Univerzita Karlova

Přírodovědecká fakulta

Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje

Studijní program: Geografie se zaměřením na vzdělávání

Studijní obor: Geografie se zaměřením na vzdělávání – Matematika se zaměřením na vzdělávání

Jaroslav Konečný

ANALÝZA ÚSPĚŠNOSTI SOUTĚŽÍCÍCH KATEGORIE A V ZEMĚPISNÉ OLYMPIÁDĚ NA PŘÍKLADU OKRESU PRAHA-VÝCHOD

ANALYSIS OF THE SUCCESS CATEGORY A CONTESTANTS IN THE GEOGRAPHY OLYMPIAD ON THE EXAMPLE OF THE PRAHA-VÝCHOD DISTRICT

Bakalářská práce

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

Praha, 2024

Prohlášení:

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

V Praze dne 28.4.2024 Jaroslav Konečný

Poděkování

Nejdříve bych chtěl poděkovat vedoucímu mé bakalářské práce RNDr. Jakubu Jelenovi, PhD. za veškerou pomoc, rady a odborné vedení k mé práci. Dále bych chtěl poděkovat mé přítelkyni za oporu a trpělivost během celého období tvorby této práce. Rád bych také poděkoval své rodině za podporu, kterou mi při tvorbě práce projevovali. Nakonec bych také rád poděkoval všem respondentům, kteří byli ochotni se mého výzkumu zúčastnit, a bez kterých by tato práce nemohla vzniknout.

Abstrakt

Předkládaná bakalářská práce se zabývá analýzou úspěšnosti soutěžících kategorie A okresního kola Zeměpisné olympiády na základě jejich přípravy na soutěž. Pro analýzu byl zvolen modelový region Praha-východ. Cílem práce je analyzovat jakým způsobem se soutěžící připravovali na soutěž a jaké aspekty jejich přípravy hrály roli pro následný úspěch v soutěži. Dílčím cílem bylo zjistit, zda se mezi nejúspěšnějšími soutěžícími vyskytují žáci geograficky nadaní. Tyto cíle byli zúženy do několika výzkumných otázek, na které se za pomoci dotazníkového šetření a rozhovorů metodou focus groups hledají odpovědi. Bylo zjištěno, že příprava na soutěž je u soutěžících různá. Některé aspekty přípravy hrají důležitější roli v přípravě než jiné. Možným nedostatkem v připravenosti některých žáků může být malé nebo žádné zapojení ze strany vyučujících do procesu přípravy.

Klíčová slova

nadání v geografii, nadaný žák, příprava na soutěž, Zeměpisná olympiáda

Abstract

The present bachelor thesis deals with the analysis of the success rate of the competitors of category A of the district round of the Geography Olympiad on the basis of their preparation for the competition. The model region of Prague-East was chosen for the analysis. The aim of the thesis is how the contestants prepared for the competition and what aspects of their preparation played a role in their subsequent success in the competition. A sub-objective was to find out whether geographically gifted pupils are found among the most successful competitors. These objectives were narrowed down to a number of research questions to which answers were sought using a questionnaire survey and focus group interviews. It was found that the preparation for the competition varied among the competitors. Some aspects of preparation play a more important role than others. A possible deficiency in some students' preparedness may be little or no involvement by teachers in the preparation process.

Key words

aptitude in geography, gifted student, preparation for the competition, Geography Olympiad

Obsah

1 Úvod 7

2 Předmětové soutěže 8

2.1 Mezinárodní geograficky zaměřené soutěže 8

2.2 Příprava na předmětové soutěže 9

3 Zeměpisná olympiáda 11

3.1 Struktura a cíle soutěže 11

3.2 Struktura soutěžních testů a tematické zaměření soutěže 12

4 Nadaný žák 14

5 Typy učení 17

5.1 Motivace k soutěži 19

6 Specifické poruchy učení 21

6.1 Specifické vývojové poruchy učení 21

6.2 Neverbální poruchy učení a LMD 24

6.3 ADHD a ADD 24

7 Praktická část 26

7.1 Cíle a zaměření výzkumu 26

7.2 Metodika 26

7.2.1 Dotazníkové šetření mezi soutěžícími kategorie A 27

7.2.2 Dotazníkové šetření mezi vyučujícími soutěžících kategorie A 30

7.2.3 Focus groups s nejúspěšnějšími soutěžícími 33

7.3 Výsledky výzkumu 39

8 Závěr 46

9 Seznam zkratek 48

10 Seznam použitých zdrojů 49

11 Seznam grafů 52

12 Seznam obrázků 53
13 Seznam tabulek 54
14 Seznam příloh 55

1 Úvod

Hlavním cílem předkládané bakalářské práce je analyzovat a zhodnotit, jakým způsobem se úspěšní řešitelé okresního kola 26. ročníku Zeměpisné olympiády školního roku 2023/2024 připravovali na soutěž a zjistit, jaké aspekty přípravy stály za úspěchem těchto soutěžících. Dílčím cílem je zjistit, zda mezi nejúspěšnějšími řešiteli okresního kola soutěže jsou žáci nadaní v geografii. Pro výzkumnou část byly vzneseny čtyři výzkumné otázky:

- Jaká je role učitele při přípravě na Zeměpisnou olympiádu?
- Jsou žáci, kteří se na Zeměpisnou olympiádu připravovali, v soutěži úspěšnější?
- Jaké testové úlohy jsou obtížné i pro nejúspěšnější řešitele Zeměpisné olympiády?
- Jsou mezi nejúspěšnějšími řešiteli Zeměpisné olympiády žáci nadaní v geografii?

Předkládaná bakalářská práce má za cíl představit různé úhly pohledu na úspěšnost soutěžících v Zeměpisné olympiádě. Zabývá se přístupem vyučujících zeměpisu k Zeměpisné olympiádě, školním pozadím nejúspěšnějších soutěžících, ale i pohledem na málo úspěšné testové otázky. Na závěr je předložen obraz nejúspěšnějších soutěžících.

Okres Praha-východ byl vybrán jako modelový region, na kterém se budou analyzovat výsledky soutěže. Bezprostředně po konání okresního kola soutěže byli dotazníkovou metodou sesbírána data ohledně přípravy na soutěž jednotlivých soutěžících. Po zveřejnění oficiálních výsledků soutěže byli vybráni a kontaktováni nejúspěšnější soutěžící. S těmito žáky byli vedeny rozhovory metodou focus groups, aby bylo možné zpřesnit údaje o přípravě a jejím vlivu na úspěch v soutěži.

2 Předmětové soutěže

Žáci základních a středních škol se mohou účastnit celé řady předmětových soutěží. Tyto soutěže jsou většinou zaměřeny na určité školní předměty. Můžeme se tak setkat s Biologickou, Matematickou, Fyzikální nebo Zeměpisnou olympiádou. Dále sem patří například Matematický klokan nebo Pythagoriáda. Mezi méně tradiční soutěže, které nejsou oborově vyhraněné a zaměřují se na jiné schopnosti a dovednosti žáků, jsou například Prezentiáda nebo soutěže v piškvorkách nebo šachu.

Školní soutěže slouží k prohlubování kognitivních schopností žáků nebo k ověřování znalostí a dovedností nabytých ve škole. Rozvíjí zájem žáků o určité předměty a pomáhají tříbit jejich oborové zaměření. Některé soutěže, jako třeba Zeměpisná olympiáda, si kladou za cíl odhalovat nadané žáky a podporovat jejich specifické vzdělávací potřeby. Zároveň předmětové soutěže mohou sloužit jako reklama svým oborům. Spoluvytváří image oborovému vzdělávání a napomáhají tak obecné komunikaci mezi vědeckou odbornou činností a neodbornou veřejností (Kučerová, 2016).

Na příkladu geografie lze ukázat, jak Zeměpisná olympiáda pomáhá budovat image geografie jako vědního oboru. Zeměpisná olympiáda předkládá netradiční formou různá společenská i environmentální témata a ukazuje, že je lze vnímat jako „geografická“, i když ve společnosti většinou jako „geografická“ vnímaná nejsou. Do společnosti se pak dostává obraz geografie, jako disciplíny, která se může zabývat i některými naléhavými tématy například environmentální povahy. Tím se zvyšuje povědomí a zájem o geografii jako o vědní disciplínu a může růst i počet zájemců o studium geografie (Kučerová, 2016). Podobně mohou sloužit k marketingu vědeckých oborů i další předmětové soutěže.

2.1 Mezinárodní geograficky zaměřené soutěže

Existuje celá řada mezinárodních geografických soutěží. Mezi největší mezinárodní soutěže v oboru geografie patří především iGeo (Mezinárodní geografická olympiáda) a IESO (Mezinárodní olympiáda věd o Zemi). V rámci soutěže IESO se klade důraz na různorodost přírodovědných disciplín. Nejedná se o soutěž pouze v oblasti geografie, ale také geologie, meteorologie, oceánografie nebo ekologie. Cílem této soutěže je podpořit zájem žáků a veřejnosti o přírodní vědy a podpořit mezinárodní spolupráci žáků. Tato soutěž je pořádána

každoročně pro žáky středních škol (IESO, 2024). Čeští žáci se účastní soutěže IESO od roku 2016 a zaznamenali zde mnoho úspěchů (Zeměpisná olympiáda, 2024). Do soutěže se čeští žáci kvalifikují skrze dvě předmětové soutěže, a to Zeměpisnou a Geologickou olympiádu (Strašlipka, 2019).

Mezinárodní geografická olympiáda je každoroční geografická soutěž, kterou zaštiťuje Mezinárodní geografická unie (IGU). Cílem této soutěže je podněcovat zájem žáků o environmentální a geografická témata a vytvářet sociální kontakty mezi mladými lidmi z různých zemí světa. Účastní se jí žáci středních škol ve věku 16-19 let (iGeo, 2024). I do této soutěže se čeští žáci kvalifikují skrze celostátní kolo Zeměpisné olympiády. Češi se soutěže účastní od roku 2002 a bývají v ní úspěšní (Zeměpisná olympiáda, 2024).

Existuje celá řada dalších geografických soutěží, kterých se čeští žáci účastní nebo v minulosti účastnili. Jedná se například o Evropskou zeměpisnou olympiádu (EGEO), Central European Regional Olympiad (CERIGEO) nebo National Geographic World Championship (Zeměpisná olympiáda, 2024).

2.2 Příprava na předmětové soutěže

Soutěže jsou běžnou součástí života. Žáci se s různými formami soutěže setkávají i v běžné výuce. Nejedná se pouze o předmětové soutěže, kde žáci plní zadané úlohy a poměřují své znalosti či schopnosti v určitém předmětu. Jak popisuje Knotková (2008) ve své diplomové práci, tak se pojem soutěže dá chápat nejrůznějšími způsoby. Jako jeden z hlavních důsledků soutěživého prostředí chápe rozvoj konkurenceschopnosti. Soutěživé prostředí je pro školu přirozené a může vést k efektivnímu rozvoji konkurenčních schopností dítěte. Soutěž také kromě soupeření nabízí možnosti spolupráce. Na soutěžích se efektivně budují návyky ke spolupráci nebo souhře. Při správně nastaveném soutěživém prostředí ve škole lze tedy posilovat kompetence žáků k práci v týmu (Knotková, 2008).

Předmětové soutěže nabízí možnosti k soutěžení především na poli vědomostí. V rámci Zeměpisné olympiády se mohou žáci navzájem poměřovat nejen v geografických znalostech, ale také ve schopnostech geografického myšlení, řešení problémů pohledem geografie nebo třeba práce s geografickými zdroji dat. Úspěšnost v takových soutěžích lze podpořit vhodnou přípravou.

Příprava na soutěž nemusí být vždy jednoduchá. Podmínkou dobré přípravy je bezpochyby znalost požadavků soutěže. Aby se žák mohl připravit, musí vědět, na co se má připravit. U Zeměpisné olympiády se jedná o strukturu soutěžních testů a tematické zaměření soutěže. Tyto informace jsou zveřejněny na webových stránkách Zeměpisné olympiády. Přípravu lze chápat jako jakýsi trénink. Žák si zkouší, a tím i zlepšuje, své znalosti a schopnosti v dané oblasti. U Zeměpisné olympiády si žák musí „natrénovat“ různé geografické činnosti. Jedná se jednak o geografické znalosti, práci s atlasem a praktické geografické úlohy.

3 Zeměpisná olympiáda

Zeměpisná olympiáda je každoročně se konající oborová soutěž určená všem žákům druhých stupňů základních a středních škol. Soutěž je odborně garantována Geografickou sekcí Přírodovědecké fakulty Univerzity Karlovy, která je zároveň hlavním organizátorem soutěže. Vedle hlavního organizátora se na odborné přípravě soutěže podílí další geograficky zaměřená pracoviště na jiných vysokých školách a také Česká geografická společnost. Všechna tato pracoviště tvoří Ústřední komisi Zeměpisné olympiády, která je řídícím orgánem celé soutěže (Zeměpisná olympiáda, 2024).

3.1 Struktura a cíle soutěže

Žáci se účastní soutěže ve čtyřech věkových kategoriích a čtyřech postupových kolech. Věkové kategorie soutěžících jsou následující:

- Kategorie A – 6. ročníky ZŠ a odpovídající ročníky víceletých gymnázií
- Kategorie B – 7. ročníky ZŠ a odpovídající ročníky víceletých gymnázií
- Kategorie C – 8. a 9. ročníky ZŠ a odpovídající ročníky víceletých gymnázií
- Kategorie D – všechny ročníky SŠ a odpovídající ročníky víceletých gymnázií

Postupová kola jsou školní, okresní, krajské a ústřední/celostátní. Školní kolo mají na starosti jednotlivé školy. Pro tvorbu soutěžních testů mohou využít nabízené podklady přímo od organizátorů Zeměpisné olympiády, nebo si může škola vytvořit své vlastní. Pro každou vyšší úroveň připravují soutěžní testy konkrétní odborná geografická pracoviště v Česku. Pravidla pro postup přes jednotlivá soutěžní kola jsou podrobně rozepsána na webových stránkách Zeměpisné olympiády (Zeměpisná olympiáda, 2024).

Zeměpisná olympiáda má podle svého organizačního řádu následující cíle:

- napomáhat vyhledávání talentovaných žáků a systematicky podporovat a rozvíjet jejich odborný růst;
- všestranně pečovat o nadané žáky;
- nabízet zájemcům o zeměpis příležitost k řešení náročnějších problémů;
- vytvářet soustavu odborných činností vedoucích k popularizaci zeměpisu/geografie.

3.2 Struktura soutěžních testů a tematické zaměření soutěže

Každý soutěžící v okresním, krajském a ústředním kole soutěže plní celkem tři testy. Jedná se o práci s atlasem, písemný test geografických znalostí a praktickou část. V ústředním kole je praktická část nahrazena prací v terénu. Každý ze soutěžních testů ověřuje jiný typ znalostí a dovedností. Práce s atlasem se zaměřuje na práci s tabulkami, grafy a hlavně mapami. Zjišťuje schopnost soutěžících hledat a získávat relevantní informace z těchto zdrojů. V písemném testu řešitelé prokazují své znalosti o světě a schopnost geograficky přemýšlet. V praktické části je od soutěžících vyžadováno zpracovávání komplexních problémů za pomoci práce s grafy nebo tabulkami nebo například třídění informací podle relevantnosti (Dumpíková, 2018). Z těchto tří testů může soutěžící dostat maximálně 100 bodů. Úspěšný řešitel je ve stanovách Zeměpisné olympiády definován jako soutěžící, který obdrží alespoň 60 % všech bodů, tedy celkem 60 bodů (Zeměpisná olympiáda, 2024).

Každý ročník soutěže je začátkem školního roku vyhlášený na webových stránkách Zeměpisné olympiády. V tomto vyhlášení je představena struktura celé soutěže a také tematická zaměření soutěžních úloh pro jednotlivé kategorie. Tato zaměření se týkají pouze písemných testů geografických znalostí. Žáci se tak mohou konkrétněji zaměřit na určitou oblast geografie a efektivněji se tak připravit k soutěži. Níže je tabulka tematického zaměření soutěže pro aktuální ročník 2023/2024.

Kategorie	Soutěžní kolo	Dominantní zaměření úloh testu geografických znalostí a praktické části
A	**okresní**	- kartografie, Země ve vesmíru, obecná fyzická geografie
	krajské	- kartografie, Země ve vesmíru, obecná fyzická geografie - vlastivěda Česka
B	**okresní**	- kartografie, obecní fyzická geografie, obecná sociální geografie - Afrika, Austrálie a Oceánie, Amerika
	krajské	- kartografie, obecní fyzická geografie, obecná sociální geografie - Afrika, Austrálie a Oceánie, Amerika, Asie
C	**okresní**	- kartografie a geoinformatika, obecná fyzická geografie - Evropa
	krajské	- obecná fyzická geografie, obecná sociální geografie - Evropa, Česko
	celostátní	- kartografie a geoinformatika, obecná fyzická geografie, obecná sociální geografie - rozvojové problémy, krajina a životní prostředí - Evropa, Evropská unie, Česko - terénní cvičení, praktické aplikace geografie
D	**okresní**	- kartografie, Země ve vesmíru, obecná fyzická geografie, obecná sociální geografie - regionální geografie
	krajské	- kartografie, obecná fyzická geografie, krajina a životní prostředí, obecná sociální geografie - regionální geografie
	celostátní	- kartografie, Země ve vesmíru, obecná fyzická geografie, obecná sociální geografie - rozvojové problémy, krajina a životní prostředí - regionální geografie - terénní cvičení, praktické aplikace geografie

Tabulka 1 Tematické zaměření úloh Zeměpisné olympiády pro ročník 2023/2024 (Zeměpisná olympiáda, 2024)

4 Nadaný žák

Pro vymezení obecného pojmu nadání neexistuje jednoznačná definice. Jedna z nejpoužívanějších je podle Machů (2010, s. 23) definice použitá ve vyhlášce o podpoře nadaných dětí, která vyšla na počátku sedmdesátých let v USA, jejímž autorem je tehdejší školský inspektor S. Marland.

„Nadaní jsou identifikováni profesionálně kvalifikovanými osobami jako děti s přednostmi význačnými pro schopnost vysokého výkonu. Tyto děti vyžadují diferencovatelné vzdělávací programy a služby nad rámec běžně poskytovaných klasickým vzdělávacím programem k tomu, aby mohly přispět ke svému prospěchu i užitku společnosti. Děti schopné vysokého výkonu zahrnují ty, které v celém spektru, nebo omezené oblasti vykazují mimořádně vysokou úroveň své činnosti v následujících oblastech:

- *všeobecná intelektuální schopnost*
- *specifické akademické vlohy*
- *kreativní a produktivní myšlení*
- *schopnost vůdcovství*
- *vizuální schopnosti a pohybové umění*
- *psychomotorické schopnosti“*

Existuje celá řada dalších definic nadání, které jsou vymezené velmi podobně jako Marlandova definice. Velmi podobnou definici využívá ve svých vyhláškách i Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (Růžičková, 2011). Neexistuje žádná definice, kromě IQ definic, která by dávala nějaké konkrétní hranice toho, kdy už lze o dítěti hovořit jako o nadaném. Chybí konkrétní měřitelná kritéria nadání pro konkrétní oblasti, například jak je vymezil Marland (Machů, 2010).

U nadaných ale můžeme nalézt společné obecné rysy. Tyto obecné znaky nám představuje Růžičková (2011) ve své diplomové práci, kde se zabývá výhradně psychickými znaky. Tyto obecné znaky jsou:

- umění komunikovat s ostatními;
- vyvinuté abstraktní myšlení logická paměť;
- velké množství znalostí v určitých oblastech a řešení komplexních problémů;

- schopnost třídit informace na podstatné a méně podstatné;
- používání vyspělých myšlenkových procesů;
- schopnost nacházet souvislosti;
- vynikající pozorovací schopnosti;
- schopnost vést diskusi a vést lidi;
- vytváření vlastních originálních řešení problémů;
- výborná paměť a využívání znalostí z určitého oboru i v jiných oborech.

O nadání se často mluví v souvislosti s akademickými vlohy v určitém oboru. Může se jednat o nadání matematické, přírodovědné, literární atd. Lze hovořit i o geografickém nadání. Nadaní v geografii vykazují nejen obecné znaky nadaných, ale i specifické znaky spojené s oborem geografie a jejími pracovními prostředky, jako jsou mapy, grafy, tabulky nebo geografická data. Růžičková (2011) ve své diplomové práci vymezuje také tyto znaky spojené s nadáním v geografii:

- pochopení základních myšlenek a konceptů geografického myšlení;
- schopnost komunikace v psaném i mluveném projevu;
- vyvinutá logická paměť a abstraktní myšlení;
- schopnost prezentace dat z grafů, tabulek a map;
- účast na nových formách výuky;
- spolupráce s ostatními lidmi a jejich řízení;
- používání vyspělých myšlenkových procesů;
- rozsáhlé znalosti o světě a schopnost řešení komplexních problémů;
- výborná paměť a využívání znalostí z určitého oboru i v jiných oborech;
- vytváření vlastních originálních řešení problémů;
- schopnost pracovat s informacemi a třídit je;
- schopnost empatie.

Výše uvedené znaky jsou často velmi obecné a lze je pozorovat u nadaných lidí. Identifikace nadaných a nadaných v geografii je náročnější. Jelikož neexistují obecná měřitelná kritéria pro definici nadání, není jednoduché ani nadané lidi a děti odhalovat (Kučerová, 2012).

Identifikace nadaných může nést i určitá rizika. Při identifikaci může docházet k záměně nadání s bystrostí nebo nadání s hyperaktivitou nebo jinou specifickou poruchou učení. Tyto

poruchy se s nadáním často pojí nebo mohou mít podobné projevy ve škole. Pokud nastane situace, že dítě má nějakou formu specifické poruchy učení a zároveň je nadané, hovoříme o dvojím nadání dítěte (Růžičková, 2011). Dalšími potížemi identifikace nadaných může být to, že děti často své nadání potlačují, aby lépe zapadly do školního kolektivu. (Kučerová, 2012).

Děti s nadáním je potřeba ve škole podporovat za pomoci specifického přístupu, podobně jako u dětí se specifickými poruchami učení. Jedná se především o modifikace obsahu výuky, modifikace vzdělávacího procesu, modifikace prostředí výuky a modifikace výsledků a hodnocení (Machů, 2010). Aby mohlo být nadání u žáka podporováno, je potřeba zapojení nejen rodičů a vyučujících, ale také třídního kolektivu nebo pedagogicko-psychologické poradny. Jednou z možných podpor mohou být i předmětové soutěže (Kučerová, 2012).

Zeměpisná olympiáda má za cíl odhalovat děti nadané v geografii v Česku (Zeměpisná olympiáda, 2024). Využívá k tomu i některé obecné znaky nadaných nastíněné výše. V testových úlohách zjišťuje například schopnosti řešení komplexních problémů a schopnost třídit informace v praktické části, schopnost získávat data z mapových zdrojů v práci s atlasem nebo schopnost využívat rozsáhlé znalosti o světě a schopnost geografického přemýšlení v písemném testu (Dumpíková, 2018). Soutěžící, kteří prokáží nadstandartní schopnosti plnit zadané úlohy, a tedy ukázat některé obecné znaky geograficky nadaných, by měli být v soutěži úspěšnější (Kučerová, 2012).

5 Typy učení

Učení je složitý proces, který je náročné definovat. Tato obtíž je způsobena především velkým množstvím nejrůznějších druhů a způsobů učení. Z toho plyne náročnost definovat jeden všeobjímající pojem učení, který by dostatečně a jednoznačně charakterizoval takové množství různých procesů (Průcha, 2020). Přesto se o definice pokusila celá řada psychologů a pedagogů po celém světě i v Česku. V důsledku lze s nadsázkou říci, že existuje tolik definic pojmu učení, kolik existuje psychologů a pedagogů.

Pro zajímavost můžeme uvést dva pokusy o definici od českých autorů. Ve Velkém psychologickém slovníku (Hartl, Hartlová, 2010) je učení definováno takto: „*Učení – aktivní proces, který rozšiřuje vrozený genetický program a možnosti jedince; smyslem je přizpůsobování se novým situacím, schopnost učit se lze rozvíjet až do nejvyššího stáří a je prokázáno, že lidé, kteří se soustavně učí, žijí déle.“* Zajímavým pokusem o definici může být i text české psycholožky V. Nývltové z roku 2015. Učení popisuje takto: „*Pojmem učení se označuje proces, v jehož průběhu dochází u jedince na základě nového poznání, nových dovedností a zkušeností ke změnám v chování, v psychice a v osobnosti. Pojem nezahrnuje změny, ke kterým dochází v důsledku biologického zrání tělesného vývoje organismu.“*

Žádná taková definice ale není použitelná pro všechny různé typy učení (Průcha, 2010). Proto je možná užitečnější zaměřit se na přímé definování některých základních typů učení. Jako základní typy učení můžeme označit následujících osm: učení nápodobou, vtiskávání, učení pokusem a omylem, učení vhledem, přivykání, vnímavost, klasické podmiňování a instrumentální podmiňování (Metodický portál RVP.cz (1), 2023).

Učení nápodobou závisí na pozorování činnosti jiných lidí. Objevuje se i u zvířat a je jedním z prvních typů učení, které člověk vykonává. Dítě pozoruje činnost dospělých i jiných dětí a fixuje si základní modelové chování, které napodobuje. Jako speciální příklad můžeme brát učení observační, kdy se dítě učí na základě reakcí na nějakou činnost. Dítě pozorováním zjistí, za jaké činnosti získá odměnu nebo pochvalu a za jaké činnosti bude pokáráno nebo získá trest. Kanadsko-americký psycholog Albert Bandura zkoumal observační učení pomocí *Bobo doll experimentu.* Jednalo se o to, že na vzorku několika desítek dětí ve věku 3–5 let zkoumal náchylnost k agresivnímu jednání vůči látkové panence. Děti byly rozděleny do tří skupin. V jedné skupině se dospělí chovali k panence hezky. Poté, co nechali děti s panenkou

o samotě, většina dětí se k panence chovala také hezky. Ve druhé skupině se dospělí chovali k panence ošklivě a bili jí. Poté, co dospělí odešli, se většina dětí chovala k panence také ošklivě a bily jí, protože toto chování odpozorovaly od dospělých. Třetí skupina byla kontrolní (SimplyPsychology, 2023).

Vtiskávání neboli imprinting je geneticky způsobený typ učení, kdy si děti a mláďata zvířat do podvědomí vryjí obrazy a podoby pro ně důležitých věcí. Tento typ učení je nejsilnější v nejútlejším dětství, kdy si mláďata vtisknou podobu své matky. Děti si vtisknou podobu svých rodičů a uloží si tyto obrazy do podvědomí. Takto vtisknuté obrazy lze jen velmi těžko zvrátit. Podle pokusů se zvířaty, lze mláďatům zafixovat místo matky téměř cokoliv a ona poté na tento předmět nebo osobu reagují jako na matku, a naopak na vlastní matku, kterou nemají vtisknutou, nereagují. Podobné je to i se sexuálním chováním, kdy si lidé partnera vybírají častěji podle podoby rodičů (Atkinson, 2012).

Dalším základním typem učení je pokus a omyl. Zjednodušeně lze říct, že dítě se pokouší vykonat nějakou činnost nebo splnit nějaký úkol. Během plnění vyzkouší několik pokusů, které se nezdaří a pokus, který se zdaří. Dítě si poté do podvědomí fixuje pouze úspěšný pokus, který je schopno dále replikovat. Speciálním případem je poté učení vhledem, kdy dojde ke zcela nevědomému náhodnému poznání založenému na předchozí zkušenosti. Jedná se o velmi důležitý typ učení ve škole, kdy se učitelé snaží uměle navodit situace, aby žáci samostatně přicházeli na nejefektivnější způsoby řešení (Metodický portál RVP.cz (1), 2023).

Habituace neboli přivykání je nejzákladnějším typem učení, který probíhá již v prenatálním období. Jedná se o nevědomé utlumení reakce na opakující se podněty, které nejsou nebezpečné nebo životu důležité (Metodický portál RVP.cz (1), 2023). Jedná se o těžko zkoumatelný jev, který se často zaměňuje za podmíněné reflexy či motorickou únavu. Příkladem přivykání u lidí je například reakce na malou rozmanitost stravy. Pokud má člověk dlouhodobě nízkou rozmanitost stravy, přivyká si na určitá jídla a snižují se mu chuťové požitky a rychleji dochází k pocitu sytosti. Snižuje se tak významně objem sněženého jídla. Naopak velká rozmanitost stravy zpomaluje přivykání a člověk dlouhodobě konzumuje větší objem jídla, což může vést u menších dětí k rozvoji nadváhy (Atkinson, 2012). Přesným opakem je vnímavost neboli senzitizace, kdy člověk citlivěji reaguje na nebezpečné či některé jiné podněty. Příkladem může být empatie, kdy člověk citlivěji reaguje na lidské neštěstí (Metodický portál RVP.cz (1), 2023).

Posledními typy učení jsou klasické a instrumentální podmiňování. Jedná se o naučení specifických reakcí na konkrétní podněty. U klasického podmiňování se člověk naučí reagovat na vnější podněty. Známým příkladem klasického podmiňování jsou pokusy I. P. Pavlova. Ve svých pokusech se psy vždy při krmení rozsvítil červené světlo. Psy se naučili, že když svítí červené světlo, tak dostanou krmení a začali slinit. Výsledkem byl podmíněný reflex, kdy psi slinili pokaždé, když se rozsvítilo červené světlo, bez ohledu na to, jestli dostávali krmení nebo ne (Wikisofia, 2023). Instrumentální podmiňování funguje na stejném principu jako klasické. Důležitými se ale nestávají vnější podněty ale reakce na vlastní chování. Příkladem může být, že se dítě dotkne rozpálené žehličky. Následným bolestivým vjemem si zafixuje, že žehlička je horká a už se jí příště nedotkne (Metodický portál RVP.cz (1), 2023).

Všechny výše zmíněné typy učení vychází z genetiky. Tyto typy učení jsou dány přirozeně a každý člověk je od narození do smrti využívá k přizpůsobování se světu kolem nás. Tato klasifikace typů učení není jediná. Učení lze klasifikovat podle kognitivních, sociálních nebo motorických procesů. Tyto klasifikace, stejně jako výše zmíněná, nám pomáhají pro zefektivnění výuky. Učitelé při znalostech různých typů učení mohou lépe volit metody učení a při přípravách na předmětové soutěže mohou lépe a cíleně pracovat s konkrétním žákem.

5.1 Motivace k soutěži

Motivace značně ovlivňuje chování člověka, což je úzce spjato s procesem učení. Motivace je psychology chápána jako proces přípravy jednání, které vede k naplnění nějakého cíle či potřeby. Motivace tedy vede chování člověka k tomu, aby měl vyšší úspěšnost dosažení určitého cíle (Nakonečný, 1996). Pojem *motivace* se významově překrývá s pojmem *učení*, který je taktéž vnímán jako proces změny chování. Motivace a učení jsou nedílně spjaté. Podmínkou úspěšnosti procesu učení je dostatečná motivace (Fontana, 2003). Motivaci lze s pomocí přirozených typů učení „automatizovat“. Habituace, tedy přivykání, automatizuje procesy podobné motivaci. Neustálé setkávání se s biologickými potřebami, kterým psychologové říkají popudy, a nutnost je uspokojovat, vede k naučení se automaticky hledat cesty k jejich uspokojování. Člověk si tak vytváří zvyk, tedy automatizovanou motivaci k hledání cest k uspokojování popudů. Nejedná se ale pouze o fyzické nebo biologické potřeby jako je například potrava, ale například i potřeby školního úspěchu. Motivace je tedy proces, který se snaží odstranit určitý fyzický nebo sociální deficit. Na základě motivace

dochází ke změně chování, která následně vede k dosažení nějakého uspokojení (Nakonečný, 1996). Zde opět můžeme vidět překryv s procesem učení, které také vede ke změně chovaní za účelem dosažení nějakého cíle a zmenšení fyzických a sociálních deficitů.

Motivaci můžeme dělit na vnitřní a vnější. Vnitřní motivace vychází z lidské přirozenosti. Jedná se o přirozenou touhu a potřebu něco poznat nebo dojít ke svým cílům. Již od nejútlejšího věku má člověk tyto potřeby, které nejsou motivovány žádným vnějším výsledkem nebo odměnou, ale vychází z přirozené potřeby (Fontana, 2003). Vnitřně motivované děti mají vyšší míru úspěšnosti ve škole, pozitivnější přístup ke vzdělávání a svědomitější přípravu na své školní povinnosti (Lokša, 1999).

Vnější motivace je daná nějakým podnětem z okolí člověka. Takový podnět vzbuzuje v člověku zájem a následnou motivaci ke konkrétní činnosti. Takové podněty mohou být jak pozitivní, tak negativní. Ve značné většině případů se jedná o odměnu a trest. Ve školním prostředí je vnější motivace častějším jevem. Učitel má na žáka vliv po omezený čas a často nemůže dostatečně pracovat s jeho vnitřní motivací. Naopak v běžné výuce může snadněji aplikovat pokusy o vnější motivaci ať už pozitivními podněty (odměnami) nebo negativními podněty (tresty) (Lokša, 1999). Učitel má celou řadu možností, jak působit na žákovu vnější motivaci, ať už se jedná o testy nebo jiné formy hodnocení nebo také vytváření prostoru pro seberealizaci žáka například formou předmětových soutěží.

Učení a motivace jsou mezi sebou úzce provázané. Učitel využívá teoretických znalostí různých typů učení a různých nástrojů vnitřní i vnější motivace pro kvalitní proces vzdělávání. Pokud učitel správně pracuje s motivací může rozvíjet u žáků jejich nadání. Jedním z mnoha nástrojů je i podpora předmětových a jiných školních soutěží, které mohou žáka přivézt k určitému předmětu jejich zájmu (vnitřní motivace), ale i poskytnout mu prostor pro výkon, za který bude následně odměněn (vnější motivace).

6 Specifické poruchy učení

Specifické poruchy učení jsou souhrnným označením potíží, které se projevují při učení řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Jedná se především o takzvané dys-poruchy. Předpona *dys-* označuje v této terminologii nedostatečně nebo nesprávně vyvinutou dovednost. Pět nejčastějších *dys-* poruch je dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie a dyspraxie. Všechny tyto poruchy učení se někdy označují jako specifické vývojové poruchy učení. Dalšími specifickými poruchami učení, které nespadají pod vývojové poruchy, jsou neverbální poruchy učení, lehké mozkové dysfunkce (LMD) a ADHD (Zelinková, 2015).

Specifickými poruchami učení mohou trpět i nadaní žáci. Pokud se u žáků objeví jak nadání, tak nějaká porucha učení, hovoříme o dvojím nadání (Zelinková, 2015). Zeměpisná olympiáda má za cíl odhalovat a rozvíjet nadané žáky, bez ohledu na poruchy učení. I takoví žáci se soutěže mohou účastnit a své geografické nadání prokázat. Proto je potřeba se takto znevýhodněným žákům věnovat a plnění soutěžních testů jim uzpůsobit. Organizátoři Zeměpisné olympiády na všech soutěžních úrovních mají možnost specifické podmínky zohlednit a zařídit tak regulérnost a přístup k soutěži pro všechny zájemce (Zeměpisná olympiáda, 2024).

6.1 Specifické vývojové poruchy učení

Jedná se o poruchy spojené s nesprávným nebo nedostatečným biologickým vývojem centrálního nervového systému. Často se jedná o poruchy ve speciální oblasti učení (čtení, psaní, matematika atd.), kde je defekt nevýraznější. Je to spojené s vývojovými nedostatky na smyslových orgánech, jako jsou oči nebo uši. Většinou se ale nejedná pouze o jeden defekt v jedné oblasti učení (Bajerová, 2009). Společně s nejvýraznějšími projevy se pojí i další obtíže, které jsou společné všem vývojovým poruchám učení. Jedná se hlavně o poruchy soustředění nebo poruchy prostorové či pravolevé orientace. Dalšími důsledky mohou být drobné vady řeči způsobené například dysfunkcemi sluchového aparátu. Velmi často lidé speciální vývojové poruchy učení spojují se společenskými nebo kulturními vlivy. Vývojové poruchy učení ale nejsou důsledkem těchto vlivů (Zelinková, 2015).

Nejčastější vývojovou poruchou učení u dětí je dyslexie. Jedná se o poruchu čtenářských dovedností, kdy je dítě v některém nebo více aspektech čtenářských dovedností slabší, než by

se dalo vhledem k jeho věku a schopnostem očekávat. Hlavními projevy jsou rychlost čtení, správnost čtení, technika čtení a porozumění textu (Bajerová, 2009). V rychlosti čtení se nejčastěji objevují dlouhé pauzy při luštění jednotlivých znaků nebo naopak velmi zbrklé čtení s domýšlením slov. Nejčastější chybovost při čtení je záměna písmen tvarově podobných (b-d) nebo zvukově podobných (t-d). Za chybnou techniku čtení je považováno i dvojí čtení, kdy si žák musí slovo přečíst nejdříve potichu pro sebe a poté teprve slovo přečte nahlas. Největším problémem je ale porozumění textu. To je závislé na všech předchozích aspektech četní a pokud je, byť jen jeden tento aspekt narušen, tak může docházet k závažným problémům v pochopení textu. Často se děti naučí v průběhu školní docházky rychle a správně číst, ale za cenu toho, že nenastává porozumění textu (Zelinková, 2015).

Dysgrafie a dysortografie mají velmi podobné projevy. U obou těchto poruch je postiženo hlavně psaní. U dysgrafie se jedná o grafické problémy s psaním. Písmo je neúhledné a často i pro samotného studenta nečitelné. Důsledkem je i častá chybovost při psaní písmen nebo složitějších znaků. Dysgrafie je způsobená oslabenou motorikou, kdy dítě není schopné dostatečně šikovně manipulovat s psacími nástroji. Musí vynakládat nepřiměřeně velké úsilí na psaní, tempo psaní je pomalé nebo dochází k častějšímu škrtání. Dysortografie postihuje pravopis. U dětí s dysortografií se vyskytují specifické chyby. Častými chybami bývá nerozlišování dlouhých a krátkých samohlásek, neodlišování tvrdého a měkkého i nebo sykavek nebo neoddělování slov mezi sebou. Důsledkem většího množství takových chyb se stává psaný text méně čitelným. Dysortografie může být způsobená i špatnou výslovností či sluchovými potížemi (Smečková, 2014).

Dyskalkulie je velmi špatně diagnostikovatelná porucha učení, při které dochází k neschopnosti matematické abstrakce, špatné manipulaci s čísly a matematickými operacemi nebo špatné geometrické představivosti. K matematickému myšlení, které je dyskalkulií postiženo, je potřeba celé spektrum dovedností a schopností dítěte. Jedná se například o verbální schopnosti, prostorová orientace, logické myšlení nebo intelektové schopnosti. Existuje několik podtypů dyskalkulie, podle toho, které konkrétní schopnosti dítěte jsou nedostatečně rozvinuté. Ve své knize *Poruchy učení* je představuje Zelinková (2015):

- Lexická dyskalkulie: neschopnost číst a rozlišovat mezi sebou matematické symboly
- Verbální dyskalkulie: neschopnost slovně nebo písemně vyjádřit počet, množství nebo matematické operace

- Grafická dyskalkulie: neschopnost psát číslice nebo jiné matematické znaky
- Operační dyskalkulie: neschopnost vést složitější matematické operace a vztahy mezi čísly
- Ideognostická dyskalkulie: neschopnost chápat a zapamatovat si matematické pojmosloví
- Praktognostická dyskalkulie: neschopnost rozlišovat počet nebo množství

Problém, byť jen v jedné schopnosti dítěte, vede k nespočítání matematické úlohy. Problémy s určitými aspekty matematiky se často projevují i u zdravých dětí, takže i tyto děti nemusí být schopné vždy spočítat některé matematické úlohy. Pro diagnostiku dyskalkulie jsou potřeba časté problémy ve více než jedné oblasti matematiky. Některé podtypy dyskalkulie se úzce pojí i s jinými poruchami učení, jako jsou dyslexie nebo dysortografie (Zelinková, 2015).

Poslední z pětice nejčastějších specifických vývojových poruch učení je dyspraxie. Jedná se nedostatečný vývoj motorických schopností dítěte v porovnání s jeho věkem. Problémy dítě může mít jak s hrubou motorikou, kdy není schopno dostatečně věrně napodobovat viděné pohyby, tak s jemnou motorikou. Často se tyto potíže projevují při psaní a mívají stejné nebo podobné projevy jako dysgrafie. Nejedná se o problém pouze psaní, ale veškerých manuálních činností. Dítě se jeví jako neohrabané nebo nešikovné. Tomu odpovídá i dřívější označení, kdy se dyspraxie označovala i v odborné literatuře jako *syndrom nešikovného dítěte* (Metodický portál RVP.cz (2), 2024). Nejčastějším projevem dyspraxie je ale výrazně pomalejší pracovní tempo. Dítě zvládá běžné manuální úkony (oblékání, balení školní aktovky, listování v učebnici atd.) mnohem pomaleji než jeho vrstevníci (Zelinková, 2015). To často způsobuje nezvládání tempa školní výuky a problémy při specifických předmětech jako je výtvarná výchova, pracovní činnosti, geometrie nebo třeba práce s atlasem při hodinách zeměpisu. To může mít vliv i na schopnost řešit některé úlohy v Zeměpisné olympiádě. Pro zohlednění specifických podmínek je potřeba znát projevy těchto poruch a nastavit vhodná opatření pro zmírnění konkrétních hendikepů.

6.2 Neverbální poruchy učení a LMD

Příčinou neverbálních poruch učení je poškození pravé mozkové hemisféry. Nejedná se o poruchy, které by se silněji dotýkaly školního působení dítěte. Postihují především osobnostní vývoj dítěte, kdy jsou narušeny schopnosti sociálního začlenění, porozumění slovním hříčkám a metaforám nebo často postrádají smysl pro humor. V rozhovoru se jeví zvláštně a nedokážou správně vyhodnocovat výrazy tváře, gesta nebo tón hlasu. Velmi často ale bývají nadprůměrně inteligentní a s dobře vyvinutou pamětí nebo logickým myšlením (Smečková, 2014).

Lehké mozkové dysfunkce jsou spojené s odchylkami ve fungování centrálního nervového systému (CNS). Obvykle se tyto odchylky projevují kombinacemi oslabení ve vnímání, paměti, pozornosti a kontrole motoriky. Nejedná se tedy o nedostatečný nebo nesprávný vývoj CNS jako u dys-poruch ale o nesprávné fungování, způsobené minimálním poškozením před nebo během porodu. Tyto poruchy fungování CNS mají širokou škálu projevů. Jedná se především o motorické problémy a afektivní jednání dítěte. Dále se můžeme setkat s problémy s vnímáním nebo s pamětí. Narušeny také bývají složitější myšlenkové procesy jako je abstarkce, zobecňování nebo logické myšlení. Tyto problémy lze ale velmi dobře kompenzovat správným vedením dítěte a projevy LMD lze omezit na minimum (Pedagogicko-psychologická poradna Ústeckého kraje, 2024).

6.3 ADHD a ADD

ADHD je zkratka slov *Attention Deficit Hyperactivity Disorders* označující vývojovou poruchu pozornosti a hyperaktivity u dítěte. Příčiny ADHD nejsou dodnes zcela známé. Nejčastěji se uvádí spojení genetických predispozic a vystavení vnějším toxinům ještě v prenatálním období. K rozvinutí hyperaktivity také přispívá nevhodná výchova, která posiluje negativní vzorce chování (Zelinková, 2015). ADD (Attention Deficit Disorders) je vývojovou poruchou pozornosti. Má stejné projevy jako ADHD, jen se u dětí postižených ADD neobjevuje hyperaktivita a impulzivita. Bajerová (2009) uvádí, že asi 80 % dětí s diagnostikovanou specifickou poruchou učení trpí ADHD nebo ADD. Do dospělosti pak přetrvávají tyto potíže asi u každého třetího dítěte.

Základními projevy ADHD jsou impulzivita, porucha pozornosti a hyperaktivita. Tyto základní projevy většinou nejsou příliš negativní a nezpůsobují sami o sobě dítěti výraznější

potíže. Ve společnosti jsou ale projevy spojené s ADHD často odsuzovány. Nesprávnou prací s dítětem v rodině a následně ve škole dochází k izolovanosti dítěte, které vede k problémům s navazováním kontaktů a přátelství a často i k agresivitě, a ještě většímu prohlubování impulzivního chování. Již v nejnižším školním věku dochází ke zhoršení školního prospěchu, což ještě dále dítě sociálně izoluje a může vést k předčasnému ukončení školní docházky i přes to, že intelekt není narušen a často bývá nadprůměrný. Pokud s dítětem není správně pracováno, může docházet k psychopatologickému chování a velmi často tyto obtíže přetrvávají až do dospělosti. Naopak u dětí, se kterými je včas a správně pracováno jak ze strany rodičů tak školy dochází v době puberty k téměř absolutnímu utlumení příznaků (Bajerová, 2009, Zelinková, 2015).

Prostá porucha pozornosti, jak se také říká ADD, se od ADHD liší absencí impulzivního a hyperaktivního chování. Narušeny jsou „pouze“ různé aspekty pozornosti, jako jsou schopnost naslouchání, udržení pozornosti nebo soustředění se na úkol (Bajerová, 2009). Diagnostika ADD je výrazně složitější než u ADHD, protože tyto děti jsou méně nápadní. Proto se diagnostikuje častěji ve vyšším věku, v důsledku zhoršených studijních výsledků. Tyto děti působí jako že si žijí „ve vlastním světě“. Nesoustředí se v hodinách ani v běžných činnostech. Působí zádumčivě, nepřítomně nebo dojmem, že se příliš nesnaží. Jsou proto velmi často vylučováni z třídních kolektivů. S nesprávným přístupem k takto postiženým dětem se často objevuje nízká sebeúcta nebo malá cílevědomost, což opět jako u ADHD může vést až k psychopatologickým jevům, které se můžou přenášet až do dospělosti (Zelinková, 2015).

Hlavním cílem této práce je analyzovat přípravu žáků na Zeměpisnou olympiádu. Pro analýzu úspěšnosti je potřeba určit motivaci k soutěži a případné učební schopnosti žáků, mimo jiné i různé poruchy učení. Jednou z výzkumných otázek této práce je zjistit, jakou roli při přípravě na Zeměpisnou olympiádu hraje učitel. Jak se se žáky připravuje, jak pracuje s jejich motivací nebo jak pracuje s případnými nadanými žáky. Zeměpisná olympiáda má za hlavní cíl odhalovat a rozvíjet právě nadané žáky. Mezi nadanými se mohou objevit i žáci s různými poruchami učení, které mohou mít vliv na způsob přípravy žáků k soutěži. S těmito obtížemi spojenými s poruchami učení či s nadáním musí vyučující u žáků pracovat.

7 Praktická část

7.1 Cíle a zaměření výzkumu

Hlavním cílem práce je analyzovat úspěšnost soutěžících kategorie A na základně jejich přípravy na soutěž. Pro analýzu úspěšnosti byly vyřčeny čtyři výzkumné otázky, jak je uvedeno v úvodu této bakalářské práce. Záměrem je získat data o míře a způsobu přípravy jednotlivých soutěžících a porovnat je s výsledky okresního kola Zeměpisné olympiády. Za tímto účelem bylo provedeno dotazníkové šetření mezi soutěžícími a jejich vyučujícími. S nejúspěšnějšími soutěžícími byly vedeny rozhovory formou focus groups, aby mohla být data z dotazníku ještě zpřesněna a uvedena do kontextu. Získané informace jsou poté použity pro zodpovězení výzkumných otázek a naplnění tak cíle práce. Vedlejším cílem je zjistit, zda se mezi nejúspěšnějšími řešiteli okresního kola soutěže objevují i žáci nadaní v geografii.

7.2 Metodika

Sběr informací probíhal ve dvou fázích. Nejdříve byla získána základní statistická data za pomoci dotazníků. Dotazováni byli soutěžící kategorie A okresního kola Zeměpisné olympiády, které se konalo 1. 3. 2024 na Gymnáziu Čelákovice. V této kategorii bylo přihlášeno celkem 38 soutěžících. Dotazováni byli také vyučující těchto soutěžících, kteří své žáky do soutěže přihlásili. Dotazník je metoda kvantitativního výzkumu. Jedná se o soubor otázek různého typu. Může se jednat o otázky uzavřené, kde respondent vybírá z možností, nebo o otázky otevřené, kde respondent sám vlastními slovy uvádí svou odpověď. Speciálními typy otázek mohou být otázky polouzavřené či hodnotící škály. Výhodami této metody je relativně rychlý a nenáročný sběr většího množství dat a také jejich následná snadná analýza. V případě dotazníku, který není vyplňován za přítomnosti výzkumníka je také velká míra upřímnosti v odpovědích. Nevýhodou této metody, především u uzavřených otázek, je nemožnost respondenta vysvětlit blíže svou odpověď (John Hopkins University (1), 2024). V dotazníku k této bakalářské práci byly použity polouzavřené otázky, kde mohli respondenti uvést jiné konkrétní možnosti, než byly nabízené, a také hodnotící škála. Následně byla tato podkladová data z dotazníků porovnána s výsledky okresního kola soutěže.

Nakonec bylo vybráno pět nejúspěšnějších soutěžících. S některými z nich byly vedeny rozhovory metodou focus groups. Jedná se o metodu kvalitativního výzkumu, která je

podobná rozhovoru. Na rozdíl od klasického rozhovoru jsou respondenti dotazováni skupinově. Zpravidla se jedná o šesti až osmičlenné skupiny. Výhodou této metody je možnost vzájemné reakce respondentů. Respondenti si navzájem mohou rozvíjet a doplňovat odpovědi a stavět své odpovědi na odpovědích ostatních. Může docházet i k tomu, že respondenti společně vymyslí odpověď, na kterou by samostatně nepřišli nebo na ni zapomněli. Nevýhodou může být značné ovlivnění výsledných odpovědí respondentů jako jednotlivců. Tato metoda se tedy využívá spíše jako zdroj komplexních informací, které mají sloužit k tomu, aby si výzkumník udělal o nějaké problematice obrázek. Není vhodná pro zaměření na konkrétní odpovědi jednotlivých respondentů (John Hopkins University (2), 2024). Na základě odpovědí z focus groups byly zpřesněny a rozšířeny informace z dotazníků. Tato metoda byla zvolena kvůli možnosti interakce mezi respondenty a také kvůli nastolení uvolněnější atmosféry při rozhovoru. Žáci šestých tříd základních škol jsou ještě mladí a přímý rozhovor „jeden na jednoho“ s cizím člověkem, který se jich dotazuje, by pro některé mohl být nepříjemný.

7.2.1 Dotazníkové šetření mezi soutěžícími kategorie A

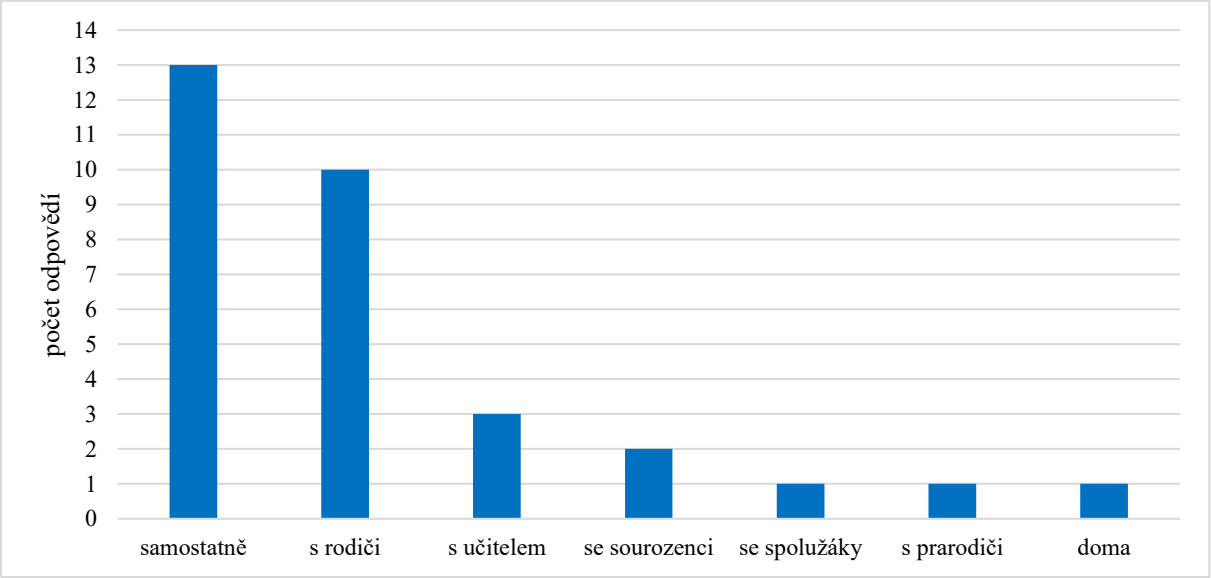
Dotazníkové šetření proběhlo 1. března 2024 během okresního kola Zeměpisné olympiády na Gymnáziu Čelákovice v okrese Praha-východ. V kategorii A, tedy žáků šestých tříd základní školy, se v tomto ročníku soutěže zúčastnilo 34 z více než 20 škol. Pro podporu větší návratnosti měli soutěžící možnost vyplňovat dotazník jak písemnou formou, tak i online za pomocí Google Forms. Metoda připojování k online formuláři přes QR kód byla zamýšlena jako zatraktivnění vyplňování dotazníku pro tak mladé respondenty. Nakonec ale přes 75 % dotázaných využilo papírový dotazník.

I přes dobrovolnost účasti v dotazníkovém šetření se zapojili všichni soutěžící kategorie A. Celkem bylo získáno 34 vyplněných dotazníků. Až na jeden byly všechny dotazníky vyplněny podle pokynů a byly tak zařazeny k analýze. Dotazník, který byl vyřazen, nebyl vyplněn podle pokynů. Nebyla vyplněna otázka na jméno. V otázkách, kde měl respondent vybrat pouze jednu možnost, vybral více možností. Tento soutěžící dotazník vyplnil špatně nejspíše úmyslně. Analyzováno bylo celkem 33 dotazníků.

Otázka číslo jedna se týkala jména soutěžícího, aby bylo možné porovnávat výsledky s odpověďmi učitelů a s výsledky okresního kola soutěže. Otázka číslo dvě byla výběrová,

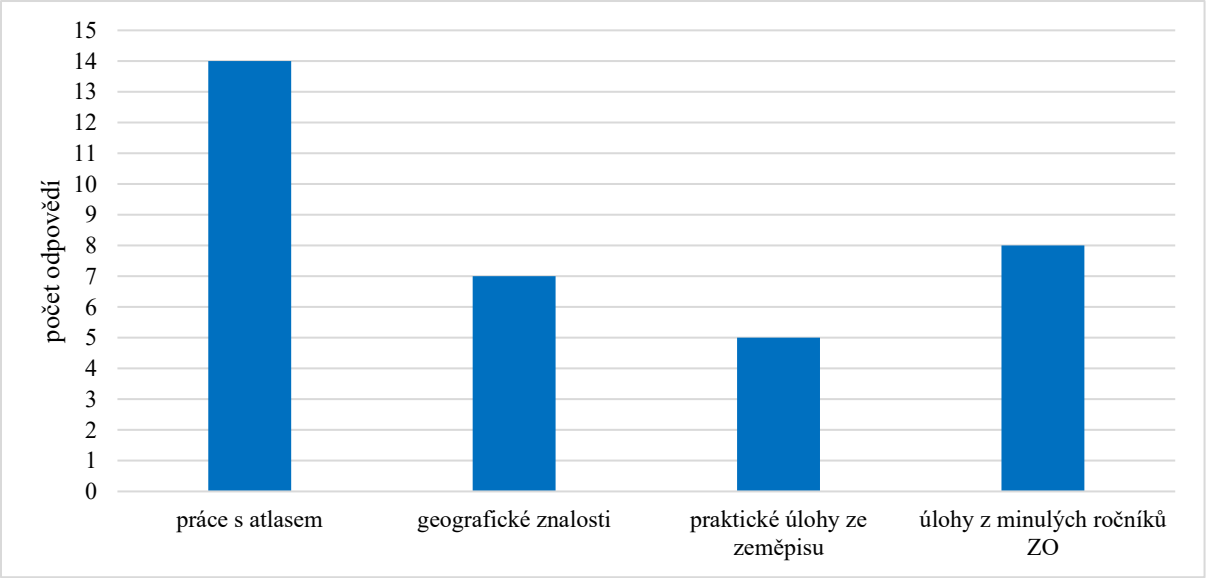
kdy měl soutěžící uvést, zda se na soutěž jakýmkoliv způsobem připravoval. Z odpovědí vyplynulo, že se nějak připravovalo 22 soutěžících, tedy 2/3 z dotázaných.

Otázka číslo tři se týkala způsobu, jakým se daný soutěžící připravoval. Do analýzy byli zařazeni pouze respondenti, kteří v předchozí otázce uvedli, že se na soutěž připravovali. Bylo zjišťováno, zda se soutěžící připravoval samostatně, nebo například ve škole s učitelem. Často soutěžící vybrali více možností. Ukázalo se, že většina dotázaných (13) se připravovala samostatně. Další častou odpovědí bylo, že se připravovali s rodiči (10). Ostatní odpovědi zaznamenaly minimální výskyt, mezi nimi i příprava s učitelem (viz. graf 1).



Graf 1 Odpovědi na otázku: „Pokud jsi se připravoval, vyber možnosti, jak jsi se připravoval.“

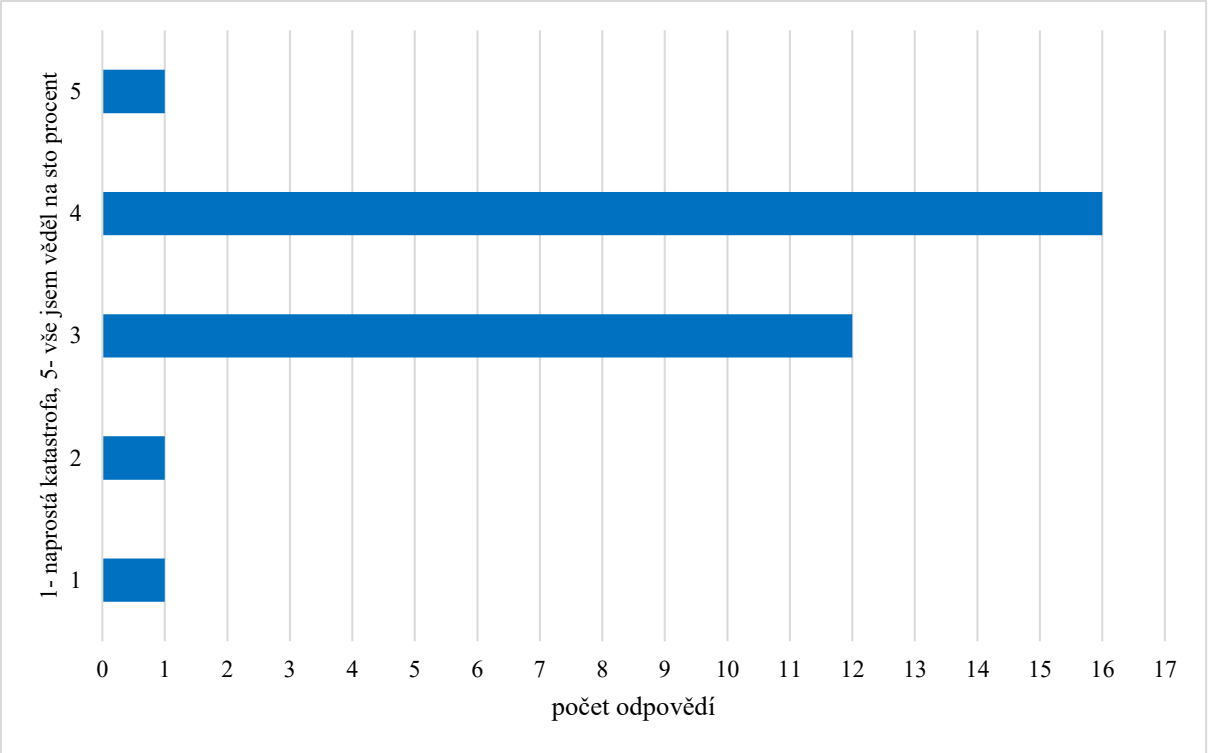
Čtvrtá otázka zněla: „*Na co jsi se připravoval?*“. Cílem bylo zjistit, na který soutěžní aspekt se soutěžící připravoval, popřípadě zda k přípravě využil úlohy ze starších ročníků Zeměpisné olympiády. Opět byly analyzovány pouze odpovědi soutěžících, kteří ve druhé otázce uvedli, že se připravovali. I u této otázky často soutěžící vybrali více možností. Nejčastěji to byla práce s atlasem (14). Všechny odpovědi byly ale relativně četné. I nejméně volenou odpověď, tedy praktické úlohy ze zeměpisu, vybrala téměř čtvrtina soutěžících (viz. graf 2).



Graf 2 Odpovědi na otázku: „Na co jsi se připravoval?“

Předposlední otázka se týkala míry připravenosti. Jelikož dotazování probíhalo až po odevzdání poslední části soutěžních testů, bylo zjišťováno, zda soutěžící hodnotí svou přípravu na soutěž za dostatečnou. Pokud vezmeme pouze soutěžící, kteří se na soutěž připravovali, tak je spokojena se svou přípravou přibližně polovina z nich. Pokud vezmeme všechny respondenty, tedy i ty, kteří se na soutěž nepřipravovali, dostaneme se k velice podobným výsledkům. Spokojená se svou přípravou je přibližně polovina dotázaných.

Poslední otázka se zaměřovala na nějaké celkové zhodnocení pocitů z výsledků okresního kola soutěže. Na číselné škále od jedné do pěti odpovídala hodnota 1 nejhorším pocitům a 5 nejlepším pocitům z výsledků. Soutěžící měli povětšinou dobré pocity a volili nejčastěji možnosti 3 a 4 (viz. graf 3). U dvou soutěžících nebyla otázka vyplněna, takže je v analýze použito pouze 31 odpovědí. Zajímavé je, že soutěžící, kteří se podle svých odpovědí nijak nepřipravovali, volili na škále častěji vyšší hodnoty než soutěžící, kteří se připravovali. To souvisí nejspíše s konečnými výsledky soutěže, kdy mezi deseti nejúspěšnějšími soutěžícími bylo hned šest, kteří se podle svých slov na soutěž nijak nepřipravovali. Dobrý pocit z výsledků byl tedy nejspíše zapříčiněn obecně větší úspěšností při vyplňování soutěžních úloh.



Graf 3 Odpovědi na otázku: „Na škále od jedné do pěti ukaž, jaké máš pocity z tvých výsledků v okresním kole Zeměpisné olympiády.“

7.2.2 Dotazníkové šetření mezi vyučujícími soutěžících kategorie A

Druhou částí dotazníkového šetření byl průzkum mezi vyučujícími zeměpisu, kteří učí soutěžící kategorie A. Hlavní motivací bylo zjistit jiný pohled na přípravu soutěžících a doplnit tak další informace pro analýzu úspěšnosti. Dotazník se skládal ze dvou identických částí. Každá část se vztahovala k jednomu z maximálního počtu dvou soutěžících, které mohl dotyčný učitel vyslat na soutěž. Učitel tedy na stejné otázky odpovídal dvakrát. Poprvé za jednoho svého žáka a podruhé za druhého.

Dotazování probíhalo ve dvou fázích. Nejdříve byli osloveni vyučující, kteří jako doprovod přijeli přímo na místo konání okresního kola soutěže. Dotazník bylo možné vyplnit dvěma možnostmi, stejně jako u dotazníku pro soutěžící. I vyučují upřednostňovali vyplnění papírového dotazníku a pouze jeden z nich vyplnil dotazník v jeho online verzi. Celkem byly v první fázi získány odpovědi pouze ke 14 soutěžícím z 34. Hlavním důvodem takto nízkého počtu odpovědí bylo i to, že vyučující zeměpisu většinou jako doprovod soutěžích nejezdí. Většina z doprovodu byli družináři nebo školní asistenti. Jeden dotazník byl vyplněn za žáka,

který se olympiády neúčastnil a místo kterého dorazil náhradník. Tato odpověď nebyla do analýzy započtena.

Druhá fáze dotazování probíhala skrze online dotazník po skončení okresního kola soutěže. Od předsedkyně okresní komise Zeměpisné olympiády byl získán adresář škol, ze kterých se žáci účastnili. Skrze tyto kontakty byli všichni vyučující požádání o vyplnění dotazníku. Na tuto prosbu reagovali celkem tři učitelé. Ve dvou případech se jednalo o stejné učitele, kteří již odpovídali prezenčně během okresního kola. Ve třetím případě byl online dotazník vyplněn za soutěžícího kategorie C. Tato odpověď opět nemohla být využita pro potřeby této práce. Žádné jiné odpovědi bohužel získány nebyly.

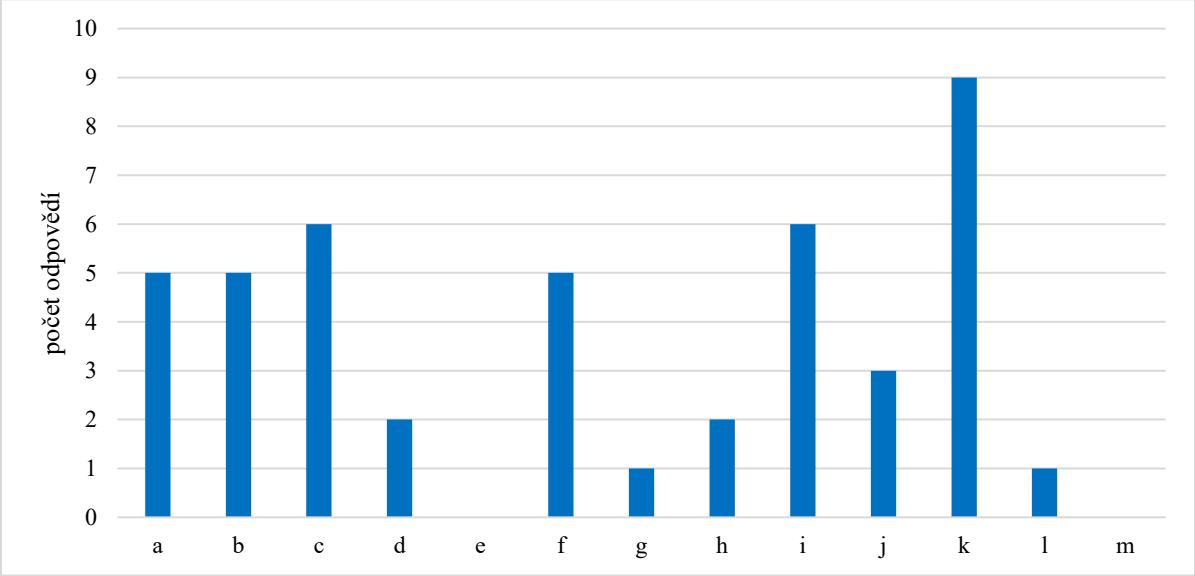
Otázky dotazníku pro vyučující se týkaly především přípravy soutěžících ve škole. Každá ze dvou identických částí dotazníku obsahovala čtyři otázky. První otázka se týkala jména soutěžícího, za kterého vyučující dotazník vyplňuje. Druhá otázka zněla: „*Připravovali jste se s tímto studentem na okresní kolo Zeměpisné olympiády?“*. Odpovědi na tuto otázku byly jednoznačné. Pouze tři odpovědi byly kladné. Velká většina dotázaných se se žáky na soutěž žádným způsobem nepřipravovala. Všechny odpovědi, ať už kladné či záporné, se shodovaly s odpověďmi žáků.

Třetí otázka se týkala toho, na co se při přípravě na soutěž vyučující zaměřovali. Tato otázka nakonec nebyla příliš významná kvůli tomu, že na ní byly získány pouze tři odpovědi. Více učitelů se se svými žáky na soutěž nepřipravovalo. U všech třech vyučujících, kteří se na soutěž se svými žáky připravovali, zazněla pouze jediná odpověď. Všichni tři uvedli, že se připravovali na práci s atlasem.

Poslední otázka se týkala toho, jak vyučující vnímají své žáky. Otázka zněla: „*Ve kterých dovednostech tento žák vyniká mezi ostatními spolužáky?“* a jako možnosti dovedností byly vybrány znaky nadaného žáka v geografii tak, jak jsou popsány výše v kapitole 4 *Nadaný žák*. V grafu 4 je vidět četnost odpovědí u jednotlivých znaků nadání v geografii. Tyto znaky jsou po řádě označeny písmeny *a* až *l* (viz. tabulka 2). Písmenem *m* je označena možnost *nic z výše uvedeného*, pokud si vyučující myslel, že jeho student nevykazuje žádný z výše uvedených znaků.

Písmeno označující odpověď	Znění odpovědi
a	pochopení základních myšlenek a konceptů geografického myšlení
b	komunikace v psaném i mluveném projevu
c	logická paměť a abstraktní myšlení
d	prezentace dat z grafů, tabulek a map
e	účast na nových formách výuky
f	spolupráce s ostatními spolužáky a jejich vedení
g	používání vyspělých myšlenkových procesů
h	rozsáhlé znalosti o světě a řešení komplexních problémů
i	výborná paměť a využívání znalostí určitého oboru i v jiných oborech
j	originální řešení problémů
k	práce s informacemi a jejich třídění
l	empatie
m	nic z výše uvedeného

Tabulka 2 Písemné označení znaků nadání použité v dotazníku pro vyučující



Graf 4 Odpovědi na otázku: „Ve kterých dovednostech tento žák vyniká mezi ostatními spolužáky?“

Jedna z odpovědí byla výrazně četnější. Ze čtrnácti žáků, za které vyučující vyplňovali dotazník, bylo označeno devět, kteří vynikají v oblasti práce s informacemi a jejich třídění. Mezi další často uváděné znaky nadání patří logika a abstraktní myšlení a výborná paměť a využívání znalostí různých oborů. Tyto tři znaky jsou si velmi podobné, ve všech případech

se jedná o dobrou paměť a úspěšné využívání zapamatovaných dat a údajů. Možnost *e*, tedy účast na nových formách výuky, neoznačil žádný vyučující. Stejně tak žádný vyučující neoznačil poslední možnost. Všichni vyučující označili alespoň jeden ze znaků nadání v geografii.

K pěti nejúspěšnějším soutěžícím máme od vyučujících pouze jednu odpověď z dotazníku. Proto ani nebyly odpovědi z dotazníků vyučujících porovnávány s celkovými výsledky okresního kola soutěže. Tento jeden soutěžící, který patřil mezi úplně nejúspěšnější řešitele podle svého vyučujícího splňuje znaky nadání *c, g, i, j a k*. Právě u tohoto soutěžícího bylo označeno nejvíce znaků. Obvyklá četnost byl výběr jednoho nebo dvou znaků.

Pro interpretaci kusých výsledků těchto dotazníků velmi posloužily poznámky, které mohli vyučující, kteří dotazník vyplňovali, uvádět závěrem. Ve čtrnácti vyplněných dotaznících se objevilo celkem šest poznámek nad rámec vyplněných otázek. Téměř všechny se týkaly školní přípravy žáků k soutěži. Zásadní informace pro pochopení situace byly dvě. Učitelé sami nevědí, jak se s tak malými žáky na soutěž připravovat, a také ve škole nemají čas a prostor k takové přípravě. Za ukázku stojí dvě poznámky, které dokreslují situaci:

„Žáci 6. třídy ZŠ ještě nejsou tak daleko se znalostmi, abychom se s nimi připravovali na složité věci.“

„Nepřipravovali jsme se, učím všechny žáky společně. Ve škole není prostor pro učení jen jednoho žáka, musí se učit všichni.“

Také se v poznámkách stalo, že někteří vyučující nevěděli, co se myslí některými znaky nadání v geografii. Byly označeny možnosti *c* a *e*, tedy logická paměť a abstraktní myšlení a účast na nových formách výuky. Možné nedostatky ve znalostech těchto pojmů mohly způsobit i výše zmíněnou situaci, kdy nikdo neuvedl ve svém dotazníku možnost *e*. Vyučující mohli mít problém s porozuměním některým pojmům, a tak je při vyplňování zanedbávali. Tím mohou být všechny výsledky z dotazníků od vyučujících zkresleny.

7.2.3 Focus groups s nejúspěšnějšími soutěžícími

Pro rozhovor metodou focus groups bylo vybráno pět nejúspěšnějších soutěžících okresního kola Zeměpisné olympiády v kategorii A. Jelikož se jedná ve většině případů o žáky šestých tříd základní školy, byli s žádostí o účast na rozhovorech požádáni jejich rodiče. Tři z nich

projevili zájem se výzkumu zúčastnit. Rozhovor se konal 26. března v odpoledních hodinách přes platformu Google meet a trval přibližně 60 minut.

Pro jednodušší identifikaci respondentů bylo zvoleno jejich označení čísly, tedy respondent 1, respondent 2 a respondent 3.

Celé setkání bylo rozděleno do pěti částí:

- úvod
- slovní ping pong
- otázky týkající se školního působení soutěžících
- otázky týkající se Zeměpisné olympiády
- společný rozbor některých úloh okresního kola Zeměpisné olympiády

V první části proběhlo seznámení všech tří účastníků s organizací této schůzky. Byli poučeni o tom, jakého výzkumu se účastní a k čemu budou jejich odpovědi použity. Taktéž byli účastníci, kvůli nastolení bezpečného prostředí upozorněni, že nemusí odpovídat na žádné otázky, pokud nebudou chtít a že mohou schůzku v jakýkoliv moment opustit, pokud by se necítili na pokračování.

Hned na úvod byl zařazen slovní ping pong, který měl za cíl uvolnit případnou nervozitu a trochu účastníky „rozmluvit“. Jednalo se o aktivitu, kdy jsem řekl nějaké slovo a žádal jsem po soutěžících, aby řekli první věc, co je k danému tématu napadne. Slova jsem vybíral cíleně tak, aby se týkala geografie a Zeměpisné olympiády. Mnou vybraná slova byla *příroda, škola* a *zeměpis.* Aktivita se žákům celkem líbila a přistupovali k ní aktivně. Ve druhé fázi měli za úkol si žáci navzájem vymyslet nějaká slova, abych podpořil interakci mezi nimi. Z mého pohledu došlo k nastolení příjemné a bezpečné atmosféry, což mělo pozitivní důsledky pro otevřenost v odpovědích v další části rozhovorů.

Hlavními částmi rozhovorů byly otázky na školní působení soutěžících a jejich postřehy k Zeměpisné olympiádě. První sada otázek obsahovala následující styčné otázky:

- Co tě ve škole nejvíce baví a co je pro tebe naopak ve škole náročné?
- Jsou ve škole věci, které ti jdou lépe než spolužákům?
- Jaký máš vztah k zeměpisu?

V této části bylo cílem zjistit něco blíže ke školnímu pozadí jednotlivých soutěžících a jejich vztah ke vzdělávání obecně. Výsledné odpovědi byly překvapivě podobné u všech zúčastněných. Bez výjimky všichni tři chodí do školy rádi a škola jim jde bez větších problémů téměř ve všech předmětech. Respondent 1 má dokonce ze všech předmětů samé jedničky. Při rozhovoru došlo také na speciální úpravy vzdělávání. Respondent 1 má díky svému nadání (identifikovaného skrze pedagogicko-psychologickou poradnu) individuální vzdělávací plán. Absolvuje tak některé předměty s předstihem. Jedná se například o chemii, fyziku a také zeměpis. Na tyto předměty dochází do vyšších ročníků. U chemie dokonce o šest ročníků výš. Ze všech těchto předmětů je hodnocen podle klasifikačních pravidel ročníků, do kterých dochází, a má samé jedničky.

Všichni se také shodli, že jsou znatelně lepší v zeměpise než jejich spolužáci. Zajímavé bylo, že se všichni zeměpisu v nějaké formě věnují i mimo školní vyučování. Byly vzpomínány různé online aplikace na poznávání vlajek nebo hlavních měst, kterými se respondent 2 a respondent 3 baví mimo vyučování. Všichni také tvrdili, že doma samostatně hledají v atlase, popřípadě si čtou v různých encyklopediích. Respondent 2 a respondent 3 také přiznali, že rádi čtou různé populárně naučné knihy o přírodě. Všichni se ale shodli, že tento dobrovolný mimoškolní zájem o geografii a přírodu obecně, je spíše něco navíc a se školním učivem příliš nesouvisí.

Hlavní faktory, proč dotyčné žáky baví zeměpis jsou různé. Respondent 1 uvedl, že se mu na zeměpise líbí propojování různých disciplín a může tak více do hloubky poznávat procesy, které se ve světě dějí. Respondent 2 uvedl, že ho baví zeměpis obecně mimoškolně, ale příliš ho nebaví zeměpis ve škole, i když mu jde velmi dobře. Respondent 3 uvedl, že hlavní zásluhu na jeho zálibě v přírodních vědách a v zeměpise nese jeho učitel, který hodiny zeměpisu vede zábavnou a zajímavou formou. Respondent 1 a respondent 2 vypověděli, že jejich učitelé zeměpisu nevedou hodiny příliš zajímavě.

Druhá sada otázek obsahovala tyto styčné otázky:

- Co tě vedlo k účasti v Zeměpisné olympiádě?
- Připravoval jsi se na Zeměpisnou olympiádu?
- Jaké aspekty geografie (práce s atlasem, geografické znalosti, praktické úlohy) ti jdou lépe?
- Jaké znalosti z tematického zaměření úloh jste probírali ve škole?

Přístup soutěžících i jejich učitelů k Zeměpisné olympiádě a jejímu školnímu kolu byl různý. Respondent 3 uvedl, že školní kolo proběhlo neohlášeně v hodině zeměpisu a bylo povinné pro všechny přítomné studenty. Nejúspěšnější žáci ve školním kole poté museli povinně absolvovat i okresní kolo. Tento žák se obvykle neúčastní žádných předmětových soutěží a za normálních okolností by se neúčastnil ani Zeměpisné olympiády, i když ho zeměpis baví a je v něm dobrý. Respondent 2 naopak vyslyšel výzvu svého učitele zeměpisu a jako dobrovolník se zúčastnil školního kola a s přehledem v něm zvítězil. Účast byla dobrovolná a učitel tohoto žáka nijak nevybíral nebo jeho konkrétně nežádal o účast. Respondent 1 byl naopak učitelem přímo osloven díky svému velkému zájmu o zeměpis a svým dobrým studijním výsledkům. Školní kolo zde probíhalo taktéž dobrovolně, ale někteří účastníci (i tento žák) byli učitelem vybráni.

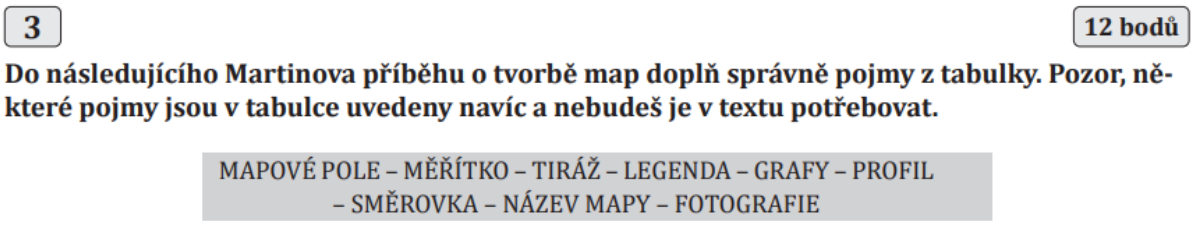
Otázka týkající se přípravy na Zeměpisnou olympiádu měla za cíl rozšířit informace získané v dotazníku. Odpovědi všech zúčastněných se s odpovědí v dotazníku shodovali. Respondent 1 a respondent 2 se téměř nepřipravovali. Jedinou formou přípravy bylo to, že si před soutěží prohlíželi školní atlas světa. Respondent 3 se připravoval. K přípravě využil ukázkové testy z minulých ročníků soutěže. Do přípravy žádným způsobem nezasáhli jejich vyučující. To také koresponduje s odpovědí jednoho vyučujícího v dotazníku. Od učitelů ani jeden z respondentů neobdržel žádné organizační informace k okresnímu kolu soutěže, které by mu mohly pomoci s přípravou na soutěž. Jedná se například o tematické zaměření úloh, se kterým nebyl obeznámen dopředu ani jeden soutěžící a také struktura soutěžních testů. Kromě respondenta 3, který k přípravě využil testové úlohy z minulých let, nikdo nevěděl, že se soutěž bude skládat z více testů. Respondent 1 a respondent 2, kteří nedostali žádné informace, přišli ze škol, které se Zeměpisné olympiády účastní pravidelně a jejichž učitelé strukturu a organizaci soutěže velmi dobře znají a mají přístup k aktuálním požadavkům od organizátorů okresního kola.

Třetí a čtvrtá otázka se týkala různých geografických dovedností, které se žáci učí ve škole a které jim jdou. I zde byly odpovědi různé. Respondent 2 a respondent 3 uvedli, že se ve škole učí pouze geografické znalosti, a naopak s atlasem v hodinách vůbec nepracují. Respondent 1 naopak uvedl, že ve školní výuce je kladen velmi velký důraz na práci s atlasem. Všichni se shodli, že v hodinách zeměpisu neřeší žádné praktické úlohy, a to ani při práci s atlasem. Pokud se v hodinách atlas používá, vždy se jedná pouze o doplňování znalostí

k teoretickému výkladu. Atlas tedy nepoužívají pro řešení nějakých úkolů nebo problémů. Všichni tři se také shodli, že práce s atlasem jim příliš nejde. Všichni se cítí být nejsilnější v geografických znalostech.

Na závěr rozhovorů byl zařazen společný rozbor několika vybraných úloh okresního kola. Vybrány byly otázky tři a čtyři z písemného testu geografických znalostí a otázka čtyři z práce s atlasem. Tyto otázky byly vybrány, protože v nich zúčastnění žáci při soutěži udělali nejvíce chyb. Z praktické části nebyly vybrány žádné otázky, protože všichni zúčastnění splnili tuto část na plný počet bodů.

V otázce číslo tři z písemného testu geografických znalostí měli žáci za úkol doplnit do textu zadaná slovní spojení tak, aby text dával smysl (viz. obrázek 1). Soutěžící, kteří se rozhovoru zúčastnili se velmi rychle shodli na příčině špatného doplnění pojmu *tiráž*. Toto slovo bylo pro všechny tři neznámé a ve výuce se s ním nesetkali. I když všichni tři absolvovali ve škole výuku tématu kartografie, tak slovo *tiráž* neznali. Následně do textu toto slovo nedoplňovali a nahrazovali slovem *profil*, což byla špatná odpověď.



3 **12 bodů**

Do následujícího Martinova příběhu o tvorbě map doplň správně pojmy z tabulky. Pozor, některé pojmy jsou v tabulce uvedeny navíc a nebudeš je v textu potřebovat.

MAPOVÉ POLE – MĚŘÍTKO – TIRÁŽ – LEGENDA – GRAFY – PROFIL – SMĚROVKA – NÁZEV MAPY – FOTOGRAFIE

Obrázek 1 Otázka tři z písemného testu geografických znalostí

Úplně nejméně úspěšná otázka z celého okresního kola byla pro tyto žáky otázka číslo čtyři z písemného testu geografických znalostí. V této otázce měli soutěžící vybírat z možností pravdivá tvrzení (viz. obrázek 2). První část úlohy, kdy měli správně určit přestupné roky, měli všichni soutěžící správně. Obtíže soutěžícím dělala druhá část úlohy, kde museli označit pouze správné odpovědi, jinak se jim body odečítaly. Správné odpovědi jsou možnosti *a*, *c* a *e*. Nejčastěji byla chybně označena také možnost *b*. Při rozhovoru se žáci nemohli shodnout, zda se jedná o správnou nebo chybnou odpověď ani jak jí případně opravit. Respondent 2 byl správností této odpovědi naprosto přesvědčen. Často si také soutěžící nebyli jisti možnostmi *c* a *d*. V rozhovoru se přiznali, že odpověď tipovali. Respondent 1 ji tipnul nesprávně. Doplňujícími otázkami bylo zjištěno, že se tito žáci neorientují v poledníčích a rovnoběžkách a že nevědí, kde leží obratník Raka ani Kozoroha a o co se jedná. Nakonec se všichni

zúčastnění shodli, že tomuto tématu se ve škole v šesté třídě věnovali minimálně a znalosti o slunovratech a rovnodennostech mají spíše od rodičů či z prvního stupně základní školy.

4 **10 bodů**

Zakroužkuj správné odpovědi na následující otázky. Nezapomeň, že může být správně více odpovědí. POZOR! Za chybně zakroužkovanou odpověď se body odečítají.

1. Jestliže rok 2016 byl rokem přestupným, označ všechny další roky, které budou rovněž přestupné.

a) 2024 b)2030 c) 2044 d) 2062

2. Vyber správné odpovědi, které platí pro den letního slunovratu na severní polokouli:

a) je to okamžik, kdy začíná astronomické léto
b) obvykle nastává 20. nebo 21. července
c) sluneční paprsky dopadají během letního slunovratu kolmo na obratník Raka
d) sluneční paprsky dopadají během letního slunovratu na obratník Kozoroha
e) v tento okamžik je nejdelší světlá část dne, naopak nejkratší je noc
f) v tento okamžik je stejně dlouhý den i noc

Obrázek 2 Otázka čtyři z písemného testu geografických znalostí

Ve čtvrté otázce práce s atlasem měli soutěžící za úkol doplnit tabulku ohledně sopečných erupcí, jak můžete vidět na obrázku 3. Žáci většinou neměli problém doplnit druhý sloupec tabulky. Podle svých znalostí či podle atlasu byli schopni téměř ve všech případech určit správný stát, ve kterém se zadaná sopka nachází. Určit rok výbuchu bylo pro soutěžící složitější a zde přicházeli o nejvíce bodů z celé práce s atlasem. Podle účastníků rozhovoru byl největší problém v časovém limitu. V atlase nikdy tyto údaje nevyhledávali, a tak dopředu nevěděli, kde tyto informace v atlase hledat. Jelikož se jedná o poslední otázku této části soutěže a všichni ji vyplňovali až na konec, nezbývalo jim mnoho času na její vyřešení. Všichni se shodli na tom, že kdyby měli více času, jistě by správné informace nalezli. Celkově se ale všichni tři shodli, že všechny části soutěže byly velmi jednoduché a čekali to náročnější.

4 **14 bodů**

Věděl/a jsi, že ve Školním atlase světa nalezneš také informace o *indexu vulkanické explozivity* (VEI), což je *stupnice, s pomocí které se klasifikuje intenzita sopečných výbuchů (dle množství vyvrženého materiálu, výšky erupčního sloupce, trvání erupce aj.)*. V atlase jsou tak uvedeny největší sopečné erupce (výbuchy) ve světě od roku 1900. **Doplň do tabulky s pomocí Školního atlasu světa státy, ve kterých se nacházejí sopky uvedené v tabulce 1. U vybraných sopek doplň i v jakém roce jsme zaznamenali dle VEI významnou erupci (výbuch).**

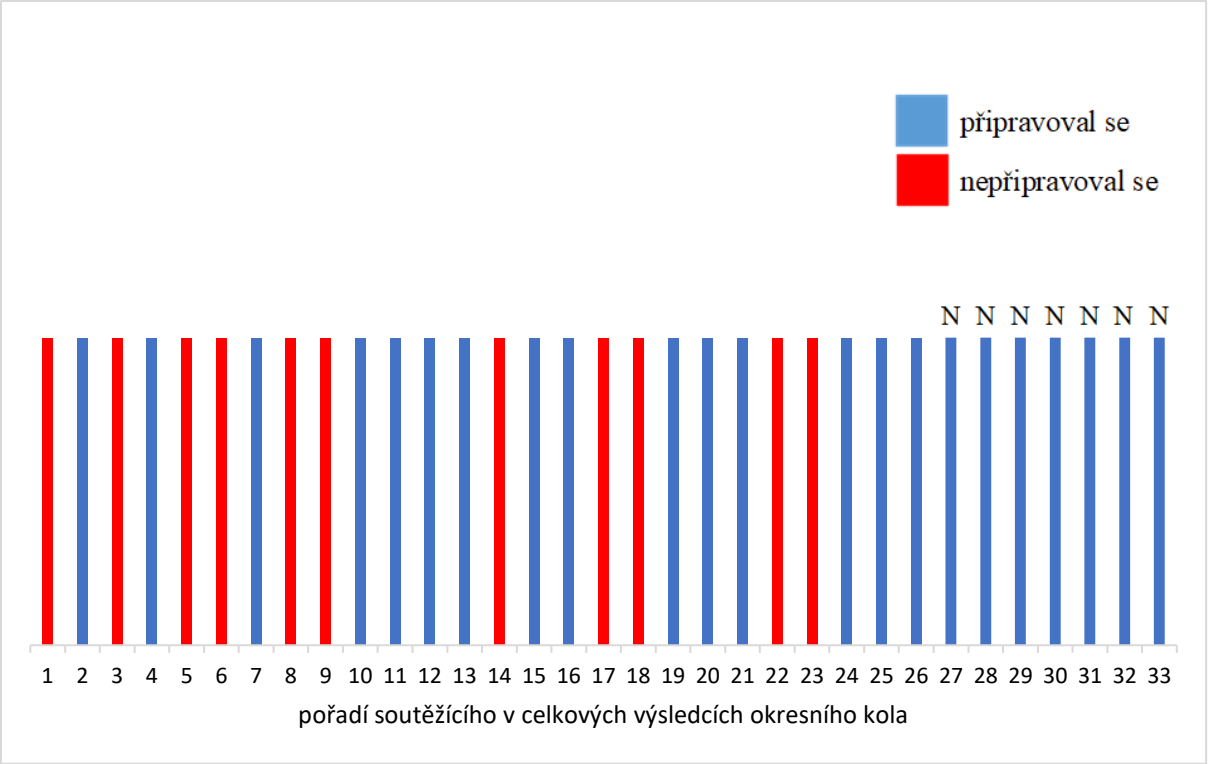
Tab. 1 Největší sopečné erupce ve světě od roku 1900

Název sopky	Stát	VEI (index vulkanické explozivity)	Rok výbuchu (erupce)
Pinatubo		6	
Hudson		5	1991
Mt. Saint Helens		5	
Puyehue		5	2011
Colima (Tzapotépetl)		5	1913

Obrázek 3 Otázka čtyři z práce s atlasem

7.3 Výsledky výzkumu

Dotazníky a rozhovory byly realizovány proto, aby bylo možné analyzovat přípravu soutěžících kategorie A na okresní kolo Zeměpisné olympiády. Dotazníkové šetření mezi soutěžícími přineslo některé zajímavé informace. Jako nejzajímavější můžeme brát relativně vysoký počet žáků, kteří se k soutěži nepřipravovali a jejich dobré výsledky. V porovnání s výsledky soutěže se žáci, kteří se nepřipravovali, umístili na vyšších příčkách výsledkové listiny. Jak můžeme vidět na grafu 5, mezi devíti nejúspěšnějšími řešiteli byli pouze tři, kteří se podle svých slov na soutěž připravovali. Také můžeme vidět, že žádný ze soutěžících, co se nepřipravoval, nepatřil mezi neúspěšné řešitele. Neúspěšní řešitelé, tedy ti, kteří nezískali alespoň 60 % bodů, jsou v grafu označeni písmenem N. Jedná se o v pořadí posledních sedm soutěžících.



Graf 5 Příprava soutěžících podle pořadí výsledků

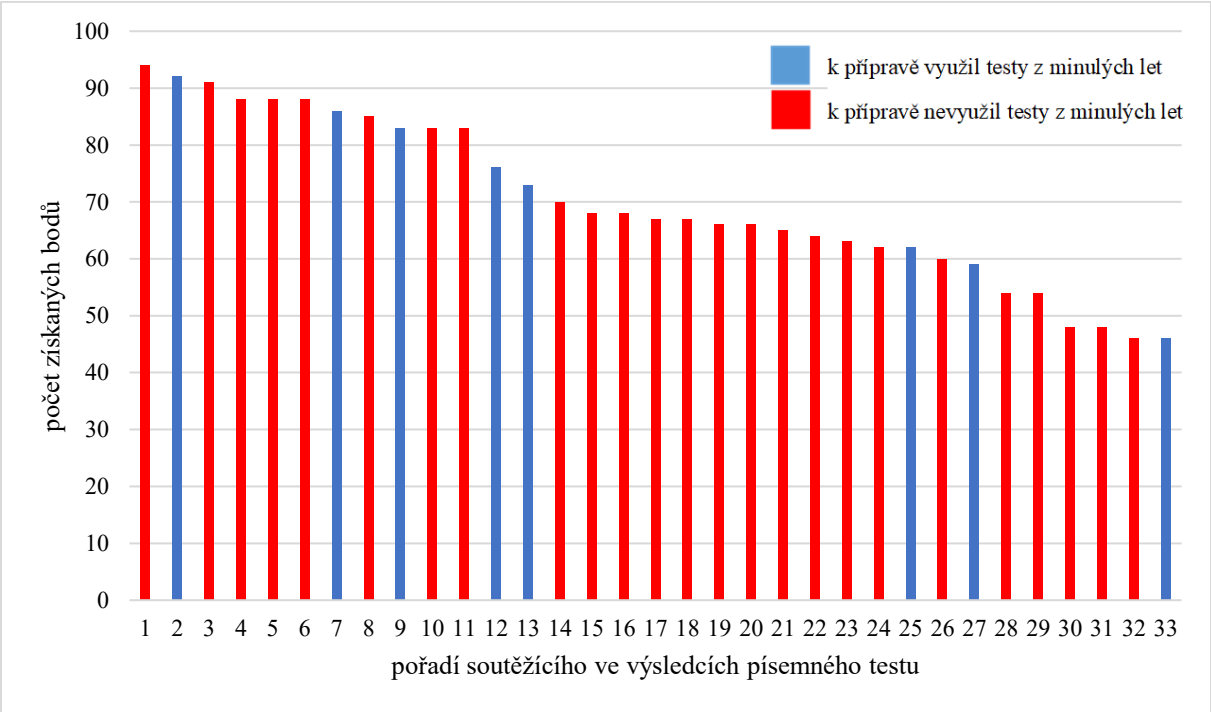
Následné rozhovory s několika nejúspěšnějšími řešiteli přinesly možné odpovědi, proč tomu tak bylo. Jako tři hlavní důvody, které vzešly od samotných žáků se jeví:

- Žáci nevěděli, na co se připravovat.
- Žáci se účastnili soutěže povinně a neměli vnitřní motivaci k úspěchu.
- Žáci se připravovat nemuseli, protože jsou nadaní v geografii.

U každého se mohl objevit jiný důvod, proč se na soutěž nepřipravoval, nebo mohlo hrát roli více důvodů. Výše zmíněné tři důvody uvedli žáci, kteří se účastnili rozhovorů, přičemž jako dominantní důvod uváděli, že neměli informace o struktuře soutěže. Nevěděli, co je konkrétně v okresním kole čeká a na co se připravit. Toto dokreslují i odpovědi z dotazníkového šetření mezi jejich vyučujícími. I když se nepodařilo získat odpovědi od většiny učitelů, byl patrný jasný obrázek. Vyučující se ve škole se soutěžícími na Zeměpisnou olympiádu většinou nijak nepřipravovali.

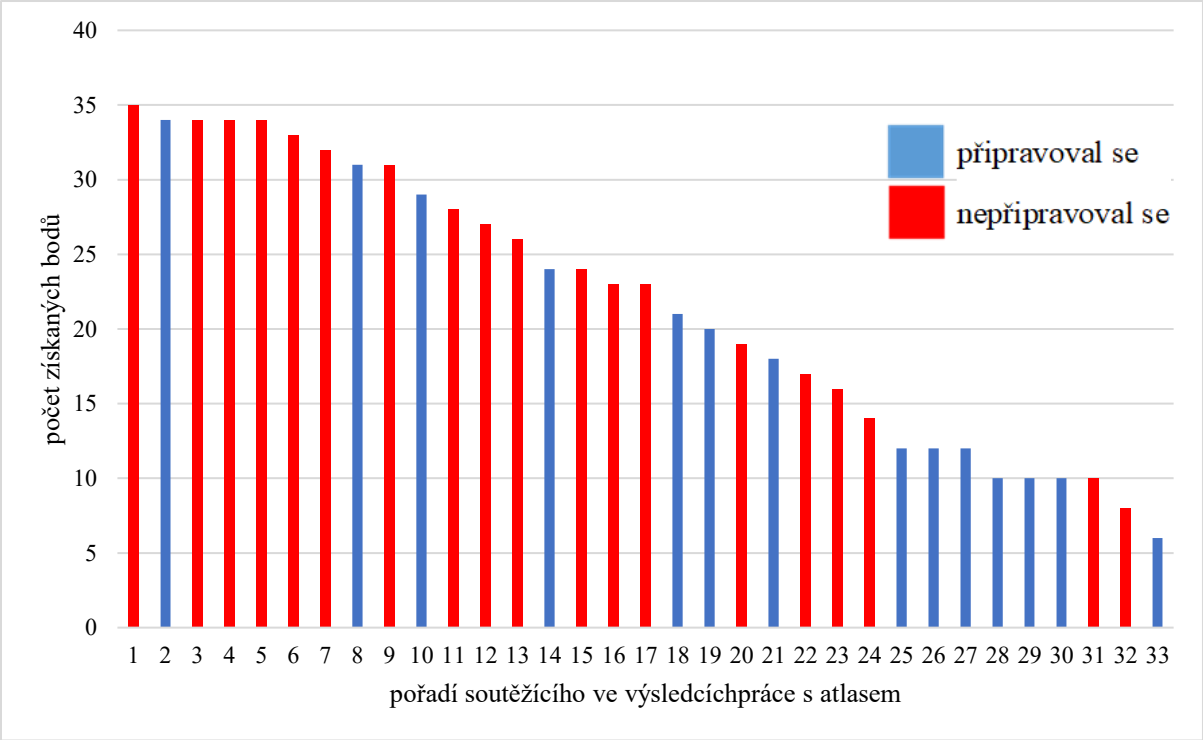
Otázkou tedy je, zda soutěžící, kteří dopředu znali strukturu soutěžních testů, byli v soutěži úspěšnější. Můžeme se podívat na graf 6, kde je znázorněna celková úspěšnost soutěžících v okresním kole podle toho, zda k přípravě využili či nevyužili testová zadání z minulých ročníků. U těch, kteří k přípravě tyto testy využili se předpokládá seznámení se se strukturou

soutěže. Většina těch žáků, která byla seznámena se strukturou soutěže se i umístila na vyšších příčkách výsledkové listiny. Najdou se ale i výjimky. Nelze podle sesbíraných dat spolehlivě říci, zda seznámení se strukturou soutěže hraje důležitou roli v úspěšnosti žáků v soutěži.



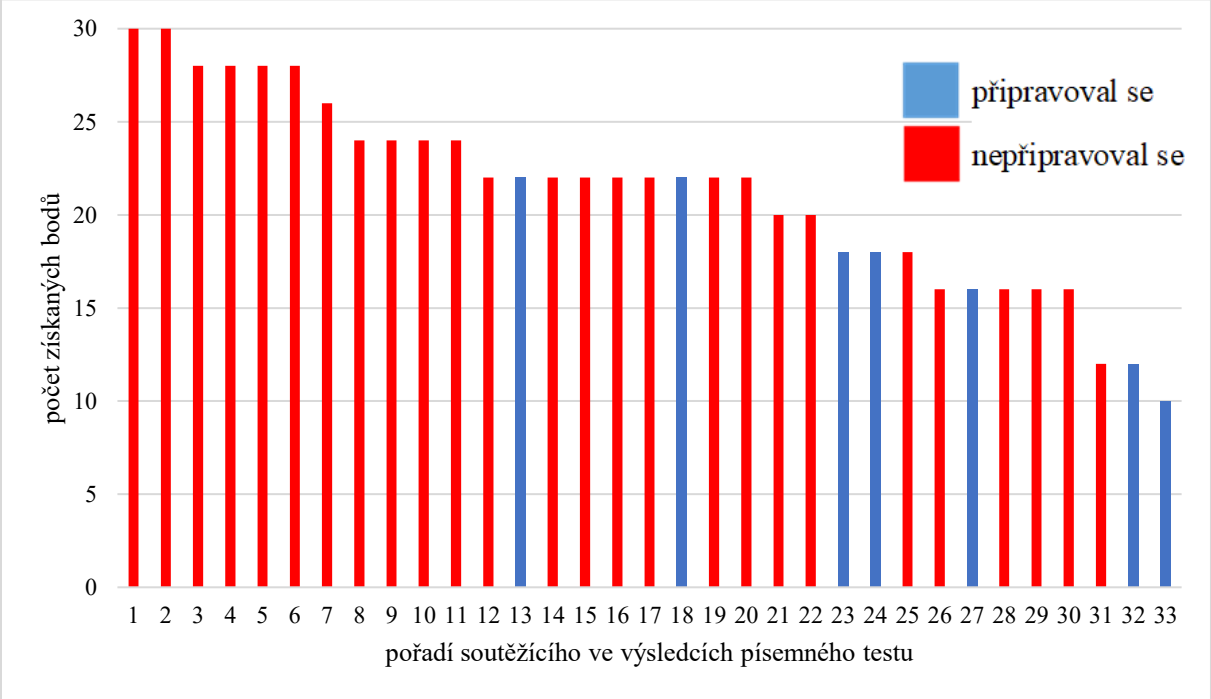
Graf 6 Úspěšnost v okresním kole Zeměpisné olympiády

Dílčím výsledkem jsou i zjištění o vlivu připravenosti na jednotlivé soutěžní testy. Zajímavé výsledky můžeme vidět na grafu 7, kde je znázorněný zisk bodů jednotlivých soutěžících a to, zda se na práci s atlasem nějakým způsobem připravovali. Opět vidíme, že dominují žáci, kteří se nepřipravovali a ti, kteří se připravovali se nachází spíše ve spodní části výsledkové listiny.



Graf 7 Úspěšnost při práci s atlasem

Podobně bychom to mohli vidět při srovnání výsledků v písemném testu geografických znalostí (viz. graf 8). Téměř všichni žáci, kteří se na geografické znalosti připravovali skončili ve druhé polovině výsledkové listiny.



Graf 8 Úspěšnost při písemném testu geografických znalostí

Nabízí se tedy další otázka. Proč se žáci, kteří se na určité aspekty soutěže prioritně připravují, dosahují v těchto disciplínách horších výsledků? Na tuto otázku není jednoduché odpovědět, protože se do výsledků soutěže může promítnout mnoho faktorů. Možná odpověď přišla opět od soutěžících, kteří se účastnili rozhovorů. Tito soutěžící se totiž připravovali pouze na disciplíny, které vnímali jako problémové. Když už se na něco připravovali, tak to byla disciplína, která jim příliš nejde. Podobně to mohli mít i ostatní soutěžící. Práci s atlasem procvičovali možná proto, že jim příliš nejde nebo s ní nemají přílišné zkušenosti. Tento nedostatek zkušeností a dovedností poté ani určitý trénink nemohl nahradit. Tento deficit mohl zapříčinit i horší výsledky v této disciplíně.

Část soutěžících se soutěže nepochybně účastnila povinně, což mohlo způsobit nedostatek motivace pro soutěž. Naopak u žáků, kteří se do soutěže přihlásili sami, lze předpokládat vyšší míru motivace a snahy testové úlohy co nejlépe zvládnout. Součástí této snahy je zajisté i příprava před samotnou soutěží. I toto mi účastníci v rozhovoru potvrdili. Respondent 1 a respondent 2, kteří se rozhovoru účastnili a přihlásili se do soutěže sami uvedli, že měli velkou snahu soutěž zvládnout a být úspěšní. Naopak respondentovi 3, který se účastnil povinně, podle jeho slov bylo jedno, zda bude úspěšný nebo ne. Přípravu na soutěž měl také minimální, i když uvedl, že se připravoval.

Jak tedy vypadají nejúspěšnější řešitelé kategorie A okresního kola Zeměpisné olympiády? Charakterizováni jsou zde tři žáci, kteří se účastnili rozhovorů. K charakteristice jsou zde využity odpovědi z dotazníků, výsledky soutěže a jejich vlastní odpovědi, které vzešly z rozhovorů.

Respondent 1

Jedná se o velmi nadaného žáka, který má doporučení pro individuální vzdělávací plán od pedagogicko-psychologické poradny. I když se jedná „pouze“ o žáka třetí třídy základní školy, účastnil se s velkým úspěchem okresního kola Zeměpisné olympiády v kategorii A, tedy mezi žáky šestých tříd základních školy. Umístil se mezi pěti nejúspěšnějšími řešiteli soutěže v okrese Praha-východ. Tento žák se účastní všech přírodovědných předmětových soutěží. Ve škole plní předměty i z vyšších ročníků, jako je chemie, fyzika, informatika a zeměpis.

Zeměpis je vedle chemie jeho nejoblíbenějším předmětem, i když si nemyslí, že jeho učitel vede hodiny zeměpisu zábavně. Zájem o zeměpis má především mimoškolně. Sám nemá příliš rád práci s atlasem a nemá pocit, že by mu šla.

Školního kola Zeměpisné olympiády se účastnil dobrovolně po předchozí žádosti svého vyučujícího. Školní kolo podle slov vyučujícího *„s přehledem vyhrál“*. Na okresní kolo se příliš nepřipravoval, protože od učitele nedostal žádné informace o podobě soutěže. Jedinou přípravou bylo podle jeho vlastních slov krátké prolistování atlasu den před soutěží. V okresním kole měl největší problémy s písemným testem geografických znalostí. Možným důvodem může být malá zkušenost se školní látkou prvního stupně základní školy, jak naznačuje neúspěšnost při řešení úlohy číslo 4 písemného testu. Tato úloha se týkala tématu obratníků a slunovratů. Se slunovraty a ročními obdobími se žáci setkávají poprvé právě na prvním stupni základní školy. Naopak si dokázal poradit s náročnějšími úlohami praktické části, které vyžadují zapojení geografického myšlení.

Podle svých slov se hodlá Zeměpisné olympiády zúčastnit i v příštích letech.

Respondent 2

Jedná se o žáka šesté třídy základní školy, který nemá žádnou úpravu metod vzdělávání. Zeměpis je společně s informatikou a matematikou jeho nejoblíbenější školní předmět. Hodiny zeměpisu ho ale příliš nebaví. Zeměpisu se věnuje především mimoškolně, a to formou různých vzdělávacích her a aplikací.

Školního kola Zeměpisné olympiády se účastnil zcela dobrovolně a ani nebyl učitelem předem osloven. Toto kolo vyhrál a účastnil se tak i okresního kola. V něm se umístil mezi pěti nejúspěšnějšími řešiteli.

Na okresní kolo Zeměpisné olympiády se podle svých slov vůbec nepřipravoval. Od učitele nedostal informace o konkrétní podobě soutěže a dopředu vůbec nevěděl, co se bude dít. Testy mu ale přišly jednoduché a podle svých slov mu ani žádná příprava nescházela. Nejméně úspěšný byl v práci s atlasem. Sám práci s atlasem nemá moc rád a ve škole téměř atlas ve výuce nepoužívají. Největší problémy měl s úlohou číslo 4 práce s atlasem. Problémem ale nebyla samotná úloha, ale časový limit. Problém s časem naznačuje možné slabší dovednosti při práci s atlasem, kdy mu trvá delší dobu něco v atlase vyhledat, protože s tím nemá z výuky zkušenosti.

Tento žák také postoupil do krajského kola soutěže, kde se umístil přibližně v polovině výsledkové listiny a byl úspěšným řešitelem. Pokud bude příležitost tak by se rád účastnil Zeměpisné olympiády i v příštích letech.

Respondent 3

Tento žák chodí do šesté třídy základní školy a nemá žádnou úpravu metod vzdělávání. Zeměpis patří mezi jeho oblíbenější předměty, ale nejedná se o předmět nejoblíbenější. Hodiny zeměpisu ho velmi baví. Podle svých slov to má za následek jeho učitel zeměpisu, který vede hodiny velmi zajímavě a zábavně. Zeměpisu a jiným přírodním vědám se věnuje i mimoškolně. Rád čte nejrůznější populárně-naučnou literaturu nebo encyklopedie.

Školní kolo na jeho škole bylo povinné pro všechny. Proběhlo neohlášeně a nejúspěšnější žáci se museli okresní části soutěže účastnit povinně. Za jiných okolností by se tento žák Zeměpisné olympiády dobrovolně neúčastnil. V okresním kole ale patřil mezi pět nejúspěšnějších a také postoupil do krajského kola.

Na okresní kolo soutěže se připravoval. K přípravě využil ukázkové testy z minulých ročníků, a tak věděl, jakou strukturu soutěž má, i když mu to učitel neřekl. Byl připravený na všechny tři testové části soutěže, což se projevilo v téměř plném počtu bodů. Jedinými dvěma úlohami, kde měl problémy, byla úloha číslo 4 písemného testu a úloha číslo 4 práce s atlasem. Měl úplně stejné potíže jako předchozí dva respondenti. V krajském kole soutěže se umístil opět mezi pěti nejúspěšnějšími.

Pokud nebude účast příští rok povinná, tak se tento žák Zeměpisné olympiády znovu nezúčastní, protože předmětové soutěže nemá rád.

8 Závěr

V úvodu této bakalářské práce byly vyřčeny čtyři výzkumné otázky. Některé bylo jednodušší zodpovědět než jiné. Metody výzkumu hodně spoléhaly na upřímnost respondentů. Při vzájemném porovnávání odpovědí žáků a odpovědí učitelů bylo jasně patrné, že se všechny odpovědi shodovaly. Pokud žák uvedl, že se připravoval, tak i učitel uvedl, že se s žáky připravoval a naopak.

Jaká je role učitele při přípravě na Zeměpisnou olympiádu? Odpověď na tuto výzkumnou otázku je rozporuplná. Jednak je učitel zeměpisu ten, který žáky přivede k Zeměpisné olympiádě, vykoná s nimi školní kolo soutěže a přihlásí nejúspěšnější do kola okresního. Na druhou stranu se s téměř žádnými žáky učitelé nepřipravují a ani jim nesdělují zásadní informace o soutěži jako je tematické zaměření testových úloh ani struktura soutěže. Žáci tak povětšinou nevědí, že Zeměpisná olympiáda se skládá ze tří různých testů. Učitel nehraje zásadní roli při přípravě na soutěž, i když by mohl. Informace o soutěži, které jsou k přípravě jistě velmi důležité, učitel k dispozici téměř vždy má, protože přímo komunikuje s organizátory soutěže na okresní úrovni.

Jsou žáci, kteří se na Zeměpisnou olympiádu připravovali, v soutěži úspěšnější? Tak zní druhá z výzkumných otázek. Odpověď na tuto otázku je hlavním výzkumným cílem práce. Můžeme se podívat na různé aspekty přípravy na Zeměpisnou olympiádu. Připravovali se žáci na všechny části soutěže, nebo jen na některou? Využívali k přípravě testové úlohy z minulých let? A byli pak opravdu úspěšnější v těch geografických disciplínách, na které se připravovali? Vyvstává nám tu celá řada dílčích otázek. Odpovědi nejsou jednoznačné. Jak bylo popsáno výše v podkapitole 7.3 *Výsledky výzkumu*, nelze rozhodnout o vlivu přípravy na výsledky. Logický předpoklad byl, že žáci, kteří se připravují, jsou i v soutěži úspěšnější. Sesbíraná data ale tento předpoklad nepodporují a spíše ukazují opačnou situaci. Ti, kteří se připravovali ať už celkově nebo jen na konkrétní geografickou disciplínu, bývali v soutěži méně úspěšní. Může to být způsobeno tím, že mezi nejúspěšnějšími se objevili žáci geograficky nadaní, kteří i bez přípravy mohli být úspěšnější a naopak ti, kteří nejsou v geografii tak dobří, měli větší potřebu se připravovat.

Identifikace nadaných a geograficky nadaných není jednoduchá. Poslední z výzkumných otázek: *Jsou mezi nejúspěšnějšími řešiteli Zeměpisné olympiády žáci geograficky nadaní?*

může být zodpovězena pouze částečně. V rozhovorech se ukázalo, že jeden z nejúspěšnějších soutěžících je skutečně nadaný a kvůli tomu má od pedagogicko-psychologické poradny návrhy na úpravu metod vzdělávání. Z rozhovorů nevyplynulo, že by i jiní soutěžící byli také nadaní, to ale neznamená, že nadaní nejsou. Někteří vyučující v dotaznících přiřadili svým žákům některé znaky nadání v geografii, ale výpovědní hodnota výsledků dotazníků je zkreslena, jak malým počtem odpovědí, tak i problémy s porozuměním některým pojmům ze strany vyučujících.

Analýza úspěšnosti soutěžících kategorie A Zeměpisné olympiády v okrese Praha-východ byla limitována nízkým počtem sesbíraných dotazníků od vyučujících. Proto nebylo možné porovnat tyto odpovědi s odpověďmi žáků. Pro první část analýzy byly použity hlavně dotazníky od žáků, které byly porovnány s výsledky okresního kola soutěže. Hlavní část výzkumu se tedy přenesla na následné rozhovory s nejúspěšnějšími soutěžícími, kde docházelo ke konkretizaci výsledků dotazníků. Bylo zjištěno, jak vypadají nejúspěšnější soutěžící z hlediska školní docházky, zájmu o obor, motivaci k soutěži a přípravy na soutěž. Taktéž byly s těmito žáky rozebrány pro ně problémové testové úlohy. Bylo zjištěno, že se mezi nejúspěšnějšími opravdu nachází žák nadaný v geografii. Tito žáci sami v rozhovorech naznačili možné odpovědi na některé otázky, které během výzkumu vyvstaly.

Nejméně probádanou oblastí byla právě školní příprava na soutěž a vztah vyučujících k Zeměpisné olympiádě, jelikož nebylo získáno dostatečné množství dotazníků od těchto vyučujících. Hledání odpovědí na otázky týkající se informovanosti vyučujících o Zeměpisné olympiádě nebo navrhování možných přípravných materiálů pro vyučující, aby jim byla školní příprava na soutěž ulehčena, by mohlo být zajímavou oblastí dalšího výzkumu.

9 Seznam zkratek

ADD – Attention Deficit Disorders

ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorders

CNS – centrální nervový systém

LMD – lehké mozkové dysfunkce

10 Seznam použitých zdrojů

Seznam literatury

ATKINSON, R.; NOLEN-HOEKSEMA, S.; FREDRICKSON, B. L.; LOFTUS, G. R.; WAGENAAR, W. A. (2012): Psychologie Atkinsonové a Hilgarda, přepracované vydání. Portál, Praha. ISBN 978-80-262-0083-3

BAJEROVÁ, J. (2009): Centrální nervový systém – Specifické vývojové poruchy učení, koordinace a hyperaktivita na 1. stupni ZŠ. Bakalářská práce. Katedra biologie a ekologické výchovy Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Praha.

DUMPÍKOVÁ, T. (2018): Příprava na Zeměpisnou olympiádu. Bakalářská práce. Geografický ústav Masarykova univerzita, Brno.

DVOŘÁK, D. (2005): Efektivní učení ve škole. Portál, Praha. ISBN 80-7178-556-3.

FILIPOVÁ, D. (2020): Výzkum úspěšnosti soutěžících v Zeměpisné olympiádě (na příkladu terénní části). Bakalářská práce. Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje Přírodovědecká fakulta Univerzity Karlovy, Praha.

FONTANA, D. (2003): Psychologie ve školní praxi. Portál, Praha. ISBN 978-80-262-0741-2

HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. (2010): Velký psychologický slovník. Portál, Praha. ISBN 978-80-7367-686-5.

KNOTKOVÁ, B. (2008): Fenomén soutěže v současné české škole. Diplomová práce. Ústav pedagogických věd Filozofická fakulta Masarykovy Univerzity, Brno.

KUČEROVÁ, S. (2016): Strategický marketing geografického vzdělávání: příklad „firmy“ Zeměpisná olympiáda. Informace ČGS, 35, 1.

KUČEROVÁ, S.; ŘEZNÍČKOVÁ, D.; RŮŽIČKOVÁ, Z. (2012): Jak se pozná nadaný žák (v geografii). Geografické rozhledy, 22(2). 17-19.

LOKŠA, J.; LOKŠOVÁ, I. (1999): Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Portál, Praha. ISBN 80-7178-205-X

MACHŮ, E. (2010): Nadaný žák. Paido, Brno. ISBN 978-80-7315-197-3.

NAKONEČNÝ, D. (1996): Motivace lidského chování. Academia, Praha. ISBN 80-200-0592-7

PRŮCHA, J. (2020): Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi. Psyché (Grada), Praha. ISBN 978-80-271-2853-2.

RŮŽIČKOVÁ, Z. (2011): Nadaní žáci v geografii. Diplomová práce. Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje Přírodovědecká fakulta Univerzity Karlovy, Praha.

SMEČKOVÁ, G. (2014): Student se specifickými poruchami učení na vysoké škole. Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc. ISBN 978-80-244-4468-0

STRAŠLIPKA, J. (2019): Mezinárodní olympiáda věd o Zemi pohledem účastníka. Geografické rozhledy, 29(2). 26–29.

VTÍPIL, D. (2022): Geograficky orientované soutěže v gymnaziálním vzdělávání. Bakalářská práce. Geografický ústav Masarykova univerzita, Brno.

ZDEŇKOVÁ, V. (2023): Motivace žáků ke studiu geografie na příkladu Geografického gymnázia. Bakalářská práce. Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje Přírodovědecká fakulta Univerzity Karlovy, Praha.

ZELINKOVÁ, O. (2015): Poruchy učení. Portál, Praha. ISBN 978-80-262-0875-4

Seznam internetových zdrojů

IESO (2024): IESO 2022. https://www.ieso2022.com (cit. 14.4.2024).

iGeo (2024): The International geography Olympiad (iGeo). http://www.geoolympiad.org/fass/geoolympiad (cit. 14.4.2024).

John Hopkins University (1) (2024): Conducting Surveys. https://studentaffairs.jhu.edu/viceprovost/assessment-analysis/assessment-tools-methods/conducting-surveys/ (cit. 18.4.2024).

John Hopkins University (2) (2024): Focus Groups. https://studentaffairs.jhu.edu/viceprovost/assessment-analysis/assessment-tools-methods/focus-groups/ (cit. 18.4.2024).

Metodický portál RVP.cz (1) (2023): Učební typy. https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/U/U%C4%8Debn%C3%AD_typ#Z.c3.a1kladn.c3.ad_typy_u.c4.8den.c3.ad (cit. 6.11.2023).

Metodický portál RVP.cz (2) (2024): Dyspraxie. https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/D/Dyspraxie (cit. 22.2.2024).

Pedagogicko-psychologická poradna Ústeckého kraje (2024): Metody práce s dětmi s LMD především pro rodiče a vychovatele. https://pppuk.cz/index.php/nase-sluzby/pro-rodice (cit. 22.2.2024).

SimplyPsychology (2023): Bandura's Bobo Doll Experiment On Social Learning. https://www.simplypsychology.org/bobo-doll.html (cit. 4.11.2023).

Wikisofia (2023): Ivan Petrovič Pavlov. https://wikisofia.ff.cuni.cz/wiki/Ivan_Petrovi%C4%8D_Pavlov (cit. 6.11.2023).

Zeměpisná olympiáda (2024): Zeměpisná olympiáda. https://www.zemepisnaolympiada.cz/ (cit. 23.2.2024).

11 Seznam grafů

Graf 1 Odpovědi na otázku: „Pokud jsi se připravoval, vyber možnosti, jak jsi se připravoval.“ 28

Graf 2 Odpovědi na otázku: „Na co jsi se připravoval?“ 29

Graf 3 Odpovědi na otázku: „Na škále od jedné do pěti ukaž, jaké máš pocity z tvých výsledků v okresním kole Zeměpisné olympiády.“ 30

Graf 4 Odpovědi na otázku: „Ve kterých dovednostech tento žák vyniká mezi ostatními spolužáky?“ 32

Graf 5 Příprava soutěžících podle pořadí výsledků 40

Graf 6 Úspěšnost v okresním kole Zeměpisné olympiády 41

Graf 7 Úspěšnost při práci s atlasem 42

Graf 8 Úspěšnost při písemném testu geografických znalostí 42

12 Seznam obrázků

Obrázek 1 Otázka tři z písemného testu geografických znalostí..... 37

Obrázek 2 Otázka čtyři z písemného testu geografických znalostí..... 38

Obrázek 3 Otázka čtyři z práce s atlasem 39

13 Seznam tabulek

Tabulka 1 Tematické zaměření úloh Zeměpisné olympiády pro ročník 2023/2024 (Zeměpisná olympiáda, 2024) 13

Tabulka 2 Písemné označení znaků nadání použité v dotazníku pro vyučující 32

14 Seznam příloh

Příloha 1: Dotazník pro žáky

Příloha 2: Dotazník pro učitele

PŘÍLOHY

Příloha 1: Dotazník pro žáky

Dobrý den,

jmenuji se Jaroslav Konečný a jsem studentem učitelství geografie a matematiky na Přírodovědecké fakultě Univerzity Karlovy. Píši bakalářskou práci na téma *Analýza výsledků okresního kola Zeměpisné olympiády v kategorii A na příkladu okresu Praha-východ.* Rád bych Vás poprosil o pár minut Vašeho času při vyplnění tohoto krátkého dotazníku. Výsledky budou anonymizované a použité pouze pro potřeby této bakalářské práce.

V případě dotazů se na mě můžete obrátit přes email, na adrese konecnyjar@natur.cuni.cz.

1) Napiš své jméno.

---

2) Připravoval jsi se na Zeměpisnou olympiádu?

   ANO x NE

3) Pokud jsi se připravoval, vyber možnost, jak jsi se připravoval. Pokud jsi v minulé otázce odpověděl, že jsi se nepřipravoval, označ možnost *nepřipravoval jsem se*. Můžeš zvolit více odpovědí.
   a. samostatně
   b. ve škole s učitelem
   c. se spolužáky
   d. s rodiči
   e. nepřipravoval jsem se
   f. jiné: _____

4) Na co jsi se připravoval? Pokud jsi se nepřipravoval, zvol možnost *nepřipravoval jsem se*. Můžete zvolit více odpovědí.
   a. práce s atlasem
   b. geografické znalosti
   c. praktické úlohy ze zeměpisu
   d. úlohy z minulých ročníků Zeměpisné olympiády
   e. nepřipravoval jsem se
   f. jiné: _____

5) Máš pocit, že jsi se připravoval dostatečně?

   ANO x NE

6) Na šále od jedné do pěti ukaž, jaké máš pocity z tvých výsledků v okresním kole Zeměpisné olympiády?

a. naprostá katastrofa

5. vše jsem věděl na sto procent

1 2 3 4 5

Příloha 2: Dotazník pro učitele

Dobrý den,

jmenuji se Jaroslav Konečný a jsem studentem učitelství geografie a matematiky na Přírodovědecké fakultě Univerzity Karlovy. Píši bakalářskou práci na téma *Analýza výsledků okresního kola Zeměpisné olympiády v kategorii A na příkladu okresu Praha-východ.* Rád bych Vás poprosil o pár minut Vašeho času při vyplnění tohoto krátkého dotazníku. Výsledky budou anonymizované a použité pouze pro potřeby této bakalářské práce.

V případě dotazů se na mě můžete obrátit přes email, na adrese konecnyjar@natur.cuni.cz.

1) Uveďte jméno prvního soutěžícího, za kterého dotazník vyplňujete.

---

2) Připravovali jste se s tímto žákem na okresní kolo Zeměpisné olympiády?

   ANO x NE

3) Na co jste se se žákem připravovali? Pokud jste se nepřipravovali, zvolte možnost *nepřipravovali jsme se*. Můžete zvolit více možností.
   a. práce s atlasem
   b. geografické znalosti
   c. praktické úlohy ze zeměpisu
   d. úlohy z minulých ročníků Zeměpisné olympiády
   e. nepřipravovali jsem se
   f. jiné: _____

4) Ve kterých dovednostech tento žák vyniká mezi ostatními žáky? Můžete zvolit více možností.
   a. pochopení základních myšlenek a konceptů geografického myšlení
   b. komunikace v psaném i mluveném projevu
   c. logická paměť a abstraktní myšlení
   d. prezentace dat z grafů, tabulek a map
   e. účast na nových formách výuky
   f. spolupráce s ostatními spolužáky a jejich vedení
   g. používání vyspělých myšlenkových procesů
   h. rozsáhlé znalosti o světě a řešení komplexních problémů
   i. výborná paměť a využívání znalostí určitého oboru i v jiných oborech
   j. originální řešení problémů
   k. práce s informacemi a jejich třídění
   l. empatie
   m. nic z výše uvedeného

1) Uveďte jméno druhého soutěžícího, za kterého dotazník vyplňujete.

---

2) Připravovali jste se s tímto žákem na okresní kolo Zeměpisné olympiády?

ANO x NE

3) Na co jste se se žákem připravovali? Pokud jste se nepřipravovali, zvolte možnost *nepřipravovali jsme se*. Můžete zvolit více možností.
   a. práce s atlasem
   b. geografické znalosti
   c. praktické úlohy ze zeměpisu
   d. úlohy z minulých ročníků Zeměpisné olympiády
   e. nepřipravovali jsem se
   f. jiné: _____

4) Ve kterých dovednostech tento žák vyniká mezi ostatními žáky? Můžete zvolit více možností.
   a. pochopení základních myšlenek a konceptů geografického myšlení
   b. komunikace v psaném i mluveném projevu
   c. logická paměť a abstraktní myšlení
   d. prezentace dat z grafů, tabulek a map
   e. účast na nových formách výuky
   f. spolupráce s ostatními spolužáky a jejich vedení
   g. používání vyspělých myšlenkových procesů
   h. rozsáhlé znalosti o světě a řešení komplexních problémů
   i. výborná paměť a využívání znalostí určitého oboru i v jiných oborech
   j. originální řešení problémů
   k. práce s informacemi a jejich třídění
   l. empatie
   m. nic z výše uvedeného

prostor pro připomínky

_____

_____

_____