

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Přírodovědecká fakulta

Katedra geografie

Bakalářská práce

**Postoje žáků 2. stupně základní školy  
k předmětu zeměpis**

Pupils' attitude of lower-secondary school to geography

Sabina Hrušková

Vedoucí práce: Mgr. Jan Hercik, Ph.D.

Olomouc 2021

## Bibliografický záznam

Autor (osobní číslo):	Sabina Hrušková (D180256)
Studijní obor:	Biologie – Zeměpis se zaměřením na vzdělávání
Název práce:	Postoje žáků 2. stupně základní školy k předmětu zeměpis
Title of thesis:	Pupils' attitude of lower-secondary school to geography
Vedoucí práce:	Mgr. Jan Hercik, Ph.D.
Rozsah práce:	55 stran, 1 vázaná příloha
Abstrakt:	<p>Bakalářská práce zjišťuje postoje žáků 2. stupně základních škol k předmětu zeměpis a možnou změnu postoje vlivem nezávislých proměnných (pohlaví, bydliště, poloha školy, ročník hodnocení, ostatní předměty, pohlaví učitele). Sběr dat probíhal dotazníkovým šetřením u žáků a polostrukturovanými rozhovory s učiteli zeměpisu, u kterých se zjišťoval způsob výuky.</p> <p>The bachelor's thesis examines lower-secondary school pupils' to Geography and the possibility of change to independent variables (gender of pupils, residence, location of the school, year of studies, grade on school report, other subjects, gender of the teacher). The collection of information was realized by survey at pupils and by semi-structured interview revealed teaching method.</p>
Klíčová slova:	dotazník, polostrukturovaný rozhovor, postoj, zeměpis, žáci, 2. stupeň základní školy
Keywords:	questionnaire, semi-structured interview, geography, attitudes, pupils, lower-secondary school

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI  
Přírodovědecká fakulta  
Akademický rok: 2018/2019  
Obor v rámci kterého má být VŠKP vypracována: Geografie

Studijní program: Biologie  
Forma studia: Prezenční  
Obor/kombinace: Biologie – Geografie (BI-Z)

## Podklad pro zadání BAKALÁŘSKÉ práce studenta

Jméno a příjmení: **Sabina HRUŠKOVÁ**  
Osobní číslo: **R180256**  
Adresa: **Skalička 166, Skalička, 75352 Skalička u Hranic, Česká republika**  
Téma práce: **Postoje žáků 2. stupně základní školy k předmětu zeměpis**  
Téma práce anglicky: **Pupils' attitude of lower-secondary school to geography**  
Vedoucí práce: **Mgr. Jan Hercik, Ph.D.**  
**Katedra geografie**

### Zásady pro vypracování:

Cílem bakalářské práce je zjistit vztah žáků 2. stupně základních škol k předmětu zeměpisu. Práce bude sledovat případné proměny těchto postojů v závislosti na ročníku, pohlaví, hodnocení na vysvědčení či způsobu výuky učitele. Dílčím cílem práce je přinést porovnávací hodnocení a postojů k zeměpisu s jinými vyučovými předměty. Výzkum bude realizován formou dotazníkového šetření mezi žáky a řízenými rozhovory mezi učiteli zeměpisu. V závěru budou výsledky práce porovnávány s výsledky podobně zaměřených výzkumů.

### Seznam doporučené literatury:

BIDDULPH, M.; ADEY, K. Pupil perceptions of effective teaching and subject relevance in history and geography at Key Stage 3. *Research in Education*. 2004, vol. 71, no. 1, s. 1-8  
CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. *Pedagogika (Grada)*. KUBIATKO, Milan, Kateřina MRÁZKOVÁ a Tomáš JANKO. Postoje žáků 2. stupně základních škol k vyučovacímu předmětu zeměpis. *Pedagogika*, 2011, roč. 61, č. 3, s. 257-270.  
McTEER, J.H. High school students' attitudes toward geography. *Journal of Geography*. 1979, vol. 78, no. 2, s. 55-56.  
SACK, D.; PETERSEN, J.F. Children's attitudes toward Geography: A Texas case study. *Journal of Geography*. 1998, vol. 97, no. 3, s. 123-131.

Podpis vedoucího práce:

Datum:

Podpis vedoucího pracoviště:

Datum:

Prohlašuji, že jsem zadanou bakalářskou práci vypracovala samostatně a veškerou použitou literaturu a zdroje jsem uvedla v seznamu literatury.

V Olomouci dne 14. května 2021

.....

Sabina Hrušková

Ráda bych poděkovala především panu Mgr. Janovi Hercikovi, Ph.D. za odborné vedení, trpělivost a poskytnuté rady ke zpracování bakalářské práce. Zároveň děkuji všem zúčastněným školám a pedagogům zeměpisu za ochotu a příjemnou spolupráci v rámci administrace dotazníků a poskytnutí rozhovorů, tak i samotným žákům za jejich účast na výzkumu. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat rodině, za podporu při tvorbě bakalářské práce.

# Obsah

Úvod.....	6
1 Vzdělávání na 2. stupních základních škol v ČR .....	8
1.1 Geografie jako věda, zeměpis jako předmět .....	8
2 Vymezení základních pojmů .....	9
2.1 Pedagogický výzkum .....	9
2.1.1 Validita výzkumného nástroje .....	9
2.1.2 Reliabilita výzkumného nástroje .....	9
2.2 Dotazníkové šetření.....	10
2.3 Rozhovor.....	10
2.3.1 Typy rozhovorů.....	10
2.4 Postoj.....	11
3 Postoje žáků k zeměpisu v České republice a ve světě .....	12
3.1 Postoje žáků k zeměpisu v České republice.....	12
3.2 Postoje žáků k zeměpisu ve světě .....	13
4 Metodika.....	17
5 Cíle práce.....	17
6 Výzkumný nástroj .....	19
6.1 Dotazník .....	19
6.2 Polostrukturovaný rozhovor.....	19
7 Výzkumný vzorek .....	20
7.1 Kvantitativní výzkum.....	20
7.2 Kvalitativní výzkum.....	22
8 Analýza dat.....	23
8.1 Kvantitativní výzkum.....	23
8.2 Kvalitativního výzkumu.....	25
9 Výsledky.....	26
9.1 Kvantitativní výzkum.....	26
9.1.1 Ověřování hypotéz.....	26
9.1.2 Výsledky jednotlivých položek kvantitativního výzkumu .....	32
9.2 Kvalitativní výzkum.....	38
Závěr .....	48
Resumé.....	51
Zdroje.....	52

## Úvod

Zeměpis patří mezi důležité předměty na škole. Žáků podává informace nejen o prostorovém umístění, přírodních a společenských jevech, ale i o jejich vzájemném působení. Probuzení zájmu o výuku zeměpisu a ujištění, že se znalosti z tohoto předmětu budou žákovi hodit i mimo školní prostředí, jsou jedněmi z klíčových okamžiků pro vytvoření pozitivního postoje nejen k samotnému předmětu, ale k celkové geografii jako vědnímu oboru.

Bakalářská práce se zabývá postojem žáků 2. stupně základních škol k předmětu zeměpis a případnou proměnou jejich postoje mezi ročníky, neboť náročnost i zájem o dané téma se může během ročníku změnit. Další možný sledovaný vliv na postoj žáků bude jejich závěrečné hodnocení na vysvědčení, protože motivace učit se danou látku může být podmíněna i jen chcením mít dobré známky, a ne z důvodu, že by tento předmět pro žáka něco znamenal. Způsob výuky učitele může mít také vliv na postoj k zeměpisu, protože oblíbenost učitele a způsob, jakým znalosti žákům podá, měl vliv na zájem a následně i na samotný postoj k předmětu nejspíš u každého z nás, proto nelze tuto proměnnou vynechat. Též bude věnována pozornost zjišťování rozdílnosti postojů mezi pohlavím. Také bude zkoumána oblíbenost předmětu ve srovnání s ostatními předměty a proč je jiný předmět oblíbenější. Z důvodu současné situace se bude zjišťovat i možná změna v zájmu k zeměpisu kvůli probíhající distanční výuce. Hlavním cílem práce tedy bude zjistit, zda tyto proměnné opravdu ovlivňují postoj žáků k zeměpisu.

Práce se zabývá pohledy na zeměpis nejen z řad žáků, ale také učitelů. U žáků bude zkoumán jejich zájem o zeměpis a zároveň jaké aspekty ho mohou ovlivnit. Následně bude posuzováno, jak se jeví obtížnost témat žákům a která témata jsou pro žáky zajímavější, ale též i která naopak považují za nezajímavá. U učitelů se bude zjišťovat způsob výuky jak v prezenční, tak v distanční formě. Prostor bude též věnován i zjištění jejich aprobace, a zda může případný negativní postoj žáků ovlivňovat i to, že učitelé nemají přímo vystudovaný zeměpis.

Téma bakalářské práce si autorka vybrala především proto, aby věděla, co může žáky nejvíce ovlivňovat v rámci zájmu o studium zeměpisu a zároveň jaký postoj k němu mají žáci v současné době. Jedním z ovlivňujících faktorů byl i ten, že se naskytla příležitost získat informace o tom, jak se realizuje výuka jinou formou

než v prezenční podobě a současně zda se jejich postoj vůči zeměpisu změní v důsledku výuka odlišnou formou, než byla doposud. Aktuálnost a významnost výzkumu zvyšuje i fakt, že již přes rok se žáci učí střídavě distanční a prezenční výukou, přičemž tato skutečnost byla v práci taktéž zohledněna.

Bakalářská práce je uspořádána do dvou částí, tedy na část teoretickou a praktickou. Teoretická část je zaměřena na vymezení stěžejních pojmů, které jsou pro tuto práci nezbytné. V první kapitole bude pojednáváno o vzdělávání na 2. stupních základních škol. V navazující podkapitol bude poskytnuto vymezení podstatných pojmů pro předmět zeměpis a geografii jako vědu. Následující kapitoly se budou věnovat možnosti provedení pedagogického výzkumu a výběru výzkumných nástrojů, pomocí kterých lze tento výzkum uskutečnit a vyhodnotit. Teoretickou část zakončuje kapitola týkající se vymezení pojmu „postoj“ s následnou rešerší podobně zaměřených výzkumů nejen v České republice, ale též po celém světě. Praktická část se zaměřuje na analýzu a vyhodnocení dat z dotazníkového šetření u žáků a polostrukturovaných rozhovorů s učiteli zeměpisu. Poslední část bakalářské práce tvoří závěr, ve kterém budou srovnávány výsledky z již proběhlých výzkumů na podobnou tematiku.



# 1 Vzdělávání na 2. stupních základních škol v ČR

Druhý stupeň základních škol navštěvují žáci po ukončení prvního stupně, tedy po úspěšném absolvování 5. třídy. Základní škola poskytuje žákům nediferencované všeobecné vzdělávání a zároveň je připravuje na další studium. Počet žáků ve školním roce 2019/2020 bylo 389 600 v 2778 základních škol s 2. stupněm výuky (ČSÚ, 2020).

Obsah vzdělávání je určen kurikulem, jenž zahrnuje veškeré zkušenosti, které žáci získají ve škole a v činnostech ke škole se vztahující. Kurikulum určuje jasné časové úseky pro vyučování (Průcha, 2017).

## 1.1 Geografie jako věda, zeměpis jako předmět

Geografie patří mezi nejstarší vědní obory. Dříve se do geografie zahrnovaly pouze poznatky člověka o okolním prostředí, avšak s postupem času se do ní začaly zařazovat též příčiny jevů a procesů. Hledaly se jejich vztahy, což přecházelo až k odhadování zákonitostí všech procesů a jevů. Současná geografie zahrnuje také předvídání dalšího vývoje jevů, struktur a procesů (Bičík, et al., 2007).

Zeměpis ve všeobecném vzdělávání je jednou z nejdůležitějších složek. Žákům či studentům dodává prostorový rozměr z historického i biologického hlediska. Taktéž vysvětluje vztahy, zákonitosti i rozmístění jednotlivých složek a systémů. Dále zeměpis zajišťuje poznatky i z jiných věd, které nemohou být zařazeny jako samostatné předměty, jako je astronomie, demografie, ekonomie, geologie apod. Taktéž propojuje přírodní i sociální vědy, neboť včetně popisu krajiny zahrnuje také stav a vývoj vzájemných vztahů mezi přírodou a společností (Bičík, et al., 2007).

Zeměpis patří v rámcovém vzdělávacím programu do oblasti „člověk a příroda“ současně s fyzikou, chemií a přírodopisem. Jedná se o nedílnou součást výuky pro žáky základních škol, protože zde získávají základní znalosti o fyzicko-geografické sféře a socioekonomické sféře geografie. Po absolvování základního všeobecného vzdělání by žáci měli mít přehled v regionální geografii, hospodářské geografii, o vesmíru a o znalostech v rámci planety Země jako jsou sféry země, důsledky pohybu Země na život lidí a přírodu. Žák by se měl umět zorientovat v mapách a rozumět základním kartografickým a topografickým pojmům. Česká republika se probírá jako samostatné téma mimo regionální geografii světadílů, protože se vyučuje podrobněji než kterékoliv jiné státy. Žák by měl umět v rámci České republiky vymezit

a lokalizovat region podle bydliště nebo školy, hodnotit a porovnávat Českou republiku s ostatními státy nejen v Evropě, ale i ve světovém měřítku a zároveň znát světové, mezinárodní a nadnárodní instituce, kterých je Česká republika součástí. Své poznatky z topografie by měl být žák schopen uplatnit i v terénu a zorientovat se v něm (RVP, 2021).

## **2 Vymezení základních pojmů**

### **2.1 Pedagogický výzkum**

Výzkum je prováděn osobami spjatými s tímto tématem, kteří mají určitý motiv. Těmito osobami se rozumí ředitel či učitelé škol, studenti bakalářských, magisterských nebo doktorských studií nebo vědečtí pracovníci. Výzkum musí být určitým způsobem organizován a dobře promyšlen, aby nedošlo ke komplikacím, které by neumožnily výzkum dokončit. Prvně se musí stanovit výzkumný problém, výběr respondentů a dále též v jakých situacích chceme určitý problém zjišťovat. Následující vyhledání informací k danému problému, příprava výzkumných dat a vyzkoušení výzkumných metod je velmi důležité před hlavním výzkumem. Hlavní výzkum probíhá sběrem dat jak kvalitativních, tak kvantitativních. Nasbíraná data je nutné dát do souvislosti mezi sebou díky statistickým metodám. Každý výzkum končí až po napsání výzkumné zprávy, která má formu výzkumné zprávy, disertace, kvalifikační práce, článku apod., které popisují výzkum od začátku do konce, včetně dosavadních výzkumů dané problematiky (Gavora, et al., 2010).

#### **2.1.1 Validita výzkumného nástroje**

Schopnost výzkumného nástroje zjišťovat to co má je validita nebo-li jaká je platnost toho výzkumného nástroje. Validita závisí na podmínkách výzkumu. Mírou validity se zjišťuje, jestli je obsah výzkumného nástroje v souladu s obsahem zjišťované oblasti, také zda tento výzkumný nástroj zjišťuje přesně to, co nás zajímá a v jaké míře se shodují výsledky výzkumného nástroje s výsledky jiných měření s ověřeným kritériem. Posouzení validity dotazníku je vždy do určité míry subjektivní a dělá ho autor, který při nejlepším požádá i další odborníky o posouzení (Gavora, et al.,2010).

#### **2.1.2 Reliabilita výzkumného nástroje**

Přesnost a spolehlivost výzkumného nástroje určuje reliabilita. Míra reliability zjištěného nástroje je buď vysoká nebo nízká podle toho, jak je dotazník či jiný

výzkumný nástroj schopen spolehlivě a přesně zachycovat zkoumané jevy (Chráška, 2016.) Vysoká reliabilita nám sice nezaručí dobré výsledky, ale zároveň je nelze získat z nereliabilních výzkumných nástrojů. Reliabilita se může zjišťovat pomocí korelačního koeficientu u dichotomických prvků, naopak u nedichotomických prvků se zjišťuje pomocí koeficientu Cronbachova alfa (Gavora, 2010).

## **2.2 Dotazníkové šetření**

Jedná se o velmi používanou metodu, která zahrnuje písemné kladení otázek a získávání písemných odpovědí. V pedagogických výzkumech je tato metoda nejčastěji používána hlavně kvůli rychlé konstrukci a shromažďování dat od velkého počtu respondentů. Formy otázek mohou být jak otevřené, kdy se respondentovi nenavrhují žádné odpovědi a musí se k otázce vyjádřit vlastními slovy, nebo formou uzavřených otázek, u kterých jsou respondentovi nabídnuty připravené odpovědi.

Dotazník je složen ze 3 typů položek. Položky zjišťující fakta bývají často méně náročné a většinou by se měly pokládat až na konec dotazníku, kdy se o žákovi zjišťují demografické údaje (věk, bydliště, škola). Do dotazníku můžeme zařadit i položky zjišťující vědomosti, které musí být velmi opatrně položeny, aby se respondent necítil nekomfortně kvůli neznalosti daného jevu. Položky zjišťující mínění, postoje a motivy jsou velmi náročné na formulaci, nemůžou se zde objevovat názory autora dotazníku a zároveň nemůžou u respondenta vytvářet negativní reakce. Nevýhodou při zjišťování postojů je možnost zkreslování odpovědí respondentem (Průcha, 2017).

## **2.3 Rozhovor**

Metoda rozhovoru spočívá ve verbální komunikaci výzkumného pracovníka s respondentem. Rozhovor nám umožňuje více proniknout do hloubky zkoumaného jevu. Abychom docílili vysoké úspěšnosti rozhovoru, musí výzkumný pracovník s respondentem vytvořit příjemné prostředí, aby respondent odpověděl na vše zcela pravdivě a otevřeně. Jednou z nevýhod rozhovoru je jeho větší časová náročnost pro získání a zpracování dat. Rozhovor většinou probíhá s menším počtem respondentů, což je hlavním důvodem, proč nemůžeme zjištěné závěry paušalizovat na celou populaci.

### **2.3.1 Typy rozhovorů**

Typy rozhovoru se rozlišují na strukturované, polostrukturované a nestrukturované. Odlišují se v otázkách týkajících se připravenosti na rozhovor.

V případě, že má tazatel přesně připravené otázky, podle kterých postupuje a nemá žádný komentář k odpovědím, hovoříme o strukturovaném rozhovoru. Tím se hodně podobá dotazníku, pouze s rozdílem, že otázky pokládá tazatel respondentovi přímo během komunikace. Tento typ rozhovoru může působit strojově a tím pádem způsobit horší navázání kontaktu s respondentem. U polostrukturovaného rozhovoru, má tazatel připravených několik alternativ odpovědí, kdy navíc na otázky požaduje vysvětlení a odůvodnění. V rámci nestrukturovaného rozhovoru tazatel ví, co má získat, ale sled jeho otázek není striktně daný. Tazatel se může volně vracet k nejasným bodům nebo zajímavým bodům ve výpovědi respondenta. V tomto typu rozhovoru, ale nemusí mít všichni respondenti stejné podmínky, tím pádem je lze pouze těžko statisticky zpracovat (Chráska, 2016).

## 2.4 Postoj

Definovat postoj je poměrně náročné, neboť někteří autoři vměšují do tohoto pojmu i jiné definice, jako je zájem či motiv. Pojem postoj první definoval W. J. Thomas a F. Znaniecki (1918,1920) jako „individuální protějšek společenské hodnoty, která je společensky důležitá.“ G. W. Allport (1935) ale svojí definici směřoval s motivem, protože odpovídající jednání nemusí odpovídat zaujímanému postoji individua k určitému objektu (Nerudová, 1989).

V psychologických a sociologických výzkumech jsou postoje měřítkem pro hodnocení vztahů, kdy postoje jsou chápány jako „setrvávající naučenou dispozici jedince se chovat konzistentním způsobem vůči daným objektům“ (Nerudová, 1989.) Postoj je způsob hodnocení individuem přiřazující objektu určitou hodnotu (kladná či záporná, žádoucí či nežádoucí), která poté ovlivňuje způsob volby chování, jeho prostředků, cílů a determinuje způsob jednání individua (Nakonečný, 2009). Postoje se vždy vztahují k určitému objektu, vyjadřují jeho kvalitu, a také působí na individuum různou intenzitou, protože na každý objekt reaguje jinak. Objektem může být věc, idea či osoba (Nerudová, 1989).

Postoj se skládá ze tří komponentů - kognitivní, afektivní a behaviorální. Vytvoření postoje na základně informací k určité situaci či objektu spadá do složky kognitivní. V této fázi jsou nejdůležitější fakta, která následně ovlivní postoj individua k objektu. Po vytvoření emocí k objektu se stává postoj velmi rezistentní vůči změnám (emocionální komponent). Demonstrování svého postoje k objektu spadá

do behaviorálního komponentu. Tyto komponenty na sebe většinou navazují. Pokud má individuum negativní mínění k určitému objektu, bude mít i negativní emoce a zároveň bude určitým způsobem reagovat a snažit se o prosazení svého postoje (Nerudová, 1989).

Shrneme-li výše zmíněné informace, tak podstatou postoje je hodnocení reality jedincem. Tato osoba zaujímá hodnoty od nejpozitivnějšího po nejzápornější, a to vložení subjektivních pocitů, názorů a reakcí na objekt zájmu.

### **3 Postoje žáků k zeměpisu v České republice a ve světě**

Postoje žáků k předmětu zeměpis jsou zkoumány v mnoha zemích. Postoje jsou zjišťovány u většiny již proběhlých výzkumů formou dotazníkového šetření nebo formou polostrukturovaného rozhovoru.

#### **3.1 Postoje žáků k zeměpisu v České republice**

V České republice již proběhl výzkum od Kubiátka, Mrázkové a Janka (2011), který se týkal postojů žáků 2. stupně k zeměpisu. Výzkumný vzorek tvořilo 540 žáků ve věku 11-15 let ze 6 základních škol, ze kterých byly 2 gymnázia. Pro dotazníkové šetření byly sestaveny tři výzkumné otázky, kterými se zjišťoval vliv pohlaví, třídy a oblíbeného předmětu na postoje k zeměpisu. Zároveň ověřovali výzkumné hypotézy z výzkumů, které již proběhly v zahraničí. Žáci byli rozděleni do skupin podle oblíbenosti skupin, a to na společenské vědy, přírodovědné předměty, technické předměty, zdravotně předměty a ti, kteří nemají oblíbený předmět. Postoje byly měřeny stupnicí Likertova typu s pětistupňovou škálou. Dotazník byl převzat ze studie z měření postojů k biologii od Prokopa, Prokopa a Tunnicliffe z roku 2007. Ve výzkumu nebyl zjištěn statistický rozdíl v postojích mezi chlapci a děvčaty. Statistický rozdíl byl nalezen v rozdílech mezi třídami, kdy měli vyšší skóre pozitivního postoje žáci šestých tříd oproti žákům z deváté třídy a výrazný vliv na postoje k zeměpisu měl i oblíbený předmět.

Koffer (2010) se zabýval v bakalářské práci postoji žáků 9. ročníku ZŠ k fyzicko-geografické a socioekonomické oblasti učiva zeměpisu. Zjišťoval, zda jsou rozdíly v postojích u zmíněných oblastí mezi dívkami a chlapci, dále v umístění školy či ve vztahu mezi úspěšností žáků v pololetí a jejich postojem a taktéž jejich zájem

k používání map v hodinách zeměpisu. Jako výzkumný nástroj byl využit dotazník, kde se nacházelo 35 otázek s uzavřenými otázkami Likertového typu o pětistupňové škále. Výzkumný vzorek byl složen ze 74 respondentů. Výsledky dotazníkového šetření ukázaly pozitivní postoj žáků k fyzicko-geografické oblasti zeměpisu a neutrální postoj k socioekonomické sféře. Taktéž respondenti měli pozitivní postoj k užívání map. Prokázal se také vliv pohlaví, který ukazuje, že děvčata vnímají pozitivněji fyzicko-geografickou oblast. V umístění školy se neprokázal statisticky významný rozdíl.

### **3.2 Postoje žáků k zeměpisu ve světě**

Na Slovensku byl zrealizován podobný výzkum jako v České republice. Výzkum měl zjistit, jestli mají pozitivnější vztah k zeměpisu žáci nižších tříd (5. a 6. třída) a zda ovlivňuje pohlaví žáka postoj k zeměpisu. Výzkum probíhal na třech vesnických školách na severu Slovenska ve školním roce 2017/2018. Dotazník byl tvořen 18 otázkami o pětistupňové škále Likertova typu. Nebyl však prokázán rozdíl postoje mezi pohlavím, dále se též ukázalo, že nejzajímavější byl zeměpis pro 5. třídu, ale pro 6. třídu byl spíše obtížný, což vyvrátilo hypotézu, která měla dokázat, že mladší ročníky budou mít pozitivnější vztah k zeměpisu než starší ročníky. Tuto hypotézu taktéž vyvrátila skutečnost, že žáci 9. třídy měli pozitivnější postoje k zeměpisu více než nižší ročníky jako byly 6., 7. a 8. třída (Karolčík et al., 2019).

Postoje žáků k zeměpisu v Polsku byly dlouhodobě zkoumány Mularczykem (2011). Výzkumu se zúčastnilo celkem během tří období 642 žáků z 21 škol v letech 1989, 2002 a 2009. Výzkumné otázky byly vytvořeny tak, aby zjistily, zda se změnil postoj k zeměpisu po školské reformě a zda se postoj k zeměpisu změnil v průběhu let. Výzkum byl prováděn pomocí dotazníkového šetření. V dotazníku se nacházelo 17 uzavřených otázek se škálou od 1 (negativní) do 3 (pozitivní). Zjistil, že klesá popularita zeměpisu v průběhu 20 let a dle jeho subjektivního názoru za pokles může polská školská reforma. Pozitivní postoj k zeměpisu též snižuje názor, že se žáci musí hodně věcí naučit nazpaměť.

Biddulp a Aday (2004) provedli polostrukturované rozhovory v malých skupinách studentů 8. ročníku, aby prozkoumali své vnímání efektivního vyučování a relevance předmětu v historii a geografie a zda studenti považují za užitečné využívání pracovních listů, map, technologií, skupinových prací, debat a terénních

prací. Studenti neradi odpovídat na otázky z pracovních listů a knih, protože se z těchto strategií málo naučili. Výzkum ukázal, že vyučovací a učební aktivity měly mít větší vliv na utváření postojů studentů k historii a geografii než obsah hlavního předmětu.

Sakar, De a Maiti (2015) provedli dotazníkové šetření s 800 respondenty v Indii. Chtěli zjistit, zda postoje k zeměpisu jsou ovlivňovány pohlavím či prostředím a jak postoje k zeměpisu ovlivní jejich pozdější úspěchy v tomto oboru. Výsledky ukázaly, že rozdíly mezi pohlavím nebyly statisticky významné, ale žáci navštěvující vesnické školy měli pozitivnější postoj k zeměpisu než žáci z městských škol. Autoři studie zjistili, že úspěchy a pozitivnější přístup k zeměpisu výrazně ovlivňují následující úspěchy a přístup k tomuto předmětu.

Dr. McTeer (1979) zkoumal postoje k 5 odvětvím (geografie, ekonomie, politologie, historie, psychologie/sociologie) u 2092 studentů v 16 školách na území severozápadní Georgie. Vybral si školy všech typů, tedy od vesnických po městské školy včetně soukromých a městských škol, ve kterých se nacházeli studenti z majetnějších rodin. Zajímal se o to, které odvětví považují studenti za nejoblíbenější, a které za méně oblíbené. Ke každému odvětví poté přiřadil hodnoty 1-5 podle toho, kolik studentů označilo předmět za nejoblíbenější, kdy hodnota 1 byla přiřazena tomu předmětu, který byl nejoblíbenější u největšího počtu studentů a hodnota 5 tomu předmětu, který byl nejoblíbenější u nejmenšího počtu studentů. Stejnou metodu aplikoval i v opačném případě, kdy hodnota 1 náležela předmětu, který byl nejméně oblíbený u největšího počtu studentů a hodnota 5 předmětu, který byl nejméně oblíbený u nejmenšího počtu studentů. Výsledky následně ukázaly, že geografie opravdu patří mezi ty méně oblíbené předměty. Neformálními rozhovory se studenty, učiteli a administrátory zjistil, že mezi hlavní příčiny ne moc pozitivního postoje ke geografii by mohla být jednak nízká vzdělanost učitelů v oblasti geografie, ale i skutečnost, že velká část předmětu probíhá formou memorování pojmů a názvů.

Další z výzkumů, který zjišťoval postoj k zeměpisu, a faktorům ho ovlivňujícím, vypracoval Tomal (2010) ve městě Samson, které se nachází v Turecku. Do výzkumu zapojil 405 studentů ze 7 středních škol. Oblíbenost zeměpisu v porovnání s ostatními předměty měřil čtyř a půl stupňovou škálou a faktory, jenž ovlivňují postoje, zjišťoval otevřenými otázkami. Geografie byla označena za 4. nejoblíbenější z celkových

11 předmětů. Podle studentů byl nejdůležitějším faktorem, který ovlivňuje pozitivní postoj k předmětu, přístup a oblíbenost vyučujícího.

Výzkum ohledně postojů k zeměpisu byl proveden v Texasu v roce 1983 a 1993. Sack a Petersen (1998) sledovali změny po 10 letech, konkrétně zda se zlepšil postoj žáků k zeměpisu. V obou případech označili předmět za méně oblíbený. Nejoblíbenější byly společenské vědy. Procentuální výsledek žáků, kteří v roce 1983 označili předmět zeměpis za první či druhý nejoblíbenější předmět z celého vzorku studentů, bylo 8 % a v roce 1993 se navýšil o 6 %. Nízká oblíbenost je podle autorů způsobena nízkou vzdělaností učitelů v oblasti zeměpisu, kdy více než čtvrtina učitelů neabsolvovala žádné vysokoškolské kurzy v odvětví geografie během jejich studia.

Gökce (2009) se zabýval problémy týkající se výuky zeměpisu na univerzitách, které by následně mohly negativně ovlivnit postoje k zeměpisu. Výzkum probíhal polostrukturovanými rozhovory s 16 profesory na 11 různých univerzitách. Podle autora je hlavním problémem zrušení některých geografických oborů a následně i špatná příprava budoucích učitelů na tureckých univerzitách. Částečně za to mohla též ztráta motivace k vykonávání své profese.

Clarke (1972) zkoumal jaký mají děti vztah k vědě a jestli se jejich postoje k vědě liší u dětí, kteří bydlí na vesnici, v suburbii či v městě. Výzkumu se zúčastnilo 776 žáků. Celkové výsledky ukázaly, že děti mají větší zájem o biologii než o zeměpis, ale u nižšího ročníku shledali zeměpis záživnější než biologii. Byl zde prokázán i genderový rozdíl, dívky se více zajímaly o biologii na rozdíl od chlapců, kteří projevovali větší zájem o Zemi a fyzikální vědy. Srovnání bydliště ukázalo, že městské dívky se zajímaly o všechny vědy, jak o zeměpis, tak o biologii či fyzikální vědy, na rozdíl od dívek, které bydlely v suburbii či na vesnici, kde se zajímaly spíše pouze o biologii. U chlapců, kteří bydleli na vesnici, se neobjevil výraznější zájem ani o jeden směr. Zároveň zkoumal i IQ žáků s ohledem na oblíbené předměty. Tento vliv se ale nepotvrdil.



Výzkum ve většině vědeckých článků byl prováděn dotazníkovým šetřením. Výzkumné otázky zkoumaly proměnlivost postoje vlivem pohlaví, formy vyučování, ročníku či prostředím bydliště. Použití dotazníkového šetření je nejvhodnější způsob, jak zjišťovat postoje žáků ve větším měřítku, kdy zároveň není tak časově náročný. Výsledky se dají dobře zpracovat a vyhodnocovat. Nevýhodou ale je fakt, že je pevně ukotvená struktura a nejde nahlédnout „pod povrch“ problému, na rozdíl od rozhovorů.

Z výše uvedených výzkumů vyplývá, že zeměpis není nejoblíbenějším předmětem ve školách, ale zároveň ani tím nejméně oblíbeným. Každý z výzkumů poukazuje na jiný problém a pozitivní postoj může ovlivnit více aspektů. Z výše uvedených výzkumů byly postoje ovlivněné vzdělanosti učitelů, místem bydliště, oblíbeným předmětem nebo využitím různých učebních pomůcek.

## 4 Metodika

V rámci zjišťování postojů k předmětu zeměpis a možných proměnných byly zvoleny empirické metody. Kvantitativní výzkum probíhal pomocí dotazníkového šetření u žáků, kteří chodili na druhý stupeň základní školy.

Dotazník byl vytvořený online přes portál survio.com, z důvodu současné distanční výuky. Odkaz na dotazník byl administrován učiteli zeměpisu na škole. Někteří žáci vyplňovali dotazníky během online hodin, kde jim byl poskytnut čas učitelem na vyplnění těchto dotazníků, nebo byl rozeslán odkaz dotazníku na email jednotlivým žákům po poučení v online hodině, jak vyplňovat dotazník. Žáci byli ujištěni, že učitel jejich odpovědi na otázky neuvidí. návratnost byla u každé školy nad 60 % ze zobrazených dotazníků. Jedna škola byla vybrána záměrně autorkou na základě dřívější možnosti nahlédnutí do výuky v rámci studia. Ostatní školy byly vybrány náhodně, bez předchozí vědomosti o tom, jak probíhá výuka na těchto školách. Postoje byly měřeny pětistupňovou škálou Likertova typu, kdy je vidět i možná míra souhlasu či nesouhlasu s danou položkou.

Kvalitativní výzkum navazoval na dotazníkové šetření, kdy na každé škole byl proveden polostrukturovaný rozhovor s učitelem zeměpisu, který rozesílal dotazníky žákům. Kvalitativní výzkum probíhal online přes platformy ZOOM a Google Meet.

Výzkumný vzorek a celková analýza je podrobně popsány v následujících kapitolách 6, 7 a 8.

## 5 Cíle práce

Hlavním cílem bakalářské práce bylo zjistit postoje žáků 2. stupně ZŠ k zeměpisu a jejich možné proměny vůči pohlaví žáka, hodnocení žáka na vysvědčení, ročníku či způsobu výuky učitele. Dílčím cílem této práce bylo porovnání hodnocení a postoje žáků k zeměpisu s jinými vyučovanými předměty. V rámci zjišťovaných dat byly tyto cíle dále rozšířeny o možné proměnné v postojích vůči poloze školy, zda učitel byl hlavním faktorem, proč daný předmět považují za oblíbený, a jestli mají pozitivnější postoje žáci, které učí muž nebo žena. Kvůli současné situaci spojené s distanční výukou se zjišťovala možná změna zájmů o zeměpis. Zároveň bylo zkoumáno i využití pomůcek v rámci distanční a prezenční výuky.

V rámci některých cílů byly vymezeny hypotézy:

- 1 Chlapci mají pozitivnější postoj k zeměpisu než dívky.
- 2 Nižší ročníky (6. a 7. ročník) mají pozitivnější postoj než vyšší ročníky (8. a 9. ročník).
- 3 Žáci s hodnocením 1 (výborný) a 2 (chvalitebný) na vysvědčení mají pozitivnější postoj, než žáci s hodnocením 3 (dobrý) a 4 (dostatečný).
- 4 Žáci, kteří řadí zeměpis do 3 nejoblíbenějších předmětů, mají pozitivnější postoj než žáci, kteří řadili zeměpis mezi méně oblíbené.
- 5 Žáci, kteří bydlí na vesnici, budou mít pozitivnější postoj k zeměpisu než žáci z města.
- 6 Žáci, kteří chodí do školy na vesnici, mají pozitivnější postoj než žáci, kteří chodí do školy ve městě.
- 7 Žáci, které učí žena, budou mít pozitivnější postoje než žáci, které učí muž.

V rámci kvalitativního výzkumu byly vymezeny následující cíle:

1. Zjištění způsobu výuky učitele jak v prezenční, tak v distanční výuce
2. Zjištění pohledu učitele na současnou situaci
3. Jestli je zeměpis oblíbený u žáků nebo spíše naopak
4. Co by podle učitelů mohlo ovlivnit zájem žáka o zeměpis a následný celkový postoj k zeměpisu

V rámci udělených cílů byly zjišťováno, jestli se mění postoj k zeměpisu v závislosti na způsobu výuky na daného učitele. Zda se změnilo využívání pomůcek v hodinách, popřípadě jaké pomůcky využívají častěji a jaké méně. Jaké aspekty ovlivňují zájem o předmět a zda zeměpis patří podle učitelů do oblíbenějších či méně oblíbených předmětů.

## 6 Výzkumný nástroj

V této bakalářské práci byly využity dva výzkumné nástroje, dotazník pro kvantitativní část výzkumu a polostrukturovaný rozhovor pro kvalitativní část výzkumu. Dotazníkem se zjišťovaly údaje a postoje z řad žáků na rozdíl od polostrukturovaného rozhovoru, který byl uskutečňován s učiteli. V rozhovoru byly učitelům pokládány otázky související s průběhem výuky, jaký mají žáci zájem o zeměpis a zda se řadí mezi oblíbenější předměty či nikoliv.

### 6.1 Dotazník

Dotazník byl rozdělen do 6 otázek a následných 2 položek zjišťující oblíbenost zeměpisu v porovnání s ostatními předměty. Ostatní položky tvořily buď demografické údaje o žákovi nebo fakta např. ročník studia, známka.

První se zjišťovalo v otázce č. 5 „zeměpis jako předmět“ jak vnímají žáci předmět jako celek, zda je výuka baví, jestli ho mají rádi a je pro ně považován za zajímavý nebo důležitý a zároveň jak vidí toho jejich učitele. Otázka č. 8 byla věnována zájmu o zeměpis, kde se zjišťovala oblíbenost témat, aktivita žáka v hodině, zda se na hodinu těší a jestli se žákovi budou znalosti ze zeměpisu hodit i v budoucnu. Z těchto otázek bylo vybráno 13 položek k zjišťování postoje žáka k předmětu.

Otázka č. 12 se zabývá jednotlivými vybranými tématy zeměpisu a jak jsou u daného žáka oblíbené. Následně v otázce č. 11 a 14 byla zjišťována využitelnost pomůcek, materiálů a prezentací v rámci prezenční a distanční výuky. Na co navazovala otázka 15, která obsahovala položky spojené s tematikou distanční výuky.

Žáci byli v úvodu opět obeznámeni o účelu dotazníkového šetření a ujištění o naprosté anonymitě. Zároveň byli náležitě informováni o době trvání vyplňování dotazníku, která byla určena na 10 minut. Sběr dat probíhal po dobu 3 týdnů v dubnu 2021.

### 6.2 Polostrukturovaný rozhovor

Polostrukturovaný rozhovor byl složen ze 4 částí. První se zjišťovaly údaje o učiteli, jak dlouho učí, jakou má aprobaci a kde vystudoval. V další částí byly pokládány otázky, které zjišťovali kam se řadí zeměpis v rámci oblíbenosti ve srovnání s ostatními předměty a jestli oblíbenost předmětu může ovlivňovat vyučující. Dále jaké téma jsou pro žáky nejzajímavější a které spíše ne. Následně se zjišťoval zájem

žáků o zeměpis a jaké aspekty jej můžou ovlivnit, aktivita žáků v hodinách a jak vypadá výuka v prezenční a distanční výuce a zda jim distanční výuka vyhovuje. Ukázka přepsaného rozhovoru se nachází v příloze č. 2. Rozhovory byly uskutečňovány online přes platformy ZOOM nebo Google Meet. Přibližné trvání rozhovoru bylo 25 minut a probíhaly ve stejnou dobu, jak sběr dat z dotazníkového šetření.

## **7 Výzkumný vzorek**

### **7.1 Kvantitativní výzkum**

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 7 základních škol, z toho 4 školy byly situovány ve městě a 3 školy na vesnici. Jedna škola z udávaných 3 škol na vesnici je situována ve městě, ale v rámci statistického zpracování byla zpracovávána jako vesnická škola, protože se tato obec stala městem teprve minulý rok v červenci a velká část 2. stupně se učila delší dobu na vesnické škole. I způsob života v této obci je stále spíše podobný tomu vesnickému životu (zjištěno z rozhovorů.) Dotazování byli žáci od 6. po 9. ročník 2. stupně základních škol. Počet dívek činil 286 a počet chlapců 300. Z celkového počtu žáků 586 navštěvovalo 343 žáků základní školu ve městě a 243 žáků základní školu na vesnici.

V rámci další sledované proměnné získalo 321 žáků výborné hodnocení na vysvědčení a 172 žáků bylo hodnoceno jako chvalitebné. Zbývajících 93 žáků mělo horší výsledky, kdy 68 žáků mělo hodnocení jako dobré a 18 žáků jako dostatečné. Žáků, kteří nebyli hodnoceni na vysvědčení, bylo 7.

Počty žáků v ročnících byly poměrně vyrovnané, 6. ročník navštěvovalo 148 žáků, 7. ročník 150 žáků, 8. ročník 146 žáků a v posledním 9. roce studia na základní škole se nacházelo 142 žáků.

Dalším sledovaným údajem bylo pohlaví a věk učitele. Přibližný věk žáci určovali ve 4 kategoriích. V případě muže – učitele určilo 205 žáků věk do 40 let, z toho 118 žáků určilo přibližný věk učitele do 30 let a 87 žáků určilo věk v rozpětí 30-40 let. Dalších 48 žáků určilo přibližný věk učitele od 40 do 50 let, nad 50 let určilo přibližný věk učitele 6. V rámci určení přibližného věku ženy – učitelky byly zastoupeny všechny věkové kategorie rovnoměrněji než u mužů, kdy 69 žáků určilo

věk učitelky do 30 let, dalších 86 žáků určilo věk učitelky od 30 do 40 let, 106 žáků určilo věk učitelky od 40 do 50 let a dalších 66 žáků určilo věk učitelky nad 50 let.

Poslední sledovanou položkou bylo bydliště žáků, přičemž 315 žáků uvedlo, že bydlí na vesnici a 271 žáků uvedlo, že bydlí ve městě.

Rozložení všech respondentů dle jednotlivých kategorií jsou názorně ukázány v Tab. 1.

**Tab. 1** Rozložení respondentů

<i><b>Pohlaví</b></i>	Dívky	286	
	Chlapci	300	
<i><b>Umístění školy</b></i>	Město	343	
	Vesnice	243	
<i><b>Bydliště</b></i>	Město	315	
	Vesnice	271	
<i><b>Hodnocení na vysvědčení</b></i>	1	321	
	2	172	
	3	68	
	4	18	
	nehodnoceno	7	
<i><b>Ročník</b></i>	6	148	
	7	150	
	8	146	
	9	142	
<i><b>Pohlaví učitele</b></i>	Muž	259	
	Žena	327	
<i><b>Přibližný věk učitele (určený žáky)</b></i>	<i>Žena</i>	do 30 let	69
		30-40 let	86
		40-50 let	106
		nad 50 let	66
	<i>Muž</i>	do 30 let	118
		30-40 let	87
		40-50 let	48
		nad 50 let	6
<i><b>Celkem</b></i>		<b>586</b>	

Zdroj: dotazníkové šetření; vlastní zpracování

## 7.2 Kvalitativní výzkum

Rozhovory byly uskutečněny na všech školách, kde probíhalo dotazníkové šetření mezi žáky. Rozhovorů bylo uskutečněno celkem 8, z toho na škole D byl uskutečněn rozhovor s oběma vyučujícími zeměpisu.

Rozhovory byly provedeny s pěti ženami a třemi muži. Jedna z dotazovaných nemá vystudovaný zeměpis, ale dodělává si v současném roce 2021 aprobaci na zeměpis v rámci celoživotního vzdělávání (respondent G). Další respondent (F) si dodělává magisterské vzdělání v letošním roce 2021. Informace o dotazovaných jsou přehledně znázorněny v Tab. 2.

**Tab. 2** Přehled respondentů polostrukturovaného rozhovoru

<i>Respondent</i>	<i>Pohlaví</i>	<i>Věk</i>	<i>Vystudoval/a</i>	<i>Kde</i>	<i>Učí:</i>
<i>A (okres Přerov)</i>	Žena	45-50 let	Biologie Zeměpis	Masarykova univerzita	19 let
<i>B (okres Vsetín)</i>	Žena	Okolo 60 let	Matematika Zeměpis	Univerzita Palackého v Olomouci	34 let
<i>C (okres Přerov)</i>	Muž	Okolo 30 let	Biologie Zeměpis	Univerzita Palackého v Olomouci	3 roky
<i>D1 (okres Olomouc)</i>	Muž	Okolo 30 let	Tělesná výchova Zeměpis	Univerzita Palackého v Olomouci	5 let
<i>D2 (okres Olomouc)</i>	Žena	30-40 let	Biologie Zeměpis	Univerzita Palackého v Olomouci	7 let
<i>E (okres Olomouc)</i>	Žena	Okolo 60 let	Tělesná výchova Zeměpis	Univerzita Palackého v Olomouci	36 let
<i>F (okres Vsetín)</i>	Muž	Do 30 let	Tělesná výchova Zeměpis	Univerzita Palackého v Olomouci	3 roky
<i>G (okres Pardubice)</i>	Žena	Do 30 let	Biologie Chemie	Univerzita Hradec Králové	2 roky

Zdroj: polostrukturované rozhovory; vlastní zpracování

## 8 Analýza dat

### 8.1 Kvantitativní výzkum

Před samotným výzkumem proběhl předvýzkum v jedné třídě víceletého gymnázia (8. ročník), s počtem 25 dotazovaných žáků. Po předvýzkumu byl dotazník částečně upraven.

Hlavním cílem bakalářské práce bylo zjistit postoje žáků k zeměpisu, z toho důvodu bylo skóre z postojové části bráno jako závislá proměnná a položky zjišťující demografické údaje a další zjišťované položky byly brány jako nezávislá proměnná. Pro statistickou analýzu byly položky překódovány do číselných údajů. Otázky s pětistupňovou škálou byly přepsány do číselných údajů typu „ano“ (5), „spíše ano“ (4), „nevím“ (3), „spíše ne“ (2), „ne“ (1). Negativně položené otázky byly přepsány v rámci pořadí „ano“ (1), „spíše ano“ (2), „nevím“ (3), „spíše ne“ (4), „ne“ (5). Otázky postojové části byly brány jako bodová hodnota a nejnižší položka byla brána jako nejvíce negativní postoj. V rámci seřazení předmětů podle oblíbenosti bylo pořadí přepsáno od nejoblíbenějšího (9) po nejméně oblíbený předmět (1).

Postoj k zeměpisu byl zjišťován ze 14 otázek (5.1 až 5.6, 5.8, 8.1 až 8.6, 13.5). Z těchto otázek byl vypočítán aritmetický průměr, aby se výsledky daly porovnávat s podobně zaměřenými výzkumy uvedenými v rámci rešerše literatury (viz kap. 3). Výsledky jednotlivých položek jsou řazeny v kapitole 7.2. Závislost jednotlivých položek byla zjišťována v programu STATISTICA.

Hypotézy byly testovány pomocí  $\chi^2$  testu, který určuje, v jaké míře se dané hodnoty liší od teoretických hodnot daného vzorku na hladině významnosti 0,05 (95 %). Pokud test nabývá hodnot  $p < 0,05$ , tak se od sebe vzorky signifikantně liší. Pro zjednodušení výpočtu  $\chi^2$  v programu Microsoft Excel byly výsledné postoje daných žáků rozděleny do intervalů uvedených ve výsledkové části 6.1.



Reliabilita byla měřena pomocí koeficientu Cronbachova alfa, který dosahoval hodnoty 0,88 u položek zjišťující postoje. Hodnota značí vysokou míru spolehlivosti této části. Přípustné hodnoty Cronbachova alfa jsou větší nebo rovno 0,7 (Mareš, et al., 2015). Pro oblast témat byla vypočítaná hodnota na hranici přípustnosti  $\alpha = 0,7$ .

Analýza dat byla provedena pomocí programu Microsoft Excel.

V rámci interpretace výsledků budou využívány následující znaky:  $\bar{x}$  – průměr,  $p$  – hladina významnosti, SD – směrodatná odchylka,  $p$  – výsledek z  $\chi^2$  testu.

## 8.2 Kvalitativního výzkumu

Získané odpovědi z polostrukturovaných rozhovorů byly následně analyzovány deskriptivní statistikou. Cílem kvalitativního výzkumu bylo zjistit, jaký má způsob výuky a jestli způsob výuky může ovlivňovat následný postoj žáků. Rozhovory trvaly v rozmezí od 20 do 25 minut.

Školy byly vybrány na základě dotazníkového šetření, aby se docílilo komplexnějších výsledků. A výsledky mohly být porovnány částečně porovnány s odpovědi žáků.

### Zjišťované otázky:

Otázka č. 1: Myslíte si, že zeměpis patří mezi oblíbenější předměty nebo naopak mezi ty méně oblíbené předměty?

Otázka č. 2: Objevuje se v rámci zájmu či oblíbenosti zeměpisu rozdíl v porovnání mezi dívkami a kluky?

Otázka č. 3: Jaké aspekty ovlivňují podle Vás zájem o zeměpis?

Otázka č. 4: Jsou žáci aktivní ve výuce?

Otázka č. 5: Jaké téma žáky nejvíce baví?

Otázka č. 6: Jaké téma žáky nebaví?

Otázka č. 7: Myslíte si, že hodnocení, které žáci dostanou na vysvědčení je odrazem toho, jaký má žák zájem o ten předmět?

Otázka č. 7: Jak probíhá prezenční výuka zeměpisu?

Otázka č. 8: Jak probíhá distanční výuka zeměpisu?

Otázka č. 9: Myslíte si, že zájem o zeměpis v průběhu let narůstá nebo spíše klesá?

Otázka č. 10: Myslíte si, že žákům současná situace vyhovuje?

## 9 Výsledky

### 9.1 Kvantitativní výzkum

Postoje u žáků 2. stupně základní školy k předmětu zeměpis byly zjištěny spíše pozitivní ( $x=3,76$ ,  $SD=0,70$ ). Respondenti byli rozdělení do 5 intervalů,  $<1-1,75>$  značil negativní postoj,  $<1,76-2,75>$  spíše negativní postoj,  $<2,76-3,25>$  značil neutrální postoj,  $<3,26-4,25>$  spíše pozitivní postoj a  $<4,25-5>$  pozitivní postoj. Negativní a spíše negativní postoj značilo pouze 10,5 % celého souboru. Neutrální postoj k předmětu má 10,9 % žáků. V porovnání má pozitivní či spíše pozitivní postoj až 78,5 % žáků. Podrobnější souhrn se nachází v Tab. 3.

**Tab. 3:** Postoje žáků v určených intervalech. Současně se srovnáním četností dívek a chlapců v jednotlivých kategoriích.

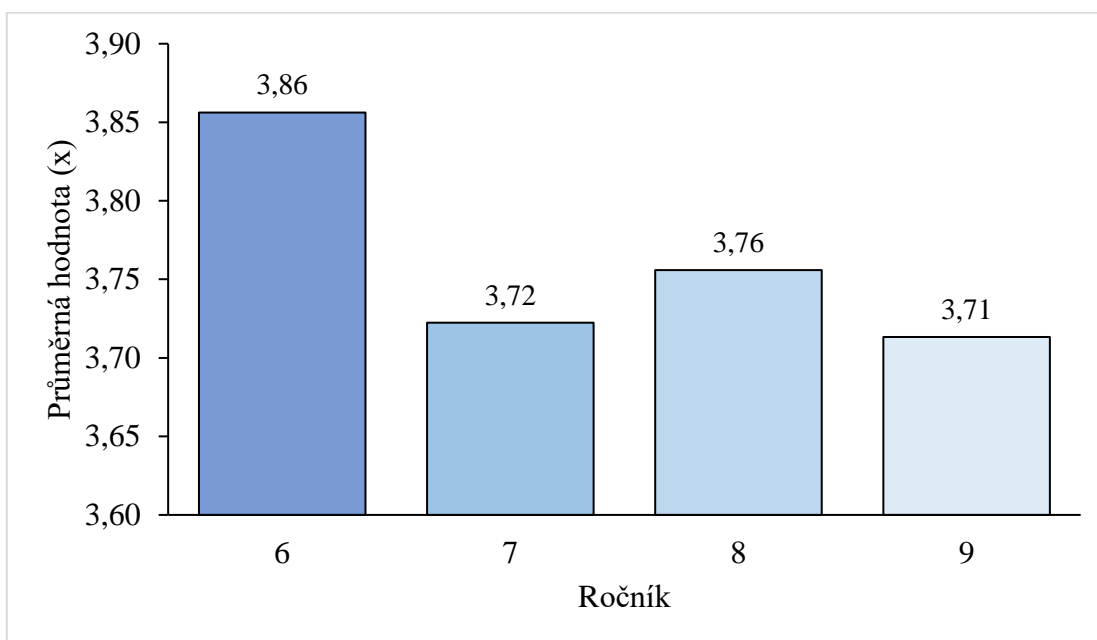
POSTOJ	Počet dívek	Četnost z celého souboru dat (%)	Počet chlapců	Četnost z celého souboru dat (%)	Celkem	Četnost z celého souboru dat (%)
Negativní	0	0	2	0,3	19	3,2
Spíše negativní	31	5,3	29	4,9	43	7,3
Neutrální	31	5,3	33	5,6	64	10,9
<b>Spíše pozitivní</b>	<b>151</b>	<b>25,8</b>	<b>158</b>	<b>27,0</b>	<b>309</b>	<b>52,7</b>
Pozitivní	73	12,5	78	13,3	151	25,8
<b>CELKEM</b>	<b>286</b>	<b>48,9</b>	<b>300</b>	<b>51,1</b>	<b>586</b>	<b>100</b>

*Zdroj: dotazníkové šetření, vlastní zpracování*

#### 9.1.1 Ověřování hypotéz

Prvně bylo zjišťováno, jestli se liší postoje mezi dívkami ( $x=3,78$ ,  $SD=0,70$ ) a chlapci ( $x=3,83$ ,  $SD=0,73$ ). Nulová hypotéza nebyla zamítnuta na hladině významnosti 0,05. Z toho usuzujeme, že postoje mezi dívkami a chlapci se statisticky významně neliší ( $p=0,71$ .) Významný rozdíl nebyl shledán ani v porovnání s místem bydliště (vesnice:  $x=3,81$ ,  $SD=0,68$ ; město:  $x=3,78$ ,  $SD=0,74$ ). Avšak dívky, které bydlí ve městě ( $x=3,71$ ,  $SD=0,67$ ), měly méně pozitivní postoj k předmětu než dívky, které bydlí na vesnici ( $x=3,84$ ;  $SD=0,67$ ). Taktéž nebyl nalezen statisticky významný

rozdíl v poloze školy ( $p = 0,29$ ) či v porovnání s nižšími (6. a 7. třída) a vyššími ročníky (8. a 9. třída). Výsledky ( $p=0,296$ ) ukazují, že 6. ročník ( $x=3,86$ ,  $SD=0,72$ ) má pozitivnější postoj než 9. ročník ( $x=3,71$ ,  $SD=0,65$ ), ale 7. ročník ( $x=3,72$ ,  $SD=0,79$ ) má méně pozitivní postoj k zeměpisu než 8. ročník ( $x=3,76$ ,  $SD=0,66$ ). Zjištěné výsledky tím vyvrací hypotézu, že nižší ročníky (6.,7.) mají pozitivnější postoje než vyšší ročníky (8.,9.). Průměrné hodnoty v jednotlivých ročnících jsou názorně ukázány v Obr. č. 1. Jednotlivé výsledky může ovlivňovat to, že 6. ročník udával vyšší důležitost a zajímavost předmětu než v ostatních ročnících a zároveň žáci 6. a 7. tříd byli více aktivní než ve vyšších ročnících. Žáci 6. a 8. tříd uváděli vysokou užitečnost předmětu i v budoucnu.



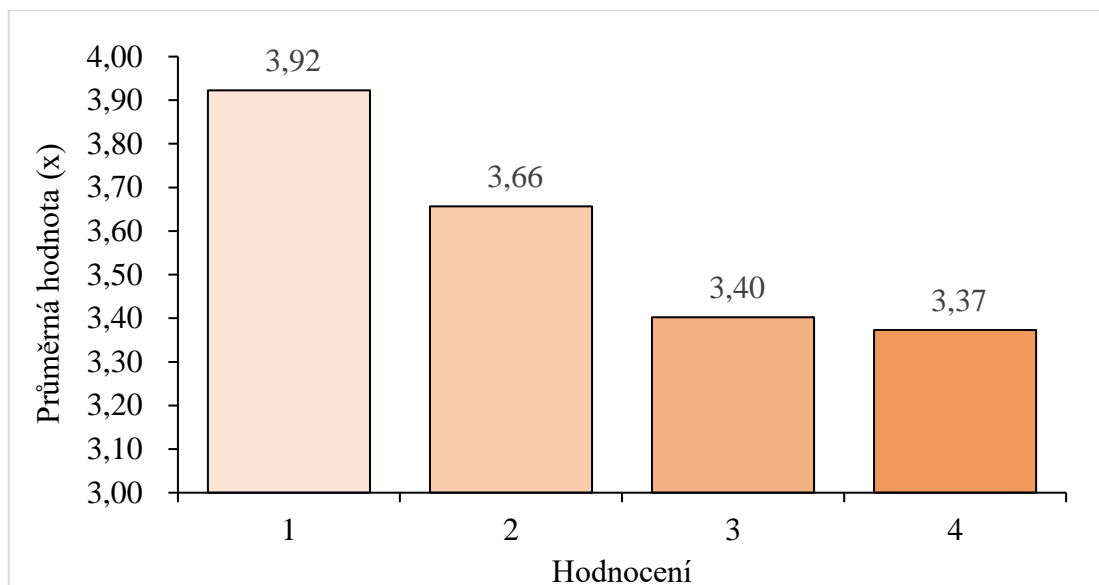
**Obr.1:** Průměrné hodnoty postoje v jednotlivých ročnících (zdroj: dotazníkové šetření, vlastní zpracování)

**Tab. 4:** Jednotlivé průměrné hodnoty všech respondentů určitých ročníků u daných postojových otázek s vyznačenou poslední položkou, která byla překódována ano (1) až ne (5).

Otázky	Ročník				PRŮMĚR celkově
	6	7	8	9	
<i>Mám rád/a zeměpis</i>	3,84	3,83	<b>3,95</b>	3,94	3,89
<i>Výuka zeměpisu mě baví</i>	<b>3,99</b>	3,77	3,84	3,85	3,86
<i>Zeměpis je důležitý předmět</i>	<b>4,04</b>	3,80	3,85	3,73	3,86
<i>Zeměpis je zajímavý předmět</i>	<b>4,36</b>	4,13	4,05	4,08	4,16
<i>Probíranou látku pochopím snadno</i>	3,74	3,83	4,15	<b>4,25</b>	3,99
<i>V hodině dokážu udržet pozornost</i>	<b>3,92</b>	3,71	3,84	3,59	3,77
<i>Zeměpisná témata, která probíráme mě baví</i>	<b>3,99</b>	3,81	3,75	3,82	3,84
<i>O zeměpisná témata se zajímám i mimo školu</i>	2,61	<b>2,65</b>	2,55	2,46	2,57
<i>Jsem plně aktivní ve výuce</i>	3,43	<b>3,45</b>	3,21	2,94	3,26
<i>Těším se na hodiny zeměpisu</i>	<b>3,57</b>	3,35	3,28	3,30	3,37
<i>Myslím si, že znalosti ze zeměpisu budou pro mě důležité i v budoucnu</i>	<b>3,97</b>	3,83	3,89	<b>3,97</b>	3,91
<i>Výuka zeměpisu mě baví bez ohledu na způsob výuky</i>	<b>3,45</b>	3,35	<b>3,45</b>	3,43	3,42
<i>Mám dobrého učitele, proto mě zeměpis baví</i>	<b>4,61</b>	4,41	4,46	4,37	4,46
<i>Myslím si, že zeměpis je zbytečný předmět</i>	<b>4,38</b>	4,21	4,31	4,22	4,28

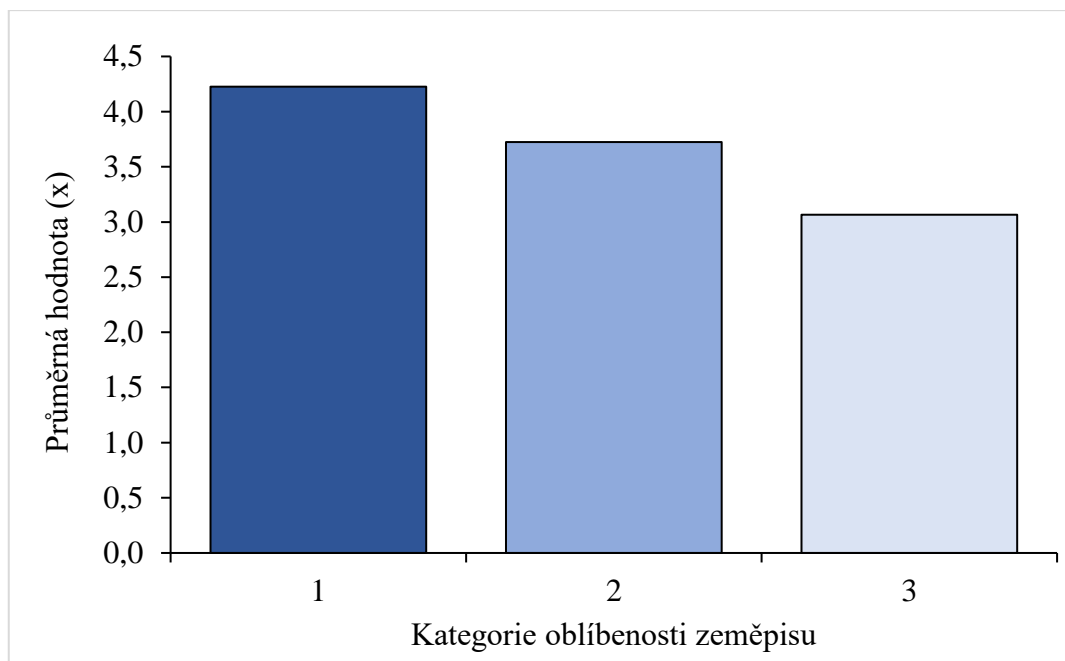
Zdroj: dotazníkové šetření, vlastní zpracování

Žáci, kteří měli na pololetní vysvědčení výborně nebo chvalitebně ( $x=3,78$ ;  $SD=0,67$ ) měli pozitivnější postoje než žáci, kteří měli na vysvědčení hodnocení dobré nebo za dostatečné ( $x=3,38$ ;  $SD=0,78$ ), hodnota  $x^2$  testu  $p = 0,002$ . Snižující se hodnota postoje je názorně vidět na Obr. 2, kde jsou zobrazené všechny známky současně s průměrem hodnot postoje.



**Obr. 2:** Průměrné hodnoty postojů u jednotlivých známek (zdroj: dotazníkové šetření, vlastní zpracování)

V rámci sledování proměn postoje k předmětu zeměpis v závislosti na jiných předměty, byl zeměpis řazen žáky do škály od 1 do 9. Na základě toho byly vytvořeny 3 kategorie podle toho, kam žáci zařadili předmět zeměpis. Nejvíce žáků, konkrétně 291, řadilo zeměpis do rozmezí 4-6. Nejméně naopak zařadilo celkem 109 žáků zeměpis mezi své nejméně oblíbené předměty. Ostatních 186 žáků označilo zeměpis mezi své 3 nejoblíbenější předměty. Žáci, kteří značili zeměpis mezi 3 nejoblíbenější ( $x=4,23$ ;  $SD = 0,43$ ), měli pozitivnější postoj než žáci, kteří označili tento předmět za méně oblíbený ( $x=3,07$ ;  $SD = 0,61$ ) umístěný v pořadí 7-9 a zároveň měli pozitivnější postoj než ti, kteří řadili předmět do průměrně oblíbených v pořadí 4-6 ( $x=3,72$ ;  $SD= 0,64$ ). Klesající tendence průměrné hodnoty postoje je znázorněna na Obr. 3.



**Obr. 3:** Klesající tendence hodnoty postoje v závislosti na oblíbenosti zeměpisu. Kategorie 1 (umístění předmětu mezi 3 nejoblíbenější), kategorie 2 (předmět umístěn na 4-6. místo), kategorie 3 (předmět byl označen mezi 3 nejméně oblíbenými předměty) (zdroj: dotazníkové šetření, vlastní zpracování)

Žáci, kteří označili otázku „učitel/ka je pro mě rozhodujícím faktorem v míře oblíbenosti předmětu“ za nejvyšší možnou bodovou hranici, 5, měli nejvíce pozitivní postoj k zeměpisu ze všech ostatních kategorií ( $x=3,98$ ), následně se hodnota snižovala až k hodnotě  $x=3,07$ . Žákům, kteří měli pozitivní nebo spíše pozitivní postoj a odpověděli „ne“ nebo „spíše ne“ z celkového počtu 586 žáků, bylo 59 (10%). Zároveň ti, kteří měli negativní nebo spíše negativní postoj k zeměpisu a odpověděli „ano“ a „spíše ano“, byly z celkového počtu pouze 3 % (18 žáků). Na následující Tab. č. 5 můžeme vidět relativní četnosti odpovědí žáků na položené otázky.

**Tab. 5:** Odpovědi na otázku č. 5.9: „učitel/ka je pro mě rozhodujícím faktorem v míře oblíbenosti předmětu“

Otázka č. 5.9	Relativní četnosti	Počet respondentů
Ano	34 %	200
Spíše ano	26 %	151
Nevím	22 %	131
Spíše ne	1 %	73
Ne	5 %	31

Zdroj: dotazníkové šetření (vlastní zpracování)

Dále byla zjištěná významnost u hodnocení vysvědčení v porovnání s oblíbeností předmětu zeměpis. V tabulce č. 6 lze vidět, že ti, kteří měli hodnocení za 4, tak 44 % respondentů z této kategorie řadilo předmět mezi 3 nejméně oblíbené předměty. Zároveň největší procento ze všech ostatních kategorií řadilo předmět na 4 místo.

**Tab. 6:** Relativní četnosti u známek v závislosti na zařazení předmětů do škály 1-9, kdy jedničkou označený předmět byl za nejoblíbenější a devítkou ten nejméně oblíbený. Relativní četnosti jsou spočítány pro každou známku zvlášť z celkového počtu žáků, kteří dostali dané hodnocení.

Pořadí	Hodnocení			
	1	2	3	4
1	6 %	3 %	4 %	6 %
2	12 %	11 %	12 %	22 %
3	17 %	13 %	9 %	0 %
4	<b>20 %</b>	<b>24 %</b>	<b>26 %</b>	11 %
5	17 %	16 %	18 %	11 %
6	13 %	11 %	7 %	6 %
7	7 %	13 %	7 %	<b>39 %</b>
8	6 %	5 %	12 %	0 %
9	1 %	4 %	4 %	6 %
Celkem	100 %	100 %	100 %	100 %

Zdroj: dotazníkové šetření, vlastní zpracování



Poslední zjišťovanou proměnnou postojů bylo pohlaví učitele, kde byl nalezen rozdíl mezi pohlavím ( $\chi^2$  test o hodnotě  $p = 0,006$ ). Žáci, které učila žena, měli pozitivnější postoj k zeměpisu ( $x=3,82$ ) než ti, které učil muž ( $x=3,69$ ). V rámci odhadnutého věku učitele nebyl nalezen výraznější rozdíl. Nejnižší hodnota v rámci jednotlivého pohlaví byla zaznamenána u ženy do 30 let ( $x=3,77$ ) a u muže ve věku do 30 let ( $x=3,68$ ).

### 9.1.2 Výsledky jednotlivých položek kvantitativního výzkumu

U každé otázky byly vypočítány relativní četnosti a pro větší přehlednost byly sečteny procentuální výsledky „spíše ano“ a „ano“ nebo naopak „spíše ne“ a „ne“. Podrobnější výsledky jsou znázorněny v tabulce č. 8. Výsledky ukázaly, že zeměpis má v oblibě až 75 % z celého výzkumného vzorku a na hodinu zeměpisu se těší (51 %). Pouze u 14 % respondentů byl tento předmět označen za ne moc oblíbený. Zároveň bylo více žáků, kteří tento předmět považují za důležitý (67 %) a zajímavý (80 %).

Látka, kterou probírají v hodinách nedělá problém až 87 % dotazovaných, což indikuje, že zeměpis pro žáky není obtížný a zároveň poukazuje, že se v zeměpise neučí více věcí nazpaměť než v jiných předmětech (43 % odpovědělo „ne“ nebo „spíše ne“, ostatních 33 % odpovědělo neutrálně). Zároveň vyloučili, že by zeměpis pro ně byl zbytečným předmětem (83 %) a v budoucnu pro ně znalosti ze zeměpisu budou užitečné (68 %). Výuka zeměpisu žáky baví (74 %), v hodinách dokážou udržet pozornost bez problémů (69 %) a jsou aktivnější (48 %). Zároveň zeměpisná témata jsou pro ně zábavná (74 %), ale mimo školu se o ně moc nezajímají (59 %).

Z výsledků též vyplývá, že učitelé žákům probíraná témata dobře vysvětlují (89 %). Zároveň označilo 77 % respondentů, že je zeměpis baví, protože mají dobrého učitele, který je zároveň ovlivňuje v míře oblíbenosti toho předmětu (60 %).

Zařadíme-li do otázky „zeměpis mě baví“ porovnání distanční a prezenční výuky, tak tento trend klesl o celých 22 % a spíše žáci odpovídali neutrálně. Zároveň procentuálně vzrostl i počet těch, u kterých na způsobu výuky záleží o 10 %. Tomuto odpovídají i výsledky na otázku „výuka zeměpisu mě nebaví, kvůli distanční výuce“, kde až 22 % označilo, že je zeměpis přestal bavit. Zároveň ale byli žáci, které zeměpis začal bavit kvůli probíhající distanční výuce (17 %). Online výuka vyhovovala 58 % žáků, 22 % bralo tento způsob výuky neutrálně a 20 % žáků tento způsob výuky označilo za nevyhovující. Všichni dotazovaní měli pravidelně online hodiny současně se zadáváním pracovních listů namísto druhé vyučovací hodiny. Výsledky jsou přehledně znázorněny v tabulce č. 7.

**Tab. 7:** Otázky týkající se distanční výuky a jejich relativní četnosti výskytu z celkového počtu respondentů u každé otázky.

Otázky	Souhlasí (%)	Neutrální (%)	Nesouhlasí (%)
<i>Výuka zeměpisu mě baví hlavně kvůli distanční výuce</i>	18	20	<b>62</b>
<i>Výuka zeměpisu mě <b>nebaví</b> kvůli probíhající distanční výuce</i>	22	23	<b>55</b>
<i>Způsob realizace distanční výuky mi vyhovuje</i>	<b>58</b>	22	20

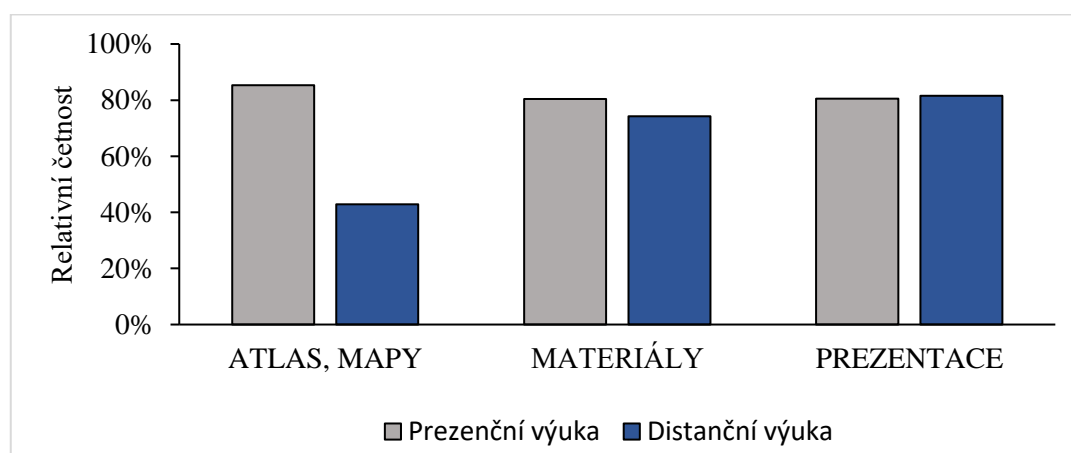
Zdroj: dotazníkové šetření, vlastní zpracování

**Tab. 8:** Relativní četnosti jednotlivých položek

Zeměpis jako předmět	Souhlasí (%)	Neutrální (%)	Nesouhlasí (%)
<i>Mám rád/a zeměpis</i>	<b>75</b>	11	14
<i>Zeměpis je důležitý předmět</i>	<b>67</b>	21	12
<i>Zeměpis je zajímavý předmět</i>	<b>80</b>	12	9
<i>Probíranou látku pochopím snadno</i>	<b>77</b>	13	10
<i>Zeměpis je zbytečný předmět</i>	6	12	<b>83</b>
<i>V zeměpisu se učíme více pojmů nazpaměť než v jiných předmětech</i>	24	33	<b>42</b>
Výuka zeměpisu	Souhlasí (%)	Neutrální (%)	Nesouhlasí (%)
<i>Výuka zeměpisu mě baví</i>	<b>74</b>	11	15
<i>V hodině dokážu udržet pozornost</i>	<b>69</b>	14	17
<i>Zeměpisná témata, která probíráme, mě baví</i>	<b>74</b>	11	14
<i>Jsem plně aktivní ve výuce</i>	<b>48</b>	19	32
<i>Těším se na hodiny zeměpisu</i>	<b>51</b>	26	23
<i>Výuka zeměpisu mě baví bez ohledu na způsob výuky</i>	<b>52</b>	23	25
<i>Mám dobrého učitele, proto mě zeměpis baví</i>	<b>77</b>	16	9
Mimo školní prostředí	Souhlasí (%)	Neutrální (%)	Nesouhlasí (%)
<i>O zeměpisná témata se zajímám i mimo školu</i>	28	13	<b>59</b>
<i>Myslím si, že znalosti ze zeměpisu budou pro mě užitečné i v budoucnu</i>	<b>68</b>	21	11
Učitel	Souhlasí (%)	Neutrální (%)	Nesouhlasí (%)
<i>Učitel mi umí vše dobře vysvětlit</i>	<b>89</b>	8	3
<i>Mám dobrého učitele, proto mě zeměpis baví</i>	<b>77</b>	16	9

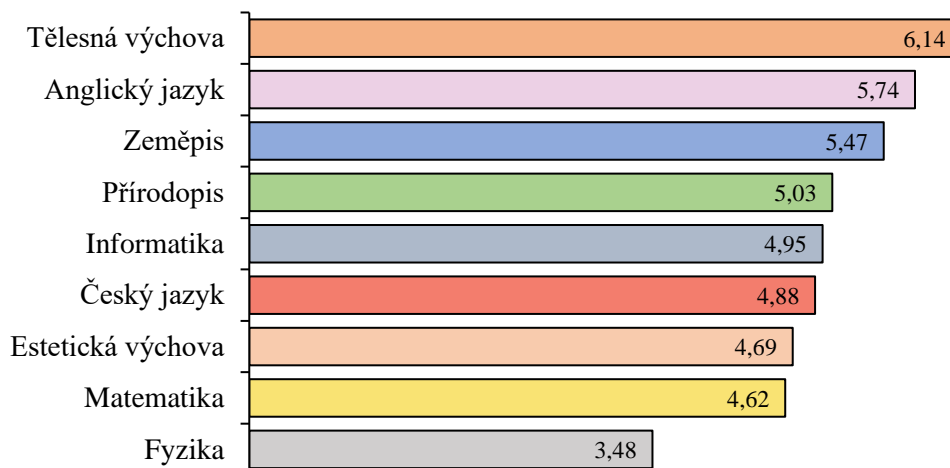
Zdroj: dotazníkové šetření, vlastní zpracování

Rozdíly mezi distanční a prezenční výukou byly viditelné hlavně ve využívání map, atlasů a glóbů. Během prezenční výuky využívali atlasy, mapy, glóby v 85 % všichni dotazovaní, ale v distanční výuce využití těchto pomůcek kleslo o 42 %. Současně využití výukových materiálů jako jsou pracovní listy, časopisy, schémata, video ukázky kleslo o 6 %. Využití prezentací zůstalo poměrně stejné, zvýšilo se o zanedbatelné 1 %. Výsledky jsou názorně ukázány na Obr. 4. Zároveň je třeba zohlednit fakt, že otázky byly částečně formulovány jinak a aktivní využití atlasů, map a glóbů v distanční výuce nemusí reflektovat rozdílnost s prezenční výukou, kdy byla formulována otázka „*Při hodinách zeměpisu využíváme atlasy, mapy, glóby*“.



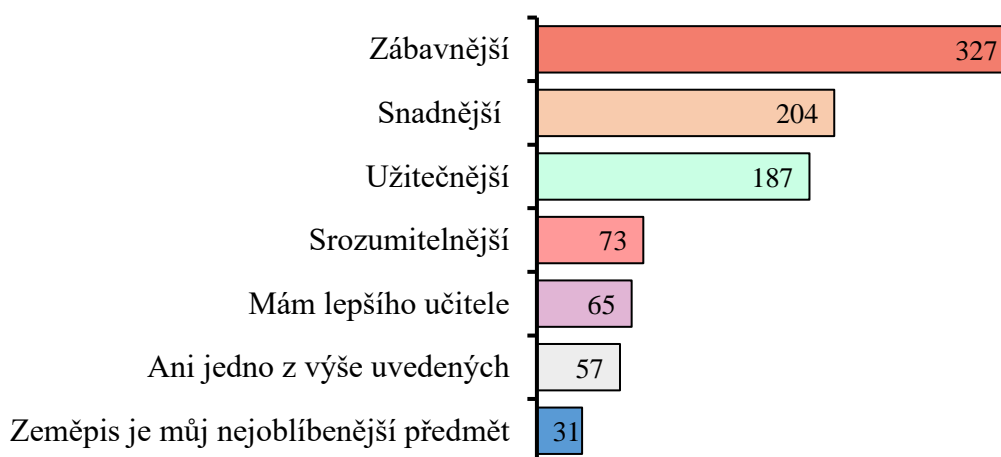
**Obr. 4:** Využití pomůcek ve srovnání s prezenční a distanční výukou (Zdroj: dotazníkové šetření, vlastní zpracování)

Zeměpis ve srovnání s ostatními předměty byl řazen mezi ty více oblíbené, přestože zeměpis jako nejoblíbenější předmět označilo pouze 5 % žáků. Zároveň jej 3 % žáků označilo za svůj nejméně oblíbený předmět. Tato hodnota byla nejmenší měřená ze všech zjišťovaných předmětů. Největší počet žáků řadí jako svůj nejoblíbenější předmět Tělesnou výchovu (34 %), ale tato hodnota může být ovlivněna jednou školou v rámci dotazníkového šetření, ve které se nacházely sportovně založené třídy (51 % žáků ze sledované školy označilo tělesnou výchovu za nejvíce oblíbený předmět z celkového počtu 158 žáků dané školy.) Zároveň bylo zjištěno, že mezi vybranými předměty v rámci dotazníkového šetření se zeměpis umístil na 3. místě, po spočítání průměru ze všech zjištěných hodnot u daných předmětů. Podrobněji jsou předměty zobrazeny na Obr. 5.



**Obr. 5:** Vypočítané průměry oblíbenosti předmětů od nejoblíbenějšího (Tělesná výchova) po nejméně oblíbený (Fyzika) (Zdroj: dotazníkové šetření, vlastní zpracování)

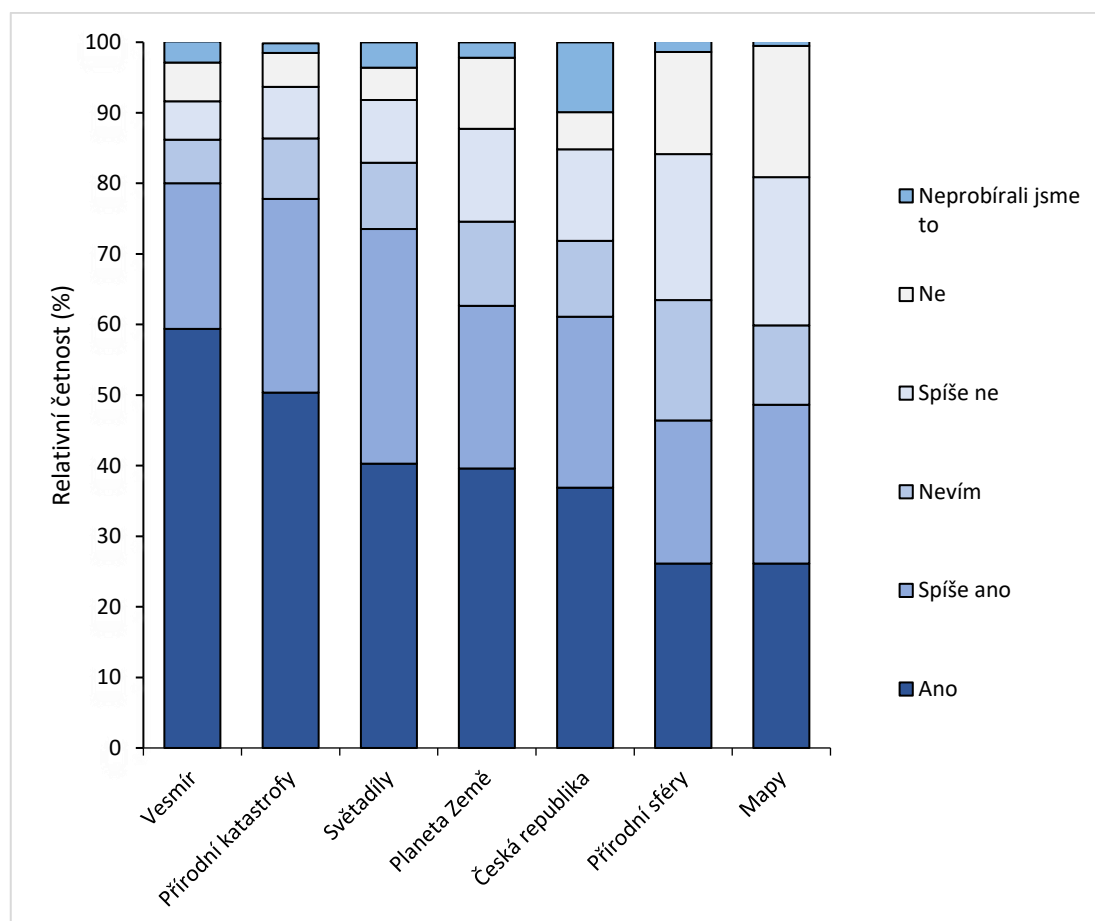
Předmětem zájmu byla též otázka důvodu vyšší oblíbenosti jiného předmětu než právě zeměpisu. Žáci měli na výběr ze 7 možností, tedy zda je předmět zábavnější (56 %), snadnější (32 %), užitečnější (35 %), srozumitelnější (12 %), vyučuje ho lepší učitel (11 %), nebo jestli je zeměpis jejich nejoblíbenějším předmětem (5 %). Pokud byla jejich odpověď jiná než z uvedeného výběru, volili položku „*ani jedno z výše uvedených*“. Této poslední možnosti využilo 10 % dotázaných. Procentuální hodnoty byly vypočítány z celkového souboru žáků pro každou položku zvlášť, neboť žáci měli možnost uvést více možností v odpovědi. Počet celkových odpovědí je znázorněn na Obr. 6.



**Obr. 6:** Otázka „*Proč máš jiný předmět raději než zeměpis?*“ Uvedeny jsou počty odpovědí na jednotlivé otázky. (Zdroj: Dotazníkové šetření, vlastní zpracování)

Zároveň se zjišťovala oblíbenost mezi zeměpisem a přírodopisem, měřená v pořadí od 1 do 9. Výsledky ukazují, že chlapci řadili do popředí spíše zeměpis ( $x=5,65$ ), než přírodopis ( $x=4,74$ ). U dívek byly výsledky vyrovnanější s menším rozdílem, kdy zeměpis řadily spíše níže ( $x=5,29$ ) než přírodopis ( $x=5,34$ ). Zároveň byl zjištěn i rozdíl mezi dívkami. Dívky, které bydlí na vesnici, řadily v rámci oblíbenosti přírodopis výše ( $x=5,52$ ) než zeměpis ( $x=5,38$ ).

Oblíbenost témat byla zjišťována pomocí pětistupňové škály. Zaznamenané odpovědi v Obr. 7 jsou relativní četnosti z daných položek. Vesmír byl označeno za nejoblíbenější téma u žáků, kdy obdobně dopadly přírodní katastrofy následované světadílly. Položka map nebyla tak oblíbeným tématem u žáků, stejně jako přírodní sféry Země (26 %).



**Obr. 7:** Relativní četnosti oblíbenosti témat u celkového počtu respondentů  
(Zdroj dat: dotazníkové šetření, vlastní zpracování)

## 9.2 Kvalitativní výzkum

### Otázka č. 1: Myslíte si, že zeměpis patří mezi oblíbenější předměty, nebo naopak mezi ty méně oblíbené předměty?

Respondenti A, C, D2, E a G uvedli, že zeměpis patří mezi ty oblíbenější předměty. **Respondent B** nebyl schopen na tuto otázku odpovédět, jelikož ji nemohl posoudit, protože žáci by v každém předmětu vyučujícím odpovéděli, že předmět, který zrovna mají, je baví, ale přitom to tak vůbec nemusí být. Zároveň **respondent D1** odpovéděl na otázku tak, že si vždy myslel, že zeměpis patří mezi ty oblíbené předměty. Ale po průzkumu názorů od kolegů či známých zjistil, že to tak vůbec nemusí být. Po položení otázky, zda žáky baví zeměpis, odpovéděl pouze jeden žák z celé třídy, že ano. **Respondent F** zařadil zeměpis spíše do středu a výše by řadil spíše výchovy, jako je třeba tělesná výchova a níže například matiku nebo fyziku, jakožto náročnější předměty. Respondent **G** ještě doplnil otázku s tím, že během distanční výuky mu připadá, že jsou všechny předměty v rámci oblíbenosti skoro stejné, ale zároveň je podle něj méně oblíbená chemie (jeho aprobovaný předmět).

### Otázka č. 2: Objevuje se v rámci zájmu či oblíbenosti zeměpisu rozdíl v porovnání mezi dívkami a chlapci?

**Ano – kluci:** Respondent **E** si myslí, že je větší oblíbenost zeměpisu u chlapců než u dívek, stejně to uvedl i respondent **C**. Respondent **A** potvrdil stejnou myšlenku jako měl respondent **E** a **C** a zároveň dodal, že kluci jsou lepší v tom, aby viděli veškeré souvislosti **narozdíl** od dívek, které se učí danou látku hlavně kvůli dobrým známám.

**Ano – holky:** Respondent **D2** odpovéděl, že si myslí, že je zájem spíše u dívek, protože jsou svědomitější při práci a učivo je nadchne více než chlapce.

**Nevidí rozdíl:** Respondent **G** neuvedl, že by byl viditelný rozdíl mezi pohlavím a zároveň doplnil, že záleží na třídě. Někde údajně vyniká chlapec, někde zase dívka. Respondent **F** uvedl, že záleží v tomto ohledu na probíraném učivu, protože kluci mají lepší orientaci, tím pádem třeba budou mít větší zájem o regionální zeměpis. Respondent **D1** uvedl, že nelze přímo určit u koho je ten předmět oblíbenější, protože je to hodně individuální. Dívky třeba mají větší ambice k tomu získávat dobré známky na rozdíl od kluků, kterým o známky moc nejde. Když už projeví nějaký zájem, tak v tom vidí spíše vnitřní motivaci. Respondent **B** uvedl, že v tom nevidí velký rozdíl, ale stejně jako respondent **D2** uvedl, že dívky jsou svědomitější, ale zároveň se učí

více věci nazpaměť než chlapci, kteří spíše o daných tématech mají větší přehled a jsou schopnější při práci s atlasem než dívky.

### **Otázka č. 3: Jaké aspekty podle Vás ovlivňují zájem o zeměpis?**

**Učitel** – respondent **A**, respondent **B**, respondent **C**, taktéž respondent **D1**, **D2**, **F**

**Proč?** Respondent **A**: Prvně žáci musí poznat, že to i učitele baví, poté je i možné, že z neoblíbeného předmětu se stane oblíbenější předmět, pokud ho vyučuje dobrý učitel. Zároveň i toho učitele to musí bavit z důvodu, aby dokázal žáky nadchnout. Respondent **B**: Určitě hraje nějakou roli, protože **žáci** musí učiteli důvěřovat, aby mu dokázali naslouchat. Respondent **C**: Jedná se podle něj o hlavní aspekt, který ovlivňuje oblíbenost předmětu na základních školách, jenž se může měnit v závislosti na studiu a případné proměně (výměně) učitele, kdy se i z neoblíbeného předmětu může stát oblíbeným předmětem u žáka a naopak. Respondent **D1** dal příklad, že pokud po žácích učitel křičí, tak se žáci na tu hodinu nebudou těšit, ale spíše se budou soustředit na to, jestli je zase neseřve než na celkovou látku předmětu. Ale zároveň si nemyslí, že i výborný učitel dokáže udělat z neoblíbeného předmětu ten oblíbený. Respondent **D2** uvedl, že žáka můžou ovlivnit určité sympatie a charisma učitele, jestli dokáže žáky zaujmout. A po změně učitele se i z neoblíbeného předmětu může stát oblíbenější, pokud mu ten nový učitel více „sedne.“ Respondent **F** uvedl navíc od výše zmíněných, že by se mohlo stát, že i z oblíbeného předmětu, se stane neoblíbený, pokud dojde ke změně učitele, který je pro žáka neoblíbený, nemá k němu takovou důvěru a popřípadě jsou tam určité neshody. Tímto by se současně i snížil zájem daného žáka o předmět.

**Téma** – respondent **A**, respondent **C**, respondent **E**, respondent **F** (podrobněji rozebráno v otázce č. 5 a 6.)

**Vlastní zkušenosti a poznatky** – Respondent **D2** je toho názoru, že když žák zjistí, že o dané problematice něco ví, dá to najevo v hodině a je za to pochválen, tak ho to zároveň motivuje a zájem o předmět se u něj zvyšuje.

**Motivace** – Respondent **C** taktéž připomněl, že je důležité žáky určitým způsobem motivovat, využívat prezentací, videí a zároveň látku prolínat s veřejným děním. Pokud si dají žáci všechny souvislosti do sebe, a zjistí, že vše souvisí se vším, tak ten zájem k zeměpisu pochází již od nich samotných.



**Předchozí zkušenost** – respondent **F** uvedl jako další aspekt, který může ovlivnit zájem daného žáka k předmětu zeměpis, určitou předchozí zkušenost získanou během výuky na 1. stupni, kde se poprvé seznamují s tematikou zeměpisu. Podle respondenta je to velmi důležitý okamžik, který předurčuje to, s jakým postojem k zeměpisu přechází žáci na 2. stupeň.

#### **Otázka č. 4: Jsou žáci aktivní ve výuce?**

U všech respondentů byla po žácích vyžadována aktivita a zároveň jsou do výuky zařazeny aktivizační metody. Učitelé se v rámci hodin většinou doptávali na určité pojmy v rámci prezenční, ale i distanční výuky. Například respondent **A** si s žáky neustále povídá v rámci hodin, aby byli schopni si dát látku do souvislosti s něčím, co už znají, a aby o daném pojmu přemýšleli. Respondent se často doptává otázkou „*proč to tak je?*“ Zároveň vymýšlí různé aktivity, např. soutěž ve hledání pojmů v atlase, v rámci opakování různé kvízy, pracovní listy, hledání indicií, křížovky. Ale ani u jedné školy se nestalo, že by aktivní byli všichni žáci. V každé třídě se našli žáci, kteří byli spíše pasivní ve výuce.

#### *Změna v rámci distanční výuky v aktivitě:*

Respondent **A**: Uvedl, že jsou žáci, u kterých ví, že se jich na nic nemůže ptát, protože mu neodpoví. Ne z toho důvodu, že by neznali odpověď, ale spíše z toho důvodu, že se stydí či bojí něco říct. V rámci distanční výuky se to ještě více posílilo a od některých žáků už neslyší skoro nic. Zároveň ale uvedl, že jsou i žáci, kteří nebyli aktivní v prezenční výuce, ale v rámci distanční výuky se najednou nebojí zeptat, přihlásit se či mluvit, protože se cítí doma příjemněji než ve škole.

Obdobnou změnu pozoroval respondent **E**, kdy u těch stydlivějších žáků se zvýšila aktivita tak, že se v případě nepochopení látky ptají, odpoví na otázky, píší, pozdraví.

Stejně zvýšenou aktivitu pozoroval i respondent **B**, i když v jiném předmětu, kdy se projeví žáci takovým způsobem, že byl sám překvapen jejich znalostmi.

Zpozorována byla i další proměna u respondenta **C**, kdy jednomu žákovi, jenž byl pomalejší v prezenční výuce, tato situace vyhovuje více než dříve, protože má čas si dané věci rozvrhnout. S tímto se mu zlepšilo i hodnocení, přičemž nepředpokládá, že by tak bylo opisováním během zkoušení.

Menší proměnu v aktivitě u stydlivějších žáků zpozoroval i respondent **D1**. Uvedl, že se zvýšila aktivita některých jedinců, kteří v hodinách prezenční výuky nebyli skoro vůbec aktivní a nyní alespoň do chatu v rámci online hodiny odpoví na otázku, mluvit však nezačali ani tak. Zároveň byla pozorována snížená aktivita u studentů 9. ročníku.

Respondent **F** uvedl, že jsou žáci, kterým online výuka vyhovuje o dost více a celkové hodnocení a žákův projev se otočil k lepšímu. Zároveň ale uvedl, že na začátku distanční výuky byla aktivita žáků tak o 50 % vyšší než nyní.

Všichni respondenti zároveň pozorovali pokles v aktivitě u všech žáků během distanční výuky i z důvodu toho, že nemají možnost donutit žáky reagovat. A zároveň respondent **D2** poznamenal, že je těžší vtáhnout žáky do výuky.

#### **Otázka č. 5: Jaké téma žáky nejvíce baví?**

Respondent **A**: Vesmír, který je pro ně zajímavý a přírodní sféry, které jsou pro ně nové (6. třída), v regionální geografii je baví spíše zajímavosti, kterými je možné žáky zaujmout, protože nemají ještě tak velký rozhled, jako žáci na středních školách, kteří už o dané tématice něco ví.

Respondent **B**: Světadíly, které jsou podle daného respondenta považovány za nejzajímavější ze všech témat (probírají se v 7. a 8. třídě), zároveň i vesmír.

Respondent **C**: Přírodní katastrofy a Světadíly (6. a 7. třída).

Respondent **D1**: Světadíly mimo Evropu.

Respondent **D2**: Česká republika a Evropa, protože se snaží učit žáky spíše ty zajímavá místa, která v České republice a Evropě máme, přičemž základní informace spíše omezuje (8. třída).

Respondent **E**: Vesmír, Světadíly (6. a 7. třída), zároveň ale uvádí, že velmi záleží na tom, jak dané téma učitel podá. Respondent E se například snaží oživit výuku vlastními fotografiemi či zážitky z cest.

Respondent **F**: Vesmír – nejzajímavější, využití pokusů.

Respondent **G**: Světadíly, protože je zde největší možnost oživení výuky pomocí her a zajímavostí, jež zvyšují oblíbenost daného téma.

V této otázce se všichni shodli na tom, že žáky baví vesmír. Česká republika byla spíše řazena v rámci oblíbenosti individuálně a více reakcí směřovalo k závěru, že Česká republika žáky moc nebaví, pokud se v rámci učiva nejedná o zajímavosti, jako jsou národní parky či místa, která se dají zařadit mezi možné tipy na výlety.

#### **Otázka č. 6: Jaké téma žáky nebaví?**

Respondenti **A, D2, E, F** odpověděli, že žáky nebaví hospodářský zeměpis.

Respondent **B**: Krajinná sféra a pojmy, které se učili v 6. třídě pro ně byly náročné a hodně se při testech trápili.

Respondent **C**: Česká republika, protože se probírá až moc do detailně.

Respondent **D1**: Evropa a Česká republika, ale v rámci České republiky respondent odpověděl, že ho taky moc nezajímá a nedokáže podat toto téma tak zajímavě, jak by chtěl, což se odráží na výsledném zájmu žáků o dané téma.

Respondent **G**: Česká republika a její přírodní podmínky. V rámci světových organizací nechal prezentovat žáky 9. tříd a osvědčilo se mu, že žáky bavilo prezentování.

#### **Otázka č. 7: Myslíte si, že hodnocení, které žáci dostanou na vysvědčení, je odrazem zájmu žáka o daný předmět?**

Respondent **A**: Spíše nesouhlasí. Protože dívky se učí věci nazpaměť, aby měly jedničku na rozdíl od chlapců, kteří dostávají i dvojky z testů, avšak v porovnání s dívkami mají o předmět větší zájem a ví více praktických věcí. Z toho důvodu taky daný respondent zohledňuje i aktivitu v hodině a praktické znalosti.

Respondent **C**: Pokud žáci dostávají dlouhodoběji špatné známky, může se vytratit prvotní zájem o předmět. Na škole jsou známky hodně ovlivněny jak žáci, tak následně i rodiče. Pokud se jedná o žáky 9. tříd, tak v případě následného pokračování na střední odborné škole už jsou pro ně známky ze zeměpisu spíše nepodstatné.

Respondent **D2**: Spíše ano. Sice už respondent trochu slevil ze svých nároků a uvádí, že dříve zájem šlo na známkách vidět více. Zároveň se nebojí dát špatnou známku i nyní, pokud je některý žák neaktivní a nedělá ani domácí úkoly. Zároveň uvádí, že i písemky jsou nyní lehčí kvůli tomu že chce, aby si žáci z výuky něco odnesli. Ale i po zmírnění nároků na žáky lze na těch známkách vidět jejich zájem.

Respondent **E**: Hodnotí jak známky, tak celkový přístup v hodině, proto se i někdy přiklání i ke zlepšení známky. Současně upozorňuje, že známky z testů nemusí odpovídat znalostem daného žáka. Ale určitým způsobem známky ovlivňují zájem. Ale i ti, kteří mají horší známky, se obvykle na zeměpis těší.

Respondent **F**: Ano. Neaktivní žáky musí nějakým způsobem hodnotit oproti těm, co se snaží. Ale nejedná se o to, že by žáci měli negativní vztah přímo k zeměpisu, spíše to zahrnuje ty žáky, kteří jsou neteční ve všech předmětech.

Respondent **G**: Znamky v současné době nemají takovou vypovídající hodnotu, protože při testech mohou podvádět a někteří žáci se i přiznali, že je lehké podvádět. Na druhou stranu je baví testování online.

### **Otázka č. 7: Jak probíhá prezenční výuka zeměpisu?**

Respondent **A**: Každá výuka u respondenta probíhá trochu jinak. Pokud dobírají látku, tak je v hodině opakování pomocí určitých her. S atlasem pracují každou hodinu, pokud to v konkrétním tématu lze, snaží se stále doptávat na logické souvislosti, aby si žáci dokázali spojit znalosti s něčím, co už znají, třeba nějakým zážitkem. Samostatné práce daný respondent moc nedává, protože takový způsob výuky je pro něj nezajímavý a spíše rád se žáky diskutuje.

Respondent **B**: Pokud jsou žáci ve škole, tak pracují hodně s mapou, obdobně jako v distanční výuce. Též různě mezi sebou soutěží v rámci hledání pojmů na mapě. Výpisky z hodin nedělá ani v prezenční výuce. Žáky učí tak, aby si vše mohli najít v učebnici nebo v atlase.

Respondent **C**: Uvedl, že si vystačí s prezentací, křídou a tabulí, protože velký zájem o zeměpis na současné škole nezaznamenal. Ale využívá zároveň často otázku „Proč?“, aby si spojili pojem s něčím, co už znají.

Respondent **D1**: Jedná se spíše o frontální výuku s aktivizačními prvky. Práce s mapou jsou nedílnou součástí výuky a zároveň se snažím žákům pouštět videa, fotky a nechávám je pracovat i s Google Earth.

Respondent **D2**: Na začátku žáky zkouší, potom probíhá výklad spojený s edukačním videem, kterým se snaží namotivovat žáky. Pomůcky využívá, pokud to v hodině jde, např. atlasy nebo mapy. Následuje shrnutí, zápis, a ke konci hodiny se ptá, co je zaujalo a co si z výuky pamatují.

Respondent **E**: Výuka probíhá s využitím prezentace, map, někdy i využití starších foliovaných materiálů (obrázky posbírané v průběhu let z časopisů, encyklopedií apod.) Žáky zkouší ve výuce. Pokud žáci něco neví, tak občas nedokáže být úplně příjemný, jak sám přiznává.

Respondent **F**: Využívání prezentací, aktivizačních metod, her ve skupinkách po dvou nebo po čtyřech, aby do hodiny zapojil i ty neaktivní žáky, dále žákům dává obrysové mapy, atlasy. Každá hodina se skládá z část teoretické a praktické části. Daný respondent ale zatím nemá ucelenou formu výuky, jelikož stále zjišťuje, co žáky baví a nebaví.

Respondent **G**: Respondent využíval v rámci opakování formu barevných čtverečků, kdy za každou správně zodpovězenou otázku během výuky dostali čtvereček. Pokud byli žáci hodně aktivní, věděli odpovědi na otázky a dostali dostatečný počet čtverečků, tak dostali za odměnu jedničku. Po opakování se probírá nové téma, u kterého se píše zápis na tabuli, popřípadě využívá prezentaci. Následně žáci dostávají pracovní list, kde si nové téma procvičí. Na konci hodiny následuje shrnutí. Aktivita je spíše přenechávána na žáky.

### **Otázka č. 8: Jak probíhá distanční výuka zeměpisu?**

Respondent **A**: Průběh výuky se změnil v tom, že jsem musel trochu poupravit učivo, aby se dalo stihnout alespoň to nejdůležitější. Ale není to zase tak velký problém, protože žáci často při vypracování pracovních listů hledají na internetu a tím si i rozšiřují znalosti sami. Písemky v rámci distanční výuky nepíší a známku dostávají za aktivitu, práci na pracovních listech a úkolech. Jinak se stále snažím s žáky komunikovat, ptát se jich, ale přes online hodinu to je složitější a odpovídají spíše stále ti samí.

Respondent **B**: V průběhu online hodin využívají atlasy, knížky, pracovní sešity nebo jim zasílá edukační videa. Zároveň také využívá možností slepých map na internetu. Neučí je však stylem, aby se pojmy naučili nazpaměť, ale tak aby pojmy uměli najít na mapě. Výpisky z hodin dělají minimálně. Také se snaží o to, aby různé přírodní jevy a památky uměli hlavně poznat a zařadit do určité oblasti. Takže i v rámci písemného zkoušení jsou zařazovány obrázky různých úkazů, památek či zajímavostí týkajících se téma, které zrovna probírali. I v rámci písemného zkoušení mají k dispozici atlas.

Respondent C: Formou online hodin, kdy jim odprezentuje určitou část látky a poté si z této hodiny dělají výpisky. Zápisy danému respondentovi posílají jednou za měsíc, aby měl přehled, jestli dělají zadanou práci. Testy píšou stejně jako v prezenční výuce. Na každou hodinu mají žáci vypracovat materiály spojené s opakováním probrané látky.

Respondent D1: Stíhají probrat méně učiva, neboť výuka jde pomaleji než v prezenční výuce.

Respondent D2: Stejně jako v prezenční výuce s tím rozdílem, že poklesla aktivita žáků a tím pádem je doptávání složitější.

Respondent E: Jednu hodinu týdně mají online výuku a druhou mají zadaný pracovní list, ve kterém se nachází např. křížovky, otázky na určité téma, foto kvíz apod. Snaží se udělat výuku spíše zajímavější a nechce je odradit od zeměpisu, protože se na hodiny zeměpisu většinou žáci těší.

Respondent F: Využívá k výkladu prezentaci, pracuje s atlasem, v rámci distanční výuky využívají žáci k vyhledání určitých pojmů a plnění jednotlivých úkolů internet, aby se naučili dané věci správně vyhledávat. Výuku se snaží spíše stavět na aktivitě žáků.

Respondent G: Prvních 10-15 minut z online výuky je věnováno opakování, aby se rozmluvili, obdobně jako v prezenční výuce, a pokud je někdo hodně aktivní, tak si k sobě zapisuje jedničky za aktivitu. Poté následuje výklad nového tématu, procvičování nebo online testy. Žáci se i během prezentace ptají a doplňují je o své zážitky. Komunikace je však s žáky horší, zejména co se týče 9. třídy.

#### **Otázka č. 9: Myslíte si, že zájem o zeměpis v průběhu let narůstá nebo spíše klesá?**

Respondent A: Nepozoruje žádnou změnu.

Respondent B: Nemyslí si, že se nějakým razantním způsobem změnil zájem o zeměpis v průběhu let u žáků, ale spíše proběhla změna v přístupu pedagoga k danému předmětu. Protože dříve spíše výuka zeměpisu byla založena na memorování pojmů než na praktickém využití. Zároveň uvedl, že v rámci možností cestování se ten zájem mohl navýšit, protože pokud ten žák cestuje, tak může ty znalosti využít i ve výuce.

Respondent **D1**: Ne, spíše se zvýšila důležitost daného předmětu, kvůli současné situaci. A do hodin zeměpisu je to potřeba zahrnovat a žáky neustále seznamovat s děním okolo sebe (např. vztahy mezi jednotlivými státy)

**Otázka č. 10: Myslíte si, že žákům současná situace vyhovuje?**

Respondent **A**: Není toho názoru, uvádí že tak 90 % se těší už do školy, jen 9. ročník už to spíše neřeší, protože ví, že by jim to do přijímacích zkoušek moc nepomohlo. Ale většině už chybí ten kolektiv. Zároveň ale uvedl, že někteří žáci mají z návratu do školy stres, hlavně ti, kterým nevyhovuje být v tom kolektivu a už si odvykli a nyní se budou muset vrátit po dlouhé době pro ně nekomfortního prostředí.

Respondent **B**: Myslí si, že si žáci začali zvykat na to být doma. A někteří žáci mu říkají, že se jim lépe učí doma.

Respondent **C**: Uvádí, že se spíše těší do školy tak okolo 70 %, ať už kvůli spolužákům, nebo proto, že potřebují určitou změnu.

Respondent **D1**: Myslí si, že 50 % to vyhovuje a 50 % se těší do školy. Ale spíše by se chtěli vrátit kvůli spolužákům.

Respondent **D2**: Nesouhlasí, uvádí, že už většina se chce vrátit do školy.

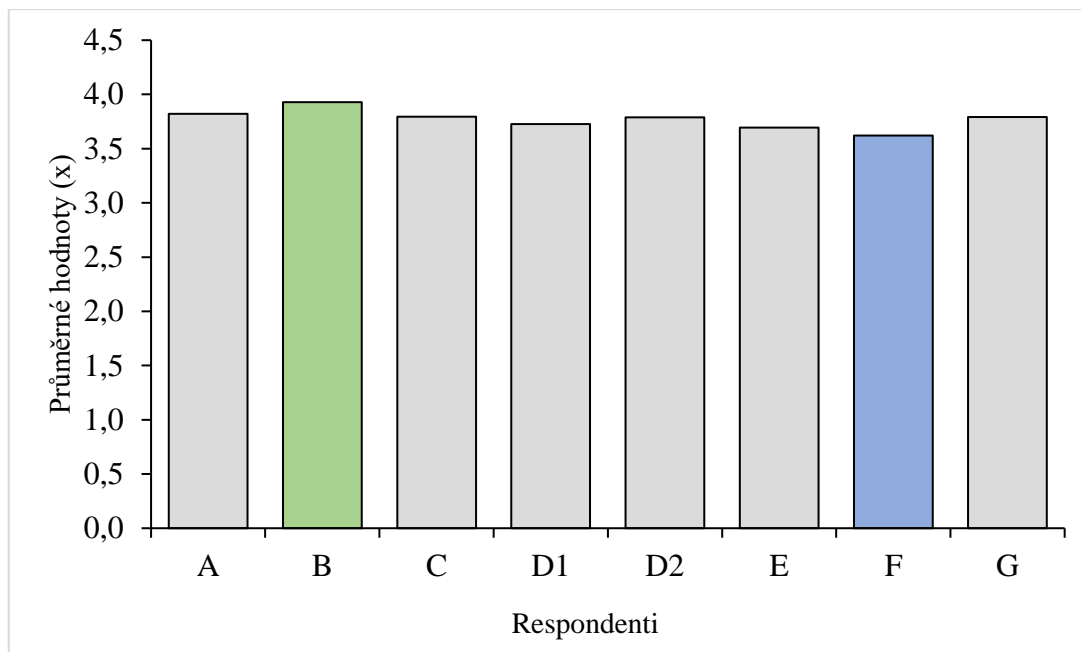
Respondent **E**: Nesouhlasí, žáci se těší do školy, si asi ne tak na ty učitele, ale spíše na spolužáky.

Respondent **F**: Nesouhlasí. Uvedl, že žákům už chybí sociální kontakt, ale zároveň se vyskytují i žáci, kterým ta distanční výuka vyhovuje více skrz zdravotní problémy, kteří v rámci prezenční výuky měli vysokou absenci a díky distanční výuce se snížila.

Respondent **G**: žáci mu připadají nyní spíš rezignovaní, ale ze začátku z toho byli nadšení, že budou doma.

Ve sledované proměně zájmu mezi ročníky, bylo zmiňované nejen probírané téma, které by mohlo ovlivnit výsledný postoj v rámci ročníku a také to, že žáci 9. tříd mohou mít nižší zájem o předmět nejen proto, že mají komplexnější přehled o zeměpisu, ale také z toho důvodu, že mají před přijímacími zkouškami a v některých školách už nebyli tak aktivní a neměli zájem se o dané látky zajímat. Tento trend byl zjištěn u škol **E** a **D**.

U respondenta **F** bylo zjištěno, že u žáků 8. a 9. tříd se musí zájem o předmět neustále probouzet a vymýšlet různé aktivity, jak tu výuku obohatit, například určitým terénním cvičením.



**Obr. 8** Žáci jednotlivých vyučujících a jejich postoje s vyznačenou nejvyšší hodnotou  $x=3,93$  a zároveň i nejnižší hodnotou  $x= 3,62$  (zdroj: dotazníkové šetření, vlastní zpracování)



## Závěr

Hlavním cílem bakalářské práce bylo zjistit jaké postoje mají žáci druhého stupně základních škol k předmětu zeměpis a jestli se mění na základně určených nezávislých proměnných. Na základě tohoto cíle byly vymezeny nezávislé proměnné jako pohlaví, bydliště, poloha školy, pohlaví učitele, hodnocení na vysvědčení, ročníku či způsobu výuky učitele.

Zjištěné výsledky nám ukazují, že žáci mají spíše pozitivní postoj k zeměpisu obdobně jak v další studii provedenou na Slovensku (Karolčík, et al., 2019), zároveň vyvrací fakt, že by se učili více pojmů nazpaměť jak bylo zjištěno ve studiích (Murlarczyk, 2011; McTeer, 1979). Rozdíl mezi pohlavím nebyl nalezen stejně jako u studií provedených u nás i v zahraničí (Karolčík, et al., 2019; Kubiátko, et al., 2012; Sakar, et al., 2015). Taktéž nebyl zjištěný rozdíl v postoji mezi žáky vesnických a městských škol na rozdíl od studie od Sakar, De a Maiti (2015), kde pozitivnější postoj k zeměpisu měli žáci vesnických škol.

Nebyl prokázán statisticky významný rozdíl mezi postojem a ročníkem stejně jako ve studii (Karolčík, et al., 2019), která zároveň uváděla, že 9. ročníky měly nejvíce pozitivní postoj k zeměpisu ze všech ročníků, ale z výzkumu prováděného v této bakalářské práci bylo zjištěno, že žáci 9. tříd měli nejnižší hodnotu postoje k zeměpisu ze všech ročníků. Zároveň jsou výsledky srovnatelné se studií provedenou v České republice (Kubiátko, et al., 2012), kdy zjištěná hodnota postoje byla vyšší u žáků 6. ročníků oproti žákům z 9. třídy. V tomto výzkumu byl zjištěn také menší rozdíl, ale statistická významnost mezi 6. ročníkem a 9. ročníkem nebyla prokázána.

Ve studii provedené Tomalem (2010) bylo zjištěno, že pozitivní postoj k předmětu ovlivňuje přístup a oblíbenost vyučujícího. Na základě zjištěných výsledků v této práci můžeme tento výrok potvrdit jak z části kvantitativního výzkumu, kdy většina žáků byla toho názoru, že je učitel ovlivňuje v míře oblíbenosti předmětu, kdy z větší části se jednalo o žáky s pozitivním nebo spíše pozitivním postojem a současně uváděli, že jim daný učitel vše dokáže dobře vysvětlit. Zároveň i z kvalitativního výzkumu, kdy respondenti uváděli, že hlavním aspektem, který ovlivňuje oblíbenost daného předmětu řadili učitele.

Zeměpis mezi své dva nejoblíbenější předměty řadí 17 % žáků, zjištěná hodnota je sice vyšší než ve studii od Sack a Petersen (1998), ale v této práci nebyly zohledněny

všechny vyučovací předměty a byla nezáměrně vynechána oblast „člověk a společnost“, takže procento by se mohlo přidáním těchto předmětů ještě snížit, tím pádem se nemůže zjištěné procento považovat za konečné. Zároveň se dá vyloučit, že by předmět patřil do těch nejméně oblíbených předmětů u žáků. Řadil by se spíše do středu v rámci oblíbenosti u žáků v porovnání s ostatními předměty. Současně žáci, kteří řadili předmět zeměpis mezi své 3 nejoblíbenější předměty měli více pozitivní postoj než ti, kteří řadili předmět na 4.-6. místo nebo mezi nejméně oblíbené předměty.

Zároveň se zjistila proměnlivost postoje v souvislosti s hodnocením na pololetní vysvědčení, kdy žáci, kteří měli hodnocení „výborný“ a „chvalitebný“ měli pozitivnější postoj k předmětu než žáci, kteří byli hodnoceni „dobře“ a „dostatečně.“ Autorka práce nenalezla studii, která by se zaměřovala na podobnou tematiku v rámci předmětu geografie. Ale v rámci kvalitativního výzkumu bylo zjištěno, že lepší známky sice nereflektují zájem žáka o ten předmět, protože někteří se můžou snažit hlavně o dobré hodnocení, ale zároveň ty horší známky reflektují jeho nezájem k předmětu.

Také byl zjištěn rozdílný postoj u žáků, které učila žena, a které muž. Žáci, které učila žena měli pozitivnější postoj než ti, které učil muž. Obě výsledné hodnoty spadají do kategorie spíše pozitivního postoje. Obdobně jako u hodnocení nebyl nalezen odpovídající výzkum na uvedenou proměnou. V rámci kvalitativních rozhovorů nebyl zjištěn zásadní rozdíl ve způsobu výuky jednotlivých učitelů, který by mohl získané výsledky ovlivnit. Ale zároveň se musí zohlednit i stanovisko, že neodpovídali pouze žáci daných učitelů, ale celých škol.

V rámci kvalitativního výzkumu někteří respondenti udávali rozdílnost mezi chlapci a dívkami v zájmu či celkového přehledu v rámci geografie. Uváděli, že dívky jsou svědomitější a více se do daného předmětu učí než chlapci, kteří mají větší všeobecný rozhled a ty ambice na dobré výsledky nemají tak vysoké jako dívky.

Během provedených rozhovorů s jednotlivými učiteli byl zaznamenán jak pokles aktivity v rámci distanční výuky, tak zároveň individuální nárůst aktivity u žáků, kteří byli v rámci prezenční výuky neaktivní. Respondenti se domnívají, že by tento nárůst mohl být způsoben tím, že se žáci cítí více v bezpečí a mají větší pocit anonymity v online hodině než osobně ve třídě v kolektivu.

Zároveň byl zaznamenán i pokles zájmu v rámci distanční výuky, ačkoliv byli i žáci, kteří zájem o výuku zeměpisu projeví hlavně kvůli distanční výuce, což mohou být i výše zmiňovaní jedinci.

V rámci oblíbenosti daných témat nelze jednotně říct, jestli se zájem a oblíbenost zeměpisu ovlivňují. V 8. i v 9. třídě jsou rozdíly v rámci řazení jednotlivých témat, ale většina respondentů v rozhovorech uvedla, že vesmír patří mezi oblíbená témata. Toto se vyučuje v rámci učiva 6. třídy. Přičemž uvedli, že nejméně oblíbené téma je hospodářský zeměpis, který se vyučuje buď jako samostatné téma nebo v rámci světadílů.

Z uskutečněných rozhovorů nebyly zjištěny významné rozdíly v rámci způsobu výuky a zjištěného postoje a ani závislost na tom, že by daný učitel neměl vystudovaný přímo zeměpis nebo dokončené studium. Jediné, co bylo výjimečné, tak styl výuky u respondenta B, který veškerou výuku staví na hledání v atlasech a poznávání památek, přírodních úkazů na fotografiích a současně tato metoda měla i největší úspěch u žáků v rámci nejvyššího zaznamenaného postoje u daného respondenta. Ve studii provedené Biddulp a Adey (2004) se zabírali přímo tématem využití pomůcek a efektivního využití, kdy ze zjištěného údaje se dá konstatovat říct, že menší vliv na postoj vybraná učební metoda měla.

Další výzkum by se mohl zabývat postojem žáků víceletých gymnázií ve srovnatelném věku jako jsou žáci 6. až 9. tříd základních škol. A zjišťovat případné změny v rámci způsobu výuky na základních školách a víceletých gymnáziích v předmětu zeměpis.

## Resumé

Cílem bakalářské práce bylo zjistit postoje žáků druhého stupně základních škol a vliv nezávislých proměnných na postoje žáků k předmětu zeměpis. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 586 respondentů. Žáci měli spíše pozitivní postoj k předmětu zeměpisu. V rámci dotazníkového šetření nebyl zjištěn zásadní vliv pohlaví žáků, jejich bydliště, polohy školy ani navštěvovaného ročníku. Významný vliv na postoj žáků mělo hodnocení na vysvědčení, pohlaví učitele a oblíbenost daného předmětu ve srovnání s ostatními předměty. Polostrukturovanými rozhovory nebyl zjištěn výrazný rozdíl ve způsobu výuky daných učitelů.

The goal of the bachelor thesis was to found lower-secondary school pupils' attitude to Geography and the possibility of change to independent variables. Five hundred eighty-six pupils were involved in the survey. Pupils had relatively positive attitudes towards Geography. The influence of gender, residence, location of school and year of studies on pupils' attitude was not found. A significant difference in pupils' attitude was found in grade of school report, the sex of teacher and the subject's popularity compared to another subject. The semi-structured interview did not reveal a significant difference in teaching methods.

## Zdroje

BIČÍK, I., JANSKÝ, B., ČAPEK, R., ČERMÁK, Z., HOLEČEK, M., KRAJÍČEK, L. PERLÍN, R. a PŘIBYL, V. (2007) Příroda a lidé Země: učebnice zeměpisu pro střední školy. 2., upravené vydání. Praha: Nakladatelství České geografické společnosti. ISBN 978-80-86034-73-7.

BIDDULPH, M., ADEY, K. (2004) Pupil perceptions of effective teaching and subject relevance in history and geography at Key Stage 3. *Research in Education*. 71(1): 1-8.

CLARKE, O. C. (1972) A determination of Commonalities of Science Interests Held by Intermediate Grade Children in Inner-City, Suburban and Rural Schools. *Science Education*. 56(2): 125-136.

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. (2020) Školy a školská zařízení – školní rok 2019/2020 [tabulka]. Praha: ČSÚ. [cit. 04-04-2021]

GAVORA, P., JÚVA, V. a HLAVATÁ, V. (2010) Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

GÖKCE, N. (2009) The problems of geography education and some suggestions. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 9(2): 757-768.

CHRÁSKA, M. (2007) Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, Pedagogika (Grada).

KAROLČÍK, Š., ČIPKOVÁ, E., JURČÍKOVÁ, S., MÁZOROVÁ, H. (2019) Attitudes of Pupils in Lower Secondary Education towards Geography Subject. *Geographia Cassoviensis*. 13(1).

KOFFER, O. (2014) Postoje žáku 9. ročníku ZŠ k fyzicko-geografické a socioekonomické oblasti učiva zeměpisu. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky. PaedDr. Milan Kubiátko, PhD.

KUBIATKO, M., MRÁZKOVÁ, K., JANKO, T. (2011): Postoje žáků 2. stupně základních škol k vyučovacím předmětům zeměpis. *Pedagogika*, 61(3): 257-269.

MAREŠ, P., RABUŠIC, L. a SOUKUP, P.. (2015) Analýza sociálně vědních dat (nejen) v SPSS. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-(2007)

MCTEER, H. J. (2015) High school students' attitudes toward geography. *Journal of geography*, 78 (2): 55-56.

NAKONEČNÝ, M. (2009) *Sociální psychologie*. Praha: Academia.

NERUDOVÁ, L. (1989) *Vybrané problémy sociální psychologie*. Brno: Masarykova univerzita.

TOMAL, N. (2010) High school students' attitudes towards geography and question they wonder about. *Academic Journals: Scientific Research and Essays*. 5 (13): 1729-1733.

PRŮCHA, J. (2017) *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1228-7.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. (2021) Praha: MŠVP.

SACK, D., PETERSEN, J.F. (1998) Children's attitudes toward Geography: A Texas case study. *Journal of Geography*. 97(3): 123-131.

SAKAR, P., DE, K. K., MAITI, N. C. (2015) Attitude of School Students Towards Geography. *Research paper*. 5(1).