

Univerzita Karlova

Přírodovědecká fakulta

katedra sociální geografie a regionálního rozvoje

Studijní program: Učitelství geografie pro střední školy



Bc. Vladimíra Zdeňková

Vývoj motivace žáků ke studiu geografických předmětů na  
Geografickém gymnáziu

Development of pupils' motivation to study geographical subjects at  
Geographical grammar school

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: RNDr. Jakub Jelen, Ph.D.

Konzultantka: Mgr. Simona Pekárková, Ph.D.

Praha 2025

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci zpracovala samostatně, že jsem uvedla všechny použité informační zdroje a literaturu a že tato práce ani její podstatná část nebyla předložena k získání jiného nebo stejného akademického titulu. Při zpracování jsem využila nástroje umělé inteligence jako podpůrné prostředky – veškerý obsah je mým autorským dílem.

V Praze dne 31. 7. 2025

.....

Vladimíra Zdeňková

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala vedoucímu své diplomové práce RNDr. Jakubu Jelenovi, Ph.D. a konzultantce Mgr. Simoně Pekárkové, Ph.D. a to nejen za odborné vedení, ale také za trpělivost, vstřícnost a podnětné rady během celého procesu. Mé díky patří také katedře sociální geografie a regionálního rozvoje za finanční podporu výzkumu, která umožnila realizaci této práce. Velmi si vážím vstřícnosti Geografického gymnázia, kde jsem mohla po dobu tří let kontinuálně sledovat a analyzovat vzdělávací procesy, a tím získat cenná data pro svůj výzkum. A to jen díky tamním žákům, kterým děkuji za upřímnost v průběhu rozhovorů. Děkuji rovněž své rodině za trvalou podporu, pochopení a povzbuzení nejen během psaní této práce, ale i v průběhu celého studia.

## **Abstrakt**

Diplomová práce se zabývá vývojem motivace žáků ke studiu geografických předmětů mezi lety 2022–2025 na příkladu Geografického gymnázia. Cílem je analyzovat, jaké zdroje a faktory motivaci ovlivňují a jak se proměňují ve stanoveném období. Práce také zjišťovala, jestli existují rozdíly mezi dívkami a chlapci.

První část práce vychází z teoretických východisek, kterým dominovala teorie sebeurčení a model triadické reciprocit. Tyto teorie umožnily hlubší porozumění vnitřním a vnějším faktorům ovlivňující motivaci. Dále práce poskytuje vhled do vývojové psychologie, konkrétně do světa adolescenta a zdůrazňuje náročnost tohoto životního období. Součástí teoretického ukotvení je také porovnání, jak na motivační zdroje a faktory nahlíží citovaná literatura a dle jakých autorů vznikl seznam pro kvalitativní výzkum realizovaný pro účely práce. Sběr dat probíhal od školního roku 2022/2023 do 2024/2025 za využití focus group rozhovorů s žáky Geografického gymnázia, kterých bylo celkem 24 s celkovou účastí 166 žáků. Získaná data byla podrobena analýze v programu MAXQDA, který je vhodný pro kvalitativní analýzu.

Výsledky ukazují, že motivace ke studiu geografických předmětů je složitý jev těžko zobecnitelný i přes velikost výzkumu. Jedná se o silně individuální záležitost, kde se ale dají pozorovat následující trendy. Zdroje a faktory podporující vnitřní motivaci vykazují větší stabilitu v čase a mírný růst, zatímco vnější faktory jsou proměnlivější a jejich vliv na žáka obecně slábne. Práce také nahlíží na rozdíly mezi dívkami a chlapci, které byly mapovány. Výsledky upozorňují na důležitost vnitřní i vnější motivace, jelikož se oba druhy vyskytují u žáků současně jen v jiném poměru. Práce klade důraz na motivaci vnitřní, jelikož ta je z časového hlediska stabilnější.

## **Klíčová slova**

motivace, zdroj motivace, motivační faktor, geografie, žák

## **Abstract**

The thesis explores the development of pupils' motivation to study geography related subjects between 2022 and 2025, using the case of the Geographical Grammar School. The aim is to analyze which sources and factors influence motivation and how these change over the specified period. The study also investigates whether differences exist between girls and boys.

The first part of the thesis is grounded in theoretical frameworks, with the Self-Determination Theory and the model of Triadic Reciprocity as central concepts. These theories enable a deeper understanding of the internal and external factors affecting motivation. Furthermore, the thesis offers insight into developmental psychology, specifically into the world of adolescents, highlighting the challenges of this life stage. The theoretical section also includes a comparison of how motivational sources and factors are viewed in the cited literature and by which authors the list of factors for the qualitative research conducted for this study was compiled. Data collection took place from the 2022/2023 school year to 2024/2025 using focus group interviews with pupils of the Geographical Grammar School, with a total of 24 interviews involving 166 pupils. The collected data were analyzed using MAXQDA, a software tool suitable for qualitative analysis.

The results show that motivation to study geography-related subjects is a complex phenomenon that is difficult to generalize despite the study's scope. It is a highly individual matter, although certain trends can be observed. Sources and factors that strengthen intrinsic motivation tend to be more stable over time and show slight growth, whereas extrinsic factors are more fluctuating and generally decline in their influence on pupils. The thesis also examines differences between girls and boys, which were mapped during the research. The findings highlight the importance of both types of motivation, as both are present by pupils simultaneously, albeit in varying proportions. However, the thesis emphasizes intrinsic motivation, as it appears to be more stable over time.

## **Keywords**

motivation, source of motivation, motivational factor, geography, pupil

# Obsah

1	Úvod.....	11
2	Motivace.....	14
2.1	Osobní faktory.....	16
2.2	Prostředí .....	17
2.3	Chování .....	18
2.4	Rozdíly v motivaci dle pohlaví žáků.....	19
3	Škola a její motivační role.....	22
3.1	Teorie sebeurčení ( <i>Self-Determination Theory</i> ).....	24
3.2	Osoba učitele .....	26
4	Role motivace v geografickém vzdělávání .....	28
5	Motivační zdroje a faktory ve výuce geografických předmětů.....	30
6	Vývoj žáka.....	34
6.1	Období dospívání .....	35
7	Výzkum motivace adolescentů ve světě.....	40
8	Geografické gymnázium .....	49
9	Metodika výzkumu.....	52
9.1	Rozhovory s respondenty na Geografickém gymnáziu.....	53
9.2	Etika výzkumu.....	54
9.3	Konstrukce rozhovoru .....	56
10	Zpracování dat a výsledky výzkumu.....	60
11	Výzkumná zjištění.....	69

11.1	Proměny a vývoj zdrojů motivace a faktorů .....	69
11.2	Motivační rozdíly podle pohlaví .....	90
12	Diskuze.....	95
12.1	Porovnání s předchozími výzkumy .....	95
12.2	Uplatnění výsledků a perspektivy .....	102
12.3	Limity výzkumu .....	103
13	Závěr.....	106
14	Seznam zdrojů .....	109
14.1	Literatura .....	109
14.2	Internetové zdroje:.....	115
PŘÍLOHY .....		117

## Seznam diagramů, grafů, rámečků a tabulek

Diagram 1: Triadická reciprocita .....	15
Diagram 2: Vnitřní motivace na základě základních psychologických potřeb .....	25
Diagram 3: Vývoj jedince od narození do dospělosti .....	36
Diagram 4: Vzájemné propojení motivačních zdrojů .....	71
Diagram 5: Vzájemné propojení motivačních zdrojů po úpravě diagramu 4 .....	72
Graf 1: Faktory ovlivňující žákovo vnímání geografie.....	20
Graf 2: Výsledky Mezinárodního šetření PISA v přírodovědné gramotnosti za roky 2006, 2015 a 2022 v bodech.....	41
Graf 3: Četnost zmínění tématu „zájmu“ ve skupinách během rozhovorů.....	71
Graf 4: Četnost zmínění tématu „hodnocení“ ve skupinách během rozhovorů.....	74
Graf 5: Četnost zmínění tématu „vztah s učitelem“ ve skupinách během rozhovorů.....	78
Graf 6: Zdroje a faktory motivace ke geografickým předmětům skupiny A.....	83
Graf 7: Zdroje a faktory motivace ke geografickým předmětům skupiny B.....	85
Graf 8: Zdroje a faktory motivace ke geografickým předmětům skupiny C.....	87
Graf 9: Kumulativní vnímání zdrojů a faktorů napříč výzkumným obdobím.....	89
Graf 10: Vliv motivačních zdrojů a faktorů u dívek.....	91
Graf 11: Vliv motivačních zdrojů a faktorů u chlapců .....	92
Rámeček 1: Příklad triadické reciprocit v hodině geografického předmětu .....	16
Rámeček 2: Příklad shrnující triadickou reciprocitu.....	18

Rámeček 3: Seznam otázek pro respondenty ve školním roce 2022/2023 s vyznačenými změnami od školního roku 2023/2024 .....	57
Rámeček 4: Doplnující otázky – motivační faktory školního roku 2022/2023 .....	64
Rámeček 5: Doplnující otázky – motivační faktory školních roků 2023/2024 a 2024/2025... ..	65
Tabulka 1: Porovnání motivačních zdrojů a faktorů.....	30
Tabulka 2: Motivační faktory.....	43
Tabulka 3: Analýza výsledků motivace ke geografii.....	44
Tabulka 4: Účast v rozhovorech v jednotlivých letech a počty respondentů.....	61
Tabulka 5: Podrobnosti k rozhovorům.....	61
Tabulka 6: Přehled výzkumných skupin .....	67
Tabulka 7: Škála pro rozdělení zdrojů a faktorů podle vnímaného dopadu.....	68
Tabulka 8: Počet doplňujících písemných otázek odevzdaných dle pohlaví za všechny skupiny zahrnuté do výzkumu .....	68

## Seznam zkratk:

ČŠI	Česká školní inspekce
ERIC	Education Resousces Information Center
GIS	geografické informační systémy
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PISA	Programme for International Student Assessment
SAE	Spojené arabské emiráty
VR	virtuální realita

# 1 Úvod

Každý občan České republiky prošel českým vzdělávacím systémem minimálně po dobu devíti let a má tedy několikaletou přímou zkušenost s průběhem vzdělávání. Období strávené ve škole je univerzální zkušeností, která spojuje většinu lidí bez ohledu na místo a čas. Každý, kdo má tuto cestu za sebou si s sebou nese vzpomínky – ať už radostné či někdy méně příjemné, a to na své spolužáky, učitele, atmosféru ve třídě či pocity spojené se školními úspěchy ale i neúspěchy.

Právě tato osobní zkušenost každého z nás se školním prostředím utváří naše postoje k učení, ovlivňuje celoživotní vnímání vzdělávání. Do celého procesu pravidelně vstupuje motivace skrz klíčové podněty, které vedou ke zlepšení postoje k učení a ženou nás vpřed nebo naopak směřují ke ztrátě zájmu v případě negativních podnětů.

Individualizovaná výuka přizpůsobená potřebám skupiny, kde každý žák je dostatečně motivován, dosahující stanovených výukových cílů je snem každého pedagoga, kterému na svých žácích záleží. Proces individualizace výuky a přizpůsobení na míru žákům za účelem maximálního vzdělávacího úspěchu, na jehož konci stojí motivovaný žák, je jedním z mott Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ (Fryč a kol. 2020). S motivací jde ruku v ruce podpora žákovského duševního zdraví a jeho normalizace. Jedná se o jeden z hlavních cílů mnoha současných zástupců z psychologické a pedagogické veřejnosti. Dokládají to také stěžejní vzdělávací dokumenty Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy, jako je Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2023–2027 či Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ (Mareš a kol. 2023; Fryč a kol. 2020). Důležitost psychického zdraví žáků zdůrazňuje aktivně také World health organisation v rámci svých mezinárodních studií Health Behaviour in School-aged Children. Soubor zmíněných témat je v dnešní společnosti stále aktuálnější, a to díky rostoucímu zájmu o pedagogicko-psychologické otázky (World Health Organisation 2023).

Úspěšný proces učení ve vzdělávacím systému je možný jen tehdy, pokud je podpořen dostatečnou pozitivní motivací (Fontana 2014). Nejen učení, ale i veškeré další činnosti jsou ovlivňovány motivací. Znalost faktorů, které motivaci ovlivňují, je nezbytná nejen pro pedagogy, jelikož motivační faktory ovlivňují jak žáky, tak pedagogy v různé míře (Lemrová 2024). Motivace žáků by měla být základním cílem škol, ale i přes toto vědomí motivace žáků

v čase tráveným ve škole klesá (Gnambs, Hanfstingl 2016; Schweder a kol. 2025). Žáci tráví ve škole většinu svého dosavadního života, mělo by se tedy jednat o kvalitně strávený čas plný pochopení a podpory. Předkládaná práce se zaměřuje na období adolescence, které je jedním z nejcitlivějších životních úseků. Právě v této fázi se jedinec často setkává s nepochopením a předsudky ze strany rodiny, pedagogů i širší společnosti a pozitivní motivace k učení je ve zmiňovaném období velmi náročnou pedagogickou výzvou (Blakemore, Mills 2014). Adolescence je dynamické období s rychlým psychosociálním vývojem, pro které je dlouhodobá perspektiva výzkumu velmi zajímavou disciplínou, jelikož lze sledovat, jak se motivace vyvíjí, ustaluje nebo proměňuje s přibývajícím věkem a zkušenostmi žáků.

Diplomová práce se věnuje analýze vztahu mezi motivací a výukou geografických předmětů v období mezi lety 2022–2025. Navazuje na výzkum realizovaný v rámci bakalářské práce (Zdeňková 2023) a hlouběji se zabývá motivací žáků Geografického gymnázia ke studiu geografických předmětů v průběhu času. Jedná se o longitudinální studii, která bude sledovat vztahy a změny faktorů či zdrojů motivace v jednotlivých letech (Menard 2002). Díky sesbíraným datům za více let, práce získává vyšší spolehlivost a lze stanovit závěry práce snadněji, než když jsou data sbírána v jednom časovém bodě.

Výzkum je založen na datech získaných v průběhu šetření provedeného v bakalářské práci, jež jsou doplněna dalším dvouletým empirickým výzkumem. Hlavním cílem práce je analyzovat, jak se motivace žáků ke studiu geografických předmětů mění v čase mezi školními lety 2022/2023–2024/2025. Výzkum je realizován s většinou žáků Geografického gymnázia během období školních let 2022/2023–2024/2025, čímž je zahrnuto 166 respondentů. K dosažení hlavního výzkumného cíle napomohou dílčí výzkumné otázky:

- 1) Jaké zdroje a faktory ovlivňují motivaci žáků ke studiu geografických předmětů na Geografickém gymnáziu v průběhu sledovaného časového období?
- 2) Jaké změny lze pozorovat mezi faktory a zdroji motivace žáků ke studiu geografických předmětů na Geografickém gymnáziu v průběhu sledovaného časového období?
- 3) Liší se motivace ke studiu geografických předmětů na základě pohlaví žáků Geografického gymnázia v průběhu sledovaného časového období a jaké faktory mohou přispívat k těmto rozdílům?

Porozumění souboru procesů, které mladé lidi skutečně motivují, se stává zásadním krokem v podpoře smysluplného učení, které vede nejenom k formálnímu splnění školních požadavků

pro úspěšné absolvování vzdělávací instituce, ale hlavně k opravdovému zájmu a radosti z celoživotního učení.

Práce může sloužit učitelům geografie a s jistou generalizací i učitelům dalších předmětů pro pochopení motivačních trendů mládeže a pomoci tak při plánování podpory motivace (viz kapitola 12.2).

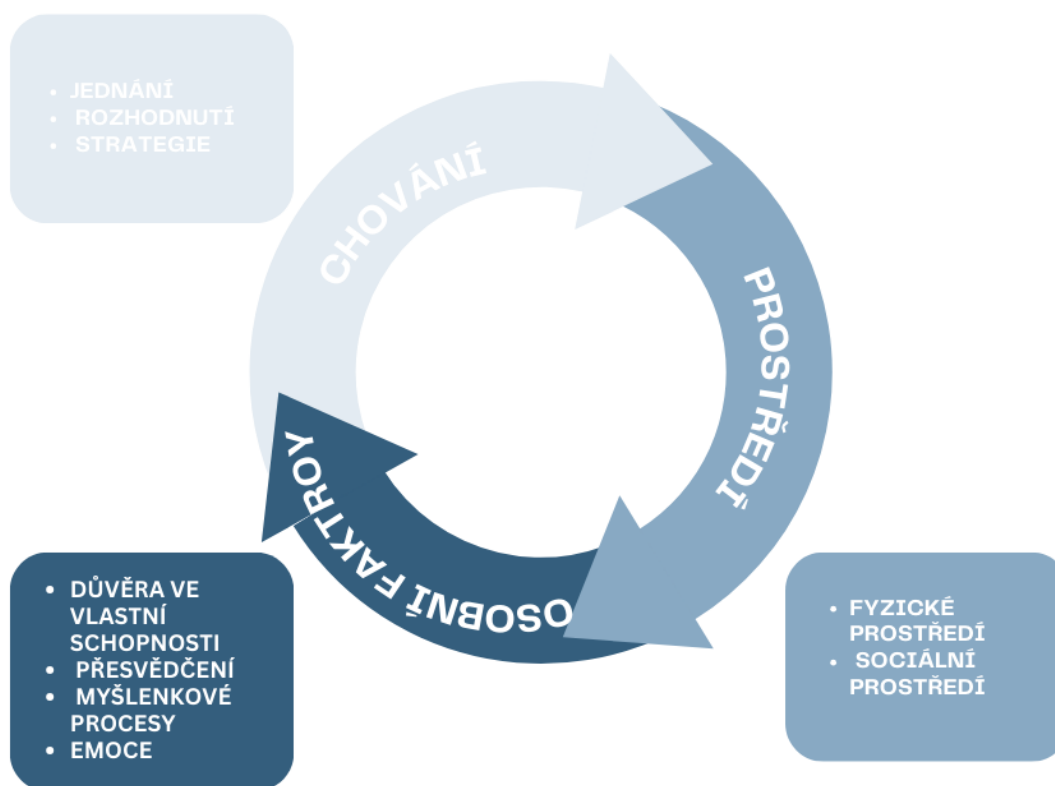
## 2 Motivace

V pedagogických vědách je motivace často definována jako soubor vnitřních a vnějších procesů, které ovlivňují směr, intenzitu a vytrvalost chování žáka při učení. Lze tak vnímat paralelu z původu slova *movere* (pohybovat), myšlenka pohybu se odráží v běžných představách o motivaci jako o něčem, co nás rozpohybuje, udržuje nás v činnosti a pomáhá nám dokončovat úkoly (Schunk, Meece, Pintrich 2014).

Existuje mnoho různých definic motivace a mnoho nejasností ohledně její přesné podstaty. Autoři se v definicích často neshodují, docházejí ke shodám částečným, že motivace je vnímána jako výsledek vnitřních sil, trvalých rysů, odměn, přesvědčení a emocí (Schunk, Meece, Pintrich 2014). Motivace k učení odráží, proč se žáci chtějí učit a jak jsou ochotni se zapojit do činnosti a to i přes překážky. Zahrnuje nejen touhu získat vědomosti a dovednosti, ale také potřebu smysluplnosti a uspokojení z činnosti samotné, což může vycházet jak z vnitřních zdrojů (vnitřní motivace), tak z vnějších pobídek (vnější motivace). Definice motivace hlouběji analyzuje již vzniklá bakalářská práce *Motivace žáků ke studiu geografie na příkladu Geografického gymnázia* (Zdeňková 2023). Níže budou uvedeny další nové a pro potřeby této práce důležité poznatky, rozvíjející základní vymezení pojmů týkající se motivace žáků.

Schunk a kol. (2014) upozorňují, že motivaci nelze přímo pozorovat, ale lze ji vyvozovat z chování, jako je volba úkolů, z úsilí nebo vytrvalosti či verbálních projevů. Schunk a DiBenedetto (2020) popisují model triadické reciprocit, který představuje rámec základních vzájemných interakcí lidského fungování. Závisí na třech na sebe působících vlivech: behaviorální (chování jedince), environmentální (prostředí jedince) a osobní, jak lze schematicky pozorovat na diagramu 1. Jedná se o koncept používaný v teorii sociální kognice (Schiavo a kol. 2019).

## Diagram 1: Triadická reciprocita



Zdroj: vlastní zpracování dle Schunk a Dibenedetto (2020).

Osobní faktory, jako jsou myšlenky jedince, ovlivňují jeho chování i prostředí. Zároveň může prostředí zpětně působit na myšlení a chování, přičemž i samotné chování má vliv na okolní prostředí a myšlení jedince. Mezi jednotlivými prvky tedy existují vzájemné, dynamické vazby. Model pracuje s vnitřními a vnějšími motivačními faktory, avšak do schématu je explicitně nezpracovává (Schunk, DiBenedetto 2020). Pro lepší názornost je v rámečku 1 uveden autorův příklad, vytvořený na základě studie Schunk a Dibenedetto (2020).

## Rámeček 1: Příklad triadické reciprocitivity v hodině geografického předmětu

Žákyně věří, že je schopná dosahovat dobrých výsledků v geografii (vysoká sebedůvěra ve vlastní schopnosti – osobnost). Během výuky se aktivně zapojuje do diskusí a plní úkoly s nadšením, což je odrazem jejího úsilí a vytrvalosti (chování). Když jí učitel pochválí za její pokrok, například za kvalitně zpracovaný kartogram, tato zpětná vazba (prostředí) posílí její víru v to, že se zlepšuje, a motivuje ji pokračovat v dalších aktivitách. Díky tomuto cyklu se žákyně snaží i nadále vynikat v geografii, což jí pomáhá rozvíjet její samoregulační schopnosti a smysl pro odpovědnost za své učení (osobnost).

Z výše uvedené lze vyvozovat:

Prostředí ovlivňuje osobní faktory a chování: Například podpora učitele a pozitivní zpětná vazba může zvýšit žakovu sebedůvěru a tím i jeho angažovanost v učení.

Osobní faktory ovlivňují chování a výběr prostředí: Pokud žák věří, že je schopen uspět, bude pravděpodobně aktivněji vyhledávat učební příležitosti a prostředí, která podporují jeho rozvoj.

Chování ovlivňuje prostředí a osobní faktory: Když žák prokáže snahu a dosáhne úspěchu, může získat další pozitivní zpětnou vazbu, která dále posiluje jeho motivaci a víru ve vlastní schopnosti.

Zdroj: vlastní zpracování.

Tento cyklický proces ukazuje, že jednotlivci jsou nejen ovlivňováni svým prostředím, ale také aktivně formují prostředí, ve kterém se nacházejí, skrze své chování a osobní faktory. V kontextu motivace vysvětluje, jak různé faktory vzájemně působí a ovlivňují žakovu ochotu vzdělávat se. Současně ukazují, že motivace k učení není jen záležitostí vnitřní touhy, ale záleží i na vnějších podmínkách (Schunk, DiBenedetto 2020).

### 2.1 Osobní faktory

Jak již bylo zmíněno výše, osobní faktory zahrnují procesy jako důvěru ve vlastní schopnosti, sociální srovnávání, přesvědčení, emoce, nastavování vlastních cílů, hodnot. Tyto procesy pomáhají tvořit a udržovat motivaci. Příkladem může být stanovení cíle: Jedná se o mentální

představu toho, čeho chce žák dosáhnout, například získat jedničku z testu. V rámci triadické reciprocity představují cíle osobní procesy, které pomáhají zaměřit a udržet úsilí na dosažení úspěchu v úkolu. Když žáci sledují a vyhodnocují svůj postup směrem k cíli, rozdíl mezi stanoveným cílem a aktuálním pokrokem je může motivovat k tomu, aby zvýšili své úsilí a vydrželi. Vědomí, že postupují k dosažení cíle, může posílit jejich pocit důvěry ve vlastní schopnosti. Současně platí, že žáci se snaží naplnit cíle, které považují za obtížné ale dosažitelné než za příliš snadné či těžké cíle (Schunk, DiBenedetto 2020).

V rámečku 1 bylo odkazováno na důvěru ve vlastní schopnost (self-efficacy), což Schunk a DiBenedetto (2020) zmiňují jako jednu z klíčových hodnot pro osobní růst, která ovlivňuje motivaci. Proces se vyznačuje dlouhodobým charakterem. Nevzniká náhle, ale je výsledkem kognitivního procesu, kdy lidé hodnotí své schopnosti na základě různých zdrojů: úspěchů, pozorování druhých, sociálního přesvědčování a fyziologických a emocionálních stavů (Schunk, DiBenedetto 2020). Úspěchy jsou nejspolehlivějším atributem procesu, a i pozorování úspěchu ostatních může sebedůvěru posílit, zatímco neúspěchy ji mohou oslabit. Sebedůvěru ovlivňují také slovní povzbuzení a fyziologické a emocionální stavy, jako je úzkost. Zpětná vazba potvrzuje pokrok a posiluje motivaci a seberegulaci (Ryan 2019).

## 2.2 Prostředí

Prostředí ovlivňuje chování prostřednictvím instrukčního a sociálního kontextu, který může podporovat nebo naopak brzdit motivaci. Například učitelé mohou vytvářet podmínky, které podporují seberegulaci žáků tím, že nastavují jasné cíle, poskytují zpětnou vazbu zdůrazňující pokrok a umožňují žákům hodnotit vlastní učení. Důležitým aspektem prostředí je také modelování chování – žáci často sledují a napodobují vzory, které považují za kompetentní a relevantní, což ovlivňuje jejich vnímání vlastních schopností a ochotu se učit. Významný je i vliv kulturního a společenského kontextu, který může formovat individuální očekávání a hodnoty spojené s učením. V rámci triadického modelu recipročních interakcí prostředí nejen ovlivňuje jedince, ale je jím také ovlivňováno. Žáci si aktivně vybírají situace a nastavují podmínky, které odpovídají jejich učebním potřebám. Například ti, kdo věří ve své schopnosti, vyhledávají výzvy a prostředí, které jim umožňuje se dále rozvíjet. Výzkumy ukazují, že podpora učitelů, pozitivní školní klima a možnost spolupráce se spolužáky mohou přispět k vyšší angažovanosti a lepším akademickým výsledkům. Naopak prostředí, které je vnímáno jako nepřátelské nebo demotivující, může vést k vyhýbání se úkolům a nižší vytrvalosti. Studie tedy potvrzuje, že prostředí hraje aktivní roli v dynamice motivace a učení,

příčemž jeho efektivní nastavení může výrazně podpořit vzdělávací proces (Schunk, DiBenedetto 2020).

### 2.3 Chování

Chování žáků se projevuje například v jejich volbě aktivit, úsilí, vytrvalosti a strategiích při učení. Motivovaní žáci mají tendenci, věnovat více času učení, aktivně se zapojují do úkolů a přizpůsobují své strategie na základě zpětné vazby. Klíčovým prvkem je seberegulace, která spojuje vnitřní motivaci s konkrétními behaviorálními projevy – žáci si stanovují cíle, sledují svůj pokrok a přizpůsobují svůj přístup podle výsledků. Výzkumy potvrzují, že žáci s vyšší sebedůvěrou v učení se častěji pouštějí do náročnějších úkolů a vytrvají i přes počáteční neúspěchy (Ryan 2019).

Behaviorální procesy nejsou statické, ale neustále se vyvíjejí v závislosti na interakcích s prostředím a osobními faktory. Například žáci, kteří získávají pozitivní zpětnou vazbu od učitelů a spolužáků, jsou ochotnější investovat více úsilí do učení. Naopak negativní zkušenosti, jako neúspěch nebo kritika bez konstruktivní podpory, mohou vést k vyhýbání se náročným úkolům a dochází ke snížení motivace. Významným faktorem je také schopnost regulovat své prostředí – například efektivně spravovat svůj čas, vyhledávat podpůrné zdroje nebo eliminovat rušivé vlivy. Výzkumy ukazují, že žáci, kteří si aktivně upravují své prostředí tak, aby podporovalo jejich učení, dosahují lepších výsledků. Behaviorální procesy jsou tedy dynamickým prvkem, který nejen odráží, ale také ovlivňuje celkovou motivaci a akademický výkon žáků (Schunk, Meece, Pintrich 2014).

Pro shrnutí triadické reciprocity poslouží následující příklad uveden v rámečku 2.

#### **Rámeček 2: Příklad shrnující triadickou reciprocitu**

Výuka zaměřená na téma kontejnerové lodní dopravy může žáky inspirovat k dalšímu zkoumání souvisejících otázek, jako jsou konflikty v oblasti pevninských úžin. Žákovo nadšení motivuje ostatní žáky a s nimi i pedagoga, který si připraví další hodinu na téma zablokování Suezského průplavu jako případovou studii, která vzbudí hromadný zájem žáků díky reálnosti situace a podpoří tak pozitivní atmosféru ve třídě.

Zdroj: vlastní zpracování.

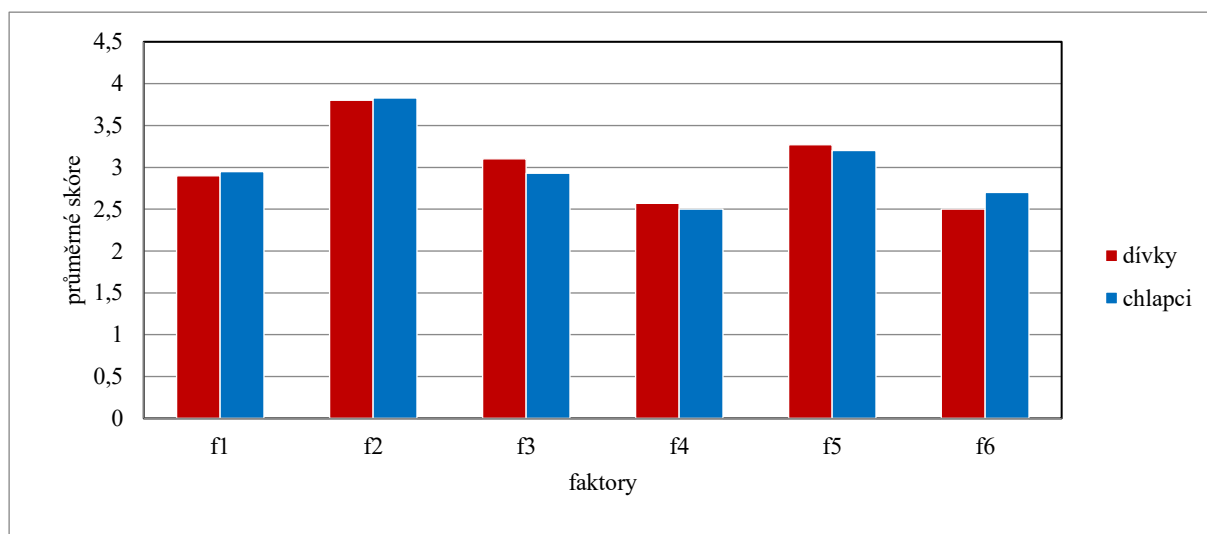
Kromě behaviorálních procesů, vlivů prostředí a osobnostních faktorů může na motivaci a přístup k ní působit také biologické pohlaví.

## 2.4 Rozdíly v motivaci dle pohlaví žáků

Motivace ve školním prostředí dle výše uvedené charakteristiky není jednotvárný jev, ale komplexní souhrn vnitřních i vnějších činitelů. Jedním z často sledovaných aspektů v rámci výzkumu motivace je i pohlaví. Řada studií naznačuje, že chlapci a dívky se mohou lišit nejen ve způsobu, jakým přistupují k učení, ale i ve zdrojích motivace, které na ně působí. Jako například Weinburgh (1995) tvrdí, že muži mají lepší postoj k vědě, tudíž i větší pravděpodobnost, že budou pokračovat v přírodovědném vzdělávání. Studie týkající se geografie a pohlaví jsou například Kubiátko, Janka a Mrázková (2012) nebo Korvasová (2024).

V české studii od Kubiátko, Janka a Mrázkové (2012) i přes původní očekávání nebylo potvrzeno, že by pohlaví hrálo významnou roli ve vnímání geografie. Ani Korvasová (2024) o 12 let později nepotvrdila významnou roli pohlaví na žákovo vnímání předmětu. Z grafu 1 je patrné, že dosáhli chlapci vyššího skóre v oblastech, jako je užitečnost geografie ( $f_1=2,92$ ) a význam osobnosti učitele ( $f_2=3,83$ ), což naznačuje, že pro jejich motivaci je důležité vnímat smysl předmětu a mít učitele jako vzor. Dívky naopak vykazovaly vyšší výsledky u faktorů jako je hodnocení ( $f_3=3,10$ ) a vliv rodiny ( $f_4=2,57$ ) – ukazuje se, že jejich motivace je více spojena se známkami, uznáním a rodinným prostředím.

**Graf 1: Faktory ovlivňující žákovo vnímání geografie**



*Vysvětlivky: f1: užitečnost geografie, f2: osobnost učitele, f3: hodnocení, f4: rodinné zázemí, f5: tradiční výukové metody, f6: inovativní výukové metody*

Zdroj: přeloženo dle Korvasová 2024, vlastní zpracování.

Výzkum z čínských univerzit (Wang a kol. 2024) odkazuje na rozdílnost mezi dívkami a chlapci středních škol v motivaci ke geografii a prostorovým myšlením žáků. Informují, že dívky mají menší důvěru v sebe samy, co se týče geografických znalostí a také prostorových dovedností, to poté zapříčiňuje např. horší schopnost práce s mapami, jelikož si nevěří (Wang a kol. 2024). Chlapci v průměru vykazují vyšší sebedůvěru v úlohách vyžadujících prostorové schopnosti, což může pozitivně ovlivňovat jejich výkon v těchto úlohách. Wang a kol. (2024) kladou důraz na podporu dívčího sebevědomí, aby klesaly rozdíly v dovednostech mezi pohlavími. Autor uvádí také zajímavou myšlenku, že navzdory zjevnému vlivu pohlaví na motivaci a výkon v geografii, který vyšel najevo v jejich výzkumu, je v odborných publikacích tato rozdílnost zpochybňována nebo opomíjena (Wang a kol. 2024). Nutné je zmínit, že tato studie, která se soustředí na vztah motivace, sebedůvěry a prostorového myšlení, je tedy úžeji zaměřenou. Současně čínský vzdělávací systém nelze plně přenést na české prostředí vzhledem k zásadním odlišnostem. Ve Švédsku autoři Boström a Bostedt (2021) zjišťovali rozdíly známek mezi chlapci a dívkami středních škol, proto se rozhodli přezkoumat motivaci k učení u obou pohlaví (Boström, Bostedt 2021). Z výsledků vyšlo najevo, že ze dvou třetin se postoje chlapců a dívek k motivaci ke studiu shodují. Ve zbylé třetině se výsledky významně lišily a zasluhují bližší komentář. Ve srovnání s chlapci se dívky častěji cítily ve škole nejistě. Hluběji vnímaly nespravedlivé jednání ze strany učitele. Měly větší obtíže s porozuměním, nevnímaly, že

dostávaly zajímavé úkoly, tak jako to vnímali chlapci. Dívky vnímaly školu jako místo, kde není klidné pracovní prostředí. Tyto faktory, ale nekorespondovaly s tím, že by měly mít dívky lepší známky než chlapci. Boström a Bostedt (2021) argumentují, že dívky mají vyšší úroveň vnitřní motivace než chlapci, využívají tak metakognitivní<sup>1</sup> strategie a nejsou vedeny vnější motivací tak silně. Nespolehají se na podporu od učitelů tak silně jako chlapci, kteří jsou více závislí na hodnocení, odměnách či trestu (Boström, Bostedt 2021). Jak uvádějí Ryan a Deci (2000) v teorii sebeurčení (viz kapitola 3.1), vnitřní motivace představuje nezbytný předpoklad pro dlouhodobě konzistentní jednání. Z důvodu rozpolcenosti názorů v rámci světových studií bude téma vlivu pohlaví na motivaci v rámci práce blíže analyzováno (viz kapitola 11.2).

V rámci této kapitoly byla vymezena motivace jako dynamický a vícevrstevný proces, který je utvářen interakcí vnitřních dispozic jedince a vnějších podmínek. Za zvláště přínosnou byla označena koncepce triadické reciprocit, jež zdůrazňuje vzájemné ovlivňování osobnostních faktorů, chování a prostředí, což poskytuje teoretický rámec i pro analýzu školního prostředí. Byly rovněž představeny pohledy na rozdílnost v motivaci dle pohlaví, které představují důležitý aspekt při snaze o individualizaci pedagogických přístupů. Tyto poznatky tvoří základ pro následující kapitolu, v níž bude pozornost věnována škole jako instituci s významnou motivační rolí.

---

<sup>1</sup> Dle psychologického slovníku spadá metakognice do oblasti myšlení na rozdíl od emocí a psychomotoriky, které patří do jiných složek lidského učení (Hartl 2000).

### 3 Škola a její motivační role

Jak bylo zmíněno v přecházející kapitole, motivace je zásadní činitel, který ovlivňuje úspěch žáka ve škole. Je třeba žáky pozitivně podporovat, aby mohli úspěch zažít a nevníмали školu pouze jako nutné zlo (Lemrová 2024; Vacek 2017). Škola sehrává v tomto procesu nezastupitelnou roli, jelikož vytváří prostředí, ve kterém se žáci nejen učí nové poznatky, ale také si osvojují dovednosti důležité pro jejich budoucí život (Lemrová 2024). Cílem následujících odstavců bude analyzovat důležitost školy na motivaci žáka, a to i z pohledu podpory vnitřní motivace a podrobněji definovat roli učitele v motivačním procesu.

Učitelé mají možnost motivovat žáky nejen prostřednictvím odměn a trestů, ale především vhodným přístupem k výuce, podporou pozitivních vztahů a vytvářením vhodných podmínek pro zakořenění vnitřní motivace. Důležité je, aby odměny nebyly vnímány pouze jako materiální ocenění, ale zahrnovaly i sociální prvky, jako je uznání, povzbuzení a podpora ze strany učitele. Stejně tak by tresty měly být aplikovány citlivě a spravedlivě, aby nevyvolávaly negativní emoce, které by mohly narušit vztah žáků ke škole a učitelům (Lemrová 2024). V rámci trestů je důležité, aby měly smysl a jednalo se tak spíše o přímý důsledek žákova počínání než trest jako důkaz moci učitele nad žákem (Nováčková, Nevolová 2021). Důležité je motivaci individuálně identifikovat skrz osobní motivy a determinanty jednotlivých žáků, podrobnosti jsou publikovány v rámci bakalářské práce autorky.

Efektivní motivace ve školním prostředí vychází z dlouhodobé strategie, která se zaměřuje na vytváření pozitivních zkušeností s učením. Klíčové je ocenění snahy a pokroku žáků spíše než pouhé hodnocení výsledků. Učitelé by měli věnovat pozornost individuálním potřebám žáků a jejich vnitřním motivům, které mohou být ovlivněny rodinným prostředím, vrstevnickými vztahy či osobními zkušenostmi (Lemrová 2024). Hodnocení má směřovat k podpoře učení tím, že učitel jeho výsledky využije k plánování dalších výukových kroků podle individuálních potřeb žáků (Fletcher Wood, 2021). Což ostatně vyplynulo z šetření v Programu pro mezinárodní hodnocení žáků (PISA) v roce 2015, kde jasnost pokynů a schopnost učitele přizpůsobit výuku potřebám žáků má výrazný dopad na úspěšnost žáků. Ve výsledcích šetření se uvádí, že pokud učitel často vysvětluje vědecké myšlenky, diskutuje o dotazech žáků a názorně demonstruje myšlenky v hodinách (tzn. ve většině či téměř každé vyučovací hodině), dosahují žáci lepších výsledků v testu přírodovědné gramotnosti (ČŠI 2017). Je přirozené, že je zapotřebí pro účely národního kurikula hodnotit i sumativně. Opakovaný tlak na výkon a časté

testování s důrazem na udělení známky mohou zvyšovat míru školní úzkosti a obav ze selhání, čímž narušují vnitřní motivaci a oslabují autonomní vztah žáka k učení. Naopak možnost volby, zapojení se do rozhodování o vlastním vzdělávacím procesu a propojení učiva s reálným životem mohou zvýšit vnitřní motivaci žáků (Lemrová 2024).

Dle Fletcher Wood (2021) hraje nezanedbatelnou roli i způsob, jakým jsou ve škole řešeny kázeňské problémy. Pokud škola preferuje pozitivní posilování namísto represivních opatření, žáci si mohou vytvořit hlubší vztah k učení a osvojit si zodpovědnost za své chování. Motivace tedy nevychází pouze z konkrétních odměn a trestů, ale z celkové atmosféry ve škole, která by měla podporovat zvědavost, sebedůvěru a vnitřní touhu po poznání. Cílem učitele je pomoci žákovi, aby rozpoznal svůj růst a mohl se nad ním zamyslet. Pedagog tak s ním dokáže dál pracovat a rozvíjet ho, pouhé zvyšování sebevědomí skrz prázdné motivační fráze je krátkodobé a dlouhodobě frustrující. Když žák zažije kvalitní úspěch je vnitřně motivován do další práce. Velmi často je demotivace žáků reakcí na dlouhodobé selhání nebo nevidění vlastního úspěchu, skrz jiné nedostatky (Fletcher Wood 2021). I Brophy (2010) zdůrazňuje význam přesvědčení žáků o jejich schopnosti dosáhnout úspěchu. Tímto způsobem mohou učitelé pomoci žákům vybudovat zdravý přístup k učení, který se neopírá pouze o vnější odměny, ale také o vlastní hodnotu vzdělávání. V případě, kdy vyučující ukáže žákům, jak vypadá úspěch, tak podporuje metakognici žáků a přímo tím zvyšuje jejich motivaci k učení. Metakognitivní procesy u jednotlivých žáků zvyšují úspěšnost učení díky kvalitní sebereflexi žáků k jejich vlastní práci. Je tedy cílem učitele podporovat sebehodnocení žáků a ukazovat podobu úspěchu (Fletcher Wood 2021).

Dalším klíčovým bodem je propojení výuky s hodnotovými aspekty motivace. Žáci musí vidět smysl v tom, co se učí, a vnímat určitou odměnu za své úsilí, ať už ve formě osobního růstu, uznání nebo konkrétního uplatnění získaných znalostí. Brophy (2010) se zabývá i vnějšími motivacemi a uznává, že může zvýšit intenzitu úsilí žáků, i když jejich vliv na kvalitu učení je omezenější. Největší důraz však klade na strategie, které podporují vnitřní motivaci ve vzdělávání – například podporu jejich samostatnosti, budování podpůrného učebního společenství a přizpůsobení úrovně náročnosti aktivit schopnostem jednotlivých žáků (Brophy 2010).

Motivace ve školním prostředí je důležitá i z pohledu sociálního začlenění. Učitelé mohou žákům pomoci osvojit si pozitivní přístup k učení tím, že jsou sami do svého oboru nadšeni

a ukazují tak motivované chování. Klíčovým prvkem je vytváření prostředí, které podporuje zvědavost a zabraňuje vzniku strachu (Brophy 2010).

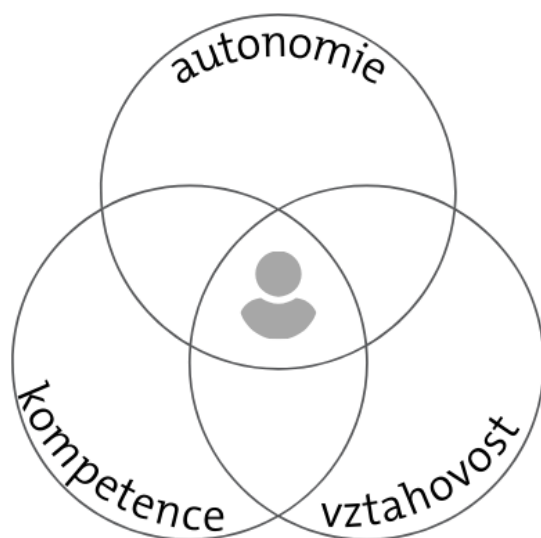
K pochopení, jak podpořit žáky, aby se učili primárně z vnitřního zájmu, pomáhá teorie sebeurčení.

### 3.1 Teorie sebeurčení (*Self-Determination Theory*)

Jako jedinci jsme přirozeně zvědaví a máme chuť se vzdělávat a růst, pokud máme vhodné podmínky pro tyto činnosti. Proces učení bude stabilnější, pokud bude převažovat vnitřní motivace, díky které bude učení efektivnější a hlubším nad motivací vnější (Ryan, Deci 2000).

Jedná se o teorii vnitřní motivace, která stojí na základních třech psychologických potřebách, jak lze sledovat v diagramu 2. První je autonomie, která upozorňuje, že je třeba žákům nabídnout možnosti volby, a tak podporovat samostatnost a zároveň tím předcházet vnějšímu nátlaku. Žák získává pocit a zkušenost, že vlastní činnost řídí a ovlivňuje. Druhou základní potřebou je žáková kompetence. Úkolem učitele je nabízet adekvátní výzvy možnostem žákům, poskytovat zpětnou vazbu a mapovat pokrok v učení. Žák zažívá zkušenost, že je schopen lépe učivo zvládat či se v něm dokonce zlepšovat. Třetí potřebou je vztahovost, která je založená na pocitu bezpečí a přijetí jedince blízkým okolím. Zde hrají primární roli vztahy, a to nejen mezi žáky, ale současně i vztahy mezi žákem a učitelem. Skrze tyto vztahy mohou společně vytvářet důvěrné prostředí vhodné pro studium (Ryan, Deci 2000). Učitel zastává velmi důležitou roli v procesu učení a jeho osoba je podrobněji rozebrána v kapitole 3.2. V případě, že jsou naplněny všechny tři potřeby, je jedinec dostatečně vnitřně motivován, jak dokládá diagram 2.

## Diagram 2: Vnitřní motivace na základě základních psychologických potřeb



Zdroj: vlastní zpracování.

Podpora samostatnosti ve školním prostředí vede k tomu, že si žáci uvědomují své učení jako výsledek vlastního rozhodnutí. Mají pocit, že činí volby na základě vlastních zájmů a nejsou k nim nuceni vnějším tlakem. Pokud je naplněna jejich potřeba cítit se kompetentní, vnímají, že jim učení jde, jsou v něm úspěšní a mají možnost se nadále zlepšovat (Schweder a kol. 2025). Když je naplněna i potřeba vztahů, tak se ve škole cítí bezpečně v přátelském prostředí s lidmi, kteří se o ně zajímají (Schweder a kol. 2025). Na základě výzkumu prováděného na německých středních školách upozorňuje, že každá potřeba hraje odlišnou roli při podpoře pozitivní motivace. Jako nejvýraznější se ukázala kompetence. Žák, který se cítí být kompetentní, má výrazně větší šanci dosáhnout a udržet vysokou míru motivace. Autonomie rovněž významně ovlivňuje růst motivace. Vztahovost je chápána jako klíčový podpůrný mechanismus. Důležitá je ve chvílích, kdy je omezena autonomie žáka (učitel pevně drží aktivitu v rukou) a tím pomáhá udržet angažovanost v hodině. Autoři došli k závěru, že vliv základních psychologických potřeb nelze chápat jako hierarchicky, jak to předpokládají tradiční přístupy. Ty konstatují, že kompetence je primární prediktivní potřeba, následovaná pak autonomií a vztahovostí (Bureau a kol. 2022; Schweder a kol. 2025). V případě, že dojde k uspokojení všech třech potřeb, je možné dosáhnout sebeurčené motivace. Žáci se tak učí, protože je baví obsah a učební proces. Tak se přímo zvyšuje motivace žáků, což je obecný cíl vzdělávání (Schweder a kol. 2025).

## 3.2 Osoba učitele

Odborná literatura opakovaně poukazuje na význam role učitele, zejména ve vztahu, jaké strategie by měl volit, čeho by se měl vyvarovat a jakým způsobem může podporovat a tvarovat podmínky pro efektivní učení žáků. Osoba učitele patří mezi nejdůležitější faktory ovlivňující vnímání předmětu a úzce souvisí s motivací. Samotná osoba a přístup k výuce probouzí zájem či nezájem mezi žáky (Brophy 2010; Lemrová 2024; Sözen 2019; Vacek 2017). Pedagogové si dle Fontany (2014) mnohdy neuvědomují, jak silný je jejich vliv na žáky.

Mikšík (2007) poukazuje na několik klíčových vlastností, které jsou podstatné pro pochopení osobnosti učitele. Za důležité považuje především psychickou odolnost a schopnost porozumět problémovým situacím, což souvisí s intelektuální úrovní, tvořivostí a operativním myšlením. Dále zmiňuje přizpůsobivost, tedy pružnost v jednání a schopnost hledat alternativní řešení. Nezbytnou součástí učitelské výbavy je také ochota učit se novému a schopnost účinně regulovat své chování podle aktuálního kontextu. V neposlední řadě Mikšík (2007) klade důraz na sociální empatii a komunikativnost, které jsou zásadní pro vytváření kvalitních vztahů se žáky i kolegy (Mikšík 2007).

Konkrétně samotný vztah mezi žákem a učitelem je pro motivaci velmi důležitý. Podporuje pozitivní emoce jako je radost či nadšení z učení, pomáhá k snadnější seberegulaci a vyššímu školnímu výkonu a zanechává v žácích pocit sounáležitosti a spokojenosti ve školním prostředí. Učitel svojí péčí o žáky podporuje jejich vnitřní motivaci. Současně skrz vlastní aktivitu ukazuje schopnost navazovat s žáky kvalitní vztahy (Čáp, Mareš 2007). Hagenauer a Raufelder (2021) vidí souvislou podporu vztahu žák–učitel jako základní a zásadní dovednost učitele. Zdůrazňuje, že žáci s riziky (jako jsou žáci se slabším školním výkonem či složitými rodinnými vazbami) jsou nejvíce závislí na dobrých vztazích s učitelem. Přístup učitele, tj. jeho komunikace, vyjádření emocí ale i intonace, hraje v nastavování vztahu s žáky roli. Ve výzkumu Erina O'Connora a kol. (2011) potvrdili důležitost vztahu s učitelem na vzorku 1 364 žáků v adolescentním věku. Dále informují, že pozitivní vztahy s učitelem z dřívějších dob studia předpovídají nižší riziko projevu rizikového chování u těch samých žáků (O'Connor, Dearing, Collins 2011). Podpora vztahové roviny je stejně důležitá jako podpora metodické stránky výuky (Hagenauer, Raufelder 2021). Korvasová (2024) uvádí spojení faktorů osoby učitele a učebních metod jako dvě ze čtyř stěžejních faktorů ovlivňující žákovo vnímání předmětu geografie. Tématem osoby učitele se zabývá diplomová práce Macounové (2020), která si stanovuje osobnost učitele jako jednu ze zkoumaných oblastí. Mapuje přístup učitele

v podobě podpory žákovy motivace k vlastnímu učení s cílem inspirovat žáky pro jejich budoucnost. Z výzkumu vyplynulo, že aktivnější učitelé jsou více motivující a tento proces je oboustranný. Učitel, který motivuje své žáky, k nim dle výzkumu také přistupuje s větším respektem (Macounová 2020). V různých školních prostředích je role a vnímání pomoci učitele odlišná, jak ukazuje kapitola 7 na příkladu rozdílných situací v Tunisku a ve Spojených arabských emirátech (SAE).

Škola není jen místem předávání znalostí, ale prostředím, které formuje vztah žáků k učení, ovlivňuje jejich sebevědomí a podporuje jejich osobní rozvoj. Zmiňovaná teorie sebeurčení poskytuje základní rámec pro pochopení toho, jak prostředí podporující autonomii, kompetenci a vztahovost přispívá k rozvoji vnitřní motivace. V této souvislosti je klíčová i role učitele, který zásadně ovlivňuje žákovy potřeby a tím i motivaci k učení předmětu, v případě této práce – geografie. O tématu geografických konceptů ve vztahu k motivaci pojednává následující kapitola.

## 4 Role motivace v geografickém vzdělávání

Dle výše uvedených informací je význam motivace ve vzdělávání stěžejní pro úspěšný vzdělávací proces všech zúčastněných stran. Na aktuální vzdělávací scéně se čím dál častěji klade důraz na praktickou výuku, například badatelskou výuku, problémově orientovanou výuku či práci s případovými studiemi aj. (Bustin 2019; Jelen, Gonzálezová 2024 a další). Právě tyto styly výuky podporují žákovu motivaci, jelikož propojují učení s realitou a zájmem žáků, kde žák aplikuje nabitě znalosti a dovednosti (Solem, Boehm, Zadrozny 2024). Tato kapitola přiblíží konkrétní možnosti pro podporu motivace u geografických předmětů.

Solem, Boehm a Zadrozny (2024) upozorňují na fakt, že je potřebné rozvíjet u žáků metakognitivní procesy ve vztahu ke geografii. Je důležité, aby chápali význam, důležitost a užitečnost předmětu pro svůj život. Žáci si při pochopení rozvíjí vědoměji osobní hodnoty, názory i postoje o geografických otázkách.

Zahraniční literatura jako například Bustin (2019) nebo Solem, Lambert, Tani (2013) odkazuje na *GeoCapabilities*. Jedná se o koncept, který se zabývá tím, jakým způsobem může výuka geografie přispět k rozvoji schopností a dovedností žáků a studentů, aby se stali aktivními a kriticky uvažujícími občany ve stále složitějším a globálně propojeném světě. Tento přístup čerpá z teorie schopností (capability approach), kterou rozvinul ekonom Amartya Sen, a zaměřuje se na to, jak vzdělávání může jednotlivcům umožnit rozvíjet jejich potenciál skrz rozvíjení klíčových dovedností jako je prostorové myšlení nebo kritická analýza dat. Díky tomu mají žáci možnost stát se angažovanými občany (*GeoCapabilities*, 2021).

Konkrétně tento přístup podněcuje aktivní zapojení žáků skrz řešení komplexních geografických úloh. Tím, že motivace vytváří příležitost pro autentické, zážitkové učení – ať už formou terénního výzkumu, projektového vyučování nebo interaktivních multimediálních materiálů – se žáci učí nejen teoretické základy, ale také rozvíjejí kritické myšlení, analytické dovednosti a kreativitu potřebnou v moderním geografickém vzdělávání. Lze zde sledovat paralelu s triadickou reciprocitou, jelikož *GeoCapabilities* se rovněž opírá o myšlenku, že prostředí, ve kterém se žáci učí, je rovněž prioritou pro vytvoření funkčního a podpůrného vzdělávacího prostředí. Pokud mají žáci možnost zažít úspěch prostřednictvím zážitkového učení, posiluje se jejich sebedůvěra. Je zde tedy pozorována provázanost motivace a osobní zkušenosti s formujícím prostředím opřená o teoretické základy ve studii Schunk, DiBenedetto (2020) s praktičtějšími nápady *GeoCapabilities* (2021).

Případové studie mohou sloužit jako užitečný praktický nástroj. Ty v kombinaci s výše uvedenými metodami hrají klíčovou roli v geografickém vzdělávání, protože umožňují žákům propojit teoretické koncepty s reálnými událostmi a místy. Darlington a Dunn (2015) ve své studii zjistili, že učitelé často volí případové studie, které byly v minulosti úspěšné, mají dostupné kvalitní zdroje nebo se objevily v médiích, což naznačuje, že jejich aktuálnost a relevance mohou pozitivně ovlivnit zapojení žáků. Jejich výzkum ukazuje, že oblíbené případy, jako je politika jednoho dítěte v Číně nebo hurikán Katrina – hurikán v USA v roce 2005 (National Weather Service 2005), jsou často preferovány proto, že zvyšují zájem žáků a mají tedy silný výukový potenciál. To podporuje myšlenku, že využití dobře vybraných případových studií může posílit motivaci žáků tím, že jim poskytuje smysluplné a autentické učební zážitky, které jsou pro ně snadněji uchopitelné a aplikovatelné na současné globální problémy (Darlington, Dunn 2015).

Dle GeoCapabilities (2021) je motivace klíčová i pro to, aby se geografické vzdělávání stalo součástí celoživotního učení. Žáci, kteří v průběhu školních let získají hloubkový zájem o geografii, jsou i v dospělosti více angažovaní při sledování a řešení aktuálních prostorových a environmentálních otázek. Čáp a Mareš (2007) potvrzují, že díky hlubšímu zájmu přesahujícímu povrchový zájem, který je úzce propojen s hodnotami jedince, může samotný jedinec ovlivňovat své okolí např. angažovanosti v lokálním dění.

Z kapitoly vyplývá, že podpora motivace skýtá řadu nutných a navzájem propojených atributů, aby byl motivační proces úspěšný – od obsahu výuky, skrze přístup až po relevantnost témat. Je zapotřebí promyšlené didaktické strategie. Pro snažší pochopení faktu, co a jak žáky v čase motivuje, je třeba definovat jednotlivé zdroje a faktory.

## 5 Motivační zdroje a faktory ve výuce geografických předmětů

Motivace žáků hraje klíčovou roli v tom, jakým způsobem se žáci zapojují do výuky, jak vytrvale pracují na zadaných úkolech a jak si osvojují předkládané učivo. Ve výuce geografických předmětů, stejně jako v dalších vzdělávacích oblastech, se motivace utváří působením celé řady vnitřních i vnějších zdrojů a faktorů. Tyto zdroje a faktory ovlivňují nejen zájem o samotný předmět, ale také ochotu se učit, úsilí, které žáci vkládají do činností, a způsob, jakým si vykládají své úspěchy či neúspěchy (Čáp, Mareš 2007). Samotný zájem je zdrojem motivace, rozdílů stanovuje bakalářská práce autorky (Zdeňková 2023). Cílem této kapitoly je představit vybrané motivační zdroje a faktory, které jsou pozorovatelné ve výuce geografických předmětů, a zasadit je do rámce odborné teorie motivace – konkrétně sociálně-kognitivní teorie Alberta Bandury, jak ji interpretují Schunk a DiBenedetto (2020), publikaci o rozvoji motivace a soustředění žáků Lokša a Lokšová (1999) a pro praxi orientovanou publikaci Respektovat a být respektován Nevolová a Nováčková (2021). Kapitola širěji rozvádí odborné pohledy na motivační zdroje a faktory z bakalářské práce (Zdeňková 2023) a dále je porovnává mezi sebou. Na jejich základě byl vytvořen seznam motivačních faktorů pro výzkum.

Tabulka 1 porovnává jednotlivé zdroje a faktory a jejich pochopení autory, zaznamenává také jemné nuance mezi nimi. Na základě analýzy vybraných autorů byl vytvořen soubor motivačních zdrojů a faktorů.

**Tabulka 1: Porovnání motivačních zdrojů a faktorů**

<b>motivační zdroje a faktory</b>	<b>Lokša a Lokšová (1999)</b>	<b>Nevolová a Nováčková (2021)</b>	<b>Schunk a DiBenedetto (2020).</b>
zájem o geografické předměty	zájem	zájem	důležitost učení
dobré známky	výsledek, odměna	faktory, kde žák stojí o výsledek	akademické výsledky
špatné známky	výsledek	motivace závislá na vnějších signálech	akademické výsledky

obava z neúspěchu	nedostatek víry ve vlastní síly	obava z neúspěchu	emocionální stavy
neúspěch	neúspěch	napřímo zmíněně jako výčitky, ztráta výhod	selhání
touha úspěšně splnit zadaný úkol	potřeba uspět, cíle, přání,	plnění požadavků, smysl úkolu	touha dosáhnout cíle ( <i>self-efficacy</i> )
vztah s učitelem	vztah učitel–žák	vztah s učitelem	vztah s učitelem
vidina odměny (pochvala, dobrá známka, pozitivní zpětná vazba)	pozitivní důsledek	odměny, pochvala	odměny
trest	trest	trest	---
vztah ke spolužákům	společenské normy, přijetí kolektivem	lidské vztahy, zaměření na komunitu	ovlivňování vrstevníky
vztah s rodiči	společenské normy, výchova	vztah s rodiči	---
atmosféra v hodinách	atmosféra, podmínky ve třídě	atmosféra, klima, spolurozhodování, smysluplnost	školní klima

Zdroj: vlastní zpracování.

V analyzované publikaci od autorů Lokša a Lokšová (1999) je motivace žáků rozebírána komplexně, přičemž autoři staví na trojím členění motivačních pohnutek: afektivních, kognitivních a efektivních. Zájem o učení (např. o geografii) je chápán jako vnitřní motivace

vycházející z potřeby poznávat, pochopit a růst. Dobré známky či vidina odměny (pochvala, pozitivní zpětná vazba) spadají pod vnější motivaci a jsou vnímány jako nástroje, které však nesmí nahrazovat nebo potlačovat vnitřní motivaci. Špatné známky a neúspěch jsou diskutovány jako potenciální demotivující faktory, zvláště pokud jsou spojeny s nespravedlností či nerespektujícím přístupem. Obava z neúspěchu se objevuje nepřímo, například jako nedostatek víry ve vlastní schopnosti. Naproti tomu touha splnit zadaný úkol je hodnocena pozitivně, zejména pokud vychází z vnitřního zájmu či odpovědnosti. Významnou roli hraje vztah s učitelem, který může buď motivaci podpořit, nebo naopak zcela zablokovat. Vztahy se spolužáky a celková atmosféra v hodinách se ukazují jako důležité pro vytvoření prostředí bezpečí, důvěry a spolupráce. Vztah s rodiči se objevuje pouze okrajově, zastřený v širších souvislostech socializace. Trest je zmiňován jako nástroj s omezeným motivačním účinkem, jehož nesprávné použití může poškodit motivaci i vztah žáka ke škole. Celkově autoři Lokša a Lokšová (1999) podporují přechod od vnější ke vnitřní motivaci a kladou důraz na respekt, individualitu, samostatnost a vnitřní smysluplnost učení.

Nevolová a Nováčková (2021) nahlíží na motivaci žáků primárně pohledem vnitřní a vnější motivace, přičemž důraz kladou na podporu vnitřní motivace jako klíčového předpokladu pro smysluplné, trvalé a autentické učení. Všechny faktory použité pro výzkum byly inspirovány z této publikace přímo nebo lehkou změnou formulace pro žákovo snazší pochopení: zájem je chápán jako přirozený projev vnitřní motivace a je vysoce ceněn, zatímco dobré známky, špatné známky, odměny a tresty jsou řazeny mezi prostředky vnější motivace, které v dlouhodobém horizontu oslabují vnitřní zájem. Obava z neúspěchu a samotný neúspěch jsou spojeny se strachem a vyhýbavým chováním, které brání hlubšímu učení. Touha úspěšně splnit úkol je pozitivní tehdy, pokud vychází ze žákova vnitřního přesvědčení a smyslu úkolu, nikoliv z tlaku okolí. Autorky se kriticky vymezují vůči mocenskému přístupu učitelů a ukazují, že kvalita vztahu s učitelem, rodiči i spolužáky významně ovlivňuje motivaci žáka, protože naplňuje jeho základní psychologické potřeby – autonomie, kompetentnosti a vztahu. Současně také atmosféra v hodinách je velmi důležitým prvkem, zahrnuje možnost spolurozhodování, místo pro porozumění smyslu a podporu. Je podle autorek nezbytným předpokladem pro udržení a rozvoj vnitřní motivace (Nováčková, Nevolová 2021).

Schunk a DiBenedetto (2020) analyzují školní motivaci ve světle několika klíčových teoretických rámců, především teorie cílové orientace, *self-efficacy* (důvěru ve vlastní schopnosti) řazenou do osobních faktorů v rámci dělení motivace. Zájem o předmět (např. geografii) je zde považován za významný osobní motivační faktor, který souvisí s vnímáním

hodnoty učení – pokud žáci vidí učivo jako užitečné, důležité nebo zajímavé, zvyšuje to jejich motivaci i vytrvalost. Dobré známky jsou vnímány jako forma výkonové orientace spadající do vlivu prostředí, která může být motivační, pokud jsou spojeny s pozitivní zpětnou vazbou a pocitem kompetence. Naopak špatné známky a obava z neúspěchu jsou typicky spojeny s vyhýbavou orientací, která snižuje motivaci, zejména pokud žáci zažívají opakované selhání nebo nízkou sebedůvěru. Autoři poukazují na význam vztahu s učitelem, přičemž pozitivní a podporující vztahy posilují žákovo přesvědčení o vlastních schopnostech a zvyšují pravděpodobnost přijetí náročnějších cílů. Podobně i atmosféra ve třídě zmiňovaná jako klima třídy, kde se klade důraz na zvládnání úkolů a kde je povolena autonomie a spolupráce, podporuje dlouhodobou motivaci (Schunk, DiBenedetto 2020).

Závěrem lze konstatovat, že motivace žáků je komplexní a vícevrstevný jev, který je autory nahlížen z různých úhlů – od klasických behaviorálních přístupů po současné koncepty vnitřní motivace, autonomie a vztahového učení. Vybraní autoři se shodují v důrazu na význam vnitřní motivace, podporujícího vztahu s učitelem a bezpečné atmosféry ve třídě. Zatímco Lokša a Lokšová (1999) kladou větší důraz na systematictější členění motivačních činitelů, ostatní se více soustředí na konkrétní nástroje a postoje učitele ve vztahu k žákům. Přestože se míra detailnosti a slovník jednotlivých autorů liší, všechny tři zdroje potvrzují, že vybrané motivační faktory jsou časté a současně kvalitní pedagogické vedení a vztahová opora jsou pro školní motivaci žáků zásadní (Nováčková, Nevolová 2021; Lokša, Lokšová 1999; Schunk, DiBenedetto 2020). Kromě výše zmíněných zdrojů a faktorů, do procesu vstupuje žák jako osobnost, zaleží také na vývojové fázi v životě jedince.

## 6 Vývoj žáka

Výzkumnou skupinou této diplomové práce jsou adolescenti. Jedná se o jednu z vývojově nejsložitějších etap v lidském životě (Erikson 1968). Práce s touto věkovou skupinou je velmi různorodá, atypická a pro mnohé pedagogy náročná. Při hlubším pochopení procesů uvedených v této kapitole, které se v této životní fázi v těle lidí odehrávají, může pedagog dosáhnout hlubšího pochopení potřebám adolescentů a tím pádem postavit i více individualizovanou výuku (Eckert 2020).

Shaffer (2013) představuje vývoj, jako systematické plynutí a jeho změny od početí do smrti jedince. Systematickým plynutím myslí na kontinuální vývoj, který je poměrně dlouhotrvající. Během lidského vývoje prochází jedinec několika fázemi, v rámci práce bude dopodrobna rozebíráno období dospívání, jelikož s touto věkovou skupinou byl realizován samotný výzkum. Pro hlubší porozumění je ale nutné uvést i základy předcházejícího a nadcházejícího období lidského vývoje, jelikož jsou vzájemně provázené – těmito obdobími jsou dětství a dospělost.

Vágnerová a Lisá (2021) nazývají oblast vývoje jedince nejbližší k dospívání „střední školní věk“. Během této životní fáze se jedinec připravuje na dospívání. Nelze ho jednoznačně vymezit, obecně se jedná o období přechodu na druhý stupeň v našem českém vzdělávacím systému. Oproti dospívání se jedná o období klidu. Žák se kontinuálně rozvíjí ve složkách sociálního, psychologického, kognitivního, emocionálního a biologického vývoje. Školní docházkou jedinec získá novou roli školáka a začleňuje se tak plnohodnotně do společnosti. V rámci školní docházky rozvíjí hlouběji sociální dovednosti nebo schopnost spolupráce. V pozdějším věku rozvíjí pak svoje konkrétní postavení ve škole a mezi vrstevníky. Z biologického pohledu zraje mozek, díky produkovaní hormonů. Dochází ke změnám v prefrontální kůře a v limbické oblasti. To jsou oblasti ovlivňující regulační funkce dítěte, emoční prožívání i paměť. Intenzivně narůstá oblast mozku zodpovědná za rozvoj rozumových schopností. Žáci se ve škole učí regulovat své chování, přizpůsobit se školnímu prostředí či regulovat své emoce. Přechází od intuitivního k logickému myšlení (Vágnerová, Lisá 2021).

V etapě života dospělosti se člověk po psychické stránce nerozvíjí tak rapidně jako v předchozích fázích a zůstává přibližně na stejné úrovni. Současně tento fakt nelze brát jako dogma. Každá vývojová křivka psychomotorické funkce je odlišná a některé dále v dospělosti

pokračují ve vývoji. To samé platí u biologického a sociálního vývoje. Během této etapy jedinec upevňuje svoji dospělou identitu a upřesňuje si svoje osobní cíle, získává osobní a občanskou odpovědnost. Stává se nezávislým na rodičích, hledá si povolání a v rámci toho získává potřebné dovednosti k výkonu povolání (Langmeier, Krejčířová 2006). Získává tedy ekonomickou a sociální nezávislost. Díky zmíněnému osamostatnění, plné odpovědnosti za vlastní činy, lépe ovládá své emoce. V této fázi je oslabován vliv společnosti na jedince a zpomaluje biologický vývoj (Říčan 1990). Říčan (1990) považuje 25. rok za vrchol fyzických, tvůrčích i intelektuálních schopností.

## 6.1 Období dospívání

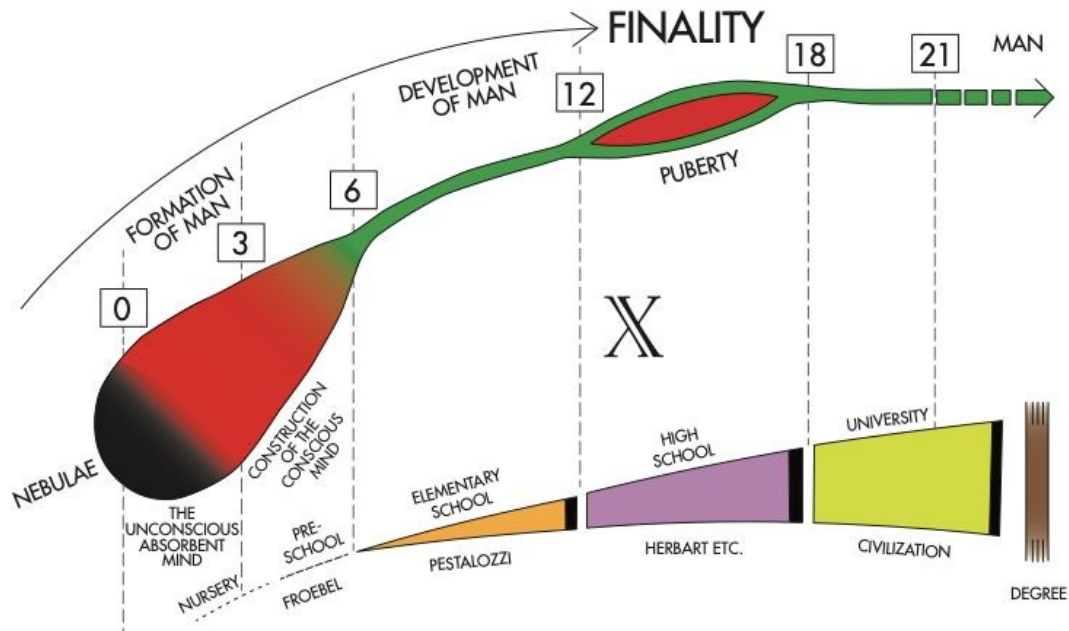
Dospívání je období, kdy člověk dozrává v biologickém i psychickém pohledu. Pod biologickým lze zjednodušeně řadit pohlavní zrání a ke konci tohoto období již pohlavní zralostí. V tomto období dochází také k tělesnému růstu. Naopak psychický pohled zaznamenává změny v psychice jedince, jako je emoční labilita, změna způsobu myšlení (Langmeier, Krejčířová 2006). Dle Freudové (1993) se jedná o zásadní období ve vývoji jedince, které patří mezi ta kritičtější. V jejím pojetí je to fáze intenzivních intrapsychických konfliktů, která může rozhodujícím způsobem ovlivnit budoucí osobnostní strukturu jedince (Freud 1993).

V rámci diskuze o období dospívání se lze setkat s pojmem adolescent, kterým označujeme jedince nacházejícího se v této vývojové fázi. Termín pochází z latinského slova *adolescere*, jež znamená dospět.

Dle Vagnerové a Lisé (2021) je adolescent ve věku 15–20 let s vlivem individuální variability. Někteří autoři jako například Steinberg a Lerner (2009), dělí adolescenci na ranou a pozdní. Ranou fází myslí věk 11–15, který je také označován jako pubescence a od 16–20 let pak pozdní tj samotnou adolescenci. Dle National Academies of Sciences (2019) období adolescence pokračuje až do poloviny dvacátých let jedince, kdy je ukončen neurologický vývoj mozku. O dokončený neurologický vývoj se opírá i Montessori (2007), která posuzuje adolescentní věk přibližně od 12 do 18 let, poté se již na jedince nahlíží jako na dospělého, u kterého dobíhají vývojové procesy a stává se tak plně dospělým viz diagram 3. Nastávají shody, že současné trendy nasvědčují, že období dospívání se více rozpíná, tj. období dospívání začíná dříve a později končí (Vágnerová 2005). Autoři se lehce odlišují v náhledech na počáteční a konečné

fáze adolescence, avšak klíčový věk pro výzkum v této práci jednoznačně spadá do tohoto období.

**Diagram 3: Vývoj jedince od narození do dospělosti**



Zdroj: Grazzini 2004.

Adolescence představuje jedno z nejdynamičtějších a nejcitlivějších období lidského vývoje, během něhož dochází k výrazným biologickým, kognitivním a psychosociálním proměnám, situaci dokládá diagram 3 s tvorbou červené bubliny mezi roky 12–18. Na rozdíl od raného dětství si dospívající jedinec plně uvědomuje změny, které v jeho těle probíhají, což může vést k pocitům nejistoty a úzkosti (Eckert 2020). Jedinec prochází změnami v biologické, somatické, psychické i sociální oblasti (Vágnerová 2005).

Výzkum mozku adolescentů ukazuje, že zatímco některé jeho oblasti, například limbický systém odpovědný za emoce, se vyvíjí rychle, prefrontální kortex, který je centrem racionálního myšlení a sebekontroly, dozrává až v pozdní dospělosti. Jednou z nejvýznamnějších změn v mozku adolescentů je proces synaptického prořezávání, kdy se eliminují nepotřebná nervová spojení a posilují se ta, která jsou nejčastěji využívána. Tento proces zvyšuje efektivitu mozkových funkcí, avšak také vede k vyšší impulzivitě a zvýšené náchylnosti k rizikovému chování. Kromě toho je adolescentní mozek citlivější na dopamin, neurotransmitter spojený s odměnou a motivací, což vysvětluje tendenci dospívajících k vyhledávání nových a atraktivních zkušeností (Jensen, Nutt 2015).

Výše zmíněné faktory změn umožňují rozvoj vyšších kognitivních funkcí, jako je metakognice, schopnost zvládat nejednoznačnost a rozvíjet empatii vůči druhým (Jensen, Nutt 2015). Výzkumy ukazují, že kognitivní procesy dospívajících jsou diametrálně odlišné od období dětství (Slater, Bremner 2003). Adolescenti se učí uvažovat hypoteticky a logicky. Tím dokážou snáze přemýšlet o budoucnosti, s touto nabytou dovedností bez hlubších zkušeností mají mnohdy sklony k radikálním řešením, které se projevují na denní bázi v kruhu rodinném, ve škole anebo začínají s novou aktivitou v lokálním prostředí. Skrz tyto aktivity rozvíjí metakognici (Vágnerová 2005). V souvislosti s hormonálními změnami v těle se proměňují i emoční reakce, které jsou mnohdy neadekvátní běžné situaci. Adolescenti je prožívají intenzivněji, mnohdy jsou veřejností označováni za přecitlivělé nebo vztahovačné jedince, emoční reakce se s rostoucím věkem stabilizují (Vágnerová 2005). V tomto období se na základě neurologických procesů zmíněných výše rozvíjí také schopnost uvažovat a umění argumentovat, a dochází ke zlepšení paměti. Efektivněji přistupují k řešení problémů, v rámci procesu učení rozvíjejí myšlenkové procesy a vytvářejí základ pro řešení komplexních problémů v dospělosti (Slater, Bremner 2003; Newman B., Newman P. 2020).

Pro adolescenty je klíčová podpora kompetentních dospělých, kteří jim pomáhají efektivně zvládat výzvy spojené s tímto obdobím. Pochopení výše zmíněných procesů pedagogům umožňuje lépe reagovat na specifické potřeby adolescentů a efektivně je provázet náročným obdobím vývoje (Montessori 2007).

Kognitivní vývoj je ovlivňován výkyvy ve výkonu – situace, kdy si adolescent nedokáže vzpomenout na informaci, kterou dříve znal, nemusí být projevem vzdoru, ale důsledkem probíhajících neurologických změn. Důležité pro učitele je také uvědomění, že díky tomuto rozvoji a vývoji prefrontální kůry jako poslední části, se adolescenti chovají nestálým způsobem, tj. dospěle a nedospěle. Pro žáka je v tomto období velmi důležitý předvídatelný a konzistentní přístup ze strany učitele (Montessori 2007). Biologické faktory mají významné důsledky pro učení a sociální vývoj. Adolescenti jsou schopni rychlému učení a přizpůsobení, avšak často se potýkají s výzvami spojenými s dlouhodobým plánováním a regulací emocí. Proto je důležité, aby rodiče a učitelé poskytovali strukturované prostředí, které podporuje zdravé rozhodování a minimalizuje negativní dopady impulzivního chování (Jensen, Nutt 2015).

V tomto období se jedinec vyrovnává se změnami v jeho sociální skupině. Mění se skupiny mezi vrstevníky dle různých zájmů, tvoří se nové vztahy včetně romantických vazeb. Proměňují

se také vztahy s rodiči, skrz rozvoj kognitivních procesů a nového hledání sebe sama. Slater a Bremner (2003) i Qu (2023) uvádějí, že toto období je často nazýváno jako obdobím bouře, což je označení, které sedí pouze na část adolescentů, u jiných, toto období nemusí být tak náročné. Pro všechny ale platí, že se jedná o období plné nových výzev, přechodů a objevů (Slater, Bremner 2003).

Vedle kognitivních a emočních změn dochází i k výrazným fyzickým proměnám, jako je akcelerace růstu, s tím spojená změna spánkových vzorců či zvýšená náchylnost k fyzickému i psychickému vyčerpání (Eckert 2020). Tělo adolescenta se mění v tělo člověka schopného reprodukce. Projevuje se viditelnými a pociťovanými důsledky jako je růst postavy a změna proporcí, sekundární pohlavní znaky, hormonální změny, sexuální prožitky a další (Vágnerová 2005). Tělesné změny začíná u dívek obvykle mezi 10. a 12. rokem, zatímco u chlapců mezi 12. a 14. rokem. Současně dochází ke změně tělesných proporcí – končetiny rostou rychleji než trup, což může dočasně vést k nekoordinovaným pohybům a změně držení těla. Výrazně se mění také složení tělesné hmoty, přičemž u dívek se zvyšuje podíl tukové tkáně, zatímco u chlapců dochází k nárůstu svalové hmoty a snížení procenta tělesného tuku. Tyto změny nejen formují fyzickou podobu dospělého těla, ale také ovlivňují psychické prožívání vlastního vzhledu a tělesné identity (Freud 1993). Tyto snadno viditelné změny, jsou velmi často adolescenty intenzivně prožívány a u některých jedinců vedou ke ztrátě sebevědomí u jiných naopak k jeho růstu. Dospívající se v tomto období velmi soustředí na vlastní vzhled, čím dál ve fázi dospívání jsou, tím narůstá spokojenost s vlastním tělem. V pozdější fázi vývoje se zevnějšek stává i prostředkem pro potřebu líbit se nejenom druhým, ale i sám sobě a je tedy prostředkem ke vlastnímu přijetí (Vágnerová 2005).

V rámci tohoto období jedinec bojuje s výraznými vnitřními konflikty, kdy se mladý jedinec vyrovnává s rostoucí intenzitou emocí a pudových impulzů, které se snaží usměrnit a přizpůsobit společenským normám. K regulaci těchto vnitřních tlaků využívá různé strategie, jako je například potlačování vlastních potřeb skrz vysokou sebekontrolu nebo zaměřování se na abstraktní myšlenky a teoretická vysvětlení, což mu pomáhá zachovat psychickou rovnováhu. Tyto změny ovlivňují také mezilidské vztahy v sociálních skupinách uvedených výše. Jedinec současně hledá nové formy sounáležitosti, často ve vrstevnických skupinách nebo prostřednictvím vzorů v dospělém světě. Navíc probíhá intenzivní proces utváření identity, při němž mladý člověk experimentuje s různými rolemi, hodnotami a způsoby chování, které přebírá od lidí, jež považuje za inspirativní (Freud 1993). Montessori (2007) z důvodu hledání nové identity a důvodů zmíněných výše nazývá adolescenty jako sociální novorozence.

Adolescenti mají potřebu se nejdříve překlenout z dětského období a vyrovnat se s dospělým. Chtějí se zbavit dětských znaků a vymanit se ze sociální podřízenosti získáním práv, svobody. Současně převzetí povinnosti a odpovědnosti, která k dospělosti patří, přijímají velmi zdrženlivě (Vágnerová 2005).

Adolescentní věk v sobě skrývá nemalý počet jedinečností, který tvoří toto období výjimečné, pro některé až náročné. Definování pedagogicko-psychologických základů charakterizující tuto vývojovou kategorii, usnadní učitelům proces pochopení této věkové skupiny. V následující kapitole je snahou skloubit získané poznatky z teoretických východisek motivace u adolescentů s výzkumy, které jsou zaměřené na geografické předměty.

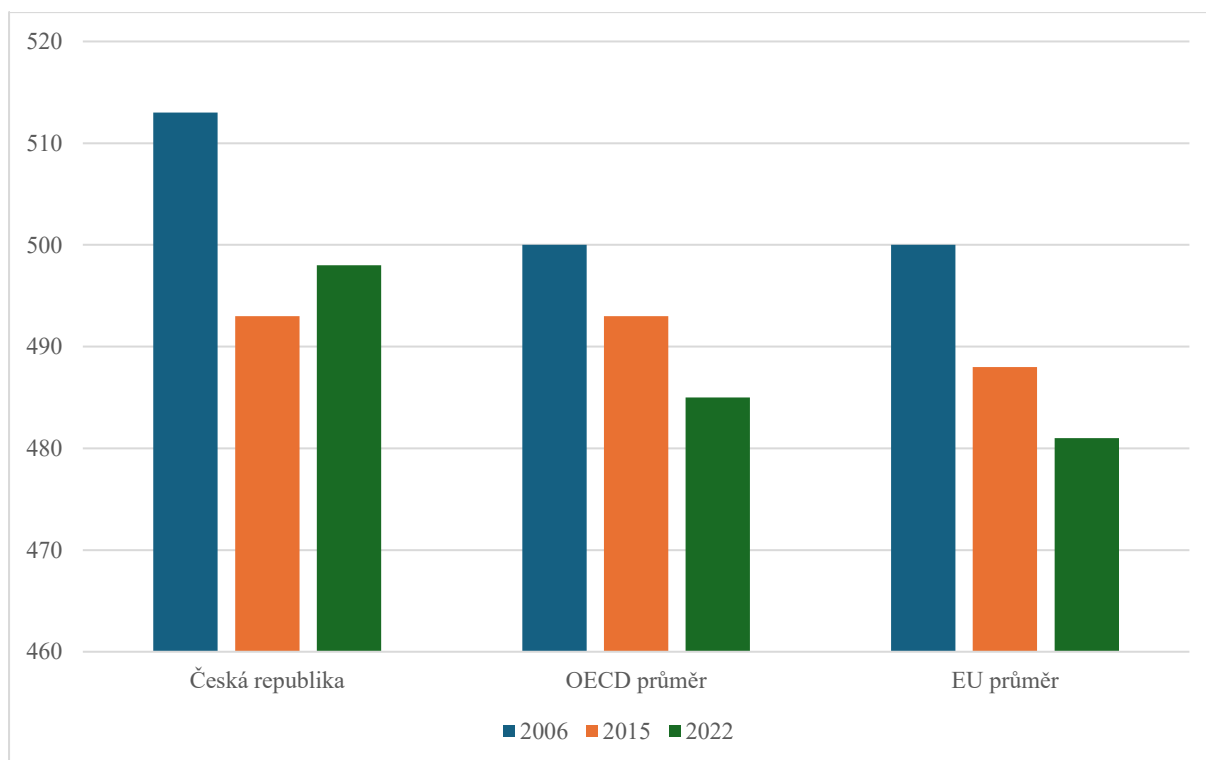
## 7 Výzkum motivace adolescentů ve světě

V této kapitole je podrobněji nahlíženo na již proběhlé výzkumy ve světě související s výzkumem motivace hlavně v geografii ale i dalších příbuzných oblastech. Aktuální výzkum na mezinárodní hodnocení žáků (PISA) od OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) se v roce 2022 při poslední analýze primárně věnoval matematické gramotnosti a kreativnímu myšlení. PISA zaměřená na přírodovědné znalosti z roku 2006 je blíže analyzovaná v bakalářské práci autorky společně s dalšími zahraničními výzkumy, které jsou relevantní tomuto tématu (Yildirim 2017, Zdeňková 2023). Níže jsou analyzovány aktuálnější výsledky PISA šetření a další výzkumy vhodné pro porovnání v rámci světa.

Kromě testování v roce 2006 byla přírodovědná gramotnost testování i v roce 2015, jako hlavní doména. V rámci testování v roce 2022 nebyla přírodovědná oblast stěžejní oblastí, nebyla jí věnovaná taková péče jako oblasti matematické, ale jedná o poslední aktuální testování. PISA definuje přírodovědnou gramotnost jako schopnost přemýšlet a jednat jako aktivní občan za použití dovedností jako je vysvětlování jevů z vědeckého pohledu, vyhodnocování a navrhování přírodovědného výzkumu a vědecká interpretace dat. Tato definice je platná pro šetření v roce 2015 i 2022 (ČŠI 2023).

Česká republika patří mezi země s významně lepším výsledkem. Z grafu 2 lze pozorovat porovnání České republiky (498 bodů) průměr OECD (485 bodů) nebo i průměr Evropské unie (481 bodů) z roku 2022. U České republiky je viditelný pokles oproti roku 2006 a současně mírné zlepšení od roku 2015 (ČŠI 2023).

**Graf 2: Výsledky Mezinárodního šetření PISA v přírodovědné gramotnosti za roky 2006, 2015 a 2022 v bodech**



Zdroj: ČŠI 2023, vlastní zpracování.

PISA se zaměřuje vždy také na část motivace žáků k učení se, sledování jejich sebedůvěry a učících strategií. V roce 2015 došlo u nás k poklesu o 20 bodů z přírodovědné gramotnosti a hodnoty byly identické s průměrem OECD. Za jedno z klíčových zjištění týkající se motivace lze považovat nižší zájem o přírodní vědy u nás. Mnoho žáků nevykazovalo známky vnitřní motivace učit se přírodní vědy pro vlastní potěšení. Současně žáci uváděli, že výuka málo souvisí s běžným životem a není pro ně v tuto chvíli relevantní, což přirozeně snižuje jejich zájem. Ze zprávy vyplývá, že žáci jsou motivováni především vnějšími faktory např. známkami, vnitřní motivace je přítomna u menšiny škol stejně jako aktivizující výukové metody jako skupinové bádání, diskuze, experimenty (ČŠI 2017). Během pandemie covid-19 se narativ nižší motivace dále rozšiřoval. Průměrně jeden ze dvou žáků zemí OECD zmiňoval problémy s plněním úkolů alespoň jednou týdně. Tyto problémy byly motivačního charakteru a týkají se plošně celého světa. Více než 60 % žáků z Austrálie a Velké Británie zmiňovalo obecné motivační strasti. Dále uvádí rozdíly u dívek, které vykazují nižší sebedůvěru a zájem, než chlapci, což potvrzuje i Yildirim (2017) ve své studii popisované níže (Schleicher 2023). Motivační strasti mohou korelovat i s teoretickým pojetím výuky přírodovědných předmětů.

V České republice se výuka stále nepříliš zaměřuje na experimenty, samostatné bádání nebo projektovou výuku (ČŠI 2023). Tato výuková orientace může ovlivňovat vnitřní motivaci žáků.

Na základě šetření PISA 2015 vznikla další studie pro Tunisko a SAE, kde autoři Rahmouni a Aleid (2020) zjišťují, jak učitelův přístup ovlivňuje motivaci žáků k učení přírodních věd. Výzkum probíhal ve spolupráci s téměř 20 tisíci patnáctiletých žáků z těchto dvou zemí za použití vícero statistických metod sloužících k analýze závislých proměnných, kde některé zohledňovaly různorodost rozptylu dat, jiné počítaly počty výskytu. Závislými proměnnými byly:

- zábavnost výuky,
- radost z řešených úloh,
- proces získávání nových poznatků,
- zájem o další čtení o dané oblasti,
- celkový zájem o vědu.

Autoři data analyzovali ve vazbě na pohlaví žáků, vzdělání rodičů a přítomnost knih doma. Dále z pohledu přístupu učitele: jednoznačnost výkladu, individualizaci výuky, přizpůsobivost učitele a možnost diskuze ve výuce. Ze studie vyšlo najevo následující. Motivace žáků roste, pokud učitel jasně vysvětluje vědecké koncepty, výuku přizpůsobuje potřebám třídy, diskutuje se žáky a individuálně jim pomáhá při obtížích. Praxe učitele má stěžejní vliv na motivaci žáků. Aktivním zapojením žáků do výuky a dalších přírodovědných aktivit budou žáci mít větší víru ve vlastní schopnosti, a to je může dovést až k hlubší radosti z vědy (Rahmouni, Aleid 2020). Délka času věnovaná učení neodráží efektivitu vzdělávacího systému. Školní systémy, kde žáci tráví více času učením mimo školu (vypracovávání domácích úkolů, doučování...), mají tendenci být ve vědě horší. Zajímavé byly rozdíly mezi Tuniskem a SAE. V Tunisku byly všechny učitelské přístupy zmíněné výše vnímány pozitivně, zatímco v SAE se objevil negativní vliv na motivaci v situaci, kdy učitel žákům s vypracováním úlohy pomáhal. Pomoc učitele je totiž stigmatizovaná a žáci si ji vykládají, jako známku vlastního selhání. Druhé vysvětlení autorů je, že u méně prestižních škol může být tato pomoc od učitele vnímaná jako náplast slabé výuky (Rahmouni, Aleid 2020).

Education Resources Information Center (ERIC) provozované americkým ministerstvem školství uskutečnilo v roce 2017 kvantitativní průzkum u středoškolských žáků na jejich vztahu a motivaci ke studiu geografie. Výzkumu se účastnilo necelých 400 žáků, z toho 63 % dívek

a 37 % chlapců. a byl realizován na tureckých žácích v oborech s rozšířenou výukou geografie. Nástrojem na sběr dat byl standardizovaný dotazník s 22 položkami na pětibodové Likertově škále<sup>2</sup>. Faktory, na které se dotazník soustředil, byly: zájem, sebedůvěra, výkon a získávání informací, podrobnosti lze pozorovat v tabulce 2 níže. Výzkumníci se zajímali o to, jaká je celková úroveň motivace ke studiu geografie, jak jsou poměrově zastoupeny výše zmíněné oblasti a zdali existují rozdíly v pohlaví a ročníku studia žáků (Yildirim 2017).

Analyzovali celkovou motivaci na skóre střední úrovně 70,47 (od 22 do 110 možných), kde nejsilnější složkou motivace je sebedůvěra a výkon. Z celkových 22 otázek (dle oblastí: 6 + 5 + 7 + 4) viz tabulka 2. Každá otázka je hodnocena od 1 do 5 bodů.

**Tabulka 2: Motivační faktory**

faktor	počet položek	popis
F1 – zájem ( <i>interest</i> )	6	např. zda je geografie atraktivní předmět
F2 – sebedůvěra ( <i>self-confidence</i> )	5	např. víra ve vlastní schopnost být úspěšný
F3 – získávání informací ( <i>information acquisition</i> )	7	např. chuť učit se víc o geografii
F4 – výkon ( <i>performance</i> )	4	např. touha být nejlepší ve třídě

Zdroj: přeloženo Yildirim 2017, vlastní zpracování.

Dalším výzkumným zjištěním bylo, že chlapci jsou výrazně motivovanější v oblastech zájmu a sebedůvěry. U získávání informací a výkonu nebyl rozdíl významný. Co se týče proměn během studia, tak sebedůvěra rostla na hodnotě v průběhu studia střední školy. Byla významně vyšší u žáků 11. ročníku oproti devátému<sup>3</sup> (Yildirim 2017).

<sup>2</sup> Likertova škála je převážně pětibodová hodnotící stupnice, která umožňuje respondentům vyjádřit míru souhlasu nebo nesouhlasu s tvrzením (například od „rozhodně souhlasím“ po „rozhodně nesouhlasím“) (Jamieson 2004).

<sup>3</sup> 11.ročník je ekvivalentem druhého ročníku střední školy v České republice. Středoškolský systém v Turecku je od 9. do 12. ročníku, tj. mají o jeden rok povinné docházky na základní škole méně (Yildirim 2017).

**Tabulka 3: Analýza výsledků motivace ke geografii**

položka	N	$\bar{X}$	Ss
<b>zájem</b>			
1. Předmět zeměpis je pro mě zajímavý.	397	3.27	1.18
2. Zajímá mě jakýkoli materiál související se zeměpisem.	397	2.79	1.04
3. Rád/a bych věděl/a více o významných geografech.	397	2.95	1.16
4. Chtěl/a bych se účastnit zeměpisných aktivit.	397	2.9	1.18
5. Když si vybírám knihu, dávám přednost těm o zeměpise.	397	2.22	1.02
6. Zeměpis mě zajímá, protože souvisí s aktuálním děním.	397	3.1	1.18
<b>sebedůvěra</b>			
7. Věřím, že získám z geografie vysokou známku.	397	3.47	1.2
8. Když mluvím o zeměpisu, cítím se jistě.	397	3.33	1.05
9. Jsem si jistý/á, že poznám, zda je zeměpis snadný či obtížný.	397	3.27	1.08
10. Věřím, že budu úspěšný/á při zkoušce z geografie.	397	3.56	1.09
11. Důvěřuji si, když se účastním výuky zeměpisu.	397	3.54	1.08
<b>získávání informací</b>			
12. Chtěl/a bych se dozvědět o vývoji v oblasti geografie.	397	3.31	1.11
13. Chtěl/a bych, aby učitel podával podrobnější výklad.	397	3.06	1.23
14. Rád/a bych zkoumal/a příčiny a důsledky geografických událostí.	397	3.09	1.14
15. Chtěl/a bych mít přístup k různým zdrojům informací o zeměpisu.	397	3.04	1.09
16. Chci si vyměňovat znalosti o zeměpisu s kamarády.	397	3.0	1.12
17. Chci dostávat domácí úkoly, abych se naučil/a více o zeměpisu.	397	2.22	1.1
18. Zajímá mě i zeměpis, který se ve škole neučí.	397	2.61	1.26
<b>výkonová motivace</b>			
19. Chci získat nejlepší známku z geografie.	397	4.08	1.2
20. Chci umět odpovědět na každou otázku z geografie.	397	4.02	1.18
21. Chci být nejlepší ve všech zeměpisných aktivitách.	397	3.67	1.28
22. Chci odpovědět i na otázky z geografie, které nikdo jiný nezná.	397	3.96	1.25

*Vysvětlivky: N= počet respondentů, X= průměrná odpověď, Ss= směrodatná odchylka*

Zdroj: přeloženo Yildirim 2017, vlastní zpracování.

V tabulce 3 jsou viditelné podrobné výsledky jednotlivých frází, které žáci bodovali. U zájmu, žákům chybí hlubší vnitřní motivace a jsou neutrální nebo lehce negativní v této oblasti, nevnímají to jako téma pro jejich volný čas. Průměrně se hodnoty pohybují mezi 2,22 a 3,27. Vyšších hodnot dosahuje sebedůvěra, skóre se pohybuje kolem 3,27 až 3,56. Žáci mají poměrně vysokou víru ve vlastní schopnosti týkající se geografie (např. zkoušení). Co se týče získávání informací, tak žáci nevykazují vnitřní potřebu věnovat se geografii nad rámec nutné výuky a nebyla zaznamenána vnitřní touha po poznání. Nejvyšších hodnot dosahuje faktor výkonu až 4,08 u výpovědi “Chci získat nejlepší známku z geografie.“ Žáky pohání vnější motivace známek, chtějí být úspěšní, mít dobré známky (Yildirim 2017).

Jako nejsilnější motivační faktory z výzkumu vyplynuly výkon a sebedůvěra. Žáci chtějí být úspěšní a věří, že na to mají. Naopak nejslabší byl hlubší zájem o geografii jako obor (Yildirim 2017). Z toho lze vyvodit závěr, že žáci jsou výkonově orientovaní a vnitřní motivace je zastoupena výrazně slaběji, což může být ovlivněno systémem školství v Turecku, který je orientován na státem centralizované zkoušky a hodnocení. Testování má v Turecku ve vzdělávacím systému důležitou roli. Longitudinální studie o zdrojích motivace žáků připravujících se na centralizované zkoušky Yakar (2022) potvrzuje výsledky předchozí studie a silnou orientaci na výkon v tureckém školství, kde se klade důraz na výsledky v testech. Vedlejším efektem jsou dopady na motivaci žáků jako je stres či tlak ze strany rodiny, učitelů či vlastní (Yakar 2022). Při propojení výsledku mezinárodního šetření PISA a tureckého ERIC lze potvrdit, slábnoucí vnitřní motivaci žáků a tím klesající zájem. Naopak je důležitý faktor výkonu, společně s touhou po dobrých známkách, jakožto zástupci vnější motivace.

Z české odborné literatury je pro účely práce částečně vhodná studie Kubiátka, Janka a Mrázkové (2012), která se soustředí na percepci geografie jako školního předmětu a analyzuje vliv tří proměnných – pohlaví, ročníku a oblíbenosti předmětu u žáků druhého stupně ZŠ. Celkem autoři hodnotili přes 500 dotazníků, které si vybrali jako výzkumnou metodu. Došli k závěru, že předmět geografie je žáky vnímán neutrálně, pravděpodobně přetrvávající výukou založenou na memorování. Apelují tak na výuku zaměřenou na aktuální geografické problémy a využití nových technologií, což je i přes stáří analýzy stále aktuální a platné doporučení (Kubiátka, Janko, Mrázková 2012).

Několikrát již byl v práci kladen důraz na inovativnost výuky, používání nových technologií a výukových metod. Mezi ně patří i virtuální realita (VR)<sup>4</sup>. Shen a kol. (2022) se zabývali vlivem VR na emoce a motivaci žáků geografie. Zajímalo je tedy, jak žáci reagují na videa VR a jak to ovlivňuje jejich emoce a motivaci k učení se geografie. V rámci výzkumu probíhala analýza aktuální elektrické aktivity mozku během sledování VR videí ve spolupráci s dotazníky po sledování videa (škála emocí, vnitřní motivace a *flow* zážitku<sup>5</sup>). Témata videí byla od vesmírného, skrz přírodní katastrofy a ochranu prostředí po sociální geografii (Shen a kol. 2022).

VR video vyvolalo silné emoce u žáků, a to jak pozitivního, tak negativního charakteru. Dle druhu emocí byla zaznamenána také odlišná mozková kapacita, která nebude dále pro účely práce analyzována. Prostřednictvím videí byly vyvolány silné emoce a ty posléze upoutají žákovu pozornost, což podněcuje zájem o učení. Žáci projevovali vyšší vnitřní motivaci a silnější prožitek při pozitivních emocích. Na rozdíl od vnější motivace, která jasně nedefinovala rozdíl mezi pozitivními a negativními emocemi. Současně by VR mohla snižovat vzdálenosti, jelikož i na první pohled velmi vzdálená krajina se stává přístupnou a otevřenou pro žákovu zvědavost (Shen a kol. 2022).

Diplomová práce Auermüllerové (2023) na didaktickém experimentu realizovaným na čtyřech třídách vyššího gymnázia dokládá možnosti VR. Součástí experimentu byly dvě skupiny – experimentální a kontrolní. Experimentální absolvovala výuku za použití VR brýlí a kontrolní měla výuku za použití počítačů. Práce nenalézá statisticky významný rozdíl mezi oběma skupinami a VR nemá tedy dle publikovaných závěrů významný vliv na efektivitu výuky. Současně uvádí, že velmi záleží na výukových metodách u kontrolní skupiny, jestli se jedná o frontální výuku nebo alternativní formy výuky (Auermüllerová 2023). Závěrem lze říct, že VR technologie mají potenciál, kterým může učitel obohatit výuku a tím poskytnout zázemí pro emocionálně angažující motivující prostředí (Shen a kol. 2022).

Podobně atraktivní jako VR je i využití geografického informačního systému (GIS) ve výuce. Níže analyzovaná studie zkoumá, zda výuka geografie, kde se aktivně využívá GIS, zvyšuje motivaci a výsledky žáků. Soustředí se primárně na žáky s nižším výkonem. Singh a kol. (2016)

---

<sup>4</sup> Virtuální realita je technologie, která umožňuje uživateli se přesunout do simulovaného trojrozměrného prostředí nejčastěji za pomoci brýlí a ovladačů. Žák se tak během hodiny může ocitnout v sopouchu sopky nebo ve africkém tropickém lese (Shen a kol. 2022).

<sup>5</sup> Flow zážitek je stav, při kterém člověk zažívá hluboké pohlčení a zaujetí nad zadaným úkolem, který je náročný ale smysluplný (Csikszentmihalyi 1991).

z Malajské univerzity zkoumali na středních školách v Malajsii výše zmíněnou korelaci. U 84 žáků smíšenou výzkumnou metodou (pretest, posttest a rozhovory) zjišťovali vliv GIS na motivaci žáků. Tématem výuky byly typy a rozšíření světové vegetace, kde 44 škol se učilo za pomoci GIS a 40 bez. Žáci, kteří se učili za pomoci této technologie, dosáhli vyšších výsledků v testech po výuce průměrně o 4,88 bodu (GIS skupina 64,43 vs. druhá skupina 59,55 bodů) a z rozhovorů vyplynulo, že mají současně i vyšší vnitřní motivaci se učit a zlepšovat se v tomto tématu. Žáci vnímali výuku jako zajímavější a přínosnější, více se soustředili a více si věřili díky hlubšímu pochopení. Na základě této studie se dá říci, že GIS podporuje zájem a zvědavost, posiluje sebedůvěru a vnitřní motivace k učení a také umožňuje vizualizaci a lepší představivost (Singh, a kol. 2016; Wang a kol. 2024). Stejného výsledku dosáhl výzkum v diplomové práci Hladkého (2022) soustředěný na gamifikaci<sup>6</sup> v geografii. Ve třídách po aktivnějším začleňování aktivit typu (*Classcraft, Google Sheets, Kahoot, Pear Deck, Quizizz* a další) docházelo k vyšší oblíbenosti geografie a žáci se na hodiny těšili. Dokonce autor dokládá i zlepšení prospěchu. Klade důraz na fakt, že za pomoci těchto aktivit nelze stavět samotný obsah vzdělávání (Hladký 2022).

Motivaci žáků k učení geografie nejpodrobněji mapuje diplomová práce Holečkové (2011), kde autorka formou dotazníkového šetření zjišťuje na velkém výzkumném vzorku cca 1 000 dotazníků, co a jak žáky druhého stupně základních škol motivuje k učení geografie. Studie se velmi podrobně věnuje analyzovanému tématu i této práci z pohledu mladších adolescentů, slouží tedy jako vhodná inspirace pro pochopení faktorů ovlivňující motivaci (Holečková 2011). Nutné je ale vzít potaz, že práce vznikala před 14 lety a některé informace jsou již neaktuální. Významněji se od té doby aktualizovala výuka v oblasti digitalizace a moderních výukových prostředků včetně vývoje umělé inteligence (Mena-Guacas a kol. 2025). Dalšími odbornými pracemi pracující s motivací k učení již nesoustředící se na geografii jsou například práce Ježkové (2013), Svatoňové (2016) věnující se mladšímu adolescentnímu věku. Skalníková (2022) se zaměřuje sice na první stupeň, ale klade ve své diplomové práci důraz na silný význam motivace pro zažití úspěchu ve škole. Využívá metody experimentu, ve kterém sleduje jednu experimentální a jednu kontrolní skupinu, v analýze využívá pretestu a posttestu. Experimentální skupina byla po dobu dvou týdnů vystavována intenzivní motivaci v podobě různorodých výukových metod, různorodých organizačních forem výuky. Toto v kontrolní

---

<sup>6</sup> Gamifikace je využití herních prvků, principů a myšlení v neherních situacích, například ve vzdělávání nebo v práci. Pomáhá zvýšit motivaci, zapojení a chuť k učení prostřednictvím výzev, odměn a hravosti. Vychází z přirozené lidské potřeby hrát si a překonávat překážky (Hladký 2022).

skupině chybělo, maximálně žáci spolupracovali ve dvojicích, což bylo již běžnou praxí. V obou třídách se probíralo identické učivo. Výzkum došel k závěru, že pestré výukové metody byly nejdůležitějším prvkem motivace, pro zvýšení aktivity ve třídě. Silným motivačním faktorem výzkumu zůstala stále známka, jen se zvýšila u experimentální skupiny i důležitost motivace ve formě pochvaly od učitele (Skalníková 2022).

Jak bylo popsáno v této kapitole, výzkumem motivace v geografii se zabývá nespočet odborných prací. Co velmi odlišuje tuto práci od jiných, je dlouhodobý záměr. Časová linie tři let je ojedinělým výzkumem v české i zahraniční literatuře. Konkrétně u adolescentního věku, který je velmi dynamický ve vývoji osobnosti jedince. Další výjimečností, je i typ školy, na které výzkum probíhal. Podrobnosti o ní jsou uvedeny v následující kapitole.

## 8 Geografické gymnázium

V této kapitole bude přibliženo prostředí výzkumu. Výzkum probíhal na Geografickém gymnáziu, čtyřletém maturitním oboru se zaměřením na geografii, který vznikl v rámci Střední průmyslové školy zeměměřické v Praze. Gymnázium je jedním ze dvou oborů zmiňované školy, která je státní, zřizovatelem je Magistrát hlavního města Prahy a obor Geografické gymnázium funguje od září 2021 (Jelen, Staněk 2021).

Přijímací proces se skládá z následujících částí –jednotná písemná zkouška z českého jazyka a matematiky, která je doplněna o písemnou školní přijímací zkoušku z geografie. Kromě výsledků z 8. a 9. třídy se hodnotí i aktivní zájem o geografii, například prostřednictvím účasti v soutěžích jako Geografická (dříve Zeměpisná) olympiáda (Jelen, Staněk 2021). Ve školním roce 2024/2025 na gymnáziu studovalo 101 žáků: 29 v prvním, 29 ve druhém, 25 ve třetím a 18 ve čtvrtém ročníku.

Studijní program gymnázia kombinuje všeobecné vzdělání s výrazným zaměřením na geografii. Žáci absolvují základní předměty jako matematiku, český jazyk, angličtinu, druhý cizí jazyk (němčinu nebo španělštinu), fyziku, chemii, biologii, dějepis, společenské vědy, informatiku a estetickou výchovu. Výuka geografie je však výrazně rozšířena a systematicky rozvržena do celého studia (Školní vzdělávací program Geografického gymnázia 2024). Geografie je na tomto gymnáziu nejen hlavním studijním oborem, ale také nástrojem pro rozvoj kritického myšlení a interdisciplinárního přístupu ke vzdělávání. Jak uvádí školní vzdělávací program (ŠVP), geografie propojuje přírodní a sociální vědy a umožňuje porozumět vztahům mezi člověkem, krajinou a společností. Tento vzdělávací koncept zajišťuje, že absolventi Geografického gymnázia disponují širokým geografickým rozhledem a praktickými schopnostmi, které mohou uplatnit v dalším studiu i v profesní sféře (Školní vzdělávací program Geografického gymnázia 2024).

Podrobný popis vyučovacích předmětů a jejich hodinové dotace jsou již diskutovány v bakalářské práci (Zdeňková 2023). Níže jsou uvedeny změny s platností nového ŠVP od 1. 9. 2024

Nově je od třetího ročníku do výuky zařazen předmět kartografie. Naopak výuka dálkového průzkumu Země byla implementována do předmětů geografie a GIS (samostatná výuka tohoto předmětu byla zrušena). V učebním plánu došlo k přesunům hodin mezi předměty. Předmět

praktická geografie měl dle ŠVP geografického gymnázia (2024) časovou dotaci rozvrženou nerovnoměrně – 2 hodiny týdně ve 2. ročníku, 3 hodiny ve 3. ročníku a 2 hodiny ve 4. ročníku (celkem 7 hodin týdně během studia). V ŠVP geografického gymnázia (2024) byla dotace praktické geografie upravena na 2 hodiny týdně ve všech třech ročnících (2., 3. i 4.), tedy celkem 6 hodin za studium. Třetí ročník má tedy o jednu hodinu týdně méně praktického zeměpisu než dříve. Zavedením samostatné kartografie do 3. ročníku se ovšem celkový počet hodin geografických předmětů v tomto ročníku nesnížil – nová kartografie má od školního roku 2024/2025 dotaci 2 hodiny týdně ve 3. ročníku, zatímco ve školním roce 2021/2022 byla kartografie jen volitelná a pro zájemce představovala zpravidla 2 hodiny týdně ve 4. ročníku (nebo 1 hodinu ve 3. + 1 ve 4.). Novinkou v učebním plánu od 1. 9. 2024 je vyčlenění času na maturitní projekt ve 4. ročníku, který má samostatnou dotaci (dvouhodinový blok týdně ve 2. pololetí 4. ročníku) – to představuje hodinovou dotaci, která ve školním roce 2021/2022 nebyla zavedena a nyní nabízí část disponibilních hodin ve prospěch samostatné práce žáků (Školní vzdělávací program geografického gymnázia 2024).

Další pozorovanou změnou jsou změny ve formulacích cílů výuky. Došlo ke změnám, které se více soustředí na praktickou stránku. V novém ŠVP se lze dočíst o cíli výuky geografie jako osvojení schopnosti geograficky myslet, zodpovědně jednat v prostoru a umět získané vědomosti a dovednosti prakticky aplikovat v profesním i občanském životě (viz předmět praktická geografie). V původním ŠVP nebyl cíl takto jednoznačně pro prakticky definován (Školní vzdělávací program geografického gymnázia 2024).

V rámci předmětu praktická geografie je snahou aplikovat hlubší integraci znalostí z dalších oborů (fyzika, chemie, biologie, dějepis aj.) a využívat inovativní didaktické metody jako je badatelská, problémová, terénní výuka apod., čímž se obsah výuky posouvá směrem k mezipředmětovým souvislostem a aplikačnímu učení. S tím souvisí častější zařazení praktické výuky systémově. Každý ročník gymnázia čeká týdenní souvislá praxe, která se dříve konala také, nicméně dříve nebyla ukotvená v dokumentech školy. Žáky čeká terénní cvičení z fyzické geografie, socioekonomické geografie a základy geodezie (Školní vzdělávací program geografického gymnázia 2024).

Celkově tedy došlo mezi lety 2021/2022–2024/2025 ve školních vzdělávacích plánech k posunu od převážně teoretického pojetí výuky geografie k praktičtějším formám, které umožňují žákům aplikovat znalosti v reálných situacích (práce v terénu, projekty, využívání

GIS technologií, tvorba map atd.). Tento posun je patrný jak v deklarovaných cílech, tak v konkrétní organizaci výuky – nové předměty a praxe.

Po obecném popisu místa, kde probíhal výzkum, je třeba přiblížit zásady a postupy, dle kterých se výzkumnice řídila při přípravě, sběru a analýze dat. Tyto a další podrobnosti rozebírá následující kapitola.

## 9 Metodika výzkumu

V přírodovědných, společenských a dalších vědách se objevují kvantitativní i kvalitativní výzkumy. Kvantitativní výzkum zkoumá skutečnost ve velkém výzkumném vzorku, většinou ověřuje stanovenou hypotézu za pomoci statistických metod (Hendl 2005). Oproti tomu stojí výzkum kvalitativní, který se více do nitra soustředí na jednotlivé skupiny při zkoumání stanoveného problému. Vytvořit obecně platné závěry je náročné, avšak kvalitativní výzkum poskytuje cenné poznatky pro další vědecké úsilí (Creswell 2013). Pro získání orientace v problematice u kvalitativních výzkumů je zapotřebí aby samotný výzkum šel co nejvíc do svého jádra (Ferjenčík 2010).

Výzkumníci pracují přímo v terénu a často se setkávají s dalšími výzkumnými otázkami nebo hypotézami, které mohou být do výzkumu začleněny. Kvalitativní výzkum nemá standardizované metody získávání dat; výzkumníci volí přístupy, jako jsou pozorování, dotazníky, rozhovory, videozáznamy, fotografie, anketní šetření a další. Tento typ výzkumu je pružný, ale nese s sebou subjektivní zaměření práce, protože získaná data jsou často osobními dojmy a názory účastníků (Hendl 2005).

Rozhovor je metodou, která si zakládá na bezprostřední komunikaci výzkumníka a respondenta (účastníka výzkumu). I v české literatuře se dá setkat se synonymem Interview. Chráska (2016) však vnímá rozdíl mezi termíny a interview považuje za výstižnější a přesnější termín, avšak na významu metody to nic nemění. Výhodou na poli pedagogicko-psychologických věd je navázání osobního kontaktu s respondenty. Navázání osobnímu kontaktu má předpoklad pro hlubší pochopení postojů a hodnot respondenta díky sledování jeho reakcí a interakcí, průběh je i v průběhu dále ovlivnitelný výzkumníkem (Chráska 2016).

Dle toho, jak výzkumník řídí rozhovor, se rozlišují tři typy rozhovorů – strukturovaný, polostrukturovaný a nestrukturovaný. Pro účely práce je pracováno s polostrukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem, který je předpřipravený formou otázek s možností jejich výměny, dalšího komentáře tazatele v průběhu, či vracení se k nejasnostem (Miovský 2006). Miovský (2006) uvádí jako výhodu, že je u nestrukturovaného rozhovoru snadnější navázat kontakt mezi výzkumníkem a respondentem, což může pramenit v upřímnější i bezprostřednější rozhovor. Vzhledem k silné individuálnosti výzkumných témat je osobní a individuální přístup k respondentům nutností pro kvalitní výzkum (Vacek 2017). Současně díky prvkům polostrukturovaného rozhovoru lze jednodušeji generalizovat a vyvozovat závěry

(Hendl 2005). V následujících podkapitolách bude shrnuto, jak se výzkumnice připravovala na sběr dat a jakým způsobem byla data sbírána.

## 9.1 Rozhovory s respondenty na Geografickém gymnáziu

Rozhovory byly realizovány napříč všemi ročníky gymnázia a od školního roku 2022/2023 se opakovaly do roku 2024/2025. Vzhledem k velikosti výzkumného vzorku došlo k rozdělení žáků do skupin a plánují se tzv. focus group rozhovory. V české odborné literatuře se lze setkat s i pojmem ohniskové skupiny. Tyto rozhovory jsou výzkumnou metodou vhodnou pro větší počet účastníků a současně zachování kvalitativního přístupu formou rozhovorů. Dle McLafferty (2004) se jedná o rozhovor s maximálním počtem deseti účastníků. Od skupinové diskuze se liší v práci interakcí ve skupině a možné přímé debaty mezi účastníky výzkumu. Skupinová dynamika tak může vyplout na povrch a ovlivnit výzkum (McLafferty 2004). Miovský (2006) řadí tento druh výzkumu mezi nejprogresivnější příklady kvalitativních metod. Výzkum stanoví cíl a směřování rozhovoru tzv. ohnisko, jedná se tematickou oblast diskuze, tak aby bylo pochopitelné pro všechny účastníky (Miovský 2006). Morgan (2001), jak už podotýká název metody, vnímá její výjimečnost v získání vhledu do názorů, postojů a hodnot, které zapříčiňují chování účastníků výzkumu. Metoda nahrazuje více separátně volených metod a velmi se hodí do výzkumných témat zkoumající nitra respondentů na úrovni zmíněných postojů, pocitů, nebo hodnot. Tato metoda je současně příhodná z důvodu věkové skupiny respondentů, ve které je typické vysoké vzájemné ovlivňování, což Miovský (2006) a Morgan (2001) vnímají jako výhodu ohniskových rozhovorů, kdežto Parker a Tritter (2006) popisují spíše jako limity. Je důležité o této skutečnosti vědět a dále s ní vědomě pracovat. Skupinovou dynamiku ovlivňuje velikost skupiny, skupinová shoda, obavy, soutěživost, rivalita či skupinová koheze. Avšak všechny zmíněné limity lze minimalizovat dodržováním určitých zásad (Morgan 2001). Dále spatřuje Morgan (2001) limity i v omezení se pouze na verbální projevy, které vznikají pouze z interakcí v diskuzních skupinách, které jsou řízeny výzkumníkem. Je možné doplnit tuto metodu metodou další, jako jsou individuální rozhovory pro získání většího množství odpovědí nebo doplnění kontextu. Dále zúčastněné pozorování, kdy je možné sbírat data v širším úhlu pohledu hlavně na chování jednotlivců. Tím lze pozorovat i další interakce.

## 9.2 Etika výzkumu

Každý vědecký výzkum, zejména ten, který pracuje s lidskými účastníky, vyžaduje důsledné zohlednění etických principů. V kvalitativním výzkumu, jehož podstatou je hlubší porozumění lidské zkušenosti či postojům nabývají etické otázky zásadního významu. Tato kapitola se věnuje klíčovým etickým aspektům výzkumu – především principu informovaného souhlasu, zajištění anonymity a důvěrnosti, dobrovolnosti účasti a ochraně osobních údajů. Zvláštní pozornost je věnována způsobům, jimiž byly tyto zásady uplatněny v rámci konkrétního výzkumného šetření.

Vybrané zásady pro realizaci focus group rozhovorů dle Henninka (2007), Chráska (2016) a Morgana (2001):

- Zajistit vhodné prostředí. Takové, které je pro respondenty přirozené. Je zapotřebí vynahradiť si dostatečný časový i fyzický prostor. Přítomné jsou pouze osoby, které se bezprostředně účastní aktuálního focus group rozhovoru.
- Představit výzkumníka a seznámit žáky s jeho cílem. Tím podpoří ideální podmínky pro navázání upřímnějšího kontaktu s respondentem.
- Výzkumník by měl být empatický vůči respondentům. Současně by je měl informovat o průběhu rozhovoru včetně toho, jak bude se získanými daty nakládáno, i v tomhle ohledu je potřeba zachovat upřímnost.
- Zdůraznit důležitost výpovědí respondentů, k čemu bude sloužit a proč je důležitá upřímnost i z druhé strany.
- Způsob záznamu odpovědí by měl být co nejkratší, aby nenarušoval průběh rozhovoru. Chráska (2016) uvádí rizika zapisování si v průběhu rozhovoru, jako je obtížnější navazování kontaktu či vytvoření nepříznivé atmosféry rozhovoru. Zároveň ale vyzdvihuje snížení případnému zapomenutí, a tak následnému zkreslení výsledků. Proto je vhodné současně rozhovory i nahrávat (Chráska 2016; Hennink 2007).

Jeden z nejdůležitějších subjektů, který ovlivňuje proces bádání u kvalitativního přístupu je sám výzkumník. V klasickém chápání role výzkumníka býval upozaděn jeho vliv na sběr dat (Maršalová, Mikšik 1990). Miovský (2006) a Chráska (2016) zmiňují vysokou důležitost role výzkumníka v celém procesu.

Ve vztahu k účastníkům výzkumu musí výzkumník respektovat různorodost, není možné k výzkumným situacím přistupovat standardizovaně, jelikož každá situace je zcela neopakovatelná. Díky tomu není tedy snahou prvoplánově předcházet různým vlivům s nimiž výzkumník z počátku nepracuje, které mohou různými způsoby narušit výzkumnou situaci (nežádoucí závislé proměnné). Snahou je vlivy vnímat a snažit se jim porozumět. Až poté je na místě je v případě potřeby upozadit, pokud nesouvisí s výzkumem (Miovský 2006). Díky tomu by se mělo předcházet možné manipulaci s účastníky rozhovoru, ale měl by být sledován stanovený cíl.

Sám výzkumník by měl mít ale situaci plně pod kontrolou. On ví, co je jeho cílem, rozumí zkoumané oblasti a zastává neutrální postavení vůči respondentům. Do jisté míry přistupuje mocensky tím, že např. řídí diskusi jako osoba zodpovědná za výzkum či je zodpovědný za dodržení etických zásad. Měl by si být vědom jeho silného ovlivnění výzkumu a umět ho regulovat, tj. mít vysokou míru sebereflexe. Je zapotřebí, aby vnímal své motivy, chápal je a uměl s nimi pracovat, což mimo jiné úzce souvisí i s prací s emocemi. Současně by měl nastolit kooperativně-partnerský vztah s účastníky vzhledem k pedagogicko-psychologickému tématu výzkumu (Miovský 2006).

Postavení mezi účastníky výzkumu by mělo být plně rovnocenné. Výzkumník přistupuje rovnocenně za použití sebereflexe ke všem účastníkům, zohledňuje jejich výchozí situaci a biologické potřeby. Respektuje individuální potřeby jedinců, aby tak všichni společně (výzkumník a všichni účastníci) dosáhli výše zmíněné společné výzkumné situace (Miovský 2006).

Jak uvádí Morgan (2001) existují empirická pravidla, která zachycují nejčastější volby pro postup ve focus group rozhovorech, ale nejsou dogmaty. Slouží spíše jako inspirace pro začátek výzkumu, ale výzkumník by měl být dostatečně znalý tématu a empatický, aby vytvořil vhodný konstrukt pro rozhovory (Morgan 2001).

### 9.3 Konstrukce rozhovoru

Aby výzkumník dosáhl co možná největšího počtu upřímných a hodnotných dat, je potřeba dodržovat určitá pravidla a zásady pro tvorbu a konstrukci rozhovoru.

Otázky tvoří stěžejní část rozhovoru, důležitá je nejen jejich konstrukce, ale i pořadí. Ferjenčík (2010) upozorňuje na časté chyby, kterým je třeba se vyvarovat, aby výzkumník získal co nejvíce kvalitních dat. Z nich pro účely této práce plynou následující doporučení:

- Ptát se pouze na jednu otázku současně (chyba: Jaké máš zdroje motivace a co to ovlivňuje?)
- Pokládat otázku nezabarveně tj sugestivně (chyba: Že má velký vliv na oblibu předmětu geografie učitel?)
- Ptát se srozumitelně a přiměřeně věku účastníků rozhovoru. Případně použité pojmy patřičně vysvětlit. (chyba: Co je hlavním determinantem tvé vnitřní motivace ke studiu geografie?)
- Nepoužívat dvojitý zápor. (chyba: Nemyslíš si, že na tebe rodiče nemají vliv?)
- Formulovat otázky jasně a dostatečně konkrétně. (chyba: Co si myslíš o geografii?)

Chráška (2016) kromě výše zmíněného doporučuje vyhnout se otázkám „proč“, jelikož je možné, že příčiny chování respondenti neznají nebo si je plně neuvědomují. Analyzovat příčiny je spíše úkolem výzkumníka, který vyvodí odpověď na základě analýzy výsledků výzkumu. Avšak pokud je výzkumníkovým záměrem zjistit mínění respondenta o příčinách určitého chování nebo jiné problematiky, pak je tato otázka na místě. Důležité je také řazení otázek dle psychologického hlediska. A to tak, že nejdůležitější otázky pro výzkumníka jsou umístěny uprostřed rozhovoru. Na začátku stojí jednoduché konkrétní otázky (Chráška 2016).

Z hlediska funkce otázek je potřeba stanovit primární a sekundární otázky. Primární otázky se stanovují s cílem získat informace ke zkoumané problematice (Ferjenčík 2010). Pro výzkum diplomové práce budou stanoveny následující primární otázky uvedené v rámečku 3, které vznikly úpravou otázek v roce 2022/2023<sup>7</sup> (změny zaznamenány), výzkumný cíl se nemění. Mění se pouze formulace na základě rozšiřující literatury

---

<sup>7</sup> Ve školním roce 2022/2023 probíhal výzkum pro účely bakalářské práce autorky. Po jeho ukončení došlo ke studiu další literatury a autorka se přiklonila k úpravě otázek a jejich změně. Změny vyznačeny červenou barvou.

### Rámeček 3: Seznam otázek pro respondenty ve školním roce 2022/2023 s vyznačenými změnami od školního roku 2023/2024

- Co tě vedlo k podání přihlášky na Geografické gymnázium? Byla to první přihláška? Přijetí bylo v prvním nebo druhém kole?
- Co tě motivuje dennodenně chodit do školy?
- Jaký máš vztah ke geografii **jako vědě**? Co tě na geografii baví a zajímá? **Případně: V čem je pro tebe tato věda neatraktivní?** (postoj, emoční vztah)
- Kdy ses setkal s geografii **jako předmětem** poprvé? **Máš v rodině zázemí podporující geografii?** **Jaké máš v rodině zázemí vzhledem k tvému studiu?** Pracuje někdo z rodiny v geografickém oboru, případně jakém?
- ~~Vnímáš geografii jako důležitý předmět pro tvůj budoucí život, případně proč?~~ **Jak vnímáš postavení geografie pro tvoji budoucnost? Případně v čem spatřuješ ne/důležitost?** (hodnotová orientace)
- Co tě motivuje pracovat a soustředit se v hodinách geografických předmětů? **A co tě naopak nudí až odpuzuje?**
- Máš pro sebe nastavený nějaký cíl, **kterého chceš dosáhnout** v blízké budoucnosti, který se týká geografie? (cíle a smysl)
- Změnil si v průběhu studia svůj postoj k nějaké **geografie se týkající** problematice, díky vyšší vzdělanosti v daném oboru? (problematiky rezonující ve společnosti jako jaderná energetika, síla automobilové dopravy, konfliktní regiony ve světě...) (postoj)
- Změnil se tvůj přístup ke studiu během studia na této škole?
- Když se zamyslíš, co vnímáš, že má na tvoji motivaci ke geografickým předmětům **jako předmětu** pozitivní vliv? A co naopak negativní?
- Jak bys sám/sama zhodnotil/a své počínání na gymnáziu? Je pro tebe studium náročné? Zvládáš ho? Umíš se učit?
- Jakou známky si měl/a na vysvědčení v 1. pololetí ~~2022/2023~~ 2023/2024 z geografických předmětů?

Zdroj: vlastní zpracování.

Výše uvedené otázky jsou vnímány jako vodítko u ohniskových rozhovorů, není nutné, aby moderátor diskuze všechny respondentům položil. Očekává se, že respondenti sami vlastní interakcí zmíní názory a odpovědi na tyto otázky.

Sekundární otázky jsou otázky, které výzkumníka mohou napadnout až v průběhu, doptávají se na hlubší pochopení výroků účastníky nebo ho podněcují k dalším myšlenkám. Nemusí se nutně jednat o otázky, ale i jinou verbalizaci, například vzájemného pochopení. Jedná se o projev pochopení výrazy „chápu“, „rozumím“ nebo i mlčení, které při soustředěném poslechu dá účastníkovi výzkumu informaci o tom, že je poslouchaný a výzkumník očekává konkretizaci myšlenky. Je vhodné v případě potřeby otázku zopakovat, když má výzkumník pocit, že nebyla dostatečně pochopena. Pro ověření odpovědi je ideální parafrázovat odpověď respondenta. Tato metoda je také vhodná pro ověření faktu, jestli respondent myslel danou skutečnost tak, jak ji řekl. Možné je také se doptat na doplňující informace „Můžete mi říct podrobnosti?“ „Jak jste to myslel?“ (Ferjenčík 2010). Na konci je vhodné přejít k sumarizaci výroků, kdy výzkumník shrne podstatu výpovědi respondenta, tím mu dá najevo, že ho poslouchal, snažil se pochopit jeho sdělení a ujistí se do jaké míry pochopil, co respondent chtěl říct. V psychologii se v souvislosti s sumarizací výroků můžeme setkat i třeba s pojmem aktivního naslouchání (Schuster 2017).

Důležité je vyvážit poměr primárních a sekundárních otázek v průběhu rozhovoru. Ferjenčík (2010) upozorňuje na předčasné shrnování informací výzkumníkem, kdy ještě nemá všechny potřebné informace. To může vyústit až v pocity zklamání, smutku a demotivaci pro další spolupráci respondenta s výzkumníkem. Některé sekundární otázky jsou vzhledem k jejich důležitosti uvedeny výše v otázkách, aby na ně při výzkumu nebylo opomenuto. Současně je třeba dát si pozor na přílišnou strukturaci rozhovoru, protože tak se výzkumník může snadno ochudit o interakci mezi účastníky. A to kvůli tomu, že respondenti vnímají, že se jedná spíše o skupinový rozhovor vedený moderátorem stylem otázka – odpověď a ochudí se o přidanou hodnotu ohniskových skupin, a to přímou interakci mezi jedinci (Morgan 2001). Pro tuto práci je zvolena tzv. trychtýřová metoda vedení ohniskových skupin, kdy skupina začne méně strukturovaným způsobem a podporuje volnou diskuzi, a postupně se mění v strukturovanější průběh na konkrétnějších otázkách. Jde tedy o široce otevřený začátek a úzké kontrolované zakončení. Tento postup dává prostor k získání individuálních informací o vlastních perspektivách účastníků, ale současně zjišťuje i výzkumníkovy konkrétní předměty výzkumu (Morgan 2001).

Ohniskové skupiny je vhodné vybírat systematicky, a tedy ne namátkově. Namátkový výběr vzhledem k nízké šíři výzkumu nepokrývá celou populaci, tedy nemůže celou populaci reprezentovat. Současně také neudrží sdílenou perspektivu a následně skupina nemusí být schopna diskuze. Zapotřebí je jistá homogenita, ta zaručí plynulejší a volnější konverzaci mezi

účastníky. Skupiny ve výzkumu diplomové práce budou tedy rozděleny podle jednotlivých tříd (ročníků) a dále podle vzájemných vztahů mezi žáky s přihlédnutím na známky. V další kapitole dochází k přesunu od teoretických příprav a sestavování konstrukcí pro rozhovory k popisu, jakým způsobem byla sesbíraná data zpracovávána.

## 10 Zpracování dat a výsledky výzkumu

Po realizaci a následném shromáždění podkladů nastává fáze třídění, strukturování a kódování dat. Současně je třeba data během hloubkové analýzy redukovat, aby byla čitelná a užitečná ve fázi interpretace a zobrazení výsledků (Rabiee 2004). Třídění nebo kategorizace je důležitým krokem ve vyhodnocování získaných dat z rozhovorů. Prvním krokem je seřadit výpovědi do širších kategorií pomocí kódů nebo hesel (číselných i písmenných). Každý kód naznačuje jeden druh odpovědi. Tyto druhy se v dalším kroku kategorizace dělí do dalších celků (Gavora, Jůva, Hlavatá 2010). Druhá kategorizace je vhodná pro vyhledávání respondentů, kteří mají shodné dva výzkumníci sledované znaky. Zde se uvádí souvislosti pouze mezi vybranými položkami a pro účely tohoto výzkumu tak postačí první a druhá kategorizace dat (Chrásková 2016).

Celkem bylo v průběhu školních let 2022/2023, 2023/2024 a 2024/2025 realizováno 24 focus group rozhovorů, kterých se v průběhu let zúčastnilo celkem 166 žáků, jak lze pozorovat v tabulce 4. Do skupin byli žáci děleni dle ročníku studia, konkrétní rozdělení dle tříd lze sledovat v tabulce 5. Pro lepší přehlednost jsou stejné třídy v průběhu let zobrazeny jiným odstínem oranžové barvy. Z celkového počtu žáků 33 absolvovalo všechny tři rozhovory. Celkem 25 žáků absolvovalo dohromady dva. Mezi tyto žáky patří 14 žáků současného druhého ročníku, kteří v prvním výzkumném roce byli ještě na základních školách. Zbylých sedmnáct žáků přistoupilo do školy později, nebo naopak v průběhu studia přestoupilo jinam. Mezi těchto sedmnáct žáků spadají i žáci omluvení v den výzkumu z výuky.

Data ze školního roku 2022/2023 již byla hloubkově analyzována v rámci bakalářské práce autorky (Zdeňková 2023). V kapitole 11, která se věnuje výzkumným zjištěním, poslouží data z bakalářské práce k analýze vývoje motivace v čase.

Rozhovory vždy probíhaly v druhém pololetí školního roku dle možností výzkumnice a školy. Jednalo se o poměrně časově i organizačně náročný výzkum, při kterém bylo zapotřebí najít vhodné termíny z hlediska výuky či kapacit školy (např. volné učebny) a současně zajistit, aby se žáci mohli účastnit rozhovorů během výuky a nemuseli tak výzkumu věnovat svůj volný čas, což by mohlo vést ke zkreslení výpovědí.

Velikosti focus group skupin se pohybovaly od 5 do 9 žáků, jak lze vidět v tabulce 5. Bylo snahou zachovat co nejvíce homogenní skupiny v průběhu všech tří let. Současně se mohly dynamicky vyvíjet dle vztahů ve třídě tak, aby se v rámci uzavřené focus group skupiny žáci

cítili dobře. Možnosti změnit skupinu využily nižší jednotky žáků. Rozhovory trvaly v průměru mezi 25 a 35 minutami dle složení a nálady skupiny. Některé rozhovory trvaly i přes 40 minut, tj. celou vyučující hodinu.

**Tabulka 4: Účast v rozhovorech v jednotlivých letech a počty respondentů**

školní rok	2022/2023	2023/2024	2024/2025
počet žáků ve škole v daný den/celkový počet žáků ve třídě	---	G1(A) 21/29	G2(A) 20/29
	G1(B) 26/26	G2(B) 22/27	G3(B) 22/25
	G2(C) 21/22	G3(C) 18/21	G4(C)16/18

Zdroj: vlastní zpracování.

**Tabulka 5: Podrobnosti k rozhovorům<sup>8</sup>**

číslo focus group skupiny	počet žáků ve skupině	ročník	datum realizace
23.B.1	7	1.	02.03.2023
23.B.2	7	1.	08.03.2023
23.B.3	6	1.	08.03.2023
23.B.4	6	1.	08.03.2023
23.C.1	7	2.	01.03.2023
23.C.2	7	2.	01.03.2023
23.C.3	7	2.	02.03.2023
24.A.1	7	1.	17.05.2024
24.A.2	7	1.	17.05.2024
24.A.3	7	1.	17.05.2024
24.B.1	6	2.	23.05.2024
24.B.2	8	2.	24.05.2024
24.B.3	8	2.	25.05.2024
24.C.1	6	3.	30.05.2024

<sup>8</sup> Barevné odstíny v tabulce 5 spojují jednu třídu během let.

24.C.2	7	3.	30.05.2024
24.C.3	5	3.	30.05.2024
25.A.1	7	2.	10.02.2025
25.A.2	6	2.	10.02.2025
25.A.3	7	2.	10.02.2025
25.B.1	7	3.	12.02.2025
25.B.2	7	3.	12.02.2025
25.B.3	8	3.	12.02.2025
25.C.1	7	4.	10.02.2025
25.C.2	9	4.	10.02.2025

Zdroj: vlastní zpracování.

Rozhovory byly pro potřeby výzkumnice nahrávány, z důvodu pozdější analýzy a snadnějšího porovnání mezi jednotlivými roky. K tomu byly pořizovány i mechanické zápisky, pro lepší strukturu a pozdější zpracování. Zápisky bylo vhodné psát i z důvodu zmapování si míst, kde je potřeba se doptat a vyjasnit si informace získané od žáků.

Kroky pro zajištění bezpečného prostředí byly stejné, jako jsou uvedeny v bakalářské práci autorky. Níže budou uvedeny změny nebo nová pravidla pro školní roky 2023/2024 a 2024/2025, která byla vyhodnocena jako vhodná po analýze dat z prvního roku výzkumu (Zdeňková 2023). Byly mimo jiné sestaveny dle zjištění v kapitole 9 od Henninka (2007), Chrásky (2016) a Morgana (2001):

1. Žáci byli seznámeni s pravidly rozhovoru, že mohou mluvit, kdy cítí za vhodné, není nutné se hlásit či mluvit postupně po kruhu, což se stalo ve focus group skupinách 23.B.2, 23.B.4, a 23.C.3. Současně není nutné odpovídat na všechny položené otázky.
2. Všichni žáci dali ústní souhlas s nahráváním pro účely pozdější analýzy získaných dat. Byly zajištěny podmínky pro ty jednotlivce, kteří nechtěli být rozeznatelní na videu.
3. Bylo snahou rozhovory absolvovat v dopoledních hodinách, jelikož někteří žáci v prvním roce výzkumu explicitně zmiňovali zvýšenou únavu během rozhovoru v odpoledních hodinách.
4. Po představení výzkumnice a přečtení skupin bylo zmíněno, že je možné změnit skupinu, pokud se v přiřazeném kolektivu necítí komfortně. Tento krok byl implementován až ve školním roce 2024/2025, jelikož v roce 2023/2024, vlivem

odchodu několika žáků ze školy, byly výzkumníci poupraveny některé skupiny kvůli rovnoměrnějším počtům žáků. Postup upravovat skupiny podle situace pouze výzkumníci byl nepřirozený a tím pádem umělý pro žáky. Bylo to znatelné na atmosféře a sdílnosti žáků během rozhovorů.

Další změny v opakujících se letech byly, že se výzkumnice držela zadaných otázek volněji než první rok. Naopak využila již částečně analyzovaná data k podrobnějšímu zjišťování daných okolností. Pokládala častěji doplňující a konkrétnější otázky. Nebylo zapotřebí se ptát na základní otázky z prvního roku (kolo přijetí, první setkání s geografii) a tak byl přirozeně vytvořen na doplňující otázky prostor. Tímto procesem výzkumnice již v průběhu rozhovoru data analyzuje, aby nastal proces hlubšího pochopení z její strany a minimalizovalo se tak množství nepochopení či špatných interpretací. Rabiee (2007) klade v následné analýze důležitost na dostatečný odstup od samotného výzkumu, aby výzkumníkovi subjektivně neutkvěly v hlavě pro něj osobně zajímavé myšlenky, ale opřel se o veškerá získaná data z poznámek a záznamů.

Dále byly analyzovány doplňující otázky týkajících se faktorů, které motivaci ke geografickým předmětům ovlivňují. Podány byly každému žákovi, který se účastnil rozhovoru, v papírové podobě po celou dobu výzkumu (znění otázek viz rámeček 4 a 5). Doplnění slouží k dokreslení situace a zvýšení porovnatelnosti dat mezi žáky. V rámci rozhovoru nebylo možné logisticky obsáhnout všechny základní faktory, které motivaci ovlivňují, tak se výzkumnice přiklonila k doplnění touto formou. Pro účely zkvalitnění práce byly pro školní roky 2023/2024 a 2024/2025 konkretizovány a byla přidán úkol, jestli dané faktory na žáky působí pozitivně či negativně. Změny jsou hlouběji diskutovány v kapitole 12.3. Rozdělení, které definovalo, zdali se jedná o silný nebo slabý vliv, zůstalo stejné. Pro lepší představu je uvedeno původní i aktualizované zpracování doplňující otázky v rámečku 4 a 5.

Po zpětné vazbě v prvním roce výzkumu (2022/2023) byly nejen přepracovány otázky k focus group rozhovorům (viz rámeček 3), ale také změněny doplňující otázky, a to z důvodu částečného nepochopení žáky a následnému nepochopení výzkumníci, která data analyzovala. Žáci nepochopili smysl rozřazování faktorů, tvořili si například vlastní číslování, které nebylo zcela pochopitelné a tím se zvyšovala možnost chyby. Pro výzkum v této práci bylo snahou vyhnout se vyšší chybovosti, a tak bylo věnováno více času vysvětlení, jak s doplňující otázkou pracovat, ač ji všichni kromě skupiny A vyplňovali již podruhé. Také byl dodán dovětek:

„Seřad' te motivační faktory podle číselného pořadí.“ Bylo zapotřebí vymyslet systém na ukládání dat, aby se jednotlivé ročníky a roky výzkumu ne zaměřovaly mezi sebou.

#### **Rámeček 4: Doplnující otázky – motivační faktory školního roku 2022/2023**

Seřad' níže uvedené faktory dle toho, jaký mají vliv na tvoji motivaci ke geografii.

Faktory: zájem o geografii, dobré známky, obava z neúspěchu, neúspěch, touha úspěšně splnit zadaný úkol, vztah s učitelem geografie, vidina odměny (pochvala, dobrá známka, pozitivní zpětná vazba), trest, vztah ke spolužákům, vztah s rodiči, nuda v hodinách.

Silný vliv	Slabý vliv

Zdroj: vlastní zpracování.

### Rámeček 5: Doplnující otázky – motivační faktory školních roků 2023/2024 a 2024/2025

Seřaď níže uvedené faktory (podle číselného pořadí) dle toho, jaký mají vliv na tvoji motivaci ke geografickým předmětům. Jméno, ročník: \_\_\_\_\_

1) Zájem o geografii	2) dobré známky	3) špatné známky	4) obava z neúspěchu	5) neúspěch	6) touha úspěšně splnit zadaný úkol
7) vztah s učitelem geografie	8) vidina odměny (pochvala, dobrá známka, pozitivní zpětná vazba)	9) trest	10) vztah ke spolužákům	11) vztah s rodiči	12) atmosféra v hodinách

	silný vliv	slabý vliv
pozitivní vliv		
negativní vliv		

Zdroj: vlastní zpracování.

Seznamy faktorů z Rámečku 4 a 5 byly sestaveny na základě kombinace autorů: Lokša a Lokšová (1999), Nevolová a Nováčková (2021) a Schunk a DiBenedetto (2020) tak, aby byly zastoupeny jak vnější, tak vnitřní faktory. Podrobně se motivačním faktorům věnuje zmíněná bakalářská práce (Zdeňková 2023).

V tabulce 1 je znázorněno, jak interpretují motivační faktory následující autoři, dle kterých byl vytvořen seznam. Primárně navazující na výzkum z bakalářské práce, proto se také opírá o stejné zdroje a navíc s dalším rozšířením.

Bylo zapotřebí získaný materiál segregovat vzhledem ke korektnosti. Byly vyloučeny ty vzorky, které obsahovaly nejasné rozdělení motivačních faktorů, či takové, na kterých chyběl

podpis. V rámci grafických znázornění se pracovalo vždy s individuální chybou, aby byla odražena zmíněná skutečnost.

Data byla zpracována metodou kódování a následné analýzy tj. vyjádřením celkové hodnoty zjišťované vlastnosti skrz sečtení všech údajů u položek měřící jednu vlastnost. Dále se pracovalo s kódy, což zjednodušilo práci s daty. Porovnávaly se s různými proměnnými (kolo přijetí žáka v přijímacím řízení, jinými faktory motivace atd.) (Chráska 2016).

Ke kódování a následné analýze byl využit software MAXQDA, který se orientuje na analýzu kvalitativních dat. Umožňuje systematickou a efektivní analýzu (v tomto případě audivizuálních dat), čímž výrazně přispěl k transparentnosti výzkumu. Díky přehledné kategorizaci dat skrze kódování lze přehledně interpretovat velké množství informací. Součástí analýzy byl i přepis videozáznamů pro pozdější analýzu. Software MAXQDA byl vybrán pro transparentnost práce s daty, jelikož zachování slíbené anonymity bylo klíčové pro samotný výzkum (MAXQDA 2025).

Všechna videa byla postupně nahrána do softwaru a podrobena transkripci. Následně pokračovala kontrola a přepis transkripcí, aby přibližně korespondovala s realitou. Nebylo neobvyklé, že přepis zachytil lehce jiné slovo. Program je vyvinutý v Berlíně a jeho základním jazykem je angličtina. Zvládl ale analyzovat i češtinu za cenu občasných chyb. Ty bylo nutné eliminovat. Dále byly vytvořeny kódy inspirované zdroji motivace stanovenými faktory. Ve verzi 24.9.0 byla i funkce AI Assist a díky níž byly vyhledány další podobnosti, kterých si výzkumnice nevšimla a byla navržena další spojující témata napříč daty. Seznam kódů a jejich četnost je přiložen v příloze (viz příloha 1) (MAXQDA 2025).

Data byla interpretována po skupinách z tabulky 5 nebo zobecněna na útvar podobný celé třídě, tomu bylo přiděleno písmeno a data byla analyzována za skupinu A, B nebo C. Cíleně není používaný termín „třída“, jelikož většinou se výzkumu neúčastnila celá třída, tak se výzkumnice přiklonila k termínu „skupina“. Data o skupinách A, B a C shrnuje tabulka 6.

**Tabulka 6: Přehled výzkumných skupin**

školní rok	skupina A (začátek studia 2023/2024)		skupina B (začátek studia 2022/2023)		skupina C (začátek studia 2021/2022)	
	ročník	počet žáků	ročník	počet žáků	ročník	počet žáků
2022/2023	---	---	1.	26 (♀12 ♂14)	2.	21 (♀10 ♂11)
2023/2024	1.	21 (♀6 ♂15)	2.	22 (♀11 ♂11)	3.	18 (♀7 ♂11)
2024/2025	2.	20 (♀7 ♂13)	3.	22 (♀12 ♂10)	4.	16 (♀8 ♂8)

Zdroj: vlastní zpracování.

Na základě inspirace od Švaříček a Šed'ová (2007) byla pokladová data z doplňujících písemných otázek relativizována následujícím způsobem:

$$0,5 + (\text{silný vliv} - \text{slabý vliv}) / 200 / (1 - \text{chyba} / 100)$$

0 = 100 % žáků uvedlo, že faktor má slabý vliv

1 = 100 % žáků uvedlo, že faktor má silný vliv

Jak lze ze vzorce pozorovat, chybovost byla evidována, ale data v grafech 6–11 jsou o chybu očištěna. Jednalo se o chyby nejasného rozdělení faktorů do příhodných skupin, zaznačení některého faktoru do více skupin najednou, či úplné neuvedení.

Současně byla do grafů 6–9 zanesena i informace, zda se jedná o pozitivní či negativní vliv. Data byla relativizována dle stejného vzorce a rozdělena do intervalů s přidělenou barvou (viz tabulka 7). Pouze v grafu 9 se pozitivita a negativita nezobrazuje barvou ale číslem.

Pokladová data z doplňujících písemných otázek byla relativizována následujícím způsobem (Švaříček, Šed'ová 2007):

$$0,5 + (\text{pozitivní vliv} - \text{negativní vliv}) / 200 / (1 - \text{chyba} / 100)$$

0 = 100 % žáků uvedlo, že faktor má negativní vliv

1 = 100 % žáků uvedlo, že faktor má pozitivní vliv

**Tabulka 7: Škála pro rozdělení zdrojů a faktorů podle vnímaného dopadu**

<b>interval</b>	0–0,20	0,21–0,40	0,41–0,60	0,61–0,80	0,81–1
<b>popis</b>	silně negativní	slabě negativní	neutrální	slabě pozitivní	silně pozitivní
<b>barva</b>					

Zdroj: vlastní zpracování.

V průběhu práce na základě studované literatury vznikla potřeba analyzovat vliv pohlaví žáků na případné rozdíly mezi motivací ke studiu geografických předmětů. Sbíraná data na to byla připravena, jelikož byla shromažďována dle jmen žáků a šlo tak pohlaví snadno určit. Jedná se o analýzu na základě biologického pohlaví, nikoliv genderu (na gender se výzkumnice v průběhu rozhovorů neptala). Téma bylo zpracováno jako doplněk primárního výzkumu, nebyla zvláště prováděna analýza podle pohlaví v MAXQDA. Zato analýza z písemné doplňující otázky proběhla na základě postupu zmiňovaném výše. Byl analyzován silný a slabý vliv faktorů na motivaci žáků dle pohlaví. Od pozitivního a negativního faktoru bylo odkloněno z kapacitních důvodů práce. Data do grafů 10 a 11 byla zprůměrována dle pohlaví za daný rok ze všech skupin dohromady. Tabulka 8 dokumentuje počet zpracovaných doplňujících odpovědí k motivačním faktorům na základě pohlaví.

**Tabulka 8: Počet doplňujících písemných otázek odevzdaných dle pohlaví za všechny skupiny zahrnuté do výzkumu**

	<b>2022/2023</b>	<b>2023/2024</b>	<b>2024/2025</b>
<b>dívky</b>	17	24	27
<b>chlapci</b>	19	37	31

Zdroj: vlastní zpracování.

Takto zpracovaná data mohla být podrobeny analýze, jejíž výsledky jsou popisovány níže.

## 11 Výzkumná zjištění

### 11.1 Proměny a vývoj zdrojů motivace a faktorů

V následující podkapitole budou analyzovány vývoje motivačních zdrojů a faktorů jednotlivých skupin v průběhu jejich studia na Geografickém gymnáziu. Následovat budou grafy, které mapují vývoj každé skupiny zvlášť po dobu trvání výzkumu.

Mezi nejsilnější motivační zdroj lze zařadit zájem o geografické předměty. Dle grafu 3 a přílohy 1 bylo téma zájmu v rozhovorech zmíněno 219krát. Pro lepší analýzu grafu 3 je vhodné číst současně tabulku 6, ve které jsou podrobnosti k jednotlivým skupinám A, B, a C. Žáci se k tématu zájmu vyjadřovali u konkrétní otázky na toto téma položené, ale i sami skrz jiná témata, a to z různých úhlů pohledu. Uváděli, co je baví na geografických předmětech konkrétně nebo, jak se k zájmu o ně dostali. Sami často popisovali vnitřní souboj v zájmu mezi fyzickou a sociální geografii, a ta jejíž výuka v daném období převažovala, ovlivňovala žákovo popisování zájmu o vyučovaný předmět. Jiní žáci se k tématu vyjadřovali v kontextu faktorů, které jejich zájem snižovaly: „Teď máme novou učitelku a za mě je to teda docela nudný, ale to je asi můj spíš subjektivní názor, protože mě geografie nebaví i jako předmět,“ (25.B.3, 25.C.1).

S vyšším ročníkem přibývají geografické předměty, a tedy i témata, která žáky baví či nikoliv. Výuku GIS od třetího ročníku i přes náročnost a prvotní složitost programu vnímali pozitivně: „Baví mě (GIS) a proto mi jde prostě. Pak je samozřejmě vidět to, co vlastně zvládnou vytvořit, jak se čísla mění v mapu,“ (24.C.2).

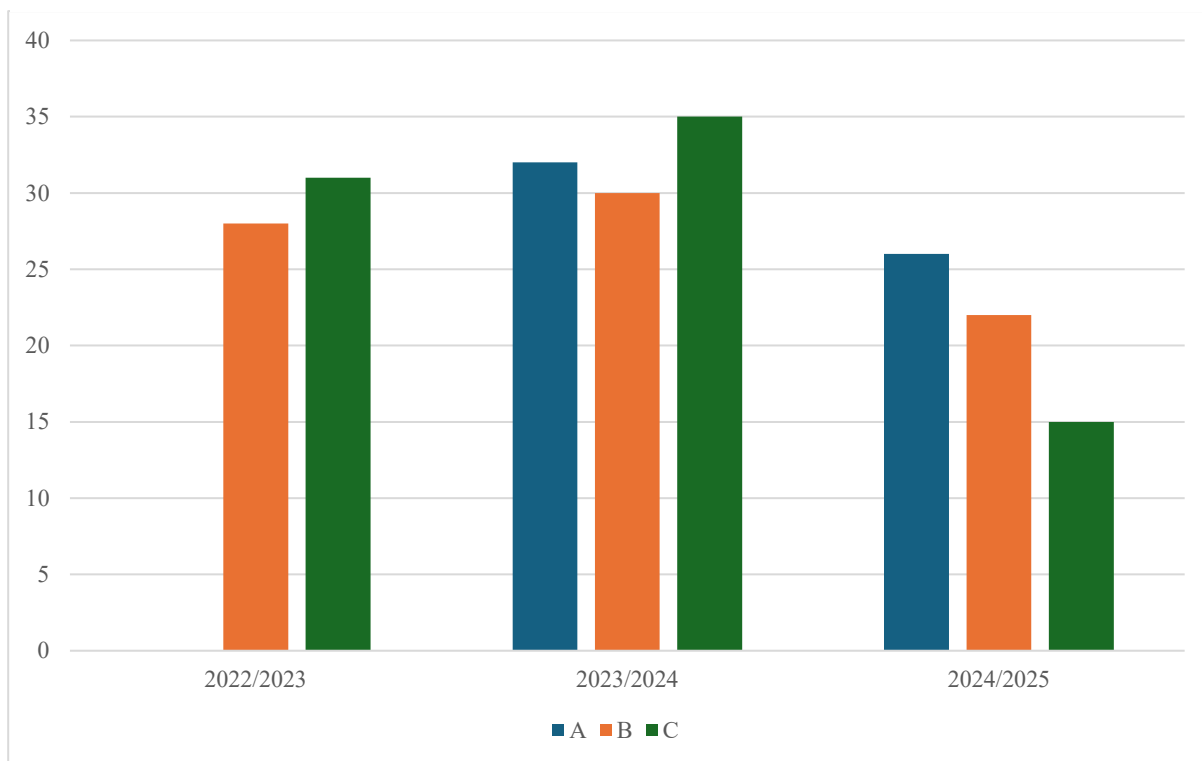
S rostoucím ročníkem lze pozorovat konkretizaci zájmu. V prvním roce studia se jednalo v mnohých případech (23.B.1, 23.B.2, 23.B.4, 23.C.3, 24.C.1) o zálibu v přírodní vědy obecně. V druhém ročníku studia se toto označení vyskytovalo méně, a naopak docházelo ke konkretizaci, na politickou geografii, zmíněnou fyzickou nebo sociální či regionální geografii.

Za zmínku stojí, že vlastní hloubkový zájem o obor, přímo pramenící z toho, že žáka baví, je stabilní: „No prostě mě zajímá geografie jako obor, tak si to nenechám změnami (došlo ke změně pedagoga) ovlivnit,“ (25.A.2). V tomto případě se jednalo o žákyni s výborným prospěchem v geografii, podporujícím rodinným zázemím i koníčkem v této oblasti. Tento vnitřní zájem byl tedy silně posilován i vnějšími podněty. Zmíněná situace nebyla obvyklá,

trend v grafu 3 byl viděn u ročníků, které jsou na škole déle a byl pozorován druhý rok studia (nikoliv třetí). U skupin, kde nebyl zájem o geografické předměty silný, se nezájem prohluboval a žáci uváděli, že je s délkou studia geografie nebavila ještě víc (24.C.3, 25.C.2). Obecný nárůst u skupiny B a C ve druhém roce studia vplývající z grafu 3 koresponduje s potřebou a jejím následným naplněním hlubšího poznání problematik. Například: „Baví mě geografie Česka. To, co jsme se učili v prváku a druháku si ukazujeme na konkrétních místech v Česku,“ (24.C.2). Ta samá skupina žáků ve školním roce 2024/2025 (tj. čtvrtý – maturitní ročník) vyjadřovala frustraci a velký pokles zájmu. Uváděli například, že „Geografie je o všem a o ničem,“ tedy pocit odbornosti již u nich nebyl dále prohlubován. Pokles ale ovlivňovaly i jiné faktory, jako může být strach z maturity z geografie, nejistota ohledně života po škole či změny v pedagogickém sboru. U skupiny 25.C.1 byl pozorovaný klesající zájem o předmět s délkou studia na gymnáziu. Žáci uváděli jako důvod, že se jim proměnily zájmy, baví je víc jiné oblasti, zmíněná změna pedagoga či proměna orientace na jinou vysokou školu.

Grafy 6–8 dokládají, že obecně žáci zájem o geografické předměty vnímají silně a také pozitivně ovlivňuje jejich motivaci ke geografickým předmětům. Rozdíly popisované výše z focus group rozhovorů nekorrespondují s doplňkovým písemným dotazováním. U skupiny C je vývoj opačný ve srovnání s grafem 3, rozdíly jsou mezi lety o jednu desetinu, což nelze považovat za velký rozdíl vhodný pro generalizaci příčiny. Spíš se lze domnívat, že zájem žáci vnímají jako pozitivní a nejsilnější faktor, avšak v době provádění rozhovorů procházeli frustrací ze změny učitele (téma je diskutováno níže) a zastávali ve školním roce 2024/2025 spíš negativní postoje. Každopádně hodnocení zájmu je jednoznačně širší a komplexní pojem, než jak na něj může být nahlíženo, a proto se díky focus group rozhovorům téma objevovalo i nepřímou, aniž by si to žáci uvědomovali.

**Graf 3: Četnost zmínění tématu „zájmu“ ve skupinách během rozhovorů**

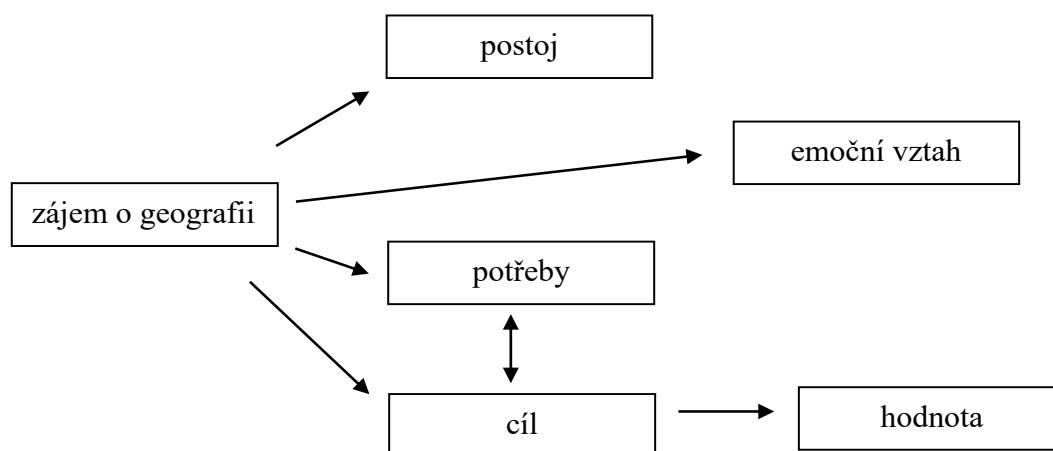


*Vysvětlivka: Skupina A ve školním roce 2022/2023 byla v devátém ročníku základní školy.*

Zdroj: vlastní zpracování.

Zájem ovlivňuje i další faktory, jako je postoj, emoční vztah, potřebu, ale i hodnotovou orientaci, jak lze pozorovat v diagramu 4 z bakalářské práce (Zdeňková 2023), který byl po dlouhodobém výzkumu autorkou upraven.

**Diagram 4: Vzájemné propojení motivačních zdrojů**

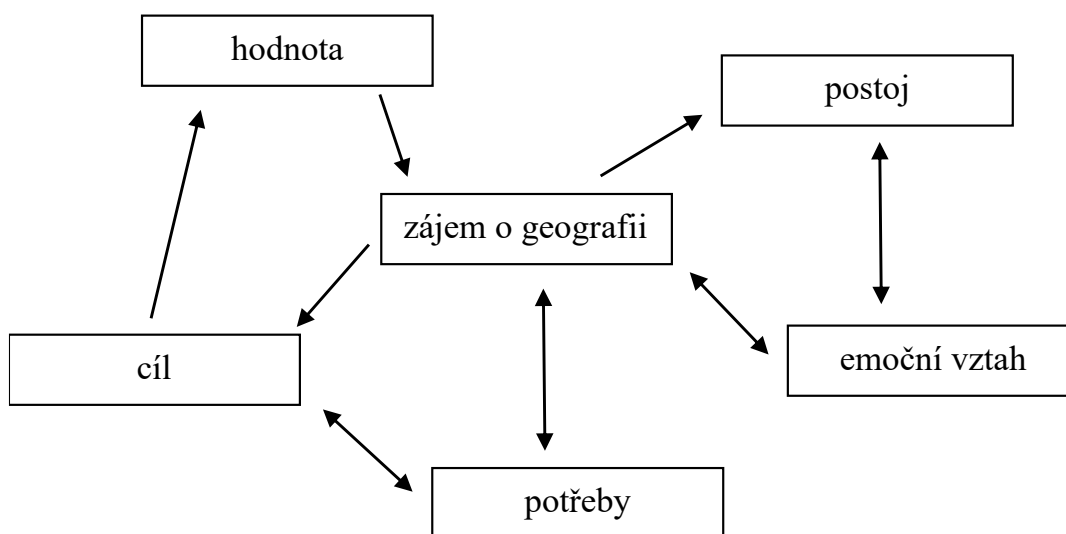


Zdroj: Zdeňková 2023.

U skupin 24.C.1, 24.C.2, 24.C.3 emoční vztah ovlivnil zájem žáků o předmět (silně pozorovaná provázanost byla na fyzice a biologii nepřímo na geografických předmětech). Diagram 4 je tedy vhodný jednosměrně v případě, že žáky geografické předměty baví a postupuje se chronologicky (viz například: „Jako mě to fakt baví, takže se tam hodně snažím. Hlásím se, i když odpověď třeba nevím 100 %, tak se jdu stejně přihlásit,“ (23.C.1)). Pramenící zájem podporuje emoční vztah a postoj k předmětu. Stejný názor lze pozorovat ve skupině 23.B.4, kde se dva žáci shodli, že je geografické předměty baví, a to je motivuje se je dál učit. Vidí, že geografické znalosti se hodí do každodenního života.

Jak již bylo v práci několikrát zmíněno, motivace je ale živý proces, který je ovlivňován nepřeborným množstvím vstupujících jevů a diagram 4, tak potřeboval oživení, aby mohly být informace v něm šířeji uplatnitelné, a tak byl vytvořen diagram 5.

**Diagram 5: Vzájemné propojení motivačních zdrojů po úpravě diagramu 4**



Zdroj: vlastní zpracování.

Kromě připojení linky k emočnímu vztahu na základě výzkumu, byl přidán vztah vedoucí od hodnotové orientace k zájmu. Tedy, že hodnoty jedince přímo ovlivňují jeho zájem: „Přímo konkrétně ta geografie, tak mě to prostě jako baví, protože já vím, že prostě má to spojitost s reálným světem,“ (24.A.1). Výpověď dokládá, že žák chápe význam vyučovaného předmětu geografie a dokáže ho vztáhnout ke svým hodnotám, má tedy pro něj význam v praktickém světě. Další přidanou vazbou je emoční vztah k postoji a potřeby k zájmu. Změny

v pedagogickém sboru Geografického gymnázia na podzim školního roku 2023/2024 vyvolaly silnou emoční reakci žáků. Změnou došlo k výpadku hodin geografických předmětů a s tím se spojovaly i další vzniklé okolnosti. Jednou byl nedostatek známek žáků v prvním pololetí roku 2024/2025. „V prváku jsem měl lepší známku než teďka, protože prostě jsme měli furt nějaký změny a geografický předměty se učily úplně jinak. Prostě změna obrovská. Takže jsem to úplně nepochytil a měl jsem trojku, což mě štve.“ Tato situace je důkazem emočního vztahu k zájmu o předmět. Stejným důkazem může být i výzkum VR videí a jejich vliv na emoce žáků, což poté podněcuje zájem o předmět (Shen a kol. 2022). Příkladem vlivu potřeb na zájem je například žákyně, která neměla dostatečně naplněnou potřebu vědění, která byla předpokladem pro hodinu. „Demotivuje mě, když jako nevím úplně o čem se v hodině mluví, nebo když vím, že nerozumím tomu tématu jenom proto, že nemám nějaký základ v tom tématu. Pak přestanu dávat pozor, protože to nefunguje, ale je to moje chyba, takže možná se nějak sama doučit nebo něco pro to udělat,“ vyjadřuje frustraci žákyně ze skupiny 23.C.1.

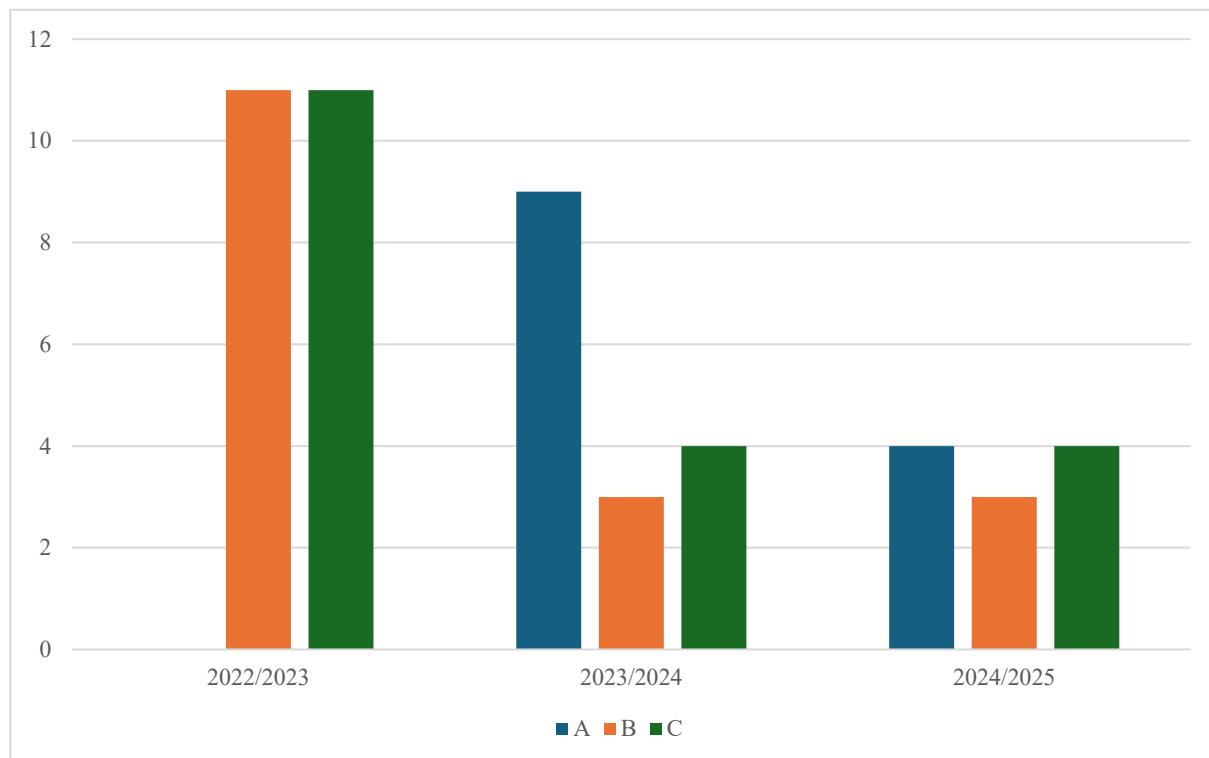
Po zájmu bylo analyzováno hodnocení, jak žáci hodnotili vliv na motivaci k učení geografických předmětů. Na základě focus group rozhovorů žáci sami od sebe důležitost hodnocení nezmiňovali. Často padla věta typu: „Mně jsou známky jedno, dokud to není pětka,“ (23.C.3, 25.B.2). Uváděli ji do souvislosti, že dobré hodnocení potřebují pro další krok. Buď to po nich požadují například rodiče, nebo uváděli, že potřebují dobré hodnocení pro další úsek studia. Častěji tento důvod zmiňovali starší žáci konkrétně skupina 25.C.2: „Známky potřebuji mít dobré na to, abych prošla k maturitě.“ 25.B.1: „Mojí motivací bylo mít dobré známky, protože jsem věděl, že na obor, který jsem si vybral, tam vezmou na průměr za 1,3 a pak bych mohl v tom, co mě baví, pokračovat.“ 24.A.2: „Tak rodiče chtějí, abych měl lepší známky, nechtějí abych se flákal, tak se snažím, ale nechci to přehánět, tak se vším s mírou.“

Známky, jak již bylo diskutováno, jsou vnější motivační činitel, který žáci vnímali dle výsledků hodnocení. Dobré známky vnímali převážně jako pozitivní motivaci a špatné naopak. Tuto škálu měl každý žák individuální. Ve skupině 23.C.3 se objevily i názory většího vlivu obou stran hodnocení: „Motivují mě známky celkově – negativní i pozitivní.“

V rámci rozhovorů se témata točila kolem důležitosti hodnocení, subjektivnosti hodnocení, v jedné skupině žáci řešili nedostatek známek a s tím spojené problémy. Z grafu 4 lze vyčíst

trend snižující se frekvence zmiňování tohoto tématu během rozhovorů, tj. známky u všech skupin měly snižující se charakter vlivu na motivaci k učení.

**Graf 4: Četnost zmínění tématu „hodnocení“ ve skupinách během rozhovorů**



*Vysvětlivka: Skupina A ve školním roce 2022/2023 byla v devátém ročníku základní školy.*

Zdroj: vlastní zpracování.

Žáci dobré známky vnímali v počátcích studia na škole jako silný motivační faktor od hodnot 0,61–1 a s postupem do dalších ročníků síla faktoru klesala kontinuálně s výjimkou celé skupiny B, která ve školním roce 2023/2024 vykazovala hodnoty 0,62 a 2024/2025 0,86, tyto hodnoty dokládají grafy 6–8. Jelikož tento výkyv vystupuje z trendu, naskytuje se možná odpověď v době rozhovoru. Rozhovor ve druhém školním roce výzkumu probíhal později, a to na konci května, tj. v období závěrečného testování žáků a uzavírání klasifikací. Možné je, že žáci měli z většiny geografických předmětů již uzavřenou klasifikaci a měli téma hodnocení uzavřené i pomyslně sami u sebe, nebyl to tak velký motivátor. U dvou zbylých skupin A a C probíhal pozvolný pokles důležitosti faktoru až o 21 % za tři roky.

Na dimenzi neúspěchu je autorkou nahlíženo jako soubor faktorů „obava z neúspěchu“ a „neúspěch samotný“. Tomuto okruhu faktorů odpovídalo 54 situací v průběhu focus group rozhovorů, z nichž jsou některé diskutovány níže. Obavu z neúspěchu může definovat stres,

který má krátkodobě motivační a dlouhodobě demotivační účinky. Žák ze skupiny 25.B.2 měl následující postoj k tématu stresu při ústním zkoušení z geografie: „Člověk měl stres, ale zase mi přijde, že jsme se na to celkem všichni učili a připravovali se na tu hodinu.“ Ústní zkoušení bylo zmiňováno ve skupinách 24.A.1 jako stresující a zbytečné. Podobný názor se objevoval i u prezentací ve školním roce 2022/2023, kdy si žáci připravovali prezentace na vybraná témata, která je oslovila v Geografických rozhledech. Žáci byli pak v případě, že se nepřihlásil dobrovolník, vyvolávání učitelem. „Je to takový stresující, jak vždycky nevíš, pokud se někdo přihlásí, anebo někoho vylosuje, a když to někdo nemá, tak stres pokračuje dál. Máme 5 kol, takže takový stresující.“ „Mně to přijde jako dost zbytečný,“ dodala spolužačka (23.C.3). Stresujícím faktorem zde byla nejistota z případného zkoušení. „Mě motivuje nejstarší lidská emoce, což je strach. Strach z toho, že bych dostal špatnou známku, takže se jakoby připravuju, abych neměl špatnou známku a jsem spokojen,“ (23.B.2). K motivaci v podobě strachu se přidala další žákyně „Já se pak bojím, až nám přibudou ty doplňující předměty jako kartografie, GIS a tak. Tak toho se fakt děším,“ (23.B.1), na což lze nahlížet jako na strach z neznáma. Dle grafů 6–8 se hodnoty tohoto faktoru pohybují na pomezí silného a slabého vlivu, přičemž v jednotlivých školních letech kolísají v širokém rozmezí od 0,42 (slabý faktor) až po 0,78 (silný faktor). Napříč ročníky jej žáci většinou vnímali spíše negativně.

Touha po splnění úkolu vychází z vnitřní potřeby dosáhnout cíle, překonat překážky a zažít pocit úspěchu, který posiluje sebevědomí a rozvoj pocitu kompetence. Vidina odměny, ať už v podobě známky, pochvaly nebo uznání, pak může představovat silný vnější motivační podnět, který žáky stimuluje k výkonu, zejména pokud odměna odpovídá jejich očekáváním a hodnotám. Tyto dva faktory jsou analyzovány níže. Každý má jiný motivační původ, avšak mají společný cíl, a to splnění úkolu. Vhodným příkladem, jak spolu tyto dva faktory souvisí, je následující výpověď: „Pan učitel dává za nějakou tu aktivitu v hodinách jedničky a tak. Ale jako na druhou stranu zase vím, že to dělám pro sebe a že je to důležitý. Prostě jako, abych se snažil. Vždycky vím, že se vyplatí dávat pozor, takže asi ta motivace prostě je asi hlavně z mé strany. Prostě jako vím, že to, že je to důležitý,“ (23.C.1). Žák výpovědí dokládá touhu splnit zadaný úkol, protože ví, že je téma důležité a současně vidí možnost odměny v podobě jedničky za aktivitu v hodině, když bude duchem přítomný a pracující žák. Žákyni ze stejné skupiny hnal touha po hlubších znalostech: „A taky vím, že je to důležitý, ty znalosti samotného oboru geografie. Pro mě to je důležitý, takže to chci umět.“

O rok později stejná skupina dodala nadšení z práce v GIS. Tématem diskuze bylo, že i přes náročnost předmětu to stálo zato, protože žáky hnal touha vytvořit vlastní mapu, ve které viděli

další možnosti potenciálního profesního růstu. „Prostě, že si jako dodneška říkám, že jsem si vytvořil svoji vlastní mapu jižní Afriky. Prostě to mi přijde jako takový neskutečný. (...) No a dělali jsme toho spoustu a přijde mi to hrozně zajímavý a dost užitečný pro práci v různých firmách, ať už soukromých nebo i třeba státních,“ (24.C.1). Z názoru žáka lze sledovat nadšení a probuzení hlubšího zájmu o obor, z hlasu žáka lze doložit i prohloubení pozitivního emočního vztahu. Tyto dva faktory spojuje kromě cíle fakt, že je žáci napříč roky vnímali pozitivně. Co je naopak rozdělovalo, byla intenzita – faktor touhy splnit zadaný úkol průměrně u všech skupin nabýval hodnoty 0,44 (slabý vliv) a faktor vidiny odměny 0,53 (silný vliv). Nutno dodat, že se oba faktory setkávaly v průběhu školních let s vysokou mírou rozkolísanosti – faktor touhy (0,19–0,68) a faktor vidiny odměny (0,38–0,87).

Dalším pozorovaným faktorem byl trest. V průběhu rozhovorů se téma trestu ze strany žáků spontánně neobjevovalo a nebyla mu věnována ani cílená otázka. Ačkoli se ve sledovaném školním prostředí trestání v tradičním slova smyslu nevyskytoval, bylo zajímavé, že ani špatná známka nebyla žáky vnímána jako forma trestu. Tento poznatek naznačuje, že vnímaná atmosféra v hodinách geografických předmětů podporuje spíše rozvoj motivace než obavy z postihu, a že hodnocení není pro žáky primárně zdrojem strachu, ale spíše informací o jejich pokroku. Dle grafů 6–8 žáci (až na skupinu B) ve školním roce 2022/2023 hodnotili trest jako slabý motivační faktor. Dokonce u skupiny C byl vliv trestů ve školním roce 2023/2024 téměř nulový, a to 0,05. Přirozeně žáci vnímali tento faktor čistě negativně. Absence tématu trestu v odpovědích tedy může odrážet pozitivní klima školy i přístup učitelů, kteří nepracují s trestem jako motivačním prostředkem.

Téma atmosféry patřilo mezi často zmiňované téma samostatně či ve spojitosti s dalšími přímo souvisejícími faktory. Tento faktor byl dle grafů 6–8 žáky vnímán důležitě a převážně pozitivně – výjimkou byla skupina A ve školním roce 2022/2023, kde byl sice hodnocen kladně, avšak se slabou intenzitou (hodnota 0,47). Pozitivní vnímání se často pojilo s pocitem přátelského a útulného prostředí. Nešlo o fakt mít ve třídě gauč jako doma v obývacím pokoji, ale o to vybavit třídu tak, aby se v ní žáci cítili dobře. Konkrétně žáci z 24.B.1 zdůrazňovali důležitost myšlenky útulnosti: „Ve škole by to mohlo být takový útulnější, my ve škole strávíme fakt hodně času, takže by to nemuselo být tak drsně profesionální, mohlo by to tu být trochu jemnější.“ Sami od sebe zmiňovali také základní lidskou potřebu dle Abrahama Maslowa – potřebu spánku (Mathes 1981). Odpolední hodiny uváděli jako neoblíbené, kvůli tomu, že panovala unavená atmosféra, která nebyla motivující (23.B3. 23.C.3, 24.A.1, 24.B.2.)

V případě, že ve třídě nebylo vyvětráno, tak hodina během dne nehrála roli a unavená atmosféra nastala klidně ráno. Přísun čerstvého vzduchu lze na rozdíl od odpolední únavy snadno vyřešit. Žáci dále oceňovali aktivní ticho, jak ho skupina 23.B.3 nazvala. Vyhovuje jim pracovní atmosféra, když ve třídě není ticho ale ani hluk. Tímto vlivem se popis tohoto faktoru přesouvá od fyzického prostředí, který má vliv na klima ve třídě, k abstraktnějším vlivům.

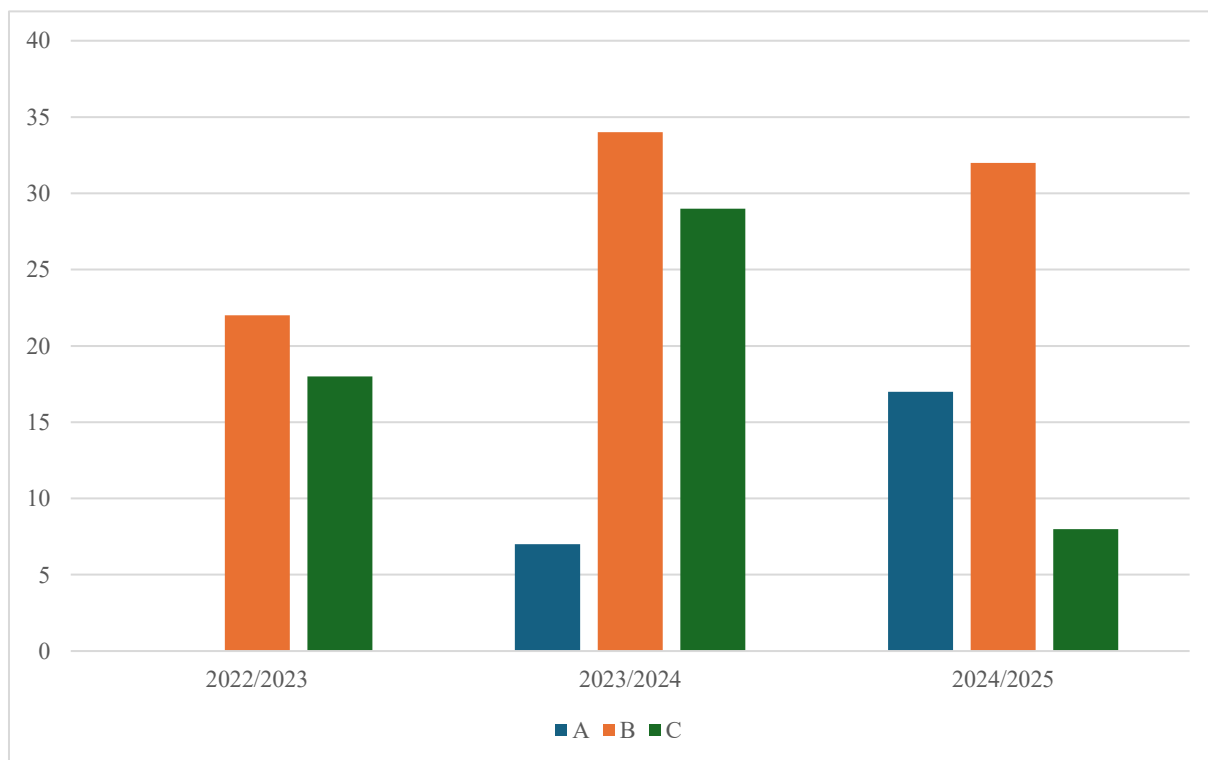
Zde hrála velkou roli nuda. Ta přicházela v případě, že žáky dané téma či rovnou celý předmět nebavil, což mělo opět velkou řadu faktorů. Jeden z častějších důvodů byla náročnost probíraného učiva. Když bylo učivo příliš jednoduché, tak nebylo atraktivní a žáky nevtáhlo. „A praxe? Ty jsou takový nudný, protože tam píšu jenom seminární práci a nic moc nedělám,“ (25.B.2). Žák neviděl v předmětu nic, co by ho oslovilo, tak se nudí. V téže skupině zastávali žáci stejný názor a společně vyvozovali, že tím pádem je hodina nudila hromadně a nastávala nepříjemná atmosféra plná nezájmu. Ve skupině 24.C.3 se shodli, že v případě lepší atmosféry v hodinách, je předmět víc bavil, i když mohl být náročnější. Hodnotili tak rozdíl mezi předmětem GIS a kartografií. Po hlubší diskuzi na toto téma došli k závěru, že atmosféru v hodině měl v rukou učitel, kterého v případě předmětu GIS zajímal žákův názor a přístup učitele byl také velmi lidský. To tvořilo dobrou atmosféru dle focus group skupiny. Podporuje to fakt, že když se hlásili, dostávali malé jedničky: „Skoro každý chce být aktivní a hodina má spád,“ (23.B.1). K podobného názoru docházeli i 23.B.2 a 24.B.4. Roli zde tedy hrála náročnost učiva. Pokud byl předmět náročnější, tak to nutně neznamenalo, že nastala nepříjemná či jakkoliv negativní atmosféra. Do procesu vstupovaly další činitelé, jako byl vliv učitele, na kterém se žáci shodli, že je zásadní. „Náš učitel se vlastně fakt snaží, vykládá nám to pochopitelně. Prostě všichni chtějí dávat pozor, pak se to mnohem líp soustředí než v jiných hodinách, takže se tam dobře soustředí na to učivo,“ dodala žákyně z 24.A.1. Ve skupině 23.B.1 si uvědomili sílu dobré atmosféry na jejich učení naprosto přímě: „Když v hodině panuje dobrá nálada. Učíme se, ale je to takový uvolněnější, že do toho někdo může hodit nějakou poznámku, která všechny rozesměje nic vulgárního nebo něco takového, tak to není jenom nalejvárna,“ kvitovali žáci sílu uvolněné atmosféry a dodávali: „Pro nás je to takový *safe place*. Protože tady jsou fakt hrozně příjemný lidi, ať už učitelé, tak i ty spolužáci z jiných ročníků a tak. A myslím si, že tady jsou fakt dobré vztahy i mezi učiteli.“

Na druhou stranu skupiny ve školním roce 2024/2025, jako třeba skupina 25.A.2, prožívaly demotivaci z nejistoty, což negativně ovlivnilo klima ve třídě. Žáci z 25.C.1 a 25.C.2 nevěděli, co s bude s jejich výukou geografie v maturitním ročníku. Došlo k náhlé výměně učitelů geografických předmětů, měsíčnímu výpadku a následnému zvykání si na nové učitele. „Nám

celkově vadila ta nejistota v tom přechodném období. Jako, že jsme nevěděli, jak to s námi bude a měli jsme málo známek k hodnocení,“ konkretizovali nejistotu žáci 25.A.2. Atmosféra měla velký vliv na motivaci žáků, současně ale nebyla samostatně působícím faktorem, a v tomto případě šla nejčastěji ruku v ruce vztahu s učitelem.

Kvalita vztahu mezi žákem a učitelem představovala jeden z nejzásadnějších motivačních faktorů hned po zájmu. Vztah s učitelem může výrazně ovlivnit postoj žáka ke vzdělávání i jeho celkový školní prospěch. Toto téma bylo jednotlivými žáky střídavě probíráno 167krát. Vztah s učitelem byl diskutován vždy nepřímě či po konkrétním dotázání výzkumnice, nebyla na to připravená speciální otázka. Tím se potvrdila důležitost faktoru. Téma se projevilo napříč otázkami: Co tě motivuje pracovat a soustředit se v hodinách geografie? Co tě nudí, Co má na tvoji motivaci pozitivní a co negativní vliv? Z grafu 5 lze pozorovat rozdílnou důležitost tohoto tématu u jednotlivých skupin během let. Níže je popsáno, jak žáci vnímali vztahy se svými učiteli v hodinách geografických předmětů, jaký význam jim přikládali a jak se tento faktor odrážel v jejich motivaci k učení.

**Graf 5: Četnost zmínění tématu „vztah s učitelem“ ve skupinách během rozhovorů**



*Vysvětlivka: Skupina A ve školním roce 2022/2023 byla v devátém ročníku základní školy.*

Zdroj: vlastní zpracování.

V každé z focus group skupin se našel alespoň jeden žák, který si zálibu v geografii našel v šesté třídě základní školy skrz dobrého učitele, mnohdy to vedlo k motivaci podat přihlášku na Geografické gymnázium. Naprostá většina žáků (kromě dvou jedinců) zdůrazňovala, že učitel má na jejich motivaci ke studiu zásadní vliv. Dva žáci explicitně zmínili, že si přístupem učitele nenechají zkazit lásku k oboru či si jí nějak znechutit. Žák ze skupiny 24.B.3 myšlenku dále rozváděl. Uvedl, že podle něj nezáleží na tom, kdo předmět učí, ale jak. Bylo mu jedno, jaký je to učitel, pokud předmět učí dobře a on si z hodiny něco odnese. S touto myšlenkou se ale většina žáků neztotožňovala viz skupina 24.C.1: „Jako já se snažím furt učitele a předmět oddělovat, že prostě jako by ten předmět není špatnej, prostě když ta učitelka je špatná, ale jakoby, jde to docela těžce.“

Žáci se shodovali na vlastnostech, které jsou dle nich důležité pro pozitivní a motivující vztah s učitelem. Pro všechny skupiny v průběhu let byl důležitý lidský a upřímný přístup učitele. „Zároveň bych řekla, že spoustu ostatních předmětů jsou takový, že ti učitelé jsou nám hrozně daleko, což asi z profesionálního hlediska chápou, ale z toho druhého, kdy oni se moc nedoptávají a když to tak řeknu, tak je to asi nezajímá, jak to na mě působí, tak je to takový, nevím, moc daleko prostě a je to vidět na těch hodinách,“ dodala žákyně z 24.B.1.

Do opozice tomuto názoru šel extrémní případ, kde až moc blízký přístup žáky odpuzoval a demotivoval. „Jeden pedagog se snaží být nám jako hodně blízko a jako ona to myslí jako v dobrým, ale no já si nejsem jistá. Prostě až moc se jako o nás zajímá. Což jako to zní jako super, ale zároveň mi vadí, že o ní víme jako taky strašně moc věcí. Je to hrozně neprofesionální a mně to strašně vadí, protože já jí nevnímám jako učitelku. Nebo jako vnímám, ale jako nemám k ní jako asi upřímně respekt,“ (24.B.1). Tato skupina sama došla k závěru, že oceňují lidský přístup pedagoga (viz výše), ale problematika má velmi tenké hranice. V posledním zkoumaném roce si společně žáci v té samé skupině našli novou definici důležitosti vztahu k učiteli: „Zásadní kámen je v tom, jaký ten vztah s učitelem je, jaký je to člověk, jak se k nám jako k žákům chová.“ Jiné skupiny potvrzovaly, a shodly se, že ani neutrální vztah s učitelem nepomáhá k motivaci.

Vzhledem k tomu že na gymnáziu je více předmětů s geografickými tématy, žáci popisovali a diskutovali vícero učitelských přístupů současně. Žáci oceňovali otevřenost vůči otázkám všeho rázu, možnost diskuze, což uváděli do kontextu s atmosférou ve třídě, která musela být dobrá. Oceňovali pozitivní náladu spojenou s již zmíněnou lidskostí či uměním uznat chybu. Možnost debatovat se objevila ve vícero skupinách (23.B.3, 23.C.1, 23.C.3, 24.B.3, 24.A.1,

25.A.2). Žák ze skupiny 23.B.3. dodal: „Tak mně přijde dobrý třeba, když s učitelem můžeme o něčem debatovat, a tak se prostě rozvíjet tak nějak podle sebe.“ Dále: „Když náš učí náš učitel geografii, tak se nás ptá na otázky, které souvisí s tématem. Otázky jsou velmi zajímavé a já nad nimi potom rád přemýšlím,“ dodal žák ze stejného ročníku (23.C.3). Zde byl pozorován vliv faktoru učitele, který začínal prohlubovat vnitřní motivaci v podobě růstu zájmu. Jak bylo již zmíněno výše, roli hrálo i osobní nastavení učitele, žáci si pochvalovali, když byl učitel pozitivní, předával dobrou energii do hodin a žáci ze skupiny B zmiňovali pohodovou atmosféru, kterou učitel do hodin geografie přinášel. Ve skupině 25.A.1 žáci kvitovali přísun pozitivní energie a úsměv učitelky.

Diskutovanou oblastí úplně ve všech skupinách napříč roky byl styl výuky pedagoga. Tím lze jednoznačně konstatovat, že styl výuky a přístup pedagoga ke koncepci hodin hrál roli. Ač zde nelze vyvozovat komplexní závěry, jelikož žáci rádi ubíhali i k negeografickým předmětům, tak jsou uvedeny zobecnitelná tvrzení. Žákům ze skupin 25.B vyhovovalo, když byl učitel konzistentní a věděli, co od něj v hodinách, ale i třeba v testech, mohou čekat. Dále se žáci vyjadřovali k podmínkám v jednotlivých předmětech. Po hlubší analýze lze říct, že žákům vyhovovaly jasně strukturované požadavky pro splnění předmětu nehledě na náročnost předmětu. Ačkoliv bylo učivo v GIS náročné, žákům to nevadilo – přesně věděli, co se od nich očekávalo. Naproti tomu v předmětu praktická geografie vnímali podmínky pro splnění úkolů jako méně jasné, což je demotivovalo, přestože jej hodnotili jako jednodušší než GIS. (25.B.2).

I tento motivační faktor ovlivnily výměny pedagogů na podzim školního roku 2023/2024. Zde měl výrazný dopad na žáky naprosto přímočaře. Všem ročníkům se vyměnili učitelé, nastal měsíční výpadek a poté měsíční střídavé suplování, než se situace v lednu školního roku 2024/2025 ustálila (rozhovory probíhaly v únoru školního roku 2024/2025). Na grafu 5 lze pozorovat, že ačkoliv bylo téma palčivé, tak u skupin B a C to vedlo k méně častějším diskuzím na téma vztahu s učitelem. Ve skupině 25.B.2 dospěli k závěru, že dříve na styl výuky učitele nekladli takový důraz, protože měli stále toho samého učitele, tak neměli co porovnávat. Teď po velkých změnách, kdy zažili během 3 měsíců tři učitele, si uvědomili vliv učitele jako zásadní na motivaci k učení daného předmětu. Skupina C prožívala na podzim velkou frustraci a stres, jelikož byli v maturitním ročníku a velká část z nich měla z geografie maturovat. Pod poklesem častého zmiňování témat spojeným s učitelem v grafu 5 lze dosazovat právě zmíněnou frustraci u některých žáků ve skupině 25.C.1 vedla až rezignaci ke studiu. Na druhou stranu taková změna pedagoga může vést k hlubšímu uvědomění si kvalit učitelů a toho, co daného žáka ovlivňuje, aniž by si to dříve uvědomoval. To dokládala skupina 25.A.3., která

zmínila že minulý i stávající učitel mají na první pohled podobný styl výuky, tj. promítání prezentace a do toho výklad. Avšak i v tom byli schopni najít velké množství rozdílů, od podrobnosti výkladu, po předání hlavní myšlenky z hodiny. Ve skupině 25.B.1 se diskuze točila ohledně vyjasňování očekávání z obou stran a vzájemném nepochopení. Žáci cítili potřebu dialogu, která jim ve výsledku ze strany učitele byla naplněna.

Výsledky ukazují, že analyzovaný faktor sehrával v motivaci žáků významnou roli a jeho vliv se odrážel nejen v jejich přístupu k výuce, ale také ve vnímání atmosféry ve třídě a ve vztahu k samotnému předmětu. Žáci v grafech 6–8 hodnotili faktor jako silný ( $> 0,5$ ) po celou dobu výzkumu až na skupinu C 2024/2025 (viz graf 8), což lze přisuzovat zmíněné frustraci. Současně ho vnímali také jako faktor pozitivní. Poznatky z rozhovorů naznačují, že podpora, respekt a pozitivní klima ve výuce jsou klíčové pro udržení dlouhodobého zájmu a aktivního zapojení žáků. Závěrem lze tedy konstatovat, že vytvoření bezpečného a podnětného prostředí, které bere v úvahu individuální potřeby žáků, představuje zásadní předpoklad pro efektivní učení a pozitivní vztah k danému předmětu.

Vztahy žáků s rodiči představovaly významný faktor, který ovlivňoval jejich školní motivaci, sebevědomí i celkový postoj ke vzdělávání. Podpora ze strany rodičů, jejich zájem o školní výsledky a způsob komunikace o škole jsou klíčové pro to, zda žáci vnímají učení jako smysluplnou a hodnotnou činnost. Naopak nedostatečná podpora nebo přehnaný tlak mohou vést k demotivaci, strachu z neúspěchu nebo ztrátě zájmu o daný předmět. Níže se proto text zaměřuje na to, jak žáci popisovali vliv svých rodičů na jejich vztah ke geografii a školní práci obecně.

Téma bylo odraženo v diskuzích na základě cíleně položené otázky: Co tě motivuje dennodenně chodit do školy? Jaké máš v rodině zázemí vzhledem k tvému studiu? Pracuje někdo z rodiny v geografickém oboru? Dá se předpokládat, že i díky přímým otázkám na vliv rodičům se téma napříč ročníky vyskytovalo celkem 31krát. Pro práci je zajímavý fakt, že žáci často uváděli, že na ně rodiče vliv nemají, ale při vzájemné diskuzi naráželi na téma rodičů poměrně často v podobě geografického zaměření práce rodičů, ač sami původně zmínili, že rodiče v geografickém odvětví nepracovali. Rodiče žáky motivovali či nutili chodit do školy. Rodiče žáků ve skupině 24.A.2 se přirozeně o své děti zajímali a chtěli, aby měli dobré známky. Obdobná situace nastala ve skupině 23.B.1: „Vždycky mi šly spíš takové předměty jako matika a fyzika. A teď najednou geografie. Rodiče ke škole a geografii teď mají fakt dobrý vztah a jsou rádi za to, že vlastně studuju. Zrovna teď mě to vážně baví.“ Výpověď dokládá, že zájem

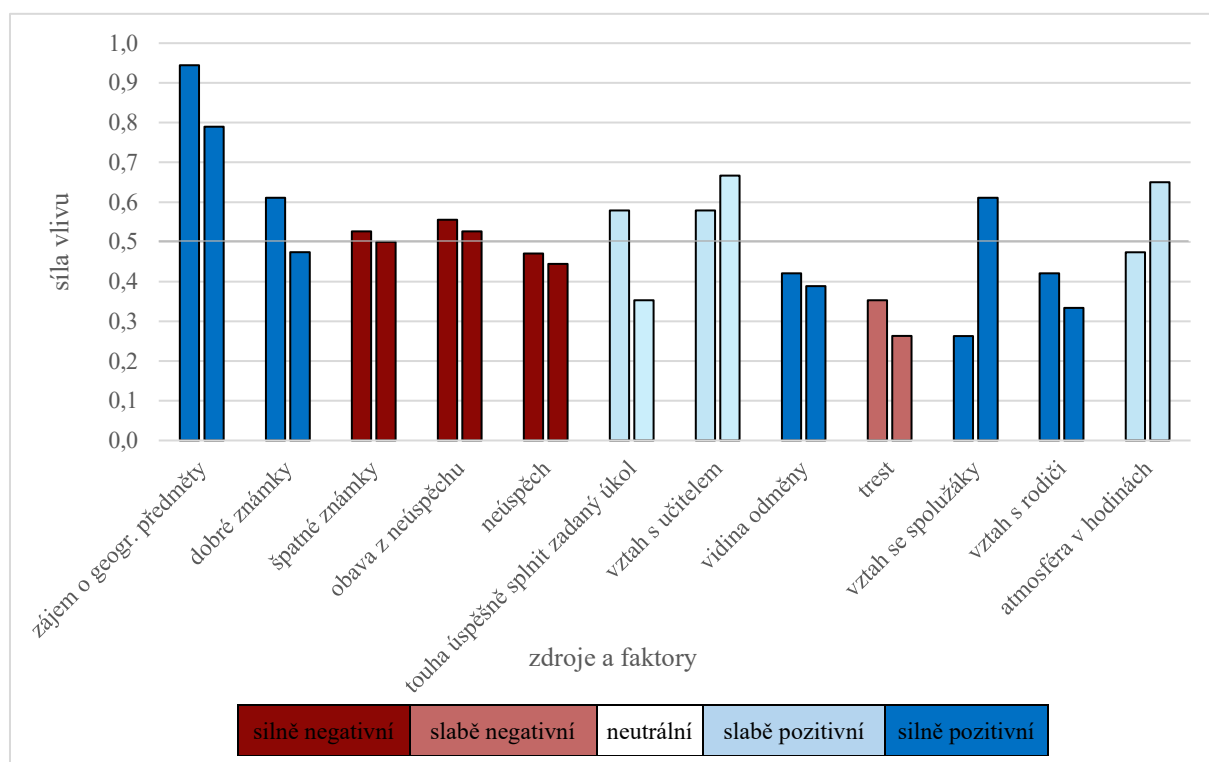
a podpora rodičů zesiluje pozitivní motivaci k učení. Vliv rodičů patřil dle grafů 6–8 mezi ne tak přijaté faktory vlivu mezi žáky napříč ročníky. Skupiny A a C jej po celou dobu výzkumu řadily mezi slabé motivační faktory a skupina B se vymykala pouze první rok, kdy vliv rodičů dosahoval hodnoty 0,67 (poté klesal řádově každým rokem o více jak desetinu). Tento faktor tak žáci řadili mezi nejslabší.

Jako silnější faktor než vztah s rodiči, žáci vnímali dle grafů 6–8 vztahy se spolužáky. V žádné ze skupin nebyl vliv za celou dobu konání výzkumu čistě silný, tj. více jak 0,5, ale dosahoval vyšších hodnot než vztah s rodiči. Skupina A procházela vzestupným vývojem z 0,26 na 0,61 naopak skupina B sestupným z 0,47 na 0,27 v posledním roce výzkumu. Všechny skupiny se shodly na pozitivnosti tohoto faktoru, ale v rámci skupin měl každý rok jiný význam. Kvalita vrstevnických vztahů utváří atmosféru ve třídě a může podporovat aktivní zapojení do výuky, spolupráci a otevřenost. Naopak konflikty, šikana nebo vyloučení z kolektivu mohou vést k pocitu izolace, obavám a ztrátě zájmu o školní práci (Hendrick, Macpherson 2021). Téma ve focus group skupinách bylo ale diskutováno méně než vztah s rodiči, a to díky tomu, že se obecně žáci ve skupinách shodli na diskutovaných tezích, či to pro některé nebylo zajímavé téma. Žáci ve skupinách 23.C.1, 24.B.3 25.A.1 došli k závěru, že chodí do školy také kvůli kamarádům ve třídě: „Díky nim je to větší zábava,“ dodal žák ze skupiny 24.B.3. Ve skupině 23.B.1 provázali vliv vztahu se spolužáky do atmosféry v hodině a zájmu o geografii: „Takže si myslím, že velký vliv na to, že nás baví skupinová práce, má i to, že máme dobrý kolektiv ve třídě. Dokážeme fakt, jako spolupracovat spolu a prostě v jakékoliv jsme skupince, tak se najde nějaký jako kompromis a tak.“

Dále se tato skupina shodla se skupinou 25.A.1 v důležitosti role spolužáků v případě potřeby získat pomoc. Raději si nejdříve řekli o vysvětlení látky spolužákovi, který ji pochopil lépe než jít rovnou za učitelem.

Následují již několikrát citované grafy reprezentující vývoj motivačních zdrojů a faktorů během let.

**Graf 6: Zdroje a faktory motivace ke geografickým předmětům skupiny A<sup>9</sup>**



Zdroj: vlastní zpracování.

Graf 6 znázorňuje faktory ovlivňující motivaci žáků skupiny A, ve dvou po sobě jdoucích letech – 2023/2024 a 2024/2025. Sloupce představují sílu vlivu jednotlivých faktorů na motivaci žáků, přičemž hodnoty pod 0,5 jsou považovány za slabé a nad 0,5 za silné.

Z grafu 6 vyplývá, že u skupiny A převažoval trend klesání silného vlivu, žáci řadili více faktorů do oblasti slabého vlivu, než tomu bylo první rok studia na gymnáziu. Opačný vývoj nastal u třech faktorů, a to vztahu s učitelem, spolužáky a atmosféře v hodinách.

Barva sloupce určuje, zdali se jedná dle žáků o pozitivní či negativní vliv daného faktoru. Silně pozitivně žáci vnímali tyto faktory s hodnotou 0,81–1 s barvou tmavě modrou:

- zájem o geografické předměty,
- dobré známky,
- vidinu odměny,

<sup>9</sup> Skupina A: 2023/2024 (1.G) první sloupec u každého faktoru a 2024/2025 (2.G) druhý sloupec u každého faktoru; (slabý<0,5<silný).

- vztah se spolužáky,
- vztah s rodiči.

Slabšími ale stále pozitivními faktory ( $f = 0,61-0,8$ ) se světle modrou barvou pro ně byly:

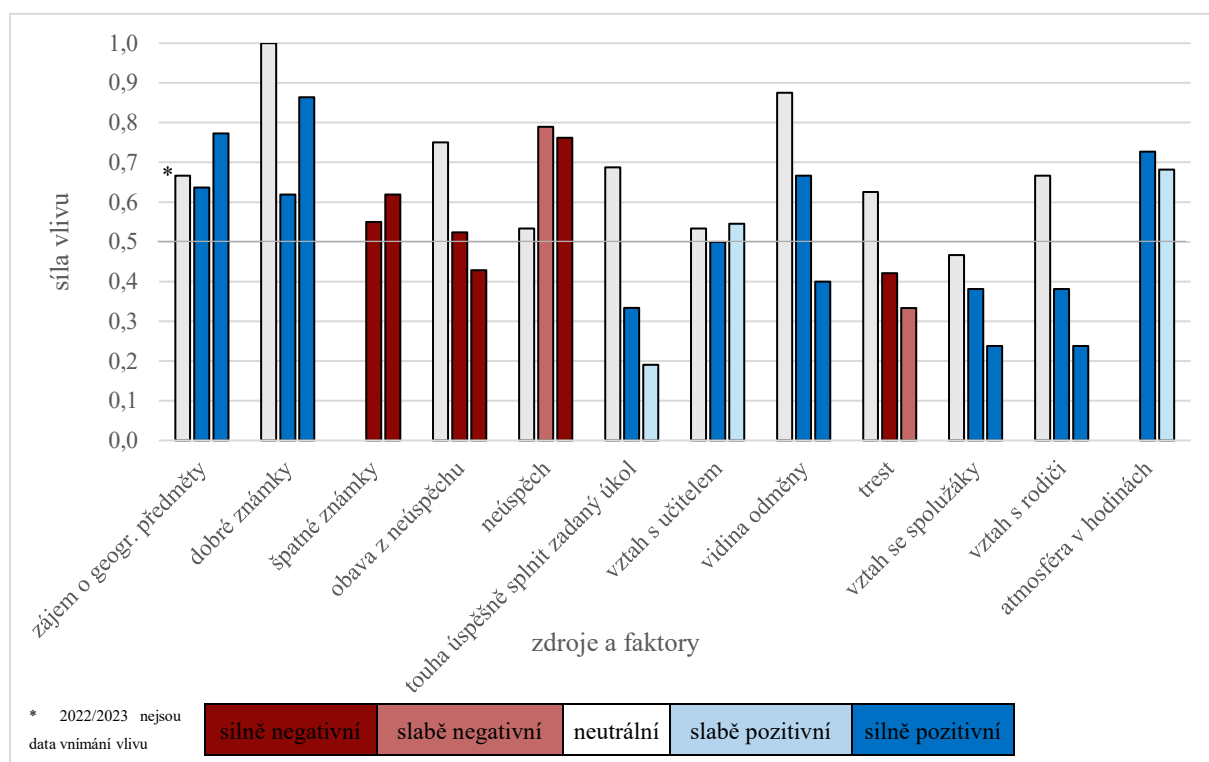
- touha splnit úspěšně zadaný úkol,
- vztah s učitelem,
- atmosféra v hodinách.

Naopak negativně s červenou barvou cítili ( $f = 0,00-0,2$ ):

- špatné známky,
- obavu z neúspěchu,
- neúspěch samotný,
- trest (vnímají slabě negativně se světle červenou barvou  $f = 0,21-0,4$ ).

Výše uvedené rozřazení vlivů bylo příhodné zakomponovat do práce, jelikož se jedná o jedinou skupinu, která vnímá zdroje a faktory takto konzistentně po dobu výzkumu. Podrobnosti ke kategorizaci zdrojů a faktorů dle vnímaného dopadu lze vidět v tabulce 7.

**Graf 7: Zdroje a faktory motivace ke geografickým předmětům skupiny B<sup>10</sup>**



Zdroj: vlastní zpracování.

Graf 7 znázorňuje faktory ovlivňující motivaci žáků skupiny B v letech 2022/2023 (1G), 2023/2024 (2G) a 2024/2025 (3G). Každý faktor je reprezentován třemi sloupci, odpovídajícími jednotlivým letům, jdoucím chronologicky za sebou. Barvy sloupců odlišují pozitivní a negativní vlivy na motivaci.

Lze vidět, že data z roku 2022/2023 jsou bohužel ochuzena o žákovo pozitivní či negativní vnímání faktorů (více v kapitole 12.3). Také si lze povšimnout pouze dvou sloupců u faktoru špatné známky a atmosféra v hodinách, ty byly zařazen až při aktualizaci písemného doplnění (více opět v kapitole 12.3). Stejnou situaci lze pozorovat u grafu 7.

Nejsilnějším pozitivním faktorem motivace žáků skupiny B byly dobré známky, které si udržovaly relativně vysoké hodnoty ve všech sledovaných letech. Druhým nejsilnějším pozitivním faktorem byla vidina odměny, která ve školním roce 2024/2025 dokonce

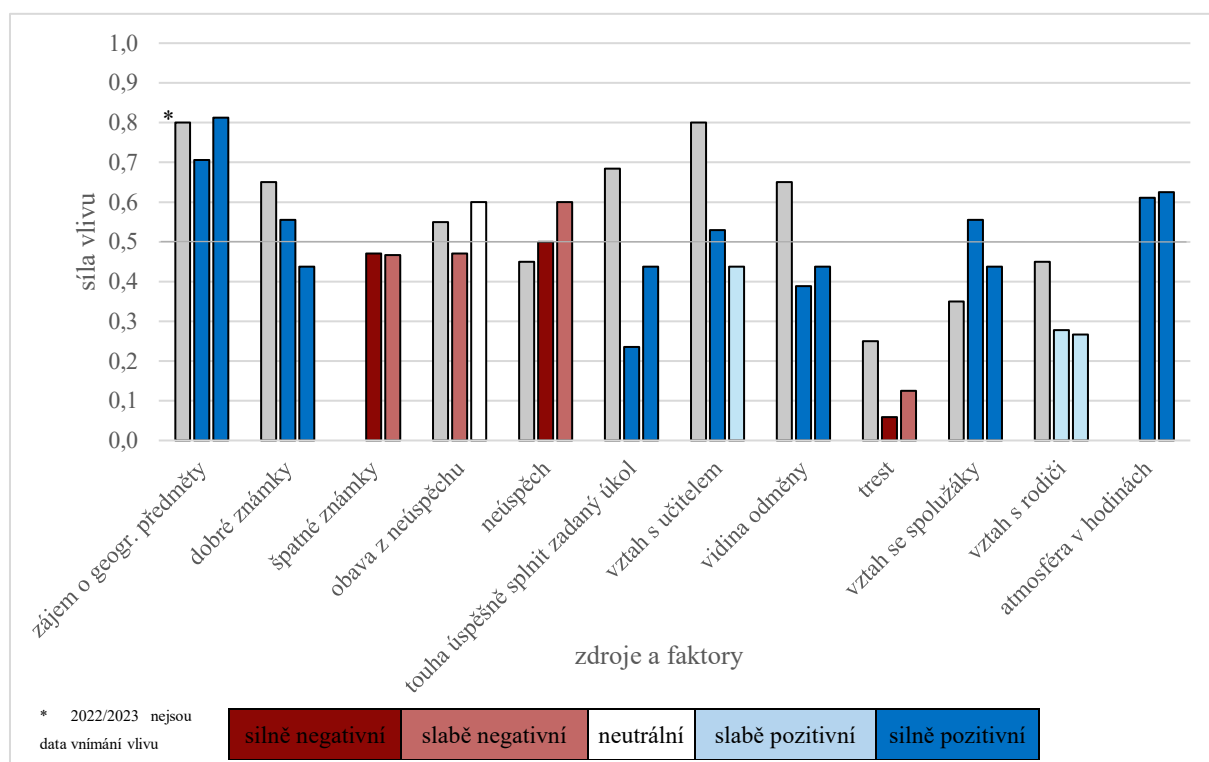
<sup>10</sup> Skupina B: 2022/2023 (1G) první sloupec u každého faktoru, 2023/2024 (2G) druhý sloupec a 2024/2025 (3G) třetí sloupec; (slabý < 0,5 < silný).

překonávala zájem o samotný předmět. Zájem o geografické předměty byl stabilně pozitivním faktorem.

Naopak nejsilnějším negativním faktorem zůstal neúspěch, jehož negativní dopad se v průběhu let sílil. Trest a obava z neúspěchu byly negativní faktory, které však ve školním roce 2024/2025 mírně oslabily. Stále ale naznačují, že strach ze selhání žáky významně demotivuje.

Faktory vztahové motivace se pohybovaly ve středních hodnotách obecně spíše jako slabé faktory. Vztah s učitelem měl spíše silnější vliv, v posledním roce byl o 9 % významnější než v roce 2023/2024. Váha vztahu se spolužáky slábla což potvrzuje Slater a Bremmer (2003), adolescenti v tomto období mění své sociální skupiny a hledají svoji novou roli. Příklad na čtyřleté gymnázium je významná změna pro ustanovení nové sociální role, které potřebuje čas, dá se tedy předpokládat, že bude trend postupného ustávání v důležitosti v průběhu studia, což graf 7 dokládá. Současně s rostoucím věkem přestává být vliv skupiny tak silný Říčan (1990). V celkovém pohledu je patrné, že motivace žáků je více podporována pozitivními zdroji a faktory než negativními.

**Graf 8: Zdroje a faktory motivace ke geografickým předmětům skupiny C<sup>11</sup>**



Zdroj: vlastní zpracování.

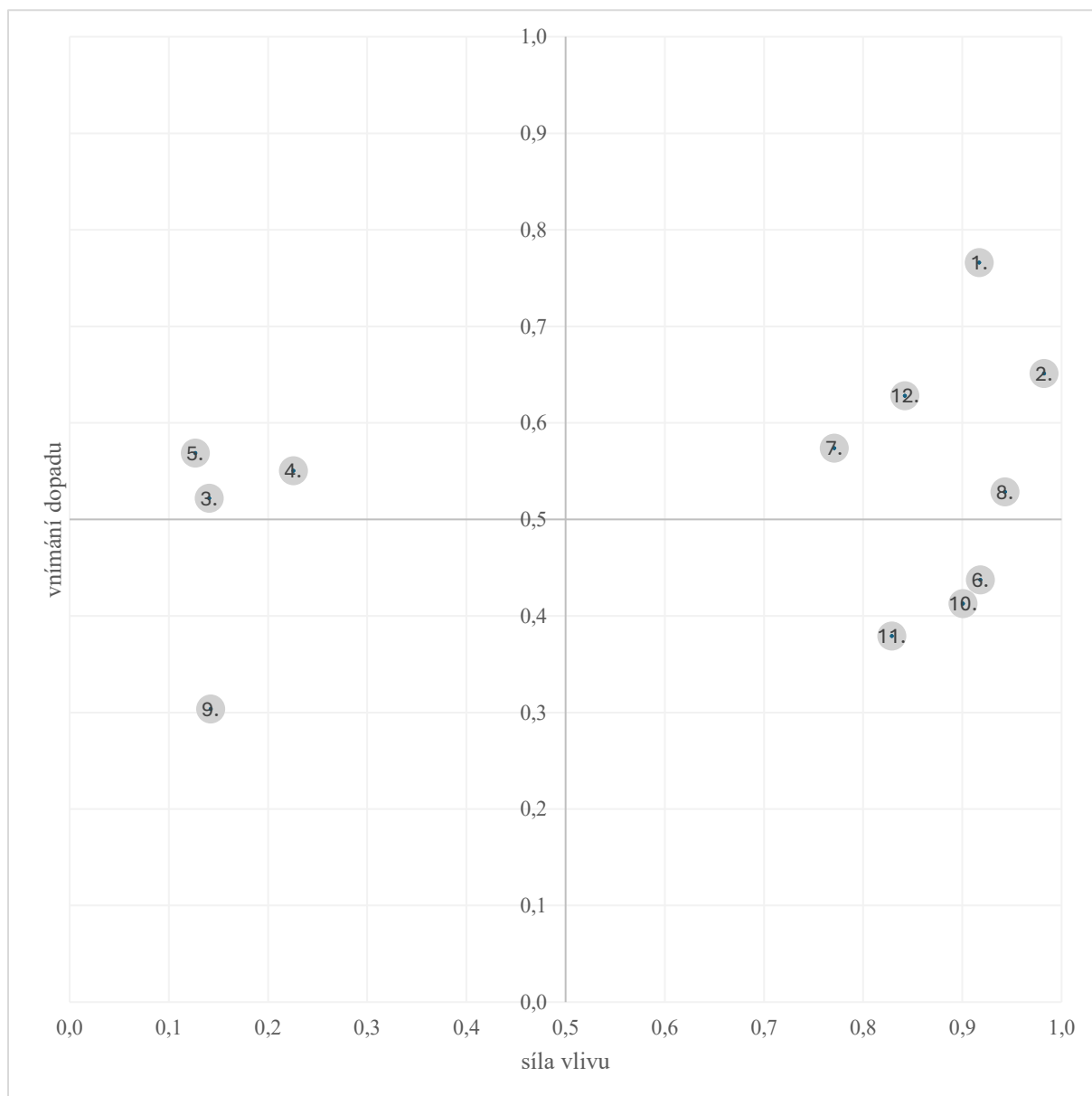
V grafu 8 lze pozorovat zmapovaný vývoj motivačních faktorů maturantů (ve školním roce 2024/2025). Z analýzy výsledků vyplývá, že nejvyšší vliv na žáky skupiny C měl jejich zájem o geografické předměty, který byl i poměrně stabilní, v posledním roce vzrostl o necelých 11 % a v roce 2024/2025 představoval nejsilnější pozitivní faktor. Silný vliv dobrých známek u skupiny C klesal, avšak ve školním roce 2024/2025 byl 100 % žáky hodnocen jako pozitivní. Vztah s učitelem jako silný faktor výrazně klesnul, což může souviset s myšlenkou, že bezprostředně od posledního kola výzkumu žáci měli nového vyučujícího na jeden ze tří geografických předmětů (viz podrobný popis výše). Ale největší pokles byl zaznamenán během druhého roku výzkumu. Vidina odměny, která byla v prvním zkoumaném roce třetím nejsilnějším faktorem, ve školním roce 2024/2025 poklesla, což může souviset s posunem žáků k vnitřní motivaci spíše než k vnější stimulaci.

<sup>11</sup> Skupina C: 2022/2023 (2G) první sloupec u každého faktoru, 2023/2024 (3G) druhý sloupec a 2024/2025 (4G) třetí sloupec; (slabý<0,5<silný).

Naopak negativní faktory motivace vykazovaly odlišný vývoj. Obava z neúspěchu zůstala trvale přítomná, ale v posledním roce její vliv mírně vzrostl ale na druhou stranu tento faktor byl vnímán neutrálněji (viz tabulka 7 a bílá barva sloupce). Špatné známky a neúspěch patřily dlouhodobě mezi nejvýznamnější negativní motivátory, jen ve školním roce 2024/2025 se staly slabě negativními, ale jejich intenzita vlivu neklesla. Trest, který v předchozích letech hrál určitou roli, se v roce 2023/2024 výrazně oslabil.

V posledních dvou letech výzkumu bylo možné pozorovat rostoucí význam vnitřní motivace – zájem o geografické předměty a vztah s učitelem sílily, zatímco vnější motivační faktory spíše stagnovaly nebo oslabovaly.

**Graf 9: Kumulativní vnímání zdrojů a faktorů napříč výzkumným obdobím**



- |                                      |                         |
|--------------------------------------|-------------------------|
| 7. zájem o geogr. předměty           | 1. vztah s učitelem     |
| 8. dobré známky                      | 2. vidina odměny        |
| 9. špatné známky                     | 3. trest                |
| 10. obava z neúspěchu                | 4. vztah se spolužáky   |
| 11. neúspěch                         | 5. vztah s rodiči       |
| 12. touha úspěšně splnit zadaný úkol | 6. atmosféra v hodinách |

Zdroj: vlastní zpracování.

Graf 9 ukazuje umístění všech zkoumaných zdrojů a faktorů (na ose x dle pozitivního či negativního vlivu a na ose y dle silného či slabého vlivu) u skupin A, B, a C mezi lety 2022/2023

až 2024/2025. Hodnoty byly za nasbírané roky zprůměrovány a na základě nich byl vytvořen graf. Je nutné zmínit, že síla vlivu byla mapována po tři roky, ale vlivy positivity a negativity byly mapovány pouze dva roky (více v kapitole 12.3).

Na základě grafu 9 lze mezi silné faktory, které se objevovaly napříč všemi ročníky po celé sledované období lze, zařadit následující:

- 1 zájem o geografické předměty,
- 2 dobré známky,
- 3 špatné známky,
- 4 obavu z neúspěchu,
- 5 neúspěch,
- 6 touhu úspěšně splnit zadaný úkol,
- 7 vztah s učitelem,
- 8 vidinu odměny,
- 12 atmosféru v hodinách.

Z nichž níže uvedené jsou pozitivní:

- 1 zájem o geografické předměty,
- 2 dobré známky,
- 7 vztah s učitelem,
- 8 vidina odměny,
- 12 atmosféra v hodinách.

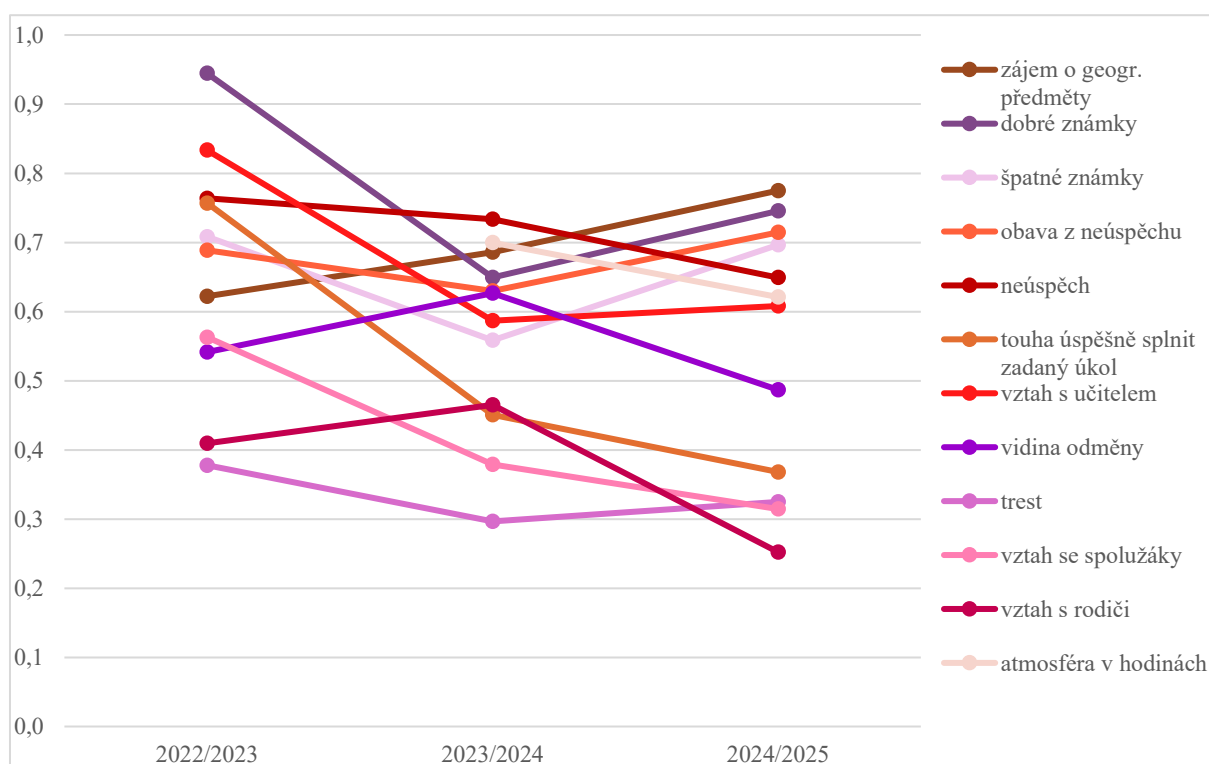
V průběhu výzkumu vyvstala otázka možných rozdílů mezi dívkami a chlapci. Tuto potřebu, zmíněnou již v teoretické části, podrobněji rozvíjí následující podkapitola.

## 11.2 Motivační rozdíly podle pohlaví

Motivace ke studiu se utváří ve složitém souboru faktorů, které mohou být u různých skupin žáků odlišné. Pohlaví představuje jednu z proměnných, jež se v mnoha studiích ukazuje jako nejasný determinant preferencí, zájmů a přístupů k učení (Wang a kol. 2024; Kubiátko, Janko, Mrázková 2012). V období adolescence, kdy dochází k zásadnímu utváření identity, se mohou rozdíly v motivačních zdrojích mezi chlapci a dívkami ještě prohlubovat v závislosti na osobnostních, sociálních i kulturních vlivech (Montessori 2007).

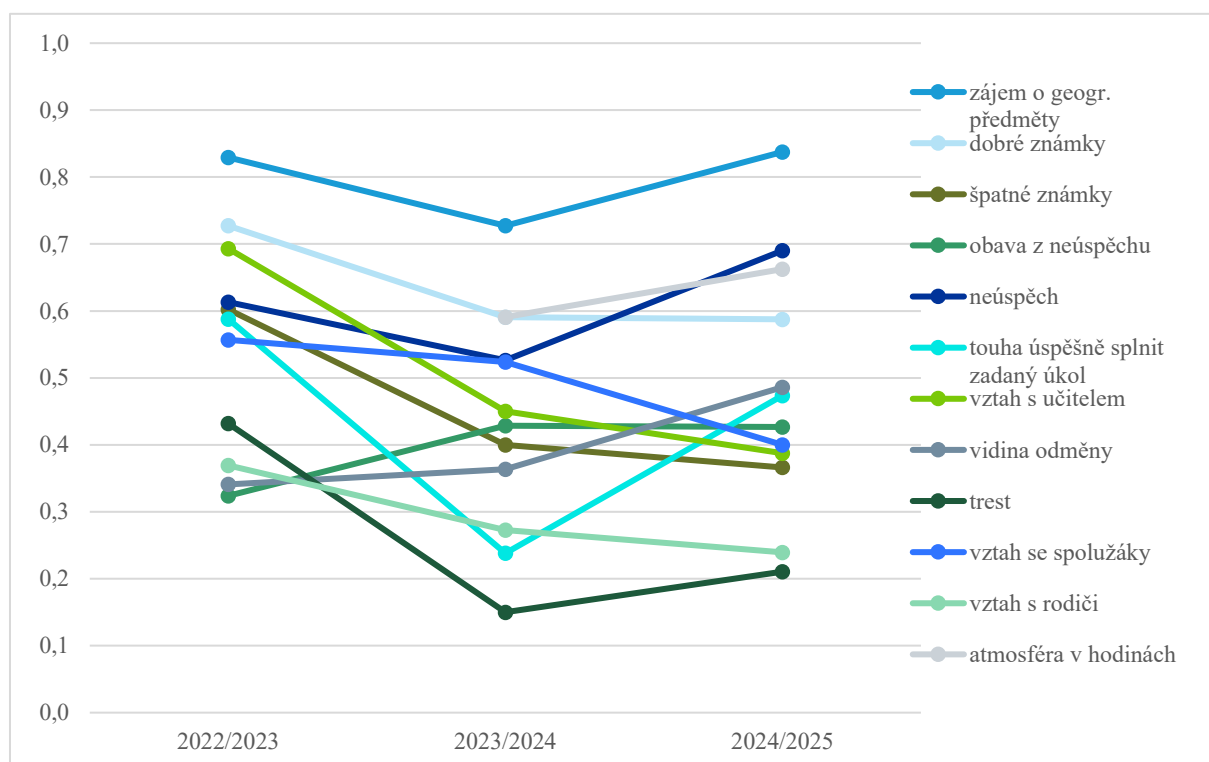
Cílem této podkapitoly je na základě provedeného výzkumu diskutovat možné odlišnosti v motivech ke studiu geografických předmětů mezi žáky a žákyněmi. Analýza se opírá o stejná data sesbíraná v průběhu let 2022–2025, která byla analyzována na základě pohlaví žáků. Sledováním těchto rozdílů můžeme lépe porozumět specifickým potřebám obou skupin a přispět k rozkolu mezi odbornou literaturou diskutovanou v kapitole 1.4. Současně může pomoci s efektivnějším zacílením pedagogických přístupů tak, aby vzdělávání dokázalo podpořit motivaci každého žáka. S ohledem na rozsah diplomové práce a šíři problematiky motivačních rozdílů dle pohlaví žáků je téma zpracováno okrajově.

**Graf 10: Vliv motivačních zdrojů a faktorů u dívek**



Zdroj: vlastní zpracování.

**Graf 11: Vliv motivačních zdrojů a faktorů u chlapců**



Zdroj: vlastní zpracování.

Z grafů 10 a 11 lze pozorovat motivační faktory dívek a chlapců za jednotlivé školní roky. Největší rozdíl mezi dívkami a chlapci se projevil už na začátku sledovaného období: obava z neúspěchu byla pro dívky výrazným motivačním faktorem s hodnotou 0,69, zatímco chlapci ji téměř nevnímali (0,32). Nejsilnějším faktorem za všechny mapované roky byly pro dívky dobré známky s průměrnou silou 0,78 a u chlapců zájem o geografické předměty. Zatímco dívky po celou dobu výzkumu nejvíce poháněla touha po dobrém prospěchu, chlapce motivovala především samotná náplň předmětu – jejich zájem o geografii dosáhl hodnoty 0,8. Zájem ale i u dívek spadl také do kategorie silný vliv a s přibývajícím rokem se zájem zvyšoval. Současně při analýze skupiny B a C ohledně jejich rodinného zázemí a přijetí na gymnázium se v případě dívek v rámci těchto skupin jednalo spíše o druhé a třetí kolo přijímacího řízení bez silného rodinného zázemí podporující geografii. Zájem lze vnímat jako vnitřní zdroj motivace, stejně jako faktor touhy splnit zadaný úkol. Jak chlapci, tak dívky vnímali touhu první rok silně a další roky jako slabý motivační faktor.

Známky byly pro dívky důležitější než pro chlapce, a to platilo jak pro dobré, tak špatné hodnocení. Dívka ze skupiny 23.C.1 známky komentovala: „Snažím se dávat pozor, protože budu z geografie maturovat a potřebuju dobré známky z testů.“ S tímto faktorem se pojí faktor

strachu z neúspěchu, který byl u dívek opět silnější než u chlapců. Chlapci řadili obavu z neúspěchu mezi slabé faktory s nejvyšší hodnotou 0,43. Zásadní u těchto tří faktorů byl rozdíl mezi analyzovanými roky. U dívek byl trend mírně kolísající, avšak držící si poměrně konstantní linii, kdežto u chlapců byl vidět vývoj. Hodnocení bylo provázeno procesem klesající důležitosti, kdežto obava z neúspěchu stoupala, ale stále zůstala slabým faktorem. Namísto toho špatné známky klesly ze silného do slabého determinanta, tento vývoj u dívek pozorován nebyl.

Za povšimnutí stojí fakt, že dívky s průběhem výzkumu více obávaly z neúspěchu, než na ně měl vliv případný samotný neúspěch, chlapci to měli naopak. Obavou se netrápili, ale když přišel neúspěch, tak je ovlivnil silně, dokonce silněji než dívky. Vliv vztahu s učitelem dívky vnímaly jako silný faktor s klesajícím trendem v průběhu let a chlapci jako slabý s výjimkou prvního roku výzkumu. Klesající trend nastal u vztahu se spolužáky u obou pohlaví. Dle chlapců na ně měl větší vliv než na dívky. Rodiče měli větší vliv na dívky, ač je obě skupiny řadily po celou dobu výzkumu do slabých faktorů. Chlapec ze skupiny 23.B.4 komentoval vztah s rodiči: „U mě je asi jedno rodičům, kam chodím na školu, hlavně aby mně se tam líbilo.“ Posledním vlivným faktorem byla atmosféra v hodinách, která byla pro obě skupiny obdobně důležitá s průměrnou hodnotou 0,65 s rozdílem, u dívek tento faktor klesal, a u chlapců rostl.

Při pohledu na vývoj v čase lze z grafů 10 a 11 u následujících faktorů pozorovat rostoucí trend vlivu. U dívek jde o:

- zájem o geografické předměty,

u chlapců o:

- vidinu odměny,
- vnímání neúspěchu,
- atmosféru ve vyučování.

Při sledování vývoje v čase je patrné, že některé faktory nabývají na významu. U dívek postupně sílí vnitřní motivace – a to zájem o geografické předměty. U chlapců se naopak více prosazuje vnější motivační faktory, jako je očekávaná odměna nebo rostoucí obava z neúspěchu. V žádném případě se nejedná o skokový vývoj, pouze v případě vývoje vidiny odměny u chlapců faktor nabyl v průběhu výzkumu hodnoty o více jak jednu desetinu.

Výše byla představena výzkumná zjištění, která poskytla pohled na proměnlivost motivačních faktorů ve vztahu ke geografickým předmětům. Byly zaznamenány rozdíly mezi ročníky, pohlavím i jedinci. Pro hlubší porozumění souvislostem, jaká uplatnitelná východiska z výsledků práce plynou, lze zjistit v následující kapitole, kde jsou zjištění zasazena do teoretického rámce z odborných publikací.

## 12 Diskuze

Z výsledků výzkumu lze, na základě propojení teoretických podkladů pro tuto práci obohacenými dalšími studii, vyvodit uplatnitelná východiska v širším kontextu, která by mohla pomoci odborníkům ve školách s hlubším pochopením, jak je motivace u adolescentů proměnlivá disciplína. Výsledky práce přináší podrobnější pohled na to, jak žáci jedné střední školy vnímají různé motivační zdroje a faktory ve výuce geografických předmětů. Z focus group rozhovorů vyplynulo, že klíčovou roli hraje nejen osobní zájem o předmět a relevance učiva k reálnému světu, ale také atmosféra v hodinách, vztahy se spolužáky, s učitelem a podpora ze strany rodičů. Zároveň se ukázalo, že některé faktory, jako například trest, se v odpovědích žáků téměř nevyskytovaly, což odráží specifika prostředí, jediné školy svého druhu v Česku – Geografického gymnázia, ve kterém se výzkum odehrával. V této části práce jsou zjištění podrobně rozebrána a zasazena do širšího kontextu motivace ve školním prostředí. Data budou diskutována ve stejné posloupnosti jako v kapitole o výsledcích výzkumu, pro přehlednost a logickou návaznost. Součástí diskuzní části je také polemika nad uplatnitelností proběhlého výzkumu v pedagogické branži. Kapitulu uzavírají limity práce.

### 12.1 Porovnání s předchozími výzkumy

Prvním analyzovaným zdrojem motivace v průběhu tříletého výzkumu na Geografickém gymnáziu byl zájem o geografické předměty. Žáci na tento zdroj motivace nahlíželi po celou dobu výzkumu jako na silný pozitivní faktor ovlivňující jejich motivaci, dle grafu 9 jako na nejsilnější. Diskutovali a sami si začínali uvědomovat, že na samotný zájem má vliv spousta dalších faktorů jako třeba vztahy či atmosféra v hodinách a jedná se i o motivační zdroj. Současně tento zdroj ovlivňují i další aspekty jako je:

- hodnotová orientace,
- emoční vztah k předmětu,
- potřeby.

Kubiatko, Janko a Mrázková (2012) ve svém výzkumu popisovaném v kapitole 7 potvrzovali tvrzení s vlivem zájmu. Žáci, kteří vnímali geografii jako svůj oblíbený předmět, geografie bavila, vnímali tak pozitivněji geografii ve všech možných pohledech (Kubiatko, Janko, Mrázková 2012). Z pohledu samotných rozhovorů lze vyvodit závěr, že se jedná o silný motivační determinant i kvůli faktu, kolikrát byl napříč roky diskutován. S přibývajícimi roky

na gymnáziu rostla potřeba hlubšího vědění, tj. hlubšího zájmu. Až na skupinu A, měl faktor u všech skupin neutrální či růstový charakter. U skupiny A, která nebyla podrobena výzkumu po celou jeho dobu, byl zaznamenán pokles zájmu. Dá se předpokládat, že by vývoj mohl pokračovat v trendu, jako u zbylých dvou skupin, tj. opět se vyrovnat. Výsledky se neshodují se zjištěními mezinárodního šetření PISA, které ukázalo pokles zájmu o přírodní vědy a motivaci k jejich učení v čase. Geografické gymnázium se v tomto ohledu jeví jako výjimka – žáci zde projevují vyšší zájem i motivaci, což lze přičíst specializaci školy na přírodovědné předměty (ČŠI 2023). Z pohledu teorie sebeurčení se zájem odráží v potřebě kompetence – když žáka geografické předměty baví, snaží se jim rozumět, zlepšovat se a tím získává pocit kompetence. Nepřímou linku lze navázat také na autonomii, kdy se dá předpokládat, že zájem vybudí chuť učit se, a to svým tempem a v oblastech vlastního výběru (Ryan, Deci 2000). Zájem hraje v motivaci žáků zásadní roli a je tedy více než žádoucí, aby učitel podporoval žákův zájem a snažil se ho v žácích probouzet, a to například na základě doporučení žáků gymnázia z focus group skupin (23.B.3, 23.C.1, 23.C.3, 24.B.3, 24.A.1, 25.A.2) skrz propojení učiva s reálným světem.

Strategie vzdělávací politiky České republiky 2030+ se zabývá hodnocením a jeho smyslem ve výuce, a to z pohledu potřebné modernizace a potřeby zařazovat formativní hodnocení do výuky. Je třeba klást důraz na hodnocení s adekvátní zpětnou vazbou pro mapování pokroku, čímž se podpoří vnitřní motivace, aby ze známkování nebyl pouhý vnější stimul orientace na výkon (Čakloš a kol. 2019; Fryč a kol. 2020). Žáci v rámci doplňující písemné otázky nahlíželi na hodnocení jako na silný motivační determinant, dokonce dobré známky jsou vnímány jako nejpozitivnější faktor ze všech. Během focus group rozhovorů však důležitost spíše negovali, což mohl mít na svědomí vliv skupiny při rozhovorech. Chamberlim, Yasue a Chiang (2023) dokládali na svém výzkumu se staršími adolescenty, že vliv známek je větší, než kam sahá vědomé lidské myšlení, což může být odpovědí na nesrovnalost mezi metodami výzkumu. Známky jsou zdrojem stresu, úzkosti a mají vliv na žákovu vnitřní spokojenost. Žáci vnímali dobré známky jako pozitivní determinant a špatné naopak, až na výjimky citované v kapitole 11. Důležité je zmínit klesající frekvenci tématu známek během jednotlivých let focus group rozhovorů viz graf 4. Tento jev lze opřít o tvrzení Lokšy a Lokšové (1999), že s rostoucím věkem adolescentů se snižuje jejich závislost na vnější motivaci a roste motivace vnitřní, tím pádem faktor známek, který je silně vnější, ztrácí na důležitosti.

Dle autorů Chamberlim, Yasue a Chiang (2023) nezáleží na tom, zda má žák výborný či slabší prospěch, známky v obou případech pouze zvyšují tlak na výkon. Současně ovlivňují také

vztahy například mezi vrstevníky, kde oslabují pocit sounáležitosti a podporují individualistické chování. Autoři došli k závěru, že málo žáků vnímalo známky jako informační zpětnou vazbu posilující jejich kompetence (Chamberlin, Yasué, Chiang 2023). Z teorie sebeurčení známky ovlivňují pocit autonomie, kompetence i sounáležitosti z několika úhlů pohledu. Žáci mají pocit, že známky poskytují informaci o jejich dovednostech či schopnostech. Když žák dostane z určitého tématu špatnou známku evokuje to myšlenku: „Tento předmět není pro mě, to nikdy nezvládnou úspěšně.“ Uměle to tak zkresluje jejich kompetenci na základě jednoho výsledku testu. Avšak za použití hodnocení adekvátně a motivačně lze částečně dospět k naplnění potřeby kompetence. Když hodnocení poskytne konstruktivní a konkrétní zpětnou vazbu, pomůže tak žákovi vnímat vlastní pokrok, čímž podpoří jeho vnitřní motivaci. Vznikne příležitost zapojit se do přemýšlení a hodnocení procesu vlastního učení, což podporuje autonomii (Ryan, Deci 2000; Chamberlin, Yasué, Chiang 2023).

S hodnocením bezprostředně souvisí hypotetický pocit neúspěchu či jemu přecházející obava z případného selhání. Za uplynulé roky byly tyto dva faktory pro žáky jednoznačně negativními determinanty se silnou vahou. Avšak jednotlivé skupiny vnímaly oba faktory lehce odlišně. Pro skupinu A se intenzita pohybuje na pomezí silného a slabého faktoru na rozdíl od skupin B a C, které vnímaly tyto dva faktory silně. Žáci uváděli situaci do souvislosti s rostoucím stresem a potřebou co nejlepších studijních výsledků. Žákovské poznatky lze opřít o studii Chamberlina, Yasué a Chianga (2023), která konstatuje že samotná obava z neúspěchu zvyšuje jeho pravděpodobnost. Mimo jiné se zvyšuje také vliv stresu. (Chamberlin, Yasué, Chiang 2023). V kontextu modelu triadické reciprocitity má obava a neúspěch významný dopad na motivaci žáků, protože se odrážejí ve vzájemném působení mezi osobními faktory, chováním a prostředím. Zažívá-li žák neúspěch nebo silnou obavu z něj, může to negativně ovlivnit jeho osobní faktory, jako je sebedůvěra či postoj k učení. Tyto změny se následně projevují v jeho chování – například nižší snahou nebo tendencí vyhýbat se úkolům. Případná změna chování může zpětně ovlivnit prostředí ve třídě, například vyvolat negativní reakce učitele nebo spolužáků, což cyklus obav a neúspěchu dále posiluje. Naopak prostředí, které podporuje práci s chybou, poskytuje povzbudivou zpětnou vazbu a vnímá chybu jako součást učení, může přerušit negativní cyklus a podpořit pozitivní spirálu, v níž i neúspěch přispívá k růstu a posilování motivace (Schunk, DiBenedetto 2020).

Dimenze plnění úkolu, kam spadá touha po splnění úkolu a vidina odměny, představují důležité motivační faktory, které se podle modelu triadické reciprocitity projevují v dynamickém vztahu mezi osobními faktory, chováním a prostředím. Silná vnitřní touha dokončit úkol může posílit

pozitivní chování – například vytrvalost nebo aktivní zapojení do výuky – což se odráží ve výsledcích a zpětné vazbě, kterou žák dostává od učitele i spolužáků. Tato pozitivní zpětná vazba, často ve formě pochvaly nebo dobrého hodnocení, pak podporuje příznivé prostředí, které motivaci dále zvyšuje (Schunk, DiBenedetto 2020). Touha po splnění úkolu a vidina odměny spadají převážně do kategorií 3 a 4 ve studii Yildirim (2017) (viz tabulky 2 a 3). Nejvyšších hodnot ve výzkumu dosahuje faktor 4, který je pro žáky nejdůležitější – jejich motivace tak výrazně ovlivňují vnější podněty jako je síla známek, či tlak na výkon. Výsledek nekoresponduje s výsledky prezentovanými v rámci této práce. Žáci nahlíželi na faktor plnění úkolu jako na spíše silný a pozitivní, čímž poukazují na jiný typ motivačního nastavení. Vliv faktoru však s rostoucí délkou školní docházky postupně slábnul – s výjimkou skupiny C, kde zůstal o něco výraznější. I přesto se časem řadil mezi slabé motivační faktory. Jako důvod rozdílu lze uvést rozdílný vzdělávací systém, který je v Turecku výrazněji orientovaný na výkon, tedy předurčuje tlak na kategorii 4. Zajímavým zjištěním u tohoto faktoru je, že navzdory tomu, že žáci vnímali předmět GIS jako náročný, lze u nich pozorovat nadšení a probuzení hlubšího zájmu o daný předmět. Tento výsledek potvrzují i citované studie Singh a kol. (2016) a Wang a kol. (2024), podle kterých práce s GIS rozvíjí zájem a zvědavost žáků, přispívá k posílení jejich sebevědomí a podporuje vnitřní chuť se učit. Zároveň nabízí možnost názorného zobrazení informací, čímž usnadňuje pochopení a rozvíjí představivost (Singh, Rathakrishnan, Sharif 2016; Wang a kol. 2024).

Téma trestů nezastávalo ve focus group rozhovorech své místo a v rámci písemného doplnění ho žáci hodnotili přirozeně negativně a současně jako nejslabší faktor. Absence tématu trestu v odpovědích tedy může odrážet pozitivní klima školy i přístup učitelů, kteří nepracují s trestem jako motivačním prostředkem. I když tresty formálně existují (např. poznámky, kázeňská opatření), žáci je nevnímali jako motivační faktor v kontextu výuky geografických předmětů, což signalizuje, že se v jejich očích nepojily s učením samotným. Absence tématu trestů má ještě další přesah. Čím jsou žáci starší, tím do procesu častěji vstupují osobní nároky, formuje se vlastní vnitřní motivace za působení vnitřních činitelů více než těch vnějších – jako je například zmíněný trest (Lokša, Lokšová 1999).

Atmosféra v hodinách geografických předmětů byla žáky vnímaná jako důležitý faktor, který ovlivňoval jejich motivaci ke studiu pozitivně. Prostředí, ve kterém se výuka odehrává, může zásadně podpořit či naopak oslabit chuť žáků aktivně se zapojovat do vzdělávacího procesu. Přátelská, bezpečná a podnětná atmosféra vytváří prostor pro otevřenou komunikaci, spolupráci a odvahu zkoušet nové věci bez strachu z neúspěchu (Heitzmann 2009). Naopak napjaté nebo

stresující prostředí může vést ke snížení zájmu, ztrátě vnitřní motivace a k pasivitě žáků (Heitzmann 2009). Atmosféra v hodinách je součástí složky prostředí v rámci modelu triadické reciprocity. Z pohledu teorie sebeurčení podporuje bezpečná a přátelská atmosféra uspokojování všech základních psychologických potřeb autonomie, kompetence a sounáležitosti, což přispívá k rozvoji vnitřní motivace (Schunk, DiBenedetto 2020; Ryan, Deci 2000).

Zjištění o tom, jak žáci vnímali atmosféru během hodin, poskytuje velmi cenné informace pro pochopení jejich vztahu k předmětu i k samotnému procesu učení. Prostředí žáci vnímali jako velmi komplexní celek – od fyzických podmínek, které mohou proces učení narušovat (např. vydýchaný vzduch ve třídě nebo neútná třída), až po sociální aspekty, jako jsou vztahy mezi žáky či s učitelem. Sociálním aspektům bude pozornost věnována níže. Na základě výzkumu v této práci byla atmosféra žáky řazena mezi silné motivační faktory pozitivního rázu až na skupinu A, kde byla v prvním roce jejich studia faktor hodnocena jako slabý. U skupin B a C zastával tento faktor jednu z nejkonzistentnějších hodnot, čím se podtrhuje jeho důležitost. Heitzmann (2009) došel za pomoci stejné výzkumné metody podobných výsledků v důležitosti pro žáky. Žáci v rámci focus group rozhovorů zmiňovali faktory, které má v rukou učitel, a mají extrémní vliv na atmosféru. Sám učitel vyšel z výzkumu jako jeden z hlavních determinantů atmosféry v hodině (Heitzmann 2009). I v této práci patřil vztah s učitelem ke klíčovým faktorům.

Vztah mezi žákem a učitelem představuje zásadní prvek, který významně ovlivňuje motivaci k učení. Kvalitní, respektující a podporující vztah dokáže posílit zájem o předmět, podpořit aktivitu žáka a zvýšit jeho sebedůvěru. Učitel, který dokáže vytvořit prostředí založené na důvěře a vzájemném respektu, motivuje žáky k otevřenosti a ochotě přijímat nové výzvy. Naopak napjatý nebo autoritativní vztah může vést k demotivaci, strachu z chyb a pasivitě. Analýza vztahu s učitelem proto přináší důležitý pohled na faktory, které podporují nebo brzdí učení a motivaci žáků (Brophy 2010; Lemrová 2024; Vacek 2017). Aktivním zapojením žáků do výuky posiluje žakovskou sebedůvěru a tím přímo vede žáky k většímu zájmu o geografické předměty (Rahmouni, Aleid 2020). O'Connora a kol. (2011) i Korvasová (2024) zmiňují důležitost vlivu učitele ve svých výzkumech. Podobných trendů dosáhl výzkum s jemným rozkolem, žáci vnímali vztah s učitelem jako silný faktor. Třetí rok výzkumu ve skupině C klesla hodnota na 0,44. Téma se během focus group rozhovorů ukázalo jako druhé nejčastěji diskutované, což jasně potvrzuje jeho výrazný vliv na žáky. Někteří si jeho zásadnost možná jen nepřipouštěli či neuvědomovali. Lze předpokládat, že žáci nevnímali vliv učitele přímo, ale

někteří jej při hlubší analýze ztotožňovali s atmosférou ve vyučování. U jedinců, kde byl vliv učitele nižší, vykazovala atmosféra v hodinách vyšší hodnoty vlivu.

Vztahy s rodiči a spolužáky představují sociální faktory, které mají také vliv na motivaci žáků k učení. Podpora a zájem ze strany rodičů posilují sebedůvěru, pocit jistoty a vnitřní motivaci. Zatímco tlak nebo nezájem mohou vést k obavám z neúspěchu či ztrátě zájmu o učení. Stejně důležitý je i vztah se spolužáky – příznivé klima mezi vrstevníky podporuje sounáležitost a bezpečné prostředí pro učení, zatímco konflikty nebo sociální vyloučení mohou motivaci naopak snižovat (Heitzmann 2009). Vztah se spolužáky Heitzmann (2009) značí jako druhý nejsilnější determinant vzdělávacího prostředí v jeho výzkumu mezi adolescenty. Zatímco v písemné doplňující otázce žáci Geografického gymnázia označili vliv spolužáků za silnější než vliv rodiny, během focus group rozhovorů byla naopak více diskutována témata spojená s rodinou. V rámci rozhovorů však byla položena cílená otázka na rodinné zázemí, kdežto pro vztah se spolužáky nebyla stanovena cílená otázka a žáci se tak ke spolužákům vyjadřovali v kontextu otázky: Co má na tvoji motivaci ke geografii pozitivní vliv? Současně kromě tohoto rozdílu, je možné, že vliv mohlo mít také rozložení focus group skupin, jak je uvedeno na základě myšlenek Parker a Tritter (2006) v kapitole 9. Oba faktory – vztah s rodiči a spolužáky – spojoval sestupný charakter během zkoumaných let. Faktory měly na žáky, dle jejich slov, menší a menší vliv. Ostatně faktory se řadí mezi vnější motivační determinanty. Jejich vliv u adolescentů s rostoucím věkem klesá (Lokša, Lokšová 1999). V kontextu modelu triadické reciprocitity tyto vztahy utvářejí prostředí, které významně ovlivňuje osobní charakteristiky žáka i jeho chování. V duchu teorie sebeurčení pak uspokojování potřeby vztahovosti přispívá k rozvoji vnitřní motivace.

V případě rozdělení zdrojů a faktorů na vnější a vnitřní, kde do vnitřních spadá plně:

- zájem o geografické předměty,
- touha úspěšně splnit zadaný úkol,

lze pozorovat vyšší stabilitu po celou dobu výzkumu. Tyto faktory obecně stoupaly, tj. stávaly se důležitějšími v procesu motivace žáků. Současně oba patřily mezi nejpozitivnější faktory.

Vnější motivační faktory zaznamenávaly hlubší propad v průběhu let až na opakující se faktory, které obecně spíše rostly:

- neúspěch (kromě skupiny A),

- vztah s učitelem,
- vztah se spolužáky,
- atmosféra v hodinách.

Tím se zdůrazňuje, že je důležité v žácích podporovat vnitřní motivaci, protože ta je v čase stabilnější (Eckert 2020). Žáci vnitřně ne tak silně motivovaní jsou závislejší na vnějších popudech a tím pádem jsou náchylnější na větší motivační změny, ale i neúspěch (Fontana 2014). Speciálně v adolescentním věku, kde je víra ve vlastní schopnosti slabší než v jiných životních etapách (Freud 1993).

U analýzy na základě rozdělení dat dle pohlaví dochází k nejzajímavějším trendům u následujících zdrojů a faktorů:

- obava z neúspěchu,
- zájem,
- obava z neúspěchu,
- neúspěch.

Obava z neúspěchu patřila mezi faktory, které byly nejvíce rozdílné mezi dívkami a chlapci. Dalším rozdílem byl zájem, který u dívek sice patřil do silných faktorů, ale nedosahoval vysokých hodnot, jak tomu bylo u chlapců. Dívky často nastupovaly do školy v druhém a třetím kole přijímacího řízení, což u chlapců nebylo tak běžné. U dívek tato škola mnohdy nebyla první volbou a geografie nepatřila mezi jejich oblíbené předměty. V prvním roce, tak u dívek zájem o geografické předměty nepřevládá, avšak s postupem času a s plynoucím pobytem na škole se zájem prohluboval a stoupal. Obdobný trend u chlapců pozorován nebyl – jejich zájem zůstával stabilní. Zajímavý je rozdíl mezi obavou z neúspěchu a neúspěchem. Dívky svíral tíživý pocit, že něco nezvládnou více, než když se jich reálně neúspěch dotknul. Naprosto opačný proces byl pozorován u chlapců. Ti řadili neúspěch po celou dobu výzkumu mezi silné motivační determinanty a obavu z něj naopak mezi slabé. Chlapci se tolik nestresovali z hypotetického neúspěchu, ale když neúspěch nastal, měl na ně silný vliv. Lze konstatovat, že vnější motivační zdroje a faktory hrály významnější roli u dívek než u chlapců, zatímco v případě vnitřní motivace, zejména pokud jde o zájem o učivo, tomu bylo naopak.

Na základě výzkumu na českých školách dle Korvasové (2024), který je uveden v kapitole 2.4, došlo k následujícím shodám:

- Hodnocení bylo pro dívky důležitější než pro chlapce.
- Vliv rodiny byl u dívek silnější než u chlapců. Avšak důležitost tohoto faktoru byla menší než u hodnocení.
- Chlapci projevovali hlubší zájem o geografické předměty než dívky. Zájem byl dle metodiky studie Korvasová (2024) porovnáván s užitečností.
- Chlapci v adolescentním věku cítili větší potřebu vnitřní motivace a zájmu o geografická témata než dívky, které byly motivovány skrze známky a rodinné uznání více než chlapci.

Dále lze částečně souhlasit se švédským výzkumem Boström a Bostedt (2021), kde jeden z výsledků byl, že:

- Dívky jsou více nejisté v oblasti geografických otázek než chlapci.

Což se i v místním výzkumu potvrdilo jako větší obava z možného neúspěchu, která byla u dívek každoročně minimálně o dvě desetiny vyšší.

Stejných závěrů, co se týče sebevědomí, dosáhnul i výzkum Wang a kol. (2024). Co se oproti švédskému výzkumu nepotvrdilo, byl fakt, že:

- Dívky jsou vnitřně více motivované než chlapci.

Na základě omezených dat se dokázal spíše opak a místní výzkum souhlasí s hypotézou Korvasové (2024). Současně se jednalo o český výzkum, který je kulturně i organizačně bližší než švédský. Na druhou stranu vnitřní faktory byly ve výzkumu zastoupeny méně než vnější.

## 12.2 Uplatnění výsledků a perspektivy

Předkládaná práce patří mezi ojedinělé díky zkoumané věkové skupině a délce výzkumu. Dalším specifikem je atypičnost školy, ve které výzkum probíhal. Vzhledem k důležitosti tématu motivace jsou získané poznatky snadno přenositelné i na jiné předměty, nejen na ty přírodovědné, ale i na ty mimo oblast geografie.

Výsledky práce mohou sloužit jako podklad pro pedagogy při hlubší analýze motivačních determinantů a tím k pochopení, co vše žákovu motivaci při pobytu na střední škole ovlivňuje. Mohou rovněž upozornit na témata, na která by se učitelé či školy měli zaměřit – například podpora vnitřního zájmu, kvalita třídní atmosféry, vztahy nebo přístup k hodnocení. Tyto

poznatky lze využít, jak při plánování jednotlivých vyučovacích jednotek, tak při tvorbě strategických dokumentů školy či plánování chodu školního roku.

Práce mapuje vývoj motivačních zdrojů a faktorů v čase, tedy jak se motivace adolescentů proměňuje v čase, což může pomoci k cílenějšímu nastavení vzdělávacích strategií v rámci školy a nutné podpory ve fázi dospívání. Výzkum zároveň upozorňuje na křehkost a citlivost žáků v období adolescence, kdy jsou obzvláště vnímaví vůči vnějšímu prostředí, zpětné vazbě i přístupu dospělých. Je žádoucí, aby si fakt pedagogové uvědomovali a společně s vedením školy zohledňovali potřeby žáků tohoto věku a předcházeli tak společně nežádoucím jevům plynoucím např. ze vzájemného nepochopení.

Potenciál dat sesbíraných na škole je výrazně rozsáhlý a nebyl zdaleka vyčerpán pro účely této práce. Samotnou analýzou dat vyvstalo autorce množství dalších možných cest výzkumu, od kterých muselo být upuštěno, kvůli kapacitám diplomové práce. K dalšímu výzkumu se nabízí analýza jednotlivých žáků během let, porovnávání jednotlivých faktorů, jak se navzájem ovlivňují. Je možné se zaměřit pouze na jeden faktor, například zájem a jeho ovlivňování v průběhu let s paralelou k vnější motivaci, jako například k známce z předmětu. Na základě teorie sebeurčení je možné práci dále rozvíjet v linii autonomie nebo kompetence jedince, čemuž v rámci focus group rozhovorů nebyl vyhrazen prostor, ale jedná se o atraktivní téma. Zajímavé by také mohlo být porovnání se střední školou jiného typu. Témat pro další bádání je nepřehledné množství ať už na základě získaných dat, nebo skrze jejich další rozšiřování.

### 12.3 Limity výzkumu

Každá výzkumná práce je ovlivněna určitými omezeními, která je třeba pojmenovat a zohlednit. Uvědomění si těchto limitů umožňuje lépe porozumět dosaženým výsledkům, zasadit je do odpovídajícího kontextu a vyhnout se jejich nepřiměřené generalizaci. V této části textu jsou shrnuty hlavní omezení metodiky použité ve výzkumu, která se týkají jak samotného výběru motivačních zdrojů a faktorů na základě odborné literatury, tak úskalí během rozhovorů, a také problematické situace spojené se školní realitou. Níže jsou postupně analyzovány veškeré limity, které se při zpracování práce objevily a byly brány v potaz.

Sběr dat probíhal mezi školními roky 2022/2023 až 2024/2025. Takto dlouhý výzkum původně pro účely bakalářské práce nebyl zamýšlen, a tak autorka ke sběru dat z počátku přistupovala ne úplně komplexně. Data byla získávána anonymně. Bylo tedy zapotřebí data za první rok sběru konkretizovat a přiřadit k jednotlivým žákům v daných ročnících. Audiovizuální záznam

nakonec sehrál klíčovou roli, díky němu mohlo dojít k následné identifikaci žáků. V tom samém roce také nebylo po žácích požadováno vyplnit, zdali se jedná o pozitivní nebo negativní faktor, z toho důvodu jsou sloupce v grafech 7 a 8 šedé, jelikož tuto hodnotu nebylo možné zpětně zjistit. Dalším faktorem, který vznikl v důsledku neočekávaného využití dat do dalšího období, bylo stanovení motivačních zdrojů a faktorů na písemném doplnění. Ty musely být pro účely této práce zrevidovány na základě kapitoly 5. Byl přidán faktor špatné známky pro snadnější analýzu hodnocení a změna formulace „nuda v hodinách“ na komplexnější pojem „atmosféra v hodinách“. Nuda je podřazený obrat a její analýza nevyzrála, jen bylo zapotřebí oblast rozšířit. Avšak do grafů 6–11 nebyla cíleně zařazena, jelikož by negativně zkreslovala data, kdyby byla zahrnuta pod atmosféru v hodinách.

Dalším úskalím byla nehomogenost jednotlivých skupin při focus group rozhovorech. Ideální je mít skupiny homogenní, bylo tedy snahou zachovat je stejné jako v prvním roce výzkumu. To se však druhý rok nevyplatilo, proto je třeba přihlížet k vztahům, zda jsou jednotlivci s přidělením do skupiny smíření. K tomuto bodu se částečně věnuje kapitola 10.

V textu bylo několikrát pojednáváno o změně pedagogů geografických předmětů na podzim školního roku 2024/2025. Tyto velké změny zahýbaly celým sběrem dat, nicméně se jedná o školskou realitu a ve výzkumu bylo s přihlédnutím k možným změnám pokračováno. Na druhou stranu změny v pedagogích vyvolaly u některých žáků nové přemýšlení nad faktory, které na ně mají vliv, a uvědomili si je až se změnou pedagoga. Což pro účely práce bylo přínosné.

Dalším limitem bylo časté žakovské odbíhání k polemice nad jinými předměty. Žáci byli výzkumníci vraceni zpátky ke stěžejnímu tématu a bylo připomínáno téma výzkumu zaměřené na geografické předměty. U všech faktorů se výzkumníci dařilo oddělená témata identifikovat, ale u vztahu s učitelem bylo odbíhání k dalším předmětům, jako je český jazyk nebo matematika, tak časté, že správná identifikace nebyla 100 % možná.

Pro zkvalitnění a zobjektivnění analýzy dat bylo pracováno s analytickým softwarem MAXQDA. Program umožnil pokročilejší práci s daty a pomohl při vyvozování závěrů. Problém spočíval při analýze dat a vlivu výzkumnice. Data se kódovala na základě zadaných parametrů automaticky a výzkumnice poté všechny ručně kontrolovala, mazala přebývající a dopisovala chybějící nezakódované výpovědi. Součástí přepisů rozhovorů byly také otázky a promluvy výzkumnice, které systém zahrnul do kódování, bylo tedy za potřeby ručně všechny

výpovědi výzkumnice vymazat, aby neovlivňovaly výsledky. Zde se také mohla objevit nízká chybovost a nevymazání všech výpovědí autorky. Každý kód byl kontrolován dvakrát: jednou ihned po procesu kódování a podruhé při zpracování kapitol výzkumných zjištění. Bylo snahou předejít co nejvíce hypotetické chybovosti a snížit ji tak na minimum.

Pro úplnost je potřeba zmínit nekompletnost doplňujících písemných otázek. První mapovaný školní rok 2022/2023 nekorresponduje s celkovým počtem zúčastněných žáků. Dokládá to tabulka 6, která není v souladu s tabulkou 8. Jedná se o chybu, nebylo dohlédnuto na to, aby každý žák vyplněnou otázku odevzdal, a tak vznikl rozdíl mezi velikostmi focus group skupin a množstvím písemných doplnění. Data byla ale relativizována stejným způsobem jako při analýze mezi skupinami pro snadnější porovnání a rozdílné počty mezi dívkami a chlapci.

Ačkoli je třeba přistupovat k výsledkům s vědomím popsaných omezení, přinášejí důležité impulzy pro další diskusi i pedagogickou praxi. Kapitola shrnula všechny zkoumané poznatky výzkumu a naznačila možnosti praktického využití a směřování budoucích výzkumů.

## 13 Závěr

Škola představuje zásadní instituci formující nejen znalosti, ale i postoje a hodnotové orientace jedince. Vzdělávací proces v sobě zahrnuje mnohem více než prosté osvojování učiva – je komplexním systémem vzájemných interakcí mezi žákem, učitelem a prostředím, které společně ovlivňují motivaci k učení. Motivace se přitom ukazuje jako klíčový faktor, který determinuje úroveň zapojení žáka, jeho zájem o předmět a ochotu překonávat překážky (Schunk, Meece, Pintrich 2014). Porozumění motivaci a jejím proměnám v čase tak umožňuje nejen zefektivnit samotný vzdělávací proces, ale také přispět k tvorbě podpůrného školního klimatu, které respektuje individuální potřeby žáků a napomáhá jejich akademickému i osobnostnímu rozvoji.

Motivace je klíčovým hybatelem každého vzdělávacího procesu, ovlivňuje tedy nejen to, zda se žák do vzdělávacího procesu zapojí, ale i jak a s jakou vytrvalostí (Schweder a kol. 2025). Motivovaní žáci mají větší tendenci překonávat překážky, soustředit se na úkoly a aktivně vyhledávat nové poznatky. Naopak absence motivace bývá jednou z hlavních příčin školního neúspěchu, frustrace a ztráty zájmu o vzdělávání. Zkoumání motivace tak představuje nejen teoreticky atraktivní oblast, ale i prakticky významný nástroj pro zlepšení kvality výuky a podpory žáků v jejich rozvoji (Lemrová 2024).

Předkládaná diplomová práce se věnovala tématu motivace k učení se geografických předmětů a analyzovala vývoj motivačních zdrojů a faktorů v čase. V teoretickém rámci rozšířila základní stavební kameny motivace z bakalářské práce (Zdeňková 2023). Věnovala se hlavně modelu triadické reciprocit, který vysvětluje, jak se lidské chování utváří a mění v neustále vzájemné interakci tří klíčových složek – osobních faktorů, chování a vlivu prostředí. Motivace není izolovaným jevem, ale ideálně funguje při souhře těchto tří složek. Za jejich působení se motivace dynamicky vyvíjí. Prostředí může měnit osobní nastavení žáka, které ovlivní jeho chování, a to zase zpětně mění prostředí (Schunk, DiBenedetto 2020). Vhodným zakončením je příklad z kapitoly 2, který výstižně představuje triadickou reciprocitu. Hodina na téma kontejnerové lodní dopravy může žáky inspirovat k dalšímu zkoumání souvisejících otázek, nadšení jednoho žáka motivuje ostatní žáky. Toto kolektivní zaujetí pak zpětně inspiruje učitele, který naváže relevantním a aktuálním obsahem – případovou studií zablokování Suezského průplavu. Díky tomu se vytváří pozitivní atmosféra ve třídě, která podporuje zájem o učivo a aktivní zapojení. Celkově lze konstatovat, že autentické a smysluplné téma může ve výuce nastartovat spirálu motivace, která působí jak mezi žáky navzájem, tak mezi žáky a učitelem.

Další teorií vybranou pro ukotvení výzkumu byla teorie sebeurčení, která je vnímána jako jedna z významných teorií moderní motivace. Vychází z předpokladu, že lidské chování a motivace jsou ovlivněny mírou naplnění tří potřeb – autonomie, kompetence a vztahovosti. Analýza motivace z pohledu teorie sebeurčení napomohla porozumět tomu, jak jsou u žáků naplňovány jejich základní psychologické potřeby a tedy i tomu, jak účinně škola podporuje jejich dlouhodobý zájem o učení (Ryan, Deci 2000). V kontextu geografických či jiných školních předmětů může využití této teorie přispět k pochopení, jak atmosféra ve výuce, metody hodnocení nebo vztahy ve třídě ovlivňují zapojení a motivaci žáků.

Hlavním cílem práce bylo analyzovat, jak se motivace žáků ke studiu geografických předmětů mění v čase. Na základě sledování vývoje skupin v průběhu školních let lze konstatovat, že motivace žáků ke studiu geografických předmětů se v čase proměňuje s výrazným vlivem individuality každé skupiny až jedince. Motivace spojená s výkonem či vnějšími odměnami lehce klesá v průběhu let, stává se slabším vlivem. Naopak motivace založená na vnitřním zájmu neklesá, ale vykazuje vzestupný trend. Často dochází ke kolísání faktorů, což lze spojovat s věkem, ve kterém se žáci na střední škole nacházejí s hledáním vlastní identity, měnící se životní situací nebo nároky jednotlivých předmětů. Jak již bylo částečně zmíněno, na motivaci má vliv mnoho počátečních zdrojů a faktorů. Nejdominantnějšími je zájem o geografické předměty, vztah s učitelem, atmosféra v hodinách či hodnocení. Jisté změny byly pozorovány při bližší analýze mezi pohlavím žáků a motivačními zdroji a faktory. Za zmínku stojí obava z neúspěchu, která byla u dívek vnímaná jako silnější motivační faktor než u chlapců, a naopak chlapci vnímají vyšší míru zájmu o geografické předměty než dívky.

Ačkoliv práce poskytuje cenný vhled do proměn motivace žáků ke studiu geografických předmětů, je důležité upozornit na určitá omezení, která mohou výsledky ovlivnit. Především se jedná o neúplnost v prvním roce výzkumu, který sloužil jako podklad pro bakalářskou práci autorky, a nebylo původně zamýšleno pokračování ve výzkumu dále. Tyto proměnné byly všechny diskutovány při interpretaci výsledků a v limitech práce.

Práce poskytuje komplexní pohled na vývoj motivace žáků Geografického gymnázia ke studiu geografických předmětů mezi školními roky 2022/2023 až 2024/2025, což je relativně ojedinělý přístup díky dlouhodobému časovému sběru dat v této oblasti výzkumu. Výsledky poskytují důležité informace o proměnách motivačních zdrojů a faktorů mezi skupinami, a tak mohou pomoci pedagogům lépe rozumět potřebám svých žáků. Jak práce dokládá, motivaci tvoří dvě složky – vnitřní a vnější. Obě tyto složky byly doloženy i v rámci každé skupiny jako

přítomné, lišil se jejich poměr vlivu, a také vývoj během let. Výsledky mohou být použity při detailním plánování vyučovacích hodin, při tvorbě tematických plánů, ale i pro tvorbu strategických dokumentů školy, jako je například školní vzdělávací plán, nebo může sloužit jako podklad pro SWOT analýzu školy z pohledu wellbeingu žáků. Práce může být inspirací pro další výzkum v oblasti školní motivace, který by mohl dále upozorňovat na důležitost tématu a přispět tak ke stanovování tohoto tématu jako prioritu. To by mohlo vést ve větší podporu od státních institucí a prakticky například pro tvorbu vzdělávacích workshopů či metodik pro pedagogy.

S ohledem na výsledky práce by bylo vhodné navázat longitudinálním výzkumem na více školách například bez přírodovědného zaměření, což by pomohlo uvést obecné zákonitosti práce a možnost více generalizovat. Data z výzkumu mají hlubší potenciál, který rozhodně nebyl vyčerpán v rámci této diplomové práce, lze se dále věnovat vlivu jednoho konkrétního faktoru na jiný, jako je například zájem a hodnocení nebo hlubší porovnání mezi jednotlivci a další. Data vybízí v pokračování výzkumu na další úrovni.

## 14 Seznam zdrojů

### 14.1 Literatura

- AUERMÜLLEROVÁ, A. (2023): Alternativní metody výuky geografie. Diplomová práce. Přírodovědecká fakulta. Masarykova univerzita, Brno.
- BLAKEMORE, S. J., MILLS, K. L. (2014): Is Adolescence a Sensitive Period for Sociocultural Processing? *Annual Review of Psychology*, 65, 1, 187–207.
- BOSTRÖM, L., BOSTEDT, G. (2021): Study motivation and gender differences – a paradoxical situation in Swedish upper secondary school. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8, 4, 2581–2597.
- BROPHY, J. E. (2010): *Motivating students to learn*. Routledge, New York.
- BUREAU, J. S., HOWARD, J. L., CHONG, J. X. Y., GUAY, F. (2022): Pathways to Student Motivation: A Meta-Analysis of Antecedents of Autonomous and Controlled Motivations. *Review of Educational Research*, 92, 1, 46–72.
- BUSTIN, R. (2019): *Geography Education's Potential and the Capability Approach: GeoCapabilities and Schools*. Springer, Cham.
- CRESWELL, J. W. (2013): *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. SAGE Publications, Los Angeles.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1991): *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper Perennial, New York.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. (2007): *Psychologie pro učitele*. Portál, Praha.
- DARLINGTON, E., DUNN, K. (2015): Motivations for Case Study Selection in GCSE Geography. *Teaching Geography*, 40, 1, 20–21.
- ECKERT, E. (2020): *Erdkinderplan: Maria Montessoris Erziehungs – und Bildungskonzept für Jugendliche*. Herder, Freiburg.
- ERIKSON, E. H. (1968): *Identity: youth and crisis*. Norton, New York.

- FERJENČÍK, J. (2010): Úvod do metodologie psychologického výzkumu. Portál, Praha.
- FLETCHER WOOD, H. (2021): Responzivní výuka. Euromedia Group, Praha.
- FONTANA, D. (2014): Psychologie ve školní praxi. Portál, Praha.
- FREUD, A. (1993): The ego and the mechanisms of defence. Karnac Books, London.
- FRYČ, J. a kol. (2020): Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Praha.
- GAVORA, P., JŮVA, V., HLAVATÁ, V. (2010): Úvod do pedagogického výzkumu. Paido, Brno.
- GNAMBS, T., HANFSTINGL, B. (2016): The decline of academic motivation during adolescence: an accelerated longitudinal cohort analysis on the effect of psychological need satisfaction. *Educational Psychology*, 36, 9, 1691–1705.
- GRAZZINI, C. (2004): The four planes of development. *NAMTA Journal*, 29, 1, 27–61.
- HAGENAUER, G., RAUFELDER, D. (2021): Lehrer-Schüler-Beziehung. In: *Handbuch Schulforschung*. Springer, Wiesbaden, 1–19.
- HARTL, P. (2000): Psychologický slovník. Portál, Praha.
- HEITZMANN, J. (2009): The influence of the classroom climate on students' motivation. In: *Empirical studies in English applied linguistics*. *Lingua Franca Csport*, Pécs, 207–224.
- HENDL, J. (2005): Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Portál, Praha.
- HENDRICK, C., MACPHERSON, R. (2021): Co funguje ve třídě? Euromedia Group, Praha.
- HENNINK, M. M. (2007): *International focus group research: a handbook for the health and social sciences*. Cambridge Univ. Press, Cambridge.
- HLADKÝ, D. (2022): Gamifikace ve výuce geografie. Přírodovědecká fakulta. Univerzita Palackého, Olomouc.
- HOLEČKOVÁ, M. (2011): Motivace žáků ve výuce geografie. Diplomová práce. Přírodovědecká fakulta. Univerzita Karlova, Praha.

- CHAMBERLIN, K., YASUÉ, M., CHIANG, I. C. A. (2023): The impact of grades on student motivation. *Active Learning in Higher Education*, 24, 2, 109–124.
- CHRÁSKA, M. (2016): *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Grada, Praha.
- JAMIESON, S. (2004): Likert scales: how to (ab) use them. *Medical Education*, 38, 1217–1218.
- JELÉN, J., GONZÁLEZOVÁ, N. (2024): Badatelsky orientovaná výuka – praktická geografie, která žáky baví. *Geografické rozhledy*, 34, 1, 28–31.
- JELÉN, J., STANĚK, J. (2021): Geografii je nově možné studovat již na střední škole. *Geografické rozhledy*, 31, 2, 28–29.
- JENSEN, F. E., NUTT, A. E. (2015): *The teenage brain: a neuroscientist's survival guide to raising adolescents and young adults*. Harper, New York.
- JEŽKOVÁ, K. (2013): *Motivace žáků základních škol k učení*. Diplomová práce. Filozofická fakulta. Masarykova univerzita, Brno.
- KUBIATKO, M., JANKO, T., MRÁZKOVÁ, K. (2012): The influence of gender, grade level and favourite subject on Czech lower secondary school pupils' perception of geography. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 21, 2, 109–122.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. (2006): *Vývojová psychologie*. Grada, Praha.
- LEMROVÁ, S. (2024): *Pedagogická psychologie*. Grada, Praha.
- LOKŠA, J., LOKŠOVÁ, I. (1999): *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Portál, Praha.
- MACOUNOVÁ, V. (2020): *Učitel zeměpisu jako zdroj motivace ke studiu geografie*. Diplomová práce. Přírodovědecká fakulta. Univerzita Karlova, Praha.
- MAREŠ, J., BERAN, J., TŘEŠTÍKOVÁ, L., HORÁČKOVÁ, D. (2023): *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2023–2027*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Praha.

- MARŠÁLOVÁ, L., MIKŠÍK, O. (1990): Metodológia a metódy psychologického výskumu. Slovenské pedagogické nakladateľstvá, Bratislava.
- MATHES, E. W. (1981): Maslow's Hierarchy of Needs as a Guide for Living. *Journal of Humanistic Psychology*, 21, 4, 69–72.
- MCLAFFERTY, I. (2004): Focus group interviews as a data collecting strategy. *Journal of Advanced Nursing*, 48, 2, 187–194.
- MENA-GUACAS, A. F., LÓPEZ-CATALÁN, L., BERNAL-BRAVO, C., BALLESTEROS-REGAÑA, C. (2025): Educational Transformation Through Emerging Technologies: Critical Review of Scientific Impact on Learning. *Education Sciences*, 15, 3, 368–396.
- MENARD, S. (2002): *Longitudinal Research*. SAGE Publications, Thousand Oaks California.
- MIKŠÍK, O. (2007): *Psychologická charakteristika osobnosti*. Karolinum, Praha.
- MIOVSKÝ, M. (2006): *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada, Praha.
- MONTESORI, M. (2007): *From Childhood to Adolescence*. Montessori-Pierson Publishing Company, Amsterdam.
- MORGAN, D. L. (2001): *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Scan, Tišnov.
- NATIONAL ACADEMIES OF SCIENCES (2019): *The Promise of Adolescence: Realizing Opportunity for All Youth*. National Academies Press, Washington, D.C.
- NEWMAN, B. M., NEWMAN, P. R. (2020): *Theories of adolescent development*. Elsevier academic press, London.
- NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D. (2021): *Respektovat a být respektován*. PeopleComm, Praha.
- O'CONNOR, E. E., DEARING, E., COLLINS, B. A. (2011): Teacher-Child Relationship and Behavior Problem Trajectories in Elementary School. *American Educational Research Journal*, 48, 1, 120–162.

- PARKER, A., TRITTER, J. (2006): Focus group method and methodology: current practice and recent debate. *International Journal of Research & Method in Education*, 29, 1, 23–37.
- QU, Y. (2023): Stereotypes of adolescence: Cultural differences, consequences, and intervention. *Child Development Perspectives*, 17, 3–4, 136–141.
- RABIEE, F. (2004): Focus-group interview and data analysis. *Proceedings of the Nutrition Society*, 63, 4, 655–660.
- RAHMOUNI, M., ALEID, M. A. (2020): Teachers' practices and children's motivation towards science learning in MENA countries: Evidence from Tunisia and UAE. *International Journal of Educational Research*, 103, 101605.
- RYAN, R. M. (2019): *The Oxford handbook of human motivation*. Oxford university press, New York.
- RYAN, R. M., DECI, E. L. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 1, 68–78.
- ŘÍČAN, P. (1990): *Cesta životem*. Panorama, Praha.
- SHEN, Y., WANG, Z., LI, M., YUAN, J., GU, Y. (2022): An Empirical Study of Geography Learning on Students' Emotions and Motivation in Immersive Virtual Reality. *Frontiers in Education*, 7, 831619.
- SCHIAVO, M., PRINARI, B., SAITO, I., SHOJI, K., BENIGHT, C. C. (2019): A dynamical systems approach to triadic reciprocal determinism of social cognitive theory. *Mathematics and Computers in Simulation*, 159, 1, 18–38.
- SCHLEICHER, A. (2023): *PISA 2022: Insights and Interpretations*. Programme for International Student Assessment. OECD.
- SCHUNK, D. H., DIBENEDETTO, M. K. (2020): Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60.
- SCHUNK, D. H., MEECE, J. L., PINTRICH, P. R. (2014): *Motivation in education: theory, research, and applications*. Pearson, Harlow.
- SCHUSTER, B. (2017): *Pädagogische Psychologie*. Springer, Berlin.

SCHWEDER, S., HAGENAUER, G., GRAHL, L., RAUFELDER, D. (2025): Transitions in motivation across self-directed and teacher-directed learning: A self-determination theory perspective. *Teaching and Teacher Education*, 159.

SINGH, S. S. B., RATHAKRISHNAN, B., SHARIF, S. (2016): The Effects of Geography Information System (GIS) Based Teaching on Underachieving Students' Mastery Goal and Achievement. 2016, 119–134.

SKALNÍKOVÁ, J. (2022): Důležitost motivace pro školní úspěšnost dětí na 1. stupni ZŠ. Diplomová práce. Pedagogická fakulta. Univerzita Palackého, Olomouc.

SLATER, A., BREMNER, J. G. (2003): *An Introduction to developmental psychology*. Blackwell Pub, Malden.

SOLEM, M., BOEHM, R. G., ZADROZNY, J. (2024): *Powerful Geography: International Perspectives and Applications*. Springer, Cham.

SOLEM, M., LAMBERT, D., TANI, S. (2013): Geocapabilities: Toward an International Framework for Researching the Purposes and Values of Geography Education. 3, 3, 214–229.

SÖZEN, E. (2019): High School Students' Views and Attitudes towards Geography Courses in Turkey. *Review of International Geographical Education Online*, 9, 2, 458–478.

STEINBERG, L. D., LERNER, R. M. (2009): *Handbook of adolescent psychology*. J. Wiley & sons, Hoboken.

SUMMERS, E. J., DICKINSON, G. (2012): A Longitudinal Investigation of Project-based Instruction and Student Achievement in High School Social Studies. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 6, 1, 6.

SVATOŇOVÁ, R. (2016): Motivace žáků k učení. Diplomová práce. Pedagogická fakulta. Univerzita Karlova, Praha.

ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM GEOGRAFICKÉHO GYMNÁZIA (2024): Střední průmyslová škola zeměměřická a Geografické gymnázium. Praha.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. (2007): Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Portál, Praha.

VACEK, P. (2017): Pedagogická psychologie. Gaudeamus, Hradec Králové.

VÁGNEROVÁ, M. (2005): Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání. Karolinum, Praha.

VÁGNEROVÁ, M., LISÁ, L. (2021): Vývojová psychologie. Karolinum, Praha.

WANG, L., LIU, L., MENG, X., GAO, Q., FAN, M. (2024): The Relationship between Geographical Self-Efficacy and Academic Achievements in Geography: A Moderated Mediating Model. Sustainability, 16, 7, 2682.

WEINBURGH, M. (1995): Gender Differences in Student Attitudes Toward Science: A Meta-Analysis of the Literature from 1970 to 1991. Journal of research in science teaching, 32, 4, 387–398.

WORLD HEALTH ORGANISATION (2023): Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey. Regional Office for Europe.

YAKAR, A. (2022): A Longitudinal Research: Students' Motivational Sources when Preparing for Centralized Exams in Turkey. E-International Journal of Educational Research, 13, 1, 254–282.

YILDIRIM, T. (2017): An Examination of High School Social Science Students' Levels Motivation towards Learning Geography. International Education Studies, 10, 7, 1–9.

ZDEŇKOVÁ, V (2023): Motivace ke studiu geografie. Bakalářská práce. Přírodovědecká fakulta. Karlova univerzita, Praha.

## 14.2 Internetové zdroje:

ČAKLOŠ, T. (2019): Priority pro Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030. Otevřeno. Dostupné z: <https://otevreno.org/strategie-2030/> (6. 7. 2025).

GeoCapabilities (2021): GeoCapabilities for social justice education and training. GeoCapabilities. Dostupné z: <https://www.geocapabilities.org/geocapabilities-3/> (14. 11. 2024).

National Weather Service (2005): Hurricane Katrina – August 2005. National Oceanic and Atmospheric Administration. Dostupné z: <https://www.weather.gov/mob/katrina> (27. 1. 2025).

ČŠI (2017): Mezinárodní šetření PISA 2015. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/dokumenty/publikace/narodni-zprava-pisa-2015> (13. 2. 2025).

ČŠI (2023): Národní zpráva PISA 2022. Matematická, čtenářská a přírodovědná gramotnost. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023\\_p%20%99%3%adlohy/Mezin%3%a1rodn%3%ad%20%20%5%a1et%20%99en%3%ad/PISA\\_2022\\_e-verze-9.pdf](https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023_p%20%99%3%adlohy/Mezin%3%a1rodn%3%ad%20%20%5%a1et%20%99en%3%ad/PISA_2022_e-verze-9.pdf) (18. 4. 2025).

MAXQDA (2025): Why MAXQDA. Dostupné z: <https://www.maxqda.com/why-maxqda> (12. 6. 2025).

# PŘÍLOHY

**Příloha 1: Přehled kódů a frekvencí vygenerovaných z MAXQDA; vlastní zpracování**

<b>kódovací systém MAXQDA</b>	<b>frekvence</b>
celkový počet kódů	656
vztah se spolužáky	27
vztah s rodiči	31
vztah s učitelem	167
atmosféra v hodině	45
trest	0
plnění úkolu	13
obava a neúspěch	54
zájem o geografii	219
hodnoty, postoj, emoční vztah	19
známky	49
přijímací řízení	32