

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PŘÍRODOVĚDECKÁ FAKULTA

Katedra geografie



Bc. Klára NĚMCOVÁ

Místopisné pojmy regionální geografie Ameriky v učebnicích pro ZŠ

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Jindřich Frajer, Ph.D.

Olomouc 2019

Bibliografický záznam

Autorka (osobní číslo):	Bc. Klára Němcová (R16979)
Studijní obor:	Učitelství geografie pro SŠ (kombinace Ch – Z)
Název práce:	Místopisné pojmy regionální geografie Ameriky v učebnicích pro ZŠ
Title of thesis:	Place names in regional geography of America in textbooks for primary schools
Vedoucí práce:	Mgr. Jindřich Frajer, Ph.D.
Rozsah práce:	76 stran, 1 vázaná příloha, 3 volné přílohy
Typ práce:	diplomová
Rok obhajoby:	2019
Jazyk:	čeština

Abstrakt:

Místopisné pojmy jsou základem pro budování komplexní představy o geografickém prostoru a vytváření mentálních map. Diplomová práce se zabývá proměnami místopisných pojmů regionální geografie Ameriky v učebnicích pro ZŠ za poslední čtyři desetiletí. Učebnice reprezentující jednotlivé dekády byly analyzovány za pomoci konstrukce map četnosti geografických jmen, metodou odrážející pomyslnou mentální mapu, již je možno získat prostudováním dané učebnice. Na základě porovnání těchto map byly diskutovány proměny počtu místopisných pojmů a konkrétních důrazů učebnic. Druhá část práce byl průzkum uskutečněný mezi 290 žáky 8. a 9. tříd ZŠ, jehož snahou bylo na příkladu Ameriky analyzovat stav znalosti místopisu a povědomí o uspořádání geografického prostoru, které jsou reálným výstupem základoškolského vzdělání. Ze zjištěných údajů byla vytvořena agregovaná mentální mapa žáků.

Klíčová slova: místopisné pojmy; Amerika; výuka zeměpisu; mapy četnosti geografických jmen; agregované mentální mapy

Abstract:

Place names are fundamentals for building of complex knowledge of geographical space and mental map creation. The thesis concerns with place names changes in regional geography of America in primary school textbooks from last four decades. Textbooks representing each of the decades were analysed by geographical names frequency map construction which is the method reflecting the theoretical mental map that could obtained by textbook study. Based on the comparison of created maps changes in place names amount and the textbook accents are discussed. The second part of the thesis was a survey among 290 pupils in their last two years of primary school. It used as an example the America continent for the analysis of the state of place names knowledge and the image of geographical space organization which are the real primary education outputs. From the data of survey was constructed the aggregated mental map of pupils.

Key words:

place names; America; geography education; geographical names frequency maps; aggregated mental maps

Prohlášení

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

V Olomouci, dne 19. 4. 2019

.....
Klára Němcová

Poděkování

Chtěla bych zde ze srdce poděkovat Mgr. Jindřichu Frajerovi, Ph.D. za jeho vedení této práce. Jsem vděčna za cenné rady, odborný dohled, ale také za vstřícnost, podporu a trpělivost. Můj dík patří také Mgr. Janu Hercikovi, Ph.D. za rady a ochotu pomoci s dotazníkovým šetřením, Mgr. Davidu Fiedofovi, Ph.D. za pomoc se statistickým zpracováním výsledků a slečně Tereze Novákové za pomoc při vyhotovení finálních map v GISu. Děkuji však také svému manželovi, rodině a přátelům, jejichž podpora sehrála při dokončení této práce neopomenutelnou roli.

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

Přírodovědecká fakulta

Akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Bc. Klára NĚMCOVÁ
Osobní číslo: R16979
Studijní program: N1407 Chemie
Studijní obor: Učitelství chemie pro střední školy
Učitelství geografie pro střední školy
Téma práce: Místopisné pojmy regionální geografie Ameriky v učebnicích pro ZŠ
Zadávající katedra: Katedra geografie

Zásady pro vypracování

Diplomová práce se bude zabývat analýzou místopisných pojmů uvedených ve vybraném vzorku učebnic regionální geografie světadílů s konkrétním zaměřením na Ameriku. Reprezentativní vzorek učebnic bude vybrán mimo jiné s ohledem na rok vydání, tak aby bylo možné komparovat výsledky analýz také v různých časových horizontech. Předpokládaným výstupem bude tematická mapa místopisných pojmů, reprezentující nejenom jejich prostorovou distribuci, ale také četnost výskytu v učebnicích a další charakteristiky.

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

Seznam doporučené literatury:

1) Hudeček, Tomáš (2004): Kartografické hodnocení obsahu regionálního učiva učebnic zeměpisu [Regional Content in Geography Textbooks from the Cartographic Viewpoint].

In: Geografie 109, pp. 5364.

2) Kučerová, S. R., Novotná, K., Hátle, J., Bláha, J. D. (2014): Geographical Names Frequency Map as a Tool for the Assessment of Territorial Representations in Geography Textbooks.

In: Knecht, P., Matthes, E., Schütze, S., Aamotsbakken, B. (eds.): Methodologie und Methoden der Schulbuch und Bildungsmedienforschung/Methodology and Methods of Research on Textbooks

and Educational Media. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, p. 264275.

3) Siwek, t. (2011): Percepce geografického prostoru

4) Gould, White (1986): Mental map

Další bude doplněna v průběhu realizace diplomové práce

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Jindřich Frajer, Ph.D.
Katedra geografie

Datum zadání diplomové práce: 30. listopadu 2016

Termín odevzdání diplomové práce: 10. dubna 2018

V Olomouci dne 30. listopadu 2016

L.S.

prof. RNDr. Ivo Frébort, CSc., Ph.D.
děkan

doc. RNDr. Marián Halás, Ph.D.
vedoucí katedry

OBSAH

1	Úvod.....	9
2	Místopisné pojmy.....	11
2.1	Rozdíl mezi místopisnými pojmy, geografickými jmény a toponymy	11
2.1.1	Geografická jména.....	11
2.1.2	Toponyma	11
2.2	Role geografických jmen ve vnímání zeměpisného prostoru.....	12
2.3	Definice místopisného pojmu	13
2.3.1	Pojem	14
2.3.2	Místopis a místopisný pojem	14
2.4	Znalost a výuka místopisných pojmů v proměnách času.....	15
2.4.1	Historie výuky zeměpisu v českých zemích a role místopisných pojmů v ní	15
2.4.2	Proměny znalosti místopisných pojmů ve světě.....	18
2.5	Role místopisných pojmů v současné výuce zeměpisu.....	19
2.6	Metody výuky místopisných pojmů	20
2.6.1	Řešení komplexních problémových úloh	21
2.6.2	Didaktické hry	21
2.6.3	Kartičky.....	21
2.6.4	Původ místopisných názvů.....	22
2.6.5	Využití mezipředmětových vazeb	22
2.6.6	Pravdivost výroků	22
2.6.7	Internetové kvízy	22
3	Mentální mapy	25
3.1	Mentální mapy z pohledu geografie a kartografie.....	25
3.2	Mentální mapy v pedagogice a zeměpisném vzdělávání.....	26
3.2.1	Mentální a kognitivní mapy.....	27
3.2.2	Myšlenkové a pojmové mapy	28
3.2.3	Učivové mapy a mapy četnosti geografických jmen.....	30
3.3	Výzkum zeměpisného vzdělávání a znalostí žáků pomocí mentálních map.....	31
4	Učebnice	35
4.1	Role učebnice zeměpisu ve výuce.....	37
5	Cíle a metody práce	38
5.1	Metodika analýzy učebnic z hlediska místopisného obsahu	39
5.1.1	Výběr učebnic	39
5.1.2	Mapy četnosti geografických jmen.....	40

5.2	Koncepce a metodika dotazníkového šetření	43
5.2.1	Dotazníky	43
5.2.2	Vyhodnocení dotazníků.....	44
5.2.3	Agregovaná mentální mapa	45
6	Výsledky a diskuse.....	47
6.1	Výsledky analýzy učebnic	47
6.2	Diskuse výsledků analýzy učebnic	54
6.3	Výsledky dotazníkového průzkumu	56
6.3.1	Výsledky úlohy 1: Pojmová mapa Ameriky.....	57
6.3.2	Výsledky úlohy 2: Místopisné pojmy	58
6.3.3	Výsledky úlohy 3: Vybrané místopisné pojmy z učebnic zeměpisu	61
6.4	Diskuse výsledků dotazníkového průzkumu.....	62
7	Závěr	66
8	Summary.....	67
9	Literatura	68

1 ÚVOD

Geografie je přírodní vědou, jejíž koncepce a zaměření se od poloviny minulého století poměrně výrazně proměnily. Z popisné vědy, která se snažila pojmenovávat zeměpisné jevy, shromažďovat a prezentovat data o prostorovém uspořádání světa a vztahu člověka a okolního prostředí, se postupně stala věda usilující o daleko širší pochopení geografických skutečností (Golledge, 2002). Stala se komplexní vědou, která na základě sesbíraných dat usiluje o pochopení a vyvozování pokročilých konceptů zahrnujících vztahy mezi jednotlivými prvky geografického prostoru, vztah člověka a prostoru a vlivy lidského fungování v něm.

Tato změna chápání povahy geografického poznání se postupně přesouvala z prostředí vědecké komunity také do odlišného pojetí zeměpisného vzdělávání. Jedná se však o kontinuální a dlouhodobý proces, který není vždy a všude ve společnosti ani ve vzdělávacím systému plně reflektován. I v České republice přetrvává u značné části širší veřejnosti představa, že zeměpis je jen učení se najít na mapě dlouhé seznamy místopisných pojmů a prosté memorování faktů s nimi spojených. O to smutnější je, když v podání některých učitelů je toto pojetí výuky stále realitou. Nicméně přinejmenším teoretické nastavení kurikula v oblasti zeměpisného vzdělávání a také příprava budoucích učitelů jsou směřovány opačným směrem.

Jestliže se tedy změnila povaha zeměpisného vzdělávání, muselo zákonitě dojít i ke změně role místopisu v něm. Znalost místopisu již není hlavním cílem výuky, avšak stále je její klíčovou součástí, neboť bez povědomí o umístění alespoň malého množství základních místopisných pojmů nelze pokročit k další práci s nimi (Matějček, 2010). Otázkou však zůstává, které místopisné pojmy jsou ty základní. Rámcový vzdělávací program žádné takové pojmy nevynechává, tato výsada je v současnosti ponechána samotným učitelům, případně předmětovým komisím škol. Velkou roli při výběru hrají učebnice regionálního zeměpisu, které učitelé často využívají pro svou přípravu. Na úrovni základní školy mají ještě větší váhu, protože ať už je s nimi v hodinách pracováno více či méně, žáci jsou jimi povinně vybaveni. Je také zároveň povinností učebnic splňovat požadavky, které jsou na výuku zeměpisu kladeny prostřednictvím RVP, a tedy i následovat stejné důrazy a vzdělávací cíle vymezené kurikulem. Zde vyvstávají další náměty ke studiu, kterými jsou způsob, jakým současné učebnice regionální geografie prezentují místopis, způsob, jakým učebnice s místopisnými pojmy pracují, a konečně také povaha konkrétních místopisných pojmů, které se v učebnicích objevují.

Tato diplomová práce se v kontextu nastíněných skutečností o proměňující se povaze geografie jako vědy i geografického vzdělávání zaměřuje na prozkoumání měnící se role místopisných pojmů.

Teoretická část práce se na základě literární rešerše zabývá v první řadě objasněním významu zeměpisných jmen a místopisných pojmů. Snaží se popsat, jakou roli hrají v zeměpisném vzdělávání a jak je s nimi na tomto poli možno účinně nakládat. Věnuje se však také jejich významu z pohledu odborné geografie a jejich roli v kontextu společensko-kulturního přístupu. Pozornost je dále věnována problematice mentálních map, jejichž základ tvoří právě místopisné pojmy a jejichž kvalitní tvorba a rozvoj jsou považovány za jeden z cílů současné výuky zeměpisu. Zároveň je nastíněno i jejich použití jako efektivní metody pro výzkum v oblasti geografického vzdělávání. Na závěr je stručně věnován prostor také tématu učebnic.

Praktický výzkum je zaměřen na analýzu místopisného obsahu učebnic regionální geografie pro základní školy. Zkoumá posun, ke kterému došlo ve výběru místopisných pojmů, které jsou zastoupeny v českých učebnicích za posledních několik desetiletí. Tuto skutečnost se snaží vysledovat na příkladu učiva regionální geografie Ameriky. Paralelně k výzkumu učebnic bylo provedeno také dotazníkové šetření, jehož snahou bylo získat povědomí o reálném stavu znalostí regionální geografie Ameriky u žáků posledních ročníků ZŠ. Zkoumána byla jednak míra, do jaké je soubor těchto znalostí utvářen znalostí pojmů místopisu, v druhé řadě pak byla u žáků zjišťována podoba jejich mentální mapy Ameriky a její souvislost s místopisnými pojmy, na které je kladen důraz v současných učebnicích.

Doufám, že má práce bude přínosem do oblasti výzkumu stavu zeměpisného vzdělávání v České republice a její výstupy umožní alespoň do jisté míry reflektovat roli místopisu v současné výuce zeměpisu a zároveň stav úrovně výstupních základoškolských znalostí žáků o prostorovém uspořádání světa.

2 MÍSTOPISNÉ POJMY

2.1 ROZDÍL MEZI MÍSTOPISNÝMI POJMY, GEOGRAFICKÝMI JMÉNY A TOPONYMY

Označení *místopisné pojmy* je hojně používané především v oblasti zeměpisného vzdělávání. Řada lidí si s tímto souslovím asociuje pouze seznam z hodin zeměpisu obsahující názvy míst určených k zapamatování a nalezení na mapě. Tato asociace pak vede k chápání místopisného pojmu čistě jako názvu určité geografické skutečnosti. Za pozornost však stojí fakt, že v češtině můžeme narazit na několik zdánlivě synonymních výrazů, které slouží k pojmenování souboru názvů konkrétních geografických objektů a jevů. Užití těchto slovních spojení záleží na kontextu. V geografii je používán název *geografická jména*. Na poli jazykovědy se používá termín *toponyma*, případně česká varianta *vlastní jména zeměpisná*. Vystává zde tedy otázka, proč existují tato tři různá označení a jaký je mezi nimi rozdíl.

2.1.1 Geografická jména

Geografická jména jsou ustálené výrazy nesoucí jistý vnitřní význam. Jejich používání je v dnešní době pro usnadnění komunikace mezi jejich uživateli celosvětově sjednocováno a ustanovováno pověřenými názvoslovnými komisemi. V mezinárodním měřítku se od roku 1959 zmíněnou problematikou zabývá skupina expertů ve službách OSN (United Nation Group of Experts on Geographical Names) (zdroj: [1](#)), která spolupracuje s národními komisemi jednotlivých států. Komise posléze vydávají oficiální seznamy geografických jmen.

Na poli naší země spadá správa zeměpisných jmen do kompetencí Českého úřadu zeměměřičského a katastrálního (ČÚZK), konkrétně Sekretariátu Názvoslovné komise ČÚZK. Ten se zabývá standardizací českých geografických jmen, tj. závazným určením vlastního jména každého pojmenovaného geografického objektu (zdroj: [2](#)). Výstupem procesu standardizace je nakonec vytvoření databáze jmen. Digitální databáze geografických jmen České republiky s názvem Geonames byla vytvářena od 70. let, dokončena v roce 2005 a od té doby prochází průběžnými aktualizacemi.

2.1.2 Toponyma

Za *toponyma* jsou podle Nového encyklopedického slovníku češtiny „nejčastěji považována *vlastní jména pozemských objektů, které leží v krajině a jsou kartograficky fixovatelné v mapových dílech*.“ (zdroj: [3](#)) Pakliže se jedná o pozemský, nikoli vesmírný, objekt, lze použít též užší označení *geonymum*. V Terminologickém slovníku zeměměřičství a katastru nemovitostí

(zdroj: 4) pak heslo geonymum vystupuje jako synonymum k heslu *geografické* nebo *zeměpisné jméno*, která jsou tamtéž definována jako „*vlastní jména neživých přírodních objektů a jevů (hora, voda, ostrov, nížina, les, neobdělávaná půda) a těch člověkem vytvořených objektů (město, obec, obdělávaná i zalesněná půda, komunikace atd.), které jsou v krajině trvale umístěny.*“

Termín toponymum se používá pro označení geografických objektů také v románských jazycích (šp: *topónimo*, pt: *topónimo*, atp.) a to napříč různými obory. V anglicky psaných textech se ve většině případů setkáváme s prostým označením *place names* (obecně používané v různých oborech), případně také *geographical names* (oficiální termín, jehož ekvivalentem jsou česká *geografická jména*), méně často pak *topographical names*.

Z předchozích odstavců plyne závěr, že geografická jména a toponyma označující pozemské objekty jsou obsahově v podstatě rovnocenné výrazy. Přestože se na poli geografického vzdělávání nejčastěji operuje s termínem *místopisný pojem*, je vhodné neomezit se jen na studium tohoto termínu, ale chápat problematiku geografických jmen komplexněji. Zeměpisné názvy totiž mohou hrát významnou roli v životě obyvatel určitého prostoru, ve společnosti jako celku nebo při práci odborníků z řad geografie i dalších oborů.

2.2 ROLE GEOGRAFICKÝCH JMEN VE VNÍMÁNÍ ZEMĚPISNÉHO PROSTORU

Zeměpisná jména jsou tématem stojícím na pomezí zájmu geografie, historie a lingvistiky, konkrétně toponymie (obor zkoumající místní názvy) a etymologie (obor zabývající se původem slov). Právě toponymická analýza může být pro geografy užitečným nástrojem, a to jak na poli humánní geografie při studiu místních názvů souvisejících s lidovými tradicemi, pověstmi a pověrami (Nascimento, Andrade, Pereira, 2018), tak i v rámci geografie fyzické při rekonstrukci původní nebo i pozdější, dnes již zaniklé, podoby krajiny (Membrado-Tena, 2018).

Zeměpisným jménům je přičítána také významná role ve vztahu různých kulturních skupin ke geografickému prostoru (Jordan, 2012). Tento vztah lze vnímat ve třech úrovních: využití surovin daného prostoru, následné přetváření krajiny a zpětné budování identity na základě kulturně přetvořené krajiny. Konkrétní část prostoru poskytuje určité přírodní zdroje, které jsou poté danou kulturní skupinou obývané tento prostor využívány k jeho přetváření. Kulturně podmíněná remodelace krajiny se poté odráží v mnoha aspektech od architektury obyčejných stavení přes hustotu a styl sakrálních staveb až po reklamní nápisy v určitém jazyce. Takto přetvořená krajina pak nakonec zpětně přispívá k budování kulturní identity svých obyvatel. Vznik

charakteristických zeměpisných jmen je přitom spjat se všemi třemi úrovněmi tohoto kulturně-prostorového vztahu.

V prvním případě se jedná o zeměpisné názvy, které odrážejí jevy, jež byly místní původní skupinou obyvatelstva považovány za pozoruhodné či významné. Jedná se o názvy, které odrážejí původní přírodní povahu krajiny a často se týkají polohy, morfologie, vodstva, vegetace, půdních podmínek nebo zdrojů nerostných surovin (např. Bystřice, Javorníky).

Zeměpisná jména přispívají i ke kulturnímu přetváření krajiny, formují totiž naše psychické vnímání prostoru. Skvělým příkladem tohoto jevu mohou být jakékoli existující regiony, neboť veškeré rozdělení geografického prostoru je vlastně pouze mentálním konstruktem, který souhrnně označujeme určitým jménem (Weichhart a kol., 2006). Některé regiony sice mohou mít přírodní hranice dané vodstvem nebo geomorfologicky, nicméně i jejich vymezení je dáno lidskou interpretací prostoru. Existují však také kulturní regiony, jejichž název odkazuje k území obývanému lidmi se společnou historií a tradicemi, ačkoli toto území nemusí být nutně vymezeno přírodně ani administrativně. Příslušnost k určitému regionu se pak může odrážet ve způsobu přetváření krajiny mnoha způsoby, např. typickým charakterem staveb daného regionu.

Geografická jména mohou sloužit jako nositelé bohatého kulturního obsahu. Někteří autoři je považují za „*věrné historické výpovědi o skutečnostech a událostech zaznamenaných v různých chvílích života obyvatelstva.*“ (Dick, 1990). Mohou se také stát symboly území promítajícími se do názvů jeho typických produktů. Pojmenování míst lze také chápat jako jistý projev moci nad identitou daného území. Pro jeho obyvatele a lidi, kteří jsou s ním úzce spřaženi, nesou místní názvy významné citové zabarvení a jsou důležitým prvkem „pocitu domova“, což je dobře patrný jev především u role názvů v jazyce menšin obývajících bilingvální území.

2.3 DEFINICE MÍSTOPISNÉHO POJMU

Jak již bylo zmíněno, v mnoha případech mohou být použita označení geografická jména, toponyma i místopisné pojmy jako synonyma. Mluvíme-li však o místopisném pojmu, je tím v kontextu geografického vzdělávání míněno ve skutečnosti něco více než jen pouhé zeměpisné jméno samo o sobě. Pro lepší představu obsahu tohoto termínu je na místě prozkoumat nejprve význam každé z jeho částí zvlášť.

2.3.1 Pojem

Slovo *pojem* je na poli pedagogiky, ale i mnoha dalších oborů, hojně frekventovaným termínem. Je tedy logické, že se vysvětlit, co se tímto výrazem rozumí, snažili již různí autoři. Pasch a kol (1998, s. 56) pojmy definuje jako „*kategorie či třídy myšlenek, které mají společné nejdůležitější (podstatné) vlastnosti.*“ Jejich úkolem je poskytovat nám nadhled a orientaci a pomáhat nám díky již nabitým zkušenostem a znalostem třídit a zařazovat nové informace do širšího kontextu. Proto jsou podle něj pojmy mnohými považovány za základní stavební kameny kvalitního kurikula. V podobném duchu se o pojmech vyjadřují i další autoři. Představují je jako mentální či myšlenkové reprezentace (Čáp, 2001; Švec, 2005) nebo formy myšlení (Maňák, 1997), které nám pomáhají kategorizovat skupiny podle podobných podstatných vlastností a shrnují tak naši znalost podstaty jevů. Pokud nějaký pojem používáme, znamená to, že mezi ním a dalšími pojmy ustanovujeme jisté vztahy.

Bruner (1965) ve své knize *Vzdělávací proces* popisuje význam pojmů ve výuce. Vnitřní struktura každého vyučovaného tématu podle něj sestává ze tří částí – z faktů, z pojmů (konceptů) a ze zobecnění (generalizací). Výuka by se měla soustředit na základy, za něž považuje zobecnění a pojmy, nikoliv na izolovaná fakta. Tento model ilustroval představou stromu, jehož listí představuje množství faktů nesených na větvích (pojmy) a kmeni (zobecnění). Pokud tedy žáci pochopí obecné zákonitosti a naučí se rozlišovat základní pojmy, vyučované téma pro ně bude přehlednější, snadněji uchopitelné a dlouhodobě zapamatovatelné, neboť čím hlubší a základnější pojem si žáci osvojí, tím širší bude jeho použití.

Ke každému předmětu ve škole, stejně jako ke každému vědeckému odvětví, náleží celá řada odborných oborových pojmů. Tyto pojmy se samozřejmě vyskytnou i v geografii, nicméně jednou z výsad zeměpisu je skutečnost, že obsahuje ještě druhou zvláštní sadu oborových pojmů typických pouze pro něj. Tu tvoří právě pojmy místopisné.

2.3.2 Místopis a místopisný pojem

Slovo *místopis* je samo jedním z odborně geografických pojmů. V ilustrovaném encyklopedickém slovníku (1981) je poněkud košatě vykládán jako „*geografický popis území, tj. horstva, vodstva, porostů, komunikací a jejich kartografické znázornění. Místopisem se rovněž nazývá dokumentace pro rychlé a bezpečné vyhledávání bodu v terénu včetně úplných základních údajů o bodu, tj. druhu objektu, souřadnic, nadmořské výšky a schematického náčrtu polohopisu.*“ Můžeme se ale setkat i s prostší definicí místopisu jako „*zeměpisného popsání jednotlivých míst, často spojeného se statistickými údaji*“ (Reisenauer a kol., 1983). V druhém

významu pak může vystupovat jako synonymum k výrazu topografie, tedy jako nauka o vzhledu zemského povrchu a o jeho znázornění na mapě.

Zjednodušeně lze znalost místopisu shrnout jako znalost názvů geografických objektů současně spojenou se schopností tyto objekty lokalizovat na mapě (Vrhel, Řezníčková, 2006).

Pokud je tedy řeč o místopisném pojmu, jedná se vlastně o geografické jméno, v němž je zároveň obsažen určitý přesah, či myšlenka, že dané pojmenování konkrétního geografického jevu není jen izolovanou informací, nýbrž součástí širšího zeměpisného poznání. Očekává se schopnost místopisné pojmy lokalizovat, ale také s nimi dále pracovat. Místopisné pojmy by měly být žáky chápány v kontextu dalších místopisných i jiných odborně geografických pojmů, měly by vyvolávat řadu asociací a žáci by je měli umět zařadit do příslušné kategorie, třídít je a ustanovovat mezi nimi vztahy.

2.4 ZNALOST A VÝUKA MÍSTOPISNÝCH POJMŮ V PROMĚNÁCH ČASU

Místopisné pojmy jsou neopomenutelnou součástí geografického vzdělání, nicméně jejich role a význam jsou v dnešním moderním pojetí výuky zeměpisu značně odlišné, než tomu bylo ještě před několika desetiletími. Ostatně i sama povaha geografického vědění se za tuto dobu proměnila. Dnešní geografie se nezabývá pouze znalostí a shromažďováním jednotlivých faktů o prostoru, ale především porozuměním tomuto prostoru a jeho souvislostem. Během druhé poloviny 20. století se tak geografické poznání stalo více intelektuálním a jeho snahou je nacházet odpovědi nejen na otázky „co“ a „kde“, ale také „jak“ a „proč“ (Golledge, 2002).

K této proměně došlo i přes to, že byla geografie na mnoha místech světa v průběhu jednotlivých dekád 20. století nucena k odklonu od své hlavní oblasti bádání a byla v oblasti vědy i vzdělávání využita na podporu myšlenek sociálních a politických teorií, jako jsou regionalismus, behaviorismus, marxismus, neomarxismus, strukturalismus, postmodernismus, kritická teorie, feminismus, environmentalismus a informační věda.

2.4.1 Historie výuky zeměpisu v českých zemích a role místopisných pojmů v ní

Počátky zeměpisu v českých školách

V českých školách se jako součást povinného vzdělání začal vyučovat zeměpis od roku 1896 stanovením základního říšského školského zákona. Tehdejší náplň výuky tvořily však víceméně jen seznamy místopisných pojmů určené k zapamatování bez logické spojitosti a jakéhokoliv důrazu na vztahy a souvislosti mezi geografickými jevy. Ačkoli se objevili první kritiky

takto pojatého předmětu, ke změně nedošlo ani se vznikem Československa. Ty přišly až reformním hnutím ve 30. letech, které dalo vzniknout prvním vlastním československým osnovám. Učivu začal dominovat fyzický zeměpis. Učitelé získali větší svobodu v pojetí výuky, důraz měl být kladen na aktivity žáka. V roce 1936 bylo potom s ohledem na politickou situaci učivo rozšířeno o branný zeměpis, tedy terénní cvičení a praktické mapové dovednosti. Další změny přišli o tři roky později, kdy bylo nařízeno klást ve výuce zeměpisu nepoměrný důraz na fakta a místopis Velkoněmecké říše.

Zeměpis v období komunismu

V poválečných letech prošla výuka zeměpisu, jako ostatně i dalších předmětů, proměnami odrážejícími nové společenské a politické poměry. Kurikulární dokumenty byly přepracovány po vzoru Sovětského svazu za vzniku tzv. jednotné socialistické školy, v níž byly pevně dané osnovy a učebnice se staly pevným vodítkem práce učitelů. V učebnicích, a tedy nutně i ve výuce, byla zdůrazňována láska k vlasti a marxistické ideály. Pozornost začala být věnována i činnosti člověka v přírodě kvůli pokroku a rozvoji. Objevil se tak doposud chybějící důraz na hospodářství, socioekonomickou stránku zeměpisu, ale také na vztah výrobní praxe a prostoru za účelem posílení polytechnického rozhledu žáků.

Později byly přidány také prvky branného zeměpisu – orientace na pokročilé kartografické schopnosti a dobrou znalost domácího prostředí – pro případ potřeby obrany území. Tato skutečnost se odrazila i do výběru místopisných pojmů, o kterých referovaly učebnice za účelem budování žádoucího obrazu světa a vlasti. V případě Československa se objevovaly především názvy míst těžby strategických surovin, průmyslově orientovaných měst, továren, elektráren, naopak upozaděny byly přírodně či kulturně významná místa regionů (Kučerová a kol., 2014). Socialistická výuka však prošla během své existence několika reformami (v letech 1948, 1953, 1960), jejichž snahou bylo odstranění nadbytečného množství učiva z osnov a zaměření se na geografické souvislosti. Tyto cíle byly hlásány i v samotných učebnicích:

„Žáci co možná nejvíce vyvozují z mapy. Učební text učí žáky samostatně poznávat vzájemné vztahy jednotlivých zeměpisných činitelů a oceňovat jejich význam pro život a hospodaření lidstva.“ (Gurtwird a kol., 1952)

Trendem v 70. a 80. letech bylo uchopení výuky v duchu tzv. *vědeckotechnické revoluce* (reforma 1976). Šlo o snahu pojmout výuku více vědecky a uplatňovat výsledky vědy v pedagogické praxi (Wahla, 1980), což mělo v praxi znamenat vedení žáků k náročnějším myšlenkovým operacím a vyvozování zákonitostí a vztahů. Největší prostor byl věnován výuce

regionálního zeměpisu, s čímž opět souvisel i důraz na znalost velkého množství místopisných pojmů. Zároveň však vystupovalo do popředí využití zeměpisu jako mocného nástroje komunistické výchovy. Tento „formativní vliv“ geografického vzdělávání naneštěstí mnohdy převážil jeho ostatní prvky a kladl neúměrný důraz na myšlenky ne tak úplně geografické povahy, jak je možné vyčíst ze slov metodické příručky z roku 1980:

„Vyučovanie zemepisu formuje osobnosť žiakov vo všetkých zložkách. Niektoré zložky komunistickej výchovy žiakov sa uplatňujú výraznejšie v učive fyzického zemepisu, iné zase v učive regionálneho zemepisu. O niektorých zložkách komunistickej výchovy platí, že trvale prestupujú vyučovacím procesom, napr. formovanie materialistického svetonázoru, rozumová výchova. ... Neoddeliteľnou súčasťou svetonázorovej výchovy je ateistická výchova. ... Učivo regionálneho zemepisu utvára predpoklady na formovanie ideovo-politického profilu žiakov.“ (Wahla, Tlach, 1980)

Zeměpis po revoluci

Úpravy, které přišly na řadu počátkem 90. let, především odstranily z osnov učivo politického charakteru a osvobodili výuku zeměpisu od direktivního jednotného řízení. Zaznívaly též názory volající po extrémní liberalizaci školského systému, uvolnění však nakonec nabralo umírněnou podobu. Učitelům byla dána svoboda přizpůsobit výuku podmínkám ve třídě. Navíc si nyní mohli vybrat z několika různých učebnic, již neměli k dispozici pouze jedinou. Po rozpadu Československa bylo značně zredukováno učivo Slovenské republiky, čímž byl do jisté míry snížen i počet základních místopisných pojmů, na druhou stranu však do probírané látky přibyl evropský rozměr. Nové pojetí bylo shrnuto ve Standardu základního vzdělávání z roku 1995, ten však i přes deklarovanou inovativní podobu výuky, stále vycházel z předchozích dokumentů. Pořád tak zaznívala kritika stroze encyklopedicky sdělovaných faktů a nadměry místopisu podávaného bez hlubších spojitostí.

Autoři popisující historický vývoj výuky geografie na českých školách konstatují, že navzdory tomu, co kurikulární dokumenty a učebnice prosazovaly, se jimi vytyčené cíle vzdělávání dařilo naplnit jen zřídka (Knecht, Hofmann, 2011; Píšová a kol., 2011). Z toho vyplývá, že dané dokumenty vlastně neodrážely skutečný stav dosažených znalostí žáků příliš věrně a je tedy pouze na jejich základě těžké srovnávat proměny geografické gramotnosti.

Ačkoli v jiných zemích mohli být v naplňování cílů kurikulárních dokumentů úspěšnější, nelze je považovat za stoprocentně objektivní zdroj informací o dosažených zeměpisných

kompetencí žáků. Alternativním zdrojem mohou být výzkumné sondy prováděné s cílem zjišťovat a porovnávat skutečné zeměpisné znalosti žáků.

2.4.2 Proměny znalosti místopisných pojmů ve světě

Řada mezinárodních a amerických studií z 80. a 90. let odhalila u mladé generace velkou míru geografické negramotnosti (Gallup Organisation, 1988; Gregg, Stainton, Leinhardt, 1997) projevující se mimo jiné všeobecným úpadkem znalosti místopisných pojmů (Helgren, 1983). V reakci na tyto a podobné studie zaznívaly názory, že je potřeba „*obnovit staromódní důraz na místopis, znalost místopisných pojmů a schopnost číst v mapě.*“ (McDougall, 2003)

Nicméně, jiní autoři pochybují, zda tu vůbec někdy bylo něco jako „zlatý věk zeměpisné vzdělanosti, neboť podobné volání o potřebě obnovy místopisného povědomí se objevovaly během celého 20. století (Zirkle, Ellis, 2010). Na geografickou negramotnost a zašlou prestiž místopisných vědomostí si stěžují ve svých studiích např. Meyer (1947) a Hahn (1936), přičemž druhý zmíněný konstatuje, že tento úpadek se týká poledních 20 let. Stížnost, že „studenti netuší, kde místa leží“ a současné volání po „starém dobrém zeměpise“ lze ovšem v literatuře nalézt již dříve (Ridgley, 1912). Je tedy možné, že ve skutečnosti dochází pouze k proměně, nikoli poklesu znalostí, jen je tuto změnu někdy obtížné reflektovat. K obdobným závěrům dochází i některé této problematice věnované výzkumy.

Bein, Hayes a Jones (2009) provedli studii srovnávající stav zeměpisné gramotnosti ve dvou obdobích s odstupem patnácti let. Výzkum zahrnoval testování znalostí světového místopisu, mapových dovedností i fyzické a socioekonomické geografie u vzorku více než 2000 studentů prvního ročníku vysokých škol v americké Indianě. Výsledky získané v roce 2002 byly porovnány s testy prováděnými tamtéž v roce 1987 (Bein, 1990). Ve svých závěrech autoři vyzorovali pouze drobný pokles v geografických znalostech, průměrné skóre kleslo ze 75,3% správných odpovědí v roce 1987 na 73,27 % v roce 2002. Výzkum dále odhalil mimo jiné vyšší znalost místopisu u jedinců s větší cestovní zkušeností.

Ve Švédsku vznikla podobná srovnávací studie sledující vývoj místopisných znalostí u žáků prvního a druhého stupně ve městě Arvika (Hennerdal, 2016). Tentokrát byly testy prováděny po 45 letech. Původní studie z roku 1968 (Peterson, 1970) zkoumala vzorek 1200 žáků, druhá vlna testování byla provedena v roce 2013 na vzorku 1124 školáků. Ze srovnání obou ročníků vychází závěr, že se v současnosti zlepšily znalosti dětí, pokud jde o identifikaci oceánů a kontinentů na mapě světa, ale naopak upadla znalost místopisu Evropy, kde mezi testovanými pojmy figurovaly státy, moře, ostrovy a souostroví. Dále bylo zjištěno, že mnohem lepších výsledků dosáhli žáci,

kteří pravidelně sledují zprávy a více cestují. Zajímavým pozorováním též bylo, že v roce 1968 dosahovali chlapci obecně vyšší úspěšnosti než dívky, oproti tomu v současnosti nebyl rozdíl mezi úspěšností chlapců a dívek zaznamenán. Podle autorů studie získaná data neukazují obecné zhoršení ani zlepšení znalostí, ale spíše přizpůsobení se současné společnosti, kdy švédské děti často slychají zprávy zdaleka, cestují na různá místa světa a není pro ně problém detailní informace případně dohledat.

2.5 ROLE MÍSTOPISNÝCH POJMŮ V SOUČASNÉ VÝUCE ZEMĚPISU

Jedním z trendů dnešní výuky je vedení dětí ke kritickému myšlení (Grecmanová, Urbanovská, Novotný, 2000). Není se proto čemu divit, že si u učiva napříč všemi předměty žáci často kladou otázku, k čemu jim jsou nabyté znalosti dobré, přičemž je velice žádoucí umět si ji uspokojivě zodpovědět. To platí jak v případě žáků, tak ještě více v případě jejich učitelů (zdroj: 5).

Ohledně místopisných pojmů přetrvává u laické veřejnosti zde v Česku stále představa, že se okolo nich točí veškerý obsah výuky zeměpisu a důvodem jejich výuky je zkrátka skutečnost, že se jedná o součást souboru všeobecných znalostí (Kubiatko, Janko, Mrázková, 2012). Tento přístup zeměpis v očích žáků znevažuje, neboť výzkumy ukazují, že prestiž školního předmětu úzce souvisí s vnímáním dané vědecké disciplíny ve společnosti (Holt-Jensen, 2005). Znalost místopisu je přitom ve skutečnosti „*pouhou špičkou ledovce na poli oboru usilujícího o porozumění lidem a místům a jejich interakci s okolním prostředím.*“ (Gillette, 2015)

Současné didaktice geografie tedy nejde pouze o mechanické memorování pojmů, ale o vyšší formy geografického vzdělání umožňující jedinci analyzovat prostorové souvislosti. Matějček (2010) tento postoj vyjadřuje slovy: „*Pouhá znalost místopisných pojmů by neměla být cílem sama o sobě. Měla by být spíše prostředkem k dosažení hodnotnějších cílů.*“ Jako příklad zmíněných cílů uvádí získání povědomí o uspořádání prostoru, tedy schopnost vytvoření tzv. mentální mapy, které považuje za základ oné vyšší formy zeměpisného vzdělání.

Podobně se k tématu vyjadřuje i Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, v současné době v naší zemi platný kurikulární dokument. Ten vymezuje obecné očekávané výstupy pro každou tematickou oblast daného předmětu. V kapitole věnované zeměpisu zaznívá formulace jednoho z očekávaných výstupů základního geografického vzdělání slovy: „*žák vytváří a využívá osobní myšlenková (mentální) schémata a myšlenkové (mentální) mapy pro orientaci v konkrétních regionech, pro prostorové vnímání a hodnocení míst, objektů, jevů a procesů v nich, pro vytváření postojů k okolnímu světu.*“ (zdroj: 6)

RVP nestanovuje žádné závazné seznamy místopisných pojmů, ba dokonce ani vůbec nezmiňuje samotný termín „místopisný pojem“, ačkoliv nezbytnost znalosti určitých základních pojmů místopisu je implicitně, avšak velmi zřetelně, obsažena ve formulacích některých dalších výstupů. Zaznívá zde například požadavek, aby byl žák schopen lokalizovat na mapách světadíly, oceány a makroregiony, porovnat státy světa, vyhledat na mapách nejznámější oblasti cestovního ruchu a rekreace nebo lokalizovat na mapách jednotlivé kraje České republiky.

2.6 METODY VÝUKY MÍSTOPISNÝCH POJMŮ

Místopisné pojmy bývají někdy přirovnávány ke slovíčkům v cizích jazycích, značkám prvků v chemii, základním letopočtům v dějepise nebo násobilce v matematice (Petersen, Rutherford, Boehm, 2001; Matějček, 2010). Ve všech zmíněných případech jde o jakési základní kameny odborného vzdělání, u nichž je v první fázi nezbytné paměťové osvojení, zatímco v dalších fázích na nich stavíme další poznatky a koncepty. Avšak k jejich efektivní fixaci dochází právě jejich používáním a je tedy velmi vhodné, aby obě fáze osvojování pojmů probíhaly současně.

Problém se zapamatováním místopisných pojmů často vyplývá ze skutečnosti, že většina z nich pro žáky postrádá jakékoli citové zabarvení nebo obsahuje jen minimální množství osobních významů. Osobním významem je například myšleno, pokud žák místo již někdy navštívil nebo se jedná o místo, z něhož pochází jemu známá osoba či oblíbený výrobek atp. Absence emocionálního zabarvení místopisných pojmů může být překážkou, je však možné tyto osobní významy objevovat a posilovat. Tuan (1977) tvrdí, že každé „[místo] je vykresleno zkušenostmi, většinou prchavými a všedními, opakujícími se den co den v průběhu let. Je jedinečnou směsicí obrazů, zvuků a vůní, jedinečnou harmonií přirozených i umělých rytů, jako je doba západu slunce, práce nebo her. Pocit místa má člověk vepsaný ve svých svalech a kostech.“ Zmíněný pocit místa se také zákonitě odráží v jeho názvu, je však velkou pedagogickou výzvou najít způsoby, jak tento pocit probudit i u žáků.

Posilování osobních asociací napomáhá snadnějšímu zapamatování pojmu. Velký význam v procesu zapamatování také hrají myšlenkové operace prováděné s novými pojmy, neboť používáním místopisných pojmů je zasazujeme do určitého kontextu, ustanovujeme mezi nimi vztahy a zároveň pomáháme tyto vztahy vytvářet ostatním (Kučerová a kol., 2014). Na základě podobného přemýšlení vznikají nové metody práce s místopisnými pojmy vycházející z konstruktivistického pojetí výuky. Uvádím zde několik příkladů těchto metod aktivního učení.

2.6.1 Řešení komplexních problémových úloh

Nezbytnost aktivních úkolů ve výuce místopisných pojmů zdůrazňuje Matějček (2010). Podle něj by učitelé neměli žáky vést jen k samoučelnému přiřazení pojmů k objektům na mapě, daleko efektivnější je použít je jako prostředek při plnění komplexnějších problémových úloh s využitím atlasu. K osvojení místopisných pojmů tak dochází mimoděk, což nejen zvyšuje motivaci žáků, ale také více rozvíjí jejich geografické kompetence oproti „klasické“ snaze zapamatovat si pojmy z předepsaného seznamu.

2.6.2 Didaktické hry

Oblíbenými a pro některé vysoce motivačními metodami výuky jsou různé *didaktické hry*, *kvízy*, *soutěže*, *křížovky* a *osmisměrky*, *přesmyčky* apod. Ty lze podle povahy realizovat jako samostatnou práci nebo práci po dvojicích či skupinkách. Při správně promyšleném zadání nutícím žáky spolupracovat s atlasem mohou být velice účinným nástrojem. Příkladem může být úkol vyškrtat v osmisměrce jména měst nebo států určitého regionu, přičemž tajenka nemusí být závěr, ale i vodítko k dalšímu úkolu. Křížovky a osmisměrky slouží mimo jiné i k rozvoji jazykových kompetencí, skupinové soutěže a kvízy zase posilují schopnosti komunikační.

Zadání: Najdi názvy jedenácti afrických států. Po jejich vyškrtání získáš tajenku – dvouslovný název hlavního města dalšího afrického státu. Urči kterého.

O	A	T	P	Y	G	E	O
K	D	D	Č	I	M	I	K
O	A	A	S	A	A	R	S
R	D	M	L	B	E	É	R
A	B	I	E	O	A	G	Í
M	Z	A	I	R	G	I	Ž
A	D	N	A	G	U	N	L
B	O	T	S	W	A	N	A

Obrázek 1: Ukázka úlohy, určené k práci s atlasem, která hravou formou osmisměrky seznamuje s místopisnými pojmy Afriky. Převzato od Matějčka (2010).

2.6.3 Kartičky

Řezníčková (1997) popisuje kartičkovou metodu sloužící k podpoře aktivního geografického myšlení. Na sadě kartiček jsou uvedené vybrané místopisné názvy nebo další pojmy, hodnoty a ukazatele. S kartičkami se pak dá pracovat mnoha způsoby podle povahy zvolených

pojmu: je možné s nimi hrát pexeso, seřazovat a přiřazovat je dle vybraného kritéria, třídit je do několika skupin nebo je třídit podle kritérií, která mají žáci za úkol sami stanovit.

2.6.4 Původ místopisných názvů

Další možností, jak zprostředkovat snadnější zapamatování místopisných pojmů, je vytvoření zmíněných osobních asociací prostřednictvím posílení vnitřního významu pojmu. Seznámením žáků s etymologií názvu měst lze nejen vytvořit přirozenou mezipředmětovou vazbu na dějepis, ale také nepřímo pomoci k zapamatování názvů měst ve spojení s jejich polohou. Vrhel a Řezníčková (2006) za tímto účelem navrhli zeměpisný kvíz, v němž mají žáci za úkol najít na mapě zmíněná města, vybrat z nabídky správnou možnost vysvětlení původu jejich názvu a navrhnout za pomoci internetu přiřadit městům jejich erby.

2.6.5 Využití mezipředmětových vazeb

Řadu netradičních pojetí výuky místopisných pojmů skýtá metodický portál RVP, který má sloužit jako platforma pro učitele ke sdílení nápadů, kterak uvést myšlenky RVP v pedagogickou praxi. Zde jsou prezentovány mimo jiné i možnosti využití různých, někdy i méně obvyklých mezipředmětových vztahů. Originálním nápadem je propojení zeměpisu s pracovními činnostmi za úkolem vytvořit zeměpisné perníčky (zdroj: [7](#)). Aktivita lze tematicky zaměřit na určitý region. Žáci si vyrobí šablony různých států, které vyřežou z těsta. Vyzkoušet si mohou také své kartografické schopnosti a významné pojmy místopisu pak zakreslit pomocí barevných polev.

2.6.6 Pravdivost výroků

Další metodou popsanou na metodickém portálu RVP je určování pravdivosti výroků týkajících se klíčových místopisných pojmů. Učitelem vybrané pojmy jsou zakomponovány do krátkých vět pojednávajících o jejich poloze (např. „*Tanzanie leží východně od Kinshasy*“ nebo „*Olomouc leží v Moravské bráně*“), přičemž úkolem žáka je rozhodnout, zda jsou výroky pravdivé. Ať už použijí žáci atlas nebo pracují z paměti, jsou při práci nuceni revidovat své vytvořené mentální mapy daných území (zdroj: [8](#)).

2.6.7 Internetové kvízy

Na internetu lze poměrně snadno vyhledat celou řadu zeměpisných her a kvízů, přičemž většina z nich se týká právě znalostí místopisu. Mnoho jich lze najít v češtině, např. (zdroj: [9](#), [10](#)). Pokud však zapojíme současně i procvičování anglického jazyka, např. (zdroj: [11](#)), otevírá nám to celou řadu nepřeborných možností. Některé z těchto aplikací jsou koncipovány jako čistě přiřazovací cvičení, jiné vyžadují napsat název, další obsahují otázky vyžadující i složitější

myšlenkové operace jako rozhodování o pravdivosti výroků, porovnávání geografické polohy, přiřazování statistických údajů nebo analýzu souvislostí na základě fotografií.

Geographic Groups of Four #1
Name the members of these groups related to geography.

Quiz by **relessness** [Profile](#) [Quizzes](#) [Subscribe?](#)

Last updated: October 29, 2018 Rate: ★★★★★

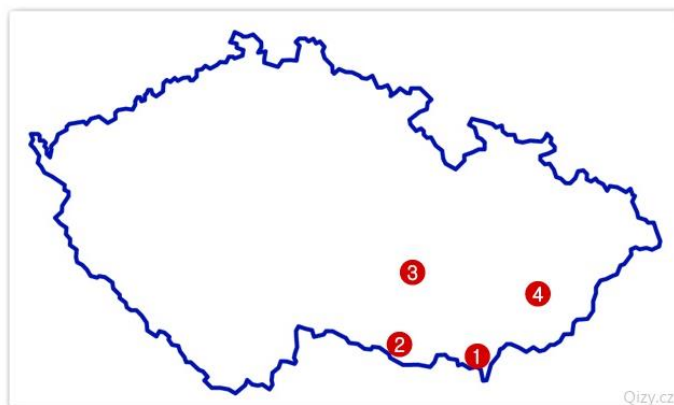
[Start Quiz ▶](#)

Countries of the UK	European countries starting with L	U.S. states that border Mexico
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Official languages of Singapore	Longest rivers in Africa	Major islands of Japan
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Quarters of Old Jerusalem	Most populous Nordic cities	Four letter countries of Asia
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Cities considered to be "fashion capitals"	Countries where Italian is an official language	Most populous U.S. cities starting with "San"
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Obrázek 2: Ukázka kvízu v angličtině „Zeměpisné skupiny po 4“ ze stránky jetpunk.com (zdroj: [12](#)). Kvíz je jedním z těch, které vyžadují zasazení místopisných znalostí do širšího geografického kontextu.

Otázka 7 / 26

Znojmo



- | |
|---|
| 1 |
| 2 |
| 3 |
| 4 |

Obrázek 3: Ukázka kvízu „Poloha českých měst“ ze stránky quizy.cz (zdroj: [13](#))

3 MENTÁLNÍ MAPY

Pojem *mentální mapy* se v odborné literatuře objevuje od 60. let minulého století. Mentální mapy jsou interdisciplinární problematikou zahrnující geografii, psychologii, sociologii, kartografii, urbanismus, pedagogiku a v neposlední řadě též odvětví zeměpisného vzdělávání (Bláha, 2010; Novotná, Hanus, Hátle, 2017). Na poli těchto oborů mají široké využití a nesou mnoho společných rysů, ačkoli na význam samotného pojmu je mnohdy pohlíženo s jistými rozdíly.

3.1 MENTÁLNÍ MAPY Z POHLEDU GEOGRAFIE A KARTOGRAFIE

Koncept mentálních map je podstatným okruhem zájmu tzv. *behaviorální geografie*. Ta spadá do sféry socioekonomické geografie a předmětem jejího zkoumání je chování lidí v prostoru a krajině na základě analýzy jednotlivců (Montello, 2013). Jinými slovy jde o snahu více poznat a porozumět chování člověka v prostoru a čase (Drbohlav, 1995). Tento přístup geografii obohacuje o jistý rozměr subjektivity ve způsobu vnímání a hodnocení prostoru.

Literatura rozlišuje dva základní typy mentálních map pojmenované podle jejich průkopníků Petera Goulda a Kevina Lynche. Pro "gouldovské" mentální mapy je ústředním pojmem prostorová „*preference*“. Zmíněný typ map usiluje o vytvoření obrazu atraktivity prostoru. Odráží tedy míru upřednostnění (nebo zavržení) určité části prostoru před jinou. Mapy tohoto typu jsou v praxi vytvářeny kartografy zpětně na základě dotazování určitého vzorku populace například na preferované místo bydliště či výkonu zaměstnání v dané oblasti (Gould, White, 1986).

Naopak "lynchovské" mentální mapy se soustředí na „*percepci*“ jedince (Lynch, 2004). Zobrazují prostor, tak jak ho daná osoba vnímá, ať už je řeč o velikosti, tvaru, topologii, či rozmístění objektů a významných bodů. Mapu v tom případě sestavuje sám respondent a ta je následně vyhodnocena (Drbohlav, 1991).

Oba typy mentálních map mohou sloužit jako cenný nástroj pro řadu disciplín a mohou mít širokou škálu užití. V literatuře je často zmiňované jejich uplatnění ke kartografickým aplikacím. Mentální mapy lze použít například pro hodnocení kvality kartografických produktů jejich samotnými uživateli, přičemž použití této metody je spolehlivější než ankety, rozhovory a dotazníky (Bláha, Hudeček, 2010). V podobném duchu byla metodika použita i ke srovnání schopností tvorby kvalitních mentálních map u orientačních běžců (Kynčlová, Hudeček, Bláha, 2009). Manrique-Sancho a kol. (2018) popisují využití analýzy mentálních map návštěvníků Madridu pro tvorbu turistických map personalizovaných podle potřeb různých typů městských

turistů. Vychází při tom z prostorové znalosti respondentů a zároveň rozlišují, zda se jedná o turisty s průvodcem, či cestující na vlastní pěst, neboť jejich mapové znalosti a potřeby mohou být značně odlišné.

Mentální mapy však nejsou jen předmětem diskuze v odborné literatuře. Tímto pojmem se jednoduše označují odrazy subjektivního vnímání prostoru, které si v myslí, ať už vědomě či podvědomě, vytváří všichni lidé. Mentální mapy jsou praktické koncepty užitečné pro běžný život. Lidé s nimi každodenně nakládají při pohybu na libovolném území, ať už k tomuto pohybu dochází fyzicky při cestování nebo jen myšlenkově například při rozhovoru nebo sledování zpráv, ve kterých zazní konkrétní zeměpisná jména. Řezníčková (zdroj: [14](#)) tvrdí, že „*mentální mapy obsahují objektivní a přesné znalosti o poloze geografických jevů, jako jsou kontinenty, země, města, pohoří a oceány. Obsahují také subjektivnější a méně přesné informace, jako je dojem z míst, hrubé odhady velikosti, tvaru a polohy a celkový význam určitých vztahů mezi místy, stejně tak jako priority, odrážející vlastní preference tvůrce mapy. ... Odrážejí schopnost člověka pozorovat a přemýšlet o světě v prostorových souvislostech.*“

K jejich rozvoji a proměnám nedochází jen během školní docházky, nýbrž v průběhu celého života vlivem nově nabývaných znalostí a zkušeností. Nicméně v době formálního vzdělávání s nimi lze pracovat častěji a více vědomě. Lze tedy snáze posilovat jejich průběžnou tvorbu a zároveň mohou sloužit jako cenný nástroj pro zvýšení efektivity práce učitele s žáky.

3.2 MENTÁLNÍ MAPY V PEDAGOGICE A ZEMĚPISNÉM VZDĚLÁVÁNÍ

Jednou z významných aplikací je užití mentálních map právě v oblasti výzkumu geografického vzdělávání. V pedagogickém kontextu je však nutné přesněji vymezení termínů, neboť pojem *mentální mapa* je zde chápán odlišně, poněkud obecněji než na poli geografie a kartografie. Zatímco v kartografickém pojetí obsahuje mentální mapa odraz zemského povrchu v myslí jedince a je prostorově podmíněnou představou, pedagogická mentální mapa není v pravém slova smyslu mapou. Označuje způsob kódování informací a jejich vzájemných vztahů (Kuipers, 1982). Jedná se o schéma zobrazující vzájemné souvislosti pojmů, myšlenek a symbolů.

Pro mapování, rozvoj a fixaci vědomostí žáků se využívá celá řada principiálně velice podobných přístupů založených na grafickém znázornění myšlenkových struktur či postupů. Ty bývají označovány různými názvy, můžeme se setkat s následujícími pojmy: myšlenkové mapy, mentální mapy, mapy myslí, kognitivní mapy, sémantické mapy, vědomostní mapy, pojmové mapy, učivové mapy, metaplány, strukturované přehledy, grafická znázornění, slovní předivo,

schéma typu lineární sítě, pavučiny, rybí kostry apod. (Fisher, 2011; zdroj: 14). Různí autoři používají terminologii odlišně, některé pojmy chápou synonymně, mezi jinými popisují rozdíly. Podle Řezníčkové „*mají všechny uvedené pojmy, resp. myšlenkové postupy více méně podobnou formu grafického vyjádření, ale liší se předmětem zájmu a poměrem zastoupení objektivních znalostí a subjektivních vjemů autora.*“ (zdroj: 14)

Zmíněné postupy se sice odchyľují od kartografického chápaní mapy, mohou přesto sloužit jako efektivní vyučovací metoda v různých předmětech. To platí i v případě zeměpisu, neboť těmito metodami můžeme u žáků posilovat vnímání souvislostí mezi jevy a objekty i orientaci v geografickém prostoru.

3.2.1 Mentální a kognitivní mapy

Na poli pedagogiky a psychologie se setkáváme s pojmy *mentální a kognitivní mapy*. Někteří autoři, převážně na poli kognitivní psychologie, prosazují koncept, který mezi pojmy spatřuje rozdíl. *Kognitivní mapa* je podle Zelenky a kol. (2008) vnitřní reprezentace vnější reality, přesněji prostorových vztahů mezi objekty, v mozku člověka. *Mentální mapu* chápe jako obecnější pojem, který představuje vlastně specifický typ kognitivní mapy. „*Ve vztahu ke geografickému prostoru jde o mentální obraz oblasti světa zahrnující vedle fyzických aspektů území také kulturní, sociální aj. součásti.*“ (Zelenka a kol., 2008) Podle Sternberga (2009) její tvorba závisí na percepci a průběhu paměťových procesů. Mentální mapa je též popsána jako vnější mentální reprezentace reality, tedy převedení kognitivní mapy duševní činností člověka do fyzické, případně virtuální podoby (Zelenka a kol., 2008; Novotná, Hanus, Hátle, 2017).

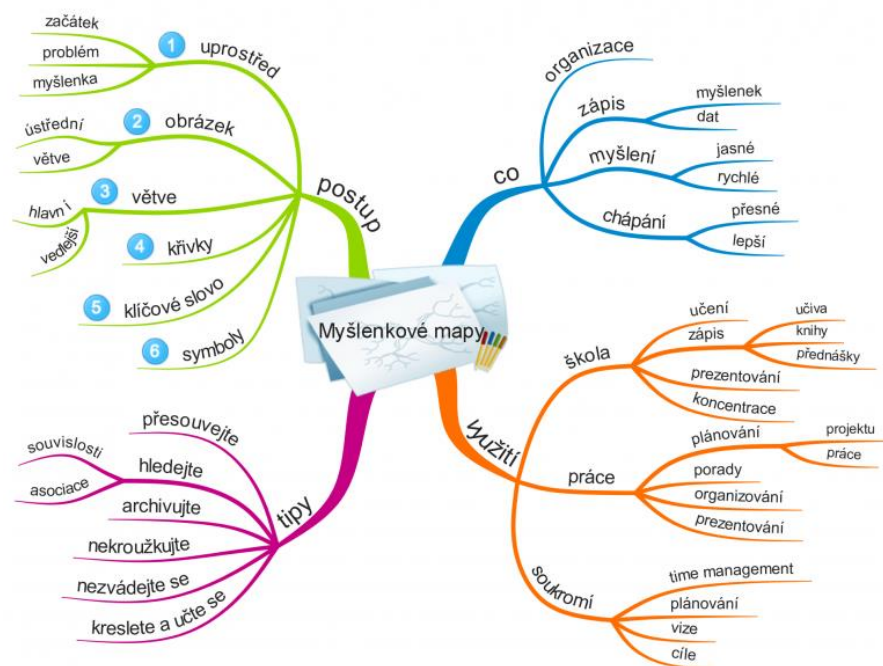
Jiní autoři chápou uvedené výrazy jako totožné a jeden nebo druhý z pojmů používají univerzálně. Například Kuipers (1982) hovoří o kognitivní mapě a mentální reprezentaci prostoru jednoduše jako o „mapě v hlavě“. Siwek (2011) popisuje kognitivní mapu jako výsledek percepce prostoru. Jedná se tedy o obraz okolního světa vytvořený člověkem v jeho vědomí. Götz a Holmén (2018) pak problematiku terminologie zlehčují vysvětlením, že kognitivní mapa je přibližným synonymem mentální mapy, jen „*s více neurologickým významem*“.

Koncept a vymezení pojmů mentálních a kognitivních map je teoretickou záležitostí, která sice jako taková postrádá přímou aplikaci ve vzdělávání, nicméně je dobrým odrazovým můstkem jednak pro pochopení myšlenkových pochodů spojených s vnímáním prostoru a následně také pro tvorbu výukových i výzkumných metod, které již jsou nejen pro geografické vzdělávání velkým přínosem.

3.2.2 Myšlenkové a pojmové mapy

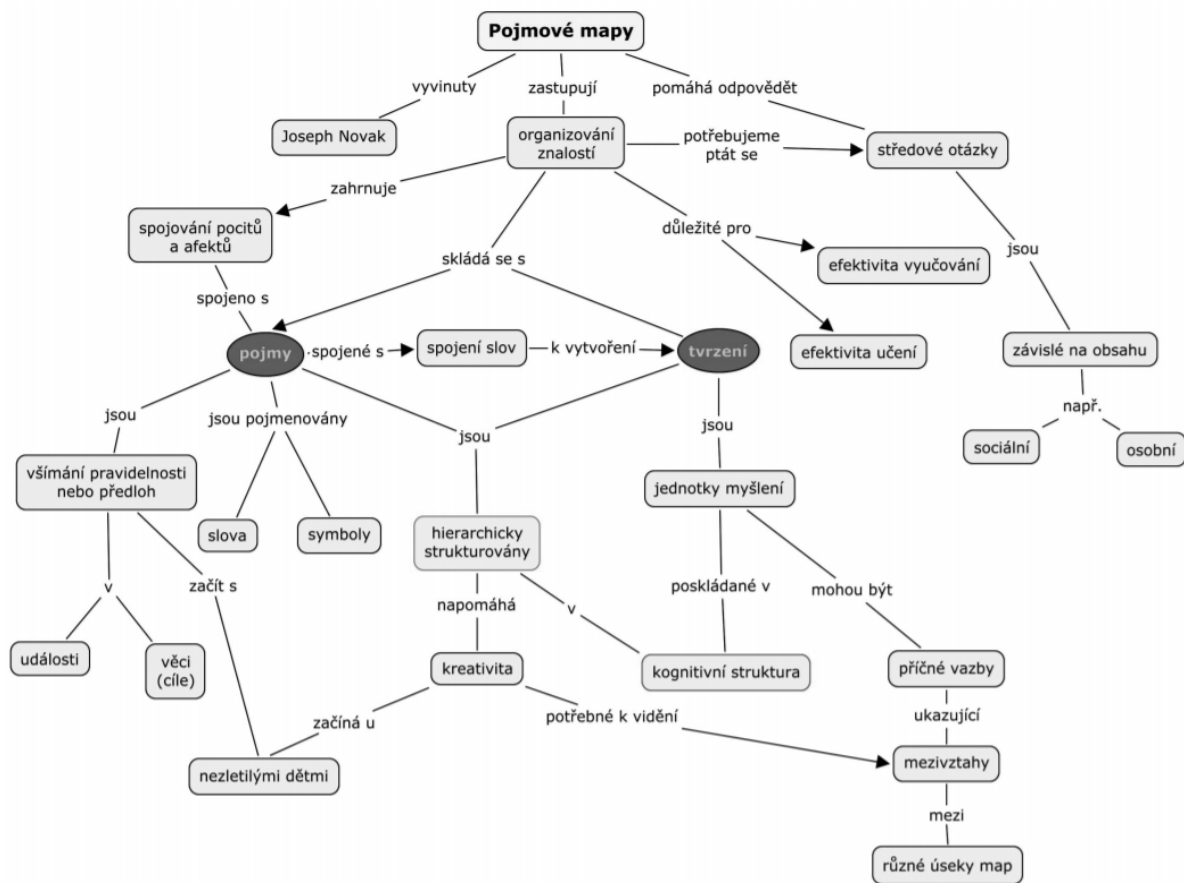
Rozdíl mezi myšlenkovými a mentálními mapami může být v některých případech jen záležitostí různých variant českého překladu anglického sousloví „*mental maps*“. Komplikací je, že oba překlady jsou však také používány pro výraz „*mind maps*“, který je v očích odborníků i širší veřejnosti spojen s jejich průkopníkem Tonym Buzanem.

Buzan (2007) myšlenkové mapy popisuje jako jeden z prostředků nejnadhnějšího začlenění nových informací (pojmu) do již fungujících struktur mysli. Jedná se o nástroj vizualizace informací, který se snaží kopírovat kognitivní operace mozku, tím že informace nezpracovává lineárně jako text, nýbrž prostorově pomocí zástupných představ. Využívány jsou tak obě mozkové hemisféry a zároveň je podporována paměť, kreativita, soustředění i aktivita jedince. Umožňují účinně plánovat postupy i řešit problémy a mají tak řadu aplikací od pedagogiky a psychologie až po sféru obchodu a podnikání.



Obrázek 4: Myšlenková mapa dle Buzana (zdroj: [15](#))

Pojmové mapy jsou myšlenkovým mapám blízkou příbuznou metodou. Hlavní rozdíl je spatřován v jejich struktuře. Pro pojmové mapy je typické hierarchické uspořádání (Bendl, Voňková, 2010), hlavní pojem je tedy nahoře, nikoli v centru mapy. Dalším rysem je, že vztahy mezi jednotlivými pojmy jsou znázorňovány nejen větvením jako u myšlenkových map, ale i do kříže nebo síťovitě a zároveň bývají vyjádřeny slovesy. Jsou svou podstatou také méně obrázkové než myšlenkové mapy (Jirásek, 2015).



Obrázek 5: Schéma pojmové mapy, převzato z Keprtové (2009, s. 40)

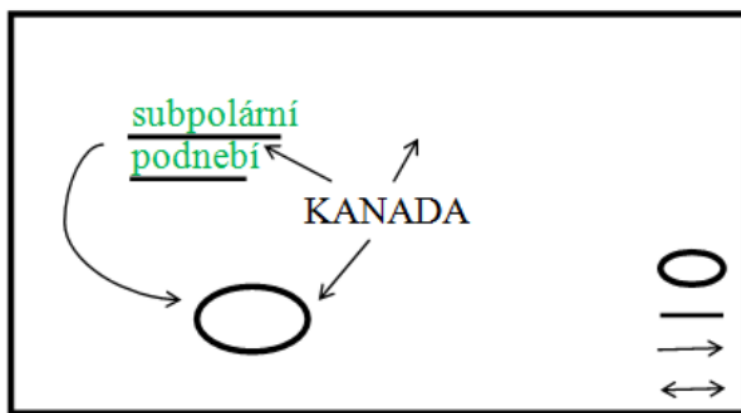
Ač ani v případě myšlenkových, ani pojmových map nemůže být řeč o mapě v kartografickém pojetí, lze tyto metody účinně použít i v zeměpisném vzdělávání pro posílení prostorové mentální mapy žáka, správné zařazení místopisných pojmů do náležitého kontextu a pochopení vztahů mezi geografickými objekty i člověkem. Příkladem takového použití může být úloha popsaná na metodickém portálu RVP (zdroj: [16](#)), která vyzývá žáky ke grafickému zachycení myšlenkového schématu vytvořeného ze zadaných pojmů týkajících se Kanady.

S využitím uvedených pojmů vytvoř schéma, které zpřesní zeměpisnou charakteristiku Kanady:

NHL, rozloha (2. místo na světě), tajga, stepi/prérie, Alžběta II., Montréal, subpolární podnebí, Inuité, Velká jezera, dřevozpracující průmysl, Toronto, angličtina/francouzština, nerostné suroviny, pšenice, smíšené a listnaté lesy, zemědělství, národní parky, těžba dřeva, NATO, javorový list, francouzština, Vancouver, vodní energetika, železná ruda, ropa/ropné pisky, Ottawa, rybolov, mírné podnebí s chladnými zimami, G8, skot, subpolární/polární podnebí

Při tvorbě schématu dodržuj následující zásady.

1. Slovo Kanada umístí do středu prázdného listu papíru (A4, A5).
2. Pojmy rozmístí kolem slova Kanada podle jejich povahy a souvislostí.
3. Barevně rozlišuj povahu pojmu (přírodní, společenský ...).
4. Znázorni významnost jednotlivých pojmů (nejvýznamnější = pojem je zakroužkován, významnější = pojem je podtrhnut). Můžeš volit i různou velikost a styl písma.
5. Naznač vztahy mezi pojmy (pomocí šipek – jednosměrných, obousměrných, pomocí tloušťky čar – významnější, méně významný vztah).



Obr. 1

Obrázek 6: Zadání a ilustrační obrázek k úloze ukládající vytvoření myšlenkové či pojmové mapy Kanady. (zdroj: [16](#))

3.2.3 Učivové mapy a mapy četnosti geografických jmen

Na začátku 21. století se v terminologii objevuje nový pojem, tzv. *učivová mapa*, která byla definovaná jako druh tematické mapy, jejíž obsah tvoří místopisné pojmy uvedené v určité učebnici (Voženílek, 2000; Hudeček, Marada, 2003). Jinými slovy učivové mapy představují grafické znázornění vážené četnosti výskytu geografických jmen v dané učebnici. Myšlenka vychází z předpokladu, že zvýrazněné a vícekrát opakované pojmy jsou pro žáka snadnější k osvojení (Stansfield, 2005). Učivovou mapu si lze tedy představit jako kartografické vyjádření pomyslné mentální mapy žáka, který by zvládl učivo v plném rozsahu učebnice. Díky tomu může učivová mapa následně posloužit jako užitečný nástroj pro hodnocení učebnic, neboť poskytuje komplexní přehled o jejich místopisném obsahu a důrazech (Hudeček, 2004).

Tento typ map se později objevuje v literatuře také pod názvem *mapy četnosti geografických jmen* (Kučerová a kol. 2014; Novotná, Hanus, Hátle, 2017; Kučerová, Kučera, Novotná, 2018). Důvodem pozměněné terminologie je snaha odlišit výše zmíněné učivové mapy v kartografickém pojetí od shodného termínu figurujícího v pedagogice, kde učivové mapy opět představují jeden ze způsobů uspořádání informací formou nelineární reprezentace učiva (Fisher, 2011).

Na základě analýzy pomocí učivových map, respektive map četnosti geografických jmen, vznikl později ještě další typ map, tzv. *agregované mentální mapy*. Jedná se o kvantitativní metodu založenou na četnosti znázornění objektů v mentálních mapách respondentů. Čím více dotázaných ve své mentální mapě zakreslí určitý geografický objekt, tím výraznější bude ve finální agregované mentální mapě. Agregované mentální mapy tedy představují souhrnnou znalost respondentů a zároveň pravděpodobnost, se kterou si dotázaný jedinec určitý geografický objekt pamatuje. Tento typ mentálních map tak nachází využití ve výzkumu zeměpisného vzdělávání pro mapování znalostí místopisu u žáků (Novotná, Hanus, Hátle, 2017) nebo také při výše popsaném hodnocení kvality kartografických děl (Bláha, Hudeček, 2010).

3.3 VÝZKUM ZEMĚPISNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ A ZNALOSTÍ ŽÁKŮ POMOCÍ MENTÁLNÍCH MAP

V posledních desetiletích byla celosvětově popsána řada způsobů, jak pomocí mentálních přispět ke studiu kvality zeměpisných a kartografických znalostí školáků. V několika případech tato metoda poskytla také podněty k reflexi kurikula a nastavení vzdělávacího systému v oblasti zeměpisného vzdělávání.

V Česku prováděli výzkum zabývající se mentálními mapami žáků Řezníčková a Marada (2008). Jednalo se o srovnání mentálních map Evropy u 15letých žáků základních škol a víceletých gymnázií, který se soustředil jednak na asociace spojené s jednotlivými státy, v druhé řadě potom na prostorové preference. V první fázi žáci uváděli první tři asociace, které je napadli v souvislosti se zadanými státy. Zatímco u států často zmiňovaných v médiích nebo jiných předmětech ve škole, např. Německo, Spojené Království nebo Itálie, většinou zmiňovali kulturní klišé, u méně frekventovaných států (Polsko, Ukrajina) se jednalo spíše o místopisné pojmy, především hlavní město. U některých států z východní Evropy a oblasti Balkánského poloostrova pak měli problém i s jedinou asociací. Ve druhé fázi žáci volili tři evropské státy, kam by vycestovali na dovolenou, úkolem bylo volbu také zdůvodnit.

Pozoruhodný průzkum prováděl Holmén (2018), který srovnával mentální mapy studentů v posledních ročnících středních škol v deseti městech z oblasti Středomoří a oblasti Baltského moře. Od 90. let se v těchto oblastech objevují ze strany pedagogů i politiků snahy o budování společné regionální identity. Cílem studie bylo tedy zjistit, zda vodní celky představují v myslích současné mládeže spíše pojítko nebo bariéru mezi jednotlivými státy.

Zjištění ukázala vesměs nízkou míru geografického povědomí o státech ležících na opačném pobřeží. Studenti ze švédské Uppsalý nedokázali uvést ani jediný místopisný pojem Ruska, o Finsku pak věděli méně než o Španělsku či Turecku. Žáci z Estonska projevili daleko lepší geografickou znalost Švédska, než tomu bylo naopak. Obdobná situace byla zaznamenána i u map žáků z Maroka, kteří měli lepší povědomí o severní části Středomoří, zatímco italští studenti věděli jen velmi málo o státech v jižní a východní části regionu. Získané mapy měly převážně nacionální povahu, žáci věnovali největší prostor domácím zeměpisným názvům.

Výsledky výzkumu byly následně porovnány se studií provedenou v 60. letech Gouldem (1966). Ta se zabývala prostorovými preferencemi místa bydlení u univerzitních studentů ze Švédska a Itálie. Sledován tak mohl být posun ve smýšlení za posledních 50 let. V Gouldově výzkumu většinou byly nejlépe hodnoceny respondentům kulturně nebo prostorově blízké lokality: v případě Švédska šlo o jiné skandinávské země a západní Evropu, v případě Itálie o západní a jižní Evropu, především „románské“ státy (Francie, Španělsko, Portugalsko) nebo také středomořské Řecko. Velmi negativně byly v obou případech vnímány státy za železnou oponou.

V současnosti byl, navzdory opačnému předpokladu, odhalen rostoucí negativní postoj vůči blízkým státům ve vlastním regionu. U švédských studentů měla současná mapa prostorových preferencí velmi vlastenecký charakter, prudce však vzrostla nelibost k Finsku a Dánsku. U Italů došlo k posílení kladného vnímání Středomořských států jen v případě Španělska a Řecka. Ostatní státy Středomoří byly daleko kladněji vnímány respondenty ze Švédska. Zajímavý byl i fakt, že účastníci průzkumu ze středomořské oblasti uváděli mezi silně preferovanými státy také Rusko, zatímco u studentů z okolí Baltu byl trend zcela opačný.

Analýza mentálních map byla použita také jako metoda pro výzkum schopnosti vzdělávacího systému předat žákům národní cítění a vlastenectví (Nandi, Siviyani, Somantri, 2018). Studie byla provedena mezi středoškolskými žáky z indonéské komunity žijící v Singapuru, přičemž jedním z klíčových ukazatelů, které sledovala, byla kromě společensko-kulturních a demografických znalostí právě kvalita mentální mapy Indonésie.

Některé výzkumy se nezaměřovali tolik na ověřování žáky nabytých vědomostí v průběhu formálního geografického vzdělávání, ale spíše zjišťovali faktory ovlivňující jejich schopnost

utvářet vlastní mentální mapy a věk, od kterého jsou schopni tyto kartografické operace abstraktní povahy zvládat.

Schmeinck a Thurston (2007) provedli studii věnovanou schopnosti 10letých dětí nakreslit mentální mapu světa. Na mezinárodním vzorku 432 žáků pocházejících z Chile, Německa, Francie, Spojeného království, USA, Španělska, Švédska a Švýcarska byl zkoumán vliv předchozích cestovních zkušeností a zkušeností s prací s kartografickými médii. Oba tyto vlivy rozpoznali jako přínosné pro rozvoj mentálních map, ačkoli cestovní zkušenosti hráli podstatnější roli jen u chlapců. Průzkum totiž odhalil, že chlapci mívají obvykle větší zkušenost s cestováním. Pro posílení pozitivního vlivu obou faktorů navrhuje větší důraz na terénní výuku nebo zařazení úloh zahrnujících alespoň virtuální výlety.

Zároveň výsledky této studie ukázaly, že desetileté děti jsou již schopny nakreslit poměrně důmyslné prostorové reprezentace světa. Toto zjištění je v rozporu s Piagetovou teorií kognitivního vývoje (Piaget, 1950), podle níž se dítě mezi 7 až 11 rokem nachází ve vývojovém stádiu konkrétních operací. Zaznamenat prostorové kognitivní struktury, které navíc zahrnují mnohá nikdy nenavštívená místa, je však bezpochyby operací abstraktní. Podobně byla popsána schopnost úspěšně plnit kartografické úlohy abstraktní povahy již dříve i u mladších dětí. Podle některých autorů lze rozpoznat nespornou míru mapových dovedností i schopnost nakreslit jednoduchou kognitivní mapu už u předškoláků (Sowden a kol., 1996; Blaut, 1997; Blades a kol., 1998).

Vzhledem k tomu, že na Piagetových myšlenkách staví některé moderní pedagogické proudy, konstruktivistická výuka i koncepty mnohých vzdělávacích programů, otevírá se na základě těchto zjištění prostor pro úvahy o alternativním uspořádání školních nebo i národních kurikul, v nichž dojde k mnohem dřívějšímu a intenzivnějšímu zařazení úkolů zahrnujících práci žáků s kartografickými produkty.

Význam zeměpisu mezi přírodními vědami je někdy upozaďován a jeho role není žáky a společností správně chápána. Takovou realitu popisují Kubiátko, Mrázková a Janko (2012) i v České republice, přičemž kurikulární reformě se zatím nepovedlo přinést výraznější změnu. RVP umožňuje školám rozdělit si týdenní hodinové dotace pro předměty z oblasti Člověk a příroda poměrně volně. Především na gymnáziích a středních školách lze občas pozorovat tendenci snižovat hodinové dotace pro zeměpis ve prospěch „vědeckějších“ disciplín jako jsou např. fyzika a chemie.

Literatura zmiňuje studie, které před podobnými tendencemi a jejich možnými důsledky varují. Binimelis a Ordinalis (2017) se snažili poukázat na špatné nastavení zeměpisného kurikula

a marginalizovanou roli geografického vzdělávání ve Španělsku. Jejich výzkum se věnoval analýze mentálních map Baleárských ostrovů u studentů druhého ročníku učitelství pro první stupeň na tamější univerzitě. Jednalo se tedy o studenty, kteří prošli primárním i sekundárním stupněm školského systému a na univerzitě již absolvovali předměty zahrnující didaktiku geografie. U sledované skupiny budoucích učitelů byla však zjištěna závažnější zeměpisná neznalost. Nedokázali vyprodukovat uspokojivé mapy ani správně používat kartografickou terminologii, neznali místní regiony ani jejich hranice, jmenovali jen několik největších sídel, znalosti fyzické geografie byli ještě žalostnější. Analýza mentálních map také prokázala, že většina poznatků dotazovaných pramenila z vlastních životních zkušeností, nikoliv z akademického kontextu.

4 UČEBNICE

Učebnice je velice specifický literární žánr. Ačkoli každý, kdo prošel vzdělávacím procesem, má s učebnicemi osobní zkušenost a dokáže si tak poměrně přesně vybavit konkrétní podobu nějaké učebnice, přesnou definici tohoto pojmu je podle Průchy (1998) vzhledem k jeho komplexnosti obtížné stanovit. Sám však nabízí definic hned několik, například charakterizuje učebnici jako publikaci, která je svým způsobem a strukturou uzpůsobena k didaktické komunikaci (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Sýkora (1996) popisuje učebnice jako všechny knižní (tištěné, psané) prostředky, specificky určené pro podporu procesu tvorby a nabývání vzdělání žáků, studentů a jiných osob. K Sýkorově definici je však nutné dodat, že v dnešní době existuje i celá řada učebnic interaktivních a multimediálních. Nemusí se tedy nezbytně jednat jen o tištěné publikace. Tyto moderní formy učebnic mohou fungovat samostatně, často však paralelně doplňují tištěné učebnice a umožňují tak učitelům další rozměr práce s nimi. Podle některých mohou dnes tištěné učebnice působit jako již zastaralé médium (Svatoš, 2009). Jiní autoři naopak v klasické papírové školní učebnici stále spatřují těžko nahraditelný didaktický prostředek (Maňák, 2008), který oplývá praktickými kvalitami, jako jsou nezávislost na jiných zdrojích, univerzálnost a polyfunkčnost.

MŠMT se ve své definici učebnice zaměřuje její charakteristiku ve vztahu k aktuálním požadavkům RVP. Podle jeho oficiální vyhlášky jsou „*za učebnice považovány didakticky zpracované texty nebo grafické materiály (i na jiném než papírovém nosiči), které:*

- a) *umožňují dosažení očekávaných výstupů vzdělávacích oborů vymezených rámcovými vzdělávacími programy a využití tematických okruhů průřezových témat k rozvoji osobnosti žáka vymezených rámcovými vzdělávacími programy a směřují k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků*
- b) *svým obsahem a zpracováním nejsou určeny ke znehodnocení jedním žákem pro další použití (například psaním, kreslením nebo rozstříháním).“ (zdroj: 17)*

Jiný důležitý, i po řadě století aktuální, požadavek na vlastnosti učebnic zformuloval Komenský ve své Velké didaktice slovy: „*A co si silně přeji a důrazně žádám: Knihy musí předkládat všechno srozumitelně a přístupně, tak aby žákům podávaly světlo, s jehož pomocí mohou sami porozumět všemu i bez učitele“* (Komenský, Heindrich, 1948). Učebnice by se tedy neměla spoléhat na prezentaci svého obsahu vyučujícím, nýbrž by měla být schopna posloužit také jako prostředek pro domácí samostudium.

Obecně lze učebnice považovat za publikace splňující dva základní okruhy funkcí. V první řadě funkce didaktické, jinými slovy mají úkol uživatelům zprostředkovat předání určitých informací a hodnot, a potom též funkce organizační, kterými je myšlena schopnost ulehčit proces plánování a řízení výuky, a to jak ve třídě, tak i při samostudiu (Kalhous a kol., 2002).

Na učebnice však nemusí být vždy nutně nahlíženo pouze jako na médium sloužící k usnadnění výukového procesu. Učebnice staršího data mohou sloužit jako cenný zdroj informací při studiu dějinných fenoménů. Historiky byly rozpoznány například jako nástroj pro předávání národních zpráv a poselství (Rueda, 2015). Naopak z pohledu socio-kulturního výzkumu představují učebnice efektivní prostředek pro prezentování moci. Tento proud učebnice vidí jako historické a kulturní zdroje předávající ideologické zprávy pro podporu ve společnosti převažujících hodnot, norem a víry (Liu, 2005). Učebnice tedy nejsou jenom nositelkami faktických informací, ale také nástrojem manipulace (Kubrická, 2013; Gracová a kol., 2014).

Právě učebnice zeměpisu, jejichž přirozeným úkolem je podávat žákům základní představu o světě, představovaly v minulosti, ale i dnes, velice vhodný cíl pro implementaci těchto ideologických myšlenek. Jak již bylo nastíněno v kapitole o historii výuky místopisu v českých zemích (kap. 2.4.1), české zeměpisné učebnice z období komunismu toho mohou být názorným příkladem. Jako příklad týkající se konkrétně místopisu Ameriky, mohou posloužit slova předmluvy k učebnici z roku 1952 *„Začíná se Severní Amerikou, kde zvláště Spojené státy americké skýtají příležitost objasnit úpadkovou povahu imperialistického údobí kapitalismu...“* Lidově demokratické státy Evropy a Asie jsou potom tamtéž opisovány jako *„svět pokroku a míru směřující k socialismu, jasně ukazující vítězství pracujícího lidu.“* (Gurtwird a kol., 1952)

Nejedná se však jen o záležitost minulosti. I dnes mohou být skrze učebnice propagovány např. neomarxistické nebo feministické ideály (Kučerová a kol., 2014). V České republice jsou v posledních letech v médiích a na sociálních sítích otevírány bouřlivé diskuze o podobném zneužívání učebnic v oblasti multikulturní výchovy (zdroj [18](#), [19](#)), která se jako průřezové téma objevuje v učebnicích nejrůznějších předmětů, zeměpis nevyjímaje. Na nešikovné, často kontraproduktivní, pojetí multikulturní výchovy v českém školství však již bylo odborníky poukazováno (Preissová Krejčí, Maláčová, 2014).

4.1 ROLE UČEBNICE ZEMĚPISU VE VÝUCE

Učebnice může být součástí všech fází vzdělávacího procesu – jeho přípravy, vlastního uskutečnění výuky i hodnocení procesu. Na kolik je učebnice zapojena do výukového procesu záleží jednak na stupni vzdělání, druhým významným faktorem je osoba učitele a jeho styl výuky.

Rozdíl ve využití učebnic na různých stupních škol plyne především z faktu, že na základní škole a v nižších ročnících víceletých gymnázií, tedy během povinné školní docházky, musí žákům učebnice škola poskytnout. RVP ZV totiž učebnici stanovuje jednou z nezbytných materiálních podmínek pro svou realizaci (zdroj: [6](#)). Nicméně, skutečnost, že jimi žáci musí být povinně vybaveni, neznamená, že učitelé mají povinnost je využívat. V tomto ohledu je učitelům dána svoboda si výuku přizpůsobit.

Sikorová (2010) se ve své publikaci věnovala využívání učebnic na 2. stupni ZŠ. Podle míry využití učebnice ve výuce rozlišuje několik typů pedagogů:

- 1) Učitel zcela závislý na učebnici, který výuku realizuje plně v rozsahu učebnice.
- 2) Učitel, který s učebnicí aktivně pracuje, avšak pouze jako s jedním z dostupných zdrojů. Vybírá části textu nebo úkoly, kterým je ve výuce věnována pozornost.
- 3) Učitel, který učebnici kriticky hodnotí a žáky na základě práce s ní vede k řešení problémových úloh.
- 4) Učitel, který je sám autorem či spoluautorem učebnice. Jeho dobrá znalost obsahu i záměrů učebnice mu umožňuje jiný rozměr práce s ní.

K tomuto rozčlenění dodávají Novotná, Kučerová a Mentlík (2017), že existuje ještě jeden nezmíněný typ učitele – učitel, který s učebnicemi nepracuje vůbec. Tito učitelé často argumentují zastaralými údaji v učebnicích a upřednostňují vlastní digitální materiály.

Na střední škole je potom využití učebnic přímo ve výuce nižší, neboť škola není povinna studenty učebnicemi zaopatřit a učitel nemusí na jejich pořízení trvat. Zvláště v zeměpise může být primárně kladen důraz na jiné didaktické pomůcky, většinou atlas. Naprostá většina středoškolských vyučujících zeměpisu však zmiňuje používání učebnice nebo dokonce několika učebnic v rámci své přípravy a také je žákům doporučují pro další samostudium. Přímou ve výuce je pak podle výzkumu využívají přibližně dvě třetiny učitelů, i když většinou jen krátce a nepravidelně (Novotná, Kučerová, Mentlík, 2017).

5 CÍLE A METODY PRÁCE

Předložená práce si klade za cíl analyzovat místopisné pojmy Ameriky ve vybraných učebnicích regionální geografie pro základní školy. Snahou této práce je jednak zmapovat proměny důrazů na konkrétní místopisné pojmy a jejich počet v učebnicích používaných v českých školách od 80. let minulého století po současnost. V druhé řadě potom porovnat tyto „učebnicové představy o světě“ se skutečnou úrovní znalostí místopisu Ameriky, se kterou žáci základní školu opouští.

Dříve publikované studie často volily jako modelový předmět zkoumání kvality učebnic pomocí mentálních map či map četnosti pojmů světadíl Afriky (Hudeček, Marada, 2003; Aronová, 2012; Novotná, Hanus, Hátle, 2017). Pro tuto práci byl ke studiu vybrán kontinent Ameriky. Jedná se o kontinent, který má pro účely srovnávací analýzy učebnic posledních desetiletí bezpochyby zajímavý potenciál. Vnímání některých regionů a kulturních fenoménů Ameriky, především pak Spojených států amerických, prošlo v průběhu této doby v naší zemi poměrně dramatickými změnami. Do odlišného výběru klíčových místopisných pojmů učebnic se však mohly odrazit i jiné faktory než ty politicky motivované. Roli můžou hrát hospodářské změny v samotných regionech jako například vzrůst či úpadek významu některých průmyslových a technologických center nebo také odlišné trendy moderních výukových proudů a důrazy nového vzdělávacího programu.

Práce si v souvislosti s nastíněnou problematikou klade následující otázky:

- Jak se odrazily politické a společenské změny a reformy vzdělávacího systému během několika posledních desetiletí do výběru místopisných pojmů Ameriky v učebnicích zeměpisu?
- K jakým změnám došlo v množství a typu místopisných pojmů Ameriky, na které je dnes v učebnicích kladen důraz?
- Jak vypadají mentální mapy Ameriky, které je možné získat při prostudování vybraných učebnic z několika posledních dekad?
- Nakolik se shoduje realita prezentovaná v současných učebnicích se skutečným povědomím o místopisu Ameriky u žáků na konci jejich povinné školní docházky?
- Jak vypadá mentální mapa Ameriky průměrného žáka posledních ročníků ZŠ?

5.1 METODIKA ANALÝZY UČEBNIC Z HLEDISKA MÍSTOPISNÉHO OBSAHU

Metodologie historicky orientované srovnávací analýzy místopisného obsahu učebnic vychází z prací Kučerové a kol. (2014) a Kučerové, Kučery, Novotné (2018), jejichž výzkum se věnoval srovnání obsahu místopisných pojmů regionu Severozápadních Čech v českých učebnicích zeměpisu v různých obdobích napříč 20. stoletím.

5.1.1 Výběr učebnic

Na počátku vlastního výzkumu bylo nejprve třeba provést výběr vzorku učebnic k analýze. Prvním kritériem byl požadavek, že se musí jednat o učebnici pro základní školy, v níž je zahrnuto učivo regionální geografie Ameriky. Dále byl kladen důraz především na rok vydání publikace. Práce se věnuje srovnání učebnic vydaných v průběhu posledních čtyř desetiletí. Aby byl mezi zkoumanými učebnicemi jednotlivých období časový odstup, byly zvoleny učebnice vždy z počátku nebo alespoň první poloviny daného desetiletí.

Pro každou dekádu, s výjimkou té současné, byla k analýze vybrána právě jedna učebnice. Tento počet byl zvolen na základě dvou faktorů. Jednak v prvním analyzovaném období (80. léta) ani neexistovala možnost výběru učebnice, k dispozici byla jen jediná, podle níž se učilo plošně na celém území tehdejší ČSSR. Druhým důvodem byla skutečnost, že každá učebnice používaná v českých školách musí obsahovat doložku MŠMT, která představuje záruku, že učebnice následuje vzdělávací cíle vytyčené v závazných kurikulárních dokumentech své doby. Jednotlivé učebnice se tedy mohou lišit v mnoha prvcích od grafické rozmanitosti přes textovou náročnost až po množství úloh a cvičení, ne však v naplňovaných cílech výuky. Kterákoli učebnice z daného období tak může posloužit jako příklad pro účely tohoto srovnání. Konečně důvodem pro zkoumání vyššího počtu současných učebnic byla snaha o dosažení širšího přehledu při sestavování a následném vyhodnocování dotazníků. Přehled analyzovaných učebnic poskytuje tabulka 1.

Období	Učebnice	Nakladatelství	Rok vydání
1. 80. léta	Zeměpis 6	SPN	1981
2. 90. léta	Zeměpis 6 pro 6. ročník základní školy	Fortuna	1992
3. 2000–2009	Zeměpis pro 6. a 7. ročník základní školy: zeměpis světadílů	SPN	2000
4. 2010–2019	Zeměpis 7	Fraus	2014
	Zeměpis pro 7. ročník, Putování po světadílech, 1.díl	Nová škola	2014

Tabulka 1: Seznam analyzovaných učebnic.

5.1.2 Mapy četnosti geografických jmen

Analýza učebnic proběhla pomocí metody sestavení *map četnosti geografických jmen*. Metoda četnosti je kvantitativní metoda hodnocení, sloužící obecně k zjišťování počtu identických dat v určitém datovém souboru. Analyzovaným datovým souborem byla v tomto případě část knihy věnující se učivu regionální geografie Ameriky. Výskyt místopisných pojmů týkajících se amerického kontinentu v jiných tematických celcích nebyl brán v potaz. Snaha zohlednit jej by byla komplikací, neboť jednotlivé učebnice do jednoho svazku spojují učivo Ameriky pokaždé s jiným tématem, např. s učivem regionální geografie Asie nebo Afriky. Musela by tak být analyzována celá učebnicová řada od daného nakladatele, což by přineslo neúměrně velké množství práce vzhledem k zanedbatelně malému počtu výskytů pojmů amerického místopisu v ostatních tematických celcích.

Nejprve bylo u každé ze zkoumaných učebnic spočítáno množství výskytu jednotlivých místopisných pojmů vztahujících se k Americe. Každý výskyt pojmu byl zapsán do pojmové tabulky a ohodnocen určitou váhou po vzoru Hudečka (2004). Hudeček sám konstatuje, že toto váhové ohodnocení je do značné míry subjektivní, ačkoli se při jeho stanovování vycházelo z popisu psychologických aspektů výukové řeči (Douglass, 1988). Kategorizace i váhy jednotlivých kategorií pojmů byly tedy pro potřeby této práce upraveny tak, aby co nejlépe reflektovaly textové a grafické charakteristiky vybraného vzorku učebnic.

Přihlédnuto bylo také k psychologickému působení učebního textu podle Mareše (2007). Nejvyšší váha byla přiřazena nadpisům, které představují často textově i graficky nejvýznamnější prvky na stránkách učebnice. U zvýrazněného textu, ať už se jedná o zvýraznění barvou, velikostí nebo tloušťkou písma, lze předpokládat snadnější zapamatovatelnost, než je tomu u pojmů „utopených“ v odstavci souvislého textu. Nízká váha byla připočtena nonverbálním prvkům učebnice, jako jsou tabulky a grafy a také textu poznámek pod čarou. Poznámky bývají často nevýrazné a psané drobným písmem. Problém nonverbálních prvků je zase ten, že přes jejich grafickou výraznost bývají často do učebnice začleněny bez návaznosti na hlavní text, čímž se vytrácí spojitost a dochází k úpadku jejich významu (Janko, 2012). Výjimkou jsou obrázky, jejichž grafická výraznost předčí případnou absenci kontextu, a některé představují dokonce prvky učebnice, které si jsou lidé schopni vybavit i po řadě let (Kučerová a kol., 2014).

Konečnou podobu kritérií pro váhové hodnocení pojmů shrnuje tabulka 2.

Kategorie		Charakteristika	Váha
Hlavní pojmy	Nadpisy	jedno či několik slov nepokračujících dále do věty; zvýrazněný text postavený samostatně nad odstavcem nebo celou stránkou	15
	Zvýrazněné pojmy	geografické objekty uvedené tučným písmem nebo barevně v textu a v graficky zvýrazněných shrnutích kapitol	5
Vedlejší pojmy	Základní text	geografické objekty psané v textu, které nejsou ani nadpisy ani zvýrazněné pojmy; geografické objekty v závorkách	2,5
	Pojmy ve cvičeních	geografické objekty ve cvičeních, otázkách a opakováních	2,5
	Poznámky	geografické objekty v poznámkách psaných menším písmem než základní text, na okraji strany nebo pod čarou	2
Grafické prvky	Popisy obrázku	popisy obrázků (obrázkem je myšlena fotografie nebo kreslený obrázek např. města, osoby atd.)	3
	Pojmy v mapě	popisy map a geografické objekty vyskytující se přímo v ilustračních mapách, ve kterých jsou buď vepsány nebo prostorově umístěny pomocí číselce, jejíž význam je uvnitř mapového rámu odhalen	2,5
	Pojmy v tabulce	geografické objekty nacházející se uvnitř tabulek a jejich popisech	2,2
	Pojmy v grafu	geografické objekty popisující graf, vepsané uvnitř grafu či jako popis pod grafem (graf se rozumí např. věková struktura obyvatelstva, výškový profil údolím, příčný profil územím apod.)	2

Tabulka 2: Stanovené kategorie geografických objektů a jejich přiřazená váha – sestaveno podle Hudečka (2004), upraveno

Z uvedených vah a množství výskytů byla nakonec pro každý pojem vypočtena statistická hodnota četnosti. Jedná se o hodnotu danou součtem dílčích četností ve výše stanovených kategoriích (tabulka 2) vynásobených jim přiřazenými vahami.

U některých pojmů bylo prosté sečtení přiřazených vah komplikováno skutečností, že se daný pojem v analyzovaném textu vyskytoval v několika variantách. Například docházelo často k synonymnímu zaměňování pojmů Amazonská nížina a Amazonie nebo nebylo možné rozpoznat, zda je řeč o státu či poloostrově Florida. V těchto případech byla provedena pojmová generalizace, při níž byly sporné pojmy sloučeny pod jeden, např. Amazonská nížina, stát Florida atd.

Poté byla pro každou učebnici zkonstruována v prostředí geoinformačního systému mapa zobrazující prostorovou distribuci místopisných pojmů souvisejících s americkým kontinentem. Použit byl software QGIS verze 3.4 Madeira, k drobným dílčím úpravám zhotovených map (přidání textových popisů atp.) byl využit editor vektorové grafiky Adobe Illustrator 2019.

Výchozím materiálem pro konstrukci map četnosti geografických jmen dané učebnice byla její hotová pojmová tabulka (viz. tabulka 3), v níž byly místopisné pojmy seřazeny podle výsledné statistické hodnoty. Vzhledem k velkému množství zmíněných pojmů v každé učebnici, přičemž mnohé byly zmíněny jen okrajově, byl vstupní limit pro zanesení do mapy četnosti stanoven na statistickou hodnotu 5. Tato hodnota byla vybrána, protože zaručuje, že se pojem musel v textu či neverbálním prvku vyskytnout alespoň dvakrát nebo musel spadat do kategorie hlavních pojmů.

Místopisný pojem	hlavní pojmy		vedlejší pojmy			grafické prvky				Statistická hodnota
	v nadpise (15 b)	zvýraznění (5 b)	prostý text (2,5 b)	ve cvičení (2,5 b)	poznámka (2 b)	v obrázku (3 b)	v mapě (2,5 b)	v grafu (2,2 b)	v tabulce (2 b)	
Kanada	1	15	15	2	1		2		1	141,5
Střední Amerika	1	5	3	5	1	1				65
Aljaška		3	8		1					37
Velká jezera		3	4	2			1	1		34,7
Amazonka		3	3		2		2			31,5
Grónsko		2	4	1	1		1		1	29
New York		2	4		1		1		1	26,5
Venezuela		2	4				1		1	24,5
Peru		1	3		2		2		1	23,5
Kordillery		2	4	1						22,5
Chile		2	4				1		1	24,5
Paraná		2	2	1	1		1			22
Kolumbie		1	3				2		1	19,5
México (město)		3	1						1	19,5
Chicago		2	1		2		1			19
Atlantská nížina		3	1							17,5
Karibské moře		1	3	2						17,5

Tabulka 3: Ukázka části pojmové tabulky učebnice nakladatelství Fortuna (1992)

Výsledný seznam byl podle statistické hodnoty rozdělen do tří intervalů vymezených způsobem zobrazeným v tabulce 4. Vymezení těchto intervalů bylo provedeno na základě

srovnání předchozích podobných studií. Ve většině případů byl zvolen počet pěti intervalů (Hudeček, Marada, 2003; Hudeček 2004; Kučerová a kol.,2014), což přineslo větší podrobnost zobrazených údajů, většinou však na úkor přehlednosti mapy. Během zpracování pojmové tabulky bylo jasné, že mnohé pojmy amerického místopisu se budou překrývat, proto byl zvolen úspornější model tří intervalů četnosti po vzoru Novotné, Hanuse a Hátla (2017).

Četnost pojmu	nízká	střední	vysoká
Výsledná statistická hodnota pojmu	5–9,9	10–19,9	20 a více

Tabulka 4: Kategorie četnosti pojmu pro tvorbu mapy četnosti geografických jmen

Ze dvou analyzovaných současných učebnic byla pro zpracování reprezentativní mapy vybrána jen jedna, ta od nakladatelství Nová škola. Jedná se o učebnici na školách hojně používanou, jejíž předchozí vydání bylo rozpoznáno jako učebnice zeměpisu s nejvyšší mírou didaktické vybavenosti (Hübelová, 2010).

5.2 KONCEPCE A METODIKA DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

5.2.1 Dotazníky

V další fázi výzkumu bylo provedeno dotazníkové šetření. To bylo realizováno v 8. a 9. ročnících základních škol, jejichž žáci měli od probíraného tématu regionální geografie Ameriky odstup alespoň jednoho školního roku. Odstup byl tedy dostatečný, aby i v případě žáků 8. tříd mohla být řeč o výstupní úrovni základoškolských znalostí. Dotazníky byly distribuovány na školy buď po předchozí osobní domluvě s učitelem, nebo v rámci souvislé pedagogické praxe studentů učitelství geografie.

Na výzkum pomocí dotazníkového šetření byl vyhrazen prostor celé jedné vyučovací hodiny (45 minut). Dotazníky byly vyplňovány anonymně, zjišťovány byly jen základní charakteristické údaje žáků jako jsou věk, pohlaví, třída a známka ze zeměpisu.

Dotazník sestával ze tří úloh, ke kterým byli žákům podávány instrukce průběžně. Respondenti byli nejprve seznámeni s prvním úkolem, jímž bylo sestavit schéma vlastní pojmové, respektive myšlenkové, mapy Ameriky. Měli tedy zapisovat veškeré pojmy, které podle nich souvisí s kontinentem Amerika a pokusit se mezi nimi naznačit vztahy nebo je nějakým způsobem kategorizovat. Na tuto úlohu bylo vyhrazeno prvních 15 minut.

Poté byli žáci instruováni k dalším dvěma úkolům na druhé straně dotazníkového formuláře. Na této straně se nacházela slepá mapy Severní a Jižní Ameriky spolu se zadáním úkolů. Žákům byla v instrukcích k první úloze mimo jiné také přednesena žádost, aby neotáčeli dotazníkový arch dříve než po uplynutí stanovené doby, aby nedošlo při spatření obrysové mapy ke zkreslení povahy informací zapisovaných v úloze 1, jinými slovy, aby nezapisovali místopisné pojmy, jež by si bez mapy nedokázali vybavit. Druhý úkol soustřeďoval pozornost žáků již pouze na místopisné pojmy. Měli ze všech zapsaných pojmů v předchozí úloze vybrat jen ty týkající se místopisu a pokusit se je lokalizovat na mapě. Nyní měli také pojmenovat další části amerického kontinentu a místa na něm, které se jim vybavila až při pohledu do mapy.

Podobné předchozí výzkumy ukázaly, že u mnohých jedinců může při sestavování mentální mapy dojít k selhání schopnosti vybavit si konkrétní informace z mapy kognitivní (Sternberg, 2009). Na základě tohoto faktu byl po vzoru Novotné, Hanuse a Hátla (2017) v zadání úkolů žákům poskytnut pro inspiraci seznam vyjmenovaných kategorií společensko-kulturních fenoménů (úloha 1) a geografických objektů (úlohy 1 a 2), které mohly být v pojmové nebo obrysové mapě zaznamenány.

Třetí úkol se zaměřoval na konkrétní místopisné pojmy vybrané na základě předchozí analýzy současných učebnic regionální geografie Ameriky. Celkem bylo vybráno 15 pojmů roztržících do tří kategorií po pěti pojmech podle průměrné frekvence výskytu v analyzovaných současných učebnicích. U žáků byla poté sledována míra znalosti a schopnost lokalizace těchto pojmů na mapě.

5.2.2 Vyhodnocení dotazníků

Vyhodnocování dotazníků bylo zpracováno ručně. Jednotlivé dotazníky dostaly pro přehlednost a možnost zpětného dohledání a kontroly informací identifikační kódy. Informace z každého jednotlivého dotazníkového archu (kód, charakteristické údaje žáka a údaje ze získaných odpovědí) byly postupně zaneseny do tabulek a poté statisticky zpracovány. Tabulky byly vytvořeny k jednotlivým úlohám zvlášť. Je možné je nalézt na přiloženém CD.

V prvním kroku byly u každého dotazníku sečteny všechny zmíněné pojmy z úlohy 1. Pro potřeby statistického zpracování byly vyřazeny pojmy nesouvisející s Amerikou a byl také stanoven podíl, který z celku zaujímaly pojmy místopisné. Všechny zmíněné místopisné pojmy byly poté zaneseny do zvláštní přehledové tabulky. Poté byla vytvořena obdobná tabulka také pro pojmy, které žáci v úloze 2 lokalizovali na obrysové mapě. Místopisným pojmům zaneseným do obrysové mapy byly přiřazeny hodnoty 1; 0,5 nebo 0 podle správnosti umístění (1 = správně

lokalizovaný objekt; 0,5 = nepřesně lokalizovaný objekt; 0 = chybně lokalizovaný objekt). Hodnota 0,5 byla zvolena v případech, kdy bylo patrné, že místopisný pojem je spojen s jistou prostorovou představou, ale lokalizace nebyla přesná, například umístění Los Angeles na místo San Franciska (Los Angeles je tak pořád spojeno se znalostí, že se jedná o velké město na západním pobřeží USA).

Z údajů úlohy 3 byly také vytvořeny dvě tabulky. Jedna reflektující znalost, druhá schopnost správné lokalizace vybraných pojmů. Hodnocení bylo provedeno stejným postupem jako u přechozí úlohy.

K následnému statistickému zpracování výsledků byly použity standardní metody popisné a inferenční statistiky. Studována byla statistická souvislost znalosti a schopnosti lokalizace pojmu se známkou. Dále byla pozornost byla věnována také rozdílu znalostí mezi pohlavími a ročníky. V těchto případech byla z testování vyřazena část vzorku, u které údaje potřebné údaje o známce a pohlaví nebyly zjištěny. Z důvodu nesplnění podmínek normality u obou sledovaných skupin v analyzovaných kategoriích (pohlaví – chlapci a dívky; ročník – 8. a 9. třída) byl použit test Mann-Whitney jakožto neparametrická alternativa t-testu. Na hladině významnosti 0,05 byla testovaná hypotéza o shodě středních hodnot (mediánu) celkového počtu pojmů uvedených nebo zakreslených chlapci a dívkami, případně žáky 8. a 9. tříd.

5.2.3 Agregovaná mentální mapa

Z údajů zjištěných v dotazníkových úlohách byla vytvořena *agregovaná mentální mapa* zobrazující pravděpodobnost znalosti místopisného pojmu žáky. Koncept agregované mentální mapy vychází z Lynchova pojetí (Lynch, 2004). Jedná se o kvantitativní hodnotící výzkumnou metodu, neboť se její výsledná podoba zakládá na četnosti zakreslení geografických objektů v mentálních mapách žáků (Kynčlová, Hudeček, Bláha, 2009). Mapa tak představuje souhrn prostorových znalostí zkoumaného vzorku jedinců.

Pro tvorbu agregované mentální mapy byla stanovena obdobná kritéria jako pro mapy četnosti geografických jmen v učebnicích. Opět byly sestaveny pojmové tabulky. Na základě údajů z úloh 1 a 2 vznikla tabulka zaznamenávající znalost místopisných pojmů nehladě na jejich prostorové ukotvení. Zpracováním údajů z úloh 2 a 3 vznikla naopak tabulka shrnující schopnost žáků lokalizovat na mapě jimi zmíněné i v dotaznicích předpřipravené místopisné pojmy.

Vstupním limitem pro zobrazení objektu na mapě byla opět hodnota 5. Objekt tedy musel být zmíněn alespoň 5 žáky z celkového počtu 290. V dotaznicích se vyskytla celá řada pojmů, které byly uvedeny pouze jednou nebo dvakrát. Často se při tom jednalo o zcela nevýznamné pojmy, o nichž nebyla zmínka ani v jedné z analyzovaných učebnic. Pokud však byl objekt zmíněn

pětkrát a více, již nelze považovat jeho znalost za zcela náhodnou a je vhodné ji brát v potaz, a to ať již byla nabyta v hodinách zeměpisu nebo z alternativních zdrojů. Stejně jako v případě učebnicových map četnosti byly stanoveny 3 intervaly pojmové významnosti, respektive četnosti pojmu, aby bylo možné snadné vzájemné srovnání těchto map. Vzhledem k získaným hodnotám bylo nakonec vymezeno velice obdobně i celkové rozpětí jednotlivých intervalů, jak ukazuje tabulka 5.

Četnost pojmu	nízká	střední	vysoká
Počet žáků zmiňujících místopisný pojem	5–9	10–19	20 a více

Tabulka 5: Kategorie četnosti pojmu pro tvorbu agregované mentální mapy žáků

6 VÝSLEDKY A DISKUSE

6.1 VÝSLEDKY ANALÝZY UČEBNIC

Výstupem analýzy učebnic byly celkem čtyři mapy četnosti geografických jmen, přičemž pro každé analyzované období byla zhotovena právě jedna mapa četnosti k jedné zvolené učebnici (obrázek 7, 8, 9 a 10). V tabulce 6 jsou pak zapsány počty místopisných pojmů ve všech analyzovaných učebnicích.

Období		80. léta	90. léta	2000-2009	2010-2019		
Nakladatelství		SPN	Fortuna	SPN	Nová škola	Fraus	
Označení učebnice		1	2	3	4	5	
Počet místopisných pojmů	Celkem	126	242	197	234	182	
	Zanesených do mapy	75	97	65	144	98	
	Vysoká četnost (20 a více)	13	17	7	52	14	
	Střední četnost (10-19,9)	23	33	15	31	24	
	Nízká četnost (5-9,9)	39	47	43	60	62	
	Nezanesených do mapy	51	145	132	90	84	
	Dle kategorie*:						
	Státy, provincie, teritoria	15	19	21	30	32	
	Pohoří a nížiny	7	12	6	13	5	
	Pouště, pánve, aj. oblasti	-	3	4	6	2	
	Jezera	3	6	1	10	7	
	Moře, průlivy, zálivy	11	7	3	9	3	
	Řeky, průplav	9	6	9	13	8	
	Města	20	35	12	32	22	
	Hory, sopky	4	1	1	4	4	
	Národní parky	-	-	2	3	2	
	Vodopády	-	1	1	2	2	
Památka UNESCO	-	-	-	1	-		
Elektrárna	-	-	1	-	-		
Tektonický zlom	-	-	-	1	-		

* Kategorické rozčlenění se týká jen pojmů zanesených do mapy.

Tabulka 6: Přehled počtu místopisných pojmů v analyzovaných učebnicích

Nejmenší celkový počet místopisných pojmů (126) byl obsažen v učebnici 1 (Skalický a kol., 1981), z prvního analyzovaného období. Počet pojmů o dostatečné statistické významnosti pro zanesení do mapy (75) byl druhý nejnižší. Zároveň oproti ostatním učebnicím vykazuje menší míru rozmanitosti, pokud jde o zastoupené kategorie místopisných pojmů. Nejpočetněji

zastoupená byla kategorie měst (20). Ze srovnávaných učebnic klade největší důraz na mořské vodní plochy, tj. moře, zálivy, průlivy (11).

Učebnice 2 od Fortuny (Brinke, 1992) sice svou předchůdkyni na první pohled v mnohém připomínala, například v uspořádání textu a začlenění některých shodných grafických prvků s místopisným obsahem, jako byla mapa Amazonie nebo příčný řez Velkými Jezery, při podrobení frekvenční pojmové analýze zaměřené na pojmy místopisu byly však zjištěny výrazné odlišnosti. Učebnice 2 dosahuje téměř dvojnásobku počtu obsažených místopisných pojmů (242). Větší část z nich však nedosahovala statistické významnosti a v učebnici se vyskytovala zmíněna pouze jednou, například v přehledové tabulce států Ameriky v závěru kapitoly. Z těch, jimž byla hodnota pro zanesení do mapy přiznána, byla přibližně polovina (47 pojmů) z intervalu hodnot nízké četnosti. Z celkového počtu 97 pojmů zanesených do mapy byla opět nejpočetnější kategorií města. Představovala více než třetinu pojmů (35), což bylo nejvíce ze všech analyzovaných učebnic.

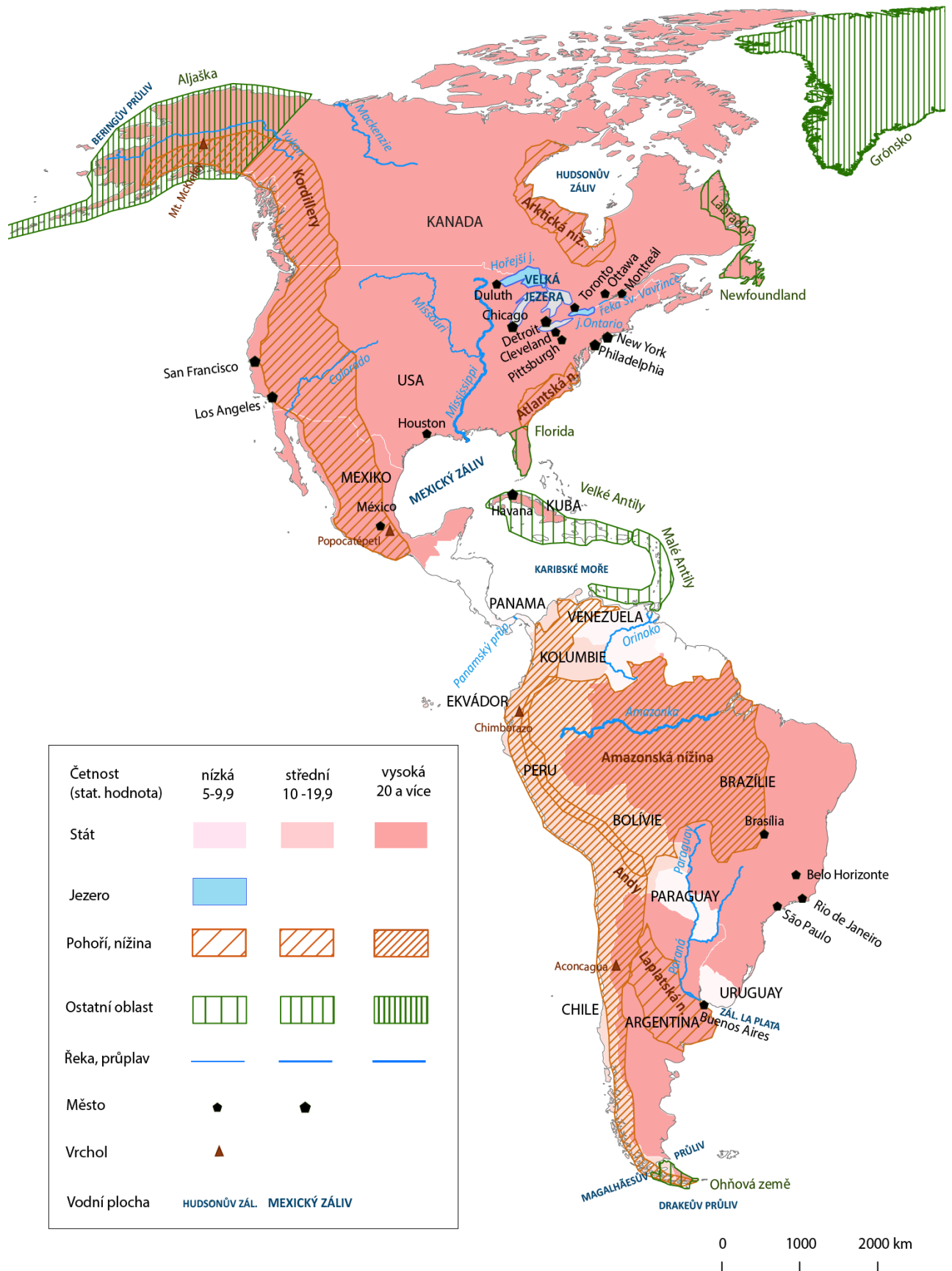
Učebnice 3 z následující dekády (Demek, Mališ, 2000) se od předchozích odlišovala formátem, členěním textu i barevností. Po stránce obsažených místopisných pojmů byla pro změnu poměrně úsporná. Do její mapy četnosti bylo zaneseno jen 65 pojmů, což bylo nejméně ze všech analyzovaných. I v této učebnici byla totiž celá řada ze 197 pojmů zmíněna jen jednou a okrajově. Na rozdíl od předchozích věnuje větší prostor názvům států (21) než názvům měst (12). Zmiňuje také větší množství kategorií, nově například národní parky a elektrárnu.

Současná učebnice 4 od Nové Školy (Svatoňová a kol., 2014) byla s celkovým počtem 234 zmíněných místopisných pojmů a počtem 144 pojmů zanesených do mapy četnosti geografických jmen rozhodně učebnicí místopisně nejbohatší. Jedná o didakticky kvalitně vybavenou, pestrou učebnici s velkým množstvím obrazového materiálu a grafických prvků obohacujících základní text (Hübelová, 2010). Do intervalu vysoké četnosti se díky tomu dostalo 52 pojmů, což je hodnota několikanásobně vyšší než u všech zbývajících učebnic. Oproti ostatním porovnávaným knihám měla učebnice 4 v případě většiny kategorií nejvyšší počty obsažených pojmů nebo obsahovala jen o několik málo pojmů méně.

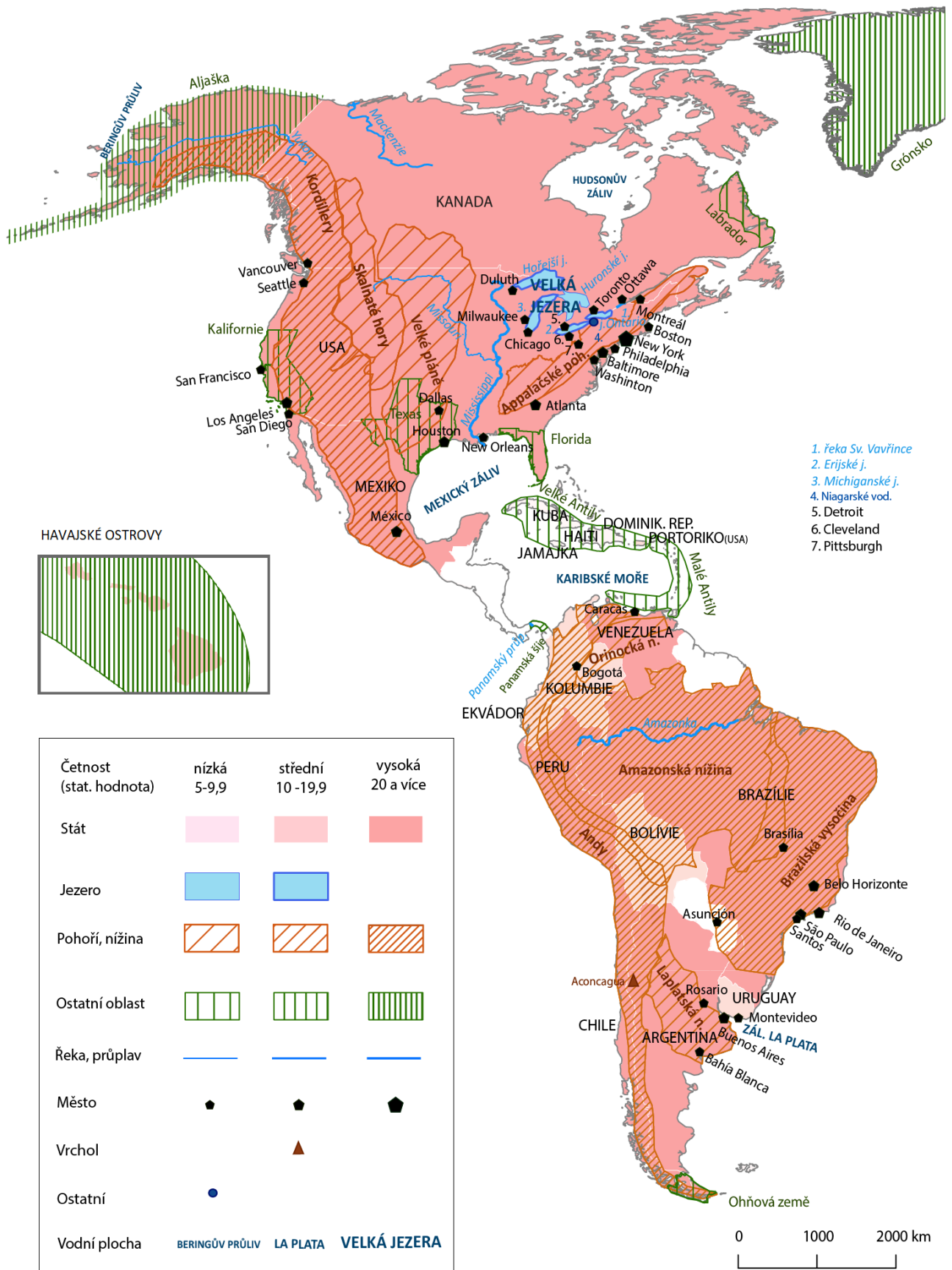
Pro učebnici 5 nakladatelství Fraus (Kohoutová, Preiss, Dvořák, 2014) nebyla konstruována mapa četnosti geografických jmen, nicméně limit pro zanesení do ní splnilo 98 místopisných pojmů, což byl po učebnici 4 druhý nejvyšší počet. Vizuálně se učebnice jevila rozmanitě, ale zároveň velice přehledně. Výrazně nižší počet pojmů v kategorii vysoké četnosti (14) oproti učebnici 4 je přičítán odlišnému grafickému rozčlenění (menší počet nadpisů) a mnohdy alternativním názvům kapitol (např. kapitola o Kanadě je nazvána „*Druhou největší zemí*

světa“). Největší důraz byl kladen na názvy států (32 pojmů), o něco menší prostor byl věnován městům (22 pojmů). Ostatní kategorie byly zastoupeny poměrně vyrovnaně menším počtem zástupců.

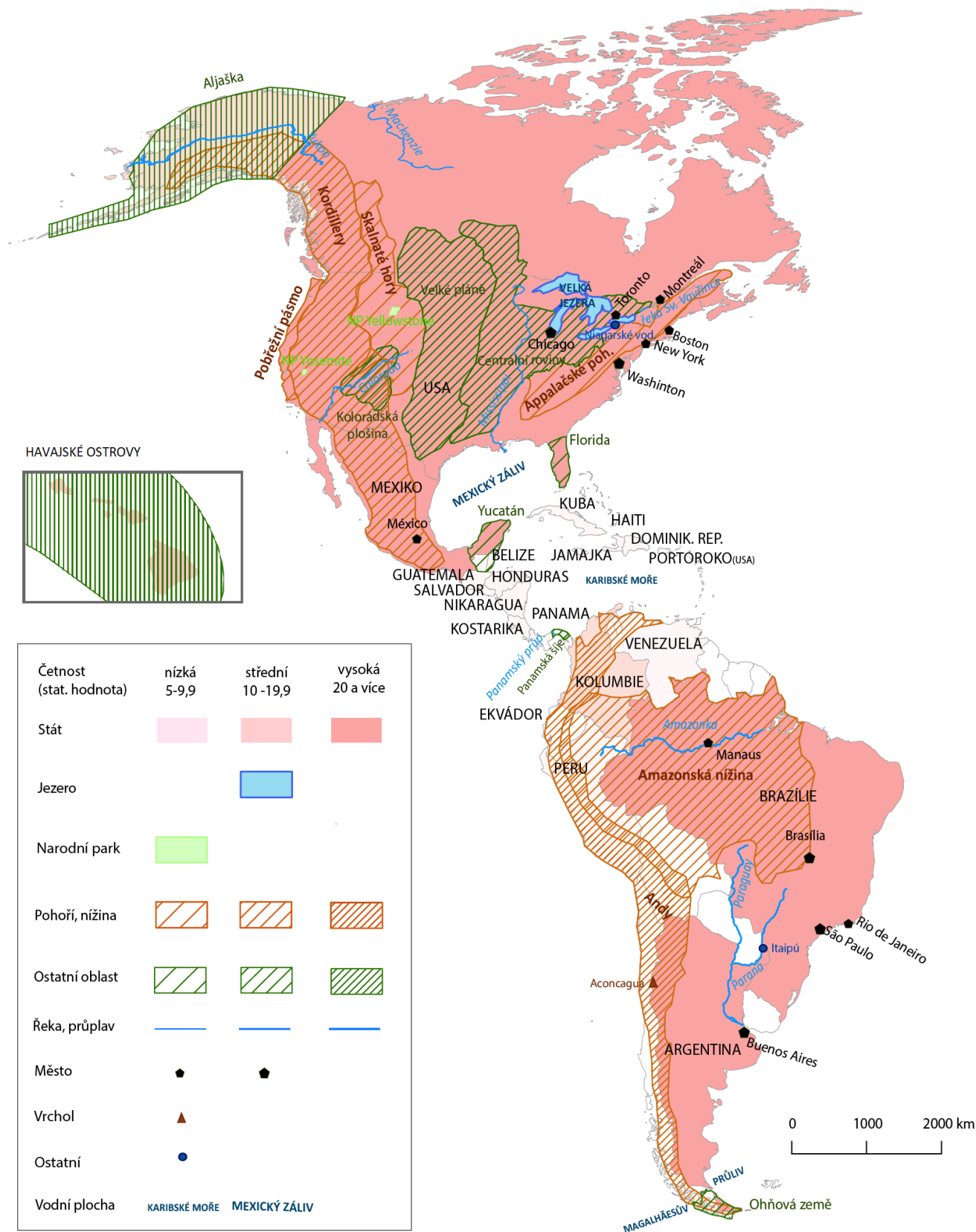
Některé kategorie místopisných pojmů z tabulky 6 byly za účelem zjednodušení a zvýšení přehlednosti vyhotovených map v jejich legendě sloučeny nebo reorganizovány.



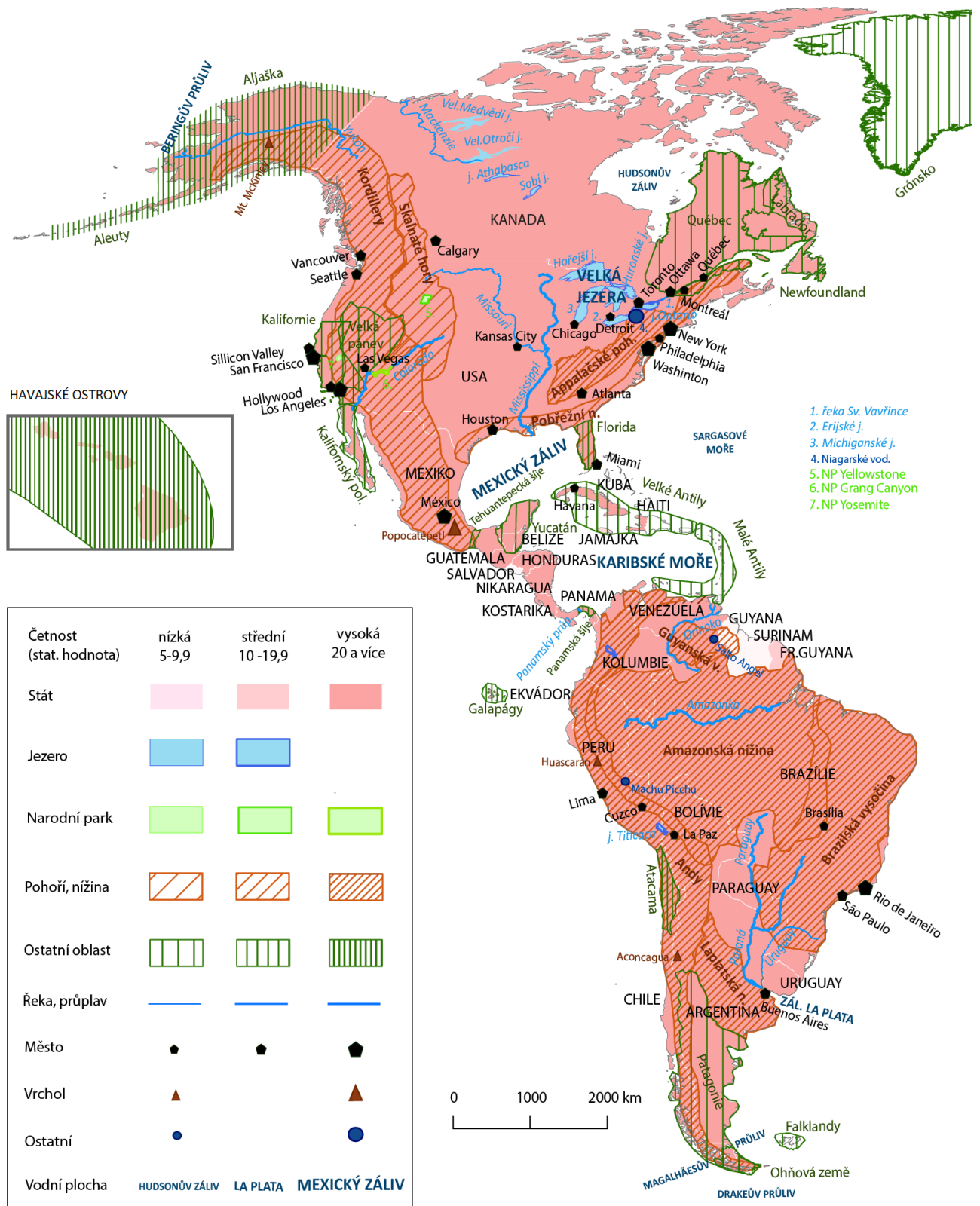
Obrázek 7: Mapa četnosti geografických jmen v učebnici 1 z 80. let (Skalický a kol., 1981)
(zdroj: vlastní zpracování)



Obrázek 8: Mapa četnosti geografických jmen v učebnici 2 z 90. let (Brinke, 1992)
(zdroj: vlastní zpracování)



Obrázek 9: Mapa četnosti geografických jmen v učebnici 3 z let 2000-2009 (Demek, Mališ, 2000)
(zdroj: vlastní zpracování)



Obrázek 10: Mapa četnosti geografických jmen v současné učebnici 4 (Svatoňová a kol., 2014)

(zdroj: vlastní zpracování)

6.2 DISKUSE VÝSLEDKŮ ANALÝZY UČEBNIC

Mnozí autoři popisují, že v chápání české ne odborné veřejnosti je zeměpis stále nahlížen jako předmět usilující především o prosté memorování místopisu (Matějček, 2010; Kubiátko, Janko, Mrázková, 2012). Je-li tomu skutečně tak, lze předpokládat, že tento názor často pramení z vlastní zkušenosti z let povinné školní docházky a tato realita by mohla být do jisté míry pozorovatelná v dřívějších učebnicích. Původní domněnkou výzkumu tedy bylo, že starší učebnice by měly klást na místopis větší důraz a obsahovat tak i větší počet místopisných pojmů, nicméně skutečnost se ukázala být zcela opačná.

Analyzovaná učebnice 1 (Skalický a kol., 1981) pocházející z počátku 80. let, kdy geografii podle tehdejšího kurikula dominovala údajná snaha o zvědečtění předmětu. Podle Knechta a Hoffmanna (2011) ve skutečnosti převládal často kritizovaný deskriptivní a encyklopedický způsob vyučování geografie. Kniha však navzdory očekávání obsahovala ve skutečnosti celkově nejméně zmíněných místopisných pojmů a druhý nejmenší počet těch o statistické významnosti pro zanesení do mapy četnosti.

Nejvíce pojmů naopak obsahovaly současné učebnice. Přitom nastavení současného vzdělávacího programu má být zaměřeno především na rozvoj klíčových kompetencí, nikoliv na kumulaci jednotlivých znalostí. Již bylo řečeno, že RVP žádné oficiální seznamy místopisu nestanovuje a vzdělávací cíle vymezuje co nejobecněji. Díky tomu jsou dána učitelům možnost podílet se na konečné podobě vzdělávacích cílů a výstupů. Na učitelích je také způsob, jakým budou učebnice využívat. Míra využití učebnic ve výuce je různá (Sikorová, 2010), ale většina učitelů používá učebnici přinejmenším jako jeden ze zdrojů pro svou přípravu (Novotná, Kučerová, Mentlík, 2017). Je tedy logické, že současné učebnice se snaží být co nejuniverzálnější. Jejich snahou je poskytnout vhodným způsobem velké množství informací a umožnit tak různým typům učitelů prostor pro vlastní volbu konkrétních důrazů. Problém by však mohl nastat u učitelů, jejichž pojetí výuky je těsně spjaté s textem samotné učebnice. Při požadavku znalosti celého objemu místopisných pojmů současných učebnic by se mohly vytratit další důrazy a výuka zeměpisu by opět nabyla celá léta tolik kritizované encyklopedické podoby.

Dalším důvodem vyšší četnosti místopisných pojmů v současných učebnicích může být také časté opakování za účelem podtržení provázanosti jednotlivých témat a rostoucí důraz na obrazové a jiné nonverbální komponenty textu. Učebnice vykazují větší tematickou rozmanitost, a proto zmiňují i více kategorií místopisných pojmů.

Kromě celkového počtu místopisných pojmů, si pozornost zaslouží proměnlivost jejich skladby v průběhu analyzovaných desetiletí. Z jednotlivých map je patrné, že u určitých místopisných pojmů nebo jejich celých kategorií během studovaného období došlo k jistému kolísání významu. Při sledování tohoto jevu došlo k potvrzení původního předpokladu, že se do složení v učebnicích prezentovaných místopisných pojmů promítly důrazy tehdejších kurikulárních dokumentů. Zvláště patrné to bylo v případě pojmů z kategorie střední a nízké četnosti.

V 80. letech kladlo podle Knechta a Hofmana (2011) kurikulum důraz na obecný fyzický a hospodářský zeměpis a polytechnická témata z ekonomické geografie. Mnohé geografické objekty jsou proto zmíněny právě v kontextu hospodářského významu, který se ovšem za posledních 40 let mohl i výrazně změnit. Příkladem mohou být učebnicí 1 zmíněná centra výroby železa a oceli Pittsburgh, Cleveland a Duluth, o kterých učebnice posledních dvou desetiletí mlčí.

Změny výuky zeměpisu v 90. letech byly charakterizovány hlavně odstraněním učiva politického charakteru. Tato skutečnost je velmi zřetelně pozorovatelná na příkladu Kuby. Zatímco v učebnici 1 byla pojmem o celkově 7. nejvýznamnější statistické hodnotě, učebnice 2 ji odsunula až na 51. místo. V pozdějších učebnicích opět došlo k růstu jejího významu. Kromě toho však k větším změnám nedošlo a zeměpisu dále zůstávala kritizovaná encyklopedičnost a přílišný důraz na místopis. „Nové pojetí“ totiž stejně vycházelo ze starých kurikulárních dokumentů. V souladu s tím lze říci, že celková skladba místopisných pojmů (ale také struktura učebnice a její úlohy) je v učebnicích 1 a 2 je do značné míry podobná, dokonce je v učebnici 2 na místopis kladen ještě větší důraz.

Ačkoli jsou podobné nedostatky vytýkány výuce i později, učebnice 3 z počátku nového tisíciletí přináší alespoň jistou změnu v tom, že upozorňuje kvantitu místopisných pojmů a kromě hospodářství se zmiňuje i přírodní a jiné zajímavosti.

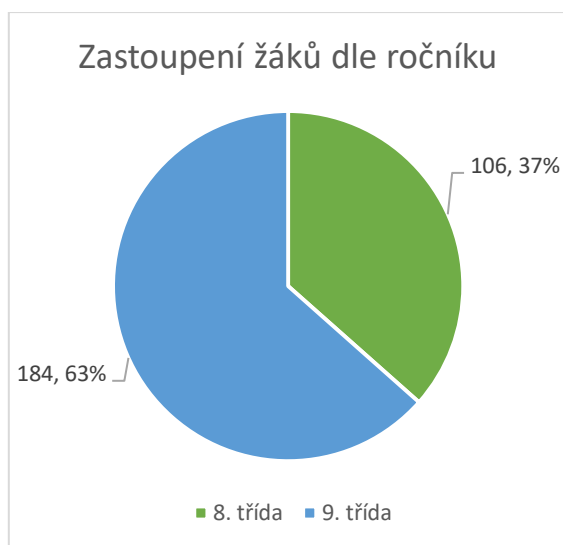
Učebnicím se víceméně daří odrážet vytyčené snahy kurikulárních dokumentů, platných v dané době, nicméně ony samy jsou jen jednou z mnoha složek vzdělávacího procesu a konečná podoba výuky závisí především na jejím pojetí učitelem.

Mapy četnosti geografických jmen jsou elegantním nástrojem pro analýzu proměn celkového počtu a skladby místopisných pojmů. Zároveň je nutné si uvědomit limity použité výzkumné metody. Jedná se o metodu kvantitativní a poměrně úzce zaměřenou, tudíž neumožňuje analyzovat celou řadu rovněž významných kvalitativních charakteristik učebnice, jako je například kvalita textu. Nedokáže však postihnout ani některé, s místopisnými pojmy přímo

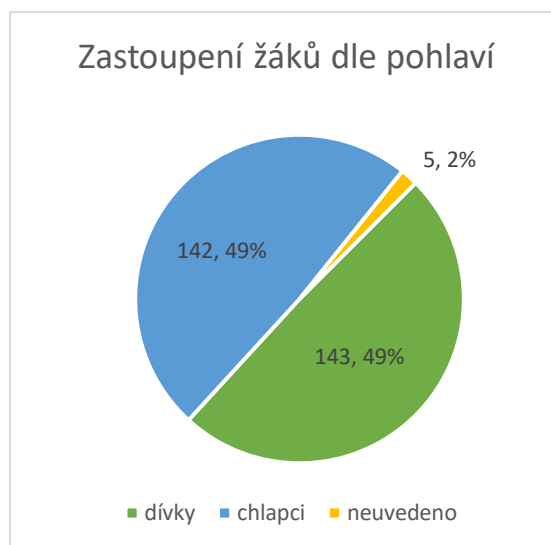
související, skutečnosti, například způsob, jakým je s pojmy nakládáno ve cvičeních nebo jaké jsou důvody jejich zmínění.

6.3 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO PRŮZKUMU

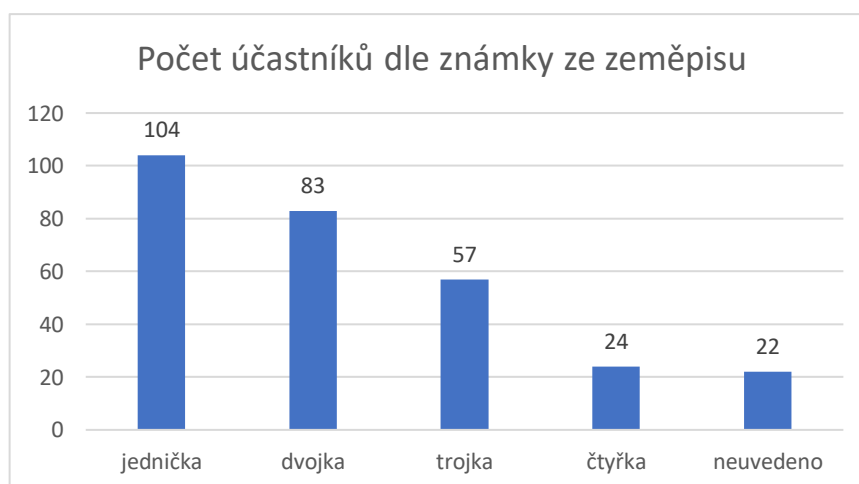
Dotazníkové šetření bylo uskutečněno na vzorku celkem 290 žáků 8. a 9. ročníků základních škol. Vzorek respondentů pocházel z 8 různých škol v Olomouckém, Jihomoravském, Pardubickém a Moravskoslezském kraji. Počty a procentuální zastoupení účastníků výzkumu podle ročníku, pohlaví a známky ze zeměpisu zobrazují grafy na obrázcích 11, 12 a 13.



Obrázek 11: Graf zastoupení žáků dle ročníku
(zdroj: vlastní zpracování)



Obrázek 12: Graf zastoupení žáků dle pohlaví
(zdroj: vlastní zpracování)



Obrázek 13: Graf počtu účastníků podle známky ze zeměpisu
(zdroj: vlastní zpracování)

Výstupem dotazníkového šetření mezi žáky ZŠ byl soubor dat, na jejichž základě byly poté analyzovány a diskutovány statistické závislosti a sestrojena agregovaná mentální mapa žáků.

6.3.1 Výsledky úlohy 1: Pojmová mapa Ameriky

Počty všech uvedených pojmů byly zapsány do tabulky. Jejich počty se dotazník od dotazníku výrazně lišily. Průměrné a nejvyšší dosažené hodnoty počtu pojmů shrnuje tabulka 7. Jen výjimečně v dotaznících nebyl uveden ani jeden pojem, naopak hned několik dotazníků obsahovalo celkově přes 70 zmíněných pojmů. Průměrný počet byl 23,3 uvedených pojmů. K chybnému zařazení pojmu nedocházelo příliš často, průměr byl menší než jeden nesprávný pojem na žáka. Mezi dotazníky se našly takové, které obsahovaly jen samé pojmy místopisu i ty které nezmiňovaly ani jediný. Průměrný podíl místopisných pojmů byl 40 %.

Počet uvedených pojmů	Všechny	Všechny relevantní	Vyřazené	Místopisné	Relevantní místopisné	Procento relevantních místopisných*
Průměrný	23,3	22,5	0,8	9,3	9,0	40 %
Nejvyšší**	75	75	23	42	41	100 %

*podíl relevantních místopisných a všech relevantních pojmů v %

**nejvyšší hodnoty jsou na sobě nezávislé, pochází od různých respondentů

Tabulka 7: Průměrné a nejvyšší uvedené počty pojmů v pojmových mapách.

Z testů, kterým byla získaná data podrobena, vyplynula statisticky významná závislost známky a počtu zmíněných pojmů (viz tabulka 8).

Sledovaná závislost počtu pojmů na známce	Spearmanův korelační koeficient
všechny relevantní pojmy	-0,542421
místopisné pojmy	-0,451064

Tabulka 8: Závislost počtu zmíněných místopisných pojmů na známce.

Výsledkem Mann-Whitney testu bylo zamítnutí nulové hypotézy o shodě středních hodnot celkového počtu uvedených místopisných pojmů. Rozdíl v mediánech uvedených pojmů byl prokázán u obou testovaných skupin (ročníky a pohlaví). Významnější rozdíl byl sponzorován v případě pohlaví, kdy dívky oproti chlapcům uváděli vyšší počet všech správných pojmů (p-hodnota = 0,006055) i pojmů místopisných (p-hodnota = 0,000111). Méně významná závislost pak vyšla v případě lepších výsledků žáků 8. tříd.

6.3.2 Výsledky úlohy 2: Místopisné pojmy

Obecně byly místopisné pojmy zmíněny daleko vyšším procentem žáků, než bylo procento žáků, které je zvládlo také správně lokalizovat. Odlišná byla i skladba konkrétních pojmů místopisu, které patřily mezi nejčastěji zmiňované a nejčastěji správně lokalizované, jak je možno vidět v tabulkách 9 a 10. Mezi zmiňovanými pojmy je zastoupen například větší počet měst USA nebo národní parky Yellowstone a Grand Canyon, jejichž umístění však žákům činilo velké obtíže. Mezi nejčastěji správně lokalizovanými pojmy byly geografické objekty rozsáhlé plochy, specifického tvaru nebo jedinečné polohy.

Na základě údajů v tabulce zaznamenávající počet správných lokalizací jednotlivých pojmů z úlohy 2 a 3 (částečně viz tabulka 10, celá k nalezení na přiloženém CD) byla poté sestrojena agregovaná mentální mapa žáků (obrázek 14).

Z rozložení geografických objektů zaznačených v mapě plyne nepoměr mezi znalostí místopisu Severní a Jižní Ameriky. Zatímco stanovené četnosti pro zanesení do mapy dosáhlo 32 pojmů severoamerického místopisu (včetně 5 pojmů ze Střední Ameriky a Karibské oblasti), v případě Jižní Ameriky se jednalo jen o 12 místopisných pojmů.

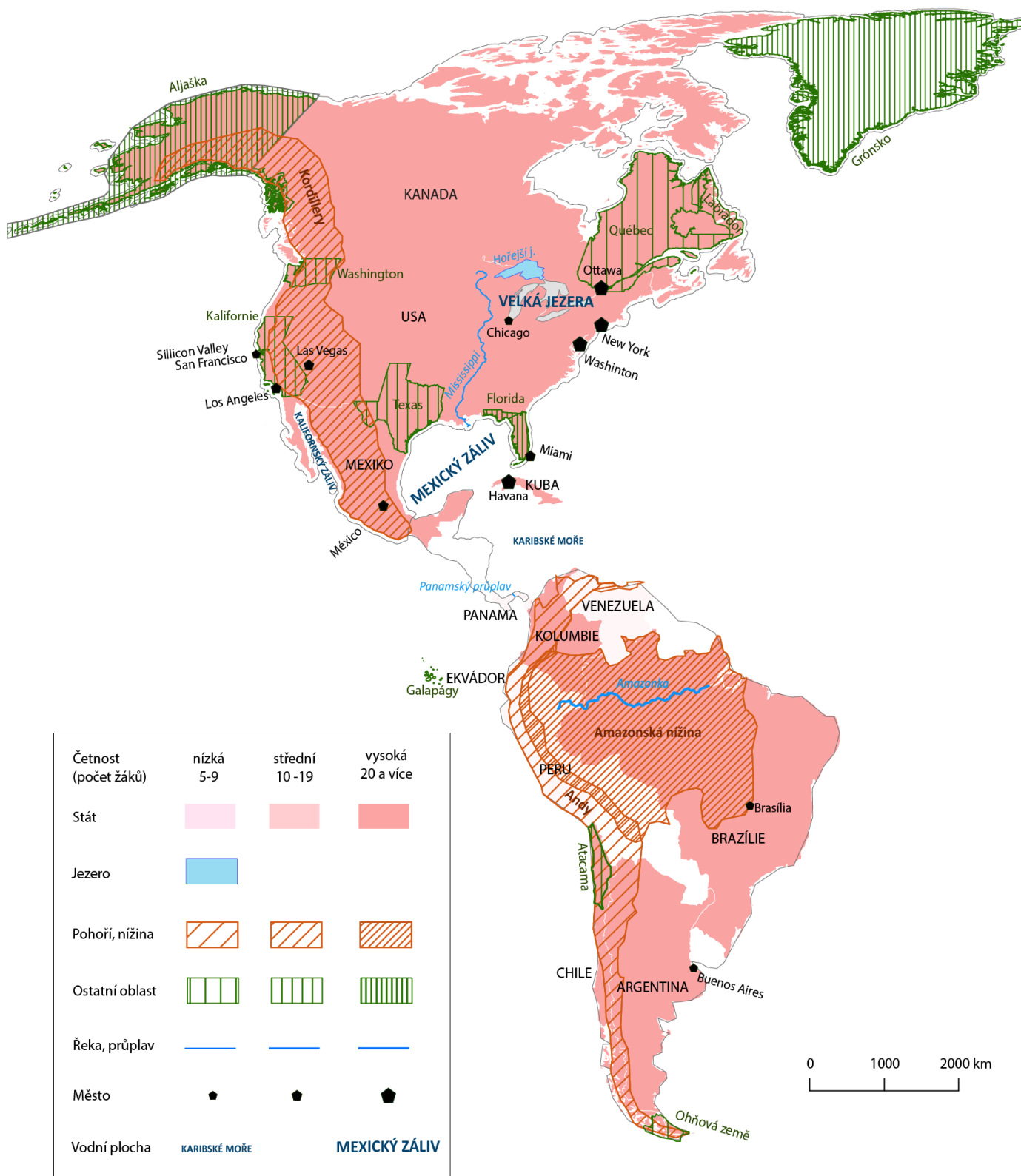
Zmíněné místopisné pojmy			
	Místopisný pojem	Počet zmínění	% žáků
1	New York	218	75%
2	Washington D.C.	131	45%
3	Kanada	123	42%
4	Mexiko	119	41%
5	Los Angeles	108	37%
6	USA	98	34%
7	Brazílie	79	27%
8	Hollywood	79	27%
9	Las Vegas	76	26%
10	Amazonka	71	24%
11	Jižní Amerika	65	22%
12	Severní Amerika	65	22%
13	Florida	54	19%
14	Rio de Janeiro	50	17%
15	Aljaška	49	17%
16	Kalifornie	44	15%
17	Chile	41	14%
18	Chicago	38	13%
19	Miami	36	12%
20	Kuba	33	11%
21	San Francisco	33	11%
22	Argentina	31	11%
23	Ottawa	30	10%
24	Yellowstone (NP)	28	10%
25	Andy	27	9%
26	Mississippi	26	9%
27	Texas	26	9%
28	Atlantský oceán	25	9%
29	Kolumbie	25	9%
30	Grónsko	24	8%
31	Peru	24	8%
32	Havajské ostrovy	22	8%
33	Tichý oceán	21	7%
34	Grand Canyon	20	7%
35	Mexický záliv	20	7%
36	Amazonská nížina	18	6%
37	Boston	18	6%
38	Karibské moře	18	6%
39	New Orleans	18	6%
40	Střední Amerika	18	6%

Tabulka 9: Seznam prvních 40 žáků v pojmové mapě nejčastěji zmiňovaných místopisných pojmů Ameriky

Úspěšně lokalizované místopisné pojmy			
	Místopisný pojem	Počet lokalizací	% žáků
1	Mexiko	123	42%
2	Mexický záliv*	115,5	40%
3	Kanada	108,5	37%
4	New York*	90	31%
5	USA	84	29%
6	Grónsko	83	29%
7	Amazonská nížina*	80	28%
8	Brazílie	80	28%
9	Aljaška	73	25%
10	Velká jezera*	72	25%
11	Florida	54	19%
12	Amazonka	49	17%
13	Chile	44	15%
14	Washington D.C.	40,5	14%
15	Atlantský oceán	39	13%
16	Kolumbie*	39	13%
17	Tichý oceán	37	13%
18	Kuba	32,5	11%
19	Galapágy*	32	11%
20	Argentina	31	11%
21	Falklandy*	25	9%
22	Ottawa*	24,5	8%
23	Havana*	24	8%
24	Los Angeles	19	7%
25	Severní Amerika	18,5	6%
26	Jižní Amerika	18	6%
27	México (město)	18	6%
28	Texas	17	6%
29	Andy	15	5%
30	Kordillery	14,5	5%
31	Atacama*	14	5%
32	Ohňová země	12	4%
33	Severní ledový oceán	12	4%
34	Washington (stát)	11	4%
35	Kalifornie	10,5	4%
36	Las Vegas	10	3%
37	Miami	10	3%
38	Québec (provincie)*	9,5	3%
39	Ekvádor	9	3%
40	Mississippi	8	3%

Tabulka 10: Seznam prvních 40 žáků na mapě nejčastěji správně lokalizovaných místopisných pojmů Ameriky

Pojmy označené * byly zároveň součástí úlohy 3.



Obrázek 14: Agregovaná mentální mapa žáků 8. a 9. ročníků ZŠ (zdroj: vlastní zpracování)

6.3.3 Výsledky úlohy 3: Vybrané místopisné pojmy z učebnic zeměpisu

Poslední část dotazníku byla koncipovaná pro účely srovnání obsahu místopisných pojmů v současných učebnicích s jejich znalostí u žáků. Úhrnné počty žáků, kteří tyto vybrané pojmy označili za známé i počet žáků, kterým byly místopisné pojmy zároveň i správně lokalizovány na obrysové mapě, jsou zaznamenány v tabulce 11.

Místopisné pojmy	Pojmy časté					Pojmy středně časté					Pojmy méně časté				
	Velká jezera	New York	Mexický záliv	Kolumbie	Amazonská nížina	Appalačské pohorí	Ottawa	řeka Orinoko	Galapágy	Atacama	Silicon Valley	Patagonie	provincie Québec	Havana	Falklandy
Znalost vybraných místopisných pojmů															
Celkem žáků	152	278	253	237	192	134	174	72	218	145	96	76	63	189	140
Žáků v %	52%	96%	87%	82%	66%	46%	60%	25%	75%	50%	33%	26%	22%	65%	48%
Schopnost lokalizace vybraných místopisných pojmů															
Celkem žáků	100	98	135	54	94	3	31	6	40	21	12	6	13	27	33
Žáků v %	34%	34%	47%	18%	32%	1%	11%	2%	14%	7%	4%	2%	4%	9%	11%

Tabulka 11: Znalost a schopnost lokalizace vybraných místopisných pojmů z dotazníkové úlohy 3.

Z údajů v tabulce 11 lze vyčíst závěr, že pojmy, které jsou v učebnicích časté (pojmy vysoké četnosti), jsou skutečně zároveň těmi, na něž je ve výuce kladen velký důraz. Za známé je označila více než polovina žáků, lokalizovat je zvládla zhruba třetina. V případě pojmů středně a málo častých (pojmy střední a nízké četnosti) byly výsledky daleko méně jednoznačné a nelze obecně s tvrdit, že míra jejich znalosti souvisí s výskytem v učebnicích. Roli zde bude pravděpodobně hrát, jaký význam pojmům přisuzují konkrátní vyučující.

I v případě této úlohy byla zjištěna daleko vyšší míra teoretické znalosti pojmů než schopnosti pojmy správně umístit. Celkem 81 respondentů dokonce neumístilo na mapě správně ani jeden ze zadaných pojmů. Výsledky úlohy byly dále statisticky zpracovány. Zkoumaným jevem byla závislost znalosti a schopnosti správného umístění pojmu se známkou ze zeměpisu (viz tabulka 12).

Sledovaná závislost počtu pojmů na známce	Spearmanův korelační koeficient
známé pojmy	-0,413227
správně lokalizované pojmy	-0,254806

Tabulka 12: Závislost počtu známých a správně lokalizovaných místopisných pojmů na známce.

V obou zkoumaných případech byla odhalena záporná korelace, nicméně v případě vztahu známky s počtem teoreticky znalých pojmů byla jeho hodnota významně nižší. Bylo tedy prokázáno, že znalost většího množství místopisných pojmů je spojena s lepší známkou. V případě počtu prostorově usazených pojmů není tato závislost jednoznačná. Lokalizace dělala velký problém i mnohým jedničkářům a dvojkařům.

Dále byla pozornost věnována tomu, jak souvisí počet pojmů, které žáci znají nebo lokalizují s pohlavím a s ročníkem. V provedeném statistickém testu (Mann-Whitney U test), vyšla u sledovaných skupin významná rozdílnost ve třech případech ze čtyřech zkoumaných. Při porovnání výsledků žáků 8. a 9. tříd byla v obou testech zjištěna statisticky významně lepší znalost v případě osmáků. Jednalo se o test souvislost ročníku s počtem známých pojmů (p -hodnota = 0,048051) a počtem správně umístěných pojmů (p -hodnota = 0,006957). V případě pohlaví se ukázalo, že dívky vykazují podstatně vyšší míru znalosti místopisných pojmů (p -hodnota = 0,000813). Pokud jde o schopnost lokalizace, nebyla v souvislosti s pohlavím zjištěna významnější závislost. Podrobnější tabulky a grafy ke statistickým testům jsou k nalezení na přiloženém CD.

6.4 DISKUSE VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKOVÉHO PRŮZKUMU

Žáky sestavené pojmové mapy Ameriky obsahovaly průměrně 40 % pojmů týkajících se místopisu. Tato skutečnost naznačuje, že Amerika pro ně představuje širší okruh znalostí než jen seznam místopisných pojmů. Žáci často uváděli významné osobnosti politiky, společenské fenomény a kulturní stereotypy, přemýšleli ale i za hranice zeměpisu a uváděli historické události nebo pojmy z oblasti svých zájmů (hudba, film, sport, technologie, zbraně atp.). Jen malá část pojmů byly ty, které s Amerikou nesouvisí. Nejčastější chyby představovali jména britských a australských zpěváků, hudebních skupin a herců. Zdá se tedy, že je pro žáky v dnešním globalizovaném světě těžké spatřovat rozdíl v kultuře anglofonní části světa. Na druhou stranu jména sportovců byla uvedena vždy správně, mnohdy i přiřazena ke konkrétnímu týmu a městu. Na základě toho lze usoudit, že zájem o sport může mít na místopisné znalosti pozitivní vliv.

Většina místopisných pojmů, které žáci uváděli v pojmové mapě byly pojmy skutečně související s místopisem Ameriky. Nejčastějšími miskoncepty byly uvedené pojmy týkající se jiné než americké anglofonní oblasti světa. Několikrát byly zmíněny pojmy Spojeného království (Londýn, Oxford, Loch Ness) nebo Austrálie (Sydney). Další častou skupinou omylů byla záměna určitého geografického objektu za jiný stejného typu a podobného významu. V tomto případě se jednalo nejčastěji o pojmy místopisu Afriky. Pozoruhodné je, že je žáci často zakreslili do mapy na místo, kam by správně náležel paralelní pojem Ameriky. Jednalo se především o záměny pojmů Niagarské vodopády za Viktoriiny nebo Panamský průplav za Suezský. Možným zdůvodněním těchto chyb, je podobný časový odstup žáků od probíraného učiva Afriky a Ameriky, které je podle učebnic i mnohých ŠVP často náplní 7. ročníku.

Mnoho navrácených dotazníků, ačkoli některé z nich obsahovali poměrně bohatou pojmovou mapu, úplně ignorovalo přítomnost úloh vybízejících k lokalizaci místopisných pojmů. Lze se jen domnívat, nakolik byla důvodem nevyplnění neochota a nakolik neznalost. K neznalosti umístění se někteří respondenti omluvně přiznávali v připsané poznámce. Neochota přemýšlet se do jisté míry projevila zase v tom, že mnozí žáci úmyslně vynechali jen část dotazníku, v níž museli vepisovat do mapy vlastní pojmy, ale zakreslit předem připravené pojmy pod daným písmenem jim obtíže nečinilo. Úloha 3 vnesla na jednu stranu do agregované mentální mapy jisté zkreslení, neboť by žáky samotné nenapadlo vybrané pojmy do mapy zaznamenat. Na druhou stranu však dokazuje, že pokud žáci vykazali schopnost tyto pojmy úspěšně lokalizovat poté, co jim jejich existenci připomněla připravená tabulka, jsou jejich prostorové znalosti místopisu pravděpodobně větší, jen jsou uloženy hlouběji v kognitivních strukturách (Sternberg, 2009).

V jiných případech však mohla být neochota cvičení vyplnit právě důsledkem neznalosti. Nicméně skutečností zůstává, že u většiny účastníků výzkumu byl odhalen problém s prostorovým rozměrem učiva Ameriky. Příkladem hrubých nedostatků v této oblasti byly zdaleka ne zcela ojedinělé dotazníky, v nichž byly téměř všechny pojmy úlohy 3 označené za známé, ale v mapě byl potom New York nalezen v Amazonii nebo Ottawa vystupovala jako jihoamerická řeka.

Jako faktory ovlivňující znalosti respondentů byly identifikovány ročník ZŠ, který navštěvují a pohlaví. V případě ročníku byla indikovaná vyšší úspěšnost žáků 8. tříd zdůvodněna menším časovým odstupem od učiva Ameriky, které je obvykle náplní 7. ročníku. U pohlaví byl pozorován rozdíl mezi dívkami a chlapci v případě teoretické znalosti pojmů a počtu zmiňovaných pojmů, kdy dívky dosahovali lepších výsledků. V případě lokalizace pojmů se závislost nepotvrdila. Ačkoli jiné výzkumy rozdílly v naplněnosti mentálních map u dívek a chlapců, resp. žen a mužů

rozpoznaly (Schmeinc, 2007; Huynh, Doherty, Sharpe, 2010; Novotná, Bláha, 2012), většinou se shodují, že nejsou příliš významné.

Dále byla u většiny žáků indikována daleko menší znalosti místopisu Jižní Ameriky než její severní části. Jako zdůvodnění se nabízí, že je učivu Severní Ameriky věnovaný v hodinách větší prostor. Průzkum se však otázkou, jakou hodinovou dotaci věnují tématu učitelé na konkrétních do studie zapojených školách, nezabýval. Nicméně jistým náznakem je i výstup z analýzy učebnic. Analyzované publikace sice věnují přibližně stejný počet stran učivu obou regionů, ale při prozkoumání zhotovených map četnosti, je patrné větší zastoupení severoamerického místopisu.

Další možné zdůvodnění souvisí s podvědomým vnímáním geografického prostoru. Podle Siweka (2011) klesá množství geografických objektů, které si člověk pamatuje, s rostoucí vzdáleností od místa bydliště. Ačkoli je reálná vzdálenost mnoha oblastí Jižní Ameriky menší než u Severní, její poloha na jižní polokouli způsobuje tendenci vnímat ji do značné míry „na periferii“. Nakonec je také nutno zohlednit větší povědomí o severoamerickém regionu zprostředkované skrze americkou filmovou produkci, seriály, internet a sociální média.

V souladu s již dříve pozorovanými skutečnostmi (Rittschof, Kulhavy, 1998; Novotná, Hanus, Hátle, 2017) se ukázalo, že žáci nejnáze v mapě identifikují plošné objekty jako jsou státy, poloostrovy, pohoří atp. Naopak často velmi nepřesně lokalizovali bodové objekty, především města ve vnitrozemí. Nicméně většinou se i za nepřesným umístěním skrývala jistá prostorová znalost, například se žákům ve většině případů povedlo města USA správně umístit na západní či východní pobřeží nebo do vnitrozemí. Výjimkou byly bodové objekty se specifickým okolím, např. Havana na Kubě nebo Miami na jihu Floridy, které se dařilo lokalizovat poměrně dobře. Vůbec největší nesnáze pro žáky představovali liniové prvky. Do agregované mapy byly nakonec zaneseny jen dvě řeky (Amazonka a Mississippi) a Panamský průplav. Žáci však často zakreslili jen horní tok řeky, nebo ji označili bodově číslicí. Podle Wieganga (2006) je pro žáky obtížné vnímat linie v mapě jako celek, což může být následkem umístění popisu linie nebo hůře čitelným barevným rozlišením.

Celkově lze shrnout, že výzkum odhalil velké rozdíly mezi teoretickou a prostorově usazenou znalostí místopisu. Jestliže korelace počtu pojmů, které žáci znají a které lokalizují, se známku, indikovala, že dobrá známka souvisí daleko podstatněji s pouhou teoretickou znalostí, je na místě úvaha nad způsobem a důrazy současné výuky místopisu. Je vhodné najít odpovědi na otázky, jaké metody ve výuce převažují, jak je pracováno s mapami a atlasem a zda jsou žáci vůbec vedeni k tomu, aby vnímali význam správného prostorového zasazení daného pojmu. Pokud bude jedinou motivací žáka dobrá známka z testu ze slepé mapy, lze jen těžko

počítat s uložením takové informace do dlouhodobé paměti. K tomu, aby se místopisné pojmy vyučovaly zasazené do širšího teoretického i prostorového kontextu a žáci byli nuceni s nimi aktivně pracovat, se snaží vybízet RVP i odborníci na poli didaktiky geografie (Řezníčková, 1997; Matějček, 2010). Možným způsobem, jak toho docílit, mohou být některé z alternativních metod výuky (viz kapitola 2.6).

7 ZÁVĚR

Analýza učebnic metodou map četnosti geografických jmen může poskytnout cenný přehled místopisného obsahu dané učebnice. Tato mapy jsou názornou vizualizací konkrétních místopisných důrazů a mohou tak případnému uživateli učebnice umožnit rychlé seznámení s nimi. Mohou tak nalézt uplatnění jako ukazatel při výběru vhodné učebnice nebo výzkumu geografického vzdělávání, a to jak jeho současné podoby (srovnání „učebnicové“ a žáky reálně získané představy o uspořádání geografického prostoru), tak jeho proměn v minulosti. Jedná se však o poměrně úzce zaměřenou metodu kvantitativní analýzy a nelze od ní tedy očekávat získání komplexních informací o kvalitě studovaného edukačního média.

Z analýzy vzorku učebnic vybraného pro potřeby předložené diplomové práce vyšlo najevo, že počet i skladba místopisných pojmů se v učebnicích během čtyř posledních desetiletí proměňovaly. Navzdory opačnému očekávání bylo zjištěno, že současné učebnice obsahují více místopisných pojmů než jejich starší předchůdkyně. Je však nutno konstatovat, že obsah dnešních učebnic není zdaleka tak závazný, jako tomu bylo dříve. Složení místopisných pojmů se proměňovalo v souladu s důrazy oficiálních kurikulárních dokumentů daného období.

Agregované mentální mapy mají velký potenciál jako nástroj pro výzkum zeměpisného vzdělávání. Z vyhotovené mapy je patrné, že žákům nejlépe utkvěly v paměti velké plošné úvary jako jsou státy, nížiny a pohoří, zatímco s bodovými a liniovými prvky měli problémy. Ze srovnání agregované mapy s mapami četnosti geografických jmen v učebnicích plyne, že počet pojmů, který žákům zůstane v jejich mentálních mapách je značně zredukován.

Výzkum odhalil, že místopis představuje průměrně jen menší část (40 %) z celkového počtu vědomostí, které si žáci ze základní školy o Americe odnáší. Vyzorován byl také velký rozdíl v teoretické a prostorově zasazené znalosti místopisu. Žáci znají daleko větší počet pojmů, než jaký dokážou zároveň nalézt na mapě. Dále bylo na základě statistik zjištěno, že děvčata a žáci osmých tříd vykazují o něco lepší znalosti místopisných pojmů než chlapci a žáci 9. tříd. Potvrzena byla i hypotéza, že lepší známka souvisí se znalostí vyššího počtu pojmů. Nicméně v případě schopnosti pojmy lokalizovat tato závislost není zcela jednoznačná.

Podoba mentálních map jednotlivých žáků, a tedy i podoba výsledné agregované mentální mapy, je ovlivněna způsobem, jakým je s pojmy a mapami ve výuce nakládáno, což může být námětem pro další studium.

8 SUMMARY

The thesis focusses on changing role of place names in the context of changing nature of geography and geographical education.

The theoretical part concerns with the meaning of place names. Its aim is to describe the role place names play in geographical education and the possibilities of effective work with them. It also pays attention to the meaning of place names from a view of geography as a science and from socio-cultural approach. Secondly it engages in topic of mental maps. Mental maps are based on the place name knowledge and their creation and development are considered to be one of the main goals of contemporary geographic education. They are introduced also as an effective method for research on field of geographic education. Lastly there is some space left for brief overview of the theme of text books.

The aim of the practical research was to analyse the place names contents of the primary school regional geography text book. It investigates the shift in the amount and selection of place names in Czech text books of four last decades. The study uses the example of America continent. For the analysis the method of geographic names frequency map was applied. As a result, four maps, each for every decade since 80's, were constructed in GIS. The analysis showed that the amount as well as the selection of place names changed through the time. Place names selection was affected by the curriculum. The highest amount of place names was surprisingly indicated in contemporary text books, but it can be explained by leaving the responsibility of place names selection up to the geography teachers.

Parallely to the text book analysis a survey among 290 pupils in their last two years of primary school (age 13 to 16) was conducted. Its effort was to detect the real state of regional geographical knowledge of America which is obtained as an output of compulsory school education. The survey revealed that the average place names amount among all the America information children were able to provide was 40%. Also, significant differences in theoretical and spatial place names knowledge were observed. Pupils mostly knew theoretically much more place names than was the number of place names they was able to locate on map. Better space name knowledge was indicated in case of girls and students of 8th year than in case of boys and 9th year students. Finally, the aggregated mental map of the surveyed sample of pupils was constructed in GIS.

9 LITERATURA

Analyzované učebnice:

BRINKE, J. (1992): Zeměpis 6 pro 6. ročník základní školy. Fortuna, Praha.

DEMEK, J., MALÍŠ, I. (2000): Zeměpis pro 6. a 7. ročník základní školy: zeměpis světadílů: učebnice zpracovaná podle osnov vzdělávacího programu Základní škola. SPN, Praha.

KOHOUTOVÁ, A., PREIS, J., DVOŘÁK, J. (2014): Zeměpis 7: pro základní školy a víceletá gymnázia. Fraus, Plzeň.

SKALICKÝ, M., GARDAVSKÝ, V., SVOBODOVÁ, Š., ŠVIRECOVÁ, B. (1981): Zeměpis pro 6. ročník základní školy. SPN, Praha.

SVATOŇOVÁ, H., KOLEJKA, J., CHALUPA P., HÜBELOVÁ, D. (2014): Zeměpis: putování po světadílech: učebnice. Nová škola, Brno.

Články a monografie:

ARONOVÁ, M. (2013): Místopisné pojmy na různých stupních škol. Diplomová práce. Katedra aplikované geoinformatiky a kartografie, Přírodovědecká fakulta, Univerzita Karlova, Praha.

BEIN, F. L. (1990): Baseline geography competency test: administered in Indiana universities. *Journal of Geography*, 89, 260–265.

BEIN, F. L., HAYES, J.J., JONES, T.G. (2009): Fifteen year follow-up geography skills test administered in Indiana, 1987 and 2002. *Journal of Geography*, 108, 30–36.

BENDL, S., VOŇKOVÁ, (2010): Využití pojmových map ve výuce pedagogiky, *Pedagogická orientace*, 20, 1, 16–38.

BINIMELIS, J., ORDINAS, A. (2018): Alfabetización en Geografía y mapas mentales Cuadernos Geográficos, 57, 1, 330–351.

BLADES, M., BLAUT, J. M., DARVIZEH, Z., ELGUEA S., SOWDEN, S., SONI, D., SPENCER C., STEA, D., SURAJPAUL, R., UTTAL, D. (1998): A Cross-Cultural Study of Young Children's Mapping Abilities, *Transactions of the Institute of British Geographers*, 23, 2, 269-277.

BLÁHA, J. D., HUDEČEK, T. (2010): Hodnocení kartografických děl mentálními mapami. *Kartografické listy*, 18, 21–28.

- BLAUT, J. M. (1997): The Mapping Abilities of Young Children: Children Can, *Annals of the Association of American Geographers*, 87, 1, 152–158.
- BRUNER, J.S., (1965): *Vzdělávací proces*. SPN, Praha.
- BUZAN, T. (2007): *Mentální mapování*. Portál, Praha.
- ČÁP, J. (2001): Člověk v činnosti: biologické, sociální a psychologické aspekty. In: Čáp, J., Mareš, J. (2001): *Psychologie pro učitele*. Portál, Praha, 43–108.
- DICK, M. V. de PAULA do AMARAL (1990): A motivação toponímica e a realidade brasileira. *Arquivo do Estado*, São Paulo.
- DOUGLASS, M. P. (1998): *The History, Psychology and Pedagogy of Geographic Literacy*. Praeger Publisher, Westport.
- DRBOHLAV, D. (1991): Mentální mapa ČSFR: definice, aplikace, podmíněnost. *Geografie – Sborník České geografické společnosti*, 96, 3, 163–176.
- DRBOHLAV, D. (1995): Behaviorální geografie aneb snaha více poznat a porozumět chování člověka v prostoru a v čase. In: *Otázky geografie 3*, Česká geografická společnost, 5–23.
- FISHER, R. (2011): *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Portál, Praha.
- GALLUP ORGANIZATION (1988): *Geography: An international Gallup survey, summary of findings*. Princeton: Author.
- GILLETTE, B. (2015): The nature and process of science and applications to geography education: a US perspective, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 24, 1, 6–12.
- GOLLEDGE, R. G. (2002): The Nature of Geographic Knowledge, *Annals of the Association of American Geographers*, 92, 1–14.
- GÖTZ, N., HOLMÉN, J.(2018): Introduction to the theme issue: “Mental maps: geographical and historical perspectives”, *Journal of Cultural Geography*, 35, 2, 157–161.
- GOULD, P. (1966): *On mental maps*. University of Michigan, Ann Arbor.
- GOULD, P., WHITE, R. (1986): *Mental Maps*. Routledge, London.
- GRACOVÁ, B., LABISCHOVÁ, D., SZYMEZCZEK, J. (2014): *Vzájemný obraz souseda v polských a českých školních učebnicích*. Ostravská univerzita v Ostravě, Ostrava.

- GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ E., NOVOTNÝ, P. (2000): Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků. Hanex, Olomouc.
- GREGG, M., STANTON, C., LEINHARDT, G. (1997): Strategies for geographic memory: Oh, what a state we're in! *International Research in Geographical and Environmental Education*, 6, 41–59.
- GURTWIRD, L. a kol. (1952): Zeměpis pro druhou třídu gymnázií a vyšších hospodářských škol. SPN, Praha.
- HAHN, H. H. (1936): Why failures in the study of geography? *Journal of Geography*, 35, 225–234.
- HANNERDAL, P. (2016): Changes in place location knowledge: a follow-up study in Arvika, Sweden, 1968 and 2013, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 25, 4, 309–327.
- HELGREN, D. M. (1983): Place name ignorance is national news. *Journal of Geography*, 82, 176–178.
- HOLMÉN, J. (2018): Changing mental maps of the Baltic Sea and Mediterranean regions, *Journal of Cultural Geography*, 35, 2, 230–250.
- HOLT-JENSEN, A. (2005): The status of geography in Norway; an issue of grave concern. In: *Changing Horizons in Geography Education*, ed. K. Robert, P. Charzyński. 137–145. Toruń, Poland: Herodot Network and Association of Polish Adult Educators.
- HÜBELOVÁ, D. (2010): Didaktická vybavenost učebnic regionálního zeměpisu. In: *Kurikulum a učebnice z pohledu pedagogického výskumu*. ŠPÚ, Bratislava, 93–105.
- HUDEČEK, T. (2004): Kartografické hodnocení obsahu regionálního učiva učebnic zeměpisu. *Geografie*, 109, 1, 53–63.
- HUDEČEK, T., MARADA, M. (2003): Četnost místopisných názvů v českých učebnicích zeměpisu. *Geografické rozhledy*, 13, 2, 43–44.
- HUYNH, N. T., DOHERTY, S., SHARPE, B. (2010): Gender Differences in the Sketch Map Creation Process. *Journal of Maps*, 6, 1, 270–288.
- Ilustrovaný encyklopedický slovník. J–Pri. (1981) Academia, Praha.
- JANKO, T. (2012): Nonverbální prvky v učebnicích zeměpisu jako nástroj didaktické transformace. Masarykova univerzita, Brno.

- JIRÁSEK, I. (2015): Využití mentálních map v pedagogickém výzkumu: metodologické souvislosti. *Pedagogika*, 65, 1, 57–74.
- JORDAN, P. (2012): Place Names As Ingredients of Space-Related Identity. In: B. Helleland, C.-E. Ore & S. Wikstrøm (eds.) *Names and Identities*, Oslo Studies in Language 4, 2, 117–131.
- KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. (2002): *Školní didaktika*. Portál, Praha.
- KEPRTOVÁ, P. (2009): *Pojmové mapy*. Bakalářská práce. Katedra experimentální fyziky, Přírodovědecká fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc.
- KNECHT, P., HOFMANN, E. (2011): Zeměpis v české škole: Vývoj cílů a obsahů na pozadí kurikulárních reforem. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 516–520). Brno: Masarykova univerzita.
- KOMENSKÝ, J. A., HENDRICH, J. (1948): *Jana Amosa Komenského Didaktika velká*. Komenium, učitelské nakladatelství, Brno.
- KUBIATKO, M., JANKO, T., MRÁZKOVÁ, K. (2012): Czech Student Attitudes towards Geography. *Journal of Geography*, 111, 65–75.
- KUBRICKÁ, J. (2013): Možnosti a limity posuzování ideologických prvků v učebnicích. *Studia paedagogica* 18, 158–166.
- KUČEROVÁ, S. R., KUČERA, Z., NOVOTNÁ, K. (2018): Formation of a regional image through geography textbooks: The case of northwest Bohemia. *Norsk Geografisk Tidsskrift – Norwegian Journal of Geography*, 72, 3, 176–195.
- KUČEROVÁ, S. R., NOVOTNÁ, K., HÁTLE, J., BLÁHA, J. D. (2014): Geographical Names Frequency Map as a Tool for the Assessment of Territorial Representations in Geography Textbooks. In: Knecht, P., Matthes, E., Schütze, S., Aamotsbakken, B. (eds.): *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Bildungsmedienforschung*. Klinkhardt, BadHeilbrunn, 264–275.
- KUIPERS, B. (1982): The “map in the head” metaphor. *Environment and Behavior*, 14, 2, 202–220.
- LIU, Y. (2005): Discourses, Cultural Knowledge and Ideology: A Critical Analysis of Chinese Language Textbooks. *Pedagogy, Culture and Society*, 13, 233–263.
- LYNCH, K. (2004): *Obraz města = The image of the city*. Polygon, Praha.
- MAŇÁK, J. (1997): *Nárys didaktiky*. Masarykova univerzita, Brno.

- MAŇÁK, J. (2008): Funkce učebnice v moderní škole. In: Knecht, J., Janík, T. a kol.: Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu, Paido, Brno, 19–26.
- MANRIQUE-SANCHO, M.-T., AVELAR, S., ITURRIOZ-AGUIRRE, T., MANSO-CALLEJO, M.-Á. (2018): Using the Spatial Knowledge of Map Users to Personalize City Maps: A Case Study with Tourists in Madrid, Spain, *ISPRS International Journal of Geo-Information*, 7, 332.
- MAREŠ, J. (2007): Strukturování učiva, vyučování a učební strategie. In: Čáp, J., Mareš, J. (eds.): *Psychologie pro učitele*. Portál, Praha, 213–243.
- MATĚJČEK, T. (2010): Místopisné pojmy ve výuce – kritéria výběru, výukové metody. *Geografické rozhledy*, 1, 16–17.
- McDOUGALL, W. A. (2003): Why geography matters ... But is so little learned. *Orbis, the Journal of the Foreign Policy Research Institute*, 47, 217–233.
- MEMBRADO-TENA, J.C. (2018): The role of Geography in the analysis of the meaning of place names. The case of Alicante, *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 38, 1, 35–60.
- MEYER, A. H. (1947): A geographic classification of geography material as based upon the Dewey classification system. *Annals of the Association of American Geographers*, 37, 209–222.
- MONTELLO, D. R. (2013): *Behavioral Geography*. Oxford University Press, New York.
- NANDI, N., SIVIYANI, A., SOMANTRI, L. (2018): Mental Map Republic of Indonesia by Students of SMA Sekolah Indonesia Singapura. *IOP Conf. Series: Earth and Environmental Science*, 145, 012047.
- NASCIMENTO, R., ANDRADE, K., PEREIRA, C. (2018): Toponímia e geografia cultural: tecendo fios de investigações no âmbito da interdisciplinaridade / Toponymy and Cultural Geography: weaving threads of investigation within the scope of interdisciplinarity, *Revista de estudos da linguagem*, 26, 3, 1003–1029.
- NOVOTNÁ, K., BLÁHA, J. (2012): Využití mentálních map pro hodnocení turistických map. *Geodetický a kartografický obzor*, 58, 4, 87–91.
- NOVOTNÁ, K., KUČEROVÁ, S. R., MENTLÍK, P. (2017): Pohled učitelů na využití středoškolských učebnic zeměpisu Česka, *Geografické rozhledy*, 26, 4, 10–11.
- PASCH, M. (1998): *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Portál, Praha.

- PETERSEN, J.F., RUTHERFORD, D., BOEHM, R.G. (2001): Teaching and learning the location and place geography of middle America, *Pennsylvania Geographer*, 39, 2, 18–29.
- PETERSON, S. (1971): Vad vet grundskoleeleven om kartan? [What does the elementary school child know about the map?] (Licentiate dissertation). Gothenburg: Lärarhögskolan i Göteborg. 21.
- PIAGET, J. (1950): *The Psychology of Intelligence*. Routledge & Kegan Paul, London.
- PÍŠOVÁ, M., KOSTKOVÁ, K., JANÍK, T. a kol. (2011): Kurikulární reforma na gymnáziích. Případové studie tvorby kurikula. Praha: VÚP v Praze.
- PREISSOVÁ KREJČÍ, A., MALÁČOVÁ, J. (2014): Limity českého pojetí multikulturní výchovy, *Sociální pedagogika/Social education*, 2,2, 62–72.
- PRŮCHA, J. (1998): *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. Příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky. Paido, Brno.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (2003): *Pedagogický slovník*. Portál, Praha.
- REISENAUER, R. (1983): *Co je co? Příručka pro každý den*. 2. Pressfoto, vydavatelství ČTK, Praha.
- RIDGLEY, D. C. (1912). The teaching of place geography. *Journal of Geography*, 11, 13–16.
- RITTSCHOF, K. A., KULHAVY, R. W. (1998): Learning and Remembering from Thematic Maps of Familiar Regions. *Educational technology Research & Development*, 46, 1, 19–38.
- RUEDA, J. A. A. (2015): The school textbook as a research topic in the history of education: notes to the geography text, *Historia y Sociedad*, 28, 247–272.
- ŘEZNÍČKOVÁ, D., MARADA, M. (2008): Notions and opinions of 15-year-old Czech students related to Europe and its countries. In: Svatoňová, H. et al. (eds): *Geography in Czechia and Slovakia. Theory and Practice at the Onset of 21st Century*. Masaryk University, Brno, 468–471.
- ŘEZNÍČKOVÁ, D. (1997): Jak přispět k samostatnému myšlení žáků. *Geografické rozhledy*, 7, 2, 57–58.
- SCHMEINCK, D., THURSTON, A. (2007): The Influence of Travel Experiences and Exposure to Cartographic Media on the Ability of Ten-year-old Children to Draw Cognitive Maps of the World, *Scottish Geographical Journal*, 123, 1, 1–15.
- SIKOROVÁ, Z. (2010): *Učitel a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, Ostrava.
- SIWEK, T. (2011): *Percepce geografického prostoru*. Česká geografická společnost, Praha.

- SOWDEN, S., STEA, D., SPENCER C., BLADES, M., BLAUT, J. M. (1996): The mapping abilities of four-year-old children in York, England, *Journal of Geography*, 95, 107–111.
- STANSFIELD, C. A. (2005): *Building Geographic Literacy: an interactive approach*. Pearson Prentice Hall, New Jersey.
- STERNBERG, R. J. (2009): *Kognitivní psychologie*. Portál, Praha.
- SVATOŠ, T. (2009): Nové technologie ve vzdělávání. In: Průcha, J. (eds.): *Pedagogická encyklopedie*, Portál, Praha, 271–276.
- SÝKORA, M. (1996): Učebnice – její úloha v práci učitele a ve studijní činnosti žáků a studentů. EM – Effect, Praha.
- ŠVEC, Š. (2005): Pedagogický pojem. In: Maňák, J., Švec, Š., Švec, V. (eds.): *Slovník pedagogické metodologie*. Paido, Brno, 68–69.
- TUAN, Y.-F. (1977): *Space and Place: The Perspective of Experience*. Minnesota University Press, Minneapolis.
- VOŽENÍLEK, V. (2000): Kartografický způsob hodnocení regionálního obsahu učebnic zeměpisu: učivové mapy. In: *Sborník z mezinárodní konference Učebnice 90. let*. Ostravská univerzita, Ostrava, 179–183.
- VRHEL, M., ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2006): Po kom a po čem dostala název naše města? *Geografické rozhledy*, 2, 15–16.
- WAHLA, A. (1980): *Didaktika geografie v období vědeckotechnické revoluce*. Pedagogická fakulta, Ostrava.
- WAHLA, A., TLACH, S (1980): *Metodická příručka k zeměpisu pre 5. ročník základnej školy*. Slov. pedagog. nakl., Bratislava.
- WEICHHART, P., WEISKE, C., WERLEN, B. (2006): *Place identity und images: Das Beispiel Eisenhüttenstadt. Abhandlungen zur Geographie und Regionalforschung 9*.
- WIEGAND, P. (2006): *Learning and teaching with maps*. Routledge, London; New York.
- ZELENKA, J. a kol. (2008): *Výzkum kognitivních a mentálních map*. Gaudeamus, Hradec Králové.
- ZIRKLE, D. M., ELLIS, A. K. (2010): Effects of spaced repetition on long-term map knowledge recall, *Journal of Geography*, 109, 201–206.

Internetové zdroje:

1. United Nations Group of Experts on Geographical Names (2018).
Dostupné z: <https://unstats.un.org/unsd/geoinfo/UNGEGN/default.html> (8. 8. 2018)
2. O standardizaci geografických jmen a NK ČÚZK (2019).
Dostupné z: <https://www.cuzk.cz/Zivotni-situace/Poradci-a-poradni-organy/Nazvoslovnna-komise-CUZZK/O-standardizaci-geografickych-jmen-a-NK-CUZZK.aspx> (21. 2. 2019)
3. PLESKALOVÁ, J. (2017): Toponymum. In: Karlík, P., Nekula, M., Pleskalová J. (eds.), CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny.
Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/TOPONYMUM> (8. 8. 2018)
4. Geografické jméno, zeměpisné jméno, geonymum. In: Terminologický slovník zeměměřičství a katastru nemovitostí (2005).
Dostupné z: https://www.vugtk.cz/slovník/4930_geonym--geographical-name (8. 8. 2018)
5. BEČVÁŘ, J.: K čemu mi to bude? aneb Milý Pepíčku ...
Dostupné z: <http://vyukamatematiky.math.cas.cz/Kcemumitobude.pdf> (12. 8. 2018)
6. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2017) MŠMT, Praha.
Dostupný z: http://www.msmt.cz/file/43792_1_1/ (14. 3. 2019)
7. SOCHOROVÁ, J. (2011): Zeměpisné perníčky.
Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/9161/ZEMEPISNE-PERNICKY.html/> (12. 8. 2018)
8. JALOVEC, A. (2006): Jak procvičovat a zkoušet místopis?
Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/G/951/JAK-PROCVICOVAT-A-ZKOUSET-MISTOPIS.html/> (12. 8. 2018)
9. Zeměpisné kvízy. Dostupné z: <https://www.qizy.cz/category/zemepisne-kvizy> (3. 3. 2019)
10. Zeměpisný milionář. Dostupné z: <http://www.zemepis.com/milionar.php> (3. 3. 2019)
11. Geography Quizzes. Dostupné z: <https://www.jetpunk.com/tags/geography> (3. 3. 2019)
12. Geographic Groups of Four #1. Dostupné z: <https://www.jetpunk.com/user-quizzes/6121/geography-groups-of-four> (10. 3. 2019)
13. Poloha českých měst. Dostupné z: <https://www.qizy.cz/quizzes/poloha-ceskych-mest/69> (10. 3. 2019)
14. ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2001): Od myšlenkových a mentálních map ke schémátům, aneb jak jsem objevila dávno objevené.
Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty5_schemata (16. 3. 2019)
15. Myšlenkové mapy pro studenty i pracující. Dostupné z: <https://www.naucmese.cz/kurz/myslenkove-mapy-pro-studenty-i-pracujici> (22.3. 2019)

16. HERINK, J. (2014): Myšlenkové (mentální) mapy. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/18611/MYSLENKOVE-MENTALNI-MAPY.html/> (22.3. 2019)
17. Směrnice náměstka ministra pro vzdělávání ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k postupu a stanoveným podmínkám pro udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic (2013) Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/schvalovaci-dolozky-ucebnic-2013?highlightWords=u%C4%8Debnice> (19. 4. 2019)
18. KRUTÍLEK, O., BRZYBOHATÁ, A. (2018): Okamura kroutí hlavou nad učebnicí. Odmítá text o míšení lidských plemen.
Dostupné z: https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/okamura-prirodopis-miseni-plemen-ucebnice-prispevek-facebook.A181216_153046_domaci_onkr (18. 4. 2019)
19. Lidé upozorňují na další propagandu míšení ras v učebnici pro první třídu základní školy! (2017) Dostupné z: <https://www.eurabia.cz/Articles/31672-lide-upozornuji-na-dalsi-propagandu-miseni-ras-v-ucebnici-pro-prvni-tridu-zakladni-skoly-.aspx> (18. 4. 2019)

Přílohy

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Dotazník pojmy Ameriky

Přílohy na CD:

Příloha I: Pojmy v učebnicích ZŠ

(tabulkový soubor s tabulkami pojmů s vypočítanou statistickou hodnotou)

Příloha II: Vyhodnocení dotazníků

(tabulkový soubor obsahující data všech vyhodnocených dotazníků)

Příloha III: Statistické výsledky

(tabulkový soubor s tabulkami a grafy k provedeným statistickým testům)

Příloha 1: Dotazník Pojmy Ameriky

Škola:			
Třída:		Pohlaví:	chlapec / dívka
Věk:		Známka ze zeměpisu v posledním pololetí:	

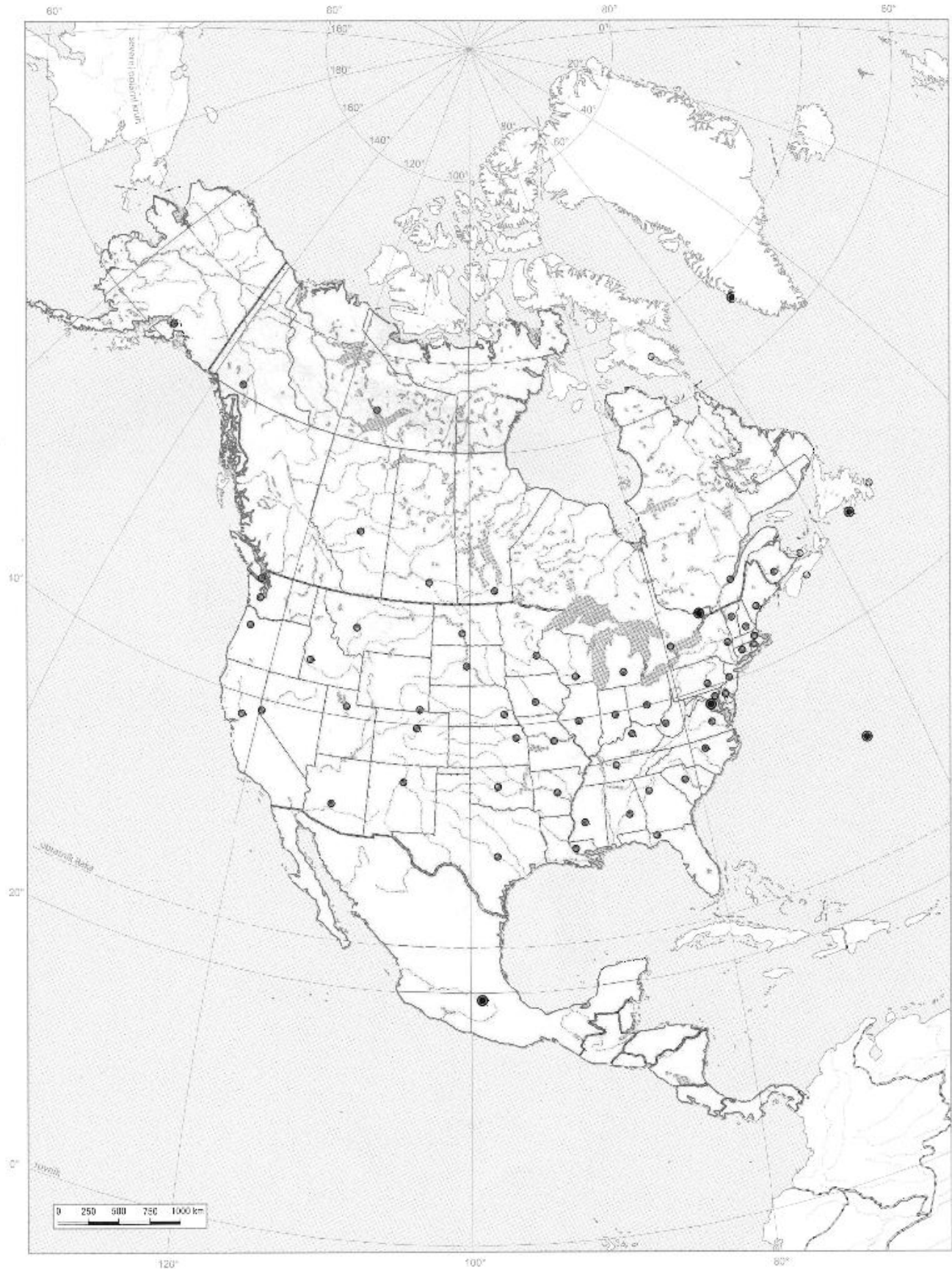
1. Pojmová mapa Ameriky

Vypiš co nejvíce pojmů, které tě napadnou v souvislosti s kontinentem Amerika, a pospoj je podle jejich vzájemných vztahů. (může se jednat např. o významné osoby, události, státy, města, řeky, jezera, pohoří, nížiny, hory, sopky, ostrovy, moře, národní parky, památky, skupiny obyvatel, pojmy z oblasti zemědělství, průmyslu, kultury, náboženství atd.)



2. Místopisné pojmy

Z pojmů, které jsi vypsal/a na předchozí straně, nyní zakroužkuj nebo podtrhni barevně jen ty, které se týkají místopisu a pokus se jich co nejvíce zakreslit do mapy. Můžeš přidat i další, na které si vzpomeneš. (místopisné pojmy jsou např. státy, města, řeky, jezera, pohoří, nížiny, hory, sopky, ostrovy, moře, poloostrovy, souostrovní, pouště, zálivy, průlivy, průplavy, národní parky, ...)



3. Vybrané místopisné pojmy z učebnic zeměpisu

Označ do prázdné kolonky v tabulce pojem fajfkou (✓), pokud jej znáš, nebo křížkem (X), pokud je pro tebe zcela neznámý. Ty známé zkus alespoň přibližně zaznačit pod daným písmenkem do mapy.

Pojmy časté	Pojmy středně časté	Pojmy méně časté
A. Velká jezera	F. Appalačské pohoří	K. Silicon Valley
B. New York	G. Ottawa	L. Patagonie
C. Mexický záliv	H. řeka Orinoko	M. provincie Québec
D. Kolumbie	I. Galapágy	N. Havana
E. Amazonská nížina	J. poušť Atacama	O. Falklandy

