

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Srovnání metod prvotní identifikace a opatření nadaných žáků
bakalářská práce

Autor: Elena Coufalová

Studijní program: B7506 Speciální pedagogika

Studijní obor: Výchovná práce ve speciálních zařízeních

Vedoucí práce: Ing. Kateřina Emer (Venclová)

Oponent práce: Mgr. Zuzana Truhlářová, Ph.D.



Zadání bakalářské práce

Autor:	Elena Coufalová
Studium:	P18P0051
Studijní program:	B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor:	Výchovná práce ve speciálních zařízeních
Název bakalářské práce:	Srovnání metod prvotní identifikace a opatření nadaných žáků
Název bakalářské práce AJ:	Comparison of methods of initial identification and measures of gifted children

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Práce se bude zabývat edukací nadaných žáků. V teoretické části se zaměřím na definování nadaného žáka, rozdílné typy nadaných žáků a jejich specifické vzdělávací potřeby. Empirická část práce se bude zabývat identifikací a podporou nadaných žáků v rámci základních škol, a to za využití dotazníku, případně rozhovoru.

HAVIGEROVÁ, Jana Marie a Blanka KŘOVÁČKOVÁ. *Co bychom měli vědět o nadání*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-092-4

LANDAU, Erika. *Odvaha k nadání*. Praha: Akropolis, 2007. ISBN 978-80-86903-48-4

MACHŮ, Eva. *Nadaný žák*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-197-3

STEHLÍKOVÁ, Monika. *Nadané dítě: jak mu pomoci ke štěstí a úspěchu*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0512-0

WEBB, James T., Elizabeth A. MECKSTROTH a Stephanie S. TOLAN. *Guiding the gifted child: a practical source for parents and teachers*. Columbus, Ohio: Ohio Psychology Pub. Co., c1982. ISBN 0910707006

Zadávací pracoviště: Katedra speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Ing. Kateřina Emer Venclová

Oponent: Mgr. Zuzana Truhlářová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 9.12.2020

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou závěrečnou práci Srovnání metod prvotní identifikace a opatření nadaných žáků vypracovala pod vedením vedoucí závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 20. 06. 2022

Poděkování

Děkuji paní Ing. Kateřině Emer za odborné vedení bakalářské práce, dále děkuji všem žákům, jejich učitelkám a rodičům, kteří byli ochotni věnovat svůj čas a zúčastnit se výzkumného šetření.

Anotace

COUFALOVÁ, Elena. Srovnání metod prvotní identifikace a opatření nadaných žáků. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2022. 37 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá srovnáním metod prvotní identifikace a opatření nadaných žáků. Jejím cílem je porovnat českou metodu a mBET. V úvodní části je rozpracována problematika nadání, vývoj pohledu nadání v historii, definici nadání a nadaných, jejich identifikaci a specifické potřeby při výchově a vzdělávání. Empirická část práce porovnává dvě metody prvotní identifikace a opatření nadaných žáků: českou metodu a mBET. Z metodologického hlediska je použita obsahová analýza dokumentů, rozhovor a pozorování.

Klíčová slova: Nadání, nadaný žák, identifikace nadání.

Anotation

COUFALOVÁ, Elena. Comparison of methods of initial identification and measures of gifted children. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2022. 37 pp. Bachelor Degree Thesis.

The bachelor thesis deals with the comparison of methods of initial identification and measures of gifted students. The introductory part deals with the issue of talent, the development of the view of talent in history, the definition of talent and the gifted, their identification and special needs in education. The empirical part of the thesis compares two methods of initial identification and measures of gifted students: the Czech method and mBET. From a methodological point of view, content analysis of documents, interviews and observations are used.

Key words: Talent, gifted child, identification of gifted.

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářská závěrečná práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č.13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:.....

Podpis studenta:.....

Obsah

Úvod.....	9
1 Vývoj pohledu na nadání v historii	10
2 Definice a kritéria nadání	13
2.1 Inteligence a její druhy	13
2.2 Modely nadání.....	14
2.3 Stupně nadání.....	15
2.4 Nadaný žák ve školském zákoně.....	16
3 Nadaný žák a jeho opatření.....	17
3.1 Osobnostní charakteristiky.....	17
3.2 Sociální vztahy	19
3.3 Rizikové skupiny	19
3.4 Speciální vzdělávací potřeby nadaných žáků.....	22
4 Identifikace.....	25
4.1 Metody identifikace.....	25
4.2 Etapy identifikace	26
4.3 Posuzovací škály v současnosti využívané pro odhalení nadání	27
4.4 Česká metoda	28
4.5 Metoda mBET	29
5 Empirická část bakalářské práce	31
5.1 Výzkumné cíle.....	31
5.2 Metoda výzkumu	31
5.3 DVC1: Zjistit, jak se liší a v čem se shodují jednotlivé kroky aplikace české metody a mBET.	32
5.4 DVC2: Zjistit, jakým způsobem je konstruován dotazník české metody a dotazník mBET.....	32
5.5 DVC3: Zjistit, jak hodnotí zúčastnění (žáci, rodiče a učitelé) práci s českou metodou.	33
5.6 DVC4: Zjistit, jak hodnotí zúčastnění (žáci, rodiče a učitelé) práci s mBET.....	33
5.7 DVC5: Zjistit časovou náročnost české metody a mBET.	33
5.8 Výzkumný vzorek.....	34
5.9 Analýza výsledků dílčích výzkumných cílů	37
5.10 Vyhodnocení výzkumných cílů.....	44
5.11 Hlavní cíl	45
5.12 Omezení výzkumu	46
Závěr	48
Použitá literatura	49
Přílohy	51
Příloha 1.....	51
Příloha 2.....	54
Příloha 3.....	55

Úvod

I přesto, že dvě až tři procenta žáků disponují výjimečně vysokou inteligencí a celých šest procent nadprůměrnými rozumovými schopnostmi, v roce 2009 uvedlo 70% dotázaných učitelů, že se s nadaným žákem nesetkali nikdy nebo se s nimi setkali jen ojediněle. (Šedá in Čavojská, 2010) Podmínky pro nadané se ve školství od té doby zlepšily, MŠMT poskytuje např. dotace projektům na podporu nadaných žáků nebo pro ně pravidelně aktualizuje přehled podpůrných opatření. Avšak stále přetrvává jejich upozadování vůči žákům s jinými typy speciálních vzdělávacích potřeb. Zjevné je to i ve speciální pedagogice, mnoho autorů zabývajících se rozdělením speciální pedagogiky nadané vůbec nezmiňuje. Ani já jsem se během studia speciální pedagogiky nesetkala s povinným předmětem, jehož syllabus by zahrnoval nadání.

Podle Sousy (2009) je jednou z příčin opomíjení nadaných žáků existence mnoha mýtů, které o nich ve společnosti přežívají, a v mnoha případech znemožňují učitelům či rodičům nadané dítě identifikovat. V České republice navíc neexistuje žádná plošná iniciativa vyhledávání nadaných, která by učitelům pomohla s identifikací takových žáků. Identifikace je samozřejmě vždy prvním krokem, pokud k ní nedojde, nemůže dojít ani ke stanovování podpůrných opatření. Proto se tato práce zabývá metodami prvotní identifikace a opatření nadaných žáků. Jejím cílem je porovnat dvě metody prvotní identifikace a opatření nadaných žáků: „českou“ metodu a mBET.

Teoretická část této práce seznamuje čtenáře s pojmem nadání a nadaný jedinec, dále se zaměřuje na nadaného žáka, jeho pozici ve škole a speciální vzdělávací potřeby. Následně popisuje identifikaci a opatření nadaných žáků a zabývá se i konkrétními metodami identifikace a opatření, především českou metodou a mBET, jež podrobněji zkoumá empirická část.

Empirická část práce obsahuje porovnání dvou metod prvotní identifikace a opatření nadaných žáků za pomoci rozhovorů, pozorování a obsahové analýzy dokumentů. První metoda, tzv. „česká“ je již delší dobu používána v českém prostředí. Druhá z nich, s názvem mBET, byla vytvořena rakouskými pedagogy a nedávno přeložena do češtiny, dosud není v České republice rozšířena.

1 Vývoj pohledu na nadání v historii

Historicky bylo na nadání a nadané jedince nahlíženo z mnoha různých perspektiv. Lze tak identifikovat několik hlavních směrů, jež se liší svým zdůvodněním vzniku nadání. Patří sem linie biologická, podle níž je nadání ovlivněno dědičností a lze ho rozpoznat ze zvláštní stavby těla. Dále linie psychoanalytická, jež klade důraz na motivační činitele. Spiritualistický směr vidí za vznikem nadání nadpozemskou sílu, směr patologický zase psychickou či somatickou anomálii. Environmentální linie přisuzuje důležitost vnějším okolnostem (především edukaci). Jednotlivé směry se během staletí navzájem prolínají, mizí a opět se objevují, proto je nelze seřadit chronologicky. (Machů, 2010)

Starověk

Ve starověku dochází k odklonu od čistě spiritualistického vnímání problematiky nadání, nacházíme zde první pokusy o její rozumové vysvětlení. Platón a Sokrates prosazují biologický pohled, podle něhož má každý člověk (ze svobodného obyvatelstva) předurčené schopnosti a z nich vyplývající roli ve společnosti: filozof, strážce nebo řemeslník. Každá z těchto tří skupin potřebuje vzdělání. Platón přichází i s prvním rozdělením druhů nadání, které se s obměnami používá dodnes: filozofické (rozumové), múzické (umělecké) a gymnastické (pohybové). Mimoto je ovlivněn i patologickým směrem, spojuje totiž genialitu s psychickými poruchami.

Aristoteles se zasazuje o celkový rozvoj člověka, výchovu rozděluje na rozumovou, mravní a tělesnou. Klade důraz především na tělesnou výchovu a její vliv na rozvoj rozumových schopností. Římský řečník Quintilianus zastává environmentální pohled na nadání. Jako nejdůležitější vidí školní vzdělávání s individuálním přístupem k žákům. (Gallagher, 1994)

Středověk

S příchodem křesťanství se opět rozvíjí spiritualistický směr. Nadaný jedinec je většinou vnímán pouze jako prostředník mezi Bohem a dílem, které vytvořil. (Machů, 2010)

Renesance

Podle Machů (2010) se humanismus navrácí k racionálnímu pojetí, opět se zvyšuje zájem o nadané jedince, přičemž filozofové často vycházejí z antických myšlenek. Prostředí je vnímáno jako jeden z hlavních činitelů při rozvoji výjimečných duševních i tělesných vlastností.

Italský učenec Tommaso Campanella zdůrazňuje pracovní výchovu, děti se mají učit prožitkem. Pozorováním žáka při různých aktivitách během pracovní výchovy určuje jeho nadání. Kromě toho zastává i patologický pohled.

John Lock a Claude Adrien Helvétius patří mezi nejvýznamnější zastánce environmentálního směru v 17. a 18. století. Podle nich přichází lidé na svět se stejnou mírou rozumových schopností, avšak jejich rozdílná výchova a vliv společnosti jsou zodpovědné za vznik diferencovanosti. Helvétius jako jeden z prvních zohledňuje při rozvoji jedince také náhodu a štěstí.

Nadáním se zabývá i Jan Amos Komenský, který „*zdůrazňuje potřebnost rozvíjení schopností nadaných dětí, používání diferencovaného přístupu k žákům třídy pomocí respektování didaktických principů a v neposlední řadě klade důraz na všestrannou edukaci dětí.*“ (Machů, 2010, s. 13)

19. století

S rozvojem přírodních věd dochází k náhledu na mnoho fenoménů (včetně nadání) z biologické perspektivy. Výzkum je poněkud úzce zaměřen pouze na dospělé intelektově nadané muže, „génie“, kteří jsou idealizováni. Machů (2010)

Gallagher (1994) uvádí, že anglický lékař Francis Galton prosazoval myšlenku, že inteligence je dědičná, a její úroveň lze určit ze tvaru lebky (pomocí kranioetrie). Dalšími ukazateli vysoké inteligence jsou podle něho zvýšená vnímavost a nadmíra energie. Na základě svých poznatků sestrojil Galton sadu testů inteligence a vyžadoval zvláštní sociální podporu pro osoby s lepšími výsledky těchto testů. Lékaři Samuel George Morton a Paul Brocca pokračovali v určování inteligence měřením lebek.

V 19. století se výrazně prosazuje i patologický pohled na nadání. Např. Cesar Lombroso, který se zabýval vyhledáváním společných anatomických znaků u zločinců (tzv. anatomických stigmat), nachází tyto znaky i u géniů a snaží se dokázat, že vysoká inteligence je nutně spojena s psychózou.

Na konci 19. a začátku 20. století se pozornost opět obrací i k nadaným dětem a environmentálnímu pojetí. (Machů, 2010)

1. polovina 20. století

Sayler (1999) zmiňuje, že začátek 20. století je významný díky vzniku a rozšíření IQ testů. Ve 20. letech se Američané Terman a Cox zabývali analýzou nadaných osobností z historie, výpočtem jejich IQ. V dalších letech se zaměřili na děti s vysokým IQ (140 a více), jejich osobnostní charakteristiky a míru znalostí a schopností. Terman zjistil, „*že se talentovaní jedinci výrazně liší od ostatních dětí, avšak netvoří z hlediska osobnostních vlastností homogenní skupinu.*“ (Machů, 2010, s. 15) Díky tomuto výzkumu se podařilo rozbít

patologický stereotyp 19. století, avšak vzniká nový nesprávný pohled na nadané jakožto bezproblémové.

O několik let později sestavila Leta Stetter Hollingworth 31 kazuistik dětí s IQ vyšším než 180, přičemž se zabývala i nekognitivní složkou osobnosti, poukazovala na zvýšenou citlivost nadaných dětí a potřebu nespoléhat se pouze na test inteligence, ale zaměřovat se i na další složky osobnosti. Díky ní vzniklo několik tříd pro nadané žáky. (Sayler, 1999)

V mnoha Evropských zemích dochází na začátku 20. století k pedagogickým reformám a ke vzniku alternativních škol. Některé z nich (např. Montessori) se okrajově zabývají i vzděláváním nadaných dětí, na rozdíl od amerického směru většinou integrovanou formou.

V polovině dvacátého století byla v USA založena Americká asociace pro nadané děti a Národní asociace pro nadané děti. (Machů, 2010)

2. polovina 20. století

Podle Saylera (1999) je v 50. letech 20. století s nástupem studené války a tzv. vesmírného závodu věnována zvýšená pozornost nadaným dětem a možnostem jejich vědeckého vzdělávání. V USA vznikají nové programy, zapojující i děti ze sociálně slabších skupin.

Naproti tomu evropský „*rezervovanější postoj k aplikaci inteligenčních testů dal podnět k podpoře a vyhledávání zejména neintelektových druhů talentu.*“ (Machů, 2010, s. 16)

V roce 1946 je založena Mensa, organizace pro podporu a sdružení talentovaných osob, v roce 1975 WCGTC (World Council for Gifted and Talented Children), roku 1988 pak vzniká ECHA (European Council for High Ability).

Československo a Česká republika

Zájem o nadané u nás roste v 60. letech, vznikají pro ně speciální třídy, vědomostní soutěže a instituce podporující i jiné druhy nadání než jen intelektové. V 70. letech se objevují první výzkumy zaměřené na talent.

Po roce 1989 je založeno několik sdružení pro nadané, mezi nejvýznamnější patří STaN ECHA (československá pobočka ECHA), ČSSND (Československá společnost pro nadané děti) a Centrum rozvoje nadání. (Machů, 2010)

Moderní věda

S rozvojem neurobiologie v nedávné minulosti až současnosti nachází biologická linie nové perspektivy pohledu na nadání. Dlouhou dobu byla za klíčovou podmínku inteligence považována struktura mozku, nové objevy ale přikládají důležitost spíše rozvoji a změnám mozku v čase než jeho momentální podobě. Např. psychiatr Philip Shaw zjistil, že u dětí s vyšší

inteligencí dochází k rapidnějším změnám v tloušťce šedé kůry mozkové než u jejich vrstevníků. (Sousa, 2009)

2 Definice a kritéria nadání

Jednotlivé linie, které jsme viděli v rámci historického vývoje, se promítají i do současných pojetí nadání. Podle Mönkse (in Sternberg, 2005) existují čtyři hlavní směry (nebo skupiny definic). První z nich se zabývá vlastnostmi jedince, druhý zdůrazňuje kognitivní složky osobnosti, třetí se zaměřuje na výkon a úspěch a čtvrtý na vliv prostředí. Tyto směry se prolínají, proto nelze zařadit každou definici pouze do jedné skupiny.

Za rozdílnými definicemi stojí často odlišné pohledy odborníků na problematiku nadání. Názory se rozcházejí už u určení toho, kdo je a není nadaný. Podle některých spadá do skupiny nadaných většina populace, existuje mnoho různých oblastí nadání, přičemž v některé z nich je do určité míry nadaný každý. Naproti tomu stojí přesvědčení, že nadání je vzácné, přítomné jen u malé části obyvatelstva. (Havigerová, 2013)

Takto je nadání popsáno v Pedagogickém slovníku: „*V pedagogickém pojetí převládá tradiční představa o nadání jako o výjimečné složce osobnosti některých jedinců, zejména pro umělecké obory, pro sport, jazyky a matematiku.*“ (Průcha, 2009, s. 164)

Havigerová definuje nadání jako „... vrozené předpoklady, které se mohou a nemusí projevit (je latentní)...“ (Havigerová, 2011, s. 18)

Podle Webba (2008) se nadané děti vyznačují nadnormálními mentálními schopnostmi, kterých dosahují pouze 2,5 až 3 procenta populace. Pokud bychom vycházeli z hodnot IQ, jednalo by se přibližně o hodnoty 130 bodů a vyšší.

2.1 Intelligence a její druhy

Hodnoty IQ byly při definování nadání používány od 50. let minulého století, nedokázaly však odhalit některé důležité dovednosti. IQ testy se soustřeďují především na analytické a verbální schopnosti, přičemž vypouštějí praktické dovednosti a kreativitu – vlastnosti především potřebné pro úspěch v praktickém životě. Mimoto jsou testy konstruovány tak, že v nich dosahují vyšší úspěšnosti jedinci ze zvýhodněných socioekonomických a kulturních skupin. Naopak lidé z menšin či chudších vrstev dosahují nižšího skóre, ač mohou být nadaní v jiných oblastech. (Sousa, 2009) Proto se orientace pouze na rozumové schopnosti prosazovala spíše v minulosti a toto jednodimenzionální pojetí nadání vystřídalo pojetí multidimenzionální, které zahrnuje více charakteristik. (Hříbková, 2009)

V 80. letech 20. století přišel psycholog Howard Gardner s rozdělením inteligence na osm typů podle různých oblastí, v nichž může jedinec vynikat. Zahrnul sem inteligenci intrapersonální, interpersonální (společenskou), přírodní, logicko-matematickou, jazykovou, hudební, vizuálně-prostorovou a tělesně-pohybovou, později přidal další dvě: přírodovědnou a existenciální. (Sousa, 2009)

Ani rozeznávání různých druhů inteligence však nestačí k celkovému vystihnutí podstaty konceptu nadání. Do definic je potřeba zahrnout i nekognitivní charakteristiky jedince nebo dokonce vlastnosti jeho okolí. Proto někteří autoři vytváří tzv. modely nadání. (Heller in Sternberg a Davidson, 2005)

2.2 Modely nadání

Mnichovský model nadání

Mnichovský model vznikl v 80. letech minulého století v Německu, sestává ze čtyř na sobě závislých oblastí. 1. oblastí jsou faktory talentu, mezi něž patří intelektuální a kreativní schopnosti, společenské dovednosti, umělecké předpoklady apod. 2. oblast zahrnuje všechny nekognitivní osobnostní charakteristiky, jako je např. motivace, zvládání stresu nebo strategie učení se. Do 3. oblasti spadají podmínky prostředí: rodinné klima, klima ve třídě či kvalita instrukcí. Poslední oblastí je oblast výkonnostní, sem patří mj. sport, přírodní vědy, umění, jazyky, společenské vztahy... (Sousa, 2009)

Renzulliho model nadání

Renzulli a Smith vyvinuli v roce 1980 dnes široce používaný model určující kritéria nadání. Podle nich nestačí, aby nadaný žák vynikal pouze svými schopnostmi, ale vykazoval také vysokou motivaci a kreativitu při používání těchto schopností. (Webb, 2008)

Mönksův model

Mönks vychází z Renzulliho pojetí nadání, upravuje jeho model a vytváří vlastní, více faktorový. K osobnostním charakteristikám (nadprůměrné schopnosti, motivaci a tvořivosti) přidává tři další oblasti: rodinu, školu a vrstevníky. Z toho vychází jeho definice nadání: „*Nadání je individuální potenciál k výjimečným či vynikajícím výkonům v jedné nebo více oblastech.*“ (Mönks in Sternberg, 2005, s. 191)

Gagného diferencovaný model nadání a talentu

Gagné (in Sousa, 2009) jako první rozlišil pojmy „nadaný“ a „talentovaný“ jedinec. Nadání podle něho zahrnuje vrozené schopnosti v různých oblastech, zatímco talent vidí jako systematicky rozvíjenou dovednost v jedné oblasti. „Vrozené schopnosti spadají do čtyř oblastí

schopností: intelektuální, kreativní, socio-afektivní a senzomotorická.“ (Sousa, 2009, s. 19) Nadání je tedy talent v jakési „syrové podobě“, který lze rozvinout pouze „*systematickým učením, tréninkem a procvičováním*“ (Sousa, 2009, s. 19). Úspěšné rozvinutí talentu závisí na faktorech interpersonálních (motivace a vůle) a environmentálních (rodiče, učitelé, programy pro nadané, životní události apod.).

Zieglerův model (aktiotopa)

Podle Zieglera (in Sternberg, 2005) nadání a talent nejsou atribuce osobnostní, ale vytvořené vědci na základě předpokladu, že se daný jedinec v budoucnu zachová určitým způsobem. Nadání se pro okolí projeví, když má nadaný člověk přání a schopnost vykonávat určitou činnost a uvědomuje si své možnosti. Okolí tedy určuje, zda se jedná o nadání, a způsobuje jeho proměny.

Psychosociální model A. J. Tannenbauma

Podobně jako Mönks, se i Tannenbaum zabývá otázkou potenciálu a vytváří model složený z pěti faktorů nezbytných k jeho naplnění. Těmito faktory jsou vysoký intelekt, výrazné vlohy, neintelektuální podpůrné vlastnosti, podnětné a podporující prostředí a faktor náhody (mít štěstí ve stěžejních okamžicích života). (Sternberg, 2005)

2.3 Stupně nadání

Různorodost modelů nadání (jež si někdy i odporují) je zapříčiněna nejen množstvím rozcházejících se definic nadání, ale také nedostatečností nebo dokonce neexistencí definic dalších pojmů, které jsou pro pochopení problematiky zásadní. Podle Borlanda (in Sternberg, 2005) se jednotlivé definice liší natolik, že je nejen nelze, ale v praxi ani netřeba používat. Pokud žák vyniká v nějaké oblasti, nemusíme ho identifikovat jako nadaného, stačí mu poskytnout širší možnosti rozvoje v dané oblasti. Tento pohled však předpokládá, že jsou schopnosti u jedince zjevné, což podle některých pojetí nadání není pravidlem. Tím se dostáváme k zásadnímu problému: rozporu mezi potenciálem a jeho naplněním. Řešení tohoto problému nabízí jedna ze „stupnic“ nadání (vycházející z Gagného modelu nadání).

Podle Gagného (in Hříbková, 2009) pod nadání spadají vrozené vlohy, které se později mohou projevit jako talent. Talent je tedy vyšším stupněm nadání, každý talentovaný člověk je zároveň nadaný, avšak ne každý nadaný rozvine své vlohy v talent.

Kromě toho existují jednodušší kvantitativní „stupňování“ vycházející z tradičních IQ testů. Jak už bylo zmíněno, jako hranice nadání je nejčastěji udávána hodnota IQ 130. Webb (2008) rozděluje jedince s nadprůměrnými výsledky IQ testů do 4 skupin: „vysoký průměr“

nebo „rychle se učící“ (IQ 110-119), nadprůměrný až nadaný (IQ 120-129), nadaný až vysoce nadaný (IQ 130-139) a výjimečně nadaný/génius (IQ 140 a více).

2.4 Nadaný žák ve školském zákoně

Pro praxi je užitečná definice nadaného žáka podle naší legislativy: *„Za nadaného žáka se pro účely této vyhlášky považuje především žák, který při adekvátní podpoře vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.*

Za mimořádně nadaného žáka se pro účely této vyhlášky považuje především žák, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.“ (Vyhláška č. 27/2016 sb., část čtvrtá, §27 v pozdějším znění)

Jak je zřejmé z této kapitoly, odborníci nahlíží na problematiku nadání z odlišných úhlů. Existuje široké spektrum názorů na to, co a kdo pod tento pojem spadá. V kontextu této práce se přikloníme k definici uvedené v legislativě. Za nadaného tedy nebudeme považovat každého žáka, ale pouze minoritu, která má specifické vzdělávací potřeby plynoucí z jejich nadprůměrnosti.

3 Nadaný žák a jeho opatření

3.1 Osobnostní charakteristiky

Řada psychologů (především v minulém století) se pokoušela najít spojitost mezi nadáním a osobnostními rysy. Vzhledem k rozmanitosti nadání a jeho projevů se předpokládalo, že bude snazší rozpoznávat nadané jedince díky jejich sdíleným charakterovým vlastnostem, spíše než testováním schopností. Hypotéza o společných vlastnostech nadaných nebyla potvrzena, avšak z mnoha výzkumů vyplynuly osobnostní charakteristiky často se u nadaných jedinců opakující. Ač je (či jejich absenci) nelze považovat za spolehlivý ukazatel nadání, může nám jejich znalost výrazně pomoci v pedagogické práci. (Machů, 2010; Hříbková, 2009)

Kognitivní složky osobnosti

Oblast myšlení se u nadaného žáka vyznačuje flexibilitou a rozvinutou představivostí. Často přichází s originálními řešeními problémů, dokáže kriticky přemýšlet a hodnotit své závěry. Dobře používá abstraktní myšlení a zvládá zevšeobecňovat a propojovat koncepty, které spolu na první pohled nesouvisí. Objevují se tendence k perfekcionismu. (Machů, 2010)

Při učení bývá samostatný, upřednostňuje individuální práci, kdy si může sám nacházet a uspořádávat informace a učit se vlastním tempem. Jednoduché úkoly stíhá rychleji než běžné dítě, naproti tomu řešení složitějších problémů mu zabere více času než ostatním, protože se tématem zabývá do větší hloubky. Proto mu nemusí vyhovovat délka školní hodiny a tradiční styly učení ve škole, lépe se učí experimentováním a řešením problémů, odrazuje ho mechanické opakování učební látky. (Havigerová, 2011) Podle Machů (2010, s. 32) „*se nadaní jedinci vyznačují vynikající pamětí. Jsou skvělí pozorovatelé a dlouhodobě si zapamatují i drobné detaily.*“

Řeč je většinou u nadaného žáka dobře rozvinutá, má velkou slovní zásobu, často díky oblibě čtení a vyhledávání informací z různých zdrojů. (Hříbková, 2009) Podle Machů (2013) může být slovní zásoba nadprůměrně rozvinutá jen pasivně a v běžném rozhovoru nepozorovatelná.

Míra pozornosti a koncentrace záleží na podstatě činnosti. Nadaný žák je schopen dlouhodobé soustředěnosti, pokud se zabývá aktivitou, pro niž je motivován. V takovém případě se jí dokáže věnovat déle než jeho vrstevníci, naopak při vykonávání monotónních činností se jeho pozornost snižuje rychleji než u ostatních dětí. (Stehlíková, 2018)

Afektivní charakteristiky

V porovnání s vrstevníky bylo u nadaných dětí zjištěno intenzivnější prožívání emocí ve vztahu k sobě i k okolí. Často dokážou interpretovat řeč těla již v raném věku (ještě před porozuměním řeči) a jejich reakce na podněty mohou vypadat jako „přehnané“. Nezapomínejme, že časná rozumová vyspělost nezaručuje vyspělost emocionální. Emocionální reakce nadaných dětí odpovídají spíše jejich věku než inteligenci a to, že jedinec zvládá řešit komplexní intelektuální problémy, neznamená, že bude stejně úspěšný při zvládnutí emocionálně složitých situací. (Webb, 2008)

Polský psycholog Kazimierz Dabrowski se zabýval vnímavostí nadaných jedinců z neurologického hlediska. Zjistil, že nervová soustava kreativně nadaných osob je citlivější na různé stimuly z oblasti psychomotoriky, smyslů, představivosti, inteligence a emocí. Nazval tento jev nadměrnou stimulovatelností, někteří autoři používají termín nadměrná vzrušivost či zvýšená citlivost. Zvýšená citlivost se projevuje fyzickou energičností, nadměrnou vnímavostí smyslů, živou představivostí, intelektuální zvědavostí a nadšením a starostlivostí. Zvýšená citlivost má i negativní dopady, dítě může být nadměrně stimulováno a zahlceno objektivně běžnými, bezvýznamnými podněty. (Silverman, 2019)

Silverman (2019) dále uvádí ve svých pozorováních, že nadané děti se často vyznačují velkou morální citlivostí a mají silně zakořeněné vnímání toho, co je správné a co špatné. Morálka a etické jednání se u nich vyvíjí ve velmi raném věku, pravděpodobně v souvislosti se zvýšenou citlivostí.

Nadané děti bývají přirozeně motivované objevovat nové věci, ale i u nich se může objevit nedostatek motivace. Častou příčinou poklesu zájmu a motivovanosti bývají vysoké nároky na nadané dítě ze strany rodičů a učitelů nebo nároky dítěte na sebe sama, touha zapadnout mezi vrstevníky, pocit neporozumění či snaha získat víc pozornosti. (Webb, 2008)

Jako další zvláštnost nadaných dětí zmiňuje Silverman (2019) asynchronicitu ve vývoji. U nadaných existuje podobný styl nerovnoměrného vývoje, jako u dětí s mentálním postižením, kde může např. mentální věk sedmnáctiletého jedince odpovídat devíti letům. Podobně se můžeme setkat s devítiletým nadaným dítětem, jehož mentální věk v určité oblasti dosahuje sedmnácti let. Pokud bude takové dítě umístěno ve třídě se svými vrstevníky, s přístupem učitele stejným ke všem žákům, bude mít ve výuce problémy podobně závažné jako dítě s mentálním postižením.

Podle Fořtíkové (2009) se asynchronicita vývoje stupňuje se zvýšenou mírou kognitivních schopností a je to hlavní původce speciálních vzdělávacích potřeb nadaných žáků.

3.2 Sociální vztahy

Asynchronní vývoj ovlivňuje nadané děti i při navazování vztahů s vrstevníky. Nadaný žák může vyhledávat společnost starších dětí nebo dospělých, kteří jsou mu rovni, co se týče rozumové vyspělosti. Pro zdravý emocionální a sociální rozvoj nadaných dětí je však důležité dbát na to, aby trávily čas i se svými vrstevníky, což jim často působí problémy. Nadaní již v mateřské škole a raném školním věku vnímají svou odlišnost. To může vést ke snaze přizpůsobit se spolužákům i za cenu horších školních výsledků. Jako sociálně a zároveň emočně uspokojující se v praxi ukazuje čas strávený s vrstevníky, kteří disponují podobným neurologickým základem. (Webb, 2008)

3.3 Rizikové skupiny

Stejně jako je tomu u běžné populace, i mezi nadanými dětmi se vyskytují skupiny, u nichž je proces identifikace a následné edukace náchylnější k problematickému průběhu. U těchto dětí je těžší rozpoznat nadání a edukace vyžaduje odlišné metody. (Machů, 2010)

Gallagher (in Machů, 2010) sem řadí tyto skupiny:

- Extrémně nadané děti
- Kreativně nadané děti
- Nadaní předškoláci
- Nadaní adolescenti
- Nadané dívky
- Podvýkonné nadané děti
- Dvakrát výjimečné nadané děti
- Sociálně znevýhodněné nadané děti
- Nadané děti z odlišného kulturního prostředí

Nadané dívky

V předškolním věku mívají dívky rozvinutější schopnosti než chlapci, a i po nástupu do školy většinou dosahují lepších výsledků v IQ testech a lépe se adaptují. S přechodem do vyšších tříd se to však rapidně mění. Od vyšších stupňů vzdělávání až po dospělost a pracovní prostředí převládají nadaní muži. (Hříbková, 2009)

Hlavním důvodem této nevyrovnanosti je podle Machů (2010) stereotypizace role žen ve společnosti. To se projevuje již v nejranějším věku, kdy rodiče kupují svým synům komplexnější hračky podporující konstruktivní myšlení, zatímco dceři dají panenku. Pokud je dítě navrženo na psychologickou diagnostiku, aby se u něho/ní potvrdilo nadání během

docházky do mateřské školy, jsou rodiče více otevřeni navštívit psychologa se svým synem, dceru naopak chtějí chránit před „nálepkou nadání“, která je často viděna v negativním světle.

Po absolvování několika tříd prvního stupně, kde se dívky setkávají s úspěchem, obvykle přichází střet s okolím, přikládající jim novou, více pasivní a přizpůsobivou roli. Dívky se proto začínají držet stranou, nadané žákyně se snaží své nadání výrazněji neprojevit, aby „zapadly“. Proto jsou často opominuty jak při identifikaci, tak i v běžné výuce, kdy nadaný chlapec, který bude spíše než dívka vyrušovat, dostane úkoly navíc a s tím i větší šanci rozvíjet svůj potenciál. Kromě toho pedagogové častěji omlouvají špatný prospěch u chlapců a snaží se jim pomoci získat lepší návyky v učení, zatímco špatné známky u dívek spíše přisoudí pouhé nedostatečné rozumové kapacitě, kterou nelze výrazněji zlepšit. (Machů, 2010)

U nadaných dívek a žen proto lze vyzorovat několik společných vlastností. Patří mezi ně nízká výkonová motivace (dívky se častěji podceňují, výkon a průbojnost je spojována s maskulinitou, proto se snaží být méně průbojné), nízké sebevědomí (u chlapců je neúspěch přisuzován okolnostem, úspěch pak jejich schopnostem, zatímco u dívek je často úspěch přisuzován okolnostem, neúspěch však nedostatečnosti jejich schopností) a multipotencialita spojená s perfekcionismem (dívky se snaží být dokonalé v každé oblasti, která jim jde). (Blackburn a Erickson, 2021)

Jarkovská (in Machů, 2010) uvádí několik návrhů, jak pomoci dívkám uplatnit se stejně jako chlapci. Ve výuce je dobré pracovat s materiály, které děti nestereotypizují, dále pomoci dívkám se stejnými zájmy/nadáním navzájem se setkávat a nerozdělovat úkoly na stereotypní „pro holky“ a „pro kluky“. Mimo to je důležité vyvarovat se poznámek o tom, jak je úspěch dívky „slušný na to, že je dívka“, že „to jako žena nebude potřebovat umět“ nebo slov „nenech se zahanbit holkou“.

Podvýkonné děti

Rogers (2007) uvádí jako rizikovou skupinou nadané děti nedosahující takového výkonu, pro který mají potenciál. V porovnání s ostatními mohou být jejich výsledky podprůměrné, ale i nadprůměrné, nemusí se jednat pouze o žáky se špatným prospěchem. Zároveň je důležité nezaměňovat je s jedinci, kteří sice neprospívají ve škole, ale jsou aktivní v jiných oblastech mimo školu. Podvýkonnost se naopak projevuje jak ve škole, tak ve volném čase. Lze ji rozdělit na situační (občasnou), chronickou (stále přítomnou), primární (nemá zjevný důvod) a sekundární (příčinou je handicap).

Pokud je identifikace nadaných dětí zaměřena na jejich výkon, je samozřejmě složité podvýkonného nadaného žáka rozpoznat. Machů (2010) uvádí několik ukazatelů, často se v tomto případě vyskytujících. Podvýkonné nadané děti mívají špatné učební návyky, což se

projevuje odbýváním práce, ve výuce se nudí a vyrušují, nebo naopak projevují naprostý nezáměr, mohou mít špatný prospěch a jejich celkový vztah ke škole není pozitivní. Špatně zvládají rutinu a časové limity, chybí jim soustředěnost, vnitřní motivace i sebevědomí. Můžeme u nich zaznamenat velké rozdíly mezi mluveným a psaným projevem. V oborech, o které se zajímají však projevují velké znalosti a představitost, jsou kreativní. Mají problém se stanovováním si přiměřených cílů a také se socializací, bývají přecitlivělí.

Podvýkonnost má většinou na svědomí rodinné a školní prostředí. V rodině to může být buď příliš ochranná nebo naopak extrémně liberální výchova, rodič často kritizující školský systém a vztah dítěte se sourozenci. Ve škole k podvýkonnosti přispívá učitel, jenž nemá znalosti o nadaných dětech a nepracuje s dětmi individuálně. Častou chybou pedagogů při práci s podvýkonnými jedinci je motivování známkami, kladení důrazu na doučování či tresty. Podvýkonnost žák překoná jen pokud dokáže (s pomocí učitele a rodičů) najít vlastní vnitřní motivaci. (Blackburn a Erickson, 2021)

Dvakrát výjimečné nadané děti

Rizikovou skupinou částečně se překrývající s podvýkonnými jedinci jsou děti nadané, které zároveň mají nějaký handicap, např. smyslové postižení, poruchu chování a emocí, tělesné postižení či nemoc, SPU, mentální postižení apod. (Martochová Dudová a kol., 2011)

Při identifikaci dvakrát výjimečných dochází ke dvěma častým situacím. První nastává, když dítě svůj handicap kompenzuje nadáním, a proto se jeví jako „normální“, není u něho rozpoznána ani jedna z „výjimečností“. Druhým případem bývá odhalení postižení a následné soustředění kompenzací pouze na tento handicap, nadání dítěte buď není objeveno nebo je upozadováno. U těchto dětí je vhodné používat individualizované testy a věnovat jejich nadání stejnou pozornost jako handicapu. (Fořtíková, 2009)

Nadané děti se specifickými vývojovými poruchami učení

Nejčastější případ dvojí výjimečnosti je spojení nadání se specifickou poruchou učení (dále SPU). Tyto děti bývají upozadovány kvůli rozšířenému mylnému názoru, že SPU a nadání nemohou existovat jedno vedle druhého. Tím je velmi ztížena identifikace nadání, ke které zde v mnoha případech nedojde nebo dojde velmi pozdě. I po identifikaci nadání je však toto upozadováno, jelikož SPU má z pohledu okolí větší vliv na chování žáka.

V některých případech se SPU a nadání navzájem zdánlivě vykompenzují, dítě se jeví jako průměrné a nejsou zavedena žádná opatření pro kompenzaci SPU ani pro rozvoj nadání. Tato situace vede k rozvinutí velkých psychických problémů dítěte, k podvýkonu, nízkému sebevědomí a špatné adaptaci. (Machů, 2010)

Nadané děti z odlišného kulturního prostředí

Děti z odlišného kulturního prostředí a děti ekonomicky slabších rodin často nedorazí k rozpoznání nadání ani specializované péči. Jedná se většinou o děti imigrantů. (Sousa, 2009)

Při práci s těmito dětmi je podle Machů (2010) důležité nenálepkovat a nepodceňovat je, mít k dispozici testy nezávislé na určité kultuře a materiály v jejich rodném jazyce, motivovat tyto žáky a vést je k rozvoji jejich talentu, nalézt poradenskou instituci specializující se na děti z odlišných kultur a uspořádávat setkání rodičů.

Extrémně nadané děti

Děti s extrémním nadáním se poněkud liší od ostatních rizikových skupin. Není složité je identifikovat, avšak následná práce s nimi přináší mnohá úskalí, obvykle v oblasti socializace. „*Feldman a Morelocková (1997) rozlišují tři typy extrémně nadaných dětí. Jedná se o děti s výjimečně vysokým IQ, o extrémně předčasně nadané děti v určité oblasti a děti nadané ve velmi omezené oblasti (syndrom savant).*“ (Machů, 2010, s. 45)

Děti s extrémně vysokým IQ se jako první zabývala Leta S. Hollingworth, která vypracovala kazuistiky dětí s IQ nad 180. Tito jedinci velmi často trpí asynchronním vývojem, je důležité věnovat pozornost jejich sociálním vztahům a emocionální oblasti, kde mohou zaostávat. (Sternberg, 2005)

Druhým typem jsou extrémně předčasně nadané děti. V praxi se jedná o děti, jež jsou schopny v určité oblasti produkovat díla srovnatelná s dospělými profesionály, jako příklad uveďme Wolfganga Amadea Mozarta.

Tzv. savanti jsou velmi specifickou skupinou nadaných, projevující se neobvyklou kombinací mentálního postižení a nadání v úzce omezené oblasti. Dosud bylo popsáno pouze malé množství takových lidí, jedním z nich je pianista Lemke, který údajně přes své mentální postižení a neschopnost číst noty nebo vytvářet vlastní variace, dokázal po jednom poslechu bezchybně zahrát na klavír celou operu. (Machů, 2010)

3.4 Speciální vzdělávací potřeby nadaných žáků

V naší společnosti je zakořeněno mnoho mýtů o nadaných, např. to, že nepotřebují speciální přístup, že dokážou rozvinout svůj potenciál i bez pomoci učitelů, že jsou nadaní ve všech oblastech, že nemusí trávit čas ve společnosti dětí jim podobných nebo že se z nich bez výjimky stanou úspěšní dospělí lidé. Opak je pravdou. Děti nadané potřebují podporu právě tak, jako děti s postižením, i nadání může být v určitém prostředí handicapem. Žel jsou kvůli výše zmíněným mýtům často zanedbávány (naštěstí však v poslední době stále méně). Např.

žákům s mentálním postižením je věnována větší pozornost a je pečlivěji dbáno o jejich vzdělávání. Někteří pedagogové dokonce stále ještě zastávají názor, že není v pořádku nadané děti brát jako odlišné, jelikož to povede k elitářství. S citlivým přístupem ale nadaní k takovému závěru nedospějí. Je důležité brát jejich odchylku od normy pouze jako odlišnost na stejné úrovni s ostatními typy odlišností, nevidět je jako „něco víc“. (Sousa, 2009)

U nadaného dítěte usilujeme o stejné cíle, jako u ostatních žáků (ať už s postižením, nebo intaktních) – plné rozvinutí jeho potenciálu, ale především jeho osobnosti, aby mohlo prožít naplněný a šťastný život, který bude přínosný i pro společnost.

Podle Komenského (1930) hrozí v případě zanedbávání nadaných větší nebezpečí toho, že se začnou zabývat zbytečnými (či dokonce nebezpečnými) myšlenkami, než u jiných skupin dětí: „...poněvadž nebude-li bystrá mysl zaměstnána věcmi užitečnými, zaměstná se sama neužitečnými, všetečnými a záhubnými. Neboť jako pole, čím jest úrodnější, tím hojněji na něm roste trní a bodláčí: tak vynikající nadání plno je všetečných myšlenek, neoseje-li se semeny moudrosti a ctností.“ (Komenský, 1930, str. 74)

Uzpůsobení obsahu výuky

Přizpůsobení učiva nadaným žákům se provádí pomocí dvou základních přístupů: akcelerací (urychlení) a obohacení (enrichment). (Machů, 2010).

Urychlení (akcelerace)

Jak už název napovídá, urychlení spočívá ve zvýšení tempa výuky u nadaných žáků. V praxi to znamená přeskočení jednoduchých nebo už známých částí učiva, méně opakování, dřívější nástup do školy, výuka obsahu některých předmětů z vyšších ročníků či přeskočení celého ročníku. (Machů, 2010)

Podle Wu (2013) je nejefektivnějším a jednoduše proveditelným způsobem akcelerace urychlení zaměřené na konkrétní předměty, kdy je žák přítomný ve vyučování vyššího ročníku pouze v předmětech, v nichž vyniká. Nevýhodou tohoto přístupu jsou možné socializační a emocionální problémy dítěte a negativní ovlivnění jeho vývoje. I proto ho mnoho učitelů nerado aplikuje. Na druhou stranu v mnoha případech nadanému žákovi vyhovuje vztah se staršími spolužáky. Tento způsob výuky je vhodný pro žáky z menších škol, které nemají příliš rozvinutý systém podpory.

Při akceleraci je třeba vypracovat individuální vzdělávací plán a dbát o to, aby měl žák po předčasném absolvování školy možnost plynule navázat na vyšší stupeň, např. na střední či vysokou školu. Pokud mu to není umožněno, nemá akcelerace smysl. Pokud žák „přeskočí“ ročník, je doporučeno, aby takto vynechal maximálně dva ročníky. (Fořtíková, 2009)

Podle Fořtíkové (2009) je vhodné nespoléhat pouze na akceleraci nebo obohacení, ale kombinovat obě formy.

Obohacení

Obohacení se uskutečňuje rozšířením kurikula o aktivity, které pomohou dítěti rozvíjet jeho vloh a zájmy. „*Jeho cílem je podpora tvořivého myšlení, schopnosti řešení problémů, používání vyšších úrovní myšlení a rozvoj samostatnosti, iniciativy a sebekontroly.*“ (Machů, 2010, s. 83) Obohacení se dělí na horizontální a vertikální. Horizontální obohacení má kvalitativní podobu, nadaný žák dostává v porovnání s ostatními dětmi ve třídě větší množství podobných úloh. Řešení množství úloh podobného charakteru však může žáka spíše odrazovat, proto je vhodnější zavést obohacení vertikální, kdy se učivo liší kvalitativně, žák dostává úlohy na vyšší úrovni myšlení.

Obohacení by se nemělo vztahovat pouze na výuku, ale i další aspekty rozvoje jedince – tedy osobnostní a sociální.

4 Identifikace

Stejně jako se odborníci rozcházejí v pohledu na pojetí nadání, liší se i jejich názor na způsob identifikace nadaných jedinců. Identifikace se tak dělí na několik oblastí, přičemž jsou používány různé metody mj. v závislosti na věku nadaného. (Čavojská a kol., 2010)

4.1 Metody identifikace

Identifikovat nadané dítě lze již v předškolním věku, jsou k tomu používány některé inteligenční testy, např. Stanford Binetův test, Wechslerův test nebo Ravenovy progresivní matice. Někteří pedagogové a psychologové nesouhlasí s identifikací v raném věku, kdy schopnosti dítěte ještě nejsou „vyzrálé“, jeho kognitivní oblast prochází velkými změnami až ve školním věku. Na druhou stranu lze brzkou identifikací předejít možným pozdějším komplikacím, např. tzv. „podvýkonu“ žáka. V nejranějším věku se metody identifikace omezují na čistě inteligenční škály, krátce před nástupem do školy mohou být doplněny posouzením tvořivosti dítěte, jeho sociální zralosti a grafomotoriky. S nástupem do školy se nabízí nové, širší možnosti identifikace dítěte. (Fořtíková, 2009)

Rozdělení metod identifikace

Fořtíková (2009) dělí metody do několika skupin podle různých hledisek. Prvním z hledisek je objektivita měření diagnostického nástroje. Metody dělí na objektivní, které jsou prováděny odborníkem „zvenčí“ (psychologem či speciálním pedagogem) za použití standardizovaných metod, a subjektivní, které jsou prováděny okolím dítěte (učitelem, rodiči, trenérem apod.). Jako příklady objektivních metod lze uvést IQ testy, didaktické testy, standardizované testy výkonu nebo testy kreativity. Mezi metody subjektivní patří nominace učiteli, rodiči nebo spolužáky; nominace sama sebe; hodnocení výsledku určité aktivity či účast v soutěžích. V ideálním případě by se tyto dva typy metod měly prolínat, odborníci mají při identifikaci nadaného své místo, zároveň je důležité neopomíjet roli rodičů.

Druhým způsobem dělení metod identifikace podle Fořtíkové (2009) je z pohledu odborníka. Identifikační postupy tak můžeme rozdělit na psychologické či pedagogicko-psychologické a čistě pedagogické. Pod psychologické a pedagogicko-psychologické metody spadají všechny postupy, u nichž je nutný dohled psychologa či pedagoga. Řadíme sem různé standardizované testy inteligence, výkonu nebo tvořivosti. Důležitou součástí psychologických metod se staly dotazníky motivace k výkonu. Tyto dotazníky dokáží odhalit nepoměr v potenciálu žáka a jeho výkonu. Dále sem patří zjišťování osobnostních charakteristik a chování žáka, rozbor výsledků jeho práce a v neposlední řadě i rodinná anamnéza a rozhovory s rodiči, učiteli i žákem. Tyto

postupy (např. rozhovorem s žákem a osobami mu blízkými či rozbořením jeho portfolia apod.) umožňují získat komplexnější pohled na žáka, který standardizované testy nezahrnují.

Mezi pedagogické metody identifikace Fořtíková (2009) řadí studijní výsledky a výkony žáka, jeho účast v projektech či soutěžích, úroveň myšlení a iniciativu žáka, dále nominační škály a zkušenosti pedagoga.

Výkon žáka ve škole je mnohými odborníky považován za nesměrodatný při identifikaci nadání. Žáci nominovaní učitelem na základě dobrých známek se často v dalším postupu identifikace neprokáží jako nadaní. Jako důvod je uváděn školní systém postavený na základě průměru, často tedy průměrný žák dosáhne pracovitostí stejných nebo lepších školních výsledků než žák nadaný. Ač může školní prospěch jako ukazatel pomoci, je důležité na něj nahlížet pouze jako na jedno z mnoha kritérií nadání. (Blackburn a Erickson, 2021)

Poněkud lepším ukazatelem je zapojení žáka do projektů či soutěží, kde se může projevit jeho specifické nadání (tedy talent v určité oblasti). Děti se těchto aktivit často účastní z vlastní iniciativy na základě svých zájmů, funguje zde tedy i tzv. vlastní nominace.

Při odhalování nadaných žáků je vhodné do výuky zahrnout úkoly s větší kognitivní náročností (např. jejich využívání na úrovni analýzy, syntézy, hodnotícího posuzování). „*Diferenciace učiva na základě úrovně myšlení vlastně umožňuje, aby celá třída pracovala na stejném tématu, ale úkoly zadávané pro jednotlivé typy žáků se liší náročností a pluralitou zadání, formou zpracování i očekávanými výstupy.*“ (Fořtíková, 2009, s. 25) U takovýchto druhů úkolů může nadaný žák pracovat s větší samostatností, což mu většinou vyhovuje. V těchto případech lze využít tzv. metodu kontraktového vyučování, kdy žák s učitelem uzavřou smlouvu stanovující obsah práce dítěte, časové rozpětí a očekávané výstupy.

Učitelé mohou podobně jako psychologové využívat různé hodnotící stupnice a škály z oblasti chování dítěte, výkonů apod. Příkladem je Renzulliho nominační škála pro učitele. Učitelé však často dokáží rozeznat nadaného žáka i bez použití standardizovaných škál, proto je dobré brát na zřetel i jejich pedagogickou zkušenost.

4.2 Etapy identifikace

Čavojská (2010) dělí identifikační postup na čtyři etapy. První etapou je nominace, kdy je žák učitelem, rodičem, trenérem, sebou samým nebo někým jiným ze svého okolí navrhnut k bližšímu sledování poté, co u něho „nominátor“ odhalil známky nadání. Nominace může proběhnout i současně s plošným screeningem, který je druhou etapou identifikace. Dochází při něm k hromadnému sledování dětí, jejich schopností či chování. Používají se k němu mj. Ravenovy progresivní matice.

Třetí etapou identifikace nadání je podle Fořtíkové (2009) hloubkové individuální vyšetření, jež většinu proběhne v pedagogicko-psychologické poradně, nejlépe za přítomnosti speciálního pedagoga a psychologa, případně se na něm mohou podílet i další odborníci (např. lékař). Právě pod tuto etapu spadají obě metody, jež jsou předmětem zkoumání naší práce.

Poslední etapou identifikace je zavedení opatření pro dítě ve výuce, výchově i ve volném čase. Konkrétní opatření jsou stanovována individuálně, vycházejí z předchozích fází identifikace. Jako příklad lze uvést úpravu učiva, zájmovou činnost rozvíjející specifické nadání nebo návštěvy středisek volného času či dalších specializovaných středisek. (Čavojská, 2010)

4.3 Posuzovací škály v současnosti využívané pro odhalení nadání

Posuzovací škály jsou významnou částí procesu identifikace, doplňující další identifikační nástroje. Mají formu dotazníků, zjišťujících projevy chování dítěte, které je v nich hodnoceno bodováním většinou rodiči nebo učitelem. Nevýhodou těchto dotazníků bývá subjektivní vnímání žáka rodiči či učitelem, výsledky lze považovat za validní jen do určité míry (Jabůrek, 2014). Podívejme se na příklady několika českých a zahraničních posuzovacích škál.

Mezi zahraniční posuzovací škály patří podle Jabůrka (2014) např. GRS (Gifted Rating Scales), která obsahuje dvě škály – jednu pro měření předškoláků, druhou pro školáky do třinácti let, a měří 6 dimenzí nadání (intelektové a školní schopnosti, tvořivost, umělecký talent, motivaci a u školáků navíc schopnost vést). Další škála, měřící stejné oblasti jako GRS, se nazývá GES (Gifted Evaluation Scale), je vhodná pro děti od pěti do osmnácti let. SRBCSS (Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students) je dotazník snažící se obsáhnout širší záběr nadání, k základním dimenzím nadání je přidáno např. malířství, hudební nadání, komunikace, technika, čtení apod. Mezi další škály patří např. GATES, SIGS nebo škála HOPE, která je zaměřena na rozpoznávání nadaných dětí ze sociálně slabších rodin.

V České republice se posuzovací škály začaly rozšiřovat až na přelomu tisíciletí. Jednou z prvních byla původně slovenská KHT (Klasifikačný hárok talentov), která je využívána při screeningu celé třídy a vychází z porovnání žáků učitelem a jejich seřazení do tabulky. Tato metoda nebyla standardizována. IDENA kombinuje posuzovací škály spolu s didaktickými testy českého jazyka a matematiky a je v současnosti jedinou oficiálně standardizovanou škálou. Mnoho posuzovacích škál vzniká v českém prostředí pro potřeby konkrétních institucí (např. pedagogicko-psychologické poradny) a většina dotazníků není standardizována. (Jabůrek, 2014) Jedním z nich je i tzv. česká metoda, kterou se tato práce bude zabývat podrobněji.

4.4 Česká metoda

Tato metoda není standardizována, vychází z praxe odborníků pracujících s nadanými žáky v českých školách. Název „česká metoda“ jsme zvolili proto, že v rámci této práce stojí metoda v opozici oproti metodě „rakouské“ (mBET). Je to tedy označení používané pouze pro potřeby této práce, nemá naznačovat, že by „česká metoda“ byla široce uznávána a používána všemi odborníky na nadání v rámci České republiky. Při jejím popisu vycházíme z informací získaných při školení o použití metody (viz příloha 1). I když metoda obsahuje postup práce s žákem a jeho okolím, postup při její aplikaci je poněkud volnější, lze ho přizpůsobit potřebám jedince.

Po nominaci žáka sestává česká metoda ze čtyř základních kroků. Prvním z nich je vyplnění dotazníku rodiči a třídním učitelem, následuje shromáždění materiálů (portfolio výtvorů žáka), rozhovor s žákem a nakonec společný rozhovor mezi externím pracovníkem, žákem, jeho rodiči a učitelem.

Prvním krokem české metody je vyplnění dotazníků učitelem a rodičem a rozhovorem s dítětem (doplněným vyhodnocením jeho portfolia, pokud je k dispozici). Pokud se u dítěte vyskytují problémy spojené s nadáním, doporučuje česká metoda provést i pozorování dítěte v problémové situaci (např. při výuce).

Pro rozhovor externího pracovníka s žákem nabízí česká metoda pomocnou tabulku, v níž jsou uvedeny specifické potřeby nadaného žáka. V rozhovoru s ním je potřeba zjistit, do jaké míry jsou u něho tyto potřeby naplněny. Rozhovor má tedy určená témata, ale nemá dopodrobna rozvedenou strukturu.

Po získání informací o žákovi následuje shrnutí informací (jaké má dítě nadání/talent, příp. problémy apod.) a příprava závěrečného rozhovoru všech zúčastněných. Česká metoda doporučuje o výsledku shrnutí informací přiměřeně informovat dítě, jeho rodiče i další učitele a na základě získaných informací navrhnout žákovi nevyužívané možnosti a opatření.

Závěrečným krokem při identifikaci a stanovování opatření je společné sezení/rozhovor. Kromě žáka, rodičů a třídního učitele se ho mohou zúčastnit i další osoby, které s žákem pracují (např. trenér, psycholog, učitel v ZUŠ apod.).

Průběh společného sezení není v české metodě přesně stanoven. Mělo by při něm dojít k vyhodnocení předchozích kroků a vyhledávání oblastí, které lze zlepšit. Výstupem sezení je pak konkrétní seznam aktivit, opatření nebo úkolů, které se žák pokusí uskutečnit. Je zde kladen důraz na samostatné rozhodování se dítěte. Výstupem může být i individuální vzdělávací plán. Sezení by se mělo po několika měsících (většinou po půl roce) opakovat, což umožňuje evaluaci

výsledků předchozích sezení a průběžnou optimalizaci jednotlivých opatření. Česká metoda také zmiňuje, že dítě je identifikováno jako nadané, pokud vykazuje po aplikaci všech kroků v zaopatřeném stavu nadprůměrný výkon.

Všechny tyto kroky jsou uskutečňovány pod dohledem externího pracovníka – ideálně specialisty na rozvoj nadání.

U české metody lze najít spojitost s Mnichovským modelem nadání, zahrnuje totiž faktory talentu, nekognitivní osobnostní charakteristiky i podmínky prostředí. Dotazník se zabývá širokým spektrem druhů inteligence, konkrétněji především logicko-matematickou, hudební a tělesně-pohybovou inteligencí, ale v doplňujících otázkách dává prostor i pro všechny ostatní druhy inteligence. (příloha 1)

4.5 Metoda mBET

Metoda mBET (z německého multidimensionales Begabungs-Entwicklungs-Tool, v českém překladu multidimenzionální nástroj pro rozvoj nadání) je jednou z metod prvotní identifikace a opatření nadaných žáků. Byla vytvořena rakouskými pedagogy za účelem pomoci nadaným žákům rozvíjet jejich nadání. Autoři uplatňují v praxi poznatek, že žák i jeho okolí prochází neustálým dynamickým vývojem. Nástroj mBet vnímá žáka a nadání komplexním způsobem, systematizuje pozorování a umožňuje diferencovaný a konkretizovaný pohled na nadání, faktory prostředí i osobnostní faktory. Zaznamenává subjektivní hodnocení, aniž by ho vnímal jako objektivní realitu. Spojuje pohledy všech zúčastněných a umožňuje integraci rozvoje nadání do každodenního života i ve škole, aniž by se kvůli tomu musel měnit školský systém. (Stahl, Rogl a Schmid, 2016)

Prvním krokem této metody je návrh některého z účastníků (učitele, rodiče nebo samotného žáka) stanovit dítěti vhodná opatření. Dochází k tomu v případě, že si někdo všimne např. nadprůměrného výkonu žáka v určité oblasti nebo jeho zájmů.

Druhý krok spočívá v pozorování žáka, jeho osobnosti a okolí. Toto pozorování se následně uplatní ve třetím kroku, kdy žák, učitel a rodič vyplní observační formuláře. mBET zahrnuje tři druhy observačního formuláře (jeden pro učitele, jeden pro žáka a jeden pro rodiče). Formuláře mají stejný obsah, ale otázky/výroky v nich jsou formulovány různým způsobem, který odpovídá roli vyplňující osoby. Výsledky všech tří formulářů následně učitel zanesse do profilového formuláře, který propojí pozorování všech účastníků a může odhalit případné neshody jednotlivců v pohledu na situaci.

Čtvrtým krokem je společný rozhovor mezi žákem, učitelem a rodiči. Rozhovor vede učitel, přičemž má stanovený časový rozvrh (viz příloha). Během rozhovoru dojde k

formulování cílů a stanovení opatření, která by je mohla vyřešit. U každého opatření je určen jedinec (jeden z rodičů, žák či učitel), který bude za dosažení cíle zodpovědný, a způsob, jakým se pozná, že bylo cíle dosaženo.

Pátým krokem je provedení opatření na podporu nadání, která byla v rozhovoru stanovena. Následně pokračuje pozorování a celý cyklus mBET se opakuje, po několika měsících (časová prodleva se může různit podle potřeb žáka) dochází k dalšímu rozhovoru, kde je zhodnoceno plnění předchozích cílů a jsou stanovena nová opatření. (Stahl, Rogl a Schmid, 2016)

Rakouská metoda vychází z Renzulliho modelu nadání. Klade poměrně velký důraz na osobnostní atributy, především motivaci a kreativitu. Její dotazník se motivací a kreativitou zabývá podrobněji v každé své oblasti – tyto oblasti vycházejí z jednotlivých druhů inteligence, mBET zahrnuje všechny druhy inteligence podle Gardnera: intrapersonální, interpersonální, přírodní, logicko-matematickou, jazykovou, hudební, vizuálně-prostorovou a tělesně-pohybovou. (Stahl, Rogl a Schmid, 2016)

5 Empirická část bakalářské práce

Empirická část bakalářské práce porovnává dvě metody prvotní identifikace a opatření nadaných žáků – mBET a českou metodu po jejich aplikování u čtyřech žáků 3.-6. třídy základní školy (každá z metod byla aplikována u dvou žáků). Výzkumné šetření probíhalo ve druhém pololetí školního roku 2020/2021 a ve druhém pololetí školního roku 2021/2022.

5.1 Výzkumné cíle

Hlavním výzkumným cílem této práce je zjistit, v čem se liší a v čem shodují česká metoda a mBET.

Hlavní výzkumný cíl se dělí na tyto dílčí výzkumné cíle (dále DVC):

- DVC1: Zjistit, jak se liší a v čem shodují jednotlivé kroky aplikace české metody a mBET.
- DVC2: Zjistit, jakým způsobem je konstruován dotazník české metody a dotazník mBET.
- DVC3: Zjistit, jak hodnotí zúčastnění (žáci, rodiče a učitelé) práci s českou metodou.
- DVC4: Zjistit, jak hodnotí zúčastnění (žáci, rodiče a učitelé) práci s mBET.
- DVC5: Zjistit časovou náročnost české metody a mBET.

5.2 Metoda výzkumu

Pro výzkumné šetření jsme zvolili tři metody: strukturované rozhovory, obsahovou analýzu dokumentů a zúčastněné otevřené pozorování.

U kvalitativního výzkumu je jednou z nejčastěji používaných metod rozhovor. Existují tři druhy rozhovorů: strukturovaný (interview), polostrukturovaný a nestrukturovaný. (Švaříček, Šedová a kol., 2007). Strukturovaný rozhovor je podle Vojtíška (2012) vhodné použít v případě, kdy tazatel oslovuje menší množství respondentů, a dokáže tedy řídit všechny rozhovory osobně, což často vede k lepší responzivě i kvalitě získaných dat než např. u dotazníku. Během rozhovoru klade tazatel otázky a zapisuje odpovědi, „*cílem je získat názory a myšlenkové tendence respondentů na předem dané otázky, které souvisejí s jejich životní zkušeností.*“ (Vojtíšek, 2012, str. 25) Nevýhodou strukturovaného rozhovoru je vysoká ovlivnitelnost výsledků např. osobností tazatele, prostředím rozhovoru nebo vstupováním zúčastněných.

Podle Reichela (2009) se obsahová analýza dokumentů dělí na vnější (zahrnuje okolnosti vzniku dokumentu) a vnitřní (zabývá se znaky dokumentu).

V této práci jsme analyzovali dokumenty obsahující manuály dvou metod prvotní identifikace a opatření nadaných žáků, vyhledávali jsme v nich a porovnávali popis aplikace metod. U mBET jsme získávali informace z oficiálního manuálu vytvořeného v roce 2016 (autoři: Stahl, Rogl a Schmid). Informace o české metodě byly získány z neoficiální příručky sestavené Kateřinou Emer Venclovou v roce 2020, doplněné o poznámky získané při školení, jak metodu používat. Dále jsme podrobněji analyzovali dotazníky, které jsou součástí obou metod. Následně jsme uskutečnili rozhovory s žáky, učiteli a rodiči, kteří se zúčastnili výzkumu. Cílem rozhovorů bylo zjistit, jakým způsobem zúčastnění vnímali práci s metodami. Komparaci metod jsme doplnili sledováním časové náročnosti aplikace obou metod.

5.3 DVC1: Zjistit, jak se liší a v čem se shodují jednotlivé kroky aplikace české metody a mBET.

Prvním dílčím výzkumným cílem bylo zjistit, jak se liší a v čem se shodují jednotlivé kroky aplikace české metody a mBET. Při porovnávání způsobu aplikace obou metod jsme vycházeli z podkladů (manuálů) a vyhledávali v nich popis postupu při použití metod.

Při analýze manuálů jsme se zabývali jednotlivými kroky obou metod a jak se liší – kdo se jich účastní, jakým způsobem probíhají. Zkoumali jsme, jakým způsobem se liší nebo shodují postupy metod od prvotního získávání informací o žákovi až po společný rozhovor.

Hledali jsme rozdíly i shody ve způsobu vedení rozhovorů u obou metod, na jaké fáze se dělí, co zahrnují a co je jejich výstupem.

5.4 DVC2: Zjistit, jakým způsobem je konstruován dotazník české metody a dotazník mBET.

V tomto dílčím výzkumném cíli jsme zjišťovali obsahovou stránku a uspořádání dotazníků, které jsou významnou součástí porovnávaných metod – u české metody to byl dotazník pro učitele a rodiče, u mBET dotazníky pro učitele, rodiče a žáka doplněné profilovým formulářem.

Zde jsme porovnávali obsahy dotazníků, jakým způsobem jsou konstruovány a jaké obsahují otázky, dále kdo dotazníky vyplňuje a jak se dotazníky pro odlišné osoby liší v rámci každé metody. Porovnávali jsme také, kolik dotazníky obsahují otázek k jednotlivým tématům.

5.5 DVC3: Zjistit, jak hodnotí zúčastnění (žáci, rodiče a učitelé) práci s českou metodou.

V tomto dílčím cíli jsme shrnuli informace získané ze strukturovaných rozhovorů, které byly provedeny s žáky, učiteli i rodiči, kteří se výzkumu účastnili a vyzkoušeli si práci s českou metodou. Zjišťovali jsme, zda zúčastněným práce s metodou vyhovovala, jaká vidí pozitiva a negativa, případně jak by metodu doplnili.

Hodnocení české metody třídními učitelkami

Třídním učitelkám byly položeny tyto otázky:

- Jak se vám s touto metodou pracovalo – vyhovovala vám?
- Je něco, co byste na ní doplnil(a) nebo změnil(a)?
- Umíte si představit, že byste dále využíval(a) tuto metodu v dlouhodobější práci s žákem, nebo její použití u dalších žáků?

Hodnocení české metody žáky

Žákům byly položeny následující otázky:

- Jak se ti s touto metodou pracovalo – vyhovovala ti?
- Změnil(a) nebo doplnil(a) bys něco na této metodě?
- Myslíš, že ti využití metody v něčem pomohlo? Pokud ano, v čem?

Hodnocení české metody rodiči

Rozhovor s rodiči se skládal z těchto otázek:

- Jak se vám s touto metodou pracovalo – vyhovovala vám?
- Je něco, co byste na ní doplnili/změnili?
- Myslíte, že bylo využití této metody pro vaše dítě přínosné? Pokud ano, v čem?

5.6 DVC4: Zjistit, jak hodnotí zúčastnění (žáci, rodiče a učitelé) práci s mBET.

V tomto dílčím cíli jsme shrnuli informace získané ze strukturovaných rozhovorů, které byly provedeny s žáky, učiteli i rodiči, kteří se výzkumu účastnili a vyzkoušeli si práci s rakouskou metodou. Zjišťovali jsme, zda zúčastněným práce s metodou vyhovovala, jaká vidí pozitiva a negativa, případně jak by metodu doplnili. Rozhovor se skládal ze stejných otázek, které byly účastníkům výzkumu položeny v rámci DVC3.

5.7 DVC5: Zjistit časovou náročnost české metody a mBET.

V tomto dílčím výzkumném cíli jsme zjišťovali časovou náročnost aplikace obou metod. Informace byly shromážděny pozorováním. Všichni žáci, učitelé i rodiče byli požádáni, aby si

měřili čas při vyplňování dotazníků. Stejně tak jsme měřili i dobu rozhovoru se žákem, délku společných rozhovorů a jak dlouho nám zabrala příprava těchto rozhovorů (vyhodnocení dotazníků a příprava témat). V tomto dílčím cíli pod pojmem rozhovor samozřejmě nemáme na mysli doplňující rozhovory z předchozích dílčích cílů, ale rozhovory v rámci obou metod.

Měřili jsme časovou náročnost pouze základních úkonů (dotazníku, přípravy rozhovoru, rozhovoru). Doba jednotlivých úkonů byla zaznamenána do dvou tabulek a porovnána časová náročnost obou metod.

5.8 Výzkumný vzorek

Výzkumu se zúčastnili čtyři žáci – dvě dívky a dva chlapci ve věku od osmi do dvanácti let. U dvou z nich byla aplikována metoda mBET, u dvou česká metoda (každá metoda u jednoho chlapce a u jedné dívky). Jména dětí byla změněna pro zachování anonymity.

Žáci byli vyhledáváni oslovováním (emailem) třídních učitelů na základních školách ve východních Čechách s otázkou, zda mají ve třídě žáka nebo žákyni, kterého/ou považují za nadaného/ou. Bylo osloveno třicet třídních učitelek, pět z nich nominovalo někoho ze své třídy jako nadaného a souhlasilo s účastí ve výzkumu. Poté byli stejným způsobem osloveni rodiče žáků, rodiče čtyř z pěti nominovaných dětí byli ochotni se zúčastnit výzkumu.

Matěj

Matěj je dvanáctiletý žák šesté třídy základní školy v Pardubickém kraji. Podle rodičů a učitelky, která ho nominovala, je všestranně nadaný. Projevuje se u něho hudební nadání, hraje na housle, na klavír a na flétnu. Má velmi dobrou prostorovou představivost, staví složité modely z lega a je i čtenářsky vyspělý, čte knihy určené pro vyšší věk než dvanáct let. Má velmi dobrou slovní zásobu. Má rád matematiku a fyziku, ve volném čase se zabývá zeměpisem, vyhledává si např. informace o různých státech a vyvábí si o nich poznámky. Jdou mu dobře sporty, dochází na několik sportovních kroužků a do skautu.

V páté třídě nastoupil na novou školu, předtím docházel do školy, která mu příliš nevyhovovala. Po přestupu se situace zlepšila, Matěj dobře zapadl do kolektivu, našel si kamarády a vychází dobře se všemi vrstevníky ve škole i ve volném čase. Má dobrou podporu i doma, jeho rodiče mu rozumí, oba pracují ve vědě.

Matěj je skromný, nerad se označuje za nadaného, snaží se příliš nelišit od spolužáků. Zároveň si ale uvědomuje, v čem spočívají jeho schopnosti a samostatně je rozvíjí. Výzkum probíhal částečně v době pandemie, Matěj měl v té době distanční výuku. Při aplikaci metody jsme s ním, jeho rodiči a třídní učitelkou tedy řešili především problémy spojené s distanční

výukou (jak zůstat motivovaný a plnit povinnosti v prostředí domova). Komě toho jsme hledali řešení Matějovi neorganizovanosti.

U Matěje byla aplikována česká metoda, výzkumu se kromě něho zúčastnili oba rodiče a třídní učitelka.

Anna

Druhým dítětem, u něhož byla vyzkoušena česká metoda, je Anna. Anně je téměř devět let a je ve třetím ročníku základní školy v menším městě v Královéhradeckém kraji. Byla nominována svou třídní učitelkou a matkou. Za nadanou ji považuje i její učitelka v základní umělecké škole, která se však našeho výzkumu nezúčastnila.

Anna je extrovertní a přátelská, nemám problém vyjádřit svou originalitu nebo odlišný názor ve škole ani ve volném čase. Je kreativní, píše a ilustruje vlastní příběhy. Mimoto má vůdčí schopnosti. Ve škole jí vždy šlo učení lehce, někdy až příliš, což vedlo k znučenosti a nezájmu. Proto jí třídní učitelka začala zadávat složitější úlohy, z čehož byla Anna nejdřív frustrovaná, protože nebyla zvyklá zdolávat výzvy. Brzy si ale zvykla a v současnosti je velmi vytrvalá a nevzdává žádnou aktivitu, i když musí vyvinout větší snahu. Podle rodičů i učitelek má zvláštní nadání na hudbu, dokáže si lehce zapamatovat nové melodie a rytmy. Již dva roky se učí na housle v ZUŠ, velmi jí to baví a dělá rychlé pokroky.

Anna pochází z dvojjazyčné rodiny, její otec je Čech a matka Američanka. Oba rodiče jí podporují a snaží se najít ideální způsob rozvoje jejího nadání, kladou důraz na poznávání nových zemí a kultur. Rádi cestují po Evropě a USA.

S Annou, jejími rodiči a učitelkou jsme za použití české metody řešili, jakým způsobem změnit vztah dívky ke spolužákům a sourozencům, kterým někdy vadí její přirozené vůdcovství. Anna je často poučuje, potřebuje se naučit rozeznat, kdy je vhodné upozorňovat ostatní na jejich chyby a kdy ne. Jejím rodičům také vadí, že škola nenabízí žákům možnost učit se na prvním stupni jiný jazyk než angličtinu, kterou Anna již dobře ovládá. Snažili jsme se také najít systém, který by Anně pomohl uspořádat si povinnosti, na které má tendenci zapomínat.

Jindra

Dalším žákem, u něhož byla aplikována metoda mBET, je Jindra. Jindrovi je 10 let, chodí do čtvrté třídy základní školy v Pardubickém kraji. Jako nadaný byl nominován svou třídní učitelkou, která by mu ráda pomohla uvědomit si, že je nadaný. Jindra má kromě nadání

sluchové postižení korigované sluchadly a balbuties. Právě z tohoto důvodu považuje sám sebe za výjimečného spíše v negativním směru.

Jindrovo nadání se projevuje jak ve škole, tak doma. Má velký zájem o přírodní vědy (zajímá ho příroda i technika). Vyniká v matematice a má široké znalosti v oborech, které ho zajímají – např. přírodověda. Zajímá se i o umění – dobře kreslí a modeluje a má rád hudbu, pokud ho zaujme nějaká skladba, sám se jí naučí zahrát na klavír. Rád čte a má dobrou slovní zásobu a dokáže pochopit i složitý text.

Ve třídě i mimo školu má blízké kamarády, ale někdy má ve vztazích se spolužáky potíže s vyhodnocením situace a s komunikací. Částečnou vinu na tom nese i jeho sluchové postižení, pokud např. pořádně nerozumí, co mu říká jiné dítě ve třídě, automaticky předpokládá, že je to něco negativního, a i když spolužáka nekonfrontuje (snaží se vyhýbat konfliktům), cítí se kvůli tomu špatně. V minulosti na sebe kladl přehnané nároky a pokud se mu něco nepovedlo, měl sám na sebe zlost, ale díky citlivému přístupu své třídní učitelky se naučil, jak si stanovovat dosažitelné cíle.

Během společného rozhovoru jsme se zabývali tématy, která vyplynula již z dotazníků, a to především Jindrovo vnímání sebe sama. Třídní učitelka i matka (otec se výzkumu nezúčastnil) považovaly za prioritu zvednout Jindrovo sebevědomí a pomoci mu uvědomit si, že je nadaný. Kromě toho jsme hledali způsoby, jak by Jindra mohl zlepšit svou komunikaci se spolužáky.

Iva

Posledním dítětem, u něhož jsme vyzkoušeli mBET, je Iva. Iva je jedenáctiletá žákyně páté třídy základní školy z Pardubického kraje. Stejně jako ostatní děti, i ona dochází do ZŠ v malém městě. Byla nominována třídní učitelkou a matkou.

Iva je poněkud uzavřené dítě, je ke spolužákům přátelská, ale má problém zapadnout do kolektivu. Má originální nápady a hůře se přizpůsobuje stereotypním situacím a očekáváním. Je velmi kreativní, ráda vymýšlí příběhy, které si zapisuje, kreslí a vytváří komiksy. V tom, co ji baví, je produktivní, dokáže psát nebo kreslit hodiny, má ale problém se soustředěním na aktivity, které ji tolik nezajímají. To se projevuje i během vyučování, kdy Iva často odbíhá v myšlenkách, neudrží dlouho pozornost a zapomíná na úkoly. Proto má v některých předmětech (např. v matematice) horší prospěch, i když pro ni nejsou těžké obsahově. Naopak v předmětech, které ji baví, má žákyně výborné výsledky, je velmi dobrá v češtině a literatuře nebo v umělecky zaměřených hodinách. Po příchodu ze školy se většinou plně věnuje svým zájmům a má tendenci odkládat méně příjemné povinnosti (např. domácí úkoly) a zapomínat na ně.

S Ivou, jejími rodiči a třídní učitelkou jsme hledali způsoby, jak Ivě pomoci zlepšit soustředěnost ve výuce, především v matematice, a jak ji v tomto předmětu motivovat, aby ji bavil. Snažili jsme se také najít cestu k menším rozdílům ve výsledcích jednotlivých předmětů. Dále jsme vytvářeli základy systému, jenž by Ivě pomohl s přehledem povinností a lepším uspořádáním volného času.

5.9 Analýza výsledků dílčích výzkumných cílů

DVC1: Zjistit, jak se liší a v čem se shodují jednotlivé kroky aplikace české metody a mBET.

Při porovnávání způsobu aplikace obou metod jsme vycházeli z podkladů (manuálů) a vyhledávali v nich popis postupu při použití metod.

Zjistili jsme, že prvním krokem následujícím po nominaci žáka jako nadaného je u obou metod získávání podrobnějších informací o žákovi ze strany jeho rodičů, učitele (případně dalších pedagogických pracovníků) a od žáka samotného. Česká metoda uskutečňuje tento krok vyplněním dotazníků učitelem a rodičem a rozhovorem s dítětem (doplněným vyhodnocením jeho portfolia, pokud je k dispozici). Pokud se u dítěte vyskytují problémy spojené s nadáním, doporučuje česká metoda provést i pozorování dítěte v problémové situaci (např. při výuce). Rakouská metoda naproti tomu využívá k získání podrobnějších informací o žákovi pouze tři dotazníky, které vyplní žák, rodiče i učitel. Pozorování žáka je sice v manuálu mBET také zahrnuto, avšak není mu v rámci identifikace a stanovování opatření určeno přesné místo či pořadí vzhledem k ostatním krokům. Důvodem tohoto rozdílu je fakt, že česká metoda je většinou aplikována externím pracovníkem, osobou zvenčí, která nemá o dítěti předchozí znalosti, a proto o něm potřebuje získat podrobnější informace. Rakouská metoda však počítá s tím, že její aplikace bude řízena třídním učitelem, který žáka zná a pravděpodobně měl již možnost ho pozorovat v problematických situacích, vést s ním rozhovor a má přístup k jeho výtvorům.

Pro rozhovor externího pedagogického pracovníka s žákem nabízí česká metoda pomocnou tabulku, v níž jsou uvedeny specifické potřeby nadaného žáka. V rozhovoru s ním je potřeba zjistit, do jaké míry jsou u něho tyto potřeby naplněny. Rozhovor má tedy určená témata, ale nemá dopodrobna rozvedenou strukturu.

Po získání informací o žákovi následuje u obou metod shrnutí informací (jaké má dítě nadání/talent, příp. problémy apod.) a příprava závěrečného rozhovoru všech zúčastněných. Toto shrnutí provádí u české i rakouské metody třídní učitel. Česká metoda doporučuje o

výsledku shrnutí informací přiměřeně informovat dítě, jeho rodiče i další učitele a na základě získaných informací navrhnout žákovi nevyužívané možnosti a opatření. Při aplikaci mBET se porovnávají výsledky formulářů vyplněných všemi zúčastněnými (vyplněním profilového formuláře). Na základě tohoto porovnání lze objevit sporné oblasti (kde se náhledy na žáka různí) a tyto sporné výsledky mohou být ukazatelem problému, tudíž tématu, kterému bude vhodné se věnovat během společného rozhovoru. Obsahovou stránkou a provedením dotazníků/formulářů obou metod se podrobněji zabývá DVC2.

Závěrečným krokem při identifikaci a stanovování opatření je společné sezení/rozhovor. Tento rozhovor zahrnují obě zkoumané metody a kromě žáka, rodičů a třídního učitele se ho mohou zúčastnit i další osoby, které s žákem pracují (např. trenér, psycholog, učitel v ZUŠ apod.).

Průběh společného sezení není v české metodě přesně stanoven. Mělo by při něm dojít k vyhodnocení předchozích kroků a vyhledávání oblastí, které lze zlepšit. Výstupem sezení je pak konkrétní seznam aktivit, opatření nebo úkolů, které se žák pokusí uskutečnit. Je zde kladen důraz na samostatné rozhodování se dítěte. Výstupem může být i individuální vzdělávací plán. Sezení by se mělo po několika měsících (většinou po půl roce) opakovat, což umožňuje evaluaci výsledků předchozích sezení a průběžnou optimalizaci jednotlivých opatření. Česká metoda také zmiňuje, že dítě je identifikováno jako nadané, pokud vykazuje po aplikaci všech kroků v zaopatřeném stavu nadprůměrný výkon. Stejný přístup lze použít i u mBET.

Společný rozhovor v rámci mBET má danou velmi striktní strukturu a jeho výstupem je několik konkrétních opatření. Manuál obsahuje graf rozhovoru, na němž jsou podrobně rozvrženy jednotlivé fáze (viz příloha 2). Rozhovor je rozčleněn na pět fází (vstup, explorace, zaměření se na řešení, akce a závěr). Každá fáze má stanovený časový limit a body, jimiž se mají zúčastnění v jednotlivých fázích zabývat. Při rozhovoru dojde k postupnému vyplnění formuláře, který má obsahovat informace o tom, kdo se rozhovoru zúčastnil, kdy se rozhovor konal a jaké byly priority rozhovoru pro každého ze zúčastněných. Dále je stanoven a ve formuláři vyplněn celkový cíl rozhovoru a maximálně tři menší cíle s hlavním cílem související. Tyto cíle mají být velmi konkrétní, u každého z nich je stanoveno, jakým způsobem (opatřením) bude cíle dosaženo, kdo z přítomných je za dosažení zodpovědný a jaké jsou indikátory dosažení daného cíle. Na závěr je stanoveno datum příštího rozhovoru. Stejně jako u české metody se totiž i u mBET má společné sezení opakovat periodicky. Kromě toho jsou k mBET přidány i materiály vhodné pro práci s celou třídou (např. při zjišťování pozice dítěte ve školním kolektivu).

DVC2: Zjistit, jakým způsobem je konstruován dotazník české metody a dotazník mBET.

V tomto dílčím výzkumném cíli jsme zjišťovali obsahovou stránku a uspořádání dotazníků, které jsou významnou součástí porovnávaných metod – u české metody to byl dotazník pro učitele a rodiče, u mBET dotazníky pro učitele, rodiče a žáka doplněné profilovým formulářem.

Česká metoda obsahuje dotazník, jehož jedna kopie je vyplněna učitelem, druhá rodiči. Rodiče i učitel tedy zodpovídají stejné otázky a jak už bylo zmíněno, po dítěti není vyžadováno vyplnění dotazníku. Dotazník obsahuje třináct otázek, každá z nich se zabývá širším tématem a vyžaduje podrobnou slovní odpověď. (viz příloha 1)

Metoda mBET obsahuje tři různé dotazníky – jeden pro učitele, jeden pro žáka a jeden pro rodiče. Všechny tři dotazníky se zabývají stejnými tématy a kladou obsahově stejné otázky, avšak styl otázek a vyjadřování je přizpůsobeno vyplňujícímu (jazyk v dotazníku pro žáka je přizpůsoben mladšímu školnímu věku, dotazník pro učitele zase používá odbornější vyjadřování než dotazník pro rodiče). Dotazník obsahuje celkem 48 tvrzení, u každého z nich tázaný označuje na stupnici od 0 do 10 (nebo na písmenkové stupnici a-k) do jaké míry je tvrzení pravdivé. Tvrzení jsou tematicky rozdělena do deseti oblastí. Hlavním výstupem dotazníku je tedy co nejpřesnější označení míry různých charakteristik žáka, je však ponechán prostor i pro doplnění vlastních postřehů a pozorování. Kromě toho je v dotazníku nutné uvést témata, kterými by se vyplňující chtěl zabývat během následného společného sezení. Po vyplnění dotazníků jsou odpovědi všech ze všech tří dotazníků překresleny do tzv. profilového formuláře. Profilový formulář je obsahově shodný s dotazníky, do škál u jednotlivých tvrzení se zakreslí všechny tři odpovědi společně, každá jinou barvou, aby byly odlišené. Vznikne tak přehledný graf, z něhož lze vyčíst, do jaké míry se u jednotlivých otázek zúčastnění shodují svými odpověďmi (viz příloha 3).

Zde uvádíme výpis témat, kterými se dotazníky zabývají, a počet otázek, které se danému tématu věnují:

Obsah dotazníku v rámci mBET

- Intelektuální schopnosti (9 otázek)
- Výkon ve škole (1 otázka)
- Tělesně-kinestetické schopnosti (2 otázky)
- Umělecké schopnosti (5 otázek)
- Kreativní schopnosti (6 otázek)
- Vztah s druhými (4 otázky)

- Motivace k úspěchu a výkon (6 otázek)
- Postoj k práci (6 otázek)
- Osobnost (5 otázek)
- Sociální příslušnost (4 otázky)

Obsah dotazníku v české metodě

- Vnímání dítěte lidmi z jeho okolí (2 otázky)
- Návštěva PPP nebo jiného zařízení (1 otázka)
- Osobnost dítěte (1 otázka)
- Zájmy, znalosti a dovednosti (2 otázky)
- Odlišnosti dítěte (1 otázka)
- Školní prospěch (1 otázka)
- Podpůrná opatření (2 otázky)
- Volný čas (1 otázka)
- Originální projev dítěte (1 otázka)
- Vlastní dodatek (1 otázka)

DVC3: Zjistit, jak hodnotí zúčastnění (žáci, rodiče a učitelé) práci s českou metodou.

V tomto dílčím cíli shrnujeme informace získané ze strukturovaných rozhovorů.

Hodnocení české metody třídními učitelkami

Třídním učitelkám byly položeny tyto otázky:

- Jak se vám s touto metodou pracovalo – vyhovovala vám?
- Je něco, co byste na ní doplnil(a) nebo změnil(a)?
- Umíte si představit, že byste dále využíval(a) tuto metodu v dlouhodobější práci s žákem, nebo její použití u dalších žáků?

Matějova třídní učitelka považovala tuto metodu za přínosnou. Zmínila, že oceňuje především společné sezení, protože má za normálních okolností málo času věnovat se žákům individuálně v dostatečné míře. Co se týče vyplňování dotazníku nedokázala odpovědět na některé otázky. „*Matěj je u mě ve třídě teprve rok, neznám ho ještě tak dobře, protože jsme se většinu času vidali jen v rámci distanční výuky.*“ Zároveň si myslí, že na některé otázky by neznala odpověď, i kdyby znala Matěje lépe, protože např. nemá přehled o volnočasových aktivitách svých žáků.

Annina učitelka zmínila podobný problém jako Matějova učitelka – nedokázala odpovědět na jednu otázku v dotazníku, konkrétně jaký byl stav dovedností Anny, když

nastoupila do první třídy. Annu učí teprve druhý rok. Jinak jí však práce s českou metodou vyhovovala, řekla, že je potřeba ve školství věnovat větší pozornost nadaným dětem a tato metoda jí připadá jako dobrý způsob.

Hodnocení české metody žáky

Žákům byly položeny následující otázky:

- Jak se ti s touto metodou pracovalo – vyhovovala ti?
- Změnil(a) nebo doplnil(a) bys něco na této metodě?
- Myslíš, že ti využití metody v něčem pomohlo? Pokud ano, v čem?

Matějovi se většinu času pracovalo s metodou dobře, myslí si, že jen při společném sezení jsme neměli dost času věnovat se všem tématům, o kterých chtěl mluvit. Na otázku, zda mu využití této metody pomohlo, odpověděl: „*Doufám, že mi to, na čem jsme se domluvili, pomůže být trochu pořádnější.*“

Anna by na provedení metody nic neměnila, byla spokojená. Zmínila, že se jí líbil rozhovor předcházející společnému sezení. „*Pomáhá mi, když si mohu s někým popovídat o sobě.*“

Hodnocení české metody rodiči

Rozhovor s rodiči se skládal z těchto otázek:

- Jak se vám s touto metodou pracovalo – vyhovovala vám?
- Je něco, co byste na ní doplnili/změnili?
- Myslíte, že bylo využití této metody pro vaše dítě přínosné? Pokud ano, v čem?

Matějovi rodiče neměli žádný problém při práci s českou metodou. Matějova matka zmínila, že pro Matěje může být použití metody přínosné, protože stanovuje konkrétní řešení i menších problémů. „*Často se doma bavíme o všem, o čem jsme mluvili dnes, ale většinou nic nastálo nevyřešíme.*“

Anniným rodičům se s metodou pracovalo velmi dobře, nic by na ní neměnili. Zmínili, že dotazník je dostatečně podrobný. Líbilo se jim, že je během společného sezení kladen důraz na to, aby se Anna sama rozhodla, která opatření chce zavést. Annin otec řekl, že „*jí tenhle přístup může naučit, aby byla zodpovědnější.*“

DVC4: Zjistit, jak hodnotí zúčastnění (žáci, rodiče a učitelé) práci s mBET.

V tomto dílčím cíli shrnujeme informace získané ze strukturovaných rozhovorů. Rozhovor se skládal ze stejných otázek, které byly účastníkům výzkumu položeny v rámci DVC3.

Hodnocení mBET třídními učitelkami

Třídní učitelka Jindry neměla ohledně mBET žádné výhrady, práce s ní jí vyhovovala. I v budoucnu by byla ochotná samostatně organizovat další společná sezení s Jindrou a jeho matkou.

Naopak třídní učitelka Ivy se vyjádřila, že by pro ni bylo problematické mBET používat opakovaně v běžné praxi. Nemá moc času ani prostoru pro práci s jednotlivci a pro učení se nových konceptů. Je však spokojená s výstupy aplikace mBET a bude se snažit o dosažení cílů, které byly stanoveny během společného sezení.

Hodnocení mBET žáky

Jindra neměl nijak vyhraněný názor na použití mBET, nic by na metodě neměnil a není si jistý, jaký něho měla nějaký přínos.

Iva zmínila, že se jí líbilo uspořádání dotazníku, především to, jak jsou otázky rozděleny do skupin. Dobře se jí s tím pracovalo. Přínos metody pro sebe vidí v tom, že měla možnost mluvit se svou třídní učitelkou upřímně o svých problémech, např. s udržením pozornosti, a že se shodli na některých opatřeních, která budou zavedena ve třídě při výuce.

Hodnocení mBET rodiči

Jindrova matka byla spokojená jak se způsobem práce s mBET, tak i s výsledky společného sezení. „*Myslím, že už tahle zkušenost pomáhá Jindrovi konečně si uvědomit, že je nadaný.*“ Při vyplňování dotazníku jí však některé otázky dělali potíže. Zmínila, že některá tvrzení jsou příliš obsáhlá, zahrnují více různých oblastí, u kterých by zaškrtnla velmi odlišné hodnoty, kdyby byly odděleny.

Rodiče Ivy byli také poněkud nespokojeni s vyplňováním dotazníku. Vadilo jim, že je u každé otázky příliš mnoho možností na výběr, někdy pro ně bylo těžké se rozhodnout. Myslí si, že by bylo jednodušší, kdyby škála obsahovala méně možností. Kromě toho se u některých otázek rozcházeli v názorech. „*Možná by bylo lepší, kdybychom dostali každý svůj dotazník, než to vyplňovat společně,*“ řekl Ivin otec.

DVC5: Zjistit časovou náročnost české metody a mBET.

V tomto dílčím výzkumném cíli jsme zjišťovali časovou náročnost aplikace obou metod. Informace byly shromážděny pozorováním. Všichni žáci, učitelé i rodiče byli požádáni, aby si měřili čas při vyplňování dotazníků. Stejně tak jsme měřili i dobu rozhovoru se žákem, délku společných rozhovorů a jak dlouho nám zabrala příprava těchto rozhovorů (vyhodnocení dotazníků a příprava témat). V tomto dílčím cíli pod pojmem rozhovor samozřejmě nemáme na mysli doplňující rozhovory z předchozích dílčích cílů, ale rozhovory v rámci obou metod.

Měřili jsme časovou náročnost pouze základních úkonů (dotazníku, přípravy rozhovoru, rozhovoru). Doba jednotlivých úkonů byla zaznamenána do dvou tabulek. V první tabulce porovnáváme časovou náročnost aplikace mBET u Jindry a české metody u Matěje. V druhé tabulce porovnáváme časovou náročnost aplikace metody mBET u Ivy a české metody u Anny.

Tabulka 1 – srovnání časové náročnosti metod u dvojice žáků (Jindra a Matěj)

Aktivita	mBET - délka trvání	Česká m. – délka trvání
Vyplnění dotazníku učitelem	20 min.	20 min.
Vyplnění dotazníku rodiči	32 min.	30 min.
Vyplnění dotazníku žákem	34 min.	-
Rozhovor se žákem	-	21 min.
Příprava spol. rozhovoru	40 min.	18 min.
Společný rozhovor	45 min.	32 min.
Celkově	171 min.	121 min.

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 2 – srovnání časové náročnosti metod u dvojice žákyň (Iva a Anna)

Aktivita	mBET - délka trvání	Česká m. – délka trvání
Vyplnění dotazníku učitelem	26 min.	36 min.
Vyplnění dotazníku rodiči	42 min.	50 min.
Vyplnění dotazníku žákem	29 min.	-
Rozhovor se žákem	-	32 min.
Příprava spol. rozhovoru	33 min.	25 min.
Společný rozhovor	38 min.	42 min.
Celkově	168 min.	185 min.

Zdroj: vlastní zpracování

Zjistili jsme, že u první dvojice bylo celkově časově náročnější aplikování mBET, u druhé dvojice naopak trvalo delší dobu provedení české metody. Průměrná doba aplikování české metody byla 153 minut. Průměrná doba aplikování mBET byla 169 a půl minuty.

Vyplňování dotazníků zabralo učitelům u obou metod v průměru 25.5 minuty (23 minut u české metody a 28 minut u metody rakouské). Rodičům trvalo průměrně 37 minut vyplnit dotazník české metody a 40 minut vyplnit dotazník mBET. Žákům trvalo vyplnit dotazník mBET v průměru 31.5 minuty, zatímco rozhovor s žákem v rámci české metody trval průměrně 26.5 minuty.

Časová náročnost společného rozhovoru (se započítaným časem na přípravu) činila u rakouské metody průměrně 78 minut, u české metody 58.5 minuty.

Aplikování české metody bylo tedy nepatrně časově méně náročné.

5.10 Vyhodnocení výzkumných cílů

DVC1: Zjistit, jak se liší a v čem shodují jednotlivé kroky aplikace české metody a mBET.

Jednotlivé kroky či fáze aplikace české metody a mBET se shodují ve svých cílech, směřují stejným směrem. Shromažďování informací o žákovi probíhá u obou metod za využití dotazníků, případně pozorování. Liší se však způsob získávání informací přímo od žáka, mBET je získává pomocí dotazníku, česká metoda rozhovorem. Česká metoda využívá tradičně externího pracovníka, zatímco mBET je aplikována třídním učitelem žáka.

Mimo tohoto externího pracovníka se však na aplikaci metod podílejí stejné osoby u české i rakouské metody (žák, učitel, rodiče, příp. trenér apod.). Tyto osoby se v obou případech účastní společného rozhovoru, který je u obou metod závěrečným krokem, periodicky se opakuje a má v obou případech podobný výstup – konkrétní opatření žáka. Rozhovor v rámci mBET a české metody se však liší svou strukturou (mBET rozhovor má strukturu přesně stanovenou, zatímco česká metoda je v tomto směru mnohem volnější, udává pouze téma rozhovoru). Stejně tak i výsledná opatření rakouské metody mají na rozdíl od české metody přesně danou podobu.

DVC2: Zjistit, jakým způsobem je konstruován dotazník české metody a dotazník mBET.

Česká metoda používá pouze jeden dotazník, kdy učitel i rodiče odpovídají na stejné otázky. Otázky jsou otevřené, dotazník dává velký prostor pro doplňování vlastních postřehů, není potřeba se ho přesně držet. Celkem třináct otázek se zabývá osobností dítěte, jeho prospěchem, schopnostmi, vztahy, koníčky i případnými zaopatřeními dítěte ve škole.

Rakouské metoda obsahuje tři dotazníky (jeden pro žáka, jeden pro učitele a jeden pro rodiče). Každý z nich sestává ze 48 podrobných, uzavřených tvrzení, u nichž vyplňující stanovuje míru pravdivosti pro daného žáka. Všechny tři dotazníky obsahují téměř stejné otázky, liší se pouze použitím jazyka – ten je přizpůsoben vyplňujícími (učiteli, žákovi nebo rodiči). Dotazníky zjišťují žákovy schopnosti, vztahy, výkon, motivaci a osobnostní charakteristiky. Po vyplnění jsou výsledky ze tří dotazníků překresleny do jednoho formuláře pro lepší přehlednost.

DVC3: Zjistit, jak hodnotí zúčastnění (žáci, rodiče a učitelé) práci s českou metodou.

Třídní učitelky hodnotily českou metodu veskrze kladně, viděly ji jako potřebnou a funkční metodu, pouze při vyplňování dotazníku nedokázaly odpovědět na všechny otázky. Oba žáci vyjádřili názor, že jim česká metoda určitým způsobem pomohla nebo pomůže v budoucnosti. Jednomu z žáků nepřipadal společný rozhovor dostatečně obsáhlý. Rodiče obou žáků považovali výsledná opatření vycházející z aplikace metody za přínosná.

DVC4: Zjistit, jak hodnotí zúčastnění (žáci, rodiče a učitelé) práci s mBET.

Obě učitelky byly spokojené s výsledky použití mBET, jedna z nich uvedla, že se chystá pokračovat ve společných rozhovorech v rámci mBET a dál se tak věnovat nadanému žákovi ve své třídě. Druhá učitelka se v dalším aplikování této metody nechystá pokračovat.

Žáci vnímali metodu dost odlišně – jeden žák si nebyl jistý, zda mu v něčem pomohla, druhá žákyně si naopak byla jistá, že jí aplikování mBET prospělo.

Rodiče obou žáků hodnotili celkový výsledek použití mBET kladně, dotazník však hodnotili částečně negativně, bylo pro ně těžké vyplnit některé jeho části.

DVC5: Zjistit časovou náročnost české metody a mBET.

Časová náročnost české metody pro učitele byla průměrně 65 minut (vyplnění dotazníku + společný rozhovor). Pro žáka to bylo 63.5 minut (rozhovor s externím pracovníkem + společný rozhovor). Pro externího pracovníka, který metodu aplikuje bylo průměrná časová náročnost 85 minut (rozhovor se žákem + příprava společného rozhovoru + společný rozhovor).

Časová náročnost mBET pro učitele byla průměrně 101 minut (vyplnění dotazníku, příprava rozhovoru a společný rozhovor). Pro žáka to bylo průměrně 73 minut (vyplnění dotazníku + společný rozhovor) a pro rodiče 78.5 minuty.

5.11 Hlavní cíl

Hlavním cílem bakalářské práce je zjistit v čem se liší a v čem shodují česká metoda a mBET.

Ve výzkumném šetření jsme zjistili, že se obě metody shodují v tom, co je jejich výstupem, totiž identifikace a opatření nadaných žáků. Česká metoda i mBET používají pro dosažení svých cílů podobné postupy: dotazníkové šetření, pozorování žáka a rozhovor. Obě také vytvářejí podobný styl opatření – opatření, která jsou konkrétní, a ne příliš komplikovaná.

Metody se liší v tom, jakým způsobem získávají informace od nadaného žáka. Česká metoda k tomu používá rozhovor, mBET dotazník. Česká metoda obsahuje dotazník pouze pro rodiče a učitele, mBET pro učitele, rodiče i žáka.

Dotazník používaný v rámci mBET má tři verze, které obsahují stejné otázky/tvrzení, pouze podané různým způsobem, jazyk je přizpůsoben cílové skupině dotazníku. Tvrzení v dotazníku jsou uzavřená. V porovnání s dotazníkem mBET obsahuje dotazník české metody méně otázek, jež jsou otevřené a nazírají na žáka z širšího úhlu pohledu. Dalším rozdílem je přítomnost externího pracovníka při aplikaci české metody, u mBET není využíván. Postupy mBET jsou striktnější.

Z pohledu žáků, jejich učitelek a rodičů mají obě metody nedokonalosti v dotaznících, ve formulaci otázek. Kromě kritiky dotazníků však většina zúčastněných vnímala obě metody jako přínosné.

Časovou náročností se metody příliš nelišily, aplikování mBET zabralo trochu více času, ale celkový rozdíl byl minimální.

5.12 Omezení výzkumu

Spolehlivost metod využitých při srovnávání mBET a české metody byla omezena různými okolnostmi zasahujícími do výzkumu.

Důležitým faktorem je osoba provádějící výzkum, kterou je v tomto případě studentka nemající předchozí zkušenosti s aplikací zkoumaných metod. To pravděpodobně ovlivnilo jak průběh identifikace a opatření žáků, tak následné hodnocení obou metod. Při aplikaci metod a komunikaci s žáky, učiteli i rodiči mohlo dojít k přehlédnutí či zanedbání některých okolností, jichž by si zkušený pedagog povšiml. Podobně bylo ovlivněno i vnímání informační bohatosti a přehlednosti manuálů obou metod – mBET se svým podrobnějším manuálem vyhovuje začátečníkům, avšak česká metoda může být přínosnější pro někoho, kdo s ní má dlouholeté zkušenosti.

Další okolností omezující výsledné porovnání metod byla nepřesnost provedení mBET, která nepočítá s osobou „zvenčí“, v ideálním případě ji má aplikovat třídní učitel. Oběma třídním učitelkám žáků, u nichž byla tato metoda aplikována, byla nabídnuta možnost vést rozhovor, ale odmítly. Jako důvod byla v obou případech uvedena předchozí neznalost mBET. Kromě toho mBET doporučuje specifické rozsazení (umístění) osob přítomných během rozhovoru. U jednoho případu ze dvou tohoto nebylo dosaženo, protože rozhovor probíhal online.

Tím se dostáváme k dalšímu problému – online rozhovorům. Kvůli pandemii covidu proběhly ve dvou případech (jednou u české metody a jednou u mBET) rozhovory online. Stalo se tomu tak u Matěje (rozhovoru během aplikace české metody se žákem a následném společném rozhovoru) a u Jindry (rozhovoru podle rakouské metody).

Významným faktorem byl i způsob nominace žáků – vzhledem ke způsobu vyhledávání subjektů výzkumu. Všichni žáci byli nominováni svými učitelkami, které byly kontaktovány jako první. Poté probíhalo oslovování rodičů, kteří souhlasili s nominací. Výzkumu se tedy neúčastnily žádné děti, které by se samy nominovaly, což vedlo k podobnosti všech zúčastněných žáků – u všech čtyř jsme řešili do určité míry podobnou problematiku – sebevědomí a uvědomění si nadání. Na druhou stranu však nebyl výzkum ovlivněn přílišnou odlišností zúčastněných. Neměli jsme ale možnost zjistit, jakým způsobem by aplikace probíhala u dětí z problematických rodin nebo u žáků, kteří nejsou svým okolím vnímáni jako nadaní, či kteří nedostávají doma a ve škole dostatečnou podporu. Tento problém by se pravděpodobně zmenšil s větším výzkumným vzorkem.

Malý vzorek byl asi největším omezením tohoto výzkumu, skládal se pouze ze čtyř žáků. Kromě toho byl výzkum omezen i časově – obě metody nabízejí možnost pravidelného zhodnocování výsledků a dlouhodobého rozvoje žáků, v tomto případě byly však použity pouze jednorázově. Nejistili jsme proto, jak se metody liší a jak jsou účinné z dlouhodobého hlediska. Kromě toho proběhly doplňující rozhovory s účastníky hned po skončení společných sezení, předtím, než měli možnost v praxi zavést opatření, která byla výsledkem použití metod.

Závěr

Srovnáním dvou metod prvotní identifikace a opatření nadaných žáků se nám podařilo zjistit, v čem se liší a v čem shodují jejich jednotlivé kroky, jejich časovou náročnost, i to, jak je hodnotí zúčastnění, a tím naplnit cíle této práce.

Během provádění výzkumu jsme zároveň objevili oblasti ve vzdělávání nadaných žáků, kterými se tato práce nezabývala podrobněji, ale jejichž další zkoumání by bylo nanejvýš přínosné. Za zmínku stojí především zpracování dílčích výzkumných cílů 2 a 3, kde jsme zjišťovali, jak práci s oběma metodami vnímají žáci, učitelky a rodiče. Bylo by vhodné v dalším výzkumu zjistit, jak se jejich názory změní po dlouhodobějším používání daných metod (většina zúčastněných sama projevila zájem pokračovat v aplikaci metod nadále samostatně). Mimo to bychom mohli použitou metodiku aplikovat na větší vzorek žáků, aby se zvětšila reliabilita výzkumu.

Dalším problémem vyplývajícím z výzkumu byla neochota většiny zúčastněných žáků označovat se za nadané nebo odlišné od svých spolužáků. I zde se nabízí prostor k dalším výzkumným otázkám: Váže se k nadaným dětem nějaké sociální stigma? Jak u nich docílit sebepřijetí?

Věřím, že je mnoho pedagogů ochotno se těmito otázkami zabývat a tím se posouvat o další krůčky směrem k optimálnější práci s nadanými dětmi.

Použitá literatura

1. BLACKBURN, Amy C.; ERICKSON, Deborah B. (2021). Predictable crises of the gifted student. *Journal of Counseling & Development*, 64(9), 552–555.
2. ČAVOJSKÁ, Magdalena. *Vyhledáváme rozumově nadané žáky*. Praha, 2010. ISBN 978-80-87000-41-0
3. FOŘTÍKOVÁ, Jitka. *Tvoříme individuální vzdělávací plán mimořádně nadaného žáka: krok za krokem s nadaným žákem*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2009. ISBN 978-80-87000-28-1
4. GALLAGHER, James J. *Current and Historical Thinking on Education for Gifted and Talented Students*. Chapel Hill, 1994.
5. HAVIGEROVÁ, Jana Marie. *Vyhledávání nadaných dětí v předškolním věku: škála charakteristik nadání a její adaptace na české podmínky*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5150-4.
6. HAVIGEROVÁ, Jana Marie; KŘOVÁČKOVÁ, Blanka a kol. *Co bychom měli vědět o nadání*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-092-4.
7. HAVIGEROVÁ, Jana Marie. *Pět pohledů na nadání*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3857-4.
8. HAVIGEROVÁ, Jana Marie; BUREŠOVÁ, Iva; SMETANOVÁ, Veronika a kol. *Projevy dětské zvědavosti: získávání informací a kladení otázek od předškolního věku v kontextu intelektového nadání*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5200-6.
9. HRÁBKOVÁ, Lenka. *Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-1998-6.
10. JABŮREK, Michal. Přehled českých a zahraničních posuzovacích škál pro identifikaci nadání u dětí předškolního a školního věku. *Svět nadání*. Časopis o nadání a nadaných. 2014, roč. 3, č. 1, s. 18–36. ISSN 1805-7217
11. KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika Velká*. Praha: Dědictví Komenského, 1930.
12. MACHŮ, Eva. *Nadaný žák*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-197-3.
13. MACHŮ, Eva; KOČVAROVÁ, Ilona a kol. *Kvalita školy z hlediska péče o nadané žáky*. Zlín: UTB, 2013. ISBN 978-80-7454-316-6.
14. PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
15. SOUSA, David A. *How the gifted brain learns*. 2nd ed. Thousand Oaks, Calif.: Corwin, 2009. ISBN 141297173X.
16. STAHL, Johanna; ROGL, Silke; SCHMID, Florian. *mBET Manual*. Salzburg, 2016. ISBN 978-3-9504347-0-5
17. STERNBERG, Robert J.; DAVIDSON, Janet E. (ed.). *Conceptions of giftedness*. 2nd ed. New York: Cambridge University Press, 2005. ISBN 978-0-521-83841-2.
18. STEHLÍKOVÁ, Monika. *Nadané dítě: jak mu pomoci ke štěstí a úspěchu*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0512-0.
19. WEBB, James T., MECKSTROTH, Elizabeth A. a TOLAN, Stephanie S. *Guiding the gifted child: a practical source for parents and teachers*. 26th ed. Scottsdale, Ariz.: Gifted Psychology Press, ISBN 0-910707-00-6.

Elektronické zdroje

1. SAYLER, M. *American Gifted Education at the Millennium: 150 Years of Experience* [online]. Denton: University of North Texas. Vydáno 1999 [cit. 3.4.2022]. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/234710999_American_Gifted_Education_at_the_Millennium_150_Years_of_Experience#fullTextFileContent
2. SILVERMAN, Linda. *The Moral Sensitivity of Gifted Children and the Evolution of Society* [online]. SENG. Aktualizováno 12.01.2019 [cit. 5.3.2022]. Dostupné na: <https://www.sengifted.org/post/silverman-moralsensitivity>
3. WU, Echo. *Enrichment and Acceleration: Best Practice for the Gifted and Talented* [online]. Murray: Murray State University. Vydáno 2013 [cit. 24.3.2022]. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/311831051_Enrichment_and_Acceleration_Best_Practice_for_the_Gifted_and_Talented

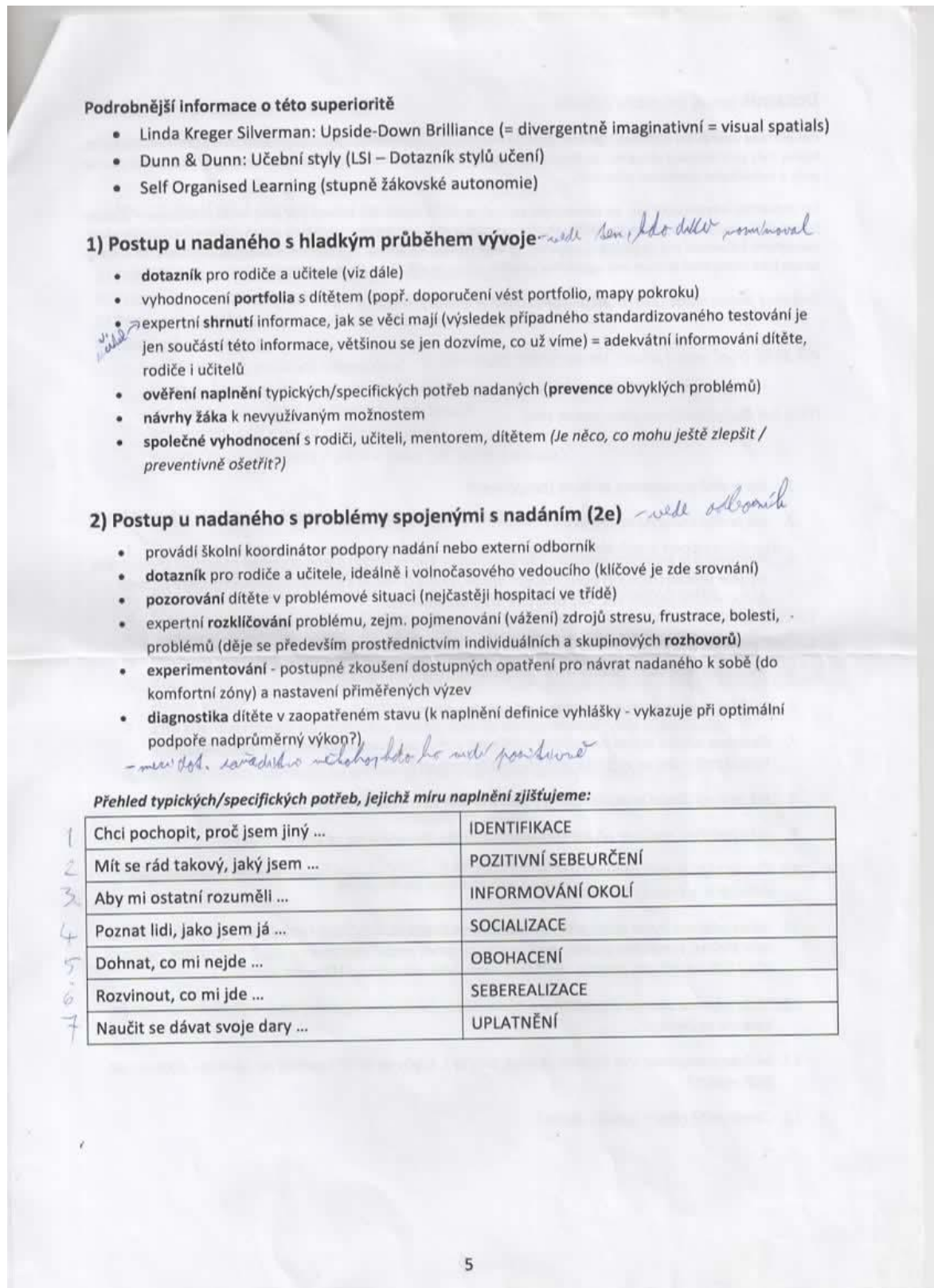
Zdroje k praktické části

1. REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.
2. ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĎOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
3. STAHL, Johanna; ROGL, Silke; SCHMID, Florian. *mBET Manual*. Salzburg, 2016. ISBN 978-3-9504347-0-5.
4. VOJTÍŠEK, Petr. *Výzkumné metody*. Praha, 2012. ISBN 978-80-905109-3-7.

Přílohy

Příloha 1

Metodická příručka pro českou metodu, vytvořená Ing. Kateřinou Emer



Dotazník (stejný pro rodiče i učitele)

Pro potřeby vzdělávání budoucích učitelů prvního stupně ZŠ sbíráme příběhy nadaných dětí, které potřebují (nebo by bývaly byly potřebovaly) výraznější podporu. Úkolem studentů bude vžít se do situace a tréninkově navrhnout postup péče a individuální vzdělávací plán (IVP).

Do dotazníku nevyplňujte nic, co považujete za osobní údaj! Dotazníky musejí být plně anonymizované – změňte jméno dítě, neuvádějte přesné bydliště. Vyplněním dotazníku vyjadřujete souhlas s uchováváním a užíváním všech uvedených informací pro vzdělávání a osvětu ve věci nadání a nadaných. Všechny otázky jsou dobrovolné – slouží pouze jako nezávazná osnova pro vyprávění příběhu, cílem je přiblížení života nadaného dítěte a jeho rodičů.

Změněné jméno dítěte (pro rozlišení jednotlivých případových studií)

Věk dítěte (nyní nebo v situaci, kterou budete popisovat)

Třída, typ školy/vzdělávací plán (pokud víte)

1. *Jak je dítě posuzováno ve škole (dospělými)?*
2. *Jak je dítě vnímáno vrstevníky?*
3. *Navštívili jste s dítětem pedagogicko-psychologickou poradnu (nebo obdobné zařízení)? (Pokud ano, můžete prosím citovat či parafrázovat obsah zprávy?) Pokud s poradnou spolupracujete již delší dobu, uveďte prosím věk, kdy bylo dítě diagnostikováno.*
4. *Čím je osobnost dítěte zvláštní podle vás?*
5. *Má nějaké originální (v jeho věku neobvyklé) dovednosti nebo zájmy?*
6. *Jaký byl stav znalostí a dovedností při nástupu do první třídy?*
7. *Sledujete nějaké dosud nezminěné odlišnosti v chování, emocionálním prožívání, sociálních kontaktech nebo ve vztahu k pravidlům a autoritám?*
8. *Jak se vyvíjí školní prospěch dítěte? Jaký má dítě ke známám vztah?*
9. *Jaká opatření realizuje při rozvíjení nadání dítěte škola? Jak na ně dítě reaguje?*
10. *Čím se nejvíce daří podpořit dítě mimo školu? (V organizovaných i neformálních volnočasových aktivitách, v rodině i komunitě).*
11. *Jakou podporu byste dítěti přáli, ale zatím není realizovaná? (Škola i volný čas. V případech, kde to není zřejmé, vysvětlete prosím, proč se onu podporu nedaří realizovat – např. nedostatek vybavení, nízký kalendářní věk, finance, dojíždění, nesouhlas některého z klíčových aktérů ...)*
12. *Máte nějakou ukázkou originálního projevu dítěte (neobvykle vyplněný úkol, sofistikovanou kresbu, historku ze života)?*
13. *Můžete poskytnout Váš kontakt (e-mail, telefon), kdyby se chtěli studenti na některou podrobnost blíže vyptat?*
14. *Chcete ještě něco – cokoli – dodat?*

"Check list" - je toto všechno splněno?

- 1) S nadáním musí být smířen sám nadaný a „jeho dospělí“
 - rodiče (rodina)
 - třídní učitel (učitelé a vedoucí)
- 2) Nadaný musí mít k dispozici „své odborníky“
 - dlouhodobě sledujícího psycho-specialistu (poradce, důvěrníka)
 - mentora odborného rozvoje (mistra – trenéra – kouče seberealizace)
- 3) Respektovat a vyžadovat respekt („dospělácký přístup“)
- 4) Prostor pro ventilaci kreativity a seberealizaci
- 5) Prostor pro setkávání s věkovými a výkonovými vrstevníky
- 6) Záměrně pracovat na:
 - sebepoznání, pozitivní sebeurčení
 - Growth Mindset (růstový přístup), pozitivní přístup a kompetence k učení
 - schopnost sám sebe do činností nadchnout
 - schopnost vyjít s velmi odlišnými lidmi
 - návyky psychohygieny a péče o sebe (vč. péče o mozek)

Rozklíčování skřípnutí – hledání masivních frustrátorů:

1. Fyzické deprivace (nedostatek spánku, nedostatek pohybu, dechová nedostatečnost, neodhalené alergie, skrytá otrava, ...)
2. Psychické deprivace (nedostatek přijetí, chybí pocit bezpečí a důvěrné vazby, ...)
3. Sociální deprivace (samota, nedorozumění, nerespektovanost, absence souladné society)
4. Nedostatek sebepoznání
5. Nedostatek (kreativní) seberealizace
6. Kolik procent času může být klient sám sebou? Kolik procent času a energie věnuje klient dobré práci?
7. Zná klient strategie na snižování stresu, návrat do komfortní zóny a zvyšování spokojenosti?
8. Co sám klient navrhuje na snížení stresu a zlepšení kvality života?

Ponořit do přijetí.

Ponořit do sebe sama.

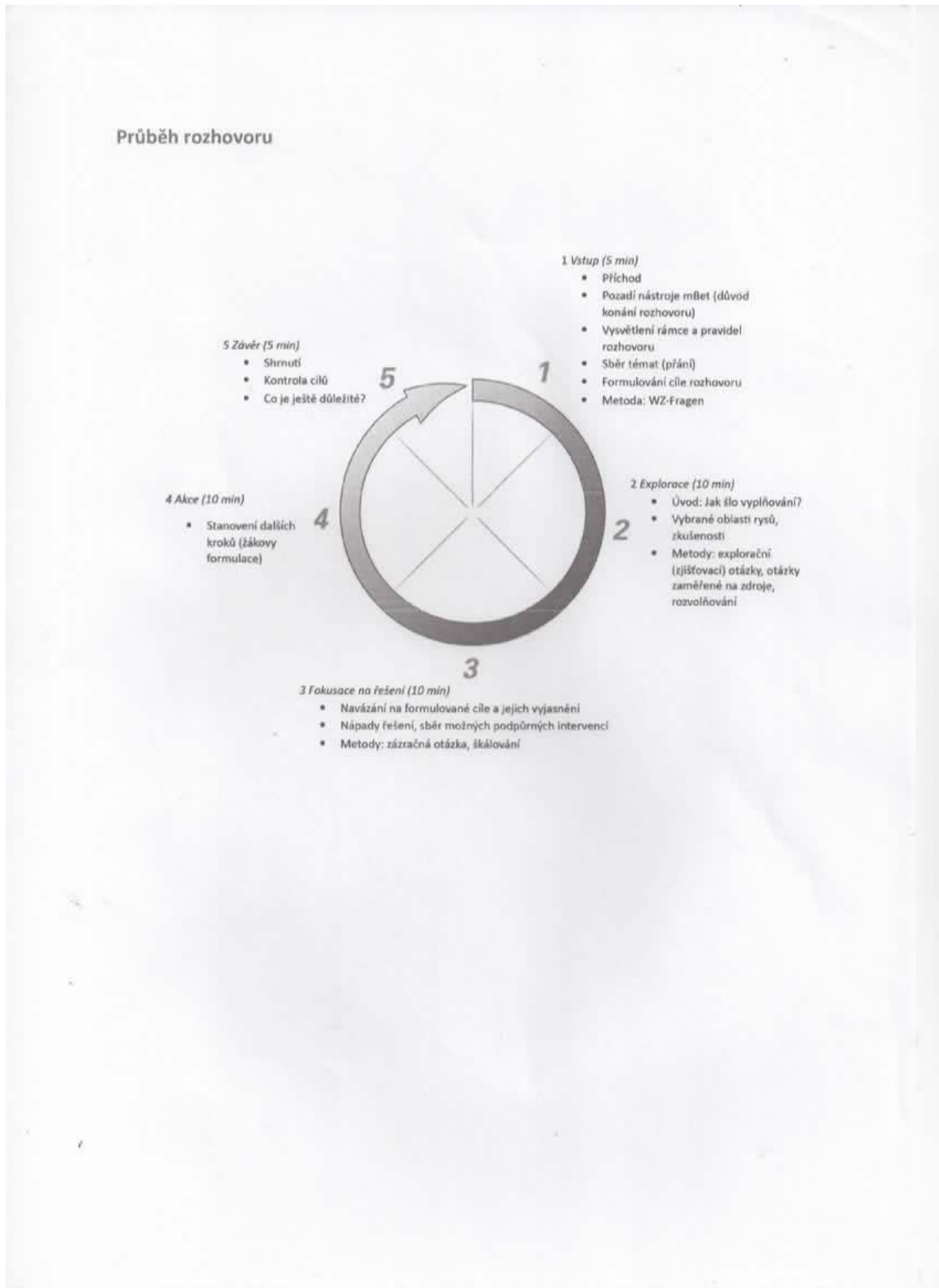
Ponořit do seberealizace.

Pomořit do souladného kolektivu.

Být sám sebou dělá zázraky!

Příloha 2

Graf znázorňující průběh rozhovoru mBET



Příloha 3

Ukázka vyplněného dotazníku mBET

Tělesně-kinestetické schopnosti 3/5

Tento oddíl se vztahuje na obratnost při pohybových úkonech, řemeslných činnostech, v jemné a hrubé motorice, při sportu.

1.	Velmi dobrá hrubá motorika Vykazuje velmi dobré schopnosti v rovnováze, pohybu, koordinaci a ovládnutí těla (skákání, běhání, změna směru a druhu pohybu atd.) stejně jako při zacházení s různými sportovními náčinými; vyniká v jednom nebo více druzích sportu.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2.	Velmi dobrá jemná motorika Vykazuje velmi dobré schopnosti při zacházení s různými materiály, přístroji, nástroji nebo instrumenty (hlína, papír, nůžky, pinzeta, tužka aj.)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Umělecké schopnosti

Tento oddíl se vztahuje na zvláštní schopnosti v různých uměleckých oblastech. Umělecký talent se projevuje ve způsobu, jakým je provedena aktivita, zvládnuta úloha nebo jak je nakládáno s uměleckými materiály a médii.

1.	mimořádná smyslová schopnost vnímání Vyznačuje se mimořádnou smyslovou schopností vnímání; v obrazech, na sochách, v hudbě, v textech atd. si všímá nejmenších detailů; má živé vzpomínky na obrazy, vůně, zvuky atd.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2.	nadprůměrná schopnost zobrazovat Vykazuje mimořádné schopnosti např. v malbě, sochařství, fotografování apod.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3.	mimořádné muzikální schopnosti Vyznačuje se různými hudebními schopnostmi, např. zpívá, hraje na hudební nástroj, skládá hudbu apod.; má smysl pro rytmus.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4.	mimořádné herecké schopnosti Vyznačuje se mimořádnými hereckými schopnostmi nebo vyniká při jiných představeních před publikem (školní vystoupení, prezentace, skeče, tanec atd.)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5.	mimořádná schopnost kreativního psaní Má mimořádné spisovatelejší schopnosti; píše zajímavé krátké příběhy, vyprávění, divadelní hry, delší příběhy atd.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Kreativní schopnosti

Tento oddíl se vztahuje ke schopnosti myslet, jednat nebo utvářet věci jedinečným, originálním, novým způsobem. Kreativita se projevuje při řešení problémů, experimentování nebo hraním na imaginární úrovni.

1.	vyšoká schopnost kreativního kombinování Kombinuje již naučené informace a myšlenky k vytvoření originálních a jedinečných myšlenek, např. při vytváření plánů, při řešení problémů.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2.	mnohotvárná a široká představivost Vykazuje fantazii a velkou představivost; má neobvyklé myšlenky, např. v kreativním psaní, v uměleckých počinech, při vytváření nových nástrojů nebo her; myslí v obrazech	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3.	veliká radost z poznávání a zvědavost Rád/a analyzuje, zkoumá, reflektuje; je otevřený/á novému (zkušenostem, věcem, lidem); je zvědavá/ý a zaujatá/ý učením nových faktů; dumá nad věcmi, které jsou zdánlivě všední; samostatně hledá odpovědi na otázky; vykazuje velký zájem o určitá (světová) témata; chce např. vědět víc o objevech ve vesmíru, vědě atd.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4.	má flexibilní úhel pohledu a umí rychle změnit stanovisko Vidí situace, problém a stav věci z různých perspektiv, např. dokáže argumentovat stav věci z více hledisek; umí se vcítit do druhých	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5.	vyšoký smysl pro detail Navrhne nebo vypracovává působivé detaily při volnočasových i školních aktivitách, např. navrhne vesnici kompletně s ulicemi; domy; obchody; hračky a imaginární postavy, píše košaté příběhy nebo rozvinuté zprávy.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6.	široká škála zájmů Stihá současně více projektů a aktivit, např. se zabývá značným množstvím zájmů (včetně koníčků, projektů, sbírek, členství...)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10