

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Postavení nadaného žáka ve školní třídě
The social status of gifted pupil in the school collective

Bc. Petra Fráňová

Vedoucí práce: PhDr. Monika Kadrnožková, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Odevzdáním této diplomové práce na téma Postavení nadaného žáka ve školní třídě potvrzuji, že jsem danou práci vypracovala samostatně, pod vedením PhDr. Moniky Kadrnožkové, Ph.D. za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 26. listopadu 2024

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Monice Kadrnožkové, PhD., vedoucí této diplomové práce. Tato práce mohla vzniknout jenom díky její vstřícnosti a pomoci, kterou mi po celou dobu práce poskytovala.

ABSTRAKT

Zde předkládaná diplomová práce nese název Postavení nadaného žáka ve školní třídě. Téma práce má speciálně pedagogický charakter. Nadaní žáci jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Při vzdělávání těchto žáků se uplatňují speciální přístupy, dochází k obohacování vzdělávacího obsahu, modifikaci výukových metod, postupů, případně používaných pomůcek. V teoretické části práce jsou vymezeny pojmy nadání a talent, zmíněny teorie a modely nadání. Je zde definován pojem nadaný žák, přiblížena specifika vzdělávání a identifikace nadaných žáků. Dále práce přibližuje téma sociálních skupin, konkrétně školní třídy, pojmy klima třídy, postavení a status žáka. Empirická část této práce se zaměřuje na nadané žáky prvního stupně běžných základních škol. Daná práce má za cíl zjistit, jak je nadaný žák vnímán svými spolužáky a třídními učiteli. V další řadě je třeba zjistit i to, jak sám nadaný žák vnímá své postavení ve třídě mezi spolužáky. Výzkumné metody, které v této práci byly použity, jsou sociometrická šetření zaměřující se na klima školní třídy, konkrétně sociometrické dotazníky Braun 3 a Braun 4. Další použitou metodou je polostrukturovaný rozhovor vedený s třídními učiteli žáků, který sloužil k dokreslení situace nadaných žáků. Za pomoci výzkumného šetření bylo zjištěno, jak jsou konkrétní nadaní žáci vnímáni svými spolužáky, jaké postavení ve třídě zaujímají a jak svou pozici vnímají sami nadaní žáci.

KLÍČOVÁ SLOVA

Nadání a talent, nadaný žák, klima třídy, sociální postavení nadaného žáka, sociometrie

ABSTRACT

The diploma thesis presented here is entitled The status of the gifted pupil in the school classroom. The topic of the work has a special pedagogical character. Gifted students are students with special educational needs. In the education of these pupils, special approaches are applied, educational content is enriched, teaching methods, procedures, and possibly used aids are modified.

In the theoretical part of the work, the concepts of giftedness and talent are defined, theories and models of giftedness are mentioned. The term gifted student is defined here, the specifics of education and identification of gifted students are explained here. Furthermore, the work

approaches the topic of social groups, specifically school classes, the concepts of classroom climate, the position and status of the pupil. The empirical part of this work focuses on gifted students in the first grade of ordinary elementary schools. The purpose of this work is to find out how gifted students are perceived by their classmates and class teachers. Next, it is necessary to find out how the gifted student himself perceives his position in the class among his classmates. The research methods that were used in this work are sociometric surveys focusing on the climate of the school classroom, specifically the Braun 3 and Braun 4 sociometric questionnaires. Another method used is a semi-structured interview conducted with the pupils' class teachers, which served to clarify the situation of gifted pupils. With the help of a research investigation, it was determined how specific gifted pupils are perceived by their classmates and how they are perceived by the gifted pupils themselves.

KEYWORDS

Giftedness and talent, gifted pupil, classroom climate, social position of gifted pupil, sociometry

Obsah

Úvod.....	7
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Nadání.....	9
1.1 Vymezení pojmů nadání a talent.....	9
1.2 Definice nadání	10
1.2.1 Druhy nadání.....	12
1.2.2 Kritéria nadání	14
1.3 Modely nadání	15
2 Vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků	19
2.1 Legislativní ukotvení vzdělávání nadaných žáků	19
2.2 Podpůrná opatření	22
2.3 Individuální vzdělávací plán	23
2.4 Přístupy ke vzdělávání nadaného žáka v rámci základní školy	24
3 Nadaný žák.....	26
3.1 Identifikace nadaných žáků.....	26
3.1.1 Metody a fáze identifikace nadaných	28
3.2 Charakteristika nadaných žáků	29
3.2.1 Typické projevy chování nadaných žáků.....	29
3.2.2 Možné sociálně emocionální problémy nadaných žáků	32
4 Třída jako sociální skupina	35
4.1 Sociální skupina	35
4.1.1 Znaký sociální skupiny	35
4.1.2 Dělení sociálních skupin	36
4.1.3 Školní třída jako sociální skupina	36

4.2 Klima třídy	37
4.2.1 Tvůrci třídního klimatu	39
4.2.2 Diagnostika vztahů ve třídě	41
4.3 Sociální postavení nadaného žáka ve třídě	44
EMPIRICKÁ ČÁST	49
5 Cíle výzkumu a výzkumné otázky	49
5.1 Metodologie výzkumu	49
5.1.1 Sociometrické šetření	49
5.1.2 Rozhovor.....	51
5.2 Výzkumný soubor.....	51
5.3 Způsob a průběh sběru dat	54
5.3.1 Sociometrické šetření.....	54
5.3.2 Polostrukturovaný rozhovor.....	57
5.4 Presentace získaných dat	58
5.4.1 Žák 1	59
5.4.2 Žák 2	62
5.4.3 Žák 3	65
5.4.4 Žák 4	68
5.4.5 Žák 5	70
5.5 Shrnutí a vyhodnocení získaných dat.....	72
5.5.1 Sociální status nadaného žáka.....	73
5.5.2 Hodnocení nadaných žáků spolužáky	75
5.5.3 Vnímání vlastní pozice nadaným žákem	78
5.6 Zodpovězení výzkumných otázek.....	82
5.7 Doporučení pro speciálně pedagogickou praxi	84
5.8 Diskuze.....	84

Závěr	88
Seznam použitých informačních zdrojů.....	89
Seznam příloh	98

Úvod

Problematika nadání a talentu, jejich zkoumání a prohlubování lidských znalostí o tomto fenoménu je v této době stále více aktuální a dostává se jí poměrně velké pozornosti. A stejně tak se stále více odborníci věnují otázce vzdělávání a rozvoje nadaných jedinců. Téma nadaných žáků a jejich integrace do školního prostředí je významným tématem pedagogické praxe i pedagogického výzkumu.

Nadaní jedinci ve školním prostředí tvoří specifickou skupinu žáků, vynikají nadprůměrnými schopnostmi v mnoha různých oblastech. Nadání se může projevit zvýšenými výkony v akademických předmětech, sportu, vědeckých či uměleckých odvětvích.

Přestože nadaní žáci mohou vykazovat výjimečné výkony, často se setkávají s problémy, které mohou ovlivnit jak jejich sociální postavení ve školní třídě, tak celkovou školní zkušenost. Sociální postavení nadaného žáka může být výrazně ovlivněno jeho odlišností od jeho vrstevníků.

Zkoumání této problematiky je velmi obsáhlé a zahrnuje nejen identifikaci nadaných žáků, rozvoj a přípravu vhodného vzdělávacího programu, další vzdělávání pedagogů, ale je zde také nutnost pochopení sociální dynamiky nadaných a jejich interakce s vrstevníky.

To, jak se tyto dvě strany vzájemně vnímají, je ovlivněno mnoha faktory, např. osobností a připraveností učitele pozitivně ovlivňovat vztahy mezi nadaným žákem a jeho spolužáky, volbou vhodného vzdělávacího programu, přítomností dvojí výjimečnosti nadaného žáka. Role učitele se v otázce sociálních vztahů uvnitř třídy zdá být velmi důležitá. Učitel by měl být schopen všem žákům poskytnout potřebnou podporu, a to jak ve věcech vzdělávání, tak i v oblasti sociálních dovedností.

Sociální postavení nadaného žáka, v případě této práce žáka prvního stupně základní školy, je klíčovým aspektem, který může zásadně ovlivnit psychologický vývoj žáka, jeho sebehodnocení i sebepojetí.

Tématem této diplomové práce je analýza sociálního postavení nadaného žáka ve školní třídě, konkrétně žáka prvního stupně vybraných základních škol. V teoretické části jsou nejdříve objasněny pojmy související s nadáním. Dále je zde část věnována legislativnímu zakotvení vzdělávání nadaných žáků, uvedeny jsou možnosti podpory vzdělávání nadaných

jedinců v rámci základní školy či přístupy ke vzdělávání těchto žáků. Je zde také přiblížena problematika identifikace nadaných jedinců a její metody. Další oddíl teoretické části práce je věnován osobnosti nadaného žáka a jeho charakteristice. Dále jsou zde charakterizovány sociální skupiny s akcentem na školní třídu coby sociální skupinu a s tím související problematika klimatu třídy.

Praktická část práce je zaměřena na výzkumné zpracování problému. Jsou zde formulovány výzkumné cíle a popsány použité metody výzkumu, sociometrické šetření a analýza dat získaných za použití polostrukturovaného rozhovoru. Sledovaným problémem je postavení nadaného žáka ve třídě. Konkrétně se jedná o žáky prvního stupně běžných základních škol. Práce je zaměřena na zjištění, jakou sociální pozici zastává nadaný žák ve své třídě, jak on sám tuto pozici vnímá, jak jej vnímají spolužáci a třídní učitelé.

Provedený výzkum je veden v souladu s etickými zásadami výzkumu. Všichni žáci se daného výzkumu zúčastnili se souhlasem svých rodičů, příp. zákonných zástupců. Pro udržení anonymity respondentů byly všechny zjištěné údaje anonymizovány.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Nadání

1.1 Vymezení pojmů nadání a talent

Nadání a talent. Jaký je mezi těmito pojmy rozdíl? Lze tyto pojmy od sebe oddělit? Převážně laická, ale i část odborné veřejnosti považuje tyto pojmy za synonyma, kdy oba pojmy mají souvislost se schopnostmi jedince. Někteří autoři ale význam těchto výrazů rozlišují. Mezi zastánce diferenciací pojmů nadání a talent patří J. Lazníbatová (2007), která vychází z analýzy M. Musila z roku 1982. Musil tyto pojmy posuzoval na základě společných a rozdílných znaků a došel k názoru, že je možné mezi nimi najít kvantitativní i kvalitativní rozdíly (Musil, 1982).

- **Kvantitativní rozdíl** – talent jako vysoký stupeň nadání
- **Kvalitativní rozdíly** jsou posouzeny z hlediska
- **genetického vývojového** – nadání jako potenciální vloha, talent jako výsledek procesu systematického rozvoje tohoto potenciálu (Gagné, 2004)
- **obsahového** – „nadání je užíváno ve spojení s intelektuálními oblastmi výkonu (např. jazykové, matematické nadání, nadání pro vědu), talent ve spojení s oblastmi sportu a umění (např. výtvarný talent, pohybový talent, praktický talent)“ (Havigerová, 2011)
- **stupně obecnosti** – nadání jako všeobecný předpoklad pro činnost a výkon, talent úzce vymezený předpoklad pro konkrétní činnost (Lazníbatová, 2007)

Oba pojmy, tedy nadání i talent jsou podle Musila (1989) vnímány jako „předpoklady na straně osobnosti, které podmiňují mimořádně úspěšnou činnost, výkon a produktivitu v určité oblasti.“ (Hříbková, 2009)

W. Stern rozlišuje tzv. speciální nadání (talent) od všeobecného nadání (inteligence). Někteří autoři užívají termíny *vysoké nadání* na jedné straně a *talent* na straně druhé. Pojmu *vysokého nadání* užívají pro mimořádné intelektové schopnosti, pojmu *talent* užívají ve spojení s mimořádnými výkony v dalších oblastech, např. ve sportu, hudbě, slovesném či výtvarném umění.

Pojmy nadání či nadaný žák patrně nejsou z více důvodů nejvhodnějším označením takto obdařených jedinců. Obzvláště v případě použití výrazu *nadaný žák* může docházet ke zkreslenému a mylnému závěru, že ostatní žáci nejsou ničím zajímaví, nejsou nadaní v žádném ohledu. Pojem nadání je často vnímán jako určitá konkrétní dovednost, ve které dotyčný jedinec dosahuje mimořádných výkonů, např. hra na housle. Jedná se tedy spíše o lingvistický problém, kdy se stále hledá vhodnější výraz. V zahraničí jsou pro osoby s vysokou inteligencí používány např. výrazy *lidé s darem* (gifted people), *lidé s vysokým potenciálem* (haut potentiel) či *lidé s vysokou mentální eficiencí* (surefficients mentaux) (Stehlíková, 2016).

Rozlišení pojmů *nadání* a *talent* je pro většinu společnosti nejasné, často jsou vnímány jako synonyma. V této práci bude užíván pojem nadání či nadaný žák. Hlavním důvodem pro užití těchto pojmů je jejich užívání v oblasti školství i v příslušné legislativě.

1.2 Definice nadání

Nadání je schopnost jedince vykonávat určité činnosti, vytvářet konkrétní věci či řešit zadané úkoly na vyšší úrovni než ostatní. Otázkou nadání se lidé zabývají odnepaměti. Řada odborníků se v průběhu času snažila definovat nadání, jeho druhy, příp. oblasti, ve kterých se toto nadání uplatňuje. Jednotlivé pohledy na nadání vznikaly v různé době, v jiných souvislostech či v různých kulturách. Stejnými faktory je ovlivněno i jejich dnešní vnímání.

Ve starověku se tyto schopnosti přisuzovaly působení božstev a nadpřirozených sil, ve středověku bylo nadání spojeno s působením Boha. Většího vědeckého zájmu se problematika nadání dočkala v 19. století. Začátky vědeckého zkoumání jsou spojeny se jménem Francis Galton, který se zabýval otázkou dědičnosti lidské inteligence. Do výzkumu nadaných jedinců významně zasáhl i Alfred Binet. Ten sestavil testy s praktickými úkoly, jejichž plnění předpokládalo přirozenou inteligenci více než vliv vzdělání jednotlivců (Jurášková, 2006). Tyto testy lze považovat za první inteligenční testy. Později byl psychologem W. Sternem z těchto testů odvozen pojem inteligenční kvocient IQ. Witty (1971) říká, že „*nadané nebo talentované dítě je to dítě, které soustavně vykazuje významné výkony v jakékoliv hodnotné oblasti snažení.*“ Z této definice vychází řada dalších. Např. Havighurst a De Haan na základě Wittyho definice definovali šest oblastí, ve kterých se může nadání projevit. Těmito oblastmi jsou intelektové schopnosti, schopnost tvořivého

myšlení, vědecká schopnost, schopnost sociálního vůdcovství, mechanické schopnosti a talent v krásném umění. K *intelektovým schopnostem* patří např. schopnost verbální, početní, prostorová či paměťová. *Schopnost tvořivého myšlení*, jinými slovy kreativní myšlení pomáhá jedinci rozpoznat problém a nalézt řešení, a to i neobvyklými způsoby. *Vědecké schopnosti* „jsou schopnosti využití čísel a algebraických symbolů. Nesou v sobě aritmetické uvažování, zvědavost ve světě přírody a schopnosti využívání vědeckých metod.“ (Fořtík, Fořtíková, 2007). *Vůdcovství* je uměním vést ostatní, pomáhat jim, motivovat je k dosažení vlastních či pracovních cílů. *Mechanické schopnosti* lidé využívají k tvořivé práci v mnoha odvětvích lidského života. Lze je využít např. v průmyslu, v konstrukčních úlohách či v řemeslné tvorbě. Do jisté míry se tyto schopnosti mohou prolínat s *talentem v umění*, kde stejně tak je třeba představivosti či zručnosti. Někteří autoři přidávají ještě *psychomotorické schopnosti*, které umožňují jedinci realizaci pohybových vloh, tedy sportu či dalších uměleckých pohybových aktivit (Machů, 2010), jiní se přiklánějí k názoru, že tyto schopnosti jsou obsaženy již v předcházející oblasti, tedy ve schopnostech uměleckých.

Dle H. J. Eysencka a P. T. Barretta lze nadání vymežit třemi způsoby: v prvním případě je pojem nadání vnímán jako *vysoké IQ*, které se dá zjistit pomocí testu inteligence. V současnosti je tento způsob rozhodující při identifikaci nadaných jedinců. V dalším bodě se pojem nadání *vztahuje ke kreativitě jedince*. V poslední řadě je pojem nadání brán *jako vysoký stupeň rozvoje speciálních schopností*. (Hříbková, 2009)

Podobně rozdělují definice nadání Weishahn, Gearheart a Gearheartová. Prvním faktorem určujícím nadání je *hodnota IQ* nad dané hranici. Dalším faktorem je *talent*, který přináší nadprůměrné výkony v určité oblasti. Zde se uplatňují výkonové testy. Třetí faktor je *kreativita*. Nemusí se vždy jednat jen o uměleckou tvořivost, kreativita se může projevat v rozličných oblastech lidského počínání. Stejní autoři dělí definice nadání do dvou kategorií, a to „*nadání jako prokázané, etablované, založené na jistém výkonu a nadání potencionální, neetablované, na úrovni schopností*“ (Jurášková, 2006)

Je nanejvýš pravděpodobné, že další definice nadání, talentu či potenciálu ještě budou přibývat, že se i nadále bude hledat rozdíl mezi těmito pojmy. Budoucím i těm stávajícím definicím by nemělo překážet tvrzení, že „*nadání je soubor schopností, který*

je předpokladem k dosažení výkonu nad běžnou normu většinové populace.“ (Portešová, 2009)

1.2.1 Druhy nadání

Druhy nadání

Nadání se projevuje v různých oblastech dovedností, schopností, v souvislosti s rozličnými aktivitami, příp. ve výkonu daného jedince. Striktně oddělit jednotlivé druhy nadání je obtížné a mnoho definovaných rozdělení se prolíná. Velmi zešíroká lze nadání včlenit do pěti oblastí, a to intelektové, akademické, tvořivé, vůdčí a umělecké. „*Intelektové nadání jsou vysoce nadprůměrné všeobecné intelektové schopnosti, víceméně rovnoměrně rozložené pro různé intelektuální oblasti. Akademické nadání jsou vysoké schopnosti pro některou akademickou oblast nebo oblasti, v dětském věku zahrnují většinou některý ze školských předmětů (např. matematiku, přírodní vědy, jazyky). Tvořivé nadání se projevuje vysokými schopnostmi v oblasti tvořivé produkce. Vůdčí nadání jsou vysoké schopnosti i řízení a reprezentaci lidí a iniciování událostí a situací ve prospěch ostatních. Umělecké nadání jsou vysoké schopnosti pro vizuální (např. výtvarné umění) nebo performační oblast umění (hudba, tanec, dramatické umění).*“ (Jurášková, 2006)

Kromě výše zmíněných oblastí existuje ještě nadání sportovní a praktické. Mimo nadání intelektového a vůdčího se jednotlivé druhy dělí podle konkrétní oblasti, ve které se nadání jedince projevuje, např. hra na hudební nástroj, znalost cizích jazyků, fotbal atd.

Dle Klimecké (2022) existují mezi jednotlivými druhy nadání vzájemné vztahy. Stejně tak tyto vztahy jsou patrné mezi konkrétními specifickými činnostmi. Každé z nadání je současné ovlivňováno a doplňováno nadáním jiného druhu. Mnohdy lze nadání konkrétního jedince zařadit pod více druhů nadání, neboť do nich toto nadání zasahuje či přerůstá. Příkladem může být hudební nadání, které může zasahovat do oblasti intelektové, tvořivé, umělecké, ale i akademické. Schopnosti jedince se mohou promítnout do dalších činností, a tedy i talentu. „*Druhy nadání a talentu proto chápeme jako vzájemně propojené funkční struktury určitých vlastností jedince.*“

Pro vzdělávací oblast nadaných jedinců je nutné uvědomění si toho, jak intelektové schopnosti ovlivňují každého jedince, jeho vývoj, prožívání, překonávání překážek či řešení

problémů. Odborníci si stále více uvědomují potřebu zjišťování jednotlivých složek osobnosti. Rozumové schopnosti jedince jsou pouze jedním bodem v celkové charakteristice nadání. Poměrně dlouho byly zásadním a jediným faktorem v této problematice. Takový přístup je vnímán jako jednodimenzionální a z dnešního pohledu již zcela nevyhovující. Pro potřeby zejména vzdělávací praxe je potřebné rozšířit pojetí nadání na multidimenzionální tak, aby se v něm odrážely i další faktory nadání. Některé z druhů nadání jako právě intelektové či akademické je možné identifikovat pomocí různých testů. Nejznámějším takovým testem je *test inteligence*. Tyto testy jako měřitelnou jednotku používají tzv. *intelligenční kvocient, IQ*. On tohoto kvocientu se odvozují různé stupně nadání. Výsledné hodnoty se odčítají od hodnoty 100, která znázorňuje právě průměrný výkon. Pokud jsou naměřené hodnoty menší než 100, jedná se o různé stupně podprůměrných výkonů, hodnoty vyšší než 100 naopak značí různé stupně nadprůměrných výkonů. Je zřejmé, že nadání nelze prokázat pouze z výsledku takového testu, nicméně užití těchto testů je stále aktuální především při zjišťování a určení míry intelektového nadání.

Existuje více stupnic nadání vycházejících z hodnoty IQ. Například Gagné (1995) považuje jedince s IQ vyšším než 120 za *mírně nadané*, s IQ vyšším než 135 *středně nadané*, s IQ vyšším než 145 za *vysoce nadané*, s IQ vyšším než 155 za *výjimečně nadané* a jedince s IQ nad 165 za *extrémně nadané*. Naproti tomu Nordby rozumově nadané jedince dělí na *bystré* – IQ 115 a více, *nadané* – IQ 130 a více, *vysoce nadané* – IQ 145 a více, *výjimečné* – IQ 160 a více a *velmi vysoce nadané* – IQ 175 a více (Jurášková, 2006)

Je známo více odborných tezí o provázanosti jednotlivých druhů inteligence, jejich vzájemném ovlivňování se a doplňování se. Možná nejobsáhlejší je Gardnerova teorie, kterou sám autor nazval *teorií mnohočetných inteligencí*. Z původně sedmi typů inteligence jich tato teorie nyní obsahuje devět. Podle Gardnera (1993) jsou u každého jedince v různé míře zastoupeny všechny typy inteligence. Jednotlivé typy inteligence jsou

- 1.1. *logicko-matematická inteligence* – chápání číselných symbolů, porozumění abstraktním symbolům, číslům a znakům, které se vztahují k číselným operacím, schopnost abstrakce a logického uvažování
- 2.1. *verbálně jazyková inteligence* – ovládání jazyka, jeho struktury, vyjadřovací a komunikační schopnosti, aplikace znalostí sémantiky, fonologie a syntaxe

3.1. *vizuálně prostorová intelligence* – schopnost orientace v prostoru,

4.1. *tělesně pohybová intelligence*

5.1. *hudební intelligence*

6.1. *intrapersonální intelligence*

7.1. *interpersonální intelligence*

8.1. *naturalistická (přírodovědná) intelligence*

9.1. *existencionální intelligence*

1.2.2 Kritéria nadání

Abychom mohli nějaké dítě označit jako nadané, je třeba, aby byly znatelné určité znaky. Za nadané lze považovat takové dítě, které *„velmi záhy ve svých projevech manifestuje vývojovou akceleraci a je těmito projevy nápadné ve srovnání s vrstevníky, podává v určité oblasti (i nekognitivní) vynikající výkony, které jsou ve srovnání s vrstevníky z hlediska kvantity či kvality výjimečné či byl u něj opakovaně zjištěn osobnostní potenciál pro podávání mimořádných výkonů* (Hříbková, 2009). Podle Sternberga (1993) je pro možné určení existence či úrovně nadání třeba naplnění alespoň některého z pěti obecných kritérií. Jelikož se splnění jednotlivých kritérií odvíjí od různých faktorů, např. sociálně kulturního kontextu, je třeba mít na paměti jejich relativnost. Kritéria pro určení existence či úrovně nadání jsou kritérium excelentnosti, rarity, produktivity, prokazatelnosti a užitečnosti.

Kritérium excelentnosti – jedinec ve srovnání s vrstevníky vykazuje znamenité schopnosti či dovednosti v některé oblasti nebo v několika oblastech najednou. Uplatňuje se zde kvalitativní hledisko.

Kritérium rarity – jedná se o vzácný výskyt nadání. Jedinec oplývá vysokou úrovní určitého charakteristického znaku či vlastnosti, které se u jeho vrstevníků nevyskytují nebo jen velmi zřídka.

Kritérium produktivity – jedinec vykazuje v oblasti svého nadání určité produkty činnosti.

Kritérium prokazatelnosti – nadaný jedinec své nadání demonstruje, a to i opakovaně. Ve výkonu by neměla figurovat role náhody. Superiorita jedince musí být opakovaně prokazatelná prostřednictvím jednoho nebo více validních testů.

Kritérium užitečnosti – jedinec svými schopnostmi a dovednostmi směřuje jak ke svému vlastnímu rozvoji, tak k rozvoji společnosti. (Machů, 2010)

1.3 Modely nadání

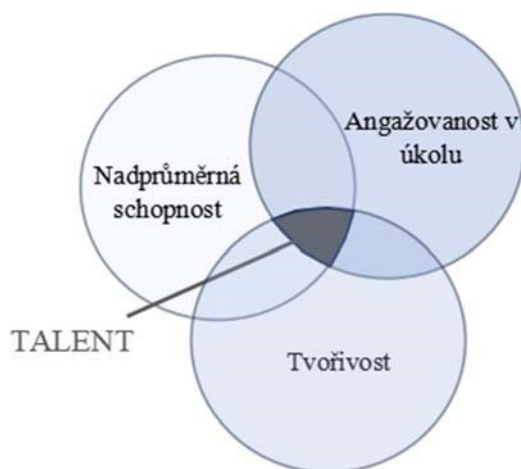
Lidé se zabývají otázkou mimořádných schopností již velmi dlouho. Odborný zájem založený na výzkumu a praktických poznatcích je znám zhruba poslední dvě století. V minulých stoletích bylo nadání chápáno jako mimořádně tvořivý výkon dospělého člověka, jenž ho proslavil a přinesl mu uznání. Koncem 19. století došlo ke změně v chápání nadání. Tato změna spočívala především v posunu „*od oceňování mimořádné tvořivosti a produktivity převážně v dospělosti ke zjišťování testových výsledků výhradně v dětství*“. (Portešová in Knotová, 2014)

Posun nastal také v názoru, že nadání souvisí pouze s intelektovými schopnostmi. Nadání je nově chápáno jako komplexní jev, kde v centru pozornosti stojí celá osobnost jedince. Modely nadání jsou v současnosti široce koncipované, nadanou osobnost postihují v celém jejím rozsahu. Existuje velké množství definic a modelů nadání, které se vzájemně překrývají a doplňují. Jedná se o tzv. **multidimenzionální přístup**, ve kterém „*jde o postižení nadání nebo talentu jakožto výsledku vzájemného působení osobnostních faktorů, faktorů prostředí a někdy i dalších proměnných, jako je například štěstí a náhoda*“. (Portešová, 2021)

Renzulliho tříkruhový model

Tzv. *tříkruhová koncepce nadání Renzulliho* vymezuje nadání jako vzájemnou interakci mezi třemi shluky charakteristik. Těmi jsou *nadprůměrné schopnosti*, jak obecné, tak specifické, *tvořivost* v oblasti, jež se vztahuje k nadprůměrným schopnostem (zahrnuje např. originalitu, otevřenost k novým podnětům, zvědavost, ochotu riskovat), angažovanost v úkolu, tedy formu motivace, proměnnou v jednání zahrnující zájem, vytrvalost, trpělivost, sebedůvěru a speciální zaujetí pro určité oblasti nebo činnosti (Portešová in Knotová, 2014)

Obr. 1 Renzulliho tříkrhový model



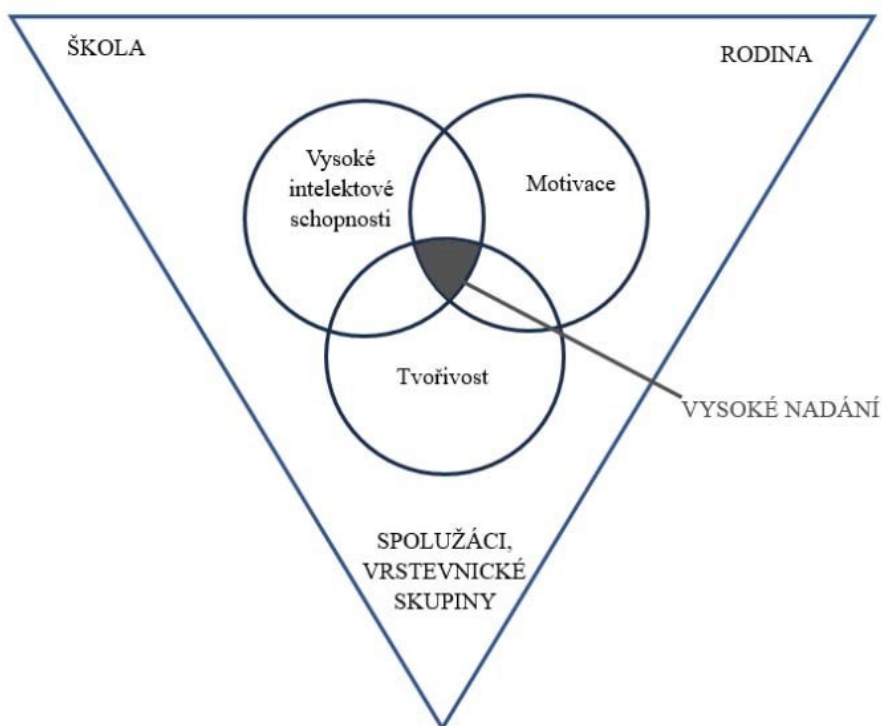
(Renzulli, 1986)

Žádná z výše zmíněných charakteristik samostatně nadání netvoří. Vždy se jedná o interakci mezi třemi základními shluky lidských vlastností. „*Nadané a talentované děti jsou ty, které mají nebo jsou schopny rozvinout tuto sadu schopností a použít je v jakékoliv společensky hodnotné oblasti.*“ (Portešová, 2021)

Mönksův triadický model

Mönks modifikoval Renzulliho koncepci a rozšířil ji o další položky. K již použité triádě osobnostních faktorů přidal triádu faktorů prostředí. Mönksův model tak obsahuje i „*hlavní sociální oblasti, ve kterých se dítě nebo adolescent pohybuje, a těmi jsou rodina, škola a vrstevnická skupina.*“ Podnětné a podporující prostředí má podle autora vliv na vznik a rozvoj nadání. „*Angažovanost v úkolu nahrazuje obecněji „motivaci“, které podle něj lépe vystihuje podstatu problému a zahrnuje angažovanost v úkolu, schopnost riskovat, anticipaci, plánování a vyhlídky do budoucnosti. Pojem „nadprůměrná schopnost“ nahrazuje pojmem „vysoká intelektová schopnost.*“ (Portešová, 2021)

Obr. 2 Mönksův triadický model



(Mönks, 1992)

Tannenbaumův hvězdicový model

Tannenbaumův model nadání se snaží postihnout vztah mezi *možností* či *příslibem* (promise), že talent existuje a jeho *naplněním* (fullfillment). Tannenbaum definoval existenci pěti psychologických a sociálních vazeb, které existují mezi příslibem a jeho naplněním. K úspěchu je třeba kombinace všech těchto faktorů, neúspěch však může způsobit selhání pouze jediného z nich. Jedná se o nadprůměrnou obecnou inteligenci, výjimečné speciální schopnosti, neintelektové facilitátory, vliv prostředí a náhodu či štěstí. (Portešová, 2021)

Obr. 3 Tannenbaumův hvězdicový model



(Tannenbaum, 1983)

Gagného diferencovaný model talentu a nadání

Dle Gagného představuje „*nadání přirozené, nesystematicky se rozvíjející schopnosti a talent znamená systematicky rozvíjené schopnosti, které vytváří odbornost v určité oblasti lidské činnosti*“. (Portešová in Knotová, 2014)

Gagné (1995) definoval pět oblastí schopností, a to schopnosti *intelektové* (např. fluidní či krystalická inteligence, verbální paměť, prostorová paměť), *tvořivé* (invence, imaginace, originalita), *socioafektivní* (sociální inteligence, komunikace, vliv), *senzomotorické* (např. vizuální, taktilní či auditivní schopnosti, reflexy, koordinace) a schopnosti *ostatní*, tj. méně poznané a prozkoumané schopnosti (např. extrasenzorické vnímání). Z Gagného modelu je patrné, že výskyt talentu je závislý na uplatnění jedné nebo více schopností v určité oblasti. Celý vývojový proces přechodu od nadání k talentu utvářejí tzv. *vnější a vnitřní katalyzátory*. K vnitřním (intrapersonálním) faktorům patří osobnostní charakteristiky, které významně ovlivňují proces učení. Mezi tyto faktory patří např. vnitřní motivace, zájem, vytrvalost, sebedůvěra, koncentrace pozornosti. K vnějším (environmentálním) faktorům patří především rodina, škola, společnost, ale i faktor štěstí a náhody.

2 Vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků

2.1 Legislativní ukotvení vzdělávání nadaných žáků

V České republice stoupá potřeba vytvořit odpovídající podmínky vzdělávání nadaných žáků. Základní vymezení vzdělávání těchto žáků je legislativně ukotveno v *zákoně č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* (Školský zákon). Důležitými předpisy jsou také *vyhláška 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* a *vyhláška 197/2016 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních*. Dle školského zákona jsou nadaní žáci považováni za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Školský zákon ve svých jednotlivých částech upravuje pravidla vzdělávání nadaných žáků. Zadává školám a školským zařízením vytvářet podmínky pro rozvoj nadaných žáků. Škola může využít možnost rozšířené výuky některých předmětů. Ředitel školy má možnost přeradit nadaného žáka do vyššího ročníku bez absolvování ročníku předchozího. O toto přerazení žádá sám zletilý žák, u nezletilých žáků pak zákonný zástupce. Součástí žádosti je vyjádření praktického lékaře a školského poradenského zařízení. Ředitel školy stanoví obsah a rozsah zkoušek z učiva ročníku, který žák nebude absolvovat.

Individuální vzdělávací plán (IVP) je závazný dokument, který vychází ze školního vzdělávacího programu dané školy, ze závěrů psychologického a speciálně pedagogického vyšetření a vyjádření zletilého žáka nebo jeho zákonného zástupce. Individuální vzdělávací plán je součástí dokumentace žáka a jeho smyslem je zajištění vzdělávacích potřeb žáka. Součástí individuálního vzdělávacího plánu jsou osobní údaje o žákovi (jméno, datum narození, adresa, kontaktní údaje, ročník atd.), doporučení školského poradenského zařízení, závěry psychologického a speciálně pedagogického vyšetření a pedagogické diagnostiky, způsob poskytování individuální pedagogické, speciálně pedagogické nebo psychologické péče, případná úprava obsahu vzdělávání, pedagogické postupy, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení a ověřování znalostí, přehled doporučených pomůcek, materiálů a učebnic, personální zajištění vzdělávání. Individuální plán může být zpracován na žádost zákonného zástupce či zletilého žáka. Je zpracován školou ve spolupráci se školským poradenským zařízením, školním poradenským pracovištěm, žáka či jeho zákonných zástupců v případě nezletilého žáka. S tímto plánem by měli být seznámeni všichni vyučující

žáka, žák i jeho zákonní zástupce. Individuální vzdělávací plán zúčastněné strany stvrzují podpisem. Plán by měl být plněn v průběhu školního roku, lze jej upravovat v souladu se zájmy žáka, minimálně jednou ročně je individuální vzdělávací plán vyhodnocen.

Plnění povinnosti školní docházky – začátek povinné školní docházky je stanoven na září roku, ve kterém dítě v době od 1. ledna do 31. srpna dosáhne 6 let. Na základě žádosti zákonného zástupce lze k plnění povinné školní docházky přijmout i dítě, které 6 let dosáhne teprve v průběhu daného školního roku. Dítě musí být přiměřeně tělesně i duševně vyspělé. K žádosti zákonných zástupců dítěte, které 6 let dosáhne v době od září do konce prosince daného školního roku je třeba dodat doporučující vyjádření školského poradenského zařízení, u dítěte narozeného od ledna do konce června je třeba dodat nejenom doporučující vyjádření školského poradenského zařízení, ale i vyjádření odborného lékaře.

Vyhlášky navazující na školský zákon

Vyhláška 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných upravuje pravidla vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami i žáků nadaných.

Nadaný a mimořádně nadaný žák – nadaný je takový žák, který „při adekvátní podpoře vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech“. Mimořádně nadaný žák dosahuje ve výše zmíněných oblastech mimořádné úrovně. Pro tyto žáky je možné vytvářet skupiny vybraných předmětů, které navštěvují žáci různých ročníků. Dále je zde možnost, aby nadaný žák navštěvoval hodiny vybraných předmětů společně se žáky vyššího ročníku, příp. se formou stáže účastnil výuky na jiné škole. Dle schopností žáka také lze „rozšířit obsah vzdělávání nad rámec stanovený příslušným vzdělávacím programem“. (Školský zákon)

Přeřazení do vyššího ročníku – ředitel školy může na základě přezkoušení přeřadit nadaného žáka do vyššího ročníku bez absolvování ročníku předchozího. Ředitel stanoví obsah, formu a časové rozložení zkoušky.

Vyhláška 197/2016 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních – poradenské služby jsou poskytovány bezplatně na žádost žáků, jejich zákonných zástupců, škol či školských zařízení nebo na základě rozhodnutí orgánu veřejné moci. Poradenská služba se poskytuje nejdéle do tří měsíců ode dne přijetí žádosti. Výsledkem poradenských služeb je zpráva a doporučení. Smyslem poradenské služby je zjištění speciální vzdělávací potřeby žáka, jeho nadání, doporučení vhodných podpůrných opatření a vyhodnocení jejich účinnosti. Školskými poradenskými zařízeními jsou zde pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a speciálně pedagogická centra (SPC) pro případy tzv. dvojí výjimečnosti.

Kromě zákona č. 561/2004 Sb. je vzdělávání nadaných žáků upraveno i v dalších dokumentech. Prvním z nich je dokument *Vzdělávání nadaných dětí a žáků*, který byl roku 2010 vypracován Výzkumným ústavem pedagogickým, následně Národním pedagogickým institutem. Dokument analyzoval kurikulární reformu v souvislosti se vzděláváním nadaných žáků. Dalším platným dokumentem je *Koncepce podpory rozvoje nadání pro léta 2014 – 2020*. Obsahem tohoto dokumentu je mimo jiné obecné vymezení pojmu nadání, hodnocení uplynulého období, otázka zkvalitnění diagnostiky dětí a žáků s nadáním ve školním i školském prostředí, podpora pedagogů v jejich profesní přípravě v oblasti vzdělávání nadaných žáků, koncepce na dané roky, úkoly vyplývající z této koncepce. Cílem tohoto dokumentu je zajištění maximálního rozvoje a plného využití potenciálu všech dětí, žáků a studentů. (nuv.npi.cz)

Národní pedagogický institut České republiky je pověřen realizací Systému podpory nadání. V této oblasti spolupracuje se Sítí evropských talentcenter (ETC) na podporu rozvoje nadání a péče o nadané. Cílem Systému podpory nadání je maximální rozvoj a plné využití potenciálu všech žáků. Úkolem tohoto systému je zajištění kontinuální systematické podpory identifikace, rozvoje a uplatnění nadání napříč všemi vzdělávacími stupni, v oblasti školních i volnočasových aktivit, systematická podpora rozvoje odborných kompetencí a vzájemné spolupráce všech, kteří se podílejí na rozvoji a péči o nadané, poskytování zpětné vazby o potřebných změnách systému, mezinárodní spolupráce, realizace výzkumů atd.

(Hošková, Bušková, Fatková, 2018)

Centrálním informačním zdrojem Systému podpory nadání je portál Talentovani.cz, díky kterému je možné získat informace o aktivitách spojených s činností systému. Jedná se

o metodické materiály, informace o pořádaných soutěžích, informace o krajských sítích podpory nadání, články časopisu Svět nadání atd. (talentovani.cz)

Pro potřeby organizace práce v oblasti vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků vznikla v roce 2015 *Skupina krajských metodiků péče o nadané – pedagogů*. V té jsou v počtu dvou pedagogů zastoupeny všechny kraje ČR. Hlavním úkolem těchto specialistů je poskytování metodické podpory v oblasti vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných dětí a žáků pedagogům v mateřských, základním a středních školách. Pedagogové ze Skupiny krajských metodiků jsou společně s dalšími odborníky (psychology, speciálními pedagogy, koordinátory pro oblasti soutěží a zástupci České školní inspekce) zapojeni do činnosti *Krajské koordinační skupiny*, která koordinuje, iniciuje a podporuje aktivity zaměřené na rozvoj nadaných dětí a žáků. (rvp.cz)

2.2 Podpůrná opatření

Vyhláška č. 27/2016 *Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* upravuje pravidla vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy i žáků nadaných. Vyhláška obsahuje i přehled podpůrných opatření, s jejichž využitím lze pro nadaného žáka vytvořit podnětné vzdělávací prostředí. Pro potřeby školských poradenských zařízení i pedagogických pracovníků škol jsou podpůrná opatření podrobně popsána v dokumentu Národního pedagogického institutu s názvem „Stručný přehled vybraných podpůrných opatření vhodných pro rozvoj nadání žáků základních škol a gymnázií“. Pro základní školy z výše zmíněné vyhlášky vyplývá povinnost mít zabezpečení vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků zakotvenu ve vlastním ŠVP. V ŠVP jsou stanovena pravidla a průběh tvorby, realizace a vyhodnocování PLPP (plánu pedagogické podpory) či IVP (individuálního vzdělávacího plánu). Dále je možné ustanovit osoby, které se budou podílet na vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků, specifikovat provádění podpůrných opatření, zanechat úpravy vzdělávacího procesu nadaných a mimořádně nadaných žáků či konkretizovat pravidla spolupráce s dalšími vzdělávacími subjekty a organizacemi, které se mohou na rozvoji těchto žáků podílet. Jedná se např. o zájmové organizace.

Důležitým bodem pro možnost vzdělávání nadaných žáků je *obohacování vzdělávacího obsahu*. K tomu lze využít tři hlavní nástroje, a to *úpravu učiva (obsahu)*, *využití průřezových*

témat a úpravu výstupů. Úprava výstupů může spočívat v nastavení vyšší úrovně výstupů či v zařazení výstupů nových. Individuální vzdělávací plán nadaných a mimořádně nadaných žáků může zahrnovat „rozšíření vzdělávacích obsahů (jak učiva, tak výstupů) nad rámec ŠVP, lišit se od něj v různých parametrech časového a obsahového rozvržení vzdělávání, v metodách a formách výuky i v hodnocení žáka“. (inkluzevpraxi.cz)

K podpůrným opatřením patří již zmíněná *úprava obsahu či výstupů vzdělávání, dále obohacování vzdělávacího obsahu*, kdy je možné zařadit učivo vyšších ročníků či učivo, které škola nemá ve svém ŠVP. Rovněž je možné využití *speciálních učebnic a pomůcek, modifikace výukových metod, tvorby Individuálního vzdělávacího plánu*. Dále lze výuku doplnit různými stážemi, vybavením odborné učebny, příp. pronájmem odborného pracoviště, IT vybavením, softwarovým vybavením.

2.3 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán žáka je jedním z podpůrných opatření, které lze využít při vzdělávání nadaného či mimořádně nadaného žáka. Náležitosti IVP obecně vymezuje vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. IVP vychází se školního vzdělávacího programu dané školy, závěrů psychologického vyšetření a postojů rodičů žáka. Individuální vzdělávací plán má obsahovat popis oblasti, typu a rozsahu nadání, vzdělávací potřeby konkrétního žáka, údaje o školském poradenském zařízení, které doporučuje vypracování individuálního vzdělávacího plánu, příp. zařízení, které daného žáka diagnostikovalo, vzdělávací model, který bude u daného žáka využíván (akcelerace, obohacení obsahu, příp. kombinace těchto modelů), časové a obsahové rozvržení učiva, metody práce, preference konkrétních metod práce, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení, klasifikace, úpravu zkoušek, pomůcky, učebnice a další podpůrné materiály, které jsou nad rámec materiálů pro ostatní žáky v dané třídě a daném předmětu, určení osob, které budou dohlížet na plnění IVP či se podílet na vzdělávání konkrétního žáka, předpokládané navýšení finančních prostředků, které budou potřeba na zajištění výuky daného žáka. (Fořtíková, 2009)

2.4 Přístupy ke vzdělávání nadaného žáka v rámci základní školy

Výběr vhodného vzdělávacího systému může být klíčovým momentem edukace nadaných žáků. „Nevhodný vzdělávací přístup může být pro nadané děti trvale negativní zkušeností, která navždy ovlivní jejich postoj k učení a znesnadní, nebo dokonce znemožní jejich další cestu k rozvoji schopností.“ (Bittmannová, 2019)

Je známo více možností vzdělávání nadaných žáků. Již delší dobu jsou mnohé z nich používány v zahraničních školách. Mezníky těchto vzdělávacích forem jsou segregace těchto žáků, na druhé straně inkluzivní začlenění jedince do vzdělávacího procesu. I v českých školách se již můžeme setkat s některými z těchto přístupů. Dle Divínové (2016) je v našich školách možné setkat se s modelem *individuální integrace* nadaného žáka v běžné třídě. Úspěch tohoto přístupu ovšem vyžaduje značné zatížení zainteresovaných vyučujících. Učitelé musí věnovat značnou pozornost i čas přípravě učiva pro nadaného žáka. Zde hrozí nebezpečí, že dojde pouze k navyšování počtu zadaných úkolů během vyučovací hodiny, které nadaný žák bude plnit samostatně tak, aby učitel měl možnost věnovat se ostatním žákům. Nadaný žák se tak může cítit vyloučen, ztrácí kontakt se svými spolužáky.

Druhou možností jsou *studijní skupiny* nadaných žáků. V těchto skupinách pracují nadaní žáci z různých tříd. Na vybrané předměty nadaní žáci opouští svou kmenovou třídu a pracují ve skupině společně s dalšími nadanými žáky. Tento model přináší pro nadané žáky možnost setkávat se a pracovat s dalšími podobně nadanými žáky, ovšem pro organizaci výuky je značně náročný. Jistou výhodou může být skutečnost, že zúčastnění žáci mají možnost být v kontaktu s podobně nadanými jedinci, tak trávit některé hodiny se svou kmenovou třídou.

Dalším způsobem vzdělávání nadaných žáků jsou *třídy s rozšířenou výukou určitých předmětů*. Jako předešlé modely má i tento svá pozitiva i negativa. Pozitivní na tomto modelu je možnost pro nadané žáky vzdělávat se v homogenní skupině žáků, pracovat v rychlejším tempu a podílet se na různých projektech a úkolech. Negativem může být segregace těchto žáků a ztížená možnost sžít se se spolužáky, kteří do takové skupiny nepatří.

Při vzdělávání nadaných žáků lze využít postupu *akcelerace*, při kterém, jednoduše řečeno, žák postupuje vzděláváním rychleji. Může např. nastoupit dříve k základnímu vzdělávání, účastnit se výuky jistých předmětů ve vyšším ročníku či dokonce přeskočit celý ročník.

Postup akcelerace lze rozdělit na *akceleraci vnitřní* a *vnější*. Tzv. vnitřní akcelerace probíhá v rámci třídy urychlením obsahu pomocí snížení opakování, vynecháním příliš jednoduchých úloh či přeskočením známých částí učiva. Nadaný jedinec se ve zbylém čase věnuje učivo, ke kterému se jeho spolužáci dostanou později. Tzv. vnější akcelerace vychází z uspořádání vzdělávacích podmínek. Zde se může jednat např. o předčasný vstup do školy, přeskočení ročníku, absolvování určitého předmětu ve vyšším ročníku. (Machů, 2016)

Metoda, při níž žák dochází na jeden či více předmětů do vyšších ročníků, je označována jako *metoda otevřených dveří*. Další možností je *obohacování učiva* (enrichment), kdy žák pracuje nad rámcem běžného učiva, a to nejenom přímo ve školním prostředí. „*Obohacování učiva může fungovat i na mimoškolním principu – formou osobních úkolů a zadání nad rámec běžného vyučování.*“ (Valenta, Potměšil, 2015)

Žáci jsou podněcováni k hledání nových souvislostí, bádání a objevování souvislostí daného tématu. Zde lze s úspěchem využít zájmy, znalosti a dovednosti konkrétního žáka. Důležitým pojmem ve vzdělávání nadaných žáků, ať již v jejich kmenových třídách, studijních skupinách či ve třídách s rozšířenou výukou je *diferenciace učiva*. Cílem jak akcelerace, tak obohacování i diferenciace učiva je motivovat žáky k učení a podpořit jejich rozvoj.

Všechny možnosti vzdělávání nadaných žáků s sebou nesou méně či více náročnou administrativu. I dopady na samotné žáky mohou mít v těchto vzdělávacích modelech různou podobu. Někdy nadaný žák nechce být vyloučen z kolektivu své kmenové třídy, jindy naopak se do tohoto kolektivu nerad vrací. Bývá těžké najít rovnováhu mezi potřebami a možnostmi všech, tedy žáků, učitelů i samotné školy.

2.5 Zastoupení nadaných žáků v celkovém počtu žáků základních škol

Nadaní jedinci mají své specifické vzdělávací potřeby. Jejich vzdělávání probíhá v souladu s výše zmíněnými zákony a vyhláškami. Téma vzdělávání nadaných žáků se stává tématem speciálně pedagogickým. Štáva (2010) udává počet žáků s mimořádným nadáním na 2 až 3 % s poznámkou, že v některých zdrojích je uváděno 3 až 5 %, v širším rozpětí 2 až 10 % nadaných jedinců v populaci.

Při porovnání s údaji Statistického informačního systému MŠMT o počtech nadaných jedinců vzdělávajících se v rámci českých základních škol, je zřejmý výrazný rozdíl v podílu nadaných, příp. mimořádně nadaných žáků oproti údaji o jejich procentuálním

zastoupení v populaci. U celkového počtu nadaných žáků základních škol je jejich počet průměrně 0,23 %, u žáků mimořádně nadaných bychom došli k hodnotám ani ne polovičním.

Nutno dodat, že uvedené počty nadaných žáků zahrnují pouze žáky, kteří úspěšně prošli procesem identifikace nadaných. Z toho se dá usuzovat, že mnozí nadaní žáci zůstávají bez povšimnutí, jak v rodinách, tak ve školách i v dalších institucích.

Zastoupení nadaných žáků v celkovém počtu žáků ZŠ v období posledních pěti školních roků

Školní rok	Celkem žáků v ZŠ	Žáci s SVP	Nadaní žáci	Z toho mimořádně nadaní	Procentuální zastoupení nadaných z celkového počtu
2019/20	952 946	132 984	2320	937	0,24 %
2020/21	962 348	135 204	2171	847	0,23 %
2021/22	964 571	132 360	1955	765	0,20 %
2022/23	1 007 778	142 744	2171	819	0,22 %
2023/24	1 000 346	150 129	2703	976	0,27 %

(Statistický informační systém MŠMT)

3 Nadaný žák

3.1 Identifikace nadaných žáků

Pro potřeby vzdělávání je nutná identifikace nadaných žáků. Včasná identifikace je podmínkou správného nastavení podmínek vzdělávání těchto žáků. Identifikačního procesu se účastní více subjektů, tedy rodiče žáka, samotný žák i jeho spolužáci, učitelé, školní speciální pedagog, školní psycholog, poradenští pracovníci školských poradenských

zařízení, dále zde může být zapojen např. dětský lékař či vedoucí zájmového kroužku. Identifikace nadaného jedince může být z časového hlediska dlouhodobým procesem.

Všechny výše zmíněné osoby mohou nominovat, tedy navrhnout jedince, u kterého shledávají výlučnost v určité oblasti. Jistým problémem může být variabilita či nesourodost projevů jedincovy výlučnosti. Tato rozdílnost se může projevovat v mnoha aspektech. Jiné mohou být projevy nadání, oblast nadání, styl učení, vývojová etapa, ve které se nadání začne u jedince projevovat, rychlost vývoje, opoždění vývoje v jiných oblastech, míra tvořivosti atd. Nadání jedince se může projevit kdykoliv v průběhu školní docházky, ale i dříve či později. Právě z tohoto důvodu je tak široký záběr osob, které se mohou podílet na identifikaci nadaného jedince. Aby se co nejvíce eliminovala možnost, že nadaný jedinec nebude odhalen, měl by *„systém identifikace vždy splňovat následující kritéria: vycházet ze širšího pojetí nadání a talentu, využívat údajů a dat z různých zdrojů.“* (Portešová in Knotová, 2014)

Proces identifikace nadaného dítěte začíná v jeho nejužším okolí, tedy v rodině, později ve škole mateřské či základní. Rozpoznání nadání u konkrétního dítěte může probíhat nezáměrně, kdy okolí dítěte zaznamená jistou výlučnost či odlišnost, kterou se dítě liší od svých vrstevníků. Záměrná identifikace již využívá některých z identifikačních metod. Při identifikaci je třeba počítat s jistými chybami a nepřesnostmi. Tyto chyby lze *„rozdělit na dva typy:*

- *pozitivní chyba – dítě je identifikováno jako nadané, i když ve skutečnosti nadané není – tzv. neúčinná identifikace*
- *negativní chyba - identifikace nezachytí nadané dítě – tzv. neefektivní identifikace.“* (Jurášková, 2006)

Oba typy chyb v sobě nesou jisté nebezpečí. Mohlo by se zdát, že v případě *„pozitivní chyby“*, kdy je jako nadané označeno dítě, které tyto schopnosti nemá, nedochází k žádnému problému, že se jedná o eticky bezproblémovou situaci. Problémy mohou nastat ve chvíli, kdy takto identifikované dítě nenaplnuje očekávání okolí. Pocit zklamání a nedostatečnosti může způsobit větší škody než nepřijetí dítěte v počátku identifikačního procesu. V případě *„negativní chyby“*, tedy v případě neobjevení výjimečnosti dítěte je dítě ochuzeno o možnosti úprav vzdělávání, které by měly na jeho rozvoj pozitivní dopad. Důvody, pro které může

dojít k tomuto typu chyby, mohou být např. nízká motivace, nediagnostikovaná porucha učení, špatný zdravotní stav či nevhodné výchovné prostředí. (Machů, 2010)

Rozpoznání nadaného žáka ve školním prostředí je mnohdy zdlouhavou a náročnou záležitostí. Je zapotřebí nejenom znát a mít osvojeny identifikační metody, ale velmi důležitým aspektem je chuť a odhodlání se této problematice věnovat. Výchozím bodem je rozpoznání projevů nadání. Představa nadaného žáka bývá ve valné většině vzdálena od skutečnosti. Obraz nadaného dítěte se jen málokdy shoduje s obrazem poslušného, bezproblémového, disciplinovaného či všemi oblíbeného jedince. „*Průvodní znaky nadání mohou být problematické. Jsou to právě nadaní žáci, kteří jsou častěji káráni, napomínáni, trestáni, nepochopeni, a nakonec i odmítnuti.*“ (Baše, 2016)

Ať již dítě jako nadané nominuje kdokoliv z jeho okolí, vždy je nutné, aby nadaného jedince identifikoval psycholog, tedy pracovník Pedagogicko-psychologické poradny či Speciálně pedagogického centra. Speciálně pedagogické centrum vstupuje do tohoto řízení v případě tzv. dvojí výjimečnosti, kdy se u dítěte vyskytuje nějaká další diagnóza, např. ADHD, porucha autistického spektra či specifická porucha učení. Identifikace nadaného jedince by měla být základem pro poskytnutí speciální péče vedoucí k rozvoji jeho nadání. Jen dobře připravený vzdělávací program může vést k naplnění edukačních potřeb nadaného jedince.

3.1.1 Metody a fáze identifikace nadaných

Při identifikaci nadaného žáka je možné využít *metody psychologické, pedagogické, pedagogicko-psychologické, lékařské, laické*, případně jejich kombinace. K lékařským identifikačním metodám patří měření reakčního času, frekvence dýchání či antropometrická měření. K psychologickým identifikačním metodám patří např. standardizované inteligenční testy, výkonové testy. Příklady pedagogicko-psychologických metod jsou testy tvořivosti, testy motivace či motivační pohovory, zájmové charakteristiky. Mezi pedagogické identifikační metody mimo jiné patří pozorování, posuzovací škály, dotazníky, didaktické testy, školní prospěch, výsledky soutěží či analýza portfolio.

Pedagogické a pedagogicko-psychologické metody mohou být využity nejenom samotnými pedagogy, ale i dalšími osobami, které přicházejí s konkrétním jedincem

do kontaktu. Takovou osobou může být příbuzný dítěte, kamarád či spolužák, pracovník zájmového kroužku.

Proces identifikace nadaných jedinců je dlouhodobým procesem. Obvykle jedinec projde několika etapami identifikace. Machů (2016) říká, že v našem prostředí by měl být diagnostický proces složen alespoň ze tří na sebe navazujících kroků. Nadání může v průběhu života kulminovat. Z tohoto důvodu je vhodné tento proces opakovat. První fází diagnostiky je *prediagnostika mimořádného nadání* (nominace). Rozvoj nadání je ovlivněn faktory individuálními, ale též faktory sociálního prostředí jako rodina, škola a přátelé. V této fázi jsou používány běžné identifikační metod, např. rozhovor či pozorování. K záznamu pozorování je možné použít tzv. nominační škály, podle kterých nominující hodnotí úroveň znaků nadání. Nominační škály mohou využívat rodiče i učitelé. Tyto škály obsahují výroky o kognitivních, afektivních a psychomotorických charakteristikách dětí. Úroveň a četnost daných znaků jsou zaznamenávány do stupnice nominační škály.

Fáze *psychologické diagnostiky mimořádného nadání* (potvrzení) probíhá v poradenském zařízení. Komplexní psychologická diagnostika zahrnuje analýzu osobní a rodinné anamnézy, administraci standardizovaného testu rozumových schopností, posouzení tvořivosti, zjištění osobnostních charakteristik, úroveň sociálních a komunikačních dovedností, analýzu pedagogické diagnostiky, učební a kognitivní styly, analýzu motivace a zájmové činnosti.

Pedagogická diagnostika nadání se dá rozdělit na diagnostiku vstupní a kontrolní (průběžnou). Vstupní diagnostika je cílená, z metod identifikace jsou zde používány např. rozhovor, pozorování či analýza výsledků práce žáka. Vstupní diagnostiky předchází zpracování individuálního vzdělávacího plánu a je klíčová pro úpravy vyučovacího procesu. Kontrolní pedagogická diagnostika se provádí s cílem vyhodnocení, případně doplnění individuálního vzdělávacího plánu.

3.2 Charakteristika nadaných žáků

3.2.1 Typické projevy chování nadaných žáků

Projevy nadaných dětí či žáků bývají ve srovnání s jejich vrstevníky specifické. Podle Hewarda (2013) bývají za nadané obvykle považovány ty děti, jejichž vybrané schopnosti

a dovednosti jsou kvantitativně a kvalitativně rozvinutější ve srovnání s jejich vrstevníky. Přehled specifických projevů nadaných dětí a žáků je neustále doplňován v návaznosti na nových poznatcích. Nejedná se pouze o rozdíly v kognitivní oblasti, ale také v oblasti emoční, sociální a psychomotorické. Jednotlivé výčty možných projevů se liší v podání konkrétních autorů. Například Hertzogová (2008) dělí projevy nadaných dětí na *kognitivní* a *sociální* společně s *emocionálními*. Jurášková (2006) dělí projevy nadaných jedinců objevující se ve sféře *kognitivní*, *afektivní* a *motorické*. Stehlíková (2019) uvádí přehled bez udání oblasti, ve které lze jednotlivé projevy nalézt. Níže uvedený přehled možných projevů v chování nadaného dítěte či žáka vznikl sloučením přehledů těchto tří autorek.

Typickými projevy chování v oblasti kognitivní jsou bohatá a rychle se rozšiřující slovní zásoba, snadné ovládnutí gramatických pravidel, jejich užívání v promluvě, brzká schopnost verbálního vyjadřování, rychlejší tempo psychomotorického vývoje v kojeneckém věku, časně čtenářství, přesné vyjadřování, užívání metafor, užívání méně obvyklých slov, zájem o písmena, číslice a symboly, obliba logických her, matematických úkolů, orientace v moderních technologiích, intenzivní zvědavost, neobyčejná zvědavost, abstraktní myšlení, schopnost zobecnění, schopnost transferu znalostí, tvorba originálních myšlenek, nápadů či řešení problémů, velká kreativita a představivost, skvělá paměť, schopnost rychlého učení, vysoká kvantita informací o specifických tématech, zájem o vědecká témata, obliba diskuse nad těmito tématy, dobrá argumentace, vysoká schopnost analýzy, rozličné zájmy, výborné pozorovací schopnosti, schopnost dlouhodobé koncentrace pozornosti a vytrvalost pro oblasti zájmu, vysoký stupeň energie, tendence klást otázky autoritám, perfekcionismus, nekonvenčnost v názoru či obliba komplikovanosti.

Typické projevy chování v oblasti sociální a emocionální zahrnují brzký rozvoj empatie, schopnost projevit soucit, emoční intenzita, citlivost, frustrace nad vlastními limity, citlivost k pravdě, spravedlnosti a čestnosti, brzké vnímání vlastní jedinečnosti (rozdílnosti), přirozený smysl pro humor, perfekcionalismus, tendence k samostatnosti a zodpovědnosti, pozorovatel druhých, sklon ovládat kooperativní hry, vysoké nároky na sebe i druhé, citlivost v personální sféře, upřednostňování starších společníků před vrstevníky, zájem o otázky morálky a spravedlnosti, smysl pro humor, vysoká vnitřní motivace, nekonformnost a kritičnost.

Typické projevy chování v motorické oblasti jsou neobyčejná smyslová vnímavost, má smysl pro rytmus, zájem o hudbu, dobře si pamatuje melodie, má hudební sluch, výborně hraje na hudební nástroj, diskrepance mezi tělesným a intelektuálním vývojem, možný nezáměr o tělesné aktivity i méně rozvinuté grafomotorické schopnosti.

Jiným způsobem dělí projevy nadaných dětí a žáků Laznibatová (2023), které popisuje tři oblasti znaků nadání, a to

Všeobecné znaky – značná energie, široké spektrum zájmů, neobvyklost těchto zájmů, rané čtenářství, bohatá slovní zásoba, brzká schopnost používat abstraktní pojmy, porozumění cizím výrazům a jejich správné užívání, výborná paměť, zájem o náročná témata, obliba diskuzí nad takovými tématy, pozornost, nízká unavitelnost v duševních činnostech

Tvořivé znaky – bohatá představivost, schopnost imaginace, originalita řešení problémů, intelektová hravost, pružnost uvažování, expresivní vyjadřování, estetické cítění, emocionální citlivost až přecitlivělost jedince, zranitelnost, výbušné a prudké reakce, impulzivnost

Učební znaky – lehkost v učení, rychlé tempo učení, bystrost, dobrá pozorovací schopnost, vynikající analyticko-syntetické i logicko-algoritmické myšlení, kreativní myšlení, hledání řešení problémů, vyhledávání nových informací, schopnost kritického i sebekritického myšlení, perfekcionismus až pedantství

Skupina nadaných žáků je skupinou značně heterogenní a projevy přítomné u jednoho z nich nelze ve stejné kombinaci automaticky očekávat i u dalších nadaných žáků. Je také třeba vzít v úvahu další proměnné jako je věk konkrétního jedince či oblast jeho nadání. Při posuzování toho, zda se jedná o nadaného jedince je třeba si uvědomit, že nadání nestojí samo o sobě, ale je součástí celé osobnosti nadaného jedince. Osobnost nadaného jedince je nutné vnímat jako celek. (Laznibatová, 2007).

Znalost těchto projevů je dobrým vodítkem při identifikaci nadaných jedinců. Je ale třeba si uvědomit i další důležité skutečnosti. Např. že u všech nadaných jedinců se nenachází zcela shodné projevy chování či že absence některého z výše uvedených projevů neznamená, že daný jedinec do skupiny nadaných nepatří. Projevy jedince mohou být ovlivněny

vzdělávacím či sociálním prostředím, ve kterém se dítě či žák nachází. Typické projevy je nutné vnímat a hodnotit ve vzájemné souhře. U některých dětí lze tyto projevy vysledovat již v raných vývojových etapách, u jiných se objevují později. (Portešová in Knotová, 2014) Nadaní jedinci nejsou všichni stejní, Stehlíková (2016) však uvádí některé rysy osobnosti, které jsou pro ně společné. Jedním z nich je *hyperstimulace*, tedy neustálá vzrušivost na vnitřní a vnější podněty. Nadaný jedinec stále touží po vědění a informacích, potřebuje chápat a učit se nové věci, má svůj způsob uvažování, vysokou schopnost úsudku a argumentace, hledá souvislosti. Na druhou stranu, pokud není nadaný žák zaujatý tématem, není k tomu motivován či se téma nepotkává s jeho zájmem, je znuděný až frustrovaný. Pokud do téma zajímá, patří k jeho *zájmům*, dokáže se mu věnovat po dlouhou dobu. Dalším takovým rysem může být potřeba *koherence*. Nové věci musí zapadnout do již vytvořeného systému. Pokud cokoliv tento mechanismus zpochybní, nadaný jedinec získává pocit, že ničemu nerozumí, do života mu vstoupí chaos. Právě chaos okolního světa nutí nadaného jedince vytvářet systémy, kterým rozumí. Dalším rysem nadaných může být *psychomotorická hyperstimulace*. Nadaný jedinec je nucen k neustálé činnosti či pohybu, někdy dělá více věcí najednou, výrazně gestikuluje, trpí tělesným neklidem, někteří trpí nespavostí. *Velká představivost*, bujná fantazie, nekonvenční asociace, vytváření metafor, nápaditost a vynalézavost, vyprávění fantastických příběhů, psaní básní, unikání do snů jsou dalšími možnými projevy nadaných jedinců. Nadaní jedinci mají také velký *smysl pro spravedlivost*. Ostatní jedince vnímají jako sobě rovné, zpochybňují existenci autorit, které charakterizuje konvenčnost, sebestřednost a prospěchářství. Jako autoritu uznávají člověka s mravní integritou, vstřícného, charizmatického, respektujícího a altruistického. Umí se zastat druhých. Uvědomují si svou odlišnost, pro kterou je druzí nechápou a mnohdy nepřijímají. Toto nepřijetí vnímají jako velkou nespravedlnost. Velmi touží po respektu odlišnosti jejich osobnosti.

3.2.2 Možné sociálně emocionální problémy nadaných žáků

Dříve se řada odborníků domnívala, že díky schopnostem jako je schopnost řešit problémy, schopnost nacházet příčiny či odhadnout možné důsledky, bude mít nadaný jedinec dostatek možností, jak řešit či předem eliminovat možné problémy v sociálně emocionální oblasti. (Webb, 1994)

Nadaní žáci sice disponují velkým množstvím schopností a předpokladů, které lze na první pohled považovat za pozitivní, přesto se objevují určité problémy, které souvisí s jejich odlišností od vrstevníků. Jedná se především o rozdíly v oblasti kognitivní a emocionální. Příčiny konkrétních problémů se dají označit jako příčiny vnější či vnitřní. Vnitřní příčiny jsou spojeny s vlastní osobností žáka, vnější příčiny souvisí s tím, jak nadaného žáka vnímá jeho okolí a z reakce tohoto okolí na specifičnost daného žáka. (Klimecká, 2013)

„Vysoká citlivosť či precitlivosť nadaných je rys jejich osobnosti, který spočívá v rychlém reagování na stimuly z vnějšího nebo vnitřního prostředí.“ (Stehlíková, 2016)

Problémy se mohou objevit v různých věkových obdobích jedince, nejvíce patrné jsou při zapojení nadaného jedince do výchovně vzdělávacího procesu.

Nerovnoměrný vývoj

Nadaní jedinci jsou často charakterizováni jako děti s disproporcionálním vývinem, při kterém dochází k asynchronii mezi rozvinutou kognitivní oblastí a méně vyvinutou oblastí fyzickou, motorickou a sociálně emocionální. Disproporce v jednotlivých vztazích myšlení versus ostatní, výše zmíněné oblasti přináší problémy vyplývající z jejich nerovnováhy. Motorické dovednosti, zejména jemná motorika, často zaostávají za kognitivními schopnostmi. Problémy mohou nastat nejenom v jemné a hrubé motorice, ovlivněny mohou být i schopnosti grafomotorické. Kvůli nerovnoměrnému vývoji hrozí nedorozumění v oblasti verbálního projevu, kdy nadaný jedinec není schopen přiměřeného slovního projevu či v oblasti sociálně emocionální, kdy nadaný jedinec neumí přiměřeně zvládnout pro něj emočně náročnou situaci.

Interpersonální vztahy

Nadaní jedinci mají často obtíže při navazování kontaktů s vrstevníky. V jejich společnosti se cítí osamoceni a nepochopeni. Z tohoto důvodu raději vyhledávají společnost starších dětí či dospělých. Ve škole mohou často přehnaně vyhledávat společnost učitelů. Další obtíže mohou nastat v případě spolupráce nadaného jedince se skupinou vrstevníků. Nadaný jedinec může mít tendenci ostatní organizovat a řídit, nutit je postupovat dle jeho vlastních pravidel. To může být příčinou konfliktu mezi nadaným jedincem a ostatními žáky.

Vyhýbání se riskování

Ve snaze vyhnout se možným komplikacím hledají nadaní jedinci nová řešení problému. Nechtějí nést riziko vzniku takových komplikací. Tento přístup může vést k pasivitě jedince.

Přílišná sebekritika

Nadaný jedinec je schopen dohlédnout mnoha možných řešení daného problému. chtějí jej vyřešit lépe, jít více do hloubky. Zároveň si však uvědomují, jak daleko mají k dosažení ideálního řešení problému. Taková situace může snižovat sebevědomí nadaného jedince, přinášet pocity vlastního zklamání, rozčarování z nedosažených cílů, v důsledku pak nedostatek sebedůvěry, přecitlivělost, deprese.

Perfekcionismus

Nadaný jedinec touží dosáhnout všech svých cílů. Je velmi citlivý. Dává si vysoké, až nereálné cíle. Jejich naplnění vyžaduje po sobě, stejně tak po ostatních. V případě nedosažení očekávaných výsledků nadaný jedinec prožívá velké zklamání, které dává najevo různě prudkými reakcemi. Dle Stehlíkové (2016) nadaní jedinci neumí přijímat pochvalu od druhých.

Multipotencialita

Nadaný jedinec si uvědomuje své schopnosti, které se mohou projevovat ve více oblastech. Rozvětvenost jeho zájmů představuje pro takového jedince někdy až překážku při výběru oblasti, které se bude dále hlouběji věnovat. Pro nadaného jedince výběr jedné z možností znamená upuštění od dalších oblastí jeho zájmu. Toto a strach ze špatného rozhodnutí může vést k úzkosti jedince z jakéhokoliv dalšího rozhodování.

Webb (1994) uvádí oblasti problémů, které vychází z reakce okolí. První oblastí je *rodinné zázemí*. Rodina má velký vliv na rozvoj sociálních a emocionálních kompetencí jedince. V případě podpory nadaného jedince mohou přijít různá úskalí. Nejčastěji je to nedostatek informací o problematice nadaných dětí, schopnost rozeznat nadání svého dítěte. Rodiče často přehlíží nebo podceňují známky předčasného intelektuálního vývoje u svých dětí, chybí podpora pro vhodnou výchovu. Někdy se v přístupu rodičů k nadanému potomkovi odráží jejich vlastní nevyřešené problémy s nadáním. Nedostatek podpory může

způsobit emocionální problémy dítěte. Důležitým se jeví i *faktor šance a lokality*, ze které jedinec pochází. To, zda budou neobvyklé schopnosti dítěte pozorovány a podporovány, často závisí na době a místě života nadaného jedince. Nepodnětné prostředí přináší jedinci pocit beznaděje, zmaru, cítí se v pasti, nenaplnění jeho potřeb může vyústit v *depresi*. Dalším podstatným prvkem je *kultura školy a její normy*. Pro nadaného jedince může být těžce zvládnutelný rozpor mezi jeho potřebou vzdělávat se a tejnou potřebou jeho spolužáků. Nadaný žák je oproti vrstevníkům více vyspělý v kognitivní oblasti. Prožívá konflikt mezi tím, zda se přizpůsobit a popřít své schopnosti, nebo tyto schopnosti přiznat navzdory očekávání a možnostem většiny.

4 Třída jako sociální skupina

4.1 Sociální skupina

Každý jedinec je po svůj život členem několika sociálních skupin. Pojem sociální skupina označuje určitý počet jedinců, který tvoří vnitřně a funkčně propojený celek, v němž má každý jedinec své postavení a svou úlohu. Sociální skupiny tvoří základ společnosti a pro život jedince mají zcela zásadní význam. V prostoru sociálních skupin dochází k procesu socializace. Sociální skupina je podmíněna vzájemnou závislostí jejích členů.

Helus (2015) vnímá sociální skupinu jako jistou soudržnost jedinců, kteří jsou propojeni systematickými vzájemnými interakcemi. Tito jedinci spolu komunikují a spolupracují za účelem realizace společného cíle.

4.1.1 Znaky sociální skupiny

Sociální skupina je tvořena jistým počtem jedinců, kteří jsou spojováni určitými faktory. Mohou mít např. společné zájmy, potřeby, cíle, mohou je spojovat jisté okolnosti. Helus (2015) vymezuje základní znaky sociálních skupin. *Sociální skupina klade na své členy jisté nároky* a vymezuje příslušnost jedinců pomocí několika faktorů. Mezi tyto faktory patří *sociální pozice jedince, sociální role, sociální status, sociální prestiž a sociální obliba*. Na základě např. vzájemných sympatií, shodných názorů či mocenského postavení vznikají *podskupiny členů*. Skupina usiluje o jistý společný *cíl* a řídí se svými *normami* a *pravidly*. Členové skupiny sdílí společné *tradice*, které skupinu stmelují. Skupinu spojuje

i *sdílené vědomí nebezpečí* či naopak společně vnímané *šance*. Skupinu určuje i její *atmosféra*, převažující pozitivní či negativní pocity. *Efektivnost vnitroskupinové komunikace, styl řízení* (řízení autoritářské x participační, silné x slabé) a všechny předešlé faktory určují *soudržnost skupiny*. Krech, Crutchfield a Ballachey (1962) mezi charakteristické znaky sociálních skupin řadí *vzájemnou závislost mezi členy skupiny*, jejich *vzájemné ovlivňování* a *existenci norem* skupiny, kterými se řídí aktivity skupiny.

4.1.2 Dělení sociálních skupin

Sociální skupiny lze dělit podle různých kritérií. Jedním z nich může být *velikost skupiny*. Hogg a Vaughan (2011) dělí skupiny na malé, střední a velké. Malá skupina čítá maximálně 30 členů. Helus (2018) uvádí, že počet členů malé skupiny bývá zpravidla tři až dvanáct lidí. Nejmenší možnou malou skupinou, je skupina dvou lidí, tzv. dyáda. V malé skupině dochází k častému a intenzivnímu kontaktu mezi jejími členy. Střední skupina obsahuje cca 150 osob. V takové skupině je omezená možnost znát blízce všechny ostatní osoby. Velká skupina nemá přesně vymezený počet osob. Je to však uskupení lidí, které spojují určité faktory, např. stejná národnost, společné území, jazyk atd. Dalším možným kritériem k dělení sociálních skupin může být *intimita vztahu*.

Krech (1972) dělí skupiny na primární a sekundární. V primární skupině si jedinec osvojuje základy socializace a ve většině případů ji tvoří rodina. Všechny ostatní skupiny, do kterých jedinec vstupuje během života jsou skupiny sekundární.

Turner (1985) přidává dělení sociálních skupin dle *příslušnosti jedince ke skupině* a jeho identifikaci se skupinou, do které patří. Sociální skupiny dělí na vlastní a nevlastní. Dle *míry formálnosti vztahů* mezi jednotlivými členy skupiny se sociální skupiny dělí na formální a neformální (Pugnerová, 2019).

Čížková (2001) mimo ty výše uvedené uvádí rozdělení skupin dle *principu vzniku* na skupiny formální a neformální či podle *míry identifikace se skupinou* na skupiny členské a referenční.

4.1.3 Školní třída jako sociální skupina

Na základě dělení sociálních skupin lze třídu označit jako malou, sekundární a formální skupinu. Formálnost školní třídy, se kterou na základě určitých pravidel vzniká, se v průběhu času může pro její členy stát skupinou neformální, vytrácí se formalita vztahů, jedinci

si vytváří neformální vztahy s ostatními spolužáky na základě podobných zájmů či vzájemných sympatií (Pugnerová, 2019). Školní třída patří vedle rodiny k těm nejdůležitějším malým sociálním skupinám, jimiž jedinec během života prochází. Psychologické jevy v takové sociální skupině mají významný vliv na kvalitu života i na akademické výkony jednotlivce (Dobeš, 2019).

Mnoho autorů se shoduje na tom, že školní třída má pro jedince velký význam ve formování jeho osobnosti, v jeho výchově a získávání životních zkušeností. Šolc (2011) definuje školní třídu jako „*sociální organismus, síť interpersonálních vztahů mezi žáky, organizovaný systém se svou strukturou, dynamikou, hierarchií a pravidly*“. Dále říká, že tato skupina má na všechny své členy přímý vliv a že všichni její členi jsou ovlivňováni jejím fungováním.

Ballantine a Spade (2011) spatřují význam školní třídy v osvojení si jistých pravidel, získání kompetencí a schopností vykonávat úkoly spojené s rolí jednotlivce a získání schopností naplnit očekávání ostatních lidí týkajících se mezilidského chování. Jde tedy o získání nejenom akademických dovedností a znalostí, ale také schopnost chovat se k druhým lidem zodpovědně.

4.2 Klima třídy

Dítě se vstupem do školy stává žákem, a to s sebou přináší mnoho změn. Dítě se stává členem nového kolektivu, seznamuje se se svými spolužáky, učí se respektovat řád školy a pravidla třídy, podřizuje se svému učiteli, připravuje se podávat co nejlepší výkon. Jeho nejbližším prostředím se stává školní třída. Klima třídy je o prožívání, vnímání a emocích všech zúčastněných.

Průcha (2002) uvádí, že třídu jako edukační prostředí lze vnímat prostřednictvím faktorů fyzikálních, tedy např. vybavení, výmalby, uspořádání nábytku, osvětlení, prostorových dispozic nebo faktorů psychosociálních. Ty lze rozdělit na psychosociální faktory stabilní a proměnlivé. Stabilními faktory jsou zde míněny trvalejší sociální vztahy mezi účastníky edukačních procesů, které vytváří klima třídy, proměnlivými faktory jsou označeny krátkodobé stavy interakce mezi účastníky edukačních procesů a vnímáme je jako atmosféru ve třídě. Holeček (2014) při úvaze o klimatu třídy pracuje s termíny prostředí třídy, atmosféra

třídy a sociální klima třídy. Do prostředí třídy jsou zahrnuti žáci a učitelé, dále vybavení třídy, výzdoba, ekologie třídy. Atmosféra je spíše krátkodobý jev, spojený s nějakou konkrétní situací. Atmosféra se může během dne několikrát změnit. Oproti tomu sociální klima třídy je jev dlouhodobý, typický pro danou třídu. *„Klima třídy je sociálně psychologická proměnná, představující dlouhodobější sociálně emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů).“* (Průcha, Walterová, Mareš, 1995)

Čapek (2010) vnímá třídní klima jako souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační činnosti v daném prostředí. Dle Mareše (1998) se pod termínem sociální klima skrývají *„dlouhodobé jevy typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let“*. Pekařová (2010) uvádí, že klima třídy tvoří jednotliví žáci, žakovské skupiny, učitelé, zejména třídní učitel. V prostředí přátelského klimatu se žáci cítí bezpečně a mohou tak lépe vnímat a přijímat informace předávané při výuce. Wang (2020) vidí klima třídy jako sjednocující konstrukt, který kombinací a akumulací různých vzdělávacích zkušeností přispívá k rozvoji akademických, behaviorálních a sociálně emocionálních výsledků u dětí a dospívajících. Margas (2023) uvádí faktory, které pomáhají k dosažení sociálních i akademických cílů. Prvními dvěma faktory jsou vnímaná kvalita vztahů mezi jedinci ve třídě a kvalita vztahů mezi žáky a učiteli. Kvalita těchto vztahů souvisí též se zapojením žáků, jejich sebeurčením a efektivní autoregulací v přístupu k učení a jeho výsledkům. Bossaert (2013) přidává třetí faktor, kterým je sounáležitost se třídou. Ta souvisí s vnitřní motivací, vlastní akademickou účinností a hodnotou daného úkolu. Tyto tři faktory, tedy pocit sounáležitosti žáků ve třídě, vztahy mezi žáky a vztah mezi žáky a učitelem, jsou zásadní při dosahování sociálních a akademických cílů školy.

Klima v jednotlivých třídách se může značně odlišovat. Pozitivní klima třídy žáky sbližuje, vytváří podmínky pro spolupráci i úspěšné plnění povinností. Oproti tomu negativní klima může přinášet ztrátu motivace, nechuť participovat na dění ve třídě či snad dokonce zdravotní obtíže žáků. (Kalhous, Obst, 2009)

Liší se i participace jednotlivých žáků. Tyto rozdíly může způsobovat vysoký počet žáků ve třídě, kdy ne všichni žáci provádějí stejné učební činnosti a kdy učitel nemůže se všemi žáky komunikovat ve stejném rozsahu a intenzitě, lokalizace žáků ve třídě, rozdílná preference učitele k jednotlivým žákům či rozdílná komunikace mezi učiteli a žáky v závislosti na genderových rozdílech. (Průcha, 2009)

Kyriacou (1996) popisuje ideální třídní klima jako klima otevřené, uvolněné, cílevědomé, orientované na úkoly, vřelé, žáky podporující, motivující, se smyslem pro pořádek, založené na vzájemné úctě, respektující názory jak žáků, tak učitele. Takové prostředí, které vytváří a udržuje kladné postoje žáků k výuce a podporuje jejich motivaci, je nápomocno procesu učení. Své důležité místo má i podpora žáků učitele každého žáka, respekt k žakovým názorům a dobře vedená zpětná vazba,

4.2.1 Tvůrci třídního klimatu

K základním tvůrcům třídního klimatu patří učitel, žáci, ale i rodiče žáků.

Úkolem učitele je vzdělávání a výchova žáků, předávání zkušeností, zprostředkovávání dovedností a vědomostí, rozvoj žakových zájmů, postojů a schopností. Cílem učitele by mělo být vytvoření pozitivního, podporujícího klimatu.

Bethel-Fox a O'Connor (2000) na základě šetření mezi žáky, studenty a učiteli vytvořili přehled znaků, které jsou důležité pro motivaci žáků a studentů. Těmito znaky jsou *podpora*, díky které se žáci cítí pozitivně emočně naladěni ke školní práci. Žáci se nebojí chybovat, mají chuť objevovat nově věci. Dále je to *pořádek*, který žákům přináší jasně stanovená pravidla. *Účast* žáka, který má možnost spolupracovat, spolurozhodovat, zapojit se do dění ve třídě či do realizace aktivit a projektů. *Standardy*, kdy je jasně definováno, čeho by měl žák dosáhnout. *Účelnost* vzdělávání, jasně pochopitelný smysl učiva nebo konkrétních aktivit. *Odpovědnost* čili pocit osobní odpovědnosti. Základním cílům práce učitele je vzbudit a podporovat žákův *zájem o vzdělávání*. *Očekávání úspěchu* jako veřejně deklarované očekávání, že žák či třída jsou schopni plnit zadané úkoly, dosáhnout úspěchu. Absence nadržování, zvýhodňování a nespravedlnosti je znakem *nestrannosti* učitele. *Bezpečnost* zaručuje absenci jak psychického, tak fyzického násilí. Posledním znakem je čisté, zajímavé a bezpečné *prostředí* třídy či školy.

Čapek (2010) se zaměřuje na aspekty, které mohou nejvíce ovlivnit klima třídy a které se v tomto klimatu citelně projevují. Jsou to *vyučovací metody, edukační aktivity, komunikace, hodnocení, kázeňské vedení třídy, participace žáků a prostředí třídy*.

Žáci společně s učitelem jsou aktivními aktéry vyučování. Podle věku se mění postoj žáka jak k učiteli, tak ke třídě. Děti mladšího školního věku, především žáci prvních a druhých ročníků spontánně přijímají autoritu učitele. Jejich pozice ve třídě je víceméně dána tím, jak jsou vnímáni a hodnoceni učitelem či jak plní normy. Postoj učitele ovlivňuje vztahy ve třídě. Vztah učiteli může být pro žáka klíčový pro mnoho oblastí školního života. Někdy je osoba učitele svou autoritou téměř na úrovni rodiče. Pokud učitel zaujímá ke všem žákům stejný, chápající postoj a přirozenou cestou rozvíjí ve třídě příznivé klima, budou i vrstevnické vztahy pozitivní a pevnější. Pokud učitel nevyužije v této době možnost pozitivně ovlivňovat žáky a posilovat jejich osobní vztahy, může se stát, že žáci zaměří svou pozornost k žákovi, který je prostě jiný. V této době se mohou objevit první známky krutosti a tvrdosti. Často se tyto projevy obrací vůči žákovi, kteří se liší např. barvou vlasů či kůže, sociálním postavením, národností, tělesnou vadou, výjimečným nadáním. S přibývajícím věkem žáků začínají se vytvářet nové sociální útvary, party. Sounáležitost a členství jedince v takové skupině bývá většinou přechodné. Postupem doby dochází k výraznému posunu ve vývoji třídní skupiny. Sílí potřeba zachování pravidel, rovnocenného vrstevnického vztahu, respektu k jedinci ze strany dospělých. Žáci se chtějí více podílet na chodu třídy (Čapek, 2010).

I rodiče jsou aktéry třídního klimatu. Nejsou aktéry přímými, ale mohou do klimatu třídy velmi zasahovat. Rodič pozoruje, dozoruje, přichází s připomínkami a svými názory. Petlák (2006) uvádí několik způsobů, jakými rodič vstupuje do dění ve třídě a může ovlivnit pozitivním způsobem klima třídy. Rodiče pro své dítě očekávají rovné zacházení, podporu ve vzdělání, pomoc učitele, vstřícnost při řešení problémů, objektivní hodnocení výkonu svého dítěte, vysokou kvalifikovanost, využívání didaktických dovedností učitele atd. Na druhou stranu se rodiče mnohdy uchylují ke krokům, kterými mohou třídní klima negativně ovlivnit.

Čapek (2010) mezi takové kroky řadí např. přehnaný důraz na přípravu do školy, přetěžování dětí, přenášení vlastních obav na dítě, špatné výroky o učiteli či o škole, rodičovské řešení vztahů ve třídě, problémy v rodině.

Mezi další důležité faktory třídního klimatu Čapek (2010) řadí *vyučovací metody* a edukační aktivity, které by měly být pro žáky zajímavé, užitečné a zábavné. Vhodně zvolené metody mají vliv na klima třídy, klid či ruch ve třídě, na kázeň žáků, na jejich náladu, zájem o probírané téma i jejich zapojení se do aktivit. *Komunikace ve třídě*, tedy komunikace mezi učitelem a žáky, mezi jednotlivými žáky, ale i další komunikace, která probíhá ve škole v čase mimo samotnou výuku. Komunikace učiteli lze rozdělit na komunikaci odbornou, která má za cíl žáky vzdělávat, a sociální, která působí vztahově či emotivně. *Hodnocení* a jeho způsoby jsou obsáhlým tématem, které v sobě zahrnuje mimo jiné otázky způsobu hodnocení, spravedlnosti, četnosti známek a jejich váze, kritérií pro známkování jednotlivých předmětů atd. *Kázeňské vedení třídy* realizované pomocí dobře stanovených odměn a trestů přispívá k dobrému klimatu ve třídě. Učitel systémem odměn a trestů může žáky motivovat, modifikovat jejich chování, přispívat k jejich socializaci apod.

Vztahy mezi žáky ve třídě jsou důležité jako pro samotné žáky, tak i pro učitele, který znalost těchto vztahů může využít k pozitivnímu působení. *Participace žáků* na samosprávě třídy či na řízení školy pozitivně ovlivňuje samotné žáky, kteří získávají pocit, že na jejich názoru záleží. *Prostředí třídy*, které je podnětné a zároveň vztahově vstřícné, přispívá k dobrému pocitu žáků, což zároveň pozitivně ovlivňuje třídní klima.

4.2.2 Diagnostika vztahů ve třídě

Vztahy ve třídě mohou zcela zásadně ovlivnit klima třídy. Naopak i klima třídy ovlivňuje vztahy mezi jednotlivými aktéry. Ve vztazích se promítají osobnostní charakteristiky každého jednotlivce. K diagnostice vztahů ve třídě, klimatu třídy či školy lze využít různé diagnostické nástroje. Dle Průchy (2009) se lze zaměřit na objektivitu či subjektivitu získaných informací. V prvním případě, sběru objektivních informací je cílem získat co nejpřesnější informace bez ovlivnění aktuálního stavu třídy. K metodám, které lze v tomto případě použít patří např. měření vzdělávacích výstupů či kamerové záznamy výuky. V případě sběru subjektivních informací je cílem získat informace přímo od aktérů třídního klimatu, a to např. prostřednictvím rozhovorů či dotazníkového šetření. I v tomto případě

je třeba dbát na objektivizaci informací, čehož lze dosáhnout např. přesným zadáním otázek či zajištěním reprezentativního vzorku respondentů.

Čapek (2010) uvádí různé možnosti měření klimatu třídy. Řadí mezi ně *organizačně-sociologický přístup*, ve kterém je objektem zkoumání školní třída jako organizační jednotka a učitel jako řídicí pracovník. Středem zájmu je zde rozvoj týmové práce v hodině a redukování nejistoty žáků při plnění úkolů. Diagnostickým nástrojem je standardizované pozorování průběhu pedagogické interakce. *Interakční přístup* jako objekt zájmu sleduje školní třídu a učitele. Předmětem zkoumání je interakce mezi žáky a učitelem v průběhu vyučovací hodiny. Diagnostickou metodou je standardizované pozorování, metody interakční analýzy typu tužka – papír, později metody počítačové, audiovizuální nahrávky interakce, jejich popis a rozbor. *Pedagogicko-psychologický přístup* se opět zaměřuje na školní třídu a učitele. Objektem zájmu je spolupráce ve třídě, kooperativní učení v malých skupinách. Metodou může být např. posuzovací škála CLI – Classroom Life Instrument. *Školně-etnografický přístup* se zajímá nejenom o učitele a školní třídu, ale také o celý přirozený život školy. Zájem se obrací na fungování klimatu, jeho vnímání všemi aktéry. Diagnostickou metodou zúčastněné déletrvající pozorování, rozhovory s učiteli i žáky a analýza těchto rozhovorů. *Vývojově-psychologický přístup* se zabývá žákem jako osobností a školní třídou jako sociálním prostředím, v němž se žákova osobnost má rozvíjet. Zde je využíván soubor různorodých diagnostických metod. *Sociálně-psychologický a environmentalistický přístup* se zaměřuje na školní třídu jako na prostředí pro učení, žáky této třídy a na učitele, kteří v tomto prostředí působí. Středem zájmu je kvalita klimatu, jeho strukturní složky, aktuální podoba, ale také preferovaná podoba klimatu. Užívanou metodou jsou zde posuzovací škály, které vyplňují sami aktéři klimatu. *Sociometrický přístup* je využíván tam, kde objektem zkoumání má být školní třída jako sociální skupina. Pomocí diagnostických metod je zjišťováno strukturování a restrukturování třídy, vývoj sociálních vztahů a jejich vliv na rozvoj dispozic žáků.

S ohledem na to, že právě v práci bude dále použita sociometrická metoda výzkumu, je sociometrickým postupům věnována větší pozornost než metodám ostatním. Sociometrie je vhodným způsobem, jak se dozvědět o třídním kolektivu mnoho důležitých poznatků.

Za jejího autora je považován americký psychiatr J. L. Moreno, který se zabýval vnitřní strukturou sociálních skupin a interakcemi v těchto skupinách.

Chráška (2016) definuje sociometrii jako „*soubor specifických výzkumných postupů, které slouží ke zjišťování, popisu a analýze směru a intenzity mezilidských vztahů, jak se projevují v malých sociálních skupinách.*“ Základní technikou sociometrie je sociometrický test, kterým se získávají informace o pozitivní volbě ve skupině (preference, atrakce, sympatie) a negativní volbě ve skupině (odmítání).

Podle Holečka (2014) se sociometrickými šetřeními měří tzv. sociopreferenční vztahy ve skupině. Otázky sociometrického šetření mohou zadavatelé, nejčastěji učitelé měnit podle konkrétního cíle šetření, aktuální situace ve třídě či v kontextu schopností jeho respondentů. Např. pro malé děti lze metodu upravit použitím fotografií či dárků. Také formulace otázek má svá úskalí. Je třeba dbát na jejich nezávadnost. Otázky by neměly být příliš nereálné, fantazijní či eroticky zaměřené.

Moreno zformuloval základní pravidla pro konstrukci sociometrického testu. Vždy je třeba jasně stanovit hranice sociální skupiny, kritérium výběru je jednoznačně určeno, každý člen dané skupiny má mít možnost provést neomezený počet výběrů, výsledky mají být vždy spojeny s určitými opatřeními týkajícími se restruktury dané skupiny, kladné i záporné volby respondentů jsou pro ostatní členy skupiny neznámé, otázky musí být jasné a všem srozumitelné. O tom je třeba se ujistit ještě před započítáním testu. Pravidlo o možnosti neomezeného výběru bývá často porušováno pro usnadnění vyhodnocování.

Právě příprava a objasnění všech otázek jsou velice důležité momenty zadávání sociometrických testů. Obzvláště žákům z nižších ročníků je třeba vše řádně a podrobně vysvětlit, objasnit charakteristiky užití v otázkách, objasnit způsob odpovědí a ujistit se, že tomu žáci porozuměli.

Holeček (2014) považuje sociometrii za velice „agresivní vyšetřovací metodu“, která může některým žákům ve třídě snadno ublížit. Zadavatel testu musí přísně dbát nato, aby se respondenti vzájemně nedozvěděli o volbách svých spolužáků.

K sociometrickému šetření lze využít např. pozorování vzájemných vztahů členů skupiny, individuální či skupinový rozhovor, informace od dalších pedagogů či rodičů, sociometrické

dotazníky. Volba konkrétního dotazníku závisí např. na věku respondentů či cíli a důvodu šetření. Příkladem sociometrického dotazníku může být např. dotazník MCI neboli Naše třída, dále SO-RA-D čili sociometrický ratingový test vztahů ve třídě, dotazník B3 či B4. (Čapek, 2010)

Sociometrickým šetřením lze zjistit, kdo koho ve skupině volí či odmítá pro určitou činnost či situaci. Získané údaje je třeba zpracovat. Sociometrická data je možné analyzovat sestavením *sociometrické matice*, *konstrukcí sociogramu* či *výpočtem sociometrických indexů*. Sociometrická matice vyjadřuje jednotlivé volby odpovídajících ve formě tabulky. Sociogram je grafické znázornění vztahů a postavení jednotlivců ve skupině. Umožňuje názorné a přehledné vyjádření počtu a směrů jednotlivých voleb. Sociogramy je vhodné vytvářet při maximálním počtu patnácti respondentů, při větším množství respondentů se sociogram stává nepřehledným. Existují různé druhy sociogramů, např. kruhový, individuální, terčový, hierarchický osový či dvojrozměrný sociogram. Ze sociometrické matice vychází výpočet sociometrických indexů, které představují kvantitativní vyjádření výsledků sociometrického šetření. Sociometrické indexy mohou být *individuální*, které charakterizují neformální postavení jedince ve skupině, *skupinové*, které vypovídají o skupině jako celku a *indexy charakterizující strukturu podskupin* (Chráska, 2016). Dle zjištěného sociálního statusu, který je definován na základě měření vztahů ve skupině, tedy dle konkrétního počtu a poměru výběru a odmítnutí dělí Nakonečný (2009) sociometrické pozice na šest skupin. **Hvězda** je jedinec s nejvyšším součtem obdržených voleb, a to pozitivních i negativních, **outsider není příliš volen** nebo mívá velký počet obdržených negativních voleb, **izolát** je jedinec spíše ignorovaný, není volen, ani sám nevolí. Bývá na okraji skupiny, nezajímá se o ni. **Šedá eminence** je jedinec sice nenápadný, stojící v pozadí, se kterým se „hvězda“ skupiny vzájemně volí v kladném směru. Takový jedinec ovlivňuje skupinu prostřednictvím jedince se statusem hvězdy. **Antihvězda** je jedinec s nejvyšším počtem získaných negativních voleb a **jedinec s ambivalentním statusem** bývá ve složitém postavení, má velký počet pozitivních i negativních voleb, je tedy volen i odmítán.

4.3 Sociální postavení nadaného žáka ve třídě

Školní třída je pro i pro nadaného žáka místem, kde tráví velkou část svého času. Setkává se zde s vrstevníky, rozvíjí s nimi vztahy, vstupuje do kontaktu se svými učiteli. Nadaný

jedinec, stejně jako jeho spolužáci si zde vytváří svou sociální pozici. Geist (2000) uvádí, že „sociální pozice je hodnota místa, které zaujímá jedinec nebo sociální seskupení v hierarchické struktuře nějakého sociálního útvaru.“

Hrabal (2002) říká, že sociální pozice se odvíjí od individuálních charakteristik a dispozic jednotlivce. Svou roli zde hrají také spolužáci a třída jako celek. Každý jedinec, který je součástí takového útvaru, v tomto případě školní třídy, usiluje o co nejlepší sociální pozici. Pozice žáka ve třídě není dopředu daná, je získávána v průběhu času a je třeba ji neustále potvrzovat. Každá pozice s sebou přináší jistá práva i povinnosti. Sociální pozice vždy zahrnuje sociální roli (očekávaný způsob chování) a sociální status (moc, prestiž, autorita dané pozice).

Podle Hříbkové (2009) zaujímá nadané dítě často ve skupině extrémní pozici leadera nebo outsidera. Pozice outsidera může vést k izolaci nadaného jedince. Dalšími důvody izolace jedince mohou být nízká sebedůvěra, komunikační potíže či odlišné zájmy nadaného jedince, které se mohou svým zaměřením či hloubkou zájmu výrazně lišit od zájmů vrstevníků. Něktěry introvertním nadaným jedincům může pozice na kraji zájmu vyhovovat. Na jedné straně se mohou nadaní žáci vyskytnout na pokraji kolektivu, být odmítáni spolužáky, ocitnout se v sociální izolaci, na straně druhé jsou nadaní žáci v kolektivu oblíbení, získávají v kolektivu dominantní postavení.

Stehlíková (2016) jako možný zdroj vztahových problémů nadaných žáků uvádí jejich uvědomění si své jinakosti. Spolužákům může nadaný žák připadat příliš aktivní. Jejich zájem o učivo ostatní žáci nechápou. Nadaný žák o svou odlišnost nestojí, snaží se přizpůsobit a včlenit se do kolektivu třídy.

Nadaní žáci mohou být vyčleňováni z kolektivu právě pro svou odlišnost. Svou roli v tom hraje i přístup učitele a samotné školy. Zde může docházet k nevhodnému nálepkování nadaného žáka i jeho vyčleňování z kolektivu. Vyčlenění z kolektivu může přinést nadanému žákovi pocit nepochopení. To se může projevit v jeho podvýkonnosti a emoční nepohodě. (Kočvarová, Machů, 2017)

Dle Hrabala (2002) se v prostředí školní třídy vytváří určité pozice a role, které jsou obsazovány jednotlivými žáky. Každý žák si vytváří vlastní sociální pozici. Tyto pozice jsou dány dispozicemi a charakteristikou konkrétního žáka. Role nejsou dopředu dané, žáci je

získávají, vytvářejí a snaží se je udržet. Role žáků se mohou v průběhu času měnit. Nadaný žák může mít se získáváním své pozice jisté problémy, které jsou způsobené jeho odlišností a nepochopením ze strany spolužáků. Sociální pozice nadaného žáka tedy nezávisí pouze na něm, ale i na dané sociální skupině. Pozici žáka ve třídě ovlivňují jeho *kompetence*, *vliv* a *obliba*.

Betts a Neihart (1988) popsali jednotlivé typy nadaných žáků. Z tohoto rozdělení je zřejmé, že ne všichni nadaní žáci jsou ve školním prostředí úspěšní. Nadaní žáci jsou rozděleni do šesti kategorií.

Úspěšně nadaný žák – tito žáci jsou považováni za ty, kteří uspějí. Zřídka se u těchto jedinců objevují problémy v chování, bývají poslušní, snadno identifikovatelní jako nadaní žáci. Bez problémů komunikují s rodiči, učiteli i dalšími dospělými. Ctí pravidla, povinnosti a úkoly plní bez problémů. Někdy ale mohou mít problémy se soběstačností.

Vysoce tvořivý nadaný žák – tito žáci mají smysl pro humor, jsou vysoce kreativní, neustále experimentují, jejich spontánnost může rušit při výuce. Často mívají konflikty s vrstevníky, touží ovládat situaci či měnit daná pravidla, špatně se ovládají. Mají problém se sebeúctou.

Nadaný žák maskující své schopnosti – jedná se o žáky, kteří si své nadání neuvědomují, nebo je chtějí skrýt. Pro tyto žáky je velmi důležité sociální přijetí vrstevníky. Tento typ nadaného žáka je typičtější pro dívky, jejichž potřeba patřit do vrstevnické skupiny s věkem stoupá.

Ztroskotaný či odpadlý nadaný žák – žáci tohoto typu jsou neustále v opozici zvláště vůči dospělým. Mnohdy se jedná o žáky, u nichž bylo nadání identifikováno později. Mají pocit odmítnutí, zlobí se, rebelují, vyhraňují se vůči rodičům, vrstevníkům, celé společnosti. Tito žáci či studenti jsou zahořklí, mají snížené sebevědomí, nemají zájem o školní aktivity, ztrácí motivaci. Jejich výsledky jsou průměrné, někdy i podprůměrné. Školu vnímají jako nepřátelské území.

Nadaný žák s určitou vývojovou poruchou – tito žáci nemusí na první pohled vykazovat známky chování nadaných. Jejich nadání může zůstat neodhaleno, překryto tělesným nebo smyslovým omezením. U těchto žáků bývají nejčastěji diagnostikovány specifické poruchy

učení či ADHD. Jejich chování je rušivé, často nedokončují svou práci, neumí pracovat v časové tísní, zdají se být zmatení, nepečují o své pracovní místo. Mohou se cítit frustrovaní, bezmocní až izolovaní. Mají nízké sebevědomí, bojí se selhání, popírají potíže se školními úkoly. Schovávají se za nudnost a hloupost zadaných úkolů.

Autonomní nadaný žák – tito žáci jsou sebevědomí, nezávislí, samostatní. Nebojí se riskovat, umí zpracovat vlastní chybu, pracují efektivně. Mají silné pozitivní sebepojetí, zažívají úspěch. Dostává se jim pozitivní pozornosti i podpory. Jsou respektováni dospělými i vrstevníky.

Peairs (2011) se ve svém výzkumu zaměřuje na vrstevnické vztahy mezi nadanými jedinci a jejich spolužáky, přátelství a sociometrický status nadaných žáků. Zabývá se složitostí sociálního světa nadaných jedinců, jejich chováním, akademickým i psychologickým nastavením, porovnává nadané a „nenadané“ žáky z pohledu vrstevnických vztahů. Nadaní jedinci prokázali pozitivnější vztah k vrstevníkům nežli opačně. Také měli vyšší skóre sociálních preferencí, tzn. že v šetření sociometrického statusu byli častěji voleni jako oblíbení než ostatní. Ale navzdory tomu, že nadaní jedinci vyšli jako populárnější a prokázali více sociálních dovedností, ve výsledku studie se od svých vrstevníků nelišili v počtu přátel. Nadaní jedinci byli citlivější k odmítavým volbám vrstevníků. Pozitivní sebehodnocení nadaných žáků se standardně objevovalo ve vnímání akademických a intelektových kompetencí. V této oblasti se nadaní žáci hodnotili soustavně lépe než v ostatních oblastech. Sami nadaní své sociální postavení vnímali negativněji, než jej vnímali jejich vrstevníci.

Novotná (2007) se ve své diplomové práci zabývá postavením nadaného žáka ve školní třídě. Potřebná data byla zjišťována prostřednictvím sociometrického šetření za využití dotazníků B3, B4 a počítačového programu Walsh's Classroom Sociometrics (Walshovy sociometrie třídního kolektivu). Všechny zmíněné způsoby šetření využívají systém pozitivní a negativní volby. Výsledkem tohoto šetření bylo zjištění, že se nadaní žáci z hlediska sociálního statusu „vyskytují spíše na okraji třídy, jsou buď opomíjeni od kolektivu, nebo spolužáky odmítáni. Jejich zapojování do dění ve třídě je jen občasné, spíše nejeví o třídu zájem. Nejčastěji byl nadaným žákům přisuzován status opomíjeného

jedinice. Nadaní žáci cítí od svých spolužáků netoleranci“. Na druhou stranu z výzkumu vyšlo, že nadaní žáci jsou se svou třídou spokojeni.

Klimecká (2022) se ve svém výzkumu *Nálepkování intelektově nadaných dětí ve školním prostředí* zabývala problematikou nálepkování nadaných žáků. Své šetření cílila na nadané žáky vzdělávajících se v běžných třídách základní školy. Při svých pozorováních se autorka zaměřila na „učitele, kteří mohou být strůjci nálepkování a na kurikulum, které uplatňuje ve výuce, jakožto prostředek podmiňující nevhodné nálepkování“. Práce se mimo jiné věnovala otázkám podceňování či naopak privilegování nadaných žáků, míru upozorňování na nadání, segregaci nadaných žáků z kolektivu atd. Důsledky, které může nevhodné nálepkování mít, se mohou negativně promítnout do sociální a emoční roviny. Mají tak výrazný vliv na sebepojetí i postavení nadaného žáka v třídním kolektivu. Učitelé se mohou dopouštět chyb, které mají přímý dopad na vztahy mezi nadaným žákem a jeho spolužáky. Učitelé mohou žáky „nálepkovat“ jako ty rychlejší, nadanější, šikovnější, jako jasné vítěze soutěží, jediným možným želízkem v ohni z dané třídy.

Pokud jsou nadaní žáci takto vyčleňováni, může je to stavět do složité situace před vrstevníky. Nálepkování nadaných žáků přispívá k jejich odmítnutí spolužáky. Učitelé ve snaze zaměstnat a rozvíjet nadaného žáka neúmyslně upozorňují na jeho odlišnost. Nadaní žáci potřebují nadstandardní péči směřující k rozvoji jejich nadání. Nevhodné nálepkování je však jedním z problematických míst na této cestě. Jisté nálepkování je v práci s nadanými žáky potřebné, vede pak k rozvoji nadaného žáka. Je však nutné aplikovat jej profesionálně. V aplikační části výzkumu autorka předkládá souhrn doporučených postupů pro eliminaci nevhodného nálepkování.

Učitelé ve snaze rozvíjet, povzbudit, zabavit či zdůraznit práci nadaného žáka mnohdy volí nevhodné postupy. Často tím ale docílí vyloučení nadaného žáka z okruhu jeho vrstevníků. Nálepkování může však mít i pozitivní aspekt. Je třeba vědět, jaké postupy volit, aby udělované nálepky měly právě pozitivní dopad na rozvoj nadaných žáků. Zde je velký prostor pro práci učitelů, pro vzdělávání a rozvoj jich samotných.

EMPIRICKÁ ČÁST

Tato práce se věnuje nadaným žákům v rámci prvního stupně základní školy. Konkrétně jde o popis sociálního postavení vybraných nadaných žáků základních škol, které nadaní žáci zaujímají ve svých třídách.

5 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumné části této diplomové práce je zjištění, jaké sociální postavení zaujímají nadaní žáci ve svých třídách. Do výzkumu jsou zařazeni nadaní žáci mladšího školního věku, jejich spolužáci a třídní učitelé.

Na základě vyhranění výzkumného problému jsou stanoveny tyto konkrétní **výzkumné cíle**:

Zjistit, jaké je sociální postavení nadaných žáků v jejich školních třídách.

Zjistit, jak jsou tito žáci vnímáni svými spolužáky.

Zjistit, jak sociální postavení nadaných žáků vnímají jejich učitelé.

Na základě specifikace výzkumných cílů jsou definovány **výzkumné otázky**:

HVO: *Jaká je sociální pozice nadaného žáka ve třídě?*

DVO1: *Jak se nadaný žák cítí v třídním kolektivu?*

DVO2: *Jak je nadaný žák vnímám svými spolužáky?*

DVO3: *Jak sociální pozici nadaného žáka vnímá učitel?*

5.1 Metodologie výzkumu

Pro naplnění cílů této práce byla zvolena metoda smíšeného výzkumu. Pro prvotní sběr dat bude použito kvalitativního šetření vybraných nadaných žáků základních škol ve formě sociometrického šetření. Získaná data budou použita k přípravě otázek polostrukturovaných rozhovorů s učiteli nadaných žáků.

5.1.1 Sociometrické šetření

Sociometrické šetření je způsob měření vztahů a pozic v malých sociálních skupinách. Sleduje se vzájemný výběr či odmítnutí členů skupiny. Data takového šetření se získávají

prostřednictvím sociometrického testu. Dotazovaní jedinci vybírají ze skupiny ty, se kterými by se chtěli či naopak nechtěli ocitnout v určité situaci. Z důvodu možného vyhodnocení šetření jsou odpovědi v sociometrickém testu neanonymní. V této práci bude využito sociometrických testů B3 a B4, jejichž prostřednictvím lze diagnostikovat vztahy v třídním kolektivu. Tyto testy jsou vhodné pro žáky mladšího školního věku, což odpovídá věku žáků, kterými se tato práce zabývá. Autorem těchto dotazníků je Richard Braun (1997, 2000). V praxi jsou hojně využívány právě při práci s klimatem třídy a při diagnostice vztahů uvnitř školní třídy. Oba testy se mohou vzájemně doplňovat. Dotazník B4 slouží k diagnostice vztahů v třídním kolektivu, v dotazníku B3 jedinec, v našem případě nadaný žák, posuzuje vlastní zapojení do třídního kolektivu (Čapek, 2010).

Dotazník B3 standardně obsahuje šest částí. V prvních dvou částech žáci odpovídají na otázku, kdo patří mezi jejich přátele a kdo nikoliv. Žáci mají možnost vybrat tři spolužáky. Ve třetí části žák sám hledá odpověď na jeho vlastní postavení ve třídě. Otázka je zaměřena na dění ve třídě a žákovo zapojení do tohoto dění. Čtvrtá část vyžaduje odpovědi ano – ne a věnuje se spokojenosti žáků ve třídě. Zde žáci odpovídají např. na otázky, zda se problémy ve třídě řeší v klidu, zda se žák do školy těší či zda mu někdo pomůže s problémem. V páté části žáci označují odpověď na sedmibodové číselné stupnici. Otázky jsou zaměřeny na míru žákových pocitů ve třídě. Jedná se o pocit bezpečí, přátelství, důvěry, atmosféru spolupráce a atmosféru tolerance. V poslední části žáci jmenovitě označují spolužáka, který dle jejich posouzení odpovídá danému kritériu. Žáci vybírají spolužáka, který je např. spravedlivý, zábavný či nespolehlivý.

Dotazník B4 obsahuje čtyři části. První dvě otázky se týkají oblíbenosti a sympatií. Žáci mohou volit až tři spolužáky, které mají rádi a naopak spolužáky, kteří jim nejsou sympatičtí. Třetí část obsahuje šest charakteristik a úkolem žáka je k nim přiřadit jméno jednoho ze spolužáků, který je např. protivný, osamocený či spolehlivý. V poslední části jsou otázky zaměřené např. na spokojenost žáka v třídním kolektivu nebo na výskyt určitých jevů ve třídě. Žáci svou odpověď vybírají z možností ano – ne.

Čapek (2010) upozorňuje na nutnost kvalitní přípravy žáků na práci s těmito testy. Vzhledem k tomu, že testy jsou určeny pro žáky mladšího školního věku, je třeba žáky dobře seznámit s otázkami či výrazy, které mohou být pro ně nesrozumitelné. Také administrace testu

vyžaduje vysvětlení. Důležitým bodem v přípravě žáků je i ujištění, že jejich volby nebudou veřejně interpretovány.

5.1.2 Rozhovor

Rozhovor je metoda kvalitativního výzkumu spočívající v bezprostřední verbální komunikaci mezi respondentem a výzkumníkem. Rozhovor umožňuje získat velké množství dat. Díky osobnímu kontaktu, ke kterému během rozhovoru zpravidla dochází, je možné více nahlédnout do motivů a postojů respondentů. Lze sledovat reakce respondenta na položené otázky a podle nich usměrňovat další průběh rozhovoru (Chráška, 2016). Pro rozhovor je používán i pojem hloubkový rozhovor (*in-depth interview*). Dvěma hlavními typy hloubkového rozhovoru jsou nestrukturovaný a polostrukturovaný rozhovor. Nestrukturovaný rozhovor bývá založen na jedné připravené otázce, další otázky vycházejí z již poskytnutých informací. Polostrukturovaný rozhovor obsahuje otázky a témata, která jsou předem připravena (Švaříček, Šedřová, 2007). Dle Čapka (2010) je rozhovor velmi vhodným prostředkem šetření klimatu třídy. Tazatel může při intenzivním dialogu ověřovat data, rozvíjet nebo upřesňovat názor respondenta. V této práci bude využito metody polostrukturovaného rozhovoru. Ten nabízí možnost doplnit k jednotlivým otázkám několik alternativ odpovědí, ale také je možné jejich upřesnění či zdůvodnění. Cílem vedení takového rozhovoru je získání detailních a komplexních informací o studovaném jevu (Švaříček, 2007). Rozhovory budou dále zpracovány technikou tzv. *otevřeného kódování*. Pomocí otevřeného kódování jsou získané údaje „*rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Analyzovaný text je rozdělen na jednotky. Těmto jednotkám jsou přiděleny kódy*“ (Švaříček, Šedřová, 2007). Související kódy jsou seskupeny do kategorií. Jednotlivé kategorie slouží k interpretaci zjištěných údajů.

5.2 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvoří nadaní žáci třetích a čtvrtých tříd běžných základních škol. Sociometrického šetření se zúčastnilo 115 žáků, 68 chlapců a 47 dívek. Z celkového počtu 115 žáků bylo 5 žáků identifikováno jako žáci nadaní. Ve všech pěti případech se jedná o chlapce. Nadaní žáci tvořili ve výzkumném vzorku 4,34 %. Z počtu chlapců to činí 7,35 %. Podmínkou výběru byla identifikace přítomných nadaných žáků příslušnou Pedagogicko-psychologickou poradnou. Tři žáci byli identifikováni učitelem, jeden

na základě testu Mensy ČR, jeden na základě vyšetření v Centru psychologických služeb, v posledních dvou případech k vyšetření došlo na popud rodičů žáků. V doporučeních příslušné Pedagogickopsychologické poradny je všem těmto žákům uznán druhý stupeň podpůrných opatření.

Tabulka č. 1 – Informace o respondentech výzkumného šetření – žáci

Žák	Ročník	Nadání	Stupeň PO	Počet žáků ve třídě	Škola
1	3	verbálně jazykové	2	23	ZŠ 2
2	3	logicko-matematické	2	22	ZŠ 1
3	4	logicko-matematické	2	24	ZŠ 1
4	4	logicko-matematické verbálně jazykové	2	28	ZŠ 3
5	4	logicko-matematické	2	18	ZŠ 2

Dalšími respondenty tohoto výzkumu jsou třídní učitelé výše uvedených nadaných žáků. Ve všech případech se jedná o třídní učitelku. Všechny dosáhly vzdělání magisterského stupně vysokoškolského studia v oboru učitelství pro 1. stupeň. Pro výběr pedagogů nebyly dány žádné další podmínky, např. délka praxe či předchozí zkušenosti s nadanými žáky. Věk respondentek se pohyboval mezi 32–56 lety. Minimální doba pedagogické praxe byla u zúčastněných učitelek šest let, minimální doba pedagogické činnosti s nadanými žáky byla jeden rok.

Tabulka č. 2 – Informace o respondentech výzkumného šetření – učitelé

Učitel	Dosažené vzdělání	Věk	Délka učitelské praxe	Délka praxe s nadanými žáky
1	Učitelství pro 1.st.	50	24	6
2	Učitelství pro 1.st.	37	12	2
3	Učitelství pro 1.st.	47	22	1
4	Učitelství pro 1.st.	32	6	3
5	Učitelství pro 1.st.	56	32	4

Výzkumné šetření se odehrálo v pěti třídách prvního stupně tří základních škol. Všechny základní školy jsou na území jednoho okresu ve středočeském kraji.

Škola 1 se nachází v menším městě. Zřizovatelem školy je město, ve kterém daná škola sídlí. Organizační složky zařízení jsou základní škola, školní družina, zařízení školního a závodního stravování. Škola čítá dvě budovy, a to budovu hlavní, kde sídlí vedení školy, dvanáct tříd prvního a patnáct tříd druhého stupně. V druhé budově, která je kvůli potřebám obyvatel města umístěna v nově se rozvíjející části města, se nachází osm tříd prvního stupně. Školu v loňském roce navštěvovalo 478 žáků prvního stupně a 357 žáků stupně druhého. Vzdělávání v této škole je v souladu se školním vzdělávacím programem pro základní školy „SPEKTRUM“ platným od 1. září 2023. Ve škole působí Školní poradenské pracoviště složené ze školního psychologa, speciálního pedagoga, výchovné poradkyně pro kariérové poradenství, výchovné poradkyně pro oblast speciálních vzdělávacích potřeb, tří školních metodiků prevence rizikového chování a školního asistenta. Ve škole působí 70 pedagogických pracovníků, z toho 10 asistentů pedagoga. V tomto školním roce na tuto základní školu dochází čtyři žáci identifikovaní jako žáci nadaní. I přesto, že hlavní budova této školy pochází již z roku 1937, škola působí moderním a funkčním dojmem. (Výroční zpráva školy)

Škola 2 se nachází v centru menšího města. Pro svou dostupnost do ní dochází mnoho místních, žáků, ale pro svou dopravní dostupnost je i cílem žáků s přilehlých obcí. Zřizovatelem školy je jako v případě školy 1 také město. V současné době školu navštěvuje 546 žáků prvního a 428 žáků druhého stupně. Vzdělávání v této škole je probíhá dle školního vzdělávacího programu Škola poznání platného od 1. září 2022. Organizačními složkami

školy jsou základní škola, školní družina, školní klub, zařízení školního a závodního stravování. Tato škola sídlí v komplexu přilehlých budov. Ve škole pracuje 80 pedagogických pracovníků. Stále se modernizující budova školy působí klidným dojmem. (Výroční zpráva školy)

Škola 3 patří není velikostí srovnatelná s předešlými dvěma školami. Škola se nachází v obci s necelými 1 300 obyvateli. Obec je také zřizovatelem školy. Do školy dochází mimo místních žáků také žáci z přilehlých obcí. Dojíždějících žáků je více než polovina z celkového počtu 207 žáků. Vzdělávání v této škole probíhá v souladu s jejím školním vzdělávacím programem. Ve škole se nachází po jedné třídě prvního až devátého ročníku. Organizačními složkami této školy jsou základní škola, školní družina a klub a zařízení školního a závodního stravování. Ve škole pracuje 21 pedagogických pracovníků. Škola sídlí v jedné budově. (Výroční zpráva školy)

5.3 Způsob a průběh sběru dat

Pro stanovení výzkumného souboru byly osloveny základní školy s cílem zjistit, ve kterých z nich se v rámci prvního stupně vzdělávají nadaní žáci. Postupně z nich byly vybrány školy, které navštěvují nadaní žáci v rámci prvního stupně, konkrétně třetího a čtvrtého ročníku. Pro výzkumné šetření bylo vybráno pět žáků ze tří základních škol.

Výzkumné šetření proběhlo ve dvou etapách. V první etapě byla provedena sociometrická šetření ve vybraných třídách prvního stupně základních škol. V etapě druhé byly provedeny rozhovory s respondenty z řad učitelů nadaných žáků.

5.3.1 Sociometrické šetření

K sociometrickému šetření bylo využito sociometrických dotazníků B-3 a B-4. Tyto dotazníky slouží ke zjišťování vztahů mezi žáky jednotlivých tříd, preferencí těchto žáků a jejich vnímání sebe sama. Potřebný souhlas zákonných zástupců s tímto šetřením byl ve čtyřech třídách řešen souhlasem, který rodiče poskytují škole na začátku každého školního roku. V tomto dokumentu rodiče souhlasí např. s prací školního psychologa či speciálního pedagoga ve třídě jejich potomka. V jedné třídě bylo v přípravné fázi prostřednictvím třídních učitelů předáno potvrzení o možnosti účasti na tomto sociometrickém šetření. Potvrzení obsahovalo mé nacionále, důvod provedení daného šetření a prosba o souhlas

rodičů či zákonných zástupců žáků. Souhlasy rodičů byly získány ještě před samotným šetřením. (Příloha č. 1)

Žáci pěti vybraných tříd byli respondenty šetření B-4. Dle zásad, které stanovil autor této sociometrické metody, je nutné, aby se šetření zúčastnilo minimálně 80 % žáků třídy. Tato podmínka byla ve všech třídách splněna. Před samotným vyplňováním dotazníků byli žáci informováni o důvodu vyplnění dotazníku. Dále byli ubezpečeni, že informace, získané z dotazníkového šetření budou použity výhradně k vyhodnocení této práce. Žáci byli dopředu seznámeni s obsahem dotazníku, se způsobem, jak odpovídat na dané otázky. V případě otázky číslo 3, ve které žáci přiřazují jméno vybraných spolužáků k daným vlastnostem, byly předem tyto vlastnosti osvětleny. Stejně tak bylo žákům vysvětleno, že se šetření týká pouze jejich třídy, a z toho důvodu je do dotazníku možné vpisovat pouze jména spolužáků.

Po tomto úvodu začali žáci s vyplňováním dotazníku. Pokud bylo potřeba něco dovysvětlit, mohli se žáci na mě obrátit. (Příloha 2)

V prvních dvou otázkách žáci vybírali až tři spolužáky, které mají rádi či naopak, kteří jim nejsou sympatičtí. Zde byl počet možných voleb omezen na tři. Ve třetí otázce žáci uváděli jméno spolužáka, který dle jejich názoru disponuje určitou vlastností či naplňuje určitý popis, např. je spolehlivý, zábavný, osamocený. Poslední, čtvrtá otázka vyžaduje výběr z odpovědí ano – ne. Tyto otázky jsou zaměřené na spokojenost žáka ve třídě a vzájemné vztahy žáků. Pro potřeby této práce byly použity odpovědi na otázky 1 až 3.

Dotazník B-3 byl předložen pouze nadaným žákům. Tento dotazník je oproti dotazníku B-4 více zaměřen na to, jak se jedinec v dané třídě cítí. První dvě otázky jsou obdobné jako ve verzi B-4, žák vybírá tři spolužáky, které vnímá jako své přátele a tři žáky, které by si za své přátele nevybral. Ve třetí otázce žák hodnotí své zapojení do třídních akcí či o svém zájmu se do třídního dění zapojit. Ve čtvrté otázce žák vybírá z odpovědí ano – ne. Opět se otázky týkají jeho začlenění ve třídě a vzájemných vztahů mezi žáky třídy. V páté otázce žák vybírá na škále 1–7 míru vlastních pocitů v konkrétních aspektech jako je pocit důvěry či nedůvěry, pocit přátelství či nepřátelství, atmosféra spolupráce nebo naopak lhostejnosti, pocit důvěry či nedůvěry a tolerance či netolerance. V šesté otázce žák přiřazuje jména spolužáků k daným vlastnostem. Pro potřeby této práce byly rozhodující odpovědi především na otázky 1–5. (Příloha 3)

Z dat získaných z odpovědí žáků na otázky 1 a 2 obou verzí dotazníku Braun bude zpracován individuální sociogram nadaných žáků. Pro potřeby této práce není třeba zjištění vztahů v celém třídním kolektivu. Sledovaným problémem je vztah určitého jedince, v tomto případě nadaného žáka ke skupině, a naopak vztah této skupiny, tedy ostatních žáků k nadanému spolužákovi. Pro přehlednost jsou při tvorbě sociogramů využity plné a čárkované čáry. Jednostranný kladný výběr se znázorňuje plnou čarou se šipkou, kdy šipka označuje směr výběru. Jednostranný záporný výběr se označuje čárkovanou čarou se šipkou. Pokud jde o oboustranný výběr, pak jsou šipky na obou koncích čáry. (Chráška, 2016)

Z informací získaných z odpovědí žáků na otázku 3 dotazníku B-4 budou zjištěny volby spolužáků nadaného žáka v případě kladných a záporných vlastností.

Z dotazníku B-3 budou zjišťovány vzájemné volby nadaného žáka a jeho spolužáků. K tomu poslouží otázky 1 a 2. Z odpovědí na otázky 3, 4 a 5 bude zjišťována míra pocitů nadaného žáka ve třídě.

Využito bude také výpočtu sociometrického indexu, který představuje kvantitativní vyjádření výsledků sociometrického šetření. V tomto případě jde o individuální sociometrický index, který charakterizuje postavení jedince ve skupině. Toto postavení je dáno sociometrickým statutem jedince. Status jedince je dán počtem voleb, které jedinec získal vztaženým k možnému počtu voleb. (Chráška, 2016)

Základním vzorcem pro výpočet sociometrického indexu je $N-1$, kdy N je počet členů ve skupině.

Pozitivní sociometrický status (status volby) S_v

$$S_v = \frac{p}{N-1}$$

p je počet obdržených pozitivních voleb a N je počet jedinců v sociální skupině

Negativní sociometrický status (status odmítnutí) S_o

$$S_o = \frac{n}{N-1}$$

n je počet obdržených negativních voleb (odmítnutí) a N je počet jedinců v sociální skupině

Výsledný status V lze vypočítat pomocí vzorce

$$V = \frac{p-n}{N-1} = S_v - S_o$$

p je počet obdržených pozitivních voleb n je počet

obdržených negativních voleb (odmítnutí)

N je počet jedinců v sociální skupině

Výsledky sociometrického šetření budou použity k získání informací o pozici nadaného žáka ve třídě, o jeho vnímání sebe sama v třídním kolektivu a také jako podklad pro rozhovor s třídní učitelkou nadaného žáka.

5.3.2 Polostrukturovaný rozhovor

Ve druhé fázi sběru potřebných dat probíhaly rozhovory s třídními učiteli vybraných tříd. Vedeno bylo celkem pět rozhovorů s třídními učitelkami tříd, do kterých dochází nadaný žák. Ve dvou případech šlo o třetí ročník, ve třech případech o čtvrtý ročník základní školy. Pro potřeby této práce byl vybrán model polostrukturovaného rozhovoru, který obsahuje předem připravené otázky. Otázky rozhovoru byly připraveny v souladu s výzkumnými otázkami, tzn. že se zabývají postavením nadaného žáka v třídním kolektivu. Otázky jsou zaměřeny na vnímání žákova postavení z pohledu třídního učitele, samotného nadaného žáka a z pohledu jeho spolužáků.

Otázky polostrukturovaného rozhovoru vychází z hlavní výzkumné otázky a ze specifických otázek, které byly stanoveny na začátku výzkumu. Otázky rozhovoru byly připraveny v souladu k Wengrafovým pyramidovým modelem. Základní výzkumná otázka (ZVO) je zde nejprve rozložena na specifické výzkumné otázky (SVO), z nich pak vychází

otázky tazatelské (TO). Mezi úrovněmi specifických výzkumných otázek a tazatelských otázek dochází ke změně od odborného k hovorovému jazyku (Švaříček, Šedřová, 2007).

Rozhovory byly vedeny vždy v konkrétní třídě, do které dochází nadaný žák. Všechny proběhly v odpoledních hodinách po skončení výuky. Doba trvání jednotlivých rozhovorů byla průměrně jednu hodinu. Před samotným rozhovorem byly paní učitelky informovány o důvodu vedení rozhovoru, o způsobu nakládání se získanými informacemi. Také byly ubezpečeny o zachování anonymity jich samotných i informací, které budou v rozhovoru zjištěny. Jednotlivé rozhovory byly se souhlasem respondentek nahrávány na diktafon. Při přepisu byly rozhovory anonymizovány. Jednotlivým respondentkám byla pro nemožnost je ztotožnit s poskytnutými informacemi přiřazena čísla 1–5. Rozhovory byly přepsány a tyto přepisy byly zpracovány technikou otevřeného kódování.

5.4 Prezentace získaných dat

Pro vyhodnocení jednotlivých sociometrických šetření byly v první řadě zpracovány sociometrická šetření. Dotazník Braun 4 posloužil k vytvoření sociometrických matic. V našem případě šlo o tzv. *neuspořádané sociometrické matice*, které jsou vyhovující pro naše potřeby. Z těchto matic bylo možné vyčíst jak volby obdržené, tak i odevzdané. Pořadí žáků, jejichž jména jsou zde zastoupena číslicemi, je náhodné. Řazení jsou chlapci, poté dívky. Sledovaný žák je vždy pro přehlednost označen číslem jedna. Vzájemné kladné volby žáka číslo 1 a ostatních žáků jsou zakroužkovány.

Pro každého sledovaného žáka byl dále vytvořen tzv. *individuální sociogram*, ze kterého lze vyčíst volby nadaného žáka, jak obdržené, tak nadaným žákem udělené. V sociogramu je nadaný žák umístěn uprostřed a je označen písmenem A. Ostatní žáci jsou umístěni kolem středu a jsou označeni dalšími písmeny velké tiskací abecedy. Pomocí šipek je znázorněn směr volby. Plnou čarou je znázorněna kladná volba, čarou přerušovanou volby záporné.

Na základě obdržených kladných a záporných voleb byl u každého nadaného žáka spočítán tzv. *individuální sociometrický index*. Informace získané tímto způsobem daly odpověď na otázku *sociální pozice žáka ve třídě i to, jak nadaného žáka vnímají jeho spolužáci*.

Druhý ze sociometrických dotazníků, tedy Braun 3 poskytl odpověď na otázku *Jak se nadaný žák cítí v třídním kolektivu*.

Odpověď na otázku *Jak sociální pozici nadaného žáka vnímá učitel* najdeme v rozhovorech s třídními učitelkami. Mimo dalších otázek byly při rozhovorech s třídními učitelkami konzultovány i výsledky sociometrického šetření.

5.4.1 Žák 1

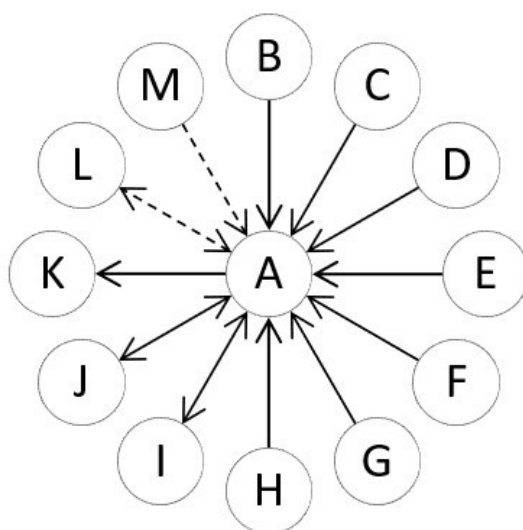
Žák 1 je žákem třetího ročníku základní školy. Jedná se o chlapce s celkovou akcelerací vývoje kognitivních schopností, kdy se aktuální intelektová výkonnost pohybuje v pásmu mimořádného nadání v oblasti verbálně jazykové. Žák pracuje podle individuálního vzdělávacího plánu, jsou u něj uplatňována podpůrná opatření druhého stupně. Sociometrického šetření se v této třídě zúčastnilo 23 žáků (13 chlapců, 10 dívek).

Tabulka č. 1 Žák 1 – sociometrická matice

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	+	-	Σ
1	X		+						⊕			⊕				-								3	1	4
2	+	X			+								+					-						3	1	4
3		+	X				+																	2	0	2
4	+			X						-														1	1	2
5					X			-						+										1	1	2
6	-	+		+		X		+		-														3	2	5
7			+				X							+					+					3	0	3
8		+			-			X													-			1	2	3
9	⊕			+			-		X	+														3	1	4
10							+			X	+					+					-			3	1	4
11	+				-			+			X			+										3	1	4
12	⊕			+								X						+						3	0	3
13		+								-	+		X		-									2	2	4
14				+			+							X			+							3	0	3
15		+		-						-					X		+				-			2	3	5
16	-					-							-			X							+	1	3	4
17			-			-									+	+	X	+				-		3	3	6
18	+				+					-						-		X			-	+		3	3	6
19	+			-									-			+			X	+				3	2	5
20							+													X	+	+		3	0	3
21	+				+										+						X			3	0	3
22		+								-										+		X		2	1	3
23	+														+	+		-					X	3	1	4
+	9	6	2	4	3	0	4	2	1	1	2	1	1	3	3	4	2	2	0	3	1	0	3	57		
-	2	0	1	2	2	2	1	1	0	6	0	0	2	0	1	2	0	2	0	0	4	1	0		29	
Σ	11	6	3	6	5	2	5	3	1	7	2	1	3	3	4	6	2	4	0	3	5	1	3		86	

Ze sociometrické matice (tab. č. 1) lze vyčíst, že *žák 1* udělil tři kladné a jednu zápornou volbu svým spolužákům, sám získal devět kladných a dvě záporné volby od svých spolužáků. Dvě kladné volby byly vzájemné. Počet devíti kladných voleb byl nejvyšší mezi všemi žáky třídy. Pro větší přehlednost je zde individuální sociogram *žáka 1*, ze kterého vyplývá množství a druh provedených voleb směrem od *žáka 1*, tak i směrem k němu.

Obr. č. 1 Žák 1 – individuální sociogram



Z těchto informací a z celkového počtu a druhu vzájemných voleb byl vypočítán tzv. sociometrický index. Tabulka č. 2 udává hodnotu sociometrického indexu všech žáků ve třídě. Výpočty sociometrického indexu všech žáků umožňují zjištění míry jejich oblíbenosti či neoblíbenosti mezi ostatními žáky. Pozitivní sociometrický index (status volby) *žáka 1* činí 0,41. Negativní sociometrický index (status odmítnutí) tohoto žáka je -0,09. *Žák 1* s výsledným statusem 0,32 získal nejvyšší skóre výsledného statusu. Dle Nakonečného rozdělení by *žák 1* bylo možné označit za **hvězdu** třídy.

Tabulka č. 2 Žák 1 – Sociometrický index

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Sv	0,41	0,27	0,09	0,18	0,14	0,00	0,18	0,09	0,05	0,05	0,09	0,05	0,05	0,14	0,14	0,18	0,09	0,09	0,00	0,14	0,05	0,00	0,14
So	1	2	10	3	6	20	3	10	15	15	10	15	15	6	6	3	10	10	20	6	15	20	6
V	-0,09	0,00	-0,05	-0,09	-0,09	-0,09	-0,05	-0,05	0,00	-0,27	0,00	0,00	-0,09	0,00	-0,05	-0,09	0,00	-0,09	0,00	0,00	-0,18	-0,05	0,00
	15	1	10	15	15	15	10	10	1	23	1	1	15	1	10	15	1	15	1	1	22	10	1
	1	2	12	7	12	21	3	12	12	23	7	12	19	3	7	7	7	17	17	3	22	19	3

V rámci třetí otázky dotazníku Braun 4 mohli žáci přiřadit jména svých spolužáků k šesti vlastnostem, z nichž první tři lze vnímat jako vlastnosti či znaky kladné, další tři jako vlastnosti či znaky spíše záporné. Jedná se o tyto vlastnosti: spolehlivý, zábavný, se všemi kamarád, protivný, nespolehlivý a osamocený. *Žák 1* byl svými spolužáky pětkrát označen jako *spolehlivý*, dvakrát jako *zábavný*, dvakrát byl označen jako *se všemi kamarád* a jednou jako *nespolehlivý*. S ohledem na výše uvedené výstupy z dotazníku Braun 4 lze konstatovat, že *žák 1* je svými spolužáky vnímán převážně pozitivně, jako kamarádský, spolehlivý a zábavný. Tento závěr podtrhuje i výpočet sociometrického indexu, z něhož *žák 1* vychází jako hvězda třídy, tedy jedinec, kterého kladně vnímá většina jeho spolužáků.

K zjištění, jak své postavení ve třídě vnímá sám *žák 1*, byly využity odpovědi tohoto žáka v dotazníku Braun 3. V otázkách 3–5 žák postupně hodnotí své vlastní zapojení či postavení v třídním kolektivu a míru vlastních pocitů, které v něm třídní kolektiv vzbuzuje. *Žák 1* sám sebe vidí v centru dění. Do školy se těší, řešení společných problémů vidí jako klidné, nemá problém najít někoho, kdo mu v případě problému pomůže. Ve své třídě vnímá v maximální míře pocit bezpečí, přátelství, důvěry, tolerance a spolupracující atmosféry.

5.4.2 Žák 2

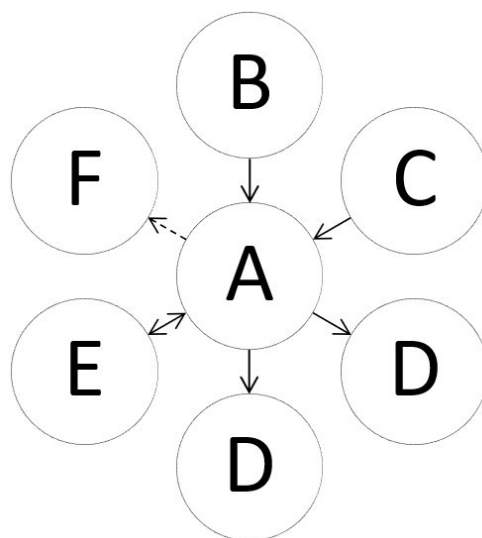
Žák 2 je také žákem třetího ročníku základní školy. Intelektová výkonnost chlapce se pohybuje v pásmu značného nadprůměru, a to především v oblasti logicko-matematického a konstrukčního myšlení. U žáka jsou uplatňována podpůrná opatření druhého stupně. Sociometrického šetření se v této třídě zúčastnilo 22 žáků (14 chlapců, 8 dívek).

Tabulka č. 3 Žák 2 – sociometrická matice

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	+	-	Σ	
1	X	-		+			-		-	+													+	3	3	6
2	-	X													+	+			+					3	1	4
3		-	X				-			+		+		+										3	2	5
4		-		X	-					+		+		+					-					3	3	6
5	+	+			X		-		+															3	1	4
6		-		+		X	-	+	-			+												3	3	6
7				+			X			+				+		-			-		-			3	3	6
8	+			+	-	+	-	X	-															3	3	6
9			+		+		-		X	+														3	1	4
10			+	+						X		+												3	0	3
11		-									X		+											1	1	2
12				+						+		X		+										3	0	3
13		-						+	-			+	X	+					-					3	3	6
14				+			-			+		+		X										3	1	4
15							-								X	+			+			+		3	1	4
16							-		-						+	X					+			2	2	4
17					-		-					-					X	+				+		2	3	5
18		-					-							-			+	X		+	+			3	3	6
19		-					-					-			+		+		X			+		3	3	6
20		-					-						-				+	+		X	+			3	3	6
21		-	-				-									+		+		+	X			3	3	6
22		-					-					-			+		+		+			X		3	3	6
+	2	1	2	7	1	1	0	2	1	7	0	6	1	5	4	3	4	3	3	2	3	4	62			
-	1	11	1	0	3	0	15	0	5	0	0	3	1	1	0	1	0	0	3	0	1	0		46		
Σ	3	12	3	7	4	1	15	2	6	7	0	9	2	6	4	4	4	3	6	2	4	4		108		

Ze sociometrické matice (tab. č. 3) lze vyčíst, že **žák 2** využil možnost udílení voleb v maximální možné míře a udělil tři kladné a stejný počet záporných voleb. Sám získal dvě kladné a jednu zápornou volbu od svých spolužáků. Žádná z voleb mezi **žákem 2** a ostatními žáky třídy nebyla volbou vzájemnou. Vetší přehlednost voleb, které **žák 2** získal i obdržel je patrná z individuálního sociogramu (obr. č. 2).

Obr. č. 2 Žák 2 – individuální sociogram



U všech žáků třídy byl vypočítán tzv. sociometrický index. Získané hodnoty sociometrického indexu jsou obsaženy v tabulce č. 4. Hodnoty, kterých dosáhl *žák 2* ve všech složkách sociometrického indexu jsou následující. Pozitivní sociometrický index (status volby) *žáka 2* činí 0,10. Negativní sociometrický index (status odmítnutí) tohoto žáka je -0,05. *Žák 2* se s výsledným statutem 0,05 obsadil třináctou pozici mezi všemi žáky třídy. Se skóre obdržených voleb, kdy se výsledný status blíží nule, může být tento žák dle dělení Nakonečného označen jako *outsider*. Sám *žák 2* využil všechny své možnosti volby, sám ale byl, ať už kladně či záporně volen pouze třikrát.

Tabulka č. 4 Žák 2 – Sociometrický index

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Sv	0,10	0,05	0,10	0,33	0,05	0,05	0,00	0,10	0,05	0,33	0,00	0,29	0,05	0,24	0,19	0,14	0,19	0,14	0,14	0,10	0,14	0,19
	12	16	12	1	16	16	21	12	16	1	21	3	16	4	5	8	5	8	8	12	8	5
So	-0,05	-0,52	-0,05	0,00	-0,14	0,00	-0,71	0,00	-0,24	0,00	0,00	-0,14	-0,05	-0,05	0,00	-0,05	0,00	0,00	-0,14	0,00	-0,05	0,00
	11	21	11	1	17	1	22	1	20	1	1	17	11	11	1	11	1	1	17	1	11	1
V	0,05	-0,48	0,05	0,33	-0,10	0,05	-0,71	0,10	-0,19	0,33	0,00	0,14	0,00	0,19	0,19	0,10	0,19	0,14	0,00	0,10	0,10	0,19
	13	21	13	1	19	13	22	9	20	1	16	7	16	3	3	9	3	7	16	9	9	3

Při přiřazování konkrétních vlastností či osobnostních znaků jedince byl *žák 2* jednou označen jako nespolehlivý, dvakrát jako protivný. Z kladných vlastností neobdržel tento žák ani jednu volbu. S ohledem na výše uvedené je možné konstatovat, že *žák 2* není svými spolužáky vnímán příliš pozitivně. Dle výpočtů sociometrických indexů se tento žák

pohybuje někde v začátku druhé poloviny třídního „žebříčku“, kdy není spolužák preferován, ale ani není zcela odmítán.

Ke zjištění, jak nadaný *žák 2* vnímá své vlastní postavení v třídním kolektivu, byly využity jeho odpovědi z dotazníku Braun 3. Z žákových odpovědí je patrné, že sám sebe nevidí v centru dění, o třídních akcích bývá většinou informován a občasně se jich také účastní. Sám žák se do školy těší, řešení případných společných problémů vnímá jako klidné, v případě vlastních problémů věří, že se většinou najde někdo, kdo mu pomůže. Ve třídě v maximální míře cítí pocit bezpečí, přátelství a tolerance. Na stupnici od jedné do sedmi, kdy stupeň jedna je maximální spokojenost a stupeň sedm maximální nespokojenost označil druhým stupněm pocit spolupráce a důvěry.

5.4.3 Žák 3

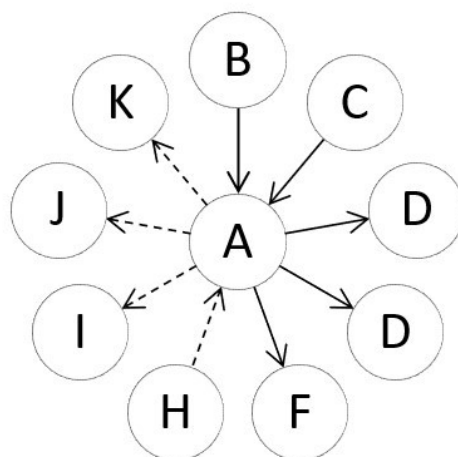
Žák 3 je žákem čtvrtého ročníku základní školy. Intelektová výkonnost chlapce se pohybuje v pásmu značného nadprůměru, a to především v oblasti logicko-matematického myšlení. U žáka jsou uplatňována podpůrná opatření druhého stupně, pracuje podle individuálního vzdělávacího plánu. Sociometrického šetření se v této třídě zúčastnilo 24 žáků (14 chlapců, 10 dívek).

Tabulka č. 5 Žák 3 – sociometrická matice

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	+	-	Σ	
1	X	-				+		⊕					+													3	1	4
2		X												+										-		1	1	2
3	+		X	+	+					-			-	-												3	3	6
4			+	X								+		-												2	1	3
5					X	+		+	+		-									-			-			3	3	6
6						X	+	+				-	+													3	1	4
7	+					+	X				+			-			-									3	2	5
8	⊕	-				+		X					+	-			-									3	3	6
9		-			+	+			X	+							-						-			3	3	6
10									+	X			+	+						-			-	-		3	3	6
11					+			+	+	-	X	-	-													3	3	6
12				+					-		-	X					+									2	2	4
13						+	+	+					X						-			-	-			3	3	6
14					-				+	+			+	X												3	1	4
15									-						X			-	+					+	+	3	2	5
16											-	-		-	+	X		+				+				3	3	6
17		-						-		-							X					+				1	3	4
18																+		X		+				+		3	0	3
19		-													+				X			+	+			3	1	4
20																		+		X		+		+		3	0	3
21																					X					0	0	0
22																+				+		X		+		3	0	3
23					-							-			+		-		+				X			2	3	5
24		-					-	+						-		+							+	X		3	3	6
+	3	0	1	2	3	6	2	6	4	2	1	1	5	2	3	3	1	2	2	2	0	5	2	4	62			
-	0	6	0	0	2	0	1	1	2	3	3	4	2	6	0	0	4	1	2	1	0	2	4	1		45		
Σ	3	6	1	2	5	6	3	7	6	5	4	5	7	8	3	3	5	3	4	3	0	7	6	5			107	

Ze sociometrické matice vytvořené dle odpovědí žáků v dotazníku Braun 4 lze vyčíst, že **žák 3** rozdělil mezi své spolužáky celkem čtyři volby, tři kladné a jednu zápornou. Sám obdržel tři kladné volby, ani jednu zápornou. Jedna z kladných voleb byla volbou vzájemnou. Počet tří kladných voleb byl sedmý nejvyšší mezi všemi žáky. Individuální sociogram opět přináší větší přehled o získaných a udělených volbách **žáka 3**.

Obr. 3 Žák 3 – individuální sociogram



Z celkového počtu a druhu vzájemných voleb byl vypočítán tzv. sociometrický index. Tabulka č. 6 udává hodnotu sociometrického indexu všech žáků ve třídě. Výpočty sociometrického indexu všech žáků umožňují zjištění míry jejich oblíbenosti či neoblíbenosti mezi ostatními žáky. Pozitivní sociometrický index (status volby) žáka 3 činí 0,13. Negativní sociometrický index (status odmítnutí) tohoto žáka je 0. Žák 3 s výsledným statutem 0,13 získal společně s pěti dalšími spolužáky třetí nejvyšší skóre výsledného statusu. Díky počtu získaných voleb a vzájemné volbě s žákem na předních místech lze dle Nakonečného žáka 3 označit za *šedou eminenci* třídy. Takový žák je vzájemně dobře vnímám lídry třídy, avšak sám zůstává v pozadí.

Tabulka č. 6 Žák 3 – Sociometrický index

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Sv	0,13	0,00	0,04	0,09	0,13	0,26	0,09	0,26	0,17	0,09	0,04	0,04	0,22	0,09	0,13	0,13	0,04	0,09	0,09	0,09	0,00	0,22	0,09	0,17
	7	23	19	11	7	1	11	1	5	11	19	19	3	11	7	7	19	11	11	11	23	3	11	5
So	0,00	-0,26	0,00	0,00	-0,09	0,00	-0,04	-0,04	-0,09	-0,13	-0,13	-0,17	-0,09	-0,26	0,00	0,00	-0,17	-0,04	-0,09	-0,04	0,00	-0,09	-0,17	-0,04
	1	23	1	1	13	1	8	8	13	18	18	20	13	23	1	1	20	8	13	8	1	13	20	8
V	0,13	-0,26	0,04	0,09	0,04	0,26	0,04	0,22	0,09	-0,04	-0,09	-0,13	0,13	-0,17	0,13	0,13	-0,13	0,04	0,00	0,04	0,00	0,13	-0,09	0,13
	3	24	11	9	11	1	11	2	9	18	19	21	3	23	3	3	21	11	16	11	16	3	19	3

Při přiřazování konkrétních vlastností či osobnostních znaků jedince byl žák 3 dvakrát označen jako *protivný*. Z kladných znaků obdržel tento žák čtyřikrát *kamarád* se *všemi*. S ohledem na výše uvedené je možné konstatovat, že žák 3 je některými svými

spolužáky vnímán spíše pozitivně. Dle výpočtů sociometrických indexů se tento žák pohybuje v začátku třídního „žebříčku“.

K zjištění, jak své postavení ve třídě vnímá sám *žák 3*, byly využity odpovědi tohoto žáka v dotazníku Braun 3. V otázkách 3–5 žák postupně hodnotí své vlastní zapojení či postavení v třídním kolektivu a míru vlastních pocitů, které v něm třídní kolektiv vzbuzuje. *Žák 3* sám sebe vidí v centru dění. Do školy se těší, nemá problém najít někoho, kdo mu v případě problému pomůže. Za ne úplně klidný považuje průběh řešení společných problémů. Ve své třídě vnímá v maximální míře pocit přátelství, dále dobře vnímá pocit bezpečí a spíše vnímá atmosféru spolupráce, přítomnost pocitu důvěry vnímá napůl a spíše nevnímá atmosféru tolerance.

5.4.4 Žák 4

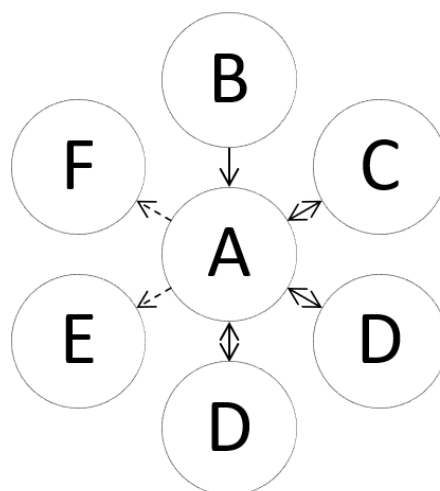
Žák 4 je žákem čtvrtého ročníku základní školy. Intelektová výkonnost chlapce se pohybuje v pásmu vysokého nadprůměru, a to jak v oblasti logicko-matematického myšlení, tak v oblasti verbálně jazykových schopností. U žáka jsou uplatňována podpůrná opatření druhého stupně. Sociometrického šetření se v této třídě zúčastnilo 28 žáků (15 chlapců, 13 dívek).

Tabulka č. 7 Žák 4 – sociometrická matice

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	+	-	Σ
1	X		-		⊕					⊕			-											⊕					3	2	5
2		X				+								-	+									-		+		-	3	3	6
3			X			+					+				+							-							3	2	5
4	+	+		X						+			-				-												3	2	5
5	⊕				X		+																	+				-	3	1	4
6			-			X					-			+		+						+							3	2	5
7		+	-				X					-					+						-					2	3	5	
8			+					X		+						-			-					+				3	2	5	
9		-			+				X			-		+						-						+		3	3	6	
10	⊕		-	+						X					+				-									-	3	3	6
11			+			+					X		-				+					-						3	2	5	
12		+					-			-		X											+					2	2	4	
13					+	+	+				-		X						-							-		3	3	6	
14		-				+	+							X	+													3	1	4	
15		+		-					+					-	X						-			+				3	3	6	
16						+	-				-					X					-							1	3	4	
17			-				+					-					X					+			+			3	2	5	
18						-						-						X		-				+		+	+	3	3	6	
19							-				-					+			X			+						2	2	4	
20				-							-					+				+				+	+	-		3	3	6	
21			+					+										+				X						3	0	3	
22				-					+				+				+						X		-		-	3	3	6	
23			+			-						+							+					X			-	3	2	5	
24	⊕				-		+										+		-					X		-		3	3	6	
25							-						-				-			+					X		+	2	3	5	
26		+		+												+										X		3	0	3	
27								+							-			+					+				X	-	3	2	5
28					-					-								+				+					-	X	2	3	5
+	4	5	4	2	3	3	5	3	2	5	1	1	0	3	4	3	4	4	1	0	0	5	3	5	0	4	2	1	77		
-	0	3	5	3	2	2	2	2	0	2	2	5	6	2	1	1	1	2	2	4	2	1	1	2	1	1	1	7	63		
Σ	4	8	9	5	5	5	7	5	2	7	3	6	6	5	5	4	5	6	3	4	2	6	4	7	1	5	3	8		140	

Ze sociometrické matice (tab. č. 7) lze zjistit, že **žák 4** udělil tři kladné a dvě záporné volby svým spolužákům, sám získal čtyři kladné a žádnou zápornou volbu svých spolužáků. Tři kladné volby byly vzájemné. Pro větší přehlednost je zde individuální sociogram **žáka 4**, ze kterého vyplývá množství a druh provedených voleb směrem od **žáka 4**, tak i směrem k němu.

Obr. č. 4 Žák 4 – individuální sociogram



Z výše uvedených informací byl vypočítán tzv. sociometrický index. Tabulka č. 8 udává hodnotu sociometrického indexu všech žáků ve třídě. Díky čtyřem obdrženým kladným volbám činí pozitivní sociometrický index (status volby) žáka 4 0,15. Negativní sociometrický index (status odmítnutí) žáka je 0. Výsledný sociometrický index žáka 4 je 0,14, což jej staví na první místo, a tedy na pozici *hvězdy* třídy.

Tabulka č. 8 Žák 4 – Sociometrický index

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
Sv	0,15	0,19	0,15	0,07	0,11	0,11	0,19	0,11	0,07	0,19	0,04	0,04	0,00	0,11	0,15	0,11	0,15	0,15	0,04	0,00	0,00	0,19	0,11	0,19	0,00	0,15	0,07	0,04
6	1	6	16	12	12	1	12	16	1	21	21	25	12	6	12	6	6	21	25	25	1	12	1	25	6	18	21	
So	0,00	-0,11	-0,19	-0,11	-0,07	-0,07	-0,07	-0,07	0,00	-0,07	-0,07	-0,19	-0,22	-0,07	-0,04	-0,04	-0,04	-0,07	-0,07	-0,15	-0,07	-0,04	-0,04	-0,07	-0,04	-0,04	-0,25	
1	22	25	22	11	11	11	11	1	11	11	25	27	11	3	3	3	11	11	24	11	3	3	11	3	3	3	28	
V	0,14	0,07	-0,04	-0,04	0,04	0,04	0,11	0,04	0,07	0,11	-0,04	-0,14	-0,21	0,04	0,11	0,07	0,11	0,07	-0,04	-0,14	-0,07	0,14	0,07	0,11	-0,04	0,11	0,04	-0,21
1	9	19	19	14	14	3	14	9	3	19	25	27	14	3	9	3	9	19	25	24	1	9	3	19	3	14	27	

Při přiřazování konkrétních vlastností či osobnostních znaků jedince byl *žák 4* čtyřikrát označen jako *spolehlivý*, jednou jako *osamocený*. Je možné konstatovat, že *žák 4* je svými spolužáky vnímán spíše pozitivně.

K zjištění, jak své postavení ve třídě vnímá sám *žák 4*, byly využity odpovědi tohoto žáka v dotazníku Braun 3. V otázkách 3–5 *žák* postupně hodnotí své vlastní zapojení či postavení v třídním kolektivu a míru vlastních pocitů, které v něm třídní kolektiv vzbuzuje. *Žák 4* bývá obvykle informován o akcích ve třídě a občas se jich účastní. Do školy *žák 4* se těší, nemá problém najít někoho, kdo mu v případě problému pomůže. Za klidný považuje

průběh řešení společných problémů. Ve své třídě vnímá v maximální míře pocit bezpečí a atmosféru spolupráce, dále cítí pocit přátelství, důvěry a atmosféru tolerance.

5.4.5 Žák 5

Žák 5 je žákem čtvrtého ročníku základní školy. Intelektová výkonnost chlapce se pohybuje v pásmu značného nadprůměru, a to především v oblasti logicko-matematického a konstrukčního myšlení. U žáka jsou uplatňována podpůrná opatření druhého stupně. Sociometrického šetření se v této třídě zúčastnilo 18 žáků (12 chlapců, 6 dívek).

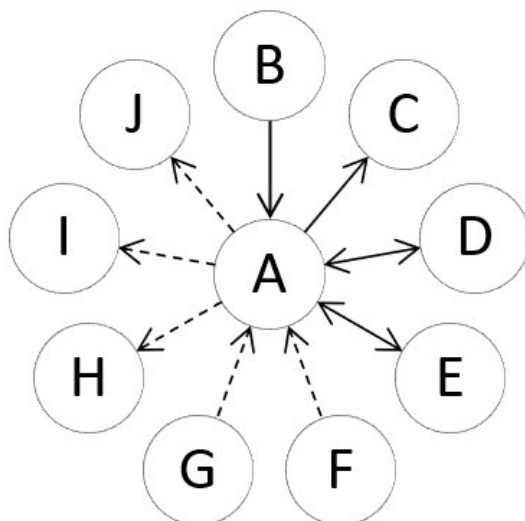
Tabulka č. 9 Žák 5 – sociometrická matice

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	+	-	Σ
1	X			⊕			⊕			+				-			-	-	3	3	6
2		X			-			-		+	-								1	3	4
3			X			+	+		+	-				-					3	2	5
4	⊕			X	+				-	-									2	2	4
5			+		X		+	+						-		-	-		3	3	6
6			+			X	+		+					-			-	-	3	3	6
7	⊕		+				X	+	+	-				-					4	2	6
8		-					+	X	+	-	+			-					3	3	6
9	+		+	-			+		X					-					3	2	5
10		+			-	-				X		+							2	2	4
11			+		+			+			X			-			-		3	2	5
12					+		+			+		X		-			-		3	2	5
13													X	-	+		-		1	2	3
14				-						-				X			-		0	3	3
15	-				-	-	-						+		X				1	4	5
16	-									-		-			+	X			1	3	4
17		-		-						-				+			X	+	2	3	5
18							+				+						+	X	3	0	3
+	3	1	5	1	3	1	8	3	4	3	2	1	1	1	2	0	1	1	41		
-	2	2	0	3	3	2	1	1	1	7	1	1	0	10	0	1	7	2		44	
Σ	5	3	5	4	6	3	9	4	5	10	3	2	1	11	2	1	8	3			85

Ze sociometrické matice (tab. č. 9) lze vyčíst, že *žák 5* udělil tři kladné a tři záporné volby svým spolužákům, sám získal tři kladné a dvě záporné volby od svých spolužáků. Dvě kladné volby byly vzájemné. Pro větší přehlednost je zde individuální sociogram *žáka 5*,

ze kterého vyplývá množství a druh provedených voleb směrem od žáka 5, tak i směrem k němu.

Obr. č. 5 Žák 5 – individuální sociogram



Z výše uvedených informací o počtu a druhu vzájemných voleb byl vypočítán tzv. sociometrický index. Tabulka č. 10 udává hodnotu sociometrického indexu všech žáků ve třídě. Pozitivní sociometrický index (status volby) žáka 5 činí 0,18, negativní sociometrický index (status odmítnutí) tohoto žáka je -0,12. Žák 5 s výsledným statutem 0,06 je šestý v pořadí oblíbenosti ve své třídě. Díky počtu získaných voleb a vzájemné volbě s žákem na prvním místě lze dle Nakonečného žáka 5 označit jako *šedou eminenci* třídy. Takový žák je vzájemně dobře vnímám lídry třídy, avšak sám zůstává v pozadí a někdy s pocitem osamocení.

Tabulka č. 10 Žák 5 – Sociometrický index

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Sv	0,18	0,06	0,29	0,06	0,18	0,06	0,47	0,18	0,24	0,18	0,12	0,06	0,06	0,06	0,12	0,00	0,06	0,06
	4	10	2	10	4	10	1	4	3	4	8	10	10	10	8	18	10	10
So	-0,12	-0,12	0,00	-0,18	-0,18	-0,12	-0,06	-0,06	-0,06	-0,41	-0,06	-0,06	0,00	-0,59	0,00	-0,06	-0,41	-0,12
	10	10	1	14	14	10	4	4	4	16	4	4	1	18	1	4	16	10
V	0,06	-0,06	0,29	-0,12	0,00	-0,06	0,41	0,12	0,18	-0,24	0,06	0,00	0,06	-0,53	0,12	-0,06	-0,35	-0,06
	6	11	2	15	9	11	1	4	3	16	6	9	6	18	4	11	17	11

Při přiřazování konkrétních vlastností či osobnostních znaků jedince v rámci dotazníku Braun 4 byl *žák 5* dvakrát označen jako *nespolehlivý*, třikrát jako *protivný* a dvakrát jako *kamarád se všemi*. Dle výsledného pořadí v oblíbenosti žáků se *žák 5* umístil na šestém místě, z čehož se dá usuzovat, že většinou třídy je *žák 5* spolužáky přijímán spíše pozitivně.

K zjištění, jak se *žák 5* sám cítí v třídním kolektivu a jak vnímá svou pozici mezi ostatními žáky, byly použity odpovědi tohoto žáka v dotazníku Braun 3. V otázkách 3–5 žák postupně hodnotil své vlastní zapojení či postavení v třídním kolektivu a míru vlastních pocitů, které v něm třídní kolektiv vzbuzuje. *Žák 5* se třídních akcí párkrát účastnil, ale cítí se o těchto akcích neinformován. Do školy se *žák 5* těší, nemá problém najít někoho, kdo mu v případě problému pomůže, řešení společných problémů shledává klidným. Ve své třídě vnímá v maximální míře pocit bezpečí, přátelství a důvěry, dále vnímá atmosféru spolupráce a tolerance.

5.5 Shrnutí a vyhodnocení získaných dat

Pro zodpovězení výzkumných otázek bylo třeba získaná data nejdříve zpracovat. S ohledem na stanovené výzkumné otázky byly získané informace zpracovány se zaměřením na nadaného žáka, jeho vnímání kolektivu spolužáků a také vnímání nadaného žáka tímto kolektivem. Z dat, která byla zjištěna během výzkumného sociometrického šetření, byly pro přehlednost vytvořeny tabulky, z nichž je možné vyčíst konkrétní informace. Jednotlivé části vyhodnocení budou doplněny citacemi či postřehy z rozhovorů s třídními učitelkami zúčastněných tříd. Pro anonymitu respondentů z řad třídních učitelek bude stejně jako v případě žáků použito číselné označení, konkrétně TU 1–5 (třídní učitelka). Číselné označení třídních učitelek vychází z předešlého označení žáků, tzn. že žák a třídní učitelka se stejným číslem působí v jedné třídě. Pro přehlednost jsou tyto informace společně s informací, z jaké školy tito respondenti pochází, uvedeny v tabulce č. 11.

Tabulka č. 11 – Vztahy mez respondenty

Žák	Třídní učitelka	Základní škola
1	TU 1	ZŠ 2
2	TU 2	ZŠ 1
3	TU 3	ZŠ 1
4	TU 4	ZŠ 3
5	TU 5	ZŠ 2

Pro možnost komparace výsledků šetření jsou rozhovory s třídními učitelkami žáků zpracovány pomocí techniky otevřeného kódování. Z rozhovorů s třídními učitelkami byly z opakujících se slov či frází zjištěny tzv. kódy. Zaměření kódů se týkalo otázky sociální pozice nadaného žáka ve třídním kolektivu z pohledu jeho samého, spolužáků i třídní učitelky. Zjištěné kódy byly dle společného zaměření či podobnosti označeny určitými kategoriemi. Vzniklé kategorie budou použity k interpretaci získaných dat i k zodpovězení výzkumných otázek. Těmito kategoriemi jsou

- 1) Sociální status žáka
- 2) Vztahy ve třídě
- 3) Sebeprožívání nadaného žáka

5.5.1 Sociální status nadaného žáka

Pro zjištění sociální pozice nadaných žáků v jejich třídách bylo využito sociometrické šetření Braun 4. Na základě kladných a záporných voleb obdržných či udělených všemi přítomnými žáky každé třídy byly vypočítány hodnoty sociometrického statusu, a to sociometrického statusu pozitivního, tzv. statusu volby (Sv), tak sociometrického statusu negativního, tzv. statusu odmítnutí (So). Z těchto hodnot byl vypočítán výsledný status (V) každého žáka třídy. Hodnoty výsledného statusu všech žáků třídy jsou převedeny do celkového pořadí žáků třídy. Z těchto hodnot jsou pro potřeby této práce použity hodnoty výsledného statusu nadaných žáků. V tabulce č. 12 jsou uvedeny hodnoty sociometrických statusů nadaných žáků. Pořadí nadaných žáků udává poslední řádek této tabulky.

Tabulka č. 12 – sociometrický status nadaných žáků

	1	2	3	4	5	průměr	medián
Sv	0,41	0,10	0,13	0,15	0,18	0,19	0,15
	1	12	7	6	4	6,0	6
So	-0,09	-0,05	0,00	0,00	-0,12	-0,05	-0,05
	15	11	1	1	10	7,6	10
V	0,32	0,05	0,13	0,14	0,06	0,14	0,13
	1	13	3	1	6	4,8	3

Z tohoto přehledu je patrné, že nadaní žáci od svých vrstevníků získávají spíše pozitivní hodnocení. Od svých spolužáků získali dohromady 26 voleb, z nichž 21 voleb bylo pozitivních a 5 voleb negativních. Ze získaných dat lze vyčíst sociální status nadaného žáka. Z šesti možných sociálních pozic, které uvádí Nakonečný (2009) jsou zde zastoupeny tři, a to hvězda třídy, šedá eminence a outsider. Dva z pěti nadaných žáků ve své třídě zaujímají pozici *hvězdy třídy*, dva zaujímají pozici *šedé eminence* a jeden pozici *outsidera*. Ani v jednom případě se zde nenachází status *antihvězda*, *jedinec s ambivalentním statutem* či *izolát*. Zastoupení jednotlivých kategorií sociálního statusu uvádí tabulka č. 13.

Tabulka č. 13 – hodnocení vlastností nadaného žáka spolužáky

Sociální status	Počet žáků	Procenta
Hvězda třídy	2	40 %
Šedá eminence	2	40 %
Antihvězda	0	0 %
Outsider	1	20 %
Jedinec s ambivalentním statutem	0	0 %
Izolát	0	0 %
Celkem	5	100 %

Vyjádření třídních učitelek – sociální status žáka

TU1 v rozhovoru uvedla, že nadaný žák je v její třídě „*si ve třídě stojí poměrně dobře. Žáci ho mají rádi*“. Dále **TU1** řekla, že spolužáci vnímají nadaného žáka jako „*kamaráda či jako jistou autoritu, ke které se obrací s žádostí o pomoc. Jeho reakce na takovou žádost je přátelská, pomáhá svým spolužákům. Na druhou stranu se nebojí sám si říci o pomoc*“. **TU3** uvedla, že nadaný žák „*je vnímán jako ostatní, že nevidí rozdíl mezi tím, jak spolužáci vnímají jeho a další žáky*“. **TU4** uvádí, že vnímá pozitivní přijetí nadaného žáka v její třídě. Dokládá to zkušeností z provedení jednoduchého sociometrického testu „*medvídci na stromě*“. Z něj bylo možné vyčíst, že „*žáci vidí svého nadaného spolužáka pozitivně a hodnotí ho kladně*“. **TU2** uvádí, že se domnívá, že „*nadaný žák není ve třídě příliš oblíbený. Nevím, do jaké míry je to tím, že je nadaný, nebo jeho charakterem*“. **TU5** spatřuje vztahy nadaného žáka a ostatních žáků ve třídě „*jako bezproblémové. Svými znalostmi se nijak nepředvádí, k ostatním žákům se chová hezky*“.

5.5.2 Hodnocení nadaných žáků spolužáky

Mimo sociální pozice nadaného žáka dalším důležitým aspektem pro toto výzkumné šetření bylo zjištění, jak nadaného žáka hodnotí ostatní žáci třídy. V rámci sociometrického šetření měli žáci možnost k zadaným vlastnostem přiřadit jméno svého spolužáka. Na výběr měli ze tří kladných a tří záporných vlastností či znaků jedince. To, jaké vlastnosti žáci jednotlivých tříd přisuzovali nadanému jedinci, je patrné z tabulky č. 14.

Tabulka č. 14 – hodnocení vlastností nadaného žáka spolužáky

	1	2	3	4	5	celkem
Spolehlivý	5			4		9
Zábavný	2					2
Se všemi kamarád	2		4		2	8
Protivný		2	2		3	7
Nespolehlivý	1	1			2	4
Osamocený				1		1
Počet dětí	22	21	23	27	17	110

Ze získaných dat lze vyčíst, že nadaným jedincům jsou častěji přiřazovány vlastnosti kladné. Z 31 voleb přisouzených vlastností nadaných žáků je 19 kladných (spolehlivý, zábavný,

se všemi kamarád), 12 záporných (nespolehlivý, protivný, osamocený). Tedy téměř dvě třetiny přiřazených vlastností je kladných.

Procentuální vyjádření zvolených vlastností vztažené k počtu 110 respondentů (žáků jednotlivých tříd mimo nadaného žáka) je uvedeno v následující tabulce (tab.č.15) ve sloupcích označených čísly 1–5. Hodnoty uvedené v posledním sloupci odpovídají procentuálnímu zastoupení zvolených vlastností vztažených k celkovému počtu respondentů. Zvolené kladné vlastnosti připsané nadaným žákům představují 17 % všech voleb kladných vlastností, zvolené záporné vlastnosti představují 11 % všech voleb záporných vlastností.

Tabulka č. 15 – hodnocení vlastností spolužáky, procentuální

	1	2	3	4	5	celkem
Spolehlivý	23 %	0 %	0 %	15 %	0 %	8 %
Zábavný	9 %	0 %	0 %	0 %	0 %	2 %
Se všemi kamarád	9 %	0 %	17 %	0 %	12 %	7 %
Protivný	0 %	10 %	9 %	0 %	18 %	6 %
Nespolehlivý	5 %	5 %	0 %	0 %	12 %	4 %
Osamocený	0 %	0 %	0 %	4 %	0 %	1 %

Čtyřem z pěti nadaných žáků byly přiřazeny vlastnosti jak kladné, tak i záporné, jednomu žáku byly přiřazeny pouze vlastnosti záporné. Ve třech případech bylo přiřazeno více kladných vlastností, ve dvou případech bylo přiřazeno více záporných vlastností.

Tabulka č. 16 – Vlastnosti nadaného žáka přidělené spolužáky

	Kladné	Záporné	Rozdíl
1	9	1	8
2	0	3	-3
3	4	2	2
4	4	1	3
5	2	5	-3
	19	12	7

Vyjádření třídních učitelek – vztahy ve třídě

Všechny třídní učitelky v rozhovoru uvedly některé z vlastností nadaných žáků. Mezi těmito vlastnostmi byly jak ty kladné, tak záporné. Třídní učitelky uvedly i příklad projevů těchto vlastností u nadaných žáků. U čtyř nadaných žáků třídní učitelky popisovaly vlastnosti spíše kladné, v jednom případě třídní učitelka uváděla vlastnosti nadaného žáka, které mu spíše překáží v navazování pozitivních vztahů s jeho spolužáky. **TU2** uvedla, že vnímá, že „žák není u spolužáků moc oblíbený, protože je zlobí, pošťuchuje, žaluje na ně. Nemyslím si, že tím, co tohoto žáka odděluje od ostatních, je jeho nadání. Dost vnímám, že je to spíše jeho chování

i charakter, co není dětem po chuti. Je dost vychloubačný, často ostatní poučuje. Snaží se, ale nechápe, když se na něj děti naštvou za to jeho chování. Z jejich reakce bývá překvapen, nechápe ji a nedovede se do nich vžít, nechce vnímat ten jejich pohled, a to je velmi těžké“. **TU1** naopak říká, že nadaný žák je v jejich třídě „dobře začleněný. Řada žáků ho vnímá jako kamaráda, má jistou autoritu, kdy se k němu obrací s žádostí o pomoc, jeho reakce bývá velmi přátelská“. **TU3** o tom, jak je nadaný žák přijímán ostatními, říká: „Vztahy mezi tímto žákem a jeho spolužáky jsou standardní. Když nevhodně upozorňuje na své nadání a povyšuje se nad ostatní, vnímají jeho postoj samozřejmě negativně. Pozitivně ho vnímají, když je ochoten jim pomoci, např. ve skupinové práci.“ Podle třídní učitelky žáci nadání svého spolužáka nijak nekomentují, někdy jej z legrace označují jako génia či šprta“. Třídní učitelka nemá pocit, že by tím chlapec nějak trpěl. Ve výuce někdy dochází k situacím, kdy se dožaduje větší pozornosti vyučující. „Dovede být pak neústupný, vstupuje do rozhovoru s jinými žáky, hlasitě se domáhá, abych mu věnovala pozornost. Ostatní žáci se pak ozvou a říkají, že musí počkat. Někdy se z toho vyvine hádka mezi dětmi, ale vždy to brzy skončí a vracíme se k práci.“ **TU4** mluví o „bezproblémových vztazích ve třídě. Náš nadaný žák je nekonfliktní, kamarádský, fajn kluk. Nepředvádí se, svoje znalosti nikomu nevnučuje. Někdy působí samotářsky, ale vždy se rád zapojuje do společných aktivit“. Dle třídní učitelky není třeba vymýšlet nějaké strategie zapojení tohoto žáka do třídního kolektivu. Žádný problém s tím související zatím třídní učitelka nemusela řešit. „Žák je běžně zapojován do projektů, do skupinové práce. Ostatní žáci se nebrání spolupráci s ním, vlastně s ním spolupracují velmi rádi. Rádi si jej vybírají ke skupinovým aktivitám.“ **TU5** během rozhovoru uvedla, že „místo nadaného žáka uvnitř třídního kolektivu rozhodně

nespatřuji na jeho okraji. Ne všichni spolužáci se řadí ke kamarádům tohoto žáka, někteří si myslí, že se někdy chová trochu namyšleně či podrážděně, ale málokdy mezi nimi dochází k nějakým větším konfliktům. Naproti tomu jsou ve třídě žáci, kteří tohoto žáka považují za kamaráda, který je většinou dost v pohodě. Pokud dochází k nějakým dohadům mezi tímto žákem a dalšími žáky ze třídy, tak se jedná spíš o drobnosti, které nesouvisí s jeho nadáním.“

Odpovědi třídních učitelek se do značné míry shodují s výsledky šetření. Nadaní žáci jsou podle čtyř z nich přijímáni ostatními buď zcela bez problémů, nebo pouze s občasnými problémy, které je možné řešit běžnými prostředky jako je rozhovor, popis situace či domluva. Pouze jeden žák má potíže ve vztazích se spolužáky. Ty třídní učitelka nepřikládá jeho nadání, ale spíše jeho charakterovému nastavení.

5.5.3 Vnímání vlastní pozice nadaným žákem

Jak nadaní žáci sami vnímají svou pozici v třídním kolektivu bylo zjišťováno prostřednictvím sociometrického šetření. Zde měli nadaní žáci možnost vyjádřit, jak hodnotí své vlastní zapojení v třídním kolektivu, jak vnímají soudržnost třídy, a nakonec míru svých pocitů v rámci třídy vztahených k daným aspektům. To, jak nadaný žák hodnotí své zapojení v životě třídy, je patrné z následující tabulky (tab.č.17). Z pěti možností zapojení se do dění ve třídě nadaní žáci vybírali jednu, která nejlépe vystihuje jejich situaci.

Tabulka č. 17 – vnímání vlastní pozice nadaným žákem

	1	2	3	4	5	celkem
Jsem vždy v centru dění ve třídě	1	0	1	0	0	2
Občas se účastním a jsme obvykle o akcích ve třídě informován	0	1	0	1	0	2
Párkrát jsem se akci ve třídě účastnil, ale nebývám informován	0	0	0	0	1	1
Zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí	0	0	0	0	0	0
O dění ve třídě nejevím zájem	0	0	0	0	0	0

Dva z pěti nadaných žáků se cítí vždy v centru dění, dva se akcí ve třídě občasně účastní a jsou o nich informováni, jeden žák se akcí ve třídě párkrát účastnil, ale nebývá informován. Ani jeden nadaný žák neuvedl, že by o jeho účast třída nestála či že by on sám nejevil zájem o dění ve třídě. Nadaní žáci své zapojení do třídních akcí vnímají pozitivně.

Jak vyplývá z následující tabulky (tab.č.18), všichni nadaní žáci se do školy těší, věří, že v případě potřeby najdou v třídním kolektivu někoho, kdo jim pomůže s řešením případného problému. Čtyři z pěti žáků vnímají jako klidnou atmosféru při řešení společných problémů, jeden z nich má opačný názor a atmosféru při řešení společných problémů jako klidnou nevidí. Z přehledu odpovědí žáků je patrné, že nadaní žáci jsou ve svých třídách ve velké míře spokojeni.

Tabulka č. 18 – vnímání pozice nadaným žákem

	1	2	3	4	5	ano	% ano
Stává se, že se do školy těším	ano	ano	ano	ano	ano	5	100 %
Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem	ano	ano	ano	ano	ano	5	100 %
Společné problémy řešíme většinou v klidu	ano	ano	ne	ano	ano	4	80 %

V poslední řadě byla zjišťována míra pocitů nadaných žáků vztahující se k sociálním aspektům jako je přátelství, bezpečí, důvěra, spolupráce a tolerance. Nadaní žáci vybírali odpověď na škále 1 – 7, kdy odpověď 1 znamenala maximální míru spokojenosti, odpověď 7 pak maximální míru nespokojenosti.

V otázce pocitu bezpečí a ohrožení čtyři z pěti odpovídajících nadaných žáků označilo možnost 1, tedy maximální spokojenost, jeden žák označil možnost 2, spokojenost. Průměrná hodnota odpovědí byla maximální spokojenost.

S pocitem přátelství a nepřátelství je to podobné. Z pěti žáků čtyři označili možnost 1, maximální míru spokojenosti. Jeden žák označil možnost spokojenosti s pocitem přátelství. I zde je průměrná hodnota odpovědí maximální spokojenost.

V otázce spolupracující atmosféry či lhostejnosti byly v odpovědích respondentů zastoupeny dvakrát možnost maximální míry spokojenosti, dvakrát pocit spokojenosti a jednou míra spíše spokojenosti. Průměrná odpověď se zde blížila pocitu spokojenosti.

V otázce týkající se pocitu důvěry či nedůvěry žáci dva zvolili možnost maximální míry spokojenosti, dva zvolili pocit spokojenosti a jeden míru poloviční spokojenosti. Průměrná hodnota odpovědí je zde pocit spokojenosti.

Atmosféru tolerance či netolerance nadaní žáci ohodnotili ve dvou případech maximální možnou mírou spokojenosti, ve dvou případech mírou spokojenosti a v jednom spíše nespokojenosti. Průměrná hodnota je zde pocit spokojenosti.

Tabulka č. 19 – hodnocení atmosféry ve třídě

	1	2	3	4	5	průměr	medián
Pocit bezpečí/ohrožení	1	1	2	1	1	1,2	1
Pocit přátelství/nepřátelství	1	1	1	2	1	1,2	1
Atmosféra spolupráce/lhostejnosti	1	2	3	1	2	1,8	2
Pocit důvěry/nedůvěry	1	2	4	2	1	2,0	2
Atmosféra tolerance/netolerance	1	1	5	2	2	2,2	2

Nadaní žáci cítí ve své třídě maximální míru bezpečí. Stejně tak je to s pocitem přátelství. Pocit důvěry, tolerance a spolupráce průměrně odpovídá spokojenosti nadaných žáků.

Vyjádření třídních učitelů – sebezpůsobování nadaného žáka

I z rozhovorů s třídními učitelkami je patrné, že nadaní žáci vnímají své vlastní postavení v třídním kolektivu spíše pozitivně. Je to tak i v případě, že spolužáci mají k nadanému žákovi nějaké výhrady. TU2 uvádí, že se „*nadaný žák snaží nějakým způsobem o své začlenění do kolektivu. Sám ale vnímá, že to není úplně ideální*“. I přesto, že tento žák cítí určitou nevoli ostatních k jeho osobě, neubírá to na jeho kladnému postoji jak k třídnímu kolektivu, tak ke škole samé. TU2 o tom říká: „*Navzdory tomu, že není všemi přijímán zcela bez problémů, nevypadá to, že by to nějak špatně snášel. Do školy chodí rád. Nemá problém kohokoliv ze třídy oslovit, navázat s někým rozhovor.*“ TU1 popisuje situaci v jejich třídě takto: „*Troufám si říci, že tento konkrétní žák se mezi svými spolužáky cítí dobře. Své nadání rozhodně nevnímá jako překážku mezi ním a ostatními žáky. Žák je ve třídě poměrně dobře*

adaptován a přijímán.“ Na otázku, jak své postavení v třídním kolektivu vidí sám nadaný žák, **TU1** odpověděla: „*Žákovy vztahy s vrstevníky jsou poměrně dobré, a když nejsou, tak rozhodně nejsou špatné, s několika žáky jsou spíše neutrální. Rád se zapojuje do společných aktivit, nedochází k žádným konfliktům. Žák má mezi spolužáky i dobré přátele, zvláště se dvěma chlapci dost kamarádí. Vidají se i ve volném čase, mají společné zájmy, navštěvují spolu volnočasové programy*“. Z rozhovoru s třídní učitelkou vyplývá, že si nadaný žák ve své třídě zcela přirozeně vytvořil jisté postavení, je dobře vnímán svými spolužáky a on se také ve své třídě cítí dobře. **TU3** o svém nadaném žáku říká, že „*se většinou cítí součástí třídního kolektivu. Své nadání rozhodně nevnímá jako překážku mezi ním a spolužáky. Někdy se cítí lépe, někdy hůře, někdy se cítí ublížený, jindy prospěšný, a to je pak na sebe pyšný. V některých situacích reaguje neadekvátně. Týká se to především činností, ve kterých není spokojen, např. prohra při hře či rozřazování do družstev v hodinách tělocviku. Tyto situace jsou řešeny okamžitě, zatím vždy domluvou*“. I **TU5** vnímá začlenění nadaného žáka do třídního kolektivu jako víceméně bezproblémové. „*Žák působí poměrně spokojeně, s ostatními komunikuje, tráví s nimi přestávky, odchází s nimi ze školy. Celkově je možné vnímat začlenění tohoto žáka pozitivně. Pokud se objeví nějaké problémy, jedná se o běžné roztržky, které jsou řešeny na místě. Ani TU4 neshledává velké problémy se začleněním nadaného žáka v třídním kolektivu. „Žák se zapojuje do všeho, co ve třídě probíhá. Mnohdy se účastní i příprav akcí, sám je vymýšlí. Do školy přichází v dobré náladě, připraven. Má široký záběr zájmů, např. četbu či sport. Někdy má pro spolužáky připravené zajímavé informace nebo hádanky z nějaké takové oblasti. Někteří spolužáci si rádi takové informace poslechnou.*“ Zájem spolužáků je pro nadaného žáka velmi důležitý. I to ovlivňuje žakovu spokojenost uvnitř třídního kolektivu.

V otázce vnímání vlastní sociální pozice nadaným žákem třídní učitelky popsaly své postřehy ze života třídy. Nadaní žáci a samozřejmě nejenom ti, prožívají vlastním způsobem své úspěchy i neúspěchy, svou spokojenost i nespokojenost v rámci třídního kolektivu. Ve shodě s výsledky výzkumu se třídní učitelky domnívají, že nadaní žáci jsou v třídním kolektivu spokojeni, věří, že v něm mají své místo. Třídní kolektiv hodnotí nadaní žáci spíše pozitivně.

5.6 Zodpovězení výzkumných otázek

Cílem výzkumného šetření bylo zjištění, jaké sociální postavení zauímají nadaní žáci ve svých třídách, jak toto postavení prožívají samotní nadaní žáci, jak vnímají nadaného žáka jeho spolužáci a jak na postavení nadaného žáka nahlíží jeho třídní učitelka. Použitými metodami byly hledány odpovědi na následující výzkumné otázky.

HVO: *Jaká je sociální pozice nadaného žáka ve třídě?*

DVO1: *Jak je nadaný žák vnímám svými spolužáky?*

DVO2: *Jak se nadaný žák cítí v třídním kolektivu?*

DVO3: *Jak sociální pozici nadaného žáka vnímá učitel?*

Jaká je sociální pozice nadaného žáka ve třídě?

K zjištění sociální pozice nadaného žáka bylo použito sociometrického šetření v pěti třídách prvního stupně základních škol. K šetření byl použit sociometrický dotazník Braun 4. Na základě tohoto šetření bylo možné stanovit, jakou sociální pozici zaujímá ve své třídě konkrétní nadaný žák. K popsání jednotlivých sociálních pozic bylo použito členění Nakonečného (2009), který popisuje šest sociálních pozic žáka ve třídě. Pozice konkrétních žáků jsou určeny na základě sociálního statusu. Šetřením bylo zjištěno, jaké pozice zastávají ve svých třídních kolektivech nadaní žáci. Dvěma z pěti žáků byla po vyhodnocení sociometrického dotazníku přidělena pozice hvězdy třídy. Takový žák je vnímán jako přirozená autorita či vzor pro ostatní žáky ve třídě. Další dva žáci byli identifikováni jako šedá eminence třídy. Takoví žáci nestojí v čele třídního kolektivu, ale mají možnost tento kolektiv ovlivňovat prostřednictvím žáka na pozici hvězdy třídy. Jeden z pěti nadaných žáků zaujímá pozici outsidera třídy. Informace získané z rozhovorů s třídními učitelkami byly v souladu se zjištěnou sociální pozicí nadaného žáka. Nadaní žáci se z hlediska sociálního postavení ve většině případů nachází spíše ve středu zájmu svých spolužáků.

Jak je nadaný žák vnímám svými spolužáky?

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že nadaní žáci jsou svými spolužáky hodnoceni spíše pozitivně. Přiřazené vlastnosti z větší části odpovídaly zjištěné sociální pozici nadaných žáků. Nadaní žáci byli svými spolužáky z větší části popsáni jako jedinci spolehliví, zábavní,

kamarádští. Tyto vlastnosti byly přiznány žákům v pozici hvězdy třídy či šedé eminence. Z negativních vlastností byly nadaným žákům přisouzeny nespolehlivost, protivnost a osamocenost. Nadání jednotlivých žáků nehraje v hodnocení spolužáků výraznou roli. Rozhodujícími jsou pro ně konkrétní vlastnosti, chování a postoje nadaného žáka.

Jak se nadaný žák cítí v třídním kolektivu?

K zjištění, jak se nadaný žák cítí v třídním kolektivu byly analyzovány jeho odpovědi z dotazníkového šetření Braun 3. Nadaní žáci hodnotí své spolužáky pozitivně, a to i v případě žáka v pozici outsidera třídy. Své vlastní zapojení do třídního kolektivu hodnotí nadaní žáci spíše pozitivně. Velká část nadaných žáků dobře vnímá i své zapojení do dění ve třídě. Sami sebe vnímají spíše v centru dění, účastní se třídních akcí, jsou o nich informováni. Jeden nadaný žák uvedl, že se třídních akcí účastní občas, ale nebývá informován. Žádný z nadaných žáků neuvedl, že by o něj spolužáci neměli zájem či že by on sám nejevil zájem o dění ve třídě. Všichni sledovaní nadaní žáci se do školy těší a věří, že se jim od spolužáků dostane potřebné pomoci. Většina nadaných žáků věří, že jejich třída je místo, kde se případné problémy řeší v klidu. Nadaní žáci ve svých třídách cítí maximální pocit bezpečí a přátelství. Spokojeni jsou s mírou důvěry, tolerance a spolupráce.

Jak sociální pozici nadaného žáka vnímá učitel?

Rozhovor vedený s třídními učitelkami tříd, ve kterých se vzdělávají sledovaní nadaní žáci poskytl informace o tom, jak třídní učitelky vnímají postavení nadaného žáka, a to nejenom z vlastního pohledu, ale i z pohledu nadaného žáka a jeho spolužáků. Znalost třídních kolektivů se projevila ve shodě s odpověďmi žáků. Třídní učitelky popsaly zapojení nadaných žáků v aktivitách třídy. Většina z nich shledává nadaného žáka jako dobře začleněného do třídního kolektivu, oblíbeného, bezproblémového, ochotného pomoci. Třídní učitelka žáka v pozici outsidera popsala možné důvody, které žáka do této pozice staví. Nachází je v chování žáka, který své spolužáky provokuje, poučuje, žaluje či jim předhazuje své schopnosti. Přes rozdílnou délku praxe a zkušenosti se vzděláváním nadaných žáků všechny třídní učitelky vnímají případné problémy ve vzájemných vztazích žáků a v případě potřeby řeší problematickou situaci s pracovníky školního poradenského pracoviště.

5.7 Doporučení pro speciálně pedagogickou praxi

Přestože z výzkumného šetření vyplývá, že nadaní žáci jsou ve většině případů dobře přijímáni svými spolužáky, a i nadaní žáci se ve svých třídách cítí spokojeně, je zde stále prostor pro další zlepšování v oblasti začleňování nadaných žáků do třídních kolektivů. V první řadě by bylo dobré *zvýšit zájem vedení základních škol* o tuto problematiku. *Vzdělávání učitelů* v této oblasti je nesystematické a spíše náhodné. Přestože všechny třídní učitelky v rozhovoru uvedly, že se v dané oblasti vzdělávají, šlo spíše o náhodná školení či semináře, příp. webináře, které si třídní učitelky vyhledávají z vlastní iniciativy a spíše náhodně. Jedna z pěti oslovených třídních učitelek se o tuto problematiku zabývá hlouběji a systematicky. Důvodem je skutečnost, že je sama matkou nadaného žáka. V současnosti existuje dostatek možností vzdělávání se v problematice nadaných žáků. Např. Centrum nadání nabízí řadu vzdělávacích kurzů se zaměřením na nadané žáky, jejich vzdělávání, tvorbu individuálních vzdělávacích plánů, komunikace s rodiči atd. Vzdělávací instituce Infra nabízí webinář na téma *Nadaný žák v běžné třídě*. Prostřednictvím *absolvovaných kurzů, spolupráce pedagogických pracovníků a předávání získaných zkušeností* by bylo možné povědomost o této problematice rozšířit mezi více pedagogů základních škol. Další z doporučení se týká *vzájemné spolupráce pedagogických pracovníků*, kteří mají aktuálně nadaného žáka ve své třídě. *Předávání informací a zkušeností, spolupráce při přípravě na hodiny nebo sdílení pomůcek* by mohlo jednak ulehčit práci všech zúčastněných pedagogických pracovníků, ale hlavně obohatit výuku v dotčených třídách. Možné zlepšení v celé oblasti nadaných žáků může přinést i *účelná a pravidelná komunikace s nadaným žákem i s jeho rodiči, příp. zákonnými zástupci*. Zjišťovat, jaké má nadaný žák potřeby či zájmy, jaká má on i jeho rodiče očekávání. Poskytnout rodičům *informace o tom, co škola může nadanému žákovi reálně nabídnout*. Zvláště ve třídě, kde se vyskytne jakýkoliv problém spojený s nadaným žákem, je potřebná *účelná spolupráce s pracovníky školního poradenského pracoviště*. Ve spolupráci se školním poradenským pracovištěm nastavit pravidla, která podpoří pozitivní interakci mezi žáky.

5.8 Diskuze

Téma vzdělávání nadaných žáků je stále aktuálnější. Jedná se o jedno ze zásadních témat speciálně pedagogické praxe současnosti. Vzdělávání nadaných žáků je velmi obsáhlá

oblast, kterou ale nelze zúžit pouze na problematiku edukace nadaných žáků. S příchodem takového žáka do kolektivu vrstevníků přichází i potřeba podpory adaptace a začlenění žáka do třídního kolektivu. Důvodem této podpory jsou jistá specifika projevů nadaných žáků. Tato specifika se dle Hertzogové (2008) dělí na kognitivní, sociální a emocionální. Z pohledu ostatních žáků ve třídě může být největší překážkou ve vzájemných vztazích jistá odlišnost nadaného žáka. Ta se může projevit v každé z výše uvedených oblastí. Nadaní žáci tak mohou mít jisté problémy se začleněním do třídního kolektivu i s navazováním vztahů s vrstevníky. Mohou se cítit nepochopení a osamocení. O riziku odloučení a osamění mluví i Kočvarová a Machů (2017). Toto výzkumné šetření tento názor nevyvrací, ale ani nepotvrzuje. Jeden nadaný žák byl spolužákem označen jako osamocený, sám žák vnímal, že se neúčastní všeho dění ve třídě. Nicméně to nepovažoval za něco, co by jej více trápilo. Tato práce se zabývá právě otázkou začlenění nadaného žáka do třídního kolektivu, jeho sociálním postavením, přijetím či odmítnutím spolužáky. Konkrétně se jedná o žáky prvního stupně běžných základních škol. Sledovaných žáků je pět, všichni jsou chlapci. Pro tuto práci byli vybráni žáci, kteří již byli identifikováni i diagnostikováni jako nadaní. Dle Machů (2016) je proces identifikace nadaného jedince dlouhodobá záležitost složená z více částí. První částí diagnostiky je nominace neboli prediagnostika nadání. Nominovat jedince může nejenom pedagog, ale i rodič nebo jiný příbuzný dítěte, spolužák či kamarád, třeba i pracovník zájmového kroužku. Žáci sledovaní v této práci byli ve dvou případech nominováni rodiči, ve třech případech učitelem. Přestože otázka sociálního postavení nadaného žáka ve třídě je důležitou součástí celé problematiky nadaných jedinců, doposud není dostatek relevantních výzkumných šetření věnující se této oblasti. V teoretické části této práce jsou představeny tři studie, které se tomuto problému věnují. Novotná (2007) se věnovala problematice postavení nadaného žáka a jeho sociálnímu statusu. K jeho zjištění zde bylo využito Walshovy sociometrie. Novotná zde uvádí, že 40 % sledovaných nadaných žáků bylo vyhodnoceno jako jedinci přehlížení a opomíjení, necelým 27 % žáků bylo označeno jako zavržení či odmítnutí a něco málo před 13 % žáků získalo status populární. Dále Novotná (2007) uvádí, že více než polovina nadaných jedinců je svými spolužáky hodnocena spíše negativně, zároveň nadaní jedinci hodnotí třídní kolektiv více negativně, než jak jej vidí jeho spolužáci. Přes svá negativní hodnocení spolužáků jsou nadaní jedinci ve škole spokojeni a do školy se těší. Spolužáci ve svém hodnocení vlastností nadaného žáka

nejčastěji uvádí, že je spolehlivý, protivný, osamocený, nespolehlivý, v mnohem menší míře volí vlastnosti jako zábavný a kamarádský. Dle výsledků výzkumu Novotné se nadaní jedinci vyskytují spíše na okraji třídy, do dění třídy jsou zapojováni pouze občasně a sami nejeví o třídu zájem. Peairs (2011) se ve své studii rovněž věnuje vztahu nadaného žáka a jeho spolužáků a sociometrického statusu nadaných jedinců. Podle autora nadaní jedinci vnímají své spolužáky pozitivněji, než je tomu naopak. Na druhou stranu své vlastní sociální postavení vnímají negativněji než jejich vrstevníci. Ve srovnání s těmito dvěma studiemi jsou výsledky této práce v mnohém odlišné. Z mého sociometrického šetření vyplývá, že nadaní žáci jsou většinou přijímáni pozitivně, jsou hodnoceni kladně a jsou jim připisovány spíše kladné vlastnosti (spolehlivý, zábavný, kamarádský). Dvěma z pěti jedinců byl přiřazen sociální status hvězdy třídy, dvěma jedincům status šedé eminence. Jeden nadaný žák vyšel se statusem outsidera. Tomuto žákovi byly přiřazeny pouze záporné vlastnosti (protivný a nespolehlivý). Žádný z nadaných žáků nezískal status antihvězdy, izoláta či jedince s ambivalentním statusem. Název sociálního statusu se může v jednotlivých studiích lišit kvůli volbě různých dělení sociálního statusu. Celkově jsou výsledky šetření v této práci pozitivnější než výsledky dvou uvedených studií. Důvodem může být časový odstup od provedení srovnávaných studií. Je možné, že v době mezi jednotlivými výzkumy problematika sociálního postavení nadaných žáků v třídním kolektivu získala více pozornosti odborníků a účastníci vzdělávacího procesu mají v této době více relevantních informací i možností řešit případné problémy. Zde je myšlena případná spolupráce učitele s pracovníky školního poradenského pracoviště či nové přístupy ke vzdělávání nadaných jedinců. V předkládané práci je do šetření zapojeno pět nadaných žáků. Pro zvýšení validity zjištěných výsledků je sociometrické šetření doplněno rozhovory s třídními učitelkami zúčastněných tříd. Za využití výsledků sociometrického šetření a informací získaných z rozhovorů s třídními učitelkami jsou zde popsány výsledné hodnoty sociometrického statusu, který posloužil jako podklad pro určení sociálního statusu nadaných žáků. Sociální status žáka jistým vyjádřením žakova místa v třídním kolektivu, jeho pozice. Sociální pozice žáka není něčím neměnným. Je to složitý a různorodý fenomén, který je v čase proměnlivý. Sociální pozice může nabývat jak pozitivní, tak i negativní hodnoty. V případě pozitivních hodnot může být žák vnímán jako autorita či vzor pro druhé. Sociální pozice je soubor vnímaných aspektů, v tomto

případě na straně nadaného žáka. Sociální pozice může být vnímána jako soubor více relevantních faktorů jako jsou akademický výkon jedince, schopnost adaptace v kolektivu, interakce se spolužáky a z ní vycházející vzorce chování. Z tohoto výčtu vyplývá, jak komplexní záležitost sociální pozice žáka je. Sociální pozice žáka má vliv nejenom na jeho akademické výkony, ale také na psychický i fyzický stav jedince. Pozitivní sociální status jedince může kladně ovlivnit jeho sebepojetí, negativní sociální status naopak může přinášet pocity osamělosti, bezcennosti, smutku. Sociální status jedince má velký vliv na jeho vývoj. Hříbková (2009) říká, že nadaný jedinec často ve skupině zaujímá extrémní pozici leadera či outsidersa. Toto tvrzení se v tomto šetření částečně potvrdilo. Dva žáci zaujali pozici hvězdy třídy, jeden pozici outsidersa. Tato pozice může vést až k izolaci nadaného jedince. Možné řešení stojí na straně učitelů, kteří zájmem a případně vhodnou intervencí mohou vztahy ve skupině nasměrovat správným směrem. V diplomové práci je popsán postup šetření. Pokud bych něco v tomto postupu změnila, pak by to byla patrně velikost výzkumného vzorku. Sociometrické šetření bylo pro celistvost doplněno rozhovorem. Větší počet respondentů – nadaných žáků i učitelů by mohl přinést širší záběr na zkoumanou problematiku. Za dobré v procesu šetření považuji to, že jsem se osobně setkala jak s žáky sledovaných tříd, tak s jejich třídními učitelkami, které mi poskytly zajímavé informace ze své třídy.

Závěr

Diplomová práce je věnována tématu nadaného žáka prvního stupně základní školy, konkrétně sociálnímu postavení nadaného žáka ve třídě. V teoretické části jsou vysvětleny pojmy s tématem související, tedy pojmy nadání a talent, představeny jsou některé z definic a modelů nadání. Je zde i kapitola věnovaná oblasti vzdělávání nadaných žáků z pohledu platné legislativy, možností úprav a přístupů ke vzdělávání nadaných žáků v rámci základních škol. Nadaný žák má svá specifika nejenom v kognitivní, ale i emocionální a sociální oblasti. Proto je v teoretické části kapitola věnovaná charakteristice nadaných žáků, projevům chování i možným sociálně emocionálním problémům těchto žáků. Práce se věnuje vztahům v třídním kolektivu, proto je zde také kapitola popisující školní třídu jako sociální skupinu, klima třídy a sociální postavení žáků. Věnuji se zde vysvětlení pojmů sociální status a sociální pozice, které jsou klíčové pro porozumění vztahů mezi žáky.

V empirické části diplomové práce je definován výzkumný problém, tedy zjištění, jaké je sociální postavení nadaných žáků v třídním kolektivu. Jsou zde popsány výzkumné metody zvoleného kvalitativního výzkumu, s jejichž využitím byly zodpovězeny definované výzkumné otázky. Konkrétně se jedná o sociometrické šetření Braun 3 a Braun 4, zjišťující vztahy mezi žáky třídy. Sociometrické šetření bylo doplněno polostrukturovaným rozhovorem.

Vzdělávání nadaných žáků je velmi široká oblast čítající mnoho dílčích problémů. Sociální pozice nadaných žáků je jedním z nich. Existuje spousta faktorů, které vstupují do procesu začlenění nadaných žáků do třídního kolektivu. Sociální postavení nadaných žáků je ovlivněno nejen jejich výjimečnými schopnostmi, ale také tím, jak jsou tyto schopnosti vnímány spolužáky a pedagogy. Znalosti žáka, jeho schopnost adaptace, osobnostní nastavení či vztahy se spolužáky jsou faktory, které utváří jeho sociální pozici uvnitř třídního kolektivu. Znalost a poznání sociální pozice nadaného žáka umožňuje pedagogům vědomě pracovat na dalším rozvoji nadaného žáka či zabránit jeho sociálnímu vyloučení. V tomto spatřuji význam této práce, jejíž výsledky by mohly napomoci většímu pochopení celé problematiky začlenění nadaných žáků do třídních kolektivů.

Seznam použitých informačních zdrojů

BALLANTINE, Jeanne H.; SPADE, Joan Z. (ed.). *Schools and society: A sociological approach to education*. Pine Forge Press, 2011.

BAŠE, L. *Identifikace mimořádně intelektově nadaného žáka*. Řízení školy, 2016 [online]. [vid. 23. 1. 2024]. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/casopisy/skolni-poradenstvi-vpraxi/identifikace-mimoradne-intelektove-nadaneho-zaka.m-2429.html>

BETHEL-FOX, C., O'CONNOR, F. *The Primary and Secondary School Classroom Climate Questionnaires. Psychometric properties, Links to Teacher Behaviours and Student Outcomes, And Potential Applications*. London: Hay Group, 2000

BETTS, G. T.; NEIHART, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248–253. <https://doi.org/10.1177/001698628803200202>

BITTMANNOVÁ, Lenka. *Speciálněpedagogické minimum pro učitele: co dělat, když do třídy přijde žák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Pasparta, 2019. ISBN 97880-88290-14-8.

BOSSAERT, Goele, et al. Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 2013, 17.1: 60-79.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled sociální psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000. ISBN 80-244-0150-9.

DIVÍNOVÁ, R. *Přístupy ke vzdělávání nadaných žáků*. Řízení školy, 2016 [online]. [vid. 23. 10. 2023]. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/casopisy/skolni-poradenstvi-vpraxi/pristupy-ke-vzdelavani-nadanych-zaku.m-2415.html>

DOBEŠ, M. Metody zkoumání malé sociální skupiny. In VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I.; SOLLÁROVÁ, E. aj. *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-247-5775-9.

FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Vyd. 2. Přeložil Petr BAKALÁŘ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-815-9.

FOŘTÍK, Václav a Jitka FOŘTÍKOVÁ. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-297-3.

FOŘTÍKOVÁ, Jitka. *Tvoříme individuální vzdělávací plán mimořádně nadaného žáka: krok za krokem s nadaným žákem*. [Praha]: Výzkumný ústav pedagogický, [2009]. ISBN 978-8087000-28-1.

GAGNÉ, F. The name assigned to the document by the autor. This field may also contain sub-titles, series names, and report numbers. Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory. *High, Ability Studies*, 2004, Vol. 15, NO 2

GAGNÉ, François. From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper review*, 1995, 18.2: 103-111.

GARDNER, Howard. *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books/Hachette Book Group, 1993.

GEIST, Bohumil. *Psychologický slovník*. 2. vyd. Praha: Vodnář, 2000. ISBN 80-86226-07-7.

HAVIGEROVÁ, Jana Marie. *Pět pohledů na nadání. Pedagogika (Grada)*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3857-4.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-4674-6.

HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie: vývoj vědecké psychologie: základní duševní jevy: osobnost: uvedení do sociální a vývojové psychologie*. 2., přepracované a doplněné vydání.

Psyché (Grada). Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-247-4675-3.

HEWARD, W. L., and FORD, D. Y. (2013). Gifted and talented. In: W. L. Heward (ed.). *Exceptional children. An introduction to special education*. Ohio: Pearson Education, pp. 453–491.

HOGG, Michael A.; HOGG, Michael; VAUGHAN, Graham M. *Essentials of social psychology*. Pearson Education, 2009.

HOGG, Michael A.; VAUGHAN, Graham M. *Social psychology* (6th ed.). Frenchs Forest, NSW: Pearson Australia, 2011

HOGG, Michael A.; TURNER, John C. Interpersonal attraction, social identification and psychological group formation. *European journal of social psychology*, 1985.

HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Online. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-9615-4. Dostupné z: <https://doi.org/https://www.bookport.cz/ekniha/psychologie-v-ucitelske-praxi-1820471/>. [cit. 2023-12-04].

HOŠKOVÁ, Irena; BUŠKOVÁ, Jitka; FATKOVÁ, Miroslava. *Systém podpory nadání. Inovační podnikání a transfer technologií* [online], 2018, roč. 26, č. 110. Dostupné z https://www.aipcr.cz/pdf/ippt_casopis/ippt_4_2018_web.pdf. [cit. 2024-03-04].

HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. 2. vyd. *Učební texty Univerzity Karlovy v Praze*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0436-1.

HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. *Psyché (Grada)*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80247-1998-6.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. *Pedagogika (Grada)*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-2475326-3.

JURÁŠKOVÁ, Jana. *Základy pedagogiky nadaných*. Praha: Institut pedagogickopsychologického poradenství ČR, 2006. ISBN 80-86856-19-46.

KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 97880-7367-571-4.

KLIMECKÁ, Eva. *Jak předcházet nevhodnému nálepkování nadaných žáků*. Pořadí vydání: první. Ve Zlíně: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií, 2022. ISBN 978-807678-094-1.

KLIMECKÁ, Eva a KOČVAROVÁ, Ilona. *Kvalita školy z hlediska péče o nadané žáky*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2013. ISBN 978-80-7454-316-6

KLIMECKÁ, Eva. *Nadaný žák*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-197-3.

EVA, Klimecká, Staňková IVA, Venterová LENKA, Havigerová JANA MARIE a Dostál PETR. *Jak předcházet nevhodnému nálepkování nadaných žáků* [online]. Vydání první. B.m.: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2022. [vid. 2024-02-09]. ISBN 978-80-7678-095-8. Dostupné z: doi:10.7441/978-80-7678-095-8

KNOTOVÁ, Dana. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 97880-247-4502-2.

KOČVAROVÁ, Ilona a MACHŮ, Eva. Sklony ke konformitě jako potenciální sociální limit rozvoje nadání žáků. Online. *Sociální pedagogika*. 2017, roč. 5, č. 1, s. 63-75. ISSN 18058825. Dostupné z: <https://doi.org/10.7441/soced.2017.05.01.04>. [cit. 2024-02-23].

KRECH, David; CRUTCHFIELD, Richard S.; BALLACHEY, Egerton L. *Individual in society: A textbook of social psychology*. 1962.

KROUPOÁV, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5264-8.

KYRIACOU, Chris. 1996. Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování. Praha:

Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.

LAZNIBATOVÁ, Jolana. *Nadané dieťa*. Bratislava: Iris, 2007, 3. vydání. ISBN 80-8901853-X

LAZNIBATOVÁ, Jolana. *Nadaný žiak*. Bratislava: Iris, 2023, 3. vydání. ISBN 9788082001337

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

MACHŮ E., FACOVÁ V., OREL M.: Identifikace a vzdělávání nadaných a talentovaných dětí – dobrá praxe pro Evropu, Zlín: Krajská pedagogicko-psychologická poradna a ZDVPP Zlín, 2016. ISBN 978-80-906400-3-0.

MAREŠ, J. *Sociální klima třídy*. Sociální klima školní třídy, přehledová studie, 1998

MARGAS, Nicolas. Inclusive classroom climate development as the cornerstone of inclusive school building: review and perspectives. *Frontiers in Psychology*, 2023, 14: 1171204.

MUSIL, Miroslav. *Talenty cez palubu? Križovatky*. Bratislava: Smena, 1989.

MUSIL, Miroslav. *Identifikácia nadaných pre vedecké dráhy (se zameraním na prírodné vedy)*. Bratislava: Filozofická fakulta UK. 1982. Kandidátská disertácia.

MÖNKS, F. J. *Development of gifted children: the issue of identification and programming*. In F. J. Mönks, W. A. M. Peters (Eds.), *Talent for the future*. The Netherlands: Van Gorcum. 1992.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.

NOVOTNÁ, Magdalena. *Postavení nadaného žáka ve třídě*. Online. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. 2007. Dostupné z: <https://theses.cz/id/96x7es/>.

- PEAIRS, Kristen F. *The social world of gifted adolescents: Sociometric status, friendship and social network centrality*. 2011. PhD Thesis. Duke University.
- PETLÁK, Erich. *Klíma školy a klíma triedy*. Frýdek-Místek: IRIS, 2006. ISBN 8089018971
- PORTEŠOVÁ, Šárka. *Skryté nadání: psychologická specifika rozumově nadaných žáků s dyslexií*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5014-3.
- PORTEŠOVÁ, Šárka. *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80736-7990-3.
- PORTEŠOVÁ, Š. *Multidimenzionální modely talentu a nadání*. Nadané děti, 2021 [online]. [vid. 15. 9. 2023]. Dostupné z: <https://www.nadanedeti.cz/odborne-zdroje-clankymodely-nadani>
- PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Pedagogická praxe. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.
- PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.
- PUGNEROVÁ, Michaela. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0532-8.
- RENZULLI, J. S. *The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity*. In R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (53-92). Cambridge: Cambridge University Press. 1986.
- STEHLÍKOVÁ, Monika. *Nadané dítě: Jak mu pomoci ke štěstí a úspěchu*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0512-0.

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

STERNBERG, R. J.: *Procedures for Identifying Intellectual Potential in the Gifted: A Perspective on Alternative „Metaphors of Mind*. In Heller, K. A., Mönks, F. J., Passow, A. H. (Eds.): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford. Pergamon Press 1993, s. 185 – 207

STRAKA, O., PORTEŠOVÁ, Š., HALÁMKOVÁ, D., & JABUREK, M.: *Metacognitive monitoring and metacognitive strategies of gifted and average children on dealing with deductive reasoning task*. Journal of Eye Movement Research, 2021, 14.4.

ŠTÁVA, Jan. *Praktická příručka pro učitele o práci s talentovanými žáky na středních školách*. Brno: Jihomoravské centrum pro mezinárodní mobilitu, 2010. ISBN 978-80-2548122-6.

ŠVARČÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TANNENBAUM, A. J. *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: MacMillan. 1983.

VALENTA, Milan.: POTMĚŠIL, M. in MICHALÍK, Jan; BASLEROVÁ, Pavlína a FELCMANOVÁ, Lenka. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.

VÝROST, Jozef; SLAMĚNÍK, Ivan a SOLLÁROVÁ, Eva (ed.). *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-247-5775-9.

WANG, Ming-Te, et al. Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 2020, 57: 100912.

WEBB, James T. *Nurturing social emotional development of gifted children*. Reston, VA: ERIC Clearinghouse, 1994.

WITTY, Paul A. The education of the gifted and the creative in the USA. *Gifted Child Quarterly*, 1971, 15.2: 109-116.

Informační portál *Zákony pro lidi*: Zákon č. 561/02004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. [online]. Platné od 10. 1. 2004. [vid 1.4. 2023]. Dostupné z: [https://www. https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561](https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561)

Informační portál *Zákony pro lidi*: Vyhláška 197/2016 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. [online]. Platné od 17. 2. 2005. [vid 10.4. 2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-197>

Informační portál *Zákony pro lidi*: Vyhláška 27/2016 Sb. o zdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. [online]. Platné od 28. 1. 2016. [vid 15.4. 2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Informační portál *Talentovani.cz*. [online]. [vid 15.5. 2024]. Dostupné z: <https://www.talentovani.cz/>

Informační portál *rvp.cz*: *Klima ve třídě*. [online]. [vid 30.4. 2024]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/6051/klima-ve-tride.html>

Informační portál *msmt.cz*. *Statistická ročenka školství - 2023/2024* - [online] [vid. 2024-03-09]. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>

Informační portál *npi.cz*. *Koncepce podpory rozvoje nadání*, Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání). [online] [vid. 2024-04-03]. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/koncepce-podpory-rozvoje-nadani.html>

Informační portál *npi.cz*. *Podpora společného vzdělávání v pedagogické*

praxi. Národní pedagogický institut České republiky. [online] [vid. 2024-03-19]. Dostupné z: <http://inkluzevpraxi.cz/>

Informační portál *npi.cz*. *Nadané a mimořádně nadané děti – opomíjená skupina se speciálními vzdělávacími potřebami*. Národní pedagogický institut České republiky. [online] [vid. 2024-10-19]. Dostupné z <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-pedagog/2068nadané-a-mimoradné-nadané-děti-opomíjená-skupina-se-speciálními-vzdělávacími-potřebami>

Informační portál *zstgmpodebrady.cz*. [online] [vid. 2024-10-19]. Dostupné z <http://chrome-extension://kdpelmjpfafjppnhbloffcjpeomlnpah/https://www.zstgmpodebrady.cz/skolni-dokumenty?filesRenderer-objectId=11511319&id=61&action=detail&do=filesRenderer-download>

Informační portál *zstlibice.cz* [online] [vid. 2024-10-19]. Dostupné z <http://chrome-extension://kdpelmjpfafjppnhbloffcjpeomlnpah/https://www.zslibice.cz/wp-content/uploads/2024/11/Vyroční-zpráva-o-cinnosti-skoly-ve-skolním-roce-2023-2024.pdf>

Informační portál *zsvaclavahavla.cz*. [online] [vid. 2024-10-19]. Dostupné z <http://chrome-extension://kdpelmjpfafjppnhbloffcjpeomlnpah/https://www.zsvaclavahavla.cz/userfiles/file/dokumenty/%C5%A0kola%20pozn%C3%A1n%C3%AD%20-%201.9.%202022.pdf>

Seznam příloh

Dotazník k sociometrickému šetření Braun 3

Dotazník k sociometrickému šetření Braun 4

Souhlas s účastí žáků na výzkumném šetření

Seznam obrázků

Obr. 1 Renzulliho tříkruhový model

Obr. 2 Mönksův triadický model

Obr. 3 Tannenbaumův hvězdicový model

DOTAZNÍK B-3

JMÉNO:

TŘÍDA:

DATUM:

1. Mezi mé přátele v naší třídě patří: 1.

2.

3.

2. Jako přítele (přítelkyni) bych si nevybral: 1.

2.

3.

3. Sám sebe hodnotím:

a) jsem vždy v centru dění ve třídě

b) občas se účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován

c) párkrát jsem se akcí ve třídě účastnil, ale nebývám informován

d) zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí

e) o dění ve třídě nejevím zájem

4. Odpověz na následující otázky ano – ne:

Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný	ano	ne
---	-----	----

Ve třídě je někdo, komu ostatní ubližují	ano	ne
--	-----	----

Stává se, že se do školy těším	ano	ne
--------------------------------	-----	----

Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem	ano	ne
--	-----	----

Společné problémy řešíme většinou v klidu

ano

ne

5. Zakroužkuj číslici, která vyjadřuje míru tvých pocitů ve třídě:

pocit bezpečí	1	2	3	4	5	6	7	pocit ohrožení
pocit přátelství	1	2	3	4	5	6	7	pocit nepřátelství
pocit přátelství	1	2	3	4	5	6	7	pocit nepřátelství
atmosféra spolupráce	1	2	3	4	5	6	7	atm. lhostejnosti
pocit důvěry	1	2	3	4	5	6	7	pocit nedůvěry
atmosféra tolerance	1	2	3	4	5	6	7	atm. netolerance

6. Najdi některého ze spolužáků, který je:

spravedlivý: _____ protivný: _____

spolehlivý: _____ nespravedlivý: _____

zábavný: _____ nevděčný: _____

vždy v centru dění: _____ nespolehlivý: _____

se všemi za dobře: _____ osamocený: _____

DOTAZNÍK B – 4

JMÉNO:

TŘÍDA:

DATUM:

1. Kterého ze spolužáků máš nejraději? Můžeš zvolit až tři z nich:

1.

2.

3.

2. Který ze spolužáků ti není sympatický? Opět mohou být tři:

1.

2.

3.

3. K uvedeným vlastnostem uveď jméno jednoho spolužáka, který je:

spolehlivý –

zábavný –

se všemi kamarád –

protivný –

nespolehlivý –

osamocený –

4. Odpověz na tyto otázky:

Ve třídě jsem spokojen

ano – ne

Jsme spíš hádavá třída

ano – ne

ano – ne

ano – ne

ano – ne

Informovaný souhlas s vyplněním dotazníku

Vážení rodiče, zákonní zástupci,

jmenuji se Petra Fráňová a jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. V rámci své diplomové práce uskutečňuji výzkumné šetření, jehož cílem je analyzovat vzájemné vztahy v třídním kolektivu základní školy. Získané informace jsou důvěrné a budou sloužit výhradně pro účely výše zmíněné diplomové práce.

V případě Vašeho souhlasu předejte, prosím, podepsaný souhlas třídní učitelce. Děkuji za Vaši ochotu a přeji hezký den.

Petra Fráňová

Souhlasím – nesouhlasím s účastí svého dítěte na tomto výzkumném šetření

Jméno

dítěte.....

Podpis rodiče, zákonného

zástupce.....