

# Vzdělávání mimořádně nadaných žáků

PaedDr. Zdeňka Jančíková

---

Disertační práce  
2013

Pedagogická fakulta  
Univerzity Palackého



## ABSTRAKT

Tématem disertační práce je edukace mimořádně nadaných žáků na I. stupni základní školy. Cílem práce je zjistit hlavní faktory, které ovlivňují práci učitele ve třídě nebo studijní skupině mimořádně intelektově nadaných žáků, a vyhodnotit jejich vliv na výuku z pohledu učitele. Práce se zaměřuje na primární vzdělávání, tj. období mladšího školního věku na I. stupni základní školy. (ISCED 1, primary education).

Na základě analýzy klíčových dimenzí-determinantů edukace nadaných žáků z teoretických zdrojů byly v první části práce vymezeny a charakterizovány nejvýznamnější faktory působící při edukaci nadaných žáků. Domníváme se, že vhodnější než zvažovat jednotlivé proměnné, faktory a jednotlivé determinanty je předpokládat, že proces a výsledek edukace nadaného žáka je utvářen vzájemnými interakcemi mezi nimi, což zachycuje modelové schéma, vytvořené a diskutované v kapitole 3.

Schéma: Klíčové dimenze – determinanty edukačního procesu vzdělávání nadaných žáků obsahuje vstupní determinanty edukačního procesu (podle Průchy, 1997). Tyto determinanty jsou doplněny o další specifické činitele a souhrnně je uvádí do vzájemných souvislostí a vztahů. Schéma přispívá ke stanovení potenciálně problémových článků v procesu edukace nadaných žáků.

Výzkumný design: Typ výzkumu: kvantitativní výzkum, relační výzkumný problém. V empirické části jsme zjišťovali, které faktory považují učitelé za nejpozitivněji ovlivňující edukaci nadaných žáků a které hodnotí jako negativně působící determinanty. Dále jsme porovnali názory učitelů základních škol z České republiky a Slovenské republiky a porovnali strukturu nejzávažnějších problémů mezi začínajícími a zkušenými učiteli. Tyto dvě kategorie učitelů byly stanoveny na základě délky jejich praxe, resp. etap profesního vývoje. K výraznějšímu odlišení specifických determinant, které působí na edukaci učitelů ve třídě (skupině) nadaných žáků, jsme provedli porovnání struktury nejvíce negativních a nejvíce pozitivních aspektů práce učitele s nadanými žáky mezi učiteli nadaných žáků a učiteli běžných tříd I. stupně základní školy.

Původní autorčin přínos spočívá v sestavení výše uvedeného schématu (č. 5, kap. 3) a ve vypracování návrhu metodických doporučení pro edukaci mimořádně nadaných žáků na I. stupni základní školy. S využitím vlastních zkušeností, získaných při tvorbě a implementaci vzdělávacího programu pro intelektově nadané žáky na I. stupni ZŠ a na základě výsledků výzkumu byl vypracován tento návrh jako příloha disertační

práce. Je určen k využití školnímu managementu, učitelům a může posloužit také v rámci pregraduální přípravy učitelů na vzdělávání mimořádně nadaných žáků.

Fenomén nadání je složitý jev, který není dosud zcela prozkoumán. V současnosti zaznamenáváme vysokou aktuálnost daného tématu a také zvýšený zájem k pedagogickému nazírání na tuto problematiku v souvislosti s probíhajícími změnami ve školství. Význam této práce a důležitost správného vzdělávání nadaných žáků připravenými a dobře ohodnocenými učiteli spatřujeme ve smyslu vícefaktorového Gardnerova přístupu k nadání: Objevovat u žáka a u nadaného žáka zvláště to, co je pro něj v životě cestou dopředu.

**Klíčová slova:** nadání, mimořádně kognitivně nadaný žák, edukace mimořádně nadaných žáků, determinanty edukačního procesu, faktory edukace, učitel nadaných žáků, kompetence, primární škola, příprava učitelů,

## **ABSTRACT**

The topic of the thesis is the education of the gifted pupils in primary education. The aim of the thesis is to explore the main aspects which have an impact on the teaching in special classes or groups with gifted pupils in primary education and to evaluate their influence on the education from teachers' point of view. The thesis focuses on the education of gifted pupils at primary schools.

On the basis of analysis of the crucial determinants of education of the talented pupils from theoretical resources there were the main factors being responsible for the education of gifted pupils defined and described. We assume, that it is more appropriate (than to evaluate the individual variables, factors, determinants) to suppose, that the process and the results of the gifted pupil education is composed by mutual interactions between them, which idea is presented in model scheme, created and discussed at the 3 chapter.

The outcomes were well-arranged in the scheme. It involves incoming determinants of education process according Prucha (1997). These determinants the scheme supplements further specific determinants and gives them into mutual connection and relations. The scheme contributes to determine potential problematic points in the process of gifted pupils education.

The research design: The type of the research: the quantitative research, the relational research problem. At the empirical part of the thesis we compare the attitudes of teachers in primary schools from the Czech republic and from the Slovak republic. We also compare the structure of the most difficult problems the teachers are confronted with, according to their profession span.

To stress specific determinants, which influence education of the gifted pupils teacher we are going to compare the structure of the most negative and the most positive aspects in the particular areas between the gifted pupils teachers and the teachers of usual classes in primary schools.

The authentic benefit of the author consists of assembling the set of suggestions, pedagogical advices and arrangements to eliminate, prevent and to sort out the problems in the field of gifted pupils education at primary schools. With utilization of the experience gained by own creation and implementation of the curriculum for cognitive gifted

pupils at primary school and on the basis of the research results this methodical text for the use of the school management and teachers was assembled. It can also be helpful in pregradual phase of teacher's preparation for the education of gifted students.

The giftedness is a complicated and complex phenomenon. It has not been exactly and down to the ground explored and clarified yet. Recently we can notice increasing level of interest in this topic. The contribution of this work and high importance of proper education of gifted students we see in the sense of Gardner's multi-factor attitude to talent: Explore and identify what can be for every single student – especially the talented students – „The way forward“.

**Keywords:** talent, cognitive gifted pupil, gifted pupils education, factors, agents, determinants of education, teacher of cognitive gifted pupils, teacher's competences, primary school, teacher's training

Děkuji vedoucí práce Doc. PaedDr. Miluši Raškové, PhD. za metodické vedení. Poděkování patří také mým blízkým za jejich trpělivost a podporu. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat všem respondentům za jejich ochotu a spolupráci.

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně a že jsem všechny použité informační zdroje uvedla v seznamu literatury.

Ve Zlíně, dne 25. dubna 2013

.....  
*Zlínka Jurešová*  
.....

## OBSAH

ÚVOD.....	11
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>14</b>
<b>1. HISTORIE A VÝVOJ PŘÍSTUPU K NADÁNÍ A K VZDĚLÁVÁNÍ NADANÝCH.....</b>	<b>15</b>
<b>1.1 Počátky zkoumání nadaných jedinců.....</b>	<b>15</b>
<b>1.2 Vývoj zájmu o nadané děti ve 20. stol, současné koncepte .....</b>	<b>18</b>
<b>1.3 Rozpětí teoretických přístupů, terminologická nejednotnost. ....</b>	<b>23</b>
<b>1.4 Shrnutí teoretických modelů a přístupů k nadání .....</b>	<b>27</b>
<b>1.5 Specifika a odlišnosti přístupů k nadaným žákům v různých regionech.....</b>	<b>30</b>
<i>1.5.1 Dichotomie přístupu k edukaci nadaných ve východní a západní kultuře .....</i>	<i>31</i>
<i>1.5.2 USA – počátky vědeckého přístupu k edukaci nadaných žáků.....</i>	<i>31</i>
<i>1.5.3 Velká Británie – důraz na časnou identifikaci a podnětné vzdělávání nadaných.....</i>	<i>32</i>
<i>1.5.4 Skandinávie – dlouholetá praxe v integrovaném vzdělávání .....</i>	<i>32</i>
<i>1.5.5 Střední Evropa – tavící kotel mnoha názorů na edukaci nadaných.....</i>	<i>34</i>
<b>1.6 Práce s nadanými žáky na území Česka a Slovenska .....</b>	<b>35</b>
<i>1.6.1 Historické kořeny přístupu k práci s nadanými žáky v českých zemích.....</i>	<i>35</i>
<i>1.6.2 Přístup ke vzdělání nadaných v období první republiky 1918-1938. Gymnázia a reformní hnutí na měšťanských školách. Zlínské pokusné školy.....</i>	<i>36</i>
<i>1.6.3 Vzdělávání nadaných na území protektorátu Čechy a Morava 1939-1945 .....</i>	<i>39</i>
<i>1.6.4 Přístup ke vzdělávání nadaných v ČSSR v období komunistické diktatury.....</i>	<i>40</i>
<i>1.6.5 Vzdělávání nadaných žáků v České republice po roce 1990.....</i>	<i>42</i>
<b>2. SOUČASNÁ EDUKACE NADANÝCH ŽÁDKŮ V ČR A V SR.....</b>	<b>45</b>
<b>2.1 Východiska edukace nadaných žáků.....</b>	<b>45</b>
<b>2.2 Současný stav edukace nadaných v České republice .....</b>	<b>47</b>
<b>2.3 Edukace nadaných žáků na Slovensku .....</b>	<b>49</b>
<b>3. STANOVENÍ HLAVNÍCH DETERMINANTŮ EDUKACE NADANÝCH ŽÁKŮ, VYMEZENÍ HLAVNÍCH POJMŮ VÝZKUMNÉHO POLE.....</b>	<b>52</b>
<b>3.1 Schéma č. 5: Klíčové dimenze – determinanty edukačního procesu nadaných žáků</b>	<b>57</b>
<b>4. NADANÉ DÍTĚ, NADANÝ ŽÁK.....</b>	<b>59</b>
<b>4.1 Osobnost nadaného žáka .....</b>	<b>59</b>
<b>4.2 Vývojové zvláštnosti nadaných dětí v období mladšího školního věku.....</b>	<b>63</b>
<b>4.3 Identifikace nadaného žáka.....</b>	<b>66</b>
<b>4.4 Pojetí nadaného dítěte ve společnosti.....</b>	<b>73</b>
<b>4.5 Předpoklady rozvoje nadání: pedagogické, psychologické a psychosociální.....</b>	<b>76</b>
<b>5. SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ NADANÝCH KURIKULUM.....</b>	<b>78</b>

<b>6. ŠKOLA – PROSTŘEDÍ EDUKACE NADANÉHO ŽÁKA.....</b>	<b>85</b>
6.1 Materiální podmínky pro edukaci nadaných žáků .....	86
6.2 Klima - psychosociální podmínky edukace.....	87
<b>7. UČITEL NADANÝCH ŽÁKŮ.....</b>	<b>89</b>
7.1 Postoje učitelů k nadání, k edukaci nadaných .....	97
7.2 Vývoj profesní dráhy učitele .....	100
<b>8. VÝCHOVA NADANÉHO ŽÁKA V RODINĚ .....</b>	<b>102</b>
<b>9. ŠIRŠÍ SOCIOKULTURNÍ PROSTŘEDÍ A JEHO VLIV NA EDUKACI NADANÝCH</b>	<b>108</b>
9.1 Pedagogicko psychologické poradny a ostatní školská poradenská zařízení .....	110
9.2 Vzdělávání učitelů pro práci s nadanými žáky. Další vzdělávání pedagogických pracovníků .....	111
9.3 Ostatní podpůrné organizace a instituce, zájmová činnost.....	113
<b>II. EMPIRICKÁ ČÁST .....</b>	<b>115</b>
<b>10. VÝZKUMNÝ ZÁMĚR.....</b>	<b>116</b>
10.1 Výzkumný projekt a východiska výzkumu.....	116
10.2 Výzkumný problém, cíle disertační práce .....	118
<b>11. POPIS METODOLOGIE PRÁCE .....</b>	<b>120</b>
11.1 Design výzkumu .....	120
11.2 Vymezení proměnných .....	120
11.3 Výzkumné otázky a hypotézy.....	123
11.4 Popis výzkumného souboru.....	127
11.5 Výzkumná metoda, výzkumný nástroj.....	132
11.6 Postup práce .....	135
11.7 Možná rizika zvoleného přístupu, jejich eliminace.....	138
<b>12. VÝSLEDKY VÝZKUMU, DISKUSE .....</b>	<b>139</b>
12.1 Analýza názorů učitelů nadaných žáků na všechny položky dotazníku .....	140
12.2 Hodnocení determinantů podle jednotlivých dimenzí .....	146
12.3 Testování hypotézy H3: Rozdíly mezi názory českých a slovenských učitelů nadaných žáků na determinanty edukace.....	164
12.4 Testování H4: Vliv délky praxe na názory učitelů nadaných žáků. ....	182
12.5 Testování H5: Rozdíly mezi názory učitelů nadaných žáků (NŽ) a učitelů běžných tříd (ZŠ).....	185
12.6 Limity studie.....	205
12.7 Shrnutí hlavních výsledků pedagogického výzkumu: .....	206
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>208</b>



<b>Seznam použité literatury.....</b>	<b>216</b>
<b>Seznam použitých symbolů a zkratek .....</b>	<b>233</b>
<b>Seznam schémat a tabulek.....</b>	<b>234</b>
<b>Seznam grafů .....</b>	<b>237</b>
<b>Seznam příloh.....</b>	<b>240</b>

## ÚVOD

Problematika nadání a nadaných dětí je v posledních dvaceti letech u nás často na různých úrovních prezentována a diskutována, jedná se o vysoce aktuální téma. Stále však existují velké rezervy nejen v jejím teoretickém rozpracování, ale i v praktickém aplikování poznatků.

Moderní pedagogický výzkum významnou měrou zkoumá edukační determinanty v širším kontextu interakcí ve škole. Determinanty edukace mají značný vliv na školní praxi. V této práci si klademe za cíl zjistit, jak edukační proces, zejména práci učitele, ovlivňuje vstupní proměnná: skutečnost, že je žák příslušníkem minoritní skupiny: kognitivně mimořádně nadaných dětí. Tématem disertační práce je vzdělávání intelektově mimořádně nadaných dětí.

Hlavním cílem práce je kategorizovat, analyzovat a vyhodnotit, které hlavní determinanty ovlivňují práci pedagogů při edukaci mimořádně nadaných žáků na 1. stupni ZŠ a hledat vztahy mezi názory učitelů na determinanty edukace nadaných a jejich charakteristikami: státní příslušnost, fáze profesního rozvoje a forma edukace, v níž pracují.

Dílčí cíle jsou následující:

C1: Charakterizovat jednotlivé dimenze – determinanty, které vstupují do edukačního procesu vzdělávání nadaných. (Analýza teoretické části práce.)

C2: Stanovit na základě výsledků výzkumu názorů učitelů negativní a pozitivní faktory, které ovlivňují práci učitele nadaných žáků.

C3: Srovnat názory učitelů z ČR a učitelů ze SR na negativně a pozitivně ovlivňující aspekty jejich práce s nadanými žáky.

C4: Srovnat strukturu negativně a pozitivně ovlivňujících determinantů práce učitelů s nadanými žáky mezi začínajícími učiteli a zkušenými učiteli s delší pedagogickou praxí.

C5: Srovnat strukturu negativních a pozitivních determinantů práce učitelů mezi učiteli nadaných žáků a učiteli běžných tříd.

C6: Sestavit návrh metodických doporučení pro edukaci mimořádně nadaných žáků na I. stupni základní školy.

Výstupem disertační práce je interpretace zjištěných faktů: dokážeme jednoznačně pojmenovat nejen pozitivní, ale i negativní faktory, které vnímají učitelé vyučující ve třídách nadaných žáků. A na jejich základě, s využitím vlastních zkušeností z práce s nadanými žáky budou sestavena konkrétní metodická doporučení k této činnosti (příloha č. 21 disertační práce).

Z metodologických a terminologických důvodů budeme v textu práce užívat označení „*nadaný žák*” jako zjednodušené označení pro mimořádně intelektově nadaného jedince (dítěte) mladšího školního věku, žáka I. stupně základní školy, u něhož školské poradenské zařízení (pedagogicko psychologická poradna) potvrdila mimořádné intelektové nadání. Období mladšího školního věku zahrnuje I. stupeň základní školy, podle mezinárodní terminologie ISCED 1 (primary education). Termínem „*učitel*” budeme označovat učitele nebo učitelku, vyučující výše definované nadané žáky formou studijních skupin nebo speciálních tříd. Termínem „*učitel v běžné třídě*” budeme označovat učitele (učitelku), který (která) vyučuje na I. stupni ve třídách se složením žáků, které odpovídá obvyklému rozložení nadání v dětské populaci. Označení „*rodiče*” se vztahuje na rodiče (zákonné zástupce) výše definovaného nadaného žáka. Označení „*determinant*” chápeme v souladu s Průchou (1997) jako rozhodující činitel, faktor. V naší práci pojímáme termíny „*determinant*“, „*faktor*“ a „*dimenze*“ jako synonyma.

Na edukační proces ve třídách a skupinách nadaných žáků jsme nahlíželi z pohledu učitelů. Byl stanoven vztahový (relační) výzkumný problém a realizován kvantitativní výzkum.

Východiskem ke stanovení výzkumného problému se stal reálný problém ze školní praxe základní školy. Při výběru vhodných učitelů do studijních skupin, v nichž se vzdělávají nadaní žáci, jsme obtížně hledali vhodné učitele. Projevovali nejistotu, obavy zde vyučovat, někteří takový úkol odmítli. Trvalo nám vždy delší dobu, než jsme pedagogy pro tuto specifickou činnost získali. Uvědomili jsme si při tom, že edukace mimořádně intelektově nadaných dětí je v našem prostředí zcela novým úkolem, který je vnímán učiteli (domníváme se, že oprávněně) jako velmi náročný a je jednotlivými školami teprve postupně naplňován. Začali jsme si klást otázky: Co motivuje pedagogy při práci s nadanými žáky? Které aspekty jsou při práci s nadanými žáky nejobtížnější? Čeho se pedagogové při této specifické práci obávají a co je od ní odrazuje? Výzkumný problém, který vyplynul: Co ovlivňuje přístupy pedagogů k edukaci mimořádně nada-

ných žáků na 1. stupni ZŠ? Zajímalo nás, které determinanty této edukace patří k pozitivně ovlivňujícím, tj. silným stránkám, které učitelům pomáhají, motivují je. Na druhé straně jsme zjišťovali, které aspekty jsou “slabšími” články, nejvíce negativně vnímanými. Ty představují zdroj hrozeb, nebudou-li eliminovány, řešeny.

Byl vypracován hlavní výzkumný nástroj – dotazník. Jeho položky byly rozčleněny do 7 oblastí - dimenzí podle Průchovy (1997) kategorizace vstupních determinantů edukačního procesu. Tato kategorizace byla částečně upravena, doplněna.

Zkušenosti, které jsme získali během uplynulých sedmi let při přípravě a realizaci vzdělávacího programu pro kognitivně nadané žáky, se shodují se závěry tematické zprávy České školní inspekce „Umí školy pracovat s nadanými žáky?“, zveřejněné v roce 2008. Učitelé nejsou a dosud na tuto práci nebyli dostatečně připravováni. Na tento nedostatek poukazuje rovněž Lazníbatová (2003, 2012), která však na druhé straně uvádí, že postupně se téma vzdělávání nadaných stále více na vysokých školách přednáší. A zejména v Evropě (pracoviště v Holandsku, Rakousku, Maďarsku), se problematika edukace nadaných žáků řeší přednostně přípravou učitelů. I z tohoto důvodu jsme se rozhodli věnovat problematice edukace nadaných žáků ze zorného úhlu pedagogů.

Proč se starat o nadané, vystihuje britská psycholožka Freemanová, spoluzakladatelka, první prezidentka společnosti ECHA: „Existují dva hlavní důvody, proč pomáhat nadaným dětem realizovat jejich potenciál. Je to důvod individuální, jelikož každá lidská bytost by měla mít možnost dosáhnout plného rozvoje své osobnosti, a celospolečenský: ačkoli se nadání týká jednotlivců, je také „národním bohatstvím“ a budoucnost každé společnosti závisí na rozvoji potenciálu její mladé generace. Žádná společnost si nemůže dovolit jej promarnit.“ (Freemanová, 2009, s. 29).

Jako významný faktor, podporující nadané dítě, bývá uváděno podnětné prostředí: rodinné, školní i společenské. Práce si klade za cíl přispět k diskusi, která napomůže ideje kvalitního vzdělávání talentů začít naplňovat. Věříme, že porozumění zákonitostem determinantů edukace nadaných žáků umožní zdokonalit současný proces zavádění nových změn do školského systému ve vztahu k české mimořádně nadané populaci.

# **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 HISTORIE A VÝVOJ PŘÍSTUPU K NADÁNÍ A K VZDĚLÁVÁNÍ NADANÝCH

„Velká nadání jsou nejkrásnější a často nejnebezpečnější plody na stromě lidstva. Visí na nejtenčích větvích, které se snadno lámou.“

(C. G. Jung)

## 1.1 Počátky zkoumání nadaných jedinců

Výjimeční jedinci, kteří svými ojedinělými schopnostmi, geniálním dílem nebo mimořádnými činy převýšili své současníky, upoutávali pozornost a zájem lidstva od nejstarších dob. Od počátku své existence si lidé nepochybně všímali nejen světa kolem sebe, ale i vlastních psychických vlastností. Jednou z nich je nadání.

Jak bylo v minulosti nadání chápáno, naznačuje etymologie slova *nadání*. Je odvozeno od slovesného základu „dát“ a „darovat“. Odkazuje na něco, co je vnímáno jako dané, darované, ale také o co je třeba dále pečovat a rozvíjet. (Dočkal, 2005a).

Slova *nadání-nadany* i v jiných jazycích odpovídají tomuto významovému základu: Anglicky: *giftedness - gifted*, německy: *Begabung- begabte*, rusky: *odarjonnost'- odarjonnyj*, česky: *nadání- nadany*; slovensky: *nadanie- nadany*. Nadaní lidé byli považováni za obdarované od bohů, popř. od Boha.

Jak uvádí Dočkal,(2012), ve stejném významu jako nadání se pod vlivem biblického podobenství používá slovo *talent*. V evangeliu sv. Matouše (Mt., 25, 14-29) vypráví Ježíš svým učedníkům příběh o pánu, který před odchodem na cesty svěřil svým třem služebníkům určitý počet talentů, hřiven. Když se vrátil, žádal vyúčtování. Ti, kdo s talenty hospodařili, zvelebili je a rozmnožili, byli odměněni. Na služebníka, který svěšené hřivny zakopal, se však pán velmi rozhněval. Tato novozákonní metafora předznamenává *pedagogické pojetí talentu*: Jako duševního bohatství, které je třeba rozvíjet, nikoliv nechat ladem, „zakopat“(Dočkal, 2012).

Které druhy talentů jsou společností oceňovány? Terman (1954) poukazoval na význam „Zeitgeist“ - převládajícího „ducha doby“, který ovlivňuje, které talenty budou v daném období vzkvétat s podporou či se naopak setkají s větším či menším odmítnutím. Např. ve středověké západní Evropě byli preferováni především ti, kdo sloužili církvi; např. kněží, architekti katedrál, malíři. Později stejné země v období renesance podporovaly tvůrce na poli vědy, literatury a umění. Můžeme s Termanem (1954) kon-

statovat, že duch II. poloviny 20. století jakož i počátku 21. století upřednostňuje talentované příslušníky z oblasti vědy a techniky.

Renesanční filozof Navarro se v 16. století pokoušel nadání (ingenio) vysvětlovat v souvislosti s anatomii a fyziologií mozku. Rozlišoval tři úrovně nadání: nadání, umožňující zvládnout jen základní věci, nadání, umožňující naučit se vše od učitele nebo z knih a nakonec nadání na vědy: dovolující tvořit (filozofovat) samostatně, bez učitele. Třetí zmíněná úroveň, tj. nadání na vědy, je dnes pojímané nadprůměrné nadání (Hříbková, 2009).

O práci Huarteho se opíral i Komenský. Ve Všeobecné poradě o nápravě věci lidských přistupoval k nadání jako k přirozené vlastnosti každého člověka. Věděl, že velkých ingenií je málo a uvažoval i o nadání středním, pomalém či tupém. Ve své Velké didaktice rozvinul tezi, že každé nadání je možné zušlechťovat výchovou (Komenský, 1991, cit. podle Dočkal, 2012).

Z učenců 18. století se k nadání vyslovovali francouzští osvícenci. Považovali ho za výsledek spojení psychických a tělesných vlastností, přitom zdůrazňovali vliv prostředí. Helvétius připisoval individuální rozdíly ve schopnostech výchově a „genialitu“ definoval jako „dlouhou trpělivost“, kterou lze v člověku „vypěstovat“. Pravděpodobně jako první upozornil na vliv náhodných událostí na rozvoj schopností jedince.

Od doby osvícenství se v duchu hesla „Volnost - rovnost- bratrství“ prosazoval v Evropě princip rovnosti, uplatňovaný také ve vzdělávání. Stejný přístup ke vzdělávacím příležitostem, měření všem žákům stejným metrem, srovnání školních požadavků i míry podpory. Tyto ideje, vzniklé v období francouzského osvícenství, jako filozofická rezidua v evropském myšlení přetrvávají dodnes. Čermák (1999) poukazuje na tato stále se objevující téměř již historická témata a problémy: demokratizace školství versus výchova talentů, princip rovnostářství zakotvený v osvícenství a jeho moderní formy, konfrontované s rozvojem výchovy talentů atd.

Romantismus 19. století měl zálibu ve výjimečných a mezních jevech, výkonech. Zaměřoval se také na výjimečné osobnosti, které pojmenoval „géniové“. Pojem genialita, jakožto souhrn vlastností některých lidí, kteří mají vrozený a výjimečný talent, vznikl v romantismu a stal se součástí moderního slovníku. Romantismus zdůraznil rysy společné genialitě a šílenství. U obou jde o stav člověka, nacházejícího se mimo

meze, které vytváří každodenní život, zdravý rozum a pravidla logiky. Rozdíl je podle tohoto pojetí pouze v sociálních důsledcích: dílo šílence je originální, scestné stejně jako dílo génia, ale zůstává výstřední, subjektivní a není mistrovské, tj. schopné přitahovat napodobitele, založit školu. Pod vlivem pozitivismu zastávala frenologie názor, že zvláštnosti génia lze odhalit podle tvaru jeho lebky. Lombroso analyzoval jako případy tvůrčího šílenství život některých velikánů, např. Goetheho, Newtona, Rousseaua aj. Soudil, že genialita velkých talentů je plodem degenerativní psychózy (Ubaldo, 2011).

Novověcí učenci 19. století se pod vlivem pokroku přírodních věd snažili génia lidského ducha racionálně vysvětlit. Hledali přírodní zákon, podle něhož by zdůvodnili, proč někteří lidé vynikají svými schopnostmi nad jiné. Tímto zákonem se stal zákon dědičnosti, protože na základě lidské zkušenosti může být potvrzeno, že děti se obvykle podobají svým rodičům. (Gould, 1998). I později někteří teoretici zdůrazňovali dědičnost nadání skrze vlohy, se kterými se člověk narodí. Za jednu ze zakládajících prací je v oblasti zkoumání nadání považována publikace Galtona *Hereditary Genius* (Galton, 1869, cit. podle Gould, 1998). Objasňuje výjimečné výkony na základě působení vrozených faktorů. Jak uvádí Gould (1998, s. 101), Galton „věřil v dědičnost téměř všeho, co se dá „měřit“.“ Jeho spis ovlivnil biologické, resp. genetické pojetí geniality na dlouhou dobu. Počátky vědeckého bádání v oblasti mimořádných schopností, nadání a talentu klademe do období závěru 19. století.

#### *Linie úvah o nadání:*

Hledáme-li kořeny současných přístupů k nadání, je třeba se zorientovat v teoriích, které v minulosti vysvětlovaly příčiny a podstatu mimořádného nadání různými způsoby. Hříbková (2009) rozlišuje čtyři historické linie úvah o nadání:

1. *Patologická linie* uvažuje o vztahu mezi genialitou a psychickou nebo somatickou chorobou. Její představitelé vylučovali existenci génia mimo duševní nebo tělesnou poruchu.
2. *Biologická linie* připisuje zásadní význam dědičnosti a biologickým faktorům ve vývoji inteligence jako jádru intelektového nadání. Autoři v této linii zkoumali především dospělé a užívali pro ně termín “génus”. Pro děti s mimořádnými schopnostmi používali označení “záračné děti”.



3. *Psychoanalytická linie* kladla důraz na motivační činitele při vysvětlování mimořádných výkonů. K objasnění mimořádné tvořivé produkce nadaných lidí používala obranných mechanismů (Freud, 1991, Adler, 1977, cit. podle Hříbková, 2009).

4. *Environmentální linie* rozvádí myšlenky o závislosti schopností jedince na vnějších podmínkách. Patří k ní podle Cipra (2002) řada pedagogických myšlenek starověkých filosofů, z představitelů pak Komenský, Adler, Jung, chicagská psychologická škola, Vygotskij a další (Cole, 1998; Jung, 1994, cit. podle Hříbková, 2009).

## 1.2 Vývoj zájmu o nadané děti ve 20. stol, současné koncepte

### *Vliv IQ na identifikaci*

Na počátku 20. století pojem genialita nahradily pojmy nadání a talent a významný posun znamenalo sestavení souboru zkoušek, jimiž Binet testoval a odhaloval mentálně zaostalé děti. V roce 1912 byl zaveden Sternem tzv. inteligenční kvocient IQ.

Terman začal ve 20. letech 20. století zkoumat oblast rozumových schopností prostřednictvím Stanford – Binetova testu inteligence. Uskutečnil první longitudinální výzkum s úmyslem ověřit, zda platí tvrzení představitelů tehdejší tzv. psychopatické linie: nadané děti jsou psychopatické, mají psychické problémy. Tímto výzkumným projektem bylo o nadaných dětech zaznamenáno mnoho údajů a výzkum pokračoval (pokračuje) i po Termanově smrti. I nyní je každé dva roky sledován vzorek asi 200 seniorů, kteří dosud žijí. Terman se svými spolupracovníky ověřili, že nadané nelze vidět jako exotické bytosti a nejsou jako celek sociálně a emocionálně nezralí, jak se tradovalo. Naopak zjistili, že mají nadprůměrné morální postoje. Termanův výzkum představoval obrat ve smýšlení, jak byl do té doby genius pojímán a zobrazován (Portešová, 2001).

Termanova definice nadaného dítěte: Nadané děti jsou ty, které vynikají ve všech oblastech a které vysoko skórují ve výkonových testech a v testech schopností (Terman a kol., cit. podle Portešová, 2001).

Významnou změnou v procesu zkoumání nadání bylo přesunutí výzkumného zájmu z dospělých na děti. K tomu došlo v souvislosti s rozvojem vývojové a diferenciatní psychologie, s rozšířením behaviorismu. Kromě Termanova longitudinálního vý-

zkumu se ve stejném období zabývala nadanými dětmi i Holligworthová. Zjišťovala účinky výchovy a vzdělávání (experimentálního programu) na nadané žáky (Silvermann, 1992).

V polovině minulého století byl problém nadaných dětí takto prostřednictvím inteligenčních testů vyřešen. Termanův metodologický přístup byl ovšem podroben ostré kritice, jak shrnuje Portešová, (2001): 1. Měřil úroveň obecné inteligence, aniž by formuloval teorii. 2. Nadání určil pomocí jediného kritéria - IQ. Má-li dítě vysoké IQ, je nadané. 3. Nadané jedince vybíral z dobře sociálně i ekonomicky situovaných rodin bílých Američanů. Pravděpodobně i proto se u nich neprojevovaly sociální ani emocionální problémy. 4. Do výzkumu nebyly zahrnuty minority (černoši, imigranti aj.).

Termanova výzkumná práce je právem hodnocena jako převratná a přínosná, neboť přinesla nový, pozitivní pohled na nadání, tolik vzdálený tehdy deklarovaným vztahům se šílenstvím, případně duševním onemocněním. Kritice však byl podroben *výběr* Termanova výzkumného souboru a intenzívně se přehodnocují a revidují jeho závěry o přímém a současně jediném vztahu mezi hodnotou IQ a nadáním. Tato zjednodušující přímá úměra bývá označována jako tzv. Termanův mýtus.

Přínos pro rozvíjení vzdělávání nadaných žáků znamenaly i alternativní vzdělávací systémy, například pedagogika Montessoriové. Italská pedagožka rozpracovala určité myšlenky, které jsou významné i pro edukaci nadaných dětí. Např. idea o nezbytnosti přizpůsobit učební osnovy individuálním potřebám žáků. Podobným způsobem rovněž daltonský plán Parkhurstové, individuálně zaměřený, upřednostňoval program orientovaný na jednotlivé žáky. Opírá se o samostatnou činnost, při níž se uplatňuje volba, svoboda a odpovědnost žáka. Vybrané ideje alternativních pedagogických systémů považují někteří autoři dokonce za základ vzdělávání nadaných žáků, staly se východiskem a jádrem vyučování nadaných dětí v některých zemích západní Evropy, např. v Holandsku, Velké Británii a Německu.

V Evropě se zájem o téma nadaných dětí projevil teprve ve druhé polovině 20. století. Byl zde uplatňován tradičně odlišný způsob hledání talentů zejména v oblastech uměleckých a sportovních, tj. nikoliv prostřednictvím inteligenčních testů, tak jako v USA. Evropská organizace pro podporu nadání byla založena v r. 1988. Její název je ECHA (*European Council for High Ability*). (ECHA, [www.echa.info](http://www.echa.info)). Také v České republice byla založena její pobočka.

V zemích východní Evropy, za tzv. “železnou oponou“ však bylo v období totalitních systémů testování mentálních schopností zakázáno, výzkumy a teorie fenoménu nadání byly pod vlivem marxistické ideologie. Jejím představitelem byl Teplov, který tvrdil, že nadání má každý člověk, proto vyhledávat a podporovat jen některé jednotlivce by znamenalo jít proti socialistické ideologii (Dočkal et al., 1987).

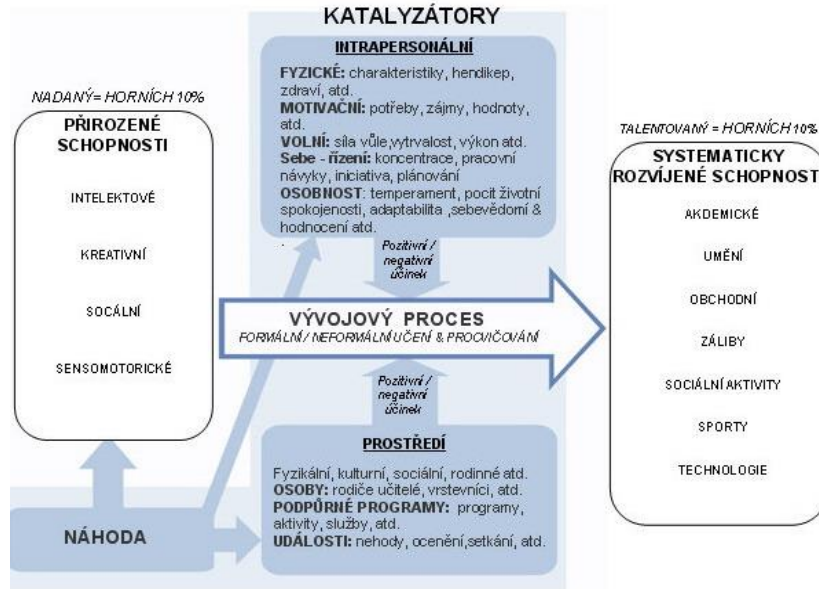
#### *Vliv tvořivosti a jiných mimointelektových faktorů na nadání*

Ve druhé polovině 20. století vstoupil do oblasti teorie nadaných Guilford a významně přispěl k řešení otázky o podstatě nadání svými výzkumy kreativity. I Terman (1954) vyzdvihl v závěru života význam některých dalších osobnostních rysů: vyrovnaný temperament, zbavení se nadměrných frustrací, „cílevědomost - přetrvávání motivů a úsilí“, sebevědomí- „důvěra ve vlastní schopnosti“ a „síla charakteru.“

Jako příklad vícefaktorového modelu nadání, který odpovídá současným přístupům, uvedeme diferencovaný model nadání a talentu Gagného (*Differentiated Model of Giftedness and Talent*), (Gagné, 2004).

Gagného model (1997) je v současnosti odborníky více akceptován než doposud nejvíce citovaný Renzulliho triadický model. Ve svém pojetí se autor staví proti jednodimenzionálnímu pojetí schopností, vycházejícímu z konceptu IQ a exaktněji než jiní autoři vymezuje nadání, přirozené schopnosti a jejich transformaci do talentu. Gagné rozlišuje proces vývojové proměny vrozených schopností, jež označuje termínem *nadání* v systematické dovednosti, jež označuje jako *talent*. K tomuto procesu přistupují tři další komponenty, které se na vývoji talentu podílejí: katalyzátory intrapersonální, katalyzátory prostředí a třetím faktorem je náhoda, štěstí či šance. Vrozené nadání člení do čtyř oblastí schopností: intelektových, kreativních, socio-afektivních a senzomotorických.

**Schéma č. 1: Gagného diferenciální model talentu a nadání (DMGT- A Differentiated Model of Giftedness and Talent)**



(Dostupné z: <http://www.nadanedeti.cz/pro-psychology-talent-a-nadani-modely-talentu>)

Výsledný talent se zrodí postupně procesem zrání, neformálního i formálního učení či procvičování. Ke katalyzátorům patří osobnostní proměnné, např. motivace, vůle, schopnost sebeřízení, temperament i vnější katalyzátory prostředí: životní okolnosti a podmínky, události, osoby, školy aj. Jako nový prvek, ovlivňující interakci ostatních faktorů se uvádí působení náhody. Náhoda stojí v pozadí „dvou zásadních vrhů kostkou- vlastností, které dítě zdědí a prostředí, do nějž se narodí“ (Gagné, 2004, str. 136).

“Co vytváří nadání? (Reexamining a definition)”. Tento přelomový Renzulliho článek byl v roce 1978 výsledkem revize Termanovy definice nadaného dítěte, v níž jediným kritériem bylo IQ nad 145. Objasnil, proč nelze nadání ztotožnit s inteligentním kvocientem: Kromě nadprůměrných schopností hraje v Renzulliho modelu značnou úlohu angažovanost v úkolu (task commitment), tj. úsilí a zájem něčím se zabývat, něco konkrétně dělat. Zájem však projevovaný, nikoli pouze deklarovaný. Třetím faktorem je tvořivost. Nadání se nachází v průniku těchto tří faktorů.

Hlavní úkoly, které si na počátku 20. století badatelé stavěli: identifikovat vnitřní a vnější faktory, které pomáhají nebo brání rozvoji mimořádného talentu a také se pokusit stanovit rozsah jejich vlivu. Tento záměr prolíná výzkumy nadaných jedinců po celých sto let, aniž by bylo mnohaleté úsilí vědců jednoznačně v současnosti završeno či zodpovězeno.

Termanův longitudinální výzkum, sledující vývoj přibližně 1500 dětí, byl zaměřen na postižení jejich charakteristických rysů. Hodnotíme-li celý život dětí Termanova výzkumu, klademe otázku: Byl v tomto souboru nadaných někdo, koho lze označit jako mimořádného génia té doby? Odpověď je záporná. Nikdo z Termanovy skupiny se nestal géniem. Dva přírodovědci, nositelé Nobelovy ceny, W. Shockley a L. Alvarez, s velkou pravděpodobností pravděpodobně neprošli sítím Termanových testů, neboť nesplnili daná kritéria, když měli souběžnou poruchu učení.

Od počátečního Termanova zkoumání předčasně vyspělých dětí, přes studii historických postav géníů Coxové se zájmy výzkumníků přesunuly k vzrůstajícímu používání testů. Kromě testů inteligence a školních znalostí byly aplikovány také osobnostní testy, projektivní techniky, postojové škály, testy zájmů, testy vůdcovství aj. Postupně se i zvyšoval zájem o zdokonalování metod edukace nadaných.

### *Současné modely a přístupy*

K často citovaným a akceptovaným patří teorie Gardnera: teorie vícečetných inteligencí (MI - *multiple intelligences*). Ačkoliv není doposud tato teorie doložená výzkumy, představuje vhodný model k aplikaci a používání. Gardnerova teorie rozmanitých inteligencí (1999) patří do koncepcí orientovaných sociokulturně: „...inteligence je schopnost nebo soubor schopností, které umožňují individuálně řešit problémy nebo vytvářet produkty, které jsou významné v určitém kulturním kontextu“ (Ramos-Ford, Gardner, 1991, s. 56, cit. podle Hříbková, 2009, s. 120).

Gardner nepřijal myšlenku jediné, obecné schopnosti, již lze změřit inteligentními testy. Aby mohl vymezit jednotlivé samostatné inteligence, stanovil kritéria, která musí daná inteligence splňovat. Do své koncepce začlenil i druhy nadání, které bývají řazeny mimo sféru kognitivních výkonů. Popsal sedm druhů inteligence. Předmětem kritiky se stalo, že používá termín inteligence ve spojení s určitou oblastí činnosti: inteligence jazyková, inteligence logicko-matematická, prostorová, tělesně-pohybová, hu-

dební, interpersonální a intrapersonální. Tuto terminologii použil se záměrem zrovnoprávnit další druhy nadání s tradičně chápanou inteligencí. Později přiřadil k uvedeným druhům inteligence ještě přírodovědnou inteligenci a dále uvažuje i o existenciální a spirituální inteligenci. Tyto ideje jsou zatím málo podloženy empirickými daty.

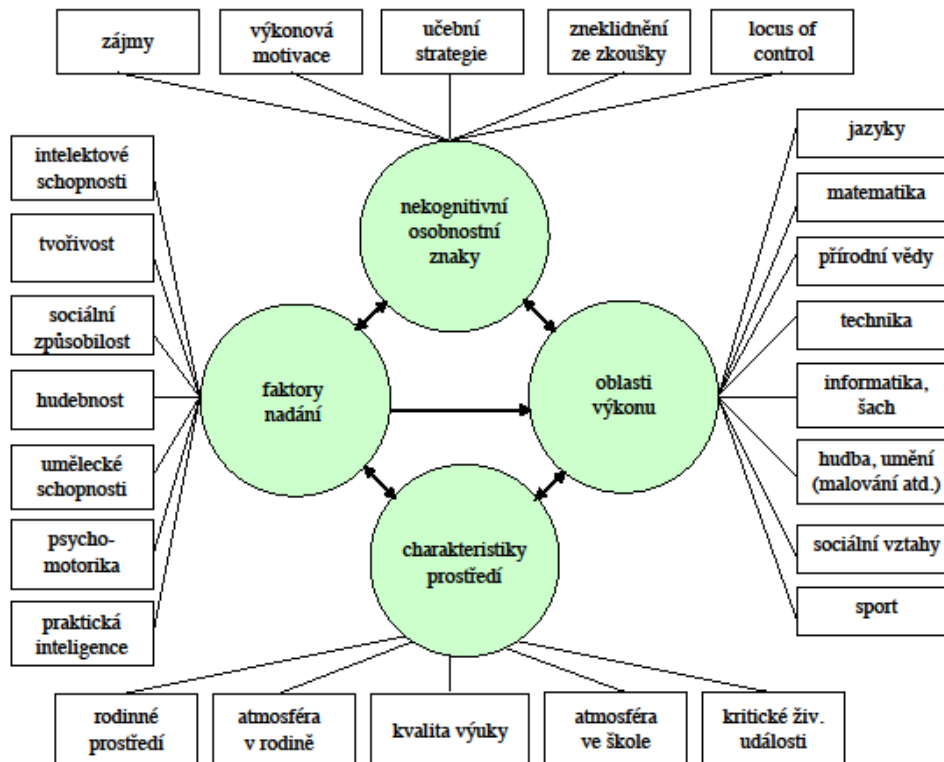
Teoretické přístupy z přelomu 70. - 80. let vyústily v koncept, řešící otázku: Do jaké míry hrají roli v mimořádném výkonu schopnosti a do jaké míry trénink, tvrdá práce. Teorie Suzukiho a Ericssona na otázku, které faktory se v rozhodující míře podílejí na expertním, tj. mimořádném výkonu, navrhuji: chcete-li obstát v jakémkoli oboru, měli byste mít za sebou 10 000 hodin tréninku (Ericsson, 1996). Po první úpravě klasického pojetí, kdy byl zohledněn vliv mimointelektových složek nadání, přistupuje zde dále i uvažovaný vliv cílevědomého vedení. Názor, že k expertnímu výkonu stačí trénink, systematický výcvik v pravidelných intervalech, však byl později revidován (Čechová- Hansen, 2011).

### **1.3 Rozpětí teoretických přístupů, terminologická nejednotnost.**

Současná věda se kloní k vícefaktorovým (multidimenzionálním) modelům a konceptům. Jako další příklad tohoto pojetí uvádíme Renzulliho triadický systém. Nadání je podle něj definováno jako výsledek interakce (průnik) tří faktorů: *nadprůměrných schopností, tvořivosti a motivace* (angažovanosti v úkolu; task commitment). (Renzulli, 1978, 1986, Renzulli, Reis, 2008). Renzulliho model je do současnosti používán jako teoretický koncept a také jako základ vzdělávacích programů (Renzulli, Reis, 2002, 2003, Renzulli, 2005, Renzulli, Koehler, Fogarty, 2006, Renzulli a kol. 1999, Renzulli a kol., 1994).

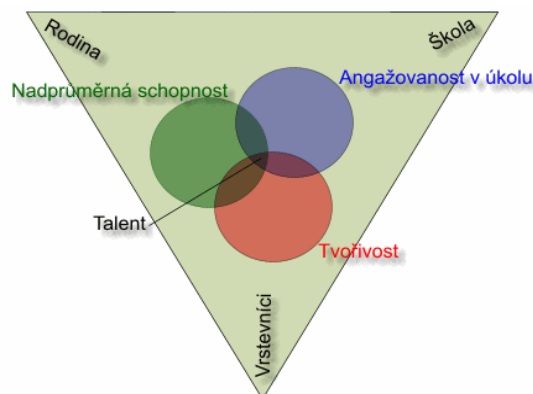
K uznávaným konceptům se řadí i Hellerův tzv. Mnichovský model mimořádného nadání. Při formulování prognóz vysokých výkonů se psychologové (pedagogové) opírají o modely determinant nadprůměrného výkonu, které obsahují mimo osobnostní znaky také charakteristiky rodinného a školního prostředí, jak ukazuje schéma na následující straně:

**Schéma č. 3: Mnichovský model mimořádného nadání** (Heller, Perleth, Hany, 1994, cit. podle Heller, 2002)



Mönks (2002) Renzulliho model modifikoval: Triádu osobnostních faktorů rozšířil o kontext školního prostředí, rodiny a vrstevníků, což jsou hlavní sociální oblasti nadaného dítěte. Zdůraznil tak význam prostředí, v rámci kterého se nadání může realizovat.

**Schéma č. 2: Mönksův triadický model nadání**



(Dostupné z: <http://www.nadanedeti.cz/pro-psychology-talent-a-nadani-modely-talentu>)

Angažovanost v úkolu nahrazuje obecněji „motivací“, která podle něj lépe vystihuje podstatu problému a zahrnuje angažovanost v úkolu, schopnost riskovat, anticipaci, plánování a vyhlídky do budoucnosti. Pojem „nadprůměrná schopnost“ dále nahrazuje pojmem „vysoká intelektová schopnost“. Vznik a vývoj nadání tedy dle Mönkse závisí z velké části na podporujícím prostředí.

Studium vývoje vědeckých pojetí fenoménu nadání ukazuje na velké rozpětí teoretických přístupů a značnou terminologickou nejednotnost autorů. Příkladem je odlišnost v chápání významu pojmu talent, nadání u jednotlivých badatelů. Termín nadání a talent budeme v naší práci považovat za synonyma. Jednotliví autoři do svých definic nadání zahrnují odlišné komponenty, jak ukazuje následující tabulka.



**Tab. č. 1: Definice nadání, přehled podle autorů (Jurášková, (2006), doplněno):**

Autor	Definice pojmu nadání
Marland S.	Vysoký potenciál Speciální výuka Všeobecné intelektové schopnosti Specifické intelektové schopnosti: (akademické, tvořivé, vůdcovské, umělecké, psychomotorické)
Porterová L.	Nadání: náskok v tempu a komplexnosti učení Talent: výjimečné výkony
Clarková B.	Akcelerace vývoje funkcí mozku (poznávání, smysly, emoce, intuice) Vysoký výkon nebo předpoklad výkonu Speciální edukace
Morelocková M. J.	Asynchronní vývoj Předčasně rozvinuté kognitivní schopnosti Speciální vzdělávání
Renzulli J.	Model nadání se skládá z interakce tří znaků osobnosti: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nadprůměrné intelektové schopnosti</li> <li>- Tvořivost</li> <li>- Motivace</li> </ul>
Winnerová E.	Předčasný kognitivní vývoj Vlastní způsob učení Nadšení pro výkon
E.W. Kingová a kol.	Vysoké intelektové schopnosti Speciální výuka
Guilford J. P.	Intelligence je schopnost zpracovávat informace. Jako informace je třeba chápat všechny vjemy, které člověk vnímá.
Witty P.	Nadané je dítě, které soustavně vykazuje významné výkony v jakékoliv hodnotné oblasti snažení.
Dočkal V.	Souhrn fyzických a psychických vlastností člověka, regulujících výkon jeho činnosti, tj. složka osobnosti, odpovědná za regulaci činnosti. Nadprůměrná úroveň vlastností, regulujících činnost jednotlivce, souhrn vlastností, umožňujících vykonávat činnost s nadprůměrnou úspěšností Nadprůměrná úroveň schopností.

První ucelenou definicí, která vyjadřuje nadání z pedagogického hlediska, tj. vzhledem k odlišným vzdělávacím potřebám nadaných dětí, je tzv. Marlandova definice z roku 1972: „Nadané a talentované děti jsou ty děti, které jsou identifikovány kvalifikovanými profesionály a které jsou vzhledem k výjimečnému potenciálu schopné vysokých výkonů. Tyto děti potřebují k realizaci přínosu pro společnost vzdělávací program a podpůrné služby, které obvykle neposkytují běžné školy.“ (Jurášková, 2006, s. 14).

O potenciálním (latentním) nadání hovoříme tehdy, když potenciál k výjimečnému výkonu zatím nebyl diagnostickými nástroji nebo odborníky v příslušné oblasti odhalen (Portešová, 2009).

#### **1.4 Shrnutí teoretických modelů a přístupů k nadání**

Většina autorů se dnes přiklání k tzv. multidimenzionálnímu pojetí nadání. Významnou teoretickou otázkou zůstává postihnout, jaký podíl a vliv mají jednotlivé vzájemně působící faktory a proměnné na utváření a formování talentu. Současné teoretické koncepty se zabývají vzájemnými interakcemi mezi mimořádnými schopnostmi jedince, osobnostními faktory, vlivy a podněty prostředí a počítají i s dalšími proměnnými, například se štěstím, vlivem náhody apod.

Na rozpracování teoretických přístupů k nadání se ve 20. století podíleli badatelé s různým vzděláním, jde o multidisciplinární téma. Jejich úsilí vyústilo do vytváření *modelů nadání*, které vycházely z dosažených poznatků o nadání a ve vzdělávací praxi se staly základem utvářených strategií edukace, byly rovněž východiskem při vyhledávání nadaných jedinců.

Lze vymezit tři základní teoretické přístupy k fenoménu nadání, které jsou nadále živé a koexistující vedle sebe. Kritériem rozlišení jsou faktory, na které byl v daném přístupu brán hlavní zřetel při vysvětlování podstaty nadání:

1. *Kognitivní přístup* (Modely nadání, zaměřené na schopnosti, teorie inteligence).
2. *Osobnostně vývojový přístup* (Vysoký výkon je determinován dalšími osobnostními faktory nejen schopnostmi, akcent kladen na vývojový aspekt. Vychází se z názoru, že nadání není stabilní rys individua.)

3. *Sociálně kulturní přístup* (Zdůrazňuje sociální a kulturní determinanty, zkoumá se kulturní zakotvenost nadání a determinant rozvoje nadání, působících na jedince zprostředkovaně).

Lucito analyzoval v 60. letech 20. století 113 definic nadání a talentu (cit. podle Duchovičová, 2007). Hany (1987, cit. podle Mönks, Ypenburgová (2002) zjistil, že existuje více než 100 pojetí nadání. Modely slouží ke znázornění skutečných souvislostí, jsou zjednodušenou reprodukcí komplikovaných záležitostí. Jednotlivá pojetí se vzájemně nevyklučují. Lze tedy s jistotou tvrdit, že se v literatuře můžeme setkat s více než stem definic nadání a talentu. Liší se tím, s jakým zřetelem nadání nebo talent charakterizují. Některé definice zdůrazňují biologický základ nadání (Clark), jiné odrážejí pedagogický přístup, (např. tzv. marlandská definice). Všeobecnou inteligenci, nadprůměrný výkon uvádí v definici Kingová. Označuje jako nadané děti jen ty, které vynikají v intelektové oblasti. Naopak Winnerová jmenuje široký popis charakteristik nadaných jedinců v různých oblastech. Charakterizuje nadané jedince jako předčasně fyzicky popř. psychicky zralé, kteří na činnosti a zvládnutí oblastí svého nadání potřebují jen minimální podporu, chtějí v dané oblasti vyniknout a věnují jí mnoho svého času.

Oproti těmto charakteristikám starší pojetí (např. první definice Kingové) dávala nadání a talent do vztahu výlučně s intelektovými schopnostmi. Jiní badatelé (Eysenck & Barrett) nerozlišují starší a novější chápání definice pojmu nadání. Považují za stále platné různé způsoby definování: -Nadání jako synonymum k vysokému IQ v inteligenčních testech, -Nadání jako pojem, vztahující se ke kreativitě, -Nadání jako vysoký stupeň rozvoje speciálních schopností v rozmanitých oblastech.

Rozmanitost mnoha definic nadání a talentu je dána různými teoretickými východisky jednotlivých autorů a rovněž jejich motivy pro užití konkrétní definice. Motívem může být snaha o vědeckou přesnost, vymezení se vůči předchůdcům v této oblasti, případně lze vysledovat cíle marketingové. Někteří dřívější badatelé si všimli pouze celkové úrovně rozumového nadání, nyní se studuje struktura nadání a zvláštnosti průběhu psychologických funkcí.

V posledním období se přihlíží se k osobnostním mimointelektovým faktorům a k faktorům prostředí. Většinou se v současnosti mimořádné nadání chápe jako předpoklad mimořádně vysokého školního a vědeckého výkonu (Adamec, Dan, 2010).

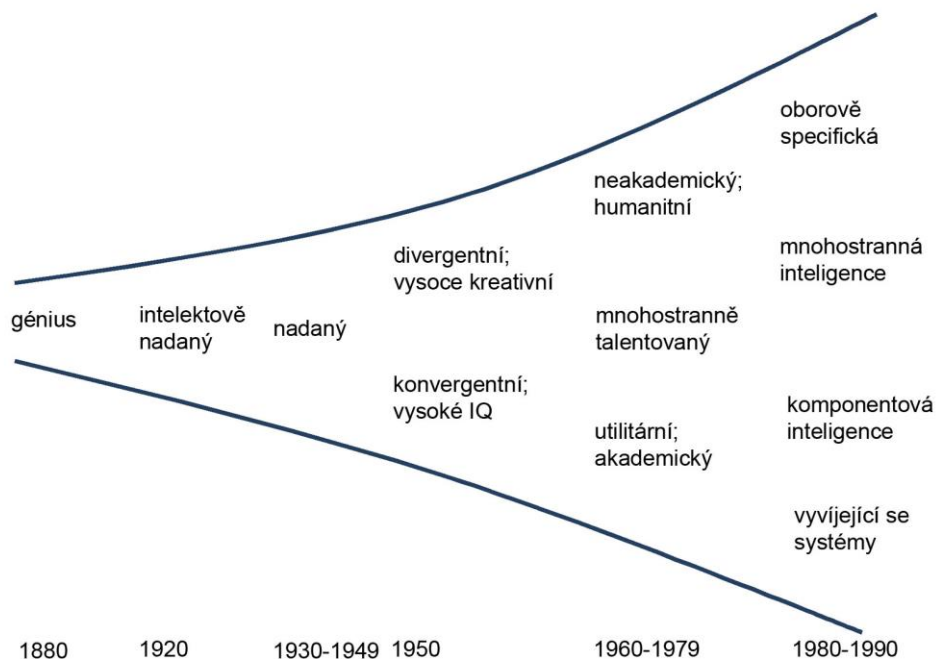
Současným přístupům, které odmítají lineární pojetí, zaměřené na IQ, je společné, že kladou důraz na schopnosti jako vrozené předpoklady k dané činnosti a zdůrazňují interakční povahu nadání (Mudrák, 2009).

Ve většině dostupné literatury se zatím setkáváme se zkoumáním tématu nadání z pohledu psychologického, výzkumy se zaměřují na psychologické souvislosti podpory nadaných jedinců. Zároveň badatelé považují téma nadání za výrazně pedagogické a pedagogové jsou jimi vyzýváni, aby hlouběji rozpracovávali dílčí problémy. Toto přiklonění se k pedagogickým aspektům má své opodstatnění. Dosud neexistují žádné výzkumné důkazy o tom, že by bylo možné dosahovat vynikajících výsledků v jakékoliv oblasti bez systematického cvičení, výcviku nebo tréninku. Proto je důležité vytvářet pro nadané žáky vhodnou edukační nabídku. Učitelé by se měli nadále věnovat jednotlivým pedagogickým otázkám a studovat je. O posunu zájmu autorů k pedagogickým aspektům svědčí např. poměrné (vyšší) zastoupení příspěvků s tematikou edukace nadaných na Světové konferenci WCGTC (World Council Gifted and Talented Children), konané v roce 2011 v Praze.

Chápeme-li dnes nadání jako komplexní jev, znamená to, že v centru pozornosti stojí celá osobnost nadaného žáka (Laznibatová, 2003, Landau, 2007 aj.). Také Dočkal (2005) uvádí, že nejvýstižnější je nadání vztahovat k celé osobnosti člověka, jestliže ji hodnotíme z hlediska úspěšnosti v určité činnosti. Za prokázané se považuje, že k rozvoji nadání je nutná alespoň lehce nadprůměrná obecná inteligence a jeho významnou složkou je tvořivost. Závažným tématem a výzvou pro psychologii je častá kombinace nezralosti osobnosti a talentu, resp. nerovnoměrný osobnostní vývoj. Výjimečný není ani souběžný výskyt neurotických symptomů nebo syndrom hraniční osobnosti (Smékal, 2012b).

Tuto kapitolu uzavřeme konstatováním, že do současnosti přetrvává nejednotnost přístupů autorů, v literatuře nacházíme rozdíly i v chápání obsahu centrálního pojmu - nadání. Paralelně existují jak užší, tak i širší pojetí. V minulosti se postupně vyvíjelo a měnilo pojmové i obsahové vymezení daných konstruktů, jak je patrné ze schématu č. 4.

**Schéma č. 4: Postupné rozšiřování koncepce nadání (Van Tassel-Baska, 1998, převzato z Portešová, 2009).**



## 1.5 Specifika a odlišnosti přístupů k nadaným žákům v různých regionech

Od dob osvícenství zatížilo postoj k nadání ideologické řešení rozporu mezi principy rovnostářství a elitářství. V některých zemích je tradičním zájmem nadané žáky záměrně vyhledávat a vzdělávat, např. v Nizozemí, Německu, Velké Británii, v jiných nikoliv (Portešová, 2009). Všechny státy řeší problematiku včasné identifikace nadaných dětí. V některých zemích se přistupuje k vytváření integračních modelů péče, (např. Finsko, Japonsko, Velká Británie, Německo, Švýcarsko atd.), v jiných jsou preferovány speciální školy pro nadané. (Např. USA, Slovensko, Izrael.)

Mimo státy, jimž je v následujících odstavcích věnována bližší pozornost, se z ostatních zemí světa této problematice výrazněji věnují např. Austrálie, Nový Zéland, Izrael a Čína.

### **1.5.1 Dichotomie přístupu k edukaci nadaných ve východní a západní kultuře**

Freemanová (2009) se zaměřila na studium a srovnávání systémů péče o nadané v různých oblastech světa. Charakterizuje odlišné pojetí péče o nadané žáky v závislosti na interkulturních rozdílech Východu a Západu:

Východní asijské země (např. Čína, Japonsko aj.), vycházejí z přesvědčení, že všechny (téměř všechny) děti jsou nadané, mají potenciál nadání. Proto připravují, trénují všechny žáky a z nich poté nejnadanější jedinci na sebe svými výkony a výsledky upozorní. Východní pohled tedy zahrnuje tvrdou práci ve výcvikových střediscích, počátku se všemi žáky. Jako dominantní jsou zde chápány vlivy prostředí, tj. učitelovo chování je důležitým aspektem budoucnosti dítěte. Do značné míry je proto pokrok a úspěch v silách každého dítěte (a učitele) na základě pilné práce.

Západní pojetí (euroatlantická část světa) předpokládá, že pouze některé děti jsou nadané; vnímá se výlučnost nadání. Nadání jsou na počátku vyhledávání, identifikování a vybírání (na základě např. testů) do různých speciálních vzdělávacích programů. Toto chápání vysvětluje Freemanová (2009) mj. tím, že přibližně 150 let se v západní civilizaci předpokládalo, že lidské vlastnosti jsou ve velké míře vrozené, geneticky podmíněné a spadají do měřitelného spektra. Člověk potřebuje, aby identifikoval nadané, vymyslet, jak nejlépe změřit schopnosti a vybrat na základě vysokého hraničního bodu ty, kdo dosahují výborných výsledků. Většina západních zemí pokračuje v měření schopností tímto způsobem.

Odlišné postoje ke způsobu podpory nadaných jedinců ve světě ovlivňují identifikaci nadaných dětí i způsob jejich vzdělávání. Freemanová (2009) doporučuje kombinovat oba přístupy, vyslovuje se pro podporu vzájemných výměn názorů a zkušeností na celosvětovém poli prostřednictvím workshopů a konferencí.

### **1.5.2 USA – počátky vědeckého přístupu k edukaci nadaných žáků**

Zájem cíleně vyhledávat, podporovat rozvíjení nadání a co nejlépe vzdělávat nadané žáky má nejdélší tradici v USA. Spis psychologa Galtona představoval počátky systematického zkoumání nadání. Posun ve vědeckém uvažování o talentovaných dětech způsobily Binetem zkonstruované první testy inteligence. Binet-Stanfordovy testy velmi zaujaly mladého studenta psychologie Termana. Výuka nadaných byla poté dis-

kutována v souvislosti s jeho rozsáhlým longitudinálním výzkumem, započatým ve 20. letech 20. století. Terman ještě odmítl názory, že nadání dětí by mohlo být ovlivněno vzděláváním nebo jinými faktory, tj. zprostředkovaně, například výší příjmů rodičů, podnětností prostředí apod. V USA se dlouhodobě uplatňuje především akcelerační přístup, avšak vedle sebe zde existují i další, variabilní, vzájemně prolnuté systémy vzdělávání nadaných žáků. USA přispívá do této oblasti také nejhojnějšími a nejvlivnějšími výzkumy.

### **1.5.3 Velká Británie – důraz na časnou identifikaci a podnětné vzdělávání nadaných**

Oproti USA, kde je výběr studentů pro speciální programy založen na výsledcích v testech a obvykle je vybráno 1-5% z nich, britskému pojetí je bližší koncept širší, pojímající okolo 20-25% populace. Je zde silný vliv sebepojetí, plynoucí z příslušnosti do sociálních tříd. Může zapříčinit, že někteří mladí zrazují sami sebe od vyššího vzdělávání. V Británii jsou vzdělávací standardy obecně vysoké, takže pracovití žáci v dobrých školách se cítí dostatečně vytížení; také je zde větší diverzita služeb pro nadané na úrovni středních škol, než v USA.

V Británii vzrůstá diferenciací ve výuce, která má zlepšit edukaci nadaných v běžných třídách a rozšiřuje se nabídka služeb pro nadané žáky. Výsledky studia nadaných dívek ve školách zde převyšují výsledky chlapců ve všech oblastech studia a ve všech věkových kategoriích. Na rozdíl od jiných zemí zde pojem speciální vzdělávání je spjat jen s těmi žáky, kteří mají problémy s učením. Výjimečně vysoký potenciál je pojímán v rámci hlavního vzdělávacího proudu. Je zde dobře zavedeno mimoškolní vzdělávání žáků – studijní podpůrná centra aj.

### **1.5.4 Skandinávie – dlouholetá praxe v integrovaném vzdělávání**

Ve skandinávských zemích se speciální programy pro nadané děti nevytvářejí, nadaní se téměř neidentifikují, avšak standard základního vzdělávání je extrémně vysoký. Vzhledem k jejich velikosti (rozloze) tyto země produkují standardní počet kreativně nadaných dospělých jako ostatní země (Freemanová, 2009).

Žádné jiné evropské státy neuzákonily rovnostářské přesvědčení a politiku inkluze jako Dánsko, Norsko, Švédsko a v poněkud menší míře Finsko a Island. Podobně Freemanová (2009) nepředpokládá, že skandinávské země někdy vytvoří pojem nadání jako USA nebo jiné v dané oblasti aktivní evropské země. Národní skandinávská kurikula se blíží pojetí multičetné Gardnerovy inteligence.

Švédsko neuznává talent jako téma, resp. problém, zasluhující si pozornost ve vzdělávacím systému. Speciální potřeby zde byly uznány pouze ve spojení s dětmi s poruchami učení a jinými handicapy. Přesto existují speciální hudební školy, speciální střední školy se zaměřením na hudbu, sport a v posledních letech vzniklo několik experimentů na úrovni středních škol v přírodních vědách a matematice. Jako zajímavý případ, kdy vysoké schopnosti a úspěch jednotlivců není brán na vědomí, ale úspěch skupin je uznán, uvedeme příklad komunity Gnosjo s podnikatelskými úspěchy na jihu Švédska. Přestože je švédské vzdělání chráněno od elitářství, zde je elitářství ve skutečné praxi praktikováno, uznáváno a je dokladem existující neshody mezi průmyslem a vládní vzdělávací politikou (Freemanová, 2009).

V dánském i norském školství jsou různé vzdělávací potřeby dětí realizovány diferenciací v rámci inkluzivních, schopnostmi žáků různorodých tříd. Naproti tomu ve Finsku existuje větší cítění pro vzdělávací flexibilitu. Je tomu hlavně díky decentralizovanému rozhodování ve školství a z důvodu odstoupení od národního kurikula. Jsou zdůrazňovány individualita a svoboda volby. Finské školy byly podpořeny, aby iniciovaly flexibilní rozvrh pro akceleraci a soutěž (Freemanová, 2009).

Finské škole její školní vzdělávací program sestavují zřizovatelé a platí, že obce i školy mají v této věci značné pravomoci. Školský zákon explicitně nezmiňuje nadané žáky a neřadí je do skupiny žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Finsko však nabízí řadu opatření, které mohou nadaní žáci využívat: předčasný nástup do školy, přeskokování ročníků, možnost účastnit se výuky ve vyšších ročnících, zrychlené studium, workshopy, možnost spolupráce se společnostmi, neziskovými organizacemi, s individuálními školiteli, mimoškolní aktivity aj. (Kupcová a kol., 2010).

Zajímavé informace o speciálních finských školách uvádí Kupcová a kol., (2010, s. 55): „Finský vzdělávací systém nemá oficiální identifikační procedury, týkající se nadaných žáků. Výjimkou je pouze předčasný nástup do vzdělávání, který závisí na předchozím psychologickém a lékařském vyšetření. Každá škola si určuje vlastní krité-



ria pro výběr žáků. Tyto školy, ať již soukromé, nebo státní, bývají vzhledem k obtížnosti splnění přijímacího řízení označovány za školy určené pro nadané a talentované. Speciální školy si obvykle vybírají žáky podle jejich prospěchu a někdy uplatňují pro nástup i vstupní testy. Kromě speciálních škol jsou ve Finsku zřizovány ještě speciální hudební třídy, jež jsou součástí běžných základních škol“.

Finsko je zastáncem individuálního přístupu ve vzdělávání, uplatňování diferencované výuky. Příkladem jsou dobrovolné skupiny v některých základních školách. Podle Freemanové (2009) si v nich děti mohou v rámci mimoškolního obohacování zdokonalovat dovednosti a zájmy dle svých talentů, dobrovolně. Činnosti se zaměřují prostřednictvím projektové výuky na kognitivní dovednosti, matematiku, počítače a umění. Narůstá i původní finský výzkum vysokých schopností, kompetencí, talentu a jeho vzdělávání (Oajen a Freemanová, 1994, cit. podle Freemanová, 2009).

Program dvanáctiletého programu NER - Službu pro obohacování kurikula, realizovalo islandské školství. Učitelé identifikovali 200 žáků základních škol s výjimečně dobrými studijními schopnostmi, větší část z nich se poté zúčastnila programu obohacování. Obsahoval např. sobotní aktivity, středoškolské hodiny nejstarších žáků, poradenství, soutěže, šachy, přehlídky talentů aj. Navazující výzkum zde odhalil vliv rodinného zázemí na postoje žáků ke vzdělávání, k životu obecně i na výsledky žáků (Freemanová, 2009).

U skandinávských zemí ideál rovnosti a společenského kolektivismu na všech úrovních společnosti chápeme jako jednu z jejich kulturních charakteristik.

### **1.5.5 Střední Evropa – tavící kotel mnoha názorů na edukaci nadaných**

Česká republika se přiklání k integračnímu modelu a současně je umožněna i akcelerace ve vzdělávání (předčasný vstup do školy, přeskokování ročníků). Zatím ojediněle vznikají speciální skupiny nebo třídy v rámci školy, které postupují ve výuce rychleji s prvky obohacování učiva a spolupráce s dalšími stupni vzdělávání, např. gymnázii. Blíže se edukaci nadaných žáků na našem území věnuje kapitola 1.6.

## 1.6 Práce s nadanými žáky na území Česka a Slovenska

Ačkoliv v této kapitole nepojednáváme o edukaci nadaných přímo v období mladšího školního věku, domníváme se, že z hlediska porozumění vývoji přístupů k edukaci nadaných žáků v historii je potřebné uvést kořeny, z nichž současná praxe na I. stupni ZŠ vychází a na něž navazuje.

### 1.6.1 Historické kořeny přístupu k práci s nadanými žáky v českých zemích

Již v díle Velká didaktika našeho „učitele národů“ Komenského, který sám svým mnohostranným nadáním převýšil své současníky a myšlenkami předběhl dobu, nacházíme ideje, dokládající jeho porozumění nadání. V kapitole „Školy mohou být přetvořeny v lepší“ zmiňuje Komenský *„šestery rozdíly duševních schopností“*: „Na prvním místě jsou bystří, chtiví a povolní, nade všechny vůbec nejschopnější ke studiím: těm netřeba podávat nic než pastvu moudrosti, rostou sami jako ušlechtilá rostlina. Toliko je třeba opatrnosti, aby se jim nedovolovalo příliš pospíchat, sic předčasně ochabnou a uvadnou. Jiní zase jsou vtípní, avšak váhaví, ale přece poslušní. Těm je třeba pouze ostruh. Učenliví, avšak vzpurní a zatvrzelí. Takoví jsou vůbec ve školách nenáviděni a obyčejně se považují za ztraceny: A přece z takových bývají nejznamenitější mužové, jsou-li řádně vzděláváni.“ (Komenský, Velká didaktika, s. 109.)

Česká pedagogika po Komenském dlouho postrádala osobnost, která by navázala na odkaz tohoto myslitele a dovedla jeho učení uvést ve vědecký systém. Úsilí obrozeneckých pedagogů se podařilo dovršit ve 2. polovině 19. století v díle Lindnera. Tento myslitel, široce vzdělán filozoficky, sociologicky, pedagogicky a psychologicky, položil svým dílem východiska moderní české pedagogiky.

Ze škol partikulárních (16. stol.) se kolem roku 1800 vyvinula gymnázia. Nejprve humanitní, později v 19. stol. gymnázia klasická, reálná a reálky. Přijímaly se děti desetileté, vědomosti prokazovaly přijímací zkouškou. Posláním gymnázií bylo a je připravovat v náročném programu nejnadanější studenty pro vysokoškolská studia.

Jak se dozvídáme ze školní kroniky gymnázia v Holešově, v posledních desetiletích 19. století vrcholilo v řadě českých měst úsilí o založení českých škol a v závěru století vznikala řada c.k. gymnázií s českým vyučovacím jazykem. Jejich zřízení povolalo v rámci Rakousko-Uherské monarchie C.k. ministerstvo kultury a vyučování.

Nadále jen schopnější žáci zde dostali příležitost studovat, byli vybíráni na základě přijímacích zkoušek z českého jazyka a matematiky. Studium na tomto typu škol bylo pro žáky neobyčejně náročné, což dokládáme příkladem statistických údajů z kroniky frýdecko-místeckého gymnázia: Na toto nově zřízené gymnázium bylo přijato ze 79 uchazečů 73 žáků, což je velká část uchazečů. K maturitě v r. 1903 dospělo a přihlásilo se ovšem jen 34 žáků. Písemné maturitní zkoušky se konaly z jazyka českého, matematiky, jazyka latinského, řeckého a jazyka německého. Po ústních zkouškách, k nimž bylo připuštěno jen 32 studentů, byli 4 uznáni za dospělé s vyznamenáním, 21 za prostě dospělého, šesti byla povolena oprava z jednoho předmětu a 1 byl reprobován (přezkoušen) za rok. Tedy ze 79 začínajících studentů nedokončila studium úspěšně ani polovina z nich. (Dostupné z: <http://www.gpbfm.cz/skola/historie/>).

Od přelomu 19. a 20. století vycházelo druhé pojetí vzdělávání od dítěte; východiskem byl názor, že každé dítě je jiné. Může nám pak připadat nelogické učit rozmanité děti ve stejném čase stejnou metodou stejným poznatkům. Psychologie a pedagogika vnášely do koncepcí postupně nové poznatky.

Binetovy testy a IQ kvocient přinesly nové kritérium - kritérium intelektových schopností. Potvrdilo, že ani stejně staré děti se neučí stejně rychle, stejně snadno, se stejným zájem. Postupně se dospívalo k tzv. diferenciaci, tj. „rozdělování“ dětí do stejných skupin podle „nově“ zohledňovaných kritérií. Dalším krokem byl názor, že žák je neopakovatelné individuum, každé dítě se vlastně učí samo a je tedy třeba se vypořádat s růzností dětí. Reformy zahrnovaly učivo, metody a formy. Také role učitele se mění: Přestává být tím, kdo „předává a zkouší“, a začíná být tím, kdo radí, pomáhá, instruuje, pobízí, spolupracuje a hodnotí (Kasíková, Valenta, 1994).

### **1.6.2 Přístup ke vzdělání nadaných v období první republiky 1918-1938. Gymnázia a reformní hnutí na měšťanských školách. Zlínské pokusné školy.**

Československá republika patřila od svého vzniku v roce 1918 mezi kulturně a hospodářsky nejvyspělejší země světa. Z pohledu gramotnosti patřilo v té době její obyvatelstvo k nejvzdělanějším evropským národům. Základní vzdělání poskytovala národní škola, což byl souhrnný název pro školy obecné a měšťanské (Kašpárková a kol, 2010). Školství zachovalo dvojkolejný systém předchozího období: vedle obecných a

měšťanských škol mohli nadaní žáci za příznivých socioekonomických okolností studovat na osmiletých gymnáziích, která navazovala na pátý ročník obecné školy. Lze říct, že o nadané žáky na úrovni obecných a měšťanských škol učitelé zvláštními přístupy nebo metodami nepečovali. Nejnadanější děti studovaly podle možností a okolností daných rodinou a jejím socioekonomickým statutem, na gymnáziích, která měla dlouhodobě vysokou úroveň.

Po vzniku Československé republiky se školská soustava nedočkala výrazných změn oproti stavu v rakouské monarchii, malý školský zákon (1922) změnil označení měšťanské školy na občanskou. Snížil se maximální počet žáků ve třídě na 60. Ráz vyučování však nadále určovaly Hasnerovy zákony z r. 1869, ačkoliv vznikala jejich kritika. Bylo poukazováno např. na překážky v průchodnosti mezi jednotlivými typy škol, např. na těžkosti či nemožnost přestupu z občanských (dříve měšťanských) škol na nižší a vyšší střední školy. Další kritika se týkala nedostatečného respektu k individualitě žáka a jednostrannému důrazu na intelekt, nedostatečné spoluúčasti žáků na spolurozhodování o chodu škol (Kasper, Kasperová, 2008).

Kritické hlasy, žádající změny ve školství zesílily ve třicátých letech a vyústily v tzv. příhodovskou reformu, šlo o ojedinělý koordinovaný pokus změnit školy v pragmatickém duchu. Navázalo se u nás na reformně pedagogické tradice v USA a v Evropě, avšak kromě této oblasti změn byla v mnohonárodnostním státě citlivou záležitostí i národnostní otázka.

Změny k nápravě uvedených nedostatků byly realizovány teprve v průběhu dalších let, prospěly však podstatně škole, žákům i rodičům. Byla zavedena demokratizace a postupné pronikání nových učebních metod do výuky, tj. úroveň našeho školství stoupala. Svědčí o tom například zvyšující se počet žáků v českých školách v pohraničí, úbytek žáků ve školách německých. Dívky se staly řádnými studentkami. Pozitivní vývoj byl bohužel zastaven v březnu 1939 vytvořením Protektorátu Čechy a Morava a následnou německou okupací.

Vysoká úroveň práce s nadanými za první republiky je neodmyslitelně spjatá s gymnázií. Patřila a doposud patří mezi výběrové školy, představující v českém školství dlouholetou tradici vzdělávání talentovaných žáků. Výběr studentů, vysoká kvalifikovanost, odborná úroveň pedagogů a především celková náročnost výuky jsou charakteristickými rysy gymnázií. Skutečnost, že např. ze dvou početných tříd primy velmi

často dospěla k maturitě pouze jedna třída, dosvědčuje, že nároky kladené na žáky zde byly skutečně vysoké.

V gymnaziální třídě se pracovalo s nadanými žáky, a to postupy a metodami zcela normálními, běžnými. Učitel se zde s nadaným žákem neuvědoměle setkával, avšak v této době nebyla daná skupina žáků blíže zkoumána.

Na měšťanských školách se skupiny progresivních učitelů ve 20. a 30. letech snažily proměnit cíle, charakter vyučování, atmosféru i vztahy. Podle Kaspera, Kasperové (2008), můžeme reformní pokusy u nás rozdělit do dvou etap: ve 20. a poté ve 30. letech. V roce 1932 se výrazně změnilo osnova pro měšťanské školy. V duchu nových osnov byly v některých místech u nás zřizovány školy, na nichž se v pokusné výuce zkoumaly a ověřovaly nové metody. Vybraní pedagogové prováděli experimentální výuku a nalézali i ověřovali nejefektivnější formy edukace, zdokonalovali osnovy, sestavovali učebnice a navrhovali pomůcky. Za reformní byly považovány ty obecné a měšťanské školy, jejichž sbory byly ochotny a schopny provádět nové způsoby výchovy a vyučování, jež se již osvědčily na pokusných školách. Předpokládalo se, že vyzkoušené nové způsoby práce budou postupně pronikat i do ostatních, tzv. normálních škol (Kašpárková a kol., 2011). V téže době na gymnáziích, reálkách, se „převalovala“ těžkopádná „ústřední“ stredoškolská reforma, nařízená z centra, aniž ve vyučování došlo ke změnám (Kasíková, Valenta, 1994).

Učitel- reformátor a učitel- „pokusník-experimentátor“ byl nositelem změny v plánu školské reformy, kterou na základě kritiky prvorepublikového školství a pod vlivem svých zkušeností z USA rozpracoval Příhoda. Charakteristickými rysy nových postojů ke vzdělání jsou pedocentrismus, princip přiměřenosti a princip aktivity. V jeho návrhu šlo o jednotnou vnitřně diferencovanou školu, v níž individuální rozvoj byl zajištěn principy diferenciací do větví (měšťanská, reálná a gymnaziální), volbou volitelných předmětů a individualizovaným učením (Kasper, Kasperová, 2008).

Typickým reprezentantem školy, v níž se výrazně zohledňovala jak míra nadání, tak i další individuální rozdíly mezi dětmi, byla reformní „Pokusná diferencovaná škola měšťanská“ ve Zlíně. Její zřízení bylo povoleno teprve po desetiletém úsilí významného podnikatele Tomáše Bati ve Zlíně. V letech 1928-1939 realizovala v dané době nejefektivnější formy edukace pod vedením ředitele Stanislava Vrány. Do jednotné, vnitřně diferencované školy (obecné i měšťanské) chodily děti od 6 do 14 let. Kromě Příhody

se o práci zlínských pokusných škol zajímali i politici a vysokoškolští učitelé, podporoval je i prezident Masaryk. Komplex školních budov, jež byly Baťou vybudovány již v předstihu, nesl také jeho jméno. Charakteristickým rysy této školy byly: Rovný přístup: do měšťanské školy byly přijímány všechny děti od 6. ročníku, -Vnitřní diferenciac: konstituovaly se čtyři vzdělávací větve, -Individualizace: učitel přistupoval k žákům podle jejich individuální rozdílnosti. Předpokladem tohoto přizpůsobování bylo přesné poznání žáka (exaktními metodami). Tj. výchozí určení druhu a stupně jeho nadání. Poté byli žáci zařazováni do jednotlivých větví:

- větev humanitní (nejvyšší); poskytovala vzdělání v rozsahu nižší střední školy, umožnila žákům vstup na vyšší střední školu,
- průmyslová větev a živnostensko-obchodní větev; byly později sloučeny v jednu
- větev průmyslová, měla rozsah učiva normální měšťanské školy,
- zkrácená dvouletá větev, určena pro žáky, kteří se na obecné škole svými vědomostmi opožďovali, měla zestručněnu učební látku.

Důležitými pilíři této školy byly principy diferenciac a individualizace. Typickými rysy: samoučení, budování mezipředmětových vztahů, projektová metoda, koncentrace předmětů, hodnocení testy, společenská výchova ve formě školních rituálů, slavností, školního časopisu, žakovské samosprávy, žakovského klubu aj. (Kasper, Kasperová, 2008). Tomáš i Jan Antonín Baťa finančně podporovali existenci pokusných škol.

Reformní snahy hodnotíme jako progresivní z hlediska soudobého vývoje ve školství. Praktický dopad těchto pokusů byl ale minimální. Výsledky pokusných škol měly být shromážděny, analyzovány, aby na jejich základě mohlo být odborně rozhodnuto o školské reformě a přistoupeno ke změnám. Nestalo se tak z více důvodů, jak uvádí Kasper, Kasperová (2008): hospodářská krize a nedostatek financí, vážné mezinárodní politické problémy aj.

### **1.6.3 Vzdělávání nadaných na území protektorátu Čechy a Morava 1939-1945**

Nacistická okupace znemožnila rozvíjet rozvíjející se pedagogické koncepce z meziválečného období, včetně alternativních pedagogických směrů (Montessori peda-

gogika, Waldorfské školství, Zlínské pokusné školy aj.). V období protektorátu byla utlumena i činnost gymnázií, klesala úroveň výuky. Docházelo ke změnám i studentů: na německé ústavy odešli žáci, hlásící se k německé národnosti, školy opouštěli žáci židovského původu. K nestabilitě docházelo i v pedagogickém sboru: mobilizace, přesuny profesorů z pohraničních oblastí, nucené odchody do penze, odvezení do koncentračních táborů apod. Prostředí hrozící perzekuce a strachu nepřálo inovativním a tvůrčím pedagogickým počínům. Kromě toho na mnohých gymnáziích byla zkrácena délka vyučování, např. i vyučovací hodiny byly zkracovány až na 35 minut, aby žáci mohli odpoledne vykonávat výpomocné práce. Byly vyřazeny mnohé knihy z knihoven.

S daným obdobím je v učebních dokumentech spojen důraz na výuku německého jazyka, dějin německé Říše a v souladu s nacistickou ideologií měli být podporováni jen silní a chytrí jedinci, zatímco slabým a handicapovaným bylo téměř upíráno právo na existenci a tedy logicky i na vzdělání. V souvislosti s nadřazováním studentů německé rasy, lze hovořit o elitářství bez zřetele na jejich skutečné schopnosti a studijní předpoklady.

#### **1.6.4 Přístup ke vzdělávání nadaných v ČSSR v období komunistické diktatury**

Bolestná válečná léta i poválečný vývoj přinesly do společnosti i do školství pronikavé a dlouhodobě velmi neblahé změny. Po Vítězném únoru v r. 1948 byl vydán nový zákon o jednotné škole. Výchova v socialistickém systému probíhala v duchu marxisticko-leninské ideologie, byla zdůrazňována političnost školy. Tyto úpravy fakticky znamenaly konec snah o diferencované vzdělávání a o speciální přístupy k edukaci jednotlivých skupin žáků, včetně nadaných.

Zanikla víceletá gymnázia, žáci se učili v jednotné základní škole podle stejných, uniformovaných osnov, kurikulum v mnohém napodobovalo sovětské vzory. Zájmy ani odlišná míra nadání nebyly dostatečně zohledňovány.

Po období tzv. jedenáctileté střední školy (1953), která se neosvědčila, vznikly s novým zákonem v r. 1960 opět čtyřleté tzv. střední všeobecně vzdělávací školy. Navázaly na bývalá gymnázia, byla zpřísněna kritéria výběru do 1. ročníku a zavedena diferenciací výuky vytvořením humanitních a přírodovědných větví, také prostřednictvím volitelných předmětů. V závěru šedesátých let, v období přechodného politického uvolnění, se těmto školám, v nichž pro jejich relativní náročnost studovali nadaní studenti,

vrátil název gymnázia. V některých městech došlo k ojedinělým experimentům: Ze zápisu kroniky gymnázia v Českých Budějovicích víme, že zde bylo na krátkou dobu zřízeno experimentální studium na základní škole a gymnázium pro talentovanou mládež jako základ pro osmileté gymnázium. Po roce 1970 však bylo za tzv. „normalizace“ ihned zrušeno.

V letech totality nebyla problematika nadání a talentu reflektována až do 80. let 20. století. Jak ve své stati uvádí Kodým (1977), socialistická společnost sice usiluje o rozvoj každého dítěte, ale nebude podporovat "nezdravý individualismus, nežádoucí elitářství". Důraz byl kladen na průměrnost, jedinečnost byla potlačována.

V r. 1973 se v Tatranské Lomnici uskutečnilo kolokvium k problematice tvořivé činnosti. Akronym "TERA" tohoto kolokvia specifikuje obsah jednání, který se již přiblížil k problematice rozvíjení nadání: T- tvůrčí uzpůsobení, kreativní potenciál. E – erudice, tj zkušenosti a kompetence k samostatné a nezávislé činnosti. R- rutina, chápána jako obratnost a zběhlost v běžném vykonávání naučené činnosti. A- aktivita, která udržuje činnost člověka v pohybu a v dalším rozvíjení. Z kolokvia vyplynul požadavek podporovat nespécifickou tvořivost (Smékal, 2012a).

Kritérium nadání v sobě za socialismu částečně zahrnoval samotný stupňovitě organizovaný školský systém se sítím selektivního výběru na střední a vysoké školy podle schopností, tj. podle předchozích výsledků studia a také podle výsledků v různých odborných soutěžích. Pokračovaly i jiné formy výchovy talentů – sportovních a uměleckých (Čermák, 1999).

Jak uvádí Dočkal (2005), první výzkumy v oblasti nadaných dětí se realizovaly od r. 1988 v nově založeném Ústavu psychologie a patopsychologie dětí aťa v Bratislavě. Jejich přínosem bylo "sledování talentů v různých oblastech činnosti (intelekt, umění, sport) a hledání jejich společných charakteristik, což umožnilo vzájemně se inspirovat při projektování péče o děti nadané v jedné oblasti účinnými postupy, vyzkoušenými při práci s talenty v jiné oblasti" (Dočkal, 2005, s. 22). Od konce 80. let tedy vznikl počáteční systém péče o nadané jedince. Nejvíce pozornosti bylo věnováno rozumovému nadání, jemuž se věnovala Klindová, Kováč a Blaškovič, matematickému Miklová a Laznibatová, uměleckému. Dočkal a sportovnímu Kodým a Palkovič.



Problematika práce s talenty se však nedostala do kurikulů budoucích učitelů ani nezískala příslušné institucionální zázemí (Čermák, 1999). Od konce 70. let byly úspěšně zavedeny některé formy práce s talentovanou mládeží a od poloviny 80. let se začalo hovořit o potřebě reformy. K aktivitám na úrovni základních škol patřily: zavedení experimentu základních škol s třídami s rozšířenou výukou některých předmětů, inovace předmětových olympiád zavedením kategorií pro mladší žáky, vytvoření sítě stanic mladých techniků a přírodovědců, včetně kroužků tohoto zaměření. Negativně se projevila absence kontaktů vědců s demokratickými zeměmi, přerušení výměny informací.

V r. 1987 se konal Celostátní seminář k otázkám péče o intelektuálně nadanou mládež v Československu, kde se prosadily psychologicky pojaté výklady problematiky. Navzdory nepříznivému poválečnému vývoji u nás přesto některé aktivity vznikly. Po roce 1989 se podnikavost, nadprůměrnost, výjimečnost, manažerské kvality, a s nimi spojené schopnosti staly deficitními komoditami pracovního trhu, stále lépe oceňovanými i finančně (Čermák, 1999).

### **1.6.5 Vzdělávání nadaných žáků v České republice po roce 1990**

Od roku 1989 působí v ČR pobočka evropské organizace ECHA. Byla později přejmenována na Společnost pro talent a nadání. ([www.talent-nadani.xf.cz](http://www.talent-nadani.xf.cz)). Zaměřuje se pod vedením Vondrákové na zlepšování informovanosti, podporuje rodiny s nadanými dětmi prostřednictvím Klubu rodičů. V Brně na půdě Masarykovy univerzity se výzkumné a pedagogické činnosti věnuje v Centru rozvoje nadaných dětí Portešová. ([www.nadanedeti.cz](http://www.nadanedeti.cz)).

Po politických změnách r. 1989 došlo ve školství ke změnám: Novelou školského zákona v r. 1990 byla zrušena ideová orientace školství, školy získaly možnost právní subjektivity a zvýšila se jejich autonomie. Školský systém se otevřel a diverzifikoval: Byl znovu zaveden výběrový směr v rámci povinné školní docházky - víceletá gymnázia. Legislativa umožnila zakládat soukromé a církevní školy a začala se rozvíjet diferencovaná péče směrem k žákům se speciálními potřebami – nejdříve k žákům s rozmanitými handicap. Transformace školství zahrnula postupně i změny v oblasti edukace nadaných žáků. Již v Bílé knize z r. 2001 byl vyjádřen důraz na rozvíjení schopností nadaných jedinců s ohledem na skutečnost, že přinášejí do společnosti kvali-

ty, jimiž je možno obstát v konkurenci jiných zemí. U dětí je nezbytné vyhledávat tzv. latentní, ještě nerozvinuté nadání. Přitom je charakteristické, že potenciál se může rozvinout ve vysoké nadání pouze v odpovídajících podmínkách poskytujících příležitosti k učení. V Bílé knize se dále konstatuje, že ucelený systém péče o nadané u nás chybí. I když od doby jejího vzniku uběhlo více než 10 let, postoupili jsme v této oblasti kupředu pouze částečně (Kovářová, 2012).

Ačkoliv v naší demokratické zemi po r. 1989 ideologická tabu formálně padla, setrvačnost předchozího vývoje byla nadále silná. Výchova talentů, resp. péče o nadané jedince se stala legitimní, byť ne dostatečně zajištěnou a institucionalizovanou aktivitou. Vznikala podpůrná sdružení, spolky, byla zahájena ediční činnost a další činy, spojené více s aktivitami jednotlivců, než s institucemi. Postupně k nám ze světa začaly pronikat poznatky, byly vydávány publikace, vznikají české pobočky zahraničních organizací, zaměřující se na rozvoj nadaných dětí a mládeže, (ECHA a WCGTC). Potýkají se s náborem členů, chybí jim přirozeně vzniklá základna. Vědecké, na profesionálním principu organizované komunity u nás však neintegrovaly v 90. letech problematiku edukace nadaných do svých činností, téma nadání zatím nebylo předmětem soustavnějšího vědeckého bádání ani pedagogické činnosti na školách, připravujících budoucí učitele. V těchto podmínkách se nemohly rozvinout formy systematické práce s talenty (Čermák, 1999).

V 90. letech 20. století byla obnovena víceletá gymnázia jako výběrové školy, jež výběrem žáků, náročností studijních požadavků, méně již speciálními edukačními přístupy k nadaným studentům, se staly oblíbenou volbou studia pro nadané žáky po 5. nebo po 7. ročníku základní školy. Tradice olympiád a soutěží nebyla přerušena a pokračuje jako dlouholetá forma podpory nadaných studentů do současnosti.

Ani v zahraničí neexistuje jednotné schéma, ucelený systém rozvíjení nadaných. Jsou vedeny nadále diskuse mezi teoretiky oboru, v nichž se již tradičně dělí názory na práci s nadanými žáky do dvou základních proudů: akcelerační a obohacující přístup. Diskuse měly souhrnný pozitivní dopad: Přitáhly k problematice pozornost ostatních: pedagogů, vědců jiných disciplín, rodičovské a laické veřejnosti. Postupně se vytváří více protalentové klima.

V závěru 20. století některé aktivity pro podporu talentů pokračovaly z přechozího období, část z nich téměř zanikla nebo byla redukována. Např. se rozpadla

sít' škol s rozšířenou výukou přírodovědným předmětům, protože obnovená víceletá gymnázia vytvořila těmto školám silnou konkurenci.

Čermák (1999) v r. 1995 zkoumal, zda existuje povědomí o školách, které by se věnovaly studentům s výjimečným nadáním. V šetření mezi účastníky krajského kola Středoškolské odborné činnosti zjišťoval školy, jež považují tyto talentovaní studenti za zvláště vhodné pro žáky s výjimečnými intelektovými předpoklady. Ohledně ZŠ odpovědělo pozitivně (že některou školu kladně hodnotí v tomto smyslu) jen 11,8%, ohledně SŠ 25% respondentů. Současně téměř polovina uvedla, že přímo znají studenta, jehož považují jej za osobnost s výjimečným nadáním v některém oboru. Dalších 26 % respondentů takové studenty zná alespoň nepřímo. Povědomí o školách podporujících nadané bylo tedy nevelké.

Ve veřejném mínění dodnes přežívají některé vůči talentům nevraživé postoje, vypěstované rovnostářskými ideologiemi, které zde dlouho působily, a ani česká pravice se tématu výchovy talentů nechopila jako jednoho z bodů své koncepce. To však nepřekvapí v letech, kdy ani věda a výzkum nebyly v popředí veřejného zájmu.

Čermák (1999) s odvoláním na délku období průkopnických aktivit Termána (od 20. do 50. let a pokračují v dílech jeho žáků dosud) konstatuje, že i v našem prostředí šlo a jde o poměrně dlouhou etapu „zrání“ problému. K opožděným, ale již výraznějším posunům v konstituování systému rozvíjení nadaných jedinců došlo teprve v prvním desetiletí 21. století.

## 2 SOUČASNÁ EDUKACE NADANÝCH ŽÁKŮ V ČR A V SR

### 2.1 Východiska edukace nadaných žáků

#### *Východiska edukace nadaných z hlediska učitelů a společnosti:*

Nejen uspíšení, tj. akceleraci, ale zejména tvorbu rozšířeného kurikula bez vydělování nadaných jedinců z běžných tříd, považují mnozí odborníci za nejvíce obhajovanou. Současně však Terman již v r. 1954 upozornil, že v situaci tehdejších přeplněných škol, přepracovaných, nedoceněných a neadekvátně trénovaných učitelů nemůže obohacení kurikula pro několik nadaných ve velkých smíšených třídách vést k vyřešení problému (Terman, 1954). Je otázkou, zda a případně nakolik se od 50. let 20. století změnily uvedené podmínky ve školách, zda podobným obtížím a problémům nečelí učitelé dosud.

Z šetření České školní inspekce (Umí školy pracovat s nadanými žáky? Tematická zpráva ČŠI, 2008) vyplynulo, že aspekt přepracovanosti, nedoceněnosti a především nepřipravenosti učitelů pracovat s nadanými žáky je reálným přetrvávajícím problémem. K němu je nutno vzít v úvahu i rostoucí náročnost učitelské profese, jež je v přímé souvislosti se změnami, probíhajícími současně na více úrovních (Kovařovic, 2010):

- mění se společnost a její cíle, pojetí vzdělávání a vzdělávací systém
- mění se role školy jako instituce i její fungování
- mění se pozice i práce *učitele*: rostou jeho úkoly i zátěž:
- škola ztrátou svého výsadního postavení jako zdroj informací je vystavena konkurenci médií a elektronických zdrojů, má rozšířené poslání: z tradičního předávání znalostí i na osvojování klíčových kompetencí, mj. osvojování metod, jak informace zpracovávat, třídít a aplikovat
- úlohou školy ovšem nadále zůstává poskytnout systematickou a vyváženou strukturu základních pojmů a vztahů, jež umožní zařazovat nové informace do smysluplného kontextu; je totiž podstatný rozdíl mezi informacemi a znalostmi - škola hraje pro jeho uvědomění podstatnou úlohu

- škola musí reagovat na nová rizika – zahlcení informacemi, povrchnost, nevyváženost a nesystematičnost poznání, neschopnost orientovat se a hodnotit, nebezpečí manipulace až indoktrinace
- autonomie školy rozšiřuje její úkoly: vypracování školního kurikula, provádění autoevaluace. Od učitelů je vyžadována vedle iniciativy, tvořivosti a aktivity týmová práce a odpovědnost vůči všem partnerům (accountability)
- nové technologie, internet kladou na učitele nové nároky; mění se charakter vztahu učitele a žáků; zvyšuje se individualizace výuky, jež se zaměřuje na každého žáka včetně těch odlišných: integrace postižených dětí, dětí imigrantů, sociálně znevýhodněné děti, nadané děti apod. (Kovařovic, 2010)

V těchto souvislostech vzniká otázka: Kdo by měl vyučovat nadané žáky? Jak uvádí Komárik (2012), nelze si představit, že pedagogické fakulty připraví učitele – speciální pedagogy. Komárik se domnívá, že učiteli nadaných žáků mají být odborníci se špičkovými kompetencemi v daném oboru. Současně je nutno si uvědomit, že na druhé straně tito odborníci nemají dovednost řešit průvodní projevy nadání (osobnostně-sociální problémy). Je tedy třeba zajistit zvýšení jejich kompetencí v této oblasti. Mělo by jít o povinnou součást studia, resp. doplňující formu postgraduálního studia.

#### *Východiska edukace nadaných žáků z hlediska nadaných žáků*

Při vytváření vzdělávacích programů pro nadané žáky by měly školy z hlediska jejich potřeb uplatňovat výchozí principy: (Laznibatová, 2003, upraveno):

1. Vytvoření přiměřených podmínek pro rozvoj potenciálu nadaných žáků v dané škole.
2. Stimulace a vedení nadaných žáků k používání vyšších úrovní myšlení a tvořivosti. (Řešení problémových úloh vycházejících z Bloomovy taxonomie cílů, zařazování podněcujících a náročnějších úloh, silných podnětů).
3. Všestranná podpora emocionální a sociální stránky osobnosti nadaných žáků
4. Podmínky pro rozvoj všeobecných a specifických schopností, zájmů, respektování přirozeného a přitom specifického vývoje jejich osobnosti (tolerance, tvořivá atmosféra, akceptace, empatie).

## 2.2 Současný stav edukace nadaných v České republice

Současný systém vzdělávání nadaných dětí je u nás, stejně jako ve světě velmi nesourodý. Některé školy vzdělávají nadané žáky podle individuálních vzdělávacích plánů, v několika školách lze nalézt speciální třídy, jinde se nadané děti ani nesnaží identifikovat (Petráš, 2012).

Na počátku 21. století české školství prochází tzv. kurikulární reformou. Jednou z významných inovací v oblasti kurikula je, že s nadanými žáky se začíná pracovat novým způsobem, zohledňujícím jejich potřeby již od počátečního vzdělávání v mateřské, základní a střední škole. Aktuální přístupy se však formují v určité realitě, v rámci širšího sociokulturně-politického kontextu: doznívání vlivu jednotné školy, působí ještě stereotypy a předsudky a přetrvává nízká informovanost o problematice.

Zjišťování a potvrzení nadání provádí u nás školská poradenská zařízení- pedagogicko psychologické poradny. V posledních letech se objevují pozitivní tendence vytvářet v základních školách školská poradenská pracoviště včetně ustanovení alespoň na některých (velkých) školách pozic školních psychologů a speciálních pedagogů. To je velmi pozitivní trend i ve vztahu k nadaným žákům.

Od roku 2005 již existuje legislativní rámec pro vzdělávání nadaných žáků. Je to zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, § 17. Školám je zákonem uloženo vytvářet v průběhu vzdělávání podmínky pro rozvoj nadání žáků. V návaznosti na školský zákon byly vydány prováděcí předpisy: Vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Rozpracováním třetí části vyhlášky č. 73/2005 Sb. vznikl dokument Informace ke vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, který blíže specifikuje možné úpravy vzdělávání nadaných žáků v základních a středních školách. Legislativou jsou nadaní žáci postaveni na stejnou úroveň jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, mohou jim být tedy také poskytovány specifické podmínky a přijímána vhodná pedagogická opatření. Právní předpisy sice vymezují oba pojmy, tedy vzdělávání dětí, žáků a studentů *nadaných* i *mimořádně nadaných*, avšak v praxi nejsou oba pojmy zřetelně odlišeny, splývají nebo jsou zaměňovány. V kontextu naší práce uvažujeme o žácích mimořádně nadaných.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (část D) je závazně stanovena povinnost školy koncipovat péči o nadané žáky ve školním vzdělávacím programu. Ve školní praxi však existují rozdíly v naplňování tohoto úkolu. Česká školní inspekce zjistila při tematických inspekcích nepříznivou situaci v českých školách ve vzdělávání nadaných. V roce 2008 byla zveřejněna první souhrnná informace o této problematice. Tematická zpráva „Umí školy pracovat s nadanými žáky?“ syntetizovala data ze 600 ZŠ. Informuje o identifikaci nadaných žáků, o vytvořených podmínkách k uspokojování jejich vzdělávacích potřeb a o způsobech práce s nimi. Zpráva konstatuje nepříznivý stav; neobsahuje však analýzu příčin a návrhy směřující k nápravě.

V roce 2004 ministerstvo školství schválilo *Koncepci péče o nadané žáky ve školských poradenských zařízeních pro období 2004 – 2008*. Pro současné období na ni navázala *Koncepce péče o mimořádně nadané děti a žáky pro období let 2009 – 2013* (Zapletalová, Durmeková, 2008).

Každá z forem edukace nadaných žáků - integrace a segregace- má své podporovatele i oponenty. Přehled organizačních forem edukace nadaných i s jejich nevýhodami a přednostmi uvádíme v příloze 18 této práce. Většina odborníků oceňuje výhody integrované cesty, avšak zároveň dává přednost možnost výběru vhodné individuální vzdělávací cesty, v závislosti na vzdělávacích potřebách každého jednotlivého žáka. Rozhodnutí pro správnou formu edukace by mělo záležet na rodičích, s přihlédnutím k doporučením odborníků - poradců (Jurášková, 2006, Mertin, 2007 aj.). Podle Hubatky (2008) je neproduktivní vést spory o tom, jaký model edukace je nejefektivnější, nýbrž nejdůležitější je v okamžiku potvrzení nadání s daným žákem začít adekvátně pracovat. Z těchto názorů Juráškové, Mertina a Hubatky vycházíme i v naší práci.

Komárik (2012) upozorňuje na obtíže hodnocení účinnosti jednotlivých edukačních programů. Samozřejmým předpokladem je, že ne všechny děti dosáhnou vrcholových výsledků, např. pod vlivem asynchronnosti vývoje a různých dalších vývojových aspektů. Další obtíží je okolnost, že úroveň nadání lze predikovat, jen když úroveň nácviku je nulová či nízká. Není možné spolehlivě odlišit „učení“ a „nadání“. Objevují se také obtíže související s nedostatkem kritérií, indikátorů výkonů; v oblasti intelektových činností neexistují odpovídající soutěže, tak jako např. ve sportu (Komárik, 2012).

Přes pozitivní tendence nelze považovat situaci v oblasti identifikace, výběru nadaných a především samotné vzdělávací podpory za uspokojivou. Také závěrečná

zpráva Výzkumu systému péče o talentované v přírodovědné a technické oblasti, realizovaná Národním institutem dětí a mládeže v r. 2008, konstatuje neexistenci vize a nefunkčnost celostátního systému identifikace i následné podpory nadaných žáků.

Změny se v našich podmínkách postupně realizují, ač se tento proces jeví být možná poněkud pomalý. Důvodem může být rozmanitost názorů na vzdělávání nadaných žáků, nedostatečná informovanost učitelů a rodičů o tématu, podléhání stereotypům a předsudkům, rezervy v edukační praxi i v oblasti pedagogických výzkumů nadání aj. (Průcha, 1997, Hříbková, 2009, Hříbková, 2010, Jurášková, 2006).

### **2.3 Edukace nadaných žáků na Slovensku**

Vývoj edukace nadaných žáků probíhá doposud odlišně ve dvou velmi blízkých zemích se společnou historií: ve Slovenské republice a České republice. Zatímco v ČR teprve po ukotvení problematiky vzdělávání nadaných ve školské legislativě začala být ve školách realizována převážně integrace nadaných, na Slovensku byl vývoj jiný: Nejdříve nastartovaly a začaly se objevovat speciální třídy, a to dokonce předtím, než se v zákonech objevila jakákoliv zmínka o vzdělávání nadaných. A později, po změnách ve školských zákonech, tam začínají realizovat i integraci nadaných žáků (Jurášková, 2006). Ve srovnání s ČR je tradice rozvíjení nadaných žáků na Slovensku delší a tato země nám svými bohatšími zkušenostmi a v některých směrech rozvinutějšími formami edukace nadaných může být zdrojem inspirace i poučení.

Po rozdělení státu (1993) pracuje na Slovensku několik center a institucí, které se věnují nadaným dětem. Pokračuje činnost Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie v Bratislavě. Odborné poradenství a vzdělávání pro intelektově nadané děti nabízí dále Centrum nadania, ([www.centrumnadania.sk](http://www.centrumnadania.sk)), kde působí Jurášková, autorka publikací o edukaci nadaných, pedagožka.

Podstatným rysem přístupu k edukaci nadaných na Slovensku je vysoká míra institucionalizace (Kupcová a kol., 2010). Aktuálními právními normami pro tuto oblast jsou: Zákon č. 529 /2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní a prováděcí předpisy: vyhláška č. 307/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní žiakov s intelektovým nadaním a vyhláška č. 320/2008 Z. z. o základnej škole. Legislativa vychází z Koncepce rozvoje dětí a mládeže z roku 2007. Diagnostiku provádí centra pedagogicko-psychologického pora-



denství a prevence. Zřizují se speciální třídy nebo školy mateřské, základní a střední. Možná opatření pro rozvíjení nadání na úrovni ZŠ na Slovensku uvádí příloha č. 13.

V současnosti se ve 28 slovenských ZŠ realizuje segregovaná forma edukace nadaných žáků v uceleném projektu APROGEN. Z nich nejstarší je Škola pre mimoriadne nadané deti a gymnázium v Bratislave, založená v r. 1993 ([www.smnd.sk](http://www.smnd.sk)). Tyto školy pracují pod vedením autorky projektu „APROGEN“: „*Projekt alternatívnej starostlivosti o nadané deti v podmienkach základných škôl*“ Laznibatové, která se výzkumu i edukační praxi nadaných věnuje od období vzniku Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie v Bratislavě (1988). Kritériem pro zařazení žáka do tohoto programu je dosažení IQ nad 130 a částečné matematické a čtenářské dovednosti dětí v předškolním období. Hlavní principy práce jsme uvedli v kap. 2.1.

Druhý směr edukace formou integrace jednotlivých nadaných žáků do běžných tříd se opírá o čtyřletý experimentální projekt (2000-2004) „*Projekt výchovy a vzdelávania nadaných detí v základnej škole*“ autora Dočkala, který rovněž působí v této oblasti od počátků výzkumů nadaných na Slovensku. Z výsledků ověřování v experimentu byly vypracovány koncepční a metodologické pedagogické dokumenty. Potvrdilo se, že nadané děti je možné vzdělávat integrovaně s jejich „průměrnými“ vrstevníky v podmínkách běžné ZŠ; ačkoliv je organizace práce náročnější než při běžném způsobu vyučování. Rozvrh a pracovní povinnosti pedagogů lze upravit tak, aby nadaní žáci mohli absolvovat částečně jiný program než jejich spolužáci. Formálně probíhá integrované vzdělávání podle Dočkala (2005) třemi způsoby: 1. výukou třídního učitele v kmenové třídě společně s ostatními spolužáky (zejména při probírání nového učiva), 2. vyučováním v kmenové třídě s pomocí *specializovaného podpůrného pedagoga* (především při procvičování, prohlubování učiva), 3. výukou specializovaného pedagoga ve zvláštní učebně (zejména při rozšiřování a obohacování učiva).

Slovenským učitelům pomáhá několik významných dokumentů, zpracovaných na státní úrovni:

- ve Státním vzdělávacím programu je charakterizována výchova a vzdělávání žáků s nadáním, uvedeny organizační, metodické instrukce a možnosti, popis vhodných edukačních podmínek apod.
- Metodický pokyn k tvorbě školního vzdělávacího programu

- Metodika tvorby školního vzdělávacího programu a Vzorový školní vzdělávací program
- Vzorový program pro I. stupeň základní školy pro žáky se všeobecným intelektovým nadáním, schválený ministerstvem školství SR v r. 2009.

Pro identifikaci nadaných platí definice žáka s intelektovým nadáním, uvedená přímo v zákoně (viz příloha č. 12). Na ni se váže systém přijímání žáků do škol pro intelektově nadané. Diagnostiku vykonává zařízení výchovné prevence a poradenství. Zákonodárce svěřil škole pravomoc stanovit kritéria ověření specifických schopností, dovedností nebo nadání a také právo přeřadit nebo vyloučit dítě z programu při neplnění jeho požadavků (Kupcová a kol., 2010). Zákon č. 317/2009 Z. z. vymezuje kvalifikační požadavky na učitele, kteří vzdělávají intelektově nadané žáky.

Podle Kupcové a kol. (2010) existence stabilní sítě škol pro nadané je výhodou pro předávání poznatků a zkušeností dál. Tyto školy vchovaly v průběhu let řadu lektorů schopných diseminace shromážděných poznatků.

### 3 STANOVENÍ HLAVNÍCH DETERMINANTŮ EDUKACE NADANÝCH ŽÁKŮ, VYMEZENÍ HLAVNÍCH POJMŮ VÝZKUMNÉHO POLE

Na základě analýzy teoretických zdrojů stanovíme hlavní faktory edukace nadaných žáků. V této kapitole současně definujeme hlavní pojmy pole našeho pedagogického výzkumu.

Vzdělávání nadaných žáků je komplexní pedagogický jev, který dosud není vědecky dostatečně prozkoumán. Vstupuje do něj množství proměnných, které ve vzájemných neustálých interakcích utvářejí edukační proces, působí na něj a přímo či zprostředkovaně ovlivňují jeho průběh i výsledky. Základní vstupní determinanty edukačního procesu vymezil Průcha, (1997). Jedná se o tyto skupiny charakteristik: - *charakteristiky žáka*, - *charakteristiky učitele*, - *charakteristiky škol, resp. školních prostředí*, - *charakteristiky edukačních konstruktů, např. kurikula*. Pedagogický výzkum postupně odhaluje a analyzuje stále další vstupní determinanty a jejich různá propojení, působící na edukační procesy.

Za účelem objasnění a specifikace podstatných aspektů edukace nadaných žáků bylo vytvořeno schéma, které vstupní determinanty doplňuje o další činitele a souhrnně je uvádí do vzájemných souvislostí, vztahů a vzájemných interakcí. K vytvoření schématu vycházíme z modelu nadání Renzulliho a opíráme se dále o tzv. Hellerův Mnichovský model determinantů nadání (viz kap. 1.3). Determinanty edukace a jejich interakce umožňují pochopení procesu edukace nadaných žáků. Vymezíme a určíme je následovně:

**Tab. č. 2: Determinanty edukace nadaných žáků, definice pojmů výzkumného pole**

	NÁZEV DETERMINANTU – definice pojmu
1.	<i>Učitel</i> : byl podle Průchy (1997, s. 168) označen pracovník (myšleno i pracovnice), jehož činnost je přímo spjata s realizací edukačních procesů ve školním prostředí, na I. st. ZŠ (Průcha, Walterová, Mareš, 2006, Spilková, 1996, 2004 aj.). <i>Učitel nadaných žáků</i> : Je základním článkem v procesu identifikace i vzdělávání nadaných žáků. Mezi jeho nevýznamnější kompetence se řadí pedagogické dovednosti a dimenze otevřenost – flexibilita (Portešová, 2009). <i>Pedagogická způsobilost učitele</i> : Vše, co učitel nabývá studiem, přípravou, i to,

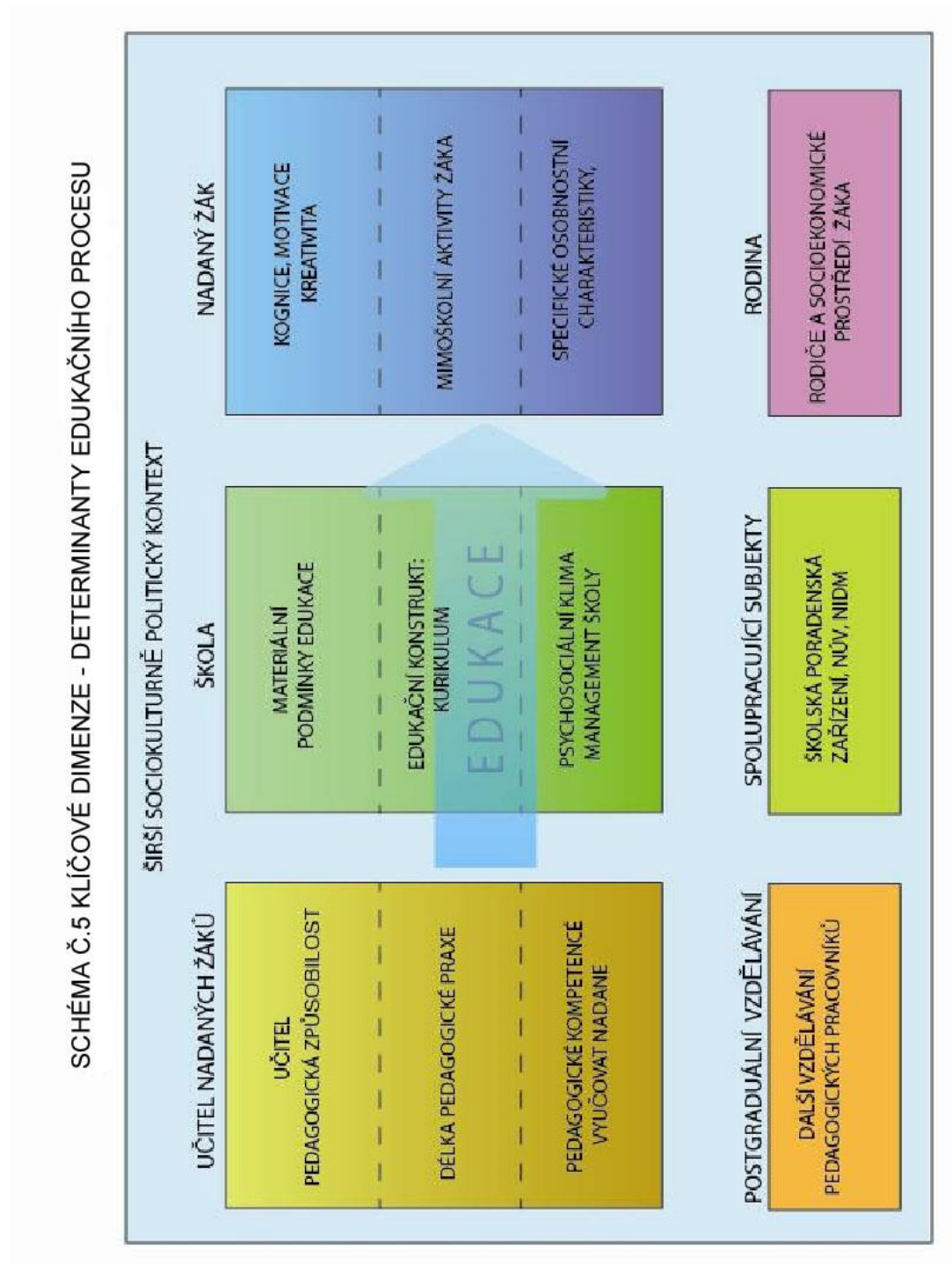
	<p>jak je osobnostně vybaven pro vykonávání činností učitele. Určité předpoklady k učitelské profesi nelze získat studiem, nýbrž musí být zakotveny v osobnosti učitele jako vrozené nebo praxí osvojené. Vše, co učitel získal v dosavadním vzdělávání, zejména pregraduálním, vč. zkušeností z dosavadní praxe, osobnostní dispozice (Průcha, 2002).</p> <p><i>Délka pedagogické praxe:</i> Počet let, v nichž učitel po ukončení studia vykonává edukační činnost.</p> <p>V pedagogickém výzkumu jsme u učitelů využili počet let jejich praxe pro stanovení kritéria k rozdělení na skupiny. Kritérium jsme pro potřeby výzkumu stanovili podle fází profesní dráhy učitele (Kasáčová, 2006, Průcha, 1997) následujícím způsobem:</p> <p><i>Učitel začínající:</i> učitel ve fázi profesního startu, adaptace a vzestupu; (věk do 35 let, délka praxe do 10 let).</p> <p><i>Učitel zkušený:</i> učitel ve fázi profesní stabilizace; (věk od 36 let, délka praxe 10 a více let)</p> <p>V edukaci se projevuje vliv dané etapy učitele na způsob a kvalitu jeho práce. Minaříková, Janík (2012) hovoří o odlišném profesním vidění, profesním vědění a profesním jednání během profesní dráhy učitele.</p> <p><i>Učitel: osobnost, jeho aktuální úroveň pedagogických kompetencí vyučovat nadané žáky, způsob, kvalita realizace specifík jejich vzdělávání.</i> Učitel nadaných žáků má být připraven a schopen optimalizovat vzdělávací postupy podle jejich potřeb, tj. rozvíjet jejich silné stránky, a posilovat jejich slabší stránky. Učitel by měl být pro žáky příkladem vzdělané osobnosti a zdrojem inspirace.</p> <p><i>Názor:</i> podle Filipce a kol. (1978, s. 263) pojímáme jako vyjádření vlastního pohledu na zkoumanou problematiku. Názory učitelů představují jejich mínění (přesvědčení) o zkoumané problematice.</p>
2.	<p><i>DVPP (další vzdělávání pedagogických pracovníků):</i> Institucionalizovaná část profesního rozvoje učitele. Celoživotní rozvíjení profesních kompetencí, navazuje na přípravné vzdělání a zahrnuje aktivity, jež v návaznosti na dosaženou kvalifikaci učitele slouží k udržení a zvýšení jeho profesní zdatnosti. Aktivity, do nichž se učitelé zapojují, aby rozšířili a zdokonalili své znalosti, dovednosti a rozvíjeli své profesní postoje (Kohnová 2009).</p>

	<p>Učitel nemůže přímo ovlivnit to, co se v postgraduálním vzdělávání nabízí. Místní, časová, finanční dostupnost, kvalitativní úroveň (obsah, skladba témat, forma, úroveň lektorů apod.), patří k vnějším faktorům, které převážně zprostředkovaně působí na edukaci nadaných a podílí se nepřímou, ale významnou měrou na úrovni jejich výsledků.</p>
<p>3.</p>	<p><i>Nadaný žák:</i> Mimořádně nadaným žákem se rozumí jedinec, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých rozumových oblastech, pohybových, uměleckých a sociálních dovednostech (Vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb. (§12).</p> <p><i>Nadání :</i> Nadání je asynchronní (nerovnoměrný) vývoj, ve kterém se kombinují zrychlené rozumové schopnosti a zvýšená intenzita k vytvoření vnitřních zkušeností a povědomí, které jsou svou kvalitou odlišné od normy. Tato nerovnoměrnost se zvyšuje spolu s vyšší intelektovou kapacitou. Tento fakt - tato jedinečnost - činí nadané obzvláště zranitelnými a vyžadují tak změny v rodičovské výchově, školním vzdělávání i poradenské činnosti, aby se mohli optimálně rozvíjet.</p> <p>(Definice ze zasedání Columbus Group (1991), zdůvodňující potřebu speciálního přístupu k nadanému dítěti v rodině i ve škole.</p> <p><i>Žák: Kognitivní oblast osobnosti, motivace, kreativita:</i> V práci vycházíme z triadického modelu nadání podle Renzulliho. Nadání je chápáno jako průnik nadprůměrných schopností, tvořivosti a angažovanosti (motivace) žáka. Do této dimenze řadíme potenciál žáka, jeho „capability“; tj. to, co je v něm, ať už získané genetiky, nebo získané - naučené.</p> <p><i>Mimoškolní aktivity žáka:</i> poskytují vyžití pro nadané žáky po vyučování. Jde o externí příležitosti, jejichž tradice v naší zemi je v určitých oblastech (umělecké, sportovní) dlouhá a velmi úspěšná.</p> <p><i>Osobnost nadaného žáka- specifické osobnostní charakteristiky (neintelektové složky osobnosti):</i> Označení “nadaný žák” se vztahuje nejen na žáky s vysokými intelektovými schopnostmi, ale týká se širšího spektra kognitivních i nekognitivních charakteristik jedince. Osobnost nadaného žáka studujeme a podporujeme vždy komplexně, tj. zabýváme se všemi stránkami jeho osobnosti. Nejen intelekt, nýbrž i tvořivost, praktické schopnosti i další osobnostní dispozice, jako např. pře-</p>

	<p>vaha vnitřní motivace, energie, vitalita, nezávislost, smysl pro humor aj. jsou předpokladem vysokých výkonů. Do této dimenze zahrnujeme i tzv. “slabiny” a problémy, jež mohou nadání provázet a nezdědka je provázejí. (Např. vývojové nevyrovnanosti, perfekcionismus, poruchy sebepojetí, hypersenzitivita, specifické poruchy učení, poruchy autistického spektra aj. (Hříbková, 2009).</p>
4.	<p><i>Kurikulum</i>: Pojem používáme jako synonymum k termínu “vzdělávací program“. Zahrnuje strukturovaný vzdělávací obsah učiva a projekt (plán) výuky. Zahrnuje cíle, prostředky, procesy a výsledky edukace (Vašutová, 2004).</p> <p><i>Kurikulum nadaných žáků</i>: Má specifické rysy, obsahem a formou se liší od edukace v běžné třídě: Např. uplatňování akcelerace, obohacení, individualizace, seskupování, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu aj. Hovoří se o modifikaci vyučovacího procesu, obsahu, výsledků, hodnocení. Používáme také termín <i>Specifika vzdělávání nadaných žáků</i> (Jančíková, 2011).</p> <p><i>Edukační konstrukt: Kurikulum</i> - vzdělávací program pro nadané žáky. V intencích Delorsovy formulace cílů pro 21. století, jde v současnosti při stanovení kurikula o rovnováhu mezi kvantitou vědomostí a významem dalších dimenzí vzdělávání. Výrazným trendem je “důraz na individualizaci cílů... v závislosti na individuálních možnostech žáků.” Tyto aktuální výchozí principy kurikula jsou plně vyhovující edukačním potřebám nadaných žáků.</p>
5.	<p><i>Materiální podmínky edukace</i>: V případě učení ve školním prostředí zkoumáme školu jako instituci, která má určitou podobu, vybavení a vytváří podmínky pro edukaci. Materiální podmínky zahrnují materiálně technické aj. parametry, např. vybavení pomůckami, informačními zdroji, prostorové možnosti, dostupnost ICT aj. (Mareš 2009).</p>
6.	<p><i>Klima (Psychosociální klima)</i>: Proměnná, vyjadřující kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole, tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, případně zaměstnanci školy (Grecmanová, 2008).</p>
7.	<p><i>Rodiče; rodina</i>: Základní sociální jednotka společnosti (Střelec, 2009). Společenská skupina, jejíž členy spojuje manželství, pokrevní vztahy, vzájemná pomoc, láska, odpovědnost. Je současně systémem, v němž jsou lidé ve vzájemných vztazích a interakcích. Chování každého člena ovlivňuje všechny ostatní (Bartošíková,</p>

	<p>2007).</p> <p>V literatuře lze identifikovat čtyři základní varianty postavení, v nichž mohou rodiče vůči škole vystupovat: Role: klienta, partnera, občana a rodiče jako problému. Chápeme-li rodiče jako partnery, jsou aktivními a ústředními postavami v rozhodování a uvádění rozhodnutí do praxe, jsou schopni dávat i získávat a s profesionálními pracovníky sdílet odpovědnost. Ve vztahu ke škole se mohou dostávat také do role výchovných partnerů, tedy jednotlivců jednajících v zájmu péče o děti, o jejich edukaci (Rabušicová, 2009). Toto pojetí v rámci edukace nadaných preferujeme.</p>
<b>8.</b>	<p><i>Zájmové vzdělávání:</i> Systém krátkodobých i dlouhodobých organizačních forem, umožňujících edukační, rekreační, poznávací a tvůrčí volnočasové aktivity účastníků. Realizují se neformálním i formálním způsobem. Směřuje k naplnění jejich individuálních zájmů, kultivaci, k celkovému zlepšení kvality života (Šerák 2009).</p>
<b>9.</b>	<p><i>Spolupracující subjekty: školská poradenská zařízení, další podpůrné subjekty:</i> Nejvýznamnějšími partnery učitele nadaných je psycholog a speciální pedagog. Klade se důraz na spolupráci odborníků příbuzných vědních disciplín i na propojení mezi představiteli teorie a praxe. Do dimenze zahrnujeme instituce, na edukaci spolupracující se školami, popř. školám poskytující odborné služby.</p>
<b>10.</b>	<p><i>Širší socio-kulturně politický kontext, širší společenské prostředí:</i> (Místo - komunita, země, vliv vrstevníků). Jak se podaří učitelům a škole rozvíjet nadání žáků, záleží nejen na nich samotných, ale i na podpoře místní komunity a na celospolečenských vlivech. Obtížným, ale naléhavým úkolem je získat pro všestrannou podporu vzdělávání všechny občany, zejména politiky, protože vzdělání se musí stát nikoliv jen proklamovaným, nýbrž konkrétním cílem celé společnosti. Pro vydatnou podporu je nutno získat především rodinu, ale i místní komunitu (Maňák, 2009).</p>

### 3.1 Schéma č. 5: Klíčové dimenze – determinanty edukačního procesu nadaných žáků





V závěru kapitoly shrneme:

System interakcí, vzájemných vztahů a úzká provázanost (přímé a nepřímé působení) mezi jednotlivými články- determinanty procesu edukace nadaných nahlížíme tak, že nedostatky a problémy v kterékoliv jeho části se následně projeví, odrazí v nedostacích a problémech i jiných segmentů. Například: Kvalita a dostupnost nabízeného „Dalšího vzdělávání pedagogů“, které působí přímo na „Učitele nadaných žáků“, ovlivňuje prostřednictvím poučeného a vzdělaného učitele zároveň nepřímo i „Klima“ ve škole. Promítá se tak nepřímo (přes působení učitele a prostřednictvím kurikula v určitém školním prostředí) i do článku „Nadaný žák“. Podobně zlepšení a zkvalitnění určitého „segmentu, článku“ se pozitivně projeví v ostatních prvcích systému. Zobecníme: porucha v jednom segmentu se projeví nejen v zasažené části, ale ve funkci systému - celku.

## 4 NADANÉ DÍTĚ, NADANÝ ŽÁK

### 4.1 Osobnost nadaného žáka

V naší práci se zabýváme intelektovým (rozumovým) nadáním, jež zkoumali psychologové doposud nejčastěji, získali o něm nejvíce (i protichůdných) poznatků a vytvořili o něm nejvíce (i protichůdných) teorií. Kdysi toto nadání ztotožňovali s inteligencí, dokonce jen s tou její částí, kterou dokázali měřit pomocí testů. I dnes někteří (Clark, 1992, Freemanová, 2001) mluví o nadaných dětech a mají na mysli děti s vysokým IQ (Dočkal, 2005). Podle Hříbkové (2009) z analýz výzkumů nadaných žáků plyne velká nepřehlednost situace, umožňující vytvořit si pouze útržkovitý obraz o této oblasti. (Metodologické nedostatky výzkumů, malé zastoupení teoretických příspěvků aj.).

Na přítomnost nadání upozorňují určité projevy nadaného jedince, které jednotliví badatelé vymezují různými způsoby. Přehled charakteristik nadaného žáka podle jednotlivých autorů uvádíme v příloze č. 14 této práce.

Pro učitele, který zvažuje přítomnost nadání u jednotlivého konkrétního žáka, je však velmi důležité si uvědomit, že žádný nadaný jedinec není nositelem všech, ba ani většiny typických charakteristik. Na nadaném žákovi je však možné rozpoznat určitou kombinaci některých vlastností, souvisejících s nadáním. Tj. na nadání poukazuje zejména současný výskyt několika kognitivních i nekognitivních charakteristik, málokdy pouze jediné a nikdy ne všech. Zdaleka není nutné, aby byly „přítomny“ všechny (Hříbková 2009). Znakem nadaných je značná rozmanitost a diversita osobnostních vlastností. Přesto považujeme pro pedagogické účely za vhodné charakterizovat nejtypičtější vlastnosti nadaných jedinců především pro období školního věku, aby se zvýšila pravděpodobnost jejich zachycení a zařazení do vzdělávacích programů pro nadané.

Ve škole se učitel setkává primárně s kognitivními charakteristikami, tj. se schopnostmi, dovednostmi a procesy, které ovlivňují nadprůměrné výkony. Ani z hlediska poznávacích schopností však nepředstavují nadaní žáci homogenní skupinu, ale můžeme se setkat s výraznými rozdíly mezi jednotlivci. Intelektové nadání se projevuje v oblastech: výborná kapacita paměti, akcelerované tempo procesů myšlení, flexibilita a originalita myšlení, efektivní proces zpracování informací, kvalitní postup při řešení problémů, komplexní myšlení a schopnost hodnocení. Z typických znaků nada-

ných žáků a jejich speciální vzdělávací potřeb se odvíjí požadavky na školní vzdělávání těchto dětí. Nadaní žáci potřebují:

- podněty k nezávislému, samostatnému učení
- příležitosti získávat zkušenosti v řešení problémů
- příležitosti rozvíjení efektivní strategie učení
- podněty k práci na vyšší kognitivní úrovni

Z hlediska způsobů, jak žák optimálně zpracovává informace (kognitivních stylů) se v literatuře využívá dvou vzájemně se doplňujících se škál. Na jedné z nich je rozpětí od celostního kognitivního stylu k sekvenčnímu. Druhá škála hovoří o tendenci k vizualizaci a naopak na druhé straně o tendenci k verbalizaci (Mortimore, 2008; Reid, 2009, cit. podle Mertin, Krejčová, 2012). U většiny nadaných žáků převládá celostní kognitivní styl nad sekvenčním.

Nadané děti se liší nejen druhem a mírou svého nadání, ale např. i vytrvalostí, zájmem a ochotou podřídit se autoritě a dalšími charakteristikami. Vondráková (2001) dělí nadané žáky podle míry nadání do dvou kategorií:

1. *výrazně nadprůměrní* - obvykle se snadno a rychle učí, bývají konformnější a jsou-li motivováni, bývají úspěšní. Nejvíce profitují z možnosti vzdělávat se ve výběrových školách, třídách a na víceletých gymnáziích.

2. *mimořádně nadaní* - tvoří ji asi 2% dětí. Mívají větší problémy v přizpůsobivosti. Jejich ostré vnímání pravidel a rozporů jim často brání chovat se konformně, což jim činí problémy ve vztahu k autoritám. Těmto žákům nestačí pouhé přeskupování v rámci třídy. Potřebují pracovat se staršími, či zcela individuálně. Pro tuto skupinu žáků je nezbytná horizontální i vertikální prostupnost vzdělávacího systému, bez ohledu na jejich věk a stupeň školy.

Žádný žák není jen nositelem jediného znaku např. mimořádného nadání, nadaní žáci tvoří vnitřně nestejnorodou skupinu. Jsou v ní popisovány podskupiny jedinců s odlišnými charakteristikami, projevy a potřebami: Žáci s dvojitou výjimečností (double exceptionality), podvýkonní nadaní žáci (underachievement), nadané dívky, nadaní žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí aj. Machů (2009), Hříbková (2007, 2009) aj. ho-

voří o rizikových skupinách nadaných dětí. V literatuře se setkáváme i s rozpracovanou typologií nadaných žáků.

### *Výskyt nadání v populaci*

Nadaní žáci se vyskytují ve všech formách a stupních vzdělávání. Ačkoliv někteří z nich odcházejí do výběrových škol a tříd, mnozí z různých důvodů zůstávají, někteří z nich zůstávají neidentifikováni, např. *nadaní podvýkonní* (underachievers), tj. ti, jejichž výkon neodpovídá jejich schopnostem.

Předpokládá se, že inteligence má normální rozložení (podle Gaussovy křivky). Průměr populace, ve kterém se nachází většina jedinců, je kolem hodnoty 100. Čím více se IQ jedince vzdaluje od této hodnoty, tím nižší je jeho výskyt. Uvádí se, že skóre nad 130 má kolem 2% populace. V platném legislativním pojetí u nás je mimořádně nadaným žákem, s právem na speciální přístup v edukaci žák, jehož IQ je 130 a výše. Jednotlivé země se liší i svými názory na to, kdo je nadané dítě; jaké je jejich zastoupení v populaci. Odhady se pohybují od 1% až po 20% dětí. (Mandelman et al., 2010, cit. podle Petráš, 2012). U nás se v literatuře nejčastěji setkáváme s vymezením mimořádně nadaných dětí mezi 2-3% v populaci.

Autoři užívají různé termíny i hodnoty pro jednotlivá pásma nadaných podle dosažených bodů IQ. Uvedeme rozdělení S. M. Nordbyho, (cit. podle Jurášková, 2006):

Bystrý jedinec –	IQ 115 a více
Nadaný jedinec –	IQ 130 a více
Vysoce nadaný jedinec –	IQ 145 a více
Výjimečně nadaný jedinec –	IQ 160 a více
Velmi vysoce nadaný jedinec –	IQ 175 a více

Nordby používá označení *bystrý jedinec*, (IQ 115 – 129 bodů). Tito žáci bývají většinou ve škole úspěšní, chytří, nemají obvykle některé projevy mimořádně nadaných žáků, což může být příčinou, že je učitelé zamění s mimořádně nadanými žáky. Obsahové vymezení těchto kategorií uvádí Cvetkovič – Lay, (srov. Laznibatová, 2003, Machů, 2009 aj.).

Z výzkumu Šťávy, Jandy, Věchtové (2012), v letech 2009, 2010 vyplynulo, že u nás jsou počty identifikovaných nadaných žáků stále velmi nízké; mnoho jich zůstává nepodchycených. Z dat krajských ročenek školství (2009) byly porovnány podíly oficiálně identifikovaných nadaných žáků podle krajů s údaji, jež udává odborná literatura. Zjištěný počet žáků u nás představuje pouze 0,43%. Autoři uzavírají úvahu otázkou: Jsou naše děti jiné, nebo je zatím neumíme nalézt?

### *Emocionálně sociální stránka osobnosti nadaného žáka, vliv vrstevníků*

V sociální a emocionální oblasti přetrvává v hodnocení nadaných vliv mýtů. Silvermanová (1987) poukázala na to, že ještě nejsme u nadané populace připraveni řešit mnohé obtíže této oblasti. Podle Mesárošové (1998) nejvíce obtíží vyplývá z představy, že nadaní nemají nebo by neměli mít žádné problémy.

Na rozvoj nadání dítěte má značný vliv jeho nejbližší sociální okolí, tedy rodina a škola. Známy, ale z hlediska osobnostního vývoje nadaného dítěte nedoceňovaný je vliv vrstevníků na nadaného jedince.

Sociální vztahy nadaných dětí k vrstevníkům sledoval již Terman (1925). Z pozdějších výzkumů vyplynulo jak to, že nadané děti jsou v kolektivu odmítány, jsou v sociální izolaci, tak byly získány i údaje o jejich oblíbenosti a dominantním postavení ve skupině. Např. Tannenbaumův výzkum (1962) ukázal, že vliv na sociální vztahy mělo to, zda se žák zabýval sportem současně vedle svého nadání. Naopak podle závěrů Colangela a Kellyho (1983) byly postoje spolužáků k nadaným spíše neutrální, autoři poukázali na důležitost postoje učitele k nadaným žákům: Ten ovlivňuje postoj ostatních spolužáků k nim, alespoň v nižších ročnících (Hříbková, 2009).

Naproti tomu Vondráková (2001) uvádí, že projevat se jako nadaný vyžaduje určitou dávku odvahy i ve společnosti dospělých. Odlišnost ohrožuje sociální zařazení dítěte, zejména jeho přijetí spolužáky. V literatuře jsou analyzovány varianty vztahů, např. popření schopností ze strany nadaného žáka, aby byl přijat vrstevníky, odcizení – žák nechce být úspěšný, ani se připojit ke skupině, ambivalence aj. Je zřejmé, že v těchto otázkách panuje názorová nejednota.

## 4.2 Vývojové zvláštnosti nadaných dětí v období mladšího školního věku

Ve fyzickém vývoji nejsou intelektově nadané děti významně odlišné od průměrně nadaných dětí. Některé popisy uvádějí, že jejich myšlení je kvalitativně odlišné od průměrných dětí obdobně, jako jsou pozorovatelné rozdíly v myšlení mezi staršími a mladšími dětmi. Nadané děti nemají nějaké jiné kognitivní schopnosti než ostatní děti, v řešení myšlenkových úloh však používají vyspělejší strategie řešení. Část nadaných dětí získává náskok v akademických dovednostech v raném věku, jiné nikoliv. Některé vykazují superiorní dovednosti ve všech kognitivních oblastech, jiné pouze ve speciální oblasti (Roedell, Jackson, Robinson, 1980, cit. podle Hříbková, 2009).

Zabýváme-li se nadaným žákem na I. stupni, jeho edukací po vstupu do školy, jde o vývojovou etapu *mladšího školního věku*. Její charakteristiku uvádíme v příloze č. 16. Po vstupu nadaného dítěte do školy se z různých hledisek zvyšují nároky na ně, ale i učitel musí být na přítomnost takového dítěte připraven. Odlišnost nadaných žáků nespočívá jen ve vysoké úrovni intelektu, ale přidružují se k ní další zvláštní charakteristiky, přítomné u jednotlivých nadaných žáků v různé míře.

Nadaný žák může mít akcelerovaný kognitivní vývoj, ale na druhé straně i problémy s adaptací na nové prostředí a na nové požadavky. Školní socializace se svými cíli a prostředky liší od socializace rodinné. Žák ke zdravému osobnostnímu rozvoji potřebuje žít funkčně v sociálních skupinách, to znamená přijmout jejich pravidla, mít možnost se ve skupině projevat jako svébytná individuální osobnost. Docházka do školy přispívá k vyváženosti procesů socializace i individualizace.

Laznibatová (2003) ve výzkumu předškolního vývoje nadaných dětí (1998) zjistila několik odlišností, které mají dopad na průběh zaškolení:

- Nejoblíbenější hračky předškoláků byly stavebnice, lego, skládačky. Důležitou hračkou je kniha (leporela, encyklopedie, globusy, mapy, atd.) a hrami jsou některé předměty, např. kalendáře, slovní hry, hádanky, otázky a odpovědi. Tyto děti rády vytvářejí vlastní systémy.
- Šachy podporují logické a strategické myšlení. Počítač je nejoblíbenější hračka celé nové generace, která současně méně kreslí. Děti, vyrůstající v sepětí s elektronickými médii, televizí, počítači, mají oproti předchozí generaci lepší

verbální schopnosti, bohatší slovní zásobu. Motorika a grafomotorický projev, tj. neverbální složka, je však ve výrazné diskrepanci s verbální složkou intelektu.

- Většina z dětí, které v období 3 až 6 let projevovaly své mimořádné schopnosti, obvykle sklízela za tyto činnosti pochvalu a v důsledku toho se do školy těší. Jen u malé části vysoce nadaných může nastat odmítání školy, což souvisí podle Laznibatové se specifiky osobnostního vývoje. Jsou méně komunikativní, pobyt ve velké skupině je pro ně problematický. Mívají potíže navázat a udržovat kontakty, jsou emocionálně přecitlivělé, objevují se ostřejší reakce na pobyt v kolektivu.

Vývoj nadaných dětí je zpočátku nepravidelný, charakteristický svou disproporcí: Nadané děti si v předškolním období rychle osvojí jazyk, hovoří ve složitých větách, mají bohatou slovní zásobu vč. cizích slov. Proti tomu jejich grafomotorická dovednost, vývoj jemné motoriky a vizuálně motorické koordinace může být na nižší úrovni. Tento vývoj motoriky bývá u děvčat o něco lepší a rychlejší než u chlapců (v důsledku rychlejší osifikace kostí děvčat na rozdíl od chlapců téhož věku).

Před vstupem do školy mají nadané děti vývojový náskok oproti ostatním, který se projevuje ve škole nadprůměrnými výkony v intelektové oblasti. Zvláštností vývoje je, že náskok v raném věku nemusí trvat dlouho, záleží na pružnosti nervové soustavy, rychlosti zanikání nervových spojení, resp. plasticity a synaptogeneze nervové soustavy, která je nejvýraznější do dvou let života. Potom následuje neoptimálnější období k rozvíjení schopností dítěte, trvá od dvou do přibližně deseti roků. I v 10. - 13. roce probíhá určitá diferenciací a specifikace vývoje nervové soustavy. Akcelerované období předškolního a mladšího školního věku je tedy jako celek mimořádně citlivé a rozhodující i pro vývoj a celkovou úroveň nadání. Fyzický a psychický vývoj je v daném věku nerovnoměrný, což může způsobit problémy. Jestliže psychická zralost dominuje nad tělesnou, děti se vyznačují nadprůměrnou inteligencí a zároveň zvýšenou emocionální přecitlivělostí. Může se objevit neklid, hyperaktivita, nerespektování autorit, děti jsou nedisciplinované a nepřizpůsobivé (Laznibatová, 2003).

V literatuře jsou popsány případy dětí, jejichž vývoj v určitém věkovém období akceleruje (zejména v předškolním období a počátečních letech základní školy), ale

postupně se zpomaluje na průměrné tempo, až se vyrovnají úrovní ostatních dětí. To vyvolává potřebu opakovaně vyhledávat nadané žáky na různých úrovních a může se stát, že děti jsou ze speciálních vzdělávacích programů převedeny do běžných (Portešová, 2011).

Vývojové průběhy (profily) nadání, resp. jednotlivých schopností mají různé vývojové trajektorie (Dočkal, 2005, Portešová, 2011). Z nich se odvíjí, kdy je třeba daný talent hledat, v jakém věku bude gradovat apod. Měli bychom přehodnotit dosavadní praxi, kdy vyhledáváme nadané děti především v předškolním věku, obvykle nás zaujmou časní čtenáři apod. U některých dětí se však rozvinutí a excelence kognitivních funkcí může objevit až v pozdějším věku, např. kolem dvanácti let. Tehdy se však většinou již o vyhledávání nadaných tolik nezajímáme. Odtud plyne požadavek na učitele vyšších ročníků, aby se snažili podchytit a podpořit žáky, kteří na sebe upozorní projevy, naznačujícími nadání pro některou oblast. Autoři se shodují na stanovisku, že raná péče o rozvoj silných stránek dítěte zvyšuje pravděpodobnost, že dítě své nadání bude realizovat.

Vývojové disproporce, nevyrovnanost vývoje u nadaných dětí nazývají autoři také vnitřní asynchronie nebo vývojová asynchronie. Asynchronie se projevuje podle Laznibatové (2003) v oblastech: *Intelektově – motorická*, projevuje se např. v zanedbávání pohybových aktivit na úkor intelektových. *Intelektově - senzomotorická*: rozpor mezi úrovní myšlení, schopností rychle se naučit číst, počítat, klást otázky a pozorovatelnými těžkostmi při nácvičku psaní, při kreslení. Ve výraznější podobě se může vyskytovat zejména u chlapců a tato disproporce může přetrvávat i do pozdějšího věku. *Intelektově - verbální*: vznikají rozdíly mezi rychlostí, pružností a originalitou myšlení a mezi verbalizačními schopnostmi dítěte, tj. schopností rychle formulovat, realizovat rychlý sled myšlenek ve verbální podobě. *Intelektově - emocionální*: vedle vysoké úrovně intelektových schopností se projevuje u dítěte emocionální a sociální nezralost, tj. rozumem dokáže náročnou situaci pochopit, ale emocionálně je nedokáže zvládnout; často souvisí se zvýšenou citlivostí, vnímavostí nebo jinými formami reakce, které nejsou tak typické v běžné populaci toho věku. *Intelektově - sociální*: dítě má na jedné straně menší schopnost vytváření dobrých kontaktů s vrstevníky, na druhé straně má zvýšenou potřebu komunikace se staršími dětmi nebo i dospělými. Sociální oblast a komunikace je ovlivněna jejich vysokou kritičností, nezávislostí a neuznáváním autori-



ty. Silvermanová (1992) poukazuje na to, že v pozdějším věku vysoká úroveň kognitivních schopností a zvýšená úroveň emocionálního prožívání silně působí na uvědomění si kvalitativní odlišnosti od normy, čímž činí nadané děti zranitelnějšími.

Tyto diskrepance jsou živnou půdou pro vznik nedorozumění a problémů. Disproporcionalita se může projevat i v rámci jedné kognitivní oblasti. Např. v oblasti jazykového nadání: žák je vysoce nadprůměrný ve vyjadřování myšlenek, v hodnocení jevů, ale je průměrný při aplikaci gramatických pravidel. Laznibatová (2003) upozorňuje, že pokud ve škole jsou zohledňovány jen aspekty intelektového vývoje a ostatní osobnostní projevy zůstanou nezpozorovány, mohou právě ony hrát velkou roli při podávání výkonů žáka ve škole, ovlivnit negativně jeho hodnocení. Problémy škola nemusí být schopna řešit, případně je nezohledňuje. Proto je velmi důležité být obeznámen se zvláštnostmi vývoje nadaného žáka, protože tyto složky osobnosti stojí v pozadí jeho školních výkonů.

Hříbková (2009) uvádí existenci dvou stanovisek, týkajících se jejich sociálně emočního vývoje: Na jedné straně výsledky Termanova výzkumu a jiných uvádějí harmonický a relativně bezproblémový vývoj těchto dětí, na druhé straně v některých státech jsou uváděny četné problémy nadaných v sociálním a emočním vývoji. Problémy s autoritou, s přizpůsobováním a s navázáním přátelství aj. Hříbková soudí, že v druhém případě jde často o poradenské psychology, přicházející často do kontaktu s problémy nadaných dětí a uvádí, že nemáme k dispozici žádný náš nebo zahraniční údaj o tom, kolik dětí z populace nadaných je problémových a kolik bezproblémových. Z vlastní školní praxe uvádíme, že v letech 2007-2013 se u 20% nadaných žáků projevily osobnostní, vývojové zvláštnosti nebo šlo o žáky s dvojitou výjimečností.

### **4.3 Identifikace nadaného žáka**

Otázky spolehlivého rozpoznání a další péče o nadané žáky jsou v současnosti mezi psychology a pedagogy velmi aktuální. Na 29. světovém kongresu psychologů v r. 2008 v Berlíně projeví největší zájem účastníci o seminář a diskusi k otázce, zda žáci a studenti různé výkonnosti mají být vzdělávání společně či separovaně. Podle Adamce, Dana (2010) diskuse nepřinesla jednoznačnou odpověď a je třeba brát v úvahu fakt, že

v tomto smyslu se podmínky a prostředí škol liší. Zájem diskutovat toto téma však je nepochybný a bude jistě i v budoucnu pokračovat.

*Identifikaci* rozumíme vyhledávání, objevování, rozpoznávání, ale především diagnostikování nadání, nadaných jedinců. Je to proces vyhledávání dětí, které svými předpoklady vyhovují na zařazení do různých variant vzdělávání, pro rozvíjející programy s nadanými ve škole. *Nominaci* chápeme úvodní etapu identifikačního procesu, tj. navržení žáka jako potenciálně nadaného. Může ji provádět: učitel, vychovatel, psycholog, speciální pedagog, výchovný poradce, rodiče, spolužáci i sám nadaný žák může nominovat sebe.

Někteří autoři rozlišují mezi termíny *identifikace*, která se vztahuje zejména k potenciálně, latentně nadaným dětem a týká se zejména malých dětí a *výběrem*, jenž se týká nadání, které se již nějakým způsobem (u starších dětí) projevilo (Laznibatová, 2003).

Identifikace nadání začíná obvykle (nezáměrně) v raném dětství dítěte. Nejčastěji rodiče, další příbuzní zpozorují jeho odlišnosti, netypické projevy oproti vrstevníkům. Nápadnosti i v sociálně emočním vývoji pozoruje většina (až 89%) rodičů (Laznibatová, 2003). Hranice pro určení nadání se posouvá do nejnižších kategorií (1,5–2 až 3 roky). Je vhodné nadané děti od raného dětství podporovat, vycházet vstříc jejich potřebám, např. intelektovým: získávat nové informace, učit se, objevovat nové věci, souvislosti.

Ne vždy následují po zpozorování projevů nadání dítěte i kroky rodičů k odborníkům k jeho odbornému posouzení. Důvody jsou různé: Rodiče spoléhají, že nadání jejich dítěte odhalí až škola, mívají obavy (z reakce okolí) na nadání upozornit, nejsou si mimořádností nadání zcela jistí; zvláště, pokud se jedná o jejich první dítě. Mylně se domnívají, že by mu „brali hravé dětství“, kdyby mu dovolovali „učit se“.

Pro včasnou diagnostiku v předškolním věku hovoří i další skutečnosti: Je známo, že začít s podporou nadání na II. stupni ZŠ nebo na střední škole je pozdě. Každý druh nadání má svou charakteristickou vývojovou trajektorii. Například matematické, hudební nadání se projevuje v raném věku. Analogická situace je i u sportovních talentů. Na druhé straně čím mladší dítě, tím je identifikace obtížnější. Důvodem je nedostupnost standardizovaných testů, resp. jejich nižší reliabilita u malých dětí, nemožnost

aplikovat např. osobní dotazníky, krátké období života na to, aby dítě manifestovalo dostatek výkonných charakteristik aj.

Při *záměrné* identifikaci hovoříme o cíleném vyhledávání nadaných jedinců většinou na základě posuzovacích stupnic, které pomáhají pedagogům při navrhování žáka do speciálního programu. V procesu identifikace je třeba počítat s *chybami* a nepřesnostmi. Dělí se na pozitivní (dítě je identifikováno jako nadané, ač ve skutečnosti nadané není) nebo negativní (identifikace nezachytí nadané dítě). Kvůli minimalizaci omylů se doporučuje použít více metod měření. Nejčastěji aplikovanými *metodami* jsou: pozorování, metoda inventáře – klademe otázky zaměřené na výskyt určitého charakteristického typu chování, analýzy portfolia, standardizované testy, posouzení výkonů experty, metoda dotazníku aj. V současném období mohou české školy používat elementární metodickou příručku, zpracovanou Výzkumným ústavem pedagogickým „Vyhledáváme rozumově nadané žáky“.

V souvislosti s vývojem pojetí nadání ve 20. století (srov. kap. 1) se také měnil, rozšiřoval rejstřík ukazatelů nadání. Pro intelektové nadání je doposud použití standardizovaných *testů intelektových schopností* důležitým kritériem; předpokládá dominantní roli psychologů. Pokud se týká *identifikačních škál*, použitelných *pedagogy*, není zde mezi odborníky jednota. V zahraničí jsou používány propracované víceúrovňové identifikační procesy, které počítají např. i se zapojením komisí a speciálních koordinátorů, kteří disponují určitými dovednostmi v této činnosti. V ČR vznikají identifikační škály (např. Šedá, 2010). Některé školy, zaměřující se na edukaci nadaných, si vytvářejí vlastní škály, např. v rámci řešení projektu. Havigerová (2011) doporučuje pro relativní snadnost a univerzálnost použití v našich podmínkách škálu charakteristik nadání vytvořenou týmem Silvermanové v 90. letech. Porovná-li se dítě s vrstevníky, kolik z uvedených znaků splňuje? Pokud dítě prokazuje více než tři čtvrtiny těchto charakteristik, je pravděpodobné, že je nadané. Seznam deskriptorů škály (Silvermanová, 1993, cit. podle Havigerová, 2011), viz příloha č. 15.

Učitelé v ČR mají k dispozici jen omezené množství nástrojů, které jsou vhodné k identifikaci nadaných žáků. Většinou se jedná o srovnávací didaktické testy a o testy všeobecných studijních předpokladů, vyvíjené různými státními i nestátními subjekty, jako jsou CZVV (CERMAT), Scio, Kalibro apod. Individuálním podkladem vhodným pro identifikaci nadaných žáků je portfolio žáka (tvořené výstupy ze školní práce, pro-

jektovými úkoly a výsledky v různých soutěžích). Občas učitelé využívají také pracovní verze různých posuzovacích škál. Většinou jsou to překlady a úpravy zahraničních nástrojů (Zapletalová, Durmeková, 2009).

Škola má mít propracovaný systém hodnocení, nominace a identifikace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Vícekrokovost a permanenci identifikačního procesu doporučuje většina badatelů. Diagnostické procedury mají být periodické; nikoliv aplikované jen tehdy, vykazuje-li žák určité „abnormity“. Děti jsou v neustálém vývoji, výsledek testu při vstupu do školy nemusí odpovídat schopnostem a potřebám dítěte při přechodu na II. stupeň nebo na střední školu. Je doporučován týmový přístup: pedagog, psycholog, další osoby z blízkého sociálního prostředí dítěte.

Ačkoliv je škola je považována za místo přirozené identifikace i následné podpory nadaných žáků, problémy s identifikací má prakticky každý učitel, který vlastně nemá přístup k psychologickým testům a navíc nemá v hodinách dost času se touto otázkou zabývat. Z některých výzkumů (Jakobs (1971), Gear (1976), Webb, Mechstrot (1982) Powel a Siegle (2000)) vyplynula určitá nespolehlivost nominací učitelů, zejména vliv subjektivního hodnocení, stereotypů vzhledem k pohlaví aj. Obdobně Laznibatová (2003) uvádí, že posudky učitelů bývají subjektivní, nemívají dostatečnou výpovědní hodnotu. K podobným výsledkům dospěli i Lewis a Klindová (1972, cit. podle Hříbková, 2009). Učitelé měli tendenci nadhodnotit velkou část dětí. Jedním z důvodů je, že učitelé nemají mnohdy precizováno pojetí nadání, mají tendenci preferovat a nadhodnocovat přizpůsobivé, disciplinované žáky, např. děvčata. Naproti tomu podle Gagného (Gagné, 1994, cit. podle Hříbková, 2009) nejsou učitelé při identifikaci o nic horší v rozpoznávání nadaných, než ostatní zdroje.

Diagnostika nadání má návaznost se školním praktickým využitím. Podle naší legislativy je škola do tří měsíců po potvrzení nadání (v pedagogicko-psychologické poradně), povinna pro žáka vypracovat individuální vzdělávací plán. To souvisí i s případnými požadavky školy na navýšení financí na edukaci žáka.

Koren (1992, cit. podle Jurášková, 2006) stanovuje *kroky*, které by měla obsahovat každá identifikace nadaných: 1. *Rekognice* (rozpoznání znaků, projevů nadání) 2. *Determinace oblastí nadání* psychology, pedagogy, experty. 3. *Verifikace* (vyhodnocení aktuálního nadání na základě manifestovaných výkonů a produktů).

Ovšem i při pečlivé identifikační činnosti se stává, že některé děti jsou po určitém čase ze speciálního programu vyloučeny, resp. do něj v různém čase přibudou další jedinci. V souvislosti s citlivostí tématu intelektového nadání je nutno postupovat velmi opatrně při označování dětí jako nadaných. Problém „nálepkování“ je v literatuře popsán, (Machů, 2012, Malinová, 2010 aj.), avšak je málo prozkoumán a málo v poradenské praxi diskutován. Negativní dopad označování „nadané dítě, nadaný žák“ se může projevovat nejen v prostředí školy, ale např. i v sourozeneckých vztazích.

Nelehkým úkolem pro pedagogy je naučit se odhalovat nadání velké skupiny tzv. *nadaných žáků s dvojitou výjimečností (double exceptionality)*. Podle Portešové (2011) je nelze identifikovat klasickými metodami identifikace nadání. Z důvodu existujícího handicapu se jim nepodaří skórovat vysoce ve všech dílčích subtestech, což má za následek, že jejich celkové skóre je nadprůměrné, avšak nepřesáhne požadovanou mez. Často nejsou považováni za nadané s odůvodněním, že nedosáhli požadovaných testových hodnot. Jejich dílčí schopnosti v oblastech, kde se nepromítá vliv handicapu, však mohou být vysoce výjimečné a je velkou chybou je přehlédnout v rámci celkového hodnocení. Jejich výchozí předpoklady k rozvoji a uplatnění nadání jsou na počátku velmi ztíženy a velmi často zůstávají neodhaleni. Nacházejí se vedle svých „klasických“ nadaných, (kteří jsou ve školách bez problémů) a vyznačují se paradoxními (rozporuplnými) školními výkony. („Chytré děti se školními problémy“). Neporozumění problematice ze strany pedagogů, volba špatných strategií (důraz ve škole na eliminaci handicapu, nikoliv na jejich potenciál nadání), způsobují velké škody: velká část těchto talentů se ztratí, mnohým se nepovede překonat své znevýhodnění, trpí jejich sebepojetí. Mnozí jsou v důsledku chybných postupů zařazeni natrvalo mezi nemotivované, problémové a neúspěšné žáky (Portešová, 2011).

Předpokládáme, že situace u žáků s dvojitou výjimečností se bude zlepšovat. S rozšířením poznatků o této skupině nadaných a používáním modernějších testů dílčích schopností, které jsou na sobě nezávislé a poskytují detailnější informace o profilu těchto dětí, se jejich vzdělávací a životní perspektivy jistě výrazně zlepší.

Objevit ve třídě nadané žáky patří k významným diagnostickým úkolům učitelů. Pokud je učitel dostatečně obeznámen s problematikou, je-li dobrým pozorovatelem, má ve vyhledávání nadaných patrně nejvýznamnější roli. Při této činnosti se mimo vlastní

postupy opírá o informace získané od rodičů, od učitelů mateřské školy a zejména o zprávy poradenských psychologů a speciálních pedagogů.

Zpráva ČŠI „Umí školy pracovat s nadanými žáky“ z r. 2008 hodnotí identifikaci intelektově nadaných dětí negativně, uvádí se, že v přístupech k nim panuje ve školách mnoho nejasností, mýtů, stereotypů, či zjednodušení. Podobně Šedá (2010) z výsledků šetření z r. 2009 odvozuje, že mnoho nadaných v ČR zůstává skryto, jejich potenciál není odhalen. Uvádí, že 70% učitelů – respondentů uvedlo, že se během své pedagogické praxe s nadaným žákem vůbec nesetkali, nebo se nadaní žáci vyskytují výjimečně a ojediněle, což je v rozporu s empirickými výzkumy. Současná česká koncepce rozvoje nadaných deklaruje záměr rozšířit systém identifikace nadaných o jejich cílené vyhledávání učiteli ve školách a zajistit učitelům v této problematice dostatečné vzdělávání (pregraduální i postgraduální).

Endepohls-Ulpe a Ruf (2005) zjišťovali používaná identifikační kritéria učitelů k vyhledávání nadaných. Navázali na dřívější výzkumy, jež jako centrální faktor zjistily jediné kritérium: školní výkony žáků. Aktuální kritéria učitelů při identifikaci nadaných žáků uvádí tabulka č. 49, která je přílohou č. 17 této práce. Hlavní důraz učitelé nadále kladou na rysy vztahující se ke kognici žáka, dále na rysy z oblasti motivace a menší roli hrají projevy sociálního chování. Autoři upozorňují na potřebu zvýšit pozornost při vyhledávání nadaných žáků na projevy nadání u jedinců sociálně nenápadných, u dětí dobře adaptovaných, zejména dívek.

Při aplikaci diagnostických nástrojů se předpokládá, že je učitel v problematice zorientován a zná charakteristiky nadaných žáků. Nedostatečně poučení pedagogové se mohou nechat ovlivnit tzv. *mýty* o nadaných, často dochází i k záměně mimořádně nadaného a bystrého žáka. Ani analýza studijních výsledků nemusí vždy spolehlivě ukázat na potenciální mimořádné nadání. Záleží na tom, jak dítě k řešení úkolů přistupuje, tj. jaká je jeho motivace, učební styl, osobnostní vlastnosti apod. I mimořádně nadaní žáci mohou zůstat neodhaleni a v důsledku se nakonec zařadit do skupiny nadaných podvýkonných žáků (underachievement).

V České republice se mimořádné nadání žáka dokládá pedagogicko psychologickým vyšetřením. Zahrnuje analýzu anamnestických dat, vyšetření rozumových schopností, kreativity, osobnosti, zájmů, specifík práce s učivem a strategií myšlení. U předškolních dětí a mladších žáků probíhá také pedagogické vyšetření. (Zkoumány jsou:

zrakové a sluchové vnímání, lateralita, písemný a čtený projev, matematické schopnosti). Kontrolní vyšetření se provádí přibližně jednou za rok. V praxi dosud z důvodů omezených kapacitních i odborných možností plnohodnotnou diagnostiku nadaných v každé pedagogicko psychologické poradně nejsou schopni zajistit. Na rozdíl od psychologů speciální pedagogové dosud žádné testy k diagnostice nadání nemají, proto aplikují některé nástroje, určené primárně k diagnostice specifických poruch učení.

V části případů jednotlivé pedagogicko psychologické poradny nejsou ve svých postupech jednotné. Byl sice sestaven vstupní Standard komplexního vyšetření mimořádného nadání v PPP, avšak ne vždy se v praxi postupuje v souladu s ním. Tato relativně nová činnost poraden potřebuje jasná pravidla, zejména v případech, kdy se jedná o nevyrovnaný profil žáka. Efektivita identifikačního procesu závisí na kompetencích jednotlivých subjektů, jež do něj vstupují. I na míře jejich empatie, porozumění a komunikativnosti.

#### *Dynamický přístup k diagnostice schopností*

V posledních letech se v psychologii dostává do popředí zájmu a pozornosti hodnotná alternativa tradičního způsobu testování schopností: dynamický přístup. Orientuje se na *proces* vedoucí k výkonu a usiluje o smysluplné propojení s intervencí (Krejčová, 2009). Tento přístup je v ČR v počátcích a je doporučován. Jeho cenné hodnoty tkví mj. v propojení diagnostického a edukačního procesu. Krejčová (2009, s. 112) charakterizuje dynamickou diagnostiku takto: „její základní rysy můžeme vymezit prostřednictvím srovnání s východiskem tradičního, tzv. statického přístupu, jehož produktem je informace o *úrovni aktuálního výkonu* a jeho hodnotě ve vztahu k populačním *normám*... Ohniskem zájmu dynamické diagnostiky je naproti tomu *rozsah a charakter změny*, která proběhne u sledovaného jedince po aplikaci určité intervenční strategie. Pojem inteligence nahrazuje konceptem *schopnost (potenciál) učit se*. Stěžejní jsou informace o procesech, jimiž daný jedinec dospěl k určitému výsledku namísto výsledků samotných. Oproti tradičnímu plošnému srovnávání se uvažuje nad výkonem jedince intraindividuálně, tj. vzhledem k jeho vlastnímu výkonu v jiné době.“ Východiskem je premisa: kognitivní procesy jsou vysoce modifikovatelné a úlohou testování je zjistit stupeň modifikovatelnosti. Cílem je odhalit učební potenciál dítěte a navrhnout pedagogicko psychologické intervence k realizaci jeho potenciálu. Důsledkem vlastností dynamického přístupu k diagnostice schopností je nižší úroveň diskriminace u některých

znevýhodněných skupin, (např. etnické minority, klienti ze sociálně slabších rodin, jedinci s afektivními poruchami, poruchami učení). Dynamický přístup spojuje diagnostiku a intervence. „Je-li totiž výstupem tradičního hodnocení výsledek činnosti, pak nejsou k dispozici žádné informace o důvodech jedincova selhávání, stejně tak neexistují žádná vodítka pro intervenci“ (Bidlová, Mertin, 2005, str. 16, cit. podle Krejčová, 2009). Za vytvořením dynamického přístupu k testování schopností, stojí dvě teoretické koncepce: Vygotského teorie zóny proximálního vývoje a Feuersteinova teorie zprostředkujícího učení. Jejich bližší představení přesahuje rozsah této práce.

Podle Babulicové, Duchovičové, Zelené (2010) rozdíly v kognitivní oblasti nemohou být vysvětleny pouze dědičností, sociálními činiteli (socioekonomické podmínky rodin, kulturní rozdíly aj.), ale jsou i výsledkem zkušenosti zprostředkujícího učení. Autorky se zabývají uplatněním zprostředkujícího učení, které působí na kognitivní funkce jedince, v rozšiřujících a obohacujících programech nadaných žáků. Instrumentální obohacování představuje jeden z nejpropracovanějších programů pro rozvoj a stimulaci poznávacích funkcí.

#### **4.4 Pojetí nadaného dítěte ve společnosti**

Terman závěry svých výzkumů ovlivnil pojetí nadaných zejména v USA, kde došlo k vytvoření stereotypu: Vyslovíme-li slovní spojení „ nadané dítě“, vybaví se chlapec, společenský, veselý, oblíbený, nemá problémy. Jediný problém, který se u osobnostních profilů svých nadaných objevoval, byl perfekcionismus. Termanův nadaný chce být nejlepší za každou cenu (Terman, 1954). Obrázek nadaného dítěte v Evropě je jiný: Je-li zobrazeno, má obvykle brýle, je spojeno s knihami, na znamení roztržitosti má rozvázané tkaničky obuvi. Na rozdíl od svého amerického protějšku je osamoceno, obklopeno předměty svého vědeckého zájmu, knihami, o nic jiného se nezajímá (Portešová, 2001, Hříbková, 2009).

Havigerová (2011) upozorňuje na genderové rozdíly v pojetí žáků. Výsledky jejích výzkumů pedagogické komunikace potvrzují rozdílné přístupy k nadaným žákům ze strany jejich okolí, především pedagogů, v závislosti na pohlaví dítěte. Učitelé by měli tato zjištěná fakta zohlednit ve své práci.



Jakým způsobem společnost nahlíží na své nadané: Jsou uplatnitelní? Nebo osamoceně bádají a jsou téměř “nepoužitelní” v běžném životě? Tyto teoretické premisy mají značný praktický dopad a měly by být proto dále badateli rozpracovávány. Smékal (2012a) konstatuje, že Češi jsou idiosynkričtí ke všemu, co vybočuje z průměru a zejména vůči elitám v nás přežívají předsudky. To je jedna z příčin, proč u nás zatím nebylo považováno za prioritní promyslet a vypracovat koordinovanou politiku komplexní výchovy talentů. V ČR, podobně jako i v jiných postkomunistických zemích, dosud dožívá ideologie rovnostářství, která tvrdí, že zaměřovat se na talenty by bylo nedemokratickým elitářstvím. V naší práci vycházíme z pojetí nadání jako osobního kapitálu a vnitřního potenciálu jedince a z hlediska společenského považujeme ve shodě se Smékalem (2012) nadání za sociální kapitál, tj. za něco, co lze investovat. Toto povědomí u nás dosud není zejména v mladých lidech vytvořeno a mohlo by při tom fungovat jako vynikající motiv, přejdeme-li od pozice, která staví na rozvíjení talentu „jednotlivě“, “moje věc,” k talentu jako společnému kapitálu, sociálnímu bohatství (Smékal, 2012a).

Podobně Petráš (2012) upozorňuje na dvojí odlišné prezentování významu podporování nadaných: 1. Při prosazování určitých programů se explicitně hovoří o uspokojení individuálních (specifických) potřeb nadaných dětí, v popředí jsou jejich charakteristiky vč. handicapů nebo sociálně znevýhodňujících vlastností. Autor upřednostňuje druhý přístup, který deklaruje jako zásadní cíl péče o nadané: Aby byl potenciál nadaných dětí směřován k jeho budoucímu praktickému využití pro zdokonalení společnosti: v medicíně, přírodních vědách apod. Různá argumentace může mít značně jiné praktické dopady: Přístup, zdůrazňující „handicapy“ nadaných, tj. žádající pro ně vytvářet vhodné podmínky, je opodstatněný, avšak argumentací představuje spíše obhajobu, proč tato skupina potřebuje odpovídající zacházení. Nemusí být dostatečným motivem pro ty, kdo mají rozhodovat o velkých investicích do této oblasti. 2. Naproti tomu druhé pojetí přispívá k vytváření celospolečenského očekávání praktického využití potenciálu nadaných dětí. Petráš (2012) navrhuje, aby pozitivním přístupem byla formulována správná očekávání: vůči nadaným dětem, ze strany rodičů směrem ke škole a celkově, aby veřejnost byla přesvědčována, že dobré vzdělávání nadaných dětí při součinnosti jednotlivých aktérů může fungovat.

Také v naší práci uvažujeme o významu podpory nadané populace z hlediska budoucí prosperity společnosti, aniž bychom opomíjeli její speciální vzdělávací potřeby. Domníváme se zároveň, že se systém vzdělávání nadaných dětí nepodaří změnit bez finančních investic. Žádoucí změnu postojů k nadaným jedincům ve společnosti můžeme očekávat s rozšířením informací, zkušeností, s přibývajícím závěry dalších výzkumů v dané problematice.

### *Mýty o nadání a nadaných*

Mýty o nadání jsou vedle všeobecného nedostatku informací bariérou adekvátního přijetí této skupiny ve společnosti. Jejich přežívání ve vědomí laiků i pedagogů nepříznivě ovlivňuje péči o nadané. Jedná se o nesprávná tvrzení, například:

- Jsou to děti štěstěny, jde jim všechno lehce, dostaly vše zadarmo a bez námahy.
- Uplatní se i bez pomoci jiných, jejich mimořádné schopnosti, intelekt bude okolí oceňovat. Vždy umí své schopnosti ukázat, projevit. (Bohužel ani mezi pedagogy není dosud zcela překonaná myšlenka, jejíž zastánci jsou obvykle odpůrci jakéhokoliv formy vnější a vnitřní diferenciací ve školství, totiž názor, že žádná podpora v případě nadaných dětí není nutná, protože se vždy prosadí samy.)
- Jsou od přírody individuální „běžci“, samotáři, vystačí si, nikoho nepotřebují.
- Musí být stejně dobří, úspěšní ve všech oblastech. Nadaný žák neudělá chybu.
- Mají být přísněji hodnoceni než jiní, měli by být odpovědnější i za jiné.
- Všichni jsou nadaní.

Podle Hříbkové (2007) patří k rozšířeným pohledům na nadané děti názor o jejich nešťastnosti, nepřizpůsobivosti a izolovanosti od jejich vrstevníků, obecně o jejich emocionálních a sociálních problémech. V poslední době však problémy, které se mohou u těchto dětí vyskytovat, jsou dávány do souvislosti s neuspokojenými poznávacími a emocionálními potřebami, které jsou důsledkem nerespektováním vysokého učebního tempa těchto dětí a s neadekvátními postoji rodičů a školy vůči nim. Mezi rodiči není ojedinělá ani představa o nadaném dítěti jako prototypu vzorného a dokonalého dítěte, jež je ve všem první a za každé situace lepší než ostatní děti. Neúměrný výkonový tlak na dítě a nerealistická očekávání rodičů mohou pak často vést k jeho neurotizaci.

Tyto přetrvávající nesprávné názory je třeba korigovat. Laznibatová (2003) zdůrazňuje existenci alespoň jedné osoby, která by nadané dítě v počátečním školním období podporovala, pomáhala mu po osobnostní stránce. Dále upozorňuje na to, že v opakovaných výzkumech učitelé nedovedli v souboru jedinců, kteří podle inteligenčních testů byli nadaní, přibližně polovinu z nich určit jako nadané žáky. Tuto skutečnost vysvětluje tím, že i učitelé většinou mají nadané dítě spojeno s obrazem vzorného žáka s perfektními výkony, bezchybným chováním a plněním povinností.

#### **4.5 Předpoklady rozvoje nadání: pedagogické, psychologické a psychosociální**

Které předpoklady rozhodují o tom, že se u nadaného žáka jeho nadání rozvine a nezůstane ležet ladem? Tuto závažnou otázku si klademe v souvislosti s vytvářením vhodných školních podmínek pro rozvoj nadaných žáků. Problém je aktuálně studován v kontextu vztahu talentu a rodiny. Zatím však chybí zkoumání kontextu talentu a vzdělávání ve škole; zůstává otevřenou výzvou pro badatele (Smékal, 2012a).

Schopnosti jsou důležité v určitém *profilu* a jsou specifické pro různé oblasti (domény). Pro každou oblast existuje tzv. *prahová hodnota* určitých specifických schopností. Pokud jí dítě dosáhne, záleží potom na mimointelektových schopnostech a dalších okolnostech, např. faktorech prostředí, náhodě, štěstí apod. Vývojové aspekty jsme popsali v kap. 4.2.

Dalším předpokladem využití potenciálu nadaného jsou *příležitosti* nabídnuté a současně žákem využité. Nelze uvažovat pouze o nabídnutých příležitostech; nýbrž žák je musí i uchopit. Jedná se tedy o komplexní vztah mezi schopnostmi, zájmy a příležitostmi, které jsou nadaným dítětem - žákem akceptovány.

V popředí pozornosti současných badatelů jsou dále tzv. *psychosociální schopnosti* - ony klíčové součásti osobnosti, které rozhodují, do jaké míry se žák uplatní. Patří mezi ně např. volní aj jiné vlastnosti: schopnost (strategicky) riskovat, vytrvalost, sociální dovednosti, schopnost zvládnout strach a na předním místě rovněž schopnost překonávat překážky, tj. zvládat neúspěch stejně jako úspěch.

V návaznosti na tyto závěry posledních studií formulujeme nezastupitelný úkol pedagogů: Uskutečňovat směrem k nadaným jejich psychosociální podporu: pozorně je sledovat, podporovat a oceňovat jejich úsilí (v součinnosti s odborníky ostatních disciplín, tj. především psychology, speciálními pedagogy aj.) Učit je zvládat úspěch, také i neúspěch, tj. hodnotit chyby jako příležitosti pro zlepšení. Při práci s nadanými si zachovat správný nadhled nad hledáním rovnováhy mezi kvalitním výkonem a jejich zdravými psychosociálními schopnostmi.

## 5 SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ NADANÝCH - KURIKULUM

Nadaný žák by měl mít v České republice v současné době větší šanci, že bude ve škole jeho nadání rozvíjeno, než v minulosti. Změnou školské legislativy, jasně deklarovaným zájmem společnosti na péči o nadané, se pozvolna upravují podmínky jejich vzdělávání. Postupující vědy, zájem veřejnosti, médií a také rostoucí zájem rodičů o tuto oblast působí katalyticky. Aktivita ve školách, které se na edukaci nadaných žáků zaměřují, jsou však zatím roztržité, založené na entuziasmu vedení škol a pedagogů (Jančíková, 2010).

Primárním cílem edukace nadaných žáků je rozvíjení jejich potenciálu, vysoko nadprůměrných intelektových schopností. To znamená, že dobrá škola se bude snažit nadané žáky najít a vyjít vstříc jejich očekáváním a potřebám. Rozpozná také např. určité signály, které dávají tušit, že obtížně zvládnutelné, nešťastné či znuděné dítě má v sobě uschovaný talent.

Výchozí situace po období tzv. jednotné školy přitom byla nepříznivá: nedostatek odborných poznatků o nadaných, chybějící kurikulum, učební plány, žádné vzdělávací programy, metodické materiály, učební texty. Učitelé nepřipraveni pro práci s nadanými. K tomu lze připojit ještě další ztěžující okolnosti: Podle Mertina (2007) nad počet patnáct či dvacet dětí ve třídě se opravdu obtížně výrazněji a systematicky individualizuje. Učitelé jsou tradičně nastaveni na to, že děti mají zvládnout látku ve stejném čase, individualizaci nepokládají za vhodnou a ani ji často neumějí naplnit. Jako základní problém přístupu ke všem dětem, tedy i k nadaným je fakt, že školství vzdělává neopakovatelné a jedinečné děti hromadným způsobem. V hlavním proudu se děti musí přizpůsobit vágně definovaným požadavkům školského systému.

Školství u nás se však přesto pozvolna individualizuje. Z hlavního proudu vzdělávání se vyčleňují dílčí proudy: odklady školní docházky, opakování ročníku, třídy s rozšířenou výukou předmětů, třídy pro dyslektiky, víceletá gymnázia aj. Dnes jsou v některých místech i třídy, zaměřené na intelektově nadané. Tento způsob individualizace pomocí vnější diference je nejjednodušší. Ačkoliv Mertin spolu s dalšími autory uznává výhody integrace, tedy společného vzdělávání všech dětí s bohatou vnitřní diferenciací nejlépe až do maturity, je zároveň zastáncem více cest.

### *Čím se vyznačuje výuka nadaných žáků? Co nadaní žáci potřebují?*

Podle Feldhusena (2000, cit. podle Jurášková, 2006) nadaní žáci potřebují přístup k podnětům a aktivitám, které souvisejí s jejich nadáním. Potřebují emocionální podporu od rodičů, rozšířené podněty a zdroje od školy, rozvíjející sociální prostředí, tvořené vrstevníky. Přehledně vymezuje potřeby nadaných ve vzdělávání následující tabulka.

**Tabulka č. 3: Edukační potřeby nadaných žáků (Jurášková, 2006, upraveno).**

Edukační potřeby nadaných žáků		
Potřeba	Pozadí potřeby	Saturace potřeby – škola
VÝRAZNĚ STIMULACE	Netolerance drilu a simplexnosti	Dostatek podnětů na úrovni nebo nad úrovní zkušenosti žáka, pestrost stimulů. Akcent na aktivity, odpovídající vyšším úrovním myšlení.
MODIFIKOVANÉHO KURIKULA	Kognitivní aktivita	Modifikace obsahu: rozšíření, prohloubení, obo- hacení). Modifikace metod: heuristické, problé- mové, divergentní úlohy, modifikace forem (re- spekt k tempu žáka, adekvátní zastoupení skup. forem)
ARGUMENTAČNĚ ZALOŽENÉ KOMUNIKACE	Netolerance direk- tivnosti	Nedirektivnost, partnerství, takt, akceptace. Pro- stor pro vyjadřování názorů. Modifikace hodno- cení (diskrétnost, nesoutěživost, pomáhá budo- vat adekvátní sebeobraz žáka, stanovovat si re- álné cíle). Eliminace úloh zaměřených na rych- lost a výkon v kognitivní oblasti.
KONTAKTU S VRSTEVNÍKY PODOBNÉHO ZAMĚŘENÍ	Komunikace s vrstevníky	Modifikované organizační formy (segregované, skupinové). Např.: prezentace samostatné práce, výstupů projektů, ročníkové práce apod.
INDIVIDUÁLNÍHO PŘÍSTUPU (akceptace odlišností)	Heterogenost popu- lace nadaných	Přístup k osobnostním a emocionálním zvlášt- nostem přísně individuální, akceptující. Pružnost ve vyučování.

Z hlediska úpravy obsahu učiva se v našem vzdělávacím prostředí uplatňují zejména principy *obohacování*, *rozšiřování* (nad rámec učebních osnov, vč. vyšší náročnosti učiva) a *akcelerační* ve vzdělávání, částečně i *grupování*.

Řada nových učebnic rozlišuje základní a rozšiřující učivo a poskytuje náměty k obohacení učiva o další detaily, poznatky k mezioborovým přesahům, souvislostem.

Akceleraci- urychlování vzdělávání, lze charakterizovat jako rychlejší postup nadaného žáka vzděláváním, než ostatní žáci. Je umožněna dřívějším zahájením povinné školní docházky (celková akcelerace) nebo přeskočením ročníku v jednom či více předmětech (dílní akcelerace). Tato forma se doporučuje zařadit jen s velkou obezřetností u nadaných dětí s velmi dobrou schopností sociální adaptace.

Grupování (grouping) : Seskupování žáků podle jejich schopností, nezávisle na věku. Ředitel školy může vytvářet skupiny, v nichž se vzdělávají žáci stejných nebo různých ročníků v některých předmětech. Mohou také vznikat skupiny nebo speciální třídy pro mimořádně nadané žáky (Zapletalová, Durmeková, 2009). K rozvoji nadání žáků ve specifických oblastech jsou pořádány *soutěže a olympiády, zřizovány třídy s rozšířenou výukou* některých předmětů. Na úrovni základního vzdělávání se však např. umělecké a pohybové dovednosti rozvíjejí povětšinou ve volném čase žáků (Zapletalová, Durmeková, 2009).

Učitel by měl u nadaných žáků počítat s provázaností jejich silných stránek s možnými (potenciálními) negativy a problémy, jak ukazuje tabulka č. 51, v příloze č. 11 práce.

Freemanová (2009) analyzovala výsledky nejnovějších zahraničních výzkumů a poukázala na dva důležité aspekty, které může aplikovat každá škola: *Angažovanost ředitele* – jeho přístup ke vzdělávání nadaných žáků je pobídkou pro učitele, povzbuzením a podporou inovací ve výuce. *Celoškolský přístup* – důležitý je zájem celého pedagogického sboru, aby se nestalo, že někteří učitelé nebudou žáky podněcovat k většímu úsilí. Učitelé by si měli být vědomi, že škola spravedlivě dbá vzdělávacích potřeb všech svých žáků a že nadaní potřebují náročnější práci na vyšší úrovni.

Nadání žáků lze ve škole rozvíjet prostřednictvím:

*Diferenciace* - přiměřenost vzdělávacího programu a učiva charakteristikám žáka

*Individualizace* - žák má větší odpovědnost za obsah a rychlost, s jakou v učení postupuje. Po dětech by se mělo chtít, aby kontrolovaly kvalitu své práce, uměly ji zhodnotit a naučily se samostatně poznávat a řídit své učení (metakognitivní dovednosti).

Je pozoruhodné, že tato doporučení pro práci s nadanými žáky, vyplývající z nejnovějších světových výzkumů, najdeme už mezi úpravami organizace výuky v našich meziválečných pokusných reformních školách. „Diferenciace měla celkově zefektivnit výuku, neboť jejím prostřednictvím byli žáci ve výuce rozdělováni do skupin nebo tříd podle množství (diferenciace kvantitativní) a typu (diferenciace kvalitativní) jejich nadání (inteligence)“ (Nejedlá, 1999, s. 65).

Jako způsoby nedostatečné péče školy o nadané jsou uváděny: (Vondráková, 2001):

1. Škola věří, že stačí základní nabídka, nenabízí kurzy vyšší úrovně
2. Škola nepomáhá žákům překlenout problémy, např. poruchy psaní aj.
3. Škola projevuje nepatrný zájem o sociální a emocionální problémy žáků.

K podpoření vnitřní motivace žáka se doporučuje jít cestou přizpůsobení obsahu učení zájmům dětí, je-li to možné, ale zejména jim ukládat zajímavé, smysluplné úlohy, nabízet silné podněty. Edukace by měla být mnohostranná, postupovat od všeobecného ke speciálnímu. Všestranný rozvoj v dětství zabezpečí pozdější formování jakéhokoliv speciálního talentu (Dočkal, 2005).

Modely, v nichž se ve školách vzdělávají nadaní žáci, popisuje odborná literatura obvykle s uvedením, jaké výhody a jaké nevýhody daná forma má. Většina těchto systémů v zahraničí existuje již řadu let, modely fungují paralelně vedle sebe, protože není možné jednoznačně říct, že jen jeden jediný přístup je nejlepší a optimální pro vzdělávání všech nadaných dětí (Portešová, 2009). Většinou se ve školách a školských systémech setkáváme s jejich koexistencí či vzájemnou kombinací. Příklady edukačních forem - organizačních modelů vzdělávání nadaných žáků uvádí tab. č. 4:



**Tab. č. 4: Příklady edukačních forem pro nadané žáky (Machů, 2012)**

Klasická integrovaná třída	integrace
Třída s asistentem pedagoga pro nadaného žáka	
Třída se skupinou nadaných žáků	↓
Třída s vynětím pro vybrané předměty	
Doplňkové programy např. e-learning	přechodné formy
Mentoring, stáže	
Nezávislé studium	
Speciální třídy pro nadané žáky v rámci běžné školy	↓
Domácí vyučování	
Speciální školy pro nadané žáky	segregace

V příloze č. 18 naší práce uvádíme přednosti a nevýhody jednotlivých modelů edukace nadaných žáků. (Podle Portešové, dostupné z: <http://www.nadanedeti.cz/pro-ucitele-moznosti-prace>, upraveno).

Efektivní edukační strategie vycházejí (vzhledem k současným cílům vzdělávání) z klíčových kompetencí a respektují vzdělávací potřeby nadaných žáků. Efektivní a neefektivní metody srovnává následující tabulka:

**Tab. č. 5: Efektivní a neefektivní metody v edukaci nadaných žáků (Laznibatová, 2003, upraveno, cit. podle Jančíková, 2010).**

EFEKTIVNÍ METODY	NEEFEKTIVNÍ METODY
M. objevování, experimentu	rutinní nácvik, rutinní opakování
M. problémová, m. nejednoznačných zadání a více krokových operací	aplikace množství jednoduchých úloh
M. samostatné práce, skupinové práce	aplikace jednoduchých paměťových úkolů, memorování
M. kritického, logického, strategického myšlení (deskové hry..)	úkoly málo tvořivé, bez emocionálního náboje a bez zainteresovanosti žáka
M. integrační – spojující kognitivní, afektivní, fyzickou složku (projekty)	
M. s použitím emocionální zainteresovanosti	
M. s aplikací humoru, situací, zážitků	
M. dialogu, diskuse, argumentace, prezentování vlastních názorů	

Podle Landau (2007), která přímo pracovala většinu svého života s nadanými, by měl edukační proces podporovat *zvědavost*, poskytnout mu svobodu, hrát si s informacemi, prvky, protiklady, uvádět je do nových vztahů. *Hra* pomůže být flexibilní a známé věci nahlížet z nového úhlu. Einstein mluvil o důležitosti hravého hledání a *zkoušení*. Experimentování s idejemi a možnými následky mu dodalo odvalu klást neobvyklé otázky a odhalovat nové zákony. *Selhání* při čemkoliv je lidské, je dovoleno a můžeme se z něj poučit. Pro nadané děti je zvláště důležité, aby si směly dovolit chyby. Ve vědě obvykle slyšíme jen o úspěších, ale většinou se nedozvíme o bezpočetných nepodařených experimentech, které jim předcházely. Patří však k věci a nadaní by na ně měli být připraveni. *Kladení kreativních otázek* je důležité. Tj. učení nespočívá pouze ve zprostředkování faktů, fakta musí být doprovázena otázkami, podněcovat logiku a představivost, aby děti dostaly chuť samostatně hledat odpovědi. Podporovat interdisciplinární myšlení. Výuka a učení nesmí být pojímány jako opak hry, ale měly by hru a její pravidla v sobě zahrnovat. Autorka shrnuje, že sebevětší inteligence se nemůže aktualizovat bez *emocionální zralosti*, bez kreativního přístupu nelze vytvořit nic nového. A bez *společenské angažovanosti* a začlenění (involvement) nelze s okolím komunikovat, nelze mu nic zprostředkovat. Proto při vzdělávání zdůrazňuje Landau nutnost vnímat a mít na zřeteli celistvost osobnosti nadaného dítěte: intelektuální, emocionální a sociální aspekt osobnosti v prostředí, jež má stejně jako dítě své potřeby a požadavky.

Vzhledem k tomu, že v současné době nejsou u nás k dispozici vypracované edukační programy pro vzdělávání nadaných, každá škola, každý učitel si musí s využitím poznatků pedagogiky, psychologie vytvořit plán, opírající se o vlastní možnosti a o poznání potřeb svých žáků. Jeho úroveň, kvalita záleží na zájmu, připravenosti, informovanosti pedagogů a na jiných faktorech: např. klimatu ve škole, managementu školy, na dostupnosti podpůrných materiálů aj. (Jančíková, 2011).

Jedním ze specifíků výuky nadaných je skutečnost, že pro ně učitel *vytváří vlastní výukové materiály*: pracovní listy, prezentace, myšlenkové mapy, pomůcky, scénáře projektů aj. To znamená časovou náročnost přípravy. Vytváří-li tým učitelů, kteří se věnují ve škole edukaci nadaných žáků, dlouhodoběji soubory materiálů, které jsou (např. po mírných úpravách, aktualizaci, propojení, doplnění apod.) opětovně využitelné, tato činnost z hlediska budoucího využití přinese následně úsporu času. Přestože jde o práci vytvářenou bez dostatečného zázemí materiálního, personálního a bez zvláštního

finančního ohodnocení, je tvorba výukových materiálů pro nadané žáky velmi záslužná a přínosná. Vznikají materiály „na míru“ žákům, např. je v zadání může oslovit jménem, reaguje na aktuální dění apod. Tvořivý učitel, tj. učitel- tvůrce - je příkladem, vzorem své osobnosti pro žáky. Sám o sobě je přirozeným způsobem povzbuzuje, motivuje k učení. Doporučuje se (Jurášková, 2006), aby se učitel sám do učení se žáky zapojoval, participoval, připouštěl své neznalosti apod.

Na změny ve způsobech vzdělávání nadaných žáků nahlížíme jako na *zavádění inovací*. Zahraniční výzkumy názorů učitelů na jejich přijímání inovací dokladují vysokou stabilitu pedagogického myšlení. Ačkoliv názory o akceptovatelnosti změn ve výuce pedagogové deklarují, jejich faktické profesní chování se příliš nemění (Dobert, 1997, Mintrop, 1999, cit. podle Průcha, 1997).

Role učitelů inovátorů přitom není nikdy snadná.

„Inovace přinášely a vždy budou přinášet řadu nesnází, pro jejichž překonání je důležité předem vědět, že se zázraky nedějí a že lze postupovat pouze po malých krůčcích. Zároveň musejí v takových případech učitelé počítat se značnými energetickými a časovými investicemi, které ne vždy povedou přímo k cíli. Ve školské praxi se jistě můžeme setkat s množstvím situací, kde se inovační snahy a dobré záměry učitelů staly zdrojem deziluzí, zklamání, konfliktů a znechucení. Pocity neúspěchu... mohou být vyvolány nevděkem žáků nebo instituce, pro kterou učitel - inovátor, nasadil všechny své síly. Obtížnější než najít počáteční inspiraci... je v nelehkém snažení vytrvat“ (Perrenoud, 2001, cit. podle Lazarová, ed. 2001).

## 6 ŠKOLA - PROSTŘEDÍ EDUKACE NADANÉHO ŽÁKA

Jestliže si dnes školští experti i učitelé - praktici pokládají otázky o budoucí existenci školství, objevuje se širší názorové spektrum: od prognóz zániku školy až po zachování stávajících systémů, popř. škol transformovaných v společensko-kulturní centra obcí, instituce, zaměřené na procesy učení apod. Zdá se, že největší podporu mají optimistické prognózy, ovšem za podmínky reflexe změněných společenských a vzdělávacích souvislostí (Kotásek, Vašutová, 2004).

*Reflexe proměn* společenského vývoje znamená uvědomit si a *řešit nedostatky a chyby*, které současná škola ve vztahu k edukaci nadaných má. Je to mj. normativní, uniformovaný charakter školy s absencí individuálního přístupu a nedostatečný důraz na rozvoj osobnosti žáka – nevyužívání jeho potenciálu. Dalšími nedostatky jsou: Podceňování významu sociálního klimatu ve škole, předimenzovanost osnov, encyklopedičnost, přeceňování intelektuálního rozvoje na úkor emocionálního, mravního a sociálního. Současná škola rozvíjí převážně nižší kognitivní funkce a přeceňuje význam vědomostí (bez schopnosti aplikace, oproti dovednostem, hodnotám, postupům řešení). Negativem je i převaha mechanického osvojování poznatků, málo rozvíjené jsou vyšší kognitivní funkce (Laznibatová, 2012).

Termínem *prostředí* rozumíme relativně trvalé množství vlivů, které na člověka působí; vztah mezi člověkem a prostředím je buď příčinně – účinný (vzájemné působení - interakce) nebo funkční, tj. vztah vzájemné závislosti (Šobáň, 2008).

Škola v průběhu 20. století ztrácela monopol na vzdělávání a vzdělávací funkci plnily rovněž další instituce (např. média). Bývá kladena otázka, jaké vzdělávací prostředí je pro nadané žáky optimální. Odlišnosti, zjišťované v charakteristikách osobností nadaných v deskriptivních empirických výzkumech vyvolávaly snahy humanisticky založených pedagogů a psychologů o úpravu podmínek vzdělávání nadaných žáků. Diskuse o optimálním organizačním modelu edukace nadaných mají zastánce i odpůrce obou krajních poloh (integrace a segregace) a budou bezpochyby pokračovat i nadále.

Nové paradigma vzdělávání klade do centra pozornosti procesy žákova, učení. Tím současně akcentuje i vhodné *podmínky učení*, tj. soubor okolností, které musí existovat, aby nastalo učení. Rozlišují se vnitřní podmínky učení (schopnosti, motivace, věk učícího se), a vnější podmínky (učitelovo řízení výuky, prostředí aj.) (Srov. Blížkovský,

1992). Jsou výrazně ovlivňovány charakteristikami psychosociálního klimatu třídy, školy. Při studiu determinantů edukace nadaných však nelze opomenout ani *podmínky vyučování*, které Průcha (1997) vymezil jako soubor činitelů, jež ovlivňují průběh a výsledky vyučovací činnosti učitele. (Např. počet žáků ve třídě, jejich věk, sociální a etnické složení třídy, rozsah a obtížnost učiva, vybavenost školy, klima třídy a školy aj.)

## 6.1 Materiální podmínky pro edukaci nadaných žáků

Materiální prostředí řadíme k vnějším podmínkám učení. Mělo by umožňovat i podporovat edukaci, napomáhat příznivému psychosociálnímu klimatu. Jaké materiální podmínky potřebujeme k výuce nadaných žáků? Makroprostředí tvoří rámec pedagogického dění a determinuje je. Jeho základem je sociálně-ekonomická i politicko-kulturní situace, na nichž např. záleží, jaké prostředky plynou do vzdělávání. O tomto širším kontextu pojednává kap. 9.

Druhou součástí je mikroprostředí školy, psychofyziologicky příznivé pracovní prostředí pro žáky i učitele. Moderní architektura škol usiluje o flexibilitu a variabilitu prostor, aby uspořádání umožňovalo účinné frontální, skupinové i individualizované vyučování, samostatnou práci žáků, experimenty, prezentace, ranní komunitní kruhy apod. Dnes je důležitá technická flexibilita ve vztahu k využívání informačních a komunikačních technologií. Je-li příprava a práce učitele nadaných žáků náročná, je oprávněné žádat pro něj kvalitní zázemí: funkční, podnětné, účelné, estetické apod. Je žádoucí zapojit do úprav prostředí i žáky. Pro přírodovědné předměty je výhodné část výuky přenést do terénu.

Pedagogické výzkumy dnes zdůrazňují potřebnost interaktivity a mediální prezentace poznatků. Proto *didaktické prostředky*, materiální předměty, jež zajišťují a zefektivňují edukační proces, musíme pečlivě volit i zajišťovat. Podle Maňáka, (1995, s. 50) jde o „předměty, které v úzké souvislosti s vyučovací metodou a organizační formou výuky napomáhají dosažení edukačních cílů.“ Výuka dnes klade na učitele nové nároky vyrovnat se s moderními technickými prostředky, které si jejich žáci obvykle osvojují s lehkostí. (Nadaní žáci, mnozí časní čtenáři, vstupují do školy často již do značné míry gramotní; nejen čtou a píšou, ale většina ovládá uživatelsky počítač, preferuje virtuální hry, videoprojekce apod). Technické prostředky a ICT však učitelů práci

jednoznačně usnadňují, např. interaktivní tabule, výukový software, e-learning, ale i množení, tisk výukových materiálů apod.

Zajistit odpovídající zázemí učebních pomůcek, výukových materiálů, metodické, odborné literatury pro učitele, literatury pro žáky, deskových her, měřících, pozorovacích přístrojů apod. je úkol zejména pro vedení školy. Jejich vhodný výběr a použití je na učitelích. Vybavení přispívá k názornosti (i atraktivnosti), přičemž soudobé pojetí názornosti se chápe interaktivně, jako spojení aktivní činnosti žáka, smyslového vnímání a abstraktního myšlení. Platí však, že při vzdělávání nadaných žáků vedle existence mnoha moderních pomůcek si svůj trvalý význam zachovávají i tradiční a běžné prostředky.

## 6.2 Klima - psychosociální podmínky edukace

Vyučování jakožto specifický druh interakce je zkoumáno autory ve smyslu nikoliv vnějšího pozorování, nýbrž prostřednictvím zkoumání *vnímání* těchto interakcí žáky a učiteli. (Fraser, 1986, cit. podle Průcha, 1997).

Psychosociální klima je kvalitativně závislé na prostředí školy, je spjata s podmínkami učení a vyučování. Je to proměnná, vyjadřující kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole, tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, případně zaměstnanci školy. Ačkoliv je dlouhodobé a relativně stálé, promyšlenými zásahy je lze pozitivně ovlivnit (Grecmanová, 2008, 2009). Není ani tak důležité, co se děje, nýbrž jak je dění vnímáno (Litwin a Stringer, 1968, cit. podle Grecmanová, 2009b).

Již klasik pedagogiky nadaných, Terman (1954) zdůrazňuje kvalitu školního intelektuálního klimatu, jenž je zvláště silně působícím faktorem. Tento „specifický projev školního života, obsahuje celkovou kvalitu prostředí uvnitř školy s ekologickými (materiálními), společenskými, sociálními a kulturními dimenzemi“ (Grecmanová, 2003, s. 2). Součástí klimatu školy je *klima tříd*, jež představuje dlouhodobější sociálně emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, reakce žáků dané třídy na události, vztahy, vyvolávané i pedagogickým působením učitelů. Klima jednotlivých tříd se může velmi lišit. Negativní klima může být ukazatelem projevů rizikového chování, vede ke ztrátě motivace, stresuje, nepříznivě působí na učení. Pozitivní klima žáky a učitele

sblíží, vytváří pozitivní podmínky pro učení, ovlivňuje sociální chování žáků a jejich motivaci k výkonu. Klima ovlivňují různé činitele. Působí ve vzájemných vztazích: celkové prostředí školy, její architektura, typ školy, organizace a administrativní chod školy, počet žáků ve třídě, osobnost učitele, poměr chlapců a děvčat aj. Značný význam pro dobré klima má přátelský vztah učitele a žáků.

Vymezují se různé aspekty edukačního procesu - proměnné klimatu třídy: (Orpinas, Horn, 2006, cit. podle Mertin, Krejčová, 2012):

- *kvalita výuky* (spočívající zejména v profesních kompetencích učitelů)
- *hodnoty školy* (normy chování všech ve škole, akcentované normy, dodržování norem)
- vědomí silných stránek, potíží školy, *pozitivní očekávání* (společné přesvědčení o zvládnutí úkolů)
- požadavek *péče a respektu* (přijetí odlišností žáků, sounáležitost žáků se školou aj.)
- *podpora učitelů* (ocenění kvalit, spolupráce týmu, DVPP, různé formy supervizi aj.)
- *fyzikální prostředí* - nabízí první dojem o klimatu ve škole.

Všechny tyto součásti (proměnné) je vhodné ze strany učitele v rámci pedagogické diagnostiky sledovat a pečovat o ně, žáci je intenzívně vnímají.

Podle Grecmanové (2009a) se pozitivní klima školy rozvíjí, má-li svobodné a progresivní učitele se sklonem k inovacím, otevřené vůči veřejnosti. V pozitivním klimatu mají učitelé většinou optimistický pohled na člověka, cit pro řešení těžkostí, problémů, jednají se smyslem pro potřeby žáků, vysoce hodnotí samostatnost.

Na druhé straně je zároveň klimatem ve třídě ovlivněna psychická situace učitelů, jejich pracovní spokojenost a motivace. Je tedy důležité, aby učitelé klima třídy sledovali (nejen ho prožívali). To znamená, aby ho diagnostikovali, analyzovali, popř. promyšleně ovlivňovali. Do této dimenze (faktoru) edukace nadaných přiřadíme také organizační podmínky, přijetí, podporu programu vzdělávání nadaných ze strany kolegů, vedení školy i ze strany veřejnosti, rodičů ostatních žáků apod.

## 7 UČITEL NADANÝCH ŽÁKŮ

V kapitole 3 jsme definovali učitele a učitele nadaných žáků. Pedagogika zkoumá učitele jako objekt studia (research on teacher), teprve od nedávné doby; u nás teprve po r. 1990 v souvislosti se změnami ve školství. Nejčastěji jsou zkoumány učitelské postoje, učitelovo pojetí výuky, kompetence aj. (Blížkovský, Helus, Kotásek, Lukášová, Průcha, Spilková, Štech, V. Švec, Urbánek, Vašutová aj.). Na učitele ve vztahu k nadaným žákům zaměřili své výzkumy u nás Hříbková, Portešová, Machů, Škrábanková, Janda, Štáva, Věchtová, Šimoník, aj.) Tématu blízkému zaměření naší disertační práce – výzkumu postojů učitelů k nadání, nadaným se věnovala Hříbková (2005), Portešová (2008, 2010), Machů (2009), Hanzlíková (2012). (Srov. kap. 7.2).

Podle současného pojetí (Průcha, Walterová, Mareš, 2009) je učitel jeden z aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník. Zdůrazňují se subjektivě-objektové role učitele v interakci se žáky a prostředím. Významné jsou jeho sociální role v interakci se žáky, v učitelském týmu, ve spolupráci s rodiči a veřejností. Učitel je v edukačním procesu v neustálých interakcích s řadou proměnných – determinantů, jež působí v mnoha směrech a na něž je orientován náš pedagogický výzkum.

Učitele nadaných žáků na I. stupni pojímáme v souladu konceptem, který se u nás prosadil v 90. letech 20. století jako reflektujícího praktika, který využívá nejnovějších poznatků pedagogiky a psychologie nadaných k inovacím ve výuce. Jeho role je založena na tom, že podporuje žáky v učení, usměrňuje jejich socializaci, vede je k aktivitě, samostatnosti a tvořivosti. Je spíše facilitátorem učení a výchovy než tím, kdo direktivně řídí a vede (Spilková, 2005).

Práci učitele (a učitele nadaných zvláště) výstižně popisuje Gavora, když připouští v jeho činnosti jak úspěchy, tak i přirozené krize: „Život učitele je pedagogická laboratoř. Jsou to hledání, pokusy a zkušenosti... Učitel není jen produktem vysoké školy, uvádějího učitele, svého ředitele, kolegů apod., ale do značné míry i produktem sebe samého“ (Gavora, 2000, s. 365).

V souvislosti s nedávnými a také s permanentně probíhajícími společenskými změnami roste náročnost učitelské profese, jak jsme uvedli v kap. 2.2.



S tím, jak sílí socializační funkce školy, současně se mění, resp. rozšiřují role učitele: „V důsledku změn... se v odborných kruzích stále častěji diskutuje o rozšiřující se roli učitele, o profesionalismu, o kvalifikaci, která evidentně přestává být dostačující. Mimo formálních rolí určených obvykle funkcemi – učitele předmětu, třídního učitele, výchovného poradce apod. – se učitelé stále častěji ocitají v rolích mediátorů, poradců, pomocníků a krizových pracovníků“ (Lazarová, 2008, s. 21). Tyto tendence se ve zvýšené míře týkají učitelů nadaných žáků, což plyne z charakteristik této minority v rámci žákovské populace. Proto je u učitele nadaných žáků zvlášť důležitá odolnost vůči zátěži, nezdolnost, hardiness, která mu pomáhá vyrovnat se se všemi nároky (Křivohlavý, 1998).

Přístupujeme-li k edukaci nadaných jako k inovativnímu způsobu vyučování těchto žáků, musíme se starat i o podporu učitelů. Při zavádění inovací nestačí vybavovat učitele novými výukovými metodami, technikami a podporovat je v tvořivosti a snaze inovovat. Vzdělávání (přípravná fáze) je vybavit nezbytnými dovednostmi a znalostmi; avšak jednou z cest, jak pomoci učitelům zvládat zátěž, řešit náročné situace, je podpora jejich osobnostního rozvoje a zvyšování odolnosti proti rizikům, které každá změna způsobuje. Konflikty pak učitel vnímá jakou nutnou, mnohdy užitečnou součást snahy věci měnit. Např. je známý pozitivní vliv pravidelných reflexí vlastní práce, sdílení, spolupráce s kolegy. V této souvislosti spatřujeme i přínos výzkumné části práce: Zjistit z reflektivních výpovědí, čemu v této činnosti učitelé čelí.

K výkonu učitelské profese je potřebná *učitelská způsobilost*, zvažovaná v rámci zkoumání determinantu učitel. Tento pojem jsme definovali v kap. 3. V odborné literatuře, zabývající se nadanými žáky, se setkáváme nejčastěji s popisy profilu učitele nadaných žáků obvykle výčtem jeho žádoucích charakteristik (osobnostních vlastností, dovedností, schopností, postojů apod.). Pro systematictější pohled, jenž zároveň koresponduje se současnými výzkumy učitele, vymezíme pojem *pedagogická kompetence* učitele a dále budeme v naší práci uvažovat o potřebných předpokladech učitele k edukaci nadaných žáků v rámci této komplexní kategorie. Pojmem *pedagogické (profesní) kompetence* učitele rozumíme soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 129). Jsou dány zčásti genetickými potencialitami. Budoucí učitel je získává ve svém přípravném vzdělávání a dále je rozvíjí ve své pedagogické praxi. Měly by být také evaluovány.

Vašutová (2004) formulovala profesní kompetence učitele na základě současných vzdělávacích cílů a funkcí školy. Chápe je jako otevřený a rozvojeschopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, jež jsou vzájemně provázané a chápány celostně. Jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích. Profesní kompetence, vymezené Vašutovou jsou považovány za podstatu učitelství profese. Jsou to: *předmětová / oborová kompetence, didaktická a psychodidaktická, pedagogická, diagnostická a intervenční, sociální, psychosociální a komunikativní, manažerská a normativní, profesně a osobnostně kultivující*. Tvoří nejvýznamnější součást námi zkoumaného vstupního determinantu edukačního procesu – osobnost učitele.

Pedagogické kompetence jsou vyjadřovány ve formě pozorovatelných pedagogických činností. Švec (2004, s. 34) charakterizuje profesní kompetence jako “komplexní demonstrovanou schopnost jednotlivce vykonávat speciální úkoly.”

V tabulce č. 6 vyvodíme ze specifických charakteristik a z nich vyplývajících edukačních potřeb nadaných žáků (podle Feldhusena a Robinson - Wymana, 1980, cit. podle Juráškové 2006) příklady speciálních (dílčích) kompetencí, které uplatňuje učitel při edukaci nadaných žáků.

**Tab. č. 6: Příklady dílčích kompetencí učitele nadaných žáků.**

<b>Kompetence: Předmětová / oborová kompetence</b>		
Charakteristika nadaného žáka	Edukační potřeba nadaného žáka	Odpovídající dílčí kompetence učitele nadaných žáků
V oblasti kognitivních schopností je ve vývojevém předstihu před vrstevníky.	-Zvýšená potřeba poznávat.  -Poskytování množství informací, podporování čtení, přístup k různým materiálům.	Kompetence pracovat s kurikulem – zajistit obohacování, případně akcelerovaný postup. Uplatňování přesahů mezi obory, volba a transformace informací (a práce s nimi) blízkých životu; silných a zajímavých podnětů. Dovede sám adekvátně pracovat s různými informačními zdroji.

<b>Kompetence: Didaktická a psychodidaktická</b>		
Charakteristika nadaného žáka	Edukační potřeba	Dílčí kompetence učitele nadaných žáků
-rozvinuté kognitivní schopnosti, vysoká úroveň tvořivosti	-učební aktivity na vhodné úrovni, ve vhodném tempu, -zkušenosti v kreativním myšlení a řešení problémů, - rozvíjení konvergentních schopností -stimulace představitivosti, prostorových schopností	Ovládá a vhodně volí vhodné edukační strategie, efektivní a přiměřené potřebám nadaných žáků. Se znalostí psychologie nadaných žáků používá vhodné hodnotící postupy a nástroje, pozitivně rozvíjející sebepojetí žáků, schopnost vést je ke stanovování si reálných cílů, překonávání perfekcionismu apod. Schopnost vytvářet obohacené kurikulum, podílet se na vhodné modifikaci ŠVP. Na dostatečné úrovni je schopen využívat ICT pro přípravu na vyučování i pro učení žáků.
<b>Kompetence: Pedagogická</b>		
Charakteristika nadaného žáka	Edukační potřeba	Dílčí kompetence učitele nadaných žáků
-značná rozmanitost a diversita osobnostních vlastností  -zvýšený smysl pro spravedlnost	-Rozvíjet vyšší hladiny myšlení. -Posilovat silné stránky, potenciality, -eliminovat vyrovnávat slabší stránky žáka	Je obeznámen s teoriemi nadání a s různými koncepty vzdělávání nadaných žáků. Efektivně využívá vhodné prvky různých modelů. Uplatňuje přitom znalosti vlastních podmínek a kontextu. Tj. zohledňuje při stanovování cílů a při volbě prostředků edukace specifické sociální, multikulturní aj. aspekty dle podmínek třídy a bere zřetel na individuální zvláštnosti jednotlivých žáků. Respektuje a uplatňuje práva nadaných dětí.
<b>Kompetence: Diagnostická a intervenční</b>		
Charakteristika nadaného žáka	Edukační potřeba	Dílčí kompetence učitele nadaných žáků
-specifické osobnostní a vývojové charakteristiky - individuálně diferencované	- akceptace vlastních schopností, zájmů a potřeb, - zohledňování osobnostních a	Je schopen provádět pedagogickou diagnostiku a pracovat s diagnostickými nástroji ve vztahu k identifikování a sledování vývoje nadání a také ostatních stránek osobnosti žáka vč. řešení výchovných problémů, příznaků sociálně patologických jevů.

- dvojí výjimečnost nadaného žáka	vývojových specifik žáka	Citlivě reaguje na projevy sociálních a emočních problémů žáků, na vztahové a jiné problémy ve třídě. Je schopen je adekvátními postupy ve spolupráci s kolegy a externími odborníky řešit. Rozpozná projevy poruch učení a jiných běžných školních „handicapů“ u tzv. nadaných žáků s dvojí výjimečností.
<b>Kompetence: Sociální, psychosociální a komunikativní</b>		
Charakteristika nadaného žáka	Edukační potřeba	Dílčí kompetence učitele nadaných žáků
- rozvinutá komunikace, bohatá slovní zásoba - emocionální a sociální citlivost	-poskytování příležitostí pro interakci s jinými nadanými žáky, - působení na žáka v celé komplexní šíři jeho osobnosti	Aktivně vytváří psychosociální klima, podporující učení a správné sebezpojetí žáka. (Nesoutěživé, podporující, kooperující, tolerantní k odlišnostem, bezpečné prostředí), odpovídající poznatkům pedagogiky a psychologie nadaných dětí. Prostřednictvím diferencovaného přístupu, individualizací vyučování, uplatňováním škály metod osobnostně sociální výchovy pracuje s žáky a podle potřeby i s jejich rodiči, s cílem vytvořit partnerské a vzájemně podporující vztahy. Uplatňuje nedirektivní komunikaci, založenou na profesionálním přístupu k žákům i rodičům, na otevřenosti a důvěře.
<b>Kompetence: Manažerská a normativní</b>		
Charakteristika nadaného žáka	Edukační potřeba	Dílčí kompetence učitele nadaných žáků
-schopnost učit se nezávisle, samostatně -schopnost originálních postupů při řešení problémů, úloh	-rozvíjení sebeřízení a disciplíny v učení -příležitosti získávat zkušenosti v řešení problémů - rozvíjení efektivních strategií učení	Zná legislativu, vztahující se k nadaným žákům, zvládá příslušnou administrativu, (vypracování, hodnocení IVP, aj.) Plánuje a organizuje aktivity k doplnění výuky, řídí projekty, prezentace žáků a další netradiční aktivity. Spolupracuje s ostatními učiteli i externími partnery, např. kolegy z vyšších stupňů škol, s partnery školy apod.

Kompetence: Profesně a osobnostně kultivující		
Charakteristika nadaného žáka	Edukační potřeba žáka	Dílčí kompetence učitele nadaných žáků
-preference podnětů k práci na vyšší kognitivní úrovni - vysoká úroveň tvořivosti - zájem o určitou oblast, angažovanost	-přístup k různým oblastem studia, umění, profesí,	Vlastním přístupem k poznávání, charakterovými vlastnostmi a hodnotovými postoji, svou všestranností působí jako příklad a vzor pro nadané žáky. Poznává, usměrňuje a podněcuje jejich zájmy. Pracuje s motivací, reaguje na jejich individuální a vývojové zvláštnosti. Pracuje v týmu učitelů nadaných žáků i ostatních kolegů, podílí se na sdílení zkušeností z inovativních aktivit, z řešení problémů. Průběžně pracuje na svém odborném a osobnostním rozvoji (sebevzdělávání). Provádí autoevaluaci, reflexi své činnosti, je schopen zobecňování svých pedagogických zkušeností.

Přístupy učitele musí být v celé šíři osobnosti nadaného, tj. nejen vzdělávající, vysvětlující, ale především rozumějící, chápající a diferencující. Role učitele je v tomto smyslu klíčová pro vytváření optimálního klimatu, při motivování zaměření dítěte, při jeho ovlivňování a formování.

Laznibatová (2003) zdůrazňuje ve vztahu k učiteli nadaných žáků důležitost poznání osobnosti nadaného jedince, obeznámenost se základy komunikace s nadanými žáky, zvládnutí aplikace individuálních postupů, dovednost identifikovat nadané děti, zkoumat a analyzovat jejich výkony a projevy. Z dalších charakteristik učitele jmenuje: nedirektivní, s partnerským přístupem, kreativní, flexibilní, disponující škálou metod, akceptující a tolerující osobnostní zvláštnosti nadaných žáků.

Simonton (1994) zkoumal u nadaných žáků vliv *vyučovacího stylu* učitele. Zpětně analyzoval empirické studie o vývoji významných historických osobností. Zjistil, že vedle *atmosféry* (klimatu) má vyučovací styl učitele silný vliv na kultivaci osobního nadšení, motivaci, na stimulaci opravdové zvědavosti a formování trvalého badatelského postoje k realitě. Pokud je vyučovací styl učitele a atmosféra v rozporu s možností zvědavě pátrat a ponořit se do problému, mnoho nadaných žáků se začíná nudit nebo provokovat učitele a pravděpodobně získává negativní postoj ke školnímu vzdělávání.

Autoři prezentují široký záběr očekávání ve vztahu k pedagogům nadaných žáků: učitelé pomohou při rozvoji nadání, zájmů, při volbě profesní orientace, budou schopni vyrovnávacími opatřeními eliminovat nedostatky, zvládnout obtíže dvojí výjimečnosti aj.

Identifikování žádoucích charakteristik učitelů nadaných bylo předmětem zájmu zahraničních odborníků. Makerová (1982, cit. podle Hříbková, 2009) identifikovala tři okruhy požadavků na učitele nadaných žáků:

- *Filozofické charakteristiky*: učitelovy postoje k žákům, ke vzdělávání, zájem o sebevzdělávání, kooperativnost, odbornost (aprobace), celkový kulturní rozhled
- *Používané strategie vyučování*, flexibilita, sociální, poradenské dovednosti, znalosti problematiky nadaných
- *Osobnostní charakteristiky*; ty, které Maslow shledal u osob s vysokou mírou sebeaktualizace, u tvořivých jedinců: empatie, tolerance k dvojznačnosti, autenticita, entuziasmus apod.

Na základě výzkumů vytvářené seznamy vlastností učitelů nadaných dětí se mohou jevit, že zahrnují „všechny ctnosti lidstva“. A také Hříbková (2009) domnívá, že tyto seznamy příliš neovlivňují praxi, jsou vzdálené od reality a považuje je za málo přínosné. S tímto jejím názorem se neztotožňujeme. Z našich zkušeností plyne, že v literatuře uváděné žádoucí charakteristiky učitele nadaných školní praxe potvrdila a osvědčily se. Pro vedení školy je v počátečním období užitečné, pokud se o ně může při nominaci učitelů do tříd nadaných žáků opřít.

Podle Juráškové (2006) není tak důležité, aby učitel nadaných žáků byl sám tvořivý, avšak musí tvořivé nápady oceňovat a povzbuzovat je. Tento názor rovněž zcela nesdílíme; např. tvorba výukových materiálů, projektů vyžaduje tvořivé schopnosti, fantazii. Jako výhoda bývá uváděn také nižší průměrný věk učitelů nadaných a znalosti z oboru speciální pedagogika.

S určitým zjednodušením lze shrnout, že učitel ve třídě nadaných žáků rozvíjí, podporuje jejich silné stránky a zároveň realizuje vyrovnávací a podpůrná opatření k eliminaci slabších stránek, problémů. Tyto cíle představují množství náročných kvalifi-

kovaných činností, především diagnostických a intervenčních; volba učitele do třídy nadaných je tudíž pro ředitele náročným a odpovědným rozhodnutím.

### *Příprava učitele nadaných žáků*

Ačkoliv jsou všeobecně v učitelské profesi konstatovány četné podněty a připomínky ze strany vysokoškolských učitelů i ze strany učitelů, ředitelů, působících v základních a středních školách, směřující ke zlepšení obsahu a kvality přípravného vzdělávání učitelů, tyto podněty nemají za následek podstatné zlepšení stavu. Ačkoliv jsou nedostatky týkající se přípravného a také dalšího vzdělávání učitelů dostatečně známé, přesto se k jejich důslednému odstranění nepřistupuje. Mnohé návrhy zůstávají nerealizovány. Podobné problémy jsou konstatovány i v jiných zemích a hledají se cesty k jejich řešení. Tyto skutečnosti lze zatím do značné míry vztáhnout i na dílčí oblast pedagogiky nadaných.

V souvislosti s personálním zajištěním výuky nadaných žáků navrhuje Dočkal (2005a) tzv. *podpůrného pedagoga*, který působí vedle učitele, jenž vede hodinu. V našich školách se v posledních letech u žáků, kteří to z důvodu svých speciálních potřeb potřebují, osvědčují asistenti pedagoga. Jsou přidělováni do tříd na základě doporučení poradenského zařízení podle potřeb nadaných dětí s dvojitou výjimečností. (Nejčastěji se jedná o případy žáků s ADHD, s Aspergerovým syndromem aj.).

*Podmínky práce* učitelů chápeme podle Urbánka (2009) jako soubor společností daných a školou vytvářených předpokladů k realizaci profesních aktivit. Pojmem *pracovní zátěž* rozumíme komplex specifických činitelů, zejména psychických, fyzických a sociálních, časových a dalších nároků a požadavků kladených na učitele při výkonu jeho povolání. Profesní zátěž a pracovní podmínky jsou provázány a ve svých důsledcích se podmiňují. Mimo všeobecné podmínky, negativně ovlivňující práci všech učitelů: nedostatečné finanční ohodnocení, plochost kariérního postupu, míra pravomocí školy, vysoká míra psychické zátěže aj. (Pol, 1996), jsou popisovány ve vztahu k edukaci nadaných žáků zvláštní příklady nepříznivých podmínek a okolností, obtížných faktorů, s nimiž se musí vyrovnávat, jak ukázaly výzkumy. (Srov. Janda, Šťáva, Věchtová, 2009, Kovářová, Klugová, 2009, Kovářová, 2012, Laznibatová, 2003 aj.).

Obsah pedagogického myšlení učitelů, spolu s jinými faktory, ovlivňuje kvalitu edukačních procesů ve školách. Na učitele se apeluje, aby své pedagogické myšlení

uzpůsobovali požadavkům, které společnost na školní vzdělávání klade, u nás aktuálně při zavádění kurikulárních změn ve školách. Některá šetření dokládají, že učitelé se např. neseznamují náležitě s novými vzdělávacími programy, že nevyvíjejí dostatečné úsilí realizovat tyto principy ve své výuce. Učitelé bývají kritizováni za malou angažovanost v implementaci požadavků reformy, avšak přitom se přehlíží, že učitelům jsou ukládány stále nové a další úkoly pro výkon profese, aniž se bere v úvahu, jaké fyzické a psychické limity tento výkon omezují. Nároky společnosti na výkon učitelé profese jsou dnes vskutku enormní. (Helus, 2007, cit. podle Průcha ed. 2009).

## 7.1 Postoje učitelů k nadání, k edukaci nadaných

Co pomáhá učiteli rozumět nadaným žákům a zvládat nároky na jejich edukaci? Kromě odborných kompetencí, pozitivního vlivu zkušeností učitele a dalších faktorů jsou důležité i výchozí postoje, jaké učitel zaujímá k nadání a ke způsobům vzdělávání nadaných žáků. Jaké jsou prediktory těchto postojů; co je utváří a předurčuje?

Zahraniční výzkumy těchto postojů učitelů jsou zejména v angloamerických zemích dlouhodobé. Novější studie poukazují na častou diferenciaci respondentů do statisticky srovnatelných skupin, jak s pozitivním, tak s negativním postojem k této otázce (Copenhaver, McIntyre, 1992; Megay-Nespoli, 2001, cit. podle Portešová, 2008).

Ze zahraničních výzkumníků uskutečnili pravděpodobně nejvýznamnější detailní studii prediktorů postojů pedagogů k nadaným a k jejich vzdělávání počátkem 90. let Kanaďané Bégin a Gagné (1994). Analýzou více než 30 v té době dostupných výzkumů z nich identifikovali přes padesát proměnných, jež se zdály být relevantním vědeckým vysvětlením uvedených postojů. Zjistili však i protichůdný vliv některých proměnných na výsledný učitelův postoj k nadání a rovněž shledali ve výzkumech metodologické nedostatky, takže nebylo možno determinovat jediný podstatný signifikantní prediktor (Hříbková, 2009, Portešová, 2008). Proto Bégin a Gagné realizovali poté vlastní výzkum, s cílem odhalit nejvýznamnější prediktory postojů učitelů k nadaným. Identifikovali faktory, předurčující pozitivní či negativní postoj k nadání a ke vzdělávání nadaných: *socioekonomický status, kontakt s nadáním, věk a stav respondenta*. Kagan (1992, cit. podle Portešová, 2008) ověřoval stabilitu postojů pedagogů k nadání. Zjistil, že u studentů pedagogických fakult převažují liberální, pozitivní postoje k otázkám edukace



nadaných, avšak po vstupu do zaměstnání se mění tento postoj k postoji více tradičnímu a spíše negativnímu. Tento posun se však týká pravděpodobně postojů k celé populaci odlišných žáků, nejen nadaných (Pajares, 1992, cit. podle Portešová, 2008).

Z důvodu nekonzistence výzkumných závěrů se badatelé v současnosti již ne-soustředí na postižení globálního postoje učitelů k nadání, nýbrž trend výzkumníků více směřuje k podchycení důležitých proměnných, které by mohly vysvětlit výsledný postoj učitelů k otázkám péče a edukace nadaných jedinců. U nás studovali postoje učitelů k výchově a vzdělávání nadaných Hříbková (1993), Portešová (2008), Šimoník (2010), Hanzlíková (2012).

Hříbková (1993) dospěla ke zjištěním:

Pětina respondentů uvedla, že integrované vzdělávání nadaných může uspokojovat jejich vzdělávací potřeby. Ostatní tuto možnost nevyklučovali, avšak jejich velká většina zdůrazňovala (70%) podmíněnost úspěšné integrace vytvořením odpovídajících podmínek ve školách. (...“nadání žáci by měli zůstat v běžných školách, ale měli by být vzděláváni jiným způsobem a měl by pro ně být jinak zorganizován vyučovací proces.“(Hříbková, 2009, s. 203). Specifikace podmínek byla zjišťována skupinovými rozhovory. Učitelé uváděli: menší počty žáků ve třídách, zajištění vhodných pomůcek, změnu školního managementu a doplňkové vzdělávání zaměřené na práci s kurikulem a individuálním plánem.

Učitelé lokalizovali edukační péči o nadané přímo do škol, jen 30% z nich soudí, že tato péče by měla být realizována především v mimoškolních aktivitách.

95% učitelů považuje při integrační variantě péče za optimální obohacování a rozšiřování obsahu učiva. Akcelerační podporu přijímá 49% učitelů.

Učitelé běžných škol (na rozdíl od učitelů ze specializovaných škol) více souhlasili s tvrzením, že škola nemá možnost se systematicky nadaným dětem věnovat a proto těžiště péče o nadané má spočívat v mimoškolních aktivitách, naopak nesouhlasili s tvrzením, že integrovaná výchova všech dětí nejlépe uspokojí potřeby nadaných.

Výsledky sondy lze shrnout: Typ školy, stupeň, na němž učitel vyučuje, ovlivňoval jejich postoje a odrážel i jejich skryté obavy z budoucnosti, jak bylo zjištěno v následných rozhovorech. Učitelé I. stupně hodnotili problémy nadaných jako méně časté a snadněji řešitelné ve srovnání s učiteli II. stupně. Učitelé s nejdelší praxí se čas-

těji přiklonili k názoru, že integrovaná edukace všech dětí nejlépe uspokojuje potřeby dětí. Učitelé s kratší délkou praxe zaujímali k integraci neutrální nebo nesouhlasné postoje. Hříbková (2009) navrhuje podobné šetření zopakovat a ověřit, zda došlo v postojích učitelů k posunům nebo změnám.

Šimoník (2010) svou obdobnou sondou zjišťoval přístupy k edukaci nadaných u učitelů ZŠ. Z 600 oslovených učitelů většina z nich odmítla vyjádření; někteří s vysvětlením, že se ve zkoumané problematice dostatečně neorientují. Data z realizovaných rozhovorů od 203 učitelů přinesla závěry:

- Většina dotazovaných (61%) si uvědomuje význam nadaných pro společnost. Z nich třetina podmiňuje tento názor: Nadaní mají pro společnost význam pouze tehdy, vytváří-li společnost podmínky pro jejich rozvoj a uplatnění.
- 90% respondentů si uvědomuje nedostatky stávajícího systému, doporučuje věnovat problematice mnohem větší pozornost.
- 25% respondentů má za optimální opatření koncentraci nadaných do speciálních tříd, (škol) nebo přechod těchto žáků na víceletá gymnázia.
- Shoda v názoru na úroveň přípravy učitelů k práci s nadanými žáky: je nedostatečná. Všichni uvedli, že se s problematikou nesetkali v rámci pregraduálního studia. Téměř 50% respondentů uvádí, že má o vzdělávání nadaných jen obecnou představu (Šimoník, 2010).

Portešová (2008) si kladla za cíl popsat převažující postoj českých učitelů k nadané populaci a také zjišťovala prediktory těchto postojů. Zjistila:

- Přibližně polovina učitelů a budoucích učitelů má pozitivnější postoj k nadaným i k jejich vzdělávání. Druhá skupina se vyznačuje spíše negativním postojem, zatíženým mýty a strachem z elitářství. Toto rozdělení respondentů nesouviselo s preferencí konkrétního vzdělávacího opatření (např. otázka akceleračního modelu či segregace), nýbrž dělicím kritériem jsou spíše obecnější otázky: strach z elitářství, zatíženost mýty nebo otázka významu nadaných pro společnost.
- Jako signifikantně určující proměnná pozitivnějšího vztahu k edukaci nadaných byla zjištěna: *Nadaný v rodině*, *Učím nadaného*, *Jsem nadaný*. Výzkum Portešové tak potvrdil poznatek o prediktoru Gagného, Bégina (1994) „*Kontakt s nadáním*“.

- Speciální vzdělávání výrazně preferovali pedagogové, vyučující přírodovědné předměty a cizí jazyky, na rozdíl od pedagogů se zaměřením na speciální pedagogiku.

Ze zahraničních i našich výzkumů lze shrnout, že postoje učitelů se diferencují do dvou skupin: s postojem spíše pozitivním a s postojem spíše negativním. Rozdělení je na základě obecnějších otázek, nikoliv podle názoru na konkrétní vzdělávací opatření jako je akcelerace, integrace apod. Potvrzuje se souvislost pozitivního postoje k nadání s prediktorem „*Kontakt s nadáním*“.

## 7.2 Vývoj profesní dráhy učitele

Učitelé se během svého profesního života vyvíjejí, v jejich kariérní dráze existují očekávatelné, kvalitativně odlišné vývojové etapy (Kalhous, Obst, 2002). Autoři nazývají vývoj učitele, který se váže na životní cyklus, procesem „stávání se učitelem“ či „nabývání profesní identity“ nebo hovoří o „fázích profesního vývoje“. Toto téma zajímá odborníky i laickou veřejnost v souvislosti s otázkou, jaký má určitá fáze profesní dráhy učitele vliv na kvalitu a charakter jeho práce. Autoři vymezují různý počet vývojových fází: Alan (1989) rozlišuje etapy: student učitelství, začínající učitel, zkušený učitel, konzervativní učitel. Dreyfusovi (1986) se zaměřením na narůstající *flexibilitu* učitele v jeho reakcích na situace vytvořili pětistupňový model: 1. učitel novic, 2. pokročilý začátečník, 3. kompetentní učitel, 4. zkušený učitel, 5. expert.

V naší práci vycházíme z členění vývoje profesní dráhy učitele podle Průchy (1997): *volba učitelské profese, fáze studium a absolvování studia, profesní start (učitel-záčátečník), profesní adaptace, profesní vzestup, profesní stabilizace (zkušený učitel – expert) a profesní vyhasínání*.

Poznatky z výzkumů (Průcha, 2002, 2005; Urbánek, 2005; Blížkovský et al. 2000) popisují charakteristické rysy jednotlivých vývojových fází. S ohledem na téma naší práce jsme se zajímali, zda se mění názory učitelů na determinanty edukace nadaných žáků v počátcích (učitel začínající: ve fázi profesního startu, adaptace a vzestupu) a na vrcholu učitelské dráhy, tj. zkušený učitel: ve fázi stabilizace. Proto se soustředíme pouze na charakteristické znaky těchto dvou etap.

*Začínající učitel se neseťkává vždy s optimálními podmínkami a pomocí při uvedení do praxe; hovoří se o „šoku z reality“.* Po nástupu ihned přebírá všechny povinnosti a od-

povědnost za práci, kterou vykonává samostatně, bez přímého dohledu. Probíhá adaptace na úkoly a podmínky, jež nemusí být příznivé: nedostatečné materiální vybavení, výuka předmětů, jež učitel nestudoval, nepříznivé klima aj. Začínající učitelé brzy zjišťují, že nejsou připraveni na všechno, co od nich práce vyžaduje. Další obtíže jsou udávány např. s neprospívajícími žáky, udržením kázně při vyučování aj. (Průcha, 1997). Huberman et al. (cit. podle Průcha, 2002) charakterizují první léta praxe jako období dvou protichůdných tendencí: „přežití a objevování“. „Přežití“ má obecné příčiny zejména v osobnostních neshodách, v kompetencích učitele a v situacích ve školách. Šok z reality je brán jako negativní fenomén. Naproti tomu aspekt objevování lze přijímat pozitivně. Vyznačuje se např. entuziasmem, zájmem o ověřování nových postupů, vědomím přináležetosti k profesní skupině apod.

*Zkušený učitel:* Po období profesního startu, adaptace a vzestupu přichází období stabilizace. V této fázi se učitel označuje jako expert, v české terminologii jako zkušený učitel. Kdy přesně začíná tato fáze, je obtížné zjistit a stanovit, nejsou k dispozici validní poznatky. Existují i intraindividuální rozdíly mezi pedagogy. Odborníci zde nejsou jednotní, např. Chráška na základě svého výzkumu uvádí až hranici 22let. Obvykle je však autory uváděn začátek nabývání kvalit vlastností experta, přibližně (nejdříve) po pěti letech edukační praxe (Průcha, 2009). Švaříček (2007) si rovněž klademe tuto otázku. Výzkumně pracuje s označením *práce učitele na své profesní identitě* a uvádí hranici vstupu do fáze zkušeného experta nejdříve po sedmi až osmi letech.

V našem výzkumu se přikloníme k názoru autorů, uvádějících pozdější hranici: „Učitelé dosahují skutečné odbornosti až po pěti, spíše deseti letech praxe, kdy mají za sebou nejméně deset tisíc odučených hodin. Zkušenost sama o sobě nestačí, ale patrně je nenahraditelná. Pedagogova odbornost je vázána na situaci, tj. na dobrou znalost předpokladů žáků, jejich osobnosti. Expertní úroveň souvisí také se zautomatizováním některých základních dovedností. Zkušenosti dokážou citlivěji přizpůsobit své jednání situaci a kontextu, vnímají v nich více dimenzí a potenciálních problémů. Rychleji rozpoznají klíčové znaky situace, jejich rozhodování se často odehrává na nevědomé úrovni, přičemž dochází k aktivizaci plánů jednání, jež se v minulosti osvědčily. V této fázi učitelé nejvíce ovlivňují, působí nejen na žáky, ale např. i na začínající učitele a není třeba jim poskytovat soustavnou pomoc. Naopak se předpokládá, že zkušený učitel sám se bude odborně a pedagogicky vzdělávat.“ (Švec, 1999, s. 117).

## 8 VÝCHOVA NADANÉHO ŽÁKA V RODINĚ

Rodinné prostředí významně determinuje vývoj nadaných dětí: Rodiče a sourozenci vytvářejí prostředí, v němž se primárně formují charakteristické znaky a rysy, ovlivňující osobnostní vlastnosti jedince, rozvíjení jeho schopností i jeho postoj ke vzdělávání. Rodinu chápeme jako živý, proměňující se celek. Změny mohou být pozvolné, dané vývojem, ale i náhlé, podmíněné určitými událostmi. Rodina jako systém má své podsystemy, (jsou dány např. pohlavím, mocenskou hierarchií apod.). Bylo prokázáno, že porucha v jednom prvku se projeví nejen v zasažené části, ale ve funkci systému- celku. Proto v poradnách psychologové pracují vždy s celou rodinou, nikoli jen s dítětem – klientem.

Rodina je v rámci širšího diagnostického kontextu pedagoga vždy předmětem jeho diagnostického zájmu. Učitele zajímá sociální prostředí žáka, výchovná atmosféra v rodině, výchovný styl rodičů aj. V poslední době je vyzvedávána zejména úloha rodiny ve smyslu emočního zázemí dítěte.

Výzkumy rodinného prostředí ve vztahu k nadaným dětem navázaly od 70. let 20. století na Termanův longitudinální výzkum vč. jeho následovníků. Zkoumaly se proměnné jako ukazatele kvality rodinného prostředí. Mimo dosaženou úroveň vzdělání, která působí pozitivně, je důležitý i postoj rodičů ke vzdělání a jistá náročnost při výchově, např. při podporování zájmů dítěte. Determinantem je zvláště vzdělanostní úroveň otců.

Při analýze faktorů rodinného prostředí (výchovný styl, věk rodičů při narození dítěte, počet dětí v rodině, pořadí narození dítěte, klima v rodině) se z výsledků vytvořil obraz rodiny s nadaným dítětem: nadané děti se nejčastěji rodí jako první v pořadí, starším rodičům s vysokoškolským vzděláním. V rodinách je otevřená komunikace, panuje emocionální jistota (Laznibatová, 2003). Colangelo a Dettman (1983, cit. podle Hříbkové, 2009) analýzou výzkumů rodinného prostředí zjistili, že nadané děti mají s rodiči vztahy, které nelze jednoznačně popsat. (Škála rodin s harmonickými vztahy až po případy, kdy dítě musí překonávat řadu překážek, komplikovaných vztahů, nepodnětnost aj.). Často autoři identifikovali tzv. vztahovou figuru, kdy se nadané dítě bojí svého otce nebo své dominantní matky. Nadále však badatelé uvádějí existenci nejasností v určení hlavních rodinných vlivů. Je možné se domnívat, že pouze určitý charakter domácího

prostředí, určitý výchovný styl a jistá individualita dítěte vytváří konfiguraci, v níž dojde k optimální podpoře nadání dítěte. Tato konfigurace může být různá pro různé druhy nadání i pro různý věk dítěte.

Komplexněji zkoumali proměnné rodiny a interakce rodičů a dětí Landau, Weisler (1993,1994, cit. podle Hříbková, 2009). Zjistili signifikantní vliv proměnných: vzdělání rodičů, kognitivní interakce mezi rodiči a dětmi (tj. odlišnost témat a kvalita řeči), postoje rodičů k inteligenci dítěte. Nebyly shledány rozdíly u proměnných: různorodost zájmů, úroveň stresu rodičů, afektivní interakce (odměny, tresty). Signifikantně významným faktorem byla podnětnost domácího prostředí, dána kombinací faktorů: socioekonomický status a postoj rodičů k inteligenci dítěte. Z osobnostních vlastností otců vynikly asertivnost, nezávislost, liberální postoje a data potvrdila význam jejich výchovné role.

Z uvedených souvislostí se zdá, že podporování inteligence nadaných dětí v rodině je velmi komplexní proměnná, zdroje vlivů spočívají jak v přímo manifestovaném chování rodičů, tak i v jejich nepřímých postojích. Obě tyto kategorie spolupůsobí s kognitivními interakcemi.

Chování dětí a dospělých není nikdy nezávislé, ale je ovlivňováno chováním ostatních členů rodiny. Způsob zpracování různých situací je dán genetickou výbavou, kterou mají rodiče a jejich potomci podobní. Z toho plyne sklon členů rodiny k určitým typům reakcí. Tyto dispozice působí na výchovný styl rodičů, na jejich chování k dětem. Dítě přebírá vzory chování, způsoby, postoje a očekávání, které jsou typické pro jeho rodinu.

Jestliže nadaným dětem někdy chybí pocit sounáležitosti např. ve školce, ve škole, pak potřebují o to více domov jako klidný přístav s pozitivními vztahy. Nadané děti potřebují vědět, že je jistá stabilita rodinného zázemí, v němž se vytváří jejich pozitivní sebekoncept, tj. sebeuvědomění. Rodiče se musí sami vložit do motivování svého dítěte, například jeho povzbuzováním a podporováním při podávání výkonů, dodáváním mu odvahy a rovněž společnými aktivitami. Vztahy v rodině někdy mohou být komplikované, těžké, frustrující a i proto nemusí být vždy dobré vztahy nadaného dítěte např. se sourozenci. Výchovné postoje rodičů musí být chápající a akceptující, tolerantní, demokratické. Mají totiž dopad na sebehodnocení.

Existuje-li souvislost mezi určitými charakteristikami rodinného prostředí, výchovného stylu rodičů a osobností nadaných dětí, je nutno odmítnout nesprávné představy laiků o tom, že výchova nadaného dítěte je snadná. Naopak je pro rodinu, namáhavá a vyčerpávající z důvodu jeho vitality a obrovské aktivity, z důvodu malé potřeby spánku, neustálého kladení otázek, apod. Současně je třeba upozornit na nesprávné přístupy, s nimiž se u rodičů nadaných dětí můžeme setkat:

Freemanová (2001, cit. podle Dočkal, 2005) ve výzkumu zjistila, že děti, považované svými rodiči za nadané, ačkoliv pro to objektivně nic nesevřčí, mají více emočních problémů a problémů v chování. Tyto výsledky interpretovala tak, že to rodiče nesprávně vyvodili ze sociálního chování. Nálepkování (označení dítěte jako nadané) a zřejmě nadměrná očekávání způsobují velký psychický tlak na dítě. Uvedené poruchy se tedy jeví jako logický důsledek vyplývající z nepřiměřených postojů rodičů.

Jak uvádí Průcha, (1997), z šetření v zemích OECD vyplynulo, že ve většině z nich panuje přesvědčení o nutnosti společné odpovědnosti za výchovu jak rodiny, tak školy. V ČR tento názor zastává 62% dotazovaných, tj. role školy je posuzována jako velmi významná. 38% dotazovaných v ČR se domnívá, že větší část odpovědnosti za výchovu nese rodina.

V centru edukačního procesu je neustálá interakce, mezi aktéry a dalšími determinanty edukace se vytvářejí vztahy. K důležitým ve vztahu k rodině nadaného žáka patří:

*Vztah rodičů k učitel:* Je významný pro školní úspěšnost žáka. Realizuje se ve formách: pravidelné informování rodičů o žákovi, jeho hodnocení, třídní schůzky a konzultace učitelů s rodiči, individuální rozhovory za přítomnosti i žáka, vstupy rodičů do školy – pozorování edukace, učitelova znalost situace v rodinách. U nadaných žáků přistupuje ke jmenovaným způsobům součinnosti i užší spolupráce - společná dohoda o IVP. Učitel, obdobně jako např. psycholog, má jako profesionál úkol navázat s rodiči kontakt, poznat rodinné prostředí, rodinné vztahy, identifikovat případná specifika. Není výjimkou, že se učitel setkává v práci i s citlivými tématy rodiny, jež mohou být v rámci rozhovorů tabu. Je třeba s pedagogickým taktem, postupně, podle míry otevřenosti komunikace, založit plodný partnerský vztah a získat rodiče pro své edukační záměry. Naučit se s nimi komunikovat, spolupracovat, aby učitele podporovali a podle možností mu i pomáhali.

*Vztah rodičů ke škole* má také vliv na úspěšnost žáků a jejich osobnostní rozvoj. Měl by být založeno na partnerství, jehož předpoklady jsou vzájemná otevřenost, důvěra, informovanost, ochota komunikovat. Colangelo a Dettman (1982) a Colangelo (1991, cit. podle Hříbková, 2009) analyzovali modelové typy interakcí mezi školou a rodiči nadaného dítěte:

1. *Kooperace*: při shodných postojích rodičů a školy.
2. *Konfliktní* interakce: vychází z rozdílných postojů rodičů (škola musí být aktivní v edukaci nadaných) a školy (není třeba diferencovat vzdělávací nabídky a vytvářet je). Škola často považuje rodiče za přehnaně ctižádostivé, domnívá se, že dítěti věnují nadbytečnou pozornost, zatímco rodiče se domnívají, že pouze asertivním až agresivním chováním dosáhnou toho, že škola přestane ignorovat jejich dítě. Specifikují se tři typy následné reakce těchto rodičů: rezignace na jakékoliv podpory nadání, útočné strategie vůči škole, hledání speciálních edukačních možností pro dítě mimo školu, např. formou kurzů apod.
3. *Narušená* interakce: rozporné postoje školy a rodičů v otázce dalšího vzdělávání dítěte. Škola realizuje aktivity pro nadané žáky, má systém péče, ale rodiče nesouhlasí s účastí svého dítěte v něm. Obávají se dopadu označení „nadané dítě“ do vztahů. Vnímají speciální aktivity jako „rušivé“.
4. *Volná přirozená* interakce: jak škola, tak rodiče zauímají spíše pasivní postoj. Názor obou stran, že nadání se prosadí samo, není třeba jeho rozvoj zvláštním způsobem podporovat.

Interakce vytvářejí dvě dimenze: spolupracující – souhlasnou, (1. a 4. typ) a dimenzi konfliktní – nesouhlasnou (2. a 3. typ interakce). V reálném životě jsou pravděpodobně identifikovatelné jemněji propracované strategie rodičů při jednání se školou o způsobu edukace jejich nadaných dětí, kdy do diskuse vstupují i další okolnosti, např. tradice a míra informovanosti školy i rodičů o této problematice.

Rodiče nadaných žáků by neměli stát mimo dění edukace. Oba extrémy v postojích rodičů ke škole však ztěžují učitelů práci: ať už jejich nezájem, tak i nadměrný až detektivní zájem o průběh výuky. Optimální je poloha uprostřed: Úkolem učitele je vtáhnout rodiče vhodnými formami do dění, do některých aktivit je přímo přizvat a rodiče průběžně přiměřeně informovat o průběhu i výsledcích edukace. Zkušenosti ze



školní praxe ukázaly občasný výskyt nepřiměřeného zasahování rodičů do práce učitele, častěji se zjišťují nekritické pohledy rodičů na jejich dítě, méně často nezájem o přípravu dítěte do školy. Škála postojů rodičů ke škole a učitelů je široká. Je výzvou pro pedagogy tyto úkoly citlivým přístupem řešit.

Úlohou vedení školy je na počátku spolupráce rodiče přesvědčit o kompetentnosti školy, jíž svěřili své dítě. Žádat, aby škole dali důvěru a ponechali na učitelů, jakými postupy bude pracovat, neboť učitel je profesionál, dobře připravený (a vybraný) jako plně kompetentní autonomní osobnost. V počátečním školním období jde především o otevření mysli dítěte, podpoření jeho vzdělávací dychtivosti, podchycení a získání jeho zájmu o učení. Tento úkol učitele na I. stupni základní školy zcela vylučuje soupeření, časté soutěžení a vzájemné porovnávání žáků mezi sebou.

S jakými obtížemi ve vztahu k rodině a rodičům se setkává učitel nadaných žáků? Z mnoha lze uvést následující:

- Rodiče očekávají, že učitel jakékoliv nestandardní chování jejich dítěte zvládne bez represí a že právě jejich dítěti bude věnovat výjimečnou pozornost.
- Rodiče očekávají velký rozvoj svého dítěte nejen v oblasti, v níž vyniká, ale i rozvoj v ostatních oblastech. To pro učitele znamená individuální přístup ke každému žákovi.

Rodiče mohou přispět formou incentív k posílení vnitřní motivace svých dětí. Projevili-li svůj zájem o dění ve škole, např. k probíranému tématu zakoupí časopis, knihu, pomohou vyhledat informace, podpoří přípravu prezentace, přijmou roli lektora besedy pro třídu atd.

U nadaných dětí by bylo zajímavé empiricky ověřit vliv faktoru výchovný styl rodičů, jenž se projevuje volbou a způsobem používání výchovných prostředků, postupů. Různé styly výchovy nadaného dítěte (autoritativní, liberální - s odlišnou mírou požadavků a kontroly) působí zejména na vývoj jeho sebehodnocení, na stanovování si cílů, na jeho vytrvalost, odolnost, stabilitu aj, což jsou ve vztahu k predikci budoucích vysokých výkonů a k úspěšnosti velmi podstatné aspekty. K této úvaze připojíme výsledky nových studií, týkající se všech rodin, nikoliv jen těch s nadaným dítětem:

Změny v rodinách patří vedle společenských proměn rovněž k těm, jež se dějí nezávisle na naší vůli. Učitel (i učitel nadaných žáků) s nimi musí počítat: Mertin, Krejčová (2012) upozorňují na novou situaci v edukačním prostoru: *změnil se styl výchovného vedení rodičů ve prospěch slabého vedení*: Rodiče předkládají dětem jen velmi málo požadavků, které jsou jimi poté velmi málo kontrolovány. Empirické údaje, dokladující tento trend, plynou z výzkumů Gillernové (2009) a nejnověji Lidické (2009). Pro edukační interakce školního prostředí přitom nadále platí, že kladení přiměřených požadavků a jejich laskavá, důsledná kontrola je optimálním edukačním stylem a je i žáky ceněna. Pro učitele to zároveň znamená, že musí být připraven na takovou situaci, musí být trpělivější a důslednější ve vymezování pravidel, protože mnohdy se dítě s kladením požadavků a jejich kontrolou v rodinném prostředí nesetkalo. Také má učitel své požadavky podávat žákům přesvědčivě a jistě. Nejlépe je žáky přijímaný edukační styl vyznačující se kladným vztahem a silným řízením.

## 9 ŠIRŠÍ SOCIOKULTURNÍ PROSTŘEDÍ A JEHO VLIV NA EDUKACI NADANÝCH

Všeobecně se uznává ze strany učitelů, školských politiků i teoretiků pedagogiky, že školy nemohou být izolovanými světy samy pro sebe, nýbrž musí kooperovat s prostředím, v němž působí. Uzavřenost školy vůči obklopující komunitě se považuje za negativum. A naopak, na to, co se ve škole děje, má zásadní vliv aktuální (i historický) kontext. Makroprostředí tvoří rámec pedagogického dění a do značné míry je determinuje. *Sociálně-ekonomická, politicko-kulturní situace země* např. určí, jaké prostředky plynou do vzdělávání, které odvětví školství jsou prioritními. Rozmanitost teorií a nejednotnost autorů má vliv na to, s jakou rychlostí (resp. jak pozvolna) jsou přijímány změny v této oblasti. Projevuje se zde i *filozoficko – politické* pozadí, tj. aktuální doznívání vlivu období jednotné totalitní školy, ale i vliv stereotypů a mýtů, obav z elitismu ve společnosti, (srov. kap. 4.4).

Se zřetelem na již relativně rozvinutou úroveň péče našeho vzdělávacího systému o žáky se speciálními potřebami – s různými typy postižení a znevýhodnění, nyní, ve druhé dekádě 21. století, zaznamenáváme nárůst zájmu společnosti i o žáky nadané.

Je zajímavé si uvědomit, že v USA propukla vlna zájmu o nadané jedince poté, co v Kongresu přednesl S. Marland (1972) svou známou Zprávu o stavu a podpoře nadaných. V projevu mimo jiné uvedl i fakta a údaje: „Zatímco na jedno dítě s poruchou učení se v USA vydá průměrně tisíc dolarů ročně, na jedno nadané dítě je to jen 4,45 dolaru na rok“. Tato zpráva odhalila všeobecné zanedbávání nadaných a jejím důsledkem bylo schválení směrnice, že velké množství nadaných dětí potřebuje zvláštní školní péči, která často není možná v běžných školních poměrech. Následkem toho byly uvolněny finanční prostředky na vypracování různých programů pro různé typy nadání. V zájmu jednotných opatření byla současně zformulována jako všeobecně závazná a známá „Marlandova“ definice nadání.

Z analýz společenského vývoje (společnost znalostí) vyplývá jednoznačná potřeba investovat do rozvoje lidských zdrojů. Odpovědí na tyto výzvy postmoderní společnosti je koncept celoživotního učení. Prosadil se v Evropské unii i v OECD, i naše republika jej akceptovala. Teze konceptu se musí odrážet v již zkonkretizovaných představách o uspořádání vzdělávání jednotlivých stupňů škol.

Pojmy výchova a podpora nadaných by se neměla rozumět jen zvláštní péče nebo vytváření specializovaných tříd apod. Je nevyhnutelné, aby to byla koncepce vzdělávání na bázi širokých speciálních nabídek a možností, kde se bere ohled na snahu, zohledňují se vysoké výkony, podporuje se individuální potenciál každého nadaného jedince. Koncepční činnost v této oblasti u nás vyvíjí IPPP ČR, který byl v r. 2011 sloučen s dalšími organizacemi přímo řízenými MŠMT ČR a dnes je součástí instituce s názvem Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Jeho činnosti zůstaly zachovány. Několikrát v roce se schází tzv. resortní skupina k péči o nadané v ČR. Přes tyto koordinující snahy se i v rámci naší země vyskytují rozdíly mezi regiony, dané např. vzdělávací politikou krajů, přístupy jednotlivých poraden apod.

Na konferenci Světové rady pro nadané, (WCGTC) v r. 2011 v Praze formuloval prezident této největší mezinárodní organizace Yamin požadavek, aby v blízké budoucnosti spolupracovaly a činily účinné kroky tři profesní skupiny: učitelé nadaných žáků, vědci, jež je zkoumají a politici, kteří mohou potřebné změny uskutečnit.

V této práci se zabýváme edukací žáků s intelektovým nadáním. Potvrzuje se, že fyzické dispozice a výjimečnost ve formě sportovního a atletického talentu, případně umělecký talent jsou jednoznačně více tolerované než intelektová výjimečnost. Intelektově nadané děti jsou méně akceptované ve všeobecném vzdělávání než jejich fyzicky a umělecky nadaní vrstevníci. A rozvoj jejich talentu se často střetává s nezájmem, neporozuměním nebo až s otevřenými projevy nepřátelství.

Ke zlepšení doposud nedostatečné úrovně péče a podpory nadaných dětí v ČR je nutno podle Laznibatové (2003) zabezpečit podmínky na čtyřech úrovních: 1. *Politické* podmínky – podpora parlamentů, vládních programů, legislativa, 2. *Ekonomické* podmínky – s odpovídajícím zdůvodněním vyčlenění finančních prostředků, 3. *Společenské* podmínky - celková akceptace nadaných, odbourávání názorových bariér, vytváření pozitivních postojů odborníků i laické veřejnosti a 4. *Edukační* podmínky – Vypracování programů, diferencovaných kurikul, alternativních a doplňkových učebnic. Vypracování specifických pedagogicko psychologických postupů na rozvíjení osobnosti nadaných. Příprava kompetentních pedagogů.

## **9.1 Pedagogicko psychologické poradny a ostatní školská poradenská zařízení**

Systém poradenských služeb přispívá k vytváření podmínek, uplatňování správných forem a způsobů edukace, ale zejména i k vyhledávání a identifikaci nadaných žáků. Učitelé nadaných žáků nejvíce spolupracují s pedagogicko-psychologickými poradnami (PPP), ale i se speciálně pedagogickými centry, středisky výchovné péče, s klinickými psychology, pedopsychiatry, odborníky na autismus a dalšími. V textu se vzhledem k rozsahu práce omezíme své úvahy na PPP. Většina poznatků se vztahuje i na ostatní instituce a jednotlivé odborníky.

Úkoly pedagogicko-psychologických poraden vymezuje školský zákon a jsou specifikovány v příslušných vyhláškách (č. 72/2005 Sb. a č. 73/2005 Sb. v platném znění). Školská poradenská zařízení (PPP, SPC) mají zákonnou povinnost spolupracovat se školami a pravidelně docházet na tzv. metodické návštěvy.

V posledním desetiletí v části českých škol začínají pracovat školní psychologové a speciální pedagogové. Školy se postupně učí využívat jejich služeb, ohlas na tato zřizovaná školní poradenská pracoviště je jednoznačně pozitivní, panuje shoda, že se jedná o krok správným směrem. V každé škole se po léta učitelé v případě potřeby obraceli na externí psychology a speciální pedagogy, a to především v PPP.

Vztahy mezi psychology a učiteli zaslouží pozornost, jsou základem jejich úspěšné spolupráce. Jejich profesní vztah je utvářen minulými zkušenostmi, projekcí vzájemných představ o rolích, očekáváními, ale i osobními sympatiemi resp. antipatiemi ke konkrétním osobnostním typům. Spolupráci mohou komplikovat nedorozumění z nedostatku možností přímo konzultovat případ, vyjasňovat si svá chápání pojmů, objednávek apod. Někdy učitel neporozumí postupu psychologa, má obavu z toho, že psycholog odkrývá jeho nedostatky, chybný postup apod.

V péči o nadané žáky je průběžná spolupráce s poradnami přirozená a nezbytná. PPP potvrzují mimořádné nadání, vyjadřují se k individuálnímu vzdělávacímu plánu, konzultují, provádějí kontrolní vyšetření apod. Učitelům při jejich pedagogické diagnostice pomáhají zprávy z vyšetření. Nejen jejich obsahová kvalita, ale i výklad zpráv je důležitý; aby jim pedagogové rozuměli a orientovali se v nich. Krejčová (2012) doporučuje, aby se učitelé snažili ze zpráv z vyšetření získat maximum užitečných informací.

A pokud určitým obratům v textu nerozumí, je namístě s autorem zprávy komunikovat. Je oprávněné se dotazovat, protože učitelé nemusí vědět všechno a navíc jejich otázky někdy mohou napomoci tomu, aby autoři zpráv příště volili vhodnější formulace a stali se tak pro své kolegy užitečnějšími.

V závěru kapitoly uvedeme nejčastější „*poradenské*“ mýty. Jejich nepravdivost vyvrací na základě důsledně vědeckých postupů Mertin (2012). Příklady těchto mýtů:

- Objeví-li se u žáka problém, tak nejprve musíme najít jeho příčiny.
- Umíme tyto příčiny poznat
- Pedagogická a psychologická opatření se liší podle etiologie problému
- Čím větší problém, tím zásadnější příčina

Domníváme se, že od počátku problému, který se ve škole u nadaného žáka objeví, se mu učitel snaží ihned pomoci. Začne s ním pracovat tak, jak v dané situaci nejlépe umí, jak ji dokáže pedagogicky posoudit, jak je odborně disponován. Začne mu pomáhat, neodkládá pedagogické kroky a opatření až na dobu, kdy obdrží zprávu z PPP s diagnózou. Tím není snižován význam odborných vyšetření a zpráv. Podstatou tohoto dnes doporučovaného přístupu je, že při řešení problémů vycházíme především z příznaků, tedy z projevů chování a jednání a případně ze zprostředkovaných psychologických nebo pedagogických proměnných a nikoliv z diagnóz. Současně jsou v souladu s tímto pojetím akcentovány ty diagnostické a intervenční postupy, které z tohoto názoru vycházejí (např. diagnostika vycházející z činnosti, funkční analýza chování, třístupňový model péče, tj. reakce na intervenci u specifických poruch učení, individuální výchovný plán aj.). Výklady těchto postupů však rozsahem již přesahují rámec této práce.

## **9.2 Vzdělávání učitelů pro práci s nadanými žáky. Další vzdělávání pedagogických pracovníků**

Absence tématu „Vzdělávání pro práci s nadanými žáky“ v přípravě budoucích učitelů se považuje za jednu z příčin nedostatečně fungující podpory nadaných žáků ve vzdělávacím systému. Příprava učitelů se stává jedním z pilířů komplexní péče o tuto populaci ve všech edukačně vyspělých zemích.

V r. 1989 tomuto tématu byla v rámci vzdělávání učitelů v Evropě věnována minimální pozornost. Oproti tomu v USA je situace tradičně a dlouhodobě příznivější. Požadavek, aby na výuku nadaných žáků byli učitelé speciálně a systematicky připravováni je znám již delší dobu. Nejznámějším evropským školicím pracovištěm je v současnosti nizozemská univerzita v Nijmegen, kde absolventi programu získávají tzv. ECHA Diploma, uznávaný v řadě států. Postupně se připravují podobné postgraduální kurzy i na dalších univerzitách, např. v Debrecenu, Toruni.

Vzdělávání v oblasti péče o nadané zatím není obligatorní součástí přípravy budoucích učitelů. Některé vysoké školy zařazují tematiku do některých studijních předmětů nebo do výběrových přednášek. V rámci postgraduálního vzdělávání učitelů nebyl u nás dosud vytvořen žádný komplexní vzdělávací program (výcvik) pro tuto oblast. Různé státní i nestátní subjekty nabízejí vzdělávací programy. Rovněž chybí vzdělávání v této problematice u pedagogů volného času a u pracovníků školských zařízení: středisek volného času, školních družin, klubů (Zapletalová, Durmeková, 2009). V ČR, kde se nachází 9 pedagogických fakult, jsme prostudovali studijní plány oboru učitelství pro I. stupeň ZŠ. V žádném z nich jsme nenalezli povinný ani volitelný předmět, týkající se přímo nadaných žáků. Avšak je nám známo, že i u nás již byly v této oblasti realizovány některé samostatné volitelné kurzy, nebo probíhá seznamování v rámci jiných disciplín, jak bylo uvedeno.

Současná kurikulární reforma klade zvýšené nároky na učitele, což se odráží v jejich přípravě - pregraduální i postgraduální. V souladu s konceptem celoživotního učení je požadováno rozvíjení kompetencí učitele po celou jeho profesního vývoje. Školský zákon (a jeho prováděcí předpisy) otevřely pro integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a pro žáky nadané nové podmínky. Avšak učitelé, vyjma speciálních pedagogů, nejsou (obecně) na integraci žáků kontinuálně připravováni. Jsou tedy nuceni se vypořádat v praxi s řadou obtížných problémů.

Učitelé ve školách, které se na výuku nadaných zaměřují, by měli sledovat vývoj v této oblasti u nás i v zahraničí. Nevystačí s všeobecným pedagogickým vhledem, případně intuicí. Pedagogům z pregraduálního studia chybí hlubší psychologické znalosti, potřebné k lepší orientaci v problematice, k porozumění informacím ve zprávách psychologů. Učitelé by měli umět analyzovat a vysvětlit projevy chování žáků, související s nadáním i případné přidružené jevy (Jančíková, 2012). Je třeba sledovat novinky (pu-

blikace, články v časopisech) vycházející k dané problematice. Důležitá je přístupnost aktuálních a kvalitních informačních zdrojů ve školách. Velmi vhodné je rozvíjet diskusi na poradách, s oporou o dříve nastudované texty, aby se jen planě nemluvilo. Učitelé obvykle vítají i sdílení zkušeností např. na workshopech, návštěvy škol a cenné jsou i vzájemné hospitace s následným poskytováním zpětné vazby.

Vlastní zkušenosti z navštívených vzdělávacích akcí ukázaly: Lektoři nejčastěji zprostředkovali základní teoretické poznatky z psychologie, pedagogiky. Většina z nich však byla bez přímých zkušeností z práce s nadanými žáky. Nejsou to obvykle pedagogové. V nabídkách se nejvíce objevují jednorázové akce, seznamující s teoretickými přístupy k nadání, s modely nadání a charakteristikami nadaných apod. Převažují psychologické aspekty nad pedagogickými. Nedostává se vzdělávacích akcí pro „pokročilejší“ učitele.

V současné době jsou učitelé zodpovědní za své další sebevzdělávání sami a mohou se zdokonalovat formou kurzů a jiných vzdělávacích programů. DVPP je upraveno zákonem č. 563/2004 Sb. a vyhláškou č. 317/2005 Sb. Pedagogové mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, upevňují a doplňují kvalifikaci. Ředitel školy organizuje DVPP podle plánu, přihlíží ke studijním zájmům pedagogů, potřebám školy i k finančním možnostem. DVPP se uskutečňuje na vysokých školách, v zařízeních dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a v jiných institucích na základě akreditace udělené ministerstvem školství ČR.

### **9.3 Ostatní podpůrné organizace a instituce, zájmová činnost**

Základem péče o nadané děti je práce s nimi ve školách a zájmová činnost je jejím nezbytným doplňkem. Podle nové koncepce rozvoje péče o nadané žáky pro současné období vyžaduje podpora nadaných spolupráci všech školských subjektů, státních i nestátních neziskových organizací, resp. maximálně možné propojení stávajících aktivit těchto subjektů do funkčního systému.

Mezi mimoškolní formy rozvíjení nadaných žáků patří: rezidenční programy (obvykle letní programy a kurzy, založené na principu obohacování). Jsou nabízeny v zahraničí, v menší míře se vyskytují již i u nás. Další formy: tutorský systém, e-learning (Portešová, 2009).



Nadaní žáci však mohou vynikat v oblasti, která nesouvisí se školními výkony. Proto je vhodné, aby učitelé, chtějí-li mezi svými žáky objevit nadané, se neomezovali jen na školní oblasti, ale pátrali i po jiných zájmech, sklonech a „specializacích“ žáka.

Péči o nadané žáky celostátně zaštitil v minulých letech *Institut pedagogicko psychologického poradenství*, nyní organizačně včleněn do Národního ústavu vzdělávání. Koordinuje péči, vyhodnocuje vývoj, spolupracuje s regionálními subjekty (poradenskými zařízeními i školami) prostřednictvím sítě krajských koordinátorů- metodiků. Podílí se na vyvíjení diagnostických nástrojů, na organizování dalšího vzdělávání pedagogů aj. *Výzkumný ústav pedagogický* vydal první metodické texty do škol. Na jeho internetovém portálu jsou soustředěny ukázky výukových materiálů mj. i pro oblast edukace nadaných. Ve vznikajícím celostátním systému podpory nadaných žáků působí dále *Národní institut dětí a mládeže*. Řídí systém olympiád, předmětových soutěží, zastřešuje některé projekty, např. *Talnet*, působící v oblasti přírodovědných talentů. Pod organizací *Mensa* vyvíjí aktivity její součástí, tzv. *Dětská mensa*. Naš stát dosahuje dlouhodobě úspěchy v kvalitní péči o jiné druhy nadání (oblast sportu, umění), kde je dobrým vzorem i pro zahraničí např. tradicí základních uměleckých škol, klubů, kroužků apod. Intelektově nadaní žáci v hojné míře využívají i těchto nabídek.

Kirk (1972, cit. podle Landau, 2007) zkoumal vývoj tří set slavných osobností, které v určité oblasti dosáhly vynikajícího výkonu. Zjistil, že většina z nich ve své zájmové oblasti získala podněty mimo školský systém. (Např. od rodičů, příbuzných aj.). Badatel se domnívá, že Einstein i Edison by při inteligenčním testu měli špatné výsledky, protože oba byli pomalí a nedokázali obratně vyjádřit své myšlenky.

Lze také pozorovat vznik četných rodičovských iniciativ: kluby rodičů nadaných dětí, pobytové programy pro rodiče a děti, příměstské campy, klub Malý šikula aj.

Z výzkumů víme, že děti jsou mnohem schopnější, jsou-li odpovídajícím způsobem podněcovány, přiváděny k novým zkušenostem. Pokud jsou ve škole i mimo ni vystaveny podněcujícím nabídkám, zvýšené aktivitě, objevuje se u nich vyšší dychtivost po učení. Správnou podporou lze probudit činnost, dosud „ležící ladem“, objevit „skryté“ nadání a žák může získat pocit, že v oblasti, ve které vyniká, může nacházet i zábavu a potěšení.

## **II. EMPIRICKÁ ČÁST**

## 10 VÝZKUMNÝ ZÁMĚR

V empirické části práce se zabýváme determinanty, působícími na edukační procesy při vzdělávání nadaných žáků. Byl stanoven vztahový (relační) výzkumný problém: Které faktory ovlivňují práci pedagogů při edukaci mimořádně nadaných žáků na 1. stupni ZŠ? Prostřednictvím názorů učitelů studujeme vliv faktorů na edukaci nadaných žáků, kteří se vzdělávají ve speciálních třídách, skupinách.

Dále jsme porovnali názory učitelů nadaných žáků z ČR a ze Slovenska, názory učitelů nacházejících se v různých fázích profesní dráhy učitele (tj. podle délky pedagogické praxe) - začínajících a zkušených. K většímu odlišení specifických determinantů edukace nadaných žáků jsme porovnali názory učitelů nadaných žáků ze speciálních tříd, (skupin) s názory učitelů běžných tříd. Výzkumný přístup: kvantitativní. Respondenti, působící v primární škole (ISCED – I) byli osloveni dotazníkovou metodou v období duben- prosinec 2012.

### 10.1 Výzkumný projekt a východiska výzkumu

Na základě analýzy teoretických zdrojů jsme stanovili hlavní determinanty, které ovlivňují edukační proces nadaných žáků. Bylo sestaveno schéma, zachycující systém vícesměrných (přímých i nepřímých) vazeb a interakcí determinantů, které přispívá ke stanovení potenciálně problémových článků tohoto edukačního procesu. Empirickým výzkumem vyhodnotíme vliv jednotlivých determinantů, tj. kategorizujeme je na pozitivně a negativně ovlivňující edukaci nadaných žáků.

Současná pedagogická teorie studuje kombinovaný vliv determinantů na edukační procesy. V souladu s poznatky vývojové psychologie (např. výzkumy Eysencka), bereme v úvahu vývojový rozměr nadání: Nadání se proměňuje s věkem žáka.

Pokud se objevují problémy a úkoly, zajímá se pedagogika intenzivně o to, jak na daný „deficit“ reaguje škola. Meceová a Ecclesová (In: Průcha, 1997, s. 160) píší: „Spíše než se soustřeďovat na to, co je „špatně“ u ... žáků, je potřeba se ptát, proč selhávají naše snahy zvýšit šance znevýhodněných skupin, aby se jejich vzdělávací výsledky dostaly na vyšší úroveň, odpovídající majoritní populaci“. Tento výrok parafrázujeme: Ptáme se, jak nadané žáky vyučovat, aby se jejich vzdělávací výsledky dostaly na úroveň, odpovídající jejich zjištěným předpokladům a schopnostem.

Pedagogická věda se věnuje převážně nadaným žákům, méně jejich učitelům. Na edukaci nahlíží především z hlediska objektivních potřeb žáků, nepoměrně méně je zájem badatelů orientován na to, jak sami učitelé vnímají pedagogickou práci s nadanými, co potřebují. Postoje a názory učitelů všeobecně jsou u nás zkoumány teprve od poloviny 80. let a poznatků je relativně málo. I v posledních dvaceti letech máme věrohodných poznatků o názorech, postojích učitelů poskrovnu (Průcha, 2002, Mareš, 1996, Havlínová, 1993, cit. podle Průcha, 1997).

Výzkum jsme realizovali mezi 204 učiteli primárních škol, z nichž 146 učitelů vyučuje identifikované mimořádně nadané žáky ve speciálních třídách nebo skupinách. Posuzovali na škále, jak jsou podle jejich názoru jednotlivé faktory (které jsou reprezentovány 54 položkami jakožto indikátory komplexnějších proměnných – determinantů) významné, jak jejich práci ovlivňují. Není nám známá studie, která by se této otázce věnovala. Z podobných empirických šetření jsme se seznámili s výzkumy postojů učitelů k nadání a k edukaci nadaných ( Bégin, Gagné, 1993,1994, Mc Coach, Siegle, 2007, Portešová, 2008, Hříbková 2005, Šimoník, 2010, Hanzlíková, 2012).

V kap. 1.2 -1.4 jsme popsali paralelní existenci až nepřehledného množství pojetí (definic) nadání a rozmanité přístupy ke vzdělávání nadaných žáků. Managementu škol, učitelům u nás nejsou v současné době k dispozici žádné hotové modelové vypracované vzdělávací programy, učebnice, výukové materiály pro nadané žáky či ucelené metodické publikace. Přetrvává nedostatek odborné literatury k problematice. Jednou z premis výzkumu je tvrzení, že vzhledem k těmto okolnostem je práce učitelů nadaných žáků u nás dlouhodobě velmi ztížena.

Školy, učitelé mají jasné společenské zadání: s využitím současných poznatků pedagogiky a psychologie pracovat nově, diferencovaně s nadanými žáky. To pro učitele znamená reflektovat, přehodnocovat a inovovat své dosavadní edukační postupy, v nichž nadaným žákům převážně nebyla věnována dostatečná pozornost. Zkušenosti učitelů, kteří začali novými způsoby vyučovat nadané žáky, považujeme za cenné. Reflexe praxe a zobecňování didaktických zkušeností je podle Skalkové (2007) vedle pedagogické teorie vč. výsledků empirických výzkumů nedílnou součástí soudobého pedagogického vědění.

V současné době, kdy jde o vnitřní přestavbu školy, je třeba podporovat zobecňování zkušeností i všechny inovační snahy aktivních a tvořivých učitelů. „Není třeba

se přitom bát nedostatků a obtíží. Nová praxe se nikdy nerozvíjí bezkonfliktně. Je nutné naopak pečlivě promýšlet a analyzovat konfliktní situace, hledat příčiny nesnází i cesty jejich překonávání... Analýza a zobecňování vlastních zkušeností... má velký význam i pro rozvíjení didaktické teorie, stává se zdrojem nových faktů, ...vede k novým hypotézám, ke kritické analýze převládajících názorů. Rozšiřuje nezděděnou oblast disciplíny, umožňuje zdokonalování stávající teorie nebo usnadňuje vytváření teorie nové“ (Skalková, 2007, s. 21).

Z těchto teoretických premis vycházíme. Faktory edukace nadaných zkoumáme prostřednictvím reflexe zkušených realizátorů, protože k jiným postupům je zatím málo objektivních podkladů v literatuře. Kvantitativním výzkumem zjistíme výčet a strukturu reflexí učitelů. Identifikujeme hlavní specifické determinanty edukace nadaných žáků, projektované ve zkušenostech a názorech učitelů. V budoucnu by bylo vhodné v další etapě výzkumu zaměřit se na tyto determinanty následným kvalitativním výzkumem.

## 10.2 Výzkumný problém, cíle disertační práce

Výzkumný problém byl stanoven podle Gavory (2000) : *Které faktory ovlivňují práci pedagogů při edukaci mimořádně nadaných žáků na 1. stupni ZŠ?*

Při vymezení výzkumného problému (Gavora, 2000, Chráska, 2007, Maňák, Švec, ed., 2004 aj.) jsme se dále zaměřili na vztah:

- mezi názory učitelů na determinanty edukace a -délkou jejich pedagogické praxe (fáze profesního rozvoje- učitel začínající – učitel zkušený)
- mezi názory učitelů na determinanty edukace a místem působnosti – formou edukace (učitel ve třídě nadaných žáků – učitel běžné třídy)
- mezi názory učitelů na determinanty edukace a působišťem (učitel v ČR- učitel v SR).

**Hlavní cíl:**

Cílem je kategorizovat, analyzovat a vyhodnotit, které hlavní determinanty ovlivňují práci pedagogů při edukaci mimořádně nadaných žáků na 1. stupni ZŠ a hledat vztahy mezi názory učitelů na determinanty edukace nadaných a jejich charakteristikami: státní příslušnost, fáze profesního rozvoje a forma edukace, v níž pracují.

**Dílčí cíle:**

C1: Charakterizovat jednotlivé dimenze – determinanty, které vstupují do edukačního procesu vzdělávání nadaných. (Analýza teoretické části práce.)

C2: Stanovit na základě výsledků výzkumu názorů učitelů negativní a pozitivní faktory, které ovlivňují práci učitele nadaných žáků.

C3: Srovnat názory učitelů z ČR a učitelů ze SR na negativně a pozitivně ovlivňující aspekty jejich práce s nadanými žáky.

C4: Srovnat strukturu negativně a pozitivně ovlivňujících determinantů práce učitelů s nadanými žáky mezi začínajícími učiteli a zkušenými učiteli s delší pedagogickou praxí.

C5: Srovnat strukturu negativních a pozitivních determinantů práce učitelů mezi učiteli nadaných žáků a učiteli běžných tříd.

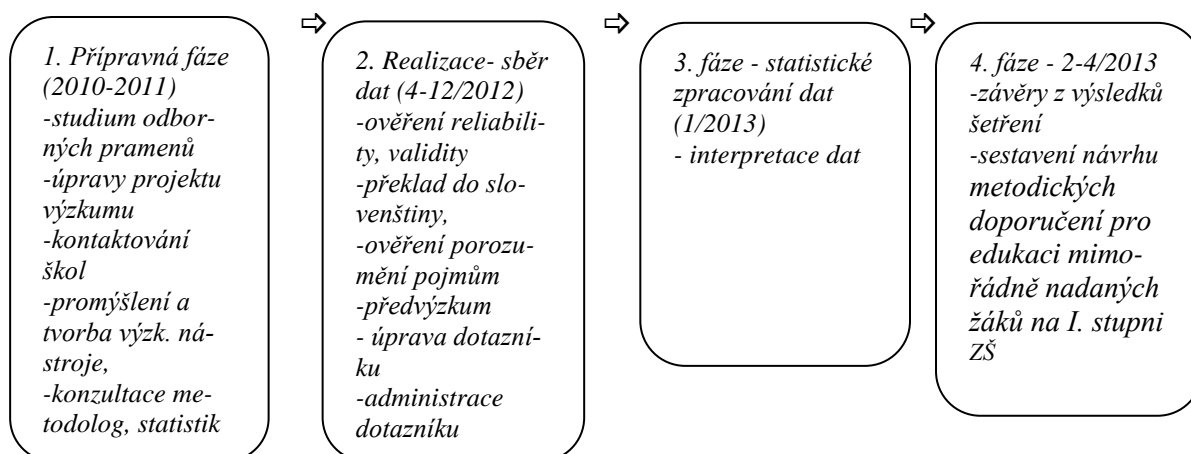
C6: Sestavit návrh metodických doporučení pro edukaci mimořádně nadaných žáků na I. stupni základní školy.

## 11 POPIS METODOLOGIE PRÁCE

### 11.1 Design výzkumu

Na základě stanoveného výzkumného problému a po definici proměnných byl zvolen kvantitativní přístup, dotazníková metoda. Prostřednictvím pedagogického výzkumu jsme zjišťovali názory učitelů na determinanty edukace nadaných žáků, neboť se domníváme, (ve shodě se Skalkovou, 2007, Laznibatovou, 2003, Juráškovou, 2006 aj.), že jsou schopni poskytnout pedagogické vědě důležité poznatky ze svých zobecněných zkušeností. Data budou zpracovávána matematicko-statistickými metodami. Pedagogický výzkum jsme realizovali v několika fázích, (přípravné, realizační a interpretační), jak zachycuje schéma č. 6. Detailnější vysvětlení postupu uvádíme v kap. 11.6.

**Schéma č. 6: Fáze realizovaného pedagogického výzkumu**



### 11.2 Vymezení proměnných

Na základě formulace výzkumného problému a před formulací výzkumných otázek a hypotéz jsme stanovili následující proměnné výzkumu:

*Názory na determinanty edukace nadaných:* měřitelná proměnná kategoriální. Její obor hodnot: 1- ovlivňuje velmi pozitivně, 2- ovlivňuje pozitivně, 3- neovlivňuje, 4 - ovlivňuje negativně, 5- ovlivňuje velmi negativně.

Dimenze názorů na determinanty edukace je indikována pomocí baterie položek č. 1 – 54, přičemž každá položka má dva póly: pozitivní a negativní. Pozitivní pól (č. 1

a 2 na pětibodové škále) značil kladné vyjádření (názor pozitivní, hodnotí význam a vliv faktoru pozitivně). Negativní pól (č. 4 a 5) negativní názor na vliv determinantu, záporný vliv. Bod č. 3 na pětibodové posuzovací škále vyjadřoval neutrální vliv – neovlivňuje.

*Učitelé*, kteří byli objektem našeho výzkumu, jsou nahlíženi jako nositelé různých hodnot proměnných. Hodnoty proměnných jsou vlastnosti, které charakterizují zkoumaný objekt. V rámci proměnné *učitel* definujeme pro jednotlivé dílčí cíle C3, C4, C5 a hypotézy H3, H4, H5 kategoriální proměnné:

*Učitel nadaných žáků*: učitel v primární škole, vyučující ve třídě (skupině) nadaných žáků; zástupce kategoriální proměnné

*Učitel běžné třídy*: učitel, vyučující v primární škole, ve třídě se žáky s běžným nadáním, rozloženým podle Gaussovy křivky; zástupce kategoriální proměnné

*Učitel začínající*: učitel ve fázi profesního startu, adaptace a vzestupu (mladší učitel, věk do 35 let); zástupce kategoriální proměnné

*Učitel zkušený*: učitel ve fázi profesní stabilizace (starší učitel, věk od 36 let); zástupce kategoriální proměnné

*Učitel nadaných žáků ČR*: učitel v primární škole, vyučující ve třídě (skupině) nadaných žáků v České republice; zástupce kategoriální proměnné

*Učitel nadaných žáků SR*: učitel v primární škole, vyučující ve třídě (skupině) nadaných žáků ve Slovenské republice; zástupce kategoriální proměnné

*Terminologické ukotvení výzkumného šetření (Gavora, 2000):*

Hlavní pojmy výzkumného pole byly definovány v kapitole 3. V závislosti na výzkumném problému a definici proměnných získáme data metrická a ordinální. Z toho odvozujeme, že bude vhodné použít kvantitativní výzkumné šetření. V souvislosti s vymezením výzkumného problému jsme stanovili vhodné proměnné (Hendl, 2004, Punch, 2008, Gavora, 2000 aj.), které charakterizovaly sledované jevy a umožnily jejich měření. Jednotlivé druhy proměnných (Gavora, 2000, Hendl, 2004, Punch, 2008, aj.) byly jako indikátory, reprezentující sledovaný jev, vymezeny:



**Tab. č. 7: Druhy proměnných**

Druhy proměnných jako indikátory	
MĚRITELNÉ	KATEGORIÁLNÍ
<b>Názory učitelů na determinanty edukace nadaných žáků:</b> Názory na determinant Učitel Názory na determinant DVPP Názory na determinant Nadaný žák Názory na determinant Specifika vzdělávání Názory na determinant Materiální podmínky Názory na determinant Klima Názory na determinant Rodiče	<i>Místo působitě – forma edukace:</i> Učitelé nadaných žáků/Učitelé běžných tříd <i>Fáze profesní dráhy učitele:</i> Učitel začínající (fáze profesního startu, adaptace a vzestupu, věk do 35 let) /učitel zkušený (fáze profesní stabilizace, věk od 36 let). <i>Místo působitě – stát:</i> Učitel ČR/ učitel SR

Vzájemné vztahy mezi proměnnými (Gavora, 2000, Chráska, 1989, Hendl, 2004, Maňák, Švec ed., 2004, PUNCH 2008 aj.) byly stanoveny následovně:

**Tab. č. 8: Vztahy mezi proměnnými**

Vzájemné vztahy mezi proměnnými	
NEZÁVISLE PROMĚNNÉ	ZÁVISLE PROMĚNNÉ
Podnětové Explanační	Kriteriální Cílové
Místo působitě: Forma edukace Učitelé nadaných žáků/Učitelé běžných tříd	Názory učitelů nadaných žáků na determinanty edukace: Názory učitelů nadaných žáků na determinant Učitel Názory učitelů nadaných žáků na determinant DVPP Názory učitelů nadaných žáků na determinant Žák Názory učitelů nadaných žáků na determinant Specifika vzdělávání Názory učitelů nadaných žáků na determinant Materiální podmínky Názory učitelů nadaných žáků na determinant Klima Názory učitelů nadaných žáků na determinant Rodiče
Místo působitě- stát : ČR/SR  Učitelé nadaných žáků ČR/Učitelé nadaných žáků SR	Názory učitelů nadaných žáků ČR na determinanty edukace Názory učitelů nadaných žáků SR na determinanty edukace
Učitelé nadaných žáků Fáze profesní dráhy učitele:  Učitelé začínající/ Učitelé zkušení	Názory začínajících učitelů nadaných žáků na determinanty edukace Názory zkušených učitelů nadaných žáků na determinanty edukace

Proměnné jsme definovali na základě odborné literatury a jejich výčet byl abecedně seřazen v následující tabulce:

**Tab. č. 9: Přehled proměnných**

Přehled proměnných (abecedně seřazeno)	
<b>Názory učitelů na determinanty edukace:</b>	
Názory na determinant <i>DVPP</i>	
Názory na determinant <i>Klima</i>	
Názory na determinant <i>Materiální podmínky</i>	
Názory na determinant <i>Rodiče</i>	
Názory na determinant <i>Specifika vzdělávání</i>	
Názory na determinant <i>Učitel</i>	
Názory na determinant <i>Žák</i>	
Učitel primární školy	<b><i>Působíště -forma edukace</i></b>
	Učitel nadaných žáků
	Učitel běžné třídy
Učitel nadaných žáků	<b><i>Místo působíště – stát</i></b>
	Učitel ČR
	Učitel SR
Učitel nadaných žáků	<b><i>Fáze profesní dráhy učitele</i></b>
	Učitel začínající ( fáze profesního startu, adaptace a vzestupu)
	Učitel zkušený ( fáze profesní stabilizace)

### 11.3 Výzkumné otázky a hypotézy

Nejprve jsme se zaměřili na analýzu názorů učitelů na jednotlivé položky dotazníku, resp. na indikátory hlavních determinantů edukace nadaných žáků. K nim jsme stanovili výzkumné otázky VO 1 - VO 14, na něž jsme zformulovali podle výsledků výzkumného šetření- z průměrných hodnocení pedagogů- odpovědi.

Ke splnění cílů C3, C4, C5 (porovnání názorů mezi jednotlivými skupinami respondentů) jsme stanovili hypotézy H3, H4, H5 a testovali je statistickými metodami významnosti.

$H_0$  je označení pro nulovou hypotézu a  $H_A$  pro hypotézu alternativní. Nulová hypotéza vyjadřuje domněnku, že mezi zkoumanými proměnnými neexistuje vztah. Pokud se prokáže prostřednictvím t – testu (test Studentův), že nulovou hypotézu je možno odmítnout, přijímáme alternativní hypotézu, která vyjadřuje domněnku o existenci vztahu mezi zkoumanými proměnnými (Chráška, 2007).

### Výzkumné otázky

K tomu, abychom vyhodnotili vliv jednotlivých determinant edukačního procesu, jsme formulovali výzkumné otázky, které přehledně uvádí následující tabulka:

**Tabulka č. 10: Přehled výzkumných otázek**

Číslo VO Determinant	VÝZKUMNÁ OTÁZKA
1. UČITEL	Které z charakteristik osobnosti učitele (jeho kompetence, znalosti, dovednosti, zkušenosti) mají pozitivní vliv na jeho práci s nadanými žáky?
	Které z charakteristik osobnosti učitele (jeho kompetence, znalosti, dovednosti, zkušenosti) negativní vliv na jeho práci s nadanými žáky?
2. DVPP	Které formy a aspekty DVPP k problematice edukace nadaných považují učitelé nadaných žáků za přínosné pro jejich výuku?
	Co v nabídce DVPP k problematice edukace nadaných učitelé postrádají nebo co jim nevyhovuje?
3. ŽÁK	Které charakteristiky, projevy nadaných žáků činí učiteli největší problémy při výuce?
	Které charakteristiky a projevy nadaných žáků ovlivňují učitele pozitivně, pomáhají mu a motivují ho?
4. SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ	Která specifika vzdělávacího programu pro nadané žáky považují učitelé při vzdělávání nadaných žáků za nejobtížnější?
	Která specifika vzdělávacího programu pro nadané žáky považují učitelé za funkční, bezproblémová, usnadňující jim výuku nadaných?
5. MATERIÁLNÍ PODMÍNKY	Které z materiálních podmínek ve škole považují učitelé za vyhovující vzhledem k edukaci nadaných?
	Které materiální podmínky ve škole hodnotí učitelé jako nedostatečné, jež edukaci nadaných negativně ovlivňují?
6. KLIMA	Které z psychosociálních faktorů školního prostředí a z oblasti spolupráce učitele s partnery školy zlepšují jejich práci s nadanými?
	Které psychosociální faktory školního prostředí a spolupráce s partnery školy jim působí při vzdělávání nadaných problémy?
7. RODIČE	Které aspekty spolupráce rodičů nadaných žáků s učitelem považují učitelé za nejlépe fungující?
	Které aspekty spolupráce učitele s rodiči nadaných žáků jsou při vzdělávání nejnáročnější a nejproblematictější?

### *Hypotézy H3, H4, H5*

**Hypotéza H3: Skladba negativních a pozitivních faktorů edukace nadaných žáků v názorech učitelů z České republiky se liší od skladby negativních a pozitivních faktorů edukace nadaných žáků u jejich učitelů ze Slovenské republiky.**

Odůvodnění hypotézy H3:

Při stanovení této hypotézy vycházíme ze skutečností, popsanych v kap. 3: V SR se dříve než u nás započalo s praktickou realizací různých edukačních forem péče o nadané žáky. I v období společného státu se zde na konci 80. let aktivněji rozvíjel výzkum, řešily se praktické otázky této problematiky. (Centrem dění byl bratislavský Výskumný ústav psychológie a patopsychologie dieťaťa, založený r. 1988). Vycházíme z toho, že společná státní minulost, obdobné sociokulturní podmínky a do značné míry podobná současná legislativní úprava edukace nadaných umožňuje porovnání názorů mezi učiteli obou zemí. Slovenští učitelé byli zvoleni i z hlediska dostupnosti a jazykové blízkosti.

Domníváme se, že názory slovenských učitelů mohou být v důsledku delších a bohatších zkušeností s edukací nadaných žáků ustálenější, odpovědi jednoznačnější, odpovídající již pokročilejšímu stavu řešení této problematiky ve SR. Tím vhodně přispějí k objasnění výzkumných otázek a splnění cílů výzkumu. Kupcová a kol. (2010) uvádí, že existence stabilní sítě škol pro nadané je výhodou pro předávání poznatků a zkušeností dál. Tyto školy vchovaly v průběhu let řadu lektorů schopných diseminace shromážděných poznatků.

**Hypotéza H4:**

**H4 : Skladba problémů a pozitivních faktorů učitelů začínajících učitelů se liší od skladby problémů a pozitivních faktorů zkušených učitelů.**

*Odůvodnění hypotézy H4:* Při studiu pedagogické kategorie „učitel“ jsme se seznámili s poznatky o etapách v profesním vývoji učitele, které (Průcha, 1997, Vágnerová, 1999, Švaříček, 2009 aj.) Tyto fáze profesního vývoje jsou popsány určitými charakteristickými znaky, vývojovými zákonitostmi. V praxi řešíme úkol vybrat vhodného pedagoga do třídy nadaných žáků. Jedním z kritérií, o nichž při rozhodování přemýšlíme, je vedle vhodných osobnostních vlastností, odborných kompetencí i délka praxe, zkušenosti učitele. Zajímalo nás tedy, zda se v názorech učitelů na edukaci nadaných odrazí tato pro-

měnná, tj. věk, resp. délka praxe učitele. Zajímali jsme se o rozdíly v názorech na edukaci nadaných u starších a mladších učitelů i proto, že Hříbková (2005) zjistila při zkoumání postojů učitelů k nadání u těchto dvou skupin rozdíly (srov. kap. 7.1).

Předpokládáme, že u starších učitelů se může promítnout jejich zkušenost do více „pozitivního“ hodnocení faktorů. (Zkušení učitelé si lépe poradí s náročnými determinanty edukace). Vycházíme přitom z poznatku Kalhouse, Obsta (2002, s. 94): „Pedagogova odbornost je vázána na situaci, tj. na dobrou znalost předpokladů žáků, jejich osobnosti. Expertní úroveň souvisí také se zautomatizováním některých základních dovedností... dokážou citlivěji přizpůsobit své jednání situaci a kontextu, ...vnímají více dimenzí a potenciálních problémů v jednotlivých situacích, rozumějí jim na kvalitativně hlubší úrovni, rychleji rozpoznají klíčové znaky situace.“

Hypotézu stanovujeme s předpokladem, že zkušenější učitelé budou hodnotit determinanty „pozitivněji“, poněvadž (ve shodě s Janíkem, Minaříkovou, 2012) s využitím svých zkušeností již dovedou lépe rozpoznat, vyhodnotit a řešit různé obtížné jevy v pedagogických situacích. Na druhé straně u mladší kategorie se může projevit v jejich názorech pozitivní vliv toho, že se již při studiu na vysoké škole s danou problematikou blíže seznámili. Tento předpoklad pozitivního nahlížení mladších učitelů na edukaci nadaných by byl také ve shodě s výsledky Kagana (1992, cit. podle Portešová, 2008), jak jsme uvedli v kap. 7.1.

**Hypotéza H5 : Skladba problémů a pozitivních determinantů edukace u učitelů ve třídách nadaných žáků se liší od skladby problémů a pozitivních determinantů edukace u učitelů běžných tříd ZŠ.**

Odůvodnění hypotézy H5:

V kap. 5 jsme popsali specifické rysy kurikula – specifika edukace nadaných žáků. K přesnější identifikaci pozitivních a negativních aspektů práce učitelů nadaných žáků jsme porovnali názory učitelů nadaných žáků s názory učitelů běžných tříd ZŠ. Předpokládáme: pokud se liší práce učitele ve třídě nadaných od běžné edukační činnosti, pak se vyskytnou mezi názory obou skupin učitelů statisticky významné rozdíly.

## 11.4 Popis výzkumného souboru

*Základní soubor* tvoří všichni učitelé vyučující nadané žáky v ČR a SR. Ze základního souboru jsme vybrali *výzkumný soubor*, (výběrový vzorek), který základní soubor reprezentuje (Chráška, 2007). Byl proveden záměrný výběr, kdy kritériem pro zapojení učitele-respondenta, označovaného v textu práce „*učitel nadaných žáků*“ do výzkumu byla skutečnost, že tento učitel přímo pracuje s nadanými žáky ve speciální třídě nebo skupině na I. stupni ZŠ. Kromě učitelů nadaných žáků také učitelé z běžných tříd („*učitelé ZŠ*“) hodnotí, jak jednotlivé determinanty ovlivňují jejich práci.

U slovenské části výzkumného souboru vycházíme z předpokladu, že obě země mají společnou státní minulost, podobné sociokulturní podmínky, charakteristiky prostředí a platná legislativa se v přístupech k edukaci nadaných neliší. Tedy zjištěné poznatky mohou být přeneseny z jedné země do druhé. (Přenositelnost informací není tímto významně dotčena.)

### *Výběr základních škol- kritéria:*

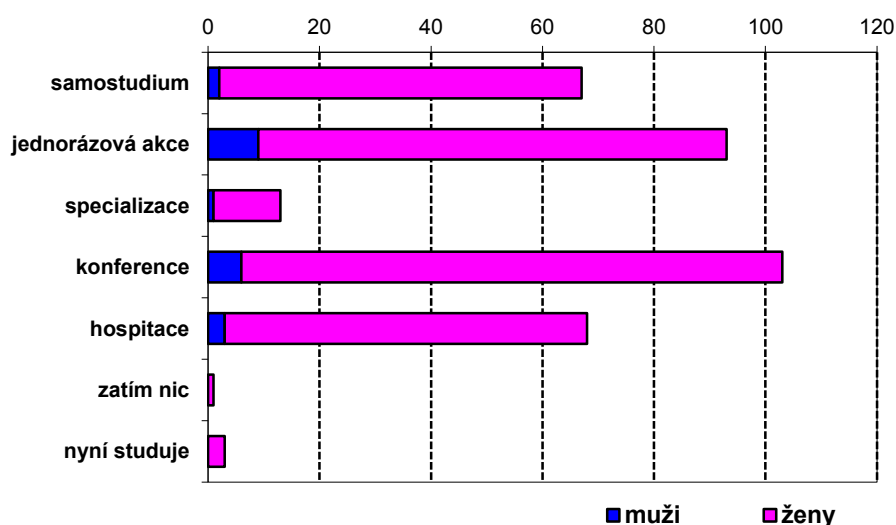
Kritériem pro záměrný výběr škol, z nichž pocházejí respondenti - učitelé nadaných žáků v ČR i SR byla skutečnost, že v nich probíhá výuka nadaných žáků formou speciálních tříd nebo skupin. Byly zapojeny školy, reprezentující většinu krajů ČR. Slovenské školy, participující ve výzkumu, vyučují nadané žáky ve speciálních třídách. Byly osloveny školy v projektu APROGEN, nacházejí se v různých krajích SR.

Školy, z nichž jsou učitelé běžných tříd ZŠ, tj. respondenti třetí části výzkumného souboru, se nacházejí ve stejných českých lokalitách (městech, obcích) jako ZŠ, v nichž vyučují čeští učitelé nadaných žáků (první část výzkumného souboru) a na svých webových stránkách nedeklarují žádnou formu speciální edukace nadaných žáků. Ověřili jsme u ředitelů těchto ZŠ, že pokud se zde vzdělávají nadaní žáci, jsou integrováni v běžných třídách.

V některých českých ZŠ se třídami (skupinami) nadaných žáků neprobíhá stoprocentně segregovaná výuka nadaných žáků. V menší části z nich se jedná o přechodné formy; vždy však respondenti vyučují nadané žáky jako samostatné oddělené skupiny nebo třídy alespoň v části jejich výuky. Např. ZŠ Zlín- Malenovice, Tř. Svobody, ZŠ Brno Úvoz: hlavní předměty jsou vyučovány odděleně, výchovné předměty se učí nadaní žáci společně s běžnou třídou. ZŠ Praha, Nám. Curieových: jeden den v týdnu pro-

bíhá oddělená bloková výuka skupin nadaných žáků. ZŠ Brno, Křídlovická: nadaní žáci jsou vyučováni odděleně ve skupinách v určitých hodinách, předmětech. Vedle těchto případů částečné segregace jsou v této (první) části výzkumného souboru školy se speciálními třídami nadaných žáků, tj. úplná segregace: ZŠ Olomouc, Hálkova, ZŠ České Budějovice, Máj II, ZŠ Frýdek Místek aj.

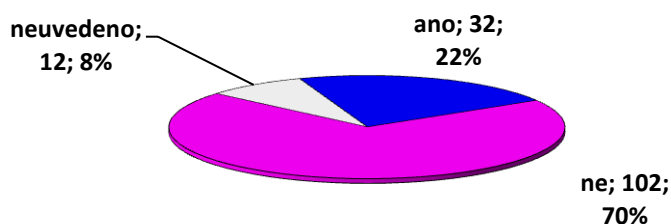
**Graf 1d: Navštívené formy dalšího vzdělávání v oblasti vzdělávání nadaných žáků**



Nejvíce se respondenti vzdělávali ke studovanému tématu formou konferencí a jednorázových akcí. Tři učitelé uvedli, že zatím k tématu žádný typ akce nenavštívili. Malý počet respondentů studuje soustavně danou problematiku. Také samostudium je hodně využíváno.

*Informovanost respondentů o tématu nadaných žáků na vysoké škole*

**Graf 1e: Zastoupení respondentů informovaných z VŠ studia o problematice nadaných**

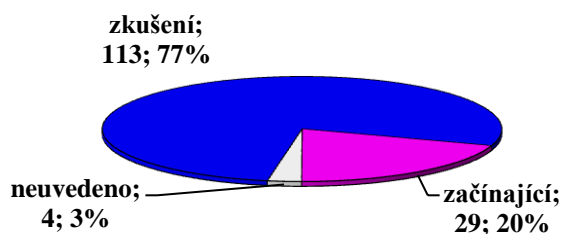


Více než dvě třetiny respondentů (učitelů nadaných žáků) uvedly, že se na vysoké škole nesetkaly s problematikou edukace nadaných žáků. 22% učitelů se s tématem setkalo, což je méně než čtvrtina všech respondentů. U 12 učitelů nebyl údaj uveden, např. si nevzpomínají.

#### *Učitelé nadaných žáků podle délky praxe- fáze profesního rozvoje*

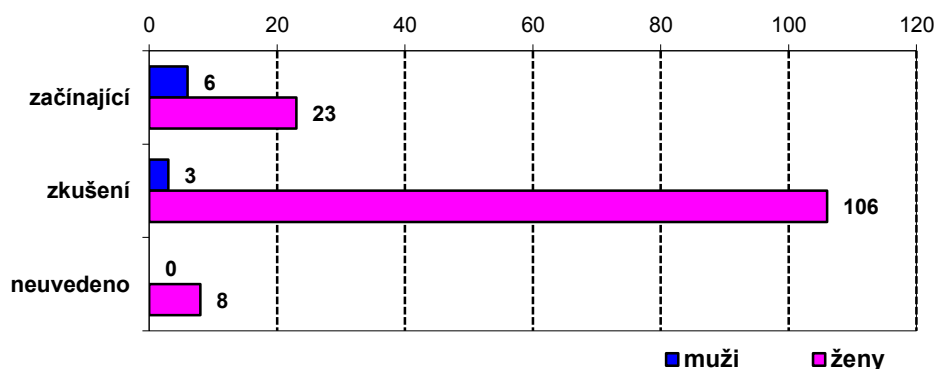
Zkušení učitelé (ve fázi profesní stabilizace) tvoří většinu výzkumného souboru (77%). Učitelé ve fázi profesního startu, adaptace a vzestupu tvoří 20%. 4 respondenti délku praxe neuvedli (3%). Toto rozdělení výzkumného souboru zachycuje graf 1e:

**Graf 1f: Složení výzkumného souboru: Učitelé nadaných žáků zkušení a začínající**



Ve výzkumném souboru měli zkušení učitelé nadaných žáků značnou převahu, výrazně větší zastoupení (77%). (Pracují ve školství deset a více let). Podrobnější rozčlenění podle délky praxe ukazuje graf 1g:

**Graf 1g: Složení výzkumného souboru: Učitelé nadaných žáků podle délky praxe:**

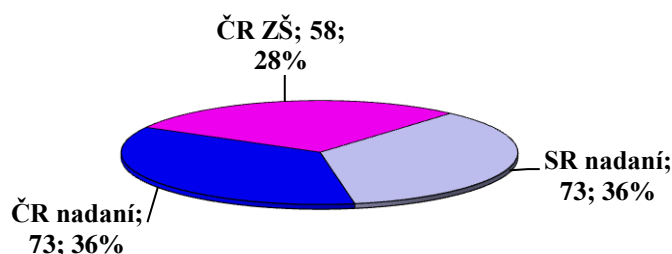




### *Složení a velikost výzkumného souboru: Respondenti podle jejich působiště*

Celkový počet respondentů N= 204. Z toho: Učitelé nadaných žáků celkem N=146 respondentů, tj. tvoří 72% výzkumného souboru. Z těchto 146 učitelů nadaných žáků je N=73 respondentů (50%) z deseti základních škol v ČR, N=73 respondentů (50%) je ze sedmi základních škol ve SR. Třetí část výzkumného souboru - učitelé běžných tříd ZŠ - zahrnuje N=58 respondentů, tj. tvoří 28 % výzkumného souboru. Výzkumný soubor vhodných respondentů je tvořen třemi skupinami respondentů, jak ukazuje graf 1a: 1. Učitelé nadaných žáků z ČR (NADANÍ ČR), 2. Učitelé nadaných žáků ze SR (NADANÍ SR), 3. Učitelé běžných tříd ZŠ (UČITELÉ ZŠ)

**Graf č.1a: Složení výzkumného souboru. respondenti podle působiště, formy edukace.**

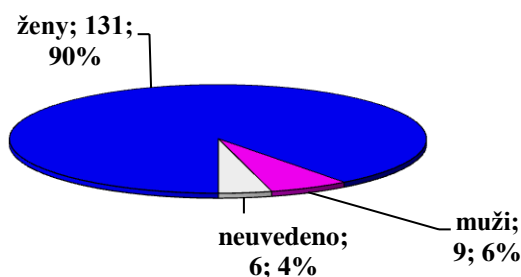


Na každou ze tří skupin respondentů jsme nahlíželi samostatně. Největší důraz je však při řešení výzkumného problému položen na skupinu učitelů nadaných žáků jako celek, tj. sloučená 1. a 2. část výzkumného souboru, (učitelé nadaných žáků ČR a SR, N=146). Seznam škol, zapojených do výzkumu, zachycuje tabulka č. 44, která je přílohou č. 1 práce.

### *Učitelé nadaných žáků podle pohlaví*

Většina (90%) respondentů učitelů nadaných žáků jsou ženy, srov. graf 1b.

**Graf č. 1b: Složení výzkumného souboru: Učitelé nadaných žáků podle pohlaví**

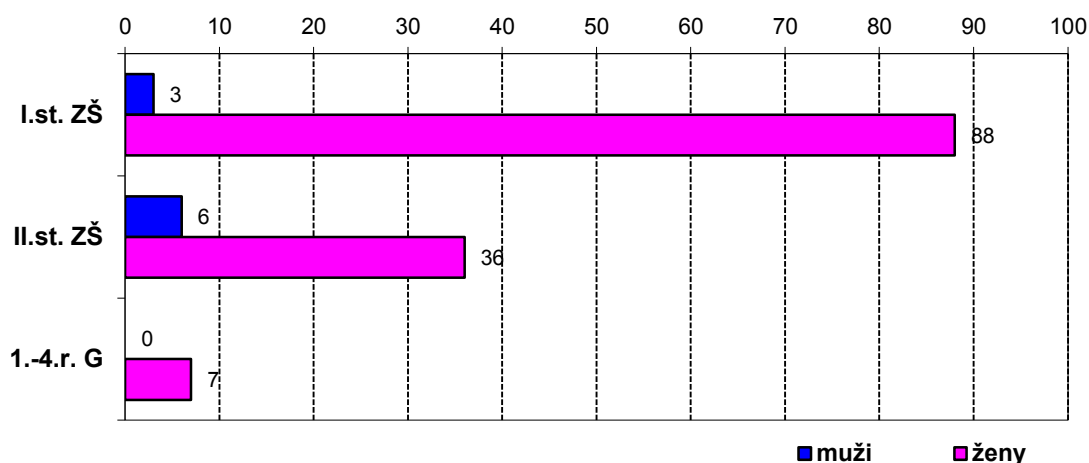


Nebyly hodnoceny rozdíly v názorech mezi učiteli nadaných žáků - muži a učitelkami nadaných žáků z důvodu nízkého zastoupení mužů.

*Učitelé podle vystudovaného oboru studia:*

Učitelé v rámci šetření uvedli vystudovaný obor na vysoké škole.

**Graf 1c: Složení výzkumného souboru: Učitelé nadaných žáků podle oboru studia:**

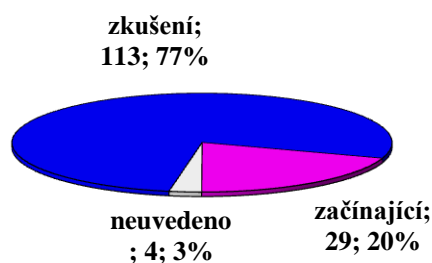


63% respondentů jsou absolventi oboru učitelství I. stupně, 30% procent výzkumného souboru jsou absolventi oboru učitelství pro II. (III.) stupeň, avšak částí svého úvazku působí u nadaných žáků na I. stupni. 7% respondentů obor studia neuvedlo.

*Učitelé nadaných žáků podle délky praxe- fáze profesního rozvoje*

Zkušení učitelé (ve fázi profesní stabilizace) tvoří většinu výzkumného souboru (77%). Učitelé ve fázi profesního startu, adaptace a vzestupu tvoří 20%. 4 respondenti délku praxe neuvedli (3%). Toto rozdělení zachycuje následující graf:

**Graf č. 1d: Složení výzkumného souboru: Učitelé začínající a zkušení**



## 11.5 Výzkumná metoda, výzkumný nástroj

Metody pedagogického výzkumu jsme vybrali a následně využili se zaměřením na získání a analýzu dat, která měla objasnit stanovený výzkumný problém v souvislosti s výzkumnými hypotézami a cíli.

### *Výběr výzkumných metod pro získání dat.*

Metodou pro získání dat od učitelů se stal dotazník (Gavora, 2000, Chráska, 2007, Maňák, Švec ed., 2004, Švec, 2005 aj.), který reprezentuje empirickou metodu. Dotazník jsme sami zkonstruovali a nechali posoudit dalšími odborníky z řad vysokoškolských učitelů. V listinné podobě byl anonymní nestandardizovaný dotazník distribuován učitelům do vybraných ZŠ. Dotazník pro učitele jsme jako výzkumnou metodu použili pro zjišťování názorů, jak učitelé posuzují jednotlivé determinanty edukace nadaných žáků.

Obsahoval mimo část zjišťující faktografické údaje o respondentech celkem 54 položek. Položky jako indikátory komplexnější proměnné (determinantu) byly seskupeny do 7 částí – dimenzí dotazníku. Každá dimenze se vztahuje k určitému faktoru (determinantu) edukace nadaných žáků. Pro posouzení každé položky (proměnné) jsme použili symetrickou pětistupňovou škálu: 1- *ovlivňuje velmi pozitivně*, 2- *ovlivňuje pozitivně*, 3- *neovlivňuje*, 4- *ovlivňuje negativně*, 5- *ovlivňuje velmi negativně*.) Je nabídnuta i odpověď “N”- *nevím, neumím se vyjádřit*. Tím jsme zabránili vynucování hodnocení v případech, kdy posuzovatel nemá vyhraněné stanovisko k hodnocenému jevu, nebo se s ním např. nesešel. Na konci dimenze je respondentům ponechána možnost doplnit prostřednictvím otevřené otázky další determinanty, jež v nabídce postrádají a považují je za důležité. Této možnosti využil jen minimální počet respondentů (6 případů); počtem zanedbatelné odpovědi nebyly diskutovány.

Dotazník v české a slovenské verzi je přílohou č. 2a, 2b disertační práce. Charakteristika výzkumného souboru (česky, slovensky) je přílohou č. 3a, 3b práce. Pro třetí část výzkumného souboru – učitele běžných tříd jsme upravili dotazník, aby odpovídal zjišťování názorů na determinanty edukace na I. stupni (Obvykle odstraněn přívlastek nadaný – nadaná). Dotazník pro učitele běžných tříd je přílohou č. 4 práce.

Při konstrukci dotazníku pro učitele jsme se opírali o teorii základních vstupních determinantů edukačních procesů podle Průchy (1997, doplněno). Tyto determinanty jsou popsány v kap. 3 a vymezeny ve Schématu č. 5, (srov. kap. 3.1).

**Tab. č. 11: Struktura dotazníku: dimenze – determinanty edukace nadaných žáků:**

1.	„UČITEL“: Osobnost učitele, jeho kompetence, pedagogická způsobilost vzdělávat nadané žáky. Zajímali jsme se o to, jak hodnotí učitelé vliv svých znalostí, dovedností, pedagogických kompetencí a pedagogické způsobilosti. Respondenti přemýšleli o své vlastní připravenosti vyučovat nadané žáky.
2.	„DVPP“ - další vzdělávání pedagogických pracovníků k tématu edukace nadaných žáků. Zkoumali jsme determinant z hlediska jeho významu pro utváření kompetencí pedagogů vzdělávat nadané žáky.
3.	„ŽÁK“ - Osobnost nadaného žáka. Typické a specifické charakteristiky osobnosti nadaného žáka: kognice, emocionální, psychosociální stránky aj.
4.	„SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ“ nadaných žáků Z pedagogických konstruktů nás zajímalo, jak ovlivňuje edukaci nadaných žáků aplikované školní kurikulum, tj. realizovaný program.
5.	„MATERIÁLNÍ PODMÍNKY“ výuky nadaných ve škole Učitelé pohlížejí na edukaci nadaných i pod vlivem konkrétních aktuálních podmínek ve škole, kde vyučují.
6.	„KLIMA“ pro vzdělávání nadaných žáků, spolupráce s partnery Autoři se shodují na důležitosti psychosociálního klimatu ve třídě a ve škole. (Terman, 1954). Důležitou roli má i přijetí programu pro nadané žáky, partneři.
7.	„RODIČE“ rodinné prostředí, výchovný styl aj. patří k významným determinantům sociálního prostředí. Rodiče mají být rovnocennými partnery učitele při vzdělávání (Rabušicová, Pol, 1996).

#### *Vlastnosti dotazníku*

Při výběru a použití výzkumné metody jakožto prostředku měření musel výzkumný nástroj splňovat základní požadavky. V pedagogickém výzkumu jsme zkoumali jeho vlastnosti (Chráška, 2007, Maňák, Švec Š, Švec V., 2005 aj.).

*Reliabilita (spolehlivost)* dotazníku byla posouzena prostřednictvím Cronbachova koeficientu alfa. (Metoda je založena na výpočtu  $\alpha$ ; vychází z tzv. dvojnásobné analýzy rozptylu. Je dostupná v rámci zpracování výsledků měření počítačovým statistickým systémem STATISTICA). Vypočtené hodnoty Cronbachova koeficientu pro jednotlivé části dotazníku uvádí tabulka č. 45, která je přílohou č. 22 práce. Při posuzování reliability jsme se opírali o doporučená kritéria pro hodnotu  $\alpha$ : 0,6 – použitelné, 0,7 –

adekvátní, 0,8 – dobré, 1 – vynikající. V šesti ze sedmi dimenzí dotazníku vyšel Cronbachův koeficient  $\alpha$  výborně, (rozmezí 0,8-0,9). Pouze v dimenzi 7 (*Rodiče*) je jeho hodnota nižší, a to 0,6 - použitelná. Na základě vypočítaných hodnot  $\alpha$  je možné reliabilitu použitého dotazníku považovat za dobrou.

*Validita dotazníku obsahová:* Podle Gavory (2000, s. 95) “Základním způsobem zjišťování validity posuzovacích škál je expertní hodnocení skupinou odborníků. Posoudí obsah a způsob použití nástroje a uzná jeho validitu za přijatelnou anebo za nedostatečnou“. Zkonstruovaný dotazník jsme před aplikací dali posoudit pedagogům na vysoké škole. Ověřovali jsme, zda obsah položek koresponduje s oblastmi, které studujeme. Jeho použití bylo doporučeno.

*Validita dotazníku konstruktová:* Byla ověřena pomocí jednofaktorové analýzy všech položek. Výsledek faktorové analýzy zachycuje tab. č. 48, která je přílohou č. 9 práce. Studujeme, jak jsou jednotlivé dimenze syceny faktory. Diskuse k realizované faktorové analýze je uvedena v závěru kap. 12.2.

*Praktičnost dotazníku:* Při jejím posouzení jsme se s posuzovateli shodli na jeho snadné proveditelnosti, přiměřené časové náročnosti a přehlednosti.

## 11.6 Postup práce

Výzkumu předcházela důkladná kritická analýza metodiky předchozích obdobných studií (Šimoník, 2010, Machů, 2006, Hříbková, 2005, Bégin, Gagné, 1994, MC Coach, Siegle, 2007, Portešová, 2008, Hanzlíková, 2012). Jako výzkumná metoda byl zvolen kvantitativní výzkum, prostřednictvím dotazníkové metody.

Výběrové šetření jsme realizovali metodou záměrného výběru (Gavora, 2000, Chráska, 2007, Hendl, 2006 aj.) a vzhledem k subjektům pedagogického výzkumu na základě jejich dobrovolnosti (Hendl, 2006). Výběrové šetření proběhlo jednorázově v časově uzavřené etapě. Rozsah výběru byl zkontrolován se statistikem. Vzhledem k tomu, že nám byla známa cílová populace respondentů (učitelé nadaných žáků a učitelé běžných tříd) i prostředí, ze kterého pocházeli, nebyl uskutečněn pilotážní průzkum.

### *Předvýzkum*

(Gavora, 2000, Chráska, 2007, Švec, V., 2005 aj.) jako zmenšený model připravovaného výzkumu jsme realizovali v dubnu 2012. Byl zaměřen na ověřování výzkumného nástroje. Cílem bylo zjistit, jak vybraní respondenti pochopili záměr při dotazování, zda porozuměli položkám dotazníku a způsobům zaznamenávání odpovědí. Vyhodnotili jsme také optimální časový rozsah pro zpracování dotazníku. Reprezentativní soubor pro předvýzkum jsme sestavili pomocí výběru na základě dostupnosti. (Učitelé nadaných žáků v ZŠ Karla Čapka, Praha 10, N= 8). Učitelé s námi ochotně spolupracovali a nutný časový interval pro zpracování dotazníku nepotvrdil nepřiměřené zatížení respondentů. Pohyboval se v rozmezí 30-45 minut.

Na základě výsledků předvýzkumu jsme ve spolupráci s jazykovým odborníkem provedli stylistickou a grafickou korekci zadání a některých položek. Vzhledem k tomu, že se převažující část odpovědí nacházela pouze v pozitivní části škály („ovlivňuje velmi pozitivně“, „ovlivňuje pozitivně“), bylo zadání dotazníku doplněno o větu: „*Popište, se kterými nejvýraznějšími problémy a potížemi se setkáváte při vaší práci s mimořádně nadanými žáky*“. Cílem úpravy bylo zmírnit obavy respondentů, aby se nezdráhali vyprávět i o obtížných a problematických aspektech své činnosti.

Finální podoba dotazníku byla následně přeložena jazykovým odborníkem (slovenské národnosti) do slovenštiny. Obě jazykové verze byly znovu zkontrolovány. Poté jsme ověřili metodou rozhovoru porozumění slovenské verzi dotazníku u slovenských

učitelů. V pěti rozhovorech s učiteli nadaných žáků v ZŠ Trenčín, Kubranská cesta jsme zjišťovali, zda používaným pojmům v položkách dotazníku rozumí ve stejném významu, jako jsou pojímány v české verzi dotazníku. Po ověření shody porozumění české a slovenské verze byly poté dotazníky administrovány respondentům výzkumnému souboru. Podobně jsme před administrací dotazníků třetí části výzkumného souboru ověřili metodou rozhovoru s pěti učiteli běžných tříd v ZŠ Malenovice, zda rozumí otázkám dotazníku ve stejném smyslu, jak byly položeny učitelům nadaných žáků.

Při spolupráci se statistikem jsme v závěrečné fázi předvýzkumu ověřovali možnosti výběru a použití statistických postupů pro zpracování získaných dat. Dotazníky byly k vlastnímu sběru dat distribuovány do škol v ČR a SR osobně nebo poštou po předchozím projednání s vedením školy. Sběr dat probíhal na podzim 2012 (v měsících září až prosinec). Administraci dotazníku uskutečnili ve školách ředitelé škol nebo jejich zástupci podle naší osobní instruktaže.

#### *Výběr škol, zajištění návratnosti dotazníku:*

Při výběru škol do části výzkumného souboru *“učitelé nadaných žáků”* v ČR jsme postupovali tak, že byli osloveni krajší koordinátoři-metodici péče o nadané děti. Tito odborníci jsou informováni o podobách edukační péče a také o počtu identifikovaných nadaných žáků v ZŠ svého regionu. Poskytli informace, ve kterých ZŠ příslušného kraje probíhá edukace nadaných žáků formou speciálních tříd, (skupin). Bylo administrováno v ČR 80 dotazníků první části výzkumného souboru.

Na Slovensku existuje síť 28 ZŠ, pracujících podle vzdělávacího programu APROGEN autorky Laznibatové. Nadaní žáci se vzdělávají ve speciálních třídách. S ohledem na rovnoměrné zastoupení respondentů byly vybrány tyto slovenské školy v odpovídajícím počtu a byl administrován stejný počet dotazníků, jako v ČR, tj. 80.

Návratnost dotazníků jsme zajistili tím, že ředitelům oslovených škol (popř. jejich zástupcům) jsme nejdříve při osobní návštěvě (popř. telefonicky) výzkumný záměr vysvětlili. Z důvodu zájmu o zkoumané téma se projevila stoprocentní ochota vedení škol participovat, nikde jsme nebyli odmítnuti. Školy jsme navíc motivovali tím, že obdrží zpracované empirické výsledky. Administraci dotazníku jsme provedli ve většině škol osobní návštěvou a předáním dotazníků vedení školy. Pouze do nejvzdálenějších míst byly dotazníky zaslány poštou.

Obdobným způsobem jsme postupovali u třetí části výzkumného souboru (učitelé běžných tříd). Prostudováním internetových stránek škol v místech, odkud byly zapojeny ZŠ první části výzkumného souboru, jsme vybrali vhodné ZŠ s běžnými třídami. Ani zde jsme nebyli odmítnuti, patrně i z důvodu, že šlo o malý počet dotazníků, připadajících na jednu školu (průměrně 6 - 7 ks).

#### *Sběr a zpracování dat:*

Výzkum jsme realizovali v průběhu dubna- prosince 2012 v 25 ZŠ v ČR a SR. Jejich seznam je v příloze č. 1 práce. Počet dotazníků, které byly administrovány: 220. (Z toho: 1. učitelé nadaných žáků v ČR: N=80, 2. učitelé nadaných žáků v SR: N=80, 3. učitelé běžných tříd: N=60). Návratnost: 204 dotazníků, tj. 92%, hodnotíme jako výbornou.

Vlastní výzkumné šetření probíhalo v následující *časové souslednosti*: Informace a získání souhlasu vedení školy, předání dotazníků do ZŠ  $\Rightarrow$  obeznámení respondentů s dotazníky, způsobem jejich zpracování  $\Rightarrow$  sběr dat  $\Rightarrow$  základní vyhodnocení dat  $\Rightarrow$  statistické metody analýzy dat  $\Rightarrow$  interpretace dat  $\Rightarrow$  diskuse a závěry výzkumu.

Po statistickém zpracování dat (statistické popisné charakteristiky, ověření hypotéz) byla provedena diskuse a formulovány závěry práce. Vypracovali jsme návrh metodických doporučení k edukaci nadaných žáků na I. stupni základní školy.

#### *Metody vyhodnocení dat*

Shromážděná data z dotazníků jsme zaznamenali do souboru v programu Microsoft Excel. Shromážděná a kódovaná data (Hendl, 2004, Chráska, 2007) jsme zapsali do datových matic (Hendl, 2004) a provedli jejich kontrolu. Identifikovali jsme scházející hodnoty (Hendl, 2004) a prokonzultovali je se statistikem. Vzhledem k menšímu rozsahu scházejících hodnot u proměnných jsme se rozhodli nevyřadit ze zpracování neúplné dotazníky. Všechna data byla pomocí statistických programů

*SPSS v.12.0 a StatSoft CR s r.o. (2007). STATISTICA Cz (softwarový systém pro analýzu dat), verze 8.0. www.statsoft.cz.*

Byly zjišťovány základní popisné charakteristiky polohy a rozptýlení (aritmetické průměry a směrodatné odchylky), u demografických (kategoriálních) dat četnosti (absolutní a relativní). Vztah mezi sledovanými veličinami byl vyjadřovaný pomocí součinnových (Pearsonových) korelačních koeficientů a faktorovou analýzou, kdy je zvo-



lená extrakce metodou hlavních komponent a rotace metodou varimax. Počet extrahovaných faktorů je zvolený na základě sutinového grafu (vlastních čísel).

Pro ověření (testování) hypotéz H3, H4, H5 (hypotézy odpovídající dílčím cílům výzkumu C3,C4,C5) byl použitý dvouvýběrový Studentův t test. Tento test byl vybrán proto, abychom zjistili, zda existují statisticky významné rozdíly mezi průměrnými hodnotami u jednotlivých položek, případně dimenzí mezi zvolenými skupinami respondentů.

Všechny statisticky významné souvislosti byly zjišťovány na hladině významnosti  $p < 0,05$ . Výsledky byly vyjádřeny pomocí tabulek a grafů a opatřeny komentářem

### **11.7 Možná rizika zvoleného přístupu, jejich eliminace.**

1. Rizikem pro výpovědní hodnotu (platnost závěrů) výzkumu může být velikost výzkumného souboru. Toto riziko eliminujeme tím, že platnost závěrů vztáhneme pouze na daný výzkumný soubor.

2. V ČR je edukační praxe nadaných žáků (ve všech organizačních modelech) v počátcích. Učitelé tudíž disponují relativně nižšími zkušenostmi vzhledem ke krátké době. Tj. jejich odpovědi mohou být tím poznamenány, což vezmeme v úvahu při komparaci názorů českých a slovenských učitelů.

3. Metoda dotazníku je všeobecně v současnosti nadužívána (Gavora, 2000, Pelikán, 1998). Učitelé nemusí odpovídat otevřeně, riziko stereotypních odpovědí aj..Při formulaci vstupních instrukcí je dán důraz na zájem identifikovat obtíže, jimž učitelé v práci čelí. Uvedením záměru výzkumu zmírníme obavy učitelů otevřeně odpovídat.

4. V dotazníku respondenti hodnotí pomocí posuzovací škály. Podle Gavory (2000) se při jejich používání setkáváme s několika druhy zkreslení. Posuzovatel může nadhodnocovat jevy (zkreslení z důvodů mírnosti) nebo naopak podhodnocovat (zkreslení z důvodu přísnosti). Třetím typem je tzv. centrální tendence, kdy se posuzovatel vyhýbá krajnímu hodnocení a umísťuje svá hodnocení ve středu škály. Toto riziko lze eliminovat eventuálním opakováním podobného šetření po určitém čase.

## 12 VÝSLEDKY VÝZKUMU, DISKUSE

Analýza výzkumných dat byla rozdělena do 5 podkapitol:

12.1 *Splnění cíle C2*: Stanovit negativní a pozitivní faktory, které ovlivňují práci učitele nadaných žáků.

- Analyzovali jsme názory učitelů nadaných žáků na **všechny položky dotazníku** jakožto indikátory hlavních determinantů edukace. Z grafu č. 2 vidíme, že v rámci vyhodnocení všech položek dotazníku se bod zlomu nachází pod 14 nejpozitivnějšími a nad osmi nejnegativnějšími dílčími determinanty v rámci všech položek. Tyto extrémní hodnoty jsme stanovili jako negativní a pozitivní faktory a provedli jejich dílčí diskusi. Usuzovali jsme, jakých hlavních faktorů-determinantů se tyto extrémně vyhodnocené položky převážně týkají.
- Vyhodnotili jsme poté odpovědi učitelů nadaných žáků **v 7 determinantech, dimenzích**. Formulovali jsme odpovědi na výzkumné otázky VO 1 – VO 14.
- 12. 2 *Faktorová analýza* položek dotazníku byla provedena k přesnějšímu pohledu na strukturu determinantů edukace nadaných. Ze společných (podobných) odpovědí respondentů jsme se pokusili odvodit, jak učitelé o vlivech na edukaci nadaných přemýšlejí.

12. 3 *Splnění cíle C 3*: Porovnali jsme názory učitelů nadaných žáků **z ČR a učitelů ze SR** na negativně a pozitivně ovlivňující aspekty jejich práce s nadanými žáky.

12. 4 *Splnění cíle C 4*: Porovnali jsme strukturu negativně a pozitivně ovlivňujících determinantů práce učitelů s nadanými žáky mezi **začínajícími a zkušenými** učiteli nadaných žáků.

12. 5 *Splnění cíle C 5*: C5: Porovnali jsme strukturu negativních a pozitivních determinantů práce učitelů mezi **učiteli nadaných žáků a učiteli běžných tříd**.

12. 6 *Splnění cíle C6*: Vytvořili jsme **návrh metodických doporučení k edukaci nadaných žáků** na I. stupni ZŠ

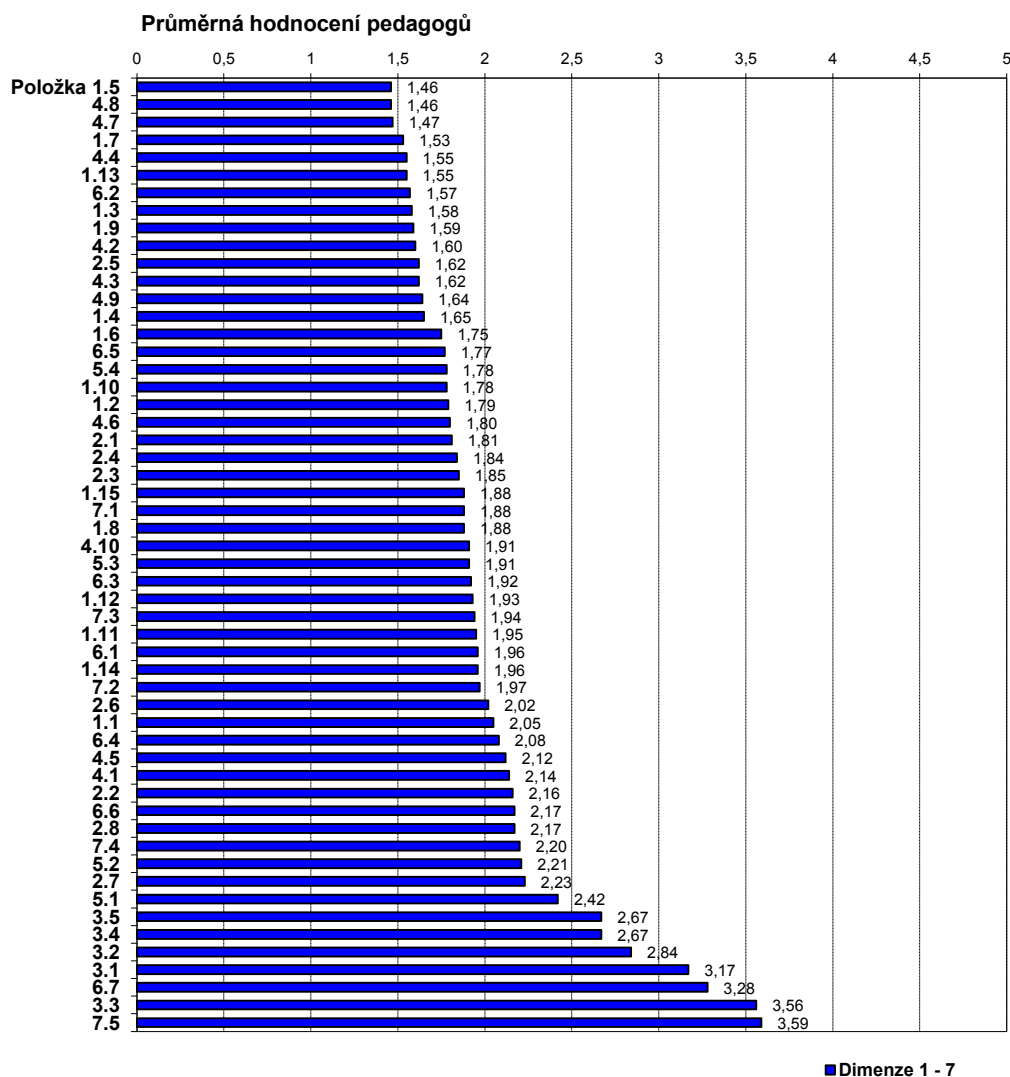
*Poznámka:*

*V tabulkách je uváděna hodnota x, již rozumíme „x s pruhem“, tj. jedná se o průměrnou hodnotu hodnocení (průměr).*

## 12.1 Analýza názorů učitelů nadaných žáků na všechny položky dotazníku

Cílem č. 2 je stanovit negativní a pozitivní faktory, jež ovlivňují práci učitele nadaných žáků. Vyjdeme-li z výsledků všech dílčích hodnocení respondentů- učitelů nadaných žáků, získáme celkový pohled na všechna provedená měření u 54 položek. Výsledky hodnocení jednotlivých položek dotazníku (průměrná hodnocení učitelů nadaných žáků), seřazená od nejpozitivnějšího k nejnegativnějšímu hodnocení ukazuje graf č. 2:

**Graf č. 2: Názory učitelů nadaných žáků na determinanty edukace nadaných žáků - souhrn všech položek**



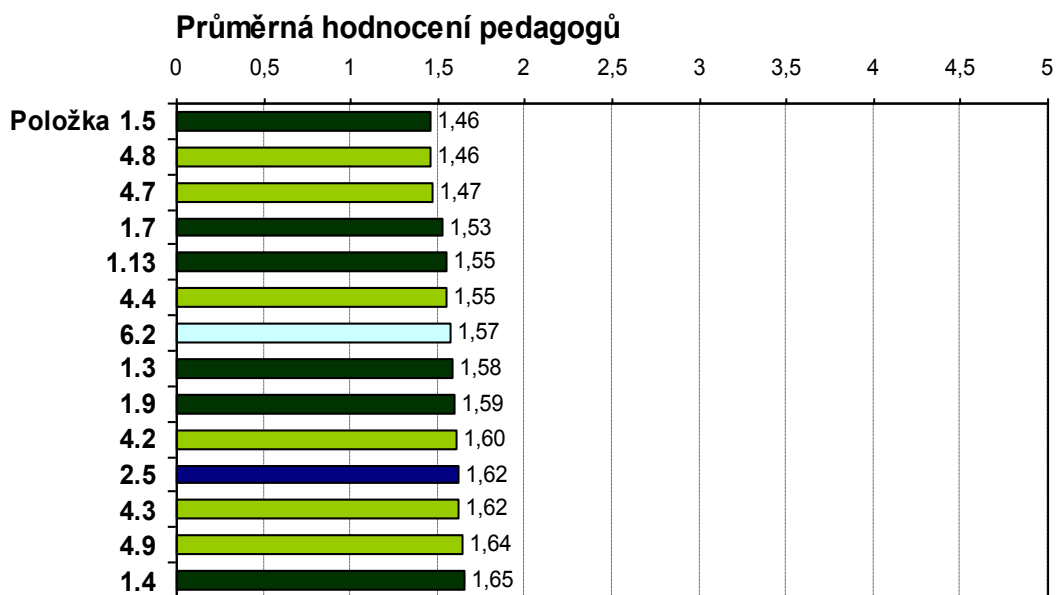
V další části se zaměříme na **stanovení nejpozitivnějších a nejnegativnějších determinantů** edukace nadaných, jak ukazuje graf č. 2 a interpretaci těchto výsledků:

*Čtrnáct nejpozitivnějších determinantů edukace nadaných:*

**Tabulka č. 12: Nejpozitivněji působící determinanty na edukaci nadaných žáků podle názoru jejich učitelů**

Položka	N	X	Mod	mod %	Min	Max	SD
1.5	146	1,46	1	86	1	4	0,600
4.8	142	1,46	1	82	1	5	0,626
4.7	139	1,47	1	80	1	4	0,593
1.7	145	1,53	1	79	1	5	0,708
1.13	145	1,55	1	72	1	4	0,600
4.4	140	1,55	1	74	1	4	0,661
6.2	145	1,57	1	81	1	5	0,780
1.3	146	1,58	1	75	1	4	0,692
1.9	145	1,59	1	75	1	4	0,722
4.2	142	1,6	1.2	67	1	4	0,642
2.5	143	1,62	1.2	68	1	5	0,768
4.3	143	1,162	1.2	68	1	4	0,659
4.9	144	1,64	1.2	68	1	4	0,654
1.4	146	1,65	1.2	68	1	5	0,757

**Graf č. 3: Nejpozitivněji působící determinanty na edukaci nadaných žáků podle názoru jejich učitelů**



- 1.5 *Znalosti, dovednosti problematiky motivace nadaných žáků*
- 4.8 *Aplikace vlastních výukových materiálů (např. pracovní listy, prezentace aj.)*
- 4.7 *Používání aktivizačních metod (projektová výuka, problémová metoda, experiment, epochové vyučování apod.)*
- 1.7 *Vlastní tvorba speciálních materiálů do hodin (prac. listy, projekty, prezentace)*
- 4.4 *Motivace žáků, zajištění jejich aktivity, zájmu o výuku*
- 1.13 *Praxe ve třídách, skupinách s mimořádně nadanými žáky*
- 6.2 *Přístup vedení školy ke vzdělávání nadaných žáků*
- 1.3 *Znalosti pedagogiky o nadaných (např. vhodné metody, formy výuky aj.)*
- 1.9 *Znalosti a dovednosti zvládnání emocionálních, sociálních, výchovných problémů*
- 4.2 *Uplatňování principu obohacování, rozšiřování kurikula*
- 2.5 *Setkání s pedagogy obdobně zaměřených škol, sdílení zkušeností*
- 4.3 *Speciální předměty nebo organizační formy, které nejsou v běžných třídách, např. Obohacení aj.,*
- 4.9 *Akce, doplňující vyučování (exkurze, besedy...)*
- 1.4 *Znalosti psychologie nadaných žáků*

- Ze čtrnácti nejpozitivnějších faktorů edukace nadaných žáků se jich celkem šest týká dimenze „Učitel“, šest položek je z dimenze „Specifika vzdělávání“. Jeden případ (pol. 6.2) oceňuje *Přístup vedení školy* ke vzdělávání nadaných žáků z dimenze „Klima“, jedna položka 2.5 kladně hodnotí z dimenze DVPP *Setkání s pedagogy obdobně zaměřených škol, sdílení zkušeností*.
- Z dimenze „Specifika vzdělávání“ uvedli jako nejpozitivněji ovlivňující položky: 4.8: *Aplikace vlastních výukových materiálů*, 4.7 *Používání aktivizačních metod, např. projektová výuka, problémová metoda, experiment, objevování aj.* 4.4 *Motivace žáků, zajištění jejich aktivity, zájmu o výuku*, 4.2 *Uplatňování principu obohacování, rozšiřování kurikula*. Za povšimnutí stojí, že se zde nenachází položka 4.5 *Individuální vzdělávací plán*, který bývá ve formálních dokumentech uváděn jako jedna z hlavních opor edukace nadaných. Zdá se, že učitelé si toto nemyslí. Podobně se zde nezařadily ani *Soutěže a olympiády*.
- Nejvýše z determinantu „Učitel“ ohodnotili respondenti vliv těchto svých dovedností: vytváření vlastních výukových materiálů, motivaci a aktivizaci žáků, znalosti pedagogiky nadaných a dovednosti řešit emocionální, sociální a výchovné problémy. Do nejúspěšnějších čtrnácti položek se zařadila i položka 1.4 *Znalosti z psychologie o nadaných (např. orientace ve zprávách psychologů, dynamika malé skupiny aj.)* Současně si můžeme všimnout, že mezi nejnegativnějšími faktory se nacházejí analogické protipóly těchto preferovaných jevů.
- I zkušenosti z naší vlastní praxe potvrzují uvedený výsledek. Jmenované dílčí determinanty patří skutečně k těm, jejichž ohlas je znám, jsou považovány u žáků i pedagogů za tzv. osvědčené.

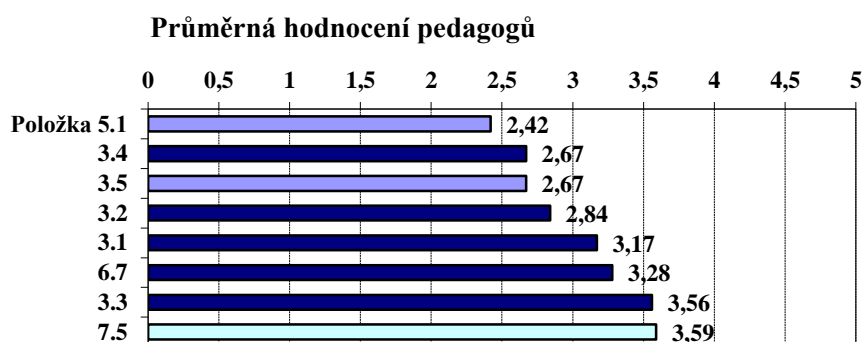
#### *Nejnegativněji působící determinanty na edukaci nadaných žáků*

Podobně jako v předchozí části, tak se při úvahách o nepříznivém vlivu některých faktorů na edukaci opřeme o odpovědi učitelů, jež zobrazuje následující tabulka:

**Tabulka č. 13: Nejnegativněji působící determinanty na edukaci nadaných žáků podle názoru jejich učitelů**

Položka	N	X	Mod	mod %	Min	Max	SD
5.2	138	2,21	2	79	1	5	0,875
2.7	137	2,23	2	70	1	5	0,834
5.1	127	2,42	2	69	1	5	0,821
3.4	133	2,67	2	51	1	5	1,077
3.5	129	2,67	2	57	1	5	1,063
3.2	137	2,84	4	46	1	5	1,105
3.1	131	3,17	4	65	1	5	1,101
6.7	135	3,28	4	59	1	5	1,213

**Graf č. 4 : Nejnegativněji působící determinanty na edukaci nadaných žáků podle názoru jejich učitelů**



Položky:

- 7.5 *Nepřiměřené postoje jednotlivců mezi rodiči mimořádně nadaných žáků*
- 3.3 *Výchovné problémy, nedodržování pravidel*
- 6.7 *Mnoho jiných povinností ve škole, plný úvazek učitele*
- 3.1 *Vývojové zvláštnosti: asynchronnost vývoje, nerovnoměrný vývoj.*
- 3.2 *Typické osobnostní charakteristiky (silné individuality, přecitlivělost, perfekcionismus, smysl pro humor aj.)*
- 3.4 *Vztahy mezi mimořádně nadanými žáky, vztahy k ostatním žákům*

### 3.5 *Vztahy k dospělým, autoritám*

#### 5.1 *Dostupné nástroje pro pedagogickou diagnostiku (Např. pozorovací archy, dotazníky, testy aj.)*

- Mezi osmi nejvíce kriticky vyhodnocenými determinanty se nachází (celá) dimenze „Nadaný žák“. Některé charakteristiky jeho osobnosti představují pro pedagoga nejnáročnější faktor, a to zejména: výchovné problémy, sociální vztahy, vývojové a osobnostní charakteristiky nadaných žáků. Potvrdila se tak oprávněnost požadavků autorů (Hříbková, 2007, 2009, Portešová, 2011, Laznibatová, 2003, 2012, Kovářová, 2012, Jurášková, 2006, Komářík, 2012 aj.), na potřebu odborné přípravu učitelů pro práci s touto skupinou žáků.
- Z výsledku také plyne potřeba učitelů zpracovat pro ně vhodné nástroje pro pedagogickou diagnostiku.
- Těsně pod hranicí - lomem grafu) nalezneme položku, v níž učitelé uvádějí deficit přístupu k neaktuálnějším vědeckým výsledkům. Hodnocení dokládá zájem učitelů nadaných žáků dále se vzdělávat a také vypovídá o aktivních a angažovaných učitelích nadaných žáků: pokládají vědu za svého pomocníka. Tento výsledek by měl být však jasnou výzvou pro hledání řešení ze strany odpovídajících výzkumných a vzdělávacích institucí. Zjištění můžeme také interpretovat:
- Ač učitelé své vlastní kompetence a zkušenosti (dimenze „Učitel“) hodnotili relativně vysoko, současně si uvědomují složitost této problematiky a to, že úspěšné vyučování nadaných žáků je podmíněno neustálým doplňováním si znalostí. Učiteli vnímaná nedostupnost nejnovějších informací je podle našeho mínění o to závažnější zjištění, za okolností, kdy celá problematika podporování a rozvíjení intelektově nadaných žáků je zatížena mýty a obavami z elitismu (Portešová, 2008, Laznibatová, 2003, Jurášková, 2006, Smékal, 2012, Dočkal, 2005 aj.).
- Učitelé upozornili na velmi náročný prvek: Jsou jím ti z rodičů, kteří zaujímají nevhodné polarizované postoje ke svému nadanému dítěti, k jeho edukaci.
- Podle našich očekávání byl zjištěn jako negativně působící faktor plný pracovní úvazek učitele a množství jeho dalších povinností ve škole.



## 12.2 Hodnocení determinantů podle jednotlivých dimenzí

Badatelé v současnosti se již nesoustředí na postižení globálního postoje učitelů k nadání, nýbrž trend výzkumníků více směřuje k podchycení důležitých proměnných, které by mohly vysvětlit výsledný postoj učitelů k otázkám péče a edukace nadaných jedinců.

Z teoretických zdrojů bylo identifikováno 7 hlavních determinantů - dimenzí: *Učitel, Další vzdělávání pedagogických pracovníků, Žák, Specifika vzdělávání nadaných žáků, Materiální podmínky edukace, Psychosociální klima, Rodiče.*

Výsledky jejich hodnocení ukazuje tabulka č. 14 a graf č. 5:

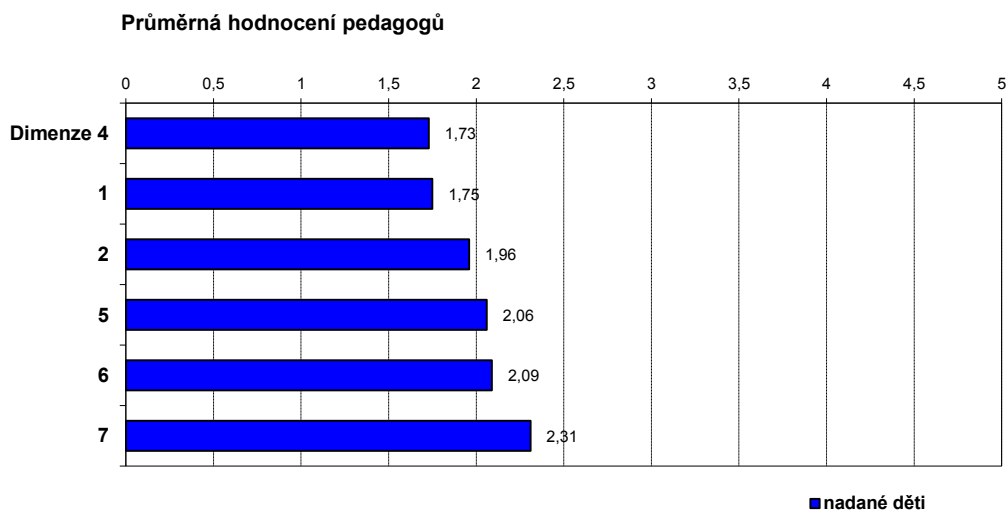
**Tabulka č. 14 Názory učitelů nadaných žáků na hlavní determinanty edukace (dimenze D1-D7)**

<i>Dimenze</i>	<i>X</i>	<i>N</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
<b>D4</b>	1,73	145	0,464	1	4
<b>D1</b>	1,75	146	0,456	1	4
<b>D2</b>	1,96	146	0,562	1	4
<b>D5</b>	2,06	145	0,709	1	5
<b>D6</b>	2,09	145	0,619	1	4
<b>D7</b>	2,31	145	0,608	1	4
<b>D3</b>	3,00	142	0,860	1	5

*D4-Specifika vzdělávání, D1-Učitel, D2-DVPP, D5-Materiální podmínky D6-Klima, D7-Rodiče, D3- Osobnost žáka*

Výsledná průměrná hodnocení dimenzí názorně ukazuje graf č. 5:

**Graf č. 5: Názory učitelů nadaných žáků na hlavní determinanty edukace (dimenze D1 –D7))**



Osa x: 1- ovlivňuje velmi pozitivně, 2- ovlivňuje pozitivně, 3- neovlivňuje, 4- ovlivňuje negativně, 5- ovlivňuje velmi negativně

Učitelé nadaných žáků svá hodnocení umístili převážně v „pozitivní“ části škály. Na svou činnost nahlíží s pedagogickým optimismem, pozitivně, nikoliv tak kriticky, jak bychom očekávali vzhledem k náročnosti práce, novosti této problematiky a současnému stavu: nepřipravenosti pedagogů, nedostatku materiálů, širokému rozpětí teoretických a názorových východisek. Očekávané kritičtější názory na současný stav náš výzkum nepotvrdil. Zdá se, že učitelé nadaných žáků se stávají lidé s entuziasmem, vysokou frustrační tolerancí, připraveni inovativně pracovat.

*O jednotlivých dimenzích – determinantech bylo zjištěno:*

#### **Determinant 1: UČITEL**

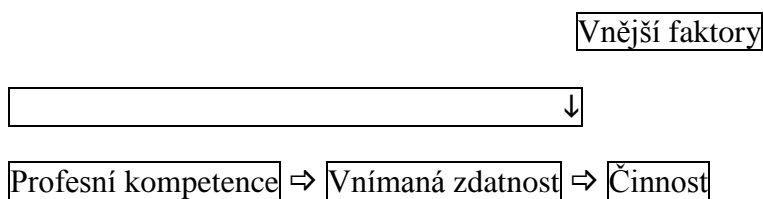
- Tento determinant patří k nejpozitivnějším faktorům. Respondent zde hodnotí sám sebe. Zjišťujeme, které své kompetence, zkušenosti učitelé vnímají jako klíčové pro svůj výkon u nadaných žáků.
- Klademe si otázku, proč učitelé v dimenzi *Učitel* nevedli problémy? Přemýšleli jsme, zda jde o podobný výsledek, jaký uvádí Novotová (2007), která ve výzkumu sebehodnocení učitelů primárních škol ve vztahu k pedagogickým kompetencím zjistila, že své kompetence respondenti hodnotili jen velmi kladně.

- Zdá se, že podobně i v našem výzkumu se projevuje obecná tendence nás lidí vnímat a hodnotit své vlastnosti, kompetence, zkušenosti velmi vysoko, jen pozitivně.

Gavora (2009, s. 222) pojednává o teoretickém konceptu „*profesní zdatnost vnímaná učitelem*“. Týká se hodnocení vlastních schopností, potencialit překonat nepříznivé vnější činitele samotným učitelem.

Podle Gavory při realizaci profesních kompetencí nezáleží jen na jejich úrovni a na vlivu externích činitelů, ale i na tom, *jakou představu učitel o sobě má, jak vnímá, (hodnotí, posuzuje) sebe jako učitele*. Přesvědčení o vlastních potencialitách (osobně vnímaná zdatnost – self- efficacy) je silným činitelem, který může facilitovat i brzdit učitelovo působení. Podle tohoto pojetí lidé, kteří mají přesvědčení o svých silných schopnostech, bývají v práci úspěšnější, než naopak.

**Schéma č. 7: Mediační role osobně vnímané zdatnosti učitele.**(Podle Gavory, 2009)

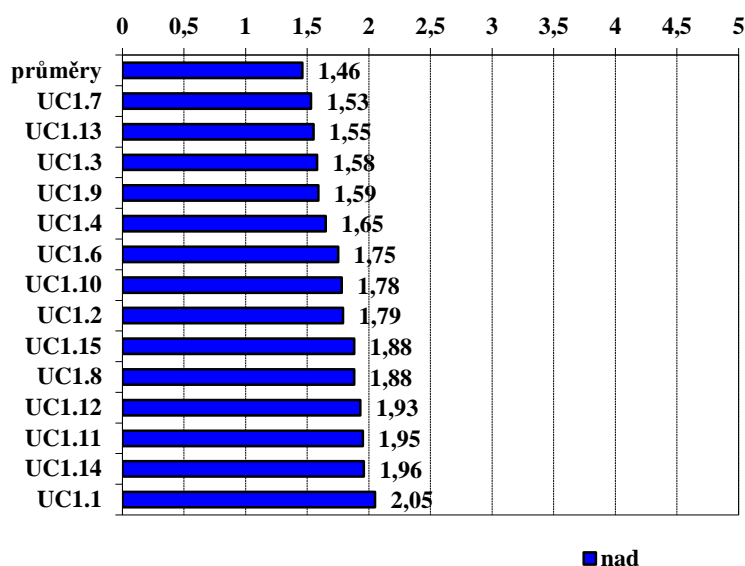


Teorie předpokládá kauzální vztah mezi osobně vnímanou zdatností (self – efficacy), očekáváním dobrého výsledku (outcome expectancy) a následnou úspěšností v činnosti. Obě vlastnosti jsou orientovány na budoucí aktivitu, jsou však ovlivněny minulou zkušeností, podporou okolí učitele a jeho fyzickým a emočním stavem. Jsou vždy vázány na konkrétní situaci a prostředí.

Ze zorného úhlu této teorie můžeme interpretovat naše výsledky dimenze „Učitel“ s optimismem: Ukazuje se, učitelé připisují výsledky svých žáků do značné míry sobě, svým kompetencím. Věří si a vědí, že jejich pedagogická způsobilost i zkušenosti jim značně pomáhají. Relativně obtížnějším prvkem je *Sestavení a hodnocení IVP*; umístilo se na posledním místě v dané dimenzi.

Výsledky hodnocení determinantu „Učitel“ názorně ukazuje následující graf:

**Graf č. 10: Názory učitelů nadaných žáků na determinant UČITEL**



**Položky dotazníku dimenze 1 Učitel**

**1.1** *Kompetence sestavit IVP, hodnotit jej*

1.2 *Kompetence komunikovat s rodiči*

1.3 *Znalosti z pedagogiky o nadaných (např. vhodné metody, formy výuky, metody diagnostické apod.)*

1.4 *Znalosti z psychologie o nadaných (např. orientace ve zprávách psychologů, dynamika skupiny aj.)*

**1.5** *Znalosti, dovednosti problematiky motivace nadaných žáků*

1.6 *Znalosti problematiky hodnocení nadaných žáků, tvorby portfolia*

1.7 *Vlastní tvorba speciálních materiálů do hodin (pracovní listy, projekty, prezentace apod.)*

1.8 *Znalosti problematiky dvojí výjimečnosti*

1.9 *Znalosti a dovednosti zvládnutí emocionálních a sociálních, výchovných problémů.*

1.10 *Dovednosti používání techniky (Interaktivní tabule, PC aj.)*

1.11 *Praxe v běžném školství*

1.12 *Zkušenosti se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a běžným nadáním (dyslektici, ADHD..)*

1.13 *Praxe ve třídách, skupinách s mimořádně nadanými žáky*

1.14 *Zkušenost s nadaným dítětem v blízkém okolí, popř. já sám byl nadaným dítětem*

1.15 *Znalosti dovednosti ve vztahu k formování postojů a hodnotových orientací žáka*

**Poznámka :**

■ položka s nejnegativnějším hodnocením, ■ položka s nejpozitivnějším hodnocením.

Jako své nejvýznamnější a nejpotřebnější kompetence učitelé vyhodnotili: *Znalosti, dovednosti motivovat nadané žáky, Vlastní tvorba materiálů pro nadané, Zkušenosti ze tříd s nadanými žáky, Znalosti pedagogiky nadaných.*

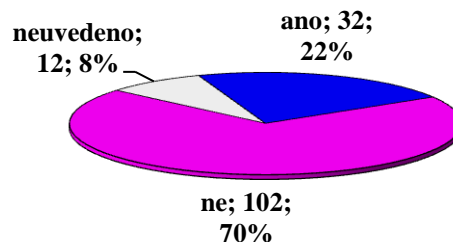
**Determinant 2: DVPP** (Další vzdělávání pedagogických pracovníků):

Budoucí i stávající pedagogy je zapotřebí pro práci s nadanými žáky systematicky a cíleně vzdělávat. Řada univerzit nabízí dlouhodobější specializační vzdělávací moduly a v některých zemích vyžadují pro přímou práci s nadanými žáky absolutorium tohoto vzdělávání (Maďarsko, Velká Británie, USA a jinde). U nás se většina programů pro učitele a budoucí učitele uskutečňuje na bázi krátkodobých, nepovinných kurzů a seminářů.

Šimoník (2010) ve svém výzkumu zjistil, že příprava učitelů je nedostatečná. Všichni jeho respondenti (203 učitelů ZŠ) uvedli, že se s problematikou během pregraduálního studia nesetkali, dokonce na počátku většina z oslovených pedagogů odmítla na výzkumu participovat s odůvodněním, že se v tématu dostatečně neorientují.

Velké rezervy naznačují i údaje zjištěné v našem výzkumném vzorku: žádnou zkušenost s tématem edukace nadaných v rámci pregraduální přípravy má 70% respondentů.

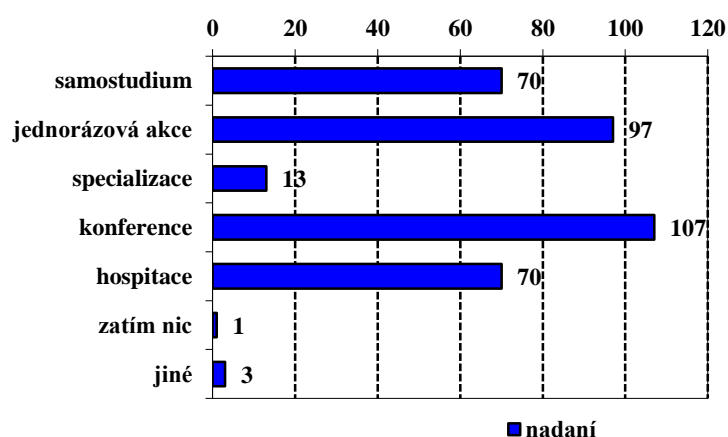
**Graf 7: Informovanost respondentů o problematice nadaných žáků v rámci studia na vysoké škole**



- Převážná většina učitelů nadaných žáků (70%) se s danou problematikou na VŠ nesešla. Pouze 22%, tj. pětina pedagogů uvedla kladnou odpověď.

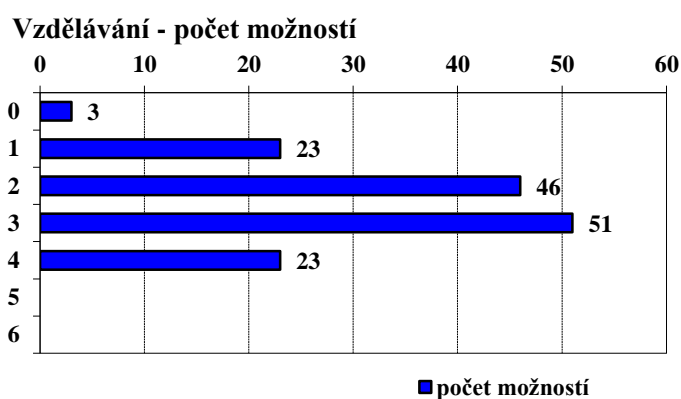
Jak ukazuje následující graf, z navštívených forem DVPP k problematice vzdělávání nadaných žáků převažují akce menšího rozsahu, např. workshopy a konference. Systematické specializační studium uvedlo 13 respondentů, tj. 9% učitelů nadaných žáků.

**Graf č. 8: Navštívené formy DVPP k problematice nadaných žáků**



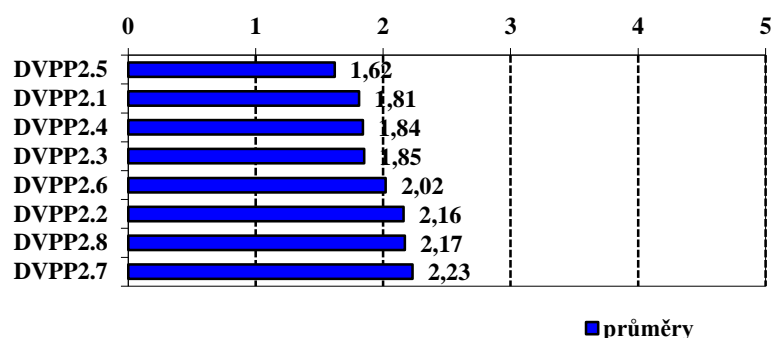
- Z hlediska počtu možností navštívených forem akcí DVPP převažují v průměru dva až tři typy akcí, jak uvádí graf č.9:

**Graf č. 9: Navštívené formy DVPP k problematice nadaných – počet možností**



- Tři učitelé uvedli, že tématu Edukace nadaných žáků se v žádné formě postgraduálně nevzdělávali.

**Graf č. 10: Názory učitelů nadaných žáků na determinant DVPP**



### **Položky dotazníku dimenze DVPP**

2.1. Možnosti k samostudiu

2.2 Informace, osvěta v médiích o problematice nadaných

2.3 Návštěvy konferencí k problematice MNŽ

2.4. Dostatek příležitostí – kurzy, krátkodobá školení, workshopy

2.5 Setkání s pedagogy obdobně zaměřených škol, sdílení zkušeností

2.6. Obsah akcí DVPP odpovídá potřebám učitele MNŽ, lektori (jejich odborná úroveň, přímé zkušenosti s prací s MNŽ apod.)

2.7 Možnosti (dostupnost) seznamování s aktuálními výsledky vědeckých výzkumů o nadaných dětech, o jejich vzdělávání

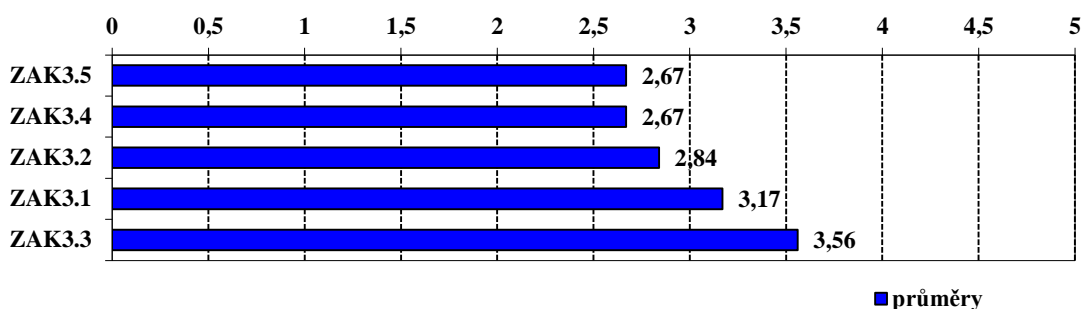
2.8 Možnosti (dostupnost) systematického studia problematiky pedagogiky nadaných dětí

- Z grafu č. 10 je patrné, že dimenze dalšího vzdělávání patří mezi faktory střední důležitosti. Učitelé pracující se skupinami a třídami nadaných preferují setkání s pedagogy obdobně zaměřených škol, na nichž mohou sdílet své zkušenosti. –
- Jako nejnegativněji působící faktor byla zjištěna absence příležitostí seznamovat se s aktuálními výsledky vědeckých výzkumů.

### **Determinant 3: NADANÝ ŽÁK**

- Nadaný žák je shledán nejnáročnějším „článkem“ systému, nejdůležitějším determinantem edukace nadaných v rámci celého výzkumného pole. Je ústředním bodem, podstatou, zakládající odlišnosti této práce. Charakteristiky nadaných žáků popisuje jako literatura jako podklad pro modifikaci edukačního procesu, tj. odtud lze odvodit náročnost tohoto determinantu. (Srov. kap. 4, kap. 5). Výsledek tak potvrzuje poznatky teoretických zdrojů.

**Graf č. 11: Názory učitelů nadaných žáků na determinant ŽÁK**



*Položky dotazníku dimenze Žák*

3.1 Vývojové zvláštnosti – asynchronnost vývoje jednotlivých oblastí osobnosti, nerovnoměrný vývoj

3.2 Typické osobnostní charakteristiky (silné individuality, senzitivita, perfekcionismus aj.)

3.3 **Výchovné problémy, nedodržování pravidel apod.**

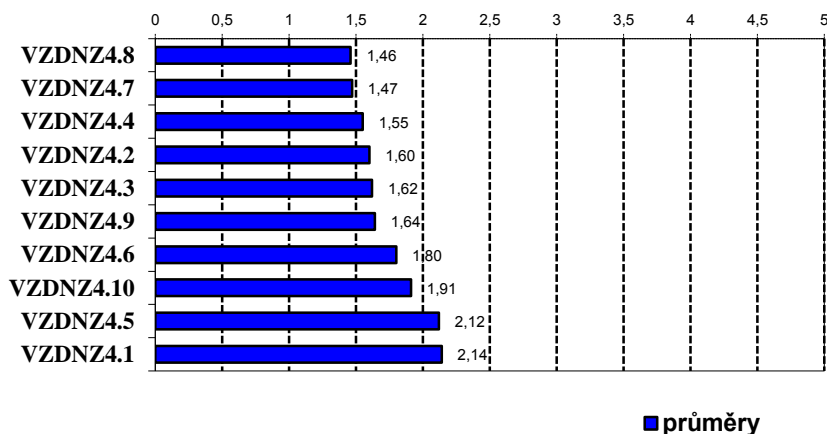
3.4 Vztahy mezi mimořádně nadanými žáků, vztahy k ostatním žákům

3.5 Vztahy k dospělým, autoritám

**Determinant 4: SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ NADANÝCH ŽÁKŮ**

- Tento determinant obdržel nejpozitivnější hodnocení. Nejvíce facilituje edukační procesy u nadaných žáků, což interpretujeme: Odlišnosti ve způsobech edukace nadaných, uplatňovaná pedagogická opatření a charakteristiky kurikula jsou určujícím faktorem, který nejintenzivněji pomáhá učitelům ve třídě nadaných žáků a podporuje jejich edukaci.

**Graf č. 12: Názory učitelů nadaných žáků na determinant SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ**





*Položky dotazníku dimenze Specifika vzdělávání nadaných žáků*

**4.1** *Uplatňování principu akcelerace (zrychlení výuky)*

4.2 *Uplatňování principu obohacování, rozšiřování kurikula*

4.3 *Speciální předměty nebo organizační formy, které nejsou v běžných třídách (např. obohacování, Psaní na klávesnici, bloková výuka aj.).*

4.4 *Motivace žáků, zajištění jejich aktivity, zájmu o výuku*

4.5 *Individuální vzdělávací plán – jeho obsah, formální stránka*

4.6 *Soutěže, olympiády*

4.7 *Používání aktivizačních metod (např. Projektová výuka, problémová metoda, experiment, objevování, epochové vyučování aj.).*

**4.8** *Aplikace vlastních výukových materiálů (např. pracovní listy, prezentace aj.)*

4.9 *Akce, doplňující vyučování (exkurze, besedy, návštěvy...)*

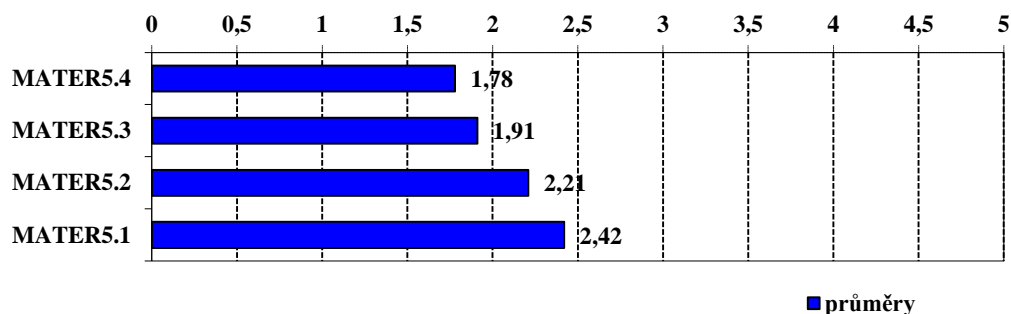
4.10 *Zajištění individuální péče u žáků s dvojitou výjimečností*

- Z kladného hodnocení pol. 4.2, 4.8 plyne, že *princip obohacování, rozšiřování obsahu učiva* (vč. *Aplikace vlastních výukových materiálů*) se jeví učitelům jako optimální forma podpory nadaných žáků. Tento celkově pozitivní výsledek vlivu speciálního kurikula se shoduje s autory, (Hříbková, 2009, Machů, 2009, Šimoník, 2010 aj.): “Nadaní žáci by měli zůstat v běžných školách, ale měli by být vzdělávání jiným způsobem a měl by pro ně být jinak zorganizován vyučovací proces.” (Hříbková, 2009, s. 203).
- K nejvíce oceňovaným aspektům patří položky 4.7 a 4.4: *Aplikace aktivizačních metod a zajištění motivace, aktivity žáků*. I zde naše výsledky potvrzují doporučení autorů – (srov. kap. 5 - efektivní edukační strategie, metody). K relativně náročnějším determinantům této dimenze se zařadil *Individuální vzdělávací plán- jeho obsah, formální stránka a Uplatňování akcelerace ve výuce*.

### **Determinant 5: MATERIÁLNÍ PODMÍNKY**

Tento determinant patří k faktorům „střední důležitosti“, jak ukazuje graf č. 13:

**Graf č. 13: Názory učitelů nadaných žáků na determinant *MATERIÁLNÍ PODMÍNKY***



*Položky dotazníku dimenze Materiální podmínky výuky*

**5.1** *Dostupné nástroje pro pedagogickou diagnostiku (Např. pozorovací archy, dotazníky, testy, aj.)*

*5.2 Dostupné metodické materiály, příručky, manuály pro učitele nadaných*

*5.3 Dostupné speciální výukové materiály pro MNŽ (učebnice, pracovní sešity, pomůcky, sbírky úloh, slovníky, encyklopedie aj.)*

**5.4** *Dostupné učební pomůcky, materiál, ICT technika*

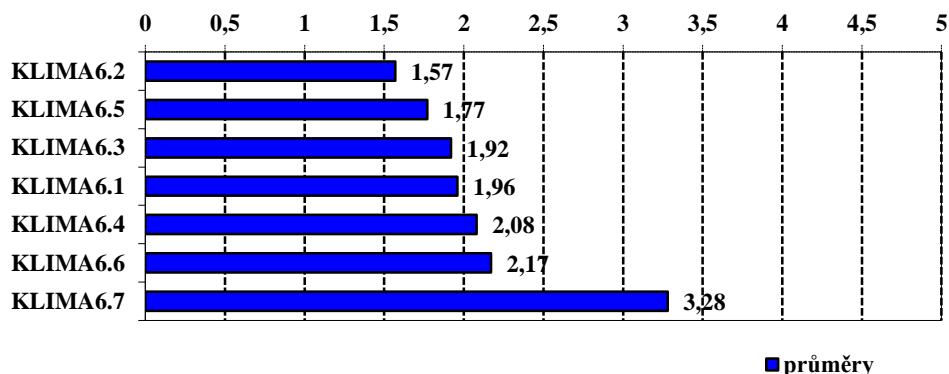
Ve výzkumu Šimoníka (2010) uvedlo jen 10% učitelů, že mají možnost pracovat s nadanými žáky systematicky, tj. v adekvátních podmínkách. 64% označilo své podmínky pro práci s nadanými za neodpovídající. Naše výsledky ve třídách a skupinách nadaných žáků jsou povzbudivější. Učitelé materiální podmínky neřadí mezi problematické faktory. Pouze pol. 5.1 *Dostupnost nástrojů pro pedagogickou diagnostiku* má relativně nižší hodnocení; těchto se pedagogům nedostává, popř. nejsou v dostatečné kvalitě. *Učební pomůcky, materiál a ICT technika* jsou k dispozici, výuku podporují.

V obou zemích se postupně materiální zázemí výuky zlepšuje mj. pod vlivem evropských a jiných projektů. Lze uzavřít: Ve třídách, skupinách pro nadané žáky jsou pro edukaci nadaných podle jejich učitelů vytvořeny dobré materiální podmínky.

#### **DETERMINANT 6: KLIMA a spolupráce s partnery.**

- Výsledky v této oblasti dotazníku ukazují, že se jedná o faktor, hodnocený středními stupni na škále, jak zachycuje graf č. 14:

**Graf č. 14: Názory učitelů nadaných žáků na determinant „KLIMA“ pro vzdělávání nadaných žáků, spolupráce s partnery**



### ***Položky dotazníku dimenze Klima***

- 6.1 Spolupráce s pedagogicko psychologickou poradnou (identifikace nadaných, zprávy, supervize aj.)
- 6.2 Přístup vedení školy ke vzdělávání nadaných
- 6.3 Přístup kolegů ve škole, podpora, spolupráce, zájem, akceptace programu
- 6.4 Přijetí programu vzdělávání nadaných veřejností, rodiči ostatních žáků
- 6.5 Spolupráce s výchovným poradcem, příp. školním psychologem, šk. spec. pedagogem
- 6.6 Spolupráce s ostatními subjekty (Mensa, Centrum nadání, Klub nadaných dětí aj.).
- 6.7 Mnoho jiných povinností ve škole, plný úvazek učitele

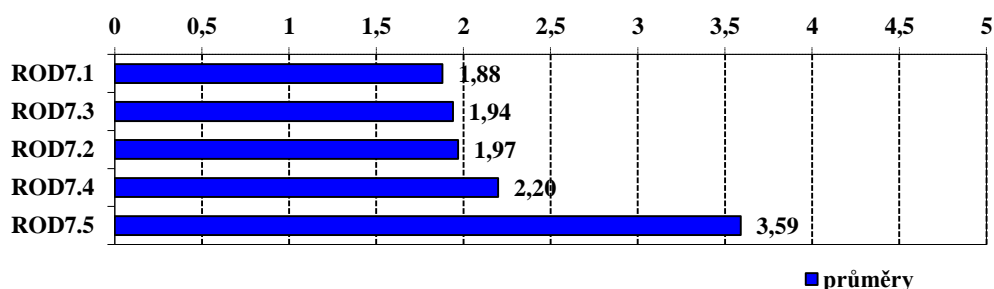
- Výsledky našeho výzkumu potvrdily, (ve shodě s Laznibatovou (2003,2012), Landau (2007) aj.), že jde o závažný aspekt edukace nadaných žáků. V této dimenzi se zřetelně oddělila a polarizovala „**vnitřní**“ **spolupráce** (s vedením školy, kolegy, výchovným poradcem, školním psychologem aj.), jež je pro učitele jednodušší a více pozitivně ovlivňuje. Až za ní se na škále umístily všechny položky, týkající se „**vnějšího**“ **partnerství**, které je náročnější, negativněji hodnocené. (Spolupráce s pedagogicko psychologickými poradnami, přijetí programu rodiči ostatních žáků, veřejností apod.)
- Partnerství se subjekty, nacházejícími se vně školy je negativněji vnímané všemi skupinami respondentů. Zapojit do spolupráce a součinnosti kolegy ze školy je snazší, než působit na vnější subjekty, jež můžeme hůře ovlivnit. Fungují mimo školu nezávisle na nás, je proto složitější zajistit např. jejich podporu, komunikovat s nimi apod.
- Za reálný, tj. odůvodněný problém považujeme zjištěný negativní výsledek položky *Plný úvazek, mnoho jiných povinností ve škole*. Domníváme se, že časová náročnost přípravy a další aspekty edukace nadaných by si vyžadovaly zohlednění v tomto směru.

- Jednoznačně facilitující je *Přístup vedení škol*. Úkolem vedení škol je zajistit a vhodně prezentovat vnějším partnerům i celému pedagogickému sboru spravedlivý a diferencovaný přístup školy ke všem žákům se všemi (rozdílnými) educačními potřebami.

### Determinant 7: *RODIČE*

Jaké názory na tento determinant uvedli rodiče nadaných žáků uvádí graf. č. 15:

**Graf č. 15: Názory učitelů nadaných žáků na dimenzi „*RODIČE*“**



*Položky dotazníku dimenze Rodiče*

**7.1** *Komunikace s rodiči nadaných žáků*

**7.2** *Angažovanost rodičů: sledování informací učitele, spolupráce v domácí přípravě žáka, (vyhledávání informací, přípravě pomůcek)*

**7.3** *Angažovanost rodičů: pomoc při zajištění školních akcí, účast na nich. Materiální a jiná podpora i neformálních akcí třídy.*

**7.4** *Soulad při tvorbě a hodnocení plnění IVP. Očekávání rodičů a školy jsou „sladěná“ – i v rámci hodnocení žáka.*

**7.5** *Nepřiměřené postoje jednotlivců mezi rodiči MNŽ (Např. příliš vysoká očekávání, nekritičnost rodičů, vysoký tlak na dítě, perfekcionismus, prosazování požadavků, nezáměr o vzdělávání dítěte aj.)*

- Tento determinant se položkou (7.5) blíží k negativnímu pólu škály. Specifičnost, vyhraněné a nepřiměřené postoje u některých rodičů značně komplikují učitelů práci, mají negativní dopad i na žáka. V dané souvislosti vzniká otázka, zda i rodiče nadaných dětí jsou specifickou skupinou rodičů; bylo by zajímavé tento problém studovat.
- Ostatní položky - aspekty partnerství a spolupráce s rodiči patří k faktorům středních hodnot.

Shrnutím výše uvedených výsledků o determinantech edukace nadaných žáků, zjištěných v jednotlivých dimenzích dotazníku formulujeme odpovědi na výzkumné otázky, jak byly stanoveny v kap. 11. 3. Přehled otázek a odpovědí uvádí tab. č. 15:

**Tab. č. 15 : Výzkumné otázky a odpovědi:**

Číslo VO Determinant	VÝZKUMNÁ OTÁZKA A ODPOVĚĎ
1. UČITEL	<p>Které z charakteristik osobnosti učitele (jeho kompetence, znalosti, dovednosti, zkušenosti) mají pozitivní vliv na jeho práci s nadanými žáky?  <b>4.8</b> <i>Aplikace vlastních výukových materiálů (např. pracovní listy, prezentace aj.)</i></p> <p>Které z charakteristik osobnosti učitele (jeho kompetence, znalosti, dovednosti, zkušenosti) negativní vliv na jeho práci s nadanými žáky?  <b>4.1</b> <i>Uplatňování principu akcelerace (zrychlení výuky)</i></p>
2. DVPP	<p>Které formy a aspekty DVPP k problematice edukace nadaných považují učitelé nadaných žáků za přínosné pro jejich výuku?  <b>2.5</b> <i>Setkání s pedagogy obdobně zaměřených škol, sdílení zkušeností</i></p> <p>Co v nabídce DVPP k problematice edukace nadaných učitelé postrádají nebo co jim nevyhovuje?  <b>2.7</b> <i>Možnosti (dostupnost) seznamování s aktuálními výsledky vědeckých výzkumů o nadaných dětech, o jejich vzdělávání</i></p>
3. ŽÁK	<p>Které charakteristiky, projevy nadaných žáků činí učiteli největší problémy při výuce?  <b>3.5</b> <i>Vztahy k dospělým, autoritám</i></p> <p>Které charakteristiky a projevy nadaných žáků ovlivňují učitele pozitivně, pomáhají mu a motivují ho?  <b>3.3</b> <i>Výchovné problémy, nedodržování pravidel apod.</i></p>
4. SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ	<p>Která specifika vzdělávacího programu pro nadané žáky považují učitelé při vzdělávání nadaných žáků za nejobtížnější?  <b>4.8</b> <i>Aplikace vlastních výukových materiálů (např. pracovní listy, prezentace aj.)</i></p> <p>Která specifika vzdělávacího programu pro nadané žáky považují učitelé za funkční, bezproblémová, usnadňující jim výuku nadaných?  <b>4.1</b> <i>Uplatňování principu akcelerace (zrychlení výuky)</i></p>
5. MATERIÁLNÍ PODMÍNKY	<p>Které z materiálních podmínek ve škole považují učitelé za vyhovující vzhledem k edukaci nadaných?  <b>5.4</b> <i>Dostupné učební pomůcky, materiál, ICT technika</i></p> <p>Které materiální podmínky ve škole hodnotí učitelé jako nedostatečné, jež edukaci nadaných negativně ovlivňují?  <b>5.1</b> <i>Dostupné nástroje pro pedagogickou diagnostiku (Např. pozorovací archy, dotazníky, testy, aj.)</i></p>
6. KLIMA	<p>Které z psychosociálních faktorů školního prostředí a z oblasti spolupráce učitele s partnery školy zlepšují jejich práci s nadanými?  <b>6.2</b> <i>Přístup vedení školy ke vzdělávání nadaných</i></p> <p>Které psychosociální faktory školního prostředí a spolupráce s partnery školy</p>

	jim působí při vzdělávání nadaných problémy? <b>6.7</b> <i>Mnoho jiných povinností ve škole, plný úvazek učitele</i>
7. RODIČE	Které aspekty spolupráce rodičů nadaných žáků s učitelem považují učitele za nejlépe fungující? <b>7.1</b> <i>Komunikace s rodiči nadaných žáků</i>
	Které aspekty spolupráce učitele s rodiči nadaných žáků jsou při vzdělávání nejnáročnější a nejproblematičtější? <b>7.5</b> <i>Nepřiměřené postoje jednotlivců mezi rodiči MNŽ (Např. příliš vysoká očekávání, nekritičnost rodičů, vysoký tlak na dítě, perfekcionismus, prosazování požadavků, nezájem o vzdělávání dítěte aj.)</i>

### *Faktorová analýza položek dotazníku*

byla provedena k zpřesnění našeho pohledu na strukturu faktorů edukace nadaných. Cílem je odhalit strukturu složitých komplexních proměnných – hlavních determinant. Odpovědi respondentů na jednotlivé položky nám mohou pomoci. Tato statistická metoda slouží k tomu, aby vysvětlila rozptyl pozorovaných proměnných pomocí menšího počtu latentních proměnných, tzv. faktorů. Snaží se popsat pozorovanou proměnnou jako kombinaci vlivu jednotlivých faktorů. Faktorová analýza umožňuje rozhodnout, které základní proměnné se v provedených odpovědích projevují, tak lze velký počet proměnných nahradit několika základními faktory. *Jednofaktorová analýza* (Chrásková, 2007) umožňuje určit základní proměnné, faktory, ovlivňující jednotlivé odpovědi- názory učitelů. Vychází z řad údajů měření – metoda extrahování společných faktorových rozptylů. Jednotlivé odpovědi, které jsou podobné, studujeme společně, mají společný faktor. Název faktoru vystihuje podstatu společného, co daný faktor vyjadřuje.

V našem šetření jsme splnili podmínky pro aplikaci metody: použití ordinálních proměnných se škálou minimálně pěti hodnot. Respondenti odpověděli na 54 otázek, týkajících se vlivu různých dílčích jevů na edukaci nadaných. Výsledkem je určitý počet proměnných s různým rozptylem odpovědí. Provedením faktorové analýzy získáme faktory, z nichž každý bude v jisté míře vysvětlovat část proměnných. Nové faktory vzhledem k pokládaným otázkám vhodně pojmenujeme. Z nich můžeme vytvořit nové proměnné, uvažovat o nich, popř. s nimi dále pracovat.

V příloze č. 9 práce je rotovaná faktorová matice. Nově vzniklé faktory edukace nadaných, odpovídající podobným odpovědím učitelů nadaných žáků, nyní pojmenujeme a pokusíme se je interpretovat:

**Tab. č. 16 : Nový faktor 1**

Představuje informace uchopené a prezentované – teoretického rázu.

<b>uc1.3</b>	Znalosti z pedagogiky o nadaných	<b>Faktor 1:</b> Teoretické poznatky o nadaných žácích, o jejich edukaci  <b>“INFORMOVANOST UČITELE”</b>
<b>uc1.4</b>	Znalosti z psychologie o nadaných	
<b>uc1.9</b>	Znalosti, dovednosti zvládnání emoc., sociál., vých. problémů	
<b>uc1.5</b>	Znalosti, dovednosti motivovat nadané žáky	
<b>uc1.8</b>	Znalosti problematiky dvojí výjimečnosti	
<b>dvpp2.8</b>	Možnosti (dostupnost) systematického studia	
<b>dvpp2.7</b>	Dostupnost seznamování s aktuálními výsledky vědeckých výzkumů	
<b>dvpp2.5</b>	Setkání s pedagogy obdobných škol, sdílení zkušeností	
<b>dvpp2.6</b>	Obsah akcí DVPP odpovídá potřebám učitele, úroveň lektorů	
<b>uc1.6</b>	Znalosti problematiky hodnocení nadaných žáků, portfolia	
<b>dvpp2.2</b>	Informace, osvěta v médiích o problematice nadaných	
<b>uc1.1</b>	Kompetence sestavit IVP, hodnotit jej	
<b>dvpp2.3</b>	Návštěvy konferencí k problematice nadaných žáků	

- Konstatujeme: Osobnost učitele se všemi nabytými znalostmi, dovednostmi, tj. “zvnitřněnými a zpracovanými” informacemi vč. poznatků z různých forem dalšího vzdělávání je komplexní pozitivní determinant edukace nadaných žáků.

**Tab. č. 17: Nový faktor 2**

- Vysvětluje, jakým způsobem nadané žáky vyučujeme.

<b>vzdNZ4.8</b>	Aplikace vlastních výukových materiálů	<b>Faktor 2:</b> Specifika vzdělávání nadaného žáka  “ <b>JAK TO DĚLÁME</b> ”
<b>vzdNZ4.2</b>	Uplatňování principu obohacování kurikula	
<b>vzdNZ4.3</b>	Speciální předměty nebo organizační formy	
<b>uc1.7</b>	Vlastní tvorba speciálních materiálů do hodin	
<b>vzdNZ4.4</b>	Motivace žáků, zajištění jejich aktivity, zájmu o výuku	
<b>vzdNZ4.7</b>	Používání aktivizačních metod (projekty, problémová metoda)	
<b>vzdNZ4.9</b>	Akce, doplňující vyučování (exkurze...)	
<b>vzdNZ4.10</b>	Zajištění individuální péče o žáky s dvojitou výjimečností	
<b>vzdNZ4.6</b>	Soutěže, olympiády	
<b>dvpp2.1</b>	Možnosti k samostudiu	
<b>uc1.15</b>	Znalosti, dovednosti k formování postojů a hodnot. Orientací	

- Faktor je sycen většinou proměnných dimenze “Specifika vzdělávání”. Charakteristické rysy kurikula doplňuje dovednost učitele tvořit vlastní speciální materiály. Dále je přiřčleněna položka *Dovednost učitele formovat postoje a hodnoty žáků* – zde si zatím příslušnost této dílčí proměnné nedokážeme uspokojivě vysvětlit. Přiřazená položka “*Možnosti k samostudiu*” by mohla naznačovat, jakým způsobem si učitelé nejčastěji specifika vzdělávání a své postupy práce osvojují.

**Tab. č. 18: Nový faktor 3**

Reprezentuje kvalitu přístupů, působení lidí, obklopujících nadaného žáka.

<b>klima6.5</b>	Spolupráce s výchovným poradcem, školním psychologem	<b>Faktor 3.</b> Zapojení a přístup ostat- ních  “ <b>LIDÉ KOLEM NADANÉHO</b> ”
<b>rod7.2</b>	Angažovanost rodičů, sledování informací učitele, dom. Příprava	
<b>klima6.2</b>	Přístup vedení školy ke vzdělávání nadaných	
<b>rod7.1</b>	Komunikace s rodiči	
<b>klima6.4</b>	Přijetí programu veřejností, rodiči ostatních žáků	
<b>klima6.1</b>	Spolupráce s pedagogicko psychologickou poradnou	
<b>klima6.3</b>	Přístup kolegů ve škole, podpora, spolupráce, akceptace programu.	



<b>rod7.4</b>	Soulad očekávání rodičů a školy, při hodnocení, tvorbě IVP	<b>ŽÁKA”</b>
<b>rod7.3</b>	Angažovanost rodičů, účast a pomoc při akcích, mater. Pomoc	
<b>klima6.6</b>	Spolupráce s ostatními subjekty (Mensa, Centrum nadání,...)	

- Faktor sloučil celou dimenzi “*Klima pro vzdělávání*” (klima vytvářejí lidé) a všechny proměnné z dimenze “*Rodiče*”. (S výjimkou jedné položky, představující pro učitele značný problém). Ukazuje se, že učitelé vnímají působení všech lidí, nacházejících se v blízkém okolí vzdělávání nadaných i veřejnost jako celek.
- Rodiče jsou spolutvůrci klimatu, není třeba je vyčleňovat, uvažovat o nich jako o samostatném determinantu. Jsou vnímáni jako součást sociálního pole.
- Ostatní lidé se s učitelem do edukace zapojují, nebo přes “*Klima*” na ni nepřímo působí. Na vytváření psychosociálního klimatu ve škole se podílí “jen” svým přístupem, větší či menší akceptací programu pro nadané. Jiní s učitelem přímo spolupracují, ať už uvnitř školy nebo z vnějšího prostředí.

**Tab. č. 19: Nový faktor 4**

- Obsahuje celou dimenzi “*Materiální podmínky výuky*”, k nimž se přiřčily dva typy zkušeností učitele. Učitel tyto zdroje bezprostředně a prakticky využívá.

<b>mater5.3</b>	Dostupné speciální výukové materiály (učebnice, pracovní sešity...)	<b>Faktor 4: CO MÁME K (a V) RUCÉ  Zdroje k praktickému použití</b>
<b>mater5.2</b>	Dostupné metodické materiály (manuály, příručky)	
<b>mater5.4</b>	Dostupné pomůcky, materiál, ICT technika	
<b>mater5.1</b>	Dostupné nástroje pro pedagogickou diagnostiku (archy, testy)	
<b>dvpp2.4</b>	Dostatek příležitostí – kurzy, workshopy, krátkodobá školení	
<b>uc1.14</b>	Zkušenosti s nadaným dítětem v blízkém okolí	
<b>uc1.12</b>	Zkušenosti se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dyslektici...)	

**Tab. č. 20: Nový faktor 5**

-Tento faktor soustředil typická specifika nadaného žáka, s nimiž učitel musí počítat.

<b>zak3.1</b>	Vývojové zvláštnosti osobnosti, asynchronnost vývoje	<b>Faktor 5: SPECIFIKA OSOBNOSTI NADANÉHO ŽÁKA</b>
<b>zak3.3</b>	Výchovné problémy, nedodržování pravidel apod.	
<b>zak3.2</b>	Typické osobnostní charakteristiky-individualita, perfekcionismus	
<b>zak3.4</b>	Vztahy mezi nadanými žáky, vztahy k ostatním žákům	
<b>zak3.5</b>	Vztahy k dospělým, autoritám	
<b>uc1.2</b>	Kompetence komunikovat s rodiči	

- Osobnost žáka je uceleným komplexním determinantem. Podobné odpovědi učitelů zde potvrzují premisu, že edukace ve třídě nadaných žáků se odlišuje od edukace v běžné třídě, protože charakteristiky osobností nadaných žáků vyžadují odborně specifické edukační postupy. K proměnným, týkajícím se osobnosti žáka je zajímavě přiřazena učitelova *kompetence komunikovat s rodiči*. Učitel komunikuje s rodiči o dítěti, tj. komunikace znamená především předávání informací o žákovi a jeho záležitostech.

**Tab. č. 21: Nový faktor 6**

<b>uc1.13</b>	Praxe ve třídách, skupinách s nadanými žáky	<b>Faktor 6: CO PŘÍSPÍVÁ</b>
<b>uc1.10</b>	Dovednosti používání techniky (ICT, interaktivní tabule...)	
<b>vzdNZ4.1</b>	Uplatňování principu akcelerace	
<b>uc1.11</b>	Praxe v běžném školství	

- Tento faktor obsahuje další příznivé, přispívající (pomocné) vlivy, které podporují dosahování edukačních cílů. Jsou z dimenze “Učitel” a “Specifika vzdělávání”.

**Tab. č. 22: Nový faktor 7**

- **Zde se koncentrují odpovědi učitelů na otázku:** Co je na této práci nejobtížnější, co je od ní odrazuje?

<b>klima6.7</b>	Mnoho jiných povinností ve škole, plný úvazek učitele	<b>Faktor 7:  PROBLÉMY TĚŽKÉ ÚKOLY</b>
<b>rod7.5</b>	Nepřiměřené postoje jednotlivců mezi rodiči MNŽ (Např. příliš vysoká očekávání, nekritičnost rodičů, vysoký tlak na dítě, perfekcionismus, prosazování požadavků, nezájem o vzdělávání dítěte aj.)	
<b>vzdNZ4.5</b>	Individuální vzdělávací plán – jeho obsah, forma	

- Nejzajímavější, avšak v praxi námi již zpozorovaný a v předcházejících oddílech práce se objevující je výsledek, týkající se negativně vnímané povinnosti (a kompetence) sestavit individuální vzdělávací plán. IVP je považován po formální stránce za velmi důležitý dokument. Například podmiňuje přiznání vyšších finančních normativů na žáka v rámci jeho integrace. V našem pohledu však představuje zatím pro učitele obtížný, spíše formální úkol, o jehož pozitivním dopadu na edukaci mnozí z nich otevřeně pochybují, pravděpodobně je jeho zpracování pro ně i příliš obtížné.

### **12.3 Testování hypotézy H3: Rozdíly mezi názory českých a slovenských učitelů nadaných žáků na determinanty edukace.**

Výzkumný problém jsme vymezili následovně:

- *Jaký existuje vztah mezi místem působitě učitele nadaných žáků, (konkrétně mezi Českou a Slovenskou republikou) a jejich názory na determinanty, ovlivňující edukaci nadaných žáků.*

**Hypotéza H3:** (statistické hypotézy H30 a H3A jsou přílohou č. 19 disertační práce)

*H3: Skladba problémů a pozitivních faktorů učitelů z České republiky se liší od skladby negativních a pozitivních faktorů učitelů ze Slovenské republiky.*

## Odůvodnění hypotézy:

Při stanovení hypotézy H3 vycházíme ze skutečností, popsaných v kap. 2 a v kap. 3. Ve SR se již dříve než u nás započalo s praktickou realizací různých edukačních forem péče o nadané žáky. I v období společného státu se zde na konci 80. let aktivněji řešily praktické i výzkumné otázky tématu nadání (centrem dění byl bratislavský Výzkumný ústav psychologie a patopsychologie dieťaťa, založený r. 1988). Ve shodě s Kupcovou a kol. (2010) uvádíme, že názory slovenských učitelů mohou být v důsledku delších a bohatších zkušeností s edukací nadaných žáků ustálenější, více již diferencované a odrážejí již pokročilejší tamější stav řešení této problematiky. Vhodně doplní data od učitelů české části výzkumného souboru. Jejich porovnáním si můžeme uvědomit, jaké jsou současnosti názory na determinanty našich učitelů. Dle ústního sdělení odborníků z Výzkumného ústavu psychologie a patopsychologie dieťaťa a na základě prostudování školské legislativy v SR považujeme reálné podmínky edukace za podobné českým a tudíž umožňující srovnávání i souhrnné zpracování dat.

Za Českou republiku participovali učitelé ze škol, které mají také nadané žáky ve speciálních třídách nebo skupinách, ale nepracují v jednotném konceptu. Každá škola si vytvořila vlastní kurikulum a postupuje v zaměření na nadané žáky svou osobitou cestou. Domníváme se, že srovnání názorů obou skupin (ČR – SR) přinese cennou informaci pro identifikování problémů a zlepšení vzhledu do studované problematiky.

## Výsledky:

Tabulka č. 23, která je přílohou č. 6 práce, zobrazuje zjištěné výsledky statistické analýzy. Na základě provedeného dvouvýběrového t-testu významnosti při zvolené hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  konstatujeme, že byly zjištěny signifikantní rozdíly mezi názory učitelů nadaných žáků ČR a učitelů nadaných žáků SR. **Proto přijímáme alternativní hypotézu a zamítáme hypotézu nulovou.**

**H3: Skladba problémů a pozitivních faktorů učitelů z ČR se liší od skladby negativních a pozitivních faktorů učitelů ze SR.**

- Nejprve sledujeme jednotlivé položky dotazníku. Použijeme-li dvouvýběrový Studentův t-test, zjistíme, že v 10 položkách (viz tab. č. 24) byly nalezeny statisticky významné rozdíly mezi hodnoceními učitelů ČR a učitelů SR. Proto zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní hypotézu.

- Seřadíme-li jen ty položky dotazníku, kde se vyskytly signifikantní rozdíly v názorech učitelů (ČR-SR) podle velikosti průměrů, zjišťujeme u obou skupin učitelů – z ČR i SR- velmi zajímavou shodu v hodnocení nejvíce pozitivních a nejvíce negativních položek z celého dotazníku: Na prvním místě uvedli jako nejvíce pozitivně ovlivňující determinant položku 1.4, na druhém a třetím místě v pořadí - „nejvíce pozitivním“ je rovněž shoda: položky 1.6 a 4.6.

**Tab. č. 24: Názory učitelů nadaných žáků ČR a SR, seřazené podle velikosti - jen statisticky významné rozdíly**

Pořadí	ČR (nadané děti)		SR (nadané děti)	
	Položka	X	Položka	X
1	<b>1.4</b>	1,78	<b>1.4</b>	1,52
2	<b>1.6</b>	1,89	<b>1.6</b>	1,62
3	<b>4.6</b>	1,97	<b>4.6</b>	1,63
4	<b>6.6</b>	2,02	<b>7.3</b>	1,80
5	<b>7.3</b>	2,08	<b>4.1</b>	1,90
6	<b>4.5</b>	2,30	<b>4.5</b>	1,96
7	<b>4.1</b>	2,39	<b>2.7</b>	2,01
8	<b>2.7</b>	2,45	<b>6.6</b>	2,35
9	<b>3.2</b>	2,59	<b>3.2</b>	3,07
10	<b>3.1</b>	2,96	<b>3.1</b>	3,36

- Shoda je také na posledních dvou místech v pořadí podle průměrů, tj. jako nejvíce negativně působící determinanty učitelé ČR a SR uvedli položku 3.1 *Vývojové asynchronie nadaných žáků* a položku 3.2: *Typické osobnostní zvláštnosti nadaného žáka*.

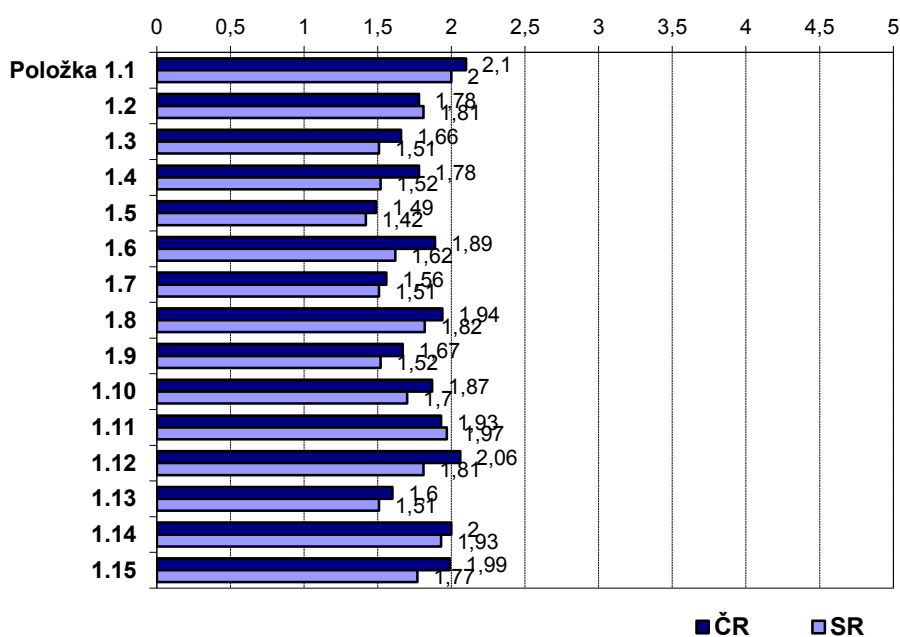
V další části kapitoly porovnáme názory učitelů nadaných žáků z ČR a SR postupně po jednotlivých (7) dimenzích:

*Dimenze č. 1: Osobnost učitele:*

**Tab. č. 25: Názory učitelů nadaných žáků ČR a SR na determinant „Učitel“.**

Skupiny Položky	ČR			SR			t test
	N	X	SD	N	X	SD	P
1.1	68	2,10	0,831	64	2,00	0,735	0,453
1.2	68	1,78	0,895	72	1,81	0,705	0,848
1.3	73	1,66	0,803	73	1,51	0,556	0,190
1.4	73	1,78	0,837	73	1,52	0,648	0,037
1.5	73	1,49	0,669	73	1,42	0,525	0,493
1.6	71	1,89	0,803	73	1,62	0,592	0,022
1.7	72	1,56	0,854	73	1,51	0,530	0,680
1.8	64	1,94	0,753	68	1,82	0,571	0,328
1.9	72	1,67	0,787	73	1,52	0,648	0,224
1.10	71	1,87	0,940	73	1,70	0,639	0,193
1.11	69	1,93	0,913	72	1,97	0,671	0,740
1.12	67	2,06	0,903	73	1,81	0,638	0,057
1.13	72	1,60	0,643	73	1,51	0,556	0,366
1.14	63	2,00	0,803	70	1,93	0,709	0,587
1.15	67	1,99	0,769	70	1,77	0,543	0,061

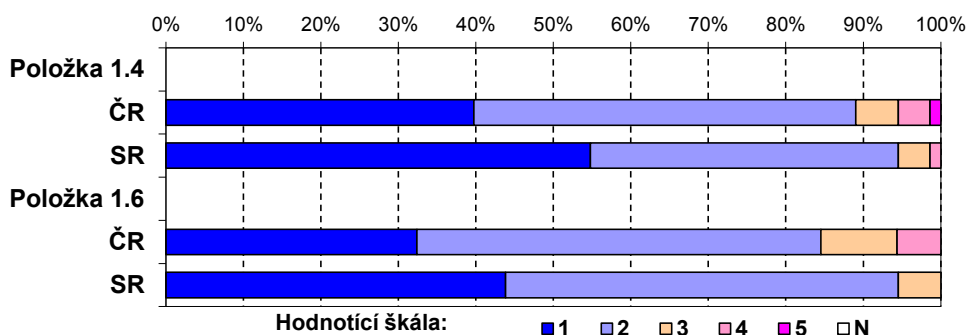
**Graf č. 16: Názory učitelů nadaných žáků ČR a SR na determinant „Učitel“.**



Na základě porovnání odpovědí učitelů nadaných žáků z ČR a SR jsme zjistili:

- Celkový průměr dimenze 1 Učitel: ČR: 1,86; SR: 1,74 (viz tab. č. 25), tj. pedagogové obou zemí vyhodnotili vliv svých vlastních osobnostních faktorů (znalosti, dovednosti, kompetence, pedagogická způsobilost) převážně jako velmi pozitivní a pozitivní. To znamená, že učitelé nadaných žáků v oblasti své pedagogické způsobilosti a kompetencí nespatřují výrazné problémy, které by jim komplikovaly edukaci nadaných žáků.
- Bez zřetele ke statistické významnosti rozdílů v názorech ve většině položek (10 položek z 15) je názor slovenských učitelů „pozitivnější“, než hodnocení českých učitelů. Pouze u dvou položek (1.11- *Vliv praxe v běžném školství* a 1.2 *Kompetence komunikovat s rodiči*) je tomu naopak.
- Směrodatná odchylka dimenze „Učitel“ je vyšší u českých učitelů, odpovědi slovenských respondentů jsou méně rozptýleny kolem střední hodnoty. (ČR: 0,54; SR: 0,34). Svědčí o jednoznačnějších odpovědích, více ustálených, homogennějších názorech ve slovenské skupině.
- Jiné (podrobnější) znázornění u položek, kde se u determinantu „Učitel“ potvrdil významný rozdíl mezi názory učitelů ČR a SR ukazuje graf č. 17.

**Graf č. 17: Názory učitelů nadaných žáků ČR a SR na determinant „Učitel“ – položky se signifikantními rozdíly, rozložení stupňů hodnocení.**



- Z grafu je patrné, že extrémnější negativní hodnoty, (tj. 5 - ovlivňuje velmi negativně a 4 - ovlivňuje negativně) uvedli pouze čeští učitelé.
- U slovenských respondentů zcela převládají kategorie opačného pólu škály: 1- ovlivňuje velmi pozitivně, 2- ovlivňuje pozitivně.

U dvou položek jsme zjistili pomocí dvouvýběrového t-testu mezi názory českých a slovenských učitelů statisticky významný rozdíl, jak ukazuje tab. č. 25:

- *1.4 Znalosti z psychologie o nadaných (Průměr ČR 1,78 SR 1,52)*
- *1.6 Znalosti oblasti hodnocení nadaných, tvorba portfolia (Průměr ČR 1,89 SR 1,62)*

### **Interpretace statisticky významných rozdílů mezi názory učitelů ČR a SR:**

#### *1.4 Znalosti z psychologie o nadaných (Průměr ČR 1,78; SR 1,52)*

- Slovenští učitelé se signifikantně přichylují k pozitivnějšímu ocenění svých znalostí a kompetencí, týkajících se zvládnání problémů s psychologickým pozadím, než respondenti z ČR. Domníváme se, že slovenští učitelé, kteří v projektu APROGEN mají po léta nastaven intenzivní psychologický servis (ve všech školách je k dispozici psycholog), získali dlouhodobě více zkušeností, zvládli a řešili více těchto záležitostí a problémů. Oproti tomu čeští učitelé nemají vždy ve škole „po ruce“ školního psychologa, často si musí s emocionálními, sociálními a výchovnými problémy poradit sami, nemohou je bezprostředně psychologovi ve škole „předat“, aby sám provedl důkladnější diagnostiku a intervenci. Rovněž znalosti psychologie o nadaných za delší období, kdy jsou v projektu APROGEN organizovány pravidelné konference a semináře, mohou mít slovenští učitelé již hlubší a systematictější, tedy jejich vliv právem více doceňují.

#### *1.6 Znalosti oblasti hodnocení nadaných, tvorba portfolia (Průměr ČR 1,89; SR 1,62)*

- Slovenští učitelé jsou dlouhodobě metodicky vedeni na I. stupni ZŠ používat slovní hodnocení žáků. Forma hodnocení nadaných žáků českými učiteli je různá, nepadá zde mezi školami shoda, celkově v ČR převažuje hodnocení známkami. (Ačkoliv je obecně odborníky slovní hodnocení upřednostňováno, (Slavík, 1999, Schimunek, 1994) jako více formativní a výstižnější). Při exkurzích ve slovenských třídách pro nadané jsme se seznámili i s rozmanitými typy grafických forem hodnocení žáků. Např. nástěnky, kde (bez uvedení jména žáka, jež je nahrazeno např. symbolem, heslem) jsou vyznačeny individuální pokroky v učení i vývoj chování. Hodnocení žáků je ve slovenském projektu jedním z propracovaných a již ustálených témat. Tedy dovednosti hodnotit slovenští učitelé mají již lépe zvládnuty, a proto je hodnotí jako funkční, velmi pozitivně ovlivňující edukaci. Naproti tomu čeští učitelé často teprve hledají v prvních le-



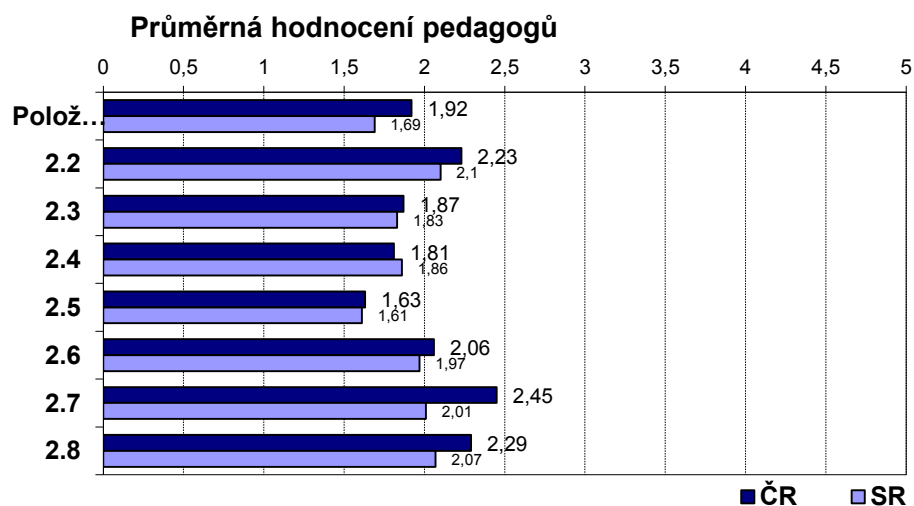
tech optimální způsoby a cesty, jak nadané žáky hodnotit. I směrodatná odchylka odpovědí u této položky je u českých respondentů větší než u slovenské části (ČR: 0,803; SR: 0,592). V tomto i v jiných ohledech se formy práce s nadanými v jednotlivých českých školách odlišují a nejsou nějak centrálně koordinovány. Každá škola si volí svou vlastní cestu a své postupy si sama vyhodnocuje.

*Dimenze č. 2: DVPP:*

**Tab. č. 26: Názory učitelů nadaných žáků ČR a SR na determinant „DVPP“.**

Skupiny Položky	ČR			SR			t test P
	N	X	SD	N	X	SD	
2.1	72	1,92	0,884	68	1,69	0,553	0,075
2.2	70	2,23	0,966	72	2,10	0,754	0,367
2.3	67	1,87	0,757	71	1,83	0,654	0,773
2.4	70	1,81	0,786	70	1,86	0,748	0,741
2.5	72	1,63	0,863	71	1,61	0,665	0,881
2.6	67	2,06	0,903	63	1,97	0,695	0,520
2.7	69	2,45	0,883	68	2,01	0,723	0,002
2.8	62	2,29	1,062	70	2,07	0,786	0,178

**Graf č. 18: Názory učitelů nadaných žáků ČR a SR na determinant „DVPP“**

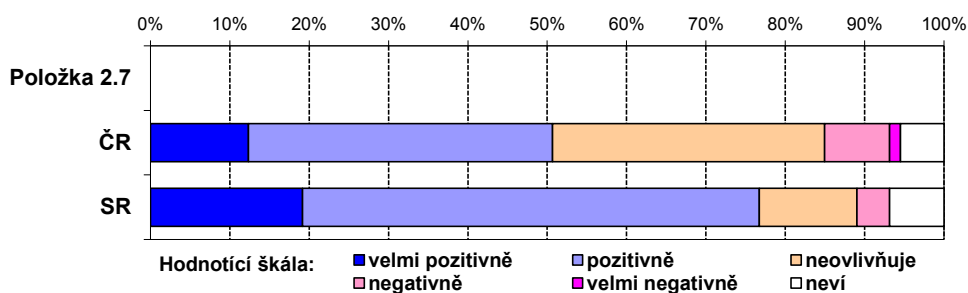


Na základě porovnání odpovědí učitelů nadaných žáků z ČR a SR bylo zjištěno:

- Celkový průměr dimenze 2 „DVPP“ : ČR: 2,01; SR:1,91. Učitelé obou zemí považují stav v dalším vzdělávání celkově za pozitivně ovlivňující, přičemž lepší hodnocení přisoudili dimenzi jako celku učitelé na Slovensku.

- U šesti z osmi položek je názor českých učitelů na DVPP kritičtější než slovenské hodnocení. Pouze na položku 2.4 *Dostatek příležitostí – kurzy, krátkodobá školení, workshopy* je názor učitelů ČR mírně pozitivnější než jejich slovenských kolegů. (ČR: 1,81; SR:1,86)
- V dané dimenzi nejlépe je u respondentů ČR i SR oceněna položka 2.5: *Setkání s pedagogy obdobně zaměřených škol, sdílení zkušeností*.
- Nejvíce negativní ohodnocení vlivu v této dimenzi jsme zjistili u položky 2.7: *Možnosti a dostupnost seznamování s aktuálními výsledky vědeckých výzkumů o nadaných dětech, jejich vzdělávání*. Může to svědčit o pocíťovaném deficitu ve dvou směrech: K učitelům do škol se nedostávají vhodné odborné zdroje a např. pozvánky na vědecké konference apod. Z druhého pohledu – na učiteli navštěvovaných akcích DVPP nejsou dostatečně prezentovány (např. z důvodu úrovně lektorů) závěry posledních vědeckých studií.
- Podrobnější rozložení stupňů hodnocení u položky, kde se u determinantu „DVPP“ potvrdil signifikantní rozdíl mezi názory učitelů ČR a SR ukazuje graf č. 19.

**Graf č. 19: Názory učitelů nadaných žáků ČR a SR na determinant „Učitel“ – položky se signifikantními rozdíly, rozložení stupňů hodnocení.**



- U dané položky se u učitelů obou zemí objevují i kritické názory na aktuální stav dostupnosti konferencí k problematice vzdělávání nadaných žáků a na dostupnost poznatků z posledních vědeckých výzkumů jako negativně ovlivňující faktor
- U českých učitelů se v menší míře vyskytla i extrémní kategorie 5: ovlivňuje velmi negativně.

**Statisticky významný rozdíl v názorech mezi učiteli nadaných žáků ČR a SR-interpretace:**

2.7 Možnosti (dostupnost) seznamování s aktuálními výsledky vědeckých výzkumů o nadaných dětech, jejich vzdělávání. (Průměr ČR 2,45; SR 2,01)

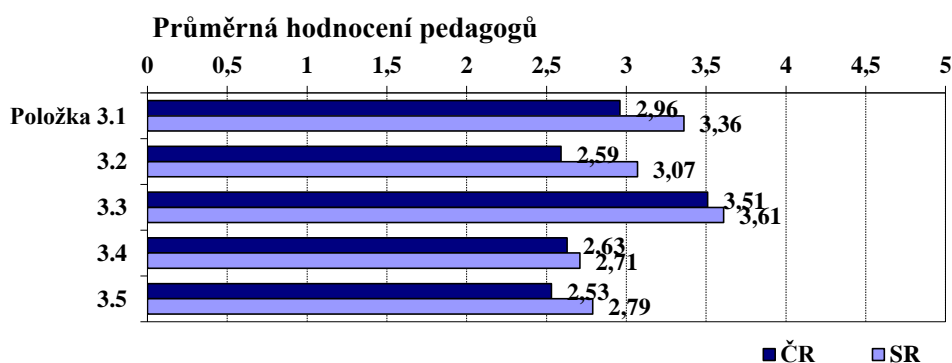
- Položky 2.3 a 2.7 spolu, jak se domníváme, souvisí, neboť výsledky výzkumů bývají kromě písemné podoby (výzkumné zprávy, články v časopisech) prezentovány na konferencích. Nesledovali jsme, zda se liší přístup učitelů v obou zemích k např. odborným časopisům. Vycházíme z premisy, že jsou přibližně stejné podmínky studia v rámci knihoven, internetu apod. Tato položka patří i v celém dotazníku k nejkritičtěji vyhodnoceným.

*Dimenze č. 3: Nadaný žák*

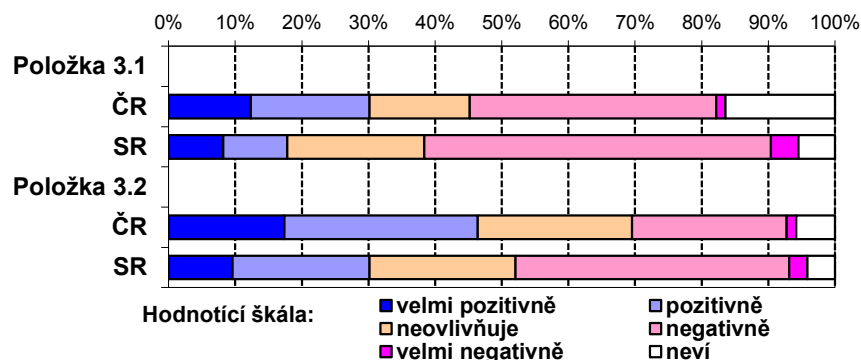
**Tab. č. 27: Názory učitelů nadaných žáků ČR a SR na determinant „Nadaný žák“.**

Skupiny Položky	ČR			SR			t test P
	N	X	SD	N	X	SD	
3.1	62	2,96	1,147	69	3,36	1,029	0,003
3.2	67	2,59	1,085	70	3,07	1,081	0,000
3.3	71	3,51	1,229	70	3,61	1,040	0,577
3.4	65	2,63	1,009	68	2,71	1,144	0,666
3.5	59	2,53	1,040	70	2,79	1,075	0,167

**Graf č. 20: Názory učitelů nadaných žáků ČR a SR na determinant „Nadaný žák“.**



**Graf č. 21: Názory učitelů nadaných žáků ČR a SR na determinant „Nadaný žák“ – položky se signifikantními rozdíly, rozložení stupňů hodnocení.**



- U dvou položek jsme zjistili pomocí dvouvýběrového t-testu mezi názory českých a slovenských učitelů statisticky významný rozdíl, viz tab. č. 27.

### **Interpretace statisticky významných rozdílů mezi názory učitelů ČR a SR:**

3.1 *Vývojové zvláštnosti – asynchronnost vývoje jednotlivých oblastí osobnosti, nerovnoměrný vývoj* (Průměr ČR 2,96; SR 3,36)

3.2 *Typické osobnostní charakteristiky (silné individuality, sebepojetí – přecitlivělost, perfekcionismus, smysl pro humor aj.)* (Průměr ČR 2,59; SR 3,07)

- Tyto obě položky naznačují, že slovenští učitelé jsou citlivější a více akcentují obtíže, které pramení ze specifických osobnostních a vývojových charakteristik nadaných žáků. Považujeme za velmi obtížné vysvětlit, proč čeští učitelé uvedli v odpovědích méně negativní zhodnocení vývojových asynchronií, nevyrovnaností a osobnostních zvláštností, než slovenští pedagogové. Mohou být případné rozdíly ve vnějších podmínkách, např. legislativní rozdíly příčinou, že učitelé v SR vidí nadaného žáka jinak? Částečným vysvětlením by mohl být fakt, že na Slovensku, kde je tradice výuky nadaných delší, se již učitelé pravděpodobně setkali s větším počtem a rozmanitými variantami těchto případů zvláštností osobnosti, tedy více „doceňují“ a silněji si uvědomují závažnost i dopady obou těchto „náročných“ charakteristik na svoji práci.

#### Dimenze č. 4 : Specifika vzdělávání mimořádně nadaných žáků

U tří položek jsme zjistili pomocí dvouvýběrového t-testu mezi názory českých a slovenských učitelů statisticky významný rozdíl, jak ukazuje tab. č. 28:

**Tab. č. 28: Názory učitelů nadaných žáků ČR a SR na determinant „Specifika vzdělávání nadaných žáků“.**

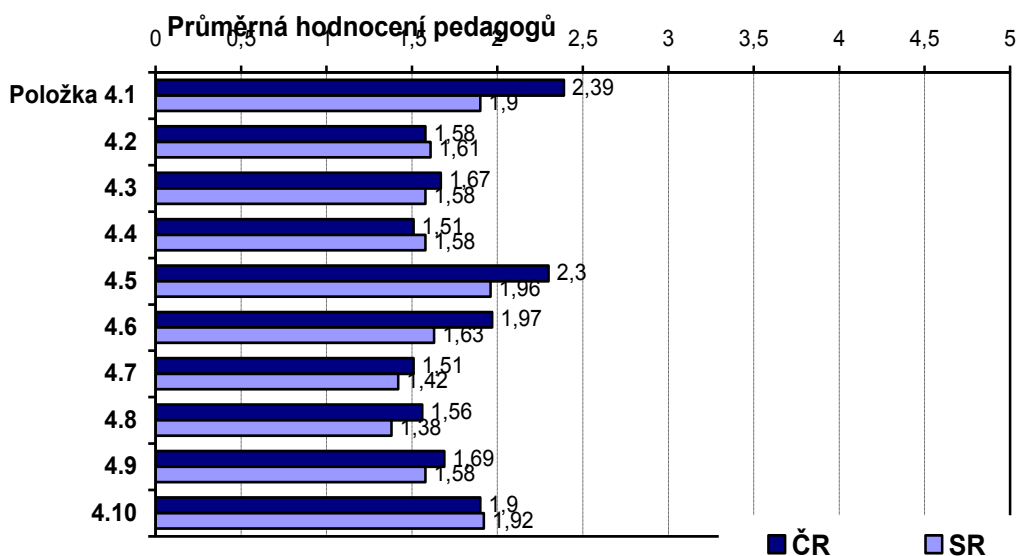
Skupiny Položky	ČR			SR			t test
	N	X	SD	N	X	SD	p
4.1	66	2,39	1,065	71	1,90	0,759	0,002
4.2	72	1,58	0,746	70	1,61	0,519	0,775
4.3	72	1,67	0,692	71	1,58	0,625	0,420
4.4	68	1,51	0,743	72	1,58	0,575	0,541
4.5	67	2,30	0,697	71	1,96	0,664	0,004
4.6	69	1,97	0,822	70	1,63	0,641	0,007
4.7	68	1,51	0,658	71	1,42	0,525	0,362
4.8	70	1,56	0,735	72	1,38	0,488	0,083
4.9	72	1,69	0,664	72	1,58	0,645	0,310
4.10	63	1,90	0,797	65	1,92	0,872	0,902

4.1 Uplatňování principu akcelerace (zrychlení) výuky

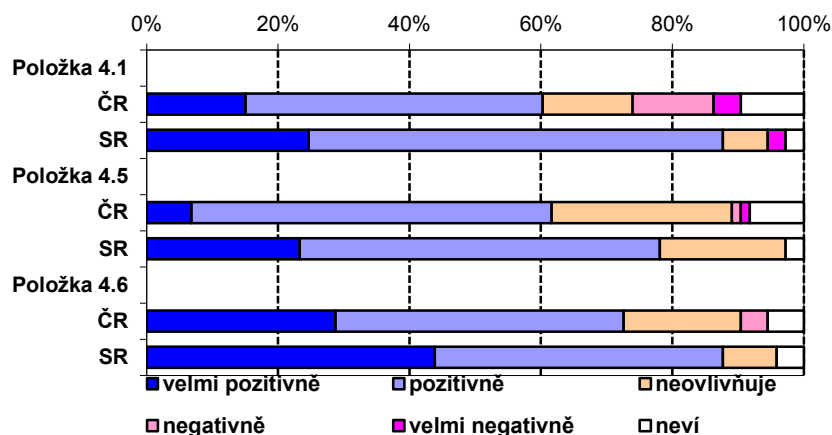
4.5 Individuální vzdělávací plán – jeho obsah, formální stránka

4.6 Soutěže, olympiády (Průměr ČR 1,97; SR 1,63)

**Graf č. 22: Názory učitelů nadaných žáků ČR a SR na determinant „Specifika vzdělávání nadaných žáků“.**



**Graf č. 23: Názory učitelů nadaných žáků ČR a SR na determinant „Specifika vzdělávání“ – položky se signifikantními rozdíly, rozložení stupňů hodnocení.**



### Interpretace statisticky významných rozdílů mezi názory učitelů ČR a SR:

#### 4.1 Uplatňování principu akcelerace (zrychlení) výuky (Průměr ČR 2,39; SR 1,90)

- Čeští učitelé se na zrychlený postup ve výuce, na předčasný vstup do základní školy a jiné varianty akceleračního přístupu dívají zatím daleko skeptičtěji a opatrněji, než jejich slovenští kolegové. Je možné, že z důvodu doposud nedostatečných zkušeností s těmito formami práce je nepovažují za přínosné, vnímají ostřeji jejich (v literatuře popsaná) rizika. Tato položka je v dimenzi Specifika vzdělávání vyhodnocena nejvíce negativně, na posledním místě za ostatními charakteristikami kurikula. Ustálenější podoba edukace za delší období přinesla ve slovenských školách už určitou jistotu, zkušenosti se promítají do větší důvěry v nové postupy. Také ucelenost, koordinovanost realizovaného slovenského modelu představuje pro pedagogy předpoklad jistějších a zakotvenějších stanovisek. To se odráží i v hodnotách směrodatné odchylky: názory slovenské jsou koncentrovanější a málo rozptýlené, na rozdíl od českých, rozkolísanějších. Existují však pravděpodobně i další důvody, které zatím neznáme, a tento názorový rozdíl tak zatím nedovedeme zcela vysvětlit.

#### 4.5 Individuální vzdělávací plán – jeho obsah, formální stránka (Průměr ČR 2,30; SR 1,96)

- Z české legislativy plyne pro učitele nadaných žáků povinnost pro každého žáka zvlášť vytvořit individuální vzdělávací plán. Je podmínkou k přiznání finančních prostředků v rámci tzv. Doporučení PPP k integraci nadaného žáka. Platí tedy

povinnost zpracovat jednotlivé IVP i pro ty žáky, kteří se vzdělávají ve speciálních třídách, skupinách. Je to podle našich zkušeností pro většinu z nich velmi obtížný pedagogický úkol. Dosud přetrvává u značné části pedagogů nejistota v obsahových ale i formálních aspektech tohoto dokumentu. Proto příliš nepřekvapuje, že u českých učitelů nejen že je hodnocen IVP jako k negativní části škály se blížící determinant, (tj. plán učitel nepovažuje za pomůcku, která by mu práci usnadnila, spíše naopak) Navíc z hodnot odpovědí Čechů vidíme, že je to v české části v dané dimenzi „Specifika vzdělávání“ nejzáporněji vyhodnocená položka vůbec. (Má nejhorší průměr a velmi se vymyká, vzdaluje od ostatních položek). Porovnáním se slovenskými názory vidíme, že slovenští učitelé nejsou zdaleka tak kritičtí k náročnosti a významu tohoto dokumentu. Jednak se možná již naučili jej sestavovat, ale dalším důvodem je poněkud odlišná situace. Naši respondenti byli učitelé z tzv. specializovaných tříd. Následující informace se však týká všech slovenských učitelů nadaných žáků. V SR je povinností zpracovat pro každého nadaného žáka tzv. IVVP – individuální výchovně- vzdělávací program, což je velmi jednoduchý tabulkový formulář, v němž se více méně pomocí proškrtnutí nebo zaškrtnutí údajů uvádí základní informace o pomůčkách, učebnicích navíc, popř. o netradičních edukačních postupech či podpůrném pedagogovi. Jde o skutečně jednoduchý dokument. Pouze u toho žáka, který má zařazený ve svém učebním plánu např. nějaké předměty navíc, musí být k IVVP vypracován i tzv. vyučovací plán. Ten se však drtivé většiny žáků nemusí ve specializovaných třídách, pracujících podle svých vyučovacích skupinových plánů vypracovávat vůbec. To je jistě významná a určující praktická okolnost, která mění úhel pohledu učitelů na daný jev a tento rozdíl v hodnocení mezi českými a slovenskými respondenty vysvětluje.

#### 4.6 Soutěže, olympiády (Průměr ČR 1,97; SR 1,63)

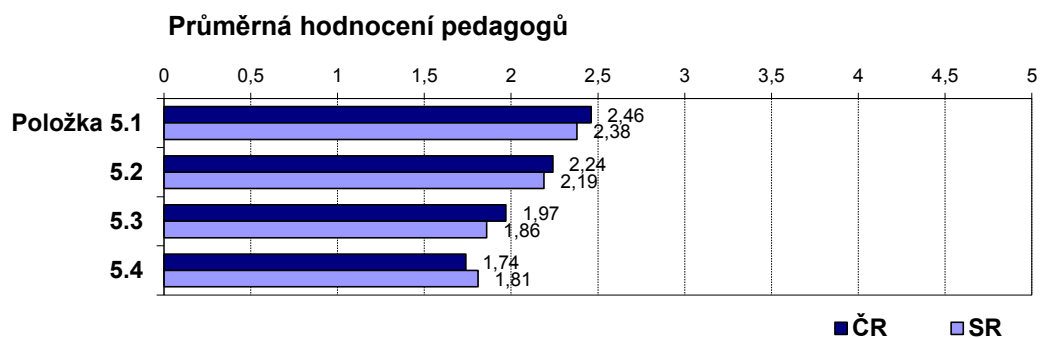
- Protože se domníváme, že struktura soutěží a olympiád se uchovala v obou zemích ještě z období společné státní minulosti, považujeme za velmi těžké nalézt vysvětlení, proč se názory učitelů v této položce liší. Na tento rozdíl v názorech učitelů ČR a SR jsme zatím neobjevili vhodné zdůvodnění.

*Dimenze č. 5: Materiální podmínky výuky*

**Tab. č. 29: Názory učitelů nadaných žáků ČR a SR na determinant „Materiální podmínky“**

Skupiny Položky	ČR			SR			t test
	N	X	SD	N	X	SD	P
5.1	56	2,46	0,738	71	2,38	0,884	0,569
5.2	68	2,24	0,932	70	2,19	0,822	0,741
5.3	70	1,97	0,932	70	1,86	0,952	0,474
5.4	70	1,74	0,774	73	1,81	0,680	0,592

**Graf č. 24: Názory učitelů nadaných žáků ČR a SR na determinant „Materiální podmínky“**



U žádné položky nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly v názorech na vliv materiálních podmínek výuky na edukaci nadaných žáků mezi učiteli nadaných ČR a SR. Učitelé z České a Slovenské republiky jsou ve svém hodnocení materiálních podmínek pro vzdělávání nadaných žáků vyrovnaní. Pokud obě skupiny hodnotí poměrně negativně nedostatek diagnostických a metodických materiálů, jsou v tom ve shodě.



*Dimenze č. 6: DVPP: Klima*

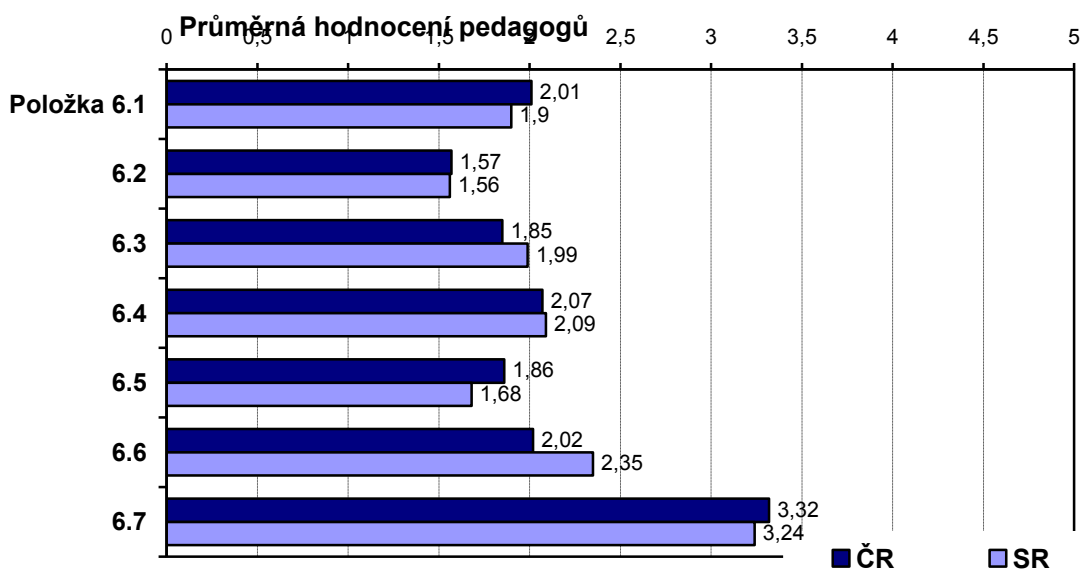
U jedné položky byl nalezen pomocí dvouvýběrového t-testu mezi názory českých a slovenských učitelů statisticky významný rozdíl, jak ukazuje tab. č. 30:

**Tab. č. 30: Názory učitelů nadaných žáků ČR a SR na determinant „Klima“**

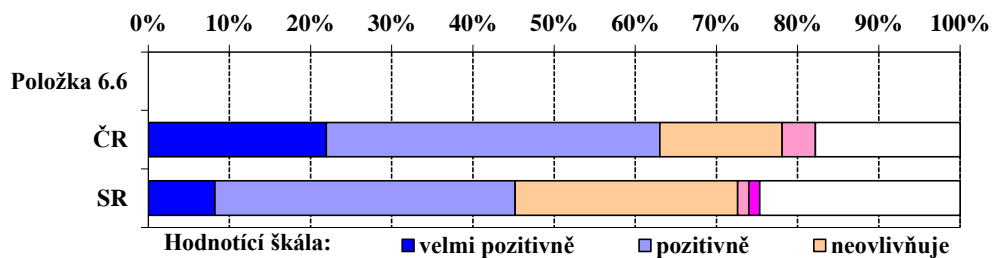
Skupiny Položky	ČR			SR			t test
	N	X	SD	N	X	SD	P
6.1	67	2,01	0,862	73	1,90	0,819	0,437
6.2	72	1,57	0,917	73	1,56	0,623	0,952
6.3	72	1,85	0,944	73	1,99	1,061	0,406
6.4	67	2,07	0,974	70	2,09	0,913	0,945
6.5	70	1,86	0,873	73	1,68	0,724	0,200
6.6	60	2,02	0,813	55	2,35	0,775	0,029
6.7	68	3,32	1,152	67	3,24	1,280	0,687

*6.6 Spolupráce s ostatními subjekty (Mensa, Centrum nadání, Klub nadaných dětí aj.)*

**Graf č. 25: Názory učitelů nadaných žáků ČR a SR na determinant „Klima“.**



**Graf č. 26: Názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd na determinant „Klima“ – položky se signifikantními rozdíly, rozložení stupňů hodnocení**



### Interpretace statisticky významných rozdílů mezi názory učitelů ČR a SR:

6.6 Spolupráce s ostatními subjekty (Mensa, Centrum nadání, Klub nadaných dětí aj.)  
(Průměr ČR 2,02; SR 2,35)

- Rozdíl v hodnocení vlivu spolupráce s různými mimoškolními subjekty odráží pravděpodobně jinou roli, kterou tyto instituce hrají (hrály) v obou zemích. V ČR mnohé z nich (např. Centrum nadání, Centrum rozvoje nadaných dětí, Mensa, Společnost pro talent a nadání aj.) dávaly v počátcích zavádění změn do vzdělávání nadaných silné impulsy jak směrem k rodičovské, tak i k pedagogické veřejnosti. Informace od jednotlivých odborníků, působících v těchto subjektech, šířené např. prostřednictvím webu, vzdělávacími a jinými aktivitami, ale i cestou mediálních sdělení byly často prvními podněty ke změnám a také formami „zaškolení“ učitelů i ředitelů. Kromě zlepšování informovanosti podporovaly rodiny s nadanými dětmi apod. Jejich facilitující roli zejména v prvních letech, počátečním období čeští učitelé neopomenuli (Význam těchto iniciativ spíše jednotlivců než centrálních subjektů vyzdvihl i Čermák, 1999, srov. kap. 1.6.5).
- O slovenském vývoji platí, že výzkumné i praktické aktivity byly zprvu spjaty se státním Výskumným ústavom psychológie a patopsychologie dieťaťa, resp. lidmi- odborníky z jeho prostředí a ještě před oficiálními legislativními úpravami se rozvinula edukační praxe ve školách. Vzniklo zde dříve i více výzkumů, bylo vydáno více publikací, tato oblast je v SR institucionalizovaná. Vliv jiných subjektů podobného typu jako v ČR se zde tedy neprojevil. Slabší vliv vnějších subjektů v SR dokládá i to, že u slovenských učitelů se k této otázce vůbec nevyjád-

řilo 18 ze 73 respondentů, v české části vynechalo odpověď 13 ze 73 respondentů).

### Dimenze č. 7: Rodiče

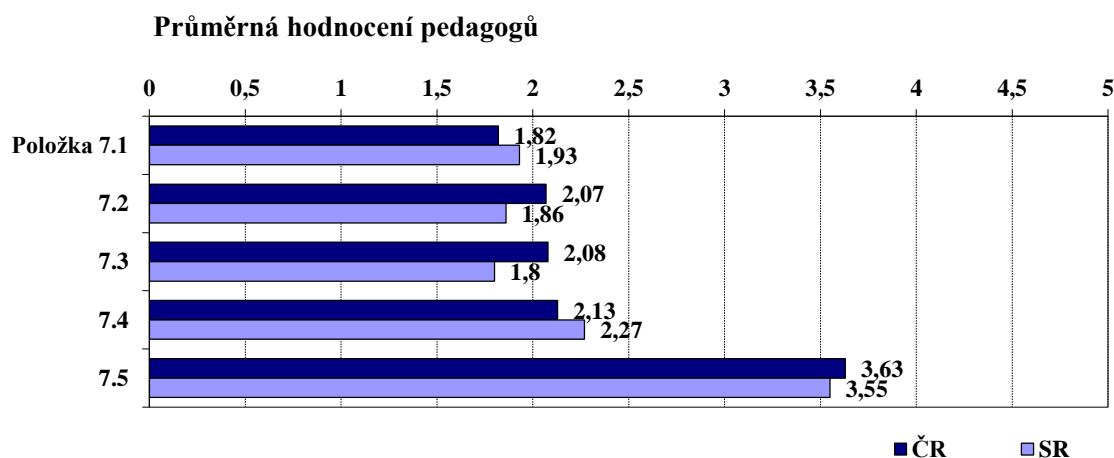
U jedné položky byl nalezen pomocí dvouvýběrového t-testu mezi názory českých a slovenských učitelů signifikantní rozdíl, jak ukazuje následující tabulka:

**Tab. č. 31: Názory učitelů nadaných žáků ČR a SR na determinant „Rodiče“.**

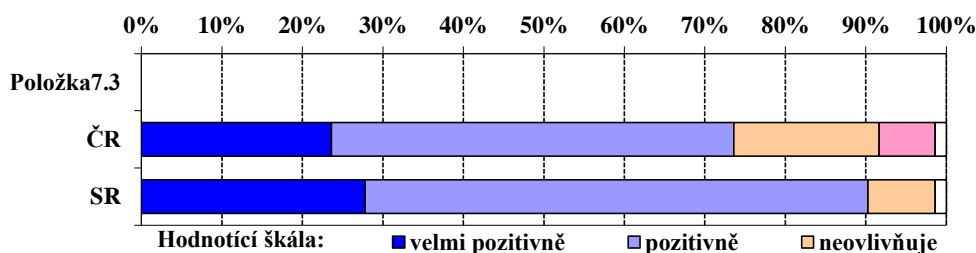
Skupiny Položky	ČR			SR			t test
	N	X	SD	N	X	SD	P
7.1	68	1,82	0,772	71	1,93	0,990	0,484
7.2	72	2,07	0,969	71	1,86	0,682	0,136
7.3	71	2,08	0,841	71	1,80	0,576	<b>0,021</b>
7.4	64	2,13	0,787	66	2,27	0,921	0,328
7.5	71	3,63	1,099	67	3,55	1,197	0,677

*7.3 Angažovanost rodičů – pomoc při zajištění akcí, účast na nich. Materiální a jiná podpora i neformálních akcí třídy.*

**Graf č. 27: Názory učitelů nadaných žáků ČR a SR na determinant „Rodiče“.**



**Graf č. 28: Názory učitelů nadaných žáků ČR a SR na determinant „Rodiče“, – položky se signifikantními rozdíly, rozložení stupňů hodnocení**



### Interpretace statisticky významných rozdílů mezi názory učitelů ČR a SR:

7.3 *Angažovanost rodičů – pomoc při zajištění akcí, účast na nich. Materiální a jiná podpora i neformálních akcí třídy.* (Průměr ČR 2,08; SR 1,80)

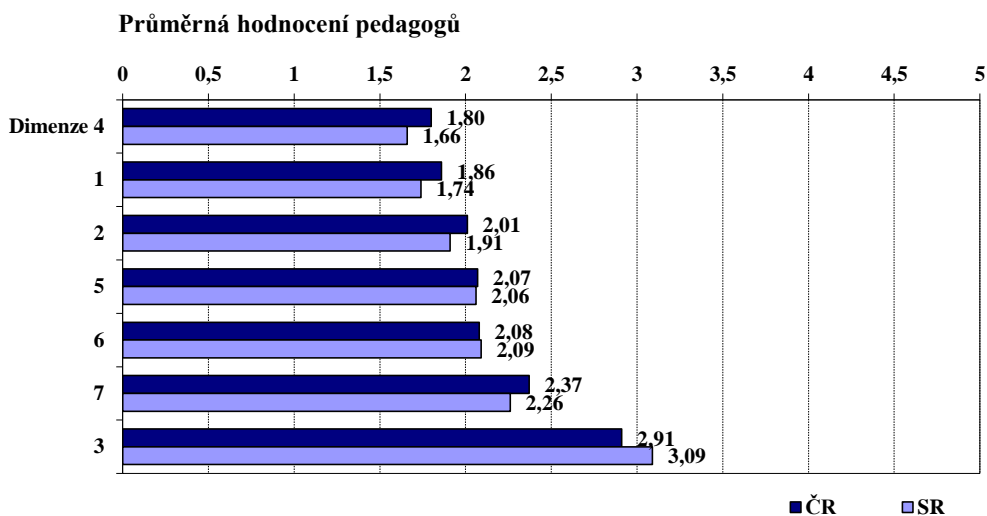
Podobně jako u většiny položek této dimenze i celého dotazníku jsou učitelé ČR kritičtější. Angažovanost, zapojení rodičů do školních aktivit vidí méně pozitivně než jejich slovenští kolegové. Máme zato, že množství a druhy aktivit jsou v obou zemích podobné, také populace rodičů se patrně výrazně neliší. Není nám v této chvíli zřejmé, co způsobuje uvedený statistický rozdíl, vyjma zmíněného celkově optimističtějšího nazírání zkušenějších slovenských pedagogů.

Jestliže porovnááme průměrné hodnocení dimenzí, vidíme, že v žádné dimenzi nebyl prokázán významný rozdíl, nulovou hypotézu tedy přijímáme. Situaci vystihuje následující tabulka a graf:

**Tab. č. 32: Názory učitelů nadaných žáků ČR a SR na determinanty edukace (dimenze D1-D7)**

Skupina Dimenze	ČR			SR			t test
	N	X	SD	N	X	SD	P
D1	73	1,86	0,544	73	1,74	0,339	0,127
D2	73	2,01	0,640	73	1,91	0,471	0,265
D3	71	2,91	0,860	71	3,09	0,857	0,215
D4	73	1,80	0,506	72	1,66	0,407	0,065
D5	72	2,07	0,733	73	2,06	0,691	0,964
D6	72	2,08	0,638	73	2,09	0,603	0,943
D7	73	2,37	0,620	72	2,26	0,595	0,265

**Graf č. 29: Názory učitelů nadaných žáků SR a ČR – pořadí determinantů (D1-D7) podle míry pozitivního vlivu na edukaci.**



Srovnáním názorů učitelů nadaných žáků obou zemí na determinanty edukace, reprezentované dimenzemi 1-7, zjišťujeme:

- Jako nepozitivněji působící determinant edukace vystupuje u českých i slovenských učitelů oblast 4- „Specifika vzdělávání nadaných žáků“, tj. kurikulum, principy akcelerace, obohacení, výuka podle IVP apod.
- Naopak k náročným, negativněji působícím determinantům zařadili učitelé obou zemí 2 dimenze: „Osobnost nadaného žáka“ a „Rodiče“.

#### 12.4 Testování H4: Vliv délky praxe na názory učitelů nadaných žáků.

Výzkumný problém jsme vymezili následovně:

- *Jaký existuje vztah mezi fází profesního rozvoje učitele nadaných žáků, (konkrétně mezi učitelem ve fázi profesního startu, vzestupu a učitelem ve fázi profesní stabilizace) a jejich názory na determinanty edukace nadaných žáků.*

Zajímali jsme se, zda je vztah mezi proměnnými zkušený – začínající učitel (dle fáze profesního vývoje učitele) a jeho názory na determinanty edukace.

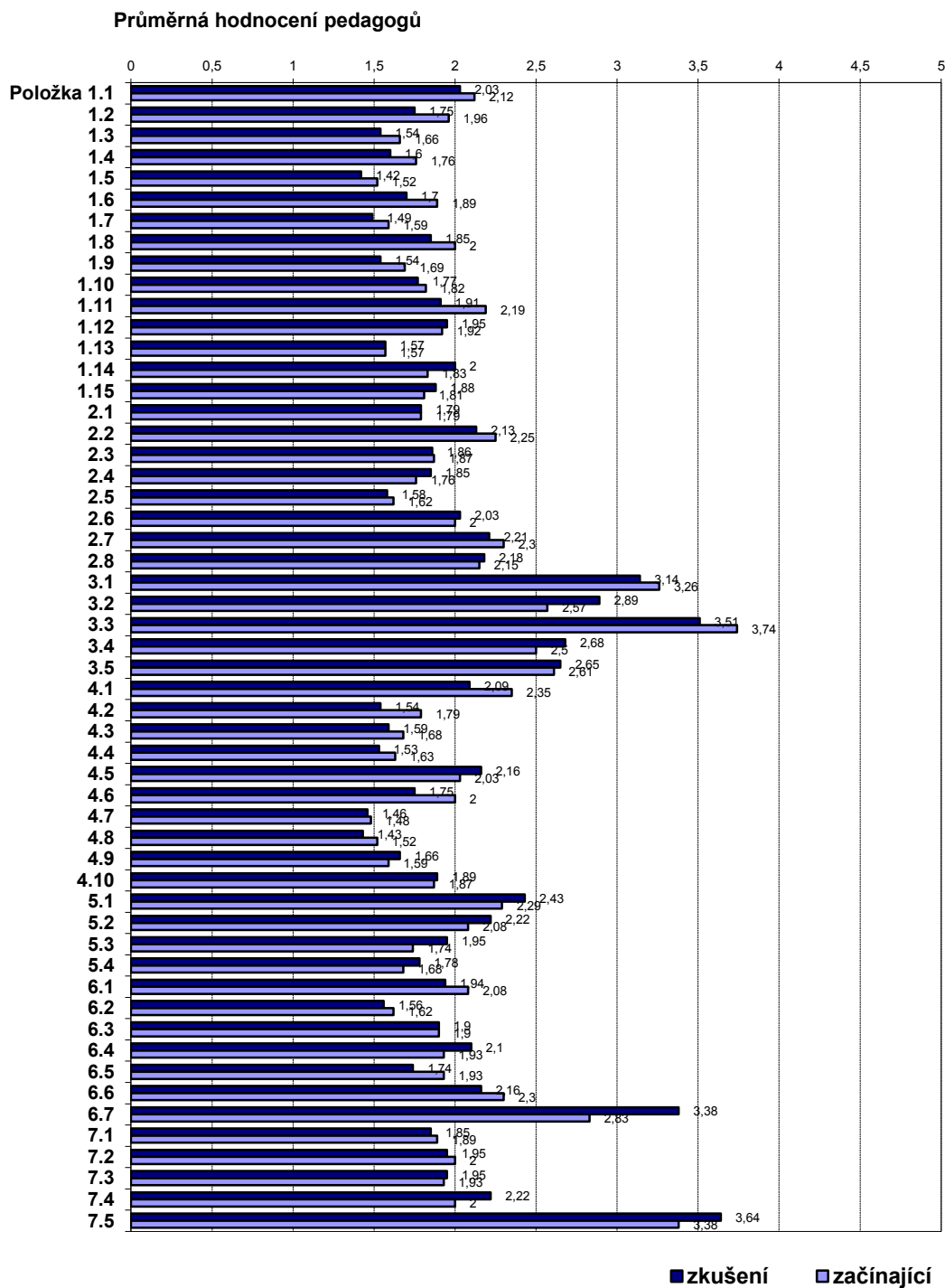
Byla stanovena hypotéza H4: ***Skladba problémů a pozitivních faktorů začínajících učitelů se liší od skladby problémů a pozitivních faktorů zkušených učitelů.***

## Výsledky:

Jak ukazují výsledky (srov. tab. č. 33 v příloze č.7 práce ) získané pomocí dvou-  
výběrového t-testu, **pouze v jediné položce (6.7) z 54 je potvrzený signifikantní rozdíl mezi názory zkušených a začínajících učitelů.** Vzhledem k nevyrovnanému zastoupení obou skupin učitelů: začínajících (20%), oproti tomu zkušených učitelů (77%) měli převahu. Názory zkušených učitelů, jichž bylo více než dvojnásobné množství, se v daném celku daleko více prosadily, převážily názory začínajících pedagogů.

Proto přijímáme nulovou hypotézu  $H_0$  a odmítáme hypotézu alternativní. ( $H_0$ : *Skladba problémů a pozitivních faktorů začínajících učitelů se neliší od skladby problémů a pozitivních faktorů zkušených učitelů.*)

**Graf č. 30.: Názory zkušených a začínajících učitelů nadaných žáků na determinanty edukace nadaných žáků – souhrn všech položek.**



## 12.5 Testování H5: Rozdíly mezi názory učitelů nadaných žáků (NŽ) a učitelů běžných tříd (ZŠ).

Výzkumný problém jsme vymezili následovně:

- *Jaký existuje vztah mezi pozicí učitele (konkrétně mezi učitelem v běžné třídě a učitelem ve třídě nadaných žáků) a jejich názory na determinanty, ovlivňující edukaci nadaných žáků.*

**Hypotéza H5:** Struktura pozitivních a negativních aspektů uvnitř jednotlivých dimenzí mezi učiteli nadaných žáků a učiteli běžných tříd se liší.

Tabulka č. 34 v příloze č. 8 práce zobrazuje zjištěné výsledky statistické analýzy. Na základě provedeného dvouvýběrového t-testu významnosti při zvolené hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  konstatujeme, že byly zjištěny signifikantní rozdíly mezi názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd. **Proto přijímáme alternativní hypotézu a zamítáme hypotézu nulovou.**

- **Z 54 položek je 20 položek (37 %), u nichž jsme našli statisticky významné rozdíly v odpovědích učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd.**

**Tab. č. 35: Názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd – položky se signifikantními rozdíly**

Skupiny Položky	NŽ			ZŠ			t	P
	N	X	SD	N	X	SD		
1.1	132	2,05	0,785	57	1,70	0,654	2,96	0,003
1.6	144	1,75	0,714	58	2,09	0,629	-3,13	0,002
1.11	141	1,95	0,796	54	1,50	0,575	3,79	0,000
1.13	145	1,55	0,600	52	1,77	0,731	-2,11	0,036
2.3	138	1,85	0,704	56	2,36	0,724	-4,53	0,000
2.5	143	1,62	0,768	55	1,91	0,823	-2,36	0,019
3.1	131	3,17	1,101	55	2,82	1,056	2,02	0,045
3.2	137	2,84	1,105	53	2,40	0,716	2,70	0,008
3.4	133	2,67	1,077	47	2,23	0,890	2,50	0,013
4.2	142	1,60	0,642	58	2,09	0,779	-4,57	0,000
4.6	139	1,80	0,754	56	2,11	0,824	-2,52	0,013
4.7	139	1,47	0,593	57	1,67	0,690	-2,03	0,044
4.8	142	1,46	0,626	50	1,82	0,596	-3,49	0,001
6.1	140	1,96	0,839	58	2,26	0,807	-2,33	0,021
6.2	145	1,57	0,780	56	1,86	0,819	-2,34	0,020
6.3	145	1,92	1,003	58	2,40	0,935	-3,13	0,002
6.4	137	2,08	0,940	56	2,86	1,069	-5,00	0,000
6.5	143	1,77	0,802	56	2,09	0,900	-2,44	0,015
7.1	139	1,88	0,888	55	2,24	1,105	-2,36	0,019
7.4	130	2,20	0,857	58	3,19	1,395	-5,96	0,000



- Rozdíly nebyly zjištěny v dimenzi „Materiální podmínky výuky“. V současnosti se díky evropským dotačním titulům zlepšuje situace ve vybavení všech základních škol. (Jedná se o projekt tzv. „Peníze EU školám“). Mimo to mnohé školy, které se zaměřují na nadané žáky, často realizují i v této oblasti ještě další projekt. Z něj si rovněž mohou vylepšit materiální vybavení. Obdobná situace je i na Slovensku.
- Jestliže se škola rozhodne zaměřit na rozvíjení potenciálu intelektově nadaných žáků, je součástí přípravy na tuto činnost i příprava zázemí pro žáky i učitele. Protože toto rozhodnutí nejčastěji navrhuje a vždy přijímá (po dohodě s pedagogickým sborem) vedení školy, jež zároveň rozhoduje o čerpání financí ve škole, je vytvoření vhodného prostředí, zajištění literatury, pomůcek, kopírovacích strojů, ICT apod. přirozenou součástí příprav na tuto činnost.

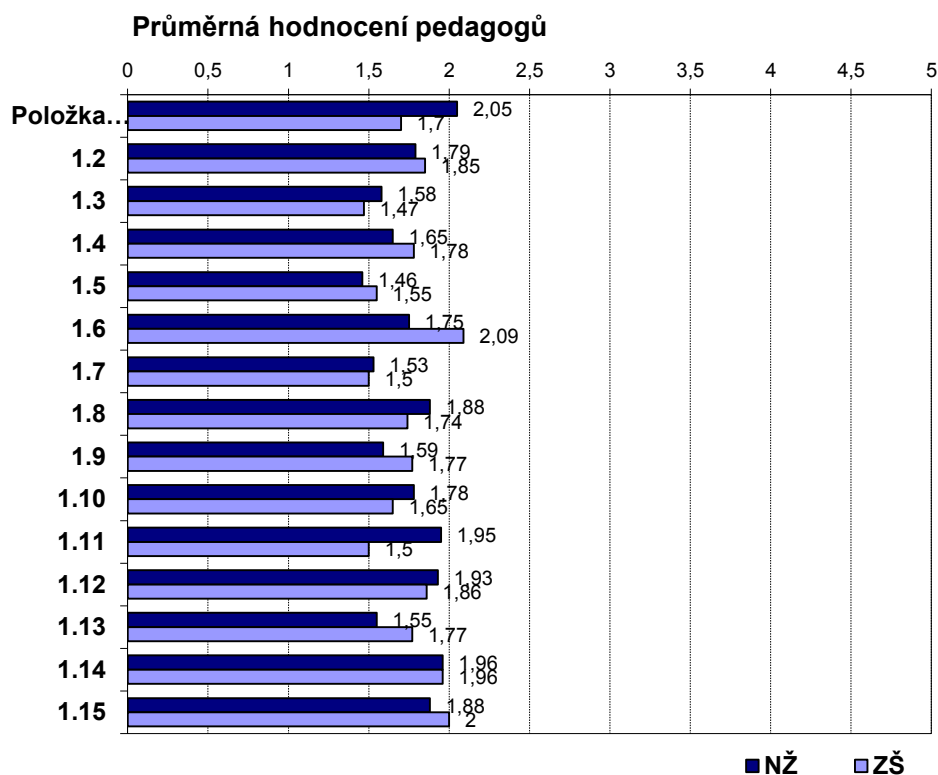
V další části se zaměříme na ty jevy (položky), u nichž se názory učitelů obou skupin signifikantně liší a pokusíme se tyto rozdíly komentovat.

#### *Dimenze č. 1: Osobnost učitele:*

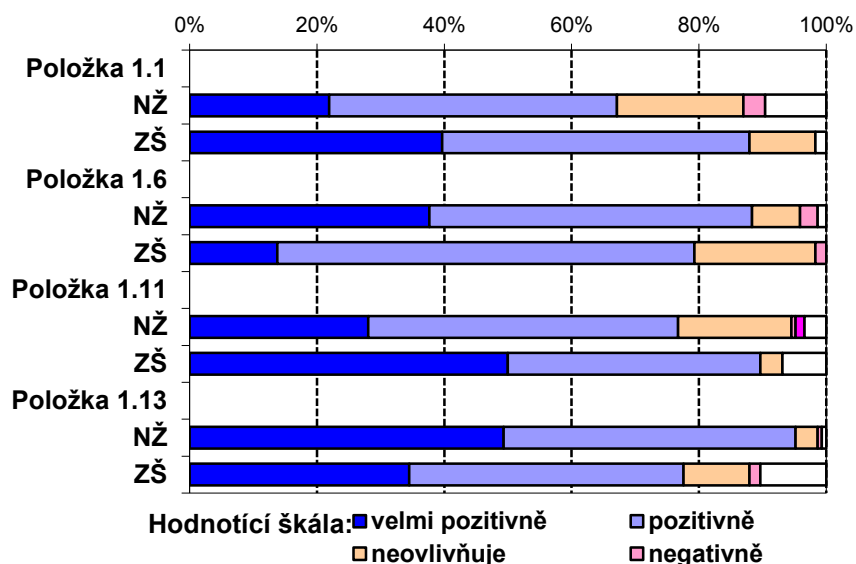
**Tab. č. 36: Názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd na determinant „Učitel“**

Skupiny Položky	NŽ			ZŠ			t test
	N	X	SD	N	X	SD	P
<b>1.1</b>	132	2,05	0,785	57	1,70	0,654	<b>0,003</b>
<b>1.2</b>	140	1,79	0,800	55	1,85	0,891	0,640
<b>1.3</b>	146	1,58	0,692	58	1,47	0,599	0,261
<b>1.4</b>	146	1,65	0,757	54	1,78	0,744	0,291
<b>1.5</b>	146	1,46	0,600	58	1,55	0,626	0,326
<b>1.6</b>	144	1,75	0,714	58	2,09	0,629	<b>0,002</b>
<b>1.7</b>	145	1,53	0,708	58	1,50	0,682	0,776
<b>1.8</b>	132	1,88	0,666	58	1,74	0,637	0,186
<b>1.9</b>	145	1,59	0,722	57	1,77	0,567	0,095
<b>1.10</b>	144	1,78	0,804	54	1,65	0,705	0,273
<b>1.11</b>	141	1,95	0,796	54	1,50	0,575	<b>0,000</b>
<b>1.12</b>	140	1,93	0,783	58	1,86	0,634	0,567
<b>1.13</b>	145	1,55	0,600	52	1,77	0,731	<b>0,036</b>
<b>1.14</b>	133	1,96	0,753	55	1,96	0,666	0,992
<b>1.15</b>	137	1,88	0,669	55	2,00	0,509	0,217

**Graf č. 31: Názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd na determinant „Učitel“**



**Graf. č. 32: Názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd na determinant „Učitel“- položky se signifikantními rozdíly, rozdělení stupňů hodnocení**



## **Interpretace statisticky významných rozdílů mezi názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd:**

### *1.1 Kompetence sestavit individuální vzdělávací plán, hodnotit jej (Průměr NŽ 2,05; ZŠ 1,70)*

- Tato kompetence méně pozitivně ovlivňuje výuku učitelů nadaných žáků než učitelů běžných tříd. Při ověření hypotézy H3 jsme zjistili, že nejnižší hodnocení a význam přikládají této kompetenci učitelé nadaných v ČR. Musí sestavit podle vyhlášky každému nadanému žáku jeho vlastní IVP, což je pro ně náročný úkol na čas, stojí je hodně úsilí, většina učitelů se netají svým názorem, že si význam IVP uvědomují, ale užitečnost tohoto dokumentu pro svou práci nepociťují. Příliš nebo vůbec jej nevyužívají, IVP jim např. nenahrazují tematické plány, je složité v nich při vyšším počtu žáků ve speciální třídě listovat apod. To platí i pro písemné pololetní hodnocení IVP, které učitelé vypracovávají. Naproti tomu učitel v běžné třídě jen několika málo jednotlivcům, pokud se v dané třídě integrování žáci vyskytnou, tvoří IVP. A navíc se často stává, že některá odborná pracoviště (např. u logopedických, smyslových vad apod.) předchystají velkou část tohoto dokumentu a tím učitelů výrazně usnadní práci. Tyto podstatné praktické rozdíly mj. patrně ovlivňují poměrně negativní postoj učitelů ve třídách nadaných žáků, který v praxi pozorujeme a který potvrdily i naše výsledky. Učitelé z běžných tříd, kteří nemusí pravidelně zvládat náročnou tvorbu a hodnocení IVP v takovém rozsahu jako učitelé ve třídách nadaných žáků, se následně na své kompetence pracovat s IVP dívají pozitivněji.

### *1.6 Znalosti problematiky hodnocení nadaných žáků, tvorby portfolia (Průměr NŽ 1,75; ZŠ 2,09)*

- Odborníci se shodují (Hříbková 2007, Jurášková, 2006, Laznibatová, 2003,2012, Winnerová, 1996, Silvermannová,1987, 1992, Mesárošová, 1998): Učitelé nadaných žáků musí při hodnocení mít na zřeteli jejich časté a pro mnohé z nich typické charakteristiky: senzitivitu, perfekcionismus aj. Vedou je postupně k vytváření adekvátního sebepojetí a učí je klást si reálné cíle. Protože učitelé v běžných třídách tato specifika tolik nejsou nuceni zohledňovat, patrně dovednost hodnotit nepovažují za tak významnou, jako jejich kolegové ze tříd s nadanými žáky. Druhou okolností je fakt, že slovenští učitelé v převaze a také

část českých učitelů ve třídách nadaných žáků používají na I. stupni slovní hodnocení, kde tyto dovednosti také výrazně uplatňují. V běžných třídách obou zemí dominuje tradiční hodnocení známkami, které neklade na učitele tak vysoké nároky (Slavík, 1999), což je dalším důvodem, proč o těchto dovednostech klasičtí učitelé tolik nepřemýšlejí.

#### *1.11 Praxe v běžném školství (Průměr NŽ 1,95; ZŠ 1,50)*

- U tohoto rozdílu v názoru na význam a vliv praxe učitele v běžné třídě je zřetelně vidět, že učitelé, kteří pracují a dosud pracovali pouze v klasických třídách, přičítají této své „normální“ zkušenosti větší pozitivní vliv na svou práci, než učitelé nadaných žáků, kteří sice také pozitivní vliv zkušeností z běžných tříd uznávají, ale dávají jí jen nižší ohodnocení. To znamená, že pro práci s nadanými žáky jim zkušenosti nabyté v klasických třídách pomáhají jen částečně nebo nedostačují. Je to předpovědatelný, přirozený a logický rozdíl, který potvrzuje, že práce ve třídě nadaných se odlišuje, má jiné a speciálnější nároky na učitele. Tento výsledek je ve shodě s názorem Laznibatové, 2003 aj., že učitelé při edukaci nadaných žáků nevystačí se svými „standardními“ zkušenostmi, resp. dostačují jim méně, než u pedagogů v běžných třídách.

#### *1.13 Praxe ve třídách, skupinách s mimořádně nadanými žáky (Průměr NŽ 1,55; ZŠ 1,77)*

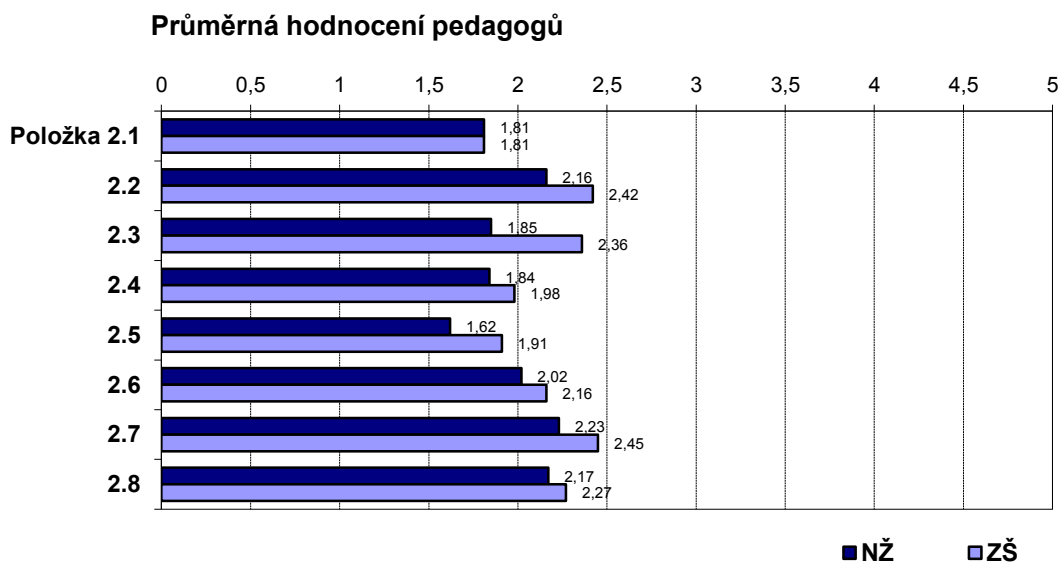
- Učitelé, kteří získali již praxi výukou ve třídách nebo skupinách nadaných žáků, si těchto přímo nabytých zkušeností velmi váží, z pochopitelných důvodů jejich význam vysoce oceňují a jejich hodnotu a vliv označují jako velmi pozitivní pro další vzdělávání nadaných. Jde o příležitost praxe, která se nenachází v každé škole, zastoupení nadaných žáků v populaci činí tuto činnost vlastně výjimečnou, ojedinělou, vzácnou. Lze tedy z tohoto pohledu chápat, rozumět pohledu učitelů na tuto svoji příležitost: jako uvědomění si nenahraditelnosti vlastních zkušeností z vykonávání činnosti pro tuto danou činnost. U učitelů klasických tříd je praxe v dané činnosti rovněž facilitující, je však viděna poněkud střízlivěji, tj. její vliv na edukaci žáků je mírnější.

Dimenze č. 2: DVPP:

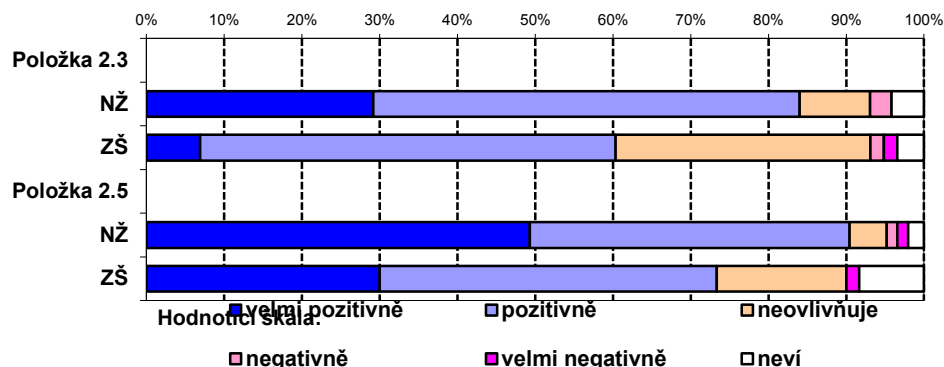
Tab. č. 37: Názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd na determinant „DVPP“.

Skupiny Položky	NŽ			ZŠ			t test
	N	X	SD	N	X	SD	P
2.1	140	1,81	0,748	57	1,81	0,833	0,999
2.2	142	2,16	0,864	50	2,42	0,835	0,069
2.3	138	1,85	0,704	56	2,36	0,724	0,000
2.4	140	1,84	0,764	56	1,98	0,798	0,233
2.5	143	1,62	0,768	55	1,91	0,823	0,019
2.6	130	2,02	0,807	55	2,16	0,856	0,263
2.7	137	2,23	0,834	47	2,45	0,775	0,125
2.8	132	2,17	0,929	44	2,27	0,872	0,537

Graf č. 33: Názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd na determinant „DVPP“



**Graf č. 34: Názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd na determinant „DVPP“- položky se signifikantními rozdíly, rozdělení stupňů hodnocení**



**Interpretace statisticky významných rozdílů mezi názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd:**

2.3 *Návštěvy konferencí k problematice mimořádně nadaných žáků* (Průměr NŽ 1,85; ZŠ 2,36)

- Učitelé nadaných žáků uvedli, že jsou pro ně návštěvy konferencí velmi pozitivně ovlivňující jejich práci, učitelé běžných tříd se domnívají, že návštěvy konferencí spíše neovlivňují jejich práci. Můžeme si tento rozdíl v hodnocení významu této formy DVPP interpretovat tak, že učitelé nadaných žáků více oceňují možnost dozvídat se nové poznatky je to pravděpodobně proto, že oblast vzdělávání nadaných je pro ně novou a náročnou věcí, v níž se zatím stále potřebují vzdělávat a vliv konferencí považují za velmi pozitivní až pozitivní. Vedle toho učitelé klasických tříd neprojevují tak výrazný zájem o konference, pokud se jejich hodnocení pohybuje mezi „ovlivňuje pozitivně“ až „neovlivňuje“. Nepociťují pravděpodobně takovou potřebu konference navštěvovat.

2.5 *Setkání s pedagogy obdobně zaměřených škol, sdílení zkušeností* (Průměr NŽ 1,62; ZŠ 1,91)

- Učitelé, kteří pracují ve školách v relativně nové oblasti, tj. s nadanými žáky, na něž v dřívějším období nebyl převážně tolik brán zřetel, zatím nemají dostatek zkušeností a ani literatury a jiných informačních zdrojů není dostatek. Za této situace učitelé vyučující nadané žáky hodnotí velmi pozitivně vliv setkání, kdy mohou s učiteli obdobně zaměřených škol společně sdílet své zkušenosti a vyměňovat si poznatky, případně i vlastní výukové materiály apod. Učitelé z tzv.

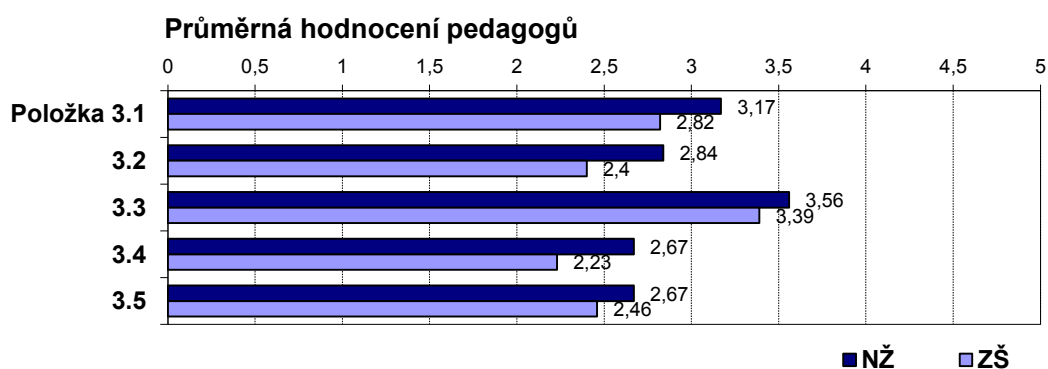
hlavního proudu vzdělávání, z běžných tříd se také vyslovili, že sdílení zkušeností pozitivně ovlivňuje jejich práci, ale jejich hodnota je nižší, střídlivější. Odráží relativně nižší poptávku učitelů po těchto kontaktech a sdílení. Uvedený rozdíl v názorech potvrdil poznatky, uvedené v odborné literatuře, (srov. teoretická část práce; Laznibatová, 2003, Jurášková, 2006, Petráš, 2012, Hříbková, 2007, 2009) o zatím nedostatečných a málo rozvinutých podmínkách pro učitele vzdělávající nadané žáky.

### Dimenze č. 3: „Nadaný žák“

**Tab. č. 38: Názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd na determinant „Nadaný žák“**

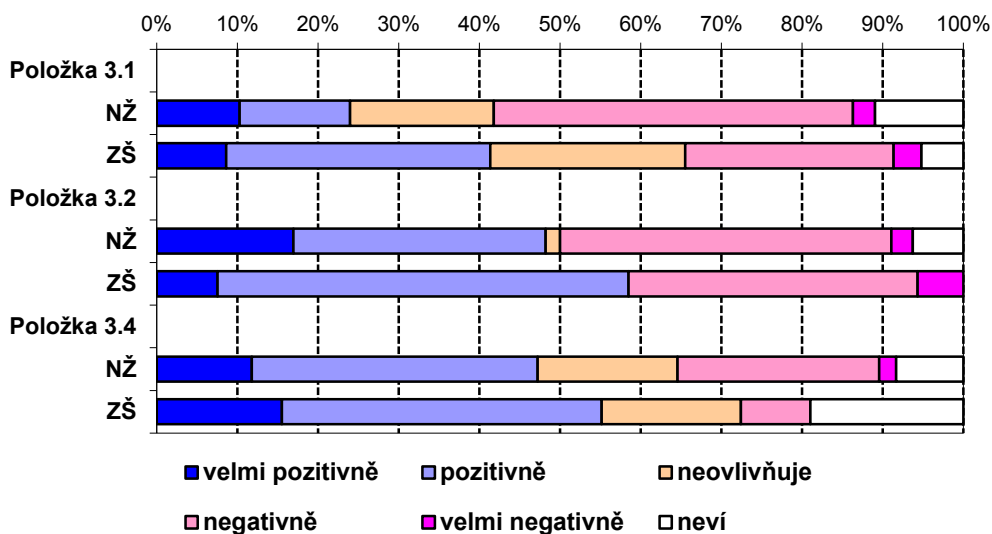
Skupiny Položky	NŽ			ZŠ			t test
	N	X	SD	N	X	SD	P
3.1	131	3,17	1,101	55	2,82	1,056	0,045
3.2	137	2,84	1,105	53	2,40	0,716	0,008
3.3	141	3,56	1,136	54	3,39	1,220	0,357
3.4	133	2,67	1,077	47	2,23	0,890	0,013
3.5	129	2,67	1,063	46	2,46	0,982	0,242

**Graf č. 35: Názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd na determinant „Nadaný žák“**



Ve výzkumu se podle učitelů nadaných žáků Dimenze „Osobnost nadaného žáka“ s jeho typickými charakteristikami, specifiky stala nejnáročnější kategorií ze všech zvažovaných determinantů. Tento zajímavý a zásadní výsledek jasně potvrzuje oprávněnost požadavku, aby vzhledem k tomu, že každý nadaný žák je silná individualita, vyžadující diferencovaný přístup, byla tato náročná učitelská činnost pečlivě studována, doceněna a aby k ní byli učitelé systematicky připravováni.

**Graf. č. 36: Názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd na determinant „nadaný žák“ - položky se signifikantními rozdíly, rozdělení stupňů hodnocení**



**Interpretace statisticky významných rozdílů mezi názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd:**

3.1 *Vývojové zvláštnosti – asynchronnost vývoje jednotlivých oblastí osobnosti, nerovnoměrný vývoj* (Průměr NŽ 3,17; ZŠ 2,82)

3.2 *Typické osobnostní charakteristiky (silné individuality, sebepojetí – přecitlivělost, perfekcionismus, smysl pro humor aj.)* (Průměr NŽ 2,84; ZŠ 2,40)

U obou jevů jsou učitelé nadaných žáků kritičtější než učitelé běžných tříd a také pro těsnou korelaci daných položek (viz příloha č. 20 disertační práce) uvedeme společný komentář.

- Rozdíl v hodnocení, kdy se učitelé nadaných žáků přiklonili v posouzení vlivu vývojových a osobnostních zvláštností nadaných žáků jako spíše negativně působících faktorů, se shoduje s odbornou literaturou, která právě tyto charakteristiky nadaných dětí popisuje a uvádí jako zdroj mnoha chyb, nedorozumění, problémů při jejich identifikaci a také při jejich vzdělávání, při jejich školní socializaci. (Winnerová, 1996, Silvermannová, 1987, 1992, Mesárošová, 1998, Hříbková 2007, Jurášková, 2006, Laznibatová, 2003, 2012). Učitelé v klasických běžných třídách, kde se s nadanými setkávají v menší míře a u ostatních žáků se to-



lik nevyrovnaností vývoje a osobnostních zvláštností nevyskytuje, mají na tuto charakteristiku pozitivnější pohled. Podle nich jde u dětí mladšího školního věku o faktor neovlivňující příliš jejich práci ve třídě, tj. jde o slabě působící faktor. (Mladší školní věk je podle Vágnerové (1999) a dalších charakterizován jako období stability, vyrovnanosti, období extraverze, kolektivního života a vztahů, rozšiřujícího se pole sociálních zkušeností.)

3.4 *Vztahy mezi mimořádně nadanými žáky, vztahy k ostatním žákům* (Průměr NŽ 2,67; ZŠ 2,23)

- Učitelé nadaných žáků zhodnotili vliv vrstevnických vztahů na edukaci kritičtěji než učitelé normální dětské populace. Pozitivnější hodnocení učitelů běžných tříd svědčí o tom, že v klasických třídních kolektivech nedochází tak často k problémům a konfliktům. Toto zjištění potvrdilo poznatky odborné literatury (Jurášková, 2006, Laznibatová, 2003, Hříbková, 2009), která problémy v sociální oblasti uvádí jako jeden z typických jevů u nadané dětské populace.

*Dimenze č. 4: Specifika vzdělávání mimořádně nadaných žáků*

**Tab. č. 39: Názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd na determinant „Specifika vzdělávání“**

Skupiny Položky	NŽ			ZŠ			t test
	N	X	SD	N	X	SD	P
4.1	137	2,14	0,949	58	2,17	0,901	0,818
4.2	142	1,60	0,642	58	2,09	0,779	0,000
4.3	143	1,62	0,659	57	1,72	0,620	0,341
4.4	140	1,55	0,661	58	1,66	0,548	0,286
4.5	138	2,12	0,699	56	2,21	0,756	0,423
4.6	139	1,80	0,754	56	2,11	0,824	0,013
4.7	139	1,47	0,593	57	1,67	0,690	0,044
4.8	142	1,46	0,626	50	1,82	0,596	0,001
4.9	144	1,64	0,654	58	1,79	0,614	0,125
4.10	128	1,91	0,833	58	1,81	0,826	0,431

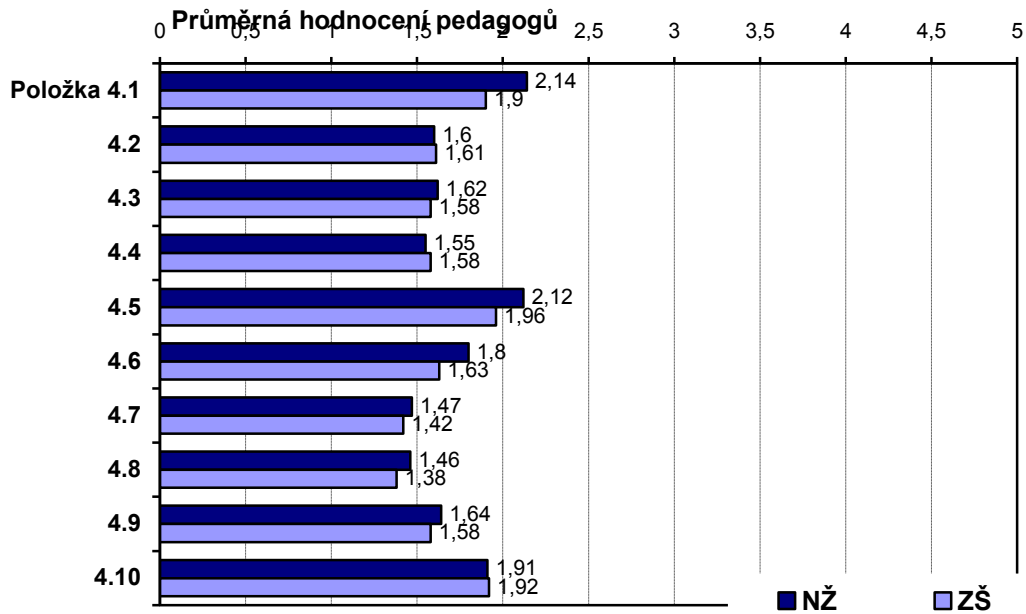
4.2 *Uplatňování principu obohacování, rozšiřování kurikula*

4.6 *Soutěže, olympiády*

4.7 *Používání aktivizačních metod, (např. projektová výuka, problémová metoda, experiment)*

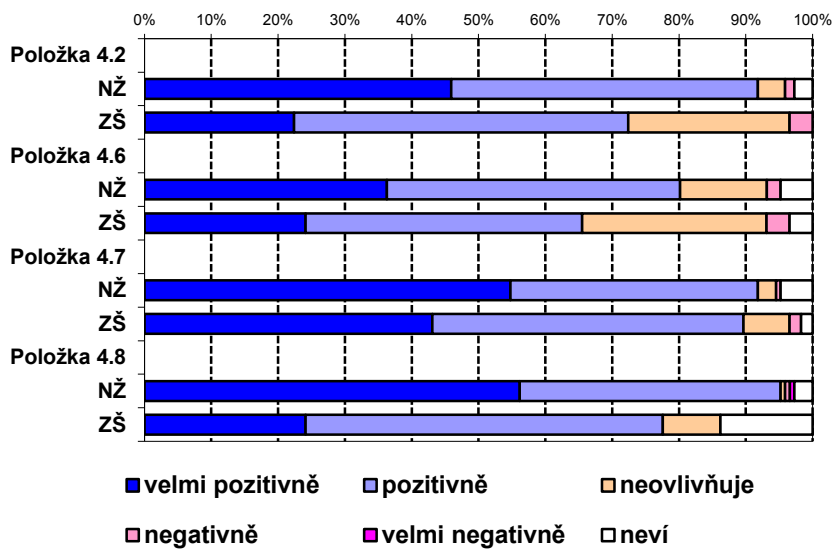
4.8 *Aplikace vlastních výukových materiálů (pracovní listy, prezentace aj.)*

**Graf č. 37: Názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd na determinant „Specifika vzdělávání“.**



**Graf.**

**č. 38: Názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd na determinant „Specifika vzdělávání“ - položky se signifikantními rozdíly.**



## **Interpretace statisticky významných rozdílů mezi názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd**

4.2 *Uplatňování principu obohacování, rozšiřování kurikula* (Průměr NŽ 1,60; ZŠ 2,09)

4.7 *Používání aktivizačních metod, (např. projektová výuka, problémová metoda, experiment).* (Průměr NŽ 1,47; ZŠ 1,67)

4.8 *Aplikace vlastních výukových materiálů (pracovní listy, prezentace aj.)* (Průměr NŽ 1,46; ZŠ 1,82)

- Všechny tyto položky se vztahují k typickým a doporučovaným činnostem, které charakterizují, co nadaným žákům ve výuce vyhovuje, co potřebují, aby byli vytížení, zaměstnáni, aby uplatnili své schopnosti a dále je rozvíjeli. Jestliže jejich učitelé tato specifika práce s nadanými ocenili, potvrzuje se, jak s nadanými žáky pracují, co této edukaci prospívá a co ji zároveň velmi pozitivně ovlivňuje.
- Rozdíl mezi učiteli nadaných žáků a běžnými učiteli se v kategorii Specifika vzdělávání nadaných žáků projevil u většiny položek. To, co je ve třídách nadaných aplikováno „navíc“, jako výchozí princip edukace, příp. dílčí pedagogické opatření, uznali učitelé nadaných jako velmi významné, posilující a podporující jejich práci. Je logické a přirozené, že učitelé vyučující běžnou dětskou populaci tyto edukační strategie, metody a prvky kurikula také akceptují, ale ne v tak vysoké míře, nepřisuzují jim tak výrazný facilitující vliv.

4.6 *Soutěže, olympiády* (Průměr NŽ 1,80; ZŠ 2,11)

- Na otázku, jaké formy práce jsou vhodné a uplatňované pro nadané žáky, odpoví velká většina pedagogů, že se mohou jejich vysoké schopnosti uplatnit v olympiádách a soutěžích. Donedávna to byla dokonce hlavní a leckde jediná metoda, jak byli nadaní žáci ve škole podporováni. Je tedy přirozené, že tuto položku více akcentovali učitelé nadaných žáků: považují soutěže a olympiády za důležitou a užitečnou součást jejich vzdělávání. Edukaci soutěže pozitivně ovlivní: obohatí jejich škálu aktivit, žáky aktivizují, také jim umožní rozšíření prohloubení znalostí (dovedností) v oblastech jejich zájmu, v nichž mohou realizovat svůj potenciál nadání. Ačkoliv princip soutěživosti není z psychologického hlediska ve třídě nadaných doporučován, naopak. Avšak ta-

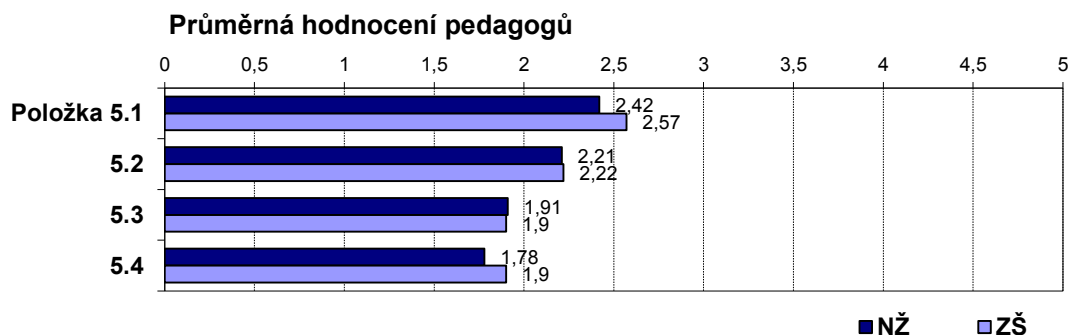
lent mnoha nadaných se projeví a uplatní právě umístěním na čelních místech v soutěžích a olympiádách. To platí ovšem i pro ostatní žáky v běžných třídách; avšak jejich učitelé nedoceňují tuto formu práce v takové míře. Patrně i z toho důvodu, že ne v každé klasické třídě se vyskytnou žáci, projevující o soutěže zájem, kteří v nich také díky svým schopnostem a úsilí uspějí. Není jich zde tolik.

*Dimenze č. 5: DVPP: Materiální podmínky výuky*

**Tab. č. 40: Názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd na determinant „Materiální podmínky“**

Skupiny Položky	NŽ			ZŠ			t test P
	N	X	SD	N	X	SD	
5.1	127	2,42	0,821	53	2,57	0,797	0,265
5.2	138	2,21	0,875	49	2,22	0,743	0,919
5.3	140	1,91	0,941	58	1,90	0,765	0,899
5.4	143	1,78	0,726	58	1,90	0,810	0,305

**Graf č. 39: Názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd na determinant „Materiální podmínky“**



Názory na materiální podmínky se u učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd **signifikantně neliší**. Obě skupiny respondentů se kriticky vyjádřily o dostupnosti nástrojů pro pedagogickou diagnostiku (5.1), relativně nejspokojenější jsou obě kategorie učitelů s učebními pomůckami, materiálem a ICT technikou (5.4).

*Dimenze č. 6: DVPP: Klima*

**Tab. č. 41: Názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd na determinant „Klima“.**

Skupiny Položky	NŽ			ZŠ			t test
	N	X	SD	N	X	SD	P
<b>6.1</b>	140	1,96	0,839	58	2,26	0,807	<b>0,021</b>
<b>6.2</b>	145	1,57	0,780	56	1,86	0,819	<b>0,020</b>
<b>6.3</b>	145	1,92	1,003	58	2,40	0,935	<b>0,002</b>
<b>6.4</b>	137	2,08	0,940	56	2,86	1,069	<b>0,000</b>
<b>6.5</b>	143	1,77	0,802	56	2,09	0,900	<b>0,015</b>
<b>6.6</b>	115	2,17	0,809	52	2,38	0,745	0,112
<b>6.7</b>	135	3,28	1,213	57	3,21	1,081	0,703

*6.1 Spolupráce s pedagogicko psychologickou poradnou (identifikace nadaných, zprávy, konzultace, supervize aj.)*

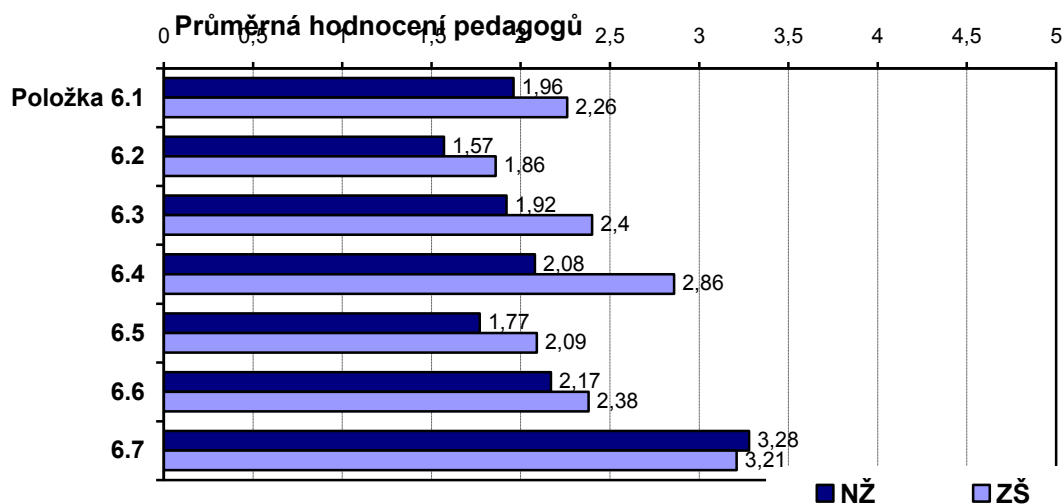
*6.2 Přístup vedení školy ke vzdělávání nadaných*

*6.3 Přístup kolegů ve škole, podpora, spolupráce, zájem, akceptace programu*

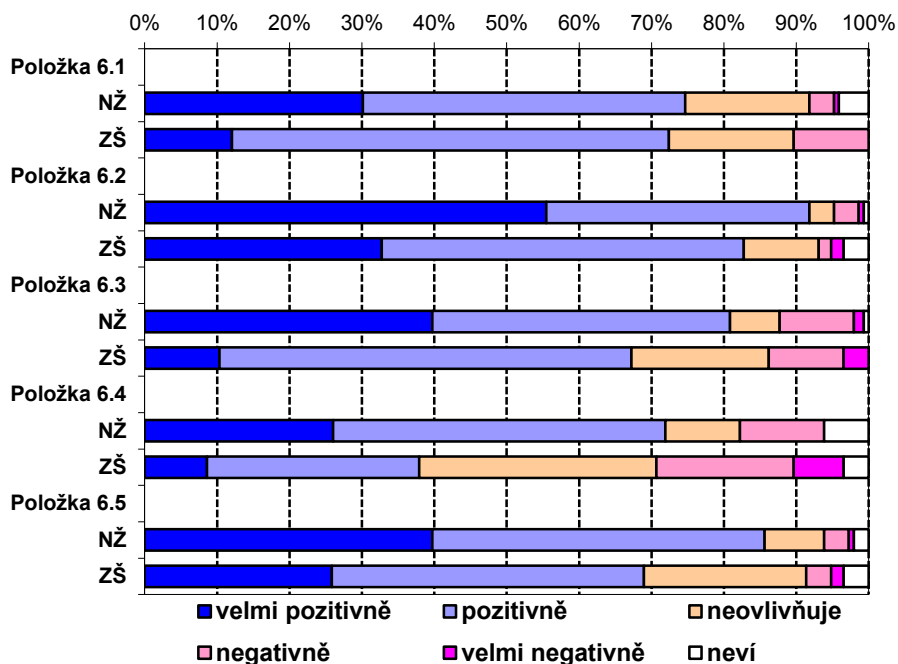
*6.4 Přijetí programu vzdělávání nadaných veřejností, rodiči ostatních žáků*

*6.5 Spolupráce s výchovným poradcem, popř. škol. psychologem, šk. spec. pedagogem*

**Graf č. 40: Názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd na determinant „Klima“**



**Graf. č. 41: Názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd na determinant „Klima“- položky se signifikantními rozdíly, rozdělení stupňů hodnocení**



**Interpretace statisticky významných rozdílů mezi názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd:**

*6.1 Spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou (identifikace nadaných, zpráva, konzultace, supervize aj.) (Průměr NŽ 1,96; ZŠ 2,26)*

- Učitelé ve třídách nadaných žáků ve vyšší míře (jak z hlediska frekvence, tak i intenzity a kontaktů) spolupracují s PPP než běžní učitelé. Od počátečního potvrzení nadání, přes vyjádření poradny k individuálnímu plánu až po konzultační činnost se o rozvíjení nadaného žáka tyto odborníci- externě starají spolu s pedagogem. Proto považujeme uvedený rozdíl za logický. Učitelé běžných tříd spolupracují s PPP většinou jen v rámci jednotlivých případů žáků, nikoliv u všech. Míra vlivu této spolupráce na jejich práci je u nich tudíž nižší, což se projevilo.

*6.2 Přístup vedení školy ke vzdělávání nadaných (Průměr NŽ 1,57; ZŠ 1,86)*

- Již bylo uvedeno u dimenze “Materiální podmínky“ výuky, že vedení školy, která má třídy nebo skupiny nadaných žáků, stojí obvykle od počátku na straně podpory této práce, často ji iniciuje. Proto uvedený rozdíl považujeme logický.

Je povzbudivé, že v obou skupinách označili respondenti vliv vedení školy na edukaci jako pozitivně ovlivňující, tj. podporující a facilitující jejich úsilí.

### 6.3 *Přístup kolegů ve škole, podpora, spolupráce, zájem, akceptace programu* (Průměr NŽ 1,92; ZŠ 2,40)

- U této položky jsme předpokládali, že v případě škol, kde se setkávají v jednom kolektivu učitelé, působící v běžných třídách se svými kolegy, kteří vyučují nadané žáky v samostatných hodinách, blocích, skupinách či třídách, budou učitelé nadaných žáků reflektovat spíše nepochopení pro svou práci, případně i odmítání, podceňování apod. Výsledek svědčí o opaku. Více kriticky se o vzájemné podpoře a vzájemné spolupráci s kolegy v učitelském sboru vyjádřili učitelé běžných tříd. Zdá se, že u učitelů ve třídách nadaných se setkáváme s pozitivním, entuziastickým pohledem“ na realitu. S tím však souvisí i druhá okolnost: učitelé v běžných třídách vnímají existující a přetrvávající problémy v oblasti klimatu školy, tj. ve sdílení, součinnosti a spolupráci se svými kolegy ve škole. Patrně obě zmíněné okolnosti se na daném výsledku podílejí a hrají v každé jednotlivé škole svou menší či větší roli.

### 6.4 *Přijetí programu vzdělávání nadaných veřejností, rodiči ostatních žáků* (Průměr NŽ 2,08; ZŠ 2,86)

- Zkušenosti ze škol, kde se vedle klasických tříd začali nadaní žáci v určité formě vzdělávat částečně nebo i zcela segregovaně ukázaly, že rodiče ostatních žáků mohli (např. na základě zájmu médií o nadané děti apod.) projevovat určitou žárlivost a obavu, že nadaní žáci mají lepší podmínky, dostává se jim větší podpory, učí se v lépe vybavených třídách apod. S tím souvisí i rizika tzv. nálepkování, o nichž se zmiňuje odborná literatura (Machů, Mesárošová, 1998, Dočkal 2005 aj.) Ve školách, kde jsou nadaní žáci jednotlivě integrováni do tříd je toto riziko nepřijetí a nepochopení programu pro nadané je nižší. Náš výsledek ukazuje rozdíl v opačném smyslu: Učitelé běžných žáků hodnotí přístup veřejnosti a rodičů ke kurikulu, v němž pracují kritičtěji, než učitelé nadaných žáků. Tento výsledek si zatím nedovedeme vysvětlit. Souvisí patrně s větší kritičností učitelů běžných tříd, jak se všeobecně projevila.

6.5 *Spolupráce s výchovným poradcem, případně školním psychologem, speciálním pedagogem* (Průměr NŽ 1,77; ZŠ 2,09)

- Jak bylo již uvedeno u položky 1.6,1.9,3.1,3.2, učitelé, vyučující ve třídách nadaných žáků jsou relativně často konfrontováni s různými netypickými jevy, problémy, situacemi. Častěji, než učitelé, vyučující běžnou populaci. To logicky vyplývá z toho, že pracují se skupinou žáků, které označuje školní legislativa jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. V těchto třídách je pak více vítána a oceněna jako facilitující možnost sdílet a komunikovat problémy, příp. konflikty s dalšími odborníky, kteří především mohou učiteli pomoci a ve spolupráci s nimi je řešit. Pokud učitel běžné třídy nevnímá tak silně potřebnost a důležitost (kladný vliv) spolupráce se spolupracovníky- specialisty, je možné, že jejich pomoc nevyhledává tak často, tolik ji nepotřebuje. Uvádí tedy slabší vliv.

*Dimenze č. 7: Rodiče*

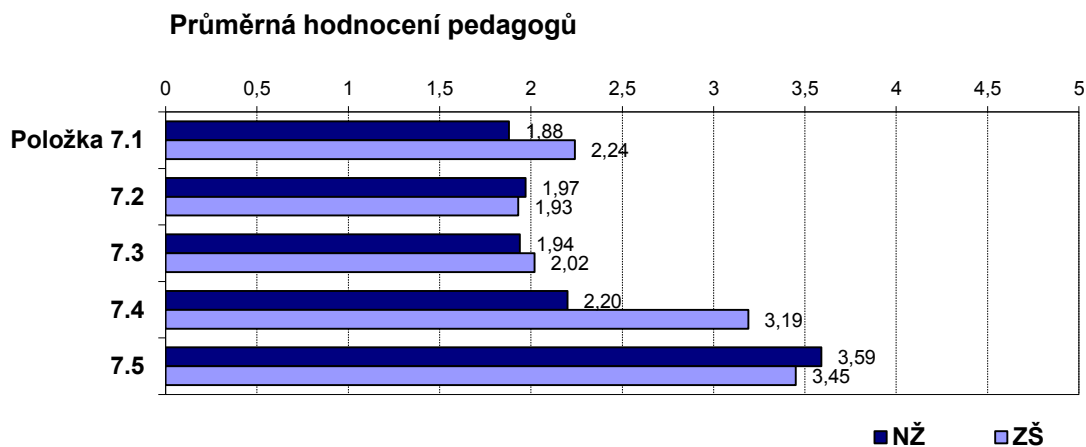
**Tab. č. 42: Názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd na determinant „Rodiče“**

Skupiny Položky	NŽ			ZŠ			t test p
	N	X	SD	N	X	SD	
7.1	139	1,88	0,888	55	2,24	1,105	0,019
7.2	143	1,97	0,843	56	1,93	0,806	0,781
7.3	142	1,94	0,732	55	2,02	0,850	0,541
7.4	130	2,20	0,857	58	3,19	1,395	0,000
7.5	138	3,59	1,144	58	3,45	1,142	0,416

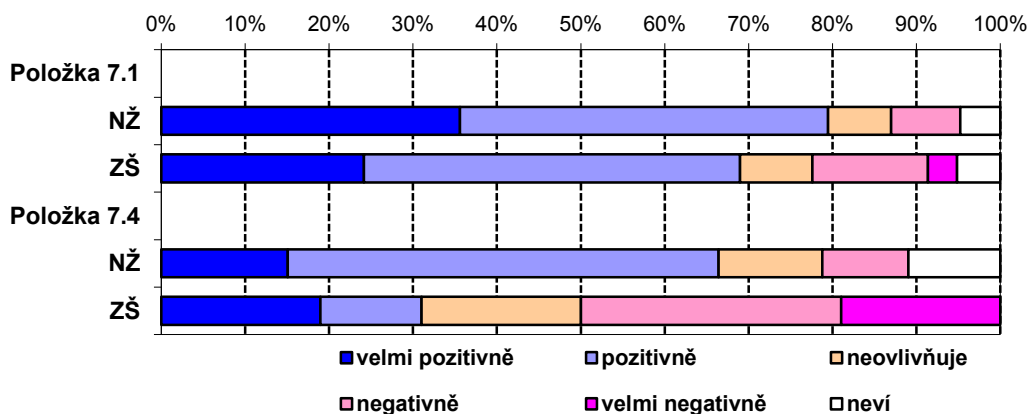
- Výsledky potvrdily a jsou ve shodě s názory Bartošíkové (2007): Není snadné postupně, podle míry otevřenosti komunikace, založit plodný partnerský vztah a získat rodiče pro své edukační záměry. Naučit se s nimi komunikovat i spolupracovat, aby byli přiměřeně vtaženi do vzdělávání, učitele podporovali a podle možností mu i pomáhali. Náročnost determinantu „Rodiče“ názorně ukazuje graf č. 42.



**Graf č. 42 : Názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd na determinant „Rodiče“**



**Graf č. 43: Názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd na determinant „Rodiče“- položky se signifikantními rozdíly.**



**Interpretace statisticky významných rozdílů mezi názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd:**

*7.1 Komunikace s rodiči nadaných žáků (Průměr NŽ 1,88; ZŠ 2,24)*

- Učitelé v běžných třídách se setkávají s rodiči různých typů a komunikaci s nimi zhodnotili jako průměrnou, spíše neovlivňující jejich vzdělávání. Názor učitelů ze tříd pro nadané žáky se liší: ve vztahu k dialogu s rodiči je optimističtější, více pozitivní. Oceňují-li rodiče rozvíjení nadání jejich dítěte, pak jsou obvykle i vůči učiteli a škole vstřícní, zapojují se, více než je obvyklé se zajímají o vzdělávání svého potomka. Projevili-li rodiče svou spokojenost se školou

v komunikaci, je to pro učitele silný motivační a facilitující prvek. Rodiče své děti často do školy se vzdělávacím programem pro nadané žáky dovážejí; danou školu si zvolili i za cenu, že je to stojí více času, námahy a financí. Bývají tedy více „angažováni“, sledují, co a jak se ve škole děje, daří, mnozí jsou velmi nároční. Proto mají obvykle na své informovanosti a komunikaci s učiteli větší zájem ve srovnání s většinou běžných rodičů, což se v názorech učitelů nadaných žáků v kladném smyslu potvrdilo.

- Negativní vliv nepřiměřených postojů se projevil v otázce 7.5. Výzkum potvrdil tvrzení Hříbkové (2009), že oba extrémy v postoji rodičů k edukačnímu procesu ztěžují učiteli práci: Jak jejich nezájem, tak i nadměrný až detektivní zájem o průběh školní výuky, který učitele nadměrně zatěžuje. Optimální je poloha uprostřed, což znamená, že úkolem učitele je vtáhnout rodiče vhodnými formami do dění, například do některých aktivit je přímo přizvat.

#### *7.4 Soulad při tvorbě a hodnocení IVP. Očekávání rodičů a školy jsou „sladěná“ – i v rámci hodnocení žáka (Průměr NŽ 2,20; ZŠ 3,19)*

- Respondenti obou skupin učitelů uvedli, že sjednotit přístupy ke vzdělávání žáků nepatří k snadným a plně fungujícím stránkám v jejich práci, naopak. Ať už se to týká žáků nadaných nebo všech ostatních, včetně těch, kdo z různých důvodů ve škole neprospívají. Z toho, že učitelé běžných tříd vyjádřili značně kritický názor na tento důležitý aspekt spolupráce s rodiči, jde zřejmě u klasické výuky o vysoce náročnou, negativně působící záležitost. A sladit očekávání např. při hodnocení prospěchu je zde ještě těžší, než u nadaných žáků, zejména u žáků méně nadaných, nemotivovaných apod. Ve třídách a skupinách, kde se učitelé s rodiči na počátku školního roku nad IVP scházejí, seznamují se s přístupem a dávají si vzájemně k plánu výuky své připomínky, je předpoklad, že se lépe nastaví proces „vyladění a sjednocení“. V klasických vzdělávacích programech se obvykle představa rodiče o prospěchu nebo chování jeho dítěte střetne s výrazně odlišným názorem pedagoga teprve až u špatných známek, udělených výchovných opatření apod. Domníváme se, že tato skutečnost může způsobovat výsledný rozdíl v názorech mezi oběma skupinami respondentů.

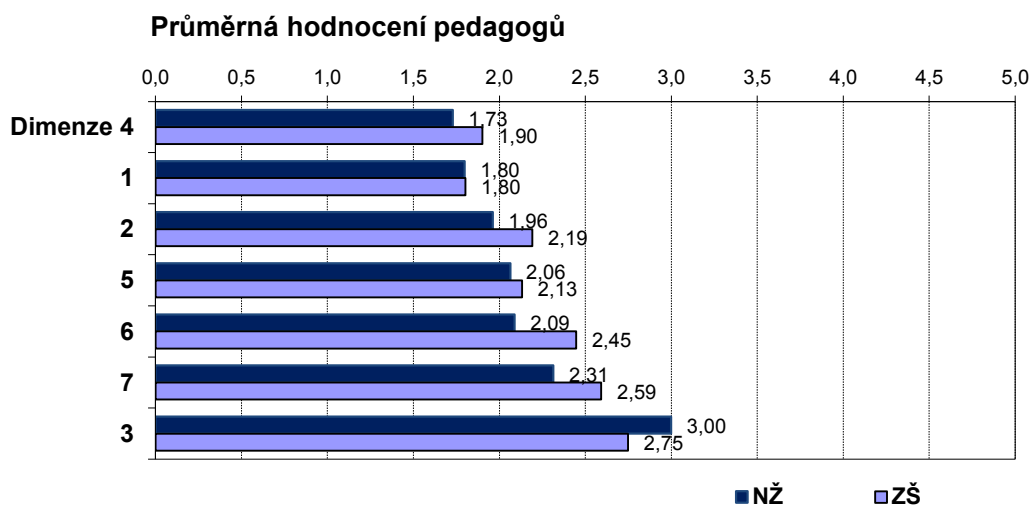
Situaci při posuzování celkového hodnocení dimenzí vystihuje tabulka a graf:

**Tab. č. 43 : Názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd na determinanty (D1-D7) podle jejich vlivu na edukaci.**

Skupina Dimenze	NŽ			ZŠ			t test
	N	X	SD	N	X	SD	p
D1	146	1,80	0,493	58	1,80	0,433	0,949
D2	146	1,96	0,562	58	2,19	0,616	0,011
D3	142	3,00	0,860	55	2,75	0,831	0,066
D4	145	1,73	0,464	58	1,90	0,487	0,018
D5	145	2,06	0,709	58	2,13	0,607	0,524
D6	145	2,09	0,619	58	2,45	0,597	0,000
D7	145	2,31	0,608	58	2,59	0,693	0,005

Pohled na pořadí dimenzí potvrzuje pozitivní vliv faktorů Specifika vzdělávání, Učitel a náročnou kategorií je Nadaný žák.

**Graf č 44: Názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd na determinanty (dimenze D1-D7) edukace nadaných**



### *Korelace jednotlivých položek dotazníku*

Pearsonův korelační koeficient umožňuje kvantitativně stanovit, jak dalece jsou si dvě vytvořená pořadí dat podobná. Určit těsnost souvislostí mezi jevy, na základě nichž byla tato pořadí vytvořena. Postihuje těsnost vazeb mezi proměnnými, na hladině statistické významnosti 0,01 (0,05). V příloze č. 20 práce uvádíme tabulky s hodnotami Pearsonova koeficientu pro všechny dimenze použitého dotazníku. Při interpretaci vy-

chážíme z doporučených hodnot korelačního koeficientu podle Chrásky (2007). Skutečné vztahy, příčiny a účinky je však třeba určit vždy na základě logické analýzy, ve které zvážíme všechny okolnosti zkoumaného vztahu. Při studiu hodnot těsnosti vazeb (příloha č. 20) jsme nenalezli žádné významné (zajímavé) korelace, které bychom považovali za potřebné samostatně diskutovat.

## 12.6 Limity studie

Přes zajímavé výsledky výzkumu jsme si vědomi některých omezení naší studie:

- Záměrný výběr výzkumného souboru učitelů, působících ve třídách nebo skupinách nadaných žáků představuje limitující okolnost: jde o užší, vybranou skupinu pedagogů, s určitými zkušenostmi a názory, postoji k těmto otázkám. Ty se nemusí úplně shodovat s názory, zkušenostmi a postoji ostatní učitelské populace. Zabývat se učiteli nadaných žáků, kteří s nimi pracují ve speciálních třídách nebo skupinách však považujeme za adekvátní vzhledem k tomu, že daná problematika determinantů edukace nadaných nebyla ještě v českém kontextu prozkoumána a u těchto učitelů je předpoklad dobré informovanosti. Je však pravděpodobné, že názory učitelů, kteří se věnují jednotlivému nadanému žáku, který zůstává v běžné třídě individuálně integrovaný, mohou být zcela jiné. (Např. by učitelům práci komplikovaly jiné determinanty, vyplývající z dané organizační formy edukace apod.).

Proto výsledky našeho výzkumu vztahujeme pouze k této formě edukace nadaných, k našemu výzkumnému souboru. Bylo by vhodné výzkum rozšířit a zaměřit se na názory všech učitelů nadaných žáků.

- Limitující je i složení výzkumného souboru, provedené záměrným výběrem, nikoliv ze všech krajů obou zemí. Různé regiony mají k tématu vzdělávání nadaných své vlastní, tj. nestejně přístupy, situace se v různých lokalitách ČR liší v závislosti na regionální školské politice, přístupech PPP, nabídce DVPP apod. Např. jen určité kraje, (Jihomoravský) mají své „Programy rozvoje talentů“ apod.

- Kalhous, Obst (2002) uvádějí obtíže při *posuzování práce učitele*. V jejím jádru je sociální interakce, jejíž objektivní zkoumání není snadné. Aktéři i pozorovatelé edukačního procesu přisuzují subjektivně jistý význam určité interakci a tyto interpretační rámce mohou při hodnocení převážet. To platí i pro subjektivitu hodnocení determinantů edu-

kace na základě reflexe názorů učitelů. Toto omezení, plynoucí z metody zkoumání musíme brát při závěrečné diskusi v úvahu.

## **12.7 Shrnutí hlavních výsledků pedagogického výzkumu:**

### **Cíl 2: Kategorizace determinantů edukace nadaných žáků:**

#### *Pozitivní faktory: Co pomáhá učiteli při edukaci nadaných žáků?*

Ze „Specifik vzdělávání nadaných žáků“:

*4.8 Aplikace vlastních výukových materiálů, 4.7 Používání aktivizačních metod (projektová výuka, problémová metoda, experiment, epochové vyučování apod.), 4.4 Motivace žáků, zajištění jejich aktivity, zájmu o výuku, 4.2 Uplatňování principu obohacování, rozšiřování kurikula, 4.3 Speciální předměty nebo organizační formy, které nejsou v běžných třídách, 4.9 Akce, doplňující vyučování (exkurze, besedy aj), 4.4 Motivace žáků, zajištění jejich aktivity, zájmu o výuku, 4.2 Uplatňování principu obohacování, rozšiřování kurikula*

Z charakteristik „Učitele“:

*1.5 Znalosti, dovednosti problematiky motivace, 1.7 Vlastní tvorba speciálních materiálů do hodin, 1.13 Praxe ve třídách, skupinách s mimořádně nadanými žáky, 1.3 Znalosti pedagogiky o nadaných, 1.9 Znalosti a dovednosti zvládnání emocionálních, sociálních, výchovných problémů,*

*1.4 Znalosti psychologie nadaných*

Z ostatních dimenzí:

*6.2 Přístup vedení školy ke vzdělávání nadaných žáků, 2.5 Setkání s pedagogy obdobně zaměřených škol, sdílení zkušeností*

#### *Negativní faktory: Co je pro učitele obtížné při edukaci nadaných žáků?*

Z determinantu „Nadaný žák“:

*3.3 Výchovné problémy, nedodržování pravidel, 3.1 Vývojové zvláštnosti: asynchronnost vývoje, nerovnoměrný vývoj, 3.2 Typické osobnostní charakteristiky (silné individuality, přecitlivělost, perfekcionismus, smysl pro humor aj.), 3.4 Vztahy mezi mimořádně nadanými žáky, vztahy k ostatním žákům, 3.5 Vztahy k dospělým, autoritám*

Z ostatních determinantů:

*5.1 Dostupné nástroje pro pedagogickou diagnostiku, 6.7 Mnoho jiných povinností ve škole, plný úvazek učitele, 7.5 Nepřiměřené postoje jednotlivců mezi rodiči mimořádně nadaných žáků.*

**Cíl 3: Porovnání názorů učitelů nadaných žáků z ČR a SR** na determinanty edukace: Na základě provedeného dvouvýběrového t-testu významnosti při zvolené hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  konstatujeme, že byly zjištěny signifikantní rozdíly mezi názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd. **Proto přijímáme alternativní hypotézu a zamítáme hypotézu nulovou.**

**Cíl 4: Porovnání názorů učitelů nadaných žáků zkušených a začínajících** na determinanty edukace:

Na základě provedeného dvouvýběrového t-testu významnosti při zvolené hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  konstatujeme, že nebyly zjištěny signifikantní rozdíly mezi názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd. **Proto zamítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou.**

**Cíl 5: Porovnání názorů učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd** na determinanty edukace:

Na základě provedeného dvouvýběrového t-testu významnosti při zvolené hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  konstatujeme, že byly zjištěny signifikantní rozdíly mezi názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd. **Proto přijímáme alternativní hypotézu a zamítáme hypotézu nulovou.**

## ZÁVĚR

Domníváme se, že díky poznání hlubších souvislostí determinantů edukace nadaných žáků lze lépe porozumět pedagogické činnosti učitelů ve vztahu k nadaným žákům a výsledky naší studie jsou východiskem k hledání možností, jak omezit negativní faktory, působící na edukační proces nadaných žáků. Hlavní cíle práce, vymezené v kap. 10.2 byly splněny. Při řešení těchto cílů jsme dospěli k následujícím podstatným zjištěním:

Ve vztahu k **terminologickému** uchopení celé problematiky můžeme na základě studia vývoje zájmu o fenomén nadání, studia edukace nadaných žáků v minulosti a současnosti (teoretická část práce) konstatovat, že existuje značná terminologická nejasnost, rozpětí teoretických přístupů. Také výsledky empirických výzkumů (v naprosté většině zahraničních, především anglosaské provenience), jež jsou mnohdy i protichůdné a u části z nich jsou shledávány metodologické problémy, **činí tuto problematiku pro učitele značně obtížně uchopitelnou.**

Tuto náročnost tématu pro pedagogy - praktiky zesiluje i **nedostatečná informovanost o problematice nadání.** Fakt, že učitelé nebyli a do značné míry ještě většina z nich dosud není dostatečně připravena a informována o nadaných žácích. Zejména o jejich osobnostních, vývojových charakteristikách, behaviorálních projevech, nezřídka i „oslabeních“; jež se navíc vyznačují u jednotlivých osobností nadaných žáků značnou diversitou. Nepřipravenost učitelů z pregraduálního vzdělávání byla potvrzena i naším výzkumem (srov. dimenze DVPP v kap. 12.2). Tento problém uvádějí i závěry citovaných jiných výzkumů (Šimoník, 2010, NIDM, 2008, ČŠI 2008 aj., srov. kap. 7.2). Při zpracování teoretické části práce jsme zjistili, že nedostatek odborné literatury a výzkumů k danému tématu z našeho prostředí zůstává výzvou pro současné i budoucí badatele.

Na základě analýzy současných vlivných multidimenzionálních konceptů nadání, zahrnujících jako předpoklad vysokých a nadprůměrných výkonů širší škálu komponent než dřívější úzká pojetí, jsme dospěli k požadavku **uplatňovat celistvost a současně různorodost edukačního působení**, jež může mít **různou formu** (srov. kap. 5) a vyžaduje mimo již zmíněnou odbornou přípravu pedagogů (srov. kap. 7) vytvoření odpovídajících podmínek materiálních i potřebných kvalit psychosociálního klimatu (srov. kap. 6). Přijímáme proto závěr: Při studiu nadaných žáků i v edukační praxi je třeba mít

vždy na paměti celou osobnost nadaného žáka, všechny jeho psychosociální předpoklady rozvoje nadání, jeho rozmanité potřeby. V důsledku toho a na základě bohatých zkušeností z reálné školní praxe jsme **zastánci budování široké edukační nabídky**, jež rodičům (ve spolupráci s odborníky) umožní volbu nejvhodnější vzdělávací cesty pro jejich nadané dítě. (Tento požadavek je ve shodě s rozmanitými přístupy ke vzdělávání nadaných v různých zemích a částech světa, popsány v kap. 1.5.)

Pohled do naší školské historie (kap. 1.6) ukázal, že na rozdíl od minulosti, kdy se u nás s talentovanými žáky pracovalo především metodou „vysoké laťky“, tj. náročností požadavků (gymnaziální programy), selektivními přijímacími zkouškami (hierarchie školského systému), později doplněno soutěжами, olympiádami apod., je **dnešní situace jiná**: Již od počátku školní docházky probíhá (v souladu s platnou legislativou z r. 2005 a s probíhající kurikulární reformou (- jež **činí z námi studovaného tématu vysoce aktuální problematiku**) záměrná identifikace a cílevědomý rozvoj intelektově nadaných žáků. Tento rozvoj je založen na individualizaci, diferenciaci, znalosti a volbě efektivních edukačních strategií. (Srov. kap. 2, kap. 5.) **Závěr tohoto zjištění: Zásadní hodnotu facilitujícího determinantu, který jsme pojmenovali *Specifika vzdělávání nadaných žáků* a dále hodnotu kvalit determinantu *Učitel – jeho pedagogická způsobilost, osobnostní vlastnosti* aj. vysoce ocenili (jako ústřední a nejpozitivnější determinant edukace nadaných žáků) všichni respondenti- učitelé nadaných žáků, tj. z ČR i ze SR.**

Ukázali jsme, že na vzdělávací proces nadaných je nutno **pohlížet jako na vzájemně propojený systém**. Přínos práce pro pedagogickou teorii spatřujeme v analýze hlavních determinantů edukace nadaných žáků (kap. 3 - 9), která vyústila v pohled na edukační proces jako systém probíhajících interakcí, vzájemného ovlivňování mezi nimi, graficky zachycený schématem v kap. 3.1. **Schéma má explanační význam a umožňuje stanovit články - potenciální problémy v této edukační činnosti**. Stalo se vedle jiných premis zdrojem pro následnou formulaci výzkumných otázek našeho pedagogického výzkumu.

Zdůraznili jsme i **požadavek existence dílčích pedagogických kompetencí nezbytných u učitele nadaných žáků** v rámci jeho profesních kompetencí (vymezených dle Vašutové, 2004). (Srov. kap. 7). Dává do souvislosti typické charakteristiky a



potřeby nadaných žáků s požadavky na učitele, s jeho specifickými činnostmi při práci s nadanými žáky.

Navrhli jsme soubor metodických **doporučení k edukaci nadaných žáků na I. stupni ZŠ.** (Příloha č. 21). Opírá se o teoretické poznatky, současně zohledňuje výsledky našeho pedagogického výzkumu a při jeho vytváření jsme využili vlastní praktické zkušenosti, získané v posledních sedmi letech, při přípravě a realizaci edukace nadaných žáků formou studijních skupin na I. stupni ZŠ. Uplatnili jsme zejména zkušenosti, nabyté při řešení problémů. Chápeme-li v našem pojetí nové způsoby práce s nadanými žáky jako zavádění inovací, pak reflexe praxe a zobecňování didaktických zkušeností edukátorů je podle Skalkové (2007) cennou součástí soudobého pedagogického vědění. S tímto názorem se ztotožňujeme.

### **Současně jsme dospěli k řadě dalších závěrů, které mohou mít zásadní praktické implikace pro vzdělávání:**

Ve vztahu k **dostupnosti vědeckých poznatků** a odborné informovanosti jsme zjistili, že nezanedbatelnou překážkou, jak se domníváme, je u většiny učitelů I. stupně ZŠ mj. i jazyková bariéra, která jim brání získávat informace ze zahraničí, např. na konferencích.

Z našeho šetření (pol. 2.7 *Možnosti (dostupnost) seznamování s aktuálními výsledky vědeckých výzkumů o nadaných dětech*, průměrné hodnocení 2,23), tj. nachází se na hranici nejnegativnějších faktorů) vyplynul požadavek: Učitelé jasně deklarovali svou nespokojenost s **nedostupností aktuálních vědeckých výzkumů v jejich prostředí, ve školní praxi.** Tento deficit se projevuje jednak v obsahu nabízených, dostupných forem DVPP, tak i v problému jiném: základní školy nejsou dostatečně informovány o konání vědeckých konferencí k danému tématu. Jindy např. vedení škol nezajistí učitelům vhodné odborné časopisy s danou problematikou. Uvedené a také další zjištěné nedostatky považujeme za přínosné z hlediska rozkrytí slabých míst, která by měla být z různých míst (např. vysoké školy, ostatní vzdělavatelé, management škol, řídicí pracovníci samosprávných a státních orgánů) neodkladně a účinně řešena.

Vedle neinformovanosti stojíme i před úkolem korigovat přetrvávající vliv mýtů a předsudků doznívajících z období jednotné socialistické školy (srov. kap. 1.6.4 a 1.6.5), vč. tzv. poradenských mýtů (srov. kap. 7.2 a kap. 9.1.).

Ve vztahu k porovnání našich a slovenských učitelů se ukázalo: Studium teoretických zdrojů, mj. historického kontextu, potvrdilo další premisu: Učitelé v ČR se ve své práci na všech stupních škol **setkávají s nadanými žáky, aniž by pro jejich edukaci měli k dispozici** vypracované vhodné kurikulární a jiné dokumenty. Např. modelové učební plány, zpracované (rozšiřující, obohacující) osnovy, diagnostické a metodické materiály, učebnice aj. výukové materiály. V tomto ohledu je situace na Slovensku, (kde jinak, jak vyplynulo z našeho studia, jsou reálné podmínky legislativní, materiální, sociokulturní podobné), příznivější. Některé výše jmenované modelové dokumenty jsou tam pro učitele zpracovány. (Srov. kap. 2.3). I proto nás nepřekvapil závěr výzkumu, naplňující dílčí cíl práce C3 – komparace názorů učitelů nadaných žáků českých a slovenských:

**Názory učitelů slovenských**, kde je delší tradice edukace nadaných žáků v ZŠ formou specializovaných tříd a skupin, jsou ustálenější, pozitivnější a odrážejí tak pokročilejší stav řešení této problematiky ve srovnání s českými učiteli nadaných žáků. Na základě statistického testování významnosti **byla přijata hypotéza H3 o existenci rozdílů ve skladbě problémů a pozitivních faktorů** učitelů z ČR a učitelů SR. Čeští učitelé ze škol, kde každá samostatně si tvoří svou osobitou cestu a kurikulum, se vyznačují negativnějšími názory, s větším rozptylem odpovědí. Mezi názory učitelů ČR a SR však byla nalezena jedna pozoruhodná shoda: Seřazením jen těch položek dotazníku, kde se vyskytly signifikantní rozdíly, podle velikosti průměrů, zjišťujeme u obou skupin učitelů - z ČR i SR- zajímavou jednotnost v hodnocení nejvíce pozitivních a nejvíce negativních položek z celého dotazníku. (Viz. kap. 12.3).

**Učitelé nadaných žáků obou zemí se vyznačují** optimistickým, entuziastickým a inovátorským pohledem na tuto svou práci: Převážná část jejich hodnocení (jako celek) se pohybuje v pozitivních stupních škály, navzdory výše zmíněným nepříznivým východiskům edukace. Toto tvrzení ilustruje např. mimořádně pozitivní výsledek hodnocení položek: - *Dovednost - vlastní tvorba speciálních materiálů* (pol. 1.7, průměr hodnocení 1,53) - *Aplikace vlastních výukových materiálů ve výuce* (pol. 4.8, průměrné hodnocení 1,46), - *Speciální předměty nebo organizační formy, které nejsou v běžných třídách* (pol. 4.3, průměrné hodnocení 1,62) a -*Používání aktivizačních metod* ( pol 4.7, průměrné. hodnocení 1,47), Tento poznatek, plynoucí z výsledků našeho šetření, považujeme za jeden z nejpovzbudivějších závěrů práce.

S ohledem ke **klíčovým determinantům práce učitelů** našeho výzkumného souboru se ukázalo, že nejnegativnější, resp. **nejnáročněji působící determinant je „Nadaný žák“**. Jako v dané oblasti centrální pojem představuje tato dimenze zároveň pro pedagoga nejvíce náročný faktor. (Konkrétněji položky: Výchovné problémy, nedodržování pravidel, Osobnostní a vývojové zvláštnosti, Vztahy mezi mimořádně nadanými žáky, vztahy k ostatním žákům i k dospělým a autoritám). Lze uzavřít: Výsledky naší studie prokázaly, **že problémy nadaných žáků v sociální a emocionální oblasti ještě nejsme u nadané populace připraveni řešit, jsou pro učitele obtížným aspektem jejich práce**. (Srov. kap. 12.1). K dalším spíše problematickým faktorům se přiřadil také determinant „Rodiče“.

Osobnost nadaného žáka se svými pozitivními i negativními charakteristikami, behaviorálními projevy a potřebami zakládá odlišnosti a náročnost této pedagogické činnosti. V této souvislosti nás proto příliš nepřekvapilo, že se v našem výzkumném souboru potvrdila při plnění cíle C5 existence **statisticky významných rozdílů mezi strukturou pozitivních a negativních aspektů uvnitř jednotlivých dimenzí mezi učiteli nadaných žáků a učiteli běžných tříd**. (Na základě provedeného dvouvýběrového t-testu významnosti při zvolené hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  byly zjištěny signifikantní rozdíly mezi názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd a přijata hypotéza H5.)

Z těchto dvou výsledků našeho výzkumu vyvozujeme závěr, který podobně jako definice nadaného žáka, formulovaná na zasedání Columbus Group (1991), (srov. kap. 12.2), **akcentuje oprávněnost a potřebu speciálního přístupu k nadaným dětem v rodině i ve škole**. V rámci našeho výzkumného souboru učitelů ve třídách a skupinách nadaných žáků se podařilo potvrdit poznatky publikované v literatuře, upozorňující na náročnost a specifičnost vzdělávání nadaných žáků z důvodu jejich speciálních osobnostních charakteristik. **Tato edukace se odlišuje od práce s běžnou populací**.

Domníváme se v této souvislosti, že **tyto aspekty**: odborná náročnost práce, zvýšené časové nároky na přípravu, nezbytnost průběžně se vzdělávat, v nadstandardní míře provádět diagnostiku a vnitřně diferencovat při edukaci, **by měly být zohledněny u učitelů vhodným způsobem, např. snížením míry přímé pedagogické práce (úvazku), popř. finančním oceněním formou specializačního příplatku apod.**

Dospěli jsme ke zjištění, že je nadále třeba věnovat pozornost také otázkám individuálního vzdělávacího plánu, a jiným dílčím jevům (např. formou vzdělávání učitelů, přípravou vhodných podkladů - diagnostických pomocných materiálů, modelových příkladů apod., viz dále příloha č. 21).

Ve vztahu k **porovnání začínajících a zkušených pedagogů: Signifikantní rozdíly** v názorech začínajících a zkušených učitelů na determinanty edukace nadaných se v našem výzkumu **nepotvrdily**.

S ohledem ke klíčovému proměnným, jež ovlivňují práci učitele ve skupinách a třídách nadaných žáků, jsme dospěli k **následujícím klíčovým determinantům**:

- ***V činnostech učitele ji charakterizuje*** zejména: uplatňování obohacení, aplikace vlastních výukových materiálů, řešení problémů v souvislosti s osobnostními, vývojovými zvláštnostmi vč. výchovných problémů, aplikace aktivizačních, inovativních metod, forem práce aj.

- ***V nárocích na kompetence, zkušenosti, osobnostní vlastnosti učitele*** byly nejvíce oceněny: dovednosti motivovat žáky, řešit jejich emocionální, sociální a výchovné problémy, tvořit vlastní vzdělávací materiály, znalosti psychologie a pedagogiky nadaných a zkušenosti z práce ve třídě (skupině) nadaných. Tj. dílčí kompetence, které jsou pro učitele ve třídě nadaných žáků potřebné „navíc“.

Ačkoliv se domníváme, že zjištěné výsledky šetření je možno vztáhnout jen na danou skupinu zkoumaných pedagogů, nikoliv na celý základní soubor učitelů, kteří v ČR a SR vzdělávají nadané žáky, domníváme se, že závěry našeho výzkumu obohacují pedagogickou teorii a jsou také impulsem do pedagogické praxe. Do značné míry se potvrdily poznatky odborné literatury a naše premisy (kap. 10.1).

Uvažovali jsme i o **kontextu vzdělávání nadaných žáků v různých vzdělávacích modelech**: Diskuse o edukaci nadaných žáků v rovině školské praxe i v rovině odborné literatury totiž hovoří vždy o edukaci nadaných žáků jako celku. Náš výzkum zkoumal dvě skupiny učitelů: učitele nadaných žáků (pracující ve třídě, popř. skupině pro nadané) a dále učitele běžných tříd. Z nich, učitelů „hlavního vzdělávacího proudu“ někteří pravděpodobně pracovali nebo pracují s nadaným žákem, avšak formou individuální integrace.

Domníváme se, (a výzkum to v rámci námi zkoumaného souboru potvrdil), že názory učitelů na pozitivní a negativní faktory ovlivňující jejich práci, se liší podle tohoto edukačního kontextu. Neboli náš výzkum naznačuje, že **tematiku, kterou běžně chápeme jako celek, by bylo vhodné rozčlenit na dvě specifické oblasti**, podle uplatněného systému edukace (třída nadaných nebo individuálně integrovaný nadaný žák). Každá z uvedených dvou oblastí je zmíněným kontextem jinak ovlivňována. Následně prakticky by se pak měla lišit například i příprava (vzdělávání) učitele na daný typ práce s nadanými žáky atd.

Na základě úvah o determinantech edukace se domníváme, že uvedený rozdíl: jakou formou učitel s nadaným žákem pracuje, do značné míry mění situaci, tj. ovlivňuje celé výzkumné pole. Lze např. předpokládat, že odlišně v těchto dvou prostředích působí osobnostní charakteristiky nadaných, jinak s učitelem komunikují a spolupracují rodiče jednotlivého nadaného žáka než rodiče, tvořící skupinu, jinak jsou využívány pomůcky a materiály; jsou i jiné potřeby, plynoucí z daného způsobu edukace apod. V důsledku by se tento odlišný kontext edukace měl promítat i do všech dalších úvah o těchto rozdílných formách edukace nadaných žáků a o ostatních souvislostech.

Uvědomujeme si, že náš výzkum má některá metodologická omezení, jež zatím neumožňují větší generalizaci zjištěných poznatků. Platí však, že s nadanými žáky se setkává každý učitel a pro každého je třeba připravit a zajistit základní průpravu, aby byl schopen nadaného žáka správně identifikovat a dále rozvíjet, vzdělávat.

Domníváme se proto, že je nutné i nadále věnovat daným otázkám cílenou pozornost. Náš výzkum nastolil i **některé další otázky**, kterým by bylo vhodné věnovat detailnější výzkumnou pozornost. Bylo by užitečné (z výše uvedených příčin) podobné šetření realizovat i u učitelů, kteří se věnují nadaným žákům integrovanou formou. Jako přínosné se nám v současném transformačním období jeví sledovat případné změny (posuny) v názorech a postojích učitelů, které mohou nastat v důsledku častější realizace nových vzdělávacích opatření ve školách vůči identifikovaným nadaným žákům. Svou pozornost zaměříme dále také na souvislosti, které jsme v této práci zatím nedokázali vysvětlit. Na základě zobecnění, provedených při faktorové analýze, by bylo vhodné případně dále pracovat s námi pojmenovanými „novými“ faktory edukace nadaných žáků.

Edukační proces nadaných žáků, resp. faktory, které jej ovlivňují, jsme studovali a zkoumali ze zorného úhlu učitelů. Uvědomujeme si, že vedle námi kategorizovaných (pozitivních a negativních) determinantů **mohou působit** (a domníváme se, že působí) na učitele a tím i následně na edukační proces **i další, námi nesledované proměnné**, které budou pedagogickými výzkumy postupně dále odhalovány. Například pravděpodobně část učitelů od této činnosti – vzdělávat nadané žáky - odrazuje (a bylo by zajímavé v dalších výzkumech empiricky ověřit):

-Učitel se obává, že nadaný žák bude „chytřejší“, bude mu klást nepříjemné otázky. Učitel se tudíž může dostat, zvláště pokud je již mnoho let po vysoké škole, po odborné stránce do situace, vyvolávající pochybnosti o sobě samém. Znejišťující obava z negativních pocitů, že učitel nebude v nějakém ohledu nadanému žáku stačit.

-Odrazuje nejen nedostatek informací, ale i absence zkušeností u těch, kdo se s nadaným dítětem ve svém životě nesetkali, nemají s ním přímou zkušenost.

-U velké části učitelů lze předpokládat, že se nechtějí potýkat s problémy v emocionální a sociální oblasti, s komplikovaností dvojí výjimečnosti, s požadavky na diferencovaný a vysoce individualizovaný přístup. Zvláště, když se v současnosti o práci s nadanými žáky zajímá veřejnost, média i samotní rodiče nadaných žáků a je na ni tedy hodně „vidět“.

-Práce učitele ve třídách, skupinách nadaných žáků není finančně ani jiným způsobem zvýhodněna aj.

Studium i výzkumná činnost v rámci disertační práce nás velmi obohatily. Intelektově nadané děti stály u nás relativně dlouhou dobu mimo pozornost odborníků, např. proto, že jim podle mínění většiny všechno šlo, dobře se učily. Proto se jevílo, že není důvod se jim speciálně věnovat na rozdíl od dětí sportovně nebo umělecky nadaných, u kterých se podpora rozvoje jejich nadání považovala za samozřejmou. Na základě některých zjištění v této disertační práci (např. o uspokojivých materiálních podmínkách, o podporujícím vlivu vedení škol a entuziasmu učitelů) vyjadřujeme své přesvědčení, že dosavadní roztržitost aktivit je u nás postupně nahrazována komplexnějším systémem péče o nadanou populaci. I z tohoto důvodu je důležité i do budoucna výzkumně sledovat tento pozitivní trend v dlouhodobé perspektivě.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ADAMEC, Petr a Jiří DAN, 2010. Využití psychologie při výběru uchazečů pro zařazení do programu podpory nadaných studentů v jihomoravském kraji. In: ŠIMONÍK, Oldřich (ed.). *Sborník referátů z mezinárodního semináře Talent a nadání ve vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5533-43.

BABULICOVÁ, Zuzana, Jana DUCHOVIČOVÁ a Hana ZELENÁ, 2010. Sprostředkované učenie v edukácii nadaných žiakov. In: *Talent a nadání ve vzdělávání: sborník referátů z mezinárodního semináře*. Brno: Masarykova univerzita, pedagogická fakulta, s. 12 – 19. ISBN 978-80-210-5330-4.

BARTOŠÍKOVÁ, Naděžda, 2007. Rodina jako živý, proměňující se celek. *Zpravodaj pedagogicko-psychologického poradenství*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, leden, č. 48, s. 44. ISSN 1214-7230.

BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír, 1992. *Systémová pedagogika*. Ostrava: Amosium servis. ISBN 80-85498-18-9.

CIPRO, Miroslav, 2002. *Galerie světových pedagogů*. Bratislava: Vydavateľství Miroslav Cipro. ISBN 80-238-2214-4.

CLARKOVÁ, Barbara, 1988. *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school*. London: Merrill Publishing Company. ISBN 0-675-20832-7.

COLANGELO, Nichollas a Gary A. DAVIS, 1990. *Handbook of Gifted Education*. Needham Hights: Allyn Bacon.

ČÁP, Jan, 1993. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7006-534-3.

ČECHOVÁ-HANSEN, Barbara, 2011. Nadání versus píle: co hraje v životě větší roli? *Psychologie dnes*. č. 4, s. 20-21. ISSN: 1212-9607.

ČERMÁK, Vladimír, 1999. *Výchova talentů pro vědu jako modernizační faktor*. [online]. Budapešť: Open society Institute Center for Publishing Development. [cit. 2013-04-23]. Dostupné z: <http://rss.archives.ceu.hu/archive/00001005/01/5.pdf>

ČERMÁK, Vladimír a Lara TURINOVÁ, 2005. *Nadání žáci na základní škole*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. ISBN 80-70447-15-X.

- DELORS, Jacques (ed.), 1997. *Učení je skryté bohatství*. Překlad J. Kotásek. Praha: ÚIV.
- DOČKAL, Vladimír et al., 1987. *Psychológia nadania*. Bratislava: SPN.
- DOČKAL, Vladimír, 2005a. *Zaměřeno na talenty*. Praha: Lidové nakladatelství. ISBN 80-7106-840-3.
- DOČKAL, Vladimír. 2005b. *Závěrečné hodnotenie pokusného overovania výchovy a vzdelávania nadaných detí v základnej škole*. [online]. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie [cit. 2013 – 04 - 17]. Dostupné z: [http://www.vudpap.sk/sub/vudpap.sk/images/pdf/zaverecne\\_hodnotenie.pdf](http://www.vudpap.sk/sub/vudpap.sk/images/pdf/zaverecne_hodnotenie.pdf)
- DOČKAL, Vladimír, 2012. Okienko do histórie štúdia nadania. *Svět nadání* [online]. Roč. I., č. 1., s. 24 -33. ISSN 1805-7217. [cit. 2013 – 04 - 17]. Dostupné z: <http://www.talentovani.cz/documents/10157/bc61c0cf-87ed-4933-be7c-7d38ae0907>.
- DUCHOVIČOVÁ, Jana, 2007. *Aspekty diferenciacie v edukácii nadaných žiakov*. Nitra: Univerzita Konštantína filozofa, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-8094-099-7.
- DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ, 2009. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2863-6.
- ENDEPOHLS-UPE Martina a Heike RUF, 2005. Primary school teacher's criteria for the identification of gifted pupils. *High Ability Studies*. Vol. 16, No. 2, s. 219-228. ISSN 1359- 8139.
- ERICSSON, K. Anders a Neil CHARNESS,1994. Expert Performance: Its Structure and Acquisition. *American Psychologist* . Vol. 49, No. 8, s. 725-747. ISSN 0003-066X.
- ERICSSON, K. Anders, 1996. *Road to excellence*. New Jersey: Lawrence Erlbaum. ISBN 9780805822328.
- FILIPEC, Jan a kol., 1978. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Praha: Academia. ISBN 801-21-857.
- FOŘTÍK, Václav a Jitka FOŘTÍKOVÁ, 2007. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-297-3.



- FOŘTÍKOVÁ, Jitka (ed.), 2008. *Úspěšná výuka mimořádně nadaných žáků*. Praha: Triton. ISBN 978-80-254-3705-6.
- FOŘTÍKOVÁ, Jitka, 2009. *Talent a nadán: Jejich rozvoj ve volném čase*. Praha: NIDM MŠMT. ISBN 978-80-86784-75-5.
- FREEMANOVÁ, Joan, 1979. *Gifted children*. London: International Medical Publishers. ISBN 0-85200-250-5.
- FREEMANOVÁ, Joan, 1983. Identifying the able child. In: KERRY, T. (ed.) *Helping and finding the able child*. London: Groomhelm, s. 121-123. ISBN 0-7099-1514-4.
- FREEMANOVÁ, Joan, 1998. *Educating the Very Able: Current International research*. London: Stationery Office. ISBN 0113501005.
- FREEMANOVÁ, Joan, 2009. *Volnočasové aktivity pro nadané a talentované u nás a ve světě*. Praha: NIDM MŠMT. ISBN 978-80-86784-83-0.
- GAGNÉ, Francoys, 2004. Transforming gift into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*. Vol. 15, No. 2, s. 120-134. ISSN 1359-8139.
- GARDNER, Howard, 1999. *Dimenze myšlení: Teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál. ISBN 8071782793.
- GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.
- GAVORA, Peter, 2009. Profesní zdatnost vnímaná učitelem (self –efficacy): teoretické a výzkumné hlediska. In: JANÍK, Tomáš a Vlastimil ŠVEC. *K perspektivám školního vzdělávání*. Brno: Paido, s. 221-230. ISBN 978-80-7315-193-5.
- GILLERNOVÁ, Ilona, 2009. Edukační interakce rodičů a dětí a její proměny v reflexi dospívajících. *Československá psychologie*. Roč. 53, č. 3, s. 209 – 223. ISSN 1804 – 6436.
- GOULD, Stephen Jay, 1998. *Jak neměřit člověka*. Praha: Nakladatelství lidové noviny. ISBN 80-7106-168-9.
- GRECMANOVÁ, Helena, 2002. Evaluace klimatu třídy. In: KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Praha: Portál, s. 233-235. ISBN 978-80-7367-571-4.

- GRECMANOVÁ, Helena, 2003. Vyučovací klima. *Pedagogická orientace*. Č. 2, s. 2-21. ISSN 1211-4669.
- GRECMANOVÁ, Helena, 2008. *Klima školy*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-010-3.
- GRECMANOVÁ, Helena, 2009a. Příznivé klima školy: předpoklad i následek úspěchu kurikulární reformy. In: JANÍK, Tomáš a Vlastimil ŠVEC. *K perspektivám školního vzdělávání*. Brno: Paido, s. 101-113. ISBN 978-80-7315-193-5.
- GRECMANOVÁ, Helena, 2009b. Psychosociální klima školy. In: PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s. 287-296. ISBN 978-80-7367-546-2.
- GOULD, Stephen Jay, 1998. *Jak neměřit člověka*. Praha: Nakladatelství lidové noviny. ISBN 80-7106-168-9.
- HAVIGEROVÁ, Jana Marie, 2011. *Pět pohledů na nadání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3857-4.
- HAVIGEROVÁ, Jana Marie, 2012. Problematika nadání. In: ŠKRABÁNKOVÁ, Jana a Renata KOVÁŘOVÁ. *Učíme nadané žáky: sborník příspěvků z konference s mezinárodní účastí*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, s. 34-38. ISBN 978-80-7464-104-6.
- HANZLÍKOVÁ, Hana, 2012 Brno. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií.
- HELLER, Kurt A., 2002. *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen, Hogrefe: Verlag für Psychologie. ISBN 3-8017-1376-8.
- HENDL, Jan, 2004. *Přehled statistických metod zpracování dat: Analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-820-1.
- HENDL, Jan, 2008. *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. 2. Vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.
- HAVIGEROVÁ, Jana Marie, 2012. Problematika nadání. In: ŠKRABÁNKOVÁ, Jana a Renata KOVÁŘOVÁ. *Učíme nadané žáky: sborník příspěvků z konference s mezinárodní účastí*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, s. 34-38. ISBN 978-80-7464-104-6.

- HŘÍBKOVÁ, Lenka, 2007. *Základní témata problematiky nadaných*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-25-9.
- HŘÍBKOVÁ, Lenka, 2009. *Nadání a nadaní*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-213-X.
- HŘÍBKOVÁ, Lenka, 2010. *Mimořádně nadané děti ve škole a v rodině*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. ISBN 978-80-7414-319-9.
- HUBATKA, Miroslav, 2008. Metody a formy práce ve výuce nadaných. In: *Sborník prac z 5. medzinárodnej konferencie: Od rozvíjania nadania k rozvíjaniu osobnosti nadaných, Čilistov pri Bratislave, 4. - 5. apríl 2008*. Bratislava: Iris, s. 133-137.
- CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JANDA, Miroslav, Jan ŠTÁVA a Gabriela VĚCHTOVÁ, 2012. Přípravenost učitelů na práci s nadanými žáky. In: ŠKRABÁNKOVÁ, Jana a Renata KOVÁŘOVÁ. *Učíme nadané žáky*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, s. 126 – 139. ISBN 978-80-7464- 104 -6.
- JANDA, Miroslav, Jan ŠTÁVA a Gabriela VĚCHTOVÁ, 2012. Možné přístupy k nadaným žákům v základní škole. In: ŠKRABÁNKOVÁ, Jana a Renata KOVÁŘOVÁ. *Učíme nadané žáky*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, s. 38 - 46. ISBN 978-80-7464- 104 -6.
- JANÍK, Tomáš a Eva MINAŘÍKOVÁ, 2012. Profesní vidění učitelů: od hledání pojmu k možnostem jeho uchopení. *Pedagogická orientace*. Roč. 22, č. 2, s. 181-204. ISSN 1211-4669.
- JEDLIČKA, Richard, 2011. Pedagogická diagnostika, preventivně výchovná činnost a poskytování poradenských služeb ve škole. In: VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-9.
- JANČÍKOVÁ, Zdeňka, 2012. Možnosti a úskalí při vzdělávání mimořádně nadaných žáků na 1. stupni ZŠ. In: ŠKRABÁNKOVÁ, Jana a Renata KOVÁŘOVÁ. *Učíme nadané žáky: sborník příspěvků z konference s mezinárodní účastí*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, s. 65-72. ISBN 978-80-7464-104-6.

JANČÍKOVÁ, Zdeňka, 2010. Specifické rysy vzdělávání kognitivně nadaných žáků ve škole vzhledem k jejich charakteristickým projevům a speciálním potřebám. In: POLÁCHOVÁ VAŠŤATKOVÁ, Jana a Anna BAČÍKOVÁ. *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů: VIII. Ročník mezinárodní studentské vědecké konference PdF UP v Olomouci*. Olomouc: Pedagogická fakulta UP, s. 251 – 257. ISBN 978 – 80-244-2815-4.

JANČÍKOVÁ, Zdeňka, 2011. Zkušenosti se zaváděním efektivních vyučovacích strategií při vyučování mimořádně nadaných žáků na I. stupni základní školy. In: VAŠŤATKOVÁ, Jana (ed.). *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů, IX. Ročník mezinárodní studentské vědecké konference a metodologický seminář, 30. 11. a 1. 12. 2011*. Olomouc: Pedagogická fakulta UP v Olomouci, s. 212 – 217. ISBN 978-80-87533-03-1.

JANČÍKOVÁ, Zdeňka, 2012. Motivace mimořádně nadaných žáků v základní škole očima učitelů. In: NOVOTNÁ, Jiřina (ed.), 2012. *Motivace nadaných žáků a studentů v matematice a přírodních vědách*. Brno: Masarykova univerzita, s. 61-70. ISBN 978-80-210-6144-6.

JURÁŠKOVÁ, Jana, 2006. *Základy pedagogiky nadaných*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. ISBN 80-86856-19-4.

KALHOUS, Zdeněk, Otto OBST a kol., 2002 *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-571-4.

KASÁČOVÁ, Bohuslava, 2006. *Profesijní rozvoj učitele*. Prešov: Rokus. ISBN 80-89055-69-9.

KASÍKOVÁ, Hana a Josef VALENTA, 1994. *Reformu dělá učitel*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii. ISBN 80-90 1660-0-8.

KASÍKOVÁ, Hana, 2011. Vyučování a jeho podoby. In: VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, s. 121 - 124. ISBN 978 – 80 – 247-3357-9.

KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ, 2008. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2429-4.

KAŠPÁRKOVÁ, Svatava a kol., 2010. *Vliv sociálního programu Tomáše Bati a Jana Antonína Bati na vzdělanost Zlínského regionu: Historická tradice a současnost*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-195-9.

KAŠPÁRKOVÁ, Svatava a kol., 2011. *Výchova školní a mimoškolní na pokusných reformních měšťanských školách a možnosti výchovného zhodnocení volného času ve Zlíně*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-215-5.

KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, s. 369.371. ISBN 978-80-247-3357-9.

KODÝM, Miloslav, 1977. *Výzkum intelektuálních schopností pohybově talentované mládeže v experimentálních třídách jihočeského kraje*. České Budějovice: Pedagogická fakulta.

KOHNNOVÁ, Jana. Další vzdělávání učitelů. In: PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s. 413-418. ISBN 978-80-7367-546-2.

KOMÁRIK, Emil, 2012. Talent a nadání: poznávání, predikcia a vzdělávání. In: ŠKRABÁNKOVÁ, Jana a Renata KOVÁŘOVÁ. *Učíme nadané žáky: sborník příspěvků z konference s mezinárodní účastí*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, s. 26-33. ISBN 978-80-7464-104-6.

KOMENSKÝ, Jan Amos, 1958. *Vybrané spisy. I. díl. Velká didaktika*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Vybrané spisy J. A. Komenského, sv. 1.

KONEČNÁ, Věra, 2010. *Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5325-0.

KOŤA, Jaroslav, 2011. Učitelství: kontinuita v proměnách a proměny v kontinuitě. In: LAZAROVÁ, Bohumíra a kol. *Pozdní sběr o práci zkušených učitelů*. Brno: Paido, s. 29 -44. ISBN 978- 80- 7315-206-2.

KOVÁŘOVÁ, Renata a Iva KLUGOVÁ, 2009. *Edukace nadaných dětí a žáků*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-430-3.

KOVÁŘOVÁ, Renata, 2012. Rodina a nadaný žák. In: ŠKRABÁNKOVÁ, Jana a Renata KOVÁŘOVÁ. *Učíme nadané žáky: sborník příspěvků z konference s mezinárodní účastí*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, s.105-117. ISBN 978-80-7464-104-6.

- KOVAŘOVIC, Jan, 2010. Cesty k systému podpory učitele a školy ve světě i u nás. *Učitelské listy* [online]. Č. II, 18. února [cit. 2012-04-15]. Dostupné z: [http://www.ucitelske-listy.cz/2010/02/jan-kovarovic-cesty-k-systemupodpory\\_16.html](http://www.ucitelske-listy.cz/2010/02/jan-kovarovic-cesty-k-systemupodpory_16.html).
- KOZLÍK, Jaroslav, 2003. *Myslet, komunikovat a učit se*. Pardubice: Univerzita Pardubice, Fakulta humanitních studií. ISBN 80-7194-536-6.
- KREJČOVÁ, Lenka, 2009. Dynamický přístup k diagnostice schopností se zaměřením na předškolní věk. In: *Zborník príspevkov IV. medzinárodnej konferencie doktorandov odborov Psychológia a Sociálna práca*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, FSVa Z. [http://www.kpsv.fsvaz.ukf.sk/PhD\\_konf\\_zbornik\\_2009/SUBORY/OBSAH.HTML](http://www.kpsv.fsvaz.ukf.sk/PhD_konf_zbornik_2009/SUBORY/OBSAH.HTML)
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 1998. *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada. ISBN 80-7169-551-3.
- KUPCOVÁ Martina a kol., 2010. *Vzdělávání nadaných žáků: přehled základních dokumentů*. Praha: VÚP.
- KURELOVÁ, Milena, 1998. *Učitelská profese v teorii a praxi*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity. ISBN 80-7042-110-X.
- KYRIACOU, Chris, 1996. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-965-8.
- LANDAU, Erika, 2007. *Odvaha k nadání*. Praha: Akropolis. ISBN 978-80-86903-48-4.
- LAZAROVÁ, Bohumíra (ed.), 2001. *Vzdělávat učitele: příspěvky o inovativní praxi*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-013-1.
- LAZAROVÁ, Bohumíra, 2005. *Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-115-4.
- LAZAROVÁ, Bohumíra a kol., 2006. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-114-6.
- LAZNIBATOVÁ, Jolana, 2003. *Nadané dieta: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: IRIS. 2. vyd. ISBN 80-89018-53-X.
- LAZNIBATOVÁ, Jolana, 2012a. K současnému stavu edukace nadaných žáků. In: ŠKRABÁNKOVÁ, Jana a Renata KOVÁŘOVÁ. *Učíme nadané žáky: sborník příspěv-*

ků z konference s mezinárodní účastí. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, s. 15 - 21. ISBN 978-80-7464-104-6.

LAZNIBATOVÁ, Jolana, 2012b. *Nadaný žiak na základnej, strednej a vysokej škole*. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-89256-87-7.

LIDICKÁ, Jana, 2009. *Psychologické charakteristiky edukačného prostredia dospievajúcich*. Praha. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra psychologie.

LUKAS, Josef, 2007. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů. *Pedagogika*. Roč. 57, č. 4, s. 364-374. ISSN 0031-3815.

MACHŮ, Eva, 2006. Názory učitelů základní školy na rozpoznávání a vzdělávání rozumově nadaných žáků: vhléd do výzkumné sondy. In: KNECHT, Petr. (ed.) *Výzkum aktuálních problémů pedagogiky a oborových didaktik v disertačních pracích studentů doktorských studijních programů*. Brno: MSD. ISBN 80-210-4163-3.

MACHŮ, Eva, 2009. *Vliv integrovaného obohacujícího kurikula na žáky s nadáním v předmětu český jazyk a komunikace*. Brno. Disertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.

MACHŮ, Eva, 2006. *Rozpoznávání a vzdělávání rozumově nadaných dětí v běžné třídě základní školy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3979-5.

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

MAŇÁK, Josef, 1995. *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1124-651.

MAŇÁK, Josef, 1998. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 80-210-1880-1.

MAŇÁK, Josef, 2009. Vzdělávání ve společnosti vědění. In: JANÍK Tomáš a Vlastimil ŠVEC. *K perspektivám školního vzdělávání*. Brno: Paido, s. 11-20. ISBN 978-80-7315-193-5.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.

- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, 2004. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7315-078-6.
- MAREŠ, Jiří, 2009. Učení ve školním prostředí. In: PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s. 172-177. ISBN 978-80-7367-546-2.
- MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ (eds), 2012. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer ČR. ISBN 978-80-7357-679-0.
- MESÁROŠOVÁ, Margita, 1998. *Nadané deti, poznávanie a rozvíjanie ich osobnosti*. Prešov: Manacon. ISBN 80-85668-64-5.
- MINAŘÍKOVÁ Eva a Tomáš JANÍK, 2012. Profesní vidění učitelů: od hledání pojmu k možnostem jeho uchopení. *Pedagogická orientace*. Roč.. 22, č. 2, s. 181–204. ISSN 1211-4669.
- MÖNKS, Franz J. a Irene H. YPENBURGOVÁ, 2002. *Nadané dítě: rukověť pro rodiče a učitele*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0445-5.
- MONTGOMERYOVÁ, Diane, 1996. *Educating the Able*. New York: Cassell. ISBN 0-304-32587-2.
- MORELOCKOVÁ, Martha J., 1997. High IQ children, Extreme Precocity and Savant Syndrome. In: COLANGELO, Nicholas a Gary. A. DAVIS. *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon, s. 439 – 482. ISBN 0-205-26085-3.
- MUDRÁK, Jiří, 2009. *Cesty k vrcholu: faktory rozvoje výjimečného výkonu*. Brno. Disertační práce. Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií.
- MAREŠ, Jiří, 2009. Učení ve školním prostředí. In: PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s. 172-177. ISBN 978-80-7367-546-2.
- MERTIN, Václav, 2007. Integrace nadaných. *Rodina a škola*, 2007, č. 4, s. 14. ISSN 0035-7766.
- NEJEDLÁ, Dana, 1999. *Příhodovská reforma I. stupně v letech 1929 – 1939*. Praha. Disertační práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- NOVOTNÝ Petr a Milan POL, (eds.), 2002. *Vybrané kapitoly ze školní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. ISBN80-210-3020-8.



NOVOTOVÁ, Jitka, 2007. Kompetence učitelů v primární škole. Dostupné z: [ucitel.pedf.cuni.cz/download/novotova.doc](http://ucitel.pedf.cuni.cz/download/novotova.doc)

OSTATNÍKOVÁ, Daniela, Jolana LAZNIBATOVÁ a Jana JURÁŠKOVÁ, 2003. *Spoznajte nadané dieťa: rodičom, psychologom a pedagógom*. Bratislava: Askleipos. ISBN 80-7167-068-5.

PELIKÁN, Jiří, 1990. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-569-8.

PETRÁŠ, Václav, 2012. Jak by měl vypadat systém vzdělávání nadaných dětí. *Svět nadání* [online]. Roč. I, čís. 1, s. 48-55. [cit. 2013 – 04 - 17]. Dostupné z: <http://www.talentovani.cz/documents/10157/bc61c0cf-87ed-4933-be7c-737d38ae0907>. ISSN 1805 – 7217.

PETROVÁ, Alena, 2008. Období mladšího školního věku. In: ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka, ed. *Přehled vývojové psychologie*. 2. Vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 93-100. ISBN 978-80-244-2141-4.

PÍŠOVÁ, Michaela, 2005. Vztah teorie a praxe v profesní přípravě učitele. In: PROKOP Jaroslav a Marie RYBIČKOVÁ (eds.). *Proměny pedagogiky*. Brno: Konvoj, s. 300-307. ISBN 80 – 7290 – 226 -1.

POL, Milan et al. (eds.), 2005. *Kultura školy: Příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno: Masarykova univerzita v Brně. ISBN 80-210-3746-6.

POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ, 1999. *Spolupráce učitelů: podmínka rozvoje školy*. Praha: STROM. ISBN 80-86106-07-1.

PORTEROVÁ, Louise, 1999. *Gifted Young Childre: A guide for teachers and parents*. Buckingham: Open University Press. ISBN 0335-20552-6.

PORTEŠOVÁ, Šárka, Marie BUDÍKOVÁ a Helena KOUTKOVÁ, 2008. Postoje českých učitelů ke vzdělávání mimořádně nadaných žáků. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Bratislava, roč. 42, č. 3, s. 229-251. ISSN 0555-5574.

PORTEŠOVÁ, Šárka, ©2001-2013. Typologie nadaných dětí. In: *Centrum rozvoje nadaných dětí* [online]. Brno: Institut výzkumu dětí, mládeže a rodiny [cit. 2013 – 04 - 17]. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/psych/nadane/page25.html>

PORTEŠOVÁ, Šárka, 2001. *Problematika perfekcionismu u českých nadaných adolescentů*. Brno. Nepublikovaná doktorská dizertace. Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií.

PORTEŠOVÁ, Šárka, ©2001-2013. Typologie nadaných dětí. In: *Centrum rozvoje nadaných dětí* [online]. Brno: Institut výzkumu dětí, mládeže a rodiny [cit. 2013 – 04 - 17]. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/psych/nadane/page25.html>

PORTEŠOVÁ, Šárka, 2006. O dětech, které jsou dvakrát výjimečné. *Psychologie dnes*. Č. 9, s. 34-36. ISSN 1212-9607.

PORTEŠOVÁ, Šárka, 2007. Rozumově nadané děti se specifickými poruchami učení ve školním kontextu: problém nebo výzva pro učitele? *Pedagogika*. Roč. 62, č. 1, s. 47-56. ISSN 0031- 3815.

PORTEŠOVÁ, Šárka, Marie BUDÍKOVÁ a Helena KOUTKOVÁ, 2008. Postoje českých učitelů ke vzdělávání mimořádně nadaných žáků. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Roč. 42, č. 3, s. 229-251. ISSN 0555-5574.

PORTEŠOVÁ, Šárka, 2009. Vzdělávání mimořádně nadaných žáků. In: PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s. 471-477. ISBN 978-80-7367-546-2.

PORTEŠOVÁ, Šárka a Marie BUDÍKOVÁ, 2010. Postoje českých pedagogů k typickým charakteristikám nadaných žáků s dyslexií, k jejich identifikaci a vzdělávání. *Pedagogická orientace* [online]. Praha: Česká pedagogická společnost, roč. 20, č. 2, s. 55-76 [cit. 2013-04-17]. ISSN 12114669. Dostupné z:[http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2010/PedOr\\_10\\_2\\_PosotojeCeskychPedagogu\\_PortesovaBudikova.pdf](http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2010/PedOr_10_2_PosotojeCeskychPedagogu_PortesovaBudikova.pdf).

PORTEŠOVÁ, Šárka, 2011. *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-990-3.

PRŮCHA, Jan, 1997. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-170-3.

PRŮCHA, Jan, 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2006. *Pedagogický slovník*. 5.Vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.

- PRŮCHA, Jan, 2009. Populace českých učitelů. In: PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s. 396-401. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PUNCH, Keith F., 2008. *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-381-9.
- PÝCHOVÁ, Iva, 1996. K výuce nadaných a talentovaných žáků. *Pedagogika*. Roč. 46, č. 2, s. 329-338. ISSN 0031-3815.
- RABUŠICOVÁ, Milada a Milan POL, 1996. Vztahy školy a rodina dnes: hledání cest k partnerství. *Pedagogika*. Č. 1, s. 46-61. ISSN: 0031-3815.
- RABUŠICOVÁ, Milada, 2009. Rodiče a škola. In: PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s. 319-323. ISBN 978-80-7367-546-2.
- RENZULLI, Joseph S., 1998. The three – ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: STERNBERG, R. J., a J. E. DAVIDSON. *Conceptions of giftedness*. Cambridge University Press. ISBN 0-521-26814-1.
- RENZULLI, Joseph, S. a M. Sally REIS, 2000. The schoolwide Enrichment Model. In: HELLER, Kurt A. et al. (eds.) *International Handbook of Giftedness and Talent*. Amsterdam: Elsevier. ISBN 0080414303.
- RENZULLI, Joseph S., 2011. Kappan Classic: What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*. Vol. 98, No. 8, s. 81-88 [cit. ]. ISSN 0031-7217. Dostupné po přihlášení z: <http://www.kappanmagazine.org/content/92/8/81.full>.
- SILVERMANOVÁ, Linda Kreger, 1992. Leta Stetter Hollingworthová: Champion of the Psychology of Women and Gifted Children. *Journal of Educational psychology*. Vol. 84, No.1, s. 20-27. ISSN 0022-0663.
- SCHIMUNEK, Franz – Peter, 1994. *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál. ISBN 80-85282-91-7.
- SIMONTON, Dean, K., 1994. *Who make 's history and why*. New York: Guilford press. ISBN 0898622018.
- SKALKOVÁ Jarmila, 2007. *Obecná didaktika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1821-7
- SLAVÍK, Jan, 1999. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-262-9.

SPILKOVÁ, Vladimíra a kol., 2005. *Proměny primárního vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-942-9.

SMÉKAL, Vladimír, 2007. *Pozvání do psychologie osobnosti*. Brno: Barrister & Principal. ISBN 80-86598-65-9.

SMÉKAL, Vladimír, 2012a. Podmínky a předpoklady úspěchu žáků v matematice a přírodních vědách: pohled psychologa. In: NOVOTNÁ, Jiřina (ed.), 2012. *Motivace nadaných žáků a studentů v matematice a přírodních vědách*. Brno: Masarykova univerzita, s. 6-21. ISBN 978-80-210-6144-6.

SMÉKAL, Vladimír, 2012b. Podmínky rozvoje talentů. *Svět nadání*. [online]. Roč. I., č. 1, s. 16 - 23. [cit. 2013 - 04 - 17]. ISSN 1805 - 7217. Dostupné z: <http://www.talentovani.cz/documents/10157/bc61c0cf-87ed-4933-be7c-737d38ae0907>.

STERNBERG, R. J. a J. A. HORVATH, 1995. A prototype view of expert teaching. *Educational Research*, Vol. 24, No. 6. ISSN 0013-189X.

STERNBERG, Robert, J., 1997. A Triarchic View of Giftedness: Theory and Practise. In: COLANGELO, Nicholas a Gary A. DAVIS. *A Handbook of Gifted Education*. Needham Hights: Allyn Bacon. ISBN 0-205-26085-3.

STERNBERG, Robert, J. a Rena F. SUBOTNIKOVÁ, 2000. *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Elsevier. ISBN:0-08-043796-6.

STERNBERG, Robert, J., 2002. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-632-2.

STERNBERG, Robert a Janet DAVIDSON, (Eds.), 2005. *Conceptions of Giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-54730-X

STŘELEČEK, Stanislav, 2009. Rodina jako edukační prostředí. In: PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s. 487-491. ISBN 978-80-7367-546-2.

ŠEDÁ, Simona (ed.), 2010. *Krok za krokem s nadaným žákem: vyhledáváme rozumově nadané žáky*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN 978-80-87000-42-7.

ŠERÁK, Michal. Zájmové vzdělávání mládeže a dospělých. In: PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s. 500-508. ISBN 978-80-7367-546-2.

ŠIMÍČKOVÁ, Jitka, ed., 2008. Přehled vývojové psychologie. 2. Vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2141-4.

ŠIMONÍK, Oldřich, ed., 2010. *Talent a nadání ve vzdělávání: sborník referátů z mezinárodního semináře: Brno, 7. září 2010* [online]. Brno: Masarykova univerzita [cit. 2013-04-17]. ISBN 978-80-210-5330-4. Dostupné z: <<http://ksv-projekty.vsb.cz/icpn/repo/sbornik.pdf>>.

ŠKRABÁNKOVÁ, Jana, 2012a. *Žijeme s nadáním*. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 978-80-7464-1374.

ŠKRABÁNKOVÁ, Jana, 2012b. The Young Talents: program a rozhovor s nadaným žákem. In: ŠKRABÁNKOVÁ, Jana a Renata KOVÁŘOVÁ. *Učíme nadané žáky: sborník příspěvků z konference s mezinárodní účastí*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, s. 126 – 139. ISBN 978-80-7464- 104 -6.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVEC, Vlastimil, 1999. *Pedagogická příprava budoucích učitelů*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-70-2.

ŠVEC, Vlastimil, 2009. Přípravné vzdělávání učitelů. In: PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s. 292-296. ISBN 978-80-7367-546-2.

ŠVEC, Vlastimil a Štefan, ŠVEC (eds.), 2004. *Pedagogika v teorii a praxi*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati. ISBN 80-7318-92-4..

TASSEL BASKA, J., 1989. *Excellence and educating the gifted*. Denver: Love Publishing Company. ISBN 89108-805-0.

TERMAN, Lewis Madison, 2012. Odhalování a podpora mimořádného talentu [The discovery and encouragement of exceptional talent]. Přeložili A. Tápal a V. Dočkal. *Svět nadání* [online]. Roč. I, č. 1, s. 2 – 15 [cit. 2013 – 4 17]. Převzato z časopisu *American Psychologist*, 1954, Vol. 9, No. 6, s. 221-230. Překlad dostupný z: <http://www.talentovani.cz/documents/10157/bc61c0cf-87ed-4933-be7c-737d38ae0907>

- TANNENBAUM, Abraham, J. A., 2000. History of Giftedness in School and Society In: K. A. Heller et al. (eds.) *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon, s. 23-53.
- UBALDO, Nicolla, 2011. *Obrazové dějin filozofie*. 2. Vyd. Praha: Euromedia. ISBN 978-80-242-3206-5.
- URBÁNEK, Petr, 2001. Podpora práce učitelů ve světle současných problémů učitelství. In: *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 2. Díl. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 80 – 7290 – 059-5.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2002. Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0181-8.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Vývojová psychologie I*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-246-0956-0.
- VÁŇOVÁ, Růžena, 2011. Školský systém v českých zemích: vývoj a současný stav. In: VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, s. 69-90. ISBN 978-80-247-3357-9.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-082-4.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2007. *Být učitelem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-325-2.
- VONDRÁKOVÁ, Eva, 2001. Péče o nadané děti jako znak dobré školy. *Učitelské listy*, 11/12 č. 9,10. ISSN 1210-6313.
- VONDRÁKOVÁ, Eva, 2012. K současnému stavu edukace nadaných žáků. In: ŠKRABÁNKOVÁ, Jana a Renata KOVÁŘOVÁ. *Učíme nadané žáky: sborník příspěvků z konference s mezinárodní účastí*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, s. 15-21. ISBN 978-80-7464- 104 -6.
- WALTEROVÁ Eliška a kol., 2004. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-083-2.
- WALTERS, J. a H. GARDNER, 1998. The crystallizing experience discovering an intellectual gift. In: STERNBERG, J., a J. E. DAVIDSON. *Conceptions of giftedness*.

WEBB, J. T., 1994. Nurturing Social- emotional development of gifted children. In: MONKS, K. A. a A. H. PASSOW (eds.). *International Handbook of Research and Talent*. New York: Pergamon, s. 525 – 538.

WINEBRENNEROVÁ, Susan, 2001. *Teaching Gifted Kids in the Regular Classroom*. Minneapolis: Free Spirit Publishing. ISBN 1-57542-089-9.

ZAPLETALOVÁ, Jana a Světlana DURMEKOVÁ, 2009. *Koncepce péče o mimořádně nadané děti a žáky pro období let 2009 – 2013* [online]. Praha: Institut pedagogicko psychologického poradenství ČR, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků [cit. 2013- 04- 17]. Dostupné z: [http://www.ippp.cz/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=2&Itemid=22](http://www.ippp.cz/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=2&Itemid=22)

MALINOVÁ, Dagmar, 2009. Chceme opravdu rozvíjet nadaného žáka? In: *III. Interaktivní dílna* [CD-ROM]. Zlín: Základní škola Zlín, Tř. Svobody 868. CD vydáno v rámci projektu ESF (OP VK) „Zavedení efektivních strategií vzdělávání mimořádně nadaných dětí a jejich integrace v základní škole“.

ŠOBÁŇ, Tomáš, 2008. *Obecná psychologie a psychologie osobnosti pro sociální pracovníky*. Ostrava: Fakulta sociálních studií. Distanční text, nepublikováno.

*Umí školy pracovat s mimořádně nadanými žáky? Tematická zpráva ČŠI*, 2008. Praha.

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

<u>Zkratka</u>	<u>Význam zkratky- pojem</u>
ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder
aj.	a jiné
apod.	a podobně
APROGEN	Alternatívny program edukácie nadaných
atd.	a tak dále
č.	číslo
ČR	Česká republika
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
ECHA	European Council for High Ability
EU	Evropská unie
ICT	informační a komunikační technologie
IPPP	Institut pedagogicko psychologického poradenství
IVP	individuální vzdělávací plán
LMD	lehká mozková dysfunkce
max.	maximálně, maximální
min.	minimálně, minimální
mj.	mimo jiné
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
např.	například
odst.	odstavec
p	hladina statistické významnosti
PAS	poruchy autistického spektra
popř.	popřípadě
PPP	pedagogicko psychologická poradna
resp.	respektive
RVP ZV	rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
s.	strana
Sb.	sbírka zákonů
Z.z.	zbierka zákonov
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SR	Slovenská republika
ŠVP	školní vzdělávací program
tab.	tabulka
tj.	to je
tzn.	to znamená
tzv.	tak zvaný
vyhl.	vyhláška
VŠ	vysoká škola
WCGTC	World Council for Gifted and Talented Children
zák.	zákon
ZŠ	základní škola
ZUŠ	základní umělecká škola



## SEZNAM SCHÉMAT A TABULEK

Schéma č. 1: Gagného diferencovaný model talentu a nadání

Schéma č. 2: Mönksův triadický model nadání

Schéma č. 3: Hellerův Mnichovský model nadání

Schéma č. 4: Postupné rozšiřování koncepce nadání

Schéma č. 5: Klíčové dimenze – determinanty edukačního procesu nadaných žáků

Schéma č. 6: Fáze realizace pedagogického výzkumu

Schéma č. 7: Mediační role osobně vnímané zdatnosti učitele.

Tab. č. 1: Definice pojmu nadání – přehled podle autorů

Tab. č. 2: Determinanty edukace nadaných žáků, definice pojmů výzkumného pole

Tab. č. 3: Edukační potřeby nadaných žáků

Tab. č. 4: Příklady edukačních forem pro nadané žáky

Tab. č. 5: Efektivní a neefektivní metody v edukaci nadaných žáků

Tab. č. 6: Příklady dílčích kompetencí učitelů nadaných žáků

Tab. č. 7: Druhy proměnných

Tab. č. 8: Vztahy mezi proměnnými

Tab. č. 9: Přehled proměnných

Tab. č. 10: Přehled výzkumných otázek

Tab. č. 11: Struktura dotazníku: dimenze – determinanty

Tab. č. 12: Nejpozitivněji působící determinanty na edukaci nadaných žáků podle názoru jejich učitelů

Tab. č. 13: Nejnegativněji působící determinanty na edukaci nadaných žáků podle názoru jejich učitelů

Tabulka č. 14: Názory učitelů nadaných žáků na hlavní determinanty edukace (dimenze D1-D7)

- Tab. č. 15: Výzkumné otázky a odpovědi
- Tab. č. 16 : Nový faktor 1
- Tab. č. 17: Nový faktor 2
- Tab. č. 18: Nový faktor 3
- Tab. č. 19: Nový faktor 4
- Tab. č. 20: Nový faktor 5
- Tab. č. 21: Nový faktor 6
- Tab. č. 22: Nový faktor 7
- Tab. č. 23: Názory učitelů nadaných žáků ČR a SR na determinanty edukace – souhrn všech položek
- Tab. č. 24: Názory učitelů nadaných žáků ČR a SR, seřazené podle velikosti, jen statisticky významné rozdíly
- Tab. č. 25: Názory učitelů nadaných žáků ČR a SR na determinant „Učitel“.
- Tab. č. 26: Názory učitelů nadaných žáků ČR a SR na determinant „DVPP“.
- Tab. č. 27: Názory učitelů nadaných žáků ČR a SR na determinant „Nadaný žák“.
- Tab. č. 28: Názory učitelů nadaných žáků ČR a SR na determinant „Specifika vzdělávání nadaných žáků“.
- Tab. č. 29: Názory učitelů nadaných žáků ČR a SR na determinant „Materiální podmínky“.
- Tab. č. 30: Názory učitelů nadaných žáků ČR a SR na determinant „Klima“.
- Tab. č. 31: Názory učitelů nadaných žáků ČR a SR na determinant „Rodiče“.
- Tab. č. 32: Názory učitelů nadaných žáků ČR a SR na determinanty edukace (dimenze D1 - D7)
- Tab. č. 33: Názory učitelů nadaných žáků začínajících a zkušených na determinanty edukace – souhrn všech položek
- Tab. č. 34: :Názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd na determinanty edukace – souhrn všech položek

Tab. č. 35: Názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd – položky se signifikantními rozdíly

Tab. č.36: Názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd na determinant „Učitel“.

Tab. č.37:Názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd na determinant „DVPP“.

Tab. č. 38:Názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd na determinant „Nadaný žák“.

Tab. č. 39: Názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd na determinant „Specifika vzdělávání“.

Tab. č. 40: Názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd na determinant „Materiální podmínky“.

Tab. č. 41: Názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd na determinant „Klima“.

Tab. č. 42: Názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd na determinant „Rodiče“.

Tab. č. 43 : Názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd na determinanty (D1-D7) podle jejich vlivu na edukaci.

Tab. č. 44: Seznam škol, zapojených do výzkumu

Tab. č. 45: Hodnoty Cronbachova koeficientu  $\alpha$  – realibilita výzkumného nástroje

Tab. č. 46 a-f: Pearsonův koeficient korelace položek dotazníku

Tab. č. 47: Názory učitelů nadaných žáků na determinanty edukace – souhrn všech položek

Tab. č. 48 : Výsledky faktorové analýzy výzkumného nástroje

Tab. č. 49: Kritérium učitelů pro identifikaci nadaného žáka

Tab. č. 50: Organizační modely vzdělávání nadaných žáků

Tab. č. 51:Silné stránky nadaných žáků a možný související školní problém

## SEZNAM GRAFŮ

- Graf č. 1a : Složení výzkumného souboru – respondenti podle působiště, formy edukace
- Graf č. 1b : Složení výzkumného souboru – respondenti podle pohlaví
- Graf č. 1c : Složení výzkumného souboru – respondenti podle oboru studia
- Graf č. 1d : Složení výzkumného souboru – učitelé začínající a zkušení
- Graf č. 2: Názory učitelů nadaných žáků na determinanty edukace nadaných žáků - souhrn všech položek
- Graf č. 3: Nejpozitivněji působící determinanty na edukaci nadaných žáků podle názoru jejich učitelů
- Graf č. 4 : Nejnegativněji působící determinanty na edukaci nadaných žáků podle názoru jejich učitelů
- Graf č. 5: Názory učitelů nadaných žáků na hlavní determinanty edukace (dimenze D1-D7)
- Graf č. 6: Názory učitelů nadaných žáků na determinant Učitel
- Graf č. 7: Informovanost učitelů nadaných žáků o problematice nadaných žáků v rámci studia na vysoké škole
- Graf č. 8: Navštívené formy DVPP k problematice nadaných žáků
- Graf č. 9: Navštívené formy DVPP k problematice nadaných žáků – počet možností
- Graf č. 10: Názory učitelů nadaných žáků na determinant DVPP
- Graf č. 11: Názory učitelů nadaných žáků na determinant Nadaný žák
- Graf č. 12: Názory učitelů nadaných žáků na determinant Specifika vzdělávání
- Graf č. 13: Názory učitelů nadaných žáků na determinant Materiální podmínky
- Graf č. 14: Názory učitelů nadaných žáků na determinant Klima
- Graf č. 15: Názory učitelů nadaných žáků na determinant Rodiče
- Graf č. 16: Názory učitelů nadaných žáků ČR a SR na determinant „Učitel“
- Graf č. 17: Názory učitelů nadaných žáků ČR a SR na determinant „Učitel“ – položky se signifikantními rozdíly, rozložení stupňů hodnocení

- Graf č. 18: Názory učitelů nadaných žáků ČR a SR na determinant „DVPP“.
- Graf č. 19: Názory učitelů nadaných žáků ČR a SR na determinant „DVPP“ – položky se signifikantními rozdíly, rozložení stupňů hodnocení
- Graf č. 20: Názory učitelů nadaných žáků ČR a SR na determinant „Nadaný žák“.
- Graf č. 21: Názory učitelů nadaných žáků ČR a SR na determinant „Nadaný žák“ - položky se signifikantními rozdíly, rozložení stupňů hodnocení
- Graf č. 22: Názory učitelů nadaných žáků ČR a SR na determinant „Specifika vzdělávání“.
- Graf č. 23: Názory učitelů nadaných žáků ČR a SR na determinant „Specifika vzdělávání“ – položky se signifikantními rozdíly, rozložení stupňů hodnocení
- Graf č. 24: Názory učitelů nadaných žáků ČR a SR na determinant „Materiální podmínky“
- Graf č. 25: Názory učitelů nadaných žáků ČR a SR na determinant „Klima“
- Graf č. 26: Názory učitelů nadaných žáků ČR a SR na determinant „Klima“ – položky se signifikantními rozdíly, rozložení stupňů hodnocení
- Graf č. 27: Názory učitelů nadaných žáků ČR a SR na determinant „Rodiče“
- Graf č. 28: Názory učitelů nadaných žáků ČR a SR na determinant „Rodiče“ – položky se signifikantními rozdíly, rozložení stupňů hodnocení
- Graf č. 29: Názory učitelů nadaných žáků SR a ČR – pořadí determinantů (D1-D7) podle míry pozitivního vlivu na edukaci.
- Graf č. 30: Názory začínajících a zkušených učitelů na determinanty edukace – souhrn všech položek
- Graf č. 31: Názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd na determinant „Učitel“
- Graf č. 32: Názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd na determinant „Učitel“ - položky se signifikantními rozdíly, rozložení stupňů hodnocení
- Graf č. 33: Názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd na determinant „DVPP“

Graf. č. 34: Názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd na determinant DVPP“- položky se signifikantními rozdíly, rozložení stupňů hodnocení

Graf č. 35: Názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd na determinant „Nadaný žák“

Graf. č. 36: Názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd na determinant „nadaný žák“- položky se signifikantními rozdíly, rozložení stupňů hodnocení

Graf č. 37: Názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd na determinant „Specifika vzdělávání nadaných žáků“

Graf č. 38: Názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd na determinant „Specifika vzdělávání“ – rozložení stupňů hodnocení

Graf č. 39: Názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd na determinant „Materiální podmínky“

Graf č. 40: Názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd na determinant „Klima“

Graf. č. 41: Názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd na determinant „Klima“- položky se signifikantními rozdíly, rozložení stupňů hodnocení

Graf č. 42: Názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd na determinant „Rodiče“

Graf. č. 43: Názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd na determinant „Rodiče“- položky se signifikantními rozdíly, rozložení stupňů hodnocení

Graf č 44: Názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd na determinanty (dimenze D1-D7) edukace nadaných

## SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha č. 1: Tab. č. 44: Seznam základních škol, zapojených do výzkumu
- Příloha č. 2a, 2b: Dotazník pro učitele nadaných žáků. (česká verze, slovenská verze)
- Příloha č. 3a, 3b: Charakteristika výzkumného souboru. (česká verze, slovenská verze)
- Příloha č. 4: Dotazník pro učitele běžných tříd ZŠ
- Příloha č. 5: Tab. č. 47: Názory učitelů nadaných žáků na determinanty edukace – souhrn všech položek
- Příloha č. 6: Tab. č. 23: Názory učitelů nadaných žáků ČR a SR na determinanty edukace- souhrn všech položek
- Příloha č. 7: Tab. č. 33: Názory učitelů začínajících a zkušených na determinanty edukace- souhrn všech položek
- Příloha č. 8: Tab. č. 34: Názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd na determinanty edukace- souhrn všech položek
- Příloha č. 9: Tab. č. 48 : Výsledky faktorové analýzy výzkumného nástroje
- Příloha č. 10: Tab. č. 45: Hodnoty Cronbachova koeficientu  $\alpha$  – reliabilita
- Příloha č. 11: Tab. č. 51: Silné stránky nadaných žáků a možný související školní problém
- Příloha č. 12 : Definice intelektově nadaného žáka – Slovenská republika
- Příloha č. 13: Výčet možných opatření pro rozvíjení nadání na úrovni ZŠ na Slovensku.
- Příloha č. 14: Charakteristiky nadaných dětí podle jednotlivých autorů
- Příloha č. 15: Seznam deskriptorů identifikační škály podle Silvermanové, (1993)
- Příloha č. 16: Charakteristika dětí vývojového období mladšího školního věku
- Příloha č. 17: Tabulka č. 49: Kritérium učitelů pro identifikaci nadaného žáka
- Příloha č. 18: Tabulka č. 50: Organizační modely vzdělávání nadaných žáků
- Příloha č. 19: Přehled statistických hypotéz
- Příloha č. 20: Tab. č. 46 a-f: Pearsonův koeficient korelace položek dotazníku
- Příloha č. 21: Návrh metodických doporučení pro edukaci mimořádně nadaných žáků na I. stupni základní školy.

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1	Seznam základních škol, které se zapojily do výzkumu
Příloha č. 2a	Dotazník pro učitele nadaných žáků – česká verze
Příloha č. 2b	Dotazník pro učitele nadaných žáků – slovenská verze
Příloha č. 3a	Charakteristika výzkumného souboru – česká verze
Příloha č. 3b	Charakteristika výzkumného souboru – slovenská verze
Příloha č. 4	Dotazník pro učitele běžných tříd ZŠ
Příloha č. 5	Tabulka č. 47: Názory učitelů nadaných žáků na determinanty edukace
Příloha č. 6	Tab. č. 23: Názory učitelů nadaných žáků ČR a učitelů nadaných žáků SR na determinanty edukace. (cíl C3, hypotéza H3)
Příloha č. 7	Tab. č. 33: Názory učitelů začínajících a zkušených na determinanty edukace- (Cíl C4, hypotéza H4)
Příloha č. 8	Tab. č. 34: Názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd na determinanty edukace. (Cíl C5, hypotéza H5)
Příloha č. 9	Tab. č. 48: Výsledky faktorové analýzy 54 položek výzkumného nástroje
Příloha č. 10	Tabulka č. 45: Hodnoty Cronbachova koeficientu $\alpha$ pro výzkumný nástroj – 7 dimenzí dotazníku
Příloha č. 11	Tab. č. 51: Silné stránky nadaných žáků a možný související školní problém
Příloha č. 12	Definice nadaného žáka podle Zákona č. 245/2008 Z.z. o výchově a vzdělávání a Metodických pokynů pro zařazování dětí do speciálních výchovně-vzdělávacích programů – Slovenská republika
Příloha č. 13	Výčet možných opatření pro rozvíjení nadání na úrovni ZŠ na Slovensku
Příloha č. 14	Charakteristiky nadaných dětí podle jednotlivých autorů
Příloha č. 15	Seznam deskriptorů škály (Silvermanová, 1993)
Příloha č. 16	Charakteristika dětí období mladšího školního věku
Příloha č. 17	Tabulka č. 49: Kritérium učitelů pro identifikaci nadaného žáka
Příloha č. 18	Tabulka č. 50: Organizační modely vzdělávání nadaných žáků
Příloha č. 19	Přehled statistických hypotéz
Příloha č. 20	Tab. č. 46 a- g: Pearsonův koeficient korelace položek v dimenzích dotazníku
Příloha č. 21	Návrh metodických doporučení pro edukaci mimořádně nadaných žáků na I. stupni základní školy.



**Příloha č. 1: Seznam základních škol, které se zapojily do výzkumu:**

**Předvýzkum:** ČR, učitelé nadaných žáků: ZŠ Karla Čapka Praha, 8 ks  
ČR, učitelé běžných tříd: ZŠ Karla Čapka Praha, 5 ks  
SR, učitelé nadaných žáků: ZŠ Trenčín, Kubranská cesta

**Tab. č. 1: Seznam škol, z nichž jsou respondenti výzkumného souboru**

	Stát	Název základní školy	Rozdáno dotazníků	Počet respondentů	%
1.	ČR	BRNO, Křídlovická	9	9	6,2
2.	ČR	BRNO, Úvoz	5	5	3,4
3.	ČR	ČESKÉ BUDĚJOVICE, Máj II	5	5	3,4
4.	ČR	FRÝDEK MÍSTEK	7	7	4,8
5.	ČR	KROMĚŘÍŽ, Sýpky	5	3	2,1
6.	ČR	OLOMOUC, Hálkova	5	5	3,4
7.	ČR	PRAHA, K. Čapka	8	5	3,4
8.	ČR	PRAHA, Nám. Curieových	7	7	4,8
7.	ČR	SOKOLOV, Mánesova	5	5	3,4
9.	ČR	UHERSKÉ HRADIŠTĚ, Čtyřlístek	10	10	3,4
10.	ČR	ZLÍN, Tř. Svobody	7	7	4,8
11.	SR	BRATISLAVA, Teplická	20	16	11
12.	SR	NITRA, Benkova	10	10	6,8
13.	SR	POVAŽSKÁ BYSTRICA, Slovenských partizánov	10	8	5,5
14.	SR	RUŽOMBEROK, Bystrická cesta	11	11	7,5
15.	SR	TOPOLČANY, Tribečská	10	10	6,8
16.	SR	TRENČÍN, Kubranská cesta	4	4	2,7
17.	SR	TRNAVA, Vančurova	10	10	6,8
18.	SR	ŽILINA, Slovenských partizánov	10	8	5,5
		<b>CELKEM</b>	<b>159</b>	<b>146</b>	<b>100</b>

**3. část výzkumného souboru: Učitelé běžných tříd, ČR,**

ZŠ a MŠ Tečovice, okres Zlín -5

ZŠ Kroměříž, Sýpky -10

ZŠ Ostrava Poruba, Dětská- 10

ZŠ Chomutov, Dětská - 10

ZŠ Cyrila a Metoděje, Brno, - 10

ZŠ České Budějovice, Máj I- 10

ZŠ Karla Čapka Praha, Kodaňská -10

**Celkem rozdáno: 65 dotazníků**

**Návratnost: 58, tj. 89 %**

# dotazník

*Učitel ve třídě mimořádně nadaných žáků.*

*Vážení respondenti,*

*děkujeme Vám za ochotu zapojit se vyplněním anonymního dotazníku do výzkumu v ZŠ, který se zaměřuje na vzdělávání intelektově nadaných dětí v ČR a SR. **Cílem šetření je popsat, se kterými nejvýraznějšími problémy a obtížemi se setkávají učitelé ve třídách a skupinách mimořádně nadaných žáků, kterým musí čelit.***

*Všichni zapojení učitelé obdrží komplexní vyhodnocení odpovědí pro svou potřebu. Vyhodnocení bude zasláno zapojeným školám emailem po předchozím telefonickém upozornění v lednu-únoru 2013. Vyplněný dotazník prosím zašlete zpět v přiložené obálce nebo předejte osobně.*

*Děkujeme Vám za spolupráci.*

**PaedDr. Zdeňka Jančíková**

Mysločovice 33, 763 01 Česká republika

**Kontakt: zdenka.jancikova@seznam.cz / +420 774 106 119**

**POPIŠTE, SE KTERÝMI NEJVÝRAZNĚJŠÍMI PROBLÉMY A POTÍŽEMI SE SETKÁVÁTE PŘI VAŠÍ PRÁCI S MIMOŘÁDNĚ NADANÝMI ŽÁKY. (MNŽ) ZAKROUŽKUJTE, V JAKÉ MÍŘE OVLIVŇUJÍ NÁSLEDUJÍCÍ POLOŽKY VAŠÍ PRÁCI S NIMI.**

**Hodnotící škála:**

**1 = ovlivňuje velmi pozitivně**

**2 = ovlivňuje pozitivně**

**3 = neovlivňuje**

**4 = ovlivňuje negativně**

**5 = ovlivňuje velmi negativně**

**N = nevím, nemohu posoudit**

V poslední položce tabulky: „ Jiné aspekty“: můžete vypsát, co v tabulce postrádáte a považujete za problém. Chybí-li místo, napište odpověď s označením čísla položky na volný list papíru, který připojte k dotazníku.

1. *způsobilosti vzdělávat nadané žáky.*

1 = ovlivňuje velmi pozitivně

2 = ovlivňuje pozitivně

3 = neovlivňuje

4 = ovlivňuje negativně

5 = ovlivňuje velmi negativně

N = nevím, nemohu posoudit

Položky		Hodnotící škála					
1.1	Kompetence <i>sestavit IVP</i> , hodnotit jej	1	2	3	4	5	N
1.2	Kompetence <i>komunikovat s rodiči</i>	1	2	3	4	5	N
1.3	Znalosti z <i>pedagogiky o nadaných</i> (např. vhodné metody, formy výuky, metody diagnostické apod.)	1	2	3	4	5	N
1.4	Znalosti z <i>psychologie</i> o nadaných (např. orientace ve zprávách psychologů, dynamika malé skupiny aj.)	1	2	3	4	5	N
1.5.	Znalosti, dovednosti problematiky <i>motivace</i> nadaných žáků	1	2	3	4	5	N
1.6	Znalosti problematiky <i>hodnocení</i> nadaných žáků, tvorby portfolia	1	2	3	4	5	N
1.7	Vlastní <i>tvorba speciálních materiálů</i> do hodin (pracovní listy, projekty, prezentace apod.)	1	2	3	4	5	N
1.8	Znalosti problematiky <i>dvojí výjimečnosti</i>	1	2	3	4	5	N
1.9	Znalosti a dovednost <i>zvládnání emocionálních a sociálních, výchovných problémů.</i>	1	2	3	4	5	N
1.10	Dovednosti <i>používání techniky.</i> (Interaktivní tabule, PC aj.)	1	2	3	4	5	N
1.11	<i>Praxe</i> v běžném školství	1	2	3	4	5	N
1.12	<i>Zkušenosti s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami</i> a s běžnou mírou nadání. (dyslektici, ADHD, autisté...)	1	2	3	4	5	N
1.13	<i>Praxe ve třídách, skupinách s mimořádně nadanými žáky</i>	1	2	3	4	5	N
1.14	<i>Zkušenosti s nadaným dítětem</i> v blízkém okolí popř. <i>já sám</i> byl nadaným dítětem.	1	2	3	4	5	N
1.15	Znalosti, dovednosti ve vztahu k <i>formování postojů a hodnotových orientací</i> žáka	1	2	3	4	5	N
1.16	Jiné aspekty – popište:						

2. **DVPP - DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ.** *Hodnocení aktuálního stavu.*

1 = ovlivňuje velmi pozitivně

2 = ovlivňuje pozitivně

3 = neovlivňuje

4 = ovlivňuje negativně

5 = ovlivňuje velmi negativně

N = nevím, nemohu posoudit

Položky		Hodnotící škála					
2.1	Možnosti k <i>samostudiu</i>	1	2	3	4	5	N
2.2	Informace, <i>osvěta v médiích</i> o problematice nadaných	1	2	3	4	5	N
2.3	Návštěvy <i>konferencí</i> k problematice MNŽ	1	2	3	4	5	N

2.4	<i>Dostatek příležitostí – kurzy, krátkodobá školení, workshopy</i>	1	2	3	4	5	N
2.5	<i>Setkání s pedagogy obdobně zaměřených škol, sdílení zkušeností</i>	1	2	3	4	5	N
2.6	<i>Obsah akcí DVPP odpovídá potřebám učitele MNŽ, lektori (jejich odborná úroveň, přímé zkušenosti s prací s MNŽ apod.)</i>	1	2	3	4	5	N
2.7	<i>Možnosti (dostupnost) seznamování s aktuálními výsledky vědeckých výzkumů o nadaných dětech, jejich vzdělávání.</i>	1	2	3	4	5	N
2.8.	<i>Možnosti (dostupnost) systematického studia problematiky pedagogiky nadaných dětí</i>	1	2	3	4	5	N
2.9	<i>Jiné aspekty – popište:</i>						

### 3. **MIMOŘÁDNĚ NADANÝ ŽÁK – OSOBNOST.** SPECIFICKÉ CHARAKTERISTIKY A PROJEVY

Položky	Hodnotící škála						
3.1	<i>Vývojové zvláštnosti – asynchronnost vývoje jednotlivých oblastí osobnosti, nerovnoměrný vývoj.</i>	1	2	3	4	5	N
3.2	<i>Typické osobnostní charakteristiky (silné individuality, sebepojetí - přecitlivělost, perfekcionismus, smysl pro humor aj.)</i>	1	2	3	4	5	N
3.3	<i>Výchovné problémy, nedodržování pravidel apod.</i>	1	2	3	4	5	N
3.4	<i>Vztahy mezi mimořádně nadanými žáky, vztahy k ostatním žákům</i>	1	2	3	4	5	N
3.5	<i>Vztahy k dospělým, autoritám</i>	1	2	3	4	5	N
3.6.	<i>Jiné aspekty – popište:</i>						

### 4. **SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ MIMOŘÁDNĚ NADANÝCH ŽÁKŮ**

1 = ovlivňuje velmi pozitivně

2 = ovlivňuje pozitivně

3 = neovlivňuje

4 = ovlivňuje negativně

5 = ovlivňuje velmi negativně

N = nevím, nemohu posoudit

Položky	Hodnotící škála						
4.1	<i>Uplatňování principu akcelerace (zrychlení) výuky</i>	1	2	3	4	5	N
4.2	<i>Uplatňování principu obohacování, rozšiřování kurikula.</i>	1	2	3	4	5	N
4.3	<i>Speciální předměty nebo organizační formy, které nejsou v běžných třídách (např. Obohacení, Psaní na klávesnici, blokový výuka aj.)</i>	1	2	3	4	5	N
4.4	<i>Motivace žáků, zajištění jejich aktivity, zájmu o výuku</i>	1	2	3	4	5	N
4.5	<i>Individuální vzdělávací plán- jeho obsah, formální stránka</i>	1	2	3	4	5	N
4.6	<i>Soutěže, olympiády</i>	1	2	3	4	5	N

4.7	Používání <i>aktivizačních metod</i> , (např. Projektová výuka, problémová metoda, experiment, objevování, epochové vyučování aj.)	1	2	3	4	5	N
4.8	Aplikace <i>vlastních výukových materiálů</i> (např. pracovní listy, prezentace aj.)	1	2	3	4	5	N
4.9	<i>Akce, doplňující</i> vyučování (exkurze, besedy, návštěvy...)	1	2	3	4	5	N
4.10	Zajištění <i>individuální péče u žáků s dvojí</i> <i>Výjimečností</i>	2	3	4	5	N	
4.11	Jiné aspekty – popište:						

## 5. MATERIÁLNÍ PODMÍNKY VÝUKY. *Hodnocení současného stavu.*

1 = ovlivňuje velmi pozitivně

2 = ovlivňuje pozitivně

3 = neovlivňuje

4 = ovlivňuje negativně

5 = ovlivňuje velmi negativně

N = nevím, nemohu posoudit

	Položky	Hodnotící škála					
5.1	Dostupné <i>nástroje pro pedagogickou diagnostiku</i> (Např. pozorovací archy, dotazníky, testy aj.)	1	2	3	4	5	N
5.2	Dostupné <i>metodické materiály</i> , příručky, manuály pro učitele nadaných	1	2	3	4	5	N
5.3	Dostupné <i>speciální výukové materiály</i> pro MNŽ (učebnice, pracovní sešity, pomůcky, sbírky úloh, slovníky, encyklopedie, aj.)	1	2	3	4	5	N
5.4	Dostupné <i>učební pomůcky, materiál, ICT technika</i>	1	2	3	4	5	N
5.5.	Jiné aspekty – popište:						

## 6. KLIMA PRO VZDĚLÁVÁNÍ MNŽ. *Šk. prostředí, organizační podmínky, spolupráce s partnery.*

	Položky	Hodnotící škála					
6.1	Spolupráce s <i>Pedagogicko psychologickou poradnou</i> . (identifikace nadaných, zprávy, konzultace, supervize aj.)	1	2	3	4	5	N
6.2	Přístup <i>vedení školy</i> ke vzdělávání nadaných	1	2	3	4	5	N
6.3	<i>Přístup kolegů</i> ve škole, podpora, spolupráce, zájem, akceptace programu	1	2	3	4	5	N
6.4	Přijetí programu vzdělávání nadaných <i>veřejností, rodiči</i> ostatních žáků	1	2	3	4	5	N
6.5	Spolupráce s <i>výchovným poradcem, příp. školním psychologem, šk.spec.pedagogem</i>	1	2	3	4	5	N
6.6	Spolupráce s <i>ostatními subjekty</i> ( Mensa, Centrum nadání, Klub nadaných dětí aj.)	1	2	3	4	5	N
6.7	Mnoho jiných <i>povinností ve škole</i> , plný úvazek učitele	1	2	3	4	5	N

7. **RODIČE**. *Hodnocení partnerství ve vzdělávání MNŽ.*

1 = ovlivňuje velmi pozitivně

2 = ovlivňuje pozitivně

3 = neovlivňuje

4 = ovlivňuje negativně

5 = ovlivňuje velmi negativně

N = nevím, nemohu posoudit

7.	Položky	Hodnotící škála					
		1	2	3	4	5	N
7.1	<i>Komunikace s rodiči nadaných žáků</i>	1	2	3	4	5	N
7.2	<i>Angažovanost rodičů: sledování informací učitele, spolupráce v domácí přípravě žáka, vyhledávání informací, přípravě pomůcek)</i>	1	2	3	4	5	N
7.3	<i>Angažovanost rodičů - pomoc při zajištění školních akcí, účast na nich. Materiální a jiná podpora i neformálních akcí třídy.</i>	1	2	3	4	5	N
7.4	<i>Soulad při tvorbě a hodnocení plnění IVP. Očekávání rodičů a školy jsou „sladěná“ – i v rámci hodnocení žáka.</i>	1	2	3	4	5	N
7.5	<i>Nepřiměřené postoje jednotlivců mezi rodiči MNŽ (Např. příliš vysoká očekávání, nekritičnost rodičů, vysoký tlak na dítě, perfekcionismus, prosazování požadavků, nezájem o vzdělávání dítěte aj.)</i>	1	2	3	4	5	N
7.6	<i>Jiné aspekty – popište:</i>						

## Dotazník

*Učiteľ v triede mimoriadne nadaných žiakov.*

*Vážení respondenti,*

*d'akujeme Vám za ochotu zapojiť sa vyplnením anonymného dotazníka do výskumu v ZŠ, ktorý sa zameriava na vzdelávanie intelektovo nadaných detí ČR a SR.*

**Cieľom prieskumu je popísať, s akými najvýraznejšími problémami a ťažkosťami sa stretávajú učitelia v triedach a skupinách mimoriadne nadaných žiakov, ktorým musia čeliť.**

*Všetci zapojení učitelia dostanú komplexné vyhodnotenie odpovedí pre svoju potrebu. Vyhodnotenie bude zaslané zapojeným školám emailom po predchádzajúcom telefonickom upozornení v januári-februári 2013. Vyplnený dotazník prosím zašlite späť v priloženej obálke alebo odovzdajte osobne.*

*Ďakujeme Vám za*

*spoluprácu.*

**PaedDr. Zdeňka Jančíková**

Mysločovice 33, 763 01 Česká republika

**Kontakt: zdenka.jancikova @ seznam.cz / +420 774 106 119**

**POPÍŠTE, S AKÝMI NAJVÝRAZNEJŠÍMI  
PROBLÉMAMI A ŤAŽKOSŤAMI  
SA STRETÁVATE PRI VAŠEJ PRÁCI S  
MIMORIADNE NADANÝMI ŽIAKMI (MNŽ).  
ZAKRÚŽKUJTE, V AKEJ MIERE OVPLYVŇUJÚ  
NASLEDUJÚCE POLOŽKY VAŠU PRÁCU S NIMI.**

**Hodnotiaci škála:**

**1 = ovplyvňuje veľmi pozitívne**

**2 = ovplyvňuje pozitívne**

**3 = neovplyvňuje**

**4 = ovplyvňuje negatívne**

**5 = ovplyvňuje veľmi negatívne**

**N = neviem, nemôžem posúdiť**

V poslednej položke tabuľky: "Ďalšie aspekty": môžete vypísať, čo Vám v tabuľke chýba a čo považujete za problém. Ak chýba miesto, napíšte odpoveď s označením čísla položky na voľný list papiera, ktorý pripojte k dotazníku.

**1. OSOBNOSŤ UČITEĽA. Jeho kompetencie. Hodnotenie jeho pripravenosti, spôsobilosti vzdelávať nadaných žiakov.**

**1 = ovplyvňuje veľmi pozitívne**

**2 = ovplyvňuje pozitívne**

**3 = neovplyvňuje**

**4 = ovplyvňuje negatívne**

**5 = ovplyvňuje veľmi negatívne**

**N = neviem, nemôžem posúdiť**

Položky		Hodnotiacia škála					
<b>1.1</b>	Kompetencie <i>zostaviť IVP</i> , hodnotiť ho	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>N</b>
<b>1.2</b>	Kompetencie <i>komunikovať s rodičmi</i>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>N</b>
<b>1.3</b>	Vedomosti z <i>pedagogiky o nadaných</i> (napr. vhodné metódy, formy vyučovania, metódy diagnostické a pod.)	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>N</b>
<b>1.4</b>	Znalosti z <i>psychológie o nadaných</i> (napr. orientácia v správach psychológov, dynamika malej skupiny atď.)	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>N</b>
<b>1.5</b>	Vedomosti, schopnosti problematiky <i>motivácie nadaných žiakov</i>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>N</b>
<b>1.6</b>	Znalosti problematiky <i>hodnotenia nadaných žiakov</i> , tvorby portfólia	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>N</b>
<b>1.7</b>	Vlastná <i>tvorba špeciálnych materiálov</i> do hodín (pracovné listy, projekty, prezentácie a pod.)	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>N</b>
<b>1.8</b>	Znalosti problematiky <i>dvojakej výnimočnosti</i>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>N</b>
<b>1.9</b>	Vedomosti a schopnosti <i>zvládania emocionálnych a sociálnych, výchovných problémov</i>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>N</b>
<b>1.10</b>	Schopnosť <i>používania techniky</i> . (Interaktívne tabule, PC a iné)	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>N</b>



1.11	Prax v bežnom školstve	1	2	3	4	5	N
1.12	Skúsenosti so žiakmi so špeciálnymi vzdelávacími potrebami a s bežnou mierou nadania. (Dyslektikovia, ADHD, Autisti ...)	1	2	3	4	5	N
1.13	Prax v triedach, skupinách s mimoriadne nadanými žiakmi	1	2	3	4	5	N
1.14	Skúsenosti s nadaným dieťaťom v blízkom okolí popr. ja sám bol nadaným dieťaťom	1	2	3	4	5	N
1.15	Vedomosti, schopnosti vo vzťahu k formovaniu postojov a hodnotových orientácií žiaka	1	2	3	4	5	N
1.16	Ďalšie aspekty - popíšte:						

**2. DVPP - Ďalšie vzdelávanie pedagogických pracovníkov. Hodnotenie aktuálneho stavu.**

**1 = ovplyvňuje veľmi pozitívne**

**2 = ovplyvňuje pozitívne**

**3 = neovplyvňuje**

**4 = ovplyvňuje negatívne**

**5 = ovplyvňuje veľmi negatívne**

**N = neviem, nemôžem posúdiť**

Položky		Hodnotiacia škála					
2.1	Možnosti k samoštúdiu	1	2	3	4	5	N
2.2	Informácie, osveta v médiách o problematike nadaných	1	2	3	4	5	N
2.3	Návštevy konferencií k problematike MNŽ	1	2	3	4	5	N
2.4	Dostatok príležitostí - kurzy, krátkodobé školenia, workshopy	1	2	3	4	5	N
2.5	Stretnutie s pedagógmi obdobne zameraných škôl, predávanie skúseností	1	2	3	4	5	N
2.6	Obsah akcií DVPP zodpovedá potrebám učiteľa MNŽ, lektori (ich odborná úroveň, priame skúsenosti s prácou s MNŽ apod.)	1	2	3	4	5	N
2.7	Možnosti (dostupnosť) zoznamovania s aktuálnymi výsledkami vedeckých výskumov o nadaných deťoch, ich vzdelávanie	1	2	3	4	5	N
2.8.	Možnosti (dostupnosť) systematického štúdia problematiky pedagogiky nadaných detí	1	2	3	4	5	N
2.9	Ďalšie aspekty - popíšte:						

### 3. **MIMORIADNE NADANÝ ŽIAK** - OSOBNOSŤ. ŠPECIFICKÉ CHARAKTERISTIKY A PREJAVY

Položky	Hodnotiaca škála					
	1	2	3	4	5	N
3.1 Vývojové zvláštnosti - <i>Nesúrodý vývoj</i> jednotlivých oblastí osobnosti, nerovnomerný vývoj	1	2	3	4	5	N
3.2 Typické <i>osobnostné charakteristiky</i> (silné individuality, sebapoňatie - precitlivosť, perfekcionizmus, zmysel pre humor a iné)	1	2	3	4	5	N
3.3 <i>Výchovné problémy</i> , nedodržiavanie pravidiel a iné	1	2	3	4	5	N
3.4 <i>Vzťahy medzi mimoriadne nadanými žiakmi</i> , vzťahy k ostatným žiakom	1	2	3	4	5	N
3.5 <i>Vzťahy k dospelým, autoritám</i>	1	2	3	4	5	N
3.6. Ďalšie aspekty - popíšte:						

### 4. **ŠPECIFIKÁ VZDELÁVANIE** MIMORIADNE NADANÝCH ŽIAKOV

1 = ovplyvňuje veľmi pozitívne

2 = ovplyvňuje pozitívne

3 = neovplyvňuje

4 = ovplyvňuje negatívne

5 = ovplyvňuje veľmi negatívne

N = neviem, nemôžem posúdiť

Položky	Hodnotiaca škála					
	1	2	3	4	5	N
4.1 Uplatňovanie princípu <i>akcelerácie (zrýchlenia) výučby</i>	1	2	3	4	5	N
4.2 Uplatňovanie princípu <i>obohacovania</i> , rozširovania kurikula	1	2	3	4	5	N
4.3 <i>Špeciálne predmety alebo organizačné formy</i> , ktoré nie sú v bežných triedach (napr. Obohatenie, Písanie na klávesnici, bloková výučba a iné)	1	2	3	4	5	N
4.4 <i>Motivácia žiakov</i> , zabezpečenie ich aktivity, záujmu o výučbu	1	2	3	4	5	N
4.5 <i>Individuálny vzdelávací plán</i> - jeho obsah, formálna stránka	1	2	3	4	5	N
4.6 <i>Súťaže</i> , olympiády	1	2	3	4	5	N
4.7 Používanie <i>aktivizujúcich metód</i> , (napr. Projektová výučba, problémová metóda, experiment, objavovanie, epochové vyučovanie a iné)	1	2	3	4	5	N

4.8	Aplikácia <i>vlastných výukových materiálov</i> (napr. pracovné listy, prezentácie a iné)	1	2	3	4	5	N
4.9	<i>Akcie, doplnujúce</i> vyučovanie (exkurzie, besedy, návštevy ...)	1	2	3	4	5	N
4.10	Zabezpečenie <i>individuálnej starostlivosti</i> u žiakov s dvojakou výnimočnosťou	1	2	3	4	5	N
4.11	Ďalšie aspekty - popíšte:						

## 5. MATERIÁLNE PODMIENKY VÝUČBY. Hodnotenie súčasného stavu.

1 = ovplyvňuje veľmi pozitívne

2 = ovplyvňuje pozitívne

3 = neovplyvňuje

4 = ovplyvňuje negatívne

5 = ovplyvňuje veľmi negatívne

N = neviem, nemôžem posúdiť

Položky		Hodnotiacia škála					
5.1	Dostupné nástroje pre <i>pedagogickú diagnostiku</i> (Např. pozorovacie háčky, dotazníky, testy a iné)	1	2	3	4	5	N
5.2	Dostupné <i>metodické materiály</i> , príručky, manuály pre učiteľov nadaných	1	2	3	4	5	N
5.3	Dostupné <i>špeciálne výukové materiály</i> pre MNŽ (učebnice, pracovné zošity, pomôcky, zbierky úloh, slovníky, encyklopédie, a iné)	1	2	3	4	5	N
5.4	Dostupné <i>učebné pomôcky, materiál, ICT technika</i>	1	2	3	4	5	N
5.5.	Ďalšie aspekty - popíšte:						

## 6. PODMIENKY PRE VZDELÁVANIE MNŽ. Šk. prostredie, organizačné podmienky, spolupráca s partnermi.

Položky		Hodnotiacia škála					
6.1	Spolupráca s <i>Pedagogickou psychologickou poradňou</i> . (Identifikácia nadaných, správy, konzultácie, supervízia a iné )	1	2	3	4	5	N
6.2	Prístup <i>vedenia školy</i> k vzdelávaniu nadaných	1	2	3	4	5	N
6.3	<i>Prístup kolegov</i> v škole, podpora, spolupráca, záujem, akceptácia programu	1	2	3	4	5	N
6.4	Prijatie programu vzdelávania nadaných <i>verejnosťou, rodičmi</i> ostatných žiakov	1	2	3	4	5	N
6.5	Spolupráca s <i>výchovným poradcom, príp.</i>	1	2	3	4	5	N

školským psychológom, šk.špec. pedagógom							
6.6	Spolupráca s <i>ostatnými subjektmi</i> (Menza, Centrum nadania, Klub nadaných detí a iné)	1	2	3	4	5	N
6.7	Mnoho iných <i>povinností v škole</i> , plný úväzok učiteľa	1	2	3	4	5	N
6.8	Ďalšie aspekty - popíšte:						

## 7. **RODIČIA**. Hodnotenie partnerstva vo vzdelávaní MNŽ.

1 = ovplyvňuje veľmi pozitívne

2 = ovplyvňuje pozitívne

3 = neovplyvňuje

4 = ovplyvňuje negatívne

5 = ovplyvňuje veľmi negatívne

N = neviem, nemôžem posúdiť

Položky		Hodnotiaci škála					
7.1	Komunikácia s rodičmi nadaných žiakov	1	2	3	4	5	N
7.2	Angažovanosť rodičov: sledovanie informácií učiteľa, <i>spolupráca v domácej príprave</i> žiaka, vyhľadávanie informácií, v príprave pomôcok)	1	2	3	4	5	N
7.3	Angažovanosť rodičov - <i>pomoc pri zabezpečení školských akcií</i> , účasť na nich. Materiálna a iná podpora aj neformálnych akcií triedy	1	2	3	4	5	N
7.4	Súlad pri tvorbe a hodnotení plnenia IVP. <i>Očakávania rodičov a školy sú "zladená"</i> - aj v rámci hodnotenia žiaka	1	2	3	4	5	N
7.5	Neprimerané postoje jednotlivcov medzi rodičmi MNŽ (Např. <i>príliš vysoké očakávania</i> , nekritickosť rodičov, vysoký tlak na dieťa, perfekcionizmus, presadzovanie požiadaviek, nezáujem o vzdelávanie dieťaťa a iné)	1	2	3	4	5	N
7.6	Ďalšie aspekty - popíšte:						

**Příloha č. 3a: Charakteristika výzkumného souboru – česká verze**

**CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU**

**ZAKROUŽKUJTE NEBO VYZNAČTE KŘÍŽKEM VHODNOU ODPOVĚĎ**

Položky ke zjištění faktografických údajů:

- |   |                                     |     |        |
|---|-------------------------------------|-----|--------|
| 1. Vyučuji na: <input type="checkbox"/> | I. stupni ZŠ (1. – 5. ročník ZŠ)    | muž | - žena |
| <input type="checkbox"/>                | II. stupni ZŠ (6. – 9. ročník ZŠ)   | muž | - žena |
| <input type="checkbox"/>                | 1. – 4. ročníku osmiletého gymnázia | muž | - žena |

2. Vystudovaný (ukončený) **obor studia** :

- .....
3. Ve školství mám **počet let praxe**:  0 – 3 roky  
 4 – 9 let  
 10 – 20 let  
 21 -30 let  
 31 a více let

4. S problematikou nadaných žáků jsem **se na vysoké škole setkal (a)**:

ANO – NE – NEVZPOMÍNÁM SI

5. Jaké formy **dalšího vzdělávání** pedagogických pracovníků jste k problematice vzdělávání nadaných **navštívil/a**/

- pouze samostudium
- jednorázová vzdělávací akce – kurs, workshop
- specializované studium
- konference ke vzdělávání nadaných
- hospitace ve školách pro nadané žáky
- zatím bez dalšího vzdělávání k tématu
- V současné době studuji ve vztahu k problematice nadaných dětí :

.....  
.....

**Příloha č. 3b: Charakteristika výzkumného souboru – slovenská verze**

**CHARAKTERISTIKA VÝSKUMNÉHO SÚBORU**

ZAKRÚŽKUJTE ALEBO VYZNAČTE VHODNÚ ODPOVEĎ

Položky na zistenie faktografických údajov:

1. Vyučujem na:  I. stupni ZŠ (1. – 5. ročník ZŠ) muž - žena  
 II. stupni ZŠ (6. – 9. ročník ZŠ) muž - žena  
 1. – 4. ročníka osemročného gymnázia muž - žena

2. Vyštudovaný (ukončený) **odbor štúdia**:

- .....
3. Počet rokov praxe v školstve:  0 – 3 roky  
 4 – 9 rokov  
 10 – 20 rokov  
 21 -30 rokov  
 31 a viac rokov

4. Stretli ste sa s problematikou nadaných žiakov na vysokej škole :

ÁNO - NIE - NESPOMÍNAM SI

5. Aké formy **d'alsieho vzdelávania** pedagogických pracovníkov ste v rámci problematiky vzdelávania nadaných **navštívil / a /**

- iba samoštúdium  
 jednorázové vzdelávacie akcie - kurz, workshop  
 špecializované štúdium  
 konferencia k vzdelávaniu nadaných  
 hospitácie v školách pre nadaných žiakov  
 zatiaľ bez d'alsieho vzdelávania k téme  
 V súčasnej dobe študujem vo vzťahu k problematike nadaných detí:

.....  
.....

# dotazník

*Učitel na I. stupni ZŠ.*

*Vážení respondenti,*

*děkujeme Vám za ochotu zapojit se vyplněním anonymního dotazníku do výzkumu v ZŠ, který se zaměřuje na potřeby a požadavky učitelů I. stupně. Zjišťuje pozitivní a negativní vlivy, působící na práci učitele I. stupně ZŠ.*

*Cílem šetření je popsat, se kterými nejvýraznějšími problémy a obtížemi se setkávají učitelé ve třídách při edukaci žáků od 1. do 5. ročníku..*

*Výsledky šetření jsou přísně anonymní a výpovědi budou zpracovány statisticky bez vztahu k jednotlivým respondentům. Vyplněný dotazník prosím zašlete zpět v přiložené obálce.*

*Děkujeme Vám za spolupráci.*

**POPIŠTE, SE KTERÝMI**

**NEJVÝRAZNĚJŠÍMI PROBLÉMY A POTÍŽEMI**

**SE SETKÁVÁTE PŘI VAŠÍ PRÁCI učitele I. stupně**

**ZAKROUŽKUJTE, V JAKÉ MÍŘE OVLIVŇUJÍ  
NÁSLEDUJÍCÍ POLOŽKY  
VAŠI PRÁCI na I. stupni ZŠ**

Hodnotící škála:

- 1 = ovlivňuje velmi pozitivně
- 2 = ovlivňuje pozitivně
- 3 = neovlivňuje
- 4 = ovlivňuje negativně
- 5 = ovlivňuje velmi negativně
- N = nevím, nemohu posoudit

V poslední položce tabulky: „ Jiné aspekty“: můžete vypsát, co v tabulce postrádáte a považujete za problém. Chybí-li místo, napište odpověď s označením čísla položky na volný list papíru, který připojte k dotazníku.

1. **OSOBNOST UČITELE. Jeho kompetence. Hodnocení jeho připravenosti, způsobilosti vzdělávat na I. stupni.**

- 1 = ovlivňuje velmi pozitivně
- 2 = ovlivňuje pozitivně
- 3 = neovlivňuje
- 4 = ovlivňuje negativně
- 5 = ovlivňuje velmi negativně
- N = nevím, nemohu posoudit

Položky	Hodnotící škála						
	1	2	3	4	5	N	
1.1	Kompetence <i>sestavit plán výuky</i> , hodnotit jej						
1.2	Kompetence <i>komunikovat s rodiči</i>						
1.3	Znalosti z <i>pedagogiky</i> (např. vhodné metody, formy výuky, metody diagnostické apod.)						
1.4	Znalosti z <i>psychologie</i> (např. orientace ve zprávách psychologů, dynamika třídy aj.)						
1.5.	Znalosti, dovednosti problematiky <i>motivace</i> žáků						
1.6	Znalosti problematiky <i>hodnocení</i> žáků, tvorby portfolia						
1.7	Vlastní <i>tvorba speciálních materiálů</i> do hodin (pracovní listy, projekty, prezentace apod.)						
1.8	Znalosti problematiky poruch učení						
1.9	Znalosti a dovednost <i>zvládnutí emocionálních a sociálních, výchovných problémů</i> .						
1.10	Dovednosti <i>používání techniky</i> . (Interaktivní tabule, PC aj.)						
1.11	<i>Praxe</i> ve školství na I. stupni						
1.12	<i>Zkušenosti s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami</i> (dyslektici, ADHD, autisté...)						
1.13	<i>Praxe</i> ve školství celkem (jakýkoliv stupeň)						
1.14	<i>Zkušenosti z práce s dětmi mladšího šk. věku</i> . (Vedení táborů, zájm. kroužků apod.)						
1.15	Znalosti, dovednosti ve vztahu k <i>formování postojů a hodnotových orientací</i> žáka						
1.16	Jiné aspekty – popište:						

## 2. DVPP - DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ. *Hodnocení aktuálního stavu.*

- 1 = ovlivňuje velmi pozitivně  
2 = ovlivňuje pozitivně  
3 = neovlivňuje  
4 = ovlivňuje negativně  
5 = ovlivňuje velmi negativně  
N = nevím, nemohu posoudit

Položky	Hodnotící škála						
	1	2	3	4	5	N	
2.1	Možnosti k <i>samostudiu</i>						
2.2	Informace, <i>osvěta v médiích</i> o problematice vzdělávání na I. stupni						
2.3	Návštěvy <i>konferencí</i> k problematice výuky na I. stupni						
2.4	<i>Dostatek příležitostí</i> – kurzy, krátkodobá školení, workshopy						
2.5	<i>Setkání s pedagogy</i> I. stupně základních škol, sdílení zkušeností						
2.6	<i>Obsah</i> akcí DVPP odpovídá potřebám učitele I. stupně - lektoři (jejich odborná úroveň, přímé zkušenosti s prací na I. stupni apod.)						
2.7	Možnosti (dostupnost) seznamování						



s aktuálními výsledky vědeckých výzkumů o vzdělávání žáků na I. stupni ZŠ.

2.8. Možnosti (dostupnost) *systematického studia* problematiky pedagogiky I. stupně 1 2 3 4 5 N

2.9 Jiné aspekty – popište:

### 3. ŽÁK – OSOBNOST. CHARAKTERISTIKY A PROJEVY

Položky	Hodnotící škála					
3.1 Vývojové zvláštnosti dětí mladšího školního věku – I. stupně, např. nerovnoměrný vývoj aj.	1	2	3	4	5	N
3.2 Typické <i>osobnostní charakteristiky</i> žáka I. stupně	1	2	3	4	5	N
3.3 <i>Výchovné problémy</i> , nedodržování pravidel apod.	1	2	3	4	5	N
3.4 <i>Vztahy mezi žáky</i> , vztahy k vrstevníkům	1	2	3	4	5	N
3.5 <i>Vztahy k dospělým, autoritám</i>	1	2	3	4	5	N
3.6 Jiné aspekty – popište:						

### 4. SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ

1 = ovlivňuje velmi pozitivně

2 = ovlivňuje pozitivně

3 = neovlivňuje

4 = ovlivňuje negativně

5 = ovlivňuje velmi negativně

N = nevím, nemohu posoudit

Položky	Hodnotící škála					
4.1 Uplatňování principu individuálního přístupu podle pracovního tempa žáka	1	2	3	4	5	N
4.2 Uplatňování principu diferenciaci učiva jednotlivých žákům. Rozšiřující úkoly apod.	1	2	3	4	5	N
4.3 <i>Organizační formy, používané na I. stupni (hodina, blokové vyučování, vycházka, beseda apod.).</i>	1	2	3	4	5	N
4.4 <i>Motivace žáků</i> , zajištění jejich aktivity, zájmu o výuku	1	2	3	4	5	N
4.5 <i>Individuální vzdělávací plán-</i> jeho obsah, formální stránka u žáků integrovaných	1	2	3	4	5	N
4.6 <i>Soutěže, olympiády</i>	1	2	3	4	5	N
4.7 Používání <i>aktivizačních metod</i> , (např. Projektová výuka, problémová metoda, experiment, objevování, epochové vyučování aj.)	1	2	3	4	5	N
4.8 Aplikace <i>vlastních výukových materiálů</i> (např. pracovní listy, prezentace aj.)	1	2	3	4	5	N
4.9 <i>Akce, doplňující vyučování</i> (exkurze, besedy, návštěvy...)	1	2	3	4	5	N
4.10 Zajištění <i>individuální péče u žáků s integrací</i>	1	2	3	4	5	N

**4.11** Jiné aspekty – popište:**5. MATERIÁLNÍ PODMÍNKY VÝUKY. Hodnocení současného stavu.**

1 = ovlivňuje velmi pozitivně

2 = ovlivňuje pozitivně

3 = neovlivňuje

4 = ovlivňuje negativně

5 = ovlivňuje velmi negativně

N = nevím, nemohu posoudit

Položky	Hodnotící škála						
	1	2	3	4	5	N	
5.1 Dostupné nástroje pro pedagogickou diagnostiku učitele I. st. (Např. pozorovací archy, dotazníky, testy aj.)	1	2	3	4	5	N	
5.2 Dostupné metodické materiály, příručky, manuály pro učitele I. st.	1	2	3	4	5	N	
5.3 Dostupné výukové materiály pro výuku na I. stupni (učebnice, pracovní sešity, pomůcky, sbírky úloh, slovníky, encyklopedie, aj.)	1	2	3	4	5	N	
5.4 Dostupné učební pomůcky, materiál, ICT technika pro práci učitele I. st.	1	2	3	4	5	N	
5.5. Jiné aspekty – popište:							

**6. KLIMA PRO VZDĚLÁVÁNÍ. Šk. prostředí, organizační podmínky, spolupráce s partnery.**

Položky	Hodnotící škála						
	1	2	3	4	5	N	
6.1 Spolupráce učitele s Pedagogicko psychologickou poradnou. (zprávy, konzultace aj.)	1	2	3	4	5	N	
6.2 Přístup vedení školy k práci učitelů I. stupně	1	2	3	4	5	N	
6.3 Přístup kolegů II. stupně k práci učitelů na I. stupni- podpora, spolupráce kolegalita apod.	1	2	3	4	5	N	
6.4 Přístup veřejnosti a rodičů k práci učitelů I. stupně	1	2	3	4	5	N	
6.5 Spolupráce s výchovným poradcem, příp. školním psychologem, šk.spec.pedagogem	1	2	3	4	5	N	
6.6 Spolupráce s ostatními subjekty ( Dům dětí a mládeže, ZUŠ, a jiné mimoškolní subjekty)	1	2	3	4	5	N	
6.7 Mnoho jiných povinností ve škole, plný úvazek učitele	1	2	3	4	5	N	
6.8 Jiné aspekty – popište:							

**7. RODIČE. Hodnocení partnerství ve vzdělávání.**

1 = ovlivňuje velmi pozitivně

2 = ovlivňuje pozitivně

3 = neovlivňuje

4 = ovlivňuje negativně

5 = ovlivňuje velmi negativně

N = nevím, nemohu posoudit

Položky	Hodnotící škála					
	1	2	3	4	5	N
<b>7.1</b> <i>Komunikace učitele I. st. s rodiči žáků</i>	1	2	3	4	5	N
<b>7.2</b> <i>Angažovanost rodičů: sledování informací učitele, spolupráce v domácí přípravě žáka, vyhledávání informací, přípravě pomůcek)</i>	1	2	3	4	5	N
<b>7.3</b> <i>Angažovanost rodičů - pomoc učiteli při zajištění školních akcí, účast na nich. Materiální a jiná podpora i neformálních akcí třídy.</i>	1	2	3	4	5	N
<b>7.4</b> <i>Soulad učitele a rodičů při hodnocení žáka. Očekávání rodičů a školy jsou „sladěná“ .</i>	1	2	3	4	5	N
<b>7.5</b> <i>Nepřiměřené postoje jednotlivců mezi rodiči (Např. příliš vysoká očekávání, nekritičnost rodičů, vysoký tlak na dítě, prosazování požadavků, nezájem o vzdělávání dítěte aj.)</i>	1	2	3	4	5	N
<b>7.6</b> <i>Jiné aspekty – popište:</i>						

**Příloha č. 5: Tabulka č. 47: Názory učitelů nadaných žáků na determinanty edukace – souhrn všech položek**

<i>Položky</i>	<i>X</i>	<i>N</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
<b>Položka 1.5</b>	1,46	146	0,600	1	4
<b>4.8</b>	1,46	142	0,626	1	5
<b>4.7</b>	1,47	139	0,593	1	4
<b>1.7</b>	1,53	145	0,708	1	5
<b>4.4</b>	1,55	140	0,661	1	4
<b>1.13</b>	1,55	145	0,600	1	4
<b>6.2</b>	1,57	145	0,780	1	5
<b>1.3</b>	1,58	146	0,692	1	4
<b>1.9</b>	1,59	145	0,722	1	4
<b>4.2</b>	1,60	142	0,642	1	4
<b>2.5</b>	1,62	143	0,768	1	5
<b>4.3</b>	1,62	143	0,659	1	4
<b>4.9</b>	1,64	144	0,654	1	4
<b>1.4</b>	1,65	146	0,757	1	5
<b>1.6</b>	1,75	144	0,714	1	4
<b>6.5</b>	1,77	143	0,802	1	5
<b>5.4</b>	1,78	143	0,726	1	4
<b>1.10</b>	1,78	144	0,804	1	5
<b>1.2</b>	1,79	140	0,800	1	5
<b>4.6</b>	1,80	139	0,754	1	4
<b>2.1</b>	1,81	140	0,748	1	5
<b>2.4</b>	1,84	140	0,764	1	4
<b>2.3</b>	1,85	138	0,704	1	4
<b>1.15</b>	1,88	137	0,669	1	4
<b>7.1</b>	1,88	139	0,888	1	4
<b>1.8</b>	1,88	132	0,666	1	4
<b>4.10</b>	1,91	128	0,833	1	5
<b>5.3</b>	1,91	140	0,941	1	5
<b>6.3</b>	1,92	145	1,003	1	5
<b>1.12</b>	1,93	140	0,783	1	5
<b>7.3</b>	1,94	142	0,732	1	4
<b>1.11</b>	1,95	141	0,796	1	5
<b>6.1</b>	1,96	140	0,839	1	5
<b>1.14</b>	1,96	133	0,753	1	4
<b>7.2</b>	1,97	143	0,843	1	4
<b>2.6</b>	2,02	130	0,807	1	5
<b>1.1</b>	2,05	132	0,785	1	4
<b>6.4</b>	2,08	137	0,940	1	4
<b>4.5</b>	2,12	138	0,699	1	5
<b>4.1</b>	2,14	137	0,949	1	5
<b>2.2</b>	2,16	142	0,864	1	5
<b>6.6</b>	2,17	115	0,809	1	5

<i>Položky</i>	<i>X</i>	<i>N</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
<b>2.8</b>	2,17	132	0,929	1	5
<b>7.4</b>	2,20	130	0,857	1	4
<b>5.2</b>	2,21	138	0,875	1	5
<b>2.7</b>	2,23	137	0,834	1	5
<b>5.1</b>	2,42	127	0,821	1	5
<b>3.5</b>	2,67	129	1,063	1	5
<b>3.4</b>	2,67	133	1,077	1	5
<b>3.2</b>	2,84	137	1,105	1	5
<b>3.1</b>	3,17	131	1,101	1	5
<b>6.7</b>	3,28	135	1,213	1	5
<b>3.3</b>	3,56	141	1,136	1	5
<b>7.5</b>	3,59	138	1,144	1	5

**Příloha č. 6: Tab. č. 23: Názory učitelů nadaných žáků ČR a učitelů nadaných žáků SR na determinanty edukace. (cíl C3, hypotéza H3)**

Skupina: Položka	ČR			SR			T test
	N	X	SD	N	X	SD	<i>p</i>
1.1	68	2,10	0,831	64	2,00	0,735	0,453
1.2	68	1,78	0,895	72	1,81	0,705	0,848
1.3	73	1,66	0,803	73	1,51	0,556	0,190
1.4	73	1,78	0,837	73	1,52	0,648	0,037
1.5	73	1,49	0,669	73	1,42	0,525	0,493
1.6	71	1,89	0,803	73	1,62	0,592	0,022
1.7	72	1,56	0,854	73	1,51	0,530	0,680
1.8	64	1,94	0,753	68	1,82	0,571	0,328
1.9	72	1,67	0,787	73	1,52	0,648	0,224
1.10	71	1,87	0,940	73	1,70	0,639	0,193
1.11	69	1,93	0,913	72	1,97	0,671	0,740
1.12	67	2,06	0,903	73	1,81	0,638	0,057
1.13	72	1,60	0,643	73	1,51	0,556	0,366
1.14	63	2,00	0,803	70	1,93	0,709	0,587
1.15	67	1,99	0,769	70	1,77	0,543	0,061
2.1	72	1,92	0,884	68	1,69	0,553	0,075
2.2	70	2,23	0,966	72	2,10	0,754	0,367
2.3	67	1,87	0,757	71	1,83	0,654	0,773
2.4	70	1,81	0,786	70	1,86	0,748	0,741
2.5	72	1,63	0,863	71	1,61	0,665	0,881
2.6	67	2,06	0,903	63	1,97	0,695	0,520
2.7	69	2,45	0,883	68	2,01	0,723	0,002
2.8	62	2,29	1,062	70	2,07	0,786	0,178
3.1	62	2,96	1,147	69	3,36	1,029	0,035
3.2	67	2,59	1,085	70	3,07	1,081	0,011
3.3	71	3,51	1,229	70	3,61	1,040	0,577
3.4	65	2,63	1,009	68	2,71	1,144	0,666
3.5	59	2,53	1,040	70	2,79	1,075	0,167
4.1	66	2,39	1,065	71	1,90	0,759	0,002
4.2	72	1,58	0,746	70	1,61	0,519	0,775
4.3	72	1,67	0,692	71	1,58	0,625	0,420
4.4	68	1,51	0,743	72	1,58	0,575	0,541
4.5	67	2,30	0,697	71	1,96	0,664	0,004
4.6	69	1,97	0,822	70	1,63	0,641	0,007
4.7	68	1,51	0,658	71	1,42	0,525	0,362
4.8	70	1,56	0,735	72	1,38	0,488	0,083
4.9	72	1,69	0,664	72	1,58	0,645	0,310
4.10	63	1,90	0,797	65	1,92	0,872	0,902
5.1	56	2,46	0,738	71	2,38	0,884	0,569
5.2	68	2,24	0,932	70	2,19	0,822	0,741
5.3	70	1,97	0,932	70	1,86	0,952	0,474
5.4	70	1,74	0,774	73	1,81	0,680	0,592
6.1	67	2,01	0,862	73	1,90	0,819	0,437
6.2	72	1,57	0,917	73	1,56	0,623	0,952
6.3	72	1,85	0,944	73	1,99	1,061	0,406
6.4	67	2,07	0,974	70	2,09	0,913	0,945
6.5	70	1,86	0,873	73	1,68	0,724	0,200
6.6	60	2,02	0,813	55	2,35	0,775	0,029
6.7	68	3,32	1,152	67	3,24	1,280	0,687
7.1	68	1,82	0,772	71	1,93	0,990	0,484
7.2	72	2,07	0,969	71	1,86	0,682	0,136
7.3	71	2,08	0,841	71	1,80	0,576	0,021
7.4	64	2,13	0,787	66	2,27	0,921	0,328
7.5	71	3,63	1,099	67	3,55	1,197	0,677

**Příloha č. 7: Tab. č. 33: Názory učitelů začínajících a zkušených na determinanty edukace- (Cíl C4, hypotéza H4)**

Učitelé: Položka	Začínající			Zkušení			T test
	N	X	SD	N	X	SD	<i>p</i>
1.1	25	2,12	0,726	103	2,03	0,785	0,600
1.2	27	1,96	1,018	109	1,75	0,747	0,227
1.3	29	1,66	0,721	113	1,54	0,655	0,409
1.4	29	1,76	0,786	113	1,60	0,726	0,309
1.5	29	1,52	0,574	113	1,42	0,595	0,453
1.6	28	1,89	0,629	112	1,70	0,708	0,182
1.7	29	1,59	0,867	112	1,49	0,585	0,485
1.8	24	2,00	0,659	104	1,85	0,635	0,290
1.9	29	1,69	0,660	112	1,54	0,696	0,314
1.10	28	1,82	0,819	112	1,77	0,747	0,740
1.11	27	2,19	0,834	110	1,91	0,785	0,108
1.12	26	1,92	0,977	110	1,95	0,740	0,897
1.13	28	1,57	0,742	113	1,57	0,565	0,968
1.14	24	1,83	0,816	105	2,00	0,734	0,328
1.15	26	1,81	0,694	107	1,88	0,640	0,619
2.1	29	1,79	0,620	107	1,79	0,727	0,957
2.2	28	2,25	0,844	110	2,13	0,836	0,490
2.3	23	1,87	0,757	111	1,86	0,699	0,933
2.4	25	1,76	0,779	111	1,85	0,741	0,601
2.5	29	1,62	0,775	110	1,58	0,709	0,797
2.6	22	2,00	0,873	104	2,03	0,769	0,876
2.7	27	2,30	0,775	106	2,21	0,813	0,610
2.8	26	2,15	0,732	102	2,18	0,938	0,909
3.1	25	3,26	1,113	102	3,14	1,108	0,632
3.2	27	2,57	1,007	106	2,89	1,130	0,182
3.3	27	3,74	1,375	110	3,51	1,073	0,345
3.4	23	2,50	1,118	106	2,68	1,065	0,459
3.5	23	2,61	1,118	102	2,65	1,050	0,876
4.1	26	2,35	1,093	107	2,09	0,896	0,220
4.2	28	1,79	0,738	110	1,54	0,570	0,054
4.3	28	1,68	0,723	111	1,59	0,609	0,531
4.4	27	1,63	0,742	109	1,53	0,646	0,497
4.5	29	2,03	0,626	106	2,16	0,706	0,385
4.6	26	2,00	0,849	109	1,75	0,722	0,131
4.7	29	1,48	0,574	107	1,46	0,603	0,843
4.8	29	1,52	0,829	110	1,43	0,515	0,469
4.9	29	1,59	0,628	111	1,66	0,667	0,604
4.10	24	1,87	0,680	100	1,89	0,790	0,932
5.1	24	2,29	0,751	99	2,43	0,810	0,434
5.2	26	2,08	0,744	108	2,22	0,879	0,438
5.3	27	1,74	0,859	109	1,95	0,947	0,288
5.4	28	1,68	0,772	111	1,78	0,693	0,484
6.1	26	2,08	0,744	111	1,94	0,866	0,448
6.2	29	1,62	0,775	112	1,56	0,792	0,724
6.3	29	1,90	0,976	112	1,90	0,986	0,980
6.4	27	1,93	0,781	106	2,10	0,945	0,369
6.5	27	1,93	0,829	112	1,74	0,803	0,288
6.6	23	2,30	0,822	89	2,16	0,796	0,435
6.7	23	2,83	1,302	108	3,38	1,166	0,045
7.1	28	1,89	0,832	107	1,85	0,867	0,817
7.2	29	2,00	0,845	110	1,95	0,861	0,800
7.3	27	1,93	0,675	111	1,95	0,761	0,901
7.4	25	2,00	0,645	101	2,22	0,879	0,247
7.5	26	3,38	1,299	108	3,64	1,106	0,311

**Příloha č. 8: Tab. č. 34: Názory učitelů nadaných žáků a učitelů běžných tříd na determinanty edukace. (Cíl C5, hypotéza H5)**

Žáci: Položka	Nadaní			ZŠ			t-test
	N	X	SD	N	X	SD	<i>p</i>
1.1	132	2,05	0,785	57	1,70	0,654	0,003
1.2	140	1,79	0,800	55	1,85	0,891	0,640
1.3	146	1,58	0,692	58	1,47	0,599	0,261
1.4	146	1,65	0,757	54	1,78	0,744	0,291
1.5	146	1,46	0,600	58	1,55	0,626	0,326
1.6	144	1,75	0,714	58	2,09	0,629	0,002
1.7	145	1,53	0,708	58	1,50	0,682	0,776
1.8	132	1,88	0,666	58	1,74	0,637	0,186
1.9	145	1,59	0,722	57	1,77	0,567	0,095
1.10	144	1,78	0,804	54	1,65	0,705	0,273
1.11	141	1,95	0,796	54	1,50	0,575	0,000
1.12	140	1,93	0,783	58	1,86	0,634	0,567
1.13	145	1,55	0,600	52	1,77	0,731	0,036
1.14	133	1,96	0,753	55	1,96	0,666	0,992
1.15	137	1,88	0,669	55	2,00	0,509	0,217
2.1	140	1,81	0,748	57	1,81	0,833	0,999
2.2	142	2,16	0,864	50	2,42	0,835	0,069
2.3	138	1,85	0,704	56	2,36	0,724	0,000
2.4	140	1,84	0,764	56	1,98	0,798	0,233
2.5	143	1,62	0,768	55	1,91	0,823	0,019
2.6	130	2,02	0,807	55	2,16	0,856	0,263
2.7	137	2,23	0,834	47	2,45	0,775	0,125
2.8	132	2,17	0,929	44	2,27	0,872	0,537
3.1	131	3,17	1,101	55	2,82	1,056	0,045
3.2	137	2,84	1,105	53	2,40	0,716	0,008
3.3	141	3,56	1,136	54	3,39	1,220	0,357
3.4	133	2,67	1,077	47	2,23	0,890	0,013
3.5	129	2,67	1,063	46	2,46	0,982	0,242
4.1	137	2,14	0,949	58	2,17	0,901	0,818
4.2	142	1,60	0,642	58	2,09	0,779	0,000
4.3	143	1,62	0,659	57	1,72	0,620	0,341
4.4	140	1,55	0,661	58	1,66	0,548	0,286
4.5	138	2,12	0,699	56	2,21	0,756	0,423
4.6	139	1,80	0,754	56	2,11	0,824	0,013
4.7	139	1,47	0,593	57	1,67	0,690	0,044
4.8	142	1,46	0,626	50	1,82	0,596	0,001
4.9	144	1,64	0,654	58	1,79	0,614	0,125
4.10	128	1,91	0,833	58	1,81	0,826	0,431
5.1	127	2,42	0,821	53	2,57	0,797	0,265
5.2	138	2,21	0,875	49	2,22	0,743	0,919
5.3	140	1,91	0,941	58	1,90	0,765	0,899
5.4	143	1,78	0,726	58	1,90	0,810	0,305
6.1	140	1,96	0,839	58	2,26	0,807	0,021
6.2	145	1,57	0,780	56	1,86	0,819	0,020
6.3	145	1,92	1,003	58	2,40	0,935	0,002
6.4	137	2,08	0,940	56	2,86	1,069	0,000
6.5	143	1,77	0,802	56	2,09	0,900	0,015
6.6	115	2,17	0,809	52	2,38	0,745	0,112
6.7	135	3,28	1,213	57	3,21	1,081	0,703
7.1	139	1,88	0,888	55	2,24	1,105	0,019
7.2	143	1,97	0,843	56	1,93	0,806	0,781
7.3	142	1,94	0,732	55	2,02	0,850	0,541
7.4	130	2,20	0,857	58	3,19	1,395	0,000
7.5	138	3,59	1,144	58	3,45	1,142	0,416

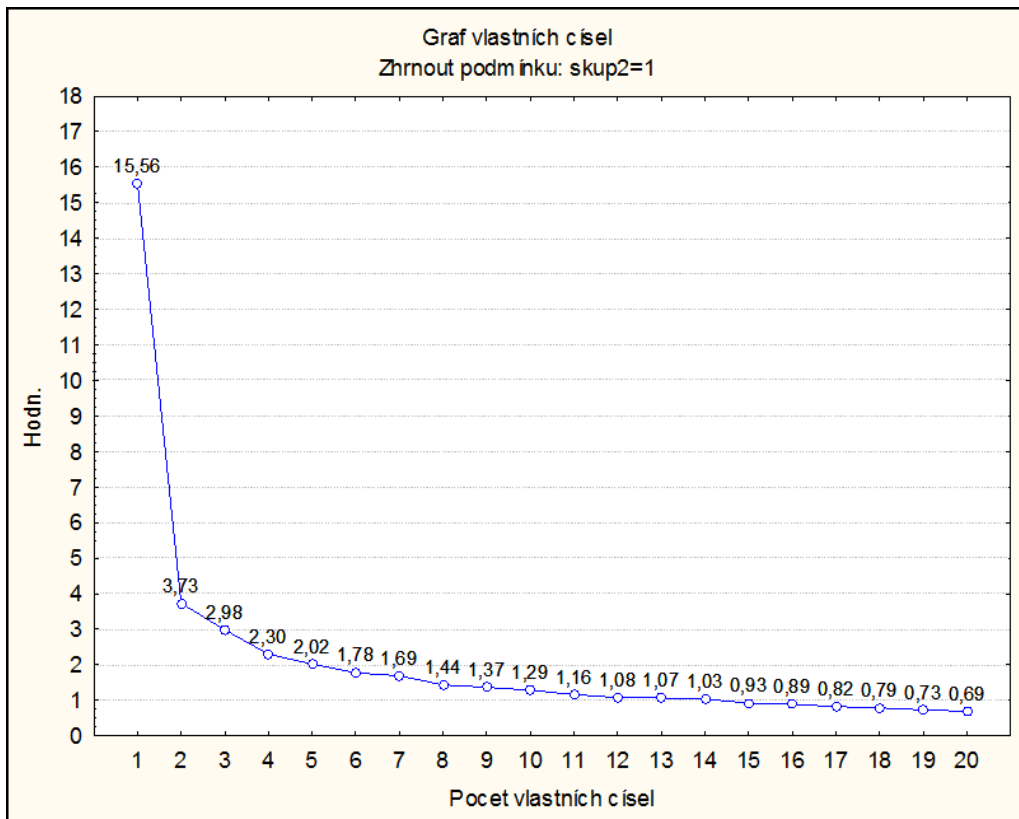


**Příloha č. 9: Tab. č. 48: Výsledky faktorové analýzy 54 položek výzkumného nástroje:**

	1	2	3	4	5	6	7
<i>uc1.3</i>	<b>0,771</b>	0,142	0,163	0,143	0,198	0,157	0,000
<i>uc1.4</i>	<b>0,725</b>	0,141	0,161	0,230	-0,010	0,110	-0,054
<i>uc1.9</i>	<b>0,720</b>	0,100	0,155	0,142	0,102	0,110	-0,023
<i>uc1.5</i>	<b>0,674</b>	0,211	0,241	-0,080	0,146	0,162	0,049
<i>uc1.8</i>	<b>0,645</b>	0,280	0,121	0,214	0,047	0,143	0,005
<i>dvpp2.8</i>	<b>0,636</b>	0,219	0,095	0,271	0,108	-0,029	0,090
<i>dvpp2.7</i>	<b>0,555</b>	0,069	0,088	0,491	0,076	0,106	0,181
<i>dvpp2.5</i>	<b>0,545</b>	0,408	0,118	0,104	-0,056	-0,021	0,049
<i>dvpp2.6</i>	<b>0,508</b>	0,195	0,097	0,394	0,019	0,303	0,140
<i>uc1.6</i>	<b>0,489</b>	0,415	0,173	0,236	0,136	0,246	0,234
<i>dvpp2.2</i>	<b>0,485</b>	0,207	0,078	0,444	0,133	0,125	-0,135
<i>uc1.1</i>	<b>0,410</b>	0,149	0,133	0,376	0,300	0,253	0,023
<i>dvpp2.3</i>	<b>0,389</b>	0,009	0,158	0,339	-0,150	0,071	0,023
<i>vzdNZ4.8</i>	0,253	<b>0,722</b>	0,032	0,239	0,050	0,032	0,143
<i>vzdNZ4.2</i>	0,173	<b>0,706</b>	0,003	0,129	0,202	0,001	-0,183
<i>vzdNZ4.3</i>	0,249	<b>0,625</b>	0,218	-0,116	-0,103	0,175	0,110
<i>uc1.7</i>	0,218	<b>0,610</b>	0,089	0,207	0,204	0,044	-0,009
<i>vzdNZ4.4</i>	0,248	<b>0,600</b>	0,259	0,195	0,255	0,006	0,020
<i>vzdNZ4.7</i>	0,078	<b>0,591</b>	0,439	0,044	-0,075	0,090	-0,065
<i>vzdNZ4.9</i>	0,160	<b>0,527</b>	0,294	-0,011	0,018	0,056	0,013
<i>vzdNZ4.10</i>	0,382	<b>0,518</b>	0,320	0,256	0,160	-0,150	0,138
<i>vzdNZ4.6</i>	0,015	<b>0,490</b>	0,378	0,219	0,094	0,156	0,010
<i>dvpp2.1</i>	0,213	<b>0,414</b>	0,102	0,311	0,278	0,330	-0,064
<i>uc1.15</i>	0,322	<b>0,393</b>	0,115	0,296	0,040	0,363	0,106
<i>klima6.5</i>	0,037	0,213	<b>0,702</b>	0,207	-0,102	0,049	0,143
<i>rod7.2</i>	0,247	-0,032	<b>0,653</b>	0,113	0,121	0,312	-0,098
<i>klima6.2</i>	0,040	0,370	<b>0,651</b>	0,282	0,111	0,060	-0,075
<i>rod7.1</i>	0,298	0,250	<b>0,650</b>	-0,091	0,169	0,025	0,095
<i>klima6.4</i>	0,261	0,095	<b>0,635</b>	0,253	0,202	-0,165	0,240
<i>klima6.1</i>	0,102	0,221	<b>0,600</b>	0,154	-0,212	0,249	0,171
<i>klima6.3</i>	0,285	0,145	<b>0,580</b>	0,322	0,038	-0,192	-0,029
<i>rod7.4</i>	0,366	0,215	<b>0,570</b>	0,053	0,181	-0,006	0,153
<i>rod7.3</i>	0,030	0,016	<b>0,564</b>	0,162	-0,042	0,306	-0,298
<i>klima6.6</i>	0,171	0,220	<b>0,474</b>	0,428	-0,041	-0,176	0,154
<i>mater5.3</i>	0,149	0,159	0,111	<b>0,849</b>	0,007	0,136	-0,082
<i>mater5.2</i>	0,178	0,182	0,193	<b>0,778</b>	0,059	0,116	0,039
<i>mater5.4</i>	0,231	0,348	0,178	<b>0,647</b>	0,005	0,058	-0,266
<i>mater5.1</i>	0,145	0,097	0,214	<b>0,608</b>	0,007	0,033	0,295
<i>dvpp2.4</i>	0,406	0,310	0,053	<b>0,516</b>	-0,107	-0,043	-0,060
<i>uc1.14</i>	0,162	-0,017	0,113	<b>0,473</b>	-0,063	0,273	0,060
<i>uc1.12</i>	0,255	0,047	0,210	<b>0,444</b>	-0,008	0,361	0,048
<i>zak3.1</i>	0,129	0,036	-0,086	0,002	<b>0,842</b>	-0,118	0,125
<i>zak3.3</i>	0,055	0,129	-0,097	-0,026	<b>0,810</b>	0,033	0,268
<i>zak3.2</i>	0,023	0,093	0,042	0,004	<b>0,767</b>	-0,226	0,181
<i>zak3.4</i>	0,111	0,118	0,333	0,011	<b>0,584</b>	0,216	0,118
<i>zak3.5</i>	0,101	0,099	0,226	-0,082	<b>0,583</b>	0,367	-0,226
<i>uc1.2</i>	0,291	0,219	0,315	0,097	<b>0,339</b>	0,209	-0,128
<i>uc1.13</i>	0,276	-0,017	0,068	0,237	-0,003	<b>0,563</b>	0,010
<i>uc1.10</i>	0,304	0,295	-0,191	0,217	0,099	<b>0,479</b>	-0,125
<i>vzdNZ4.1</i>	-0,045	0,420	0,041	0,172	-0,058	<b>0,478</b>	0,221
<i>uc1.11</i>	0,239	0,113	0,271	0,021	-0,072	<b>0,433</b>	0,272
<i>klima6.7</i>	0,034	-0,004	0,143	-0,024	0,252	0,046	<b>0,713</b>
<i>rod7.5</i>	0,020	-0,047	-0,063	0,063	0,465	0,034	<b>0,671</b>

	1	2	3	4	5	6	7
vzdNZ4.5	0,114	0,356	0,193	0,215	0,073	0,269	<b>0,424</b>

### Sutinový graf



**Příloha č. 10: Tabulka č. 45: Hodnoty Cronbachova koeficientu  $\alpha$  pro výzkumný nástroj – 7 dimenzí dotazníku.**

<b>Dimenze</b>	<b>Cronbachovo</b>	<b>N</b>
1	,868	15
2	,874	8
3	,830	5
4	,870	10
5	,855	4
6	,798	7
7	,607	5
vše	,945	54

**Příloha č. 11: Tab. č. 51: Silné stránky nadaných žáků a možný související školní problém (podle Webb, 2004).**

SILNÁ STRÁNKA NADANÉHO ŽÁKA	MOŽNÝ SOUVISEJÍCÍ PROBLÉM
Schopnost rychlého učení, získávání a uchování poznatků v paměti	Nedočkavost, netrpělivost se spolužáky, odmítání rutiny
Zvědavost, hledání podstaty	Uvedení autorit do rozpaků (položení otázky) přehnanost v oblasti zájmu
Vnitřní motivace	Tvrdohlavost, odporování autoritám
Obliba řešení problémů, používání vyšších operací myšlení	Nechuť k nácviku některých aktivit
Vyhledávání kauzálních vztahů	Odpor k oblastem, které jsou podle nadaného žáka nelogické, (např. city, tradice).
Zdůrazňování rovnosti, spravedlnosti, fair play, pravdy	Obavy, spjaté s globálními problémy, filozofické otázky
Vyhledávání možností organizovat věci, lidi	Konstruování složitých pravidel, působí dominantně mezi vrstevníky, neochota se zapojovat.
Široká slovní zásoba, detailní znalosti z různých oblastí	Tendence k manipulaci, nudí se ve škole i mimo ni s vrstevníky, vysoké nároky na sebe, na jiné. Netolerance, perfekcionismus.
Kreativita, obliba v nových postupech činností	Může působit rušivě až zmateně.
Vysoká úroveň koncentrace, setrvání v oblasti zájmu	Nezájem o lidi, dění kolem sebe, odpor k přerušování činnosti.
Senzitivita, touha po akceptování jinými	Citlivost na kritiku, na odmítání vrstevníky
Velká energie, horlivost, čilost a aktivita	Frustrace z nicnedělání, jeví se i jako hyperaktivní.
Nezávislost, preference samostatné práce	Odmítání spolupráce
Různorodost zájmů, schopností, mnohostrannost	Může působit neorganizovaně. Frustrace z nedostatku času.
Specifický smysl pro humor, jako „dospělí“	Možnost nepochopení jeho humoru spolužáky.

**Příloha č. 12: Definice nadaného žáka podle Zákona č. 245/2008 Z.z. o výchově a vzdělávání a Metodických pokynů pro zařazování dětí do speciálních výchovně-vzdělávacích programů – Slovenská republika**

*Žák se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami:*

„Pedagogická teória priznáva špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby ktorémukoľvek dieťaťu, ktoré v akomkoľvek období svojho vývinu nedokáže optimálne profitovať z bežného spôsobu výchovy a vzdelávania a jeho rozvoj je potrebné realizovať metódami špeciálnej výchovy a vzdelávania.“ (Dočkal 2008). Dieťaťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami alebo žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je dieťa alebo žiak, ktorý má zariadením výchovného poradenstva a prevencie diagnostikované špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby.

*Intelektově nadaný žák:*

“Dieťa s akcelerovaným kognitívnym vývinom, ktoré pri dostatočnej motivácii a tvorivosti za adekvátnej stimulácie zo strany prostredia dosahuje v porovnaní so svojimi rovesníkmi výnimočné výkony v jednej alebo viacerých intelektových činnostiach

## **Příloha č. 13: Výčet možných opatření pro rozvíjení nadání na úrovni ZŠ na Slovensku**

*Individuální podmínky pro rozvíjení nadání se žákům s nadáním na úrovni základní školy vytvářejí tím, že se jim umožňuje ve smyslu § 103 odst. 9 školského zákona:*

- vzdělávat se v předmětech vzdělávacího programu základní školy v mateřské škole
- přijímat do základní školy děti před dosáhnutím šestého roku jejich věku
- absolvovat rozšířenou výuku v předmětech, ve kterých projevují nadání v ZŠ a ve SŠ
- přeřadit do vyššího ročníku bez absolvování předcházejícího ročníku
- absolvovat více ročníků v jednom školním roce
- absolvovat jeden nebo více předmětů ve vyšším ročníku (na základě individuálních konzultací či přímou účastí v předmětech)
- současně studovat předměty nebo obory vzdělávání středních škol, ve kterých projevují nadání, jde-li o žáka základní školy
- vzdělávat se v základní škole podle individuálního učebního plánu
- diferencovaně vzdělávat ve skupinách žáky s nadáním ve třídě nebo mimo třídy (edukace více individuálně integrovaných nadaných žáků v jedné třídě s ostatními žáky – dva učitelé nebo skupina těchto jedinců v jednotlivých vyučovacích hodinách v samostatné třídě)

## **Příloha č. 14: Charakteristiky nadaných dětí podle jednotlivých autorů:**

- **E. Winner** (cit. podle Vondráková, 2001) uvádí tři charakteristiky (mimořádně) nadaných:

1) Předčasnost. Zvládají první kroky v určité oblasti dříve než je běžné.

2) Trvání na vlastním tempu a postupu. Učí se rychleji (a také jiným způsobem) než průměrné nebo i chytré děti. Většinou se učí samy, potřebují minimální pomoc dospělých. Objevy, ke kterým docházejí v jejich oblasti zájmů, je uvádějí v nadšení a motivují k dalším krokům. Nezávisle objevují pravidla a zákonitosti dané oblasti a tvoří nové svérázné způsoby řešení problémů, což dokládá jejich vysokou míru tvořivosti.

3) Silná vnitřní motivace. Usilují o zvládnutí dané oblasti, projevují intenzivní zájem a soustředění, jsou „posedlí“ zvládnout problém. Těmito charakteristikami se kvalitativně liší nadaný žák od žáka s běžným nadáním, který je motivován k usilovné práci.

- **J. Freemanová** definuje vysoce nadané:

„Ti, kteří buď vykazují mimořádně vysokou úroveň své činnosti, ať už v celém spektru nebo v omezené oblasti, nebo ti, jejichž potenciál ještě nebyl pomocí testů nebo experty rozpoznán. Je rozdíl mezi zjevným nadáním dětí, nebo adolescentů a dospělých. Nadání dětí je obvykle vnímáno jako rychlejší vývoj v porovnání s jejich vrstevníky, nadání dospělých je spatřováno ve vysoké úrovni činnosti, založené na mnohaleté usilovné práci ve zvolené oblasti“ (Freemanová, 2009, s. 74).

- **R.J. Sternberg** vymezuje pět základních kritérií, které charakterizují nadaného jedince:

Excelentnost – existence vynikajícího potenciálu a výkonů.

Vzácnost – jedinec má vysokou úroveň určité vlastnosti, u vrstevníků se vyskytuje ojediněle.

Produktivita – oblasti, ve kterých je jedinec označen jako superiorní, umožňují produkování a vytváření komplexnějšího díla.

Demonstrovatelnost – nadání jedince musí být prokazatelné.

Hodnotnost – výkony musí být hodnotné, smysluplné a užitečné (Sternberg, ..... cit. podle Hříbková, 2005, s. 37).

- Obecné osobnostní charakteristiky nadaných jedinců podle K. Simontona (1988):

Nadaní a talentovaní jedinci jsou silné osobnosti. Působí většinou dosti suverénním dojmem, avšak někdy se ve škole mohou jevit jako skromní a tiší jedinci. V jiném prostředí však vystupují dominantně a je patrné jejich pozitivní sebehodnocení.

Mají silnou motivaci a zájem o určitý obor činnosti.

Nonkonformismus.

Angažovanost a cílevědomost v činnostech svého zájmu (ve škole nebo i mimo ni).

Zvědavost. Neustálá potřeba informací, dotazů.

V oblasti svého nadání produkují originální myšlenky, podávají výjimečné výkony nebo vytvářejí neobvyklé, originální produkty” (Simontov, 1987, cit. podle Vondráková, 2001).

- Souhrn charakteristik a projevů nadaných dětí v jednotlivých oblastech, jak je uvádějí autoři (Clarková, 1992, Porterová, 1999, Webb, 2000, Silvermanová, 1998, Torance a Caropepreso, 2000, Oszewski- Kubiliusová, 1999, cit. podle Jurášková, 2006):

#### ***V kognitivní oblasti:***

- brzká schopnost číst (vyskytuje se asi u poloviny nadaných dětí)
- schopnost rychlého učení, vysoká kvantita informací
- široká slovní zásoba
- výborná paměť
- dobrý argumentace a schopnost řešení problémů
- různé zájmy
- výborné pozorovací schopnosti
- schopnost dlouhodobé koncentrace pozornosti a vytrvalost pro oblasti zájmu
- vysoký stupeň energie
- velká představitost
- tendence klást otázky autoritám
- perfekcionismus
- neobyčejná zvědavost
- obliba komplikovanosti

#### ***V afektivní oblasti:***

- citlivost v personální sféře
- upřednostňování starších společníků před vrstevníky
- zájem o otázky morálky a spravedlnosti
- smysl pro humor
- vysoká vnitřní motivace
- nonkonformnost
- kritičnost
- V motorické oblasti:
- neobyčejná smyslová vnímavost
- diskrepance mezi tělesným a intelektuálním vývojem
- někdy se vyskytující nezájem o tělesné aktivity
- **Laznibatová** (2003) uvádí přehled charakteristik nadaných žáků se zřetelem k jeho pedagogickému využití:



## ***Učení a myšlení***

- mají velký náskok před ostatními
- mají množství detailních poznatků z různých oblastí
- řeč je výrazná, propracovaná a plynulá
- rychle objeví fakta, souvislosti příčina- následek
- vynikající paměť a pozornost
- pracují raději samy
- mají individuální tempo, nevyhovuje jim vyučovací hodina 45 minut

## ***Pracovní tempo a zájmy***

- nudí se při velmi lehkých, rutinních úkolech
- usilují o dokonalou práci, perfekcionisté
- velmi sebekritičtí
- kladou si vysoké cíle, snaží se řešit sami problémy
- zajímají se o otázky, neodpovídající věku: náboženství, filozofie, politika, sexualita, ekologie, existenční otázky aj.
- smysl pro specifický (i černý) humor

## ***Sociální a emocionální chování:***

- nejdou vždy s názorem většiny, nekonformní, s vlastními názory
- výrazně individualistické, neochotné nekriticky akceptovat názor autority
- přátelí se se staršími dětmi, vyhledávají společnost dospělých
- intelektuálně jsou zralejší, ale i cizlivější a tím zranitelnější, jejich organismus i psychika jsou křehčí
- zralost emocionální a sociální není na stejné úrovni jako intelekt
- tresty, přísné vyžadování disciplíny působí velmi negativně na jejich osobnost

- **Hříbková (2009, s. 94)** sumarizuje charakteristické vlastnosti nadaných dětí:

## ***Kognitivní oblast: kognitivní projevy, dovednosti a schopnosti:***

### **a) intelektové charakteristiky:**

- při získávání informací samostatně používají encyklopedické zdroje a moderní technologie
- zajímají se o vztahy příčiny a následku, schopny rozpoznat vztahy mezi jevy
- identifikují nesrovnalosti, jsou citlivé na existenci problémů
- záliba ve strukturování informací, vytváření různých systémů (číselných, časových, hodnotových apod.)
- schopny správně a rychle zobecňovat
- rozvinuté kritické myšlení, což se projevuje v pochybování, polemice, zvýšené sebekritice
- bohatý slovník, s abstraktními pojmy
- v hodnocení výsledků činnosti užívají vlastní kritéria
- schopny delší koncentrace pozornosti oproti vrstevníkům

### **b) tvořivé charakteristiky:**

- snadno rozehrávají fantazii
- při činnostech projevují intelektuální zvědavost
- schopny přijímat nové informace, vyžadují je
- flexibilní v myšlení, dospívají k originálním způsobům řešení problémů,
- nekonvenční v uvažování

### c) paměť

- vynikající paměť
- dobří pozorovatelé
- dlouhodobě si zapamatují i drobné detaily, pozornost však věnují zejména věcem, jevům, které je zaujaly

#### ***Nekognitivní charakteristiky a projevy:***

##### **Motivační charakteristiky**

- převaha vnitřní motivace před vnější
- chování a jednání je často řízeno vědomým cíle
- vytrvalost při činnostech, které je zajímají
- rozmanité zájmy, neunavuje je duševní činnost
- nebojí se riskovat

##### **Emocionální charakteristiky:**

- zvýšená potřeba emocionální podpory a emocionálního přijetí
- citlivost až přecitlivělost
- ve srovnání s vrstevníky působí jako emocionálně méně vyzrálé
- impulzivní a expresivně se vyjadřují při obhajování názorů

#### **Sociální charakteristiky**

- vyznačují se potřebou volnosti a aktivity
- vytvářejí tlak na okolí ke zvýšené pozornosti ke své osobě, činnostem
- v sociální skupině často zaujímají extrémní pozici
- mají vysoké nebo extrémně nízké sociální dovednosti
- mají odvalu k prezentování vlastních názorů, argumentovaně je hájí
- mají smysl pro humor, jemuž nemusí okolí rozumět
- vyhledávají starší děti
- jsou sociálně „naivní, důvěřiví a bezelstní“
- u některých nadaných dětí nižší sebedůvěra a neadekvátní utáření sebezpojetí.

#### ● **Hříbková (2009)** uvádí ***charakteristiky učení a školní projevy*** nadaných žáků:

- relativně dobře se adaptují v novém učebním prostředí
- preferují individuální učení před skupinovou prací
- jsou schopni samostatně vyhledávat informace, orientovat se v nich
- znalosti v oblasti jejich zájmu přesahují rozsah i hloubku učiva
- s oblibou se učí manipulací s objekty a experimenty
- mají tendence ke strukturování řešeného problému
- nemají rády mechanické a paměťové učení
- při učení využívají fantazii, představivost
- pracují vlastním pracovním tempem
- snaha o dokonalé provedení úkolu podle jejich představy
- často zpochybňují daný stav, polemizují
- mají potřebu prezentovat své znalosti nebo dovednosti před třídou.

**Příloha č. 15: Seznam deskriptorů škály (Silvermanová, 1993)**

- |   |                                     |
|---|-------------------------------------|
| 1. má dobré rozumové schopnosti   | 2. učí se rychleji                  |
| 3. rozsáhlejší slovník  | 4. vynikající paměť                 |
| 5. udrží dlouho pozornost, je-li něčím zaujato                                      | 6. citlivé, city jej snadněji zraní |
| 7. projevuje soucit   | 8. perfekcionismus                  |
| 9. náruživost   | 10. morální citlivost               |
| 11. silně zvědavé   | 12. vytrvalé v oblasti svého zájmu  |
| 13. vysoký stupeň energie   | 14. široké spektrum zájmů           |
| 15. preferuje společnost starších dospělých   | 16. velký smysl pro humor           |
| 17. předčasný nebo vášnivý čtenář, příliš malé na čtení – miluje, když mu někdo čte |                                     |
| 18. stará se o spravedlnost, čestnost   | 19. občas zralé soudy, na svůj věk  |
| 20. pronikavé pozorovací schopnosti   | 21. má živou představivost          |
| 22. vysoce tvořivé  | 23. tendence zpochybňovat autority  |
| 24. obratně zachází s čísly   | 25. dobrý na skládačky a puzzle     |

## **Příloha č. 16: Charakteristika dětí období mladšího školního věku**

Období mladšího školního věku trvá od 6-7 let do 11 let. Někteří autoři dále toto období člení na mladší školní věk v užším pojetí 6-8 let a střední školní věk 9- 12 let (srov. Matějček, 1986, Vágnerová, 2005).

Tato vývojová etapa bývá označována psychoanalýzou jako období latence, (základní pudová energie je relativně v klidu do počátku dospívání), Langmaier (1983, cit. podle Šimíčková a kol., 2008) užívá termín věk střízlivého realismu. Mladší školák je zaměřen na svět, jaký je. Chce ho pochopit, což se odráží v jeho kresbě, řeči, zájmech, četbě i hře. Na počátku je zpravidla hodně závislý na autoritě, ke konci je přístup kritičtější. Pro děti je v tomto období charakteristický plynulý vývoj s pokrokem ve všech oblastech; nápadná je aktivita, snaživost dítěte, ochota spolupracovat. Dítě si dokazuje svou vlastní hodnotu především výkonem, zažívá pocity dělby práce a sounáležitosti. Jeho cílem je dosažení pocitu kompetence a sebevědomí, oproti pocitům selhání a méněcennosti. Proto má subjektivní zkušenost dítěte se školou dominantní vliv.

Podobně Vágnerová (2005) upozorňuje na význam vstupu do školy a celkového vlivu školy na další vývoj dítěte. „Selhání ve škole může být rozhodující nejen z hlediska sebepojetí, ale i pro další životní směřování“ (Vágnerová, 2005, s. 237). Školní věk je obdobím oficiálního vstupu do společnosti, v níž musí dítě potvrdit své kompetence, pracovat, plnit povinnosti tak, jak od něho společnost očekává. Toto období bývá proto někdy označováno i jako fáze píle a snaživosti, jejímž hlavním cílem je uspět, prosadit se svým výkonem.

Vytváří se horizontální společenství vrstevnické skupiny, která má svou vlastní hierarchii a řídí se vlastními pravidly. I v této roli potřebuje dítě uspět, získat v dětské skupině přijatelné postavení. V nové roli žáka je dítě vystaveno očekáváním, jež z této role plynou. Musí se chovat požadovaným způsobem, dodržovat normy, přijmout autoritu učitele. Mladší školní rok je obdobím stability, vyrovnané konsolidace, citové vyrovnanosti.

V oblasti poznávacích procesů dochází k diferenciaci a větší integraci vnímání, myšlení používá strategie, jež se řídí zákony logiky a respektují vlastnosti poznávané reality, tj. je na realitu vázáno. Podle Piageta (1966, 1970) jde o stadium konkrétních logických operací. Pozornost souvisí individuálně se stupněm zralosti centrální nervové soustavy, její kapacita i kvalita se v průběhu věku mění. Velmi intenzívně a plynule se rozvíjí funkce paměti a jazykové kompetence.

Pro počáteční školní adaptaci a úspěšnost v učení jsou důležitými charakteristikami emocionální vyrovnanost a sociální obratnost. Zvyšuje se emoční stabilita a odolnost vůči zátěži, zlepšuje se schopnost chápat emoční prožitky, tj. emoce interpretovat. Rozvíjí se emoční inteligence, ve školním věku jsou emoce již více vnitřně regulovány. Vyvíjejí se také sebehodnotící emoce, autoregulační mechanismy. Od emocionální regulace dítě dospívá k vyšší formě sebekontroly, založené na vůli, která je spjata s uvědoměním si nutnosti. Období mladšího školáka je obdobím extravertze, kolektivního života a vztahů, rozšiřuje se pole sociálních zkušeností. Nadále však základem citové jistoty a vyrovnanosti zůstává rodina a vztahy v ní.

Postoj učitele k dítěti se postupně fixuje do určité podoby a stává se mnohdy stereotypem. Někdy dochází k vydělení žáků „problematických“, které pak funguje jako sociální stigmatizace a následně nepříznivě ovlivňuje úspěšnost takových žáků, jejich vztah ke škole i k učiteli. Z důvodů některých specifických projevů se může stát, že takovým problematickým žákem může být i nadaný žák.

**Příloha č. 17: Tabulka č. 49: Kritérium učitelů pro identifikaci nadaného žáka**

Oblast kritéria	% respondentů- učitelů, kteří zvolili	Charakteristiky dané oblasti
Kognice	41	výborná intelektuální kapacita a paměť, intelektuální síla, schopnost rozpoznat logické souvislosti a vztahy, schopnost přenosu v učení, schopnost řešit problémy, logicky zdůvodňovat, dobré výsledky ve škole, charakteristiky myšlení, procesní kapacita, všeobecná inteligence, dále také verbální schopnosti (slovní zásoba, formulační výřečnost, rané čtenářství a raná schopnost psaní, rozvinuté používání jazyka), jakož i dobré všeobecné znalosti a kreativita.
Motivace	33	hlad po vědomostech, po poznávání, zájem o předměty mimo kurikulum, fakt, že se dítě nudí, není-li zaměstnáno úlohami s odpovídající náročností, rychlé osobní tempo, schopnost samostatné práce – nezávislost.
Chování, jiné osobnostní rysy	10	nadaní jako osamělí nebo outsideři, nedostatek disciplíny všeobecné nedostatky v sociálním chování.
Fyzická konstituce	ojediněle	fyzická vyzrálost

(podle Endepohls-Upe, Ruf, (2005))

**Příloha č. 18: Tabulka č. 50: Organizační modely vzdělávání nadaných žáků**

Charakteristika, co je nutno zabezpečit	Výhody	Nevýhody, rizika
Nadaný žák integrovaný v běžné třídě		
<p>Žák, u kterého je potvrzeno mimořádné nadání zůstává v běžné třídě</p> <p>Individuální vzdělávací plán</p> <p>Učitelé informováni o identifikaci a vhodných edukačních strategiích při edukaci nadaných</p> <p>Výukové materiály navíc pro nadaného žáka</p>	<p>-Nadaný žák je v přirozeném kolektivu třídy, dostatek interakcí</p> <p>- Není nutná reorganizace třídy</p> <p>- Nejlevnější způsob vzdělávání nadaného žáka</p> <p>-I další žáci mohou občas na individuálním programu participovat</p>	<p>- Velmi náročné pro učitele, který musí řešit často jiné priority, jež neumožňují věnovat se nadaným dětem za všech okolností (ve třídě velký počet žáků, s různými odlišnými potřebami)</p> <p>-Učitelé (všichni) nejsou na tuto práci připraveni</p> <p>- Učitel musí věnovat speciální čas, síly na přípravu programu pro jednoho žáka</p> <p>- V hodině zpravidla není dovelký prostor věnovat se jednomu žákovi</p> <p>- Zpravidla není možná dostatečná podpora ostatních složek osobnosti nadaného žáka</p> <p>- Každá třída potřebuje speciální výukové materiály</p> <p>- Ne každý učitel je ochoten se do vzdělávání nadaného žáka zapojit</p>
Skupina několika nadaných dětí v rámci běžné třídy		
<p>Nadaní žáci z jednoho ročníku jsou jako skupina začleněni do jedné třídy. Tato skupina se učí jako celek.</p> <p>Výukové materiály navíc pro skupinu.</p>	<p>- Ne všichni učitelé v ročníku musí pracovat s nadanými žáky, tím se snižují nároky na čas na přípravu učitelů</p>	<p>-Je možné jen ve školách s větším počtem žáků</p> <p>-Tato třída může být vnímána negativně (jako elitářská)</p> <p>- Na průměrné žáky v dané třídě mohou být kladeny příliš velké nároky</p>
Nadaní žáci v běžné třídě, výuku v určitých oblastech, předmětech zajišťuje speciální učitel		
<p>Nadaní žáci ve všech třídách mají k dispozici speciální materiály, pomůcky.</p> <p>V určitých hodinách vede jejich výuku specialista na výuku nadaných žáků.</p>	<p>-Žák zůstává ve známém prostředí</p> <p>-Třídní učitelé nejsou tak zahlceni přípravou a péčí o nadané žáky</p> <p>- S nadaným žákem pracuje specialista</p>	<p>- Učitelům může vadit, že částečně ztratili možnost rozvíjet nadané žáky</p> <p>- Nutnost přítomnosti speciálního učitele nadaných žáků</p>
Výuka část dne (resp. týdne) mimo třídu		

<p>Nadaní žáci odcházejí každý den nebo část týdne (např. blokové vyučování jeden den v týdnu apod.) ke společné výuce s dalšími nadanými žáky a opět se vrací na další předměty do kmenové třídy.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Příležitost učit se a kontaktovat se s podobně nadanými vrstevníky</li> <li>-Nadaní jsou vyučováni speciálními postupy a obsah odpovídá jejich schopnostem</li> <li>-Učitel se může soustředit na vzdělávání poměrně homogenní skupiny nadaných žáků</li> <li>-Nadaní žáci jsou zároveň stále v kontaktu se svými vrstevníky</li> <li>- Možná prostupnost, flexibilita</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Každodenním, popř. častým „stěhováním“ se narušuje průběh vyučování</li> <li>- Práci v kmenové třídě nutno zorganizovat tak, aby nadaní žáci „nepřišli“ o důležité aktivity. Nutno sladit práci obou učitelů.</li> <li>- Vytvoření rozvrhu hodin je složité</li> <li>- Nepochopení „dvojího“ vzdělávání ze strany ostatních dětí, může je demotivovat</li> </ul>
<p>Speciální třídy pro nadané žáky v běžné škole</p>		
<p>Nadaní žáci jsou vyčleněni, vyučuje je jeden, zpravidla více učitelů, speciálně připravených pro výuku nadaných žáků. Systém vyhledávání, identifikace, výběr nadaných žáků.</p> <p>Spolupráce s PPP, supervize.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Zefektivnění edukace: Speciální osnovy, postupy jsou sladěny.</li> <li>-Speciální materiály a pomůcky jsou běžná součást výuky</li> <li>-Učitelé pracují s homogenní skupinou, jednodušší příprava, je možný rychlejší postup</li> <li>-Setkávání s podobně nadanými i s ostatními vrstevníky</li> <li>-Možná prostupnost, flexibilita</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Negativní přijetí (elitářství)</li> <li>- Možné obvykle jen ve větším městě, vyžaduje často dojíždění žáků</li> </ul>
<p>Speciální třídy pro nadané žáky – speciální škola</p>		
<p>Připravení učitelé</p> <p>Vytvořené kurikulum</p> <p>Systém identifikace, výběru nadaných žáků</p> <p>Spolupráce s PPP, supervize</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Zefektivnění edukace: Speciální osnovy, postupy jsou sladěny.</li> <li>-Speciální materiály a pomůcky jsou běžná součást výuky</li> <li>-Učitelé pracují s homogenní skupinou, jednodušší příprava, je možný rychlejší postup</li> <li>-Setkávání s podobně nadanými vrstevníky</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Nedostatek kontaktů a interakcí s běžnými vrstevníky</li> <li>-Negativní přijetí (elitářství)</li> <li>- Možné obvykle jen ve větším městě, vyžaduje často dojíždění žáků</li> </ul>

(Podle Portešové, upraveno). Dostupné z : <http://www.nadanedeti.cz/pro-ucitele-moznosti-prace>

## **Příloha č. 19: Přehled statistických hypotéz**

Statistické hypotézy H3, H4, H5 k cílům C3, C4, C5.

*Cíl 3: Srovnat názory učitelů z ČR a učitelů ze SR na negativně a pozitivně ovlivňující aspekty jejich práce s nadanými.*

---

H3<sub>A</sub>: Skladba problémů a pozitivních faktorů učitelů z České republiky se liší od skladby negativních a pozitivních faktorů učitelů ze Slovenské republiky.

H3<sub>0</sub>: Skladba problémů a pozitivních faktorů učitelů z České republiky se neliší od skladby negativních a pozitivních faktorů učitelů ze Slovenské republiky.

*Cíl 4: Srovnat strukturu negativně a pozitivně ovlivňujících determinantů práce učitelů s nadanými žáky mezi začínajícími a zkušenými učiteli s delší pedagogickou praxí.*

---

H4 A: Skladba problémů a pozitivních faktorů učitelů začátečníků se liší od skladby problémů a pozitivních faktorů zkušených učitelů.

H4 0: Skladba problémů a pozitivních faktorů učitelů začátečníků se neliší od skladby problémů a pozitivních faktorů zkušených učitelů.

*Cíl 5: Srovnat strukturu negativních a pozitivních determinantů uvnitř jednotlivých dimenzí mezi učiteli nadaných žáků a učiteli běžných tříd.*

---

H5 A: Skladba problémů a pozitivních faktorů učitelů ve třídách nadaných žáků se liší od skladby problémů a pozitivních faktorů učitelů běžných tříd ZŠ.

H5 0: Skladba problémů a pozitivních faktorů učitelů ve třídách nadaných žáků se neliší od skladby problémů a pozitivních faktorů učitelů běžných tříd ZŠ.



**Příloha č. 20: Tab. č. 46 a- g: Pearsonův koeficient korelace položek v dimenzích dotazníku**

46 a		Uc 1.1	Uc 1.2	Uc 1.3	Uc 1.4	Uc 1.5	Uc 1.6	Uc 1.7	Uc 1.8	Uc 1.9	Uc 1.10	Uc 1.11	Uc 1.12	Uc 1.13	Uc 1.14	Uc 1.15
Uc 1.1	r	1	,460**	,519**	,491**	,333**	,476**	,286**	,465**	,395**	,327**	,241**	,378**	,316**	,291**	,433**
	p		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,01	0	0	0	0
	N	132	128	132	132	132	131	131	120	131	130	128	128	131	122	125
Uc 1.2	r	,460**	1	,485**	,365**	,337**	,341**	,244**	,383**	,329**	0,15	,241**	,243**	,275**	0,1	,311**
	p	0		0	0	0	0	0	0	0	0,08	0,01	0,01	0	0,25	0
	N	128	140	140	140	140	138	139	126	139	138	135	134	139	127	131
Uc 1.3	r	,519**	,485**	1	,693**	,630**	,596**	,345**	,544**	,613**	,364**	,311**	,394**	,294**	,200*	,408**
	p	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,02	0
	N	132	140	146	146	146	144	145	132	145	144	141	140	145	133	137
Uc 1.4	r	,491**	,365**	,693**	1	,567**	,586**	,259**	,565**	,567**	,320**	,242**	,391**	,276**	,213*	,425**
	p	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,01	0
	N	132	140	146	146	146	144	145	132	145	144	141	140	145	133	137
Uc 1.5	r	,333**	,337**	,630**	,567**	1	,561**	,277**	,404**	,548**	,278**	,301**	,268**	,281**	0,15	,322**
	p	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0,08	0
	N	132	140	146	146	146	144	145	132	145	144	141	140	145	133	137
Uc 1.6	r	,476**	,341**	,596**	,586**	,561**	1	,472**	,527**	,440**	,311**	,327**	,332**	,309**	,311**	,542**
	p	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0
	N	131	138	144	144	144	144	143	130	143	143	140	139	143	131	135
Uc 1.7	r	,286**	,244**	,345**	,259**	,277**	,472**	1	,487**	,362**	,360**	0,14	0,16	0,15	0,15	,467**
	p	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0,09	0,06	0,07	0,09	0
	N	131	139	145	145	145	143	145	131	144	143	140	139	144	132	137
Uc 1.8	r	,465**	,383**	,544**	,565**	,404**	,527**	,487**	1	,577**	,288**	,220*	,328**	,314**	,350**	,418**
	p	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0,01	0	0	0	
	N	120	126	132	132	132	130	131	132	131	130	128	129	132	122	126
Uc 1.9	r	,395**	,329**	,613**	,567**	,548**	,440**	,362**	,577**	1	,292**	,232**	,386**	,270**	,215*	,405**
	p	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0,01	0	0	0,01	0
	N	131	139	145	145	145	143	144	131	145	143	140	139	144	132	136
Uc 1.10	r	,327**	0,15	,364**	,320**	,278**	,311**	,360**	,288**	,292**	1	,330**	,346**	,311**	,214*	,430**
	p	0	0,08	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0,01	0
	N	130	138	144	144	144	143	143	130	143	144	139	138	143	132	136
Uc 1.11	r	,241**	,241**	,311**	,242**	,301**	,327**	0,14	,220*	,232**	,330**	1	,415**	,237**	0,08	,342**
	p	0,01	0,01	0	0	0	0	0,09	0,01	0,01	0		0	0,01	0,36	0
	N	128	135	141	141	141	140	140	128	140	139	141	138	141	128	133
Uc 1.12	r	,378**	,243**	,394**	,391**	,268**	,332**	0,16	,328**	,386**	,346**	,415**	1	,297**	,306**	,369**
	p	0	0,01	0	0	0	0	0,06	0	0	0	0		0	0	0
	N	128	134	140	140	140	139	139	129	139	138	138	140	140	129	133
Uc 1.13	r	,316**	,275**	,294**	,276**	,281**	,309**	0,15	,314**	,270**	,311**	,237**	,297**	1	,466**	,345**
	p	0	0	0	0	0	0	0,07	0	0	0	0,01	0		0	0
	N	131	139	145	145	145	143	144	132	144	143	141	140	145	132	137
Uc 1.14	r	,291**	0,1	,200*	,213*	0,15	,311**	0,15	,350**	,215*	,214*	0,08	,306**	,466**	1	,289**
	p	0	0,25	0,02	0,01	0,08	0	0,09	0	0,01	0,01	0,36	0	0		0
	N	122	127	133	133	133	131	132	122	132	132	128	129	132	133	127
Uc 1.15	r	,433**	,311**	,408**	,425**	,322**	,542**	,467**	,418**	,405**	,430**	,342**	,369**	,345**	,289**	1
	p	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
	N	125	131	137	137	137	135	137	126	136	136	133	133	137	127	137

\*\* Korelace je významná na úrovni 0.01.

\* Korelace je významná na úrovni 0.05.

**Tabulka č. 46b: Pearsonův koeficient korelace položek v dimenzích dotazníku**

46 b		Dvpp 2.1	Dvpp 2.2	Dvpp 2.3	Dvpp 2.4	Dvpp 2.5	Dvpp 2.6	Dvpp 2.7	Dvpp 2.8
Dvpp 2.1	r	1	,526**	,277**	,405**	,341**	,429**	,333**	,382**
	p		0	0,001	0	0	0	0	0
	N	140	137	133	135	137	124	132	127
Dvpp 2.2	r	,526**	1	,431**	,607**	,432**	,447**	,479**	,493**
	p	0		0	0	0	0	0	0
	N	137	142	135	138	139	127	136	130
Dvpp 2.3	r	,277**	,431**	1	,470**	,390**	,361**	,400**	,306**
	p	0,001	0		0	0	0	0	0,001
	N	133	135	138	135	135	125	130	125
Dvpp 2.4	r	,405**	,607**	,470**	1	,513**	,469**	,440**	,473**
	P	0	0	0		0	0	0	0
	N	135	138	135	140	137	129	133	128
Dvpp 2.5	R	,341**	,432**	,390**	,513**	1	,443**	,316**	,432**
	P	0	0	0	0		0	0	0
	N	137	139	135	137	143	128	136	131
Dvpp 2.6	R	,429**	,447**	,361**	,469**	,443**	1	,578**	,547**
	P	0	0	0	0	0		0	0
	N	124	127	125	129	128	130	126	121
Dvpp 2.7	R	,333**	,479**	,400**	,440**	,316**	,578**	1	,539**
	P	0	0	0	0	0	0		0
	N	132	136	130	133	136	126	137	130
Dvpp 2.8	R	,382**	,493**	,306**	,473**	,432**	,547**	,539**	1
	P	0	0	0,001	0	0	0	0	
	N	127	130	125	128	131	121	130	132

**Tabulka č. 46c: Pearsonův koeficient korelace položek v dimenzích dotazníku**

46 c		Zak 3.1	Zak 3.2	Zak 3.3	Zak 3.4	Zak 3.5
Zak 3.1	r	1	,708**	,750**	,357**	,371**
	p		0	0	0	0
	N	131	130	130	122	122
Zak 3.2	r	,708**	1	,611**	,438**	,301**
	p	0		0	0	0,001
	N	130	137	136	129	127
Zak 3.3	r	,750**	,611**	1	,437**	,324**
	p	0	0		0	0
	N	130	136	141	133	129
Zak 3.4	r	,357**	,438**	,437**	1	,582**
	p	0	0	0		0
	N	122	129	133	133	123
Zak 3.5	r	,371**	,301**	,324**	,582**	1
	p	0	0,001	0	0	
	N	122	127	129	123	129

**Tabulka č. 46d: Pearsonův koeficient korelace položek v dimenzích dotazníku**

46 d		vzdNZ 4.1	vzdNZ 4.2	vzdNZ 4.3	vzdNZ 4.4	vzdNZ 4.5	vzdNZ 4.6	vzdNZ 4.7	vzdNZ 4.8	vzdNZ 4.9	vzdNZ 4.10
vzdNZ 4.1	r	1	,271**	,234**	,245**	,426**	,338**	,236**	,353**	,256**	,224*
	p		0,001	0,006	0,005	0	0	0,007	0	0,003	0,013
	N	137	135	136	132	130	132	131	134	136	121
vzdNZ 4.2	r	,271**	1	,503**	,559**	0,166	,394**	,373**	,488**	,359**	,446**
	p	0,001		0	0	0,055	0	0	0	0	0
	N	135	142	140	137	135	136	136	139	141	125
vzdNZ 4.3	r	,234**	,503**	1	,367**	,347**	,355**	,429**	,405**	,328**	,462**
	p	0,006	0		0	0	0	0	0	0	0
	N	136	140	143	138	136	137	137	140	142	127
vzdNZ 4.4	r	,245**	,559**	,367**	1	,390**	,419**	,492**	,546**	,445**	,547**
	p	0,005	0	0		0	0	0	0	0	0
	N	132	137	138	140	134	136	135	137	139	124
vzdNZ 4.5	r	,426**	0,166	,347**	,390**	1	,392**	,298**	,401**	,239**	,366**
	p	0	0,055	0	0		0	0	0	0,005	0
	N	130	135	136	134	138	133	136	135	138	122
vzdNZ 4.6	r	,338**	,394**	,355**	,419**	,392**	1	,399**	,342**	,447**	,441**
	p	0	0	0	0	0		0	0	0	0
	N	132	136	137	136	133	139	133	136	139	123
vzdNZ 4.7	r	,236**	,373**	,429**	,492**	,298**	,399**	1	,450**	,411**	,387**
	p	0,007	0	0	0	0	0		0	0	0
	N	131	136	137	135	136	133	139	136	138	122
vzdNZ 4.8	r	,353**	,488**	,405**	,546**	,401**	,342**	,450**	1	,425**	,558**
	p	0	0	0	0	0	0	0		0	0
	N	134	139	140	137	135	136	136	142	141	126
vzdNZ 4.9	r	,256**	,359**	,328**	,445**	,239**	,447**	,411**	,425**	1	,461**
	p	0,003	0	0	0	0,005	0	0	0		0
	N	136	141	142	139	138	139	138	141	144	128
vzdNZ 4.10	r	,224*	,446**	,462**	,547**	,366**	,441**	,387**	,558**	,461**	1
	p	0,013	0	0	0	0	0	0	0	0	
	N	121	125	127	124	122	123	122	126	128	128

**Tabulka č. 46e: Pearsonův koeficient korelace položek v dimenzích dotazníku**

46 e		Mater 5.1	Mater 5.2	Mater 5.3	Mater 5.4
Mater 5.1	R	1	,582**	,520**	,392**
	P		0	0	0
	N	127	124	124	126
Mater 5.2	R	,582**	1	,762**	,605**
	P	0		0	0
	N	124	138	137	136
Mater 5.3	R	,520**	,762**	1	,740**
	P	0	0		0
	N	124	137	140	139
Mater 5.4	R	,392**	,605**	,740**	1
	P	0	0	0	
	N	126	136	139	143

**Tabulka č. 46f: Pearsonův koeficient korelace položek v dimenzích dotazníku**

46 f		Klima 6.1	Klima 6.2	Klima 6.3	Klima 6.4	Klima 6.5	Klima 6.6	Klima 6.7
Klima 6.1	r	1	,485**	,268**	,362**	,604**	,442**	0,084
	p		0	0,001	0	0	0	0,337
	N	140	140	140	133	140	112	132
Klima 6.2	r	,485**	1	,504**	,500**	,594**	,502**	0,08
	p	0		0	0	0	0	0,358
	N	140	145	145	137	143	115	135
Klima 6.3	r	,268**	,504**	1	,635**	,460**	,382**	0,149
	p	0,001	0		0	0	0	0,084
	N	140	145	145	137	143	115	135
Klima 6.4	r	,362**	,500**	,635**	1	,496**	,460**	,249**
	p	0	0	0		0	0	0,005
	N	133	137	137	137	136	113	128
Klima 6.5	r	,604**	,594**	,460**	,496**	1	,454**	0,157
	p	0	0	0	0		0	0,07
	N	140	143	143	136	143	114	134
Klima 6.6	r	,442**	,502**	,382**	,460**	,454**	1	0,099
	p	0	0	0	0	0		0,302
	N	112	115	115	113	114	115	110
Klima 6.7	r	0,084	0,08	0,149	,249**	0,157	0,099	1
	p	0,337	0,358	0,084	0,005	0,07	0,302	
	N	132	135	135	128	134	110	135

**Tabulka č. 46g: Pearsonův koeficient korelace položek v dimenzích dotazníku**

46 g		Rod 7.1	Rod 7.2	Rod 7.3	Rod 7.4	Rod 7.5
Rod 7.1	R	1	,522**	,271**	,602**	0,043
	P		0	0,001	0	0,626
	N	139	137	136	126	132
Rod 7.2	R	,522**	1	,608**	,418**	0,053
	P	0		0	0	0,542
	N	137	143	140	128	136
Rod 7.3	R	,271**	,608**	1	,311**	-0,128
	P	0,001	0		0	0,138
	N	136	140	142	127	136
Rod 7.4	R	,602**	,418**	,311**	1	0,164
	P	0	0	0		0,065
	N	126	128	127	130	128
Rod 7.5	R	0,043	0,053	-0,128	0,164	1
	P	0,626	0,542	0,138	0,065	
	N	132	136	136	128	138

## **Příloha č. 21:**

### **Návrh metodických doporučení pro edukaci mimořádně nadaných žáků na I. stupni základní školy**

*Motto: Ak človek má rád to, čo robí, potom je v tom dobrý a dosahuje vynikajúce výsledky. Inak nenaplní svoju energiu, ducha, motiváciu.*

*J. Laznibatová*

Návrh metodických doporučení zohledňuje výsledky pedagogického výzkumu determinantů edukace nadaných a vychází ze zkušeností, získaných při přípravě a implementaci vzdělávacího programu ERIN (Edukace a rozvoj intelektově nadaných) v letech 2007 – 2013.

#### **1 Metodická doporučení k vyhledávání nadaných žáků:**

1.1 Učitel si všímá si nápadností, zajímavostí i z mimoškolních oblastí: pokud např. doma navrhnou zajímavé stroje, něco vyrábí, kreslí zajímavými perspektivami, jinak než ostatní, jsou dobří v něčem, co je baví apod.

1.2 Vidět i zahloubání, motivaci, zaujetí. Sledovat žáky, v čem jsou úspěšní: kroužky, záliby. Nadaní na sebe mohou upozornit svými postřehy, bystrým úsudkem, rychlým nalézáním logických souvislostí, nacházením neotřelých vazeb mezi věcmi, událostmi, jevy, vysokou kreativitou, zájmem o tzv. „dospělá témata“, popřípadě i zajímavými kresbami, naznačujícími vizuálně prostorové nadání, neobvyklou fantazií při vytváření příběhů, fabulací, hlubším zájmem a detailními vědomostmi z nějaké specifické oblasti atd.

1.3 Učitel nezavrhne žáka (nepovažuje ho za nenadaného) tehdy, když je *v něčem jiném*, v jiných schopnostech, dovednostech na nižší úrovni, než si *představuje* nadaného žáka.

1.4 I v průběhu roku lze opakovat výběry, užívat různé diagnostické postupy a nástroje, všimnout si i oblastí mimo školu, pokud v nich dosahuje dobrých výsledků, podává zajímavé výkony.

1.5 Systém funguje lépe, je-li otevřený oběma směry. Věnovat pozornost dětem v běžných třídách, které na sebe upozorní. A naopak: Pokud se nadání žáka nerozvíjí v souladu s očekáváním, usnadní eventuální přeřazení žáka do běžné třídy smlouva s rodiči, kterou s nimi škola uzavře při vstupu dítěte do programu pro nadané žáky. Formulace zní: „V případě, kdy dítě z programu neprofituje, je přeřazeno do vzdělávacího programu v běžné třídě“. V jednání s rodiči v těchto případech pomáhá nalézt vhodné řešení i psycholog v PPP.

1.6 Dochází i k přestupům nadaných žáků z jiných škol, často během školního roku. Obvykle mají tito žáci na původní škole problémy, rodiče volí školu se speciálním programem pro nadané a očekávají jejich zlepšení. Vždy je nutné zařídit rychlé dokončení diferenciální diagnostiky, což provádí obvykle klinický psycholog nebo jiný odborník. Poté přijmeme neodkladně vhodná pedagogická opatření.

1.7 Pokud ve škole působí školní psycholog, provádí prvotní výběr nadaných žáků. Potvrzení nadání a komplexní dokončení diagnostiky zůstává u doporučených žáků na školském poradenském zařízení.

## **2 Metodická doporučení ke zvýšení informovanosti pedagogů, řídicích pracovníků, veřejnosti**

2.1. Školy mohou iniciovat a organizovat setkání pedagogů k výměně zkušeností. Tyto vzdělávací akce je vhodné doplnit: požádat odborníky na danou problematiku (vysokoškolské učitele, výzkumníky apod.) o prezentaci výsledků své činnosti.

2.2 Bylo by velmi potřebné, aby účastníci mezinárodních konferencí následně zprostředkovali např. prostřednictvím článků v časopisech obsah hlavních referátů, příspěvků zahraničních expertů. Také je zatím třeba při mezinárodních akcích u nás, aby organizátoři zajišťovali tlumočení.

2.3 Školy by měly informovat o svých podnětech, problémech, námětech odborníky z příslušné divize NÚV, kteří se zabývají mimořádně nadanými žáky.

2. 4 Informovat školy o konání konferencí a seminářů k tomuto tématu. Pozvánky z vysokých škol, z Asociace českého pedagogického výzkumu, z NIDM, z Asociace českých psychologů apod. zatím nikdy do škol zaslány nebyly.

2.5 Učitel sleduje vývoje nadaného žáka, (vcelku i jednotlivých schopností). Pokud některá z nich výrazněji zaostává, přijímá opatření, modifikuje postupy, používané metody apod. K tomu, aby tyto činnosti mohl v našich podmínkách i nedokonale připravený učitel dobře zvládat, tj. např. bez větších zkušeností a také bez hlubšího, systematického studia, potřebuje učitel pro práci s nadanými žáky vhodnou metodicko-diagnostickou pomůcku. Díky ní by získal k práci s nadanými větší odvahu a jistotu. Jako vhodný inspirativní příklad ze zahraničí uvádíme např. materiál „Guidelines“. Byl zpracovaný pro učitele v Irsku.

(Dostupné:[http://www.ncca.ie/uploadedfiles/publications/Except%20Able\\_Glines.pdf](http://www.ncca.ie/uploadedfiles/publications/Except%20Able_Glines.pdf)).

V této publikaci nás zvláště zaujal pozorovací arch, tzv. „Nebraska list“, dále kontrolní (evaluační) listy (checklists) pro různé obory, mentální mapy, návody na práci

s Bloomovou taxonomií výukových cílů v jednotlivých předmětech, fotografie a kazuistiky, jež stručně vystihují dílčí fenomény nadání. Učitel má formou příloh k dispozici řadu dalších zajímavých pomůcek, nástrojů k přímému využití. Jsou snadno pochopitelné, velmi názorné. Příručka je moderně, graficky atraktivně propracovaná, psána jednoduchým jazykem. (Ne každý učitel ovládá plně vědeckou terminologii dané oblasti). Domníváme se, že jde o publikaci, jakou by všichni naši učitelé přivítali a ocenili, protože podobný ucelený a přitom uživatelsky příjemný materiál u nás postrádáme.

2.6 Chceme-li zlepšit informovanost učitelů mateřských škol o charakteristikách a projevech nadaných žáků, osvědčilo se používat příklady (kazuistiky), při samozřejmém zachování anonymity. Učitelé MŠ uvedli, že se jim informace lépe uchovávají v paměti. Na příkladech se daří přesvědčivěji korigovat také případné mýty o nadaných.

2.7 Perspektivou ve vzdělávání mimořádně (intelektově) nadaných dětí je pro většinu z nich studium na víceletém gymnáziu. K tomu, aby přestup a adaptace na nové prostředí proběhly co nejlépe, je užitečné informovat v předstihu o skupině nadaných žáků vedení i pedagogy gymnázia, umožnit jim hospitaci ve třídě, zorganizovat setkání s učiteli, rodiči nadaných žáků apod.

2.8 Inovace se šíří sociálními sítěmi osobních kontaktů, mezi školami i uvnitř školy. *Nepřímý* kontakt dostačuje pro jednoduché rutinní informace, ale *přímý* kontakt je mnohem efektivnější, zejména když výsledky nejsou předvídatelné (Kovařovic, 2010).

2.9 Úkolem vedení školy není dávat odpovědi na problémy, ale umožňovat osobní komunikaci pro šíření nápadů; tzn. mít dlouhé přestávky, odpovídající prostory a vzájemná setkávání učitelů strukturovaná podle zájmu či odpovědnosti (Kovařovic, 2010).

2.10 Podpora týmové spolupráce, (například příprava plánů, reflexe práce, autoevaluace) je potřebná. Je pro ni nutné vytvořit určité prostorové podmínky a najít nezbytný čas. Také ředitel potřebuje (vytvářet) dostatečný prostor pro pedagogické vedení, pro společné formulování vize (Kovařovic, 2010).

2.11 Ke zlepšení informovanosti ředitele se výborně osvědčilo každoroční písemné zhodnocení činnosti třídy ve školním roce na jeho závěru třídy třídními učiteli. Vedení školy se dozvídá, jak jednotlivý učitel vidí průběh edukace, jak hodnotí žáky, co oceňuje, na co zaměřuje pozornost, k čemu se naopak nevyjadřuje – opomíjí, jaké uvádí problémy apod. Ředitel získává cenné informace o učitelově pohledu, o jeho pojetí práce se třídou i o třídě. Toto hodnocení učitele konfrontuje se svým vlastním. Může se lépe například lépe rozhodnout, zda má daný učitel se třídou pokračovat. Ředitel se

často až z tohoto hodnocení dozví, co se podařilo, co během roku uniklo jeho pozornosti. Tato hodnocení studujeme o prázdninách, nezátížení úkoly operativního řízení, můžeme vše dobře promýšlet.

2.12 Všichni účastníci mají obvykle užitek ze společných diskusí učitelů ze tříd pro nadané žáky (a vedení školy) na různá dílčí témata edukace. Témata nejčastěji navrhnou vedení školy. Jednotliví učitelé dovedou dokládat dílčí teoretické problémy zajímavými konkrétními příklady ze třídy. Objevuje se mnoho zajímavých postřehů, vedení školy pozitivně hodnotí tuto formu vzájemného vzdělávání „z vlastních zdrojů.“ Opět vyžaduje najít čas a vhodné prostředí.

### **3 Metodická doporučení k zajištění výuky nadaných žáků:**

3.1 Na počátku školního roku připraví zkušební učitelé I. stupně návrh rozšířených, obohacených osnov, v nichž se mírně projevuje i akcelerační přístup. Obsahují tematický plán učiva, vycházející ze školního vzdělávacího plánu (ŠVP) a jsou kromě učiva formulovány očekávané výstupy žáka, navrženy vhodné edukační strategie. Je to materiál, do kterého učitel v průběhu roku zapisuje poznámky ke skutečnému naplňování těchto osnov.

3.2 Vytvořené materiály k práci s nadanými učitelé jsou zakládány do databáze (podle ročníků, předmětů). Po aplikaci je učitelé evaluují, upravují. Materiál je vyhovující svou kvalitou obvykle až po 2. - 3. použití – aktualizaci. Při vzájemném ověřování mezi učiteli navzájem je vhodné stanovit jednoduchá kritéria pro hodnocení. (Obsah, forma, náročnost, rozsah...)

3.3 U nadaných žáků se osvědčili (zejména pro výuku předmětu Člověk a svět, matematiku, informatiku, psaní na klávesnici aj.) učitelé II. stupně.

3.4 V některých skupinách má asistent pedagoga na starosti až ne jen jedno, ale až tři nadané děti s dalším, souběžným handicapem, tj. děti s dvojitou výjimečností. Často zde práce postupuje po malých krocích, osvědčily se hodnotící sešity, (informace rodičům, motivační prvek). Je nezbytná dělba práce, řízená učitelem.

3.5 Zřízení Metodicko - konzultačního centra ve škole: Je určeno nadaným žákům k setkávání v době mimo vyučování, např. dvakrát týdně tři hodiny. Z toho jednou je přítomen psycholog, podruhé pedagog. Žáci mají možnost s ním nebo se spolužáky diskutovat a sdílet své záležitosti, řešit problémy, pracovat na projektech, hrát hry (deskové, hry osobnostně sociální výchovy aj.) Přicházejí a odcházejí volně podle svého zájmu a potřeby. V této místnosti je současně soustředěna i knihovna a další informační zdroje pro žáky, takže je využívána všemi třídami ve škole.



3.6 Průběžná podpora psychologa, popř. speciálního pedagoga je jednou ze stěžejních podmínek kvalitní péče. Optimální je spolupráce s jedním pracovištěm. (Výběr dětí do programu jedním pracovištěm znamená možnost ovlivnit utváření vhodných skladeb třídních kolektivů). Je také zárukou kontinuální znalosti dětí, jejich rodičů i pedagogů, klimatu školy apod. Osvědčila se spolupráce, supervize projektu pedagogicko psychologickou poradnou, která zahrnuje: identifikaci nadaných, kontrolní vyšetření - sledování vývoje žáků, asistenci při sestavování, hodnocení IVP, hospitace ve výuce, pravidelné telefonické i osobní konzultace s vedením školy. Konzultace s učiteli – obvykle po hospitacích PPP ve škole, konzultace s rodiči- nejčastěji v rámci vyšetření. Psycholog bývá konzultantem, spolurealizátorem nebo i realizátorem případné intervence při řešení krizí, problémů.

3.7 Úkolem učitele je kromě rozvíjení kognice také vyrovnávat a harmonizovat častá „slabá místa“ mimořádně nadaných, což znamená věnovat jim ve školním vyučování dostatečný čas, prostor, např. v rámci ranních komunitních kruhů.

- Doporučujeme na tuto činnost klást důraz od počátku. Vhodnými metodami osobnostně sociální výchovy, projekty, hrami, metodami dramatické výchovy apod. podporovat: rozvoj prosociálního chování, morálního usuzování, ovlivňovat a formovat adekvátní sebepojetí, stavění si reálných cílů aj. Tyto oblasti promýšlet, pečlivě propracovávat příslušné části v IVP žáka. Hovořit o nich s rodiči.

- V duchu ideje patrona Evropy, mnicha sv. Benedikta: „Pomáhat ostatním je víc, než nad ně vynikat“ navrhujeme, aby se učitel u nadaných žáků snažil nejen nepodporovat, nýbrž i případně korigovat jejich případné pocity (projevy) výlučnosti, nepřiměřeného sebevědomí. Naopak se u těchto žáků přikláníme k systematickému pěstování empatie, sociálních kompetencí, akceptace „jinakosti“. Mj. např. účastí jednotlivců na různých humanitárních projektech, (podle své volby), na aktivitách ve třídě na téma „dobré skutky“, dobrovolnictví apod. Učitel vytváří nebo využívá situace, úkoly, v nichž nadaní žáci mohou prožít radost a uspokojení z podobných činností.

Tyto oblasti (rozvíjení sociálních dovedností apod.) mohou u kognitivně nadaných dětí, kdy se učitel věnuje zpravidla intenzivně rozvíjení jejich poznávání, zůstat nedoceny, popř. i nepochopeny. Je však třeba je mít na zřeteli v dostatečné míře. Na základě zkušeností bychom doporučili i ve zvýšené míře.

Začlenění nadaného žáka mezi vrstevníky, budování adekvátních sociálních vztahů s dospělými a prostřednictvím zajímavého a na podněty bohatého vyučování vytváření pozitivního vztahu k učení jsou důležité úkoly v počátcích školní docházky. Toto období je klíčové z hlediska socializace žáka i z pohledu konceptu celoživotního vzdělávání.

#### **4 Rodiče: komunikace, spolupráce, důvěra. Péče o partnerství.**

4.1 Na začátku (školního roku) rodiče předávají učiteli informace: v čem je dítě dobré, co ho zajímá, motivuje, o jeho dosavadním vývoji, o koníčcích, o svých výchovných prostředcích apod.

4.2 Osvědčuje se zejména v počátcích spolupráce pořádat odpolední neformální akce tříd (skupin), přizvat rodiče. Jejich náplní mohou být např.: Aktivita (hry, soutěže, rébusy, šifry aj. úkoly), které připraví děti pro rodiče... Aktivita, které připraví rodiče pro děti... atd. Neformální ráz, včetně pohoštění účastníků, jsou vítány.

4.3 Je užitečné stanovit a přesně i písemně formulovat již na počátku pravidla vzájemné komunikace mezi učitelem a rodiči: přiměřená frekvence, forma, místo, způsob předávání písemných zpráv apod. Je třeba např. zvážit, zda učitel předá rodičům své soukromé číslo mobilního telefonu.

4.4 Snažit se rodiče (i prarodiče) zapojit, vtáhnout přiměřeně do vzdělávání. Prezентují svá povolání, své koníčky, své zkušenosti formou např. přednášek, besed. Mohou zajistit exkurze, výlety, zapůjčit zajímavé předměty, dokumenty, pomůcky apod. Domníváme se, že role a velký potenciál prarodičů při vzdělávání je v poslední době teprve náležitě doceňována. (Mj. např. z hlediska emocionálního dopadu pro obě strany)

4.5 Mezi rodiči nadaných žáků se vyskytují rodiče vůči škole velmi nároční, jiní nekonformní, další ponechávají zcela učení na škole a opomíjejí svým dětem pomoci v domácí přípravě. Vždy však platí: Osvědčilo se vždy s rodiči nadaných žáků *nadstandardně komunikovat*, neboť na počátku mnoha problémů stojí nedorozumění.

#### **5 Doporučení k eliminaci, řešení vybraných problémů při edukaci nadaných žáků:**

*5.1. Plný úvazek učitele ve třídě nadaných žáků. Mnoho dalších povinností ve škole.*

- Učitelům ve třídách nadaných žáků doplňovat úvazek předměty, na něž příprava nevyžaduje (relativně) tolik času. Osvědčila se např. tělesná výchova, pracovní činnosti, apod.

-Učitele nadaných žáků v rámci možností nepověřovat větším množstvím mimovyučovacích úkolů. Snaha omezit práce, nevyžadující plnou učitelskou kvalifikaci. Využívat např. pro dohled nad žáky, přípravu pomůcek asistenty pedagoga, vychovatele školní družiny.

*5.2 Nadaným žákům se nevyhýbají konflikty, vyhraněné postoje, šarvátky. Někteří mají výraznější tendence se prosazovat.*

- Osvědčilo se provést soupis kroků (dílčích opatření ve třídě) na základě konsensu pedagogů, kteří s těmito žáky ve třídě pracují. Dodržovat poté v týmu jednotný postup, vč. posílení vzájemné informovanosti, také více informovat rodiče. Často je jedním z východisek přeformulování pravidel chování ve třídě. Je-li ve škole školní psycholog, může se třídou pravidla chování vyvodit on, za přítomnosti učitele.

Zde platí: Spolupráce je důsledkem skutečné potřeby.

-Pokud přetrvávají problémy s chováním, je možné zavést mj. grafické hodnocení (hodnocení jednotlivců, ne pod jmény, ale šifry, symboly apod.) Jasná pravidla, nejlépe s příběhem, např. „Cesta na prázdninový ostrov“, cílová motivace.

*5.3 Rodiče ostatních žáků školy projeví obavu, že nadaní žáci jsou ve škole zvyhodňováni, jejich třídy lépe vybaveny.*

-Vedení školy i učitelé zaujímají spravedlivé postoje ke všem žákům ve škole a tyto své zásady při vhodných příležitostech (školní časopis, diskuse- třídní schůzky apod. ) sdělují, dokládají je promyšlenými průkaznými fakty.

- Škola, její učitelé-jako profesionálové nastolují rozhovory s rodiči, s cílem upřesňovat a vyladovat vzájemná očekávání. V nich se snažit postupně sjednocovat pohled na dítě, na jeho současné schopnosti, výkony a potřeby, ale i na budoucí možnosti a potřeby.

## **6 Pracovat promyšleně s motivací nadaných žáků:**

6.1 Je účinnou prevencí podvýkonnosti a výchovných problémů.

6.2 Učitel hledá to, na čem ji u žáka postaví, neomezuje se jen na školní předměty a dovednosti např. trivia, nesleduje jen např. pečlivost, bezchybné opisy vět, rychlost početních dovedností; učitel pozoruje všechny oblasti, využívá odborné poznatky pedagogiky a psychologie.

6.3 Je důležité, aby všeobecně učitelé *více zdůrazňovali a oceňovali schopnosti, nadání* a méně se zaměřovali na nedostatky, handicap a selhávání. Celým edukačním procesem u nadaných žáků v našem pojetí prolíná úsilí o rozvoj nadání se starostlivou péčí o jejich motivaci, emoční pohodu a příznivé začlenění do kolektivu vrstevníků.

Některé poznatky z této oblasti - viz následující tabulka: (Upraveno podle Jančíková, 2012)



		zapojí i rodiče do aktivity a takové učení je baví.
Učivo je důležité, zná ho i spolužák	Využít, když se s učivem jiný žák již setkal a zná je.	Někteří žáci se již s jevem, probíraným učivem setkali, hlásí to učitel. Toto podporovat, aby řekli svou zkušenost. Neříct jim "mlč". Ty žáky, kteří říkají věci odtažitě, (nesmysly), nenápadně tlumit. Ale když někdo mluví k věci, podpořit jej.  Význam: ostatní žáci si řeknou: Aha, neví to jen učitel a není to jenom z učebnice – i já se o to budu zajímat... Toto rovněž podpoří jejich vlastní zájem a motivuje.
Výběr učiva, příkladů k jevu. Aktuálnost látky Zajímavost Netypické případy, extrémy	Nadaní žáci preferují: Zajímavosti k tématu, rekordy odchylky od běžných případů. Silné podněty.  Aktuální informace - co se děje ve světě.	Upoutávají zájem, baví. Aktivizují pozornost.  Část žáků obvykle vnímá, slyší některé aktuální informace od rodičů. Např. když probíhá mistrovství světa ve fotbale, milují, když učitel k tomu připraví úkoly, aktivity.
Edukační cíle	Orientace na vyšší hladiny myšlení dle Bloomovy taxonomie výukových cílů	Literaturou je doporučováno. V praxi: vyhovuje většině nadaných žáků, ne zcela všem. (Preference složitějších úloh). Podílí se na aktivizaci. Odpovídající náročnost úkolů představuje podstatný prvek individualizace při učení nadaných.
Metody Formy práce	Problémové úkoly – komplikovanější zadání např. (Chybějící údaje, přebytečné údaje, šifry, rébusy, kódování, řetězce úloh apod.)  Delší zadání slovních matematických úloh.	Oblíbené u většiny nadaných žáků, na rozdíl od běžných tříd, kdy na první pohled složitě zadání mnohé žáky odradí tak, že dopředu vzdávají. Nadaní se často s chutí pouští do řešení.  Učitelé u nadaných žáků u nich zpravidla nevyžadují všechny formální náležitosti: nákres, zápis, výpočet, slovní odpověď. Pouze řešení a vysvětlení postupu, úvahy.
Hodnocení sumativní - pololetí	Slovní hodnocení k vysvědčení.	Individuálně zaměřené, zacílené na povzbuzení a pochvalu, převažuje pozitivní motivace. Velmi oblíbené u žáků i rodičů, motivující, proto se velmi doporučuje.
Hodnocení - Odměny	Odměna: bonbón, čokoláda, jednička, slovní pochvala...  (Téměř jakákoliv podoba odměny je vhodná).	Na I. st. jsou cukrovinky hodně oblíbeny, ale zásadou je: Nepřehánět. Nechceme, aby si vytvořilo návyk „něco za něco...“. V duchu: „Když já něco (dítě), tak učitel také něco.“ Odměna jen tu a tam, výjimečně, je-li vhodná příležitost, ocenit skutečnou kvalitu.  Upozornění: 1. až 3. třída – odměnit raději všechny děti, jinak bývá i pláč. Starší jsou na druhé straně schopni podvádět, aby cenu získali.  Závěr: Odměna – vyváženě, citlivě. Učitel jí může vyvolat něco, co nechce. (Slušní žáci mohou být v důsledku demotivováni. Když neopsali, nepodváděli, odměnu nemají.)
Hodnocení průběžné	Hodnocení – střídání způsobů, např. slovní, známky, odměny-bonbóny, udělení čestného „titulu“	Přispívá k poskytování zpětné vazby, vnější motivace. U menších dětí velmi oblíbené např. sladké odměny, ale opatrně, viz výše.

<p>sebehodnocení hodnocení navzájem</p>	<p>apod. Sebehodnocení a vzájemné hodnocení. (Např. na pracovních .listech)</p> <p>Týdenní grafické sebehodnocení („Smajlíci“)- nástěnka. „Jak se mi v týdnu dařilo, učení, chování.“</p> <p>Na lavici stojí trojhranný oznamovatel z kartonu – tři symboly: Daří se mi, jsem hotov. Nedaří se mi- potřebuji pomoc. Potřebuji více času.</p>	<p>Někteří chtějí odměnu i za cenu podvodu, např. opíší, proti tomu „pocití“ na odměnu nedosáhnou... Jen zřídka motivovat materiálně, vzácně.</p> <p>Sebehodnocením a vzájemným hodnocením se žáci postupně učí sledovat své pokroky, chápou kriteria hodnocení a přispívá to k dovednosti stanovovat si reálné cíle.</p> <p>Názornost vyhovuje uvědomování si průběhu a různých výsledků učení (i chování) v čase. Přispívá k zvýšení pestrosti aktivit. Je hravé, oblíbené. Lze doplnit i hodnocením učitele- možnost porovnání. (Výkon žáka s jeho předchozím výkonem, nikoliv srovnávat žáky navzájem).</p>
<p>Hodnocení - IVP  Třídní schůzky</p>	<p>Pololetní hodnocení plnění individuálního vzdělávacího plánu.</p> <p>Rozhovor rodiče, učitele, příp. i žáka.</p> <p>Obdobně třídní schůzka za přítomnosti žáka.</p> <p>Začínat komunikaci s žákem a rodiči: Jak to vidíte s dítětem vy? Popř. Jak to s tebou vypadá, pokus se to popsat, jak se ti daří.</p>	<p>Podílí se na individualizaci vyučování, a na zvýšení zájmu rodičů o výsledky žáka.</p> <p>Přispívá k přenesení odpovědnosti za výsledky učení na žáka, poskytuje mu aktivní roli při svém vzdělávání.</p>
<p>Hodnocení – grafické znázornění</p>	<p>Dlouhodobé hodnocení výsledků- graficky znázorněné jako posun, vývoj, zvládnání různých úkolů, dílčích cílů, postup k finálnímu cíli. (Motivace např. příběhem).</p>	<p>Zpětná vazba, pobídka k aktivitě pro žáka. Informace i pro učitele, rodiče.</p> <p>Nejsou uvedena jména, místo nich šifra, symbol apod. Eliminace přemíry soutěživosti.</p> <p>Např. Potápíme se v moři. Kdo je už nejhloběji? Srovnání s ostatními spolužáky částečně může pobídnout k vyšším výkonům, ale nutné zde obezřetná práce, aby převažovalo pozitivní hodnocení.</p>
<p>Zapojení rodičů do edukace</p>	<p>Vlastní podíl žáka, jeho rodiny na aktivitách třídy.</p> <p>Uplatnění, využití „vlastních zdrojů“ lidských, příp. materiálních. (Přinesení z domu pomůcky apod.)</p> <p>Využití produktu práce žáků.</p>	<p>Pokud například rodiče žáka jsou zapojeni do vyučování (připraví besedu, přednášku o svém zaměstnání či hobby, umožní exkurzi apod.), velmi to podpoří pocit spokojenosti a vědomí významu rodiny, blízké osoby. Tyto emocionálně vysoce pozitivní momenty jsou pro dítě velmi motivující. Zde patrně nejsou výjimky.</p> <p>Podobně zájem žáků zvyšuje i zjištění, že se učení opírá o jejich zkušenosti a zážitky, (mimoškolní).</p> <p>Když výsledky a produkty učení jsou využity. Pocit užitečnosti jeho práce je motivující. Uplatnitelnost dává úsilí smysl.</p>
<p>Metody, formy práce</p>	<p>Metody, doporučované pro nadané žáky: heuristické, projekty, problémové, integrovaná tematická výuka, aj.</p>	<p>Metody svou podstatou velmi vhodné pro nadané žáky.</p> <p>Podněcují zájem, aktivizují, umožňují žákům se seberealizovat, uplatnit se a využít své schopnosti, nadání.</p> <p>U projektů žáci vlastními nápady a návrhy</p>

		přispívají k podobě projektu, což je silný motivační prvek. Na I. stupni často propojují např. letopočty – dějepisné údaje s matematikou, (čísla), .
Metody práce- prezentace samostatné práce	Akcent na samostatnou práci, tvořivé produkty, prezentace výsledků samostatné činnosti. Zároveň nadaní žáci rádi (většina z nich) diskutují, potřebují dostat prostor, aby se mohli vyjádřit.	U nadaných se doporučuje ve zvýšené míře organizovat samostatnou i delší dobu trvající činnost. Smysluplnost učení, práce, úkolů se posílí, když žáci výsledky vlastního snažení prezentují ostatním. Např. prezentace výstupu projektu apod.  Vhodné uplatnění produktů práce (výstava někde na veřejnosti, v obchodním centru, v oknu školy, zasláný text do médií apod.) rovněž posiluje jejich motivaci.
Aplikace výukových materiálů vytvořených učitelem	Vlastní tvorba učitele – materiálů do výuky. (Pracovních listů, badatelských úloh, projektů, scénářů ročník. prací, testů aj.)	Tím, že jsou výukové materiály šité žákům „na míru“, vycházejí z učitelovy znalosti jednotlivých osobností a třídy jako celku vyhovují a posilují motivaci. (Využívání aktuálních událostí, zážitků dětí, zacílenost na konkrétní žáky např. použitím jmen, konkrétních situací ve třídě, reakce na vlastnosti jednotlivců apod.) Velmi silným podnětem je jméno žáka, je-li pěkně užíváno, může být výrazným stimulem – po emocionální stránce. Také používáme znalosti z prostředí rodin, žáky těší, pokud učitel projeví zájem tím, že např. do příkladů, zadání začlení ostatní členy rodiny, využije znalostí o nich apod.
Metody, formy práce	Používání pestré škály metod, rozmanitost a pestrost, variabilita postupů. Obdobně střídání metod hodnocení.	Brání monotónnosti, fádnosti výuky, aktivizuje.
Metody, formy práce	Respektování typů (stylů učení), střídání metod, forem inovativních, ale i klasických	Prohlubuje individualizaci vzdělávání.
Osobnostně sociální výchova, vnější řád činností	Komunitní kruh	Napomáhá k rannímu naladění dětí na práci, prostředek k vyjasnění problémů, konfliktů apod.
Komunikace neverbální. Obrazová sdělení – nepodceňovat, naopak využívat.	„Jak se právě cítím“ – označení symbolem, stojánek na lavici. (smajlíci apod.) Smluvená gesta.	Přispívá k bezpečnému, neohrožujícímu prostředí, které napomáhá učení. Žák může otočením stojánku k učiteli např. bezprostředně požádat učitele o pomoc, nebo jej informuje o hotové práci atd.
Metody a formy práce	Spolupráce a soutěžení	Střídání, vyvážený poměr. Obojí vyhovuje (rozdílné) potřebě, vede k jinému cíli. Ve střídání, komplementárnosti je výhoda. Soutěž – soupeřivost, touha porazit, zvítězit, předstihnout..., spolupráce- být prospěšný, uplatnit se, mít uspokojení z pomoci druhému.
Metody a formy práce	Hry	Jednoduchá, stručná pravidla jsou lepší, jinak se žák „ztratí“. Složitosti a komplikovanosti otravují.  Příklad: Žáci v přírodovědě měli najít na šk. zahradě deset květin, pojmenovat je učitelce. Každý sám, individuálně. Běhali, sháněli, ptali se... Pátá třída - navzájem si nepomáhali. Čtvrtá třída ano. Sami od sebe, nebyla dána žádná instrukce o pomoci.

	Matematika – velmi oblíbené didaktické hry.	<p>Procvičování učiva v rámci hry s pravidly. Např. učitelka rozdá čísla od 2 do 9, na tabuli napíše číslo- součin, ze zadní části třídy vybíhají vždy dva žáci jako činitelé...</p> <p>Šifrování, kódování velmi oblíbené, dešifrovat i obráceně, mohou sami žáci nápis zakódovat, vytvořit systém apod.</p> <p>Hledání posloupnosti – pravidla v číselné řadě, doplnění chybějící dílu v tabulce. Tyto typy úkolů plní rádi jen někteří, není zcela pravidlem, že by si je všichni oblíbili. Zpravidla je nemají v oblíbě ti, kdo jsou v matematicko- logických schopnostech slabší. I sudoku je pro některé na I. stupni obtížné, ačkoliv se procvičuje a zařazuje, dělá od první třídy</p>
Zásady experimentů	Demonstrace, pokus, názornost – názor učitelky II. stupně	Velmi účinný motivační prvek. Pozor: Na I. stupni musí dělat učitel ty pokusy, které dělal již mnohokrát a zná jejich rizika. Na II. st. se žáci do pokusů tolik „neženou“. Naproti tomu nadaní si chtějí vše sami zkusit. I přes zákaz učitele jej obejdou, stojí učiteli za zády, nenápadně někde zkouší. Proto u nich velmi nutná zvýšená opatrnost, znát nebezpečí. S tímto počítat. Nadaní vše zkouší „i jinak“, varianty... Jejich velká kreativita si žádá od učitele znát všechny okolnosti a rizika. Nadaní si nedají říct, neposlechnou jednoduchý pokyn... Kreativita u nich často silně převáží nad poslušností.
Metody formy práce	Pokusy – praktické vlastní činnosti. -názor učitelky I. stupně	<p>Žáci zkouší, ověřují, měří, pozorují, sami si vyzkouší a pak vydedukují pravidlo nebo nějakou zákonitost, závislost. Pokouší se i vysvětlit příčiny jevů, někdy nesmyslná zdůvodnění, nemají dostatek informací. Mají ale velkou fantazii, kterou uplatňují rádi, často.</p> <p>Cizí názvy, které znají, používají rádi, často v jiných, ne příslušných situacích. Termín přenáší do nesprávných situací, okolností...</p>
Metody formy práce – diskusní	Záhady, badatelský úkol	<p>Příklad: Jak zachránit žáby před vyhynutím. Bez předchozího výkladu. Slyšeli předtím pouze o rybníku, o žábách, že mají obojživelníci tenkou pokožku, jíž dýchají. Znečištěné ovzduší je zabíjí, stejně tak i jejich vajíčka a stádia pulců... Proto žáby mizí z naší přírody. Zadání: Navrhněte, co udělat, abychom je tady udrželi. Nadaní žáci poté říkají nápady, dávají návrhy. Vše se konzultuje s učitelkou. Tato diskuse je pro žáky silně motivační k tomu, aby se o tato témata dále zajímali i ve větší šířce, tj. souvislostech, jakož i do větší hloubky, čili detailů.</p>
Metody, formy práce	Manipulativní činnosti	Např. v geometrii: stavění z kostek. U některých náročnějších dětí s problémy se soustředěním, jemnou motorikou, se projevují potíže s rýsováním.



		Tam, kde je také mimo jemnou motoriku potřeba určitého řádu. Práci komplikuje spíš nižší zručnost. Obdobně při kreslení jsou mezi nadanými dětmi velké rozdíly. Mnozí nemají rádi vybarvování objektů. Současně ale např. navrhnou, že svůj určitý nápad znázorní formou komiksu, což naznačuje velkou kreativitu. Jsou různé kreslířské typy, rády své nápady znázorňují.
--	--	--

Zkušená psycholožka a ředitelka nejstarší slovenské školy pro mimořádně intelektově nadané žáky Laznibatová (2012) konstatuje, že v současnosti u nás bohužel mnoho žáků projde školou, aniž by poznali, v čem jsou dobří. Tato připomínka by měla být pro nás, učitele, podnětem k zamyšlení.

# ANOTACE

Jméno a příjmení:	PaedDr. Zdeňka JANČÍKOVÁ
Katedra	Katedra preprimární a primární pedagogiky
Vedoucí práce:	Doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2013

Název práce:	VZDĚLÁVÁNÍ MIMOŘÁDNĚ NADANÝCH DĚTÍ
Název v angličtině:	EDUCATION OF GIFTED CHILDREN
Anotace práce:	<p>Disertační práce zkoumá vliv hlavních determinantů, které ovlivňují edukaci mimořádně intelektově nadaných žáků na I. stupni ZŠ. V teoretické části vyústila analýza determinantů do pojetí edukačního procesu jako systému probíhajících interakcí, vzájemného ovlivňování determinantů. Tento systém je graficky prezentován schématem explanačního významu, umožňujícím stanovit prvky potenciálních problémů v edukaci mimořádně intelektově nadaných žáků na I. stupni ZŠ. V empirickém výzkumu (kvantitativní přístup, metoda dotazníku) byly na základě reflexe názorů zkušených edukátorů hodnoceny dimenze-determinanty edukace nadaných žáků: osobnost učitele, nadaný žák, kurikulum- specifika vzdělávání, materiální podmínky a klima školy, další vzdělávání pedagogů, rodina nadaného žáka. Výsledky výzkumu prokázaly pozitivní vliv uplatňování následujících specifických přístupů: obohacování, rozšiřování, tj. kvalitativní a kvantitativní změny kurikula, svépomocně vytvořené výukové materiály, aktivizační vzdělávací metody, speciální výukové předměty. Jako nejvlivnější negativní faktory byly prokázány náročné osobnostní charakteristiky nadaného žáka (zejména v emocionální a sociální složce jeho osobnosti) a jeho vývojové zvláštnosti, dále vyhraněné postoje některých rodičů a nadměrné zatížení učitele ostatními úkoly (např. vykonáváním pedagogického dohledu, přípravou pomůcek) ve škole. U učitele je oceňována dovednost motivovat žáky, zvládat emocionální a sociální problémy. Projevily se významné rozdíly v hodnocení skladby problémů a pozitivních faktorů mezi učiteli nadaných žáků a učiteli běžných tříd, prokazující skutečnost, že práce učitele ve skupinách a třídách nadaných žáků se liší od běžné výuky. Byly potvrzeny statisticky významné rozdíly mezi názory učitelů v České republice a Slovenské republice, v důsledku podstatně delší tradice edukace nadaných žáků ve Slovenské republice.</p>
Klíčová slova:	nadání, mimořádně kognitivně nadaný žák, edukace mimořádně nadaných žáků, determinanty edukačního procesu, faktory edukace, učitel nadaných žáků, kompetence, primární škola, příprava učitelů

<p>Anotace v angličtině</p>	<p>The theses researches the influence of the main determinants which have an impact on the gifted pupils education at primary schools. The analysis of the determinants led into the conception of the education process as a system of ongoing interactions, mutual influences in the theoretical part of the theses. This system is visualised graphically on the scheme which has an explanatory meaning and it allows to identify the potentially problems in the gifted pupils education at primary school. In empirical research (quantitative approach, method of questionnaire) were evaluated on the bases of the reflection of opinion experienced educators dimensions – determinants of gifted pupils education: teacher's character, gifted pupil, curriculum, specificity of education, material conditions, climate at school, further education of teachers and the family of the gifted pupil. The research results proved a positive impact of these specific approaches (specificity of education, specificity of curriculum): enrichment and widening of curriculum (it means qualitative and quantitative changes of curriculum), application of self created studying materials, activation educational methods, special educational subjects. As a most powerful negative factors were proved demanding traits of the gifted pupils (especially in the emotional and social part of her personallity) and her evolutional specificity, inappropriate attitudes of some parents and excessive tasks, stress on the teacher at school. (For example holding of a pedagogical surveillance, preparation of a tools.) It is appreciated as the most valuable feater of the teacher: a skill to motivate the pupils, a the competence to manage, to solve the emotional and social problems. There were found significant defferences in the evaluation of structure problems and the positive factors between gifted pupils teachers and teachers in ordinary classes. These differences evidence the fact, that teacher's work in the classes or groups with gifted pupils differs from the teaching in the ordinary classes. There were evidenced significant differences between oppinion of the Czech teachers and the Slovak teachers as a results of a substantially longer tradition of gifted pupils education in the Slovak Republic.</p>
<p>Klíčová slova v angličtině</p>	<p>giftedness, cognitive gifted pupil, gifted pupils education, factors, agents, determinants of education, teacher of cognitive gifted pupils, teacher's competences, primary school, teacher's training</p>
<p>Přílohy vázané v práci:</p>	<p>ano příloha č. 1 – příloha č. 21</p>
<p>Rozsah práce</p>	<p>240 stran</p>
<p>Jazyk práce</p>	<p>čeština</p>