco dohledávat.*“. S jiným rozvržením témat v učebnicích se pojí další problém, neboť musí každého půl roku měnit učebnice a někteří dokonce uvedli, že využívají učebnice z jiných předmětů (konkrétně biologie a geologie).

Ukazuje se tedy, že jedním z důvodů nevyužívání učebnic je samotné rozvržení látky v učebnici. Učitelé často uváděli, že výběr učiva dělají především na základě svého osobního pojetí výuky, toho, co považují za důležité nebo podle aktuální situace. Zmíněné faktory nemusí vždy korespondovat s obsahem učebnic.

Zpracování učiva v učebnici nevyhovovalo hned několika učitelům. „*Přečtu si třeba dva odstavce o podnebí v jižní Evropě a zdá se mi, že to, co je tam napsané, že to každý ví, že to nepřináší žádné nové informace, ale jsou tam takové obecné věci, které lidi znají.*“ (R21) Někteří učitelé tedy kritizují především informační obsah učebnic. Jiný pohled přináší učitelé, kteří se zaměřují na atraktivitu a motivaci pro žáky. „*Je to nezábavně podané, prostě to, jak jsou učebnice konstruovány, tak si nedokážu představit, že by to bavilo žáky sedmé nebo osmé třídy.*“ (R19) „*Třeba makroregiony jsou celkem hezky napsané, ale pořád je to takový telefonní seznam. Získáme z toho nějaký všeobecný přehled. Ale nakolik to ty studenty bude bavit?*“ (R22).

V souvislosti s atraktivitou respondenti často zmiňovali, že učivo vybírají také podle zájmu žáků a zájmů svých. „*Většinu příprav na hodinu jsem dělala podle toho, aby mě to bavilo.*“ (R19) „*Já se vždycky snažím najít něco nového, aby to bavilo všechny a nedělali jsme pořád to samé.*“ (R10) Dostáváme k tomu, že jedním z důvodů nevyužívání učebnic učiteli je jejich **osobní pojetí a vyučovací styl**, který se může výrazně lišit od metodického zpracování učiva v učebnici. S tímto faktorem souvisí i volba cílů výuky. Jen několik respondentů uvedlo, že si nejprve vytvoří cíle k danému tématu a pak zvolí metody výuky. Tito učitelé pak nevycházejí z metodiky vytvořené autory učebnice, ale spíše se uchylují k tvorbě vlastních **materiálů a hledání na internetu**.

Dalším důvodem pro nevyužívání učebnic bylo jejich **stáří** a neaktuálnost. Staří učebnic zmínilo několik učitelů. Na některých školách bylo stáří učebnic vyšší než 20 let. Respondentka R1 uvádí: „*učebnici nepoužívám, protože já ji mám z roku 2002. Je tam obsah, který nevyhovuje mým cílům, ale hlavně ta učebnice nesplňuje výstupy z RVP.*“ Kromě problematiky nekorelace starých učebnic s RVP zmínilo několik učitelů jejich neatraktivitu a stav, což vedlo jednoho z respondentů učebnici mezi své pomůcky nezařadit. R12: „*děti mají dvacet let staré učebnice,*

jsou zastaralé a už jsou i trochu zničené. Já jsem si je od kolegy z kabinetu ani nevzal, když jsem začínal.“ Mnozí respondenti uvedli, že neatraktivní vzhled učebnice vede k tomu, že učebnici využívají v menší míře nebo vůbec. Zároveň se ukázalo, že pokud byly na škole zavedeny nové učebnice a respondent se na jejich výběru podílel, využíval je pak ve výuce častěji, což potvrzuje respondent R13: *„měli jsme učebnice od nakladatelství XY a ty byly strašné, strašně nabitě textem a strašně zmatečné... Teď máme YZ a ten mi vyhovuje podstatně víc, protože je tam to, co se snažím dělat s dětma, a to je ideální.*“

Nejčastěji zmiňovaným důvodem pro nevyužívání učebnice byla její **neaktuálnost**. Specifikum oboru zeměpisu je, že se zabývá dynamicky se vyvíjejícím světem. Na neustálé změny tak nedovede učebnice reagovat, neboť vždy prezentuje pouze data aktuální v době svého vydání. Tento problém zmiňuje i respondentka R18: *„jsou zastaralé, v podstatě hned jak vyjdou, tak jsou zastaralé. A další problém je, že ani doplňkové texty a materiály se neaktualizují.*“ Problém neaktuálních dat nemají pouze učebnice, ale i odborné texty zeměpisného charakteru, což je pro učitele jednou z překážek pro využívání tištěných materiálů obecně. Zejména u témat jako sociální geografie nebo demografie jsou data velmi fluidní, proto s nimi v tištěné podobě dokáží učitelé jen málokdy pracovat.

S tímto úskalím tištěných učebnic se učitelé vypořádávají různou cestou. Jedna z respondentek uvedla, že s daty v učebnici pracuje i s vědomím, že mohou být zastaralá a nevypovídají o aktuální situaci. Tento předpoklad se snaží předat i žákům a nechává je data ověřovat. *„Většinou data používám tak, jak jsou. Samozřejmě občas se tam vyskytnou údaje, že něco už je zastaralé. To bývá nejčastější problém učebnic, že údaje zastarávají, ale využiju to klidně tak, že žákům řeknu, aby si to ověřili. Jestli ten prezident je ještě stále aktuální, jestli počet obyvatel odpovídá. Takže žáci si vezmou telefon a ověřují to.*“ (R16) Jiní učitelé tyto neaktuální pasáže učebnic nevyužívají a rovnou žákům předloží data, která odpovídají aktuální situaci. *„U zeměpisu je nevýhoda, že v učebnici nemají tak aktuální informace, takže já se tam třeba inspiroji a pak dohledám aktuální data na internetu.*“ (R9) Nejen důvodu zastarávání informací, ale i z důvodů výše uvedených, se někteří učitelé rozhodli učebnici nepoužívat vůbec a raději si tvoří **vlastní materiály**.

Tvorbu vlastních materiálů do výuky zmínili všichni učitelé. Způsob tvorby materiálů pro žáky se však zásadně liší. Jednou z možností tvorby materiálu je inspirace právě v učebnici. Vyučující často vychází z učebnicových textů a úloh, které si následně přepracují do podoby pracovního listu pro žáky. *„Většinou si přečtou text v učebnici a jím z toho vytvořím pracovní list, ve kterém vyhledávají na internetu nebo nějak pracují s textem.*“ (R16) Kromě využití učebnice přímo pro pracovní list používají učitelé učebnici jako inspiraci pro tvorbu pracovních

listů na učebnici nezávislých. „*Já se třeba podívám do učebnice, jak je to tam napsané a pak si udělám pracovní list, podle toho, co mě napadne. Žáci pracují s atlasem nebo vyhledávají nějaká data.*“ (R9) Jako inspiraci nebo vodítko pro svou výuku vnímá učebnici velká část zkoumaného vzorku. V mnohých případech se ukázalo, že učitelé používají učebnici při tvorbě vlastních materiálů minimálně a pouze za účelem zjištění toho, jak učivo prezentují autoři učebnic. Při přípravě hodin se nejprve podívají do učebnice, jak je téma zpracované a do jaké hloubky, „*v první fázi se podívám do učebnice, jak je to zpracované v té učebnici, pak se koukám na naše výstupy*“ (R8). Toto zjištění potvrzuje výzkum Remillardové (2005), které vytvořila čtyři základní koncepce práce učitelů s učebnicovými texty (viz. kapitola 3.7.)

Kromě učebnice může být inspirací hledání na internetu. Mezi respondenty se často objevovaly odpovědi, že je internet základní pomůckou pro jejich výuku a také základním zdrojem informací do hodin. „*Většina pomůcek do výuky je hlavně to, co se dá najít na internetu.*“ (R14). Internet jako hlavní zdroj informací a inspirace zmiňovali především učitelé, kteří uvedli, že učebnici nevyužívají vůbec nebo jen velmi zřídka. Z internetových zdrojů pak stahují obrázky, grafy a aktuální data, ze kterých pak konstruují vlastní výuku. Učitelé uváděli konkrétní platformy, ze kterých se inspiroují, z nichž nejčastěji zmiňovanou byla stránka *zachranzemepis.cz*, kde čerpají inovativní nápady do hodin, což potvrzuje respondentka R16 „*Třeba se mi osvědčila stránka Zachraň zeměpis, takže tam čerpám inspiraci pro různé aktivity.*“

Pracovní listy učitelé vytvářejí na základě informací nalezených na internetu nebo přebírají již vytvořené materiály z metodických portálů. Několik učitelů uvedlo, že hotové materiály jsou těžko dostupné nebo je musí nějak upravovat, neboť metodická podpora pro zeměpis není tak silná jako v jiných předmětech. „*Přijde mi, že metodická podpora v geografii je hrozně slabá. Bylo by super, kdyby se povedlo třeba nějaké sdílení mezi učiteli, ale zatím to není nic koncepčně ukotveného.*“ (R8).

Zmíněné pracovní listy vytvořené učiteli jsou pak často základním studijním materiálem pro žáky. „*Oni mají učebnici, ale vůbec ji nepoužívají. Hlavní zdroj informací jsou pracovní listy, které vytvořím já a ty si pak vkládají do portfolia. Takže to je pak taková učebnice i pracovní sešit v jednom.*“ (R5). Kromě portfolií, jakožto studijního materiálu, které nahrazuje učebnici, často využívají učitelé internetové platformy pro sdílení materiálů s žáky. V této oblasti nastal velký posun v době online výuky během pandemie Covid-19, neboť se veškerá výuka musela přesunout do online prostředí. Nejvíce zmiňovanou platformou byla Google Classroom, na kterou učitelé nahrávají žákům studijní materiály. „*My máme hodně prezentace a pracujeme s nimi. Od covidových let máme nedocenitelného pomocníka Google Učebnu,*

takže tam to nahráváme.“ (R24) „*Já jim všechny prezentace nahrávám na Classroom, což je společný web, na kterém všechno mají.* (R23) Učitelé během rozhovoru zmínili i drobné komplikace, které se při používání zmíněných platforem vyskytují. U fyzických portfolií s pracovními listy bývá problém, že žáci své materiály ztrácejí, naopak u elektronických zdrojů nemají někteří žáci dostatečné digitální kompetence na jejich používání.

Druhým typem autorských materiálů učitelů jsou **prezentace**. V tomto smyslu hovoříme o prezentaci jako produktu vytvořeného v počítačovém prezentačním programu. Jedná se o pomůcku využívanou téměř všemi učiteli, která do určité míry supluje učebnici ve výuce, neboť v hodinách plní obdobné funkce jako učebnice. Pouze dva respondenti uvedli, že prezentace ke své výuce nevyužívají. Respondentka R5 pracuje pouze s pracovními listy, které pro žáky vytvoří, a které pak slouží jako studijní materiál. Respondent R21 taktéž nepoužívá klasičtější prezentaci, stále ale pro vizualizaci používá projektor, „*hledám na internetu nějaké obrázky a fotky, které ilustrují to, co říkám.*“ K minimálnímu používání prezentací se přiklání také respondent R15, který tuto pomůcku považuje za neatraktivní pro současné studenty. „*Prezentaci občas používáme, ale už je to mnohem méně než dřív, protože se technologie posunuly. To moje generace začínala na powerpointových prezentacích, když učitel udělal prezentaci v PowerPointu, tak jsme seděli a koukali, ale teď mi přijde, že se u toho prostě děti přesytné a potřebují něco jiného.*“

Zbývající učitelé používají prezentaci jako podklad pro svou hodinu. Způsob využití a role prezentace se však liší na základě metod výuky daných učitelů. Lze identifikovat skupinu učitelů, kteří používají prezentaci jako základ pro své hodiny a jsou tak hlavními nosiči informací. Tito učitelé nepracují s učebnicí v hodinách vůbec. „*Výchozím materiálem je pro mě prezentace, kde jsou základní poznámky a je tam všechno, co by k tomu měli mít. Třeba malé děti si nestíhají psát, tak je potřeba, aby to měli neustále na očích, aby se pak nemusely na nic doptávat a měly nějakou strukturu.*“ (R7) V tomto případě učitel nesdílí po hodině prezentaci se žáky, proto si informace v ní obsažené zapisují do sešitu, který je pak základním studijním materiálem. Zároveň zmíněný učitel uvedl, že se snaží využívat prezentaci jako dominantní pomůcku, proto prezentaci neustále aktualizuje a obsahy z jiných zdrojů a platforem vkládá do prezentace.

Druhá skupina respondentů využívá prezentaci jen v určitých situacích. Frekvence využívání prezentace se liší v závislosti na metodách výuky. Často učitelé využívají prezentaci k expozici učiva. „*Používám prezentaci hlavně, když chci studentům něco frontálně vyložit, když je to třeba nějaké nové a složitější téma. Většinou je to ale jen část hodiny a zbytek se věnujeme nějakému pracovnímu listu nebo žáci vytváří nějakou vlastní práci.*“ (R25) Učitelé

pak ve většině případů uvedli, že prezentaci nahrají žákům na sdílenou platformu, jak již bylo zmíněno výše.

Třetí skupina učitelů využívá prezentaci především k řízení výuky nebo pro lepší sdílení elektronických zdrojů. Prezentace tedy neobsahuje výklad učiva, ale naopak zadání a materiály pro práci žáků. „*Mám tam hlavně napsané úkoly pro žáky nebo je to taková osnova, abych na nic nezapomněla. Často tam dávám obrázky nebo odkazy na videa. Takže tam jsou spíš nějaké odkazy a obrázky nebo úkoly pro ty žáky.*“ (R16)

Posledním způsobem využívání prezentací ve výuce je jejich tvorba samotnými žáky. Tuto metodu využívají učitelé hlavně při zadávání referátů. „*Oni si zpracují téma a pak nám ho prezentují. Je to dobré, většinou je to hodně baví a je důležité, aby se naučili prezentovat a pak i hodnotit.*“ (R24) V některých případech zadávají učitelé jako téma například výběr aktuálního dění ve světě a jeho představení. Jednou z výhod prezentací je možnost jejich rychlé aktualizace, což umožňuje prezentovat momentální světové dění.

Jedním z nejčastěji skloňovaných důvodů nevyužívání učebnic byla absence metodických podnětů pro výuku. Jednalo se především o **absenci badatelství**. Vzhledem k tomu, že mnoho z respondentů má aprobaci zeměpis a dějepisu, odkazovali se na badatelskou učebnici dějepisu Soudobé dějiny (kolektiv autorů ÚSTR 2022). Tento koncept zmínili i učitelé jiných předmětů než dějepisu, neboť měli možnost se s učebnicí setkat u svých kolegů a shledávali ji jako velmi kvalitní. „*Viděl jsem to u kolegy, který se na ní podílel, takže tu učebnici znám velmi dobře. A je to skvělé, přesně něco takového bych ocenil.*“ (R21) Zároveň učitelé nevyžadovali striktně badatelský přístup, ale spíše zařazení badatelských úloh a otázek do klasické učebnice. „*Neříkám, že by to muselo být tak vyšperkované jako Soudobé dějiny, ale aby tam byla aspoň nějaká problémová otázka, kterou by mohli zkoumat.*“ (R22) V této souvislosti uvedlo několik učitelů, kteří učebnici pravidelně nevyužívají, že pokud by učebnice zeměpisu obsahovaly více badatelských úloh, tak by ji využívali častěji. „*Kdyby tam měla učebnice těch badatelských prvků víc, tak bych ji rozhodně využíval více.*“ (R6)

Mezi dalšími absentujícími prvky učebnic byly zmíněny kvalitní náměty na skupinovou práci. V některých případech učitelé uvedli, že konstrukce úloh není ideální pro skupinovou práci, neboť se při nich nedají rovnoměrně rozdělit role jednotlivých členů ve skupině a na úkolu tak pracuje jen jeden student.

Absenci projektových úloh řeší učitelé hledáním na internetu, nejčastěji na sdílených učitelských platformách. „*Většinou ty projekty převezmu někde z internetu, dobrý jsou stránky Zachraň zeměpis, kde jsou třeba i nápady na dlouhodobější projekty*“ (R25). Stejně tak učitelé

konstatovali, že je v učebnicích málo podnětů a námětů na aktivity do výuky. „*Já se do učebnice podívám, ale že by tam byly nějaké aktivity, co se dají využít, to ne.*“ (R8)

V neposlední řadě je třeba zmínit absenci úloh na digitální kompetence žáků. Ačkoliv mnoho učitelů uvedlo, že s žáky plní úlohy zaměřené na vyhledávání na internetu, tak mnozí učitelé tuto aktivitu považují za součást samotného učení. V revizi RVP byly mezi klíčové kompetence žáků nově zařazeny právě digitální kompetence (MŠMT 2023a). S ohledem na tuto revizi se někteří učitelé snaží do své výuky více zařazovat úlohy na rozvoj digitálních kompetencí. Dané úlohy jsou ve většině případů autorskou tvorbou daných učitelů, neboť úlohy v učebnici se této problematice nevěnují. Učitelé se často setkávají s absencí základních digitálních kompetencí u žáků, a to především v nižších ročnících. „*Ať už se budeme bavit o umělé inteligenci nebo obecně o těchto věcech, tak děti v těchto ohledech vůbec nestíhají. Já jsem jim ukazovala, že když mají fotku, mohou vyhledávat pomocí obrázku a ukáže se jim, co to je a kde to je. A to děti vůbec neumějí. Takže by bylo super, kdybychom k tomu měli jako učitelé už připravené nějaké materiály.*“ (R11) S obdobím problémem absence digitálních kompetencí se setkává i respondentka R24: „*Dám jim práci s mapou, kde je nějaká otázka, ale oni to napíší do Google a bezmyšlenkovitě opiší první odpověď. Takže pak třeba tvrdí, že nejmenší stát Asie je Vatikán.*“

Důvodů, proč učitelé nevyžívají učebnice, je tedy hned několik. V této kapitole byly jednotlivé důvody více rozebrány a podpořeny argumenty respondentů. Následující treemap (stromová mapa) zobrazuje četnost kódů z analyzovaných rozhovorů, které se vztahují k důvodům nevyžívání učebnic učiteli. Čím větší obdélník, tím vícrát respondenti daný problém zmínili. Konkrétní počet výskytu je uveden za kódem. Kódy se stejnou četností jsou uvedeny shodnou barvou.

Obrázek 4: Četnost důvodů nevyužívat učebnice



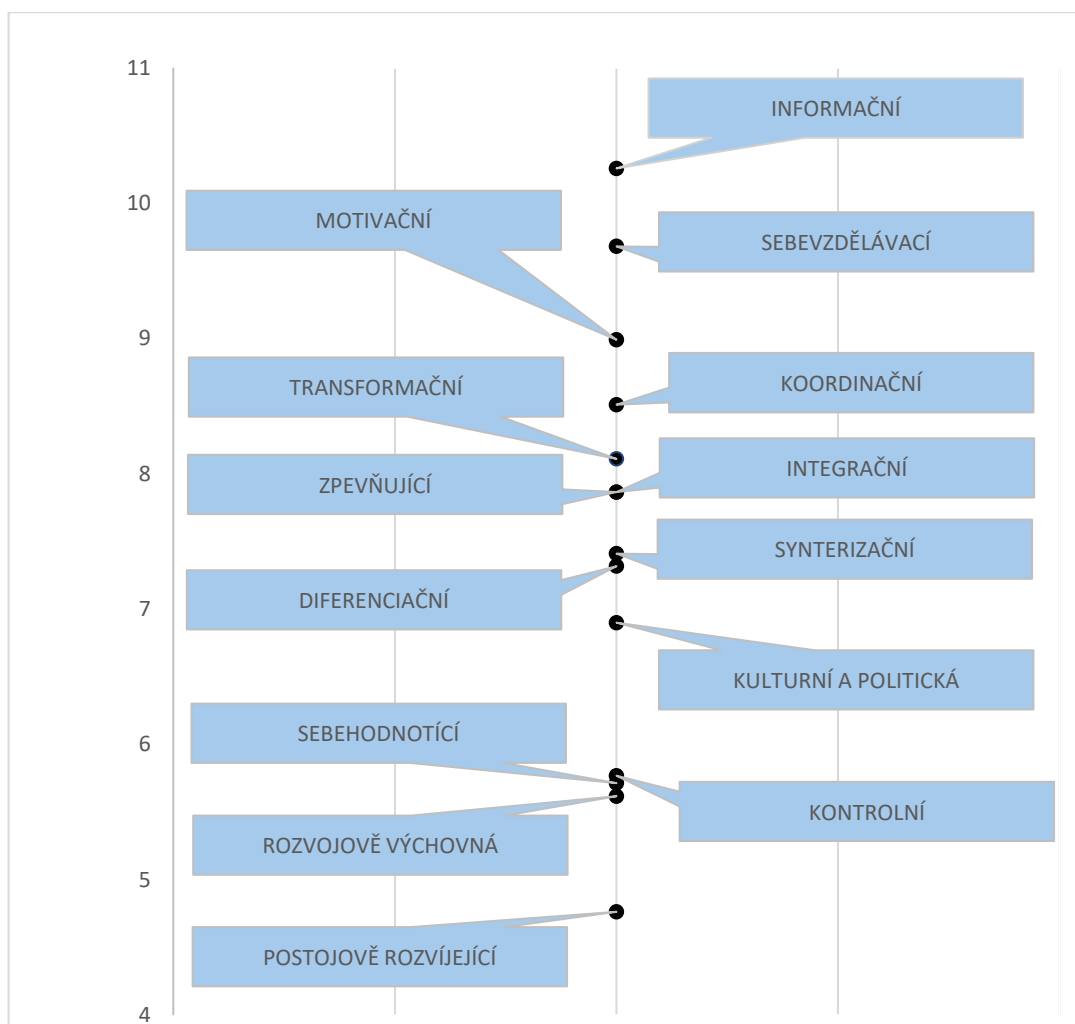
Vlastní zpracování

Jak již bylo zmíněno výše, nejčastěji zmiňovaným důvodem pro nepoužívání učebnic je jejich neaktuálnost a neschopnost reagovat na dynamický vývoj ve světě. Druhým zásadním problémem učebnic je absence badatelství a obecně úloh vyžadujících samostatnou práci a myšlení žáků. V neposlední řadě je třeba také zmínit nevyhovující obsahovou stránku učebnic, do které spadá nepřehlednost a nekomplexnost, ale také faktické chyby nebo samotné stáří učebnic.

5.2. Které vlastnosti a funkce učebnice jsou pro učitele klíčové?

Na zodpovězení této výzkumné otázky byla během šetření použita metoda card sorting. Tou byly zjištěny nejdůležitější funkce učebnice podle učitelů. Dále učitelé třídili další sadu, která se týkala kritérií kvalitní učebnice. V následující kapitole je na základě těchto dvou výzkumných nástrojů a komentářů učitelů v průběhu samotného třídění provedena analýza a interpretace klíčových vlastností učebnic ve vztahu k jejich funkci.

Obrázek 5: Nejdůležitější funkce učebnice podle učitelů



Vlastní zpracování

Z třídění první sady kartiček obsahující funkce učebnic jednoznačně vyplynulo, že jako nejpodstatnější vnímají učitelé funkci **informační**, viz obrázek 5. Tuto funkci shledávají jako nejdůležitější jak učitelé, kteří učebnici pravidelně využívají, tak ti, kteří s ní nepracují. Většina respondentů v rozhovoru uvedla, že učebnice slouží jako studijní materiál pro žáky. „*Ta učebnice je super pro přípravu učitele nebo na nějaký referát studentů. Já ji takhle třeba občas využiju v tom smyslu, že když jim zadám téma, tak jim řeknu, že se můžou inspirovat z učebnice.*“ (R20) Kromě doporučení na využívání tohoto zdroje uvedlo několik respondentů, že učebnici využívají pro přípravu studentů na zkoušky či testy. „*Já beru v podstatě všechno z té učebnice. Takže pak je to základní zdroj při přípravě na písemku, oni ji mají a všichni to ví. Takže rozsah učiva je přesně takový jako v učebnici.*“ (R24) Učebnici jako hlavní informační zdroj pro testování žáků využívají i učitelé, kteří pracují s žáky s individuálním vzdělávacím plánem. „*Já ji využívám jako materiál, když studenti skládají nějakou zkoušku, třeba klasifikační. Máme domluvu, že obsah zkoušky se rovná obsahu učebnice.*“ (R21) Často

využívají učitelé informační funkci učebnice při práci s žáky, kteří mají pomalejší tempo a učebnice jim pomáhá se v látce lépe zorientovat. „*V hodinách učebnici používám minimálně, ale potom, když vidím, že žáci v nějakém tématu tápou, tak jim doporučím, na co se podívat, aby měli nějakou oporu na doma.*“ (R13) Tento způsob využívání učebnice úzce souvisí se s funkcí **sebevzdělávací**, která byla celkově označena za druhou nejdůležitější. Respondent R2 uvedl, že učebnici vnímá pouze jako pomůcku pro sebevzdělávání žáků: „*učebnice mi vyhovuje v tom, že je tam napsaný hutný základ. Takže je to pro lidi, kteří rádi čtou a nevadí jim číst a nevadí jim nad tím přemýšlet. Já jako učitel nejsem schopný zaujmout všechny děti, učebnice tomu dává obecný rámeček toho, co by měli umět. Když je to vůbec nebaví, jak já hodiny dělám, tak se můžou podívat do učebnice, kde je to pojaté jinak.*“ Stejný pohled má i respondent R3, který uvedl: „*někomu nemusí vyhovovat, jak učím a učebnice je pro ně pak jediná záchrana, jak se v tom tématu chytout.*“

U důležitosti funkce **motivační** se jednotlivé odpovědi respondentů rozcházel. Někteří z nich ji vnímali jako naprosto zásadní. „*Motivační funkce mi přijde úplně nejdůležitější, protože se hlavně snažím probudit v žácích zájem o ten předmět a přijde mi, že v momentě, kdy učebnice nebude tuhle funkci plnit, že tam budou špatné obrázky, nízká kvalita nebo nebude vypadat hezky a budou tam nezajímavé informace, tak to v dětech zájem nevzbudí.*“ (R6) Respondent R8 uvedl, že dobrým motivačním prvkem učebnic by mohla být badatelská otázka, kterou (jak již bylo zmíněno výše) mnoho učitelů u učebnic postrádá. Za nezbytnou považuje motivační funkci také respondentka R19: „*jako první jsem zařadila motivační funkci, protože když tam není a ta učebnice dítě nemotivuje, tak jsou ostatní funkce úplně zbytečné.*“ Ačkoliv byla motivační funkce celkově umístěna na třetí místo, objevila se skupina učitelů, která shledala motivační funkci jako méně podstatnou. Z jejich pohledu to má být učitel, kdo má žáky motivovat a od učebnice očekávají jiné funkce. Tuto skupinu reprezentuje výrok respondentky R18: „*učitel má hořet a má zapalovat*“. Zároveň se shodují na tom, že hodiny má vést učitel a jeho role je důležitější než role učebnice. „*Hodiny má zvládnout učitel, myslím, že na motivaci jsou lepší nástroje než učebnice.*“ (R15)

Učitelé se obecně shodují na tom, že **koordinační** funkce učebnice je jedna z důležitějších. Mnoho učitelů již tuto funkci využívá, a to především na propojení práce s učebnicí, atlasy a vyhledáváním na internetu. Nejvíce koordinační funkci využívali učitelé, kteří měli k dispozici také pracovní sešit, neboť úlohy v pracovním sešitě se často odkazují právě na učebnici, atlas nebo internet. Jedna respondentek, která koordinuje zmíněné pomůcky je R16: „*já učebnici používám hlavně v hodině a žáci s ní dost pracují, protože k ní mají i pracovní sešit, takže se dá využít učebnice a pracovní sešit kombinovaně. Respektive já to ráda*

používám tak, že si nejprve doplní informace s atlasem, pak hledají v učebnici a pak třeba i na internetu.“ Respondentka R11 popisuje využívání takto: *„jsou tam odkazy na další věci, které pak můžou děti vyhledávat, ať už to jsou videa nebo nějaké učivo navíc pro zvědavé žáky.“* Využitím odkazů s rozšiřujícím učivem dochází i k využití funkce **diferenciační**. Zároveň se mezi respondenty objevila kritika na nedostatečnost koordinační funkce u učebnic, které mají k dispozici. Učitelé si stěžovali na nekorelaci mezi cvičeními v pracovním sešitě a obsahem učebnice. *„Ten pracovní sešit s učebnicí moc nefunguje. Jsou v něm často otázky, na které nenajdeš odpověď v učebnici, tak si vždycky říkám, kde ty odpovědi mají děti vzít.“* (R6)

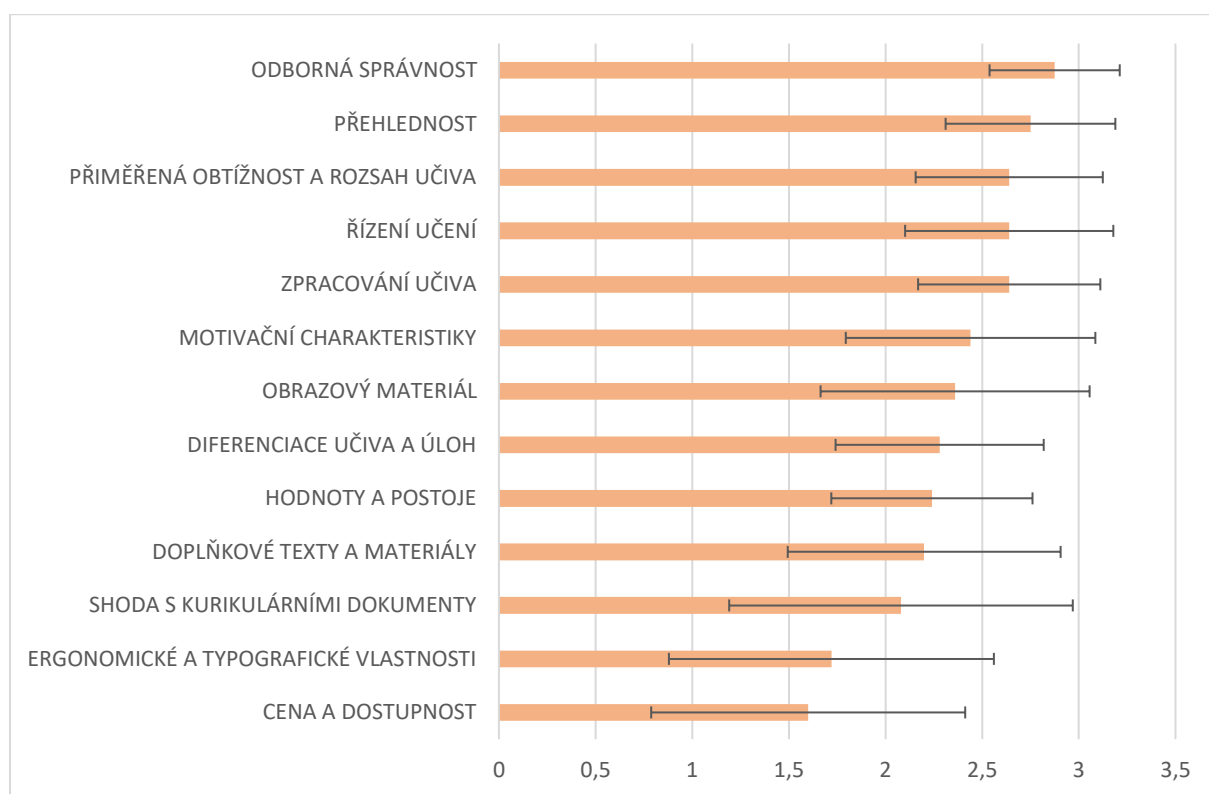
Nejvíce se názory respondentů rozcházel u funkce **diferenciační**. První skupina učitelů považovala tuto funkci za důležitou, neboť tak mohou snáze korigovat hodinu a vyrovnat tak tempo mezi nadanějšími žáky a těmi s podpůrnými opatřeními. Respondentka R11 uvedla: *„diferenciace je pro mě strašně těžká, jak to dobře zvládnout, a to já moc neumím. Nadané žáky by bylo potřeba nějak podchytit, ale to já moc neumím.“* Druhá skupina učitelů vnímá úlohu diferenciace učiva jako záležitost vyučujícího. Argumentují tím, že učitel zná své žáky, a proto jim může učivo lépe diferenciovat, a vytvořit tak zadání přesně podle jejich potřeb. *„Já jsem schopná těm žákům dát diferenciované úlohy sama, takže úplně nepotřebuji, aby to dělala učebnice. Já si to dovedu zařídit a dát žákům úlohy podle toho, jak potřebuji.“* (R16)

Jako nejméně důležité funkce učebnice umísťovali respondenti funkce **kulturní a politickou, sebehodnotící, rozvojově výchovnou a postojově rozvíjející**. Ve většině rozhovorů se respondenti shodovali na tom, že tyto funkce nevnímají u učebnice jako zásadní, neboť je jsou schopni nahradit svou osobností učitele nebo specializovanými projekty.

Popsali jsme funkce, které označili učitelé jako nejdůležitější, nejméně důležité a také ty, u kterých zaznívaly silné argumenty. Funkce integrační, zpevňující a syntetizační byly umístěny do středu naší škály, viz. obrázek 5. Učitelé se k nim však během řazení nijak nevyjadřovali.

Druhou sadou kartiček bylo zjištěno, podle jakých kritérií se učitelé rozhodují při výběru učebnice viz. obrázek 6. Jako nejtěžejnější kritérium vyšla **odborná správnost**. Učitelé zmiňovali, že se v učebnicích několikrát setkali s faktickými chybami, což je pak následně odradilo od dalšího používání učebnice. S faktickými chybami souvisí také dynamický vývoj oboru, neboť některé informace velmi rychle zastarávají, čímž se stávají fakticky chybnými nebo zavádějícími.

Obrázek 6: Kritéria rozhodování učitelů při výběru učebnic



Vlastní zpracování

Pozn.: oranžová barva značí míru důležitosti, kdy 3 je nejvíce a 1 nejméně; směrodatná odchylka je značena černou úsečkou.

Mezi další důležitá kritéria označovali respondenti **přehlednost, přiměřenou obtížnost a rozsah učiva, zpracování učiva a řízení učení**. Většinou tato kritéria souvisela s informační a sebevzdělávací funkcí učebnice, neboť pro učitele je důležité, aby se žáci dokázali v učebnici zorientovat a dostaly se k nim aktuální informace. Takto kritéria byla důležitá především pro respondenta R13, který ve svých třídách často pracuje s žáky se speciálními poruchami učení nebo odlišným mateřským jazykem a vysokou absencí. Je pro něj proto zásadní, aby obsah učebnice byl přizpůsoben tak, aby si pomocí učebnice mohli tito žáci doplňovat látku.

Ačkoliv ze statistického výpočtu vyšlo, že nejméně důležité kritérium pro učitele jsou cena a dostupnost, ergonomické a typografické vlastnosti a shoda s kurikulárními dokumenty směrodatná odchylka nám ukazuje, že u těchto kritérií se odpovědi respondentů nejvíce rozcházejí. **Cena a dostupnost** bylo kritérium zařazované buď do kategorie nejpodstatnější nebo naopak nedůležité. První skupina učitelů často argumentovala tím, že pokud je učebnice kvalitní, je třeba do ní investovat. Zároveň upozorňovali na to, že daná učebnice bude ve škole minimálně na následující dekádu. Druhá skupina učitelů, která vnímá cenu a dostupnost jako

nejpodstatnější kritérium často zmiňovala, že mají omezený rozpočet a vedení školy by jim neumožnilo zakoupit učebnice s vyšší cenou. Většina učitelů uvedla, že z důvodů finančních limitů školy a žáků nepožadují ani zakoupení pracovních sešitů na daný předmět. Rovněž poukazovali na fakt, že na jiné předměty, především na jazyky, je vyšší cena učebnic tolerovatelná, nikoliv však na odborné předměty, kde se dají využívat i jiné pomůcky.

U **ergonomických a typografických vlastností** vidíme rovněž vyšší variabilitu v odpovědích. Pro učitele, kteří toto kritérium považovali za stěžejní byla důležitá především kvalita papíru, jak uvádí R7: „*Myslím, že je důležitý ten první dojem, když to vezmeš do ruky a také, když bychom tady měli učebnice zase 20 let, tak je důležité, aby měly tvrdé desky.*“ Kvalitu desek učebnice zmínilo více učitelů, neboť se často potýkají s jejich opotřebením žáky během nošení ve školní tašce. Vedle kvality papíru zmínil R15 také rozměry učebnice: „*Když si dva žáci dají velkou učebnici na lavici vedle sebe, tak už tam není žádný manipulační prostor. A jak by se pak dalo pracovat ještě s atlasem nebo globusem?*“

Nejvíce se učitelé rozcházeli v názoru na **kurikulární dokumenty**. Právě kritérium shoda s kurikulárními dokumenty má největší směrodatnou odchylku ze všech uvedených kritérií. Učitelé, kteří označili toto kritérium za nedůležité, patřili mezi ty, kteří svou výuku koncipovali především podle svého osobního přesvědčení a osobního pojetí. Jednalo se o učitele, kteří se ke kurikulárním dokumentům vydávaných státem vyjadřovali poměrně rezervovaně po celou dobu rozhovoru. Respondent R6 uvádí: „*já jsem odpůrce všech těchto věcí, my to tady máme poměrně volně nastavené, i ŠVP jsme si tvořili tak, aby bylo obecné, abychom mohli různě manévrovat a nebyli jsme příliš vázani.*“ Respondenti také uváděli, že nevyžadují doložky MŠMT, neboť jsou schopni si sami ohlídat, aby plnili zadané kurikulum. „*Myslím, že by si to měl ohlídat sám ten učitel, jestli plní kurikulum a pokud je učebnice kvalitní, tak nevidím důvod, proč s ní nepracovat, i když přesně neodpovídá předepsanému kurikulu.*“ (R5)

Mnoho učitelů během řazení kartiček umístilo kartičku s kurikulárními dokumenty jako první ze všech, a to do skupiny nejpodstatnějších kritérií pro výběr učebnice. Uváděli, že by jim vedení školy neschválilo koupi učebnice bez doložky MŠMT, „*to každý ředitel řekne, že musí být shoda s kurikulárními dokumenty, tak to prostě je. Pokud tu učebnici chcete používat, tak aspoň u nás musí mít doložku. To je úplně nejdůležitější.*“ (R11) Zároveň uváděli, že pokud učebnice není ve shodě s aktuálním RVP, nelze podle ní vyučovat. Tento argument uváděli především učitelé, kteří se v předchozí části rozhovoru zmínili o stáří učebnice, což je vede k tomu, že ji nevyužívají. Respondentka R1 v této souvislosti zmínila: „*u těch dokumentů vím, že je to obtížné, ale ono to prostě chce. Pokud to nevychází z aktuálního RVP, tak je ti pak*

ta učebnice k ničemu, protože stejně musíš čerpat materiály jinde, abys splnila výstupy z RVP. Proč bych pak otvírala učebnici, kde jsou úplně jiné výstupy než v RVP?“

Z výzkumu klíčových vlastností učebnic tedy nelze stanovit jednoznačné závěry. Lze identifikovat, které funkce vnímají učitelé jako nejdůležitější a která kritéria jsou pro ně nejzásadnější. Nutno ale podotknout, že variabilita odpovědí jednotlivých respondentů byla značná. U každé funkce lze identifikovat dva různé přístupy učitelů k její důležitosti. To, jaký pohled vnášeli učitelé do výzkumu do značné míry odráželo jejich styl výuky, který krátce představili na začátku rozhovoru. Stejně tak byla vysoká variabilita u řazení kartiček jednotlivých kritérií hodnocení učebnice. Opět jsme se setkávali s různými protichůdnými názory v nárocích učitelů na učebnici.

Jako klíčové funkce lze označit první tři, které vidíme na obrázku 5 a těmi jsou informační, sebevzdělávací a motivační. U kritérií hodnocení byly jako nejdůležitější vyhodnoceny odborná správnost, přehlednost, přiměřená obtížnost a rozsah učiva, řízení učení a zpracování učiva (viz. obrázek 6). Ve srovnání s výzkumem Sikorové (2007), který byl představen výše v kapitole 3.6., respondenti mnohem více hleděli na kritérium zpracování učiva, které bylo v původním výzkumu uvedeno až jako poslední (tedy třinácté) kritérium.

Za klíčovou vlastnost učebnic lze označit její schopnost kvalitní expozice učiva. Zároveň ideální učebnice povede žáky k samostatnému studiu dané problematiky a dokáže je namotivovat, neboť bude didakticky zpracovaná tak, aby s ní byli schopni pracovat jak učitelé, tak samotní žáci. Každý učitel ale vnímá roli učebnice jinak a liší se i jejich pohledy v potřebné míře a hloubce znalostí žáků základních škol a nižších gymnázií. Zároveň si každý učitel představuje ideální učebnici jinak, neboť ji využívá k jiným účelům, jak je popsáno v následující kapitole 5.5.

5.3. Které vlastnosti podle učitelů učebnice postrádají?

Jednou z otázek, které respondenti během rozhovoru dostali byla, zdali je vlastnost učebnice, kterou postrádají a kterou kdyby učebnice měla, používali by ji častěji.

Nejčastěji učitelé zmiňovali problematiku neaktuálnosti a s ní související slabou digitalizaci. Tato problematika byla již rozebrána výše v kapitole 5.1. Mnozí učitelé uváděli, že pokud se rozhodnou pracovat s učebnicí, musí sami materiály aktualizovat nebo vymýšlet aktivity, při kterých se bude vědomě pracovat se zastaralými daty. Většina z nich proto s učebnicí v této souvislosti vůbec nepracuje.

K digitalizované formě učebnice se vyjádřili všichni respondenti. Část z nich uvedla, že jsou zastánci tištěných verzí, respondentka R18 uvedla: „*Já jsem byla velký příznivec*

tabletů. Já jsem pro interaktivní tabule a tablety. Byla jsem na strašně moc školení o tabletech. A myslím, že momentálně by pro mě bylo nejlepší, kdybych měla tabulku s fixem. Že to by mi hodně pomohlo. Velká diskuse se vede o psaní, jestli si děti mají vůbec psát zápisky z hodiny, jestli by nestačilo, kdyby něco podtrhli. Takže já na jednu stranu jsem příznivec technologií, ale velkým problémem je, že by neměly být cílem, ale prostředkem. A bohužel někdy se stávají cílem. A pořád si myslím, že papírová učebnice, i když se pořád mluví o tom, že by mohly být digitální učebnice a podobně, tak prostě papírová učebnice, je papírová učebnice.“ Problematiku vedení zápisů zmínili i další učitelé, kteří se více přikláněli k papírové verzi učebnice. Zároveň někteří učitelé vnímají přehlcenost žáků technologiemi, proto raději volí klasický styl výuky, tedy frontálního výkladu s kombinací práce s učebnicí a zápisem do sešitu. „*Já si myslím, že děti jsou přehlceni těmi technologiemi, neustále koukají do nějakých aplikací v telefonu, takže já určitě nezačnu používat nějaké aplikace nebo digitální učebnici.“* (R24)

Většina respondentů se ale k digitalizaci učebnic stavěla více otevřeně. Uvedli, že by uvítali odkazy na aktuální zdroje nebo elektronickou či hybridní formu učebnice, která by byla neustále aktualizovaná. Respondentka R17 uvedla, že by preferovala plně elektronickou verzi učebnice, která by reflektovala výstupy RVP a zároveň se dokázala aktualizovat. Respondenti také vyzdvihovali možnost odkazů a propojení s jinými médii. „*Já jsem si pořídil hybridní učebnici, protože tam máte odkazy na další věci, na nějaké zajímavé animace i rozšiřující úkoly. Jinými slovy je to takové mnohem interaktivnější.“* (R14) Učitelé také upozorňují na rychlou generační proměnu žáků a jejich potřeb. Tuto problematiku otevřela respondentka R11: „*dneska se už u dětí výrazně utlumuje akustická složka a přichází složka názorná. Všechno je dneska vizualizované a vůbec už nevnímají sluchové podněty. Takže si myslím, že všechno bude muset víc přecházet do vizuálních stránek.“*

Mnohokrát zaznělo, že by preferovali formu učebnice, jakou jsou již zmiňované *Soudobé dějiny* (kolektiv autorů ÚSTR 2022). Jedná se o učebnici, která je konstruována výhradně badatelsky. Zároveň jsou v ní odkazy na aktualizované zdroje, online pracovní listy a možnost online procvičování látky. Právě absenci badatelství zmiňovali učitelé velmi často. Toto téma bylo již popsáno v kapitole 5.1.

Rozhovory byly provedeny i s několika učiteli z bilingvních škol, kde mají jejich kolegové k dispozici zahraniční učebnice geografie. Právě forma zahraničních učebnic je opět něco, o čem mluvili i čeští učitelé. Respondent R12 se při svém studiu věnoval právě komparaci českých a britských učebnic, „*já bych uvítal, kdyby to bylo strukturované jako ty anglické. Vždycky tam byla kapitola a jen pár odstavců textu a pak následoval nějaký větší projekt k danému učivu, a ne úkoly na dvě minuty a obrovské množství informací jako v českých*

učebnicích. “ Zároveň ale uvádí, že jsou více zaměřeny na fyzickou geografii a moc se nevěnují geografii sociální. S britskou učebnicí pracuje i respondentka R25 „překládám si britské učebnice, kde je vždycky položená otázka k tématu a na ní pak studenti hledají odpověď pomocí několika úkolů v pracovní listu. Někdy tam mají i třeba diskuse a tvorby příběhů, což mladší studenty baví mnohem víc než výklad z prezentace. “ Rovněž respondent R20 má zkušenost se zahraničním typem učebnic, „anglické učebnice jsou úplně jiné. Jsou velmi kvalitní a pak i výuka. Přijde mi, že do hodiny může přijít kdokoliv, a když bude učit podle učebnice, tak hodina bude kvalitní. U nás dost záleží na charismatu učitele, to on musí odtáhnout hodinu. “

Z celého výzkumného vzorku měli zkušenost se zahraniční učebnicí tito tři učitelé a všichni tři je shledávali velmi kvalitními. Ostatní respondenti vypověděli, že se bude výhledově muset změnit podoba současných učebnic, neboť se neustále vyvíjí doba a současná podoba, především tištěné učebnice, v budoucnu nemůže obstát. Jako jedna z možných změn se tedy nabízí změna konceptu, kde by se čeští autoři nových učebnic mohli inspirovat právě u zahraničních autorů.

5.4. Jak se liší pohledy učitelů na roli učebnice ve výuce?

Odpověď na tuto výzkumnou otázku byla zjišťována pomocí několika otázek v rámci polostrukturovaného rozhovoru. To, jak respondenti vnímají roli učebnice v edukačním procesu, do značné míry souvisí s jejich osobním pojetím výuky. Jako první se zaměříme na pohled, který byl v rámci otevřeného kódování označen jako **učitel, tvůrce hodin**. Učitelé se shodují na tom, že učebnice je dobrá inspirace pro jejich práci, ale to, jak si hodinu poskládají, je jejich úloha. Respondent R8 zmiňuje možnost si vybrat konkrétní, jím preferované, úlohy z učebnice: *„Mě se líbí, když v ní jsou nějaké proklíky a je to formou, kdy cvičení nejsou povinné a je pak na učiteli, co si z toho vezme a co ne. “* Výběrem učiva z učebnic se zabývají především učitelé, kteří učebnici využívají, ale zároveň uvedli, že často sahají do jiných zdrojů, především nápadů z internetu. Což zmiňuje také respondentka R16: *„je na učiteli, aby to zvážil a nešel otrocky po tom, co je v učebnici. “* Ačkoliv respondentka R24 uvedla, že učebnici používá jako hlavní pomůcku pro výuku a učivo nijak neupravuje, po bližším zaměření na tuto problematiku uvedla, že některé kapitoly v učebnici ji nevyhovují, a proto volí své vlastní materiály. *„Mě se nelíbí, jak je kapitola pedosféra zpracovaná, takže jsem si našla prezentaci na internetu a používám tu. Jinak ale učím podle učebnice. “*

Mezi respondenty se objevily i názory, že právě pouze učitel má být tvůrcem hodiny a učebnici vnímají spíše jako svou konkurenci. V tomto směru vypovídali především respondenti, kteří s učebnicí téměř npracují nebo ji využívají pouze jako studijní materiál

pro žáky. „*Já jsem zažil jako student výuku zeměpisu ve stylu: otevřete si učebnici, doplňte pracovní sešit a pak jsme jen opisovali fakta z prezentace. A já vidím, že by ta učebnice mohla konkurovat mně jako učiteli, a to bych já nerad.*“ (R6) S rolí učebnice a učitele v hodině do značné míry souvisí i koncept, ve kterém jsou české učebnice zeměpisu tvořeny, jak již bylo zmíněno výše v kapitole 5.3. Respondent R20 v této souvislosti zmínil, že v zahraničním konceptu učebnic nezáleží ani tak na osobě samostatného učitele, ale spíše na kvalitě učebnic. České učebnice hodnotí takto: „*u nás je nadpis monzuny nebo pasáty a k tomu je v podstatě odborný výklad, ze kterého si učitel připravuje hodinu. Potom hodně záleží, jak je učitel charismatický.*“

Rozdílný pohled učitelů na roli učebnice je především v oblasti diferenciaci učiva. Všichni se shodují na tom, že by látka měla být diferenciována a měly by se v hodinách objevit úlohy a rozšiřující učivo pro nadané žáky nebo pro ty se zvýšeným zájmem o geografii. Rozchází se v tom, zdali má být tato diferenciaci úlohou učitele nebo učebnice samotné. První skupina pokládá diferenciaci učiva za úkol učitele. Zmiňují, že lépe dokáží individualizovat práci, pokud žáky znají a dokáží jim tak vytvořit úlohy přímo na míru. Druhá skupina se přiklání k diferenciaci učebnic, neboť rozšiřující látku nedokáží sami tvořit a řídit hodinu ve dvou různých tempech výuky.

Především učitelé ze státních základních škol uvedli, že **rolí učebnice je uspokojit potřeby rodičů**. Mnozí z nich se pravidelně setkávají s tím, že rodiče vyžadují učebnici ve výuce a porovnávají probranou látku s jejím obsahem. S těmito situacemi se nesetkávají jen učitelé, kteří učebnici nepoužívají, ale i učitelé, kteří s učebnicí pracují pravidelně. Jako příklad učitele, který učebnici nevyužívá, uvedeme respondenta R23, který s učebnicí nepracuje vůbec: „*občas si na to stěžují rodiče, ale je to jen když dostane dítě horší známku, tak se ozývají, z čeho se mají učit, když nemají učebnici. Já jim nahrávám všechno do Google Classroom.*“ Respondentka R24 naopak využívá učebnici velmi intenzivně a zmiňuje podobnou situaci: „*mně volala jedna maminka a ptala se, jak to že jsem dala tohle do písemky, když to nebylo v učebnici. Holčička z toho pak měla špatnou známku. Byla to totiž informace ze sešitu.*“ Obecně se respondenti shodovali, že rodiče žáků si přejí mít něco hmatatelného pro představu o rozsahu a obsahu učiva svých dětí. Často je tedy prostředníkem mezi rodičem a učivem právě učebnice. Někteří z učitelů, kteří nevyužívají učebnici ale prezentace, je vkládají na Google Classroom, kam mají přístup i rodiče. Jsou případy, kdy je požadavek rodičů na učebnice adekvátní, a to zejména u mladších žáků nebo žáků s podpůrnými opatřeními, kteří nejsou schopni se učit sami. „*Často máš učebnici pro rodiče, protože děti jsou v učivu tak ztracené, že*

se s nimi musí učit rodiče.“ (R2) Obdobný argument uvádí i respondent R13, který pracuje s několika žáky se specifickými poruchami učení nebo odlišným mateřským jazykem.

Respondent R13 také uvedl, že učí žáky s vysokými absencemi, kteří poté skládají komisionální zkoušky. Proto učebnici využívá také k tomu, aby si podle ní žáci doplňovali učivo a následně jsou z jejího obsahu přezkoušeni. Podobně vnímá roli učebnice i respondent R21, který učebnici využívá pouze v případě klasifikačních zkoušek žáků.

Jak již bylo rozebráno v kapitole 5.2., učitelé vnímají odlišně **motivační roli učebnice**. Část se shoduje v tom, že atraktivní a dobře konstruovaná učebnice je pro motivaci žáků ve studiu velmi podstatným faktorem. Povětšinou učitelé, kteří učebnici nevyužívali, pak vnímají svou roli v pozici motivátora. Tuto skutečnost do jisté míry odráží i jejich pohled na pozici učitele jakožto tvůrce hodin.

S rolí učitele a učebnice souvisí také **zasazení osobních příběhů do hodin**. Učení se formou příběhu je jedna z metod výuky, kterou někteří respondenti uváděli jako svou nejoblíbenější a z jejich pohledu nejúčinnější. *„Já věřím na příběh, a to učebnice málokdy poskytne, přijde mi, že je taková sterilní a nudná.“* (R2) Kromě vyprávění příběhů uvedli někteří respondenti, že s žáky sdílí vlastní zážitky. Při výuce daného státu nebo oblasti používají vlastní fotografie a vypráví osobní příběh. *„Při expozici nějaké nové látky, právě proto, že jsem hodně cestoval, jim ukážu nějaké fotky z exotické země, což je pro děti zajímavé.“* (R15)

5.5. Jak učitelé využívají učebnici?

Způsoby, jak učitelé využívají učebnice, jsou si v mnoha ohledech podobné, a naopak se v mnoha liší. Míra a způsob využívání opět velmi závisí na osobním pojetí výuky učitele. Zároveň vychází z poznatků zjištěných při zkoumání vlastností učebnice a její role ve výuce v kapitolách 5.2., 5.3. a 5.4. V této kapitole se zaměříme především na práci s jednotlivými prvky učebnice, tedy texty, úlohami a vizuálními složkami. Rozebereme míru práce učitelů s učebnicí a také to, kdy nejvíce učebnici využívají. V neposlední řadě analyzujeme změny ve využívání učebnice učiteli během jejich pedagogické praxe.

Často učitelé využívají učebnici nárazově a za specifickým účelem. Za jeden z klasičtějších způsobů využívání učebnice se dá považovat expozice učiva, kdy žáci pracují s textem z učebnice a následně si vytváří zápisky. Díky tomu dochází k rozvoji jazykových kompetencí, žáci se učí rozlišovat podstatné od nedůležitého a v případě žáků s odlišným mateřským jazykem dochází i k rozvoji jazyka samotného. Tímto způsobem výuky však nedochází k naplňování vyšších cílů Bloomovy taxonomie, proto se učitelé snaží s učebnicí pracovat i jinými způsoby.

Jedním z důvodů, proč učitelé využívají učebnici, je zjednodušení příprav na hodiny. Tuto souvislost uváděli respondenti, kteří zmiňovali, že jsou pro ně přípravy náročné, proto se inspirují v učebnici nebo ji využívají přímo v hodině. Častým způsobem využití učebnic je v době, kdy hodinu zeměpisu supluje jiný učitel. Respondenti uváděli, že žákům zadají konkrétní téma, které si mají sami pomocí učebnice zpracovat. Tento způsob se příliš neliší od využití učebnice během výuky, kdy s ní pracuje jen určitá část žáků. Respondentka R10 uvedla, že s učebnicí pracuje jen při hodině, a to v konkrétních situacích, *„když je někdo dřív hotový a já potřebuju, aby se utišili. Nebo když si někdo dopisuje písenu, potřebuju, aby tam byl klid, tak použiji úlohy na opakování, protože máme učebnice, kde je spousta procvičování. Je to hlavně, abych zabavila děti v hodině.“*

Úlohy na opakování, které nabízí učebnice využívá širší skupina respondentů. Většinou se jedná o souhrnné opakování na konci kapitoly, které učitelé používají za účelem opakování před testem nebo pro kontrolu zaktování žákovských znalostí. O způsobu využívání opakovacích úloh se vyjádřil respondent R8: *„v učebnici je vždycky doplňovačka jako shrnutí, tak tu použiju v rámci opakování, abych viděl, že si nějak ukotvili, co jsme dělali. Přijde mi, že hlavně u malých dětí je to potřeba.“*

Využívání úloh a textů v učebnici se velmi liší v závislosti na osobním pojetí a přesvědčení učitele. Rozdílnost ve využívání úloh spočívá především v tom, že každému učiteli vyhovují jiné typy úloh a rovněž po svých žácích požaduje jinou úroveň znalostí. Stejně tak je tomu u učebnicových textů. Tomuto fenoménu se věnovala Remillardová (2005) ve své studii popsané v kapitole 3.7. Potvrdilo se, že jsou učitelé, kteří přebírají texty a úlohy tak, jak jsou v učebnici, jiní se je snaží částečně upravit a třetí skupina je nevyužívá vůbec.

Důvody k úpravám nebo nevyužívání těchto prvků učebnice se mezi učiteli značně lišily. Část z nich považuje úlohy v učebnicích za příliš obecné. Jsou podle nich málo koordinační, což nevyhovuje učitelům, kteří pro svou výuku používají atlas. Jiní učitelé považují úlohy za příliš náročné a složité. U učebnicových textů je využívání obdobné jako u úloh. Část učitelů upravuje texty, protože je považují za málo obsahově nabitě, proto je doplňují o další informace a využívají v rámci vlastních materiálů. *„Někdy použiju text z učebnice, ale nějak ho upravím. Já mám ráda, když tam jsou doplňující informace a zajímavosti, takže tam spíš informace dodávám.“* (R9) Druhá skupina naopak považuje učebnicové texty za příliš náročné. *„Mně přijde, že tam některé informace nejsou správně, a hlavně je to předimenzované. Obsah učebnic, je často na úrovni vysoké školy, což je dětem nedostupné.“* (R11) Nevyhovující expozici učiva zmínila většina respondentů, kteří s učebnicí

pravidelně nepracují. Mimo přílišné jednoduchosti nebo náročnosti textu podotkli také zavádějící informace, zastaralost témat a špatné uchopení oblasti politické a kulturní geografie.

Jedním z nejvíce využívaných prvků učebnic jsou vizuální materiály. Respondenti zmiňovali, že často volí učebnici jako zdroj kvalitního obrázku, ať už schématu nebo fotografie. „*Já nejsem schopná najít tolik kvalitních obrázků, jako je v učebnici. Jsou tam vybraný tak, aby byly vhodné pro děti. Já neumím na internetu najít tak kvalitní obrázky.*“ (R11) Pouze 3 učitelé označili obrazový materiál učebnic za nedůležité kritérium při hodnocení učebnic, neboť v současné době je pro ně komfortnější používat obrázky z internetu, jak vypovídá respondent R15: „*já obrazový materiál nepovažuji za důležitý, moc ho nepoužívám. Dneska si najdete jakýkoliv obrázek za pár vteřin na internetu. V každé třídě jsou projektory, takže není problém to promítnout.*“ Zároveň při výběru vlastních vizuálních materiálů mohou pracovat s těmi, které se hodí pro jejich výuku. „*Já si vizuální materiály sháním sám, aby vždycky poukázaly na to, co já chci v dětech evokovat.*“ (R13)

Úplně nejčastěji zmiňovaným způsobem využívání učebnice bylo nahlížení do učebnice pro inspiraci učitelů k výuce. Učitelé se chtějí inspirovat tím, jak je učivo ztvárněné v učebnici a do jaké hloubky je zde prezentováno. Někteří učitelé uvádějí, že jim učebnice pomáhá určit, jak dané téma uchopit. „*U přípravy se trochu odrážím od učebnice, když potřebuji učivo trochu zjednodušit nebo najít počáteční bod a pak si k tomu dohledávám věci na internetu.*“ (R13) Zároveň respondenti uváděli, že učebnici využívají jako studijní materiál pro sebe, neboť si na základě textu v učebnici vytváření přípravy na hodinu. „*Občas tam nahlédnu, abych zjistila, co to do tématu patří a nějak si to osvěžila.*“ (R5) Jak již bylo zmíněno v kapitole 5.3., o chybějících vlastnostech učebnic, koncept českých učebnic je podle učitelů stavěný spíše pro přípravu učitele než pro práci žáků. „*Učebnice je dobrá na tu přípravu, když učíte téma, které vás nezajímá. Za kvalitní didaktický materiál to nepovažuji.*“ (R20)

V případech, kdy učitelé nebyli spokojeni s učebnicí zavedenou u nich ve škole, ale učebnici používat chtěli, volili učebnice od jiného nakladatelství pro vlastní potřeby. Z nich čerpali především inspiraci jak pro samotnou expozici učiva, tak pro pracovní listy do výuky. Respondentka R19 popsala využívání jiné učebnice než té, kterou měli žáci takto: „*používala jsem ji víc, protože ty informace tam byly ucelenější.*“ Právě jiný pohled na probíranou problematiku je to, co učitele nejčastěji vede k prozkoumání učebnic více nakladatelství. Následně s učebnicovými texty buď přímo pracují v hodině, nebo je dají k dispozici žákům pro samostudium. „*Některé vybrané kapitoly, které probíráme, tam mají jen základy. Proto já pak naskenuji ještě tu jinou učebnici a dám jim to na Classroom jako rozšiřující materiál.*“ (R24) K přípravě práce pro žáky slouží také úlohy z jiných učebnic. Učitelé volí jejich využívání

ve chvílích, kdy se snaží o větší variabilitu v rámci své výuky. „*Občas použiju úlohy do pracovních listů, protože tam jsou zajímavé věci a trochu jiné typy cvičení, než jsou žáci zvyklí. Takže aby to bylo trošku oživení výuky.*“ (R10)

Během rozhovoru byla učitelům také položena otázka, podle čeho vybírají učivo. Mnoho z nich uvedlo, že podle školního vzdělávacího programu, část podle tematického plánu a nemalá skupina respondentů vybírá učivo podle vlastní intuice, aktuální situace nebo osobního přesvědčení. Při podrobnějším zaměření na učebnici v souvislosti s touto otázkou bylo zjištěno, že v mnoha případech tvoří učitelé své vzdělávací plány právě podle učebnice. Někteří uvedli, že pomocí učebnice tvořili tematický plán, jiní zas že školní vzdělávací program. „*Učebnici používám spíš jako inspiraci, podle ní jsme s kolegy před lety tvořili školní vzdělávací program.*“ (R20) Po vytvoření těchto dokumentů s učebnicí již pracují jen minimálně a zaměřují se na plnění výstupu ze zmíněných dokumentů.

Právě na příkladu tvorby vzdělávacích plánů a výběru učiva, lze poukázat na vnímání učebnice mezi učiteli. Respondenti většinou hned v mailové komunikaci nebo v úvodu rozhovoru upozorňovali na to, že učebnici nevyužívají, a proto nejsou vhodnými respondenty. V průběhu rozhovorů se ale ukazovalo, že respondenti s učebnicí pracují a často je to právě ona, kdo udává obecný rámec jejich výuky, neboť z ní vychází tematické plány. Rovněž od respondentů často zaznívaly názory, že učebnici už snad nikdo nevyužívá nebo že je to jen pro učitele ze staré školy. To je pravděpodobně zapříčiněno stereotypním vnímáním učebnic v české společnosti, jako nějakého přežitku. Tento pohled do značné míry podporuje podoba českých učebnic, která je koncipována spíše pro klasickou (výkladovou) formu výuky a nelze ji tak plně kombinovat s modernějšími metodami jako je například badatelský přístup nebo rozvoj kritického myšlení.

Poslední otázka, kterou respondenti dostávali, byla, zdali se změnilo jejich využívání učebnic v průběhu praxe. Ve výzkumném souboru byli zahrnuti respondenti s různými délkami praxe, abychom mohli porovnat tyto změny u začínajících (do 5 let praxe) i u zkušených učitelů. Mezi těmito dvěma skupinami nebyly zjištěny výraznější rozdíly v používání učebnice, nelze tedy hledat souvislosti mezi délkou praxe a četností využívání učebnice. Lze vyzorovat pouze to, že učitelé pracují intenzivněji s učebnicí v prvním roce své praxe a v následujících letech ji využívají stejně častěji jako zkušení učitelé. Dle změny ve využívání lze učitelé rozdělit do tří skupin, a to na ty, kteří se praxí využívají učebnici méně, na ty, kteří ji využívají stále stejně a na ty, kteří s ní pracují více než ze začátku své kariéry nebo s ní do budoucna chtějí pracovat více.

Celkově 14 respondentů uvedlo, že patří do první skupiny a tedy, že učebnici využívá méně než dříve. Z důvodů, které uváděli, se dají identifikovat tři hlavní důvody, proč využívají učebnici méně než dřív. Prvním z nich je nabytí zkušenosti a vytvoření příprav na výuku. Většinou učitelé zmiňovali, že intenzivně používali učebnici především v prvním roce nebo dvou své pedagogické dráhy. S nárůstem zkušeností si pak začali výuku koncipovat jinak. „Podle učebnice jsem hodně učila první rok, to jsem se jí držela. Ale teď už využívám jen nějaké svoje materiály.“ (R16) Druhým důvodem k útlumu užívání učebnice bylo, že učitelé zjistili, že jim nevyhovuje metodický styl, jakým je učebnice postavená a výuka pomocí učebnice jim přijde neefektivní. „Z kraje, třeba ten první rok, jsem se snažil tu učebnici občas využít, říkal jsem si, že když už jí děti nosí, tak jsme se třeba každou třetí hodinu na něco podívali. Přišlo mi, že čas, který jsme tomu dali, úplně neodpovídal zisku.“ (R7) Poslední důvod, proč dochází k méně frekventovanému využívání učebnic, uváděli pouze učitelé s dlouholetou praxí. Učebnici využívají mnohem méně z důvodu, že ji nahradili jinými pomůckami, a to především digitálními. „Když jsem já začínal, nebyl všude ve škole internet a studenti neměli telefony. Takže učebnice byla jediný relevantní zdroj.“ (R20)

Druhá skupina využívá učebnici stále stejně již od svých začátků. Tento přístup vidíme hlavně u učitelů, kteří se již od počátku stavěli k učebnici rezervovaně a využívali ji jen příležitostně nebo vůbec.

Třetí skupina učitelů se naopak s postupem kariéry začala využívat učebnice více. „Využívám ji víc než dřív a je pro mě závaznější. To je hlavně po zkušenostmi s některými rodiči, kteří učebnici prostě vyžadují.“ (R24) Tato změna vycházela také z toho, že učitelé změnili zavedené učebnice na škole, jak uvádí respondent R13: „ty staré byly hrozně nepřehledné a nepoužitelné, ty jsem nepoužil vůbec nikdy. Letos, tím že máme nové, tak je využívám mnohem více.“ Do této skupiny bychom mohli začadit i učitele, kteří mají v plánu učebnici využívat více. Uváděli, že je náš rozhovor inspiroval a mají v plánu využívat učebnici v příštích letech více. „Do budoucna bych rád ty úlohy využíval, aby byly hodiny trochu atraktivnější.“ (R12)

V souvislosti se změnou ve využívání musíme také zmínit online výuku během pandemie covid-19. Situace, kdy výuka probíhala prostřednictvím online platformy vedla mnohé učitelé ke zvýšení využívání učebnice. Jedna z respondentek uvedla, že právě kvůli této situaci vybrali a zakoupili studentům nové učebnice, aby s nimi mohli pracovat během online výuky. „Při online výuce bylo vidět, že někteří studenti dost tápou, protože neměli učebnici, hledali všechno na internetu, na wikipedii a tak. Proto jsem se podílela na výběru učebnice, aby se s ní dalo pracovat i na dálku a kombinovat to i s pracovním sešitem.“ (R16) Jiní uváděli, že se rozhodli pro využívání učebnice z důvodů absence nápadů a náročnosti vedení online

výuky. „*Vzpomínám si, že jsem ji využívala během covidu, když už jsem nevěděla, jak mám učit. To jsem občas sklouzla k té klasice, že jsme se učili podle učebnice.*“ (R19) Po přechodu na běžný provoz ve školách se učitelé vrátili opět ke své původní metodě. Svou výuku ale obohatili o mnoho nových digitalizačních prvků, jako práce s internetem, vzdělávacími aplikacemi nebo sdílením materiálu před internetovou učebnu.

5.6. Jaký vliv má probíraný tematický celek na způsob a míru využívání učebnic v edukačním procesu?

Geografie je obor skládající se z mnoha oblastí a spojující mnoho oborů. Jednotlivé okruhy jsou specifické svými tématy, k jejichž výuce se dá přistupovat různě. Respondentům byl proto položen dotaz, zdali se při výuce jednotlivých geografických témat a oblastí liší využívání učebnice. Pracovali jsme s hypotézou, že učebnice je více využívána při výuce fyzické a planetární geografie, neboť obsah učiva v těchto oblastech zůstává neměnný, a naopak v oblastech dynamické sociální, kulturní, politické i regionální geografie témata v učebnici rychle zastarávají, proto nejsou v takové míře využívány. Respondenti potvrdili, že práce s učebnicí do značné míry souvisí s probíraným tématem. Jak již bylo zmíněno výše, respondenti si sami vymezují rozsah učiva, z čehož vyplývá, že si také volí jednotlivá témata, kterým se budou věnovat.

Původní hypotézu potvrdila valná většina respondentů, tedy že více využívají učebnici při výuce fyzické geografie. Argumenty k tomuto postupu se však do jisté míry rozcházel. Mnozí respondenti uvedli, že témata sociální geografie se rychle mění, proto jsou informace v učebnicích neaktuální. Zároveň jsou v učebnicích přehledná schémata a obrázky z fyzické geografie, se kterými učitelé v hodinách pracují. Jedna respondentka využívá učebnici především k výuce témat fyzické a planetární geografie z důvodů věku žáků. „*Víc využívám učebnici u té fyzické geografie, protože to jsou šestáci. Jsou malinký, a než si zvyknou na nový systém, tak tam využívám učebnici. ... U té sociální geografie už jsou to devátáci, takže u nich už učebnice moc nepoužívám a snažím se spíš, aby se zapojili sami.*“ (R10)

Opačný přístup k této problematice má respondentka R9, která pracuje s učebnicí více při výuce kulturní a sociální geografie. Pro výuku fyzické části totiž využívá atlas, ve kterém žáci vyhledávají nosné informace. Obdobný přístup měli i jiní respondenti, kteří uváděli, že učebnici využívají k výuce hospodářského zeměpisu, pro který mají kvalitní učebnici. V ní se nachází mnoho kreativních úloh a grafy a tabulky tvoří sami žáci, čímž učí žáky především principům sociální a ekonomické geografie, a ti pak pracují s aktuálními daty.

Nesmíme zapomenout na oblast regionální geografie, kterou učitelé několikrát označili za nejnáročnější oblast pro výuku. V této oblasti se využívání učitelů učebnice opět rozchází. Část z nich uvedla, že používá učebnici pro přípravy na výuku regionální geografie. „*Abych nezapomněla zmínit nějaké informace nebo abych měla přehled, co o dané oblasti učít.*“ (R5) Jiní učitelé se naopak od využívání učebnice v oblasti regionální geografie odklánějí. Důvodem podle nich je, že se jednotlivé regiony dynamicky vyvíjejí, což způsobuje již několikrát zmíněnou neaktuálnost učebnic.

Bylo zjištěno, že probíraný tematický celek má vliv na využívání učebnice ve výuce. Nejčastěji používají učitelé učebnice ve výuce fyzické a planetární geografie, a to z důvodu neměnnosti těchto oborů a nízkého věku žáků. Velký vliv v tomto ohledu má také samotná kvalita učebnice a to, jak je v ní učivo pojaté, neboť v případě kvalitní učebnice na sociální a ekonomickou geografie s ní učitelé pracují intenzivně. U regionální geografie nelze stanovit jednoznačné závěry, neboť pohledy učitelů se velmi rozcházejí.

6. Diskuse

V následující podkapitole jsou diskutovány výsledky práce, které jsme získali šetřením. Druhá podkapitola je věnována diskuse metodiky práce, která zvažuje validitu a reliabilitu získaných dat. Tato část reflektuje omezení použitých metod a nabízí doporučení pro jejich zlepšení v budoucích studiích.

6.1. Diskuse výsledků

V prezentovaném výzkumu jsme se zaměřovali na užívání učebnic zeměpisu na nižší stupeň sekundárního vzdělávání, se zaměřením na to, proč a jak je učitelé využívají nebo nevyužívají. Naše zjištění ukazují, že učebnice je stále důležitou didaktickou pomůckou pro většinu učitelů.

Analýza poukázala na rozdílnost v přístupu učitelů k učebnicím, která je odvozena z jejich zkušenosti a osobního pojetí výuky. Ze zjištění výzkumu lze říci, že učebnici vnímají učitelé spíše jako vodítka pro svou výuku než jako samotný prostředek vzdělávání. Učebnice tak hraje ve výukovém procesu zejména roli nosiče a zprostředkovatele informací.

Naše výsledky naznačují, že roli učebnice ve výuce do značné míry ovlivnil technologický vývoj. Učitelé využívají materiály z jiných dostupných zdrojů, a to především internetu. S postupujícím rozvojem technologií souvisí nejen nové možnosti pro učitele, ale také změna požadavků v rámci kurikulárních reforem, které se více zaměřují na digitální kompetence žáků, což ne všechny učebnice reflektují.

Učitelé považují za značný nedostatek učebnic jejich omezenou schopnost reagovat na dynamické změny ve světě. Tato rigidita je zřetelná ve dvou hlavních aspektech. Zaprvé, učebnice nejsou dostatečně přizpůsobivé, aby odpovídaly současným didaktickým trendům, a zadruhé, často trpí zastaráním obsahu, což je v oboru zeměpisu, kde se informace rychle mění, kritické. V souvislosti s neschopností učebnic reagovat na aktuální metodické trendy z výzkumu vyplynulo, že jsou současné české učebnice příliš zaměřené na memorování a reprodukci faktů. Preferencí mnohých učitelů však je, aby žáci docházeli k poznání faktů pomocí badatelského přístupu, tedy aby samostatně zkoumali a utvářeli si hypotézy, což v současných učebnicích chybí.

Uvedená zjištění tak naplňují cíl práce, kterým je identifikovat klíčové vlastnosti učebnic zeměpisu pro nižší stupeň sekundárního vzdělávání, které vedou k učitelově rozhodnutí je (ne)využívat.

Pro srovnání našich výsledků s obdobnými studii ze zahraničí jsme vybrali čtyři, které se věnují využívání učebnic zeměpisu učitelů. Tři pochází z evropského prostředí,

konkrétně dvě z Velké Británie (Lambert 1999; Lidstone 1990) a jedna z Portugalska (Esteves 2019). Vzhledem k malému počtu studií zaměřených na toto téma byla jako čtvrtá vybrána i studie z asijského prostředí, konkrétně z Nepálu (Dhakal 2021). Díky podobnému sociokulturnímu prostředí a vzdělávacímu systému se evropské studie s našimi výsledky v mnohém shodují.

Lidstone (1990) ve svém výzkumu na základě rozhovorů s učiteli definoval tři hlavní překážky ve využívání učebnice. První jsou schopnosti a očekávání žáků, druhou učebnice a materiály, se kterými učitel pracuje a třetí jsou institucionální omezení, kterými může být ředitel nebo zřizovatel. Z našeho výzkumu vyplývá, že čeští učitelé vnímají stejné překážky, navíc uváděli ještě bariéru v neaktuálnosti obsahových informací.

Kromě již zmíněných bariér se s britskou studií (Lidstone 1990) naše výsledky shodují na vnímání role učitele ve výuce, neboť stejně jako v našem případě vnímají učitelé svou roli ve výuce odlišně. První skupina učitelů vybírá jen některé učebnicové úlohy, případně vytváří své vlastní, a to tak, aby náplň hodiny vycházela z jejich cílů výuky. Naopak existuje i část učitelů, která podřizuje svou výuku cílům určeným autory učebnic. Toto zjištění se shoduje i se zjištěním Remillardové (2005), která se zabývala prací učitelů s učebnicovými texty.

Lidstonův výzkum rovněž pracuje s učitelovým osobním pojetím výuky a definuje dva hlavní typy učitelů. První míří spíše na faktickou znalost a druhý na vyšší kognitivní cíle. Tento postoj naše studie nemůže vzhledem k cílům a metodám výzkumu ověřit.

Naše zjištění naznačují rozdíl v postoji k samostatné práci žáků s učebnicemi, kdy čeští učitelé hodnotí učebnice jako užitečný nástroj pro samostudium, což koreluje s postoji portugalských učitelů dle výzkumu Estevesové (2019). Odlišný názor prezentuje Lidstonova studie, která poukázala na obavy učitelů ze samostatné práce studentů s učebnicemi, a to z důvodu její náročnosti a neschopnosti žáků vybrat nejdůležitější aspekty textu. Ke stejným výsledkům dochází i další britská studie Lamberta (1999), tedy že učebnice nejsou využívány k samostatné práci žáků, učitelé je využívají spíše jako trestné opatření. S tímto přístupem se v naší studii českých učitelů nesetkáváme, což může být dáno tím, že jsme prováděli rozhovory s učiteli, a ne přímá pozorování v hodině, učitelé se tudíž snažili svou výuku prezentovat v co nejlepším světle. Způsob využívání čtení textu z učebnice za trest by se dal přirovnat k využití učebnice za účelem zabavení žáků, když učitel potřebuje klid ve třídě. V těchto situacích však uváděli učitelé, že pracují spíše s úlohami než se samotným textem.

Britská studie Lamberta (1999) vznikla metodou přímého pozorování v hodinách, díky čemuž dokázala přesně definovat míru využívání učebnice. Popisuje, že přestože byla učebnice použita v 74 % případů, pouze v 52 % byla jediným zdrojem v hodině. Lambert uvádí,

že obvykle byly společně s učebnicí použity také pracovní listy nebo videa. Naše studie zjistila, že učitelé využívají k učebnici alternativní zdroje ve výrazně větší míře, neboť všichni respondenti uvedli, že kromě učebnice pracují i s jinými pomůckami a zdroji. Tento fakt je pravděpodobně dán dobou vzniku obou studií, neboť v našem případě vznikala studie v období mnohem větších technologických možností.

I přes značný časový rozestup mezi naší studií a studií Lamberta (1999) se důvody nevyužívání učebnic příliš neliší. Učitelé považují texty za příliš složité, učení pomocí učebnice podle nich není efektivní nebo jim nevyhovuje výběr učiva. Studie se však rozchází v postojích učitelů k žákům, neboť britští učitelé uváděli, že výuku podřizují svým zájmům a potřebám, naopak naši respondenti uváděli, že výuku tvoří podle potřeb a zájmů žáků. Tento rozdíl je patrně vychází z rozdílného sociokulturního kontextu doby, v němž byly obě studie realizovány.

Využívání učebnic se věnovala i již zmíněná portugalská studie (Esteves 2019) zaměřená na vnímání učitelů učebnic zeměpisu. Dle jejich zjištění s učebnicí pravidelně pracuje jen 25 % respondentů a 60 % je využívá nepravidelně. Tento nízký poměr učitelů pracujících s učebnicí souvisel s tím, že aktivity v učebnicích podle nich nesměřují ke kurikulárním výstupům předepsaným státem (Esteves 2019). Tyto důvody sledujeme i v naší studii, kde učitelé uváděli, že jejich učebnice neodpovídá RVP případně jeho novým revizím. S tímto přístupem se rozchází výsledky studie využívání učebnic zeměpisu nepálskými učiteli, kde tři čtvrtiny respondentů uvádělo, že učebnici využívají každou hodinu. Důvodem takové četnosti je držení se předepsaných témat a naplňování kurikulárních požadavků (Dhakal 2021).

Naše studie, stejně jako srovnatelné studie z jiných států, ukázala, že učitelé využívají učebnici pro inspiraci při přípravě na hodiny. Učebnice tak slouží jako studijní text pro učitele nebo k prezentaci daného kurikula (Lambert 1999; Esteves 2019; Dhakal 2021; Lidstone 1990).

V českém prostředí vzniklo na téma využívání učebnic několik kvalifikačních prací a studií. Žádná z nich však nemá shodné zaměření nebo cíle jako naše. Porovnáme proto čtyři kvalitativní výzkumy na využívání učebnic i v jiných předmětech a jeden výzkum zaměřený na zeměpis, ten byl však směřován kvantitativně. Stejně jako u naší i zahraničních studií se ve výzkumu zaměřeném na využívání učebnic matematiky na středních školách (Kaprálová 2015) ukázalo, že učitelé pracují s učebnicí ve výuce velmi omezeně a využívají ji spíše pro samostudium žáků a jejich domácí přípravu. K obdobným výsledkům došla i kvantitativně zaměřená práce zkoumající využívání učebnic zeměpisu pro 7. ročník (Splítek 2017). Zároveň výzkum uvádí zjištění, že učitelé využívají učebnici nejvíce k zadávání samostatné práce žákům v hodině a rovněž s ní pracují ve vyučovacích hodinách. Tento přístup učitelů k učebnicím se

u našich respondentů vyskytoval v omezené míře. Rozdíl ve výsledcích může být zkršen právě kvantitativním šetřením, neboť v něm není nijak zohledněna četnost využívání ani okolnosti, při kterých učitelé s učebnicí pracují.

Výzkum užívání digitálních a tištěných učebnic (Sikorová, Václavík, Červenková 2019) provedený na učitelích napříč předměty dospěl závěrům, že tištěná učebnice je jedním z nejdůležitějších vzdělávacích prostředků. Odlišné závěry této a naší studie můžeme vysvětlit specifickým zaměřením naší studie na učitele zeměpisu. Stejně jako výše zmíněné zahraniční studie došli tito i výzkumníci k závěrům, že využívání učebnice silně závisí na učitelově osobním pojetí výuky (Sikorová 2010; Sikorová, Václavík, Červenková 2019). Další závěry studie Sikorové, Václavíka a Červenkové (2019) dospěly k tomu, že učebnice je komunikačním prostředkem mezi školou a domovem, potvrdila i naše studie, neboť rodiče požadují učebnice, aby měli přehled o učivu svých dětí.

V neposlední řadě zmíníme práci Pravdové (2015), která se zabývala prací začínajících učitelů s učebnicemi. Pracovala s hypotézou, že začínající učitelé využívají více učebnic než učitelé zkušenější. Stejně jako v našem případě nebyla tato hypotéza potvrzena, naopak se ukázalo, že mezi začínajícími a zkušenějšími učiteli nejsou výrazné rozdíly ve využívání a větší vliv má osobní pojetí nežli na zkušenosti (Pravdová 2015).

Prezentovaná diplomová práce nabízí detailní pohled na aktuální využívání učebnic zeměpisu a poskytuje důležité informace o faktorech, které ovlivňují pedagogické rozhodování učitelů o učebnicích. Sledováním těchto rozdílů práce identifikovala klíčové faktory a je schopna předložit cenná doporučení pro budoucí praxi. Předkládá návrhy na začlenění badatelských přístupů, podporu digitálních kompetencí a úloh podporujících samostatné a kritické myšlení žáků. Tímto způsobem otvírá práce diskusi o tom, jak by měly být budoucí učebnice zeměpisu koncipovány, aby lépe odpovídaly požadavkům a potřebám soudobého vzdělávacího procesu. Samotný fakt, že v diskusi srovnáváme naši studii se studii minulých dekád, svědčí o tom, že v konceptu učebnic geografie nedochází k pozitivnímu progresu. Současný stav českých učebnic neodpovídá požadavkům na efektivní vzdělávání studentů 21. století.

6.1.1. Doporučení pro praxi

Na základě zjištění diplomové práce o (ne)využívání učebnic zeměpisu lze navrhnout několik praktických kroků pro jejich implementaci do pedagogické praxe. Zjištění naznačují, že existuje potřeba výrazně přepracovat obsah a strukturu učebnic zeměpisu, aby lépe vyhovovaly potřebám moderního vzdělávacího procesu. Pro praktickou implementaci těchto změn je klíčové zahrnout následující prvky do nové generace učebnic.

V první řadě je to podpora badatelsky orientovaného učení. Nové učebnice by měly být navrženy tak, aby obsahovaly úkoly, které motivují studenty k samostatnému bádání, přemýšlení a experimentování. Tímto způsobem by učebnice přispívaly k rozvoji analytických a výzkumných dovedností studentů. Se zavedením těchto přístupů je třeba zdůraznit nutnost vyšších investic do tvorby učebnic, neboť tvorba více koncepčních badatelsky orientovaných úloh je pro autory časově náročnější. Z vlastní zkušenosti autorky je v současné době tento segment značně podfinancovaný. V této souvislosti vyvstává i potřeba vyšší metodické podpory pro učitele, kteří s materiály pracují, aby dokázaly materiály uchopit a předat žákům. Edukaci učitelů lze provést pomocí seminářů, workshopů, konferencí nebo kvalitně zpracované metodické příručky, což opět souvisí s potřebou efektivnějších investic do vzdělávání samotných pedagogů.

Dalším požadavkem na inovativní učebnici je integrace odkazů na aktuální zdroje. Geografie je dynamický obor, což zvyšuje potřebu pracovat s aktuálními odkazy a daty. Právě odkazy na aktuální zdroje a databáze by zajišťovaly přístup studentů a učitelů k nejnovějším informacím, čímž by obsah učebnic zůstával relevantní a reflektovat neustálé změny ve světě. Tento bod je spojen s alespoň částečnou digitalizací učebnic, bez které je aktuálnost nemožná.

Vzhledem k potřebám současných studentů a také výstupům RVP ZV je nezbytné, aby učebnice zahrnovala úlohy a aktivity, které rozvíjejí digitální kompetence studentů. V neposlední řadě požadují učitelé od učebnic více komplexní úlohy. Ty by měly být navrženy tak, aby podporovaly spolupráci mezi studenty. Zároveň by zde měly být zařazeny aktivity zaměřené na rozvoj kritického myšlení, kde studenti analyzují, hodnotí a kriticky reflektují prezentované informace.

6.2. Diskuse metodiky

Ke zjištění výsledků byl použit smíšený výzkum, konkrétně polostrukturovaný rozhovor a metoda třídění karet. Během rozhovorů se ukázalo, že se jedná o metodu vhodnou pro dosažení cílů daného výzkumu, neboť odpovědi respondentů směřovaly k zodpovězení výzkumných otázek. Samotný polostrukturovaný rozhovor by pravděpodobně vedl ke zodpovězení většiny výzkumných otázek, avšak metoda třídění karet jej ozvláštnila a respondenti se díky připraveným pojmům na kartičkách více vyjadřovali k tématům, která by sami od sebe nezmínili. Možnost respondentů vyjádřit se k jimi sestavenému schématu pomohla lépe porozumět postoji respondentů k využívání učebnic.

Scénář rozhovoru byl sestaven tak, aby na sebe jednotlivé otázky navazovaly. Dynamickému vývoji rozhovoru pomohlo střídání otázek kladených tazatelem s tříděním dvou sad karet. Právě díky tomu se povedlo udržet pozornost respondentů po celou dobu rozhovoru.

Zároveň nutno zmínit, že pro respondenty bylo třídění karet s jednotlivými funkcemi učebnice do schématu poměrně náročné. Důvodem bylo množství pojmů, se kterými respondenti pracovali. Vzhledem k povaze pojmů často zmiňovali, že nerozeznávají rozdíly mezi jednotlivými funkcemi, specificky u funkce rozvojově výchovné a postojově rozvíjející, a přiřazují je do schématu spíše nahodile. Tento fakt do jisté míry mohl ovlivnit výsledné pořadí jednotlivých kartiček ve schématu. V neposlední řadě je při užití metody třídění karet v kontextu zkoumání vnímání důležitosti jednotlivých vlastností učebnice problematické samotné zadání úlohy respondentům. Někteří totiž sestavovali schéma k učebnicím obecně, jiní se soustředili na konkrétní učebnici, kterou mají k dispozici ve škole. Jejich konkrétní učebnice pak nemusela plnit všechny funkce, což vedlo učitele k tomu, že je zařadili jako nedůležité, neboť je jejich učebnice neplní. Pro budoucí výzkumy by bylo vhodné upravit vstupní zadání této aktivity na práci s představou ideální učebnice, aby se učitelé dokázali odprosit od svého prekonceptu.

Ke zpracování výsledků byla použita jak kvalitativní, tak kvantitativní analýza. Ke kvantitativním výsledkům jsme dospěli při analýze metody třídění karet. Vzhledem k explorativní povaze výzkumu jsou tyto výsledky spíše doplňkové. Ačkoliv se povedlo vytvořit žebříček nejdůležitějších funkcí učebnic a nejdůležitějších kritérií jejich hodnocení, samotné výsledky této metody nám přímo nezodpovídají výzkumné otázky.

Ty se podařilo zodpovědět díky kvalitativní analýze rozhovorů, konkrétně metodou otevřeného kódování. Ačkoliv pro kvalitativní analýzu existuje mnoho metod, tato byla vybrána jako nejvíce vhodná pro zodpovězení výzkumných otázek. U otevřeného kódování hraje velkou roli osobnost samotného výzkumníka. Pro dosažení co nejpřesnějších a nejobektivnějších výsledků se výzkumnice při následné analýze kódů soustředila především na ty, které souvisely s výzkumnými otázkami. Avšak nelze zaručit, že by jiný výzkumník došel ke stejným závěrům.

Při hodnocení výzkumných závěrů je třeba vzít v úvahu omezení, které představuje výzkumný soubor sestávající z 25 učitelů, jež byl spíše souborem dostupným než reprezentativním. Vzhledem k tomu, že každý učitel přispěl odlišnými pohledy na používání učebnic, lze předpokládat, že se s větším počtem účastníků výzkumu rozšíří i rozmanitost jejich názorů.

Výsledky našeho výzkumu nám ukazují, že postoje učitelů k využívání učebnice se značně liší. Ačkoliv se jejich názory a způsob využívání mohou znát široce rozkročené,

v jednom aspektu se shodují. Způsob práce s učebnicí totiž vždy vychází z osobního pojetí výuky daným učitelem. Proto je těžké výsledky zevšeobecnit na všechny učitele zeměpisu, neboť způsob a míra využívání vždy vychází z konkrétních situací, potřeb a přesvědčení.

7. Závěr

Jak bylo nastíněno v úvodu a potvrzeno během výzkumu, učebnice hrají ve výuce zeměpisu stále významnou roli. Jejich pozice již není tak dominantní jako v minulosti. Někteří učitelé nevyužívají učebnici vůbec nebo ji ani nemají zavedenou a dávají přednost jiným, především digitálním pomůckám.

Využívání učebnice se výrazně liší, a to jak v četnosti, tak ve způsobu, jakým učitelé s učebnicí pracují. Největší roli v tomto ohledu hraje učitelovo osobní pojetí výuky, od kterého se následně odráží volba metod a pomůcek. S tímto se pojí určitá stereotypizace užívání učebnice, jakožto metody „staré školy“, která do moderní didaktiky nepatří. Přesto se ukazuje, že i učitelé, kteří tvrdí, že s učebnicí nepracují, se jí nechávají vést při určování témat a obsahu výuky, jelikož ji využívají při tvorbě školních vzdělávacích programů a tematických plánů. Obsah hodin vychází z učitelových cílů a výstupů RVP, avšak učebnice hraje zásadní roli v rozsahu a časovém rozvržení učiva.

Pohledy učitelů na obsahovou stránku učebnic jsou široce rozkročeny. Někteří je považují za informačně strohé a příliš obecné, jiní zas na informačně předimenzované a příliš specializované. Tento rozdílný pohled nevychází z typu školy (základní škola nebo gymnázium), ale z osobního pojetí daného učitele, kde se setkáváme s důrazem na faktické versus konceptuální znalosti.

Cílem této diplomové práce bylo identifikovat klíčové vlastnosti učebnic zeměpisu pro nižší stupeň sekundárního vzdělávání, které vedou k učitelově rozhodnutí je (ne)využívat. Podle našich zjištění vnímají učitelé učebnici především jako nosič informací. Jako nejdůležitější funkci označili informační a sebevzdělávací. Potvrzuje to i způsob využívání učebnic, neboť je učitelé využívají především k expozici učiva, kdy si studenti z učebnicového textu dělají zápis. Tato praxe se vyskytuje jak v běžných hodinách, tak v hodinách suplovaných. Další důležitou rolí učebnice je být studijním materiálem pro studenty, kteří si doplňují látku. Učebnice je tedy kniha, která prezentuje obsah učiva, s čímž souvisí i nejzásadnější požadavek učitelů na učebnici, kterým je odborná správnost.

Jako nejzřetelnější problém učebnice byla identifikována její neaktuálnost. Specificky v oboru geografie se situace neustále vyvíjí a učitelé nechtějí pracovat se zastaralými informacemi. Volí proto jiné výukové zdroje a pomůcky, z nichž je nejčastější internet. Vedle dynamiky oboru učitelům nevyhovuje metodické zpracování učebnice. Ocenili by více badatelský přístup a aktivity, které by směřovaly na vyšší kognitivní cíle, než je zapamatování a porozumění.

Nejčastěji učitelé pracují s učebnicí při přípravě na výuku. V této fázi slouží především jako inspirace a vodítko pro stanovení hloubky a vymezení učiva, což učitelům pomáhá zjednodušit a ucelit přípravy na hodiny. Z učebnice vybírají konkrétní prvky, a to především obrázky, fotografie a schémata, které následně využijí pro tvorbu vlastních materiálů. Při výuce s učebnicí pracuje menší část učitelů a pro expozici učiva jsou využívány jiné pomůcky, nejčastěji prezentace nebo pracovní listy. Svou roli má učebnice i v závěrečné fázi výuky, neboť učitelé využívají úlohy na opakování.

V rámci diplomové práce jsme také zkoumali rozdíly ve využívání učebnic při výuce různých geografických oblastí. Zde jsme došli k závěru, že s učebnicí více pracují učitelé při výuce fyzické a planetární geografie, což je dáno především stálostí obsahu těchto oblastí, v druhé řadě pak nízkým věkem a schopnostmi samostatné práce žáků. V socioekonomické geografii vnímají učitelé využívání učebnice jako problematické, vzhledem k neustálé dynamice této oblasti. U regionální geografie se nepodařilo stanovit jednotné závěry, neboť se pohledy a využívání učebnice výrazně lišily.

Ukázalo se, že učebnice nemusí být vnímány jako přežitek ze staré školy, neboť mnoho učitelů definovalo představu ideální učebnice a ochotu s takovou učebnicí pracovat. Učitelé ukázali, že sledují aktuální metodické trendy, ať už badatelský přístup nebo kritické myšlení žáků. Tyto trendy chtějí zařazovat do své výuky. Aby učebnice odpovídala představě učitelů a byla atraktivním a aktuálním prostředkem výuky, musel by se proměnit její koncept. Učitelé požadují především vyšší participaci žáků na výuce a vyšší možnost aktualizace informací.

Vzhledem k omezenému výzkumnému vzorku, nelze aplikovat tyto závěry na širokou veřejnost. Proto nabízíme způsoby, jak by se na tento výzkum dalo navázat. Vedle polostrukturovaných rozhovorů by se dala použít metoda přímého pozorování, kdy by se výzkumník účastnil hodin zeměpisu a mohl detailněji zhodnotit využívání učebnic během nich. Kromě rozšíření metody by se také mohl rozšířit výzkumný vzorek o učitele ze středních škol nebo jiných předmětů. Pro budoucí praxi a zkvalitnění výuky na českých základních školách by se nabízelo provést kvalitativní výzkum mezi učiteli o představě ideální učebnice zeměpisu.

Zdroje

ADAMČÍKOVÁ, V., TARÁBER, P. (2008): Učebnice a variantní formy kurikula. In: Kurikulum a učebnice z pohledu pedagogického výzkumu. Masarykova univerzita, Pedagogická Fakulta.

BERNHÄUSEROVÁ, V., HAVELKOVÁ, L. (2018): Geoportály pro výuku geografie na středních školách. Karlova Univerzita, Praha.

BERNHÄUSEROVÁ, V., HAVELKOVÁ, L. (2019): Geoportály do výuky geografie snadno a rychle. Geografické rozhledy, 28, 4.

BLÁHA, J., PTÁČEK, J. (2015): Diskuse o kartografické produkci pro školy II. Geografické rozhledy, 25, 2, 15–16.

CENTRUM GEOGRAFICKÉHO A ENVIRONMENTÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ (2020): Mapovedovednosti.cz, http://mapovedovednosti.cz/app_v2.php (20. 7. 2023).

ČAPEK, R. (2015): Moderní didaktika. Grada, Praha.

ČERVENÝ, P., MENTLÍK (2013): Zeměpis 6 - nová generace.

DANIEL, D. B., WOODY, W. D. (2013): E-textbooks at what cost? Performance and use of electronic v. print texts. Computers & Education, 62, 18–23.

DHAKAL, K. R. (2021): Teachers' Perceptions toward using Geography Textbooks: A Study in Secondary Schools in Nepal. The Third Pole: Journal of Geography Education, 20, 1, 9–16.

DIAS-TRINDADE, S., MOREIRA, J. A. (2020): Didactics of History in Higher Education, enriched with audiovisual technologies and its impact on the promotion of self-concept of competence. Educar em Revista, 36.

DOLEČEK, J. (1975): Teorie tvorby a hodnocení učebnic pro odborné školství. SNTL.

ŘURKECH, P. (2019): Funkce školních dějepisných atlasů ve výuce na základních školách. Karlova Univerzita, Praha.

ŘURKECH, P. (2022): Změna postavení a funkcí školních zeměpisných atlasů v době distanční výuky. Karlova Univerzita, Praha.

EBERLE, G., HILLIG, A., AHLHEIM, K.-H. eds. (1988): Meyers kleines Lexikon. Pädagogik. Meyers Lexikonverlag, Mannheim.

EDUTEAM (2020): Atlas.mapy.cz.

ENGBRECHT, J. R. (2018): Digital Textbooks Versus Print Textbooks. St. Cloud State University.

ESTEVEZ, M. H. (2019): Geography teachers views on textbook use in Portugal: A small-scale study in challenging times. 10, 1, 85–98.

GAVORA, P. (2010): Úvod do pedagogického výzkumu. Paido.

GLAVANAKOVOVA, M. (2022): Komparace učebnic přírodopisu používaných v České republice a Bulharsku se zvláštním zřetelem na parazitologii. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

GOŠOVÁ, V. (2011): E-U-R. Dostupné online z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/E/E-U-R#Evokace (cit. 23.11.2023).

HANSEN, T. I., GISSEL, S. T. (2017): Quality of learning materials. IARTEM e-journal, 9, 1, 122–141.

HANUS, M., HAVELKOVÁ, L. (2019): Teachers' Concepts of Map-Skill Development. Journal of Geography, 118, 3, 101–116.

HANUS, M., HAVELKOVÁ, L., KOCOVÁ, T., BERNHÄUSEROVÁ, V., ŠTOLCOVÁ, K., FENCLOVÁ, K., ZÝMA, M. (2020): Práce s mapou ve výuce: certifikovaná metodika. P3K, Praha.

HÁTLE, J., KUČEROVÁ, S. (2013): Úloha atlasů ve výuce zeměpisu/geografie. Geografické rozhledy, 23, 1, 18–19.

CHÁROVÁ, D. (2010): Analýza využití didaktických prostředků ve výuce zeměpisu se zvláštním zřetelem k učebnicím. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Brno.

CHRÁSKA, M. (2007): Metody pedagogického výzkumu. Grada.

CHVATÍKOVÁ, P. (2013): Interaktivní učebnice ve výuce českého jazyka. Univerzita Palackého v Olomouci.

JÁČ, M. (2012): GIS ve výuce zeměpisu – analýza zimních sportů. 21, 4, 10–11.

JANÍK, T., KNECHT, P. (2008): Transformace, artikulace a reprezentace vzdělávacího obsahu v učebnicích: K roli didaktických znalostí obsahu autora učebnice. In: Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu. Paido.

JANOUSHKOVÁ, E. (2008): Analýza učebnic zeměpisu. Masarykova univerzita, Brno.

KAPRÁLOVÁ, H. (2015): Užívání učebnic ve výuce matematiky na středních školách. Diplomová práce. Ostravská univerzita v Ostravě.

KNECHT, P. (2018): Didaktická transformace aneb od „didaktického zjednodušení“ k „didaktické rekonstrukci“. ORBIS SCHOLAE, 1, 1, 67–81.

KNECHT, P., JANÍK, T. (2008): Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu. In: Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu. Paido ed. pedag. literatury, Brno, 9–18.

KNECHT, P., NAJVAROVÁ, V. (2008): Jak žáci hodnotí učebnice? Podněty pro tvorbu a výzkum učebnic. In: Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu. Paido ed. pedag. literatury, Brno, 107–120.

KNIGHT, B. A. (2015): Teachers' use of textbooks in the digital age. *Cogent Education*, 2, 1, 1015812.

KOLEKTIV AUTORŮ ÚSTR (2022): Soudobé dějiny – badatelská učebnice dějepisu pro 9. ročník. Fraus.

KUČERA, Z. (2012): Obraz jako zdroj rozmanitých informací. *Geografické rozhledy*, 27, 3, 11–13.

LAMBERT, D. (1999): Exploring the use of textbooks in Key Stage 3 geography classrooms: a small-scale study. *The Curriculum Journal*, 10, 1, 85–105.

LEPIL, O. (2010): Teorie a praxe tvorby výukových materiálů. Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc.

LIDSTONE, J. (1990): Researching the Use of Textbooks in Geography Classrooms. *Internationale Schulbuchforschung*, 12, 4, 427–444.

MAŇÁK, J. (2008): Funkce učebnic v moderní škole. In: *Učebnice ze pohledu pedagogického výzkumu*. Paido ed. pedagog. literatury, Brno.

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

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. (2003): *Výukové metody*. Paido.

MARTINKOVÁ, V. (2008): Učebnice v měnícím se kurikulu. In: *Kurikulum a učebnice*. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Brno.

MIKK, J. (2007): Učebnice: budoucnost národa. In: Maňák, J., Knecht, P. (eds.): *Hodnocení učebnic*. Paido ed. pedagog. literatury, Brno.

MŠMT (2023a): Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. MŠMT. Dostupné online z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacii-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/> (cit. 3. 10. 2023).

MŠMT (2023b): Sdělení 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. Dostupné online z: https://www.npi.cz/images/msmt/udelovani_dolozek.pdf (23. 10. 2023).

NOVOTNÁ, K. (2017): Pohled učitelů na využití středoškolských učebnic zeměpisu Česka. *Geografické rozhledy*, 26, 4, 10–11.

PELIKÁN, J. (2011): *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Univ. Karlova, Nakl. Karolinum, Praha.

POSPÍŠIL, O. (1998): Ke specifiku neformálního vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 1998, 2, 57–62.

PRAVDOVÁ, J. (2015): *Práce začínajících učitelů s učebnicemi*. Diplomová práce. Karlova Univerzita, Pedagogická fakulta.

- PRŮCHA, J. (1998): Učebnice: teorie a analýza edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky. Paido, Brno.
- PRŮCHA, J. (2006): Učebnice: teorie, výzkum a potřeby praxe. In: Maňák, J., Klapko, D. (eds.): Učebnice pod lupou. Paido ed. pedagog. literatury, Brno.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, Jiří. (2003): Pedagogický slovník. Portál, Praha.
- REIGADA, T. dos S. (2014): Ensinar com a Sétima Arte: o espaço do cinema na Didática da História.
- REMILLARD, J. (2005): Examining Key Concepts in Research on Teachers' Use of Mathematics Curricula. *Review of Educational Research*, 75, 2, 211–246.
- SIKOROVÁ, Z. (2004): Výběr učebnic na základních a středních školách. Univerzita Ostrava.
- SIKOROVÁ, Z. (2007): Návrh seznamu hodnotících kritérií pro učebnice základních a středních škol. In: Maňák, J., Knecht, P. (eds.): Hodnocení učebnic. Paido ed. pedagog. literatury, Brno.
- SIKOROVÁ, Z. (2008): Role a užívání učebnic jako výzkumný problém. In: Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu. Paido.
- SIKOROVÁ, Z. (2010): Učitel a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol. Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, Ostrava.
- SIKOROVÁ, Z., VÁCLAVÍK, M., ČERVENKOVÁ, I. (2019): Užívání tištěných a digitálních zdrojů v práci učitelů 2. stupně ZŠ : hybridizace a remixování. *Studia paedagogica*, 24, 3, 111–129.
- SPLÍTEK, O. (2017): Analýza vybraných učebnic zeměpisu pro 7. třídu základní školy a jejich využívání ve výuce. Diplomová práce. Technická univerzita v Liberci.
- STARÁ, J. (2021): Práce učitelů s učebnicemi. Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.
- SUDICKÝ, P. (2010): Moderní vzdělávací teorie a e-learning 2.0. Masarykova univerzita, Brno.
- ŠTORKOVÁ, K. (2018): Učitelovo osobní pojetí výuky jako zásadní faktor výuky zeměpisu. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Přírodovědecká fakulta, Praha.
- ŠUPKA, J., HOFMANN, E., RUX, J. (1993): Didaktika geografie I. Masarykova univerzita, Pedagogická Fakulta, Brno.
- ŠVARCOVÁ, I. (2005): Základy pedagogiky pro učitelské studium. Vysoká škola chemicko-technologická v Praze, Praha.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. (2007): Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Portál, Praha.

ÚSTAV PRO STUDIUM TOTALITNÍCH REŽIMŮ (2023): ZPRÁVA: ÚSTR se distancuje od učebnice Soudobé dějiny – Ústav pro studium totalitních režimů. Dostupné online z: <https://www.ustrcr.cz/zprava-ustr-se-distancuje-od-ucebnice-soudobe-dejiny/> (cit. 1. 8. 2023).

VOŽENÍLEK, V. (2003): Školní atlasy očima kartografů. Geografické rozhledy, 12, 4, 100.

VOŽENÍLEK, V., NOVOTNÁ, K. (2003): Zkoumejme svět pomocí geografických informačních systémů. Geografické rozhledy, 13, 1.

VÚGTK (2023): Terminologický slovník zeměměřičský a katastru nemovitostí. Dostupné online z: <https://www.slovníkczk.eu/termin.php?&tid=7300&l=geoportal> (cit. 5. 10. 2023).

WAHLA, A. (1983): Strukturní složky učebnic geografie. SPN, Praha.

HROMÁTKA (2020): Učitel jako tvůrce audiovizuálních didaktických prostředků. Webinar. Dostupné online: <https://webinare.rvp.cz/webinar/605> (cit. 20. 7. 2023).

WIDDOWSON, J., LAMBERT, D. (2006): Using Geography Textbooks. Dostupné online z: https://www.researchgate.net/profile/David-Lambert-10/publication/239607132_Using_Geography_Textbooks/links/546dccc10cf2193b94c5cf74/Using-Geography-Textbooks.pdf (cit. 14. 3. 2023).

Česká republika. Zákon č. 561/2004 Sb. (2004), o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Sbírka zákonů České republiky. 2004, částka 190, s. 10262–10324. Dostupné online z: https://ppropo.mpsv.cz/zakon_561_2004 (cit. 12. 3. 2023).

ZUJEV, D. D. (1986): Ako tvoriť učebnice. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava.

Příloha č. 1 – Přepis ukázkového rozhovoru s respondentkou R18

Tazatel: Dobrý den, děkuju vám moc za rozhovor. Ten je to rozděleno do několika okruhů. Výzkum diplomové práce se zabývá využíváním nebo nevyužíváním učebnic zeměpisu učiteli druhého stupně. První okruh otázek se týká nějakého vašeho osobního pojetí výuky. Podle čeho vybíráte to, co učíte? Jestli je to podle ŠVP, podle kolegů učebnice nebo podle čeho?

R18: Já učím podle školního vzdělávacího programu. To znamená, že v šestém ročníku je Země, zeměkoule, podnebí, počasí a takové to všeobecné věci. Na konci šesté třídy začínáme Afriku. Regionální zeměpis je v sedmém ročníku. Pak to je teda letem světem Amerika a Asie. V osmém ročníku máme zase dvě hodiny, a to máme Evropu v prvním pololetí a v druhém pololetí Českou republiku a v devátém ročníku máme hospodářský zeměpis nebo socioekonomický zeměpis. V šestce by to mělo být jako navázání na vlastivědu a přestože vím, co se ve vlastivědě probírá, tak mám pocit, že ty děti ve vlastivědě si nepřinesly vůbec žádné znalosti. Takže jedeme od začátku. Potom je to klasická regionální geografie. To znamená, že probíráme světadíly, zastavíme se na nějakých místech. No a potom si připravuju ty devátáky na to, že jsou schopný už myslet trošku ekonomicky, trošku politicky. Takže spíš se zabýváme současnou situací ve světě.

Tazatel: A co ovlivňuje to, jak učíte? Co znamená volbu metod a průběh té výuky?

R18: Já jsem vedoucí předmětu na naší škole. To je jedna výhoda a druhá výhoda, že jsem téměř jenom jediný učitel zeměpisu, protože prakticky mám celý úvazek jenom zeměpis a mám tam kolegyni, která má jenom šest hodin zeměpisu. Takže já jsem si sama sobě šéfem, což je naprosto ideální stav. Pokud jde o to metody výuky, tak už taky učím nějaký pátek, takže vlastně já jsem se změnila a děti se změnily. Situace se změnila, takže reaguju spíše na to, jak děti reagují, co ty děti potřebují a co je baví. Zkouším to samozřejmě, neustále zkouším a pořád dělám nové přípravy. Používání pracovních listů, vlastních pracovních listů, používání různých únikových her, který si připravuju. Dřív to bylo hodně o tom, že jsem si připravovala hodiny na interaktivní tabuli. Tak to už jsem téměř opustila, vlastně musím pořád reagovat na to, jaký jsou ty děti. Ty děti se strašně mění. Není to o tom, že byste si připravila jednu přípravu na začátku a pak z toho jela celý život. To tak vůbec není.

Tazatel: Dobře, děkuju. Můžeme jít na další okruh, který se týká využívání pomůcek ve výuce. Jaké pomůcky používáte při výkonu té svojí praxe, od příprav až po reflexi a hodnocení?

R18: Protože rodiče vyžadují, aby měly děti nějaký učebnice. Argumentují tím, že když děti třeba chybí, tak aby se měly z čeho doučit látku. Ale je to prostě trošku výmluva, nemyslím si, že by se s nimi rodiče učili. Přesto na to musím reagovat. To znamená, že ty učebnice, které používám, odpovídají tomu, jak já učím, postupuji kapitolu za kapitolou, aby ti rodiče věděli, kde jsme. Kde se to má hledat a podobně. Stejně tak oni mají přístup do Bakalářů a tam vědí, co se kterou hodinu probírá. A oni, pokud chtějí, můžou na to reagovat. Takže to je důvod, proč třeba používám učebnice, ale nepoužívám je v tom smyslu. Takhle třeba když je na konci kapitoly opakování, tak to je super, že si to zopakujeme. Ale tu látku vlastně se snažím většinou vysvětlovat pomocí doplňkových prezentací. Takže základem mojí výuky je pak doplňková prezentace. Ale tady zase to má úskalí, že vy pustíte tu prezentaci a děti začnou opisovat. Teď tam máte třeba různé poznámky typu u 23 apod. Oni všechno napíšou a já říkám: A ty jsi to opsal. A teď mi řekni to znamená u 23. No to nevím, to tam bylo napsané. Snažím se používat různé hračky nebo metody, které připravuju, což je třeba domino. To je docela populární, že? Vlastně se spojují slova, který v sobě patří a je tam jediný figl, že to musí skončit jako kruh. A to je pro ně taková ta kontrola, že to mají správně. Teď uvažuju o jedné věci, ale s tím jsem se ještě k tomu nedostala. Třeba když počítáme měřítko mapy nebo jakýkoliv, kde je odpověď jedno slovo, tak používat takové ty tabulky, na které se dá psát fixem a pak se to dá smazat. Děti zvednou tu tabulku a řeknou já nevím, má tam třeba 50 kilometrů a vy to hned vidíte. Kdežto já to takhle furt obíhám a občas jsem z toho taky unavená, takže pořád odpovídá ten, kdo se hlásí a tak. To jsem si říkala, že by nebylo úplně špatný, ale ještě jsem se tam nedostala. Je to otázka financí a dalších věcí. No, pak samozřejmě používám spoustu videí, které jsou k dispozici na internetu. Především samozřejmě glóbus, takže v ruce mají děti glóbus a zároveň koukají na prezentaci, jak se tam otáčí glóbus, protože je to pro ně těžký, si to představit. Různé mapy používáme, takže tohle to hodně, hodně, co používám.

Tazatel: A zeptám se ještě na mapy a atlasy.

R18: Používáme samozřejmě mapy. Dítě vyfasuje na začátku šestého ročníku atlas světa, takový ten klasický modrej. Zkoušeli jsme i jiné, ale ty nám nevyhovovaly. Přijde mi, že se atlasy mění poslední dobou k horšímu. Často třeba i v těch učebnicích je, že po nás vyžadují, abychom vyhledali, a to tam prostě není. Jo, na druhou stranu je tam spousta map, který

nepovažuju vůbec za důležitý. Když už probíráme Českou republiku, tak děti dostanou v osmém ročníku atlas České republiky, který taky samozřejmě používáme. No a mapy, různé mapy. Pak internet, na využívání technologií. Samozřejmě u nás je běžně dostupný internet a děti použít mobilní telefony, takže vyhledávání a všechno, pokud nemají, máme dispozici tablety, ale většinou děti jedou na svoje mobily, takže to je taky hodně využíváme.

Tazatel: Třeba nějaký internetový atlas typu Atlas.mapy.cz taky využíváte?

R18: Moc ne, protože uvědomte si zase jako nechci se omlouvat, ale když začnete hodinu, tak to není o tom, že si jako něco kliknete a ono to začne fungovat. Mezitím řešíte nějaké jiné problémy. Já nejsem úplně schopná neustále inovovat a reagovat na nové mapy. Jo, občas najdu nějakou. Nebo na fakultě jsou přednášky pro učitele. Vždycky máme setkání v pátek, takže občas jsou tam nějaký nápady, který pak do hodin použiju. Ale tyhle atlasy ne.

Tazatel: Dobře. Vraťme se hlavně k té učebnici. Ta mě bude zajímat nejvíc. Vy jste říkala, že ji používáte. Ve které fázi? Pochopila jsem, že je ve výuce, ale jestli třeba používáte i pro sebe na přípravu hodin, nebo jestli pak k nějaké reflexi žákovské práce.

R18: Samozřejmě používám ji tak, že je to gró nebo prostě taková ta osnova, ty hodiny spočívají na základě učebnice. To znamená, že je to osnova té prezentace, kterou si ale doplním nějakými svými věcmi nebo nějakými otázkami. Hlavně to používám na to opakování, které je závěrečné anebo to používám v době, kdy se třeba za mě supluje. Takže učitelé učitelům napíší zadání, děti si udělají výpisky z učebnice z této stránky. A považuju to za probíranou látku. Ale tak jako děti se seznámily s tím tématem. No, takže takhle používám učebnici.

Tazatel: Jenom které prvky v té učebnici ještě používáte? Co jsou hlavně texty, obrázky nebo tak nějak komplexně všechno.

R18: Zase když bych měla shrnout hodiny a řeknete dětem otevřete si učebnici na stránce 38, tak vám půlka dětí otevře atlas. Na stránce 38 je čtvrtina dětí a čtvrtina dětí kouká, že vůbec neví, co se děje. Takže zase jsme u toho. Zní to hrozně hezky, že použijeme obrázek z učebnice, ale neříkám, že to zdržuje, ale je to náročné. V té šesté třídě musíte neustále děti trénovat na automatizaci některých činností. Ale v deváté třídě, používám učebnice z hlediska grafů,

obrázků, ale ta učebnice nereaguje na současnou situaci. Řeknu si, že je to dobrý obrázek nebo graf, ale najdu si a použiju aktuální informace.

Tazatel: Když už jsme u těch ročníků, je nějaké téma, při jehož výuce využíváte učebnici častěji? Jestli je tam nějaký rozdíl mezi tou fyzickou geografíí nebo politickou, ekonomickou, nebo jestli je to spíš, jak vy jste říkala, když třeba chybíte?

R18: Používám to hlavně v šestém, sedmém ročníku. A pokud jde o tu politickou a hospodářský zeměpis. Říkám, rodiče chtějí, aby to bylo závazný, ale u toho hospodářského spíš jedeme už na téma současnost. Žáci si dělají referáty. Každý žák musí mít během pololetí referát. V devátém ročníku mají dokonce takový, že k tomu referátu, který mají na dané téma, musí mít aktualitu. Téma je vybrané z učebnice, takže tu mají jako takovou osnovu. Jo, to znamená, když jim řeknu národnosti, tak musí mít referát o současnosti, něco, co se týká národnosti. Samozřejmě otázka konfliktní situace. Tak vytáhnou Izrael nebo něco, ale prostě chci, aby to měli aplikovaný na současnost. Aby to nebylo jenom jako že se učíme něco teoreticky, ale aby to prostě bylo ze života, z reality.

Tazatel: A zase jenom u těch textů nebo úloh, upravujete to nějak to, co je v učebnici anebo to využíváte tak, jak to je?

R18: Tak pokud je tam to opakování v té šesté sedmé třídě, tak to prostě použiju tak, jak to je. Ale samozřejmě někdy pracuju. Udělám si třeba úplně nový pracovní listy, což jsem teď udělala v rámci vnějších a vnitřních dějů v šesté třídě, protože to víc reaguje na ty moje přednášky a na to, na co já jsem kladla větší důraz než to, co je v té učebnici. No jako bez učebnice nelze učit, ale je to, nechci říct čtyřicet, padesát procent té hodiny.

Tazatel: Dobře, děkuju. Přesuneme se k funkcím učebnice. Na základě odborné literatury jsem vyčlenila čtrnáct funkcí učebnice, které by měla plnit. A já vás teď poprosím, jestli byste je seřadila podle toho, jak vnímáte jejich důležitost. Podívejte se prosím na Jamboard, na který jsem vám poslala odkaz do chatu.

R18: Ano, vidím.

Tazatel: Já vás teďka poprosím, jestli byste ty lístečky dá se s nimi hýbat taky seřadila tak, že do levého spodního rohu dáte ty funkce, které vnímáte jako nejdůležitější a do pravého ty nejméně s tím, že můžete udělat kolik chcete úrovní. To znamená až 14 a do každé úrovně můžete dát zase kolik chcete kartiček.

R18: Integroční funkce je ten základ, vlastně sjednocení různých oborů. To je velký problém ve školství všeobecně, ta spolupráce mezi kolegy a mezipředmětové vztahy. No právě narážíme, protože třeba jak biologii, fyzice, tak dalších předmětech využíváte nebo máte stejný témata. A přestože jsem se mockrát snažila, ale nejde to. Kontrolní, jakože má učitelův pomoc s kontrolou žákovských znalostí? Tak to asi ne, protože mě dělají testy. Kulturní a politická moc dobrá není, protože jsou zastaralé. Už když vyjdou, tak už jsou v podstatě zastaralé. U té motivační nevím, prohlédněte si učebnice, bude vás to bavit?

Tazatel: Chcete k tomu ještě něco dodat nebo doplnit?

R18: Nechci, snad jen jednu věc. Každý učitel má jiný přístup k výuce, k těm žákům a tématům. Některá témata jsou pro některý učitele důležitější, některé méně. Pro mě je důležitá ta současná situace, takže vlastně pořád reagujeme a hodnotíme politickou situaci, řešíme a kulturu a tak podobně. Takže je to spíš o tomhle než o té učebnici.

Tazatel: Já se jen zeptám k té motivační funkci, kterou jste zařadila jako nedůležitou. Kdo má tedy být tím, kdo motivuje žáky?

R18: Učitel má hořet a má zapalovat.

Tazatel: Děkuji, ještě se zeptám, jestli je nějaké funkce, kterou učebnice nemá a kterou kdyby měla, tak s ní budete spokojená a využívala byste jí více. Jestli je něco, co vám u učebnic chybí.

R18: Ano, u současné učebnice mi chybí to, o čem se pořád mluví. Je to badatelský přístup, nápady na badatelský přístup. V dějepise už to začínají mít už nějaké učebnice. Ale v zeměpise prostě není žádný badatelský přístup. Pořád se mluví o změnách ve školství, o tom, že všechno má být jinak a ty učebnice pořád jsou pořád postaru.

Tazatel: K nyní se plynule dostáváme do poslední části, kterou je hodnocení učebnice Jakou učebnici máte vy ve škole a jak vám vyhovuje?

R18: Já jsem jich vyzkoušela už spoustu. Měli jsme Frauze. Ta geografická společnost je taky super. Bylo to tam napsané ideálně pro děti. Řekla bych, že tam bylo to nejzákladnější. Aby tomu rozuměly. Teď, to není jen můj názor, ta úroveň dětí hodně klesla. Takže nová učebnice, co máme mají víc obrázků a je to takové jednodušší všechno. Momentálně máme Novou Školu. K tomu by byl dobrý i pracovní sešit nebo nějaké pracovní listy, ale to je zas otázka financí. Bylo by fajn, kdybychom je mohli mít, ale na to bohužel nemáme peníze. A další věc je, že ty témata ne vždy odpovídají obsahu, který já sama chci. Takže asi jednodušší je potom vlastně připravit si ten pracovní list sama. No ale říkám, nejvíc mně chybí ten badatelský přístup. Velmi ráda bych se to naučila a vlastně nevím kde a jak se to naučit.

Tazatel: Zeptám se, jestli vy používáte ještě jinou učebnici než tu, kterou mají žáci?

R18: Já, protože už jsem učila od těch všech tří typů učebnic, tak samozřejmě využívám některé ty věci z dřívějších. Ale znovu se vracím k tomu, že rodiče hlavně u těch šestek sedmiček vyžadují, jak říkala, kde se to mám naučit. Tak jenom jako ten základ, ta osnova, taková základní, to jsou ty učebnice Nové školy.

Tazatel: Děkuju. Dále se zeptám jestli jste se podílela na výběru té učebnice, nebo jestli to u vás řídí nějak vedení, nebo jestli si to učitelé vybírají sami.

R18: To si vybírám sama. Dokonce jsem nějak spolupracovala s Frausem na její přípravě. On měl nějaký ty online učebnice k testování, to jsem se taky na tom nějak podílela. Je to na mě, co si vyberu. Vy jste vázaná tím, že každá učebnice má mít takovou tu doložku, která po čtyřech letech po pěti letech končí. Takže ze zákona byste měla povinná po pěti letech všechny učebnice vyhodit, což je nesmysl, že jo?

Tazatel: Z jednoho výzkumu vyšel nástroj na výběr těch učebnic a je tam 13 kritérií, podle kterých se učitelé rozhodují, jak vybrat učebnici. Tak jenom zase jestli se vrátíte na ten Jamboard a přejdete na druhou stranu. Tentokrát tam jsou zelené lístečky. No a tady je vypsáno těch 13 kritérií, podle kterých učebnice učitelé hodnotí učebnice. A vy už s tím máte i zkušenost,

takže to třeba pro vás bude jednodušší. Poprosím, abyste je rozčlenila do tří skupin, a to na nejpodstatnější, pomocná a nedůležitá.

R18: Tak cena, dostupnost. V podstatě mám štěstí, že nemusím řešit, protože když si to seženu a řeknu, kde se to dá koupit, tak mi to škola zakoupí. Diferenciace úloh to nevím, co si mám úplně přesně, jako že tam jsou různé typy úlohy a že by jako že někde ta křížovka je.

Tazatel: Spíše je to myšleno jako rozdělení úloh pro pokročilejší nebo pomalejší žáky.

R18: Doplnkové texty a materiály, tady jsme zase u dalšího problému, když tam jsou ty doplňkové texty a materiály, tak jsou aktualizované. Dostáváte se k tomu, že kliknete na ten odkaz a zjistíte, že nefunguje. U zeměpisu jsou na jednu stranu některé věci stále, ale pořád tam jsou nové objevy a nové objevy. A jestli může teda učebnice vůbec jako reagovat na tyto situace, jestli skutečně není lepší si to dohledávat sama.

Tohle to je pro mě nepodstatné, ta motivační. To hlavně záleží na mně, jak já budu teď motivovat. Stejně tak ty hodnoty záleží na mě. Kurikulum je spíš pomocné, protože já si to můžu přizpůsobit tomu mému kurikulu. Nemusí to být úplně odpovídat, protože samozřejmě jsou různé úhly pohledu. Ty Montessori a waldorfské školy a tak mají jiný kurikulum. Přesto já vlastně můžu něco z toho využít a použít, že jo. Takže já mám úplně jiný učebnice, ze kterých používám ty materiály.

Tazatel: Děkuju moc. Díky, zase jste rovnou všechno popsala, takže už k tomu nemám další dotaz. A úplně v závěru se jenom zeptám na nějakou změnu ve využívání učebnice. První otázka je, jak dlouho učíte?

R18: Strašně moc let, asi osmadvacet let.

Tazatel: Změnilo se během vaší praxe nějak využívání té učebnice?

R18: Já myslím, že ano. Ano, dřív jsem využívala víc a dneska si vlastně tu výuku dělám sama podle svých vlastních věcí. Jak říkám, ty děti nejsou schopné tak jako dřív byly otevřít učebnici, tak dneska otevřít učebnici je fakt problém. Přečíst ten text učebnice s porozuměním. Třeba teď řešíme otázku, že nám přicházejí do šestky děti, u kterých očekáváme, že umět číst, že oni

neumějí číst. Neumí psát. Jo, takže vlastně i ta učebnice jde trošku do pozadí právě z tohoto důvodu, že my si v šestce teprve musíme ty děti naučit vlastně číst a psát, což je hrozný.

Tazatel: Jo. Takže je to hlavně z důvodu toho, že se mění potřeby těch žáků.

R18: Naprosto.

Tazatel: Děkuju. A jenom ještě se zeptám, jestli si myslíte, že s nárustem digitálních materiálů a využívání mediálních zařízení ve výuce se změní váš přístup k využívání učebnice?

R18: Já jsem byla příznivec tabletů. Já jsem pro interaktivní tabule, ty jsou super a tablety super. Byla jsem na strašně moc školení o tabletech. A vidíte a já si myslím, že momentálně by pro mě bylo nejlepší, kdybych měla tu tabulku s tím fixem. Že to by mi hrozně pomohlo. Zaprvé teď se tedy vede velká diskuze o tom psaní, jestli si děti mají vůbec psát zápisky z hodiny, jestli by nestačilo, kdyby něco podtrhli nebo tak něco. Takže já jsem na jednu stranu příznivec technologií, ale velkým problémem je, že by neměly být cílem, ale prostředkem. A bohužel někdy se stávají cílem. A pořád si myslím, že papírová učebnice, i když se pořád mluví o tom, že by mohly být nějaký digitální učebnice a podobně, tak prostě papírová učebnice je papírová učebnice. Já třeba i v hodině dělám spoustu projektů pro děti. Nalepit papírek někam na obrázek, něco vystříhnout, a to jsou velké problémy. Ale tohle, to já dělám v zeměpise. Taky děláme, malujeme na nafouknutý vajíčko, prostě děláme plastickou mapu a takové věci. Zaprvé to děti baví a za druhý je to ten nejlepší způsob, když něco dělají rukama a baví se o tom se spolužáky. A vždycky říkám, když se děti baví v hodině o tématu, že to je nejvíc pro toho učitele. A to ta učebnice nevím, jestli umím. Když řeknete, prostudujte si v učebnici nějaký úkol, tak jeden to možná čte a ty dva se baví úplně o něčem jiném.

Tazatel: Dobře, tak vám moc děkuju. Já už jsem tím vyčerpala všechny otázky, které jsem na vás měla, ale jestli vás třeba k tomu ještě něco napadá, co chcete říct.

R18: Využívám hlavně ty svoje poznatky osobní, takže doufám, že se vám pro vás to bude nějaký přínos. Cílem je badatelská učebnice. Ale teď jsem zrovna s hrůzou dneska četla na Seznamu, že se uvažuje o tom, že se zeměpis zruší a že vlastně nikdo neví, kam ten zeměpis patří. Takže by bylo vůbec nejlepší ho úplně zrušit. A já si myslím, že naopak zeměpis je

předmět, který spojuje dějepis, přírodopis, všechno, že prostě je tak strašně důležitý a že reaguje na tu současnost. Na rozdíl od těch ostatních předmětů, že prostě je nenahraditelný

Tazatel: Já moc děkuju, že zase jste vnesla takový nový pohled do výzkumu. Já mám kontakty hlavně na začínající učitele, takže váš profesní nadhled je obohacující pro ten výzkum. Takže vám mockrát děkuju, že jste si na mě udělala čas.

R18: Přeju vám hodně solidních úspěchů.

Tazatel: Děkuju moc, Na shledanou.