

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI
FAKULTA PEDAGOGICKÁ
CENTRUM BIOLOGIE, GEOVĚD A ENVIGOGIKY

**POROVNÁNÍ TEMATICKÉHO OBSAHU ČESKÝCH
A BRITSKÝCH UČEBNIC PRO 2. STUPEŇ ZŠ**
BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Martina Hachová

Přírodovědná studia, obor Geografie se zaměřením na vzdělávání

Vedoucí práce: Mgr. Markéta Kuberská, PhD.

Plzeň 2021

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

Plzeň, 28. července 2021

.....
vlastnoruční podpis

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych poděkovala Mgr. Markétě Kuberské PhD. za odborné vedení, trpělivost a ochotu, kterou mi v průběhu zpracování této bakalářské práce věnovala.

1 OBSAH

SEZNAM ZKRATEK	- 2 -
1 ÚVOD	- 3 -
2 CÍLE A HYPOTÉZY PRÁCE	- 4 -
3 TEORETICKÁ ČÁST	- 5 -
3.1 ČESKÁ REPUBLIKA	- 5 -
3.1.1 Vzdělávací politika v České Republice	- 5 -
3.1.2 Školní vzdělávací systém v České republice	- 6 -
3.1.3 Kurikulum na českých školách	- 10 -
3.2 VELKÁ BRITÁNIE	- 16 -
3.2.1 Vzdělávací Politika ve Velké Británii	- 16 -
3.2.2 Školní vzdělávací systém v Anglii	- 17 -
3.2.3 Kurikulum na anglických školách	- 22 -
4 UČEBNICE	- 27 -
4.1 DEFINICE A FUNKCE UČEBNICE	- 27 -
4.1.1 Učebnice jako prvek kurikulárního projektu (vzdělávacího programu)	- 27 -
4.1.2 Učebnice jako součást souborů didaktických prostředků	- 28 -
4.1.3 Učebnice jako druh školních didaktických textů	- 28 -
5 METODIKA	- 30 -
5.1 VÝBĚR UČEBNIC	- 30 -
5.1.1 České učebnice	- 30 -
5.1.2 Anglické učebnice	- 31 -
5.2 OBSAHOVÁ ANALÝZA	- 31 -
5.2.1 Bloomova taxonomie kognitivních cílů	- 34 -
5.3 KVANTITATIVNÍ ANALÝZA	- 35 -
5.4 KOMPATIVNÍ ANALÝZA	- 36 -
6 VÝSLEDKY	- 38 -
6.1 OBSAHOVÁ A KVANTITATIVNÍ ANALÝZA ČESKÝCH UČEBNIC	- 38 -
6.1.1 Zeměpis 6	- 38 -
6.1.2 Zeměpis 7	- 43 -
6.1.3 Zeměpis 8	- 47 -
6.1.4 Zeměpis 9	- 50 -
6.2 OBSAHOVÁ A KVANTITATIVNÍ ANALÝZA ANGLICKÝCH UČEBNIC	- 52 -
6.2.1 Geog 1	- 52 -
6.2.2 Geog 2	- 57 -
6.2.3 Geog 3	- 62 -
6.3 KOMPATIVNÍ ANALÝZA	- 66 -
7 DISKUZE	- 72 -
8 ZÁVĚR	- 75 -
RESUMÉ	- 77 -
SEZNAM LITERATURY	- 78 -
TIŠTĚNÉ ZDROJE	- 78 -
ELEKTRONICKÉ ZDROJE	- 81 -
SEZNAM OBRÁZKŮ	- 86 -
SEZNAM TABULEK	- 88 -

SEZNAM ZKRATEK

AS – Advanced Subsidiary

ČR – Česká republika

GCSE – General Certificate of Secondary Education

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání

ŠVP – Školní vzdělávací program

ZŠ – Základní škola

1 ÚVOD

Učebnice jsou napříč světem jednou z nejvíce používaných didaktických pomůcek ve školách. Slouží jak žákům k rozvíjení nabytých znalostí a kognitivních dovedností, tak i učitelům, kteří velmi často pomocí těchto edukačních médií organizují svoji výuku či ji s jejich pomocí obohacují (např. prostřednictvím úkolů testujících dovednosti žáků) (ČERVENKOVÁ, 2010). Je nesporné, že každá země přistupuje k tvorbě učebnice odlišným způsobem, a to nejen s ohledem na národní kurikulum, ale i kvůli jiným, neméně významným aspektům, proto se nabízí učebnice z různých států analyzovat dle rozličných hledisek, následně je porovnávat a formulovat závěry vypovídající o odlišnostech těchto učebnic (GREGER, 2006). Stejnému typu výzkumu se budu věnovat i v této práci. Rozhodla jsem se pro porovnání vybrané sady českých učebnic pro 2. stupeň základní školy a víceletá gymnázia a anglické učebnice určené pro úroveň *Key Stage 3*, jež věkově odpovídá žákům druhého stupně českých základních škol. Anglická sada učebnic byla vybrána z toho důvodu, že vzdělání v celém Spojeném království i v České republice je všeobecně považováno za jedno z nejlepších na světě (PRŮCHA, 2017), jejich analýza a porovnání s českými učebnicemi tak může posloužit jako podklad pro případnou změnu tvorby učebnic v České republice.

Předmětem této práce je především analýza a porovnání tematického obsahu učebnic, budu se tedy zabývat pouze výkladovým textem, nikoli úkoly určenými k rozvíjení získaných vědomostí ani nonverbálními prvky učebnic. Přístup ke vzdělávání je v obou zkoumaných zemích odlišný, proto se dá očekávat, že i v učebnicích budou patrné rozdíly, a to nejen pouze v rozsahu zkoumaného tematického obsahu. V práci budu analyzovat a porovnávat jak probíraná témata, tak i to, do jaké hloubky jsou vyložena, kolik je jim věnováno prostoru, a jakou úroveň Bloomovy taxonomie kognitivních cílů u žáků daná témata rozvíjí.

2 CÍLE A HYPOTÉZY PRÁCE

Cílem této práce je podrobně analyzovat vybrané české a anglické učebnice pro žáky českých základních škol a víceletých gymnázií a žáky anglického stupně vzdělávání *Key Stage 3*, a to z hlediska tematického obsahu. Konkrétně se budu zabývat probíranými tématy, počty pojmů vztahující se k těmto tématům, počtu stran jim přidělených a úrovněmi Bloomovy taxonomie kognitivních cílů, které tato témata rozvíjejí. Dalším cílem je porovnání výsledků těchto analýz a tím i porovnání učebnic jako celků.

Pro tuto práci jsem stanovila tři hypotézy, které se pokusím potvrdit či vyvrátit:

- Anglické učebnice kladou vyšší důraz na regionální geografii vlastního státu než české učebnice.
- V anglických učebnicích je regionální geografie řešena více do hloubky na příkladech modelových regionů, zatímco v českých učebnicích je regionální geografie řešena povrchněji, ale zabývá se větším počtem regionů.
- Anglické učebnice se z důvodu polohy státu více věnují jevům a procesům spojeným s činností moře a oceánu.

3 TEORETICKÁ ČÁST

3.1 ČESKÁ REPUBLIKA

3.1.1 VZDĚLÁVACÍ POLITIKA V ČESKÉ REPUBLICE

Před představením konkrétních činností a cílů české vzdělávací politiky je potřeba si tento termín nejprve vysvětlit. Pedagogický slovník (PRŮCHA, 2013) uvádí, že vzdělávací politika se dá vyložit dvojím způsobem:

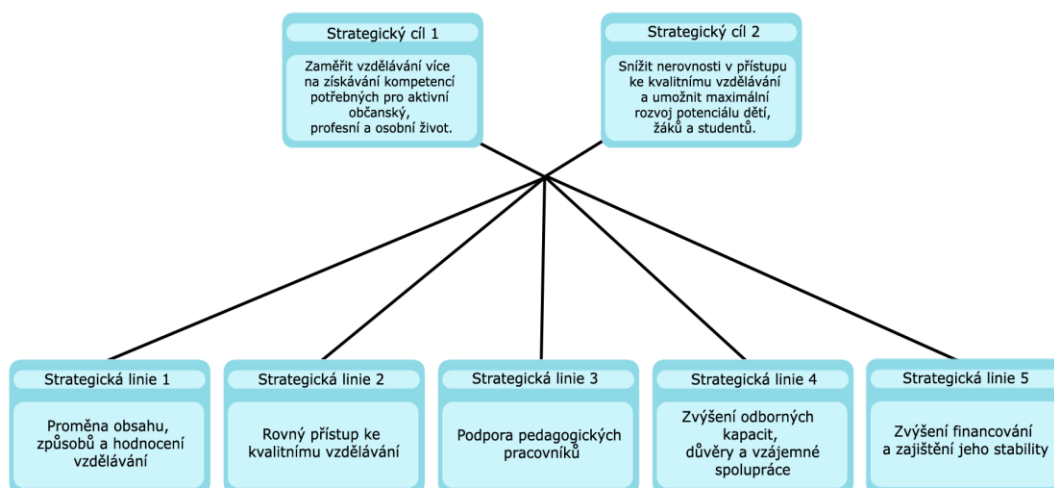
- 1. Praktická činnost zabývající se řízením vzdělávání, vývojem a změnami vzdělávacího systému, tvorbou kurikula, financováním školství či hodnocením vzdělávání. Obecně se dá říci, že jde o činnost, jež rozhoduje a řeší otázky a problémy vzdělávání.*
- 2. Vědní obor, jenž zkoumá dopady společnosti na vzdělávání, tvorbu kurikula či hodnocení vzdělávání.*

S Průchou souhlasí i Kalous s Veselým (2006), kteří zdůrazňují, že je potřeba tyto větve vzdělávací politiky rozlišovat, ačkoliv spolu úzce souvisí, neboť vzdělávací politika jako vědní obor zkoumá a analyzuje to, co ustanoví praktická složka vzdělávací politiky.

Jak uvádí Hajerová Müllerová a Slavík (2020), v České republice je vzdělávací politika zaštiťovaná několika významnými složkami: reprezentanti státu a společnosti, zaměstnanci profesních sdružení či aktéři formulující potřeby pracovního trhu. Veselý (2011) uvádí i další aktéry mající vliv na vývoj vzdělávací politiky, a to žáky, učitele i rodiče žáků.

Důležitou složkou vzdělávací politiky je politika kurikulární. Toto odvětví vzdělávací politiky tvoří kurikulární dokumenty obsahující vše, co by si žáci měli v období vzdělávání osvojit v rámci jednotlivých ročníků. Cílem kurikulární politiky však není pouze tyto dokumenty vydávat, ale také dohlížet na to, aby změny v kurikulu byly správně a efektivně implementovány do výuky (GREGER, 2006).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy představilo v roce 2020 *Strategii vzdělávací politiky v České republice do roku 2030+* (2020), jejímž primárním cílem je modernizace českého vzdělávání a jeho přizpůsobení dnešnímu, stále se měnícímu světu. Na obrázku č. 1 jsou znázorněny strategické cíle současné vzdělávací politiky a na ně navazující strategické linie.



Obrázek 1: Strategie vzdělávací politiky ČR, 2020-2030. Vlastní zpracování, zdroj dat MŠMT, 2020.

V rámci Strategické linie 1 dojde k úpravě kurikula, které bude založeno na klíčových kompetencích: *kompetence v oblasti gramotnosti, kompetence v oblasti mnohojazyčnosti, matematická kompetence a kompetence v oblasti přírodních věd, technologií a inženýrství, digitální kompetence, personální a sociální kompetence a kompetence k učení, občanská kompetence, podnikatelská kompetence, kompetence v oblasti kulturního povědomí a vyjadřování* (MŠMT, 2020). Hajerová Müllerová a Slavík (2020) dodávají, že tato strategická linie by měla pomoci učitelům vést výuku efektivně a pokud možno bez překážek.

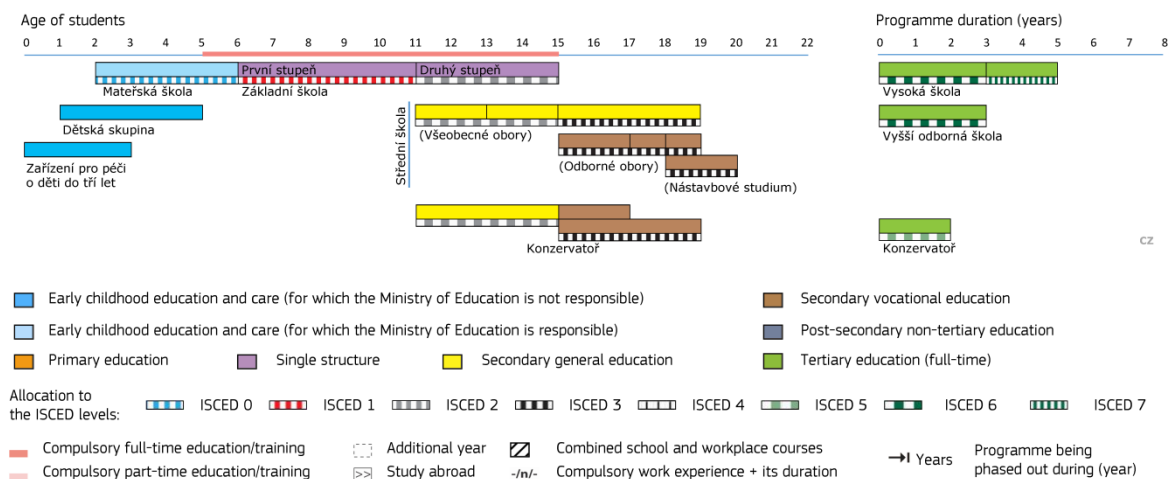
MŠMT (2020) dále uvádí, že revidované kurikulum by mělo jasně stanovit obsah vzdělávání a objasnit propojení vzdělávacích oblastí s očekávanými výstupy. Jedním z výstupů nového kurikula by měla být spolupráce a prolínání přírodních věd, což by mělo vést k rozvoji kritického myšlení žáků a porozumění problémům týkajícího se životního prostředí. S revizí kurikula úzce souvisí i revize rámcových vzdělávacích programů (RVP). Ty budou upraveny tak, aby jejich obsah poskytl žákům to, co opravdu budou v budoucnu potřebovat. Dále dojde k novému vymezení tzv. *jádrových výstupů* (učivo, jež by měl znát každý žák) a *rozvíjejících výstupů*. Důsledkem těchto revizí bude mimo jiné odlehčení obsahu učiva.

3.1.2 ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM V ČESKÉ REPUBLICE

Vzdělávání českých dětí je pod záštitou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Obecně se vzdělávání v České republice člení na vzdělání *předškolní,*

základní, vyšší sekundární a terciární. Povinnost vzdělávat se platí pro všechny děti na území České republiky ve věkovém rozmezí 6-15 let. Na obrázku č. 2. je znázorněno detailní členění českého vzdělávacího systému včetně délek jednotlivých fází.

Czechia – 2020/21



Obrázek 2: Vzdělávací systém v České republice, Eurydice (2020)

České děti na rozdíl od dětí anglických v průběhu školní docházky neskládají v průběhu povinné školní docházky žádné zkoušky. První, a dá se říci velmi důležitou zkouškou je zkouška maturitní, jež zakončuje střední vzdělání.

3.1.2.1 Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání je v České republice primárně určeno pro děti od 3 do 6 let. Můžeme ho rozdělit do dvou kategorií: *nepovinné předškolní vzdělávání* určené pro děti od tří do pěti let, a *povinné předškolní vzdělávání*, které je od školního roku 2017/2018 povinné pro děti ve věku 5 let (EURYDICE, 2021).

Cílem předškolního vzdělávání je základní rozvoj osobní stránky dítěte, socializace a navázání mezilidských vztahů, v rámci předškolního vzdělávání by si děti měly osvojit základní pravidla chování a životních hodnot, zároveň by se děti měly socializovat a naučit se navazovat a chápat mezilidské vztahy (MŠMT, 2018).

3.1.2.2 Základní vzdělávání

Základním vzděláním se v české republice rozumí vzdělání primární a nižší sekundární (EURYDICE, 2010). Základní vzdělávání v českých školách začíná v 6 letech, kdy také začíná povinná školní docházka. Délka základního vzdělání činí 9 let, stejně tak

jako délka povinné školní docházky. Základní vzdělávání je obecně poskytováno na základních školách, jež se dělí do dvou Stupňů:

- 1. stupeň pro děti od 6 do 11 let (*Primární vzdělávání*)
- 2. stupeň pro děti od 11 do 15 let (*Nižší sekundární vzdělávání*)

3.1.2.2.1 Primární vzdělávání

Primární vzdělávání začíná pro dítě v 6 letech, v některých případech v 7 letech. Primární vzdělání je poskytováno na prvním stupni základní školy (EURYDICE, 2021).

V české republice je v RVP stanoven minimální i maximální počet hodin, které děti musí během školního týdne absolvovat. Tento počet je určen dle jednotlivých ročníků (EURYDICE, 2021). Stanoveny jsou i předměty, které musí děti absolvovat: *český jazyk, cizí jazyk, matematika, informační technologie, prvouka, tělesná výchova, výtvarná výchova, hudební výchova* (EURYDICE, 2010).

3.1.2.2.2 Nižší sekundární vzdělávání

Nižším sekundárním vzděláváním se rozumí část povinné školní docházky, která pro dítě začíná v 11 letech a končí v 15 letech (Eurydice, 2021).

Většina českých dětí absolvuje nižší sekundární vzdělávání na druhém stupni ZŠ. Druhý stupeň ZŠ však není pro všechny děti povinný, existuje totiž hned několik možností, kde nižší sekundární vzdělávání mohou žáci získat:

- Mohou zůstat na *základní škole*
- Mohou nastoupit na *osmileté gymnázium*
- Mohou nastoupit na *osmiletou konzervatoř*

Speciálním případem jsou *šestiletá gymnázia*, na která mohou děti přestoupit po úspěšném absolvování sedmého ročníku základní školy (EURYDICE, 2021).

Po dokončení 1. stupně ZŠ jsou žáci automaticky zapsáni na studium na 2. stupni ZŠ. Pokud ovšem chtějí pokračovat na gymnáziu, případně na konzervatoři, musí splnit podmínky přijímacího řízení, případně talentových zkoušek (EURYDICE, 2021).

Stejně jako u primárního vzdělávání, tak i u vzdělání nižšího sekundárního je počet minimálních i maximálních odučených hodin během jednoho týne určen Rámcovým vzdělávacím programem. Žáci 6. a 7. ročníku musí týdně absolvovat 28-30 hodin, žáci 8. a 9. ročníku musí týdně absolvovat 30-32 hodin (Eurydice, 2010). Předměty povinné na školách zaměřených na nižší sekundární vzdělání jsou předměty taktéž určeny Rámcovým vzdělávacím programem. Kromě předmětů, jež jsou povinné jak u primárního, tak i u nižšího sekundárního vzdělání, musí žáci 6. -9. ročníku absolvovat *dějepis, občanskou výchovu, fyziku, chemii, přírodopis, zeměpis, a výchovu ke zdraví* (EURYDICE, 2010).

3.1.2.3 Vyšší sekundární vzdělávání

Vyšší sekundární vzdělávání není pro české žáky povinné, přesto jej absolvuje většina mladistvých ve věku od 15 do 18 let. Poskytuje se na *středních školách*, kterých je v České republice hned několik druhů. Dělí se na školy s *všeobecným* či *odborným* vzděláváním (EURYDICE, 2010), nebo dle zaměření: (EURYDICE, 2021):

- Gymnázium
- Střední odborná škola
- Střední odborné učiliště

Studium na střední škole je podmíněno přijímací, popřípadě talentovou zkouškou. Výjimkou jsou studenti osmiletých či šestiletých gymnázií a studenti osmiletých konzervatoří, kteří zde studují již od 11, popřípadě 13 let (EURYDICE, 2010).

Různé typy středních škol se rozlišují také zakončením studia. Portál Eurydice (2021) uvádí tyto tři typy zakončení středních škol:

- Maturitní zkouška
- Závěrečná zkouška s výučním listem
- Závěrečná zkouška bez výučního listu

3.1.2.4 Terciární vzdělávání

Terciárním vzděláváním se v České republice rozumí studium na *vysokých školách* a na *vyšších odborných školách* (Eurydice, 2021). Ve školním roce 2008/2009 se podle portálu Eurydice ucházela o studium na vysokých a vyšších odborných školách více než polovina 19letých absolventů středních škol zakončených maturitní zkouškou.

3.1.2.4.1 Vysoké školy

Vysoké školy v České republice mohou být veřejné, státní nebo soukromé (EURYDICE, 2021). Podmínkou pro přijetí ke studiu na všechny vysoké školy je úspěšné ukončení studia na střední škole zakončeném maturitní zkouškou, samotná škola pak může podmínit přijetí ke studiu přijímací zkouškou (EURYDICE, 2010). Většina vysokých škol nabízí tři studijní programy, a to *bakalářský*, *magisterský* a *doktorský* program. Ukončení každého programu je podmíněno složením státní závěrečné zkoušky a ve většině případů také obhájením kvalifikační práce (EURYDICE, 2021).

3.1.2.4.2 Vyšší odborné školy

Vyšší odborné školy mohou čeští studenti navštěvovat od roku 1995. Tyto školy jsou propojením *střední* a *vysoké školy*, povětšinou jsou spojeny se *středními odbornými školami* (EURYDICE, 2010).

Podmínkou pro přijetí ke studiu na všechny *vyšší odborné školy* je taktéž úspěšné zakončení středoškolského studia zakončeného maturitní zkouškou. Samotná škola může vyžadovat i plnění přijímací zkoušky (EURYDICE, 2021).

Studium na vyšší odborné škole studenti zakončují takzvaným *absolutoriem*. Jedná se o kombinaci zkoušek z odborných předmětů a cizího jazyka a úspěšného obhájení kvalifikační práce (EURYDICE, 2021). Všichni úspěšní absolventi získají titul DiS. (Diplomovaný specialista) (EURYDICE, 2010).

3.1.3 KURIKULUM NA ČESKÝCH ŠKOLÁCH

Pojem *kurikulum* nese napříč světem i Českou republikou mnoho významů. Není tedy divu, že v České republice není tento pojem nijak jednoznačně definovaný (PRŮCHA, 2002). V pedagogickém slovníku (PRŮCHA, MAREŠ, WALTEROVÁ, 2013) je možno nalézt hned tři významy tohoto slova:

- „*Vzdělávací program, projekt, plán.*“
- „*Průběh studia a jeho obsah.*“

- „*Obsah veškeré skutečnosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, jejich plánování a hodnocení.*“

Podle Průchy (2002) je nejvhodnější chápat kurikulum jakožto *obsah vzdělávání*, je ovšem potřeba to odlišovat od *učiva* jako takového, neboť *učivo* je založeno na faktických znalostech, zatímco *obsah vzdělávání* v sobě nese také např. dovednosti či postoje, které si žáci v průběhu vzdělávání osvojují. Obecně má *obsah vzdělávání* několik na sebe navazujících forem, viz tabulka č. 1.

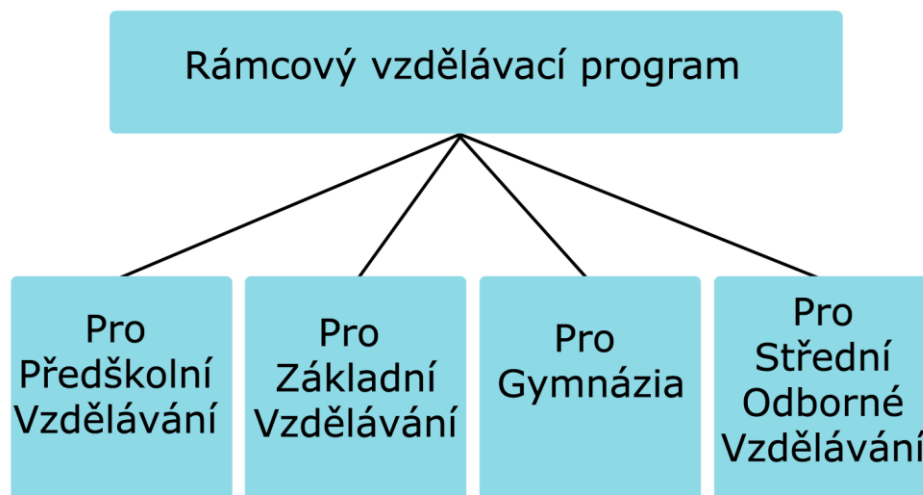
Formy	Produkty
Koncepční forma	dokumenty školské politiky, národní priority vzdělávání
Projektová forma	Vzdělávací programy, učební plány
Realizační forma	Prezentace učiva učitelem
Rezultátová forma	Výsledky vzdělávání
Efektová forma	efekt obsahu vzdělávání v profesní kariéře

Tabulka 1: Formy obsahu vzdělávání, zdroj: Průcha (2002).

Průcha (2002) zmiňuje, že již v 80. letech 20. století byl středem pozornosti fakt, že *obsah vzdělávání* se velmi liší od *skutečného obsahu vzdělávání*, tedy to, co tvůrci kurikula pro vzdělávání naplánují, se liší od toho, co se samotní žáci později naučí. Proto byly vymezeny 3 roviny kurikula, a to kurikulum *zamýšlené* (to, co naplánují tvůrci kurikula), *realizované* (to, co učitelé ze *zamýšleného* kurikula vyberou a předají žákům) a kurikulum *dosažené* (to, co si žáci zapamatovali a odnesli z *realizovaného* kurikula) (MAŇÁK, JANÍK, ŠVEC, 2008).

Koncepční formu kurikula lze označit za původce kurikulárních dokumentů. Jedním z takových dokumentů je např. *Bílá kniha* neboli *Národní program rozvoje vzdělávání*. Tento program se zabývá několika vrstvami vzdělávací soustavy (např. kulturní, hospodářské) a za cíl si klade ustanovení cílů a obsahu vzdělávání (MAŇÁK, JANÍK, ŠVEC, 2008).

Z *Národního programu rozvoje vzdělávání* dále vychází tzv. *Rámcový vzdělávací program (RVP)*. Ten se dále člení do čtyř skupin podle zaměření, viz obr. č. 3.



Obrázek 3: Dílčí členění RVP, vlastní zpracování, zdroj: Maňák, Janík, Švec (2008)

Vzhledem k charakteru své práce zde stručně objasním pouze RVP pro základní vzdělávání. Jak uvádí Maňák, Janík a Švec (2008), hlavním úkolem RVP pro základní vzdělávání je poskytnout všem žákům všeobecný přehled, a to v 9 sférách: *Jazyk a jazyková komunikace, matematika a její aplikace, informační a komunikační technologie, člověk a jeho svět* (pouze primární vzdělávání), *člověk a společnost, člověk a příroda, umění a kultura, člověk a zdraví a člověk a svět práce*. Tato témata se dále člení podle jednotlivých vyučovaných předmětů.

Na tyto sféry úzce navazují průřezová témata (Maňák, Janík, Švec, 2008). Jejich úkolem je zprostředkovat žákům aktuální problémy světa a k nim příslušné informace. Autoři zdůrazňují, že pedagogové jsou povinni svým žákům tato témata zprostředkovávat. Mezi taková témata patří *osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova* (HAJEROVÁ MÜLLEROVÁ, JANÍK, 2020).

Neméně důležitým úkolem RVP pro základní vzdělávání je rozvoj *klíčových kompetencí*. Hajerová Müllerová a Slavík (2020) je popisují jako soubor schopností a dovedností, které pomohou žákům uplatnit se jak v osobním, tak profesním životě. Hlavními klíčovými kompetencemi jsou *Kompetence v oblasti gramotnosti, jazyková kompetence, matematická kompetence a kompetence v oblasti vědy, technologií a inženýrství, digitální kompetence, personální a sociální kompetence a kompetence k učení, občanská kompetence, kompetence k podnikavosti a kompetence v oblasti kulturního povědomí a vyjadřování*.

Z rámcových vzdělávacích programů se poté odvozují *školské vzdělávací programy (ŠVP)* (MAŇÁK, JANÍK, ŠVEC, 2008). Při přípravě ŠVP je potřeba, aby se do něj zapojili

všichni pedagogičtí pracovníci příslušné školy, neboť je to právě školní vzdělávací program, jenž následně určuje výsledné vzdělávání žáků na příslušné škole (HAJEROVÁ MÜLLEROVÁ, SLAVÍK, 2020).

3.1.3.1 (Zeměpis v rámci českého kurikula)

Zeměpis je jeden z mnoha předmětů, které se povinně vyučují v rámci nižšího sekundárního vzdělávání i na všech druzích gymnázií. To ovšem neznamená, že by se žáci předškolního či primárního vzdělávání neučili geografickému myšlení. Účastníci předškolního vzdělávání se okrajově setkávají se zeměpisem při poznávání svého nejbližšího okolí (viz kapitola Předškolní vzdělávání).

V lednu roku 2021 vydalo MŠMT revidovaný rámcový vzdělávací program, v němž bylo učivo základního vzdělávání značně redukováno a učitelé by se těmito změnám měli přizpůsobit od školního roku 2021/2022. Tyto změny se samozřejmě týkaly i zeměpisu a předmětů jim příbuzných. Tento revidovaný program je dostupný na webových stránkách *Národního ústavu pro vzdělávání (2021)*. V následujících odstavcích stručně shrnu, jak současný zeměpisný rámcový vzdělávací program vypadá a jaké změny se ho týkaly.

3.1.3.1.1 Zeměpis v primárním vzdělávání

Žáci primárního vzdělávání se učí zeměpisu převážně prostřednictvím vzdělávacího oboru *Člověk a jeho svět*. Tento obor se dále člení do vzdělávacích oblastí, které stručně charakterizují.

Místo, kde žijeme

Prostřednictvím této oblasti by se žáci měli postupně seznamovat se svým okolím a pokračovat k poznávání České republiky, Evropy i celého světa. V rámci prvního výstupu by se žáci měli umět orientovat ve svém bydlišti, měli by být schopni popsat změny v jeho blízkém okolí a orientovat se v jeho mapě. Dále by měly umět zařadit svoji obec do kraje ČR, ve kterém se nachází. V rámci druhého období by se děti měli dozvědět o mapách a orientaci, regionálních odlišnostech a státním aparátu. Žák by se měl naučit ovládat světové strany a orientovat se pomocí nich ve svém okolí. V mapě by měl žák umět

vyhledat jednoduchá data, zároveň by měl umět rozlišit různé druhy map. V neposlední řadě by se měl žák seznámit s řízením našeho státu a s českými státními symboly.

Rozmanitost přírody

Výstupem této oblasti by měly být základní znalosti o vesmíru, jednotlivých sférách Země, o přírodě a její ochraně. Děti by se měly orientovat v přírodě a popisovat její změny, měly by se také naučit rozlišovat mezi základními přírodninami, mezi živou i neživou přírodou. Měly by si být vědomy vlivu lidské činnosti na přírodu a jejích důsledků. Mimo jiné by žáci měli vědět, proč dochází ke střídání ročních období.

V těchto oblastech došlo během revize kurikula k několika škrtnům. Do současného RVP se nevešlo hodnocení rozmanitosti přírody, práce s mapou světa, vyprávění zážitků z výletů či popis přírodních katastrof a ochrany proti nim. Z oblasti *Lidé kolem nás* byla vyškrtnuta témata týkající se rozličných kultur a globálních problémů.

3.1.3.1.2 Zeměpis v nižším sekundárním vzdělání

Jak již bylo řečeno, zeměpis je povinným předmětem na všech základních školách, proto je mu v rámcovém vzdělávacím programu věnována samostatná kapitola. Podíváme se na jednotlivé vzdělávací oblasti a změny v RVP.

Geografické informace, zdroje dat, kartografie a topografie.

Žáci by si měli v této oblasti osvojit základní terminologii týkající se kartografie, měli by se naučit rozlišovat základní prvky mapy, jako jsou legenda, měřítko, obsah, ale i prvky mapového pole, jako jsou rovnoběžky či poledníky. Zároveň by měli být schopni rozumět zeměpisným grafům či diagramům. Po revizi RVP ZV byla ze vzdělávacího oboru odstraněna podpora prostorového myšlení a hodnocení geografických jevů a procesů v krajinné sféře.

Přírodní obraz Země

Očekávanými výstupy této oblasti jsou znalosti o planetě Zemi (tvar, pohyby Země, čas), prvky krajinné sféry, jejich rozlišování a hodnocení a dále přírodní sféry planety Země na planetární i regionální úrovni (geografické pásy, zonální pásma, výšková stupňovitost, přírodní oblasti). Z oblasti bylo vyjmuto téma týkající se postavení Země ve Vesmíru a porovnání s ostatními planetami Sluneční soustavy.

Regiony světa

Výstupem této oblasti by měla být schopnost ukázat na mapě jednotlivé oceány, svěťadily i makroregiony, umět tyto makroregiony i modelové regiony charakterizovat z přírodního, kulturního i hospodářského hlediska, umět rozlišovat mezi vyspělými a rozvojovými oblastmi a chápat příčiny a následky změn v těchto makroregionech a modelových regionech. Do revidovaného RVP nebyly zařazeny vlastnosti vymezující jednotlivé regiony světa.

Společenské a hospodářské prostředí

Tato oblast se týká obyvatelstva, sídel a hospodářství. Žáci by měli být schopni vysvětlit prostorovou organizaci světového obyvatelstva a měli by chápat, jaký mají přírodní podmínky vliv na rozmístění sídel, předpokládá se i znalost obecné charakteristiky sídel, dále urbanizace a suburbanizace. Prostřednictvím oblasti o hospodářství by měli být žáci schopni zhodnotit jednotlivé složky světového hospodářství, orientovat se v ekonomických ukazatelích, vysvětlit rozmístění hospodářských aktivit a zhodnotit hospodářské aktivity států světa. Dále by žáci měli být schopni lokalizovat světově významná ložiska nerostných surovin a energetických zdrojů. V neposlední řadě by žáci měli mít povědomí o multikulturních státech a konfliktních ohniscích, měli by umět rozlišovat mezi správními oblastmi, krajem, městem či aglomerací a měli by umět vyjmenovat a popsat jádrové a periferní oblasti světa. Z programu byla odstraněna témata týkající se struktury, dynamiky i pohybu obyvatelstva.

Životní prostředí

Očekávaným výstupem této oblasti je schopnost rozlišovat různé typy a funkce krajin jakožto částí krajinné sféry a popis krajinných složek a funkcí v rámci jednotlivých biomů. Velký důraz se klade na znalost a pochopení možných rizik a vlivů degradujících životní prostředí. Tato oblast zůstala po revizi RVP beze změn.

Česká Republika

Na vědomosti týkající se České republiky se v českém kurikulu klade velký důraz. Žáci musí být schopni popsat přírodní, sociální i hospodářské poměry státu a zasadit je do evropského kontextu. Očekává se i schopnost vymezit jádrové a periferní oblasti státu, stejně tak hlavní sídla hospodářské činnosti. Předpokládá se schopnost vymezit kraje ČR a jejich přeshraniční spolupráce. Další složkou této oblasti je povědomí o příslušnosti České

republiky k mezinárodním organizacím. Nakonec by žáci měli mít základní znalosti o regionu, v němž bydlí, měli by zhodnotit přírodní i hospodářské poměry kraje. Z této oblasti bylo odstraněno zhodnocení dalšího rozvoje místního regionu a jeho vazby na vyšší územní celky.

Terénní geografická výuka, praxe a aplikace

Zde by měli být žáci schopni uplatnit předem nabitě znalosti, a to především z oblastí *kartografie a topografie a životního prostředí*. Předpokládá se orientace v krajině, a to pomocí mapy i pomocí azimutu, také si žáci osvojí šetrné chování k okolnímu prostředí. Další část oblasti je zaměřená na zásady bezpečnosti během živelných pohrom. Tato oblast zůstala po revizi RVP nezměněná.

3.2 VELKÁ BRITÁNIE

3.2.1 VZDĚLÁVACÍ POLITIKA VE VELKÉ BRITÁNII

Jak uvádí Ježková et al. (2009), vzdělávací politika je ve Velké Británii řízena nejen na úrovni státu, ale také na úrovních jednotlivých oblastí, tedy Anglie, Walesu, Skotska i Severního Irska. Školství v celém Spojeném království je řízeno převážně orgánem *Department of Education*, tedy ekvivalentem českého *Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy* (PRŮCHA, 2017). Vzhledem k obsahu této práce se budu ovšem věnovat hlavně vzdělávací politice v Anglii.

Anglie klade na vzdělávání velký důraz. Největším jejím cílem je, aby všechny děti měly bez rozdílu stejný nárok na vzdělávání a měly stejnou šanci podílet se na ekonomickém rozvoji Anglie. Nejen proto bylo od počátku 21. století zavedeno několik zákonů upravujících vzdělání v této oblasti. Nejdůležitějším zákonem je tzv. *Education Act (školský zákon)* z roku 2002, jenž navrhuje a novými návrhy podporuje zlepšení rozvíjení dovedností a zvýšení výkonnosti na *Secondary Schools*. Učitelé by podle něj měli dbát hlavně na rozvoj učiva nabitého při studiu na *Primary Schools* (JEŽKOVÁ ET AL. 2009). V roce 2006 vydalo Ministerstvo školství dokument *Raising Skills, Improving life Chances (zvyšování dovedností, zlepšování životních šancí)*, jenže se týká dalšího vzdělávání (*Further Education*). Jeho primárním cílem je připravit mladé lidi na efektivní pracovní život, jenž by byl schopen konkurovat světovému měřítku, a rozvíjet schopnost uplatnit se v globální ekonomice (JEŽKOVÁ ET AL. 2009).

Department of Education má stejně jako v České republice na starosti tvorbu a revizi kurikula. Takzvané *National Curriculum (národní kurikulum)* bylo vydáno v roce 1988 (JEŽKOVÁ ET AL. 2009) a to na základě zákona *Education Reform Act*, tedy zákona o vzdělávací reformě (KUNÍK, 2019). Dvořák, Holec a Dvořáková (2018) uvádí, že od doby vzniku prošlo kurikulum několika revizemi, tou poslední v roce 2014. Oficiální vyhláška z *House of Commons (dolní sněmovna)* od Norse Robertse (2021) informuje o tom, že poslední revize Národního kurikula byla zdlouhavá, její počátky sahají již do roku 2010.

Oficiální vyhláška anglického Ministerstva školství z roku 2013 informuje veřejnost o příčinách změn *Národního kurikula*. Nové kurikulum by mělo být jasnější, konkrétnější a obsah učiva by měl být soudržnější a méně zhuštěný. Stejně jako české kurikulum se i to anglické soustředí na budoucí úspěchy dětí v moderním, stále se měnícím světě (Oakland, 2010), více v kapitole *Kurikulum na anglických školách*.

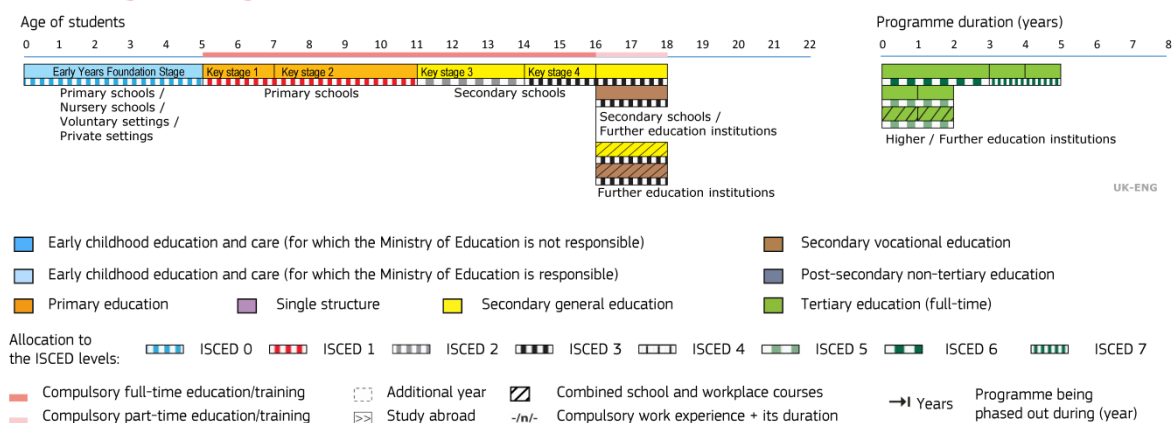
Společně s revizí kurikula došlo i k revizi zkoušek GCSE (*The General Certificate of Secondary Education*), tedy zkoušky ukončující povinnou školní docházku v Anglii, AS (Advanced Subsidiary Exam), zkoušky ukončující první ročník vyššího sekundárního studia) a A-level zkoušky (Advanced Level Qualification) ukončující druhý ročník vyššího sekundárního vzdělávání (více o těchto zkouškách v kapitole Vyšší sekundární vzdělávání). Tyto změny se týkaly jak obsahu testů, tak i jejich následného hodnocení. Od roku 2017 se používá nová hodnotící škála pro studenty podstupující zkoušky GCSE. Žáci jsou hodnoceni pomocí stupnice 1-9, přičemž 9 je nejlepší možný výsledek. Dále došlo k oddělení zkoušek AS a A-level. Dříve se výsledek A-level zkoušky z velké části vyvíjel z výsledku AS zkoušky, od této reformy už tomu tak není (LONG, 2017).

3.2.2 ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM V ANGLII

Školní vzdělávání ve Velké Británii je velmi komplexní a v jednotlivých zemích, které jsou součástí Spojeného království Velké Británie a Severního Irska, se liší. Vzhledem ke konkrétnímu tématu mé práce, která se zabývá hodnocením učebnic využívaných v Anglii, se budu věnovat výhradně vzdělávacímu systému v Anglii.

Školní vzdělávací systém se v Anglii v základech příliš neliší od systému Českého. Vzdělávání se zde dělí do čtyř skupin: *Předškolní vzdělávání, primární vzdělávání, sekundární vzdělávání* a vyšší, *terciární vzdělávání*. Jednotlivé fáze vzdělávání včetně jejich členění a délky trvání jsou znázorněny na obrázku č. 4.

United Kingdom – England – 2020/21



Obrázek 4: Struktura školního vzdělávacího systému v Anglii, Eurydice (2019)

Při bližším prozkoumání se ovšem dají najít výrazné rozdíly. Tím největším je rozdělení povinné výuky do tzv. *Key Stages*, tedy klíčových stupňů, po jejichž absolvování musí žáci složit zkoušky (*Key stage 1* až *Key Stage 4*). *Key Stage 1* a *Key Stage 2* jsou obsaženy v primárním vzdělávání, *Key Stage 3* a *Key Stage 4* jsou součástí vzdělávání sekundárního. Anglické *Národní kurikulum* pro každou *Key Stage* určuje, kdy a z čeho mají být žáci testováni, viz tabulka 2. (JEŽKOVÁ ET AL. 2009).

Key Stages	Třída	Věk zkoušeného	Obsah zkoušky
Key Stage 1	2. třída	7let	Angličtina, Matematika
Key Stage 2	6. třída	11 let	Angličtina, Matematika, přírodní vědy
Key Stage 3	9. třída	14 let	Angličtina, matematika, přírodní vědy
Key Stage 4	11. třída	16 let	Angličtina, matematika, přírodní vědy, volitelné předměty

Tabulka 2: Struktura zkoušek Key Stage dle Průchy (2017)

Dalším „specifikem“ anglického vzdělávání je délka povinné školní docházky. V Anglii děti nastupují do první třídy v pěti letech, povinnou školní docházku ukončují v 16 letech. Poté si mohou vybrat z několika navazujících studijních možností, nebo se mohou stát součástí trhu práce (JEŽKOVÁ ET AL. 2009).

3.2.2.1 Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání není v Anglii na rozdíl od České republiky nikdy povinné. *Preschool education* je v Anglii určeno pro děti od 3 do 5 let. Děti mohou do zahájení školní docházky, která je v Anglii povinná od 5 let, navštěvovat tzv. *Nursery Schools*, nazývané také *Kindergartens* nebo *Preschools* (terminologie se v jednotlivých částech Anglie i celkově Velké Británie liší) (PRŮCHA, 2017).

3.2.2.2 Primární vzdělávání

Primární vzdělávání začíná ve věku 5 let, kdy dítěti začíná povinná školní docházka. *Primary education (primární vzdělávání)* se zajišťuje na *Primary schools*, jejichž ekvivalentem mohou být označeny české základní školy prvního stupně.

Šestileté období primárního vzdělávání se obecně dělí na dvě části, přičemž každá část je zakončena zkouškou příslušného *Key Stage* (JEŽKOVÁ ET AL. 2009). První období primárního vzdělávání se nazývá *Infant School (dětská škola)* a je určena pro děti ve věku od 5 do 7 let. *Infant Schools* zakončuje zkouška *Key Stage 1*. Pro děti od 7 do 11 let je určeno druhé období základního vzdělávání, tzv. *Junior School (Juniorská škola)*, jenž je zakončené zkouškou *Key Stage 2* (PRŮCHA, 2017).

V *Primary Schools* se povinně vyučuje jedenáct předmětů: Anglický jazyk, matematika, přírodní vědy, design a technologie, dějepis, zeměpis, výtvarná výchova, hudební výchova, tělesná výchova, informační technologie a cizí jazyky. Škola dále musí poskytnout možnost výuky náboženství, je však pouze na uvážení zákonných zástupců dětí, zda tento předmět jejich děti budou navštěvovat (UK GOVERNMENT NEDATOVÁNO).

3.2.2.3 Sekundární vzdělávání

Sekundární vzdělávání je v Anglii určené pro žáky od 11 do 18/19 let. Sekundární vzdělávání se dělí na dvě kategorie. První je *General Lower Secondary Education*, tedy *nižší sekundární vzdělávání*, které je součástí povinné školní docházky. Druhou kategorií je

Vocational General Upper Secondary Education, tedy *profesní vyšší sekundární vzdělání*, jež je dobrovolné a kde se děti připravují k nástupu na trh práce, případně k nástupu na univerzitu (EURYDICE, 2019).

3.2.2.3.1 Nižší sekundární vzdělání

Jak již bylo řečeno, nižší sekundární vzdělání je v Anglii povinné, a to pro všechny žáky od 11 do 16 let. Oakland (2010) uvádí, že naprostá většina žáků navštěvuje *Comprehensive schools (komprehenzivní školy)*, tedy školy, které přijímají všechny žáky bez ohledu na dosavadní akademické výsledky. Dalšími školami poskytujícími sekundární vzdělávání jsou *Grammar Schools* (ekvivalent českých gymnázií) a *Secondary Modern Schools* (ekvivalent českých reálných škol), Oakland se ovšem shoduje s Ježkovou et al. (2009) na tom, že počet těchto dvou vzdělávacích institucí v celé Velké Británii rapidně ubývá.

Eurydice (2019) dělí veřejné sekundární školy dle způsobu financování stejně jako školy primární do dvou kategorií:

- *Maintained Schools*, financovány místními orgány
- *Academies*, financovány Ministerstvem školství

Ježková et al. (2009) dále doplňuje, že roste počet žáků navštěvující soukromé školy, které za poskytnutí sekundárního vzdělání vybírají nemalé poplatky.

Žáci nižšího sekundárního studia musí být vyučovány stejným jedenácti předmětům jako na primárních školách, navíc zde přibývá předmět *Citizenship (občanská výchova)*. Děti od 14 do 16 let se věnují dle svého výběru 5 až 8 předmětům, přičemž Anglický jazyk, matematika, přírodní vědy a cizí jazyk jsou předměty povinné pro všechny (UK GOVERNMENT NEDATOVÁNO).

Školní rok na sekundární škole se dělí do tří období, podzimního, jarního a letního. Každé z těchto období se dále dělí na další dvě období, která od sebe oddělují prázdniny. Letní prázdniny trvají většinou šest týdnů, dále žáci mají dvoutýdenní prázdniny během Vánoc a Velikonoc. *Maintained Schools* mají za povinnost odučit minimálně 190 dní za rok, *Academies* žádná omezení nemají. Organizace školního týdne záleží na jednotlivých *Maintained Schools*. Je jen na nich, kolik času budou věnovat jednotlivým předmětům,

jedinou podmínkou je, aby bylo vše odučeno v souladu s Ministerstvem školství a Národním Kurikulem. Školní den většinou začíná v devět hodin ráno a končí v půl čtvrté odpoledne, děti mají každý den hodinovou přestávku na oběd (Eurydice, 2019).

V průběhu nižšího sekundárního studia žáci skládají dvě zkoušky *Key Stage*. *Key Stage 3* skládají ve 14 letech, zkoušku *Key Stage 4* pak skládají v 16 letech. Tato závěrečná zkouška se nazývá *The General Certificate of Secondary Education (GSCE)*, tedy *základní osvědčení o sekundárním vzdělání* (PRŮCHA, 2017). Obsah těchto zkoušek musí být v souladu s Národním Kurikulem. Žáci, kteří se rozhodnou zkoušky GSCE skládat, si musí zvolit minimálně pět předmětů, přičemž Anglický jazyk, matematika a přírodní vědy jsou předměty povinné. Výsledky testů jsou následně ohodnoceny mimo školu, kterou žáci navštěvují, na výsledky čekají žáci zpravidla několik týdnů (JEŽKOVÁ ET AL. 2009).

3.2.2.3.2 Vyšší sekundární vzdělání

Vyšší sekundární vzdělání již není součástí povinné docházky, přesto si toto studium vybírá velké procento anglických žáků. Po absolvování zkoušky GSCE mají žáci několik možností. Mohou zůstat na stávající *Maintained Secondary School* a navázat na tzv. *Sixth form (šestý stupeň)*, nebo mohou jít studovat na jinou *Sixth Form*), případně *Sixth Form College*. Dalšími možnostmi jsou *Academies* či *Further Education Colleges (koleje dalšího vzdělávání)* (EURYDICE, 2019).

Studium na školách poskytujících *Sixth Form* trvá zpravidla 2 roky, přičemž každý ročník je zakončen zkouškou. Po absolvování prvního ročníku žáci skládají *Advanced Subsidiary Exam = AS (Pokročilá zkouška nižší úrovně)*. Po složení zkoušky AS mohou žáci ukončit studium, nebo pokračovat druhým ročníkem, na jehož konci musí složit zkoušku označovanou *A-Level*. Tuto zkoušku lze považovat za ekvivalent české maturity. Certifikát získání po úspěšném složení zkoušky je důležitý pro následné přijetí na univerzitu. Tento certifikát uznávají i univerzity v zahraničí (JEŽKOVÁ ET AL, 2009).

Podle Ježkové et al. (2009) trpěla Anglie vždy nedostatkem odborných škol. Existuje zde tzv. *odborné vyšší sekundární vzdělávání (Vocational Upper Secondary Education)*, které je převážně poskytováno studentům od 16 do 19 let na *Further Education colleges*, a to v technických či odborných učňovských kurzech buď na plný, nebo poloviční úvazek (EURYDICE, 2019).

3.2.2.4 Terciární vzdělávání

K Terciárnímu vzdělání jsou v Anglii přijati ti studenti, kteří úspěšně složili zkoušku *A-Level* nebo její zahraniční ekvivalent. Samotné studium na institucích poskytující terciární vzdělání, tedy *Higher Education* je velmi podobné studiu na Českých univerzitách, Oakland (2010) totiž uvádí, že studenti se mohou hlásit k bakalářskému, magisterskému či doktorskému programu, přičemž délka studijních programů odpovídá českému systému.

Průcha (2017) ve své knize dělí instituce poskytující terciární vzdělání do tří kategorií:

- Univerzity, jež mají nejen v Anglii, ale i celé Velké Británii velkou tradici. Nabízejí bakalářský, magisterský, i doktorský studijní program.
- Polytechniky neboli univerzity, které se orientují na odborné profesní vzdělávání. Nabízejí bakalářský, výjimečně i magisterský studijní program.
- *Colleges of Further Education (Koleje/ univerzity dalšího vzdělávání)*. Jsou určené převážně pro vzdělávání dospělých osob.

Studium na anglických univerzitách je prestižní záležitost. Univerzity jsou nezávislé organizace a za jejich studium si škola vyžaduje nemalé školné. Na druhou stranu většina univerzit poskytuje množství stipendií, aby zde mohli studovat studenti bez ohledu na jejich finanční situaci (Oakland, 2010).

3.2.3 KURIKULUM NA ANGLICKÝCH ŠKOLÁCH

Oxford Learner's Dictionary (NEDATOVÁNO) definuje anglické národní kurikulum jako *studijní program, jenž musí dodržovat všechny děti v průběhu povinné školní docházky*. Oficiální dokument vydaný Nersem Robertsem v roce 2021 v rámci *House of Commons (dolní sněmovna)* dodává, že *národním kurikulem se řídí pouze veřejné školy, tedy Maintained schools*.

The National Curriculum bylo zavedeno v 80. letech minulého století, k poslední reformě došlo v roce 2014. Hlavními důvody zavedení tohoto dokumentu bylo vymazání regionálních rozdílů ve výuce a jasné vymezení učiva, které by měl žák v určitém období zvládnout (JEŽKOVÁ ET AL. 2009). Vzdělávací cíle jsou zde rozděleny do 4 skupin, a to podle Key stages 1-4, viz kapitola 3.2.2. Ježková et al. (2009). vyzdvihuje skutečnost, že anglické národní kurikulum dělí vyučovací předměty podle jejich důležitosti. Tzv. *Core Subjects (jádrové předměty)* tvoří *anglický jazyk, matematika a přírodní vědy* a musí být vyučovány ve všech klíčových obdobích. Postavení přírodních věd mezi jádrovými předměty má své opodstatnění, kurikulum se tak snaží rozšířit zájem o přírodovědná studia a rozšířit tak obzory anglických žáků. Druhou skupinu tvoří *Foundation Subjects*, tedy základní předměty, mezi které patří *zeměpis, dějepis, technologie, umění a design, občanská výchova, výpočetní technika a hudební, výtvarná a tělesná výchova*. Pouze výpočetní technika a tělesná výchova se vyučují ve všech klíčových obdobích, ostatní předměty se vyučují jen v obdobích vymezených Národním kurikulem (UK GOVERNMENT, 2014).

Anglické kurikulum stejně jako kurikulum české vymezuje *Key skills*, tedy *klíčové kompetence*, ovšem je nutno podotknout, že se tyto kompetence obou zemí liší. Mezi klíčové kompetence stanovené anglickým Národním kurikulem patří *komunikace, aplikace počítání, řešení problémů, informační a komunikační technologie, zlepšování vlastního učení a výkonu a spolupráce*. Další odlišností je fakt, že Anglie má vytvořené specifické testy ověřující *Key Skills* svých žáků (JEŽKOVÁ ET AL. 2009).

The National Curriculum rovněž zprostředkovává tzv. *Cross-Cutting Themes*, tedy *průřezová témata*. Ta mají žákům pomoci porozumět světu a poznat význam vzdělávání. Mezi průřezová témata v Anglii patří *identita a kulturní rozmanitost, zdravé životní styly, zapojení do života obce/komunity, podnikání, globální otázky a udržitelný rozvoj, technologie a média a kreativita a kritické myšlení*. Tato průřezová by měla být součástí výuky napříč všemi vyučovanými předměty (JEŽKOVÁ ET AL. 2009).

3.2.3.1 (Zeměpis v rámci anglického kurikula)

National Curriculum (2014) uvádí, že zeměpis je povinný v prvních třech klíčových obdobích vzdělání žáka. Tím se Anglie liší od České republiky, kde se zeměpis vyučuje pouze v nižším sekundárním vzdělání (ačkoliv jisté geografické znalosti děti

získávají i ve vzdělání primárním). Anglické děti, stejně jako české, se se základy zeměpisu setkávají již v předškolním vzdělání, viz kapitola Předškolní vzdělávání.

Vzdělávací program pro Zeměpis v klíčových obdobích 1-4 (2013) uvádí, že cílem zeměpisného vzdělávání je v dětech vzbudit touhu po poznávání světa a dovést je k pochopení interakcí mezi planetou Zemí a lidmi. Žáci by měli znát celosvětově významné oblasti, a to jak z přírodního, tak sociálního hlediska. Měli by chápat procesy formující tyto oblasti a to, jak se přírodní i humánní sféra mění v prostoru a čase. V neposlední řadě by si žáci měli rozvinout dovednosti týkající se sběru, analýzy a interpretace geografických dat.

Kurikulum obecně specifikuje to, co by se žáci měli naučit během jednotlivých klíčových období, přičemž se každé klíčové období skládá ze čtyř stejných podoblastí, a to *místopis, regionální geografie, humánní a fyzická geografie a geografické dovednosti a práce v terénu*.

3.2.3.1.1 Zeměpis – první klíčové období

Místopis

Žáci by měli být schopni vyjmenovat a lokalizovat všechny kontinenty i světové oceány, v rámci své země by měli být schopni najít a charakterizovat Anglii, Wales, Skotsko a Severní Irsko včetně hlavních měst a také moře omývající Britské ostrovy.

Regionální geografie

Žák by měl pochopit odlišnosti fyzické i humánní sféry dvou modelových regionů – oblasti Spojeného království a oblasti mimoevropské země.

Humánní a fyzická geografie

V této oblasti by se žáci měli seznámit s podnebím a počasím ve Spojeném království a měli by být schopni rozlišit horkou rovníkovou a studenou pólou oblast. Součástí je i osvojení elementární slovní zásoby týkající se humánní i fyzické geografie.

Geografické dovednosti a práce v terénu

Výstupním cílem této oblasti je schopnost ukázat na mapě Spojené království i veškerá dosud studovaná místa na Zemi, osvojení základní orientace (světové strany), sestavení jednoduché mapy na základě výrazných bodů v krajině a geografické „prozkoumání“ okolí školy.

3.2.3.1.2 Zeměpis – druhé klíčové období

Místopis

Žáci by měli být schopni ukázat na mapě světové země, v rámci Evropy a severní i jižní Ameriky, je dále kladen důraz na poznání fyzických i humánních charakteristik regionů, zemí, i významných měst těchto kontinentů. Dále by se měla prohloubit znalost o rodné zemi, požaduje se lokalizace hrabství, měst, i geograficky významných regionů, včetně fyzické i humánní charakteristiky a jejich proměn v čase. Poslední složkou je nauka o zeměpisných souřadnicích a zeměpisné síti, tedy zeměpisná šířka i délka, rozdělení Země na polokoule, významné rovnoběžky i nultý poledník.

Regionální geografie

Cílem této oblasti je porovnání několika světových oblastí, a to Spojeného království, modelové oblasti v Evropě a modelové oblasti v Jižní nebo Severní Americe.

Humánní a fyzická geografie

Výstupem fyzické geografie je poznání klimatických zón, biomů a vegetačních pásů, a pochopení jejich rozmístění. Dále sem spadá nauka o řekách, horách, sopečné a zemětřesné činnosti a porozumění hydrologickému cyklu.

Výstupem Humánní geografie jsou ekonomické aktivity člověka, využívání přírodních zdrojů a jejich distribuce, rozlišení typů sídel a využití půdy.

Geografické dovednosti a terénní práce

Žáci by měli být po absolvování *Key Stage 2* schopni používat mapy, globy i digitální mapy k lokalizaci míst, o nichž se během dosavadního studia učili, stejně tak by měli umět pracovat s kompasem i souřadnicovou sítí. Součástí terénní praxe by měla být schopnost geograficky analyzovat své okolí.

3.2.3.1.3 Zeměpis – třetí klíčové období

Místopis

Cílem je rozšíření znalostí o místopisu světa s důrazem na vybrané oblasti: Afriku, Rusko a Asii + Blízký východ, hlavně jejich přírodní regiony, ale také fyzické a humánní charakteristiky a velká města.

Regionální geografie

Zde by žáci měli pochopit podobnosti a odlišnosti fyzických i humánních charakteristik vybraných regionů Afriky a Asie.

Humánní a fyzická geografie

Žáci by se měli ve fyzické geografii dozvědět zákonitosti týkající se geologického vývoje Země, tektonické činnosti, geologie, zvětrávání a pedologie. Součástí je i prohloubení znalostí o klimatu rozšířené o změny klimatu od poslední doby ledové, dále glaciologie, hydrologie a nauka o pobřeží.

Humánní geografie se týká světové populace a urbanizace, mezinárodního rozvoje, rozdělení větové ekonomiky na čtyři hospodářské sektory a využívání přírodních zdrojů.

Důležitým výstupem je jak propojení přirozených procesů Země a činnosti člověka ovlivňující krajinu, životní prostředí a klima, tak i pochopení toho, že veškerá lidská činnost závisí na funkčních přírodních systémech.

Geografické dovednosti a terénní práce

Žák by měl plně umět zacházet s mapami, glóby i atlasy, zároveň by měl být schopný interpretovat tzv. *Ordnance Survey maps (britské topografické mapy)* a používat geografické informační systémy. Terénní praxe by měla pomoci sbírat a analyzovat geografická data a vytvářet z nich závěry.

4 UČEBNICE

4.1 DEFINICE A FUNKCE UČEBNICE

Čapek (2015) definuje učebnici jako knižní dílo, jehož hlavním cílem je děti vzdělávat dále dodává, že učebnice neobsahují jen výklad látky, ale také různé úkoly a cvičení, která rozvíjejí kognitivní myšlení žáků. Janoušková (2008) ovšem ve své práci zmiňuje, že učebnice jsou využívány nejen žáky, ale také učiteli.

Průcha (1998) se ve své knize dívá na učebnice komplexněji. Tvrdí, že učebnice jsou tzv. *edukační konstrukty*¹, které jsou součástí vzdělávacího procesu obsahujícího několik úrovní, přičemž v každé úrovni hraje učebnice lehce odlišnou roli. Jednotlivé úrovně učebnice jsou podrobněji popsány v následujících podkapitolách.

4.1.1 UČEBNICE JAKO PRVEK KURIKULÁRNÍHO PROJEKTU (VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU)

Zde Průcha (1998) uvádí, že učebnice jsou konstruovány především na základě osnov, jež jsou součástí rámcového vzdělávacího programu a fungují zde jako „odraz“ vzdělávacího programu. Ve své další publikaci Průcha (2002) doplňuje svoji myšlenku a uvádí, že učebnice jsou přímým zdrojem zamýšleného kurikula, Maňák a Klapko (2006) Průchu doplňují tvrzením, že učebnice slouží k realizaci plánovaného kurikula. Červenková (2010) dodává, že veliký vliv na tvorbu a finální podobu učebnice mají také institucionální požadavky na kurikulum. Průcha (1998) ale zdůrazňuje, že i když je tvorba učebnice řízena z velké části kurikulem, mohou se učebnice pro stejné ročníky od sebe částečně lišit, a to ze dvou důvodů:

- pořadí témat v rámcovém vzdělávacím programu se nemusí nutně dodržovat, proto může mít každá učebnice jinak seřazená témata určená Rámcovým vzdělávacím programem
- Tvůrci učebnic sami odhadují, jak a v jakém množství do učebnic zařazovat *rozšiřující učivo* tedy učivo prohlubující učivo základní.

Průcha (1998) dodává, že poté už záleží na samotném učiteli, jak se s těmito důvody během své výuky vypořádá a jak moc se učebnicí bude řídit. Průchovo tvrzení

¹ „Edukační konstrukty jsou všechny takové teorie, modely, plány, scénáře, prognózy, zákony, předpisy, a jiné teoretické výtvořky, které nějakým způsobem určují či ovlivňují reálné edukační procesy.“ (Průcha, 2002)

rozšiřuje Maňák (2007), jenž uvádí, že rozdíly mezi učebnicemi se dají najít především v didaktickém ztvárnění učiva a v množství prezentovaných informací.

Maňák, Janík a Švec (2008) souhlasí s Průchovým tvrzením o úzkém provázání mezi učebnicemi a kurikulem. Autoři zároveň dodávají, že učebnice by měly hrát velkou roli při prezentaci osnov RVP ZV žákům, právě díky návaznosti na národní kurikulum. Pasch et al. (1998) ovšem upozorňuje na nadměrné používání učebnic. Ačkoliv se učebnice řídí dle osnov kurikula, obsahují značné množství informací, jež pro žáky nejsou nikterak podstatné, a naopak jim brání v hlubším pochopení důležitějších informací.

4.1.2 UČEBNICE JAKO SOUČÁST SOUBORŮ DIDAKTICKÝCH PROSTŘEDKŮ

V této oblasti by se dle Průchy nemělo při bližším zkoumání učebnic hledět pouze na implementaci kurikula, jako tomu bylo v předešlé úrovni, ale také by se měl zkoumat vztah učebnic s dalšími využívanými didaktickými prostředky. Dle Kristanové (2015) se tyto prostředky dělí na materiální (např. výukové prostory, didaktická technika či žakovské pomůcky – sem patří také učebnice) a nemateriální (např. metody výuky, organizační formy či didaktické zásady). Hlavním účelem všech didaktických prostředků, tedy i učebnic, je dle Kristanové (2015) především naplnění cílů, kterých chce učitel ve výuce dosáhnout a zvýšení efektivity a kvality výuky, čehož lze dosáhnout vhodným výběrem a kombinací didaktických prostředků. Důležitý je také výběr samotných učebnic jakožto vhodného didaktického prostředku. Učitelé vybírají učebnice především na základě aktuálnosti, přehlednosti a dostupnosti (KNECHT, WEINHÖFER, 2005).

4.1.3 UČEBNICE JAKO DRUH ŠKOLNÍCH DIDAKTICKÝCH TEXTŮ

Zde Průcha definuje učebnici jako jeden z mnoha využívaných didaktických prvků, tedy těch textů, jejichž primární úlohou je vzdělávat žáky (mimo jiné sem patří např. slovníky, slabikáře, atlasy...) Průcha klade důraz na fakt, že neexistuje žádný dominantní didaktický text. Proto zavádí pojem *didaktický textový komplex*, kde jsou si všechny didaktické prvky rovny a často se i vzájemně doplňují (v zeměpisu to mohou být např. učebnice, pracovní sešity, atlasy, mapy...).

Funkce učebnice

Autoři věnující se hodnocení učebnic uvádí ve svých publikacích rozličné funkce učebnic. Podle Průchy (1998) je hlavní funkcí učebnice plnění role didaktického

prostředku, kterou by měla plnit v procesu vyučování. Tato role se dále dělí podle toho, kdo učebnici používá:

- funkce učebnic pro žáky (didaktický test sloužící k učení či k formování postojů)
- funkce učebnice pro učitele (zdroj informací pro naplánování učiva pro žáky)

Mikk (2007) oproti tomu považuje za hlavní funkce učebnice motivaci žáka k učení a prezentaci učiva. Maňák (2007) vyzdvihuje didaktickou funkci učebnice, jež následně vede k analýzám didaktické vybavenosti učebnic.

Průcha (1998), Mikk (2007) i Červenková (2010) se ovšem shodují na tom, že nejlépe popsal funkce učebnic ruský pedagog D. D. Zujev. Ten vymezil a charakterizoval celkem 8 takových funkcí. Tyto funkce jsou uvedeny v tabulce č. 3

Funkce učebnice	Charakteristika funkce
Informační	Vymezení obsahu vzdělávání
Transformační	Převedení poznatků do podoby srozumitelné žákům
Systematizační	Členění a posloupnost učiva
Upevňování vědomostí a sebekontrola	Upevňování vědomostí
Sebevzdělávací	Zdroj samostatné práce
Integrační	Logické systémy informací
Koordinační	Pomáhá využívat další didaktické prostředky
Rozvíjející a výchovná	Rozvíjí osobnost žáka

Tabulka 3: Funkce učebnic dle D. D. Zujeva. Zdroj dat: Červenková, 2010

5 METODIKA

5.1 VÝBĚR UČEBNIC

5.1.1 ČESKÉ UČEBNICE

Pro svůj výzkum jsem si vybrala sadu zeměpisných učebnic určených pro 6.-9. třídy základních škol a víceletých gymnázií od nakladatelství *Fraus*. Tyto učebnice jsem zvolila ze dvou důvodů – podle Pavliščové (2017) se jedná o jedny z nejvíce používaných učebnic zeměpisu ve výuce na českých školách, navíc jsem se s těmito učebnicemi při studiu na víceletém gymnáziu sama setkala.

Sada obsahuje 4 učebnice, z nichž každá je určena pro příslušný ročník. Jednotlivé učebnice jsou rozděleny do menších tematických celků a to v souladu s kurikulem českého vzdělávání, viz tabulka 4.

Název učebnice	Příslušné tematické celky
Zeměpis 6	Planeta Země, Mapy, Přírodní složky, Oblasti Země, Obyvatelstvo, Sídla, Hospodářství, Politická geografie
Zeměpis 7	Rozdělení světa, Geografie Afriky, Atlantský oceán, Geografie Ameriky, Antarktida, Indický oceán, Tichý oceán, Austrálie a Oceánie, Geografie Asie, Severní ledový oceán
Zeměpis 8	Geografie Evropy, Geografie České republiky
Zeměpis 9	Globalizace (v hospodářství, kulturní, politická), Globální problémy životního prostředí, Politická geografie, Zdroje globálního vývoje, Globální myšlení

Tabulka 4: Rozložení tematických celků v českých učebnicích zeměpisu od nakladatelství *Fraus*

5.1.2 ANGLICKÉ UČEBNICE

Při výběru anglických učebnic pro svůj výzkum jsem spoléhala především na dostupnost publikací. Proto jsem se rozhodla pro sadu zeměpisných učebnic *Geog* od nakladatelství Oxford. Učebnice jsou primárně určeny pro vzdělávání v Anglii, případně Walesu, jenž má velmi podobný vzdělávací systém (JEŽKOVÁ ET AL, 2009). Severní Irsko a Skotko mají odlišný školní systém a upravené kurikulum (JEŽKOVÁ ET AL, 2009)., proto předpokládám, že využívají svoje vlastní učebnice.

V sadě se nachází 3 učebnice, jež jsou určené pro výuku dětí v klíčovém stupni *Key Stage 3*, jenž se obecně považuje za ekvivalent českého druhého stupně základních škol. Každá z učebnic je rozdělena do několika tematických celků, která jsou v souladu s *Národním kurikulem*, viz tabulka 5.

Název učebnice	Příslušné tematické celky
Geog 1	Planeta Země, Mapy, Spojené království, Glaciologie, Řeky, Geografie Afriky (+ Geografie „Afrického rohu“)
Geog 2	Geografický informační systém, Obyvatelstvo světa, Urbanizace ve světě, Geografie pobřeží, Podnebí, Počasí, Globální oteplování, Geografie Asie (+ Geografie jihozápadní Číny)
Geog 3	Geologie, Pedologie, Přírodní zdroje, Zaměstnanost, Mezinárodní rozvoj, Endogenní procesy Země, Geografie Ruska, Geografie Blízkého východu

Tabulka 5: Rozložení tematických celků v anglických učebnicích zeměpisu od nakladatelství Oxford

5.2 OBSAHOVÁ ANALÝZA

Průcha (1998) ve své publikaci charakterizuje obsahovou analýzu jako metodu, s jejíž pomocí dochází k posuzování obsahu učebnic. Jak uvádí Červenková (2010), některé obsahové analýzy se zaměřují na jisté vyučovací předměty, jiné se zase spíše orientují na to, jaké učivo daná učebnice obsahuje a jakým způsobem ho zprostředkovává.

Gavora (2015) ve svém výzkumu uvádí tři základní typy obsahu, jenž je možné zanalyzovat:

- Verbální obsah (knihy, články)
- Vizuální obsah (mapy, obrazy)
- Kombinovaný obsah (učebnice, webové stránky)

Gavora (2015) dále uvádí tři důležité kroky, bez kterých není možné obsahovou analýzu vytvořit:

- Výběr výzkumného vzorku (jaký text budeme analyzovat; text je potřeba vybrat systematicky, a to na základě předem stanovených charakteristik)
- Sběr dat (zaměření vybraného textu)
- Jednotka analýzy (konkrétní prvky podléhající obsahové analýze; mohou to být jednotlivá témata, strany, odstavce či pojmy)

Při samotné analýze se lze zaměřit buď na zjevný či na skrytý obsah. Samotný text následně podléhá tzv. kódování, tedy analýze na jednotlivé, předem stanovené kategorie a části. Tuto část většinou provádí více lidí, tzv. kodérů, aby se zajistila co největší spolehlivost dat. Odlišnosti mohou být v rozdílném pochopení textu nebo například v kódování odlišně velkých částí textu. Výsledky kódování nakonec slouží k interpretaci závěrů, a to jak verbálně, tak i číselně (GAVORA, 2015).

Dále Gavora (2015) uvádí dva směry obsahové analýzy: induktivní a deduktivní směr. Induktivní směr je málo používaný. Kódy zde vznikají až v průběhu analýzy a závěry zde vychází ze získaných dat. V případě deduktivního postupu, který je častěji používaný, se závěry formulují na základě vztahu s teoretickými poznatky. Hypotézy, výzkumné otázky, způsoby měření i veškeré kódy jsou stanoveny před samotným výzkumem. Oba tyto přístupy se mohou prolínat. Kódy vymyšlené během analýzy jsou typické pro induktivní přístup, ale pokud se v pozdějších částech výzkumu k těmto kódům vrátíme, a případně je upravíme, odstraníme nebo použijeme znovu, jedná se již o deduktivní přístup.

Výše zmíněný postup využívám i v této práci. Kódy vytvářím až v průběhu analýzy, zde tedy postupuji induktivním přístupem, ale kódy použité při analýz českých

učebnic využívám i u analýzy anglických učebnic, neboť se v obou sadách učebnic mohou zmiňovat stejná témata a pojmy. Tímto způsobem tedy využívám i deduktivní přístup.

V této práci se budu věnovat pouze obsahové analýze výkladového textu, stranou tedy zůstanou otázky a úkoly pro žáky, které jsou součástí jak českých, tak anglických učebnic. V práci rovněž nebude řešena problematika nonverbálních prvků, kterou u vybraných učebnic již dříve zhodnotila Marešová (2020). Na základě dělení dle Gavory (2015) se tedy budu věnovat verbálnímu obsahu učebnic, který bude zaznamenáván v podobě kódů různých hierarchických úrovní.

Kódy odpovídající obsahu učebnic budou na nejvyšší úrovni řazeny do velkých celků zastupujících dílčí disciplíny oboru Geografie. Konkrétně se jedná o následující disciplíny: *matematická, fyzická, humánní a regionální geografie*. Kódy zastupující jednotlivé podkapitoly učebnic roztrídím v softwaru Microsoft Excel dle zaměření k příslušným disciplínám a následně k nim budu doplňovat kódy odpovídající dalším tématům a pojmům nižších hierarchických úrovní. Příklad takového dělení je vidět v tabulce č. 6.

	1. úroveň = název podkapitoly	2. úroveň	3. úroveň	4. úroveň	5. úroveň	6. úroveň
Matematická geografie	Mapy	Zeměpisná souřadnicová sít'	Určení polohy na Zemi	Poledníky	Nultý poledník	Rozdělení na V. a Z. polokouli

Tabulka 6: Příklad dělení geografických disciplín na témata a pojmy nižších hierarchických úrovní v učebnici Geog 1.

Jak je vidět v tabulce č. 6. rozbor všech učebnic na nižší hierarchické úrovně je velice rozsáhlý, proto budu toto dělení ve své práci znázorňovat obecněji a to pomocí myšlenkových map. U každého celku věnovanému dané disciplíně Geografie budu pomocí myšlenkových map, vyhotovených na webové stránce *orgpad.com*, zobrazovat jednotlivé podkapitoly a počet hierarchických úrovní, do kterých se tyto podkapitoly člení. Zároveň bude v myšlenkových mapách zobrazen také celkový počet pojmů, který se k dané podkapitole vztahuje a počet hierarchických úrovní, do kterých se člení. Následně budu analyzovat tematický obsah jednotlivých podkapitol také pomocí Bloomovy taxonomie kognitivních cílů.

5.2.1 BLOOMOVA TAXONOMIE KOGNITIVNÍCH CÍLŮ

Bloomovu taxonomii poprvé zveřejnil Benjamin Bloom, a to v 50. letech 20. století (PASCH ET AL. 1998). Jedná se o proces rozčlenění učení do tří oblastí, a to do oblastí *kognitivní, afektivní a psychomotorické*. Každá z těchto sfér se dále dělí do skupin, z nichž každá charakterizuje úroveň nabitých schopností a dovedností (PETTY, 1996).

Pro tuto práci jsem využila Bloomovu taxonomii kognitivních cílů, jež se zabývá kognitivní stránkou učení. Nejde tedy o to se pouze něco naučit, je potřeba se v daném tématu orientovat po všech stránkách. Taxonomie kognitivních cílů se v současnosti skládá ze šesti úrovní, z nichž každá následující je závislá na té předešlé. Dá se říci, že čím vyšší úrovně žák dosáhne, tím lépe se v daném učivu orientuje (ANDERSON, KRATHWOHL, 2001). Některé publikace, např. *Moderní vyučování* od Geoffreyho Pettyho z roku 1996 vymezuje úrovně *reprodukce, porozumění, aplikace, analýzy, syntézy a zhodnocení*. Jedná se o původní znění Bloomovy taxonomie kognitivních cílů (HAJEROVÁ MÜLLEROVÁ, SLAVÍK, 2020). Publikace *A taxonomy for learning, teaching and assessing* (2001) uvádí jako úrovně kognitivního vzdělávání *reprodukcí, porozumění, aplikaci, analýzu, zhodnocení a vytvoření*. Každá z úrovní obecněji definuje, co žák musí s nabitými znalostmi zvládnout, aby dané úrovně dosáhl. V tomto případě se jedná o revidovanou verzi Bloomovy taxonomie, jež byla vytvořena v roce 2001 (HAJEROVÁ MÜLLEROVÁ, SLAVÍK, 2020). V této práci budu využívat původní verzi Bloomovy taxonomie, která je pro potřeby analýzy výkladového textu dostačující.

V tabulce č. 7 jsou uvedeny jednotlivé úrovně původní Bloomovy taxonomie, a to včetně dovedností, které žáci získají při dosažení konkrétní úrovně. Sepsána jsou i některá aktivní slovesa, jež napomáhají určit dosaženou úroveň Bloomovy taxonomie.

	Schopnost žáka při dosažení úrovně	Aktivní slovesa
Reprodukce	Vyvolá z paměti dříve naučené informace	Definuj, urči, vyjmenuj, poznej, doplň, seřaď, vysvětli
Porozumění	Hluběji porozumí tématu,	Vysvětli vlastními slovy,

	vysvětlí ho vlastními slovy	odhadni, přelož, přeformuluj
Aplikace	Zvládne aplikovat nabyté znalosti a dovednosti v praxi	Načrtni, demonstřuj, diskutuj, vyčíslí, vyzkoušej
Analýza	Rozloží informace na části a hledá spojitosti mezi nimi	Seřad', analyzuj, rozčleň, specifikuj
Syntéza	Složí části do nově vytvořeného celku na základě souvislostí	Navrhni, zorganizuj, shrň, klasifikuj
Zhodnocení	Posoudí materiály podle rozličných kritérií	Obhaj, porovnej, zkritizuj, uveď klady a zápory

Tabulka 7: Původní znění Bloomovy taxonomie kognitivních cílů. Zdroj dat: Anderson, Krathwohl, 2001

V této práci přisuzuji pomocí výše zmíněných definic jednotlivých úrovní taxonomie a aktivních sloves danou úroveň, které dosahuje učivo popsané ve výkladovém textu na všech hierarchických úrovních. Dosažené úrovně a jejich počet budou taktéž znázorněny v již zmíněných myšlenkových mapách. Cílem určování úrovní Bloomovy taxonomie v této práci je porozumění didaktickému ztvárnění výkladového textu (Analýza úrovní Bloomovy taxonomie by tedy měla přinést odpovědi na následující otázky: Je cílem výkladového textu pouhé předávání informací, nebo také snaha o žákově porozumění obsahu a případně rozvíjení vyšších úrovní osvojení učiva? Které učebnice (české nebo anglické) rozvíjejí vyšší úrovně ve vyšší míře?)

5.3 KVANTITATIVNÍ ANALÝZA

Průcha (1998) popisuje kvantitativní analýzu jako takovou metodu, která zjišťuje výskyt určitých prvků v učebnici a to verbálních i neverbálních. Průcha zde dále uvádí, že výsledky z kvantitativních analýz se dále používají při specifitějších výzkumech, jako jsou např. hodnocení obtížnosti textu edukačních médií.

Ve svém výzkumu se zabývám výhradně prvky *verbálními*. Počet stran jednotlivých podkapitol znázorňuji pomocí myšlenkových map vyhotovených na webové stránce *orgpad.com*. Dále zkoumám případné rozdíly v počtu přidělených stran mezi jednotlivými kódy na stejné hierarchické úrovni (zejména v případě jednotlivých

podkapitol). V případě kódů nižších hierarchických úrovní, které nezaplňují celou jednu stranu, dále strany dělím na odstavce a případně na věty.

5.4 KOMPARATIVNÍ ANALÝZA

Komparativní analýza je považována za jeden ze základních metodologických postupů. Při analýze textů téměř vždy dochází k jejich porovnávání, a to jak záměrně, tak i nezáměrně (ŠEĐOVÁ, ŠVARÍČEK ET AL. 2007). Vlček (2015) uvádí čtyři metodologické postupy spjaté s komparativní analýzou:

- Pluralita – Mezi srovnávanými celky musí existovat nějaký vztah, a to orientovaný na společné či rozdílné znaky, ovšem aby se jednalo o komparativní analýzu, rozdíly mezi srovnávanými prvky nesmějí být příliš veliké.
- Srovnatelnost – Porovnávané prvky musejí mít nějaký společný znak, aby se mezi nimi daly najít podobnosti a odlišnosti.
- Kontextualita – cílem je nalézt širší souvislosti mezi porovnávanými celky
- Vědeckost – je potřeba bezchybně využít komparativní metody, aby byl dosažen předem stanovený cíl.

Všechny tyto postupy uplatňuji i ve své práci. Pluralita i srovnatelnost se projevují v porovnávání učebnic stejného předmětu, pro žáky stejného věku, ovšem z rozdílných zemí, což nám zaručuje jak společné znaky (orientace na stejně staré žáky zeměpisu) tak i odlišné znaky (učebnice jsou sestaveny dle národních kurikul, rozdíly mezi učebnicemi jsou tedy očekávané). Kontextualita se v této práci projevuje hledáním souvislostí v různých kontextech, např. porovnání zastoupení jednotlivých probíraných témat, řazení témat či rozvíjené úrovně výkladového textu.

Teorii porovnávání učebnic se věnoval Průcha (1998). Uvádí, že učebnice mohou být zkoumané z několika hledisek. Může docházet k různým porovnáním, lze např. porovnat učebnice stejného předmětu pro různé ročníky či učebnice odlišných předmětů pro stejné ročníky.

V této práci budu obecně porovnávat české a anglické učebnice zeměpisu určené pro studenty nižšího sekundárního vzdělávání, a to z několika hledisek, jež budou vycházet z předem vypracovaných analýz, tedy analýzy obsahové a kvantitativní. Konkrétněji se

zaměřím na porovnání tematického obsahu učebnic, tedy, kterým tématům se věnují všechny učebnice, a kterým jen učebnice z jedné země, dále budu srovnávat řazení témat, a sledovat, zda jsou v učebnicích uspořádána dle nějakého specifického klíče, či jsou řazena náhodně. Porovnány dále budou rozvinuté úrovně Bloomovy taxonomie, konkrétně, která sada učebnic rozvíjí více vyšší úrovně, a které geografické disciplíny tyto úrovně nejčastěji rozvíjí. Komparace se v neposlední řadě dotkne také výsledků kvantitativní analýzy, konkrétně počtu stran věnovaných jednotlivým geografickým disciplínám.

6 VÝSLEDKY

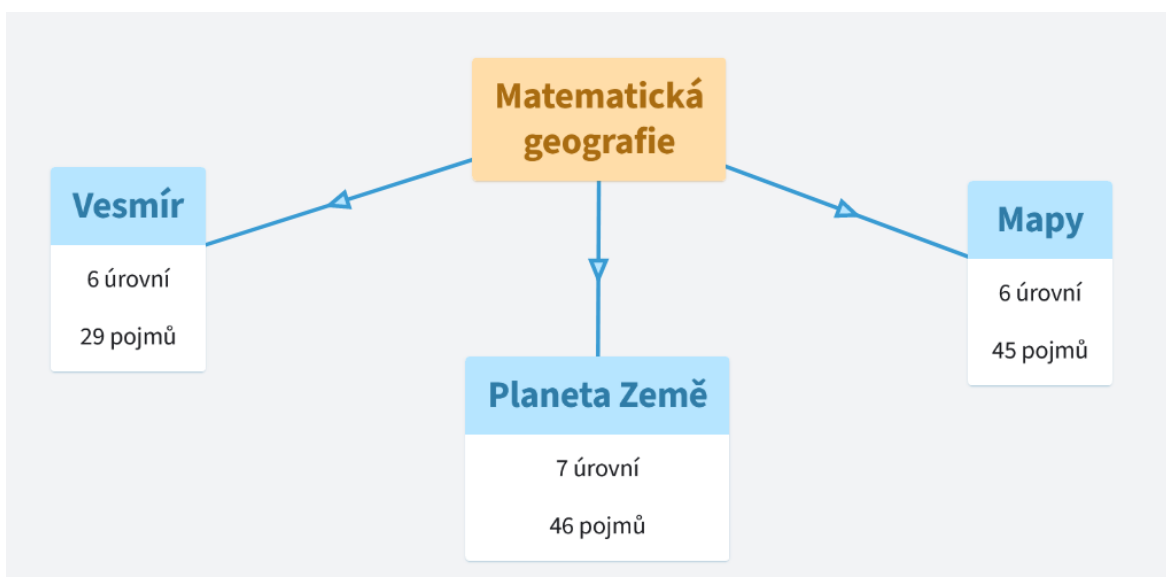
6.1 OBSAHOVÁ A KVANTITATIVNÍ ANALÝZA ČESKÝCH UČEBNIC

6.1.1 ZEMĚPIS 6

Učebnice *Zeměpis 6*, jež je určena pro žáky šestých ročníků základních škol (a také studenty nižších ročníků víceletých gymnázií), se dá dle obsahu rozdělit na tři části, které odpovídají dílčím disciplínám oboru geografie. První část se zabývá matematickou, druhá fyzickou a třetí humánní geografii. Celkově se v učebnici nachází 12 témat na nejvyšší hierarchické úrovni, která se dále člení do úrovní nižších. V dalším textu jsou tato témata označována jako *podkapitoly*.

6.1.1.1 Obsahová analýza

Matematická geografie se dělí do tří velkých podkapitol. Ty jsou zobrazené na obrázku č. 5, včetně počtu pojmů, které jednotlivým podkapitolám přísluší, a počtu hierarchických úrovní, do kterých se člení.



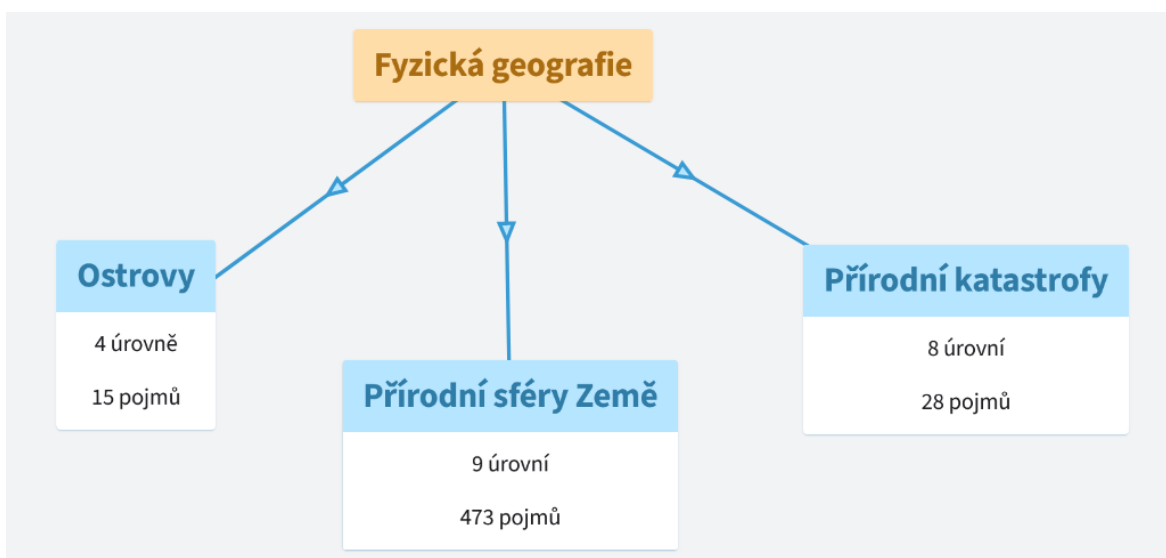
Obrázek 5: Zeměpis 6: členění matematické geografie – počet úrovní + počet pojmů. Data vlastní, portál orgpad.com

Matematická geografie dává největší prostor podkapitole *Planeta Země*. Ta se věnuje především obecným charakteristikám naší planety, jako jsou tvar či pohyby Země (včetně důsledků těchto pohybů), dále sem spadá i Měsíc a určování polohy na Zemi.

Další podkapitolou jsou *Mapy*. Ta se věnuje vzniku map a jejich druhům, včetně popisu nejdůležitějších kartografických (měřítko, legenda, název mapy) a topografických (výškopis, polohopis) prvků. Žákům je také představena základní práce s mapami a

orientace v nich. V neposlední řadě je zmíněn i stále důležitější systém GPS. Poslední, nejméně obsáhlá podkapitola *Vesmír* se věnuje jeho zkoumání a vesmírným objektům, včetně potenciálního života na terestrických planetách Sluneční soustavy.

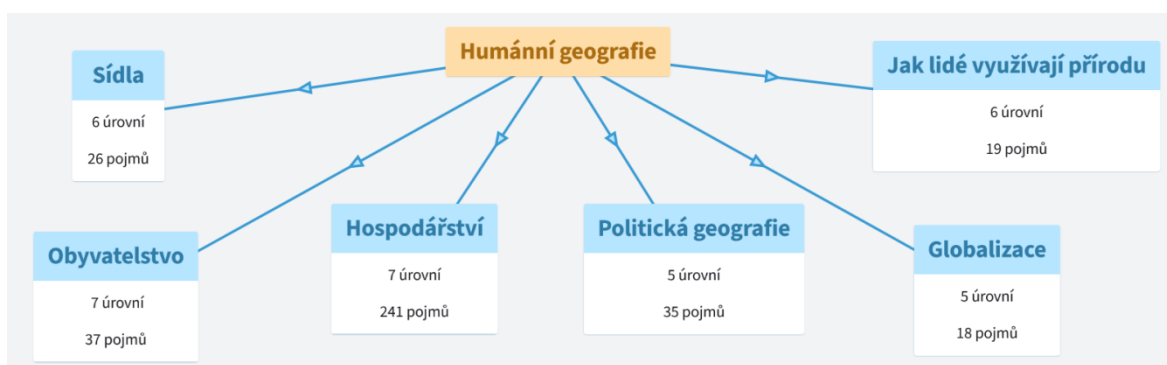
Velkou část učebnice zaujímá *fyzická geografie*. Její náplň můžeme rozdělit do tří podkapitol, jak můžeme vidět na obrázku č. 6.



Obrázek 6: Zeměpis 6: členění fyzické geografie – počet úrovní + počet pojmů. Data vlastní, portál orgpad.com

Nejrozsáhlejší podkapitolou *fyzické geografie* jsou *Přirodní sféry Země*. Spadají sem témata *Litosféra*, *Atmosféra*, *Hydrosféra*, *Pedosféra* a *Biosféra*. Obecně můžeme říci, že témata *Litosféra*, *Hydrosféra*, *Pedosféra* a *Atmosféra* nejsou moc obsáhlá. Téma *Litosféra* se zabývá vnitřní stavbou Země, pohybem litosférických desek a vznikem pohoří. Téma *Hydrosféra* se věnuje převážně výskytu a významu vody pro živé organismy, a to včetně nastínění hydrologického cyklu. Téma *Atmosféra* se člení na tři části, a to atmosféra jako taková (vlastnosti atmosféry), počasí (vznik počasí, předpověď počasí, měření) a podnebí (co je podnebí, prvky ovlivňující pomebí v jednotlivých oblastech světa). V tématu věnujícímu se *Pedosféře* se žáci dozvídají o půdotvorných činitelích a o půdních druzích. Dále jsou zde popsány půdy v polárních a pouštních oblastech, stejně jako v mírném pásu. Nejvíce prostoru je věnováno tématu *Biosféra* (278 pojmů). Zde jsou popsány základní charakteristiky biomů světa od tropických deštných lesů až po polární pustiny. Naopak nejméně zastoupené jsou ve *fyzické geografii* podkapitoly *Ostrovny* a *Přirodní katastrofy*, přičemž *Ostrovny* se věnují především kategorizaci jednotlivých typů ostrovů a *Přirodní katastrofy* povodním hrozcím v České republice i žvlům ohrožujícím jiné části světa.

Humánní geografie se věnuje šesti podkapitolám, z nichž jedna (*Hospodářství*) vyčnívá počtem pojmů nad ostatními, jak je vidět na obrázku č. 7.



Obrázek 7: Zeměpis 6: členění humánní geografie – počet úrovní + počet pojmů. Data vlastní, portál orgpad.com

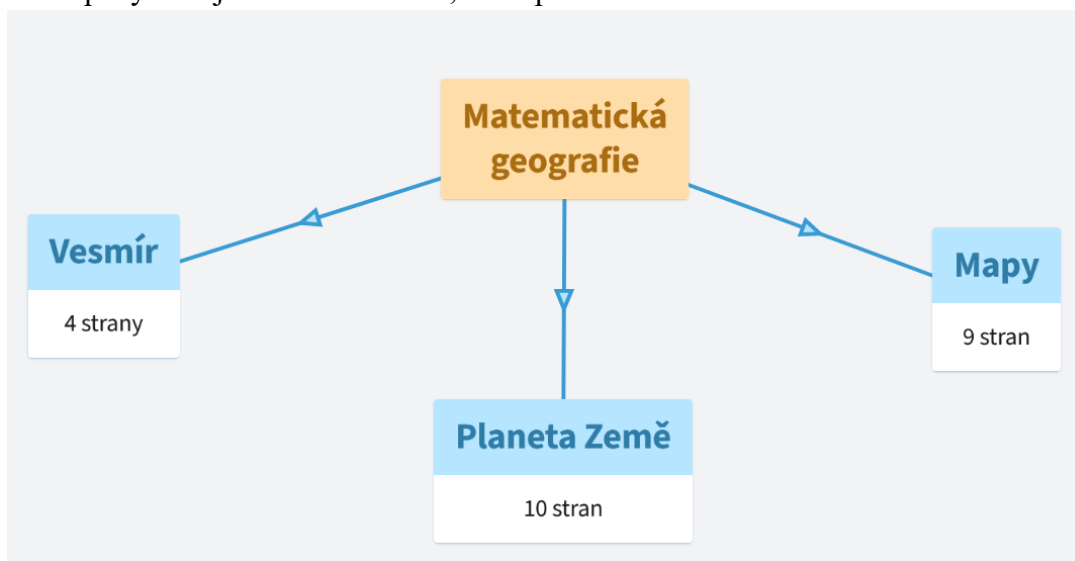
Nejobsáhlejší podkapitolou *humánní geografie* je *Hospodářství*, jež se věnuje *Vodohospodářství*, *Lesnictví*, *Zemědělství*, *Průmyslu*, *Dopravě* a *Službám*. Nejméně rozsáhlými tématy jsou *Lesnictví* a *Vodohospodářství*, ve kterých se žáci dovídají o druzích lesa a o jejich rozloze, o kvalitě dřeva a jeho těžbě, o spotřebě vody, jejím znečištění a rybolovu. Nejvíce prostoru je v rámci hospodářství věnováno *Průmyslu*, a to celkem 81 pojmů. Téma je rozčleněno od základních lokalizačních faktorů přes průmyslové firmy a jejich fungování až po dílčí členění lehkého i těžkého průmyslu. *Zemědělství* se zaměřuje na rozdělení na živočišnou a rostlinnou výrobu, trendy zvyšující produkci a na porovnání zemědělství v mírném a tropickém pásu. *Doprava* se věnuje pouze kategorizaci dopravy (osobní, nákladní, železniční, vodní, letecká, potrubní) a nejpodstatnějším rysům těchto kategorií. *Služby* se věnují charakteristice a členění služeb, dále jsou popsány nejvýznamnější služby – obchod, školství a cestovní ruch. Nejméně obsáhlou podkapitolou *humánní geografie* je *Jak lidé využívají přírodu*, které se věnuje obnovitelným i neobnovitelným zdrojům energie, ale také je vyzdvihnuto využití mořského dna a minerálních pramenů spojených se sopečnou činností. Dalšími podkapitolami *humánní geografie* jsou *Obyvatelstvo*, věnující se biologickým, kulturním i ekonomickým znakům lidstva, *Sídla*, kde dochází kromě definice *domova* také k rozdělení na trvalá a přechodná sídla, k popisu měst a vesnic v minulosti, k průběhu urbanizace i k popisu současných měst a popisu větších struktur, jež mohou města formovat, *Politická geografie*, která se věnuje rozdělení světa na vyspělé a rozvojové země, a to od jejich vývoje až k současnému stavu a *Globalizace*, která žáky informuje o rozvoji globalizace a jejích negativních dopadech, o mezinárodní spolupráci i lidské rovnoprávnosti.

6.1.1.1.1 Bloomova taxonomie

Tato učebnice, je převážně určena k předávání faktů a upozaduje vysvětlení jednotlivých dějů a procesů, proto je nejvíce rozvíjena pouze základní úroveň, *reprodukce* neboť ve většině případů dochází k vyjmenování informací, procesů a jevů, málokdy však dojde také k jejich vysvětlení. Úroveň *porozumění* je tak rozvíjena dá se říci okrajově. Nejvíce dochází k jejímu rozvoji v podkapitolách *matematické kartografie*, v jejichž rámci jsou vysvětlené důležité procesy a jevy (pohyby Země, a jejich důsledky, fáze Měsíce či orientace v mapě i s mapou). *Fyzická geografie*, ačkoliv je velmi rozsáhlá, rozvíjí primárně *reprodukcí*. Úroveň *porozumění* je rozvíjena pouze v tématu *Litosféra*, a to díky částem týkajících se vzniku a zániku zemské kůry, pohybu litosférických desek, vrásnění, zlomů a mrazového zvětrávání. Stejně tak i *humánní geografie* rozvíjí především úroveň *reprodukce*, ačkoliv každá z podkapitol sem spadajících alespoň částečně rozvíjí i úroveň porozumění. Zmínit můžeme např. postavení České republiky v Evropské unii, fungování nadnárodních společností nebo ekonomické ukazatele.

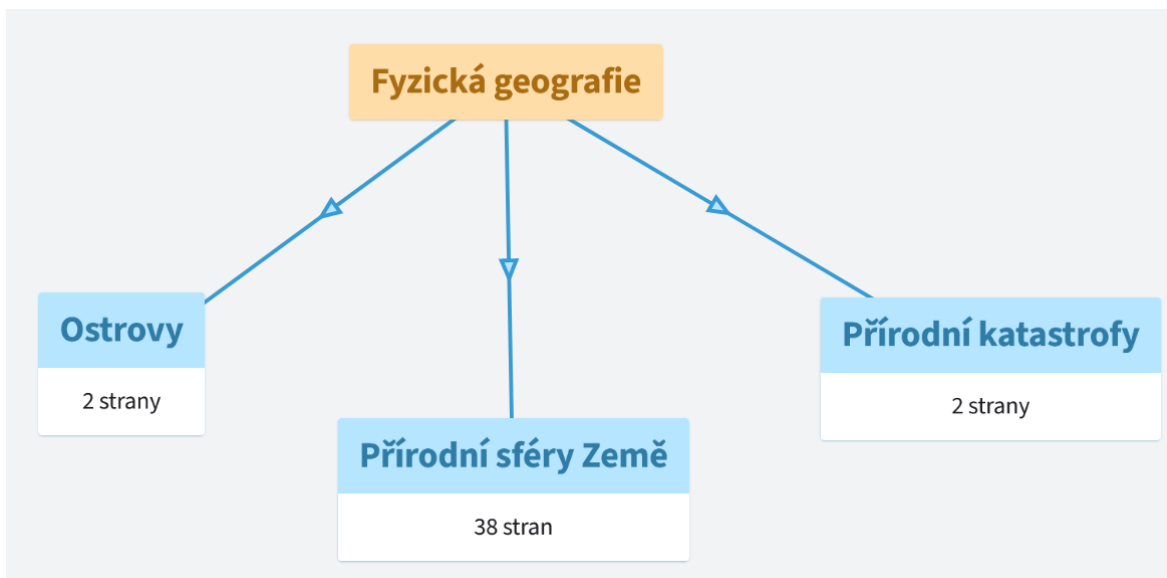
6.1.1.2 Kvantitativní analýza

Matematické geografii se učebnice věnuje na 23 stranách, které jsou, jak můžeme vidět na obrázku č. 8., rozděleny mezi hlavní podkapitoly více či méně rovnoměrně. U podkapitol *Vesmír* a *Planeta Země*, které dostávají nejvíce prostoru, se témata nižší hierarchické úrovně rozkládají většinou na dvou stranách, kde jsou další nižší úrovně zastoupeny buď jedním odstavcem, nebo pár větami.



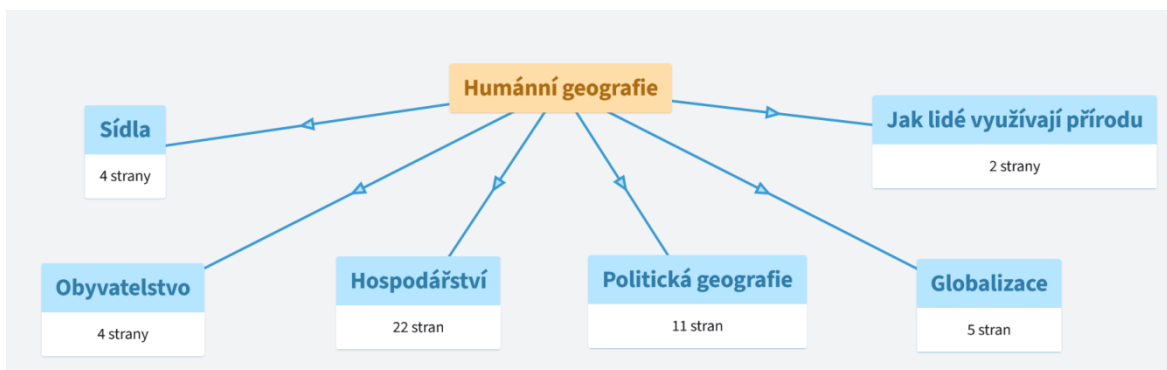
Obrázek 8: Zeměpis 6: počet stran podkapitol matematické geografie. Data: vlastní, portál orgpad.com

Jak ukazuje obrázek č. 9, *fyzická geografie*, která má celkem 42 stran, vykazuje značnou nerovnoměrnost. Pokud bychom se podívali na nejobsáhlejší podkapitulu *Přírodní sféry Země* podrobněji, tak bychom objevily nesouměrnost v počtu stran i zde. Z celkového počtu 38 stran zabírá celých 25 stran téma *Biosféra*. Tím pádem na zbylá čtyři témata zbývají v průměru pouhé 3 strany.



Obrázek 9: Zeměpis 6: počet stran podkapitol fyzické geografie. Data: vlastní, portál orgpad.com

V *humánní geografii*, která zaujímá 48 stran, mají nejvyšší postavení podkapitoly *Hospodářství* a *Politická geografie*, která dohromady zabírají téměř polovinu celé části, viz obrázek č. 10. Ostatním podkapitolám byl přidělen přibližně stejný počet stran. Při bližší analýze nejrozsáhlejší podkapitoly, *Hospodářství*, zjistíme, že i zde je menší nerovnoměrnost. Témata se rozkládají na 2 (*Lesnictví*, *Vodohospodářství*) až 6 (*Průmysl*) stranách.



Obrázek 10: Zeměpis 6: počet stran podkapitol humánní geografie. Data: vlastní, portál orgpad.com

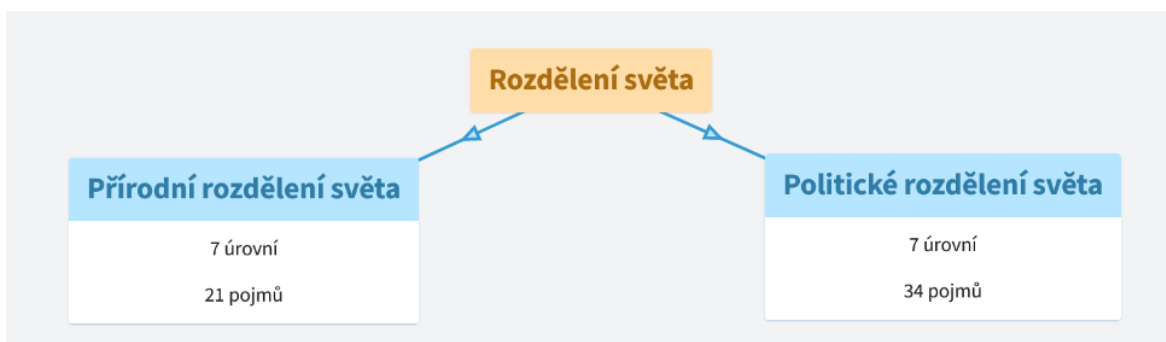
Obecně můžeme říci, že *fyzická a humánní geografie* dostávají v učebnici téměř stejný prostor. Pokud se ovšem na jednotlivé podkapitoly podíváme blíže, zjistíme, že v každé z nich dostává jisté téma více prostoru a to na úkor témat dalších. Jako příklad poslouží podkapitola *Přírodní sféry Země*, kdy *Biosféra* dostává pětkrát více prostoru než ostatní přírodní složky naší planety. V *matematické geografii* je rozdělení prostoru nepatrně rovnoměrnější.

6.1.2 ZEMĚPIS 7

Tato učebnice, jež je určena pro žáky 7. tříd základních škol a studenty víceletých gymnázií, je zaměřena na jedinou disciplínu, kterou je *regionální geografie*. Jednotlivá témata učebnice lze zařadit do tří podkapitol a to *Rozdělení světa*, *Regionální geografie pevnin* a *Regionální geografie oceánů*. Vzhledem k tomu, že učebnice se zabývá jen jednou disciplínou, ústřední pojmy myšlenkových map vztahujících se k této učebnici tvoří jednotlivé podkapitoly, zatímco v učebnici Zeměpis 6 tvořily ústřední pojmy jednotlivé disciplíny geografie.

6.1.2.1 Obsahová analýza

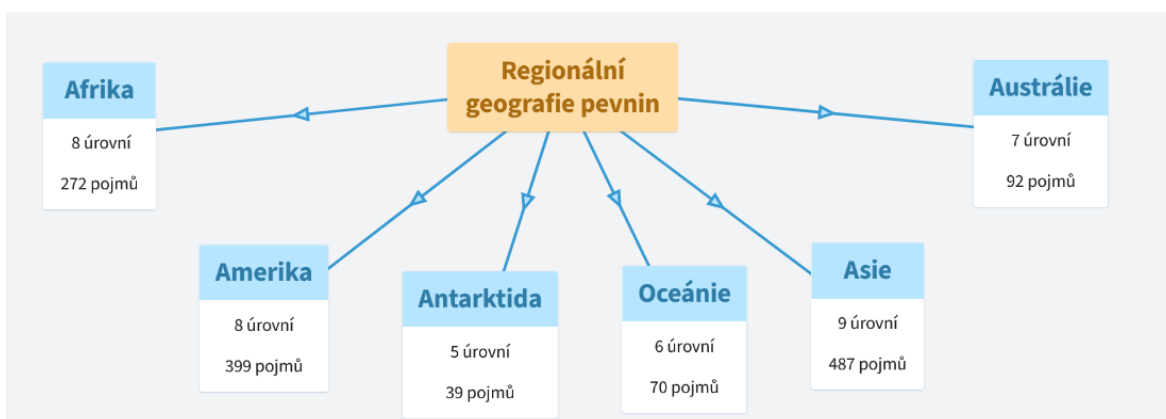
Jak můžeme vidět na obrázku č. 11, podkapitola *Rozdělení světa* se člení do dvou témat, a to *Přírodní rozdělení světa* a *Politické rozdělení světa*. První zmíněné téma se věnuje zejména rozložení a velikostem kontinentů a oceánů, mezitím co druhé zmíněné téma zejména vysvětluje pojmy *státní hranice*, *státní uspořádání*, *státní zřízení* a *vnitřní politika státu*.



Obrázek 11: Zeměpis 7: členění podkapitoly *Rozdělení světa* – počet úrovní + počet pojmů. Data vlastní, portál orgpad.com

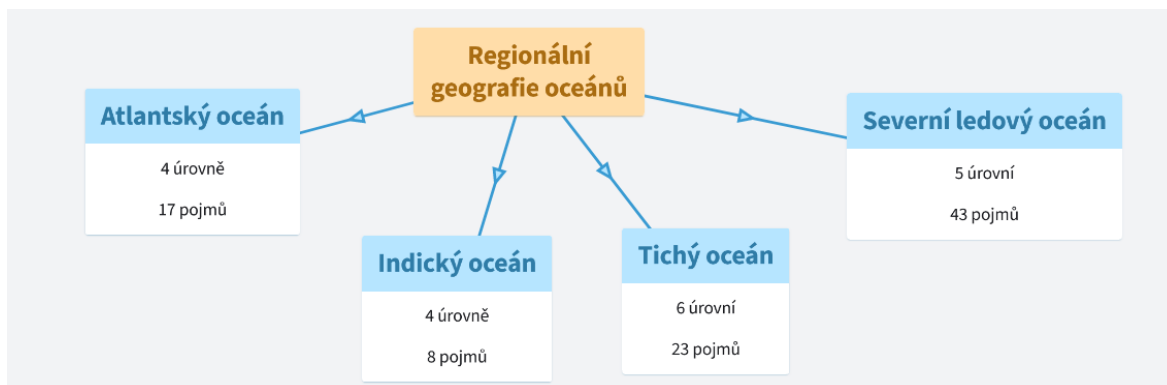
Regionální geografie pevnin je rozdělena do témat dne jednotlivých kontinentů (výjimkou je podkapitola *Oceánie*, jež je oddělena od Austrálie). Jak můžeme vidět na

obrázku č. 12, v učebnici se nenachází region (kontinent) Evropy neboť ten je náplní následující učebnice této série. Z obrázku lze vyčíst, že nejobsáhlejším tématem je bezesporu Asie. Toto téma začíná sporným vymezením hranic s Evropou, přírodními charakteristikami kontinentu - obyvatelstvem a hospodářstvím. Následuje regionalizace kontinentu a všeobecná deskripce vymezených oblastí: *Blízký východ, Střední východ, Zakavkazsko, Střední Asie, Jižní Asie, Jihovýchodní Asie, Východní Asie a Sibiř a dálný východ*. Součástí popisu jsou i výčty příslušných států a jejich nejzákladnější či nejzajímavější charakteristiky. Nejméně obsáhlým tématem je *Antarktida*. Ta se zabývá chladným podnebím kontinentu, místními ledovci, faunou a flórou, výzkumnými stanicemi a výpravami na jižní pól. Zbylá témata *Regionální geografie pevnin* mají vesměs stejný charakter jako nejrozsáhlejší téma *Asie*, tedy popis přírodních a socioekonomických charakteristik následovaný vnitřní regionalizací příslušných oblastí a jejich popisem.



Obrázek 12: Zeměpis 7: členění podkapitoly *Regionální geografie pevnin* – počet úrovní + počet pojmů. Data vlastní, portál orgpad.com

Regionální geografie oceánů pojednává o všech světových oceánech a jejich typických charakteristikách. Nejobsáhlejším tématem je *Severní ledový oceán*, viz obrázek č. 13, jež charakterizuje geomorfologii oblasti, místní geobiom – tundru – včetně typické fauny, obyvatele Arktidy, největší ostrov světa – Grónsko a arktickou zásobu ropných ložisek. Naopak nejméně obsáhlá podkapitola pojednává o Indickém oceánu. Zde se žáci dovídají o monzunech výrazně ovlivňujících klima jižní a jihovýchodní Asie a o tropických cyklónách ohrožujících místní obyvatele. Téma *Atlantský oceán* vysvětluje geomorfologii mořského dna, význam Golského proudu, dopravní využití oceánu i zásoby ryb a nerostných surovin, jejichž těžba (hlavně těžba ropy) může ohrozit přímořské obyvatelstvo, a téma *Tichý oceán* popisuje zejména klimatické podmínky oblasti (proudění vzduchu, vliv mořských proudů) a tvar oceánského dna.



Obrázek 13: Zeměpis 7: členění podkapitoly *Regionální geografie oceánů* – počet úrovní + počet pojmů. Data vlastní, portál orgpad.com

6.1.2.1.1 Bloomova taxonomie

Stejně jako předešlá učebnice z této série, i tato se zaměřuje především na znalost informací a faktů, proto je zde nejvíce rozvíjena základní úroveň Bloomovy taxonomie, *reprodukce*. Úroveň *porozumění* je v jednotlivých podkapitolách rozvíjena takřka okrajově, při zevrubnějším vysvětlování procesů a jevů typické pro charakterizovanou oblast. Reprezentativními příklady mohou být témata *Vliv přírodních podmínek na rozmístění afrického obyvatelstva*, *Výskyt vodnatých veletoků v rovníkové oblasti*, *Vznik karibských ostrovů*, *Vznik pouští v Kordillerách*, *Příčiny celoročně nízkých antarktických teplot*, *Podmínky určující klima v Asii*, *Příčiny nízkého osídlení některých asijských oblastí*, *ledovcový drift v Severním ledovém oceánu*, *Přínos Golfského proudu*, *Vznik a důsledky monzunů a tropických cyklon v oblasti Indického oceánu* či *Faktory ovlivňující klima v oblasti Tichého oceánu*. Z příkladů vyplývá, že úroveň porozumění je rozvíjena zejména při charakteristice fyzicko-geografických podmínek oblastí, ovšem existují i výjimky (např. *Vliv přírodních podmínek na rozmístění afrického obyvatelstva*, *Vliv permafrostu na zemědělství na Sibiři*).

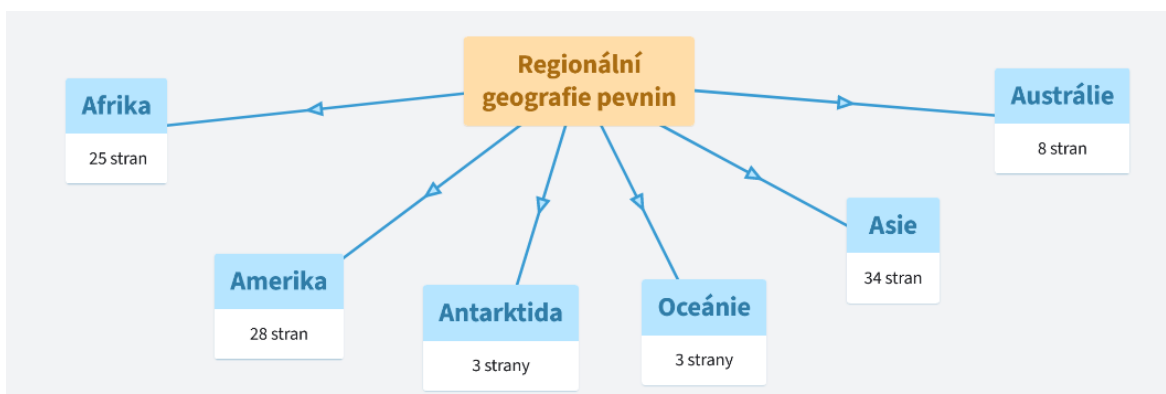
6.1.2.2 Kvantitativní analýza

Úvodní podkapitole učebnice je věnován nízký počet stran, přičemž o stranu více dostává téma *Politické rozdělení světa*, viz obrázek č. 14. Pokud se ovšem podíváme na tuto podkapitolu podrobněji, tak zjistíme, že tématu *Přírodní rozdělení světa* jsou přiděleny pouhé tři odstavce, zatímco druhému tématu je věnováno odstavců hned čtrnáct.



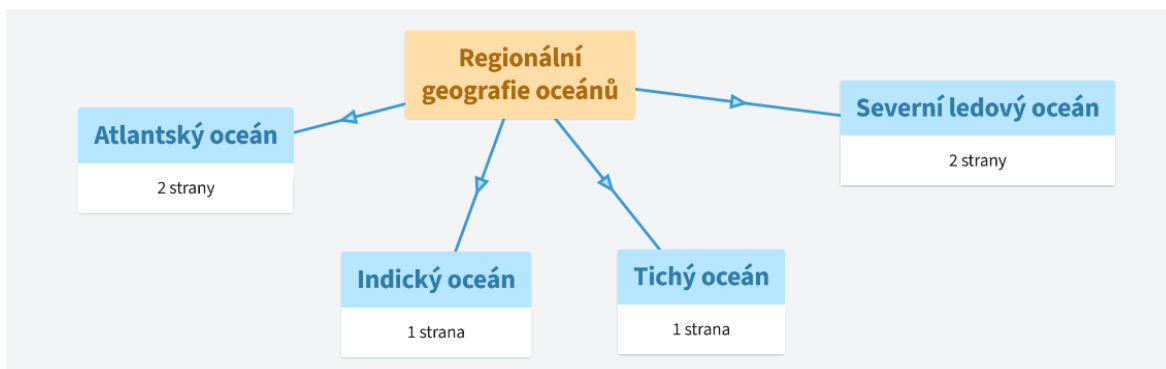
Obrázek 14: Zeměpis 7: počet stran jednotlivých témat podkapitoly *Rozdělení světa*. Data: vlastní, portál orgpad.com

Jak lze vyčíst z obrázku č. 15, rozdělení počtu stran v podkapitole *Regionální geografie pevnin* zdaleka není rovnoměrné. Z celkových 101 stran zabírá třetinu téma *Asie*, téměř polovinu zaujímají společně témata *Amerika* a *Afrika* a na zbylá témata zbývá pouze minimum stran. Ve třech nejrozsáhlejších tématech zaujímá nejvíce stran podtéma týkající se regionalizace jednotlivých kontinentů. Výjimkou je téma *Afrika*, kde jsou obecná charakteristika celé oblasti i její regionalizace téměř v rovnováze.



Obrázek 15: Zeměpis 7: počet stran jednotlivých témat podkapitoly *Regionální geografie pevnin*. Data: vlastní, portál orgpad.com

Obrázek č. 16. vykazuje, že na podkapitolu *Regionální geografie oceánů* zbyl pouze minimální počet stran. Nejvíce prostoru se dostává tématu *Severní ledový oceán* s osmi odstavci, téma *Atlantský oceán* má o jeden odstavec méně. Naopak nejmenší prostor zaujímá téma *Indický oceán*, a to pouhé dva odstavce.



Obrázek 16: Zeměpis 7: počet stran jednotlivých témat podkapitol Regionální geografie oceánů. Data: vlastní, portál orgpad.com

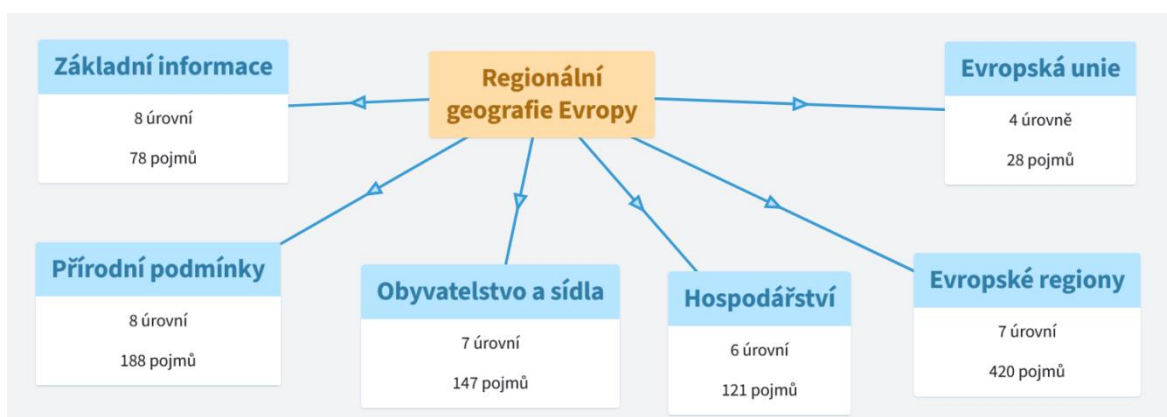
6.1.3 ZEMĚPIS 8

Třetí učebnice této série, jež je určena pro žáky osmých tříd základních škol a víceletých gymnázií, se dá dle zaměření rozdělit na dvě podkapitoly. První podkapitola se věnuje *Regionální geografii Evropy*, mezitímco druhá podkapitola se zabývá *Regionální geografii České republiky*. Jedinou řešenou disciplínou je opět regionální geografie. Ústředními pojmy myšlenkových map jsou tak opět podkapitoly.

6.1.3.1 Obsahová analýza

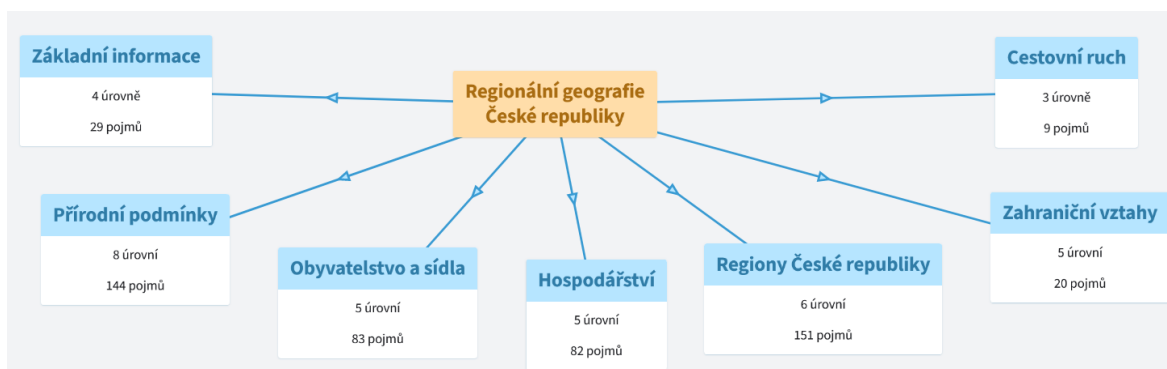
Jak lze vidět na obrázku č. 17, podkapitola *Regionální geografie Evropy* se člení do šesti kapitol. Téma *Základní informace* vymezuje Evropu a vysvětluje propojení Evropy, a jak se náš světadíl stal světovou velmocí. Téma *Přírodní podmínky* charakterizuje evropský povrch, klima, vodstvo, faunu, flóru, vymezuje a popisuje osm velkých přírodních oblastí Evropy (např. *Alpsko-karpatská oblast*, *Atlantská Francie* apod.). představuje evropské přírodní zdroje a také žáky seznamuje s evropskými chráněnými oblastmi. Téma *Obyvatelstvo a sídla* se věnuje celkové měně obyvatelstva, jeho biologické, kulturní i ekonomické struktuře, evropským městům a vzájemné pomoci mezi evropskými státy. Dalším tématem je *Hospodářství*, jež začíná historií a proměnou evropského hospodářství, a dále charakterizuje zemědělství, průmysl, služby, dopravu mezinárodní obchod a cestovní ruch v Evropě. Téma *Evropské regiony* žákům představuje základní regiony Evropy, základní informace o jednotlivých oblastech obecně, a následně uvádí jednotlivé státy příslušných regionů, včetně takových informací, které jsou z hlediska dané země významné či naopak zemi od ostatních zemí regionu odlišují.

Posledním tématem této podkapitoly je *Evropská unie*, jež se zabývá především symboly a politikou této organizace.



Obrázek 17: Zeměpis 8: členění podkapitoly *Regionální geografie Evropy* – počet úrovně + počet pojmů. Data vlastní, portál orgpad.com

Podkapitola *Regionální geografie České republiky* má z větší části stejnou strukturu jako předešlý celek, jak je možno vidět na obrázku č. 18. Téma *Základní informace* žáky seznamuje s postavením ČR v Evropě, se stručným vývojem státu i s vnitřními územními rozdíly. Téma *Přírodní podmínky* popisuje geologický vývoj a formování reliéfu, stručně charakterizuje typy krajiny typické pro ČR, dále se zmiňuje o vodstvu, přírodních zdrojích a také o ochraně přírody. *Obyvatelstvo a sídla* je téma pojednávající o celkové měně obyvatelstva a jeho struktuře a rozmístění. Nastíněna je zde i historie osídlení ČR a regionální rozvoj a politika. V Tématu *Hospodářství* jsou obecně charakterizovány jeho nejvýznamnější složky, tedy zemědělství, průmysl, služby a doprava. Poněkud podrobněji jsou jednotlivé složky popsány i v tématu *Regiony České republiky*. Téma *Regiony České republiky* stručně charakterizuje přírodní i socioekonomické charakteristiky jednotlivých krajů našeho státu, včetně krajových zvláštností a výjimečností. Dalším tématem je *Cestovní ruch*, jenž představuje nejnavštěvovanější oblasti České republiky. Poslední téma s názvem *Zahraniční vztahy* se věnuje jejich vývoji i současnému stavu.



Obrázek 18: Zeměpis 8: členění podkapitoly regionální geografie České republiky – počet úrovní + počet pojmů. Data vlastní, portál orgpad.com

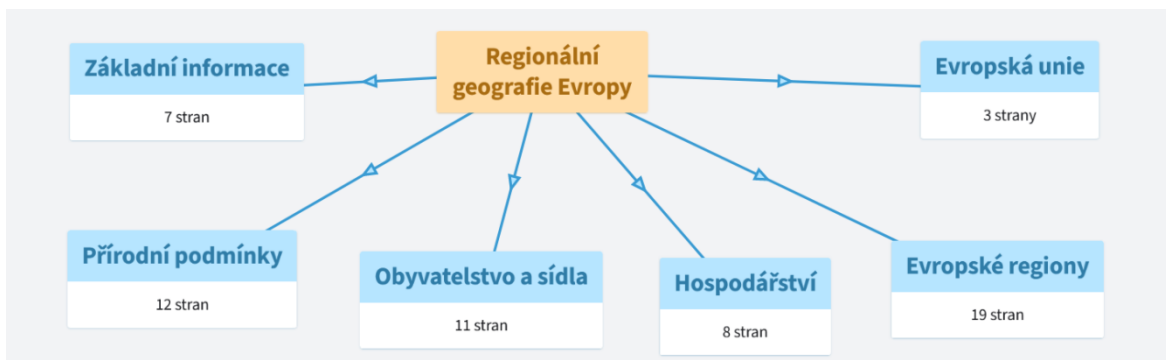
6.1.3.1.1 Bloomova taxonomie

Co se týče rozvoje jednotlivých úrovní Bloomovy taxonomie, tato učebnice není v této sérii výjimkou a z velké části rozvíjí pouze *reprodukcí*, tedy základní úroveň. Učebnice se totiž obsahuje značné množství informací o jednotlivých regionech či krajích ČR, a více méně upozaďuje některé jevy či procesy. Samozřejmě se v učebnici nacházejí pojmy rozvíjející vyšší úroveň porozumění, vyzdvihnout můžeme např. *porovnání rozlohy Evropy s ostatními kontinenty*, *výhody členitého pobřeží Evropy*, *odlišná věková struktura v různých zemích Evropy*, *geologický vývoj ČR*, *rozdíl mezi pevninským a horským ledovcem* či *struktura sídel v ČR*. Z těchto příkladů vyplývá, že rozvíjení úrovně porozumění je převážně spojeno s fyzicko-geografickými tématy a pojmy, stejně jako v předchozí učebnici.

6.1.3.2 Kvantitativní analýza

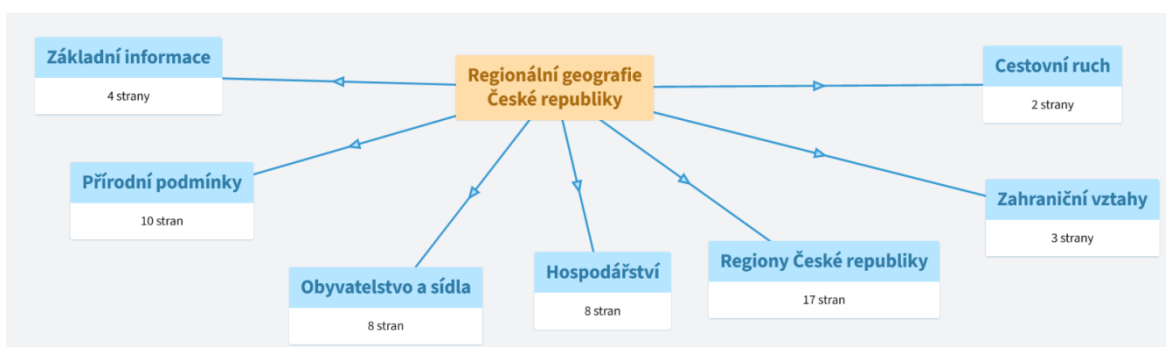
Učebnice se zabývá dvěma velkými podkapitolami, *Regionální geografii Evropy* a *Regionální geografii České republiky*. Počet stran věnovaný jednotlivým podkapitolám je téměř rovnoměrný, podkapitola týkající se Evropy má pouze o pár stran více.

Na obrázku č. 19 můžeme vidět, že počet stran věnovaných jednotlivým tématům *Regionální geografie Evropy* se značně liší. Mezitímco nejvíce stran je věnováno tématu *Regiony Evropy*, kde největší prostor dostávají podtémata *Střední Evropa* a *Jižní Evropa* (4 strany pro každé téma), nejméně stran zbývá na téma *Evropská unie*. Zbývající témata dostávají více či méně stejný počet stran.



Obrázek 19: Zeměpis 8: počet stran jednotlivých témat podkapitoly *Regionální geografie Evropy*. Data: vlastní, portál orgpad.com

Jak vykazuje obrázek č. 20, druhá podkapitola učebnice, *Regionální geografie České republiky*, přiděluje jednotlivým tématům přibližně stejný počet stran, jež mají podobná témata v předchozí podkapitole. Nejméně stran je věnováno tématu *Cestovní ruch*, kde se pohybujeme v řádu několika málo odstavců. Naopak jednoznačně největší počet stran má téma *Regiony České republiky*, v níž jednotlivé kraje ČR dostávají po jedné straně, s výjimkou hlavního města Prahy, které dostává prostor hned na dvou stranách.



Obrázek 20: Zeměpis 8: počet stran jednotlivých témat podkapitoly regionální geografie České republiky. Data: vlastní, portál orgpad.com

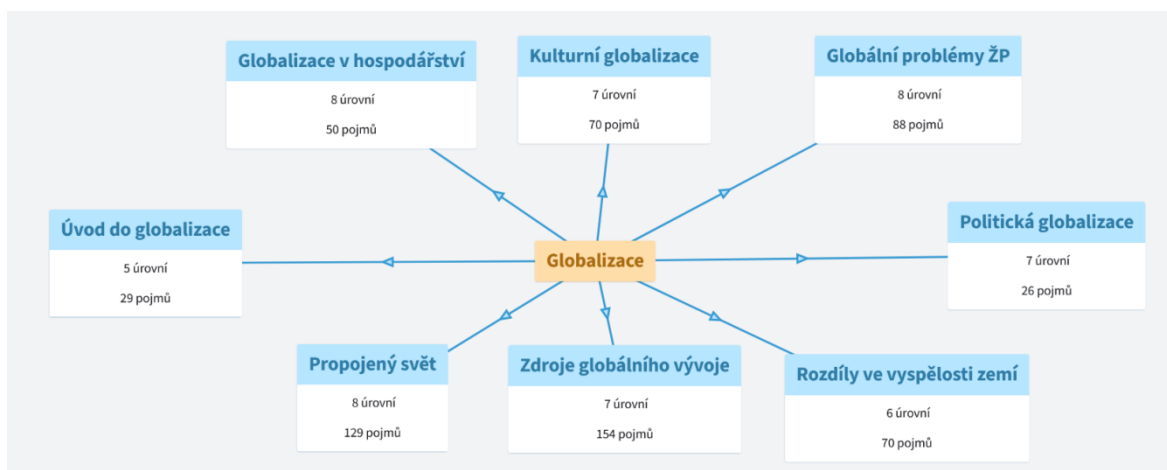
6.1.4 ZEMĚPIS 9

Poslední učebnice z této série, jež je určena pro žáky 9. tříd základních škol a víceletých gymnázií, je celá věnovaná jedné disciplíně geografie, a to humánní geografii. V celé učebnici se nachází jediná podkapitola s názvem *Globalizace*, jež je ústředním pojmem v myšlenkových mapách.

6.1.4.1 Obsahová analýza

Učebnice rozděluje rozsáhlou podkapitulu *Globalizace* do osmi témat orientovaných na specifickou problematiku, jak je možné vidět na obrázku č. 21. Téma *Úvod do globalizace* definuje pojem *globalizace*, vymezuje její podmínky i nerovnoměrný rozvoj a nastiňuje

témata *globální politiky, kulturní a sociální globalizace* i *globalizace životního prostředí*. Téma *Globalizace v hospodářství* představuje nadnárodní společnosti a jejich řízení, lokalizační faktory průmyslu a průběh a význam globalizace v cestovním ruchu a ve službách (zejména v obchodu). Etnické rozmanitosti, vlivu náboženství, světové migraci včetně integrace migrantů a lidským právům se věnuje téma *Kulturní globalizace*. V Tématu *Globální problémy životního prostředí* se žáci dozvídají o změnách klimatu a jeho příčinách a o důsledcích, významu a poškozování ozonové vrstvy i ohrožení mnoha druhů a snižování biodiverzity. Dále je zde téma *Politická globalizace*, jež charakterizuje významné světové organizace (Organizace spojených národů, Světová obchodní organizace). Téma *Rozdíly ve vyspělosti zemí* se týká regionálních odlišností a rozličné ekonomické vyspělosti, faktorům, jež brání rozvojovým zemím ve vývoji a boji proti chudobě. Další téma se nazývá *Zdroje globálního vývoje* a věnuje se rudným i energetickým surovinám a bojům o ně, obnovitelným zdrojům energie, zemědělství a půdnímu fondu a dynamice světového obyvatelstva. Posledním tématem je *Propojený svět*, jež prezentuje různé globální fenomény (jako je proces urbanizace, kontrast mezi centrem a periferií, rizika spojená s přírodními katastrofami apod.), které jsou aktuální napříč regiony a kontinenty a jedná se tedy o fenomény, které nás propojují.



Obrázek 21: Zeměpis 9: členění podkapitoly *Globalizace* – počet úrovní + počet pojmů. Data vlastní, portál orgpad.com

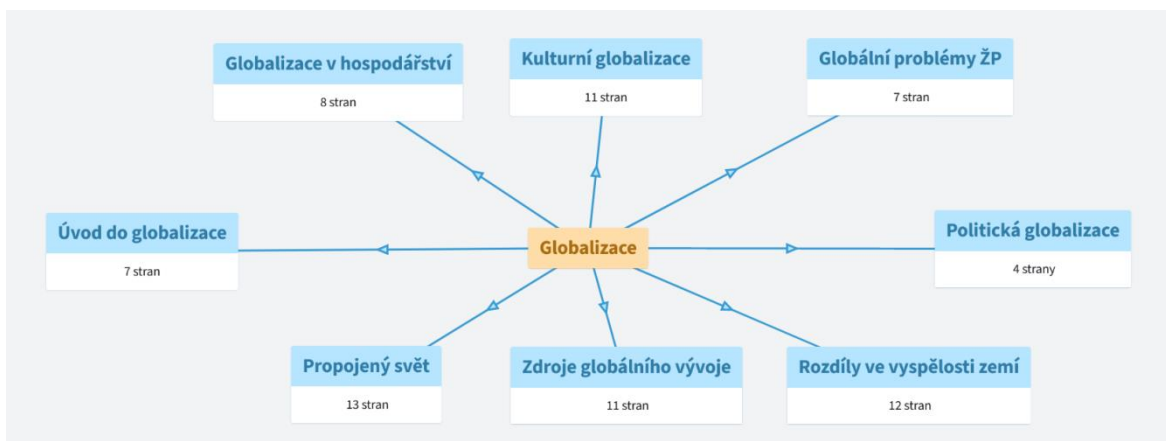
6.1.4.1.1 Bloomova taxonomie

Poslední učebnice této série rozvíjí dvě nejnižší úrovně Bloomovy taxonomie mnohem rovnoměrněji než učebnice předešlé. Nejvíce rozvíjí úroveň *porozumění* téma *Rozdíly ve vyspělosti zemí*, a to při vysvětlení například *možnosti porovnání vyspělosti zemí, objasnění, proč nejsou ekonomické ukazatele jednoznačně průkazné* či *vysvětlení*

*přímých a nepřímých přístupů k měření chudoby. Proporčně k počtu jednotlivých pojmů je nejméně úroveň porozumění rozvíjena v tématu *Globální myšlení*. Příkladem zde rozvíjeného porozumění může být např. *vznik tropických cyklón, průběh sopečné činnosti, či důsledky velkého sucha*. V ostatních tématech také dochází k rozvoji úrovně porozumění, např. v podtématech týkajících se *organizace etnických skupin, globálních vesnic, příčin a důsledků klimatických změn, vlivu člověka na biodiverzitu, důvodů vzniku ekonomických integrací, nešetrnosti fosilních paliv či typů zemědělského hospodaření*.*

6.1.4.2 Kvantitativní analýza

Jak lze vidět na obrázku č. 22, počet stran jednotlivých témat je více méně vyrovnaný, mnohem více než jak tomu bylo u předchozích učebnic. Jedinou výjimkou je téma *Politická globalizace*, jež je jednoznačně nejméně rozsáhlým tématem učebnice. Ovšem někdy větší počet stran neznamena větší počet pojmů nižší hierarchické úrovně. Např. téma *Globální problémy životního prostředí* má o 4 strany méně než téma *Kulturní globalizace*, ale obsahuje o něco více pojmů.



Obrázek 22: Zeměpis 9: počet stran jednotlivých témat podkapitoly *Globalizace*. Data: vlastní, portál orgpad.com

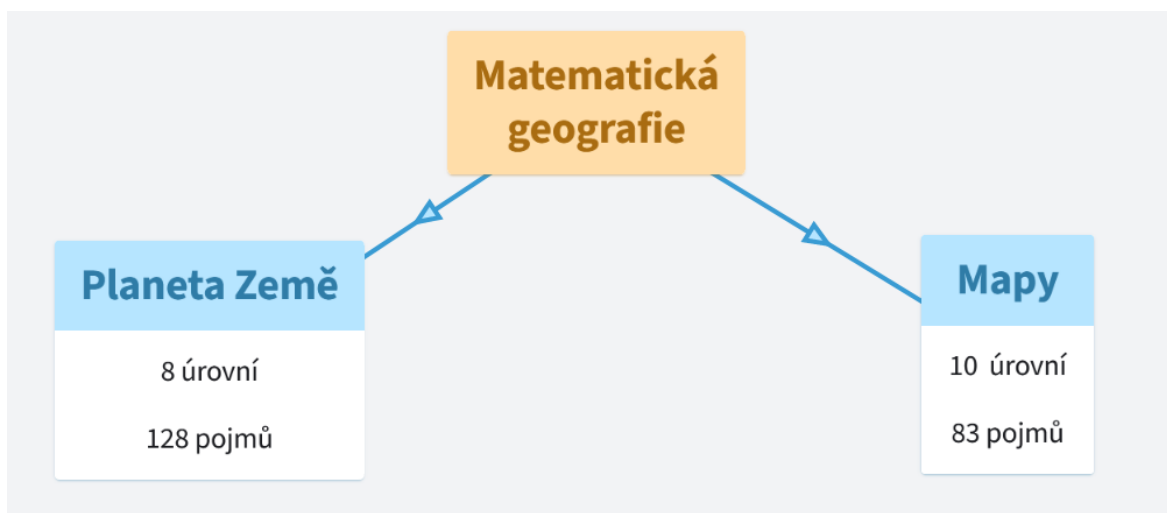
6.2 OBSAHOVÁ A KVANTITATIVNÍ ANALÝZA ANGLICKÝCH UČEBNIC

6.2.1 GEOG 1

Tato učebnice je určena pro první rok studia na *Secondary Schools*, tedy pro děti ve věku 11 a 12 let, což odpovídá šesté třídě českých základních škol. Učebnice je rozčleněna na 7 velkých podkapitol, přičemž dvě se věnují *matematické geografii*, tři se věnují *regionální geografii* a dvě se věnují geografii *fyzické*.

6.2.1.1 Obsahová analýza

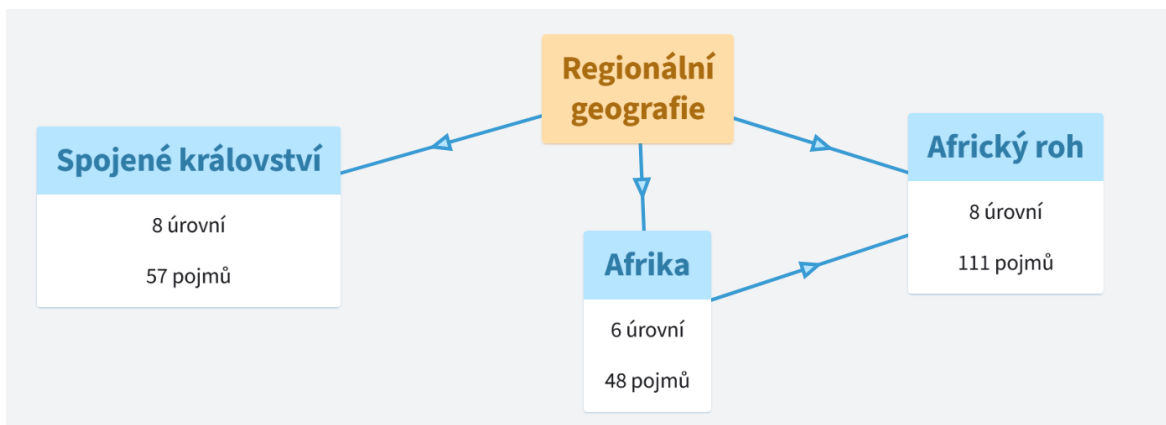
Jak můžeme vidět na obrázku č. 23, *matematická geografie* v učebnici zahrnuje dvě velké podkapitoly.



Obrázek 23: Geog 1: členění matematické geografie - počet úrovní + počet pojmů. Data vlastní, portál orgpad.com

Úvodní podkapitola, *Planeta Země*, dostává v učebnici nejvíce prostoru. Podkapitola krok za krokem vysvětluje vznik naší planety (včetně vzniku hydrosféry a atmosféry) a postupný vývoj života na Zemi, jehož průběh je poté znovu znázorněn na geologické časové ose. Dále sem spadají témata týkající se postavení Země ve Sluneční soustavě a života na Zemi – rozličných míst pro život i vlivu lidstva na naši planetu. Podkapitola *Mapy* provádí žáky tématy zabývajícími se různými druhy map (plánek, mentální mapa, obecná i topologická mapa) i tématy rozvíjejícími orientaci v mapových dílech (souřadnicová mřížka, světové strany, zeměpisné souřadnice).

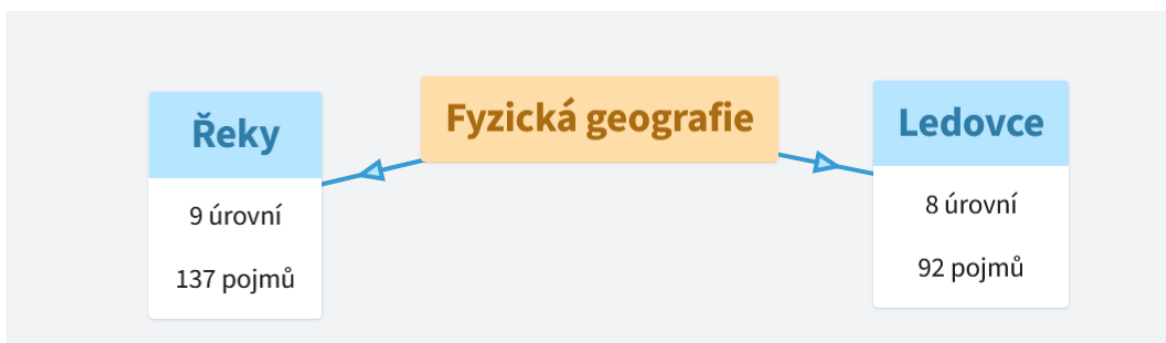
Regionální geografie zahrnuje celkem tři podkapitoly, jak ukazuje obrázek č. 12. Nicméně, podkapitola *Africký roh* je jakožto modelový region pevně spjata s podkapitolou *Afrika*.



Obrázek 24: Geog 1: členění regionální geografie - počet úrovní + počet pojmů. Data vlastní, portál orgpad.com

Při pohledu na obrázek č. 24 můžeme říci, že nejobsáhlejší podkapitolou je Afrika obecně (podkapitoly Afrika a Africký roh dohromady). Mezitím co *Afrika* se věnuje především obecným charakteristikám celého kontinentu (poloha Afriky, historie vs. současnost, hustota zalidnění, povrch, geobiomy), tak podkapitola *Africký roh* detailněji popisuje stejnojmennou oblast východní Afriky, a to od vymezení regionu, přes jeho povrch a klima, typické druhy obživy místních obyvatel (pěstování kávy, nomádství, těžba soli), až po život na pobřeží „afrického rohu“ kde je reprezentován rozdíl mezi životem v chudém Addis Abeba a v prosperujícím Džibutsku a celkové zhodnocení hospodářství v regionu. Podkapitola *Spojené království* žákům přibližuje jejich domov, seznámí je se základy historie, vysvětlí příčiny proměnlivosti klimatu na Britských ostrovech, charakterizuje pestré složení britského obyvatelstva, jeho rozložení v zemi i jeho typické charakteristiky. Na závěr se žáci dozvídají o Londýně, svém hlavním městě, konkrétně o historii i současnosti města a multikultuře obyvatelstva.

Fyzická geografie se v této učebnici věnuje dvěma podkapitolám téměř stejného rozsahu, jak můžeme vidět na obrázku č. 25.



Obrázek 25: Geog 1: členění fyzické geografie - počet úrovní + počet pojmů. Data vlastní, portál orgpad.com

Podkapitola *Řeky* je nepatrně obsáhlejší. V první části se žáci dozvídají o nejdelsí řece Anglie – Temži, porozumějí koloběhu vody včetně toho, jakými způsoby se může voda dostat do řek, naučí se, ze kterých částí se skládá povodí i vodní tok, včetně podélného i příčného profilu řeky. Druhá část se zabývá fluviálními procesy (eroze, transport, sedimentace) a formami reliéfu tvořeného řekami. Poslední část se věnuje tomu, jak řeky ovlivňují lidské životy, a to jak pozitivně (zdroj pitné vody, důležitý prvek hospodářství, volnočasové aktivity) tak negativně (povodně a prevence proti nim). Podkapitola *Ledovce* začíná popisem poslední doby ledové a tehdejším výskytem ledovců, což je následně porovnáno se současnými ledovci. Následuje vysvětlení činností ledovců včetně prezentace glaciálních forem reliéfu, které jsou důsledkem těchto činností, a to jak forem vzniklých erozí, tak také uložením materiálu. Závěr podkapitoly obsahuje metody znázornění ledovců na topologických mapách i příklady propojení ledovců s lidmi.

6.2.1.1.1 Bloomova taxonomie

Tato učebnice rozvíjí dvě nejnižší úrovně Bloomovy taxonomie téměř rovnoměrně, *reprodukce* ovšem nepatrně převažuje. Obecně platí, že všechny podkapitoly rozvíjí jak *reprodukcí*, tak i úroveň *porozumění*, přičemž dvě podkapitoly více u žáků rozvíjí úroveň *porozumění*. Jedná se o obě podkapitoly *fyzické geografie*, tedy *Řeky* a *Ledovce*. V podkapitole *Řeky* je porozumění rozvíjeno především při popisu fluviálních procesů, průběhu hydrologického cyklu či přeměny vody z řek na vodu pitnou. Podkapitola *Ledovce* rozvíjí *porozumění* např. v tématech týkajících se činností ledovců a vzniku glaciálních forem reliéfu. Ostatní podkapitoly rozvíjí úroveň *porozumění* relativně hojně, namátkou můžeme vybrat např. témata pojednávající o vzniku Země, o orientaci v mapách, o počasí ve Spojeném království, o afrických biomech či o nomádském životě.

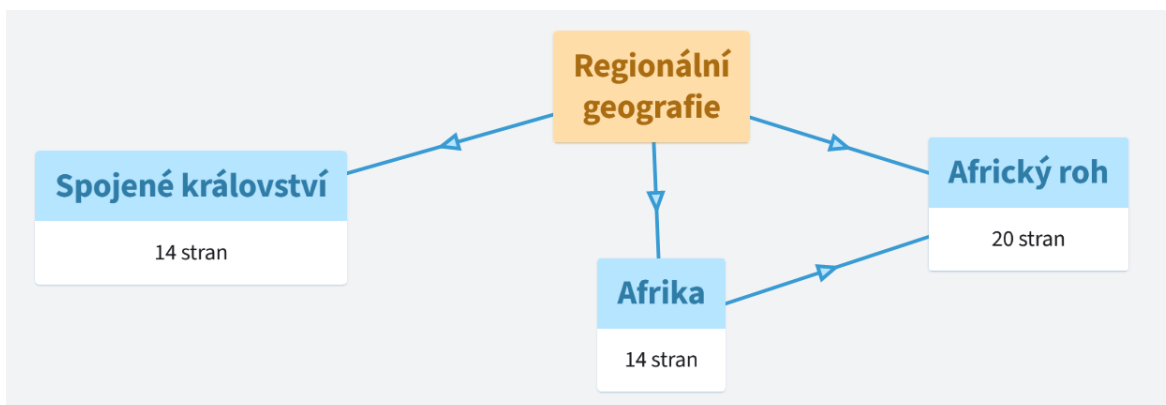
6.2.1.2 Kvantitativní analýza

Matematická geografie se rozkládá na 36 stranách, přičemž více prostoru dostává podkapitola *Mapy*, jak můžeme vidět na obrázku č. 26. V této podkapitole je nejvíce stran (8) věnováno orientaci v mapě. Podkapitola *Planeta Země* přisuzuje nejvíce stran vývoji života na Zemi (8).



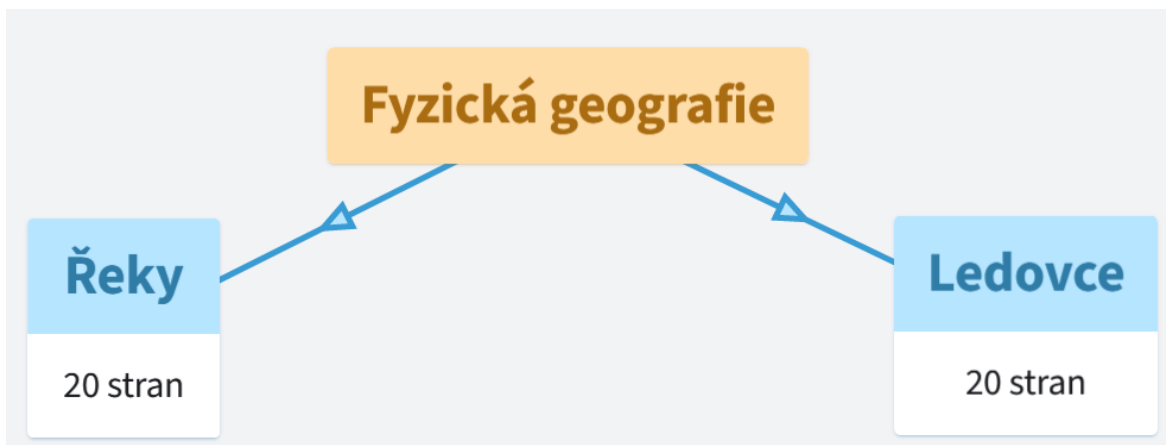
Obrázek 26: Geog 1: počet stran podkapitol matematické geografie. Data: vlastní, portál orgpad.com

Na obrázku č. 27 můžeme vidět, že v rámci *regionální geografie*, jež čítá celkem 34 stran, se nejvíce prostoru dostává modelovému regionu – podkapitole *Africký roh*, přičemž více než polovina příslušných stran se věnuje charakteristice života v této africké oblasti. Podkapitolám *Spojené království* a *Afrika* je přidělen identický počet stran, Uvnitř podkapitoly *Spojené království* nejvíce stran (6) zabírá charakteristika britského obyvatelstva, mezitím co v podkapitole *Afrika* jsou strany přiděleny tématům vyšší hierarchické úrovně rovnoměrně.



Obrázek 27 : Geog 1: počet stran podkapitol regionální geografie. Data: vlastní, portál orgpad.com

Jak znázorňuje obrázek č. 28, *fyzická geografie* věnuje oběma podkapitolám shodný počet stran. Pokud se na podkapitoly podíváme blíže, zjistíme, že v podkapitole *Ledovce* nejvíce stran (9) zabírají glaciální procesy, mezitímco v podkapitole *Řeky* nejvíce prostoru dostává širší téma věnující se vlivu řek na lidské životy.



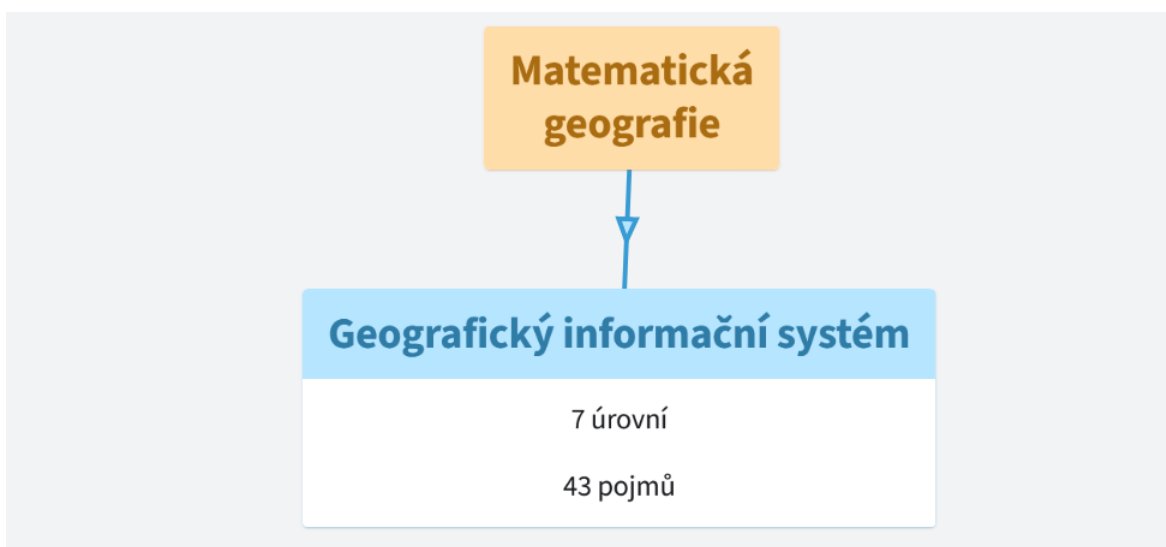
Obrázek 28: Geog 1: počet stran podkapitol fyzické geografie. Data: vlastní, portál orgpad.com

6.2.2 GEOG 2

Učebnice *Geog 2* je určena pro žáky *Secondary Schools* ve věku 12 a 13 let, tedy pro žáky věkem odpovídající sedmé třídě české základní školy. Učebnice čítá celkem osm podkapitol, které spadají do čtyř disciplín geografie: *matematická geografie*, *humánní geografie*, *fyzická geografie* a *regionální geografie*.

6.2.2.1 Obsahová analýza

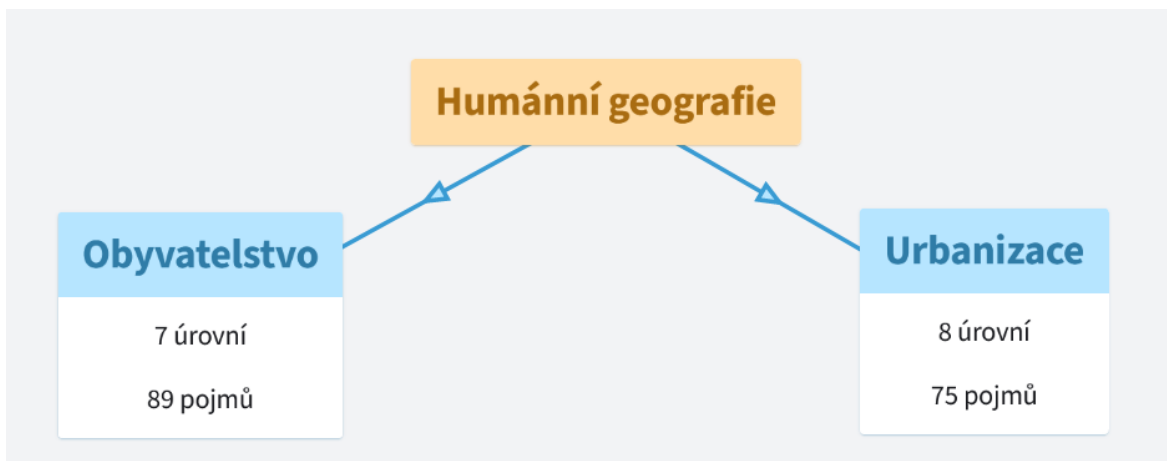
Jak lze vyčíst z obrázku č. 29, matematické geografii se zde věnuje pouze jedna podkapitola.



Obrázek 29: Geog 2: členění matematické geografie - počet úrovní + počet pojmů. Data vlastní, portál orgpad.com

Jediný zástupce *matematické geografie*, podkapitola *Geografický informační systém (GIS)*, žákům zprostředkovává GIS na příkladu mapování výskytu cholery ve viktoriánském Londýně, základní informace o GIS, jeho princip použití datových vrstev i nespočet příkladů jeho využití v praxi.

Humánní geografie se v učebnici člení do dvou velkých podkapitol, tak, jak to můžeme vidět na obrázku č. 30.



Obrázek 30: Geog 2: členění humánní geografie - počet úrovní + počet pojmů. Data vlastní, portál orgpad.com

Podkapitola *Obyvatelstvo*, které obsahuje nepatrně více pojmů, se věnuje nárůstu počtu obyvatelstva znázorněném mimo jiné na popsáném populačním grafu, změně počtu obyvatel v různých historických etapách, rozložení obyvatelstva, současnému růstu obyvatel, rozdílům v přirozené změně obyvatelstva ve vyspělých a rozvojových státech, dopadům lidské činnosti na planetu Zemi i predikcím do budoucna. Podkapitola *Urbanizace* znázorňuje vznik měst a změnu v jejich funkcích v minulosti, příběh Manchesteru jakožto průmyslového města prožívajícího po pádu průmyslu nárůst obyvatelstva, míru urbanizace ve světě a důvody, proč se lidé do měst stěhují, výhody i nevýhody života ve městě, dále žákům představuje život ve slumech a město Masdar, označované jako město budoucnosti.

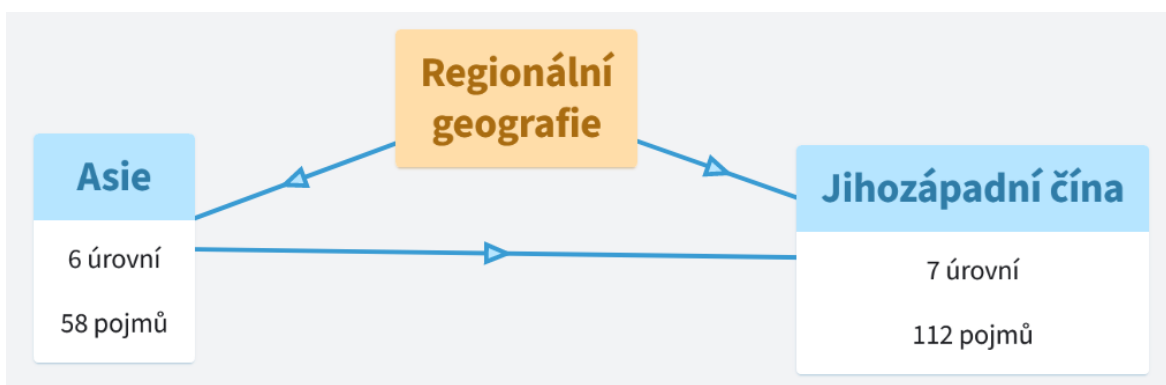
Fyzická geografie se v této učebnici člení na tři nerovnoměrně obsáhlé podkapitoly, jak můžeme vidět na obrázku č. 31.



Obrázek 31: Geog 2: členění fyzické geografie - počet úrovní + počet pojmů. Data vlastní, portál orgpad.com

Nejobsáhlejší podkapitolou je bezesporu *Počasí a klima*, které se věnuje tématům o činitelích způsobujících proměnlivé počasí, měření a předpovědi počasí, druzích dešťů a mraků, tlaku vzduchu, proměnlivosti počasí ve Spojeném království a co tento jev způsobuje, atmosférických frontách, (bouřích včetně příběhu o ničivé bouři z roku 2013), faktorech ovlivňujících klima i o rozložení klimatických pásů na Zemi. Nepřímo na tuto podkapitolu navazuje podkapitola *Oteplování planety Země*, jež žákům vysvětluje, že klima na Zemi nebylo vždy jako dnes, zasvěcuje je do principu skleníkového efektu, podává příklady o dopadu globálního oteplování na Zemi i o tom, že nejvíce negativní dopad bude mít globální oteplování na rozvojové státy. Nejméně obsáhlá podkapitola, *Geografie pobřeží*, žáky učí o vzniku vln i dmutí, o erozní činnosti pobřežních vod a tím vzniklých formách reliéfu, o využití pobřeží člověkem i o tom, jak mohou pobřežní vody ohrozit životy mnoha lidí.

Regionální geografie se soustředí na dvě sobě příbuzné podkapitoly, jak znázorňuje obrázek č. 32.



Obrázek 32: Geog 2: členění regionální geografie - počet úrovní + počet pojmů. Data vlastní, portál orgpad.com

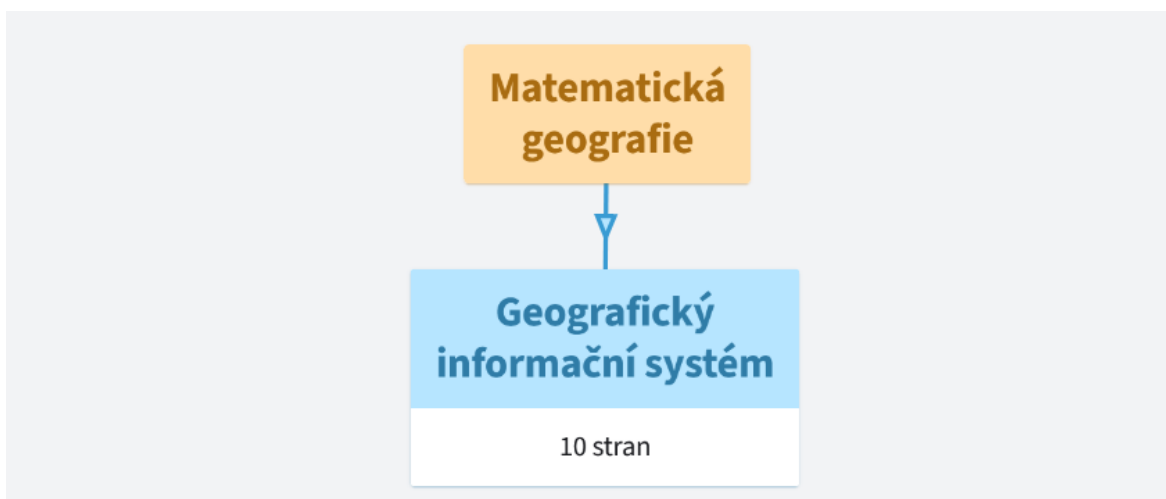
Podkapitola *Asie* se věnuje stejnojmennému kontinentu v obecné rovině. Představuje Asii jako světadíl, včetně členění na jednotlivé regiony, uvádí základní milníky asijské historie, charakterizuje pestrý, nerovnoměrný život, a to jak z hlediska obyvatel, tak i hospodářství, znázorňuje hustotu zalidnění kontinentu a popisuje jeho povrch a geobiomy. Podkapitola *Jihozápadní Čína* je reprezentativním modelovým regionem Asie. Nejprve je zde představena Čína jako celek, poté je vymezen modelový region. Žáci se seznamují se silně urbanizovaným městem Chongqing, s četnou, avšak ohroženou biodiverzitou, s kontroverzní oblastí Tibetu i s čínskými veletoky a vodními přehradami.

6.2.2.1.1 Bloomova taxonomie

Stejně jako první učebnice této série, i tato rozvíjí první dvě úrovně Bloomovy taxonomie téměř rovnoměrně, pouze s mírnou převahou reprodukce. Z rozboru vyplývá, že podkapitoly věnující se *fyzické geografii* obecně rozvíjejí více úrovní porozumění. Jedná se zejména o úseky týkající se různých procesů a jevů, které jsou zde důkladně a srozumitelně vysvětleny. Vyzdvihnout můžeme například objasnění vzniku jeskyní či abrazních plošin, důsledků nízkého a vysokého tlaku vzduchu, či průběhu oteplování země v rámci skleníkového efektu. Nicméně je potřeba říci, že všechny podkapitoly alespoň částečně *porozumění* rozvíjí. Příkladem mohou být práce s vrstvami v GIS, objasnění příčin nárůstu počtu obyvatel v některých oblastech světa, možné dopady výstavby města Masdar na další města, či důsledky budování vodních přehrad. Nejméně úrovní porozumění rozvíjejí podkapitoly *regionální geografie*, které jsou primárně zaměřeny na popis těchto oblastí.

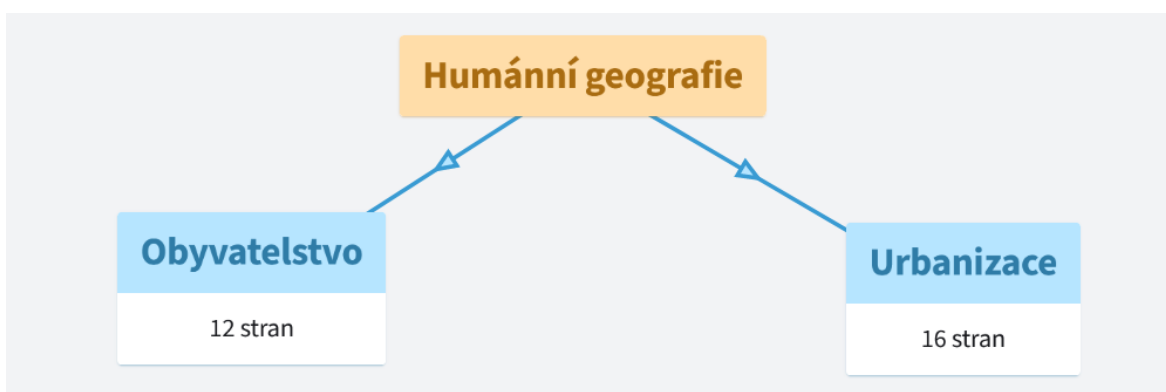
6.2.2.2 Kvantitativní analýza

Matematická geografie, jejíž členění můžeme vidět na obrázku č. 33, obsahuje pouze jednu podkapitolu, *Geografický informační systém*. Jednotlivá témata nižší hierarchické úrovně zde zpravidla zabírají vždy 2 strany.



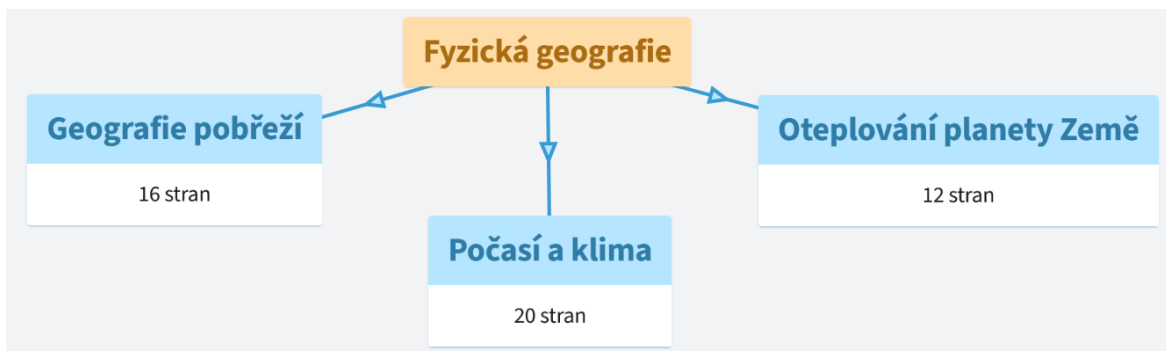
Obrázek 33: Geog 2: počet stran podkapitol matematické geografie. Data: vlastní, portál orgpad.com

Jak lze vyčíst z obrázku č. 34, *humánní geografie* vykazuje téměř zanedbatelnou odlišnost co do počtu stran. Podrobnější analýza vykazuje, že nejvíce stran (6) je v rámci podkapitoly *Obyvatelstvo* věnováno tématům týkajících se růstu počtu obyvatel, zatímco v podkapitole *Urbanizace* se největšího prostoru dostává vývoji Manchesteru, a to 4 strany.



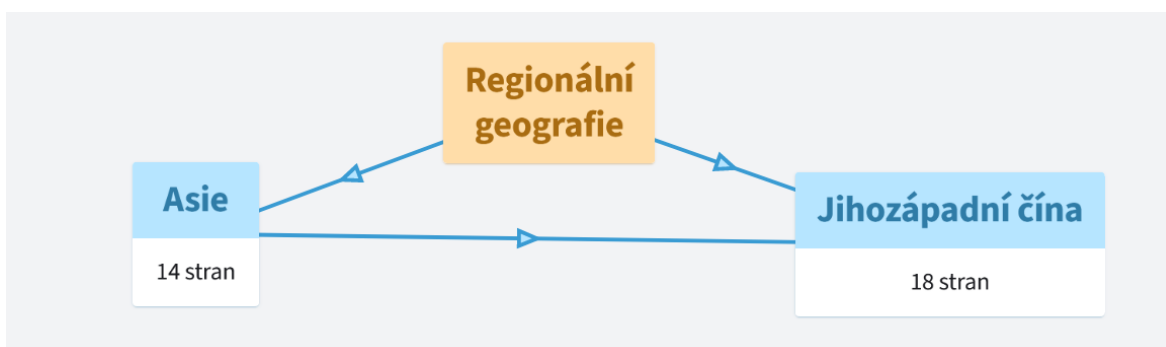
Obrázek 34: Geog 2: počet stran podkapitol humánní geografie. Data: vlastní, portál orgpad.com

V rámci *fyzické geografie* lze již najít větší rozdíly v počtu přidělených stran, jak je možno vidět na obrázku č. 35. Nejobsáhlejší podkapitolou je bezesporu *Počasi a klima*, přičemž témata týkající se počasí dostávají mnohem více prostoru než témata o klimatu, a to celkem 14 stran. Podkapitola *Geografie pobřeží* věnuje většinu stran dvěma tématům vyšší hierarchické úrovně, a to procesům pobřežní vody a pobřežním hrozbám (celkem 6 stran pro každé téma). Podkapitola *Oteplování planety Země* věnuje polovinu přidělených stran důsledkům globálního oteplování.



Obrázek 35: Geog 2: počet stran podkapitol fyzické geografie. Data: vlastní, portál orgpad.com

Regionální geografie se celá věnuje Asii, ovšem jak obrázek č. 36 napovídá, z celkových 36 stran je jich více přiděleno Modelovému regionu, podkapitole *Jihozápadní Čína*, kde je nejvíce stran propůjčeno tématům o městě Chongqing a o Tibetu. Podkapitola *Asie* věnuje všem tématům nižší hierarchické úrovně identický počet stran.



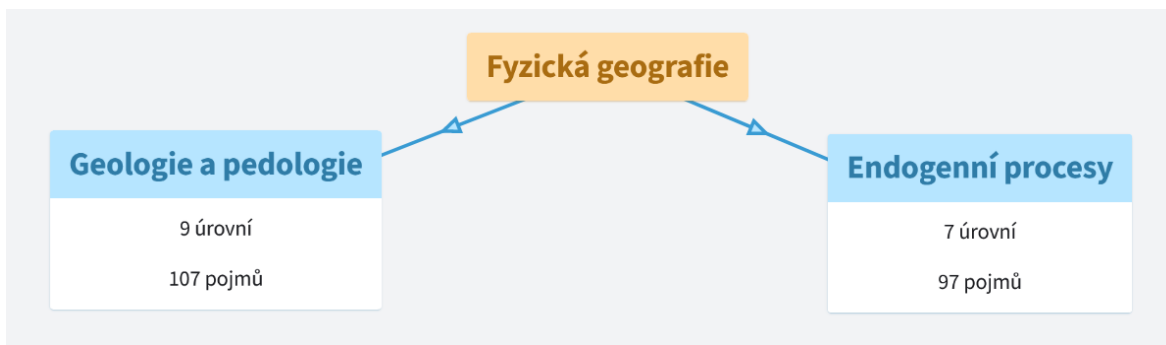
Obrázek 36: Geog 2: počet stran podkapitol regionální geografie. Data: vlastní, portál orgpad.com

6.2.3 GEOG 3

Učebnice *Geog 3* je určena pro studenty *Secondary Schools* ve věku od 13 do 14 let, tedy pro ty studenty, kteří věkem odpovídají žákům českých 8. tříd základních škol. Učebnice se člení na 7 podkapitol, které se týkají *fyzické, humánní a regionální geografie*.

6.2.3.1 Obsahová analýza

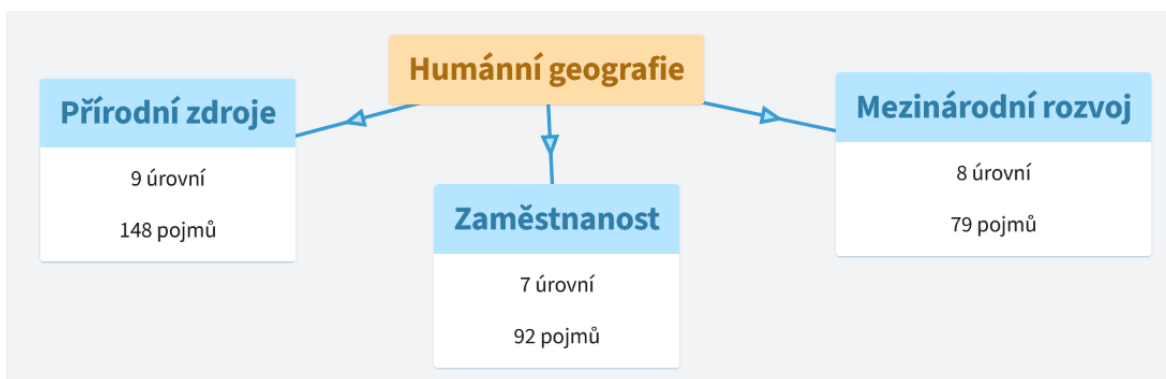
Fyzická geografie se skládá ze dvou podkapitol, a jak můžeme vidět na obrázku č. 37, obě dostávají přibližně stejný prostor.



Obrázek 37: Geog 3: členění fyzické geografie - počet úrovní + počet pojmů. Data vlastní, portál orgpad.com

Nepodstatně obsáhlejší podkapitolou je *Geologie a pedologie*. Ačkoliv se jedná o dva odlišné, i když související obory (například vliv fyzikálního a chemického zvětrávání na podobu půdy), jsou v učebnici zmíněny v rámci jedné podkapitoly, tudíž tyto obory uvádím dohromady i zde. Podkapitola žákům představuje výskyt hornin a jejich tři základní typy, a to včetně deskripce jejich vzniku, přibližuje procesy fyzického a chemického zvětrávání, vysvětluje průběh horninového cyklu, nastiňuje pohyb kontinentů, jenž má za následek vznik Britských ostrovů, popisuje tvary reliéfu na různorodých geologických podložích a v neposlední řadě charakterizuje půdní profil, edafon a význam půdy pro lidstvo. Podkapitola *Endogenní procesy* nejprve rozebírá vnitřní stavbu Země se zvýšenou pozorností na zemský plášť a zemskou kůru, na což navazují litosférické desky a na ně navazující sopečná činnost, dále jsou vysvětleny tři základní pohyby litosférických desek a jsou uvedeny i nebezpečné důsledky endogenních procesů (zemětřesení, sopečná činnost, tsunami).

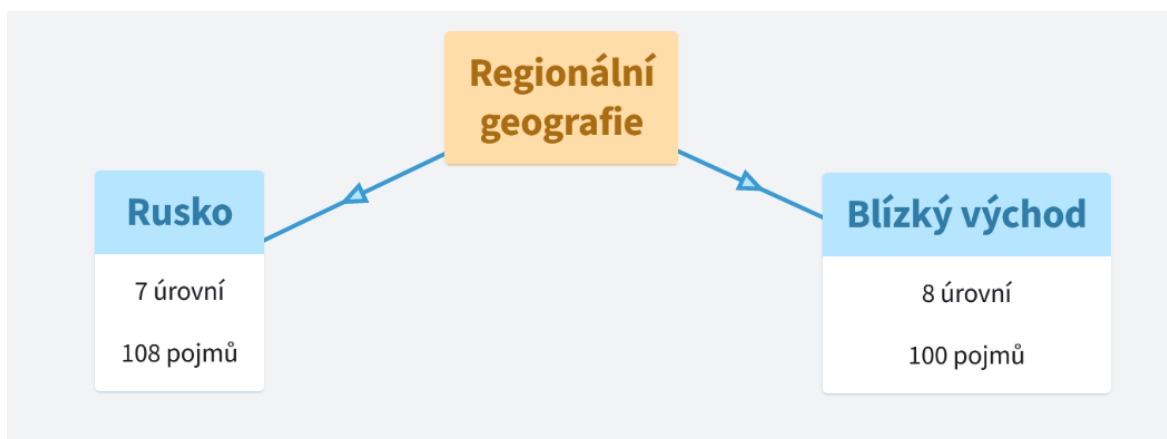
Jak můžeme vidět na obrázku č. 38, *humánní geografie* obsahuje 3 podkapitoly, které vykazují nerovnoměrnost co do počtu pojmů a celkové obsáhlosti.



Obrázek 38: Geog 3: členění humánní geografie - počet úrovní + počet pojmů. Data vlastní, portál orgpad.com

Nejobsáhlejší podkapitolou je bezesporu podkapitola *Přírodní zdroje*, jež představuje pro člověka ty nejdůležitější přírodní zdroje, včetně jejich prostorového rozložení, využití, kladů a záporů či problémů, kterým musí člověk kvůli využívání těchto zdrojů čelit. Zmíněny jsou i obnovitelné zdroje využívané ve Spojeném království i ohrožení mnoha živočišných druhů způsobené nadměrným zásahem člověka do přírody. Podkapitola *Zaměstnanost* žáky seznamuje s hospodářskými sektory i se změnou zaměstnanosti v jednotlivých sektorech v minulosti či strukturou zaměstnanosti v odlišných koutech Země, a také vysvětluje, proč se velké množství továren přesouvá do rozvojových zemí. Nejméně obsáhlá kapitola *Mezinárodní rozvoj* popisuje základní rozdíly mezi vyspělými a rozvojovými zeměmi, seznamuje žáky s ekonomickými ukazateli, porovnává vyspělý stát (Singapore) se státem rozvojovým (Malawi), vysvětluje příčiny nerovnoměrného rozvoje a udává příklady toho, jak bojovat proti chudobě.

Regionální geografie se věnuje takřka stejnou měrou dvěma modelovým regionům, jak nám ukazuje obr. č. 39.



Obrázek 39: Geog 3: členění regionální geografie - počet úrovní + počet pojmů. Data vlastní, portál orgpad.com

Podkapitola Rusko nejprve uvádí o největší zemi světa základní informace a zmiňuje také důležité historické milníky, následuje představení fyzicko-geografických charakteristik státu, jako jsou reliéf, vodstvo, klimatické pásy a geobiomy. Je zde také popsána hustota zalidnění v Rusku, základní biologické, kulturní i ekonomické znaky ruského obyvatelstva i současný kulturní a hospodářský stav země. V závěru se nachází charakteristika dvou oblastí – Evropského Ruska a sibiřského regionu Jakutsko. Podkapitola *Blízký východ* stejně jako předešlá podkapitola nejprve vymezuje oblast a popisuje základní fyzicko-geografické charakteristiky regionu. V demografické části se podkapitola věnuje hustotě zalidnění, četným etnickým skupinám i rozličným

náboženstvím, která se v této oblasti vyznávají. Bližší pohled se žákům dostává na Arabský poloostrov profitující z ložisek ropy. Na závěr jsou zmíněny četné konflikty Blízkého východu, přičemž konflikt mezi Izraelem a Palestinou je popsán podrobněji.

6.2.3.1.1 Bloomova Taxonomie

Ačkoliv je poměr mezi pojmy rozvíjející dvě nejnižší úrovně Bloomovy taxonomie téměř vyrovnaný, tak přesto je tato učebnice co do poměru mezi *reprodukcí* a *porozuměním* tou nejméně vyváženou z celé série učebnic. Tak jako v předešlých anglických učebnicích, i v této převažuje *porozumění* nad *reprodukcí* pouze v podkapitolách *fyzické geografie*. Důvodem jsou vysvětlující texty týkající se např. vzniku jednotlivých typů hornin, horninového cyklu, teorie litosférických desek, konvergentního a divergentního rozhraní, sopečné činnosti či zemětřesení. V ostatních podkapitolách je úroveň *porozumění* rozvíjena již méně. Vybrat můžeme tato témata nižší hierarchické úrovně: *desertifikace, proces fungování solárních panelů, faktory ovlivňující lokalizaci práce, ekonomičtí ukazatelé, budoucnost Jakutska či historické pozadí konfliktů na blízkém východě*.

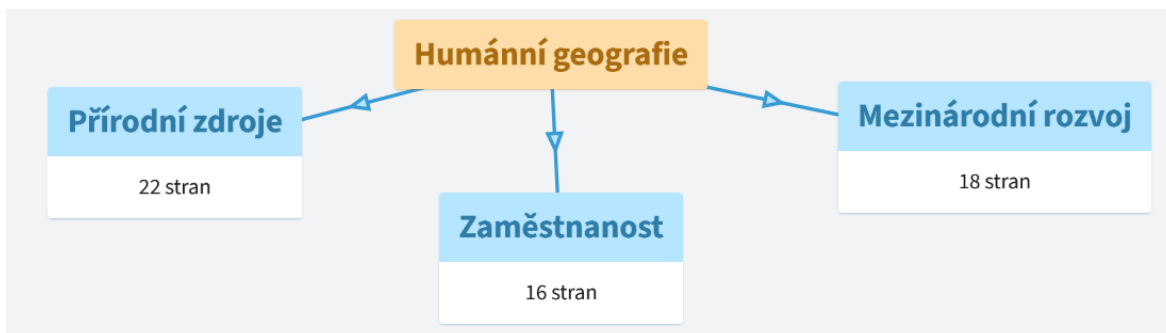
6.2.3.2 Kvantitativní analýza

Fyzická geografie dává oběma svým podkapitolám téměř stejný prostor, jak můžeme vidět na obrázku č. 40. Nicméně když se podíváme na podkapitolu *Geologie a pedologie* blíže, tak objevíme značnou nerovnoměrnost v počtu stran. Geologii se věnuje 14 stran, zatímco pedologii pouhé dvě strany.



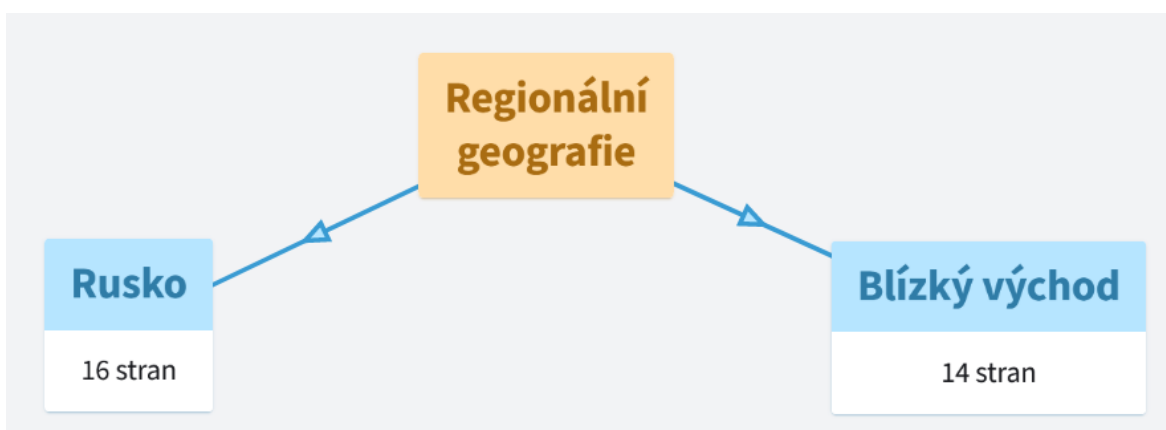
Obrázek 40: Geog 3: počet stran podkapitol fyzické geografie. Data: vlastní, portál orgpad.com

Jak lze vyčíst z obrázku č. 41, *humánní geografie* vykazuje v počtu stran mírné nerovnoměrnosti. Nejvíce stran je věnováno podkapitole *Přírodní zdroje*, kde nejvíce prostoru dostávají témata týkající se vody a půdy (po 6 stranách), mezitím co v podkapitolách *Zaměstnanost* a *Mezinárodní rozvoj* je tématům nižší hierarchické úrovně přidělen počet stran rovnoměrněji.



Obrázek 41: Geog 3: počet stran podkapitol humánní geografie. Data: vlastní, portál orgpad.com

Obrázek č. 42 nám ukazuje, že oběma podkapitolám spadajícím pod *regionální geografii* je věnován téměř identický počet stran. Mírnou převahu má podkapitola Rusko, v níž nejvíce prostoru (4 strany) dostávají fyzicko-geografická témata, naopak v podkapitole *Blízký východ* přiřazuje stejný počet stran hned dvěma tématům nižší hierarchické úrovně – fyzické geografii a konfliktním oblastem.



Obrázek 42: Geog 3:počet stran podkapitol regionální geografie. Data: vlastní, portál orgpad.com

6.3 KOMPARATIVNÍ ANALÝZA

Porovnávat učebnicové série pocházející ze dvou různých zemí světa je velice obtížné, přece jen, tvůrci těchto učebnic vychází ze vzdělávacích programů vydaných příslušnými vládními orgány daného státu a přítomnost rozdílů je tedy evidentní. Cílem této kapitoly je tedy porovnat obě sady učebnic a najít a objasnit největší rozdíly mezi nimi. Prvním rozdílem, jenž vychází z odlišných národních kurikul, je *tematický obsah učebnic*. V českých učebnicích je markantní snaha o (v některých případech) povrchové pokrytí co největšího počtu geografických témat. Anglické učebnice volí odlišný přístup, zabývají se nižším počtem geografických témat, ale věnují se jim více do hloubky. Příkladem může být pojetí regionální geografie, kdy české učebnice pokrývají veškeré kontinenty a většinu

států (i když jen několika větami), zatímco anglické učebnice charakterizují tři kontinenty z obecného hlediska a následně se věnují pouze určitým modelovým regionům, nikoli celým oblastem. Je však potřeba zmínit, že ačkoli se české učebnice snaží obsáhnout všechna geografická témata, tak i přesto se v britských učebnicích najdou témata na vyšší i nižší hierarchické úrovni, která jsou v českých učebnicích zmíněna buď jen okrajově, nebo vůbec. V práci jsem analyzovala celkem 40 podkapitol postavených na nejvyšší hierarchické úrovni. Z toho v českých učebnicích se nachází 7 podkapitol (*Vesmír, Ostrovy, Světové hospodářství, Rozdělení světa, Regionální geografie oceánů, Regionální geografie Evropy, Regionální geografie České republiky*), které nejsou žádným způsobem řešeny v učebnicích anglických. Naopak v anglických učebnicích se vyskytuje 7 podkapitol (*Spojené království, Ledovce, Řeky, Geografický informační systém, Geografie pobřeží, Globální oteplování, Zaměstnanost*), které nejsou zahrnuty v českých učebnicích. Zbylé podkapitoly jsou víc či méně obsaženy v obou sériích učebnic.

Odlišné je i pojetí velmi důležitého tématu týkajícího se domácího území, tedy České republiky, respektive Spojeného království. Zatímco v České sadě učebnic se výkladu o České republice věnuje výhradně polovina učebnice *Zeměpis 8* a ostatní učebnice už se v zásadě o naši zemi nezmiňují vůbec, nebo jen velmi okrajově (viz tabulka č. 8), u Anglických učebnic byl zvolen odlišný přístup. V učebnici *Geog 1* lze sice nalézt podkapitolu věnující se Spojenému království, ale napříč všemi zkoumanými anglickými učebnicemi lze dále nalézt menší celky zabývající se jevy, procesy či událostmi týkajícími se dění ve Spojeném království (viz tabulka 9).

	Zeměpis 6	Zeměpis 7	Zeměpis 8	Zeměpis 9
Počet stran zabývajících se ČR	0,5	0	52	0,5

Tabulka 8: Počet stran zabývajících se Tématem *Česká republika* v českých učebnicích; data vlastní

	Geog 1	Geog 2	Geog 3
Počet stran zabývajících se UK	20	17	14

Tabulka 9: Počet stran zabývajících se tématem *Spojené království* v anglických učebnicích; data vlastní

Z tabulek 8 a 9 vyplývá, že ačkoliv je téma zabývající se regionální geografii vlastního území v českých a anglických učebnicích odlišně uspořádáno, tak i přesto se těmto tématům věnuje téměř stejný počet stran (53 stran české učebnice a 51 stran anglické učebnice). Pokud se do témat ponoříme hlouběji, tak zjistíme, že v českých učebnicích je snaha o deskripci co nejvíce aspektů, a to velmi podrobně, mezitím co anglické učebnice se soustředí na vyložení konkrétních jevů a uvádění konkrétních případů podporující pochopení podstaty látky (např. vesnice ohrožena sesuvy půdy, historie Manchesteru apod.). Je potřeba podotknout, že tyto přístupy jsou praktikovány ve všech regionálně-geografických tématech.

Druhý rozdíl úzce souvisí s rozdílem předchozím. Tabulky 10 a 11 nám zobrazují, kolik stran (v %) je v jednotlivých učebnicích věnováno určitým geografickým celkům. Z uvedených dat lze odvodit, že každá sada učebnic věnuje jednotlivým celkům odlišný prostor. V českých učebnicích je rozdíl v počtu stran přidělených daným celkům velmi výrazný, přičemž nejvíce prostoru dostává celek *regionální geografie*. Naopak v anglických učebnicích je rozdělení počtu stran vyrovnanější (snad jen s výjimkou *matematické geografie*) a nejvíce prostoru je věnováno disciplíně *fyzická geografie*.

	Fyzická geografie	Humánní geografie	Matematická geografie	Regionální geografie
Zeměpis 6	42	48	23	X
Zeměpis 7	X	X	X	112
Zeměpis 8	X	X	X	112
Zeměpis 9	X	73	X	X
Celkem	42	121	23	224
Celkem v %	10 %	30 %	6 %	54 %

Tabulka 10: Počet stran věnujících se jednotlivým geografickým disciplínám v českých učebnicích; data vlastní

	Fyzická geografie	Humánní geografie	Matematická geografie	Regionální geografie
Geog 1	40	X	34	44
Geog 2	46	28	10	32
Geog 3	34	56	X	30
Celkem	120	84	44	106
Celkem v %	34 %	24 %	12 %	30 %

Tabulka 11: Počet stran věnujících se jednotlivým geografickým disciplínám v anglických učebnicích; data vlastní

Vzhledem ke stanovené hypotéze se podívám blíže na fyzickou a regionální geografii, konkrétně na podkapitoly a témata spojená s geografii moří a oceánů. Počet stran věnujících se jakýmkoliv způsobem této problematice je znázorněn v tabulce č. 12.

	Zeměpis 6	Zeměpis 7	Zeměpis 8	Zeměpis 9	Geog 1	Geog 2	Geog 3
Počet stran věnující se dané problematice	0,5	7	1	2,5	0,5	16	2,5

Tabulka 12: Počet stran učebnic věnující se geografii moří a oceánů. Data vlastní.

Z tabulky 12 vyplývá, že anglické učebnice se geografii moří a oceánů věnují o něco více než v českých učebnicích, obsah se ale liší. Zatímco české učebnice se zaměřují především na regionální geografii oceánů, tak anglické učebnice se zaměřují především na geografii pobřeží.

Třetí rozdíl lze najít v chronologii témat. V českých učebnicích jsou jednotlivá témata jednotlivých geografických disciplín vyložena v rámci jednoho bloku, s výjimkou *humánní geografie*, jejíž některá témata jsou zařazena v učebnicích pro 6. ročník a některá v učebnicích pro 9. ročník. Naopak v anglických učebnicích jsou témata „rozházena,“ každá učebnice však vždy obsahuje minimálně jednu podkapitulu týkající se *fyzické, humánní i regionální geografie*. *Matematická geografie* je zařazena pouze v prvních dvou učebnicích, a to vždy na jejich začátku. Naopak každá anglická učebnice končí podkapitolami zabývajícími se *regionální geografii*. Řazení podkapitol dle jednotlivých disciplín geografie je znázorněno v tabulce 13.

Zeměpis 6	matematická geografie	fyzická geografie	humánní geografie	
Zeměpis 7	regionální geografie			
Zeměpis 8	regionální geografie			
Zeměpis 9	humánní geografie			
Geog 1	matematická geografie	regionální geografie	fyzická geografie	regionální geografie
Geog 2	matematická geografie	humánní geografie	fyzická geografie	regionální geografie
Geog 3	fyzická geografie	humánní geografie	fyzická geografie	regionální geografie

Tabulka 13: Chronologie obsahu učebnic dle disciplín geografie. Data vlastní

Čtvrtým rozdílem je rozvíjení úrovně Bloomovy taxonomie. Mezitímco české učebnice se více soustředí na předávání co nejvíce informací a faktů ze všech možných sfér, jež rozvíjí pouze základní úroveň, *reprodukcí*, anglické učebnice probírají méně témat více do hloubky, detailně popisují rozličné geografické jevy a procesy, čímž je zde mnohem více rozvíjena druhá úroveň, *porozumění*. Detailnější přehled rozvíjených úrovní v jednotlivých učebnicích je znázorněn v tabulce 1. Vzhledem k nerovnoměrnému počtu pojmů v jednotlivých učebnicích jsou údaje uváděny v procentech.

	Úroveň reprodukce	Úroveň porozumění
Zeměpis 6	77 %	23 %
Zeměpis 7	87 %	13%
Zeměpis 8	90 %	10 %
Zeměpis 9	80 %	20 %
Geog 1	57 %	43 %
Geog 2	55 %	45 %
Geog 3	60 %	40 %

Tabulka 14: Počet pojmů rozvíjející dané úrovně Bloomovy taxonomie (v procentech); data vlastní

Pátý rozdíl se týká počtu stran jednotlivých učebnic. Celkový počet stran jednotlivých českých učebnic je téměř shodný, zatímco všechny tři anglické učebnice mají naprosto totožný počet stran. Rozdíly lze nalézt i v počtu přidělených stran jednotlivým tématům. Zatímco v Českých učebnicích mají jednotlivé podkapitoly, případně témata na druhé nejvyšší hierarchické úrovni různý počet stran (některé mají 4 strany a některé např. 25), tak v anglických učebnicích je tento chod o něco vyrovnanější, počet stran je jednotlivým podkapitolám přidělen dá se říci rovnoměrně, v průměru to vychází 15 stran na podkapitolu.

7 DISKUZE

Hlavní náplní této práce byla obsahová analýza českých a anglických učebnic zeměpisu. Tato činnost je velmi důležitá, ale zároveň náročná, a to jak časově, tak i z hlediska soustředěnosti a pozornosti. Je proto potřeba si předem stanovit, jak obsahová analýza bude probíhat – jak odlišit jednotlivá témata, jak je členit do hierarchických úrovní, jak určit souvislost s ostatními pojmy a jak podrobně se bude tematický obsah učebnic rozebírat. Poslední z bodů jsem si při obsahové analýze nestanovila a některé učebnice rozebírala podrobněji, než jiné, proto jsem se musela k obsahové analýze později znovu vrátit a předělat ji tak, aby všechny učebnice byly rozebrány stejně a aby byl výsledek práce objektivní. Ačkoliv to zabralo více času, než jsem původně plánovala, má to i světlou stránku – s učebnicemi jsem se tak seznámila ještě o něco důkladněji, než bylo původně v plánu a přišla na znaky učebnic, na které bych bez této chyby v analýze nenarazila (např. jsem velmi podrobně zjistila, do jaké hloubky jsou jednotlivá témata řešena). Je ovšem potřeba zmínit, že některé postupy a výsledky obsahové analýzy (např. třídění do hierarchických úrovní a přidělování pojmů do úrovní Bloomovy taxonomie) může ovlivnit subjektivní pohled výzkumníka. Gavora (2015) proto doporučuje, aby obsahovou analýzu dělalo nezávisle na sobě několik výzkumníků, aby se subjektivitě předešlo. Tito výzkumníci poté své výsledky porovnávají a podrobí syntéze, aby se zaručila objektivita výsledků. Vzhledem k charakteru této práci nebyl tento postup možný, jiný výzkumník zabývající se stejným tématem by tak mohl dospět k odlišným závěrům než já. Přesto jsem se snažila být při analýze co nejvíce objektivní a zachovat jednotný přístup u obou sérií učebnic.

Provázanost národních kurikul s příslušnými učebnicemi je patrná, ačkoliv v každé zemi poněkud odlišněji. České kurikulum v podobě RVP velmi obecně zmiňuje očekávané výstupy žáků po absolvování výuky daného tematického okruhu a následně zmiňuje témata nižší hierarchické úrovně a pojmy, se kterými by se žáci měli seznámit a jež by měli zvládnout používat. Existuje tak možná jistá volnost při tvorbě učebnic, neboť do těchto obecněji pojatých témat a pojmů se toho dá mnoho zahrnout. Např. do oblasti s názvem *Přírodní obraz Země* se dají zahrnout témata spojená s geologií (tvůrci analyzovaných učebnic se rozhodli zařadit vznik pohoří) či do oblasti *Společenské a hospodářské prostředí*, jež je obecněji vymezená, se tvůrci zkoumaných učebnic rozhodli připojit podkapitolu pojednávající o globalizaci, přestože RVP tyto konkrétní jevy a procesy (vznik

pohoří a globalizace) nevynechává. S těmito tvrzeními souhlasí i Knecht (2009) jež naráží na obecně pojaté RVP a s tím související problém při tvorbě učebnic. Tvůrci různých učebnic tak uvádějí některé pojmy odlišně a často ne zcela správně, a to právě kvůli nejasné formulaci vzdělávacího obsahu v RVP. RVP týkající se geografie je také velmi kritizováno. Středem kritiky je například nevhodné zařazení geografie do vzdělávací oblasti *Člověk a příroda* či absence stěžejních geografických témat, kde se nabízí inspirace právě britským kurikulem a doplnění některých významných geografických témat (např. *Udržitelný rozvoj*) (KNECHT, 2010). Oproti tomu anglické kurikulum mnohem konkrétněji zmiňuje témata, která musí žáci během výuky absolvovat. V případě této práce témata v Národním kurikulu korespondují s názvy jednotlivých podkapitol anglických učebnic. Proto je patrné, že v Anglii se při tvorbě učebnic drží kurikulárního dokumentu striktněji, než je tomu v České republice. Příkladem může být oblast Národního kurikula s názvem *Místopis*, jež jasně zmiňuje, že žáci musí být srozuměni s místopisem Afriky, Ruska, Asie a Blízkého východu. V anglických učebnicích lze tedy nalézt podkapitoly zaměřené pouze na tyto vymezené oblasti. V Anglii se při tvorbě učebnic viditelně řídí Národním kurikulem.

Jedním ze závěrů komparativní analýzy je fakt, že české učebnice probírají více témat více povrchně, zatímco anglické učebnice probírají méně témat, ale více do hloubky. V české republice, ačkoliv RVP svou povahou umožňuje vybrat jen některá témata a ty probrat více do hloubky (např. ve vzdělávacím obsahu *Regiony světa*), ve kterém se pracuje s pojmem *modelové regiony*, a který umožňuje ze světových regionů vybrat jen některé a v jejich rámci naplňovat očekávané výstupy, jako je porovnávání na základě různých charakteristik či vymezení jádra a periferie apod.), tvůrci učebnic tuto možnost nevyužívají a při výběru obsahu se drží dříve zavedeného výběru témat, která byla zahrnuta v osnovách ještě před zavedením RVP. V případě regionální geografie tak učebnice zahrnují všechny regiony (a často také státy) světa, což neumožňuje hlubší proniknutí do jednotlivých regionů.

Toto zjištění koresponduje s výsledky práce Kuníka (2019), jenž porovnával české a anglické kurikulum zeměpisu a po komparaci obou dokumentů dospěl ke stejnému závěru, tudíž se dá říci, že toto tvrzení neplatí pouze ve zkoumaných učebnicích, ale obecně ve výuce zeměpisu jak v České republice, tak v Anglii. S menším počtem probíraných témat v anglických učebnicích jde ruku v ruce i celkový nižší počet pojmů jednotlivých hierarchických úrovní, jež vyplývá z mé analýzy. Jedním z faktorů ovlivňující

nižší počet témat mohou být nonverbální prvky, jež rozšiřují základní výkladový text. Marešová (2020), jež zkoumala stejné anglické učebnice zeměpisu jako já, dospěla k závěru, že v těchto učebnicích převažují právě nonverbální prvky (vizuální demonstrace jevů, (JANKO, 2013)) rozšiřující základní text, tudíž je možno říci, že nižší počet verbálních prvků může být ve skutečnosti rozšířen o nonverbální prvky, které ty verbální doplňují. Naopak v českých učebnicích nonverbální prvky dle Marešové (2020) pouze obohacují výkladový text.

V komparativní analýze se dále zabývám chronologickým řazením jednotlivých podkapitol a témat. Tomu se věnovali i Knecht a Hofmann (2013). Ti ve svém článku uvádějí dva hlavní přístupy k řazení témat: analytický postup, kdy se postupuje přes témata týkající se planety Země až k regionální geografii světa, a syntetický postup, kde se naopak postupuje od poznávání žákova okolí až na závěr k širším tématům týkající se planety Země. Zkoumané české učebnice jsou sestaveny dle analytického přístupu, jenž je podle Knechta s Hofmannem (2013) častěji využíváný, neboť fyzická a humánní geografie, jež jsou zde na počátku výkladu, jsou základem pro další rozšiřování geografických znalostí. U anglických učebnic zkoumaných v této práci nelze přístup k řazení učiva jednoznačně určit. Na začátku učebnic je zařazena problematika týkající se planety Země, jež odpovídá analytickému přístupu, navazuje ovšem podkapitola zabývající se Spojeným královstvím, tedy vlastní žáků. To odpovídá spíše syntetickému přístupu. Z toho tedy vyplývá, že autoři anglických učebnic se těmito přístupy nejspíše neřídili a zvolili svůj vlastní postup, jenž kombinuje analytický i syntetický postup.

8 ZÁVĚR

Oba cíle, jež jsem vytyčila na začátku práce, se mi podařilo splnit. V rámci prvního cíle jsem analyzovala celkem 7 učebnic zeměpisu: 4 české učebnice od nakladatelství *Fraus*, jež jsou určené pro druhý stupeň základních škol a pro víceletá gymnázia, a 3 anglické učebnice od nakladatelství *Oxford* určené pro žáky připravující se na zkoušky *Key Stage 3*. Konkrétně se mi podařilo analyzovat tematický obsah výkladového textu těchto učebnic, rozebrat ho na jednotlivé podkapitoly, témata a pojmy, které jsem zařadila do čtyř velkých skupin, které odpovídají disciplínám geografie: *fyzická*, *humánní*, *matematická* a *regionální geografie*, a jež jsem podle propojenosti a souvislosti roztrídila do hierarchických úrovní. Následně jsem podle této analýzy určila rozvíjenou úroveň Bloomovy taxonomie, přičemž ve všech učebnicích byly rozvíjeny pouze dvě – *reprodukce* a *porozumění*.

Druhým cílem, jež se mi také podařilo splnit, bylo porovnání těchto učebnic, respektive porovnání výsledků předchozích analýz. Prostřednictvím komparativní analýzy a získaných dat se mi podařilo najít nejvýznamnější rozdíly mezi českými a anglickými učebnicemi, jako je např. rozdílný výběr probíraných témat a jejich seřazení v jednotlivých učebnicích, kdy české učebnice probírají povrchně více témat, zatímco anglické učebnice probírají nižší počet témat, ovšem více do hloubky. S tím úzce souvisí i počet stran věnovaný jednotlivým disciplínám geografie.

Kvantitativní analýza ukázala, že české učebnice věnují nejvíce stran *regionální geografii*, naopak anglické učebnice se nejvíce věnují geografii *fyzické*. Další významnou odlišností vyplývající z obsahové analýzy je rozdíl v rozvíjení úrovní Bloomovy taxonomie kognitivních cílů. Anglické učebnice prokazatelně rozvíjejí u žáků úroveň *porozumění* mnohem více, než je tomu v učebnicích českých.

Na začátku práce jsem si vytyčila také tři hypotézy. První hypotézu, *Anglické učebnice kladou vyšší důraz na regionální geografii vlastního státu než české učebnice*, bych nepotvrdila ani nevyvrátila. Anglické učebnice sice věnují podkapitole pojednávající o Spojeném království pouhých 14 stran, ale v sérii těchto tří sérií učebnic se jejich autoři k tématu Spojeného království často vrací, a to ve spojitosti s konkrétními probíranými tématy. Oproti tomu autoři českých učebnic vyčlenili pro regionální geografii České republiky polovinu učebnice, kde pokryli co největší množství informací o naší vlasti.

Vzhledem k odlišnému přístupu týkajícího se výběru obsahu je tak těžké určit, zda se anglické učebnice věnují regionální geografii vlastního státu více či nikoli. Navíc z kvantitativní analýzy vyplývá, že oběma celkům je v daných učebnicích věnován téměř stejný počet stran.

Druhou hypotézu, *V anglických učebnicích je regionální geografie řešena více do hloubky na příkladech modelových regionů, zatímco v českých učebnicích je regionální geografie řešena povrchněji, ale zabývá se větším počtem regionů*, se mi podařilo potvrdit. V rámci obsahové analýzy jsem totiž zjistila, že české učebnice se věnují regionální geografii celého světa, tedy všech kontinentů i oceánů, zatímco anglické učebnice zevrubně popisují pouze dva kontinenty (*Afrika, Asie*) a do hloubky čtyři modelové regiony světa (*Africký roh, Jihozápadní Čína, Rusko a Blízký východ*).

Třetí hypotézu, *Anglické učebnice se z důvodu polohy státu více věnují jevům a procesům spojeným s činností moře a oceánu* taktéž považuji za potvrzenou. Anglické učebnice věnují této problematice téměř dvakrát více stran než učebnice české. Obsahová a komparativní analýza také ukazuje, že se liší i obsah podkapitol a podtémat zabývajících se geografii moří a oceánům.

RESUMÉ

Tato bakalářská práce se zabývá porovnáváním tematického obsahu vybraných českých a anglických učebnic zeměpisu určených pro žáky nižšího sekundárního vzdělávání. Čtyři české a tři anglické učebnice jsem zkoumala několika způsoby. Nejprve jsem analyzovala tematický obsah všech učebnic a jednotlivá témata jsem rozdělila do několika hierarchických úrovní. Současně jsem zjišťovala, kolik stran, případně odstavců, je jednotlivým tématům a hierarchickým úrovním věnováno. Poslední částí analýzy bylo určování rozvíjených úrovní Bloomovy taxonomie kognitivních cílů. Na závěr jsem porovnávala výsledky analýzy českých i anglických učebnic. Konečné výsledky mohou posloužit jako podklad pro změnu v sestavování českých učebnic zeměpisu, případně pro změny v samotné výuce.

Klíčová slova: Základní školy, učebnice zeměpisu, obsah učebnic, analýza učebnic, Bloomova taxonomie, porovnávání učebnic, Česká republika, Velká Británie

This bachelor thesis deals with the comparison of the thematic content of selected Czech and English Geography textbooks designated for students of Low Secondary Education. I studied four Czech textbooks and three English textbooks in several ways. At first, I analysed the thematic content of all textbooks and then I divided individual topics into hierarchical levels. Contemporaneously, I detected the amount of pages, eventually paragraphs, which were assigned to the topics and hierarchical levels. The last part of the analysis dealt with the estimation of the evolving levels of the Bloom Taxonomy of Cognitive Domain. Finally I compared the results of the complex analysis of both Czech and English textbooks. The final results may serve as a base for a change in structuring of Czech Geography textbooks, prospectively for a change in education itself.

Key words: Secondary schools, geography textbooks, content of textbooks, analysis of textbooks, Bloom's taxonomy textbook comparison, Czech Republic, Great Britain

SEZNAM LITERATURY

TIŠTĚNÉ ZDROJE

- ANDERSON, L.W. a KRATHWOHL, D.R. *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman, Harlow. ISBN 0-321-08405-5
- ČAPEK, R. 2015. *Moderní didaktika*. Grada Publishing, Praha. 1. vydání. ISBN 978-80-247-3450-7
- ČERVENKOVÁ, I. 2010. *Žák a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. 1. Vydání. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, Ostrava. ISBN 978-80-7368-924-7
- ČERVENÝ, P. DOKOUPIL J. KOPP J. MATUŠKOVÁ A. MENTLÍK P. 2009 *Zeměpis 6*. Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia. 2. vydání. Fraus, Plzeň. ISBN 978-80-7238-915-5
- DVOŘÁK, D. HOLEC, J. DVOŘÁKOVÁ, M. 2018. *Kurikulum školního vzdělávání. Zahraniční reformy v 21. století*. 1. vydání. Univerzita Karlova, Praha. ISBN 978-80-7603-017-6
- DVOŘÁK, J. KOHOUTOVÁ, A. TAIBR, P. 2005. *Zeměpis 7*. Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia. 1. vydání. Fraus, Plzeň. ISBN 80-7238-304-3
- GALLAGHER, R. PARISH, R. WILLIAMSON, J. 2014. *Geog. 1: geography for keys stage 3*. 4th edition. Oxford University Press, Oxford. ISBN 978-0-19-839302-3
- GALLAGHER, R. PARISH, R. 2014. *Geog. 2: geography for keys stage 3*. 4th edition. Oxford University Press, Oxford. ISBN 978-0-19-83930-0
- GALLAGHER, R. PARIS, R. 2015. *Geog. 3: geography for keys stage 3*. 4th Edition. Oxford University Press, Oxford. ISBN 978-0-19-839304-7
- GREGER, D. 2006. *Kurikulární politika*. In: *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. 1. vydání. Karolinum, Praha. ISBN 80-2461260-7

- HAJEROVÁ MÜLLEROVÁ, L. SLAVÍK, J. 2020. *Modelování kurikula*. 1. vydání. Západočeská univerzita, Plzeň. ISBN 978-80-261-0903-7
- JEŘÁBEK, M. 2006. *Zeměpis 8*. Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia. 1. vydání. Fraus, Plzeň. ISBN 80-7238-486-4
- JEŽKOVÁ, V. DVOŘÁK, D. CHAMPMAN, C. 2009. *Školní vzdělávání ve Velké Británii*. Karolinum, Praha. 1. edice. ISBN: 978-80-246-1784-8
- KALOUS, J. Veselý, A. 2006. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. 1. vydání. Karolinum, Praha. ISBN 80-246-1260-7
- MARADA, M. ET AL. 2017. *Zeměpis 9*. Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia. 1. vydání. Fraus, Plzeň. ISBN 978-80-7489-310-0
- OAKLAND, J. 2010. *British Civilisation. The Introduction*. 7th edition. Routledge, Abingdon. ISBN 978-0-203-83581-4
- PASCH, M. et al. 2005. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Portál, Praha. ISBN 80-7367-054-2
- PETTY, G. 2004. *Moderní vyučování*. 3. vydání. Portál, Praha. ISBN 80-7178-978-X
- PRŮCHA, J. 2002. *Moderní pedagogika*. 2. vydání. Portál, Praha. ISBN 80-7178-631-4
- PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E. MAREŠ, J. 2013. *Pedagogický slovník*. 7. vydání. Portál, Praha. ISBN 978-80-262-0403-9
- PRŮCHA, J. 1998. *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*. Příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky. 66. publikace. Paido, Brno. ISBN 80-85931-49-4
- PRŮCHA, J. 2017. *Vzdělávací systémy v zahraničí*. Encyklopedický přehled školství v 30 zemích Evropy, v Japonsku, Kanadě, USA. 1. edice. Wolters Kluwer, Praha. ISBN 978-80-7552-845-2
- ŠEĐOVÁ, K. ŠVARŤÍČEK, R. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vydání. Portál, Praha. ISBN 978-80-7367-313-0

- VESELÝ, A. 2011. *Konceptuální rámec pro analýzu vztahu vzdělávací politiky a vzdělávacích výsledku*. In: Orbis Scholae. Roč. 5, č. 1. ISSN 1802-4637

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

- EURYDICE, 2019. *Assessment of Upper Vocational Secondary Education* [online]. [Cit. 19. 4. 2021]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/assessment-vocational-upper-secondary-education-63_en
- EURYDICE, 2020. *Czech Republic Overview* [online]. [Cit. 4. 4. 2021]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/czech-republic_en
- EURYDICE, 2021. *Česká republika: Organizace vzdělávání na středních školách – vyšší sekundární vzdělávání* [online]. [cit. 3. 4. 2021]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-upper-secondary-education-4_cs
- EURYDICE, 2021. *Česká republika: Terciární vzdělávání* [online]. [Cit. 3. 4. 2021]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/higher-education-21_cs
- EURYDICE, 2021. *Česká republika: Vyšší sekundární vzdělávání a postsekundární neterciární vzdělávání (střední vzdělávání)* [online]. [Cit. 3. 4. 2021]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/upper-secondary-and-post-secondary-non-tertiary-education-7_cs
- EURYDICE, 2020. *Early Childhood Education and Care* [online]. [cit. 28. 3. 2021]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-education-and-care-93_en
- EURYDICE, 2019. *Higher Education* [online]. [Cit. 29. 3. 2021]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/higher-education-91_en

- EURYDICE, 2020. *England Overview* [online]. [cit. 28. 3. 2021]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/united-kingdom-england_en
- EURYDICE, 2019. *Organisation of General Lower Secondary Education* [online]. [cit. 28. 3. 2021]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-general-lower-secondary-education-38_en
- EURYDICE, 2019. *Organisation of Vocational Upper Secondary Education* [online]. [Cit. 19. 4. 2021]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-vocational-upper-secondary-education-63_en
- EURYDICE, 2021. *Organizace a struktura vzdělávacího systému* [online]. [cit. 27. 3. 2021]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-21_cs
- EURYDICE, 2021. *Organizace základního vzdělávání* [online]. [Cit. 1. 4. 2021]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-single-structure-education-7_cs
- EURYDICE, 2019. *Secondary and Post-Secondary Non-Tertiary Education* [online]. [Cit. 29. 3. 2021]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/secondary-and-post-secondary-non-tertiary-education-48_en
- EURYDICE, 2010. *Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě* [online]. [Cit. 27. 3. 2021]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/Eu_CZ_2010/educz_0910.pdf
- GAVORA, P. 2015. *Obsahová analýza v pedagogickom výskume: Pohľad na jej súčasné podoby* [online]. *Pedagogická orientace* 25(3): 345-371
- GREGER, D. 2006. *Přehled výzkumů učebnic v zahraničí*. In: *Učebnice pod lupou*. 234. publikace. Paido, Brno.

- HOFMANN, E. KNECHT, P. 2013. K problému řazení geografického učiva ve školních vzdělávacích programech. *Informace ČGS* 32(2): 13-25
- JANKO, T. 2013. *Nonverbální prvky v učebnicích zeměpisu jako nástroj didaktické transformace*. Muni Press, Brno.
- JANOUŠKOVÁ, E. 2008. *Analýza učebnic zeměpisu*. Disertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky, Brno.
- KLAPKO, D. 2006. *Evaluační učebnic jako cesta k optimalizaci výchovně-vzdělávacího procesu*. In: *Učebnice pod lupou*. 234. publikace. Paido, Brno.
- KNECHT, P. 2009. Co je dnes obsahem vzdělávání? [online]. *Pedagogická orientace* 19(2): 120-127
- KNECHT, P. 2006. *Hodnocení učebnic zeměpisu z pohledu žáků 2. stupně základních škol*. In: *Učebnice pod lupou*. 234. publikace. Paido, Brno.
- KNECHT, P. 2010. Reforma kurikula geografického vzdělávání v ČR: stav a perspektivy dalšího vývoje [online]. *XXII sjezd české geografické společnosti*. Ostrava.
- KNECHT, P. a WEINHÖFER, M. 2005. *Jaká kritéria jsou důležitá pro učitele ZŠ při výběru učebnic zeměpisu?*. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Brno.
- KRISTANOVÁ, P. 2015. *Moderní didaktické prostředky při výuce pravděpodobnosti a statistiky na střední škole*. Plzeň. Diplomová práce [online]. [Cit. 16. 7. 2021].
- KUNÍK, T. 2019. *Srovnání kurikula geografie pro druhý stupeň ZŠ V České republice a ve Velké Británii*. Plzeň. Bakalářská práce [online]. [Cit. 28. 4. 2021].
- LONG, R. 2017. *GCSE, AS and A Level reform*. In: *House of Commons Library* [online]. [Cit. 7. 5. 2021]. Dostupné z: <https://commonslibrary.parliament.uk/research-briefings/sn06962/>
- MAŇÁK, J. 2007. *Učebnice jako kurikulární projekt*. In: *Hodnocení učebnic*. 258. publikace. Paido, Brno.

- MAREŠOVÁ, A. 2020. *Porovnání nonverbálních prvků v českých a anglických učebnicích zeměpisu*. Plzeň. Bakalářská práce [online]. [Cit. 13. 7. 2021].
- MIKK, J. 2007. *Učebnice: budoucnost národa*. In: Hodnocení učebnic. 258. publikace. Paido, Brno.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2018. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. [Cit. 19. 4. 2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/45304/>
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2020. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* [online]. [Cit. 26. 4. 2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/54104/>
- NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ, 2021. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. [Cit. 3. 5. 2021]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4982/>
- PAVLIŠČOVÁ, L. 2017. *Analýza a hodnocení učebnic zeměpisu pro ZŠ*. Plzeň. Bakalářská práce [online]. [Cit. 8. 4. 2021].
- ROBERTS, N. 2021. *The School Curriculum in England*. Briefing Paper [online]. House Of Commons Library. [Cit. 5. 5. 2021]. Dostupné z: <https://commonslibrary.parliament.uk/research-briefings/sn06798/>
- THE NATIONAL CURRICULUM. In: *Oxford Learner's Dictionary* [online]. [Cit. 5. 5. 2021]. Dostupné z: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/the-national-curriculum?q=national+curriculum>
- UK GOVERNMENT, 2013. *Education Reform: New National Curriculum for Schools* [online]. [Cit. 28. 4. 2021]. Dostupné z: <https://www.gov.uk/government/speeches/education-reform-new-national-curriculum-for-schools>
- UK GOVERNMENT. *Statutory Framework for Early Years Foundation Stage (EYFS)* [online]. [Cit. 19. 4. 2021]. Dostupné z:

<https://www.gov.uk/government/publications/early-years-foundation-stage-framework--2>

- UK GOVERNMENT. *The National Curriculum* [online]. [cit. 28. 3. 2021]. Dostupné z: <https://www.gov.uk/national-curriculum>
- UK GOVERNMENT, 2014. *The National Curriculum in England. Framework for Stages 1 to 4* [online]. [Cit. 5. 5. 2021]. Dostupné z: <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-framework-for-key-stages-1-to-4/the-national-curriculum-in-england-framework-for-key-stages-1-to-4>
- UK GOVERNMENT, 2013. *The National Curriculum of England: Geography programmes of study* [online]. [Cit. 5. 5. 2021]. Dostupné z: <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-geography-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-geography-programmes-of-study>
- VLČEK, P. 2015. Srovnávací výzkum v pedagogice: některé úvahy o metodologii problémového přístupu [online]. *Pedagogická orientace* 25(3): 394-412

SEZNAM OBRÁZKŮ

- Obrázek 11: Strategie vzdělávací politiky ČR, 2020-2030
- Obrázek 12: Vzdělávací systém v České republice
- Obrázek 13: Dílčí členění RVP, vlastní zpracování
- Obrázek 14: Struktura školního vzdělávacího systému v Anglii
- Obrázek 15: Zeměpis 6: členění matematické geografie – počet úrovní + počet pojmů
- Obrázek 16: Zeměpis 6: členění fyzické geografie – počet úrovní + počet pojmů
- Obrázek 17: Zeměpis 6: členění humánní geografie – počet úrovní + počet pojmů
- Obrázek 18: Zeměpis 6: počet stran podkapitol matematické geografie
- Obrázek 19: Zeměpis 6: počet stran podkapitol fyzické geografie
- Obrázek 20: Zeměpis 6: počet stran podkapitol humánní geografie
- Obrázek 11: Zeměpis 7: členění podkapitoly *Rozdělení světa* – počet úrovní + počet pojmů
- Obrázek 12: Zeměpis 7: členění podkapitoly *Regionální geografie pevnin* – počet úrovní + počet pojmů
- Obrázek 13: Zeměpis 7: členění podkapitoly *Regionální geografie oceánů* – počet úrovní + počet pojmů.
- Obrázek 14: Zeměpis 7: počet stran jednotlivých témat podkapitoly *Rozdělení světa*
- Obrázek 15: Zeměpis 7: počet stran jednotlivých témat podkapitoly *Regionální geografie pevnin*
- Obrázek 16: Zeměpis 7: počet stran jednotlivých témat podkapitoly regionální geografie oceánů
- Obrázek 17: Zeměpis 8: členění podkapitoly *Regionální geografie Evropy* – počet úrovní + počet pojmů
- Obrázek 18: Zeměpis 8: členění podkapitoly *Regionální geografie České republiky* – počet úrovní + počet pojmů
- Obrázek 19: Zeměpis 8: počet stran jednotlivých témat podkapitoly *Regionální geografie Evropy*
- Obrázek 20: Zeměpis 8: počet stran jednotlivých témat podkapitoly *Regionální geografie České republiky*

- Obrázek 21: Zeměpis 9: členění podkapitoly *Globalizace* – počet úrovní + počet pojmů
- Obrázek 22: Zeměpis 9: počet stran jednotlivých témat podkapitoly celku *Globalizace*
- Obrázek 23: Geog 1: členění matematické geografie - počet úrovní + počet pojmů
- Obrázek 24: Geog 1: členění regionální geografie - počet úrovní + počet pojmů
- Obrázek 25: Geog 1: členění fyzické geografie - počet úrovní + počet pojmů
- Obrázek 26: Geog 1: počet stran podkapitol matematické geografie
- Obrázek 27 : Geog 1: počet stran podkapitol regionální geografie
- Obrázek 28: Geog 1: počet stran podkapitol fyzické geografie
- Obrázek 29: Geog 2: členění matematické geografie - počet úrovní + počet pojmů
- Obrázek 30: Geog 2: členění humánní geografie - počet úrovní + počet pojmů.
- Obrázek 31: Geog 2: členění fyzické geografie - počet úrovní + počet pojmů
- Obrázek 32: Geog 2: členění regionální geografie - počet úrovní + počet pojmů.
- Obrázek 33: Geog 2: počet stran podkapitol matematické geografie
- Obrázek 34: Geog 2: počet stran podkapitol humánní geografie
- Obrázek 35: Geog 2: počet stran podkapitol fyzické geografie
- Obrázek 36: Geog 2: počet stran podkapitol regionální geografie
- Obrázek 37: Geog 3: členění fyzické geografie - počet úrovní + počet pojmů
- Obrázek 38: Geog 3: členění humánní geografie - počet úrovní + počet pojmů
- Obrázek 39: Geog 3: členění regionální geografie - počet úrovní + počet pojmů
- Obrázek 40: Geog 3: počet stran podkapitol fyzické geografie
- Obrázek 41: Geog 3: počet stran podkapitol humánní geografie
- Obrázek 42: Geog 3: počet stran podkapitol regionální geografie

SEZNAM TABULEK

- Tabulka 4: Formy obsahu vzdělávání
- Tabulka 5: Struktura zkoušek Key Stage dle Průchy
- Tabulka 6: Funkce učebnic dle D. D. Zujeva
- Tabulka 4: Rozložení tematických celků v českých učebnicích zeměpisu od nakladatelství Fraus
- Tabulka 5: Rozložení tematických celků v anglických učebnicích zeměpisu od nakladatelství Oxford
- Tabulka 6: Příklad dělení geografických disciplín na témata a pojmy nižších hierarchických úrovní v učebnici Geog 1
- Tabulka 7: Původní znění Bloomovy taxonomie kognitivních cílů
- Tabulka 8: Počet stran zabývajících se Tématem Česká republika v českých učebnicích
- Tabulka 9: Počet stran zabývajících se tématem Spojené království v anglických učebnicích
- Tabulka 10: Počet stran věnujících se jednotlivým geografickým disciplínám v českých učebnicích
- Tabulka 11: Počet stran věnujících se jednotlivým geografickým disciplínám v anglických učebnicích
- Tabulka 12: Počet stran učebnic věnující se geografii moří a oceánů
- Tabulka 13: Chronologie obsahu učebnic dle disciplín geografie
- Tabulka 14: Počet pojmů rozvíjející dané úrovně Bloomovy taxonomie (v procentech)