

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PŘÍRODOVĚDECKÁ FAKULTA

KATEDRA GEOGRAFIE



Přírodovědecká
fakulta

Fotografie ve výuce zeměpisu (geografie) se zaměřením na ZŠ

Diplomová práce

Bc. Kateřina Kohoutová

Olomouc 2024

RNDr. Miloš Fňukal, Ph.D.

Bibliografický záznam

Autor (osobní číslo): Bc. Kateřina Kohoutová (R220002)

Studijní program: Učitelství geografie pro SŠ (major), Učitelství základů společenských věd a občanské výchovy pro SŠ a 2. stupeň ZŠ (minor)

Název práce: Fotografie ve výuce zeměpisu (geografie) se zaměřením na ZŠ

Titul of thesis: Photography in the teaching of geography with a focus on primary school

Vedoucí práce: RNDr. Miloš Fňukal, Ph.D.

Rozsah práce: 75 stran, 3 přílohy

Abstrakt:

Diplomová práce se zabývá využitím fotografií jako základní formy obrazového materiálu ve výuce zeměpisu na základních školách. Cílem diplomové práce je analyzovat využití fotografií ve výuce a v učebnicích tohoto předmětu. Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Teoretická část práce se zabývá didaktickými prostředky, učením se z obrazového materiálu se zaměřením na fotografie, učebnicemi a učebními úlohami. Empirická část práce prezentuje výsledky kvalitativního výzkumného šetření, které bylo provedeno formou polostrukturovaných rozhovorů s učiteli zeměpisu na základních školách.

Klíčová slova:

Obrazový didaktický materiál, fotografie, výuka, učebnice, základní škola, zeměpis, kvalitativní výzkum.

Abstract:

The thesis deals with the use of photographs as a basic form of visual material in teaching geography in primary schools. The aim of the thesis is to analyse the use of photographs in teaching and in textbooks of this subject. The thesis is divided into a theoretical and empirical parts. The theoretical part of the thesis deals with didactic means, learning from pictorial material with a focus on photographs, textbooks and teaching tasks. The empirical part of the thesis presents the results of a qualitative research investigation conducted in the form of semi-structured interviews with geography teachers in primary schools.

Keywords:

Pictorial didactic material, photography, teaching, textbooks, primary school, geography, qualitative research.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci na téma Fotografie ve výuce zeměpisu (geografie) se zaměřením na ZŠ vypracovala samostatně s použitím citovaných zdrojů, které uvádím v jejich seznamu.

V Olomouci dne 18. 4. 2024

Bc. Kateřina Kohoutová

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat RNDr. Miloši Fňukalovi, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, jeho ochotu a cenné rady, které mi průběžně poskytoval. Dále bych chtěla vyjádřit poděkování učitelům, kteří jsou velmi důležitou součástí mého výzkumného šetření. Poděkování náleží i mé rodině a přítelovi za podporu během studia.

Zadání kvalifikační práce

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Přírodovědecká fakulta

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Bc. Kateřina KOHOUTOVÁ
Osobní číslo: R220002
Studijní program: N0114A330001 Učitelství geografie pro střední školy
Téma práce: Fotografie ve výuce zeměpisu (geografie) se zaměřením na ZŠ
Zadávající katedra: Katedra geografie

Zásady pro vypracování

Cílem diplomové práce bude analýza využití fotografií jako základní formy obrazových didaktických materiálů ve výuce zeměpisu. Autorka zmapuje jejich využití v učebnicích i ve výuce (včetně míry a způsobu používání fotografií v učebních úlohách) a pokusí se porovnat jejich efektivitu ve srovnání s jinými zdroji neverbálních informací. Práce se zaměří na výkonu a učebnice pro základní školy.

Rozsah pracovní zprávy: 20 000 – 24 000 slov
Rozsah grafických prací: Podle potřeb zadání
Forma zpracování diplomové práce: tištěná

Seznam doporučené literatury:

Při tvorbě práce bude využita dostupná literatura zaměřená na:

- didaktiku geografie (zejména Mísařová – Hercík (2013): Kapitoly z didaktiky geografie a Madziková – Kancír (2015): Didaktika geografie, v obou případech s rozsáhlou bibliografií dalších prací),
- problematiku učebních úloh (přehledně v Řezníčková – Matějček (2014): Úlohy ve výuce geografie),
- odborné články z didaktiky věnované problematice práce s obrazem a fotografiemi (namátkou Sándulache, Cătălina, Iulian Sándulache a Bogdan Olariu. The use of photographs in geography lessons. *Cinq Continents* [online]. 2017, 7(16), 240-248 [cit. 2023-01-12]. ISSN 22472290.),
- časopis Geografické rozhledy.

Vedoucí diplomové práce: RNDr. Miloš Fňukal, Ph.D.
Katedra geografie

Datum zadání diplomové práce: 16. ledna 2023
Termín odevzdání diplomové práce: 10. dubna 2024

LS.

doc. RNDr. Martin Kubala, Ph.D.
děkan

doc. Mgr. Pavel Klapka, Ph.D.
vedoucí katedry

V Olomouci dne 16. ledna 2023

Obsah

1 Úvod.....	10
2 Cíle práce	11
TEORETICKÁ ČÁST PRÁCE	12
3 Didaktické prostředky	12
3.1 Vymezení didaktických prostředků	12
3.2 Klasifikace materiálních didaktických prostředků	12
3.3 Používání materiálních didaktických prostředků ve výuce	14
4 Učení z obrazového materiálu	16
4.1 Funkce obrazového materiálu	17
4.2 Fotografie.....	18
5 Učebnice	20
5.1 Vymezení učebnice.....	20
5.2 Funkce učebnice	20
5.3 Struktura učebnice	22
5.4 Specifika učebnic zeměpisu.....	24
5.5 Učebnice používané respondenty výzkumného šetření	28
6 Učební úlohy.....	30
6.1 Vymezení učebních úloh	30
6.2 Role učebních úloh ve výuce	30
6.3 Parametry učebních úloh	31
6.4 Taxonomie učebních úloh.....	31
EMPIRICKÁ ČÁST PRÁCE	34
7 Charakteristika výzkumného šetření.....	34
7.1 Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky	34
7.2 Použité metody sběru dat.....	34

7.3 Etické aspekty výzkumného šetření.....	36
7.4 Charakteristika účastníků výzkumného šetření a způsoby jejich oslovení.....	36
7.5 Průběh sběru dat.....	38
7.6 Analýza dat	39
8 Interpretace dat	41
8.1 Zdroje fotografií.....	41
8.1.1 Internet jako zdroj fotografií.....	41
8.1.2 Ostatní zdroje fotografií.....	42
8.2 Fotografie ve výuce	44
8.2.1 Aspekty ovlivňující míru zařazení fotografií do výuky.....	44
8.2.2 Způsoby práce s fotografiemi ve výuce.....	46
8.2.3 Způsoby práce s fotografiemi pořízenými žáky	49
8.3 Učebnice	50
8.3.1 Aspekty ovlivňující míru zařazení fotografií v učebnicích	51
8.3.2 Způsoby práce s fotografiemi v učebnicích.....	52
8.3.3 Hodnocení fotografií v učebnicích	52
8.4 Přínosy a úskalí fotografií.....	54
8.5 Efektivita využívání fotografií ve srovnání s jinými zdroji informací	58
8.6 Tvorba aktivit zaměřených na práci s fotografiemi	59
9 Diskuze	64
10 Závěr	68
11 Summary.....	69
12 Seznam použitých zdrojů.....	70
13 Seznam obrázků a tabulek	74
14 Seznam příloh	75

1 Úvod

Fotografie jsou neodmyslitelnou součástí dnešního světa. V momentě, kdy vytáhneme paty z domu, je můžeme zpozorovat nejen v ulicích, které jsou osázeny reklamními poutači, ale i ve všemožných obchodech či na jídelních lístcích nejrůznějších restaurací. I v případě, že se rozhodneme zůstat doma, nebudeme o fotografie ochuzeni. A to proto, že se objevují v novinách, reklamních letácích či v rodinných albech. Fotografie jsou též neodmyslitelnou součástí internetového prostředí, kde se s nimi setkáváme velmi často. Zkrátka fotografie jsou všude kolem nás a není obtížné s nimi přijít do styku.

Ani vzdělávací instituce nejsou výjimkou. A právě na základní školu jakožto vzdělávací instituci ve spojení s fotografiemi je orientovaná má diplomová práce. Fotografiím ve výuce zeměpisu na základní škole jsem se rozhodla věnovat hned z několika důvodů. Prvotním impulsem byla souvislá pedagogická praxe, kterou jsem absolvovala během magisterského studia. V jejím průběhu jsem se v rámci výuky zeměpisu častokrát setkávala s fotografiemi, a dokonce jsem do výuky občas práci s fotografiemi zakomponovala. Ta však vzhledem k mé nezkušenosti nebyla příliš sofistikovaná. Za podstatné považuji uvědomění si toho, že fotografie může mít zejména ve výuce zeměpisu velký potenciál. A právě zmíněná zkušenost ze souvislé pedagogické praxe a skutečnost, že po ukončení studia bych ráda vyučovala zeměpis na základní škole, jsou důvodem k tomu, že se ve své diplomové práci věnuji fotografiím ve výuce zeměpisu na základní škole.

Pevně věřím, že průběh zpracování diplomové práce a především její výsledky budou prospěšné pro mě jakožto budoucí učitelku zeměpisu na základní škole. Diplomová práce může být rovněž přínosem a inspirací pro začínající, ale i zkušené učitele zeměpisu nejenom na základních školách.

2 Cíle práce

Diplomová práce se zabývá fotografiemi ve výuce zeměpisu (geografie) na základních školách v České republice. Cílem diplomové práce je analýza využití fotografií jako základní formy obrazových didaktických materiálů ve výuce zeměpisu. V diplomové práci bude zmapováno využití fotografií ve výuce a v učebnicích zeměpisu na náhodně vybraných základních školách v České republice.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Cílem teoretické části diplomové práce je vymezit teoretické přístupy vztahující se k vybrané problematice. Empirická část diplomové práce si klade za cíl provést analýzu využití fotografií ve výuce a v učebnicích zeměpisu na základních školách. V rámci empirické části diplomové práce jsou provedeny polostrukturované rozhovory s učiteli zeměpisu na základních školách.

Vzhledem ke stanoveným cílům se diplomová práce zaměří na nalezení odpovědí na tyto výzkumné otázky:

- Jak učitelé zeměpisu na základních školách přistupují k využívání fotografií ve výuce a v učebnicích tohoto předmětu?
 - V jaké míře učitelé zeměpisu na základních školách využívají fotografie ve výuce a v učebnicích tohoto předmětu?
 - Jaké přínosy a úskalí fotografií spatřují učitelé zeměpisu na základních školách?
- Jakým způsobem učitelé zeměpisu na základních školách využívají fotografie ve výuce a v učebnicích tohoto předmětu?
- Jak učitelé zeměpisu na základních školách hodnotí efektivitu využívání fotografií ve srovnání s jinými zdroji neverbálních informací?
- Jak učitelé zeměpisu na základních školách přistupují k tvorbě aktivit zaměřených na práci s fotografiemi?

TEORETICKÁ ČÁST PRÁCE

3 Didaktické prostředky

3.1 Vymezení didaktických prostředků

V oblasti didaktiky pojem didaktický prostředek zastřešuje vše, co může být pro žáky a učitele nápomocné při naplňování výukových cílů. Didaktickým prostředkem jsou vyučovací metody, vyučovací formy, didaktické zásady, ale také školní tabule, učebnice či učební prostory. I dosažení dílčího výukového cíle lze nazvat didaktickým prostředkem, protože představuje krok vpřed k naplnění cíle obecnější povahy (Kalhous & Obst, 2002).

Je patrné, že didaktické prostředky lze chápat ve velmi širokém smyslu. I přes to, že se didaktickými prostředky zabývá mnoho autorů, tak v oblasti jejich dělení panuje shoda. Autoři Rambousek (1989), Růžička a kol. (1995), Kalhous & Obst (2002) společně s Maňákem (2003) uvádějí dělení didaktických prostředků na materiální a nemateriální.

Do skupiny nemateriálních didaktických prostředků lze zařadit vyučovací formy, vyučovací metody či dílčí cíle (Kalhous & Obst, 2002). Jak sám název napovídá, do skupiny materiálně didaktických prostředků, lze řadit vše, co má materiální povahu a zároveň je nápomocné k naplňování výukového cíle (Rambousek, 1989). Skupině materiálních didaktických prostředků se podrobněji věnuje následující kapitola.

3.2 Klasifikace materiálních didaktických prostředků

Klasifikací materiálních didaktických prostředků se zabývá řada autorů. Patří mezi ně Rambousek (1989), Malach (1993), jehož klasifikaci materiálních didaktických prostředků uvádějí ve své publikaci Kalhous & Obst (2002), ale také Šimoník (2005).

Ve své práci uvedu tři klasifikace materiálních didaktických prostředků, avšak v jejich zjednodušené verzi. V následující části textu se zaměřím na zařazení fotografií a učebnic v těchto vybraných klasifikacích.

Rambousek (1989) je autorem mnou první uvedené klasifikace materiálních didaktických prostředků. Klasifikace vypadá následovně:

- učební pomůcky,
- metodické pomůcky,
- zařízení,
- didaktická technika,

- školní potřeby,
- výukové prostory a prostředí.

Další klasifikaci materiálních didaktických prostředků, jejímž autorem je Malach (1993) ve své publikaci uvádějí Kalhous & Obst (2002):

- učební pomůcky,
- technické výukové prostředky,
- organizační a reprografická technika,
- výukové prostory a jejich vybavení,
- vybavení učitele a žáka.

Jako poslední a zároveň nejmladší z mnou vybraných klasifikací uvádím Šimoníkovu (2005) klasifikaci materiálních didaktických prostředků. Šimoník (2005) namísto pojmu didaktické prostředky užívá pojem materiální determinanty vyučování, které člení následovně:

- školní budova a její uspořádání,
- učební pomůcky,
- didaktická technika.

Stručné představení uvedených klasifikací materiálních didaktických prostředků slouží pro komplexnější orientaci v problematice, ovšem jak jsem již naznačila, klasifikace jsou uvedeny v jejich zjednodušené verzi. Vzhledem k problematice, kterou se diplomová práce zabývá, se následující text podrobněji věnuje pouze jedné z uvedených kategorií zmíněných klasifikací.

Fotografie a učebnice v klasifikaci materiálních didaktických prostředků

Tato část textu se zabývá kategorií učební pomůcky, za jejíž přímou součást všichni autoři uvedených klasifikací považují učebnice, zatímco fotografie jsou v jedné z nich vymezeny nepřímo.

A právě učební pomůcky mají ze všech materiálních didaktických prostředků „nejtěsnější vazbu k obsahu dané výuky; vztahují se k němu přímo a bezprostředně“ (Rambousek, 1989, str. 15). Zmíněné doplňuje a potvrzuje i definice učebních pomůcek od Maňáka (2003, str. 50), který je považuje za „materiální předměty, které se bezprostředně používají ve výchovně vzdělávacím procesu k hlubšímu osvojení vědomostí a dovedností.“ Rozlišujeme učební pomůcky, které lze prezentovat přímo, a učební pomůcky, k jejichž prezentaci je třeba využít didaktickou techniku (Rambousek, 1989).

Autor první představené klasifikace, Rambousek (1989), uvádí pár příkladů učebních pomůcek, mezi nimiž jsou učebnice, modely, žákovské soupravy, školní obrazy, promítnutá zobrazení, záznamy zvuků apod.

Postavení učebnic v rámci kategorie učebních pomůcek je v klasifikaci zřejmé, avšak fotografie se zde explicitně nevyskytují. Tomu přikládám dva možné důvody. Nelze s jistotou říct, že autoři neřadí fotografie k učebním pomůckám, protože mohou být ukryty pod zkratkou – apod. Druhým důvodem může být fakt, že klasifikace je oproti dvěma uvedeným pojata mnohem stručněji. Vzhledem k těmto důvodům a výše uvedeným definicím je možné považovat fotografie za součást této kategorie.

Autor Malach (1993), jemuž náleží v pořadí druhá klasifikace materiálních didaktických prostředků, mimo jiné v rámci kategorie učební pomůcky vymezuje podkategorii, kterou pojmenovává zobrazení a znázornění předmětů a skutečností. V ní vymezuje modely, zobrazení a zvukové záznamy. Fotografie spolu se školními obrazy a mapami řadí do tzv. přímo prezentovaných zobrazení (Kalhous & Obst, 2002).

Kategorie učebních pomůcek obsahuje i podkategorii textové pomůcky, do níž autor řadí klasické i programované učebnice (Kalhous & Obst, 2002).

I v rámci nejmladší uvedené klasifikace materiálních didaktických pomůcek uvádí její autor Šimoník (2005) kategorii učebních pomůcek. K ní náleží několik podkategorií včetně podkategorie zobrazení. Do ní spolu s obrazy, nákresey na tabuli, obrazovými soubory a nástěnnými obrazy náleží i fotografie.

Učebnice spolu s čítankami, sbírkami úloh, encyklopediemi, slovníky, knihami a texty psanými na tabuli Šimoník (2005) zastřešuje podkategorií literární pomůcky.

3.3 Používání materiálních didaktických prostředků ve výuce

Materiální didaktické prostředky byly vždy neodmyslitelnou součástí výuky s tím, že jejich vývoj byl vázán na vyspělost civilizace, kultury a techniky (Maňák, 2003). Ve své podstatě není důležité, s čím učitel ve výuce pracuje, ale jakým způsobem. Je třeba si uvědomit, že *„využívání těchto prostředků není cílem výuky, ale pouze prostředkem“* k jeho dosažení (Kalhous & Obst, 2002, str. 341).

Je na učiteli, zda k dosažení výukového cíle zvolí práci s jedním konkrétním materiálním didaktickým prostředkem, či uzná za vhodné zkombinovat vícero prostředků. Pointa spočívá v tom, že by měly být použité tak, aby podporovaly aktivní

zapojení žáků ve výuce, protože pokud „žáci zůstávají pasivní, je i nejdražší interaktivní tabule méně efektivní než papyrus“ (Čapek, 2015, str. 79).

4 Učení z obrazového materiálu

Než se zaměříme na učení z obrazového materiálu jakožto specifického didaktického prostředku, je třeba vymezit samotný pojem. Obrazový materiál představuje celou řadu materiálů, které znázorňují realitu věrohodně či zobecněně až abstraktně. Věrohodné znázornění reality nám může poskytnout fotografie, film či realistická kresba. Naopak zobecněné až abstraktní pojetí reality nám může zprostředkovat schéma, diagram či graf. Jsou to tedy veškeré materiály, v nichž jsou dominantní nonverbální prvky (Čáp & Mareš, 2007).

Z hlediska vývojové psychologie je učení z obrazového materiálu typické pro předškolní období, protože dítě přijímá více poznatků prostřednictvím nonverbálního sdělení. Děti si často prohlíží obrázky v knížkách, přičemž jejich nejbližší je učit se tomu, co je na obrázku podstatné apod. (Čáp & Mareš, 2007).

To už nemůžeme říct o školním období. V tradiční škole je běžné, že se zvyšujícím se věkem žáka jsou nonverbální informace upozadovány a do popředí se dostává verbální sdělování poznatků (Čáp & Mareš, 2007).

To jde naproti tomu, že je u žáků potlačovaná vizuální gramotnost, jejímž vymezením se zabývá několik autorů, zejména těch zahraničních. Tým výzkumníků z Association of College and Research Libraries ji definuje jako „*soubor schopností, které jednotlivci umožňují efektivně vyhledávat, interpretovat, hodnotit, používat a vytvářet obrazy a vizuální média. Dovednosti vizuální gramotnosti vybaví studenta tak, aby pochopil a analyzoval kontextuální, kulturní, etické, estetické, intelektuální a technické komponenty, které se podílejí na výrobě a používání vizuálních materiálů. Vizuálně gramotný jedinec je zároveň kritickým konzumentem vizuálních médií a kompetentním přispěvatelem do souboru sdílených znalostí a kultury*“ (The Visual Literacy Standards Task Force, 2012).

Vizuální gramotnost je tedy potlačována proto, že žáci jsou systematicky učeni k porozumění verbálního sdělení, což v případě nonverbálního sdělení neplatí. Nonverbální sdělení se totiž považuje za dostatečně názorné samo o sobě (Čáp & Mareš, 2007).

To, že je nonverbální sdělení názorné samo o sobě popírají výsledky zahraničních výzkumů. Z nich vyplývá, že vedle negramotných jedinců v oblasti čtení a psaní jsou i ti, kteří jsou „obrazově“ negramotní. Jejich negramotnost spočívá v tom, že tito jedinci

nejsou schopni porozumět obrazovému sdělení. To napadá tvrzení, že obrazový materiál je názorný sám o sobě (Čáp & Mareš, 2007).

4.1 Funkce obrazového materiálu

Čáp & Mareš (2007) ve své publikaci popisují řadu funkcí obrazového materiálu, které vymezuje Levin a kol. (1987). Nejprve budou popsány funkce obrazového materiálu, které kladou důraz na vztah obrázek – text, obrázek – učivo. Funkce obrazového materiálu jsou tedy následující:

První funkcí, kterou může obrazový materiál plnit, je funkce dekorativní. V tomto případě obrazový materiál nesouvisí s uvedeným didaktickým textem. Je zařazen, aby učinil text zajímavější, estetičtější či pro odlehčení obsáhlého výkladového textu.

V opačném případě obrazový materiál souvisí s uvedeným didaktickým textem a zároveň je jeho převyprávěním. Plní tak funkci reprezentující.

Hlavní smysl organizující funkce je „*vhodně uspořádat už existující znalosti a představy, dodat jim soudržnost*“ (Čáp & Mareš, 2007, s. 499).

Další v pořadí je funkce interpretující. Tato funkce si klade za cíl usnadnit žákům pochopení učiva, které jim činí potíže. Úkolem obrazového materiálu je vytvořit u žáků správné představy a předejít vzniku těch nesprávných, případně je prospěšný při odstraňování miskonceptů.

Posláním poslední funkce je ovlivnit způsoby učení a zpracovávání informací žákem. Jde tedy o funkci transformující.

Vzápětí Čáp & Mareš (2007) uvádějí, že z přehledové studie Peeckové (1987) vyplynul další pohled na funkce obrazového materiálu. Tentokrát se jedná o funkce obrazového materiálu, které kladou důraz na vztah obrazového materiálu k psychickým stavům a procesům člověka, jež se učí.

Své opodstatněné místo zaujímá funkce afektivně-motivační a to proto, že učení pro spoustu žáků představuje neoblíbenou činnost, která je navíc doprovázena nepříjemnými pocity, proto je u obrazových materiálů tato funkce podstatná. Právě obrazový materiál může v žákovi vzbudit zájem o učivo, ztraktivnit výuku, a žáka tak naladit na učení apod.

Další funkcí obrazového materiálu je funkce koncentrování pozornosti a to proto, že obrazový materiál mimo jiné slouží k navození a udržení pozornosti žáka. Je důležité

zmínit, že obrazový materiál musí být vhodně zvolen a to tak, aby neobsahoval přebytečné prvky odvádějící žákovu pozornost.

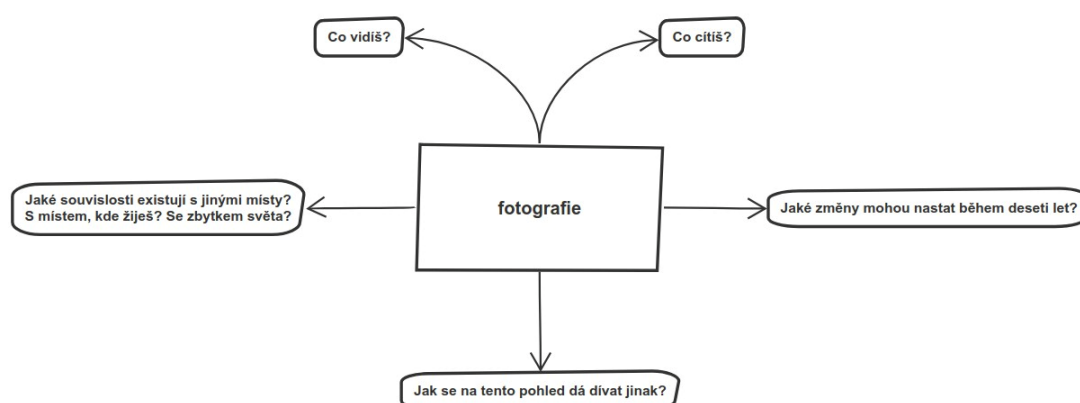
Vzhledem k tomu, že obrazový materiál podporuje poznávací procesy, vymezujeme i funkci kognitivně-regulační.

4.2 Fotografie

Fotografie jakožto obrazový materiál používaný ve výuce může mít velký potenciál. V souvislosti s tím je zásadní zmínit, že by neměla být ve výuce používána pouze pro ilustraci, jak tomu často bývá (Lambert & Balderstone, 2010).

Aby práce s fotografií ve výuce byla sofistikovanější, je třeba podnítit žáky, aby o obsahu fotografie přemýšleli z více pohledů, a docílili tak hlubšího vhledu do problematiky vyobrazené na fotografii. Toho lze dosáhnout pomocí návodných otázek, které formulovala dvojice autorů Robinson a Serf (1997) (Lambert & Balderstone, 2010):

- Co vidíš?
- Co cítíš?
- Jaké změny mohou nastat během deseti let?
- Jak se na tento pohled dá dívat jinak?
- Jaké souvislosti existují s jinými místy? S místem, kde žiješ? Se zbytkem světa?



Obr. 1 Návodné otázky pro práci s fotografií

(zdroj: modifikováno dle Lambert & Balderstone, 2010, s. 250, vlastní zpracování v aplikaci Sketchboard)

Již zmiňovaný potenciál fotografií se ukrývá v tom, že prostřednictvím práce s nimi můžeme u žáků rozvíjet řadu dovedností. Právě Lambert & Balderstone (2010) ve své

publikaci odkazují na dvojici autorů Robinson a Serf (1997), kteří uvádí výčet dovedností, jež můžeme u žáků rozvíjet:

- pečlivé pozorování vizuálního materiálu a dovednost ho slovně komentovat,
- získávání informací z obrazového zdroje,
- analyzování a vyhodnocení informací,
- vztahování vlastních názorů k obrazu,
- uznávání hodnoty různých výkladů,
- vytvoření psané nebo ústní interpretace obrazu,
- vcítění se do zobrazených osob nebo situací,
- vytváření vazeb mezi fotografiemi.

Nejprve by měly být u žáků rozvíjeny základní dovednosti a až po jejich úspěšném zvládnutí je žádoucí přistoupit na rozvíjení důmyslnějších dovedností.

I přes výše zmíněné existuje další způsob, jak pozvednout práci s fotografiemi ve výuce o další úroveň. A to obzvláště, pokud učitelé ve výuce použijí jimi pořízené fotografie. Což Šandulache a kol. (2017) vyloženě doporučují, protože pokud učitel fotografii doplní o své zážitky, zkušenosti či poznatky, je pravděpodobné, že v žácích vzbudí zájem o danou problematiku. Žákům je totiž sympatické, když učitel mluví z vlastní zkušenosti.

I tak je poměrně málo učitelů, kteří ve výuce své vlastní fotografie využívají (Lambert & Balderstone, 2010). Důvodem může být skutečnost, že potřebné fotografie nevlastní nebo upřednostňují jejich čerpání z jiných dostupných zdrojů, např. internetu (Šandulache a kol., 2017).

5 Učebnice

5.1 Vymezení učebnice

V odborné literatuře se s vymezením pojmu učebnice setkáme u množství autorů, přičemž nelze předložit jednotnou definici. Z obecného hlediska lze učebnici chápat jako „*druh knižní publikace uzpůsobené k didaktické komunikaci svým obsahem a strukturou*“ (Průcha a kol., 2003, s. 258). Vzápětí tito autoři zmiňují, že lze vymezit několik typů učebnic, přičemž nejvíce rozšířena je učebnice školní, o níž tato diplomová práce pojednává.

Školní učebnicí rozumíme didaktický text určený (nejen) pro vzdělávání na primární a sekundární úrovni (Průcha, 1998). Konkrétněji jde o „*specificky zpracovaný učební text, který je nositelem obsahu vzdělávání a prostředkem řízení učebního procesu*“ (Kolář, 2012, s. 152). U školní učebnice je žádoucí, aby byla vzhledem ke svému rozsahu, obtížnosti, didaktickému vybavení, názornosti, terminologii apod. uzpůsobena věku žáků, kterým je určena. Další stěžejní požadavek na školní učebnice tkví v tom, aby informace, jež školní učebnice obsahuje, byly adekvátně vybrány, uspořádány a formulovány. A to takový způsobem, aby školní učebnice byla žákovi prostředkem k naplňování výukových cílů (Kolář, 2012).

5.2 Funkce učebnice

Z funkčního hlediska je učebnice v pedagogické teorii pojímána jako kurikulární projekt, zdroj obsahu vzdělávání pro žáky a jako didaktický prostředek pro učitele (Průcha, 2017).

Při vymezení učebnice jako kurikulárního projektu je na místě vyjít ze skutečnosti, že učebnice je jedním z edukačních konstruktů, což jsou „*všechny takové teorie, modely, plány, scénáře, prognózy, zákony, předpisy a jiné teoretické výtvořky, které nějakým způsobem určují či ovlivňují reálné edukační procesy*“ (Průcha, 2017, s. 67). Učebnice na základě vzdělávací politiky daného státu vymezuje vzdělávací obsahy, které mají být předávány vzdělávajícím se osobám.

Učebnici lze chápat i jako zdroj obsahu vzdělávání pro žáky, protože v učebnici jsou odborná témata a okruhy daného předmětu po metodické a didaktické stránce pojaty tak, aby umožnily učení žákům, pro které je učebnice určena (Průcha, 1998).

Leč je učebnice určena primárně žákům, lze ji považovat i za didaktický prostředek sloužící učitelům. Učebnice je totiž didaktickým prostředkem řídícím i učitelovo vyučování (Průcha, 2017).

V osmdesátých a devadesátých letech se jednotlivými funkcemi učebnic zabývalo spousta autorů, přičemž jejich klasifikace s odstupem pár let doplňují autorky Skalková (2007) či Sikorová (2007).

Za jednu z nejpodrobnějších klasifikací funkcí učebnic ve vztahu k žákům lze považovat klasifikaci ruského autora Zujeva (1986), kterou ve své publikaci uvádí Červenková (2010). U učebnice rozlišuje těchto osm funkcí:

- informační funkce,
 - učebnice vymezuje vzdělávací obsah daného předmětu a oboru;
- transformační funkce,
 - učebnice interpretuje poznatky vědeckých oborů do podoby srozumitelné žákům;
- systematizační funkce,
 - učebnice systematicky rozděluje učivo do jednotlivých ročníků, stupňů škol apod., stejně tak vymezuje sled jednotlivých částí učiva;
- upevňování vědomostí a sebekontrola,
 - pod vedením učitele a prostřednictvím práce s učebnicí si žák osvojuje jisté poznatky a dovednosti, které dále upevňuje a např. prostřednictvím učebních úloh kontroluje jejich osvojení;
- sebevzdělávací funkce,
 - učebnice podněcuje žáky k aktivitě a zároveň poskytuje prostor pro samostatnou práci či samostudium;
- integrační funkce,
 - učebnice je jádrem pro pochopení poznatků a informací z dalších dostupných zdrojů;
- koordinační funkce,
 - učebnice koordinuje využívání ostatních didaktických prostředků;
- rozvíjející a výchovná funkce,
 - učebnice napomáhá k rozvoji osobnosti žáka.

Jak jsem již nastínila, již existující klasifikace byly s odstupem času doplněny o další funkce. Výjimkou není ani uvedená klasifikace funkcí učebnic ruského autora Zujeva (1986), kterou Sikorová (2007) rozšířila o další čtyři funkce:

- motivační funkci,
 - učebnice zpestří osvojovanou látku (např. pomocí ilustrací);
- řídicí funkci,
 - učebnice může být nápomocná učiteli při jeho řízení učební činnosti žáků;
- diferenciací funkci,
 - učebnice poskytuje žákům nadstavbový materiál;
- hodnotovou funkci,
 - učebnice formují postoje žáků přímo či skrze svůj obsah.

Aby učebnice mohla plnit výše uvedené funkce (ale i ty, které explicitně zmíněny nejsou), musí obsahovat prvky, pomocí nichž bude jednotlivé funkce realizovat. Takovéto prvky nazýváme strukturální komponenty (prvky) učebnic (Červenková, 2010).

5.3 Struktura učebnice

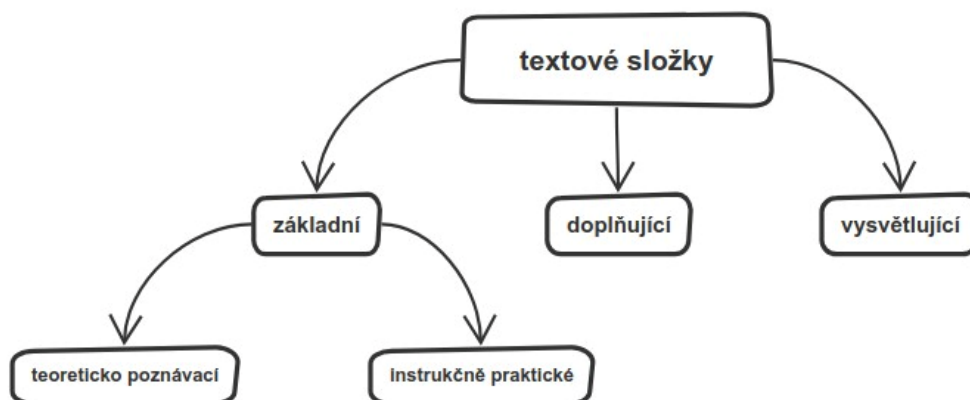
V návaznosti na výše uvedené lze zmínit, že na učebnici je „*nahlíženo jako na uspořádaný celek, který je tvořen mnoha strukturálními prvky. Ty jsou v závislosti na funkcích učebnice rozvíjeny a tvoří ucelený systém*“ (Červenková, 2010, s. 32).

Kategorizací strukturálních prvků v učebnicích se zabývá několik odborníků, přičemž pro účely diplomové práce předkládám kategorizaci již zmiňovaného autora Zujeva (1983), kterou ve své publikaci uvádí Červenková (2010). Tato nejčastěji citovaná kategorizace strukturálních prvků v učebnicích vymezuje dvě základní složky – textovou a mimotextovou.

V rámci textové složky autor vymezuje základní texty, doplňující texty a vysvětlující texty. Základní texty dále dělí na teoreticko-poznávací texty, které zprostředkovávají informace (termíny, fakta, data, teorie, názory, procesy apod.), a instrukčně-praktické texty, jejichž cílem je vymezit činnosti nutné pro osvojení učiva (popisy úloh, přehledy učiva, prvky pro fixaci apod.).

K rozšíření a prohloubení základního učiva jsou určeny již zmíněné doplňující texty, tj. vědecké články, statistické informace, texty krásné a umělecké literatury apod. Doplňující texty mohou vnuknout nápad pro práci učitele, ale také jsou vhodné pro samostudium žáků.

I vysvětlující texty mají v učebnici své nezastupitelné místo, protože žákům napomáhají k pochopení základního učiva. Jde o poznámky, úvodní komentáře, vysvětlivky, popisky schémat, grafů apod.



Obr. 2 Textové složky učebnice

(zdroj: modifikováno dle Červenkové, 2010, s. 35, vlastní zpracování v aplikaci Sketchboard)

Do mimotextových složek lze zařadit komponenty, které nemají podobu souvislého textu. Mezi takové složky autor řadí aparát organizace osvojování, ilustrační a orientační aparát.

Úkolem aparátu organizace osvojování je „*podporovat žáka při pochopení učiva, vést jej v procesu učení a rozvíjet autoedukaci*“ (Červenková, 2010, s. 35). Tvoří jej tabulky, učební úlohy, průvodní otázky apod.

Obrazové materiály, diagramy, schémata, symboly či piktogramy jsou prvky ilustračního aparátu, který graficky znázorňuje různé poznatky. Prvky ilustračního aparátu chápeme jako rovnocenné vzhledem k psanému textu, nikoliv jako jeho pouhý doplněk.

Poslední složku představuje orientační aparát, jehož prvky nezprostředkovávají nové informace, nýbrž jsou nápomocné při orientaci v učebnici. Mezi prvky orientačního aparátu řadíme obsah, bibliografii, rejstříky, nadpisy apod.



Obr. 3 Mimotextové složky učebnice

(zdroj: modifikováno dle Červenkové, 2010, s. 35, vlastní zpracování v aplikaci Sketchboard)

5.4 Specifika učebnic zeměpisu

V základu mají učebnice zeměpisu s učebnicemi jiných předmětů spoustu společných znaků. Ovšem v případě zeměpisných učebnic lze spatřit jisté specifikum, které je spjato s vysokým podílem neverbálních geografických informací (Mísařová & Hercik, 2013).

I Janko (2012, s. 16) se ve své publikaci zmiňuje o pojmu neverbální geografické informace, které staví vedle pojmů vizuální prostředky, vizuálie, vizuální informace, grafická informace či obrazový materiál, jež jsou používány různými českými autory pro „*označování obrazového materiálu vyskytujícího se ve školních učebnicích*“, zejména těch zeměpisných. Dle Janka (2012) lze považovat zmíněné pojmy do jisté míry za synonyma, a tak je v diplomové práci používán jednotný pojem – neverbální geografické informace.

Pro lepší představu o tom, s jakým obrazovým materiálem se lze v zeměpisných učebnicích setkat, je uvedena Wahlova (1983) kategorizace zdrojů neverbálních geografických informací. V rámci ní je vyčleněna kategorie kartografických, statistických, obrazových, schematických, geometrických a znakových zdrojů neverbálních informací.

Tab. 1 Kategorizace zdrojů neverbálních geografických informací v učebnicích

kartografické zdroje neverbálních informací
<ul style="list-style-type: none">- plán- mapa- mapový náčrt
statistické zdroje neverbálních informací
<ul style="list-style-type: none">- graf, digram- kartogram- kartodiagram- piktogram- statistické tabulky
obrazové zdroje neverbálních informací
<ul style="list-style-type: none">- fotografie- obrázek- blokdiagram

schematické zdroje neverbálních informací
<ul style="list-style-type: none"> - profil - průřez - schéma
geometrické zdroje neverbálních informací
<ul style="list-style-type: none"> - přímky, úsečky - geometrické obrazce - geometrická tělesa
znakové zdroje neverbálních informací
<ul style="list-style-type: none"> - kartografické značky - jiné znaky, značky

Zdroj: modifikováno dle Wahly, 1983, str. 38, vlastní zpracování v aplikaci Sketchboard.

Wahla tuto kategorizaci publikoval v roce 1983, a tak kategorizace přirozeně nepočítala s tím, že mohou existovat i interaktivní učebnice, s čímž by se výčet kategorií pravděpodobně rozšířil o audiovizuální záznamy. A to proto, že interaktivní učebnice představují ucelený soubor výukových dat, která jsou rozšířena o multimédia, dokumenty či odkazy.

S tím souvisí výhoda interaktivních učebnic oproti tištěným učebnicím. Ta spočívá v tom, že mohou obsahovat animace, filmy apod. (Dömischová, in Dostál, 2011).

Druhy neverbálních geografických informací (výběr s ohledem k diplomové práci)

Plnohodnotná kategorizace zdrojů neverbálních geografických informací v učebnicích je již výše uvedena (viz *Tab.1 Kategorizace zdrojů neverbálních geografických informací v učebnicích*). Vzhledem k její obsáhlosti jsou v této části textu uvedeny pouze ty zdroje neverbálních geografických informací, které ve výuce a učebnicích používají respondenti výzkumného šetření a mají možnost porovnat efektivitu těchto zdrojů neverbálních geografických informací ve srovnání s fotografiemi.

Kartografické zdroje neverbálních informací

Mapa

Mapu lze definovat jako „zmenšené, zevšeobecněné a vysvětlené znázornění objektů a jevů na Zemi nebo ve vesmíru, sestavené v rovině pomocí matematicky definovaných vztahů“ (Mucha a kol., 1992, s.18).

Mapa je neodmyslitelnou součástí výuky zeměpisu, což potvrzují autoři Mísařová & Hercik (2013), kteří ji řadí k nejdůležitějším a nejpoužívanějším didaktickým prostředkům ve výuce zeměpisu.

Poslání mapy je mimo jiné rozvíjet u žáků tzv. mapové dovednosti (čtení, analýza a interpretace mapy či tvorba mapy) (Hanus a kol., 2020).

Statistické zdroje neverbálních informací

Graf, diagram

Mezi statistické zdroje neverbálních informací mimo jiné řadíme i grafy a diagramy, které jsou velmi vhodné pro grafické vyjádření statistických dat. Graf znázorňuje závislost mezi dvěma či více proměnnými, přičemž *„hodnota znázorňovaného jevu je závislou proměnnou na jiné nezávislé proměnné, např. na čase, na ploše“* (Voženílek & Kaňok, 2011, s. 50).

Při vymezení diagramu autoři Voženílek & Kaňok (2011, s. 66) ve své publikaci odkazují na Kaňoka (1999), který diagram vymezuje jako *„geometrický obrazec se snadno měřitelným parametrem (parametry), jehož velikost umožňuje pomocí stupnice určit hodnotu vlastnosti znázorňovaného jevu“*, přičemž rozdíl mezi grafem a diagramem spočívá v tom, že diagram není vázán na souřadnicové osy a neznázorňuje závislost mezi dvěma či více proměnnými.

Kartogram a kartodiagram

V učebnicích, ale i ve výuce zeměpisu se častokrát setkáváme s kartogramy a kartodiagramy. Oba jsou určeny pro znázornění kvantitativních dat (Havelková, 2017) a z toho důvodu mají své místo při znázorňování socioekonomických jevů a procesů v prostoru (Hanus, 2011).

Havelková (2017, s. 25) kartogramem rozumí *„tematickou mapu územních celků, ve kterých jsou kvantitativní data plošně znázorněna různým rastrem nebo odstínem barvy“* a zároveň zmiňuje, že kartogram vyjadřuje výhradně relativní hodnoty. Příkladem může být kartogram znázorňující počet obyvatel na kilometr čtvereční. Oproti tomu kartodiagram, *„čili diagramy lokalizované v mapě“*, znázorňují absolutní hodnoty (Havelková, 2017, s. 25). Kartodiagram by tedy znázorňoval pouhý počet obyvatel (Havelková, 2017).

Statistické tabulky

K výuce zeměpisu bezpochyby patří i statistické materiály, které mohou mít různou podobu. Jednou z nich jsou právě statistické tabulky, které mohou podpořit pochopení určitých geografických jevů a procesů (Herink, 2004).

Obrazové zdroje neverbálních informací

Fotografie

O fotografiích jakožto obrazových zdrojích neverbálních informací již pojednává kapitola 4 *Učení z obrazového materiálu*.

Obrázek

Pojem obrázek je pozůstatkem z období první poloviny 20. století, kdy obrázky existovaly jako samostatná kategorie. Za obrázek se tehdy považovalo vše namalované, nikoliv vyfotografované. Navzdory členění pojmů obrázek a fotografie z první poloviny 20. století se v současnosti pojmy obrázek a fotografie do značné míry prolínají.

Blokdiagram

Blokdiagram je další obrazový zdroj neverbálních informací, který respondenti výzkumného šetření ve výuce zeměpisu používají. Blokdiagramem se rozumí „*perspektivní znázornění výřezu části zemského povrchu, pravoúhle ohraničené svislými rovinami*“ (Mucha a kol., 1992, s. 214). Je tedy patrné, že blokdiagram má své místo především v rámci geologických a fyzickogeografických témat (Voženílek & Kaňok, 2011).

Schematické zdroje neverbálních informací

Schéma

Schéma je jedna z učebních pomůcek, která zjednodušeně znázorňuje předměty a jevy. Vzhledem k tomu, že schéma zjednodušuje skutečnost, pomáhá „*učiteli objasnit žákům nejpodstatnější části učiva*“, přičemž klade „*značné nároky na jejich abstraktní a logické myšlení*“ (Kujal, 1967, s. 124). Na základě této definice lze tedy považovat za schémata i blokdiagramy.

Zdroje neverbálních informací mimo Wahlovu kategorizaci

Audiovizuální záznamy (video, animace)

Audiovizuální záznamy neboli zvukově obrazové záznamy lze vymezit jako dílo sestávající „z řady obrazů spolu souvisejících, vyvolávajících dojem pohybu“ (KTD – Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy, 2012). Jak již samotný název napovídá, tak audiovizuální záznamy mohou být ozvučeny.

5.5 Učebnice používané respondenty výzkumného šetření

S ohledem na poměrně rozsáhlou nabídku zeměpisných učebnic se autorka práce zajímá o to, jaké učebnice mají k dispozici respondenti výzkumného šetření. Avšak stěžejní důvod jejího zájmu spočívá v tom, že kvalita fotografií obsažených v učebnicích je jedním z mnoha aspektů, které ovlivňují míru zařazení učebnic do výuky.

Tab. 2 Přehled nakladatelství

Označení	Nakladatelství
U1	Nová škola
U2	Prodos
U3	Fraus, Taktik
U4	Fraus
U5	Nová škola
U6	Fraus
U7	Fraus, Nová škola (elektronická učebnice)
U8	Nová škola
U9	Nová škola, Státní pedagogické nakladatelství
U10	učebnice na škole nejsou k dispozici
U11	Nová škola

Zdroj: vlastní výzkumné šetření (U1 = učitel 1 apod., blíže viz 7.3 *Etické aspekty výzkumného šetření*).

Z výzkumného šetření je patrné, že pouze jeden z respondentů pracuje na základní škole, kde nejsou k dispozici žádné učebnice zeměpisu. Ostatní respondenti mají vždy k dispozici učebnici od alespoň jednoho nakladatelství, ale tři z oslovených respondentů mají k dispozici učebnice dokonce od dvou nakladatelství.

Konkrétněji více než polovině respondentů jsou k dispozici učebnice od nakladatelství Nová škola, přičemž jedna z nich je v elektronické verzi. Též jsou značně zastoupeny učebnice od nakladatelství Fraus. Jednotlivě jsou pak zastoupeny učebnice od nakladatelství Prodos, Taktik a Státního pedagogického nakladatelství.

6 Učební úlohy

6.1 Vymezení učebních úloh

Učebními úlohami se zabývá mnoho autorů, přičemž je každý z nich vymezuje odlišně. Mareš (2013, str. 365) učební úlohou rozumí „*promyšleně připravenou práci pro žáka či skupinu žáků, která se zadává proto, aby zajistila u žáků dosažení stanoveného učebního cíle.*“ Zatímco Kalhous & Obst (2002, str. 329) ve své publikaci uvádí definici Holoušové (1983), která učební úlohy vymezuje jako „*širokou škálu všech učebních zadání, a to od nejjednodušších úkolů, vyžadujících pouhou pamětní reprodukci poznatků, až po složité úkoly, vyžadující tvořivé myšlení.*“ S dalším vymezením učebních úloh přichází autorka taxonomie učebních úloh Tollingerová (1986), ta za učební úlohy označuje ty činnosti, „*kteří ve svém celku nebo jednotlivě vedou ke vzniku nových struktur ve vědomí a jednání člověka*“ (Zormanová, 2014, str. 176).

I přes nejednoznačné vymezení učebních úloh různými autory Řezníčková & Matějček (2014, str. 5) nacházejí shodu v tom, že učební úlohy „*představují impuls, který podněcuje určité aktivity žáků. Edukační proces nejen rozehrávají (tj. umožňují navázat kontakt se žáky, probudit jejich zájem o učivo a zjistit, jaké mají žáci představy o novém učivu před jeho objasněním), ale také podmiňují jeho průběh, kvalitu, formu, organizaci i výsledky.*“ Ze zmíněného vyplývá, že učební úlohy lze považovat za neodmyslitelnou součást školního vzdělávacího procesu.

6.2 Role učebních úloh ve výuce

Jak jsem již naznačila, učební úlohy jsou neodmyslitelnou součástí školního vzdělávacího procesu. Na roli učebních úloh ve výuce upozorňuje Holoušová (1983) společně s dalšími autory, kteří se věnují této problematice.

Učební úlohy by neměly být řazeny pouze na začátek či závěr vyučovací hodiny, ale ideálně by měly prostupovat celou vyučovací hodinou. V jejím rámci nezastávají autonomní roli, ale slouží jako prostředek k naplnění výukového cíle. Abychom co nejefektivněji naplnili výukový cíl, je žádoucí pojímat učební úlohy jako soustavu vzájemně se ovlivňujících učebních úloh, které by měly být pestré a zadávané se vzrůstající náročností (Kalhous & Obst, 2002).

Tvorba takových učebních úloh je podmíněna výukovým cílům. Učební úlohy by měly být vytvořeny „na míru“ výukovým cílům tak, aby pomohly stanovené výukové cíle naplnit a poskytly učitelům a žákům zpětnou vazbu o míře a kvalitě jejich naplnění. Je tedy

patrné, že učební úlohy by neměly být vytvářeny nahodile, což platí i v situacích, kdy je učitel nucen z různých důvodů ve vyučovací hodině improvizovat (Kalhous & Obst, 2002).

6.3 Parametry učebních úloh

O parametrech učebních úloh se v užším pojetí zmiňují Maňák & Švec (2003), zatímco Marešovo (2013) vymezení parametrů učebních úloh je širší. Mareš (2013) vymezuje celkem šest parametrů učebních úloh:

Formativní parametr je první z šesti parametrů, které Mareš (2013) vymezuje a to proto, že učební úlohy mají být nápomocné při formování osobnosti žáka. Prostřednictvím učebních úloh si žáci osvojí jisté znalosti, dovednosti, ale také získají všemožné návyky, postoje a hodnoty (Řezníčková & Matějček, 2014).

Podstata dalšího parametru, tedy obsahového parametru, tkví v tom, že specifika jednotlivých vyučovacích předmětů ovlivňují podobu učebních úloh.

Operační parametr pak zastupuje procesuální stránku učebních úloh. Rozdílná zadání učebních úloh v různé míře podmiňují činnosti, které musí žák vykonat, aby zadání učební úlohy splnil (Řezníčková & Matějček, 2014).

Postoj žáka k učební úloze může do značné míry ovlivnit její znění, tj. podoba, obsah a použitý jazyk (Řezníčková & Matějček, 2014). V případě, že učební úloha „*probudí u žáka zájem, ochotu ji řešit, neboť vzbudila vnitřní, poznávací potřebu*“, hovoříme o motivačním parametru (Mareš, 2013, s. 367). Stimulační parametr je u učební úlohy patrný, „*pokud úloha žáka nezaujme, pokud funguje jen jako prostředek vnějšího nátlaku na žákovu činnost*“ (Mareš, 2013, s. 367).

Z toho důvodu, že „*způsob zadání (širší výukový kontext) učební úlohy a její formulace do jisté míry řídí žákovu činnost a ovlivňují průběh řešení úlohy*“, se u učební úlohy vyskytuje i regulativní parametr (Řezníčková & Matějček, 2014, s. 9).

6.4 Taxonomie učebních úloh

Vzhledem k rozmanitosti učebních úloh bylo uznáno za vhodné provést jejich klasifikaci, čehož se zhostila Tollingerová. Taxonomie učebních úloh od Tollingerové vychází z Bloomovy taxonomie kognitivních cílů, přičemž učební úlohy jsou řazeny vzestupně dle náročnosti myšlenkových operací (Zormanová, 2014).

Tab. 3 Taxonomie učebních úloh

1. ÚLOHY VYŽADUJÍCÍ PAMĚTNÍ REPRODUKCI POZNATKŮ

- 1.1 Úlohy na znovupoznání
- 1.2 Úlohy na reprodukci jednotlivých faktů, čísel, pojmů apod.
- 1.3 Úlohy na reprodukci definic, norem, pravidel apod.
- 1.4 Úlohy na reprodukci velkých celků, básní, textů, tabulek apod.

Začínají např. formulacemi: *Jak zní? Definuňte! Co platí? Uveďte zásady pro...! Reprodukujte! Předneste! Zopakujte! Které z uvedených alternativ?*

2. ÚLOHY VYŽADUJÍCÍ JEDNODUCHÉ MYŠLENKOVÉ OPERACE S POZNATKY

- 2.1 Úlohy na zjišťování faktů (měření, vážení, jednoduché výpočty apod.)
- 2.2 Úlohy na vyjmenování a popis faktů (výčet, soupis)
- 2.3 Úlohy na vyjmenování a popis procesů a způsobů činnosti
- 2.4 Úlohy na rozbor a skladbu (analýzu a syntézu)
- 2.5 Úlohy na pozorování a rozlišování (komparace a diskriminace)
- 2.6 Úlohy na třídění (kategorizace a klasifikace)
- 2.7 Úlohy na zjišťování vztahů mezi fakty (příčina, následek, cíl, prostředek, vliv, funkce, účel, nástroj, způsob apod.)
- 2.8 Úlohy na abstrakci, konkretizaci a zobecňování
- 2.9 Řešení jednoduchých příkladů (s neznámými veličinami)

Začínají např. formulacemi: *Vyjmenujte části, druhy...! Uveďte postup při...! Změřte! Popište, jak probíhá! Nalezněte společné znaky a určete obecně platné pravidlo! Určete shody a rozdíly! ...*

3. ÚLOHY VYŽADUJÍCÍ SLOŽITÉ MYŠLENKOVÉ OPERACE S POZNATKY

- 3.1 Úlohy na překlad (translaci, transformaci)

- 3.2 Úlohy na výklad (interpretaci, vysvětlení smyslu, vysvětlení významu, zdůvodnění apod.)
- 3.3 Úlohy na vyvozování (indukci)
- 3.4 Úlohy na odvozování (dedukci)
- 3.5 Úlohy na dokazování a ověřování (verifikaci)
- 3.6 Úlohy na hodnocení

Začínají např. formulacemi: *Vysvětlete význam, smysl! Zdůvodněte, k čemu je to dobré! Zhodnoťte z určitého, např. společenského, ekologického, ekonomického, bezpečnostního atd. hlediska...!*

4. ÚLOHY VYŽADUJÍCÍ SDĚLENÍ POZNATKŮ

- 4.1 Úlohy na vypracování přehledu, výtahu, obsahu apod.
- 4.2 Úlohy na vypracování zprávy, pojednání, referátu apod.
- 4.3 Samostatné písemné práce, výkresy, projekty apod.

Začínají např. formulacemi: *Vypracujte přehled, zprávu, pojednání, referát, zprávu o měření, nakreslete schéma...*

5. ÚLOHY VYŽADUJÍCÍ TVOŘIVÉ MYŠLENÍ

- 5.1 Úlohy na praktickou aplikaci
- 5.2 Řešení problémových situací
- 5.3 Kladení otázek a formulace úloh
- 5.4 Úlohy na objevování na základě vlastních pozorování
- 5.5 Úlohy na objevování na základě vlastních úvah

Začínají např. formulacemi: *Vymyslete praktický příklad! Na základě vlastního pozorování (studia) určete ...! Navrhněte zlepšení ..., nové řešení!*

Zdroj: modifikováno dle Kalhouse & Obsta, 2002, str. 331–332, vlastní zpracování v aplikaci Sketchboard.

EMPIRICKÁ ČÁST PRÁCE

7 Charakteristika výzkumného šetření

Empirická část diplomové práce je pojata metodou kvalitativního výzkumu, jehož podstata tkví v hloubkovém zkoumání definovaného jevu za účelem poskytnutí maximálního množství informací (Švaříček & Šed'ová, 2007). Práce výzkumníka kvalitativního výzkumu je Hendlem (2005, str. 50) připodobňovaná činnosti detektiva a to proto, že „výzkumník vyhledává a analyzuje jakékoliv informace, které přispívají k osvětlení výzkumných otázek.“ Je žádoucí upozornit, že hypotézy či teorie vzniklé na bázi kvalitativního výzkumu nelze zobecňovat, poněvadž jsou platné výhradně pro vzorek, na němž byla data získána (Švaříček & Šed'ová, 2007).

7.1 Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky

Výzkumné šetření si klade za cíl provést analýzu využití fotografií ve výuce a v učebnicích zeměpisu na základních školách.

V souladu s cílem výzkumného šetření jsou stanoveny tyto výzkumné otázky:

- Jak učitelé zeměpisu na základních školách přistupují k využívání fotografií ve výuce a v učebnicích tohoto předmětu?
 - V jaké míře učitelé zeměpisu na základních školách využívají fotografie ve výuce a v učebnicích tohoto předmětu?
 - Jaké přínosy a úskalí fotografií spatřují učitelé zeměpisu na základních školách?
- Jakým způsobem učitelé zeměpisu na základních školách využívají fotografie ve výuce a v učebnicích tohoto předmětu?
- Jak učitelé zeměpisu na základních školách hodnotí efektivitu využívání fotografií ve srovnání s jinými zdroji neverbálních informací?
- Jak učitelé zeměpisu na základních školách přistupují k tvorbě aktivit zaměřených na práci s fotografiemi?

7.2 Použité metody sběru dat

Ke sběru dat byl použit rozhovor, který je nejčastěji používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. Švaříček a Šed'ová (2007, s. 158) takový rozhovor označují jako hloubkový, který lze definovat jako „*nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otázek.*“

Konkrétněji byl zvolen jeden z druhů hloubkového rozhovoru, a to rozhovor polostrukturovaný, který vychází z předem připraveného seznamu témat a k nim vztahujícím se otázek (Švaříček & Šed'ová, 2007). Je tedy patrné, že část otázek je připravena předem, avšak polostrukturovaný rozhovor dává výzkumníkovi prostor, aby v jeho průběhu vymyslel otázky nové či některé z předem připravených otázek zcela vynechal. Právě flexibilita polostrukturovaného rozhovoru byla jedním z důvodů k jeho zvolení (Gavora a kol., 2010).

V rámci přípravy na realizaci polostrukturovaného rozhovoru byl vytvořen seznam sedmi tematických okruhů, přičemž každý z nich obsahuje odlišný počet otázek (viz *příloha 1*):

- Okruh č. 1 – Profesní kvalifikace učitele,
- Okruh č. 2 – Fotografie ve výuce zeměpisu,
- Okruh č. 3 – Fotografie v učebnicích zeměpisu,
- Okruh č. 4 – Využívání fotografií ve výuce zeměpisu ve vztahu k žákům,
- Okruh č. 5 – Efektivita využívání fotografií ve výuce zeměpisu ve srovnání s jinými zdroji neverbálních informací,
- Okruh č. 6 – Tvorba aktivit zaměřených na práci s fotografiemi ve výuce zeměpisu,
- Okruh č. 7 – Doplnující informace.

Další výhodou polostrukturovaného rozhovoru lze spatřit v tom, že je prostředníkem mezi strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem, čímž předchází nevýhodám strukturovaného a nestrukturovaného rozhovoru (Mišovič, 2019).

Z dalšího hlediska lze provedený polostrukturovaný rozhovor charakterizovat jako individuální a to proto, že vždy probíhal pouze mezi autorkou diplomové práce a jedním respondentem (Gavora a kol., 2010).

Respondenti výzkumného šetření vyučují na základních školách na různých místech České republiky, proto byla autorkou diplomové práce preferována realizace polostrukturovaného rozhovoru on-line formou. Realizace takového rozhovoru vyžaduje technickou zručnost na straně výzkumníka i respondenta a zároveň připojení k internetu. V těch případech, kdy tyto požadavky nebyly naplněny, byla zvolena alternativní možnost k realizaci rozhovoru, a to realizace prostřednictvím telefonátu přes mobilní telefon (Gavora a kol., 2010).

7.3 Etické aspekty výzkumného šetření

V případě, že ve výzkumném šetření pracujeme s lidmi a publikujeme o nich, je nezbytně nutné dodržovat etické zásady výzkumu. Těmi jsou určité normy chování, kterými by se měl výzkumník řídit (Gavora a kol., 2010).

Všem respondentům byl autorkou diplomové práce zaslán Souhlas s účastí ve výzkumném projektu (viz *příloha 2*), jehož součástí jsou základní identifikační údaje o výzkumu i popis projektu a jeho plánovaný průběh. Stejně tak obsahuje informaci, že respondenti mohou bez udání důvodů z výzkumného šetření odstoupit.

Každý rozhovor byl zahájen informovaným souhlasem za účelem připomenutí již zmíněných informací respondentům. Autorka diplomové práce respondentům zopakovala, že rozhovor bude nahráván na diktafon v mobilním zařízení a také, že veškerá data budou analyzována a interpretována. Neopomněla zmínit informaci o tom, že získaná data budou důsledně anonymizována a využita výhradně pro účely diplomové práce. Samotný rozhovor byl zahájen v momentě, kdy respondenti vyjádřili souhlas s uvedeným postupem.

Vzhledem k zachování anonymity budou respondenti v empirické části diplomové práci označováni zkratkou U jako učitel, přičemž jsou odlišeni číslem odpovídajícím pořadí, ve kterém se účastnili rozhovorů. Učitelé jsou tedy rozlišeni zkratkami U1 až U11. Výjimkou je označení U0, které je určeno pro učitele, s nímž autorka diplomové práce realizovala pilotní rozhovor.

7.4 Charakteristika účastníků výzkumného šetření a způsoby jejich oslovení

Začátkem měsíce ledna 2024 autorka diplomové práce nahlédla na webové stránky základních škol v okolí jejího bydliště, aby získala kontakty na potenciální respondenty do výzkumného šetření. Vzhledem k didaktickému pojetí diplomové práce potenciálními respondenty měli být učitelé zeměpisu základních škol, přičemž jejich aprobovanost předmětu zeměpis nebyla povinností.

Učitelům těch základních škol, které měly na svých webových stránkách zveřejněny kontaktní údaje a aprobaci svých zaměstnanců, autorka diplomové práce neprodleně odeslala e-mail s nabídkou účasti ve výzkumném šetření a potřebnými informacemi. Mezi vybranými základními školami byly i takové, které na svých webových stránkách neměly uvedeny aprobace ani kontaktní údaje svých zaměstnanců.

A proto autorka diplomové práce kontaktovala vedení školy, které jí poskytlo informaci o tom, kteří z učitelů splňují daná kritéria, a zároveň jí poskytlo potřebné kontaktní údaje.

Pro začátek bylo tedy osloveno celkem devět učitelů, přičemž čtyři z nich přijali nabídku účasti ve výzkumném šetření. Jeden z oslovených učitelů odmítl účast ve výzkumném šetření z časových důvodů a zbývající na e-mail, i přes opětovné kontaktování, nereagovali.

Celý tento proces trval přibližně jeden kalendářní měsíc. Vzhledem k tomu, že počet respondentů byl stále poměrně nízký, byl způsob oslovování respondentů změněn.

K oslovení tak byla následně využita platforma Facebook, konkrétně skupina sdružující učitele zeměpisu. Ve zmíněné skupině na sociální síti si mohou učitelé jakožto jejich členové sdílet podklady do výuky, ale také požádat o rady apod.

Po několika hodinách od vložení autorčina příspěvku, v němž zmínila, že hledá účastníky do výzkumného šetření, obdržela hned několik kladných reakcí. S odstupem času svou účast ve výzkumném šetření nabídlo celkem sedmnáct učitelů zeměpisu. Autorka diplomové práce neváhala a zájemce kontaktovala, též jim poskytla potřebné informace. I přes to zlomek z nich na zprávu nereagoval, ale to vzhledem k již dostatečnému množství získaných respondentů bylo zanedbatelné.

Do výzkumného šetření je tedy zapojeno celkem jedenáct respondentů, přičemž všichni z nich splňují stanovená kritéria. Jde tedy o učitele zeměpisu na základních školách, kdy aprobace předmětu zeměpis není podmínkou. Výběr respondentů nebyl ovlivněn pohlavím, věkem, délkou praxe ani kombinací vystudovaných aprobací.

Tab. 4 Výzkumný soubor

Označení	Věk	Délka praxe	Vystudovaná aprobace
Pilotní rozhovor			
U0	30 let	6 let	zeměpis
Finální výzkumný soubor			
U1	46 let	23 let	zeměpis, občanská výchova
U2	37 let	15 let	zeměpis, občanská výchova
U3	33 let	8 let	zeměpis, matematika
U4	28 let	4 roky	zeměpis (studuje), biologie, občanská výchova
U5	40 let	18 let	zeměpis, dějepis
U6	30 let	4 roky	zeměpis, občanská výchova

U7	36 let	11 let	zeměpis, tělesná výchova
U8	46 let	20 let	zeměpis, občanská výchova
U9	50 let	30 let	specializace obchod a služby
U10	35 let	9 let	německý jazyk, občanská výchova
U11	27 let	1,5 roku	zeměpis (studuje), ruský jazyk (studuje)

Zdroj: vlastní výzkumné šetření.

7.5 Průběh sběru dat

S dostatečným předstihem byli autorkou diplomové práce kontaktováni respondenti výzkumného šetření, aby jim sdělila potřebné informace k realizaci rozhovoru. Autorka diplomové práce preferovala realizaci rozhovorů přes platformu Google Meet, což ve většině případů nečinilo problém. Pouze dva rozhovory proběhly telefonicky. U prvního z nich tak bylo učiněno na přání respondenta a v druhém případě vzhledem k technickým problémům při připojování se k platformě Google Meet. Drobnou komplikací bylo to, že si autorka diplomové práce musela operativně zajistit druhé mobilní zařízení, aby jedno z nich mohla využít pro telefonování a na diktafon v druhém z nich rozhovor zaznamenala.

První rozhovor proběhl s U0 dne 23. února 2024, kdy primárním záměrem byla jeho pilotáž. Po realizaci pilotního rozhovoru se autorka diplomové práce opětovně zamyslela nad jeho obsahem a konzultovala jej s vedoucím diplomové práce. Po konzultaci s vedoucím diplomové práce byl rozhovor upraven do finální podoby a byl zahájen sběr dat.

Sběr potřebných dat pro výzkumné šetření byl zahájen 26. února 2024 a ukončen zhruba o měsíc později, tedy 20. března 2024. Během tohoto časového úseku bylo provedeno celkem jedenáct rozhovorů o různé délce trvání. Délka nejdelšího realizovaného rozhovoru činila 52 minut a 40 sekund, naopak nejkratší realizovaný rozhovor trval 23 minut a 37 sekund.

Tab. 5 Délka realizovaných rozhovorů

Označení	Délka rozhovoru
U1	0:29:40
U2	0:26:55
U3	0:25:46

U4	0:37:02
U5	0:38:32
U6	0:26:46
U7	0:23:37
U8	0:36:23
U9	0:52:40
U10	0:28:52
U11	0:31:48

Zdroj: vlastní výzkumné šetření.

7.6 Analýza dat

Před zahájením samotné analýzy dat byla provedena transkripce pořízených nahrávek rozhovorů. Získaná data prostřednictvím rozhovorů byla převedena do textové podoby, čímž byla připravena k analýze. Při analýze dat bylo v plánu zaměřit se na jejich obsahovou i tematickou rovinu, a tak byl i navzdory velké časové náročnosti zvolen doslovný způsob transkripce (Hendl, 2005; Mišovič, 2019).

Vzhledem k úspoře času byl pro transkripci dat využit textový procesor Microsoft Word, zejména jeho funkce diktování, díky níž vznikly první verze transkribovaných nahrávek. I přes to, že výhodou této funkce je značná úspora času, nelze se stoprocentně spolehnout na její kvalitu. Právě vzhledem k jistým nedostatkům, které transkribované nahrávky obsahovaly, byly pořízené nahrávky opakovaně přehrávány tak, aby autorka diplomové práce byla schopna nedostatky odstranit. Po jejich odstranění byla data připravená k analýze (viz příloha 3).

K samotné analýze bylo přistoupeno prostřednictvím metody vytváření trsů, která se využívá pro seskupování určitých výroků do skupin neboli trsů. Jednotlivé skupiny (trsy) byly vytvořeny na základě tematické podobnosti, tzn. že ve výrociích respondentů byly vyhledány ty pasáže, které se vztahovaly k jednomu užšímu tématu (Miovský, 2006).

Výroky respondentů byly tedy seskupeny do těchto následujících skupin (trsů):

- Zdroje fotografií,
- Fotografie ve výuce,
- Učebnice,
- Přínosy a úskalí fotografií,

- Efektivita využívání fotografií ve srovnání s jinými zdroji neverbálních informací,
- Tvorba aktivit zaměřených na práci s fotografiemi.

Posledním krokem byla samotná interpretace dat (viz 8 *Interpretace dat*), v rámci které byly rozepsány vytvořené skupiny (trsy) a doplněny přímými citacemi z polostrukturovaných rozhovorů s respondenty výzkumného šetření.

8 Interpretace dat

K provedení analýzy využívání fotografií ve výuce zeměpisu bylo žádoucí zjistit, zda učitelé účastníci se výzkumného šetření zařazují fotografie do výuky či nikoliv. Bylo tedy zjištěno, že fotografie do výuky zařazují všichni učitelé.

8.1 Zdroje fotografií

Podmínkou pro zařazení práce s fotografiemi do výuky zeměpisu je, aby učitelé měli fotografie k dispozici, případně věděli, odkud je mohou získat. V současné době mají učitelé k dispozici spoustu zdrojů, které nabízí nepřeborné množství fotografií nejen pro potřeby výuky zeměpisu.

8.1.1 Internet jako zdroj fotografií

Pro všechny učitele výzkumného šetření je základním zdrojem fotografií internet, zejména Google vyhledávač obrázků. To potvrzuje U7, který popisuje svůj postup při vyhledávání fotografií na internetu následovně: *„když potřebuju prostě něco, já nevím, Eiffelovku, tak prostě si to vyjedu z Google“* s tím, že si vybere pohled, který se mu zamlouvá, a pouze jej zkopíruje. Mimo Google vyhledávač jeden z učitelů v internetovém prostředí čerpá fotografie z on-line encyklopedie Wikipedie a další pak používá sadu vizuálních nástrojů s názvem Canva, která též disponuje databází fotografií. Jde však pouze o jednotlivce. Mapy.cz a Mapy Google jsou další zdroj v internetovém prostředí, ze kterého jeden z učitelů čerpá specifický typ fotografií a to ortofotomapy, které jsou na pomezí mezi fotografií a mapou.

Umělá inteligence je nástroj, který mimo jiné umožňuje generaci fotografií, a proto ji lze považovat za další zdroj, ze kterého mohou učitelé čerpat fotografie do výuky. Z logiky věci vyplývá, že generace fotografií pomocí umělé inteligence vyžaduje jisté zkušenosti s používáním tohoto nástroje.

Ze všech oslovených učitelů pouze dva zmínili, že generují fotografie pro výukové účely pomocí umělé inteligence. Oba pracují s umělou inteligencí poměrně často, a tak měli i dostatek prostoru na vypořádání nedostatků v oblasti generace fotografií, což potvrzuje U11: *„fotografie mají za mě fakt ještě celkem mezery, jakože tam chybí člověku ruka a podobně.“*

Další z učitelů uvádí: *„já jsem to zkoušel, ale ne ve výuce“* (U5) a to proto, že se s umělou inteligencí chtěl prvně naučit pracovat. V souvislosti s tím i U10 zmiňuje, že se

v oblasti práce s umělou inteligencí považuje za začátečníka a ke generaci fotografií se doposud nepropracovala.

U6 se ke generování fotografií pomocí umělé inteligence vyjádřila následovně: „*spíš jsem byla jako člověk, který k tomu jako přihlíží, než aby je přímo jako tvořil.*“ Zastupuje tak společně s U7 ty učitele, kteří s umělou inteligencí osobní zkušenost nemají, ale setkali se s generací fotografií pomocí umělé inteligence u svých kolegů či známých.

Zbylých pět učitelů s umělou inteligencí nemá žádnou zkušenost, přičemž U1 a U3 se k práci s umělou inteligencí nedostali z časových důvodů a U8 to navíc nepovažuje za nutné. Pro U2 je důvodem skutečnost, že není počítačově zdatná a má tak z umělé inteligence respekt. Zároveň si je vědoma toho, že nemá smysl se umělé inteligenci vyhýbat, protože „*už to tady prostě je a už to nezmizí*“ (U2). Poslední z učitelů na otázku ohledně umělé inteligence reagoval následovně: „*Prosím Vás, narovinu? Já nevím, co to je*“ (U9). Vzápětí ale dodal: „*měl bych se tomu věnovat, protože ... zjišťuji, že se to stává absolutně samozřejmostí ve výuce a já to prostě neznám*“ (U9), což je pro tohoto učitele podnět ke vzdělávání se v této oblasti.

8.1.2 Ostatní zdroje fotografií

Jak jsem již zmínila, internet jako zdroj fotografií využívají bez výjimky všichni učitelé, čemuž tak u dalších zdrojů poskytujících fotografie není. Ohledně využívání časopisů jakožto dalšího zdroje fotografií se U9 vyjádřil následovně: „*to už dneska ne, to jsme mívali dřív, v době předinternetové, že jsme si barevný obrázky z časopisu lepili na výkresy a měli jsme to jako prezentace.*“ Avšak jsou mezi učiteli dva zástupci, kteří fotografie z časopisů občas čerpají, konkrétně z časopisu Geografické rozhledy a Lidé a Země.

Mezi tištěné zdroje, ze kterých učitelé čerpají fotografie, můžeme zařadit i knihy: „*třeba co se týká vesmíru, tak mám docela pěknou knížku*“ (U1) nebo průvodce, které však učitelé používají výjimečně. Dva učitelé zmínili, že čerpají fotografie i z učebnice. Jeden z nich čerpá fotografie z tištěné učebnice, zatímco ten druhý z učebnice internetové.

Dalším zdrojem fotografií mohou být fotografie pořízené žáky, učiteli nebo jejich kolegy či známými. Fotografie pořízené žáky ve výuce používají kromě třech učitelů všichni. Právě U8 uvedl, že fotografie pořízené žáky ve výuce zeměpisu nepoužívá. To,

ale neznamená, že fotografie pořízené žáky ve výuce nepoužívá vůbec. Používá je „spíš v jiných předmětech“, čímž má na mysli výtvarnou výchovu (U8).

Oproti tomu všichni učitelé čerpají fotografie pro potřeby výuky z vlastních zdrojů, ale míra jejich zařazení je velmi individuální. Míra zařazení vlastních fotografií učitelů se odvíjí zejména od míst, která měli možnost navštívit, a ze své iniciativy fotografie pořizovat.

To potvrzuje U5: „*když je ta možnost, tak jim ukážu prostě svoji fotku, když ta možnost prostě není, že jsem to buď nevyfotil nebo jsem na tom místě nebyl, tak samozřejmě pak člověk hledá nějaké fotky jinde.*“

Na zmíněné navazuje U4, která preferuje čerpat fotografie ze svých zdrojů, ale zároveň podotýká: „*nebyla jsem úplně všude, jo, to není možný.*“ Což do jisté míry souvisí i s vyjádřením U9: „*používám taky svoje fotografie, hlavně když učím zeměpis České republiky*“, protože pořídit fotografie na území České republiky je pro U9 snadněji dostupné než v zahraničí. I přes to, že učitelé často preferují využívat ve výuce vlastní fotografie, tak vzhledem k uvedeným důvodům je základním zdrojem fotografií pro výuku již zmiňovaný internet. Ovšem až na jednu výjimku.

Výjimkou je U3, který se při svých cestách vyloženě zaměřuje na pořizování fotografií, které lze ve výuce použít: „*primárně se snažím čerpat ze svých fotografií tím, že vlastně i při svých cestách si dělám vlastní fotografickou banku k jednotlivým tématům, cíleně si to třídím*“ a zároveň je jediným učitelem jehož pořízené fotografie jsou hlavním zdrojem fotografií pro potřeby výuky. Převažují i nad těmi načerpanými z internetu.

Zároveň učitelé uvedli benefity jimi pořízených fotografií. U4 jeden z benefitů svých vlastních fotografií komentuje následovně: „*vím, že je to sto procentně reálný*“, což potvrzuje i U5 a doplňuje, že k fotografii se často váže příběh, díky kterému si žáci lépe zapamatují probírané učivo. V neposlední řadě spatřuje benefit v tom, že fotografie „*zvyšuje nějakou důvěryhodnost toho, co jim člověk prostě říká*“ (U5).

Ne vždy mají učitelé možnost pořídit všechny potřebné fotografie, ale někteří z nich mají možnost využít těch, které jsou pořízeny jejich kolegy či známými. Tuto možnost měl například U11, který má k dispozici „*úplně supr galerii fotek od kamarádky, co dobrovolničila v Nepálu.*“ I spolupráce s kolegy může být v tomto ohledu přínosná, což potvrzuje U3: „*když se jedná o starší fotografie, tak mám kolegu, který má zase svoji databanku papírových fotografií, takže skeny.*“

8.2 Fotografie ve výuce

Již bylo zmíněno, že fotografie do výuky zařazují všichni učitelé. A to hned z několika důvodů. Například U2 pociťuje, že není „*moc způsobů, jak zrovna v geografii dětem přiblížit věci, o kterých mluvíme.*“ Ze své zkušenosti zmiňuje: „*když se podívám na kabinet přírodopisu, tak u nás je to plné vycpaných různých zvířat*“ a podobně je na tom „*kabinet fyziky, kde jsem taky nějakou dobu seděla. Je tam spousta strojů, který vůbec netuším, k čemu slouží, ale jako nosí se do výuky.*“ Zatímco „*my máme tak jako ze základu glóbus a mapu, takže i když se snažím průběžně nakupovat různé pomůcky typu, já nevím, čínské hůlky, když dělám Čínu, tak pořád prostě do Číny je nevezmu*“ a k tomu dodává „*jinak, než na fotografii jim Čínskou zed' prostě neukážu*“ (U2).

Společně s U2 i další učitelé využívají ve výuce fotografie z toho důvodu, že jejich smysl spatřují v názornosti. S tím souvisí i další důvody, kvůli kterým učitelé využívají ve výuce fotografie. U4 hovořila o tom, že žáci si neumí představit ani jednoduché věci, a tak za účelem podpoření jejich představivosti využívá ve výuce fotografie. S tím souhlasí i výrok U6, která využívání fotografií ve výuce odůvodnila následovně: „*aby to těm žákům bylo bližší.*“

Další důvod k využívání fotografií ve výuce uvedl U5 společně s U8, podle kterého je fotografie vhodná „*pro snazší pochopení probírané látky.*“ S tím do jisté míry souvisí i osobní zkušenost U10, která uvedla, že pokud žáci učivo vidí, tak si jej snáze zapamatují. U8 pak pouze doplňuje, že fotografie do výuky zařazuje i z toho důvodu, „*aby byla atraktivněna výuka.*“ Na závěr zmíním, že U9 považuje fotografii za základ výuky zeměpisu a nedokáže si bez ní výuku představit, což by na základě výše uvedeného s velkou pravděpodobností potvrdil alespoň někdo z ostatních učitelů účastnících se výzkumného šetření.

8.2.1 Aspekty ovlivňující míru zařazení fotografií do výuky

Z výzkumného šetření vyplynulo, že míru zaražení fotografií do výuky ovlivňuje řada aspektů. Všichni učitelé se jednohlasně shodli na tom, že jedním z aspektů ovlivňujících míru zařazení fotografií do výuky je téma vyučovací hodiny. Jsou témata, v rámci kterých učitelé zařazují fotografie do výuky poměrně často, a oproti tomu jsou i témata, kde učitelé fotografie zařazují minimálně. I přes to si U4 myslí, „*že u každého tématu se vždycky dá najít nějaká fotka*“ a dodává, že se zatím nesešla s tématem, ke

kterému by nenašla ani jednu vhodnou fotografii. Podobný názor má U5: „*asi se nenajde žádný téma, kde by ... ta fotografie nešla použít*“, čímž potvrzuje domněnku U4.

Z výzkumného šetření jednoznačně vyplynulo, že učitelé nejčastěji zařazují fotografie v rámci témat regionální geografie světa a regionální geografie České republiky. Avšak u témat, v rámci nichž učitelé zařazují fotografie nejméně často, jednoznačná shoda nepanuje. Nejčastěji učitelé zmiňovali témata spadající do fyzické geografie jako jedny z těch, ve kterých fotografie zařazují nejméně často. V souvislosti s tím U4 konkretizuje, že v rámci fyzické geografie nejméně často zařazuje fotografie v tématu atmosféra a U2 pak v tématu pedosféra. Naopak téma pedosféra je U6 považováno za příznivé pro zaražení fotografií, za nejméně příznivé považuje litosféru. Z toho vyplývá, že si každý z učitelů pod příznivými či nepříznivými tématy pro zařazení fotografií může představit různá témata.

Za fyzickou geografii následovala kartografie jako druhé nejčastěji zmiňované téma, ve kterém je využití fotografií méně obvyklé. Jedním z důvodů je to, že když žáci „*mají za úkol vyhledat místa, případně zjistit nějaké údaje, které vyplývají z mapy, tak tady většinou na práci s fotografií čas není*“ (U1). To ovšem neznamená, že v kartografii nemůžeme využít alespoň specifický typ fotografie. O něm hovoří U5, když podotýká, že i když pracuje s mapami, tak může žákům nabídnout ortofotomapu. Již bylo zmíněno, že ortofotomapy jsou na pomezí mezi fotografií a mapou, tudíž ani kartografie není o fotografie zcela ochuzena.

Ve stejném počtu jako kartografie byla zmíněna témata spadající do sociální geografie. U3 ze své vlastní zkušenosti zmiňuje, že v sociální geografii „*se spíš pracuje s tabulkami a daty*“ a dodává, že fotografií je zde o dost méně. To následně konkretizuje U9, který fotografie v nejmenší míře používá v tématu politické geografie, a dodává, že toto téma je „*založeno hodně na informacích*.“ Nejméně často pak zaznělo téma vesmír, které bylo zmíněno dvěma učiteli.

Z výše zmíněného vyplývá, že s aspektem téma vyučovací hodiny do jisté míry souvisí i dostupnost fotografií (blíže viz 8.1 *Zdroje fotografií*), kterou U9 uvedl jako jeden z dalších aspektů mající vliv na míru zaražení fotografií do výuky.

V případě U5 ovlivňuje míru zaražení fotografií do výuky i vybavení učebny. U5 zmiňuje, že pokud vyučuje v učebně nevybavené dataprojektorem a interaktivní tabulí, tak raději žádné fotografie nepoužívá. A to z toho důvodu, že fotografie obsažené v učebnicích považuje za zastaralé a nereprezentativní.

Následně přejdeme od témat, dostupnosti fotografií a vybavení učeben blíže k samotným žákům a to proto, že i oni mohou dle některých učitelů ovlivňovat míru zařazení fotografií do výuky. Jedním z aspektů dle učitelů může být složení třídy, ale jsou i učitelé, kteří se k tomuto aspektu staví odmítavě.

Konkrétněji čtyři z respondentů uvedli, že vliv na míru zařazení fotografie do výuky má i složení třídy. U3 vzpomíná, že jeden čas zařazoval do výuky fotografie méně, a to v ročníku, „*který byl obecně slabší a ... byla to taková roztěkaná třída, kde se nedalo moc dělat takových těch aktivizujících a diskusních metod.*“ Oproti tomu U4 si myslí, „*že je možné to [fotografie] používat jako v každé třídě*“ a to proto, že záleží pouze na učiteli, jak nastaví vyučovací hodinu. Podobný názor na tuto problematiku má i U8, který si též myslí „*že to [fotografie] jde použít kdekoliv*“ a dodává, že na složení třídy nezáleží.

Jeden z učitelů uvedl, že na míru zařazení fotografií do výuky má i zpětná vazba žáků a to proto, že jej zajímá „*jak to vidí oni a co je pro ně lepší*“ (U4).

Jak z textu vyplývá, výše uvedené aspekty mají vliv na míru zařazení fotografií do výuky. Dva z učitelů uvedli, že fotografie do výuky zařazují každou vyučovací hodinu. Zbývající učitelé zmínili, že v závislosti na výše uvedených aspektech zařazují fotografie do výuky téměř každou vyučovací hodinu, což lze na základě výpovědí respondentů konkrétněji chápat jako každou druhou vyučovací hodinu.

8.2.2 Způsoby práce s fotografiemi ve výuce

Každý z učitelů pracuje s fotografiemi ve výuce jiným způsobem. Někteří z učitelů fotografie promítají v prezentaci a doplňují je svým vlastním komentářem, jiní pak tvoří sofistikovanější aktivity. Nelze tvrdit, který z níže uvedených způsobů práce s fotografiemi ve výuce je vhodnější než jiný, ale jedno je jisté. Je žádoucí způsoby práce s fotografiemi kombinovat.

U9 zmínil, že 90 % času výuky pracuje s fotografiemi tím způsobem, že je promítá v prezentaci a komentuje je. Sám sebekriticky přiznává „*asi to není úplně to ... pravé ořechové, bohužel.*“ Je i řada dalších učitelů, kteří s fotografiemi pracují uvedeným způsobem, ale neomezují se pouze na něj. U4 odůvodňuje, že často zařazuje fotografie do prezentace, aby si žáci lépe představili probírané učivo (např. jak daná oblast vypadá, co tam žije). Za stejným účelem je do prezentací zařazují U1, U2, U9 i U10, kteří se tak žákům snaží přiblížit dané oblasti či jiné objekty.

Sofistikovanější aktivitou je aktivita řetěz, kterou si pro výukové účely vytvořila U2. Aktivita spočívá v tom, že každý žák či skupina žáků obdrží kartičku, na níž je v horní

části určité heslo (např. Eiffelova věž) a pod heslem pak fotografie toho, co heslo vyjadřuje (v tomto případě tedy fotografie Eiffelovy věže), a pod fotografií se nachází jedna otázka (např. Kdo nechal vystavit Vítězný oblouk?). Úkolem žáka či skupiny žáků je najít žáka či skupinu žáků, kteří mají kartičku, jejíž heslo bude zároveň správnou odpovědí na jejich otázku uvedenou na kartičce (v tomto případě tedy žák či skupina žáků hledá toho jedince či tu skupinu, která má na kartičce uvedené heslo Napoleon). Tato dvojice či skupina žáků pokračuje v hledání odpovědi na další otázku. Aktivita probíhá, dokud žáci nevytvoří z kartiček řetěz ve správném pořadí.

Aktivita elektronická tužka je často používána aktivita U5, který ji připodobňuje elektronické tužce používané k rozboru sportovních utkání. Elektronickou tužku upravenou adekvátně výuce zeměpisu popisuje následovně: „*my prostě s pomocí těch interaktivních tabulí a těch barviček, co tam člověk může mít, tak si třeba rozebíráme, jak ta krajina vypadala v minulosti, jak třeba ty tvary v té fyzický geografii prostě vznikly a podobně*“ (U5) a zároveň ze zkušeností ze své praxe dodává, že žáci elektronickou tužku považují za velmi atraktivní aktivitu.

Další aktivita, při které U2 uplatňuje fotografie, je pexeso. Jediný rozdíl oproti klasickému pexesu je ten, že na jedné z kartiček je fotografie a na druhé pak heslo popisující fotografii. Úkolem žáků je tedy vytvořit správné dvojice. Aktivitu na stejném principu využívají ve výuce i další učitelé. Avšak v případě U8 pouze s tím rozdílem, že aktivita nemá vyloženě formu pexesa. U8 vytvoří „*soubor třeba deseti fotografií, na kterých jsou lidé z různých koutů světa a k tomu jsou pojmy*“ a nabídne žákům pojmy jako je rasa či stát, ze kterého mohou tito lidé pocházet.

O další aktivitě se zmínila U4. Ta ve výuce fotografie používá při práci se schémata. Aktivita spočívá v tom, že předloží žákům neúplné schéma spolu s fotografiemi, které mají do schématu smysluplně umístit.

Podobnou aktivitu zařazují U6 a U7, avšak v jejich případě se nejedná o doplňování fotografií do schématu, ale do mapy. Aktivitu konkrétněji popisuje jeden z učitelů tak, že měl „*šest, deset vybraných fotografií a žáci měli mapu a měli pojmenovat tu fotografii, co tam vidí, měli to zařadit na místo, kde se to nachází*“ (U7).

Tzv. poznávačka je aktivita, kterou na konci probíraného tématu zařazuje U2. Poznávačka spočívá v tom, že žákům postupně promítá fotografie a žáci mají za úkol samostatně přijít na to, o jaký objekt se jedná a zapsat jej na papír. První tři, kteří mají nejvíce správných odpovědí, jsou odměněni jedničkou.

Podobným způsobem zařazují práci s fotografiemi i další učitelé. U5 zmínil, že u mladších žáků zařazuje poznávačku týkající se fauny a flóry, protože „*to je velmi jako baví, se koukat na zvířátka a hádat třeba, odkud jsou a co to je za zvířátka.*“ Zároveň si uvědomuje, že „*už jsme na pomezí třeba přírodopisu*“, ale i navzdory tomu takto tematicky zaměřenou poznávačku do výuky občas zařadí, protože „*ta biogeografie prostě ty děti dost jako baví*“ a navíc takto získané poznatky mohou propojovat s již zmíněným přírodopisem. U5 uvedl příklad toho, jak je možné poznávačku zařadit v rámci regionální geografie. U5 poskytne žákům fotografii, na níž je určitý diktátor, kterého nemohou žáci znát, a on se jich táže, kdo je na fotografii „*a oni říkají, že to je třeba nějaký komik nebo nějaký sportovec.*“ Vyučující jim poté řekne, že jde o osobu, která zabila několik tisíc lidí, a žáci „*jsou docela překvapení, protože vlastně takhle vrah vůbec nemusí vypadat.*“ Což může být účinný způsob, jak zatraktivnit výuku a usnadnit žákům zapamatování si učiva. Dále pak aktivity založené na podobném principu ve výuce používají U9 či U8, který jako příklad uvedl poznávačku týkající se tropických plodin.

U2 opět na příkladu Francie uvádí další způsob práce s fotografiemi. Tentokrát aktivita spočívá v tom, že žákům rozdá pracovní list, na kterém jsou fotografie zobrazující něco typického pro Francii (např. Eiffelovu věž, Napoleona, ratatouille), které však nejsou popsány, tudíž se předpokládá, že žáci neví, o čem se jedná. Kromě fotografií pracovní list obsahuje informace, které mají být žákům nápomocné k pojmenování jednotlivých fotografií. Žáci při práci používají i internet.

Tři učitelé ve výuce pracují i s rozstříhanými fotografiemi či s fotografií ve formě puzzle. A to buď takovým způsobem, že je žáci samostatně skládají, anebo učitel promítne na interaktivní tabuli neúplnou fotografii, která se po částech zobrazuje, a úkolem žáků je poznat, co je na fotografii vyobrazeno. K této aktivitě U9 sebekriticky zmiňuje, že jde o aktivitu bez výchovného či vzdělávacího efektu a používá ji pouze pro zpestření výuky.

U11 pak v rámci regionální geografie využívá fotografie k porovnání toho, s čím se žáci mohou setkat ve světě s tím, co jim je dobře známo. Jako příklad uvedl, že s žáky srovnávají rozdíly mezi nepálskou a českou školou. Porovnávání fotografií se věnuje i U1.

O posledním způsobu práce s fotografiemi se zmínili U3 a U5. Ti využívají fotografie i v případě, že probírají nové téma. Konkrétně se zaměřují na rozbor fotografií, přičemž U5 zmínil, že žákům nabídne fotografii a žáci „*na základě toho, co na té fotografii vidí, buď mají teda přemýšlet o tom, proč jim tu fotografii ukazují, nebo mají*

za úkol přemýšlet, co ta fotografie jim má říci nebo kde se to místo může nacházet. “ Velmi podobně k práci s fotografií přistupuje i U3, kterému mu jde o to, „*že na základě té fotografie ty děti samy něco vyvodí.*“ Cílem obou učitelů je, aby při rozboru fotografie byli aktivní především žáci a pokusili se získat informace, které jim daná fotografie může poskytnout.

8.2.3 Způsoby práce s fotografiemi pořízenými žáky

V rámci výzkumného šetření většina učitelů zmiňovala, že jedním z mnoha zdrojů fotografií do výuky jsou fotografie pořízené žáky (viz 8.1.2 *Ostatní zdroje fotografií*). Tito učitelé zařazují práci s fotografiemi pořízenými žáky nejrůznějšími způsoby. Avšak zmiňují, že se primárně jedná o fotografie pořízené v okolí školy či v místě bydliště žáků. I zde samozřejmě existují výjimky. A to v případech, že žáci mají možnost ve svém volném čase cestovat v rámci České republiky či do zahraničí.

Učitelé nejčastěji zmiňovali, že žáci své pořízené fotografie zařazují do svých prezentací či referátů. U5 zmínil, že v tomhle ohledu využívá i přítomnosti ukrajinských žáků ve školách v České republice, kteří pomocí prezentací obsahující fotografie ukazují prostředí Ukrajiny, ale zároveň podotýká „*je to takový trošku citlivý, že vlastně dost často už to tam jako nevypadá, jak to tam vypadalo, když odcházeli.*“

O dalším způsobu využívání fotografií pořízenými žáky se zmínil U3. Za účelem poukázat na změny v krajině v lokalitě školy zadal žákům, aby pořídili fotografie příslušného místa a přinesli je do výuky. Následně žáci své fotografie porovnávali s fotografiemi staršího data, které měl k dispozici vyučující, a tak mohli diskutovat o změnách v krajině.

I při práci s Mapami.cz lze využít fotografie pořízené žáky. U11 ze své praxe uvádí aktivitu spočívající v tom, že si žáci vyberou trasu podle daných kritérií (např. ze školy domů) a v první řadě vybranou trasu zaznamenají pomocí aplikace Stopař. Během této trasy každých několik set metrů pořídí fotografii. Následně fotografie vloží do mapy a opatří je popiskem.

Podobně práci s fotografiemi žáků má v plánu zařadit U1. Ta teprve uskutečnila první krok spočívající v tom, že při školním výletě do Prahy dala žákům za úkol pořizovat fotografie. U1 má v plánu, že žáci pomocí fotografií opatřenými popisky vytvoří elektronickou prohlídku Prahy. Ovšem o formě elektronické prohlídky Prahy stále nemá jasno.

U10 ve svých vyučovacích hodinách zadává žákům tzv. aktuality. Ty spočívají v tom, že žáci zpracují vybrané aktuální téma z okolí jejich bydliště a představí jej svým spolužákům, přičemž mohou zařadit jimi pořízené fotografie.

Již bylo zmíněno, že U2, U8 a U9 fotografie pořízené žáky ve výuce záměrně nezařazují. Nicméně U9 dodává, že pokud žák z vlastní iniciativy přinese fotografie z dovolené či zájezdu, tak mu poskytne prostor pro jejich prezentování a je ochoten věnovat čas následné diskusi.

8.3 Učebnice

Než se budeme věnovat fotografiím v učebnicích zeměpisu, je žádoucí zaměřit se na to, zda učitelé ve výuce zeměpisu učebnice používají, případně do jaké míry. V souvislosti s tím lze na základě výzkumného šetření vymežit tři skupiny učitelů, přičemž každá z nich zařazuje práci s učebnicí do výuky v odlišné míře.

První skupinu tvoří čtyři učitelé, kteří práci s učebnicí zařazují do výuky velmi často a učebnice je tak neodmyslitelnou součástí jejich výuky. Jedním z nich je U9, který považuje učebnici „za základ jakýhokoliv vzdělávání, zatím“, protože „*tablet, internet, cokoli může kdykoliv zmizet, vypadne síť*“ zatímco „*učebnice je všudypřítomná.*“ S učebnicí v papírové podobě pak ve většině vyučovacích hodin pracuje i U1. Stejně tak i U8, který k práci s učebnicí přistupuje tak, že „*prostě máme k dispozici učebnice, tak je zařazujeme.*“ Výjimkou v této skupině je U7. Ten sice používá učebnici ve výuce velmi často, ale nejde o papírovou učebnici, nýbrž o učebnici elektronickou. I přes to, že používání této učebnice s sebou nese rizika zmíněná U9, tak U7 má pro používání této učebnice své důvody. Jde o to, že dle jeho názoru škola žákům poskytuje nevyhovující učebnice, a tak si zakoupil elektronickou učebnici od jiného nakladatelství, kterou žákům promítá pomocí interaktivní tabule. U7 tak ušetřil školu nákupu desítek nových učebnic. Navíc když říká „*nechci, aby škola kupovala další učebnice, protože je nás tady víc*“, tak bere ohled na své kolegy, kteří by též nové učebnice ocenili (U7).

Celkem čtyři učitelé tvoří skupinu, která učebnice ve výuce používá, avšak minimálně. U4 učebnice využívá převážně proto, že obsahují texty, prostřednictvím nichž může u žáků rozvíjet čtenářskou gramotnost. Další důvod minimálního zařazení učebnic do výuky popisuje U2, když zmiňuje „*učím prostě jiným způsobem, jo, není to takové to obyvatelstvo, zemědělství, průmysl, jo, snažím se to udělat pro ty děcka atraktivnější.*“ Navíc je pro ni nevyhovující velké množství textu v učebnicích, které má k dispozici. U3

a U5 jsou posledními zástupci této skupiny. Oba se shodují na tom, že smysl učebnice spatřují především v tom, že slouží žákům jako opora při nemoci.

Poslední skupina je tvořena třemi učiteli, kteří učebnice ve výuce nepoužívají vůbec, tudíž ani fotografie v nich obsažené. U10 učebnici nevyužívá, protože ve škole nejsou žádné učebnice k dispozici. Zároveň sama uznává, že jakožto neaprobovaná učitelka zeměpisu by učebnici zeměpisu velmi ocenila. Oproti tomu U6 a U11 učebnice od školy k dispozici mají, ale nevyužívají je záměrně. U6 je považuje za nevyhovující jejím představám a dle U11 „*neexistuje dobrá učebnice zeměpisu v Česku*“, což odůvodnil tím, že učebnice jsou neaktuální a chybí v nich spousta podstatných informací. Vzhledem k tomu, že tito učitelé učebnice ve výuce nepoužívají, nebude o nich ve zbylé části kapitoly zmínka.

8.3.1 Aspekty ovlivňující míru zařazení fotografií v učebnicích

Již víme, jak učitelé přistupují k zařazování učebnic do výuky, a proto se přesuneme k tomu, zda do výuky zařazují i fotografie obsažené v jimi používaných učebnicích.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že všichni učitelé včetně těch, kteří s učebnicí ve výuce pracují minimálně, zařazují do výuky fotografie obsažené v jimi používaných učebnicích. Ovšem míra jejich zařazení je individuální a ovlivněna několika aspekty.

Předpokladem pro zařazení práce s fotografiemi v učebnicích, které mají učitelé k dispozici, je, aby s těmito učebnicemi ve výuce pracovali. Z výše uvedeného vyplývá (viz 8.3 *Učebnice*), že čtyři učitelé zařazují práci s učebnicemi do výuky velmi často a učebnice považují za neodmyslitelnou součást výuky. Což koresponduje s tím, že tito učitelé zařazují do výuky i práci s fotografiemi v jimi používaných učebnicích velmi často. U9 zmínil, že co se „*týká fotografií v učebnici, tak prostě s tím opravdu pracujeme prakticky pokaždé, když tu učebnici otevřeme, to znamená, to je v naprosté většině hodin.*“ Stejně tak U8 zmiňuje, že práci s fotografiemi v učebnici zařazuje pokaždé, když s učebnicí pracuje. U7 pak často ve výuce používá fotografie obsažené v (elektronické) učebnici, protože oceňuje jejich snadnou dostupnost. Též zmiňuje, že dle jeho názoru je v učebnici dostatek fotografií, které jsou přehledně uspořádány.

S tvrzením U7 nesouhlasí někteří ze zbylých čtyř učitelů, kteří zařazují práci s fotografiemi obsaženými v učebnicích do výuky velmi málo. Jde zejména o U2, pro kterou je snadnější vyhledávat potřebné fotografie na internetu než v učebnici. U3 spatřuje nedostatek v tom, že práce s fotografiemi v učebnicích potlačuje interaktivitu mezi učitelem a žáky. Důvodem je to, že on i žáci věnují pozornost fotografii v učebnici

a na sebe nevidí, proto U3 raději promítne fotografii na interaktivní tabuli. Ovšem zmiňuje, že „*jsou fotografie, které nemám, protože to jsou prostě fotografie, já nevím, různé sopky*“ a dodává, že v těchto případech pracuje s fotografiemi v učebnici. Poslední důvod uvádějí U4 a U5, kteří s fotografiemi v učebnicích příliš nepracují, protože s nimi nejsou spokojeni (blíže viz 8.3.3 *Hodnocení fotografií v učebnicích*).

8.3.2 Způsoby práce s fotografiemi v učebnicích

I s fotografiemi v učebnicích zeměpisu pracují učitelé několika způsoby, avšak vzhledem k výše zmíněným důvodům s fotografiemi mimo učebnice učitelé ve výuce pracují ve větší míře.

Jak bylo výše zmíněno, U5 je jedním z učitelů, kteří s fotografiemi v učebnicích nejsou spokojeni. Konkrétně dle názoru U5 fotografie často nekorespondují s obsahem textu, čehož záměrně využívá. A to tak, že když fotografie zobrazují například „*krajinu, která v té zemi nemůže být, nějak se tam ta fotografie zatoulala omylem*“ tak se táže žáků, zda „*poznají, proč to tam prostě nemůže být a podobně*“ (U5).

U5 pracuje i s neaktuálními fotografiemi v učebnicích. A to v případech, kdy je obsah fotografie vzhledem k současnosti neaktuální a lze z něj vyvodit změny.

Další způsob práce s fotografiemi v učebnicích uvádí U4, která žákům zadává práci typu: „*bez toho, abyste četli ten text, zkuste mi říct, o čem asi třeba tady v té kapitole budou pojednávat, co by tam mohlo být, proč je tam zrovna tahle fotka*“ a následně společně s žáky diskutuje o jejich návrzích.

Dalším způsob práce s fotografiemi v učebnicích spočívám v tom, že se žáci na fotografii podívají a jejich úkolem je fotografii popsat. Tímto způsobem s fotografiemi v učebnicích pracují U2, U8 a U9. U8 navíc zadává žákům práci spočívající v hledání souvislostí mezi jednotlivými fotografiemi v rámci probíraného tématu.

Ostatní učitelé spatřují smysl fotografií obsažených v učebnicích především v tom, že slouží jako ilustrace a dále s nimi nepracují.

8.3.3 Hodnocení fotografií v učebnicích

Míra zařazení práce s fotografiemi obsaženými v učebnicích je v souladu s jejich hodnocením učiteli. Každý z učitelů se obecně k učebnicím, ale i k fotografiím v nich obsažených staví odlišně, což je vzhledem k individuálním nárokům každého učitele

zcela pochopitelné. Navíc se každý z učitelů primárně zaměřil na hodnocení fotografií v učebnici či učebnicích, které ve výuce používá (viz Tab. 2 *Přehled nakladatelství*).

Celkem šest učitelů účastnících se výzkumného šetření má k dispozici učebnice od Nakladatelství Nová škola a zároveň jsou tyto učebnice nejčastěji používanými. Až na U11, který se obecně k učebnicím vzhledem k jejich neaktuálnosti staví odmítavě, učebnice od tohoto nakladatelství ve výuce používá všech pět zbylých učitelů.

Učitelé se shodují na tom, že fotografie v těchto učebnicích jsou poměrně malé, ale dle U1 „*je to dáno taky tím, že jich je tam poměrně hodně.*“ U8 též zmínil, že fotografie by mohly být větší. Zároveň dodává, že pokud by fotografie byly větší, tak „*to by bylo na úkor toho ostatního*“ a podotýká, že „*učebnice není album fotografií*“ (U8). V souvislosti s nedostatečnou velikostí se vyjádřil i U5, který uvádí, že když si žáci nemohou nazoombovat potřebné detaily fotografie, tak je jejich práce limitována.

Tento limit má však své řešení v případě, že učitel použije elektronickou verzi těchto učebnic. S tím má zkušenost U7, který v této souvislosti zmiňuje, že elektronická verze těchto učebnic umožňuje fotografie zvětšovat. Ovšem i u elektronické verze těchto učebnic lze spatřit nedostatky. Nezvětšené fotografie obsahují popisky ovšem v momentě, kdy fotografie zvětšíme, tak se popisky nezobrazují. Právě toto U7 považuje za „*takový jako menší nedostatek.*“

I v další z oblastí hodnocení fotografií v těchto učebnicích se učitelé shodují. U1 zmiňuje, že je s učebnicemi od nakladatelství Nová škola spokojena, protože „*většinou se snaží opravdu to, o čem mluví, zobrazovat na fotkách.*“ To potvrdil i U8, který spatřuje nedostatky v této oblasti výjimečně.

U9 ve výuce používá učebnice od nakladatelství Nová škola v kombinaci s učebnicemi od Státního pedagogického nakladatelství. Fotografie v učebnicích obou těchto nakladatelství nepovažuje za dostatečně velké, tudíž nemůže více zhodnotit jejich kvalitu. Kromě toho zmínil, že některé fotografie v učebnicích od těchto nakladatelství by nahradil fotografiemi jinými, z jeho pohledu vhodnějšími. Jde však pouze o výjimky.

Učebnice od nakladatelství Fraus mají k dispozici celkem čtyři učitelé. Avšak, jak již bylo zmíněno, U6 s učebnicemi ve výuce nepracuje. A U3 společně s U7 upřednostňují učebnice od jiného nakladatelství. Tudíž se k fotografiím v učebnicích od nakladatelství Fraus vyjádřila pouze U4. Dle jejího názoru tyto učebnice obsahují málo fotografií na úkor velkého množství textu, což považuje za jeden z nedostatků. Upozorňuje i na to, že nízký počet fotografií nemůže obsáhnout celé téma. Co se týče popisků fotografií, tak ty z jejího pohledu považuje za stručné a jasné. V souvislosti s tím dodává, že z pohledu

žáků jsou popisky fotografií též stručné, ale ne vždy jasné. Co se týče souvislosti fotografií s textem, zde U4 zatím nedostatky nespatriila. Na závěr pak dodává, že co se týče kvality fotografie v učebnici od tohoto nakladatelství, tak na internetu najde kvalitnější.

Učebnice od Taktiku má k dispozici pouze U3. Celkově tyto učebnice považuje za kvalitní, ovšem u fotografií by ocenil, kdyby byly větší.

Ojedinelým případem jsou i učebnice od nakladatelství Prodos, které má k dispozici pouze U2. Dle jejího názoru fotografie s textem souvisí „*na jedničku*“ a zatím si nevšimla, že „*by tam bylo něco, co by nesouviselo, co by bylo jako úplně mimo.*“ I velikost fotografií je dle jejího názoru adekvátní jejím potřebám. Ovšem ohledně kvality fotografií si dovede „*v dnešní době představit, že budou lepší.*“

Často učitelé zmiňovali, že za nedostatek fotografií v učebnicích považují jejich neaktuálnost. S tím souhlasí i U9 a dodává, že jde o něco, co sama učebnice nemůže ovlivnit, protože nemůžeme „*aktualizovat učebnice každé tři, čtyři roky, to bohužel z finančního pohledu nejde.*“ Zároveň zmiňuje, že když máme „*učebnici, která byla vydána před sedmi, osmi roky, může tam být pochopitelně zastaralý obrázek, zastaralá informace*“ a dodává, že s tím nic neudělá, ale může o tom informovat žáky (U9).

8.4 Přínosy a úskalí fotografií

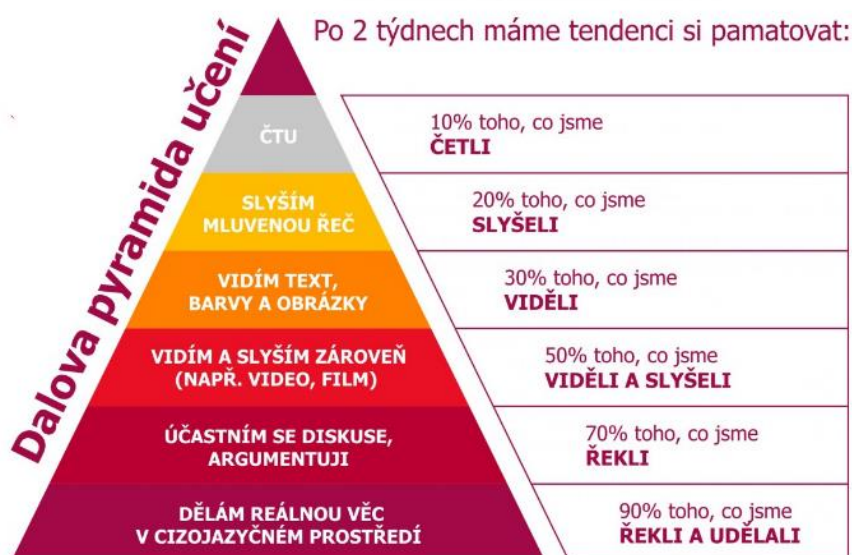
Z výzkumného šetření vyplynulo, že u fotografie stejně jako u jiných materiálů používaných ve výuce lze spatřit jisté přínosy a úskalí. V první řadě se zaměříme na přínosy fotografií a následně na jejich úskalí.

Přínosy

Na jednom z řady přínosů fotografií se shodla většina učitelů účastnících se výzkumného šetření. Tito učitelé za přínos fotografií považují to, že slouží jako názorná ukázka toho, co učitelé chtějí předat žákům. V souvislosti s tím U1 přínos spatřuje v tom, že si „*to*“ žáci „*umí představit, protože když to mají jenom napsané, čtou to nebo to jenom vyhledávají nebo jim to já řeknu, tak oni většinou nemají představu, jak to vypadá.*“ U4 též spatřuje přínos v tom, „*že si to dokážou představit*“, ale také v tom, že „*je to víc jako zaujme*“, což ze své praxe potvrzuje i U8. Pokud fotografie vzbudí u žáků zájem, může pak dle U10 vyvolat i diskusi. Fotografie jsou tedy přínosné i v tom, že mohou zatraktivnit výuku.

Další přínos fotografií má souvislost s problematikou zapamatování si učiva prostřednictvím obrazového materiálu. Zde byla učitelům předložena otázka vyplývající z Dalovy pyramidy učení (viz Obr. 4 Dalova pyramida učení), která se ptala, zda mohou ze své praxe potvrdit to, že si žáci po době dvou týdnů zapamatují více to učivo, které viděli, než to, které pouze četli či slyšeli.

Toto tvrzení na základě své praxe potvrdili všichni učitelé až na jednu výjimku. Tou je U11, který toto tvrzení vzhledem k nedostatečným zkušenostem v praxi nemohl posoudit. Nicméně, jak bylo zmíněno, ostatní učitelé na základě své zkušenosti považují fotografie v tomto smyslu za přínosné. To U5 potvrzuje tím, když zmiňuje, že si žáci prostřednictvím fotografií lépe zapamatují učivo. Navíc „pro řadu dětí je ta fotografie velmi jednoduše prostě způsob zapamatování něčeho“ (U5). Přidává se i U7, podle kterého žákům učivo lépe utkví v paměti, pokud je předáno prostřednictvím fotografie.



Obr. 4 Dalova pyramida učení

(zdroj: modifikováno dle Spell studio, 2024)

V souvislosti s přínosy fotografií učitelé často zmiňovali i motivaci, kterou lze na základě výzkumného šetření chápat ze dvou pohledů. První pohled spočívá v tom, že fotografie mohou namotivovat žáky k poznávání světa. U10 tedy spatřuje přínos fotografií v tom, že mohou v „žácích vyvolat zájem ... o to území“, což doplňuje U7 konkrétním příkladem. U7 tedy zmiňuje, že když žáci uvidí památky v New Yorku, „tak třeba to bude pro ně taková jako motivace, že by se tam jednou chtěli podívat“ (U7).

Druhý pohled souvisí s motivací k učení. Pět učitelů uvedlo, že fotografie může žáky namotivovat k práci více než např. holý text. Jedním z nich je U4, která podotýká, že *„kdyby to byl holý text, tak se jim do toho tolik nechce“* zatímco *„když tam je aspoň nějaká fotka, tak to většinou bývá lepší.“* K problematice se vyjádřila i U6, která potvrzuje, že práce s textem není u žáků oblíbená, a podotýká, že i porozumění textu je na nízké úrovni.

U5 spatřuje již zmíněný přínos v tom, že fotografie *„zvyšuje nějakou důvěryhodnost toho, co jim člověk prostě říká“* a zároveň zmiňuje, že prostřednictvím fotografie můžeme u žáků rozvíjet kritické myšlení. Navíc pokud žáci pracují s fotografiemi tím způsobem, že je vyhledávají na internetu, tak můžeme hovořit o přínosu spojeném s rozvíjením digitálních kompetencí.

Úskalí

Všichni kromě čtyř učitelů spatřují jistá úskalí spojená s fotografiemi zařazenými do výuky.

Prvním často skloňovaným úskalím byla vhodnost fotografie, na kterou lze nahlížet z více úhlů pohledů. Úskalí se může projevit v momentě, kdy učitel do výuky zařadí fotografii s nevhodným obsahem vzhledem k naplnění požadovaného výukového cíle. V souvislosti s tím se o svou zkušenost podělil U3. Pro něj jakožto člověka s vysokoškolským vzděláním byla fotografie naprosto jasná: *„všechno jsem tam viděl, říkal jsem si, jo, to je bomba“* zatímco pro *„žáky to bylo strašně moc komplikované, protože tam bylo okolo dalších spoustu jevů“* (U6). Nevhodně zvolená fotografie ze strany učitele je tedy prvním z mnoha úskalí.

Obsah fotografie může být nevhodný i z pohledu, že u žáků vyvolá negativní emoce. U5 se ve své praxi setkal s tím, že nedomyslel, jaké emoce může obsah fotografie u žáků vyvolat, a prostřednictvím učebnice předložil žákům fotografii, na níž byly zobrazené dopady zemětřesení na Haiti včetně těl obětí. K tomu dodává *„to je první, čeho si tam prostě všimnou. A opravdu jsou ti lidi mrtví? A takhle vypadá mrtvej člověk?“* a *„už máte totálně rozbitou hodinu.“* Podobnou zkušenost má ze své praxe U7. Ten zaznamenal, že fotografie zobrazující válečné oblasti nebo oblasti zasažené různými katastrofami též vyvolávají u žáků nepříjemné emoce.

Učitelé kromě sebe samých s volbou fotografií, jejichž obsah je nevhodný, spojovali i žáky. Totožná situace jako u U5 nastala ve třídě kolegy U10, která na základě

jeho zkušenosti zmínila, že žáci ve své práci použili fotografie zobrazující mrtvá těla. Nicméně s jistotou nelze tvrdit, že se tak stalo z neblahého úmyslu žáků.

S tím, že žáci při zpracovávání prezentace volili fotografie s nevhodným obsahem vzhledem k tématu, se setkala U6 a U10. Jedním z příkladů je situace, kdy žáci měli zadanou prezentaci na téma Egypt a do pozadí prezentace nahráli fotografii Bílého domu ve Washingtonu. Velmi podobná situace nastala i v druhém případě, kdy úkolem žákům bylo zpracovat prezentaci na Monako a při kontrole U6 zjistila, že „*tam vlastně nahráli fotky, který k Monaku vůbec nepatřily.*“

O dalším úskalí spojeným s fotografiemi se zmínil U11, který pouze podotkl, že si dokáže představit situaci, kdy by na základě fotografií mohlo dojít k rasistickým poznámkám ze strany žáků. To vzápětí ze své praxe potvrzuje U4, která se s nevhodnými poznámkami v tomto smyslu setkává zejména u žáků z nižších ročníků.

U4 posměšky ze strany žáků směřované k obsahu fotografie spatřila i v případě, kdy žákům předložila fotografii domorodého kmene z Afriky, jehož členové byli na fotografii zachyceni polonazí. Ovšem o celkové situaci si myslí, „*že se jim to jako dá vysvětlit ... proč to tak jako je.*“ Řešením tedy není tyto fotografie do výuky nezařazovat.

U11 také uvedl, že úskalí spatřuje v tom, že žáci mohou připodobňovat své neoblíbené spolužáky osobám zobrazeným na fotografiích, což může mít negativní dopad na konkrétní jedince. Nicméně s tímto scénářem se U11 ve své praxi doposud nesetkal.

Další úskalí je spojené s vytvářením stereotypů, o nichž se zmiňuje U5, když zmiňuje dvě příkladové situace. Prvně uvádí situaci, kdy žák obdrží fotografii konkrétního afrického národního parku s jistými specifiky nebo fotografii, na níž je zobrazeno obyvatelstvo ze Skandinávie prostřednictvím modrookých lidí s blondatými vlasy. Právě v těchto situacích je na učiteli, aby u žáků předešel vytváření stereotypů na základě toho, co vidí na fotografiích. Je tedy žádoucí, aby učitel zdůraznil, že vedle afrických národních parků existují i jiné národní parky, které též mají svá specifika, a že ve Skandinávii žijí i jiní lidé než ti s modrýma očima a blondatými vlasy.

O posledním úskalí se učitelé zmínili v oblasti obecného nařízení o ochraně osobních údajů (GDPR) a uvádění zdrojů fotografií. Nicméně k GDPR se U4 vyjadřuje tak, že se příliš nesetkává s případy porušení GDPR ze strany žáků, protože jsou si tohoto nařízení vědomi. Oproti tomu uvádění zdrojů fotografií žáky je dle zkušenosti U10 problematické.

8.5 Efektivita využívání fotografií ve srovnání s jinými zdroji neverbálních informací

Učitelé účastníci se výzkumného šetření používají ve výuce i jiné zdroje neverbálních informací než pouhé fotografie. Pokud pomineme fotografie a budeme se držet kategorizace zdrojů neverbálních informací od Wahly (1983), tak na základě výsledků výzkumného šetření lze tvrdit, že učitelé nejčastěji ve výuce používají zdroje spadající do kategorie statistické zdroje neverbálních informací.

Konkrétněji jde o grafy, které bez výjimky ve výuce používají všichni učitelé. Dalších šest učitelů pak zmínilo, že ve výuce používají i statistické tabulky. Konkrétně U8 zmínil, že je zařazuje pro větší přehlednost dat. Dva z učitelů také zmínili kartogram a kartodiagram.

Zdroje spadající do kategorie schematických zdrojů neverbálních informací jsou učiteli ve výuce zařazovány v pořadí jako druhé. Zde se ve čtyřech případech učitelé zmínili o schématech a ve dvou případech o profilech.

Mapa jakožto zástupce kategorie kartografických zdrojů neverbálních informací byla v této souvislosti zmíněna celkem čtyřikrát. Z kategorie obrazových zdrojů neverbálních informací byl jednou zmíněn obrázek, pod který lze zařadit vlajky, loga firem, které ve výuce používá U5. Stejně tak do této kategorie lze zařadit ilustrace, které uvedl U11. Blokdiagram spadající do této kategorie byl zmíněn pouze jednou.

Vzhledem k již uvedeným důvodům (viz 5.4 *Specifika učebnic zeměpisu*) byly mimo Wahlovu kategorizaci zdrojů neverbálních geografických informací uvedeny audiovizuální záznamy. Do nich lze zařadit video a animace, se kterými ve výuce pracuje U4.

Než se zaměříme na efektivitu fotografií v porovnávání s jinými zdroji neverbálních informací, je žádoucí efektivitu vymežit. Učitelé efektivitu fotografií v porovnávání s jinými zdroji neverbálních informací vymezovali ze dvou hledisek.

První hledisko se týká toho, jak jsou fotografie v porovnání s jinými zdroji neverbálních informací efektivní při motivaci žáků k práci. Když pomineme fotografie, tak graf je učiteli nejčastěji používaným zdrojem neverbálních informací, proto se učitelé v tomto kontextu zaměřovali na porovnání fotografie a grafu.

U5 zmiňuje, že fotografie je pro žáky jednodušší na pochopení, interpretaci i zapamatování. To pak U1 a U4 doplňují tím, že fotografie je pro žáky názornější než graf. A tak dle U4 při práci s fotografií může téměř každý žák zažít úspěch a být tak více

motivován k práci. Oproti tomu ze své vlastní zkušenosti uvádí, že někteří žáci v grafech automaticky vidí matematiku. Grafy pro ně představují „strašáka“, což potlačuje jejich motivaci k práci. I přes to, že ze zkušeností učitelů má fotografie vyšší potenciál namotivovat žáky k práci, U5 uvádí, že fotografie nemůže suplovat graf, protože grafy se do výuky nezařazují samoúčelně, ale i z toho důvodu, aby se s nimi žáci naučili pracovat.

Na efektivitu zdrojů neverbálních informací lze nahlédnout i z toho hlediska, co jejich prostřednictvím chtějí učitelé vyjádřit. Celkem šest učitelů se shodlo na tom, že každý zdroj neverbálních informací je nezastupitelný a nelze jej nahradit. Například U7 zmínil, že pro vyjádření hustoty zalidnění je vhodnější graf než fotografie, která by v tomto konkrétním případě neměla až takovou vypovídající hodnotu. To potvrzují i ostatní učitelé včetně U9, který říká, že „*když potřebuji ukázat Eiffelovku, tak musím ukázat fotografii, pokud chci ukázat nějaký vývoj do budoucnosti, musím ukázat třeba graf*“ a dodává, že v ideálním případě máme zdroje neverbálních informací kombinovat. S tím souhlasí i U1. Ta uvedla, že pokud žákům poskytnete například klimadiagram určité oblasti, tak pro komplexnější uchopení problematiky je žádoucí poskytnout žákům i fotografii této oblasti.

8.6 Tvorba aktivit zaměřených na práci s fotografiemi

Každý z učitelů účastnících se výzkumného šetření si aktivity zaměřené na práci s fotografiemi vytváří samostatně anebo je čerpá z dostupných zdrojů. Ovšem každý z nich aktivity samostatně vytváří či čerpá z dostupných zdrojů v jiné míře.

U osmi učitelů převažuje, že si aktivity zaměřené na práci s fotografiemi vytváří samostatně. To ovšem neznamená, že se při tvorbě těchto aktivit neinspirují z jiných zdrojů. To je například případ U1, která si tyto aktivity vytváří převážně sama, ale nebrání se žádnému nápadu. V této souvislosti o tom hovoří i U2: „*inspirace je tak jako různá od pracovních sešitů až přes různé náměty z internetu, ale jako konkrétní zpracování mám vždycky svoje*.“ Jsou i učitelé jako U3, který zmínil: „*drtivou většinu, absolutní většinu si vytvářím a vymýšlím samostatně*“ a to proto, že hledal inspiraci na internetu, ale nic jej nezaujalo. Nicméně, tím se zcela nevylučuje, že inspiraci na internetu nikdy nenašel.

Výhodu samostatně vytvořených aktivit učitelé spatřují v tom, že tyto aktivity mohou přizpůsobovat potřebám konkrétních tříd či žáků. Další výhodu těchto aktivit spatřuje U6 v tom, že si je jistější při jejich realizaci ve výuce.

U4 pak uvedla, že aktivity zaměřené na práci s fotografiemi si z poloviny vytváří sama a z druhé poloviny je čerpá z dostupných zdrojů. Tyto aktivity čerpá z dostupných zdrojů, když má ve škole jiné povinnosti anebo není v kreativním módu. Když se jí zdá, že již vytvořená aktivita je „dobrá, že to něco těm žákům přinese, tak proč ne“ (U4).

Pouze u dvou učitelů, konkrétněji u U7 a U9, nad tvorbou vlastních aktivit zaměřených na práci s fotografiemi převažuje to, že je čerpají z dostupných zdrojů. To ovšem zcela nevylučuje to, že tito učitelé vytváří aktivity samostatně.

Z výše uvedeného vyplývá, že někteří učitelé samostatně vytváří aktivity více či méně, avšak u žádného z nich nelze říci, že se samostatně tvorbě aktivit zcela vyhýbá. Ovšem každý z učitelů k tvorbě těchto aktivit přistupuje po svém.

Příprava těchto aktivit se u U11 odvíjí od stanoveného výukového cíle. Podle výukového cíle pak zvažuje, zda bude s fotografiemi pracovat a případně jakým způsobem. Stejně tak i U5 si nejprve stanoví výukový cíl a navíc zmiňuje, že výukový cíl rozpracovává do kognitivní, afektivní a psychomotorické roviny. V rámci kognitivní roviny si vytyčuje, co má žáky naučit, zatímco v afektivní rovině cílí na formování žákovských postojů. V souvislosti s tím zmiňuje, že k formování postojů je fotografie ideální, protože když chceme žáky učit „o problematice palmového oleje, vypalování pralesů a naservírujete jim tam opravdu nějakou ošklivou prostě fotografii, tak tam ta afektivní složka je.“ Stejně tak se U5 snaží o formování cílů v psychomotorické rovině. A to tak, že žáci s fotografií pracují. To znamená, že žáci mohou do fotografie kreslit a vyznačovat v ní různé jevy. Příkladem mohou být fotografie Aralského jezera „před čtyřiceti lety, před dvaceti lety, teď“, do kterých si žáci mohou zakreslit změnu hladiny v průběhu času. S ohledem na téma vyučovací hodiny a složení tříd pak v souladu s těmito stanovenými cíli tvoří konkrétní aktivity.

Příprava těchto se aktivit se u vybraných učitelů odvíjí zejména od tématu vyučovací hodiny. U8 se v první řadě zaměří na to, zda je „téma vhodné k tomu, aby bylo podpořeno prostě využitím fotografií“ a poté vybere adekvátní fotografie k danému tématu, se kterými pracuje dle potřeb. I U6 se v první řadě zaměří na probírané téma a na jeho základě vytvoří osnovu vyučovací hodiny, poté vytváří jednotlivé aktivity.

Podobně postupují i U4 a U10, avšak pouze s tím rozdílem, že se nejprve zaměří na cílovou skupinu, pro kterou budou aktivity tvořit, a následně na téma vyučovací hodiny. Konkrétně U4 uvedla, že se nejprve snaží vcítit do věku žáků, kterým je aktivita na práci s fotografiemi určena, a s ohledem na věk žáků a vyučované téma zvolí fotografie, s nimiž nadále pracuje.

U2 se v první řadě inspiruje již vytvořenými aktivitami. Následně se nad nimi zamyslí a v hlavě si je přetransformuje potřebám žáků. Posledním krokem je práce u počítače, kdy aktivity vytváří. U2 zmiňuje, že nejvíce času jí zabere vymyslet aktivity tak, aby byly „*univerzální třeba i na nějaké další roky.*“

Odlišný postup při tvorbě aktivit má U3, který o nich přemýšlí před spaním. Učitelství je jeho život a zeměpis miluje, tudíž před spaním přemýšlí o podobě jednotlivých aktivit. U3 zmiňuje, že si ráno častokrát přivstane a během půl hodiny vytvoří aktivitu, která ho před spaním napadla.

U1 přiznává, že obecně pracuje tím způsobem, že improvizuje. To znamená, že si v prvé řadě projde materiály, které má k dispozici, seřadí si v hlavě, jak je použije, a pak realizuje „*aktivity přímo v hodině jakoby bez nějakých velkých příprav.*“ To doplňuje tím, že v počátcích své praxe věnovala přípravě aktivit rozhodně více času, což se s přibývajícím praxí změnilo k tomu, že v současnosti hledá „*ty nejrychlejší cesty.*“

Podobně ke tvorbě aktivit přistupuje U9, který přiznává, že není „*cílevědomý člověk, který sedne a začne vymýšlet, protože potřebuje*“ a dodává „*já musím mít okamžitý nápad, okamžitou myšlenku*“, která častokrát přichází během vyučovací hodiny.

Při hodnocení časové náročnosti na přípravu aktivit zaměřených na práci s fotografiemi musíme brát v potaz, že každý z učitelů k tvorbě těchto aktivit přistupuje jiným způsobem. Stejně tak je žádoucí brát v potaz, že někteří učitelé tvoří více sofistikované aktivity než jiní. Ovšem až na jednu výjimku se učitelé shodují na tom, že se tvorbě aktivit zaměřených na práci s fotografiemi vyplatí věnovat čas.

Pro U1 a U11 s přibývajícím délkou praxe není tvorba aktivit zaměřených na práci s fotografiemi časově náročná. U11 zmínil, že s přibývajícím délkou praxe je schopen pracovat rychleji a efektivněji. U1 k tomu dodává, že s přibývajícím délkou praxe má méně aktivit, které by vyžadovaly několikahodinovou přípravu.

Oproti tomu U5, jehož pedagogická praxe je též úctyhodná, považuje přípravu těchto aktivit za časově náročnou a doplňuje, že si nelze udělat aktivity zaměřené na práci s fotografiemi, které budeme donekonečna recyklovat. A to vzhledem k tomu, že se vše kolem nás neustále vyvíjí. Ovšem pohled U9 na tuto problematiku je odlišný. Dle U9 se vyplatí věnovat čas přípravě aktivit zaměřených na práci s fotografiemi a v souvislosti s tím zmiňuje: „*má to smysl, protože já tomu jednorázově obětuju patnáct, dvacet, třicet minut a když se to ujme, tak mám na několik roků vystaráno.*“ Tyto odlišné názory U5 a U9 jsou adekvátní k již zmíněným přístupům obou učitelů k práci s fotografiemi.

K této problematice se vyjádřila i U2, která považuje přípravu těchto aktivit za velmi časově náročnou, a zmínila, že kdyby měla jednu aktivitu „*použít jenom jednou, tak se to z hlediska času vůbec nevyplatí*“ zároveň dodává, že se snaží aktivity tvořit tak, aby byly univerzální. Ovšem oproti U9 s tím rozdílem, že jisté úpravy před jejich opětovným použitím provádí.

I dle U4 a U5 se vyplatí věnovat čas tvorbě těchto aktivit a to hned z několika důvodů. První z nich souvisí s opětovným použitím aktivit, kdy U4 i U5 učí paralelní třídy, tudíž aktivity mají více než na jedno využití. Další důvod je dle U4 následující: „*když vidím, že ty děti si to pak třeba pamatují, že to umí a že je to aktivizuje, tak si pořád říkám, když já budu dělat, makat doma, tak oni budou makat na hodině.*“ Stejně tak i U5 uvádí, že díky aktivitám obsahující fotografie si žáci učivo lépe zapamatují. I U8 zastává ten názor, že se vyplatí věnovat čas tvorbě aktivit zaměřených na práci s fotografiemi právě vzhledem k jejich přínosům.

Již zmiňovanou výjimkou je U6, dle které se nevyplatí věnovat čas tvorbě těchto aktivit, a to vzhledem k již zmíněným aspektům. Prvním z nich je skutečnost, že U6 má poměrně krátkou délku praxe, a tak potřebuje nasbírat potřebné zkušenosti. Druhým aspektem je skutečnost, že U6 v tomto školním roce nevyučuje v paralelních třídách, tudíž nemůže aktivity využít opakovaně.

I přes to, že u většiny učitelů převažuje samostatná tvorba aktivit zaměřených na práci s fotografiemi, nikdo z nich nevyloučil, že občas aktivity čerpá z dostupných zdrojů. V internetovém prostředí byl nejčastěji zmiňovaným zdrojem aktivit zaměřených na práci s fotografiemi web Zachraň zeměpis, poté následoval web Učitelnice a sociální síť Facebook, zejména skupiny sdružující učitele zeměpisu na této platformě. Mezi další zmíněné zdroje patří DUMY neboli digitální učební materiály, Metodický portál RVP, on-line učební materiály na webu Zeměpis na ZŠ Dambořice, web Učím o klimatu, web Lepšia geografia a jiné zahraniční zdroje.

Mimo internetové prostředí učitelé čerpají aktivity zaměřené na práci s fotografiemi ze školení, z učebnic, pracovních sešitů či od kolegů nebo žáků. V případě, že jsou učitelé zároveň studenty, i od spolužáků.

Někteří učitelé aktivity zaměřené na práci s fotografiemi načerpáné z jimi zmíněných zdrojů podrobí úpravě, jiní je použijí v jejich originální podobě. U většiny učitelů převažuje, že tyto aktivity upravují. Dva z učitelů je z poloviny upravují a z druhé poloviny použijí v originální podobě. U11 zmiňuje, že „*něco je tak strašně super a nadčasový, že to úpravu nepotřebuje, ale někdy prostě si to potřebuju trochu upravit*

obrazu svému“ nebo když vyučuji něčím specifickou třídu, „*kteřá potřebuje trošku něco jinýho, tak to upravím.*“ U zbývajících dvou učitelů pak převažuje to, že tyto aktivity použijí v jejich originální podobě.

9 Diskuze

Tato kapitola zodpoví výzkumné otázky, které byly položeny v kapitole 2 *Cíle práce*. Rovněž se pokusí interpretovat výsledky výzkumného šetření ve vztahu k dosavadním teoretickým a výzkumným zjištěním, což je však vzhledem k jejich poměrně nízkému počtu obtížné.

Jak učitelé zeměpisu na základních školách přistupují k využívání fotografií ve výuce a v učebnicích tohoto předmětu?

Z výzkumného šetření vyplynulo, že fotografie jakožto materiální didaktický prostředek je považována za neodmyslitelnou součást výuky zeměpisu na základních školách. Ovšem přístup učitelů k zařazování fotografií do výuky, které jsou obsaženy v učebnicích či mimo učebnice, je rozdílný. Fotografie jsou učiteli do výuky zařazovány velmi často, jen zřídka se pracuje s fotografiemi v učebnicích. A to vzhledem k níže uvedeným aspektům, které míru jejich zařazení ovlivňují.

Mezi aspekty ovlivňující míru zařazení fotografií (mimo učebnice) do výuky lze zařadit vyučované téma a ve vztahu k němu i dostupnost fotografií. I vybavení učebny je jedním z aspektů, a to vzhledem k tomu, že učitelé prezentují žákům fotografie i prostřednictvím didaktické techniky (Rambousek, 1989). Složení třídy a zpětná vazba žáků mají také vliv na míru zařazení samostatných fotografií do výuky.

Z výzkumného šetření vyplynuly i aspekty ovlivňující míru zařazení fotografií v učebnicích, která je oproti míře zařazení fotografií mimo učebnice nižší. Zejména proto, že pouze zlomek učitelů pracuje s učebnicemi pravidelně. Většina učitelů s učebnicemi pracuje ojediněle či vůbec. Tato skutečnost je v souladu s výzkumným šetřením Chárové (2010), která uvádí, že učebnice je ve výuce zeměpisu poměrně málo využívaným didaktickým prostředkem.

Janko (2012) na základě svého výzkumného šetření uvádí, že fotografie jsou v zeměpisných učebnicích zastoupeny velmi výrazně. To ovšem nemusí znamenat, že jsou vhodné pro užití v učebních úlohách zaměřených na práci s fotografiemi v učebnicích. Nejčastěji se opakujícími limity při práci s fotografiemi v učebnicích byly problémy související s nedostatečnou velikostí fotografií a neaktuálností. V této souvislosti bylo zmíněno i to, že učebnice potlačují interaktivitu mezi učitelem a žákem. Čemuž jeden z učitelů předchází používáním interaktivní učebnice, jejichž význam stále narůstá (Trahorsch a kol., 2018).

Přístup učitelů k využívání fotografií je ovlivněn i přínosy a úskalími, které dle jejich názoru fotografie vykazují. Za přínos fotografie považují zejména její názornost, která podporuje představivost žáků. Učitelé v souvislosti s přínosy také zmínili, že si žáci zapamatují více učivo, které viděli než to, o kterém pouze četli či slyšeli. To plně koresponduje s Dalovou pyramidou učení. Mimo zmíněné je fotografie přínosná, protože dokáže ztraktivnit výuku a žáky namotivovat k učení či k cestování do lokalit zobrazovaných na fotografiích. A to zejména v případě, kdy učitelé zařadí do výuky fotografie, které pořídili sami, což Šandulache a kol. (2017) vyloženě doporučují. Šandulache a kol. (2017) zároveň zmiňují, že poměrně málo učitelů používá ve výuce jimi pořízené fotografie, což ovšem naše výzkumné šetření nepotvrdilo. A to proto, že všichni z oslovených učitelů ve výuce s jimi pořízenými fotografiemi do jisté míry pracují.

Fotografie s sebou kromě zmíněných přínosů přináší i úskalí. Ta lze spatřovat v tom, že ne vždy mohou učitelé odhadnout vhodnost fotografie vzhledem k naplnění požadovaného výukového cíle či vzhledem k riziku vyvolání negativních emocí u žáků. Učitel by měl být obezřetný i v prevenci vytváření stereotypů, které může fotografie zprostředkovávat.

Stejně tak i žáci mohou v rámci svých výstupů volit nevhodné fotografie, např. vzhledem k tématu. Učitelé spatřují úskalí fotografií i v tom, že žáci mohou nepatřičně komentovat jejich obsah. Také může nastat situace, kdy jsou na fotografiích vyobrazeny osoby, jejichž vzhled vyvolá u žáků posměch a následně žáci tyto osoby přirovnávají ke svým neoblíbeným spolužákům. Poslední úskalí je v souladu s tvrzením Cvrčkové (2019), která zmiňuje, že práce s fotografiemi ve škole může přinášet etické či právní problémy. To se konkrétněji týká problematiky GDPR a uvádění zdrojů fotografií.

Jakým způsobem učitelé zeměpisu na základních školách využívají fotografie ve výuce a v učebnicích tohoto předmětu?

Ve své podstatě není zásadní, zda se učitel ve výuce zaměřuje spíše na práci s fotografiemi mimo učebnice nebo na práci s fotografiemi obsaženými v učebnicích. Podstatné je, jakým způsobem s nimi pracuje, což dle Kalhouse & Obsta (2002) platí u všech materiálních didaktických prostředků. Z výzkumného šetření vyplynulo několik způsobů práce s fotografiemi, včetně způsobů velmi sofistikovaných. Cílem práce není hodnotit, která z aktivit je vhodnější nebo efektivnější. Podstatné je, aby byl prostřednictvím práce s fotografiemi naplňován výukový cíl (Kalhous & Obst, 2002) a aby podporovala aktivní zapojení žáků (Čapek, 2015). Žáci jsou aktivně zapojeni především při zpracovávání jimi pořízených fotografií.

Jak učitelé zeměpisu na základních školách hodnotí efektivitu využívání fotografií ve srovnání s jinými zdroji neverbálních informací?

Co se týká zdrojů neverbálních informací, tak se učitelé neomezují pouze na fotografie. Kromě fotografií je nejčastěji používaným zdrojem neverbálních informací graf, který spadá do kategorie statistických zdrojů neverbálních informací (Wahla, 1983). Z toho důvodu se učitelé zaměřili na porovnání efektivity grafu a fotografie.

Učitelé posuzují efektivitu využívání jiných zdrojů neverbálních informací ze dvou pohledů, přičemž první z nich souvisí s motivací žáků k práci. V této oblasti učitelé považují za efektivnější fotografii, zatímco porovnání v druhé oblasti není jednoznačné. Ta porovnává efektivitu z pohledu, co učitelé chtějí prostřednictvím zdrojů neverbálních informací vyjádřit. Zde převažuje názor, že každý zdroj neverbálních informací je nezastupitelný a nelze jej zcela nahradit jiným.

Jak učitelé zeměpisu na základních školách přistupují k tvorbě aktivit zaměřených na práci s fotografiemi?

Z výzkumného šetření vyplynulo, že každý z učitelů si vytváří aktivity zaměřené na práci s fotografiemi samostatně nebo již vytvořené aktivity čerpá z dostupných zdrojů. Ovšem u každého učitele je tomu v jiné míře. I přes to, že v současné době existuje řada dostupných zdrojů s návrhy mnoha aktivit do výuky, většina učitelů účastnících se výzkumného šetření preferuje samostatnou tvorbu aktivit, přičemž každý z nich k jejich tvorbě přistupuje odlišným způsobem.

Od propracovanosti jednotlivých aktivit a zároveň od přístupu k práci se pak odvíjí časová náročnost na přípravu těchto aktivit. Ať už je propracovanost aktivit a přístup k jejich tvorbě jakýkoliv, je na základě výsledků výzkumného šetření zřejmé, že až na jednu výjimku se dle učitelů vyplatí věnovat čas přípravě aktivit zaměřených na práci s fotografiemi, a to mimo jiné i k již výše zmíněným přínosům. To, že většina učitelů preferuje samostatnou tvorbu aktivit, ještě neznamená, že některé aktivity nikdy nenačerpali z dostupných zdrojů. Nicméně pokud tak učitelé učiní, tak většina z nich tyto aktivity podrobí alespoň malé úpravě.

I přes to, že výsledky výzkumného šetření jsou limitovány omezeným počtem respondentů, a tudíž je nelze zobecňovat, mohou být prospěšné pro budoucí šetření v této oblasti. Kromě toho, mohou motivovat začínající či zkušené učitele zeměpisu k využívání fotografií ve výuce tohoto předmětu nebo poskytnout inspiraci těm, kteří práci s fotografiemi do výuky již zařazují. Stejně tak jim mohou pomoci, aby se vyvarovali

nežádoucích dopadů při práci s fotografiemi. Minimálně autorku práce, budoucí učitelku zeměpisu, obohatily v mnoha směrech.

10 Závěr

Cílem diplomové práce bylo provést analýzu využití fotografií jakožto základní formy obrazových didaktických materiálů ve výuce zeměpisu na základních školách v České republice.

Teoretická část práce byla rozdělena do čtyř kapitol. První kapitola vymezuje didaktické prostředky, přičemž se především zaměřuje na materiální didaktické prostředky. Na jejich klasifikaci a používání ve výuce. Druhá kapitola se věnuje učení z obrazového materiálu jakožto jednoho z mnoha materiálních didaktických prostředků, ale také funkcím, které obrazovému materiálu náleží. Vzhledem k tématu diplomové práce, se závěr této kapitoly zabývá samotnými fotografiemi. Vymezení učebnic, jejich funkce a struktura, tvoří obsah třetí kapitoly, která mimo zmíněné předkládá i specifika učebnic zeměpisu. Vzhledem k poměrně široké nabídce zeměpisných učebnic se závěr třetí kapitoly zaměřuje na učebnice používané respondenty výzkumného šetření. Poslední kapitola teoretické části diplomové práce je určena učebním úlohám. Jejich vymezení, rolím ve výuce, parametrům, ale také jedné z mnoha taxonomií učebních úloh.

V empirické části diplomové práce byla představena metodologie výzkumného šetření. V rámci metodologie výzkumného šetření byla provedena jeho charakteristika a dále byl uveden cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky sloužící k jeho naplnění. Autorkou diplomové práce byly popsány použité metody sběru dat, způsoby oslovení respondentů výzkumného šetření a jejich charakteristika či průběh sběru dat. Vzhledem k tomu, že stěžejní součástí výzkumného šetření byli lidé, tak autorka diplomové práce v metodologii výzkumného šetření vymezila i jeho etické aspekty. Značná část empirické části byla věnována interpretaci získaných dat prostřednictvím rozhovorů s učiteli zeměpisu na základních školách.

V diskusi byly zodpovězeny výzkumné otázky. Výsledky výzkumného šetření byly interpretovány ve vztahu k dosavadním teoretickým a výzkumným zjištěním.

11 Summary

This theoretical-empirical thesis deals with photographs in the teaching of geography in primary schools in the Czech Republic.

The theoretical part of the thesis discusses didactic means, learning from pictorial didactic material, as well as textbooks and teaching tasks.

The empirical part of the thesis presents research methodology. The aim of the research is to analyse the use of photographs as a basic form of pictorial didactic materials in the teaching of geography in a primary school. The form of semi-structured interviews with eleven primary school geography teachers is the data gathering method. The transcribed recordings are analysed through the cluster method analysis and then interpreted.

The research revealed that photography as a material didactic tool is considered an essential part of geography teaching in primary schools. However, teachers' attitudes towards the inclusion of photographs in the curriculum, either in textbooks or solo pictures, vary. Several aspects influence the inclusion of photographs in teaching, both in and out of textbooks.

Based on the research investigation, several ways of working with photographs are presented below, some of which are simple and others very sophisticated. The effectiveness of the use of photographs compared to other sources of non-verbal information is defined in terms of students' motivation to work, but also in terms of what teachers want to convey through sources of non-verbal information. As the most common used source of non-verbal information besides photographs is the graph, the effectiveness of teachers' use of the graph and the photograph is compared.

As opposed to drawing activities focused on working with photographs, most teachers prefer to create them independently, each of them approaching their creation in a different way. There are also cases where teachers draw photographs from already available sources, but in most cases, they alter these activities to their needs and goals.

12 Seznam použitých zdrojů

- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele* (Vyd. 2). Portál.
- Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Grada.
- Červenková, I. (2010). *Žák a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Portál.
- Kalhous, Z., & Obst, O. (2002). *Školní didaktika*. Portál.
- Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Grada.
- Kujal, B. (1967). *Pedagogický slovník* (2. díl, P-Ž). Státní pedagogické nakladatelství.
- Lambert, D., & Balderstone, D. (2010). *Learning to teach geography in the secondary school: a companion to school experience* (2nd ed). Routledge.
- Maňák, J. (2003). *Nárys didaktiky* (3. vyd). Masarykova univerzita.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Paido.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Portál.
- Mioviský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada.
- Mísařová, D., & Hercik, J. (2013). *Kapitoly z didaktiky geografie I*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Mišovič, J. (2019). *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Slon.
- Mucha, L., Mikšovský, M., & Čapek, R. (1992). *Geografická kartografie*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Průcha, J. (1998). *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory a výzkumné pracovníky*. Paido.
- Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (2003). *Pedagogický slovník* (4., aktualiz. vyd). Portál.
- Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika* (Šestá, aktualizované a doplněné vydání). Portál.
- Rambousek, V. (1989). *Technické výukové prostředky*. SPN.

- Řezníčková, D., & Matějček, T. (2014). *Úlohy ve výuce geografie*. P3K.
- Růžička, E., Růžičková, B., & Geschwinder, J. (1995). *Technické prostředky ve výuce*. Vydavatelství Univerzity Palackého.
- Sikorová, Z. (2007). *Hodnocení a výběr učebnic v praxi*. Ostravská univerzita v Ostravě.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Grada.
- Šimoník, O. (2005). *Úvod do didaktiky základní školy*. MSD.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Voženílek, V., & Kaňok, J. (2011). *Metody tematické kartografie: vizualizace prostorových jevů*. Univerzita Palackého v Olomouci pro katedru geoinformatiky.
- Wahla, A. (1983). *Strukturní složky učebnic geografie*. SPN.
- Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Grada.

Internetové zdroje

- Cvrčková, F. (2019). *Fotografie ve výuce přírodních věd: Co smíme, co se sluší?* Univerzita Karlova. [cit. 2024-04-11]. Dostupné z: <https://bichez.pedf.cuni.cz/en/archiv/article/88>
- Dömischová, I. (2011). Interaktivní cvičení ve výuce německého jazyka. In Dostál, J., *Nové technologie ve vzdělávání: vzdělávací software a interaktivní tabule*, 15–19. Univerzita Palackého v Olomouci. [cit. 2024-04-11]. Dostupné z: https://www.academia.edu/3152060/NOV%C3%89_TECHNOLOGIE_VE_VZD%C4%9AL%C3%81V%C3%81N%C3%8D
- Gavora, P., Koldeová, L., Dvorská, D., Pekárová, J., & Moravčík, M. (2010). Elektronická učebnica pedagogického výskumu. [cit. 2024-04-11]. Dostupné z: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>
- Hanus, M. (2011). Práce s daty a tvorba kartogramů – významná dovednost pro život. *Geografické rozhledy*, 21(2), 12–13. [cit. 2024-04-11]. Dostupné z: <https://www.geograficke-rozhledy.cz/archiv/clanek/469/pdf>

- Hanus, M., Havelková, L., Kocová, T., Bernhäuserová, V., Štolcová, K., Fenclová, K., & Zýma, M. (2020). *Práce s mapou ve výuce: certifikovaná metodika*. P3K. [cit. 2024-04-11]. Dostupné z: <http://mapovedovednosti.cz/?str=ccd>
- Havelková, L. (2017). Rozumějí žáci kartogramu a kartodiagramu? *Geografické rozhledy*, 27(2), 24–27. [cit. 2024-04-11]. Dostupné z: <https://www.geograficke-rozhledy.cz/archiv/clanek/1332>
- Herink, J. (2004). *Využívání statistického materiálu, číselných a grafických dat ve výuce zeměpisu (geografie)*. [cit. 2024-04-11]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/138/VYUZIVANI-STATISTICKEHO-MATERIALU-CISELNYCH-A-GRAFICKYCH-DAT-VE-VYUCE-ZEMEPISU-GEOGRAFIE.html>
- Chárová, D. (2010). *Analýza využití didaktických prostředků ve výuce zeměpisu se zvláštním zřetelem k učebnicím: diplomová práce*. Masarykova univerzita. [cit. 2024-04-11]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/wsfyf/DP2010_hotova.pdf
- Janko, T. (2012). *Nonverbální prvky v učebnicích zeměpisu jako nástroj didaktické transformace*. Masarykova univerzita. [cit. 2024-04-11]. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/16>
- KTD – Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy. (2012). *Audiovizuální záznam, zvukově obrazový záznam*. [cit. 2024-04-11]. Dostupné z: <https://aleph.nkp.cz/publ/ktd/00000/09/000000943.htm>
- Săndulache, I., Săndulache, C., & Olariu, B. (2017). The use of photographs in geography lessons. *Cinq Continents*, 7(16), 240-248. [cit. 2024-04-11]. Dostupné z: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/63425>
- SPELL STUDIO. *Zážitkové učení*. [cit. 2024-04-11]. Dostupné z: <https://www.spellstudio.cz/upload/242-0902379483.jpg>
- The Visual Literacy Standards Task Force. (2012). Visual literacy competency standards for higher education: Approved by the ACRL Board of Directors, October 2011. *College & Research Libraries News*, 73(2), 97-104. [cit. 2024-04-11]. Dostupné z: <https://www.ala.org/acrl/standards/visualliteracy>

Trahorsch, P., Bláha, J. D., & Janko, T. (2018). Analýza výzkumů vizuálií v učebnicích na příkladu učebnic s geografickým obsahem. *Pedagogická Orientace*, 28(1), 111–134. [cit. 2024-04-11]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/9164>

13 Seznam obrázků a tabulek

Obrázky:

Obrázek 1 – Návodné otázky pro práci s fotografií

Obrázek 2 – Textové složky učebnice

Obrázek 3 – Mimotextové složky učebnice

Obrázek 4 – Dalova pyramida učení

Tabulky:

Tabulka 1 – Kategorizace zdrojů neverbálních geografických informací v učebnicích

Tabulka 2 – Přehled nakladatelství

Tabulka 3 – Taxonomie učebních úloh

Tabulka 4 – Výzkumný soubor

Tabulka 5 – Délka realizovaných rozhovorů

14 Seznam příloh

Příloha 1 – Polostrukturovaný rozhovor

Příloha 2 – Souhlas s účastí ve výzkumném projektu

Příloha 3 – Ukázka transkripce rozhovoru

Přílohy

Příloha 1 – Polostrukturovaný rozhovor

Polostrukturovaný rozhovor

OKRUH č. 1 – Profesní kvalifikace učitele

- Kolik je Vám let?
- Jakou univerzitu jste vystudoval/a?
- Jaká je Vaše aprobace?
- Jaká je délka Vaší praxe?
- V rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se chci zeptat, zda jste absolvoval/a program týkající se práce s fotografiemi ve výuce?
 - *Týkal se program vyloženě práce s fotografiemi ve výuce zeměpisu nebo měl obecnější záměr?*
 - *Co jste si z programu odnesl/a?*

OKRUH č. 2 – Fotografie ve výuce Z

- Pracujete ve výuce s fotografiemi?
 - *Pokud ano, proč? Pokud ne, proč?*
- Z jakých zdrojů fotografie čerpáte?
 - *Využíváte pro práci ve výuce i Vámi pořízené fotografie či fotografie pořízené žáky? Jak?*
 - *Vyzkoušel/a jste generaci fotografií pomocí umělé inteligence? Jak ji hodnotíte?*
- Jak často zařazujete do výuky práci s fotografiemi?
 - *Co má vliv na míru zaražení práce s fotografiemi do výuky?*
- V rámci, kterých zeměpisných témat zařazujete práci s fotografiemi nejčastěji, a naopak v rámci, kterých nejméně často?
 - *Proč?*
- Jakým způsobem práci s fotografiemi do výuky zařazujete? Uveďte, prosím, konkrétní náměty aktivit, které se Vám osvědčily.

OKRUH č. 3 – Fotografie v učebnicích Z

- Pracujete ve výuce s učebnicemi?
 - *Pokud ano, proč? Pokud ne, proč?*
- Můžete, prosím, uvést konkrétní učebnice, které využíváte?
- Využíváte ve výuce fotografie obsažené ve Vámi používaných učebnicích?
 - *Pokud ano, proč? Pokud ne, proč?*
- Jakým způsobem využíváte ve výuce fotografie obsažené v učebnicích? Uveďte, prosím, konkrétní náměty aktivit, které se Vám osvědčily.
- Jak často zařazujete do výuky práci s fotografiemi obsaženými v učebnicích?

- *Co má vliv na míru zaražení práce s fotografiemi obsaženými v učebnicích do výuky?*
- Jak hodnotíte kvalitu fotografií ve Vámi používaných učebnicích?

OKRUH č. 4 - Využívání fotografií ve výuce Z ve vztahu k žákům

- V čem spatřujete přínos využívání fotografií ve výuce pro žáky?
- Můžete ze své praxe potvrdit, že si žáci po době dvou týdnů zapamatují více to učivo, které viděli než to, které pouze četli či slyšeli?
- Jaká úskalí spatřujete ve využívání fotografií ve výuce ve vztahu k žákům?

OKRUH č. 5 – Efektivita využívání fotografií ve výuce Z ve srovnání s jinými zdroji neverbálních informací

- Jaké další zdroje neverbálních informací, kromě fotografií, ve výuce používáte?
- Můžete, prosím, porovnat efektivitu používání Vámi uvedených neverbálních zdrojů informací ve srovnání s fotografiemi?

OKRUH č. 6 – Tvorba aktivit zaměřených na práci s fotografiemi ve výuce Z

- Vytváříte si aktivity zaměřené na práci s fotografiemi samostatně nebo je čerpáte z dostupných zdrojů?
obojí
 - *Co převažuje?*

samostatně

- Můžete, prosím, obecně shrnout, jak postupujete při tvorbě aktivit zaměřených na práci s fotografiemi?
- Jak hodnotíte časovou náročnost na přípravu aktivit s využitím fotografií vzhledem k jejich efektivitě?

z dostupných zdrojů

- Z jakých zdrojů čerpáte?
- Upravujete aktivity čerpané z Vámi uvedených zdrojů nebo je používáte v jejich originální podobě?

OKRUH č. 7 – Doplnující informace

- Je něco podnětného, co byste chtěl/a dodat na závěr našeho rozhovoru?

SOUHLAS S ÚČASTÍ VE VÝZKUMNÉM PROJEKTU



Přírodovědecká
fakulta

Univerzita Palackého
v Olomouci

Základní identifikační údaje o výzkumu

Název práce: Fotografie ve výuce zeměpisu (geografie) se zaměřením na ZŠ (diplomová práce)

Autor práce: Bc. Kateřina Kohoutová

Specializace/kombinace: Učitelství geografie pro střední školy / Učitelství základů společenských věd a občanské výchovy pro střední školy a 2. stupeň základních škol (Zma – USVmi)

Kontakt: (anonymizováno)

Vedoucí práce: RNDr. Miloš Fňukal, Ph.D., katedra geografie

Doba řešení: únor a březen 2024

Popis projektu a jeho průběhu

Jedná se o výzkum k diplomové práci, kterou píší na katedře geografie spadající pod Přírodovědeckou fakultu Univerzity Palackého v Olomouci.

Cílem výzkumu je analýza využití fotografií ve výuce zeměpisu na ZŠ. Výzkum bude probíhat formou polostrukturovaných rozhovorů s učiteli zeměpisu na ZŠ. Jednotlivé rozhovory s učiteli budu nahrávat na diktafon v mobilním zařízení a následně přepisovat. Bude následovat analýza a interpretace získaných dat. Veškerá data budou důsledně anonymizována.

Diplomová práce bude uložena v informačním systému Univerzity Palackého a v systému Theses.cz.

Souhlas s účastí ve výzkumném projektu

Souhlasím s účastí ve výzkumu a rozumím, že mohu souhlas odmítnout, případně svobodně a bez udání důvodů z účasti odstoupit.

Jméno a příjmení: _____

V _____ dne: _____

Podpis: _____

Transkript polostrukturovaného rozhovoru

Tazatel: autorka diplomové práce (tučně)

Respondent: U5 (netučné písmo)

Datum: 29. 2. 2024

Délka rozhovoru: 0:38:32

Já bych teda ten náš rozhovor chtěla zahájit informovaným souhlasem, kde bych Vám chtěla oznámit, že rozhovor budu nahrávat na diktafon v mobilním zařízení a získaná data budu analyzovat a interpretovat. Důležitá informace je to, že veškerá data budou důsledně anonymizovaná a využita výhradně pro účely mé diplomové práce. Takže v téhle chvíli můžete vyjádřit, zda s uvedeným postupem souhlasíte či nikoliv?

Ano, souhlasím s uvedeným postupem.

Děkuji mockrát a tím pádem můžeme přejít na okruh číslo jedna, který je spíše obecnějšího rázu a týká se profesní kvalifikace učitele. Tak tady bych se Vás v první řadě chtěla zeptat, kolik je Vám, prosím, let?

Je mi čtyřicet let.

Děkuji. Jakou univerzitu jste vystudoval?

Při Univerzitu Karlovu. Karlovu univerzitu v Praze.

Hm. Jaká je Vaše aprobace?

Geografie, historie.

Hm. Jaká je délka Vaší praxe?

No, od roku dva tisíce šest, což znamená osmnáct let, sedmnáct, osmnáct let.

Dobře a v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, bych se chtěla zeptat, zda jste absolvoval program, který by se týkal práce s fotografiemi ve výuce?

Přemýšlím, jestli se to takhle jako úplně jmenovalo. Asi explicitně tam nebylo uvedeno, že to je práce s fotografiemi, ale absolvoval jsem na nějakou interaktivní výuku,

multimediální výuku různý různý semináře v rámci DVPP, ale fotografie tam explicitně zmíněna nebyla, i když to o tom bylo.

Dobře, děkuju mockrát. Tak tím pádem můžeme teda přejít k okruhu číslo dva, který se týká už vyloženě toho mého tématu té diplomové práce a jsou to teda fotografie ve výuce zeměpisu. Tak tady na začátek bych se Vás zeptala, zda vůbec ve výuce s fotografiemi pracujete, případně z jakého důvodu?

Hm, hm. Tak s fotografiema pracuju hodně. Jednak je to daný tím, že hodně pracuju s interaktivní tabulí a ta to vysloveně jako nabízí tu možnost. Za druhý je to samozřejmě lepší pro pochopení nějakýho problému nebo pro pochopení nějaký určitý oblasti, nějakého procesu a podobně, takže tady bych řekl, že asi ukázaná platí.

Hm.

Je to dobrý dobrý využívat. Samozřejmě další otázka je v dnešní době Youtubu a podobně, jestli třeba už ta fotografie není překonaná třeba nějakým videem, ale třeba pro porovnávání nějakých dvou jevů, je možná i lepší ta fotografie, kde je to vlastně zachycený v jednom okamžiku všechno.

Hm. Děkuji, když už teda s nimi pracujete, tak bych se Vás zeptala, z jakých zdrojů je čerpáte?

Jasně. Tak jedna asi důležitá věc, kterou jsem zapomněl v tom předchozím dotazu.

Hm.

Jsou vlastně ortofotomapy, jo, to znamená letecké snímky, takže hodně ve výuce využívám letecký snímky, který jsou třeba na portálu Mapy.cz nebo který jsou na Go Google mapách. Pak ještě přemýšlím, Český zeměměřický úřad má letecký snímky jako historický až do nějakého roku devatenáct set.

Hm.

Dvacet, nevím, pět, teď myslím. Takže to jsou jednak oficiální zdroje a potom taky hodně vlastně využívám svoje vlastní fotografie, který jsem pořídil při různých cestách po světě takže.

Hm. Tohle souviselo i s mou další otázkou, zda ve výuce právě využíváte Vámi pořízené fotografie? Když bych se měla zeptat, tak co v tomhle při případě

převažuje? Převažují ty ty fotografie z těch zdrojů, které jste jmenoval anebo ty Vámi pořízené?

Tak, když se jako jedná o ty ortofotomapy tam asi nemůžu konkurovat.

Hm.

Ale pokud se jedná o fotky konkrétních míst a byl jsem tam, tak raději preferuju ty svoje fotky, protože přesně vím, co na tý fotce je a k tý fotce je nějaký třeba příběh, díky kterému si ty děti prostě to líp zapamatujou nebo mají k tomu pak jako osobnější vztah, čímž neříkám, že na každý fotce, kterou jim ukazuju je můj obličej. Tomu se snažím jako vyhýbat. Zase aby to nebylo jako samolib, kterej byl všude.

Hm.

Ale snažím se prostě o to, aby když je ta možnost, tak jim ukážu prostě svoji fotku, když ta možnost prostě není, že jsem to buď nevyfotil nebo jsem na tom místě nebyl, tak samozřejmě pak člověk hledá nějaké fotky jinde.

Ano, dobře. A v souvislosti s tímhle, ještě bych se chtěla zeptat, zda ve výuce využíváte i fotografie, které jsou pořízené Vašimi žáky?

Tak. Pokud se jedná třeba o nějaký žákovský prezentace a podobně, tak to určitě ano. Teď se nám hodně teda otevřela možnost příchodem ukrajinskejch dětí.

Hm.

Jako ty ukrajinský děti dost často jako ukazujou fotky, odkud vlastně jsou. Tam je to takový trošku citlivý, že vlastně dost často už to tam tak jako nevypadá.

Hm.

Jak to tam vypadalo, když odcházely, ale snažím se také o to.

Dobře. Takže říkal jste ve formě prezentací, je ještě nějaká jiná forma, jak ty fotografie těch žáků využíváte?

No, spíš ve formě prezentací, protože když se třeba jedná o nějaké jako jejich fotografie z dovolených a podobně, tak tam zase se trošičku my jako škola bojíme toho GDPR, aby náhodou třeba na těch fotografiích nebyli nějakí prostě rodinní příslušníci nebo další lidé, kteří o tom prostě nemají třeba ani tušení, že něco takovýho pak ty děti ukazujou no.

Hm.

Takže spíš se spíš se snažím jako, aby to bylo věcně k nějakému tématu, než abysme tam jako dělali nějaký třeba porovnávání, kdo, kde byl.

Jo.

A dali si tam nějaký obrázky, který tam nemají co dělat.

Dobře. A poslední otázka v souvislosti s těmi zdroji se ptá na to, zda jste vyzkoušel generaci fotografií pomocí umělé inteligence?

Já jsem to zkoušel, ale ne ve výuce.

Hm.

Já jsem se s tím nejdřív chtěl naučit jako pracovat, ale úplně jako to nesplnilo ta moje očekávání, což neznamená, že to je jako špatně. Spíše to, že asi neumím zadat přesně, co bych co bych si od toho jako představoval anebo, že používám nějaký prostě špatný špatný aplikace na to.

Dobře, perfektní. Tak tím pádem od těch zdrojů můžeme přejít kousek dál a chtěla bych se Vás zeptat, jak často zařazujete do výuky práci s těmi fotografiemi? Možná jste na to už na začátku malinko odpověděl, ale pokud byste k tomu ještě něco chtěl dodat?

Hm, hm. Jasně. Tak pokud se jedná prostě o učebni o učebnu, pardon, která je vybavená prostě projektorem nebo interaktivní tabulí, tak je to každou hodinu.

Hm.

Pokud se jedná o učebnu, kde to prostě není, tak to je pravda, že radši jako žádný fotografie nepoužívám, protože ty, co v těch učebnicích jsou jsou většinou třeba zastaralý nebo nebo úplně ne reprezentativní. Takže.

Hm. Takže když bych se Vás zeptala, co má vliv na míru toho zařazení těch fotografií do výuky a vlastně následnou, jak kdyby práci s nimi, tak jedna z těch odpovědí by mohlo být to vybavení učebny, jak jste říkal.

Jo, určitě.

Projektor, interaktivka a napadlo by Vás ještě něco dalšího, co by to mohlo ovlivňovat?

Jak jako další faktor, kterej ovlivňuje zařazení fotografie?

Ano.

Pak je to samozřejmě téma.

Hm.

Protože se obávám, že jsou třeba témata, kde fotografie Vám moc jako nepomůže.

Dobře.

To jsou třeba témata, když se budu prostě bavit o kartografii, tak tam prostě, když pracujete s mapama, jediný, co jim pak můžete nabídnout nějaká ta ortofotomapa, ale jakože byste možná možná přemejšlím. Vlastně, no tak možná srovnávání jako jak to vypadá ve skutečnosti, jak to vypadá na mapě no. Takže asi vlastně asi asi ta témata.

Hm.

Když o tom přemýšlím nahlas, tak mají vliv, ale asi se nenajde žádný téma, kde by kde by ta fotografie nešla použít.

Dobře. Trošku jste už i nakouzl mou další otázku a ta se právě ptala na to, v rámci kterých zeměpisných témat s těmi fotografiemi pracujete nejčastěji, a naopak v rámci kterých nejméně často? Nejméně často jste zmínil tu kartografii.

Hm, hm.

Nejčastěji by to podle Vás bylo co?

Nejčastěji jako regionální geografie.

Hm, dobře, dobře.

Tam je.

Hm?

Jo, regionální geografie.

Já jsem Vám skočila do řeči, omlouvám se.

Ne, ne, ne. Já jako přemejšším jestli jestli třeba u tý u tý fyzický geografie, že jo, kdy člověk dokládá nějaký ty procesy a jevy třeba fotografiema, jestli to možná není častěji, ale tam tam hodně jako ještě do toho zasahují různý schémata a podobně.

Hm.

Grafy nebo nějaká grafika, jak to celý, že jo, pracuje. To samý u tý sociální geografie, ale u tý tý regionální tam je to hodně o těch fotografiích.

Ano. Dobře. A teďka poslední otázka tohoto okruhu. Možná asi nejdůležitější. Zde bych se Vás chtěla zeptat, jakým způsobem tu práci s fotografiemi do výuky zařazujete a zda bych Vás mohla poprosit o to, jestli byste mi mohl uvést konkrétní náměty aktivit, které se Vám osvědčily, které používáte?

Jo, jo. Rozumím, rozumím. Tak hodně třeba pracuju s tím, že oni mají nabídnutý nějaký obrázek a na základě toho, co na té fotografii vidí, buď mají teda přemýšlet o tom, proč jim tu fotografii ukazují, nebo mají za úkol přemýšlet, co ta fotografie jim má říci nebo kde se to místo může nacházet.

Hm.

To jsou takový jako třeba, když otevíráme nějaký téma, nějaká ta evokační fáze. Potom často používám, já tomu říkám, elektronická tužka. Je to něco podobného, že jo, jako mají v těch sportovních přenosech, kde rozebírají každou kop nebo š'ouchnutí hokejkou, tak my prostě s pomocí těch interaktivních tabulí a těch barviček, co tam člověk může mít, tak si třeba rozebíráme, jak ta krajina vypadala v minulosti, jak třeba ty tvary v tý fyzický geografii prostě vznikly a podobně. Takže to je taky taková jako dobrá aktivita, že třeba příklad, že se podíváme, já nevím, na Milešovku a víme, že to je teda sopka. Tak jak asi vypadala v minulosti? Tak si tam kreslíme, jak vypadá teda dneska, porovnáváme, takže to je taková aktivita, která ty děti jako hodně baví. A potom třeba, a to se bavíme o regionálním zeměpisu nebo o sociální geografii, protože jim třeba nabídnu fotografii nějakého diktátora, kterýho nemůžou úplně znát, africkýho, a ptám se jich jako kdo je na tom obrázku a oni říkají, že to je třeba nějaký komik nebo nějaký sportovec a pak jim řeknu, že to je člověk, kterej zabil tolik a tolik tisíc lidí, že jo.

Hm.

Jsou docela překvapení, protože vlastně takhle vrah vůbec nemusí vypadat. Anebo je to i u těch mladších dětí, třeba flóra, fauna, že jo, to je velmi jako baví, se koukat na zvířátka

a hádat třeba, odkud jsou a co to je za zvířátka. Sice tady už jsme na pomezí třeba přírodopisu, ale ona ta biogeografie prostě ty děti dost jako baví.

Hm.

Navíc můžou s tím přírodopisem propojovat. Takže teď jsem vychrlil takovej nějaký asi hodně zmatenej zmatenej popis toho, co se všechno dá dělat. Asi by se to dalo jako opravdu strukturovat po těch tématech a přistoupit k tomu trochu sofistikovaněji, ale myslím si, že opravdu každý to téma něco nabízí no.

Hm. Děkuju mockrát, tak tím pádem můžeme přejít na okruh číslo tři a ten se týká fotografií v učebnicích zeměpisu. Tady bych se Vás chtěla zeptat, zda ve výuce s učebnicemi pracujete?

No, já se tomu snažím vyhnout. Já se tomu, bohužel, snažím vyhnout, protože já nemám moc pozitivní jako názor na dnešní učebnice. Myslím si, že prostě jediná jako firma, která je schopná nebo nakladatelství jako poskytnout učebnici, která je aktuální a svým způsobem kvalitní, tak jako Fraus.

Hm.

A ten zbytek prostě učebnice řekněme druhé až třetí kategorie, třeba učebnice od Taktiku, který jsou hodně teda jako vybavený obrázkama, tak se dost často ty obrázky vůbec třeba nekorespondují.

Hm.

S tím, co jako zobrazují a podobně. A možná v některých učebnicích naschvál jako využívám obrázky, u kterých vím, že jsou prostě špatně. Jo, že zobrazují prostě třeba krajinu, která vůbec v té zemi nemůže být, nějak se tam ta fotografie zatoulala omylem a ptám se dětí, jestli teda to poznají, proč to tam prostě nemůže být a podobně.

Dobře.

Já myslím, že že třeba u Afriky tam mají prostě tygra vyfocenýho, což je nesmysl, že jo.

Takže teda i přes to, že s nimi pracujete minimálně, tak s nimi někdy pracujete?

Jako ano ano někdy někdy ano, ale jako snažím se tomu prostě vyhnout.

Jo, jo.

Spíš ty učebnice jim slouží pro to, aby když jsou nemocný.

Hm.

Aby si něco mohli nějak jako prstíčkem sledovat, co zhruba jako děláme a podobně, ale spíš se snažím přes ty přes ty učebny od Googlu, co jsou, jim tam prostě dodávat ten materiál včetně i fotografií.

Dobře.

Když je tam možnost, že jo, taky vkládat fotografie.

Totíž kdybyste řekl, že s nimi nepracujete vůbec, tak já bych tenhle okruh samozřejmě přeskočila, ale i když teda velmi málo, tak bych u něj s dovolením zůstala.

Určitě.

A ještě bych Vás poprosila, mluvil jste o Frausovi, takže používáte tady tyhle učebnice?

Naše škola je bohužel nepoužívá, protože jsou moc drahý. Naše škola používá na Novou školu.

Hm.

Nemyslím Novou školu duhovou, ale Novou školu tu.

Jo, klasickou.

A myslím si, že poměr cena výkon, je to takový nejmenší zlo.

Dobře. Hm. Takže Nová škola, takže i na mou další otázku, zda využíváte ve výuce fotografie, které by byly obsažené v těch Vámi používaných učebnicích jste odpověděl, že ano, že teda je využíváte třeba i v tom smyslu, že mají ty děti najít co teda tam je špatně. To částečně odpovídá na mou další otázku, jakým způsobem opět. Takže nevím, jestli třeba tady k tomu, jakým způsobem je využíváte byste ještě dokázal třeba říci nějaké další příklady?

Ty učebnice nebo ty obrázky v těch učebnicích?

Obrázky v učebnicích, ano.

No, třeba když došlo k nějaký historický změně, jo, nebo ne historický změně, když došlo prostě k nějaké změně a já vím, že v tý učebnici je ještě prostě stará fotografie.

Hm.

Jo, že tam tam prostě se to dá jako o to opřít. Jsou to třeba, já nevím, letecké snímky Aralského jezera.

Jo.

Třeba se (nejde rozumět) nějakému datu a my víme, že třeba dneska už to vypadá trošičku jinak, že se jim povedlo třeba ty nějaký části zase obnovit nebo v případě třeba Čadského jezera, je tam dobře vidět, že jo, ten ústup a máme ty nejstarší učebnice zhruba patnáct let starý co tady jsou.

Jo.

Jako ono se to aktualizuje, ale prostě.

Ano.

Státní škola.

Hm. A ještě bych se chtěla zeptat, dalo by se říct, že třeba když tady ty fotografie v těch učebnicích využíváte, že mají spíše třeba i takovou jenom tu ilustrační funkci? To znamená, že si třeba žáci jako víceméně třeba přečtou text, který mají přiložený a jen se třeba na tu fotku podívají nebo takhle to vůbec jako neděláte?

Ne, ne, ne. To já opravdu ani o ty texty se moc jako neopírám.

Hm.

Snažím se, snažím se vytvářet texty své vlastní anebo prostě zapojovat aktuální texty. To znamená, oni třeba tady to, co Vy říkáte, tak to jim třeba vytisknu článek.

Jo.

Když nemáme, když nemáme možnost prostě pracovat s tabletama anebo jim ho prostě promítnu, ale tam je zase problém ten, že když jim to promítnete na to tu interaktivní tabuli, tak ti zezadu to nemají šanci přečíst, jo.

Hm.

Takže prostě a tam je pak dobrý, že si, že se třeba koukáme na tu fotografii, jak třeba koresponduje s tím článkem. Jo, jestli je to fotografie ilustrativní nebo jestli je to opravdu fotografie, která zachycuje to, co o co v tom článku jde a podobně, ale to už zase spíše zabíháme k nějaký ty mediální gramotnosti a tady k tomu, co ta naše geografie zatím úplně jako nezvládla, no.

Hm. Dobře, tak tím pádem můžeme jít dál. Zase otázka, na kterou jste už částečně odpověděl a to je, jak často zařazujete do výuky tu práci s těmi fotografiemi, které jsou obsaženy v té učebnicích, takže tady by se dalo říci, že velmi málo?

Hm. Přesně tak.

Dobře. Vliv na míru zařazení opět asi z Vaší strany ta kvalita těch fotografií. Ještě něco, co třeba můžete doplnit?

Interaktivita tam.

Hm.

To je problém. Jako samozřejmě vím, že že ty učebnice zejména, ale zase vychvaluju Frause, že mají tu elektronickou verzi.

Hm.

Že je možný se jako na těch zařízeních, co mají ty děti, ať už se jedná o jejich vlastní zařízení nebo ať už se jedná o školní zařízení, tak je prostě možný přes aplikace těch různých nakladatelství si to prohlídnout i v elektronický podobě, ale ony ty fotografie dost často jsou tam i jako dost jako v mizerný kvalitě a podobně. Takže pro mě jako lepší jim, jak už jsem říkal, i přes tu Google učebnu prostě připravit nějakou prezentaci nebo přes Jamboard, kterej si prostě otevřou a tu fotografii tam mají v takový kvalitě, jakou já potřebuju.

Dobře.

Mohu ji aktualizovat.

Takže kdybyste měl třeba v jedné ve dvou větách zhodnotit tu kvalitu těch fotografií v těch Vámi používaných učebnicích. Mám pocit, mám na mysli z hlediska s tím, jak souvisí s tím probíraným učivem, jak jsou velké, jak jsou barevné, zda mají vhodné popisky a podobně. Tak dokázal byste to nějak říci?

No, já si myslím, že to je velkej limit.

Hm.

Jo, to přesně, co jste jako Vy řekla, jo, ty to rozlišení dost často je právě malý. Chápu, že to dělají kvůli tomu, aby ty školy s tím neměly problém, aby ty děti toho si to mohly načíst v těch zařízeních a podobně, ale ono to pak dost jako limituje tu práci, když to prostě když tam prostě nemůžete si nazoomovat detaily nějak, který potřebujete a podobně. Takže.

Dobře, takže můžeme jít dále na další okruh?

Určitě, určitě.

Super, tak čtvrtý okruh, čtvrtý ze sedmi teda, se týká využívání fotografií ve výuce zeměpisu ve vztahu k žákům. A tady bych se Vás chtěla zeptat, v čem spatřujete přínos využívání těch fotografií ve výuce pro žáky? Zase na začátku jste už naznačil ten přínos v tom, že je to nějaká názorná ukázka. Tak pokud byste tohle chtěl ještě rozvést či doplnit něco dalšího, tak bych byla ráda.

No, tak jednak je to názorná ukázka. Potom to zvyšuje nějakou důvěryhodnost toho, co jim člověk prostě říká.

Hm.

Prostě je to důkazem toho, že to tak asi je. Zároveň prostě se i rozvíjí, si myslím, kritický myšlení těch dětí, protože vlastně prohlížením ty fotografie můžou můžou vlastně přemýšlet o tom kriticky, tedy přemýšlet a porovnávat teda, co vidí na fotografii a co jim třeba bylo předloženo mnou nebo třeba i tou učebnicí, kdyby si to chtěly srovnávat s tou učebnicí nebo co o tom prostě vědí. Další další věc je, a to (nejde rozumět) nějaký pomezí psychologie a pedagogiky, že pro řadu dětí je ta fotografie velmi jednoduše prostě způsob zapamatování něčeho.

Hm.

Nemyslím si, že to je jako přímo spojený s fotografickou pamětí, ale prostě v určitým věku ty kognitivní schopnosti jsou spíš třeba vázaný na nějakou obrazovou vjem než na text a podobně.

Hm.

Takže to je ještě z další z důvodů.

Hm. Perfektní. Mohl byste ze své praxe potvrdit, že si žáci po době dvou týdnů zapamatují více to učivo, které viděli než to, které pouze četli či slyšeli?

To zcela jednoznačně ano.

Hm.

Oni jsou schopni Vám i jako jako Vy se bavíte o nějakým prostě problému, tak oni ho stahují ke konkrétní fotografii, kterou od Vás viděli třeba.

Jo, hm.

Jo, prostě když když když jako se bavíte třeba o migraci, já si přesně nepamatuju, co ta migrace je, ale Vy jste nám tady pouštěl ty fotky těch černochů na těch na těch lodích. Jsem říkal, no, tak to úplně jako asi nebyl ten záměr, abyste měli migraci spojenou s tímto, ale ale chápu jako k čemu čemu jako směřujete. Takže ještě jednou migrace je stěhování, je to naprosto běžný u zvířátek i u lidí v minulosti. Nejsou to jenom černoši na lodi ve Středozemním moři, ale pro ně je to zase potom jako informace. I třeba ta ilustrační fotka, která tam je, by mohla být třeba nějaká jiná, aby to nevytvářelo stereotypy a podobně.

Hm.

Tím se dostáváme k dalšímu Vašemu tématu, a to je stereotypizace si myslím u fotografií, což je zase limit, že jo, toho.

Ano, přesně tak. Dostáváme se k další otázce, která se ptá na úskalí vlastně využívání těch fotografií ve výuce ve vztahu k těm žákům. Tak tady můžete klidně pokračovat.

No, to je právě to je právě to, že ta fotografie, že jo, vede k tomu, že si ty děti něco generalizují. Na jedné straně. Na druhé straně, že si to zase můžou příliš konkretizovat. Že to mají pouze spojený s něčím, prostě konkrétním, ale chybí chybí tam prostě tam, jak bych to řekl, že to může vypadat taky třeba jinak, že jo, když jim prostě dáte dáte fotku konkrétního afrického národního parku, tak si prostě zapamatují, kde ten národní park má může vypadat prostě, že to je savana. No a pak jsou národní parky, který jsou v pouštích, který jsou pralesech, že jo, oni jsou z toho třeba zmatení.

Hm.

Anebo zase naopak prostě nebo zase naopak, že prostě Vy vytváříte určitéj prostě stereotyp, jo, to znamená prostě dáte jim fotku ze Skandinávie, kde jsou blondatý modrooký lidi, že jo, a oni prostě tady s tím budou žít celý život, že to takto prostě je, že jo.

Hm.

Takže. To je takovej takovej jako určitéj určitéj limit a zase taky i ta vhodnost, že jo, to je člověk jako nad tím úplně jako nepřemejšlí do důsledku, co to dítě si může odnést z toho. To je třeba, nevím, jestli jste viděla v učebnici Frause devítka je to vydaná dva tisíce sedmnáct, tak tam je nějaký zemětřesení na Haiti a válí se tam mrtví lidi a ty ty děti prostě, že jo, to je první, čeho si tam prostě všimnou. A opravdu jsou ti lidi mrtví? A takhle vypadá mrtvej člověk? Že jo.

Hm.

A už máte totálně rozbitou hodinu, jo. A říkáte si, tak tady jako tady jsem spoléhal na učebnici, no.

Nevhodný obsah.

No nebo nebo já znám vím, že jo, asi taky, že jo vybavujete vybavujete různý třeba učebnice, kde byly stereotypizovaný prostě rasy, jo. Takhle děti vypadá černoch africkéj takhle vypadá černoch australskej a podobně, což jako my ještě furt v těch učebnicích máme, ale prostě na západ od Aše už by to bylo na soud, že jo, s tím nakladatelstvím, co si to vůbec dovoluje.

Hm.

Že jo, svět rozdělovat, jo, k čemu to vlastně člověku je v jednadvacátém století, že ví, jak vypadá africkéj černoch a dokáže ho rozeznat od australskýho.

Hm. Dobře, děkuju. Napadá Vás ještě nějaké další úskalí? Nebo už ne?

Další další úskalí? No, tak ještě takovýto právní úskalí, že jo.

Hm.

Že prostě, že to je věc, kterou si člověk dneska taky musí prostě hlídat. To už jsem, už jsem mluvil i třeba u toho, když ty děti jsou vyzvány k tomu, aby posílaly nebo přinesly nějaký fotografie, že jo, většinou je pošlou e-mailem nebo vložejí do tý učebny, tak aby

prostě na těch fotografiích nebylo něco nevhodného, ať už jako ze strany jako GDPR nebo aby tam prostě nebyl nějaký polonahej jejich sourozenec, že jo, což taky dneska asi úplně není není není vhodný jako mezi děti šířit nebo to po nich vyžadovat. Takže, řekl bych, tady to právně etický úskalí je tam.

Hm. Perfektně, mockrát děkuju. Tak pokud tady k tomu už nic nemáte, tak bysme mohli přejít dál. Hm. Pátý okruh se týká efektivity využívání fotografií ve výuce zeměpisu ve srovnání s jinými zdroji neverbálních informací.

Jo.

Jinými zdroji neverbálních informací mám na mysli grafy, schémata, profily.

(nejde rozumět)

A podobně, tak bych se Vás chtěla zeptat zase, jaké další zdroje těch neverbálních informací kromě těch fotografií ve výuce používáte?

Hm, hm. Jo a jenom se zeptám, Vy se ptáte jako na efektivitu?

Zatím zatím jenom na ty zdroje, jaké používáte k efektivitě se dostaneme.

Jo, jo. Tak já bych jako nemluvil třeba jenom o těch audio těch vizuálních zdrojích. Oni můžou být třeba i audio zdroje, že jo, že prostě třeba pustíte nějak jako záznam nějakého jazyka, že jo, jak ten člověk mluví, řekněme třeba představu a podobně, takže to bych ještě rozšířil tu nabídku o tohle, ale pokud se jedná o nějaký prostě grafický prvky, tak samozřejmě jsou to jsou to prostě mapy, různá prostě schémata, grafy, grafy v mapách to znamená nějaký ty kartogramy.

Hm.

Kartodiagramy, přemýšlím ještě, co by to mohlo být dál. Můžou to samozřejmě být jako vlajky, že jo, to děti milují i když teda úplně nevím zase k čemu tak v životě bude.

Hm. Dobře, jestli Vás už nic nenapadá klidně můžeme.

Ne tak jako asi bych asi bych Vám tady jako mohl odvykládat, co co co všechno člověk jako používá. Ještě loga firem třeba a podobně.

Hm.

Jo, prostě.

Je toho spoustu jenom si vzpomenout.

Je toho spoustu, co se dá používat co se používá.

Dobře. A když byste teďka měl vzít například třeba graf versus fotografii a porovnat jejich efektivitu?

No, a to je právě k čemu čemu čemu se jako dostáváme, jo, co myslíte tou efektivitou?

Prostě zda, jako je to něco, co ty žáky prostě dokáže zaktivizovat, zda je namotivuje k té práci, zda si něco odnesou z té výuky a tak dále?

Jo, protože efektivita většinou bejvá jako brána jako nějaký soulad naplňování těch cílů, jo, to znamená, když já si dám nějaký cíl a splním ho, tak pak mám efektivní výuku, byť teda ten cíl může být, jakkoliv nízký, ale jaký si myslíte jako úspěšnost třeba nebo takhle.

Hm.

Tak rozumím, jak to myslíte. Tak myslím si, že ta fotografie je pro ty žáky dost často jako jednodušší na interpretaci, jednodušší na zapamatování, jednodušší na nějaký pochopení a podobně. Nicméně zase nemůže ta fotografie suplovat třeba ten graf.

Hm.

A zároveň, protože ten graf do toho vnáší třeba i nějaký kvantitativní prvky, což ta fotografie dost často nemůže jo. Zatímco prostě v grafu můžete se opírat o nějaká čísla a podobně, tak v té fotografii jako, že by si spočítaly kolik těch lidí na té fotografii viděj ty děti opravdu neudělají, jo, když jako se budem bavit o nějakých vyšších číslech a další věc je, že prostě ty tady ty grafy a podobně se tam nedávají samoúčelně, ale dávají se tam taky proto, že jo, aby ty děti se s nima naučily prostě pracovat, což což kdybych všechno prostě se nějakým způsobem snažil, já nevím, předávat pomocí fotografií, tak je o tady tu prostě dovednost ochudím.

Hm.

Nebo lépe řečeno (nejde rozumět) dovednosti, takže můžou si v určitým způsobem konkurovat, ale v něčem každá každéj ten prvek má naprosto nezastupitelný cíl nebo jak bych to řekl v té výuce.

Hm, a myslíte si, že má vliv na tu efektivitu i tu i to, zda je použijete tady tyhle prvky například v šesté nebo v deváté třídě?

No, to je další samozřejmě věc, protože ty kognitivní kognitivní schopnosti těch dětí se zvyšují, že jo.

Hm.

V průběhu v její ty jejich návštěvy ty základní školy. Zároveň se rozvíjej jako v jinejch předmětech, kterých se prostě můžete opřít.

Hm.

To znamená, my sice po těch šestácích třeba chceme, aby určovali zeměpisný souřadnice a oni dost často ještě v ty době neuměj úhly, že jo.

Ano, ano.

Vlastně vůbec nevědí, co po nich chceme jo. A to samý je, že když po těch šest'ácích budu chtít interpretovat grafy, který mají třeba v matematice v sedmý, v osmý třídě, ale nějakou třeba i planimetrii zase, abych se opřel do kartografie, tak to dost často může bejt kontraproduktivní. Takže samozřejmě je tam i velkej vliv toho, kolik je jim je let.

Hm.

A co už za sebou mají v jiných předmětech.

Hm. Takže když už, tak je třeba přizpůsobit věku žáků a potom by to teoreticky mohlo jít. Nebo i tak si myslíte, že třeba i něco, co by fakt ti šest'áci třeba nezvládli?

Takhle jo. Když se, když se takhle na to ptáte, tak ještě musíme jako si říct jednu věc, jo, jsou to je to základní škola. To znamená ty děti jsou strašně různorodý, jo.

Hm.

To znamená to, co pochopěj dva ze třídy pomocí nějakýho diagramu, nějakýho grafu a podobně neznamená, že to pochopí všichni ostatní a pak zase když jste v ty třeba v devátý třídě, tak všichni to chápou a ti dva to nikdy nepochopěj.

Jo. Hm.

My prostě pracujeme s jako s poměrně širokou škálou těch dětí. Jo, ale pokud bysme měli třeba se podívat na nějakej příklad, tak když si vezmeme třeba ty populační grafy, že jo.

Hm.

Těch různých pyramid a podobně, tak samozřejmě se to dá vysvětlovat na tom anebo se to prostě dá vyfotit, vysvětlovat na nějaký fotografii, kde teda vidíte zase tu populaci v těch různých zemích, že jo. Vidíte tam ty stoletý Japonce na jedny straně a potom prostě ty třicetiletý přestárly Afričany a je to doklad toho.

Hm.

A můžete to vysvětlit tak nebo tak. Některý to prostě pochopěj z toho grafu, některý to pochopěj z ty fotografie a některý to prostě nepochopěj vůbec.

Vůbec. Dobře, tak jo, děkuju mockrát. Tak tím pádem se můžeme dostat k šestému okruhu a ten se týká aktivit, které jsou zaměřeny na práci s fotografiemi ve výuce zeměpisu. A tady bych se Vás chtěla zeptat, zda si ty aktivity na tu zaměřené na tu práci s těmi fotografiemi vytváříte samostatně anebo je čerpáte z nějakých jiných dostupných zdrojů?

Já si je většinou teda vytvářím samostatně.

Hm. Takže převažuje teda to, že si je vytváříte samostatně, ale tím se teda nevyklučuje to, že byste je někdy i odněkud nečerpal nebo se třeba inspiroval, je to tak?

To asi taky, no.

Dobře. Vzpomněl byste si na to třeba z jakých těch dostupných zdrojů jste někdy mohl čerpat? Dokázal byste nějaké z nich uvést?

No, já většinou jako čerpám ze zahraničních zdrojů.

Hm.

Protože třeba tam, kde to jde, jako je třeba fyzická geografie, že jo, tam je to úplně stejný.

Jo.

To se dá prostě využívat ty zahraniční zahraniční zdroje. Pak je to třeba zajímavý i u ty regionální geografie. Kde teda kde teda se dají využít prostě zdroje třeba z ty země, která to má jako třeba v rámci jejich vlastivědy, protože jsou tam třeba nějaký jako věci, který bysme v našich učebnicích prostě vůbec (nejde rozumět). No a co se týče, co se týče našich (výpadek) budem pracovat s tou fotografií, nebo.

Já se omlouvám, mi se to teďka samozřejmě seklo. Nevyhla jsem se tomu.

Jo.

Já jsem Vás naposledy slyšela, když jste říkal, že co se to, co se týče našich těch zdrojů.

Jo, našich zdrojů, tak jsem říkal, třeba Geografie nás baví.

Hm.

Nebo Zachraň zeměpis.

Ano.

Tam jsou prostě, já si myslím, tam učitelé sdílejí příklady dobré praxe a proč vymýšlet kolo, když ho vymyslel někdo jinej.

Hm. Super. Když už teda máte nějaké ty aktivity, které jsou načerpaný z nějakých těch zdrojů, které jste uvedl, tak převažuje to, že byste je využil v jejich originální podobě anebo si je spíše třeba i upravíte obrazu svému, pro své potřeby?

Hm. To si je spíš upravuju.

Jo?

Dost často jsou to třeba jako materiály, který jsou zaměřený na místní region.

Hm.

Jo, to znamená okolí školy a podobně.

Jasně. Prostě převezme ten nápad, ale upravíte si to tak třeba potřebujete.

Přesně tak. Know-how jak se říká česky.

Dobře, tak jo. A ještě jedna kategorie a ta se týká toho, když se ty aktivity vytváříte samostatně, což ve Vašem případě převažuje, jak jste říkal, tak bych Vás chtěla poprosit, zda byste dokázal obecně shrnout, jak postupujete právě při tvorbě tady těch aktivit zaměřených na tu práci s fotografiemi? Nemyslím teďka námět na jednu konkrétní aktivitu, ale jakej je to obecné uvažování o tom, když tu aktivitu tvoříte nějaký postup?

Jo, jo, takovou kuchařku.

Jo.

Rozumím. No, tak první je vlastně si člověk musí stanovit ten cíl, že jo.

Hm.

Co tím chci těm dětem předat. Ten cíl si většinou ještě jako rozpracovávám jako do toho, že si prostě řeknu, co je ten kognitivní cíl, to znamená, co je mám jako naučit, tam si třeba můžu jakoby definovat nějaký klíčový pojmy nebo nějaký klíčový koncepty přes, který jako chci jít. Pak si říkám, tak, pak tam mám můžu ještě musím zahrnout tu afektivní složku nějaký ten postoj. Ta fotografie v tady v tom je úplně dokonalá, že ty postoje formuje daleko líp než to vyprávění, že jo, protože prostě teď vezmu hnusnej příklad, ale když prostě chcete dětem povídat o problematice palmového oleje, vypalování pralesů a naservíruje jim tam opravdu nějakou ošklivou prostě fotografii, tak tam ta afektivní složka je.

Hm.

Je aktivovaná prostě hnedka a pak i se samozřejmě snažím o rozvoj nějakých jejich instrumentálních dovedností nebo jak se to ještě postaru říkalo psychomotorických. To znamená, aby oni třeba s tou fotografií dokázali nějak pracovat. To znamená, aby třeba dokázali ji editovat, kreslit do ní, vyznačovat do ní třeba nějaký jako prostorový, pohybový jevy, které se tam objevují a podobně. To je třeba příklad, že pracují s fotografií toho Aralskýho jezera.

Hm.

Před čtyřiceti lety, před dvaceti lety, teď a tam si prostě můžou dokreslit, jak se to jako třeba ta hladina měnila, což zase já už se tady se dostáváme do nějakých digitálních kompetencí.

Jo.

A podobně. Takže takováhle takové jako ten můj jako začátek, když o tom začnu jako přemýšlet a potom, co si stanovím ty cíle, tak začnu přemýšlet o těch metodách a samozřejmě musím zahrnout, jak ty děti jsou starý, už většinou znám to složení těch tříd, to znamená, když jsou tam děti, který mají opravdu třeba nějaký problémy charakteru těch zkřížených hemisfér a podobně, kdy prostě si pletou pravá levá, tak prostě vím, že tam jako s mapama moc jako moc nevyhrajou, ale když to prostě třeba viděj na leteckém snímku nebo podobně, tak vím, že zařazení tedy toho prvku jako bude bude efektivnější z hlediska těch cílů, které jsem si vytyčil.

Hm. Perfektní. A poslední otázka se týká toho, jak hodnotíte časovou náročnost na přípravu tady těch aktivit s využitím té fotografie zase vzhledem k tomu, jak jsou efektivní, zda podle Vás má smysl věnovat té přípravě ten čas nebo nemá a podobně?

Jo, jo, tak to to je výborná otázka, protože ono je to časově hodně náročný.

Hm.

To je, to je pravda. Další věc je, že vlastně nemůžete si udělat přípravy, který budete recyklovat do nekonečna s těma fotografiemi.

Hm.

Protože se to prostě nějak vyvíjí, mění se to, takže to je taky další takový jako úskalí, že by to člověk prostě měl měl jako měnit a podobně. Zase druhá věc je, že když už někde prostě cestuju a vidím tam něco, tak už mě rovnou při pořizování té fotografie napadá jako k čemu to pak využiju v té výuce a už tu fotografii prostě podle toho jako dělám. A další věc, kterou teda dělám je, že vlastně nechávám dětem sledovat svůj Instagram.

Hm.

A oni vlastně sledují, kde jsem, když cestuju, co tam dělám a jako já se snažím s nima jako nekomunikovat, přesto to, to znamená nekomentuju jejich komentáře, nereaguju na ně, ale jako sbírám třeba tím nějaký náměty, jak oni tom prostě uvažují a podobně.

Hm. To je zajímavé. A funguje Vám to? Jakoby, jo?

Jo, jo funguje funguje.

Perfektní. Tak jo, to je tím pádem okruh číslo šest za náma a okruh čísla sedm ten už je spíše takový doplňující. Tady bych se Vás jen zeptala, jestli něco podnětného, co byste ještě chtěl dodat na závěr toho našeho rozhovoru, něco důležitého? Třeba co se týká toho mého tématu a já jsem se na Vás na to nezeptala nebo nějaké doporučení, poznatky a podobně, cokoliv.

No, že si myslím, že v řadě zemí a teď myslím hodně, teda anglicky mluvící země evropský, tak práce s mapou a s leteckým snímkem a s fotografií, to znamená, že máte mapu pak mám nějakou ortofotomapu a pak máte třeba mapu z letadla a pak máte snímek konkrétního prostě místa, že tam to mají rovnou jako v kurikulu včleněný.

Hm.

Takže vlastně, že my to vůbec jako to.

Nemáme.

V RVP nemáme a teď to (nejde rozumět) to teda bude tam tam bude kladenej důraz na tady to, ale prostě v zahraničí je to prostě běžný jo.

Hm.

Tam si moc dobře jako uvědomujou sílu tady toho sílu tady toho nástroje no.

Dobře.

No, to bych k tomu chtěl říct asi.

Tak jo, tak jestli teda je to všechno, tak i z mé strany je to všechno, tak bych Vám mockrát chtěla poděkovat za rozhovor.

Nemáte zač.