



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

Bakalářská práce

Školní sebepojetí u nadaných dětí ve speciálních a běžných třídách

Vypracoval: Michaela Režná
Vedoucí práce: PhDr. Dalibor Kučera, Ph.D.

České Budějovice 2021

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích

.....

Michaela Režná

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala vedoucímu mé bakalářské práce PhDr. Daliborovi Kučerovi, Ph.D., za odborné vedení, cenné připomínky a výbornou komunikaci. Vděk patří také doc. Mgr. Aleně Nohavové, Ph.D., za konzultace při zpracovávání kvalitativních dat a ostatním vyučujícím, kteří mi poskytli podnětné rady k realizaci výzkumu. Dále děkuji všem osobám, jež mi pomohly najít vhodné respondenty pro výzkum. V neposlední řadě také samotným rodičům a dětem, kteří se rozhodli do výzkumu zapojit.

Abstrakt

Bakalářská práce mapuje problematiku sebepojetí nadaných dětí. Teoretická část se zabývá pojmem nadání, charakteristikami nadaných jedinců, jejich vyhledáváním a vzděláváním a také tématem sebepojetí. Empirická část uvádí výsledky smíšeného výzkumu realizovaného v období od listopadu do prosince roku 2020. Sběr dat probíhal pomocí Dotazníku sebepojetí školní úspěšnosti dětí (SPAS) a polostrukturovaných rozhovorů. Výzkumný soubor tvořili žáci 3.–5. tříd, kvantitativní část výzkumu zahrnovala odpovědi 36 respondentů, kvalitativní část výzkumu zpracovávala rozhovory s 10 informátory. Hlavním cílem výzkumného šetření bylo porovnat školní sebepojetí nadaných dětí vzdělávaných ve třídách zřízených speciálně pro tyto žáky se školním sebepojetím nadaných dětí začleněných do běžných tříd. Výsledky kvantitativní části výzkumu neodhalily signifikantní rozdíly mezi školním sebepojetím těchto dvou skupin. Kvalitativní část výzkumu však poukázala na několik rozdílů mezi nadanými dětmi ze speciálních a běžných tříd, a to v oblasti sociálních vztahů v kontextu školy.

Klíčová slova: nadané děti; speciální a běžné třídy; školní sebepojetí

Abstract

The bachelor thesis aims to map self-concept of gifted children. The theoretical part deals with the term of giftedness, characteristics of gifted individuals, their identification and education and it also deals with the topic of self-concept. The empirical part presents the results of mixed research, which was carried out since november to december 2020. The data were collected using czech version of SPAS (Students' Perception of Ability Scale) and semi-structured interviews. The research sample consisted of pupils attending 3rd to 5th grade, the quantitative part of the research included responses of 36 respondents, the qualitative part of the research analysed interviews with 10 informants. The main aim of the research was to compare academic self-concept of gifted children educated in classes established specially for them with academic self-concept of gifted children integrated in regular classes. The results of the quantitative part of the research did not show any significant differences in academic self-concept between these two groups. The qualitative part of the research, however, pointed out a few differences between gifted children in special and regular classes, these differences pertained social relationships in school context.

Key words: gifted children; special and regular classes; academic self-concept

Obsah

Abstrakt.....	4
Abstract.....	5
1 Úvod.....	9
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	10
2 Vymezení nadání.....	10
2.1 Definice nadání.....	10
3 Charakteristiky nadaných.....	15
3.1 Charakteristiky učení.....	17
3.2 Stereotypy a mýty o nadaných.....	18
4 Vyhledávání nadaných.....	21
4.1 Objektivní metody identifikace.....	21
4.2 Subjektivní metody identifikace.....	22
4.3 Identifikace jako dlouhodobější proces.....	23
4.4 Identifikace z legislativního hlediska.....	25
5 Vzdělávání nadaných.....	28
5.1 Segregovaná forma vzdělávání.....	30
5.2 Integrovaná forma vzdělávání.....	31
5.3 Přechodové formy vzdělávání.....	31
6 Sebepojetí.....	34
6.1 Vybrané pohledy na sebepojetí.....	34
6.2 Sebepojetí a sebehodnocení v mladším školním věku.....	37
6.3 Sebepojetí u nadaných dětí.....	38
II. EMPIRICKÁ ČÁST.....	41
7 Výzkumný design.....	41
7.1 Výzkumná hypotéza a výzkumné otázky.....	42
7.2 Výzkumné metody.....	42

7.2.1	Dotazník.....	42
7.2.2	Rozhovor.....	44
7.3	Výzkumný soubor	44
7.3.1	Kvantitativní část výzkumu	45
7.3.2	Kvalitativní část výzkumu	46
7.4	Průběh výzkumu.....	47
7.4.1	Sběr dat	47
7.4.2	Zpracování dat	48
8	Etické aspekty.....	50
9	Výsledky kvantitativní části výzkumu	51
9.1	Škála obecné schopnosti	51
9.2	Škála matematika	51
9.3	Škála čtení	52
9.4	Škála pravopis	53
9.5	Škála psaní	54
9.6	Škála sebedůvěra.....	54
9.7	Celkový skór	55
9.8	Shrnutí výsledků kvantitativní části výzkumu	56
10	Výsledky kvalitativní části výzkumu	59
10.1	Kategorie školní sebepojetí.....	59
10.1.1	Sebehodnocení.....	59
10.1.2	Ambice.....	60
10.1.3	Srovnávání se spolužáky.....	61
10.2	Kategorie úspěšnost	62
10.2.1	Definice úspěchu.....	62
10.2.2	Prožívání úspěchu	63
10.2.3	Definice neúspěchu.....	64

10.2.4	Prožívání neúspěchu	64
10.3	Kategorie výkonové situace	65
10.3.1	Prožívání výkonových situací	65
10.3.2	Preferovaný typ zkoušení.....	67
10.4	Kategorie vztahy s vrstevníky	68
10.4.1	Oblíbenost v kolektivu.....	68
10.4.2	Vztahy v kmenové třídě.....	69
10.4.3	Vztahy mimo kmenovou třídu	70
10.5	Kategorie hodnocení autoritami	71
10.5.1	Hodnocení učitelem	71
10.5.2	Hodnocení rodičem.....	73
10.5.3	Nároky autorit	74
11	Diskuse	76
12	Závěr.....	81
	Seznam literatury	83
	Seznam obrázků.....	87
	Seznam tabulek	87
	Seznam grafů	87
	Seznam příloh	87
	Přílohy.....	88

1 Úvod

Nadání představuje poměrně složitý pojem, který má velké množství definic a s nímž se zároveň pojí celá řada stereotypů a mýtů. Ačkoli nadání v široké veřejnosti evokuje spíše pozitivní konotace, dotyčné osobě může přinášet různé specifické problémy. Nadané dítě má svá práva a potřeby, mezi něž patří i právo na vytvoření adekvátních podmínek pro vzdělávání. Rodiče mají při výběru školy pro svého nadaného potomka několik možností, přičemž každá z nich přináší výhody a nevýhody. Dítěti by měl být zajištěn kvalitní kognitivní i duševní rozvoj. Nejde tedy pouze o to, která ze vzdělávacích forem žákovi umožní naplnit potenciál a dosahovat nejlepších výkonů. Důležité také je, jak se nadané dítě v daném edukačním prostředí cítí, jak samo sebe vnímá a hodnotí. V zahraničí už bylo provedeno relativně velké množství studií zaměřených na školní sebepojetí nadaných dětí, zatímco v České republice se jich zatím mnoho nerealizovalo. Také proto jsem se rozhodla jako téma své bakalářské práce zvolit školní sebepojetí u nadaných dětí ve speciálních a běžných třídách. Sama jsem bývalou žákyní speciální třídy pro nadané a všimám si, že ačkoli v českém prostředí fungují formy výuky upravené speciálně pro potřeby nadaných dětí, není zde věnován dostatek prostoru zpětné reflexi jejich efektivity.

V teoretické části práce nejprve krátce představuji historii zájmu o nadání a konkrétní definice nadání. Dále se věnuji charakteristikám nadaných – detailněji se zaměřuji na ty, které se projevují ve škole a při učení. Zmiňuji některá mylná přesvědčení o nadaných a uvádím jejich korekce. Popisuji objektivní a subjektivní metody identifikace nadaných dětí, jednotlivé fáze identifikačního procesu a také legislativní aspekty identifikace. Poté přibližuji vzdělávání nadaných žáků, základní edukační programy a formy výuky. Dále představuji sebepojetí z pohledu různých autorů a zaměřuji se na sebepojetí dítěte mladšího školního věku. Nakonec předešlá témata propojuji a zmiňuji již publikované výsledky studií jiných autorů na téma sebepojetí u nadaných dětí.

Pro empirickou část práce volím smíšený výzkum, který kombinuje sběr dat pomocí dotazníku Sebepojetí školní úspěšnosti dětí (SPAS) a polostrukturovaných rozhovorů. Vzhledem ke specifičnosti cílové populace získávám výzkumný soubor záměrným výběrem, tvoří ho žáci 3.–5. tříd ZŠ. Hlavním cílem výzkumu je porovnat školní sebepojetí nadaných dětí vzdělávaných ve třídách zřízených speciálně pro tyto žáky se školním sebepojetím nadaných dětí začleněných do běžných tříd.

I. TEORETICKÁ ČÁST

2 Vymezení nadání

Už v dřívějších dobách si lidé všímali toho, že je někdo schopen dosahovat vyšších výkonů (ať už ve smyslu kvalitativním, nebo kvantitativním), než bývá běžné. Často tuto schopnost přisuzovali různým nadpřirozeným silám (Hříbková, 2009). Otázkou nadání se v jistém smyslu zabývali i nejznámější filozofové – Sokrates, Platón a Aristoteles. Zajímali se především o to, jak se od sebe lidé liší ve způsobu myšlení a poznávání. Opravdový zájem o fenomén nadání však zaznamenáváme od druhé poloviny 19. století dál (Laznibatová, 2001). Badatelé a výzkumníci si tehdy kladli za cíl rozřešit zejména tři palčivá témata: definici nadání, metodu zjišťování nadání a význam dědičnosti vůči prostředí (tzv. konflikt nature vs. nurture) opět ve vztahu k nadání (Jurášková, 2006). Mezi první vlnu těchto výzkumníků řadíme například Galtona, Bineta s jeho žákem Simonem, Sterna a další, kteří se zasloužili o podstatné objevy v oblasti inteligence. Nicméně problematika vzdělávání nadaných našla svůj prostor v odborných kruzích až ve 20. století. V roce 1922 byly založeny první speciální třídy určené pro nadané žáky. Systematické péče se nadaným dětem dostává přibližně od 60. let minulého století. A to nejen ve světě, ale i na našem území – ačkoli tehdejší politický režim příliš nepodporoval oslavování nadání, jelikož to bylo považováno za nepřístojné elitářství (Laznibatová, 2001). Některá ze zde naznačených témat budou blíže vysvětlena v následujících kapitolách.

2.1 Definice nadání

Neexistuje žádná konsenzuální definice nadání. To, podle čeho je nadání posuzováno, se odvíjí i od kultury, v níž se pohybujeme. Podobně neujasněné jsou i základní pojmy užívané v tomto kontextu. Nejčastěji se můžeme setkat s výrazy **nadání** a **talent**, které velké množství autorů vnímá jako ekvivalenty (Konečná, 2010).

Přesto se Musil (1985, as cited in Laznibatová, 2001) zaměřil na publikace větší skupiny odborníků a sestavil výčet rozdílů v definování zmíněných dvou pojmů. Podle tohoto výčtu bývá nadání bráno jako nižší stupeň talentu, ale stejně tak narazíme i na opačný názor (tedy že nadání znamená stupeň vyšší). Nadání je také vrozené, všeobecnější a týká se spíše přírodních věd. Zatímco talent je získaný, úzce zaměřený a náleží ke společenským vědám. Jurášková (2006) ve své publikaci také předkládá

tabulku rozdílů a přidává ještě jeden pohled na věc. Zatímco nadání je spíše předpoklad pro výkon, o talentu mluvíme tehdy, když osoba výkon skutečně podá. Mönks a Ypenburg (2002) zjednodušeně uvádějí, že pokud dítě vyniká v jednom předmětu, jde o talent, zatímco pokud exceluje třeba v jazycích, matematice i přírodovědě, jedná se o vysoké nadání.

Stehlíková (2018) podotýká, že mezi odborníky začíná být oblíbené i označení **vysoký potenciál**. Zároveň zdůrazňuje, že každý termín má nějakou nevýhodu. Výraz „nadání“ může působit poněkud pejorativně, jelikož značí, že jeho nositel má v něčem navrch. Na druhou stranu, pokud o někom řekneme, že má vysoký potenciál, automaticky vytvoříme očekávání, že dojde i k jeho naplnění.

Hlediska, z nichž je možno nahlížet na nadání, se dělí obecně na jednodimenzionální a multidimenzionální. Jednodimenzionální pojetí vysvětluje nadání jenom na základě rozumových schopností a multidimenzionální pojetí akcentuje i další prvky, jako jsou osobnost jedince a vliv prostředí (Hříbková, 2009). Do první skupiny tedy spadají kognitivní přístupy ke studiu nadání, zatímco do druhé skupiny se řadí osobnostně-vývojové a sociálně-kulturní přístupy (Konečná, 2010). Ačkoli by se mohlo zdát, že s příchodem multidimenzionálního pojetí bylo to původní zatraceno, není tomu tak. Všechny přístupy jsou nadále stejně aktuální a spíše se vzájemně doplňují (Hříbková, 2010).

Kognitivní přístup je nejstarší ze zde uváděných. Jak už lze vyvodit z názvu, v popředí stojí „kognitivní schopnosti, inteligence, intelektové nadání a způsob, jakým jedinec poznává, zpracovává informace a řeší úkoly a problémy ve svém okolí“ (Konečná, 2010, p. 39). Mezi zástupce tohoto přístupu patří Lewis M. Terman nebo Sidney P. Marland, Jr. (Konečná, 2010).

Terman nadání definoval poměrně prostě jako vysoké IQ a předpokládal, že pouhé 1 % celkové populace tvoří nadaní lidé (Terman, 1926, as cited in Türkman, 2020, p. 19). V publikaci Laznibatové lze naproti tomu narazit na informaci, že se jedná o 2,14 % (Laznibatová, 2001, p. 68). To se dá vysvětlit faktem, že každý z autorů počítá s jinou hranicí IQ. První z nich pracuje s hranicí IQ 140 (Terman, 1925, as cited in Hříbková, 2009, p. 51). Podle druhé autorky je spodní hranicí nadání IQ 130 (Laznibatová, 2001, p. 68).

Dalším ze zástupců kognitivního přístupu se stal Marland. Podle Marlandovy (1972, as cited in Türkman, 2020) definice mají nadané děti potenciál nebo prokazatelné úspěchy v některé z následujících oblastí (či více z nich):

- obecné intelektové schopnosti;
- specifické akademické schopnosti;
- kreativní nebo jinak produktivní myšlení;
- schopnost vedení;
- výtvarná a múzická umění;
- psychomotorické schopnosti.

Marland také dodává, že nadané děti bývají rozpoznány kvalifikovanou osobou a díky svým vynikajícím schopnostem dosahují vysokých výkonů. Aby mohly být prospěšné jak samy sobě, tak společnosti, vyžadují speciální vzdělávací program, který běžné školy neposkytují (Marland, 1972, as cited in Türkman, 2020).

Stehlíková (2018) upozorňuje, že v ČR sice za nadaného pokládáme jedince s hodnotou IQ vyšší než 130, ale ne každý, komu je prostřednictvím testu inteligence naměřena tato hodnota, bývá nadaný. Nadání jako takové totiž spočívá i ve specifčnosti psychických funkcí (zdůrazňuje, že nadané děti myslí, vnímají i prožívají jiným, nekonvenčním způsobem).

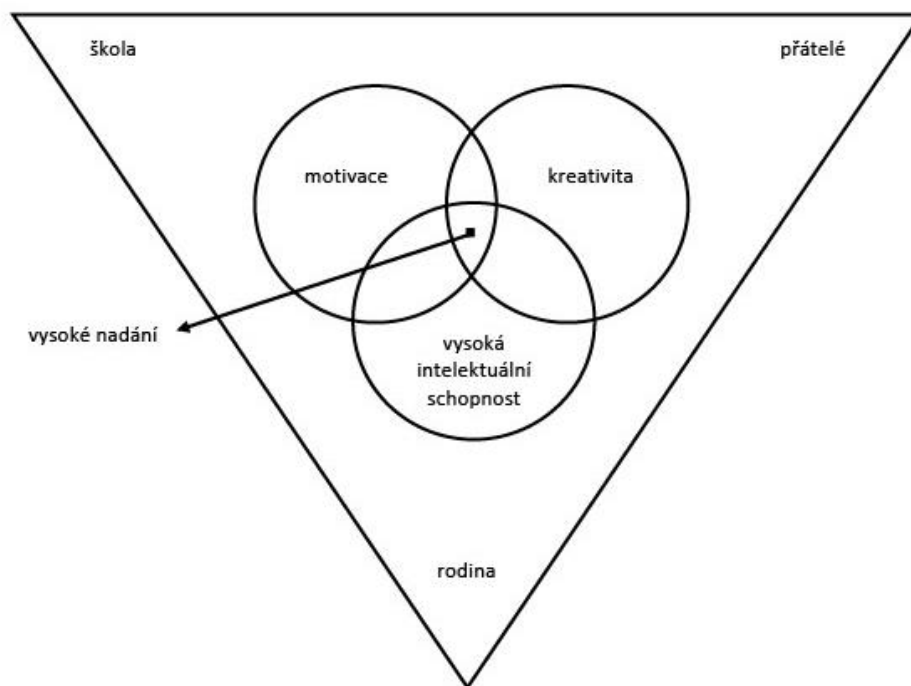
Osobnostně-vývojový přístup zažil svůj boom v 50. letech minulého století. Vychází z předpokladu, že „mimořádný výkon jedince je determinován celou řadou dalších osobnostních faktorů, a nikoliv pouze schopnostmi“ (Hříbková, 2009, p. 12). Zastánci osobnostně-vývojového přístupu se tedy jedince snaží zkoumat komplexněji. Některé poznatky, ke kterým dospěli, budou popsány pomocí definic Josepha Renzulliho a Franze J. Mönkse, kteří pod tento přístup spadají (Hříbková, 2009).

Renzulli dělí nadání na „školní“ a „kreativně-produktivní“. Žák spadající do první kategorie je úspěšný v testech a dobře se učí, žák reprezentující druhou kategorii zase přichází s originálními výtvary (Renzulli, 1986, as cited in Türkman, 2020). O nadání podle Renzulliho (as cited in Türkman, 2020) mluvíme, pokud jedinec splňuje tři základní podmínky:

- nadprůměrná hodnota všeobecných nebo specifických schopností;
- vysoká míra motivace;
- vysoká míra kreativity.

Na tento model navázal později Mönks, který vyzdvihнул důležitost sociálního prostředí a ke stávajícím osobnostním znakům přidal další tři prvky, kterými jsou škola, rodina a přátelé. Podpora ze strany okolí jedince je klíčová pro správný vývoj vloh. Všechny šest faktorů tedy musí být v souladu a žádný z nich nelze nahradit (Mönks & Ypenburg, 2002). Mönksův model nadání je zachycen na obrázku 1.

Obrázek 1 Mönksův vícefaktorový model nadání



(Mönks & Ypenburg, 2002, p. 23)

Sociálně-kulturní přístup má nejmladší tradici. Základní pilíř tohoto přístupu představuje „zkoumání vývoje jedince, který je schopen dosahovat mimořádných výkonů ve vztahu ke kultuře, ve které žije“ (Konečná, 2010, p. 39). Jedním z představitelů tohoto směru je Abraham J. Tannenbaum (Konečná, 2010).

Tannenbaum viděl nadání jako potenciál pro to, aby se člověk stal uznávaným umělcem či vědcem a obohatil tak lidstvo (ať už po stránce morální, fyzické, emocionální, sociální, intelektuální, nebo estetické). Talent vnímal jako již rozvinutý potenciál, který je vlastní pouze dospělým (Tannenbaum, 1983, as cited in Türkman, 2020). Mezi vlivy, které rozhodnou o tom, zda se potenciál naplní, zahrnul i náhodu či štěstí. Potenciálně nadaný žák třeba může zavítat na nějakou poutavou přednášku, kde se setká s inspirujícím člověkem. Nebo je přidělen k učiteli, který s ním dokáže adekvátně pracovat. Náhoda

však může spočívat i v náhlém propojení informací z různých oblastí či uvědomění si nových skutečností na základě dřívější zkušenosti (Tannenbaum, 1986, 1991, as cited in Hříbková, 2009).

Jelikož se výzkumná část práce zaměřuje na českou populaci nadaných dětí, je na místě uvést i stanovisko **Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy** České republiky. Definice MŠMT nijak nerozporuje předchozí teorie, naopak si lze všimnout, že z nich spíše vychází. Vyhláška č. 27/2016 Sb. rozlišuje mezi nadáním a mimořádným nadáním. Nadaný žák je takový, který „při adekvátní podpoře vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2016, p. 12). Podobně vyhláška definuje i mimořádně nadaného žáka. Odlišnost spočívá pouze v tom, že tento pojem užíváme pro „mimořádnou úroveň schopností v celém okruhu oblastí a při vysoké tvořivosti“ (Stehlíková, 2018, p. 17). Tímto způsobem je na nadaného žáka nahlíženo i ve zbytku práce. Pro větší přehlednost však bude uváděno pouze označení „nadání“ bez přívlastku mimořádné.

3 Charakteristiky nadaných

Skutečnost, že výchova a vzdělávání nadaných dětí nejsou vždy snadné, naznačuje Winebrennerová (2001, as cited in Fořtík & Fořtíková, 2007), která dělí projevy nadaných dětí na **pozitivní** a **negativní**. Ke kladným projevům podle ní patří kupříkladu estetické cítění, empatie či smysl pro férovost, zatímco k záporným náchylnost k dennímu snění, zastávání role „třídniho šaška“ nebo vyrušování. Toto je pouze několik vybraných charakteristik, které Winebrennerová zmiňuje. Autorka k oběma kategoriím připojuje dlouhý seznam projevů.

Nyní bude naznačeno sedm problémů spjatých s nadáním, na které ve své publikaci upozorňuje Machů (2005):

1. **Interpersonální vztahy** – se stejně starými dětmi si mnohdy nerozumí (proto tíhnou spíše ke starším, kteří jsou blíže jejich mentální úrovni); staví se do vedoucí pozice a rozhodují za ostatní, čímž je provokují; může jim činit problém kontakt s druhými vůbec navázat a nějak s nimi kooperovat.
2. **Multipotencialita** – v určitém období si děti začnou být vědomy svých schopností, které často pokrývají větší množství oborů, jakmile jsou postaveny před úkol zvolit jen jedno zaměření, může to v nich vyvolat úzkost.
3. **Dvojitá výjimečnost** – k nadání někdy bývají přidružena tělesná postižení, psychické poruchy či SPU (tyto skutečnosti mohou zastiňovat a odvádět pozornost od samotného nadání).
4. **Deprese** – nastává například, pokud jedinec ztrácí kontrolu nad situací, v níž je nucen fungovat; podhoubí pro rozvoj deprese se vytváří, pokud jedinec vyrůstá v přehnaně kritickém prostředí s výrazným tlakem na výkon; na vině může být i špatně zvolený vzdělávací přístup neuzpůsobený potřebám nadaného dítěte.
5. **Sebekritika** – zde se hodí uvést Sokratův slavný výrok „vím, že nic nevím“, u nadaných lidí je tento stav ještě umocněný. Kvůli svým vysokým schopnostem jsou si totiž dobře vědomi veškerých nedostatků a vědí, jaká vzdálenost je dělí od dosažení dokonalého stavu.
6. **Perfekcionismus** – tento bod souvisí s předchozím; stručně lze říct, že kladou vysoké nároky na sebe i druhé (Heller, 1999, as cited in Machů, 2005; Stehlíková, 2018).

7. **Nerovnoměrný vývoj** – v jedné sféře jsou výrazněji napřed než ve druhé; kupříkladu rozumová vyspělost vs. tělesná neobratnost, brzké čtení vs. slabý písemný projev, pokročilé myšlení vs. omezenější vyjadřování, způsobilost přemýšlet o složitých tématech (jako smrt) vs. neschopnost je emocionálně zpracovat (Laznibatová, 2001).

V předchozích odstavcích byly představeny možné obtíže spojené s nadáním. Následující řádky shrnou, jaké rysy mají nadaní jedinci společně. Je však třeba si uvědomit, že všechny znaky nemusejí být zastoupeny u každého jedince najednou a ve stejné míře (Fořtík & Fořtíková, 2007). Tyto charakteristiky se podle Clarkové (2008) dají rozdělit do čtyř skupin: kognitivní, tvořivé, afektivní a behaviorální. Mezi **kognitivní** patří schopnost abstraktního myšlení, záliba v řešení problémových úloh, zvědavost, brzké čtení, bohatá slovní zásoba, kritické myšlení (až skepticismus), vytrvalost a orientace na cíl, samostatnost při práci a široká paleta zájmů. K **tvořivým** rysům řadíme vynalézavost, rozvinutou fantazii, vytříbený smysl pro humor, otevřenost vůči podnětům, intuitivnost, přizpůsobivost, nezávislost v postojích a projevu, sebezpřijetí a neohlížení se na společenské normy, případně tendence k radikalismu. **Afektivní** charakteristiky tvoří intenzivní prožívání, schopnost vcítit se do pocitů druhých, vysoká očekávání, vyšší míra sebeuvědomování (vedoucí k pocitům odlišnosti), zranitelnost a výrazná potřeba emocionální podpory, vyžadování souladu mezi slovy a činy, pokročilejší úroveň morálního vývoje a smysl pro spravedlnost. **Behaviorální** znaky jsou spontánnost, zapálení pro věc (elán), odhodlanost a dlouhotrvající koncentrace při subjektivně významných aktivitách, energičnost a neunavitelnost, neutuchající otázky, živost a vznětlivost, náchylnost k frustraci (v případě nemožnosti dosáhnout požadovaných výkonů), nestálá nálada (související s pocity selhání) a upovídánost (Clark, 2008).

Autoři ve spojení s nadanými jedinci užívají také pojmu **převzrušivost** (overexcitabilita), která vyjadřuje vrozenou tendenci reagovat na určité podněty se zvýšenou intenzitou a citlivostí. Tyto sklony mohou mít pět podob: převzrušivost psychomotorická, smyslová, intelektuální, emoční a projevující se v představivosti. Rozdíl oproti normě však nenajdeme pouze v kvantitativní rovině, ale i v samotné kvalitě prožívání. To samozřejmě ovlivňuje duševní vývoj jedince (Piechowski, 1999). Nadaný člověk může mít pouze jednu anebo také všechny formy převzrušivosti současně (Stehlíková, 2018). Stehlíková (2018) ve své knize všech pět forem popisuje (ke každé z nich budou uvedeny pouze velmi zjednodušené příklady):

- Psychomotorická – mají značné množství energie, která je vybízí k aktivitě; nepotřebují moc odpočinku.
- Smyslová – jsou citlivé na hluk, světlo, doteky apod. (týká se všech pěti základních smyslů).
- Intelektuální – touží po poznávání, bádání atd.
- Emoční (setkáváme se také s termínem hypersenzitivita) – dokážou si vytvořit velmi pevné citové vazby k materiálním předmětům či lidem.
- Spjatá s představivostí – dopodrobna si představují budoucí situace; mohou mít imaginárního kamaráda.

3.1 Charakteristiky učení

Školní charakteristiky se tématu bakalářské práce týkají nejvíce, proto je třeba se u nich zastavit. Nadaní žáci oproti svým vrstevníkům vykonávají většinu činností s předstihem (např. se začnou mnohem dříve věnovat čtení). Také se snadno a rychle učí, jakákoli mentální aktivita jim přináší pocit uspokojení. Jsou velice všímaví (zaregistrují i drobné detaily). Dokážou odhalit jádro problému a přijít s více variantami jeho řešení. Ovládají analyticko-syntetické i logicko-algoritmické způsoby myšlení. Chápu princip generalizace a umí ho uplatnit. Postupují vytrvale v procesu zjišťování nových informací (Lazníbatová, 2001).

Hříbková (2009) na základě většího množství různých zdrojů z širšího časového období sestavila seznam charakteristik, které umožňují utvořit si lepší představu o fungování nadaných dětí v prostředí třídy, potažmo školy. Poznává však, že ani není možné připravit kompletní přehled charakteristik nadaných dětí. Svou řešerší autorka dospěla k závěrům, že nadaní žáci se poměrně dobře přizpůsobují novému pracovnímu prostředí, upřednostňují samostatnou práci před kolektivní, rádi se učí prakticky (třeba pomocí různých pokusů), nejsou příznivci memorování, mají individuální pracovní tempo, utvářejí si představy o tom, jak by měl výsledek práce vypadat, a snaží se těmto ideálům dostát (pokud se jim to nedaří, mohou dokončení práce odkládat). Dále „jsou schopni samostatně vyhledávat potřebné informace a orientovat se v nich“, „jejich znalosti v oblasti zájmu přesahují požadovaný rozsah i hloubku učiva“, „mají tendence spíše k induktivnímu učení a řešení problémů“, „preferují problémové úlohy“, „mají tendence ke strukturování řešeného problému“, „při učení využívají

fantazie a představivosti“, „často zpochybňují daný stav, polemizují s učiteli“ a „mají potřebu prezentovat své znalosti nebo dovednosti před třídou“ (Hříbková, 2009, p. 96).

Jakmile osoby, které zajišťují péči o nadaného žáka, znají základní charakteristiky nadaných, mohou edukační proces upravit tak, aby dostatečně nasýtily potřeby dítěte. Jurášková (2006) za tímto účelem doporučuje dodržovat následující pravidla:

1. Zajistit mu dostatek podnětů, klást výzvy.
2. Nabídnout rozšířené učivo, aktivizovat žáka k hledání řešení a poskytnout adekvátní prostor pro práci.
3. Zacházet s ním jako s rovnocenným partnerem, k hodnocení přistupovat velmi citlivě.
4. Umožnit mu kontakt s podobně založenými jedinci.
5. Uvědomovat si, že každý nadaný žák je jiný, a jednat podle toho.

3.2 Stereotypy a mýty o nadaných

Stehlíková (2018) připomíná, že člověk má tendenci některé skutečnosti zjednodušovat a zkreslovat. Tento mechanismus zkreslování se podle ní nevyhýbá ani tématu nadání. Následující body shrnou některé časté stereotypy, se kterými se ze zkušeností autorky setkávají (a kterými mohou trpět) nadaní jedinci a jejich rodiny:

- **Nadání je zárukou úspěchu a šťastné budoucnosti** – ačkoli mnoho nadaných dětí prospívá bez problému, evidují se i případy těch, které ve škole zažívají neúspěch, chybí jim přátelské vztahy, trpí psychickými potížemi, či dokonce prochází šikanou.
- **Nadané dítě je dobré ve všem, na co sáhne** – dítě může být v některých oblastech nadprůměrné, a přitom podprůměrné v jiných (vývoj není vždy rovnoměrný).
- **Nadaný žák je premiantem třídy a s jistotou chytřejší než ostatní** – jsou nadané děti, které škola nebaví; kvůli svému nekonvenčnímu způsobu myšlení nemusí učivo chápat a současně samy bývají nepochopeny (není výjimkou, že jsou považovány za hloupé).
- **Jediné skutečné nadání je to intelektové** – pokud bychom vyjmenovávali profese, jež vykonávají nadaní lidé, nejspíš se nám vybaví vědec nebo matematik,

nesmíme však zapomínat, že nadaný může být i malíř, hokejista, kuchař, podnikatel či terapeut.

- **Nadání nepotřebují pomoc a není třeba je rozvíjet** – neměli bychom předpokládat, že si poradí sami; zaslouží si všestrannou podporu včetně oblasti vzdělání (také je dobré dítěti vysvětlovat, co obnáší být nadaným, a přispívat tak ke zdravému sebepřijetí).
- **Nadání značí patologii** – žít v kůži nadaného může být výzva, nadání však není součástí manuálu MKN-10 ani DSM-5 a nemůže být tedy považováno za nemoc.
- **Jednotlivé nadané děti se od sebe příliš neliší** – můžeme si představit dvě děti, které spojuje IQ překračující 130, jedno je společenské a na vysvědčení má čtyřky, druhé dostane vyznamenání a tráví čas raději čtením někde o samotě; je zřejmé, že ke každému takovému jedinci musíme přistupovat individuálně.
- **Nadání je na první pohled zřejmé a testy inteligence jsou stoprocentním ukazatelem nadání** – některé děti mají tendenci své nadání úmyslně skrývat; testy inteligence nejsou přizpůsobeny specifikům populace nadaných a jejich výsledky mohou být mnohými faktory zkresleny.

Laznibatová (2001) a Jurášková (2006) se také zabývaly mylnými přesvědčeními o nadaných (budou uvedena pouze některá z nich):

- Jsou to solitéři.
- Nadání je pro ně na prvním místě.
- Užívají si, když mohou být pro ostatní vzorem.
- Jejich práce nevyžaduje žádnou snahu.
- Okolí bude jejich schopnosti vždy přijímat a považovat si jich.
- Chovají se vždy spořádaně.
- Měli by být hodnoceni přísnějším metrem než ostatní.
- Stačí jim zadávat větší objem učiva.
- Měli by zodpovídat za jiné.

Havigerová (2011, pp. 81–83) ve své knize poskytuje rozšířený seznam mýtů, které zde z kapacitních důvodů nemohou být prezentovány.

Podle mého názoru je tristní, kolika mýtům problematika nadání čelí. Mýty navíc přetrvávají i mezi učiteli a vychovateli, kteří s dětmi pracují, je proto třeba postupně

všechna mylná přesvědčení vyvracet a snažit se uvádět je na pravou míru (Lazníbatová, 2001).

4 Vyhledávání nadaných

Ačkoli to není vždy dodržováno, radí se diferencovat mezi dvěma pojmy: identifikace nadaných a výběr nadaných. Cílem obou procesů je umožnit těmto dětem účast na speciálních výchovně-vzdělávacích programech (Hříbková, 2009). Při **identifikaci** se soustředíme na „latentní talenty (potenciální nadání), tedy většinou na děti, které zatím nepodávají v dané oblasti vysoké výkony, což jsou často děti mladší, děti předškolního a mladšího školního věku“ (Hříbková, 2009, p. 153). V ideálním případě by každý měl mít právo si procesem identifikace projít, na to ale v ČR nejsme vybaveni, a tak identifikace probíhá jen lokálně prostřednictvím pedagogicko-psychologických poraden (Hříbková, 2009). Aktuálně se v tomto významu užívá spíše pojem diagnostika (Machů et al., 2016). **Výběr** probíhá většinou u „dětí staršího školního věku a je zaměřen na vyhledání těch nejlepších dětí s již manifestovaným – demonstrováním (aktuálním) nadáním ze širší skupiny takových dětí“ (Hříbková, 2009, p. 154). Příkladem může být přestup jedince z páté třídy na osmileté gymnázium, přičemž adept musí složit přijímací zkoušky. V našem prostředí se tento proces uplatňuje častěji než předešlý (Hříbková, 2009).

Zkušenost ukazuje, že oba procesy mohou probíhat ve stejnou dobu. Machů et al. (2016) mluví o tzv. identifikačně výběrovém procesu a řadí sem situaci, která předchází nástupu dítěte do prvního ročníku speciální třídy pro nadané.

Je na výběr z poměrně pestré palety metod určených k vyhledávání nadaných dětí. Fořtík a Fořtíková (2007) rozlišují mezi tzv. **objektivními** a **subjektivními** způsoby identifikace. V prvním případě slouží jako nástroj zejména psychodiagnostické testy, zatímco ve druhém hodnocení člověkem.

4.1 Objektivní metody identifikace

Testy inteligence se pro identifikaci nadaných používaly už od dob definice nadání Termanem (Khatena, 1975, as cited in Tuttle et al., 1988). Stále jsou pokládány za velmi spolehlivé zdroje informací pro tyto účely (Fořtík & Fořtíková, 2007). V ČR bývají dětem nejčastěji zadávány následující dva testy: Wechslerova inteligenční škála pro děti a Test struktury inteligence (Hříbková, 1991, as cited in Machů, 2005). Samozřejmě i testy inteligence mají svá omezení. Například pokud hodnota IQ u jedince vysoce překračuje hranici 130 bodů, test ztrácí svou citlivost a nedovede nám určit přesné

číslo – výsledek se tedy dá považovat spíše za orientační (Machů, 2005; Tuttle et al., 1988). Na výkon v testu může neblaze působit stres (Machů, 2005). Výhodou individuální administrace IQ testů je však to, že mají povahu rozhovoru, administrátor tak může stresovou situaci zmírnit. Navíc neposuzuje pouze správnost, ale i kvalitu odpovědí (Tuttle et al., 1988).

Vedle testů inteligence nesmíme zapomenout na **výkonové testy**, které se zaměřují na jednotlivé kognitivní funkce, jakými jsou percepce, pozornost nebo paměť (Machů, 2005). Mezi objektivní metody počítáme i **testy kreativity**, které staví na posuzování schopnosti divergentního myšlení. Příkladem takového nástroje běžně aplikovaného v českém prostředí je Torranceho figurální test tvořivého myšlení (Svoboda et al., 2001, as cited in Machů, 2005). Musíme však brát v potaz, že testy kreativity či inteligence neměří schopnosti přímo, ale snaží se potenciální schopnosti jedince kvantifikovat skrze tužku a papír (Tuttle et al., 1988).

Metoda vyhledávání nadaných založená na **didaktických testech** u nás není příliš rozšířená (Fořtík & Fořtíková, 2007). Proto bude jenom stručně nastíněna její podstata. Jedná se o testy, které umožňují srovnávat úroveň znalostí žáků jednoho ročníku (Fořtík & Fořtíková, 2007). Spadají sem třeba testy studijních předpokladů, jež jsou součástí přijímacích zkoušek, anebo naopak testy zadávané na závěr studia, jako písemná část státních maturit (Fořtík & Fořtíková, 2007; Machů, 2005).

4.2 Subjektivní metody identifikace

Učitelská nominace je asi nejčastější metodou užívanou k identifikaci nadání. Přesto z určitých důvodů není optimální. Učitelé neumí spolehlivě rozeznat chování, které odpovídá nadanému jedinci (Tuttle et al., 1988). Do posudku se také mohou vmísit osobní preference vyučujícího. Tomu lze předejít tak, že k hodnocení přizveme více členů učitelského sboru, kteří budou schopni nadání posoudit nezávisle na sobě. V ideálním případě by se neměli znát (Fořtík & Fořtíková, 2007).

Vrstevnícká nominace vypadá tak, že celé třídě rozdáme papírky a každému dáme za úkol napsat anonymně jméno žáka, kterého by vyslal na olympiádu nebo poprosil o pomoc (Machů, 2005; Tuttle et al., 1988). Pokud se chceme vyvarovat toho, aby studenti navrhovali jenom své kamarády nezávisle na prokázaných schopnostech, požádáme je o tři jména a při vyhodnocování se zaměříme na ta, která se ve skupině

objevovala nejčastěji (Tuttle et al., 1988). Metoda nominace spolužáky bývá poměrně podceňovaná (Tuttle et al., 1988). Vrstevníci umí počínání žáka zhodnotit z jiného úhlu pohledu než učitelé (tráví s ním více času a zároveň nejsou omezeni věkovou bariérou, pozorují ho v jiných situacích) (Fořtík & Fořtíková, 2007; Machů, 2005; Tuttle et al., 1988). Navíc mnohdy dokážou být i všímavější vůči dění v sociálním prostředí, jehož jsou součástí (Machů, 2005).

Další metodu představuje **rodičovská nominace**. Rodiče jsou většinou první osoby, které zaregistrují, že je u jejich dítěte něco jinak a odhalí jeho vysoký potenciál. Tomu, aby danou skutečnost „zveřejnili“ a zajistili podporu nadání, však často brání různé obavy. Pochybují, zda situaci správně odhadli; bojí se, že dítěti zasáhnou do bezstarostných roků života; mají strach, jak to přijme okolí. Ale pokud jsou poučeni, jakých projevů si na dětech všimát, můžeme jejich úsudku s vysokou pravděpodobností věřit (Laznibatová, 2001). Nelze zapomínat na to, že žák může **nominovat sám sebe**. Pokud toho chceme docílit, vybídneme dítě, aby charakterizovalo nadaného jedince a zamyslelo se nad tím, jak vypadá jeho prožívání. Za autonominaci lze považovat i skutečnost, že se osoba z vlastního popudu rozhodne účastnit nějaké soutěže (Fořtík & Fořtíková, 2007).

K určení nadání slouží i **analýza výsledků činnosti**. Doporučuje se, aby rodiče uchovávali produkty, které dítě v průběhu let vytvoří, ať už ve škole, nebo mimo ni. Užitečné mohou být slohové práce, různé projekty, ale i obrázky, stavby z různých materiálů a jiné výrobky (Fořtík & Fořtíková, 2007; Machů, 2005). Do této kategorie metod patří i posouzení školního prospěchu (Machů, 2005). Jedná se však o zrádnou metodu, jelikož i velmi nadaný jedinec může mít na vysvědčení špatné známky. Pokud mu výuka nevyhovuje a nudí se, úroveň práce v hodinách může být nedostačující, to však nesouvisí s jeho skutečnými schopnostmi (Tuttle et al., 1988).

4.3 Identifikace jako dlouhodobější proces

Šestice autorů – Brown, Renzulli, Gubbins, Siegle, Zhang a Chen (2005), se rozhodla oslovit řadu pedagogických pracovníků (třídních učitelů, ředitelů škol, poradců, univerzitních profesorů, vedoucích programů pro nadané, odborníků na téma nadání aj.) a zjistit jejich postoje k procesu identifikace nadaných. Výzkumný vzorek tvořili převážně obyvatelé USA. Respondenti se vymezovali vůči tomu, aby byl identifikační

proces postaven výhradně na výsledcích inteligenčních nebo výkonových testů. Naopak se přikláněli k tomu, aby zohledňoval i následující:

- Individuální projevy – vychází z předpokladu, že nadání se u každého jedince může projevit v jinou dobu a v různých oblastech.
- Opakované hodnocení – u identifikovaných i neidentifikovaných jedinců by se měly provádět pravidelné revize.
- Více metod – při identifikaci je vhodné kromě objektivních metod využívat i ty subjektivní, např. posouzení učitelem.
- Kontextuální faktory – při rozhodování se musí zvážit i kulturní faktory a zkušenosti jedince.

Využití těchto strategií podporovali zejména lidé z měst a učitelé nadaných dětí. Výzkum neodhalil velké odchylky v postojích jednotlivých respondentů, to však autoři hodnotí pozitivně. Lidé podílející se na vzdělávání se totiž shodují v tom, že je zapotřebí zavést flexibilnější identifikační systém. K dosažení kýženého stavu může dle autorů přispět aplikování těchto metod: přihlídnutí k životopisným informacím, analýza produktů činnosti (či portfolia), hodnocení výkonu, autonominace, nominace spolužáky nebo rodiči (Brown et al., 2005).

Fořtíková (2009) konstatuje, že by se identifikace neměla provádět pouze jednou, ale že jde spíše o proces, který zahrnuje více fází. Dává také do kontrastu český versus americký přístup. Renzulli (2008) popisuje fáze typické pro USA:

- 1. krok – žáci absolvují testy inteligence, výkonu nebo schopností.
- 2. krok – učitel dostane k dispozici výsledky testů a může seznam nominovaných rozšířit i o žáky, kteří jimi neprošli.
- 3. krok – žáka navrhnou blízké osoby anebo on sám, lze využít testu kreativity a dalších alternativních možností (tento krok je spíše volitelný, výsledek učiněný na základě něj není závazný a konečné slovo má výbor pro screening).
- 4. krok – příležitost k nominaci dostanou další učitelé – i z předchozích let, vyloučí se tak vliv situačních faktorů či případné zaujatosti aktuálního učitele (tento krok se označuje jako bezpečnostní, výbor pro screening má opět právo učinit závěr).
- 5. krok – rodiče i žáci jsou zasvěceni do toho, co je po identifikaci čeká a co se od nich očekává.

- 6. krok – aby se zabránilo tomu, že některé nadané děti proklouznou identifikačním sítím, učitelé jsou vyškoleni k rozeznání varovných momentů, které je mohou navést na zapojení žáka do speciálního programu (takto se zajistí dvojitá bezpečnost).

Pro poskytnutí ucelenější představy o průběhu identifikace v ČR budou vyjmenovány jednotlivé fáze tak, jak jdou podle Fořtíkové (2009) v ideálním případě za sebou (včetně následných dopadů na život jedince):

1. **Nominace** – už byly zmíněny osoby z okolí jedince, které se na nominaci mohou podílet (ještě je třeba dodat, že úlohu nominujícího mohou plnit i lektoři zájmových činností). Pokud si nominující povšimne, že jedinec vykazuje známky vysokého potenciálu, dá námět k tomu, aby bylo případné nadání blíže prozkoumáno.
2. Hromadný **screening** – „screeningem se většinou míní hromadné mapování schopností dětí za pomoci plošných nástrojů měření, a to jak subjektivních (nomináční dotazníky, behaviorální škály) nebo i za pomoci hromadně administrovatelných psychologických screeningových testů“ (Fořtíková, 2009, p. 27). Jako příklad takových nástrojů lze uvést Ravenovy progresivní matice. První a druhá fáze v některých případech probíhají naráz.
3. Individuální **vyšetření** – k tomu dochází na půdě pedagogicko-psychologických poraden a provádí ho, pokud možno, psycholog ve spolupráci se speciálním pedagogem. Do třetí fáze však bývají zapojeni i další odborníci, jako jsou lékaři (vyjádření praktického lékaře je vhodné, pokud dítě vykazuje nějaké psychosomatické obtíže) nebo pedagogové (zjišťují, jak daleko je na tom žák s dosavadními znalostmi a dovednostmi).
4. Výsledná **opatření** – jak už bylo podotknuto, identifikace musí mít svůj cíl, jinak by byla zbytečná. Opatření se mohou týkat výchovy, školy (lehké změny v oblasti kurikula až navržení individuálního vzdělávacího plánu – IVP), ale i mimoškolních aktivit (doporučení kroužků či vhodných institucí nabízejících svou podporu).

4.4 Identifikace z legislativního hlediska

Heller (2004) si pokládá čtyři důležité otázky: Co je identifikace nadaných? K čemu slouží? Jak takový proces probíhá? Kdy je vhodná doba pro identifikaci (myšleno

vývojové stádium jedince)? První tři otázky byly zodpovězeny v předešlých kapitolách, zbývá tedy poslední. V Listině práv nadaných stojí, že si každé dítě zaslouží být identifikováno v co nejnižším věku (Laznibatová, 2001, p. 157). Tento výrok však má i své oponenty. Kdyby vyhledávání mělo probíhat v co nejujtější věku, nemohlo by se řídit reálnými výkony, ale pouze potenciálem jedince (Ericsson et al., 2007, as cited in Hříbková, 2009).

Platná legislativa svěčuje hlavní úlohu při určování nadání a s ním spjatých vzdělávacích potřeb dítěte školskému poradenskému zařízení. Škola, pod kterou žák spadá, by v tomto procesu měla být nápomocná. Pokud se nadání projevuje v jiných oblastech než rozumových (např. pohybové), ŠPZ (školské poradenské zařízení) se vyjádří pouze k osobnosti jedince a zbytek posudku provede odborník na daný obor (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2016). Aby byl škole poskytnut finanční příspěvek na péči o nadaného jedince, vyšetření musí provést psycholog působící pod pedagogicko-psychologickou poradnou. V případě, že škola nevyžaduje žádné oficiální zprávy a rodiče si chtějí pouze potvrdit svou hypotézu o nadání, mohou se svým potomkem navštívit jak klinického, tak školního psychologa (Fořtík & Fořtíková, 2007).

Podle Zapletalové (2006):

Pedagogicko-psychologické vyšetření žáka zahrnuje zejména: analýzu anamnestických dat zjištěných z rodinné anamnézy včetně předškolního vývoje dítěte; zjištění osobnostních charakteristik a vlastností nadaných (včetně sociálních); standardizovaný individuální nonverbální nebo verbální test kognitivních předpokladů se zaměřením na rozbor akcelerovaných výkonů žáka; test tvořivosti; analýzu výsledků pedagogické diagnostiky; specifika práce s učivem a strategie myšlení; analýzu zájmové činnosti žáka. (p. 13)

ŠPZ jednou za rok žáka přezkoumává (Zapletalová, 2006).

Vyhláška č. 27/2016 Sb. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2016) navrhuje několik způsobů, jakými se škola může žákovi přizpůsobit: založit pro určité předměty skupinky, na nichž mohou participovat jak žáci paralelních, tak i ostatních ročníků; sestavit pro dítě IVP (současně s tím i rozšířit standardní obsah výuky); povolit docházení na výuku do vyšších ročníků (anebo trvalý přestup); umožnit absolvování stáže na jiné škole.

Jelikož se tato kapitola věnuje identifikaci v praxi a za jednu z nejznámějších organizací sdružujících nadané jedince platí organizace Mensa České republiky, je vhodné na tomto místě zmínit, že Mensa ČR nabízí měření IQ pro věkovou skupinu dětí do 14 let prostřednictvím testů, které si sama konstruovala (Mensa České republiky, n.d.). Nejedná se však o komplexní testy (zaměřují se totiž jen na jednu složku inteligence, a to neverbální), jsou tedy schopny poskytnout pouze přibližnou představu o intelektových schopnostech testovaného (Stehlíková, 2018).

5 Vzdělávání nadaných

Pokud se zaměříme na obsahovou stránku problematiky, nalezneme vesměs dva elementární edukační programy, a to akceleraci a enrichment (obohacení). Důležité je říct, že se jejich použití vzájemně nevylučuje, ve skutečnosti jsou spíše propletené. Obě tyto varianty lze uplatnit ve všech třech formách výuky (Hříbková, 2009; Machů, 2005). **Akcelerace** spočívá nejčastěji ve dřívějším započetí školní docházky anebo v přeskočení ročníku. Urychlení se nutně nevztahuje na všechny předměty a jedinec si jím nemusí procházet sám – existují i skupinky dětí nebo celé třídy, které fungují v tomto režimu. Celkově akcelerace více svědčí dětem s vysokým tempem učení. Vždy je dobré sledovat, zda zavedený program žákovi vyhovuje, a pokud ne, umožnit mu cestu zpět. Škola také hlídá, aby proběhl hladký přestup na navazující studium (Zapletalová, 2006). **Enrichment** stojí podle Zapletalové (2006) na jiném principu, a to na třech důležitých pilířích:

- Rozšiřování učiva – děti se mají naučit vnímat souvislosti mezi jednotlivými obory.
- Prohlubování učiva – běžně vyučovaná látka se probírá více dopodrobna.
- Obohacování učiva – učivo se dotýká i témat nad rámec klasických osnov; ta často kopírují specifické zájmy jednotlivců.

Nezáleží pouze na množství předávaných informací, ale i způsobu, jakým je podáváme. Jako vhodná se jeví interaktivní výuka. Děti jsou aktivními články vyučovacího procesu, podporujeme je k vymýšlení různých řešení. Učitel by podle toho měl volit úkoly, ale i pomůcky (např. počítače, rozmanité texty). Díky těmto podmínkám předcházíme monotónnosti a nudě (Zapletalová, 2006). Enrichment není vázán pouze na prostředí třídy, může s ním pomoci třeba student z vyššího ročníku nebo učitel, v jehož předmětu dítě exceluje. Lze také uplatnit samostudium, třeba s využitím internetu nebo knihovny. Pro tyto účely je klíčové zajistit dostupnost studijních materiálů. Obohacování nekončí ani za dveřmi školy, zprostředkovávají ho i různé exkurze, soutěže nebo zájmové kroužky (Zapletalová, 2006).

Pro téma bakalářské práce jsou podstatné zejména organizační formy vzdělávání nadaných. Základní varianty tvoří **segregace**, **integrace** a **kombinace** těchto dvou. (Hříbková, 2009). V následujících kapitolách budou podrobněji představeny. Nevýhoda uvedeného rozdělení tkví v přílišné redukci a zastaralosti. Mezi úplnou integrací (běžnou

třídou) a úplnou separací (specializovanou školou) nalezneme jedenáct mezifází, kupříkladu třídu se skupinkou pěti vybraných nadaných, třídu s vynětím nadaného žáka na určité období, speciální třídy s různorodými skupinami nebo speciální třídy se stejnorodými skupinami (Clark, 1992, as cited in Laznibatová, 2001).

Bylo by užitečné, kdyby se dalo konstatovat, který typ vzdělávání se pro nadané jedince hodí nejvíc. Jak se ale ukazuje, každá z možností má svá pozitiva i negativa (ta jsou diskutována v dalších kapitolách). Navíc každému dítěti může vyhovovat něco jiného, odvíjí se to od jeho osobnosti i situace, v níž se nachází. Školství by se mělo zasadit, aby rodiče při umístování svého potomka do školy mohli vybírat z větší škály vzdělávacích forem (Machů, 2005; Stehlíková, 2018). Ať už zvažují jakoukoli instituci, mají podle Bainbridgeové (2019) k dispozici vodítka, která jim napoví, zdali je nadanému dítěti dobře uzpůsobená:

1. Cíle a filozofie školy vždy zohledňují potřeby nadaných.
2. Škola pracuje s principy urychlení i obohacení.
3. Škola nemá nastavený jeden univerzální program pro všechny nadané, ale upravuje ho podle toho, o jaký stupeň nadání se v konkrétním případě jedná a v jaké oblasti se vysoký potenciál projevuje.
4. Vyučování může probíhat zábavnou formou, ale děti se musí učit i novým věcem (mělo by být jasně definováno, jaké výstupy se od nich očekávají).
5. Instituce nabízí podnětné kurikulum. Takové, které bude pro žáky vytvářet výzvy.
6. Škola musí být připravená vyhovět potřebám každého jedince. Např. žák, jehož talent se projevuje ve hře na hudební nástroj, může být uvolňován z hodin a navštěvovat speciální hudební programy nebo lekce s profesionály.
7. Ve škole funguje důmyslný identifikační systém (diagnostika nestojí na jediném testu a probíhá opakovaně; škola zachytí i jedince s dosud neprojeveným nadáním; spolupracuje s PPP a dalšími experty; z výsledků vyvozuje příslušná opatření) (Bainbridge, 2010, as cited in Havigerová, 2011).
8. Instituce podporuje své zaměstnance k prohlubování vlastního vzdělávání v oblasti nadání. Učitelé jsou vyškolení (což dokládají oficiálními certifikáty) a škola pořádá pravidelné intervize a supervize zaměřené na tuto skupinu žáků.
9. Děti mají dostupné poradenské služby. Mohou se totiž hůře než ostatní vrstevníci vypořádávat s každodenním stresem spojeným s jejich věkem.
10. Všechny druhy nadání jsou považovány za stejně hodnotné.

5.1 Segregovaná forma vzdělávání

Segregace spočívá v umístění dětí do **specializovaných škol** nebo speciálních tříd běžných škol. Ty jsou určeny výhradně pro nadanou část populace, mluvíme tedy o homogenním vzdělávacím prostředí (Hříbková, 2009). Jsou i autoři, kteří segregaci klasifikují jinak. Například Machů (2005) sem neřadí speciální třídy fungující pod běžnými školami, ale pouze školy tvořené samými speciálními třídami. Další variantu segregace představuje domácí vyučování, které je rozšířenější v USA (Konečná, 2010; Machů, 2005). Podle Winstanleyho (2009) rodiče nadaných žáků po „homeschoolingu“ sahají většinou z pragmatických důvodů, pokud škola nedokáže uspokojit specifické potřeby jejich dítěte, nikoli z morálního přesvědčení.

Podle některých může mít omezený kontakt s vrstevníky neblahý vliv na socializaci dítěte. Také se ukazuje, že segregovaní jedinci někdy selhávají v komunikačních dovednostech. Prostý fakt, že je vyčleňujeme mimo průměr, může v dětech podporovat pocit nadřazenosti (Machů, 2005). Jak bylo ale řečeno, nadaným vyhovuje, když vedle sebe mají někoho s podobným zaměřením, prožíváním i způsobem vyjadřování (Machů, 2005). Výhodou segregace také je, že se škola může plně soustředit na vytvoření příznivých podmínek pro nadané děti. Podmínkami míníme prostory, vybavení, ale i personál. Učitelé mají na starost méně žáků, svou pozornost při výuce nerozdělují mezi děti s různými úrovněmi schopností a jsou připraveni přímo na práci s nadanými (Machů, 2005). Volba segregované formy výuky se radí jedincům s extrémně vysokými hodnotami IQ a těm, u nichž se vysoké nadání pojí s handicapem (Clark, 1992, as cited in Hříbková, 2009).

Některé z argumentů uvedených v předchozím odstavci Fábik (2016) označuje za mýty, jelikož se šíří na základě nepodložených informací a současné výzkumy je vyvracejí. Třemi největšími mýty o vyčleňování nadaných do speciálních tříd jsou podle autora tyto:

- Segregace nadaných jedinců se negativně odráží na jejich sociálním vývoji.
- Segregovaní nadaní žáci jsou rozvíjeni pouze v kognitivních oblastech, ale v dalších (emočních a sociálních) už ne.
- Kdybychom nadané jedince segregovali, v běžných třídách by chyběli tzv. tahouni.

5.2 Integrovaná forma vzdělávání

V tomto případě nadaní dochází do **běžných tříd**, kde se setkávají s jedinci nižších úrovní rozumových schopností, proto takové edukační prostředí nazýváme jako heterogenní. Buďto je kmenový učitel dostatečně vybaven na práci s nadanými a celou výuku zajišťuje sám, anebo může využít konzultaci se specialistou, či asistence druhého učitele, který se věnuje nadané části třídy (Hříbková, 2009; Machů, 2010, as cited in Majcík, 2015).

Aby nadaný žák v klasické třídě prospíval, je třeba náležitě provést diagnostiku, znát jeho potřeby a možnosti. Dítě pracuje podle IVP, s využitím speciálních učebnic a materiálů. Integrace nemusí být aplikovatelná na všechny případy. Pokud se ve třídě sejde více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, učitel nemá prostor věnovat se všem z nich naplno. Na rozdíl od homogenní formy se heterogenní příliš nehodí pro vysoce nadané, jelikož jim neposkytuje adekvátně aktivizující činnosti (Machů, 2005). Za vysoce nadané jsou považováni jedinci, jejichž IQ překračuje hodnotu 145 (Silverman, 1989, as cited in Jurášková, 2006). Mohou se pro ostatní stát nesrozumitelnými a hrozí, že nezapadnou do kolektivu. Pokud nadaný žák zná odpověď na každou otázku, oslabuje to studijní motivaci zbytku třídy (Machů, 2005).

Jurášková (2006) navrhuje tři způsoby práce s nadanými dětmi v běžné třídě:

- Implementace doplňkového materiálu – žák pracuje na stejném úkolu jako zbytek třídy, a když ho dokončí, může navázat dalším úkolem s podobným tématem.
- Implementace alternativního materiálu – žák dostane rovnou složitější verzi úkolu než ostatní.
- Implementace alternativní činnosti – po dokončení povinného úkolu se žák může věnovat aktivitám, které ho baví (např. čtení či vyrábění).

5.3 Přejímové formy vzdělávání

Přejímovou formu vzdělávání podle Machů (2005) reprezentují **speciální třídy** běžných základních škol. Zatímco specializované školy jsou vázány na větší města, samostatné třídy pro nadané lze zavést v podstatě kdekoli. Výuka je jejich členům šitá na míru a zároveň zde nemusíme řešit negativní důsledky izolace, speciální třídy totiž někdy bývají na určité předměty (zejména výchovy) spojené s těmi běžnými. Tento systém může fungovat dobře, pokud mezi třídami nepanuje rivalita a jedinci se navzájem

přijímají (Machů, 2005). Dělení na „lepší“ a „horší“ třídy někdy nevyhovuje rodičům dětí s průměrnými schopnostmi (Machů, 2005).

Hříbková (2009) mezi kombinovanou variantu vzdělávání nadaných nepočítá všechny speciální třídy, ale pouze ty, u nichž část výuky probíhá v běžné třídě (jinak by se podle ní jednalo o variantu separační). Z novinového článku o třídách pro mimořádně nadané děti na ZŠ Máj II v Českých Budějovicích vyplývá, že ani samotná škola svou edukační nabídku pro nadané neklasifikuje jako segregovanou. Děti se totiž setkávají s vrstevníky jiné intelektové úrovně po škole, a to ve školní družině nebo na kroužcích. Některé děti ze speciálních tříd jsou také posílány na výuku určitých předmětů do vyšších ročníků klasických tříd. Pokud žák na základě psychologického vyšetření není vybrán do speciální třídy, může být začleněn do skupinky pro bystré žáky v běžné třídě (Mlsová, 2015). Rozdíl mezi nadaným a bystrým dítětem Nordby (2002, as cited in Jurášková, 2006) vidí v tom, že IQ nadaného žáka přesahuje hodnotu 130, zatímco IQ bystrého žáka se pohybuje v rozmezí hodnot 115 až 129.

Do kategorie přechodových forem spadá i vzdělávání v běžných třídách, pokud je doplněno o nadstandardní aktivity (Machů, 2010, as cited in Majcík, 2015). Pro demonstraci těchto nadstandardních aktivit budou vysvětleny principy skupinového vyučování (cluster grouping) a skupinového vyučování s vynětím (cluster grouping with pullout) (Jurášková, 2006; Machů, 2005). U skupinového vyučování koncentrujeme všechny žáky paralelního ročníku, kteří mají vysoký potenciál, do jedné heterogenní třídy. Nadaní žáci tak mohou benefitovat ze vzájemné součinnosti (Machů, 2005). Vynětí potom spočívá v tom, že se vyškolený učitel věnuje skupině vybraných nadaných žáků mimo kmenovou třídu, zatímco ostatní spolužáci pokračují v běžné výuce (Jurášková, 2006; Machů, 2005).

Skupinové vyučování s vynětím se dá ztotožnit s blokovou výukou, o jejímž přínosu mluví Majcík (2015). Výuka v blocích je podle něj jedinečná v tom, že se skupina nezdržuje opakováním látky z minula nebo zapisováním poznámek, ale mnohem více času věnuje samotnému řešení úloh. Učitel po žácích nechce pouze reprodukovat naučené informace, ale vyzývá je k vysvětlení probíraných jevů. Také je zde více prostoru pro diskusi. V neposlední řadě lze uplatnit takzvanou chytrou náповědu, jejíž realizace v klasické třídě by byla obtížná (učitel se snaží žákovi poradit natolik, aby byl schopen úlohu vyřešit, ale aby mu neodhalil celý výsledek; rada je přizpůsobená potřebám

konkrétního žáka; jedinec sám rozhoduje, zda ji využije) (Majcík, 2015). Blokovaná výuka může zabírat několik hodin v týdnu nebo i celý vyučovací den (Jurášková, 2006).

6 Sebepojetí

Než budou představeny konkrétní výzkumy sebepojetí u nadaných dětí, je třeba vyjasnit základní jáskou terminologii, z níž tyto výzkumy vycházejí. Jak píše například Konečná (2010), je to problematické, jelikož autoři operují s různými pojmy.

Blatný (2010, p. 107) ve své publikaci definuje sebepojetí jako „souhrn představ a hodnotících soudů, které člověk o sobě chová“, a tuto definici považuje za obecně přijímanou. Zmiňuje také, že někteří autoři na sebepojetí nahlíží spíše jako na jáský systém. V České republice je zastáncem tohoto pohledu P. Macek (Blatný, 2010).

Podle Macka (2008) je tedy nadřazeným pojmem v jáské terminologii **sebesystém** (self-system). Tím se míní „konstrukt popisující sebereflexi zahrnující kognitivní, emocionální a konativní složku“ (Macek, 2008, p. 104). Macek (2008) nabízí i definice jednotlivých částí sebesystému:

- **Sebepojetí** (self-concept) je „kognitivní složka sebesystému“, zahrnuje „představy a znalosti vztahované k já“ (Macek, 2008, p. 104).
- **Sebehodnocení** (self-esteem) je „emocionální složka sebesystému“, obsahuje „díleč a obecné soudy o sobě samém“ (Macek, 2008, p. 104).
- **Seberegulace** je „proces, ve kterém se uplatňuje naše já jako činitel ovlivňující vlastní chování, jednání a prožívání“ (Macek, 2008, p. 104).

6.1 Vybrané pohledy na sebepojetí

Ve vztahu k tématu sebepojetí jsou nejčastěji skloňována tři jména, a to William James, Charles H. Cooley a George H. Mead. **James** stál za zrodem oblasti psychologie, která je zasvěcena studiu „já“. Podle něj „já“ figuruje jako subjekt (já jako poznávající) i jako objekt (já jako poznávaný) – právě tuto druhou složku dnes nazýváme sebepojetím. Moc dobře věděl, že obě složky jsou ve skutečnosti propojené. Jejich pomyslná separace však usnadní zacílení výzkumů pouze na sebepojetí (James, 1890, 1892, as cited in Blatný, 2003). Sebepojetí sestává ze tří vrstev: spodní – materiální „já“ (mé tělo a všechny hmotné věci, které mi patří); prostřední – sociální „já“ (co se o sobě dozvídám od svého okolí); vrchní – duchovní „já“ (mé dispozice, hodnoty a jiné osobnostní znaky stálejšího charakteru) (James, 1890, 1892, as cited in Blatný, 2003). Vyjádřil se také k sebehodnocení, jež se prý neutváří pouze na základě úspěchů, kterých dosáhneme. Důležitou roli v tomto procesu hraje fakt, zda o daný úspěch vůbec usilujeme. Pokud jsme

neúspěšní v činnosti, na níž nám nezáleží, naše sebehodnocení se nesníží (James, 1890, 1892, as cited in Blatný, 2003).

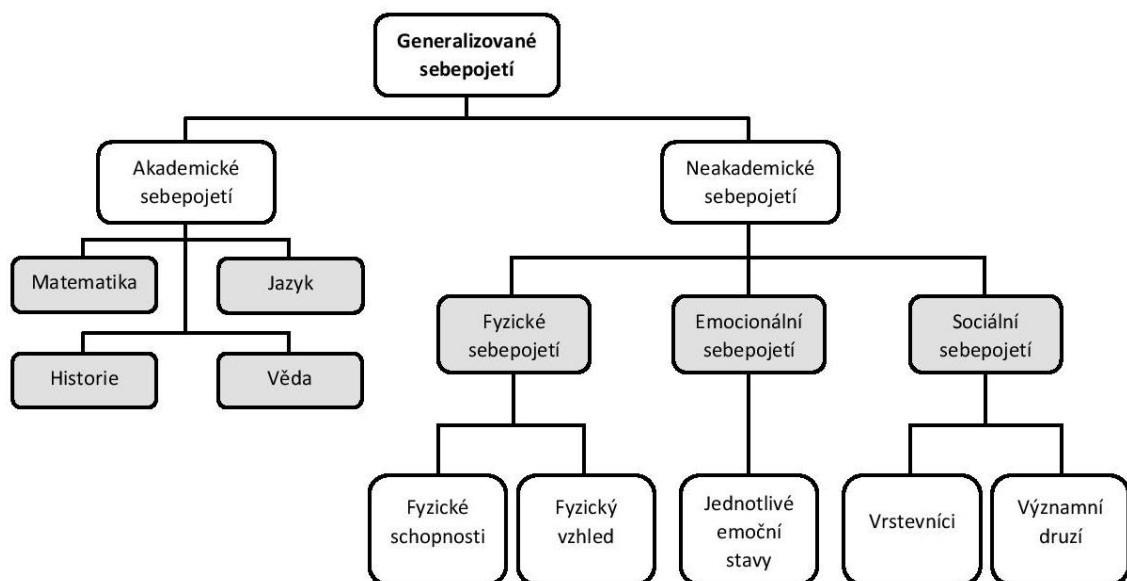
Cooleyho a Meada řadíme na základě povahy jejich myšlenek do skupiny takzvaných symbolických interakcionistů (Blatný, 2003). „Já je podle nich primárně sociální konstrukcí, jež vzniká v průběhu symbolických, zejména jazykových interakcí“ (Blatný, 2003, p. 96). **Cooley** zavedl pojem „zrcadlové já“. Toto obrazné pojmenování nám napovídá, že „já“ je naše představa o tom, jak o nás smýšlí významní druzí (significant others). Postupem času si jejich stanoviska zvnitřňujeme, ztotožňujeme se s tím, co si o nás druzí myslí (Cooley, 1902, as cited in Blatný, 2003). **Mead** na Cooleyho navázal a rozšířil jeho teorii o nové poznatky (Mead, 1925, as cited in Konečná, 2010). Uvedl, že mínění o sobě samém si neutváříme ani tak na základě individuálních zkušeností s jednotlivými lidmi, jako spíš prostřednictvím zobecněného druhého (generalized other). Jde o reprezentaci názorů většího množství významných druhých o naší osobě (Mead, 1925, 1934, as cited in Blatný, 2003).

Zástupcem novějšího pohledu na sebepojetí je například **Shavelson**, který společně se svými dvěma spolupracovníky ze Stanfordské univerzity charakterizoval tento konstrukt pomocí sedmi znaků (Shavelson et al., 1976):

1. Organizovanost – jedinec si o sobě tvoří představy na základě informací posbíraných z velkého množství prožitků. Aby si tento proces usnadnil, seskupuje své zkušenosti do určitých kategorií tvořících významové celky. Proto tedy můžeme říct, že sebepojetí je strukturované (Bruner, 1958, as cited in Shavelson et al., 1976).
2. Multifacetovost – facetami jsou míněny články sebepojetí. Ty zrcadlí systém kategorií, který si člověk osvojuje a jež spolu skupiny lidí sdílí.
3. Hierarchičnost (grafické zobrazení hierarchické struktury sebepojetí nabízí obrázek 2) – jednotlivé faceti sebepojetí lze hierarchicky uspořádat. Základnu tvoří dílčí zkušenosti s konkrétními situacemi (jedná se o jedinou položku, která na obrázku chybí), zatímco na vrcholu ční globální sebepojetí. Toto generalizované sebepojetí má dvě hlavní komponenty, akademickou a neakademickou. Akademické sebepojetí zahrnuje elementární školní předměty, tedy matematiku, jazyk, historii a vědu. Neakademické sebepojetí se skládá z fyzické, emocionální a sociální složky. Ty se ještě dále dělí, což lze vidět na obrázku.

4. Stabilitnost – generalizované sebedojetí je opravdu poměrně stabilní. Avšak když budeme postupovat směrem dolů k nižším komponentám, zjistíme, že se stabilita vytrácí. Kupříkladu sebedojetí v matematice nebo sociální sebedojetí se totiž mění v závislosti na situacích. K tomu, aby se změnilo generalizované sebedojetí, by ale muselo nastat větší množství situací, které by s ním byly v rozporu.
5. Vývojovost – s narůstajícím věkem a zkušenostmi se sebedojetí postupně diferencuje. Z toho důvodu u mladších dětí ještě nemůžeme mluvit o multifacetovém a strukturovaném sebedojetí. Podle Marshe (1990, as cited in Konečná, 2010) k diferenciaci dochází už kolem sedmého roku. Muldoonová (2000, as cited in Langmeier & Krejčířová, 2006) však vidí bod zlomu až na začátku dospívání.
6. Hodnotící povaha – jedinec si nevytváří pouze představu sebe samého v různých situacích, nýbrž i soudy o sobě samém v těchto situacích. Po vzoru tematické literatury autoři nerozlišují mezi pojmy self-concept a self-esteem.
7. Rozlišitelnost – příbuzné konstrukty týkající se sebedojetí lze odlišovat. Dá se to uvést na příkladech. Akademické sebedojetí by mělo být blíže spjato se školními výkony než se schopnostmi v sociálních a fyzických situacích. Sebedojetí v oblasti vědy by mělo více souviset s výkonem v oblasti vědy než s výkonem v jazycích.

Obrázek 2 Hierarchická struktura sebedojetí podle Shavelsona a kolektivu



(Shavelson et al., 1976, as cited in Duchovičová & Hošová, 2019, p. 265)

6.2 Sebepojetí a sebehodnocení v mladším školním věku

Cílem této kapitoly je objasnit, jak se sebepojetí vyvíjí s věkem dítěte. Langmeier a Krejčířová (2006) porovnávají, jak se od sebe liší šestiletý a desetiletý žák ve schopnosti introspekce. „Na otázku ‚Jak poznáš, že jsi veselý?‘ odpoví šestileté dítě obvykle ‚Protože se směju‘. V deseti letech je však již introspektivní zaměření zřetelné a dítě na podobnou otázku odpoví skutečným odkazem na vnitřní stav – ‚Protože se tak cítím‘“ (Langmeier & Krejčířová, 2006, p. 138). Zároveň dodávají, že spontánní popisování vlastních pocitů se u šestiletých dětí příliš často neobjevuje, zatímco u dětí ve věku deseti let je to poměrně typický jev (Langmeier & Krejčířová, 2006). Pokud dítě školního věku popisuje samo sebe, už při tom nereflektuje pouze kvality vnější, okem viditelné (fyzický zjev nebo osobní majetek), ale i vnitřní (duševní vlastnosti a schopnosti) (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Langmeier a Krejčířová (2006) popisují ještě jeden vývojový krok, který nastává v období mladšího školního věku:

Kolem sedmi let si dítě začíná uvědomovat stabilitu osobnosti v čase – ví tedy, že lidé mají své stálé psychické charakteristiky, kdežto dříve byly jako stálé vnímány jen vlastnosti vnější. Toto nové vědomí stálosti schopností mu teprve dovoluje skutečně se s druhými srovnávat, a vytvořit si tak i stabilnější úroveň sebehodnocení. (p. 138)

V následujícím textu bude věnován prostor faktorům, které sebepojetí a sebehodnocení v mladším školním věku ovlivňují. Jak už označení tohoto vývojového období napovídá, klíčovou úlohu zde plní právě škola. Jedinec vstupem do ní zaujímá první formálnější společenskou roli (Macek et al., 2009). Langmeier a Krejčířová (2006) udávají, že velký podíl na celkovém sebehodnocení má právě to, jak dítě hodnotí svou školní úspěšnost. Podle autorů na sebehodnocení s každým dalším ročníkem více působí srovnávání se spolužáky, proto se školní sebehodnocení dítěte v průběhu let postupně snižuje. Jde v podstatě o začarovaný kruh, jelikož v důsledku nízkého sebehodnocení může žák ztrácet motivaci k činnosti v hodinách, a tudíž podávat slabé výkony (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Podle Marshe (1986, as cited in Konečná, 2010, p. 51) je akademické sebepojetí „konstrukt, který zahrnuje jak vnitřní, tak vnější srovnávání. Žáci srovnávají svůj výkon s výkonem spolužáků (externí porovnávání), stejně jako s vlastním výkonem v dalších

oblastech (vnitřní srovnávání).“ Postupem času sebepojetí v akademické oblasti čím dál tím více splývá s celkovým sebepojetím (popřípadě sebehodnocením). Dalo by se říct, že vztah mezi oběma komponentami je reciproční. Rozhoduje ale typ prostředí, v němž jedinec vyrůstá a pohybuje se. Pokud autority kladou velký důraz na výkon, tak akademické sebepojetí v tomto vztahu naprosto převládne (Guay et al., 2003, as cited in Macek et al., 2009).

Výsledné sebehodnocení určuje i atribuční styl, tedy to, jakým příčinám dítě připisuje své úspěchy a neúspěchy – zdali má pocit, že se mu věci prostě dějí, anebo že je naopak hybatelem událostí ve svém životě (Langmeier & Krejčířová, 2006). Na formování sebehodnocení se významně podílí tři lidské faktory: rodina, vrstevníci a učitel (Langmeier & Krejčířová, 2006). Jelikož bylo v předchozím odstavci zmiňováno školní prostředí, je vhodné začít u **učitele**. Záleží na tom, jak na dítě ve třídě reaguje. Velkou škodu mohou napáchat různé formy zesměšňování a ponižování, v opačném případě při citlivém zacházení však vyučující může výrazně posílit žákovo sebehodnocení (Langmeier & Krejčířová, 2006). Další rozhodující prvek tvoří postavení ve **vrstevnické skupině** (ať už skupinou myslíme třídní kolektiv, nebo partu kamarádů ze sousedství) – výhodu mají děti statné, tudíž silnější a pohybově zdatné, přívětiví jedinci apod.; v nevýhodě jsou slabší děti drobnější postavy, také ostýchaví a úzkostní jedinci (Langmeier & Krejčířová, 2006). **Rodiče** děti ovlivňují hned dvojím způsobem. Zprvė vyjadřují své soudy směrem k potomkovi, zároveň však nějak hodnotí i sami sebe. Dítě tyto dvě skutečnosti vnímá, jeho sebepojetí a sebehodnocení se pak formuje na základě obou předloh (Langmeier & Krejčířová, 2006).

6.3 Sebepojetí u nadaných dětí

V odborných kruzích panují přinejmenším dva názory na sebepojetí nadaných dětí. Podle prvního, o kterém píšou Hoge a Renzulli (1993, as cited in Konečná & Portešová, 2009), by nadané děti měly mít vyšší sebepojetí a sebehodnocení než jejich vrstevníci nedisponující výjimečnými schopnostmi. Pokud má žák nadprůměrné schopnosti, dosahuje dobrých výsledků, což se pozitivně odráží na jeho sebepojetí. Sebepojetí jedince může zvýšit i to, že mu přisoudíme nálepku nadaného (samotná identifikace). Konečná a Portešová (2009) se ve své publikaci zamýšlí nad předpoklady, podle kterých by nadaní měli mít naopak nižší sebepojetí a sebehodnocení než jejich vrstevníci s průměrnými schopnostmi. Pokud žákovi dáme nálepku nadaného, může to

v něm vyvolat strach z toho, že selže a zklame své okolí. V kapitole o charakteristikách nadaných byla zmíněna přecitlivělost a sebekritičnost, což jsou dvě vlastnosti, které mohou být také důvodem nižšího sebepojetí. Za poslední příčinu poklesu sebepojetí se podle autorek považuje přestup z heterogenní do homogenní třídy.

Existuje celá řada výzkumů zaměřených na sebepojetí nadaných jedinců. Tyto výzkumy se zabývají různými proměnnými – např. pohlavím, sociálními vztahy, výchovou či přítomností handicapu (Konečná & Portešová, 2009). Jelikož je tématem této bakalářské práce školní sebepojetí u nadaných dětí vzdělávaných ve speciálních a běžných třídách, bude zde rozebírán zejména vliv vzdělávacího prostředí na sebepojetí nadaných dětí.

Coleman a Fultsová (1982) porovnávali sebepojetí nadaných dětí, které jednou týdně navštěvovaly speciální segregovaný program, a takzvaných „high achieverů“ (dětí, jež dosahují vynikajících studijních výsledků, ale nebyly identifikovány jako nadané), kteří po celou dobu zůstávali v běžných třídách. Jednalo se o žáky čtvrtých, pátých a šestých tříd. Zatímco průměrné IQ ve skupině nadaných dětí bylo vyšší než u „high achieverů“, výsledky v testech školních výkonů se ukázaly u obou skupin jako srovnatelné. Měření sebepojetí probíhalo ve třech časových úsecích. Děti z běžných tříd vykazovaly opakovaně vyšší sebepojetí než nadaní žáci vybraní do segregovaného programu. V diskusi se autoři opírají o Festingerovu **teorii sociálního srovnávání** (Festinger, 1954, as cited in Coleman & Fults, 1982). Při nedostatku objektivních standardů pro srovnávání jedinec svou hodnotu určuje podle prostředí, v němž se zrovna nachází. Zároveň platí, že pokud má člověk na výběr, bude se srovnávat spíše se sobě podobnými jedinci. Ačkoli tedy nadaní účastníci výzkumu trávili většinu svého času v běžné třídě, srovnávali se spíše s žáky ze segregovaného programu, kteří k nim měli blíže úrovní schopností.

V příspěvku z roku 1984 se poprvé objevila metafora o velké rybě v malém rybníku (Marsh & Parker, 1984). Utvořily se tak základy pro novou teorii, která je známá pod názvem **big-fish-little-pond-effect** (BFLPE). Tento efekt udává, že z hlediska akademického sebepojetí je výhodnější být velkou rybou v malém rybníku (nadaným žákem v heterogenní třídě) než malou rybou ve velkém rybníku (nadaným žákem v homogenní třídě). Student v běžné třídě se srovnává s žáky disponujícími nižšími schopnostmi – je jeden z nejlepších, jeho akademické sebepojetí bude tedy vyšší. Student ve speciální třídě se srovnává s žáky disponujícími vyššími schopnostmi – je jeden

z mnoha, jeho akademické sebepojetí bude proto nižší. Tento efekt sice pozorujeme u akademického sebepojetí (konkrétně ve třech složkách: obecné školní sebepojetí, čtení a matematika), ale neprokázal se u neakademického sebepojetí (přesněji čtyř složek: fyzických schopností, fyzického vzhledu, vztahů s vrstevníky a vztahů s rodiči) (Marsh et al., 1995; Zeidner & Schleyer, 1998). Záleží také na tom, jakou pozici nadané dítě ve speciální třídě zaujímá. Pokud patří do třídního průměru, testové situace může prožívat jako hrozbu. Pokud je na vrcholu třídní pyramidy (ve smyslu úrovně schopností a podávaných výkonů), podobné situace pro něj představují třeba i příjemnou výzvu (Marsh & Parker, 1984, as cited in Konečná, 2010).

Izraelská studie Zeidnera a Schleyerové (1998) platnost BFLPE podpořila. Byly v ní porovnávány dvě skupiny nadaných žáků z rozdílných edukačních prostředí – z běžných tříd a ze speciálních tříd určených výhradně pro nadané. Opět se jednalo o respondenty ze čtvrtých až šestých tříd. První skupina lépe skórovala v akademickém sebepojetí, navíc dosahovala nižší úrovně stresové úzkosti a lepších známek oproti druhé skupině. Autoři poznamenávají, že ačkoli se akademické sebepojetí u druhé skupiny ukázalo být nižší, nadaní studenti mají v průměru stále vyšší akademické sebepojetí než studenti běžní. Slovenské autorky Duchovičová a Hošová (2019) se zabývaly vztahem mezi akademickým sebepojetím a známkami. Zaměřily se na středoškoláky navštěvující speciální školu pro nadané. Dospěly k závěru, že čím vyšší je matematické, verbální a obecné školní sebepojetí, tím lepší známky žák dostává. Největší korelace vyšla mezi známkami a obecným školním sebepojetím. Učitelé by tedy podle nich měli usilovat o udržení pozitivního sebepojetí žáků, jelikož souvisí s jejich školními výkony.

Ne všechny nálezy však s BFLPE korespondují. Cunninghamová a Rinnová (2007, as cited in Konečná, 2010) například zjišťovaly účinek působení krátkodobého programu segregovaného typu na akademické, emocionální a celkové sebepojetí nadaných dospívajících. Zatímco emocionální a celkové sebepojetí se po absolvování programu zvýšilo, u akademického sebepojetí nebyla zaznamenána významná změna. Separace v tomto případě tedy neměla negativní vliv na akademické sebepojetí.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

V předchozí části bakalářské práce jsem stanovila základní teoretická východiska pro výzkum. Popsala jsem různé aspekty nadání a sebepojetí a současně představila některé dosud publikované studie týkající se tématu sebepojetí nadaných dětí. V následující části práce se věnuji vlastnímu výzkumu zaměřenému na školní sebepojetí u nadaných dětí vzdělávaných ve speciálních a běžných třídách. Nejprve představím metodologická východiska a nakonec samotné výsledky výzkumného šetření.

V empirické části práce se objevují termíny **školní sebepojetí**, **akademické sebepojetí** a **sebepojetí školní úspěšnosti**. Jedná se o synonyma. Termín „sebepojetí školní úspěšnosti“ vychází z názvu dotazníku Student's Perception of Ability Scale (SPAS), jehož autory jsou F. J. Boersma a J. W. Chapman. Ve svém článku věnovaném dotazníku SPAS autoři zmiňují, že byl vytvořen v reakci na potřebu nástroje s dostatečnou reliabilitou a validitou, který by dokázal měřit akademické sebepojetí u dětí na základních školách a jenž by zároveň vycházel z postojů a pocitů vůči výkonu v jednotlivých školních předmětech (Boersma et al., 1979). V příručce k české verzi dotazníku je pojem „academic self-concept“ překládán jako „školní sebepojetí“ (Matějček & Vágnerová, 1992). Pro přehlednost textu bude dále upřednostňován název školní sebepojetí.

7 Výzkumný design

Pro tuto bakalářskou práci jsem zvolila smíšený výzkumný design. „Smíšený výzkum je definován jako obecný přístup, v němž se míchají kvantitativní a kvalitativní metody, techniky nebo paradigmaty v rámci jedné studie“ (Hendl, 2016, p. 56).

Greene et al. (1989, as cited in Hendl, 2016) dali dohromady seznam pěti různých účelů, k nimž může smíšený výzkum sloužit:

Triangulace – potvrzování výsledků jinými metodami; komplementarita – objevování překrývajících se a rozdílných aspektů fenoménu získaných různými metodami; sekvenčnost – použití jedné metody, aby se umožnilo provedení druhé metody; iniciace – odhalování kontradikce, reformulování výzkumných otázek a navrhování nových perspektiv; expanze – snaha o širší záběr a rozsah studie použitím různých metod při zkoumání jednotlivých komponent problému. (p. 291)

U tohoto výzkumu se jedná zejména o expanzi. Mým záměrem totiž není zjistit pouze to, která skupina dětí má vyšší školní sebepojetí. Zajímá mě také, jaké důvody děti vedou k utváření konkrétních představ a soudů o sobě samých. Každá část problému musí být zkoumána jinou metodou.

Hlavním cílem výzkumu je porovnat školní sebepojetí nadaných dětí vzdělávaných ve třídách zřízených speciálně pro tyto žáky se školním sebepojetím nadaných dětí začleněných do běžných tříd. Dílčím cílem je hlouběji prozkoumat školní sebepojetí nadaných dětí z běžných a speciálních tříd a s ním související faktory (úspěšnost, výkonové situace, vztahy s vrstevníky a hodnocení autoritami).

7.1 Výzkumná hypotéza a výzkumné otázky

Na základě vytyčených cílů byla definována následující hypotéza a výzkumné otázky:

- **H:** Nadané děti z běžných tříd mají vyšší školní sebepojetí než nadané děti ze speciálních tříd.
- **VO1:** Jak nadané děti vnímají a hodnotí samy sebe v kontextu školy?
- **VO2:** Jak nadané děti vnímají úspěšnost?
- **VO3:** Jak nadané děti prožívají výkonové situace?
- **VO4:** Jak nadané děti vnímají samy sebe ve vrstevnických vztazích?
- **VO5:** Jakou zpětnou vazbu nadané děti dostávají od autorit?

Hypotéza (H) bude zkoumána v kvantitativní části výzkumu a výzkumné otázky (VO1–VO5) v kvalitativní části výzkumu.

7.2 Výzkumné metody

7.2.1 Dotazník

Kvantitativní část výzkumu využívá **Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí** neboli SPAS. Kromě dotazníku SPAS jsem zvažovala ještě další dva diagnostické nástroje: Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2 a českou pracovní verzi dotazníku *Myself as a learner* pojmenovanou *Jak se učím*. Její autorkou je L. Krejčová (Mertin & Krejčová, 2012). SPAS jsem upřednostnila pro jeho dostupnost a kratší dobu administrace.

Autory původní verze testu SPAS jsou F. J. Boersma a W. Chapman, pochází z roku 1977 (Boersma et al., 1979). Za českou úpravou testu, která byla vydána roku 1992, stojí Z. Matějček a M. Vágnerová (Matejček & Vágnerová, 1992).

Matějček a Vágnerová (1992) se ke způsobu využití testu vyjádřili následovně:

SPAS byl svými autory původně koncipován pro výzkum. Tato funkce mu zůstává i v naší úpravě. Je velice vhodným nástrojem k posuzování školního sebepojetí různých skupin dětí – např. dyslektiků, žáků zvláštních škol, dětí se smyslovými poruchami, dětí s lehkými mozkovými dysfunkcemi, žáků tříd s rozšířeným jazykovým vzděláním apod. (p. 31)

Dotazník je vhodný pro děti 4. a vyšších ročníků (Matejček & Vágnerová, 1992). „S jistou rezervou ho lze použít u mentálně dobře vyspělých dětí ve 3. postupném ročníku“ (Matejček & Vágnerová, 1992, p. 30). Stenové normy jsou k dispozici pro děti ve věkovém rozmezí 10 let až 14 let a 11 měsíců. Dotazník obsahuje 48 výroků. Respondent volí mezi možnostmi „ANO“ či „NE“ podle toho, zda se na něj tvrzení vztahuje. Po vyhodnocení dotazníku respondent získá hrubé skóry v jednotlivých škálách (obecné schopnosti, matematika, čtení, pravopis, psaní, sebedůvěra) a celkový skór. Maximální hrubý skór v každé z šesti škál je 8.

Na základě postřehů z pilotní studie, prováděné na respondentovi ve věku 10 let a navštěvujícím 4. třídu, bylo v zadání dotazníku učiněno několik změn. Respondent některým formulacím v původním zadání nerozuměl. Pokud to šlo, výrazy jsem nahradila vhodnějšími synonymy, případně dovysvětlila poznámkou v závorce. Podmínkou však bylo, aby význam vět zůstal neporušen. U položky týkající se psaní slohu respondent nedokázal odpovědět „ANO“ ani „NE“, jelikož se slohem doposud neměl žádné zkušenosti. Na tento popud jsem přidala třetí možnost odpovědi: „slohy nepíšeme“. Nesrozumitelnost dotazníku si vysvětluji jeho stářím. Česká verze totiž pochází z roku 1992 (Matejček & Vágnerová, 1992).

Zde už uvádím přesné znění všech úprav (změny se týkají položek číslo 4, 26 a 34):

4. Původní verze: „Jsem docela dobrý v pravopise.“

Upravená verze: „Jsem docela dobrý v pravopise (umím psát správně česky).“

26. Původní verze: „Matematika je můj nejmilejší předmět. Jde mi lehce.“

Upravená verze: „Matematika je můj nejoblíbenější předmět. Jde mi lehce.“

34. Původní verze: „Když máme psát sloh, tak se na to už předem těším. To mě docela baví. To mám docela rád.“

Upravená verze: „Když máme psát sloh (vymýšlet vlastní text), tak se na to už předem těším. To mě docela baví. To mám docela rád.“

U této položky děti mohly kromě „ANO“ nebo „NE“ zvolit odpověď „slohy nepíšeme“.

Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí jsem převedla do elektronické podoby pomocí aplikace Google Forms.

7.2.2 Rozhovor

Kvalitativní část výzkumu je založena na **polostrukurovaném rozhovoru** s otevřenými otázkami. Ferjenčík (2010, p. 175) zdůrazňuje aktivnější úlohu tazatele při vedení polostrukurovaného rozhovoru a popisuje, že výzkumník „má připravený seznam otázek. Způsob, forma odpovědí na tyto otázky zůstává nadále víceméně volná. Respondent si sám může vybrat styl odpovědi“. Miovský (2006) říká, že polostrukurovaný rozhovor umožňuje čerpat z výhod nestrukurovaného a přísně strukurovaného rozhovoru a zároveň se vyvarovat jejich nevýhodám. Interviewující má do určité míry zaručeno, že během rozhovoru budou postihnuta všechna předem vytyčená témata. Zároveň může klást i doplňující otázky, čímž značně zvyšuje výtěžnost i přesnost celého interview, ale také odbourává tenzi a dodává motivaci odpovídat na další striktně stanovené otázky.

Tento typ rozhovoru jsem zvolila také s ohledem na věk informátorů. Pro žáky 3.–5. třídy by například absolvování patnáctiminutového nestrukurovaného rozhovoru mohlo být příliš náročné a nekomfortní. Otázky k rozhovoru jsou uvedeny v příloze 1, a to v pořadí, v jakém zaznívaly během rozhovorů.

Sestavení otázek k rozhovoru předcházela rozsáhlá rešerše k tématu školního sebepojetí. Otázky jsem konzultovala s pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny. Cílem bylo ověřit, zdali dostatečně pokrývají vybrané téma, jsou kladeny ve vhodném pořadí a zvoleny adekvátně věku informátorů (7–11 let).

7.3 Výzkumný soubor

Jelikož se jedná o poměrně specifickou cílovou skupinu, bylo třeba začít shánět respondenty s předstihem. S prosbou o spolupráci na výzkumu jsem oslovila dvě školy,

v nichž se určitým způsobem uplatňuje segregace nadaných dětí, a to Základní školu Máj II a Základní školu nám. Curieových. Odpovědi se mi dostalo pouze ze ZŠ Máj II. Učitelky 3., 4. a 5. ročníku rodičům výzkum představily a předaly mi e-mailové adresy těch, kteří měli zájem své děti zapojit. Získávání respondentů z běžných tříd bylo náročnější, obnášelo komunikaci s různými zdroji a skrze několik komunikačních prostředků. Oslovila jsem školy spolupracující s Mensou a krajské koordinátory péče o nadané děti a žáky z PPP. Mensa sdílela informace o výzkumu na svém webu. Také jsem vyvěsila několik příspěvků o plánovaném výzkumu na facebookové skupiny Nadané děti, Školní psychologové a Česká psychologie. Všechny tyto výzvy obsahovaly kontakt na mou osobu, rodiče tak měli možnost mě v případě zájmu o spolupráci sami kontaktovat.

Parametry výzkumných vzorků pro kvantitativní a kvalitativní část výzkumu se liší, proto budou popsány zvlášť v následujících podkapitolách.

7.3.1 Kvantitativní část výzkumu

Výzkumný vzorek tvoří 36 respondentů. Dotazník vyplnilo celkem 37 respondentů, avšak jeden musel být vyřazen z důvodu nesplnění kritéria pro zařazení do výzkumu – nadání nebylo potvrzeno psychologem působícím v pedagogicko-psychologické poradně ani klinickým psychologem. Ke zjištění této skutečnosti došlo až v průběhu testování. Výzkumný soubor se skládá se ze dvou skupin – nadaných dětí navštěvujících speciální třídy a nadaných dětí začleněných do běžných tříd. Každá skupina čítá 18 respondentů. Složení výzkumného souboru pro kvantitativní část výzkumu je rozepsáno v tabulce 1.

Skupinu dětí ze **speciálních tříd** tvoří 9 chlapců a 9 dívek. 6 dětí dochází do třetí třídy, 8 dětí chodí do čtvrté a 4 děti do páté třídy. Průměrný věk respondentů činí 9,2 let. Nejmladšímu jedinci z této skupiny je 8 let a nejstaršímu 10 let. Všichni respondenti navštěvují státní školu, a to konkrétně ZŠ Máj II v Českých Budějovicích. Všichni respondenti také uvádějí, že na posledním vysvědčení z předmětů český jazyk, matematika a výtvarná výchova byli klasifikováni známkou výborně.

Skupinu dětí z **běžných tříd** tvoří 8 chlapců a 10 dívek. Průměrný věk respondentů činí 9,1 let. Minimální věk je 7 let (tomuto respondentovi bylo totiž umožněno přeskočit ročník). Nejstaršímu respondentovi z této skupiny je 11 let. 3 děti z této skupiny navštěvují soukromou školu, zatímco zbytek školu státní. Příslušné školy

jsou situovány po celé České republice (způsob oslovení respondentů je podrobněji popsán v další kapitole). Pouze jeden respondent byl na posledním vysvědčení klasifikován známkou chvalitebně, a to z předmětů český jazyk a matematika. Prospěch ostatních dětí byl výborný ve všech třech dotazovaných předmětech (český jazyk, matematika, výtvarná výchova).

Tabulka 1 Složení výzkumného souboru pro kvantitativní část výzkumu

	N	Muži	Ženy	3. třída	4. třída	5. třída	Průměrný věk
Speciální třídy	18	9	9	6	8	4	9,2
Běžné třídy	18	8	10	6	8	4	9,1

7.3.2 Kvalitativní část výzkumu

Výzkumný soubor zahrnuje 10 respondentů, z toho 5 tvoří chlapci a dalších 5 dívky. Jedna polovina respondentů se vzdělává ve **speciálních třídách** na ZŠ Máj II v Českých Budějovicích, druhá polovina je vzdělávána v **běžných třídách** v různých krajích České republiky. Respondenti Zdeněk a Iva navštěvují soukromé školy, zbývající respondenti dochází do státních škol. Zákonný zástupce Zdeňka uvedl, že vyšetřující psycholog u chlapce vyslovil podezření na ADD. Ostatní žáci nejeví žádné projevy poukazující na přidruženou diagnózu (kromě diagnostikovaného nadání). Všichni žáci byli na posledním vysvědčení z předmětů český jazyk, matematika a výtvarná výchova klasifikováni známkou výborně. Tabulka 2 přináší přehled základních charakteristik jednotlivých respondentů zapojených do kvalitativní části výzkumu. V zájmu zachování anonymity jim byla změněna jména.

Tabulka 2 Složení výzkumného souboru pro kvalitativní část výzkumu

Respondent	Věk	Třída	Pohlaví	Druh třídy
Patrik	9	3	Muž	Speciální
Anna	9	4	Žena	Speciální
Marie	8	3	Žena	Speciální
Linda	10	4	Žena	Speciální
Tomáš	9	4	Muž	Speciální
Vojtěch	10	5	Muž	Běžná
Emil	9	4	Muž	Běžná
Zdeněk	10	4	Muž	Běžná
Iva	9	4	Žena	Běžná
Šárka	10	5	Žena	Běžná

7.4 Průběh výzkumu

Předchozí kapitoly se věnovaly nejpodstatnějším aspektům výzkumu – výzkumným metodám a výzkumnému souboru. Pro dosažení co nejvyšší transparentnosti detailně popíšu průběh fáze sběru dat a fáze zpracování dat.

7.4.1 Sběr dat

Sběr dat probíhal od listopadu do prosince 2020. Vzhledem k epidemiologické situaci spojené s šířením onemocnění covid-19 a následným vládním nařízením byl výzkum realizován distanční formou. Pro každé dítě jsem vyhradila individuální termín online setkání, každá schůzka byla naplánovaná přibližně na 45 minut. S dítětem a jeho rodičem jsem se vždy spojila v dohodnutém čase prostřednictvím aplikace Google Meet. Schůzka zahrnovala rozhovor a vyplnění dotazníku. Toto pořadí jsem zvolila proto, aby odpovědi v rozhovoru nebyly ovlivněny tvrzeními, se kterými se respondenti setkají v dotazníku. Děti do rozhovoru přinesou témata, která se jich skutečně týkají. Mělo by se tak dosáhnout větší autentičnosti výpovědí.

Po navázání kontaktu jsem krátce představila sebe i výzkum, předala potřebné instrukce a zapnula nahrávání. Jakmile rodič dítěte poskytl informovaný souhlas s rozhovorem, požádala jsem ho o opuštění místnosti (dítě se díky tomu mohlo lépe soustředit a nebylo ovlivňováno názorem rodiče). Poté jsme přešli na samotný rozhovor, jehož délka byla předem stanovena na 15–30 min. (u vybrané desítky rozhovorů je

průměrná délka 23 min.). Aby se předešlo zkreslení výsledků dotazníku působením únavy, vždy následovala pauza. Její délka závisela na dohodě s konkrétním jedincem. Po pauze se dítě znovu připojilo k videohovoru za asistence rodiče a společně vyplnili základní anamnestické údaje k dotazníku (některé údaje, např. o přidružených diagnózách, by totiž dítě nemuselo znát). Jakmile zákonný zástupce poskytl informovaný souhlas s dotazníkem, dítě opět nechal pracovat samostatně. Zadávání dotazníku se řídilo manuálem. První tři tvrzení respondent přečetl a zodpověděl nahlas. Takto jsem si ověřila, zda umí číst s porozuměním a zadání chápe. Pak už mohl pracovat samostatně. Já jsem byla celou dobu k dispozici odpovědět prostřednictvím videohovoru na případné dotazy. Také jsem stopovala čas a všímala si neobvyklých projevů chování. Žádné překvapivé reakce však nenastaly. Některé děti při vyplňování postupovaly velice pečlivě. Těmto jedincům jsem doporučila příliš neváhat a zvolit první odpověď, která jim přijde na mysl. Během prvních setkání jsem vyzorovala, že rodiče často chtěli k výzkumu také přispět svým komentářem. V závěru schůzky jim tedy bylo vždy věnováno pár minut času mimo nahrávku.

7.4.2 Zpracování dat

Odpovědi zaznamenané v aplikaci Google Forms jsem přepsala do prázdných testovacích sešitů. Tento postup mi umožnil použít šablonu a vyhodnotit testy ručně. Po sečtení hrubých skóre v jednotlivých šesti škálách a celkového jsem převedla všechny hodnoty na steny podle stenových norem z příručky k dotazníku SPAS (Matějček & Vágnerová, 1992). Přestože jsou k dispozici normy pro děti od 10 let, někteří respondenti byli mladší. Těmto jedincům byly přiděleny steny podle norem pro děti ve věku 10 let až 10 let a 11 měsíců. Data jsem následně přesunula do programu **Microsoft Excel**, provedla deskriptivní statistiky celkového skóre i jednotlivých škál dotazníku SPAS a výsledné hodnoty zaznamenala do jedné tabulky. Získaná data jsem využila také k vytvoření sloupcových grafů.

Program **STATISTICA 12** umožnil testování hypotézy. Pomocí **Shapiro-Wilkova testu** byla ověřena normalita dat. Jelikož se pracovalo se dvěma na sobě nezávislými proměnnými a disponovalo výsledkem testu normality, byl pro analýzu dat zvolen neparametrický test s názvem **Mann-Whitneyův U test**. Za použití Mann-Whitneyova U testu jsem zjišťovala, jaké jsou rozdíly hrubých skóre v jednotlivých šesti škálách, ale i rozdíly celkových skóre v testu SPAS mezi skupinou dětí ze speciálních

a běžných tříd. Konkrétně zda rozdíly dosahují statistické signifikance. Statistickou signifikanci jsem zkoumala na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Výsledný rozdíl celkových skóru mezi oběma zkoumanými skupinami byl zobrazen graficky pomocí krabicového grafu.

Zvukové nahrávky všech poskytnutých rozhovorů byly podrobeny transkripci. Následovalo několikanásobné čtení pro dostatečnou orientaci v textech. Poté filtrace poskytnutého materiálu – z celkového počtu rozhovorů bylo vybráno 10 nejvhodnějších pro analýzu. Filtrace se řídila následujícími kritérii:

- minimálně 1 925 slov;
- relevance (dítě se vyjádřilo přesně a srozumitelně ke všem devíti otázkám).

Kombinace předchozích dvou kritérií byla použita ve snaze zabránit tomu, aby výběr zkreslil sumu informací, které je možno k tématu získat.

Kvalitativní data byla zpracována v programu **ATLAS.ti 9**. Jelikož analýza obnášela manipulaci s poměrně velkým množstvím textů, využití počítačového programu se oproti metodě tužka-papír jevílo jako efektivnější a přehlednější řešení. První fáze analýzy zahrnovala **otevřené kódování**. „Postupujeme tak, že nejprve analyzovaný text (přepsaný rozhovor, záznam z pozorování, dokument) rozdělíme na jednotky. Jednotkou může být slovo, sekvence slov, věta, odstavec“ (Šedřová, 2014, p. 211). „Každé takto vzniklé jednotce přidělíme nějaký kód, tedy jméno nebo označení“ (Šedřová, 2014, p. 212). Kódy jsem následně podle podobnosti seskupovala do subkategorií, subkategorie poté ještě do kategorií. Tímto způsobem vznikl seznam o 5 kategoriích a 16 subkategoriích. V příloze (příloha 2) bakalářské práce je k dispozici síť zachycující všechny kategorie a subkategorie (včetně vzájemných souvislostí mezi nimi). Analytický příběh jsem napsala za použití **techniky „vyložení karet“**. „Jde zkrátka o to, že výzkumník vezme kategorizovaný seznam kódů, kategorie vzniklé skrze otevřené kódování uspořádá do nějakého obrazce či linky a na základě tohoto uspořádání sestaví text tak, že je vlastně převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií“ (Šedřová, 2014, p. 226).

8 Etické aspekty

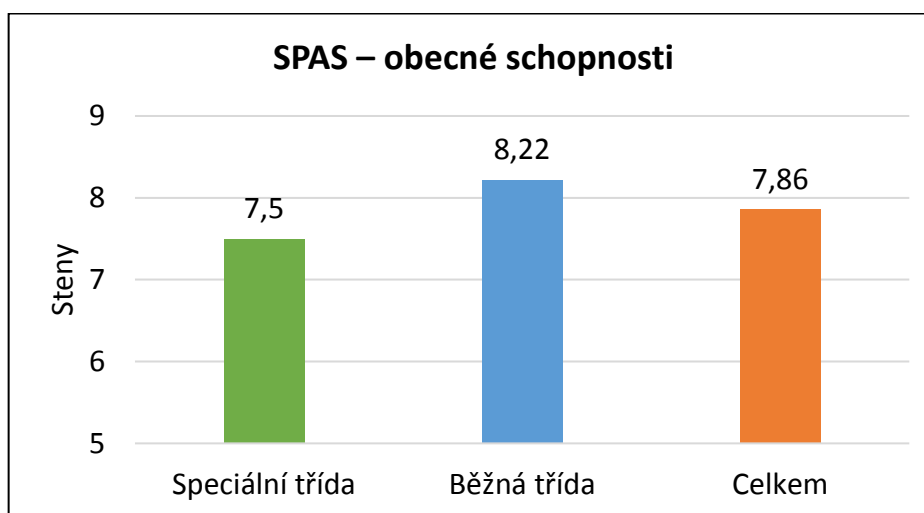
Výzkum byl připraven a realizován s ohledem na případná rizika a komplikace, které mohou nastat. Všichni participanti ještě před uskutečněním rozhovoru a vyplněním dotazníku obdrželi e-mail s informacemi o cíli a průběhu výzkumu, právech respondentů a způsobu zpracování získaných dat. Před započítím rozhovoru a zadáním dotazníku došlo k opětovnému ověření souhlasu s účastí na výzkumu a s pořízením zvukové nahrávky. Jelikož se jednalo o respondenty mladší osmnácti let, bylo nezbytné získat informovaný souhlas jejich zákonných zástupců. Navzdory této skutečnosti jsem považovala za důležité, aby i děti byly s průběhem výzkumu srozuměny a měly prostor pro případné dotazy. Zákonným zástupcům společně s respondenty jsem sdělila, že poskytnutý materiál slouží pro účel sepsání bakalářské práce, popřípadě odborného článku či jiné odborné publikace. Zároveň jsem jim vysvětlila, že dotazník je anonymní (tedy že respondent není povinen uvádět své jméno ani další osobní údaje umožňující jeho identifikaci) a přepsaný rozhovor podrobím anonymizaci. V neposlední řadě jsem je seznámila s tím, že zapojení do výzkumu je zcela dobrovolné a zkoumaná osoba má možnost kdykoli bez udání důvodu výzkum opustit. Informovaný souhlas byl zaznamenán na počátku rozhovoru (příloha 3) a jeho elektronická verze tvořila součást dotazníku (příloha 4). Jelikož jsem sama navštěvovala ZŠ Máj II, bylo pro mě podstatné co nejvíce se oprostit od předsudků vzniklých vlastní zkušeností s touto vzdělávací institucí. Další podmínkou etického výzkumu je zajištění emočního bezpečí participantů. Z důvodu citlivé povahy některých témat rozhovoru bylo zapotřebí pokládat otázky uvážene, aby se zabránilo sekundární traumatizaci. Žádné problematické situace však při rozhovorech nenastaly.

9 Výsledky kvantitativní části výzkumu

Nejprve představím výsledky z jednotlivých šesti škál dotazníku SPAS (obecné schopnosti, matematika, čtení, pravopis, psaní, sebedůvěra), poté budu prezentovat výsledky celkového skóru. Na závěr vyhodnotím hypotézu a shrnu výsledky kvantitativní části výzkumu.

9.1 Škála obecné schopnosti

U nadaných dětí ze speciálních tříd je minimum hrubého skóru ve škále obecné schopnosti 1 a maximum 8, u nadaných dětí z běžných tříd je minimum i maximum shodné (tzn. Min = 1 a Max = 8). U skupiny dětí ze speciálních tříd je medián hrubého skóru 6, průměr 5,5 a směrodatná odchylka 1,82. U skupiny dětí z běžných tříd je medián hrubého skóru 7, průměr 6,22 a směrodatná odchylka 1,83. Školní sebepojetí v oblasti obecných schopností je tedy mírně vyšší u skupiny nadaných dětí z běžných tříd, ačkoli ne statisticky významně ($p = 0,184$). Graf 1 znázorňuje rozdíl mezi průměrem stenů u speciální třídy ($M = 7,5$) a u běžné třídy ($M = 8,22$). Pro detailní zobrazení rozdílu začíná osa grafu hodnotou 5 a končí hodnotou 9.

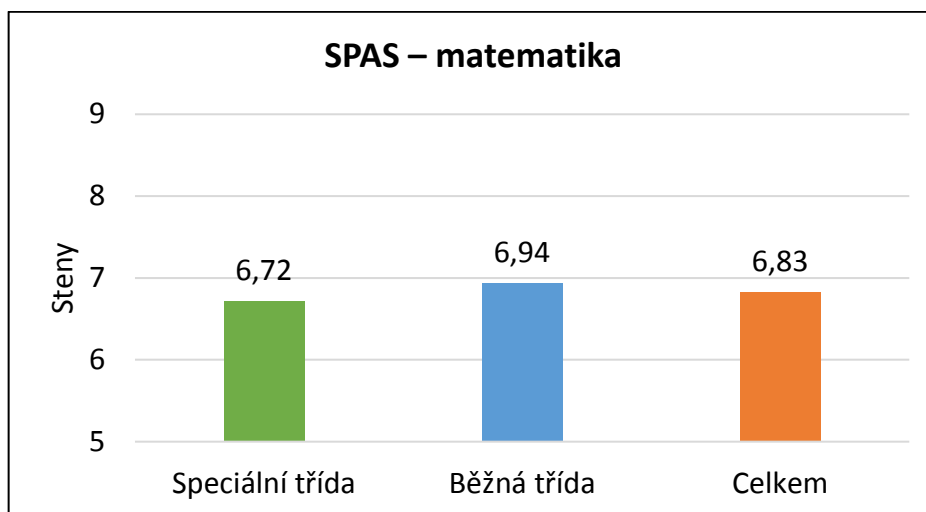


Graf 1 Průměr stenů ve škále obecné schopnosti (za jednotlivé skupiny a celkem)

9.2 Škála matematika

U nadaných dětí ze speciálních tříd je minimum hrubého skóru ve škále matematika 3 a maximum 8, u nadaných dětí z běžných tříd je minimum 1 a maximum 8. U skupiny dětí ze speciálních tříd je medián hrubého skóru 6,5, průměr 6,17 a směrodatná odchylka 1,92. U skupiny dětí z běžných tříd je medián hrubého skóru 8, průměr 6,61

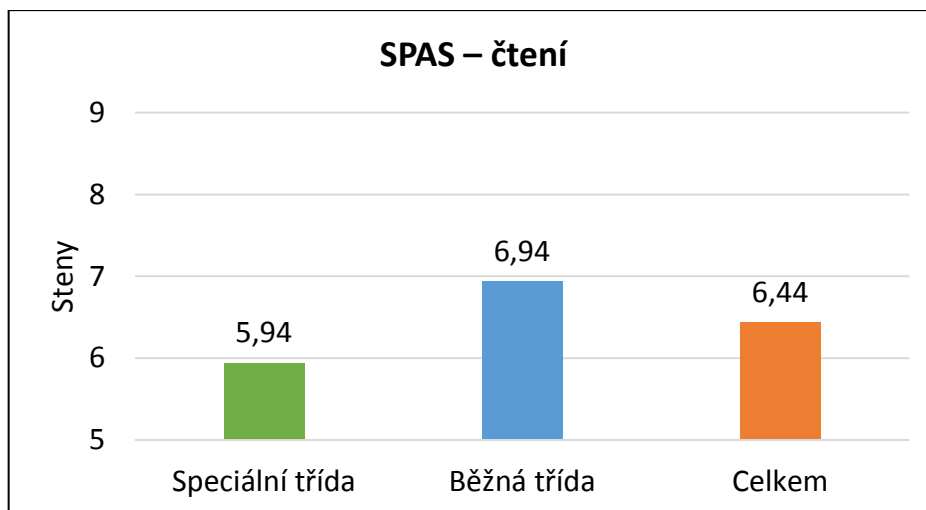
a směrodatná odchylka 2,09. Školní sebepojetí v oblasti matematiky je tedy u obou skupin podobně vysoké ($p = 0,457$). V grafu 2 lze vidět velikost rozdílu mezi průměrem stenů u speciální třídy ($M = 6,72$) a u běžné třídy ($M = 6,94$).



Graf 2 Průměr stenů ve škále matematika (za jednotlivé skupiny a celkem)

9.3 Škála čtení

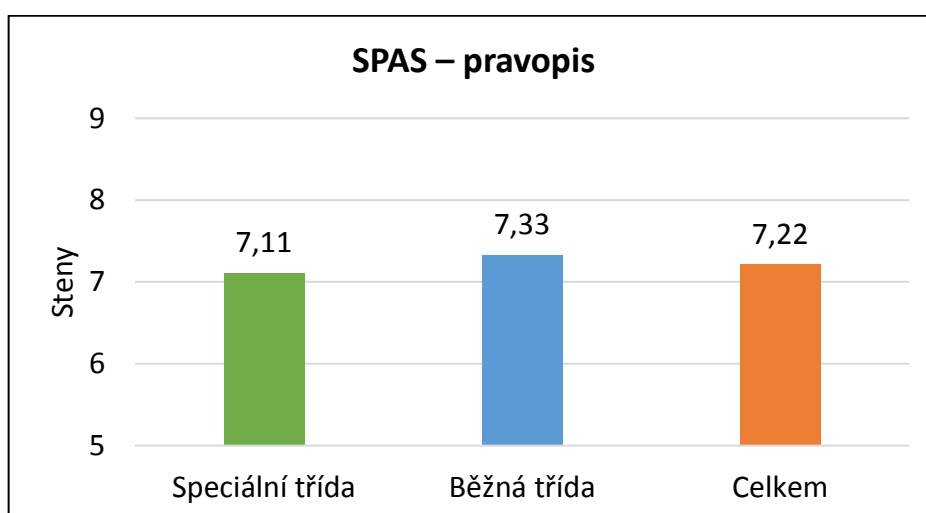
U nadaných dětí ze speciálních tříd je minimum hrubého skóru ve škále čtení 0 a maximum 8, u nadaných dětí z běžných tříd je minimum 3 a maximum 8. U skupiny dětí ze speciálních tříd je medián hrubého skóru 7, průměr 5,5 a směrodatná odchylka 2,85. U skupiny dětí z běžných tříd je medián hrubého skóru 7,5, průměr 6,72 a směrodatná odchylka 1,84. Školní sebepojetí v oblasti čtení je tedy mírně vyšší u skupiny nadaných dětí z běžných tříd, ale nikoli statisticky významně ($p = 0,169$). Graf 3 zobrazuje rozdíl mezi průměrem stenů u speciální třídy ($M = 5,94$) a u běžné třídy ($M = 6,94$).



Graf 3 Průměr stenu ve škále čtení (za jednotlivé skupiny a celkem)

9.4 Škála pravopis

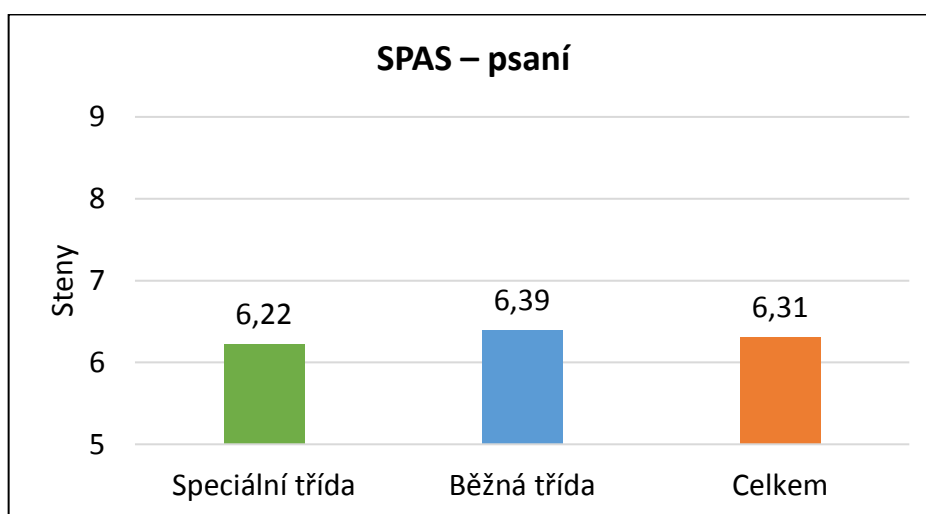
U nadaných dětí ze speciálních tříd je minimum hrubého skóru ve škále pravopis 1 a maximum 8, u nadaných dětí z běžných tříd je minimum i maximum shodné (tzn. Min = 1 a Max = 8). U skupiny dětí ze speciálních tříd je medián hrubého skóru 7, průměr 6,39 a směrodatná odchylka 2,12. U skupiny dětí z běžných tříd je medián hrubého skóru 7, průměr 6,5 a směrodatná odchylka 2,15. Školní sebepojetí v oblasti pravopisu je tedy u obou skupin velmi podobně vysoké ($p = 0,899$). Graf 4 zachycuje velikost rozdílu mezi průměrem stenu u speciální třídy ($M = 7,11$) a u běžné třídy ($M = 7,33$).



Graf 4 Průměr stenu ve škále pravopis (za jednotlivé skupiny a celkem)

9.5 Škála psaní

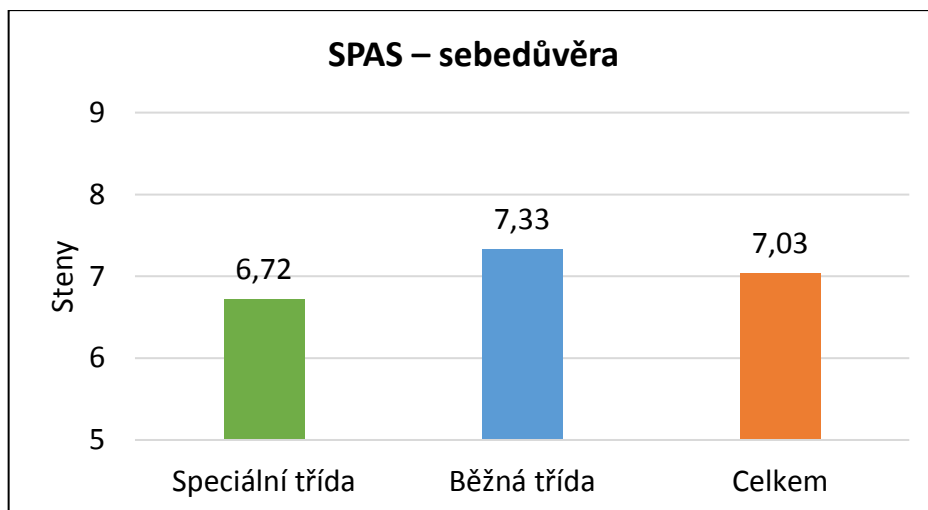
U nadaných dětí ze speciálních tříd je minimum hrubého skóru ve škále psaní 0 a maximum 8, u nadaných dětí z běžných tříd je minimum i maximum shodné (tzn. Min = 0 a Max = 8). U skupiny dětí ze speciálních tříd je medián hrubého skóru 5,5, průměr 4,94 a směrodatná odchylka 2,29. U skupiny dětí z běžných tříd je medián hrubého skóru 6, průměr 4,94 a směrodatná odchylka 2,88. Školní sebepojetí v oblasti psaní je tedy u obou skupin téměř stejně vysoké ($p = 0,800$). V grafu 5 lze vidět velikost rozdílu mezi průměrem stenů u speciální třídy ($M = 6,22$) a u běžné třídy ($M = 6,39$).



Graf 5 Průměr stenů ve škále psaní (za jednotlivé skupiny a celkem)

9.6 Škála sebedůvěra

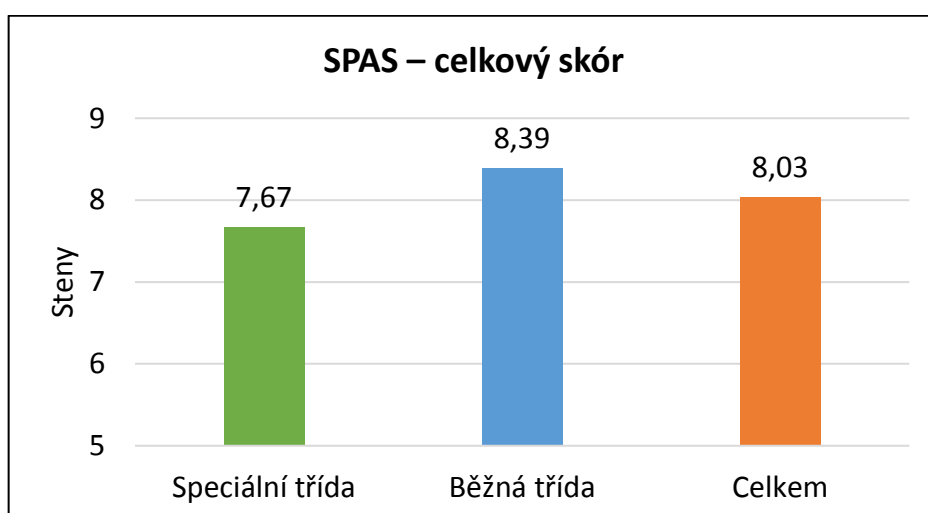
U nadaných dětí ze speciálních tříd je minimum hrubého skóru ve škále sebedůvěra 2 a maximum 8, u nadaných dětí z běžných tříd je minimum 3 a maximum 8. U skupiny dětí ze speciálních tříd je medián hrubého skóru 6, průměr 5,89 a směrodatná odchylka 1,61. U skupiny dětí z běžných tříd je medián hrubého skóru 7, průměr 6,61 a směrodatná odchylka 1,69. Školní sebepojetí v oblasti sebedůvěry je tedy mírně vyšší u skupiny nadaných dětí z běžných tříd, ale ne statisticky významně ($p = 0,125$). Graf 6 znázorňuje rozdíl mezi průměrem stenů u speciální třídy ($M = 6,72$) a u běžné třídy ($M = 7,33$).



Graf 6 Průměr stenů ve škále sebedůvěra (za jednotlivé skupiny a celkem)

9.7 Celkový skór

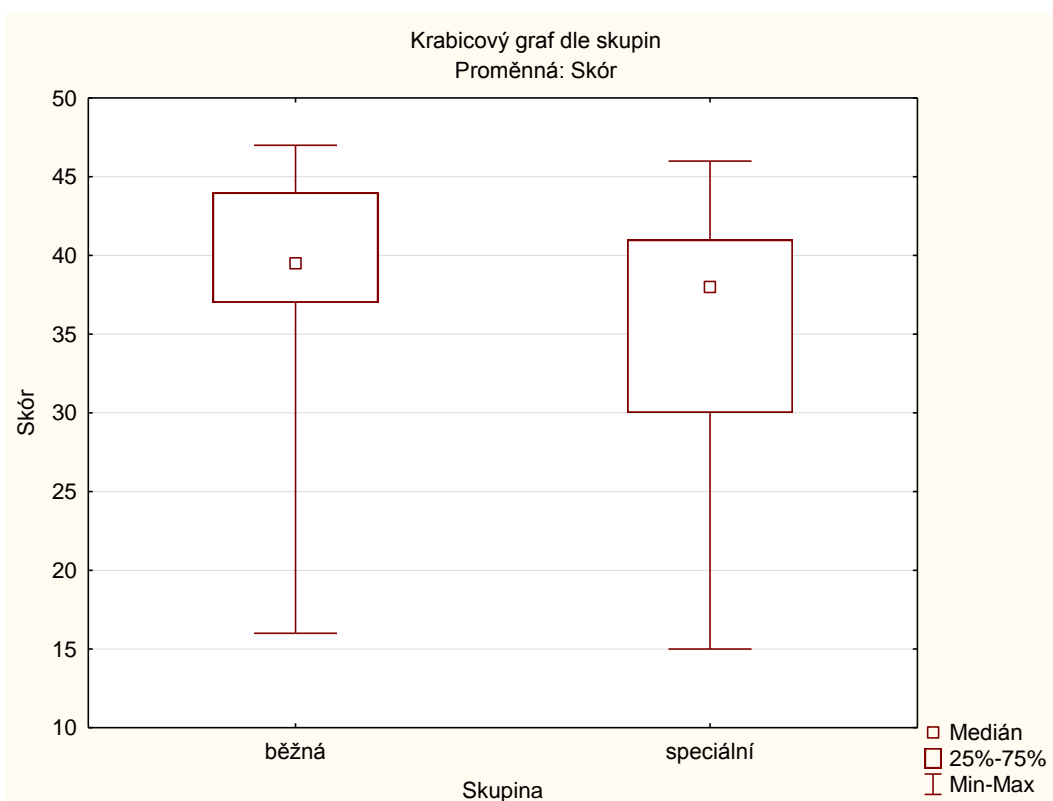
U nadaných dětí ze speciálních tříd je minimum celkového hrubého skóru 15 a maximum 46, u nadaných dětí z běžných tříd je minimum 16 a maximum 47. U skupiny dětí ze speciálních tříd je medián hrubého skóru 38, průměr 34,39 a směrodatná odchylka 8,85. U skupiny dětí z běžných tříd je medián hrubého skóru 39,5, průměr 37,61 a směrodatná odchylka 8,81. Školní sebepojetí u nadaných dětí z běžných tříd je tedy mírně vyšší než u nadaných dětí ze speciálních tříd, avšak ne statisticky významně ($p = 0,235$). Graf 7 zachycuje rozdíl mezi průměrem stenů u speciální třídy ($M = 7,67$) a u běžné třídy ($M = 8,39$).



Graf 7 Průměr stenů ve škále celkový skór (za jednotlivé skupiny a celkem)

H: Nadané děti z běžných tříd mají vyšší školní sebepojetí než nadané děti ze speciálních tříd.

Vyhodnocení H: S pomocí Shapiro-Wilkova testu se zjistilo, že data nemají normální rozložení. Pro testování hypotézy byl využit Mann-Whitneyův U test, který umožnil porovnat celkové hrubé skóry nadaných dětí z běžných tříd a nadaných dětí ze speciálních tříd. Ukázalo se, že na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ je výsledné $Z = 1,186$ ($p = 0,235$). Hypotézu **nelze přijmout**, jelikož mezi celkovými skóry skupiny dětí z běžných tříd a skupiny dětí ze speciálních tříd nebyl prokázán statisticky významný rozdíl. Velikost rozdílu zobrazuje krabicový graf (graf 8) vytvořený v programu STATISTICA 12.



Graf 8 Rozdíl mezi celkovými hrubými skóry u skupiny nadaných dětí z běžných tříd a nadaných dětí ze speciálních tříd

9.8 Shrnutí výsledků kvantitativní části výzkumu

Ukázalo se, že ani v jedné škále dotazníku SPAS není statisticky významný rozdíl mezi školním sebepojetím u skupiny nadaných dětí ze speciálních a běžných tříd. Největší rozdíly, ačkoli ne signifikantní, mezi těmito dvěma skupinami se objevují ve škále sebedůvěra ($p = 0,125$), čtení ($p = 0,169$) a obecné schopnosti ($p = 0,184$).

Přestože se analýza zaměřuje na porovnávání výsledků mezi skupinami nadaných dětí z běžných a speciálních tříd, stojí za povšimnutí, že nadané děti celkově skórují vysoko ve všech zkoumaných oblastech školního sebepojetí. Ve všech těchto oblastech se průměrný sten pohybuje nad hodnotou 6. Průměrný celkový skór u dívek je 37,94 a u chlapců 34,26. Podle údajů z příručky k dotazníku SPAS činí průměrný celkový skór u dívek z normativní skupiny 27,56 a u chlapců z normativní skupiny 22,97 (tyto hodnoty platí pro věkové rozmezí 10;0–10;11) (Matějček & Vágnerová, 1992, p. 26). Nadané děti skórovaly nejnižší v oblasti psaní ($M = 4,94$) a nejvyšší v pravopisu ($M = 6,44$). Pro přehlednost uvádím tabulku 3 shrnující veškeré důležité údaje.

Tabulka 3 Deskriptivní statistiky celkového skóru a jednotlivých škál SPAS

Celkový skór						
	M (steny)	M (h. skóry)	Md	SD	Min	Max
Speciální třída	7,67	34,39	38	8,85	15	46
Běžná třída	8,39	37,61	39,5	8,81	16	47
Celkem	8,03	36	39	8,86	15	47
Obecné schopnosti						
	M (steny)	M (h. skóry)	Md	SD	Min	Max
Speciální třída	7,5	5,5	6	1,82	1	8
Běžná třída	8,22	6,22	7	1,83	1	8
Celkem	7,86	5,86	6	1,84	1	8
Matematika						
	M (steny)	M (h. skóry)	Md	SD	Min	Max
Speciální třída	6,72	6,17	6,5	1,92	3	8
Běžná třída	6,94	6,61	8	2,09	1	8
Celkem	6,83	6,17	7,5	1,99	1	8
Čtení						
	M (steny)	M (h. skóry)	Md	SD	Min	Max
Speciální třída	5,94	5,5	7	2,85	0	8
Běžná třída	6,94	6,72	7,5	1,84	3	8
Celkem	6,44	6,11	7	2,45	0	8
Pravopis						
	M (steny)	M (h. skóry)	Md	SD	Min	Max
Speciální třída	7,11	6,39	7	2,12	1	8
Běžná třída	7,33	6,5	7	2,15	1	8
Celkem	7,22	6,44	7	2,1	1	8
Psaní						
	M (steny)	M (h. skóry)	Md	SD	Min	Max
Speciální třída	6,22	4,94	5,5	2,29	0	8
Běžná třída	6,39	4,94	6	2,88	0	8
Celkem	6,31	4,94	6	2,56	0	8
Sebedůvěra						
	M (steny)	M (h. skóry)	Md	SD	Min	Max
Speciální třída	6,72	5,89	6	1,61	2	8
Běžná třída	7,33	6,61	7	1,69	3	8
Celkem	7,03	6,25	7	1,66	2	8

10 Výsledky kvalitativní části výzkumu

Kvantitativní část výzkumu neodhalila žádné signifikantní rozdíly mezi školním sebepojetím nadaných dětí ze speciálních a běžných tříd. Tyto výsledky se zrcadlí i v rozhovorech, které utváří kvalitativní část výzkumu. Proto v analytickém příběhu na školní sebepojetí nadaných dětí a jeho souvislosti nahlížím obecně. V některých subkategoriích však lze zaznamenat jisté rozdíly mezi oběma skupinami dětí a na ty ve výsledcích poukazují.

10.1 Kategorie školní sebepojetí

Kategorie školní úspěšnost shrnuje, jak nadané děti obecně vnímají samy sebe v kontextu školy. Také se zaměřuje na konkrétní silné a slabé stránky, které děti vnímají. Dále mapuje, jaké mají ambice a jak svůj školní výkon srovnávají s výkonem ostatních spolužáků.

10.1.1 Sebehodnocení

Žádný z dotázaných své počínání ve škole (záměrně nepíšu „školní výkony“, protože pokládané otázky se netýkaly pouze výkonů) nehodnotí čistě negativně. Školní sebehodnocení některých jedinců však obsahuje kritický pohled. „*Tak, nemyslím si, že to je úplně špatné. Ale vim, jako jsem si vědom toho, že by to mohlo být ještě možná trošku, krapet lepší*“ (Vojtěch, běžná tř.). „*No, někdy, když dostávám dvojky, tak si myslím, že se mi vede špatně. A když se to zlepší, tak si myslím, že se mi vede dobře, tak podle období. A celkově myslím, že tak průměrně*“ (Tomáš, speciální tř.). Jak lze vidět na Tomášově výpovědi, sebehodnocení se v různých obdobích může lišit. Podle dalších informátorů se sebehodnocení liší také v závislosti na jednotlivých předmětech. „*No, tak já to neumím moc stručně vysvětlit, ale tak jako, jak kterej předmět, že jo. Já jsem hrozně nadanej na takový předměty, jako je přírodověda nebo vlastivěda. A čeština mi taky jde. Ale to, co mi teda moc nejde, ono mi to jde, ale občas nějaký cvičení z pádů, jakože, nebo prostě nerozumím zadání většinou, tak to je matematika*“ (Zdeněk, běžná tř.). Patrik (speciální tř.) popisuje, jak se mu vede ve škole: „*No, něco dobře, něco špatně. Myslím, že mi jde matematika, ale moc mě nebaví. A nejde mi moc asi výtvarná výchova.*“ U části dětí převládá spíše pozitivní školní sebehodnocení. „*Já si myslím, že se mi vede docela dobře. A řekla bych, jako že prostě se mi daří dobře*“ (Marie, speciální tř.). „*Tak já si myslím, že jako je to docela v pohodě. Myslím, že je to v pořádku, že nějak jako nepotřebuju víc*“

učení. Jako zajímá mě učení, takže jako klidně bych mohla mít víc učení. Ale prostě nepotřebuju žádné doučování podle mě“ (Iva, běžná tř.). Emil (běžná tř.) k hodnocení připojuje ještě sebereflexi: „Celkově asi, no, myslím, že většina mý rodiny by řekla, že můžu bejt pyšnej na učení. Akorát já mám takovej malinkej problém, že já jsem vlastně sám na sebe tvrdý. Takže když dostanu jedničku a nějaká paní psychologka, stejně jako vy, se mě zeptá, jestli jsem s tím spokojenej, tak já řeknu ne, protože jsem očekával, že dostanu jako lepší známku, třeba jedna s hvězdičkou.“

Žáci dokážou identifikovat své silné stránky. Jsou si vědomi toho, že zvládají učivo. „Nevím, ale hodně jsem rychlá na matematiku. A na vyjmenovaných slovech jsem taky rychlá a většinou to mám taky dobře“ (Marie, speciální tř.). Někteří jsou pyšní na to, že vynikají ve sportu. „Třeba na to, že jedinej ve třídě dělám šachy a chodím na turnaje. Nebo že třeba, že v první třídě jsem ještě dělal fotbal. Asi jako ještě tam byl jeden kluk, jo, a jsme byli asi dva, co jsme dělali fotbal“ (Tomáš, speciální tř.). „To asi úplně nemůžu. Až na to, že podle mě hodně dobře jako tancuju. Že už jsem několikrát vystupovala i v divadle. A to myslím, že se mi docela daří“ (Šárka, běžná tř.). Zdrojem sebevědomí pro ně je také schopnost vytvářet a udržovat kamarádské vztahy. Patrik (speciální tř.) říká, na co může být ve škole pyšný: „Na to, že tam mám kamarády. Na to, že tam mám lidi, který mám rád.“ Všimají si i svých slabých stránek. Ty se opět týkají nedostatků v učivu, v některých případech také chování. „No, to mně jako, moc mi nejde matika, to je takový, jako že mě to ani nebaví“ (Linda, speciální tř.). „Ne, myslím, že učivo mi jde docela dobře. Ale to chování je tak trošku podprůměrný. No, že zlobim trošku“ (Emil, běžná tř.).

10.1.2 Ambice

Podle toho, jaké představy a soudy si o sobě nadané děti tvoří, si stanovují cíle. Žáci si kladou menší cíle, kterých mohou dosáhnout v danou chvíli. Například chtějí překonat ostatní spolužáky. Anna (speciální tř.) popisuje, v jakých chvílích na sebe může být pyšná: „Tak já mám vždycky radost, jako ne, že bych ostatním přála špatný známky, ale když většina třídy dostane dvojku a já zrovna ještě třeba se třema lidma dostanu jedničku. Tak z toho mám vždycky radost, když prostě se mi to povede víc než ostatním. Jako prostě, že mám jedničku, no.“ „Což já samozřejmě chci bejt mezi nejlepšíma ze třídy. Takže proto mírně zpomaluju, ale právě furt jako jsem rychlejší než ti ostatní v tom učení“ (Emil, běžná tř.). Také zmiňují dlouhodobé cíle. Přejí si studijní růst, rádi by se dostali na gymnázium nebo mluví o své vysněné profesi. „Chtěla bych, abych jednou

mohla prostě říct, že... Jako že teď to ještě nemůžu říct, protože se to ještě nestalo. Ale jednou bych chtěla, abych mohla udělat, abych prostě zvládla nějaký velký zkoušky. Až budu někde výš, tak bych hrozně tohle všechno chtěla zvládnout“ (Linda, speciální tř.).

„Jako dosáhnout bych rozhodně chtěl, co jako vim, tak toho gymnázia“ (Vojtěch, běžná tř.).

„Chtěl bych bejt herní vývojář nebo prostě ‚ajták‘. Něco, co se, kdo dělá s počítačem“ (Patrik, speciální tř.).

10.1.3 Srovnávání se spolužáky

U skupiny dětí ze speciálních tříd lze zaznamenat větší variabilitu postojů v oblasti srovnávání se spolužáky. Marie (speciální tř.) podle svého názoru patří mezi nejlepší žáky ve třídě: *„Jako takhle, když to řeknu obecně, tak vlastně já se jako s nikým neporovnávám, já se porovnávám prostě sama se sebou. Není jako potřeba se porovnávat s někým jiným, ale když vlastně to vezmu, jak jste se mě zeptala, tak jako nevím. Jako já si myslím, že kdyby se to porovnálo, tak že bych byla mezi těma nejlepšíma.“* Mezi informátory se najdou tací, kteří sami sebe řadí mezi průměr až horší průměr třídy. *„Já myslím tak, že jsem taky na tom v průměru. Protože asi úplně nemám, že by sem, že by mi na vysvědčení, že na vysvědčení by mi vycházela třeba dvojka. Protože když jsme měli teď, já teď nevím, jak se to říká, prostě výpis z vysvědčení, taková ta, ten papír. Tak tam mi všude vycházely jedničky a paní učitelka říkala, že je všechno v pohodě, jen zlepšit psaní, písmo“ (Tomáš, speciální tř.).*

„Jako že já úplně lepší nejsem v ničem. Bud' mi něco nejde anebo mi všechno jde stejně“ (Linda, speciální tř.). Další děti tvrdí, že ve třídě se najdou jak lepší, tak i horší žáci než ony samy. Patrik (speciální tř.) říká, jak si vede v porovnání s ostatními spolužáky: *„No to záleží, s jakými. Mám pocit, že některý jsou lepší než já, ale jenom v něčem. A některý jsou naopak horší a myslím si, že ve všem, ve všech předmětech. No, teda asi kromě výtvarné výchovy, ta, mám pocit, že jde skoro všem.“*

Ve skupině dětí z běžných tříd se také našel zástupce, který sám sebe řadí mezi nejlepší žáky. *„No, tak jsem tak asi, že nás je tam v té třídě dvacet tři, tak myslím, že se pohybuju tak kolem nejlepších čtyř žáků v té třídě. Jakože jsem asi nejdál, jako nejdál mezi jako, že jsme prostě my čtyři nejdál v tom učení, takže asi patřím do té čtyřky“ (Emil, běžná tř.).* Mezi dotázanými z této skupiny však převládá postoj, že jsou na tom v učivu lépe než zbytek třídy, ale pouze ve vybraných předmětech. *„V matematice jsem na tom, vlastně jsem líp jak ostatní mnohem. Protože jsem měl, že jo, že ano, matematiku vlastní pro vyšší ročník. Ale jinak, jinak jsem jako v porovnání s ostatními na tom, třeba z českého*

jazyka jsem na tom stejně jak někteří. Jsem prostě ten možná trošku lepší průměr. A jediné, co já vim, co mi nejde, tak je výtvarná výchova“ (Vojtěch, běžná tř.).

VO1: Jak nadané děti vnímají a hodnotí samy sebe v kontextu školy?

Vyhodnocení VO1: U některých nadaných dětí převládá pozitivní sebehodnocení. U jiných obsahuje sebehodnocení prvky kritiky. Žáci při sebehodnocení například zvažují, v čem by se mohli zlepšit. Sebehodnocení také závisí na konkrétním období a předmětu. Děti jsou schopny své sebehodnocení reflektovat a uvědomit si, že mohou mít přehnané nároky samy na sebe. Všímají si svých silných stránek (v oblasti učiva, sportů a kamarádských vztahů) i těch slabých (v oblasti učiva a chování). Mají různé ambice – překonat ostatní spolužáky, růst v oblasti studia, dostat se na gymnázium, najít si vysněnou práci. V subkategorii srovnávání s vrstevníky se objevují různorodější postoje u skupiny dětí ze speciálních tříd než u skupiny dětí z běžných tříd.

10.2 Kategorie úspěšnost

Kategorie úspěšnost upřesňuje, co pro děti znamená úspěch, popřípadě neúspěch a jak takové chvíle prožívají.

10.2.1 Definice úspěchu

Děti se ve škole pravidelně setkávají s hodnocením, i proto si nejspíš úspěch spojují s pozitivním hodnocením ze strany pedagogů. Jasným ukazatelem úspěchu pro nadané děti jsou dobré známky nebo pochvala od pedagogického pracovníka. Marie (speciální tř.) úspěch definuje jednoduše: *„Jako že mám dobré známky, samý jedničky.“* Anna (speciální tř.) vzpomíná na konkrétní úspěchy, které zažila: *„No tak, jako z výtvarky se mi jednou od paní zástupkyně, jsem dostala pochvalu, když jsme dělali přáníčka pro seniory, tak z toho jsem dostala pochvalu. Nebo když jsem třeba z tělocviku, jsem jako šla běhat, jako já ani nevím kam už, někam jsem měla běhat za školu. Tak to jsem taky dostala pochvalu od paní ředitelky.“*

Ukazuje se, že děti mají ale i vlastní měřítko úspěchu, které nemusí být závislé na hodnocení druhými. Posuzují různé faktory, jako jsou kvalita odvedené práce, pochopení probrané látky, rychlost práce, ale i radost z činnosti. *„Samozřejmě taky mi záleží na tom, abych neměla trojky, ale taky to pro mě znamená, že vlastně jakoby budu to všechno znát, jak mám to znát a takto. Prostě že budu znát to učivo, které mám znát vlastně, a to já považuju jako úspěch. A taky to, že mě to bude bavit. To je další úspěch. A když se mi*

něco povede, tak to je taky úspěch“ (Iva, běžná tř.). Anna (speciální tř.) například vysvětluje, proč se jí v matematice daří lépe než v ostatních předmětech: „A taky prostě radši si ji třeba, že prostě baví mě to víc a třeba toho víc v tý hodině stihnu.“ Někteří žáci vnímají jako výrazný úspěch učinění nějakého pokroku. „Úspěch ve škole pro mě znamená, že jsem se naučil něco nového a že mi to jde“ (Patrik, speciální tř.). „Úspěch je taky o tom, jak jsem se styděla dřív prezentovat před ostatními, šileně jsem byla myška, a tenhle učitel, můj skvělejší nový učitel, mi pomohl, že už se tolik nestydím a nadšeně prezentuju čtenářské deníky“ (Iva, běžná tř.). Nadané děti považují za úspěch také výhru v nějaké aktivitě. Patrik (speciální tř.) popisuje, jak se dá u něho ve třídě poznat dobrý žák: „No, že my děláme třeba různé soutěže, tak podle toho, kdo vyhrává, nebo podle toho, kdo se furt hlásí.“ Stejně tak pro Zdeňka (běžná tř.) je úspěchem výhra: „Třeba že jsem, myslím si, že je to úspěch, že jsem dostal druhý místo za nějakou anglickou soutěž.“

10.2.2 Prožívání úspěchu

Úspěch nadaným dětem dává momentální radost, pocit štěstí a naplnění. Žáci si navíc uvědomují, že úspěch ocení i jejich rodiče. „Úspěch ve škole, že jsem z toho nadšenější a že má potom máma radost. A takže mám tím pádem jako větší radost, že mám takovou dvojitou radost“ (Emil, běžná tř.). Současně s sebou úspěch přináší i vidinu budoucího zisku. Některé děti, jako třeba Vojtěch (běžná tř.), si představují konkrétní cíle, ke kterým jim jednotlivé školní úspěchy mohou dopomoci: „Pro mě úspěch ve škole znamená to, že vzhledem k tomu, že chci se hlásit na gymnázium, tak pro mě teďka jsou, obzvláště teď jsou pro mě ty výsledky jako hodně, jak to říct, hodně důležité.“ Další, například Anna (speciální tř.), mluví o budoucím přínosu více neurčitě: „Ale třeba teďko jsme se začali učit jakoby tvrdý slabiky, nebo takový ty ,po B‘ třeba, ne jako vyjmenovaný slova, ale střední rod a takhle, takže to si jako říkám, že to mi jako k něčemu bude, že se mi to třeba prostě jednou bude hodit, a ty jedničky mi řeknou, že prostě už mi to jde a že prostě se mi to jednou bude hodit.“ Také záleží na tom, jak často žák daný úspěch zažívá. Pokud na něj v určité oblasti není tolik zvyklý, může pro něj být vzácnější. Tak to prožívá Šárka (běžná tř.): „Mně častěji ty dobrý známky než ty pochvaly. Proto je pro mě jako, jsem šťastná třeba, když dostanu pochvalu za to, že jsem to udělala správně nebo navíc.“ Podle několika výpovědí úspěchy svou četností převažují nad neúspěchy. Patrik (speciální tř.) sděluje, že častěji dostává lepší známky: „My čtyřky ani pětky nedáváme, my jsem teprve u trojek. A tu jsem zatím nikdy neměl nikde.“

10.2.3 Definice neúspěchu

Z toho, jak nadané děti vnímají úspěch ve škole, lze vyvodit, co pro ně znamená neúspěch. Opět zde hraje roli hodnocení ze strany pedagogů, tedy udělení špatné známky nebo pokárání. „*Když dostanu špatnou známku nebo když dostanu od paní učitelky nějakou hrozbu nebo nějaký vynadáni*“ (Šárka, běžná tř.). Pojem „špatná známka“ si každý může vyložit odlišně. Linda (speciální tř.) chápe neúspěch následovně: „*Když se mi něco hodně nepovede a dostanu špatný, dostanu špatnou známku v podobě trojky a víc.*“ Emil (běžná tř.) známky vnímá více kriticky: „*No, já teda neúspěchy moc nemívám, ale když většinou teda dostanu už z něčeho tak tu dvojku, trojku, tak to pro mě znamená velký zklamání.*“ Rozdíl mezi chvalitebným a dobrým hodnocením vysvětluje Vojtěch (běžná tř.): „*Pokud to je neúspěch, například třeba trojka a hůř, tak to pro mě znamená to, že se musím snažit. Jako víc, abych to dohnal. A pokud je tím neúspěchem brána třeba dvojka, tak si řeknu, no, tohle se mi nepovedlo. Nevim, řeknu si, z jakého důvodu třeba. A dál jedu nějak.*“

Děti si však jako neúspěch samy vyhodnotí, pokud svou práci neodvedou kvalitně, jsou v nějakém předmětu pozadu nebo zapomenou na určitou povinnost. „*Tak to pro mě znamená prostě, že něco jako neumím prostě, co mám umět už. Já jsem z toho docela dost ve stresu, když něco neumím, a mám to umět. A dělám si hodně i z toho, když odpovím špatně na otázku, což mě taky můj skvělý učitel učí, abych to prostě už neměla, takže jako pro mě neúspěch v mojí hlavě je prostě neumět to, co umět mám, nebo ve výtvarce je to, že se mi něco nepovede vyrobit*“ (Iva, běžná tř.). „*No, neúspěch, no tak například, když asi tak potřetí neodevzdám úkol, což se mi stává hodně běžně, no*“ (Zdeněk, běžná tř.).

10.2.4 Prožívání neúspěchu

Děti mají s neúspěchem spjaty negativní emoce, zejména smutek, zklamání a hněv. Anna (speciální tř.) popisuje situaci, kdy poprvé dostala horší známku: „*Já vím, že to bylo asi v druhý třídě nebo, jo, v druhý třídě. A bylo to z diktátu nebo zase z tý češtiny prostě. A jako já jsem to dostala do ruky, ten opravenej diktát, mně to někdo rozdal, a já jsem si jako říkala, že prostě já jsem v tý první a druhý třídě měla jako takový hrozně bájný představy, že jsem si představovala, že prostě budu mít do pátý třídy krásný známky a tak, takže mi to bylo hrozně líto.*“ Emil (běžná tř.) má podobnou zkušenost: „*No, byl jsem na sebe naštvanej, byl jsem na sebe hodně naštvanej, že jsem dostal nejhorší známku ze třídy.*“

Nejenže neúspěch žáky zasáhne v danou chvíli, ale může mít dopad i do budoucna. Neúspěch může zhoršit vztah ke školnímu předmětu, v němž se objevil. „*Jak mi to nejde, tak třeba nestíhám, pak si to dodělávám o přestávce, tak tu češtinu moc nemám ráda*“ (Anna, speciální tř.). Žáci si také dobře uvědomují, že jim neúspěch může narušit některé plány. „*A potom to taky může ovlivnit vysvědčení, takže to dává jako smysl. Potom má menší šanci se dostat na gympl*“ (Marie, speciální tř.). Na neúspěchu se dají najít i určitá pozitiva. Ukazuje, co se dá zlepšit, tudíž žáky motivuje k lepším výkonům. „*Ale zase mi prostě mamka i učitel říká: ‚Chybami se člověk učí.‘ Takže asi je dobře, že někdy mám neúspěch, abych pak mohla mít lepší úspěch*“ (Iva, běžná tř.).

VO2: Jak nadané děti vnímají úspěšnost?

Vyhodnocení VO2: Nadané děti si úspěch spojují s dobrými známkami, pochvalou od pedagogického pracovníka či výhrou. Jako úspěch definují, když svou práci odvádějí kvalitně, chápou probíranou látku, pracují v rychlém tempu, dělají pokroky a činnost jim přináší radost. Za neúspěch považují, když dostávají špatné známky, učitel je pokárá, neodvádějí kvalitní práci, jsou s učivem pozadu nebo si neplní povinnosti. Úspěchy přinášejí radost jak dětem, tak rodičům, zatímco neúspěch provází smutek, zklamání a vztek. Děti si uvědomují, že úspěšnost ovlivňuje jejich budoucnost (například šanci přijetí na gymnázium). Neúspěch může zhoršit vztah dítěte ke školnímu předmětu, ale také ukázat, co je třeba zlepšit. Děti však uvádějí, že častěji zažívají úspěch.

10.3 Kategorie výkonové situace

Kategorie výkonové situace se zabývá tím, jak nadané děti výkonové situace prožívají, jak probíhá testová úzkost a jaký typ zkoušení žákům nejvíce vyhovuje.

10.3.1 Prožívání výkonových situací

Mezi výkonové situace, kterým žáci bývají vystaveni, spadá písemné nebo ústní zkoušení, ale také různé prezentace, referáty nebo recitace. Děti tyto situace prožívají různě. Část dětí popisuje, že si je spíše užívá. „*Psaní testů mě celkem baví, hlavně otázky z historie, protože to je moje záliba, takže když píšu test, tak mě to celkem baví*“ (Patrik, speciální tř.). Zdeněk (běžná tř.) líčí své pocity z testů a ústního zkoušení: „*Ale tak při tom testu se prostě cítím dobře, snad z toho dostanu nějakou dobrou známku, když to jako píšu. To zkoušení u tabule, který vlastně nemáme, tak kdybysme ho měli, tak jako asi bych se cítil tak, jako že prostě, jo, klidnější, doufám, že z toho dostanu dobrou známku a to je*

celý. Jako ani mi na tý známce moc nezáleží, prostě jedničku, dvojku maximálně.“ Některé děti mají výkonové situace naopak spojené s nepříjemnými prožitky, strachem a nervozitou, připomínajícími testovou úzkost. Tyto psychické stavy mohou mít i tělesné projevy, jako to můžeme vidět u Lindy (speciální tř.): *„No, sevře se mi žaludek a nejradši bych utekla a už se v životě nevrátila. Vždycky se bojím.“* *„Většinou jsem nervózní a nevím, co od toho mám čekat. Jsem taková napjatá, když to řeknu takhle“* (Šárka, běžná tř.). Žáci si také dokážou vybavit, kdy se pocity nervozity objevují. Nejvíce je stresují momenty před testem a také před rozděláním známek. Šárka (běžná tř.) například doplňuje, kdy se cítí nejvíce napjatá: *„Většinou před tím testem, protože pak, když se na ten test podívám, tak zjistím, že se není čeho bát a už potom se tolik nebojím.“* *„Jenom před testem, a když paní učitelka řekne, že už má známky“* (Linda, speciální tř.). *„Když už mám test vyplněný a čekám na výsledek, tak jsem trošku nervózní a jsem zvědavý, kdo to měl nejlepší a kdo naopak“* (Patrik, speciální tř.).

Způsob prožívání výkonových situací se může lišit v závislosti na jednotlivých předmětech nebo důležitosti testu, tedy například na váze výsledné známky. *„Záleží jako jaké je to předmět. Když je to třeba matematika, tak jsem si jako na sto procent jistá, když je to čeština, tak taky, když je to prvouka, tak už trochu váhám, a když je to angličtina, tak jsem si taky jistá“* (Marie, speciální tř.). *„Jak říkám, v některých předmětech, který mi nedělají problém, se cítím v pohodě, a u těch, který mi trochu dělají problém, tak u těch jsem nervózní, no“* (Vojtěch, běžná tř.). *„Podle toho, jestli jde jako o test, kterej je už blízko tomu vysvědčení, tak jako jsem nervózní, zatímco když jde o nějakou diktát, tak ten mi jako skoro vůbec nevádí. To si někdy stihnu i popovídat s bráchou, když jsem rychlejší v tom psaní, než ty ostatní. Ale když jsou takový ty velký testy, tak to většinou, to jsem většinou nervózní,“* popisuje Emil (běžná tř.) svou zkušenost z online výuky.

Žáci se mohou bát toho, že na zkoušku nejsou dostatečně připraveni anebo že udělají chybu z nepozornosti. *„Nevím, co v tom testu bude, takže jestli jsem se učila to, co v tom testu bude, nebo naopak jestli tam bude ještě něco navíc,“* rozvádí Šárka (běžná tř.) důvod své nervozity. *„Tak samozřejmě mám takovou trému někdy, ale když vím třeba, že jsem se na to učil a že třeba dobře vím, tak ani tolik tu trému nemám. Jenom třeba abych neudělal nějakou chybu, že to třeba vím, ale udělám chybu třeba v češtině, že vím prostě tu otázku, ale napíšu špatnou odpověď. Nebo třeba v přírodovědě, když je tam nějaká otázka a já zaškrtnu úplně jiný písmenko, třeba když vím to písmenko a zaškrtnu úplně něco jinýho“* (Tomáš, speciální tř.). Dalším důvodem testové úzkosti může být

vidina špatné známky a s tím spojených důsledků, případně obava z posměchu. „*No, bojím se, že právě z toho nedostanu tu dobrou známku, i když nevím proč, a taky se bojím toho, že to třeba budu mít celý špatně a že to budou vědět všichni a že se mi potom budou smát*“ (Linda, speciální tř.).

10.3.2 Preferovaný typ zkoušení

Zkoušky, které žáci na základních školách absolvují, mívají psanou nebo ústní podobu. Každá z nich je něčím specifická a může mít své výhody i nevýhody. Některým dětem na formě zkoušení nezáleží, například Patrik (speciální tř.) se k tématu vyjadřuje takto: „*Já v tom skoro žádný rozdíl necítím.*“ Jiné děti preferují psanou formu zkoušení, a to hned z několika důvodů. Zajišťuje jistou míru anonymity, poskytuje více času na zamyšlení a na jedince nepůsobí rušivé podněty. „*Asi v tý psaný, protože tam se můžu nad tím rozmyslet, a nebylo by to, protože já pak mám pocit, že to dělám pomalu a že třeba to ani není pravda, ale že se nad tím zamyslím a pak už třeba někdo kouká, jako že to ví,*“ porovnává Tomáš (speciální tř.) oba typy zkoušení. „*Vyhovuje mi více psaní testů, protože psaní testů většinou píšeme hromadně, ale ústní zkoušení se dělá, když ostatní píšou třeba jinou práci, kterou už já mám třeba hotovou. A to jsem potom nervózní, že si u toho někteří povídají nebo cvakají pery nebo i občas něco spadne, a to jsem víc nervózní. Pro mě je lepší to psaní toho testu*“ (Šárka, běžná tř.). Další děti zase upřednostňují ústní formu zkoušení, jelikož jim přijde flexibilnější (kvůli možnosti vyjádřit myšlenku vlastními slovy a opravit se) a mnohdy neobnáší tolik přípravy, dokonce z fyzického hlediska může být i pohodlnější. „*Lepší je prezentace, protože to můžu říct svýma slovy, nebolí mě od psaní ruka a takhle. A v testu existuje podle mě vždycky ta jedna správná odpověď většinou. A v tý prezentaci nemáš jednu správnou odpověď, máte prostě víc. A je to, jak to cítíte vy v tý prezentaci. Prezentujete vlastně kousek sebe a já to pak můžu říct svýma slovy*“ (Iva, běžná tř.). „*No, u toho ústního zkoušení je to takový, že ta paní učitelka nám vždycky dá víc, jako větší tu šanci si na to vzpomenout. Tak se tolik ani nebojím, že tam prostě udělám chybu a už se to nebude dát vrátit. Zatímco u toho testu, prostě když něco napíšu, tak už ani nevím, že to je chyba, tak už to nemůžu spravit*“ (Linda, speciální tř.).

VO3: Jak nadané děti prožívají výkonové situace?

Vyhodnocení VO3: Výkonové situace (zejména písemné a ústní zkoušení) si některé nadané děti užívají. Jiné při nich však pociťují strach a nervozitu (testovou úzkost), která

se někdy může projevit i na těle, například napětím či sevřením žaludku. Děti tyto nepříjemné pocity zažívají před testem nebo před rozdělením známek. Prožívání výkonové situace závisí na předmětu a důležitosti zkoušky. Důvody nervozity mohou být obava z nepřípravenosti či chyby z nepozornosti, strach ze špatné známky či posměchu. Některé děti upřednostňují písemnou formu zkoušení kvůli anonymitě, většímu množství času na rozmyšlení nebo absenci rušivých podnětů. Jiné mají radši ústní formu zkoušení kvůli možnosti vyjádřit myšlenku vlastními slovy, opravit se, také pro větší pohodlí a menší potřebu přípravy.

10.4 Kategorie vztahy s vrstevníky

Kategorie vztahy s vrstevníky nejprve objasní, v čem spočívá oblíbenost žáka v kolektivu. Dále naznačí, jak vypadají vztahy nadaného dítěte s kmenovou třídou a ostatními žáky ve škole.

10.4.1 Oblíbenost v kolektivu

U dětí mladšího školního věku hrají vztahy s vrstevníky významnou roli. Část informátorů je přesvědčená, že jim nadání přidává na popularitě mezi spolužáky. „*No, jako já jsem měl hodně kamarádů, když jsem přestoupil do té třídy. Tak jakmile zjistili, že jsem chytrý, tak mě docela, tak jsem začal být v oblíbě*“ (Emil, běžná tř.). Tomáš (speciální tř.) přemýšlí nad tím, jaké vlastnosti by měl mít oblíbený žák: „*Podle mě třeba že je chytrý vždy a je kamarádskej a všichni ho mají rádi. A třeba každému třeba poradí, někomu. A je laskavej a takovej hodnej.*“ Naopak Šárka (běžná tř.) vidí nadání spíše jako překážku v hledání přátel: „*S ostatními spolužáky je to divné, protože většinou jsem první. V některých aktivitách jsem první, třeba v psaní nějakého diktátu nebo testu jsem mezi prvníma. A někdy, už hodněkrát, jsem byla i úplně první. A to se na mě někteří koukali tak jako divně, že jako byli překvapení, že já to mám a oni ne. Takže to jsem byla většinou za takovou tu chytřejší. A to potom, je to takový divný, protože někdy, já jsem měla v minulosti, v minulejch školních rocích problémy se spolužákama právě. Myslím, že právě kvůli té mojí chytrosti. Že jsem byla jako první a že jsem to měla jako dobře. A pak se na mě všichni koukali jak na nějakou šprtku, což byl úplně nejhorší pohled, jakým se na mě kdy podívali.*“ Podobně se na věc dívá Iva (běžná tř.): „*Tak to se nedá přesně určit, protože když seš šprt, zároveň neumíš, nebo podle mě, neumím si tak dobře najít kamarády jako někdo, kdo není šprt, ale je oblíbenej, umí si ty lidi získat.*“

Zbylé děti říkají, že na nadání tolik nezáleží a oblíbenost je postavena i na jiných atributech. „*S mým kamarádstvím nebo s kamaráděním, já si myslím, že podle učení a podle toho, jaký mám známky, že to na to kamarádství vliv nemá. Protože se kamarádíme, protože máme třeba společný zájmy nebo známe stejnou věc, která nás baví*“ (Patrik, speciální tř.). Vojtěch (běžná tř.) také přemýšlí, zdali má podle jeho názoru nadání vliv na popularitu: „*Ani ne, protože u nás ti nej, jako vlastně ti nejoblíbenější jsou třeba jako úplně průměrný, takže to vůbec. Jako věřím, že pokud bych byl v tom špatnej, jako horší průměr, tak že bych třeba tolik ty kamarády, nebo nebyl v průměru. Ale rozhodně nejsem na tom, není to nějaký ovlivnění.*“

10.4.2 Vztahy v kmenové třídě

Někteří informátoři si pochvalují stmelený kolektiv. Tomáš (speciální tř.) jako důvod toho, proč by školu neměnil, udává toto: „*No, protože prostě máme tam už dobrou skupinu celkem, s těmahle dětma máme podle mě dobrou.*“ „*Jako my neřešíme, jako třeba když to vezmu takhle obecně, tak prostě my neřešíme, kdo je jakej. Prostě se máme všichni rádi jako kamarádi*“ (Marie, speciální tř.). Jiní si stěžují na to, že je třída rozdělená na party, které se mezi sebou příliš nebaví. Žáci upřednostňují kamarádské vztahy se stejným pohlavím. „*Jako my tam máme takový skupinky, že kluci, tak tam je taková partička, která trochu zlobí někdy, tak to se asi čtyři kluci baví, takže asi čtyři nebo pět jako partiček tam máme, který se prostě baví spolu*“ (Anna, speciální tř.). „*A holky, s těma je to trochu potíž. S těma je to trochu horší, protože jako, u nás ve třídě je to, jakože holky mají svoje skupinky a kluci mají svoje skupinky*“ (Zdeněk, běžná tř.).

Ve třídách se objevují problémy různého charakteru. Nadané děti mívají pocit, že mezi ostatní spolužáky nezapadají. „*No, prostě, a samozřejmě ve třídě nikdo ptáky moc rád jako extrémně nemá, že to je pro ně jako normální věc, třeba všichni se zajímají o playstationy nebo tak něco nebo o filmy. A na tom gymnáziu podle mě budou takový děti, který už budou přiblížený tomu, jako že se tam bude líp hledat kamarád mezi, ten, kdo prostě má taky rád ptáky, takhle*“ (Zdeněk, běžná tř.). Informátoři zaznamenávají slovní útoky, ať už ve formě posměchu, nebo nadávek. Spouštět je podle nich může vyšší aktivita v hodině, ale také neúspěch. Některí se cítí být využíváni kvůli svým schopnostem. „*A pak jako mně učitel v první dával texty a pracovní listy, když se učili psát. A vlastně zase dělali vtipy a prostě jako nejdřív jsem to brala jako srandu. Ale pak prostě to tak začali brát, jako že jsem něco víc a že prostě toho budu využívat. Já totiž*

sebou dost nenechám manipulovat, docela si o sobě myslím, takže někdy je to náročný. Ale jako nechám se rozhodit tím, že někdo zařve ‚šprte‘, ale jinak je to v pohodě... Ne využívat, prostě jako, abych jim poradila a takhle,“ dodává Iva (běžná tř.). *„A právě jak jsem říkala, tak my tam máme takovou skupinku jako čtyř kluků, kteří už jsou prostě od první třídy takový jako zlobivější, takový jako to. No a oni se mi hrozně jako, ne posmívaj, ale oni si prostě vybrali mě a moje kamarádky, protože se prostě s nima bavím já, takže cokoliv já udělám, tak je prostě špatně. Že když třeba ostatní dostanou jedničky a já třeba jedna mínus, tak prostě už jsem špatná, už jsem špatná prostě, takže jako někdy jsem z toho smutná“* (Anna, speciální tř.). Problémy mohou vygradovat až v šikanu, což ukazuje příběh Emila (běžná tř.), který kvůli vzniklé situaci nakonec přestoupil na jinou základní školu: *„Já jsem byl minulou školu v Praze a tam jako, tam to nebylo úplně vhodné. Protože když třeba byla přestávka a já jsem se chtěl k něčemu připojit, tak mě buď tam nepřipojili, anebo mě tam připojili, do tý hry na koberci, ale zase se na mě spikli. Anebo já jsem prostě si šel lehnout a něco, tak mě začali kopat. Máma tomu říkala, že mě tak jako by šikanovali.“*

10.4.3 Vztahy mimo kmenovou třídu

Nadané děti nepřichází do kontaktu pouze se svými spolužáky z kmenové třídy, ale také s žáky z paralelních tříd a jiných ročníků. Vztahy s paralelními ročníky představují téma spíše pro děti ze speciálních tříd, které jsou určitým způsobem vyčleněny ze školní komunity. To lze vyvodit už z názvu „segregovaná forma výuky“. Vztahy s dětmi z paralelních ročníků mohou být dobré či neutrální, ale také mezi dětmi může panovat rivalita. *„Oni na to nijak nereagujou, že my jsme v áčku, prostě se s náma baví, ať jsme ‚áčáci‘, ‚céčáci‘, oni na to nehledí, prostě když jsme ve družině, tak se baví ‚áčáci‘ s ‚béčkama‘ a ‚céčáci‘ jsou někde jinde, ale áčko a béčko jsou spojený ve družině. A bavíme se prostě všichni i s tím béčkem. Možná někdy nějaké ‚áčák‘ s ‚béčkem‘ si nasednou, ale jako že by to bylo nějak často, že by jako ty děti byly proti sobě, tak to ne“* (Marie, speciální tř.). *„Třeba byly tam nějaký děti, který fakt jako třeba úplně se mnou moc nevycházely, a pak tam byly děti, kterých jsem si moc, on tam byl kluk, s kterým jsem se skamarádil, a byly tam pak děti, kterých jsem si nešimal, prostě mi byly tak celkem jedno“* (Tomáš, speciální tř.). Šárka, která navštěvuje běžnou třídu, zase v rámci IVP dochází na část výuky do vyššího ročníku: *„Většinou, ve většině případů to bylo dobré, ale našli se tam i tací, kteří mě vzali úplně jako špatně, že jak je možné, že já, že já chodím do vyšších ročníků. Že zrovna já a proč, když tam vůbec bejt nemám, jako*

co tam dělám. Takže s některýma to bylo dobré, třeba našla jsem si tam nějaký kamarády. Ale většinou to bylo o tom, že se na mě ty lidé koukali, jako co tam dělám. A jako kdybych jim nějak ubližovala.“

VO4: Jak nadané děti vnímají samy sebe ve vrstevnických vztazích?

Vyhodnocení VO4: Podle některých dětí nadání přispívá k oblíbenosti v kolektivu, jiné nadání vidí jako nevýhodu (stěžují si na závist spolužáků, nálepku „šprta“ a menší sociální dovednosti). Další tvrdí, že pro oblíbenost v kolektivu jsou důležitější jiné atributy, například společné zájmy. Jedna část nadaných dětí má zkušenost s dobře fungujícím soudržným kolektivem, druhá se ve třídě potýká s různými problémy. Má pocit odlišnosti, zažívá posměch, nadávky, nebo dokonce šikanu. Děti z běžných tříd pozorují, že je jejich spolužáci využívají. Rivalita nepanuje pouze mezi žáky z jedné kmenové třídy. Nastává i mezi nadanými dětmi ze speciálních tříd a žáky z paralelních ročníků anebo mezi nadanými dětmi z běžných tříd a žáky z vyšších ročníků.

10.5 Kategorie hodnocení autoritami

Kategorie hodnocení autoritami se dotkne toho, jak učitelé a rodiče hodnotí žákův výkon. Současně shrne nároky, které jsou na děti kladeny.

10.5.1 Hodnocení učitelem

Výkony žáků bývají známkovány. To však není jediný způsob klasifikace. Další možností učitelů je kvalitativní, tedy slovní, hodnocení. Část informátorů udává, že se se slovním hodnocením ze strany učitelů příliš často neseťkává. Jedním z nich je Patrik (speciální tř.): *„Já mám pocit, že mojí školní práci paní učitelka nikdy na ni skoro nic neříká nebo to nějak nekomentovala.“* *„Tak jak kdy se mi to povede. Pokud například třeba z toho mám... Nebo takto, ona naše třídní paní učitelka většinou, nebo všechny paní učitelky většinou řeknou třeba pár dětem, který na tom jsou jako hůř, že by se mohly třeba zlepšit. Ale jinak, když to obecně vezmeš třeba, že jinak to bylo jako vcelku dobré. Takže ona se moc konkrétně nevyjadřuje. Protože samozřejmě než by se vyjádřila ke všem dvaceti dětem, tak by to trvalo dlouho, no“* (Vojtěch, běžná tř.). Další děti mají naopak se slovním hodnocením zkušenost. Slovní hodnocení je však bráno spíše jako doplněk ke klasickému známkování. *„No, když dostanem nějakou tu horší známku i lepší, když dostane někdo lepší, tak ho pochválí a řekne třeba, že se jí ta práce moc líbila, ale když se to někomu nepovede, tak na to poukáže a řekne mu, co by ještě měl natrénovat a třeba*

se ho pak druhý den nebo za týden, za dva tři dny si toho člověka z toho třeba vyzkouší, jestli už mu to jde líp“ (Linda, speciální tř.). Iva (běžná tř.) sděluje svůj názor na hodnocení žáků před třídou: „Někdy to řekne přede všema, no, někdy to řekne přede všema. Když jako jsme se to učili třeba už čtyři měsíce a on to třeba pořád neovládá. Jako když máme jednoho slabšího žáka, u toho to neříká, protože ten prostě jako je slabší, on za to nemůže. Takže ale když se normálně učeť a ve všem ostatním jim to jako jde a tohle prostě neuměť, i když ví, že by to mohli uměť, kdyby to procvičovali, tak jim prostě řekne, že to musí procvičovat. Přede všema, aby prostě se ty lidi začali trochu snažit. Protože oni podle mě by se jinak nezačali snažit, jim by to bylo buřt, kdyby si je vzal vždycky stranou. Jim by to bylo buřt, no, vzal si je stranou, takže se nikdo nedozví, že mám blbě něco. Tak jim to prostě někdy takhle řekne. A on to ani neříká nijak zle, on to říká: ‚Hele, na tomhle by chtělo zapracovat, jo.‘ Prostě normálně, přívětivě to říká, takže podle mě je to v pořádku, to takhle na rovinu říct.“

Někteří žáci dostávají převážně pozitivní hodnocení. Toto by prý o Patrikovi (speciální tř.) řekla jeho třídní učitelka: „*Že jsem dobrý žák, protože většina předmětů mi jde a baví mě.*“ A takto by učitelka popsala Annu (speciální tř.): „*Asi šikovná, protože mám hodně ty jedničky od ní a vždycky mi tam najde něco hezkýho. Takže asi šikovná.*“ Podle několika výpovědí se však učitelé snaží o vyvážená hodnocení, která kombinují ocenění s drobnými výtkami. Kritika může směřovat na mezery v učivu. „*Ona jako třeba, pojďme k tý češtině, jak jsem říkala, že mi to nejde. Tak paní učitelce se hrozně líbí moje písmo, protože co někdy ona říká třeba někomu před celou třídou, že jako ostatní děti třeba hrozně škrábou, tak jí se hrozně líbí moje písmo, jak prostě píšu. A myslím, že někdy se jí to úplně nelíbí, ale spíš se jí ty moje práce jako spíš líbí, než nelíbí, že jako radši mi dá jedničku. Že prostě má ty moje práce tak jako ráda, asi proto, že se jí to líbí, si myslím. A většinou mi třeba říká, že to mám hezký, že třeba to mám, třeba já nevím, dřív jsme psali do písanky, tak mi třeba říkala, máš to hezky napsaný, ale chybí ti tam tečka. Že vždycky najde třeba chybu, ale vždycky na tom najde i něco jako hezkýho, co se nám tam povedlo, nejenom mně, ale i jako ostatním třeba“ (Anna, speciální tř.). „*Ted' úplně nevím, ale většinou jsou to pochvaly, ale někdy i chyby za pravopis. I třeba jsem rychlá, ale potom třeba zapomenu čárku nad nějakým písmenkem nebo mi třeba něco nejde a zapomenu to tam napsat, i když bych to už dávno měla uměť“ (Šárka, běžná tř.). Další výtky se týkají nepozornosti, neplnění povinností, případně chování. „*No, tak jako že já budu hrát roli toho učitele: ‚Tak Zdeněk, ten toho zvládá hodně, myslím si, že je nadanej,***

myslím si, že prostě to, že je dobřej, zvládá přírodovědu, vlastivědu, ale samozřejmě zapomíná, což je na něm blbý. ' Asi takhle“ (Zdeněk, běžná tř.). „Jako jo, dalo by se to říct. Ale jako já bych řekla, že prostě já jsem jako, prostě se snažím, snažím se i jako pomáhat paní učitelce. Protože ona taky nemá moc, ona má problémy s nohou, takže když třeba něco spadne na zem, tak já jí to seberu, aby se nemusela zbytečně jako ohýbat, takže se snažím jako pomáhat paní učitelce. A jako nesnažím se ji zlobit, i když občas mi to ujede,“ odhaduje Marie (speciální tř.), jak by se k ní vyjádřila paní učitelka.

10.5.2 Hodnocení rodičem

Školní výkon dětí není hodnocen pouze pedagogy, ale také rodinou. Někteří rodiče s dětmi školu příliš neprobírají nebo se nezaměřují na prospěch. „Dobrý, voni se jako, známky je taky nezajímají, takže máma mi často pomáhá, ale dobrý. Říkaj, že občas tápu v tý maticce, ale jinak dobrý“ (Zdeněk, běžná tř.). Iva (běžná tř.) popisuje, co na její školní práci říkají máma s tátou: „Tak to je dobrý, protože já jim skoro svoji školní práci neukazuju. Že prostě teď ne, já jim jenom řeknu, že mám jedničku a tak. Vono, já ani jim neukazuju žákovskou.“ „Normálně vlastně se o škole bavíme jedině, když dostanu nějakou známku. A jako jinak nějak moc ne“ (Vojtěch, běžná tř.). Děti mohou mít dobrou známku spojenou s pochvalou od rodičů. „No většinou, většinou mě chválí, že jsem dobřej, že jsem dostal hezkou známku, že jsem dobřej“ (Patrik, speciální tř.). Anna uvádí, že jejím rodičům špatná známka nevádí, pokud ví, že se snažila: „Asi bych řekla dobrý, protože oni jako nejsou na mě naštvaní jako moc kvůli známkám. Protože, asi dobrý, protože jak jsem říkala, když ví, že jsem to trénovala, tak jim to nevádí.“ Pokud dítě dostane špatnou známku, někteří rodiče po něm vyžadují zlepšení. „Mamka s tatškou jako mě chválí, ale potom, když třeba mám dvojku nebo trojku, tak jako nezlobí se na mě, ale říkají, že bych se měla víc učit, abych to vylepšila“ (Marie, speciální tř.). „No, mamka, třeba když dostanu špatnou známku, tak si, tak to dělá hodně podobně, tak dělá to podobný, co taťka. Se to prostě řekne, že když se mi to nepovedlo, tak ať se příště víc snažím, ale nijak to neberou vážně. Že mě z toho, jako že mě třeba nepotrestaj ani“ (Linda, speciální tř.). Šárka (běžná tř.) má zkušenosti s negativní reakcí na špatnou známku: „Většinou za dobré známky dostávám pochvalu, ale za nějaké špatné známky potom dostávám vynadáno. Ale zase když něco nechápu, tak jim to můžu říct a oni mi to ještě dovysvětlí.“

10.5.3 Nároky autorit

Učitelé i rodiče společně s hodnocením vyslovují požadavky na děti. Pokud se dítěti z jejich pohledu v nějakém předmětu nedaří, vyžadují zlepšení. Mezi konkrétní nároky patří zvýšení pozornosti v hodinách a intenzivní příprava na ně. Toto na Tomášovy (speciální tř.) školní výkony říkají rodiče: „*Právě že říkají, že jsem hodně chytřej. Ale protože mě asi chtějí utěšit, když se mi něco nedaří. Ale nevím, že třeba abych zlepšil to písmo nebo že abych byl pozornej při těch testech a písemkách.*“ Mariina (speciální tř.) učitelka od svých žáků očekává následující: „*Jako třeba když má někdo prostě jedničku, byl nejlepší ze třídy v tý prověrce, nebo záleží v čem, tak vlastně ho pochválí. A řekne, že jí dokázal, že dává při hodinách pozor. A že se doma ještě aspoň trochu učí a že to umí.*“ „*No, u tý mámy s tátou většinou, když dostanu z něčeho jedničku, máma řekne: ‚Dobře, jsi dobrej.‘ Ale jako že se musím učit dál. Ona prostě furt říká, že když z něčeho jedničku dostanu, neznamena to, že to umím. Jako že se to furt musím učit dál. A úplně stejně pilně, jako jsem se to učil ještě, než jsem dostal tu jedničku. Takže ty většinou řeknou, že jsem dobrej. Prostě já jim sdělím, že mám jedničku, oni řeknou, že jsem dobrej, ale řeknou mi, ať se furt učím. A takhle mi to prostě řeknou vždycky, dokud prostě tu jedničku nedostanu třeba popátý. Potom řeknou: ‚Dobře, už to umíš, už se to nemusíš učit.‘“ (Emil, běžná tř.).*

Některé nároky na nadané děti jsou protichůdné. Například po Emilovi, který chodí do běžné třídy, učitelky chtěly, aby ve škole zvolnil tempo: „*Paní učitelka většinou říká, že se mi vede dobře a že jsem jako v hodně učení napřed, takže bych měl spíš zpomalit. Což mi říkala i ta předchozí, já jsem třeba byl v minulý třídě a ona říkala, abych zpomalil. Že prostě já jsem třeba dočetl čítanku půl roku předem, než ji dočetli oni. Protože oni nečetli tak rychle, jo. Protože já jsem byl v minulý, i v týhle třídě jsem, nejlepší ve čtení... Abych prostě nebyl tak moc napřed, protože pak by to bylo složitější, že ona by mi musela dávat vlastně úplně i jiný učivo než jim.*“ Zatímco Marie ze speciální třídy říká, že u nich je rychlost žádoucí: „*Naše paní učitelka, ona asi mě, jako je spokojená, jak pracujeme, jenom pak si jako, já je nechci teď jmenovat, ale jsou u nás pár dětí, který prostě, který mají jeden sloupeček na plus minus v matice za pět minut. A s tím paní učitelka má problém. Ona se to snaží prostě jim pomoci, aby zrychlili. Říká jim, aby doma trénovali, jenomže oni prostě, já nevím, jak to u nich doma funguje, ale jako že se nezlepšují.*“

Nároky se nemusejí týkat přímo zlepšení školního výkonu, ale i změny chování či prožívání. Iva (běžná tř.) popisuje, že od ní třídní učitel očekává změnu přístupu k chybování: „Říká, že jsem, jako mám docela dobrou školní práci a takhle, akorát musíme zapracovat na tom, že prostě si беру k srdci jako hodně, když mám nějakou chybu. A prostě rozhodí mě to. Tak na tom jediným prý musíme ještě pracovat. A jinak jako já jsem taková citlivá, takže zrovna tohle.“

VO5: Jakou zpětnou vazbu nadané děti dostávají od autorit?

Vyhodnocení VO5: Podle několika výpovědí učitelé při svém hodnocení kombinují ocenění s výtkami (ty se týkají mezer v učivu, nepozornosti, neplnění povinností nebo chování). Některé děti mají přesto zkušenost spíše s pozitivním učitelským hodnocením. Část dětí s rodiči školy téměř neprobírá. Pokud se rodiče ke školním výkonům vyjadřují, hodnocení se soustředí na známky. Dobrou známku mají děti spojenou s pochvalou. Špatnou známku naopak s pokáráním nebo vyžadováním nápravy. V některých případech špatná známka rodičům nevádí, pokud dítě projevilo snahu. Nároky autorit se týkají zejména školních výkonů. Rodiče a učitelé vyžadují zlepšování v různých oblastech učiva, vyšší pozornost při hodinách a intenzivnější přípravu na ně. Nároky na rychlost práce jsou protichůdné. Zatímco u dětí ze speciálních tříd je rychlé tempo vítáno, po dětech z běžných tříd se vyžaduje zvolnění tempa.

11 Diskuse

V této kapitole budu komparovat výsledky bakalářské práce s teoretickými poznatky a výsledky výzkumů jiných autorů. Současně uvedu i vlastní interpretaci výsledků. Zaměřím se také na limity mého výzkumného šetření. Na závěr nastíním doporučení pro praxi a návrhy dalších výzkumů v oblasti školního sebepojetí nadaných dětí a vzdělávání nadaných.

Nadané děti v dotazníku SPAS oproti normativním skupinám dosahovaly průměrně vyšších hrubých skóre ve všech šesti škálách (obecné schopnosti, matematika, čtení, pravopis, psaní, sebedůvěra) i vyšších celkových skóre. To by korespondovalo se zjištěním Zeidnera a Schleyerové (1998), že nadaní studenti mají v průměru vyšší akademické sebepojetí než studenti běžní (nenadaní). Respondenti z mého výzkumu skórovali nejnižše ve škále psaní. Nižší školní sebepojetí v oblasti psaní se objevilo ve výpovědi Tomáše: *„Já myslím tak, že jsem taky na tom v průměru... Protože když jsme měli ted', já ted' nevím, jak se to říká, prostě výpis z vysvědčení, taková ta, ten papír. Tak tam mi všude vycházely jedničky a paní učitelka říkala, že je všechno v pohodě, jen zlepšit psaní, písmo.“*

Hlavním cílem bakalářské práce bylo porovnat školní sebepojetí u nadaných dětí vzdělávaných ve speciálních a běžných třídách. Školní sebepojetí se ukázalo mírně vyšší u skupiny nadaných dětí z běžných tříd. Odpovídá to efektu velké ryby v malém rybníku (BFLPE) (Marsh & Parker, 1984). Rozdíl není signifikantní, lze však předpokládat, že při použití většího výzkumného vzorku by dosáhl statistické významnosti. Ani v jednotlivých škálách dotazníku SPAS nebyl zaznamenán statisticky významný rozdíl mezi skupinou dětí ze speciálních a běžných tříd. Největší rozdíly mezi oběma skupinami, ačkoli ne signifikantní, se objevují ve škále sebedůvěra, čtení a obecné schopnosti. Ve všech třech oblastech je školní sebepojetí mírně vyšší u skupiny nadaných dětí z běžných tříd.

Podle příručky k dotazníku SPAS žák ve škále sebedůvěra vyjadřuje, jak si vede v konkurenci ostatních spolužáků (Matějček & Vágnerová, 1992). Ve speciálních třídách mají podle mého názoru nadané děti menší šanci vynikat než ve třídách běžných. To se odráželo i v rozhovorech. Nadané děti z běžných tříd vypovídaly, že jsou mezi nejlepšími ze třídy anebo vynikají alespoň v nějakém předmětu. Zatímco mezi informátory ze speciálních tříd se našli i tací, kteří se řadili mezi průměr až horší průměr třídy. Příkladem

takového žáka je Linda: „*Jako že já úplně lepší nejsem v ničem. Bud' mi něco nejde anebo mi všechno jde stejně.*“

Ve škále čtení žák hodnotí své schopnosti pro tuto činnost a svou úspěšnost v ní. Čtení je aktivita, která dětem dává velký prostor pro srovnávání s ostatními spolužáky. Zatímco u jiných činností (např. psaní diktátu) se žák nemusí dozvědět, jak si vedli ostatní, případně se dozví pouze výslednou známku, u čtení přihlíží celému výkonu spolužáka. Navíc se děti ve čtení často střídají, tudíž jsou kontrasty ještě patrnější.

Ve škále obecné schopnosti se respondent vyjadřuje o svých schopnostech a vlastnostech, které tvoří předpoklad pro úspěch ve školní práci (Matějček & Vágnerová, 1992). To, že nadané děti z běžných tříd ve škále obecné schopnosti skórovaly výš, se dá vysvětlit Festingerovou teorií sociálního srovnávání. Nadané dítě ze speciální třídy může mít zkreslenou představu o tom, co je norma. Ačkoli jsou jeho schopnosti v porovnání s běžnou populací nadprůměrné, hodnotí je jako průměrné či podprůměrné, protože se orientuje pouze podle zbytku třídy (Festinger, 1954, as cited in Coleman & Fults, 1982).

Podobně jako se v kvantitativní části neobjevily signifikantní rozdíly mezi skupinou dětí ze speciálních a běžných tříd, ani v kvalitativní části nešlo zaznamenat mnoho odlišností. Pokud jsem nějaké rozdíly zaznamenala, byly spíše individuální, nikoli typické pro jednu či druhou skupinu. Zde bych opět odkázala na Stehlíkovou (2018), která zdůrazňuje jedinečnost každého nadaného dítěte. Přesto se však v několika subkategoriích našly rozdíly mezi speciální a běžnou třídou. Šlo o subkategorie **srovnávání se spolužáky** (tento rozdíl jsem diskutovala v jednom z předchozích odstavců), **vztahy v kmenové třídě**, **vztahy mimo kmenovou třídu** a **nároky autorit**. Všechny rozdíly se tedy do určité míry týkají sociálních vztahů:

- Děti z běžné třídy se v oblasti učiva mohou potýkat s využíváním ze strany spolužáků. U dětí ze speciálních tříd se tento problém neobjevuje.

Zatímco ve speciální třídě se setkávají jedinci podobné úrovně schopností, nadaný žák v běžné třídě je obklopen jedinci s nižší úrovní schopností. Může se tak stát, že ho spolužáci budou stavět do role jakéhosi mentora, který má povinnost jim pomáhat. Podle mého názoru je hlavně na učiteli, aby to reguloval. Jak už bylo řečeno v teoretické části, nadaný žák by neměl plnit úlohu tahouna třídy (Laznibatová, 2001).

- Děti ze speciálních tříd se mohou setkat s nepříjetím ze strany paralelních tříd. Děti z běžných tříd, které v rámci IVP dochází do vyšších ročníků, mohou mít zase problém zapadnout tam.

Domnívám se, že paralelní (běžná) třída si spíše všimne jinakosti celé třídy tvořené pouze nadanými jedinci než jednoho nadaného žáka v běžné třídě. Pokud by nadané dítě ze speciální třídy mělo v rámci IVP docházet do vyššího ročníku, pravděpodobně ho přiřadí opět do speciální třídy, kde nebude tolik vyčnívat.

- Po dětech z běžných tříd učitelé vyžadují zpomalení tempa, zatímco u dětí ze speciálních tříd je rychlé tempo žádoucí.

Pokud nadaný žák z běžné třídy v nějakém učivu předběhne ostatní spolužáky, učitel mu musí připravit práci navíc, což ho stojí více času. Je pro něj tedy jednodušší, když se dítě přizpůsobí zbytku třídy. Také je třeba uvažovat, že v běžných třídách bývá větší množství žáků než ve speciálních (někdy i dvojnásobné), tudíž připadá menší množství času na jednoho žáka.

Shavelson et al. (1976) školní sebepojetí vymezují vůči neakademickému sebepojetí (fyzickému, emocionálnímu a sociálnímu). Zajímavé je, že v rozhovorech jako jeden ze zdrojů pozitivního školního sebepojetí figurovala právě schopnost navazovat a udržovat kamarádké vztahy. To by naznačovalo, že akademické sebepojetí nelze od neakademického diferencovat natolik, nakolik autoři předpokládají.

V kvalitativní části výzkumu se také ukázalo, že některé nadané děti zažívají pocity odlišnosti a připadá jim, že disponují menšími sociálními dovednostmi než ostatní vrstevníci. Podobné výsledky odhalila i studie Freemanové (1979, as cited in Konečná, 2010), která sledovala tři skupiny nadaných dětí. Jednu skupinu tvořily neidentifikované nadané děti, druhou děti identifikované a třetí jedinci, jejichž rodiče byli zapojeni do asociace nadaných dětí. 3 % dětí z prvních dvou skupin a 51 % ze třetí skupiny uvedlo, že se vůči svým vrstevníkům cítí odlišně. U těchto dětí byla kromě jiných problémů zaznamenána maladaptace ve vztazích s vrstevníky. Podle nerovnoměrných výsledků bych předpokládala, že čím více se na nadání upozorňuje, tím více odlišné se děti budou cítit. To by znamenalo, že pocity odlišnosti budou převládat u dětí ze speciálních tříd. V rozhovorech však toto téma otvírali spíše žáci běžných tříd. Rozdíl bude také v tom, zdali se zajímáme o pocity odlišnosti oproti spolužákům nebo vrstevníkům obecně. Walker (1991, as cited in Konečná, 2010) dává pocity odlišnosti u nadaných dětí do kontextu s převzrušivostí.

Podle Matějčka a Vágnerové (1992) se sebepojetí dítěte formuje zpravidla podle toho, jak si myslí, že ho vidí rodiče, učitelé a kamarádi. To by korespondovalo se zjištěním, že informátoři si úspěch spojují s dobrými známkami a pochvalou, tedy oceněním výkonu druhými. Z rozhovorů však také vyplynulo, že dítě má i vlastní měřítko úspěchu, které je nezávislé na hodnocení druhými. Umí samo vyhodnotit, zdali práci odvedlo kvalitně, dostatečně rychle apod. Myslím si tedy, že okolí dítěte hraje v utváření školního sebepojetí velkou roli, nicméně není jediným faktorem, který na něj může mít vliv.

Z výpovědí vyplývá, že neúspěch dokáže žáka od školního předmětu odradit. Pokud budeme předpokládat, že neúspěch vede k negativnímu školnímu sebepojetí, poznatky se shodují s tvrzením Blooma (1976, as cited in Boersma & Chapman, 1992), že akademické sebepojetí ovlivňuje motivaci a vytrvalost ve školní práci.

Podle výzkumu Zeidnera a Schleyerové (1998) mají vyšší testovou úzkost nadané děti ze speciálních tříd. V mém výzkumu projevy testové úzkosti popisovaly děti z obou skupin. Zmiňovaly zejména psychické projevy (nervozitu a strach). Jediná informátorka, a to právě žákyně speciální třídy, však testovou úzkost pociťovala i fyzicky: „*No, sevře se mi žaludek a nejradši bych utekla a už se v životě nevrátila. Vždycky se bojím*“ (Linda).

Z výpovědí nadaných dětí je patrné, že ve speciálních třídách se podporuje soutěživost a je zde kladen důraz na rychlé tempo práce. Jak ale napovídá studie Hancocka (2001), děti mají nižší motivaci a podávají menší výkony, pokud jsou vystavovány vysoce hodnotícímu a kompetitivnímu třídnímu prostředí. Cílem učitelů by měla být podpora kooperace žáků, nikoli vzájemného soutěžení. Jako způsob řešení tohoto problému vidím upřednostnění obohacujícího edukačního programu (enrichmentu) před akcelerací.

Výzkum má pochopitelně i své **limity**. Okolnostmi vynucenou volbu distanční formy sběru dat nepovažuji za zcela vhodnou, jelikož výzkumníkovi neumožňuje mít plnou kontrolu nad prostředím, v němž se zkoumaná osoba nachází. Ačkoli jsem se snažila tomu zabránit, rodiče mohli nějakým způsobem ovlivnit odpovědi dítěte. Jelikož účast dítěte závisela na ochotě rodiče zapojit ho do výzkumu, výzkumný soubor se může od zbytku populace lišit například vyšší aktivitou přejímanou z rodinného prostředí. Jistě by se ale našly i nadané děti, jejichž rodiče aktivní nejsou. O tyto děti mohl být výzkumný soubor ochuzen. Kdyby se nejednalo o takto specifickou cílovou skupinu, bylo by lepší

soustředit výzkum na děti v užším věkovém rozmezí (např. pouze věk 10;0–10;11, výsledky kvantitativní části by se daly lépe komparovat s normou). Také by bylo vhodnější pro kvantitativní výzkum získat větší počet respondentů. Lze totiž uvažovat, že nepřijetí alternativní hypotézy souvisí právě s nízkým počtem respondentů. Určitou nevýhodou může být i volba zastaralé testové metody. Dotazník SPAS totiž podle mého názoru neodpovídá současné podobě školského systému. U kvalitativní části výzkumu může být zase nevýhodou skutečnost, na kterou upozorňují Mertin a Krejčová (2012), tedy že sebepojetí je složitá charakteristika, o které se dítěti obtížně mluví přímo. Výsledky výzkumu mohla podle mého názoru ovlivnit i filtrace rozhovorů podle subjektivních kritérií.

Jistě by bylo přínosné kvantitativní část výzkumu zopakovat na reprezentativním vzorku. Věřím, že by tato data mnohým rodičům usnadnila rozhodování, do jakého vzdělávacího programu nadaného potomka přihlásit. Jak jsem zmiňovala v kapitole o průběhu výzkumu, velká část rodičů, s nimiž jsem se spojila, měla zájem podělit se o svůj názor na vzdělávání nadaných. Někteří dokonce vyjádřili nespokojenost s tím, že jim škola nenaslouchá. Přitom jsou to právě rodiče, kteří nad školními povinnostmi dítěte tráví vedle učitele největší množství času. Jistě by tedy bylo užitečné kvalitativně zkoumat, jaké výhody a nevýhody rodiče nadaných dětí vidí v již existujících vzdělávacích programech a jak by podle nich vzdělávání nadaných dětí mělo vypadat.

12 Závěr

Cílem bakalářské práce bylo přiblížit problematiku sebepojetí nadaných dětí. Hlavní cíl výzkumného šetření spočíval v porovnání školního sebepojetí nadaných dětí vzdělávaných ve třídách zřízených speciálně pro tyto žáky se školním sebepojetím nadaných dětí začleněných do běžných tříd. Dílčím cílem výzkumného šetření bylo hlouběji prozkoumat školní sebepojetí nadaných dětí z běžných a speciálních tříd a s ním související faktory – úspěšnost, výkonové situace, vztahy s vrstevníky a hodnocení autoritami. Tyto stanovené cíle se podařilo naplnit.

V kvantitativní části výzkumu byla testována **hypotéza** (Nadané děti z běžných tříd mají vyšší školní sebepojetí než nadané děti ze speciálních tříd.). Školní sebepojetí u nadaných dětí v běžných třídách se ukázalo mírně vyšší než u nadaných dětí ve speciálních třídách, což by korespondovalo s efektem velké ryby v malém rybníku (BFLPE). Rozdíly mezi skupinami však nedosahovaly statistické významnosti, tudíž hypotéza **nebyla přijata**.

Pro kvalitativní část výzkumu jsem stanovila pět výzkumných otázek, které se týkaly **školního sebepojetí** nadaných dětí, jejich vnímání **úspěšnosti** a prožívání **výkonových situací**, dále **vztahů** nadaných dětí s **vrstevníky** a **hodnocení** nadaných dětí **autoritami**. Výsledky kvalitativního výzkumu se z velké části překrývaly s teoretickými poznatky. Školní sebepojetí nadaných dětí je úzce spjato se sebehodnocením v kontextu školy. Úroveň sebehodnocení určuje, jaké ambice děti budou mít. Do utváření školního sebepojetí vstupuje i srovnávání se spolužáky. Způsob prožívání úspěchu a neúspěchu se odvíjí od toho, co si nadané děti pod těmito dvěma pojmy představují, jak si je samy pro sebe definují. Nadané děti mají různé zkušenosti s prožíváním výkonových situací a každé z nich má své důvody pro preferování určitého typu zkoušení. Oblíbenost nadaných dětí v kolektivu ovlivňuje jak jejich vztahy v kmenové třídě, tak mimo ni. Nadané děti jsou vystaveny hodnocení ze strany autorit – učitelů i rodičů. Podle povahy hodnocení pak autority na děti vytvářejí různé nároky.

Podobně jako v kvantitativní části výzkumu ani v kvalitativní části nebyly zaznamenány výrazné rozdíly mezi skupinou nadaných dětí ze speciálních a běžných tříd. Pokud se objevovaly odlišnosti mezi jednotlivými výpověďmi, byly spíše individuálního charakteru a nelze je považovat za typické pro jednu či druhou skupinu dětí. Přesto se

několik rozdílů mezi oběma skupinami nadaných dětí našlo (týkaly se srovnávání se spolužáky, vztahů v kmenové třídě, vztahů mimo kmenovou třídu a nároků autorit):

- Děti z běžných tříd samy sebe řadí mezi nejlepší žáky třídy anebo udávají, že vynikají alespoň v nějakém předmětu. Oproti tomu některé děti ze speciálních tříd samy sebe řadí mezi průměr až horší průměr třídy.
- Děti z běžné třídy se v oblasti učiva mohou potýkat s využíváním ze strany spolužáků. U dětí ze speciálních tříd se tento problém neobjevuje.
- Děti ze speciálních tříd se mohou setkat s nepřijetím ze strany paralelních tříd. Děti z běžných tříd, které v rámci IVP dochází do vyšších ročníků, mohou mít zase problém zapadnout tam.
- Po dětech z běžných tříd učitelé vyžadují zpomalení tempa, zatímco u dětí ze speciálních tříd je rychlé tempo žádoucí.

Ačkoli výsledky nejsou zobecnitelné na celou populaci nadaných dětí, věřím, že umožní více pochopit jejich prožívání ve vztahu ke škole a učení. To by mohlo přispět k lepšímu uzpůsobení výchovných a vzdělávacích podmínek pro nadané. Získané informace mohou být přínosné nejen odborníkům – pedagogům a zaměstnancům školních poradenských pracovišť, ale i rodičům anebo dětem, které by zajímaly zkušenosti jiných nadaných žáků.

Seznam literatury

- Bainbridge, C. (2019, 9. dubna). *Elements of a Good School Gifted Program*. Verywell Family. <https://www.verywellfamily.com/elements-of-a-good-gifted-program-1449035>
- Blatný, M. (2003). Sebepojetí z pohledu sociálně-kognitivní psychologie. In M. Blatný & A. Plháková (Eds.), *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu* (pp. 87–130). Psychologický ústav Akademie věd ČR.
- Blatný, M. (2010). Sebepojetí z pohledu sociálně-kognitivní psychologie. In M. Blatný (Ed.), *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy* (pp. 105–136). Grada.
- Boersma, F. J., & Chapman, J. W. (1992). *Perception of ability scale for students: Manual*. Western Psychological Services.
- Boersma, F. J., Chapman, J. W., & Maguire, T. O. (1979). The student's perception of ability scale: An instrument for measuring academic self-concept in elementary school children. *Educational and Psychological Measurement*, 39(4), 1035–1041. <https://doi.org/10.1177/001316447903900443>
- Brown, S. W., Renzulli, J. S., Gubbins, E. J., Siegle, D., Zhang, W., & Chen, Ch. H. (2005). Assumptions underlying the identification of gifted and talented students. *Gifted child Quarterly*, 49(1), 68–79. <https://doi.org/10.1177/001698620504900107>
- Clark, B. (2008). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (7th ed.). Pearson Prentice Hall.
- Coleman, J. M., & Fults, B. A. (1982). Self-concept and the gifted classroom: The role of social comparisons. *Gifted Child Quarterly*, 26(3), 116–120. <https://doi.org/10.1177/001698628202600305>
- Duchovičová, J., & Hošová, D. (2019). Academic self-concept of gifted pupils. In Pixel (Ed.), *Conference Proceedings: 9th International Conference The Future of Education* (pp. 264–268). Filodiritto Editore. https://doi.org/10.26352/D627_2384-9509_2019
- Fábik, D. (2016). Pretrvávajúce mýty v segregovanej edukácii nadaných žiakov. *Časopis o nadání a nadaných*, 5(2), 43–50.
- Ferjenčík, J. (2010). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši* (2nd ed.). Portál.

- Fořtík, V., & Fořtíková, J. (2007). *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Portál.
- Fořtíková, J. (2009). *Talent a nadání: jejich rozvoj ve volném čase*. Národní institut dětí a mládeže MŠMT.
- Hancock, D. R. (2001). Effects of test anxiety and evaluative threat on students' achievement and motivation. *The Journal of Educational Research*, 94(5), 284–290. <https://doi.org/10.1080/00220670109598764>
- Havigerová, J. M. (2011). *Pět pohledů na nadání*. Grada.
- Heller, K. A. (2004). Identification of gifted and talented students. *Psychology Science*, 46(3), 302–323.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (4th ed.). Portál.
- Hříbková, L. (2009). *Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Grada.
- Hříbková, L. (2010). *Mimořádně nadané děti ve škole a v rodině*. Univerzita J. E. Purkyně.
- Jurášková, J. (2006). *Základy pedagogiky nadaných*. Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
- Konečná, V. (2010). *Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí*. Masarykova univerzita.
- Konečná, V., & Portešová, Š. (2009). Sebepojetí nadaných dětí. In I. Poledňová (Ed.), *Sebepojetí dětí a dospívajících v kontextu školy* (pp. 27–53). Masarykova univerzita.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2nd ed.). Grada.
- Laznibatová, J. (2001). *Nadané dieťa: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Iris.
- Macek, P. (2008). Sebesystém, vztah k vlastnímu já. In J. Výrost & I. Slaměník (Eds.), *Sociální psychologie* (2nd ed., pp. 89–107). Grada.
- Macek, P., Šulová, L., & Konečná, V. (2009). Proměny vztahu k sobě v průběhu dětství a dospívání. In I. Poledňová (Ed.), *Sebepojetí dětí a dospívajících v kontextu školy* (pp. 7–25). Masarykova univerzita.
- Machů, E. (2005). Nadané děti, jejich identifikace a zařazení do vzdělávacího programu. *Pedagogická orientace*, 15(2), 22–34.

Machů, E., Facová, V., Orel, M., Bridgman, J., Hadley, H., Yilmaz, S., Pamukcu, C., Gözübek, A., & Basar, S. (2016). *Identifikace a vzdělávání nadaných a talentovaných dětí – dobrá praxe pro Evropu*. Krajská pedagogicko-psychologická poradna a ZDVPP Zlín.

Majčík, M. (2015). Bloková výuka nadaných žáků. *Studia paedagogica*, 20(2), 135–150. <https://doi.org/10.5817/SP2015-2-8>

Marsh, H. W., & Parker, J. W. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(1), 213–231. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.1.213>

Marsh, H. W., Chessor, D., Craven, R., & Roche, L. (1995). The effects of gifted and talented programs on academic self-concept: The big fish strikes again. *American Educational Research Journal*, 32(2), 285–319. <https://doi.org/10.3102/00028312032002285>

Matějček, Z., & Vágnerová, M. (1992). *Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí: příručka*. Psychodiagnostika.

Mensa České republiky (n.d.). *O testování*. <http://www.mensa.cz/testovani-iq>

Mertin, V., & Krejčová, L. (Eds.). (2012). *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Wolters Kluwer.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (2016, 5. srpna). *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. <https://www.msmt.cz/file/38790/>

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada.

Mlsová, L. (2015, 23. ledna). *Třída pro malé Einsteiny bude plná, u zápisu mluvili i o sluneční soustavě*. iDNES.cz. <https://1url.cz/@idnes.cz-ceske-budejovice-zpravy>

Mönks, F. J., & Ypenburg, I. H. (2002). *Naše dítě je velmi nadané: rukověť pro rodiče a učitele*. Grada.

Piechowski, M. M. (1999). Overexcitabilities. In M. A. Runco, M. A. Pritzker, S. R. Pritzker, & S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (1st ed., 2, pp. 325–334). Elsevier.

- Renzulli, J. S. (2008). Praktický systém pro identifikaci nadaných a talentovaných studentů. In J. Fořtíková (Ed.), *Úspěšná výuka mimořádně nadaných dětí* (pp. 32–39). Triton.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Stehlíková, M. (2018). *Nadané dítě: jak mu pomoci ke štěstí a úspěchu*. Grada.
- Šed'ová, K. (2014). Analýza kvalitativních dat. In R. Švaříček & K. Šed'ová (Eds.), *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (2nd ed., pp. 207–247). Portál.
- Türkman, B. (2020). The evolution of the term of giftedness & theories to explain gifted characteristics. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 7(1), 17–24.
- Tuttle, F. B., Becker, L. A., & Sousa, J. A. (1988). *Characteristics and identification of gifted and talented students* (3rd ed.). National Education Association.
- Winstanley, C. (2009). Too cool for school? *Theory and Research in Education*, 7(3), 347–362. <https://doi.org/10.1177/1477878509343736>
- Zapletalová, J. (2006). Informace ke vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných zabezpečující realizaci ustanovení § 17 zákona č. 561/2004 Sb. a části třetí vyhlášky č. 73/2005 Sb. *Věstník Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*, 62(12), 11–14.
- Zeidner, M., & Schleyer, E. J. (1998). The big-fish-little-pond effect for academic self-concept, test anxiety, and school grades in gifted children. *Contemporary Educational Psychology*, 24(4), 305–329. <https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0985>

Seznam obrázků

Obrázek 1 Mönksův vícefaktorový model nadání	13
Obrázek 2 Hierarchická struktura sebepojetí podle Shavelsona a kolektivu	36

Seznam tabulek

Tabulka 1 Složení výzkumného souboru pro kvantitativní část výzkumu	46
Tabulka 2 Složení výzkumného souboru pro kvalitativní část výzkumu	47
Tabulka 3 Deskriptivní statistiky celkového skóru a jednotlivých škál SPAS	58

Seznam grafů

Graf 1 Průměr stenů ve škále obecné schopnosti (za jednotlivé skupiny a celkem)	51
Graf 2 Průměr stenů ve škále matematika (za jednotlivé skupiny a celkem)	52
Graf 3 Průměr stenů ve škále čtení (za jednotlivé skupiny a celkem)	53
Graf 4 Průměr stenů ve škále pravopis (za jednotlivé skupiny a celkem)	53
Graf 5 Průměr stenů ve škále psaní (za jednotlivé skupiny a celkem)	54
Graf 6 Průměr stenů ve škále sebedůvěra (za jednotlivé skupiny a celkem)	55
Graf 7 Průměr stenů ve škále celkový skór (za jednotlivé skupiny a celkem)	55
Graf 8 Rozdíl mezi celkovými hrubými skóry u skupiny nadaných dětí z běžných tříd a nadaných dětí ze speciálních tříd	56

Seznam příloh

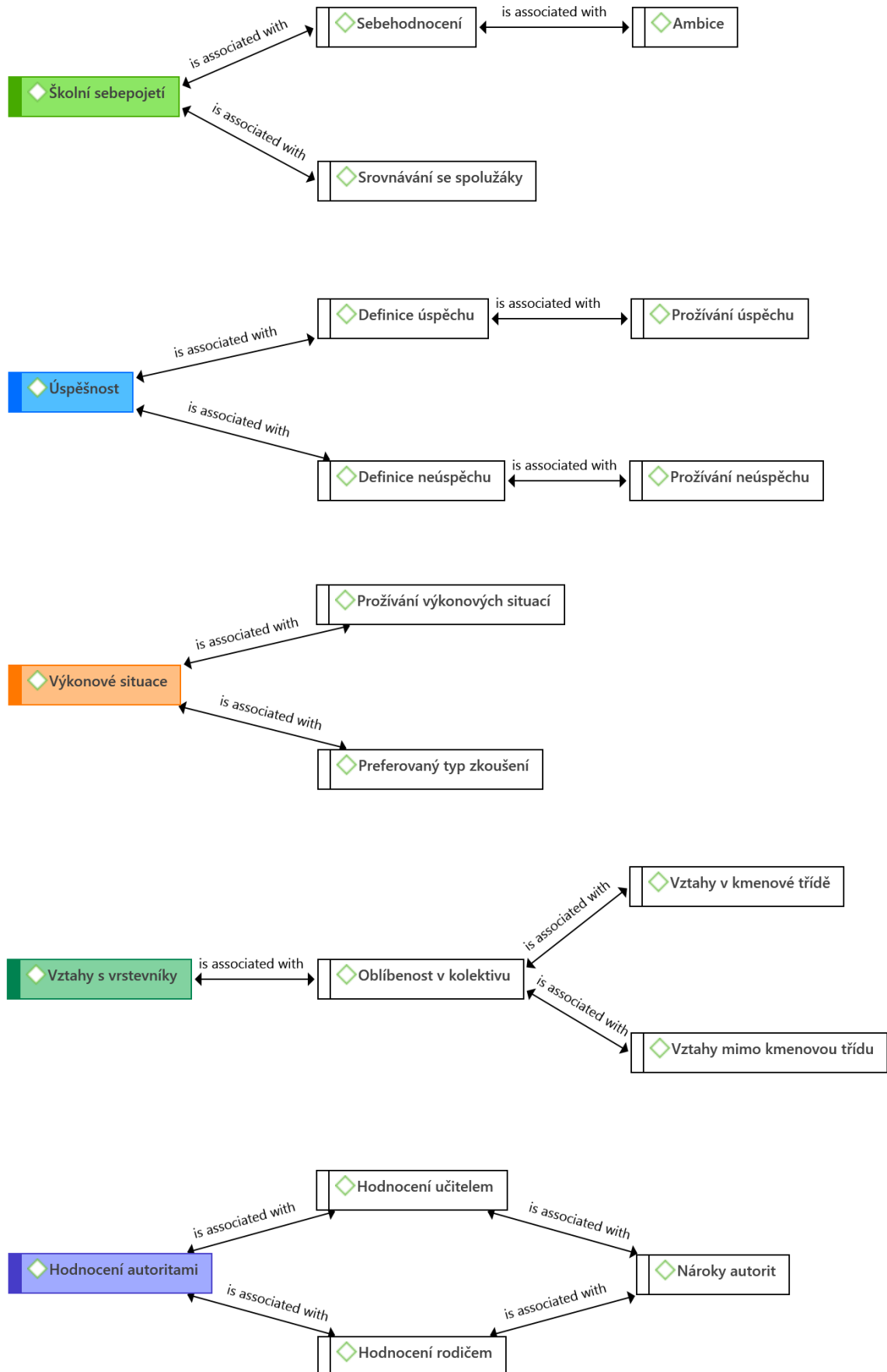
Příloha 1 Otázky k rozhovoru	88
Příloha 2 Seznam kategorií a subkategorií	89
Příloha 3 Přepis rozhovoru s Patrikem včetně informovaného souhlasu	90
Příloha 4 Informovaný souhlas s dotazníkem a požadované anamnestické údaje	96

Přílohy

Příloha 1 Otázky k rozhovoru

1. Jak si myslíš, že se ti ve škole vede?
2. Co pro tebe znamená úspěch ve škole?
3. Co pro tebe znamená neúspěch ve škole?
4. Jak se cítíš při psaní testu nebo ústním zkoušení?
5. Jak jsi mezi spolužáky oblíbený?
6. Na co ve škole můžeš být pyšný?
7. Jak si vedeš v porovnání s ostatními spolužáky?
8. Co na tvou školní práci říká třídní učitel (nebo učitelka)?
9. Co na tvou školní práci říkají máma s tátou?

Příloha 2 Seznam kategorií a subkategorií



Příloha 3 Přepis rozhovoru s Patrikem včetně informovaného souhlasu

H: Souhlasíte, aby váš syn poskytl rozhovor, který se bude týkat toho, jak se ve škole cítí a jak mu jde učení? Rozhovor bude mou osobou zvukově nahrán, přepsán a anonymizován. Výsledky rozhovoru budou využity pro sepsání bakalářské práce pod záštitou pracoviště Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, konkrétně Katedry pedagogiky a psychologie. Dotazovatelem a vaší kontaktní osobou budu já, Michaela Režná. Dotazovaný má právo rozhovor kdykoli přerušit a výzkumu se nezúčastnit. V takovém případě nebudou shromažďovány žádné jeho informace. Zvukový záznam tohoto rozhovoru bude bezprostředně po anonymizovaném přepisu vymazán. Rozhovor probíhá dne jedenáctého jedenáctý ve čtrnáct hodin. Souhlasíte tedy s poskytnutím rozhovoru?

Matka Patrika: Ano, ano.

H: Dobře, děkuju moc.

Matka Patrika: Já budu vedle, jo?

H: A vrhneme se na ten # rozhovor. # Fakt, jak jsem říkala, prostě nejde o nějaký zkoušení ve škole, takže cokoli tě napadne, tak fakt se neboj mi to říct.

Patrik: Hm.

H: Tak jo. První otázka zní, jak si myslíš, že se ti ve škole vede.

Patrik: Tak # v matice si myslím, že se mi vede jako # docela dobře. A jinak, # vlastně jinak jediný, co mi dělá trochu problémy, jsou vlastně # čeština, český jazyk s angličtinou.

H: Hm.

Patrik: Což je vlastně teda... # Někdy mám ty dvojky. A jinak nevím.

H: Jasně. A takhle je to, co se týká těch předmětů. A kdybys to měl nějak jako # vzít obecně, jako když se tě někdo zeptá...

Patrik: To...

H: Jak se ti ve škole daří prostě. Tak jak, jak bys to řekl?

Patrik: Tak, # nemyslím si, že to je úplně špatné, ale # vim, jako jsem si vědom toho, že by to mohlo být ještě možná trošku, krapet lepší.

H: Hm, dobře.

H: # Další, co mě zajímá, je, co pro tebe znamená úspěch ve škole.

Patrik: Pro mě úspěch ve škole znamená to, že # vzhledem k tomu, že chci se hlásit na gymnázium, tak, # tak pro mě teďka jsou... Obzvlášť teď jsou pro mě ty výsledky jako hodně, # jak to říct, hodně důležité. Nebo jako, dost důležité, takže...

H: Hm.

Patrik: Tak.

H: A ty jsi teda teď v páté třídě?

Patrik: Ano.

H: Takže tě čekají hned na jaře přijímačky. Hm.

Patrik: Ano.

H: A zajímá mě, jako jestli teď s těma známkama, co máš... Nebo teda ty mluvíš o výsledcích, tak asi předpokládám, že myslíš známky, tak jestli ještě potřebuješ něco změnit, nebo stačí si udržet prostě to, co máš teď? Jak to máš?

Patrik: Pokud by to zůstalo tak, jak je to momentálně, tak bych byl rád, protože teď, # jestli vim dobře, jestli jsem se nějak nezmýlil, tak bych měl mít teda samý jedničky, ale stát se může všechno.

H: Jasně. Takže jako...

Patrik: Může se stát, že to zkazim, no.

H: Rozumim, takže průměrně ti vycházej teda samý jedničky. Aha. A myslíš, že na to má nějaký vliv ta online výuka, že třeba # je to teď jako snazší, anebo naopak obtížnější, dostávat ty jedničky?

Patrik: Tak # jako pro mě, co je # tak trochu výhoda, tak je to, že # když jsme byli ještě ve škole, jako ve škole, tak # furt jsem na tom nebyl nějak špatně... A tím, že teďka jsou ty # známky z videohodin mnohem menší, tak # mnohem menší váhu mají...

H: Aha.

Patrik: Tak je to pro mě dobrý.

H: Jo, takže mají menší váhu ty známky. Hm.

Patrik: Ano.

H: A vy vlastně píšete jako testy a pak máte i zkoušení?

Patrik: My... Tak my # zkoušení máme jenom z některých předmětů, například třeba z anglického. Z angličtiny máme zkoušení. A třeba například z matematiky máme, máme vlastně, že se máme jakoby vedle toho videohovoru, máme si otevřít Hello Smart, což je vlastně # stránka, která, kde # paní učitelka zadá nějaké úkoly a my to řešíme.

H: Jo.

Patrik: Takže takto.

H: Takže záleží prostě na předmětu a tak. Hm.

Patrik: Ano.

H: # Teď by mě zajímalo, co pro tebe znamená naopak neúspěch ve škole.

Patrik: Pro mě neúspěch znamená, že... Podle toho, jak velký je neúspěch. Pokud to je neúspěch například třeba trojka a hůř, tak to pro mě znamená to, že se musím snažit.

H: Hm.

Patrik: Jako víc, abych to dohnal. A pokud je tím neúspěchem brána třeba dvojka, tak si řeknu, no, tohle se mi nepovedlo. Nevim, řeknu si, z jakého důvodu třeba. # A dál jedu nějak.

H: Hm. A bereš ten neúspěch jako vyloženě podle těch známek? Nebo máš jako příklad i nějakého neúspěchu, který se netýkal vyloženě jako výsledku, že by ti napsala pani učitelka do žákovský v uvozovkách jako nějakou známku? Napadá tě ještě jako jiná situace, kdy jsi zažil neúspěch?

Patrik: Ve škole ani, # teď mě žádná nenapadá. Nevim.

H: Hm. To vůbec nevadí. Klidně, když si vzpomeneš třeba nebo... Tak můžeš říct na konci.

H: # Pak mě zajímá, jak se cítíš při psaní testu nebo při ústním zkoušení.

Patrik: # Podle toho, z jakého to je předmětu opět. Pokud je to z nějakého předmětu, který mi nedělá jako třeba skoro vůbec problém, tak se # cítím jako že jo... # Nebo tak se cítím jo, tohle může rozhodnout jako o známce výsledné, # ale... U toho se moc nebojím. Ale dám příklad, pokud, jak říkám, je to čeština nebo angličtina, tak se dost bojím, no.

H: Hm. A je nějaký rozdíl mezi tím ústním zkoušením anebo mezi psaním testu? Teď bereme jako normální situaci ve škole, když jsi tam fyzicky.

Patrik: Tak při normální situaci vzhledem k tomu, že zkoušení nikdo neřekne nám dopředu... Ale někdy ano. Tak u zkoušení to беру tak, že zkoušení, samozřejmě nevyzkouší všechny, takže kolikrát se na to # jako připravím tak, že třeba řeknu mamce, aby mě vyzkoušela, ale nic jako zásadního. A pokud je test, což vim, že jo, že ano, že to budem psát všichni, tak # se na to učím.

H: Že se na to učíš třeba víc?

Patrik: # Na ten test, pokud je to například třeba pololetní práce, tak, # tak samozřejmě se na to učím jako víc než třeba na nějakou menší.

H: Hm. A před tím testem, když už jako sedíš prostě v té třídě a teď čekáš jako, než ti učitelka přinese to zadání. Tak jak bys popsal, že se cítíš?

Patrik: Jak říkám. # V některých předmětech, který mi nedělaj problém, se cítím v pohodě a # u těch, který mi trochu dělaj problém, tak u těch jsem nervózní, no.

H: Jsi trošku nervózní. Hm, jo.

H: # Pak mě zajímá, jak jsi mezi spolužáky oblíbený.

Patrik: Tak, já bych řekl, že tak průměrně. Tak jako průměr, protože my ve třídě máme pár dětí, který jsou jako oblíbený. A zbytek vlastně jsou jak # normálně průměr. Průměr jako třídy.

H: Jasně. Takže máš jako třeba nějaký, kdybys to mohl vyjmenovat, jako že kolik máš třeba nejbližších kamarádů v té třídě? Dá se to popsat?

Patrik: Tak jako já kamarádím, # no jako mám jich... Jakoby s klukama se kamarádím vlastně skoro se všema.

H: Hm.

Patrik: Hm. A s tím, že ty mám rozdělený, víceméně prostě pár kluků, # který třeba, s kterými jsem dřív, # pokud # není covid, tak s nima někdy chodim ven. A některý kluci, s nima zas třeba hraju hry jako na počítači.

H: Aha.

Patrik: Takže jak kdy.

H: Takže se jako stýkáte, dá se říct, i mimo školu? Mimo přestávky se prostě # vidíte třeba venku.

Patrik: S některými ano, s některými ano.

H: Jo, jo, jo.

H: A myslíš si, že třeba # to, že jsi jako v nějakých, # jak jsi třeba mluvil o tý matice, v nějakym předmětu, že jsi třeba rychlejší nebo jako # zkušenější a podobně... Tak jestli ti to třeba na tý oblíbenosti, jestli to na ni má nějakej vliv? Jestli ti to může jako přidávat?

Patrik: Ani ne, protože u nás ti nej, jako vlastně kteří, ti nejoblíbenější jsou třeba jako úplně průměrný, takže...

H: Aha.

Patrik: To, # to vůbec.

H: To si myslíš, že ne.

Patrik: Jako věřim, že pokud bych byl v tom jako horší průměr, tak že bych třeba tolik ty kamarády... Nebo nebyl v průměru, ale rozhodně nejsem na tom, není to nějaký ovlivnění.

H: Hm, dobře, dobře.

H: # Další otázka. Na co ve škole můžeš být pyšný?

Patrik: Fíha.

H: Klidně se fakt zamysli, jako nech si čas.

H: Jestli tě jako napadne třeba něco konkrétního. Nebo můžeš to vzít i třeba, jestli tě teď nic nenapadá, tak jako do budoucna. Na co bys jako chtěl bejt pyšnej? Čeho bys chtěl třeba dosáhnout ve škole?

Patrik: Jako dosáhnout bych rozhodně chtěl, co jako vim, tak # toho gymnázia. A jinak...

H: Hm.

Patrik: Jinak nevim, čeho.

H: Hm. A dá se říct, že třeba # v nějakym předmětu # jsi jako na takový úrovni, že jsi s tím jako hodně, hodně spokojenej?

Patrik: Tak jako spokojenej. Já jsem # jako co mi, co si myslim, že jako mně nejvíc jde, tak je matematika a vlastivěda.

H: Hm.

Patrik: Vlastně zeměpis konkrétně. Ale já ten zeměpis, ten mi docela jde z toho důvodu, že já jsem schopnej si prostě odpoledne, když se nudim, si otevřít mapy a hrát si s mapama.

H: Jasně.

Patrik: Takže takto. A nevim.

H: Takže bys řekl, že jako nabíráš ty vědomosti nějak přirozeně prostě mimo tu školu? Že tě to jako zajímá, a proto to víš?

Patrik: No, tak mimo školu nabírám vlastně vědomosti z té vlastivědy. A jinak nevim o tom, že bych nějak nabíral vědomosti jako jinak.

H: Hm, hm. Jo, jo.

H: # Další otázka. Jak si vedeš v porovnání s ostatními spolužáky?

Patrik: Zase. V matematice jsem na tom, # vlastně jsem líp jak ostatní mnohem, protože jsem měl, že jo, že ano, matematiku vlastní pro vyšší ročník, ale jinak # jinak... Jinak jsem jako v porovnání s ostatními na tom, třeba z českého jazyka jsem na tom stejně jak někteří, jsem prostě ten možná trošku lepší průměr. A # jediné, co já vim, co mi nejde, tak je výtvarná výchova.

H: Hm.

Patrik: Ta mi vůbec nejde, ale jinak si myslím, že to je v pohodě.

H: A podle čeho se třeba to dá říct, že ti nejde ta výtvarná výchova?

Patrik: Tak vzhledem k tomu, že prostě neumím kreslit, malovat a tak, tak na to zas jsou někteří v naší třídě, třeba že jsou v ostatních předmětech horší, ale zas naopak ve výtvarce jsou lepší.

H: Hm, jasně.

H: # Předposlední otázka. Co na tvou školní práci říká třídní učitel?

Patrik: Tak, na mojí školní práci. Tak jak kdy se mi to povede. Pokud například třeba z toho mám... Nebo takto, ona # naše třídní paní učitelka většinou, nebo všechny paní učitelky většinou řeknou třeba pár dětem, který na tom jsou jako hůř, že by se mohly třeba zlepšit. Ale jinak, když to obecně vezmeš třeba, # že jinak to bylo jako vcelku dobré. Takže ona se moc konkrétně nevyjadřuje, protože samozřejmě, než by se vyjádřila ke všem dvaceti dětem, tak by to trvalo dlouho, no.

H: Jasně. A kdybys třeba mohl říct, co si ty myslíš, že si ona myslí o tvé práci, ačkoli ti to neřekla?

Patrik: Já si myslím, že si paní učitelka myslí, že, jako že # někdy je jako, že dost často to jde zlepšit ještě, ale jinak, že jako jsem v pohodě. Že nejsem nějak špatný.

H: Hm.

H: A poslední otázka. Co na tvou školní práci říkají máma s tátou?

Patrik: Tak pokud se mi něco nepovede nebo na něco zapomenu, tak # u nás to je víceméně tak, že taťka, ten # spíš pracuje a vlastně se nám až... Nebo nevěnuje, ale že

vlastně on prostě přijede večer domů a třeba si s ním maximálně něco zahrajem, ale že vlastně na školu a tak, víceméně je mamka. A ta, když na něco zapomenou nebo něco udělám špatně, tak se jí to samozřejmě nelíbí, ale jinak si s ní jako, jinak je to dobrý.

H: Hm. # A celkově třeba jako, jak je to často, že se bavíte o tý škole doma?

Patrik: Tak v poslední... Normálně vlastně se o škole bavíme jedině, když dostanu nějakou známku. A jako jinak nějak moc ne.

H: Jasně. A dá se zase jako říct, co třeba si, když jsi mluvil o tý mamce, že spolu víc řešíte známky, tak třeba co si jako mamka myslí o tvou školní práci? Myslíš, že se to dá takhle říct, formulovat?

Patrik: Tak ona v poslední době, jak je teďka ten covid a jak jsme v karanténě, tak # jako tak normálně, co vim, že jako, co říká, že jako, že je ráda, že aspoň nemusí s náma řešit tu školu.

H: Jasně.

Patrik: Ale jinak normálně, normálně nevím, no.

H: # Ještě bych se # dozeptala, jak to vlastně máš s tou matikou. Ty jsi říkal, že máš matiku pro...

Patrik: Já jsem to měl tak, že v první třídě jsem měl vlastně # dost předmětů. Například matiku, češtinu a... Ještě nějaké další předměty. S tím, že na konci první třídy jsem # jako, jsem vlastně, mi zůstala jenom ta matika na tu druhou třídu. A tu jsem měl zas teda dál o ročník výš. Takže vlastně v první třídě jsem měl # pro druhý ročník učivo, v druhé pro třetí. A takhle se to táhlo vlastně až teďka do čtvrté třídy. A teďka v páté třídě to mám tak, že vlastně kvůli tomu covidu to mám víceméně tak, že matiku mi vždycky paní učitelka zadá jakoby moji práci. Tu mám vlastně už v učebnici pro pátý ročník.

H: Hm.

Patrik: Ale někde vzadu. Takže jako kdyby, co normálně bývá v druhém pololetí.

H: Jo.

Patrik: Takže tak. # Tak to mám. A například geometrii mám úplně normálně s ostatníma a na videohodiny chodím taky s ostatníma, co máme.

H: Hm, jasně. No, tak za mě je to všechno takhle k těm otázkám. Tak já vypínám nahrávání.

Příloha 4 Informovaný souhlas s dotazníkem a požadované anamnestické údaje

Školní sebepojetí u nadaných dětí ve speciálních a běžných třídách

Dobrý den, vážení rodiče a milé děti,

ráda bych vás poprosila o vyplnění následujícího dotazníku k bakalářské práci.

- Pomůže nám to pochopit, jak nadané děti vnímají samy sebe v kontextu školy.
- Stačí vyplnit krátký dotazník o tom, jak se žák ve škole cítí a jak mu jde učení.
- Vyplnění zabere přibližně 15 minut.
- Dotazník je zcela anonymní.

Děkuji za pomoc!

Michaela Režná

Pro více informací pište na e-mail: rezna.michaela@seznam.cz.

***Povinné pole**

Pro zákonné zástupce dítěte: Potvrzuji, že jsem byl(a) osobou provádějící výzkum seznámen(a) se všemi informacemi, které se výzkumu týkají. Souhlasím s účastí svého dítěte na výzkumu a se zpracováním níže uvedených odpovědí. *

- Ano, potvrzuji a souhlasím.
 Ne, nepotvrzuji a nesouhlasím.

Jméno a příjmení zákonného zástupce (tato položka není součástí zpracovávaných dat):

.....

Základní údaje

1. Dnešní datum *

.....

2. Výzkumný kód *

.....

3. Pohlaví *

- Muž
 Žena

4. Věk – např. 10 (5) jako deset let a pět měsíců *

.....

5. Třída *

- 3.
- 4.
- 5.

6. Druh školy *

- Státní
- Soukromá

7. Druh výuky *

- Klasická
- Alternativní

8. Druh třídy *

- Běžná
- Speciální

9. Přidružené diagnózy

.....

10. Znamka z českého jazyka na posledním vysvědčení *

.....

11. Znamka z matematiky na posledním vysvědčení *

.....

12. Znamka z výtvarné výchovy na posledním vysvědčení *

.....