



Spokojenost mimořádně nadaných žáků ve školním prostředí

Bakalářská práce

Studijní program:

B7506 Speciální pedagogika

Studijní obor:

Speciální pedagogika pro vychovatele

Autor práce:

Barbora Zběhlíková

Vedoucí práce:

Mgr. Zdeňka Braumová

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky





Zadání bakalářské práce

Spokojenost mimořádně nadaných žáků ve školním prostředí

Jméno a příjmení: **Barbora Zběhlíková**
Osobní číslo: P17000378
Studijní program: B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika pro vychovatele
Zadávací katedra: Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky
Akademický rok: **2018/2019**

Zásady pro vypracování:

Cíl bakalářské práce: Zjistit, jaká je spokojenost žáků mimořádně nadaných ve školním prostředí v běžných základních školách.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

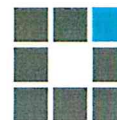
Metody: Dotazník, kazuistika.

Při zpracování bakalářské práce budu postupovat v souladu s pokyny vedoucí práce.

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce:

tištěná/elektronická



Seznam odborné literatury:

- DOČKAL, V., 2005. Zaměřeno na talenty, aneb, Nadání má každý. 1. vyd. Praha: Lidové noviny. ISBN 80-7106-840-3.
- FOŘTÍK V., FOŘTÍKOVÁ J., 2015. Nadané dítě a rozvoj jeho schopností. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0969-0.
- LANDAU, E., 2007. Odvaha k nadání. 1. vyd. Praha: Akropolis. ISBN 978-80-86903-48-4.
- STEHLÍKOVÁ, M., 2018. Nadané dítě: Jak mu pomoci ke štěstí a úspěchu. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0512-0.
- STEHLÍKOVÁ, M., 2016. Život s vysokou inteligencí: Průvodce pro nadané dospělé a nadané děti. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0101-6.

Vedoucí práce:

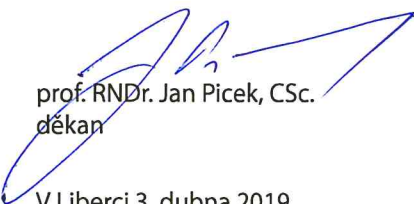
Mgr. Zdeňka Braumová
Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání práce:

3. dubna 2019

Předpokládaný termín odevzdání:

30. dubna 2020


prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L. S.


Ing. Zuzana Palounková, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci 3. dubna 2019

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

14. dubna 2020

Barbora Zběhlíková

Chtěla bych poděkovat vedoucí své bakalářské práce Mgr. Zdeňce Braumové za odborné vedení, pomoc a rady při zpracování této práce. Dále bych chtěla poděkovat slečně Ing. Anně Zběhlíkové za cenné rady a čas, který mi věnovala. V neposlední řadě patří poděkování mé rodině za poskytnutou podporu při mém studiu.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá spokojeností mimořádně nadaných žáků ve školním prostředí v běžných základních školách z pohledu konkrétně těchto žáků, vzhledem k současnému inkluzivnímu vzdělávání v České republice, kdy mimořádně nadaní žáci stojí často na okraji pozornosti oproti žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Teoretická část je zaměřena na historický vývoj vnímání nadání, na vymezení základních pojmů jako je nadání a mimořádné nadání a především se věnuje problematice mimořádně nadaných žáků ve školním prostředí, včetně legislativy. V praktické části je provedena analýza dotazníkového šetření, která vede k závěru, že navzdory převážně negativním názorům odborníků na spokojenost mimořádně nadaných žáků ve školním prostředí tito žáci ve škole většinou spokojeni jsou.

Klíčová slova

mimořádné nadání, nadání, školní prostředí, spokojenost, základní vzdělávání

Annotation

Title: Satisfaction of Extraordinarily Gifted Students in the School Environment

The bachelor thesis deals with the satisfaction of extraordinarily gifted students in the school environment in ordinary elementary schools from the point of view of these students, due to the current inclusive education in the Czech Republic, when exceptionally gifted pupils often stand at the edge of attention compared to students with special educational needs. The theoretical part focuses on the historical development of the perception of giftedness, on the definition of basic concepts such as giftedness and extraordinary talent and above all it deals with the issue of exceptionally gifted students in the school environment including legislation. In the practical part there is an analysis of the questionnaire, which leads to the conclusion that despite the mostly negative opinions of experts about the satisfaction of exceptionally gifted students in the school environment these students are usually satisfied at school.

Keywords

Extraordinarily gifted, talent, school environment, satisfaction, basic educatio

Obsah

Seznam grafů	10
Seznam zkratk	11
Úvod.....	12
Teoretická část.....	14
1 Historie problematiky nadaných do přelomu 19. a 20. století	14
1.1 Změny v chápání nadání během 20. století	15
1.2 Trendy 20. století	17
1.3 Problémy 20. století	17
2 Vymezení základních pojmů	18
3 Mimořádně nadaný žák.....	23
3.1 Charakteristika mimořádně nadaného dítěte	23
3.1.1 Kognitivní složka	23
3.1.2 Nekognitivní složka.....	24
3.2 Mýty o nadaných žácích	25
4 Spokojenost mimořádně nadaných žáků	27
4.1 Možné problémy mimořádně nadaného žáka	27
4.2 Problémy mimořádně nadaných žáků ve školním prostředí.....	27
4.3 Rizika mimořádně nadaných žáků.....	28
4.4 Potřeby mimořádně nadaných žáků.....	29
5 Legislativa v problematice nadání v českém vzdělávacím systému	31
6 Mimořádně nadaný žák ve školním prostředí.....	32
6.1 Identifikace mimořádně nadaného žáka	32
6.2 Práce s mimořádně nadaným žákem ve školním prostředí.....	33
6.2.1 Doporučované formy a metody výuky.....	33
6.3 Optimální typ vzdělávání pro mimořádně nadané.....	34
7 Instituce pro podporu nadání	36

7.1	Podpora nadaných jedinců.....	36
7.2	Klub nadaných dětí.....	36
7.3	Mensa České republiky	36
7.4	Qiido	36
8	Empirická část.....	38
8.1	Dotazníkové šetření	38
8.1.1	Struktura respondentů	38
8.1.2	Škálování.....	40
8.1.3	Škálování s doplňujícími otázkami	45
8.1.4	Otevřené otázky.....	46
8.1.5	Závěr dotazníkového šetření	48
8.2	Kazuistika	49
8.2.1	Mimořádně nadaný žák	49
	Navrhovaná opatření	53
	Závěr.....	54
	Seznam použité literatury.....	56
	Seznam použitých elektronických zdrojů	58
	Přílohy	59

Seznam grafů

<i>Graf 1: Struktura respondentů podle pohlaví</i>	<i>39</i>
<i>Graf 2: Struktura respondentů podle třídy.....</i>	<i>39</i>
<i>Graf 3: Struktura respondentů podle věku</i>	<i>39</i>
<i>Graf 4: Struktura respondentů podle kraje</i>	<i>40</i>
<i>Graf 5: Odpovědi na otázky týkající se spokojenosti žáků na základní škole, část 1.....</i>	<i>43</i>
<i>Graf 6: Odpovědi na otázky týkající se spokojenosti žáků na základní škole, část 2.....</i>	<i>44</i>
<i>Graf 7: Odpovědi na otázku týkající se požadavku na školu</i>	<i>45</i>
<i>Graf 8: Odpovědi na otázku vnímání odlišnosti.....</i>	<i>46</i>

Seznam zkratek

ČR – Česká republika

IQ – inteligenční kvocient

IVP – individuální vzdělávací program

PO – podpůrné opatření

PLPP – plán pedagogické podpory

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

ŠPZ – školské poradenské zařízení

Úvod

„... jsou to právě rodiče a na druhém místě škola, kdo má na nadané dítě, jeho vývoj i na to, jak samo sebe a svůj život vnímá, zcela zásadní vliv. Utrpení nadaného dítěte vyplývá z nepochopení nebo nerespektování jeho specifik jednak ze strany rodičů a široké rodiny, jednak ze strany školy“ (Stehlíková, 2018, s. 13).

V současné době je stále aktuální téma inkluzivního vzdělávání, které odstartovalo inkluzivní vyhláškou z roku 2016. Skutečnost je ale taková, že nejvíce se hovoří zejména o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami a mimořádně nadaní žáci mohou stát na okraji. Jsou přeci „chytří“, poradí si sami. Dochází tak k nerovnosti v přístupu k inkluzi, ačkoliv mají stejná práva jako děti hendikepované. Kupříkladu Ondřej Andrys upozorňuje, že vzdělávání nadaných žáků je v počátečním stadiu ve srovnání s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (Andrys 2019).

Protože téma vzdělávání mimořádně nadaných žáků se střetává s odlišnými názory, ať už mezi laickou či odbornou veřejností, rozhodla jsem se provést vlastní průzkum, na jehož základě bych mohla zjistit, jak to vidí zejména ti, kterých se to přímo týká. Tedy jaká je spokojenost mimořádně nadaných žáků ve školním prostředí? Konkrétně ve školním prostředí v běžných základních školách, a to z toho důvodu, že ve speciálních školách pro mimořádně nadané žáky spokojenost předpokládám. V neposlední řadě mi je téma mimořádně nadaných blízké z osobních a rodinných důvodů.

Práce je rozdělena na dvě části. Teoretická část je členěna do sedmi hlavních kapitol. Nejprve se věnuji historii problematiky nadaných včetně trendů a problémů 20. století. Následuje vymezení základních pojmů, na které plynule navazuje kapitola mimořádně nadaný žák. V ní se věnuji charakteristice mimořádně nadaného žáka z pohledu kognitivní a nekognitivní složky. Další kapitola se věnuje samotné spokojenosti mimořádně nadaných žáků, kde jsou více popsány jejich problémy, rizika a potřeby. Samostatná kapitola je věnována současné legislativě v problematice nadání v českém vzdělávacím systému. Předposlední kapitola je cílena na mimořádně nadaného žáka ve školním prostředí, kde se zabývám identifikací mimořádně nadaného žáka, jak s takovým žákem pracovat ve školním prostředí a jaký je pro mimořádně nadané optimální typ vzdělávání. V poslední sedmé kapitole zmiňuji několik institucí, které nadání podporují.

Empirická část popisuje můj vlastní průzkum. Průzkum byl proveden pomocí kvantitativní metody formou dotazníkového šetření a doplňující metodou byla forma kazuistiky v rámci kvalitativního šetření. Kvantitativní metoda byla zvolena z důvodu získání co nejvyššího možné počtu respondentů, aby byly výsledky co nejvíce relevantní. Respondenty dotazníkového šetření byli mimořádně nadaní a nadaní žáci z běžných základních škol. Kvalitativní metoda byla zvolena pro získání představy pohledu rodiče na současné vzdělávání mimořádně nadaného žáka ve školním prostředí. Dominující částí je ale vyhodnocení dotazníkového šetření, které se snažím propojovat s teorií.

Teoretická část

1 Historie problematiky nadaných do přelomu 19. a 20. století

Chápání mimořádného nadání v jednotlivých obdobích lidstva odpovídá vývojovému stupni vyspělosti společnosti (Machů 2010). Mezi lidmi byly rozdíly ve výkonech patrné už od pradávna (Dočkal 2005, Machů 2010). Výkon je všeobecně důležitým hodnotícím kritériem a jakékoliv odchýlení od průměru, ať nadprůměrně či podprůměrně, nezůstane bez povšimnutí (Dočkal 2005).

V prvopospolné společnosti byly rozdíly ve výkonech a nadání připisovány nadpřirozeným silám, božstvům (Machů 2010). Mimořádné výsledky jedince byly označovány za „dar boží“ (Hříbková 2009).

V Antickém Řecku připisoval Platón (427 – 343 př. n. l.) genialitu psychické chorobnosti (Machů 2010, Hříbková 2009). Aristoteles (384 – 322 př. n. l.) odmítal extrémní jednostrannost a vyzdvihoval individuální přístup k žákům (Hříbková 2009). Zejména na jeho myšlenky navazovali autoři 20. století, kteří se problematikou nadaných zabývali (tamtéž). Za Antický Řím zmíním Quintiliana (asi 35 – 95 n. l.), který přišel s myšlenkou, že nadání je závislé na vnějších podmínkách – to je jeden z faktorů rozvoje nadání (Machů 2010).

Starověk vystřídal středověk, kde byly prvky z antiky přijímány jenom v takové míře, pokud se slučovaly s vírou (Machů 2010). Křesťanství se stalo ústředním článkem všeho a pozornost se odvrátila od poznávání světa a člověka (Machů 2010, Hříbková 2009). Pohled na nadání se vracel k prvopospolné společnosti, kde byl nadaný člověk považován za prostředníka mezi bohem a vzniklým dílem (Machů 2010, Hříbková 2009).

Víra v člověka a jeho rozvoj se navrátila v období novověku (Hříbková 2009). Nové postoje ke vzdělávání a oživení zájmu o nadané se opíraly o myšlenky starověkých myslitelů (Machů 2010). T. Campanella (1568 – 1639) kladl důraz na sílu vlastního prožitku (tamtéž). Žáky pozoroval při pracovních aktivitách, kde se odhalují jejich schopnosti (Hříbková 2009). Nadání spojoval s duševní chorobou, stejně tak jako Platón genialitu (Machů 2010). J. A. Komenský (1592 – 1670) „nadání chápal jako psychickou výbavu každého člověka“ (Komenský in Dočkal 2005, s. 37). Zdůrazňoval respekt přirozeného vývoje, rozvoj schopností nadaných dětí, všestrannou edukaci a rozdílný přístup k žákům podle didaktických principů (Dočkal 2005). J. Locke (1632 – 1704) považoval výchovu za všemocný prostředek

(Hříbková 2009). Ta je dle něho jediným prostředkem pro rozvoj dítěte (tamtéž). Dětskou duši si představoval jako nepopsanou tabuli tzv. „tabula rasa“, která se v průběhu života popíše (Dočkal 2005).

Velká změna přišla v 19. století. Jedná se o období, kde panovala všeobecná víra v čísla (Machů 2010). Vznikaly první inteligenční testy a zájem byl soustředěn pouze na dospělé talentované jedince (tamtéž). Genialita se v této době stala oblíbeným termínem (Hříbková 2009). Anglický lékař F. Galton (1822 – 1911) se stal významným průkopníkem ve výzkumu rozumového nadání (Machů 2010). Zkoumal dědičnou podmíněnost talentů (tamtéž). Jeho snahou bylo dokázat, že duševní schopnosti se dědí stejně tak jako fyzické vlastnosti (Hříbková 2009). Dále se zabýval tím, jak nejlépe měřit rozumové schopnosti (Machů 2010). Roku 1884 založil antropometrickou laboratoř na fyzikální měření, kde určoval rozumovou úroveň na základě vyšetření sluchu, čichu, prahu bolesti a tvaru lebky (tamtéž). C. Lombroso (1835 – 1909) je známý zakladatel kriminalistické antropologie. Ve svých výzkumech se zabýval tzv. anatomickými stigmaty, která předurčují některé jedince pro zločin (Machů 2010). Tuto teorii rozšířil i na oblast nadání, kdy tvrdil, že genialita vzniká na základě geneticky podmíněné psychózy v rámci epileptických onemocnění (tamtéž). Jeho myšlenky směřovaly stejným směrem jako myšlenky Platóna a Campanelly – Lombroso zcela vylučuje zdravé génie (Machů 2010). Konec 19. století je považován za počátek vědeckého bádání v oblasti mimořádných schopností (Hříbková 2009, Machů 2010).

Na přelomu 19. a 20. století se rozvíjela vývojová psychologie, vznikaly nové experimentální pedagogické směry a zájem o talentované dospělé se postupně rozšiřoval i na děti (Machů 2010). V tomto období se setkáváme s pojmem „zázračné dítě“ (Hříbková 2009).

1.1 Změny v chápání nadání během 20. století

Počátek vlny zájmu o fenomén nadání nastal ve 20. století, kdy se rozvíjely inteligenční testy, a docházelo tak k masovému testování inteligence (Machů 2010). W. Stern (1871 – 1938) zavedl roku 1912 novou veličinu – tzv. inteligenční kvocient (Hartl, Hartlová 2010). Po řadu desetiletí byl inteligenční kvocient (dále jen IQ) jediným měřítkem nadání (Landau 2007). Tvůrcem prvního běžně používaného inteligenčního testu byl francouzský psycholog A. Binet (1857 – 1911).

Na existenci nadaných dětí začíná poukazovat A. Adler (1870 – 1937) (Hříbková 2009). Všimá si, že mají obtíže v sociálních vztazích a jako řešení předkládá dobré výchovné vedení a podporu dítěte (tamtéž). V této době se nadanými dětmi a jejich vzděláváním zabýval i známý C. G. Jung (1875 – 1961) (Hříbková 2009). Zaujal mě jeho nadčasový názor: „Pro výchovu nadaného dítěte se mi jeví jako lepší, aby chodilo do normální třídy s ostatními dětmi, místo aby se převáděním do zvláštní třídy zdůrazňovalo jeho výjimečné postavení“ (Jung in Hříbková 2009, s. 31).

L. M. Terman (1877 – 1956) je zakladatelem a průkopníkem hnutí „Na podporu nadaných dětí“ (Hříbková 2009). Jedná se o největšího populizátora inteligentních testů – nadání definoval jako vysokou míru inteligence (Landau 2007, Machů 2010). Intenzivně se zabýval psychologií nadání a zajímal se o popis nadání jako takového (Hříbková 2009, Machů 2010). Výsledky jeho výzkumu vedly k závěru, že nadání jedinci se od průměrné populace liší v oblasti psychologické, sociální a fyzické (Machů 2010). Tedy nadání jedinci se od ostatních výrazně liší (tamtéž). Ve svých výzkumech získával data ze širokého spektra různých činitelů (dnešní rodinná a osobní anamnéza) – prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, způsob rodinné výchovy, vztahy v rodině, vztahy dětí se svými vrstevníky apod. (Hříbková 2009).

Za „matku výchovy nadaných“ je považována L. S. Hollingworthová (1886 – 1936) (Machů 2010). Oproti Termanovi nepátrala po popisu nadání, ale hledala způsob, jak nadané děti vzdělávat (Hříbková 2009). Upozornila na jejich velkou citlivost a zranitelnost (Machů 2010). Pro extrémně nadané doporučovala segregovanou formu vzdělávání (tamtéž). Podporovala speciální edukační programy a kroužky pro rozvoj talentovaných, vytvářela první experimentální programy pro nadané a retardované žáky a zakládala první kurzy pro učitele vzdělávacích tyto žáky (Hříbková 2009, Machů 2010).

V 1. polovině 20. století došlo k založení několika prvních asociací a organizací pro nadané fungujících dodnes (Machů 2010). Začaly se vydávat první odborně zaměřené časopisy a sborníky o problematice nadaných (tamtéž). Významným mezníkem se stalo evropské pedagogické reformní hnutí, kam patří M. Montessori (Montessoriovská škola, 1907), R. Steiner (Waldorfská škola, 1919), C. Freinet (Freinetova „moderní“ škola), H. Parkhurstová (Daltonský učební plán, 1919) a P. Peterson (Jenská škola, 1920) (Machů 2010).

Zejména M. Montessori (1870 – 1952) a H. Parkhurstová (1887 – 1973) jsou pro vzdělávání nadaných významnými představitelkami (Hříbková 2009). M. Montessori se

zabývala vzděláváním retardovaných a extrémně chudých dětí (Hříbková 2009). Mezi její pedagogické cíle patří např. kooperativní učení, různorodé kurikulum a skupinové učení v heterogenních skupinách a tyto cíle jsou totožné s pedagogickými cíly nadaných (tamtéž). Principy H. Parkhurstové, mezi které patří např. svoboda a odpovědnost žáka, různorodé složení skupin a střídání skupinové/ individuální práce, jsou považovány za pilíř výchovy a vzdělávání nadaných v několika zemích (Hříbková 2009).

Ve 2. polovině 20. století stále více sílí zájem o nadané děti (Machů 2010). Roku 1946 byla v Oxfordu založena dodnes fungující světoznámá organizace Mensa, která sdružuje a podporuje talentované jedince (tamtéž). Další založenou organizací byla roku 1988 European Council for High Ability (ECHA) (Machů 2010). V Evropě začalo být vzdělávání nadaných aktuálním tématem a začaly se vyhledávat a podporovat talenty v oblasti sportu a umění (Hříbková 2009).

1.2 Trendy 20. století

V průběhu 20. století se změnil pohled na inteligenci (Hříbková 2009). Názory, přesvědčení a domněnky o nadaných se začaly opírat o vědecké zkoumání (tamtéž). Vyvíjely se snahy o hledání širších souvislostí této problematiky (Hříbková 2009). Začaly vznikat nové školní a mimoškolní edukační nabídky pro nadané, jako jsou letní tábory, kluby, kurzy, soutěže aj. (tamtéž). Pro podporu komunikace a interakce mezi odborníky, rodiči i samotnými dětmi se začaly zakládat nadace a odborné společnosti (Hříbková 2009).

1.3 Problémy 20. století

Nadání je spojováno s elitářstvím (Hříbková 2009). Postoje ke vzdělávání nadaných jsou dvojstranné (tamtéž). Řeší se, zda by se měly nadané děti vzdělávat segregovanou či integrovanou formou (Hříbková 2009). Dochází k morálnímu dilematu, zda mají na zvýšenou vzdělávací péči vyšší nárok hendikepovaní nebo nadaní (tamtéž). Tento rozpor je většinou ku prospěchu handicapovaných (Hříbková 2009). Velký problém představují mýty a předsudky vůči nadaným (viz kap. 3.2) (tamtéž). Ty vedou ke zkreslení vnímání situace nadaných a dále ke stereotypnímu vnímání, že nadaní „dostávají něčeho za nic“ (Hříbková 2009).

2 Vymezení základních pojmů

Genialita

Tento termín byl nejvíce užíván v 19. století, jak jsem již uváděla v první kapitole (Hříbková 2009). Genialita je mimořádně rozvinutý talent, kdy jedinec obvykle vytváří díla s historickým významem (Dočkal 2005). Stehlíková tento termín definuje jako „vysoký stupeň vědomí nebo vhledu do určité oblasti lidské činnosti, vhledu do skutečné tvořivosti a inovativnosti“ (Stehlíková 2016, s. 114). Definice z psychologického slovníku zní, že „genialita je označení pro nejvyšší úroveň intelektuálních či tvůrčích schopností obvykle u IQ 140“ (Hartl, Hartlová 2010, s. 165).

Intelligence

Jedná se o obecnou, rozumovou schopnost člověka, která je zčásti vrozená a zčásti získaná během vývoje od narození (Stehlíková 2018). R. Sternberg hovoří o „schopnosti učit se ze zkušeností, dobře uvažovat, pamatovat si podstatné informace a dobře zvládat požadavky každodenního života“ (Sternberg in Fořtíková 2009, s. 11). Jde především o schopnost myslet, řešit problémy, učit se, přizpůsobovat se změněným podmínkám a také se orientovat v nových situacích (Stehlíková 2018). Sternberg rozpracoval teorii úspěšné inteligence, která vzniká při spojení 3 složek inteligence (Hartl, Hartlová 2010). Intelligence analytické (vhled do problému), kreativní (nápad, originalita) a praktické (převedení nápadu do praxe) (tamtéž).

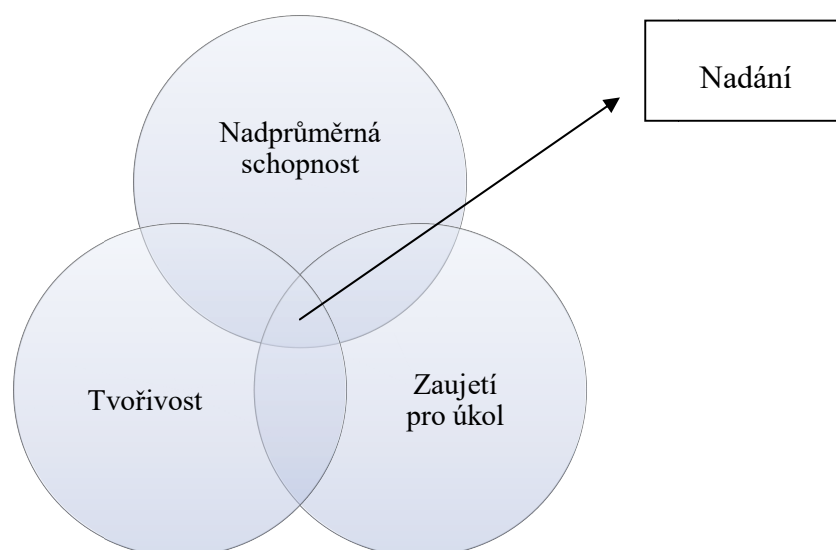
Existuje několik různých typů inteligence (Landau 2007). Například americký psycholog H. Gardner rozlišuje osm druhů inteligence: lingvistickou (jazykovou), logicko-matematickou, vizuálně-prostorovou, hudební (uměleckou), tělesně-pohybovou, interpersonální (inteligence sociální) a inteligenci intrapersonální (inteligence emoční) (Stehlíková 2016). V našich školách se zaměřuje především na inteligenci jazykovou a matematicko-logickou (tamtéž). Ostatní složky bývají opomíjeny – zejména pak inteligence interpersonální a intrapersonální (Stehlíková 2016).

Nadání a talent

Definice těchto pojmů je nejednotná a většina autorů je užívá jako synonyma. (Dočkal 2005, Fořtíková 2009). „Je to vhodné i z mezinárodního hlediska“ (Dočkal 2005, s. 25). Průcha a kol. ve své publikaci obecně definuje tyto pojmy takto: „Nadání a talent lze chápat jako soubor schopností, které umožňují jedinci podávat nadprůměrný, výjimečný výkon, ať už

v jedné, úzce vymezené oblasti, nebo v řadě rozmanitých okruhů lidského snažení“ (Průcha a kol. 2009, s. 471). V české terminologii používáme označení nadané dítě/ dospělý (Stehlíková 2016). V cizojazyčné literatuře se můžeme setkat s termíny *gifted people* nebo *giftedness* (Dočkal 2005, Stehlíková 2016). Někteří odborníci je od sebe ale striktně odlišují (Dočkal 2005). Například F. Gagné nadání chápe jako přirozenou, nesystematicky rozvíjenou schopnost a talent jako systematicky rozvíjenou schopnost (Fořtíková 2009). Z českých autorů mohu uvést např. M. Kodýma (Dočkal 2005). Obecně se nadání přisuzuje spíše k intelektovým schopnostem (Dočkal 2005). Talent se spíše váže na neintelektové oblasti, jako jsou např. umění, sport a manuální zručnost (Dočkal 2005, Průcha 2009). Pro moji práci jsem zvolila užívání těchto pojmů jako synonyma (stejně tak jako např. Dočkal, Machů).

Přímou definici jsem si vybrala od M. Stehlíkové, která uvádí, že „nadání je nadprůměrná schopnost, tvořivost a zaujetí“ (Stehlíková 2018, s. 28). Tato definice vychází z tříkruhové koncepce J. Renzulliho (Obrázek č. 1: Renzulliho model nadání), který nadání vnímá jako součinnost tří základních složek, mezi které právě patří nadprůměrná schopnost, tvořivost a zaujetí pro úkol (Machů 2010). „Nadání není přímo dědičné, ale rozvíjí se na základě zděděných a vrozených dispozic v průběhu života“ (Dočkal 2005, s. 32). Roli v tom sehrává vliv prostředí a aktivita samotného jedince (tamtéž). Jedná se o schopnost využívat svých předností a kompenzovat tak své nedostatky (Fořtíková 2009). Je třeba také říci, že nadání není trvalé, nejedná se o neměnnou vlastnost (Dočkal 2005). Záleží na mnoha faktorech, které se na rozvoji nadání podílejí nebo nepodílejí.



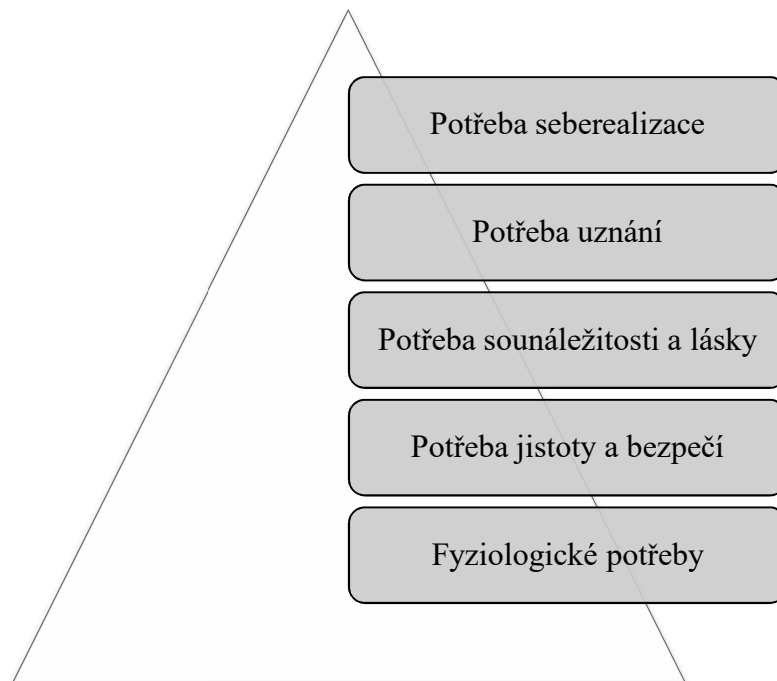
Obrázek 1: Renzulliho model nadání (zdroj: Hříbková 2009)

Schopnosti

„P. Říčan nazval schopnosti jako instrumentální vlastnosti osobnosti“ (Dočkal 2005, s. 57). Fořtíková cituje definici ze Stručného psychologického slovníku (1987): „schopnosti jsou individuálně-psychologické vlastnosti osobnosti, které jsou podmínkou pro úspěšné vykonávání určité produktivní činnosti“ (Fořtíková 2007, s. 12). Lze chápat jako možnost být více či méně úspěšný v určité činnosti. Termín schopnost označuje to, co jedinec dokáže, jaký podá výkon a jak náročný úkol zvládne (Helus 2018). Rozvíjí se na základě vloh (dispoziční základ) pomocí podnětů, výcviků, vzdělání a zkušeností (tamtéž).

Spokojenost

Hartl, Hartlová definují spokojenost jako „příjemný pocit z dobrých vztahů a dobře vykonané činnosti“ (Hartl, Hartlová 2010, s. 544). Abychom mohli takový pocit zažívat, je třeba uspokojit základní lidské potřeby, které Abraham Maslow uspořádal do hierarchizované struktury (Helus 2018, Stehlíková 2018). Jeho pomyslná pyramida (obrázek č. 2: Pyramida potřeb A. Maslow), tvoří pět stupňů potřeb, řazených od těch nejnižších (základních) až po ty nejvyšší (Helus 2018, Stehlíková 2018).



Obrázek 2: Pyramida potřeb A. Maslow (zdroj: Stehlíková 2018)

Fyziologické potřeby jsou všem lidem společné (Helus 2018). Jsou to potřeby základní, mezi které patří např. potřeba jídla, pití, spánku, odpočinku a potřeba sexuálního uspokojení (tamtéž). Po primárních potřebách následují potřeby sekundární, které jsou odlišné pro každého jedince (každý se je snaží uspokojovat jiným způsobem) (Helus 2018). Potřeba

jistoty a bezpečí se objevuje u dětí bezprostředně po narození (tamtéž). Potřeba sounáležitosti a lásky v sobě zahrnuje potřebu někam patřit, milovat a být milován, mít důvěrné přátele, ve kterých budeme nacházet oporu v náročných situacích (Helus 2018). Potřeba uznání plyne z touhy nacházet zejména u blízkých lidí úctu a respekt a naopak, mít někoho, komu mohu uznání a respekt projevit (tamtéž). Neméně důležité je vážit si sám sebe (Helus 2018). Nejvyšší stupeň tvoří potřeba seberealizace – sebezdokonalení, realizace smysluplného života, osobní naplnění (tamtéž). O pyramidě potřeb dále píše v kap. 4.4.

Školní prostředí

Školní prostředí, též edukační prostředí, v sobě zahrnuje uspořádání vnitřního a vnějšího prostředí, psychosociální vlivy a vztahy (Kolář 2012, Průcha 2009). Kolář hovoří přímo o atmosféře školy (Kolář 2012). Nedílnou součástí školního prostředí je i školní klima, které je založené na interpersonálních vztazích v dané škole (Průcha, 2009). Ovlivňuje všechny účastníky dění ve škole a celkově se klima školy stává hodnotícím kritériem. Kolář tento pojem chápe jako „vyjádření kvality sociálních a interpersonálních vztahů“ (Kolář 2012, s. 62). Dodává, že na stejných základech je postaveno i klima třídy.

Tvořivost a kreativita

Jedná se o lidský fenomén, specifickou schopnost, ve které se spojují obecné rozumové schopnosti (např. myšlení, paměť) spolu s ostatními složkami (např. fantazie, zájmy) (Landau 2007). Disponuje jí každý člověk už od narození (tamtéž). „Tvořivost neboli kreativita znamená soubor vlastností osobnosti, které umožňují tvůrčí činnost, popřípadě tvůrčí řešení“ (Čáp, Mareš 2001, s. 153). Výsledkem tvůrčí činnosti je něco nového a výsledkem tvůrčího řešení je nový způsob řešení (Čáp, Mareš 2001). V zásadě platí, že aby se mohla kreativita (tvořivost) projevit, je nutná určitá míra inteligence (Landau 2007). Kreativita se pojí nejenom s uměním, ale i s vědou a obecně s lidskými vztahy (tamtéž).

Vlohy

Vlohy jsou vrozené předpoklady, možnosti k vykonávání určité činnosti (Dočkal 2005). Vznikají z nich schopnosti a jsou podkladem pro nadání. Pokud se vlohy budou rozvíjet, spolu se cvičením a oporou okolí se rozvine nadání (proto je u dětí důležitý všestranný rozvoj) (Helus 2018). Lze je tedy rozvíjet a to na základě podnětů. Záleží to především na interakci s prostředím, na jeho podnětnosti a na úsilí daného jedince (Helus 2018). Bez rozvíjení, může zůstat vloha skryta a schopnost se nerozvine.

Žák

Jedinec v roli vyučovacího subjektu (Průcha 2009). Výstižnější definice je od Koláře, který pojem žák definuje jako „dítě, mladý člověk i dospělý, který se systematicky vzdělává v organizované vzdělávací instituci podle vzdělávacího programu dané vzdělávací instituce“ (Kolář 2012, s. 187).

3 Mimořádně nadaný žák

V České republice je za mimořádně nadaného jedince považován ten, jehož IQ je 130 a vyšší, ale ne každý s IQ vyšší 130 je mimořádně nadaný (Stehlíková 2018). Mimořádně nadaní mají vedle vysokého IQ i odlišné psychické funkce – specifický způsob myšlení, citění, vnímání a prožívání (tamtéž). Odlišných funkcí si všiml už Terman ve svých výzkumech (viz podkap. 1.1).

Ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., která vychází ze školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon) se v § 27 za mimořádně nadaného žáka považuje „žák, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 27, odst. 2).

3.1 Charakteristika mimořádně nadaného dítěte

Je to dítě, které je zvědavější, dobrodružnější, samostatnější, radostnější a dovede lépe uvádět věci do souvislostí (Landau 2007). Výrazný je u nadaných dětí „specifický nerovnoměrný, heterogenní vývoj v jednotlivých složkách a vlastnostech osobnosti“ (Stehlíková 2018, s. 51 – 52). Konkrétně se jedná o nesoulad mezi složkou kognitivní, citovou, sociální a psychomotorickou (Stehlíková 2018). S nerovnoměrným vývojem souvisí jistá neobratnost, projevující se v hrubé motorice nebo nešikovnost, projevující se naopak v motorice jemné (tamtéž). Dyssynchronie je u nadaných dána tím, že se jejich mozek vyvíjí odlišně, jak vyplývá z výzkumů v posledních letech (Stehlíková 2018). Rozdíl oproti jejich vrstevníkům se vyrovnává až po pubertě (tamtéž).

3.1.1 Kognitivní složka

Nadané děti jsou odlišné už od narození. Obecně mají rychlejší vývoj, jsou velmi zvědavé a spoustu věcí se naučí oproti běžným dětem mnohem dříve (Stehlíková 2018). Učí se rychleji, snáze a často po svém (Landau 2007). Zajímají se o okolní svět a jeho poznávání – jsou dychtivé po nových informacích (Stehlíková 2016). Rády pozorují, přemýšlí, ptají se a zajímají se – nasávají podněty z vnějšího prostředí (tamtéž).

Mají rozvinuté kritické myšlení, které je díky jejich dobré dlouhodobé i krátkodobé paměti hbitější, flexibilnější a originálnější (Landau 2007, Machů 2010). Dobrá paměť přispívá k bohaté slovní zásobě, která se rychle rozšiřuje (Machů 2010). Pozornost u nich

bývá vynikající, pokud se jedná o něco, co je nové a co dítě zajímá (Stehlíková 2016). Jsou skvělí pozorovatelé a preferují logickou paměť (Machů 2010). Neustále hledají souvislosti (Landau 2007). Landau ve své publikaci uvádí, že „přestože jsou nadaní v myšlení velmi pořádní, ... mají sklon zapomínat a ztrácet věci, které se jim nezdají důležité“ (Landau 2007, s. 50).

Dalším znakem je výrazná potřeba kontroly (Stehlíková 2018). Stehlíková tuto potřebu vysvětluje na základě vysoké inteligence, která nabízí poměrně málo jistot (tamtéž). Ve své druhé publikaci dokonce uvádí, že pro nadané dítě není téměř nic jistotou (Stehlíková 2016). „Vysoká inteligence sama o sobě pochybuje“ (Stehlíková 2018, s. 72). Nadané dítě podrobuje vše kolem sebe kritickému zkoumání a to vede ke znejistění, pochybnostem a trápení. Lpí na maličkostech (Stehlíková 2018). Kontrola pro ně znamená několik záchytných bodů v záplavě chaosu (tamtéž).

3.1.2 Nekognitivní složka

Nadaní jednají zejména na základě vnitřní motivace (Stehlíková 2018). Mají zvýšenou schopnost chápat, tázat, cítit a jsou hodně empatictí (tamtéž). Nadané děti mají často nižší sebevědomí, zažívají pocit méněcennosti, který plyne „z perfekcionismu a vysoké náročnosti, kterou na sebe tyto děti kladou“ (Stehlíková 2018, s. 60). Vyskytuje se u nich „chorobná pochybnost o sobě samém a svých dovednostech“ (tamtéž, s. 61). Úspěch přisuzují náhodě, štěstí a naopak neúspěch dávají za vinu jedině sobě (Stehlíková 2018).

Oproti svým vrstevníkům mnohem dříve kladou existenciální a filosofické otázky (Stehlíková 2018). Jeví „zájem o náročná témata jako je filosofie, etika, náboženství“ (Lazníbatová in Fořtík, Fořtíková 2007, s. 16). Rády polemizují (Machů 2010). Dochází u nich k silnému pocitu zodpovědnosti (Stehlíková 2018). „Někdy to může nabrat takových rozměrů, že dítě přebírá „všechna trápení světa“ a má za běh světa pocit zodpovědnosti“ (Stehlíková 2018, s. 59). Tato trápení plynou právě z jejich otázek, na které nejsou schopni najít odpovědi (= vnitřní dyssynchronie) (Stehlíková 2018). Velkou roli v tom sehrává hypersenzitivita tedy vysoká citlivost, která je pro nadané typická (Stehlíková 2018). Mají „zvýšený smysl pro spravedlnost, morálku a fair play“ (Winebrennerová in Fořtík, Fořtíková 2007, s. 17). Druhé hodnotí zejména podle principů dobra a zla (Stehlíková 2018). Charakteristická je tedy velká zranitelnost a křehkost těchto dětí (tamtéž). Nekonečné myšlení a hloubání může u některých nadaných dětí způsobovat problémy se spánkem a usínáním (Stehlíková 2018).

Mezi jejich záliby a koníčky patří nejčastěji zájmy intelektuální – knihy, atlasy, encyklopedie, počítače, šachy apod. (Machů 2010). Do oblíbených témat patří zvířata (zejména exotická a dinosauři), příroda (vesmír, přírodní zákony, lidské tělo), dopravní prostředky a historie (tamtéž). „Vědí, že v knížkách jsou odpovědi na spoustu otázek a že dovednost čtení jim otevře dveře k poznání“ (Stehlíková 2016, s. 58).

3.2 Mýty o nadaných žácích

V souvislosti s nadáním se setkáváme s několika stereotypy, které se objevují mezi neodbornou, ale i odbornou veřejností (Laznibatová 2012). Důvodem této skutečnosti je nedostatečná informovanost z oblasti nadání (tamtéž). Na jedince obdařené intelektovým talentem se hledí jako na ty, co jim není třeba věnovat pozornost, protože jim to jde „samo“ a všechno umí. V charakteristice nadaných píše o nerovnoměrném heterogenním vývoji (podkap. 3.1). Právě ten je příčinou toho, že některé oblasti jsou předčasně rozvinuté, a tak může dítě působit dojmem, že vše umí. Jsou ale i oblasti, ve kterých zaostávají a vysloveně v nich ani nevynikají (zejména se jedná o složku sociální) (Stehlíková 2018). „Nadané dítě neznamená dokonalé dítě“ (Stehlíková 2018, s. 31). Nadaní žáci potřebují pomoc a podporu stejně tak, jako žáci s poruchou autistického spektra nebo s jakoukoli další poruchou či nemocí (Stehlíková 2018).

Níže uvádím několik mýtů, se kterými se můžeme setkat. Takové předsudky nadaným nepomáhají, ale naopak, způsobují jim mnoho komplikací a problémů, které negativně ovlivňují celý systém péče včetně samotné práce s nadanými žáky (Laznibatová 2012).

1. „Nadání znamená nadání intelektové“ (Stehlíková 2018, s. 32).
2. „Nadání je závislé na mimořádném IQ“ (Landau 2007, s. 62). „Nadaní lidé mají IQ vyšší než 130“ (Stehlíková 2016, s. 24). „Všechny nadané děti uspějí a budou šťastné, protože mají nadprůměrnou inteligenci“ (Stehlíková 2018, s. 31).
3. Nadání je podmíněné intenzivní tvrdou prací ze strany rodičů a učitelů (Landau 2007).
4. „Nadaní jsou pouze výtvozem ambiciózních rodičů“ (Laznibatová 2012, s. 49). Dále je nadání spojováno s elitářstvím (Hříbková 2009).
5. Nadaní mají univerzální nadání – např. jsou úspěšní ve všech školních předmětech (Laznibatová 2012). Umí všechno vyřešit. „Mají oproti ostatním výhodu už tím, že jsou nadané“ (Cihelková 2017, s. 9).
6. Nadaní lidé jsou sebevědomí a úspěšní (Stehlíková 2016).

7. „Nadaní nemají specifické sociální a emocionální problémy“ (Peterson in Laznibatová 2012, s. 51). „Nadané děti nemají žádné problémy“ (Laznibatová 2012, s. 51). „Překypují duševním zdravím“ (Landau 2007, s. 63). Nadaní jsou šťastní (Stehlíková 2016).
8. Učitelé je dokážou identifikovat a rádi s nadanými pracují (Laznibatová 2012). Nadaní žáci jsou u učitelů oblíbení (tamtéž).
9. „Jsou oblíbení a mají mnoho přátel“ (Stehlíková 2016, s. 23).
10. Není třeba dávat nadaným nějaké výjimky (Laznibatová 2012). Mají se vzdělávat stejným způsobem a tempem jako ostatní (tamtéž). Nadané dítě se samo nějak rozvine a není pro to potřeba něco dělat (Stehlíková 2018).

4 Spokojenost mimořádně nadaných žáků

„Příjemný pocit z dobrých vztahů a dobře vykonané činnosti“, tak definuje spokojenost Hartl, Hartlová (2010, s. 544). V následujících podkapitolách se pokusím přiblížit, jak může být takto definovaná spokojenost u těchto jedinců chatrná. Příjemný pocit z dobrých vztahů komplikuje vývojová disharmonie mezi emoční a sociální rovinou (Stehlíková 2018). Vysoké nároky, které na sebe nadaní jedinci kladou, jejich perfekcionismus a nižší sebevědomí naopak komplikuje zažívání příjemného pocitu z dobře vykonané činnosti (Stehlíková 2018).

4.1 Možné problémy mimořádně nadaného žáka

Jeden z největších problémů je uvědomování si jinakosti od druhých. Mezi sebou a druhými mohou vnímat nepřekročitelnou propast (Stehlíková 2016). Dochází k nepochopení. Vše, co je jiné a nové v nás probouzí pocit ohrožení. Proto se nadaní jedinci často nemusí chovat přirozeně, snaží se tzv. zapadnout (Stehlíková 2016). Potlačují sami sebe, bojí se projevit, mohou se před druhými záměrně shazovat (tamtéž). Nadané dítě si tak může často vytvářet imaginárního kamaráda, který je opravdovým přítelem (Stehlíková 2016).

Vysoká citlivost těchto jedinců je často zdrojem osobních problémů a nepochopení druhých (Stehlíková 2018). Je způsobená vývojovou disharmonií mezi emoční a sociální rovinou (tamtéž). V předešlé podkapitole jsem psala o silném pocitu zodpovědnosti „za svět“. Nadaní jsou mnohdy zklamaní a frustrovaní z nespravedlnosti a neohleduplnosti – tato skutečnost plyne i z jejich nižší frustrační tolerance (Stehlíková 2018). Také může docházet k tomu, že se trápí skutečnostmi, které nemohou ovlivnit – např. globální problémy, války, neuctivost ostatních lidí, zabíjení zvířat apod. (Stehlíková 2016). Odezvou mohou být existenciální krize (Stehlíková 2018).

4.2 Problémy mimořádně nadaných žáků ve školním prostředí

Stehlíková hovoří přímo o velkém zklamání nadaného dítěte, při nástupu do školního prostředí (Stehlíková 2016). Jsou určená pravidla a metody, podle kterých se děti musí řídit – rutina, opakování již známého, dril, učení se zpaměti apod. (tamtéž). Vyučovací tempo pro ně bývá pomalé, zdouhavé, probírané látky, zejména v nižších ročnících, nejsou dostatečně obsáhlé a ve škole se někteří začnou nudit. Tato skutečnost může vést k tomu, že si dítě zvykne na to, že se nemusí učit (jde mu to „samo“) a do budoucna nebude dostatečně vytrvalé. Nadané dítě v běžné škole může ztrácet svoji vnitřní motivaci i psychickou pohodu (Stehlíková 2018). Pozornost může kolísat na základě jejich divergentního způsobu myšlení,

kdy o věcech přemýšlí více do hloubky (Stehlíková 2016). Takové snění odvádí pozornost dítěte úplně jinam a to se může odrážet na jeho známkách (tamtéž). Frustrace z nedostatečného nasycení informací, nespokojenosti, rutiny a nepochopení vede k neklidu (Stehlíková 2018). Dítě se uzavírá, utíká do svého světa a mohou se objevit i poruchy chování, demotivace či deprese (tamtéž). Školní fobie nebývá výjimkou (Stehlíková 2016). Ta se u nich může projevat bolestí hlavy, břicha, návalem horka apod. (tamtéž).

Ve školním prostředí bývá velkým problémem začlenění do kolektivu ze strany spolužáků, kteří je mezi sebe nemusí přijímat kvůli jejich odlišnosti – „odlišnost se v dětském kolektivu nepromítá“ (Cihelková 2017, s. 9). Tato záležitost může vygradovat až k šikaně (Stehlíková 2018). Nadané děti mívají jen málo společných zájmů a témat k diskuzi se svými vrstevníky, protože si rozumí spíše s těmi staršími, kteří jsou na stejné mentální úrovni (Stehlíková 2018). Je to jeden z dalších důvodů, proč nadaný jedinec nezapadá do kolektivu svých vrstevníků, nepochopení je vzájemné – každý má úplně jiný okruh zájmů. Proto mohou nadaní žáci trávit často přestávky o samotě, nemají s ostatními co sdílet (Stehlíková 2016). Stehlíková definuje vztahy s vrstevníky jako „zážitky bolesti, odmítání a vyloučení“ (Stehlíková 2016, s. 75). Z tohoto důvodu se případně uchylují ke svému imaginárnímu příteli, o kterém jsem psala výše (podkap. 4.1). Často mají nadaní jedinci jen jednoho nebo několik málo blízkých přátel, ke kterým mají silnou citovou vazbu (Stehlíková 2016).

4.3 Rizika mimořádně nadaných žáků

Pocit velké zodpovědnosti, trápení, která nejsou schopní vyřešit, nepochopení ze strany okolí, neustálé hledání smyslu života, může vést, vzhledem k jejich vysoké citlivosti, k depresi a v nejhorším případě k sebevraždě (Stehlíková 2018). K pokusům o sebevraždu dochází jen v extrémních případech (Stehlíková 2016). Takové rozhodnutí často plyne z pocitu, že do tohoto světa nepatří, doprovázený dalším silným podnětem jako je například rozchod, šikana nebo velký neúspěch (tamtéž). S tím souvisí pasivita, ke které mohou dojít při nabytí dojmu, že nic nemá smysl (Stehlíková 2016).

V určitém období (zejména v období dospívání) se nadaní jedinci snaží potlačit své emocionální prožívání nebo inklinují k závislostem či k poruchám chování ve snaze být jako ostatní (Stehlíková 2016). Dále mohou skrývat i svůj vysoký intelekt, nadání, ve snaze „být normální“, což opět vede k depresivním stavům, případně k poruchám osobnosti (tamtéž). Stehlíková píše i o falešném já, obranné masce, díky které nadaný jedinec své pravé já

potlačuje a snaží se cítit identicky s ostatními – chová se konformně vůči přáním druhých (Stehlíková 2016). Tato maska většinou přináší ale pocit vnitřní prázdnoty (tamtéž).

Puberta je rizikovým obdobím každého z nás (Stehlíková 2016). V tomto období se buduje sebevědomí, sebedůvěra, která je u nadaných tak křehká (tamtéž). Klíčová je identifikace se skupinou a její přijetí (Stehlíková 2016). Pokud skupina nadaného jedince nepřijme, nebo je u něho takový pocit vyvolán, může docházet k silným depresivním pocitům, v horších případech i k sebepoškození (tamtéž).

4.4 Potřeby mimořádně nadaných žáků

Z charakteristiky nadaných, jejich problémů a rizik plynule navážu na pyramidu potřeb od Abrahama Maslowa, která tato témata propojuje. Ve většině případů platí, že pokud chceme uspokojit potřebu výše postavenou, musíme předtím uspokojit potřeby stojící níže (Stehlíková 2018). Existují ale i výjimky, mezi které patří i nadaní (tamtéž). U nadaných jedinců může docházet k tomu, že kvůli svému hlubokému zaujetí, silné motivaci přehlíží základní fyziologické potřeby (= primární) a usilují o uspokojení potřeb vyšších (= sekundárních), které pro ně jsou vyšší hodnotu (Stehlíková 2018). To znamená, že pokud u nich nejsou uspokojovány potřeby první až čtvrté úrovně, přesto někteří nadaní usilují o potřebu seberealizace (Helus 2018, Stehlíková 2018). Tímto se dostávám k problému. „První úroveň nadaní nemají jako hodnotu a dalších se jim často nedostává kvůli nepochopení a nepřijetí většinovou společností“ (Stehlíková 2018, s. 88). V případě dlouhodobého neuspokojení sekundárních potřeb se člověk dostává do psychické nerovnováhy, která může v konečné fázi vést k psychickému kolapsu či k rozvoji somatického onemocnění (Helus 2018). Pro zdravý a příznivý vývoj nadaných jedinců je tedy nutné prohlubovat nejen ty oblasti, ve kterých vynikají, ale současně harmonicky rozvíjet jejich schopnosti, ve kterých tolik nevynikají (Havigerová a kol. 2011).

Pro jejich vysokou citlivost je velice důležité učit je od nejútlejšího věku pracovat s emocemi (Stehlíková 2018). Učit se s nimi zacházet, pojmenovávat je a rozpoznávat (tamtéž). Schopnost zvládat své emoce stojí na sebevědomění (tedy dokázat se zorientovat sám v sobě), sebeovládání, sociálním uvědoměním (umět rozpoznat emoce na druhých) a vztahových dovednostech (zjednodušeně komunikace s ostatními) (Stehlíková 2018). Spolu s emocemi podporujeme u nadaných také sociální dovednosti a osobnostní rozvoj. Velmi těžko si hledají opravdového kamaráda ve své vrstevnické skupině (Poloprutská 2019 – osobní sdělení, Klub nadaných dětí Delfini HK). O této skutečnosti jsem psala v podkap. 4.2.

Je důležité dát jim ujištění o tom, že opravdový přítel na ně někde čeká (Poloprutská 2019 – osobní sdělení, Klub nadaných dětí Delfini HK).

„Nejdůležitějším předpokladem pro to, aby nadaní jedinci v životě uspěli, je psychická pohoda a vnitřní motivace“, jak uvádí Stehlíková (2018, s. 116). To je ale jeden z již zmiňovaných problémů ve škole.

5 Legislativa v problematice nadání v českém vzdělávacím systému

V současné době je v České republice snaha o inkluzivní vzdělávání – tedy vzdělávání pro všechny. Je to „současný celoevropský trend ve vzdělávání, který podporuje individuální přístup ke každému dítěti a zastává stanovisko rovného přístupu ve vzdělávání pro všechny“ (Kupcová a kol. 2010, s. 62). Tato forma vzdělávání vychází z projektu Společné vzdělávání dětí, žáků a studentů v rámci hlavního vzdělávacího proudu. Jedná se o novelu z roku 2016, která dětem garantuje právo na tzv. podpůrná opatření (dále jen PO) (Národní ústav pro vzdělávání 2019). Ta jim mají pomáhat překonávat jejich znevýhodnění – „ať už se jedná o děti a žáky ze sociálně znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí, děti a žáky zdravotně postižené a znevýhodněné, nebo žáky (mimořádně) nadané“ (Národní ústav pro vzdělávání 2019). „Přesto je specifickým vzdělávacím potřebám nadaných dětí dlouhodobě věnována jen okrajová pozornost“ (Cihelková 2017, s. 9).

Hlavním pilířem je zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). O vzdělávání nadaných dětí, žáků a studentů se věnuje § 17 a § 18. Zákon dále doplňuje vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Tato vyhláška se podrobněji zabývá vzděláváním nadaných žáků v § 27 – § 31. Novelou této vyhlášky je vyhláška č. 248/2019 Sb. Nadanými se zabývá i rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – část D, kapitola 9 Vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných. V České republice se nadaným dětem, žákům a studentům dále věnuje Koncepce podpory nadání a péče o nadané na období let 2014 – 2020.

6 Mimořádně nadaný žák ve školním prostředí

6.1 Identifikace mimořádně nadaného žáka

„Zjišťování mimořádného nadání včetně vzdělávacích potřeb žáka provádí školské poradenské zařízení (dále jen ŠPZ) ve spolupráci se školou, která žáka vzdělává“ (Vyhláška 27/2016 Sb., § 27, odst. 3). ŠPZ poskytují poradenské služby dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol. 2015). Po diagnostice dítěte/žáka/studenta ŠPZ navrhuje takový stupeň a druh PO, aby docházelo k naplňování vzdělávacích potřeb daného jedince. Podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti se PO člení do 5 stupňů (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol. 2015). 1. stupeň PO je realizován i bez doporučení ŠPZ, je bez finanční náročnosti a škola si popř. zařizuje sama ze svých financí (tamtéž). V rámci 1. stupně PO může škola vytvořit plán pedagogické podpory (dále jen PLPP), pokud nepostačuje přímá podpora žáka při výuce (Národní ústav pro vzdělávání – charakter podpory 2020). Poskytování PO 2. – 5. stupně je realizováno pouze s doporučením ŠPZ a mají normovaný finanční nárok (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol. 2015). Individuální vzdělávací plán (dále jen IVP) je možné vypracovat ve 2. – 5. stupni PO. Každý mimořádně nadaný žák by měl mít vypracován IVP, který vychází ze školního vzdělávacího programu konkrétní školy, závěrů ŠPZ a z vyjádření zákonného zástupce žáka (Knotová 2014).

Při identifikaci, ale i v procesu vzdělávání nadaného žáka je nutná spolupráce zainteresovaných osob (žák samotný, jeho rodiče, školní psycholog, výchovný poradce, pedagogicko-psychologická poradna, učitelé ad.) (Čavojská a kol. 2010). Pokud se učitelé nebo jiní pedagogičtí pracovníci či rodiče domnívají, že by se mohlo jednat o nadané dítě, doporučuje se návštěva poradenského zařízení (Stehlíková 2018). Poradenské zařízení se řídí vyhláškou č. 197/2016 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Jedná se o pedagogicko-psychologickou poradnu (dále jen PPP) nebo speciální pedagogické centrum, od kterých je škola povinna přijímat zprávy (Stehlíková 2018). „Definitivní potvrzení nadání je dle platných předpisů prováděno ve ŠPZ, které také doporučuje způsob, jak žáka dál vzdělávat“ (Čavojská a kol. 2010).

V identifikačním procesu se uplatňují metody „pedagogické, psychologické, pedagogicko-psychologické i laické“ (Kupcová a kol. 2010, s. 15). Jde především o pozorování, rozbor výsledků práce žáka a jeho portfolio, hodnocení testů a úloh, rozhovory se žákem a jeho rodiči (tamtéž).

6.2 Práce s mimořádně nadaným žákem ve školním prostředí

Při práci s nadaným žákem ve škole je třeba vycházet z doporučení ŠPZ. Tato doporučení plynou ze závěrečné zprávy ŠPZ, jejíž součástí může být IVP daného jedince (viz podkap. 6.1). Upravuje se tak zejména vzdělávací obsah, ve kterém by mělo docházet k rozšíření a prohloubení učiva (nad rámec stanovený příslušným vzdělávacím programem), využívání různých metod a organizačních forem výuky (Cihelková 2017, vyhláška č. 27/2016 Sb.). Dle stupně PO má nadaný žák nárok na speciální pomůcky. Takovými například jsou alternativní učebnice, odborné knihy a časopisy (encyklopedie, sborníky, atlasy, mapy ...), hvězdářské dalekohledy, mikroskopy, tablety, soupravy na přírodovědné pokusy a výzkumy, softwarové vybavení, elektronické a technické stavebnice aj. (Stehlíková 2018). IVP by měl tedy co nejefektivněji pomáhat jedinci využívat jeho výjimečný potenciál (Knotová 2014). Na jeho základě lze i uskutečnit předmětovou nebo ročníkovou akceleraci (Cihelková 2017). Může dojít k předčasnému nástupu povinné školní docházky, kdy do školy dítě nastoupí před dovršením 6 let (Národní ústav pro vzdělávání – inspiromat ke tvorbě doporučení 2020). Přechod do vyššího ročníku bez absolvování ročníku předešlého bývá realizováno za předpokladu všestranného nadání a rovnoměrného rozložení složek, zejména složek kognitivních a sociálních (zákon č. 561/2004 Sb., § 17).

Nadaný žák chce více chápat a rozumět než vědět (Stehlíková 2018). Potřebuje tak prostor pro přemýšlení, vymýšlení, lámaní si hlavy, tvoření, zkoumání a objevování, propojování souvislostí a myslet tak mezipředmětově (tamtéž). Pro rozvoj nadání vedle dostatku podnětů je velmi důležitým činitelem učitel (Lechta 2016). Ten má zásadní roli v procesu učení (tamtéž). Nadaný žák potřebuje vzdělaného, nadšeného, spravedlivého a empatického učitele, který zohledňuje akcelerovaný vývoj nadaných (Hříbková 2009, Stehlíková 2018). Učitele, který je otevřený netradičnímu způsobu myšlení, podporuje originální způsoby řešení, má smysl pro humor a je inspirujícím podněcovatelem (Lazníbatová 2012). Pedagog nese odpovědnost za to, zda se žák ve škole nudí nebo ne a dalším jeho velkým úkolem je zohlednit postavení nadaného žáka ve skupině (třídě).

6.2.1 Doporučované formy a metody výuky

Pro efektivní práci s nadanými žáky je třeba využívat různých metod a forem práce při vyučování (Cihelková 2017). Vhodnou výukovou formou je u nadaných žáků dialog, který rozvíjí po stránce kognitivní (učivo samotné), afektivní (názory, postoje a představy jedince) a sociální (rozvoj kooperace) (Lazníbatová 2012). Při výuce by měl být dostatečný prostor

pro samostatné objevování, diskuzi, při které se podporují argumentační schopnosti (tamtéž). Mezi další vhodné metody a formy výuky patří diferenciaci výuky, činnosti učení, střídání skupinové a individuální práce, tvorba prezentací a vypracovávání projektů, brainstorming, práce s počítačem a internetem, exkurze, spolupráce s učitelem na vedení výuky, zapojení do mimoškolních projektů a vědomostních soutěží atd. (Stehlíková 2018, Škrabánková a kol. 2013). Lze pracovat i s upřádáním třídy vzhledem k charakteru činnosti a potřebám žákům (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Z hlediska hodnocení využívat různých forem, ale především upřednostňovat hodnocení ústní a uplatňovat tak individuální přístup (Fořtíková a kol. 2009, Machů 2010). Je to z toho důvodu, že samotná známka o sobě nic nevyovídá a u slovního hodnocení je zřejmý posun, zpětná vazba, která žáka motivuje. Aby byl nadaný žák dostatečně motivován, je třeba oceňovat a podporovat jeho iniciativu, originalitu a zapálení (Fořtíková a kol. 2009). Je vhodné podporovat i autonomní hodnocení, díky kterému se žáci učí samostatně vyhledávat své chyby (Národní ústav pro vzdělávání – inspiromat ke tvorbě doporučení 2020). Ty je učí trpělivosti při hledání správných cest (tamtéž).

6.3 Optimální typ vzdělávání pro mimořádně nadané

V dnešní době si můžeme vybírat z velkého množství škol a směrů vzdělávání (Stehlíková 2018). Vše má své klady a zápory, výhody a nevýhody, proto je důležité vycházet z osobnosti dítěte a z jeho individuálních potřeb (tamtéž). Při výběru školy je vhodné nahlédnout i do školního vzdělávacího programu, kde si můžeme vytvořit přibližný obraz směřování dané školy (Fořtíková, Fořtík 2015).

V úvodu mé práce jsem zmiňovala C. G. Junga, který zastával názor, aby nadané děti docházely do běžné třídy s ostatními dětmi, aby se ještě více nezdůrazňovala jejich odlišnost (Jung in Hříbková 2009, s. 31). Stále se kontrolují, jsou kritické, a proto je na jednu stranu dobře, že se v běžných třídách setkávají i s jinými dětmi, které takové věci vůbec neřeší (Stehlíková 2018). „Nadané dítě by mělo zažívat průměrný svět v běžné škole, protože to je svět, v jakém bude žít a pro který bude možná hledat a nacházet zlepšení“ (Landau 2007, s. 11). Tento způsob vzdělávání se v dnešní době označuje jako inkluzivní. Běžné školy navštěvuje velká část nadaných (Stehlíková 2018). Je to ale především z toho důvodu, že jiné alternativní možnosti jsou jen v několika velkých městech – jako je např. Praha, Brno (tamtéž).

Existují samostatné speciální třídy pro nadané děti (Cihelková 2017). Žáci jsou v kontaktu se svými intelektovými vrstevníky (tamtéž). Na stejném principu jsou i speciální školy, určené pro mimořádně nadané žáky. V tomto případě může docházet k izolaci od většinové společnosti (Cihelková 2017). Ačkoliv budou žáci pravděpodobně spokojenější než na běžné škole, jejich izolace pro ně bude představovat velký problém do budoucna – umět se začlenit do běžného společenského života (tamtéž). V historii tuto segregovanou formu vzdělávání zastávala L. S. Hollingworthová (viz podkap. 1.1).

7 Instituce pro podporu nadání

7.1 Podpora nadaných jedinců

„V každém kraji funguje krajská Síť podpory nadání“ (Stehlíková 2018, s. 123). Konkrétně v Libereckém kraji je krajským koordinátorem podpory nadání a vzdělávání pedagogů PhDr. Iva Šeflová, Ph.D., psychologem Mgr. Jana Leitnerová a speciálním pedagogem Mgr. Lenka Marková.

7.2 Klub nadaných dětí

Pro nadané je nezbytné setkávat se se svými intelektovými vrstevníky (Cihelková 2017). Proto se vytváří heterogenní skupiny složené z nadaných dětí, které tak získávají jistotu, že nejsou sami, kdo má podobné problémy (Cihelková 2017). V takové skupině se mohou uvolnit a chovat se přirozeně (Stehlíková 2018). Taková setkávání podporují právě kluby nadaných dětí, které zřizuje Mensa ČR po celé Republice. Pravidelná setkání fungují jako zájmový kroužek (Cihelková 2017). Náplň je různorodá a vychází z aktuálních potřeb a zájmů dětí (tamtéž). Společně mohou pracovat na různých projektech, hrát deskové hry, navštěvovat exkurze apod. (Cihelková 2017). Cílem Klubů nadaných dětí je poskytnout nadaným dětem nadstandardní rozvoj a rozšiřování obzorů (Mensa ČR Pro nadané děti 2019). Tyto kluby většinou spolupracují s městy a se základními školami (tamtéž). Aktuálně se v České republice nachází 45 klubů nadaných dětí. V Liberci tento klub funguje od září 2018 na Broumovské škole v Rochlicích.

7.3 Mensa České republiky

Mensa je mezinárodní organizace, která sdružuje nadprůměrně inteligentní lidi bez rozdílu rasy a vyznání (Mensa ČR 2019). Základem organizace je nadnárodní Mensa International, pod kterou spadá Mensa ČR, která byla založena roku 1989 (tamtéž). „Cílem Mensy je využití inteligence ve prospěch lidstva“ (Mensa ČR 2019). Členem se může stát každý, kdo dosáhne věku 14 let a v inteligenčním testu dosáhne IQ 130 (tamtéž). Děti ve věku od 5 – 14 let se mohou stát členy Dětské Mensy (zájmové skupiny Mensy ČR) (Mensa ČR: pro nadané děti 2019). Aktuální počet členů Mensy ČR činí cca 4 400 a z toho je cca 1 350 členů Dětské Mensy (Mensa ČR 2019).

7.4 Qiido

Qiido (patron nadaných žáků) je nadační fond, který podporuje vzdělávání a rozvoj dětí mimořádně intelektově nadaných (Qiido 2020). Zakladatelkou tohoto fondu je Miriam

Janyšková. Tento fond je určen pro děti ve věku 5 – 18 let s mimořádným IQ ($\text{IQ} \geq 130$) a nadprůměrným IQ ($\text{IQ} \geq 115$ včetně mimořádného výkonu minimálně v jedné složce intelektových schopností) (tamtéž).

8 Empirická část

8.1 Dotazníkové šetření

Pro vypracování empirické části byla využita metoda kvantitativního a kvalitativního výzkumu, konkrétně dotazníkové šetření (dotazník k nahlédnutí v příloze) a kazuistika. Dotazník byl šířen mezi respondenty prostřednictvím elektronického odkazu. S prosbou o vyplnění dotazníků identifikovanými nadanými jedinci jsem se obrátila na kluby nadaných dětí zřizovaných Mensou a na podobné organizace, které tyto jedince sdružují (blíže viz kap. 7). Navázání spolupráce spojené s dotazníkovým šetřením bylo nakonec úspěšné, vyústilo v poměrně vysoký počet vyplněných dotazníků. Nejužší spolupráce byla navázána s nadačním fondem Qiido, který zprostředkoval více než polovinu odpovědí.

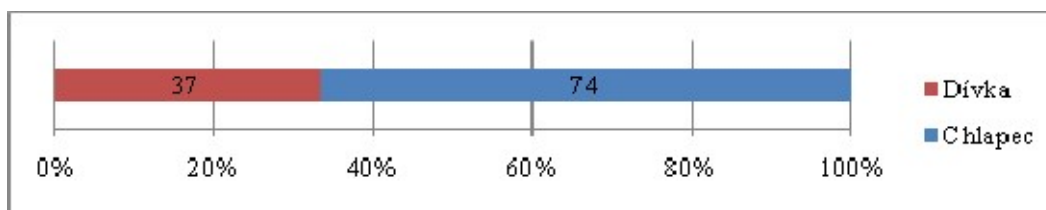
Dotazníkové šetření bylo zahájeno dne 22. 1. 2020 a trvalo 17 dní. Během tohoto období bylo celkem vyplněno 124 dotazníků, z nichž 13 bylo vyloučeno z důvodu nesplněných kritérií stanovených pro respondenty – respondent musí být nadaný nebo mimořádně nadaný žák z běžné základní školy.

Celkově měl dotazník 32 otázek. Uzavřených otázek bylo 24, z nichž bylo 23 formou škálování – souhlasím, spíše souhlasím, spíše nesouhlasím, nesouhlasím. Dále zde bylo 8 otevřených otázek, povinných i nepovinných, kde se respondenti měli více vyjádřit k daným tématům. Při citacích otevřených odpovědí respondentů, byly odpovědi přepsány bez gramatických chyb.

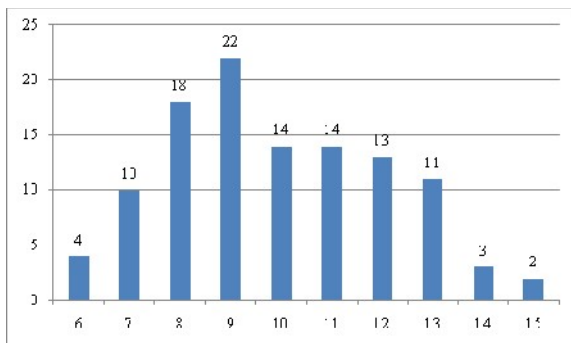
8.1.1 Struktura respondentů

Strukturu respondentů popisují grafy č. 1 – 4 a tabulka č. 1. Více než polovinu respondentů tvoří chlapci (67 %), jak je znázorněno v grafu č. 1. Nejvíce respondentů spadá do věkové kategorie 9 let a nejčastěji respondenti uvedli, že chodí do 5. třídy, jak je znázorněno v grafu č. 2 a 3. Tato skutečnost by mohla korespondovat s tím, co je uvedeno v teoretické části (podkap. 6.2), že je možná ročníková akcelerace u mimořádně nadaných žáků. Avšak po hlubším průzkumu získaných dat se tato skutečnost nepotvrdila (viz tabulka č. 1).

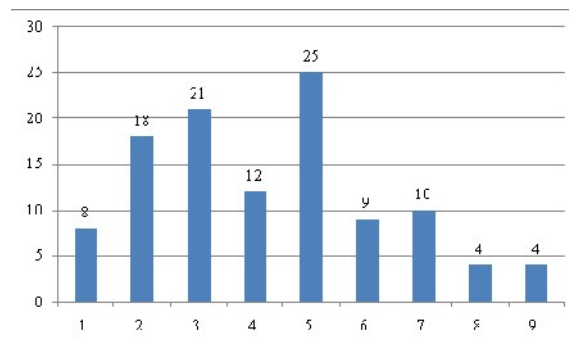
Graf 1: Struktura respondentů podle pohlaví



Graf 3: Struktura respondentů podle věku



Graf 2: Struktura respondentů podle třídy

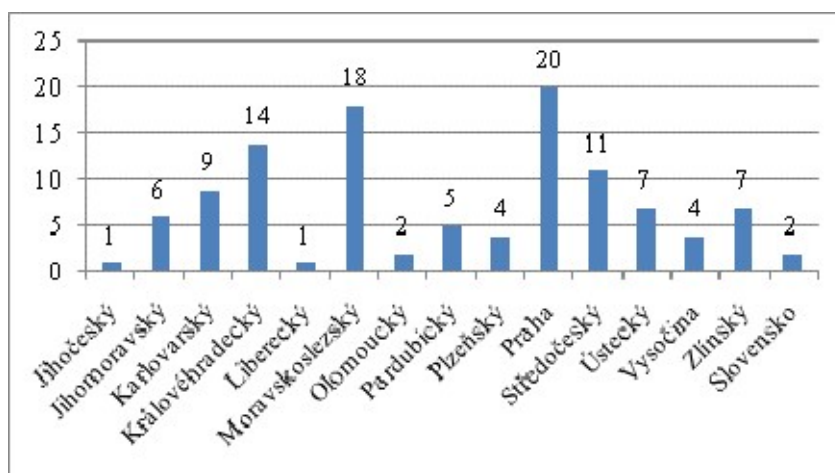


Tabulka 1: Věk a třída respondentů

Třída	Věk										Celkový součet	
	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15		
1.	4	4										8
2.		6	12									18
3.			6	14				1				21
4.				7	5							12
5.					9	13	3					25
6.				1		1	7					9
7.							3	7				10
8.								3	1			4
9.									2	2		4
Celkový součet	4	10	18	22	14	14	13	11	3	2		111

Z důvodu, že byly při získávání odpovědí respondentů osloveny organizace sdružujících nadané a mimořádně nadané žáky po celé České republice, byla v dotazníkovém šetření zahrnuta i otázka zjišťující kraj, ve kterém respondent žije (viz graf č. 4). Nejčastěji byl dotazník vyplněn v hlavním městě Praha.

Graf 4: Struktura respondentů podle kraje



8.1.2 Škálování

V 5. části dotazníku byla zvolena metoda škálování. V této části bylo uvedeno 21 tvrzení (teze), která byla vypracována na základě teorie uvedené v teoretické části práce. Po respondentech bylo vyžadováno, aby u uvedených tvrzení označili, zda s nimi souhlasí, spíše souhlasí, spíše nesouhlasí nebo nesouhlasí. Rozložení odpovědí respondentů u jednotlivých tvrzení je uvedeno na grafu č. 5 a 6.

První tvrzení se dotýká spokojenosti žáků ve školním prostředí. Školní prostředí bývá spojeno s určitými pravidly a metodami, jako je rutina, opakování známého, dril apod. (Stehlíková 2018), jak je uvedeno v teoretické části (podkap. 4.2). Přesto více jak polovina respondentů uvedla, že se svojí školou spokojená je, a taková jaká je, jim vyhovuje nebo spíše vyhovuje.

Druhá teze se týká obtížnosti učiva ve škole. Tato teze byla zvolena z toho důvodu, že podle odborné literatury (např. Stehlíková 2018) mívají nadaní a mimořádně nadaní žáci potřebu vymýšlení a „lámání si hlavy“, zkoumání, tvoření, jak je uvedeno v podkap. 6.2. V podkap. 4.2 je zmíněno, že zejména v nižších ročnících nejsou probírané látky pro nadané žáky dostatečně obsáhlé a ve škole se tak někteří začnou nudit (Stehlíková 2018). Podle výsledků dotazníkového šetření většina respondentů souhlasí nebo spíše souhlasí s tím, že učivo ve škole je snadné, ale ke 4. tezi většina respondentů uvedla, že se ve škole nenudí nebo spíše nenudí. Taktéž většina respondentů souhlasí s tím, že je to ve škole baví nebo spíše baví, jak vyplývá z výsledků teze 3.

Výsledek 5. teze zcela nekoresponduje s teorií (podkap. 4.2), která vychází z odborné publikace (Stehlíková 2018), že vyučovací tempo bývá pro nadané žáky pomalé a zdlouhavé.

Více než polovina respondentů odpověděla, že je pro ně vyučovací tempo vyhovující nebo spíše vyhovující.

Mimořádně nadaní a nadaní žáci se neustále zajímají o něco nového, viz podkap. 3.1.1 vycházející ze Stehlíková 2016. Na tuto problematiku směřovaly 2 teze, kterými bylo zjišťováno, zda více nových informací získávají nadaní a mimořádně nadaní žáci spíše ve škole nebo mimo školu. Výše zmíněná teorie byla v dotazníkovém šetření potvrzena, většina respondentů uvedla, že mnohem více informací získává nebo spíše získává spíše mimo školu. Nicméně většina respondentů souhlasí nebo spíše souhlasí s tvrzením, že se ve škole dozvídá spoustu nových informací. To koresponduje s tím, že se respondenti ve škole většinou nenudí, jak je již uvedeno výše. Důvodem pro to, že respondenti získávají nové informace jak ve škole, tak mimo školu, může být to, že se mimo školu zajímají o jiná témata, než jaká jsou probírána ve školní výuce.

V teoretické části (podkap. 4.2) je uvedeno, že při nedostatku nasycení informacemi a při nespokojenosti a nepochopení se do sebe může začít nadané dítě uzavírat a celkově může dojít až ke školním fóbiím (Stehlíková 2016). Kladné výsledky 1. – 6. teze potvrzují výsledek teze 8., kde většina respondentů souhlasila nebo spíše souhlasila s tím, že se do školy většinou těší. Tedy většina respondentů odpověděla tak, že jejich odpovědi nejsou v souladu s teorií.

Teze č. 9 – 12 se věnují třídnímu učiteli. Právě on má zásadní roli v procesu učení (více v podkap. 6.2). Více než polovina respondentů s tezemi týkajícími se třídního učitele zcela souhlasila – třídního učitele považují za spravedlivého, vychází s ním dobře, vnímají ho jako nápomocného a nebojí se s ním řešit problémy.

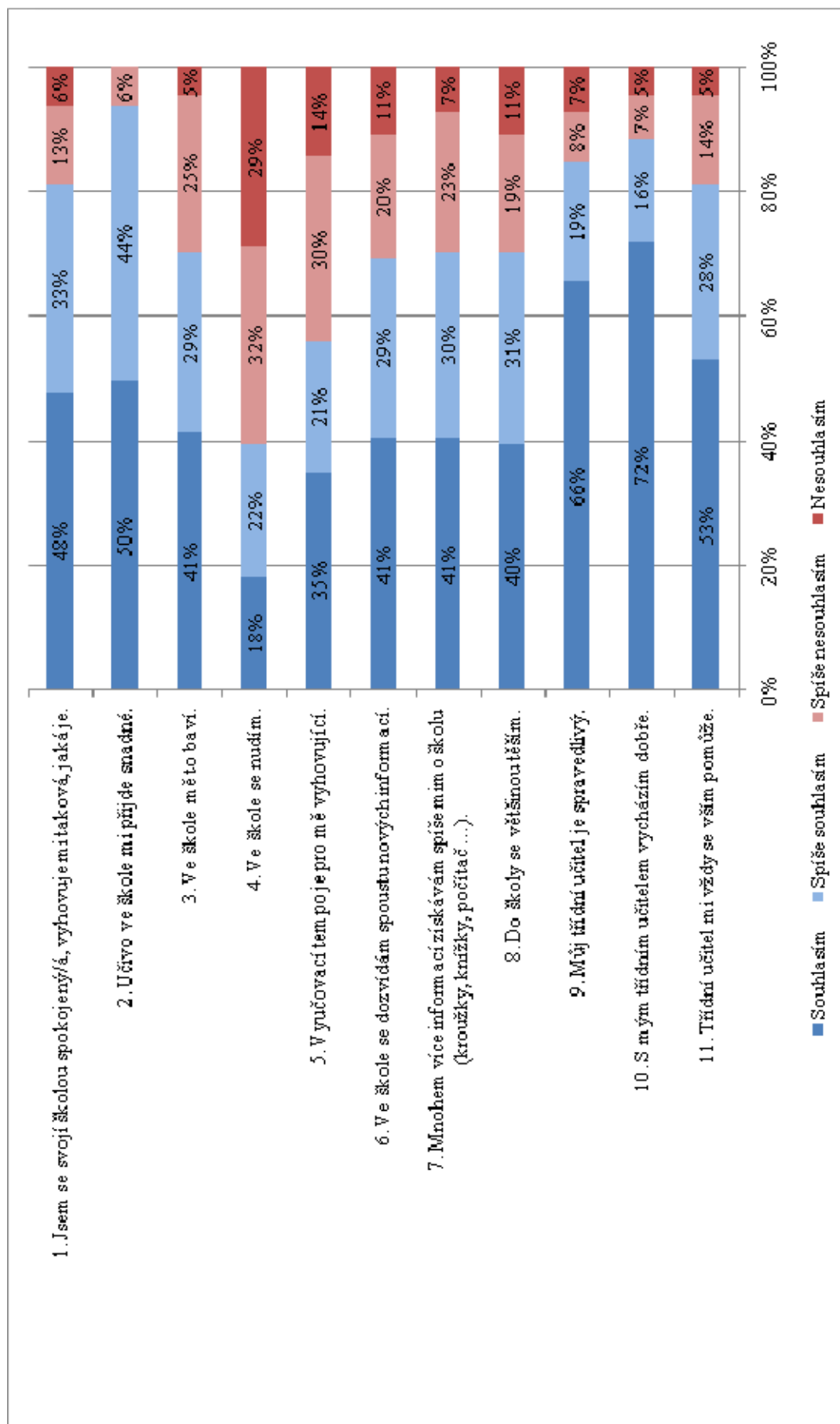
Tvrzení č. 13 – 20 se týkají sociálních vztahů se spolužáky ve školním prostředí. Tyto teze byly postaveny na základě teoretické části, která se v několika kapitolách (podkap. 4.2 – 4.4) dotýká problémů se začleněním do kolektivu, s hledáním kamarádů apod. (více např. Cihelková 2017, Stehlíková 2016). Uvedené teorie se v tomto dotazníkovém šetření nepotvrdily. Většina respondentů odpověděla tak, a že odpovědi vychází v pozitivním slova smyslu. Více než polovina respondentů uvedla, že se cítí být ze strany svých spolužáků respektováni, že si se spolužáky rozumí nebo spíše rozumí, že s nimi rádi nebo spíše rádi tráví čas. To koresponduje s výsledkem teze č. 16, kde respondenti uvedli, že o přestávkách neradi nebo spíše neradi tráví svůj čas nejčastěji o samotě. Více než polovina respondentů uvedla, že mají přímo ve třídě nebo ve škole alespoň jednoho opravdu dobrého kamaráda. Ve shodě

s výše uvedeným jsou také výsledky tezí č. 19 a 20, kde respondenti uvedli, že nesouhlasí nebo spíše nesouhlasí s tvrzením, že by jim ve třídě nebo ve škole někdy někdo ubližoval kvůli tomu, jací jsou.

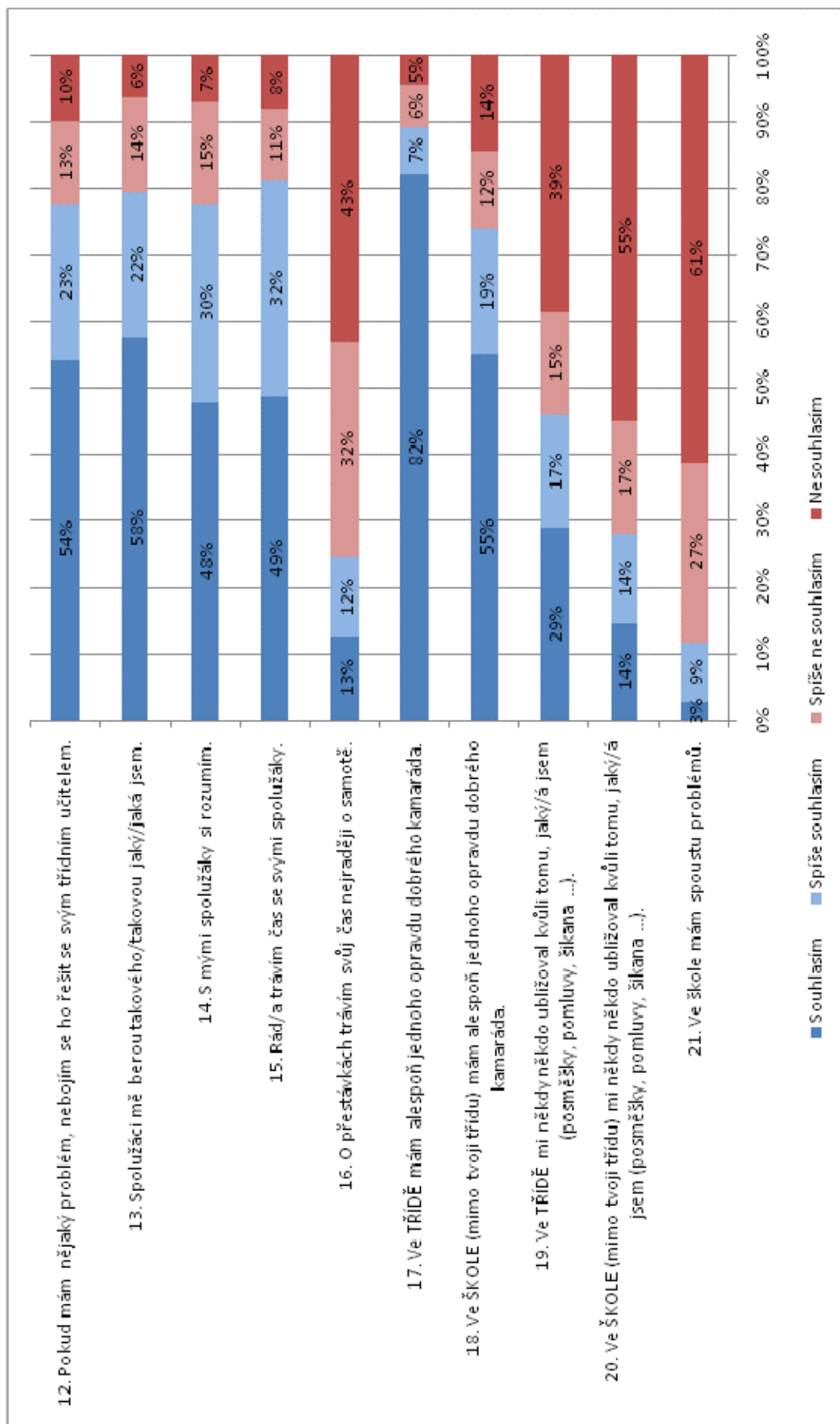
Poslední teze č. 21 shrnula celkové hodnocení školy, kde více než polovina respondentů nesouhlasila s tím, že by ve škole měla spoustu problémů. Což potvrzuje výsledky všech předešlých tezí.

V této části dotazníkového šetření většinou nebyla potvrzena teorie uvedená v teoretické části práce. Respondenti jsou obvykle ve škole spokojeni, mají dobré vztahy se spolužáky i s třídním učitelem a do školy se většinou těší.

Graf 5: Odpovědi na otázky týkající se spokojenosti žáků na základní škole, část 1.



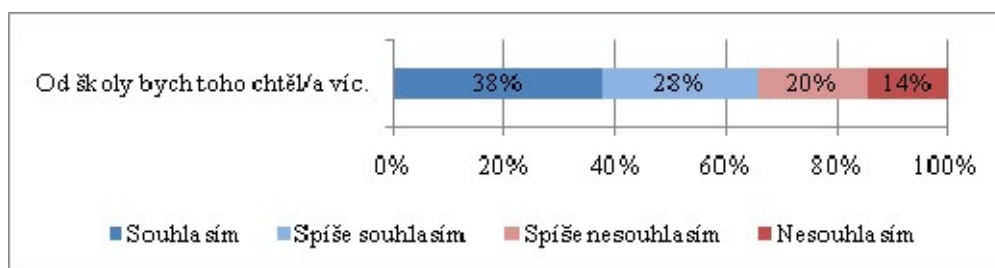
Graf 6: Odpovědi na otázky týkající se spokojenosti žáků na základní škole, část 2.



8.1.3 Škálování s doplňujícími otázkami

Následující graf č. 7 zobrazuje reakce respondentů na tezi „Od školy bych toho chtěl/a víc“. S touto tezí souhlasí nebo spíše souhlasí většina respondentů. V tomto případě k této tezi náležela otevřená otázka, ve které se kladně odpovídající respondenti měli více vyjádřit, co konkrétně by od školy více chtěli. Odpovědi se nejčastěji týkaly školní výuky. Respondenti požadují více matematiky a logiky, více nových a zajímavých informací, rozšíření učiva, více odborných předmětů a více podrobností, rychlejší tempo, méně opakování a používání moderních technologií k vyhledávání informací. Respondent například uvádí: „Více nových a zajímavých věcí, méně opakování.“ Další nejčastější odpověď se týkala přístupu učitelů, kdy by respondenti chtěli více spravedlivý přístup, pochopení a podporu, což je v rozporu s předešlými odpověďmi na teze týkající se třídního učitele v předchozím škálování. Po hlubším zkoumání dat bylo zjištěno, že vyšší nároky na učitele požadují v této otevřené otázce ti respondenti, kteří s tvrzeními u předchozího škálování týkajícími se třídního učitele nesouhlasí nebo spíše nesouhlasí. Kromě toho v této otevřené otázce respondenti nemusí nutně hovořit právě o třídním učiteli a mohou mít na mysli i jiné vyučující. Například respondent uvádí: „Aby se mi paní učitelka víc věnovala.“ Jedna z nejzajímavějších odpovědí v této otevřené otázce zněla: „Chtěl bych, aby se více pomáhalo těm, kteří to se školou moc nezvládají“. V této myšlence se odráží jistá citlivost a empatie, která může být pro nadané jedince charakteristická, jak je více popsáno v teoretické části (podkap. 3.1.2).

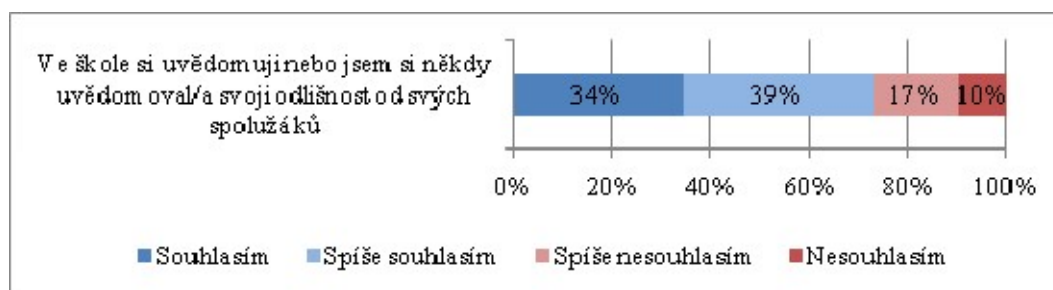
Graf 7: Odpovědi na otázku týkající se požadavku na školu



Graf č. 8 zobrazuje reakce respondentů na tezi „ve škole si uvědomuji nebo jsem si někdy uvědomoval/a svoji odlišnost od svých spolužáků“. S touto tezí souhlasí nebo spíše souhlasí většina respondentů. I v tomto případě k této tezi náležela otevřená otázka, ve které se kladně odpovídající respondenti měli více vyjádřit, jak konkrétně svoji odlišnost vnímají. V tomto případě se odpovědi převážně týkaly učiva. Respondenti vnímají odlišnost v rychlosti chápání a myšlení a také v chytrosti. Sociální oblast byla dalším okruhem nejčastějších odpovědí – zde nejčastěji respondenti vnímají odlišnosti v chování, cítí se starší. Posledním

častěji zmiňovaným okruhem byly odlišné zájmy. Všechny tyto odpovědi odpovídají charakteristice nadaných a mimořádně nadaných dětí uvedené v podkap. 3.1, včetně 3.1.1 a 3.1.2. Jako nejzajímavější odpověď respondenta byla vybrána tato: „Jsem jiný, než ostatní. Ale každý je nějak jiný, než ostatní. Zajímají mě jiné věci. Je nesmysl, abychom se všichni učili to samé, když každého zajímá něco jiného.“ V teoretické části (podkap. 4.1) je uvědomování si jinakosti od druhých jedním z největších problémů nadaných jedinců (Stehlíková 2016). Tento respondent však svoji odlišnost vnímá v pozitivním slova smyslu stejně tak, jako respondent, který uvedl: „Jsem podle mě odlišná tím, že mám širší vědomostní oblasti. Většina mi říká, že jsem snad jako dospělá, ale trochu se i tak chovám. Beru to jako odlišnost v dobrém slova smyslu.“

Graf 8: Odpovědi na otázku vnímání odlišnosti



V této části dotazníkového šetření bylo u teze č. 7 zjištěno, že většina respondentů by toho chtěla od školy víc, ačkoliv u předchozího škálování většina respondentů uvedla, že jim vyhovuje škola taková, jaká je. Odpovědi respondentů tedy nejsou v tomto směru zcela konzistentní. V tvrzení č. 8 většina respondentů odpověděla, že si svoji odlišnost od svých spolužáků uvědomují nebo někdy uvědomovali, ale nevnímají ji jenom v negativním slova smyslu, jak uvádí odborná literatura (například Stehlíková 2016). Naopak někteří hodnotí svoji odlišnost pozitivně (dle odpovědí respondentů v otevřené otázce č. 9 – „... v jakém směru jsi odlišnost vnímal/a?“).

8.1.4 Otevřené otázky

Poslední částí dotazníkového šetření byly 3 otevřené otázky, z nichž byla 1 povinná a 2 nepovinné. Respondenti se měli více vyjádřit k daným tématům.

Otázka č. 10 byla nepovinná a zjišťovala, co by respondenti chtěli případně změnit na škole. Ze 111 respondentů ji zodpovědělo 75 z nich. Jejich odpovědi byly obdobné jako u otevřené otázky u teze č. 7. Respondenti často zmiňují požadavek na změnu v přístupu učitelů, rychlejší tempo výuky, náročnější a zajímavější výuku. Respondent například uvádí:

„Mít možnost si vybrat mezi dvěma učiteli na stejný předmět, který „lépe“, srozumitelně učí a je více přístupný a vstřícný žákům.“ Po hlubším bádání bylo zjištěno, že obdobně odpovídající respondenti hodnotí svého třídního učitele kladně (s tvrzeními v 5. části dotazníkového šetření týkajícími se třídního učitele souhlasí nebo spíše souhlasí), proto mají na mysli spíše jiné vyučující. Rychlejší tempo výuky požadují ti žáci, kteří v 5. části dotazníkového šetření spíše nesouhlasili nebo nesouhlasili s tím, že je pro ně vyučovací tempo dostačující. Několikrát respondenti zmiňují potřebu změny v kvalitě jídla ve školní jídelně, jako například odpověď: „Zdravější obědy“.

Povinně respondenti odpovídali na otázku č. 11, ve které měli popsat své nadání. Nejčastěji respondenti uváděli matematicko-logické nadání. Dalším často zmiňovaným bylo nadání jazykové, umělecké a tělesně-pohybové. Respondenti také zmiňují rychlost chápání, bystrost a rozsah vědomostí. Byly vybrány čtyři nejzajímavější popisy vlastního nadání:

- „Ve vyjadřování, argumentaci, logických souvislostech, nenechám sebou „orat a vláčet“ – dokážu se vzepřít a obhájit si svůj postoj. Za to mě ale učitelé nemají rádi, myslí si, že jsem drzý.“ Tento popis odpovídá jazykové a matematicko-logické inteligenci. Druhá část jeho tvrzení vyvrací mýtus, že učitelé s nadanými žáky rádi pracují a že jsou u učitelů oblíbení, který je mimo jiné uveden v teoretické části (podkap. 3.2).
- „Učení je v pohodě, ale trápí mě, že nemám jedinou kamarádku, se kterou bych si rozuměla, asi mám jiné chování. Moje morální hodnoty už od malička neodpovídají ostatním.“ Další respondent vyvrací mýtus, který se ve společnosti objevuje – „nadání jedinci jsou oblíbeni a mají mnoho přátel“ (Stehlíková 2016) – viz teoretická část (podkap. 3.2). Respondent konkrétně naráží na problém nadaných dětí, které si velmi těžko hledají opravdového kamaráda ve své vrstevnické skupině, jak je uvedeno v teoretické části (podkap. 4.2 a 4.4).
- „Absolutní hudební sluch, nadání na jazyky, mám pocit, že jsem dospělejší – sociálně než spolužáci, i když jsem mladší než oni.“ Respondent uvádí umělecké a jazykové nadání a dotýká se interpersonální (sociální) inteligence.
- „Rychle se učím, jdu víc do hloubky. Přemýšlím o smyslu toho, co dělám, někteří poslouchají a dělají, co se jim přikáže, nepřemýšlí o tom. Mě nebaví dělat něco, co mi nedává smysl.“ Respondent názorně ilustruje divergentní myšlení (viz podkap. 4.2).

Poslední nepovinná otázka dotazníkového šetření (č. 12) byla zvolena z důvodu dodatečného prostoru respondentů pro vyjádření svých dojmů. Prostor využilo 47 respondentů

ze 111. Nejčastěji se odpovědi týkaly pozitivní zpětné vazby vůči tomuto dotazníkovému šetření a někteří respondenti sdělili svá největší trápení ve školním prostředí, jako například:

- „Přijde mi, že mi někdy nikdo nerozumí. Rád bych chtěl vědět více, než nás učí.“
- „Toužím po opravdovém přátelství a chtěla bych ve třídě víc zapadat.“
- „Najviac zo všetkého ma trápi, že nemám v triede naozajstného kamaráta a že nemám v škole žiadnu oporu. Nikto mi nerozumie.“
- „Do školy jsem se dříve těšil, že se tam něco zajímavého dozvím.“

Tyto potíže korespondují s možnými problémy nadaných žáků ve školním prostředí uvedené v podkapitole 4.2. Po hlubším zkoumání bylo zjištěno, že patří takto odpovídající respondenti mezi ty, kteří se svojí školou spokojeni nejsou a až na jedinou výjimku bylo všem ve třídě někdy ubližováno kvůli tomu, jací jsou.

U obou nepovinných otázek (č. 10 a 12) se vždy část respondentů více rozepsala. Více se rozepisovali zejména ti respondenti, kteří znovu poukazovali na to, s čím v 5. části dotazníkového šetření (škálování) spíše nesouhlasili nebo nesouhlasili. U povinné otázky č. 11 nejvíce popisů vnímání svého nadání odpovídalo nadání matematicko-logické.

8.1.5 Závěr dotazníkového šetření

První částí dotazníkového šetření byla struktura respondentů. Více než polovinu respondentů tvoří chlapci (67 %), jak je znázorněno na grafu č. 1. Nejvíce respondentů spadá do věkové kategorie 9 let a nejčastěji respondenti uvedli, že chodí do 5. třídy, jak je znázorněno v grafu č. 2 a 3. Nejčastěji byl dotazník vyplněn v hlavním městě Praha (viz graf č. 4).

Ve druhé části dotazníkového šetření nebyla potvrzena teorie uvedená v teoretické části práce, ze které vyplývá, že nadaní žáci spíše nejsou ve školním prostředí spokojeni. Odpovědi respondentů vedou k závěru, že ve škole většinou spokojeni jsou a mají dobré vztahy nejenom se svými spolužáky, ale i s třídním učitelem.

Ve třetí části dotazníkového šetření nebyly odpovědi zcela konzistentní v porovnání s výsledky druhé části dotazníkového šetření. Většina respondentů by toho chtěla od školy více (viz graf č. 10), ale výsledkem druhé části dotazníkového šetření bylo, že respondentům škola vyhovuje taková, jaká je (viz graf č. 5, ot. č. 1). Z této třetí části dále vyplývá, že

respondenti si svoji odlišnost od svých spolužáků uvědomují nebo někdy uvědomovali (graf č. 8), ale odlišnost vnímají i v pozitivním slova smyslu.

V poslední části dotazníkového šetření se u nepovinných otázek rozepisovali zejména ti respondenti, kteří svými odpověďmi potvrzovali svoji nespokojenost ve školním prostředí. Tito respondenti jsou ale v menšině tohoto dotazníkového šetření. U povinné otázky č. 11, která zjišťovala nadání respondentů, dominovalo nadání matematicko-logické.

8.2 Kazuistika

Druhou doplňující částí byla zvolena metoda kvalitativního výzkumu, konkrétně kazuistika. Osloveni byli dobrovolníci z řad rodičů identifikovaných mimořádně nadaných žáků, kteří v elektronické podobě obdrželi osnovu kazuistického šetření. Osobní setkání nebylo možné z důvodu pandemie Covid-19. Níže uvedená kazuistika analyzuje a popisuje případ mimořádně nadaného žáka ve školním prostředí z pohledu rodiče.

8.2.1 Mimořádně nadaný žák

Rodinná anamnéza

Chlapcovi rodiče jsou 50 let staří. Matka má středoškolské a otec vysokoškolské vzdělání. Chlapec má 2 sourozence ve věku 27 a 23 let s vysokoškolským vzděláním. U staršího je potvrzené IQ vyšší 130. Rodina je úplná, harmonická. Nadání v rodině není zjištěno.

Osobní anamnéza

Chlapec se narodil v roce 2008 a mimořádné nadání na matematiku a celkově na logické uvažování spolu s dyspraxií a dysgrafií mu bylo identifikováno v PPP v roce 2019. Intelekt v pásmu nadprůměru. Test mensy potvrdil IQ vyšší 130. Chlapec byl v pořadí třetího těhotenství, které bylo chtěné a bezproblémové. Porod byl v termínu (krátce přenošený) a bez komplikací. Chlapec vážil 3 900g a měřil 53 cm. Přibližně v 6 měsících seděl, v 7 měsících lezl a chodit začal zhruba ve 12 měsících. Celkově je v hrubé i jemné motorice nešikovný, neobratný a pomalý – dyspraxie (na tělesné výchově se stával terčem výsměchu, není šikovný na výtvarnou výchovu a ruční práce, kdy se ve třídě cítí špatně při hodnocení svých prací). Jako malý se velmi brzy začal hlasitě projevat – brzy začal mluvit. Rychle si osvojoval slovní zásobu, pamatoval si texty z knížek, které si rád od útlého dětství prohlížel. Jako tříletý např. řekl, že je krásný den, když může jít do knihovny.

Na rozdíl od svých vrstevníků se dokázal na delší dobu soustředit na hru. Ostatní děti ho rušily a i kvůli jiným svým odlišnostem s nimi těžko navazoval přátelský kontakt. Raději se přátelil se staršími, vyspělejšími dětmi, které mu dokázaly poskytnout komunikaci a hry na vyšší úrovni a které mu byly klidnějšími partnery. Postupně se naučil sám číst, byl stále zvědavý a nebavily ho hračky typu „plyšák“. Potřeboval zaměstnat hlavu, proto si oblíbil např. puzzle, Lego, které chtěl stavět striktně podle návodu.

Do mateřské školy nastoupil ve 3 letech. Na nic si nestěžoval. Jediný jeho větší problém byl díky jeho nešikovnosti se strojením a s jeho pomalostí. Nerad kreslil, obrázky měl téměř vždy nedodělané, a když nemusel, nekreslil. Ve školce chodil na flétnu, tam byl výborný a vždy bez problémů vše rychle zvládl. Kamarádil se se všemi. Byl komunikativní, nic si z ničeho nedělal. „Jen dodneška nevím, co myslela paní učitelka tím, když mi říkala, že si žije ve svém světě“.

Do školy nastoupil v 6 letech. Adaptace byla bez problémů, jen se od začátku často nudil, proto ho paní učitelka např. posadila ke slabší žákyni, aby jí pomáhal. Do poradny šli díky tomu, že ve třídě vyčnívá vědomostmi. Některé děti se mu začaly vysmívat, dělat mu naschvály a někteří s ním přestaly kamarádit. Navíc si často stěžoval, že si s dětmi ve třídě nerozumí, že si chce popovídat, ale za chvíli nemá, o čem, protože spolužáci nejsou na takové rozumové úrovni jako on. Musel se snažit udržet jejich úroveň a bavit se o věcech, které ho nebaví, nezajímají jen proto, aby ho vzali mezi sebe a nepřipadal jim jako „mimozemšťan“. Doma někdy brečel, nebo ho bolelo břicho, netěšil se do školy, některých spolužáků se o přestávce bál, aby ho nenapadli fyzicky. Sám se kvůli svým schopnostem nad nikoho nepovyšuje. Těžce nese, když se mu někdo vysmívá kvůli jeho např. špatným sportovním výsledkům a bere to jako velkou nespravedlnost. V současné době chodí do 5. třídy a jeho školní výsledky a úspěchy jsou výborné. Do školy se těší, baví ho (i když se tam někdy nudí) a díky virtuálním hrám má kamarády (našel společné téma). Má velký smysl pro spravedlnost. Občas je smutný, když paní učitelka někoho nespravedlivě potrestá a viníka ne. To nese špatně. Přístup školy k němu není jiný. Nemá domluvené žádné jiné podmínky, než ostatní žáci. Paní učitelka pouze dostala doporučení, aby si chlapec mohl ve volných chvílích pracovat např. ve svých pracovních sešitech. To ale paní učitelka nechce. Dává mu větší prostor v hodinách (např. vypracovávání prezentace).

Je vtipný, pohotový, v běžné komunikaci používá cizí slova a oproti svým vrstevníkům má široký všeobecný přehled. Na druhou stranu je to pohodlný lajdák

a nepořádník. Propadá virtuálním hrám a videím na internetu. Rád čte knížky určené spíše pro vyšší věkovou kategorii. Nemá rád sport a ruční práce. Od ostatních se liší bohatou slovní zásobou, skvělou pamětí, má výborné výsledky ve škole téměř bez vlastního přičinění, zvládá spoustu kroužků také s výbornými výsledky (programování, zpěv, hra na klavír, pokusy). Se sborem jezdí po celém světě. Pravidelně dochází do klubu nadaných dětí, kam chodí moc rád. Dává přednost společnosti starších dětí a nesnáší hluk. Získal 2. místo v celostátní soutěži Matematický klokan. Děti říkají, že je chodící encyklopedie.

„Z pohledu rodiče školu hodnotím celkově špatným přístupem. Z mého pocitu takové dítě ve třídě spíše vadí. Pokud se dítě nudí, ale nevyrušuje, zvládá látku, pomáhá slabším, samo nic nevyžaduje ono ani rodiče, je vše v pořádku. Když jsem prosila o pomoc v době, kdy syn doma brečel a nechtěl chodit do školy, spíše se to obrátilo proti němu a navíc žádná pomoc nepřišla. Vše bylo horší. Paní učitelka nám nevěřila a naopak, když později sám něco vyvedl, vyhrožovala mu, že si mohou rodiče přijít zase do školy stěžovat“ (matka mimořádně nadaného žáka).

Analýza kazuistiky

Prenatální, perinatální i postnatální období probíhalo u chlapce v normě. Určité dispozice pro nadání v rodině mohou být, jestliže i u nejstaršího sourozence bylo zjištěno IQ vyšší 130. Na jeho vývoj mohla mít pozitivní vliv zkušenost starších rodičů a vyrůstání vedle o několik let starších sourozenců. Chlapec vykazuje inteligenci lingvistickou, logicko-matematickou a hudební, jak je více popsáno v kapitole 2. Žák má potvrzeno IQ vyšší 130 a dle popisu matky žák vypovídá i odlišnými psychologickými funkcemi. Chlapec tak odpovídá definici mimořádně nadaného žáka z publikace Stehlíková 2018 (viz kapitola 3).

U tohoto jedince se setkáváme i s nerovnoměrným vývojem. Na ten má velký vliv dyspraxie a dysgrafie, která vede k oslabení dílčích oblastí centrální nervové soustavy. Žák patří do kategorie tzv. dvojí výjimečnosti, kdy se od normy liší dvakrát – je nadaný a má specifickou poruchu učení. Proto jeho výkon nemusí vždy odpovídat intelektu. Něco zvládá perfektně a v některých oblastech selhává. Na jeho lajdáctví může mít vliv vnímání vlastních potřeb, kdy snadno přehlédne potřeby základní a směřuje spíše k potřebám vyšším, jak je uvedeno v podkapitole 4.4. Jedna z dalších možností jeho lajdáctví může plynout i z toho, že na něho jsou kladeny nízké nároky, což může vést k tomu, že si zvykne na to, že se nemusí např. učit a do budoucna nebude dostatečně vytrvalý.

Má výbornou paměť, rychle si osvojoval slovní zásobu. Tato informace potvrzuje teoretickou část podkapitoly 3.1.1 – dobrá paměť přispívá k bohaté slovní zásobě, která se rychle rozšiřuje (Machů 2010). U chlapce se objevuje zvýšený smysl pro spravedlnost, což je další znak mimořádně nadaných jedinců (podkapitola 3.1.2). Ve zmíněné podkapitole jsou dále uvedeny nejčastější záliby a koníčky nadaných, které se objevují i zde – encyklopedie, knihy, vesmír, počítač. Chlapec navštěvuje klub nadaných dětí, kde se setkává se svými intelektovými vrstevníky. Jedná se o jednu ze zmiňovaných institucí pro podporu nadání v kapitole 7. Z podkapitoly 3.2 „Mýty o nadaných žácích“ je v této kazuistice vyvráceno několik z nich (např. „Nadané děti nemají žádné problémy“ – Laznibatová 2012, s. 51). Chlapec se někdy potýkal a potýká s několika problémy. Stával se např. terčem výsměchu od svých spolužáků, ve třídě si s nimi nerozuměl. Aby ho kolektiv přijmul, musel se přizpůsobit. Rozumí si spíše se staršími dětmi. Často se ve škole nudil a objevovaly se psychosomatické obtíže. Všechny tyto problémy odpovídají celé kapitole 4. Protože je nyní v 5. třídě, nachází se v období prepuberty. Celkově je v pubertě klíčová identifikace se skupinou a její přijetí (Stehlíková 2016). Proto je podstatnou informací, že v současné době je chlapec ve škole spokojený, těší se do ní a má v ní kamarády, kteří ho z kolektivu nevyčleňují. Z toho lze soudit, že je žák ve škole většinou spokojen, což odpovídá celkovým výsledkům z dotazníkového šetření.

Z kazuistiky vyplývá, že žákovi je přiznán první stupeň PO. Třídní učitel doporučení z PPP odmítá a z jeho strany není zcela optimální spolupráce s rodiči. PLPP zřejmě vypracován není. Z pocitů matky je patrné, že škola nejeví velký zájem o vzdělávání takového jedince. Tyto poznatky jsou v rozporu s podkapitolami 6.1 a 6.2. Matka na školu hledí kritickým pohledem a s jejím přístupem je nespokojená. S porovnáním s výsledky dotazníkového šetření, kde vyšlo, že respondenti ve škole většinou jsou spokojení, je možné, že rodiče nadaných nebo mimořádně nadaných dětí mohou hledět na školní instituci více kriticky. Jejich pohled může být ovlivněn mnoha faktory. Navíc rodiče těchto dětí mohou mít zkreslené informace o tom, co se ve škole skutečně odehrává. Žáci nemusí říkat vše nebo mohou mluvit pouze o negativní stránce věci.

Navrhovaná opatření

Stěžejním se stává kvalitní rovnocenný inkluzivní přístup ke všem žákům. Každému žákovi by se v rámci inkluze mělo dostávat individuální přístup, což by mělo být v kompetenci vyučujícího učitele. Otázkou je, zda je to vůbec možné za současných podmínek, kdy počet žáků ve třídě spíše „narůstá“, než klesá. Individuální přístup by mohl v případě nadání a mimořádného nadání vést k tomu, že se odhalí ti žáci, které své nadání skrývají. Konkrétně by se mohl zvýšit počet nadaných dívek – v průzkumu této práce tvořili více jak polovinu respondentů chlapci.

Nadaní a mimořádně nadaní jedinci ve škole většinou spokojeni jsou a mají dobré vztahy nejenom se svými spolužáky, ale i se svým třídním učitelem – tak zní výsledek dotazníkového šetření. I přes příznivý výsledek je stále na čem pracovat. Klíčovým faktorem jsou učitelé, kteří mohou nadání rozvíjet. Nadaní žáci ocení spravedlivého a empatického učitele, který bude podporovat jejich netradiční způsob myšlení a originální způsob řešení. Respondenti tohoto průzkumu požadují více matematiky a logiky, více nových a zajímavých informací, více odborných předmětů, rozšíření učiva, více podrobností, rychlejší tempo, méně opakování a využívání moderních technologií k vyhledávání informací. To vše může učitel ovlivnit, je ale potřeba dostatek času a prostoru pro přípravu a znalost specifík jednotlivých žáků ve třídě, v ideálním případě možnosti využití asistenta pedagoga. Vedle učení je nedílnou součástí třídní i školní klima, na což znovu mají vliv vedle žáků i učitelé. Respondenti dotazníkového šetření si svoji odlišnost od svých spolužáků uvědomují nebo někdy uvědomovali, ale odlišnost vnímají i v pozitivním slova smyslu. Vnímání odlišnosti je přirozený lidský jev a je důležité odlišnost respektovat a vnímat ji jako běžnou součást našeho života. K tomu by měl vést inkluzivní přístup a učitelé by měli tyto hodnoty předávat svým žákům.

Škola by měla být otevřená ke vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků a měla by jim být dostatečnou podporou. Měla by o vzdělávání nadaných jevit zájem. Nadaní jedinci mohou být pro společnost obrovským přínosem, ale bez podpory nemusí objevit svůj maximální potenciál.

Závěr

V současné době je v České republice stále potřeba pracovat na kvalitě inkluzivního vzdělávání tak, aby docházelo k rovnému přístupu mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky mimořádně nadané.

Cílem této bakalářské práce bylo zjistit, zda jsou mimořádně nadaní žáci spokojení ve školním prostředí v běžných základních školách, což se v rámci analýzy dotazníkového šetření potvrdilo. Mimořádně nadaní žáci ve školním prostředí většinou spokojení jsou, ačkoliv názory odborníků jsou spíše opačné. Vliv na to ale může mít zvolená kvantitativní metoda průzkumného šetření, která dává přednost kvantitě před kvalitou a výsledky tak mohou být částečně zkreslené. To znamená, že pokud by se dělal výzkum kvalitativně a vzorek respondentů se tak snížil, výsledek by mohl být odlišný. Průzkum této bakalářské práce se povedlo dostat do všech krajů České republiky, ačkoliv někde méně a někde více a výsledky tak odráží pouze určitý vhlad. Jiné výsledky by mohly vyjít, pokud by se šetření dělalo intenzivněji po jednotlivých krajích několika základních škol. Nejvíce byl ale dotazník vyplněn v hlavním městě Praha.

Celkově bylo vyplněno 111 dotazníků mimořádně nadaných nebo nadaných respondentů. Více jak polovinu respondentů tvořili chlapci, což může být z toho důvodu, že dívky své nadání mohou skrývat. Více a snáze se přizpůsobují podmínkám, oproti chlapcům. Nejvíce respondentů chodí do 5. třídy a spadá do věkové kategorie 9 let. Odpovědi respondentů vedou k závěru, že ve škole většinou spokojení jsou a mají dobré vztahy nejenom se svými spolužáky, ale i s třídním učitelem. Některé odpovědi v dotazníkovém šetření nebyly zcela konzistentní a vzájemně se vylučovaly. Velice příznivým výsledkem bylo, že ačkoliv si mimořádně nadaní nebo nadaní žáci uvědomují nebo někdy uvědomovali svoji odlišnost, vnímají ji i v pozitivním smyslu.

Kazuistické šetření bylo ovlivněno pandemií Covid-19, která zapříčinila, že jsem obdržela pouze jednu anamnézu mimořádně nadaného žáka, ačkoliv jsem jich měla přislíbeno více. Nebylo tak možné výsledky anamnéz vzájemně porovnat. Proto se této doplňující metodě nemůže přikládat velká váha. Z této kazuistiky vyplývá, že v případě tohoto mimořádně nadaného žáka matka na školu hledí kritickým pohledem a s jejím přístupem je nespokojená. Pohled rodičů však nemusí korespondovat s pohledem dítěte.

Podle mého názoru bakalářská práce naplnila stanovený cíl, a to zjistit, jaká je spokojenost mimořádně nadaných žáků ve školním prostředí. Osobně mě výsledek dotazníkového šetření překvapil, protože jsem očekávala, že výsledky povedou spíše k nespokojenosti mimořádně nadaných žáků ve školním prostředí, vzhledem k prostudované literatuře o mimořádném nadání. Také mě velice překvapil názor zakladatelky Qiida, která mi sdělila, že výsledky takto nemohou vyjít.

Seznam použité literatury

CIHELKOVÁ, J., 2017. *Nadané dítě ve škole. Náměty do výuky pro celou třídu*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1248-5.

ČÁP, J., MAREŠ, J., 2001. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.

ČAVOJSKÁ, M. a kol., 2010. *Krok za krokem s nadaným žákem: Vyhledáváme rozumově nadané žáky*. 1. vyd. Praha: Průzkumný ústav pedagogický. ISBN 978-80-87000-42-7.

DOČKAL, V., 2005. *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. 1. vyd. Praha: Lidové noviny. ISBN 80-7106-840-3.

FOŘTÍKOVÁ, J., FOŘTÍK, V., 2015. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0969-0.

FOŘTÍKOVÁ, J., 2009. *Talent a nadání: Jejich rozvoj ve volném čase*. 2. vyd. Praha: Národní institut dětí a mládeže MŠMT. ISBN 978-80-86784-75-5.

FOŘTÍKOVÁ, J., a kol., 2009. *Krok za krokem s nadaným žákem: Tvoříme individuální vzdělávací plán mimořádně nadaného žáka*. 1. vyd. Praha: Průzkumný ústav pedagogický. ISBN 978-80-87000-28-1.

HARTLOVÁ, H., HARTL, P., 2010. *Velký psychologický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-686-5.

HAVIGEROVÁ, J., a kol., 2011. *Co bychom měli vědět o nadání* [online]. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-807435-092-4. [vid. 4. 2. 2020]. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1405762848.pdf>.

HELUS, Z., 2018. *Úvod do psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-4675-3.

HŘÍBKOVÁ, J., 2009. *Nadání a nadání: Pedagogicko-psychologické přístupy, modely, průzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1998-6.

KNOTOVÁ, D. a kol., 2014. *Školní poradenství*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4502-2.

KOLÁŘ, Z. a kol., 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.

KUPCOVÁ, M. a kol., 2010. *Vzdělávání nadaných dětí a žáků: Přehled základních dokumentů* [online]. 1. vyd. Praha: NÚV. [vid. 2. 11. 2018]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Nadani_prehled.pdf.

LANDAU, E., 2007. *Odvaha k nadání*. 1. vyd. Praha: Akropolis. ISBN 978-80-86903-48-4.

LAZNIBATOVÁ, J., 2012. *Nadaný žiak na základnejm strednej a vysokej škole*. 1. vyd. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-89256-87-7.

LECHTA, V., 2016. *Inkluzivní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.

MACHŮ, E., 2010. *Nadaný žák*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-197-3.

MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., FELCMANOVÁ, L., a kol., 2015. *Katalog podpůrných opatření: Obecná část* [online]. 1. vyd. Olomouc: UPOL. ISBN 978-80-244-4675-2. [vid. 18. 2. 2020]. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/katalog-vseobecny/katalog-vseobecny.pdf>.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2009. *Pedagogický slovník*. 6. aktual. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.

ŠKRABÁNKOVÁ, J., TRNA, J., a kol., 2013. *Nadání žáci a jejich učitelé v českých školách: zaměřeno na přírodovědu a matematiku*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-244-4.

STEHLÍKOVÁ, M., 2018. *Nadané dítě: Jak mu pomoci ke štěstí a úspěchu*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0512-0.

STEHLÍKOVÁ, M., 2016. *Život s vysokou inteligencí: Průvodce pro nadané dospělé a nadané děti*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0101-6.

Seznam použitých elektronických zdrojů

ANDRYS, O., 2019. Několik poznámek k podpoře vzdělávání nadaných. *Školní poradenství v praxi* [online], roč. 2020, č. 1 [vid. 9. 4. 2020]. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/cz/casopis/skolni-poradenstvi-v-praxi/nekolik-poznamek-k-podpore-vzdelavani-nadanych.m-6542.html>.

Koncepce podpory rozvoje nadání a péče o nadané pro období let 2014 – 2020 [online]. [vid. 2. 10. 2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/35232/>.

Mensa ČR [online]. [vid. 23. 10. 2019]. Dostupné z: <http://www.mensa.cz/mensa/>.

Mensa ČR: Pro nadané děti [online]. [vid. 23. 10. 2019]. Dostupné z: <https://deti.mensa.cz/index.php?pg=knd>.

Národní ústav pro vzdělání: Charakter podpory – I. stupeň podpůrných opatření [online]. [vid. 19. 2. 2020]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/charakter-podpory-i-stupen-podpurnych-opatreni>.

Národní ústav pro vzdělání: Inspiromat ke tvorbě doporučení u nadaných dětí, žáků a studentů [online]. [vid. 19. 2. 2020]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/rovne_prilezitosti_ve_vzdelavani/nadani/ostatni/inspiromat_k_doporucenim_spz_u_nadanych_2019_02_04.pdf.

Národní ústav pro vzdělání: Společné vzdělávání [online]. [vid. 28. 9. 2019]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/in>.

Qiido [online]. [vid. 4. 2. 2020]. Dostupné z: <https://www.qiido.cz/>.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2016.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004.

Přílohy

Příloha A – Dotazníkové šetření



Dotazník k bakalářské práci

Příloha: dotazník

Dotazník k bakalářské práci

Milé žákyně, milí žáci.

Jsem studentkou 3. ročníku na Technické univerzitě v Liberci a chtěla bych Vás poprosit o vyplnění tohoto krátkého dotazníku, který je součástí mé bakalářské práce s názvem "Spokojenost mimořádně nadaných žáků ve školním prostředí". Dotazník je zcela anonymní a veškerá data budou použita k účelům mé práce.

Odpovídejte prosím pravdivě a předem Vám děkuji za Vaše cenné informace, názory a čas, který mi věnujete.

1. Jsem:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Dívka Chlapec

2. Kolik je ti let?

Nápověda k otázce: *Zadej číslo.*

3. Do kolikáté třídy chodíš?

Nápověda k otázce: *Zadej číslo.*

4. Z jakého jsi kraje?



5. V této části zaškrtni takovou odpověď, ke které se nejvíce přikláníš.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď v každém řádku*

	souhlasím	spíše souhlasím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
Jsem se svoji školou spokojený/a, vyhovuje mi taková, jaká je.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učivo ve škole mi přijde snadné.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ve škole mě to baví.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ve škole se nudím.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vyučovací tempo je pro mě vyhovující.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ve škole se dozvídám spoustu nových informací	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mnohem více informací získávám spíše mimo školu (kroužky, knížky, počítač ...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Do školy se většinou těším.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Můj třídní učitel je spravedlivý.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S mým třídním učitelem vycházím dobře.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Třídní učitel mi vždy se vším pomůže.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pokud mám nějaký problém, nebojím se ho řešit se svým třídním učitelem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spolužáci mě berou takového/takovou jaký/jaká jsem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S mými spolužáky si rozumím.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rád/a trávím čas se svými spolužáky.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O přestávkách trávím svůj čas nejráději o samotě.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
VE TŘÍDĚ mám alespoň jednoho opravdu dobrého kamaráda.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
VE ŠKOLE (mimo tvoji třídu) mám alespoň jednoho opravdu dobrého kamaráda.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
VE TŘÍDĚ mi někdy někdo ubližoval kvůli tomu, jaký/á jsem (posměšky, pomluvy, šikana ...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
VE ŠKOLE (mimo tvoji třídu) mi někdy někdo ubližoval kvůli tomu, jaký/á jsem (posměšky, pomluvy, šikana ...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ve škole mám spoustu problémů.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Vyber odpověď, ke které se nejvíce přikláníš.

Nápověda k otázce: *V případě odpovědi souhlasím/ spíše souhlasím se více rozepteš.*

	souhlasím	spíše souhlasím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
Od školy bych toho chtěl/a víc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Jestliže jsi v předchozí otázce zvolil/a souhlasím/ spíše souhlasím, zkus konkrétně popsat, co bys od školy chtěl/a víc.

Nápověda k otázce: *Pokud jsi zvolil/a spíše nesouhlasím/nesouhlasím tuto otázku nevyplňuj a přeskoč ji.*

8. Vyber takovou odpověď, ke které se nejvíce přikláníš.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď v každém řádku*

Ve škole si uvědomuji nebo jsem si někdy uvědomoval/a svoji odlišnost od svých spolužáků. souhlasím spíše souhlasím spíše nesouhlasím nesouhlasím

9. Jestliže jsi v předchozí otázce zvolil/a odpověď souhlasím/ spíše souhlasím, v jakém směru jsi odlišnost vnímal/a?

Nápověda k otázce: *Pokud jsi zvolil/a odpověď spíše nesouhlasím/nesouhlasím tuto otázku přeskoč.*

10. Co bys chtěl/a změnit na škole?

Nápověda k otázce: *Zde se můžeš více rozepsat. Pokud bys nechtěl/a měnit nic, tuto otázku přeskoč.*

11. Jak bys popsal/a své nadání?

Nápověda k otázce: *V čem vidíš své nadání? Čím se odlišuješ od ostatních?*

12. Zde máš prostor, pokud bys mi chtěl/a ještě něco sdělit :-).

Nápověda k otázce: *Nepovinné!*