

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Přírodovědecká fakulta

Katedra geografie

Bc. Markéta Chlandová

**Místopisné pojmy regionální geografie
Asie v učebnicích zeměpisu pro ZŠ a SŠ**

Diplomová práce

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

Bibliografický záznam:

Autor (osobní číslo): Bc. Markéta Chlandová (R160499)

Studijní obor: Učitelství biologie a geografie pro střední školy (Bi-Z)

Název práce: Místopisné pojmy regionální geografie Asie v učebnicích zeměpisu pro SŠ a ZŠ

Title of thesis: Regional Topographical Terms of Asia in Geography Textbooks for Primary and Secondary schools

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

Rozsah práce: 94 stran, 1 vázaná příloha

Abstrakt: Diplomová práce se bude zabývat analýzou místopisných pojmů uvedených ve vybraném vzorku učebnic regionální geografie světadílů s konkrétním zaměřením na Asii. Reprezentativní vzorek učebnic bude vybrán na základě průzkumu využití ve výuce zeměpisu na základních a středních školách Olomouckého kraje. Předpokládaným výstupem bude tematická mapa místopisných pojmů reprezentujících nejenom jejich prostorovou distribuci, ale také četnost výskytu v učebnicích a další charakteristiky.

Klíčová slova: regionální geografie, imaginativní geografie, mentální mapa, toponomastika, místopisný pojem, Asie, učebnice

Abstract: The basis of the submitted thesis is topographical concepts, which can be seen from various perspectives. It can be an element that links an individual to a variety of remote locations or territories near our home. Because of it, certain ground representations of space are created and thanks to them, we are able to orientate on both the map and the place we are visiting. Each person takes notice of a given space in a very subjective way that can be influenced by education, age or experience. Since early childhood, we have linked certain concepts to places, aids, people, and many other things. For this reason and in terms of geography it is important to focus on with which geography we connect certain places on Earth.

Keywords: regional geography, imaginative geography, mental map, toponomastics, topography, Asia, textbooks

Tímto prohlašuji, že jsme zadanou diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením Mgr. Jindřich Frajer, Ph.D., s použitím informačních zdrojů, které jsem řádně uvedla v seznamu literatury.

V Olomouci dne: 23.4.2019

.....

Bc. Markéta Chlandová

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Jindřichu Frajerovi, Ph.D., za cenné rady, věcné připomínky a vstřícnost při konzultacích k diplomové práci. Dále bych ráda poděkovala jmenovitě Mgr. Markétě Matychové, Mgr. Zdeňkovi Zimmermannovi, Mgr. Janu Tajovskému a Mgr. Martině Chlandové. Také mé díky patří všem respondentům za jejich ochotu při vyplňování dotazníků. V neposlední řadě děkuji také celé mé rodině, přátelům a příteli, kteří mě při psaní diplomové práce podporovali.

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

Přírodovědecká fakulta

Akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Bc. Markéta CHLANDOVÁ
Osobní číslo: R160499
Studijní program: N1501 Biologie
Studijní obor: Učitelství biologie pro střední školy
Učitelství geografie pro střední školy
Téma práce: Místpisné pojmy regionální geografie Asie v učebnicích zeměpisu pro ZŠ a SŠ
Zadávající katedra: Katedra geografie

Zásady pro vypracování

Diplomová práce se bude zabývat analýzou místpisných pojmů uvedených ve vybraném vzorku učebnic regionální geografie světadílů s konkrétním zaměřením na Asii. Reprezentativní vzorek učebnic bude vybrán na základě průzkumu jejich využití ve výuce zeměpisu na základních a středních školách Olomouckého kraje. Předpokládaným výstupem bude tematická mapa místpisných 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:

GOULD Peter and Rodney WHITE. Mental maps. Routledge. 1986, 172s. ISBN 978-041-508-4826.
HUDEČEK, Tomáš. Kartografické hodnocení obsahu regionálního učiva učebnic zeměpisu. Geografie Sborník ČGS. 2004. roč. 109, č. 1, 5364s. ISSN 1212-0014.
KNECHT, Petr. Pojmy v učebnicích zeměpisu a jejich přiměřenost věku žáků. Pedagogická orientace. 2008, roč. 18, č. 2, 2236s. ISSN 1211-4669.
KNECHT, Petr a Veronika NAJVAROVÁ. Jak žáci hodnotí učebnice? Podněty pro tvorbu a výzkum učebnic. 2008. In: KNECHT Petr a Tomáš JANÍK (eds.): Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2008. s 107120. ISBN 978-80-7315-174-4.
SIWEK, Tadeusz. Percepce geografického prostoru. Geographica: České geografické společnosti. 2011, 163s. ISBN 978-80-904521-7-6.
Další doporučená literatura bude upřesněna v průběhu práce.

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

Datum zadání diplomové práce: 29. listopadu 2016
Termín odevzdání diplomové práce: 10. dubna 2018

V Olomouci dne 29. listopadu 2016

L.S.

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

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

Obsah

Seznam obrázků	8
Seznam tabulek	9
Použité zkratky	10
Seznam příloh	10
1 Úvod a cíle práce	11
2 Přehled literatury	13
3 Různá pojetí geografie	18
3.1 Regionální geografie.....	18
3.1.1 Formování regionu pomocí geografických názvů	18
3.1.2 Výuka regionální geografie z hlediska RVP a ŠVP	19
3.2 Imaginativní geografie.....	20
3.2.1 Asie pohledem imaginativní geografie.....	21
3.2.2 Kritická pojetí imaginativní geografie.....	22
4 Mentální/myšlenková mapa a její využití ve výuce	23
5 Místopisný pojem	25
5.1 Nauka o místopisných pojmech (toponomastika)	25
5.2 Vymezení místopisného pojmu	26
5.3 Kontrola a sjednocování místopisných pojmů.....	29
5.4 Vhodné zvolení místopisného pojmu pro výuku zeměpisu.....	29
6 Učebnice jako didaktická pomůcka	31
6.1 Struktura a funkce učebnice	32
6.2 Výběr vhodné učebnice	33
6.3 Vliv místopisných pojmů na učebnice regionální geografie	35
6.4 Učební úlohy a jejich funkce v učebnici	36
6.5 Využití učebnice ve výuce zeměpisu.....	36
7 Metodika provedených výzkumů	37
7.1 Výběr učebnic určených k výzkumu	37
7.2 Způsob práce s místopisným pojmem pro následné analýzy	39
7.3 Tvorba map.....	39
7.4 Dílčí výzkumy	42
7.4.1 Dotazníkové šetření (žáci základních škol).....	44
8 Výsledky práce	45
8.1 Analýza zkoumaných učebnic	45
8.1.1 Výskyt místopisných pojmů v učební úlohách, obrázcích, mapách a tabulkách.....	45
8.2 Srovnání vyskytujících se místopisných pojmů v učebnicích ZŠ a SŠ (nakladatelství ČGS a SPN)	52

8.3	Zastoupení všech místopisných pojmů ve zkoumaných učebnicích pro základní školy.....	58
8.4	Zastoupení vybraných místopisných pojmů ve zkoumaných učebnicích pro ZŠ (zaměřeno na jejich četnost a váhu)	61
8.5	Vybrané místopisné pojmy Asie z pohledu žáků základních škol	71
8.6	Důkaz Levinsonovy lingvistické teorie imaginativní geografie.....	78
9	Diskuse	79
9.1	Diskuse výsledků.....	79
9.2	Diskuse metodiky	82
10	Závěr	84
11	Summary	86
12	Seznam použité literatury	88

Přílohy

Seznam obrázků

Obr. 1: Velká čínská zeď	28
Obr. 2: Tadž Mahal	28
Obr. 3: Postavení učebnic v procesu výuky (Maňák, Švec 2003, s.13)	31
Obr. 4: Ukázka legendy map fyzické geografie: Zastoupení vybraných pojmů v učebnicích pro ZŠ.....	41
Obr. 5: Zastoupení vybraných pojmů v učebnicích ZŠ (fyzicko-geogr. pojmy)...	54
Obr. 6: Zastoupení vybraných pojmů v učebnicích ZŠ (fyzicko-geogr. pojmy)...	55
Obr. 7: Zastoupení vybraných pojmů v učebnicích ZŠ (státy a města Asie)	56
Obr. 8: Zastoupení vybraných pojmů v učebnicích SŠ (státy a města Asie)	57
Obr. 9: Procentuální zastoupení jednotlivých skupin pojmů v jejich celkovém počtu	58
Obr. 10: Počet místopisných pojmů v učebnicích regionální geografie Asie pro ZŠ	59
Obr. 11: Zastoupení vybraných pojmů v učebnicích (státy a města Asie).....	67
Obr. 12: Zastoupení pojmů v učebnicích (pohoří, nížiny, hory a ostatní tvary Asie)	68
Obr. 13: Zastoupení vybraných pojmů v učebnicích (hydrologické pojmy Asie)	69
Obr. 14: Zastoupení vybraných pojmů v učebnicích (oblasti, ostrovy, poloostrovy, pouště a památky Asie)	70
Obr. 15: Vyhodnocení správně, špatně zakreslených a nezakreslených místopisných pojmů Asie žáky ZŠ (fyzická geografie).....	71
Obr. 16: Vyhodnocení správně, špatně zakreslených a nezakreslených místopisných pojmů Asie žáky ZŠ (humánní geografie)	72
Obr. 17: Srovnání správně zaznačených pojmů žáky mezi dvěma rozdílnými základními školami (fyzické geografie)	74
Obr. 18: Srovnání správně zaznačených pojmů žáky mezi dvěma rozdílnými základními školami (humánní geografie).....	75

Seznam tabulek

Tab. 1: Nejvíce využívané učebnice na základních školách a středních školách v Olomouckém kraji.....	38
Tab. 2: Rozdělení intervalů pro mapy – Zastoupení vybraných pojmů v učebnicích pro SŠ a ZŠ (nakladatelství SPN a ČGS).....	40
Tab. 3: Rozdělení intervalů pro mapy – Zastoupení vybraných pojmů v učebnicích pro ZŠ.....	40
Tab. 4: Ukázka tabulky pro JOIN-humánní geografie.....	41
Tab. 5 Výpočet procentuálního zastoupení pojmů v jednotlivých kategoriích.....	43
Tab. 6: Analýza početního zastoupení učebních úloh s místopisným pojmem.....	46
Tab. 7: Analýza zastoupení obrázků, které vyobrazují zkoumané místopisné pojmy.....	49
Tab. 8: Početní zastoupení map a tabulek ve zkoumaných učebnicích.....	50
Tab. 9: Absolutní a relativní hodnota kumulativní četnosti pro 8 tříd.....	60
Tab. 10 Pojmy, které se objevují ve všech zkoumaných učebnicích (ZŠ).....	60
Tab. 11 Četnost a váha pojmů fyzické a humánní geografie.....	62
Tab. 12: Srovnání asociace (charakteristiky) místopisného pojmu s jeho lokalizací na mapě.....	77
Tab. 13 Srovnání českých exonym s jejich endonymy.....	78

Použité zkratky

- ČGS** – Česká geografická společnost
MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
RVP – Rámcový vzdělávací program
SŠ – Střední škola
SPN – Státní pedagogické nakladatelství
ŠVP – Školní vzdělávací program
ZŠ – Základní škola

Seznam příloh

Příloha 1: Dotazník

1 Úvod a cíle práce

Předložená diplomová práce představuje místopisné pojmy, které jsou základem pro územní reprezentace prostoru. Znalost místopisného pojmu a schopnost práce s ním ovlivňuje orientaci na mapě, v okolí místa bydliště a také v místě, které jsme nikdy dříve nenavštívili. Má vliv i na představy o určité oblasti a tvorbu mentálních map jednotlivce. Podobu představ o grafickém vyjádření prostoru a ideje s ním spojené může ovlivňovat výše vzdělání, věk, zkušenosti a subjektivní pohled daného jedince. Na obraz, který si v hlavě vykreslíme, může mít ve školní lavici vliv učitel nebo autor učebnice, později to může být jakýkoliv spisovatel, moderátor nebo třeba mediálně známá osobnost.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část je zaměřena na vliv místopisného pojmu na různá odvětví. Místopisný pojem je považován za jakýsi element, který velkou mírou ovlivňuje geografické vědy (regionální a imaginativní geografii), tvorbu mentální mapy jedince, učitelův výběr učebnice pro výuku a s tím související subjektivní tvorba seznamu pojmů, které bude chtít žáky ve svých hodinách naučit. Hlavním cílem teoretické části práce je dostat čtenáře do dané problematiky a přimět ho se zamyslet se nad vlivem geografického názvu na region, mentální mapy/ myšlenkové mapy, imaginativní geografii. Stanovit si, jak se od sebe mohou odlišovat jednotlivé učebnice a také by měla čtenáře přivést k myšlence, že učebnice může být důležitá pro výběr místopisných pojmů do výuky.

Základem praktické části a analýzy v ní obsažené je učitelův výběr učebnice pro výuku zeměpisu na základních a středních školách v Olomouckém kraji. Místopisné pojmy jsou v publikacích zkoumány a sledovány jako různé formy textu nebo součást učební úlohy, grafu, mapy a tabulky. Výskyt v jednotlivých kategoriích jim udává z pohledu uživatele různou váhu, která je spolu s četností místopisných pojmů podrobně analyzována a sledována různými pohledy ve všech zkoumaných učebnicích. Právě na základě váhové diference, kterou ohodnocujeme bodovou škálou, jsou vytvořeny tematické mapy dvojího typu. Ztvárnění tematických map reprezentující nejenom prostorovou distribuci místopisných pojmů je hlavním cílem diplomové práce. K hlavnímu výstupu se pojí různé metody práce a také další cíle. Použitím kvantitativní výzkumné metody, která se zaměřuje na měření různých textových jednotek (konkrétně slov)

je zjišťována četnost a váha pojmů charakterizující místopisné pojmy Asie. Na základě počtu místopisných pojmů obsažených v obrázcích, učebních úlohách, mapách a tabulkách jsou zkoumané publikace srovnány. Další srovnání se v práci zaměřuje na rozdíly výskytu místopisných pojmů v učebnicích reprezentující ZŠ i SŠ. Z této kooperace pojmů základních a středních škol vyšly výsledky, které převyšovaly u základních škol, a proto prošly další analýzou. Posledním cílem práce je dotazníkové šetření na daném typu škol, které dokazuje, jaké mají místopisné pojmy, použité v učebnicích, vliv na žáky z hlediska jejich zaznamenání do mapy a propojení s určitými charakteristikami. Práce srovnává, jaké by měli mít žáci povědomí o místopisných pojmech Asie, vyskytujících se v učebnicích, a jaké povědomí mají ve skutečnosti.

Práce by mohla být přínosná pro učitele, protože se díky ní mohou zamyslet, které místopisné pojmy zůstaly nejvíce uloženy v paměti žáků. Pod vlivem této analýzy mohou upravit formy a metody výuky, aby docílili co nejvyšší efektivity vzdělávacího procesu.

2 Přehled literatury

Místopisné pojmy nebo také geografická jména můžeme považovat za základní stavební kameny geografie. Geografie je velmi obsáhlou vědou, kterou se v současné době zabývá velké množství autorů. Každý se specializuje a zkoumá různé geografické disciplíny. Pro přiblížení ke studiu geografie a celkově pro nahlédnutí do jejich dějin pomohla kniha: **Úvod do studia geografie a dějiny geografie** (1980), kterou napsali pro geografii velmi významní autoři: Jaromír Demek, Jiří Pech, Marie Riedlová. Dále se o geografii můžeme dovědět v **Revidovaném dešifrovacím klíči k současným geografickým pro geografické vzdělání** (2012), že je považována za spojnici mezi všemi geografickými disciplínami, vytváří jeden celek plný souvislostí a odpovědí na spousty otázek. Z hlediska problematiky této práce by celkový pohled na geografii nestačil. Musíme se na geografii podívat i myšlenkami Reného Wokouna. Napsal studii zabývající se regionální geografii **Základy regionální geografie** (1984), která je primárně určena pro vysoké školy. V následující práci **Obecná regionální geografie I: vývoj, objekt a aspekt, struktura a postavení, definice a význam** také pohlédneme na problematiku regionální geografie. Napsal ji Jozef Mečiar a stejně jako předešlá publikace je vydána brněnskou univerzitou. Nejvíce přínosné výzkumy z hlediska imaginativní geografie byly publikace Pavla Doboše, který se tímto tématem zabývá velmi podrobně. V práci byla použita ukázka výzkumu z jeho rigorózní práce **Imaginativní geografie: rozbor a diskuze konceptu** (2016). Pavel Doboš se i ve svých novějších článcích a výzkumech pokouší o přiblížení problematiky imaginativní geografie. Hlavně se mezi veřejnost snaží dostat myšlenku toho, že si každý určité místo spojuje s různými ideologickými představami, tímto se zabývá také článek **Imaginativní geografie subsaharské Afriky v českém prostředí: nástin problematiky**, který mu v roce 2017 vydal **časopis Geografie** ve svém 122 ročníku. Časopis Geografie je jedním z nejstarších vědeckých časopisů v ČR. Vychází od roku 1895 a čtenářům poskytuje různé prezentace a diskuze výsledků výzkumu z fyzické i sociální geografie, kartografie a příbuzných oborů. Časopis je vydáván Českou geografickou společností. Dalším článkem k této tématice je **Imagince a reprezentace prostoru v každodenní zkušenosti** (2013) od autorů Ondřeje Mulíčka, Roberta Osmana a Daniela Seidenglanze. Článek je uveden v **Sociologickém časopise**, který vychází od roku

1965 a publikuje původní příspěvky k poznání společnosti od českých i zahraničních autorů. Je zařazen do Web of Science. V zahraničí je imaginativní geografie mnohem více zkoumanou geografickou disciplínou. Pro ukázkou kritického zahraničního pohledu na imaginativní geografie byli vybráni dva její představitelé. Jedním z nich je Edvard Said, který napsal knihu **Orientalismus: Západní koncepce Orientu** (2006). Pojednává zde o historii utváření obrazu Východu v podmínkách politické nadvlády Západu se zřetelem na vysvětlení, jak byla tato nadvláda ospravedlňována. Dalším autorem je Stephen Levinson, který ve svém díle **Space in Language and Cognition: Explorations in Cognitive Diversity** (2003) vysvětluje vztah mezi jazykem, poznáním a mezikulturními rozdíly v myšlení studentů jazyka a kognitivních věd. Svými lingvistickými výzkumy ukazuje rozdíly mezi západním a "nezápadním" prostorem. S imaginativními geografii by mohly být spojovány mentální mapy. Právě na tuto skutečnost upozorňuje již zmiňovaný autor Pavel Doboš. Ke srovnání imaginativních geografii s mentálními mapami je použita starší publikace Dušana Drbohlava: **Mentální mapa ČSFR: definice, aplikace, podmíněnost** (1991), která ji představuje jako grafické vyjádření představ člověka o geografickém prostoru, kdežto imaginativní geografie vyobrazuje spíše určitou ideologii o daném místě. Pro náhled do problematiky mentálních map byla použita i zahraniční publikace **Mental maps** (1986), kterou napsali Peter Gould a Rodney White. Dále byl využit článek časopisu Geografie: **Mentální mapa jako nástroj i předmět výzkumu geografického vzdělání** (2017), autoři jsou Kateřina Novotná, Martin Hanus a Jan Hátle. Také byla použita publikace **Geografické znalosti a dovednosti geografů – pedagogů**, kterou vydalo MŠMT jako závěrečnou zprávu projektu FRVŠ (fond rozvoje vysokých škol). Autoři Vladimír Herber, Antonín Hynek a kolektiv řeší vzdělání pedagogů a mimo jiné sdělují, jak s mentálními mapami pracovat ve výuce zeměpisu. S mentálními mapami úzce souvisí mapy myšlenkové, ke kterým se přibližujeme díky Tonymu a Barrymu Buzanovými. Ve své knize **Myšlenkové mapy: probud'te svou kreativitu, zlepšete svou paměť, změňte svůj život** (2012) píše, jak mohou myšlenkové mapy vylepšit inteligenci, kreativitu, komunikační dovednosti, koncentraci a paměť daného jedince. Také je velmi potřebné uvědomit si, jak moc je důležitá síla geografického myšlení a způsobu vnímání geografického prostoru. Tuto problematiku přibližuje zahraniční publikace

The Power of Geographical Thinking (2017), kterou napsali Clare Brooks, Graham Butt a Mary Fargher. Geografický prostor, jak již bylo zmíněno, může každý jedinec vnímat úplně odlišným způsobem. Každý má s daným místem spojené jisté charakteristiky a asociace. Jistý vliv zeměpisného jména (místopisného pojmu) na propojování představ o určitých místech světa se ve své knize **Úvod do toponomatičky (nauky o vlastních jménech zeměpisných)** (1963) snaží čtenářům přiblížit Vladimír Šmilauer. Již od raného dětství si určité pojmy propojujeme s místy, pomůckami, lidmi a s mnohými dalšími věcmi. Z toho důvodu je z hlediska geografie, ve které jsou místopisné pojmy brány jako stavební kameny geografie, zaměřit se právě na ně. S psanou podobou geografických názvů se ve většině případů setkáváme až ve školní lavici. Už od prvního stupně vzdělání si každý poctivý žák nosí do školy učebnice, které jsou plné různých pojmů, je v nich použita složitější terminologie a učitel je učí právě s takovým textem pracovat. S tímto se pojí článek: **Co je to vlastně učebnice?** (2016), který napsal Jiří Zelenda a jedná se o formu rozhovoru se zakladatelem nakladatelství Fraus. Obecnou problematikou učebnic se zabývá Jaan Mikk v příspěvku ve sborníku **Učebnice: budoucnost národa** (2007) a také Josef Maňák v příspěvku **Učebnice jako kurikulární projekt** (2007). Oba zmiňované příspěvky jsou obsaženy v knize **Hodnocení učebnic** (2007), jejíž hlavními autory jsou Josef Maňák a Petr Knecht. Dalším důležitým sborníkem problematiky učebnic, na kterém se také podílel Josef Maňák spolu s Dušanem Klapkem jsou **Učebnice pod lupou** (2006). Oba sborníky se soustředí spíše na současné studie, využití učebnic ve výuce, různé výzkumy apod. Na učebnice z historického hlediska se pro zajímavost můžeme zaměřit v publikaci **The school textbook: geography, history, and social studies** (2001), kterou napsal William E. Marsden. Kniha také pohlíží na učebnice v různých srovnávacích pohledech geografie, historie a sociálních studií. Také se v této publikaci objevují myšlenky o efektivnosti učebnice a správném využití v procesu učení. S efektivností a možností využití učebnice se pojí i fakt, že autor učebnice se musí oprostít od svých názorů a být naprosto objektivní. Tyto myšlenky ukazuje dílo **School Textbook research: The case of geography 1800-2000** (2001) od Normana Gravesa. Pro tuto práci důležitá byla i kapitola o učebnicích v publikaci Dariny Mísařové a Jan Hercika **Kapitoly z didaktiky geografie I.** (2013), kterou vydala Univerzita Palackého v Olomouci.

Skutečností, že empirické vlastnosti a fungování učebnic nebylo vždy předmětem výzkumu, ale do 60–70. let nebyla prováděna objektivní hodnocení učebnic se ve své publikaci **Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty** (1998) zabývá Jan Průcha, který se podílel společně s Eliškou Walterovou a Jiřím Marešem na tvorbě **Pedagogickém slovníku 6. aktualizované a rozšířené vydání** (2009), kde se objevuje mnoho kvantifikátorů podle, kterých by mohly být hodnoceny současná i starší vydání různých učebnic zeměpisu. Z hlediska hodnocení učebnic se v tuto chvíli zaměříme na publikace, které se jsou zaměřeny na odbornou terminologii a výzkum místopisných pojmů. Místopisné pojmy a jejich vliv na předchozí disciplíny geografie, žáka, učitele, literaturu jsou hlavní náplní této práce. Způsobem, jakým místopisný pojem ovlivňuje regionální geografii, se zabývá český geograf polského původu Tadeusz Siwek ve své knize **Percepce geografického prostoru** (2004). Kniha se věnuje vnímáním geografického prostoru, a to i z hlediska místopisných pojmů. Jako základní článek, z kterého vychází velká část výzkumů, můžeme považovat **Geographical names frequency as a tool for assessment of territorial representations in geographical textbooks** (2014), na této studii se podílela Silvie Kučerová, Kateřina Novotná, Jan Hátle a Jan Bláha. Studie je zaměřená na kartografické vyjádření místopisných pojmů v učebnicích zeměpisu z různých časových období, čímž se tato studie odlišuje od výzkumu této práce. Touto prací se spíše zaměřujeme na místopisné pojmy současných učebnic ZŠ a SŠ, čímž se přibližujeme spíše článku v časopise *Geografické rozhledy* **Četnost místopisných pojmů v českých učebnicích zeměpisu** (2003), který napsal Tomáš Hudeček a Miroslav Marada. Tito dva autoři se zasloužili právě o průkopnickou studii, jak hodnotit oborově specifické vzdělávací prvky. Ve svém příspěvku **Kartografický způsob hodnocení regionálního obsahu učebnic** (2000), který se objevil ve **sborníku z mezinárodní konference „Učebnice geografie 90. let“** se zaměřil na myšlenku, že topografický obsah učebnic lze vizualizovat kartograficky Vít Voženílek. Hodnocením učebnic pomocí místopisného pojmu, ale odlišným způsobem od předešlého se v příspěvku ve sborníku **Pojmová analýza českých učebnic sociálního zeměpisu pro základní školy** (2007) zabýval Petr Knecht. Musíme si uvědomit, že skutečnost, jakým způsobem budou místopisné pojmy využity a s jakou frekvencí se budou vyskytovat, může mít vliv na jejího uživatele i jedince, který ji chce používat k různým účelům. Touto problematikou se zabývá

příspěvek **Role a užívání učebnic jako výzkumný problém** (2008) od Zuzany Síkorové. Dalšími autory, kteří se zabývají učebnicemi z tohoto hlediska, jsou Silvie Kučerová, Kateřina Novotná a Petr Mentlík, vyšel jim článek v časopise Geografické rozhledy **Pohled učitelů na využití středoškolských učebnic zeměpisu Česka** (2017).

Na problematiku místopisného pojmu, geografie, učebnic a jejich hodnocení žákem, učitelem nebo náhodným uživatelem se můžeme podívat pomocí publikací opravdu velkého množství autorů a z toho důvodu se mohou objevovat i různá pojetí těchto témat. Vliv může mít i fakt, že každý si do své práce vnese kousek svého subjektivního pohledu.

3 Různá pojetí geografie

Dá se říci, že geografie je stará jako lidstvo samo, a to hlavně ve smyslu poznávání, popisu prostředí a lokalizace událostí v něm. Důkazem této skutečnosti jsou mapy, jeskynní malby (Mečiar 2006), zeměpisná jména a mnoho dalších historických indikátorů toho, že lidstvo se o své okolí zajímalo a snažilo se ho objevovat. Zaměříme-li se na vzdělávání v geografii, tak je zjevné, že dochází ke značným změnám a na geografické vzdělání začínají mít vliv i jiné vědecké disciplíny (pedagogika, psychologie, sociologie, multimediální přístup k výuce atd.) (Hynek, Vávra 2012).

3.1 Regionální geografie

V současnosti je dle geografických koncepcí regionální geografie považována za dílčí geografickou disciplínu, která se vyznačuje spojitostmi v existujících regionech (Mečiar 2006). Pro ucelení a lepší představu o regionální geografii si uvedeme dvě její definice:

Knox a Marston (2001): „Regionální geografie se zabývá způsobem, jakým unikátní kombinace environmentálních a humánních faktorů vytvářejí území s charakteristickou krajinou a kulturními atributy.“

Anděl (1996): „Regionální geografie zkoumá regionální systémy, tj. vztahy mezi přírodním prostředím a společností v daném regionu. V regionech pak sleduje prostorové uspořádání (strukturu) a vzájemné vazby složek přírodní a sociální sféry.“

Obě definice vypovídají o tom, že regionální geografie zkoumá nebo se zabývá vztahy mezi přírodním a společenským prostředím v regionu (prostoru) (Wokoun, 1984). Zásadní a společenské atributy, jako kritéria pro vymezení, ohraničení a lokalizaci regionů světa, bychom měli být schopni stanovit po ukončení studia na základní škole. Jedná se o jeden z očekávaných výstupů žáka základní školy, které vymezuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) pomocí rámcového vzdělávacího programu (RVP) (Hynek, Vávra 2012).

3.1.1 Formování regionu pomocí geografických názvů

S procesem formování regionu a regionální geografie úzce souvisí vytváření geografických názvů. Každý region si můžeme mimo jiné vykreslovat pomocí zeměpisných názvů, které jsou pro danou oblast typické. Jejich použitím si

vytváříme vztahy k daným místům a pomáháme ostatním vytvářet si vztahy podobné (Siwek 2011). Díky nim můžeme vymezit hranice regionu a dokážeme podle názvu hory, řeky, jezera, státu a města určit, o jaký region se jedná. Dá se říci, že zeměpisné jméno získává svůj vnitřní význam a evokuje v nás jisté myšlenky. Celá tato skutečnost souvisí s postupným procesem utváření daných regionů. Důležitost je spatřována v používání a rozšiřování zeměpisného jména v různých oblastech světa a je zásadní podmínkou existence zeměpisného názvu, ale i regionu samotného (Kučerová, Novotná, Hátle, Bláha 2014).

3.1.2 Výuka regionální geografie z hlediska RVP a ŠVP

Dle RVP učivo zeměpisu dělíme podle obsahu ve vzdělávacím oboru na několik částí: geografické informace, zdroje dat, kartografie a topografie; přírodní obraz Země; regiony světa; společenské a hospodářské prostředí; životní prostředí; Česká republika a terénní geografická výuka, praxe a aplikace.

Očekávané výstupy, které vymezujeme v rámci regionů světa pro 2. stupeň základní školy zní:

- žák lokalizuje na mapách světadíly, oceány a makroregiony světa podle zvolených kritérií, srovnává jejich postavení, rozvojová jádra a periferní zóny
- porovnává a přiměřeně hodnotí polohu, rozlohu, přírodní, kulturní, společenské, politické a hospodářské poměry, zvláštnosti a podobnosti, potenciál a bariéry jednotlivých světadílů, oceánů, vybraných makroregionů světa a vybraných (modelových) států
- zvažuje, jaké změny ve vybraných regionech světa nastaly, nastávají, mohou nastat a co je příčinou zásadních změn v nich

Na základě rámcových vzdělávacích programů si jednotlivé školy vytvářejí své realizační programové dokumenty – školní vzdělávací programy (ŠVP) (Jeřábek, Tupý 2017). RVP tvoří rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů škol pro předškolní, základní, základní umělecké, jazykové a střední vzdělávání. V RVP je stanovena obecná náplň učiva (RVP 2019). Základní témata hodiny zeměpisu přímo ve vzdělávacím oboru regiony světa v ŠVP dané školy musí obsahovat a zpracovávat uvedené učivo v následujících ustanoveních:

- světadíly, oceány a makroregiony světa – určující a porovnávací kritéria, jejich přiměřená charakteristika z hlediska přírodních a socioekonomických

poměrů s důrazem na vazby a souvislosti (přírodní oblasti, sídelní oblasti, jazykové oblasti, náboženské oblasti, kulturní oblasti)

- modelové regiony světa – vybrané přírodní, společenské, politické, hospodářské a enviromentální problémy, možnosti jejich řešení

Na základě uvedeného učiva se konstruuje výuka části regionálního zeměpisu. Škola si určuje, v jakých ročnících bude vyučovat danou problematiku, stanovuje si čas na její výuku a celkově si tvoří osnovy (Jeřábek, Tupý 2017).

ŠVP vydává ředitel školy nebo školské zařízení. Mělo by být volně dostupně k nahlédnutí. Uvedeme si konkrétní příklad ŠVP základní školy ZŠ a MŠ ÚDOLÍ DESNÉ, která je v rámci Olomouckého kraje jedinou svazkovou školou¹ (krajský úřad Olomouckého kraje 2018). Dle RVP si svazková škola výuku regionální geografie stanovila následovně: na konci 6. třídy probírají Afriku, Austrálii, Oceánii a polární oblasti. Na 7. třídu mají v plánu zeměpis oceánů, Ameriku a Asii. V 8. třídě se věnují Evropě. Výuka regionální geografie Asie je rozdělena do 6. bloků (Asie: úvodní část, jihozápadní Asie, střední Asie, jižní Asie, jihovýchodní Asie a východní Asie) (ZŠ a MŠ Údolí Desné 2013). A většina škol až na pár výjimek výuku zeměpisu konstruuji stejným způsobem. Z toho vyplývá, že v dotazníkovém šetření, které provádí praktická část jsou podrobena žáci 8. a 9. tříd.

3.2 Imaginativní geografie

Jedinec, který se aspoň trochu zajímá o dění kolem sebe, ve své mysli produkuje ideologické obrazy, představy o svém okolí a vzdálených místech. Ideje o světě utvářené právě tímto způsobem vymezuje jedna z moderních geografických disciplín, kterou je imaginativní geografie (Doboš 2016). Každý pracujeme se svými myšlenkami odlišným způsobem a utváříme si o místech různé obrazy. Určité lidské představy o vzdálených oblastech jsou spojovány s kulturními reprezentacemi daného místa. Zamýšlíme se nad různorodostí lidské rasy (Doboš 2016) a také nad tím, že každá skupina obyvatel za sebou nechává stopy, které mají určitou budoucnost. Šmilauer tuto skutečnost dokazuje na základě zeměpisných jmen. Ve své knize (1963, s. 32) tvrdí, že: „*nové národy nepřichází do země úplně prázdné, ale setkávají se s obyvatelstvem předcházejícím, které po sobě zanechalo*

¹ Svazkové školy jsou typem škol, který zřizován jako jedna z možností, jak vyřešit nedostatečný počet žáků na škole. Zřizovatelem jsou obce a v rámci metodické pomoci je jim svazkové školství doporučováno (krajský úřad Olomouckého kraje 2018).

stopy“. Zmiňované stopy mohou mít podobu geografického jména, ke kterému se mohou pojit jisté charakteristiky dané lokality. Na základě různých zkušeností lidí s prostorem jsou informace různými způsoby dokumentovány a archivovány (Siwek 2011).

Objevuje se otázka: Kdo a co vlastně utváří náš pohled na daný prostor? Z hlediska imaginativní geografie nás ve velké míře ovlivňují média a literatura (Muliček, Osman a Seidenglanz 2013). Tyto produkty na nás mají vliv a s tím je spojeno i působení autora na naši mysl. Mediální produkty a danou literaturu vytváří určitá skupina lidí, která má na jistou oblast svůj pohled a my ho jako diváci nebo čtenáři přejímáme. I v učebnici, která je považována za nezaujatý vysílač znalostí a dovedností, se mohou neúmyslně objevit subjektivní názory autora na danou problematiku (Gewirtz, Cribb 2008). Ve své podstatě si vytváříme úplně stejnou představu jako lidé, kteří daný produkt vytvořili.

Z toho důvodu je důležité mít geografické znalosti a prekoncepty již ze školních lavic, abychom si dokázali o dané lokalitě vytvořit správnou imaginativní geografii a propojit ji s klíčovou terminologií (Muliček, Osman a Seidenglanz 2013).

3.2.1 Asie pohledem imaginativní geografie

Pohledem na Asii z hlediska imaginativní geografie se zabýval ve své rigorózní práci Michal Doboš (2006). Jeho výzkum si všímá, jaký je dopad mají různá pojetí míst v literatuře a médiích na společnost a jaké imaginativní geografie se usazují lidem v myslích, což je považováno za poněkud nevšední výzkum geografické disciplíny.

Poukázal, jak koncept imaginativní geografie funguje a jaký to má dopad na lidi. Obyvatel se ptal na informace, které se jim pojí s různými geografickými pojmy. Jedna z otázek, jaký mají pohled na dané místo, se týkala Číny. V této oblasti se dočkal velmi různorodých odpovědí. Mnoho respondentů se zmiňovalo o přirozené pracovitosti a ekonomické expanzi čínského národa. To však odvrací pohled od sociální problematiky uvnitř Číny a s tím spojeným vykořisťováním čínské pracovní síly. Důležité je si uvědomit, že šíření a spotřeba čínských výrobků na Západě může tento druh vykořisťování podporovat. Ekonomicky jsou podle tazatelů Číňani vnímáni jako s námi související, ale kulturně a sociálně velmi odlišní (Doboš 2006). Vybráno jako ukázka toho, jak se mohou lidské představy o jednom státě velmi odlišovat.

3.2.2 Kritická pojetí imaginativní geografie

Objevují se i kritická pojetí imaginativní geografie. Ve většině případů kritický pohled není způsoben tím, co imaginativní geografie představuje, ale jak je prezentována. Problémem je, že většina pohledů na tuto geografickou disciplínu je západních (Doboš 2006). Ve svých pracích skutečnost západního pohledu na nezápadní prostor dokazují například Stephen Levinson (2003) a literární kritik Edward Said (2006).

Základní teze vlivného díla *Orientalismus: Západní koncepce orientu*, které napsal Edward Said (2006) jejíž hlavní naplní způsoby reprezentace prostoru, které jsou zakotveny v jazyce, kultuře, institucích a politickém prostředí.

Podle Saidova výroku můžeme usoudit, že v imaginativní geografii jde o hluboce ideologické krajiny, jejichž prostorová reprezentace je spjata s mocenskými vztahy (Doboš, 2017). Saidova myšlenka orientalismu se nezabývá pouze Orientem, ale objevují se výklady snů, obrazů a výrazů člověka, který se chce o Orientu vyjadřovat. Důvody západního pohledu na "nezápad" spojuje s pocity opovržení, radostného chvění a strachem z neznámého. Podle něj je "nezápad" západem spatřován jako něco neměnného, zaostalého a podřadného (Said 2006).

Levinson vymezuje současnou prostorovou imaginaci jako západní na základě lingvistických analýz a poukazuje na skutečnost, že imaginativní geografie překládá nezápadní prostor do západních prostorových termínů. Tato skutečnost vyjadřuje koloniální nostalgii ve vztazích mezi západním a nezápadním. Pod západní částí světa vidíme Evropu, severní Ameriku a může být přiřazena i Austrálie. V nezápadním prostoru je spatřován zbytek světa. Termín nezápadní je zvolen záměrně, aby z toho byla cítit mocenská převaha Západu (Mulíček, Osman a Seidenglanz 2013).

Tyto mocenské pohledy na imaginativní geografii velmi ovlivňují a jsou jedním z ukazatelů, že imaginativní geografie nelze zaměňovat s mentálními mapami (Doboš 2017).

4 Mentální/myšlenková mapa a její využití ve výuce

Za další důležitý aspekt, který je potřebný pro správné geografické myšlení, může být vedle propojování charakteristik a představ s daným místem (místopisem) také tvorba "**mentálních map**". Podle Drbohlava (1991, s. 163) je „*mentální mapa grafickým vyjádřením představ člověka o geografickém prostoru, nejčastěji jeho kvalitě nebo uspořádání.*“

Nejintenzivnější formování a zdokonalování mentální mapy jednotlivce se objevuje během raného vzdělávání. Žák si pomocí učitele sestavuje jednotlivé entity do prostorově smysluplného celku, který mu pomáhá k tvorbě pomyslné mapy. Díky ní je schopen si udělat vlastní názor na danou oblast. Do budoucna mohou tyto pomyslné obrazy velmi ovlivnit naše životní volby z hlediska bydlení, návštěvy nějakého místa (Goulde, White 1986), protože o určitých místech přemýšlíme pozitivně a jiná vidíme spíše negativním pohledem. Dané myšlenky v nás zase probouzí media, literatura a jistou mírou nás ovlivňuje i myšlení lidí okolo nás (učitele). Z toho důvodu je důležité, aby učitel ve škole kladl důraz na práci žáka se svými představami a nutil ho vytvářet si obraz o vzdálených místech. K tomuto účelu může využívat místopis, který je elementární pro tvorbu geografického prostoru. Z pedagogického hlediska je právě mentální mapa prostředkem pro snadnější přiřazení nové informace (místopisného pojmu) k již vytvořené grafické představě o prostoru (Novotná, Hanus, Hátle 2017). Díky znalosti místopisu, představám a obrazu o vzdálených místech se žákovi bude do budoucna mnohem lépe pracovat s informacemi a donutí ho to přemýšlet nejenom o světě, ale i o svém okolí. Z tohoto hlediska je i důležitá aplikace do každodenního života. Celkově by měl být v geografii kladen větší důraz na terénní výuku a na skutečnost, že žáci by se měli rozvíjet více prakticky. Hlavně by měli aspoň dostupná místa vidět na vlastní oči a vytvořit si "kvalitní mentální mapu" svého blízkého okolí (Hynek, Herber a kol. 2000). Získají tím povědomí o uspořádání prostoru a budou schopni i lepší orientace. S tím souvisí myšlenka, že geografická disciplína se snaží opouštět od učení se faktů nazpaměť a probíhají tendence o provázanost a aplikaci již naučeného v každodenním životě (Hynek, Herber a kol. 2000). Cílem geografického vzdělání není pouhá znalost místopisných pojmů (geografických jmen) (Novotná, Hanus, Hátle 2017) a je důležité se zamyslet nad

skutečností, že geografie je velmi obsáhlá věda a geografa necharakterizuje jenom znalost a lokalizace geografických názvů (Hudeček, Marada 2003).

Mentální mapy nemusí být využívány pouze v zeměpise. Používají se ve všech předmětech jako **mapy myšlenkové**. Jedná se o Buzanovo pojetí mentální mapy, které je více zaměřeno na osobní rozvoj a efektivitu učení. Mentální mapa v tomto pojetí je považována za grafickou pomůcku, která slouží k snadnějšímu zapamatování představ, úkolů, učiva atd. (Buzan, Buzan 2012). Právě o Buzanovo pojetí mentálních map je vhodné obohatit učebnice, aby bylo na první pohled jasné, jaké souvislosti mezi sebou dané pojmy mají a tím docílit snadnějšího zapamatování dané problematiky (Brooks, Butt, Fargher 2017). Dle výzkumu Rieterové (2009) by polovina respondentů v učebnicích uvítala grafické znázornění vztahů mezi pojmy.

5 Místopisný pojem

5.1 Nauka o místopisných pojmech (toponomastika)

Zeměpisná jména časově i místně vymezují danou dobu a jejich svědectví sahá před začátky vzniku souvislých literárních památek. Všechny tyto skutečnosti nás velmi zajímají, protože historická složka má velký vliv na vývoj toponomastiky, což je věda o vlastním jméně zeměpisném (geografickém) (Šmilauer 1963). Věda se účastní poznávání vývoje lidské a národní společnosti v celé jeho složitosti a mnohostrannosti. Při studiu zeměpisných jména se nesoustředíme jenom na studium jazyka, ale je důležitý všestranný pohled na nositele jména a těch, kdo jméno dávají a užívají. Věda má složku jazykovědnou, historickou a geografickou, které by měly být zastoupeny rovnoměrně. Důležitou myšlenkou je, že zeměpisné jméno můžeme nějakým způsobem charakterizovat. Pojem je srostlý s daným objektem, zrcadlí v něm kus dějin a zanechává v něm stopy lidí, kteří ho pojmenovali a užívali (Šmilauer 1963).

Toponomastika spolu s dalšími vědami tvoří informační základnu novým nebo stávajícím studiím. Ovlivňuje mnoho dalších vědeckých oborů. Spolu s historickou geografii a vlastivědou tvoří historickou topografii, která sleduje historicko-místopisný a zeměpisný aspekt vymezeného území. Zabývá se jeho současným stavem a minulostí. Výsledky topografie mohou být znázorněny různými formami (lexikony, kartografické prostředky, statistické metody) (Sviták 2014). Pro dějepis je ceněna při zjišťování postupu osídlení a sledování kulturních proudů, proměn sociálních a hospodářských. Také obohacuje znalosti dialektologické. Svě sesterské vědě antroponomastice² pomohla před začátkem větších soupisů osobních jmen odhalit zaniklá jména. K jejím praktickým úlohám patří stabilizace zeměpisných jmen v kartografii. Je významnou složkou pro vytváření charakteru jednotlivých oblastí lidského osídlení. Dobré služby prokazuje i národopisu a archeologii (Šmilauer 1963).

Vliv toponomastiky na různé vědní obory je důležité zjistit, protože díky tomu jsme schopni určit, jak jméno daného místa nebo lokality vzniklo (Šmilauer 1963). Pro zjišťování vzniku jména se kromě písemných pramenů využívají i prameny kartografické, obrazové a hmotné. Kartografickými prameny jsou myšleny mapy,

² Antroponomastika je nauka o jménech osobních (antroponymech), zabývá se jejich vznikem, tvořením, rozšířením a povahou (Šmilauer 1963).

kteře přinášejí zobrazení celého státního útvaru nebo jeho částí. Pro topografii mají význam tvary jejich jmen, ale také jejich zobrazení, tedy vzájemná poloha. Jako prameny obrazové se využívají např. dobové fotografie, které zachycují stav zástavby před zásahy moderní doby. Prameny hmotné představují archeologické nálezy a existující stavby. Umožňují představu o proměnách osidlování daného regionu. Terénní nerovnosti a jiné doklady činnosti člověka prokazují umístění zaniklých osad, existenci bývalých komunikací nebo zmizelých vodních nádrží (Sviták 2014).

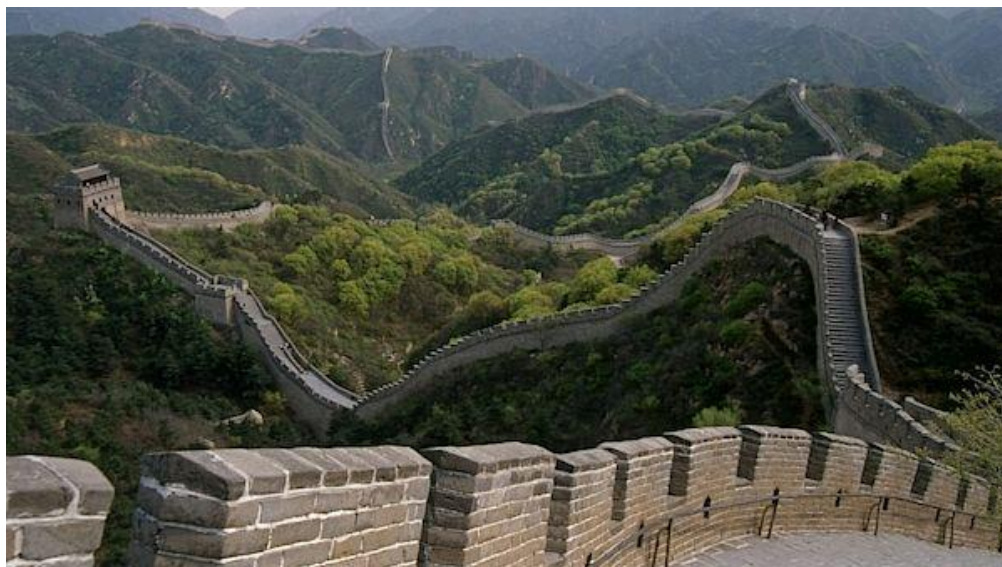
5.2 Vymezení místopisného pojmu

Již v předškolním věku si děti utváří slovní zásobu. Učí se různé pojmy používat správně v kontextu, pomalu si je osvojují a později jsou díky nim schopni komunikace se svými vrstevníky i dospělými. V mnohých myšlenkových operacích jim pojmy poskytují určitý nadhled a orientaci v dané problematice (Hudeček, Marada 2003). Slovo pojem si definujeme pomocí ilustrovaného encyklopedického slovníku (1981): *„elementární forma odrazu skutečnosti v myšlení; myšlenka zobecňující předměty určité třídy podle některého znaku. Pomocí pojmů, zejména vědeckých, se pozná podstata jevů, objektivní zákonitost. Pojmy se tvoří postupem od smyslově praktického poznání k logickému a cestou srovnání a zobecňování, analýzy a syntézy, idealizace atd. a existují v podobě slov, resp. výroků. Pojmy se určují prostřednictvím definic v rámci příslušné teorie. Odrážejíce především obecné, podstatné a zákonité v jevech, tvoří jednotu obecného, zvláštního a jednotlivého. Systém vědeckých pojmů o určitém předmětu tvoří terminologii daného oboru. Pojmy v širším slova smyslu pak vyjadřují něco společného třídě předmětů. Objektivní idealismu absolutizuje pojmy v samostatné duchovní podstaty, empirismus je redukuje na slova nebo pouhé jazykové logické prostředky.“* Pro úplnost námi sledovaného slovního spojení si definujeme i jeho druhou část, kterou je místopis. Význam vyplývá už z jeho názvu a podle ilustrovaného encyklopedického slovníku (1981) je místopis vysvětlován jako: *„geografický popis území, tj. horstva, vodstva, osídlení, komunikace a jejich kartografické znázornění. Místopisem se rovněž nazývá dokumentace pro rychlé a bezpečné vyhledávání bodu v terénu včetně úplných základních údajů a bodu, tj. druhu objektu, souřadnic, nadmořské výšky a schematického náčrtu polohopisu.“*

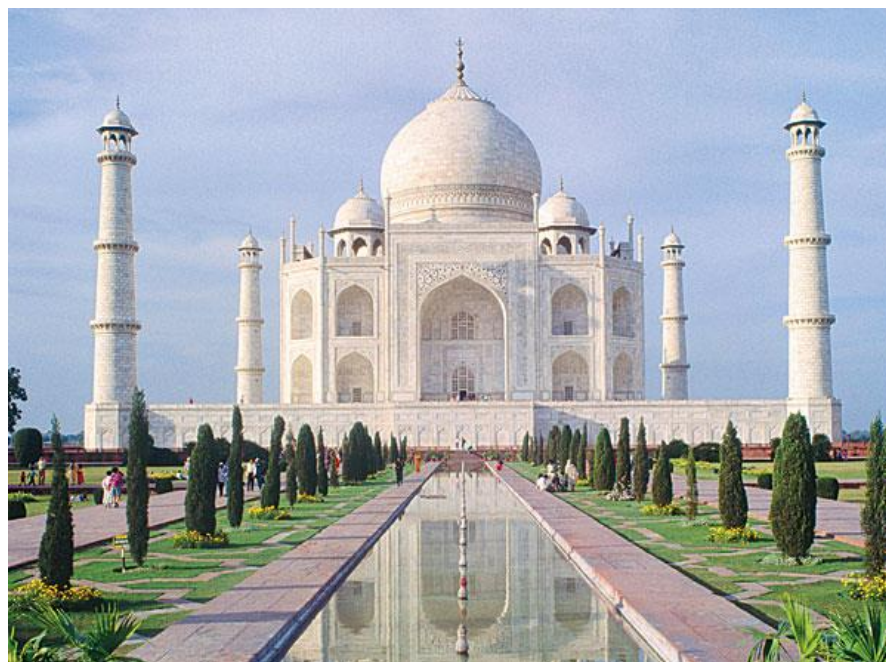
Spojením těchto dvou slov dohromady získáme geografická jména, která můžeme považovat za základní stavební kameny geografie a lokalizátory určitého geografického prvku (Hudeček, Marada 2003). Díky nim se nám vyobrazují i místa, se kterými nemáme osobní spojení. Místa, s kterými nemáme žádné přímé zkušenosti si dokážeme propojovat pomocí geografických jmen. Jakým způsobem se naučíme propojovat informace s klíčovými geografickými pojmy je pro nás vzorec, jak si vytvářet asociace s dalšími místopisnými pojmy (Matějček 2010). Geografické jméno má pro každého z nás určitou vnitřní symboliku, která v naší mysli zůstává velmi dlouhou dobu, někdy dokonce po celý život. Zmiňovaná symbolika geografického jména se může změnit pomocí získání nových zkušeností s objektem (Kučerová, Novotná, Hátle, Bláha 2014).

Ve výuce jsou místopisné pojmy psychology a pedagogickými pracovníky považovány za základní stavební kameny kvalitního kurikula (Kučerová, Novotná, Hátle, Bláha 2014). Jistou mírou ho můžeme z hlediska používání ve výuce srovnávat s využíváním chemických prvků a slovíčky v angličtině. V předmětech jako je chemie nebo angličtina tvoří zmiňované úplný základ, bez jehož naučení ztrácíme schopnost pohnout se na další úroveň. To však není úplně případ geografie, u které se sice bez znalosti místopisu neobejdeme, ale učení se nazpaměť bez interakce s mapou nebo obrázkem také není správnou cestou. Pojem vždy vyjadřuje nějakou charakteristiku objektu a neméně důležitá je již zmiňovaná osobní zkušenost s objektem, kterou nemusíme získat pouze tím, že místo uvidíme na vlastní oči. Mohou nám pomoci fotografie a mapy. I díky nim jsme schopni spojovat místopisný pojem s danou lokalitou.

S obrázky různých regionů se setkáváme již od základní školy a celý život si k nim přiřazujeme nějaké informace. Jako velmi jednoduchý příklad pro zamyšlení se nad tím, že pomocí obyčejného obrázku památky dokážeme určit, o jaký stát se jedná. Obrázky:



Obr. 1: Velká čínská zeď
zdroj: Bedurftig 2004, s. 362



Obr. 2: Tadž Mahal
zdroj: Bedurftig 2004, s. 350-351

5.3 Kontrola a sjednocování místopisných pojmů

Zeměpisná jména jsou kontrolována a sjednocována pomocí různých institucí. Nejdůležitější terminologie je ověřována oficiálními výbory (např. skupinou odborníků na zeměpisné názvy OSN a národními výbory jednotlivých států). Jsou zaznamenávány v oficiálním seznamu zeměpisných názvů a následně používány v kartografických produktech (Kučerová, Novotná, Hátle, Bláha 2014). Této problematice věnují pozornost hlavně kartografové, geografové a onomastikové. Jména, kterými se zabývají, mohou být přejatá z cizích jazyků nebo od původních obyvatel (substrátová jména). Povaha objektu rozhoduje, jestli jménu zůstane původní název nebo bude nějakým způsobem přeloženo. Původní název se zachovává u jednotlivých přírodních útvarů, osad, měst (př. Jeruzalém, Betlém, Bombaj, Kanton atd.). Ponechává se kvůli možnému vzniku velkého množství jmen a budoucí nepřehlednosti mezi nimi (Šmilauer 1963), ale při čtení různých dokumentů v České republice se nám může stát, že najdeme různě napsaná zeměpisná jména (zejména města). Způsobuje to nejednotné používání terminologie a nedodržování usnesení názvoslovných konferencí OSN.

5.4 Vhodné zvolení místopisného pojmu pro výuku zeměpisu

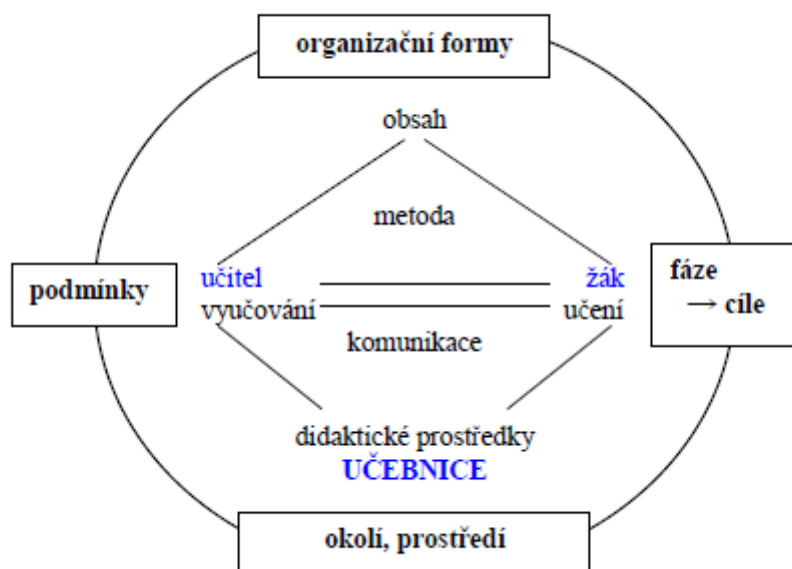
Každý učitel si na základě svých zkušeností stanovuje seznam určitých pojmů, které bude využívat při své výuce zeměpisu a požadovat je po žákovi. Při výběru vhodných pojmů může narazit na mnoho problémů. Jedním z nich může být problém selekce nejdůležitějších vztahů mezi jednotlivými pojmy a učení žáka těch správných spojitostí mezi nimi. Výběr mu může velmi znepríjemňovat i zmiňované nejednotné používání terminologie v různých dokumentech. Tato skutečnost souvisí s problematikou spojitosti více geografických názvů s jedním místem.

Z toho vyplývá, že pro učitele bude výběr konkrétních místopisných pojmů vždy do značné míry subjektivní volbou. U každého se objevuje odlišný názor na to, které pojmy jsou důležitější než ty ostatní. Zmiňované seznamy pojmů a způsob jejich výuky se velmi často odlišuje dokonce i u zeměpisářů ze stejné školy. Z mnohých stran zaznívají požadavky na oficiální seznam základního učiva (včetně místopisných pojmů). Učitelům, kteří si rádi tvoří své materiály a jsou kreativní by mohl takový seznam velmi znepríjemnit práci, protože by pro ně byl svazující v tom, co mají a nemají učit. Na druhé straně by velmi pomohl učitelům, kteří mají rádi jistá pravidla a jsou rádi, když mohou svoji činnost nějakým způsobem

kontrolovat (Marada, Hudeček 2003). Jednou z možností, jak si pomoci při výběru základních místopisných pojmů je použití učebnice, která je pro učitele vyhovující a inspirovat se právě v ní.

6 Učebnice jako didaktická pomůcka

Pedagog v rámci určitých metod a forem výuky uskutečňuje edukační (vzdělávací) proces žáka. Edukační proces je považován za složitý systém působení učitele na žáka, který může být ovlivňován množstvím prvků vnějšího prostředí. Součástí vzdělávacího procesu jsou učitелеm stanovené cíle, obsah, zásady, formy a metody, které používá pro konstrukci každé vyučovací hodiny. Zaměřuje se na jejich efektivnost a správné využití v procesu učení každého žáka (Marsden 2001). Další důležitou částí edukačního procesu žáka jsou vhodně zvolené didaktické pomůcky. Také díky nim můžeme systematicky působit na žákovu vzdělávání. Učebnici řadíme mezi didaktické prostředky a její postavení v rámci procesu výuky názorně představuje následující schéma:



Obr. 3: Postavení učebnic v procesu výuky (Maňák, Švec 2003, s.13)

Podle Průchy (2009) lze klasickou školní učebnici definovat následovně: „Učebnice je druh knižní publikace uzpůsobené k didaktické komunikaci svým obsahem, strukturou a vlastnostmi. Funguje jednak jako součást kurikula (tj. prezentuje určitý výsek plánovaného obsahu vzdělávání), jednak jako didaktický prostředek, tj. řídí a stimuluje učení žáků a zakládá výukové činnosti učitele.“

Učebnice by měla být brána jako důležitá pomůcka pro rozvoj žáka i učitele (Hynek, Vávra 2012) a poskytovat ucelený systém informací, který je mobilní, přehledný a lehce dostupný. Současné učebnice respektují tradiční obsah kurikula (Maňák 2007). Měly by být inovativní docenovat význam generalizace (Hynek,

Vávra 2012). Odlišnosti mezi jednotlivými produkty se objevují pouze v metodickém ztvárnění a rozsahu učiva. Tímto si tato podoba didaktického konstruktů dokáže udržet významnou pozici mezi silnou konkurencí elektronických medií (Maňák 2007). Jsou hojně využívány, protože jsou pro učitele i žáka důležitými reprezentanty požadovaného učiva (Mikk 2007).

6.1 Struktura a funkce učebnice

Každá školní učebnice má určitou strukturu a je tvořena různými složkami, které utváří jeden celek. Složky dělíme na **výkladovou** (prezentace učiva – obrazový materiál, text), **nevýkladovou** (řídí vyučování a učení – otázky, odpovědi, úkol) a složku, která **slouží k orientaci** v učebnici (rejstřík, obsah) (Průcha 2009). Díky prozkoumání zastoupení strukturních komponentů v učebnicích můžeme stanovit didaktickou vybavenost učebnice. Podle převahy dané složky v učebnici jsme schopni určit i její funkci a tím pádem ji správným způsobem používat ve vzdělávacím procesu (Zujev 1984). Další způsob, jak vytyčíme funkci učebnice je, pro jaký element vzdělávacího procesu bude hlavním zdrojem informací. Rozdělujeme je na učebnice, které jsou zdrojem pro žáky (**učící se subjekty**) nebo pro učitele (**vzdělávací subjekty**). Žáci se z učebnice učí a učitelé pomocí nich plánují hodinu a tvoří očekávané výstupy. Dle rozhovoru s Jiřím Frausem, zakladatelem stejnojmenného nakladatelství, by učitel „*neměl učit podle učebnice, ale měl by učebnici brát jako pracovní nástroj žáka a učitele. Soustředit se také na to, že je sice velmi důležitou součástí vzdělávání, ale rozhodujícím činitelem v procesu vzdělávání je bezesporu učitel.*“ Další jeho myšlenkou je, že: „*Učebnice není encyklopedie nebo bible, ze které se při hodině předčítá a kterou se děti učí nazpaměť.*“ (Zelenda 2016)

Ty učebnice, které plní své funkce, jsou učebnicemi kvalitními. Kvalitní učebnici rozeznáme pomocí několika komponentů: vhodný obsah, srozumitelnost, dobrá struktura, dokáže zaujmout, ilustrace, otázky, problémové úlohy a testy či jiné nástroje pro sebehodnocení žáků (Průcha 2009). Rozložení komponentů podle způsobu jejího využití je velmi důležité, protože pokud nemá sloužit jenom jako nástroj pro pasivní příjem informací, měla by být doplněna o vhodně zvolený obrázkový aparát, otázky a celkově by měla být doplněna o složky, z kterých žák nečerpá informace pasivně, ale aktivně si vytváří své postoje a dokáže propojovat různé informace. Učební úlohy by neměly být příliš těžké. Odpovědi na dané otázky

by se měly objevovat v textu, aby nedocházelo k postupné demotivaci žáka (Mikk 2007). Důvodem takové spojitosti je provázanost pojmu s nějakou charakteristikou objektu. Žákovi se v učební úloze bude mnohem lépe pracovat s místopisným pojmem, který už si přečetl v textu, protože bude mít pocit, že už ho zná (Kučerová, Novotná, Hátle, Bláha 2014). Také by měly být strukturovány tak, aby byl žák nucen s textem pracovat a informace nějakým způsobem vyhledat, protože nedílnou součástí vzdělávacího procesu, kterou žáci upotřebí v každém věku, je práce s textem, což je řazeno mezi klasické výukové metody. Z hlediska práce s textem a tvorby obrazců je velmi obtížné dosáhnout dobrých výsledků učení bez používání didaktického textu, který je obsažen v učebnici (Mikk 2007). Dle dostupných zdrojů bývá v mnohých případech tato výuková metoda opomíjena a u mnoha žáků se i v dospělosti objevují potíže při vyhledávání hlavní myšlenky různých dokumentů. Důležitou didaktickou pomůckou, která slouží k těmto účelům je právě učebnice (Knecht, WEINHÖFER 2006). Učebnice by mohla být zárukou dobrého a efektivního vzdělání, pokud by splňovala požadavky, které jsou od ní očekávány. Učitelovi by mohla při jeho práci velkým přínosem, tedy pokud by dlouhodobě vyhovovala oběma stranám, tak by ji pedagog mohl využívat mnoho let. Z těchto důvodů by důležitost výběru vyhovující učebnice pro učitele i žáky neměla být podceňována.

6.2 Výběr vhodné učebnice

Kvůli různorodosti učebnic, faktorům, které nás ovlivňují a přehuštěnému trhu s nimi, se objevuje nelehký úkol při výběru učebnice, a to nejenom před začínajícího učitele. Problémem je, že mnoho učitelů má potížem určit hlavního ukazatele kvality učebnice, což může být způsobeno tím, že problematika hodnocení a výběru učebnic není součástí přípravy učitelů. Z toho důvodu se začínající učitelé ve většině případů při výběru učebnic nespolehnají sami na sebe, ale výběr konzultují s kolegy nebo v krajních případech jim je učebnice přiřazena ředitelem. Schopni samostatného rozhodnutí jsou až po podrobnějším prozkoumání trhu s učebnicemi. Také s přibývajícím praxí zjišťují, že některé učebnice jsou předimenzované rozmanitými prvky učiva. Někdy jsou pro žáky nezajímavé a dokonce demotivující (Mikk 2007). Důležité je si také uvědomit, že geografie není neměnná věda, takže dochází k mnohým aktualizacím dat. To má za následek,

že i v průběhu mnoholeté praxe je potřeba se zamyslet nad občasnou obměnou učebnice.

Výběr vhodné učebnice začínajícím učitelem i učitelem s mnoholetou praxí ovlivňuje mnoho vnějších i vnitřních faktorů. Zaprvé může být v učebnici využita příliš složitá terminologie (Zujev 1984). Uvědomíme-li si, že každý žák má odlišné schopnosti učit se z učebního textu, tak by se učitel při výběru učebnice měl zaměřit na srozumitelnost jejího textu. Srozumitelnost určuje použití blízkého jazyka žáka, jednoduchých pojmů a také vhodně zvolených způsobů vysvětlení dané problematiky. Provedené výzkumy, které se zaměřují na tuto problematiku ukazují, že rozdíly ve srozumitelnosti textů mají velký vliv na výsledky učení žáků (Mikk 2007). Na srozumitelnost textu v učebnicích může mít vliv i skupina autorů, kteří učebnici sestavovali. Vydavatelství ve velké míře sestavuje týmy autorů z vysokoškolských učitelů, kteří ve svém vědním oboru dosahují velmi vysoké úrovně vzdělání, což může mít za následek, že použijí příliš složitou terminologii a žáci základních škol mohou mít problém text pochopit. Učitel by se měl zaměřit i na skutečnost, zda autor učebnice dokázal určit, co je důležité žákům sdělit více a co méně. Také se musí zabývat tím, jestli je autor otevřen novým přístupům a studiím (Brooks, Butt, Fargher 2017). Všechny tyto skutečnosti mohou mít za následek, že jsou didaktické pomůcky obsahově správně, ale nejsou vhodně strukturovány pro žáky a pedagogy na daném typu školy (Knecht, WEINHÖFER 2006). Učebnice nemůže být vybírána ani podle atraktivního designu a vnější vizuální přitažlivosti, protože ani tyto skutečnosti nezaručují, že se jedná o kvalitní edukační médium (Knecht, WEINHÖFER 2006). Učitel musí o učebnicích přemýšlet v mnoha rovinách a výběr mu neusnadňuje ani skutečnost, že v současnosti si na trhu s učebnicemi konkuruje přes 60 vydavatelství. Učebnice zeměpisu vydává až 15 nakladatelství, která nabízí více než 100 různých učebnic (Hercik, Mísařová 2013).

Při výběru učebnice se každý učitel musí zamyslet, jaký typ učebnice bude na danou látku potřebovat a v čem mu může učebnice pomoci. Učebnice může být i vhodný pomocník při tvorbě seznamu místopisných pojmů, které učitel bude považovat za pojmy klíčové. Právě i z hlediska místopisných pojmů by si měl udělat její malý průzkum a pro vlastní potřebu zjistit, jaká je v ní použita terminologie a jestli se shoduje s pojmy, které by on sám chtěl učit nebo již vyučuje.

Pokud se učitel s učebnicí neztotožní, tak mu nikdy nebude vyhovovat a bude dávat přednost vlastním materiálům. Jedná se o další subjektivní volbu, kterou učitel ve své praxi provádí.

6.3 Vliv místopisných pojmů na učebnice regionální geografie

Každá učebnice obsahuje specifickou odbornou terminologii. Za odbornou terminologii učebnic zeměpisu považujeme geografické názvy.

Můžeme se setkat s učebnicemi, které budou přetíženy velkým množstvím myšlenek a termínů, ale kvalitu využití a vliv na zeměpisné znalosti ve většině případů neurčuje jejich četnost, ale způsob využití (Mikk 2007). Z hlediska četnosti mohou být problematické pojmy, které jsou zmíněny pouze jednou nebo dvakrát. Pokud takto použité pojmy převyšují nad pojmy, které se v učebnici objevují ve větším množství, tak je diskutabilní, zda se jedná o skutečnou učebnici nebo jsme se setkali pouze s knihou, která uvádí množství pojmů. Pro žáka je vhodnější, když se pojmy opakují a jsou použity v různých podobách. V učebnici by se častěji měly opakovat právě takové místopisné pojmy, které jsou klíčové a chceme, aby si je žák zapamatoval, dokázal zakreslit do mapy nebo si s nimi spojil určitou myšlenku. Právě pomocí vhodného spojení učební úlohy, obrázku, mapy nebo jiného prvku, ve kterém se zaměřujeme na práci s místopisným pojmem. Jednalo by se o strukturální prvky, které budou zaměřeny na práci s mapou, hodnocení geografických podmínek, vysvětlení geografických zákonitostí. Těmito způsoby bychom mohli docílit lepšího utvoření mentální mapy žáka (Mikk, 2007).

Také se můžeme setkat s učebnicemi, které místa vykreslují pomocí starší terminologie nebo subjektivního pohledu autora na danou problematiku (Graves 2001). Právě kvůli zamezení jednostrannému pohledu se na učebnicích podílí více autorů. Dochází i k jejich časté aktualizaci, protože právě geografické názvy v učebnicích jsou velmi účinný prostředek pro tvorbu obrazu o požadovaných regionech. Zmíněné může velkou měrou ovlivnit správnou selekci informace, protože pro daného jedince je důležité znát správný kontext a vnitřní význam vybraných geografických názvů. Až po této skutečnosti je schopen určit hodnoty, které chtěl autor zdůraznit (Kučerová, Novotná, Hátle, Bláha 2014)

6.4 Učební úlohy a jejich funkce v učebnici

Učebnice, která obsahuje velké množství učebních úloh může být považována za typ, který je orientován prakticky a zaměřuje se na žákovou chápání dané problematiky. Obsažené učební úlohy hrají velmi významnou roli v edukačním procesu pro žákovo osvojování si různých strategií při řešení problémů. V každé učebnici jsou použity jiné učební úlohy a jsou i zařazeny do různých částí textu.

Taxonomie dle Tollingerové (1970):

1. Úlohy vyžadují pamětní reprodukci jedince
2. Úlohy vyžadující jednoduché myšlenkové operace
3. Úlohy vyžadující složité myšlenkové operace
4. Úlohy vyžadující vlastní tvořivé myšlení
5. Úlohy vyžadující sdělení poznatků

6.5 Využití učebnice ve výuce zeměpisu

Dle výzkumu, který prováděla Novotná, Kučerová a Mentlík (2016/2017) bylo zjištěno, že 88 % českých středoškolských učitelů používá učebnice v projektové fázi vzdělávacího procesu (tzn. jsou zdrojem pro jejich plánování výuky). Dále jsou dle výzkumné sondy učebnice ve velké míře využívány pro samostudium, ale v pouhých 23 % jsou žáci nuceni učebnici opravdu použít. Výzkum prokázal, že učebnice jsou v nejmenší míře využívány přímo v hodině. Tento výzkum byl prováděn na střední škole, takže v současných studiích není dokázané, že tomu je obdobně i na školách základních (Novotná, Kučerová a Mentlík 2016/2017).

7 Metodika provedených výzkumů

7.1 Výběr učebnic určených k výzkumu

Na základních školách (2. stupeň) a středních školách Olomouckého kraje bylo zjišťováno, jaké učebnice jsou nejčastěji využívány pro výuku zeměpisu. Pro výzkum byly vzorky učebnic ze základních škol vybrány pomocí elektronické pošty, sondy prostřednictvím studentů na praxích nebo přímo žáků dané školy. Zmiňovanými způsoby byla navázána spolupráce se 105 školami. Z tohoto počtu bylo 20 škol podrobena výzkumů pomocí studentů nebo žáků a emailem bylo kontaktováno zbylých 85 škol. U středních škol byla výzkumná sonda provedena spíše zapojením studentů vysokých škol, kteří na dané škole prováděli praxi. Pomocí elektronické pošty byly kontaktovány pouze školy v okrese Jeseník a odborné školy, u kterých bylo předpokládáno, že by na nich mohla probíhat výuka zeměpisu. Školy, které byly podrobena výzkumu v podobě sondy studentů na praxích nebo žáků byla návratnost odpovědí 100 %, horších procentuálních výsledků dosahoval výzkum, který byl proveden pomocí elektronické pošty. Celková návratnost odpovědí ze základních škol i středních škol se pohybuje okolo 50 %. Na základě zmiňovaného bylo vybráno 8 publikací pro základní školy a 3 publikace pro školy střední, které jsou zmíněny v následující tabulce:

Tab. 1: Nejvíce využívané učebnice na základních školách a středních školách v Olomouckém kraji

	Název	Rok vydání	Autoři	Nakladatelství
ZÁKLADNÍ ŠKOLY				
1	Zeměpis: putování po světadílech	2016	Svatoňová, Mališ	Nová škola
2	Zeměpis 3: zeměpis oceánů a světadílů (2): Amerika, Asie, Evropa.	2001	Voženílek, Fňukal, Mahrová,	Prodos
3	Zeměpis 7 pro základní školy a víceletá gymnázia: zeměpis oceánů a světadílů (2): Amerika, Asie, Evropa.	2005	Dvořák, Taibr Kohoutová	Fraus
4	Hravý zeměpis 7	2017	Šindýlek, Staněk, Bočanová, Kubů	Taktik
5	Zeměpis světa 2: učebnice zeměpisu pro základní školy a víceletá gymnázia: Amerika, Asie.	2008	Holeček, Jánský, Taibr	Česká geografická společnost (ČGS)
6	Zeměpis 7: pro základní školy	2015	Demek, Mališ	SPN
7	Zeměpis Ameriky, Asie a Evropy: pro základní školy	2002	Brinke, Mališ	Fortuna
8	Zeměpis pro 6.-7. ročník ZŠ a nižší ročníky víceletých gymnázií: světadíly	1999	Kraus, Krausová	Alter
STŘEDNÍ ŠKOLY				
1	Makroregiony světa	2010	Anděl, Bičík, Havlíček	ČGS
2	Geografie 3: regionální geografie světa pro střední školy. 2., přeprac. vyd.	2013	Demek	SPN
3	Zeměpis II. v kostce: pro střední školy	2008	Kašparovský	Fragment

zdroj: vlastní zpracování (Microsoft Excel 2016)

7.2 Způsob práce s místopisným pojmem pro následné analýzy

Analýza výskytu místopisných pojmů ve zkoumaném vzorku učebnic je klíčovým výzkumem práce a metodika získání dat je inspirována dvěma články: *Četnost místopisných názvů v učebnicích zeměpisu* (Marada, Hudeček 2003) a *Geographical names frequency as a tool for the assessment of territorial representations in geography textbooks* (Kučerová, Novotná, Hátle, Bláha 2014). Všechny místopisné pojmy vztažené k Asii se zkoumaly ve vybraném vzorku učebnic (11 publikací). Sledovala se jejich četnost, kterou je myšleno, kolikrát se jednotlivý pojem v učebnici vyskytuje a vedle této charakteristiky byly pojmy monitorovaly a zaznamenávaly i z hlediska hodnoty jejich váhy. Na základě působení na žákovo zapamatování a vstřebávání informace, se stanovovaly jednotlivé kategorie a na základě kategorie jsou určeny jejich hodnoty. Celkově bylo vytyčeno sedm kategorií (nápisy, pojmy zvýrazněny a nezvýrazněny v textu, názvy v tabulkách, v grafech, u obrázků a v učebních úlohách), ke kterým se přiřazovaly určité hodnoty (1, 2, 3). Za nejdůležitější kategorii z hlediska působení na jedince jsou považovány nápisy (přiřazená hodnota 3) a pojmy, které byly zvýrazněny v textu (přiřazená hodnota 2). Za méně významné považujeme zbylých pět kategorií (nezvýrazněné pojmy v textu a pojmy uvedené u nonverbálních prvků). Při výzkumu nebyl brán ohled na to, jak autor v učebnici pojem uvádí. Mezi zkoumané pojmy řadíme i různá uvedená synonyma daného pojmu (Barma=Myanmar, Peking=Bejing atd.). U výsledné tabulky s pojmy a jejich charakteristikami pro všechny způsoby analýzy proběhla různá selekce.

7.3 Tvorba map

Pro tvorbu tematických map, které se v práci objevují dvojího typu, byly z výsledné tabulky vybrány pojmy, jejichž vážená hodnota převyšovala určitý bodový stupeň. Pro každý typ tematických map byla zvolena jiná nejnižší hodnota intervalu. Srovnávací mapy místopisných pojmů vyskytujících se v učebnicích pro ZŠ a SŠ vyobrazují pojmy, jejichž stupnice začínají bodem 3 a pro mapy představující všech 8 učebnic pro základní školy byla zvolena nejnižší hodnota intervalu 5. Rozdílnou nejnižší hodnotu intervalu u obou typů tematických map volíme kvůli odlišným datům, které jsou zpracovávány. Pro kartografickou vizualizaci váhy pojmů v učebnicích pro ZŠ, i v mapách srovnání pojmů v učebnicích pro ZŠ a SŠ (nakladatelství SPN a ČGS), byly hodnoty rozděleny do 5 intervalů v kategoriích:

velmi vysoká, vysoká, střední, nízká, velmi nízká. Kategorizace provedena podle Hudeček a Marada (2003). Pro lepší přehlednost mapy dělíme na část fyzické a humánní geografie a pro každou z nich určujeme jiný histogram, který sloužil k definování rozsahu intervalů. V každé třídě se vyskytuje přibližně stejný počet hodnot. Do kategorie: „velmi vysoká“ je řazen nejmenší počet prvků (snaha o zvýraznění extrémních hodnot). Hodnoty nejvyššího intervalu vyobrazují geografické pojmy, které zmiňovala naprostá většina učebnic. Do nejnižšího intervalu spadají místopisné pojmy, které se vyskytují v menší míře a vyznačují se nízkou hodnotou.

Tab. 2: Rozdělení intervalů pro mapy – Zastoupení vybraných pojmů v učebnicích pro SŠ a ZŠ (nakladatelství SPN a ČGS)

Označení intervalu	Fyzická geografie	Humánní geografie
	Rozdělení intervalu	Rozdělení intervalu
velmi vysoká	40–21	100–41
vysoká	20–11	40–21
střední	10–7	30–11
nízká	6–5	10–7
velmi nízká	4–3	6–3

zdroj: vlastní zpracování (Microsoft Excel 2016)

Tab. 3: Rozdělení intervalů pro mapy – Zastoupení vybraných pojmů v učebnicích pro ZŠ

Označení intervalu	Fyzická geografie	Humánní geografie
	Rozdělení intervalu	Rozdělení intervalu
velmi vysoká	86–41	308–134
vysoká	40–27	133–40
střední	26–16	39–17
nízká	15–9	16–8
velmi nízká	8–5	7–5

zdroj: vlastní zpracování (Microsoft Excel 2016)

Výsledné geografické frekvenční mapy byly vytvořeny v prostředí geografických informačních systémů (GIS) prostřednictvím ArcMap 10.2. Před začátkem samostatné tvorby map bylo nezbytné si opatřit vrstvy regionální geografie Asie pro ArcMap. Část byla poskytnuta © GISAT 2007, druhá část stažena





















z internetového portálu: <https://www.naturearthdata.com/downloads/>. V Microsoft Excel 2016 byla připravována data pro připojení jako JOIN k získaným geometriím. Nejdříve bylo nutné tabulku upravit dle geometrických dat (především názvy), přidat kolonku „typ“ a dohledat (pomocí souřadnic) data chybějící. Ke spojení došlo díky vytvořeným anglickým ekvivalentům. Pro ukázkou je přiložen kousek tabulky:

Tab. 4: Ukázka tabulky pro JOIN-humánní geografie

Pojem	Četnost	Váha	Anglický ekvivalent	Typ
Čína	276	308	China	stát
Japonsko	162	193	Japan	stát
Indie	120	134	India	stát
Izrael	95	118	Israel	stát
Vietnam	77	100	Vietnam	stát

zdroj: vlastní zpracování (Microsoft Excel 2016)

Vrstvy jsou upraveny také pomocí nástroje Dissolve, protože některá data (zvláště řeky) měla více záznamů o stejném názvu (např. řeka byla rozdělena na 5 úseků, každý měl řádek v tabulce, Dissolve je spojil do jednoho). Takto spojená data byla exportována do geodatabáze a dále se s nimi pracovalo samostatně Feature Class. Všechny geografické názvy jsou v mapě vyobrazeny pomocí figurálních, liniových a plošných symbolů, ve většině případů pomocí kartogramu a velikosti písma. Všechny skupiny pojmů jsou rozděleny do intervalů podle jednotné kategorizace. Z toho důvodu je možné si všimnout, že legenda není plně zaplněna a objevují se prázdná políčka, to je způsobeno tím, že některé skupiny místopisných pojmů (znatelné hlavně u výsledných map fyzické geografie) mohou objevovat třeba jen 2x. Pro ukázkou a lepší schopnost orientace ve vytvořených tematických mapách je uvedena jejich komplexní legenda pro mapy: Zastoupení vybraných pojmů v učebnicích pro ZŠ (fyzická geografie).

	pohoří a nížiny	hory	ostatní tvary	(polo)ostrovy	oblasti	pouště	řeky	jezera	moře/zálivy	průlivy/průplavy
velmi vysoké				Filipíny						
vysoké		▲		Kypr						
střední				Cejlon						
nízké				Hokkaidó						
velmi nízké		▲	•	Sachalin						•

Obr. 4: Ukázka legendy map fyzické geografie: Zastoupení vybraných pojmů v učebnicích pro ZŠ

zdroj: vlastní zpracování (ArcGIS 10)

Tematické mapy jsou zpracovány pomocí jednoduché symbologie kartogramu (plochy, linie, body). Barvy jsou buď přímo z defaultních barev ESRI nebo z webu colorbrewer2.org. Popisky jednotlivých míst kopírují linie (řeky), některé mají větší rozestup písmen. Pro jejich zobrazení je zvoleno obyčejné písmo nebo jsou zvýrazněny pomocí halo efektu. Také jsou popisky rozděleny do 5 kategorií, což se vytváří v nastavení vrstvy a pomocí SQL se jednotlivé kategorie omezují, vybírají nebo definují. V každém nastavení vybíráme písmo, placement properties apod. Následně byly popisky převedeny na Labels To Annotation – In Database – 1:60 000 000. Posun a rotace vytvoří zrcadlo mapy (nadpis, legenda, tiráž...).

7.4 Dílčí výzkumy

Všechny dílčí výzkumy, které jsou v této práci zhotoveny vychází pouze z analýzy výskytu místopisných pojmů učebnic pro základní školy (8 publikací). Výzkum je rozdělen do tří částí: první část se soustředí na celkový počet pojmů vyskytující se v učebnicích pro ZŠ, druhá část se zaměřuje na dotazníkové šetření a třetí částí je pouze doplňující lingvistická analýza imaginativní geografie. Dílčí výzkumy jsou soustředěny pouze na ZŠ, protože byl zkoumán větší vzorek škol, ve kterém se učebnice využívají a byl pro výzkum vyhodnocen i větší počet učebnic, které byly podrobeny zkoumání. Dalším důvodem zaměření se v dotazníkovém šetření pouze na ZŠ je, že je tento stupeň vzdělání pro všechny žáky důležitým faktorem, který ovlivňuje tvorbu prekonceptů, se kterými student odchází do dalšího vzdělávacího stupně.

V první části analýzy pojmů v učebnicích pro ZŠ je pro porovnání jejich procentuálního zastoupení v jednotlivých kategoriích zhotoven koláčový graf, který byl vytvořen pomocí Microsoft Excel 2016. Data byla rozdělena do několika kategorií: pohoří/hory, nížiny, řeky, moře/zálivy, průlivy/průplavy, jezera, ostrovy, poloostrovy, pouště, mysy, státy a města. Graf je vyhotoven pomocí následující tabulky:

Tab. 5 Výpočet procentuálního zastoupení pojmů v jednotlivých kategoriích

Kategorie	Počet v kategoriích	Procentuální zastoupení [%]
města	92	28
pohoří a hory	49	15
státy	47	14
moře/zálivy	30	9
řeky	27	8
ostrovy	27	8
průlivy/průplavy	14	4
poloostrovy	13	4
pouště	11	3
mysy	9	3
nížiny	8	2
jezera	7	2

zdroj: vlastní zpracování (Microsoft Excel 2016)

Celkový počet pojmů je 336. Procentuální výsledky, které jsou potřebné pro tvorbu zmiňovaného grafu jsou vypočítány, pomocí excelu (celkový počet v kategorii/celkovým počtem pojmů).

Další část pojmové analýzy je inspirována článkem: *Pojmová analýza českých učebnic sociálního zeměpisu pro základní školy* (Knecht 2007). Pomocí jeho metodologie jsou i v této práci srovnávány počty místopisných pojmů uvedených v učebnicích pro základní školy a počty místopisných pojmů společně uvedených v učebnicích (kumulativní četnost). Pro srovnání počtu místopisných pojmů ve zkoumaných učebnicích byl zjišťován jejich absolutního počet bez kategorizace. Absolutní počet pojmů je vyobrazen pomocí sloupcového grafu, který byl stejně jako koláčový graf vytvořen pomocí Microsoft Excel 2016. Další metoda, která byla použita je kumulativní četnost, což znamená, že byly zjišťovány počty místopisných pojmů, které jsou společně uvedeny v učebnicích pro ZŠ. Analýza byla prováděna pomocí tabulek s pojmy k jednotlivým publikacím, takže bylo vytvořeno 8 tříd, ve kterých se zjišťovalo kolikrát je daný pojem uveden ve všech sledovaných kategoriích. V tabulce je zaznamenána absolutní a relativní hodnota kumulativní četnosti. Absolutní hodnota ukazuje počet daných pojmů, které byly v každé třídě zastoupeny. Relativní hodnota kumulativní četnosti je potom přepočtena na počet prvků v souboru (absolutní počet pojmů v jedné skupině učebnic/celkovým počtem pojmů). Udává se obvykle v procentech.

7.4.1 Dotazníkové šetření (žáci základních škol)

Druhou částí dílčího výzkumu je dotazníkové šetření, kterého se zúčastnilo 168 respondentů dvou státních základních škol v Olomouckém kraji.

Šetření bylo prováděno za pomoci učitelů zeměpisu, kteří obdrželi pokyny, jak mají žáci ve slepých mapách daná místa zakreslovat a popisovat, aby byly přehledné pro jejich následující vyhodnocení. Časový limit byl stanoven na 20 minut. Žáci při vyplňování nesměli používat atlasy ani jiné pomůcky.

Dotazníky byly konstruovány pro zjištění žákova povědomí o nejčastěji se vyskytujících pojmech ve zkoumaném vzorku učebnic. Za každou sledovanou a analyzovanou skupinu pojmů byly vybrány ty, které měly nejvyšší váhu. Dotazníky se skládaly ze tří úloh. První dvě úlohy prošetřují, kolik pojmů dokáže žák zakreslit do slepé mapy Asie. První úloha se konkrétně zaměřuje na místopisné pojmy fyzické geografie a druhá úloha na pojmy geografie humánní. Třetí část dotazníku se zabývá subjektivně vybranými pojmy a zajímá nás asociace žáků s nimi.

Vyhodnocení dotazníků bylo provedeno „ruční metodou“, kdy byl každý dotazník opraven zvlášť. V prvních dvou úlohách byly pojmy sledovány ve třech kategoriích: zaznačeno správně, nezaznačeno a zaznačeno špatně. Výsledky byly zaneseny do souhrnné tabulky, kde proběhla selekce dat. Pomocí nich byly v Microsoft Excel 2016 zhotoveny sloupcové grafy, které vyobrazují různé sledované prvky (pojmy zaznačeny správně, nezaznačeny a zaznačeny špatně, srovnání mezi dvěma školami z hlediska správně zaznačených pojmů). Třetí část dotazníku monitorovala asociace každého žáka se čtyřmi vybranými pojmy. Na tomto základě srovnáváme i schopnosti žáka napsat nějakou charakteristiku pojmu s tím, jestli dokáže daný pojem zakreslit do mapy.

8 Výsledky práce

8.1 Analýza zkoumaných učebnic

Učebnice, které jsou podrobeny výzkumu, mají schvalovací doložku MŠMT, což je jediný regulátor učebnic v České republice (Hercik, Mísařová 2013). V této části práce se zaměříme na odlišnosti učebnic pouze v jejich metodickém ztvárnění a rozsahu učiva, které jsou dle (Maňák 2007) jedinými možnými ukazateli jejich rozdílnosti. Již na první pohled poznáme, že někteří autoři učebnice kladli větší důraz na textovou složku. Jinde se zaměřili spíše na její praktičnost a možnost využití učitelem i žákem ve výuce. Problematiku regionální geografie Asie učebnice popisovaly na různém počtu stran s odlišným textem. Některé učebnice obsahovaly mezipředmětové vztahy. Jiné se vyznačovaly velkým počtem učebních úloh a obrázků, se kterými by se v hodinách dalo pracovat. Občas se objevila i část, která se zaměřovala na zajímavosti o oblasti. Zajímavosti, obrázky, učební úlohy mohou učebnici pro žáky udělat velmi poutavou. Z hlediska podobnosti se po obsahové stránce od sebe učebnice opravdu příliš nelišily.

Dle výzkumu měly v Olomouckém kraji většinové zastoupení učebnice od nakladatelství Nová škola. U učebnic nakladatelství Prodos, Fraus, Taktik, ČGS a Fragment byly výsledky velmi vyrovnané. Učitelé, kteří reagovali na výzkumnou sondu v podobě elektronické pošty, uváděli, že se v případě vydavatelství Fortuna a Alter se jedná o učebnice, které obsahují zastaralé informace. Starší učebnice se objevují ve výuce v případě, že školy nemají dostatečné finanční prostředky na jejich častou obnovu. Učitelé také zmiňují, že i starší učebnice si mohou najít své využití (např.: když by v žákovy chtěl rozvíjet schopnost rozpoznání neaktuální informace). Také uvádí, že nevýhodou takového typu učebnice je, že mohou žáky svádět zapamatovat si nepřesné informace.

8.1.1 Výskyt místopisných pojmů v učební úlohách, obrázcích, mapách a tabulkách

V této části práce se zaměříme právě na složky, které udávají různou váhu z hlediska působení různé formy sdělení místopisného pojmu na jejího uživatele. Analýze nebudou podrobeny místopisné pojmy, které se objevovaly v textu (tzn. pojmy zvýrazněny a nezvýrazněny v textu a nadpisy), ale zaměří se na zbylé čtyři složky, které byly zahrnuty do analýzy místopisného pojmu v učebnici pro ZŠ (tzn.

obrázky, učebních úlohy, mapy a tabulky). Pomocí nich si přiblížíme všech jedenáct zkoumaných publikací a základě nich srovnáme učebnice pro ZŠ a SŠ.

Ve všech následujících tabulkách je přiřazovacím ekvivalentem ke zkoumané učebnici jméno nakladatelství určité učebnice. Tabulka č. 6 vyobrazuje celkový počet učebních úloh, počet učebních úloh s místopisným pojmem a procentuální zastoupení učebních úloh s místopisným pojmem k celkovému počtu učebních úloh.

Tab. 6: Analýza početního zastoupení učebních úloh s místopisným pojmem

Nakladatelství	Počet učebních úloh	Počet učebních úloh s místopisným pojmem	Počet učebních úloh s místopisným pojmem / počet učebních úloh [%]
ZÁKLADNÍ ŠKOLY			
Nová škola	151	112	74
Prodos	56	21	38
Fraus	125	34	27
Taktik	61	10	16
ČGS	241	99	34
SPN	102	42	41
Fortuna	202	57	28
Alter	47	47	100
STŘEDNÍ ŠKOLY			
ČGS	58	24	41
SPN	117	20	17
Fragment	29	4	7

zdroj: vlastní zpracování (Microsoft Excel 2016)

Dominantou celé tabulky je z hlediska zastoupení místopisných pojmů v **učebních úlohách** vydavatelství Alter, které má v každé učební úloze aspoň jeden místopisný pojem (výsledek 100 %). Celý text učebnice je tvořen učebními úlohami a neobjevuje se žádný souvislý text, což můžeme považovat za jeden z faktorů

takového výsledku. I přes to, že ze seznamu učebnic nejstaršího vydání (1999), tak ji z hlediska učebních úloh řadíme do učebnic velmi tvořivých a nadčasových. Mezi starší učebnice seznamu je řazena i učebnice od nakladatelství Fortuna, kde se úlohy různého typu objevují pro vtažení do kapitoly, součást textu a na také na jeho konci. Otázky na začátku kapitoly (podkapitoly) slouží pro zamyšlení nad danou problematikou. Otázky uvnitř textu jsou vytvořeny pro tvořivou práci s textem a na konec kapitoly jsou řazeny otázky pro opakování. Tato skutečnost vytváří velké početní zastoupení učebních úloh (202 učebních úloh). Na druhé straně procentuálním zastoupením učebních úloh s místopisnými pojmy (28 %) Fortunu řadí mezi méně význačné elementy tabulky. Z hlediska početního zastoupení tvoří dominantu tabulky (241 učebních úloh) učebnice ZŠ od nakladatelství ČGS, což tvoří nejednotnost mezi učebnicemi ČGS pro ZŠ a SŠ, protože v učebnice pro SŠ od ČGS se objevuje pouze 58 učebních úloh. Na velký počet učebních úloh v učebnici pro ZŠ má vliv výskyt opakovacích částí za každou podkapitolou a také úlohy, které se objevují na konci kapitoly (60 učebních úloh). Dalším vlivem jejich odlišnosti může být úplně jiná struktura učebnice ČGS pro střední školy. Regionální geografie Asie v ní není obsažena jako souvislý text, ale různé její regiony se objevují v kapitolách: Méně vyspělé makroregiony, Hospodářsky vyspělé regiony. Zajímavé je, že mají srovnatelné hodnoty v procentuálním zastoupení učebních úloh s místopisnými pojmy (ZŠ-34 %, SŠ-41 %). Učebnice pro střední i základní školy od ČGS se také ztotožňují tím, že má každá kapitola (podkapitola) souvislý text a otázky a úkoly se objevují v hojném počtu až za kapitolou. Stejnou strukturu má již zmiňovaná učebnice od nakladatelství Fortuna. Jediné nakladatelství, u kterého stejně jako u ČGS můžeme porovnat učebnice pro ZŠ a SŠ je SPN. Z hlediska hodnot v tabulce mají učebnice SPN v celkovém počtu učebních úloh srovnatelné hodnoty (ZŠ - 102 učebních úloh, SŠ - 117 učebních úloh), ale z hlediska procentuálního zastoupení místopisných pojmů v učebních úlohách ZŠ převyšuje SŠ skoro o 30 %. Procentuálně je z hlediska výskytu místopisných pojmů v učebních úlohách k celkovému počtu na druhé místo řazena učebnice Nová školy (74 %). Spolu s učebnicí od nakladatelství Taktik patří mezi nejnovější učebnice tabulky. Obě jsou to velmi moderními a hravými učebnicemi. V učebnici nakladatelství Taktik se objevuje menší počet učebních úloh (61), protože se vydavatelství dříve zaměřovalo pouze na pracovní sešity, a i k této verzi učebnice je zhotoven velmi přehledný pracovní sešit. Velmi podobná učebnice Nové škole

je učebnice Fraus, která s ní má i srovnatelný počet učebních úloh (123). Z hlediska učebních úloh si zhodnotíme ještě vydavatelství Fragment, kde se v učebnici vyskytuje opravdu velké množství pojmů a problematiky s nimi spojenými, ale učební úlohy se objevují za celou úvodní kapitolou Asie (14 učebních úloh) a za celou kapitolou regiony Asie (15 učebních úloh). Z toho jenom ve 4 z nich je přímo obsažen místopisný pojem.

Ve zkoumaných učebnicích se dle taxonomie Tollingerové (1970) objevovaly učební úlohy různé náročnosti. V učebnici Prodos se autoři zaměřovali pouze na otázky a úkoly, které spadají dle Tollingerové spadají do **úloh vyžadující pamětní reprodukci poznatků a jednoduché myšlenkové operace s poznatky**. Učební úlohy se v této učebnici objevují vždy za kapitolou. Učební úlohy, které **vyžadují složitější myšlenkové operace s poznatky, sdělení poznatků a vyžadující tvořivé myšlení** jsou obsaženy například v učebnicích SPN (pro střední i základní školy).

Tabulka č. 7 se zabývá stejnou problematikou jako tabulka předchozí, ale zaměřuje se na početní zastoupení obrázků, počet obrázků vyobrazující místopisné pojmy a procentuální zastoupení obrázků, které vyobrazují místopisné pojmy.

Tab. 7: Analýza zastoupení obrázků, které vyobrazují zkoumané místopisné pojmy

Nakladatelství	Počet obrázků	Počet obrázků vyobrazující místopisné pojmy	Počet obrázků vyobrazující místopisné pojmy / počet obrázků [%]
ZÁKLADNÍ ŠKOLA			
Nová škola	131	56	43
Prodos	63	19	30
Fraus	77	41	53
Taktik	133	41	31
ČGS	46	20	43
SPN	83	38	46
Fortuna	22	10	45
Alter	48	21	44
STŘEDNÍ ŠKOLA			
ČGS	30	17	56
SPN	12	6	50

zdroj: vlastní zpracování (Microsoft Excel 2016)

Na první pohled si všimneme, že z hlediska počtu **obrázků** v tabulce dominují velmi srovnatelné hodnoty nakladatelství Taktik (133 obrázků) a Nová škola (131 obrázků). Vysoké číslo počtu obrázků může být v učebnici Taktik způsobeno tím, že se zaměřuje mnoho zajímavostí, ke kterým je vhodné použít různé obrazové složky. U Nové školy může mít na velký počet obrázků způsoben jejich využití v učebních úlohách. Na druhé straně žádné obrázky neobsahovala z tabulky vyřazená učebnice pro střední školy od nakladatelství Fragment. Jediné učebnice, které slouží pro srovnání mezi ZŠ a SŠ jsou od nakladatelství SPN a ČGS. V učebnici pro střední školy SPN (12 obrázků) i ČGS (30 obrázků) se ve srovnání se všemi učebnicemi pro ZŠ objevuje mnohem menší počet. Dalším rozdílem mezi

učebnicemi ZŠ a SŠ z hlediska problematiky obrázků je skutečnost, že učebnice ZŠ se zaměřují na podobu místopisného pojmu a vyobrazení rýžových polí, rostlin, živočichů. Jedná se o snahu žáka nižšího věku vtáhnout do tématu pomocí obrázků a pokusit se, aby si díky němu zapamatoval nějaký místopisný pojem. V učebnicích pro střední jsou mezi obrázky řazeny spíše grafy pro srovnání nějaké problematiky, ale není v nich ukázaná podoba místopisného pojmu. Procentuální vyjádření obrázku místopisného pojmu ke všem obrázkům v dané učebnici je velmi vyrovnaný a až na dvě výjimky nepřevyšuje 50 %.

V tabulce č. 8 je zkoumáno pouze početní zastoupení map a tabulek ve zkoumaných učebnicích.

Tab. 8: Početní zastoupení map a tabulek ve zkoumaných učebnicích

Nakladatelství	Počet map	Počet tabulek
ZÁKLADNÍ ŠKOLA		
Nová škola	15	3
Prodos	10	12
Fraus	15	0
Taktik	14	1
ČGS	11	10
SPN	3	0
Fortuna	3	4
STŘEDNÍ ŠKOLA		
ČGS	14	6
SPN	9	14
Fragment	5	17

zdroj: vlastní zpracování (Microsoft Excel 2016)

Tabulka nevyobrazuje stejnou problematiku jako učební úlohy a obrázky, protože v každé mapě i tabulce se objevuje nějaký místopisný pojem (tzn. ve všech zkoumaných učebnicích by procentuální výsledek počtu místopisného pojmu ke všem tabulkám i mapám byl 100 %). Z tabulky je patrné, že zastoupení map i tabulek je ve všech zkoumaných učebnicích menší než výskyt obrázků nebo

učebních úloh. Z důvodu nulového výskytu map i tabulek není do této části analýzy zařazena učebnice od nakladatelství Alter.

Ve zkoumaných učebnicích se objevují mapy dvojího typu. **Mapy**, které vyobrazují jenom regiony, aby si žák představil, kde se popisované místo nachází. Tímto způsobem jsou mapy zpracovány v učebnici pro základní školy od nakladatelství Fortuna a SPN a pro střední školy v nakladatelství Fragment. Práce s touto učebnicí by bylo nutné doplnit práci s atlasem. Zmiňované učebnice jsou v tabulce řazeny mezi ty, které se vyznačují jejich nejmenším početní zastoupení. Zbylé učebnice se řadí mezi dominanty tabulky a obsahují přes 10 map: Prodos (10 map), ČGS – základní škola (11 map), střední škola (14 map) Taktik (14), Fraus a Nová škola (15 map). Obsažené mapy v těchto učebnicích nevyobrazují pouze regiony, ale i složitější problematiku (desková tektonika, rozdělení srážek v Asii, hlavní přírodní regiony, plánované přesuny povrchových vodních zdrojů, podnebné pásy Asie, mapa srážek Asie, přírodní krajiny Asie, náboženství, sopečná činnost a zemětřesení).

Tabulky jsou výborným ukazatelem pro srovnání a ukázkou důležitých souvislostí. V některých učebnicích se objevují jako součást textu (např: učebnice od nakladatelství SPN pro střední školy). Jinde jsou řazeny na konec kapitoly. V učebnici pro ZŠ i SŠ od nakladatelství ČGS jsou tabulky až v konečné části učebnice (témata tabulek: nezávislé státy, největší ostrovy, těžba surovin). Dominantou je z hlediska početního zastoupení tabulek učebnice pro střední školy od nakladatelství Fragment, kde jsou využity tabulky různých témat (srovnání sklizně v jednotlivých státech, ukáзка počtu chovu dobytka – srovnání extrémů, produkce elektřiny, největší hory, významné sopky, nejdelší řeky).

8.2 Srovnání vyskytujících se místopisných pojmů v učebnicích ZŠ a SŠ (nakladatelství ČGS a SPN)

Výsledkem analýzy této problematiky jsou 4 výsledné mapy. Dvě vychází z učebnice pro ZŠ a dvě z učebnic pro SŠ a následně projdou srovnávací analýzou. Mapy byly zhotoveny na základě výzkumu výskytu místopisných pojmů pouze v učebnicích od nakladatelství ČGS a SPN a jsou zvláště vyobrazeny pojmy fyzické a humánní geografie.

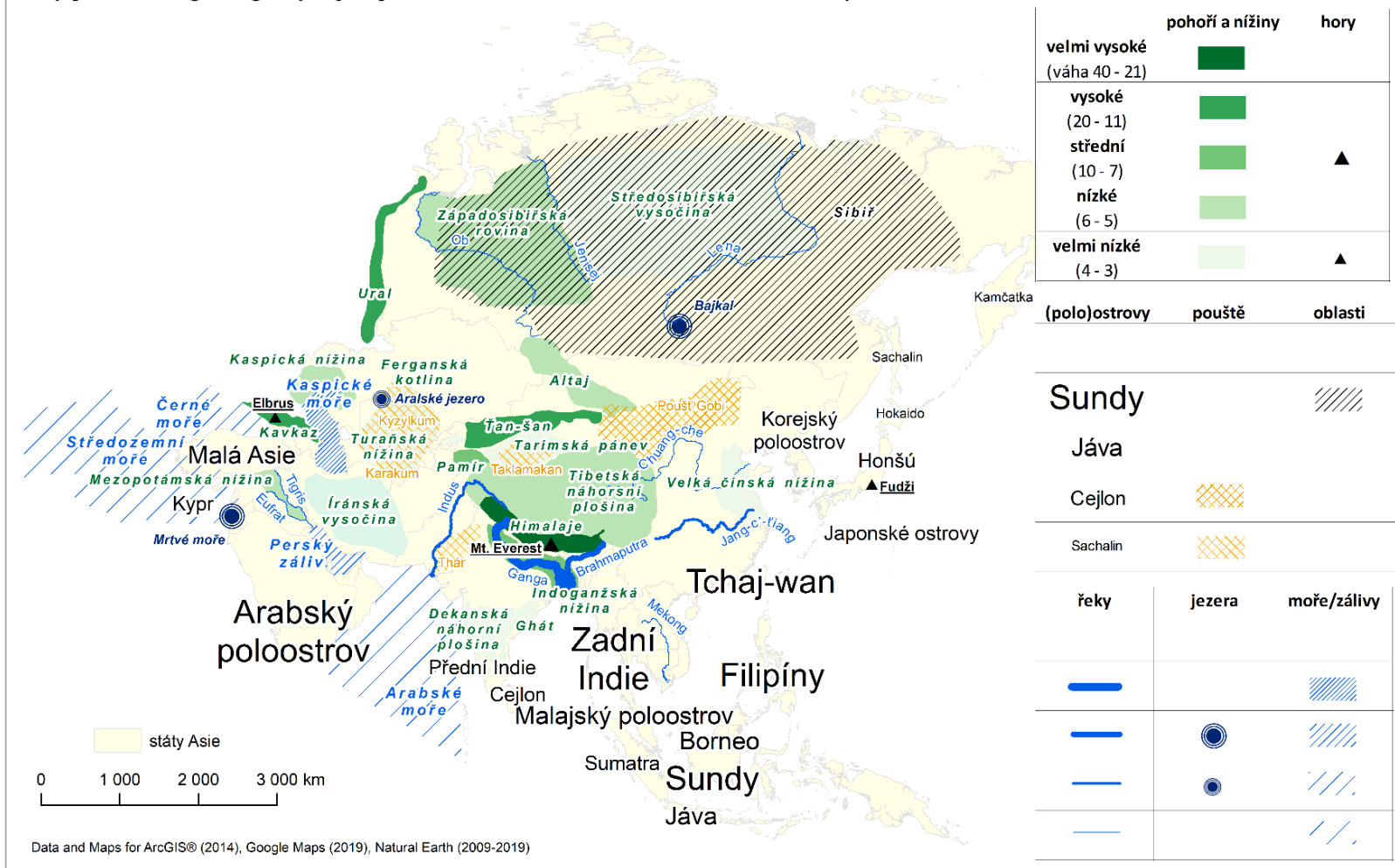
Hned při prvním pohledu na mapy pro ZŠ a SŠ (fyzická geografie) si všimneme, že mapa s pojmy ZŠ je mnohem více zaplněna než mapa SŠ. Dále nás upoutá zaplnění legendy, kde jsou v mapě pro ZŠ ve větší míře zastoupeny vyšší intervaly než v mapě pro školy střední. Mapa fyzické geografie pro základní školy celkově vyobrazuje 66 pojmů, kdežto mapa vyhotovená z učebnic pro střední školy pouze 40. Z toho 36 pojmů tvoří společný základ, který použijeme pro srovnání. V první řadě se u těchto společně vyskytujících pojmů zaměříme na jejich odlišné zastoupení v jednotlivých intervalech. Při pohledu na mapy si všimneme různé sytosti barev hlavně u těchto pojmů: **Tibetská náhorní plošina** (větší váha v mapě SŠ), **Himaláje**, **Přední Indie**, **Mrtvé moře** (větší zastoupení v mapě reprezentující ZŠ). Největších rozdílů si můžeme všimnout u pojmů, které zastupují řeky. Na řeky se zaměříme, protože z hlediska četnosti výskytu v obou mapách mají srovnatelné hodnoty (ZŠ – 11 řek, SŠ – 15 řek). Je viditelné, že v mapě pro střední školy jsou silnější linie než v mapě pro základní školy řeky: **Mekong**, **Chuang-che**, **Ob**, **Lena**. Opačně tomu je u řek **Ganga** a **Brahmaputra**. Se stejnou nebo velmi podobnou váhou se v učebnici vyskytovaly řeky **Jenisej**, **Eufkrat** a **Tigris**. Další společně se vyskytující pojmy, které mají srovnatelné hodnoty a najdeme je v obou mapách ve stejném intervalu jsou **Středozemní moře**, **Perský záliv**, **Bajkal**, **Kaspické moře**, **Indoganžká** a **Mezopotámská nížina**, **Filipíny**, **Dekánská náhorní plošina**, **Ghát** a **Elbrus**. Zajímavé je, že hora **Elbrus** je zastoupena v obou dvou mapách, ale nejvyšší hora světa **Mt. Everest** se u učebnicích pro střední od nakladatelství ČGS a SPN nevyskytovala v tak velkém počtu, aby byla zaznačena v mapě. Pojmy, které se zase naopak nevyskytují v mapě pro ZŠ a jsou pouze v mapě pro SŠ jsou řeky (**Angara**, **Amurdarja**, **Syrdarja**, **Iravádí** a **Salwin**), pohoří (**Zagros**) a ostrov (**Maledivy**).

Jedním z rozdílů map fyzické geografie a humánní geografie je skutečnost, že pojmy reprezentující humánní geografii se vyskytovaly v obou typech učebnic s velmi podobným zastoupením. Dokazuje to jednotné zaplnění legendy v mapě pro ZŠ i SŠ. V mapách jsou sice zastoupeny stejné intervaly, ale jsou ve většině případů reprezentovány různými pojmy. Výjimku v podobě výskytu ve stejném intervalu vyobrazují tyto pojmy: **Čína, Pákistán, Indonésie, severní Korea a Palestina**. Rozdílnost mezi vyobrazením pojmů nás na první pohled v obou mapách zaujme, **Japonsko** (větší váha v mapě SŠ) **Kazachstán, Rusko a Saudská Arábie** (větší zastoupení v mapě ZŠ). Dalším odlišností mezi mapami fyzickými a humánní je ve v celku vyrovnaném počtu pojmů humánní geografie v jednotlivých mapách. Mapa pro základní školy vyobrazuje 56 pojmů a mapa pro střední školy 47 pojmů. Společně se vyskytujících se pojmů je 36 a převážně jsou tvořeny názvy států, pouze 5 z nich jsou pojmy reprezentující města: **Hongkong, Tokio, Dillí, Jeruzalém a Bombaj**. Z hlediska srovnání se také zaměříme, jestli mapy reprezentující ZŠ a SŠ učebnice vyobrazují více pojmy z fyzické nebo humánní geografie. Z map je patrné, že hlavním zájmem středoškolských učebnic jsou státy a města a u učebnic základních škol se více pojmů objevuje v části fyzické geografie.

ZASTOUPENÍ VYBRANÝCH POJMŮ V UČEBNÍCÍCH ZŠ

(fyzicko-geogr. pojmy; nakladatelství SPN a ČGS)

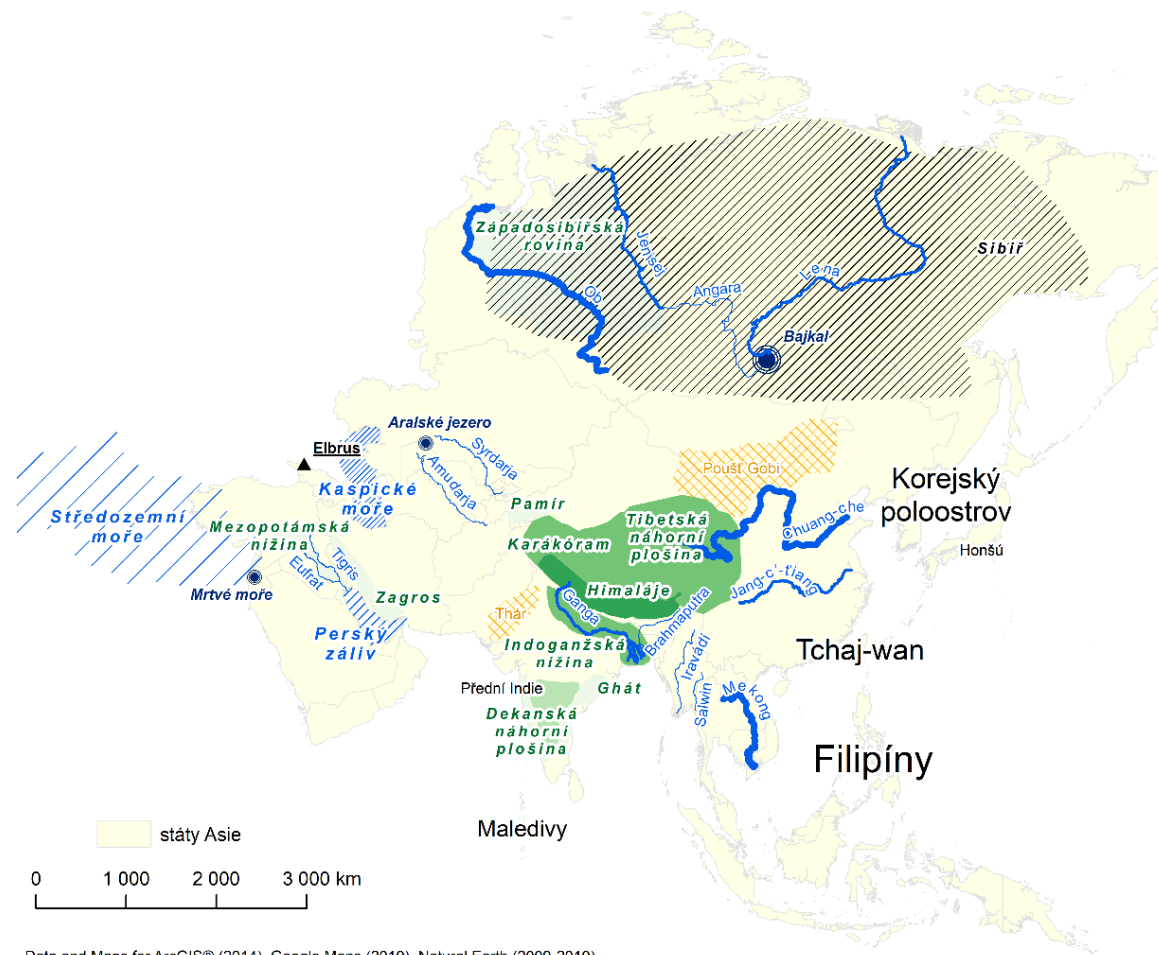
Obř. 5: Zastoupení vybraných pojmů v učebnicích ZŠ (fyzicko-geogr. pojmy)
 (zdroj: vlastní zpracování ArcGIS 10)



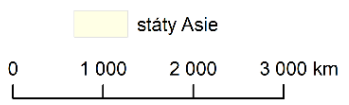
Data and Maps for ArcGIS® (2014), Google Maps (2019), Natural Earth (2009-2019)

ZASTOUPENÍ VYBRANÝCH POJMŮ V UČEBNÍCÍCH SŠ

(fyzicko-geogr. pojmy; nakladatelství SPN a ČGS)



	pohoří a nížiny	hory
velmi vysoké (váha 40 - 21)		
vysoké (20 - 11)		
střední (10 - 7)		
nízké (6 - 5)		
velmi nízké (4 - 3)		▲
(polo)ostrovy	pouště	oblasti
Filipíny		
Tchaj-wan		
Maledivy		
Honšú		
řeky	jezera	moře/zálivy

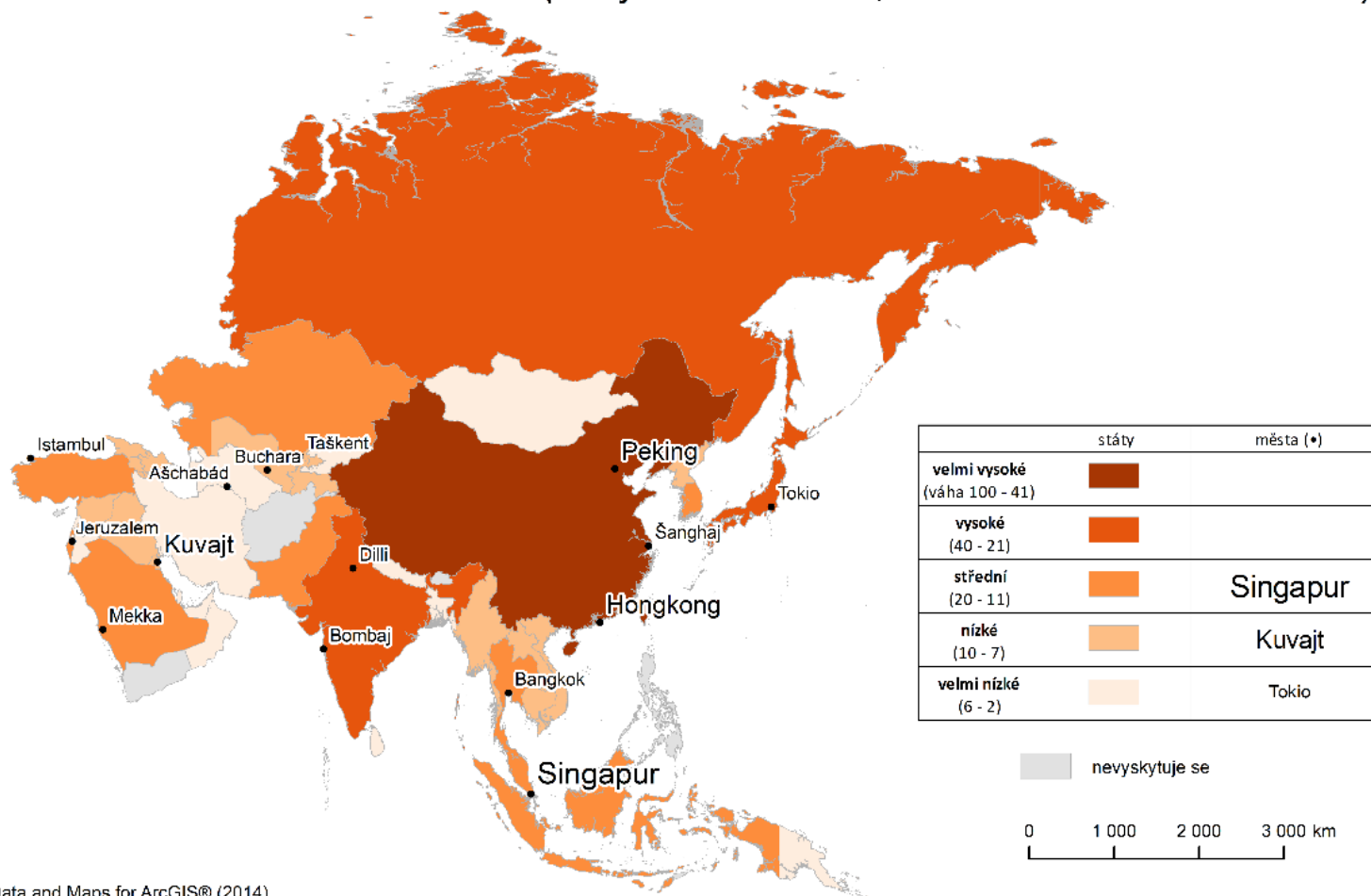


Data and Maps for ArcGIS® (2014), Google Maps (2019), Natural Earth (2009-2019)

Obr. 6: Zastoupení vybraných pojmů v učebnicích ZŠ (fyzicko-geogr. pojmy)
(zdroj: vlastní zpracování ArcGIS 10)

ZASTOUPENÍ VYBRANÝCH POJMŮ V UČEBNICÍCH ZŠ

(státy a města Asie; nakladatelství SPN a ČGS)

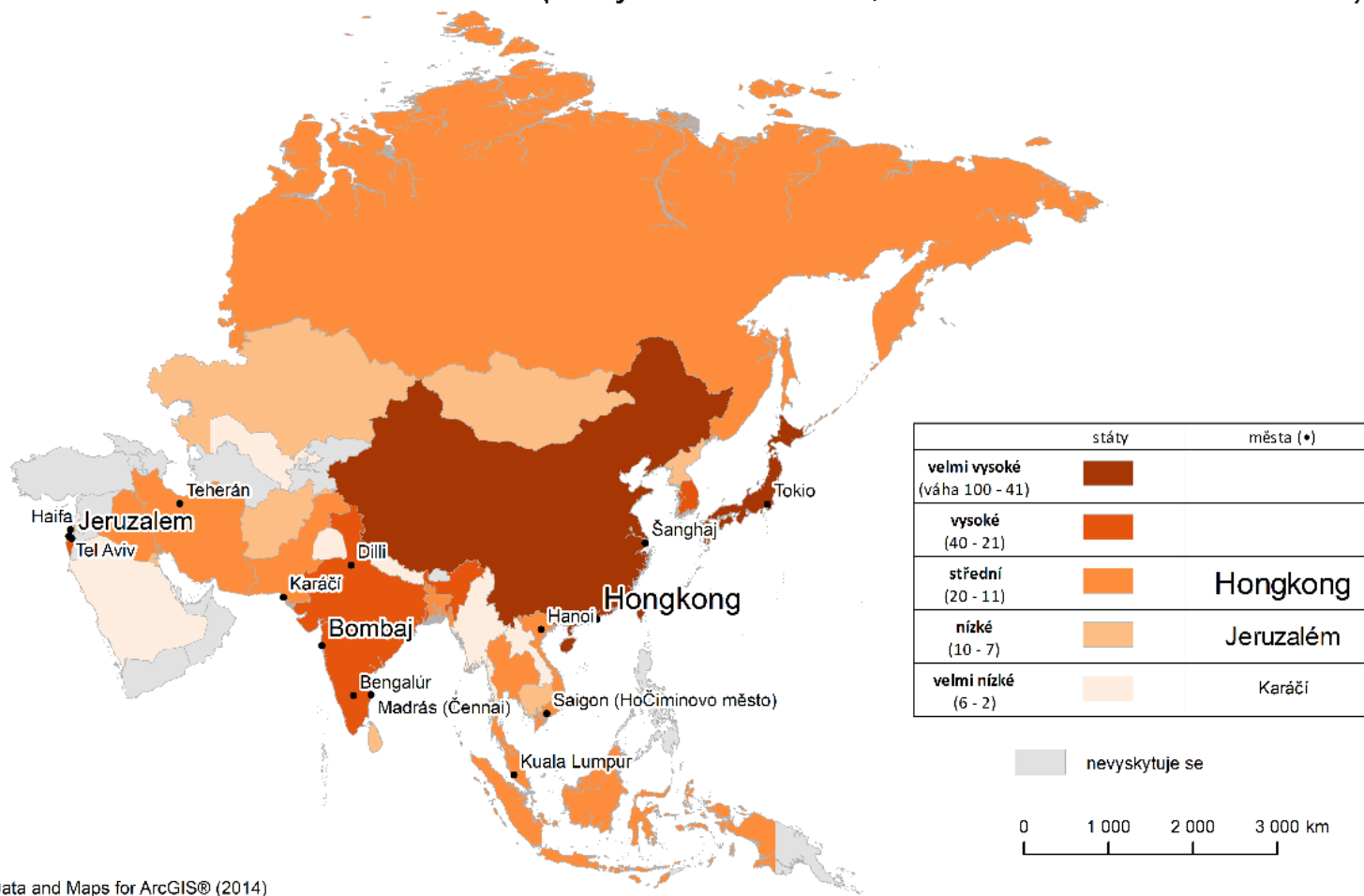


Data and Maps for ArcGIS® (2014)

Obr. 7: Zastoupení vybraných pojmů v učebnicích ZŠ (státy a města Asie)
(zdroj: vlastní zpracování ArcGIS 10)

ZASTOUPENÍ VYBRANÝCH POJMŮ V UČEBNICÍCH SŠ

(státy a města Asie; nakladatelství SPN a ČGS)

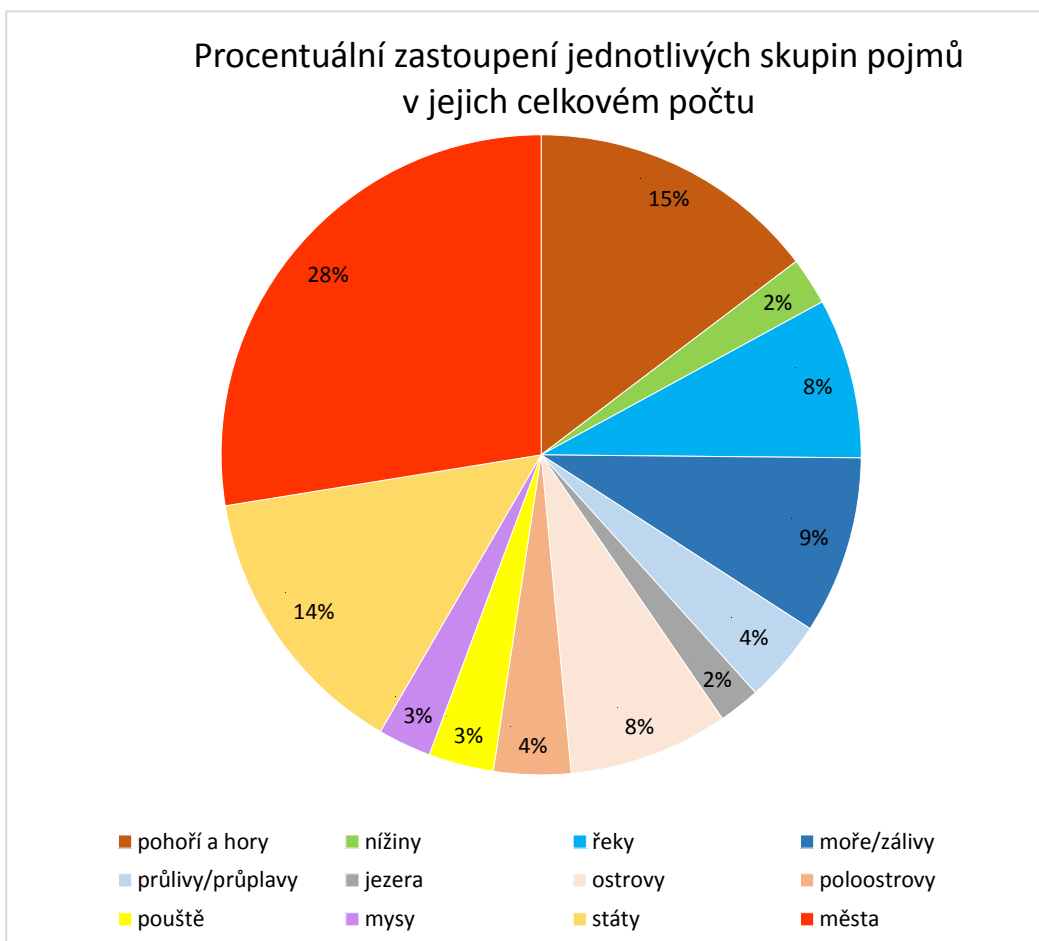


Data and Maps for ArcGIS® (2014)

Obr. 8: Zastoupení vybraných pojmů v učebnicích SŠ (státy a města Asie)
(zdroj: vlastní zpracování ArcGIS 10)

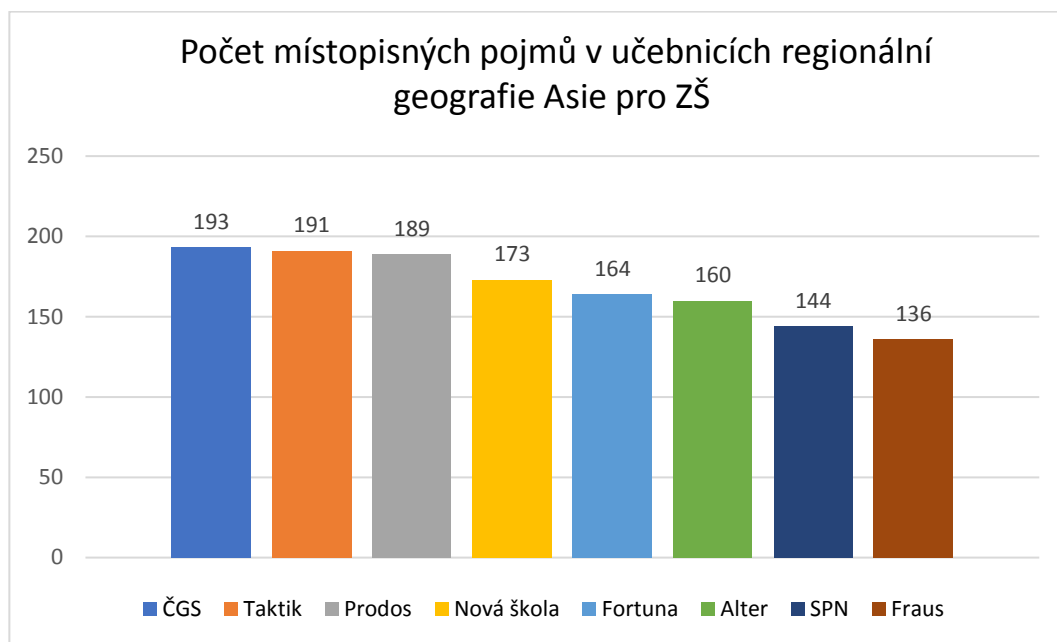
8.3 Zastoupení všech místopisných pojmů ve zkoumaných učebnicích pro základní školy

Z pojmové analýzy všech zkoumaných učebnic vyplynulo, že jejich autoři pracují celkem s 336 pojmy. Následující koláčový graf vyobrazuje procentuální zastoupení jednotlivých skupin pojmů v jejich celkovém počtu. Na první pohled je znatelné, že nejvíce místopisných pojmů bylo v kategorii města (28 %), následovala pohoří/hory (15 %), státy (14 %), moře/zálivy (9 %), řeky a ostrovy (8 %), průlivy/průplavy a poloostrovy (4 %), mysy a pouště (3 %) a nejmenší zastoupení mají jezera a nížiny (2 %).



Obr. 9: Procentuální zastoupení jednotlivých skupin pojmů v jejich celkovém počtu zdroj: vlastní zpracování (Microsoft Excel 2016)

Následující sloupcový graf vyobrazuje absolutní počet místopisných pojmů v učebnicích regionální geografie Asie pro ZŠ:



Obr. 10: Počet místopisných pojmů v učebnicích regionální geografie Asie pro ZŠ zdroj: vlastní zpracování (Microsoft Excel 2016)

Počet místopisných pojmů se pohybuje od 136 (Fraus) až po 193 (ČGS). Rozdíl 57 pojmů byl na učebnici znatelný. Průměrný počet pojmů na jedno nakladatelství je 169. Průměru se nejvíce blíží vydavatelství Fortuna (164), Alter (160) a Nová škola (173).

Pomocí kumulativní četnosti jsme zjistili, že počet pojmů uvedených ve všech učebnicích je 60 a většinu z nich tvoří názvy států (36). Na druhé straně pojmů obsažených pouze v jedné učebnici je 86 a tvoří dominantu tabulky. Mezi tyto pojmy patří například z fyzické geografie: **Emba, Ararat, Sečuánská pánev, Moluky** a z humánní: **Madrás, Novosibirsk, Kuzbas**. Hodnoty společných pojmů ve 2-7 učebnicích jsou velmi vyrovnané. Nejnižší počet společně se vyskytujícími pojmů se objevuje u 6 publikací.

Tabulka č. 9 ukazuje zastoupení společně se vyskytujícími místopisnými pojmy v různém počtu publikací.

Tab. 9: Absolutní a relativní hodnota kumulativní četnosti pro 8 tříd

Třídy	Absolutní hodnota	Relativní hodnota [%]
8	60	18
7	27	8
6	12	4
5	31	9
4	35	10
3	37	11
2	48	14
1	86	25

zdroj: vlastní zpracování (Microsoft Excel 2016)

Tabulka č. 10 obsahuje všech 60 pojmů, které se vyskytovaly společně ve všech 8 učebnicích pro základní školy a následně budou tyto pojmy srovnávány s pojmy v tabulce č. 11.

Tab. 10 Pojmy, které se objevují ve všech zkoumaných učebnicích (ZŠ)

Pohoří:	Himaláje Pamír	Mt. Everest	Ural	Ťan-šan
Řeky:	Ganga Indus	Ob Eufkrat	Chang Jiang Tigris	Huang He
Jezera:	Aralské jezero	Bajkal		
Ostrovy:	Japonské ostrovy	Filipíny	Jáva	
Poloostrovy	Arabský poloostrov	Zadní Indie		
Moře:	Kaspické moře	Černé moře	Středozevní moře	
Zálivy:	Perský záliv			
Státy:	Nepál Kambodža Gruzie Kyrgystán Izrael Libanon Azerbajdžan	Čína Indie Arménie Tádžikistán jižní Korea Laos Kazachstán	Vietnam Japonsko Kuvajt Afghánistán severní Korea Indonésie Turkmenistán	Mongolsko Rusko Spojené a. emiráty Libanon Turecko Kuvajt Uzbekistán

Státy:	Irák	Pákistán	Bangladěš	Saudská Arábie
	Sýrie	Jordánsko	Barma	Thajsko
	Brunej	Malajsie		
Města:	Šanghaj			

zdroj: vlastní zpracování (Microsoft Excel 2016)

8.4 Zastoupení vybraných místopisných pojmů ve zkoumaných učebnicích pro ZŠ (zaměřeno na jejich četnost a váhu)

Následující mapy a tabulka jsou základem pro dílčí výzkum (dotazníkové šetření). V tabulce i mapách jsou vyjádřeny místopisné pojmy, které mají hodnotu 5 a více bodů. Z celkových 336 pojmů jsou ty z fyzické geografie zastoupeny 94 pojmy a humánní geografie je reprezentována 97 místopisnými pojmy. Z toho vyplývá, že celkový vzorek zobrazený výslednými mapami je 191 místopisných pojmů, což v procentuálním vyjádření znamená, že znázorňují 57 % z celkového počtu pojmů.

V následující tabulce jsou pro všechny pojmy použita exonyma³, která se vyskytovala ve zkoumaných učebnicích. Pro přehlednost je tabulka rozdělena do několika skupin. Díky rozdělení je hned na první pohled vidět, které pojmy mají z určité skupiny největší zastoupení z hlediska četnosti i váhy. Místopisné pojmy, které nejsou zaznamenány ve výsledných mapách nebo se právě naopak vyskytují v mapách humánní i fyzické geografie jsou vyznačeny tučným písmem. Šedé podbarvení značí pojmy, které se dle kumulativní četnosti vyskytovaly společně ve všech učebnicích.

³ **Exonymum** představuje všechna pojmenování, která se používají na jiném území, než geografický objekt leží. **Endonymum** je jméno geografického objektu, které se pro něj využívá v oblasti jeho výskytu (ČUZK, 2011).

Tab. 11 Četnost a váha pojmů fyzické a humánní geografie

Fyzická geografie			Humánní geografie		
Pojem	Četnost	Váha	Pojem	Četnost	Váha
pohoří a hory			státy		
Himaláje	71	86	Čína	276	308
Kavkaz	28	36	Japonsko	162	193
Mt. Everest	26	31	Indie	120	134
Pamír	24	31	Izrael	95	118
Tibetská n. plošina	29	30	Vietnam	77	100
Ťan-šan	22	28	Pákistán	60	73
Ural	18	23	Rusko	61	72
Dekanská n. plošina	11	14	Bangladěš	49	66
Karákoram	9	11	Turecko	55	64
Altaj	7	9	severní Korea	45	63
Středosibiřská vysočina	6	7	jižní Korea	47	62
Taurus	5	6	Mongolsko	43	57
Íránská vysočina	6	6	Kazachstán	45	57
Elbrus	4	5	Indonésie	43	55
Fudžisan	4	5	Malajsie	41	53
nížiny			Palestina	38	51
Mezopotámská nížina	19	23	Singapur	37	50
Indoganžská nížina	21	22	Arménie	37	46
Západosibiřská rovina	8	9	Irák	37	45
Kaspická	7	8	Východní Timor	37	45
Turaňská nížina	5	7	Thajsko	34	44
pouště			Tchaj-wan	34	42
Gobi	18	19	Saúdská Arábie	34	41
Taklamakan	14	16	Írán	34	40
Karakum	11	13	Gruzie	32	40
Kyzylkum	11	12	Azerbajdžán	30	39
Velká solná poušť	5	6	Nepál	26	32
Tharská poušť	5	5	Turkmenistán	24	32
bezodtoké oblasti			Spojené arabské emiráty	22	31
Tarimská pánev	6	6	Kypr	24	30
			Kambodža	28	30
			Afganistán	26	28
			Laos	21	28

Fyzická geografie			Humánní geografie		
Pojem	Četnost	Váha	Pojem	Četnost	Váha
oblasti			státy		
Sibiř	45	51	Sýrie	21	27
Ferganská kotlina	10	16	Srí Lanka	19	26
Indočína	5	7	Kuvajt	20	25
řeky			Uzbekistán	18	24
Ganga	36	41	Kyrgystan	18	24
Eufrat	25	29	Barma (Myanmar)	18	24
Tigris	24	27	Bhútán	15	21
Jang-c'-ťiang	21	27	Jemen	19	21
Indus	25	25	Jordánsko	16	21
Brahmaputra	21	24	Libanon	13	20
Huang-che	19	21	Tádžikistán	14	17
Syrdarja	16	16	Oman	12	15
Amurdarja	16	16	Brunej	12	15
Ob	12	15	Bahrajn	10	13
Mekong	11	13	Papua-Nová Guinea	5	6
Jenisej	11	11	Filipíny	4	5
Lena	11	11	města		
Iravadi	3	6	Hongkong	30	40
jezera			Peking	17	21
Bajkal	23	34	Tokio	15	19
Mrtvé moře	26	33	Mekka	17	18
Aralské jezero	25	27	Osaka	12	18
Manasaróvar	10	13	Dilli	13	17
Genezaretské	9	11	Bombaj	12	17
průlivy/průplavy			Manila	12	16
Karakumský průplav	5	8	Jeruzalém	13	15
Bospor	5	5	Šanghaj	13	15
Dardanely	5	5	Macao	9	14
moře/zálivy			Bangkok	10	13
Kaspické moře	59	67	Soul	10	13
Perský záliv	39	46	Jerevan	10	12
Černé moře	22	22	Bagdád	9	10
Středozevní moře	18	18	Ankara	8	10
Arabské moře	12	13	Istambul	9	10
Jávské moře	9	12	Karáčí	7	10
Rudé	10	11	Samarkand	8	10
Bengálský záliv	6	7	Jakarta	7	10

Fyzická geografie			Humánní geografie		
Pojem	Četnost	Váha	Pojem	Četnost	Váha
moře			města		
Žluté moře	7	7	Baku	8	9
Jihočínské moře	5	5	Hanoj	9	9
Východočínské moře	5	5	Tel Aviv	6	8
poloostrovy			Damašek	7	8
Arabský poloostrov	47	50	Taškent	7	8
Zadní Indie	42	46	Astana	7	8
Malá Asie	23	25	Kalkata	5	8
Přední Indie	20	23	Teherán	6	7
Korejský poloostrov	17	18	Dušanbe	6	7
Tajmyrský poloostrov	10	11	Biškek	6	7
Čukotský poloostrov	10	11	Rijád	6	7
ostrovy			Kanton	5	7
Filipíny	43	54	Katar	9	12
Tchaj-wan	34	42	Ašchabád	6	6
Jáva	29	33	Buchara	5	6
Kypr	24	30	Islámabád	4	6
Sundy	25	27	Dhaka	5	6
Japonské ostrovy	18	19	Pchjongjang	5	6
Sumatra	17	17	Hirošima	6	6
Borneo	16	17	Ojmjakon	4	5
Cejlon	15	16	Tbilisi	4	5
Kamčatka	15	16	Chenai	3	5
Honšu	12	15	Kuala Lumpur	5	5
Hokaido	9	11	Taipei	4	5
Kjúšú	9	9	Jakutsk	4	5
Šikoku	9	9	Novosibirsk	4	5
Maledivy	6	9	Moskva	5	5
Timor	7	8			
Kurily	7	8			
Bali	7	7			
Mindanao	7	7			
Sachalin	7	7			
ostatní					
Tři Soutěsky	6	7			

zdroj: vlastní zpracování (Microsoft Excel 2016)

Z hlediska srovnání četnosti a váhy místopisných pojmů se stejnou četností a váhou vyznačovalo 5 místopisných pojmů: Ašchabád, Hirošima, Kuala Lumpur, Moskva, Hanoj, které reprezentují humánní geografii. Nejvyšší rozdíly mezi četností a váhou se také vyznačují místopisné pojmy humánní geografie. Rozdíl nad 10 (včetně 10) má 18 místopisných pojmů, kdy z toho je pouze jeden zástupce města (**Hongkong** - 10), jeden městského státu (**Singapur** – 13) a zbylé pojmy reprezentují státy, kdy nejvyššího rozdílu dosahují sestupně **Čína** (32), **Japonsko** (31), **Izrael** a **Vietnam** (23), **severní Korea** (18), **Bangladěš** (17), **jižní Korea**, **Indie**, **Mongolsko**, **Pákistán**, **Palestina**, **Kazachtán**, **Indonésie**, **Malajsie**, **Rusko** a **Thajsko** (15-10). Fyzickou geografii z hlediska rozdílu mezi četností a váhou nad 10 reprezentují pouze u tří místopisné pojmy: **Filipíny** (11), **Bajkal** (11), **Himaláje** (15). Z toho vyplývá, že všechny tyto pojmy byly ve všech zkoumaných učebnicích nejméně 5x zvýrazněny tučným písmem nebo v některých případech figurovaly v nadpisech. Z všech pojmů (191), které byly podrobeny této části výzkumu se 22 % pojmů objevilo zvýrazněno tučným písmem v učebnicích pro základní školy pouze jednou.

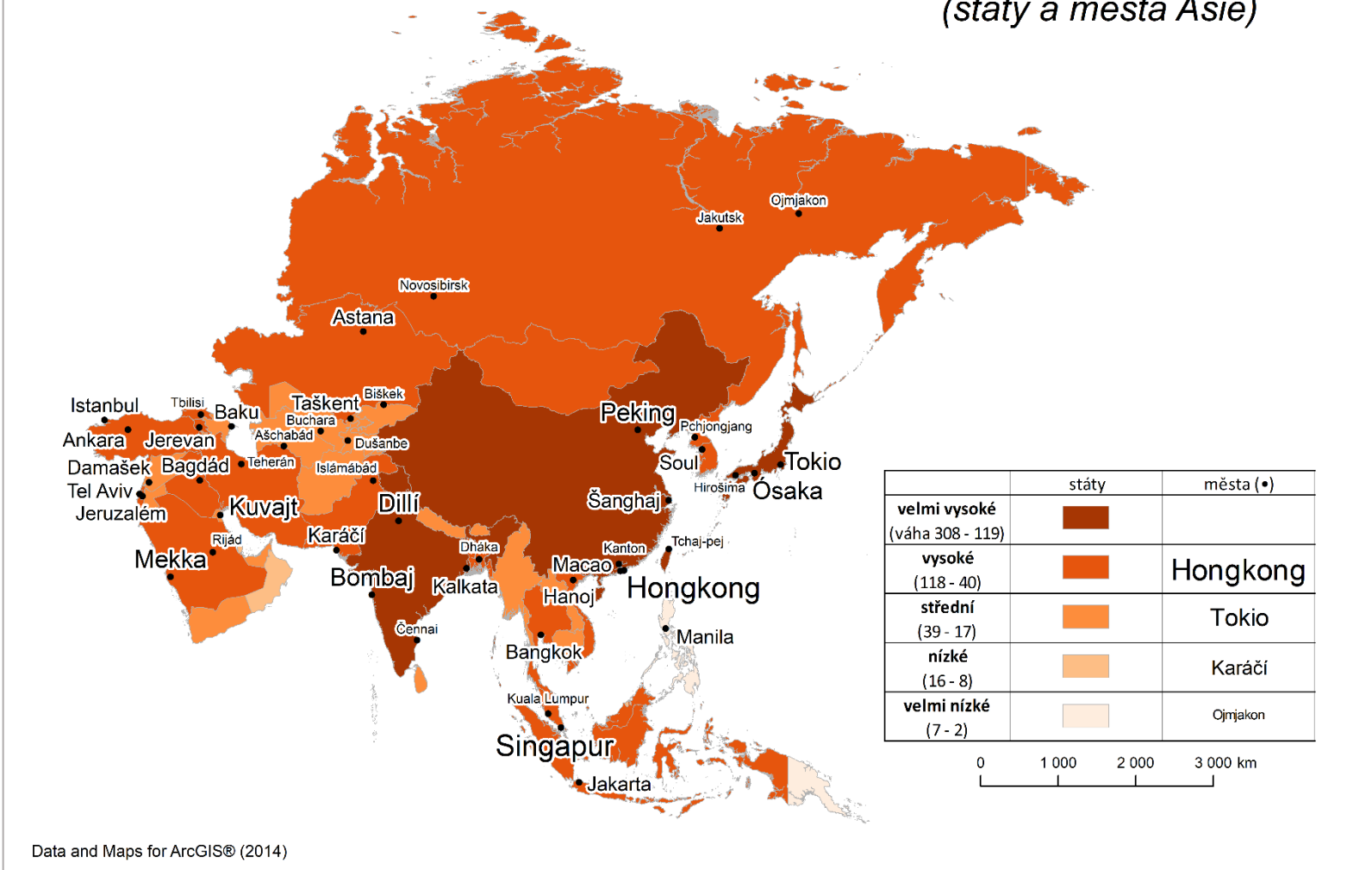
Tabulka č. 11 je základem pro výsledné mapy, které vyobrazují váhu místopisného pojmu. Výsledkem je jedna mapa pojmů reprezentující humánní geografii (obr.11), která ukazuje zastoupení států a měst. V mapě je podle toho, do jakého intervalu, dle váhy spadá zaznačeno všech 48 států + jeden stát, který politicky patří k Austrálii **Papua-Nová Guinea**. K Asii, konkrétně k **Malajsii**, patří pouze západní část ostrova **Nová Guinea**. Měst je na mapě vyznačeno 47, ale hlavní města jsou zastoupena pouze 61 %. Do nejvyššího intervalu spadá **Singapur**, který je městský státem a tři města: **Hongkong**, **Mekka**, **Bombaj**, které nejsou městy hlavními. Tučně je v tabulce zaznamenána **Moskva**, která je hlavním městem **Ruska**, ale leží v jeho evropské části, takže ji na mapě nevidíme. Pojítkem mezi mapami humánní geografie a fyzické jsou tučně vyznačené **Filipíny**, **Kypr** a **Tchaj-wan**, které jsou v humánních mapách vystupují jako státy a v mapách fyzické geografie jako ostrovy.

Místopisné pojmy fyzické geografie jsou zpracovány ve třech mapách různých tematik. Vyšší počet je zvolen kvůli přehlednosti. První vložená mapa (obr.12) vyobrazuje nížiny, pohoří a hory Asie. V celé mapě dominují **Himaláje**, které jsou jediným pojmem, který svojí váhou dosahuje nejvyššího intervalu. Skupině hory

vévodí s **Himalájemi** související **Mt. Everest** (8848 m n. m), který je nejvyšší horou světa. Mezi nížinami je na přední příčce **Indoganžská nížina**. V druhé vložené mapě (obr.13) vyobrazující oblasti, ostrovy, poloostrovy a pouště na první pohled upoutá velký šrafovaný prostor na území Ruska, kterou je Sibiř. Další oblastí, která není zaznamenána v mapě, ale byla 5x obsažena ve zkoumaných učebních s váhou 7 bodů je **Indočína**. Do mapy nebyla přidána, protože je to region, kterýma nejasné hranice a jedná se o bývalé francouzské kolonie (**Kambodža, Laos, Vientam**). V mapě jsou do jedné skupiny spojeny ostrovy a poloostrovy, kde největším písmem uvidíme napsané **Filipíny, Zadní Indie a Arabský poloostrov**. S pouští se do nejvyššího intervalu dostala **poušť Gobi a Taklamakan**. Třetí a poslední mapou (obr. 14) této práce je mapa hydrologických pojmů. Z hlediska jezer má nejvyšší váhu **Mrtvé moře, Aralské jezero a Bajkal**. U řek má největší zastoupení **Ganga, Eufkrat a Tigris**. V mapě se objevují také dva průlivy **Bospor a Dardanely**, které jsou součástí vytyčené hranice mezi Evropou a Asií. Dalším bodem mapy je vodní elektrárna **Tři soutěsky**, která leží na řece **Jang-c'-t'iang** a je největší vodní elektrárnou světa.

ZASTOUPENÍ VYBRANÝCH POJMŮ V UČEBNICÍCH ZŠ

(státy a města Asie)

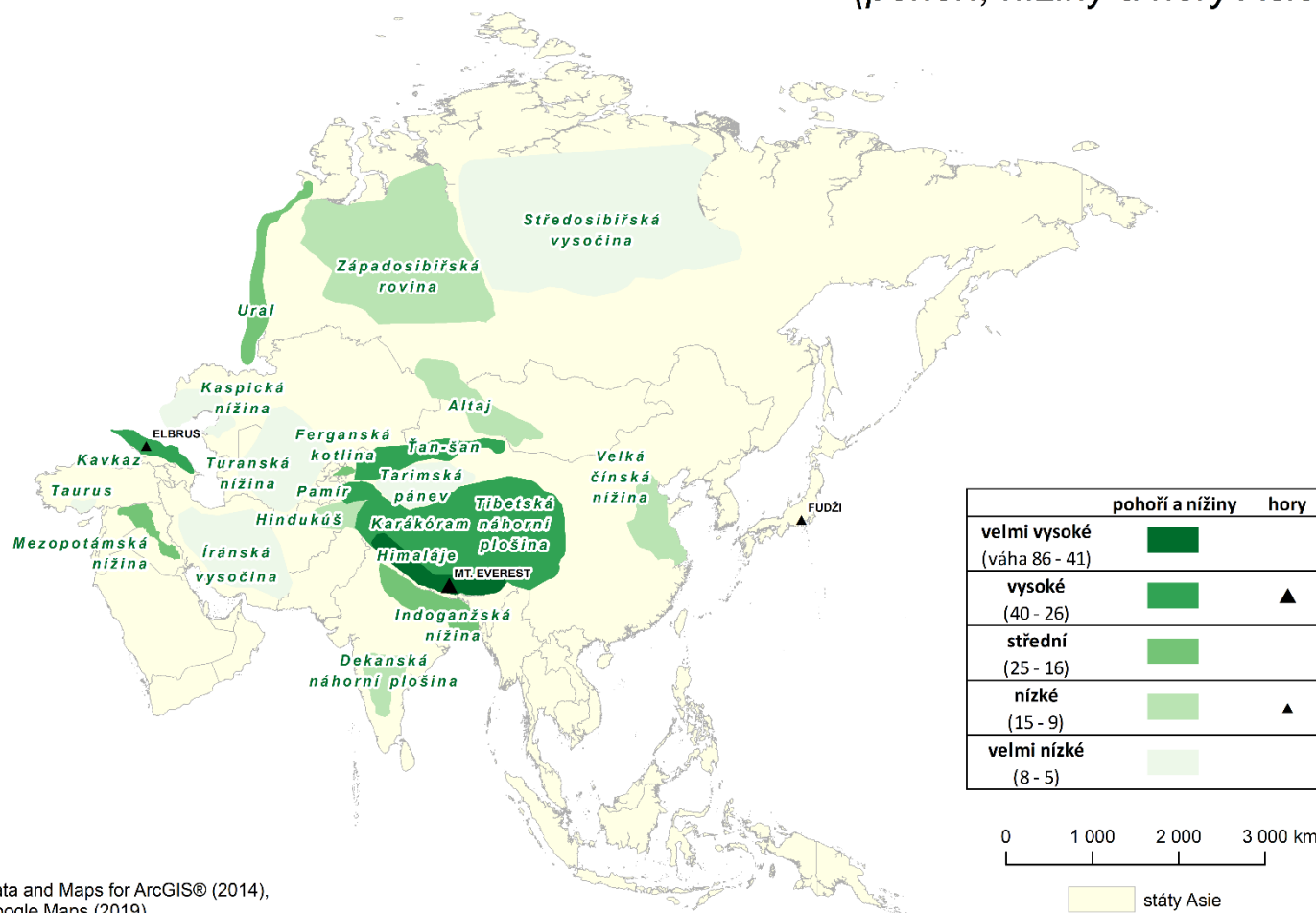


Data and Maps for ArcGIS® (2014)

Obř. 11: Zastoupení vybraných pojmů v učebnicích (státy a města Asie)
(zdroj: vlastní zpracování v ArcGIS 10)

ZASTOUPENÍ VYBRANÝCH POJMŮ V UČEBNICÍCH ZŠ

(pohoří, nížiny a hory Asie)

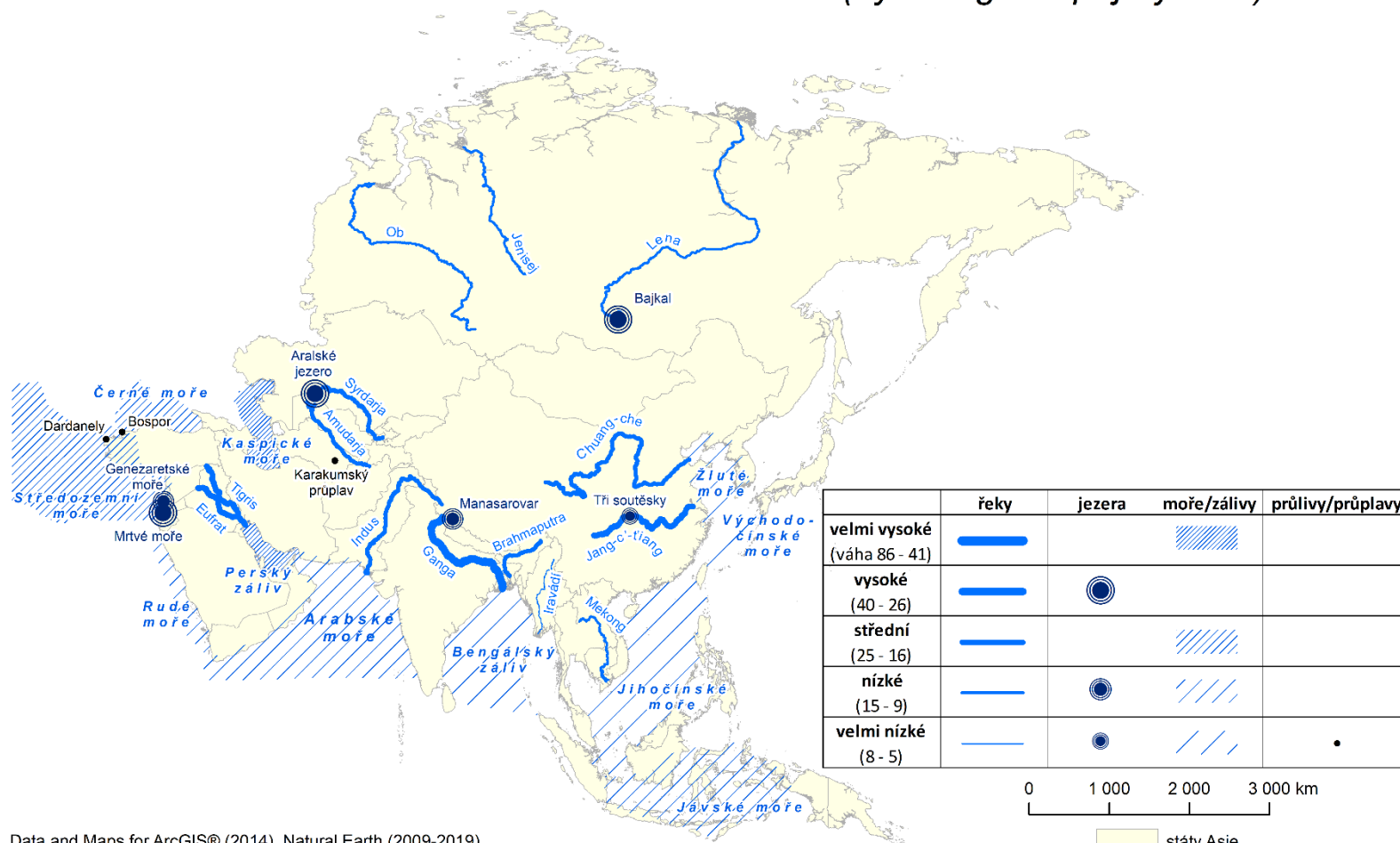


Data and Maps for ArcGIS® (2014),
Google Maps (2019),
Natural Earth (2009-2019)

Obr. 12: Zastoupení pojmů v učebnicích (pohoří, nížiny, hory a ostatní tvary Asie)
(zdroj: vlastní zpracování v ArcGIS 10)

ZASTOUPENÍ VYBRANÝCH POJMŮ V UČEBNÍCH ZŠ

(hydrologické pojmy Asie)

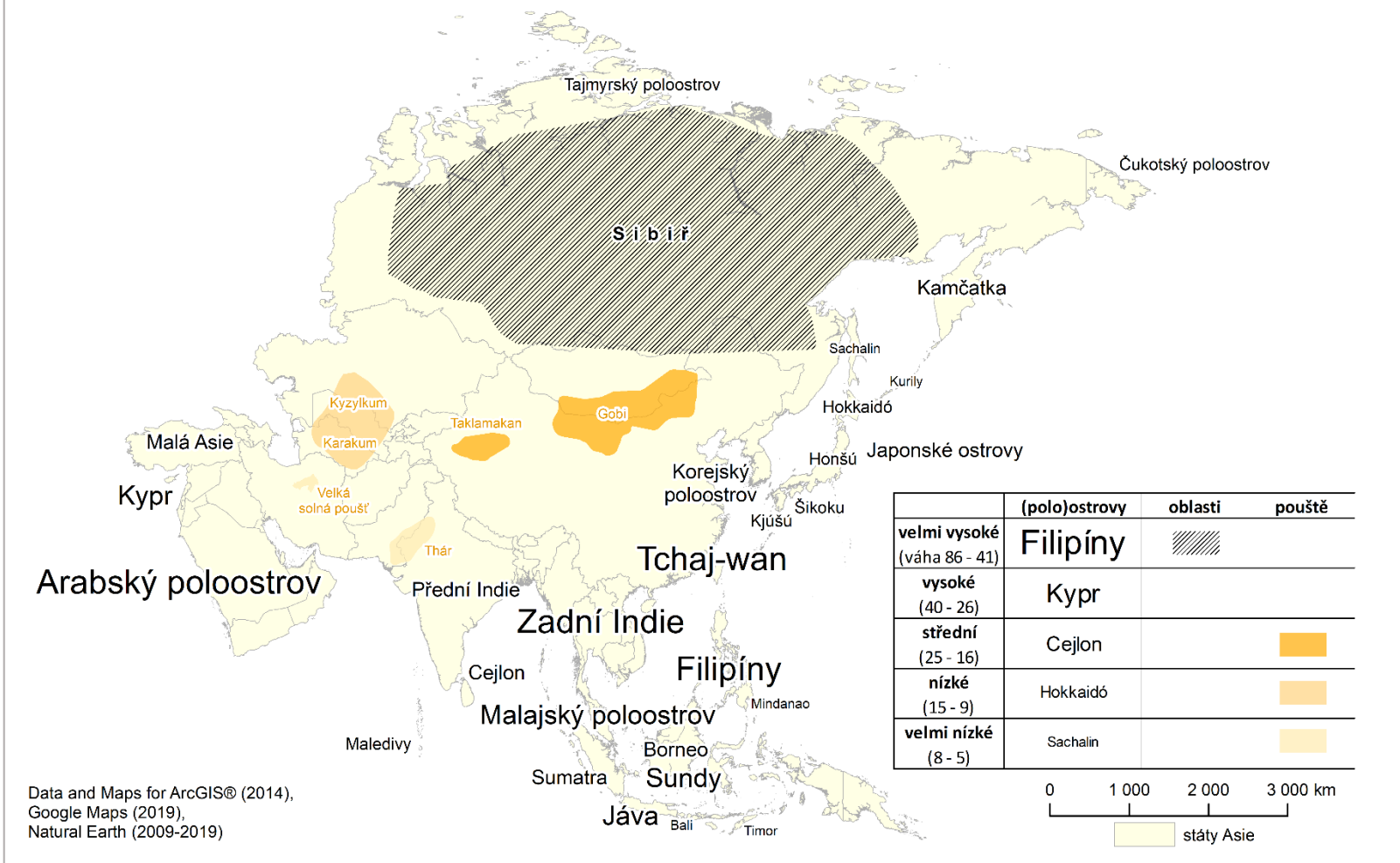


Data and Maps for ArcGIS® (2014), Natural Earth (2009-2019)

Obr. 13: Zastoupení vybraných pojmů v učebnicích (hydrologické pojmy Asie)
(zdroj: vlastní zpracování v ArcGIS 10)

ZASTOUPENÍ VYBRANÝCH POJMŮ V UČEBNICÍCH ZŠ

(oblasti, ostrovy, poloostrovy a pouště Asie)



Data and Maps for ArcGIS® (2014),
Google Maps (2019),
Natural Earth (2009-2019)

Obr. 14: Zastoupení vybraných pojmů v učebnicích (oblasti, ostrovy, poloostrovy, pouště a památky Asie)
(zdroj: vlastní zpracování v ArcGIS 10)

8.5 Vybrané místopisné pojmy Asie z pohledu žáků základních škol

První část dotazníkového šetření zjišťovala znalost místopisných pojmů, které se v jednotlivých skupinách vyznačovaly největší bodovou váhou. Žáci základních škol do slepých map zaznamenávali 22 % místopisných pojmů z blíže zkoumaného počtu (tzn. z pojmů, které jsou kartograficky zpracovány a mají váhu více než 5 bodů). Pro zakreslení do mapy bylo konkrétně vybráno 20 místopisných pojmů fyzické geografie (4 pohoří/hory, 2 nížiny, 3 řeky, 3 moře, 1 záliv, 2 jezera, 2 ostrovy, 2 poloostrovy a 1 poušť) a 20 místopisných pojmů (14 států a 6 měst) reprezentují humánní geografii. Všechny pojmy jsou pro zakreslení do mapy stanoveny na základě jejich největší váhy, tedy kromě jednoho města (Hirošima), které je pro srovnání vyselektováno z části pojmů, které se vyznačují nižší váhou. Menší rozsah vzorku pojmů byl zvolen schválně, aby učitelům nezabíral příliš času z vyučovací hodiny.

Následný graf zobrazuje výsledky správně, špatně zakreslených a nezakreslených místopisných pojmů Asie žáky ZŠ (fyzická geografie):



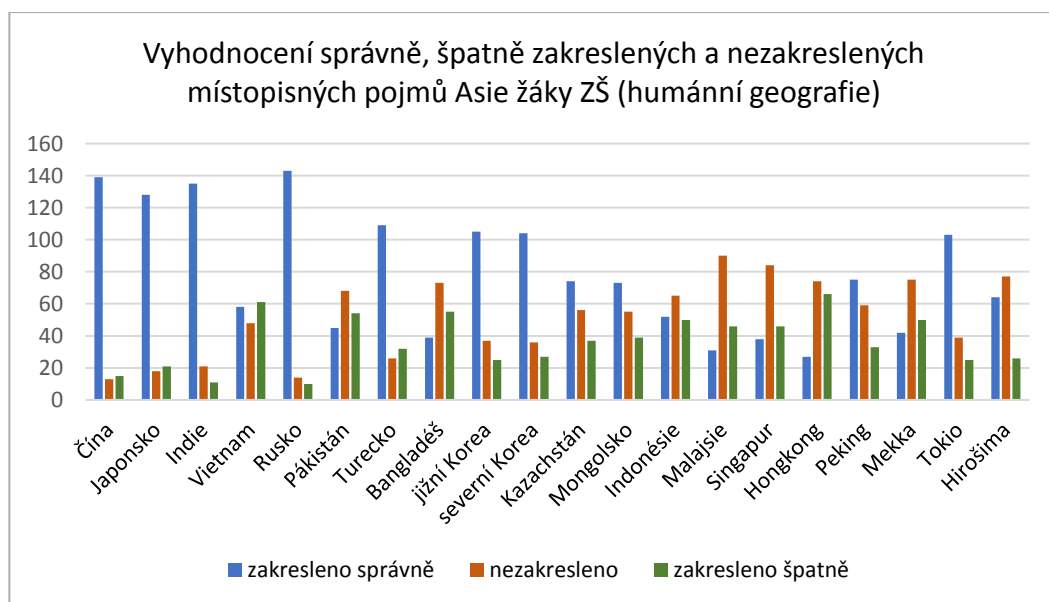
Obr. 15: Vyhodnocení správně, špatně zakreslených a nezakreslených místopisných pojmů Asie žáky ZŠ (fyzická geografie)

zdroj: vlastní zpracování (Microsoft Excel 2016)

Z grafu (Obr. 15) je patrné, že ze 168 respondentů jich nejvíce dobře zaznačilo **Arabský poloostrov** (138 respondentů), což je 82 % a **Černé a Kaspické moře** (104 respondentů), což je 62 %. Další pojmy, které byly zakresleny správně dosahují mezi ostatními velmi nízkých hodnot. Ani jeden ze 17 pojmů z hlediska

zakreslení správně nepřesahuje hodnotu 40 %. Také je znatelné, že žáci spíše pojem nezakreslili, než aby ho zakreslili špatně. Nejvíce žáci nezakreslovali pojem **Jáva** a **Sundy** (přes 68 respondentů), což je v procentuálním vyjádření něco okolo 40 %. Mezi špatně značenými pojmy nejvyšších hodnot dosahovali **Himaláje** (71 respondentů) a s nimi související **Mt. Everest** (69 respondentů), což je v obou případech přes 40 % respondentů. Většinou byly do slepé mapy zakresleny příliš severně.

Následující graf znázorňuje výsledky správně, špatně zakreslených a nezakreslených místopisných pojmů Asie žáky ZŠ (humánní geografie):

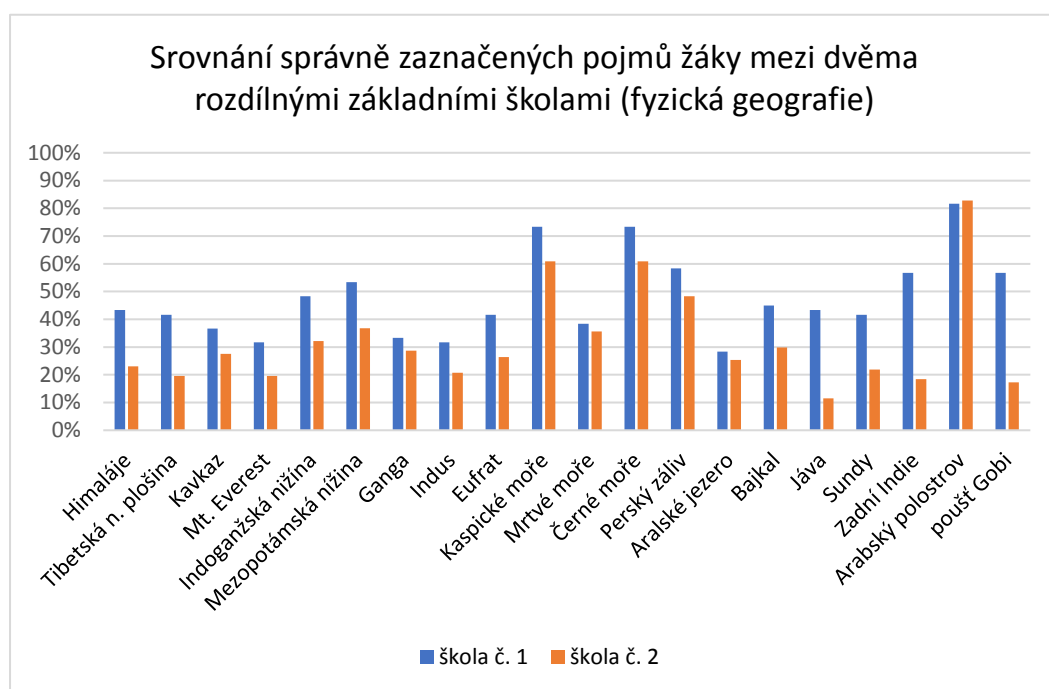


Obr. 16: Vyhodnocení správně, špatně zakreslených a nezakreslených místopisných pojmů Asie žáky ZŠ (humánní geografie)
zdroj: vlastní zpracování (Microsoft Excel 2016)

Z grafu (Obr. 16) je na první pohled viditelné, že žáci nejlépe značili **Rusko** (143 respondentů), **Čínu** (139 respondentů), **Indii** (135 respondentů) a **Japonsko** (128 respondentů). Ve všech případech je to úspěšnost vyšší než 75 %. Velmi dobrých výsledků z hlediska správného zakreslení dosahuje i **severní** (104 respondentů) a **jižní Korea** (105 respondentů), kterou jich správně zaznamenalo přes 62 %. Z hlediska nezakreslených pojmů se na přední příčce octla **Malajsie** (90 respondentů), poté městský stát **Singapur** (84 respondentů) a ze států ještě **Indonésii** (65 respondentů) a **Pákistán** (68 respondentů). Na názvy měst se podíváme z hlediska spojení nezakreslených a špatně zakreslených hodnot, kde se společná hodnota vyjádřená pro všechna města kromě **Tokia** pohybovala nad 55 % respondentů

V humánní geografii respondenti dosáhli nad hranici úspěšnosti 75 % ve čtyřech případech, což značí lepší výsledky než u pojmů fyzické geografie, kde nad tuto hranici dostal pouze jeden. Z hlediska pojmů zakreslených správně klesly hodnoty pod 40 % pouze v 9 případech (humánní geografie), ale u fyzické geografie hodnoty pod 40 % klesly v 17 případech. Součástí dotazníku bylo podtrhnout pojmy, které nikdy neslyšeli. Ve většině případů, pokud byl pojem podtržen, tak nebyl zaznačen. Z hlediska průměrných hodnot nezakreslených pojmů a zakreslených špatně se vyšší hodnoty objevují u pojmů fyzické geografie. Objevovaly se i dotazníky, z kterých bylo viditelné, že se žákům nechtěly vyplňovat.

Následující grafy vyobrazují srovnání rozdílů ve správně zaznačených pojmech mezi dvěma školami. V grafu je základní škola označena číslem 1 a nižší gymnázium číslem 2. V každé škole byl rozdílný počet respondentů, takže pro správné vyobrazení dané problematiky jsou hodnoty přepočítány na procenta. První graf (obr. 17) se zaměřuje na místopisné pojmy fyzické geografie a druhý graf (obr. 18) na místopisné pojmy humánní geografie.



Obr. 17: Srovnání správně zaznačených pojmů žáky mezi dvěma rozdílnými základními školami (fyzická geografie)

zdroj: vlastní zpracování (Microsoft Excel 2016)

Nejvyšších hodnot z hlediska správného zakreslení dosahuje stejně jako v předchozím grafu **Arabský poloostrov**. U obou škol poloostrov správně zaznačilo přes 80 % respondentů. Na druhé straně nejnižší hodnoty z hlediska správného zaznamenání se objevovaly u školy č. 2, kde se nejnižší procentuální hodnoty pohybovaly pod 20 %. **Jávu** zaznačilo správně pouze 11 % a **poušť Gobi** 17 %, kdežto u školy č. 1 klesla hodnota pod 30 % pouze v jednom případě: **Aralského jezera** (28 %). Z hlediska rozdílů ve správném zaznačení obě školy dosáhly nejlepšího výsledku u Arabského poloostrova (rozdíl pouze 1 %). Dále se z hlediska rozdílných hodnot dosahují dobrých výsledků pojmy **Mrtvé moře**, **Ganga a Kavkaz** (rozdíl pod 10 %). Největší rozdíl je zaznamenán u pojmů **poušť Gobi** (39 %), poloostrova **Zadní Indie** (38 %) a ostrova **Jávy** (32 %).



Obr. 18: Srovnání správně označených pojmů žáky mezi dvěma rozdílnými základními školami (humánní geografie)
zdroj: vlastní zpracování (Microsoft Excel 2016)

V grafu (Obr. 18) z hlediska správně označených pojmů dosahují nejvyšších i nejnižších procent stejné pojmy jako v grafu: Vyhodnocení správně, špatně zakreslených a nezakreslených místopisných pojmů Asie žáky ZŠ (humánní geografie) (Obr. 16). Z hlediska rozdílu se u skoro všech pojmů pohybují hodnoty pod 10 %. Vyšších rozdílných hodnot dosahuje **Japonsko** (12 %), **Tokio a Hongkong** (17 %), **Singapur** (18 %), **Hirošima** (19 %) a největší rozdíl mezi oběma školami je zaznamenán u pojmů **severní** (22 %) a **jižní** (24 %) **Koreou**.

Druhým stanoveným cílem dílčího výzkumu bylo zjistit, jestli se žákovy vybaví nějaká naučená charakteristika nebo subjektivní asociace, když se řekne nějaký místopisný pojem a tuhle skutečnost srovnat s tím kolik respondentů je schopno tento pojem lokalizovat i na mapě. Pojmy byly vybrány dle subjektivního uvážení.

Byly vybrány tyto pojmy:

Eufkrat a Tigris	Mrtvé moře	Japonsko
Pojmy Eufkrat a Tigris byly zvoleny za účelem zjištění, jestli si tyto dva společně vyskytující pojmy spojí s Mezopotámii (mezipředmětový vztah s dějepisem) nebo Mezopotámskou nížinou.	Pojem Mrtvé moře byl zvolen, protože je z hlediska váhy nejvíce zastoupeným jezerem. Zjišťováno, jestli si pojem spojí s jezerem, slaností nebo nejnižší položeným místem.	U tohoto pojmu bylo zjišťováno, jak moc bude velká různorodost odpovědí.

Pojmy **Eufkrat a Tigris** si žáci nejčastěji propojovali s řekami (v menší míře s tím, že se jedná o řeky posvátné). Druhou nejčastější odpovědí byla očekávaná Mezopotámie a Mezopotámská nížina. V dotaznících, kde žáci uvedli právě tyto dva pojmy si vzpomněli na souvislosti zmíněných pojmů s pojmy zkoumanými. Dokázali si propojit, že se v těchto místech vyskytuje úrodná půda, že je rozšířeno zavlažování a ve větší míře dokázali určit i blízkost Perského zálivu.

S **Mrtvým mořem** si 77 % žáků dokázalo spojit, že se jedná o slané jezero (vysoká salinita). Někteří byli schopni i popsat důvod jeho slanosti, ale tato odpověď se objevila ve velmi malém zastoupení. Dalšími asociacemi s ním spojenými je jeho schopnost nadnášet. Uvedeme přímo slova jednoho z žáků: „*Když se řekne Mrtvé moře, vzpomenu si na čtení novin. V Mrtvém moři je hodně soli, která nadnáší, takže nemusíme nic dělat. Prostě plaveme a můžeme si číst noviny*“. Ojedinelé odpovědi pro jeden typ školy byly, že by ve vodě člověk neměl být déle než 15 minut, protože by vysoká slanost mohla uškodit jeho kůži. Zástupci obou škol si vzpomněli, že se jedná o jezero bez života a také na jeho léčebné účinky (lázně, kosmetické přípravky). Na očekávaný fakt, že se jedná o nejnižší bod světa (-420 m n. m.) si vzpomnělo pouze 9 % respondentů.

S **Japonskem** si žáci propojili opravdu velké množství různorodých charakteristik. Ze všech skutečností, kterými ho popsali by se dal sestavit celý popis Japonska se všemi charakteristikami. Nejvíce respondentů uvedlo, že se jedná o vyspělý stát (robotika a elektronika) poskládaný z mnoha ostrovů (souostroví). Napsali, že ho obývá žlutá rasa, která se vyznačuje šikmými očima. Dokázali určit jeho hlavní město (Tokio). Také, že se jedná o císařství. Psali i složitější charakteristiky například, že se vyznačuje vysokým věkem obyvatelstva (nejstarší žena světa má 116 let). Další asociace sakura, rybolov, gejša, anime, rýže, sushi, divné písmo, Hirošima, sopečná činnost (Fudžisan) a mnoho dalších odpovědí. Jeden z žáků Japonsko popsal těmito slovy: „*Napadne mě jejich speciální architektura, spousta divných znaků a místo nebo spíš fotka v mé hlavě, kde Japonsko je a v tu chvíli mě ještě napadne slovo ostrov*“. O zmíněném pojmu bylo schopno napsat minimálně jednu správnou skutečnost 95 %, z toho vyplývá, že pouhých 5 % žáků nevedlo vůbec žádnou odpověď.

Tab. 12: Srovnání asociace (charakteristiky) místopisného pojmu s jeho lokalizací na mapě

Pojem	Charakteristika pojmu [%]	Zaznačení pojmu do mapy [%]
Eufkrat a Tigris	71	28
Mrtvé moře	69	32
Japonsko	95	82

zdroj: vlastní zpracování (Microsoft Excel 2016)

O **Eufkrat a Tigris** dokázalo 71 % žáků napsat aspoň jednu správnou charakteristiku, což je srovnání zakreslení do mapy mnohem vyšší číslo. **Eufkrat** do mapy zaznačilo pouhých 28 % respondentů. S **Mezopotámskou nížinou** si tyto dvě řeky propojilo 22 % respondentů. U **Mrtvého moře** bylo zkoumáno procentuální zastoupení aspoň dvou správných odpovědí. Dvě charakteristiky bylo k pojmu schopno přiřadit 69 % a do mapy ho zaneslo pouhých 32 %. Charakteristiky **Japonska** byly hodně různorodé a aspoň jednu charakteristiku bylo schopno vytyčit 95 % žáků. Z hlediska vyznačení do mapy se tento pojem na rozdíl od ostatních vyznačuje vysokým procentem, konkrétně 82 % žáků.

8.6 Důkaz Levinsonovy lingvistické teorie imaginativní geografie

Levinsonovu teorii imaginativní geografie o překládání nezápadního prostoru do západních prostorových termínů si dokážeme pomoci srovnáním českého exonyma s jejich endonymy následující tabulkou:

Tab. 13 Srovnání českých exonym s jejich endonymy

České exonymum	Objekt	Endonymum	Jazyk
Čínská lidová republika	stát	Zhonguo	čínština
Indie	stát	Bhārat	hindština
		India	angličtina
Japonsko	stát	Nihon, Nippon	japonština
Izrael	stát	Isrā'īl, Dawlat Isrā'īl	arabština
		Yisra'el Medīnat	hebrejština
		Yisra'el	
Vietnam	stát	Việt Nam	vietnamština
Himaláj	pohoří	Maha Himalaj	hindština
		Hi-ma-la-ja	dzongkha
		Himala	urdština
		Himalaya Shan	čínština
		Himalaya	angličtina

zdroj: ČUZK: Jména států a jejich územních částí 2019, ČUZK 2011 – vlastní zpracování

V Asii je mnoho jazyků, které ke svému zápisu nepoužívají latinku (např.: čínština, hebrejština, arabština, japonština a mnoho dalších). Tyto slova jsou přepsána do latinky. Když zmíněná endonyma srovnáme s českým exonymem můžeme vypořadovat, že všechny státy kromě Vietnamu jsou v úředním jazyce nazývány velmi odlišně. Více endonym se objevuje pouze u pohoří Himalaj, které zasahuje na území Pákistánu, Číny, Indie, Nepálu a Bhútanu. Jsou uvedena všechna dostupná endonyma pohoří. Pojmy byly do tabulky vybrány na základě výzkumu četností pojmů, který byl prováděn na základě zkoumaných učebnic (Tab. 1: Četnost a váha pojmů fyzické a humánní geografie). Těchto šest zmíněných pojmů se ve všech uvedených učebnicích vyskytovalo více než 70x.

9 Diskuse

9.1 Diskuse výsledků

V každé zkoumané publikaci měl sdělovaný obsah učiva lineární povahu a v jejím textu se objevovaly místopisné pojmy v odlišných složkách a různého zvýraznění, což podle **Hudečka (2004)** udává váhu pojmu z pohledu uživatele. Váha místopisného pojmu je spolu s četností podrobně analyzována a sledována ve všech zkoumaných učebnicích.

Při výzkumu místopisných pojmů v učebnicích jsme se stejně jako **Knecht (2007)** setkali s výskytem nejednotného pojmenování určitých míst a dějů. Neujasněnost ve výskytu různých pojmenování stejného místa v práci dokazujeme lingvistickou analýzou, která je prováděna podle **Levinsona (2003)**. Na jejímž základě potvrzujeme nejednotné používání pojmů pro místa na celém světě a diferencované vnímání daného pojmu člověkem. Uvědomíme-li si, že jenom ve zkoumaném vzorku učebnic se objevovala různá označení (např.: Peking (Bejing), Bombaj (Mumbai)), tak nás to může přivést na myšlenku, že při použití určitého pojmu v konverzaci s cizincem nemusíme podle použitého místopisného pojmu poznat, že oba myslíme stejné místo na Zemi. Dalším úskalím při výzkumu učebnic, se kterým práce souhlasí s **Knechtem (2007)** je jejich nejednotnost z hlediska rozsahového i strukturního zpracování dané problematiky. V práci výzkumem výskytu místopisných pojmů v učebních úlohách, obrázcích, mapách a tabulkách dokazujeme, že počet místopisných pojmů použitý v jednotlivých složkách učebnice může mít vliv na její využívání ve výuce a také si v tuto chvíli pokládáme otázku, zda by zmíněné složky nemohly být dalším prvkem, který jednotlivci pomáhá při tvorbě obrazů o dané oblasti. Nakladatelství Nová škola má z hlediska místopisných pojmů v učebních úlohách nejvyšší procentuální zastoupení a je na třetí příčce v celkovém počtu učebních úloh obsažených v učebnici, může mít tato skutečnost vliv na to, že je dle výzkumu nejvíce využívanou učebnicí v Olomouckém kraji. Nad oborová studie **M. Reiterové (2009)**, která se zabývá užíváním právě těchto složek učebnice a jejich preferencemi žáky bylo zjištěno, že 40 % respondentů využívá téměř všechny prvky učebnice, zejména ale učební úlohy (40 %). Dle preferencí žáka lze opravdu usuzovat, že velký výskyt učebních úloh, které se zaměřují na práci s místopisnými pojmy a obrázky napovídá, že by se mohlo jednat o jeden z indikátorů, proč je právě tato učebnice nejvíce

využívanou v Olomouckém kraji. Dalším důvodem jejího prvenství by celkově vysoký počet nonverbálních prvků. Důležitost nonverbálních prvků v učebnici jsme si mohli vyzkoušet i na vlastní kůži díky dvěma obrázkům (Velká čínská zeď a Tádž Mahál), které se objevují v teoretické části a mají čtenáře upozornit, že obrázek může sloužit jako podnět k vizuálnímu propojení s nějakým místem, tedy i k tvorbě obrazů o dané oblasti, což tvrdí ve svém článku i **Kučerová, Novotná, Hátle a Bláha** (2014). Obrázky s touto tematikou se objevují ve všech zkoumaných učebnicích (ZŠ i SŠ) a je téměř jasné, že každému z nás se při pohledu na ně vybavila určitá spojitost s nějakým místem. Tímto můžeme prokázat, že obrázek je důležitým faktorem při tvorbě vizualizace prostoru a také pro propojování si informací do jednoho celku. Důležitost nonverbálních prvků si uvědomují i autoři učebnic. Toto tvrzení můžeme podložit tím, že v analýze z hlediska početního zastoupení prvků, které dělají učebnici zajímavou a praktickou dopadla lépe novějších vydání učebnic než vydání starší. **Kučerová, Novotná, Hátle a Bláha** (2014), také tvrdí, že nonverbální prvky a analýza textu v učebnicích mají na pochopení územních reprezentací prostoru mnohem větší vliv než pouze výzkum počtu nebo váhy místopisných pojmů, bez hledání souvislostí. Další části výzkumu zaměříme na místopisné pojmy v učebnicích. **Hudeček a Marada (2003)** se v této souvislosti aplikuje průkopnickou studií hodnotící text v učebnicích, která je doplněna o myšlenku **Voženilka (2000)**, že topografický obsah učebnic lze vizualizovat kartograficky. Výzkum práce tedy předkládá vyjádření váhy místopisných pojmů právě pomocí map, kterými není zkoumán vliv pojmů v učebnicích na žákovu utváření prostoru, ale vyobrazují určité rozdíly mezi počty zkoumaných pojmů v učebnicích pro ZŠ a SŠ. Výsledky srovnáme s výsledky výzkumu **Hudečka a Marady (2003)**. Výzkumy jsou prováděny stejnou metodou (tzn. v obou případech byla sledována četnost i váha místopisného pojmu a v mapách je vyobrazena jeho váha). Odlišuje se tím, že **Hudeček a Marada (2003)** se zabývá pojmy Afriky, kdežto my pojmy Asie. Dále se odlišuje v tom, že výzkum této práce se zaměřujeme pouze na učebnice nakladatelství ČGS a SPN pro ZŠ a SŠ, kdežto **Hudeček a Marada (2003)** se zabývá větším vzorkem učebnic (8 pro ZŠ, 4 pro SŠ). V obou výzkumech je z map na první pohled zřejmé, že učebnice základních škol obsahují více místopisu než učebnice pro školy střední, také z nich poznáme, že učebnice základních škol tyto názvy zdůrazňují a opakují více než učebnice středoškolské. V učebnicích pro střední školy se spíše objevují

nové pojmy, které jsou důležité pro pochopení složitější problematiky. Konkrétním příkladem takových pojmu jsou řeky Angara a Salwin, které se ani v jednom případě nevyskytovaly ve všech osmi zkoumaných učebnicích pro základní školy. Pokusíme se rozklíčovat, jestli je opravdu možné, že se v učebnicích SŠ objevují pojmy s menší četností, ale zaměřují se na složitější tematiku. Dokážeme to právě výskytem řeky Angary, která je ve výzkumech učebnic pro střední školy třetí nejvíce zastoupenou řekou z hlediska váhy a má úzkou souvislost s jezerem Bajkal, který se vyskytuje s velkou četností i váhou ve všech učebnicích pro základní školy. Míříme k faktu, že Bajkal se v učebnicích pro ZŠ objevuje v hojné míře, ale o řece Angaře, která je jedinou řekou, která z něj odvádí vodu nepadlo ani jedno slovo. Může to dokazovat skutečnost, že se opravdu v učebnici pro SŠ objevují podrobnější vysvětlení určitých jevů a pojmů. Dalším ukazatel může být terminologie izraelsko-palestinského konfliktu (pojmy: pásmo Gázy, Golanské výšiny), které se v učebnicích pro ZŠ také skoro nevyskytují. Tímto výzkum v předložené práci dokazuje stejný výsledek jako ve svém výzkumu tvrdí **Hudeček a Marada (2003)**, že učebnice pro střední školy kladou větší důraz na vzájemné vztahy mezi pojmy a objevují se i pojmy složitější, s tímto souvisí i zdánlivá prázdnota mapy SŠ fyzické geografie. Celkově můžeme tvrdit, že po srovnání výzkumu této práce s výsledky výzkumu **Hudečka a Marady (2003)** jsou i přes menší vzorek učebnic a jiné místopisné pojmy výsledky shodné. Také se objevuje myšlenka, zda jsou žáci základních škol vůbec schopni si z tak velkého množství místopisu něco zapamatovat. Následující částí výzkumu jsme se na tyto otázky pokusili aspoň z části odpovědět. Použili jsme nejvíce se vyskytující pojmy v učebnicích pro základní školy, ale v první řadě jsme museli zjistit o jaké pojmy se jedná. Pokládáme si stejnou otázku jako **Knecht (2008)**, který se zabýval vlivem místopisných pojmů v učebnicích na žáka. Stejně jako on jsme v první části tohoto výzkumu provedli výzkum osmi učebnic pro základní školy s tím rozdílem, že **Knecht (2007)** zkoumal pojmy v učebnicích sociálního zeměpisu a výzkum této práce zkoumá v učebnicích přímo místopisné pojmy regionální geografie Asie. Stejně jako on jsme došli k závěru, že pojmy v jednotlivých učebnicích se od sebe početně velmi odlišují. Ke kooperaci mezi výzkumy byly použity výsledky kumulativní četnosti, kterou byly pro oba výzkumy zjištěny téměř shodné výsledky. V obou prováděných výzkumech počty pojmů obsaženy pouze v jedné učebnici tvořili dominantu tabulky kumulativní četnosti. Na základě tohoto zjištění můžeme

tvrdit, že výběr pojmů, které jsou doplňující nebo spojeny s nějakou zajímavostí, je čistě na autorovi učebnice, což dokazuje subjektivní pohled autora na výběr pojmů. Na druhé straně se objevuje otázka, mají pojmy společně uvedené ve všech učebnicích nějaký vliv na žáka a jsou vůbec tyto společně uvedené pojmy ve všech učebnicích i těmi, na které je v nich kladen největší důraz. Ve výsledcích je dokázáno, že pojmy, které se objevují ve všech učebnicích jsou obsaženy i mezi pojmy, které mají největší zastoupení z hlediska váhy a četnosti. V pojmech, které byly společně uvedené ve všech učebnicích se s převahou objevují pojmy humánní geografie. Při srovnání váhy a četnosti jednotlivých pojmů jsou v nadpisech a v textu zvýrazněny tučně také více zastoupeny pojmy humánní geografie. V dotazníkovém šetření žáci správně zakreslovali ve vyšší míře pojmy humánní geografie, což mezi pojmy v učebnicích a vnímáním žáků dokazuje jistou spojitost. Z hlediska zakreslených pojmů humánní geografie se pozastavíme nad vysokým číslem správně zaznačených pojmů na území severní a jižní Koreje. Přestože se některé pojmy neobjevují v učebnicích, žáci je s největší četností zaznamenávali korektně. Tímto dokazujeme, že učebnice jsou sice využívaným prostředkem ve výuce, ale nemají z hlediska zapamatování si místopisných pojmů absolutní vliv. Jedině mohou ovlivňovat média, což ve svém výzkumu dokázala **Řezníčková a Marada (2008)**. Zaměřovali se na asociace spojené s evropskými státy a zjistili, že žáci dokáží napsat nějakou charakteristiku k mediálně známějším státům než k méně propagovaným. Dalším, kdo má vliv na pojmy, které si žák zapamatuje je jednoznačně učitel. Tuto myšlenku si také dokážeme na pojmech severní a jižní Koreje. Při výzkumu dvou rozdílných škol se významně projevil vliv učitele. V jedné škole byly pojmy zaznačeny správně mnohem více než ve škole druhé. Žák také dokáže s místopisným pojmem pracovat a vnímat jej na základě asociací. V této práci výzkum asociací s daným pojmem dokázal, že žáci jsou ve větší míře schopni o pojmu nějakou skutečnost napsat než ho zaznačit do mapy.

9.2 Diskuse metodiky

Jsem si vědoma některých metodologických úskalí mnou prezentovaných výsledků. Z hlediska výběru učebnic mohla být zvolena metoda osobního kontaktu s učiteli a mohly být zahrnuty úplně všechny základní školy a střední školy v Olomouckém kraji. Tím pádem by se zvýšilo procento odpovědí a zkoumaný vzorek by byl relevantnější, ale byla zvolena metoda zkoumání pomocí elektronické

pošty, což má za následek pouze 50 % návratnost. Analýza zkoumaných učebnic by dle hodnocení učebnic mohla být provedena úplně jinými způsoby. Mohla by se zaměřit na didaktickou vybavenost učebnic a mnoho dalších charakteristik, které se pro jejich hodnocení využívají. Výzkum počtu místopisných pojmů v učebnicích úlohách, obrázcích, mapách a tabulkách je ojedinělý, takže není možné ho srovnat s žádnými výzkumy podobného typu. Z toho důvodu mohou být vneseny určité nepřesnosti, které nebyly odhaleny. Ve srovnávací analýze pojmů v učebnicích pro ZŠ a SŠ by mohlo být zahrnuto více škol, ale bohužel z výzkumu mezi učiteli vyšla pouze dvě nakladatelství, která vydávají učebnice pro základní i střední školy. Právě tuto část výzkumu by značnou mírou mohla ovlivnit větší návratnost odpovědí učitelů. Dotazníkové šetření mohlo být provedeno na více školách. V současné chvíli bych metodiku tohoto výzkumu pozměnila v tom, že bych zkoumala více škol a na každé škole pouze jednu třídu. Dotazník, který byl rozdán mohl být propracovanější a pro relevantnější výsledky by mělo být obsaženo více pojmů k výzkumu mezi žáky. Z hlediska osobní práce bylo velmi náročné pracovat s některými daty a přijít vůbec na způsob nejefektivnějšího zpracování. V práci byly prováděno velké množství propočtů. V práci jednoho člověka se mohou objevovat také nepřesnosti v počtech. Data byla pečlivě kontrolována, a proto lze předpokládat, že bylo těmto vlivům zamezeno.

10 Závěr

Teoretická část práce čtenáře přivedla na myšlenku, že díky geografickému názvu je schopen si utvořit spojitost s daným regionem, představou o grafickém vyjádření a určité ideologii o daném místě. Vnímání prostoru jedincem se dá nejlépe ovlivnit v jeho raném dětství, což znamená, že ho z tohoto hlediska nejvíce ovlivňuje učitel zeměpisu a učebnice, kterou používá ve výuce. V učebnici, kterou žák užívá se odráží všechny zmiňované reprezentace prostoru. Každá učebnice klade větší důraz na jiné pojmy a autor dané učebnice může pomocí subjektivního výběru pojmů vykreslit dané místo odlišnými způsoby. Nejednotnost učebnic a způsobu vykreslování určitého místa má vliv na jejího uživatele.

Praktická část dokazuje odlišnost učebnic, na základě různých pohledů na místopisné pojmy, které jsou v ní obsaženy. Z hlediska počtu učebních úloh, obrázků, map a tabulek v ní zahrnutých je zjevné, že každá učebnice se odlišuje a má odlišnou strukturu. Na jejich rozdílnost poukazuje i způsob použití a počet místopisných pojmů v jednotlivých složkách učebnice. Vyskytující se počet místopisných pojmů ve zkoumaných složkách poukazuje na aktivní práci s pojmem a tím způsobem má vliv i na její praktičnost. Právě vysokým počtem místopisných pojmů v učebních úlohách, obrázcích a mapách se vyznačuje nejvíce využívaná učebnice na základních školách v Olomouckém kraji, čímž je dokázáno, že se jedná o aktivní učebnici, kterou pro výuku preferují žáci i učitelé. Analýza učebnic také prokazuje, že novější vydání učebnic kladou větší důraz na výskyt nonverbálních prvků, na které se spolu s analýzou textu je potřeba zaměřit, pokud chceme pochopit, o jaký způsob vykreslení území se autor učebnice snaží. Pouze z počtu nebo váhy místopisného pojmu bez hledání souvislostí to nejsme schopni stanovit (Kučerová, Novotná, Hátle, Bláha 2014).

Z hlediska četnosti výskytu obrázků, map, učebních úloh a tabulek jsou srovnány i učebnice pro střední a základní školy. Srovnání určuje, že z hlediska učebních úloh jsou výsledky vyrovnané. Mezi mapami a obrázky najdeme rozdíly. V obou těchto složkách učebnice pro střední školy uvádí méně prvků se zaměřením na složitější tematiku než u škol základních. K velmi podobným výsledkům v práci došlo i z hlediska srovnání četnosti a váhy místopisných pojmů v učebnicích ZŠ a SŠ z nakladatelství ČGS a SPN. K neefektivnějšímu srovnání počtu místopisných pojmů slouží použití tematických map, které reprezentující nejenom prostorovou

distribuci místopisných pojmů. Těmito mapami bylo dosaženo hlavního cíle práce. Srovnání učebnic základních a středních škol prokázalo, že v učebnicích pro základní školy se objevuje více pojmů, které se opakují a jsou zvýrazňovány. Učebnice pro střední školy předpokládají, že mají žáci jistý základ a pojmy méně opakují a zaměřují se na složitější témata a ta popisují pomocí méně se vyskytujících pojmů v učebnicích základních škol.

Práce mimo jiné na základě zjišťování pojmů poukazuje, o čem by žáci měli mít povědomí. Výzkum učebnic ZŠ prokazuje, že ve srovnání váhy pojmů z velké části převyšují pojmy humánní geografie. U četnosti nebyl zaznamenán výrazný rozdíl. Posledního stanoveného cíle se zaměřením na zjištění, jaký mají místopisné pojmy uvedené ve zkoumaných učebnicích pro ZŠ vliv na žáky z hlediska jejich zaznamenání do mapy a propojení s určitými charakteristikami je stanoveno pomocí dotazníkového šetření na základních školách. Dotazníkové šetření prokázalo, že žáci mají o nejčastěji se vyskytujících pojmech v učebnicích velmi dobré povědomí a lepších výsledků dosahují v humánní geografii. Na kvalitu výsledků v této části může mít vliv i větší důraz ze strany autorů učebnic právě na tyto pojmy. Druhá část dotazníku poukazuje, že jsou žáci schopni pojem spíše charakterizovat než zakreslit do mapy.

Učebnice jsou velmi významnými pomocníky učitelů a mohou mít obrovský vliv na formování žáků. Záleží na individualitách lidí, kteří s nimi pracují.

11 Summary

The main goal of this thesis was to evaluate the numerical representation of topographical terms listed in a selected sample of regional geography textbooks with a particular focus on Asia and their influence on elementary school students. A representative sample of textbooks was selected based on a survey of its use in geography teaching in the Olomouc Region. Part of the research focuses on the frequency of topographical terms and its importance from a user perspective. The user takes differently the topographical term in the title, learning task, image, and map. He perceives highlighted term in bold text otherwise than the rest of the text. On the basis of this differentiation evaluated by various points are created thematic maps. One type of map compares the textbooks for elementary schools and high schools (ČGS and SPN publishers) and the second type illustrates all the terms that were important for partial researches of the work (questionnaire survey and conceptual analysis). From a total number of terms, 57% are processed by cartography. The conceptual analysis was used to determine the frequency representation of individual terms in textbooks and their cumulative frequency. Another part of the partial research was a questionnaire survey, which was attended by elementary school students who have studied the regional geography of Asia. The total number of respondents was 167. The questionnaire was split into two parts. In the first part, the students were given two blind maps and each of them had to draw 20 concepts of physical geography and 20 concepts of humane geography. The second part examined the ability to recall some characteristics of the given place based on a topographical term.

Based on the comparison of textbooks of elementary and high schools, it was found that the occurrence of topographical terms in textbooks differs mainly due to the fact that for high schools is used more complex terminology and specific topographical terms are much less repeated. Textbooks were also compared in terms of images, maps and learning tasks. It has been found that in terms of learning tasks the results are quite balanced. Secondary school textbooks contain much fewer pictures than elementary school ones. Maps in high school textbooks show more complex problematics of a monitored area. In all eight examined textbooks for elementary schools, the authors worked with the number of 336 terms which have been very different in each book. The cumulative frequency has shown that

out of 336 terms, 60 terms appear in all textbooks, and 80 terms are jointly listed in only one of them. This explains the author's subjective view of what might be interesting from the topography and forms the basis of 60 concepts that can be included in any list of terms a teacher will teach. The questionnaire survey showed that students have a very good knowledge of the most frequently used terms in textbooks, however, based on the second part of the questionnaire it was found that students are more likely to describe the term than to draw it into the map.

The diploma thesis will deal with the analysis of topographical terms presented in a selected sample of regional geography textbooks with a specific focus on Asia. A representative sample of textbooks will be picked based on a survey of use in geography teaching at elementary and high schools in the Olomouc Region. The expected output will be a thematic map of topographical terms representing not only their spatial distribution but also the frequency of occurrence in textbooks and other characteristics.

12 Seznam použité literatury

Literatura:

- ANDĚL, Jiří. (1996): *Sociogeografická regionalizace*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta UJEP, 85 s. ISBN 80-7044-112-7.
- BEDÜRFTIG, Friedemann. (2004): *1000 divů světa: poklady lidstva na pěti kontinentech*. Praha, s. 350, 351, 362. ISBN 80-735-2133-4.
- BUZAN, Tony a Barry, BUZAN. (2012): *Myšlenkové mapy: probudte svou kreativitu, zlepšete svou paměť, změňte svůj život*. 2. vyd. Brno: BizBooks, 210 s. ISBN 978-80-265-0030-8.
- BROOKS, Clare, Graham BUTT and Mary FARGHER. (2017): *The Power of Geographical Thinking*. Springer, 238 s. ISBN: 978-3-319-49985-7.
- BERÁNEK, Tomáš. (2011): *Index českých exonym: standardizované podoby, varianty = List of Czech exonyms : standardized forms, variants*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha:
- DOBOŠ, Pavel. (2016): *Imaginativní geografie: rozbor a diskuze konceptu*. Brno. Rigorózní práce. Masarykova univerzita, přírodovědecká fakulta, geografický ústav.
- DRBOHLAV, Dušan (1991): *Mentální mapa ČSFR: definice, aplikace, podmíněnost*. Sborník ČGS, s. 163-176. svazek 96 signatura č. 1-4.
- DOBOŠ, Pavel. (2017): *Imaginativní geografie subsaharské Afriky v českém prostředí: nástin problematiky*. Geografie. Česká geografická společnost, roč. 122, č. 1, 100-119.
- GRAVES, Norman. (2001): *School Textbook research: The case of geography 1800–2000*. University of London: Institute of Education, 171 s. ISBN 10: 0854736417 / ISBN 13: 9780854736416.
- GOULD, Peter a Rodney WHITE. (1986): *Mental maps*. Routledge, 172 s. ISBN 978-041-508-4826.
- Hynek, A., Herber, V. a kol. (2000): *Geografické znalosti a dovednosti geografů-pedagogů*. Záv. zpráva projektu FRVŠ MŠMT ČR č. 968/2000.
- Hudeček, T., Marada M. (2003): *Četnost místopisných pojmů v českých učebnicích zeměpisu*. Geografické rozhledy, roč. 13, č.2, str. 42-43.
- HUDEČEK, Tomáš. (2004): *Kartografické hodnocení obsahu regionálního učiv učebnic zeměpisu*. Geografie: Sborník ČGS, roč. 109, č. 1, 2236 s.

- Krajský úřad Olomouckého kraje. (2018): *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v Olomouckém kraji: školní rok 2016/2017*. Olomouc, krajský úřad Olomouckého kraje: odbor školství a mládeže.
- KNOX Paul a Sallie MARSTON. (2001): *Places and Regions in Global Context: Human Geography*, 2nd Edition, Pearson, 554 s. ISBN 9780130168313.
- KLAPKO, Dušan a Josef MAŇÁK ed. (2006): *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, 123 s. ISBN 80-7315-124-3.
- KNECHT, Petr a Martin WEINHÖFER. (2006): *Jaká kritéria jsou důležitá pro učitele ŽŠ při výběru učebnic zeměpisu? Výsledky výzkumné sondy provedené na jihomoravských základních školách*. In: *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu: Sborník anotací 14. konference České asociace pedagogického výzkumu*. Plzeň: ZČU v Plzni, s. 35-51. ISBN 80-7043-483-X.
- KNECHT, Petr. (2007): *Pojmová analýza českých učebnic sociálního zeměpisu pro základní školy*. In: MAŇÁK, Josef a Petr KNECHT. *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, s. 121-135. ISBN 978-80-7315-148-5.
- KNECHT, Petr a Veronika LOKAJÍČKOVÁ. (2013): *Učební úlohy jako příležitosti k rozvíjení a dosahování očekávaných výstupů: analýza koherence učebnic a RVP ZV*. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělání a výchově*, roč. 20, č. 2, s. 167-181.
- KNECHT, Petr. (2008): *Pojmy v učebnicích zeměpisu a jejich přiměřenost věku žáků*. *Pedagogická orientace*, roč. 18, č. 2, s. 22-36.
- KUČEROVÁ, Silvie, Kateřina NOVOTNÁ a Petr MENTLÍK. (2017): *Pohled učitelů na využití středoškolských učebnic zeměpisu Česka*. *Geografické rozhledy*, roč. 26, č. 4, s. 10-11.
- Kolektiv autorů. (1981): *Ilustrovaný encyklopedický slovník (j-pri)*. Vyd. 1. Academia, Praha, 960 s. ISBN 21-080-81.

- KUČEROVÁ Silvie, Kateřina NOVOTNÁ, Jan HÁTLE a Jan BLÁHA. (2014): Geographical names frequency as a tool for the assessment of territorial representations in geography textbooks. In: KNECHT, Petr, Eva MATTHES, Sylvia SCHÜTZE a Bente AAMOTSBAKKEN, ed. *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung: Methodology and methods of research on textbooks and educational media*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung, s. 264-275. ISBN 978-3-7815-1991-6.
- LEVINSON, Stephen (2003): *Space in Language and Cognition: Explorations in Cognitive Diversity*. Cambridge: Cambridge University Press, 389 s. ISBN 0 521 81262 3.
- MEČIAR, Jozef. (2006): *Obecná regionální geografie I: vývoj, objekt a aspekt, struktura a postavení, definice a význam*. Brno, Masarykova univerzita, 140 s. ISBN 80-210-4011-4.
- MULÍČEK, Ondřej, Robert OSMAN a Daniel SEIDENGLANZ. (2013): *Imaginace a reprezentace prostoru v každodenní zkušenosti*. Sociologický časopis. Praha: Sociologický ústav AV ČR, roč. 49, č. 5, s. 781-810.
- MATĚJČEK, Tomáš. (2010): *Místopisné pojmy ve výuce – kritéria výběru, výukové metody*. Geografické rozhledy, roč. 20, č.1, s. 16-17.
- MARSDEN, W. E. (2001): *The school textbook: geography, history, and social studies*. Portland, OR: Woburn Press, ISBN 978-071-3040-432.
- MÍSAŘOVÁ, Darina a Jan HERCIK. (2013): *Kapitoly z didaktiky geografie I*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 46-53. ISBN 978-80-244-3849-8.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. (2003): *Výukové metody*. Brno: Paido, 111 s. ISBN 80-731-5039-5.
- MIKK, Jaan. (2007): *Učebnice: budoucnost národa*. In: MAŇÁK, Josef a Petr KNECHT. *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, s. 11-24. ISBN 978-80-7315-148-5.
- MAŇÁK, Josef. (2007): *Učebnice jako kurikulární projekt*. In: MAŇÁK, Josef a Petr KNECHT. *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, s. 24-31. ISBN 978-80-7315-148-5.
- NOVOTNÁ, Kateřina, Martin HANUS a Jan HÁTLE. (2017): *Mentální mapa jako nástroj i předmět výzkumu geografického vzdělání*. Geografie. Česká geografická společnost, 2017, roč. 122, č. 3, s. 382-407.

- PRŮCHA, Jan. (1998): *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 148 s. ISBN 80-859-3149-4.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. (2009): *Pedagogický slovník. 6. aktualizované a rozšířené vyd.* Praha: Portál, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- RIEDLOVÁ, Marie; DEMEK, Jaromír; PECH Jiří. (1980): *Úvod do studia geografie a dějiny geografie*. Praha: SPN, 158 s.
- REITEROVÁ, M. (2009): *Učebnica z pohľedu žiaka*. In: NOGOVÁ M., RIETEROVÁ M. Kurikulum a učebnice z pohľadu pedagogického výskumu. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, s. 38-46.
- SAID, Edward. (2006): *Orientalismus: Západní koncepce Orientu*. Praha: Paseka, 486 s. ISBN 978-80-7185-921-5.
- SIWEK, Tadeusz. (2004): *Percepce geografického prostoru*. Praha, ČGS, 164 s. ISBN 978-80-904-52-176.
- SIKOROVÁ, Zuzana. (2008): *Role a užívání učebnic jako výzkumný problém*. In: KNECHT, Petr a Tomáš JANÍK. Učebnice z pohľedu pedagogického výskumu. Brno: Paido, s 53-62. ISBN 978-80-7315-174-4.
- SVITÁK, Zbyněk. (2014): *Úvod do historické topografie českých zemí*. Brno: Masarykova univerzita, 105 s. ISBN 978-80-210-7120-9.
- ŠMILAUER, Vladimír. (1963): *Úvod do toponomastiky (nauky o vlastních jménech zeměpisných)*: vysokoškolská příručka, 2.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 220 s. ISBN 16-914-63.
- VOŽENÍLEK, Vít. (2000): *Kartografický způsob hodnocení regionálního obsahu učebnic zeměpisu: učivové mapy*. In Sborník z mezinárodní konference „Učebnice geografie 90. let“. Ostrava: Přírodovědecká fakulta OU, s. 179-183. ISBN 80-7042-798-1.
- WOKOUN, René. (1984): *Základy regionální geografie*. Brno: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 32 s.
- ZUJEV, D. D. (1984): *Ako tvoriť učebnice*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelství, s. 93-105. ISBN 67-422-86.

Internetové zdroje:

ČUZK: Jména států a jejich územních částí [online]. 2019 [cit. 2019-04-06].
Dostupné z:

http://jmenasveta.cuzk.cz/jmena_statu/jmena_statu.php?search=vietnam.

HYNEK, Daniel a Jaroslav VÁVRA. *Revidovaný dešifrovací klíč k současným geografickým pro geografické vzdělávání*. [online]. Technická univerzita v Liberci, fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická – katedra geografie, 2012 [2019-02-03]. Dostupné z:

https://www.researchgate.net/profile/Jaroslav_Vavra/publication/271014007_REVIDOVANY_DESIFROVACI_KLIC_K_SOUCASNYM_GEOGRAFIIM_PRO_GEOGRAFICKE_VZDELAVANI/links/54bbcf4e0cf29e0cb04be1fb/REVIDOVANY-DESIFROVACI-KLIC-K-SOUCASNYM-GEOGRAFIIM-PRO-GEOGRAFICKE-VZDELAVANI.pdf.

JEŘÁBEK, Jaroslav a Jan TUPÝ. *Rámcový vzdělávací program pro základní školy* [online]. 2. vyd. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2019-02-26]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>.

Rámcové vzdělávací programy. *Národní ústav pro vzdělání* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2019 [cit. 2019-02-26]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>.

Školní vzdělávací program: zeměpis. *ZŠ a MŠ Údolí Desné* [online]. Rapotín: ZŠ a MŠ Údolí Desné, 2013 [cit. 2019-02-26]. Dostupné z: <http://www.skolydesna.cz/0dokumenty/SVP/11-zem.html>.

ZELENDA, Jiří. *Co je to vlastně učebnice?. Perpetuum: vzdělání bez hranic* [online]. Praha: SCIO, 2016 [cit. 2019-03-28]. Dostupné z: <https://perpetuum.cz/2016/06/co-je-to-vlastne-ucebnice/>.

Použité učebnice:

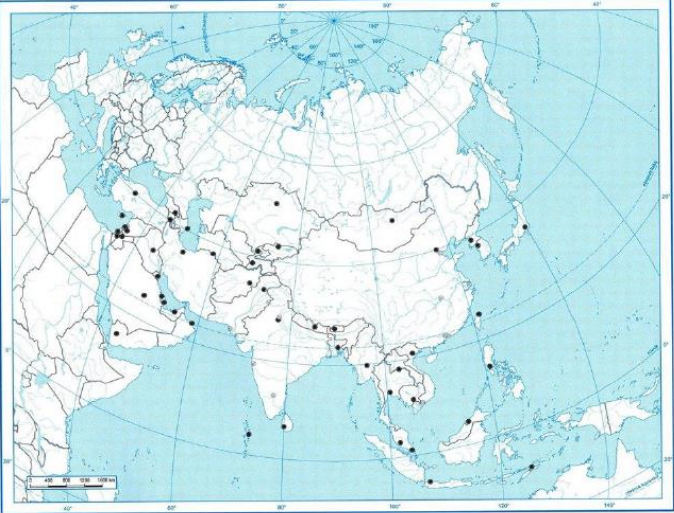
- ANDĚL, Jiří, Ivan BIČÍK a Tomáš HAVLÍČEK. (2010): *Makroregiony světa: regionální geografie pro gymnázia*. Praha: Nakladatelství České geografické společnosti. ISBN 978-80-86034-78-2.
- BRINKE, Josef a Ivan MALIŠ. (2002): *Zeměpis Ameriky, Asie a Evropy: pro základní školy*. 2. vydání. Praha: Fortuna. ISBN 80-716-8820-7.
- DEMEK, Jaromír a Ivan MALIŠ. (2015): *Zeměpis 7: pro základní školy*. 2. vydání. Praha: SPN-pedagogické nakladatelství, akciová společnost. ISBN 978-80-7235-383-5.
- DVOŘÁK, Jiří, Alice KOHOUTOVÁ a Pavel TAIBR. (2005): *Zeměpis 7 pro základní školy a víceletá gymnázia: zeměpis oceánů a světadílů (2): Amerika, Asie, Evropa*. 6. aktualizované vydání. Plzeň: Fraus. Duhová řada. ISBN 80-723-8304-3.
- DEMEK, Jaromír. (2013): *Geografie 3: regionální geografie světa pro střední školy*. 2., přeprac. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství. ISBN 978-80-7235-526-6.
- HOLEČEK, Milan, Bohumír JANSKÝ a Pavel TAIBR. (2008): *Zeměpis světa 2: učebnice zeměpisu pro základní školy a víceletá gymnázia: Amerika, Asie*. 3., upr. vyd. Praha: Nakladatelství České geografické společnosti. Duhová řada. ISBN 978-80-86034-75-1.
- KAŠPAROVSKÝ, Karel, Ivan BIČÍK a Tomáš HAVLÍČEK. (2008): *Zeměpis II. v kostce: pro střední školy: [regionální geografie]*. Praha: Fragment. Maturita v kostce. ISBN 978-80-253-0585-0.
- KRAUSOVÁ, Marie a Petr KRAUS. (1999): *Zeměpis pro 6.-7. ročník ZŠ a nižší ročníky víceletých gymnázií: světadíly*. 6. aktualizované vydání. Všeň: Alter. Duhová řada. ISBN 80-857-7581-6.
- SVATOŇOVÁ, Hana a Ivan MALIŠ. (2016): *Zeměpis: putování po světadílech: učebnice*. 6. aktualizované vydání. Brno: Nová škola. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-864-0.
- VOŽENÍLEK, Vít, Marta MAHROVÁ a Miloš FŇUKAL. (2001): *Zeměpis 3: zeměpis oceánů a světadílů (2): Amerika, Asie, Evropa*. 6. aktualizované vydání. Olomouc: Prodos. Duhová řada. ISBN 80-723-0106-3.

Přílohy

Příloha 1: Dotazník

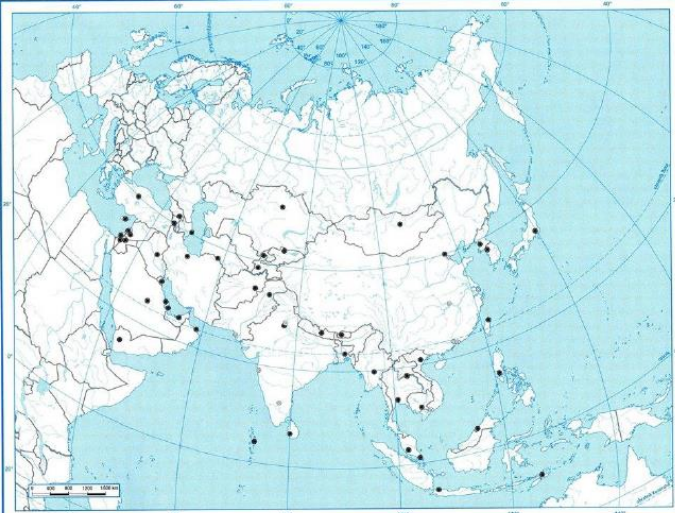
Do mapy označte číslicí dané pojmy a podtrhněte, které neznáte (fyzická g.):

1. Himaláje
2. Tibetická náhorní plošina
3. Kavkaz
4. Mt. Everest
5. Indoganžská nížina
6. Mezopotámská nížina
7. Ganga
8. Indus
9. Eufkrat
10. Kaspické moře
11. Mrtvé moře
12. Černé moře
13. Perský záliv
14. Aralské jezero
15. Bajkal
16. Jáva
17. Sundy
18. Zadní Indie
19. Arabský poloostrov
20. poušť Gobi



Do mapy označte číslicí dané pojmy a podtrhněte, které neznáte (humánní g.):

1. Čína
2. Japonsko
3. Indie
4. Vietnam
5. Rusko
6. Pákistán
7. Turecko
8. Bangladéš
9. Jižní Korea
10. Severní Korea
11. Kazachstán
12. Mongolsko
13. Indonésie
14. Malajsie
15. Singapur
16. Hongkong
17. Peking
18. Mekka
19. Tokio
20. Hirošima



zdroj: vlastní zpracování, slepá mapa: © Kartografie PRAHA