

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

Magisterské kombinované studium
2013 – 2015

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Michal Peška

Nadání a identifikace nadaných dětí

Praha 2015

Vedoucí diplomové práce:
Mgr. Lada Šimáková

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

Master Combined (Part time) Studies
2013 - 2015

DIPLOMA THESIS

Michal Peška

Giftedness and identification of gifted children

Prague 2015

The Diploma Thesis Work Supervisor:
Mgr. Lada Šimáková

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracoval samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpal, v práci řádně cituji a uvádím v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 12. 1. 2015

Michal Peška

Poděkování

Chtěl bych poděkovat své vedoucí diplomové práce Mgr. Ladě Šimákové za odborné vedení, pomoc, ochotu, trpělivost a rady při zpracování této práce.

Anotace

Diplomová práce se zaměřuje na definice nadání, inteligence a nadaného žáka spolu s možnostmi jeho identifikace. Ve své teoretické části se zabývá nadáním, inteligencí, Gardnerovou teorií mnohočetných inteligencí a charakteristikou nadaného žáka spolu s možnostmi jeho identifikace. Praktickou část tvoří výzkum zaměřený na identifikaci potencionálně rozumově nadaných žáků ve vybraném výzkumném vzorku. Cílem práce je poskytnout základní teoretické informace o problematice nadání, inteligence a identifikace rozumově nadaných žáků a ukázat aplikaci těchto informací v rámci procesu identifikace potencionálně nadaných žáků.

Klíčové pojmy

Definice inteligence, definice nadání, druhy nadání, Gardner, identifikace nadaných dětí, inteligence, měření inteligence, modely inteligence, nadané dítě, nadání, teorie mnohočetných inteligencí.

Annotation

This diploma thesis focuses on the definition of giftedness, intelligence and a gifted pupil together with the possibilities of his identification. In its theoretical part it deals with giftedness, intelligence, Gardner's multiple intelligences theory and the characteristics of a gifted pupil together with the possibilities of his identification. Practical part consists of research focused on the identification of potentially intellectually gifted pupils in the selected research sample. The goal of this thesis is to provide basic theoretical information regarding the problems of giftedness, intelligence and identification of intellectually gifted pupils and to show the application of this information in the process of identification of potentially gifted students.

Key words

Definition of giftedness, definition of intelligence, gifted child, Gardner, giftedness, identification of gifted children, intelligence, intelligence models, measuring intelligence, kinds of giftedness, multiple intelligences theory.

OBSAH

ÚVOD.....	8
1. NADÁNÍ.....	10
1.1 Definice nadání.....	10
1.2 Kritéria nadání.....	15
1.3 Druhy a stupně nadání.....	17
2. INTELIGENCE.....	19
2.1 Definice inteligence.....	19
2.2 Modely inteligence.....	20
2.2.1 Faktorově analytické modely inteligence.....	21
2.2.2 Kognitivní modely inteligence.....	22
2.2.3 Kontextový přístup ke studiu inteligence.....	23
2.2.4 Systémové modely inteligence.....	23
2.2.5 Biologicko-fyziologické teorie inteligence.....	24
2.2.6 Vývojové teorie inteligence.....	25
2.3 Měření inteligence.....	26
3. GARDNEROVA TEORIE MNOHOČETNÉ INTELIGENCE.....	29
3.1 Gardner a teorie mnohočetné inteligence.....	30
3.1.1 Teorie MI a oblast vzdělávání.....	33
3.1.2 Identifikace nadaných na základě teorie MI.....	34
3.2 Kritika teorie MI.....	36
4. NADANÉ DÍTĚ.....	37
4.1 Současný pohled na nadání a mýty o nadaných.....	37
4.2 Charakteristika nadaného žáka.....	38
4.3 Typologie nadaných žáků.....	41
5. IDENTIFIKACE NADANÝCH DĚTÍ.....	45
5.1 Přístupy k vyhledávání nadaných, identifikace nadání latentního a manifestovaného.....	46
5.2 Fáze a metody procesu identifikace.....	47
5.3 Příklad procesu identifikace a zásady identifikačního procesu.....	49
5.3.1 Proces identifikace nadaných dle legislativy ČR.....	51
6. VSTUPNÍ INFORMACE K VÝZKUMU.....	53
6.1 Výzkumný cíl, otázky a hypotézy.....	53
6.2 Výzkumný soubor.....	55
6.3 Použité metody a techniky, fáze výzkumu.....	60
7. ORGANIZACE VÝZKUMU.....	63
8. VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	65
8.1 Fáze nominační.....	65
8.2 Fáze screeningu.....	74
9. INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....	83
9.1 Kazuistika potencionálně nadaného žáka.....	92
ZÁVĚR.....	95
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	98
SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK.....	103
SEZNAM PŘÍLOH.....	104

ÚVOD

Naše diplomová práce na téma Nadání a identifikace nadaných dětí navazuje na naši předchozí bakalářskou práci, která se zabývala vzděláváním nadaných. Právě naše bakalářská práce nám umožnila zblízka se seznámit s problematikou nadání a tato problematika nás velmi zaujala. Jsme toho názoru, že téma nadaných je v současnosti velmi aktuálním tématem, kterému se dle nás v naší zemi nedostává takové množství pozornosti, jakou by si zasloužilo. Naše země teprve v roce 2005 postavila legislativně prostřednictvím vyhlášky 73/2005 nadané na stejnou úroveň jako jiné skupiny dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Přesto došlo k pouze mírnému zlepšení situace. V oblasti nadání je důležitá včasná identifikace potencionálně nadaných, která je v našich podmínkách realizována převážně učiteli. Mnoho z těchto učitelů nebylo v této problematice nijak zevrubně proškoleny a nabídka vzdělávacích kurzů týkajících se nadaných v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je velmi omezená. Množství našich odborníků, kteří se zabývají touto problematikou a také o ní píší je poměrně malé. Problém také představují diagnostické materiály pro diagnostiku nadaných, které jsou často buď staršího data, nebo nejsou standardizovány pro českou populaci.

Důvodů, proč jsme se rozhodli pro toto téma, je několik. Za prvé, jak už jsme uvedli, dle našeho názoru je toto téma na okraji zájmu naší země a tímto přístupem se náš stát připravuje o potencionálně velký přínos pro budoucí rozvoj české ekonomiky a společnosti plynoucí z podpory nadaných. Také jsme se chtěli hlouběji seznámit s nadanými a s procesem identifikace nadaných, abychom byli lépe připraveni identifikovat potencionálně nadané, pokud se s nimi v rámci svého zaměstnání učitele základní školy setkáme a nakonec si také myslíme, že sami nadaní potřebují veškerou možnou podporu svého okolí, aby své nadání zvládli a mohli ho dále rozvíjet ku prospěchu svému i společnosti.

Hlavním cílem této práce je pokusit se na základě zjištěných informací o nadaných a jejich identifikaci, které tvoří teoretickou část této práce, identifikovat potencionálně rozumově nadané jedince v námi vybraném výzkumném vzorku. V případě, že se nám povede nějakého takového jedince identifikovat, naším dalším cílem je shromáždit informace potřebné pro jeho diagnostiku v pedagogicko-

psychologické poradně a po eventuální dohodě s rodiči tohoto potencionálně nadaného zajistit tuto diagnostiku. Zároveň chceme také čtenáře seznámit s Gardnerovou teorií mnohočetné inteligence, která dle našeho názoru představuje revoluci v chápání inteligence a tudíž i nadání a umožňuje lépe zachytit i hůře identifikovatelné skupiny nadaných.

Náš výzkum v této práci je smíšeného charakteru, jelikož využíváme metod kvantitativního a kvalitativního výzkumu. V rámci výzkumu jsme využili dotazník, škály, pozorování, analýzu výsledků činnosti žáka, rozhovor a případovou studii.

Závěrem úvodu bychom rádi podotkli, že bez ohledu na to zda se nám podaří v rámci našeho výzkumu identifikovat potencionálně nadaného žáka či nikoliv, považujeme tuto práci za přínosnou, protože zkušenosti, které můžeme získat v rámci této práce, mohou snadno nalézt využití i v budoucnu, až se třeba opravdu setkáme s potencionálně rozumově nadaným žákem.

1. NADÁNÍ

Teoretickou část této práce začínáme kapitolou zabývající se nadáním. V rámci této kapitoly se pokusíme si definovat pojem nadání, dále se seznámíme s kritérii nadání, se stupni nadání a v závěru kapitoly bychom se věnovali stručnému přehledu jednotlivých druhů nadání.

1.1 Definice nadání

Definovat pojem nadání je komplikované vzhledem k množství definic různých autorů z řad odborné veřejnosti, ale také vzhledem k představám o nadání u laické veřejnosti. Začali bychom definováním nadání z pohledu laické veřejnosti, jelikož se tato práce zabývá identifikací nadaných učitelem a učitel, ač odborník proškolený v oblastech vzdělávání, výchovy a dalších, tráví většinu svého času v přítomnosti laické veřejnosti, což zákonitě ovlivňuje i jeho pohled na nadání.

Ve vnímání obsahu pojmu nadání ze strany laické veřejnosti včetně učitelů, hrají důležitou roli tzv. implicitní teorie. Havigerová (in Havigerová, 2011) uvádí, že implicitní teorie jsou myšlenky, názory a představy, které jsou zakořeněny hluboko v nás a ovlivňují naše jednání v situacích, kdy jednáme neplánovitě, impulsivně či iracionálně. Tudíž implicitní teorie nadání jsou hluboko v nás uložené myšlenky, názory a představy o tom, co je či co není nadání, koho můžeme považovat či nemůžeme považovat za nadaného, a co bychom vůbec měli s nadanými dělat.

Havigerová (2011) jako praktickou ukázkou implicitní teorie nadání uvádí experiment prováděný na skupině studentů učitelství, kteří byli dotazováni, co si jako první představí, když se řekne nadání a nadané dítě. Nejednalo se o zkoušku odborných znalostí těchto studentů, ale spíše o přehled představ, které máme uloženy v nás v souvislosti s těmito pojmy. Z výsledků experimentu vyplynulo následující: „*Nadání je intuitivně nejčastěji chápáno jako dar, který umožňuje člověku přesahovat výkony většiny ostatních, který umožňuje vyniknout, aniž to nadaného jedince stojí neobvykle velké úsilí. Pojem nadání je implicitně nejčastěji spojován s uměním, na druhém místě se sportem a až na třetím místě s rozumovým nadáním.*“ (Havigerová, 2011, s. 14) Co se týče představy o nadaném dítěti, u většiny studentů učitelství se objevovaly dvě

hlavní představy. Buď malé dítě, které ještě neumí číst ani psát a přesto už vyniká v nějakém umění, například hra na různé hudební nástroje. Nebo se jednalo o představu výstředního vědátora, který se pohybuje neupravený, v bílém plášti a myšlenkami je stále mimo. Tyto představy a myšlenky se hojně shodují i s kolujícími mýty o nadání obecně, kterým se věnujeme ve 4. kapitole této práce.

Z hlediska odborného neapanuje shoda v definici pojmu nadání, kdy nadání je vnímáno různými autory různými způsoby a definice nadání se také mění v závislosti na historickém období.

Začněme tím, jak pojem nadání definuje pedagogický slovník: „*Jev, na nějž se názory průběžně vyvíjejí. Historicky se objevila tři pojetí: a) jde o nadprůměrnou úroveň intelektu (jednorozměrné pojetí s akcentem na elitu s vysokým IQ); b) nadprůměrná úroveň několika vlastností jedince, nejen intelektu (vícerozměrné pojetí s důrazem na elitu); c) souhrn fyzických i psychických vlastností každého člověka (vícerozměrné pojetí s důrazem na odstupňovanost nadání a jeho obecný výskyt, dokonce i u postižených osob). (...) V pedagogickém pojetí převládá tradiční představa o nadání jako o výjimečné složce osobnosti některých jedinců, zejména pro umělecké obory, pro sport, jazyky a matematiku.*“ (Průcha, 2009, s. 163-164) Psychologický slovník definuje nadání následovně: „*Nadání je soubor vloh jako předpoklad k úspěšnému rozvíjení schopností; nejčastěji používáno ve spojení s jedinci podávajícími nadprůměrné výkony při činnosti tělesné i duševní.*“ (Hartl, 2009, s. 338)

Fořtík (in Fořtík, 2007) ve svém díle píše, že nadání lze chápat z několika různých pohledů:

- může jít o souhrn kvalitních schopností, které představují podmínku pro úspěšný výkon dané činnosti
- dále může jít o schopnosti nebo prvky těchto schopností, které ovlivňují potencionální možnosti člověka a také úroveň a vlastnosti jeho činností
- z jiného pohledu lze nadání vnímat jako rozumový potenciál a inteligenci daného jednotlivce
- nebo také jako souhrn vrozených vloh a předpokladů včetně projevů jejich úrovně a vlastností
- a v závěru také jako existenci určitých vnitřních podmínek, které umožňují dosahovat vynikajících výsledků v určité oblasti činnosti

Morelocková definuje nadání následovně: „*Nadání je asynchronní (nerovnoměrný) vývoj, ve kterém se kombinují zrychlené rozumové schopnosti a zvýšená intenzita k vytvoření vnitřních zkušeností a povědomí, které jsou svou kvalitou odlišné od normy. Tato nerovnoměrnost se zvyšuje spolu s vyšší intelektovou kapacitou. Tento fakt, tato jedinečnost činí nadané obzvláště zranitelné a vyžadují tak změny v rodičovské výchově, školním vzdělávání i poradenské činnosti, aby se mohli optimálně rozvíjet.*“ (in Havigerová, 2011, s. 21)

Vzhledem k velké různorodosti různých definic různých autorů, dochází k rozdělování těchto definic do různých oblastí. Například Gearhart, Weishahn a Gearhartová (in Jurášková, 2006) rozdělují definice nadání do tří různých oblastí:

- definice založené na inteligenčním kvocientu – dle těchto definic jsou za nadané považováni ti jednotlivci, jejichž hodnota IQ se nachází nad určenou danou hranicí – nejčastěji se používá hranice 130 bodů
- definice založené na talentu – jako nadaní jsou vnímáni ti, kteří prokazují nadprůměrné výkony v oblastech jako je např. hudba, tanec či matematika
- definice založené na kreativitě – za základní složku nadání je zde považována kreativita a to nejen kreativita umělecká, ale i kreativita v nejrůznějších oblastech lidských činností

Laznibatová (in Laznibatová, 2001) dělí definice pojmu nadání do šesti rozsáhlých skupin:

- ex-post-facto definice – za nadané označujeme ty, u kterých se projevují vynikající, nadprůměrné výkony
- sociální definice – za nadaného považujeme toho jedince, který má potenciál podávat nadprůměrné výkony v jakékoli hodnotné oblasti lidského snažení
- IQ definice – ten, jehož hodnota IQ je nadprůměrná (nejčastěji více jak 130 bodů), je považován za nadaného
- procentuální definice – tyto definice vychází z Gaussovy křivky rozložení inteligence v rámci populace, tj. mezi nadané patří ti, kteří se na této křivce nachází mezi nejlepšími 2,14%

- definice zdůrazňující kreativitu – za nadaného je považován každý jedinec, u kterého se projevuje potenciál rozvíjet svou kreativitu
- definice, které vznikly při rozpracování modelů inteligence – například definice nadání vycházející ze Sternbergovy teorie úspěšné inteligence nebo z Gardnerovy teorie mnohočetných inteligencí, tyto definice zmiňujeme v kapitole 2

Výše uvedená rozdělení jsou pouze příkladem toho, jak různě a protikladně bývá chápáno nadání mezi odborníky. Havigerová (2011) prezentuje ve svém díle shrnující tabulku těchto protikladných pojetí nadání.

Tab. č. 1: Protikladná pojetí nadání

latentní vrozené předpoklady, dispozice, které se nemusí projevit	X	manifestované výsledek rozvoje předpokladů, pozorované projevy (fenotyp)
stabilní v čase konstantní souhrn vlastností, které nelze výrazně ovlivnit a s vývojem se nemění	X	dynamické souhrn rysů, které se s postupem času a působením vnějších vlivů mohou měnit
jednodimenzionální výhradně jedna charakteristika (například IQ, které nesouvisí s povahou, učením atp.)	X	komplexní zahrnuje celý systém (např. IQ v kombinaci s vhodnými povahovými rysy, rozvinutými zájmy, výsledky učení)
společensky hodnotné vztahuje se pouze na některé druhy činností (například úspěšnost ve hře v šachy naše společnost oceňuje, úspěšnost v online hrách nikoli)	X	nezávislé na hodnocení ve společnosti vztahuje se k jakékoli činnosti (zahrnuje i jevy společností neoceňované, příp. znevažované)
vzácné nadání má jen velmi omezené množství lidí	X	běžné nadání (v různých směrech) je v populaci široce rozšířené

Zdroj: Havigerová, 2011

Z odborných definic vychází také definice přesahující svým významem z oblasti čistě odborné do oblasti pedagogické. Za nejvýznamnější z nich považujeme Marlandovu definici, která bývá označována jako první komplexní definice vyjadřující nadání z pedagogického hlediska, tzn. vzhledem k odlišným vzdělávacím potřebám nadaných dětí. (Jurášková, 2006) Tato definice byla součástí zprávy o stavu školství v USA z roku 1972, jež hodnotila tehdejší stav amerického školství a péče o nadané a zároveň představovala první oficiální zakotvení populace nadaných v rámci legislativy USA. Passow (in Portešová, 2011, s. 21) uvádí toto znění Marlandovy definice: *Nadané a talentované jsou ty děti, které identifikuje kvalifikovaná osoba a jež jsou díky svým výrazným předpokladům schopny podat výjimečný výkon. Jsou to děti, které potřebují diferencované vzdělávací programy a/nebo služby nad rámec běžných služeb poskytovaných běžnou třídou, aby mohly být přínosem sobě i společnosti. Oblasti, kde se může nadání a/nebo potencionální nadání projevit, jsou následující, ať už jednotlivě nebo v kombinaci: intelektová schopnost, specifická akademická schopnost, kreativní a produktivní myšlení, vůdcovská schopnost, umělecké schopnosti, psychomotorické schopnosti.*“ Portešová (in Portešová, 2011) považuje tuto definici za velmi důležitou, protože zdůrazňuje, že nadání není rovno pouze vysoké hodnotě IQ, ale může se týkat i schopností v jiných oblastech. My dodáváme, že vnímáme také za důležité to, že Marlandova definice upozornila na nutnost věnovat se problematice nadaných na vládní úrovni a také na nutnost speciálního přístupu ke vzdělávání a rozvoji nadaných.

Vzhledem k tomu, že tato práce se týká nadaných dětí v rámci českého vzdělávacího systému, považujeme za důležité také uvést definici mimořádně nadaného žáka dle platné vyhlášky MŠMT č. 147/2011: *„Mimořádně nadaným žákem se pro účely této vyhlášky rozumí jedinec, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých rozumových oblastech, pohybových, uměleckých a sociálních dovednostech.“* (Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, s. 507)

V závěru této podkapitoly se ještě chceme stručně zmínit o vztahu mezi pojmy nadání a talent. V souvislosti s pojmem nadání se často setkáváme i s pojmem talent. Většina autorů mezi těmito pojmy významově nerozlišuje a bere je jako synonyma.

Problematice odlišení pojmů nadání a talent jsme se věnovali v předchozí práci. (Peška, 2013) V rámci této práce považujeme pojmy nadání a talent za synonyma a proto i nadále budeme používat pouze pojem nadání.

1.2 Kritéria nadání

Jak už jsme uvedli výše, pojetí nadání se může poměrně různit. Nicméně potřeby vzdělávacího systému vedly k tomu, že bylo třeba přesněji vymezit kritéria, koho můžeme označit za nadaného a koho ne. Jak uvádí Sternberg (in Heller, 2000) kapacita vzdělávacích programů pro nadané v USA (ale nejen tam) je omezená a proto bylo třeba stanovit kritéria pro vpuštění dítěte do programu.

V souvislosti s vývojem pohledu na nadání se tudíž měnila i kritéria nadání. Zpočátku se v této oblasti hodně uplatňovalo jednodimenzionální pojetí nadání, kdy za nejdůležitější byla považována úroveň rozumových schopností měřená hodnotou IQ. Tento přístup měl své kořeny v díle Bineta a experimentu Termana.

Na začátku 20. století byl francouzský psycholog Binet požádán vedením Paříže, která se v té době potýkala s přílivem mnoha rodin z venkova do města a jejichž děti často měly problémy ve školách, aby vytvořil nějaký způsob měřítka, které by umožňovalo zjistit, které děti budou zvládat látku pařížských základních škol bez problémů a které budou vyžadovat pomoc. (Gardner, 2006) Binet vytvořil první moderní inteligenční test, který se postupně stal velmi populárním měřítkem pro měření inteligence.

Test měření inteligence se také ujal v USA, kde americký profesor Lewis Terman využil revidovanou verzi Binetova testu inteligence v rámci rozsáhlého výzkumu nadaných dětí, přičemž tento výzkum se zaměřil na děti, u nichž bylo zjištěno IQ 140 a vyšší. Termanův výzkum, ač prospěšný, protože byl první velkou studií zabývající se nadanými, měl i zásadní negativní dopad, protože odstartoval období „dominance IQ“, kdy jako jediné kritérium pro určení nadání byla hodnota IQ dosažená v testu. Testování IQ se stalo populárním, protože umožňovalo relativně snadno změřit, jak je na tom dítě s inteligencí a zda může být vpuštěno do programu pro nadané. Vzdělávání pro nadané bylo tudíž určeno pouze úzké skupině dětí, které dosáhly stanovené hodnoty IQ a ze vzdělávání pro nadané byly vyloučeny ty nadané děti, jejichž

nadání se manifestovalo spíše v jiných oblastech než v těch měřených IQ testy, také děti samotářské, sociálně vyloučené či děti s dvojí výjimečností.

V rámci Termanova výzkumu bylo postupně zjištěno, že většina z jím vybraných dětí se nestala nijak mimořádně úspěšnými v pozdějším profesním životě. Kritérium IQ jako jediné měřítko pro nadání bylo postupně odmítáno a jednodimenzionální pojetí nadání bylo vystřídáno multidimenzionálním pojetím, které kromě hodnoty IQ přihlíží i k dalším faktorům.

Multidimenzionální pojetí nadání bere v potaz širší škálu charakteristik. Jak uvádí Hříbková (in Hříbková, 2009), nadání nevyplývá pouze z vysoce rozvinutých schopností, ty jsou pouze jedním z předpokladů k podávání výjimečného výkonu. Důležitou roli hrají také nekognitivní charakteristiky a osobnostní vlastnosti. Zároveň je rozvoj těchto schopností a vlastností závislý na celoživotní interakci osobnosti daného jedince s jeho sociálním prostředím.

Pro potřeby vzdělávacího systému bylo třeba také začít rozlišovat další kritéria a to, zda se jedná o nadání latentní neboli skryté nebo o nadání manifestované tzn. takové, které se už nějak projevilo. Zatímco u starších školních dětí se setkáváme spíše s nadáním manifestovaným, u mladších školních dětí jde spíše o nadání latentní. Mnoho autorů považuje za důležité snažit se identifikovat už latentní nadání, které se pak prostřednictvím vhodné vnější stimulace může rozvinout v nadání manifestované, které je pak třeba i nadále rozvíjet. Důležitou roli v rozvoji nadání hraje sociální a společensko-kulturní prostředí, které by mělo dítě podporovat v rozvoji jeho nadání a pozitivně ho stimulovat.

Poslední kritérium, které v rámci této podkapitoly zmiňujeme, je sociálně-kulturní kontext. Různé kultury mají různé hodnoty a představy o tom, co je to nadání a jaký druh nadání preferují. Například tzv. „západní kultura“ klade velký důraz na nadání matematicko-logické a verbální. Jiné kultury mohou klást větší důraz například na nadání prostorové, umělecké či úplně odlišné. Kritéria pro nadání se také mění v souvislosti s historickým vývojem. Jak již bylo uvedeno výše, většinu 20. století bylo nadání vnímáno jednodimenzionálně, až v posledních cca čtyřiceti letech se začalo prosazovat pojetí multidimenzionální.

1.3 Druhy a stupně nadání

Jedním ze způsobů, jak můžeme členit druhy nadání je prostřednictvím vertikální a horizontální klasifikace. V rámci vertikální klasifikace rozlišujeme nadání podle stupně jeho aktualizace, tj. rozlišujeme mezi nadáním latentním a manifestovaným. Jinak řečeno rozlišujeme mezi výkony a projevy podávanými v současné době a mezi potencionálním nadáním, kterého je možno dosáhnout v rámci příznivého vývoje.

Horizontální klasifikací rozdělujeme nadání na různé druhy. Nadání bývá členěno podle toho, v jaké oblasti lidské činnosti se projevuje. Sternberg (in Konečná, 2010) rozlišuje tři druhy nadání: analytické, které vnímá jako schopnost rozebrat problém na jednotlivé části a přijít s netypickými řešeními; syntetické, které je zastoupeno kreativitou, intuicí a projevuje se v různých druzích umění a praktické, které má formu adaptace, kdy se jedinec přizpůsobuje svému okolí nebo utváření, kdy jedinec přizpůsobuje své okolí sobě.

DeHaan a Havighurst (in Fořtík, 2007) uvádí následující druhy nadání:

- intelektové schopnosti – tyto schopnosti jsou nejdůležitější pro úspěch v euroamerickém školském systému, jedná se o schopnosti v oblasti verbální, logicko-matematické, prostorové a paměťové
- kreativní myšlení – zahrnuje schopnost rozpoznat a analyzovat problém, schopnost přicházet s novými myšlenkami nebo produkty, či vymýšlet nové způsoby využití stávajících objektů
- vědecké schopnosti – schopnost pracovat s čísly, algebrou, aritmetické uvažování, zájem o přírodu a vědu
- vůdcovství – schopnost vést skupinu směrem k dosažení vytyčených cílů, zlepšování mezilidských vztahů
- zručné schopnosti – nadání v oblasti umění, strojírenství, manipulace s předměty, prostorová představitost, vnímání vzorců

Laznibatová (2008) uvádí, že druhů nadání, které tvoří základy nadanosti je více a to konkrétně nadání kognitivní, estetické, afektivní, spirituální, kulturní, vůdcovské, lingvistické, umělecké, kreativní, sociální, motorické a psychologické.

Jak lze vidět na výše uvedených příkladech, nadanost se může projevit v mnoha různých oblastech lidské činnosti. Zde si dovoluujeme upozornit, že se tato práce zaměřuje primárně na nadání v oblasti intelektové, nevěnujeme se tudíž jiným druhům nadání, jako je sportovní, hudební či jiné, pokud není uvedeno jinak.

Stupeň nadanosti lze určit ve všech oblastech, kde se mohou různé druhy nadání projevit. Nicméně velikost nadání, lze v některých druzích nadání identifikovat hůře, než v jiných. Intelektové nadání, kterým se zabýváme v této práci, vychází nejčastěji z velikosti inteligenčního kvocientu (IQ). Inteligenční kvocient vyjadřuje výkon určitého jedince na stupnici, na které hodnota 100 označuje průměrný výkon, hodnoty menší než 100 označují různě silné podprůměrné výkony a hodnoty větší než 100 označují různě silné nadprůměrné výkony. Je to charakteristika, kterou lze poměrně dobře měřit prostřednictvím IQ testů, ale jak už jsme uvedli výše, nemůžeme považovat kritérium IQ za jediné měřítko nadání. Na ukázkou uvádíme jeden příklad rozlišení stupňů nadání v intelektové oblasti na základě hodnoty IQ. Jedná se o intervaly a označení, která jsou, jak uvádí Nordby (in Havigerová, 2011), standardně užívány ve výzkumech:

- IQ 115 - 130 – bystrý jedinec
- IQ 130 – 145 – nadprůměrné nadání
- IQ 145 – 160 – vysoce nadaný
- IQ 160 – 175 – mimořádně nadaný
- IQ 175 – 190 – velmi vysoce nadaný
- IQ 190 a více – „nevléčitelně“ nadaný

2. INTELIGENCE

V této kapitole se zabýváme inteligencí. V rámci této kapitoly si nejprve objasníme propojenost mezi inteligencí a intelektovým nadáním, poté se pokusíme definovat pojem inteligence a následně se seznámíme s jednotlivými modely inteligence. V závěru stručně informujeme o nejčastěji používaných testech inteligence a Gaussově křivce.

Jak už jsme si uvedli, velikost intelligenčního kvocientu nemůžeme brát jako jediné měřítko nadanosti. Nicméně mnoho odborníků se domnívá, že výše inteligence je základem intelektového nadání. V euroamerické kultuře stále převládá postoj vymezující nadané jako jedince s IQ 130 a více. A také mnoho koncepcí nadání zahrnuje jako podstatnou součást nadání vysokou úroveň rozumových schopností ve formě vysoké hodnoty IQ. Dostatečná výše IQ je tudíž nutným předpokladem pro úroveň potencionálního nadání jedince. Dovolujeme si ale varovat před zjednodušeným chápáním IQ jako jediného měřítka jediné inteligence. Inteligenci nelze ztotožňovat s IQ. Jak uvádíme v podkapitole o modelech inteligence, vnímání toho, co je to inteligence a zda existuje více inteligencí, se v průběhu historie hodně měnilo.

2.1 Definice inteligence

Jelikož inteligence a nadání spolu úzce souvisí, variabilita v definicích nadání se přenáší i do definic inteligence. Různí odborníci definují inteligenci různými způsoby, jelikož chápání pojmu inteligence se neustále vyvíjí a různé modely inteligence jsou nejen zdrojem různých definic inteligence, ale také mnoha debat o tom, co je to vlastně inteligence. Současné pojetí pojmu inteligence je tudíž velmi široké. Příklady definic inteligence, které si nyní uvedeme, nepředstavují tudíž jediné správné definice a je pravděpodobné, že v průběhu několika desítek let budou definice inteligence zase odlišné.

Slovo inteligence pochází z latiny ze slova *intelligentia*, v překladu rozum či chápavost. Pedagogický slovník (Průcha, 2009, s. 108) popisuje inteligenci jako: „*schopnost učit se a schopnost přizpůsobovat se svému prostředí, jež může v různých sociálních a kulturních souvislostech vyžadovat různé druhy přizpůsobení.*“

Psychologický slovník (Hartl, 2009) definuje inteligenci jako schopnost, která pomáhá člověku s přizpůsobováním se a s řešením různých životních situací.

Blatný (Blatný, 2003, s. 48) definuje inteligenci jako: *individuální úroveň a kvalitu myšlenkových operací, která se projevuje při řešení rozmanitých problémů, jejichž spektrum sahá od běžných každodenních úkolů, přes řešení nezvyklých praktických situací, až po vysoce teoretické abstraktní otázky. Inteligence se tedy vztahuje k úrovni poznávacích schopností, která se projevuje v nejrůznějších situacích.*

Piaget (Piaget, 1999, s. 23) definuje inteligenci takto: *inteligence představuje stav rovnováhy, k němuž směřují všechny postupné adaptace senzomotorické a poznávací a též všechny asimilační a akomodační styky mezi organismem a prostředím.*“

Wechsler (inteligence.cz, 2007) definuje inteligenci jako vnitřně členitou globální schopnost jednotlivce jednat s určitým záměrem, rozumně myslet a přizpůsobovat se svému okolí.

Stern (Časopis Mensa, 2008) popisuje inteligenci jako všeobecnou schopnost jedince vědomě orientovat své myšlenkové pochody směrem k novým požadavkům, jako duchovní schopnost adaptovat se na nové životní úkoly a podmínky.

Na základě výše uvedených příkladů definic inteligence, můžeme inteligence zjednodušeně definovat jako schopnost učit se, řešit problémy a přizpůsobovat se svému prostředí. Nicméně tato definice je velmi zjednodušující, protože jak si ukážeme v následující podkapitole o modelech inteligence, pojetí inteligence je mnohem širší.

2.2 Modely inteligence

Nadání vychází z inteligence. Inteligence představuje jeden ze zásadních a primárních faktorů, co se týče potenciaální velikosti nadání. Ale jak už jsme uvedli v předchozí podkapitole, vnímání toho, co je to vlastně inteligence se poměrně různí. Kořeny této disparity lze hledat v historickém vývoji studia inteligence, trvajícím déle než 100 let už od doby, kdy Binet přišel s prvním moderním testem inteligence. V rámci tohoto studia vzniklo mnoho různých modelů inteligence, které si rozčleníme do šesti skupin.

2.2.1 Faktorově analytické modely inteligence

Jak uvádí Konečná (in Konečná, 2010), první faktorově analytický model inteligence vytvořil Charles Spearman. Ten na základě faktorové analýzy přišel se závěrem, že inteligence je tvořena všeobecným „g“ faktorem a dalšími specifickými „s“ faktory, které se vážou k určitým činnostem a schopnostem. Přičemž obecný g faktor jedinec využívá při řešení kognitivních úloh a problémových situací, zatímco vliv specifických s faktorů je odvislý od konkrétního charakteru konkrétní úlohy. G faktor tudíž podle Spearmana představuje určitou základní inteligenci. Rozdíly ve využití g faktoru mezi jednotlivými lidmi jsou podle Spearmana způsobeny rozdíly v úrovni vynakládané mentální energie pro řešení intelektuálních úloh a také rozdíly v úrovni schopností využívat porozumění zkušenostem, odvozování vztahů a odvozování korelátů.

Spearmanovu teorii g faktoru se pokusilo vyvrátit několik dalších badatelů, například Thurstone, který, jak uvádí Konečná (2010), dospěl k závěru, že výsledné skóre v různých testech inteligence není závislé hlavně na úrovni g faktoru, ale spíše na sedmi na sobě nezávislých primárních schopnostech. Gardner (in Gardner, 1999) také odmítl Spearmanovu teorii jediného g faktoru a přišel s teorií existence více inteligencí.

Další odborníci na základě Spearmanova modelu uvažovali o propojenosti a organizaci jednotlivých faktorů. Dochází ke vzniku tzv. hierarchických modelů, kde se specifické schopnosti nachází v hierarchii na nižší úrovni a všeobecná schopnost stojí na vrcholu hierarchie. S nejznámějším hierarchickým modelem přišel Raymond Cattell. Základem jeho hierarchického modelu se staly jeho pokusy o sestavení tzv. „culture fair“ testů inteligence, které neměly být závislé na specifických kulturních vlivech a školních znalostech. Na základě svých pokusů přišel Cattell s teorií, že obecná inteligence se skládá ze dvou faktorů, a to z fluidní inteligence a z krystalizované inteligence. Výše fluidní inteligence vycházela z biologických dispozic a projevovala se jako schopnost získávat nové informace a na základě nově získaných informací objevovat nové vztahy a poznatky. Krystalickou inteligenci zase pro změnu hodně ovlivňuje prostředí a učení a lze ji zvýšit shromažďováním vědomostí a zkušeností. V hierarchii stojí krystalická inteligence na nižší úrovni a fluidní na úrovni vyšší.

Catellův hierarchický model byl podroben kritice ze strany některých badatelů, jako byli např. Thurstone či Guilford, kteří tvrdili, že všechny faktory jsou rovnoprávnými členy v rámci nehierarchizované struktury.

V současnosti je část badatelů nadále přesvědčena, že g faktor existuje. Například Brody (in Konečná, 2010) považuje hodnotu g faktoru za způsob, jak lze určit úspěšnost jedince v různě důležitých sociálních rolích v rámci lidské společnosti. Kritici faktorově analytických modelů považují g faktor za uměle vytvořený psychologický konstrukt, který nedostatečně informuje o úrovni poznávacích procesů. Nicméně to nemění nic na faktu, že mnoho v současnosti používaných testů inteligence se značně opírá o hierarchické modely intelektových schopností, jako například Woodcock-Johnsonův test kognitivních schopností.

2.2.2 Kognitivní modely inteligence

Kognitivní modely inteligence se snaží objasnit roli inteligence v rámci procesů zpracování informací, které probíhají při různých intelektuálních aktivitách. Konečná (2010) uvádí, že kognitivní modely inteligence zkoumají, jaké kognitivní procesy se podílí na řešení úloh v testech inteligence a také jaká je rychlost a přesnost těchto procesů a jaké typy mentálních reprezentací jsou v rámci těchto procesů využívány. Představitelem kognitivních modelů inteligence je komponentová teorie Roberta Sternberga. Sternberg (in Konečná, 2010, s. 20) definuje komponenty jako: „*elementární procesy zpracování informací, jež provádějí operace s interními reprezentacemi objektů nebo symbolů*“. Ve své komponentové teorii rozlišuje Sternberg tři druhy komponent a to metakomponenty, výkonové komponenty a komponenty získávání informací. Metakomponenty řídí další komponenty a používají se při analýze problému, selekci vhodných způsobů řešení, monitorování průběhu činnosti a vyhodnocení výsledku. Výkonové komponenty se podílí na realizaci zvolených řešení problémů. Komponenty získávání informací jsou zodpovědné za učení se novým informacím.

Sternbergova komponentová teorie, ač objasnila řadu poznávacích procesů, bývá kritizována z důvodu, že ne všechny úkoly lze rozdělit na jednotlivé komponenty, obzvláště u složitých úkolů totiž lidé při jejich řešení nepostupují lineárně.

2.2.3 Kontextový přístup ke studiu inteligence

Zastánci kontextového přístupu ke studiu inteligence kritizují faktorově analytické a kognitivní teorie za to, že při svých pokusech o sestavení modelu inteligence úplně opomíjejí význam kontextu pro rozvoj inteligence. Gardner (1999) uvádí, že mnoho psychologických teorií je vystavováno kritice za to, že úplně opomíjí zásadní rozdíly v kontextu, v němž lidé žijí a rozvíjí své schopnosti. Náš život se liší například od života lidí v pravěku, ale také od života lidí v zemích třetího světa. Různé kultury vnímají inteligenci různě a považují za inteligentní projevy různé věci. Život v různých kontextech, může vést k rozvoji různých specifických dimenzí či forem inteligence.

Zastánci kontextového přístupu jsou toho názoru, že obsah testů inteligence a jejich administrace není férový vůči různým kulturám a znevýhodňuje společenské menšiny. Mnoho psychologů se v minulosti pokoušelo sestavit tzv. „culture fair“ testy inteligence, viz například Cattel zmiňovaný výše, které by se měly týkat pouze takových objektů a událostí, které by měly být známé všem lidem bez ohledu na jejich sociální zázemí či kulturu. Nicméně v současnosti začíná převládat názor, že sestavit takovéto „culture fair“ testy není možné. Z tohoto důvodu se objevují snahy o tvorbu takových testů inteligence, které by braly v úvahu sociální zázemí zkoumané osoby.

Stejně jako zastánci kontextového přístupu kritizují faktorové a kognitivní modely inteligence, bývá kontextový přístup kritizován za to, že dává příliš velký důraz na kontextovou část a opomíjí kognitivní procesy.

2.2.4 Systémové modely inteligence

O syntézu faktorově analytických a kognitivních modelů a kontextového přístupu se pokouší systémové modely inteligence. Konečná (2010) uvádí, že systémové modely definují inteligenci jako výkon v určité oblasti, přičemž tento výkon je výsledkem vzájemného působení procesů zpracování informací, vlivu kulturního kontextu a vlivu některých vlastností osobnosti. Za nejvýznamnější koncepce v této oblasti jsou považovány triarchická teorie Roberta Sternberga a teorie mnohočetné inteligence Howarda Gardnera.

Sternberg vzbudil se svou teorií komponent zájem v 60. letech 20. století, ale jeho názory na inteligenci se nadále vyvíjely a v 90. letech formuloval triarchickou teorii inteligence, která vycházela z jeho teorie komponent. Sternbergova triarchická teorie inteligence tvrdí, že součástí lidské inteligence jsou tři druhy procesů zpracování informací, které se uplatňují ve všech jejích složkách. Inteligence je tedy dle Sternberga multidimenzionální konstrukt, který se skládá ze tří hlavních složek: analytické, zkušenostní a praktické. Vzájemné zastoupení jednotlivých složek bývá různé a utváří různé typy inteligence. Sternberg se domnívá (in Konečná, 2010), že inteligence plní tři funkce: adaptaci neboli přizpůsobování se prostředí, přetváření prostředí podle svých představ, a také schopnost dokázat si zvolit jiné prostředí pokud jedinec není schopen se původnímu prostředí přizpůsobit nebo si ho upravit podle sebe.

Gardner přišel v 80. a 90. letech s teorií mnohočetné inteligence. Podle této teorie existuje sedm nezávislých typů inteligence (později byly přidány další dva), které mají na základě vlivu dědičnosti a prostředí u různých lidí různou úroveň. Jednotlivé inteligence na sebe navzájem působí, ale zároveň jsou do určité míry samostatné. Jedná se o inteligenci lingvistickou, logicko-matematickou, prostorovou, muzikální, tělesně-pohybovou, interpersonální, intrapersonální, přírodní a existencionální. Gardnerově teorii mnohočetné inteligence a jejímu vlivu na vnímání koncepce nadání a nadaných žáků se podrobněji věnujeme v následující kapitole.

Systémovým modelům inteligence je vyčítáno, že termín inteligence používají velmi volně, čímž dochází ke ztrátě původního významu pojmu. Inteligenci nevnímají jako individuální úroveň poznávacích schopností, ale označují takto celé spektrum vlastností a projevů chování, které ovlivňují výkonnost a úspěšnost jedince. Zásadním problémem je také tvorba testů inteligence podle těchto modelů, včetně výběru kritérií a problematické validity.

2.2.5 Biologicko-fyziologické teorie inteligence

Biologicko-fyziologické teorie inteligence se zabývají studiem inteligence z hlediska biologického a to ve formě výzkumu vztahů mezi neurofyziologickými strukturami a úrovní kognitivních schopností. Plháková (in Konečná, 2010) uvádí, že dle těchto teorií lze inteligenci vymezit jako schopnost učit se, přičemž tato schopnost je

dána biologicky či geneticky. Tato schopnost se pak nadále rozvíjí prostřednictvím interakce jedince s prostředím.

Nejznámější teorií inteligence z této oblasti je Hebbova teorie o celostním fungování mozku. V rámci této teorie rozlišuje Hebb dva druhy inteligence, inteligenci A neboli vnitřní, geneticky daný kognitivní potenciál a inteligenci B, jejímž základem je fungování a průběžný vývoj mozku. Z Hebbovy teorie vycházel také Cattelův faktorově-analytický model inteligence ve formě fluidní a krystalické inteligence.

Největší výhodou biologicko-fyziologických teorií inteligence je jejich zjednodušené vnímání inteligence ve formě biologického jevu. Jeví se výhodnější a snazší studovat mozek jako orgán přímo spojený s inteligencí, než se snažit usuzovat na jeho činnost ze studia chování. Problémem ale je nedostatečná znalost mozku a jeho struktur a tudíž i chybějící podpora ve formě empirických výsledků. Mechanismy ovlivňující fungování mozku ve vztahu k inteligenci vyžadují další studium a experimenty, nicméně pokud by se podařilo osvětlit jejich fungování, zvýšila by se naděje na vytvoření kulturně nezávislých testů inteligence.

2.2.6 Vývojové teorie inteligence

Jednou z nejznámějších kognitivních vývojových teorií inteligence je teorie Jeana Piageta. V této teorii vychází Piaget z dvojí povahy inteligence, a to biologické a logické. Piaget (in Piaget, 1999) definuje inteligenci jako stav rovnováhy, k němuž směřují senzomotorické a poznávací adaptace a také akomodační a asimilační styky mezi organismem a prostředím.

Adaptace je zabezpečována dvěma protichůdnými a navzájem se doplňujícími mechanismy – asimilací a akomodací. Asimilace umožňuje začleňovat objekty a jejich vzájemné vztahy do schémat chování jedince, do jeho dosavadních zkušeností. Výsledkem je utváření asimilačních schémat neboli osnov činností, které může jedinec aktivně opakovat. Akomodace je opačným procesem než asimilace a spočívá v úpravě asimilačního cyklu a přizpůsobení se vnějším podnětům, což je vynuceno tlakem prostředí na organismus. Utváření rovnováhy mezi asimilací a akomodací je tudíž velmi důležité pro poznávací procesy.

Na základě výše uvedených informací lze v Piagetově podání chápat inteligenci jako označení pro stále dokonalejší formy přizpůsobování se a vytváření dynamické rovnováhy, které je dosaženo na úrovni vytvoření operačního myšlení. (Piaget, 1999)

Na Piageta navázali další autoři jako například Vygotskij, Wellman, Siegler a další, kteří Piagetovu teorii upravili či dále rozvedli. Nicméně základ vývojových teorií inteligence zůstal stejný – existují určité všeobecné principy kognitivního vývoje, kdy v rámci svého vývoje jedinec získává dokonalejší kontrolu nad svým myšlením a učením, vytváří složitější vazby mezi myšlením a chováním, lépe zpracovává informace a postupně si osvojuje nové vědomosti. (Konečná, 2010)

2.3 Měření inteligence

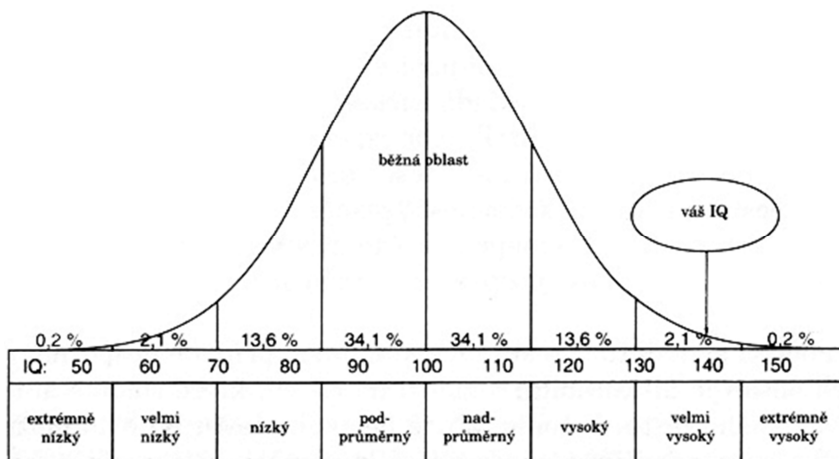
Jak už jsme uvedli v předchozím textu, období dominance IQ, kdy výše IQ představovala jediné kritérium pro nadání, skončilo a většina odborníků se shoduje v názoru, že i když je IQ i nadále důležité a poskytuje všeobecnou představu o tom, jak úspěšně bude konkrétní dítě zvládat nároky školského systému a jak je na tom s nadáním, je třeba při posuzování nadanosti brát v potaz i další faktory a nespolehat pouze na výši IQ. Hranice 130 IQ, která je nejčastěji určována jako hranice pro označení jedince za nadaného, je pouze číslem, které vzniklo zprůměrováním výsledků v rámci různých studií. Člověk s IQ 130 bude tedy s největší pravděpodobností nadaný, ale nadání se může projevit i u člověka, který v IQ testu dosáhl například hodnoty 120, protože jeho nadání může být maskováno například specifickou poruchou učení, sociokulturním původem či jinými vlivy. Nicméně zdůrazňujeme, že konstrukt IQ je i nadále validní složkou diagnostiky nadanosti a neměl by být jen tak odmítán, protože je schopen poskytnout poměrně přesnou informaci o výši verbální a logicko-matematické inteligence jedince.

Jak bylo uvedeno na začátku této kapitoly, Binet byl první, kdo přišel s moderním testem inteligence. Binetovy testy zjišťovaly intelektuální úroveň žáků na základě srovnání jejich mentálního a chronologického věku. O několik let později navrhl William Stern přesnější měřítko inteligenčního kvocientu, které se používá až do současnosti. Stern udává IQ jako poměr mezi mentálním věkem a chronologickým věkem, který následně násobí stem. Hodnota 100 představuje hodnotu průměrné inteligence.

$$\text{IQ} = 100 \times \frac{\text{mentální věk}}{\text{chronologický věk}}$$

Podle dosaženého výsledku v testu, lze zařadit dítě do některé z intelligenčních skupin. Standardně se pro zobrazení rozdělení intelligenčních skupin v rámci populace používá Gaussova křivka.

Obr. č. 1: Rozložení inteligence v populaci podle Gaussovy křivky



Zdroj: Časopis Mensa, 2008

V průběhu 20. století vzniklo mnoho variant IQ testů, nicméně vědecky podložené a v současnosti nejvíce používané v rámci diagnostiky IQ jsou čtyři: Stanford-Binetovy testy, Woodcock-Johnson testy, Wechslerova intelligenční škála a Ravenovy progresivní matice.

Stanford-Binetovy testy myšlenkově vycházející z Binetových testů, se staly na začátku 20. století základem moderních IQ testů a byly velmi populární zejména v USA. Na tyto testy navázaly Wechslerovy testy, které v současnosti předstihly v oblibě Stanford-Binetovy testy. Wechslerovy testy se snaží měřit nejen g faktor, ale také i další významné faktory, které ovlivňují měření inteligence a tak jsou tyto testy sestaveny tak, aby byly co nejvíce rozmanité a zároveň mezi sebou významně korelovaly. Ve 30. letech vznikly Ravenovy progresivní matice, které jsou v současnosti také hojně využívány hlavně jako doplňková metoda při identifikaci nadání, a také při měření inteligence u dětí z minorit či z nízkých sociálně ekonomických poměrů. (Konečná, 2010)

Woodcock-Johnson testy vznikly v 70. letech a vychází ve svém přístupu k měření inteligence z C-H-C teorie kognitivních schopností, která rozděluje kognitivní schopnosti do několika hierarchických vrstev na základě jejich obecnosti. V našem státě se v současnosti nejvíce používá Wechsler test ve 3. revizi, která byla standardizována pro použití v našich podmínkách. (Nadaní žáci, 2014)

Všechny výše zmíněné testy prochází pravidelně revizemi, aby kompenzovaly tzv. Flynnův efekt. Herrnstein (in Herrnstein, 1996) popisuje Flynnův efekt jako zvyšování průměrného IQ dosahovaného v testech v rámci různých časových období, hovoří se průměrně o 3 bodech za 10 let. Neznamená to ovšem, že by naši předci byli hloupí a z potomků našich potomků budou géniové. Flynn navrhuje, že mezigenerační posun ve výši IQ má více co do činění s posuny propojení mezi výsledky IQ testů a s intelligenčními vlastnostmi, než se změnou výše inteligence samotné. Přesto příčiny tohoto jevu zatím nejsou blíže objasněny, nicméně IQ testy prochází standardizací, aby kompenzovaly tento jev.

3. GARDNEROVA TEORIE MNOHOČETNÉ INTELIGENCE

V rámci této kapitoly se zabýváme Gardnerovou teorií mnohočetné inteligence. Nejprve bychom rádi seznámili čtenáře s důvody, proč jsme se rozhodli detailněji se věnovat této teorii inteligence. Poté následuje seznámení s autorem této teorie a se samotnou teorií. Zabýváme se také vlivem této teorie na oblast vzdělávání, možnostmi identifikování nadaných podle této teorie a přijetím a kritikou této teorie.

Důvody, proč zmiňujeme Gardnerovu teorii mnohočetných inteligencí (MI) v souvislosti s nadáním, spočívají hlavně ve faktu, že v rámci této teorie je pojem inteligence chápán mnohem širěji, než v jiných teoriích. Jak už bylo zmíněno dříve, není tomu tak dávno, co bylo jediným kritériem pro zařazení do třídy pro nadané děti (hlavně v rámci vzdělávacího systému USA) dosažení hodnoty IQ 130. V momentě, kdy dítě dosáhlo například hodnoty 129, nebylo do třídy zařazeno. Jak Gardner uvádí ve své knize (Gardner, 1999), standardní testy IQ měří pouze lingvistickou a matematicko-logickou inteligenci, přičemž druhů inteligence je podle teorie MI mnohem více. Výsledky testů IQ poskytují pouze momentální obraz inteligence jedince a o jeho potencionální úspěšnosti v rámci běžného vzdělávacího systému, ale už nic neříkají o tom, jak je na tom s řešením problémů, zda bude v budoucnu úspěšný a zda z dítěte s vysokým IQ bude třeba slavný vědec či vynálezce.

Podle teorie MI (Gardner, 2006) je tedy každý jedinec složen ze sady inteligencí, které mohou fungovat samostatně nebo se i doplňovat a jejichž úrovně se u každého jedince liší. To, že má nějaký jedinec některou z těchto inteligencí na vysoké úrovni, ale ještě neznamená, že ji využije k něčemu prospěšnému pro společnost. Neboť, jak definuje Gardner (1999) inteligenci, inteligence je schopnost řešit problémy nebo dělat něco prospěšného pro společnost. Pokud bychom vzali tradiční pojetí, kdy vysoké IQ = nadání, mohli bychom říci, že například někteří vynikající šachisté, hudebníci či tanečníci jsou talentovaní, ale ne inteligentní. Podle teorie MI mají tito jedinci některou z inteligencí na vysoké úrovni, a proto jsou nadaní.

Přínos teorie MI pro práci s nadanými vidíme v tom, že nejenže více provázala různé oblasti, v kterých se může projevovat nadání s inteligencí, ale také v tom, že rozšiřuje oblast, co se týče toho, co lze vnímat jako nadání, dále také, že na inteligenci

bychom se měli dívat nejen z pohledu vysokého IQ skóre v testu, ale také z hlediska schopnosti identifikovat a řešit problémy a hlavně, že nadání je možno rozvíjet mnoha různými způsoby na základě toho, v které oblasti inteligence je dané dítě nadané. Školy by tedy měly prezentovat učební látku nadaným (a nejen jim) v takovém stylu, který aktivizuje co nejvíce inteligencí, což je v přímém protikladu s tradičním pojetím výuky, které klade největší důraz hlavně na lingvistickou a logicko-matematickou inteligenci. Teorie MI tudíž rozšiřuje koncept nadání a v návaznosti na to umožňuje identifikovat více dětí jako nadané nebo rozvíjet už manifestované nadání takovými způsoby, které působí právě na nejsilnější složky inteligence, což pomáhá i v případech nadaných dětí s dvojitou výjimečností.

3.1 Gardner a teorie mnohočetné inteligence

Howard Gardner je americký vývojový psycholog působící na univerzitě Harvard v USA. Je autorem více než dvaceti knih a mnoha studií, jeho nejznámějším výtvozem je teorie mnohočetných inteligencí (MI), kterou poprvé publikoval v roce 1983.

Jak uvádí Gardner ve své knize Dimenze myšlení (Gardner, 1999), při pokusu o definování pojmu inteligence bychom se měli pokusit oprostit od jednostranného vnímání inteligence a zkusit se podívat na tento koncept z globálního hlediska. Pokud máme totiž obsáhnout celou oblast lidského myšlení, je třeba zabývat se mnohem širším souborem univerzálních schopností, než těmi, které si běžně pojíme s pojmem inteligence. Zároveň mnoho těchto schopností nelze měřit standardními metodami založenými na lingvistických a logicko-matematických schopnostech.

Gardner (1999, s. 10) proto definuje inteligenci jako: „*schopnost řešit problémy nebo vytvářet produkty, které mají v jednom nebo více kulturních prostředích určitou hodnotu.*“ Jedná se tedy už o dříve zmiňovaný systémový model inteligence syntetizující faktorově-analytický a kognitivní model inteligence spolu s kontextovým přístupem.

Ve spojitosti s nadáním Gardner (2006) uvádí, že nadání je znakem velkého biopsychologického potenciálu ve specifických oblastech, které existují v rámci dané kultury. Jedinci mohou být nadáni v jakékoliv oblasti, která je uznávána jako oblast

zahrnující inteligenci. Tyto specifické oblasti se mohou různit v závislosti na různosti kultur. Jedinec, který je v rámci jedné kultury označen za nadaného, může být v rámci jiné kultury, která na danou oblast neklade takový důraz identifikován jako obyčejný, průměrný. Jako příklad využijme Gardnerova (1999) Puluwatského námořníka, který je nadaný v oblasti prostorové inteligence. Dokáže bez mapy navigovat mezi stovkami ostrovů tvořících jeho domovinu, doplout k určenému ostrovu a také odhadnout čas cesty. Přesto, kdyby tento námořník měl podstoupit testy inteligence realizované v rámci euroamerické kultury, je zde velká šance, že by neuspěl a to nejen z kulturních důvodů, ale také proto, že jeho nadání se projevuje hlavně v oblasti prostorové inteligence, kdežto tyto testy měří úroveň spíše verbální a logicko-matematické inteligence.

Kolik je tedy inteligencí podle teorie MI? Gardnerova původní kniha Dimenze myšlení z roku 1983 uváděla 7 inteligencí, v roce 1999 přidal Gardner osmou a devátou inteligenci. Uveďme si nyní přehled jednotlivých inteligencí (Havigerová, 2011):

- jazyková (lingvistická) inteligence – tato inteligence zahrnuje strukturu jazyka, jeho zvukovou stránku, ovládání jazyka a vyjadřování
- logicko-matematická inteligence – zahrnuje abstrakci, logiku, chápání číselných symbolů, porozumění významu znaků, které mají určitý vztah k číselným operacím
- prostorová inteligence – tvoří ji schopnost vnímat vizuální stránku světa a vybavit si vizuální jevy i bez přítomnosti podnětu, a také schopnost produkovat jakékoli představy
- tělesně-pohybová inteligence – obratnost při zacházení s předměty, které vyžadují jemnou motoriku, ovládání pohybové koordinace celého těla za účelem dosahování krátkodobých a dlouhodobých cílů, schopnost používat vlastní tělo pro vyjadřování
- hudební inteligence – schopnost vnímat lidskou řeč ve formě rytmických vzorců, schopnost zvládnout intonaci, melodii, rytmus, tóny a skladbu
- intrapersonální inteligence – uvědomování si svého Já, schopnost zkoumat, znát a rozlišovat své pocity a využívat těchto znalostí k chápání a usměrňování vlastního chování

- interpersonální inteligence – schopnost působit na druhé lidi, schopnost všimnout si pocitů a chování druhých lidí, rozlišovat je a rozpoznávat jejich záměry a přání
- přírodovědná inteligence – schopnost pozorovat, rozpoznávat, porozumět a třídřit rostliny, zvířata a neživé přírodní objekty
- existencionální inteligence – schopnost zabývat se základními otázkami lidské inteligence z filozofického hlediska

Každá z těchto inteligencí je zastoupena v každém z nás, i když v různé míře. Nadání se může projevat v kterékoli z těchto oblastí. Nadání může být zaměřené pouze na jednu oblast, Gardner takto zaměřené jedince označuje pojmem „laser-beam“ nebo se může projevit ve více oblastech, přičemž tyto jedince označuje Gardner termínem „flashlight“. (Gardner, 2006) Úroveň zastoupení těchto inteligencí v populaci je hodně ovlivněna danou kulturou. Propagování jedné oblasti inteligence na úkor druhých vede k přehnané koncentraci na danou inteligenci v rámci vzdělávacího systému a k zanedbávání dalších oblastí inteligence, což může mít negativní dopady na vývoj dané kultury a společnosti. Každá z těchto inteligencí má stejnou důležitost a váhu, proto je vhodné podporovat rozvoj každé z oblastí.

Nadání se v těchto devíti oblastech může projevat následujícími způsoby (Havigerová, 2011). V oblasti jazykové inteligence se jedná o děti, které brzy rozlišují jednotlivá písmena ve slovech, posléze začnou brzy číst, rády píší, řeší hádanky, rády vymýšlí a vypráví příběhy a vtipy, mají rády jazykové hry, rýmovačky a jazykolamy.

V oblasti logicko-matematické inteligence se jedná o děti, které rády a s nadšením počítají, rychle a z hlavy počítají složitější příklady, kladou otázky a odpovědi na ně si odůvodňují logicky, mají rády logické hry a hádanky, rády hrají strategické hry a také rády experimentují.

V oblasti prostorové inteligence se projevy nadání manifestují v podobě snadné orientace v mapách a nákresech, tyto děti také kreslí přesné podoby věcí a lidí, věnují se uměleckým aktivitám a také je u nich časté denní snění.

V oblasti tělesně-pohybové inteligence jde o děti, které mají rády soutěživé sporty, umí napodobovat pohyby a mimiku druhých lidí a jsou zručné v manuálních aktivitách náročných na jemnou motoriku jako je třeba řezbářství.

V oblasti hudební inteligence jsou to děti, které si snadno zapamatují melodii a rytmus, zpívají si pro sebe a umí hrát kvalitně na hudební nástroj.

V oblasti intrapersonální inteligence se jedná o děti, které jdou svou vlastní cestou (zaujmají vlastní postoje), mají silnou vůli, v diskuzích mají vyhraněné názory a žijí ve „vlastním světě“.

V oblasti interpersonální inteligence mají projevy nadání formu přirozeného vůdcovství, tyto děti jsou schopny porozumět pocitům jiných lidí, mají mnoho přátel a mají rády skupinové hry a aktivity.

V oblasti přírodovědné inteligence jde o děti, které se zajímají o poznávání přírody, mají rády venkovní aktivity, sbírají informace o přírodě, snadno se učí poznávat charakteristické znaky živočichů, rostlin a přírodnin, rády třídí a kategorizují předměty.

V oblasti existencionální inteligence se potencionální nadání projevuje až ve vyšším věku a bere na sebe podobu výrazného světonázorového nadání a vzdělání, tendencí vyjadřovat se k nezákladnějším otázkám existence a snadné používání obecných filozofických pojmů.

3.1.1 Teorie MI a oblast vzdělávání

Jak Gardner sám přiznává (Gardner, 2006), když psal knihu *Dimenze myšlení*, psal ji jako psycholog a intencionálním čtenářem měli být také psychologové. Přesto jeho teorie, z pro něj ne příliš jasných důvodů, zaujala mnoho lidí působících v oblasti vzdělávání. V této oblasti se jednalo o několik velkých skupin vzdělavatelů, přičemž primárně byli k této teorii přitahováni vzdělavatelé z oblasti speciálního školství. Jednalo se nejen o lidi pracující s dětmi vyžadujícími speciální přístup z důvodů různých specifických poruch učení, ale také o lidi, kteří pracovali s nadanými dětmi, které také mají své speciální potřeby. Pro ně byla tato teorie velmi atraktivní, protože nejen že rozšiřovala definici nadání, ale také poskytla impuls k větší diferenciaci učebních stylů při práci s nadanými.

Objevilo se mnoho škol, které se s různou mírou úspěšnosti pokoušely zakomponovat myšlenky teorie MI do svých vzdělávacích stylů. Gardner (2006) uvádí, že jeho úmyslem nebylo nikdy poskytovat příručku pro změny ve vzdělávání a vzdělávacích systémech. Gardner tyto snahy ve své knize nijak nepropagoval a

nepodporoval, ale otevřeně přiznává, že navštívil několik škol, kde byla filozofie teorie MI úspěšně aplikována, ale také navštívil vzdělávací instituce, které se pokusily implementovat teorii MI do svých osnov a selhaly.

Nicméně teorie MI měla velký dopad na svět vzdělávání. Z různých úprav vzdělávacích koncepcí vyzdvihuje Gardner tři, podle něj nejdůležitější klíčové koncepty vzdělávání vycházející z teorie MI. Prvním z nich je vzdělávání zaměřené na jednotlivce. V podstatě se jedná o vzdělávání, které bere velmi vážně v potaz rozdíly mezi jednotlivci. Vzdělavatelé se snaží zjistit co nejvíce o silných a slabých stránkách jedince z hlediska učebního procesu a následně se na jejich základě snaží vytvořit optimální učební proces pro každé dítě. V České republice se této filozofii hodně blíží individualizovaná výuka. Takto individualizovaná výuka je přínosem i pro nadané děti, protože jim umožňuje dále rozvíjet své silné stránky a posilovat své slabé stránky z hlediska vzdělávání

Druhým konceptem je prioritizování vzdělávacích cílů. Každá společnost by si měla stanovit, jakých vzdělávacích cílů chce dosáhnout. Tyto cíle by měly být realistické a dosažitelné. Zároveň by měla mít stanoveny nejen, jaké jsou ve vzdělávání priority a čeho chce dosáhnout, ale také i to co není prioritou a čeho se nepokoušet dosáhnout. Obecné fráze přítomné v mnoha státních vzdělávacích politikách, včetně našeho Rámcového vzdělávacího programu (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007), nekonkretizují přesně góly, kterých by se měl vzdělávací systém snažit dosáhnout.

Třetím konceptem je prezentace klíčových konceptů mnoha různými způsoby. Osvojení si klíčových konceptů či teorií vyžaduje opakované vystavení se působení daného materiálu. Pokud ale prezentujeme tyto koncepty pouze jedním způsobem, děláme chybu. (Gardner, 2006) Myšlenka teorie MI zde může být ku prospěchu, protože snažíme-li se prezentovat tyto klíčové koncepty tak, aby zapůsobily na co nejvíce inteligencí, máme mnohem větší šanci, že si žáci dané koncepty osvojí.

3.1.2 Identifikace nadaných na základě teorie MI

Když Gardner přišel s teorií MI, zabýval se také otázkou toho, jak ověřit výši jednotlivých druhů inteligence v jednotlivci. Domníval se, že by bylo možné zkonstruovat sadu testů, přičemž každý z nich by ověřoval výši jedné z inteligencí. Po

mnoha pokusech dospěl k názoru, že vytvořit takovýto systém testů by bylo extrémně obtížné. Vyžadovalo by to totiž, aby pro každou z inteligencí bylo vyvinuto několik měřítek a zároveň, aby lidé, kteří by byli měřeni, neměli problém s metodami a materiály používanými pro měření jednotlivých inteligencí. Například při měření výše prostorové inteligence by se sledoval výkon jedince v aktivitách jako je hledání cesty k cíli v neznámém terénu, hraní šachu, čtení nákrešů a pamatování si rozmístění objektů v nedávno navštívené místnosti. (Gardner, 2006)

Jako jednu z možných technik pro identifikaci přibližného zastoupení inteligencí u žáka, doporučuje Gardner vzít žáky do dětského muzea nebo do nějakého prostředí, které poskytuje velké množství rozmanitých zkušeností a v tomto prostředí je pozorně sledovat. Tuto aktivitu pak následně doplnit krátkými dotazníky zabývajícími se silnými stránkami jednotlivců, které by měly být administrovány studentům, jejich rodičům a pokud možno i jejich učitelům, kteří tyto jedince učili v předchozím školním roce.

Další možnosti představují způsoby identifikace nadaných vyvinuté různými školami na základě teorie MI. Jako příklad uvádíme způsoby identifikace nadaných pro zařazení do programu pro nadané používané ve školním distriktu Charlotte-Mecklenburg v Severní Karolíně v USA. (Using Multiple Intelligence Theory to Identify Gifted Children, 1997) Pro identifikaci nadaných žáků se zde používá hodnotící proces zaměřený na schopnost řešení problémů. Tento hodnotící proces měří jazykovou, logicko-matematickou a prostorovou inteligenci prostřednictvím aktivit, které vyžadují tvořivé a analytické schopnosti a schopnosti praktického řešení problémů.

Identifikační proces se skládá ze dvou fází: předběžné hodnocení a hodnocení. V rámci fáze předběžného hodnocení realizují učitelé z programu pro nadané, sérii modelových lekcí v běžných třídách, v rámci kterých řeší děti problémy, které jsou podobné těm, s kterými se setkají v rámci fáze hodnocení. Učitelé z programu pro nadané a také třídní učitel pozorují chování dětí při řešení problémů, zaznamenávají si své postřehy a analyzují a hodnotí práci dětí. Žáci si svou práci ukládají ve svém portfoliu, které představuje cenný nástroj, protože dokumentuje, jak se jejich schopnost řešit problémy vyvíjela v průběhu let. Učitelé pak při rozhodování o tom, kdo postoupí do druhé fáze, vychází z analýzy portfolia, případně i z dalších informací.

V rámci fáze hodnocení jsou děti rozděleny do skupin po pěti a pod dohledem proškoleného učitele řeší zadané problémové úlohy. Při řešení těchto úloh jsou

pozorování učitelé, kteří zaznamenávají do pozorovacího archu, jaké druhy přístupů k řešení problémů se u dětí projevují při řešení těchto úloh. Poté, co jsou vybrány nejlepší produkty u každé z řešených úloh, hodnotí učitelé celkový výkon žáků na čtyřbodové stupnici. Pokud žák obdrží pozitivní hodnocení alespoň u dvou ze tří inteligencí, je zařazen do programu pro nadané.

3.2 Kritika teorie MI

Jak už jsme uvedli v předchozím textu, teorie MI byla pozitivně přijata ve vzdělávací oblasti a objevilo se mnoho škol po celém světě, které se její principy snažily zakomponovat do své výuky a také do své práce s nadanými. Gardnerova teorie MI získala své zastánce i odpůrce. Sám Gardner (1999) označil svou teorii za revoluční a byl si vědom bouřlivých reakcí, které vyvolá.

Mezi nejvíce kritizovaný fakt teorie MI patří její definice inteligence. Herrnstein (1996) uvádí, že Gardner bez jakýchkoli důkazů odmítá existenci všeobecného inteligenčního faktoru a nahrazuje jej mnohočetnými inteligencemi. Přesto existence g faktoru byla prokázána v mnoha studiích a byl úspěšně využit při konstruování IQ testů, které mají poměrně dobrou předpovědní hodnotu, jak bude daný jedinec zvládat nároky školy. Gardner se dle kritiků snaží rozšířit definici inteligence i o vlastnosti, které jsou normálně označovány jako talenty.

Další kritika směřuje k faktu, že teorie MI není empiricky podložena. Linda Gottfredson (Theory of multiple intelligences: critical reception, 2001) uvádí, že existuje minimální množství empirické evidence, která by tuto teorii podporovala, přičemž existují spousty studií podporujících koncept g faktoru. Neexistují také žádné vědecké důkazy, že by teorie MI vedla k zlepšení výsledků v rámci vzdělávacího procesu.

James Traub (A Debate on „Multiple Intelligences“, 1999) ve své debatě s Gardnerem kritizuje jeho teorii MI také za to, že se jedná o pseudovědu, podporující víru u laické veřejnosti v to, že každý jsme nějakým způsobem inteligentní. Tento fakt vychází z všudypřítomné politické korektnosti v USA, která se dotýká i pojmu inteligence. Je snazší říci, že žák, který selhává ve škole, není třeba silný v oblasti jazykové inteligence, ale může mít třeba silně rozvinutou hudební inteligenci, než prostě označit žáka za hloupého.

4. NADANÉ DÍTĚ

V této kapitole se zabýváme nadanými dětmi. Nejprve se zmíníme o současném pohledu na nadání a o mýtech o nadaných a dále se pokusíme charakterizovat si nadaného žáka. V závěru kapitoly se seznámíme s typy nadaných žáků včetně specifických skupin nadaných.

4.1 Současný pohled na nadání a mýty o nadaných

Tématu problematiky identifikace a vzdělávání rozumově nadaných se začali odborníci v Evropě mnohem více věnovat až v druhé polovině 20. století, na rozdíl od USA, kde toto téma bylo aktuální už od začátku 20. století. Hříbková (2007) uvádí, že kořeny toho opožděného zájmu lze hledat v rozdílných myšlenkových tradicích mezi Evropou a USA. V Evropě sehrála svou roli vyšší citlivost na elitářství, kdy rozumové nadání a jeho rozvoj bylo často úzce vnímáno ve spojení s elitářským vzděláváním. Dalším problémem bylo morální dilema v oblasti toho, kterým dětem z kterého konce Gaussovy křivky by měla být přednostně poskytována zvýšená vzdělávací péče. Kdo by měl mít na ni větší nárok, zda handicapovaní či nadaní. Rozhodnutí nakonec vyznělo ve prospěch handicapovaných, což bylo důsledkem mnoha předsudků a mýtů, které dodnes o nadaných panují.

V posledních letech se ale objevil celosvětový trend stoupajícího zájmu o nadané. Část populace tento trend vítá, část jej odmítá ať už z důvodů mýtů o nadaných, které jsou v mnoha lidech stále zakořeněny nebo protože nechtějí pečovat o další skupinu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Situace v České republice co se týče vzdělávání nadaných, je složitá. Péče o nadané byla legislativně zmíněna až ve vyhlášce 73/2005 a na mnoha univerzitách vzdělávající budoucí učitele se tematika nadaných dětí probírá jen okrajově. Další problém je minimum speciálních učebnic pro nadané. Jak uvádí Portešová (in Švancar, 2013), problémem jsou také nedostačující diagnostické nástroje pro diagnostiku nadaných. Existuje množství učebnic a pomůcek pro děti z levé strany Gaussovy křivky, bylo by tedy logické, aby existovaly učebnice a pomůcky pro děti z pravé strany křivky. Zde se bohužel projevuje velký deficit společnosti vůči nadaným, na němž se

podílí i výše zmíněná přehnaná orientace na handicapované děti. Netvrdíme, že handicapované děti si nezaslouží zvýšenou vzdělávací péči, ale tato péče by měla být ve stejné míře poskytována i dětem nadaným.

Situace se naštěstí za několik posledních let změnila a o nadaných se mluví více než dříve i když proces identifikace a vzdělávání nadaných jde kupředu velmi pomalu. I v současné době si totiž mnoho rodičů nadaných nechce připustit, že by jejich dítě mohlo být nadané. Na tento fakt jsme například narazili ve své předchozí práci (Peška, 2013), ve které rodiče nadaného žáka nevnímali tohoto žáka vůbec jako nadaného a nevyvíjeli žádnou větší snahu podporovat rozvoj jeho nadání.

Nyní bychom zde uvedli příklady mýtů, které se běžně tradují o nadaných a které se velkou měrou podílí na současném stavu péče o nadané.

Nadaní dostali všechno bez námahy. Nadaní nepotřebují pomoc a podporu okolí. Nadaní jsou úspěšní ve všech oblastech, pokud ne, tak nejsou nadaní. Nadaní jsou rádi, když jsou ostatním dávání za vzor. Nadaní chápou probírané učivo mnohem rychleji, a proto je třeba, aby pomáhali svým pomalejším spolužákům. Jejich mimořádné schopnosti jejich okolí vždy akceptuje a oceňuje. Vývojový náskok nadaných se časem srovná s ostatními žáky. Nejdůležitější je pro ně vysoké nadání. Pouze nadaní rodiče mohou mít nadané děti. Nadaní budou úspěšní ve svém životě. Nadaní rádi chodí do školy a rádi se učí. Mimořádně nadaní by se neměli učit číst a psát v předškolním věku, jinak se budou ve škole nudit. Nadaní mívají výborný prospěch. Nadaní dávají najevo, že jsou lepší než ostatní.

Jak lze vidět, mýtů o nadaných koluje ve společnosti mnoho. Je třeba takovéto mýty uvádět na pravou míru a snažit se přetvořit stereotypní představu nadaného tak, aby si všichni uvědomili, že nadaní také potřebují naši pomoc.

4.2 Charakteristika nadaného žáka

Předtím, než si charakterizujeme nadaného žáka, je třeba vymezit rozdíly mezi žáky nadanými a žáky bystrými. Bystré děti jsou šikovné, ve škole se dobře učí a vyhovují jim standardní vzdělávací postupy a formy. Naproti nim děti rozumově nadané vyžadují často úplně odlišný přístup, který by uspokojil jejich touhu po poznávání. Je tedy třeba pokusit se citlivě odlišit od sebe žáky nadané a žáky bystré, aby bylo možno

poskytnout nadanému žákovi individuální péči potřebnou pro rozvoj jeho nadání. Havigerová (2011) uvádí následující rozdíly mezi bystrým a nadaným dítětem:

Tab. č. 2: Rozlišení nadaného a bystrého dítěte

Bystré dítě	Mimořádně rozumově nadané dítě
Zná odpovědi	Klade otázky
Zajímá se	Je až neodbytně zvědavé
Má dobré nápady	Má neobvyklé nápady
Odpovídá na otázky	Zajímá se o detaily, rozpracovává, dokončuje
Je vůdcem skupiny	Je samostatné, často pracuje samo
Se zájmem naslouchá	Projevuje silné emoce, přitom naslouchá
Lehce se učí	Všechno již ví
Je oblíbené u vrstevníků	Má raději společnost starších dětí a dospělých
Chápe významy	Samostatně vyvozuje závěry
Vymýšlí úlohy a úspěšně je řeší	Iniciuje projekty
Přijímá úkoly a poslušně je vykonává	Úkoly přijímá kriticky, dělá jen to, co ho baví
Přesně kopíruje algoritmy úloh	Vytváří nová řešení
Dobře se cítí ve škole, školce	Dobře se cítí při učení
Přijímá informace, vstřebává je	Využívá informace, hledá nové aplikace
Dobře si pamatuje	Kvalitně usuzuje
Je vytrvalé při sledování	Velmi pozorně sleduje
Je spokojené se svým učením a výsledky	Je velmi sebekritické

Zdroj: Havigerová, 2011

Máme-li charakterizovat nadaného žáka, co o něm můžeme říci? Většina lidí zmíní IQ 130 a vyšší. Jak uvádí Portešová (in Švancar, 2013, s. 4), „*Jedno jednoduché číslo, navíc vzniklé téměř zprůměrováním výsledky testů v jednotlivých subtestech, nemůže zachytit tak dynamické schopnosti dítěte, které je možné jako nadání označit.*“ Naštěstí už se většina odborníků odklání od vnímání výše IQ jako jediného kritéria nadání a uznává, že kromě výsledků testu IQ je třeba přihlížet i k dalším faktorům.

Havigerová (2011) odkazuje ve svém díle na odborníky z Centra pro rozvoj nadání v Denveru, USA, kteří vytvořili seznam charakteristik nadaného dítěte, které umožní brzy rozpoznat rozumově nadané dítě. Deskriptory v tomto seznamu byly vybírány tak, aby byly co nejvíce „culture fair“. V následujících studiích byla potvrzena validita škály, kterou zde uvádíme v plném znění (Havigerová, 2011; MNPS Home, 1993).

Škála charakteristik nadání (*Characteristics of Giftedness Scale*)

Porovnáte-li vlastní dítě s vrstevníky, kolik z uvedených znaků splňuje?

- 1. má dobré rozumové schopnosti (myslí mu to dobře)*
- 2. učí se rychleji*
- 3. má rozsáhlejší slovník*
- 4. má vynikající paměť*
- 5. udrží dlouho pozornost (když je něčím zaujato)*
- 6. je citlivé (city jej snadněji zraní)*
- 7. projevuje soucit*
- 8. perfekcionismus*
- 9. náruživost*
- 10. morální citlivost*
- 11. je silně zvědavé*
- 12. vytrvalé v oblasti svého zájmu*
- 13. vysoký stupeň energie*
- 14. dává přednost společnosti starších nebo dospělých*
- 15. má široké spektrum zájmů*
- 16. má velký smysl pro humor*

17. předčasný nebo vášnivý čtenář (příliš malé na čtení – miluje, když mu někdo čte)

18. stará se o spravedlnost, čestnost

19. občas vynáší zralé soudy, na svůj věk

20. má pronikavé pozorovací schopnosti

21. má živou představivost

22. je vysoce tvořivé

23. má tendenci zpochybňovat autority

24. obratně zachází s čísly

25. dobrý na skládačky a puzzle

Pokud dítě prokáže více než tři čtvrtiny těchto vlastností, je pravděpodobné, že je nadané.

Laznibatová (2001) popisuje tři základní oblasti charakteristik nadaných dětí – všeobecné znaky, tvořivé znaky a učební znaky.

Mezi všeobecné znaky patří například široké spektrum zájmů, obsáhlý slovník, rané čtení, zájem o to, jak věci fungují, skvělá paměť a pozornost, zájem o náročná témata a diskuze o těchto tématech, schopnost používat abstraktní pojmy aj.

Mezi tvořivé znaky patří bohatá fantazie a představivost, originalita nápadů a postupů řešení problémových úloh, impulzivnost, výbušnost, citlivost, zranitelnost, expresivita názorů aj.

K učebním znakům patří rychlé tempo učení, radost z intelektových aktivit, schopnost vzhledu do podstaty problému, dobré analyticko-syntetické, logicko-algoritmické a kreativní myšlení, bystrost při pozorování, perfekcionismus, schopnost kritického a sebekritického myšlení aj.

4.3 Typologie nadaných žáků

Neexistuje jeden univerzální typ nadaného žáka, nadaní žáci se od sebe často v mnoha ohledech diametrálně odlišují. Přesto existují i prvky, které jsou společné

většině nadaných. Na základě těchto faktů byla sestavena typologie šesti základních skupin nadaných dětí. (Centrum rozvoje nadaných dětí, 2013)

- úspěšné nadané dítě – velmi dobře se učí, dovede jednat s dospělými, nemá problémy s chováním
- vysoce tvořivé nadané dítě – má problémy přizpůsobit se školnímu systému, chce měnit pravidla, má problémy s chováním, stále vymýšlí něco nového, experimentuje
- nadané dítě maskující své schopnosti – je pro něj důležité sociální přijetí vrstevníky, má nízké sebevědomí a sebehodnocení, maskuje své nadprůměrné schopnosti, často se to týká nadaných dívek
- ztroskotané „odpadlé“ nadané dítě – neustále v opozici vůči všem, snížené sebevědomí, velice nevyrovnané výkony, neustálá nespokojenost, ztráta motivace a odmítání jakékoliv školní činnosti
- nadané dítě s určitou vývojovou poruchou – jejich školní výsledky neodpovídají výši jejich nadání, nejsou schopny pracovat pod tlakem, bojí se selhání
- autonomní nadané dítě – silná individualita, nezávislé, nebojí se riskovat, velmi pozitivní sebehodnocení

Specifickou skupinou mezi nadanými dětmi jsou speciální skupiny nadaných. Nadání se totiž nevyskytuje jen u dětí bez postižení, ale také u dětí postižených či nějakým způsobem narušených. Jurášková (2006) uvádí šest základních skupin speciálních nadaných: handicapovaní nadaní, nadaní s poruchami učení, podvýkonní nadaní, nadaní s lehkou mozkovou dysfunkcí, nadaní ze znevýhodněného socio-kulturního prostředí a nadaní s Aspergerovým syndromem. Další samostatnou specifickou skupinu tvoří nadané dívky.

Handicapovaní nadaní představují skupinu senzorycky či tělesně postižených osob, které jsou zároveň nadané. Nadání u nich zůstává často skryto a neidentifikováno. Příčinou bývá automatické vnímání handicapovaných jako jedinců vybočujících z normy, diagnostika zaměřující se hlavně na postižení a ne na silné stránky jedince či

problematický vývoj ve verbální oblasti, přičemž běžné testy inteligence jsou právě postaveny na verbálních schopnostech. Willard-Holt (in Jurášková, 2006) doporučuje tudíž používat jako pomocnou metodu při identifikaci handicapovaných nadaných speciální seznamy, obsahující vlastnosti a projevy těchto dětí a také porovnávat projevy a výkony těchto dětí ne s intaktními jedinci, ale se stejně postiženými dětmi.

Nadaní s poruchami učení, s lehkou mozkovou dysfunkcí (neboli s ADHD) a nadaní s Aspergerovým syndromem tvoří skupinu nadaných, kteří bývají označováni jako „dvakrát výjimeční“. Americké psychologičky Brodyová a Millsová definují tyto děti následovně: „*Nadaní žáci, u nichž se zároveň projevuje porucha učení, jsou ti, kteří prokazují významné nadání nebo talent a dovedou podat vynikající výkon, avšak kvůli poruše učení je pro ně školní výkon v některých aspektech znesnadněn.*“ (in Portešová, 2011, s. 29) Děti z této skupiny bývá obtížné identifikovat, protože jejich omezení a jejich nadání se často navzájem kompenzují.

Podvýkonní nadaní podávají ve škole výkony, které neodpovídají výši jejich nadání. Porterová (in Jurášková, 2006) dělí tuto skupinu na jedince neproduktivní a podvýkonné. Neproduktivní jsou ti, kteří se z vlastní vůle rozhodli nevěnovat školním činnostem a spíše se věnují aktivitám, které jsou pro ně zajímavější. Podvýkonní mají pro změnu emocionální problémy a nízké sebevědomí, což ovlivňuje jejich výkony. Montgomeryová (in Jurášková, 2006) do této skupiny ještě zařazuje kariérně nadané, což jsou ti, kteří byli brzy identifikováni jako nadaní, spokojili se s tímto označením a vyhýbají se jakémukoliv úsilí s tím, že tyto úkoly jsou pro ně nezajímavé a moc jednoduché.

Nadaní ze znevýhodněného socio-kulturního prostředí pochází často s rodin s omezenými financemi a nízkou tradicí vzdělanosti nebo z rodin kulturních minorit, které mají problémy se adaptovat na majoritní kulturu. Tyto děti nemají většinou zázemí, které by jim umožňovalo rozvoj jejich potencialu, nejsou dostatečně stimulovány a jejich nadání nebývá podporováno ani oceňováno.

Poslední skupinou jsou nadané dívky. Freemanová (in Sternberg, 2005) uvádí, že u nadaných dívek se střetává jejich nadání se stereotypy zakořeněnými ve společnosti ve spojitosti s postavením ženy, s její rolí a často i s očekáváními jejich okolí. Reisová a Hébert (in Pfeiffer, 2008) uvádí, že některé nadané dívky vnímají své nadání jako sociální znevýhodnění kvůli reakcím svých vrstevníků. Úmyslně pak podceňují své

nadání, aby se vyhnuly tomu, že by byly považovány za fyzicky neatraktivní nebo za sociálně znevýhodněné. Roli také hraje různost kultur a s tím související různé postavení žen v dané kultuře. Některé kultury odmítají vzdělávání žen a vidí roli ženy pouze v tradicionalistickém pojetí tj. vychovatelka a hospodyňka. Panuje v nich názor, že ženy se proto mají připravovat na tuto roli a vzdělávání je pro ně tudíž zbytečné.

5. IDENTIFIKACE NADANÝCH DĚTÍ

V rámci této kapitoly se zabýváme identifikací nadaných dětí. Kapitulu začínáme rozdílnými přístupy k vyhledávání nadaných, rozdíly v identifikaci u nadání latentního a manifestovaného, následně se zabýváme fázemi a metodami procesu identifikace, příkladem identifikačního procesu, zásadami identifikačního procesu a v závěru zmíníme jak je identifikace nadaných realizována v ČR.

Proces identifikace nadaných dětí je z různých důvodů poměrně komplikovaný. První oblast komplikací představují už výše zmíněné mýty o nadaných, které tento proces mnohdy negativně ovlivňují. Hlavně zde jde o mýtus, že předčasné čtení a počítání je dětem na obtíž, že se pak budou ve škole nudit. Jak uvádí Fořtík (2007), někdy je dokonce toto předčasné čtení a počítání považováno za ukazatel dětského autismu. Přitom mnozí rodiče, kteří mají doma dítě, u kterého se projevují nadprůměrné hudební, umělecké či sportovní schopnosti, nemají problém zapsat toto dítě do umělecké školy či do sportovního klubu. Ovšem pokud se například pětileté dítě zajímá mnohem více o knihy než o hudební nástroje či sporty, chce si osvojit čtení, baví ho číst a k narozeninám chce encyklopedii, mnozí rodiče toto nevnímají jako projev nadání. Fořtík (2007) uvádí, že mnozí odborníci poukazují na to, že tento fakt, že sociální okolí těchto dětí (především rodiče) jim brání rozvíjet své schopnosti v raném dětství, je jednou z příčin proč se v průběhu školních let ztrácí ze škol mnoho talentů.

Další komplikací jsou diagnostické nástroje pro určení intelektového nadání. Existují upravené inteligenční testy pro identifikaci nadaných v předškolním či mladším školním věku, nicméně jejich výpovědní hodnota vzhledem k budoucímu rozvoji schopností, bývá zpochybňována. Důvodem je fakt, že mnoho rozumových schopností se v průběhu vývoje dítěte často pod vlivem sociálních a vývojových faktorů mění a stabilizují se někdy až ve starším školním věku. Přesto je raná identifikace důležitá, protože umožňuje podchytit potenciální nadání a podporovat jeho rozvoj.

5.1 Přístupy k vyhledávání nadaných, identifikace nadání latentního a manifestovaného

Hříbková (2007) uvádí, že existují tři odlišné přístupy k vyhledávání nadaných. Tyto přístupy vychází z různých představ o nadání a z toho jakých cílů chceme v rámci tohoto procesu dosáhnout.

Pro první přístup k vyhledávání nadaných je charakteristické přesvědčení o existenci specifického osobnostního potenciálu nadaného jedince a o možnosti toto nadání měřit. Tento postup se používá, pokud uvažujeme o vymezení nadání jako o jedné nejpodstatnější charakteristice osobnosti (často jde o inteligenci) nebo jako o souboru vysoce rozvinutých osobnostních charakteristik. V rámci tohoto přístupu se snažíme identifikovat ty jedince, kteří projevují vysoký potenciál ve sledovaných oblastech. Tento přístup využívá při vyhledávání hlavně psychologických metod a bývá často odtržen od vzdělávacího programu, pro který by měl být realizován.

Druhý přístup k vyhledávání intelektově nadaných vychází primárně z edukační nabídky tj. z vzdělávacího programu, pro který je toto vyhledávání realizováno. Hlavní roli zde hraje hlavně cíl a obsah speciální edukační nabídky, které ovlivňují, jakými metodami bude vyhledávání realizováno. Žák bývá označen za nadaného, pokud jeho výkony a dovednosti odpovídají cílům a nárokům dané speciální edukační nabídky. Tento přístup závisí více na obsahu a cílech vzdělávacího programu, než na charakteristikách daného jednotlivce a při vyhledávání jsou využívány hlavně pedagogické metody.

Třetí přístup k vyhledávání nadaných je typický pro školní třídy, ve kterých se běžně v rámci výuky využívá vnitřní diferenciací a individuální přístup k žákům. Zaměřuje se hlavně na stupeň kvality zvládnutí obsahu učiva a schopnosti aplikovat získané poznatky v praxi. Nadání je zde rovno vysokému stupni kvality. Využívají se zde psychologické a pedagogické metody. Tento přístup se na rozdíl od předchozích dvou zaměřených spíše na segregované vzdělávání nadaných, používá hlavně v běžných školách a v rámci integrované varianty vzdělávání nadaných.

Hovoříme-li o procesu vyhledávání nadaných, je nutné se blíže seznámit s dvěma klíčovými pojmy a to identifikací a výběrem. (Hříbková, 2007)

Identifikace nadaných je proces, v rámci kterého vyhledáváme takové děti, které svými předpoklady vyhovují kritériím pro zařazení do speciální edukační nabídky pro nadané děti. Zaměřujeme se hlavně na děti s latentním nadáním, tzn. s nadáním, které se doposud nemanifestovalo. Jinými slovy hlavním účelem identifikace nadaných je vyhledávání dosud neodhalených nadaných dětí. Jak uvádí Hříbková (2007), u nás se plošná ani cílená identifikace nadaných v rámci vzdělávacích institucí neprovádí. Identifikace nadaných je zde spíše realizována formou individuální diagnostiky dítěte, které bylo nominováno rodiči či učiteli.

Výběr nadaných je pro změnu proces, kdy se zaměřujeme na děti s manifestovaným nadáním. Je sledován výkon dětí v konkrétní oblasti a pouze ty nejuspěšnější děti, které podávají nejvyšší výkony, jsou zařazeny do speciální edukační nabídky. U nás se tento výběr provádí například v podobě přechodu dítěte po ukončení prvního stupně základní školy na víceleté gymnázium, či v rámci výběru dětí do třídy s rozšířenou výukou vybraného předmětu.

5.2 Fáze a metody procesu identifikace

Různé publikace uvádí různé způsoby dělení fází identifikačního procesu. Hříbková (2007) uvádí, že proces identifikace nadaných se obvykle skládá ze tří po sobě následujících etap. První etapu označuje jako fázi nominační, případně jako fázi subjektivní. Hlavním obsahem této etapy je tzv. nominace dítěte. Učitelé, rodiče či další osoby, které se domnívají, že dané dítě splňuje požadavky pro vstup do speciální vzdělávací nabídky pro nadané, mají možnost toto dítě přihlásit do identifikačního procesu. Ziegler a Raul (in Hříbková, 2009) uvádí, že existují celkem tři formy nominace: nominace ze strany učitelů, spolužáků a rodičů. Tato fáze v podstatě nahrazuje u nás neprováděnou plošnou identifikaci.

Druhou fází je screening. Screening probíhá prostřednictvím analýzy informací o nominovaném dítěti a analýzy jeho motivace k účasti v dané vzdělávací nabídce. Tyto informace jsou získávány pomocí dotazníků od rodičů nebo učitelů.

V třetí fázi se provádí individuální vyšetření schopností dítěte. Toto vyšetření je realizováno prostřednictvím individuálních metod realizovaných odborníkem. V rámci této fáze jsou realizovány například testy inteligence, rozhovory s dítětem, analýzy

způsobů řešení úkolů aj. Druhou a třetí fázi označuje Hříbková (2009) souhrnně také jako fázi objektivní.

Tyto fáze následují většinou rychle po sobě. Při následném vyhodnocování toho, zda lze dítě zařadit do speciální edukační nabídky, se uplatňuje hledisko buď exkluzivní, nebo inkluzivní. Exkluzivní hledisko má podobu stanovené hranice u jednotlivých metod, které musí zájemce dosáhnout, aby byl do nabídky zařazen – např. hodnota IQ 130. Pokud potenciální zájemce nedosáhne dané hranice byť jen v jediné z aplikovaných metod (kromě testů inteligence to mohou být metody zaměřené na kreativitu či řešení problémů), není do vzdělávací nabídky zařazen. Toto hledisko je poměrně diskriminační, protože stačí neúspěch v jediné z metod a zájemce je vyřazen.

Inkluzivního hledisko je v tomto ohledu přijatelnější, protože využívá stanovených pásem u jednotlivých metod, v rámci kterých by se měly výsledky pohybovat. Pokud tedy potenciální zájemce podá o něco nižší výkon v některé z testovaných oblastí, nemusí být z nabídky vyřazen.

Co se týče metod používaných v rámci identifikačního procesu, různí autoři uvádí různé dělení. Poměrně komplexní dělení uvádí ve svém díle Hříbková (2009) a to konkrétně na metody psychologické, pedagogické a pedagogicko-psychologické. Tyto metody jsme blíže popisovali v naší předchozí práci (Peška, 2013). Zde bychom jako příklad uvedli dělení metod podle Fořtíka.

Fořtík (2007) dělí metody identifikace na subjektivní a objektivní. Za subjektivní metody označuje Fořtík hodnocení výsledků činnosti, zapojení do soutěží a různé formy nominace. Jedná se konkrétně o nominaci učitelů, nominaci spolužáky, rodiči či autonominaci. V případě nominace učitelů doporučuje Fořtík nominaci více učitelů než jenom jedním, aby bylo sníženo případné riziko zaujatosti. V případě nominace spolužáky doporučuje Fořtík také přistupovat k této nominaci obezřetně z důvodu možné zaujatosti, nicméně spolužáci mohou být cenným zdrojem informací, protože vidí daného jedince z jiného úhlu pohledu než učitelé. Co se rodičovských nominací týče, Fořtík uvádí, že rodiče bývají poměrně dobře schopni odhalit nadání svých potomků, někdy lépe než učitelé. Učitelé totiž vidí žáky jen ve školním prostředí, zatímco rodiče mají příležitost vidět své děti i v mnoha dalších úplně odlišných situacích. Rodičovská nominace je proto také důležitou součástí identifikačního procesu.

Do objektivních metod identifikace zahrnujeme různé druhy standardizovaných testů či testových metod. Patří k nim IQ testy, standardizované testy výkonu, didaktické testy a testy kreativity. Problematice IQ testů jsme se už věnovali v předchozím textu. Standardizované testy výkonu měří různé druhy schopností a znalostí. Mají formu nejen testů, ale i dotazníků či posuzovacích škál. Didaktické testy se používají více v zahraničí než u nás. Nejedná se o klasickou formu běžných testů, ale o výstupní testy znalostí a dovedností, které umožňují porovnávat výsledky dětí z jednotlivých škol. Testy kreativity mívají formu standardních testů tvořivosti administrovaných psychology, či upravených verzí administrovaných učiteli.

5.3 Příklad procesu identifikace a zásady identifikačního procesu

V rámci této podkapitoly bychom rádi uvedli konkrétní příklad toho, jak by mohl identifikační proces probíhat. Nejedná se o jediný používaný identifikační postup, těchto postupů je více druhů, nicméně se domníváme, že nám dobře poslouží jako ukázka, jak by tento proces mohl vypadat.

Clarková (in Jurášková, 2006) uvádí tento postup:

- a) vyhledávání – žák je nominován jako potenciálně nadaný učiteli, rodiči, spolužáky, psychologem a následně dochází k posouzení žákových projevů, výkonů a výsledků
- b) multidimenzionální screening – informace o žákovi, poskytované učitelem a obsahující žákovy intelektuální, sociální, tělesné a emocionální charakteristiky a projevy, jeho učební styl a motivaci; dále rodinná a osobní anamnéza; identifikace vrstevníky; inventář zájmů, žákovo portfolio, standardizované testy
- c) vytvoření profilu žáka
- d) doporučení žáka ke komisi, zabývající se výběrem a zařazováním nadaných žáků
- e) vytvoření kazuistiky žáka zahrnující údaje z multidimenzionálního screeningu, z rozhovoru s rodiči a z výsledků standardizovaných testů
- f) rozhodnutí komise o identifikaci a umístění žáka do speciálního edukačního programu
- g) umístění žáka do speciálního programu vzdělávání nadaných

- h) tvorba individuálního vzdělávacího programu žáka na základě jeho kazuistiky a zároveň stanovení oblastí individuálního rozvoje
- i) vytvoření vhodného vzdělávacího programu

Výše uvedený příklad identifikačního procesu se svým pojetím blíží spíše americkému způsobu identifikace nadaných. Co je nám známo, v České republice není uplatňován takto komplexní proces nominace a neexistují zde v širším měřítku komise, které by posuzovaly, zda bude žák zařazen do speciálního programu vzdělávání nadaných. Postup identifikace nadaných v ČR bude uveden v závěru této podkapitoly. Předtím si ovšem zmiňme, jaké zásady by měly být v rámci identifikačního procesu dodržovány, bez ohledu na to, v jakém státě je realizován.

Porterová (in Jurášková, 2006) uvádí následující zásady:

- zásada advokacie – identifikace má sledovat zájmy všech dětí a upřednostňovat skutečné potřeby těchto dětí před administrativními požadavky
- zásada ochrany – identifikační postupy by měly vycházet z nejnovějších vědeckých poznatků
- zásada rovnoprávnosti – žádná společenská skupina nesmí být v identifikačním procesu znevýhodňována
- zásada pluralismu – v rámci identifikace je třeba vycházet z co nejširší definice nadání
- zásada komplexnosti – identifikováno by mělo být co největší množství potencionálně nadaných
- zásada pragmatismu – při identifikaci je také důležitá finanční a personální efektivnost používaných metod
- zásada utility – identifikační postupy by měly odhalit nejen samotnou přítomnost nadání, ale také silné stránky dítěte a jeho potřeby a měly by pomáhat při plánování vzdělávacího programu daného dítěte

Koren (in Jurášková, 2006) k těmto zásadám dodává ještě tyto zásady:

- zásada vícekrokovosti identifikace – každá identifikace se má skládat ze série postupů
- zásada kontinuity – nadání je dynamické a mění se, proto je třeba, aby po fázi identifikace následovala i fáze hodnocení a případná aplikace dalších identifikačních postupů
- zásada správného načasování – identifikace by neměla být prováděna ani příliš brzy ani příliš pozdě
- zásada označení – při označování dětí za nadané je třeba být opatrný

5.3.1 Proces identifikace nadaných dle legislativy ČR

Čavojská (in Vyhledáváme rozumově nadané žáky. Metodická příručka, 2010, s. 5) uvádí, že: „*Školní diagnostika rozumových schopností prozatím nebyla legislativně ukotvena, nicméně standardy a výstupy diagnostiky ve školském poradenském zařízení jsou pevně definovány v procesu integrace mimořádně nadaných žáků v inkluzivním vzdělávacím prostředí ČR.*“ Při procesu identifikace nadaných vycházíme u nás primárně z nominace ze strany učitelů, rodičů či spolužáků vzhledem k neexistenci celoplošného systému identifikace. Poté, co je žák nominován, je třeba, aby se podrobil podrobnému odbornému vyšetření ve školském poradenském zařízení (v pedagogicko-psychologické poradně), které buď doporučí či nedoporučí zařazení žáka do speciální edukační péče. Legislativními podklady pro toto vyšetření a následnou péči jsou školské předpisy a to zákon 561/2004 §17 a §18 (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), 2004), vyhláška 116/2011, která specifikuje možnosti diagnostiky a péče o nadané děti (Vyhláška č.116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, 2011) a také vyhláška 147/2011, která definuje kdo je nadaný žák a jaké možnosti lze realizovat při jeho vzdělávání (Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o

vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, 2011).

Odborné vyšetření ve školském poradenském zařízení bývá realizováno většinou v průběhu několika setkání a obvykle zahrnuje (Beníčková, 2008):

- nominaci pedagogy či rodiči – například pomocí dotazníků či behaviorálních škál
- podrobnou analýzu dat z rodinné anamnézy
- standardizované individuální nonverbální a verbální testy kognitivních předpokladů a rozbor akcelerovaných výkonů žáka
- zjišťování osobnostních a sociálních charakteristik a vlastností diagnostikovaného jedince, včetně specifik práce s učivem a strategií myšlení
- analýzu zájmových činností žáka

6. VSTUPNÍ INFORMACE K VÝZKUMU

Praktickou část této práce začínáme kapitolou zabývající se vstupními informacemi k námi realizovanému výzkumu. V rámci této kapitoly si nejprve vymezíme výzkumný cíl, výzkumné otázky a hypotézy. Dále si definujeme výzkumný vzorek, který bude předmětem našeho výzkumu a seznámíme se s jednotlivými fázemi výzkumu a s metodami, které plánujeme použít v rámci těchto fází.

6.1 Výzkumný cíl, otázky a hypotézy

Výzkumným cílem praktické části této práce je, na základě informací uvedených v teoretické části o nadání, nadaných dětech a způsobech jejich identifikace, realizovat výzkum, který by se pokusil odhalit potencionálně intelektově nadané dítě či děti v rámci daného výzkumného souboru. V případě úspěšné identifikace potencionálně intelektově nadaného dítěte, by dalším krokem bylo vypracování kazuistiky tohoto jedince sloužící jako podklad pro diagnostiku v pedagogicko-psychologické poradně zaměřenou na odborné potvrzení či vyvrácení potencionálního intelektového nadání dítěte. Důvodem proč jsme se rozhodli pokusit se identifikovat děti potencionálně nadané je fakt, že nadání u dětí je třeba se snažit identifikovat co nejdříve, aby byly zajištěny adekvátní podmínky pro rozvoj tohoto nadání. V případě úspěšné identifikace je tedy třeba co nejdříve navázat spolupráci s rodiči a pokusit se ve spolupráci s nimi, s odborníky, s dítětem a se školou navrhnout a realizovat takové úpravy vzdělávacího plánu tohoto jedince tak, aby byl zajištěn maximální možný prostor pro rozvoj tohoto nadání. Ve vlastní praxi už jsme několikrát zažili, že děti, které jsme považovali za potencionálně nadané, nebylo možno adekvátně rozvíjet z různých důvodů jako například odmítavý postoj rodičů, odmítavý postoj dítěte, snahy o rozvoj přišly příliš pozdě a jiné.

Gavora (in Gavora, 2000) uvádí, že každý výzkum musí začít vymezením výzkumného problému. V zásadě podle něj existují tři základní typy výzkumných problémů: deskriptivní, relační a kauzální. Deskriptivní výzkumné problémy se zaměřují na zjišťování a popis situace, stavu nebo výskytu určitého jevu. Relační výzkumné problémy uvádí do vztahu různé jevy nebo činitele. Kauzální výzkumné

problémy zjišťují příčinné vztahy. Náš výzkumný problém formulovaný výše je tedy deskriptivního charakteru, protože se zaměřuje na zjišťování výskytu určitého jevu.

Dalším krokem v rámci výzkumu je formulování výzkumných otázek a případně také hypotéz. Tyto výzkumné otázky jsou totožné s výzkumným problémem. Jelikož našim výzkumným cílem je pokusit se identifikovat potencionálně nadané v rámci daného výzkumného souboru, stanovili jsme si následující výzkumné otázky.

Na základě údajů uváděných v literatuře a dalších zdrojích (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007), je odhadovaný počet mimořádně nadaných žáků 3 až 10 % a vyjdeme-li z Gardnerovy teorie mnohočetných inteligencí, je toto číslo pravděpodobně ještě vyšší. Výzkumná otázka č. 1, kterou si tudíž klademe, zní: Je v námi zkoumaném výzkumném souboru přítomen alespoň jeden potencionálně intelektově nadaný žák?

Důležitou roli v identifikaci potencionálně nadaného hrají také jeho vyučující. Vzhledem k množství neustále kolujících mýtů o nadaných, které ovlivňují i pedagogy a také vzhledem k dřívější nedostatečné pozornosti věnované přípravě budoucích učitelů v souvislosti s tématem nadání, existuje část vyučujících, kteří nejsou schopni či ochotni věnovat se identifikaci potencionálně nadaných žáků či pomáhat v rozvoji už identifikovaným nadaným. Výzkumná otázka č. 2, kterou si klademe, zní: Mají vyučující oslovení v rámci našeho výzkumu zájem identifikovat potencionálně nadané žáky a jsou případně ochotni takto nadaného žáka dále rozvíjet?

Další výzkumná otázka souvisí s faktem, který nás zaujal při tvorbě bakalářské práce. Naše bakalářská práce se zabývala nadáním a vzděláváním rozumově nadaného žáka, který měl své nadání už potvrzeno z PPP. Z rozhovoru s jeho rodiči vyplynulo mimo jiného, že si nikdy nevšimli toho, že by jejich syn byl nadaný a ani ho za nadaného nikdy nepovažovali. Vzhledem k tomu, že v dnešní době tráví mnoho rodičů s dětmi čím dál méně času a mnohdy také nemají srovnání s projevy jiných dětí, případně jsou v zajetí mýtů o nadaných, je možné, že někteří rodiče své dítě nevnímají jako nadané, dokud není nadání jejich dítěte identifikováno nějakým vnějším činitelem a ani potom tomu tak být nemusí. Klademe si tedy výzkumnou otázku č. 3: Domnívají se rodiče námi identifikovaných potencionálně nadaných, že by jejich dítě mohlo být nějakým způsobem nadané?

Jak uvádí příručka pro vypracování diplomové práce (Hromková, 2012), výzkum hledá odpovědi na výzkumné otázky. Předpokládanou odpovědí na tyto otázky by měly být výzkumné hypotézy.

Gavora (2000) popisuje hypotézu jako vědecký předpoklad. Hypotézy vyjadřují rozdíly, vztahy či následky mezi dvěma či více proměnnými. Gavora stanovuje tři základní „zlatá pravidla hypotézy“ (Gavora, 2000, s. 53):

- 1) *Hypotéza je tvrzení. Vyjadřuje se oznamovací větou. (...) Na konci výzkumu musíme toto tvrzení přijmout (je to pravda) nebo vyvrátit (není to pravda).*
- 2) *Hypotéza vyjadřuje vztah mezi dvěma proměnnými.*
- 3) *Hypotéza se musí dát testovat (empiricky zkoumat). Její proměnné se musí dát měřit nebo kategorizovat.*

Gavora ovšem také upozorňuje na fakt, že hypotézy je možno formulovat pouze pro relační a kauzální výzkumné problémy, ne pro deskriptivní. Jak už jsme uvedli dříve, náš výzkumný problém je deskriptivního charakteru, a proto pro něj nelze formulovat hypotézy. Nebylo by možno splnit druhé pravidlo hypotézy.

6.2 Výzkumný soubor

Gavora (2000) označuje výzkumný soubor jako množství subjektů výzkumu, o kterých chceme prostřednictvím výzkumu získat informace. Existují různé způsoby výběru výzkumného souboru v závislosti na tom, zda realizujeme kvantitativní či kvalitativní výzkum. V rámci našeho výzkumu jsme se rozhodli pro tzv. smíšený výzkum, který v sobě kombinuje prvky kvantitativního a kvalitativního výzkumu. Bližší informace o kvantitativním, kvalitativním a smíšeném výzkumu si uvedeme v následující podkapitole. Protože náš výzkum je zaměřený hlavně kvalitativně, výzkumný soubor jsme si zvolili, neboť, jak uvádí Hendl (Hendl, 2005, s. 151): „V kvalitativním výzkumu nejsou jednotky nebo případy výzkumu „výběrovými jednotkami“ a nejsou tak vybírány. Jednotlivé případy jsou voleny, jako když výzkumník volí nový experiment.“

V rámci výzkumu byl stanoven výzkumný soubor v počtu 36 žáků, kteří navštěvují zvolenou málotřídní školu. Důvody pro výběr málotřídní školy spočívaly v

tom, že my sami pracujeme na málotřídní škole a málotřídní škola se často liší v přístupu k žákovi od školy plně organizované. Na málotřídní škole má učitel dle našeho názoru větší šanci identifikovat potencionálně nadaného žáka. Dalším specifikem je častá propojenost ročníků v málotřídních školách, kdy se třeba v jedné učebně učí společně dva či tři ročníky najednou. Toto uspořádání přináší výhody i nevýhody. Hlavní výhodou je, že vzhledem k menšímu počtu žáků v učebně, má učitel větší šanci se více věnovat žákovi nadanému, ovšem pouze za předpokladu, že se ve třídě nachází minimum problémových dětí, které by vyžadovaly neustálou pozornost vyučujícího. Hlavní nevýhodou je fakt, že vzhledem k propojení ročníků v jedné třídě, musí často vyučující vyučovat defacto dvě či tři různá učiva najednou a žáci jsou tudíž nuceni mnohdy pracovat samostatně a projevit větší míru samostatnosti, než žáci na plně organizovaných školách a vyučující nemůže tudíž často poskytnout nadanému žákovi takovou míru pozornosti, kterou by chtěl. Jeho pozornost totiž často vyžadují děti z levé strany Gaussovy křivky, které často potřebují dovysvětlit a zopakovat instrukce, vyžadují častý dohled a častou zpětnou vazbu.

Jak již bylo řečeno výše, výzkumný soubor pro tuto diplomovou práci, představují žáci vybrané základní školy. Tato škola je školou málotřídního typu s dvěma odděleními pro žáky první až páté třídy. Nachází se v obci se 720 obyvateli. Budova školy leží v klidné části obce a sousedí s budovou mateřské školy. Součástí školy je také školní pozemek, na kterém se nachází centrum volnočasových aktivit.

V budově školy se nachází tři učebny, sborovna a jídelna. V nejmenší z učeben se nachází PC učebna vybavená staršími počítači. Počítače jsou vybaveny širokou škálou různých vzdělávacích programů, které jsou integrální součástí vzdělávacího procesu a jsou při výuce často využívány. Všechny počítače jsou připojeny k internetu, což je dětmi často využíváno k plnění různých zadání a úkolů zadaných v průběhu vyučování. Další dvě učebny slouží jako třídní učebny, přičemž v menší z nich se vzdělává 1. a 2. třída a ve větší z nich 3., 4. a 5. třída. Větší z učeben slouží zároveň i jako školní družina. Obě učebny jsou kromě standardního vybavení vybaveny audiovizuální technikou a interaktivními tabulemi. V centru obou učeben se nachází koberec, který často slouží jako centrum učebního procesu. Na chodbě školy se nachází malá knihovna, ve které jsou umístěny kromě oddychové literatury také různé druhy encyklopedií a další zástupci naučné literatury. Vedle školy se nachází centrum

volnočasových aktivit, které bylo ze získaných grantů vybaveno různými herními prvky a osázeno stromy. Z prostorových důvodů se ve škole bohužel nenachází tělocvična, pro tělesnou výchovu jsou využívány prostory místní sokolovny.

Pedagogický kolektiv ve škole je složen ze dvou učitelů, jedné učitelky a vedoucí školní družiny. Mezi zaměstnanci jsou vztahy poměrně dobré, na profesní úrovni a nezasahují na osobní úroveň. Z pedagogických zaměstnanců mají požadovanou kvalifikaci ředitel školy a vyučující 1. a 2. třídy. Vyučující 3., 4. a 5. třídy se věnuje dalšímu studiu za účelem získání potřebné kvalifikace. Zaměstnanci průběžně absolvují různé kurzy v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Mottem školy je fráze „You never walk alone.“ (Nikdy nejdeš sám), což přesně vystihuje filozofii školy, kterou je v maximální možné míře pomoci všem dětem, aby mohly ve škole uspět s ohledem na jejich specifické edukační potřeby. Atmosféra ve škole je velmi přátelská, dá se říci rodinného typu. Většina dětí se do školy těší a vztahy mezi učiteli a žáky jsou vstřícné. Děti vědí, že se mohou kdykoli obrátit na kteréhokoliv z pedagogických zaměstnanců školy. Vztahy mezi dětmi jsou většinou poměrně dobré, nejen v rámci ročníku, ale i mezi dětmi z různých ročníků. Starší děti rády pomohou mladším a děti se specifickými edukačními potřebami nejsou z kolektivu vylučovány, ale jsou do něj v různé míře začleňovány. Bohužel se čas od času objevují různě závažné případy lhaní a dětské šarvátky, které se pedagogové snaží řešit s citem. Škola už také řešila případy šikany a zanedbávání dítěte.

Ve školním roce 2013/2014 navštěvuje školu 36 dětí, z toho několik z nich má specifické edukační potřeby, ať už se jedná o autismus, specifické poruchy školních dovedností či mimořádné nadání. Některé z dětí do školy dojíždějí z okolních vesnic nebo měst.

Škola vytvořila dle rámcového vzdělávacího programu (dále jen RVP) svůj vlastní školní vzdělávací program (dále jen ŠVP). Tento ŠVP je nazván dle motto školy, která tímto heslem dává najevo svůj týmový duch a vzájemnou podporu a spolupráci. Škola je v duchu ŠVP místem, které žáky motivuje a podporuje k aktivnímu učení se. A to nikoli encyklopedickým znalostem, ale pro život důležitým kompetencím učit se, řešit problémy a sociálním dovednostem. Charakter práce pak má v dětech mimo jiné podporovat pocit bezpečí, možnost pozitivního prožívání, získání zdravého sebevědomí, rozvíjení kritického myšlení a schopnost sebehodnocení. Cílem je vytvořit prostředí,

kde se dětem s různorodými edukačními potřebami dostane nejen kvalitní a kvalifikované vzdělávací péče, ale kde se budou současně cítit bezpečně a spokojeně.

Co se týče zabezpečení výuky mimořádně nadaných žáků, škola se snaží vyhledávat a rozvíjet jejich nadání. Při zjišťování mimořádného nadání spolupracuje s PPP a na základě závěrů odborného vyšetření sestavuje a realizuje IVP. Škola nabízí možnost přeradit mimořádně nadané žáky do vyššího ročníku na základě komisionální zkoušky, i když preferovanou možností vzdělávání nadaných žáků je forma obohacování učiva spíše než akcelerace. V rámci výuky je možno zařazovat práci v diferencovaných skupinách podle nadání žáka. Pro nadané žáky učitel připravuje a zadává školní práci, která odpovídá a rozvíjí úroveň jejich dovedností v oblasti jejich nadání. Ve školním roce 2013/2014 je ve škole integrován jeden oficiálně identifikovaný intelektově mimořádně nadaný žák.

V prvním oddělení jsou spojeny k výuce 1. a 2. třída. Nachází se zde celkem 17 dětí, z toho 9 chlapců a 8 dívek. Věkové rozmezí je 6 až 8 let. Výjimku představuje devítiletý chlapec s těžkými formami dyslexie, dysortografie a dyskalkulie, který musel opakovat 1. třídu. Kromě tohoto žáka se v této třídě nachází také žák s diagnostikovanou intelektovou výkonností v hraničním pásmu a také žák s poruchou autistického spektra. U ostatních dětí nebyly zaznamenány žádné větší poruchy školních dovedností.

V druhém oddělení jsou spojeny k výuce 3., 4. a 5. třída. Nachází se zde celkem 19 dětí, z toho 10 chlapců a 9 dívek. Věkové rozmezí je 8 až 11 let. V této třídě se kromě nadaného žáka nachází také žák s diagnostikovanou dysortografií, žák s podezřením na vývojovou poruchu školních dovedností (jeho rodiče odmítají diagnostiku v PPP), žák se sociálním znevýhodněním a s ADHD, žák s podezřením na vývojovou poruchu chování (zde je opět spolupráce rodičů se školou komplikovaná, díky čemuž nebylo prozatím možno nechat žáka vyšetřit v PPP) a žákyně s diagnostikovanou intelektovou výkonností v hraničním pásmu.

Většina chlapců ve škole se zajímá o sport a navštěvují sportovní kroužek organizovaný školou. Jeden chlapec navštěvuje základní uměleckou školu, kde navštěvuje hru na hudební nástroj. Některé z dívek navštěvují kroužek hry na flétnu. Mezi další populární a často navštěvované kroužky patří kroužek deskových her, výtvarný kroužek a kroužek vaření. Některé děti také navštěvují kroužek malých hasičů

organizovaný místním sdružením dobrovolných hasičů. Mezi další koníčky dětí v této škole patří počítačové hry, různé venkovní aktivity s kamarády, četba knih různých žánrů, florbal a další sporty, deskové hry.

Většina žáků má dobré komunikační schopnosti, přesto je v obou odděleních patrné rozdělení dětí do několika skupin. V prvním oddělení si děvčata uchovávají odstup od chlapců a mezi sebou až na výjimky vychází dobře. Chlapci spolu také až na výjimky vychází dobře, z kolektivu se vyděluje pouze jeden chlapec, který je velmi ostýchavý a činí mu velké problémy se zapojit do kolektivních akcí či her. Žáci s hraniční inteligencí a žák s PAS jsou kolektivem bez potíží přijímáni a akceptováni.

V druhém oddělení se děvčata také drží stranou chlapců. Projevují se zde rozdíly mezi dětmi s lepšími školními výsledky a dětmi se slabšími školními výsledky, dětem s lepšími výsledky činí někdy obtíže spolupracovat s dětmi se slabšími školními výsledky. Větší část žáků ráda spolupracuje, přičemž je vidět, že nadaný žák patří mezi nejvíce oblíbené a respektované děti ve třídě. Na opačném konci se nachází několik žáků, kteří kromě svých slabších školních výsledků mají také nevýhodu v tom, že pocházejí z méně podnětného rodinného prostředí, nemají dostatečně rozvinutou slovní zásobu a mají problémové chování. Nicméně část těchto slabších žáků se o hodinách snaží spolupracovat a postupně se zlepšuje jejich zapojení do kolektivu. Bohužel několik slabých žáků se navzdory snahám vyučujících i spolužáků zapojuje do vyučování jen minimálně, při hodinách spíše vyrušují a narušují tak celkovou učební atmosféru.

Celkové klima školy lze označit za poměrně pozitivní, ve škole je většinou příjemná atmosféra, i když se občas objevuje přehnaná soutěživost, či projevy nevhodného chování obzvláště mezi chlapci. Určitý problém představuje nerovnoměrné rozdělení v oblasti učebních dovedností v druhém oddělení, kde se větší část žáků nachází v pásmu slabého průměru až podprůměru, což se negativně projevuje na struktuře a tempu vyučovacích hodin a někteří nadprůměrní žáci mají v důsledku této skutečnosti sklony sklouzávat k pomalejšímu pracovnímu tempu. Žáci se jeden k druhému chovají většinou slušně, při interakci s žáky z méně podnětného rodinného prostředí a s problémovým chováním dochází někdy ke komplikacím. Interakce mezi žáky a vyučujícími je až na výjimky pozitivní a bezproblémová.

6.3 Použité metody a techniky, fáze výzkumu

Jak už jsme uvedli v předchozí podkapitole, náš výzkum je smíšeného druhu tzn., využívá prvků jak kvantitativního, tak kvalitativního výzkumu. Kvantitativní výzkum je výzkum vycházející z metod přírodních věd. Předpokládá, že lidské chování lze do určité míry měřit a předpovídat. Obvyklými metodami kvantitativního výzkumu jsou testy, dotazníky, strukturovaná pozorování a experimenty. Kvalitativní výzkum definuje Creswell (in Hendl, 2005, s. 50) následovně: „*Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému*“ Klasickými metodami kvalitativního výzkumu jsou pozorování, rozhovor, analýza textů a dokumentů, analýza produktů činnosti.

Zatímco dříve býval kvantitativní a kvalitativní výzkum od sebe spíše oddělován, dnes mnozí odborníci uvádí, že tyto dva druhy výzkumu nejdou proti sobě, ale spíše se navzájem doplňují. Hovoříme tedy o smíšeném výzkumu. Hendl definuje smíšený výzkum takto (Hendl, 2005, s. 60): „... *obecný přístup, v němž se míchají kvantitativní a kvalitativní metody, techniky nebo paradigmaty v rámci jedné studie.*“

Náš výzkum jsme si na základě poznatků získaných v teoretické části rozdělili na několik fází, v rámci kterých jsme využívali různých metod. Vzhledem k tomu, že hlavním cílem výzkumu bylo pokusit se identifikovat potencionálně nadané žáky, první fáze, kterou jsme začali, byla fáze nominační.

V rámci nominační fáze jsme se soustředili na nominaci potencionálně nadaných ze strany vyučujících, spolužáků a rodičů. Vzhledem k nízkému věku zkoumaných dětí jsme vynechali autonominaci. Nominace ze strany učitelů byla realizována formou škály, zároveň jsme v této fázi také použili metodu dotazníku pro zjištění informací potřebných k zodpovězení výzkumné otázky č. 2. Nominace ze strany rodičů a žáků byly realizovány formou dotazníku, který byl u každé skupiny odlišný.

Pokud by v rámci nominační fáze došlo k nominaci alespoň jednoho potencionálně nadaného dítěte, byla by zahájena druhá fáze výzkumu – screening. V rámci screeningu by byly využity metody pozorování, analýzy výsledků činnosti žáka a rozhovoru s rodiči žáka a s žákem samotným.

Pokud by v rámci screeningu byla potvrzena nominace alespoň jednoho potencionálně nadaného žáka, byla by zahájena třetí fáze výzkumu, v rámci které bychom použili metodu zpracování kazuistiky potencionálně nadaného žáka či žáků.

Následně bychom žáka či žáky doporučili k oficiální diagnostice přítomnosti či nepřítomnosti nadání v PPP.

Gavora (Gavora, 2000, s. 88) popisuje posuzovací škály jako: „...*nástroj, který umožňuje zjišťovat míru vlastnosti jevu nebo jeho intenzitu. Posuzovatel vyjadřuje svoje hodnocení určením polohy na škále.*“ Prostřednictvím škál lze posuzovat různé lidi a jevy. Existují dva základní typy škál – bipolární a Likertovy. Bipolární škály využívají při měření stupnic, jejichž krajní body neboli póly tvoří protikladné vlastnosti. Likertovy škály se skládají z výroku a stupnice. Prostřednictvím stupnice vyjadřuje tázaný sílu svého souhlasu či nesouhlasu s výrokiem.

Gavora (2000) popisuje dotazník jako nejfrekventovanější metodu zjišťování údajů. Dotazník nám umožňuje získat poměrně rychle a poměrně snadno velké množství údajů od velkého množství respondentů. Nevýhodami bývá možnost uvádění nepravdivých informací, problematická návratnost a oddělenost výzkumníka od zkoumaných osob neumožňující zachytit různé komunikační nuance.

Pozorování definuje Gavora (2000) jako sledování činnosti lidí, zaznamenávání této činnosti a její analýzu a vyhodnocení. Pozorování nám umožňuje zkoumat účastníky, kteří se nehodí pro jiný typ výzkumu (např. děti mladšího školního věku), nedochází ke zkreslení informací jako například u dotazníků, můžeme sledovat reakce subjektu a zaznamenat kontext, který dává význam těmto respondentovým reakcím. Nevýhody jsou časová a finanční náročnost, možná subjektivnost a náročnost na pozorovatele.

Analýza výsledků činnosti žáka patří mezi osvědčené metody nominace. Touto metodou lze obsáhnou větší oblast žákových projevů v rámci vzdělávacího procesu. Tato analýza nespočívá jen ve sledování žákových školních známek, protože jak uvádí Hříbková (2009), jejich role je pouze orientační, jelikož není možnost zajistit srovnatelnost hodnocení jednotlivými vyučujícími, protože každý učitel má jiné požadavky na klasifikaci a systém známkování si vytváří na základě svých zkušeností. Analýza výkonů žáka se tudíž nesoustředí jen na známky, ale hlavně na jeho způsoby řešení problémů a na jeho portfolio, které je tvořeno jeho testy, samostatnými pracemi a výtvary vzniklými v rámci individuálních či skupinových projektů.

Pozorování definuje Gavora (Gavora, 2000, s. 76) jako: „...*sledování činnosti lidí, záznam (registrace nebo popis) této činnosti, její analýzu a vyhodnocení.*“ Chráska

(in Chráska, 2007) hovoří o pedagogickém pozorování jako o nejstarší a nejrozšířenější metodě získávání dat o pedagogické realitě. Běžná školní pozorování označuje Chráska jako pozorování nestandardizovaná, protože bývají různou měrou poznamenána intuitivním přístupem a subjektivitou. Dobré pedagogické pozorování by mělo splňovat čtyři základní požadavky: specifikace objektu pozorování, zaměřenost pozorování na cíl, organizovanost pozorování a přesný záznam pozorování.

Kazuistika neboli případová studie je popisována Hendlem (2005) jako detailní studium jednoho případu či několika málo případů. Kazuistika jako metoda kvalitativního výzkumu se liší od kvantitativního statistického šetření v tom, že zatímco ve statistickém šetření sbíráme málo dat od mnoha jedinců, v rámci případové studie sbíráme mnoho dat od jednoho či několika jedinců. V rámci případové studie se totiž snažíme zachytit složitost daného případu.

Stake (in Hendl, 2005) rozlišuje tři typy případových studií: intrinsitní, instrumentální a kolektivní. V rámci intrinsitní případové studie se věnujeme případu jenom kvůli němu samotnému. Nezajímají nás vztahy k obecnější problematice, chceme poznat právě tento případ a jeho vnitřní aspekty. Instrumentální případové studie se zaměřují na obecnější jevy. Výzkumník si volí jev (např. potencionální nadání) a pak se snaží vyhledat případ nebo několik případů, které tento jev reprezentují, a tyto případy následně zkoumá. Kolektivní případová studie je v podstatě hloubkový výzkum více instrumentálních případů. Tento druh případové studie se často používá v komparativních výzkumech.

7. ORGANIZACE VÝZKUMU

Gavora (2000) uvádí, že výzkum se skládá z několika etap, které následují navzájem po sobě a také se časově překrývají. Je proto si třeba výzkum důkladně zorganizovat a naplánovat. Jedná se standardně o tyto etapy: stanovení výzkumného problému, informační příprava výzkumu, příprava výzkumných metod, sběr a zpracování údajů, interpretace údajů a psaní výzkumné zprávy.

Výzkum vždy zahájíme tím, že si stanovíme výzkumný problém, jinými slovy formulujeme, co chceme zkoumat, koho chceme zkoumat, kdy a v jakých situacích. V rámci naší práce jsme se zaměřili na nadání a identifikaci nadaných a v rámci výzkumu jsme se rozhodli pokusit se zjistit přítomnost potencionálně nadaných žáků v námi vybraném vzorku. Zároveň jsme si stanovili tři výzkumné problémy, které jsou podrobněji popsány v podkapitole 6.1. Tuto etapu výzkumu jsme realizovali v první polovině listopadu 2013.

Současně s etapou stanovení výzkumného problému probíhá etapa informační přípravy výzkumu. V rámci této etapy se výzkumník věnuje studiu informačních zdrojů, konzultacím s odborníky, účastní se diskuzí, vše co by mu mohlo pomoci s realizací jeho výzkumu. Této etapě jsme se věnovali od začátku listopadu 2013 do první poloviny prosince 2013.

Další etapou je příprava výzkumných metod. Poté, co jsme dokončili informační přípravu, je třeba si promyslet, jak budeme na výzkumnou otázku odpovídat. Je třeba vybrat vhodné výzkumné metody a na jejich základě zvolit vhodné výzkumné nástroje. S těmito nástroji je třeba se seznámit, nacvičit si jejich používání a vyzkoušet je, zda fungují v daných podmínkách. Výzkumné metody použité v rámci našeho výzkumu jsme zmínili v podkapitole 6.3. Jednalo se o škály, dotazník, pozorování, analýzu výkonů žáka, rozhovor a případovou studii.

V rámci nominační fáze byly použity škála a dotazník. V rámci screeningu jsme použili pozorování, analýzu výkonů žáka a rozhovor. V poslední fázi jsme plánovali použít, v případě pozitivní identifikace potencionálně nadaných, metodu případové studie. Ve většině případů jsme použili hotové nástroje, pro nominaci žáky a rozhovor s rodiči a s žákem jsme použili vlastní upravené verze dostupných výzkumných nástrojů. Tato etapa probíhala od druhé poloviny prosince 2013 do konce ledna 2014.

Následuje etapa sběru a zpracování údajů. V rámci této etapy používáme výzkumné metody ke sběru údajů a následně tyto údaje zpracováváme. Během nominační fáze jsme oslovili vyučující s tím, zda se v jejich škole nachází podle nich žák, který se projevuje jako intelektově nadaný. Pokud odpověděl vyučující kladně, byl požádán o vyplnění Škály pro hodnocení behaviorálních charakteristik nadaných žáků pro jím nominovaného žáka. Zároveň byli všichni vyučující požádáni o vyplnění dotazníku vzdělávání nadaných dětí v našich školách zaměřeného na jejich postoj k identifikaci a vzdělávání nadaných žáků. V rámci nominace byl žákům v daném souboru předložen upravený dotazník vycházející ze základu v podobě sociometrického dotazníku B4 od Richarda Brauna. Tento dotazník byl upraven tak, aby se zaměřil spíše na to, jak děti vnímají své spolužáky z hlediska školní úspěšnosti. Většině rodičů (byly vynechány rodiče dětí s těžkými specifickými poruchami školních dovedností, diagnostikovanou hraniční inteligencí, žáka s autismem a již identifikovaného nadaného žáka) byl v rámci této fáze předložen k vyplnění dotazník Charakteristiky pro identifikace nadaných dětí.

Během screeningové fáze jsme sledovali žáky, kteří byli identifikováni jako potencionálně nadaní na základě nominací všech tří skupin. Prostřednictvím pozorování, analýzy výkonů, rozhovoru s rodiči i rozhovoru s žákem jsme získávali další podklady pro potvrzení či vyvrácení nominace. Tato etapa probíhala od února 2014 do konce dubna 2014.

Další etapou je etapa interpretace údajů. V rámci této etapy jsou sesbírané údaje analyzovány a interpretovány. Je třeba tyto údaje vysvětlit, dát do vztahu s dalšími poznatky a zamyslet se nad jejich praktickým využitím. Této etapě jsme se věnovali v průběhu května a první poloviny června 2014.

Poslední etapou je psaní výzkumné zprávy. Gavora (2000) uvádí, že výzkum skoro pokaždé končí nějakou formou písemné informace o jeho průběhu a výsledcích. Tato forma může nabývat různých podob – výzkumná zpráva, kvalifikační práce, dizertační práce, článek, atd. Tuto etapu jsme realizovali v průběhu července a srpna 2014.

8. VÝSLEDKY VÝZKUMU

Obsahem této kapitoly jsou výsledky našeho výzkumu zaměřeného na identifikaci potencionálně nadaných žáků v námi stanoveném výzkumném souboru. RVP (Rámcový vzdělávací program, 2007) uvádí průměrné zastoupení nadaných žáků na školách ve výši 10%, tudíž by se ze statistického hlediska měli ve výzkumném souboru nacházet přibližně tři nadaní žáci. Námi realizovaný výzkum byl rozdělen na dvě fáze – nominační a screening. V případě, že by byl v rámci těchto fází pozitivně identifikován alespoň jeden potencionálně nadaný žák, byl by výzkum rozšířen o třetí fázi, v rámci které by byla zpracována kazuistika daného žáka, která by sloužila spolu s dalšími informacemi jako podklad pro jeho oficiální vyšetření z hlediska přítomnosti nadání v pedagogicko-psychologické poradně.

8.1 Fáze nominační

Jak už jsme uváděli v předchozím textu, v České republice neexistuje systém celoplošné identifikace potencionálně nadaných žáků. Proto hraje velmi důležitou roli nominace, která může přijít ze čtyř směrů: ze strany učitele, rodičů, spolužáků či autonominace neboli vlastní nominace. Vzhledem k tomu, že všechny subjekty našeho výzkumného souboru byli žáci mladšího školního věku, rozhodli jsme se vynechat způsob autonominace a soustředit se na zbývající způsoby.

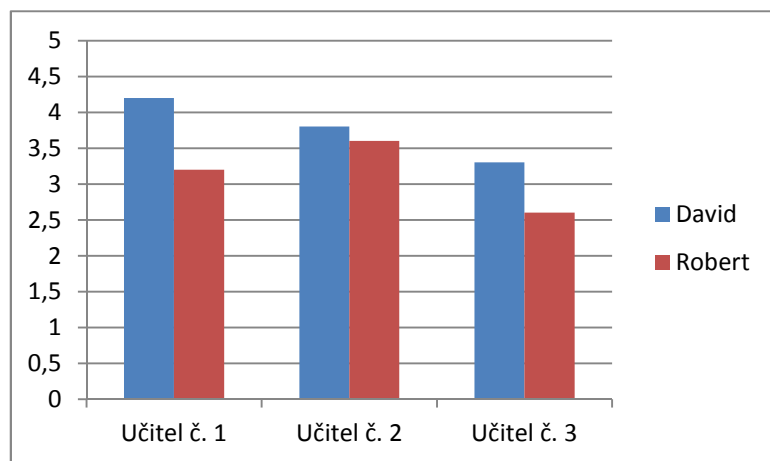
Dle našeho názoru hraje v českém školském systému velmi důležitou roli nominace ze strany učitele. Této nominaci jsme přisoudili nejvyšší váhu, jelikož učitel by měl být odborník, který se v rámci svého vzdělávání alespoň běžně seznámil s problematikou nadaných. Oslovili jsme všechny tři učitele působící na vybrané škole a zeptali se jich, zda se podle nich nachází ve škole nějaký žák, který by se projevoval jako potencionálně nadaný. Vzhledem k přítomnosti oficiálně diagnostikovaného nadaného žáka ve škole, mají všichni učitelé už určité zkušenosti s nadanými žáky, takže mají přibližnou představu, jak by se mohl nadaný žák projevoval. V rámci následné diskuze se všichni učitelé shodli na existenci dvou potencionálně nadaných žáků v rámci školy. Jednalo se o chlapce ze 4. třídy a o chlapce z 3. třídy. Pro účely tohoto výzkumu a s ohledem na soukromí obou chlapců, jsme se rozhodli označit

každého z chlapců vymyšleným jménem – chlapce ze 4. třídy uvádíme nadále pod jménem David a chlapce z 3. třídy pod jménem Robert.

Učitelé byli následně požádáni o vyplnění škál pro hodnocení behaviorálních charakteristik nadaných žáků vytvořených Renzullim (Renzulli pro učitele). Tyto škály se také svou strukturou blíží vnímání inteligence a nadání z pohledu Gardnerovy teorie MI, které je nám blízké. Úplné znění škál je uvedeno v příloze č. 1 této práce.

Škály jsou rozděleny celkem do deseti oblastí: schopnost učit se, tvořivost, motivace, vůdcovské schopnosti, umělecké schopnosti, hudební schopnosti, dramatická činnost, komunikační schopnost (přesnost), komunikační dovednosti (vyjadřování) a plánování. Pro každou oblast je stanovena šestistupňová bipolární škála, přičemž každému stupni na této škále jsme přiřadili bodové ohodnocení: nikdy = 0 bodů, vzácně = 1 bod, málokdy = 2 body, občas = 3 body, často = 4 body, vždy = 5 bodů. Poté, co učitelé vyplnili tyto škály, pro každého z chlapců jednou, jsme měli k dispozici ke každému chlapci tři vyplněné verze škál. Odpovědi jsme následně obodovali a pro každou z deseti oblastí jsme vypočítali aritmetický průměr. Cílem bylo zjistit, v jakých oblastech se podle učitelů projevuje potencionální nadání těchto žáků. Výsledky uvádíme formou deseti grafů, v každém z grafů jsou uvedeny trojice výsledků (z trojice vyplněných škál od učitelů) obou žáků.

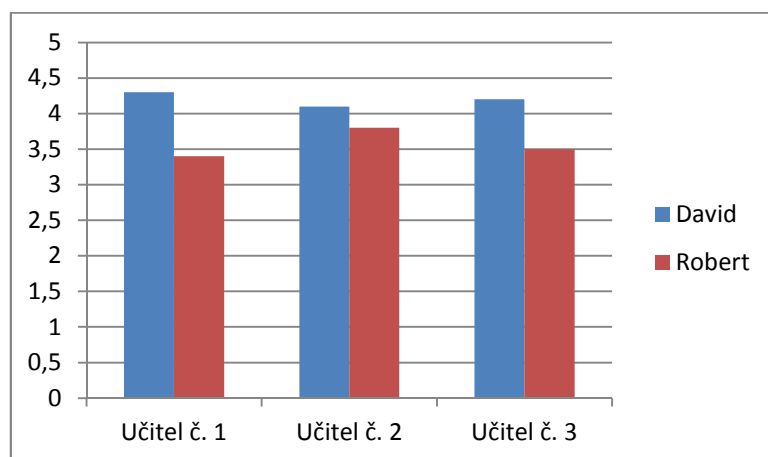
Graf č. 1: Schopnost učit se



Většina dotazovaných vyučujících hodnotí Davidovu schopnost učit se o něco lépe než Robertovu. Příčinu lze podle nás vysledovat v rozdílnosti přístupu obou chlapců ke

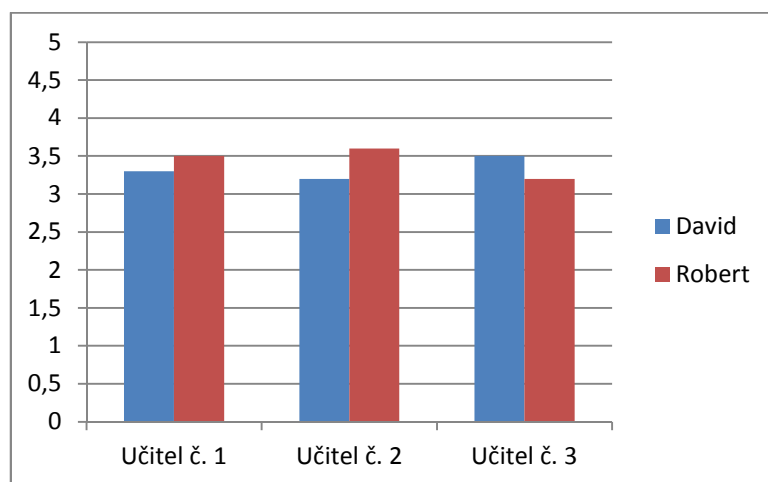
škole. Davidův přístup ke škole je kladnější než Robertův, Robert škole nevěnuje moc pozornosti, což se také promítá do jeho výkonů ve škole.

Graf č. 2: Tvořivost



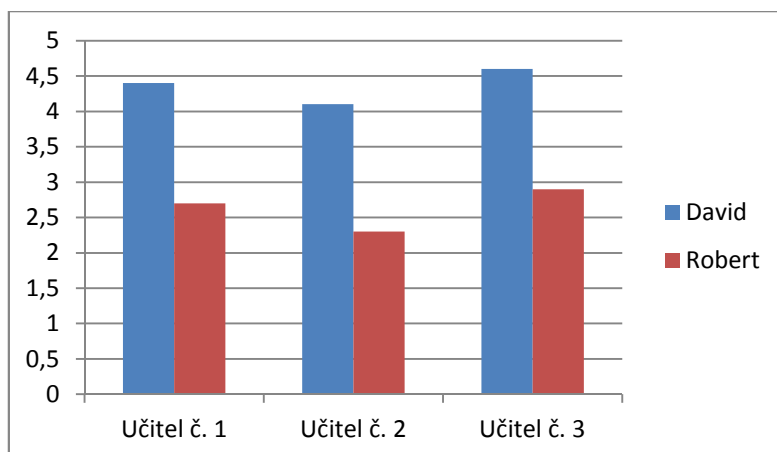
Všichni dotazovaní vyučující považují oba chlapce za velmi tvořivé. Hodnocení opět vyznívá více v Davidův prospěch. Nižší hodnocení u Roberta lze podle nás opět odůvodnit výše zmíněným nezájmem o školu a jeho vlivem na školní výsledky.

Graf č. 3: Motivace



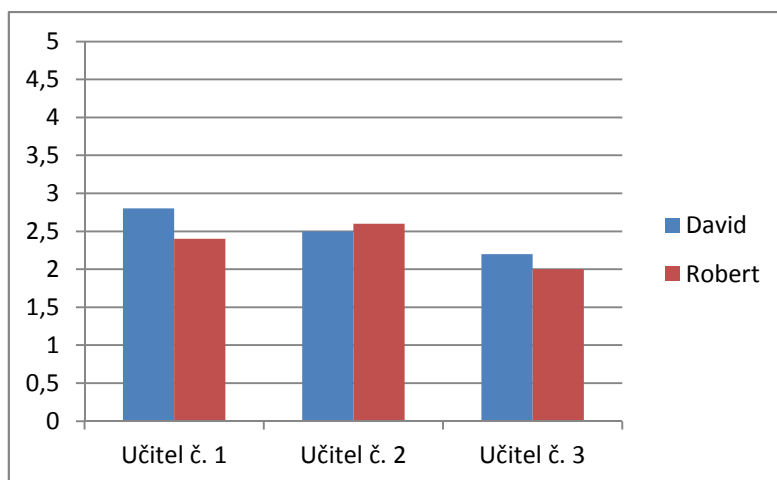
Motivace je u obou chlapců podobná, odpovídá lepšímu průměru. Dle našeho názoru se zde projevuje určitá míra lenosti, která je pro oba chlapce typická. Zaujmu je pouze takové části učiva, které shledávají oni zajímavými.

Graf č. 4: Vůdcovské schopnosti



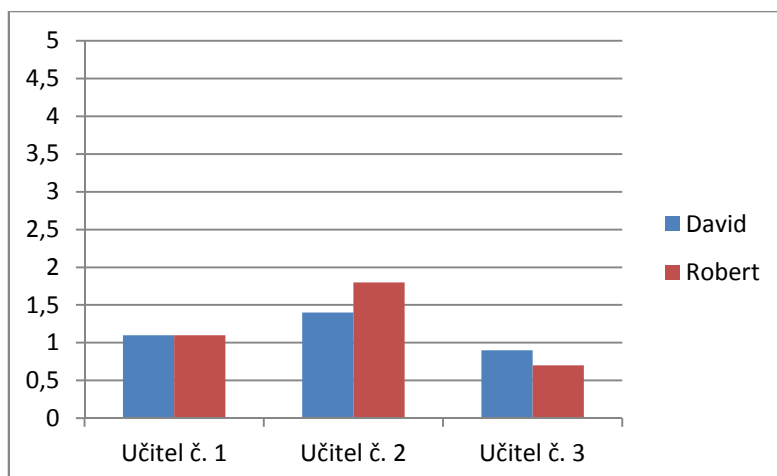
Co se vůdcovských schopností týče, zde je mezi oběma chlapci výrazný rozdíl. David se při skupinových aktivitách snaží víceméně úspěšně stylizovat do role vůdce, zatímco Robertovi vyhovuje se držet spíše stranou a do průběhu věcí moc nezasahovat.

Graf č. 5: Umělecké schopnosti



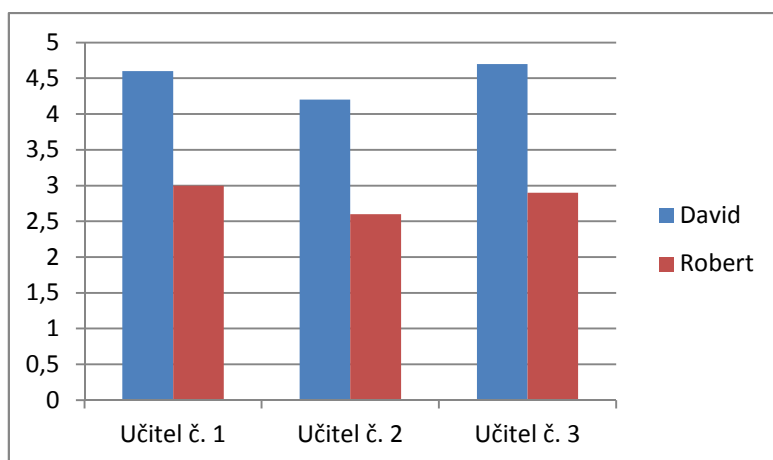
Výsledky hodnocení uměleckých schopností obou chlapců se u všech dotazovaných vyučujících víceméně shodují. Oba považují předměty, ve kterých se uměleckých schopností využívá, za ztrátu času, což se promítá do jejich postoje k těmto předmětům.

Graf č. 6: Hudební schopnosti



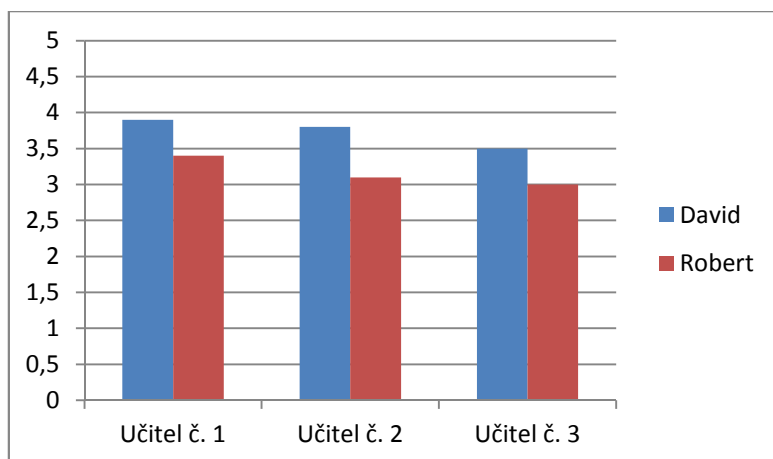
Dotazovaní vyučující hodnotí hudební schopnosti obou chlapců poměrně nízko. Oba chlapci přiznávají, že hudební výchovu a aktivity s ní spojené nemají vůbec rádi, protože to prostě nejsou ty správné činnosti pro ně.

Graf č. 7: Dramatická činnost



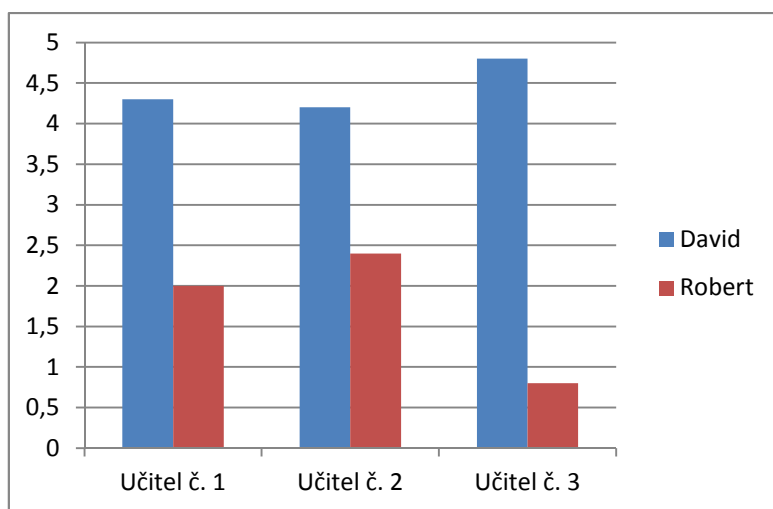
V oblasti dramatické činnosti jsou v hodnocení vyučujících opět vidět výrazné rozdíly mezi oběma chlapci. David se dokáže velmi dobře vžít do role nějaké postavy, je schopen zdárně odehrát roli ve školním představení, zatímco Roberta hraní rolí zajímá méně, dokáže odehrát nějakou postavu, pokud musí, ale nepodává nikterak nadprůměrný výkon.

Graf č. 8: Komunikační schopnosti (přesnost)



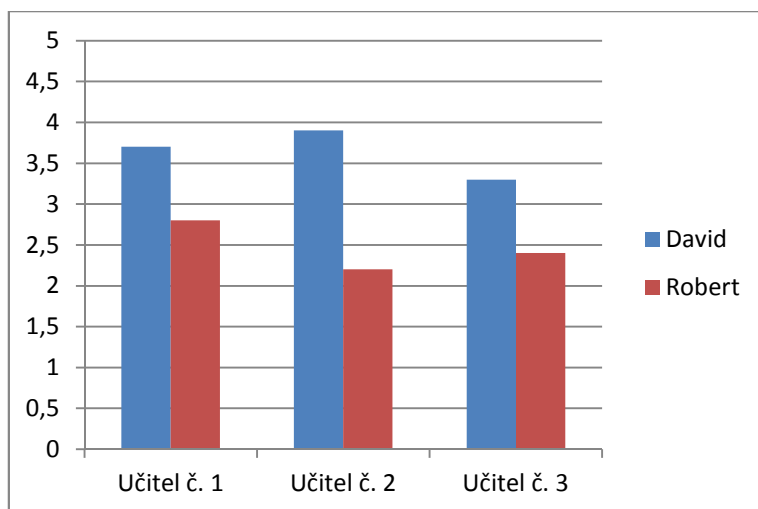
Dotazovaní vyučující vnímají oba chlapce jako poměrně schopné mluvit výstižně a vyjadřovat se k věci. Oba mají poměrně slušnou slovní zásobu a dokáží své myšlenky vyjadřovat jasně a přesně.

Graf č. 9: Komunikační dovednosti (vyjadřování)



Velký rozdíl mezi oběma chlapci byl zaznamenán v komunikačních dovednostech v oblasti vyjadřování. David je schopen vyjadřovat své myšlenky velmi zajímavým způsobem, využívá často gestikulace a řeči těla, zatímco Robert se drží stranou a nemá potřebu sdělovat ostatním lidem své myšlenky.

Graf č. 10: Plánování



Lepší výsledky v oblasti plánování u Davida souvisí podle nás s faktem, že David je zvyklý si své činnosti organizovat, zatímco Robert je v podstatě zvyklý nijak zvlášť neplánovat a v podstatě všechno řešit za pochodu.

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Údaje zde zobrazené prostřednictvím grafů probereme ještě blíže v následující kapitole.

Po nominaci ze strany učitelů jsme realizovali nominaci rodiči. Pro získání údajů jsme se rozhodli využít dotazník Charakteristiky pro identifikaci nadaného chování u dětí, což je jen minimálně upravená varianta téhož dotazníku, který používá ve svém díle Fořtík (2007). V rámci dotazníku je v jeho první části rodičům předloženo 30 tvrzení a prostřednictvím stupnice 1 až 4 vyjadřují rodiče míru frekvence výskytu tohoto tvrzení u svého dítěte. V druhé části je rodičům položeno několik doplňujících uzavřených a otevřených otázek. Plné znění dotazníku lze nalézt v podobě přílohy č. 4 této práce.

Jak už jsme psali dříve, dotazníky byly administrovány většině rodičů, výjimku tvořili rodiče žáka s poruchou autistického spektra, rodiče žáků s diagnostikovanou hraniční inteligencí, rodiče žáků s těžkými poruchami specifických školních dovedností a rodiče již oficiálně diagnostikovaného nadaného žáka. Celkem bylo administrováno 30 dotazníků. Vrátilo se celkem 20 vyplněných dotazníků, což je celková návratnost

66%. Pro označení nominace rodičem za pozitivní byla stanovena hranice 80% odpovědí zařazených do kategorií 1 nebo 2 v první části dotazníku. Ze všech vrácených dotazníků splňovaly toto kritérium pro pozitivní nominaci 2 dotazníky. Jeden se týkal již dříve učiteli nominovaného Davida a druhý se týkal děvčete z 3. třídy, které nebylo učiteli nominováno. Tuto dívku jsme tedy zahrnuli do našeho výzkumu a nadále ji označujeme jako Helena.

Dále jsme pokračovali nominací ze strany spolužáků. V rámci tohoto kroku jsme administrovali dotazník pro posouzení dítěte spolužáky. Tento dotazník je námi upravenou formou sociometrického dotazníku B4, vytvořeného Richardem Braunem. (Dotazníky B3 a B4). Braunův dotazník vytvořený původně pro zjišťování klimatu třídy jsme rozšířili o položky zaměřené na zjišťování potencionálních projevů nadání, jak se mohou projevovat z pohledu spolužáků těchto dětí. Plné znění dotazníku lze nalézt jako přílohu č. 3 této práce. Vzhledem k tomu, že všichni nominovaní žáci pochází z druhého oddělení, kde se učí 3., 4. a 5. třída, jsme se rozhodli administrovat tyto dotazníky pouze žákům těchto tříd. Po získání informovaného souhlasu ze strany rodičů, byly dotazníky administrovány všem 19 dětem a zpět se vrátilo vyplněných všech 19 dotazníků, což je 100% návratnost. Při vyhodnocování dotazníků jsme se zaměřili hlavně na odpovědi respondentů na otázky zaměřené na projevy nadání, jednalo se o otázky č. 3 až 8 a části otázek 9 a 10. Zatímco v otázkách 3 až 8 uváděly děti jména konkrétních spolužáků, otázky 9 a 10 byly zaměřeny spíše na to, zda se děti domnívají, že by mohl být v jejich třídě nějaký spolužák, který je hodně „chytrý“. Vzhledem k tomu, že děti měly při uvádění jmen spolužáků možnost uvést celkem tři jména, mohli jsme z odpovědí bez obtíží vyrazovat jméno už identifikovaného nadaného žáka. Zaměřili jsme se tudíž na frekvenci výskytu jmen učitelů a rodičů nominovaných potencionálně nadaných žáků v odpovědích dětí. Níže uvádíme tabulku zobrazující frekvenci výskytu jmen Davida, Roberta a Heleny v odpovědích svých spolužáků. Jedná se o odpovědi na otázky 3 až 8. Výsledky dotazníku blíže analyzujeme v následující kapitole.

Tab. č. 3: Přehled odpovědí na otázky č. 3 až 8 z dotazníku pro posouzení dítěte spolužáky

	David	Robert	Helena
E. S.	N N N N N N	N A N N N N	N A A N N N
L. V.	A A N A N N	N A N A N N	N N N N N N
Helena	A A N A N N	N A N N N N	
Š. K.	A A N A N A	N A N A N A	N N N N A N
F. Š.	N A N A N A	N N N A N A	N N N N N N
V. Ř.	A A N A N A	N A N A N N	N A N N A N
Robert	A A N A N N		N N N N N N
M. Č.	A A N A N N	N N N A N N	N N N A A N
L. K.	A A N A N N	N N N A N N	N N N A A N
R. C.	A A A A N N	N A N A N A	N N N N N N
David		N N N A A A	N N N N N N
R. K.	N A N A N N	N A N A N N	N N N N A N
D. K.	A A N A A N	N N N N N N	N N N N N N
L. K.	A A N A A A	N A N A A N	N N N N N N
O. Š.	N A N A A N	N N N A N N	N N N N N N
R. S.	A A N A A N	N N N N N N	N N N N N N
Z. Š.	A A N A N N	N A N N A N	N N N N N N
K. S.	N N N N N N	N N N N N N	N A N A A N
V. D.	N A N N N N	N N N N N N	N N N N A A
Odpovědi na otázky č. 3 až 8 v postupném pořadí.			
A = jméno uvedeno v odpovědi na otázku			
N = jméno neuvedeno v odpovědi na otázku			
chlapec x dívka			

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

U otázky č. 3 „Který ze spolužáků (či spolužaček) by ti nejlépe poradil v matematice?“ byl David zmíněn 12x, Robert a Helena ani jednou. U otázky č. 4 „Který ze spolužáků (či spolužaček) by ti nejlépe poradil v angličtině?“ by si Davida zvolilo 16 spolužáků, Roberta 9 spolužáků a Helenu 3 spolužáci. U otázky č. 5 „Který ze spolužáků (či spolužaček) by ti nejlépe poradil v češtině?“ byl David zmíněn jednou,

Robert ani jednou a Helena jednou. U otázky č. 6 „Který ze spolužáků (či spolužaček) má neobvyklé nápady?“ uvedlo Davida 15 spolužáků, Roberta 11 spolužáků a Helenu 3 spolužáci. U otázky č. 7 „Který ze spolužáků (či spolužaček) umí něco hezkého vytvořit?“ byl David jmenován čtyřikrát, Robert třikrát a Helena sedmkrát. U otázky č. 8 „Který ze spolužáků (či spolužaček) umí napsat nejzajímavější příběh?“ byli David a Robert vybráni 4 spolužáky, Helena jedním.

8.2 Fáze screeningu

V druhé etapě našeho výzkumu – screeningu, jsme se věnovali pozorování žáků v průběhu výuky a o přestávkách a analýze výsledků jejich činnosti. V rámci pozorování jsme se soustředili na projevy nadaného chování, a to konkrétně na tvořivý přístup k řešení problémů, znalosti nad rámec učebních osnov, určitou vyspělost v myšlení, rychlost osvojování probíraného učiva, rozsáhlost slovní zásoby, zvědavost, samostatnost a schopnost vyhledávat potřebné informace.

Všichni tři nominovaní byli sledováni po dobu jednoho měsíce – od poloviny února do poloviny března. V průběhu pozorování jsme se snažili zaznamenávat frekvenci výskytu výše zmíněných projevů nadaného chování. Zároveň jsme požádali vyučující, aby také zaznamenávali tyto projevy. V závěru pozorování jsme sečetli zaznamenané projevy v jednotlivých oblastech.

U Davida jsme zaznamenali častý výskyt projevů v těchto oblastech: tvořivý přístup k řešení problémů, určitá vyspělost v myšlení, rychlost osvojování probíraného učiva, rozsáhlost slovní zásoby, zvědavost a samostatnost. Méně často se vyskytovaly projevy v oblastech znalosti nad rámec učebních osnov a schopnost vyhledávat potřebné informace.

U Roberta jsme zaznamenali častý výskyt projevů v těchto oblastech: tvořivý přístup k řešení problémů, znalosti nad rámec učebních osnov, určitou vyspělost v myšlení a rychlost osvojování probíraného učiva. Méně často se vyskytovaly projevy v oblastech rozsáhlost slovní zásoby, zvědavost, samostatnost a schopnost vyhledávat potřebné informace.

U Heleny jsme zaznamenali zvýšený výskyt projevů pouze v oblastech rychlost osvojování probíraného učiva a rozsáhlost slovní zásoby. Méně často se vyskytovaly projevy v oblastech tvořivý přístup k řešení problémů, znalosti nad rámec učebních

osnov, určitá vyspělost v myšlení, zvědavost, samostatnost a schopnost vyhledávat potřebné informace.

Kromě pozorování jsme se také věnovali analýze výsledků činnosti žáků – jejich portfoliu. Konkrétně jsme zkoumali přítomnost projevů nadaného chování v jejich testech, samostatných pracích a výstupech z individuálních či skupinových projektů. Soustředili jsme se hlavně na přítomnost těchto projevů nadaného chování: tvořivý přístup k řešení problémů, znalosti nad rámec učebních osnov, rychlost osvojování učiva a schopnost aplikovat získané poznatky v praxi. Tyto projevy jsme si zaznamenávali a v závěru analýzy jsme je sečetli. Analýze jsme věnovali druhou polovinu března a zkoumali jsme portfolia obsahující výsledky činnosti z prvního pololetí školního roku 2013/2014.

V Davidově portfoliu byly projevy nadaného chování poměrně časté. Hodně se hlavně projevovala tvořivost při řešení problémů a znalosti nad rámec učebních osnov. V Robertově portfoliu byly projevy nadání také poměrně časté. Podobně jako u Davida se zde často objevovaly projevy v oblasti tvořivosti při řešení problémů a poměrně často také znalosti nad rámec učebních osnov. Testy obou chlapců potvrdily, že si dokáží rychle osvojit učivo ve vybraných oblastech a jsou schopni aplikovat získané poznatky v praxi. V Helenině portfoliu byly projevy nadání ve formě tvořivosti při řešení problémů a znalostí nad rámec učebních osnov v podstatě nepřítomné. Z testů se potvrdilo poměrně rychlé osvojování učiva ve vybraných oblastech, ale schopnost aplikovat získané poznatky v praxi kolísala v závislosti na tom, zda se jednalo o testy nebo o samostatné práce či projekty. V případě testů se tato schopnost projevovala poměrně často, v případě samostatných prací či projektů byla frekvence výskytu této schopnosti nižší.

Po skončení této části etapy screeningu jsme se rozhodli vyřadit Helenu z dalších etap a z nominovaných potencionálně nadaných. Důvody pro toto rozhodnutí rozebíráme v následující kapitole.

V druhé části screeningu jsme realizovali rozhovor s rodiči Davida a také s žákem samotným. Plánovali jsme realizovat ty samé druhy rozhovorů i s rodiči Roberta a s Robertem, ale Robertovi rodiče bohužel odmítli jakoukoliv další spolupráci. Důvody jejich odmítnutí blíže rozebereme v následující kapitole.

V rámci rozhovoru s rodiči jsme použili metodu nestrukturovaného rozhovoru, kdy jsme rodičům kladli otázky vycházející ze škály charakteristik nadání, kterou jsme uvedli v podkapitole 4.2 Charakteristika nadaného žáka. Rozhovor vedený s žákem byl také nestrukturovaný a v průběhu toho to rozhovoru jsme kladli žákovi otázky zaměřené na jeho vnímání školy, zájmy, přípravu do školy a vyspělost myšlení.

Níže uvádíme zkrácený přepis rozhovoru s rodiči Davida. Rozhovor proběhl v domě Davidových rodičů, bez přítomnosti Davida. Cílem rozhovoru bylo zjistit, jak vnímají Davida jeho rodiče v souvislosti s projevy potencionálně nadaného chování.

Otázka č. 1: Jaké má podle vás váš syn rozumové schopnosti, jak mu to myslí?

Někdy nás překvapuje svými dotazy, například když jedeme v autě a najednou se začne ptát jaký má průměr Měsíc, Mars, Jupiter a jestli to víme přesně. Myslí mu to dobře.

Otázka č. 2: Jak často se učí, kolik času věnuje průměrně učení do školy?

Nezbytně nutný čas nebo tolik času kolik mu přikážeme. Záleží na tom, o jaký předmět se jedná.

Otázka č. 3: Má na svůj věk rozsáhlou slovní zásobu?

Asi stejnou jako jeho vrstevníci. I když nás někdy překvapuje tím, jaká slova zná. Ale ne zas tak často.

Otázka č. 4: Pamatuje si hodně a přesně?

Myslíme si, že si pamatuje hodně a přesně. Když se třeba učí básničku do školy, tak ji má během deseti minut naučenou.

Otázka č. 5: Udrží dlouho pozornost, když ho něco zaujme?

Když něco zaujme přímo jeho, tak ano. Dokáže celé hodiny něco vyrábět, ale jen když ho to zajímá. Když ho to nezajímá, tak je těžké donutit ho, aby tomu věnoval pozornost.

Otázka č. 6: Je citlivý, jde ho snadno ranit?

Samozřejmě. Hodně citlivě vnímá, pokud se mu děje něco, co on považuje za nespravedlnost vůči němu. Je na něm vidět, že ho to moc trápí.

Otázka č. 7: Projevuje soucit?

Zas tak moc ne. Když ho někdy vidím, když se naštvě, tak mám pocit, že soucit ani mít nemůže. Ale když vidí něco co je hodně ošklivé, tak to cítí, vnímá, není mu to příjemné.

Otázka č. 8: Má skony k perfekcionismu?

Má. Jak u čeho. U určitých věcí ano, ty chce mít suprové. Ale třeba když píše úkol z něčeho, co ho nebaví, tak to je frk frk a hned to mít hotovo. Chtěl by mít něco perfektní, ale ne vždy je ochoten pro to něco udělat.

Otázka č. 9: Je náruživý v aktivitách, které ho zajímají?

To, co ho zaujme, tak jo. Třeba atletika ho moc baví. Nebo také vyrábění různých věcí či stavění staveb z lega.

Otázka č. 10: Má silné vnímání morálky, dobrého a špatného?

Myslíme, že ano. Ví, co je vhodné a není. A co není vhodné, je pro něj potupné. Někdy se třeba v chování neudrží a pak je mu to trapné.

Otázka č. 11: Je hodně zvědavý?

Je. Někdy až moc zvědavý. Snažíme se mu to vysvětlit složitěji. Neříkám mu to jednoduše, protože ta jednoduchost ho nezajímá. Některé věci s ním ale nerozebíráme, například mezilidské vztahy.

Otázka č. 12: Je vytrvalý v oblastech svých zájmů?

Pokud ho něco zajímá, tak ano. Pak dokáže u té věci trávit hodiny a hodiny.

Otázka č. 13: Má velké množství energie, pořád by něco dělal?

Je plný energie, nedokáže si jen tak lehnout a třeba si číst. Je neustále v pohybu. Má potřebu neustále gestikulovat a mluvit.

Otázka č. 14: Dává přednost společnosti starších dětí nebo dospělých?

Vždy se kamarádil se staršími dětmi. Mladší děti mu přijdou pod jeho úroveň, ale není to tak, že by na ně byl zlý. Prostě lépe vychází se staršími dětmi.

Otázka č. 15: Má hodně zájmů?

Nemyslíme si. Má nějaký svůj směr, který ho zajímá a svými zájmy nezabíhá do mnoha jiných oblastí. Soustředí se spíš jen na několik koníčků.

Otázka č. 16: Má smysl pro humor, rád se směje?

Vysmívá se rád. To dokáže. Ale taky se rád směje, rád si poslechne vtip. Sám vtipy moc nevypráví.

Otázka č. 17: Je vášnivým čtenářem?

To není. Asi to má po nás. Já jsem nikdy neměla čtení moc v oblibě a manžel zrovna tak. Čte, jen když musí nebo když ho něco opravdu zaujme.

Otázka č. 18: Stará se o spravedlnost a čestnost?

O spravedlnost a čestnost se stará. Ví, co je čestné. Když něco najde na ulici, chce to vrátit, nechce si to nechat.

Otázka č. 19: Vynáší občas na svůj věk zralé soudy?

Někdy nás dokáže překvapit tím, jak uvažuje. Svými komentáři nás dokáže leckdy zaskočit.

Otázka č. 20: Má pronikavé pozorovací schopnosti?

Slyší všechno. Velmi se zajímá co se děje kolem něj. Někdy nám přijde, že má oči a uši všude.

Otázka č. 21: Má velkou a živou představivost?

To jo. Když si třeba staví něco z lega nebo něco vyrábí. Nepracuje podle plánu, všechno jede z hlavy.

Otázka č. 22: Je hodně tvořivý, navrhuje neobvyklá řešení problémů?

Někdy ano. Je vidět, že dokáže nad problémem opravdu přemýšlet a řešení, která ho někdy napadají, jsou hodně zajímavá. Ale musí ho ten problém zajímat.

Otázka č. 23: Má tendenci zpochybňovat autority?

To určitě ano. Zpochybňuje je. Ale respektuje autoritu školy a učitelů. Je tak vychovaný.

Otázka č. 24: Zachází obratně s čísly?

Ano. Matematika ho baví. Ne, že by si něco neustále počítal, ale když má něco spočítat, tak to má většinou rychle a správně počítané.

Otázka č. 25: Je šikovný na skládačky a puzzle?

Skládačky ano, puzzle ho moc nebaví. Ze skládání se soustředí hlavně na lego a další stavebnice, které má. Rád skládá věci z různých materiálů.

Poté, co jsme realizovali rozhovor s rodiči žáka, jsme realizovali rozhovor s Davidem. Cílem rozhovoru bylo zjistit, jak vnímá školu, jak se do ní připravuje, jaké jsou jeho zájmy a zda se u něj projevuje úroveň myšlení vyšší než běžná úroveň myšlení typického dítěte jejich věku. Rozhovor proběhl v domě Davidovy rodiny bez přítomnosti Davidových rodičů. Zkrácený přepis rozhovoru s Davidem uvádíme níže.

Otázka č. 1: Jak se ti líbí ve škole? Baví tě to tady?

Jo. Ve škole se mi někdy líbí. Baví mě, když děláme něco, co mě zajímá, nebo kecám s kamarády.

Otázka č. 2: Připadá ti učení ve škole náročné?

Takové normální, nic složitého. Spíš mě některý věci otravují. Jako třeba, že se musíme učit vyjmenovaný slova.

Otázka č. 3: Máš pocit, že trávíš ve škole mnoho času?

Ne, ani ne. Já tu jsem i v družině do půl čtvrtý a někdy je to zábava, ale někdy taky hrozná nuda, to pak chci dřív domů.

Otázka č. 4: Jaké předměty ve škole máš nejraději a proč?

Angličtinu, protože mě baví, matematiku, protože je zajímavá a výtvarku a praktické činnosti, protože tam můžu něco vytvářet.

Otázka č. 5: Na který předmět se naopak moc netěšíš a proč?

Český jazyk, protože mi moc nejde. Hudební výchova, protože je nudná.

Otázka č. 6: Chtěl by ses dozvědět v některém z předmětů více informací? V kterém a proč?

Asi v angličtině a v matematice, protože mě bavěj a zajímaj mě.

Otázka č. 7: Stává se ti někdy, že se ve škole nudíš? Pokud ano, co děláš?

Někdy. Když se nudím, vezmu si třeba jinou učebnici nebo jen tak koukám.

Otázka č. 8: Kolik času věnuješ přípravě do školy?

Jen ten, když dělám úkoly. A pak někdy, když je test a já se na něj necítím, tak se učím.

Otázka č. 9: Když něco nevíš, zjišťuješ si informace sám nebo se někoho zeptáš?

Zeptám se, třeba rodičů. Nebo taky někdy kamarádů. Na internetu informace moc nehledám.

Otázka č. 10: Chodíš do nějakého kroužku? Do jakého?

Na atletiku, na vyráběcí kroužek a na sportovní kroužek.

Otázka č. 11: Co děláš ve volném čase, když přijdeš domů ze školy a nemáš kroužek?

Buď jdu jezdit ven s kamarádama, nebo jsem doma a pletu náramky nebo stavím z lega.

Otázka č. 12: Kolik kamarádů máš ve třídě? Setkáváš se s nimi i mimo školu?

Tenhle rok asi pět. Jo, potkávám se s nima i mimo školu. Ale jen když maj čas a když mě pustěj rodiče ven. Rád s nima jezdím na kole.

Otázka č. 13: Máš nějakého nejlepšího kamaráda nebo kamarády?

Asi Vojta. Potom taky Ondra, i když ten už teď ven moc nechodí.

Otázka č. 14: Jak se ve škole cítíš?

Dobře. I když mě to tam občas štve, protože máme ve třídě některý úplný blbce a učitel se věnuje víc jim než dalším.

Otázka č. 15: Jak ti to jde podle tebe ve škole?

Nejde mi to špatně, jde mi to tak normálně, možná trochu víc než normálně. Nevím.

Otázka č. 16: Jakou hudbu/četbu/film máš rád a proč?

Za film mám nejradši Ironamana, knížku nevím, moc nečtu. Z hudby mám rád tak všechno. Ironman se mi líbí, protože je takovej technickej.

Otázka č. 17: Máš nějaký vzor? Pokud ano, koho?

Ne. Nikdo mě nenapadá.

Otázka č. 18: Jaké povolání by tě bavilo? Čím bys chtěl být?

Nějakým technikem, asi. Něco vyrábět. Vyrábění mě moc baví. Teď třeba stavím model na dálkový ovládání.

Otázka č. 19: Připadá ti, že jsi chytřejší než tví spolužáci? Že v něčem vynikáš?

Nevím. Většinou mám věci hotové mnohem dřív než oni a stačí mi to vysvětlit jednou na rozdíl od některých, kterejm to učitel musí vysvětlovat několikrát.

Otázka č. 20: Napadá tě něco, co by si chtěl ve škole změnit?

Ani ne.

V závěru této kapitoly bychom rádi zmínili výsledky dotazníků, které jsme administrovali vyučujícím v souvislosti se zjišťováním jejich zájmu o identifikaci potencionálně nadaných žáků, zda jsou ochotni nadaného žáka rozvíjet a jak vnímají problematiku nadaných obecně. Vyučujícím byl administrován dotazník vzdělávání

nadaných dětí v našich školách, jehož plné znění uvádíme v příloze č. 2 této práce. Tento dotazník je písemnou variantou elektronického dotazníku vzdělávání nadaných dětí od Portešové. (Centrum rozvoje nadaných dětí, 2013)

U učitele č. 1 drtivá většina odpovědí směřovala směrem k podpoře vzdělávání nadaných, investicím do vzdělávání nadaných, věnování větší pozornosti jejich vzdělávání, utváření speciálních tříd či speciálních vzdělávacích programů pro nadané.

Odpovědi učitele č. 2 také podporovaly vzdělávání nadaných, i když spíše formou integrace v běžných třídách prostřednictvím speciálních vzdělávacích programů pro nadané. Současnou podporu vzdělávání nadaných považoval za dostačující.

Odpovědi učitele č. 3 se také klonily směrem k podpoře vzdělávání nadaných, ale zároveň moc nepodporovaly přílišný důraz na speciální programy pro nadané a jejich maximální rozvoj. Nadaní mají podle něj dostačující péči.

9. INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V rámci této kapitoly bychom se chtěli na základě získaných dat, která jsme uvedli v předchozí kapitole, pokusit interpretovat výsledky výzkumu. Nejprve bychom interpretovali údaje z jednotlivých fází a následně bychom uvedli námi zpracovanou kazuistiku identifikovaného potenciálně nadaného žáka.

Na začátku nominační fáze byli všichni tři učitelé vyučující žáky z našeho výzkumného vzorku požádáni, aby se zamysleli nad tím, zda se ve škole může nacházet ještě nějaký nadaný žák, kromě již oficiálně diagnostikovaného nadaného žáka. Jak už jsme uvedli, byli nominováni dva potenciálně nadaní žáci – David a Robert.

Důvody uváděné pro nominaci Davida byly jeho velmi dobré výsledky v předmětech matematika a anglický jazyk, zároveň jeho někdy velmi originální přístup k řešení zadaných úkolů a také jeho zvědavost a úroveň přemýšlení netypická pro spolužáky jeho věku.

Nominace Roberta byla komplikovanější, protože ač Robert dosahuje velmi dobrých výsledků v anglickém jazyce a prvouce, v dalších předmětech jsou jeho výsledky spíše průměrné. Robert se ve vyučování také moc neprojevuje, a pokud ano tak spíše ve formě „třídního šaška“, nicméně už několikrát dokázal přijít s překvapivým řešením zadaného problému. Je také dost zvědavý a učitelé si povšimli, že kolikrát nad některými věcmi opravdu přemýšlí a následně klade velmi promyšlené otázky.

Ke každému z chlapců vyplnili učitelé Renzulliho škály pro hodnocení behaviorálních charakteristik nadaných žáků. Z výsledků vyplněných škál vyplývá, že učitelé považují oba chlapce za hodně učenlivé a tvořivé, i když pouze s průměrnou motivací. Domníváme se, že jejich průměrná motivace je do jisté míry ovlivněna určitou mírou lenosti typickou pro oba chlapce, kterou jsme zaregistrovali během jejich pozorování. Dle našeho názoru je u Davida tato lenost způsobena tím, že David si je poměrně dobře vědom své inteligence a ví, že mu na zvládnutí požadavků školního vzdělávání stačí věnovat minimum energie. Robert, dle našeho názoru, pro změnu nepovažuje školu za důležitou a tak jí nevěnuje moc pozornosti. Tento postoj zřejmě převzal od svých rodičů, jelikož ti zaujímají úplně ten samý postoj vůči škole. Výsledky škál se ještě u obou chlapců téměř shodovaly v oblastech uměleckých schopností a hudebních schopností. V obou případech se jednalo o průměrné výsledky, jejichž

příčinou je dle našeho názoru postoj, který oba chlapci zauímají k uměleckým a hudebním činnostem. Oba je na základě jimi vyřčených názorů považují za ztrátu času a za aktivitu pro holky.

Velký rozdíl mezi oběma chlapci je ovšem vidět v oblastech vůdcovských schopností, dramatických činností a komunikace. David je povahou rozený vůdce. Ve škole se snaží vždy být kapitánem či velitelem družstva a organizovat práci členů skupiny, pokud je jejím vůdcem. Pokud není vůdcem, ve většině případů svou výraznou osobností přehluší vůdce své skupiny a v podstatě organizuje činnost skupiny místo něj. Nicméně skupina dokáže pod jeho vedením často efektivně spolupracovat. David mívá často problém s respektováním autorit. Domníváme se, že jeho postoj vychází z víry v sebe sama, v sílu své inteligence. Jinými slovy, je si vědom své chytrosti a dokáže ji obratně využívat.

Robert je v tomto ohledu úplně odlišný. Nemá žádné aspirace na to, aby někoho vedl. Má problémy komunikovat se spolužáky. Drží se spíše stranou, a když už se v kolektivu projevuje, tak spíše ve formě šaškování. Přesto jako člen skupiny dokáže pracovat efektivně a nachází i řešení problému, která by jeho spolužáky nenapadla. Dle našeho názoru je toto opět propojeno s laxním přístupem ke škole. Pokud by měl někoho vést, musel by vynaložit více energie a po tom Robert netouží a ani ho to nezajímá.

V oblasti plánování se projevuje opět větší rozdíl mezi oběma chlapci. David, který je zvyklý vést skupiny, organizovat činnosti, atd., nemá s plánováním většinou problémy. Plánování mu občas zkomplikuje život, ale domníváme se, že to není kvůli tomu, že by nedokázal plánovat, jako spíše kvůli tomu, že je líný. Robert zase pro změnu pochází z prostředí, kde se moc věcí neplánuje a žije se ze dne na den. Tento postoj je vlastní i Robertovi a mnohdy už se projevil na jeho přípravě do školy ve formě zapomenutých úkolů či pomůcek.

V další části nominační fáze jsme oslovili s žádostí o nominaci rodiče žáků z výzkumného souboru. Domníváme se, že rodičovská nominace může být stejně důležitá jako učitelská, protože rodiče často vidí své dítě v situacích, ve kterých ho učitel ve škole většinou neuvidí. Rodiče jsme oslovili formou dotazníků, z nichž se nám vrátilo 66% vyplněných. Z výsledků vyplněných dotazníků vyplynulo, že až na dvě výjimky, žádný z rodičů nepovažuje své dítě za nějak mimořádně nadané. Dle našeho

názoru tento fakt ve většině případů odpovídal, nicméně na základě poznatků, které jsme učinili během pozorování Davida a Roberta v jejich třídách, se domníváme, že v případech některých dětí byly tyto děti svými rodiči poněkud podceněny. Myslíme si, že za tímto podceněním stojí neznalost problematiky nadání či mýty o nadaných, o kterých už jsme se zmiňovali dříve. Ze dvou dotazníků, jejichž odpovědi vyhovovaly kritériím pro nadané chování u dětí, se jeden týkal již nominovaného Davida a druhý děvčete, které nebylo učiteli nominováno. Učitelé se této nominaci podívovali, protože dle jejich názoru se jedná o šikovné a bystré děvče, ale nemyslí si, že by bylo nějak nadané. Přesto jsme toto děvče zařadili do výzkumu, protože je známým faktem, že část děvčat své nadání tají, protože se domnívají, že by jim to mohlo zkomplikovat začlenění do kolektivu.

Poslední z námi realizovaných forem nominace byla nominace spolužáky. K této nominaci jsme přistupovali s velkou rezervou, protože dle našeho názoru dokážou schopnosti svých spolužáků lépe posoudit děti staršího školního věku, než děti mladšího školního věku. Jak už jsme uvedli, limitovali jsme tento nominační proces pouze na žáky z oddělení, kde se vzdělává 3., 4. a 5. třída, protože z oddělení, ve kterém se vzdělává 1. a 2. třída, nebyl učiteli ani rodiči nominován nikdo. Odpovědi spolužáků byly poměrně různorodé a nevyplývala z nich žádná nominace dalších nadaných kromě již zmíněného Davida a také oficiálně diagnostikovaného nadaného žáka. Rozhodli jsme se tedy analyzovat pouze odpovědi zmiňující Davida, Roberta a Helenu.

Z výsledků odpovědí v dotazníku vyplynulo, že Davidovy schopnosti v oblasti anglického jazyka a matematiky jsou spolužáky uznávány, stejně jako jeho tvořivost v myšlení a řešení problémů. Naopak, co se českého jazyka týče, zde byl Davidův výsledek velmi špatný. Na základě našeho pozorování usuzujeme, že za tímto výsledkem stojí Davidův postoj k češtině. David sice má v češtině dobré známky, ale češtinu samotnou nemá moc rád. Přijde mu zbytečně složitá oproti angličtině a domníváme se, že jeho postoj je také ovlivněn tím, že na češtinu ho učí učitel, s kterým si moc nerozumí.

Co se Roberta týče, s žádostí o radu s matematikou by se na něj neobrátil žádný ze spolužáků. Robert samotný matematiku moc nemusí a je to vidět i na jeho přístupu. Z našeho pozorování se domníváme, že to není tím, že by mu matematika přišla komplikovaná, Robert dokáže podávat rozumné výsledky, ale důvodem podle nás je

fakt, že Roberta prostě matematika nezajímá a co ho nezajímá, to neřeší. Jak už jsme uvedli dříve, tento jeho postoj zřejmě souvisí s laxním přístupem jeho rodiny ke vzdělávání, který ho velmi ovlivňuje. Podobný postoj zaujímá Robert i k českému jazyku. V anglickém jazyce je situace jiná než v matematice a češtině. Roberta angličtina zajímá, jeho znalosti slovní zásoby mnohdy přesahují nad rámec běžné výuky a poměrně rychle a snadno dokáže tyto znalosti aplikovat. Během pozorování jsme ho viděli přijít několikrát s tvořivým řešením zadaných úkolů. Přesto, že je Robertova angličtina na solidní úrovni, se domníváme, že by mohl podávat i lepší výkony, jelikož i zde jsme viděli příznaky Robertova laxního přístupu ke škole. Robert byl spolužák také často zmiňován, co se týče neobvyklých nápadů. Zde se ovšem na základě našeho pozorování domníváme, že se většinou jedná o neobvyklé nápady v nehodnotné oblasti šaškování a málokdy o nápady v oblasti tvořivého řešení problémů.

Helena byla v oblastech školních předmětů zmíněna spolužáký přibližně stejně často jako někteří další nenominovaní spolužáci. V oblasti neobvyklých nápadů na tom byla podobně. Jedinou oblastí, kde byla zmíněna vícekrát (dokonce vícekrát než David a Robert), byla schopnost vytvořit něco hezkého. Na základě našeho pozorování se domníváme, že tento fakt souvisí s jejími výkony v rámci výtvarné a pracovní výchovy, kdy častokrát dokáže vytvořit nějaký hezký, pěkně propracovaný výrobek.

Nominace ze strany spolužáků byla poslední částí nominační fáze. Přestože tuto nominaci nepovažujeme za moc přínosnou, jelikož odpovědi některých spolužáků byly dle našeho názoru zkresleny vzájemnými sympatiemi či antipatiemi k dalším spolužákům, určitou vypovídací hodnotu měla. Umožnila nám alespoň trochu nahlédnout na nominované žáky z úplně jiného úhlu pohledu.

Do další screeningové fáze postoupili všichni tři nominovaní potenciaálně nadaní. Tuto fázi jsme si rozdělili na dvě části. V první části jsme se věnovali pozorování a analýze výsledků činnosti žáků, v druhé části jsme plánovali vést rozhovory se všemi nominovanými a s jejich rodiči.

Pozorování se projevilo jako velmi cenná část výzkumu, protože nám umožnilo dát si do souvislostí mnoho dříve získaných údajů. Všechny tři žáky jsme sledovali po dobu jednoho měsíce, a jak už jsme zmínili, snažili jsme se zaznamenávat frekvenci výskytu projevů nadaného chování.

Při pozorování Davida v rámci vyučování bylo zřetelně vidět, že David si je vědom síly své inteligence a dokáže ji dobře využít – v pozitivním i negativním smyslu slova. Ve většině předmětů patřil David mezi první z žáků, kteří správně splnili úkoly, které byly zaměřeny na procvičování osvojeného učiva. Co se týče úkolů vyžadující tvořivé myšlení, hlavně v oblasti matematiky a angličtiny, David v rámci svého ročníku často dokončoval tyto úkoly jako první a v případě, že se jednalo o úkol, který byl stejný pro 4. a 5. ročník, tak mnohdy také v řešení předstihl většinu svých starších spolužáků. Jelikož David často splnil zadané úkoly rychle, byl ve zbývajícím čase z vyučovací hodiny pověřen úkoly navíc. Mohl pomáhat spolužákům nebo si se svolením vyučujícího jít vyhledávat informace, které ho zajímaly. David častěji volil druhou variantu, protože pomáhání spolužákům ho moc nebavilo. Toto bylo v kontrastu s jeho oficiálně identifikovaným nadaným spolužákem, který často dokončoval zadané úkoly rychleji než všichni ostatní a pak bez problémů pomáhal ostatním spolužákům. Na základě našeho pozorování se domníváme, že zde je jeden z velkých kontrastů mezi Davidem a jeho oficiálně nadaným spolužákem. Zatímco tento nadaný spolužák se snaží svou inteligenci využívat v pozitivním slova smyslu a nemá problém pomoci těm méně chytrým, David se několikrát během našeho pozorování dostal do konfliktu s méně chytrými spolužáky, když nevhodným způsobem komentoval nižší úroveň jejich inteligence a zesměšňoval ji. Také jsme zaznamenali výskyt lenosti u Davida, kdy v několika případech mohl podat v zadaném úkolu mnohem lepší a tvořivější výkon, než podal. Jak David přiznal, nechtělo se mu dělat něco navíc.

Zatímco u Davida jsme sice zaznamenali výskyt lenosti, neprojevovala se u něj tato lenost zdaleka v takové míře jako u Roberta. Tato lenost byla kombinována i s Robertovou častou nepozorností, což se negativně projevovalo na jeho školních výkonech. Stávalo se, že při zadávání úkolu byl Robert myšlenkami někde pryč a posléze nevěděl, co má dělat. Když se jednalo o úkoly související s předměty, které ho nezajímaly (což byla většina), Robert plnil tyto úkoly pomalu a s nezájmem. Přesto i v těchto předmětech jsme několikrát zaznamenali, že Robert aplikoval tvořivý přístup k řešení zadaných problémů, nicméně to musel být problém, který ho nějak zaujal. V angličtině byla situace jiná. Jak už jsme psali, tento předmět ho zajímá a v tomto předmětu se podle nás projevovaly nejčastěji příznaky nadaného chování. Robertovy znalosti slovní zásoby v angličtině mnohdy zacházely nad rámec běžných učebních

osnov a Robert dokázal tyto znalosti lehce a tvořivě aplikovat i v dalších aktivitách jakými byly třeba rozhovory, písemná či čtecí cvičení.

V rámci pozorování jsme také sledovali Helenu, která byla nominována pouze v rámci nominace rodiči. Jak už jsme psali výše, u Heleny jsme zaznamenali hlavně to, že si dokázala probírané učivo některých předmětů poměrně rychle osvojovat a její slovní zásoba byla také poměrně rozsáhlá. Učivo matematiky, českého jazyka, anglického jazyka a prvouky si osvojovala poměrně rychle a získané znalosti dokázala v krátkodobém horizontu úspěšně aplikovat. Ovšem pokud byl zadán úkol vyžadující tvořivé myšlení, nedokázala takovéto úkoly splnit. To se obzvláště projevilo například v matematice, kdy příklady spočívající v pouhém vypočítání zadaných příkladů zvládala bez problémů, ale slovní úlohy vyžadující určitou míru tvořivého přemýšlení jí činily velké potíže. Uvedli jsme, že Helena dokázala získané znalosti v krátkodobém horizontu úspěšně aplikovat. Toto v podstatě znamenalo to, že látku, kterou si osvojila jeden týden, dokázala úspěšně aplikovat i druhý týden, ale po dvou týdnech už ji činilo obtíže vybavit si tuto látku a aplikovat ji.

Jak už jsme uvedli, kromě pozorování jsme se také věnovali analýze výsledků činnosti žáků – jejich portfoliu. Konkrétně jsme zkoumali přítomnost projevů nadaného chování v jejich testech, samostatných pracích a výstupech z individuálních či skupinových projektů.

Výsledky Davidových testů z angličtiny a matematiky potvrdily, že David tyto předměty zvládá bez problémů. Stejně tak se Davidovi dařilo i v rámci přírodovědy. V oblasti českého jazyka a vlastivědy byly jeho výsledky také poměrně solidní, i když se zde projevovat Davidův negativní přístup k těmto předmětům. Při řešení individuálních či skupinových projektů dokázal David často postupovat tvořivě a lehce aplikoval osvojené znalosti. Některé výstupy z těchto projektů byly velmi originální a zřetelně ukázaly, že Davidovy myšlenkové pochody se někdy výrazně liší od myšlenkových pochodů jeho stejně starých spolužáků, a že spíše odpovídají starším dětem.

Robertovy výsledky v testech jsou typickým důkazem toho, že role známek je identifikačním procesem nadaných podružná, jelikož jeho známky z předmětů jako jsou matematika, český jazyk či prvouka, byly poměrně rozkolísané a pokud bychom měli určovat potencionální nadání pouze na základě známek, nikdy bychom Roberta nemohli

nominovat. V průběhu našeho pozorování jsme nicméně měli několikrát možnost pozorovat, že pokud se jednalo o individuální či skupinový projekt, který ho zaujal, tak i v těchto předmětech, které by podle jeho známek neměly být jeho silnou stránkou, dokázal několikrát přijít s překvapivým tvořivým řešením. Co se angličtiny týče, Robertovy výsledky v tomto předmětu mnohdy poukázaly na to, že si dané učivo dokázal rychle osvojit a tyto znalosti dokázal tvořivě aplikovat.

Při analýze Helenina portfolia jsme nezaznamenali žádné projevy, z kterých by se dalo usuzovat na tvořivost při řešení problémů či znalosti nad rámec vyučování. Její známky z testů byly velmi dobré, Helena snadno využila získané poznatky, ale v rámci projektů, které vyžadovaly tvořivý přístup, měla Helena obtíže. V podstatě nedokázala myslet nad rámec získaných znalostí. Nicméně projekty, které nevyžadovaly velkou dávku tvůrčího myšlení, jako byly třeba referáty, zvládala bez obtíží a její referáty byly povedené.

Po skončení této části fáze screeningu, jsme se rozhodli pokračovat v druhé části této etapy pouze s Davidem a Robertem. Na základě poznatků získaných v předchozích částech jsme totiž dospěli k názoru, že Helena velmi pravděpodobně není potencionálně nadaná, že se spíše jedná o bystrého žáka – viz tabulka č. 2 v podkapitole 4.2 Bystré vs. nadané dítě. Domníváme se, že Helena má velmi dobrou krátkodobou paměť, ale schopnost tvořivě aplikovat získané poznatky jí chybí.

V druhé části screeningu jsme plánovali realizovat rozhovory s rodiči nominovaných potencionálně nadaných a i se samotnými nominovanými žáky.

Z administrovaných dotazníků vyplynulo, že tito rodiče nevnímají své potomky jako potencionálně nadané i když dotazník vyplněný Davidovými rodiči splňoval kritéria pro označení nadaného dítěte. Jak už jsme uvedli dříve, vnímání nadání může být zatíženo mnoha mýty a předsudky a proto jsme se rozhodli realizovat rozhovor s těmito rodiči, jehož cílem bylo zjistit, jak vnímají rodiče svého potomka v souvislosti s projevy potencionálního nadání, charakterizovanými škálou charakteristik nadání, jejíž znění jsme uvedli v podkapitole 4.2.

Na základě rozhovoru s Davidovými rodiči můžeme konstatovat, že Davidovi rodiče se nedomnívají, že by byl David nějak mimořádně chytrý, nicméně je dokáže David občas svými dotazy a úvahami překvapit. V rozhovoru několikrát zaznělo, že David dokáže věnovat velké množství energie a dosahovat nadprůměrných výsledků

pouze v oblastech, které ho nějakým způsobem zajímají. Pokud se jedná o něco, co Davida nezajímá, například úkoly do školy, věnuje této činnosti pouze nezbytně nutné množství času. Zde si dovoluujeme podotknout, že toto neznamená, že by danou činnost „odflákl“, úkoly dokáže splnit bezchybně nebo s minimem chyb, ač jim věnuje minimální pozornost. David se například dokáže naučit básničku do školy během chvílky, ale než se jeho rodičům povede ho k tomu dotlačit, uplyne klidně i několik hodin. Davidovi rodiče také zmiňují Davidův neustálý zájem o svět kolem sebe a také o lidi kolem něj, ale opět pouze v rovině toho, co je pro něj zajímavé.

Rozhovor s žákem jsme realizovali, jelikož nás zajímalo, zda se David považuje za nadaného, jak vnímá školu a jak se do ní připravuje, jaká je jeho úroveň myšlení a také jaké má zájmy.

Z rozhovoru s Davidem vyplývá, že ani on nepovažuje sebe za nikterak zvlášť chytrého. Školu a vyučování nevnímá jako výzvu, dané učivo zvládá bez vynaložení většího úsilí. Pouze někdy, když si není jistý svými znalostmi, se třeba učí na test. V pozorovací části tohoto výzkumu jsme si tohoto také povšimli. Několikrát jsme viděli, že byl David při psaní testu poměrně nervózní. Domníváme se, že tato nervozita nebyla většinou způsobena neznalostí odpovědi na otázku, ale spíše snahou odpovědět na danou otázku co nejperfektněji. David má ve škole několik kamarádů, s kterými tráví rád čas i po škole. Raději ale dává přednost trávení času se staršími dětmi. Rodiče i David se shodli v tom, že ho četba nikterak nebaví. Domníváme se, že toto je způsobeno dvěma důvody. Za prvé, David si nikdy nevytvořil vztah ke čtení a za druhé, dle našeho názoru se mu zatím nepodařilo nalézt druh četby, která by ho zaujala. David dává přednost jinému způsobu zjišťování informací – rodiče, internet, jiní dospělí, starší děti.

Dále jsme plánovali realizovat rozhovor s rodiči Roberta a s Robertem samotným. Bohužel nám tyto rozhovory nebyly umožněny. Jak už jsme uvedli dříve, zjistili jsme, že přístup Robertovy rodiny ke vzdělávání je dost laxní a vzdělání rozhodně není na předních příčkách jejich hodnotového žebříčku. Když jsme je oslovili s tím, že se u Roberta projevují příznaky nadaného chování a že bychom s nimi rádi realizovali rozhovor zaměřený na to, jak vnímají svého potomka v souvislosti s projevy potenciaálního nadání, střetli jsme s nezájmem a také s obavami z toho, že pokud by jejich dítě bylo identifikováno jako potenciaálně nadané, tak by po nich třeba škola

chtěla, aby s ním více pracovali, věnovali mu větší pozornost, rozvíjeli ho, což Robertovi rodiče důrazně odmítli. Z jejich postoje vyplynulo, že si v podstatě nechtějí přidělovat práci. Rozhovor tedy odmítli a nepovolili ani rozhovor s Robertem.

Tento přístup je dle našeho názoru typickým příkladem toho, co uvádí Campbell ve své knize (in Campbell, 2001). Dle jeho názoru má vliv rodičů důležitou roli v rozvoji inteligence dítěte. Pokud rodiče své povinnosti vůči dítěti zanedbávají, projevuje se to negativně na výkonnosti dítěte. I dítě, které je rozumově vybaveno na slušné úrovni, pak ve škole snadno selhává. Toto může být způsobeno také tím, že rodiče vytvoří v dítěti negativní postoj ke škole a učení, že dítěti říkají, že vzdělání není důležité. Takové názory snadno zredukovat motivaci dítěte. Dítě pak nepodává výkon podle svých schopností.

V závěru této etapy jsme ještě administrovali vyučujícím dotazníky zaměřené na zjištění jejich zájmu o identifikaci potencionálně nadaných žáků, zda jsou ochotni nadaného žáka rozvíjet a jak vnímají problematiku nadaných obecně. Z odpovědí vyplynulo, že všichni tři učitelé podporují identifikaci nadaných a jejich vzdělávání, i když v otázkách týkající se podpory vzdělávání nadaných a formy jejich podpory se jejich odpovědi lišily.

Učitel č. 1 podporoval výrazné navýšení investic do vzdělávání nadaných a nastavení tohoto vzdělávání jako priority státu, jelikož dle jeho odpovědí jsou to právě nadaní, kteří mohou posunout společnost výrazně kupředu. Z odpovědí také vyplynulo preferování segreganční vzdělávací varianty nadaných formou speciálních tříd pro nadané. Odpovědi učitele č. 2 nepodpořily navýšení investic do vzdělávání nadaných, protože dle jeho odpovědí je jejich současná podpora dostatečná a zároveň podporoval vzdělávání nadaných ve formě integrace v běžných třídách. Na základě jeho odpovědí lze říci, že nevnímá problematiku nadaných nijak palčivě. Na základě odpovědí učitele č. 3 lze konstatovat, že ho problematika nadaných nikterak nezajímá, a i když podporuje vzdělávání nadaných, tak vnímá nadaného žáka ve třídě spíše jako problém. Zároveň z jeho odpovědí vyplývá, že nepodporuje myšlenku rozšíření péče o nadané.

Po interpretaci výsledků zjištěných v rámci našeho výzkumu, bychom se nyní rádi vrátili zpět ke třem výzkumným otázkám, které jsme si stanovili na začátku našeho výzkumu a pokusili se na tyto otázky, na základě výsledků našeho výzkumu, odpovědět.

První výzkumná otázka, kterou jsme si kladli, zněla: Je v námi zkoumaném výzkumném souboru přítomen alespoň jeden potencionálně nadaný žák, jehož nadání se doposud nemanifestovalo? Na základě výsledků našeho výzkumu zní odpověď ano. Povedlo se nám identifikovat ve výzkumném souboru dva potencionálně nadané žáky.

Druhá výzkumná otázka, kterou jsme si položili, zněla: Mají vyučující oslovení v rámci našeho výzkumu zájem identifikovat potencionálně nadané žáky a jsou případně ochotni takto nadaného žáka dále rozvíjet? Na základě odpovědí uvedených v dotaznících konstatujeme, že učitelé č. 1 a č. 2 mají zájem identifikovat nadané žáky a rozvíjet je i když s různou mírou intenzity – učitel č. 1 je intenzivnějším zastáncem identifikace a rozvoje nadaných, učitel č. 2 je mírnějším zastáncem. Učitel č. 3 nemá zájem aktivně identifikovat nadané, ale pokud bude v jeho třídě přítomen nadaný žák s individuálním vzdělávacím programem (dále jen IVP), bude se tímto programem řídit.

Poslední výzkumná otázka, kterou jsme si kladli, zněla: Domnívají se rodiče námi identifikovaných potencionálně nadaných, že by jejich dítě mohlo být nějakým způsobem nadané? Na základě výsledku rozhovoru s rodiči Davida usuzujeme, že Davidovi rodiče nepovažují svého syna za nikterak výjimečného či nadaného. Přesto svého syna podporují v jeho zájmech a snaží se mu poskytovat složitější odpovědi na jeho dotazy a dále rozvíjet jeho osobnost.

Tento výsledek je v úplném kontrastu s přístupem Robertových rodičů a plně odpovídá Campbellovu tvrzení (Campbell, 2001, s. 12): *„Rodiče, kteří používají správný přístup, zajišťují dítěti dosažení optimálního rozvoje jeho intelektu po všechna léta, kdy navštěvuje školu. Rozhodující je totiž správné vedení dítěte.“*

9.1 Kazuistika potencionálně nadaného žáka

Jak už jsme zmínili dříve, v případě, že by se nám v rámci screeningu potvrdila nominace potencionálně nadaného žáka, chtěli jsme v závěru výzkumu vypracovat kazuistiku tohoto žáka, která by nám umožnila nejen blíže poznat daného žáka, ale také by mohla sloužit jako jeden z podkladů pro případné vyšetření konkrétního žáka v PPP z hlediska přítomnosti nadání. V případě, že by byl žák oficiálně diagnostikován PPP jako nadaný, může tato kazuistika také posloužit jako jeden ze zdrojů pro tvorbu IVP tohoto žáka. Jak uvádí Zelinková (in Zelinková, 2011), IVP je východiskem pro práci učitele s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Je výsledkem cílevědomých a

plánovitých aktivit, které získávají podklady pro tvorbu IVP z několika oblastí, přičemž jednou z oblastí jsou údaje o žákovi a o jeho rodině, které prezentujeme v rámci této kazuistiky.

Davidovi je 10 let a vyrůstá v úplně fungující rodině. Jeho matka má vysokoškolské vzdělání a pracuje jako poradce v grantové agentuře, jeho otec má středoškolské vzdělání a pracuje jako elektrikář. David má také mladšího bratra, kterému je 8 let.

U Davida se už od raného dětství projevovala velká zvědavost. Podle rodičů se neustále ptal na věci kolem sebe, proč některé věci dělají, co dělají, proč někteří lidé jednají tak, jak jednají, prostě často kladl otázky typu „proč“. David se naučil číst ještě před nástupem do školy a četl si někdy sám, někdy s rodiči dětské knížky, které ho zajímaly, i když těchto knížek bylo velmi málo. Do školy nastoupil v řádném termínu.

Ve škole se i nadále projevovala jeho zvědavost. Často kladl paní učitelce otázky, o věcech které ho zajímaly, mnohdy tím i narušoval vyučování. Nějakou dobu trvalo, než se mu povedlo vysvětlit, že ptát se samozřejmě může, ale pouze ve vhodných chvílích. Už od 1. třídy se ve vyučování projevoval jako chytrý žák a často dokončoval zadané úkoly s předstihem před ostatními spolužáky. Nicméně i když byl ve škole diagnostikován nadaný žák, nebyl David paní učitelkou nikdy považován za nadaného.

Poté, co David začal chodit do 3. třídy, si jeho vyučující matematiky a angličtiny povšimli, že je v těchto předmětech velmi šikovný. U matematiky byl vyučující informován již dříve, že David velmi dobře zvládá zadané příklady a mnohdy si dokáže úspěšně poradit s úlohami na přemýšlení, které jeho spolužákům činí obtíže. Velkým překvapením ale byly Davidovy výkony v anglickém jazyce. I když měl David anglický jazyk již ve 2. třídě formou kroužku, nijak zvlášť silně se v něm neprojevoval. Ale s příchodem do 3. třídy, kde už byl anglický jazyk běžným vyučovacím předmětem, velmi pozitivně překvapil svého vyučujícího. Probíranou slovní zásobu si osvojoval poměrně rychle a dokázal ji lehce aplikovat v praxi. Nečinilo mu ani problém vést jednoduchou konverzaci úměrnou jeho věku v angličtině. Ve třetí třídě se také zúčastnil Logické olympiády pořádané Mensou ČR, kde se umístil mezi prvními pěti tisíci řešiteli. Z žáků jeho školy, kteří se účastnili této olympiády, se umístil jako druhý po oficiálně diagnostikovaném nadaném žákovi a předstihl tak i mnoho svých starších spolužáků.

V době výzkumu byl David žákem 4. třídy. Ve třídě se projevuje jako výrazně vůdčí typ a jeho inteligence je spolužáky uznávána i když on sám je méně oblíben. Příčinou je zřejmě jeho někdy velmi netaktní přístup ke svým intelektově slabším spolužákům, v rámci něhož jim dává najevo svou „intelligenční nadřazenost“. Nelze se pak divit, že i když s ním jeho spolužáci nemají velký problém spolupracovat, jsou ve třídě jiní, mnohem oblíbenější žáci. V matematice David probírá učivo spolu se svými spolužáky, ale vzhledem k tomu, že mnohdy zadané úkoly dokončí s velkým časovým předstihem, dostává také často rozšiřující učivo. V anglickém jazyce je David hodně napřed před svými spolužáky. Učivo probíraných lekcí si osvojuje snadno a zadané úkoly dokončuje úspěšně v drtivé většině případů jako první s časovým předstihem. Protože je jeho třída na angličtinu spojena s 5. třídou, často se po dokončení úkolu rád připojí ke svým starším spolužákům a učí se s nimi to, co oni. Angličtinu dokáže využít i v jiných předmětech, pro ilustraci uvádíme příklad v podobě referátu z přírodovědy. Každý žák 4. a 5. třídy dostal za úkol vypracovat referát o jednom vybraném živočichu a David tento referát vypracoval v angličtině s minimem chyb, přičemž neznámá slova si vyhledával ve slovníku. Toto zopakoval i v případě dalšího referátu. V dalších předmětech si David vede také velmi dobře, i když se potýká s češtinou. Důvody jsou zde nicméně spíše osobnostního charakteru než intelligenčního. Davidovi se prostě čeština nelíbí. David má také mnoho zájmů jako například počítače, čtení či jízdu na kole a zároveň navštěvuje sportovní kroužek, kroužek deskových her a je členem atletického družstva.

David byl v rámci našeho výzkumu nominován jako potencionálně nadaný a jeho rodičům bylo doporučeno Davidovo vyšetření v PPP. Toto vyšetření by mělo být realizováno koncem srpna či začátkem září 2014. Na základě výsledků vyšetření bude pak vytvořen či nevytvořen jeho IVP.

ZÁVĚR

Diplomová práce s názvem Nadání a identifikace nadaných žáků byla rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. Cílem teoretické části práce bylo poskytnout čtenáři základní informace týkající se problematiky identifikace nadaných, vnímání nadání a inteligence s důrazem na Gardnerovu teorii mnohočetné inteligence, která představuje revoluci ve vnímání inteligence jako takové. Cílem praktické části bylo pokusit se na základě získaných poznatků identifikovat potencionálně rozumově nadaného žáka či žáky ve zvoleném výzkumném souboru.

V teoretické části jsme se stručně seznámili s problematikou vnímání nadání a inteligence, jelikož tyto dva pojmy spolu úzce souvisí. Pokusili jsme se definovat si význam pojmu nadání, jak se nadání může projevovat a také jaká jsou kritéria nadání. Na nadání jsme navázali inteligencí, již jsme se také pokusili definovat. Zároveň jsme uvedli příklady modelů inteligence, jak ji chápou různí badatelé, protože tyto modely inteligence ovlivňují také to, jak a koho můžeme označit za nadaného. Zdůraznili jsme Gardnerovu teorii MI, protože podle nás představovala revoluci ve vnímání inteligence a její pojetí také velmi ovlivnilo vnímání nadání a toho, kdo všechno může být označen jako nadaný. Také jsme si definovali, kdo všechno může být označen jako nadaný, jaké jsou specifické skupiny nadaných, a zmínili jsme se o tom, jak v současnosti vnímá společnost nadané, a také o tom, jaké mýty o nadání toto vnímání ovlivňují. V závěru teoretické části jsme se věnovali problematice identifikace nadaných, jaké jsou fáze, části a metody identifikačního procesu, jaké zásady bychom měli dodržovat a také je současný systém identifikace nadaných v České republice.

V praktické části jsme svou pozornost zaměřili na tři výzkumné otázky. Nejvíce nás zajímalo, zda jsou v námi zvoleném výzkumném vzorku přítomni potencionálně rozumově nadaní žáci. Dále nás také zajímalo, jak vnímají problematiku nadání učitelé z výzkumného vzorku a také, zda si rodiče potencionálně nadaného žáka uvědomují jeho nadání. Pro zodpovězení těchto výzkumných otázek jsme využili metod, zvolených na základě námi získaných zkušeností z teoretické části. Prostřednictvím výzkumu se nám povedlo zjistit, že v námi zvoleném vzorku se nachází dva potencionálně nadaní žáci. Bohužel se nám kvůli odmítavému postoji rodičů jednoho z žáků, povedlo dovést výzkum až do konce pouze v případě jednoho potencionálně nadaného žáka. U tohoto

žáka jsme rodičům doporučili vyšetření v PPP s ohledem na možnou přítomnost nadání. Výsledek vyšetření v PPP, které proběhlo po skončení tohoto výzkumu, potvrdil u daného žáka aktuální intelektovou výkonnost v pásmu nadprůměru. Žák byl poradnou oficiálně diagnostikován jako nadaný.

Co se týče vnímání problematiky nadání ze strany učitelů i rodičů žáka, námi získané údaje poukazují na to, že ač se problematika nadání stala během několika posledních let diskutovaným tématem, posun ve vnímání nadaných a také v jejich podpoře a vzdělávání je v naší zemi pomalý.

Domníváme se, že i když je problematika nadaných ve světě i u nás věnován čím dál větší prostor, i nadále stojí v naší zemi tato problematika na okraji zájmu. Důvody vidíme v tom, že náš stát podobně jako mnohé jiné evropské státy, se před mnoha lety vydal směrem podpory dětí z levého konce Gaussovy křivky tj. dětí se specifickými poruchami školních dovedností a problematikou nadaných se téměř nezabýval. Nyní, když se problematika nadaných dostává do popředí zájmu čím dál větší skupiny lidí, není ze strany státu, který je dle našeho názoru až příliš zaměřen na vzdělávací péči o děti z levého spektra Gaussovy křivky, vůle a chuť začít se věnovat další skupině jedinců, kteří také mají své specifické vzdělávací potřeby. Roli podle nás také hrají i nadále přítomné mýty o nadaných kolující nejen laickou částí společnosti.

System identifikace nadaných dětí v naší zemi je dle našeho názoru nedostačující. Nelze samozřejmě realizovat nějaká plošná identifikační kritéria nadání, protože jak už jsme několikrát zmínili v této práci, nadání nelze nějak lehce změřit. Důležitější je dle našeho názoru důkladně proškolit budoucí a současné učitele, od učitelů v mateřských školách po učitele na středních školách, o problematice nadání a identifikaci nadaných. Právě nominace dítěte jako potenciálně nadaného hraje dle našeho názoru důležitou roli ve včasném rozpoznání nadání dítěte, na které pak ovšem musí navázat promyšlený rozvoj tohoto potenciálu. Nelze se spoléhat na nominaci ze strany rodičů, jelikož informovanost laické veřejnosti o této problematice, je dle našeho názoru poměrně nízká. Učitel by měl být tou Marlandovou kvalifikovanou osobou, která má vzdělání umožňující ji rozpoznat potenciálně nadaného jedince. Ale nelze spoléhat na to, že si učitel doplní toto vzdělání sám. Problematika nadaných by se měla stát důležitou integrální složkou přípravy budoucích učitelů, protože každý nerozpoznaný potenciálně nadaný představuje ztrátu tohoto potenciálu pro celou

společnost. Vždyť jak velký přínos pro společnost mohli mít lidé, jejichž nadání nebylo identifikováno? Kolik potencionálních vědců, vůdců a umělců zůstalo takto neobjeveno?

Domníváme se, že přínosem této práce je fakt, že umožnila identifikovat nadaného žáka a v důsledku toho mu může být do budoucna poskytnuta adekvátní podpora pro rozvoj jeho nadání. Dalším přínosem je, že se nám na základě teoretických poznatků povedlo zrealizovat identifikační proces, který tohoto žáka objevil. Dle našeho názoru by měl být problematice nadaných v naší zemi věnován mnohem větší prostor než doposud, a to nejen ve formě úprav ve vzdělávání budoucích učitelů či v nabídce kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, ale také ve formě větší podpory těchto žáků, ať už finanční či metodické. Protože jsou to právě nadaní, kteří v sobě mají velký potenciál posouvat společnost kupředu a je velká škoda nechávat tento potenciál ležet ladem.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

- BENÍČKOVÁ, Marta. Péče o nadané děti v poradenství. In: *Práce s talentovanou mládeží: sborník příspěvků z mezinárodní konference konané 25.-27. září 2008 v Brně = Working with Talented Youth : collection of abstracts of all lectures given at the international conference held on 25-27 Sep 2008 in Brno, Czech Republic*. Vyd. 1. Brno: Jihomoravské centrum pro mezinárodní mobilitu, 2008, s. 13-15. ISBN 978-80-254-3376-8.
- BLATNÝ, Marek a Alena PLHÁKOVÁ. *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Vyd. 1. Tišnov: Sdružení SCAN, 2003, 150 p. ISBN 80-866-2005-0.
- CAMPBELL, James R. *Jak rozvíjet nadání vašich dětí*. Vyd. 1. Praha: Portál, c2001, 172 s. ISBN 80-717-8516-4.
- FOŘTÍK, Václav a Jitka FOŘTÍKOVÁ. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 126 s. ISBN 978-807-3672-973.
- GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení: Teorie rozmanitých inteligencí*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999, 398 s. ISBN 80-717-8279-3.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Překlad Vladimír Jůva. Brno: Paido, 2000, 207 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3179-6.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 774 s. ISBN 978-807-3675-691.
- HAVIGEROVÁ, Jana Marie. *Pět pohledů na nadání*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 144 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4738-574.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-736-7040-2.
- HROMKOVÁ, Dana. *Jak vypracovat bakalářskou a diplomovou práci*. 4., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2012, 69, xi s. ISBN 978-80-7452-024-2.
- HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Základní témata problematiky nadaných*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007, 72 s. ISBN 978-808-6723-259.

- HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 255 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4719-986.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JURÁŠKOVÁ, Jana a Jana JUŘICOVÁ. *Základy pedagogiky nadaných*. Vyd. 1. Překlad Leona Jelínková. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006, 131 s. ISBN 80-868-5619-4.
- KONEČNÁ, Věra. *Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010, 215 s. ISBN 978-802-1053-250.
- KOVÁŘOVÁ, Renata a Iva KLUGOVÁ. *Edukace nadaných dětí a žáků*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009, 88 s. ISBN 978-80-7368-430-3.
- LAZNIBATOVÁ, Jolana. *Nadané dieťa: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: Iris, 2001, 394 s., [16] s. barev. obr. příl. ISBN 80-887-7832-8.
- LAZNIBATOVÁ, Jolana. Nové metody práce s nadanými a talentovanými žiakmi. In: *Práce s talentovanou mládeží: sborník příspěvků z mezinárodní konference konané 25.-27. září 2008 v Brně = Working with Talented Youth : collection of abstracts of all lectures given at the international conference held on 25-27 Sep 2008 in Brno, Czech Republic*. Vyd. 1. Brno: Jihomoravské centrum pro mezinárodní mobilitu, 2008, s. 75-82. ISBN 978-80-254-3376-8.
- PEŠKA, Michal. *Identifikace a vzdělávání rozumově nadaného žáka na málotřídní škole*. Praha, 2013. Bakalářská práce. Univerzita Jana Amose Komenského Praha.
- PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. Přel. F. Jiránek. 1.vyd. Praha: Portál, 1999, 164 s. ISBN 80-717-8309-9.
- PORTEŠOVÁ, Šárka. *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 213 s., [8] s. barev. obr. příl. ISBN 978-807-3679-903.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-807-3676-476.
- ŠVANCAR, Ramil. Příliš chytré děti: ve školách se ztrácejí nadaní žáci. *Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*. 2013, roč. 116, č. 33, s. 4-6. ISSN: 0139-5718.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011, 207 s. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-262-0044-4.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

GARDNER, Howard. *Multiple intelligences: new horizons*. Completely rev. and updated. New York: BasicBooks, 2006, ix, 300 p. ISBN 978-046-5047-680.

HELLER , Kurt A., Franz J. MÖNKS, Robert J. STERNBERG and Rena F. SUBOTNIK. *International handbook of giftedness and talent*. 2. ed. Amsterdam [u.a.]: Elsevier, 2000. ISBN 00-804-3796-6.

HERRNSTEIN, Richard J a Charles A MURRAY. *The bell curve: intelligence and class structure in American life*. 1st Free Press pbk. ed. New York: Simon, 1996, xxvi, 872 p. ISBN 06-848-2429-9.

PFEIFFER, Steven I. *Handbook of giftedness in children: psychoeducational theory, research, and best practices*. New York: Springer, c2008, viii, 420 p. ISBN 978-038-7743-998.

STERNBERG, Robert J. a Janet E. DAVIDSON. *Conceptions of giftedness*. 2nd ed. New York: Cambridge University Press, 2005, x, 467 p. ISBN 05-215-4730-X.

Seznam použitých internetových zdrojů

A Debate on "Multiple Intelligences". *The Dana Foundation: Your gateway to responsible information about the brain* [online]. 1999 [cit. 2014-07-21]. Dostupné z: <http://www.dana.org/Cerebrum/Default.aspx?id=39332>

Centrum rozvoje nadaných dětí [online]. © 2013 [cit. 2014-07-21]. Dostupné z: <http://www.nadanedeti.cz/>

Diagnostika inteligence u nadaných žáků. *Nadaní žáci* [online]. 2014 [cit. 2014-07-21]. Dostupné z: <http://www.nadanizaci.cz/vedet-vic-tematicke-clanky-diagnostika-inteligence>

Dotazníky B3 a B4: představení metody a vyhodnocování. *IPPP ČR* [online]. [cit. 2014-07-21]. Dostupné z: <http://www.ippp.cz/spp/download/studijni-materialy/dotazniky-B3-B4.pdf>

Characteristics of Giftedness Scale. *MNPS Home* [online]. 1993 [cit. 2014-07-21]. Dostupné z: <http://www.mnps.org/Page64999.aspx>

Intelligence [online]. © 2007 [cit. 2014-07-21]. Dostupné z: <http://www.intelligence.cz/>

Intelligence a její měření. *Časopis Mensa* [online]. 2008 [cit. 2014-07-21]. Dostupné z: http://casopis.mensa.cz/veda/intelligence_a_jeji_mereni.html

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2014-07-21]. Dostupné z WWW: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

Renzulli pro učitele. [online]. [cit. 2014-07-21]. Dostupné z: <http://files.3prk7.webnode.cz/200000050-0cf2a0d92f/Renzulli%20pro%20u%C4%8Ditele.doc>.

Theory of multiple intelligences: Critical reception. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2014-07-21]. Dostupné z: http://en.wikipedia.org/wiki/Theory_of_multiple_intelligences#Critical_reception

Using Multiple Intelligence Theory to Identify Gifted Children. *Educational Leadership: Teaching for Multiple Intelligences* [online]. 1997 [cit. 2014-07-21]. Dostupné z: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept97/vol55/num01/Using-Multiple-Intelligence-Theory-to-Identify-Gifted-Children.aspx>

Vyhledáváme rozumově nadané žáky. Metodická příručka. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. 68 s. [cit. 2014-07-21]. ISBN 80-87000-42-7. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/03/Vyhledavame-rozumove-nadane-zaky1.pdf>

Seznam použitých ostatních zdrojů

Česká republika. Vyhláška č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2011, roč. 2011, č. 116, 43. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/dokumenty/vvyhlaska-c-116-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-72-2005-sb>

Česká republika. Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2011, roč. 2011, č.

147, 56. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>

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

2004, roč. 2004, č. 561, 190. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK

Seznam obrázků

Obrázek č. 1: Rozložení inteligence v populaci podle Gaussovy křivky

Seznam grafů

Graf č. 1: Schopnost učit se

Graf č. 2: Tvořivost

Graf č. 3: Motivace

Graf č. 4: Vůdcovské schopnosti

Graf č. 5: Umělecké schopnosti

Graf č. 6: Hudební schopnosti

Graf č. 7: Dramatická činnost

Graf č. 8: Komunikační schopnosti (přesnost)

Graf č. 9: Komunikační dovednosti (vyjadřování)

Graf č. 10: Plánování

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Protikladná pojetí nadání

Tabulka č. 2: Rozlišení nadaného a bystrého dítěte

Tabulka č. 3: Přehled odpovědí na otázky č. 3 až 8 z dotazníku pro posouzení dítěte
spolužáky

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Škály pro hodnocení behaviorálních charakteristik nadaných žáků – pro učitele (Renzulli)	I
Příloha č. 2 – Dotazník vzdělávání nadaných dětí v našich školách	II
Příloha č. 3 – Dotazník pro posouzení dítěte spolužáky	III
Příloha č. 4 – Charakteristiky pro identifikaci nadaného chování u dětí	IV

Příloha č. 1 – Škály pro hodnocení behaviorálních charakteristik nadaných žáků – pro učitele (Renzulli)

Jméno žáka/žákyně:

Před sebou máte několik položek, které popisují některé vlastnosti nebo chování, které by mohli Váš žák nebo Vaše žákyně mít. Přečtete si prosím pozorně každou položku a vyznačte křížek do příslušného kolečka podle frekvence výskytu pozorovaného chování. Každou položku byste měli číst i s počáteční frází „Váš žák/Vaše žákyně (má) ...“.

Schopnost učít se

Váš žák/Vaše žákyně má ...	nikdy	vzácně	málokdy	občas	často	vždy
1) na svůj věk pokročilou slovní zásobu.	O	O	O	O	O	O
2) schopnost vytvářet zobecnění o událostech, lidech a věcech.	O	O	O	O	O	O
3) velkou zásobu informací o určitých specifických tématech.	O	O	O	O	O	O
4) schopnost vidět zákonitosti.	O	O	O	O	O	O
5) dobrý vhled do vztahu příčina – důsledek.	O	O	O	O	O	O
6) schopnost porozumění složitému materiálu prostřednictvím analytického zdůvodňování.	O	O	O	O	O	O
7) velké množství informací z různých oblastí.	O	O	O	O	O	O
8) schopnost pracovat s abstrakcemi.	O	O	O	O	O	O
9) schopnost vybavovat si fakta.	O	O	O	O	O	O
10) schopnost dobře pozorovat.	O	O	O	O	O	O
11) schopnost uplatnit naučené v jiných situacích.	O	O	O	O	O	O
12) schopnost stanovovat a definovat cíle a priority pro ostatní, když nejsou tyto cíle totožné s jeho vlastními.	O	O	O	O	O	O
13) zájem o řadu „dospělých“ zájmů, jako jsou náboženství, politika, rasy, etnika...	O	O	O	O	O	O

Tvořivost

Váš žák/Vaše žákyně má ...	nikdy	vzácně	málokdy	občas	často	vždy
1) má schopnost imaginativního myšlení.	O	O	O	O	O	O
2) má smysl pro humor.	O	O	O	O	O	O
3) přichází s novými, neobvyklými a chytrými odpověďmi.	O	O	O	O	O	O
4) je spíše dobrodružné povahy, ochotný/á riskovat.	O	O	O	O	O	O
5) je schopný/á vytvářet velké množství nápadů nebo řešení situací nebo problémů.	O	O	O	O	O	O
6) je schopný/á vidět humornou stránku věcí v situacích, které se ostatním nemusejí zdát zábavné.	O	O	O	O	O	O
7) má schopnost přejímat, zlepšovat a modifikovat předměty nebo myšlenky.	O	O	O	O	O	O
8) je charakteristický/á svou intelektuální hravostí, fantazií a manipulací s myšlenkami.	O	O	O	O	O	O
9) je charakteristický/á svým nekonformním postojem, nebojí se být odlišný/á.	O	O	O	O	O	O
10) je citlivý/á ke kráse a dalším estetickým stránkám věcí.	O	O	O	O	O	O
11) je schopný/á vytvářet nové myšlenky.	O	O	O	O	O	O

Motivace

Váš žák/Vaše žákyně má ...	nikdy	vzácně	málokdy	občas	často	vždy
1) je schopný/á intenzivně se soustředit na jednu věc po dlouhou dobu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2) se chová takovým způsobem, že vyžaduje minimální usměrňování ze strany učitele.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3) má dlouhodobý zájem o určitá témata nebo oblasti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4) je vytrvalý/á při vyhledání informací v oblasti svého zájmu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5) je vytrvalý/á při práci na svém úkolu, dokonce i když se vyskytnou překážky.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6) preferuje situace, ve kterých může být zodpovědný/á za výsledky svého snažení.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7) když je ponořený/á do problému, jakoby nevnímá okolí.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8) projevuje intenzivní zájem o urč. obl.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9) je schopný/á se ponořit a vydržet u dlouhodobých projektů, pokud ho/ji tato oblast zajímá.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10) je vytrvalý/á při dosahování cíle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11) potřebuje málo vnější motivace, když pracuje v oblasti, která ho/ji zajímá.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vůdcovské schopnosti

Váš žák/Vaše žákyně má ...	nikdy	vzácně	málokdy	občas	často	vždy
1) je zodpovědný/á, dá se s ním počítat při práci na různých projektech.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2) je respektovaný/á ze strany svých spolužáků.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3) je schopný/á vyjadřovat své myšlenky a komunikuje dobře s druhými.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4) je sebevědomý/á v interakci s vrstevníky.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5) je schopný/á organizovat a vnášet strukturu do věcí, lidí a situací.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6) spolupracuje při práci s druhými.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7) má sklon vést činnost, když to od něj/ní druzí vyžadují.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Umělecké schopnosti

Váš žák/Vaše žákyně má ...	nikdy	vzácně	málokdy	občas	často	vždy
1) se rád/a účastní výtvarných činností, dychtí po vizuálním vyjádření svých myšlenek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2) do výtvarné práce včleňuje velké množství prvků, obměňuje téma a obsah výtvarné práce.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3) do uměleckých otázek přináší oproti těm tradičním a konvenčním jedinečné a nekonvenční řešení.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4) se dokáže dlouhou dobu soustředit na výtvarné činnosti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5) ochotně zkouší různé metody, experimentuje s rozdílnými materiály a technikami.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6) si vybírá výtvarné činnosti ve svém volném čase nebo jako školní projekty.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7) je mimořádně citlivý/á na své okolí, je zaujatým pozorovatelem, dokáže vidět neobvyklé, co druzí přehlížejí.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8) vytváří rovnováhu a řád ve své výtvarné činnosti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Váš žák/Vaše žákyně má ...	nikdy	vzácně	málokdy	občas	často	vždy
9) kritizuje vlastní práci, stanovuje si vysokou úroveň kvality, často přepracovává svá díla za účelem jejich vylepšení.	O	O	O	O	O	O
10) se zajímá o práce svých spolužáků, zkoumá je a debatuje o jejich práci.	O	O	O	O	O	O
11) rozvíjí myšlenky jiných lidí – užívá jich jako odrazového můstku, nikoliv aby je kopíroval.	O	O	O	O	O	O

Hudební schopnosti

Váš žák/Vaše žákyně má ...	nikdy	vzácně	málokdy	občas	často	vždy
1) se zajímá o hudbu – vyhledává příležitosti poslouchat a tvořit hudbu.	O	O	O	O	O	O
2) vnímá jemné odlišnosti v hudebním tónu (jeho výšku, hlasitost, barvu, délku).	O	O	O	O	O	O
3) si snadno pamatuje melodie a dokáže je přesně reprodukovat.	O	O	O	O	O	O
4) se dychtivě zapojuje do hudebních činností.	O	O	O	O	O	O
5) hraje na hudební nástroj (nebo si to velmi přeje).	O	O	O	O	O	O
6) je citlivý/á na rytmus v hudbě, reaguje na změny v tempu hudby prostřednictvím tělesných pohybů.	O	O	O	O	O	O
7) si uvědomuje a dokáže rozeznat rozmanitost zvuků, které slyší v danou chvíli – je citlivý/á na zvuky v pozadí, na akordy, které se spojují v melodii, na odlišné zvuky zpěváků nebo instrumentalistů při představení.	O	O	O	O	O	O

Dramatická činnost

Váš žák/Vaše žákyně má ...	nikdy	vzácně	málokdy	občas	často	vždy
1) se dobrovolně hlásí, aby se zúčastnil/a školních her nebo parodií.	O	O	O	O	O	O
2) snadno vypráví příběhy nebo popisuje své zážitky.	O	O	O	O	O	O
3) dokáže dobře využívat gest a výrazů obličeje ke sdělování pocitů.	O	O	O	O	O	O
4) je zkušený/á v hraní rolí, improvizování, předvádění situací tam, kde je to potřeba.	O	O	O	O	O	O
5) se snadno dokáže vcítit do nálad a pohnutek postav (charakterů).	O	O	O	O	O	O
6) na svůj věk dobře ovládá své tělo – s lehkostí a klidem.	O	O	O	O	O	O
7) tvoří originální hry a vymýšlí dramata z příběhů.	O	O	O	O	O	O
8) dokáže vzbudit a udržet si pozornost skupiny, když mluví.	O	O	O	O	O	O
9) je schopný/á vyvolat emocionální reakce u čtenářů, umí lidi rozesmát, naštvat, napnout atd.	O	O	O	O	O	O
10) dokáže napodobovat druhé, je schopný/á napodobit způsob řeči, chůzi i gestikulaci.	O	O	O	O	O	O

Komunikační schopnosti (přesnost)

Váš žák/Vaše žákyně má ...	nikdy	vzácně	málokdy	občas	často	vždy
1) dokáže mluvit a psát rovnou a k věci.	O	O	O	O	O	O
2) mění a přizpůsobuje vyjadřování myšlenek pro maximální porozumění.	O	O	O	O	O	O
3) je schopný/á zopakovat danou látku, stručně ji převyprávět a přitom neztratit hlavní myšlenku.	O	O	O	O	O	O
4) vysvětluje věci přesně a jasně.	O	O	O	O	O	O

Váš žák/Vaše žákyně má ...	nikdy	vzácně	málokdy	občas	často	vždy
5) užívá popisná slova k lepšímu popisu barev, emocí a krásy.	O	O	O	O	O	O
6) vyjadřuje své myšlenky a potřeby jasně a přesně.	O	O	O	O	O	O
7) dokáže najít způsob, jak vyjádřit myšlenky, tak aby mu/jí druzí porozuměli.	O	O	O	O	O	O
8) umí popsat věci několika vhodnými slovy.	O	O	O	O	O	O
9) je schopný/á vyjádřit jemné odlišnosti ve významu užitím velkého množství synonym.	O	O	O	O	O	O
10) je schopný/á vyjadřovat myšlenky nejrůznějšími způsoby.	O	O	O	O	O	O
11) dokáže užívat slova, která jsou si hodně blízka svým významem.	O	O	O	O	O	O

Komunikační dovednosti (vyjadřování)

Váš žák/Vaše žákyně má ...	nikdy	vzácně	málokdy	občas	často	vždy
1) používá svůj hlas výrazně, aby vyjádřil/a nebo zdůraznil/a své mínění.	O	O	O	O	O	O
2) sděluje informace neverbálně – gestikulací, výrazy obličeje a „řečí těla“.	O	O	O	O	O	O
3) je zajímavým vypravěčem.	O	O	O	O	O	O
4) používá barvitě a nápaditě „řečnické obraty“ jako jsou slovní hříčky a analogie.	O	O	O	O	O	O

Plánování

Váš žák/Vaše žákyně má ...	nikdy	vzácně	málokdy	občas	často	vždy
1) přesně určuje, jaké informace nebo prostředky jsou nezbytné pro splnění úkolu.	O	O	O	O	O	O
2) chápe souvislost jednotlivých kroků a celého procesu.	O	O	O	O	O	O
3) si nechává čas na uskutečnění všech kroků, které jsou součástí procesu.	O	O	O	O	O	O
4) předvídá důsledky nebo účinky svého jednání.	O	O	O	O	O	O
5) si umí dobře zorganizovat práci.	O	O	O	O	O	O
6) bere v úvahu veškeré nezbytné detaily ke splnění úkolu.	O	O	O	O	O	O
7) je dobrý/á ve strategických hrách, kde je nezbytné předvídat několik kroků dopředu.	O	O	O	O	O	O
8) připouští různé alternativní způsoby, jak dosáhnout cíle.	O	O	O	O	O	O
9) dokáže určit, ve kterých oblastech činnosti mohou vyvstat nesnáze.	O	O	O	O	O	O
10) si připravuje jednotlivé kroky projektu, včetně jejich posloupnosti a časového rozvrhu.	O	O	O	O	O	O
11) je dobrý/á při analýze (rozboru) činnosti na jednotlivé kroky.	O	O	O	O	O	O
12) při organizování činností stanovuje priority.	O	O	O	O	O	O
13) si uvědomuje omezení spjatá s časem, prostředím, materiály a schopnostmi při práci ve skupině nebo na individuálních projektech.	O	O	O	O	O	O
14) dokáže opatřit informace, které přispívají k vytvoření plánu nebo postupu práce.	O	O	O	O	O	O
15) dokáže rozdělovat práci a přidělovat ji ostatním, tak aby se dosáhlo splnění úkolu.	O	O	O	O	O	O

Příloha č. 2 – Dotazník vzdělávání nadaných dětí v našich školách

Před sebou máte dotazník týkající se postojů ke vzdělávání nadaných žáků, které převládají v naší společnosti, ať už z pohledu rodiče či pedagoga. Přečtěte si prosím pozorně každou položku a vyznačte křížek do příslušného kolečka. Děkujeme.

ČÁST 1:

1. Jste muž nebo žena? Muž Žena

2. Váš rok narození je: 1930 1931 1932 1933 1934 1935 1936 1937 1938
 1939 1940 1941 1942 1943 1944 1945 1946 1947 1948 1949 1950
 1951 1952 1953 1954 1955 1956 1957 1958 1959 1960 1961 1962
 1963 1964 1965 1966 1967 1968 1969 1970 1971 1972 1973 1974
 1975 1976 1977 1978 1979 1980 1981 1982 1983 1984 1985 1986
 1987 1988 1989 1990

3. Jste ženatý/vdaná? ano ne

4. Je jeden ze členů Vaší rodiny nadaný? ano ne

5. Myslíte si, že jste nadaný/nadaná ano ne

6. Které z následujících tvrzení se Vás týká?

Jste rodič nadaného dítěte vyšetřeného v PPP

Jste rodič nadaného dítěte, které nebylo vyšetřeno v PPP Jste rodič běžného dítěte, bez mimořádného rozumového nadání

Jste příbuzný nadaného dítěte

Jste učitel

Jiná možnost, specifikujte prosím

7. Specifikace jiné možnosti tvrzení

8. Pokud jste rodič nadaného dítěte, dítě je

integrováno v běžné třídě

akcelerováno (zahájilo dříve školní docházku, nebo přeskočilo ročník)

vzděláváno v běžné třídě obohacováním osnov

bez speciálního vzdělávacího programu a opatření

9. Pokud jste učitel, vyberte příslušný stupeň vzdělávání, který se Vás týká.

Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Učitelství pro 2. stupeň základní školy

Střední škola

Jiný (prosím, upřesněte)

10. Specifikace jiného stupně vzdělání

ČÁST 2:

1. Talent je vzácná komodita, kterou musíme podporovat.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Vynaložení speciálních prostředků na vzdělávání nadaných dětí představuje výhodnou investici do budoucnosti naší společnosti.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Poskytování zvláštní pomoci nadaným umožňuje zachovat společenské nerovnosti.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Speciální služby nadaným nejsou spravedlivé vůči ostatním dětem.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Stinnou stránkou speciálních programů pro nadané děti je vytváření elitářství.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Když investujeme doplňující prostředky do vzdělávání problémových dětí, měli bychom poskytovat to samé i dětem nadaným.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Je nespravedlivé připravovat nadané děti o obohacení učiva, které potřebují.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Problémové děti mají největší potřebu speciálních vzdělávacích programů.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. V našich školách není vždy zcela možné, aby nadané děti zcela rozvíjely svůj talent.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Naše školy již dostatečně odpovídají potřebám nadaných dětí.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Nadané děti nepotřebují speciální vzdělávací služby.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Nadaným v našich školách už je věnována větší pozornost.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Nadaní uspějí v každém případě, bez ohledu na vzdělávací plán.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Kvůli nedostatku vhodného programu se současní nadaní mohou v budoucnu stát delikventy a odpadlíky společnosti.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Nadaní v běžných třídách marní svůj čas.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Pokud nadaní nejsou ve škole dostatečně motivováni, mohou zlenivět.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Nadaní většinou pochází z bohatých rodin.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Všechny děti jsou nadané.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Lidé se rodí jako nadaní, není možné se nadaným stát.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Přeskočit ročník by mělo být umožněno většímu počtu dětí.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Většina nadaných dětí, které přeskočí ročník, má problémy v sociálním přizpůsobení se starším studentům.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Školy by měly nadaným dětem umožnit postupovat rychleji.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Obohacené osnovy odpovídají potřebám nadaných dětí více než přeskočení ročníku.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Obohacený vzdělávací program může pomoci nadaným dětem plně rozvinout jejich schopnosti.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. Nejlepší způsob jak vyhovět potřebám nadaných je umístit je do speciální třídy.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. Většina učitelů nemá čas věnovat zvláštní pozornost svým nadaným studentům.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. Rozdělením studentů na nadané a ostatní zvyšujeme označování dětí jako silné – slabé, dobré – méně dobré atd.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. Speciální vzdělávací programy motivují nadané děti k učení.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29. Když jsou nadané děti umístěny do speciální třídy, ostatní děti se cítí podhodnocené.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30. Nadané děti jsou často zavrhovány, protože jim lidé závidí.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

31. Nadané děti se mohou stát ješitnými a sobeckými, pokud jim věnujeme zvláštní pozornost.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32. Rychlost vzdělávání v našich školách je pro nadané děti příliš pomalá.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

33. Někdy se cítím nepříjemně až trapně před lidmi, které považuji za nadané.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

34. Průměrné děti jsou nejvýznamnějším zdrojem a potenciálem společnosti, proto by měly být v centru naší pozornosti.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

35. Nadaným dětem bychom měli věnovat stejnou pozornost, jakou věnujeme dětem problémovým.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

36. Někteří učitelé žárlí na talent svých nadaných žáků.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

37. Být označen za “malého génia” není kompliment.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

38. Obohacení učiva je dobrým prostředkem jak naplnit specifické vzdělávací potřeby nadaných dětí.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

39. Nadaní potřebují zvláštní pozornost, aby mohli plně rozvíjet svůj talent.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

40. Je méně výhodné poskytovat speciální vzdělávání problémovým dětem než dětem nadaným.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

41. Nadaní studenti často vyrušují ostatní ve třídě.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

42. Myšlenka poskytování speciálních vzdělávacích programů nadaným dětem je proti demokratickým zásadám naší společnosti.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

43. Běžné školní osnovy mohou dříve či později potlačit zvědavost některých nadaných dětí.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

44. Z hlediska morálky a zodpovědnosti bychom měli pomáhat problémovým dětem – spíše než dětem nadaným.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

45. Společnost musí ve jménu pokroku rozvíjet nadané jedince k úplnému maximu.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

46. Nadané děti jsou často nespolečenské.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

47. Nadaní by měli ve svém volném čase pomáhat těm, kteří se vyvíjejí pomaleji.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

48. Největší odpovědnost v rozvoji talentu nadaných dětí mají jejich rodiče.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

49. Pro nadané dítě je daleko škodlivější plynout časem v běžné třídě, než adaptovat se na přeskočení jednoho vzdělávacího stupně.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

50. Rovná příležitost ve vzdělávání neznamená stejné vzdělávací programy pro všechny, ale spíše programy přizpůsobené specifickým potřebám každého dítěte.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

51. Speciální vzdělávací služby pro nadané děti jsou známkou privilegií.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

52. Učitelé obecně dávají přednost výuce nadaných dětí než dětí, které mají výukové problémy.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

53. Některé děti jsou více nadané než jiné.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

54. V našich školách je možné naplnit vzdělávací potřeby nadaných dětí bez vynaložení dalších prostředků.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

55. Dítě, které bylo identifikováno jako nadané, má větší problémy najít si kamarády.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

56. Všechny děti by mohly být nadané, kdyby měly podporu okolí.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

57. Když jsou nadané děti umístěny do společné třídy, většina z nich se hůře přizpůsobuje skutečnosti, že už nejsou v čele třídy.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

58. Přeskočení jednoho stupně klade přílišný důraz na školní vědomosti.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

59. Přeskočení jednoho stupně nutí dítě vyvíjet se příliš rychle.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

60. V naší škole nejsou žádné nadané děti.

naprosto nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nejsem rozhodnut(a)	spíše souhlasím	naprosto souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Příloha č. 3 – Dotazník pro posouzení dítěte spolužáky

Jméno:

1) Kterého ze spolužáků (či spolužaček) máš nejraději?

Můžeš zvolit až tři z nich: 1)
2)
3)

2) Který ze spolužáků (či spolužaček) Ti není sympatický?

Můžeš zvolit až tři z nich: 1)
2)
3)

3) Který ze spolužáků (či spolužaček) by ti nejlépe poradil v matematice?

Můžeš zvolit až tři z nich: 1)
2)
3)

4) Který ze spolužáků (či spolužaček) by ti nejlépe poradil v angličtině?

Můžeš zvolit až tři z nich: 1)
2)
3)

5) Který ze spolužáků (či spolužaček) by ti nejlépe poradil v češtině?

Můžeš zvolit až tři z nich: 1)
2)
3)

6) Který ze spolužáků (či spolužaček) má neobvyklé nápady?

Můžeš zvolit až tři z nich: 1)
2)
3)

7) Který ze spolužáků (či spolužaček) umí něco hezkého vytvořit?

Můžeš zvolit až tři z nich: 1)
2)
3)

8) Který ze spolužáků (či spolužaček) umí napsat nejzajímavější příběh?

Můžeš zvolit až tři z nich: 1)
2)
3)

9) K uvedeným vlastnostem uveď jméno jednoho spolužáka, který je:

chytrý -	protivný –
spolehlivý -	líný –
zvídavý -	nepozorný –

10) Odpověz na tyto otázky:

Ve třídě jsem spokojen.	ano - ne
Jsme spíš hádavá třída.	ano - ne
Do školy se obvykle těším.	ano - ne
Máme spolužáka, který zná spoustu věcí.	ano - ne
Máme spolužáka, který neustále klade otázky.	ano - ne

Příloha č. 4 – Charakteristiky pro identifikaci nadaného chování u dětí

Část A

Zaškrtněte kategorii, která podle vás nejlépe vystihuje vaše dítě.

KATEGORIE: 1 – většinou, 2 – často, 3 – občas, 4 – málokdy

	Charakteristika	1	2	3	4
1	Má široký slovník, vyjadřuje se jasně a plynule.				
2	Rychle myslí.				
3	Snadno si vybavuje fakta.				
4	Chce znát, jak věci fungují.				
5	Je vášnivý čtenář.				
6	Na první pohled nesouvisející fakta spojuje novým a originálním způsobem.				
7	Snadno se začne nudit.				
8	Chce znát zdůvodnění „proč“ – klade otázky téměř na cokoli.				
9	Má rádo věci pro dospělé a chce být se staršími lidmi.				
10	Je velice zvědavé.				
11	Je impulzivní – dříve jedná, než myslí.				
12	Je dobrodruh.				
13	Když dostane příležitost, má sklony k ovládnutí druhých.				
14	Je vytrvalé, zůstává u úkolu, dokud jej nevyřeší.				
15	Má dobrou fyzickou koordinaci těla.				
16	Je nezávislé a samostatné.				
17	Dobře uvažuje.				
18	Má široký okruh zájmů.				
19	Je iniciativní.				
20	Hledá vlastní odpovědi a řešení problémů.				
21	Intenzivně se zajímá o budoucnost a světové problémy.				
22	Je schopné sledovat i náročné instrukce.				
23	Je schopné ve společnosti riskovat.				
24	Má povahu vedoucího.				
25	Rádo hraje komplikované hry.				
26	Stanovuje si vysoké cíle.				
27	Má smysl pro humor.				
28	Vymýšlí a konstruuje nové výrobky/myšlenky.				
29	Neustále se snaží měnit stávající.				
30	Vydrží se dlouho soustředit, což mu umožňuje úspěšně řešit problémy a zůstat u svých zájmů.				

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Michal Peška

Obor: Speciální pedagogika - učitelství

Forma studia: kombinovaná

Název práce: Nadání a identifikace nadaných

Rok: 2015

Počet stran textu bez příloh: 90

Celkový počet stran příloh: 16

Počet titulů české literatury a pramenů: 24

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 5

Počet internetových zdrojů: 14

Vedoucí práce: Mgr. Lada Šimáková