

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

NADANÉ DÍTĚ V PROSTŘEDÍ ŠKOLNÍ TŘÍDY

GIFTED CHILD IN THE CLASSROOM ENVIROMENT



Magisterská diplomová práce

Autor: **Bc. Hana Hrubá**

Vedoucí práce: **Mgr. Lucie Viktorová Ph.D.**

Olomouc

2021

Poděkování

Při psaní diplomové práce, ale i během celého studia, mě doprovázelo několik lidí a já bych jim nyní ráda poděkovala. V první řadě děkuji mé vedoucí práce, paní **Mgr. Lucie Viktorová Ph.D.**, za její podporu a cenné rady při realizaci diplomové práce. Dále mé díky patří ochotným **respondentům** a **školám**, kteří si udělali čas a podělili se se mnou o své zkušenosti. Také bych ráda poděkovala svým **rodičům** za jejich podporu během celého studia. Stejně díky patří i mé **sestře, přátelům** a **širší rodině**, kteří se ochotně stávali subjekty mých studentských kazuistik. V neposlední řadě jsem vděčná svému **příteli** za podporu i pochopení v pernějších chvílích mého studia.

Ze srdce Vám děkuji.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma: „Nadané dítě v prostředí školní třídy“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne

Podpis

OBSAH

Číslo	Kapitola	Strana
	OBSAH	3
	ÚVOD	5
	TEORETICKÁ ČÁST	6
1	Nadání a talent	7
1.1	Vymezení pojmu nadání a talent	9
1.2	Druhy nadání	11
1.3	Modely nadání	12
1.3.1	Modely založené na schopnostech	12
1.3.2	Kognitivní modely.....	13
1.3.3	Modely orientované na výkon.....	13
1.3.4	Mönksův vícefaktorový model nadání	13
1.3.5	Gagného diferencovaný model nadání a talentu	14
1.3.6	Psychosociální model nadání	15
1.3.7	Mnichovský model nadání	16
2	Nadaný žák	18
2.1	Charakteristika nadaných žáků.....	18
2.1.1	Kognitivní charakteristiky.....	18
2.1.2	Osobnostně-sociální specifika.....	19
2.1.3	Charakteristika nadaných jedinců v mladším školním věku.....	20
2.2	Identifikace nadaného žáka	21
2.3	Nadaný žák mezi vrstevníky	23
2.3.1	Co stojí za problémy ve vrstevnických vztazích?	23
2.3.2	Jak nadání jedinci působí na své okolí?	25
2.4	Vzdělávání nadaných žáků	25
2.4.1	Legislativní opatření ve vzdělávání nadaných žáků v ČR	25
2.4.2	Vzdělávací potřeby nadaných žáků.....	26
2.4.3	Možnosti vzdělávání nadaných žáků.....	27
3	Školní třída jako sociální skupina	29
3.1	Vymezení a charakteristika sociální skupiny	29
3.2	Školní třída	30
3.2.1	Typy tříd	32
3.2.2	Vývoj tříd	32
3.2.3	Nadaný žák v rámci třídy	33
3.2.4	Pozice a role žáka ve třídě.....	35
3.2.5	Diagnostika ve školní třídě.....	37

VÝZKUMNÁ ČÁST	40
4 Výzkumný problém, cíl a výzkumné otázky	41
5 Metodologický rámec výzkumu	44
5.1 Metody získávání dat.....	45
5.2 Průběh získávání dat.....	47
5.3 Výzkumný soubor	48
5.4 Metody zpracování a analýzy dat	49
5.5 Etické aspekty výzkumu.....	52
6 Výsledky	53
6.1 Analýza výsledků jednotlivých případů	53
6.1.1 Případová studie 1	53
6.1.2 Případová studie 2	55
6.1.3 Případová studie 3	56
6.1.4 Případová studie 4	57
6.2 Analýza společných a rozdílných výsledků v případových studiích.....	59
6.3 Zodpovězení výzkumných otázek	63
7 Diskuze	66
8 Závěr	73
9 Souhrn	74
LITERATURA	78
VNITROSTÁTNÍ PŘÁVNÍ PŘEDPISY	82
ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE	83
ABSTRACT OF THESIS	84
SEZNAM PŘÍLOH	85

ÚVOD

Diplomová práce se zabývá problematikou nadaných dětí ve školních třídách, konkrétně jejich spokojeností a postavením. Spokojenost, stejně tak jako postavení nadaných dětí ve školních třídách, odráží nejen pocity dětí, postoje ke škole a vrstevníkům, ale může mít i vliv na jejich vývoj a možnosti rozvoje nadání. To je hlavní důvod zkoumání této oblasti, samozřejmě s vidinou, že zjištěné výsledky napomůžou odborníkům se samotným pochopením, začleněním a rozvojem nadaných dětí. Důležitost této studie vnímáme i kvůli nedostatku výzkumů o nadaných dětech, mluvíme zde zejména o nedostatku současných studií, které by vycházely právě ze stran psychologů či studentů psychologie. Při výběru tématu diplomové práce hrála roli i znalost problematiky nadaných a talentovaných dětí na základních školách, která vychází z realizace bakalářské práce. Ovšem je nutno uvést, že při psaní bakalářské práce jsme pouze načerpali inspiraci, nikoliv že bychom na ní v této práci navazovali. Chtěli bychom, aby tato práce přispěla k výzkumnému bádání o nadaných žácích, poskytla nové poznatky, díky kterým by se mohly zlepšit i podmínky nadaných dětí v jejich školních třídách.

Cílem diplomové práce je prozkoumat, jak samotní nadaní žáci, jejich rodiče, učitelé a v některých případech i spolužáci, vnímají spokojenost a postavení onoho nadaného dítěte v jeho školní třídě. Taktéž nás ale zajímá rozdíl zkoumaných oblastí mezi dvěma systémy vzdělávání nadaných dětí – integračním a segregačním systémem. Integrační systém, zastupují v této práci nadané děti, které navštěvují běžné základní školy, segregační zastupují zase nadané děti tříd s rozšířenou výukou skupiny předmětů.

TEORETICKÁ ČÁST

1 NADÁNÍ A TALENT

Již od nepaměti lidská odlišnost přitahovala pozornost společnosti. Odlišnost může být různá, může se jednat o rozdíly rasové či fyziologické. Lidé se však od sebe navzájem odlišují také ve svých schopnostech, dovednostech, vědomostech, výkonnosti a úspěšnosti. Způsob, jak společnost chápala tyto rozdílnosti, tedy výrazné schopnosti, výkonnost, úspěšnost apod., můžeme rozdělit do několika etap. Tyto etapy souvisí právě s tím, jak lidé v tehdejší době chápali svět.

Nejdříve se zastavíme u prvopopolné společnosti, zde bylo nadání spojováno s nadpřirozenými silami a božstvem. V té době se lidé domnívali, že Bůh vstoupil do člověka a obdaroval ho nadáním pro nějakou činnost. I když se nám to nyní může zdát jako primitivní, toto chápání nadání přijímala společnost po mnoho tisíciletí. Následoval starověk, kdy se objevily první pokusy o racionální chápání nadání. Ve starém Řecku si lidé uvědomovali, jak všechno souvisí se vším. Věděli, že tělesné vlastnosti jsou snáze ovlivnitelné psychikou a značný důraz přikládali výchově. Ve staré Číně již ve 12. století př.n.l. vytvořili lidé jakýsi systém zkoušení pro uchazeče o zaměstnání ve správě státu. Dalším obdobím byl středověk, ve kterém tehdejší odborníci spojovali chápání nadání s náboženstvím a Bohem. V čase novověku lidé propojovali nadání s významnými osobnostmi a autory známých děl. V následné době francouzských osvícenců bylo nadání chápáno přirozeně jako spojení tělesných a psychických vlastností a přikládali značný důraz vlivu prostředí (Dočkal, Musil, Palkovič, & Miklová, 1987).

Významnou osobou ve studiu nadání byl Francis Galton, který je považován za průkopníka novodobého zkoumání nadání. Studoval rodokmeny mnohých významných osobností a dospěl k tomu, že dědičnost je hlavní podmínkou geniality. Galton byl podle Landau (2007) první, kdo se zmínil o fenoménu inteligence. Až v pozdější době se díky rozvoji psychologie jako vědy začali o nadání zajímat i psychologové, díky čemuž se pojem genialita začal zaměňovat za pojem talent a nadání. Je zajímavé, že v té době se přikládal velký význam zkoumání hudebního nadání, dokonce byl vytvořen i test na zjištění hudebních schopností (Dočkal et al., 1987).

Obrovský význam studiu nadání přinesly výzkumy profesora Termana, který společně s jeho spolupracovníky realizoval první profesionální výzkum o nadaných dětech.

Tohoto výzkumu se zúčastnilo 1500 dětí od mateřské po střední školy, které v testu inteligence získaly více než 140 bodů. Zjistili, že zkoumané děti nebyly nadprůměrné jen v IQ, ale také po fyzické, zdravotní a sociální stránce. Následně po 30 a 40 letech porovnal 150 nejvíce úspěšných a 150 nejméně úspěšných jedinců ze dříve zkoumaného souboru. Zjistil, že mezi významné stránky úspěšnosti patří vytrvalost, sebedůvěra, snaha o vyniknutí a silný charakter (Dočkal et al., 1987). Terman v roce 1925 ve své publikaci uvedl, že je nadání měřitelné inteligenčním testem, tedy že ho lze zjistit podle míry inteligenčního kvocientu. Terman chápal nadání jako vysoký stupeň inteligence a zjistil, že jím disponuje 1 až 2 % populace (Landau, 2007).

Následně se v padesátých letech mluvilo o testech inteligence, jež byly kritizovány zejména proto, že zanedbávají aspekty nadání jako je prostorové vnímání, jazykové porozumění, induktivní myšlení, matematické nadání, originalitu myšlení, schopnost chápat vztahy a další talenty. Tato kritika posléze podnítila zájem o kreativitu jako složku nadání (Landau, 2007).

Významnou osobou pro rozvoj zájmu o nadané děti byla i Hollingworthová, která je v Americe představována jako „matka výchovy nadaných dětí“. Hollingworthová upozornila na problematické stránky nadaných dětí (zvýšená senzitivita, zranitelnost, problematické vztahy apod.), díky čemuž začaly vznikat programy a školy pro nadané. Jedná se například o časopisy, sborníky nebo i asociace pro nadané děti (Tannenbaum, 2000, in Machů, 2010). Americká společnost utrpěla šok, když Sovětský svaz vypustil družici. Vnímali to jako selhání jejich vzdělávacího a politického systému. Tento šok měl za následek větší zájem USA o výchovu budoucích vědců (Dočkal et al., 1987). Následně v roce 1946 byla založena světová organizace, která sdružuje a podporuje nadané jedince – Mensa (Machů, 2010).

Odborníci na našem území se začali o toto téma zajímat až v 60. letech 20. století, tedy v době, kdy probíhalo reformní hnutí, při kterém vznikaly výběrové třídy, soutěže, olympiády, třídy s rozšířenou výukou a instituce, které svůj zájem soustředily na nadané děti. V 70. letech se problematika nadání a talentu objevuje i v Československých výzkumech (Dočkal, 2006, in Machů, 2010). Dále vývoj směřoval s lehkým zpožděním tam, kam v USA – začaly vznikat organizace, společnosti a kluby sdružující nadané děti a jejich okolí. Také Mensa začala v České republice působit prostřednictvím volnočasových aktivit (Machů, 2010).

1.1 Vymezení pojmu nadání a talent

Již od počátku rozvoje psychologie jako samostatného vědního oboru byl kladen značný důraz na problematiku inteligence. Inteligence v tehdejší době patřila mezi klasické témata psychologie a ve výzkumu ji byla věnována hojná pozornost. Badatelé se snažili zjistit, kde se u běžného jedince objevily vlastnosti jako je chytrost, bystrost či důvtip. Pokládali si otázku, jak tyto vlastnosti správně rozvíjet a usměrňovat. V pozdější době se teoretické i výzkumné bádání zaměřilo i na téma tvořivosti (Hříbková, 2007).

Nejspíše je vám už jasné, že právě výše zmíněná inteligence a tvořivost jsou složkami nadání, které mnozí autoři považují za hlavní. Někteří se dokonce přiklání k názoru, že právě vysoký intelekt je přímým znakem nadaného jedince. Jiní nadání naopak definují více faktory, mezi které patří právě i výše zmíněná tvořivost (Fořtíková, 2009). Bohužel tato nejednotnost v samotném pojetí nadání je pro současné bádání typická. Tyto neshody můžeme pozorovat nejen ve faktorech, které nadání vystihují, ale taktéž v samotné definici, při úvahách o četnosti nadaných jedinců nebo i v chápání samostatných pojmů nadání a talentu (Hříbková, 2007).

Většina odborníků se k pojmům nadání a talent přiklání a v praxi je používá jako synonyma, jedná se o autory jako je Mönks a Ypenburg (2002, in Hříbková, 2007), Dočkal (1987, in Hříbková, 2007), Tannenbaum (2000, in Hříbková, 2007) a další. I my se k těmto pojmům budeme stavět jako k synonymům, a to hlavně z důvodu přehlednosti. S opačným případem, tedy s tím, že autor mezi talentem a nadáním vidí rozdíl, se setkáváme méně často. Mezi známé odborníky, kteří mezi těmito dvěma pojmy rozlišují, patří Gagné a Laznibatová. Gagné (1991, in Hříbková, 2007) chápe nadání jako přirozené. Nadaný jedinec se podle Gagného setká s novou situací a bez předchozího učení si s ní umí poradit. Kdežto talentovaný jedinec dlouhou dobu něco cvičil a učil se něčemu, a právě jeho píle mu pomohla ke kvalitnímu výsledku. Gagné tedy talent chápe spíše jako další úroveň nadání, do které se jedinec přesouvá díky katalyzátorům, které jej ovlivňují. Za katalyzátory považuje faktory prostředí, které jedince ovlivňují, patří mezi ně rodina, škola a interpersonální vztahy (Hříbková, 2007). Laznibatová (2002, in Hříbková 2009) zase čerpá z Musilonovy analýzy, která upozorňuje na společné a rozdílné znaky v těchto dvou pojmech. Mezi společné znaky patří např. to, že oba pojmy značí osobnostní předpoklady pro úspěšný výkon, činnost a produktivitu. Rozdíly mezi pojmy chápe jak kvantitou (talent je vysoký stupeň nadání), tak kvalitou. Kvalitativní rozlišení zahrnuje geneticko-vývojový pohled a obsahový pohled.

V rámci geneticky-vývojového pohledu je nadání chápáno jako vrozené a talent vývojově vytvořený. Dle obsahového pohledu se nadání vztahuje k přírodním oborům a talent k humanitním vědám. Kvalitativní rozdíly také zahrnují hledisko míry všeobecnosti – nadání je často chápáno jako všeobecná inteligence a talent jako úzká schopnost (Hříbková, 2009).

Jak už jsme zmínili, existují i rozdíly v samotné definici nadání. Definici nadaného jedince můžeme najít i ve vyhlášce 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními potřebami a žáků nadaných. § 27 této vyhlášky říká: „*Za nadaného žaka 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.*“ Tato vyhláška uvádí taktéž definici mimořádně nadaného žaka: *Mimořádně nadaným žakem 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.*“. Výše zmíněná vyhláška nepracuje s pojmy jako je inteligence a inteligenční kvocient (dále IQ). To ji podle Stehlíkové (2018) odlišuje od jiných přístupů, které se těmito pojmy v souvislosti s nadáním zabývají. V rámci přístupů pracujících s IQ je za nadaného považován jedinec, který má IQ 130 a výše. Stehlíková (2018) také upozorňuje na to, že ne každý, kdo má IQ 130 a výš je nadaný. Opravdu nadané děti se od ostatních liší i tím, že disponují jinými psychickými funkcemi, díky kterým potřebují odlišný přístup okolí. Přemýšlení nadaného jedince je rychlejší, intuitivní, komplexnější a divergentní. Pro emoční profil nadaného žaka je zase charakteristická vysoká intenzita ve vnímání a prožívání.

Zajímavé schéma definic nadání analyzoval Lucito (1964, in Hříbková, 2009). Jedná se o šest okruhů definic nadání. První jsou ex-post-facto definice, které spadají do dřívější doby a opírají se o geniální osobnosti té doby. Další jsou již zmíněné IQ definice opírající se o výši intelektu. Sociální definice se vymezují pomocí lidských činností a oblastí, ve kterých je možné podávat vysoký výkon. Dále kreativní definice, která se vztahuje k tvořivosti jako k hlavní komponentě nadání. Procentuální definice se zabývají tím, kolik procent jedinců se v dané populaci považuje za nadané. A poslední skupinou definic jsou definice, které se opírají o model struktury intelektu podle Guilforda a jeho myšlenkové operace.

1.2 Druhy nadání

Hříbková (2009) pojednává o několika různých klasifikací nadání, které se uplatňují v současné době. Jedná se o horizontální členění, ve kterém jsou druhy nadání rozděleny podle okruhu činností, ve kterých se ono nadání projevuje. Jedná se tedy o klasické rozdělení na nadání výtvarné, hudební, sportovní, matematické, jazykové apod. Výhodou tohoto členění je možnost podrobnější hierarchizace, tedy to, že každý z druhů nadání můžeme dále členit nebo naopak zobecňovat. Jako další klasifikaci uvádí vertikální členění. Jedná se o nadání, které se dělí podle míry aktualizace. Dělíme ho na dva typy – latentní a manifestované. Manifestovaným neboli aktuálním nadáním se myslí nadání, které jedinec podává aktuálně, v současné době. Latentním nebo také potenciálním nadáním se rozumí takové, kterého jedinec může v budoucnosti dosáhnout při vhodných podmínkách. Mezi faktory, které napomáhají k přesunu potenciálního nadání do aktuálního, patří působení sociálních podmínek, aktivita osobnosti a učení.

Další členění, které uvádí Tannenbauma (1983, in Hříbková, 2009), je závislé na tom, co společnost považuje za důležité. Jedná se o „vzácné nadání“, jehož nositelé jsou reformátoři společnosti a posouvají ji vpřed. Do další skupiny nadání spadají lidé, kteří společnost něčím obohacují, této skupině se říká „obohacující nadání“. Jinou kategorií je „vymezované nadání“, kterým jsou označováni lidé, kteří podávají vysoké výkony ve svých povoláních (učitelé, právníci, sociální pracovníci) – tyto pracující skupiny se od ostatních pracovníků liší tím, že se při jejich práci uplatňuje více nadání než vzdělání. Jako poslední kategorii uvádí „neobvyklé nadání“, kdy jedinci dosahují hraničních výkonů ve velmi úzkých oblastech.

Podle Mönks & Ypenburg (2002) můžeme nadání rozpoznat ve čtyřech sférách. Jedná se o oblast psychických schopností a intelektu, oblast tvořivosti a produktivity, oblast výtvarného a hudebního umění a sociální oblast. Autoři se ve větší části kapitoly věnují výše zmíněné tvořivosti, kterou vnímají jako významný ukazatel pravděpodobného nadání. Říkají, že vztah tvořivosti a vysokého nadání musí být vnímán v souladu s onou výkonnostní oblastí, jelikož nikdo není jen tvořivý nebo jen nadaný. Také uvádějí, že z výzkumů vyplývá, že převážná část tvořivých jedinců je také nadaná. Umělecké schopnosti vztahují zejména k hudbě a výtvarnu. Domnívají se, že rozvoj takového uměleckého talentu je silně ovlivněn stimulujícím okolím, pílí a tréninkem nadaných osob. Tyto děti věnují rozvoji svého talentu mnoho času, a proto často vážnou jejich sociální kontakty. V rámci nadání pro sociální oblast

mluví zejména o vůdcovských kvalitách. Tyto kvality můžeme pozorovat již u malých dětí, které jsou populární a mají dobré rozhodovací schopnosti.

Stehíková (2018) ve své publikaci mluví o dvou skupinách nadaných dětí. Jedná se o teorii, kterou vytvořila Fanny Nusbaum, a která dělí nadané děti na laminárně nadané děti, které disponují homogenní inteligencí a komplexně nadané děti s heterogenní inteligencí. Heterogenní inteligence se od homogenní pozná podle rozdílu, který je vyšší než 15, mezi verbální a performační částí testu WISC (Wechslerova inteligenční škála pro děti). Komplexně nadané děti jsou často vnímány jako děti, které mají mnoho problémů a psychických poruch. Je pro ně typická touha poznávat, přemýšlet a rozumět, jsou zvědavé, mají intuitivní myšlení, jsou kreativní. Na druhou stranu ale vyžadují stimulaci od okolí, jsou atypické, hypersenzitivní, často bývají osamocené, jsou vnímány jako zlobivé, občas působí provokativně, apod. Laminárně nadané děti podávají sourodé výkony, mají z učení radost, dobře se adaptují a nepotřebují stimulaci okolí. Jsou otevřené, nároky okolí zvládají dobře, jsou vyrovnané. Jejich chování je přiměřené, nevzbuzují v okolí averzi, díky čemuž jsou i dobře přijímány vrstevníky.

1.3 Modely nadání

Kromě druhů nadání existují i modely nadání a talentu. Výhodou modelů nadání je jejich přehlednost, díky čemuž zastupují složité slovní definice nadání. Tyto modely nabývají různých podob, objevují se modely jednoduché, ale také modely o více faktorech. Ovšem i v rámci studia modelů nadání a talentu se setkáváme s jakousi nejednotností – modely se mezi sebou liší stejně, jak jednotlivé definice nadání (Machů & Kočvarová, 2013).

1.3.1 Modely založené na schopnostech

Tyto modely jsou založené na předpokladu neměnnosti intelektových schopností a možnosti jejich zjištění v útlém věku. Průkopníkem modelů založených na schopnostech byl Lewis M. Terman, který díky svému výzkumu zjistil, že inteligenční kvocient dítěte se v jeho pozdějším věku už nemění – zůstává stabilní. Zároveň však podporoval teorii, že pro rozvoj nadání nestačí samotná inteligence, ale je také důležité pozitivní podnětné sociální prostředí. Intelektové schopnosti jsou pouze potenciálem, který se rozvine jen díky působení vhodného podnětného sociálního prostředí (Mönks & Ypenburg, 2002).

Do této skupiny modelů se řadí koncepce Taylora (1964, in Havigerová & Křováčková, 2011), který podporoval myšlenku, že by se nadání nemělo vztahovat jen k inteligenci, ale také ke schopnostem potřebným pro běžný život. Tudiž podporoval rozvoj nadání u všech dětí, a to hlavně v běžných schopnostech. V jeho koncepci uvádí několik skupin schopností, které by se měly u dětí zjišťovat a dále rozvíjet:

- Všeobecné rozumové schopnosti
- Organizační schopnosti
- Kreativní schopnosti
- Schopnosti sociální
- Prognostické schopnosti
- Rozhodovací schopnosti

1.3.2 Kognitivní modely

Tyto modely se zaměřují na mentální procesy, které probíhají při zpracování informací. Výzkumníci se v rámci těchto modelů snaží zjistit rozdílnost ve zpracování informací mezi mimořádně nadanými jedinci a jedinci s průměrným nadáním. Výzkum modelů kognitivních směrů přináší výhodu brzkého rozpoznání nadání u dětí. Rodiče se často zmiňují o jakési nápadnosti v myšlení, zájmech a rozdílných způsobech zpracování informací u svých malých dětí (Havigerová & Křováčková, 2011).

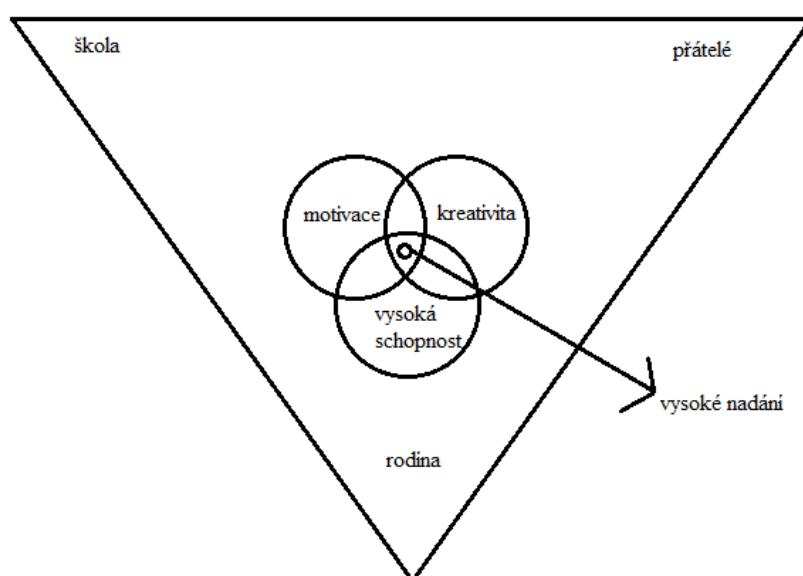
1.3.3 Modely orientované na výkon

Výkonové modely jsou založeny na předpokladu, že existuje rozdíl mezi vlohami a jejich realizací. Předpokládají, že vlohy slouží jako presumce pro podání vynikajícího výkonu, ale k jejich rozvinutí nedojde u všech lidí. Je dokázáno, že až u poloviny vysoce nadaných dětí se vlohy nerozvinou, jelikož jim nebyla poskytnuta podnětná výchova (Havigerová & Křováčková, 2011).

1.3.4 Mönksův vícefaktorový model nadání

Mönksův multifaktorový model nadání patří do sociokulturně orientovaných modelů. Je založen na předpokladu, že na rozvoj vloh působí individuální a sociální faktory. Mezi faktory individuální patří motivace, vysoká schopnost a kreativita. Tyto tři faktory spolu navzájem souvisí a proto je Mönks & Ypenburg (2002) označují jako tzv. triádu.

Faktor skrytý pod vysokými inteligenčními schopnostmi znamená, že daná osoba dosahuje nadprůměrné inteligence měřené inteligenčním testem. Motivace zahrnuje vůli k provedení či dokončení činnosti a tvořivost je schopnost vytvářet originální koncepce a samostatně je uskutečňovat. K realizaci vloh také přispívají již zmíněné sociální faktory, mezi které se řadí rodina, škola a přátelé. V celém modelu jde o to, že jestliže sociální prostředí dítěte neuspokojuje jeho vývojové potřeby, pak nemůže dobře fungovat samotná interakce a dítě může stagnovat na nižší úrovni než by aktuálně mělo. O vysokém nadání se hovoří až tehdy, když do sebe zapadají všechny tyto faktory. Výhodou Mönksova modelu je to, že sjednocuje více hledisek nadání, tedy pedagogické, vývojové, sociální a psychologické (Machů & Kočvarová, 2013; Mönks & Ypenburg, 2002).



Obrázek 1 Mönksův multifaktorový model nadání (Mönks & Ypenburg, 2002)

Mönksův model vychází z tříšložkového modelu nadání, který vytvořil Renzulli. V Renzulliho modelu byly opomíjeny vnější vlivy prostředí, jinak fungoval na stejném principu jako Mönksův. Podle Renzulliho je pro podání mimořádného výkonu důležitý souhlas tří skupin charakteristik osobnosti – angažovanosti, vysokých schopností a tvořivosti (Havigerová & Křováčková, 2011).

1.3.5 Gagného diferencovaný model nadání a talentu

Tento model jsme zmínili již výše při rozlišování pojmů nadání a talent, nyní se ho pokusíme popsat podrobněji. Gagné (2004, in Machů & Kočvarová, 2013) chápe nadání jako vrozené a talent jako rozvinuté nadání. Dále také popisuje čtyři skupiny obecného nadání:

vlohy tvořivé, intelektové, senzomotorické a socioafektivní. Tyto vlohy se podle Gagného realizují dále v dílčích schopnostech. Gagné se domníval, že k rozvoji talentu přispívají ve větší či menší míře katalyzátory, mezi které zařadil prostředí (rodinné, kulturní, fyzikální, sociální a náhodné události) a fyzické a psychické individuality osobnosti. Díky těmto katalyzátorům dojde tedy k projevení talentu, který může být: akademický, technický, umělecký, intrapersonální či sportovní. Pro lepší pochopení opět uvádíme grafické znázornění tohoto modelu.

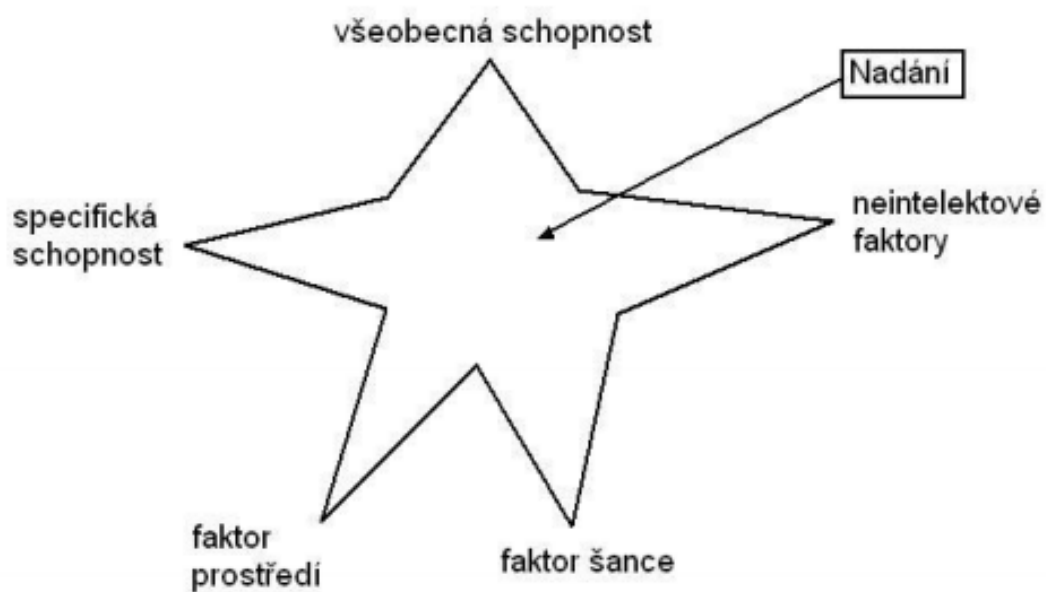


Obrázek 2 Gagného diferencovaný model nadání a talentu (Machů & Kočvarová, 2013)

1.3.6 Psychosociální model nadání

Psychosociální model vychází z definice nadáných osob, která zdůrazňuje výkonovou složku talentu. Tannenbaum (1983, in Machů & Kočvarová, 2013) do tohoto modelu umístil několik faktorů, které mají společný vliv na realizační složku nadání. Jedná se o všeobecnou schopnost, která souvisí s inteligencí jedince, právě ona inteligence se odráží ve všech typech nadání. Specifická schopnost zahrnuje výjimečné schopnosti v úzkém okruhu činností. Dále mluví o neintelektových faktorech, tedy individuálních charakteristikách každé osobnosti (sebevědomí, sociální chování, emoční složka, motivace, aj.). Mezi tyto faktory řadí i prostředí, do kterého je nadání zasazeno a kde se nadaný jedinec rozvíjí (sociokulturní prostředí, škola, přátelé, rodina). Posledním faktorem je faktor šance, tedy události, které jedince ovlivňují a přispívají k jeho růstu. Také mluví o složce statické

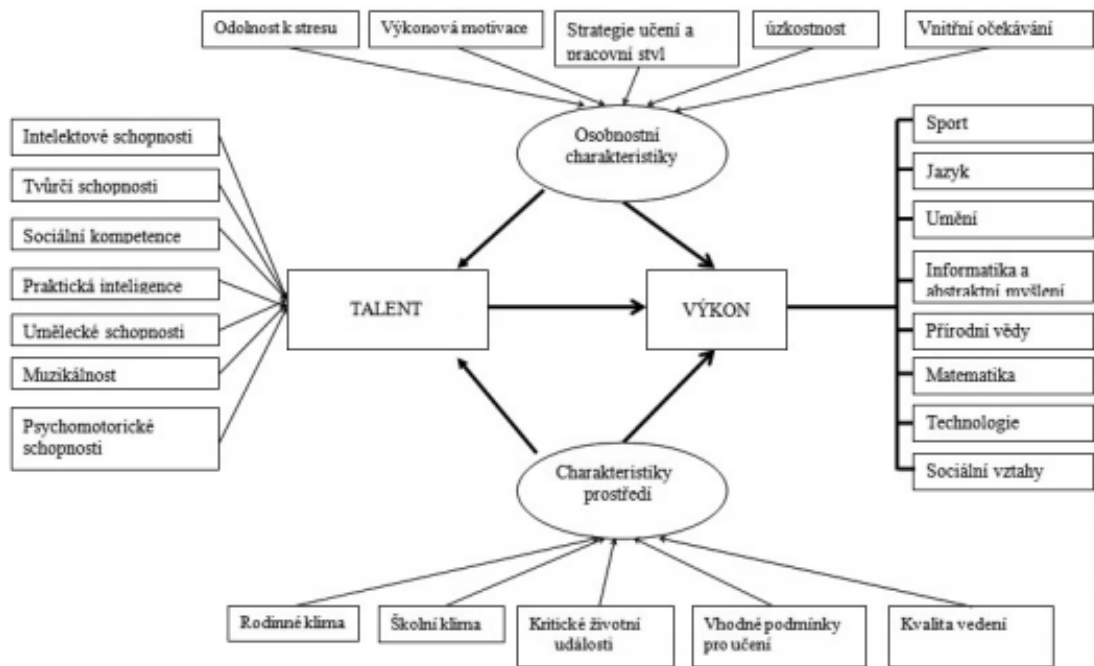
a dynamické, kterou obsahují všechny faktory. Statická složka se týká vrozených faktorů jedince a dynamická složka souvisí s rozvojem a vzděláváním. Tannenbaum (1983, in Machů & Kočvarová, 2013) se domníval, že jedinec, který těmito schopnosti disponuje, je právě jedinec nadaný. Takový nadaný člověk pak bude v budoucnu podávat vynikající výkony a bude mít vliv na kvalitu života v naší společnosti. Jedná se např. o vynálezce, kteří vylepšují život jedince pomocí produktů jako jsou klimatizace, lékařské pokroky, technologie apod. (Tannenbaum, 1983, in Hamza, Mohamed & Elsantil, 2020).



Obrázek 3 Psychosociální model nadání A. J. Tannenbauma (Machů, 2010)

1.3.7 Mnichovský model nadání

Posledním modelem, o kterém se zmíníme, je mnichovský model nadání, který patří k nejpodrobnějším modelům. Tato koncepce se používá zejména v Německu a čerpá z výše zmíněného modelu Gagného. Modely jsou si podobné v tom, že při rozvoji nadání kladou značný důraz na psychické vlastnosti osobnosti (Vičar, 2017). Ve znázornění uvedeném níže můžeme vidět prediktory, které znázorňují vlohy jedince a jsou rozvíjeny díky tzv. moderátorům. Moderátory jsou buď charakteristiky osobnosti nebo jsou utvářeny vlivem vnějšího prostředí. Pokud na sebe jednotlivé faktory pozitivně působí, dochází k rozvoji projevů určitého talentu (Machů, 2010; Machů & Kočvarová, 2013).



Obrázek 4 Mnichovský model nadání (Heller, 2001, in Vičar, 2017)

2 NADANÝ ŽÁK

„Nadané děti nemyslí lépe nebo hůř, myslí jinak, a pokud se nachází v prostředí, kde je vše uzpůsobeno dětem s většinovým způsobem myšlení a fungování, ztrácí se.“
(Stehlíková, 2016, str. 64)

Nadaný jedinec se s nástupem do základní školy stává nadaným žákem. Nyní si musíme položit otázku týkající se zvýšených nároků na děti, které jsou spojené se začátkem školní docházky. Jestliže je toto období náročné pro průměrné děti, co teprve pro děti nadané? Nadané děti mají obvykle velké očekávání, co se zahájení školní docházky týče. Většina z nich se do školy těší, je nedočkavá, natěšená na nová objevování a poznávání. A najednou sedí v lavici a jsou nuceni k opakování, memorování, zdouhavému řešení, podtrhování apod. Co si o tom asi takový jedinec začne myslet? Nu, začne se nudit, začne si myslet, že škola je pro malé děti – začne být demotivován. Je potřeba si ale říci, že ne všechny nadané děti začátek školní docházky odradí. Jsou i nadaní žáci, kteří se spokojí s pomalejším tempem výuky a jejich zájem o školu neklesá (Stehlíková, 2016).

2.1 Charakteristika nadaných žáků

Cílem mnohých výzkumů o nadaných dětech je zjistit, jaký nadaný žák vlastně je, jaké jsou jeho typické projevy a specifika, které jej odlišují od běžných dětí. Zejména pro učitelé a další odborníky setkávající se s takovými jedinci je velmi důležité určité vymezení možných charakteristik osobnosti nadaného jedince. Důležité je to nejen pro vzdělávací proces, ale hlavně pro proces depistáže a identifikace (Hříbková, 2007). Tradičně se charakteristiky nadaných jedinců dělí na kognitivní a osobnostně-sociální. V této kapitole se rovněž zmíníme o určitých charakteristikách nadaných dětí v mladším školním věku, jelikož právě na tuto věkovou kategorii je naše práce zaměřena. Dále je nutno uvést, že všechny níže zmíněné charakteristiky či specifika jsou individuální – všechna tato specifika se nemusí vyskytovat u všech nadaných jedinců.

2.1.1 Kognitivní charakteristiky

První specifikum v rámci kognitivních charakteristik je to, že nadané děti mají již v brzkém věku **bohatou slovní zásobu**. Díky této rychle se rozšiřující bohaté slovní zásobě

mohou nastat problémy v komunikaci s vrstevníky, které mluvu nadaných dětí často nechápou. Další oblastí je **schopnost generalizace a abstrakce** – nadané děti skládají neobvyklá slovní spojení, tvoří experimenty apod. Nadaní jedinci mají i významné metakognitivní schopnosti, které napomáhají k sebeuvědomění svých učících a řešících strategií. Významnou tendencí nadaných dětí jsou **nestálé pochybování a polemizování**, mají sklon ke kritickému myšlení a neuspokojí se jen s tím, že to tak prostě je. Podstatným znakem jejich myšlení je **flexibilita a originalita**, která je způsobena bohatou představivostí a usilováním o jedinečnost. Díky skvělé verbální inteligenci a generalizaci mají nadaní skvělý **smysl pro humor**, který se však liší od humoru běžné populace jejich věku. Někteří odborníci se shodují i na tom, že **brzká schopnost čtení a psaní** (před 4. rokem života) je významným ukazatelem intelektového nadání. Další specifikum, které nesmíme opomenout, je **výborná paměť** nadaných jedinců (Machů & Kočvarová, 2013). Konečná (2010) uvádí, že paměť nadaných jedinců může dosahovat vysoké úrovně jak v oblasti slovní, prostorové, tak i v zrakové. Jejich znalosti v oborech, kterými se zabývají, jsou hluboké a často dosahují až expertní úrovně. Ovšem na druhou stranu, když je téma nezajímá, mohou být jejich znalosti velmi chabé. Typickou charakteristikou nadaných dětí je **koncentrace pozornosti** již od útlého věku po dlouhou dobu. Jejich soustředěnost stoupá při činnostech s hlubokou motivací, a naopak klesá u mechanické a monotónní práce. Jako poslední specifikum v rámci kognice nadaných dětí uvádíme **rozdílnost v pracovním tempu**. Při vybavování či aplikaci znalostí jsou nadaní žáci velmi rychlí, ale když musí plnit úkol s aplikací kritického myšlení, jsou velmi pomalí z důvodu hlubokého dumání nad problematikou (Machů & Kočvarová, 2013). Konečná (2010) k výše zmíněným kognitivním charakteristikám přiřazuje i **schopnosti logického myšlení** a výbornou **jemnou motoriku**. Také ale upozorňuje na možnost ovlivnění těchto schopností okolím dítěte (rodina, kamarádi, škola, ale i širší sociální prostředí).

2.1.2 Osobnostně-sociální specifika

Do této kategorie charakteristik patří například **rozdílná motivace**. U nadaných jedinců se objevuje převaha vnitřní motivace nad vnější. Dále se u nadaných dětí můžeme setkat s **denním sněním**, které je považováno za konstruktivní a nese s sebou únikový charakter. Jejich dychtivá a nenasycená touha něco objevovat, poznávat a experimentovat, je významným znakem **zvýšené aktivity**, kterou nadaní jedinci disponují. Nadané děti mají rády výzvy, ve svém okruhu zájmů jsou až moc **angažováni** a stejně zaujetí pro činnost

vyžadují i od svého okolí, což bývá často zdrojem problémů. Významným specifikem nadání je i **přecitlivělost a zvýšená vnímavost**, díky kterým si všimají věcí a informací, které ostatní přehlížejí (Machů & Kočvarová, 2013). Někteří autoři a výzkumníci však odmítají specifikum přecitlivělosti a spíše se kladní k tomu, že nadaní jedinci prokazují oproti běžné populaci **vyšší emoční stabilitu a sebekontrolu**. Jedná se například o výzkumy, které prováděl Terman (1925, in Hollingworth, 2016). nebo Hartshorne a May (1927, in Hollingworth, 2016). Dalším znakem je nadměrný **perfekcionalismus** nadaných lidí. Takoví lidé stanovují sobě i druhým vysoké cíle, které je obtížné splnit, a když těchto cílů není dovršeno, jsou nadměrně zklamáni (Machů & Kočvarová, 2013).

2.1.3 Charakteristika nadaných jedinců v mladším školním věku

Mladší školní věk je z jedné strany ohraničen nástupem do školy a ze strany druhé prvními znaky pohlavního dospívání. Pokud bychom jej měli vyznačit věkově, tak se dle Langmeiera & Krejčířové (2006) jedná o období od 6-7 let do 11-12 let věku. Toto období je poznamenáno zejména náročným vstupem do školy a školním světem vůbec. Mnoho autorů tento věk označuje obdobím střízlivého realismu, kdy dítě touží pochopit svět takový, jaký doopravdy je. Nejdříve se jedná o realismus naivní, kdy je školák závislý na tom, co mu řekne autor. Následně, těsně před zahájení staršího školního věku, se realismus stává kritickým (Langmeier & Krejčířová, 2006). Tento střízlivý realismus je charakteristickým znakem pro děti mladšího školního věku, avšak, jak se dočteme v textu níže, nadané děti to mají trochu jinak. Vágnerová (2012) toto období rozděluje na dvě věkové etapy. Nejprve pojednává o raném školním věku, který trvá od 6-9 let. Úkolem tohoto období je zvládnutí své nové sociální role školáka a získání základních dovedností čtení, počítání a psaní. Navazujícím obdobím je střední školní věk, který trvá od 9 let do 11/12 let. Toto období je typické právě tím, že si dítě vytváří určitou pozici mezi spolužáky, která předpovídá jeho sociální postavení v budoucnu. Také zde podle Vágnerové (2012) nabývá na významu vrstevnická skupina, která napomáhá osobnostnímu rozvoji dítěte.

Je velmi důležité, aby se s nadanými dětmi nastupujícími do školy pracovalo jinak než s ostatními dětmi. Nadané děti se od průměrných, chcete-li běžných dětí, liší v rozvinutí schopností, kapacitě intelektu či v dispozicích. Ovšem i když mohou být jejich schopnosti čtení, psaní a počítání při nástupu do školy již rozvinuté, nemusí podávat dobré výkony. Často jsou jejich výkony ovlivněny jejich emoční a sociální vyspělostí (Laznibatová, 2007).

Mezi základní specifika nadaných žáků v mladším školním věku patří rozdíly v učení a myšlení, v pracovním tempu a zájmech, ale také v sociální a emoční zralosti. Specifika učení a myšlení se týkají např. toho, že jejich adaptace na školu je poměrně rychlá. Nadané děti rády experimentují, manipulují s objekty, preferují induktivní myšlení, disponují plynulou a propracovanou řečí. Dále chtějí prezentovat své znalosti před učitelem i třídou, nicméně preferují spíše individuální práci před prací skupinovou (Hříbková, 2009). Mezi odlišnosti nadaných dětí pramenících z pracovního tempa patří to, že jsou pro ně úkoly mnohdy lehce splnitelné a oni pak zažívají nudu. Před třídou sice mívají náskok, ale často nebývají spokojené se svým výkonem a tempem. Jejich zájmy bývají zaměřeny na oblasti, které nejsou v souladu s jejich věkem, jedná se například o otázky sexuality, politiky či bytí. Významnou charakteristikou, která je odlišuje od ostatních dětí stejného věku, je sociální a emoční chování. Jsou typické vlastními názory a nevdají jim jít proti názorům většiny. Mívají problémy s akceptací autorit a vyhledávají dospělejší jedince. Často mívají nadané děti nízké sebehodnocení a nemají rády tresty a přísnost. Velmi důležitým aspektem pro pochopení rozdílnosti nadaných dětí je nerovnoměrnost v jejich vývoji, tzn. že jejich sociální a emoční zralost nemusí odpovídat rozvoji jejich intelektu (Havigerová & Křováčková, 2011). Právě jejich sociální nezralost může způsobovat špatnou komunikaci a kontakty s vrstevníky. Ač jsou si vědomy správného chování, převládá jejich touha být samy sebou, a tudíž se chovají jinak, než ostatní očekávají (Laznibatová, 2007).

2.2 Identifikace nadaného žáka

Identifikace znamená vyhledávání dětí, které spadají do skupiny dětí nadaných a tím se řadí i do speciální péče o ně. Identifikace jedince nadaným probíhá s cílem zajištění speciálních edukačních potřeb při vzdělávání. Jde v podstatě o odhalení dosud nezjištěného nadání u dětí. Aby byl tento účel splněn, bylo by potřeba, aby se do této plošné identifikace dostaly všechny děti. To se u nás bohužel neděje. V ČR převládá podle Hříbkové (2007) spíše individuální identifikace. Ve zprávě z České školní inspekce (2020) je dokonce uvedeno, že identifikační proces nadaných dětí u nás není ideální. Stále je v českých školách identifikováno méně nadaných a mimořádně nadaných dětí, než odborníci předpokládají. V ideálním případě se proces identifikace skládá z více fází, které na sebe navazují. Clark (2013) například navrhuje tři fáze identifikačního procesu:

- Nominace – jde o to, že z okolí dítěte jej někdo navrhne jako nadané. Nejčastěji se jedná o učitele, rodiče nebo i spolužáky. Nominace nahrazuje tzv. plošnou identifikaci, která by měla zahrnovat každé dítě.
- Screening – zde je nominovaná skupina potencionálně nadaných dětí podrobena testování. Používají se dotazníky, rozhovory, testy inteligence a kreativity aj.
- Selekcce – toto je již výsledná fáze, která se opírá o screening. Zde je už malá skupina dětí a přístup k nim se individualizuje, aby se zjistil jeho celkový obraz.

Dále se v literatuře setkáváme v pojmem výběr. Výběr znázorňuje postup vyhledávání dětí, které jsou podle jejich výkonů vhodné pro zařazení do výběrové školy či programu. Kritériem pro jejich zařazení do skupiny je tedy podaný výkon a přijímají se jen ti nejuspěšnější. Jedná se například o výběr na gymnázia, do speciálních tříd pro nadané děti nebo do tříd s rozšířenou výukou. Výběr může navazovat na identifikaci, ale nesmí ji nahrazovat. Tak se často děje i v odborné literatuře, kde je k pojmům identifikace a výběru přistupováno jako k synonymům (Hříbková, 2007; Machů & Kočvarová, 2013)

Rizikem označení dítěte jako nadaného je jeho nezapadnutí do vrstevnické skupiny. Toto označení má dopad jak fyzický, tak psychický. Fyzický dopad znázorňuje zařazení do speciálního programu či homogenní třídy. Psychický zase pocit dítěte, že není jedním z vrstevníků – je jiný. Mnoho autorů se shoduje na jeho negativním dopadu, avšak také se bere v potaz to, že pro určení speciálních potřeb nadaných ve výuce je označení nezbytné (Hickey, 1990).

Do procesu identifikace by měla vstupovat řada odborníků, jedním z nich by měli být i psychologové. Jejich role v procesu identifikace je nezastupitelná, jelikož jsou to právě oni, kdo diagnostikují nadání dítěte pomocí standardizovaných psychologických baterií. V naší legislativě je oficiálně nadaným dítětem až takové dítě, které projde vyšetřením psychologa ve školském poradenském zařízení (Fořtík & Fořtíková, 2007). Ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních jsou uvedeny další podrobnosti. Mimo jiné je zde uvedena činnost školního psychologa, která zahrnuje diagnostiku a depistáž nadaných žáků. Podle Fořtíka & Fořtíkové (2007) je pro udělení finanční podpory nadaného dítěte ve škole nezbytné vyšetření psychologem v pedagogicko-psychologické poradně. Psychologická diagnostika sebou nese však řadu úskalí. Jedná se např. o nízkou vrchní hranici testů inteligence (mnoho inteligenčních testů končí na hranici IQ 130 a nadané dítě může mít IQ až 180) nebo o problémy se standardizací testů na populaci nadaných. Také je problémem

psychologická diagnostika nadání u předškolních dětí – je nedostatek diagnostických nástrojů. Tuto situaci se pokusili řešit Daglioglu & Suveren (2013) ve své studii, kde navrhli identifikační systém pro předkošlní děti. Tento systém spočívá ve srovnání názorů rodičů a učitelů zaznamenaných ve formuláři a ve vyšetření výkonu těchto dětí. Zjistili, že 44,3 % dětí nominovaných učiteli nebo rodiči bylo opravdu nadaných.

2.3 Nadaný žák mezi vrstevníky

*„Pierre, 8 let, vysvětluje: „Přišel jsem za vámi, protože jsem „mimo ně“.
A při tomto prohlášení zdůrazňuje „mimo ně“ a já slyším „mimoň“. Odpovím tomuto dítěti: „Aha, tak ty si přišel, protože si Mimoň?“ To bude začátek příběhu o dobrodružství Mimoně, který – jako v příběhu Malého prince – vypraví o svojí tísní, který putuje světem, aby našel přátele, který se cítí sám, tak smutný, tak jiný. Který se druhých bojí, a přitom by tak chtěl být jedním z nich. Který nechápe, proč je zavrhován, on, který žízni po spravedlnosti, lásce a štědrosti.“ (Siaud-Facchin, 2017, str. 55)*

Vrstevnické vztahy nesou velmi důležitou roli ve vývoji dítěte. To, že jedinci stejného věku jsou ve vzájemné integraci, má vliv na správný kognitivní vývoj, na vývoj sebepojetí, tvorbu hodnot a také na tvorbu dovedností v sociální oblasti. Často se setkáváme s názorem, že nadaní žáci tvoří zvláštní skupinu jedinců se zvýšenou sociální a emoční zranitelností. Tyto názory naznačují, že nadaní jedinci mívají problémy se sociálním začleněním mezi vrstevníky a s komunikací s nimi. Zkrátka řečeno, ony názory naznačují, že se u nadaných žáků často vyskytují problémové vztahy s vrstevníky. A právě děti s problémy ve vztahu k vrstevníkům mohou mít v dospělosti potíže při navazování partnerských a přátelských vztahů (Konečná, 2010).

2.3.1 Co stojí za problémy ve vrstevnických vztazích?

Prvním problémem, se kterým se nadané děti ve škole setkávají, je to, že často nechápou věci, které jsou pro jejich spolužáky evidentní. Toto oboustranné nepochopení je příčinou mnohých domněnek učitelů o tom, že žák vzdoruje, je protivný, drzý, rebel apod. Jediné, co v tomto ohledu může nadaným jedincům pomoci, je co největší přesnost. Nadaní žáci potřebují úkol vysvětlit přesně, aby se nedostali do situace, kdy úkol pochopí jinak, než by měli. Tohle je často zmiňovaný kámen úrazu při zapadnutí nadaných dětí do školního

kolektivu. Také nadměrná touha nadaného dítěte po spravedlnosti ovlivňuje to, jak učitel dítě vnímá. Může to vnímat jako rýpání, nevhodné zasahování, vzbuzování hádek apod. (Siaud-Facchin, 2017). Přitom už Colangela & Kelly (1983, in Hříbková, 2009) zjistili, že právě učitelův postoj k nadanému dítěti mladšího školního věku ovlivňuje postoj zbytku třídy k onomu žákovi. Často se také u nadaných dětí objevuje tendence k vedení ostatních. Tato potřeba nepramení z toho, že by se nadané dítě cítilo lepší, chcete-li silnější než jeho spolužáci, ale spíše z toho, že je přesvědčeno o správnosti jeho řešení. Domnívá se, že přesně ví, co je pro všechny nejlepší a co se má udělat. Jeho nutkání vést ostatní se spolužákům samozřejmě nemusí líbit. Je zajímavé, že sklony k vůdčovství jsou patrné hlavně u chlapců. Dívky naproti tomu spíše vyjednávají a snaží se o co největší shodu (Siaud-Facchin, 2017). Další častý znak osobnosti nadaných dětí je již zmiňovaná emoční zranitelnost, která je způsobena zvýšenou senzibilitou vůči sobě i okolí. Tato zvýšená propustnost emocí často vede k nevhodnému, pro někoho podivnému chování dítěte. Jedná se o náhlé výbuchy vzteku, časté slzy, pro ostatní bezdůvodný strach či až neobvyklé nadšení. I díky této charakteristice může zbytek třídy na nadaného jedince nahlížet jako na podivína (Siaud-Facchin, 2017).

Výše zmíněné body patří k názorům odborníků, kteří si stojí za tím, že nadané děti mívají problémy ve vztazích s vrstevníky. Ovšem řada výzkumníků s tímto tvrzením nesouhlasí a přiklání se spíše k opačné straně, tedy k tomu, že neexistuje rozdíl mezi popularitou nadaného žáka a ostatními žáky ve třídě (Konečná, 2010). Tannenbaum (1983, in Hříbková 2009) v roce 1962 provedl výzkum, ve kterém se zjistilo, že průměrně inteligentně nadaný žák v pubertálním věku měl na vztahy ve třídě stejný vliv jako žák nadprůměrně inteligentní. Avšak výsledek ovlivňovalo to, zda se daný žák zabýval sportem či ne. Jedinci, kteří disponovali pouze intelektovým nadáním, nikoli sportovním, nebyli až tak populární, jako žáci s intelektovým i sportovním nadáním. Dále výše zmínění Colangela & Kelly (1983, in Hříbková, 2009) realizovali výzkum, kde zjistili, že postoje spolužáků k nadaným žákům mladšího školního věku jsou spíše neutrální.

Z empirických výzkumů je patrné, že sociální kompetence nadaných dětí jsou velmi různorodé. Jejich vztah k ostatním vrstevníkům záleží na mnoha faktorech. Jedná se například o jejich osobnostní charakteristiky, sebepojetí, oblast nadání, sociální a emoční zralost nebo i postoj učitelů (Konečná, 2010).

2.3.2 Jak nadaní jedinci působí na své okolí?

Stehlíková (2016) se pokouší objasnit působení nadaných jedinců na ostatní, kdy jsou nadaní charakterizováni jako „podivíni“. Nadaní jedinci mohou ostatním připadat nepochopitelní, nedokáží s nimi efektivně vycházet a komunikovat. Také mohou na ostatní působit kriticky, věčně nespokojeni, ale to je omyl. Nadaní nejsou negativní, oni pouze chtějí, aby vše bylo ideální. Nadaní často sobě i okolí kladou nereálné idealistické cíle a usilují o ten nejlepší výsledek. Také mohou působit kriticky z důvodu neustále nových nápadů na změny myšlenek a názorů – to může ostatním působit tak, že zpochybňují zavedené věci. Díky této kritičnosti a pokusech o změnu mohou na ostatní působit i nadřazeně. Je smutné, že tomu tak ve skutečnosti opravu není a nadaní jedinci se musí často potýkat s nepřijetími a závistí okolí.

2.4 Vzdělávání nadaných žáků

V této kapitole se zmíníme o legislativně, která se v naší zemi uplatňuje při vzdělávání nadaných dětí, žáků a studentů. Také se krátce zaměříme na koncepci, která se snaží o rozvoj systémové péče o nadané děti. Jako nezbytné vnímáme i pozastavení se nad potřebami nadaných dětí ve vzdělávání. V poslední podkapitole se zaměříme na specifické přístupy uplatňované ve vzdělávání nadaných jedinců.

2.4.1 Legislativní opatření ve vzdělávání nadaných žáků v ČR

Vzdělávání nadaných dětí v ČR je řízeno Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Konkrétní pravidla a podmínky jejich vzdělávání jsou uvedeny ve školském zákoně č. 561/2004, vyhlášce 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných a také v rámcových vzdělávacích programech jednotlivých úrovní škol a školských zařízeních. Podle školského zákona č. 561/2004 má každá škola povinnost vytvořit podmínky pro vzdělávání nadaných žáků i studentů. Dále tento zákon uvádí možnosti péče o nadané žáky a studenty ve škole – obohacení, akcelerace učiva a individuální vzdělávací plán. O těchto jednotlivých mechanismech se podrobněji zmíníme v následujících řádcích (Machů & Kočvarová, 2013; školský zákon č. 561/2004 Sb.). Konkrétnější specifikace vzdělávání nadaných žáků jsou uvedena ve čtvrté části příslušné vyhlášky č. 27/2016 Sb. Zabývá se podrobněji přeřazením nadaného žáka do vyššího ročníku či individuálním vzdělávacím plánem. Také definuje, kdo to je nadaný žák a kdo mimořádně nadaný žák. Dalším legislativním opatřením při vzdělávání nadaných dětí, žáků

a studentů jsou rámcové vzdělávací programy (dále „RVP“). V této diplomové práci se zaměřuje na nadané děti v základních školách, proto si uvedeme některé specifika vyplývající právě z RVP pro primární úroveň vzdělávání. O vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků se hovoří v kapitole 9 RVP, kdy rozšiřují oblasti pojetí péče o nadané žáky a systému péče o nadané. Také jsou zde uvedeny zásady pro tvorbu školských vzdělávacích programů (dále „ŠVP“), podle kterých se stanovuje diferencované či individualizované vzdělávání pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky s nadáním a mimořádným nadáním (MŠMT, 2021). Posledním významným dokumentem, který si zde uvedeme, je Koncepce podpory rozvoje nadání a péče o nadané na období let 2014–2020 (MŠMT, 2014). Česká republika oproti jiným státům Evropy nemá vytvořenou národní strategii péče o nadané, a proto vznikla právě tato koncepce. Koncepce se do jisté míry snaží nahradit onu strategii. Vytvořil ji Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR v roce 2004 s cílem vytvoření systému péče o nadané děti ve školských poradenských zařízeních a také s cílem integrace těchto dětí. V dalších letech byla snaha o rozšíření této koncepce pomocí vzniku pracovní skupiny za cílem posílení spolupráci škol, školských zařízení a dalších organizací pečujících o nadané děti. Toto posílení spolupráce však není stále dostačující. Je potřeba se zaměřit na péči o nadané se zdravotním handicapem, podporu rodičů nadaných dětí aj. Tato nová koncepce se širěji zaměřuje na identifikaci, rozvíjení a uplatnění nadaných jedinců a také se pokouší vytvořit a rozvíjet koordinaci mezioborového systému podpory a péče o nadané (MŠMT, 2014).

2.4.2 Vzdělávací potřeby nadaných žáků

V literatuře se můžeme setkat s několika mýty, které se pojí s potřebami nadaných jedinců. Jedná se například o mýtus, že nadané děti dostaly něco navíc od přírody a není potřeba se jim více věnovat. Nebo také mýtus, že jsou nadaní jedinci bezproblémoví jedničkáři, nebo že jim stačí dát více učiva a oni se to sami naučí. Právě díky těmto mylným představám nás můžou některé potřeby nadaných překvapit. Feldhusen a Robinson-Wyman (1980, in Jurášková, 2006) uvedli charakteristiku potřeb nadaných jedinců:

- Co největší možné nabytí dovedností a pojmů
- Přiměřená úroveň a tempo učebních aktivit
- Rozvoj tvořivého řešení potíží a myšlení
- Rozvoj schopností a řešení problémů v oblasti konvergence
- Rozvoj akceptace vlastních potřeb, schopností a zájmů a vlastního sebeuvědomování

- Subvence vytváření přiměřených cílů a jejich přiměřeného plnění
- Přístup k různým oblastem zájmu
- Rozvoj samostatnosti a disciplíny k učení
- Dávání možnosti kontaktu s dalšími nadanými jedinci
- Poskytování velkého množství informací z rozdílných oblastí
- Nabízení různých zdrojů informací a podpora čtení

2.4.3 Možnosti vzdělávání nadaných žáků

V naší zemi se setkáváme se dvěma možnými rámci při vzdělávání nadaných dětí. První rámec je segregáční, který pracuje na diferenčním principu. Podle Hříbkové (2009) sem spadají víceletá gymnázia, speciální školy pro nadané nebo třídy s rozšířenou výukou. Ve speciální třídách pro nadané děti jsou děti, které jsou homogenní (jsou si podobné ve svých zájmech, kognitivních schopnostech, myšlení). Někteří autoři mluví o tom, že se děti ze speciálních tříd nenaučí správně komunikovat a jejich sociální vývoj je neadekvátní. Zdrojem těchto obtíží je to, že se nadané děti ve speciálních třídách nesetkávají s běžnou populací (Fábik, 2016). S tímto názorem se však neztotožňuje Fábik (2016), který říká, že pro toto tvrzení neexistuje jediný důkaz. Také vyvrací mýtus, že segregované vzdělávání rozvíjí pouze kognitivní schopnosti, nic víc. Uvádí řadu výzkumů, které ve speciálních třídách odhalily vysokou emoční inteligenci, dobré copingové strategie a stabilitu osobnosti.

Druhou variantou je integrace. Při uplatnění tohoto rámce vzdělávání nadané dítě zůstává ve své třídě a učitelé se mu nějak speciálně věnují – můžeme tedy spíše hovořit o individualizaci (Hříbková, 2009; Machů & Kočvarová, 2013). Problémem nadaných žáků v běžných třídách ale může být to, že je tam jediný nadaný žák. Tento žák může být ostatními žáky vnímán jako jiný, s odlišnými zájmy, „šprt“ a kolektiv jej může vyčleňovat (Jurášková, 2006). Často se však setkáváme i s jejich kombinováním – děti jsou ve speciální třídě, ale část výuky probíhá v běžné třídě nebo pak jsou z běžné třídy, kde část výuky vede speciální pedagog nebo probíhá ve vyšším ročníku (Hříbková, 2009; Machů & Kočvarová, 2013).

V rámci běžného vzdělávání nadaných dětí se využívá zejména modifikace výuky dvěma způsoby. Nejdříve se zaměříme na akceleraci, díky které může žák ve vzdělávání postupovat rychleji. Akceleraci můžeme rozdělit na vnitřní a vnější. Vnitřní akcelerace se týká sníženého opakování, vynechání jednoduchých úloh, díky čemuž se nadaný žák může věnovat těžšímu učivu. Druhým typem je vnější akcelerace, která je zaměřena na uspořádání

vzdělávacích podmínkách. Patří sem např. předčasný nástup do ZŠ, přeskokování ročníku, zhuštění ročníku, přeskokování předmětů či paralelní výuka. Výhodou vnější akcelerace je to, že se nemusí upravovat školní osnovy, nedochází k diferenciaci třídy a také je ekonomicky úspornější. Nevýhodou je ale to, že akcelerovaní žáci mívají nižší sociální kompetence než jedinci, se kterými se vyučují. Také bývá při akceleraci častější nálepkování nadaných žáků, což je důvod, proč se na většině školách upřednostňuje druhá modifikace – obohacování. Obohacování je v podstatě nadstandardní prohlubování a rozšiřování učiva. Jedinec zůstává ve své kmenové třídě a dostává obohacující aktivity. Předpokladem obohacování je ovšem částečná akcelerace vnitřní (Machů & Kočvarová, 2013). Mezi obohacování patří např. soutěže, exkurze, vzdělávací kluby, externí odborníci. Obohacování může probíhat jak horizontálně (nabízení nových témat), tak vertikálně (prohlubování informací) (Fořtík & Fořtíková, 2007).

Další podpůrnou metodou, která se v našem vzdělávacím systému využívá, je individuální vzdělávací plán. IVP je sestaven z psychologického a speciálně pedagogického vyšetření, ze školského vzdělávacího programu a z údajů od zákonného zástupce nebo samotného žáka, pokud je zletilý (vyhláška č. 27/2016 Sb.). Dokument upravuje aktuální podmínky vzdělávání nadaného žáka na konkrétní škole. Do IVP se průběžně zaznamenávají výsledky žákova vzdělávání a následně se podle nich vzdělávání upravuje. Do IVP mohou nahlížet jak učitelé, tak samotní rodiče, kteří díky němu získávají vhled do vzdělávání svého dítěte (Fořtík & Fořtíková, 2007).

3 ŠKOLNÍ TŘÍDA JAKO SOCIÁLNÍ SKUPINA

Školní třída představuje malou sociální skupinu, kde není automatické členství. Také znázorňuje sekundární sociální skupinu dětí, která je sestavená na omezený čas. Za vznikem školní třídy stojí škola, která školní třídu i formálně řídí (Mareš, 2013). Abychom pochopili všechny náležitosti školní třídy jako sociální skupiny, uvedeme si nejdříve některé charakteristiky sociálních skupin. Následně se zaměříme na samotnou školní třídu, její charakteristiku, vývoj, typy a další.

3.1 Vymezení a charakteristika sociální skupiny

Prostředí, ve kterém žijeme, je tvořeno sociálními skupinami. Během života je člověk členem několika sociálních skupin, většinou se jedná o malé sociální skupiny. Sociální skupiny člověka v průběhu života formují a výrazně ovlivňují. Charakterizovat sociální skupinu je problematické – odborníci se stále nemohou shodnout na její definici a hlavních vlastnostech. Levine & Moreland (2006, in Výrost & Slaměník, 2019) definují sociální skupinu jako několik na sebe vzájemně působících a na sobě závislých lidí, se vzájemnými vazbami a společným vztahovým rámcem. V sociální psychologii rozlišujeme tři druhy shlukování lidí. Jedná se o společenství, velké sociální skupiny a malé sociální skupiny. Společenstvím se rozumí soubory osob, které se náhodně potkaly (např. cestující). Velké sociální skupiny jsou vymezeny jako větší soubory osob, které mají společnou demografickou charakteristiku. Malé sociální skupiny představují seskupení osob, které se vzájemně znají, komunikují spolu a jsou formálně či neformálně vytvořeny za společným cílem. Ideálním příkladem malé sociální skupiny je právě školní třída (Nakonečný, 2009).

Charakteristickým znakem sociální skupiny je její struktura. Struktura skupiny znázorňuje vnitřní uspořádání členů. Na strukturu skupiny nahlížíme jako na uspořádání rolí a statusů vně skupiny. Struktura je ovlivněna společnými skupinovými normami, její kohezivitou a kulturou. Status jedince ve skupině je ovlivněn vztahy ostatních členů k danému jedinci. Je to také míra prestiže a uznání jedince ostatními členy skupiny. Sociální role se naopak týkají očekávaného chování jedince ve skupině. Skupinové role se vytváří během vývoje skupiny a představují jakýsi opakovaný vzorec chování daného člena. Dalším

znakem sociální skupiny jsou její normy. Normy se obvykle vztahují na pravidla chování skupiny a jednotlivých členů. Jelikož jsou to pravidla, tak za jejich porušení následují sankce, které mají zabezpečit jejich dodržování. Normy mají skupinám pomoci k tomu, aby chování členů bylo ve shodě se skupinovými cíli. Tyto cíle představují potřeby členů skupiny, které skupina chce a může uspokojit (Výrost & Slaměník, 2019). Skupiny by v ideálním případě měly uspokojovat potřeby všech svých členů. Jedná se o potřebu přežití, do které spadá např. zajištění pokračování rodu a fyziologické potřeby. Dále potřeby psychologické, kam patří potřeba důvěrných vztahů mezi členy nebo potřeba informací o sociálním prostředí a možnost tvorby názorů a hodnot. V poslední řadě se mluví o potřebě identity, kterou sociální skupina spoluutváří (Levine & Moreland, 2006). Kohezivitou skupiny se rozumí její soudržnost. Soudržnost můžeme popsat jako sílu členů skupiny zůstat pospolu (Výrost & Slaměník, 2019).

Mezi znaky malé skupiny patří vzájemná integrace v rámci společných norem, vzájemná známost a interakce jednotlivých rolí skupiny a společná činnost jdoucí za společnými cíli. Malé sociální skupiny se dělí na formální a neformální. Neformální skupiny jsou vytvořeny na základě vzájemných emocionálních vztahů, je to například rodina. Formálními skupinami se rozumí skupiny, které jsou vytvořeny díky formálním znakům za účelem splnění společného úkolu (školní třídu tvoří žáci podobného věku a bydliště). Dále se rozlišuje členská a referenční skupina. Ke členské skupině jedinec přísluší, kdežto k referenční by pouze chtěl příslušet. Takový jedinec se chová v souladu s normami skupiny, i když není jejím oficiálním členem (Nakonečný, 2009). Někteří odborníci rozlišují i primární a sekundární skupinu. Výrost & Slaměník (2019) uvádějí, že primární skupinou je např. rodina, kde jsou intimní vztahy mezi členy a je zde velký vliv členů. Sekundární skupinou rozumí spíše větší skupinu, ve které jsou neosobní vztahy a jedinci jsou členy jen pro dosažení cílů, je to např. organizace.

3.2 Školní třída

Průcha, Walterová & Mareš (2003, str. 253) definují školní třídu jako: „*Skupinu žáků stejného věku, kteří jsou společně vyučováni ve škole.*“ O školní třídě také mluví jako o prvotní organizační a sociální jednotce ve školské vzdělávacím systému. Tato definice má své nedostatky, zejména v tom, že ve třídě nemusí být jen žáci stejného věku. Co děti, které opakují ročník nebo cizinci, kteří kvůli neznalosti jazyka dochází do nižší třídy? Dalším nedostatkem, kterým se patrně odborníci začnou zabývat v důsledku distanční výuky, je to,

že vyučování striktně nemusí probíhat ve škole. V dnešní době technologických vymožeností se setkáváme i s termínem virtuální třída. Ve virtuální třídě spolužáci spolupracují na dálku (Mareš, 2013).

Školní třída znázorňuje důležitý bod v řetězci socializačních činitelů. Vrstevnické vztahy v rámci školních tříd působí na vývoj jedince, zejména na jeho morální a sociální vývoj. Třída celkově ovlivňuje život dítěte, a hlavně jeho životní spokojenost v průběhu školní docházky (Hrabal, 2002). Hrabal (2002, str. 24) uvádí: „*třída vytváří funkční etapu na cestě od naprosté závislosti novorozence k autonomii člověka.*“

Nyní, když už známe charakteristiky a typy sociálních skupin, můžeme si podrobněji přiblížit charakteristiku školní třídy. Členství ve školní třídě není automatické, jelikož jedinec musí projít buď zápisem anebo přijímacím řízením. Před nástupem do první třídy se posuzuje školní zralost, před nástupem na střední školu zase to, jaké má uchazeč pro studium předpoklady. Třída také tvoří tzv. sekundární sociální skupinu, kdy je školou sestavena za společného cíle (ukončení povinné školní docházky) (Mareš, 2013; Výrost & Slaměník, 2019). Školní třída vzniká díky škole, a jak už jsme uvedli výše, je sestavena na omezený čas. Také se musí řídit pravidly, která jsou vymezena ve školním řádě školy. Škola formuje pro jednotlivé třídy společné cíle, společnou činnost a snaží se u žáků docílit potřebných kompetencí. Samotné fungování školní třídy se řídí pomocí rozvrhu hodin (Mareš, 2013). Výše zmíněné body znázorňují důvody, proč je třída formálně založenou sociální skupinou.

Fontana (2010) pojednává o tom, že většina skupin, tedy i školní třída, má tendenci tvořit si menší podskupiny. Tato podskupina si pak vyvíjí samostatné normy, dává členům pocit bezpečí, přijetí a sounáležitosti. Děti, které do žádné podskupiny nepatří, bývají izolované a mohou se cítit méněcenné v oblasti sociálních dovedností. Podskupiny se nejčastěji tvoří podle pohlaví, schopností, společenské vrstvy, ale i zájmů a postojů. Členství v podskupině má pro některé děti i výhody – dodává jim prestiž, podporu a pomoc s volbou cílů aj. Ovšem mezi podskupinami ve třídě se může objevit i rivalita, např. jedna skupina učitele má ráda a druhá ne. Zde je zapotřebí, aby učitel s podskupinami opatrně pracoval. Lott & Lott (1960, in Fontana, 2010) uvádí zajímavý fakt o tom, že žáci s lepšími schopnostmi podávají lepší výkony ve skupinách, které si vyberou sami a ve kterých je vysoká soudržnost.

3.2.1 Typy tříd

Školní třídy můžeme dělit do tří typů. Jedná se o třídy náhodně vzniklé, diferenciované a třídy výběrové. Do diferenciované třídy se žák dostane na základě nějakého talentu, např. sportovního nebo matematického. Zdá se, že sem spadají právě speciální třídy pro nadané děti nebo třídy s rozšířenou výukou. Třídy výběrové jsou založeny na přijímacím řízení, kterým žák musí probít, aby se mohl stát členem třídy (Braun, Marková, & Nováčková, 2014). Pouze náhodně vzniklý typ tříd lze považovat za přirozený, kde se budou odehrávat očekávané a předvídatelné sociální zákonitosti. Zbylé dva typy tříd mívají specifickou skupinovou dynamiku (Braun, 2014).

Dále rozlišujeme typy školních tříd dle jejich minulosti. Jedná se o pět typů školních kolektivů. První je zcela nový kolektiv, někdy se tato fáze označuje jako „stádium šance“. S tímto kolektivem se obvykle setkáváme v prvních třídách, kdy je největší šance pro nastavení pozitivních a funkčních norem třídy. V tomto typu kolektivu je důležité zdůrazňovat třídu jako celek, aby se žáci naučili sounáležitosti. Druhým typem je částečně nový kolektiv nebo také „stádium opatrné šance“. Tento kolektiv můžeme sledovat u slučovaných tříd, které vznikají například při přestupu dětí z vesnických pětiletých na druhý stupeň. Může se zde objevit střet v normách podskupin a s takovými podskupinami je nutné pracovat na jejich rozvolňování. Dalším typem kolektivu je zaběhlý s pozitivními normami. V této třídě je patrná sounáležitost a je vhodné pokračovat v nastavených pravidlech. Také se můžeme setkat s kolektivem, který je sice zaběhnutý, ale není zde pocit sounáležitosti. V takové třídě jsou velmi slabé vztahy, chybí hierarchie rolí a pozic, je zde pasivita. Posledním možným kolektivem je zaběhnutý kolektiv s negativními normami. V takovém kolektivu se vyskytuje patologie, kterou na první pohled nevidíme. Jsou zde jasně vymezené role a skryté funkční normy. Pro práci v takovém kolektivu je nutno přizvat do třídy extérního odborníka (Braun et al., 2014).

3.2.2 Vývoj tříd

V rámci tříd se vyvíjí třídní kolektiv ve třech fázích – prekohezní stádium, prvotní koheze a koheze. Prekohezní stádium probíhá v 1.- 3. třídě. Žáci zde bez výhrad přijímají učitele jako autoritu třídy. Toto stádium je charakteristické tím, že se žáci obvykle neznají a mají různé předchozí zkušenosti. Druhým stádiem je prvotní koheze, která probíhá ve 4. - 6. třídě. Zde se můžeme setkat s prvními projevy soudržnosti a spolupráce. Učitel už nemá tak výhradní roli a skupinu ovlivňují zejména vlivní členové. Vznikají zde skupinové

názory, které mohou ovlivnit postoj všech žáků k učiteli. Poslední fází je úplná koheze (7. - 9. třída), kdy je již utvořená vztahová síť třídy. V hierarchii panuje stabilizace, žáci zastávají různé pozice a role a tolerují se rozdíly mezi pohlavími (Braun et al., 2014). Často se také vývoj školní třídy přirovnává k Tuckmanově koncepci, ve které skupina prochází vývojem v rámci pěti fází. Jedná se o formování, kdy se členové seznamují a objevuje se u nich z toho pramenící úzkost a nejistota. Druhou fází je bouření, kdy se členové chtějí prosadit a uspokojit své potřeby. V této fázi mohou vznikat konflikty mezi členy. Třetím stádiem je normování, v rámci kterého se formují pravidla chování ve skupině, aby se zamezilo konfliktům. Vytváří se společné hodnoty, postoje a role. Další etapou je optimalizace. Členové v této fázi spolupracují na dosažení cíle a každý již zastává svou roli. I vztahy se v optimalizačním stádiu jeví stabilizované. Poslední fází je ukončení, kdy se vztahy mezi jedinci rozvolňují a skupina se rozpadá (Tuckman & Jensen, 1977).

Hrabal (2002) pojednává o třídách, jejichž vývoj je ovlivněn rozdílnými dispozicemi žáků. Zmiňuje mnohé dispozice, které třídu ovlivňují. Pro naši práci je důležité si uvést dispozici ke školní zdatnosti, kterou propojuje s rozumovými schopnostmi. Rozumové schopnosti jsou ve třídách významné, jelikož silně působí na sociální rozvoj a sociální schopnosti. V dřívějších dobách, někde i nyní, se rozdělení žáků do tříd realizuje právě prostřednictvím těchto rozumových schopností. V dnešní době se jedná např. o výběrové třídy/školy pro nadané nebo i třídy pro slabší děti. Hrabal (2002) uvádí shrnutí této problematiky podle Beckmana a Secorda, my zmíníme jen některé body. Jako významné se nám jeví zjištění, že přestupy do náročnější nebo méně náročných tříd nejsou až tak časté (1-5 %). Nadaní žáci mají podobné výkony jak v diferenciovaných třídách, tak „běžných“ třídách, tudíž pro ně diferenciaci nenachází až takové výhody. Učitelé v diferenciovaných třídách mívají rigidní pohled na rozdílnosti žáků. V diferenciovaných třídách je vyšší soutěživost, vyšší izolovanost a nižší kooperace žáků. Tato zjištění však vychází z výsledků několika výzkumů v USA, otázkou tedy zůstává přenositelnost údajů na naši populaci. Také jsou tyto výsledky ovlivněny tím, zda výuka v obou typech tříd probíhá podle stejných vzdělávacích osnov.

3.2.3 Nadaný žák v rámci třídy

Ve zrání osobnosti dětí hraje školní třída důležitou roli. Školní třída se postupně stává skupinou, která je pro dítě důležitá a formuje jeho hodnoty a zájmy. Potřeba „být členem skupiny“ je velmi významná zejména v dospívání (Macek a Tyrlík, 2010, in Macek, 2020).

Macek (2020) se ve své studii zabýval pohledem nadaného žáka v běžné třídě na školní svět. Tento autor odhalil důležité aspekty toho, co je pro nadané dítě ve škole důležité. Pro nadaného žáka se ukázala jako významná autonomie, individuální přístup, obohacování, racionalita, spravedlnost, a právě ony vrstevnické vztahy. Macek (2020) zdůrazňuje změnu vztahu k vrstevníkům v průběhu školní docházky. Nadaní žáci se v průběhu přechodu na druhý stupeň snaží o větší interakci a integraci do třídního kolektivu. Také zjistil, že nadaní žáci považují za důležité i to, jak na ně kolektiv působí, jestli je pozitivní či negativní. Mezi jeho respondenty se pohybují i tací, kteří si zažili vyčlenění nebo šikanu.

Při studiu nadaného žáka v jeho školní třídě se můžeme zaměřit zejména na dvě stránky. První stránkou je to, jak žákovi vyhovuje vyučování. Nadané děti se většinou do školy těší, ale pak bývají zklamány z pomalého tempa výuky a nedostatku nových informací (Stehlíková, 2016). Proto nadané děti patří mezi děti se speciálním vzdělávacími potřebami. Je ale nutno říci, že každé nadané dítě je jiné, tudíž jak uvádí Ziegler, Balestri, & Stoegeřová (2018), velmi záleží na vzdělávacím systému. Jedno dítě může být v určitém vzdělávání spokojené, ale to stejné dítě by v jiném vzdělávacím systému mohlo být nespokojené či pod výkonné. Častým kamenem úrazu při vzdělávání nadaného žáka může být i učitel. Jestliže učitel na vzdělávací potřeby nadaného žáka neklade důraz, může se to projevit v nižší míře úspěšnosti a výkonosti, než je pro dítě typické (Helus, 2004). Druhou významnou stránkou studia nadaného žáka v běžné třídě jsou sociální a emoční potřeby. Touto problematikou se zabývalo již mnoho výzkumníků, např. Terman (1926, in Macek, 2020) nebo Hollingworthová (1926, in Macek, 2020). Často se v tomto kontextu hovoří o asynchronním vývoji nadaných žáků. Pro asynchronní vývoj je typické to, že kognitivní vývoj je vyšší než chronologický věk nadaného žáka, ale vývoj sociální a emoční je v úrovni, která chronologickému věku odpovídá. Tudíž i tato asynchronie může být důvodem obtíží v sociálních a emočních oblastech (Rinn & Majority, 2018).

Sociální postavení nadaného žáka ve školní třídě

Sociální pozice je v pedagogickém slovníku popisována jako: „*postavení jedince, které má v dané skupině. Jedná se o souhrn pravomocí, které skupina jedinci poskytuje na základě jeho chování a autority. Může být určena velmi obecně (např. ve vztahu k pohlaví jedince) nebo může být více specifikována (např. sociální pozice určená zaměstnáním jedince). Úzce souvisí se sociální rolí, kterou jedince ve skupině hraje. Je důležitá pro pochopení vztahů uvnitř žákovských skupin či skupin učitelů.*“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003, str. 218).

Ve školním prostředí lze sledovat dvě skupiny nadaných dětí. Jedná se o skupinu, ve které je nadané dítě oblíbené, a skupinu, ve které oblíbené není. Oblíbené nadané děti se vyznačují extrovezí, dobrými vůdcovskými dovednostmi a sklonem k ovlivňování a ovládání ostatních. Většinou jsou ve vedoucí pozici podskupiny, což napomáhá ke zvyšování jejich sebepojetí. Ovšem i takové dítě se můžeme setkat s „odpůrci“, někomu zkrátka manipulace a vůdcovství může vadit (Fořtík & Fořtíková, 2007). Sociální přizpůsobivost u nadaných žáků se zabývali Osmanović & Ceylani (2018), kteří ve své studii odhalili, že je oblíbených pouze 10 z 43 jimi zkoumaných nadaných dětí. Neoblíbené nadané děti, nadané děti bez třídního kamaráda, pak směřují k introverzi a izolovanosti. U takových dětí se může objevit řada rizik, jako je nadměrné hraní počítačových her a další (Fořtík & Fořtíková, 2007). Jedním z důvodů izolovanosti těchto dětí je jejich odlišná osobnost, zájmy i rodinné prostředí. Jiní členové skupiny pak s těmito dětmi nechtějí být v kontaktu, aby neohrozili vlastní status ve skupině či podskupině. Je důležité, aby s izolovaností dítěte pracoval učitel či jiná pověřená osoba. Izolovaným jedincům může pomoci, když učitel dá najevo rovnocenný přístup ke všem žákům třídy. Také je v tomto případě významné budování vlastní hodnoty a trénink sociálních dovedností (Fontana, 2010).

3.2.4 Pozice a role žáka ve třídě

Žáci ve třídě zauímají určitou pozici a přijímají specifickou roli. Třída postupně utváří jakousi hierarchii, která je výsledkem pozic. Pozice a role ve skupině může být výsledkem individuálních dispozic a charakteristik jedince, či jeho vztahu ke skupině a jednotlivým členům (Hrabal, 2002). Braun et al. (2014), tyto faktory rozdělují na vnější a vnitřní. Do vnější faktorů řadí dobu členství žáka ve třídě, postoje učitele k žákovi, rodinné zázemí, zdravotní stav, fyzický vzhled nebo i očekávání a zkušenosti. K vnitřním zase řadí výše zmíně individuální dispozice – kreativitu, emoční inteligenci, ambice, inteligenci, komunikativnost a další. Pozice a role se tedy podílejí na utváření samotné struktury skupiny, na tzv. „vztahové síti“. Uspořádání rolí a pozic ve třídě je důležité pro diagnostiku stavu třídy, díky čemuž lze navrhnout vhodné strategie práce se třídou.

Hrabal (2002) staví na třech aspektech pozice žáka. Jedná se o pozice dle kompetence jedince (školní zdatnost a výkonost), pozice dle vlivu a pozice dle oblíbenosti. Kompetence jsou hlavním ukazatelem neformální pozice v prvních třídách a jsou znázorněny nejčastěji známkami. Kompetence hrají hlavní roli i při vymezení formální struktury třídy, tedy když

má být struktura vymezena institucionálně. Ve vyšších třídách již známky nebývají tak zmiňované, klade se větší důraz na všeobecný přehled. Pozice vytvořené podle vlivu znázorňují to, jakou měrou žák ovlivňuje činnosti a vztahy ve třídě. K zjištění takovéto pozice se může využít pozorování nebo sociometrické měření. Vliv žáka na třídu výrazně ovlivňují výše zmíněné kompetence, moc a osobnostní dispozice. Pozice žáka podle vlivu na třídu je úzce spojena s jeho rolí, zobrazuje strukturu moci ve skupině a provázanosti interpersonálních vztahů. Poslední skupinou, kterou autor rozlišuje, je pozice dle oblíbenosti nebo taky akceptace. Pozice dle oblíbenosti je utvořena na základě pozitivních či negativních emocí vztažených k onomu žákovi. Oblíbenost se stejně jako vliv zjišťuje pomocí pozorování a sociometrických metod. Na základě výše zmíněných pozic rozlišuje Hrabal (2002) žáky neoblíbené, nevlivné a s nízkou úspěšností; izolované žáky; žáky ve vedoucí pozici; vlivné ale méně oblíbené žáky; oblíbené žáky s menším vlivem a žáky s nevýraznou pozicí.

Braun et al. (2014) zase uvádí, že pozice ve třídě jsou utvořeny na základě oblíbenosti a moci, kterou propojují i s vlivem ve třídě. Autoři modifikují Schindlerův model hierarchických pozic:

- Jedná se o **pozici alfa**, což je člen skupiny, který ji nejvíce ovlivňuje. Jedná se o vůdce stanoveného neformálně, jelikož se ostatním líbí pro své vůdčí chování a osobnost. Ve třídách se obvykle vyskytují až 2-3 žáci zastávající tuto pozici a mohou k sobě zaujímat antipatie i sympatie. Ideální je, aby k sobě alfy zaujímal neutrální vztah, aby nevznikaly příliš silné koalice. Pozice alfa můžeme zjistit podle diagnostických nástrojů a pro učitele či školního psychologa je dobré je znát.
- **Pozice beta** je žák, který je tolerován pro svou chytrost, ale jeho sociální vliv je slabý. Žáků na pozici beta ve třídě moc není, obvykle se jedná o jednoho až dva žáky. Je poměrně obtížné je odhalit v diagnostice, ale lze je vypořádat např. tím, na koho se učitel dívá, když položí otázku a čeká na odpověď, nebo od koho ostatní opisují domácí úkoly.
- Další **pozicí je gama**, kterou zastává většina třídy. Jedná se o pasivní a přizpůsobivé členy, kteří by chtěli být alfou, žárlí na ni a nekriticky ji obdivují. To, že touží po alfovství, způsobuje u gamy pocity odloučení až ostrakismu.
- **Pozice omega** je tvořena žáky, kteří nemají pocit sounáležitosti se skupinou, neidentifikují se s ní a vydělují se. Tito žáci setrvávají na okrajích třídy a jejího dění, jsou poznamenáni strachem ze zbytku třídy. Při zásahu do třídy je nutné si uvědomit

fakt, zdali pozice omega žáku vyhovuje či nikoliv. Pokud mu vyhovuje, není vhodné do struktury zasahovat.

- Autor k tomuto vymezení přiděluje i **pozici P**, což je protivník neboli člen nepřátelské skupiny.

3.2.5 Diagnostika ve školní třídě

Žák ve školním prostředí není izolovaným jedincem, je součástí třídního kolektivu. Proto je důležité se nezabývat jen individuální diagnostikou žáků, ale také diagnostikou celé třídy. Díky diagnostice školní třídy můžeme pochopit dynamiku a strukturu kolektivu, vztahy ve třídě, pocity dětí aj. Často se hovoří o třech typech diagnostiky – diagnostika vztahů ve třídě, diagnostika třídního klimatu a diagnostika klimatu školy. My se v následujících řádcích zaměříme na diagnostiku vztahů a klimatu třídy. Úkolem této diagnostiky je odhalit, jestli se ve třídě nevyskytuje patologie. Pokud by se v ní patologické jevy vyskytovaly, je nezbytné okamžité zahájení intervenčních kroků. Ovšem je důležité uvést, že diagnostiku třídy je vhodné realizovat i na preventivní bázi (Braun, 2014). Diagnostiku školní třídy může provádět preventivně a dlouhodobě školní psycholog za využití klinických, dotazníkových a interaktivních metod. Díky kombinaci těchto metod může pochopit a znázornit síť vztahů ve třídě (Braun et al., 2014).

Nástroje pro diagnostiku vztahů ve školní třídě

Základem spokojenosti a pozitivního sociálního vývoje jednotlivců ve třídě jsou dobré vztahy mezi žáky. Diagnostikování by se mělo realizovat v poklidné době, kdy nejsou ve třídě na obzoru žádné konflikty. Většinou se doporučuje období v prvním čtvrtletí, nejčastěji listopad. Pro validitu zjištěných údajů je vhodné, aby bylo přítomno co nejvíce žáků třídy (minimálně však 80 %). Diagnostika vztahů ve školní třídě je však velmi eticky náročná, jelikož je potřebné zmiňovat jména žáků, tudíž ji nelze realizovat anonymně. Výsledky by mělo být možné archivovat po celou školní docházku třídy. Pro diagnostiku ve školní třídě se mohou využívat klinické i testové metody. Nejčastěji je používána sociometrie, ankety a dotazníky (Braun et al., 2014).

- **Sociometrie** – metoda zaměřená na diagnostiku vztahů v určité skupině. Zabývá se pojmy, jako je přitažlivost, odpudivost či indiference mezi členy skupiny. Díky sociometrii můžeme odhalit neformální strukturu a vnímání členů skupiny. Sociometrie bývá často součástí širších diagnostických metod (Braun et al., 2014).

Její výsledky se zaznamenávají v podobě sociometrické matice nebo sociogramu. Sociogram slouží ke grafickému znázornění pozicí členů a vzájemných vztahů (Braun, 2014).

- **SORAD** – sociometrický ratingový dotazník, jehož autorem je Hrabal. U nás se jedná o první standardizovanou metodu pro pozorování vztahů ve třídách. Podle Brauna (2014) vychází ze sociometrie a obsahuje určité znaky – všichni žáci třídy se vzájemně hodnotí na pětibodové škále, hodnocení je nutné zdůvodnit, součástí příručky jsou normy a dotazník se soustředí zejména na osobnost žáků. Cílem SORADU je odhalit sociální a psychologické aspekty osobnosti, které se podílejí na vztazích v třídním kolektivu. Tyto aspekty jsou určeny vlivem, sympatiemi/antipatiemi, oblíbeností a rysy projevujícími se ve skupinové interakci. Tuto metodu můžeme užívat ve skupinové administraci a to od 6. třídy ZŠ až po maturitní ročníky (Braun et al., 2014).
- **B-3** – tento dotazník vytvořil Richard Braun pro třídní kolektivy (4. třída až maturanti), ale i jiné dětské skupiny. Díky výsledkům tohoto dotazníku můžeme odhalit hierarchii třídy, oblibu-neoblibu žáků, atraktivitu-neatraktivitu žáků a hodnocení kvality třídy z pohledu jejich jednotlivých členů (Braun et al., 2014).
- **B-4** – jedná se o lehčí verzi dotazníku B-3, která je určena pro mladší žáky (2.-3. třída). Žáci uvádí své preference a hodnotí vztahy ve třídě z hlediska kvality (Braun et al., 2014). O tomto dotazníku pojednáváme blíže ve výzkumné části diplomové práce.
- **D-1** – tento test vytvořil Doležal pro třídy s narušenými vztahy. Ovšem vývoj tohoto semiprojektivního testu byl pozastaven (Braun et al., 2014).
- Další metodou pro diagnostiku vztahů je **Třídní kompas**, který vyšel v roce 2011 (Braun et al., 2014).

U posledních čtyř metod je podle Brauna (2014) nutné, aby je administrovali osoby s příslušným vzděláním. V opačném případě by se mohlo stát, že by diagnostika nepomohla zlepšení vztahů, ale naopak by je zhoršila.

Nástroje pro diagnostiku klimatu školní třídy

Klima školní třídy je poměrně diskutované téma, jelikož odborníci nenachází shodu v oblasti jeho definice. Průcha (2003, str. 100) definuje třídní klima jako: „*Sociálně psychologickou proměnnou, představující dlouhodobější sociálněemocionální naladění, zobrazené postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě*“

(včetně pedagogického působení učitelů).“. Mareš (1998, in Braun, 2014) uvádí, že tvůrcem třídního klimatu je celá třída, jednotliví žáci, podskupiny žáků, ale i učitelé, kteří v dané třídě učí. Je nezbytné si pamatovat, že třídní klima není jakýsi nahodile vzniklý jev, třídní klima se utváří dlouhodobě. Klima lze zjišťovat kvalitativním i kvantitativním přístupem, také lze použít smíšené metody. Petlák (2006, in Braun et al., 2014) popisuje kromě pozorování a rozhovoru několik možností diagnostiky klimatu ve třídě. Pojednává např. o žákovských pracích, jako jsou slohové práce, obrázky, fotografie. Dále mluví o kresbách, které jsou významné zejména u malých dětí. Také pojednává o metodě terč od R. Seebauerové, která se využívá pro odhalení a analýzu sociálního prostoru školy a třídy a kterou mohou vyplňovat i rodiče. Dále existuje mnoho dotazníků, které se na diagnostiku klimatu používají. Dokonce některé dotazníky zohledňují vliv sociálního prostředí a pedagogův vliv.

- **KLIT** – tato metoda se snaží o zachycení tří složek třídního klimatu. Jedná se o suportivní klima, které je zjišťováno pomocí vztahů mezi žáky, vztahů ke třídě a mírou koheze a kooperace. Dále zachycuje motivaci k špatnému školnímu výkonu, kde má žák popsat svůj zájem/nezájem o studium, tíhnutí k vynikání nebo vyhýbání se neúspěchu a sklon k méněcennosti. Poslední složkou, kterou žáci popisují, je sebeprosazení, které zahrnuje individualizaci, účinné jednání, spoléhání sám na sebe a další (Braun et al., 2014).
- **Naše třída, MCI neboli My Class Inventory** – tento dotazník má 25 otázek a zaměřuje se na pět aspektů třídního klimatu – soutěživost ve třídě, spokojenost ve třídě, obtížnost učiva, třenicí a soudržnost třídy. Zjišťují se dva druhy klimatu, aktuální, jaké ve třídě je a preferované, jaké by si žáci přáli (Braun et al., 2014). Tento dotazník se používá od 3. do 6. třídy (Braun, 2014).
- **Dotazník sociálního klimatu školní třídy, CES** – dotazník je tvořen 23 otázkami, které jsou u české populace rozděleny do 6 dimenzí – orientace žáka na úkoly, vztahy ve třídě, učitelova podpora žáků, klid ve třídě, zájem o průběh vyučování a jasnost pravidel. Taktéž zde nalezneme dvě verze, aktuální a preferovanou. Dotazník lze užít od druhého stupně a zaměřuje se i na učitele (Braun et al., 2014). Braun (2014) podotýká, že dotazník lze užít až od 8.-9. třídy.
- **Klima školní třídy** – tento dotazník obsahuje 7 povinných částí (např. spolupráce mezi žáky, preference soutěžení, dobré vztahy mezi žáky, ...) a 4 volitelné části (vlastní iniciativa žáků, snaha zalíbit se, aj.) (Braun et al., 2014).

VÝZKUMNÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍL A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Pro vymezení našeho **výzkumného problému** vycházíme z výše uvedené teorie, která nám poskytla teoretický nástin problematiky nadaných dětí a jejich školních tříd. Hrabal (2002) klade důraz na důležitost školní třídy a spolužáků pro sociální vývoj jedince. Školní třída má také vliv na samotnou spokojenost žáka v období školní docházky. Podle Macka & Tyrlíka (2010, in Macek, 2020) se školní třída stává takovou skupinou, která nejenže formuje vývoj jedince, ale také se podílí na přijetí jeho hodnot a zájmů. Pro jedince je tedy velmi důležité do třídy patřit a zastávat v ní určité místo. A právě proto jsme se rozhodli zabývat nadaným žákem v rámci jeho školní třídy, zejména jeho spokojeností a postavením.

Spokojenost nadaného žáka v jeho školní třídě může ovlivnit řada činitelů. Může se jednat o samotný vzdělávací systém, vyučování, učitele, vrstevnické vztahy, ale i emoční a sociální potřeby (Helus, 2004; Macek, 2020; Ziegler et al., 2018). Právě těmito aspekty se v jedné z částí výzkumného problému zabýváme. Druhou oblastí našeho zájmu je sociální postavení nadaného žáka v jeho školní třídě, které může mít také vliv na životní spokojenost nadaného žáka. Macek (2020) při svém výzkumu, který mapoval vnímání školního světa nadanými dětmi, zjistil, že se vzrůstajícím věkem mívají nadaní žáci čím dál tím větší přání patřit do kolektivu a snaží se o integraci. Rozhodli jsme se tedy pro prozkoumání i této problematiky. Je pravdivé tvrzení Fořtíka & Fořtíkové (2007), že existují pouze dvě skupiny nadaných dětí, a to oblíbení a neoblíbení? Neexistuje něco mezi tím? A co teprve údaje, které vychází z výzkumu Osmanović & Ceylani (2018), tedy to, že většina nadaných dětí je neoblíbených? I když není v našich silách dostatečně probádat všechny výše zmíněné otázky, pokusíme se o nástin tohoto praktického problému s možností návaznosti dalšího zkoumání.

V našem výzkumu do této problematiky vstupuje důležitá proměnná a tou jsou různé systémy vzdělávání. Systém vzdělávání se ve své práci snažili neopomenout i Ziegler et al. (2018), kteří zdůraznili, že je mezi dětmi značná individualita ve vyhovování určitého vzdělávacího systému. V rámci vzdělávání nadaných žáků se setkáváme jednak se segregovaným systémem, kde se nadaní žáci vzdělávají ve speciálních třídách pro nadané

nebo třídách s rozšířenou výukou, a také s integrovaným systémem, kde je dítě začleněno do běžného vzdělávacího proudu s ostatním „nenadanými“ dětmi (Hříbková, 2009). Z důvodu ovlivnění našeho výzkumu právě systémem vzdělávání respondentů, a také z důvodu současného tlaku na integrativní proud, jsme se rozhodli brát v potaz i tento aspekt. V rámci našeho výzkumu se tedy zaměříme i na porovnání spokojenosti a sociálního postavení nadaných dětí v těchto dvou typech vzdělávacích systémů – segregovaném a integrovaném.

Pro tento plán výzkumu jsme vybrali cílovou skupinu nadaných dětí mladšího školního věku, pro které je škola, potažmo třída, významná socializační a referenční skupina. Spokojenost a postavení dětí v mladším školním věku může být ovlivněno nejen spolužáky, ale také učitelem, který je pro děti v této věkové skupině přirozenou a přijímající autoritou (Braun et al., 2014; Hříbková, 2009). Do našeho výzkumu jsme se tedy rozhodli zahrnout jak nadaného žáka a jeho školní třídu, tak učitele a rodiče. Důvodem této triangulace dat je snaha o co nejhlubší a nejširší pochopení problematiky.

Ná základě vymezení výzkumného problému jsme si stanovili konkrétní **výzkumné cíle**:

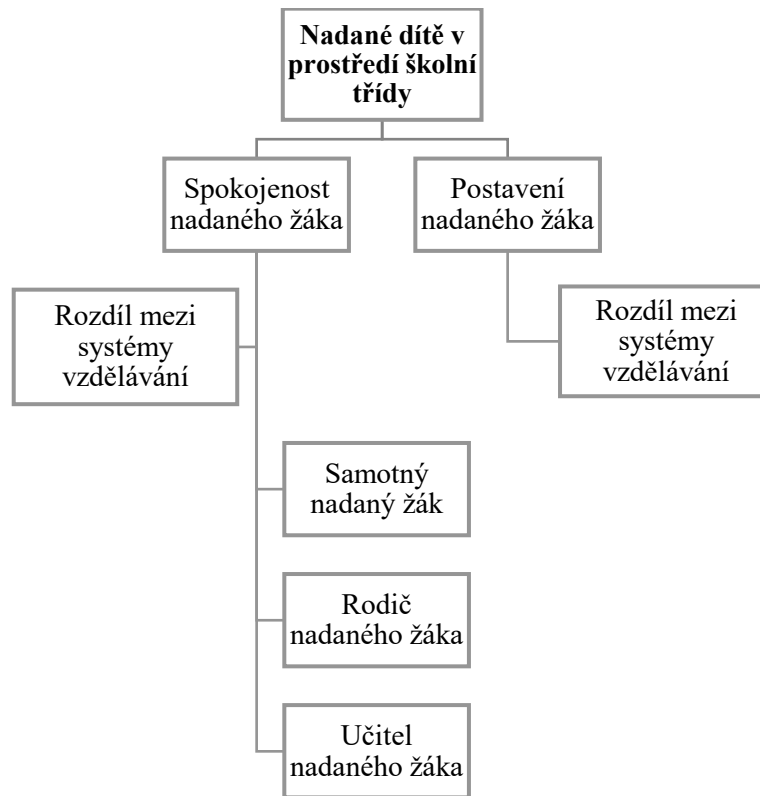
- Prozkoumat spokojenost nadaných dětí v jejich školních třídách.
- Prozkoumat sociální postavení nadaných dětí v jejich školních třídách.
- Prozkoumat pohledy dalších aktérů (rodičů a učitelů) na problematiku spokojenosti a sociálního postavení nadaných dětí v našem výzkumu.
- Porovnat spokojenost a sociální postavení nadaných dětí v běžných třídách a ve třídách s rozšířenou výukou.

Záměr našeho výzkumu byl však zkomplikován epidemiologickou situací, kdy došlo z nařízení vlády k zavření základních škol a my jsme byli nuceni výzkum uzpůsobit možným podmínkám (převedení výzkumu do online prostředí).

Na základě stanoveného výzkumného problému a jednotlivých cílů výzkumu jsme si formulovali následující **výzkumné otázky** (dále „VO“):

- **VO1:** Jaká je spokojenost nadaného žáka v jeho školní třídě?
 - **VO1a:** Jak vnímá spokojenost nadaného žáka ve školní třídě jeho rodič?
 - **VO1b:** Jak vnímá spokojenost nadaného žáka ve školní třídě jeho třídní učitel?
- **VO2:** Jaké postavení má nadaný žák ve své školní třídě?

- **VO3:** Jaký je rozdíl mezi spokojeností nadaného žáka v běžné školní třídě a ve třídě s rozšířenou výukou?
- **VO4:** Jaký je rozdíl mezi postavením nadaného žáka v běžné školní třídě a ve třídě s rozšířenou výukou?



Obrázek 5 Grafické znázornění výzkumného problému

5 METODOLOGICKÝ RÁMEC VÝZKUMU

V případě tohoto výzkumu se jedná o **kvalitativně zaměřený výzkumný projekt**, který Creswell (1998, in Hendl, 2016, str. 48) definuje jako: „*proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociální nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“ Ve výše zmíněné definici je obsaženo hned několik důvodů zvolení tohoto typu výzkumu. První z nich je to, že se snažíme porozumět problému nadaných dětí v jejich školních třídách, což nese značný sociální a lidský aspekt. Dalším důvodem je snaha o získání hlubokých a komplexních výkladů dané problematiky, kdy jsme se pokusili zaměřit na méně případů s důrazem na jejich detailní prozkoumání. Také při výběru typu projektu hrál roli celkový počet oficiálně identifikovaných nadaných dětí v ČR na základních školách. Podle České školní inspekce (2020) je základních školách pouze 0,1 % mimořádně nadaných žáků, což je o dost nižší počet, než předpokládá odborná literatura. Nadaných dětí by ve školách mělo být 10-15 % a mimořádně nadaných až 2 % (MŠMT, 2014). Česká školní inspekce uvádí, že se jedná o dlouhodobě stabilní počet. Důvodem nízkého počtu nadaných a mimořádně nadaných žáků ve školách je právě to, že se školám dlouhodobě nedaří jejich identifikace. To, že nadaní často nejsou ani identifikováni, je i častým kamenem úrazu při nastavování vhodné podpory pro tyto děti (Česká školní inspekce, 2019).

Strauss & Corbinová (1999) rozumí kvalitativní studii výzkum, ve kterém se pro stanovení výsledků nevyužívá kvantifikace či jiných statistických postupů. Taktéž uvádí, že některá data mohou být kvantifikována, ovšem jejich samotná analýza musí mít kvalitativní povahu. I těchto zásad jsme se při realizaci výzkumu drželi, jejich samotné uplatnění si přiblížíme v následujících kapitolách.

Jako konkrétní typ kvalitativního výzkumu jsme zvolili **vícečetnou neboli mnohonásobnou případovou studii**. Vícečetná případová studie umožňuje realizaci výzkumu v rámci více případů, v našem výzkumu se jedná o čtyři případy – nadané děti. Pro mnohonásobné případové studie je charakteristická postupná volba případů, které se navzájem obhacují, doplňují a rozšiřují nebo jsou naopak v protikladu (Švaříček & Šedřová,

2014). V našem výzkumu jsme využili obou možností vícečetné případové studie. Dvě případové studie spadají do kategorie oficiálně diagnostikovaných nadaných dětí v běžných ZŠ. Další dvě případové studie znázorňují kategorii oficiálně diagnostikovaných nadaných dětí ve třídách s rozšířenou výukou, kde se vyskytují pouze nadané děti. V rámci výzkumných cílů se snažíme o propojení zkušeností těchto dvou skupin, ale i srovnání rozdílů mezi skupinami v rámci námi zkoumané problematiky.

5.1 Metody získávání dat

Pro náš výzkum jsme využili principu **triangulace**. Triangulací se chápá určitá kombinace různých výzkumných metod, různých badatelů a různých výzkumných skupin nebo respondentů za časově a místně odlišných okolností, a také kombinace různých teoretických pohledů vztahujících se ke zkoumanému fenoménu. Takováto triangulace pak významně napomáhá k vyšší validitě kvalitativní studie (Hendl, 2016). V rámci našeho výzkumu jsme využili triangulaci z hlediska zdrojů informací, kdy hlavním zdrojem jsou nadané děti, jejichž názory jsme doplnili o pohledy rodičů, učitelů a v některých případech i o názory spolužáků. Jedná se tedy o explicitní triangulaci, jelikož jsme předem naplánovali rozhovory v samostatném termínu s jednotlivými zástupci skupin vztahujících se k respondentovi (Hendl, 2016). Také jsme se pokusili o částečnou triangulaci výzkumných metod, kdy hlavním výzkumným nástrojem byl polostrukturovaný rozhovor, který byl doplněn o dotazník B-4 a projektivní techniky. Triangulace metod je patrná pouze u některých respondentů. Použití dotazníku B-4 a projektivních technik nám znemožnil právě převod výzkumu do online prostředí.

Jak již bylo uvedeno výše, základní metodou tvorby dat byl **rozhovor**, který jsme využili v rámci všech případů. Rozhovor neboli interview můžeme označit jako dotazování jednoho badatele na jednoho respondenta pomocí otevřených otázek. Otevřené otázky umožňují hlubší porozumění pohledu respondenta na danou problematiku (Švaříček & Šedřová, 2014). Ovšem s ohledem na naši cílovou věkovou skupinu (oficiálně identifikované nadané děti 3. - 5. tříd ZŠ) nešlo o otevřené dotazování použít vždy. Konkrétním typem rozhovoru bylo polostrukturované interview, kdy jsme si předem připravili otázky, které jsme pokládali tak, abychom flexibilně reagovali na výklady a potřeby respondentů. Semistrukturovaný rozhovor je charakteristický náročnou přípravou určitých témat či otázek, které můžeme dle potřeby přeskakovat, některým se věnovat více či jiným méně

a upravovat je podle vhodnosti v interview k maximální vytiženosti rozhovoru (Mioviský, 2006).

Ve dvou případech byl použit **dotazník B-4**, který byl doplněn otázkou z dotazníku B-3 týkající se sebevnímání žáka. Námi použitý dotazník obsahuje pět otázek. První a druhá otázka je zaměřena na oblibu/neoblibu spolužáků či spolužaček, kdy má žák možnost zaznamenat tři jména. Třetí otázka spočívá v doplňování jmen k vypsáním pozitivním i negativním vlastnostem. Čtvrtá otázka se týká toho, jak žák hodnotí svou třídu, má zde na určitá tvrzení odpovídat z možností ano-ne. Poslední námi přidaná otázka je zaměřena na sebehodnocení žáka, kdy žák zvolí jednu z pěti nabízených možností. Konkrétní znění naleznete v příloze č. 3. Současným problémem dotazníku B-4 je to, že jeho příručka je v aktuální době těžko dostupná, proto můžeme nalézt jen omezené množství informací. Dotazník B-4 byl v roce 1998 vyvinut PhDr. Richardem Braunem a slouží k mapování vztahů a spokojenost dětí ve školní třídě. Oba výše zmíněné dotazníky vychází z australských a amerických dotazníků a využívají se mimo naši zemi v Německu a Polsku. B-4 je určen pro děti 2-3. tříd, B-3 je obtížnější a používá se od 4. tříd až po maturanty. Administrace dotazníku B-4 vyžaduje před testovou přípravu, jelikož jsou zde uvedeny vlastnosti, ke kterým mají děti psát jména spolužáků, je tedy nutné vlastnosti s dětmi předem projít a vysvětlit je. Z tohoto důvodu také nelze dotazník sbírat anonymně. Dotazník B-4 je možno vyhodnotit jak kvalitativně, tak kvantitativně, my se v našem šetření držíme kvalitativního vyhodnocování pro dodržení typu výzkumného projektu (Braun, nedat.; Hrouzek & kol., 2012). Pro validitu výsledků je nezbytné, aby bylo ve třídě v době vyplňování dotazníku přítomno 80 % žáků z důvodu možného zkreslení postavení nepřítomných žáků (Braun, 1998).

Taktéž jsme v jednom případě použili asociativní projektivní techniku **strom s postavami**. Tuto techniku jsme, stejně jako dotazník B-4, chtěli aplikovat na všechny případy, ale nutnost přejít na distanční formu výzkumu a nemožnost osobního kontaktu s respondentem nám naše plány zmařila. I přesto ji u jednoho případu uvádíme, jelikož nám poskytuje informace o tom, jaké postavení nadaný žák ve třídě má a jaké by ideálně chtěl mít. Výhodou této metody je její široké použití a možnost odhalení reálného a ideálního sebepojetí žáka (Friedlová, Jurová, Lindovská, Macková, & Urbancová, 2012). V rámci užití této metody jsme žáka požádali o zakreslení panáčka, kterým je on mezi spolužáky, po jeho zakreslení jsme ho opět požádali o zakreslení panáčka, kterým by chtěl být.

5.2 Průběh získávání dat

Časový harmonogram výzkumu byl poněkud složitější z důvodu již zmíněné epidemiologické situace a uzavření škol na jaře 2020 a následně i v dalším školním roce 2020/2021. Data jsme nakonec získávali v období září – prosince 2020.

V rámci výzkumu bylo osloveno 15 základních škol, kterým jsme pomocí emailové komunikace zaslali záměr výzkumu a požádali o spolupráci. Z těchto 15 oslovených škol se pět škol specializuje na vzdělávání nadaných dětí – jednalo se zejména o třídy se speciálním programem pro nadané a třídy s rozšířenou výukou. Zbýlých 10 škol patří k běžným základním školám. Školy byly osloveny na základě doporučení, o které jsme požádali rodiče na facebookové skupině „Nadané děti“. Z důvodu nízké návratnosti a reakce na náš email byla většina škol oslovena 2x. Z celkového počtu 15 škol jsme obdrželi reakci od šesti škol, z toho 3 spolupráci odmítly z důvodu nesplnění kritérií našeho výzkumu a 3 spolupráci přislíbily. Následně však proběhala spolupráce pouze s dvěma školami – jedna běžná základní škola a jedna základní škola s třídami s rozšířenou výukou. Díky oslovení škol se nám tedy podařilo tvořit data u dvou respondentů. V prvním případě jsme administrovali dotazník B-4 ve školní třídě, následně provedli rozhovor a projektivní techniku s vytipovaným respondentem a rozhovor s jeho třídní učitelkou. Škola nám poskytla kontakt na zákonného zástupce (s jeho svolením) a my jej sami kontaktovali a realizovali již online rozhovor. V dalším případě jsme spolupracovali se školní psycholožkou, která nám dotazník B-4 v třídě administrovala a následně zaslala i s kontakty na rodiče žáka a třídní učitelku, s kterými jsme se individuálně domluvili. Z důvodu uzavření škol jsme se museli odchýlit od získávání dat přes školu a přešli jsme na tvorbu dat pomocí metody sněhové koule a na přímé oslovení rodičů nadaných dětí na facebookové skupině „Nadané děti“. Výzkumný projekt jsme převedli do online prostředí, kdy jednotlivé rozhovory probíhaly přes platformu Skype či pomocí telefonního kontaktu. Rozhovory byly se svolením respondentů nahrávány a následně přepsány pomocí doslovné transkripce.

Délka rozhovorů byla různorodá, a to zejména z důvodů tří účastníků se subjektů v jednom případě – dítě, rodič, učitel. V každém případě jsme začínali s rozhovorem s dítětem, tyto rozhovory trvaly cca 30 minut, následně jsme realizovali rozhovor s rodiči (cca 45 minut) a po další domluvě i s třídním učitelem/učitelkou (cca 40 minut).

5.3 Výzkumný soubor

Vzhledem k faktu, že se celá diplomová práce zabývá nadanými dětmi v jejich školních třídách, byli právě tito nadaní žáci zvoleni jako cílová skupina výzkumné práce. Ovšem pro komplexní zkoumání zvolené problematiky bylo nezbytné výzkumný soubor doplnit i o pohled rodičů a učitelů. K zařazení do našeho výzkumného souboru jsme si stanovili **dvě kritéria výběru**, díky kterým jsme chtěli zajistit reprezentativnost cílové skupiny výzkumného souboru. Jelikož se předpokládá, že většina nadaných dětí není oficiálně identifikovaných (Česká školní inspekce, 2020), stanovili jsme kritérium požadující oficiální identifikace pedagogicko-psychologickou poradnou. Taktéž bylo potřeba nadané děti ohraničit podle toho, jakou třídu navštěvují, proto jsme stanovili druhé kritérium – nadané dítě, které navštěvuje 3. - 5. třídu běžné základní školy nebo školu, která se specializuje na nadané děti, popř. třídu s rozšířenou výukou.

Náš **výzkumný soubor** tvoří 4 případové studie, zastoupeny čtyřmi oficiálně pedagogicko-psychologickou poradnou identifikovanými nadanými dětmi, jejich rodiči a učiteli. Cílová skupina výzkumného souboru je tvořena jednou dívkou a třemi chlapci ve věku 9 až 11 let. Náš výzkumný soubor je zastoupen respondenty, kteří reprezentují ve shodném počtu dva druhy vzdělávacího programu – běžné třídy ZŠ a třídy s rozšířenou výukou skupiny předmětů. Respondenti zastupující běžnou třídu navštěvují každý jinou školu, avšak respondenti zastupující „rozšířenou třídu“ jsou z téže školy, ale jiného ročníku. Z důvodu zachování anonymity označujeme členy cílové skupiny jednotně jako respondent. V tabulce č. 1 uvádíme jednotlivé respondenty cílové skupiny, jejich ročník a typ vzdělávacího programu.

Tabulka 1 Zastoupení oficiálně identifikovaných nadaných dětí ve výzkumném souboru

Případová studie	Respondent	Třída	Systém vzdělávání
PS1	Dítě = R1	3.	Běžná základní škola
PS2	Dítě = R2	5.	Třída s rozšířenou výukou
PS3	Dítě = R3	3.	Běžná základní škola
PS4	Dítě = R4	4.	Třída s rozšířenou výukou

Předem nebylo určeno, kolik respondentů bude do výzkumného souboru vybráno. Pro **výběr respondentů** jsme zvolili postupné oslovování respondentů pomocí záměrného

výběru a metody sněhové koule. V rámci záměrného výběru jsme oslovili školy, které nám doporučily a poskytly kontakt na respondenty, kteří splňovali naše kritéria – takto jsme získali dva respondenty, dva rodiče a dva učitele. Také jsme tímto způsobem získali dotazníky vyplněné školní třídou. V rámci přímého oslovování rodičů přes sociální sítě jsme sdělili nejdříve kritéria a následně čekali na reakci. Přímým oslovením rodičů přes sociální sítě jsme získali 1 respondenta a jeho jednoho rodiče. Pomocí metody sněhové koule jsme získali 1 respondenta, jeho jednoho rodiče a učitele.

Jak již bylo uvedeno výše, našeho výzkumu se mimo samotné nadané žáky zúčastnili i jejich rodiče a učitelé. Celkem se jedná o 4 rodiče a 3 učitele. U dvou případů máme k dispozici také vyplněné dotazníky B-4 v rámci školních tříd. Celkový soubor zastoupení účastníků výzkumu naleznete v tabulce č. 2.

Tabulka 2 Zastoupení účastníků v rámci případových studií

Případová studie	Nadaný žák	Rodič	Učitel	Školní třída
PS1	Účast	Účast	Účast	Účast
PS2	Účast	Účast	Účast	Neúčast
PS3	Účast	Účast	Neúčast	Neúčast
PS4	Účast	Účast	Účast	Účast

5.4 Metody zpracování a analýzy dat

Pro analýzu dat získaných z rozhovorů jsme využili postupů **metody zakotvené teorie**. Dle Strausse & Corbinová (1999) se jedná o teorii, která je induktivně odvozena z jevu, který zkoumá a reprezentuje. To znamená, že naše data prošla systematickým a postupným shromažďováním a analýzou údajů. Dle principů zakotvené teorie bychom měli určit pouze zkoumanou oblast a následně nechat vynořovat jednotlivá témata.

Prvním krokem analýzy získaných dat bylo vyznačení významných frází, slov či pasáží v rozhovoru. Tento postup jsme prováděli pomocí zvýraznění významných pasáží na vytištěných rozhovorech, následně jsme zvýrazněným pasážím přiřadili vystihující názvy. Tato fáze analýzy dle zakotvené teorie se označuje jako otevřené kódování a jejím cílem je konceptualizovat data (Řiháček, Čermák, & Hytych, 2013). Příklad otevřeného kódování z rozhovoru s rodičem respondentem R1 uvádíme v následující tabulce. V levé části

tabulky můžete vidět pasáž z rozhovoru, ve které máme vlnovkou podtržené pro nás významné pasáže. V pravé části tabulky jsou názvy, které jsme pasážím přiřadili.

Tabulka 3 Ukázka otevřeného kódování

<p>Jak říkám R1 má takovou povahu, že je spokojený, že je s děckama, že si hrají. A sešla se taková třída, že on je spokojený, a to je taky důvod, proč, i když máme nějaké výhrady, jsme neřešili nějaký přeskočení ročníků, nebo proč neřešíme přesun do jiné třídy, kde je paní učitelka, která se specializuje na nadané děti. Takže si myslím, že ta spokojenost dítěte se odráží i od učitelek. A je fakt, že R1 teď vzpomíná na paní učitelku, která je učila v první, druhé třídě. Řekla bych, že aby byl R1 plnohodnotně spokojený, tak by ta výuka musela probíhat, tak že by ostával těžší věci a pracoval přitom s ostatními a ne sám. Určitě bych řekla že v té výuce chybí kooperativní činnost a je tam hodně soutěžení.</p>	Spokojenost se spolužáky
	Setrvávání v běžné škole kvůli spokojenosti se spolužáky
	Spokojenost dítěte je ovlivněna učitelem
	Nespokojenost s výukou
	Ke spokojenosti nadaného dítěte s výukou -> těžší úkoly, skupinová práce, kooperace

Díky rozsáhlosti rozhovorů nám vzniklo velké množství těchto kódů, proto jsme je pomocí tabulek v MS Word spojovali do obecnějších konceptů, díky čemuž nám vznikla třída pojmů. Třída pojmů se vytvoří díky srovnávání jednotlivých pojmů mezi sebou a díky tomu, že se objevují pojmy spadající pod stejnou kategorii (Strauss & Corbinová, 1999). Tento postup označují autoři jako axiální kódování, které je považováno za druhý krok analýzy dat. Tabulka č. 4 znázorňuje ukázkou analýzy z rozhovoru s rodičem R1. Na pravé straně tabulky můžete vidět třídu pojmů, tedy určité vlastnosti a dimenze kategorie výuka, která se nachází na levé straně tabulky.

Tabulka 4 *Tabulka 4 Ukázka axiálního kódování*

Výuka	Vliv oblíbenosti předmětu na spokojenost
	Zasahování rodičů do výuky
	Budování pocitu, že je nej
	Výuka = nuda, nuda, nuda
	Nevyužití potenciálu nadaných v běžných školách
	Zklamání z výuky
	Vidina zajímavější výuky na gymnáziu
	Nespokojenost s nevyvoláváním
	Ke spokojenosti nadaného dítěte s výukou by prospělo: těžší úkoly, skupinová práce, kooperace

Tento způsob analýzy byl aplikován na všechny rozhovory, kdy jsme ke všem rozhovorům vytvořili tyto dva druhy tabulek v MS Word. Následně jsme mezi sebou porovnávali kategorie a pojmy vzniklé v určité skupině respondentů. Díky tomu vznikly společné kategorie pro skupinu nadaných dětí, pro skupinu rodičů i pro skupinu učitelů. Takto vzniklé kategorie uvádíme v kapitole 6.2. Posledním krokem je fáze selektivního kódování, kterou Strauss & Corbinová (1999) chápou jako centrální kategorii, která se vztahuje ke všem nalezeným kategoriím. Pro nás je centrální kategorií právě nadaný žák ve školní třídě.

Jelikož jsme v některých případech výzkumného šetření administrovali i dotazník B- 4, zmíníme se i o jeho způsobu vyhodnocení. Jeho konkrétní znění naleznete v příloze č. 3. Bohužel, jak již bylo uvedeno výše, k dotazníku B-4 není dostupný manuál, proto vycházíme z příručky pro B-3 a podpůrných informací. Příručka pro B-3 uvádí, že kvalitativní analýza dotazníku je v rukou experimentátora (Braun, 1998). Braun (nedat.) dále pojednává o možném způsobu kvalitativního vyhodnocení dotazníků B-3 a B-4, jehož principů jsme také využili. První a druhou otázku v dotazníku jsme vyhodnocovali tak, že jsme se podívali na všechny dotazníky ze třídy a zjistili počet pozitivních a negativních voleb k našemu respondentovi, to jsme následně popisně interpretovali. Další otázka udávala vlastnosti, ke kterým žáci třídy psali spolužáka, který má danou vlastnost. Taktéž jsme se podívali na všechny dotazníky a zjistili, jaké vlastnosti žáci přidělovali našemu

respondentovi. Zde jsme viděli, zda se jednalo spíše o pozitivní či negativní vlastnosti. V posledních dvou otázkách jsme se zaměřili na dotazník vyplněný respondentem a interpretovali jeho vyplnění.

Dále jsme v jednom případě využili asociativní projektivní techniku strom s postavami, kterou jsme taktéž interpretovali popisně pomocí vyjádření respondenta.

5.5 Etické aspekty výzkumu

Nejdříve byly v rámci výzkumu osloveny školy, kterým byl zaslán záměr výzkumu s žádostí o spolupráci. Škole byly také poskytnuty informace pro rodiče a informované souhlasy pro účast jejich dítěte ve výzkumu. Tento krok byl proveden zejména ve školách, kde informované souhlasy pro vyplňování dotazníků nemají zabudovány v jejich školní legislativě. Vyplňování dotazníků a samotných rozhovorů se pak účastnily pouze děti, jejichž rodiče vyjádřili souhlas. Takto jsme postupovali při spolupráci se školami a kontaktu „face to face“. Po převedení výzkumu do online prostředí jsme se obraceli na rodiče, kterým jsme sdělili záměr výzkumu a požádali je o spolupráci.

V rámci prvního kontaktu s respondenty jsme zopakovali hlavní cíle výzkumu, zdůraznili dodržení anonymity a možnosti z výzkumu odstoupit. Dodržení anonymity zajišťujeme tím, že respondentům namísto jména přidělujeme označení R1-R4 a vynecháváme veškeré údaje, které by mohly vést k jejich identifikaci. Pro kvalitu výzkumu bylo nezbytné rozhovory nahrávat, tudíž jsme jednotlivé respondenty požádali o souhlas s nahráváním a až poté záznam spustili. Jelikož většina rozhovorů probíhala přes platformu Skype, využili jsme možnost záznamu v této aplikaci. Záznam jsme uložili do externího úložiště, aby k němu byl zamezen přístup neoprávněných osob. Pro rozhovor, který probíhal osobně, či telefonním kontaktem, jsme využili mobilní aplikaci záznamník, a následně taktéž uložili do externího úložiště.

Respondentům byla také nabídnuta možnost zaslání práce po jejím dokončení, díky čemuž se mohou seznámit se samotnými výsledky výzkumu.

6 VÝSLEDKY

Pro celkové zhodnocení výsledků diplomové práce jsme zvolili jejich rozdělení do tří podkapitol. První podkapitola se zaměřuje na výsledky z pohledu jednotlivých případových studií, obeznamujeme vás s jednotlivými kategoriemi, které jsme u respondenta našli, také upozorňujeme na pohledy a názory jednotlivých subjektů v případě a seznamujeme s výsledky jednotlivých metod. V druhé podkapitole uvádíme souhrnné výsledky všech případových studií formou nalezených kategorií. V poslední podkapitole výsledků se zaměřujeme na zodpovězení výše položených výzkumných otázek.

6.1 Analýza výsledků jednotlivých případů

6.1.1 Případová studie 1

Klíčovým subjektem první případové studie je respondent 1 (dále R1). Jedná se o oficiálně identifikovaného intelektově nadaného žáka, který navštěvuje 3. třídu běžné základní školy. Tento respondent se vzdělává dle IVP, které mu bylo přiděleno před nástupem do první třídy. Oblastí jeho nadání je zejména matematicko-logické uvažování. U tohoto respondenta jsme měli možnost zkoumat nejen jeho pohled, ale i pohled rodiče, učitele a spolužáků.

- **Rozhovory**

V rámci rozhovoru s **žákem** vyplynulo několik důležitých témat, které jsme si pojmenovali jako výuka, potřeby R1 a spolužáci. V kategorii výuka R1 sice uvádí spokojenost s výukou, ale taktéž se u něj objevuje touha po obtížnějších úkolech, přání ohledně možnosti vlastního uzpůsobení výuky, ale i zklamání spojené s touhou po spravedlnosti. V rámci kategorie potřeb R1 vyplynula na povrch zejména potřeba spravedlnosti, pravdy a uznání za nadání během školní docházky. V kategorii spolužáci můžeme hovořit o spokojenosti se spolužáky, ale nespokojenosti s jedním konkrétním spolužákem.

Pohled **rodiče** zachytil taktéž několik kategorií, které se částečně překrývají s kategoriemi nalezenými v rozhovoru s R1. Jedná se o potřeby R1, výuku a spolužáky. K těmto kategoriím se dále zařadil důraz na význam učitele pro R1, jinakost R1 a volba

školy. V rámci výuky se rodič taktéž přiklání k nespokojenosti, vyjádřil ji kódy jako: výuka = nuda, nuda, nuda nebo potřeba práce ve skupince a těžších úkolů. V rámci kategorie spolužáci udával rodič spokojenost R1 se spolužáky jako hlavní důvod zůstávání v běžné třídě a celkovou společenskost a zábavné ladění R1. Význam učitele byl podpořen zejména pro důležitost přirozené autority, správného nastavení hranic a spravedlnosti pro R1. Jinakost vyplynula z otázek zaměřených na sociální postavení R1 ve třídě, pro ukázkou uvádíme příklad z rozhovoru „*takové dítě, které nejde s davem, když se řekne nějaký úkol, tak si klidně vymyslí jinou variantu a bude zpochybňovat jiné varianty...*“. Škola, do které R1 dochází, byla zvolena na základě demografického vyhovování a příslibu práce s nadaným i v rámci běžné základní školy.

Rozhovor s **učitelem** přinesl další kategorie, jako je snaha o uzpůsobení výuky R1, potřeba uznání nadání ze strany učitele a spolužáků a postavení R1 v rámci školní třídy. Potřeba uznání nadání pramení dle učitele z pocitu „já jsem někdo, já jsem ten nadaný“ a s tím souvisejícího příliš vysokého sebevědomí R1. Postavení R1 chápe učitel jako dominantní, vůdčí hlavně v rámci genderového zastoupení ve třídě. Vůdčí postavení dává učitel do souvislosti se schopností nadaného zorganizovat aktivity, s respektem ze strany spolužáků a touhou po přátelství s nadaným.

- **Dotazník B-4**

V dotazníku byly nalezeny pozitivní i negativní volby směrem k R1. Pozitivně byl R1 volen zejména od spolužáků, s kterými kamarádí a kteří touží po kamarádství s ním. Negativně byl volen zejména od opačného pohlaví. Negativní volby byly mnohdy vzájemné a převažovaly nad pozitivními. V otázkách, kdy žáci třídy přidělovali k vlastnostem své spolužáky, se R1 také objevil. Vyšší zastoupení označení získal ve vlastnosti protivný, dále byl označen jako zábavný a spolehlivý. V dotazníku R1 udává, že je ve třídě spokojen, do školy se obvykle těší, ale považuje svou třídu spíše za hádavou. Sám sebe hodnotí za člena, který se občas účastní akcí ve třídě a je o nich obvykle informován.

- **Projektivní metoda Strom s postavami**

R1 se označil za panáčka, který symbolizuje legraci a zábavu pomocí houpání se na laně. Postavy kolem označeného panáčka pojmenoval jménem svých nejlepších kamarádů ze třídy. Tohoto panáčka označil jako toho, kým je i toho kým by chtěl být. Chtěl by být, ale ještě jedním panáčkem, a to takovým, který je úplně nahoře, tento výběr zdůvodnil tvrzením: „*protože bych měl rozhled a viděl bych na všechny.*“.

6.1.2 Případová studie 2

Respondentem (dále R2) druhé případové studie je oficiálně identifikovaný nadaný žák, který navštěvuje pátou třídu. Vzdělává se ve třídě, kde jsou všechny děti nadané, jedná se o třídu s rozšířenou výukou. Do této třídy jsou děti zařazeni na základě sledování a následného doporučení pedagogicko-psychologickou poradnou. Třídu s rozšířenou výukou nadaný žák navštěvuje již od první třídy. Oblast nadání R2 je rovnoměrně rozložená napříč několika oblastmi (např. matematika, čeština, zeměpis, tělocvik). I zde máme k dispozici tři rozhovory – rozhovor se samotným dítětem, s rodičem a s třídním učitelem.

- **Rozhovory**

Z analýzy rozhovoru se samotným nadaným **žákem** jsme získali tři významné kategorie – výuka, spolužáci a postavení ve třídě. Kategorie výuka je zastoupena několika kódy – spokojenost s výukou, spokojenost s učiteli, obliba soutěžení, význam oblíbených předmětů aj. Kategorii spolužáci tvoří důraz na R2 kamarádství ve třídě, ale objevuje se i vracení se k problému s jedním spolužákem. R2 sám sebe vnímá jako baviče třídy, kterého vztahuje jak na stranu zábavy, tak i na stranu sociálního citění s ostatními, viz ukázka z rozhovoru: „asi jako hlavní bavič, ještě teda s jedním klukem a když si někdo nemá s kým povídat, tak přijde za mnou“.

Rozhovor s **rodičem** přinesl další kategorie – učitel, individuální projevy R2, výběr školy, výuka, třída a postavení ve třídě. Učitele rodič chápe jako pro dítě významnou osobu, zejména na prvním stupni, také se ale zmiňuje o náročnosti učitelské profese zejména ve skupině nadaných dětí. Kategorie individuální projevy R2 je zastoupena např. přecitlivělostí a vztahovačností. Další kategorie se vztahuje k výběru třídy, kdy rodič upozorňuje na doporučení školy ze strany PPP, upřednostnění speciální třídy nebo výhodu odborného sestavení třídy nadaných dětí. V rámci kategorie výuka se rodič domnívá, že jeho dítě je s výukou nadmíru spokojené, ale samotnou výuku ovlivňují i výše zmíněné individuální projevy R2. Rodič v rámci třídy zdůrazňuje zejména zapadnutí R2 do kolektivu nadaných dětí, změny kamarádských preferencí v průběhu věku, výbornou funkčnost třídy, migrování ve třídě, ale i problém s jedním spolužákem a s tím spojené horší odhalování šikany z důvodu vysoké sofistikovanosti nadaných dětí. Rodič se domnívá, že na postavení R2 ve třídě má vliv vzniklý problém s jedním spolužákem – postavení R2 se mění od vůdčí a aktivní role, přes stáhnutí se do sebe a nedůvěřivost až po získávání ztracené sebedůvěry zpět.

Učitel svým rozhovorem přispěl k obdobným kategoriím – výuka, spolužáci, individuální projevy R2, postavení ve třídě. V rámci výuky se učitel přiklání k vyhovování výuky R2, existenci oblíbených a neoblíbených předmětů a vlivu oblíbenosti na výkonnost v předmětu. V kategorii spolužáci se učitel taktéž vrací ke konfliktu s jedním spolužákem, ale také ke spolužákům jako významným motivačním činitelům pro R2. Do kategorie individuálních projevů R2 patří touha být lepší, strach ze selhání, sklon k podceňování, touha po uznání. V rámci sociálního postavení R2 ve třídě učitel uvádí jasné členství a nevyločenost žáka z kolektivu, ale zároveň vliv nestability emocí na postavení R2 ve třídě. Taktéž role R2 v kolektivu splňuje akčnost, dle učitele se jedná o baviče, ale i provokatéra.

6.1.3 Případová studie 3

Třetí případová studie je zastoupena respondentem R3, který navštěvuje 3. třídu běžné základní školy, i tento nadaný žák prošel oficiální identifikací nadání pedagogicko-psychologickou poradnou. Oblastí jeho nadání je matematicko-logické uvažování, avšak v tomto případě mluvíme o tzv. dvojí výjimečnosti (nadání + ADHD). Nadání žáka bylo odhaleno během první třídy a žák se díky tomu vzdělává dle IVP formou předmětové akcelerace – dochází na matematiku do o rok vyššího ročníku. V rámci této případové studie máme k dispozici rozhovor se samotným dítětem a jeho rodičem. Specifikem této případové studie je mimo dvojí výjimečnost i to, že rodič nadaného žáka byl zároveň jeho třídním učitelem v 1. a 2. třídě.

- **Rozhovory**

V rozhovoru se samotným **nadaným žákem** se objevily kategorie týkající se spolužáků, výuky i postavení v rámci třídy, narazili jsme i na specifickou, v předešlých případech se nevyskytující, kategorii a tou je vnímání své jinakosti. V rámci kategorie spolužáci R3 váhá nad spokojeností s počtem kamarádů ve třídě: „*Nemám ani čtyři, takže asi. Já mám vlastně jenom dva.*“. Nebílí se mu chování spolužáků, kdy sám uvádí, že jeho spokojenost je na 35 %, konkrétně mluví o nespokojenosti s chováním jednoho spolužáka. Kategorie spolužáci má těsný vztah s kategorií vnímání své jinakosti, jelikož nadaný žák vnímá svou odlišnost od spolužáků, touží po společných matematických zájmech, ale také je za svoji jedinečnost rád. Výuku nadaný žák vnímá jako dostačující, uvádí, že nezažívá nudu, je rád za možnost vzájemného pomáhání a matematické skupinové úkoly. Ovšem větší důraz než na školu a výuku klade na družinu, ve které je spokojený. V rámci sociálního

postavení se R3 chápe spíše jako přizpůsobivý člen: „*No já bych se popsal, samozřejmě se nepopíšu jako nějaká hlavní role, jako jsem takový prostředník.*“, taktéž nechává prostor pro vyjádření a rozhodování ostatním.

Rozhovor s **rodičem** přinesl podobné kategorie, na jaké jsme naráželi i ve výše jmenovaných případových studií – výuka, spolužáci, volba školy, potřeby R3, postavení ve třídě, obohacené o dvojí výjimečnost a postoj školy. Výuka dle rodiče není ideální, i když se přiklání k momentální větší spokojenosti svého dítěte v matematice, díky předmětové akceleraci. Ovšem i nadále rodič udává: „*No já si myslím, že to tam přežívá popravdě v matematice, on by potřeboval víc do šířky.*“. V souvislosti s výukou rodič upozorňuje na několik potřeb R3 – potřeba sociálního kontaktu, obohacení do šířky, potřeba gradovaných úkolů, nepotřebnost procvičování a další. Rodič vnímá spokojenost R3 se spolužáky, dokonce uvádí, že by se od nich nechtěl odtrhnout. Zdůrazňuje bezproblémovost R3, ale také důležitost sociální vztahů se spolužáky, zároveň i spokojenost mezi spolužáky v akcelerované třídě. V rozhovoru však vyplývá na povrch i problémový vztah s jedním spolužákem z kmenové třídy. Při volbě školy hrálo roli místo bydliště, ovšem je zde možná i vidina budoucího gymnázia. Rodič vnímá, že jeho dítě má nedominantní a přizpůsobivé postavení, ovšem zvažuje i možnost ovlivnění postavení R3 jeho třídnictvím v první a druhé třídě: „*On je taková záchranná páka, on není takový, že by se snažil být jako ten nejlepší a vychloubal se, že něco ví, spíš jako třeba doplní a nechá mluvit ostatní.*“. Dvojí výjimečnost podle rodiče způsobuje i problémy R3 – je nesamostatný a bere obtížně změny. V kategorii postoj školy rodič udává spokojenost v tom, že škola vyšla vstříc akceleraci, nicméně udává i nedostačující podporu a nutnost suplování školy.

6.1.4 Případová studie 4

Zde se jedná o respondenta 4 (R4), kterého představuje oficiálně pedagogicko-psychologickou poradnou identifikovaný nadaný žák 4. třídy s rozšířenou výukou. Do této třídy bylo vybráno více nadaných žáků na základě doporučení PPP. Odhalení nadání a jeho potvrzení proběhlo v období posledního roku ve školce za účelem předčasného nástupu do školy, který nebyl uskutečněn z důvodu sociální nezralosti. Oblast nadání je symetricky rozložená – lexikálně-kreativní nadání, ale i matematicko-logické. K tomuto případu jsme získali rozhovor se samotným dítětem, rodičem, učitelem, ale i vyplněný dotazník B-4 od školní třídy.

- **Rozhovory**

Rozhovor se samotným **nadaným dítětem** přinesl kategorie výuka, spolužáci, učitel, vnímání své jinakosti a postavení ve třídě. V rámci výuky se R4 zaměřoval zejména na jednotlivé předměty a jejich hodnocení s důrazem na preferenci hravější formy výuky. Také pozitivně hodnotil možnosti obohacení výuky prezentacemi a skupinovými i individuálními úkoly. Do hodnocení samotné výuky však zasahují i jiné proměnné – zklamání z dvojky, obliba toho, co nadanému jde nebo obava z neúspěšnosti ve skupinové práci. Kategorie spolužáci udává spokojenost R4 se svými spolužáky, kdy klade důraz na kamarádsky laděný kolektiv a táhnutí za jeden provaz. Také v rozhovoru R4 vykazuje nadhled na své chování, které ovlivňuje jeho členství v kolektivu, říká: *„A pak se odlišuju od ostatních ještě jednou zásadní charakteristikou – prostě já, všichni jsme něčím zvláštní, ale já jsem zvláštní a divný/á zároveň, prostě když něco mi řeknou a mě se to nelíbí, tak začnu se ohánět a nechci, aby na mě šahali a tak, pak někdy se docela dost vychloubám a já si neuvědomuju, že se vychloubám.“* V předešlé ukázce můžete rozpoznat i to, jak R4 vnímá svoji jinakost oproti spolužákům. U kategorie učitel udává R4 jasnou spokojenost s třídním učitelem i ostatními učiteli. V rámci kategorie postavení ve třídě jsme zaznamenali aktivitu, vůdcovské kvality i spokojenost se svým postavením.

V rozhovoru s **rodičem** jsme zaznamenali následující kategorie: volba školy, spolužáci, výuka, učitelé, škola, postavení ve třídě a individuální projevy R4. Jelikož si rodič byl vědom nadání R4 již ve školce, kladl důraz na správnou volbu ZŠ. Rodič udává jistou „srážku s českým školstvím“, kdy zjistil, že pouze jedna běžná základní škola by s dítětem pracovala dle IVP a s tím spojenou úlevu vhodného typového ladění R4 do třídy pro nadané. Rodič dále uvádí naprostou spokojenost se spolužáky, kteří jsou i dobří kamarádi. Ovšem mezi běžnými vrstevníky a R4 panuje neporozumění spojené s vyhledáváním strašících dětí. Naprostou spokojenost udává rodič i s výukou a třídním učitelem. U učitele pozitivně hodnotí znalost dětí, komunikaci směrem k rodičům a vzájemnou domluvu. Stejně pozitivně hodnotí i přístup školy. R4 dle rodiče zaujímá vůdčí postavení ve třídě, ve kterém hrají roli argumentační schopnosti, autorita, oblíbenost a následování nadaného spolužáka: *„nevím je to zvláštní, protože je v té třídě hodně individualit, ale i tak on/ona dokáže ještě z toho vyčnít nahoru“*. Rodič taktéž udává, že všechny zmíněné kategorie jsou ovlivněny individuálními projevy R4, jako je počínající puberta, prokrastinace, orientace na výkon, obranný mechanismus agrese v případě neshodných názorů, schopnost ponoření do činnosti.

Rozhovor s **učitelem** přinesl obdobné kategorie jako je výuka, spolužáci, třída, ale i vztah dítěte k učiteli, postavení ve třídě, individuální projevy dítěte. Ve výuce preferuje R4 dle učitele aktivní role – prosazování, vystupování a prezentování. R4 je členem skupinky v rámci svého genderového zastoupení, ale učitel udává i kamarádství s druhým pohlavím. Domnívá se, že R4 je spokojen mezi svými spolužáky, taktéž udává přitahování dominantních postav, což způsobuje občasné hádky. Třidu učitel vnímá jako pozitivně kohezní. Taktéž pozitivně hodnotí samotný vztah R4 a jeho osoby a stejně jako rodič vnímá ovlivňování všech výše zmíněných kategorií individuálními projevy R4 – schopnost rychlého navázání kamarádství, nízká pečlivost a píle, rozčilování při neúspěchu, otevřenost a všestrannost nadaného dítěte. Postavení R4 ve třídě hodnotí jako výrazné, R4 oplývá vůdcovskými schopnostmi, rád je středem pozornosti, ale ne všichni spolužáci R4 berou.

- **Dotazník B-4**

V dotazníku jsme našli pozitivní i negativní volby směrem k R4. Počet pozitivních voleb převažoval nad počtem negativních. Většina pozitivních voleb byla vzájemná. Pouze v jednom případě byla pozitivní volba spolužáka neopětovaná od R4. Negativní volba byla pouze jediná a ta byla mezi R4 a spolužákem/spolužačkou vzájemná. R4 byl označen shodným počtem vlastností – se všemi kamarád, zábavný a nespolehlivý. V jednom případě byl R4 označen jako protivný. Celkově R4 udává spokojenost ve své třídě, nepovažuje svou třídu za hádavou a do školy se obvykle těší. Taktéž sám sebe hodnotí jako člena, který je vždy v centru dění třídy.

6.2 Analýza společných a rozdílných výsledků v případových studiích

Analýza našeho výzkumu odhalila několik společných a rozdílných kategorií mezi jednotlivými případovými studii. Tři kategorie se vyskytly napříč všemi skupinami respondentů, jedná se o kategorie výuka, spolužáci a postavení nadaného. Dále byly nalezeny kategorie, které se nevyskytují ve všech skupinách respondentů – jedná se o individuální projevy a potřeby nadaného, vnímání jinakosti, význam učitele a volbu školy. Do ojedinělé kategorie řadíme dvojí výjimečnost, vztah učitel – žák.

- **Výuka**

Kategorie výuka je zastoupena napříč všemi kategoriemi. Ve dvou případech je uváděna spokojenost s výukou jak v případě rodiče, tak samotného žáka. O spokojenosti

s výukou mluvíme u respondentů zastupujících třídu s rozšířenou výukou. V PS1 se rodič přiklání k jednoznačné nespokojenosti s výukou a žák uvádí spokojenost s výukou, ovšem touží po větším uzpůsobení samotného výuky jeho potřebám. V případové studii 3 žák vnímá výuku jako dostačující, rodič vnímá zlepšení, nicméně ne ideální stav. Zúčastnění učitelé doufají ve spokojenost nadaného s výukou. Učitel, který zastupuje případovou studii nadaného (PS1) v běžné třídě uvádí snahu o zabezpečení individuálních potřeb nadaného tak, aby mu výuka vyhovovala.

- **Spolužáci**

Kategorie spolužáci se vyskytuje taktéž napříč všemi případovými studii a zastoupenými subjekty. Ve většině případů je dle nadaného, rodiče i učitele uváděna vysoká spokojenost se spolužáky. Ve dvou případech zastupující běžnou třídu dokonce rodič uvádí spokojenost se spolužáky jako důvod zůstávání v běžné třídě. Viz ukázka z rozhovoru s rodičem R3: „*Já si myslím, že právě to by byl jeden z problémů, kdybych ho chtěla dát na jinou školu, že on by se od nich nechtěl odpoutat.*“. V rámci jednoho případu (PS3) se setkáváme s nespokojeností s chováním spolužáků ze strany samotného nadaného žáka, jedná se o skupinu zastupující běžnou třídu. Zajímavostí, která v této kategorii vyplynula, je, že v rámci všech případových studií se vyskytl problém nadaného žáka s jedním spolužákem. Konflikt pramení ve třech případech z nespokojeností s chováním onoho spolužáka, v jednom případě (PS4) jde dle učitele o dva dominantní žáky, kteří se navzájem přitahují, ale i touží po své dominanci.

- **Postavení nadaného**

Postavení nadaného v rámci třídy se objevilo také ve všech případech. Pouze v jednom případě (PS1) se kategorie vyskytuje pouze okrajově. V třech případech se zúčastněné subjekty přiklání spíše k aktivnějším rolím. Tyto role jsou zastoupeny vůdcovskými kvalitami, organizačními schopnostmi, provokátérstvím či oblibou legrace a zábavy. R4 uvádí: „*No většinou jsem aktivní, protože děláme úkoly, který většinou vím. Já většinou, protože jsem docela vůdčí typ, takže to většinou vedu – umím to dobře zorganizovat.*“. V rámci jedné případové studie (PS3) je nadaný žák vnímán spíše pasivně, jako přizpůsobivý člen. Rodič vnímá R3 jako „*On je taková záchranná páka, on není takový, že by se snažil být jako ten nejlepší a vychloubal se, že něco ví, spíš jako třeba doplní a nechá mluvit ostatní.*“.

- **Další kategorie**

Zajímavými kategoriemi jsou **potřeby nadaného a individuální projevy nadaného**. Potřeby nadaného jsou zdůrazňovány v rámci dvou případových studií, které spadají pod běžnou třídu. Potřeby nadaného zdůrazňovali rodiče, kteří je vztahovali zejména ke školnímu životu a výuce. Do této kategorie spadá např. potřeba uznání, potřeba spravedlivého přístupu, potřeba sociálních kontaktů, obohacování ve výuce. Individuální projevy nadaného jsou zdůrazňovány taktéž pouze ve dvou případových studiích, které spadají do opačné skupiny, a to tříd s rozšířenou výukou. Individuální projevy zdůrazňovali jak učitelé, tak rodiče jako něco, co souvisí s osobnostní charakteristikou nadaného dítěte. Taktéž uvádíme několik příkladů této kategorie – orientace na výkon, obranný mechanismus agrese, nízká pečlivost, vztahovačnost, přecitlivělost, strach ze selhání. Do jisté míry se tyto dvě kategorie prolínají, nicméně potřeby se vztahují zejména k výuce a individuální projevy k osobnostním charakteristikám.

Dále jsme ve třech případových studiích odhalili kategorii **vnímání jinakosti** nadaného dítěte. Ve dvou případech (PS3, PS4) si samotní nadaní žáci uvědomují svoji odlišnost od spolužáků, ale jsou za ni rádi. V případové studii PS1 si tuto odlišnost dítěte od ostatních uvědomuje rodič.

Rodiče kladou ve třech případech důraz na **učitele** a jeho působení na samotného nadaného žáka. Rodiče v případové studii PS2 a PS4 chápou učitele jako významnou osobu, která ovlivňuje spokojenost dítěte ve škole a celkově jeho postavení ke škole a výuce. V případové studii 1 rodič zdůrazňuje význam přirozené autority učitele pro dítě, potřebu spravedlivého přístupu učitele ke všem žákům třídy a také klade důraz na dobré nastavení hranic: „*paní učitelka tak trochu testoval/a, zkoušel/a hranice, kam může, co si může dovolit, co už ne.*“.

Škola a její volba je taktéž zařazena v dalších kategoriích, a to z důvodu, že se vyskytuje pouze v jedné skupině dotazovaných. Všichni rodiče kladli důraz na výběr školy pro své dítě. Běžné základní školy byly v obou případech vybrány na základě demografických vlastností, třídy s rozšířenou výukou zase na základě doporučení PPP (pedagogicko-psychologické poradny) o zařazení nadaného dítěte do třídy.

- **Ojedinelé kategorie**

Mezi ojedinělé kategorie patří vliv **dvojí výjimečnosti** – tato kategorie se vyskytuje pouze v případové studii 3 v rozhovoru s rodičem. Takže ojedinělá kategorie, která se

vyskytuje pouze v rámci jedné případové studie, je důraz na **vztah učitel-žák**. Tato kategorie se vyskytuje v případové studii 4 a to jak ze strany žáka, tak učitele.

V následujících tabulkách č. 5-7 uvádíme pro lepší přehlednost přehled všech nalezených kategorií napříč případovými studiemi. Každá tabulka se vztahuje k jedné skupině respondentů.

Tabulka 5 Kategorie nadaný žák

PS1	PS2	PS3	PS4
Výuka	Výuka	Výuka	Výuka
Spolužáci	Spolužáci	Spolužáci	Spolužáci
	Postavení ve třídě	Postavení ve třídě	Postavení ve třídě
		Vnímání jinakosti	Vnímání jinakosti
			Učitel
Potřeby nadaného			

Tabulka 6 Kategorie učitel

PS1	PS2	PS4
Postavení ve třídě	Postavení ve třídě	Postavení ve třídě
Výuka	Výuka	Výuka
Spolužáci	Spolužáci	Spolužáci
	Individuální projevy	Individuální projevy
		Vztah s žákem
Potřeby nadaného		

Tabulka 7 Kategorie rodič

PS1	PS2	PS3	PS4
Výuka	Výuka	Výuka	Výuka
Spolužáci	Spolužáci	Spolužáci	Spolužáci

Učitel	Učitel		Učitel
	Postavení ve třídě	Postavení ve třídě	Postavení ve třídě
Škola – volba	Škola – volba	Škola – volba + postoj	Škola – volba
Potřeby nadaného		Potřeby nadaného	
	Individuální projevy		Individuální projevy
		Dvojí výjimečnost	
Vnímání jinakosti			

Pozn.: Pokračování tabulky č. 7 Kategorie rodič

6.3 Zodpovězení výzkumných otázek

- **Jaká je spokojenost nadaného žáka v jeho školní třídě?**

Spokojenost nadaného dítěte ve školní třídě můžeme rozdělit na dvě oblasti, a to spokojenost s výukou a spokojenost se spolužáky. Nadaní žáci ze tříd s rozšířenou výukou zastupující náš výzkumný soubor jsou ve výuce spokojeni. Preferovali by pouze v některých předmětech hravější formu. Žáci zastupující nadané děti z běžných tříd zaujímají k výuce rozdílný postoj – oba dva uvádí spokojenost s výukou, avšak jeden uvádí i potřebu většího uzpůsobení výuky jeho vzdělávacím a poznávacím možností. Spokojenost se spolužáky je patrná ve všech případech, na své kamarády ze třídy kladou důraz všechny nadané děti v našem výzkumném souboru. Pouze v jednom případě je patrná nespokojenost s chováním spolužáků. Zajímavý je fakt, že u všech nadaných dětí ve výzkumném souboru se objevuje problém s jedním konkrétním spolužákem.

- **Jak vnímá spokojenost nadaného žáka ve školní třídě jeho rodič?**

Rodiče taktéž vnímají spokojenost nadaného dítěte ve školní třídě ze dvou pohledů. Naprostou spokojenost se spolužáky vnímají rodiče ve všech případech. Ovšem spokojenost s výukou vnímají pouze rodiče zastupující výzkumný soubor tříd s rozšířenou výukou. Rodiče nadaných dětí z běžných tříd v našem výzkumném souboru vnímají nespokojnost svého dítěte s výukou. Oba si myslí, že by jejich dítě potřebovalo zábavnější, rozšířenější a pro nadané vhodnější vzdělávání.

- **Jak vnímá spokojenost nadaného žáka ve školní třídě jeho třídní učitel?**

Všichni učitelé zastupující náš soubor vnímají spokojenost nadaného žáka s jeho školní třídou, tedy se spolužáky. Spokojenost s výukou vnímají dva učitelé zastupující výzkumný soubor tříd s rozšířenou výukou. Tito učitelé kladou důraz spíše na individuální preference svých nadaných žáků – aktivní role, prezentace nebo vliv oblíbenosti na výkonnost v předmětu. Učitel v souboru běžných tříd pouze doufá ve vyhovování výuky nadanému a projevuje snahu o individuální přístup ve výuce.

- **Jaké postavení má nadaný žák ve své školní třídě?**

U poloviny nadaných žáků v našem výzkumném souboru se objevují vůdčí schopnosti, organizační schopnosti, ale i sklon k ovlivňování ostatních a touhu spolužáků po přátelství s nadaným žákem. Jedná se tedy o vůdčí postavení, ale to pouze ve skupince svých kamarádů ze třídy, zbytek třídy se k nadanému žáku staví spíše neutrálně či negativně. Tato zjištění vyplynula z analýzy dotazníků vyplněných školní třídou nadaného žáka. Dále se polovina nadaných žáků z výzkumu vnímá jako bavič třídy, další z nich se vnímá jako vůdce a další jako přizpůsobivý a okrajový člen. Rodiče nadaných žáků se s tímto postavením svého dítěte ve školní třídě ztotožňují. Zjistili jsme, že postavení nadaných dětí ve třídě prochází vývojem a má na ně vliv aktuální situace a vztahy třídy.

- **Jaký je rozdíl mezi spokojeností nadaného žáka v běžné školní třídě a ve třídě s rozšířenou výukou?**

Z našeho výzkumného šetření vychází rozdílnost zejména ve spokojenosti s výukou, konkrétně s jejím obsahem. Zástupci tříd s rozšířenou výukou jsou spokojeni se samotným vyučováním, jeho obsahem a učiteli, nicméně u zástupců běžných tříd se objevuje i nespokojenost s obsahem výuky a potřeba jejího obohacení a rozšíření. Rodiče dětí z běžných tříd v našem výzkumném souboru udávají, že jejich dítě ve škole zažívá nudu a je nutnost suplování z jejich strany. Téměř žádný rozdíl nevnímáme ve spokojenosti se spolužáky. Naopak rodič vidí spokojenost se spolužáky jako hlavní důvod zůstávání v běžné třídě.

- **Jaký je rozdíl mezi postavením nadaného žáka v běžné školní třídě a ve třídě s rozšířenou výukou?**

Z námi získaných dat bohužel nedokážeme přesně určit rozdílnost v postavení nadaného žáka v běžné třídě a ve třídě s rozšířenou výukou. Nicméně z našich výzkumných

zjištění plynoucích z dotazníků vyplněných třídou jsme zjistili určité rozdíly mezi nadaným žákem v běžné třídě a třídě s rozšířenou výukou. U nadaného žáka v běžné třídě převažovaly negativní volby nad pozitivními, a také byl více spolužáky označen jako protivný. U nadaného žáka ve třídách s rozšířenou výukou převládaly pozitivní volby nad negativními a byl spolužáky označován jako se všemi kamarád, zábavný a nespolehlivý. Mohli bychom tedy usuzovat, že nadaní žáci ve třídách s více nadanými dětmi jsou vnímáni pozitivněji než nadaní žáci z běžných tříd. Nadaní žáci v našem výzkumném souboru sami sebe vnímají různorodě, avšak tři z nich se považují spíše za aktivnější členy třídy. Jeden respondent zastupující běžnou třídu se vnímá spíše pasivně. Toto zjištění může ukazovat na možnou vyšší pasivitu nadaných dětí v běžných třídách.

7 DISKUZE

Diplomová práce se zabývá problematikou nadaných dětí v jejich třídách, konkrétně jejich spokojeností a postavením. Výzkum je založen na čtyřech případových studiích, které obsahují pohledy různých skupin zúčastněných subjektů. Jedná se o pohledy samotných nadaných dětí, jejich rodičů, učitelů a v některých případech i spolužáků. Případové studie jsou složeny ze dvou výzkumných skupin. Jedná se o skupinu zastupující běžné třídy ZŠ a skupinu, která zastupuje třídy s rozšířenou výukou skupiny předmětů, kde se vzdělává více nadaných dětí. V rámci diskuze se nejdříve zaměříme na samotný výzkumný soubor, následně pojednáme o využitých metodách a posléze budeme diskutovat samotné výsledky. V poslední řadě shrneme limity výzkumu, jeho přínosy, ale i možnosti dalšího bádání.

Výzkumný soubor

Hlavní cílovou skupinou našeho výzkumu byly oficiálně identifikované nadané děti mladšího školního věku. Kritérium oficiální identifikace nadání jsme zvolili zejména z důvodu zajištění reprezentativnosti výzkumného souboru a věková skupina byla zvolena na základě úvah o odchodu nadaných dětí na víceletá gymnázia a snížením jejich výskytu na vyšších stupních základních škol. Cílová skupina našeho výzkumného souboru není vyrovnaná z hlediska pohlaví, je zastoupena třemi chlapci a jedním děvčetem. Domníváme se, že právě to by mohlo ovlivnit naše výsledky, kdy v literatuře nacházíme zmínky o souvislosti se sociálním postavením žáka a jeho pohlavím (Fořtík & Fořtíková, 2007). Proto doporučujeme v budoucích studiích zabývajících se touto problematikou vyrovnat výzkumný soubor i z hlediska pohlaví.

Dalším specifickým našeho výzkumného souboru je to, že polovina respondentů zastupuje běžnou třídu a druhá polovina třídu s rozšířenou výukou. Jako výhodou rozdělení výzkumného souboru do dvou skupin vnímáme zejména možnost porovnání zkoumaných aspektů v různých vzdělávacích systémech. Limitujícím faktorem by však mohl být systémový přístup školy, jelikož právě žáci ze tříd s rozšířenou výukou navštěvovali stejnou školu, avšak jinou třídu.

Jak již bylo zmíněno výše, naše cílová skupina nadaných dětí byla doplněna o pohledy jejich rodičů, učitelů a v některých případech i spolužáků. Dva případy jsou zastoupeny všemi výše zmíněnými subjekty, jedna studie zahrnuje pohled samotného dítěte,

rodiče a učitele, a taktéž jedna je zastoupena pohledem dítěte a rodiče. Bohužel se nám nepodařilo získat pohledy od všech skupin ve všech případech, což bylo způsobeno epidemiologickou situací, která vedla k uzavření škol. Je možné, že právě nepřítomnost těchto údajů ve všech případových studiích, by mohla ubírat na celkové komplexnosti a hloubkovém probádání případů. Chybějící pohled spolužáků získaný pomocí dotazníků B-4 jsme se proto snažili nahradit přidanými otázkami v rozhovorech zaměřenými na postavení žáka ve třídě. Otázky jsme pokládali jak samotnému nadanému žákovi, tak jeho rodiči a učiteli. Jednalo se o otázky typu: „*Jak by ses popsal jako člen třídy?*“ nebo „*Jakou zastáváš roli při skupinové práci?*“. Uvědomujeme si ale i to, že objektivní pohled získaný od spolužáků nelze zcela úplně nahrazovat subjektivním pohledem samotného nadaného žáka, a proto se k němu ve výsledcích vyjadřujeme jako k subjektivnímu vnímání postavení. Dále v jedné případové studii chybí i pohled učitele, a to kvůli tomu, že rodič tohoto dítěte byl zároveň jeho učitelem. I tento aspekt mohl ovlivnit naše výsledky, kdy jsme se pokusili vyvarovat zkreslení výsledků tím, že jsme tuto osobu ohraničili pouze jako rodiče, a tak jsme s ním i vedli rozhovor. Díky tomuto ohraničení to nepovažujeme za překážku, která by mohla výrazně ovlivnit výsledky výzkumu.

Metody a analýza dat

Náš výzkum byl realizován formou mnohočetných případových studií, ve kterých jsme uplatnili princip triangulace zdrojů informací. Triangulace spočívala nejen ve výše zmíněném získání více pohledů od různých skupin vztahujících se k případu, ale také ve využití více metod získávání dat. Hlavní metodou získávání dat byl polostrukturovaný rozhovor, který byl uplatněn ve všech případech, dále byly dva případy obohaceny o upravený dotazník B-4 a jeden případ o projektivní techniku Strom s postavami. Důvodem nepoužití všech výzkumných metod ve všech případech byla již výše zmíněná epidemiologická situace, která vedla k uzavření škol a také k přesunu našeho výzkumu do online prostředí. Opět se domníváme, že použití všech metod ve všech případech by mohlo přinést komplexnější a hlubší porozumění jednotlivým případům a možnost porovnání výsledků.

Pro analýzu dat získaných rozhovorem jsme využili postupy metody zakotvené teorie. Mohli bychom uvažovat o využití jiné metody analýzy rozhovorů. Napadá nás např. interpretativní fenomenologická analýza, která je dle Smithe & Shinebourne (2012) zaměřena na prozkoumání osobní zkušenosti a vnímání zkoumané osoby. Vzhledem k formulovaným výzkumným otázkám a k dřívější zkušenosti autorky s metodou zakotvené

teorie jsme se ale rozhodli právě pro její využití. Analýzu zbylých údajů (data z dotazníku B-4 a projektivní techniky) jsme interpretovali popisně v souladu s principy kvalitativního výzkumu. Kvalitativní interpretaci vnímáme jako dostačující pro námi sledované oblasti. Je možné, že právě kvantitativní interpretace dotazníků by odhalila i ostatní vztahové vzorce ve třídě. To ale nebylo cílem našeho výzkumu.

Výsledky

V následující části práce prodiskutujeme jednotlivé výsledky, ke kterým jsme ve výzkumu dospěli. Nejprve se zaměříme na *diskutování výsledků týkajících se postavení nadaných žáků v jejich školní třídách*, následně *pojednáme o spokojenosti nadaných dětí se spolužáky* a posléze naši pozornost *zaměříme na spokojenost s výukou*. Za limitující faktor diskuze považujeme nízké množství výzkumných studií, které se u nás, zvláště v poslední době, zabývají tím, jak se nadaní žáci ve škole cítí, zda jsou tam spokojeni a jak je vnímají spolužáci. Pokud se takové studie najdou, jedná se většinou o vysokoškolské kvalifikační práce na bakalářské úrovni. Proto naše výsledky porovnááme s odbornou literaturou a dřívějšími studii této problematiky. Také se ale domníváme, že jejich nedostatek ukazuje na potřebnost aktuálního zkoumání školní spokojenosti nadaných žáků a jejich postavení. Důležitost výzkumných studií týkajících se problematiky nadaných a mimořádně nadaných žáků dokládá i jeden z dílčích cílů Koncepce podpory rozvoje nadání a péče o nadané na období let 2014–2020 (MŠMT, 2014). Uvádí, že je mimo jiné nezbytné podporovat domácí výzkum a snažit se o praktické využití výsledků.

a) Pojednání o výsledcích souvisejících s postavením nadaných žáků v jejich třídách

U dvou námi zkoumaných nadaných dětí jsme zaznamenali postavení vůdce, jednalo se o žáky, jejichž třídy se zúčastnily dotazníkového šetření. Avšak toto postavení vůdce se prokázalo spíše v rámci podskupinek ve třídě, zbytek třídy se k námi zkoumaným nadaným žákům stavěl neutrálně nebo negativně. K podobným výsledkům dospěly Novotná & Durmeková (2009), které zjistily, že nejvíce nadaných žáků z jejich souboru je kolektivem přijímáno. Taktéž ale zjistily, že nadaní žáci, kteří byli v kolektivu výrazní, zastávali největší četnost charakteristiky autorita a vůdce. Tendenci nadaných žáků k vedení popisuje i Siaud-Facchin (2017), která vidí jako důvod častého vůdcovství přesvědčení nadaného žáka o správném řešení. Fořtík & Fořtíková (2007) popisuje taktéž skupinu oblíbených nadaných dětí, které disponují extrovertstvím a vůdcovskými kvalitami. To se ale podle nich projevuje jen v podskupinkách třídy, zbytek třídy může jejich organizační a manipulační schopnosti

vnímat negativně. A právě toto negativní vnímání nadaného žáka zbytkem třídy se objevilo v jednom případě našeho souboru. Jelikož se tendence negativního vnímání zbytku třídy objevila právě u nadaného žáka z běžné třídy, domníváme se, že nemusí hrát roli jen výše zmíněné negativní postavení třídy k vůdcovským tendencím nadaného, ale i celkové nepochopení nadaného jedince běžnými vrstevníky. To je, jak uvádí Siaud-Facchin (2017), kámen úrazu ve vztazích nadaného žáka s jeho spolužáky.

Tři nadané děti z našeho souboru se vnímají jako aktivní členové třídy, pouze jeden se vnímá jako pasivní, okrajový a přizpůsobivý člen. Takový pasivní a ne příliš oblíbený člen třídy by dle Fořtíka & Fořtíkové (2007) měl být introvertní a bez třídních kamarádů. To se v našem výzkumném souboru neprokázalo, ovšem v tomto případě se jednalo pouze o subjektivní pohled nadaného žáka, tudíž nevíme, co by prokázalo dotazníkové šetření v jeho školní třídě. Zde je nutné upozornit i na to, že vnímané okrajové postavení onoho žáka mohlo být způsobené jeho dvojitou výjimečností, anebo tím, že jeho rodič byl zároveň jeho třídním učitelem.

b) Pojednání o výsledcích se spokojeností nadaných žáků s jejich spolužáky

Naše zjištění ukázala u všech nadaných žáků subjektivní spokojenost se spolužáky, kdy i rodiče a učitelé tento pohled potvrdili, pouze u jednoho byla patrná mírná nespokojenost s chováním některých spolužáků. Nespokojnost s chováním spolužáků by mohla pramenit z některých typických charakteristik nadaných žáků, mezi které patří hypersenzitivita nebo i touha po spravedlnosti (Machů & Kočvarové, 2013; Siaud-Facchin, 2017). Také by ale mohla pramenit z nedostatečného uspokojování vzdělávacích potřeb nadaných žáků, na což upozornily Novotná & Durmeková (2009). Autorky zjistily, že nejvíce nadaných žáků ze zkoumaného souboru je se spolužáky spokojeno, avšak 20,5 % žáků z jejich souboru bylo se spolužáky spokojeno až po změně, která souvislela se zavedením vzdělávacích opatření pro vzdělávání nadaných. Tento poznatek považujeme za zajímavý, zejména proto, že ukazuje na možné propojení spokojenosti nadaného žáka se samotnou výukou a spokojenosti nadaného ve třídě z hlediska vztahů.

c) Pojednání o výsledcích týkajících se spokojenosti nadaných žáků s výukou

V rámci našich výsledků jsme také zaznamenali spokojenost námi zkoumaných nadaných dětí s výukou. U skupiny nadaných žáků z běžných tříd se ale objevila i touha po úpravě výuky, která byla zastoupena zejména potřebou těžších úkolů a individuálních způsobů práce. Na tomto místě bychom rádi poukázali na rozpor, který v našem výzkumu

vznikl. Tento rozpor se týkal rozdílnosti názorů na spokojenost s výukou mezi rodiči a dětmi z běžných tříd. Děti se přikláněly spíše ke spokojenosti s výukou, kdežto rodiče ji považovali za nedostačující. Důvodem této rozdílnosti by mohla být zvýšená sugestibilita dětí a s tím související tendence uvádět odpovědi, které považují za očekávající (Čírtková, 2009). Je možné, že právě i z tohoto důvodu nadané děti z běžných tříd prokazovaly spokojenost s výukou, ale navzdory tomu vyjádřily i přání po dalším vzdělávacím opatření. Potřebnost zavedení vzdělávacích opatření pro spokojenost nadaných žáků se vzděláváním zaznamenaly i Novotná & Durmeková (2009). Autorky zjistily, že sice 46,2 % dětí z jejich souboru je s výukou spojených, ale dalších 25,6 % jimi zkoumaných nadaných žáků prokazuje spojenost s výukou až po zavedení vhodných vzdělávacích opatření. O vzdělávací potřeby nadaných se zajímala a stále zajíma řada odborníků. Například Feldhusen & Robinson Wyman (1980, in Jurášková, 2006) uvedli výčet potřeb nadaných žáků ve vzdělávání, jejichž uplatnění může ovlivnit spokojenost nadaného dítěte se vzděláváním. Stehlíková (2016) zase uvádí, že i samotný způsob tradiční výuky (memorování, opakování, zdlouhavá řešení, aj.) může být pro nadané děti demotivující, a tudíž může následně ovlivnit jejich spokojenost.

Ve výzkumu jsme také zaznamenali, že na spokojenost nadaného s výukou má vliv i samotný typ vzdělávacího systému (nadaný žák vzdělává v běžné třídě nebo ve třídě s rozšířenou výukou). Na důležitost vzdělávacího systému poukázali ve své práci i Ziegler et al. (2018). Upozornili také na to, že každému dítěti vyhovuje jiný systém vzdělávání. V našem souboru to jsou právě rodiče nadaných dětí z běžných škol, kteří nepovažují výuku jejich nadaných dětí za dostačující. A to i přes to, že jejich dětem jsou poskytována vzdělávací opatření, např. formou individuálního vzdělávacího plánu. Důvodem nespokojenosti rodičů se vzděláváním jejich nadaných dětí v běžných třídách by mohlo být právě výše zmíněné nedostatečné uspokojování vzdělávacích potřeb. Na tento problém ukazují i zjištění České školní inspekce za rok 2019/2020. ČŠI poukazuje na stále nízkou míru diferenciaci a individualizace ve výuce, což značně omezuje rozvoj nadaných žáků na základní škole. ČŠI při svém šetření zjistila, že v 52,1 % hospitovaných hodin nebyla mimořádně nadaným žákům poskytována vhodná podpora, a v 14,2 % tato podpora nebyla poskytována ani nadaným žákům. Nedostačující podpora pramení dle ČŠI ze stále přetrvávajícího problému nízké identifikovatelnosti nadaných jedinců. Jako důvod nízké podpory nadaných dětí v základním vzdělávání dále spatřují malé zapojování oblasti identifikace a podpory nadání do profesního rozvoje učitelů (Česká školní inspekce, 2020).

Poznatky vyplývající z ČŠI ukazují na to, že se jedná o komplexní problém. Pro zlepšení v této oblasti je nezbytná úprava nejen ve vzdělávání pedagogů, v podpoře rozvoje a péče o nadané, ale i v samotné identifikaci nadaných dětí.

Náš výzkum bohužel nemůže odpovědět na otázku, jaký vzdělávací systém je pro nadané děti lepší, jestli segregovaný nebo integrativní (popř. inkluzivní). Data nemůžeme zobecňovat a nejsou dostatečně saturovaná. Nicméně našimi výsledky můžeme alespoň naznačit fakt, že vzdělávání námi zkoumaných nadaných dětí v běžných třídách není ideální, a že se nedaří dostatečně uspokojovat jejich vzdělávací a poznávací potřeby. Na závěr diskuze bychom ještě jednou rádi uvedli tvrzení Stehlíkové (2016, str. 64) a vznesli tím podnět pro zamýšlení odborníků nad danou problematikou: „*Nadané děti nemyslí lépe nebo hůř, myslí jinak, a pokud se nachází v prostředí, kde je vše uzpůsobeno dětem s většinovým způsobem myšlení a fungování, ztrácí se.*“

Limity výzkumu

Při realizaci výzkumu jsme se potýkali s několika problematickými oblastmi, kdy většina z nich vznikla v důsledku epidemiologické situace a nutnosti distanční výuky. Výzkum jsme byli nuceni převést z přirozeného prostředí školy do online podoby. Právě epidemiologická situace ovlivnila i postup výzkumu a do jisté míry možná i odpovědi respondentů, a to zejména z důvodu nutnosti vzpomínání na školní docházku. Taktéž tato změna měla vliv na nemožnost zabezpečení stejných výzkumných podmínek, za kterých rozhovory probíhaly. Jak už bylo zmíněno, některé probíhaly v přirozeném prostředí školy, jiné v online prostředí. Museli jsme upravit i samotné metody sběru dat, kdy jsme nemohli v online prostředí aplikovat metodu dotazníku B-4 a projektivní techniky Strom s postavami. Jako další nedostatek vnímáme nízkou saturaci dat, která je taktéž způsobena epidemiologickou situací. Díky uzavření škol jsme nemohli pokračovat s rozhovory s dětskými respondenty, kteří se již delší čas nenacházeli v přirozeném prostředí školy. Taková data by pak mohla ohrozit náš výzkum na validitě. I z toho důvodu výzkum nevede k zobecnění výsledků. Mohl by však poukázat na problematická místa zkoumané oblasti – výuka nadaného žáka v běžné třídě, nutnost detailnějšího prozkoumání postavení nadaných žáků aj. Taktéž ve výzkumném souboru pozorujeme nerovnoměrné zastoupení z hlediska pohlaví cílové skupiny a možnost ovlivnění výpovědí respondentů systémovým přístupem školy. Tyto dvě nevýhody nebudeme dále rozebírat, jelikož je naleznete u diskutování samotných výsledků.

Přínos výzkumu

Tento výzkum považujeme za přínosný zejména pro již výše vymezené poukázání na ne zcela dostačující uspokojování vzdělávacích a poznávacích potřeb nadaných dětí z běžných tříd v našem souboru. Domníváme se, že to ukazuje na nutnost individuálního přístupu učitelů k těmto dětem kombinovaného s nasloucháním jejich potřebám. Dále jako pozitivum vnímáme možnost nahlédnutí do obrazu jednotlivých skupin ve výzkumu. Mimo jiné jsme se totiž snažili poukázat na to, jak rozdílné pohledy mohou mít rodiče, jejich děti a učitelé. Jako přínosné vnímáme i zjištění, že každý z námi zkoumaných nadaných žáků je spokojený mezi svými spolužáky, a že žádné z námi zkoumaných dětí není z kolektivu vyloučeno a má ve své třídě kamarády. Poukazujeme ale na nutnost dalšího zkoumání, které by přineslo zaobecnění výsledků a umožnilo navrhnout opatření pro zlepšení situace.

Další výzkum

Možnost dalšího zkoumání vidíme zejména v rozšíření výzkumného souboru a doplnění metod. Díky tomu by bylo možné dospět k širšímu a komplexnějšímu obrazu o spokojenosti a postavení nadaného žáka ve své třídě. Umožnilo by to přesnější srovnání spokojenosti a postavení nadaného žáka v běžných třídách a třídách s rozšířenou výukou.

Díky výsledkům ČŠI z minulého školního roku vnímáme jako nezbytné zaměření výzkumu a formulování následných doporučení na nominaci a systematickou identifikaci nadaných dětí již v předškolním věku. Domníváme se, že by bylo vhodné na základě výzkumu navrhnout určitou metodiku, která by učitelům v MŠ pomohla upozornit na možné nadání dítěte. Následně by toto dítě mohlo být rodičům doporučeno pro vyšetření nadání pedagogicko-psychologickou poradnou. Tuto metodiku se v zahraničí pokusili navrhnout Daglioglu & Suveren (2013). Výzkum v českých podmínkách by se jí mohl inspirovat. Identifikace však souvisí i s ochotou pedagogů, a tedy s nutností osvěty mezi pedagogy. Zvýšená osvěta a zájem učitelů by pak mohl vést ke snižování jejich negativního postoje vůči nadaným dětem v jejich třídě. Dnes již dle literatury víme, že kritické nastavení učitelů vůči nadaným dětem způsobuje negativní nálepkování nadaných a může ovlivňovat i zbytek třídy (Hickey, 1990; Hříbková, 2009).

8 ZÁVĚR

Mezi nejdůležitější zjištění naší práce patří to, že nadané děti jsou spokojeny se svými spolužáky ve třídě a vykazují i spokojenost s výukou, a to napříč oběma systémy vzdělávání. Jako nezbytné ale vnímáme poukázání na určitou rozdílnost, kdy nadané děti v běžných třídách sice uvádí spokojenost s výukou, ale na druhou stranu touží po upravení výuky. Rodiče nadaných dětí ze tříd s rozšířenou výukou se ztotožňují s pohledem svých dětí, avšak rodiče nadaných dětí z běžných tříd vnímají nespokojenost svého dítěte s výukou. Jako důvod setrvávání svého dítěte v běžném vzdělávání uvádějí právě ony kamarádské vztahy svého dítěte se zbytkem třídy. Nadaní žáci sami sebe vnímají různorodě, avšak ve třech případech se jedná spíše o aktivnější postavení. Pouze v jednom případě se respondent vnímá jako okrajový a přizpůsobivý člen. Rodiče a učitelé se často přiklání k názoru nadaných dětí. Výsledky týkající se postavení nadaného žáka v běžné třídě z pohledu spolužáků vykazují vůdčí postavení v rámci menší skupiny spolužáků, avšak zbytek třídy se k nadanému staví neutrálně nebo negativně. I navzdory prokázání určitých rysů v postavení nadaného žáka v daném programu vzdělávání, zůstávají naše výsledky sporné a poukazují na nutnost rozšířenějšího zkoumání.

9 SOUHRN

Cílem diplomové práce bylo prozkoumat, jaká je spokojenost a postavení nadaného žáka v jeho školní třídě, a to z pohledů samotných nadaných žáků, jejich rodičů, učitelů a v některých případech i spolužáků. Avšak do výzkumného procesu vstoupila i proměnná týkající se vzdělávacích systémů nadaných. Tudíž našim cílem bylo i prozkoumání rozdílů mezi spokojeností a postavením nadaných žáků z běžných tříd a z tříd s rozšířenou výukou. Problematika nadaných dětí s důrazem na školní prostředí byla v této práci prozkoumána jak po teoretické, tak po empirické stránce.

V teoretické části práce jsme vymezili samotné nadání, jeho druhy a modely. Následně jsme se zaměřili na nadaného žáka s důrazem na propojení se školním světem. Poukázali jsme na jeho typické charakteristiky, na proces identifikace, na vrstevnické vztahy, ale i na vzdělávání nadaných dětí s důrazem na české prostředí. V poslední kapitole teoretické části jsme vymezili školní třídu jako sociální skupinu. Zmínili jsme například typy a vývoj tříd, pozice a role žáků ve třídě, ale i diagnostiku tříd. V následujících řádcích v krátkosti vymezíme teoretické, ale i výzkumné poznatky, z kterých jsme při tvorbě práce vycházeli.

Školní třída zastupuje v životě dítěte důležité místo, podle Hrabala (2002) je významná zejména z hlediska sociálního vývoje jedince. Braun et al., (2014) se k tomuto názoru přiklání a říká, že ve školní třídě se dítě učí omezovat své egoistické já směrem k empatii a socializaci. Macek & Tyrlík (2010, in Macek, 2020) doplňují sociální význam třídy o vliv na utvoření hodnot a zájmů jejích členů. O pohled nadaného žáka na jeho školní svět se zajímal Macek (2020), který odhalil, co je pro nadaného žáka v běžné třídě důležité. Jedná se zejména o autonomii, obohacování, racionalitu, spravedlnost, individuální přístup, ale také vrstevnické vztahy. V Macekově (2020) vymezení si můžeme všimnout, že je zastoupeno, jak aspekty výuky, tak sociální stránkou vzdělávání. Výukou nadaného žáka se zabývá mnoho odborníků, jako je např. Stehlíková (2016), která uvádí, že u nadaných dětí se může objevit zklamání z výuky spojené s následnou demotivací a rezignací na školní vzdělávání. Proto je nutné ve školách zavádět vzdělávací opatření, která budou vyhovovat vzdělávacím a poznávacím potřebám nadaného žáka. Novotná & Durmeková (2009) ve své studii zjistily, že mnohé nadané děti byly ve škole spokojené až po zavedení adekvátních

vzdělávacích opatření. Ovšem je nutné si uvědomit i individualitu jednotlivých dětí a to, že každému dítěti vyhovuje něco jiného. Tou se zabývali Ziegler et al. (2018), kteří zdůraznili individuální význam vzdělávacího systému pro spokojenost a výkonnost žáků. Taktéž učitel je pro spokojenost dítěte ve škole velmi důležitý. Učitel je důležitý nejen z hlediska úspěšnosti a výkonnosti žáka (Helus, 2004), ale také z hlediska vztahů ve třídě. Colangela & Kelly (1983, in Hříbková, 2009) upozornili na to, že právě učitelův postoj k žákovi ovlivňuje postoj zbytku třídy. Macek (2020) také upozornil na souvislost mezi vzrůstajícím věkem dítěte a jeho potřebou patřit do skupiny a mít v ní určité místo. O sociálním postavení nadaného žáka ve školní třídě se zajímali také Fořtík & Fořtíková (2007), kteří upozornili na dvě skupiny nadaných dětí – oblíbené a neoblíbené. Osmanović & Ceylani (2018) se taktéž zabývali tím, jaké postavení má nadaný žák v jeho školní třídě a jakou souvislost má jeho postavení se sociální adaptabilitou. Zjistili, že pouze 10 ze 43 zkoumaných nadaných dětí je ve třídě oblíbených a pouze 8 z nich disponují sociální přizpůsobivostí. Což upozorňuje na mnoha odborníky zkoumaný problém a tím je asynchronní vývoj nadaných dětí. Asynchronní vývoj představuje nerovnoměrnost, kdy úroveň rozumových schopností nadaných dětí převyšuje vrstevníky, ale po sociální a emoční stránce mnohdy za vrstevníky zaostávají (Rinn & Majority, 2018).

Samotný výzkum diplomové práce byl uskutečněn pomocí kvalitativních metod formou vícečetných případových studií. Hlavní metodou získávání dat byl polostrukturovaný rozhovor, který byl v některých případech doplněn o dotazníkovou metodu B-4 a projektivní techniku Strom s postavami. Ve výzkumu byl uplatněn princip triangulace dat, a to pomocí více zdrojů informací (nadané děti, rodiče, učitelé a spolužáci), a také v některých případech pomocí výše zmíněných výzkumných metod. Samotný způsob získávání dat prošel během výzkumu změnou, kdy jsme z důvodu epidemiologické situace museli přejít z přirozeného prostředí školy do online prostředí. Data z rozhovorů byla přepsána pomocí doslovné transkripce a následně kódována prostřednictvím postupů metody zakotvené teorie. Data získaná dotazníkem B-4 a projektivní technikou byla kvalitativně interpretována a následně začleněna do výsledků práce.

Výsledky práce jsme rozdělili do třech kapitol. První kapitola pojednává o čtyřech případových studiích, tedy čtyřech nadaných dětech, jejich rodičích, učitelích a v některých případech spolužácích. Druhá kapitola se zabývá nalezenými kategoriemi napříč všemi případovými studii. Mezi společné kategorie, které se vyskytují u všech skupin respondentů, patří: výuka, spolužáci a postavení. Dále byly nalezeny kategorie, které se

nevyskytují u všech skupin respondentů, ale objevují se v jednotlivých případech poměrně často. Jedná se o tyto kategorie: individuální projevy a potřeby nadaného, vnímání jinakosti, význam učitele a volba školy. Dále jsme také upozornili na ojedinělé kategorie, kam spadá dvojí výjimečnost a vztah učitel – žák. Po rozebrání jednotlivých případových studií a kategorií jsme odpověděli na výzkumné otázky.

Zjistili jsme, že nadané děti vykazují spokojenost se svými spolužáky i se samotnou výukou. Tuto spokojenost vnímají napříč oběma systémy vzdělávání – integračním i segregačním. Avšak u nadaných žáků z běžných tříd se v rámci rozhovorů objevilo i přání po větším uzpůsobení výuky. Rozpor mezi systémy vzdělávání vidíme zejména z pohledu rodičů. Rodiče ze tříd s rozšířenou výukou se ztotožňují s názory svých dětí a vnímají je jako spokojené, jak s výukou, tak se spolužáky. Rodiče nadaných dětí z běžných tříd poukazují na to, že výuka jejich dětí v běžné škole není dostačující a jako důvod setrvávání v běžné škole uvádějí právě ony spolužáky. Všichni učitelé v našem výzkumném souboru se přiklání ke spokojenosti zkoumaných nadaných dětí se spolužáky. Učitelé ze tříd s rozšířenou výukou se domnívají, že zkoumané nadané děti jsou s výukou spokojené. Učitel z běžné třídy doufá ve spokojenost nadaného žáka s výukou. Další oblastí, ke které se náš výzkum vztahuje, je postavení nadaného žáka ve školní třídě. Nadaní žáci z našeho výzkumného souboru se ve většině případech považují za aktivní členy třídy a popisují se postavením vůdců či bavičů třídy. Pouze jeden žák z našeho výzkumného souboru se vnímá jako pasivní (okrajový a přizpůsobivý) člen třídy. Rodiče a učitelé se přiklání k názorům nadaných dětí. Dotazníkové šetření postavení ve třídě přineslo informace o vůdčím postavení nadaných žáků v rámci menších skupinek ve třídě, avšak zbytek třídy se k jedincům staví spíše neutrálně nebo negativně. Neutrální postavení zbytku třídy bylo rozpoznáno u nadaného žáka ze třídy s rozšířenou výukou, spíše negativní postoj třídy zase u žáka z běžné třídy.

V neposlední řadě bychom chtěli upozornit na to, co z výše uvedených výsledků pramení. Myslíme si, a naše výsledky i výsledky z České školní inspekce ukazují na to, že stav vzdělávání nadaných dětí v běžném školství není stále ideální. Nadaným dětem se v běžném školství nedostává takové podpory, jakou potřebují a jakou si zaslouží. Uvědomujeme si, že se jedná o komplexní problém, který pramení z nízké identifikovatelnosti nadaných dětí již v předškolním věku, ale také z nepřipravenosti učitelů na práci s nadanými žáky. Toto tvrzení uvádíme i z důvodu současného tlaku na inkluzi, kdy je značná pozornost věnována dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, ovšem je nutné si uvědomit, že i nadané děti potřebují pro svůj rozvoj individuální přístup. Domníváme se,

že pokud by se zlepšila identifikovatelnost nadaných dětí, vedlo by to k většímu zájmu pedagogů o tuto problematiku a následně by pedagogové své znalosti uplatňovali v praxi.

LITERATURA

- Braun, R. (1998). *Dotazník B-3: Příručka*. Praha: AUDENDO.
- Braun, R. (2014). *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Praha: Karolinum.
- Braun, R. (nedatováno). *Dotazníky B-3 a B-4, představení metody a vyhodnocení*. Získáno z <http://www.ippp.cz/spp/download/studijni-materialy/dotazniky-B3-B4.pdf>
- Braun, R., Marková, D., & Nováčková, J. (2014). *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál.
- Clark, B. (2013). *Growing up gifted. Developing the potential of children at home and at school*. California: Pearson.
- Česká školní inspekce. (2019). Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019. *Výroční zpráva*. Praha: Česká školní inspekce. Získáno z <https://www.csicr.cz/>
- Česká školní inspekce. (2020). Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2019/2020. *Výroční zpráva*. Praha: Česká školní inspekce. Získáno z www.csicr.cz
- Čírtková, L. (2009). *Forenzní psychologie*. Plzeň: Aleš Čeněk, s.r.o.
- Daglioglu, H. E., & Suveren, S. (2013). The Role of Teacher and Family Opinions in Identifying Gifted Kindergarten Children and the Consistence of These Views with Children's Actual Performance. *Kuram Ve Uygulamada Egitim Bilimleri*. 13, 444-453. Získáno 15. září 2020 z www.edam.com.tr.
- Dočkal, V., Musil, M., Palkovič, V., & Miklová, J. (1987). *Psychológia nadania*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Fábik, D. (2016). Pretrvávajúce mýty v segregovanej edukácii nadaných žiakov. *Svět nadání: Časopis o nadání a nadaných*, 5(2), 43-50. Získáno 21. září z www.talentovani.cz
- Fontana, D. (2010). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
- Fořtík, V., & Fořtíková, J. (2007). *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha: Portál.
- Fořtíková, J. (2009). *Talent a nadání*. Praha: Národní institut dětí a mládeže MŠMT.

- Friedlová, K., Jurová, L., Lindovská, L., Macková, P., & Urbancová, M. (2012). Práce s třídním kolektivem. *Metodika*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Získáno 22. září 2020 z <https://www.inkluzivniskola.cz/>
- Hamza, E. A., Mohamed, E., & Elsantil, Y. (2020). A Systemic Review based Study of Gifted and Talented. *Talent Development & Excellence*, 12(2), 2888-2897. Získáno 20. prosince 2020 z <http://www.iratde.com>
- Havigerová, J. M., & Křováčková, B. a. (2011). *Co bychom měli vědět o nadání*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hickey, M. G. (1990). The effects of labeling children gifted: A review of the literature. *Early Child Development and Care: ECDC*, 63(1), 149-151. doi:10.1080 / 0300443900630118
- Hollingworth, L. S. (2016). Mimořádně inteligentní dítě jako specifický problém sociálního přizpůsobení. 1(5). Získáno 26. září 2020 z <https://vtp.talentovani.cz>
- Hrabal, V. (2002). *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. Praha: Korolinum.
- Hrouzek, P., & kol., M. Z. (2012). Bezpečné klima ve třídě. *Jak zjistit co se ve třídě děje a co udělat, aby se děti cítily ve škole dobře*. Získáno 21. prosince 2020 z <https://www.pppuk.cz/>
- Hříbková, L. (2007). *Základní témata problematiky nadaných*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha s.r.o.
- Hříbková, L. (2009). *Nadání a nadání. Pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah je školské praxi*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Jurášková, J. (2006). *Základy pedagogiky nadaných*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
- Konečná, V. (2010). *Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Landau, E. (2007). *Odvaha k nadání*. Praha: Akropolis s.r.o.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.

- Laznibatová, J. (2007). *Nadané dieťa jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: IRIS.
- Levine, J. M., & Moreland, R. L. (2006). *Small group*. New York: Psychology Press.
- Macek, D. (2020). Školní svět očima mimořádně nadaného žáka. *Časopis o nadání a nadaných*, 9(1), 18-47. Získáno 28. října 2020 z <https://www.talentovani.cz>
- Machů, E. (2010). *Nadáný žák*. Brno: Paido.
- Machů, E., & Kočvarová, I. a. (2013). *Kvalita školy z hlediska péče o nadané žáky*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- MŠMT (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Získáno z <http://www.nuv.cz/>
- MŠMT. (2014). *Koncepce podpory rozvoje nadání a péče o nadané na období let 2014-2020*. Získáno z <https://www.msmt.cz/>
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Mönks, F. J., & Ypenburg, I. H. (2002). *Naše dítě je velmi nadané*. Praha: Grada Publishing, s.r.o.
- Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie*. Praha: Academia.
- Novotná, P., & Durmeková, S. (2009). *Kvalitativní a kvantitativní studie analýzy případových studií nadaných*. Praha: Insitutu pedagogicko-psychologického poradenství ČR. Získáno 3. března 2021 z <http://www.vyzkum-mladez.cz>
- Osmanović, A., & Ceylani, A. (2018). Social Adaptability of Elementary School Gifted Students. *European Researcher*, 9(1), 42-49. doi:10.17478 / jegys.779438
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rinn, A. N., & Majority, K. L. (2018). The Social and Emotional World of the Gifted. V S. I. Pfeiffer, *Handbook of Giftedness in Children* (49-63). New York: Springer.
- Řiháček, T., Čermák, I., & Hytych, R. a. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Siaud-Facchin, J. (2017). *Příliš inteligentní na to být šťastný?*. Praha: Ekopress, s.r.o.

- Smith, J. A., & Shinebourne, P. (2012). *Interpretative phenomenological analysis*. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbooks in psychology®. APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (p. 73–82). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-005>
- Stehíková, M. (2018). *Nadané dítě. Jak mu pomoci ke štěstí a úspěchu*. Praha: Grada Publishing a.s.
- Stehlíková, M. (2016). *Život s vysokou inteligencí*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Nakladatelství Albert .
- Švaříček, R., & Šedřová, K. a. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Tuckman, B. W., & Jensen, M. A. (1977). Stages of Small-Group Development Revisited. *Group and Organizational Studies*, 2(4), 419-427. doi:10.1177/105960117700200404
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Vičar, M. (2017). Sportovní talent versus nadání. *Studia sportiva*, 11(1), 216-227. doi: 10.5817/StS2017-1-39
- Výrost, J., & Slaměník, I. S. (2019). *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Praha: Grada.
- Ziegler, A., Balestrini, D. P., & Stoeger, H. (2018). An International View on Gifted Education: Incorporating the Macro-Systemic Perspective. V S. I. Pfeiffer, *Handbook of Giftedness in Children* (15-28). New York: Springer .

VNITROSTÁTNÍ PRÁVNÍ PŘEDPISY

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). (2004). In *Sbírka zákonu* (s. 10262-10348). Získáno z <https://aplikace.mvcr.cz/>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciální vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. (2016). In *Sbírka zákonů* (s. 234-312). Získáno z <https://aplikace.mvcr.cz/>

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. (2016). In *Sbírka zákonů* (s. 490-502). Získáno z <https://aplikace.mvcr.cz/>

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Nadané dítě v prostředí školní třídy

Autor práce: Bc. Hana Hrubá

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Viktorová Ph.D.

Počet stran a znaků: 82; 168 005

Počet příloh: 7

Počet titulů použité literatury: 59

Abstrakt:

Cílem diplomové práce je prozkoumat spokojenost a postavení nadaných žáků v jejich školních třídách, s důrazem na porovnání zmíněných témat u nadaných žáků vzdělávaných v běžných třídách a speciálních třídách pro nadané, popř. třídách s rozšířenou výukou. V návaznosti na teoretické vymezení problematiky nadaných žáků a jejich školního prostředí byl realizován kvalitativní výzkum formou vícečetných případových studií. Do případových studií byli zapojeni čtyři nadaní žáci, jejich rodiče, učitelé a v některých případech i spolužáci. Hlavní metodou získávání dat byl polostrukturovaný rozhovor, který byl v některých případech doplněn o dotazník B-4 a projektivní techniku. Z provedeného výzkumu v rámci diplomové práce plyne, že nadané děti jsou spokojené, jak se svými spolužáky, tak se samotnou výukou. Ovšem objevila se i potřeba a přání po dalších úpravách ve výuce nadaných žáků z běžných tříd, a to zejména ze strany rodičů. Postavení nadaných žáků ve třídě ukázalo spíše na jejich aktivní členství s důrazem na vůdcovské kvality a zábavu.

Klíčová slova: nadání, nadaný žák, školní třída, postavení, spokojenost

ABSTRACT OF THESIS

Title: Gifted child in the classroom environment

Author: Bc. Hana Hrubá

Supervisor: Mgr. Lucie Viktorová Ph.D.

Numberofpages and characters: 82; 168 005

Numberofappendices: 7

Numberofreferences: 59

Abstract:

The purpose of this thesis is to identify the level of contentment and position of talented students in their classrooms, with emphasis on analyzing the mentioned topics of talented students educated in regular classes compared to special classes for talented ones or classes with extended education. Following the theoretical definition of the issue of talented students and their school environment, a qualitative research was made in the form of multiple case studies. Four gifted students, their parents, teachers, in some cases even classmates were involved in the case studies. The main method of data acquisition was a semi-structured interview, which in some cases was supplemented by a B-4 questionnaire and projective technique. The results revealed that talented students were satisfied both with their classmates and teaching methods. However, there was also a need and desire for further adjustments in the teaching of talented students from regular classes, especially from parents. The position of these students in their classrooms showed rather active membership, especially leadership qualities and enjoyment.

Key words: talent, gifted student, classroom, position, contentment

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Seznam tabulek, grafů a obrázků

Příloha č. 2: Seznam zkratk

Příloha č. 3: Upravený dotazník B-4

Příloha č. 4: Projektivní technika Strom s postavami

Příloha č. 5: Zpráva pro rodiče

Příloha č. 6: Informovaný souhlas

Příloha č. 7: Ukázka rozhovoru s rodičem

Příloha č. 1: Seznam tabulek a obrázků

Tabulky

Tabulka 1 Zastoupení oficiálně identifikovaných nadaných dětí ve výzkumném souboru	48
Tabulka 2 Zastoupení účastníků v rámci případových studií	49
Tabulka 3 Ukázka otevřeného kódování	50
Tabulka 4 Tabulka 4 Ukázka axiálního kódování	51
Tabulka 5 Kategorie nadaný žák	62
Tabulka 6 Kategorie učitel	62
Tabulka 7 Kategorie rodič	62

Obrázky

Obrázek 1 Mönksův multifaktorový model nadání.....	14
Obrázek 2 Gagného diferencovaný model nadání a talentu	15
Obrázek 3 Psychosociální model nadání A. J. Tannenbauma.....	16
Obrázek 4 Mnichovský model nadání	17
Obrázek 5 Grafické znázornění výzkumného problému	43

Příloha č. 2: Seznam zkratk

ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
IQ	Intelligenční kvocient
IVP	Individuální vzdělávací plán
MS Word	Microsoft Office
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
PS	Případová studie
R	Respondent
RVP	Rámcový vzdělávací plán
ŠVP	Školský vzdělávací plán
USA	Spojené státy americké (z angl. <i>United States of America</i>)
WISC	Wechslerova intelligenční škála pro děti (z angl. <i>Wechsler Intelligence Scale for Children</i>)

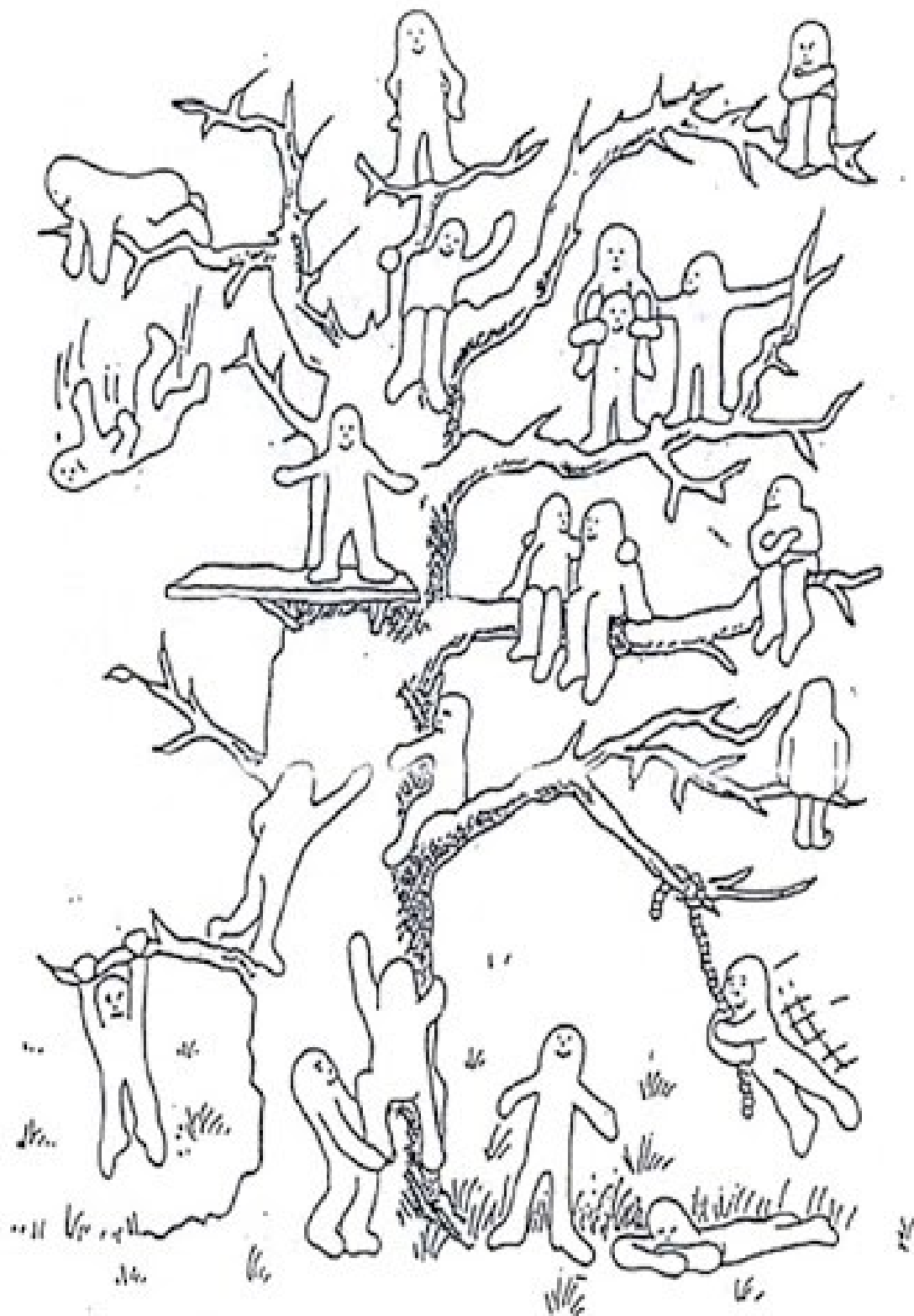
Příloha č. 3: Upravený dotazník B-4

Jméno:

1. Kterého ze spolužáků (či spolužaček) máš nejraději?
Můžeš zvolit až tři z nich: 1.
2.
3.
2. Který ze spolužáků (či spolužaček) ti není sympatický?
Opět mohou být tři: 1.
2.
3.
3. K uvedeným vlastnostem uveď jméno jednoho spolužáka, který je:
Spolehlivý – Protivný –
Zábavný – Osamocení –
Se všemi kamarád – Nespolehlivý –
4. Odpověz na tyto otázky:
Ve třídě jsem spokojen ANO – NE
Jsme spíše hádavá třída ANO – NE
Do školy se obvykle těším ANO – NE
Máme spolužáka, který nám ubližuje ANO – NE
Některému spolužákovi je ubližováno ANO – NE
5. Sám sebe hodnotím: a) jsem vždy v centru dění ve třídě
b) občas se účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován
c) párkrát jsem se akcí ve třídě účastnil, ale nebývám informován
d) zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí
e) o dění ve třídě nejevím zájem

Děkujeme za spolupráci!

Příloha č. 4: Projektivní technika Strom s postavami



Příloha č. 5: Zpráva pro rodiče

Zpráva pro rodiče

Dobrý den, milí rodiče,

dovolte, abych se Vám představila. Mé jméno je Hana Hrubá a jsem studentkou navazujícího magisterského studia psychologie v Olomouci. Obracím se na Vás s podrobnějšími informacemi ohledně mého výzkumu k diplomové práci, která nese název „Nadané dítě v prostředí školní třídy“. Cílem výzkumu je zjistit, jak se nadané dítě ve své třídě cítí a jak je třídou vnímáno.

Průběh výzkumu:

Nejdříve by se výzkum týkal celé třídy, kdy by všichni žáci třídy vyplnili dotazník o pěti otázkách. Jedná se o standardizovaný dotazník B-4. Tento dotazník je zaměřen na diagnostiku třídního kolektivu a je pro ni i hojně užíván. Z výsledků dotazníku je možné zjistit, jaké je klima ve třídě a jak si v ní stojí jednotlivé děti. V rámci mé práce budou veškerá zjištění psána obecně a anonymně. Konkrétní výsledky dotazníku bych, v případě Vašeho souhlasu, předala školní psycholožce, která by díky nim mohla se třídou efektivněji pracovat.

Následně by výzkum pokračoval zaměřením na konkrétního nadaného žáka ze třídy/popř. konkrétní nadané žáky ze třídy. V případě, že udělíte souhlas, aby se Vaše dítě mohlo zúčastnit i této části, zařadíme jej do náhodného výběru v rámci třídy. S náhodně vybraným žákem/žákou by proběhl rozhovor na téma spokojenosti ve třídě. Rodičům vybraného žáka/žáků mohu zaslat ukázkou otázek, na které bych se dítěte v průběhu rozhovoru ptala. Dále bych ráda položila pár otázek učiteli a rodiči. Samozřejmě chápu časovou vytíženost mnohých rodičů, proto by naše komunikace mohla probíhat přes Skype či případně email. Ve výsledcích diplomové práce bude tento žák popisován anonymně pomocí fiktivně zvoleného jména.

Možná pro Vás nebylo lehké zvolit školu pro Vaše dítě. Výsledky mého výzkumu by mohly právě při tomto rozhodování pomoci dalším rodičům.

Níže najdete dva informované souhlasy. První je určen k udělení souhlasu s výzkumem v rámci celé třídy a druhý se týká souhlasu s rozhovorem s Vaším dítětem. Prosím o jejich vyplnění dle Vašeho rozhodnutí a odevzdání zpět do školy. V případě potřeby je možné z výzkumu odstoupit.

V případě jakýkoliv nejasností mě můžete samozřejmě kontaktovat na emailové adrese: hruhana@seznam.cz.

Velice Vám děkuji za Váš čas a ochotu a budu moc ráda, když k výzkumu svolíte.

S pozdravem a přáním všeho dobrého,

Bc. Hana Hrubá

Příloha č. 6: Informovaný souhlas

**Informovaný souhlas pro zákonné zástupce
s účastí na výzkumu k diplomové práci**

Název práce: Nadané dítě v prostředí školní třídy

Autor práce: Bc. Hana Hrubá

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D.

Místo realizace:

Prohlašuji, že jsem byl/a seznámen/a s podmínkami účasti na výzkumu v rámci diplomové práce „Nadané dítě v prostředí školní třídy“.

Beru na vědomí, že získané údaje budou použity pro diplomovou práci „Nadané dítě v prostředí školní třídy“ a předány kompetentní osobě školy, tj. v tomto případě školní psycholožka.

Souhlasím/Nesouhlasím* s účastí mého syna/dcery* (jméno a příjmení)
..... na první části výzkumu, který bude realizován v rámci celé třídy pomocí vyplnění dotazníku B4, a souhlasím/nesouhlasím* také s tím, že konkrétní výsledky budou předány školní psycholožce.

Souhlasím/Nesouhlasím* s účastí mého syna/dcery* (jméno a příjmení)
..... na druhé části výzkumu, který bude realizován formou online rozhovoru s žákem. Také souhlasím/nesouhlasím* s tím, že v případě vybrání mého syna/dcery k rozhovoru poskytnu rozhovor i já jako zákonný zástupce žáka.

V.....dne.....

Jméno a příjmení zákonného zástupce.....

Podpis zákonného zástupce.....

* nehodící škrtněte

Příloha č. 7: Ukázka rozhovoru s rodičem

Jak vyhovuje vašemu dítěti výuka probíhající ve škole? Jo určitě, co se toho týká, tak ty děti se tam určitě nenudí. Já mám možnost to porovnat s těmi dvěma roky na té běžné škole a ty dva roky byly pro to dítě utrpení. Ono většinou do té školy jde a už základní počty do té 20 i do 100 zvládá a oni se k té stovce přiblížili až v druhém pololetí a to stylem 30 + 50 a ty děti to nebyli schopné pobrat. Takže jo, ty děti tam trpí.

Snažíte se i doma o ten rozvoj nadání? Jo chodili jsme na *****, dětská univerzita, chodí do hudebky, protože to ho baví. A já chtěla, aby rozvíjel takový všeobecný přehled. No a nějaké sportovní kroužky, ho baví tenis, i by chodil, ale nám už na to nezbývá prostor. My se naopak snažíme, aby mu zbyl i nějaký volný čas, (a nemá toho až tak tolik), ale ono ještě tím dojížděním a tím vším je to prostě náročný.

A ta komunikace se školou a třídní učitelkou probíhá jak? Naprosto bezproblémově. My teda nekomunikujeme se školou, ale jen s paní učitelkou a na ní bych teda neměla opravdu nic. To je prostě, lepší to být nemohlo.

Chodí vaše dítě do rádo? Já si myslím, že chodí. On nemá rád pracovní činnosti a výtvarku, ale přitom je to podle mě zbytečný a odpovídá to zase tomu, jak je se vším dřív hotový. A přitom on má i dobré nápady, akorát pak to provedení, ale paní učitelka to oceňuje a chválí, takže tam nemá žádný stres, že by se od něho očekávalo mistrovské dílo. On by si to totiž představoval, že to bude lepší, tak kolikrát je na to naštvaný.

Povídáte si o spolužácích doma? Jo povídáme, řešíme, nemá v tom problém.

A má tam i nejlepšího kamaráda? No já bych řekla, že se to tak jakoby střídá, že jak se ty děti vyvíjí a mění, tak se i ty kamarádské preference mění a vyvíjí. Jo že třeba kamarád, který ho v první třídě moc nezaujal, tak nakonec se ukazuje, že má stejný zájem a rozumí si s ním víc než s ostatními.

Jak byste charakterizovala své dítě jako člena třídy? No to je těžká otázka. Já bych řekla, že on byl ty první dva roky taková ta vůdčí osobnost, velice oblíbený. A pak se tam začal vyvíjet ten nepříjemný vztah s tím klukem, který se mu posmíval. A on se stáhl do sebe a stal se takový opatrný, už si dával pozor na to, co řekne a jak se chová a přestal tak úplně důvěřovat, jak důvěřoval. A to byla zase ta situace, proč jsem to začala řešit s tou poradnou, že jsem ho nevnímala takového bezprostředního, veselého, otevřeného a už jsem ho viděla takového pořád nad něčím přemýšlím, a jestli se mi nebudou smát, jací ke mně budou. Takovej opatrný až nejistý. **A mají ve třídě podskupinky?** Jo, já bych řekla, že on si popovídá s těma sedmi, rozumí si s něma. S tím jedním to ne, ten další je takový divný. Ale jinak jo. A oni hlavně tak jako migrují, s těma si rozumí v hudbě, s těma ve sportu a že to není nějaká tři-čtyři a různě se to promíchává. A i když dělají projekty, tak se to různě promíchává a nejsou jen dva, s kterými by je vždy dělal, prostě se to různě promíchává.

A tak celkově když to zhodnotíme, tak to jeho postavení je jaké? Dřív vůdčí, teď se už taky dokáže probojovat, ale to až od té doby, kdy chodí k psychologovi a začali jsme to řešit a zase dostává to sebevědomí zpět. A u něj bylo i těžké odhadnout, kdy jako s náma manipuluje, ať může být u počítače a kdy je opravdu smutný. Ale teď, já myslím, už se to zase dostává do normálu, tam kde to bylo.

A je váš syn ve třídě spokojený? Určitě je. Po stránce jak učení, tak spolužáky. Jsem si toho vědoma, že je to důležité.