

Univerzita Karlova v Praze
Přírodovědecká fakulta
katedra sociální geografie a regionálního rozvoje

Studijní program: Geografie
Studijní obor: Učitelství geografie



Bc. Martina Holečková

Motivace žáků ve výuce geografie
Pupils' motivation in teaching geography

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: RNDr. Dana Řezníčková, Ph.D.

Praha 2011

Prohlášení:

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

V Praze, 18. 08. 2011

Podpis

Poděkování:

Ráda bych poděkovala za pomoc při tvorbě této práce své vedoucí diplomové práce RNDr. Daně Řezníčkové, Ph.D. Zároveň bych ráda poděkovala i všem základním školám, které se prostřednictvím svých žáků zúčastnily výzkumu.

Anotace

Diplomová práce obsahuje část teoretickou a empirickou. Teoretická část na základě rozboru odborné relevantní literatury odpovídá na to, jak obsahově vymezit pojem motivace. Dále pak, které faktory ve výuce motivují či demotivují žáky základní školy pro studium zeměpisu jako celku a na způsob jakým může být sebereflexe učitele přínosná pro motivaci ve výuce zeměpisu. Výsledky empirické části dotazníkového šetření vypovídají o preferencích a s tím související motivaci žáků ve výuce zeměpisu, které by měly vést k zamyšlení se a vlastní autoregulaci učitelů zeměpisu, aby mohli poskytnout žákům kladnou motivaci pro učení. Součástí práce je také vytvořený dotazník vypovídající o preferenci, faktorů, činností a témat při výuce zeměpisu, využitelný pro běžnou školní praxi, sloužící k diagnostice žáků a autoregulaci učitele zeměpisu.

Klíčová slova:

motivace, motivace žáků, zeměpis, motivační faktory, autoregulace učitelů, dotazník

Summary

The thesis is consists of theoretical and empirical part. The theoretical part is analysis with of relevant specialist literature answers how to define the concept of motivation. If it is clearly defined. Than it answers, which self-adjustment motivation factors motivate or demotivate pupils in study of geography as a whole and then which ay self-reflection can be useful for motivation in teaching geography. Results of questionnaire inquiry reveal about preferences and pupils motivation in geography lessons, which should lead to reflection and self-regulation of geography teachers that can give positive motivation to pupils learning. The thesis also created a questionnaire revealing preferences, factors, activities and topics for teaching geography, usable for everyday school practice, used to diagnose of pupils and to self-regulation teachers of geography.

Key words:

motivation, pupils' motivation , geography, self-adjustment motivation factors, self – regulation, questionnaire

Obsah

1	Úvod	11
	Část teoretická	14
2	Motivace: vysvětlení základních pojmů a přístupů.....	14
2.1	Různé pojetí motivace	16
2.2	Motivace žáků při výuce.....	19
2.2.1	Negativní motivování žáků	21
2.2.2	Motivování žáků pomocí vybraných potřeb.....	22
2.3	Motivační a aktivizační faktory ve výuce.....	23
2.4	Organizační formy výuky a výukové metody jako motivující prvek	27
2.4.1	Oblíbenost a účinnost výukových metod	29
2.5	Autodiagnostika učitele a motivace žáků	33
2.6	Pohled jiných výzkumů zabývajících se motivací ve výuce zeměpisu ...	36
2.6.1	Postoje žáků k přírodním vědám	36
2.6.2	Žákovský postoj k předmětu zeměpis	38
	Část empirická	41
3	Vlastní výzkum	41
3.1	Předvýzkum	42
3.2	Výzkumný vzorek.....	42
3.3	Získání dat.....	45
3.4	Metodika výzkumu	46
3.5	Výsledky	52
4	Závěr	65
5	Použitá literatura	72
6	Přílohy	75

Seznam použitých zkratk:

ČR – Česká republika

MFF UK - Matematicko – fyzikální fakulta Univerzity Karlovy v Praze

MŠMT ČR - Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

OECD – Organizace pro mezinárodní spolupráci a rozvoj

PedF UK – Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze

PISA - Programme for International Student Assessment, Mezinárodní výzkum čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti patnáctiletých žáků

PřF UK – Přírodovědecká fakulta, Univerzita Karlova v Praze

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SCIO - na státu nezávislá společnost, instituce zabývající se vývojem a organizací testování v rámci přijímacích zkoušek a přípravy na ně

ŠVP – Školní vzdělávací program

ZŠ – Základní škola

Seznam použitých zkratk pro účely výzkumu praktické části a odkazovaných příloh

Školy:

- 2. ZŠ - ZŠ a MŠ Zd. Petříka, Kladno (2.zš Kladno)
- 5. ZŠ - Základní škola Kladno, Moskevská (5. ZŠ Kladno)
- 6. ZŠ - ZŠ a MŠ Kladno, Doberská (6. ZŠ Kladno)
- 10. ZŠ - ZŠ Kaldno, C. Boudy (10. ZŠ Kladno)
- 11. ZŠ - ZŠ Kladno, Vašatova (11. ZŠ Kladno)
- 12. ZŠ - ZŠ Kladno, Brjanská (12. ZŠ Kladno)
- CV - ZŠ a MŠ Červený Vrch
- GJ - ZŠ J. Gutha Jarkovského
- H - ZŠ a MŠ Hanspaulka
- KZ - ZŠ Kamenné Žehrovice

Pohlaví:

- M – pohlaví mužské (chlapci)
- Z – pohlaví ženské (dívky)

Ročník:

- 6 – šestý ročník
- 7 – sedmý ročník
- 8 – osmý ročník
- 9 – devátý ročník

Odpověď:

- 0 – nezodpovězená otázka (žádná odpověď)
- 1 – určitě ano
- 2 – spíše ano
- 3 – spíše ne
- 4 – odpověď určitě ne
- 1+2 - součet odpovědí určitě ano a spíše ano
- 3+4 – součet odpovědí určitě ne a spíše ne

Seznam rámečků, tabulek a obrázků:

Seznam rámečků:

Rámeček 1: Čtyři typy přístupů k motivaci

Rámeček 2: Motivace jako souhrn vnitřních a vnějších faktorů

Rámeček 3: Motivace výkonu jako snaha jedince překonávat překážky

Rámeček 4: Vnitřní a vnější motivace žáků při výuce

Rámeček 5: Motivace v rámci psychologie pro pedagogy

Rámeček 6: Funkce motivace ve výchovně vzdělávacím procesu

Rámeček 7: Motivační činitele ve výuce dle Čápa

Rámeček 8: Motivační faktory ve výuce dle Hunterové

Rámeček 9: Obtížnost, obliba, význam předmětu a motivace žáků

Rámeček 10: Důvody učení podle Pettyho

Rámeček 11: Subjektivní a objektivní klíčové faktory motivace žáků ve výuce

Rámeček 12: Předpoklady spojené s učitelovou motivací žáků podněcují k autoregulaci

Obrázek:

Obrázek 1: Pyramida učení

Seznam tabulek:

Tabulka 1: Přehled organizačních forem výuky

Tabulka 2: Klasifikace výukových metod

Tabulka 3: Oblíbenost metod výuky

Tabulka 4: Seznam škol účastnících se výzkumu

Tabulka 5: Počet sledovaných tříd dle ročníků

Tabulka 6: Počet žáků a sledované ročníky podle škol

Tabulka 7: Počty žáků, dívek a chlapců jednotlivých ročníků

Tabulka 8: Věk žáků v ročnících

Tabulka 9: Znamka v prvním pololetí podle ročníku a pohlaví

Tabulka 10: Procentuální podíl žáků a zájem o zeměpisná témata 1

Tabulka 11: Procentuální podíl žáků a zájem o kontinenty - 1

Tabulka 12: Zájem o předmět podle ročníku (položka E12) – odpověď ANO/NE

Tabulka 13: Procentuální podíl odpovědí všech žáků na položky G, H, I, J, K – 1

Seznam příloh:

Příloha A

Schéma 1: Grafické znázornění použití autodiagnostické metody pro účinnou sebereflexi učitele – oblasti tří konceptů

Tabulka 1: Pořadí předmětů podle oblíbenosti, obtížnosti a významu, jak je vnímají žáci, a podle jejich prospěchu

Tabulka 2: Obliba předmětu – pořadí

Tabulka 3: Obtížnost předmětu – pořadí

Tabulka 4: Význam předmětu – pořadí

Příloha B

Dotazník výzkumného šetření

Příloha C

Tabulky

Tabulka 1: Procentuální podíl žáků a činnosti, které je zaujmou

Tabulka 2: Procentuální podíl žáků a zájem o zeměpisná témata 2

Tabulka 3: Procentuální podíl chlapců a zájem o zeměpisná témata

Tabulka 4: Procentuální podíl dívek a zájem o zeměpisná témata

Tabulka 5: Procentuální podíl žáků a zájem o kontinenty - 2

Tabulka 6: Procentuální podíl chlapců a zájem o kontinenty

Tabulka 7: Procentuální podíl dívek a zájem o kontinenty

Tabulka 8: Procentuální podíl žáků a vybrané problémy

Tabulka 9 : Procentuální podíl chlapců a vybrané problémy

Tabulka 10 : Procentuální podíl dívek a vybrané problémy

Tabulka 11: Procentuální podíl chlapců a mimoškolní aktivity

Tabulka 12: Procentuální podíl dívek a mimoškolní aktivity

Tabulka 13: Procentuální podíl pohlaví a mimoškolní aktivity celkem

Tabulka 14: Procentuální podíl pohlaví a zájem o předmět zeměpis – položka E12

Tabulka 15: Procentuální podíl ročníků a mimoškolní aktivity

Tabulka 16: Procentuální podíl pohlaví, který žil více jak půl roku v jiném státu

Tabulka 17: Procentuální podíl žáků a pohnutky k učení

Tabulka 18: Procentuální podíl ročníků a pohnutka F2 (s největším podílem odpovědí ANO)

Tabulka 19: Procentuální podíl ročníků a Pohnutka F5 (s největším podílem odpovědí NE) podle ročníku

Tabulka 20: Procentuální podíl žáků podle známky a nuda při zeměpisu

Tabulka 21: Procentuální podíl žáků podle známky a oblíbenosti předmětu

Tabulka 22: Procentuální podíl podle známky a témata, kterým nerozumí

Tabulka 23: Procentuální podíl žáků podle známky a obliba přijít na něco sám

Tabulka 24: Procentuální podíl odpovědí podle známky a obliba jasného sdělení co má žák při hodině dělat

Tabulka 25: Procentuální podíl odpovědí všech žáků na položky G, H, I, J, K - 2

Grafy

Graf 1: Zájem o předmět podle pohlaví (položka E12)

Graf 2: Procentuální podíl žáků, nuda při zeměpise oblíbenost předmětu

Příloha D

Získaná data výzkumného šetření

1 Úvod

Kulturně vyspělá společnost klade důraz na vzdělání jako na jeden z cenností státu a záruku dobré budoucnosti. Mnoho rodičů by si přálo vzdělané potomky. „Z mého dítěte musí něco být! Takové oprávněné přání má asi většina rodičů. Jeho splnění automaticky nerozlučně spojujeme s úspěchy ve škole. Na základě tohoto přesvědčení se rodiče snaží své ratolesti vést k co nejlepším školním výsledkům“ (Helms, W., 1995, s. 7). S obdobím po sametové revoluci do České republiky přichází nové přístupy pro výuku a pohled na školství vůbec. Naproti tomu v současném uspěchaném světě, mnoho rodičů má na své potomky stále méně času. S vidinou dobrého zajištění svých blízkých přichází z práce v pozdních hodinách. Téměř vždy děti vyrůstají s počítačem, televizí a někdy s chůvou. Paradoxně s touhou po vzdělání rodiče často škole přisuzují své nezdary ve výchově dětí, školu, metody vyučování a učitele samotného podceňují a to dokonce i v přítomnosti dětí. Společně se změnou ve výchově jakoby se měnilo i chování dětí. Učiteli nestačí přednášet pravdivé a jistě alespoň pro některé zajímavé informace. Je potřeba, aby zaujmul, aby většina a nejen někteří se sami chtěli učit něčemu novému. To vyžaduje, aby vůbec dokázali spolupracovat a soustředit se na myšlenku sdělení, které se jim snaží učitel předat. Leckdy právě toto je to nejobtížnější z učitelské profese dnešní doby. Se zmíněnou problematikou jsem se setkala osobně i prostřednictvím kolegů v učitelském sboru při své učitelské praxi na základní škole. Velmi mě zajímá, jak co nejúčinněji vyučovat zeměpis. Jsem toho názoru, že motivace a zájem žáků patří mezi důležité faktory ovlivňující účinnost výuky zeměpisu, proto jsem se rozhodla podrobněji se zabývat touto problematikou ve své diplomové práci.

Zajímavé je, že na jedné straně obecně prestiž učitele klesá, platové ohodnocení učitelů na základní škole nedosahuje výše současného průměrného platu v našem státu. Na druhé straně roste význam vzdělání a velký význam se přikládá škole, učitelům a jeho kvalitám. „Proto také jak země Evropské unie, tak nejvyspělejší státy světa sdružené ve společné Organizaci pro mezinárodní spolupráci a rozvoj (OECD)

věnují škole a učitelé stále větší pozornost. Realizují srovnávací výzkumy, porovnávají kvalitu, úspěšnost škol a učitelů ve svých členských zemích. Přinášejí podněty pro přejímání pozitivních zkušeností, jak sladit krok v tom nejlepší smyslu slova“ (Hrabal, V., 2010, s. 8). V České republice byl v souvislosti s touto snahou o zajištění dobré školy a kvalitních učitelů realizován výzkumný záměr „Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání“, podporovaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT ČR). Jehož součástí je i výzkum Doc. PhDr. Vladimíra Hrabala, CSc. a Doc. PhDr. Isabelly Pavelkové, CSc., publikovaný v časopisu „Pedagogika“ a v knize s názvem „Jaký jsem učitel“. V tomto výzkumu se autoři zaměřili na oblibu, obtížnost, důležitost (význam) jednotlivých předmětů a jejich rozdílné vnímání žáky a učitelem. Jako součást své práce předkládají i vyhotovené dotazníky, s jejichž pomocí si může každý učitel v praxi zhodnotit konkrétní rozdílnost ve vnímání „jeho“ předmětu a zároveň tak i jeho samého. Výše zmíněný výzkum ukázal zajímavé výsledky ze školské praxe v obecné rovině i konkrétnější výsledky za jednotlivé výukové předměty vč. zeměpisu. Předkládaná diplomová práce si bere tento výzkum za vzor a dále se snaží některé výsledky rozvést pro potřeby výuky zeměpisu na základní škole. Kromě výše citované studie, diplomová práce vychází ze studie další literatury z oblasti pedagogiky, psychologie, didaktiky a z výsledků vlastního empirického výzkumu.

Cílem diplomové práce je odpovědět na tyto výzkumné otázky:

1. Jak obsahově vymezit pojem motivace. Je jednoznačně definován?
2. Které faktory ve výuce motivují či demotivují žáky základní školy pro studium zeměpisu jako celku?
3. Jakým způsobem může být sebereflexe učitele přínosná pro motivaci ve výuce zeměpisu?
4. Co motivuje či demotivuje žáky základní školy pro studium vybraných geografických témat?

5. Jak žáci hodnotí vybraná geografická témata z hlediska zájmu?
6. Existují výrazné rozdíly v zájmu o předmět zeměpis podle pohlaví?
7. Existují výrazné rozdíly v zájmu o předmět zeměpis podle ročníku?
8. Při kterých činnostech výuky zeměpisu se žáci výrazně nudí?

Sekundárním cílem práce je také:

Vytvořit modelový dotazník vypovídající o preferenci, faktorů, činností a témat při výuce zeměpisu, využitelný pro běžnou školní praxi, sloužící k diagnostice žáků a autoregulaci učitele zeměpisu.

Diplomová práce obsahuje část teoretickou a empirickou. Teoretická část na základě rozboru odborné relevantní literatury odpovídá na výzkumné otázky č. 1 až 3. Druhá část shrnuje výsledky vlastního dotazníkového šetření, jehož záměrem je získat odpovědi na výzkumné otázky č. 4 až 8.

Výsledky empirické části práce vypovídají o preferencích a s tím související motivaci dnešních žáků při hodinách zeměpisu. Měly by také vést k zamyšlení se a vlastní autoregulaci činnosti učitelů zeměpisu proto, aby mohli poskytnout žákům kladnou motivaci pro učení a pro spolupráci v hodině.

Část teoretická

Jak je stanoveno v úvodu teoretická část práce se snaží odpovědět na tyto výzkumné otázky:

- Jak obsahově vymezit pojem motivace. Je jednoznačně definován?
 - a. Které faktory ve výuce motivují či demotivují žáky základní školy pro studium zeměpisu jako celku?
 - b. Jakým způsobem může být sebereflexe učitele přínosná pro motivaci ve výuce zeměpisu?

2 Motivace: vysvětlení základních pojmů a přístupů

Pojem motivace v sobě skrývá velice obsáhlé téma. „Slovo motivace je termín odvozený z latinského *motivus*, což je forma slova *moveo* - hýbám a *movere* - pohybovat, a vyjadřuje tak přenesení hybné síly chování a jednání“ (Slepička, 2001, s. 7). Poněkud úžeji vysvětluje odvození termínu také Čáp (2001): „Termín motivace je odvozen z latinského *movere* – hýbati se, pohybovati“.

Principy motivace, i když ne tímto termínem pojmenované se vyskytují už v dílech autorů dávného starověku a jejich výzkum je stále aktuální i v současné době. „Platon rozlišoval tři duševní síly - rozum, mysl a žádost – a Aristoteles rozdělil lidské síly na tělesné, pudy a vyšší duševní. Pro starořecké epikurovce se dokonce staly pudy a tělesné potřeby etickým ideálem, pomocí něhož se mělo dosáhnout blaženosti (hedonismus). Tomáš Akvinský rozlišoval mezi smyslovou žádostivostí a racionální vůlí a empirista Tomáš Hobbs uznával přirozené instinkty jako žádostivost a snažení. Metafyzický směr zastával Baruch Spinoza a vyzdvihoval poznávání přirozených pudů, citů - tělesných i duševních jevů, které jsou dány přírodou a jejichž soulad působí libost. Immanuel Kant formuloval trojdílnost psychologie: poznání, cit, vůle a prvky motivace jsou zde zahrnuty do dvou kategorií

- city a vůle. Darwinismus považoval za primární motivy instinkty u lidí a zvířat. Tuto teorii později rozvinul zvláště S. Freud, který značně ovlivnil řadu psychologů svou psychoanalýzou. Z teorií 19. století jsou hlavními proměnnými pro psychologický výzkum instinkty, pudy a potřeby. Jimi se pak také zabývají různé teorie motivace konstruované v následujícím století. Již v prvních dvou desetiletích 20. století se postupně ukazovalo, že například nedostačuje pojem vůle, protože zahrnuje příliš širokou oblast, a je tedy nepřesný. Objevuje se proto vedle něj pojem nový - motivace“ (Slepička, D., 2001, s. 7).

Do současnosti se tedy vytvořila řada přístupů, které přinášejí různý obsahový výklad problematiky motivace. V rámečku č. 1 jsou čtyři Madsenovi typy přístupů k motivaci, tak jak je Balcara uvádí Hrabal, Man, Pavelková, (1989) ve své analýze motivačních teorií.

Rámeček 1: Čtyři typy přístupů k motivaci

- Homeostatický, spočívající na homeostatickém principu,
- pobídkový spočívající v předpokladu, že specificky lidská motivace je motivace vyplývající ze snahy přesáhnout současný stav vlastní existence tím, že člověk realizuje vlastní vývojové možnosti,
- poznávací, spočívající v kognitivistickém přístupu,
- humanistický, spočívající jednak v hédonickém principu, tj. „prvotní pobídce“, jednak v principu učení, na jehož základě jsou osvojovány tzv. „druhotné pobídky“ podmíněným spojením. Původně neutrální podnět se stává motivujícím, protože je asociován s dosažitelnou libostí.

Zdroj: Balcar in Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 15

Rámeček č. 1 vypovídá o různých výkladových principech, které vždy svým vlastním pojetím chápou motivaci a tedy i chování člověka. Některé uvedené principy se více zabývají obsahovou stránkou, tedy tím, co je příčinou motivace a jiné se zajímají o procesuální stránku, tedy jak motivy působí na chování. Vlasáková (2002, s. 10) toto třídění zjednodušuje a vysvětluje: „Hédonický přístup souvisí s prožitkem libosti a nelibosti. Kognitivní přístup klade důraz na význam poznávacích procesů pro chování člověka. Základem homeostatického principu je

předpoklad přirozeného stavu organismu, rovnováhy jeho vnitřního prostředí. Humanistický přístup k motivaci spočívá ve snaze přesáhnout současný stav vlastní existence“.

2.1 Různé pojetí motivace

Podobně jako existuje několik různých přístupů ke vnímání motivace, existují také různé definice jakožto samotné vysvětlení a vnímání termínu motivace. Žádný z přístupů nepostihuje problém motivace v celé její šíři. V souvislosti s tím, že se jedná o mezioborovou problematiku, více či méně odlišné vnímání motivace je ovlivněno i jeho zasazením do různých vědních oborů. Dále se pojetí motivace a pohled na ni se liší v souvislosti s hlavním studovaným či popisovaným tématem, kterému se autor věnuje. Zabývat se jediným pohledem však znamená nevěnovat se všem úrovním motivace. Tato práce se dále zabývá jen pedagogicko-psychologickým pojetím motivace.

Pedagogický slovník autorů Průchy, Walterové a Mareše z roku 2009 rozlišuje pojmy motivace, motivace výkonu a termín motivace žáků při výuce (viz rámeček č. 2 až 4).

Rámeček 2: Motivace jako souhrn vnitřních a vnějších faktorů

Motivace je **souhrn vnitřních i vnějších faktorů**, které: 1. spouštějí lidské jednání, aktivují ho, dodávají mu energii; 2. zaměřují toto jednání určitým směrem (snaha něčeho dosáhnout anebo něčemu se vyhnout); 3. udržují ho v chodu, řídí jeho průběh i způsob dosahování výsledků; 4. navozují hodnocení vlastního jednání a prožívání, vlastních úspěchů a neúspěchů, vztahů s okolím.

Zdroj: Hrabal, Man, Pavelková, in Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 158

Podobně jako v rámečku č. 2 vysvětluje jiné dílo motivaci také jako: „souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka. Zkoumání motivace lidského chování je hledáním odpovědi na otázku, proč se člověk chová určitým způsobem, co je příčinou jeho chování“ (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 16).

Rámeček 3: Motivace výkonu jako snaha jedince překonávat překážky

Snaha jedince překonat překážky, obstát ve výkonových situacích (jak ve vlastních očích, tak v očích jiných lidí), vytrvat v náročné činnosti, dosáhnout cíle, být úspěšný. Jedinec je motivován jednak *vnitřními faktory (zejm. potřebami)*, jednak *faktory vnějšími (tzv. incentivami)*. Mezi výkonové potřeby žáka mj. patří: potřeba samostatnosti, potřeba kompetence, potřeba úspěšného výkonu, potřeba vyhnouti se neúspěchu a někdy (paradoxně) i potřeba vyhnouti se úspěchu, tj. potřeba neupozorňovat na sebe.

Zdroj: Hrabal, Man, Pavelková, I. in Průcha, 2009, s. 158

Z rámečku č. 3 vyplývá, že člověk je motivován k výkonu a překonání překážek vnitřními a vnějšími faktory. Lze předpokládat, že tyto faktory působí i během výuky zeměpisu. Je proto žádoucí, aby učitel vytvořil takové výukové podmínky, které umožňují uspokojit žákovu potřebu samostatnosti či potřebu úspěšného výkonu aj. Pokud je žák motivován vnitřními faktory, výkonovými potřebami, pracuje při hodině zeměpisu také podle toho, zda má potřebu úspěchu či neúspěchu. Podstatu vnitřní a vnější motivace více přibližuje rámeček č. 4.

Rámeček 4: Vnitřní a vnější motivace žáků při výuce

U žáka se uplatňují dva základní **typy motivace**: vnější motivace (především ze strany učitele, ale též spolužáků a zprostředkovaně i rodičů); vnitřní motivace (žák sám).

1. Vnější motivování žáků ze strany učitele: stanovování cílů výuky; sdělování svých postojů vůči žákovi, třídě (kladné, neutrální, záporné); sdělování svého očekávání vůči žákům (Pygmalion-efekt, Golem-efekt); probouzení poznávacích potřeb žáků (problémové úlohy); probouzení sociálních potřeb (sociální klima ve třídě); probouzení výkonové motivace (sociální norma, individuální norma); využívání odměn a trestů; eliminování pocitu nudy; předcházení strachu ze školy, určitého předmětu-, ze zkoušení .

2. Vnitřní motivace žáka: vychází ze žákova sebepojetí (včetně vnímané osobní zkušenosti, tj. self-efficacy), žákových osobních cílů a aktuálních zájmů, ze žákova hodnocení aktuální situace ve výuce (nebezpečí, šance, výzva), z podoby zadávaných úkolů (zajímavost, obtížnost, užitečnost), z žákovy minulé zkušenosti (mj. z dosavadních úspěchů a neúspěchů a žákovského pohledu na jejich příčiny), z žákova hodnocení postoje spolužáků k výuce.

Zdroj: Kalhous, Obst, Petty, Hrabal, Man, Pavelková in Průcha, 2009, s. 158

Dle mého soudu pro školní praxi je důležité si uvědomit, že vnitřní a vnější motivace se vzájemně prolínají a ovlivňují. Znamená to, že případná snaha žáka být ve výuce zeměpisu aktivní a úspěšný, záleží mj. na aktuálním působení vnějšího okolí prostřednictvím spolužáků, učitele, celkové atmosféry ve třídě, do „hry“ však vstupují i další vnější mimoškolní vlivy (rodiče, média, kamarádi aj.). Je důležité, co a jak působilo na žáka do té doby, než začala výuka zeměpisu ten den, týden, měsíc, ale i to co se odehrávalo již dříve v jeho dosavadním životě. Stále jde o motivaci vnější. Podle ní si žák sám utváří svou vnitřní motivaci, jsou to jeho postoje, cíle, zájmy atd. Většina z nich byla již dříve formována vnějším okolím, zkušeností. Učitel zeměpisu by se měl přes faktory, které na žáka působí a které vlastně nezná, pokusit žáka kladně motivovat k aktivitě, probudit jeho pozornost tak, aby došlo k naplnění cíle výuky.

Obdobně dva typy motivace, resp. zdroje motivace rozlišuje Fontana (2010, 153 s.) s tím rozdílem, že je odlišně pojmenovává. Konkrétně zdroje motivace rozděluje „... na intrinsické druhy motivace, které pocházejí z jedince samého, a extrinsické, které jsou mu poskytovány okolím.“

Obecnou rovinu motivace z pedagogicko-psychologického pohledu zachycují i další autoři. Příkladem je definice Čápa v rámečku č. 5, která se v zásadě od výše uvedených definicí neliší. Drobné rozdíly jsou v akcentu na to, co vše motivace ovlivňuje (činnosti, prožívání, chování a osobnost) a jak působí (aktivuje a směřuje) Na jiném místě Čáp (2001, s. 145) konstatuje, že „Motivaci chápeme jako souhrn hybných momentů v osobnosti a v činnosti: souhrn toho, co člověka pobízí, aby něco dělal, nebo co mu v tom zabraňuje.“ Nejde tedy jen o „aktivaci“, ale i o „deaktivaci“ ve smyslu zabránění určité činnosti.

Rámeček 5: Motivace v rámci psychologie pro pedagogy

„Velmi obecně formulováno motivace znamená souhrn hybných momentů v činnostech, prožívání, chování osobnosti. Hybnými momenty rozumíme to, co člověka podněcuje, pobízí, aby něco dělal, reagoval nebo naopak ho tlumí, co mu zabraňuje něco konat, reagovat. Motivace dodává činnosti, našemu prožívání a chování jednak energii, jednak směr. Aktivizuje a zároveň směřuje. V motivaci působí jednak vnější pobídky (incentivy), jednak vnitřní motivy.“

Zdroj: Čáp, 2001, s. 92

Na rozdíl od pojetí rámečků č. 3 a 4, rámeček č. 5 tak jednoduše spojuje vnitřní a vnější motivaci s vnitřními a vnějšími hybnými momenty. Podobně však vnější hybné momenty označuje termínem pobídky či incentive a motivy chápe jen jako souhrn vnitřních hybných momentů. Dále však ve své práci Čáp uvádí: „Vnější pobídky a vnitřní motivy jsou těsně spjaty. Při nedostatku vnitřní motivace nemusí pobídka působit. Mnohdy však pobídka zvenčí stimuluje, zesiluje vnitřní motiv“ (Čáp, 2001, s. 92).

Helms (1996, s. 8-9) klade důraz především na vnější působení, říká, že „motivovat znamená pohnout někoho k tomu, aby se začal chovat podle mého přání, aby změnil staré způsoby chování za nové. Klíčem k motivaci je zjištění, čeho by chtěla druhá osoba dosáhnout“.

Z řečeného o motivaci vyplývá, že pojem motivace nelze jednoznačně obsahově vymezit. Pojem motivace není jednoznačně definován. Více či méně odlišné vnímání motivace je ovlivněno i jeho zasazením do různých vědních oborů. Různí autoři zabývající se pedagogicko psychologickým pojetím motivace vymezují obsahovou stránku tohoto termínu vlastním výkladem, či využívají výklady jiných autorů. Pohled na termín motivace se různí v souvislosti se studovaným či popisovaným tématem. Existují různé výkladové principy, některé se více zabývají obsahovou stránkou, tedy tím, co je příčinou motivace a jiné se zajímají o procesuální stránku, tedy o to, jak motivy působí na chování. Některé příklady jsou uvedeny výše.

2.2 Motivace žáků při výuce

V této práci vycházíme z motivace žáků při výuce uvedené podle pedagogického slovníku v rámečku č. 4. Je zřejmé, že vnitřní i vnější motivace jsou součástí každodenního života, na základě vnitřních i vnějších pohnutek se odehrává celý život jedince. Také sám učitel by měl být schopen využívat vhodné způsoby ovlivňování vnitřní i vnější motivace. Motivace žáků však přesahuje rámec vyučování a třídy. Na žáka nepůsobí jen škola, ale jistě rodina, domácí příprava a mimo jiné například mimoškolní a zájmové aktivity.

Předkládaná práce se dále zabývá jen motivací žáků při výuce, čili tím, co může přímo ovlivnit vyučující. Podle Hunterové (1999, s. 22) každý učitel trpí frustrací, pokud vidí, že se žák příliš nesnaží a proto je zásadní, aby si učitelé uvědomili tři zásady: „motivace není vrozená, je naučená; co je naučené, tomu lze i vyučovat (a naučit); vyučování je naše záležitost“ (Hunterová, 1999, s. 22). „Motivaci učitel neuplatňuje jen v první fázi vyučovacího procesu, ale v průběhu celé učební činnosti. Pokud žákovi chybí motivace, málo pomáhají jiné prostředky, pokud se podaří zesílit motivaci, podstatně se zlepšuje situace při učení“ (Šulková, 2010, s. 9). Motivace je zásadním východiskem pro samotné učení a vyučování žáků. Dle Fontany (2010, s. 153): „Není-li přítomna dostatečná motivace, uspokojivé učení ve škole pravděpodobně neproběhne.“

K intrinsické (vnitřní) motivaci Fontana (2010, 153 s.) uvádí: „V úzkém vztahu s dětskou zvědavostí jako motivačním činitelem je stupeň zájmu vzbuzovaný vlastní zkušeností s výukou. Pokud bychom měli říci, proč některé věci člověka zaujmou a jiné nikoli, asi bychom tvrdili, že ty první jsou nějak přímo důležité pro jeho život. Buď ho baví, nebo odvádějí jeho mysl od nepříjemných myšlenek, nebo mu umožňují úspěšněji zvládat úkoly a vycházet s lidmi, s nimiž se setkává“ (Fontana, 2010, 153 s.). V souvislosti s extrinsickou motivací citovaný autor uvádí, že může nastat situace, kdy vyučující podněcuje žáky sebevíc a stejně intrinsická motivace bude nedostatečná a bude potřeba žáky motivovat motivací extrinsické povahy, jakou je například známkování, testy, vysvědčení, sdělení rodičům, ale také i pochvala atd.

Hrabal (1989, s. 24) v rámečku č. 6. poukazuje, na to, že je důležité chápat motivaci ve výchovně vzdělávacím procesu alespoň ve dvojitým smyslu. Následně však k tomuto doplňuje: „V samotné podstatě však nelze uvedenou dvojí roli motivace ve výchovně vzdělávacím procesu rozdělovat, protože aktualizace motivace učební činnosti závisí na úrovni rozvoje motivační sféry osobnosti a naopak. Učební činnost, kterou žák provádí je jedním z důležitých momentů rozvoje jeho motivační sféry.“

Motivace ve výchovně vzdělávacím procesu představuje:

- a) prostředek zvyšování efektivity učební činnosti žáků – otázky motivování žáků ve vyučování,
- b) jeden z významných cílů výchovně vzdělávacího působení školy – otázky rozvoje motivační sféry žáků.

Zdroj: Hrabal 1989, s. 24

Jak vyplývá z rámečku č. 6, motivace může být využívána jako prostředek efektivity učení žáků ve vyučování zeměpisu (funkce a) a současně jako jeden z obecných cílů všeobecného vzdělávání usilující o rozvoj motivační sféry žáků (funkce b). Jde o rozvoj potřeb, zájmů, vůle a dalších autoregulačních zdatností samotných žáků využitelných i v dalším životě. Vyučující by tak měl svým působením vyvolat a udržet zájem o určitou učební činnost ve vyučování, o daný předmět. V souvislosti s tím na základě získaných zkušeností rozšířit kladný vztah k různorodým činnostem a podněcovat zájem o učení vůbec. Učitel může tímto vytvářet pozitivní rozvoj osobnosti. Z tohoto vyplývá, že učitel zeměpisu má motivovat žáky pro proces učení se zeměpisným tématům, ale také podněcovat zájem o mimoškolní a zájmové aktivity podněcující zájem o zeměpis, ale i o učení vůbec. Aktivity, které dle mého názoru toto splňují, jsou součástí výzkumného dotazníku empirické části diplomové práce. Podle Šulkové (2010, s 10) vychovávat motivaci k učení můžeme různými možnostmi, protože předpokládáme možnost existence většího počtu rozmanitých dílčích potřeb a motivů a tudíž i vnějších pobídek, které mohou tuto motivaci ovlivňovat.

2.2.1 Negativní motivování žáků

Stejně tak dobře, jak může učitel použitím vhodných motivačních činitelů vyvolat a udržet zájem žáka o určitou učební činnost, předmět i učení vůbec, může i nevhodným použitím učební činnosti brzdit, vzbudit nezájem či odmítání se vzdělávat. Takový důsledek popisuje i Hrabal: „Učitel motivuje žáky ve vyučování jak vědomě, navozováním vhodných podmínek, bohatých na komplexní incentivy, tak nevědomě, především způsobem interakce s jednotlivými žáky. Převažující

motivace však nemusí být jenom pozitivní. Může dokonce nastat taková situace, kdy žák je naopak motivován negativně – výsledkem je nechuť k učební činnosti a snaha pokud možno brzy ukončit školní docházku“ Hrabal (1989, 26 s.).

Dále popisuje i motivační vlivy a zdroj, které zapříčiňují negativní vtaħ ke školním činnostem a školnímu výkonu (1989 s. 158): „Jedná se o takové vlivy, které snižují motivaci žáků ve vyučování a které, pokud nejsou odstraněny, způsobují, že žák se ve škole necítí dobře, pracuje neefektivně a netrpělivě očekává den, kdy navždy opustí školu. Zdroj této negativní motivace je v podstatě jeden – frustrace potřeb žáka.“ Negativní motivace je tedy spjata s nechtím k učební činnosti a v tomto důsledku i se slabě prospívajícími či neprospívajícími žáky. „Mnohé výzkumy konané v souvislosti s problematikou propadání žáků a problematikou slabě prospívajících žáků dokázaly, že skutečnou a prvotní příčinou často není intelektuální neschopnost zvládnout učivo. Bývají to nezřídka právě nedostatky a poruchy ve sféře emocionálně motivační“ (Skalková, J., 1978 in Slepíčka, D., 2001, s. 8). Fontana (2010, s. 153) dále uvádí, že jedním z možných zdrojů motivace žáků je úzkost.

2.2.2 Motivování žáků pomocí vybraných potřeb

Jak uvádí rámeček č. 3, vnitřní motivační zdroje jsou chápány také jako potřeby. Určité potřeby mají žáci i při výuce. „Chápeme-li učební činnost jako jednu z významných forem poznávací činnosti realizovanou ve škole převážně v sociálním kontextu, jako reakci na požadavky školy, potom lze uvažovat nejméně o třech možných zdrojích motivace této činnosti. Jedná se o tři skupiny potřeb, pro něž se v optimálním případě učební činnost stává komplexní incentivou, a to z hlediska:

- a) Procesu poznání a získávání nových poznatků – poznávací potřeby,
- b) sociálních vztahů, jednak v průběhu učební činnosti, jednak jako následku výsledku této činnosti – sociální potřeby,
- c) úrovně obtížnosti úkolů, které jsou v rámci požadované učební činnosti na žáka kladeny – výkonové potřeby“.

(Hrabal, 1989, s. 25)

Důležité je, aby skupiny zmíněných potřeb byly skutečně pro žáka potřebami, ať vědomými či nevědomými. Pro zeměpis jako pro ostatní předměty to znamená, že

žák se při výuce zeměpisu chová takovým způsobem, aby uspokojil své vlastní potřeby. Některé potřeby mohou být relativně stálé, jiné se dají „probudit“ vnější motivací prostřednictvím učitele, spolužáků, či jiných vnějších jevů. Žák má potřebu poznávat nové, má potřebu spolupracovat s ostatními a má potřebu řešit úlohy, které jsou adekvátní k jeho úrovni znalostem a dovednostem. Aktualizace výše uvedených potřeb ve škole má taktéž podle Hrabala, Mana, Pavelkové (1989, 132 s.) dva důsledky. Prvním je zvýšení motivace učební činnosti žáka a druhým je rozvoj uvedených potřeb. Dále uvádí příklady, jak organizovat vyučování, tak aby byly aktualizovány potřeby žáků:

- a) „vytváření problémových situací, které aktualizují potřeby poznávání,
- b) navozování spolupráce nebo soutěže, které aktualizují sociální potřeby,
- c) užití individuálních vztahových norem k aktualizaci potřeby úspěšného výkonu“ Hrabal, Man, Pavelková (1989. s. 132).

Vyučující může na určité potřeby reagovat vedením výuky. Vyučující sám i za pomoci různých motivačních faktorů může na žáka působit tak, že zmíněné potřeby vzbudí, jiné uspokojí. O tom, které motivační a aktivační faktory působí na žáky během vyučování, uvádí následující část 2.3. Autoři Lokšová a Lokša také poukazují na nutnost dobrého poznání žákovských potřeb a motivů, tedy na dobré poznání žáků: „Aby mohl učitel cílevědomě a záměrně přistoupit k rozvíjení motivace žáků aktualizací jejich potřeb, musí v první řadě dobře poznat úroveň a strukturu motivace k učení celé třídy i jednotlivců. Pokud má hledat optimální přístup k motivování žáků ve vyučování, potřebuje zjistit, které z motivů a potřeb jsou v individuální hierarchii daného žáka dominující“ (Lokšová, I, Lokša, J., 1999, s. 38). Proto velice důležitá činnost v učitelské praxi je diagnostika žáků. Učitel musí poznat potřeby a motivační schéma svých žáků. Jedině tak může patřičně reagovat na jejich chování a účinně je motivovat (více část 2.5 a 2. 6.) Pavelková (2002, s. 24) uvádí, že z důvodu komplikovanosti potřeb v rámci motivace je v pedagogickém kontextu výhodnější orientovat se na komplexnější psychické dispozice žáků, a sice na jejich zájmy.

2.3 Motivační a aktivizační faktory ve výuce

V předchozí části bylo zmíněno, že vyučující může vzbudit některé potřeby a jiné dokonce uspokojit a tak motivovat k učení. Každý faktor či činitel však motivuje

či demotivuje různou intenzitou, některý se na konečném chování a jednání žáka projeví více a jiný méně.

Podle Pettyho (1996, s. 42) některé motivační faktory působí dlouhodobě a jiné jen po krátký čas. Díky multifaktoriálně podmíněné motivaci jedince, je však obtížné jednoznačně strukturovat činitele, které motivaci žáka ve výuce ovlivňují. V odborné literatuře se nachází proto více způsobů členění. Pro příklad rámeček č. 7 obsahuje motivační činitele uvedené Čápem.

Rámeček 7: Motivační činitele ve výuce dle Čápa

- Novost situace, předmětu nebo činnosti jsou činitele aktivizující kognitivní potřeby
- Žákova činnost a uspokojení z ní.
- Úspěch v činnosti.
- Sociální momenty se kombinují se všemi uvedenými momenty při formování motivace k učení. Silně působí zejména
 - pozitivní sociální hodnocení předmětu a činnosti;
 - sociální hodnocení žákova úspěchu v učebních činnostech;
 - společná činnost;
 - soutěžení.
- Souvislost nového předmětu (nové činnosti) s předchozími žákovými činnostmi, zkušenostmi a zájmy.
- Souvislost předmětu (činnosti) s životními perspektivami.

Zdroj: Čáp in Šulková, 2010, s. 10

Hunterová (1999, s. 22) v této souvislosti zdůrazňuje: „Musíme být obeznámeni s metodami, které mají vysokou schopnost zvyšovat žákovu motivaci nebo úmysl učit se. ... Proto musíme zvládnout využívání šesti faktorů, na které můžeme ve své třídě denně působit – faktorů, které mají schopnost zvýšit studijní úsilí žáků a jejich rozhodnutí učit se.“ Podle autorky těchto faktorů není žádný z nich nejsilnější, ani nejsou všechny nezávislé, ale neustále se navzájem ovlivňují.

Rámeček 8: Motivační faktory ve výuce dle Hunterové

- a) míra nejistoty
- b) průvodní pocity,
- c) úspěch,
- d) zájem,

- e) znalosti výsledků práce,
- f) vnitřní – vnější motivace.

Zdroj: Hunterová, 1999, s. 22

Dalšími faktory mohou být žákem vnímaná obliba, obtížnost a význam předmětu. Tyto faktory blíže definuje následující rámeček č 9.

Rámeček 9: Obtížnost, obliba, význam předmětu a motivace žáků

Obliba předmětu je vymezována jako emocionální prožitek z předmětu a v předmětu. Tento prožitek je, jak uvádí například Mayer a Turner (2006) předpokladem i výsledkem motivace k učební činnosti.

Obtížnost předmětu je chápána jako charakteristika, která se vztahuje k řadě motivačních procesů ve vyučování, jako je pocit výkonnosti, sebeobraz, úspěch a další.

Význam předmětu je chápán jako motivační zdroj zprostředkovaný zvnitřněnou sociální reprezentací předmětu z hlediska jeho uplatnění ve společnosti a jeho významem pro dosažení vlastních (profesionálních) cílů v budoucnosti.

Zdroj: Hrabal, Pavelková, 2010, s. 26 – 27

Oblibu, obtížnost a význam předmětu jako důležité motivační faktory pro žákovo učení si uvědomuje i Petty (1996). Předkládá důvody učení formulované v řeči žáka (viz rámeček č. 10). Některé z těchto myšlenek jsem proto využila i v realizovaném dotazníkovém šetření (podrobněji dále).

Rámeček 10: Důvody učení podle Pettyho

- a) Věci, které se učím, se mi hodí.
- b) Kvalifikace, kterou studiem získám, se mi hodí.
- c) Při učení mívám obvykle dobré výsledky a tento úspěch mi zvyšuje sebevědomí.
- d) Když se budu dobře učit, vyvolá to příznivý ohlas mého učitele nebo mých spolužáků.
- e) Když se nebudu učit, bude to mít nepříjemné důsledky.
- f) Věci, které se učím, jsou zajímavé a vzbuzují moji zvědavost.
- g) Zjišťuji, že vyučování je zábavné.

Zdroj: Petty, 1996, s. 41

Další příklad členění motivačních faktorů ve výuce uvádí rámeček č. 11. Ze srovnání předchozích rámečků je zřejmé, že Kostečka (2008) navrhl odlišné strukturování a pojmenování motivačních faktorů. Zaměřil se spíše na „didaktické kategorie“, které člení na subjektivní a objektivní.

Rámeček 11: Subjektivní a objektivní klíčové faktory motivace žáků ve výuce

<p>1. Subjektivní</p> <ul style="list-style-type: none">a) Osobnost žáka a role třídního kolektivu.b) Osobnost učitele. <p>2. Objektivní</p> <ul style="list-style-type: none">a) Učební pomůcky, vybavenost školy.b) Charakter a obtížnost učební látky.c) Didaktické metody.d) Organizační formy vyučování a jejich vliv na motivaci a aktivizaci žáků.

Zdroj: Kostečka, 2008, s. 23

V rámečku zmíněné učební pomůcky můžeme nazývat také termínem „didaktické prostředky“. „Didaktickými prostředky rozumíme „materiální prostředky, které zajišťují nebo (v optimálním případě) zefektivňují průběh vyučování“ (Průcha, J., in Kostečka, J., 2008, s. 45). Charakter a obtížnost učební látky různým způsobem motivuje, aktivizuje či demotivuje a deaktivizuje žáky. Lze předpokládat, že některá látka působí pozitivně na žáky sama o sobě, jiná nudí. Které tematické zaměření výuky zeměpisu žáky (de)motivuje – o tom více pojednává empirická část diplomové práce. V neposlední řadě s učitelem samotným souvisí také celková emoční atmosféra ve třídě (mezi osobami obecně), a motivace k učení se předmětu. Vyučující využívá kromě své osobnosti také organizačních forem výuky a výukových, neboli didaktických metod. O tomto více pojednává následující část. Motivační činitelé nepůsobí samostatně. Účinné formování žákovy motivace je uskutečňováno na základě kombinací motivačních faktorů. „Pokud má učitel zájem na podpoře žákovy motivace k učení, a takový zájem se u učitele předpokládá, měl by si být dobře vědom všech vlivů, které vstupují do hry, měl by je sledovat a ve své práci užívat postupů, které přihlížejí k zákonitým vztahům formování motivace k učení (názornost, problémové vyučování, spojení školy s praxí, příklad učitele, důraz

na spolupráci na příznivou emoční atmosféru atd.)“ (Šulková, 2010, s. 12). Využití motivačních činitelů učitelem se mění v souvislosti s cílem, tématem výuky a věkem žáků. Motivační struktury jednotlivých žáků se mohou měnit, a proto by se měli měnit i motivační činitelé výuky.

Z uvedeného vyplývá, že členění motivačních faktorů není jednoznačně dáno. Různí autoři zabývající se pedagogicko psychologickým pojetím uvádí svůj vlastní výklad a někdy i členění motivačních faktorů či odkazují na výklad dalších autorů. Jednotlivé příklady jsou uvedeny výše v rámečku č. 7 – 10. Souhrnně lze říci, že motivační faktory, jakožto vlivy, na motivaci ve vyučování mohou být zdrojem pozitivní i negativní motivace. Zdrojem negativní motivace je ve své podstatě frustrace žáka. Faktory, které ve výuce demotivují, tedy snižují motivaci k učení, jsou nevhodně použité či nevyskytující se motivační faktory. Motivujícími faktory jsou ty, které uspokojí či vzbudí potřeby žáka. A to potřeby poznávací, sociální či výkonové. Motivační faktory se neustále ovlivňují, nejsou zcela nezávislé. Tak jak rozčlenil motivační faktory Kostečka (viz rámeček č. 10) patří přímo mezi ně organizační formy výuky a didaktické metody. Také faktory uvedené jinými autory mají spojitost s těmito, v tom smyslu, že jsou umožněny skrze ně. Další část práce se proto věnuje organizačním formám a didaktickým metodám. Níže zmíněná zjištění, jsou také využita v empirické části, v rámci stanovení zkoumaných činností dotazníkového šetření.

2.4 Organizační formy výuky a výukové metody jako motivující prvek

Jak bylo řečeno výše, vyučující by měl svým působením vyvolat a udržet zájem o určitou učební činnost ve vyučování, o daný předmět. V souvislosti s tím na základě získaných zkušeností rozšířit kladný vztah k různorodým činnostem a podněcovat zájem o učení vůbec. To znamená motivovat. K tomuto mu slouží mj různorodé organizační formy a výukové metody, které by měl být schopen vhodně vybírat a účinně kombinovat podle potřeb žáků. „Pojmy výuková metoda a organizační forma výuky patří mezi významné didaktické kategorie, které se neustále rozvíjejí a modifikují. Výuka jako vzájemně se prostupující procesy vyučování a učení probíhá v určitém organizačním rámci, který může mít různou podobu, realizuje se ve třídě,

v terénu apod., souhrnně se označuje jako organizační forma. Chápe se jako způsob uspořádání činitelů výuky, jejich vzájemných vazeb a podmínek v určité vzdělávací situaci, vztahující se zejména k její vnější stránce“ (Průcha, 2009, s. 194).

Organizační formy v propojení s metodami utváří výuku. Jejich vhodný výběr a realizace jsou předpokladem pro účinnou výuku. Jde o uspořádání organizačních podmínek vyučování, tedy prostředí, času a součinnosti učitele se žákem, v jejichž rámci se používají různé výukové metody. Z historického hlediska se jednotlivé formy více a více rozrůžňují, stejně tak se liší i různé pohledy na jejich klasifikaci. Rámeček č. 12 uvádí jejich přehled uvedený Průchou (2009) v Pedagogické encyklopedii.

Tabulka 1: Přehled organizačních forem výuky

Organizační formy výuky podle vztahu k osobnosti žáka	výuka individuální
	výuka individualizovaná
	výuka skupinová
	výuka hromadná (kolektivní)
Organizační formy podle charakteru výukového prostředí	výuka ve třídě nebo posluchárně
	výuka v odborných učebnách a laboratořích
	výuka v dílně
	výuka na školním pozemku a v přírodě, terénu apod.
	výuka v muzeu v koutku tradic apod.
	učebně výrobní jednotka (učební den ve výuce)
	vycházka a exkurze
Organizační formy podle délky trvání	vyučovací hodina (základní výuková jednotka)
	zkrácená nebo prodloužená výuková jednotka
	vysokoškolská přednáška, seminář, cvičení, speciální kurz apod.

Zdroj: Průcha, J. (2009), s. 197

„Interakce a komunikace mezi učitelem a žáky (i navzájem mezi žáky), směřující k dosažení edukačních cílů, se uskutečňuje výukovými metodami. Výuková metoda zprostředkovává žákům učivo, navozuje jejich učení, je postupem, soustavou kroků k cíli. V tomto smyslu plní funkci regulace (řízení) učení žáků. Výuková metoda se vymezuje jako systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení daných vzdělávacích cílů“ (Průcha, 2009, s. 194). Termín „didaktické či výukové metody je v řeckém výrazu „methodos“, což znamená v češtině cesta, postup. „Skalková (1999) chápe didaktické metody jako

způsoby záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům“ (Kostečka, 2008, s. 48).

Různorodost výukových metod je velká, jejich klasifikací snažících se je roztřídit podle nejrůznějších kritérií je také mnoho. Průcha (2009) uvádí klasifikaci podle Maňáka a Švece, tabulka č. 2.

Tabulka 2: Klasifikace výukových metod

výukové	Metody slovní	Metody názorně - demonstrační	Metody dovednostně - praktické
	Klasické metody	vyprávění	předvádění a pozorování
vysvětlování		práce s obrazem	manipulování, laborování a experimentování
přednáška		instruktáž	nácvik dovedností
práce s textem			produkční metody
rozhovor			
Aktivizující výukové metody	metody diskusí, metody heuristické, řešení problémů, metody situační, metody inscenační, didaktické hry		
Komplexní výukové metody	frontální výuka, skupinová a kooperativní výuka, partnerská výuka, individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků, kritické myšlení, brainstorming, projektová výuka, výuka dramatem, otevřené učení, učení v životních situacích, televizní výuka, výuka podporovaná počítačem, e-learning, sugestopedie a superlearning, hypnopedie		

Zdroj: Maňák, Švec, 2003 in Průcha, 2009, s. 195

2.4.1 Oblíbenost a účinnost výukových metod

Kromě obsahového zaměření způsob výuky učitele vč. použitých výukových metod značně ovlivňují, zda vyučování je pro žáka v danou chvíli zajímavé a následně zda bude účinné (například v tom směru, že žáka stimuluje k řešení problému aj.). Oblíbenost a vztah žáků k metodě je důležitá, o čem svědčí i výsledky výzkumných šetření. Petty (1996, s. 111) například uvádí výsledky dotazníku z roku 1996, zpracované v rámci průzkumu M. Hebditcha. Dotazník zodpovídali jedenáctiletí až osmnáctiletí žáci v jižní Anglii. Byli tázáni na to, jakým vyučovacím metodám dávají přednost. Získané výsledky ukazují, že žáci jsou rádi aktivní, hovoří spolu, vyrábějí předměty, jsou tvůrčí a činnorodí. Výsledky výzkumu zachycuje tabulka č. 3.

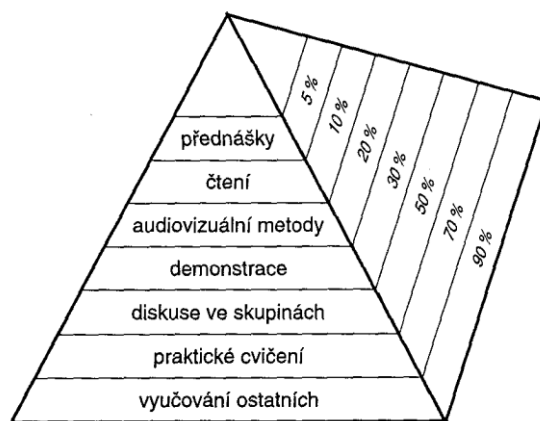
Tabulka 3: Oblíbenost metod výuky

styl výuky	mají rádi	nemají rádi	nerozhodnutí
	%	%	%
Skupinová diskuze	80	4	17
Divadlo	70	9	22
Výtvarné práce	67	9	22
Design	63	4	33
Pokusy	61	11	28
Možnost volby	61	4	33
Počítače	59	22	20
Zkoumání pocitů	59	11	30
Čtení anglické literatury	57	9	35
Praktické cvičení	52	9	37
Laboratorní práce	50	11	37
Studium v knihovně	50	24	26
Grafy, tabulky atd.	46	15	37
Ruční práce	43	17	39
Zahradnické práce	43	20	35
Úkoly s otevřeným konce	43	20	37
Témata	41	11	48
Výroba předmětů	41	11	43
Samostatná práce	41	26	33
Vynalézání	39	20	41
Uspořádání údajů	37	20	43
Empatie	35	30	35
Pozorování	30	13	57
Pracovní listy	28	17	52
Vyhledávání informací	26	30	43
Práce s přístroji	24	26	46
Stanovené termíny	24	50	26
Časové rozvrhy	17	41	41
Analyzování	17	35	46
Teorie	15	39	43
Slohové práce	13	28	54
Přednášky	11	70	19

Zdroj: Petty, G., 1996, s. 112

„Metody, které mají žáci rádi, jsou také z hlediska učení nejefektivnější. Takové metody, pomocí kterých se žáci snadněji učí, mají silný motivační potenciál. S. Sharpio uvádí pyramidu učení vztahující se k výukovým metodám (obrázek č. 1). Procenta zapamatování u uvedených, jednotlivých výukových metod mohou být různá, protože kvalitativní efekt každé metody závisí na mnoha faktorech. Můžeme však souhlasit s tím, že žák získává tím více informací a schopností, čím aktivněji je zapojen do procesu výuky“ (Šulková, A., 2010, s. 35). Procenta zapamatování u tohoto obrázku můžeme také pojmenovat jako účinnost dané vyučovací metody, která je tedy obecně vyšší, pokud je metoda aktivní pro žáky.

Obrázek 1: Pyramida učení



Zdroj: Sharpio in Šulková, A., 2010, s. 35

Porovnáním výpovědí obrázku č. 1, který uvádí procento zapamatování při jednotlivých výukových metodách (tj. účinnost) s obsahem tabulky č. 3, kde procenta znázorňují oblíbenost jednotlivých výukových metod, zjistíme, že nejúčinnější metody výuky jsou mezi žáky také nejvíce oblíbené.

„Rozvoj žákovy osobnosti však vyžaduje, aby se žáci učili také autoregulaci, tj. třídit svoje vlastní učení. Výuková metoda tedy plní i funkci autoregulace učení žáků. Lze předpokládat, že každá výuková metoda – i když v různé míře – může podněcovat žáky k autoregulaci jejich učení. Tuto funkci plní ovšem za určitých předpokladů, které jsou spojeny s učitelovou motivací žáků“ (Průcha, 2009, s. 194). Jinými slovy řečeno, pro rozvoj žáka je důležité, aby dokázal řídit své vlastní učení, k čemuž mu pomáhá učitel svou vhodnou motivací, skrze vhodná výukové metody.

Podle Kühnlové (1999, s. 64) „ke společenským požadavkům na obsah a kvalitu všeobecného vzdělání pro 21. století patří schopnost mladých lidí samostatně získávat a zpracovávat informace, jejich připravenost permanentně se vzdělávat, schopnost kriticky a tvůrčím způsobem myslet, umět suverénně komunikovat, diskutovat, věcně argumentovat a obhajovat své myšlenky a výsledky svých projektů, dovednost spolupracovat v týmu, klást si otázky, objevovat problémy a navrhnout jejich řešení, odpovědně se rozhodovat.“ Proto je žádoucí, aby učitelé dokázali prostřednictvím určitých metodických postupů žáky motivovat nejen k učení jako takovému, ale také k sebereflexi, metakognici a autoregulaci. Předpoklady spojené s dovednostmi učitele motivovat žáky k autoregulaci shrnuje rámeček č. 12.

Rámeček 12: Předpoklady spojené s učitelovou motivací žáků podněcující k autoregulaci

Jde o to, že učitel:

- pomáhá žákům nalézat vztahy mezi jejich cíli učení a vhodnými učebními strategiemi,
- podněcuje žáky k tomu, aby si uvědomovali, co již znají a dovedou, a hledali svou vlastní cestu k novým poznatkům,
- spíše než na učební výkony klade důraz na průběh učebních aktivit žáků,
- motivuje žáky k tomu, aby zhodnotili, co se v dané vyučovací hodině, tématu apod. (s využitím různých výukových metod) naučili, co je jim dosud nejasné, čemu neporozuměli apod.
- poskytuje žákům náměty k motivování a sebehodnocení jejich učebních aktivit,
- vytváří takové situace, které požadují, aby žák kontroloval a příp. korigoval své učení.

Zdroj: Průcha J., 2009, s. 194

Výše uvedená zjištění a popsané poznatky v obecné rovině vyučování a učení je nutné v praxi aplikovat i do samotných vzdělávacích oborů vyučovaných konkrétními školami. Lze je jistě uplatnit i při samotné výuce zeměpisu.

Z výše uvedeného vyplývá, že výukové metody, které jsou žáky oblíbené, jsou taktéž z hlediska efektivity nejúčinnější. Účinnost a obliba metody je vyšší, pokud je aktivní pro žáky. Aby byl žák schopen orientovat se v současném způsobu života, je důležité aplikovat ve výuce, oba dva typy motivace ve výuce, tak jak jsou uvedené v rámečku č. 6. Pro to, aby žák byl schopen naplnit cíle těchto motivací je důležitá také jeho sebereflexe a autoregulace. Aby byl schopen se soustředit, vstřebávat

informace během školní výuky, ale také celoživotně se vzdělávat, k tomu je důležitá jeho schopnost třídit své učení. Pro to, aby žák toto dovedl, je pro něho také důležitá vhodná motivace ze strany učitele. Tato motivace může být vzbuzena prostřednictvím výukové metody a skrze ni motivačními faktory. Vhodné výukové metody, které umožní splnit podobné předpoklady, jaké uvádí rámeček č. 12. Aby i motivace k autoregulaci byla, co neúčinnější je jistě důležité aplikovat ji všudypřítomně, také při výuce zeměpisu.

2.5 Autodiagnostika učitele a motivace žáků

Výše bylo zmíněno, že velice důležitou činností v učitelské praxi je diagnostika žáků. Učitel musí poznat potřeby a motivační schéma svých žáků. Jedině tak může patřičně reagovat na jejich chování a účinně je motivovat. Hrabal uvádí: „Vyučování je, do značné míry interakce se třídou a jednotlivými žáky, při níž jsou podstatné také učitelovy znalosti jednotlivých žáků nebo představy o nich, o jejich nadání, osobnostních vlastnostech a motivačních zdrojích“ (Hrabal, 2010, s. 15). „Sebedokonalejší metoda založená na vynikajících cílech a spojená s moderní a účinnou učební pomůckou nebude ve výuce úspěšná, pokud učitel nepřipraví výuku s ohledem na zvláštnosti konkrétních žáků. Jinak řečeno: „Čím lépe známe své žáky nebo studenty, tím lépe můžeme přizpůsobit výuku jejich potřebám a tím bude výuka účinnější“ (Pasch, 1998 in Kühnlová, 1999, s. 64). Snaha o poznání a diagnostiku žáků je neodmyslitelně spojena se sebereflexí učitelů. Učitel, který chce pracovat na sobě, chce poznat žáky. Spolu s poznáním žáků je důležité pozorování, hodnocení se záměrem sebezdokonalování sebe sama samotným učitelem. Učitel v procesu vyučování a učení zprostředkovává žákům nejrozličnější poznatky, zároveň však alespoň částečně vychovává a řídí jejich socializaci, motivuje je. Při tom do jaké míry se toto odehrává z pohledu vyučujícího vědomě, záleží na možnosti pedagogovy sebereflexe čili sebeuvědomování, sebehodnocení. „Sebeuvědomování je důležitým předpokladem k autoregulaci, impulzem k práci na sobě“ (Spilková, 2008 in Hrabal, 2010, s. 14).

„Pod pojmem sebereflexe učitele (pod zorným úhlem autodiagnostiky) rozumíme řízenou, hodnotící reflexi v procesu komunikace, výuky a hodnocení žáků, která probíhá na základě interpretace záznamů o vlastní vyučovací činnosti (video, audio,

písemná dokumentace) a autodiagnostických údajů a to s cílem zvýšit vlastní profesní kompetence“ (Hrabal, Pavelkové, 2010, s. 14). (Písemná dokumentace může být chápána jako vlastní zpětné záznamy z vyučovací hodiny vytvářené vyučujícím, sloužící k zamyšlením se nad klady a zápory, může to být i hodnocení žáků, získané ve formě krátkého anonymního textu či dotazníku na konci vyučovací hodiny či probíraného tématu.) Autodiagnostikou je v této práci myšleno pojetí podle Hrabala a Pavelkové (2010, s. 14): „Diagnostická činnost učitele v oblasti vlastních implicitních (ne zcela vědomých) konceptů žáků (představ o nich), výuky a kritérií hodnocení žáků, která se zakládá převážně na konfrontaci těchto konceptů s údaji od vyučovaných žáků, a s údaji dotazníků a testů, které jsou speciálně k tomuto účelu vytvořeny. Autodiagnostická metoda dává učiteli možnost poznat specifiku vlastního pedagogického působení, svou učitelskou individualitu a její zdroje.“ Takovým dotazníkem je i veřejně dostupný dotazník v díle Hrabala a Pavelkové (2010).

Poslední část publikace Hrabala a Pavelkové (2010) se věnuje autodiagnostice v oblasti učební motivace žáků. „Učitel motivuje své žáky nejenom tím, jak koncipuje své hodiny – vyučování, ale také přístupem k žákům. Základním předpokladem pro to je jeho znalost motivační úrovně a motivační struktury jednotlivců. Pro autodiagnostickou činnost z toho vyplývají dvě následující otázky:

- Umím odhadnout výši motivace jednotlivých žáků pro můj vyučovací předmět?
- Rozumím motivační struktuře jednotlivých žáků ve třídách, kde vyučuji?“ (Hrabal, 2010, s. 127).

Motivace se zde zjišťuje pomocí dotazníku. Důležitou součástí citované práce Hrabal a Pavelkové (2010) jsou konkrétní prázdné dotazníky a tabulky s vytvořenými referenčními normami. Vyučující má tedy možnost v praxi dotazníky vyzkoušet a porovnat s danými normami. Dále se sledují motivační pohnutky k učení taktéž z pohledu žáků i vyučujících. Taktéž jsou k dispozici normy pro porovnání výsledků. V tomto posledním případě jde o obecná zjištění, která se váží k učení jako celku, jednotlivých oborů se však mohou dotýkat nepřímo. Autoři Hrabal, Pavelková uvádí schéma (viz příloha A, schéma č. 1) znázorňující oblasti tří konceptů použití autodiagnostické metody pro účinnou sebereflexi učitele. Hrabal a Pavelková v rámci autodiagnostických metod hodnotí dotazníky následujícím způsobem: Učitel vyplní

dotazník za každého žáka sám, tak jak si myslí, že konkrétní žák odpoví a následně porovná a zjistí, nakolik se shodují postoje jeho žáků s postoji žáků jiných učitelů a do jaké míry se jeho mínění o žácích shoduje s míněním jiných učitelů. V případě neshody se zamýšlí nad tím proč tomu tak je a zároveň poznává své žáky

To, že učitel má snahu o vytváření vlastní sebereflexe, není jen dobře, ale v dnešní době je to dokonce považováno za nutnou součást učitelských zdatností. Veřejně se tak nabízejí postupy, které se mohou stát nástrojem či pomocníkem při utváření učitelovi autodiagnostické činnosti. K sebereflexi mohou pomoci mimo to i jiné prostředky. Sebereflexe učitele je potřebná nejen pro začínající učitele, kdy během vyučovacího procesu, v interakci se třídou a tedy i s jednotlivci získává zkušenosti, prověřují si a upevňují teoreticky i praxí naučené i koncepty. Měla by jim pomoci, aby nepřijali za své nepříliš optimální vzorce chování. Aby se zamysleli nad různými možnostmi řešení daného problému. Sebereflexe je jistě přínosná také pro zkušené pedagogické pracovníky, pomáhá jim rozpoznat, zda jimi osvojené vzorce chování jsou adekvátní.

Z výše uvedeného vyplývá, motivace žáků je spojena s prací učitele na sobě samém a z toho plynoucí seberegulací. Na základě uvědomění si toho, jakým způsobem s žáky „spolužije“ během výchovně vzdělávacího procesu, jakým způsobem na ně působí. To znamená, jak samotná výuka probíhá, jak probíhá komunikace, hodnocení, zda žáky vhodně motivuje. Učitel tak kriticky posuzuje svou činnost, což je spojeno s jakousi snahou o vlastní „zlepšení“. Vhodným prostředkem tak může lépe poznat například motivační schéma žáků a žáky samotné. Na základě tohoto poznání může používat vhodných motivačních faktorů a účinněji žáky motivovat. Účinná motivace je předpokladem k účinnému učení. Jinak řečeno: Předpokladem zeměpisu je, že jeho výuka bude účinná. Pro účinnou výuku, je předpoklad, že bude účinná, pokud bude účinná motivace žáků ze strany učitele. Motivace žáků ze strany učitele při výuce zeměpisu může být, pokud učitel pozná motivační schéma daných žáků. Když bude učitel usilovat o poznání motivačního schématu žáků, bude tato činnost už součástí jeho práce na sobě samém, tzn. autoregulaci, což je důležitý předpoklad pro jeho „sebeuvědomování“, tzn. sebereflexi. Pro autoregulaci a tedy i sebereflexi v rámci motivace žáků může učiteli

pomoci autodiagnostická metoda. Předkládaná diplomová práce proto snaží učitelům poskytnout modelový dotazník vypovídající o preferenci faktorů, činností a témat při výuce zeměpisu, využitelný pro běžnou školní praxi, sloužící k diagnostice žáků a autoregulaci učitele.

2.6 Pohled jiných výzkumů zabývajících se motivací ve výuce zeměpisu

Existuje řada výsledků výzkumů věnujících se problematice motivace v souvislosti s postoji žáků. Méně jich však nalezneme v souvislosti s předmětem zeměpis. Takové výsledky jsou většinou součástí výzkumu širšího rozsahu. Jedním takovým příkladem je Programme for International Student Assessment, pro české účely také nazývaný „Mezinárodní výzkum PISA“. Ten se zabýval problematikou motivace žáků k přírodovědným oborům obecně. Dalším příkladem, kdy je výzkum zeměpisu součástí širšího tématu zmiňovaný, je popsán ve zmiňované práci Hrabala a Pavelkové (2010). Existuje také několik výzkumů v rámci bakalářských, diplomových i disertačních prací, které se nějakým způsobem týkají motivace žáků obecně či v daném předmětu. Následující výčet obsahuje některé z nich: Jde o práce Horáčkové, M. (2008): Motivace žáků ve vyučování, Kolihové, S. (2003): Motivace a aktivizace žáků při vyučování matematice na základní škole, Kostečky, J. (2008): Motivace a aktivizace žáků při výuce českého jazyka na gymnáziích, Nekudové, K. (2006): Motivace a aktivizace žáků při vyučování německého jazyka, využití "jazykového portfolia", Škody, J. (2002): Motivace žáků ve výuce chemie, Šulkové, A., (2010): Podpora motivace žáka střední školy ke studiu, či Vlasáková, J. (2002): Motivace žáků k učení. Tyto práce pro své poznatky týkající se motivace obecně mohou však být také nápomocné ať už pro výzkum motivace v zeměpisu tak pro využití ve školní praxi ve výuce zeměpisu.

2.6.1 Postoje žáků k přírodním vědám

Existuje řada výsledků výzkumů věnujících se problematice motivace či postojů žáků, ovšem už méně věnující se motivaci v souvislosti se zeměpisem. Příkladem výzkumu, kde je zeměpis součástí širšího rozsahu je Programme for International Student Assessment, pro české účely také nazývaný „Mezinárodní výzkum PISA“. Jde o mezinárodním výzkum čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti

patnáctiletých žáků pořádaný Organizací pro hospodářskou spolupráci (OECD). Tento výzkum probíhá ve tříletých fázích, kdy se vždy věnuje jedné ze třech sledovaných oblastí. Výzkumem vztahu žáků k přírodním vědám, jejich postojům k možnému uplatnění v přírodovědných oborech a k tomu, co jim škola v této oblasti studia nabízí, se zabýval v roce 2006. Důvodem pro tuto tematiku výzkumu byl i v poslední době známý pokles lidí, kteří volí povolání v oblasti přírodních věd, a to i přesto, že přírodní vědy jsou základem moderní civilizace 21. století. Vidina toho, aby se zvýšil počet studentů a následně zaměstnaných v odvětvích významných pro další rozvoj civilizace. Zkoumány byly postoje ve čtyřech oblastech: „podpora vědeckého zkoumání, důvěra ve vlastní schopnosti v přírodních vědách, zájem o přírodní vědy, odpovědnost vůči zdrojům a životnímu prostředí. Informace při tomto výzkumu se získávaly pomocí dotazníkového šetření. Výzkumu se zúčastnilo 57 zemí, z České republiky to bylo 9016 žáků z devátých ročníků základních škol, prvních ročníků středních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií v celkem 245 školách. Výzkum se týkal obecně přírodních věd, kam je zeměpis zařazen, v některých částech se však zabýval částečně i zeměpisnou problematikou.

V rámci výzkumu důvěry ve vlastní schopnosti v přírodních vědách se mimo jiné potvrdilo také to, že: „žáci, kteří více důvěřují ve vlastní schopnosti, dosáhly v testu přírodovědné gramotnosti lepších výsledků. Žáci s lepším sociálním a ekonomickým zázemím projevovali ve všech zemích větší sebedůvěru při řešení přírodovědných úkolů. Ve většině zemí nebyly celkově rozdíly mezi chlapci a děvčaty“ (Mandíková, D., 2009, s. 383). Sebedůvěru jakožto problematiku výzkumu spojuje s motivací také Mandíková, D., (2009): „Důvěra ve vlastní schopnosti jistě ovlivňuje proces učení a také motivaci. Působí na to, jaké cíle si klademe, jaké strategie učení využíváme i jakých výsledků dosahujeme.“

V rámci výzkumu podpory vědeckého zkoumání bylo zjištěno například, že: „Čeští žáci byli v pořadí všech zemí dvanáctí od konce“ (Mandíková, D., 2009, 383). Dále pak také to, že: “ač žáci mohou být přesvědčeni, že přírodní vědy jsou obecně pro společnost důležité, pro ně osobně to tak být nemusí“ Mandíková, D., 2009, s. 383). Při výzkumu zájmu žáků o přírodní vědy byl zkoumán zájem o konkrétní témata či obory. Otázkou: „Jak moc tě zajímá učit se o následujících přírodovědných

tématech?“ zjišťuje výzkum zájem o témata různých přírodovědných oborů, či je výběr stanoven jako celý obor. Za témata, která je možné chápat jako součást zeměpisu či jako alespoň hraničící témata zeměpisu chápou použitá témata z astronomie, témata z geologie. Jako i při mnoho dalších součástí výzkumu i zde se potvrdila závislost, že žáci s lepším sociálním a ekonomickým zázemím ze zemí OECD projevovali vyšší zájem o přírodovědná témata“ (Mandíková, D., 2009, s. 386). Podle výsledků je možné říci, že většina žáků dotazovaných měla potěšení z učení se přírodním vědám. „Jen 54 % českých žáků uvedlo, že dobré výsledky v přírodních vědách jsou pro ně velmi důležité, což bylo nejméně ze všech zemí“ (Mandíková, D., 2009, s. 387). „V průměru 37 % žáků ze zemí OECD souhlasilo s tím, že by chtěli pracovat v oblasti přírodních věd. V České republice 25% žáků. Studovat po střední škole přírodní vědy chtělo v České republice jen 17 % žáků“ (Mandíková, D., 2009, s. 389). Výzkum se také zabýval mimoškolními aktivitami souvisejícími s přírodními vědami. Otázkou: „Jak často děláš následující?“ se ptal na sledování televizních pořadů s přírodovědnou tematikou, čtení přírodovědných časopisů, novinových článků, navštěvování webových stránek, půjčování a kupování knih, poslouchání rozhlasového pořadu, vždy tedy s přírodovědnou tematikou, navštěvování přírodovědného kroužku či klubu. Nejednalo se tedy přímo o otázky zaměřené na zeměpis ale opět jen obecně na přírodovědnou tematiku. V části výzkumu věnovanému odpovědnosti vůči zdrojům a životnímu prostředí sledované jevy alespoň hraničí s problematikou zeměpisnou. „Ve všech zúčastněných zemích žáci, kteří uváděli vyšší informovanost o ekologických problémech, dosáhli v testu přírodovědné gramotnosti lepších výsledků“ (Mandíková, D., 2009, s. 392).

2.6.2 Žákovský postoj k předmětu zeměpis

Autoři Hrabal, Pavelková (2010) se ve svém výzkumu snažili odpovědět na tři klíčové otázky: „Jak vnímají žáci můj předmět? Který typ žáků je v něm úspěšný? Jak dobře znám své žáky.“ Zabývali se jednak obecnou rovinou, ale také i jednotlivými předměty. Na tomto místě uvádíme výsledky jen výuky zeměpisu.

První část výzkumu byl uskutečněn v letech 2005 – 2007, se vzorkem 3108 žáků ze 151 tříd, 25 škol ČR. Podle slov autorů se věnoval: „autodiagnostice učitelovy

implicitní teorie dobré výuky z hlediska obtížnosti, oblíbenosti a významu předmětu pro žáky.“ Výsledkem je mimo jiné pořadí předmětů podle toho, jak je žáci vnímají z hlediska parametrů oblíbenosti, obtížnosti a významu. Dále pak pořadí předmětů podle prospěchu žáků. V popisné charakteristice předmětů vyplývající z číselných výsledků (viz příloha č. 2) autoři k předmětu „Zeměpis“ uvádějí: „Středně oblíbený, spíše snadný, středně významný, dobrý prospěch. Nejvyšší oblíbenosti dosahuje předmět v 7. ročníku, subjektivně vnímaná obtížnost po 6. ročníku klesá, ve vyšších ročnících se snižuje význam, který žáci zeměpisu přiřítají, prospěch zůstává stejný. Nejsou velké rozdíly mezi chlapci a dívkami“ (Hrabal, 2010, s. 34).

Další část výzkumu se věnuje srovnání výsledků žákovských postojů k oblíbenosti, obtížnosti a významu předmětu, tak jak byly zkoumány v první části, zde však s učitelovou percepcí těchto žákovských postojů. Této části se zúčastnilo 1037 žáků a 179 učitelů ze 7 základních škol ČR. Pořadí uvádí příloha A, tabulky 2 - 4. Toto srovnání vypovídá o mírné neshodě, co se týká zeměpisu. Žáci ho vnímají jako poněkud méně oblíbený, než jak to předpokládají učitelé. Žáci vnímají předmět jako desátý nejoblíbenější z daných čtrnácti, učitelé jako sedmý ze čtrnácti předmětů. Opačně se mívá vnímání významu předmětu. Žáci vnímají předmět jako sedmý nejvýznamnější předmět z šestnácti daných a učitelé předpokládají, že při jejich vnímání významu je zeměpis na jedenáctém místě. Předpoklad učitelů a vnímání předmětu žáky se shoduje při sledování obtížnosti, kde se zeměpis nachází na devátém místě. Obě dvě části dávají k dispozici volné dotazníky a referenční normy pro zjištění žákovy píle, nadání, výkonu a známky, které mohou být využity pro různé předměty. Pro empirickou část předkládané diplomové práce byl inspirativní výzkum Hrabala a Pavelkové (2010), vytvořený dotazník pro dotazníkové šetření je však určený jen pro vyplnění žáky, týká se přímo motivace ve výuce zeměpisu.

Z uvedeného vyplývá, že existuje řada výsledků výzkumů, které se věnují problematice motivace či postojů žáků, ovšem už méně se jich věnuje motivaci v jen v souvislosti se zeměpisem. Příklady výzkumů, kde je zeměpis součástí širšího rozsahu jsou uvedeny výše. Z nich je možné vyčíst následující shrnutí: Žáci, i když předpokládají předmět za významnější, mají předmět za méně oblíbený, než jak se domnívají vyučující. Ve vnímání zeměpisu mezi chlapci a dívkami není významný

rozdíl. Celkem je zeměpis ve druhé polovině v oblíbenosti předmětů. Mezi dalšími předměty v zeměpisu mají žáci střední prospěch. Prospěch všech ročníků se významně neliší. Vnímání obtížnosti po šestém ročníku klesá. V sedmém ročníku je obliba zeměpisu nejvyšší. Pro vyšší ročníky má zeměpis nižší význam. Obecně je vnímán žáky jako středně významný, spíše snadný a středně oblíbený. Zjištěné výsledky i zveřejněné dotazníky byly inspirativní i pro vlastní výzkum této diplomové práce.

Část empirická

3 Vlastní výzkum

Jak je stanoveno v úvodu empirická část práce se snaží odpovědět na tyto výzkumné otázky:

- Co motivuje či demotivuje žáky základní školy pro studium vybraných geografických témat?
- Jak žáci hodnotí vybraná geografická témata z hlediska zájmu?
- Existují výrazné rozdíly v zájmu o předmět zeměpis podle pohlaví?
- Existují výrazné rozdíly v zájmu o předmět zeměpis podle ročníku?
- Při kterých činnostech výuky zeměpisu se žáci výrazně nudí?

Práce má tedy pomoci učitelům zjistit motivační schéma žáků. Což je velmi důležité pro účinnost výuky, o čemž pojednává teoretická část.

Sekundárním cílem práce je vytvořit modelový dotazník, vypovídající o preferenci faktorů, činností a témat při výuce zeměpisu, využitelný pro běžnou školní praxi, sloužící k diagnostice žáků a autoregulaci učitele zeměpisu. Obecně má výzkum vést k zamyšlení se učitelů nad tím, zda poskytují žákům kladnou motivaci pro učení a pro spolupráci v hodině. Vím však i to, že významnou formativní roli ve výchově a tedy i v motivaci dětí hraje především rodina.

3.1 Předvýzkum

Před samotným výzkumem proběhl předvýzkum s pilotní verzí dotazníku. Pro tuto pilotáž byla vybrána šestá třída 2. základní školy Kladno, kde bylo právě přítomných 17 žáků. Cílem bylo ověřit srozumitelnost položek dotazníku, jako i celé jeho struktury. Šestá třída byla vybrána z toho důvodu, že se jedná věkově o nejmladší žáky následného výzkumu. U mladších žáků se předpokládala větší chuť ke spolupráci, ale také i menší zkušenosti s vyplňováním testů, a proto i obava z nepochopení, jak vyplnit dotazník. Tento dotazník jsem osobně zadávala, vysvětlila jeho účel, způsob vyplnění a byla jsem k dispozici žákům, pokud se chtěli na něco zeptat. Osobně jsem sledovala atmosféru ve třídě, schopnosti vyplňování i právě zmíněné dotazy. Na jejich základě jsem následně dotazník upravila. K úvodnímu oslovení jsem přidala dokončení věty: „... a proto tě prosíme o spolupráci“. Dle mého názoru, děti potřebují slyšet prosím a děkuji, snad protože vnitřně potřebují „lidský přístup“, ale i protože škola a učitel je příkladem slušného chování, a to žáky vlastně motivuje ke spolupráci. V tomto případě k vyplnění dotazníku. V pilotáži jsem položku A1 musela slovně vysvětlit všem, protože dotazů na ni bylo více než jeden. Uvědomovala jsem si, že jiní zadavatelé dotazníku položky vysvětlovat nebudou, a proto jsem ji následně musela upravit tak, aby byla srozumitelnější, tak jak to potřebovali žáci šesté třídy. V ojedinělém případě jsem se setkala s obávanou nevědomostí, jakým způsobem dotazník vyplnit. Proto jsem následně při krátké instruktáži zadavatele dotazníku žádala o jeho svědomité zadání tak, aby se ujistili, že všichni respondenti vědí, jakým způsobem mají dotazník vyplnit (kromě toho, že na počátku se vyskytuje písemné vysvětlení). Z tohoto důvodu proběhla pilotáž úspěšně. Žáci nejevili známky negativismu z délky dotazníku, a proto jsem následně přidala ještě tři položky

3.2 Výzkumný vzorek

K účasti na výzkumu bylo osloveno deset základních škol (dále ZŠ): tři školy z Prahy, šest škol z Kladna a jedna škola z blízké vesnice Kladna. Byly vybrány takové základní školy, u kterých lze předpokládat díky jejich zaměření a poloze rozmanité sociální složení žáků (viz specifika školy v tabulce č. 4). Zároveň jde o školy, u kterých byl předpoklad dobré návratnosti dotazníků. Dotazníky byly pro mě důležitým prvkem při získávání dat a pro zodpovězení výzkumných otázek. Všechny

školy po vysvětlení účelu a metodiky výzkumu souhlasily s účastí svých žáků ve výzkumu a s uvedením názvu školy v diplomové práci. Přehled škol spolu s názvem školy, pracovní zkratkou pro tento výzkum, lokalitou a možným odlišením uvádí tabulka č. 4. Předem znám byl počet škol a předpokládaný byl i počet tříd i žáků. Následující údaje byly zjištěny na základě samotného dotazníkového šetření, z posledního oddílu označeného „Osobní informace“.

Tabulka 4: Seznam škol účastnících se výzkumu

škola	zkratka pro výzkum	lokalita	specifika školy
ZŠ a MŠ Zd. Petřínka, Kladno (2. zš Kladno)	2. ZŠ	centrum Kladna	častý výskyt žáků z okolních vesnic - nejbližší autobusové spojení, zaměření na výpočetní techniku a informatiku
Základní škola Kladno, Moskevská (5. ZŠ Kladno)	5. ZŠ	okrajová část Kladna	třídy s rozšířenou výukou hudební výchovy, jiné s rozšířenou výukou tělesné výchovy – nezapojeny do výzkumu
ZŠ a MŠ Kladno, Doberská (6. ZŠ Kladno)	6. ZŠ	okrajová část Kladna	propůjčen titul Škola udržitelného rozvoje 1. stupně
ZŠ Kaldno, C. Boudy (10. ZŠ Kladno)	10. ZŠ	centrum Kladna	výběrová škola – jazyková, udělen SCIO certifikát za aktivní přístup hodnocení kvality vlastní výchovně vzdělávací činnosti
ZŠ Kladno, Vašatova (11. ZŠ Kladno)	11. ZŠ	centrum Kladna	centrum města
ZŠ Kladno, Brjanská (12. ZŠ Kladno)	12. ZŠ	okrajová část Kladna	škola s výběrovými třídami - žáci věnující se hokeji - ve vzorku jedna třída
ZŠ a MŠ Červený Vrch	CV	okrajová část Prahy	Fakultní škola PedF a MFF UK v Praze, výherce soutěže Škola mého srdce (r. 2011, soutěž Prahy 6), projekt Ekoškola
ZŠ J. Gutha Jarkovského	GJ	centrum Prahy	centrum Prahy, ve stejné budově víceleté gymnázium - stejní učitelé, fakultní škola Příf UK
ZŠ a MŠ Hanspaulka	H	okrajová část Prahy	rezidenční čtvrť, vzdělávací program „Angličtina napříč předměty“
ZŠ Kamenné Žehrovice	KZ	blízká vesnice Kladna	škola na vesnici, dojíždí žáci z jiných vesnic, ale i žáci z města

Ze všech škol se sběru dat účastnilo 842 žáků z 51 tříd. Do zpracování výsledků a tedy do skutečného výzkumu bylo zapojeno 834 žáků. Vyřazeno bylo osm žáků, jejichž data neobsahovala alespoň polovinu zjišťovaných dat. Někteří respondenti neodpověděli zcela na všechny otázky, na jednotlivé, či na celý oddíl, ale využity k výzkumu byly. Proto se u některých sledovaných faktorů může celkový počet zodpovězených nepatrně lišit. Takovéto množství respondentů není dostačující

k tomu, aby výzkum měl normativní charakter pro žáky celé ČR, ale i přesto může jistě být zajímavou výpovědí. Počty sledovaných tříd jednotlivých ročníků jsou zaznamenány v tabulce č. 5. Počty sledovaných žáků v jednotlivých ročnících z každé školy uvádí tabulka č. 6. Nejméně sledovaných žáků udává devátý ročník, bližší vysvětlení uvádím v části práce „Získání dat“. Počty žáků podle pohlaví celkově náležících jednotlivým ročníkům uvádí tabulka č. 7. Z celkových 834 žáků sledujeme 418 dívek a 416 chlapců šestých až devátých tříd. Výzkumu se účastnily i šesté třídy. Jsem si vědoma, že právě šestý ročník probíral z uvedených a zjišťovaných témat menší část. Dotazník sleduje mínění žáků všech ročníků na všechny sledované jevy, zjišťuje jejich mínění, názor vyplývající z různých motivačních faktorů. Zájem a tedy motivace ke spolupráci může být utvářena různými způsoby, nejen samotnou zkušeností (viz teoretická část práce).

Tabulka 5: Počet sledovaných tříd dle ročníků

ročník	počet sledovaných tříd
6.	14
7.	16
8.	12
9.	9

Tabulka 6: Počet žáků a sledované ročníky podle škol

škola	ročník - počet zúčastněných žáků				celkový součet zúčastněných žáků školy
	6	7	8	9	
2. ZŠ	34	32	29	31	126
5. ZŠ	12	19	0	42	73
6.ZŠ	34	19	27	27	107
10. ZŠ	13	28	36	23	100
11.ZŠ	23	14	15	18	70
12.ZŠ	25	33	20	0	78
CV	47	26	50	0	123
GJ	13	16	0	0	29
H	29	31	17	0	77
KZ	12	14	16	9	51
celkem	242	232	210	150	834

Tabulka 7: Počty žáků, dívek a chlapců jednotlivých ročníků

ročník	pohlaví		celkem
	chlapci	dívky	
6	107	135	242
7	120	112	232
8	115	95	210
9	74	76	150
celkem	416	418	834

3.3 Získání dat

Data byla získána na konci školního roku 2010/2011. Sběr dat ve všech třídách ZŠ a MŠ Zd. Petříka Kladno (2. ZŠ Kladno) jsem prováděla osobně ve dnech 8. 6. – 17. 6. 2011. Všichni žáci mě znají jako svou vyučující jiného předmětu. Také i z tohoto důvodu se zde neodpovídání a možná „recese“ respondentů snížila na minimum. Těmto žákům v případě nejasností, kterých však byl minimální počet, jsem mohla adekvátně odpovědět. Někteří žáci se mimo jiné ptali, zda jejich výpověď nemůže mít negativní důsledky na jejich současnou vyučující zeměpisu. Byli seznámeni s tím, že vyplňují dotazník pro mé vlastní i studijní účely. Školní důvody tedy v tom duchu, o kterém vypovídá úvodní část samotného dotazníku. Osobně pokládám tato data za věrohodná, i když dotazníky nebyly rozdávány při hodině zeměpisu, ale v rámci jiného předmětu. Žákům bylo vždy několikrát opakováno v průběhu vyplňování, že se dotazník týká pouze zeměpisu. Dle mého názoru jim toto vyplňování na konci roku nepřišlo nelogické, spíše naopak bylo bráno jako ukončení školního roku.

Rozdání dotazníků do ostatních škol s krátkou instruktáží zadavatelů proběhlo během dvou týdnů, od 6. 6. – 17. 6. 2011, a sběr dotazníků během 13. 6. – 29. 6. 2011. Termín byl vhodný z praktického hlediska, konec června je konec školního roku. Rozdání dotazníků proběhlo ještě dostatečně dlouho před pedagogickou radou, kdy si vyučující mohli promyslet, zda dotazníky žákům rozdají ještě před ní, či zda budou mít hodinu zeměpisu po pedagogické radě a rádi jim vyplní hodinu, kdy už budou uzavřeny všechny známky žáků. Obecně však vyučující rozdávali dotazníky

po uzavření svých známek a jeho prostřednictvím tak uzavřeli předmět zeměpis pro školní rok. Proto také jistě i z časového hlediska neviděli vyučující problém výzkumu vyjít vstříc. Celkem bylo rozdáno 1100 dotazníků, nazpět bylo vybráno 842 alespoň částečně vyplněných. Stoprocentní návratnost nemohla být zajištěna z několika důvodů: Někteří vyučující nevěděli ve chvíli předávání dotazníku, kolik žáků se dané hodiny ten den zúčastní. Ne vždy se povedl předpokládaný záměr vyučujícího rozdat dotazníky v dané třídě – konec roku s sebou přinesl i nedlouho plánované výlety a mimoškolní akce tříd a vyučující už se s danou třídou nesetkal. Obzvláště to platilo u devátých ročníků (viz část práce „ Výzkumný vzorek“). V neposlední řadě také proto, že po pedagogické radě byl na některých školách zaznamenán, již tradičně, úbytek žáků ve škole, omluvený rodiči. Z těchto důvodů mnou vybraný termín rozdáání dotazníků respondentům měl své klady i zápory.

3.4 Metodika výzkumu

Data byla získána na základě osobně vytvořeného dotazníku, který byl koncipován tak, aby položené položky korespondovaly s většinou výzkumných otázek stanovených v úvodu práce. Tento dotazník představuje zároveň i samotný sekundární cíl práce. Snahou je navrhnout modelový dotazník vypovídající o preferenci faktorů, činností a témat při výuce zeměpisu, využitelný pro běžnou školní praxi, sloužící k diagnostice žáků a autoregulaci učitele zeměpisu.

Dotazník je chápán jako anonymní. Jeho plná verze je v příloze B. Obsahuje položky, které se vztahují k vnitřním jevům žáků. Dotazník získává informace o tom, co si žáci sami myslí tak, aby byl schopen odpovědět na výše uvedené hlavní cíle výzkumu. Při řazení položek dbáme na psychologické hledisko řazení dotazníku před řazením logickým (osobní informace – na konci dotazníku). Nejdůležitější položky se často doporučují umisťovat do střední části dotazníku. Všechny části mnou vytvořeného dotazníku mají důležitou funkci pro možnost zodpovězení předem stanovených cílů, přesto do střední oblasti byly vybrány části týkající se zeměpisných témat, což je pokládáno za jednu z hlavních součástí výzkumu. Na počátek byly zařazeny položky obecnějšího charakteru, týkající se sice zeměpisu, ale dobře uplatnitelné i pro jiné obory.

Dotazník je tvořen uzavřenými otázkami s výběrem odpovědí. Někdy daná položka není přímo otázkou, ale jedná se o doplnění daného tvrzení pomocí jedné z uvedených odpovědí. Podle mého názoru tento druh získávání informací probouzí u respondentů pocit jednoduchosti ve vyplnění. A alespoň některé, to může motivovat k pravdivé výpovědi, jako i to, že rozsah dotazníku není velký (vejde se na jeden list papíru). Položky zjišťující fakta o žácích, některými autory výzkumných prací označované jako položky demografické, jsou umístěny na úplném konci dotazníku. Abychom předešli dezorientaci žáků – respondentů, u všech položek jsme zvolili stejný výběr odpovědí. Respondenti si vybírali ze čtyř možných nabídek: určitě ano, spíše ano, spíše ne, určitě ne. Každá z těchto odpovědí je navíc opatřena odpovídajícím grafickým znakem („smajlíkem“), vypovídajícím o stupni preference. Dalším důvodem pro umístění těchto grafických znaků je i zvýšení motivace k pravdivému vyplnění. Vypsání možnosti odpovědi se nachází nejen v horní části prvního, ale i druhého listu, i když odpovědi pokračují ve stejném smyslu. Důvodem je lepší orientace ve struktuře. Respondent má vybrat jednu z uvedených odpovědí a označit ji křížkem. Záměrně se jedná o čtyři odpovědi, aby si respondent bez většího uvážení nevybíral jen odpověď prostřední.

Struktura dotazníku je následující: úvodní část oslovuje respondenty se záměrem zvýšit ochotu žáků spolupracovat a, motivovat je k pravdivému vyplnění. Žádám je proto o spolupráci, vysvětluji účel, smysl, způsob vyplnění a na závěr uvádíme poděkování (již zmíněno u části práce „Předvýzkum“). Na úplném konci se dotazníku se nachází oddíl s tak zvanými demografickými údaji, v samotném dotazníku je označený jako „Osobní informace“. Tyto informace nejsou v pravém slova smyslu osobní, dotazník je anonymní. Zjišťují tyto údaje: třídu, věk, hodnocení v podobě známky, kterou měl žák v prvním pololetí a pohlaví. Ptáme se na známku v prvním pololetí, i když data byla zjišťována na úplném konci pololetí druhého. Předpokládáme totiž, že většina žáků by známku, kterou dostane za několik málo budoucích dnů, odhadla a nevěděla by je tedy zcela jistě.

Kromě tohoto úvodního a závěrečného oddílu obsahuje dotazník ještě dalších sedm oddílů. Prvních šest oddílů je strukturováno tak, že je zadána jedna hlavní otázka označená písmenem, kterou upřesňují tvrzení či pojmy pod ní označené

číslem. Ke každému tvrzení se má respondent vyjádřit na základě již zmiňovaného výběru odpovědí. Upřesňujících tvrzení je u každého oddílu různý počet. Poslední oddíl obsahuje jen pět samostatných tvrzení označených písmeny a neobsahují upřesňující tvrzení. Tyto otázky jsou tedy hierarchicky na stejné úrovni jako „hlavní“ otázky všech předešlých oddílů. Jinými slovy by se dalo říci, že dotazník obsahuje jedenáct oddílů označených písmeny od A do K. Prvních šest oddílů A – F je tvořeno otázkou, která je doplněna různým počtem tvrzení, oddíly G – K jsou tvořeny vždy jedním samostatným tvrzením. Proto dále nepoužívám označení otázka, ale jen položka. Dotazník se především soustřeďuje na motivační pohnutky žáků k učení, které odpovídají potřebám, se kterými se dá ve škole pracovat. Dotazník jistě neobsáhne všechny motivační pohnutky k učení, ale dává příležitost k průzkumu alespoň některých.

V oddílech, kde sledujeme zájem žáka, se věnujeme jeho vnitřní motivaci k učení zeměpisu. Jak uvádí teoretická část, podle Pavelkové (2002), žák, který je motivován vnitřně, se učí, protože učení je pro něho zdrojem poznání. To, co se učí, ho zajímá. Sama učební činnost tak uspokojuje jeho potřeby. Zjištění ohledně takovýchto motivačních pohnutek spojených přímo se školou sleduje v dotazníku oddíl A – D. Některé části oddílu E mají stejné zaměření ovšem z pohledu mimoškolních činností, které s výukou zeměpisu souvisejí. Nutné je však dodat, že se všechny uvedené oblasti mají spojitost s motivací vnější. To jakým způsobem žáka zajímá daná oblast, je jistě ovlivňováno například možnými výsledky, následky, sociálním prostředím. A jak uvádí Pavelková (2002): „Jedna potřeba může být uspokojována různými obsahy a naopak určitý obsah může uspokojit různé potřeby.“ Proto výzkum dále k mapování motivačních pohnutek v této souvislosti nesleduje potřeby, ale více komplexní zájmy žáků.

Oddíl A zjišťuje prostřednictvím devatenácti tvrzení, které činnosti žáka během vyučování zeměpisu zaujmou. Tím zjišťujeme, jakým způsobem uvedené výukové formy a vzdělávací metody žáka zaujmou. Které z uvedených metod a forem zaujme více žáků. Tím se také tato část pokouší zjistit, při kterých činnostech výuky zeměpisu se žáci výrazně nudí. Tato část dotazníku může být využita i pro případné zjišťování motivačních pohnutek pro jiný předmět, či pro učení celkem.

Oddíl B se zjišťuje pomocí vyplnění jedné z možných odpovědí u deseti daných témat, jak žáci hodnotí vybraná geografická témata z hlediska zájmu. Ptá se, zda žáka zajímá, má-li se učit o daném tématu. To znamená, která z uvedených témat žáka zajímají, nezajímají, spíše zajímají a spíše nezajímají. Souhrnně zjišťuje, která témata během vyučování zeměpisu zajímají více žáků a která méně. Jde o témata tradičně vyučovaná na základních školách během všech sledovaných ročníků někdy. V současné době ve Školních vzdělávacích programech (dále ŠVP) jednotlivých škol nemusí být takto formulovány. Obsah uvedených témat však spadá do tematických okruhů a učiva stanovených Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (dále RVP ZV). Součástí RVP ZV, které se věnuje vzdělávacímu oboru „Zeměpis“, který dále školy mohou vyučovat v rámci předmětu Zeměpis (ale i jinak – více o tom RVP ZV) je uveden v příloze C. Některá zkoumaná témata jsou dle mého mínění všeobecně mimo generaci žáků ZŠ vnímaná negativně, proto jsem je použila, i když se podle stupně hierarchie nerovnají ostatním tématům.

Oddíl C se ptá žáka, který kontinent ho zajímá. Ve skutečnosti žák vybírá jednu z možností odpovědi u každého daného kontinentu. Zjišťuji tím, jakým způsobem každý kontinent žáka zajímá. Který kontinent, ho určitě zajímá, určitě nezajímá a který spíše zajímá či nezajímá. Souhrnně tak zjišťuji, míru zájmu žáků o jednotlivé kontinenty. Je možné, že některé z nich někteří respondenti ještě ve výuce zeměpisu „neprobírali“ (v případě šestých ročníků). To by nemělo ovlivnit výsledek dotazníkového šetření, neboť jak bylo uvedeno výše, dotazník sleduje preference žáků spojených nejen s osobní zkušeností z výuky samotné. Někdy si preference žák utváří i podle názvu, doporučení, spojením s praktickým životem. Dále jsem přesvědčena, že jednotlivých kontinentů se netýkají v rámci zeměpisu jen témata „Regionů světa“. A proto jsou i k výsledkům z tohoto oddílu zahrnuty všechny ročníky.

Oddíl D zjišťuje, zda žáka baví nebo by bavilo učit se o jednotlivých daných problémech. Jinými slovy ho nechává z uvedených odpovědí vybrat nejvhodnější odpověď pro okomentování deseti jednotlivých problémů. Tímto způsobem tak zjišťujeme, které z vybraných problémů motivují či demotivují žáky základní školy

pro studium. Některé položky představují dle mého názoru tradiční problematická (ve smyslu pro většinu žáků „nezajímavá“) zeměpisná témata (např. co se kde pěstuje a vyrábí). Další položky reprezentují globální problémy, se kterými se svět v současnosti potýká. Dle mého názoru vybrané problémy současného světa mohou být diskutovány během výuky zeměpisu a věřím, že často jsou. Vybrány byly proto, že se mi jeví jako zajímavé pro žáky. Každé z nich je součástí některého širšího tematického okruhu a učiva, v RVP ZV. Podle kterého mohou školy tvořit svůj vlastní ŠVP. Některé z nich mohou být chápány jako součást skutečně závazných klíčových kompetencí oboru zeměpis v RVP. Na základě zjištění zájmu či nezájmu o uvedené problémy jako takové, chci zjistit i možný skrytý zájem, a tedy i motivaci k učení se příslušnému tematickému okruhu (dle RVP ZV), do kterého problém náleží a tedy snad užšímu tematickému celku zařazenému do učiva stanovenému ve ŠVP jednotlivých škol. Tedy to, zda žáci řeší rádi daný problém a zda je může motivovat pro studium zeměpisného tematického celku. Dále uvádím jednotlivé položky oddílu D s tematickým okruhem (dle RVP ZV), jehož může být obsah položky součástí.

D1 - Přírodní obraz země

D2 - Přírodní obraz Země

D3 – Přírodní obraz Země

D4 – Společenské a hospodářské prostředí

D5 – Společenské a hospodářské prostředí

D6 – Regiony světa

D7 – Regiony světa

D8 – Společenské a hospodářské prostředí

D9 - Společenské a hospodářské prostředí

D10 - Společenské a hospodářské prostředí

Oddíl E zjišťuje prostřednictvím deseti tvrzení, zda se žák věnuje uvedeným činnostem mimo školu. Jinými slovy, ho nechává z uvedených odpovědí vybrat nejvhodnější odpověď pro okomentování jednotlivých položek. Dle mého názoru jde o činnosti se vztahem k zeměpisu. Vyučující zeměpisu může vzbuzovat zájem o dané mimo školní aktivity. Naopak také i vedené činnosti prostřednictvím rodičů, či jiných osob mohou vzbuzovat u dítěte zájem o zeměpis. Tyto aktivity i zeměpisná

témata se mohou doplňovat. Zahrnuta je také položka ptající cí se, zda se žák zúčastnil nebo se hodlá zúčastnit zeměpisné olympiády. Tato aktivita může být vnímána jako mimoškolní a žáci vědí, že se mimoškolního kola neúčastní každý žák. Může však být v dotazníku chápána také jako školní aktivita, což může mít v tomto postavení vliv spíše na negativní odpovědi. Otázka je však zařazena z toho důvodu, že minimálně může ukázat rozdíl v zájmu mezi chlapci a dívkami. Oddíl je doplněn o tvrzení, kde žák vypovídá, zda déle jak šest měsíců žil v jiném státu, což podle mého názoru může dále souviset s výpovědí o těchto aktivitách. Dále oddíl obsahuje tvrzení, které samo o sobě zjišťuje, zda výuka zeměpisu žáky zajímá. Oddíl tak získává informace o zájmu k předmětu zeměpis skrze volnočasové aktivity a konkrétní otázkou.

Oddíl F zjišťuje prostřednictvím osmi položek, proč se žáci podle jejich vlastních mínění učí zeměpis. Žáci vybírají jednu z možných odpovědí ke každé dané pohnutce. Tím odpovídá, jakým způsobem souhlasí s tím, že se učí zeměpis z daného důvodu. Dotazník tak zjišťuje, zda se žák z daného důvodu učí zeměpis určitě ano, spíše ano, spíše ne, nebo určitě ne učí zeměpis. Celkem pak kolik žáků danou možnost odpovědělo a zda se většina žáků učí z daného důvodu, či ne. Jinými slovy zjišťuje faktory, které motivují žáky základní školy pro studium zeměpisu jako celku. Sleduje například motivační pohnutky žáků k učení se zeměpisu prostřednictvím vztahu k budoucnosti, k dobrým známám a oblíbenosti. Dotýká se i rodinného prostředí. Při určování jednotlivých položek jsem se inspirovala autory zmíněnými v teoretické části. Položky jsou pohnutkami blíže specifikujícími důvody, proč se žáci učí, stanovené Pettym viz rámeček č. 10. Nepostihují je v celé šíři, jsou jejich součástí, žáky jsou lehce pochopitelné. Samotné specifikované pohnutky se s důvody Pettyho prolínají. Stanovené pohnutky k učení jsou také specifikací některých motivačních činitelů dle Čápa, viz rámeček č. 7, V příloze C, tabulka č. 1 ukazuje souvislost určených specifikovaných pohnutek s Pettyho důvody, proč se žáci učí a s motivačními činiteli dle Čápa.

Oddíl G, položka G1 zjišťuje, zda se žák při hodině zeměpisu nudí. Je jinak řečeným Pettyho důvodem k učení: „Zjišťuji, že vyučování je zábavné“, viz

rámeček č. 10. Vypovídá tedy o možné negativní vnitřní motivaci. Je zároveň kontrolní položkou pro položku F3.

Oddíl H zjišťuje, zda je zeměpis pro žáka oblíbeným předmětem. Zjišťuje také celkovou oblíbenost předmětu, jako existenci vnitřní kladné motivace.

Oddíl I zjišťuje, zda se při hodině zeměpisu často probírají témata, kterým žák nerozumí. Zjišťuje tak možnou negativní motivaci.

Oddíl J zjišťuje, zda má žák rád, když má možnost při hodině zeměpisu na něco přijít sám. Potřeba samostatné poznávací činnosti. Toto může být spojováno s potřebami poznávacími, výkonovými, ale i se sociálními.

Oddíl K zjišťuje, zda má žák rád, když mu vyučující jasně sdělí, co má při hodině zeměpisu dělat. Potřebu jasných pokynů při výuce. Zaměřuje se na to, zda jsou jasné, přesně specifikované pokyny motivující, či demotivující. Toto může být spojováno s potřebami poznávacími, výkonovými, ale i se sociálními.

3.5 Výsledky

Všechna data původní data zjištěná na základě dotazníkového šetření jsou přiložena jako příloha D.

Z posledního oddílu dotazníku označeného „Osobní informace“ byla získána data vypovídající o počtech žáků, dívek, chlapců jednotlivých ročníků. Ty jsou uvedeny výše v tabulce č. 5, 6, 7 v části práce nazvané „Výzkumný vzorek“. S pomocí těchto žáků byly zjištěny následující výsledky. Poslední oddíl také zjistil věk žáků jednotlivých ročníků, viz tabulka č. 8 a známku, kterou žáci získali v prvním pololetí školního roku, viz tabulka č. 9.

Tabulka 8: Věk žáků v ročnících

ročník	věk								celkem
	0	11	12	13	14	15	16	17	
6	-	27	169	41	2	3	-	-	242
7	-	-	16	175	39	2	-	-	232
8	-	-	-	12	160	37	1	-	210
9	1	-	-	-	13	115	20	1	150
celkem	1	27	185	228	214	157	21	1	834

Tabulka 9: Znamka v prvním pololetí podle ročníku a pohlaví

pohlaví	třída	znamka						celkem ročníku
		0	1	2	3	4	5	
chlapci	6	3	32	47	16	7	2	107
	7	2	43	34	31	10		120
	8	11	26	41	20	13	4	115
	9	7	32	18	13	4		74
			23	133	140	80	34	6
dívky	6	2	46	50	30	6	1	135
	7	1	18	58	26	8	1	112
	8	1	23	52	13	6		95
	9	1	35	25	9	6		76
			5	122	185	78	26	2

Oddíl dotazníku označen písmenem **A** se ptal žáka, na to, které činnosti ho během vyučovací hodiny zaujmou. Ve skutečnosti, jak říká „Metodika výzkumu“ zjišťujeme, jaké výukové formy a vzdělávací metody zaujmou více žáků a které méně žáků. Tím tato část také zjišťuje při kterých činnostech výuky zeměpisu se žáci výrazně nudí. Tabulka č. 1 v příloze C ukazuje procentuální podíl žáků a činnosti, které je zaujmou.

Ze získaných dat vyplývá:

Z celkového počtu žáků nejvíce žáků zaujme, když mohou při hodině zeměpisu řešit křížovky, kvízy, hrát hry. Podobný počet žáků (více jak 80 %) zaujme, když mohou při hodině zeměpisu sledovat krátký film či video, jen během části vyučovací hodiny nebo, když se mohou zúčastnit exkurze. Podobně je však zaujme, když mohou řešit zadané úlohy ve skupině.

Menší počet žáků (78 % - 75 %) zaujme dívat se po celou vyučovací hodina na film, poslouchat výklad vyučujícího, který je zároveň zapsán jako „PoverPoint“ prezentace, pozorovat názorné pomůcky (jako například glóbus, hvězdnou oblohu, produkty z probíraných oblastí...) či jít na vycházku do blízkého okolí školy, během které pozorují a poslouchají nové informace.

Ještě o něco méně (72 % - 65 %) žáky zaujme vyhledávání informací na internetu, s jejichž pomocí řeší zadané úlohy, podobně pak žáky zaujme, řešení zadaných úkolů společně se všemi spolužáky a s vyučující/m, a pokud v hodině mají možnost průběžně odpovídat na otázky k tématu, kladené vyučující/m.

Méně žáků, ale stále většinu (60 % - 54 %) zaujme, když mají možnost věnovat se nějakému problému dlouhodoběji - řešit projekt. Podobně žáky zaujme, když mají řešit úlohy vyžadující vyhledávání informací v různých mapách či se účastnit besedy s odborníkem mimo školu. Z tohoto je patrné, že z uvedených organizačních forem výuky mimo třídního prostředí beseda s odborníkem mimo školu žáky zaujme nejméně (54 %), více mají v oblibě exkurzi nebo vycházku v blízkém okolí.

Polovinu žáků (49 %) zaujme poslouchání vyučující/ho, když něco vysvětluje a říká bez jakýchkoli pomůcek a otázek. Jinými slovy výklad zaujme polovinu žáků, je tedy průměrně oblíben, jedním z důvodů může být i to, že se po žákovi v daný moment nepožaduje žádná jiná aktivita, než aby poslouchal.

Méně než polovinu žáků (44 % - 39 %) zaujme řešení úkolů v pracovním listu, doplňování údajů do slepé mapy, samostatné řešení úkolů a vyhledávání informací v učebnici či jiné literatuře. Z uvedeného vyplývá, že oblíbenější činnost využívající mapu, je řešení úkolů vyžadujících vyhledávání v mapách než doplňování do slepé mapy a obecně řešení úkolů samostatně.

Jinými slovy ze všech sledovaných činností nejvíce žáků nudí vyhledávání v učebnici a jiné literatuře, stále tato činnost však zajímá téměř 40 % žáků. Tento výsledek může být spojen s všeobecně společností řešeným problémem, že žáci neradi čtou. Provedený výzkum také zjistil, že žáci řeší zadané úkoly pomocí vyhledávání informací na internetu a to o více než o 40 % žáků.

Dále pak žáci vypověděli, že neradi řeší úkoly samostatně, počet těch, kteří rádi samostatně řeší úkoly je o téměř o 20 % menší než těch, kteří rádi řeší zadané úkoly

společně se spolužáky a vyučujícím a dále pak o 40 % menší, než kteří rádi řeší úkoly ve skupině.

Oddíl B se ptal žáka na to, která témata ho zajímají. Jinými slovy zjišťuje, které z vybraných tematických částí výuky zeměpisu více žáků podle názvu a podle osobních zkušeností hodnotí kladně, které záporně.

Tabulka č. 10 ukazuje procentuální podíl žáků podle jejich zájmu o předmět ve zkrácené formě (jen odpovědi kladné a záporné), Tabulka č. 2, příloha C ukazuje procentuální podíl žáků a zájem o zeměpisná témata za všechny odpovědi, Tabulky č. 3 a 4, příloha C ukazují procentuální podíl chlapců, dívek a zájem o zeměpisná témata. Ze získaných dat vyplývá, že v největší míře žáky zajímá učit se o jiných státech světa. Toto téma určitě zajímá 45 % dotazovaných, společně s těmi, které toto téma alespoň spíše zajímá, to je téměř 80 % dotazovaných. Dívek toto téma zajímá o něco více (o 6 %) než chlapců. Podobně žáky zajímá učit se o dvou dalších tématech, o planetě Zemi ve Vesmíru a o Vesmíru. Minimálně spíše ano, tato témata zajímá kolem 70 % všech dotazovaných, z toho určitě ano, kolem 40 %. Celkem většina žáků (60 – 66 %) pokládá také za minimálně spíše zajímavé učit se o České republice, o životním prostředí, globálních změnách životního prostředí, přírodních katastrofách, dále pak o obyvatelstvu a sídlech, ovšem už méně z nich si to myslí určitě (29 - 23%). Většina žáků pokládá za nezajímavé učit se o zemědělství, průmyslu, dopravě, za podobně nezajímavé pokládá i učit se o tom, co a jakým způsobem říkají mapy a jak se tvoří, dále pak i učit se o tvarech povrchu Země, vzduchu, vodě na Zemi. Minimálně za spíše nezajímavé tato témata pokládá kolem 57 % žáků. Rozdíl u dvou z těchto témat je ve vnímání mezi dívkami a chlapci. Ještě méně dívek (kolem 10 %) než chlapců zajímá učit se o průmyslu, dopravě a také o tom, co a jakým způsobem mapy všechno říkají a jak se tvoří. Jako nejméně zajímavé žáci uvádí učit se o půdách. Takto to cítí téměř 75 % žáků, což je o 17 % více než u předposledního z daných nejméně oblíbených témat.

Tabulka 10: Procentuální podíl žáků a zájem o zeměpisná témata 1

položka	odpověď		pořadí
	1+2	3+4	podle 1+2
B1	70,0	29,9	2
B2	69,9	30,1	3
B3	41,7	58,3	9
B4	25,3	74,6	10
B5	42,2	57,6	8
B6	79,4	20,5	1
B7	59,5	40,3	6
B8	43,5	56,4	7
B9	66,0	33,9	5
B10	66,2	33,6	4

Oddíl C se ptal žáka na to, který kontinent ho zajímá.

Tabulka č. 11 uvádí procentuální podíl žáků a zájem o kontinenty ve zkrácené formě (jen odpovědi ano a ne), získaná data o tomto zájmu žáků a všech odpovědí jsou uvedena v tabulce č. 5, v příloze C. Tabulky č.6 a 7, v příloze C uvádí relativní četnosti odpovědí podle pohlaví a zájmu o kontinenty. Ze získaných dat vyplývá, že většinu žáků všechny kontinenty zajímají. Není ani jeden kontinent, který by většinu žáků nezajímal. Nadpoloviční většinu žáků určitě zajímá jen Evropa. Minimálně spíše zajímá Evropa přes 82 % dotazovaných žáků, je to tedy většina. Téměř polovinu žáků určitě zajímá Severní Amerika a společně se žáky, které spíše zajímá, to je také téměř 80 %. Kolem 70 % minimálně spíše zajímá žáky Jižní Amerika, Austrálie a Afrika, méně žáků (kolem 30 %) však již zajímají tyto kontinenty určitě. O něco méně než 60 % žáků zajímá Asie. Jen o něco málo než polovinu žáků minimálně spíše zajímá Antarktida. Pouhých 26 % žáků zajímá Antarktida určitě. Z tabulky č. 6 a 7 v příloze C je patrné, že relativní četnosti odpovědí mezi chlapci a dívkami se významně neliší. Dívky však poněkud více zajímá Austrálie a Afrika než chlapce. Chlapce tak o něco více zajímá Jižní Amerika než dívky.

Tabulka 11: Procentuální podíl žáků a zájem o kontinenty - 1

	odpověď	pořadí
položka	1+2	podle 1+2
C1	67,5	4
C2	73	3
C3	77,1	2
C4	52,9	7
C5	68,5	5
C6	56,1	6
C7	82,9	1

Oddíl D žáka nechává z uvedených odpovědí vybrat nejvhodnější odpověď pro okomentování jednotlivých problémů. Zjišťuje, zda žáka baví učit se o daných problémech.

V příloze C tabulka č. 8 uvádí procentuální podíl odpovědí všech žáků stanovující zájem o dané problémy. Procentuální podíl odpovědí podle pohlaví udávají tabulky č. 9 a 10, v příloze C. Výzkumný vzorek žáků odpověděl, že nejvíce ho baví učit se o tom, jak by svět vypadal, kdyby nebyly hranice mezi státy. Žáků, které baví určitě se o tomto učit je přes 40%, společně s těmi, které to baví alespoň spíše jich je 74 %. Dále žáky baví učit se o tom, zda mohou i u nás být zemětřesení. O tomto problému se učit zajímá více dívek než chlapců. Kladně odpovědělo ze všech dívek o 8 % více než ze všech chlapců. Větší podíl chlapců, než učit se tom, jak by svět vypadal bez hranic zajímá, učit se o tom proč se někde válčí. Rozdíl mezi těmito dvěma problémy je ve vzorku chlapců však jen 4 %. V zájmu o problém proč se někde válčí je ale značný rozdíl mezi chlapci a dívkami. Dívek tento problém zajímá méně, rozdíl u celkového ANO (určitě ano i spíše ano) je mezi chlapci a dívkami 18%. Přesto však i tento problém baví více jak polovinu ze všech dívek a

celkově tak 64 % žáků. Více dívek než u problému proč se někde válčí, odpovídalo, že je baví učit se o tom, zda může být i u nás zemětřesení, a to dokonce stejný podíl dívek jako u problému jak by svět vypadal, kdyby nebyly hranice (77 %). Také druhým největším podílem ze všech žáků (70 %), žáci odpověděli, že je baví učit se o tom, zda můžou i u nás být zemětřesení. Dále většinu žáků, více jak 60 %, baví učit se o tom, zda máme pomáhat chudým zemím, proč někde mají děti hlad a proč vznikají záplavy. Většinu žáků, ale už jen necelých 60 %, baví učit se o tom, proč nejsou všechny státy bohaté. Téměř polovinu, ale přeci jen většinu (52 %) žáků nebaví učit se o tom, co se kde pěstuje a vyrábí. Stejně tak o něco více než polovinu žáků také nebaví učit se o tom, proč se u nás střídají roční období. Ze získaných dat, nejmenší podíl dívek, stejně tak jako nejméně ze všech dotazovaných odpovědělo, že je nebaví učit se o tom, proč je někde rovina a jinde kopce. U obou pohlaví učit se o tom, proč je někde rovina a jinde kopce určitě baví jen kolem 10 %. Společně s těmi, které spíše baví se o tomto učit, je to však u dívek 30 % a u chlapců 40 %. Tento problém tak jednoznačně nebaví největší podíl dívek. U chlapců tomu však tak není. Stejný podíl chlapců také nebaví učit se o to, proč se u nás střídají roční období.

Oddíl E se žáka ptá, nakolik souhlasí danými tvrzeními. Zjišťuji zde informace týkající se přímo zájmu o předmět a také volnočasové aktivity se zeměpisem související. Procentuální podíl odpovědí na jednotlivé mimoškolní aktivity a zeměpisnou olympiádu (E1 – E10) podle pohlaví udává tabulka č. 11 a 12 v příloze C. Celkem součet jednotlivých mimoškolních aktivit a olympiádu ze zeměpisu podle pohlaví udává tabulka č. 13 v příloze C. Ze získaných dat vyplývá, že procentuální podíl odpovědí za všechny položky E1 – E10 je rovnoměrně rozložený, jen o něco více odpovědí je v kladných polích. To znamená, že uvedené mimoškolní aktivity zajímají jen o něco málo než polovinu žáků. Tabulka č. 15 v příloze C uvádí procentuální podíl odpovědí celkem za položky E1 – E 10 podle ročníků. Z dat vyplývá, že mezi ročníky není výrazný rozdíl v zájmu týkající se sledovaných aktivit. Naprostá většina žáků uvedlo, že ráda navštěvuje (by v budoucnu) navštěvoval jiné státy světa. Více toto uvedlo dívek (94 %) než chlapců (82 %). Chlapci i děvčata jezdí rádi na výlety, opět o něco více dívek než chlapců. Více jak polovina chlapců i

děvčat (kolem 60 %) se zajímá o dění v jiných zemích, dívá se na dokumentární filmy o přírodních katastrofách, či s jinou zeměpisnou tematikou. Dále většina žáků ráda sleduje televizní zpravodajství, ovšem více chlapců (61 %) než děvčat (54 %). Naproti tomu více děvčat než chlapců se seznamuje ráda s lidmi, kteří přišli z jiného státu. U obou pohlaví je to také nadpoloviční většina, ale u dívek téměř 68 % a u chlapců 54 %. Jen téměř polovina dívek i chlapců ráda sleduje dokumentární filmy o zahraničních zemích. O něco méně dívek (49 %) než chlapců (52 %) a to přes to, že více dívek než chlapců ráda navštěvuje nebo by navštěvovala jiné státy světa. Také kolem poloviny chlapců i dívek rádo čte časopisy, o něco méně chlapců než dívek. Což může být spojeno se všeobecným názorem, že chlapci obecně méně rádi čtou než dívky. Výrazná menšina žáků se zúčastnila nebo se hodlá zúčastnit olympiády ze zeměpisu. Tato aktivita může být vnímána jako mimoškolní a žáci vědí, že se mimoškolního kola neúčastní každý žák. Může však být v dotazníku chápána také jako školní aktivita, což může mít vliv na odpovědi. Olympiády ze zeměpisu se zúčastnilo, nebo se hodlá zúčastnit více chlapců (30 %) než dívek (20 %). Rozdíl je deset procent mezi pohlavími. Výrazně malé procento chlapců i dívek rádo ve volném čase studuje mapy. Necelá třetina chlapců (27 %) a šestina dívek (16 %).

Položka E12 je součástí oddílu E. Tabulka č. 14, v příloze C a graf č. 1 v příloze C udává procentuální podíl v zájmu o předmět zeměpis podle pohlaví podle položky E12. Ze získaných dat, z odpovědi na konkrétní otázku, zda žáka předmět zajímá, vyplývá, že většinu zajímá. Odpověď se výrazně neliší mezi pohlavími. Předmět zajímá 67 % chlapců a 65 % dívek. V rámci jednotlivých ročníků nejvíce zajímá sedmý (74 %) ročník. Což potvrzuje výzkum tohoto zjištění Hrabala a Pavelkové zmiňovaného v části diplomové práce 2.6.2. Procentuální podíl žáků se zájmem o zeměpis podle ročníků ukazuje tabulka č. 12.

Tabulka 12: Zájem o předmět podle ročníku (položka E12) – odpověď ANO/NE

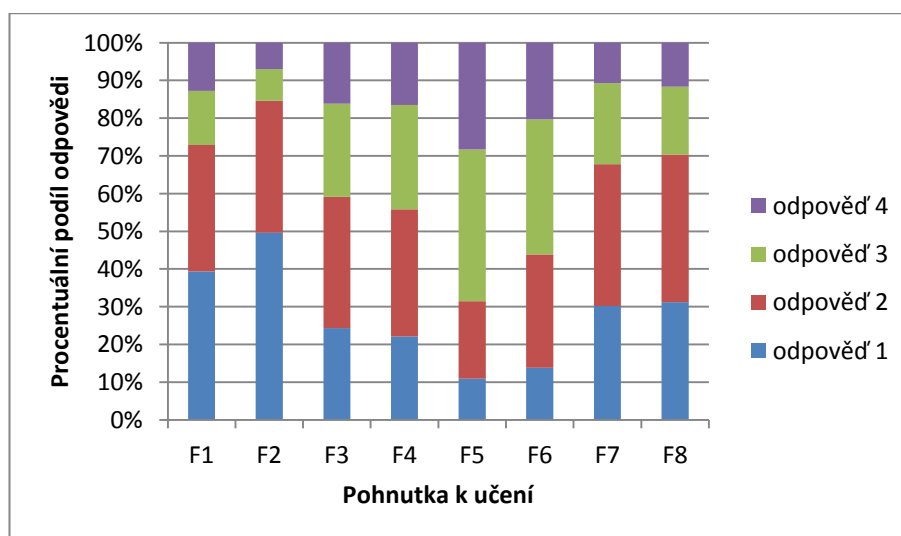
E12 ročník	pořadí podle 1+2	odpověď	
		1+2	3+4
6	2	72,3	27,3
7	1	74,6	25,4
8	3	60,0	39,1
9	4	52,0	48,0

Položka E11 je součástí oddílu E. Tabulka č. 16 v příloze C, uvádí procentuální podíl odpovědí žáků na tvrzení, zda více jak šest měsíců žil v jiném státu. Ze získaných dat je patrné, že kolem 10 % chlapců i dívek žilo déle jak půl roku v jiném státu. Téměř jedno procento chlapců neodpovědělo.

Oddíl F se ptá žáka, proč se učí zeměpis.

Oddíl F zjišťuje, nakolik žák souhlasí s tím, že se učí zeměpis z daného důvodu, dané pohnutky. Ke každé dané pohnutce se vyjadřovali všichni žáci. Procentuální podíl odpovědí jednotlivých pohnutek k učení všech žáků udává graf č. 1 a dále tabulka č. 17 v příloze C. Ze získaných dat vyplývá, že naprostá většina ze všech (více jak 80 %) se učí zeměpis, protože chce mít dobré známky. Ze stejného počtu žáků o něco méně, kolem 70 % se učí zeměpis také proto, že rodiče chtějí, aby měli dobré známky, ale také proto, že vědí, že je pro ně užitečný. O něco méně pak také proto, že se naučí řadu věcí, které mohou využít v praxi. Více jak polovina žáků se také učí zeměpis proto, že je baví a také proto, že ho budou potřebovat při dalším studiu na jiném typu školy. Méně jak polovina žáků se učí zeměpis proto, že si rodiče myslí, že je důležitý. Nejméně žáků se učí zeměpis, z toho důvodu, že ho budou potřebovat ve svém povolání.

Graf 1: Procentuální podíl žáků a pohnutka k učení



Položka F2 je součástí oddílu F.

Nejvíce žáků ze všech žáků celkem se učí zeměpis proto, že chtějí mít dobré známky - položka F2. Tabulka č. 18 v příloze C, uvádí relativní četnosti odpovědí k položce F2 podle ročníků. Z důvodu toho, že chtějí mít dobré známky, se učí o 12 % žáků více, než kvůli následující (dle četnosti odpovědí) méně oblíbené zjišťované pohnutce, tedy kvůli tomu, že si uvědomují jeho užitečnost. Žáci šestého až osmého ročníku odpovídali v rámci této pohnutky podobně. V těchto ročnících není výrazný rozdíl v mínění žáků o této pohnutce. Kolem 55 % žáků z každého tohoto ročníku se určitě učí zeměpis kvůli tomuto důvodu s těmi, které se spíše učí zeměpisu z tohoto důvodu jich je kolem 85 %. Relativní četnost odpovědí je poněkud rozdílná u devátého ročníku. Z devátého ročníku se určitě ano učí zeměpisu z tohoto důvodu jen necelých 30 % a se žáky, kteří se spíše učí zeměpisu z tohoto důvodu necelých 70 %. Největší podíl žáků devátých ročníků odpovědělo, že se spíše učí zeměpis proto, že chtějí mít dobré známky. Největší podíl žáků šestého až osmého ročníku se určitě učí zeměpis proto, že chtějí mít dobré známky.

Položka F5 je součástí oddílu F.

Nejméně žáků ze všech žáků se učí zeměpis z toho důvodu, že ho budou potřebovat ve svém povolání. Tabulka č. 19 v příloze C uvádí relativní četnosti odpovědí k položce F5 podle ročníků. Z důvodu toho, že budou zeměpis potřebovat ve svém povolání se učí o 12 % žáků méně, než kvůli následující (dle četnosti kladných odpovědí) více oblíbené zjišťované pohnutce, tedy kvůli tomu, že si rodiče myslí, že je důležitý. Mezi ročníky se mínění na tuto pohnutku liší. Z daných ročníků se z uvedeného důvodu učí největším procentuálním podílem žáků šestý ročník. Z šestého ročníku se určitě z tohoto důvodu učí 14 % a společně s těmi, kteří se z tohoto důvodu spíše učí 37 %. Podobně je tomu u devátého ročníku, určitě se z tohoto důvodu učí 12 % a společně s těmi, kteří se z tohoto důvodu spíše učí 33 %. Poněkud méně se z tohoto důvodu učí žáci sedmého a osmého ročníku, určitě se jich z tohoto důvodu učí u obou ročníků kolem 8%, s vyšším ročníkem pak klesá počet těch, kteří se spíše z tohoto důvodu učí.

Položka G1

Tabulka č. 13 uvádí procentuální podíl odpovědí všech žáků na položky G, H, I, J, K ve zkrácené formě (jen odpověď ano a ne). Tabulka č. 20 v příloze C uvádí procentuální podíl odpovědí jednotlivých ročníků, podle položky G1. U této položky žáci vybírají z možných preferenčních odpovědí, zda se nudí. Ze získaných dat je patrné, že většina žáků (téměř 60 %) se nenudí. Pocit nudy při zeměpisu se liší podle známky, kterou žák získal na vysvědčení. Nejméně se nudí žáci, kteří byli ohodnoceni známkou jedna (33 %). Dále s vyšším stupněm známky roste pocit nudy žáků, kteří získali dvojku až čtyřku se nudí o něco méně jak polovina (40 % - 45 %). Nejvíce podle získaných dat se nudí žáci ohodnoceni známkou pět (50 %).

Tabulka 13: Procentuální podíl odpovědí všech žáků na položky G, H, I, J, K - 1

položka	odpověď		pořadí
	1 + 2	3 + 4	podle 1 + 2
G1	40,1	59,2	2
I1	18,2	80,6	1
H1	47,8	51,2	1
J1	64,6	34,4	2
K1	77,6	21,5	3

Položka H1

Tabulka č. 21 v příloze C uvádí procentuální podíl odpovědí jednotlivých ročníků, podle k položce H1. U této položky žáci vybírají z odpovědí, zda je zeměpis jejich oblíbeným předmětem.

Zeměpis je však oblíbeným předmětem jen o něco méně než pro polovinu žáků (48 %). Toto zjištění se shoduje se zveřejněným souhrnným zjištěním výzkumu Hrabala, Pavelkové (2010), zmíněného v teoretické části, který říká, že zeměpis je středně oblíbený pro žáky ZŠ. Pro více jak polovinu žáků, kteří získali na vysvědčení známku jedna je předmět oblíbeným (60 %). Podobně oblíbeným je, pro ty, kteří získali dvojku až čtyřku (kolem 40 %). Velký rozdíl v oblíbenosti je však u žáků, kteří získali pětku, jen pro čtvrtinu z nich je zeměpis oblíbeným předmětem (25 %).

Položka I1

Tabulka č. 22 v příloze C uvádí procentuální podíl odpovědí jednotlivých ročníků, podle položky I1. U této položky žáci vybírají z odpovědí, zda žáci při zeměpisu probírají témata, kterým nerozumí.

Pocit toho, zda žáci při hodině zeměpisu často probírají témata, kterým nerozumí, se u žáků zvyšuje podle vyššího stupně získané známky na vysvědčení. Jen malá část žáků s jedničkou a dvojkou si myslí, že probírají témata, kterým nerozumí (kolem 13 %). Z žáků, kteří získali trojku a čtyřku, je toho názoru, že probírají při hodině zeměpisu témata, kterým nerozumí třetina. U žáků, kteří získali pětku, si to myslí polovina.

Položka J1

Tabulka č. 23 v příloze C uvádí procentuální podíl odpovědí jednotlivých ročníků, k položce J1. U této položky žáci vybírají z odpovědí, zda mají rádi, když při hodině zeměpisu mají možnost na něco přijít sami.

V tom, zda mají žáci rádi, když na něco mohou přijít sami, není výrazný rozdíl podle známky, kterou získali na vysvědčení. Procentuální podíl těch, kteří mají rádi, když v hodině zeměpisu mohou na něco přijít sami, se pohybuje v rozmezí mezi 60 % - 70 %. Většina žáků s různým stupněm ohodnocení má rádo, když na něco mohou sami přijít. Většina žáků má potřebu samostatné poznávací činnosti.

Položka K1

Tabulka č. 24 v příloze C uvádí procentuální podíl odpovědí jednotlivých ročníků podle položky K1. U této položky žáci vybírají z odpovědí, zda mají rádi, když jim vyučující při hodině zeměpisu jasně sdělí, co mají dělat.

Většina žáků, vždy ze všech žáků ohodnocených stejnou známkou na vysvědčení, má rádo když mu učitel jasně sdělí, co má při hodině dělat. Tuto potřebu jasných pokynů při výuce má většina žáků ohodnocených různým stupněm klasifikace. Tuto potřebu má podobný podíl žáků na vysvědčení se známkou dva až čtyři (kolem 75 %). U žáků s jedničkou tuto potřebu jasných pokynů má větší podíl (přes 80 %). U žáků s pětkou tuto potřebu jasných pokynů má také většina, ale je to nejmenší podíl z jednotlivých skupin žáků podle známky (63 %).

Oddíl G – K

Celkové četnosti odpovědí všech žáků za jednotlivé položky oddílu G – K uvádí tabulka č. 25 v příloze C. Graf č. 2 v příloze C udává procentuální podíl žáků vypovídajících o nudě při zeměpisu a o oblíbenosti předmětu.

Ze získaných dat vyplývá naprostá většina (80 %) žáků neprobírá při hodinách zeměpisu témata, kterým nerozumí a většina žáků (téměř 60 %) se také nenudí. Zeměpis je však oblíbeným předmětem jen o něco méně než pro polovinu žáků (48 %). Většina žáků má rádo, když mají možnost při hodině na něco přijít sami (64 %), ale zároveň mají rádi, když jim vyučující jasně sdělí, co mají při hodině dělat (77 %).

4 Závěr

Mají-li žáci možnost prožít výuku zeměpisu se zájmem, výuka je pak efektivnější. Z dlouhodobého hlediska je možný i zvýšený počet žáků, který by odcházel ze základní školy s kladným vztahem k celoživotnímu poznávání a vzdělávání v oboru geografie. Proto je jistě správná snaha učitele poskytnout žákům kladnou motivaci pro učení a pro spolupráci v hodině. Z toho důvodu chce tato práce být nápomocná učitelům v jejich praxi. Chce jim pomoci zjistit motivační schéma žáků. Což je velmi důležité pro účinnost výuky.

Předkládaná diplomová práce si za vzor vzala výzkum Hrabala a Pavelkové popsaného v jejich díle „Jaký jsem učitel?“, který ukázal zajímavé výsledky ze školské praxe v obecné rovině i několik konkrétnějších výsledků za jednotlivé výukové předměty vč. zeměpisu. Tyto výsledky jsou v diplomové práci uvedeny a dále se snaží některé z nich rozvést pro potřeby výuky zeměpisu na základní škole. Kromě citované studie Hrabala a Pavelkové diplomová práce vychází ze studie další literatury z oblasti pedagogiky, psychologie, didaktiky a z výsledků vlastního empirického výzkumu. Skládá se z části teoretické a empirické. Teoretická část celým svým obsahem, pomocí rozboru odborné relevantní literatury odpovídá na to, jakým způsobem lze obsahově vymezit pojem motivace, zda je jednoznačně definován. Dále pak na to, které faktory ve výuce motivují či demotivují žáky základní školy pro studium zeměpisu jako celku. A v neposlední řadě i na to, jakým způsobem může být sebereflexe učitele přínosná pro motivaci ve výuce zeměpisu. Empirická část, na základě vlastního výzkumu diplomové práce, rozvádí problematiku faktorů ve výuce a uvádí výsledky dotazníkového šetření ptající se na některé z nich. Dále pak zjistila, co motivuje či demotivuje žáky základní školy pro studium vybraných geografických témat. Při tomto se jako na motivující faktor práce hlavně zaměřila na vybrané problémy blíže specifikované v samotné práci. Dále pak empirická část zjistila, jak žáci hodnotí vybraná geografická témata z hlediska zájmu, zda existují výrazné rozdíly v zájmu o předmět zeměpis podle pohlaví a ročníku. V neposlední řadě pak, při kterých činnostech výuky zeměpisu se žáci výrazně nudí.

Sekundárním cílem práce bylo, vytvořit modelový dotazník vypovídající o preferenci faktorů, činností a témat při výuce zeměpisu, využitelný pro běžnou školní praxi, sloužící k diagnostice žáků a autodiagnostice učitele zeměpisu.

Z teoretické části práce pomocí rozboru relevantní odborné literatury vyplývají tyto závěry:

Pojem motivace nelze jednoznačně obsahově vymezit, jde o pojem, který není jednoznačně definován. Autoři zabývající se pedagogicko psychologickým pojetím motivace vymezují obsahovou stránku tohoto termínu vlastním výkladem, či využívají výklady jiných autorů. Některé příklady obsahového vymezení jsou součástí diplomové práce. Pohled na termín motivace se různí v souvislosti se studovaným či popisovaným tématem. Existují různé výkladové principy, některé se více zabývají obsahovou stránkou, tedy tím, co je příčinou motivace a jiné se zajímají o procesuální stránku, tedy o to, jak motivy působí na chování.

Díky multifaktoriálně podmíněné motivaci jedince, je obtížné jednoznačně strukturovat činitele, které motivaci žáka ve výuce ovlivňují. Klasifikace motivačních faktorů proto není taktéž jednoznačně vymezena. Různí autoři zabývající se pedagogicko psychologickým pojetím uvádí svůj vlastní výklad a někdy i členění motivačních faktorů či odkazují na výklad dalších autorů. Jednotlivé příklady jsou uvedeny v diplomové práci. Motivační faktory, jakožto vlivy vytvoření motivace ve výuce mohou být zdrojem pozitivní i negativní motivace zároveň, podle toho, zda se vhodně či nevhodně využijí. Negativní motivace ve výuce obecně a tedy i ve výuce zeměpisu snižuje motivaci ve vyučování, může zapříčinit negativní vztah ke školním činnostem, k výuce jako takové či dokonce k učení obecně.

Sebereflexe, neboli „sebeuvědomování“ či „sebehodnocení“ učitele v rámci své pedagogické činnosti, je důležitým předpokladem pro jeho autoregulaci „práci na sobě samém“. Pokud učitel, chce poskytovat žákům účinnou výuku, musí poznat je samé, jejich motivační schéma, tak aby je dokázal patřičně motivovat. Sebereflexi učitel, tedy hodnotící reflexi v procesu komunikace, výuky, hodnocení či motivace

žáků může vytvářet na základě nejrůznějších druhů záznamů o vlastní vyučovací činnosti a také pomocí autodiagnostických metod. Metod, založených na konfrontaci konceptů vlastních žáků a představ o nich s představami jiných učitelů a konceptů jejich žáků. Sebereflexe učitele je přínosná pro motivaci ve výuce zeměpisu tím, že ona sama je důležitým předpokladem pro možné zjišťování motivačních konceptů žáků a vůbec „chuti“ učitele k tomu motivaci žáků chtít vědomě ovlivňovat. Na základě sebereflexe, může následně učitel žáky účinněji motivovat k práci ve výuce zeměpisu, ale také pro celoživotní vzdělávání se a tím i pro jejich vlastní autoregulaci „třídění informací“, nutných pro jejich dobrý rozvoj. Účinná motivace je předpokladem k účinnému učení se žáků.

V rámci empirické části práce pomocí vytvořeného dotazníku a sběru dat vyplývají tyto závěry:

Pro předem stanovenou výzkumnou otázku diplomové práce ptající se na to, co motivuje žáky základní školy pro studium vybraných geografických témat, v rámci diplomové práce zjišťuji, které z vybraných problémů žáky motivují, či demotivují. Z nabídnutých problémů byly zjištěny jako demotivující pro většinu žáků tradičně probírané problémy. Nejméně tak z nabídnutého žáky baví, proč je někde rovina a jinde kopce. Naproti tomu, všechny nabídnuté problémy, které je možno pokládat za problémy „veřejností vnímané“ jako problémy současného světa se ukázaly být oblíbené pro většinu žáků, tedy motivující. Budou-li tedy zařazeny do výuky, budou žáci více motivováni pro učení tématu, v rámci kterého budou probírány. Jako nejvíce motivující, tedy takový problém, o kterém žáky baví se učit, je, jak by svět vypadal, kdyby nebyly hranice. Toto je motivující pro 70 % žáků. Dále hlavně pro chlapce a to ještě více než problematika světa bez hranic je motivující problém proč se někde válčí, naproti tomu u dívek je tento problém ve druhé polovině nabídnutých možností. Toto zjištění může mít příčinu ve větším zaujetí chlapců ve válečnictví. Dále pak i v historicky daném předurčení muže k lovu, bitvám. Naproti tomu žena v historicky daném předurčení ochránkyně ohně, což se potvrzuje také zjištěním, že dívky se více než chlapci zajímají o to, zda máme chudým zemím pomáhat. Značně motivujícím je také problém, zda můžou být i u nás

zemětřesení. Tento jev ukazuje zájem žáků o místo, kde žije. To je potvrzeno také přímo zkoumaným zjištěním, že u většiny žáků se projevuje zájem o Českou republiku.

Dále získaná data vypovídají o tom, že více, jak dvě třetiny žáků mají rádi, když na něco mohou přijít sami, ale stejně tak o něco více, jak třetina žáků má rádo, když mu vyučující jasně sdělí, co má při hodině dělat. U těchto dvou možností byl předpoklad, že se budou vylučovat. Není tomu tak. Žáky podle výzkumného šetření tak motivuje tvůrčí činnost, ale zároveň mají rádi jasných pokynů. Může to být však chápáno, v tom smyslu, že mají rádi, tudíž jsou pro ně motivující činnosti činnostního charakteru, ale i činnosti splňující jasné pokyny. Také to může vypovídat o tom, že nemají rádi zmatečné vyjadřování se a vysvětlování vyučující/m. Žáky motivují známky, naprostá většina ze všech se učí zeměpis, protože chce mít osobně dobré známky. O něco méně žáků se učí zeměpis také proto, že rodiče chtějí, aby měli dobré známky.

Kromě toho, jak žáci hodnotí vybraná geografická témata přímo, bylo zjištěno, že žáci neradi pracují samostatně, což může být demotivujícím faktorem i pro studium jakéhokoliv tématu. A to tehdy, pokud bude po žákovi požadována samostatná činnost. Ze získaných dat vyplývá, že obecně žáci neradi řeší úkoly samostatně, počet těch, kteří rádi samostatně řeší úkoly je téměř o 20 % menší než těch, kteří rádi řeší zadané úkoly společně se spolužáky, vyučujícím a dále pak o 40 % menší, než těch, kteří rádi řeší úkoly ve skupině. Demotivující pro jakékoliv zeměpisné téma může být i to, že žák bude muset v rámci něho řešit nějakou úlohu samostatně. Ze získaných dat vyplývá, že nejvíce žáků zajímá a tedy, že mají žáci v oblibě učit se o jiných státech světa, tedy témata regionální geografie. S tím je spojeno zjištění, že většinu žáků zajímají také všechny kontinenty. Nejvíce pak Evropa a Severní Amerika. Což může mít příčinu v tom, že stát, ve kterém žijí je součástí Evropy a většinu žáků také baví učit se o České republice. Se Severní Amerikou si pak jistě spojují USA, které jsou často diskutované v médiích a širokou veřejností jsou pokládány za významný stát světa. Žáky také baví učit se planetě Zemi ve Vesmíru a o Vesmíru. Žáky výrazně nebaví učit se o půdách. Tím se potvrdila „vžitá mínění“, že toto téma je obecně neoblíbené. Podobně neoblíbená

témata jsou zemědělství, doprava, průmysl (zkoumané jako jedna položka) a téma tvorba a jazyk map. Spíše neoblubu v mapách potvrdila i výpověď zkoumají činnosti při hodině, kdy bylo zjištěno, že většinu žáků nezaujme doplňování do slepé mapy, stejně tak jako zjišťování mimoškolních aktivit, kdy pouze třetina žáků ráda ve volném čase studuje mapy. Může se zdát, že toto se neshoduje se zjištěním, že dvě třetiny žáků zaujme při hodině zeměpisu, když mohou řešit úkoly vyžadující vyhledávání informací v různých mapách. Při hlubším probádání odpovědi oddílu A však bylo zjištěno, že v rámci činností zde sledovaných, je tato aktivita ve srovnání s ostatními také méně oblíbenou.

Empirická část diplomové práce zkoumala zájem o předmět podle pohlaví přímo, a to položkou zjišťující, zda výuka zeměpisu žáka zajímá. Na základě této položky nebyl zjištěn výrazný rozdíl v zájmu o předmět podle pohlaví. Chlapců podle výpovědi na tuto položku zajímá 67 % a dívek 65 %. Dále o zájmu o předmět vypovídají položky zajímaví se o volnočasové aktivity žáků. Jde o volnočasové aktivity, které podle mého názoru, mohou být motivující pro výuku zeměpisu a výuka zeměpisu může být motivující pro tyto volnočasové aktivity. V celkovém součtu odpovědí volnočasových aktivit se zeměpisem související nebyl zjištěn výrazný rozdíl mezi dívkami a chlapci. Procentuální podíl součtu četností za odpovědi je mezi pohlavím vyrovnaný. U mimoškolní aktivity, jakým je sledování televizního zpravodajství je zjištěn rozdíl mezi chlapci a dívkami větší než 10 %. Chlapci mají více v oblibě sledování televizních zpráv, více se tedy zajímají o dění ve světě přesto, že na zjišťovanou položku, zda se zajímají o dění v jiných státech světa odpověděli obě pohlaví podobně. Toto zjištění může mít důvod v tom, že chlapci mohou mít větší oblibu ve sledování televize. Rozdíl je také v preferenci účastnit se olympiády ze zeměpisu, položka s touto tematikou se ptala, nejen zda se žák zúčastnil, ale zda se hodlá účastnit. Tato položka tedy vypovídá také o žakovském zájmu o předmět, ne o tom, zda byl k účasti na olympiádě vybrán. O účasti na olympiádě ze zeměpisu mají větší zájem chlapci. Rozdíl 15% mezi pohlavím byl zjištěn také u jevu, zda se žáci rádi seznamují s lidmi z jiného státu. Raději se s lidmi z jiného státu seznamují dívky než chlapci. Příčinou není, ten důvod, že by dívky ve větší míře žily déle jak šest měsíců v jiném státu, protože na tuto položku odpovědělo kladně více chlapců.

Dále empirická část diplomové práce zkoumala zájem o předmět podle ročníku přímo a to položkou zjišťující, zda výuka zeměpisu žáka zajímá. Takto bylo zjištěno, že zeměpis nejvíce zajímá žáky sedmých ročníků. Důvodem může být, že tradičně v sedmém ročníku byla probírána témata regionální geografie, což mohlo přetrvat i do současné doby, kdy si školy vytváří svůj vzdělávací program a tudíž se nemusí vyučovaná témata podle ročníků jednotlivých škol shodovat. Nasvědčovalo by tomu zjištění, že nejvíce ze zkoumaných témat žáky obecně baví učit se o jiných státech světa. O něco méně, zajímá zeměpis šestý ročník, (72 %) to může být spojeno s tím, že jde ze zkoumaných žáků o žáky nejmladší, u kterých se podle mého názoru předpokládá větší touha po vědění, která s vyšším věkem v důsledku preference jiných mimoškolních zájmů klesá. Toto však nebylo předmětem dotazníkového šetření. Jistě by však byl přínosný navazující výzkum, který by toto zjišťoval. Z osmého ročníku zajímá zeměpis 60 % a z devátého ročníku jen 50 % žáků. Na základě šetření o zájmu k mimoškolním aktivitám, které mohou motivovat žáky k výuce zeměpisu, nebyl zjištěn výrazný rozdíl mezi ročníky, důvodem je jistě i to, že názor na mimoškolní aktivity tohoto charakteru se během čtyř let školní docházky výrazně nemění.

Ze získaných dat dále vyplývá, že ze všech sledovaných činností nejvíce žáků nudí vyhledávání informací v učebnici či v jiné literatuře. Tento výsledek může být spojen se všeobecně společností řešeným problémem, že žáci neradi čtou. Provedený výzkum také zjistil, že žáků, kteří raději řeší zadané úkoly pomocí vyhledávání informací na internetu je o 40 % více. Dále pak většinu dotazovaných žáků nudí doplňovat do slepé mapy a řešit úkoly v pracovním listu či sešitu. Všechny tyto činnosti nudí kolem 60 % žáků.

Vytvořený dotazník, který je součástí této práce umožnil prvopočátečně získání dat pro umožnění zodpovězení výzkumných otázek. Domnívám se však, že může být použitelný či alespoň návodný pro vytvoření vlastního dotazníku učiteli v praxi a tím tak pro diagnostiku jejich a sebereflexi jich samých. Může být nápomocný při dnes již běžné tvorbě vlastních evaluací škol. A v neposlední řadě

pro účely zhodnocení potřeb žáků před realizací vlastních vzdělávacích projektů financovaných z „Evropských fondů“.

Věřím, že práce jako celek bude nápomocná pro školní praxi. Předpokládám však, že na mou práci mohou navázat i jiní autoři, kteří se budou věnovat výzkumu motivace žáků ve výuce zeměpisu, ale i jiného oboru na základních a dalších typech škol.

5 Použitá literatura

Tištěná literatura:

Canfield, J., Wells., H., C. (1995): Hry pro zlepšení motivace a sebepojetí žáků. Portál, Praha, 198 s.

Čáp, J., Mareš, J. (2001): Psychologie pro učitele. Portál, Praha, 656 s.

Fontana, D. (2003): Psychologie ve školní praxi. Portál, Praha, 384 s.

Helms, W. (1995): Lépe motivovat - méně se rozčilovat, Jak pomáhat dětem se školou. Portál, Praha, 104 s.

Hendl, J. (2005): Kvalitativní výzkum, Základní metody a aplikace. Portál, Praha, 408 s.

Holt, J. (1995): Jak se děti učí. Agentura STROM, Praha, 175 s.

Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I. (1989): Psychologické otázky motivace ve škole. 2. vydání. SPN, Praha, 233 s.

Hrabal, V., Pavelková, I. (2010): Jaký jsem učitel. Portál, Praha, 240 s.

Hunterová, M. (1999): Účinné vyučování v kostce, Zvyšujeme efektivnost vyučování na všech typech škol. Portál, Praha, 102 s.

Chráska, J. (2007): Metody pedagogického výzkumu, Základy kvantitativního výzkumu. Grada, Praha, 272 s.

Jankovcová, M., Průcha, J., Koudela, J. (1988): Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol. SPN, Praha, 152 s.

Kühnlová, H. (1999): Kapitoly z didaktiky geografie. Karolinum, Praha, 146 s.

Lokšová, I., Lakša, J. (1999): Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole, Teoretická východiska a praktické postupy, hry a cvičení. Portál, Praha, 208 s.

Mandíková, D. (2009): Postoje žáků k přírodním vědám – výsledky výzkumu PISA 2006, Pedagogika č. 4, roč. LIX, UK Ped.fak., 426s.

Mareš, J., Gavora, P. (1999): Anglicko-český pedagogický slovník. Portál, 215 s.

Mezinárodní akademie vzdělávání, UNESCO, překlad Dvořák, D. (2005) : Efektivní učení ve škole. Portál, Praha, 144 s.

- Palečková, J. (2007): Hlavní zjištění výzkumu PISA 2006. Ústav pro informace ve vzdělávání, Praha, 24 s.
- Pavelková, I. (2002): Motivace žáků k učení, UK Ped.fak., 250 s.
- Petty, G. (1996): Moderní vyučování. Portál, Praha, 380 s.
- Průcha, J. (1995): Pedagogický výzkum, Uvedení do teorie a praxe. Karolinum, Praha, 132 s.
- Průcha, J. (2002a): Moderní pedagogika. 3. vydání. Portál, Praha, 481 s.
- Průcha, J. (2002b): Učitel, Současné poznatky o profesi. Portál, Praha, 160 s.
- Průcha, J. (2005): Česko-anglický pedagogický slovník. ARSCI, Praha, 139 s.
- Průcha, J. (2006a): Přehled pedagogiky. Portál, Praha, 272 s.
- Průcha, J. (2006b): Srovnávací pedagogika. Portál, Praha, 263 s.
- Průcha, J. (2009): Pedagogická encyklopedie. Portál, Praha. 936 s.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2009): Pedagogický slovník. 6. vydání. Portál, Praha, 400 s.
- Punch, K., F. (2008): Základy kvantitativního šetření. Portál, Praha, 152 s.
- Řepka, E. (2005): Motivace žáků ve školní tělesné výchově. Jihočeská univerzita, České Budějovice, 182 s.
- Travers., R., M., W. (1969): Úvod do pedagogického výzkumu. SPN, Praha, 539 s.

Internetové zdroje:

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, Výzkumný ústav pedagogický v Praze, Praha, 2007. 126 s., [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf], 5. 6. 2011

Janoušková, S. (2010): Motivace žáků ve výuce chemie SOŠ pomocí úloh z běžného života. Metodický portál RVP, [<http://clanky.rvp.cz/clanek/s/O/4624/MOTIVACE-ZAKU-VE-VYUCE-CHEMIE-SOS-POMOCI-ULOZH-Z-BEZNEHO-ZIVOTA.html/>], 20. 6. 2011

Motivating pupils. New2teaching,
[http://www.new2teaching.org.uk/tzone/education/yourteaching/Motivating_your_pupils.asp], 20. 6. 2011

Bakalářské, diplomové, dizertační práce:

Horáčková, M. (2008): Motivace žáků ve vyučování, Diplomová práce, Katedra primární pedagogiky, Ped.F UK, Praha, 148 s.

Kolihová, S. (2003): Motivace a aktivizace žáků při vyučování matematice na základní škole, Diplomová práce, Katedra matematiky a didaktiky matematiky, Ped.F UK, Praha, 67 s.

Kostečka, J. (2008): Motivace a aktivizace žáků při výuce českého jazyka na gymnáziích, Disertační práce, Katedra českého jazyka a literatury, Ped.F UK, Praha, 223 s.

Nekudová, K. (2006): Motivace a aktivizace žáků při vyučování německého jazyka, využití "jazykového portfolia", Diplomová práce, Katedra germanistiky Ped.F UK, Praha, 110 s.

Slepička, D. (2001): Motivace ve výuce odborného předmětu, Bakalářská práce, Katedra inženýrské pedagogiky, ČVUT, Masarykův ústav vyšších studií, Praha, 42 s.

Škoda, J. (2002): Motivace žáků ve výuce chemie. Dizertační práce. Obor - pedagogika specializace didaktika chemie, Ped.F UK, Praha, 192 s.

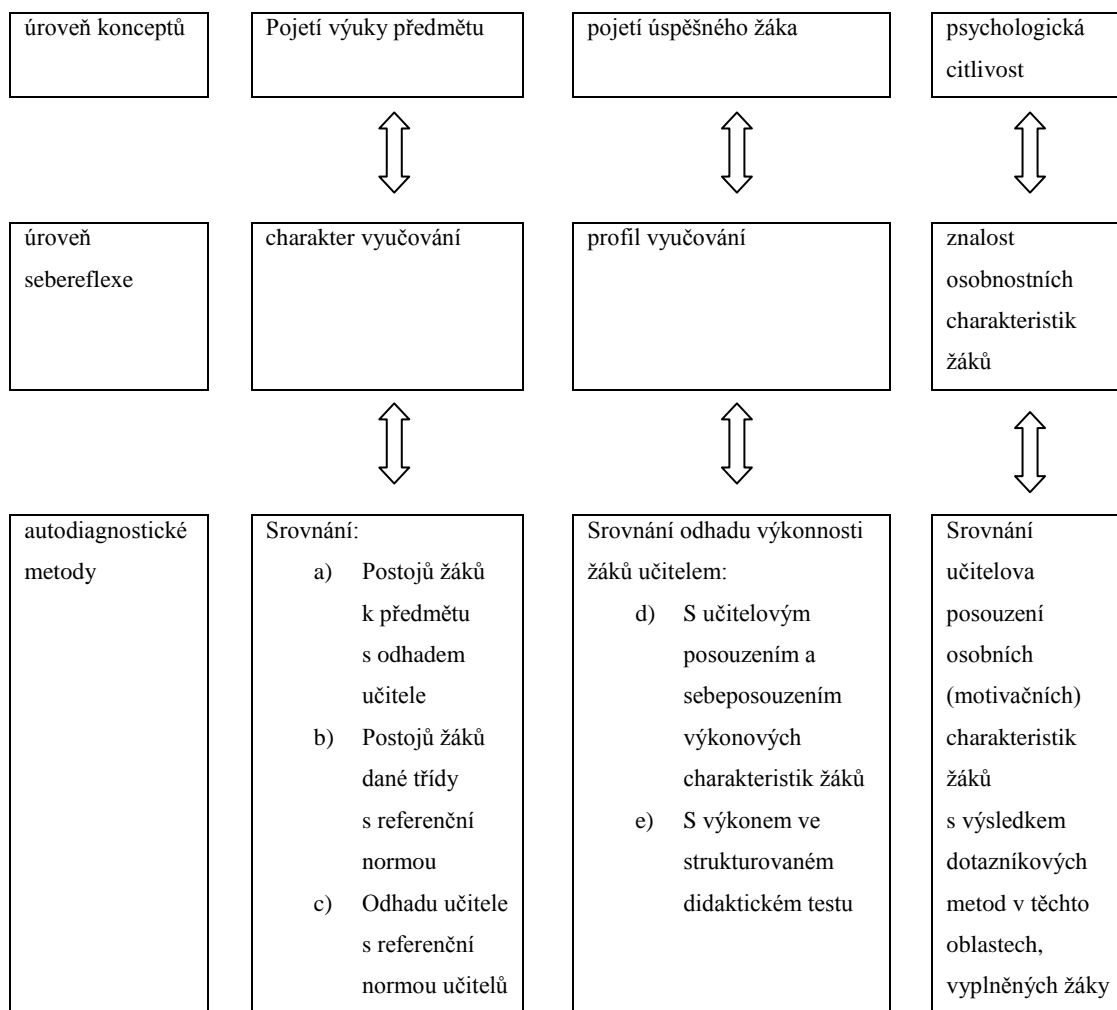
Šulková, A. (2010): Podpora motivace žáka střední školy ke studiu. Diplomová práce, Katedra pedagogiky, FFUK, Praha, 76 s.

Vlasáková, J. (2002): Motivace žáků k učení, Diplomová práce, Katedra pedagogické a školní psychologie, Ped.F UK, Praha, 78 s.

6 Přílohy

Příloha A

Schéma 1: Grafické znázornění použití autodiagnostické metody pro účinnou sebereflexi učitele – oblasti tří konceptů



Zdroj: Hrabal, Pavelková, 2010, s. 17

Tabulka 1: Pořadí předmětů podle oblíbenosti, obtížnosti a významu, jak je vnímají žáci, a podle jejich prospěchu

pořadí	oblíbenost	obtížnost	význam	prospěch
1	informatika	český jazyk	angličtina	pracovní výchova
2	tělesná výchova	matematika	český jazyk	tělesná výchova
3	pracovní výchova	chemie	matematika	výtvarná výchova
4	rodinná výchova	němčina	informatika	rodinná výchova
5	výtvarná výchova	fyzika	němčina	hudební výchova
6	hudební výchova	angličtina	zeměpis	informatika
7	občanská výchova	dějepis	dějepis	občanská výchova
8	přírodopis	přírodopis	fyzika	přírodopis
9	dějepis	zeměpis	přírodopis	dějepis
10	angličtina	občanská výchova	tělesná výchova	zeměpis
11	zeměpis	informatika	chemie	chemie
12	chemie	hudební výchova	občanská výchova	angličtina
13	matematika	pracovní výchova	rodinná výchova	němčina
14	němčina	tělesná výchova	pracovní výchova	fyzika
15	fyzika	výtvarná výchova	výtvarná výchova	matematika
16	český jazyk	rodinná výchova	hudební výchova	český jazyk

Zdroj: Hrabal, V., Pavelková, I., 2010, s. 32

Tabulka 2: Obliba předmětu – pořadí

Pořadí	Učitelé	Žáci
1	informatika	informatika
2	tělesná výchova	tělesná výchova
3	výtvarná výchova	výtvarná výchova
4	pracovní výchova	rodinná výchova
5	rodinná výchova	pracovní výchova
6	občanská výchova	hudební výchova
7	zeměpis	dějepis
8	hudební výchova	angličtina
9	angličtina	občanská výchova
10	přírodopis	zeměpis
11	dějepis	přírodopis
12	fyzika	chemie
13	němčina	český jazyk
14	chemie	matematika
15	matematika	němčina
16	český jazyk	fyzika

Zdroj: Hrabal, V., Pavelková, L., 2010, s. 42

Tabulka 3: Obtížnost předmětu – pořadí

Pořadí	Učitelé	Žáci
1	matematika	matematika
2	chemie	český jazyk
3	němčina	fyzika
4	angličtina	chemie
5	český jazyk	němčina
6	fyzika	angličtina
7	přírodopis	přírodopis
8	dějepis	dějepis
9	zeměpis	zeměpis
10	informatika	občanská výchova
11	občanská výchova	informatika
12	pracovní výchova	tělesná výchova
13	tělesná výchova	pracovní výchova
14	výtvarná výchova	výtvarná výchova
15	hudební výchova	hudební výchova
16	rodinná výchova	rodinná výchova

Zdroj: Hrabal, V., Pavelková, L., 2010, s. 4

Tabulka 4: Význam předmětu – pořadí

Pořadí	Učitelé	Žáci
1	angličtina	angličtina
2	informatika	český jazyk
3	matematika	matematika
4	český jazyk	informatika
5	tělesná výchova	němčina
6	občanská výchova	dějepis
7	němčina	zeměpis
8	pracovní výchova	fyzika
9	přírodopis	přírodopis
10	výtvarná výchova	tělesná výchova
11	zeměpis	chemie
12	dějepis	občanská výchova
13	fyzika	rodinná výchova
14	chemie	pracovní výchova
15	rodinná výchova	výtvarná výchova
16	hudební výchova	hudební výchova

Zdroj: Hrabal, V., Pavelková, L., 2010, s.

Příloha B

Dotazník výzkumného šetření:

Jak tě zajímá ZEMĚPIS?

Ahoj!

Rádi bychom zjistili názory žáků na vyučovací předmět ZEMĚPIS. Naši snahou je vytvořit i pro tebe ZEMĚPIS co nejzajímavějším a proto tě prosíme o spolupráci. KAŽDOU otázku si pozorně přečti a ZAKRÍŽKUJ ODPOVĚD. Nespolpracuj s ostatními, jde o tvůj názor, ne o to, co je správné. Dotazník je anonymní, nemusíš se tedy podepisovat. Za vyplnění dotazníku děkujeme.

Autoři výzkumu

A	Které činnosti tě během vyučovací hodiny zeměpisu ZAUJMOU? Když mohu...	Určitě ano ☺☺	Spíše ano ☺	Spíše ne ☹	Určitě ne ☹☹
1.	poslouchat vyučující/vyučujícího když něco vysvětluje a říká bez jakýchkoli pomůcek a otázek.				
2.	poslouchat výklad vyučující/vyučujícího, který je zároveň zapsán jako „PowerPoint“ prezentace.				
3.	zapojit se do rozhovoru (průběžného odpovídání na otázky k tématu) řízeného vyučující/vyučujícím.				
4.	řešit zadané úkoly sám.				
5.	řešit zadané úkoly ve skupině.				
6.	řešit zadané úkoly společně se všemi spolužáky a s vyučující/vyučujícím.				
7.	řešit křížovky, kvízy, hrát hry.				
8.	pozorovat názorné pomůcky (glóbus, hvězdná obloha, produkty z probíraných oblastí...).				
9.	řešit úkoly v pracovním listu či sešitu.				
10.	vyhledávat informace v učebnici či v jiné literatuře.				
11.	vyhledávat informace na internetu a řešit zadané úkoly.				
12.	řešit úkoly vyžadující vyhledávání informací v různých mapách.				
13.	doplňovat údaje do slepé mapy.				
14.	dívat se po celou vyučovací hodinu na film.				
15.	sledovat krátký film či video jen během části vyučovací hodiny.				
16.	jít na vycházku do blízkého okolí školy, během které pozorují a poslouchám nové informace.				
17.	zúčastnit se besedy s odborníkem mimo školu.				
18.	zúčastnit se exkurze.				
19.	věnovat se nějakému problému dlouhodoběji, navrhnout jeho vyřešení a snažit se ho prosadit v praxi (řešit projekt).				

B	Která témata tě ZAJIMAJÍ? Učit se o ...				
1.	planetě Zemi ve vesmíru.				
2.	vesmíru.				
3.	tvarech povrchu Země, vzduchu, vodě na Zemi.				
4.	půdách.				
5.	co a jakým způsobem mapy všechno říká a jak se tvoří.				
6.	jiných státech světa.				
7.	obyvatelstvu, sídlech (městech, venkovu), typech států obecně.				
8.	zemědělství, průmyslu, dopravě.				
9.	životním prostředí, globálních změnách životního prostředí, přírodních katastrofách.				
10.	České republice.				

C	Který kontinent tě ZAJIMÁ?				
1.	Afrika				
2.	Jižní Amerika				
3.	Severní Amerika				
4.	Antarktida				
5.	Austrálie				
6.	Asie				
7.	Evropa				

D	Co tě BAVÍ? Učit se o tom, ...				
1.	proč se u nás střídají roční období a někde ne.				
2.	proč je někde rovina a jinde kopce.				
3.	zda můžou být i u nás zemětřesení.				
4.	co se kde pěstuje či vyrábí.				
5.	proč vznikají záplavy.				
6.	proč někde mají děti hlad.				
7.	zda máme pomáhat chudým zemím.				
8.	proč nejsou všechny státy bohaté.				
9.	proč se někde válčí.				
10.	jak by svět vypadal, kdyby nebyly hranice mezi státy.				

E		Určitě ano ☺☺	Spíše ano ☺	Spíše ne ☹	Určitě ne ☹☹
Nakolik SOUHLASÍŠ s následujícím tvrzením?					
1.	Rád čtu časopisy nebo knihy o různých zemích světa.				
2.	Zúčastnil jsem se nebo se hodlám zúčastnit olympiády ze zeměpisu.				
3.	Divám se na dokumentární filmy o zahraničních zemích.				
4.	Divám se na dokumentární filmy o přírodních katastrofách či s jinou zeměpisnou tematikou.				
5.	Zajímám se o dění v jiných zemích světa.				
6.	Rád sleduji televizní zpravodajství.				
7.	Rád jezdím na výlety po ČR.				
8.	Rád navštěvuji (bych v budoucnu) navštěvoval jiné státy světa.				
9.	Rád se seznamuji s lidmi, kteří přišli z jiného státu.				
10.	Rád ve volném čase studuji mapy.				
11.	Více jak šest měsíců jsem žil v jiném státu.				
12.	Výuka zeměpisu mě zajímá.				
F					
PROČ SE UČÍŠ zeměpis? Protože...					
1.	rodiče chtějí, abych měl/měla dobré známky.				
2.	chci mít dobré známky.				
3.	mě baví.				
4.	ho budu potřebovat při dalším studiu (na jiném typu školy).				
5.	ho budu potřebovat ve svém povolání .				
6.	rodiče si myslí, že je důležitý.				
7.	v zeměpisu se naučím řadu věcí, které mohu využít v běžné praxi.				
8.	vím, že je to pro mě užitečné.				
G 1	Při hodině zeměpisu se NUDÍM.				
H 1	Zeměpis je pro mě OBLÍBENÝM předmětem.				
I 1	Při hodině zeměpisu ČASTO probíráme témata, kterým NEROZUMÍM.				
J 1	MÁM RÁD, když mám možnost při hodině NA NĚCO PŘÍJÍT sám.				
K 1	MÁM RÁD, když mi vyučující jasně SDĚLÍ, co mám při hodině dělat.				

Osobní informace: (odpověď zakřížkuj)						
Třída:	6.	7.	8.	9.		
Můj věk je ... let:	11	12	13	14	15	16
Na vysvědčení jsem v prvním pololetí ze zeměpisu měl:	1	2	3	4	5	
Pohlaví:	žena			muž		

Příloha C

Tabulky:

Tabulka 1: Oddíl F v dotazníku a souvislost s důvody k učení Pettyho a motivačními činiteli Čápa

Položka F: Proč se učíš zeměpis? Protože...	Důvody k učení dle Pettyho:	Motivační činitelé dle Čápa:
1. rodiče chtějí abych měl/měla dobré známky.	Když se nebudu učit, bude to mít nepříjemné důsledky.	Úspěch v činnosti. Sociální momenty
2. chci mít dobré známky	Při učení mívám obvykle dobré výsledky a tento úspěch mi zvyšuje sebevědomí. Když se budu dobře učit, vyvolá to příznivý ohlas mého učitele nebo mých spolužáků.	Žákova činnost a uspokojení z ní. Úspěch v činnosti.
3. mě baví.	Z Věcí, které se učím, jsou zajímavé a vzbuzují moji zvědavost. Zjišťuji, že vyučování je zábavné.	Žákova činnost a uspokojení z ní.
4. ho budu potřebovat při dalším studiu (na jiném typu školy).	Věci, které se učím, se mi hodí.	Souvislost předmětu (činnosti) s životními perspektivami.
5. ho budu potřebovat ve svém povolání	Věci, které se učím, se mi hodí.	Souvislost předmětu (činnosti) s životními perspektivami.
6. rodiče si myslí, že je důležitý.	Když se nebudu učit, bude to mít nepříjemné důsledky.	Sociální momenty Souvislost předmětu (činnosti) s životními perspektivami.
7. v zeměpisu se naučím řadu věcí, které mohou využít v běžné praxi.	Věci, které se učím, se mi hodí.	Souvislost předmětu (činnosti) s životními perspektivami.
8. vím, že je to pro mě užitečné.	Věci, které se učím, se mi hodí. Kvalifikace, kterou studiem získám, se mi hodí.	Souvislost předmětu (činnosti) s životními perspektivami.

Zdroj: Petty, 1996, s. 41, Čáp in Šulková, 2010, s. 10

Tabulka 1: Procentuální podíl žáků a činnosti, které je zaujmou

položka	odpověď						pořadí		odpověď
	0	1	2	3	4	celkem	3+4	podle3+4	
A	0	1	2	3	4	celkem	3+4	podle3+4	1+2
A10	0,4	12,4	26,7	38,1	22,4	100,0	60,6	1	39,1
A4	0,0	14,5	28,2	36,8	20,5	100,0	57,3	2	42,7
A13	0,3	18,2	24,3	29,1	27,9	100,0	57,1	3	42,6
A9	0,2	13,7	30,7	37,3	18,1	100,0	55,4	4	44,4
A1	0,0	14,5	34,2	35,0	16,3	100,0	51,3	5	48,9
A17	0,4	23,5	30,7	27,7	17,8	100,0	45,4	6	54,2
A12	0,5	18,4	37,7	29,0	14,5	100,0	43,5	7	56
A19	0,1	23,4	36,5	26,7	13,3	100,0	40,1	8	59,8
A3	0,0	24,6	40,7	25,5	9,2	100,0	34,8	9	65,2
A6	0,2	32,1	36,6	20,5	10,6	100,0	31,1	10	68,7
A11	0,4	35,3	36,8	19,4	8,2	100,0	27,6	11	72
A16	0,4	43,1	32,1	15,6	8,9	100,0	24,5	12	75,1
A8	0,1	36,9	38,9	17,0	7,1	100,0	24,1	13	75,8
A2	0,0	33,2	43,7	16,3	6,8	100,0	23,1	14	76,9
A14	0,0	54,7	23,3	14,8	7,3	100,0	22,1	15	77,9
A5	0,1	43,7	36,5	12,8	7,0	100,0	19,8	16	80,1
A18	0,4	47,0	34,2	13,7	4,8	100,0	18,5	17	81,2
A15	0,2	45,7	38,1	10,4	5,5	100,0	16,0	18	83,8
A7	0,1	59,4	26,1	8,3	6,1	100,0	14,4	19	85,5

Tabulka 2: Procentuální podíl žáků a zájem o zeměpisná témata 2

položka	odpověď						pořadí	
	1	2	3	4	1+2	3+4	podle 1+2	podle 1
B1	36,5	33,6	19,7	10,2	70,0	29,9	2	3
B2	40,1	29,9	19,7	10,4	69,9	30,1	3	2
B3	13,7	28,1	39,0	19,3	41,7	58,3	9	9
B4	6,8	18,5	40,2	34,4	25,3	74,6	10	10
B5	14,0	28,2	36,3	21,2	42,2	57,6	8	8
B6	45,1	34,3	12,1	8,4	79,4	20,5	1	1
B7	23,3	36,2	27,3	13,0	59,5	40,3	6	6
B8	15,5	28,1	35,5	20,9	43,5	56,4	7	7
B9	29,5	36,5	19,5	14,4	66,0	33,9	5	5
B10	29,7	36,5	19,9	13,7	66,2	33,6	4	4

Tabulka 3: Procentuální podíl chlapců a zájem o zeměpisná témata

položka	odpověď					celkem	pořadí podle 1	odpověď	
	0	1	2	3	4			1+2	1+2
B1	0,2	40,4	31,5	17,3	10,6	100,0	3	71,9	68,2
B2	0,0	42,1	29,6	18,3	10,1	100,0	2	71,6	68,2
B3	0,0	15,1	27,9	36,8	20,2	100,0	9	43,0	40,4
B4	0,2	8,9	19,0	38,2	33,7	100,0	10	27,9	22,7
B5	0,5	15,9	31,3	32,2	20,2	100,0	8	47,1	37,3
B6	0,2	43,5	32,9	13,7	9,6	100,0	1	76,4	82,3
B7	0,5	21,6	36,1	27,4	14,4	100,0	6	57,7	61,2
B8	0,2	19,0	31,3	32,9	16,6	100,0	7	50,2	36,8
B9	0,2	26,7	37,0	21,2	14,9	100,0	5	63,7	68,2
B10	0,5	29,1	35,8	20,0	14,7	100,0	4	64,9	67,5

Tabulka 4: Procentuální podíl dívek a zájem o zeměpisná témata

položka	odpověď					celkem	pořadí podle 1	odpověď	
	0	1	2	3	4			1+2	1+2
B1	0,0	32,5	35,7	22,0	9,8	100,0	3	68,2	
B2	0,0	38,0	30,1	21,1	10,8	100,0	2	68,2	
B3	0,0	12,2	28,2	41,2	18,4	100,0	7,8	40,4	
B4	0,0	4,8	17,9	42,1	35,2	100,0	10	22,7	
B5	0,0	12,2	25,1	40,4	22,3	100,0	7,8	37,3	
B6	0,0	46,7	35,7	10,5	7,2	100,0	1	82,3	
B7	0,0	24,9	36,4	27,3	11,5	100,0	6	61,2	
B8	0,0	12,0	24,9	38,0	25,1	100,0	9	36,8	
B9	0,0	32,3	35,9	17,9	13,9	100,0	4	68,2	
B10	0,0	30,4	37,1	19,9	12,7	100,0	5	67,5	

Tabulka 5: Procentuální podíl žáků a zájem o kontinenty - 2

položka	odpověď					celkem	pořadí	
	1	2	3	4	1+2		podle 1	podle 1+2
C1	33,6	33,9	21,1	11,2	100	67,5	5	4
C2	33,8	39,2	18,0	8,6	100	73,0	4	3
C3	45,2	31,9	14,2	8,5	100	77,1	2	2
C4	26,0	26,9	25,8	21,0	100	52,9	6	7
C5	34,4	34,1	19,9	11,3	100	68,5	3	5
C6	24,6	31,5	25,7	17,9	100	56,1	7	6
C7	52,0	30,8	8,6	8,2	100	82,9	1	1

Tabulka 6: Procentuální podíl chlapců a zájem o kontinenty

položka	odpověď						pořadí
	0	1	2	3	4	celkem	podle 1
C1	0,2	30,3	32,5	22,4	14,7	100,0	5
C2	0,2	36,3	35,1	17,6	10,8	100,0	3
C3	0,0	49,0	27,4	13,2	10,3	100,0	2
C4	0,2	26,7	24,5	24,3	24,3	100,0	6
C5	0,2	31,5	33,2	20,2	14,9	100,0	4
C6	0,2	24,5	30,1	25,0	20,2	100,0	7
C7	0,0	52,4	29,1	7,7	10,8	100,0	1

Tabulka 7: Procentuální podíl dívek a zájem o kontinenty

položka	odpověď						pořadí
	0	1	2	3	4	celkem	podle 1
C1	0,2	36,8	35,4	19,9	7,7	100,0	4
C2	0,5	31,3	43,3	18,4	6,5	100,0	5
C3	0,5	41,4	36,4	15,1	6,7	100,0	2
C4	0,5	25,4	29,2	27,3	17,7	100,0	6
C5	0,5	37,3	34,9	19,6	7,7	100,0	3
C6	0,5	24,6	33,0	26,3	15,6	100,0	7
C7	0,7	51,7	32,5	9,6	5,5	100,0	1

Tabulka 8: Procentuální podíl žáků a vybrané problémy

položka	odpověď								pořadí
	0	1	2	3	4	celkem	1 + 2	3 + 4	podle 1 + 2
D1	0,1	17,3	27,2	35,1	20,3	100,0	44,5	55,4	9
D2	0,1	10,7	26,4	38,6	24,2	100,0	37,1	62,8	10
D3	0,1	33,5	35,4	19,9	11,2	100,0	68,8	31,1	2
D4	0,1	16,2	31,3	33,0	19,4	100,0	47,5	52,4	8
D5	0,1	26,5	35,5	25,8	12,1	100,0	62,0	37,9	6
D6	0,1	31,5	31,8	21,8	14,8	100,0	63,3	36,6	5
D7	0,2	30,6	35,0	21,0	13,2	100,0	65,6	34,2	3
D8	0,1	23,6	34,7	26,9	14,8	100,0	58,3	41,6	7
D9	0,2	35,6	28,5	22,9	12,7	100,0	64,2	35,6	4
D10	0,1	41,4	32,5	14,9	11,2	100,0	73,9	26,0	1

Tabulka 9 : Procentuální podíl chlapců a vybrané problémy

položka	odpověď								pořadí
	0	1	2	3	4	Celkem	1 + 2	3 + 4	podle 1 + 2
D1	0,0	17,3	22,8	33,9	26,0	100,0	40,1	59,9	9-10
D2	0,0	9,6	30,5	31,3	28,6	100,0	40,1	59,9	9 – 10
D3	0,0	27,2	33,2	22,6	17,1	100,0	60,3	39,7	3
D4	0,0	16,6	32,0	31,0	20,4	100,0	48,6	51,4	8
D5	0,0	24,5	35,6	23,8	16,1	100,0	60,1	39,9	4
D6	0,0	24,8	27,9	25,7	21,6	100,0	52,6	47,4	7
D7	0,2	24,8	32,7	23,8	18,5	100,0	57,5	42,3	5
D8	0,0	21,4	34,4	26,0	18,3	100,0	55,8	44,2	6
D9	0,2	43,0	30,3	14,2	12,3	100,0	73,3	26,4	1
D10	0,0	37,0	32,9	16,1	13,9	100,0	70,0	30,1	2

Tabulka 10 : Procentuální podíl dívek a vybrané problémy

položka	odpověď								pořadí
	0	1	2	3	4	Celkem	1 + 2	3 + 4	podle 1 + 2
D1	0,2	17,2	31,6	36,4	14,6	100,0	48,8	51,0	8
D2	0,2	11,7	22,3	45,9	19,9	100,0	34,0	65,8	10
D3	0,2	39,7	37,6	17,2	5,3	100,0	77,3	22,5	2
D4	0,2	15,8	30,6	34,9	18,4	100,0	46,4	53,4	9
D5	0,2	28,5	35,4	27,8	8,1	100,0	63,9	35,9	5
D6	0,2	38,3	35,7	17,9	7,9	100,0	73,9	25,8	3
D7	0,2	36,4	37,3	18,2	7,9	100,0	73,7	26,1	4
D8	0,2	25,8	34,9	27,8	11,2	100,0	60,8	39,0	6
D9	0,2	28,2	26,8	31,6	13,2	100,0	55,0	44,7	7
D10	0,2	45,7	32,1	13,6	8,4	100,0	77,8	22,0	1

Tabulka 11: Procentuální podíl chlapců a mimoškolní aktivity

položka	odpověď								pořadí
	0	1	2	3	4	celkem	1+2	podle 1+2	
E1	0,5	26,0	20,0	32,7	20,9	100,0	45,9	8	
E2	0,5	13,0	16,6	30,3	39,7	100,0	29,6	9	
E3	0,7	22,8	29,6	26,2	20,7	100,0	52,4	7	
E4	0,5	31,0	31,5	20,4	16,6	100,0	62,5	4	
E5	0,7	28,6	36,1	20,0	14,7	100,0	64,7	3	
E6	0,7	31,0	30,3	21,9	16,1	100,0	61,3	5	
E7	0,7	36,3	34,1	17,6	11,3	100,0	70,4	2	
E8	0,7	59,9	22,4	9,6	7,5	100,0	82,2	1	
E9	0,7	25,2	28,9	26,4	18,8	100,0	54,1	6	
E10	1,0	10,8	16,8	30,3	41,1	100,0	27,6	1	
celkem odpověď	0,7	28,5	26,6	23,5	20,7	100,0	55		

Tabulka 12: Procentuální podíl dívek a mimoškolní aktivity

položka	odpověď						celkem	1+2	pořadí
	0	1	2	3	4				
E1	0,0	37,3	16,5	28,7	17,5	100,0	53,8	7	
E2	0,0	6,7	12,9	37,3	43,1	100,0	19,6	9	
E3	0,0	17,0	31,6	33,7	17,7	100,0	48,6	8	
E4	0,0	30,4	33,0	23,9	12,7	100,0	63,4	4	
E5	0,0	22,7	40,0	25,8	11,5	100,0	62,7	5	
E6	0,0	16,8	37,6	29,9	15,8	100,0	54,3	6	
E7	0,0	39,7	38,3	15,3	6,7	100,0	78,0	2	
E8	0,0	74,6	19,4	3,8	2,2	100,0	94,0	1	
E9	0,0	34,5	34,0	21,5	10,1	100,0	68,4	3	
E10	0,2	5,5	10,1	29,2	55,0	100,0	15,6	10	

Tabulka 13: Procentuální podíl pohlaví a mimoškolní aktivity celkem

E bez E11	odpověď						Celkem 1+2
	0	1	2	3	4	celkem	
M	0,7	28,5	26,6	23,5	20,7	100,0	55,1
Z	0,0	28,5	27,3	24,9	19,2	100,0	55,8

Tabulka 14: Procentuální podíl pohlaví a zájem o předmět zeměpis – položka E12

E12	odpověď					celkem	odpověď	
	0	1	2	3	4		3 + 4	1 + 2
M	0,7	26,7	40,6	17,6	14,4	100,0	100,3	67,3
Z	0,0	21,1	44,0	23,4	11,5	100,0	100,3	65,0
celkem	0,4	23,9	42,3	20,5	13,0	100,0	100,7	132,3

Tabulka 15: Procentuální podíl ročníků a mimoškolní aktivity

E1 - E10	pořadí				
	podle 1	1	2	3	4
6	2	29,6	27,5	24,0	18,4
7	1	30,3	28,5	23,0	18,2
8	3	24,6	28,2	24,9	21,6
9	4	21,9	28,9	26,2	23,0
celkem odpovědí		27,2	28,2	24,3	20,0

Tabulka 16: Procentuální podíl pohlaví, který žil více jak půl roku v jiném státu

E11	odpověď	
pohlaví	1	1+2
chlapci	10,8	19,5
dívky	8,1	12,4
celkem	9,5	16,0

Tabulka 17: Procentuální podíl žáků a pohnutky k učení

položka	odpověď							pořadí
	1	2	3	4	celkem	1+2	3+4	podle 1+2
F1	39,2	33,5	14,3	12,7	100,0	72,7	27,0	2
F2	49,4	34,8	8,4	7,0	100,0	84,2	15,4	1
F3	24,2	34,5	24,6	16,1	100,0	58,8	40,7	5
F4	22,1	33,6	27,6	16,4	100,0	55,6	44,0	6
F5	10,9	20,4	40,1	28,2	100,0	31,3	68,2	8
F6	13,8	29,9	35,6	20,3	100,0	43,7	55,9	7
F7	30,0	37,4	21,3	10,7	100,0	67,4	32,0	4
F8	31,1	39,0	17,9	11,6	100,0	70,0	29,5	3

Tabulka 18: Procentuální podíl ročníků a pohnutka F2 (s největším podílem odpovědi ANO)

F2	odpověď							pořadí
ročník	1	2	3	podle 1+2	Celkem	1 + 2	3 + 4	podle 1+2
6	53,3	33,1	7,9	5,4	100,0	86,4	13,2	2
7	54,5	30,6	7,3	6,5	100,0	85,3	13,8	3
8	55,7	31,4	8,1	4,3	100,0	87,1	12,4	1
9	26	48,7	11,3	14	100,0	74,7	25,3	5
Celkem	49,4	34,8	8,4	7	100,0	84,2	15,4	4

Tabulka 19: Procentuální podíl ročníků a Pohnutka F5 (s největším podílem odpovědi NE) podle ročníku

F2	odpověď							pořadí
ročník	1	2	3	podle 1+2	Celkem	1 + 2	3 + 4	podle 1+2
6	53,3	33,1	7,9	5,4	100,0	86,4	13,2	2
7	54,5	30,6	7,3	6,5	100,0	85,3	13,8	3
8	55,7	31,4	8,1	4,3	100,0	87,1	12,4	1
9	26	48,7	11,3	14	100,0	74,7	25,3	5
Celkem	49,4	34,8	8,4	7	100,0	84,2	15,4	4

Tabulka 20: Procentuální podíl žáků podle známky a nuda při zeměpisu

G1	odpověď						
známka	0	1	2	3	4	celkem	1+2
0	0,0	32,1	25,0	17,9	25,0	100	57,1
1	0,8	13,3	20,0	37,6	28,2	100	33,3
2	0,6	13,8	27,1	36,6	21,8	100	40,9
3	0,0	12,0	31,6	32,9	23,4	100	43,7
4	1,7	21,7	23,3	31,7	21,7	100	45,0
5	12,5	37,5	12,5	25,0	12,5	100	50,0
celkem	0,7	14,7	25,3	35,1	24,1	100	40,1

Tabulka 21: Procentuální podíl žáků podle známky a oblíbenosti předmětu

H1	odpověď						
známka	0	1	2	3	4	celkem	1+2
0	0,0	17,9	17,9	39,3	25,0	100,0	35,7
1	0,8	29,8	30,2	24,7	14,5	100,0	60,0
2	0,6	12,0	31,7	34,8	20,9	100,0	43,7
3	0,6	13,9	28,5	35,4	21,5	100,0	42,4
4	3,3	10,0	31,7	31,7	23,3	100,0	41,7
5	12,5	12,5	12,5	37,5	25,0	100,0	25,0
celkem	1,0	17,9	30,0	31,8	19,4	100,0	47,8

Tabulka 22: Procentuální podíl podle známky a témata, kterým nerozumí

I1	odpověď						
známka	0	1	2	3	4	celkem	1+2
0	0,0	17,9	7,1	35,7	39,3	100,0	25,0
1	0,8	2,4	9,8	43,1	43,9	100,0	12,2
2	0,9	5,5	9,8	53,8	29,8	100,0	15,4
3	1,3	5,1	21,5	51,3	20,9	100,0	26,6
4	3,3	8,3	21,7	46,7	20,0	100,0	30,0
5	12,5	25,0	25,0	12,5	25,0	100,0	50,0
celkem	1,2	5,3	12,9	48,6	32,0	100,0	18,2

Tabulka 23: Procentuální podíl žáků podle známky a obliba přijít na něco sám

J1	odpověď						
známka	0	1	2	3	4	celkem	1+2
0	0,0	25,0	42,9	14,3	17,9	100,0	67,9
1	0,8	30,2	37,6	20,0	11,4	100,0	67,8
2	0,6	23,1	38,2	25,8	12,3	100,0	61,2
3	0,6	24,1	39,9	25,3	10,1	100,0	63,9
4	3,3	28,3	41,7	16,7	10,0	100,0	70,0
5	12,5	37,5	25,0	12,5	12,5	100,0	62,5
celkem	1,0	26,0	38,6	22,8	11,6	100,0	64,6

Tabulka 24: Procentuální podíl odpovědí podle známky a obliba jasného sdělení co má žák při hodině dělat

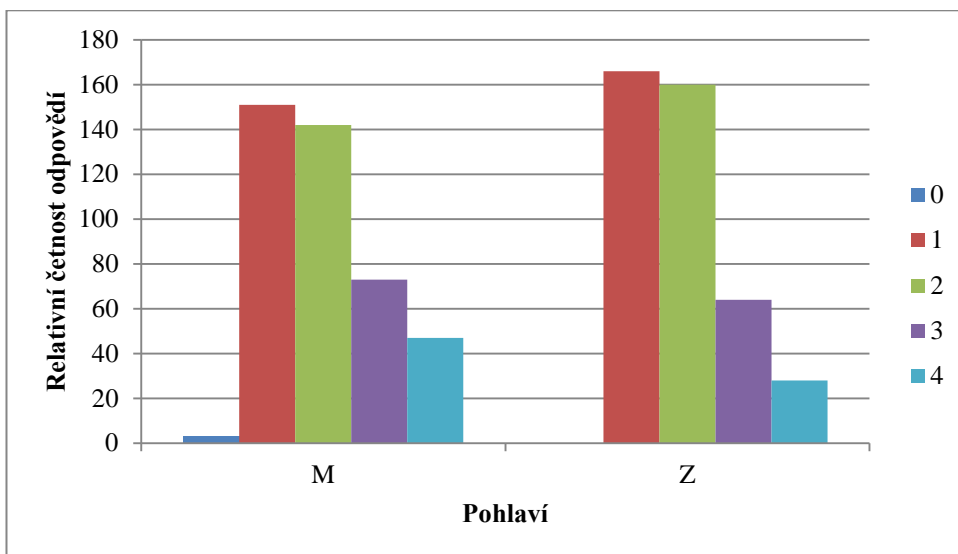
K1	odpověď						
	známka	0	1	2	3	4	celkem
0	0,0	21,4	35,7	17,9	25,0	100,0	57,1
1	0,8	45,1	38,4	8,2	7,5	100,0	83,5
2	0,6	36,6	40,3	14,5	8,0	100,0	76,9
3	0,6	32,9	41,8	13,9	10,8	100,0	74,7
4	3,3	43,3	31,7	11,7	10,0	100,0	75,0
5	12,5	37,5	25,0	12,5	12,5	100,0	62,5
celkem	1,0	38,5	39,1	12,4	9,1	100,0	77,6

Tabulka 25: Procentuální podíl odpovědí všech žáků na položky G, H, I, J, K - 2

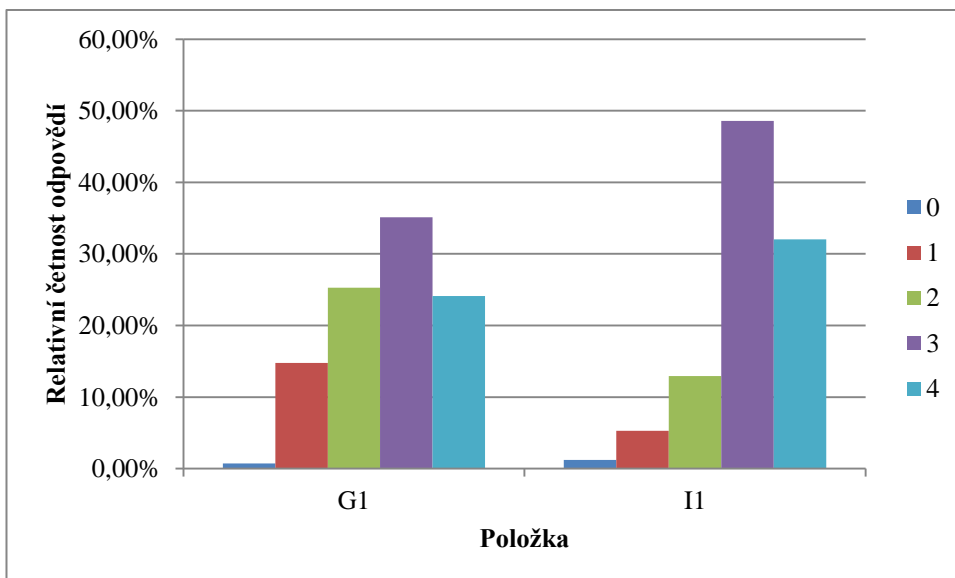
položka	odpověď								pořadí podle 1 + 2
	0	1	2	3	4	celkem	1 + 2	3 + 4	
G1	0,7	14,8	25,3	35,1	24,1	100,0	40,1	59,2	2,0
I1	1,2	5,3	13,0	48,6	32,0	100,0	18,2	80,6	1,0
H1	1,0	17,9	30,0	31,8	19,4	100,0	47,8	51,2	1,0
J1	1,0	26,0	38,6	22,8	11,6	100,0	64,6	34,4	2,0
K1	1,0	38,5	39,1	12,4	9,1	100,0	77,6	21,5	3,0

Grafy:

Graf 1: Zájem o předmět podle pohlaví (položka E12)



Graf 2: Procentuální podíl žáků, nuda při zeměpise oblíbenost předmětu



Příloha D

Získaná data výzkumného šetření (přiloženo mimo vazbu)