

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Denisa Tichavová

Role pedagoga ve vzdělávání nadaných
Teacher's role in the education of gifted children

Praha, 2020

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Záborská, Ph. D.

Poděkování:

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Kateřině Zábrodské, Ph. D. za odborné vedení mé diplomové práce, ochotu, vstřícnost, nadstandardní podporu, cenné rady, připomínky a čas, který mi poskytla a bez nichž by tato práce nemohla vzniknout. Rovněž děkuji organizaci Centrum pro talentovanou mládež, neziskové organizaci Klub Kapsa a organizátorům projektu Talnet za spolupráci při realizaci mého výzkumu. Dále bych ráda poděkovala všem respondentům za ochotný přístup a poskytnutí nezbytných dat. Jako poslední bych ráda poděkovala svému příteli za podporu při psaní této práce.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 29. dubna 2020

.....

Jméno a příjmení

Abstrakt

Tato diplomová práce se zabývá rolí pedagoga v procesu vzdělávání nadaných žáků. Cílem práce je porozumět tomu, jaké postoje zaujímají pedagogové k nadaným žákům a jakým způsobem tyto postoje ovlivňují potenciál a motivaci nadaných žáků ke vzdělávání. V teoretické části se práce bude nejprve zabývat problematikou nadaných dětí. Dále se zaměří na profesi pedagoga a popis faktorů, jimiž pedagogové mohou ovlivňovat vzdělávání nadaných dětí, zejména na postoje k nadání a na komunikační a interakční styly mezi pedagogy a žáky. Empirická část obsahuje kvalitativní výzkum vedený formou polostrukturovaných rozhovorů s vyučujícími nadaných dětí. Dále pak rozhovory s vybranými nadanými žáky za účelem zjištění vnímaného vlivu učitelského postoje na jejich vzdělávání a motivaci. Výsledky kvalitativní analýzy přináší poznatky o vlivu pedagogů na vzdělávání nadaných, a to jak z perspektivy vyučujících, tak i nadaných žáků.

Klíčová slova

nadání, nadané dítě, učitel, inteligence, talent, motivace, potenciál, vzdělávání, interakce, postoj, komunikace

Abstract

This thesis focuses on the role of a teacher in the educational process of gifted children. The main objective of the thesis is to examine teachers' attitudes toward gifted children and the ways in which these attitudes impact the development of potential and educational motivation in gifted children. The theoretical part of the thesis discusses the issues of gifted children. Next, the thesis focuses on the teacher's profession and describes factors through which teachers can influence the education of gifted, particularly teachers' attitudes toward gifted and communication and interaction styles between teachers and gifted children. The empirical part of the thesis involves a qualitative study based on semi-structured interviews with teachers of gifted children, as well as with gifted children themselves, focused on the perceived influence of teachers on the education and motivation of gifted children. The findings of the qualitative analysis bring insights into the teachers' influence on the educational process of gifted students, as perceived from both the perspectives of teachers and gifted children.

Key words

gift, gifted child, teacher, intelligence, talent, motivation, potential, education, interaction, attitude, communication

Obsah

1	Úvod	9
2	Nadání	11
2.1	Nadání a talent	11
2.2	Stupně nadání	12
2.3	Klasifikace nadání	13
3	Typologie nadání	14
3.1	Gardnerova typologie	14
3.2	Sternbergerova typologie.....	14
3.3	Typologie DeHaana a Havighursta.....	15
4	Nadání z pohledu neurověd	16
4.1	Biologické zvláštnosti nadaných	16
5	Charakteristické znaky nadaných jedinců	18
6	Diferenciace nadaných	20
6.1	Nadání ve školním prostředí.....	20
6.2	Duální výjimečnost.....	21
7	Identifikace nadaných	23
7.1	Metody identifikace	23
7.1.1	Objektivní metody.....	23
7.1.2	Subjektivní metody	24
7.2	Zásady identifikace nadaných	25
8	Sociální faktory ovlivňující nadání	26
8.1	Rodinné prostředí	26
8.2	Školní prostředí	27
8.3	Vrstevnická skupina	28
9	Vzdělávání nadaných žáků	29
9.1	Programy podporující vzdělávání nadaných	29
9.1.1	Akcelerační programy	29

9.1.2	Obohacující programy.....	30
9.1.3	Skupinové programy	30
9.1.4	Individuální programy.....	30
9.2	System podpory nadání	31
9.2.1	Sít' podpory nadání.....	31
9.2.2	Talnet	32
9.3	Centrum pro talentovanou mládež (CTM)	32
10	Role pedagoga ve vzdělávání nadaných.....	34
11	Vymezení profese učitele.....	35
12	Typologie učitelů.....	36
12.1	Interakční styl učitele.....	37
13	Kvalita učitele.....	39
13.1	Kompetence učitele	39
13.1.1	Modely profesních kompetencí učitele	39
13.2	Příprava učitele na profesi	40
13.2.1	Model přípravného vzdělávání učitelů.....	41
13.2.2	Český model přípravného vzdělávání učitelů	41
14	Komunikace.....	42
14.1	Pedagogická komunikace	42
14.1.1	Způsoby komunikace učitele se žáky.....	42
14.2	Přístup učitele k žákovi v komunikaci.....	43
14.3	Emocionální stránka komunikace.....	44
15	Motivace.....	45
15.1	Druhy motivace	45
15.2	Potřeby žáka	46
15.3	Principy rozvíjení motivace.....	48
15.4	Demotivující činitelé ve výuce	49
16	Postoj.....	50
16.1	Původ postojů	50

16.1.1	Funkcionální přístup k postojům.....	51
16.2	Učitelův postoj k žákovi	51
16.2.1	Faktory ovlivňující postoj učitele k žákovi.....	52
16.2.2	Druhy postojů učitele k žákovi	52
16.3	Učitelovo očekávání	53
17	Žádoucí charakteristiky učitele nadaných žáků	55
18	Empirická část	57
18.1	Metodologie výzkumu.....	57
18.1.1	Sběr dat	57
18.1.2	Participantů	57
18.1.3	Techniky analýzy dat	63
18.1.4	Výzkumné otázky	63
18.2	Výsledky analýzy rozhovorů	64
18.2.1	Nadání žáci.....	64
18.2.2	Pedagogové	71
18.3	Výzkumný závěr.....	79
19	Diskuse.....	82
19.1	První výzkum.....	82
19.1.1	Limity a přednosti mého výzkumu	83
19.2	Druhý výzkum	83
19.2.1	Limity a přednosti mého výzkumu	84
20	Závěr	86
21	Seznam použitých zdrojů	88
22	Přílohy.....	95

1 Úvod

Problematika nadaných žáků je v současné odborné literatuře (např. Hříbková, 2009; Laznibatová, 2007; Mudrák, 2015; Renzulli, 2008) hojně zpracovávaným tématem z důvodu specifických odlišností oproti jejich vrstevníkům, a to ať už z hlediska vzdělávacích potřeb či projevů v interakci s okolím. Z těchto důvodů zaujímají učitelé při interakci s nadanými žáky různorodé postoje, které však mohou ovlivnit rozvoj potenciálu a motivaci nadaných (Kolář, Šikulová, 2009). Na základě výše uvedeného se tato diplomová práce zabývá rolí pedagoga v procesu vzdělávání nadaných jedinců, se zaměřením na postoje, které k nadaným žákům pedagogové zaujímají a na vliv těchto postojů na rozvoj potenciálu a motivace nadaných ke vzdělávání.

Primární důvod, který mne k výběru tohoto tématu přivedl, byla má osobní zkušenost, kdy se již pátým rokem zabývám vzděláváním nadaných dětí a dětí s duální výjimečností. Jedná se o děti, které navštěvují různé typy vzdělávacích institucí, a tudíž i jejich zkušenost s učiteli je velmi různorodá. Před dvěma lety jsem u nadaných dětí, s nimiž pracuji, začala pozorovat jisté odlišnosti v motivaci k učení, a tak jsem začala pátrat po příčině. Bez ohledu na skutečnost, zda se jednalo o vysoce motivované dítě, či dítě projevující známky nezájmu o vzdělávání, byl tento stav dle výpovědí samotných dětí zapříčiněn postojem jejich učitele.

Druhým důvodem volby tématu práce byla skutečnost, že v českém prostředí dosud nebyl zpracován samostatný výzkum zabývající se specificky rolí pedagoga ve vzdělávání nadaných. Jednotliví autoři a autorky zabývající se nadáním se tohoto tématu však ve svých studiích v nějaké podobě dotýkají. Mezi ně patří například výzkum zabývající se problematikou rodičovských konstrukcí nadání (Mudrák, 2015).

Na základě těchto skutečností jsem se rozhodla zmapovat uvedenou problematiku z pohledu nadaných žáků a jejich pedagogů. Cílem této práce je porozumět tomu, jakou roli má pedagog v rozvoji potenciálu nadaného žáka a jeho motivace ke vzdělávání.

Teoretickou část práce jsem rozdělila na dvě části. V první části se zabývám problematikou konceptu nadání. Jednotlivé kapitoly pojednávají například o charakteristických znacích nadaných jedinců, možnostech identifikace nadání či programech, prostřednictvím kterých je možné nadané žáky vzdělávat. Druhá část teorie pojednává o pedagogické profesi ve vztahu k nadání, kde se zaměřuji například na žádoucí charakteristiky pedagoga nadaných žáků. Dále pak popisují problematiku učitelských postojů či principy rozvíjení motivace u žáků.

Empirická část diplomové práce je koncipována jako kvalitativní výzkum, realizovaný prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s nadanými žáky a jejich pedagogy. Tato část je rozdělena do tří částí. V první části popisují metodologii celého výzkumu, druhá část je věnována samotné analýze a interpretaci dat a třetí, závěrečná část obsahuje výzkumný závěr shrnující poznatky z obou částí výzkumů, tedy z rozhovorů s nadanými žáky a z rozhovorů s jejich pedagogy.

2 Nadání

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR definuje žáka mimořádně nadaného jako žáka, „jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech“ (Vyhláška MŠMT ČR č. 27/2016 Sb.).

V roce 1971 byla uveřejněna první komplexní definice nahlízející na nadání z pedagogického hlediska, především z důvodů odlišných vzdělávacích potřeb těchto jedinců. Jejím autorem je americký komisař pro vzdělávání Sidney Marland (Harrington, Harrington, Karns, 1991). Jeho definice říká, že „nadané a talentované děti jsou ty děti, které jsou identifikovány kvalifikovanými profesionály a které jsou vzhledem k výjimečnému potenciálu schopné vysokých výkonů. Tyto děti potřebují k realizaci svého přínosu pro společnost vzdělávací program a servis, který není běžně poskytován regulárními školami“ (Jurášková, 2006, s. 14).

V současné době se v publikacích z oblasti pedagogiky a psychologie (např. Hříbková, 2009; Jurášková, 2006; Laznibatová, 2007) můžeme setkat s velkým množstvím definic a modelů nadání. Hlavní faktor odlišující jednotlivé definice je zejména autorovo přesvědčení o původu vzniku nadání. Diskuze, která se těmito přesvědčeními zabývá, je označována jako „nature – nurture debata“, tj. debata mezi „příroda-výchova“. Zastánci prvního směru („nature“) považují nadání za rys osobnosti či vrozený potenciál k dosahování vynikajících výsledků (Gagné, 2005). Oproti tomu zastánci druhého směru („nurture“) se domnívají, že se jedná o důsledek vlivu výchovy a vzdělávání a nesouhlasí s představou vrozených schopností. Například dle Ericssona a Charnessa (1994) je dosažení mimořádného výkonu podmíněno získáním komplexních dovedností a fyziologickou adaptací.

2.1 Nadání a talent

Talent můžeme definovat „jako vysokou úroveň rozvoje schopností, především speciálních. O talentu hovoříme na základě výsledků činnosti člověka, které se vyznačují novostí, originalitou přístupu“ (Fořtík, Fořtíková, 2007, s. 12). V odborné literatuře (např. Hříbková, 2009) se pojmy talent a nadání často užívají jako synonyma pro označení nadprůměrné úrovně schopností. Dle Porterové (1999) se v případě nadání jedná o schopnosti či kapacitu k podání mimořádného výkonu, zatímco talent se považuje za charakteristický projev výkonu. Můžeme se rovněž setkat s použitím termínu „vysoké nadání“ v případě

jedinců, kteří excelují ve více oblastech. Talentovaný jedinec oproti tomu vyniká pouze v jedné oblasti (Monks, Ypenburg, 2002). Mezi autory, kteří tyto pojmy rozlišují, patří Jolana Laznibatová, doktorka zabývající se psychologií nadání. Dle Laznibatové (2007) je možné pojmy talent a nadání rozlišovat na základě jejich kvalitativních rozdílů:

1. Geneticky-vývojové odlišnosti, kdy „nadání představuje potenciální vlohy a talent je už výsledkem vývojového procesu“ (Laznibatová, 2007, s. 62).
2. Stupně všeobecnosti – nadání je považované za všeobecný předpoklad k nadprůměrnému výkonu a termínem talent označujeme specifické předpoklady k činnosti.

Svůj názor autorka zakládá na Musilově analýze z roku 1982, která se zabývá právě společnými a rozdílnými znaky při definování pojmů nadání a talent. „Za společné, se podle analýzy M. Musila považuje především to, že oba pojmy jsou definovány jako předpoklady na straně osobnosti, které podmiňují mimořádně úspěšnou činnost, výkon a produktivitu v určité oblasti“ (Hříbková, 2009, s. 41). V případě rozdílů autor uvádí kromě výše zmíněných rovněž odlišnost obsahovou, kdy se termín nadání užívá ve spojitosti s intelektuálními oblastmi výkonu, zatímco termínu talent je přisuzována spojitost s uměleckými a sportovními oblastmi (Havigerová, 2011).

2.2 Stupně nadání

V roce 1904 byla zveřejněna Binet-Simonova inteligenční stupnice. Hlavním důvodem zveřejnění byl požadavek na vytvoření nástroje pro identifikaci zaostávajících žáků. Alfréd Binet, ve spolupráci s Theodorem Simonem, připravil testování formou praktických úloh zaměřených na měření přirozené inteligence (Jurášková, 2006). Později došlo k revizi Binetových testů, přičemž jejich výsledná podoba je známá pod názvem Stanford-Binet test. Tento test se stal podkladem pro zavedení pojmu inteligenční kvocient, jehož autorem je psycholog německého původu William Stern. Jedná se o podíl mentálního a chronologického věku vynásobený číslem 100 (Myers, 1989). „Vyjadřuje hodnotu výkonu určitého jedince na stupnici, v níž číslo 100 znamená právě průměrný výkon, čísla menší než 100 značí různé stupně podprůměrných výkonů a čísla větší než 100 značí různé stupně nadprůměrných výkonů“ (Havigerová, 2011, s. 21). V současné době se můžeme setkat s různým členěním nadaných dle výše jejich IQ (Jurášková, 2006). Gagné (1998) nadané jedince rozlišuje na:

1. IQ 120 mírně nadaný jedinec
2. IQ 135 středně nadaný jedinec
3. IQ 145 vysoce nadaný jedinec
4. IQ 155 výjimečně nadaný jedinec
5. IQ 165 extrémně nadaný jedinec.

Havigerová (2011) uvádí intervalové označení odlišného IQ:

1. 115-130 bystrý jedinec
2. 130-145 nadprůměrně nadaný
3. 145-160 vysoce nadaný
4. 160-175 mimořádně nadaný
5. 175-190 velmi vysoce nadaný
6. 190+ nevyčísitelně nadaný.

Mezinárodní organizace Mensa (2016), zabývající se jedinci s vysokým intelektem, přijala jako znak odlišující jedince s vysokým intelektem hranici IQ 130¹.

2.3 Klasifikace nadání

V českých publikacích zabývajících se problematikou nadání se můžeme setkat se třemi klasifikacemi nadání: horizontální, předmětovou a vertikální. Horizontální klasifikace se zabývá členěním nadání dle druhů činností, ve kterých se projevuje (Hříbková, 2009). Předmětová neboli školská klasifikace rozlišuje nadání dle předmětů, ve kterých má žák výborné studijní výsledky. Jedná se například o nadání matematické, pro cizí jazyky, pro přírodní vědy, hudební či literární (Havigerová, 2011). Vertikální klasifikace se zabývá nadáním z hlediska jeho vývoje. Aktuální či manifestované nadání se orientuje na výkon podávaný v současné době. Jedná se o výsledek systematického tréninku, péle a znalostí, které si jedinec v průběhu vývoje osvojil. Oproti tomu latentní či potenciální nadání je označením pro soubor dispozic k nadprůměrnému výkonu, kterého „lze dosáhnout při vhodných podmínkách v budoucnosti“ (Hříbková, 2009, s. 48).

¹ Dostupné na: <http://www.mensa.cz/mensa/stanovy/>

3 Typologie nadání

3.1 Gardnerova typologie

Americký psycholog Howard Gardner ve své knize Dimenze myšlení představuje teorii mnohočetné inteligence, dle které máme osm druhů relativně nezávislých inteligencí. „V běžném životě tyto inteligence harmonicky vzájemně spolupracují, a tak jejich samostatnost nemusí být patrná“ (Gardner, 2018, s. 42). Každá z nich je však „odděleně fungujícím systémem“ (Sternberg, 2002, s. 522), reprezentujícím samostatné inteligenční složky, které se aktivují v odlišných místech lidského mozku (Havigerová, 2011). Mezi tyto složky řadíme jazykovou, hudební, logicko-matematickou, prostorovou, tělesně-pohybovou a přírodovědnou inteligenci (Gardner, 2018). Poslední dvě složky zahrnují interpersonální a intrapersonální inteligenci. Interpersonální inteligence se týká porozumění druhým lidem, zatímco intrapersonální inteligence je zaměřená na porozumění sobě samému (Hříbková, 2009).

3.2 Sternbergerova typologie

S odlišným pohledem na inteligenci přichází Robert Sternberg. „Zdůrazňuje-li Gardner odlišnost jednotlivých stránek inteligence, kloním se ve své triarchické teorii lidské inteligence k důrazu na jejich spolupráci“ (Sternberg, 2002, s. 525). Tato teorie nahlíží na lidskou inteligenci ze třech hledisek. Jedná se o:

1. *Komponentové hledisko neboli vztah k niternému světu*

Toto hledisko se vztahuje k mentálním procesům jedince a skládá se ze tří komponentových složek. První jsou metakomponenty, které využíváme při řešení problémů. Jedná se například o schopnost rozpoznat a definovat problém či „rozvržení mentální kapacity, aby nedocházelo k plýtvání s mentální energií“ (Hříbková, 2009, s. 59). Následují ho výkonnostní komponenty, zodpovědné za kvalitu řešení problému, a komponenty k získávání znalostí uplatňované při procesu učení (Sternberg, 2002).

2. *Vztah inteligence ke zkušenosti*

Zde se jedná o schopnost efektivního využití nových informací za účelem jejich automatizace. Dle Sternberga (1997) je tento proces při řešení úkolů nezbytný, jelikož jedinci umožňuje se zabývat řešením více úkolů současně.

3. *Kontextuální hledisko neboli vztah inteligence k zevnímu světu*

Vztah inteligence k zevnímu světu souvisí se schopností adaptace na prostředí společně s jeho modifikací s ohledem na potřeby jedince (Sternberg, 2002).

Sternberg se rovněž zabýval fenoménem úspěšné inteligence kombinující tři typy nadání (Sternberg, 2001).

1. Analytické nadání neboli schopnost porozumět problému a jeho částem, za využití strategií porovnávání a analyzování jeho jednotlivých prvků. Tento druh nadání se uplatňuje zejména v inteligenčních testech.
2. Syntetické či tvořivé nadání nám umožňuje řešit nové situace a úkoly neobvyklým způsobem.
3. Prostřednictvím praktického nadání jsme schopni využívat syntetické či analytické schopnosti v běžném životě, což přispívá k úspěšnému fungování v sociálním prostředí.

3.3 Typologie DeHaana a Havighursta

Tito experti amerického původu definovali celkem šest oblastí, ve kterých se nadání projevuje. Jejich typologie se využívá při rozlišování akademických talentů. Jedná se o těchto šest oblastí: 1) Talent v krásném umění, důležitý zejména pro umělce, 2) Intelektové schopnosti související se školní úspěšností, které zahrnují například početní, verbální a paměťové schopnosti, 3) Kreativní myšlení zahrnující pružnost a schopnost rozpoznat problém, 4) Vědecké schopnosti, které jsou nositelem aritmetického uvažování, 5) Sociální vůdcovství či manažerské schopnosti nám pomáhají při zkvalitňování mezilidských vztahů a dosahování vytyčených cílů, 6) Mechanické schopnosti nám zajišťují prostorovou představivost, vnímání detailů, podobností a rozdílů (Fořtík, Fořtíková, 2007).

4 Nadání z pohledu neurověd

V literatuře zaměřené na problematiku inteligence (např. Gardner, 2018; Laznibatová, 2007; Sternberg, 2002) se můžeme setkat s různými názory na vztah mezi intelektem a lidským mozkiem. Tyto názory jsou ovlivněné tím, k jaké „vědecké teorii o organizaci mozku“ (Gardner, 2018, s. 92) se jejich autor přiklání. Jedná se například o představu, kdy jsou jednotlivé části mozku zodpovědné za odlišné poznávací funkce. Existuje rovněž názor, že mozek slouží jako „centrum hromadného zpracování informací, jehož jakákoli část je nositelkou jakékoli schopnosti a může provádět všechny funkce“ (Gardner, 2018, s. 92). Z historické perspektivy mezi zastánce tohoto názoru patřil například Karl Lashley (Sternberg, 2002). Tento neuropsycholog se snažil prokázat vliv množství zdravé mozkové tkáně na schopnost plnit úkoly, a to bez ohledu na to, o jaký typ tkáně se jedná, a v jaké části mozku se nachází. Ve svém výzkumu se zaměřil na to, zda bude potkan schopný proběhnout bludištěm i po odebrání části mozkové tkáně z různých oblastí mozku (Lashley, 1929). Výsledky tohoto výzkumu vyloučily možnost, že motorické dovednosti potkana jsou závislé pouze na jedné oblasti mozku. Důležitým ukazatelem zhoršení výkonu potkana nebyla absence konkrétních oblastí mozku, nýbrž úbytek celkového množství mozkové tkáně (Lashley, 1950).

4.1 Biologické zvláštnosti nadaných

Mozek je živý orgán, který se stále vyvíjí. Při procesu učení se v mozku vytvářejí neuronové řetězce, kdy po aktivaci prvních neuronů dochází k předání signálu následujícím neuronům. Opakováním stejných aktivit se řetězec upevňuje a dochází k zapamatování dané informace (Havigerová, 2011). V případě nadaného jedince není k upevnění neuronových spojů potřeba častého opakování látky, jako tomu může být u jeho vrstevníků. Nejedná se však o jediný rozdíl, který můžeme zaznamenat (Jurášková, 2006). Dle Clarkové (2013) disponují nadaní jedinci schopností efektivnějšího plánování, za což vděčí zvýšené aktivitě v oblasti prefrontální mozkové kůry.

Další odlišnost se týká fungování mozkových hemisfér. Pravá hemisféra je emocionální, její činnost je založena na obrazotvornosti, kreativně-intuitivním myšlení a prostorové představivosti. Oproti tomu levá hemisféra je více racionální, vyznačuje se precizností, systematičností a analyticko-syntetickým myšlením. U nadaných lze pozorovat vzájemnou provázanost mezi činnostmi obou hemisfér (Laznibatová, 2007). Procvičování určité činnosti může souběžně zvyšovat výkon „i v ostatních oblastech, mnohdy charakteristických pro opačnou polovinu mozku. Například byly-li osoby cvičeny v počtech, zlepšovala se současně

i jejich představivost“ (Havigerová, 2011, s. 45). Zajímavý výzkum, zaměřený na „rozdíly v hormonálních hladinách mezi dětmi s vysokým a průměrným IQ“ (Hříbková, 2009, s. 73) proběhl na Slovensku. Jeho cílem bylo porozumět souvislostem mezi úrovní IQ a hladinou hormonu testosteronu. Dle výsledků byla u dětí s IQ nad 130 naměřena nižší hodnota testosteronu než u dětí s průměrným IQ. Autoři výzkumu (Ostatníková et al., 2000) se domnívají, že vyšší hladina testosteronu způsobuje nerovnoměrný vývoj zadních částí hemisfér, což ovlivňuje schopnost prostorové orientace a matematického nadání.

5 Charakteristické znaky nadaných jedinců

V současné době se můžeme setkat s přesvědčením, že mimořádné výkony nadaných jsou zapříčiněné existencí specifických osobnostních vlastností a odlišných myšlenkových procesů (Hříbková, 2009). Na základě této domněnky se řada autorů (např. Monks, Ypenburg, 2002; Portešová, 2011) pokusila o seznam základních charakteristik nadaného dítěte. Jolana Laznibatová (2007) rozděluje charakteristické znaky nadaných do třech oblastí:

1. *Všeobecné znaky* zahrnují rozvinutou slovní zásobu a schopnost pochopit a používat cizí slova a abstraktní pojmy ve správném kontextu. Dále pak širokou škálu zájmů a výbornou paměť (Laznibatová, 2007). Tyto děti se rovněž projevují zájmem o filozofické otázky vztahující se ke smyslu života. Mezi další znaky patří například smysl pro humor, který ne vždy musí být pochopen jejich vrstevníky, a tudíž preferují komunikaci se staršími dětmi či dospělými (Jurášková, 2006).
2. *Tvořivé znaky* souvisejí s představivostí a rozvinutým estetickým cítěním. Typická je pro ně schopnost přicházet s originálními nápady a nestandardním řešením.
3. *Učební znaky* se projevují zvědavostí a vysokou vnitřní motivací. Rovněž se týkají rychlého učebního tempa, schopnosti vzhledu do podstaty problému, dobrého analyticko-syntetického a logického myšlení (Laznibatová, 2007).

Nadané děti jsou často schopné čtení, psaní a počítání již před nástupem do školního vzdělávacího procesu. Vybavenost vědomostmi, které nejsou typické pro jejich vrstevníky, je způsobena asynchronním vývojem poznávacích schopností a psychických funkcí (Portešová, 2011). V důsledku toho může docházet k problémovým projevům ve výuce (Jurášková, 2006). Mezi tyto projevy řadíme například:

1. Hyperaktivitu, projevující se častým vykřikováním, skákáním do řeči či netrpělivostí při čekání na odpovědi svých spolužáků. Projevuje se rovněž neklidným sezením a hraním si s předměty nesouvisející s výukou. Dítě si při nedostatečné stimulaci ze strany učitele vytváří podněty, a tak jeho chování může být ukazatelem nudy (Freeman, 1998).

2. Perfekcionismus, projevující se u dítěte sklonem „udělat něco bezpodmínečně sám“ (Monks, Ypenburg 2002, s. 35) a bezchybně. Na základě vlastní ctižádostivosti a vnitřní motivace si nastaví hranice požadovaného výkonu příliš vysoko. Důsledkem toho pak může zažít pocity selhání a nespokojenosti, a to nezávisle na pochvalných reakcích svého okolí (Laznibatová, 2007).
3. Denní snění patří mezi další mechanismy, které nadaní využívají pro vyrovnání se s nudou. Dle Freemanové (1998) má tento stav tři fáze. V první fázi jedinec zaregistruje informaci obsaženou v učitelově sdělení. Následně dochází k vypnutí mentální aktivity za účelem nevnímání opakované informace. Ve třetí fázi dochází k opětovnému přesunutí pozornosti na výklad učitele. Denní snění bývá často považováno za znak nepozornosti či lhostejnosti (Jurášková, 2006).
4. Netolerance vůči autoritám – nadané děti mohou mít odmítavý postoj k direktivnímu přístupu a plnění rozkazů, pokud jim není objasněn jejich smysl. Ve společnosti mají tendence pokládat nevhodné otázky, například týkající se osobního života, a dožadují se jejich zodpovězení (Hříbková, 2009).
5. Problémy v sociálních kontaktech – nadaný jedinec může působit jako silná osobnost se snahou převzít iniciativu (Jurášková, 2006). V případě, kdy však není přijat kolektivem, může dojít k uzavřenosti, neochotě spolupracovat či zarputilému sebeprosazování (Laznibatová, 2007).

6 Diferenciace nadaných

„Nadaní nejsou homogenní skupinou, každý je jedinečný a zároveň díky svým osobnostním charakteristikám, potřebám a chování lze nadané děti rozdělit do několika skupin, které se ale často navzájem prolínají“ (Stehlíková, 2016, s. 68). V následujícím textu představím různé typy nadaných žáků. Pro přehlednost uvádím dvě kategorie, a to nadané žáky a jejich rozlišení dle role ve školním prostředí (Betts, Neihart, 1988) a žáky s duální výjimečností (Portešová, 2011).

6.1 Nadaní ve školním prostředí

Dle role, kterou zastávají ve školním prostředí, rozlišují Betts a Neihartová (1988) celkem čtyři skupiny nadaných žáků:

1. Typ I – úspěšní žáci

Tito žáci dosahují výborných výsledků v testech inteligence. Respektují pravidla, dobře se učí, nemají problémy v chování, a jsou oblíbení svými učiteli. Důsledkem toho bývají zařazováni do podpurných programů pro nadané (Betts, Neihart, 1988). Upřednostňují pravidla a instrukce před svými zájmy. Tato závislost na systému nastaveném rodiči či učitelem může mít v budoucnu dopad na jejich samostatnost (Betts, Neihart, 1988). Nedostatků si však nejsou vědomi, jelikož jsou okolím často ujišťováni o své úspěšnosti. Jejich výkony jsou podporovány zejména vnější motivací ze strany rodičů a vyučujících a v důsledku toho mají pozitivní sebepojetí.

2. Typ II

Tyto děti se vyznačují vysokým stupněm kreativity, problémy s disciplínou, projevy sarkasmu, zpochybňováním školních autorit a nesouladem se školním systémem. Často trpí pocity frustrace a nedostatkem sebeúcty, jelikož nedošlo ke včasnému rozpoznání jejich talentu ze strany školského systému.

3. Typ III – skrývači svých dovedností

Do této skupiny se řadí zejména dívky, kterým bylo diagnostikované mimořádné nadání. Původně vysoce motivovaní žáci s kreativně a akademicky orientovanými zájmy projdou

transformací v podobě popírání svého talentu. K této změně dochází v důsledku pocitů nejistoty, úzkosti, které jsou vyvolané obavami z nepřijetí svými vrstevníky. Na základě tohoto chování dochází k nátlaku ke studiu ze strany rodičů, bez přihlídnutí k emocionálnímu rozpoložení těchto dětí.

4. Typ IV – odpadlíci

Tito žáci jsou charakterističtí dlouhodobým pocíťováním vzteku, agrese a pocitů odmítnutí, v důsledku pozdní identifikace nadání. Jejich zájmy se orientují mimo proud tradičního vzdělávání, což může vést až k izolaci těchto jedinců. Betts a Neihartová (1988) doporučují v případě těchto žáků možnost domácího vzdělávání.

6.2 Duální výjimečnost

Problematika duální výjimečnosti pojednává o žácích, kterým bylo diagnostikováno mimořádné nadání v kombinaci s handicapem (Portešová, 2011). V americké odborné literatuře jsou tyto jedinci označováni termínem „twice exceptional“ neboli „dvojitě výjimeční“ (Neihart, 2008). Identifikace takového dítěte nebývá snadná. Velice často dochází k vzájemnému maskování nadání a handicapu. Výkon žáka s touto diagnózou může být označený za průměrný až slabý. Žáky s duální výjimečností lze podle Portešové (2011) rozdělit do následujících skupin:

1. Nadání s Aspergerovým syndromem

Aspergerův syndrom je „pervazivní vývojová porucha, charakteristická hlavně problémy v oblasti sociální zručnosti, komunikace, jistými vzory chování a intenzivním zájmem o některé oblasti při alespoň přiměřených intelektových schopnostech“ (Jurášková, 2006, s. 116). Pro vzdělávání těchto žáků je potřebná modifikace jejich učebního plánu. Mezi hlavní přístupy patří trénink sociálních dovedností, jasné instrukce, časté využívání vizualizace v podobě grafů a obrázků či dodržování sekvencí při výuce (Portešová, 2011).

2. Nadání s ADHD a ADD

Porterová (1999) definuje syndrom ADHD (Attention Deficit Disorder with Hyperactivity) jako stav trvale snížené pozornosti spojený s hyperaktivitou, vyznačující se

impulzivním chováním. „Syndrom ADD (Attention Deficit Disorder) zahrnuje jen poruchy pozornosti. V běžné populaci je jeho výskyt v některé z těchto dvou forem 3 až 5 % a u nadaných v poměru 1 ku 400“ (Jurášková, 2006, s. 115). Nadaní jedinci s touto diagnózou mívají problémy s vnímáním a sledováním instrukcí, dokončováním aktivit a impulzivním vykřikováním odpovědí. Na základě převažujících projevů handicapu zde hrozí riziko chybné identifikace, kdy může být jedinec s duální výjimečností považován za jedince bez mimořádného nadání (Portešová, 2011).

3. Nadání se specifickými poruchami učení

„Současný výskyt nadání a poruch učení je zdánlivým paradoxem, protože poruchy učení se projevují výraznou diskrepancí mezi učebním potenciálem a aktuálním výkonem jedince“ (Jurášková, 2006, s. 111). Handicap se v tomto případě u nadaného dítěte projevuje v podobě dyslexie, dysgrafie, dysortografie či dyskalkulie. Nadané žáky s poruchami učení lze podle Baumové, Owena a Dixona (1991) rozlišit do tří skupin. Do první skupiny řadíme nadané s mírnými projevy poruch učení. V tomto případě dochází k překrytí a kompenzaci handicapu mimořádným výkonem jedince. Ve vyšších ročnících však dochází ke zvýraznění rozdílů mezi očekávaným a reálným výkonem. Ve druhé skupině jsou ti, kterým jsou identifikovány pouze poruchy učení. Handicap těchto žáků výrazně snižuje jejich výkon, a tudíž zůstává jejich nadání skryté. Třetí skupinu tvoří takzvaní neidentifikovaní nadaní s neidentifikovanými poruchami učení. „Nadání a porucha se vlivem kompenzačních mechanismů vzájemně maskuje a ruší. Jde o žáky, kterým se nedostává ani nápravy v oblasti poruch učení, ani možnosti rozvoje jejich nadprůměrných schopností“ (Portešová, 2009, s.74).

7 Identifikace nadaných

„Identifikací nadaných se nejčastěji rozumí proces vyhledávání dětí, které svým osobnostním potenciálem, dalšími předpoklady a chováním vyhovují požadavkům pro vstup do rozvíjející edukační nabídky určené pro nadané děti“ (Hříbková, 2009, s. 153). Tento proces je cílený zejména na latentní talenty, tedy jedince, u nichž jsme prozatím nezaznamenali vysoký výkon v žádné oblasti. Jedná se především o děti předškolního a mladšího školního věku. Cílem identifikace je objevení skrytého potenciálu a uspokojení výchovně-vzdělávacích potřeb prostřednictvím poskytnutí speciální péče. Proces identifikace má dvě podoby: Nezáměrná identifikace se odehrává v jedincově nejbližším okolí, kdy jsou rodiči a učiteli zpozorovány zvláštnosti v chování, odlišné od běžného chování jeho vrstevníků. Záměrná identifikace probíhá jako cílené vyhledávání nadaných prostřednictvím testových metod a posuzovacích stupnic (Jurášková, 2006). Dle Porterové (1999) se můžeme setkat se dvěma typy chyb, a to pozitivní a negativní. Pozitivní chyba neboli neúčinná identifikace je stav, kdy je dítě chybně identifikované jako nadané. V případě negativní chyby neboli neefektivní identifikace dochází k nerozpoznání nadání u dítěte. V České republice probíhá záměrná identifikace v pedagogicko-psychologických poradnách, a to zejména na žádost rodiče či školy (Zapletalová, 2006).

7.1 Metody identifikace

Metody, které při identifikaci nadaných využíváme, můžeme rozdělit na objektivní a subjektivní (Fořtík, Fořtíková, 2007). Pro účely objektivních metod je zapotřebí standardizovaných testů, zatímco v případě subjektivních se jedná o posudky osob, které s dítětem dlouhodoběji interagují ve školním či domácím prostředí (Hříbková, 2009).

7.1.1 Objektivní metody

1. IQ testy se využívají za účelem odhalení všeobecné úrovně inteligence. Obsahují například paměťové testy a úlohy zaměřené na porozumění logických vztahů mezi prvky (Laznibatová, 2007). Porterová (1999) doporučuje využívat tyto testy pouze jako doplňkovou identifikační metodu a jejich interpretaci provádět s opatrností. „Když potenciaálně nadané dítě dosáhne nižšího skóre, může to znamenat jen tolik, že nepodalo dostatečný výkon v určitém čase. Naopak, když je jeho skóre vysoké, svědčí to o tom, že dítě dokáže podat výkon na vysoké úrovni“ (Jurášková, 2006, s. 39).

2. Didaktické testy, které se využívají k ověření získaných znalostí a vědomostí z určité oblasti. Prostřednictvím těchto testů můžeme srovnat „výsledky vzdělávacího procesu v různých předmětech mezi jednotlivými školami“ (Hříbková, 2009, s. 167).
3. Testy kreativity, k jejichž testování se využívá například Urbanův figurální test tvořivosti, jehož cílem je dokreslení neúplných figur (Fořtík, Fořtíková, 2007).

7.1.2 Subjektivní metody

1. Nominace učitelem patří mezi jednu z nejstarších metod využívaných při vyhledávání nadaných (Hříbková, 2009). Laznibatová (2007) však zpochybňuje spolehlivost tohoto typu nominace z důvodu rizika subjektivního vnímání nadaného žáka učitelem a nedostatečné obeznámenosti s problematikou nadaných.
2. Nominace spolužáky může být cenným zdrojem informací o žákových sociálních dovednostech. Tento typ nominace je rovněž významný, jelikož spolužáci posuzují nadaného z odlišné perspektivy než rodiče a učitelé (Fořtík, Fořtíková, 2007).
3. Rodičovská nominace je dle Laznibatové (2007) spolehlivějším zdrojem informací pro identifikaci nadaného jedince než učitelská. Učitelé své žáky hodnotí na základě školních výkonů, zatímco rodiče při hodnocení zohledňují také osobnostní charakteristiky dětí.
4. Hodnocení výsledků činnosti probíhá například prostřednictvím analýzy vývoje dětské kresby. Evaluační zpráva učitele může rovněž posloužit psychologům v identifikaci nadání (Fořtík, Fořtíková, 2007).

Žádnou z uvedených metod nemůžeme považovat za univerzální. Jak subjektivní, tak objektivní metody mají v procesu identifikace významnou roli a podílí se na vytváření komplexního obrazu nadaného jedince (Renzulli et al., 2008).

Dle Clarkové (2013) by identifikace neměla být jednorázová, ale měla by probíhat v následujících krocích:

1. Zhodnocení behaviorálních projevů žáka a výsledků jeho práce.
2. Nominace psychologem, učitelem, rodičem, vrstevníky či auto nominace.
3. Vytvoření portfolia, které zahrnuje psychologické zprávy, výsledky testových metod, hodnocení žákových prací učitelem, rozhovory s rodinnými příslušníky a nadaným jedincem.
4. Vytvoření individuálního vzdělávacího plánu společně s poskytnutím vhodného vzdělávacího programu podporujícího nadání žáka.

7.2 Zásady identifikace nadaných

Nezávisle na postupu, který pro identifikaci nadaného jedince zvolíme, bychom měli dodržovat jisté kroky a zásady. Porterová (1999) uvádí sedm všeobecných zásad identifikace:

1. Zásada advokacie, dle které by se identifikace měla orientovat primárně na zájmy a potřeby dětí.
2. Zásada ochrany říká, že proces identifikace by měl vycházet z nejnovějších vědeckých poznatků o problematice nadání.
3. Dle zásady rovnoprávnosti nesmí dojít k žádnému znevýhodnění.
4. Identifikace dle zásady pluralismu musí vycházet z nejširší definice nadání.
5. Zásada komplexnosti se řídí pravidlem minimalizovat riziko mylné identifikace.
6. Zásada pragmatismu požaduje efektivitu identifikačních metod s ohledem na finanční a personální zdroje
7. Zásada utility požaduje, aby metody odhalily kromě přítomnosti nadání rovněž silné stránky jedince.

8 Sociální faktory ovlivňující nadání

Dle Mudráka (2015) je rozvoj potenciálu nadaného dítěte ovlivněn prostředím, ve kterém se nachází. „Podpůrné sociální prostředí se podílí na rozvoji schopností, napomáhá úspěšnému průběhu přípravy, a také přispívá k udržování výkonové motivace“ (Mudrák, 2015, s. 62). Tato podpora se promítá do školních výsledků dítěte. Můžeme se také setkat s dětmi, které jsou svým okolím považovány, na základě projevujícího se potenciálu, za nadané, ačkoliv jsou výsledky jejich práce spíše průměrné či podprůměrné. Reis a McCoachová (2000) tento stav označují termínem podvýkon neboli diskrepance mezi očekávanými výsledky v testech kognitivních schopností a inteligence a skutečnými výsledky žáka. V důsledku nedostatečné podpory rozvoje dítěte může tento stav přetrvávat do dospělosti, a tím zapříčinit ztrátu potenciálu. Mezi příčiny podvýkonu patří například absence motivace společně s nízkým sebepojetím studentů (Mudrák, 2015). U nadaných dětí se často setkáváme s výkony, jež neodpovídají úrovni jejich reálných schopností (Hollingworth, 1942). Oproti svým vrstevníkům nemusí vynakládat při osvojování znalostí velké úsilí. Následkem toho pak může být neschopnost zaměřit se pouze na jeden druh činnosti či absence snahy při studiu. Odborná literatura (např. Reis, McCoach, 2000) uvádí celkem tři profily tzv. podvýkonných nadaných studentů, mezi které patří žáci s vysokou úzkostností, odporem vůči autoritám a ti, kteří se spokojí s nízkou úrovní svého výkonu. Významnou roli ve formování vzorců podvýkonného chování hraje zejména nevhodné školní prostředí, styl výchovy a vztah nadaného dítěte s rodiči a vrstevníky (Gallagher, 1991).

8.1 Rodinné prostředí

Podpora a pochopení ze strany rodičů společně s pocitem emocionální jistoty a stability jsou faktory, které mají přímý vliv na rozvoj pozitivního sebepojetí nadaného dítěte. Snížená schopnost vyjadřovat své pocity a nízké sebevědomí může v dítěti vyvolávat pocity méněcennosti a strach ze selhání, které vedou ke snížení angažovanosti ve výuce, a tedy ohrožení rozvoje osobnosti nadaného (Laznibatová, 2007). Někteří rodiče mají tendence své děti chválit za jejich mimořádné výkony. Pochvala působí jako silný motivační faktor, s narůstající frekvencí však může být nadaným dítětem vnímána jako nátlak, který naopak motivaci narušuje. Časté oceňování může u dítěte také vybudovat závislost na něm a neschopnost samostatné práce v případě jeho nedostatku (Rimm, Lowe, 1988). U dětí, jejichž rodiče usilují o předčasné vzdělávání, může z důvodu nedostatečně rozvinuté pozornosti dojít k opakované snaze vyhnout se školním situacím způsobujících pocit selhání (Mudrák, 2015).

Negativní dopad má rovněž nadměrné množství mimoškolních aktivit, kterým se tyto děti věnují, jelikož nemají dostatek času a energie pro vlastní zájmy.

Jak má tedy rodič nadaného dítěte při jeho výchově postupovat, aby podpořil rozvoj jeho potenciálu? Děti se učí prostřednictvím nápodoby vzorců chování. Rodiče, kteří tráví více času se svými dětmi, jsou senzitivnější k jejich zájmům a potřebám, dokáží tak lépe odhadnout, jaký typ vzdělávání a zájmových činností je pro jejich děti vhodný (Laznibatová, 2007). Nadané dítě potřebuje cítit projevy bezpodmínečné lásky a přijetí ze strany rodičů i sourozenců. Je dobré tedy předcházet situacím vyvolávajících napětí mezi sourozenci, například v podobě porovnávání jejich výkonů či intelektové úrovně (Rimm, 2008).

Dalším faktorem majícím vliv na rozvoj potenciálu je vzdělanostní úroveň rodičů. Výzkum Laznibatové (1997) realizovaný na Slovensku prokázal až 70% zastoupení vysokoškolsky vzdělaných otců a 65% zastoupení takto vzdělaných matek u dětí, jimž bylo diagnostikováno mimořádné nadání.

8.2 Školní prostředí

Na vzniku podvýkonu může mít kromě výše zmíněného rodinného prostředí také podíl prostředí školní, a to především z důvodu neposkytnutí vhodného kurikula, nedostatečného oceňování či náročných požadavků na úroveň výkonu (Rimm, 2008). Absence zpětné vazby zohledňující úsilí žáka má často za následek narušení motivace. Další příčinou je typ školního prostředí, které oceňuje úspěchy, k jejichž dosažení není třeba vynaložit značné úsilí (Mudrák, 2015). U dětí, vzdělávajících se v tomto typu školního prostředí, pak ve vyšších ročnících mohou nastat problémy se zvládnutím náročnosti učiva a s ním spojené pocity selhání. Tyto pocity se mohou rovněž dostavit v případě neúspěšného řešení jednodušších úloh, které nadanému dítěti připadají nezajímavé a raději se ve své práci orientuje na náročnější úkoly (Dočkal, 1987). Jak postupovat při řešení problémů způsobených podvýkonem nadaného dítěte? Rimmová (2008) navrhuje následující postup:

1. Za pomoci individuálních testů zjistíme skutečný potenciál dítěte. Komunikujeme s rodinnými příslušníky a vyučujícími za účelem získání informací o způsobu, který nadaný jedinec využívá při interakci se svým okolím. Zaměřujeme se na aspekty interakce, podílející se na udržování podvýkonu.

2. Významnou roli v jedincově sebepojetí mají očekávání a přesvědčení vztahující se k jeho školnímu výkonu ze strany rodiny. Další fází by tedy měla být transformace těchto přesvědčení společně se zvýšenou důvěrou ve výkon jedince.
3. Následuje odstranění nedostatků ve znalostech a dovednostech za účelem dosažení přiměřeného školního výkonu.
4. V poslední fázi Rimmová (2008) doporučuje stanovení dlouhodobě i krátkodobě zaměřených cílů, společně s jejich odměňováním pro posílení nově naučených vzorců chování.

8.3 Vrstevnická skupina

„Vrstevnické vztahy jsou pro vývoj dítěte zásadní, protože interakce s vrstevníky umožňuje kognitivní vývoj, kultivaci sociálních dovedností, vývoj sebepojetí a utváření morálních a sociálních hodnot“ (Hříbková, 2009, s. 141). Hříbková (2009) uvádí rozdělení nadaných dětí dle způsobu, jakým jsou přijati svými vrstevníky. Do první skupiny patří odmítání jedinci, zatímco druhou skupinu tvoří ti, kteří jsou ve školním kolektivu oblíbení. V roce 1962 byl pod vedením J. A. Tannenbauma (1983) realizovaný výzkum, který poukázal na spojitost intelektového nadání se zájmovou činností a jeho dopadem na žákovu oblíbenost kolektivem. Intelektově nadaní žáci zabývající se o sportovní aktivity byli v kolektivu přijímáni lépe než ti, jejichž zájmy byly zaměřeny na studium (Tannenbaum, 1983). Dle Portešové (2011) patří mezi hlavní komplikace, spojené se sociální integrací nadaných dětí do kolektivu, zejména výběr přátel podobných zájmů a intelektových schopností, avšak staršího věku. Dále pak vnímání pocitu odlišnosti, kdy dochází k oslabení zájmu a motivace k rozvoji sociálních vztahů, což dokládá i tvrzení šestnáctileté Marty. „Myslím, že mojí obrannou reakcí bylo zavřít se do ulity dítěte s vnitřním světem, diametrálně odlišným od skutečného“ (Portešová, 2011, s. 186). Akceptace nadaného dítěte vrstevnickou skupinou přispívá k rozvoji pozitivního sebepojetí. Hodnocení poskytované vrstevníky je pro nadaného určitou formou zpětné vazby, která ho ujišťuje o jeho normalitě (Portešová, 2011).

9 Vzdělávání nadaných žáků

Z hlediska vzdělávání nadaných žáků je nezbytné zmínit dva dokumenty, a to Bílou knihu – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (2001) a Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky (2015).

Bílá kniha požaduje ucelený systém péče o nadané žáky, zatímco Dlouhodobý záměr klade důraz na systém podpory a péče nadaných žáků se shodnou důležitostí, která byla doposud věnována pouze žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Mezi nejdůležitější body záměru (2015) patří:

1. Vytvoření pestré nabídky aktivit, podporujících projev nadání či talentu.
2. Tvorbu mechanismů umožňujících diagnostiku nadání a talentu společně s řešením vzdělávacích problémů nadaných žáků.
3. Integrace problematiky podpory a péče o nadané do informačního prostředí.
4. Podpora rozvoje soutěží orientovaných na nadané žáky společně s vytvořením podmínek pro účast v mezinárodních soutěžích.

9.1 Programy podporující vzdělávání nadaných

Za účelem maximálního využití mentální kapacity nadaných a podpory rozvoje schopností a zájmů těchto žáků byly vytvořeny čtyři typy rozvíjejících programů (Hříbková, 2009). Východiskem pro jejich tvorbu byla zejména myšlenka diferenciovaného kurikula společně s představou individuálního přístupu ve vzdělávání. V následujícím textu bych ráda tyto programy představila.

9.1.1 Akcelerační programy

Obsah vzdělávání je v těchto programech koncipován tak, aby umožnil rychlý postup žáka v jednom či více předmětech. Tato varianta je také známá pod termínem „urychlující“, jelikož v ní často dochází ke zkrácení klasické doby školní docházky (Laznibatová, 2007). Předpokladem pro akceleraci je schopnost řešit úkoly odpovídající vyšší úrovni obtížnosti, než je běžná pro vrstevníky daného žáka. V případě integrace lze proces akcelerace realizovat v podobě tzv. telescopingu či compactingu (Hříbková, 2009). Telescoping nám umožňuje zhuštění vzdělávacího obsahu a tím redukovat čas běžně potřebný k jeho zvládnutí. Nadané dítě je tak schopné zvládnout učivo dvou ročníků za jeden školní rok. Prostřednictvím compactingu mají žáci možnost demonstrovat své znalosti a tím uvolnit čas pro rozvíjející aktivity dle

vlastního zájmu (Jurášková, 2006). Proti realizaci akcelerace se však v minulosti vzedmula vlna nesouhlasu. Hlavním důvodem byl „předpoklad, že nadané dítě může bez potíží zvládnout výukovou látku vyššího ročníku, není však emocionálně a sociálně dost zralé, a proto by mělo raději zůstat ve třídě svých vrstevníků“ (Monks, Ypenburg, 2002, s. 54).

9.1.2 Obohacující programy

Cílem obohacujících programů, známých také pod názvem „enrichment“ je zejména rozšíření, prohloubení a obohacení vzdělávacího plánu (Laznibatová, 2007). Nadaný žák, jemuž škola enrichment umožnila, tak postupuje ve výuce stejným tempem jako jeho spolužáci. Ve srovnání s nimi se mu však dostává vzhledu do širších souvislostí, který umožňuje komplexní pochopení probírané látky (Jurášková, 2006). Tento typ programu podporuje zvědavost a uspokojení poznávacích potřeb nadaných žáků a rovněž vytváří podmínky pro výchovu a vzdělávání „nadaných v podmínkách bližších reálnému sociálnímu prostředí“ (Hříbková, 2009, s. 185). Realizace probíhá například prostřednictvím modifikace vyučovacího procesu, obsahu vyučování a produktu vyučování. Modifikace procesu výuky je zaměřená na využití kreativity při řešení problémových úloh a rozvoji strategií myšlení. Je zde kladen důraz na propojení úloh se situacemi z reálného života za účelem efektivnějšího osvojení a aplikaci poznatků. Obohacení vyučovacího procesu spočívá v integraci individuálních žákovských projektů a skupinových aktivit orientovaných na vyhledávání informací za účelem zapojení všech žáků. K obohacení produktu vyučování dochází především formou přímé prezentace výsledků učení dítětem (Clark, 2013).

9.1.3 Skupinové programy

Zde dochází k seskupování žáků podobných zájmů, zaměření či stupně rozvoje schopností, bez ohledu na jejich odpovídající věk či ročník (Laznibatová, 2007). Cílem je uspokojení poznávacích a sociálních potřeb žáka. Jejich výhodou je možnost realizace přímo ve výuce. Ta pak může probíhat formou rozdělení vyučovaného předmětu na dvě úrovně obtížnosti (Hříbková, 2009).

9.1.4 Individuální programy

Jejich cílem je maximální uspokojení kognitivních potřeb žáka. V České republice jsou tyto programy realizovány například v podobě individuálních vzdělávacích plánů, přizpůsobených specifikům konkrétního žáka (Hříbková, 2009).

9.2 Systém podpory nadání

Systém podpory nadání spadá pod Talentcentrum Národního institutu pro další vzdělávání (NIDV, 2019). Institut nabízí školám, učitelům a žákům nepřeberné množství aktivit orientovaných na rozvoj nadání. V jednotlivých krajích ČR působí koordinátoři podporující vzdělávání pedagogů a poskytující metodickou a informační podporu škol. Mezi další náplň práce koordinátora patří spolupráce s pedagogicko-psychologickými poradnami. Hlavním cílem systému podpory nadání Národního institutu pro další vzdělávání (2019) je vytvoření vzdělávacího systému, který umožňuje maximalizaci rozvoje a využití potenciálu všech žáků. Jedná se primárně o zajištění těchto bodů:

1. Podpora identifikace a rozvoje nadání s ohledem na harmonický vývoj osobnosti, a to napříč všemi vzdělávacími stupni.
2. Spolupráce všech, kteří se podílejí na rozvoji nadaných a péči o ně, společně s rozvojem jejich odborných kompetencí.
3. Podpora výzkumů, mezinárodní spolupráce a zajištění aktuálních informací z oblasti nadání.
4. Průběžné monitorování a hodnocení přínosu činností podporující rozvoj nadaných.

9.2.1 Síť podpory nadání

Síť podpory nadání se soustředí zejména na vytváření prostředí pro systematickou péči o nadané jedince (NIDV, 2019). Mezi hlavní činnosti patří vytváření inovativních aktivit a projektů za účelem podpory, rozvoje a uplatnění nadaných. Dále pak posílení vzájemné spolupráce všech zapojených subjektů. Na aktivitách sítě se mohou podílet veškeré organizace či jednotlivci zabývající se podporou nadaných žáků prostřednictvím poradenské, zájmové, vzdělávací, informační či podpůrné činnosti. Podmínkou účasti v síti je sdílení jejich cílů a hodnot, mezi které patří například zaměření jejich aktivit na podporu nadání a vytváření podmínek pro jejich vyhledávání.

9.2.2 Talnet

V roce 2003 došlo ke spuštění projektu Talnet². Jedná se o projekt pro učitele a nadané žáky nabízející zejména vzdělávací a badatelské aktivity z přírodních a technických věd. Podpora pedagogů se zde realizuje informováním o vhodných aktivitách pro nadané žáky. Žákům je zprostředkován kontakt s vědeckými experty. Mezi hlavní aktivity patří online T-kurzy vedené instruktory. Dále pak T-exkurze, kdy je žákům umožněno navštívit odborná pracoviště. Návštěvě však předchází důkladná online příprava. T-expedice žákům zprostředkovává možnost podílet se na realizaci badatelské činnosti. Je nutné podniknout nezbytné přípravné kroky, mezi které patří například výběr a specifikace badatelského záměru, seznámení a orientace v teoretických koncepcích a literatuře či sestavení badatelského týmu (Talnet, 2011). Dvakrát ročně Talnet pořádá T-soustředění, a to v létě a v zimě. Já sama jsem se měla možnost účastnit letního soustředění 2019 jako hostující lektor pro podporu psychosociálního rozvoje nadaných dětí prostřednictvím techniky mindfulness. Během soustředění se „talnetové děti“ z různých částí republiky mezi sebou seznamují, což má pozitivní dopad na jejich psychiku. V průběhu soustředění jsem měla možnost mluvit s několika účastníky, kteří mi potvrdili, že od doby, co se těchto soustředění účastní, už si nepřipadají tak izolovaní od společnosti, jelikož ví, že existují takové děti, které uvažují stejně jako ony.

9.3 Centrum pro talentovanou mládež (CTM)

Závěrem bych ráda zmínila neziskovou organizaci Centrum pro talentovanou mládež³, kde působím jako lektor mindfulness pro podporu psychosociálního rozvoje nadaných dětí. Cílem CTM je především podpora talentovaných a motivovaných žáků základních a středních škol k rozvoji akademického potenciálu. Centrum se zaměřuje na tři druhy aktivit, a to tzv. objevitelské soboty, vzdělávání prostřednictvím online kurzů a přípravu na AP neboli Advanced Placement zkoušky. Objevitelské soboty jsou koncipované jako semestrální program na podporu nadaných žáků. Děti si dle zájmu mohou vybrat až ze tří na sebe navazujících kurzů, které probíhají v prostorách gymnázia Nový PORG. Online kurzy jsou určené dětem od 11 let až po maturitní ročník. V nabídce je pestrá škála zaměření od matematiky po tvůrčí psaní. Kurzy určené pro mladší studenty trvají 2-3 hodiny týdně. V případě náročnějších kurzů se jedná až o 10 hodin týdně. Kurz zaměřující se na zkoušky AP slouží k přípravě na mezinárodně

² Dostupné na: <http://www.talnet.cz/home>

³ Dostupné na: <https://www.ctm-academy.cz/>

uznávané zkoušky na úrovni prvního ročníku americké vysoké školy s celosvětovou platností (CTM, 2019).

10 Role pedagoga ve vzdělávání nadaných

Podstata vztahu mezi učitelem a žákem spočívá v interakci sociálních rolí. Sociální role můžeme definovat jako očekávaný způsob chování osob v určitém sociálním postavení (Gavora, 2005). Vnímání partnera a očekávání, se kterým do interakce vstupujeme, ovlivňuje způsob našeho jednání a představu druhých o nás. Náš postoj, který k partnerovi zaujmeme, má rovněž dopad na jeho smýšlení o sobě a svém chování. Stejně je to v průběhu interakce mezi učitelem a žákem. Postoj, který učitel k žákovi v průběhu vyučování zaujme, je jedním z klíčových faktorů ovlivňujících motivaci žáka k výkonu, aktivitu v hodinách či ochotu ke komunikaci (Mareš, Krivohlavý, 1995). Jak jsem se již zmínila v první části mé práce, nadané děti jsou specifickou skupinou vykazující odlišné znaky chování a myšlení. V případě jejich vzdělávání je tedy nezbytné brát ohled na tyto odlišnosti (Hříbková, 2009). Z důvodu neznalosti této problematiky dochází k utváření předsudků ohledně osobnosti a potřebách těchto dětí a následně k zaujetí postoje, který může ovlivnit rozvoj potenciálu daného dítěte (Laznibatová, 2007). V následujícím textu se proto zaměřím na problematiku pedagoga nadaných žáků, dopad jeho role a postojů na proces vzdělávání a rozvoj potenciálu nadaných.

11 Vymezení profese učitele

Definovat pojem profese není lehké. V anglosaské terminologii se můžeme setkat s termínem *profession*, který slouží k „označení činností a zaměstnání, v nichž převažuje náročná duševní činnost spojená se společenským uznáním“ (Vašutová, 2007, s. 8). V českém prostředí ho můžeme nalézt pod synonymem *povolání*. Jak je to v případě učitelské profese? Jan Průcha (2002) uvádí dvě možné definice tohoto pojmu:

1. Kvalifikovaný pedagogický pracovník, nesoucí odpovědnost za organizaci, řízení, přípravu a výsledky výchovně vzdělávacího procesu a souběžně jeden z jeho hlavních činitelů.
2. Osoba vykonávající přímou pedagogickou činnost, předávající poznatky a dovednosti, formulované ve vzdělávacích programech.

V literatuře (Vašutová, 2007) je však pojem dále definován jako edukátor či pedagogický pracovník. Za edukátora je považován profesionál, zabývající se edukací neboli vyučováním, školením či výchovou (Průcha, 2002). Dle zákona o pedagogických pracovnících je za pedagogického pracovníka považován ten, „kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu“ (§ 2, odst. (1) zákona č. 563/2004 Sb.).

V současné době se můžeme setkat s chybným užitím termínu pedagogický pracovník jako synonyma pro pojem učitel (Průcha, 2002). Jedná se však o nadřazený termín, označující profesní skupinu, do které kromě učitelů řadíme například také mistry odborné výchovy a vychovatele škol, školských zařízení a zařízení sociální péče.

12 Typologie učitelů

V odborné literatuře zabývající se deskripcí učitelské profese (např. Dytrtová, Krhutová, 2009) se můžeme setkat s různými typologiemi učitelů. Jako první se nabízí diferenciaci dle druhu a stupně školy, kde vykonávají svou pedagogickou činnost. Dle této typologie rozlišujeme (Průcha, 2002):

1. Učitelé mateřských škol
2. Učitelé základních škol, a to prvního a druhého stupně
3. Učitelé speciálních škol
4. Učitelé gymnázií, středních odborných škol a středních odborných učilišť
5. Učitelé vysokých a vyšších odborných škol

Jiný pohled nabízí Christian Caselmann (1970), který svou typologii založil na porovnání dvou typů osobností učitelů:

1. *Paidotrop* neboli učitel orientovaný výhradně na výchovu a rozvoj osobnosti žáka.
2. *Logotrop* neboli učitel, který se ve své pedagogické práci zaměřuje na obsah vzdělávání a vědomosti svých žáků.

Můžeme se rovněž setkat s typologiemi, jejichž východiskem je rozlišení typů osobnosti učitele dle vyučovacího stylu. Typologie Kurta Lewina (1967) představuje tři typy učitelů:

1. *Autokratický typ učitele*, který nerespektuje přání a potřeby svých žáků, klade důraz na poslušnost, nevytváří podmínky pro rozvoj samostatnosti a tvořivosti.
2. *Demokratický typ učitele*, jehož výchovný styl je založen na kombinaci kontroly a podpory rozvoje samostatnosti a tvořivosti žáků.
3. *Liberální typ učitele*, u kterého je výchovný styl založen na pasivním přístupu. Žákům tak nejsou předávány normy a hodnoty nezbytné pro formování jejich charakteru.

Vyučovací styl ve své typologii zmiňují také Fenstermacher a Soltis (2004), kteří se zaměřují na posuzování učitelem použitých metod, percepci žáka, znalost vzdělávacího obsahu a vztahy se žáky. Na základě těchto hledisek formulovali tři typy učitele:

1. *Manažer* vyznačující se systematickostí, efektivitou a přístupem povzbuzující žáky k výkonům.
2. *Facilitátor* se zaměřuje na individualizaci vyučovacího procesu s ohledem na potřeby a zájmy žáků.
3. *Pragmatik* orientuje výuku na dosažení cíle prostřednictvím osvojení a následné aplikace nabytých znalostí.

12.1 Interakční styl učitele

V průběhu vyučovacího procesu dochází mezi učitelem a žákem ke vzájemnému působení neboli interakci. Tento jev probíhá v rovině verbální a nonverbální, kdy dochází k přenosu informací například prostřednictvím mimiky a gestikulace. Každý učitel má specifický způsob řízení interakce ve třídě, který ho odlišuje od jeho kolegů (Dytrtová, Krhutová, 2009). Tato různorodost je podmíněná vnějšími a vnitřními činiteli. Za vnější činitele považujeme typ vyučovacího předmětu či věk žáků. Oproti tomu mezi vnitřní činitele řadíme osobnostní vlastnosti učitele, jeho percepci a postoj k žákům. Některé prvky interakce se pravidelně opakují, tento jev pak nazýváme interakčním stylem učitele. Jedná se o relativně stabilní charakteristiku učitele, dle které jsou žáci schopni odhadnout jeho chování (Gavora, 2005). Na univerzitě v Utrechtu se pod vedením Wubbelse, Crétona a Hoomayerse (1987) uskutečnil výzkum, zabývající se problematikou interakčního stylu. Prostřednictvím osmi dimenzí žáci hodnotili výskyt daného stylu interakce na škále od 0 po 4, kdy 0 znamená nikdy a 4 znamená vždy. Jednalo se o následující dimenze:

1. *Učitel organizátor*: má kompletní přehled o dění ve třídě, disponuje schopností srozumitelného výkladu a udržení pozornosti svých žáků.
2. *Pomáhající učitel*: projevuje se přátelskostí a ochotou pomoci.
3. *Chápající učitel*: projevuje se ochotou vyslechnout žáky a tolerancí k jejich nedostatkům.
4. *Učitel, který umožňuje žákům rozhodnout o třídních záležitostech*, a tím přispívá k rozvoji jejich zodpovědnosti.

5. *Nejistý učitel*: projevuje se snahou maskovat svou neznalost.
6. *Nespokojený učitel*: známý svými projevy přehnané podezřívavosti a podceňováním žáků.
7. *Kárající učitel*: známý svým povýšeným chováním a špatnou náladou.
8. *Přísný učitel*: známý vysokými nároky na žáka a netolerancí k neposlušnosti a opisování.

Výsledky výzkumů prokázaly, že interakční styl jednotlivých učitelů neodpovídá jedné dimenzi, nýbrž se jedná o kombinaci prvků všech dimenzí (Dytrtová, Krhutová, 2009).

13 Kvalita učitele

„Ve všech modelech kvalitní školy hraje klíčovou roli fenomén učitele. Je zastoupen v nejrůznějších kategoriích jako kvalifikovanost pedagogického sboru, interpersonální vztahy a spolupráce ve škole“ (Spilková, Tomková, 2010, s. 21). Klíčovým faktorem ovlivňujícím kvalitu edukačního procesu je kvalita učitele. Ta se projevuje v podobě způsobu interakce se žáky, plánování výuky spojené s vhodným výběrem výukových strategií či učitelově snaze o vytvoření příjemného třídního klimatu. Tyto faktory mají významný podíl na rozvoji potenciálu žáka a jeho přístupu k osvojení znalostí (Spilková, Tomková, 2010). V následujícím textu bych se tedy ráda zaměřila na přípravu k výkonu profese učitele a nezbytné kompetence zaručující kvalitu těchto osob.

13.1 Kompetence učitele

V odborných studiích z oblasti pedagogiky (např. Arnon, Reichel, 2007; Evans, 2002; Spilková, Wildová, 2014) se můžeme setkat s nárůstem výzkumů orientovaných na vymezení charakteristik, které vypovídají o kvalitě učitele. Vznikla tak řada modelů charakteristik, jejichž společným znakem jsou tři základní oblasti určující kvalitu učitele. První, znalostní oblast, zahrnuje oborově didaktické, pedagogicko-psychologické vědomosti a všeobecný rozhled. Druhá, pedagogická oblast, zahrnuje komunikační dovednosti, podíl na tvorbě sociálního klimatu a hodnocení žáků. Třetí oblast, týkající se osobnostních vlastností, postojové a hodnotové orientace, zahrnuje oddanost profesi, empatii a víru v úspěch každého žáka (Spilková, Tomková, 2010). Co tedy může být považováno za ukazatele kvality učitele? Odpovědí na tuto otázku je pojem kompetence neboli „otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápány celostně“ (Vašutová, 2007, s. 28). Profesní kompetence učitele jsou tedy zárukou odbornosti a způsobilosti nezbytné pro výkon povolání. Proces jejich utváření je postupný, v průběhu profesní přípravy vzniká nezbytné jádro, které se prostřednictvím získávání zkušeností a aplikování znalostí dále rozvíjí (Vašutová, 2007).

13.1.1 Modely profesních kompetencí učitele

Existuje více přístupů, jakými lze nahlížet na profesní kompetence. Jak jsem se již zmínila, někteří autoři se pokusili o vymezení modelů charakteristik profesní kompetence, mezi které patří například model Z. Heluse, který rozlišuje čtyři kompetence, které považuje za nezbytný předpoklad pro kvalifikaci učitele (Helus, 2000). Jedná se o:

1. Pedologická kompetence

Tato kompetence zahrnuje plánování, řízení a organizaci výchovně vzdělávacího procesu, za účelem vytvoření podmínek zohledňující vývojovou úroveň žáků. Dále pak schopnost empatického vcítění společně s odstraněním bariér, které žákovi brání v rozvoji jeho potenciálu. V případě plánování je hlavním cílem učitele konstrukce činností, podporující osvojení znalostí, motivaci k učení, kompenzaci nedostatků a posilování silných stránek žáka.

2. Oborově didaktická kompetence

Oborově didaktická kompetence spočívá ve znalosti vyučovacího předmětu a schopnosti předávání vzdělávacího obsahu takovým způsobem, jenž přispívá k rozvoji osobnosti žáků.

3. Kompetence pedagogicko-organizační

Cílem pedagogicko-organizační kompetence je řízení a organizace učební činnosti za účelem zajištění produktivity žáků po co nejdelší časový úsek (Kyriacou, 2012). Učitel se snaží o příznivé edukační klima třídy, které může zásadním způsobem ovlivnit vnitřní motivaci žáků a jejich postoj k vyučovacímu procesu.

4. Pedagogická sebereflexe

Účelem pedagogické sebereflexe je analýza jejich působení na žáky. Tato kompetence je spojená s předpokladem průběžného seberozvoje po dobu trvání výkonu jeho profese.

Vytvoření těchto čtyř kompetencí přivedlo autora (Helus, 2000) k rozšíření jeho modelu o doplňkové kompetence zvyšující schopnosti žáků zpracovávat informace, kultivovat hodnotové orientace, uvědomění mezilidské vzájemnosti a kompetence podporující seberealizaci a sebevzdělávání.

13.2 Příprava učitele na profesi

Jedním z faktorů ovlivňujících kvalitu učitele je jeho kvalifikace, které dosahuje prostřednictvím odborné přípravy a praktických zkušeností. Jedná se o „souhrn požadovaných předpokladů pro vykonávání určitého povolání nebo pro sjednaný druh pracovní činnosti, a to s předepsaným stupněm složitosti, přesnosti a namáhavosti práce a ve vyžadované kvalitě“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 110-111). Dle Průchy (2002) je přípravné vzdělávání učitelů orientované na studium s cílem získání učitelské kvalifikace.

13.2.1 Model přípravného vzdělávání učitelů

Existují dva modely, dle kterých může probíhat přípravné vzdělávání učitelů. Jedná se o souběžný a následný model (Eurydice, 2020). Obsah studia v souběžném modelu tvoří kombinace předmětů z pedagogických, psychologických a didaktických oblastí, všeobecného základu, aprobačních předmětů a praktického výcviku. Můžeme se s ním setkat ve většině zemí EU. Obsah následného modelu je rozdělen na dvě fáze, v první fázi se studenti setkávají s oborovou částí, kde získávají znalosti konkrétního předmětu. Ve druhé probíhá příprava na pedagogickou profesi prostřednictvím praktického výcviku realizovaného na školách. Tento model je typický pro Anglii a Německo (Eurydice, 2020).

13.2.2 Český model přípravného vzdělávání učitelů

V českém prostředí se získání učitelské kvalifikace uskutečňuje prostřednictvím pětiletého vysokoškolského studia na celkem devíti pedagogických fakultách⁴. Dále pak na dvaceti čtyřech fakultách, mezi které patří například filozofická, přírodovědná, či teologická. V případě učitelů mateřských škol je možnost volit mezi dvěma způsoby vzdělávání, a to studiem na středních pedagogických školách se zakončením v podobě státní maturitní zkoušky a studiem bakalářského či magisterského programu Pedagogika předškolního věku (§ 6, odst. (1) zákona č. 563/2004 Sb.). Druhou výjimku tvoří učitelé odborných předmětů, kteří studují podle následného modelu: nejprve získají kvalifikaci ze svého oboru, například ekonomie a fyzika, a po absolvování pokračují v pedagogickém studiu (Průcha, 2002).

Specifickou skupinou jsou učitelé nadaných žáků. Požadavek na přípravu pedagogů vzdělávající tyto žáky je znám již delší dobu. Univerzita v nizozemském Nijmegenu se v současné době aktivně zabývá problematikou přípravy učitelů pro edukaci nadaných žáků v podobě pořádání kurzu, jehož absolvent obdrží mezinárodně uznávaný certifikát ECHA Diploma (ECHA Diploma, 2014). V ČR došlo na třech pedagogických fakultách k realizaci specializovaného kurzu zaměřeného na jisté aspekty této problematiky. Prozatím však „není možné v rámci pregraduální přípravy budoucích učitelů zahrnout do studijních programů všechna potřebná témata“ (Hříbková, 2009, s. 197).

⁴ Dostupné na: <https://regvssp.msmt.cz>

14 Komunikace

Definovat pojem komunikace není snadné, jeho původ vychází z latinského *communicare* neboli oznamovat, informovat se, „činit něco společným, společně něco sdílet“ (Vybíral, 2005, s. 25). Dle Dance a Larsona (1976) existuje více než 126 možných definic týkajících se dimenzí, přístupů či hledisek, kterými můžeme na komunikaci nahlížet. Gavora (2005) ve své publikaci *Učitel a žáci v komunikaci* uvádí tři hlavní charakteristiky tohoto pojmu.

1. Dorozumívání neboli pochopení se a z toho vyplývající „podmínky komunikace: aby si lidé rozuměli, mluvili stejným jazykem, hovořili o stejné věci a dosáhli myšlenkového souladu“ (ibidem, s. 9).
2. Sdělování, kdy mezi partnery dochází k informování, předávání názorů, pocitů a postojů.
3. Obousměrná výměna informací, prostřednictvím které dochází ke vzájemnému porozumění.

14.1 Pedagogická komunikace

Pedagogická komunikace je typem sociální komunikace s vymezeným obsahem, pravidly a sociálními rolami účastníků. Je orientovaná na naplnění pedagogických cílů (Mešková, 2012). Můžeme se také setkat s vymezením pedagogické komunikace jako „vzájemné výměny informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která slouží výchovně vzdělávacím cílům“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 24). Mezi její hlavní funkce patří formování osobnosti žáků, zprostředkování vzájemného působení účastníků v podobě výměny zkušeností, postojů a emocí. Jejím prostřednictvím dochází k uskutečnění výchovně vzdělávacího procesu. Podílí se na příznivém klimatu třídy, zlepšení vztahu mezi učiteli a žáky a vytvoření podmínek pro rozvoj motivace a osobnosti žáků (Mareš, Křivohlavý, 1995).

14.1.1 Způsoby komunikace učitele se žáky

Způsob, který učitel volí v komunikaci se žáky, odráží jeho osobnost a profesionalitu. Prostřednictvím něj dochází k realizaci didaktických záměrů, které mají dopad na atmosféru a kvalitu vyučovacího procesu. Komunikace ve výuce probíhá následujícími způsoby (Mešková, 2012):

1. Verbální způsob komunikace

Jedná se způsob komunikace prostřednictvím slov, který má ve vyučovacím procesu roli významného prostředku porozumění a přenosu informací. Učitel by měl dodržovat jisté komunikační zásady, mezi které patří například srozumitelný a plynulý projev či přizpůsobení sdělení intelektové úrovni žáka (Dytrtová, Krhutová, 2009). Ne vše, co je v průběhu výuky zmíněno, patří do učebních osnov. Jistá témata a praktické příklady, které učitel žákům v hodinách nabízí, reprezentují jeho hodnotový systém a přesvědčení. Tento jev označujeme termínem skryté kurikulum (Mešková, 2012).

2. Nonverbální způsob komunikace

Jedná se o způsob komunikace, podporující naše sdělení, postoje a emocionální rozpoložení (Mehrabian, 1972). Je tvořena extralingvistickými a paralingvistickými prostředky. Mezi extralingvistické řadíme například mimiku neboli výraz obličeje, vzdálenost mezi mluvčím a posluchačem, tedy proxemiku, a postoj mluvčího, tedy posturologii (Dytrtová, Krhutová, 2009). Paralingvistické prostředky se podílí na zvukové stránce komunikace. Patří mezi ně například hlasitost a rychlost řeči, či barva hlasu (Gavora, 2005). Tyto prostředky mohou sloužit jako ukazatel sympatií či antipatií učitele k žákovi. Nonverbální komunikace je u člověka vrozená, ale většinou nonverbálních signálů se učíme v průběhu socializace.

14.2 Přístup učitele k žákovi v komunikaci

Učitel může k žákovi v průběhu komunikace přistupovat dvěma způsoby, tlakem nebo tahem (Mešková, 2012). Oba tyto způsoby mají vliv na atmosféru v hodině, vztah žáka k učiteli, reakci, motivaci a aktivitu žáka. S úspěchem se nesetká učitel, který vyžaduje bezchybnou interpretaci jím vytvořených definic, stejně jako ten, který svým studentům neposkytne dostatečný čas na promyšlení odpovědi (Mešková, 2012). Formálnost, neosobnost a chlad jsou termíny, které popisují přístup tlakově zaměřeného učitele. Tento učitel se prezentuje jako garant pravdy, jehož přístup se může proměnit ve snahu o manipulaci s žakovým myšlením, sebepojetím a osobností. „Příznačné je zde nálepkování a převažující komunikace se žáky, které si učitel oblíbil“ (Mešková, 2012, s. 53). Oproti tomu učitel, který se snaží o aktivizaci žáka a rozvoj jeho vnitřní motivace, je zaměřený tahově. Žáci ho vnímají pozitivně a jsou více ochotní s ním v hodinách spolupracovat.

14.3 Emocionální stránka komunikace

Jak bylo již uvedeno výše, způsob komunikace učitele s žákem má velký dopad na kvalitu vyučovacího procesu a jeho výsledky. Dle Gavory (2005) je úspěšná komunikace se žákem podmíněna následujícími faktory:

1. Akceptace

Pocit bezpodmínečného přijetí a respektování osobnosti tvoří základní kameny důvěry, kterou si žák k učiteli buduje. Mezi projevy akceptace žáka učitelem řadíme například povzbuzování žáka či projev respektu jeho názorů.

2. Empatie

Aktivní zájem o emocionální rozpoložení a příčiny situačního jednání žáka, je dle Rogerse a Freiberga (1994) projev empatického přístupu ze strany učitele. Za účelem lepšího porozumění žákovi je nezbytné, aby učitel věnoval pozornost nonverbálním aspektům jeho komunikace, tedy výrazům tváře, postoji, zabarvení hlasu a gestikulaci a pokusil se těmito faktorům přizpůsobit svůj styl komunikace.

3. Aktivní naslouchání

Dalším významným faktorem komunikace se žákem je aktivní naslouchání, prostřednictvím kterého získáváme informace o prožívání a uvažování druhé osoby. „Protože při naslouchání dochází k hlubšímu zpracování přijaté informace, může ho provázet filtrování přes dopředu vytvořené postoje nebo stereotypy. Někteří učitelé vnímají studenty očima určitých nálepek. Tato filtrace může do jisté míry zkreslit chápání přijímané informace“ (Gavora, 2005, s. 97). Hrozí tak riziko vzniku komunikační bariéry blokující skutečné porozumění. Je tedy nezbytné, aby učitel přistupoval k žákovi bez předem vytvořených hodnotících soudů.

15 Motivace

V odborné literatuře (např. Madsen, 1972) se můžeme setkat se značným množstvím teoreticky zaměřených přístupů k motivaci, přičemž mezi hlavní přístupy patří behaviorální, humanistický a kognitivní. Behaviorální přístup považuje za zdroj motivace snahu o dosažení pozitivních následků lidského chování či vyhnutí se následkům negativním. Humanistický přístup vidí zdroj lidské motivace ve snaze o překročení „současného stavu vlastní existence“ (Lokšová, Lokša, 1999, s. 11) prostřednictvím realizace svých vývojových možností. „Kognitivní přístup klade důraz na význam poznávacích procesů pro chování člověka“ (Lokšová, Lokša, 1999, s. 11). Jelikož jsou výše uvedené přístupy nahlíženy na motivaci poněkud jednostranně zaměřené, přiklání se autoři pedagogických textů (např. Hrabal, Man, Pavelková, 1989) k pojetí motivace jako souboru „pohnutek, které jedince aktivují k nějakému chování, jednání. Jedná se o psychologický proces, který dává lidskému chování účel a směr. Je to hnací síla, která žene k uspokojení nenaplněných potřeb a vede k dosažení osobních a organizačních cílů“ (Mešková, 2012, s. 93).

15.1 Druhy motivace

Vytvořit podmínky edukačního procesu, které u žáka podpoří rozvoj motivace k učení, není snadný úkol. Každý žák je individuální. Je nezbytné, aby byl učitel vnímavý k jeho potřebám a schopný rozlišit jeho zdroj motivace k výkonu (Kyriacou, 2012). Existují dva druhy motivace, a to vnitřní (neboli intrinsická), jejímž impulzem je potěšení z výkonu činnosti bez očekávání odměny. Tento typ motivace reprezentuje přirozenou potřebu člověka se učit a vstřebávat informace. V případě motivace vnější (neboli extrinsické) je popud k výkonu činnosti zapříčiněn vidinou zisku odměny. Žáci, jejichž výkon je založen na vnitřní motivaci, vykazují vyšší schopnost koncentrace v hodinách, pozitivnější vztah ke škole a lepší připravenost na výuku. Naopak žáci s vyšší mírou vnější motivace se vyznačují sníženou schopností adaptace na prostředí školy, nízkým sebevědomím a pocitem úzkosti (Ryan, Deci, 2000).

Autoři některých výzkumů (např. Deci, Vallerand, Pelletier, Ryan, 1991) nesouhlasí s výše uvedeným dělením motivace. Namísto toho zastávají názor prezentující existenci čtyř typů chování, kdy se každý z nich projevuje odlišnou mírou vnější motivace a kontroly. Jedná se o následující typy:

1. Externí regulace

V tomto případě je činnost žáka vykonávána například za účelem zisku známky či vyhnutí se konfliktu s rodiči. Chování je tedy regulované představou odměny či trestu.

2. Regulace pasivně převzatá

Zde se jedná o stav převzaté motivace. Tato regulace chování ale není jedincem vnitřně akceptovaná. „Vychází z internalizovaných pravidel chování podmíněných pocitem viny nebo odměnou“ (Lokšová, Lokša, 1999, s. 16). Příkladem může být žák, který chodí do výuky včas pouze za účelem vyhnutí se pocitu ponížení ze strany učitele.

3. Identifikovaná regulace

Jedná se o žáka, který se identifikuje s požadovaným chováním, což mu umožňuje pochopit jeho smysl. Tato identifikace se promítá do výkonu činnosti v podobě ochotného přístupu.

4. Integrovaná regulace

Jedná se o nejvyšší stupeň vnější motivace, který se vyznačuje absolutním začleněním do osobnosti žáka. Mezi vnitřní motivací a integrovanou regulací existují patrné rozdíly zejména v obsahových charakteristikách. V případě vnitřní motivace se chování žáka projevuje zájmem o samotnou činnost, zatímco u integrované regulace žák klade důraz na výkon činnosti z důvodu zájmu o pozitivní hodnocení konečného výsledku (Lokšová, Lokša, 1999).

15.2 Potřeby žáka

Lidská „motivace je založená na potřebách člověka, zejména na potřebách sociální povahy“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 46). Dle teorie hierarchie potřeb od Abrahama Maslowa (2011) rozlišujeme celkem pět úrovní lidských potřeb. Jednotlivé úrovně mají mezi sebou vazbu: vyšší úroveň nemůže být uspokojena, nedojde-li k uspokojení potřeb nižší úrovně. Nejnižší úroveň obsahuje fyziologické potřeby, jejichž absence se u žáka může projevit v podobě nesoustředěnosti či agrese. Další úroveň obsahuje potřebu bezpečí a jistoty. Nenaplněním této potřeby hrozí riziko vzniku pocitu ohrožení a nedůvěry ve své okolí. Žák tak nebude motivován k přátelské interakci se svými spolužáky, nebude mít potřebu lásky a sounáležitosti neboli potřebu z vyšší úrovně. Pocity osamělosti, které vzniknou na základě neuspokojení pocitu sounáležitosti, zapříčiní nenaplnění navazujících potřeb uznání a sebeúcty. Nepřijetí spolužáky v žákovi vyvolá pocit méněcennosti a zbytečnosti, který následně ovlivní potřebu seberealizace (Maslow, 2011). Proč je znalost hierarchie potřeb důležitá pro práci

učitele? „Pokud vytvoříme podmínky pro uspokojení základních a nižších sociálních potřeb žáka (atmosféra bezpečí, důvěry), pak může učitel vést žáky i k vzájemnému uznání, úctě. Při vytváření podmínek pro seberealizaci žáka je třeba orientovat se na pozitivní cíle“ (Mešková, 2012, s. 99).

Jak jsem se již zmínila, každý žák je jedinečný, a s tím souvisí jeho vnímání hodnoty vyučování. Učitelova znalost žákova vnímání mu umožňuje rozvíjet jeho osobnost a ovlivnit jeho motivaci k učení. Způsob této interakce pak dle Lokšové a Lokšy (1999) u žáků vytváří celkem tři druhy potřeb, mezi které patří:

1. Potřeby poznávací

Tyto potřeby se podílí na rozvoji osobnosti žáka. Projevují se snahou o získání nových informací a jejich následnou organizaci a uchování. Dále pak snahou o řešení problémových úloh. Ty vyvolávají v žákovi vnitřní konflikt, který ho následně motivuje k poznávací činnosti. Z toho důvodu jsou poznávací potřeby považovány za velmi účinný nástroj aktivizace ve výuce.

2. Potřeby sociální

Sociální potřeby hrají v rozvoji motivace žáka k učení významnou roli zejména proto, že k rozvoji jeho osobnosti přispívá interakce se sociálním prostředím. Jedná se o potřebu pozitivních mezilidských vztahů a prestiže. Tyto potřeby určující způsob žákovy interakce působí jako vnější motivace jeho učební činnosti. Učitel by si tedy měl být vědom dopadu svého vyučovacího stylu a chování na utváření sociální motivace žáků ve třídě (Lokšová, Lokša, 1999).

3. Potřeby výkonové

Východiskem pro vznik těchto potřeb je snaha o úspěšný výkon společně s vyhnutím se neúspěchu. Základ této potřeby vzniká již v raném dětství, kdy dochází prostřednictvím nároků ze strany rodičů k vytvoření potřeby být úspěšný a oceněný (Hrabal, Pavelková, 2010). Ve škole se dle Hrabala, Mana a Pavelkové (1989), můžeme setkat se dvěma typy žáků: Žáci orientovaní na úspěšný výkon jsou charakterističtí svojí vytrvalostí a pracovitostí. Svůj úspěch považují za výsledek tvrdé práce a úsilí, neúspěch za výsledek nedostatečné snahy. Rádi se účastní soutěží a volí spíše středně obtížné úkoly. Oproti tomu žáci, kteří jsou zaměřeni na vyhnutí se pocitu neúspěchu, jsou charakterističtí přehnanou úzkostí. Svůj úspěch přičítají souhře náhod a neúspěch nedostatečné úrovni svých schopností. Neradi se účastní soutěží a volí příliš lehké úkoly, ve kterých nemohou selhat, či naopak úkoly příliš těžké, jejichž neúspěšné řešení

následně potvrdí jejich negativní sebepojetí. „Z hlediska výkonové motivace závisí rozvoj motivace žáků k učení především na zpevnování a posilování potřeby úspěšného výkonu“ (Lokšová, Lokša, 1999, s. 32). Z tohoto důvodu je nezbytné znát úroveň žakových znalostí a vědomostí. Jedině tak bude učitel schopen odhadnout optimální náročnost úkolů, které motivují žáka k získání poznatků.

15.3 Principy rozvíjení motivace

Jak jsem se již zmínila v kapitole o komunikaci, aktivní naslouchání nám může pomoci s porozuměním našemu partnerovi a způsobům jeho prožívání a uvažování (Gavora, 2005). Tato metoda je dle Meškové (2012) založena na třech základních technikách: akceptace, parafrázování a sumarizace. Akceptace, kdy prostřednictvím našeho postoje, očního kontaktu či pokynutí hlavy dáváme najevo přijetí druhé osoby. Parafrázování neboli doslovné zopakování partnerovy výpovědi, které využíváme za účelem ujistění okolí o našem zájmu porozumět jejich sdělení. Technika sumarizace neboli shrnutí slouží k závěrečné rekapitulaci sdělení. Využívá-li učitel tyto techniky při komunikaci se žákem, podněcuje tím jeho důvěru. Žák si pak připadá lépe pochopený a je více motivovaný se snažit v průběhu vyučovací hodiny (Gavora, 2005).

Neméně důležitým faktorem ovlivňujícím motivaci žáků je rovněž hodnocení jejich práce. Hodnocení založené na vyzdvižení žakových kvalit přispívá k pozitivnímu sebepojetí, zatímco hodnocení akcentující negativní charakteristiky žáka může ohrozit jeho motivaci k dalšímu rozvoji. Proto je nezbytné, aby se učitel při hodnocení výsledků žáka zaměřil jak na jeho silné stránky, tak na podporu rozvoje slabých stránek (Kolář, Šikulová, 2009). Pro posílení efektu hodnocení na rozvoj motivace je vhodné využít rovněž techniku sebehodnocení. Tato technika přispívá k přijetí zodpovědnosti žáka za svůj výkon a posiluje jeho motivaci k odvedení kvalitní práce (Mešková, 2012).

V případě nadaných dětí je nezbytné brát ohled na častý výskyt sníženého sebevědomí a perfekcionismu. Učitel by měl dle Juráškové (2006) při hodnocení dodržovat jisté zásady. Zásada pozitivnosti klade důraz na vyzdvižení kladných stránek výkonu, jehož cílem je ocenění vynaloženého úsilí žáka. Dle zásady diskrétnosti by mělo k hodnocení žáka docházet bez přítomnosti dalších osob, za účelem snížení žakovy tendence porovnávat svůj výkon s ostatními žáky.

15.4 Demotivující činitelé ve výuce

Kromě činitelů podílejících se na rozvoji motivace žáka k učení by měl učitel ve své práci věnovat pozornost i těm činitelům, které mohou jeho výkon ovlivnit negativně. Mezi takové činitele jednoznačně patří nuda, jejímž důsledkem může být snížení či úplná ztráta učební motivace žáků. Prevencí tohoto stavu může být výklad s názornými ukázkami podporujícími představivost či způsob vedení výuky zaměřený na podporu zvědavosti žáků (Šedřová, 2013). Mezi další demotivující činitele řadíme autoritativní vyučovací styl. Učitel, jehož interakce se žáky se vyznačuje důraznou kontrolou spojenou se sankcemi, nařizováním a neochotou vyslechnout si názor žáka, vyvolává strach (Lokšová, Lokša, 1999). Demotivačně může rovněž působit již zmiňované hodnocení. Zpětná vazba založená na známkování nemá podrobnou výpovědní hodnotu. Žák se tak ze svých chyb nepoučí a zaměří se spíše na memorování faktů, které pro splnění testu učitel vyžaduje (Kolář, Šikulová, 2009).

16 Postoj

V publikacích z oblasti pedagogiky a psychologie (např. Aronson, Wilson, Akert, 2012; Gálík, 2012) existuje několik definic termínu postoj. Mezi ně patří například vymezení postoje jako psychologické tendence, která je vyjádřena v podobě „hodnocení konkrétní entity s určitou mírou náklonosti nebo nepříznivosti“ (Eagly, Chaiken, 1993, s. 1). Dle Gálíka (2012) postoje představují schopnost subjektivního hodnocení, prostřednictvím kterého kategorizujeme situace a osoby. Nejedná se však o vrozenou schopnost, postojům se člověk učí na základě interakcí se svým okolím. V průběhu procesu utváření postojů dochází k ovlivnění vnímání a uvažování o dění kolem nás, což následně formuje naše chování (Eagly, Chaiken, 1998).

Charakter lidského postoje je určován jeho valencí a intenzitou. V případě valence mluvíme o pozitivně či negativně zaměřeném hodnocení. Intenzita naopak udává míru tohoto hodnocení (Perloff, 2010). Lidské postoje rozdělujeme na uvědomované (neboli explicitní) a neuvědomované (neboli implicitní). Implicitní postoje se projevují jako automatická hodnocení v situacích, kdy nemáme své chování pod kontrolou (Gálík, 2012).

16.1 Původ postojů

Někteří autoři (např. Crano, Prislín, 2008), zabývající se problematikou postojů, vysvětlují původ jejich vzniku prostřednictvím tzv. tripartitního či ABC modelu. Východiskem tohoto modelu je předpoklad o existenci třech příčin vzniku postoje, kdy každý z nich vychází z jiného základu. Jedná se o kognitivní, afektivní a konativní základ. V situaci, kdy jsme konfrontováni s větším množstvím pozitivních informací o daném objektu, dochází k proměně našeho smýšlení a nahlížení pozitivním směrem. Tato změna je založena na racionálně podložených argumentech a vychází z kognitivního základu (Gálík, 2012). Za předpokladu, kdy objekt či informace působí na naše emocionální prožívání, dochází dle Crana a Prislínové (2008) ke vzniku postojů, založených na afektivním základu. Ke vzniku postojů, jejichž základ je konativního původu, dochází ve chvíli, kdy se v dané situaci zachováme již vyzkoušeným způsobem (Freedman, Fraser, 1966).

V běžném životě se jen málokdy setkáme s čistě kognitivně, afektivně či konativně založeným postojem. Častějším případem je kombinace těchto základů. Je tomu tak z důvodu velké rozmanitosti životních situací, které se podílejí na formování a zpevňování našich postojů (Gálík, 2012).

16.1.1 Funkcionální přístup k postojům

Tento přístup nám pomáhá s pochopením postojů různých lidí a nás samotných. Dle Katze (1960) mají postoje celkem čtyři funkce. Ego-defenzivní funkce nás chrání před názory týkajícími se naší osoby, které si nechceme připustit. Utilitární funkce postoje slouží k zisku odměny a vyhnutí se trestu. Představme si dítě, které má zálibu v četbě knih, zatímco jeho spolužáci preferují míčové sporty. V případě, kdy se toto dítě setká s negativní reakcí od svého okolí, může dojít ke změně jeho postoje za účelem vyhnutí se trestu v podobě posměšků ze strany svých spolužáků. Prostřednictvím hodnotově-expressivní funkce vyjadřujeme své hodnoty a přesvědčení. Poznávací funkce postoje slouží k porozumění smyslu a řádu světa. Poznáváním okolního světa získáváme informace podílející se na identifikování dobrého a zlého (Katz, 1960). O'Keefe (2002) Katzovu studii doplňuje o další dvě funkce. Prostřednictvím sociálně-adjustivní funkce dochází k přejímání postojů skupiny, jejíž součástí chceme být. Funkce sociální identity nám pomáhá s uvědoměním a vyjádřením naší osobnosti a jejího směřování (O'Keefe, 2002).

16.2 Učitelův postoj k žákovi

Postoj učitele „můžeme volně charakterizovat jako hodnotící vztah. Projevuje se jako tendence reagovat na určité pedagogické situace, skupiny žáků a jednotlivce poměrně ustáleným způsobem“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 132). Postoj učitele je charakteristický zejména pozitivním, neutrálním či negativním zaměřením, a rovněž stabilitou, kdy jen velmi zřídka dochází k jeho změně. Dále pak selektivností a přenosností. K přenosu postoje dochází v případě, že učitel vyhodnotí aktuální situaci jako podobnou té, ke které již dříve zaujal postoj (Larrivee, 1982).

Dle Lassigové (2009) existují dva způsoby vzniku učitelského postoje k žákovi. V prvním případě se postoj vytváří na základě interakce se žákem. Ve druhé případě k němu dochází již před osobním kontaktem, vlivem komunikace učitele s jeho kolegy či rodiči žáka. Učitel tak do první interakce vstupuje již s předem vytvořeným postojem, který může ovlivnit školní výkon žáka. „Převládá-li v učitelových postojích neobjektivnost, zaujetí, nespravedlnost, ovlivňuje to celkovou atmosféru výuky, zvyšuje napětí mezi učitelem a třídou, narušuje vztahy mezi žáky a snižuje účinnost celé pedagogické práce“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 136). Je tedy nezbytné, aby učitel ve svém postoji k žákům zvažoval specifičnost osobnosti každého z nich a nepodlehл prvnímu dojmu či informacím ze svého okolí.

16.2.1 Faktory ovlivňující postoj učitele k žákovi

Učitelův postoj může být ovlivněn řadou faktorů souvisejících zejména s jeho osobností, osobností žáků či vyučovacími předměty. Mezi tyto faktory patří například kontext, ve kterém dochází k posuzování výkonu žáka. „Tentýž žák je hodnocen jinak ve třídě, v níž se sešli žáci schopnější a aktivnější, a jinak ve třídě, kde jsou žáci průměrní a pasivní“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 133). Neméně důležitým faktorem, který ovlivňuje formování učitelova postoje, je způsob, jakým vnímá žákovu přítomnost a projevy jeho chování v průběhu vyučování. Tyto projevy mohou být učitelem vnímány zkresleně. Mezi nejznámější percepční chyby patří tzv. haló efekt, kdy dochází k nadměrnému ovlivnění celkového posouzení žáka na základě prvního dojmu. Další percepční chybou je projekce, kdy nevědomky přepisujeme své vlastnosti, postoje či emoce druhému člověku (Mešková, 2012).

Postoj, který učitelé zaujímají k nadaným žákům, může být rovněž ovlivněn mírou učitelova kontaktu s nadanými či jejich zkušeností s edukací těchto dětí, jak dokazuje výzkum Bégina a Gagného (1994). Učitelé, kteří častěji přicházeli do kontaktu s nadanými žáky či měli zkušenost s jejich výukou, vykazovali známky zaujetí kladného postoje k těmto žákům. Další faktor ovlivňující postoj učitele je pohlaví žáka. U matematiky a techniky zaměřených předmětů je úspěšnost očekávána spíše u chlapců, a tudíž se můžeme setkat s podhodnocením výkonu dívek, jejichž nadání se v této oblasti projevuje. Tento stav pak dle Laznibatové (2007) může ovlivnit motivaci dítěte k dalšímu výkonu a následnému rozvoji jeho potenciálu.

16.2.2 Druhy postojů učitele k žákovi

Postoje, které učitelé zaujímají k nadaným žákům, můžeme rozlišit dle toho, k jakému stereotypu se daný učitel přiklání. Mezi učiteli převládají dva základní stereotypy o nadání, vycházející z hypotézy o harmonii či disharmonii (Baudson, Preckel, 2013). Dle hypotézy o harmonii jsou nadaní jedinci nadprůměrní ve všech oblastech. Nadání se projevuje v podobě nadprůměrných intelektových schopností a vyšší sociální zdatnosti. Inteligence je vnímána jako společensky žádoucí rys a zároveň patří mezi jednu z hlavních charakteristik nadaných jedinců. Na základě této skutečnosti jsou tyto jedinci považováni za sociálně úspěšné (Persson, 1998). Oproti tomu zastánci hypotézy o disharmonii spatřují žákovu nadprůměrnost jen v intelektové oblasti. Dle jejich názoru tyto jedinci vykazují znaky sociálně nežádoucího chování a emoční nevyrovnanosti (Neihart, 1999).

Diferenciací učitelových postojů a jejich dopadem na průběh interakce se žákem se zabýval například Brophy a Good (1974). Ve své studii vymezili celkem čtyři druhy postojů, které učitelé zaujímají ke svým žákům na základě svých očekávání. Jedná se o následující

postoje (Brophy, Good, 1974):

1. Výrazně kladný postoj učitele k žákům

Tento typ postoje učitel zaujímá zejména k aktivním žákům, jejichž chování je hodnocené jako ukázněné. Práce těchto žáků se vyznačuje efektivností, iniciativou a samostatností bez potřeby kontroly ze strany učitele. Při vyvolání mají delší prostor k vyjádření odpovědi než jejich spolužáci z důvodu vyšší náročnosti položených otázek. Při hodnocení bývají veřejně chváleni.

2. Mírně kladný postoj učitele k žákům

V tomto případě se jedná o méně aktivní žáky, kteří jsou typičtí svým pomalým tempem a snaživostí. Při samostatné práci se neobejdou bez zásahu učitele, jeho pomoci si však velice váží. Dostávají průběžnou zpětnou vazbu ke svému výkonu společně s podrobnými instrukcemi. Učitel v jejich případě volí individuálnější přístup s ochotným zájmem jim pomoci.

3. Neutrální postoj učitele k žákům

Tito žáci se nevyznačují kázeňskými problémy, v průběhu výuky jsou spíše pasivní a téměř se nehlásí. V případě neznalosti odpovědi se řešení nesnaží přiblížit a raději volí mlčení. Interakce mezi učitelem a tímto žákem je spíše omezená a neosobní. Učitelův postoj k těmto žákům bývá často zkreslený prvním dojmem.

4. Záporný postoj učitele k žákům

Záporný postoj zaujímá učitel zejména k žákům, kteří opakovaně narušují průběh vyučovacího procesu. Jejich chování se vyznačuje agresivitou, sníženou pozorností a neschopností samostatné práce. Při vyvolání často neznají správnou odpověď, a tudíž bývají považováni za podprůměrné. Učitel těmto žákům neposkytuje pozitivní zpětnou vazbu a při hodnocení se zaměřuje na jejich selhání.

16.3 Učitelovo očekávání

„Do učitelových postojů se promítá citové zaujetí. Učitelovo očekávání je racionálnější. Vychází z toho, co je o žákovi známo z dřívějšíka, i z toho, jak se žák právě učí a chová“ (Mareš, Křivohlavý 1995, s. 137). Na základě získaných informací a pozorování žakových výkonů si učitel vytváří představu jeho budoucího jednání a způsobu interakce. Toto očekávání budoucího

stavu zahrnuje i představu ohledně zlepšení i zhoršení žákova výkonu, dle které pak učitel volí své jednání.

Problematikou vlivu učitelova očekávání na rozvoj žáka se ve svém výzkumu zabývali Rosenthal a Jacobsonová (1968). Dle výsledků tohoto známého výzkumu dochází k pozitivnímu očekávání ze strany učitele za předpokladu, že je přesvědčen o úspěšnosti žáka. Toto očekávání se pak promítne do způsobu interakce se žákem v podobě podpory jeho rozvoje, což může pozitivně ovlivnit výsledky žáka. Tento jev se nazývá *Pygmalion efekt*. Opakem tohoto jevu je takzvaný *Golem efekt*, tedy situace, kdy učitelovo negativní očekávání vede k negativním výsledkům žákova výkonu (Rosenthal, Jacobson, 1968). Autoři výzkumu chtěli poukázat na fenomén sebenaplnujícího proroctví. Jedná se o stav, kdy „učitelova představa o dítěti, to, zda jej považuje za dobrého či špatného žáka, může vést k takovému jednání, které nakonec z dítěte dobrého či špatného žáka udělá“ (Helus, 1982, s. 11).

Podobná situace může vzniknout také v případě edukace nadaného dítěte. Učitel, který není obeznámen s problematikou specifického přístupu k těmto dětem, může snadno podlehnout předsudkům a zaujmout k nim negativní postoj (Havigerová, 2011). Mezi nejznámější mýty o nadaných patří následující výroky: „Nadaní jsou děti štěstěny, všechno jim jde lehce, daří se jim. Dostali „to“ všechno bez námahy, zadarmo. Musí být dobří ve všech školních oblastech“ (Laznibatová, 2007, s. 70). Učitelé, kteří se řídí tímto tvrzením, očekávají od svých žáků ty nejlepší výkony ve všech oblastech. V případě, že se žákovi nebude v určité oblasti dařit dle očekávání učitele, může tento jedinec pociťovat známky stresu a demotivace. Abychom zamezili negativnímu dopadu učitelova očekávání, je nezbytné se v pedagogické praxi zaměřit na rovnocenný přístup ke všem žákům a respektovat jejich individuální potřeby (Jurášková, 2006).

17 Žádoucí charakteristiky učitele nadaných žáků

Zvážíme-li veškerá specifika edukace nadaných žáků, nabízí se otázka: Je nezbytné, aby ti, kteří vzdělávají tyto žáky, byli nadaní? Dle Juráškové (2006) se úspěšná výuka nadaných neodvívá od výše intelektu či míry tvořivosti učitele. Podstatnějším faktorem pro jejich rozvoj je schopnost podpory a ocenění tvořivosti společně se schopností empatického vcítění do žáka. Autoři (např. Cropley, 1986; Laznibatová, 2007) zabývající se problematikou nadaných mezi žádoucí charakteristiky učitelů těchto žáků uvádí:

1. Projev tolerance

Tolerance k odlišným názorům, originálním způsobům a strategiím, které tito žáci využívají při řešení úloh.

2. Empatie

Již zmíněná schopnost empatie, kdy je učitel schopen se vcítit, pochopit a přijmout pocity, reakce a postoje žáků.

3. Vyrovnanost a nestrannost

Vyrovnanost a nestrannost zejména v situacích, kdy je učitel nadaným žákem opravován. Je nezbytné, aby se učitel při vzdělávání těchto žáků neprezentoval jako neomylný, ale naopak byl přístupný kritice. „Svým příkladem tak ukáže příliš ctižadostivým a perfekcionista žákům, že omyly jsou součástí běžného života a mnohokrát vedou i k novým myšlenkám“ (Jurášková, 2006, s. 121).

4. Takt

Být taktní především v situacích hodnocení výkonů žáků.

5. Pružnost

Vzhledem ke specifičnosti nadaných žáků dochází často ke změnám v jejich vzdělávání, mezi které patří například využití individuálního vzdělávacího plánu. Je tedy nezbytné, aby učitel těchto dětí byl pružný v přizpůsobování se těmto změnám (Laznibatová, 2007).

6. Akceptace žáka

Pocit bezpodmínečného přijetí ze strany učitele s vědomím možnosti se svěřit se svými problémy je pro nadané žáky důležitý. Učitel těchto žáků by se měl vyvarovat jakýmkoli posměškům či urážkám (Havigerová, 2011).

18 Empirická část

Z teoretické části práce vyplývá, že učitelé zaujímají k nadaným žákům různé postoje, jejichž vznik je ovlivněn řadou faktorů, mezi které patří například zkušenost s edukací nadaného žáka, percepce žákova projevu v hodinách, či příklon k jednomu ze dvou základních stereotypů o nadání. Na základě toho je cílem empirické části porozumět, jaké postoje zaujímají pedagogové k nadaným žákům. Dále pak zda a jakým způsobem pedagog ovlivňuje rozvoj potenciálu a motivaci nadaného žáka ke vzdělávání.

Empirická část je rozdělena na tři části. První část obsahuje kompletní popis metodologie celého výzkumu od sběru dat, popisu participantů, popisu technik využitých k analýze získaných dat až po představení výzkumných otázek. Druhá část je věnována analýze a interpretaci výsledných dat získaných z rozhovorů s nadanými žáky a jejich učiteli. Třetí část obsahuje výzkumný závěr shrnující poznatky z obou částí výzkumu.

18.1 Metodologie výzkumu

18.1.1 Sběr dat

Za účelem získání dat do empirické části mé diplomové práce jsem zvolila metodu polostrukturovaného rozhovoru, který „vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek“ (Švaříček et al., 2007, s. 160). Rozhovory byly realizovány v pražských základních školách a na osmiletém gymnáziu. Průměrná doba jednoho rozhovoru, který obsahoval 24 otázek, byla třicet minut. Rozhovory byly zaznamenávány na diktafon a následně přepsány, přičemž veškeré osobní údaje byly pozměněny. Všichni zúčastnění byli o této skutečnosti informováni prostřednictvím informovaného souhlasu, který se nachází v příloze č. 1 této práce.

18.1.2 Participanti

Výzkumu se účastnilo celkem 12 participantů, kteří byli rozděleni do dvou skupin, přičemž se jednalo se o nadané žáky a jejich učitele. První skupina se skládala z šesti nadaných žáků: tři chlapců a tři děvčat ve věku 9-13 let. Druhá skupina se skládala z šesti učitelů: čtyř žen a dvou mužů ve věku 29-61 let. Participanti byli osloveni prostřednictvím organizace Centrum pro talentovanou mládež a organizátorů projektu Talnet.

V následujícím textu prezentuji demografické charakteristiky a popis jednotlivých participantů. Veškerá identifikační data byla v rámci zachování anonymity pozměněna, participantům byly přiděleny pseudonymy. Na základě přání respondentů rovněž uvádím pouze věkové rozmezí namísto přesného věku.

18.1.2.1 Nadaní žáci a žákyně

Respondent/ka	Věkové rozmezí	Typ školy
Andrea	9-11 let	ZŠ
Kamila	11-13 let	Gymnázium
Daniela	11-13 let	ZŠ
Tomáš	11-13 let	ZŠ
Jakub	11-13 let	ZŠ
Matěj	9-11 let	ZŠ

Respondentka č. 1: Andrea

Andrea je studentkou základní školy v Praze, jejíž věk se pohybuje v rozmezí 9-11 let. Ve svém volném čase se zajímá se o ornitologii a vesmír, který by v budoucnu ráda navštívila. Z tohoto důvodu by v dospělosti chtěla pracovat jako astronautka. Mezi její oblíbené předměty patří matematika a přírodopis. Do školy chodí ráda díky hodinám přírodopisu, na kterých se vždy naučí něco nového, a to ji vede k tomu se o předmět zajímat i ve svém volném čase. V přítomnosti paní učitelky se cítí dobře, což je dle jejího názoru způsobené oceněním projevů snahy v průběhu výuky. V kolektivu to Andrea neměla dříve příliš jednoduché. Z důvodu specifických zájmů a odlišného projevu nebyla vždy přijímána a často se cítila osamocena. Ke svým spolužákům byla vždy upřímná a sdělila jim vše, co si o nich myslí, bez ohledu na způsob sdělení. Reakce spolužáků byly často nepřátelské, což u Andrey vedlo k pocitům osamocení a nepochopení. V této situaci jí však paní učitelka byla oporou a pomohla jí porozumět tomu, proč je důležité vážit slova, která druhým říkáme. V současné chvíli má Andrea ve třídním kolektivu několik přátel a cítí se lépe.

Respondentka č. 2: Kamila

Kamila je studentkou osmiletého všeobecně zaměřeného gymnázia v Praze, jejíž věk se pohybuje v rozmezí 11-13 let. Svůj volný čas věnuje závodnímu veslování. Mezi její oblíbené předměty patří tělocvik, matematika a humanitní vědy. Do školy chodí ráda díky možnosti

získat nové informace. Nejvíce přínosné jí připadají hodiny humanitních věd, a to díky přístupu paní učitelky, která se dle Kamily zajímá o názor svých žáků, snaží se pochopit jejich perspektivu a rozvíjet jejich nápady. Tyto faktory ji vždy přimějí si o daném tématu zjistit více informací, aby se na následujících hodinách mohla více zapojit do výuky. Na hodinách humanitních předmětů oceňuje jejich praktický přesah, kdy se učí na věci nahlížet z perspektivy druhých. Dále si pak cení snahy paní učitelky hledat takový způsob vysvětlení, aby bylo téma srozumitelné pro všechny.

Respondentka č. 3: Daniela

Daniela je studentkou základní školy v Praze, jejíž věk se pohybuje v rozmezí 11-13 let. Svůj volný čas ráda tráví na procházkách s kamarády či na matematickém kroužku. Mezi její oblíbené předměty patří anglický a německý jazyk, protože ráda cestuje, a jejich učení jí umožňuje se v cizích zemích dorozumět. Dále pak z důvodu zábavného výkladu paní učitelky i matematika. Do školy chodí ráda kvůli svým spolužákům a paní učitelce na matematiku. Na těchto hodinách se Daniela cítí dobře, jelikož paní učitelku zajímají její názory a v případě, kdy něčemu neporozumí, se paní učitelka vždy snaží najít srozumitelný způsob vysvětlení. Daniela na paní učitelce nejvíce oceňuje, že i přes znalostní náskok ji žádným způsobem nevyčleňuje z kolektivu a chová se k ní stejně jako k jejím spolužákům. Právě díky této skutečnosti se nebojí předvést své znalosti a být aktivní.

Respondent č. 4: Tomáš

Tomáš je studentem základní školy v Praze, jehož věk se pohybuje v rozmezí 11-13 let. Ve svém volném čase navštěvuje kurzy astrofyziky v Centru pro talentovanou mládež. Mezi jeho oblíbené předměty patří fyzika a matematika, jelikož ho baví počítání. Se svými spolužáky nekomunikuje z důvodu odlišných zájmů, protože si navzájem nerozumí. Touto skutečností se však necítí být poznamenaný. Školu navštěvuje rád, jelikož se tam vždy dozví nové informace. Nejvíce přínosné mu z důvodu ochotnému přístupu pana učitele připadají hodiny fyziky. Po skončení hodiny pravidelně chodí se svými dotazy či názory, které ho v průběhu vyučování napadly, za panem učitelem, který na ně vždy reaguje, a občas mu půjčí publikace vztahující se k dané problematice. Tomáš se díky postoji pana učitele cítí podporovaný a je to pro něj impulz, aby byl ve výuce aktivní.

Respondent č. 5: Jakub

Jakub je studentem základní školy v Praze, jehož věk se pohybuje v rozmezí 11-13 let. Ve svém volném čase se věnuje sledování přírodopisných dokumentárních filmů. Mezi jeho oblíbené předměty patří anglický jazyk, chemie a přírodopis. Školu navštěvuje rád kvůli svému přesvědčení o důležitosti vzdělání pro rozvoj osobnosti. Dalším důvodem je způsob komunikace učitele anglického jazyka a přírodopisu. Jakub oceňuje zejména postoj, kterým pan učitel dává najevo, že každý může být úspěšný a že chybovat je přirozené. Na výuce se mu líbí zejména možnost vzájemného obohacení, kdy pan učitel podporuje své žáky v samostudiu za účelem doplňování výkladu o jejich poznatky. Tento postoj Jakuba podněcuje k využití různých zdrojů při získávání informací.

Respondent č. 6: Matěj

Matěj je studentem základní školy v Praze, jehož věk se pohybuje v rozmezí 9-11 let. Ve svém volném čase rád hraje fotbal. Mezi jeho oblíbené předměty patří matematika a anglický jazyk, a to proto, že si je schopen rychle osvojit veškerou látku. Do školy se těší pokaždé, když má hodinu matematiky. V přítomnosti paní učitelky se cítí být podporovaný a nebojí se vyjádřit svůj názor. Paní učitelku považuje za ochotnou, protože se mu vždy snaží odpovědět na veškeré dotazy. V případě, že odpověď nezná, se snaží informace dohledat do následující hodiny. Matěje tato skutečnost vede k soustavné přípravě za účelem prohloubení získaných znalostí.

18.1.2.2 Pedagogové a pedagožky nadaných žáků

Respondent/ka	Věkové rozmezí	Typ školy	Délka pedagogické praxe
Eva	40-45 let	ZŠ	9 let
Kateřina	50-55 let	Gymnázium	30 let
Petra	55-60 let	ZŠ	35 let
Marie	35-40 let	ZŠ	10 let
Adam	29-34 let	ZŠ	5 let
Pavel	29-34 let	ZŠ	4 roky

Respondentka č. 1: Eva

Eva již devět let působí jako učitelka chemie na základní škole v Praze. Její věk se pohybuje v rozmezí 40-45 let. Po svých studiích na Vysoké škole chemicko-technologické se

vydala na dráhu tiskové mluvčí. Její záliba a zapálení pro chemii ji však neopouštěly, a tak se rozhodla své znalosti předávat dětem. Při nástupu na základní školu se poprvé setkala s nadaným dítětem. Jednalo se o devítiletou dívku, jejíž vědomosti v oblasti chemie a fyziky zdaleka přesahovaly úroveň znalostí jejích spolužáků. Zájem, který dívka o předmět projevovala, byl pro Evu impulzem k vytvoření dvou zájmových kroužků. V prvním se orientuje na nadané děti, se kterými probírá pokročilé oblasti chemie. Druhý kroužek je koncipován jako doučovací lekce pro všechny, kterým se v chemii nedaří. Eviným cílem je podpořit rozvoj všech dětí a ukázat jim, že chemie nemusí být jen o počítání vzorců.

Respondentka č. 2: Kateřina

Kateřina již třicet let působí na všeobecném osmiletém gymnáziu v Praze, kde učí český jazyk a humanitní studia. Její věk se pohybuje v rozmezí 50-55 let. V hodinách humanitních studií se zaměřuje na umění vyjádřit a obhájit svůj názor a na respekt perspektivy druhého člověka. Způsob její výuky není postaven na pouhém předávání teoretických znalostí, ale využití žákových zkušeností a poskytnutí praktických ukázek z reálného života za účelem lepšího zapamatování látky. Cílem její práce je, aby žák neodcházel ze školy zatížen balíkem teoretických znalostí, které po ukončení studia zapomene, nýbrž usiluje o rozvoj myšlení a schopnost propojovat informace z různých oblastí.

Respondentka č. 3: Petra

Petra již třicet pět let působí jako učitelka matematiky a fyziky na pražské základní škole, která je zaměřená na matematicky nadané žáky. Její věk se pohybuje v rozmezí 55-60 let. Učitelství vnímá jako činnost, která ji činí šťastnou, a to se odráží v její interakci se žáky. Bez ohledu na to, zda se jedná o matematicky nadaného žáka nebo žáka, kterému se v matematice nedaří, se Petra snaží, dle svých slov, přistupovat ke všem žákům stejně. Hledá různé způsoby vysvětlení a názorné příklady, které by dětem pomohly v pochopení látky. Z tohoto důvodu se rozhodla založit dobrovolný kroužek, ve kterém se zaměřuje na rozvoj matematických dovedností prostřednictvím her. Žáci zde mají rovněž možnost se poradit ohledně látky, které v průběhu výuky neporozuměli. Petřiným cílem není výchova matematických génů, ale žáků, kteří nebudou mít k matematice negativní vztah a budou schopni využít získané znalosti v reálném životě.

Respondentka č. 4: Marie

Marie je speciální pedagožka, která již desátým rokem působí na pražské základní škole. Její věk se pohybuje v rozmezí 35-40 let. V praxi se zaměřuje na rozvoj matematických znalostí, logiky a podpory spolupráce především u nadaných žáků. Její hodiny jsou koncipovány jako nastavbová hodina pro různé předměty. Cílem jejích lekcí je kromě předávání svých znalostí rovněž rozvoj sociálního citění a respektu prostřednictvím spolupráce žáků. Marie ve své práci vidí smysl především díky zpětné vazbě od svých žáků, kteří se často umísťují na předních příčkách matematických olympiád. Častokrát Marii děkují za péči, kterou jim v průběhu hodin poskytuje. Zpětná vazba je pak jeden z faktorů, které Marii utvrzují v názoru, že se vyplatí rozvíjet potenciál těchto žáků, protože oni to dokáží vrátit zpět.

Respondent č. 5: Adam

Adam je učitel přírodopisu a anglického jazyka, který již pátým rokem působí na pražské základní škole. Jeho věk se pohybuje v rozmezí 29-34 let. Ve své praxi se zaměřuje na propojení technologií, teoretických znalostí a zkušeností, které jeho žáci nabyli prostřednictvím samostudia. Rovněž využívá vazby mezi jednotlivými předměty za účelem toho, aby se jeho žáci naučili propojovat informace o daných tématech z jednotlivých předmětů. Učitelskou profesi považuje za vysoce zodpovědnou roli ve svém životě, prostřednictvím které může přispět k pozitivní změně světa.

Respondent č. 6: Pavel

Pavel působí čtvrtým rokem jako učitel na pražské základní škole. Jeho věk se pohybuje v rozmezí 29-34 let. Jeho hodiny jsou koncipované jako seminář o přírodních vědách v kontextu vesmíru. Cílem jeho semináře je předat žákům ucelený pohled na vesmír z hlediska fyziky, přírodopisu a chemie. K zařazení tohoto semináře do vzdělávací nabídky Pavla vedla situace, kdy dochází mezi žáky k poklesu zájmu o technické a přírodní vědy. Z tohoto důvodu věří, že za pomoci využití atraktivního tématu vesmíru, dojde ke zvýšení všeobecného zájmu o tyto výše zmíněné vědy. Dle Pavla se v budoucnu budeme muset potýkat s řadou ekologických katastrof, tato skutečnost ho motivuje k tomu, aby přispěl k všeobecnému pochopení fungování vesmíru i světa kolem nás.

18.1.3 Techniky analýzy dat

Nahrávaná data jsem přepsala a posléze zpracovala prostřednictvím otevřeného kódování, při kterém „je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje“ (Švaříček et al., 2007, s. 211). Vytvořené kódy jsem dle jejich podobnosti sloučila pod jednotlivé kategorie. Následná analýza probíhala pomocí techniky „vyložení karet“, která probíhá tak, že „výzkumník vezme kategorizovaný seznam kódů, kategorie vzniklé skrze otevřené kódování uspořádá do nějakého obrazce či linky a na základě tohoto uspořádání sestaví text tak, že je vlastně převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií“ (Švaříček et al., 2007, s. 226). V níže uvedené tabulce uvádí ukázky kódů tří kategorií:

Kategorie: Nadání jako zvýhodnění	úspora času, vyšší šance na úspěch, znalostní vybavenost
Kategorie: Motivace ke zlepšení	zpětná vazba od učitele, nálada učitele, víra ve schopnosti žáka
Kategorie: Vnímání nadání	vrozený předpoklad podmíněný rozvojem, schopnost kreativního myšlení, zvýšený smysl pro spravedlnost

18.1.4 Výzkumné otázky

V následujícím textu uvádím výzkumné otázky pro jednotlivé skupiny respondentů.

18.1.4.1 Výzkumné otázky pro nadané žáky

- VO1: Jak nadaný žák vnímá koncept nadání?
- VO2: Jakým způsobem nadaný žák vnímá interakci s pedagogem?
- VO3: Jakým způsobem nadaný žák vnímá své vzdělávání?

18.1.4.2 Výzkumné otázky pro pedagogy nadaných žáků

- VO1: Jaké postoje pedagog zaujímá k nadanému žákovi?
- VO2: Jaké strategie pedagog využívá při práci s nadaným žákem?
- VO3: Jakým způsobem pedagog přistupuje ke vzdělávání nadaného žáka?

18.2 Výsledky analýzy rozhovorů

Následující kapitola se skládá ze dvou částí. V první části prezentuji výsledky analýzy rozhovorů s nadanými žáky a zodpovězení výzkumných otázek. V části druhé se stejným způsobem zaměřuji na pedagogy nadaných žáků.

18.2.1 Nadání žáci

18.2.1.1 Výsledky analýzy rozhovorů s nadanými žáky

V následujícím textu představím pět kategorií, které jsem vytvořila na základě opakujících se témat ve výpovědích nadaných žáků. Jedná se o následující kategorie:

- **Kategorie č. 1:** Vnímání nadání
- **Kategorie č. 2:** Nadání jako zvýhodnění
- **Kategorie č. 3:** Motivace ke zlepšení
- **Kategorie č. 4:** Partnerský přístup učitele
- **Kategorie č. 5:** Přínosnost školy

Kategorie č. 1: VNÍMÁNÍ NADÁNÍ

Tato kategorie se zabývá tím, jaký význam má pojem nadání pro nadané žáky. Respondenti na tento pojem nahlíží ze dvou hledisek.

V prvním případě se jedná o faktor, který jedince odlišuje od ostatních, což můžeme vidět u Jakuba: *„Nadaný člověk je, když má něco speciálního, co ho dělá úplně jinýho než ostatní, a to dokonce i mezi svýma. Prostě já to beru, jako výjimečnost, že můžu o sobě říct: jo, jsem dobrej na něco, co ostatní úplně ne, a to mě od nich odlišuje.“* Dle Tomáše se jedná o odlišnost zejména po znalostní stránce. *„No já si myslím, že je to hodně o tom, jak dáváš pozor v hodinách. Prostě ti, co jsou nadaní, tak se většinou od ostatních liší tím, že se v něčem vyznají perfektně a oproti ostatním ví něco dopodrobna o tom tématu.“*

Prostřednictvím druhého hlediska je na nadání, z pohledu respondentů, nahlíženo jako na vrozenou predispozici, jejíž rozvoj je podmíněn vynaloženým úsilím jedince, což je patrné i z výpovědi Kamily: *„Pro mě je nadání nějaká vrozená příprava k většímu vnímání a asi pochopení tý látky. Člověk se s tím narodí, ale určitě ne v takový míře, aby potom mohl celý život nic nedělat a vlastně být chytřej od narození. Je to potřeba rozvíjet, abys o to nepřišla. Když se nad tím zamyslím, tak je to důležitý i pro to, aby ses zdokonalovala v tom, na co jsi*

dobrá. “ Tento názor sdílí i poslední tři respondenti, z nichž jeden demonstruje nutný rozvoj vrozeného předpokladu na své osobní zkušenosti. „Nadaní jedinci definitivně bývají už od začátku k něčemu náchylní. Je to o tom, že se s tím člověk narodí, ale musí to určitě rozvíjet. Nejde si říct: aha, tak já jsem tady chytrej a teď můžu lenořit. Já to vidím hodně na sobě, že začátku mi šlo úplně všechno a nemusel jsem se skoro učit, no ale teď už máme ten pokročilej přírodopis a mě to hodně baví. Jenže nestačí to, že mi to rychle leze do hlavy, musím si k tomu i doma sednout a podívat se třeba na věci navíc, abych v tom byl pořád stejně dobrej a vlastně i lepší. Když bych s tím nic nedělal, tak si myslím, že bych toho spoustu po čase zapomněl. Takže je důležitý to, s čím jsem se narodil, rozvíjet. Za prvé, aby se to ustálilo, ta nadanost, a abych se mohl zlepšit do toho nejlepšího, co by to šlo. “

Kategorie č. 2: NADÁNÍ JAKO ZVÝHODNĚNÍ

Všech šest respondentů ve svých výpovědích uvedlo, že nadání představuje v jejich životě zvýhodnění. Dle Jakuba je nadání výhodou zejména z hlediska úspory času. Jak sám říká: *„Mě jde třeba něco hodně rychle a někdo na to potřebuje trošku víc času než já. Třeba, když mám nějaký úkol na angličtinu, on ten pan učitel, co nestihnem, nám dá za domácí úkol. Mě ta angličtina jde strašně rychle, takže skoro nikdy nemám domácí úkol. To je podle mě taková výhoda, protože mám pak víc času než ti, co nadaní nejsou.“* Podle Kamily je nadání výhodou především z důvodu sníženého úsilí, které je třeba věnovat pro přípravu na testy a vyučování. *„Já si myslím, že je to pro mě obrovská výhoda být nadaná, protože mě se díky tomu učí o hodně líp, nemusím se tolik drtit. Já si prostě vezmu knížku, přečtu si to jednou a všechno to v tý hlavě mám. Oproti těm, co se musí učit, nazpaměť mám výhodu.“*

Pro Matěje představuje nadání výhodou v podobě vyšších šancí na úspěch v uměleckých soutěžích. *„Nadaní mi umožnilo se účastnit velkých soutěží. Já jsem takhle byl na keramický, tam jsem vyhrál druhý místo. Pak jsem taky byl na kreslicí, a to jsem byl dokonce první. Myslím, že to by se nemohlo stát, pokud bych nebyl nadanej. Je to pro mě výhoda, protože mám víc možností na to, mít v něčem úspěch.“* Daniela také vnímá výhodou ve zvýšené šanci na úspěch, v tomto případě však v oblasti práce. Jak sama říká: *„Je to dobrý k tomu, že když jsem nadaná na nějakou věc, tak mi to může pomoc i dál v životě, třeba získat nějakou práci. Takže jako je to pro mě jednodušší než pro ty, který na něco nadaný nejsou.“* Pro Tomáše a Andreu je nadání výhodou v podobě znalostní vybavenosti, kterou mohou využít ve prospěch svého okolí, což můžeme vidět na výpovědi Tomáše: *“Pro mě je největší výhodou to, že se vyznám v tý fyzice a věcech o vesmíru. Nemyslím to tak, že bych byl lepší nebo něco víc než moji spolužáci, právě*

naopak. Díky tomu, že to umím dobře a vím toho o tom dost, tak jim o tom můžu povídat, rozšířit jejich znalosti a třeba jim pomoc v tom, aby jim to šlo líp. Myslím si, že to není jen výhoda pro mě, ale vlastně i pro ostatní.“ Stejný názor má i Andrea, která ve své výpovědi zmiňuje: „Když někdo něco neví, tak se automaticky přihlásím. Nechci se tím vyťahovat nebo tak něco, spíš chci tomu člověku pomoc, aby na to přišel. Myslím si, že mám velký štěstí v tom, že mi to do tý hlavy leze tak rychle, takže by byla škoda to nevyužít a nepomoc ostatním být šikovný.“

Kategorie č. 3: MOTIVACE KE ZLEPŠENÍ

Třetí kategorie reprezentuje způsob, jakým dotazovaní vnímají interakci se svým vyučujícím. Všech šest respondentů konstatovalo, že způsob, jakým s nimi učitel jedná a komunikuje či už jeho samotná osobnost je pro ně motivací ke zlepšení jejich stávajícího výkonu a projevů chování vůči jejich okolí. Tento motiv se u jednotlivých respondentů projevuje v různých podobách. Mezi faktory, které se podílejí na podnícení snahy dotazovaných, patří například zpětná vazba od učitele, což je patrné u Matěje: *„Paní učitelka řekne, že je to dobrý, ale přidá nápady, že bys tam mohl něco vylepšit. Mám z ní pocit, že se mě snaží podpořit, abych rozvinul to, co ve mně je, a mě to pak motivuje k tomu, abych se zlepšil.“* Nálada, se kterou učitel přichází do výuky, rovněž patří mezi faktory ovlivňující motivaci žáka, jak je tomu u Daniely: *„Já mám pocit, že se toho ve škole hodně naučím právě díky tomu, že má paní učitelka dobrou náladu. Je to nakažlivý, takže ji mám taky. I když mi ta angličtina moc nejde, tak díky tomu, že ona je milá a usměvavá a já jsem pak taky usměvavá, tak mi to leze do hlavy líp a víc se snažím. Řekla bych, že se díky tomu nebojím zeptat, když něčemu nerozumím, takže mě ta její nálada vlastně motivuje, i když mi to moc nejde.“* Pomoc, kterou učitel nabízí svým žákům ve snaze podpořit jejich porozumění výkladu, hraje významnou roli v motivaci Andrey. *„Na paní učitelce je super, že když něčemu neporozumím, tak se to vždycky snaží vysvětlit. Používá jiný způsoby vysvětlení, když neporozumím jednomu, tak abych to chápala. Pro mě je to takovej hnací motor, pro to dělat víc, snažit se víc.“* Tento motiv se rovněž vyskytuje ve výpovědi Tomáše: *„Super je, že se mi vždycky pomůže, když něco nechápu. Řekne: tak fajn, pojd' k tabuli a já ti to vysvětlím. Zkouší i různé způsoby nebo jinýma slovy, a když za ním přijdu o přestávce kvůli dovysvětlení, tak mi rád věnuje čas. Já to vnímám jako velkou podporu a chci mu to vrátit tím, že se na ty hodiny připravím.“* Projev učitelovi víry v žákovi schopnosti může rovněž ovlivnit jeho motivaci a snahu ve výuce, a tak tomu bylo i v případě Kamily, která tuto skutečnost zmiňuje ve své výpovědi: *„Jednou jsme navrhovali, co bychom chtěli dělat za téma na hodinu, a já jsem si jedno připravila. Ona potom za mnou, a ještě za*

jednou spolužačkou přišla, jestli bychom si připravily v podstatě hodinu na tohle daný téma, takže jsme vedly celou hodinu, tak to ostatní nedělali. Potěšilo mě, že mi tak jako věří. Dává mi to pocit, že se vyplatí připravovat na ty hodiny, protože ona zohledňuje a oceňuje tu energii, kterou do toho vloží.“ Jakubova motivace byla ovlivněna osobností jeho učitele, kterého považuje za svůj vzor. Jak sám uvádí: *„Tím, jaký je, mě vlastně učí, abych byl ohleduplný a nechal mluvit i ostatní, abych jim dopřál tu možnost zazářit. Já mám tendence vykřikovat, když něco vím, ale vím, že ostatní taky něco chtějí třeba říct. Řekl bych, že se díky tomu chovám líp, on je takový můj vzor. Ukazuje mi, že je stále potřeba se něco učit, a to nejenom nějakým věděním, ale i chováním k ostatním.“*

Kategorie č. 4: PARTNERSKÝ PŘÍSTUP UČITELE

Všech šest respondentů ve svých výpovědích uvádělo, že pociťují projev partnerství ze strany učitele. V Jakubově případě se jedná o partnerství projevující se snahou učitele pochopit situaci žáka. *„Já, když jsem výjimečně nepřipravená, tak on na to reaguje, že okej příště už to měj. V tomhle je úplně výjimečnej, protože si vždycky nechá vysvětlit důvod a dá nám najevo, že ho to vážně zajímá. Celkově pan učitel je na tohle velice úžasnej, že nás dokáže pochopit. Je to takovej náš parťák v dobrým i zlým.“* Motiv snahy o pochopení žáka, vyvolávající pocit partnerství, byl rovněž patrný u Kamily. *„Jako přijde mi, že vlastně kdokoliv z nás, co něco říká, tak ona se ho snaží poslouchat a vlastně porozumět tomu, co se snaží říct, jak funguje a proč o tom přemýšlí, a hlavně nás za to neodsuzuje. Takže nám díky tomu i rozumí a já se pak cítím, že mám spojence.“* Respekt, který dle Tomášových slov učitel projevuje jeho názorům, u něj vzbuzuje pocit partnerství založený na vzájemné úctě. *„Jsem si jistý, že respektuje všechny názory. Přidá k nim třeba svůj názor, ale nemá nic proti těm tvým a ty máš pak pocit, že jste partneři, kteří jsou si rovni, přičemž je o dost let starší než ty. Mám pocit, že si mě váží a já si ho díky tomu moc vážím.“* Stejnou zkušenost má i Matěj, který prostřednictvím své výpovědi uvádí: *„Ona hodně respektuje můj názor a já mám pak pocit, že mě bere jako parťáka. Víím, že ji musím poslouchat, ale chová se ke mně tak, že jsme na stejné úrovni.“* Daniela vnímá projevy partnerského přístupu zejména v průběhu diskuzí mezi žáky a učitelem na třídnických hodinách. *„My máme třídnické hodiny, kde řešíme třeba to, co nám vadí na třídě, nebo nějaký akce, který nás čekají. Každý na to má svůj názor a ona k tomu přihlíží a sama taky přidá svůj názor. Ona se pak snaží to udělat tak, aby nás to bavilo a dávalo nám to smysl. Líbí se mi, jak nerozhoduje za nás, ale bere v potaz, co si o tom myslíme. Na nás to pak působí, že je jedna z nás, náš spojenec.“* Andrea vnímá partnerský přístup učitele prostřednictvím jeho vyjádření

zájmu o názor studenta a sounáležitosti třídy. „*Skoro vždycky jdu s davem, a když mám najednou vyjádřit co myslím, tak se stydím. Paní učitelka vždycky říká, že každý názor je důležitý a že v tom kolektivu jsme všichni na jedné lodi a že protože jsme partáci, tak se vzájemně podpoříme. Já se pak hned cítím líp.*“

Kategorie č. 5: PŘÍNOSNOST ŠKOLY

Všech šest respondentů ve svých výpovědích poukázalo na přínosnost svého školního vzdělávání a přítomnosti na výuce. Jeden z důvodů, které respondenti uváděli, byl obohacující způsob výuky učitele. Dle Jakuba je toto obohacení zapříčiněno propojením více předmětů a forem výuky. „*Já se tam naučím spoustu věcí. Je to způsobený tím, jakým způsobem nás pan učitel učí. On vždycky zkouší jiné formy výuky tak, aby nám to co nejvíc dalo. A super taky je, že to není jen o nás. Tím, jak využívá například aplikace a propojuje předměty, tak testuje nové techniky a často se tak naučí obě strany něco nového nebo i on se přiučí něco od nás.*“ Tomáš považuje za příčinu obohacení zábavný výklad učitele. „*Já se toho hodně naučím ve škole, díky tomu, že nás to učí zábavnou formou a mě to pak baví a odnesu si z toho víc.*“ Andrea považuje za příčinu přínosnosti zejména srozumitelný výklad učitele. „*Já toho hodně pochytím na té hodině, právě proto, že to paní učitelka umí srozumitelně a jasně vysvětlit. Potom si toho i víc pamatuju.*“ Pro Kamilu je vzdělání přínosné z důvodu přidané hodnoty výuky, která má pozitivní dopad na její osobní život. „*Tím, jak jsou ty hodiny postavený, jak to vede paní učitelka, se v té hodině spíš učím nad těma věcmi přemýšlet, takže se to pak promítne i do jiných situací, že nad tím i víc přemýšlím, nebo takhle. Nebo právě vyjadřovat svůj názor a pracovat v nějaký skupince s lidma, se kterýma se normálně nebavím. Já si z toho pak odnesu víc než jen fakta. Umožňuje mi to stát se lepším člověkem a mít se v životě líp.*“ Poslední dva respondenti své vzdělávání považují přínosné především díky přístupu podporující jejich zájem o vzdělání, který podněcuje jejich zvědavost, což uvádí například Daniela: „*Ona se snaží nějak rozvíjet naše nápady, nebo nás neutne hned jak něco řekneme. Vlastně podporuje ten náš zájem o předmět. Mě to zaujme a já si pak o té problematice nebo tématu zjišťuju věci navíc.*“ Podporu zájmu pociťuje i Matěj. „*Já se toho ve škole hodně naučím díky výkladu paní učitelky. Dává mi hodně podnětů, abych se rozvíjel, mě to pak zajímá a někdy si to i dohledám sám.*“

18.2.1.2 Zodpovězení výzkumných otázek

V následujícím textu se prostřednictvím shrnutí dat získaných z výpovědí nadaných žáků, zaměřím na zodpovězení výzkumných otázek.

VO1: Jak nadaný žák vnímá koncept nadání?

Na základě získaných rozhovorů je patrné, že žáci vnímají koncept nadání třemi různými způsoby.

V prvním případě je nadání vnímáno jako faktor, který jedince odlišuje od jeho okolí. Tato odlišnost se dle výpovědí respondentů vyskytuje v různých podobách, mezi které patří například znalostní vybavenost. „*Co pro mě znamená být nadaný? Já si myslím, že je to umět, a hlavně znát víc než ostatní. Že jako můžu říct, že oproti ostatním výrazně vynikám v tom, co všechno vím, a tím jsem vlastně jinej.*“

Ve druhém případě je nadání považováno za vrozený předpoklad k učení či výkonu činnosti, který je však potřeba dále rozvíjet, abychom zamezili snížení či ztrátě potenciálu jedince. „*Já bych řekla, že je to nějaká schopnost se líp učit nebo být na něco šikovnější, se kterou se narodím. Je, ale nutný to trénovat, aby se ten talent neztratil nebo nezmenšil.*“

Třetí způsob, jakým nadání žáci vnímají koncept nadání, prezentuje nadání jako faktor zvýhodňující jedince. Respondenti ve svých výpovědích uváděli různé výhody, které pro ně nadání představuje, mezi ně patří například výhoda v podobě možnosti využít svůj potenciál ve prospěch druhých, jako je tomu v případě Daniely: „*Výhoda je, že já jsem třeba dobrá na matematiku a všechno se to rychle naučím, takže můžu pomáhat ostatním, aby byly taky chytrý a šikovný. Kdyby to nepochopili, tak jim to můžu vysvětlit, takže budou mít taky výborný výsledky.*“ Jako další ve své výpovědi poukázal na výhodnost nadání Jakub. Tuto výhodu spatřuje v získání motivace k vynaložení více úsilí pro zlepšení v oblastech, ve kterých není přirozeně nadaný. „*Být nadaný neznamena to, že potom i ty další věci mi jdou. Možná zjistím, že jsem nadaný na nějakou věc, a potom zjistím, že ta věc se mi moc nelíbí a, že budu chtít dělat jiný věci, akorát to pro mě bude o hodně těžší, protože mi to tak nepůjde. Když se nad tím ale hlouběji zamyslím, tak to je vlastně výhodný, protože mě to aspoň nakopne k tomu, abych na sobě začal víc pracovat a byl dobrý i v tom co mi nejde hned.*“

VO2: Jakým způsobem nadaný žák vnímá interakci s pedagogem?

Ve výpovědích všech respondentů se vyskytla dvě ústřední témata, která reprezentují způsob, jakým nadání žáci vnímají interakci se svým učitelem.

První téma představuje žákovo vnímání interakce jako faktoru podněcujícího jeho motivaci ke zlepšení výkonu či projevů chování ke svému okolí. Příčinu motivace nadání žáci spatřují například ve způsobu zpětné vazby od učitele, jak uvádí Andrea: „*Když paní učitelka*

hodnotí mojí práci, tak se cítím tak jako trochu vylekaně a trochu vesele. Beru to tak, že se aspoň dozvím, co jsem třeba mohla zpackat. A když se dozvím nějakou negativní věc, tak mě to domotivuje, abych se do příště zlepšila.“ Za další podnět podporující motivaci žáci považují projev osobnosti učitele. „Líp a snáz se mi navazují vztahy s kamarády. Než jsem paní učitelku poznala, tak to pro mě bylo o hodně těžší. Teď je to lehčí, protože jsem od ní odkoukala to, jaká je, a naučila se nějaký vzorce chování, který mi pomáhají si nastudovat charaktery ostatních. Vlastně je to jako přečíst encyklopedii a když ji dočtu, tak už chápu, takže paní učitelka je takový můj vzor. Díky ní přemýšlím nad svým chováním a snažím se zlepšit.“

Druhé téma popisuje přístup promítající se do interakce ze strany učitele, který ovlivňuje způsob, jakým žák interakci vnímá. Prostřednictvím tohoto přístupu žáci na učitele nahlížejí jako na svého spojence či „partáka“, což můžeme vidět ve výpovědi Jakuba: „*Já, když jsem výjimečně nepřipravený, tak on na to reaguje, že okej příště už to měj. V tomhle je úplně výjimečněj, protože si vždycky nechá vysvětlit důvod a dá nám najevo, že ho to vážně zajímá. Celkově pan učitel je na tohle velice úžasnej, že nás dokáže pochopit. Je to takovej náš parták v dobrým i zlým.“*

VO3: Jakým způsobem nadaný žák vnímá své vzdělávání?

Všichni dotazovaní ve svých výpovědích poukázali na skutečnost, že své vzdělávání v instituci školy vnímají jako přínosné. Mezi důvody tohoto hodnocení patří například přístup podporující žákův zájem o vzdělání, jak vidíme u Tomáše: „*My, když něco proberem, tak já se na to téma kouknu víc do hloubky, protože mě to zajímá, díky tomu, jak nám to pan učitel předal v té hodině.“* Jakub spatřuje přínos vzdělávání například v přidané hodnotě výuky, která má pozitivní dopad na jeho osobnost. „*Pro mě je vědění důležitý, abychom se mohli učit a celkově mohli v životě dělat to nejlepší, nejenom pro sebe, ale i pro ostatní. Přesně proto mi ta škola hodně dává, protože mi to pomáhá v tom, jak být dobrým člověkem.“* Doporučení účastnit se událostí věnovaným nadaným dětem může na některé z nich působit jako nátlak ze strany učitele. Daniela v tom však spatřuje přínos v podobě zprostředkování kontaktu s jinými nadanými dětmi, který přispívá ke zlepšení jejího sebepojetí. Jak sama uvádí: „*Ve škole je hodně akcí s tím nadáním a vlastně musíme chodit na všechny, teda ne musíme, je to doporučený. Jako někdy mám pocit, že tam nemusím jít a někdy jo. Je to trochu nátlak, ale řekla bych, že i když mě to občas štve, tak pak jsem ráda, protože mi to umožní se potkat s podobnýma dětma, jako jsem já. To je vždycky fajn, protože si člověk nepřipadá tak divně, že je chytřej.“*

18.2.2 Pedagogové

18.2.2.1 Výsledky analýzy rozhovorů s pedagogy

V následujícím textu představím pět kategorií, které jsem vytvořila na základě opakujících se témat ve výpovědích pedagogů nadaných žáků. Jedná se o následující kategorie:

- **Kategorie č. 1:** Vnímání nadání
- **Kategorie č. 2:** Nadaný žák jako edukační výhoda
- **Kategorie č. 3:** Rovnocenné partnerství
- **Kategorie č. 4:** Podpora rozvoje potenciálu žáka
- **Kategorie č. 5:** Motivace žáka ke zlepšení

Kategorie č. 1: VNÍMÁNÍ NADÁNÍ

V této kategorii se zaměřuji na to, jakým způsobem pedagogové vnímají nadání svých žáků. Respondenti tento koncept vnímají třemi způsoby, které v následujícím textu představím.

V rámci prvního způsobu je nadání vnímáno jako vrozený předpoklad podmíněný rozvojem, což můžeme vidět například u Evy: *„Myslím si, že k nadání jsou předpoklady, který jsou vrozený, ale pokud se nerozvíjí, tak si myslím, že dokážou absolutně vlastně upadnout. Protože cokoliv nerozvíjíte a nevěnujete se tomu, tak upadá časem.“* Stejný názor sdílí i Marie: *„Já myslím, že to je nějaká predispozice. Obecně vzato není tajemstvím, že ty nejchytřejší, nejnadanější děti, s tou největší jiskrou, obvykle mají rodiče, kteří jsou skutečně vysokoškoláci. Věnujou se kreativním profesím nebo takovým hodně náročným na intelekt, takže si myslím, že to bude jako dědičný. Je ale potřeba na tom dál pracovat, aby se to nevytratilo.“*

V rámci druhého způsobu je nadání pedagogem vnímáno jako stav, který žáka může v určitých ohledech zvýhodnit a souběžně mu způsobit i jistá znevýhodnění. Kateřina spatřuje výhodu zejména ve zvýšené odolnosti žáka vůči manipulaci. *„Já si myslím, že se ten člověk jako má víc v moci, že je míň manipulovatelný, nejenom nějakýma médiama, ale i tou třídou, těma vrstevníkama.“* Nevýhodné je nadání dle jejího názoru z důvodu nastavení vzdělávacího systému, které může u žáka zapříčinit stav rezignace na jakýkoliv rozvoj. *„Jsou tam ale i nevýhody, protože tyhle děti nezapadají do škatulky běžně prezentovaných dětí, který jsou úspěšný. Většinou když je něco nezajímá, tak nejsou pečlivý, a česká škola pro mě bohužel pořád znamená, že se klade důraz na to krásný písmo a na tu pečlivost a leckdy se zaměřuje chytrost za nadřilování, a to dítě to pak může znechutit. A i přes to, že má předpoklady k tomu být*

úspěšný, se přestane snažit.“ Pavel vidí výhodu nadání zejména v předpokladu pro lepší pochopení náročných předmětů. „Výhoda je pro něj to, že se mu budou snáze chápat předměty. Hůře pochopitelné předměty, které jsou většinou populace vnímány jako složité, se mu budou pravděpodobně lépe vstřebávat, více mu půjdou, nebude s nimi takový problém.“ Nevýhodu však spatřuje v nedostatku individuálního přístupu, který není možné z důvodu přítomnosti dalších žáků, těmto dětem poskytnout. „Dokážu si ale představit, že v případě některých dětí to může být spíš nevýhoda. Protože na těch hodinách pro ně není tolik prostoru a já si myslím, že je tam potřeba trochu individuálnější přístup, aby pak nestagnovaly.“ Dle Petry je nadání pro žáka nevýhodou ve chvíli, kdy je příčinou zaujetí negativního postoje ze strany učitele. „Nevýhoda pro tyhle děti je, že se často můžou setkat s blbcem, a teď myslím kantora jako v takovém tom smyslu, proboha, jenom aby to dítě nebylo chytřejší než já, to bych mu měl asi srazit hřebínek. Pak to dítě může být demotivovaný.“ Zároveň zastává názor, že v případě zajištění podpory může být nadání pro žáka velkou výhodou do budoucna. „Pokud tomu dítěti nabídnete správnou podporu, tak si myslím, že z toho nadání může hezky vytěžit a může mu to v budoucnu pomoci získat zajímavou profesi.“

Poslední způsob je vnímání nadání jako souboru charakteristik vystihující osobnost nadaného žáka. Mezi charakteristiky, které respondenti ve svých výpovědích uváděli, patří například snížený projev sociální vnímavosti a empatie, jak můžeme vidět například u Evy: „U těchto dětí je poměrně časté, že ten vysoký intelekt jde na úkor všeho ostatního a díky tomu je vývoj ostatních složek oslabený. Já to vidím na těch svých hodinách, ona jako by neměla určitý emoce, a i když jí řeknete, že tohle by už dělat neměla, protože tomu druhému je to líto, tak ona se na mě dívá, jakože moc nechápe, co říkám. Proč by to někomu mělo být líto, proč by se to mělo někoho dotknout. To je pro ni asi typický. A i po té sociální stránce je velmi obtížný ji zapojit do kolektivu. Ona je absolutní solitér a nemá potřebu se bavit s ostatními a absolutně se na ně neohlíží.“ Tento projev však není jedinou charakteristikou, která je pro nadání a děti, které jim disponují, podle Evina názoru typická. Dle jejího názoru můžeme u těchto dětí pozorovat stav soustředěnosti a zaujetí na vykonávanou činnost. „Je až fascinující, jak dokážou být neuvěřitelně zapálení, když řeší nějakou úlohu. To pak vydrží pracovat soustředěně fakt desítky minut.“ Stejně přesvědčení sdílí i Petra: „Já u ní pozoruju takovou jiskru, kdy je vidět, že fakt pracuje. S tímhle jsem se setkala nejen u ní, ale i u ostatních nadaných dětí, které jsem měla možnost učit. Když jim dáte úkol, tak jsou tím úplně pohlceny.“ Kateřina se domnívá, že je nadání spojeno se zvýšeným smyslem pro spravedlnost, jak sama říká: „Oni mají velký smysl pro spravedlnost, s tím jsem se setkala už opakovaně. Třeba zrovna nedávno, když se něco řešilo

ve třídě, a vyjadřovalo se k tomu hodně lidí a vypadalo to, že nějaký názor převažuje a že já si ho odnesu, tak za mnou přišla na chodbě o přestávce mi říct, že je to ještě jinak a abych to ještě neuzavírala. Týkalo se to jednoho spolužáka, na kterýho všichni nadávali, tak ona mi přišla říct, že to tak není, protože jí to přišlo nespravedlivý a nechtěla, aby to odnesl.“ Snížená schopnost vypořádat se s neúspěchem je podle Adama další z typických projevů osobnosti nadaného žáka. „Ono je to těžký, když je člověk nadanej, tak na sebe klade vyšší nároky a automaticky očekává, že to všechno zvládne. Jenže pak se může stát, že mu třeba nepůjde něco jednoduššího a hned má tendence to vzdát. Setkal jsem se s tím třeba u prezentování, kdy se párkrát zakoktal. Místo toho, aby pokračoval dál, tak ho to rozhodilo a dostal se do nějakýho sebedestrukčního režimu, kdy nebyl vůbec schopnej mluvit a úplně se jako zaseknul.“

Kategorie č. 2: NADANÝ ŽÁK JAKO EDUKAČNÍ VÝHODA

Všech šest respondentů ve svých výpovědích popisovalo přítomnost nadaného žáka na výuce jako výhodnou pro pedagogickou činnost a pro celý třídní kolektiv. Eva spatřuje výhodu zejména v možnosti znalostního obohacení všech žáků. Jak sama uvádí: „Ona je obohacení tý hodiny ve smyslu znalostním, protože v tom, co ji zajímá, tak tam jde do neuvěřitelných hloubek. Je výrazně nadprůměrná, a tím může rozšířit znalosti svých spolužáků. Takže já ji beru jako velkou výhodu.“ Dle Adama je přítomnost nadaného žáka výhodná ze dvou důvodů. Prvním důvodem je již zmiňované znalostní obohacení žáků. „On má oproti ostatním více znalostí. Ted' třeba bereme soustavy a on mě jako doplňuje nebo opravuje, tak to je super, protože to obohatí ten můj výklad a ostatní si z toho odnesou víc.“ Jako druhý důvod uvádí možnost rozvoje svých didaktických schopností, prostřednictvím konfrontace s obtížemi vztahujícími se ke vzdělávání nadaných žáků. „Je to obohacení i pro mě, protože ve chvíli, kdy jako mě to přináší nějakou komplikaci, tak i já se tím jako učím a rozvíjí mě to. Před čtyřma rokama jsem učil holčičku, u který jsem věděl, že ji prostě nedávám, co by potřebovala, a to ve mně vyvolalo nějaký jako vnitřní pnutí se na to zaměřit a naučit se pracovat s takhle chytrýma dětma. S ním je to úplně stejný, pořád mě to nutí na sobě pracovat, a to je skvělý.“ Pro Kateřinu je přítomnost nadaného žáka výhodná především v navození pocitu klidu. „Ona je jedno asi ze čtyř děvčat, které umí nenaskakovat na ten klučičí způsob chování v tý třídě. Spíš pozoruje a čeká, co se bude dít a co budu dělat já asi a jak to teda dopadne. Mě to je příjemný, já jsem ráda, že tam je nějaký jiný způsob chování než ten určující chlapeckej, kterému se přizpůsobují některá děvčata. Ona je dost stabilní a klidná, takže i vy se pak cítíte víc v klidu.“

Přítomnost nadaného žáka může některým učitelům usnadnit výkon jejich práce například z důvodu žákovy důvtipnosti, což je patrné z výpovědi Marie: „*No, on má tu jiskru, takový to, že já mu třeba něco předložím, nějaký nápad, myšlenku nebo příklad a on v určitou chvíli, aniž bych mu musela třeba podrobně úplně vysvětlovat, co po něm chci, tak k tomu nějakým způsobem dojde. Navíc přichází s novými nápady, který třeba já hned v tu chvíli nevidím. Nebo má nějaký jiný řešení, který jsem třeba hned neobjevila. Může tím svým výkladem něco nabídnout dětem nebo vyřešit jinak a mě to tím hodně ulehčit.*“ Žákův zájem o získání znalostí patří mezi další faktory, které usnadňují práci učitele, jak můžeme vidět u Pavla: „*On naslouchá, třídí si myšlenky, aby tu informaci, kterou zrovna dostává si ještě více zafixoval do hlavy. Snaží se ty myšlenky zařadit do nějakých myšlenkových vzorců, aby se pak nemusel znova ptát, no asi jako ideální žák v tomhle. Pokud za mnou přijde po hodině, což se většinou děje, a chce vědět něco navíc, tak to je ten moment, kdy on přijde za mnou sám. On mi tím ušetřuje práci, já si nemusím připravovat něco navíc, já vím, že on přijde s něčím, co ho tam zaujalo, a chtěl by to rozvést. Takže pro mě strašně jednoduchá role.*“

Dle Petry je přítomnost nadaného žáka velkou výhodou, neboť ji motivuje k výkonu jejího povolání. „*Mě ta práce s nadanými dává velkej smysl a motivuje mě k tomu, abych do toho dala víc. Když mluvíte sama v prázdný místnosti, tak je to o ničem a občas máte třídu, děti, kde ten pocit máte. Prostě jste sama v té místnosti a reakce žádná a ona a jí podobné vám hodí otázku, jak má být tohle. Já jsem je učila převod z desítkové soustavy do trojkový, nebo obecně do jakýkoliv, oni to uměly obráceně. Tam bylo tolik emocí, jak oni to prožívaly, ten odvozovaný postup, jak se to dělá a já jsem to psala a oni mi do toho mluvily a říkaly, co mám psát, ale furt nevěděly, jak to dopadne, a když jsme to vyřešili, tak oni začaly tleskat. Pro ně to byl tak silnej emocionální zážitek a pro vás zrovna tak. Vykládáte něco takovýho a ono to má takhle obrovskou odezvu.*“

Kategorie č. 3: ROVNOCENNÉ PARTNERSTVÍ

Na základě výpovědí respondentů je patrné, že postoj, který učitelé zaujímají ke svým žákům, je založený na rovnocenném partnerství. Toto partnerství se promítá do způsobu interakce se žákem, jak můžeme vidět například u Evy: „*Já ji beru jako rovnocennýho partnera, nějaká slušnost tam být musí, ale to, že je mi o pár let více, mě nestaví do nadřazené role. Myslím si, že největší chyba u těchto dětí, je srážení sebevědomí tím, že se stavíte do nadřazené pozice a nerespektujete jejich osobnost a intelekt. Pro mě je to partner, se kterým to při té výuce nemusí být lehké, ale ve výsledku je to o té komunikaci a jednání. Ona chápe, co se jí snažíte*

říct, i když to třeba emocionálně nezpracuje, tak se pořád snaží spolupracovat a je to takový můj parťák.“ Z Adamovy výpovědi je patrné, že je pro něj postoj založený na rovnocenném partnerství jistou prevencí, jak ochránit zájem žáka o jeho rozvoj. „Tady je riziko toho, že ho můžete zabít, a teď nemyslím toho žáka, ale myslím ten jeho potenciál. Špatnej učitel může ubít toho člověka ve smyslu, že třeba jako rezignuje a bude to vnímat jenom jako překážku, to, že je jinej, a ztratí chuť se učit. Proto já se k tomu snažím přistupovat zodpovědně, komunikuju s ním napřímo, nezvyšuju si na něm sebevědomí, ale naopak se k němu snažím chovat jako k partnerovi, rovnocennému partnerovi. Je jedno, jestli jde o zpětnou vazbu nebo předávání vědomostí, vždycky to říct tak, aby věděl, že jsme parťáci, který v té rozvojový cestě jsou spolu.“

Petra rovněž zaujímá partnerský postoj, což se projevuje v poskytnutí možnosti žákyni účastnit se jako hostující přednášející na přednáškách orientovaných na problematiku nadaných. *„Já přednáším o nadaných dětech, o hrách, o abaku, a občas ji беру s sebou, když chce. Pomáhá mi a umí spoustu věcí. A jsou i situace, posledně jsme byly o jarních prázdninách v Ostravě, měla jsem tři holčičky s sebou. Bylo tam poměrně dost lidí na té přednášce a v ukázkový části jsme si je rozdělily na čtyři skupiny, takhle jsem se otočily a ty holčičky jim to odvykládaly těm kantorům zrovna tak. Takže vlastně já ji vnímám jako svého parťáka, ta autorita tam musí být, ale zároveň to, že vy jste o pár let starší než ona, neznamená, že nemůžete být sobě rovný.“*

Kategorie č. 4: PODPORA ROZVOJE POTENCIÁLU ŽÁKA

Čtvrtá kategorie představuje způsoby, které učitelé využívají ve snaze podpořit rozvoj potenciálu nadaných žáků. Způsob, kterým se Kateřina snaží podpořit svou žákyni, je orientovaný na nabídnutí více podnětů ve výuce. Jak sama uvádí: *„Snažím se ji dávat takový úkoly, který vidím, že ji můžou někam posunout, a že je zároveň zvládne a zároveň jako musí udělat, ještě něco navíc, než zvládá v těch hodinách, no. Tím, že ji nabídnu podněty navíc, ji můžu popostrčit v nějaký oblasti, která by ji třeba nenapadla, nebo na kterou se třeba primárně nezaměřovala. Můžu se pokusit tomu dítěti ukázat další cestu a třeba nějak otevřít další dveře, o kterých nevědělo, že by to šlo.“* Pavel za důležitý faktor v rozvoji potenciálu považuje podporu žákova sebevědomí, jak je patrné z jeho výpovědi: *„Jde mi o to, aby v momentě, kdy něco vysvětluju, aby to bylo na úrovni toho, že to dítě přijde domů a zeptá se rodičů: věděl jsi to? I to dítě si zvýší ego na tom, že si řekne: ty jo, teď vím něco víc než táta. Že to podníti zvědavost a sebevědomí. Protože z mojí zkušenosti ty děti, které jsou talentované, často to sebevědomí velké nemají, já chci, aby si prostě řekli: jo na tohle mám a chci se v tom dál rozvíjet.“*

Spolupráce mezi rodiči žáka a jeho učitelem je dle Evy nezbytná pro zajištění podpory jeho rozvoje, jak můžeme zaznamenat z její výpovědi: „*Já třeba když jsem tam ty děti viděla, tak jsem upozornila po čase rodiče, jaký další aktivity můžou pro ně v oblasti, co ty děti zajímá, sehnat. Protože se v tom nemusí orientovat. Já, když se tím trošku zaobírám, tak je můžu upozornit, že třeba existuje Centrum pro talentovanou mládež, posléze Talnet, nebo něco podobného a můžu jim pomoc to nadání rozvinout, aby nezaniklo.*“ Dle Petry je potřeba se v případě rozvoje žáka zaměřit také na spolupráci mezi jednotlivými učiteli. „*Jak díky aprobaci dělám s technicky a matematicky nadanými dětmi, tak já si s hudebně nadaným dítětem neporadím. Když budu mít nadaného, kterému zrovna matematika nepůjde, tak si neřeknu: no, tak to nejsi nadaný. Asi bych hledala, pokud by neměl tu podporu, kdo by se ho mohl ujmout. Mentora, nebo někoho, kdo by ho nějakým způsobem mohl táhnout dál jo, když to neumím já. Je potřeba, aby ten učitel komunikoval se zbytkem sboru, aby to dítě vnímalo, že na to není samo a že ta škola se mu snaží pomoci.*“

Rozvoj potenciálu je dle Marie podmíněn například podporou žákovy porozumění výkladu. „*Když něčemu nerozumí, tak k němu přijdu, on má nějaký úkol nebo zadání a nechám ho to znova pročíst. Takovej jako trošku Feuersteinovskej přístup.*“ Tady na tom pracovním listě, co tam teda vidíš? Jsou tam nějaký nápovědy, něco, co ti pomůže v tom řešení těch úkolů? Pokud nerozumí principu vůbec, je tam nějaký slovo, který třeba nezná, tak mu to vysvětlím. Jinak se ho ale snažím do toho dostrkat. Zkousím i jiný způsoby, jak to říct.“ Schopnost využití silné stránky žáka hraje dle Adama významnou roli v rozvoji jeho potenciálu. „*Tam často dochází k nějakým interakcím, jakože ta třída na něj reaguje jako: je, no, to je prostě on, a já se snažím pracovat s tím, aby každé v té třídě našel tu svoji roli, v jaký je užitečnej a v jaký ho ty ostatní viděj jako užitečného. Takže třeba, když tam, já dělám, že si opravují testy sami, respektive nějak s tím jako řízeně pracujeme, tak jsou třeba hnízda, kde on je vlastně vedoucí toho jednoho hnízda, kdy on je ten jako odborněj garant, protože je dobrej na vedení ostatních, a hlavně má ty znalosti. A pak je tam někdo, kdo je na rozdíl od něj velmi organizačně schopnej a jeho ukočíruje.*“

Kategorie č. 5: MOTIVACE ŽÁKA KE ZLEPŠENÍ

Poslední kategorie se věnuje problematice, jakým způsobem učitelé motivují nadané žáky ke zlepšení jejich výkonu. Projev zájmu o prospěch žáka společně s poskytnutím zpětné vazby je dle Marie efektivní způsob, jak ho motivovat ke zlepšení jeho výkonu. „*Já si myslím, že ta zpětná vazba tam je potřeba, protože když ho budu krmit dokola jen úkolama, tak to nebude*

mít žádnéj efekt. Tím, že budu mít ten zájem o to, jak on prospívá, jak se mu to daří, a třeba si sedneme jenom spolu a probereme to, tak to si myslím, že ho bude posouvat dál. U tý negativní se mu to většinou snažím vysvětlit, aby ho to namotivovalo k nějakýmu zlepšení.“ Motivaci žáka prostřednictvím poskytnutí zpětné vazby využívá rovněž Kateřina. „Obecně zpětnou vazbu předávám slovně, abych měla jistotu, že to pochopí a namotivuje jí to ke zlepšení. Většinou to popíšu a je z toho znát, jestli to jako považuju za optimální, ideální, neoptimální. A kdyby to nebylo optimální, tak ji řeknu proč. Třeba, že to, jak tu hodinu připravila, šlo připravit ještě líp, a navrhnou jak.“

Ocenění vynaloženého úsilí žáka, patří mezi další způsoby, které respondenti ve svých výpovědích uváděli, což můžeme vidět například u Adama: *„Snažím se ho ocenit, třeba: hele, to bylo jako super, to se prostě povedlo. Když to dítě jako vyjde samo ze sebe a jde dál, tak ho nějak jako takhle popostrčit. Zároveň mi jde taky o to, aby věděl, za co je chválenej, aby viděl že ta snaha mu nese ovoce a snažil se i příště. V praxi to pak vypadá tak, že když opravuju ten test z angličtiny a on má 9/12, tak je to spíš na dvojku, protože on je prostě ten, který má 12/12 zpravidla. Ve chvíli, když bych ale hodnotil třeba tělocvik, ve kterým je slabší, a viděl bych, že se snaží i přes to, že nezvládá žádný míčový sporty, tak mu tu dvojku dám taky, protože tady udělal obří posun. Pro mě je důležitěj ten proces. Když vidím, že se to dítě snaží, nevykašle se na to a posouvá se, tak ho chci ocenit za to úsilí, protože si myslím, že je to spravedlivý. A naopak je nespravedlivý srovnat ty děti do toho žebříčku, protože on v tom tělocviku nebude nikdy dosahovat takových výsledků jako zrovna tady jeho spolužačka, která dělá roztleskávačku. Proč bych je měl jako srovnávat do jedný škatulky? Mě to jako nedává smysl. Já ty děti chci motivovat k tomu, aby se zlepšovaly.“*

Snaha podpořit žákův zájem patří mezi další způsob motivace, který byl respondenty uváděn. Jeho zastáncem je například Pavel: *„Hele, co se týká mě, tak já se snažím tomu dítěti dát maximum, co znám. On většinou v sobě nechá tu myšlenku ještě uzrát a pak se přijde doptat po hodině. Mě to neobtěžuje a kdybych pospíchal, omluvil bych se mu a vysvětlil, že nestíhám a probereme to příště. Snažil bych se najít nějakou cestu, jak mu nakonec tu odpověď přinést. To, že za mnou přijde se na něco zeptat, je pro mě známka toho, že na sobě chce pracovat, že má nějakou vnitřní motivaci se zlepšit, a já mu v tom chci dát maximální možnou podporu.“*

18.2.2.2 Zodpovězení výzkumných otázek

V následujícím textu se prostřednictvím shrnutí dat získaných z výpovědí pedagogů nadaných žáků, zaměřím na zodpovězení výzkumných otázek vztahujících se k pedagogům.

VO1: Jaké postoje pedagog zaujímá k nadanému žákovi?

Ve výpovědích všech respondentů se vyskytly dva způsoby zaujetí postoje učitelů vůči nadaným žákům.

První způsob odkazuje k postoji, který symbolizuje učitelovo vnímání žakovy přítomnosti ve výuce jako edukační výhody. Tato výhoda se dle výpovědí respondentů projevuje například v motivaci učitele k výkonu jeho povolání, jak je tomu například u Marie: *„Díky dětem jako je on mám fakt pocit, že se to vyplatí, pracovat s těma nadanýma dětma, protože oni to umí vrátit zpátky, což je pro mě jako učitelku taková výhra a motivuje mě to. Celkově všechny děti to vrátí zpátky, ale tyhle děti mají velkej potenciál a je to něco jako jinýho. Navíc on není ten typ človíčka, kterej když má všechno hotový tak by nějak zlobil nebo otravoval, takže pro mě je to dítě za odměnu.“* Jako další výhodu v přítomnosti nadané žáka ve výuce respondenti uvádějí usnadnění výkonu své práce. Toto usnadnění Petra spatřuje v angažovanosti své žákyně v situaci, kdy je zapotřebí uklidnit interakci mezi žáky. *„Ona je krizovej manažer, ale úplně neskutečnej. Několikrát jsem ji tak zažila, ona se nedere do popředí. Nechá, aby se něco domlouvalo, dohadovalo a jakmile to začne docházet do krize, jakmile se začnou dohadovat, je náběh na hádky, tak vystoupí, ujme se vůdcovský role, zrichtuje to. Všechno se rozeběhne, funguje a ona to zase nechá už běžet. Když jsem to viděla poprvé, tak jsem byla v šoku. Už jsem se chystala já, že do toho vstoupím, že se ten kolektiv nedomluví, a nastoupila ona, takže vyřešeno a já měla o starost méně.“*

Druhý způsob popisuje postoj, prezentující nadaného žáka jako rovnocenného partnera učitele. Toto partnerství se promítá například do zodpovědného přístupu k interakci se žákem, jak vidíme například u Pavla: *„Učitelství je závazná role, to znamená, že pokud mě bude brát jako autoritu a já mu najednou řeknu něco, co může být zkreslené, může být špatně a on tomu bude bezmezně důvěřovat, tak já můžu v podstatě najednou selhat. Já se cítím zodpovědně, protože ho беру jako partnera, ve kterém vidím potenciál, a nerad bych ho zadupal. Mám tam určitou autoritu, ale spíš přirozenou, že jsem někdo, kdo těch znalostí v určitých oblastech má víc, jinak je to můj parták, se kterým jsme si rovni.“*

VO2: Jaké strategie pedagog využívá při práci s nadaným žákem?

Ze získaných výpovědí je patrné, že způsob práce s nadaným žákem vychází z cíle podpořit rozvoj jeho potenciálu. K tomuto cíli některé pedagogy vede vnímání konceptu nadání jako vrozeného předpokladu, který je třeba rozvíjet, jak bylo patrné například u výpovědi Evy:

„Myslím si, že k nadání jsou předpoklady, který jsou vrozený, ale pokud se nerozvíjí, tak si myslím že, dokážou absolutně vlastně upadnout. Protože cokoliv nerozvíjíte a nevěnujete se tomu tak upadá časem.“ Jedna ze strategií, kterou pedagogové využívají k podpoře rozvoje potenciálu svých žáků je nabídnutí více podnětů ve výuce, jak je tomu například u Marie: „Já ho můžu ovlivnit třeba tím, že mu nabídnu nějaký příklady a úkoly navíc, protože on je silnej hlavně v matematice. U něj má význam cokoliv, co je logicky zapeklité, pak je hodně motivovanej. Přímo do třídy jsem brávala koumáka, což je rozšiřující učivo podle RVP, a tam si mohl dělat tu nastavbu na to učení.“ Mezi další strategie podporující rozvoj patří využití silných stránek žáka, což je patrné z výpovědi Adama: „To je taková ta klasická situace, kdy to některý učitelé používají jako pomstu: „tak když jsi tak chytřej, tak si na to do příště udělej referát.“ Já to dávám jako nabídku a, že třeba i s klukem, kterej hrál počítačový hry a úplně ho prostě nějaký křížový výpravy totálně štvaly, tak jsem mu navrhl, jestli když hraje tu hru, tak jestli jako nechce srovnat realitu hry a tu historickou realitu. A udělali jsem jakoby rádoby kritickou analýzu. Snažím využít jejich silný stránky, mentální kapacitu a připravenost k dalšímu rozšíření buď těch znalostí, nebo i těch spolužáků. Hlavně i ta hodina je pak mnohem zajímavější, než když tam něco přednáším já, to je hrozná nuda.“

VO3: Jakým způsobem pedagog přistupuje ke vzdělávání nadaného žáka?

Respondenti ve svých výpovědích poukázali na skutečnost, že způsob, jakým přistupují ke vzdělávání nadaných žáků je založený na principu motivace ke zlepšení jejich výkonů. Mezi způsoby, které pedagogové využívají k motivaci žáků, patří zpětná vazba podněcující zlepšení, jak uvádí například Pavel: „Jde mi o to, aby racionálně pochopil, proč to je dobře, nebo špatně. Ať už je ta moje reakce jakákoliv, ať už je vlastně kritická, třeba ze strany: hele máš to špatně, proč to máš špatně, nebo na tohle by ses měl víc podívat, tak prostě tak aby se nad tím zamyslel zpátky. Snažím se ho nějak pošťouchnout, aby mu to dávalo podněty se zlepšit.“ Snaha podpořit zájem žáka může být dalším zdrojem motivace k jeho zlepšení, jak je tomu například u Evy. „Snažím se jí odpovědět, vnímat ji nebo ji nějak nasměřovat k tomu, co potřebuje. Když neznám odpověď, tak jí slíbím, že si ji dohlédám, a podíváme se na to na další hodině. Jde mi o to podnítit tu její motivaci se zlepšovat v tom, co ji zajímá.“

18.3 Výzkumný závěr

Na začátku svého výzkumu jsem si stanovila cíl porozumět problematice postojů, které učitelé zaujímají k nadaným žákům. Dále pak zda a jakým způsobem pedagog ovlivňuje rozvoj

potenciálu a motivaci nadaného žáka ke vzdělávání. Za účelem zisku těchto informací jsem si položila tři otázky, a to:

- Jaké jsou postoje pedagogů vůči nadaným žákům?
- Jakým způsobem pedagog ovlivňuje rozvoj potenciálu nadaného žáka?
- Jak pedagog ovlivňuje motivaci nadaného žáka ke vzdělávání?

Jaké jsou postoje pedagogů vůči nadaným žákům?

Jak vyplývá z kvalitativního výzkumu, respondenti zaujímají dva typy postojů k nadaným žákům.

V prvním případě se jedná postoj, který symbolizuje jejich vnímání přítomnosti žáka ve výuce jako edukační výhody. Tento motiv se objevil ve výpovědích všech respondentů v různých podobách. Výhodu učitelé spatřují například v obohacení svého výkladu, které přispívá k rozšíření znalostí všech žáků. Mezi další výhody v přítomnosti žáka patří například usnadnění výkonu práce učitele, které je zapříčiněno žakovým důvtipem. Jedna z respondentek spatřuje výhodu v přítomnosti nadaného žáka na výuce z důvodu jeho zájmu a zaujetí výkladem, které ji motivuje k výkonu práce.

Prostřednictvím druhého typu postoje učitelé na nadané žáky nahlíží jako na rovnocenné partnery, což je patrné zejména ve způsobu, jakým učitelé s žáky interagují. Podíváme-li se na tuto otázku z pohledu nadaných žáků, můžeme rovněž zaznamenat motiv partnerství, který je žáky v interakci pocíťován například v podobě respektu k jejich osobnosti a názorům či snaze o pochopení jejich situace.

Jakým způsobem pedagog ovlivňuje rozvoj potenciálu nadaného žáka?

Problematika rozvoje potenciálu nadaných žáků je respondenty nahlížena ze dvou perspektiv.

První perspektiva se zaměřuje na způsoby, které pedagogové využívají za účelem podpořit potenciál těchto žáků. Mezi ně patří například nabídka rozšiřujících podnětů ve výuce s cílem posílit silné stránky žáka či představení nových oblastí potenciálního rozvoje. Způsob pedagogova výkladu látky a ochota jeho případné modifikace ve snaze podpořit žakovo porozumění může dle jedné respondentky také ovlivnit rozvoj potenciálu žáka. Další způsob podpory rozvoje, který byl ve výpovědích pedagogů patrný, se orientuje na spolupráci pedagoga s rodiči nadaného žáka.

Druhá perspektiva je orientována na žákovo vnímání způsobu, kterým pedagog podporuje rozvoj jeho potenciálu. Dle výpovědí nadaných žáků přispívá k rozvoji jejich potenciálu obohacující způsob výuky. Toto obohacení je respondenty vnímáno například v podobě propojení více předmětů a forem výuky, což přispívá k rozšíření znalostí. Mezi další faktory ovlivňující rozvoj potenciálu žáci uváděli přidanou hodnotu výuky, jež se v jejich životě projevuje změnou způsobu uvažování či schopností vyjádřit svůj názor.

Jak pedagog ovlivňuje motivaci nadaného žáka ke vzdělávání?

Na základě výsledků výzkumu se opět můžeme setkat se dvěma hledisky, kterými je možné nahlížet na problematiku motivace nadaných žáků.

První hledisko je orientované na strategie, prostřednictvím kterých se pedagogové snaží ovlivnit motivaci nadaných žáků. Mezi tyto strategie patří podpora zájmu a zvědavosti žáka, což se projevuje například v podobě ochoty zodpovědět žákovy doplňující dotazy po skončení výuky či rozvíjení nápadů představených žákem. Další strategie je orientovaná na pedagogův způsob hodnocení. Srovnávání výkonů žáků podle univerzálních měřítek je dle názoru jednoho z respondentů pro žáky nicneříkající. Tato domněnka ho vede k zaměření hodnocení primárně na ocenění žákem vynaloženého úsilí, za účelem podnítit jeho motivaci. Projev zájmu o prospěch žáka společně s poskytnutí zpětné vazby, zdůrazňující jednoznačnost a srozumitelnost, je pedagogy také považována za efektivní způsob motivace ke vzdělávání a zlepšení výkonu.

Druhé hledisko se zaměřuje na faktory, které jsou nadanými žáky vnímány jako motivační. Jak můžeme zaznamenat ve výpovědích nadaných žáků, i v této skupině se vyskytuje motiv podpory jejich zájmu a zvědavosti ze strany učitele. Tato podpora je respondenty pocíťována v možnosti vyjádřit svůj nápad a dále ho za pomoci pedagoga rozvíjet, což podporuje jejich motivaci k dalšímu zájmu. Nálada, se kterou učitel přichází do výuky, také patří mezi faktory ovlivňující motivaci žáka i v situaci, kdy se jedná o předmět, který není jeho silnou stránkou. Mezi faktory, jež u některých respondentů podněcují jejich motivaci, patří způsob zpětné vazby, který žáci vnímají jako impulz ke zlepšení svého výkonu.

19 Diskuse

V následujícím textu se zabývám porovnáním výsledků svého výzkumu se dvěma dalšími výzkumy, které se taktéž zabývají problematikou učitelských postojů k nadaným žákům, ale zaměřují se na jiná specifika této problematiky. Prostřednictvím této části bych rovněž chtěla poukázat na limity a přednosti mého výzkumu.

19.1 První výzkum

V teoretické části se zabývám rozlišením postojů, které učitelé zaujímají k nadaným žákům. Tyto postoje se liší dle toho, zda je jejich východiskem hypotéza o harmonii či disharmonii. Hypotéza o harmonii nadané žáky vykresluje jako více inteligentní, sociálně kompetentnější a úspěšnější v adaptaci na nové okolnosti (Persson, 1998). Oproti tomu dle hypotézy o disharmonii nadaní jedinci vykazují nadprůměrné intelektové schopnosti souběžně se znaky sociálně nežádoucího chování a emoční nevyrovnanosti (Neihart, 1999). Tyto hypotézy byly východiskem pro výzkum (Preckel et al., 2015) zabývající se dvěma otázkami. V prvním případě autoři zkoumali, z jaké hypotézy vycházejí stereotypy o nadaných, které u testovaných převládaly. Ve druhém případě byla pozornost výzkumníků orientována na asociace, které participanti přiřazují nadaným žákům pod vlivem nabídnutých charakteristik. Výzkumu se účastnilo celkem 182 osob před započítáním své pedagogické praxe. Výzkum probíhal ve dvou kolech, kdy každé z nich mělo dvě části. Participantům bylo ukázáno 6 obrázků dvanáctiletých studentů, kdy polovina z nich byla označena za nadané. O tom, kteří z žáků jsou nadaní, byli účastníci informováni předem. Prvním úkolem bylo označit prostřednictvím stisku klávesy, zda se jedná o nadané či nenadané dítě. Následně byla účastníkům ukázána slova symbolizující vysoký intelekt či problémy s přizpůsobením. Bez ohledu na povahu těchto slov měli nyní účastníci vždy stisknout stejnou klávesu, a to klávesu pro nadané děti. Poté se klávesy vyměnily a pro výše uvedená slova bylo třeba stisknout klávesu pro nenadané děti. Ve druhém kole bylo participantům ukázáno 28 slov, která měli označit jako pozitivní či negativní. Následně jim byl ukázán obrázek dítěte a poté ta samá slova, která měli opět označit za pozitivní, či negativní. Cílem druhého kola bylo zjistit, zda obrázek dítěte, u kterého účastníci vědí, zda je, či není nadané, ovlivní volbu označení slova.

Na základě realizovaného výzkumu bylo částečně prokázáno, že převládající stereotypy o nadaných vycházely z hypotézy o disharmonii, jelikož tato skutečnost byla zaznamenána pouze u chlapců. Co se týče asociací, jejichž přiřazení bylo ovlivněno nabídnutými charakteristikami, byly zaznamenány dva jevy. Vysoké intelektuální schopnosti byly více

asociovány s nadanými dětmi nezávisle na pohlaví. Naopak problémy s přizpůsobením byly více asociovány s nadanými chlapci.

19.1.1 Limity a přednosti mého výzkumu

Výše zmíněný výzkum zkoumá, z jaké hypotézy vycházejí postoje, které učitelé zaujímají k nadaným žákům. Autoři (Preckel et al., 2015) poukazují na vliv hypotézy o disharmonii v případě postojů, které zaujímají k nadaným chlapcům. Nikde však nebylo poukázáno, jaký dopad může mít takto ovlivněný postoj na nadaného žáka. Mnou provedený výzkum oproti tomu představuje možné dopady učitelova postoje na nadaného žáka, jak z perspektivy učitele, tak z perspektivy nadaného žáka.

Počet účastníků výše zmíněného výzkumu je celkem 182, což poukazuje na značný limit mého výzkumu, kterého se účastnilo pouze 12 osob, a to 6 nadaných žáků a 6 učitelů. Vzhledem k tomu, že nedostatečně velký počet respondentů v rámci obou skupin může způsobit zkreslení zkoumané problematiky, bylo by z hlediska větší objektivizace výsledků vhodné zvýšit počet respondentů.

19.2 Druhý výzkum

Druhá studie se zabývá postoji, které učitel zaujímá k nadaným žákům a jejich vzdělávání. Autoři (McCoach, Siegle, 2007) konkrétně zkoumají možné příčiny těchto postojů, mezi které patří výcvik v edukaci nadaných žáků, zkušenost s jejich edukací, či sebepojetí učitele jako nadaného.

Výzkum byl realizovaný prostřednictvím dotazníků, na které reagovalo celkem 262 učitelů. 37 % uvedlo, že navštěvovalo výcvik pro edukaci nadaných a 20 % mělo zkušenost s jejich edukací. Postoje respondentů k nadaným žákům byly měřeny prostřednictvím 3 faktorů, které byly hodnoceny na škále 1-7 dle toho, jak daný respondent souhlasil s uvedeným tvrzením. Prostřednictvím faktoru Potřeby a Podpora byla hodnocena víra v potřeby nadaných žáků a podpory jejich vzdělávání. Elitismus se orientoval na měření námitek respondentů založených na obavách ze zvýhodněného postavení, které mají nadaní žáci ve školách a společnosti. Faktor školní akcelerace měřil postoj respondentů k umožnění akcelerovaného vzdělávání nadaných žáků. Mimo jiné autoři výzkumu vytvořili pětibodovou škálu sebepojetí jako nadaného.

Na základě výsledků výzkumu bylo prokázáno, že učitelé podporují edukaci nadaných. Obecně byly znatelné ambivalentní postoje ke školní akceleraci nadaných žáků. Za účelem prozkoumání dopadu výcviku v edukaci nadaných byly vytvořeny dvě skupiny. První skupina se skládala z učitelů, kteří absolvovali výcvik v edukaci nadaných žáků, či měli zkušenost s jejich edukací. Ve druhé skupině byli učitelé, kteří tento trénink neabsolvovali, či neměli žádnou zkušenost. Výsledky prokázaly, že obě skupiny mají k nadaným žákům podobné postoje. Dále bylo potvrzeno, že ti, kteří tento výcvik absolvovali, měli vyšší sebepojetí jako nadaného než ti, kteří neabsolvovali žádný trénink. Výzkumníci rovněž zaznamenali, že toto sebepojetí nemá dopad na učitelův postoj k nadaným žákům a jejich vzdělávání.

19.2.1 Limity a přednosti mého výzkumu

Zaměření druhého výzkumu dle mého názoru poukazuje na omezení mnou provedeného výzkumu. Ve své práci se orientuji na to, jaké postoje učitelé zaujímají k nadaným žákům a jaký je jejich dopad na rozvoj potenciálu a motivace ke vzdělávání těchto žáků. Domnívám se však, že by bylo přínosné zaměřit se rovněž na původ těchto postojů, jako je tomu v případě druhého výzkumu. Poukázání na příčiny vzniku učitelských postojů by mohlo přispět ke zvýšené obeznamnosti s touto problematikou, což by mohlo vést k vytvoření strategií pro vzdělávání nadaných žáků, a tedy i prevenci proti vzniku negativních postojů.

Vzhledem k tomu, že se druhého výzkumu účastnilo celkem 262 účastníků, poukazuje tato skutečnost na nedostatečné množství participantů mého výzkumu, jak je tomu již v prvním případě.

Výše zmíněný výzkum se zaměřuje na problematiku pouze z perspektivy učitelů, což dle mého názoru dokazuje přednost mého výzkumu, kde se touto problematikou zabývám z pohledu učitelů, i nadaných žáků. Na tomto základě usuzuji, že by bylo zajímavé, kdyby se autoři druhého výzkumu zaměřili například na to, zda nadaní žáci pociťují rozdíly v postojích mezi učiteli, kteří absolvovali zmíněný výcvik a těmi, kteří ho neabsolvovali. Věřím, že problematika dopadu učitelské přípravy v oblasti edukace nadaných žáků na proměnu učitelských postojů a jejich následného dopadu na motivaci a rozvoj potenciálu těchto žáků, by mohla být přínosem i pro mou práci.

Závěrem bych ráda zmínila dva limity a jednu přednost mého výzkumu, které z výše uvedených výzkumů nevyplývají. S ohledem na skutečnost, že účastníci mého výzkumu mají dlouholeté zkušenosti s edukací nadaných žáků, jsou na profesi jejich učitele lépe připraveni,

což dle mého názoru může zapříčinit pozitivnější postoje. Z tohoto důvodu se domnívám, že by z hlediska větší objektivity mého výzkumu bylo vhodné mezi respondenty zařadit rovněž učitele, kteří nemají s problematikou nadání žádné zkušenosti. Druhým faktorem, který limituje objektivitu mého výzkumu, je věk respondentů z řad nadaných žáků, který se pohybuje v rozmezí 9-13 let. Domnívám se, že by bylo za účelem možného rozšíření vhodné pracovat například s desetičlennými skupinami, kdy by každá z nich odpovídala jiné věkové kategorii.

Na základě provedených rozhovorů jsem zjistila, že pedagogové zaujímají k nadaným žákům postoj založený na rovnocenném partnerství, který má pozitivní vliv na interakci mezi nadanými žáky a jejich pedagogy. Jelikož jsem se nesečkala s výzkumem, který by na toto zjištění poukazoval, považuji tuto skutečnost za jednu z předností mého výzkumu, která by mohla být podnětem pro vytvoření programů, zaměřených na rozvoj partnerského přístupu učitelů k nadaným žákům.

20 Závěr

Diplomová práce Role pedagoga ve vzdělávání nadaných se zabývá problematikou učitelských postojů a jejich možným vlivem na nadaného jedince. Cílem práce bylo porozumět, jakou roli má pedagog v rozvoji potenciálu nadaného žáka a jeho motivace ke vzdělávání. Teoretická část této práce byla rozčleněna na dvě části. V první části jsem se zaměřila na problematiku nadání, v části druhé na problematiku pedagogů a jejich postojů k nadaným žákům. Empirická část byla koncipována jako kvalitativní výzkum, realizovaný prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s nadanými žáky a jejich pedagogy.

Na základě výsledků realizovaného výzkumu jsem došla ke dvěma hlavním zjištěním. Postoje, které pedagogové zaujímají k nadaným žákům jsou prezentovány dvěma způsoby.

Prvním způsobem je vnímání přítomnosti nadaného žáka ve výuce jako edukační výhody. Ve druhém případě se jedná o postoj reprezentovaný motivem rovnocenného partnerství, které se promítá do interakce mezi oběma stranami.

Z výzkumu je patrné, že učitelé používají specifické strategie k podnícení rozvoje potenciálu a motivace nadaných žáků, přičemž je zcela zjevné, že tyto v obou ohledech plní svoji roli, jelikož jsou žáky vnímány jako podporující, jak jejich motivaci, tak i potenciál. Příkladem lze uvést snahu učitele podpořit žákův zájem či ocenění výkonu žáka, které jsou respondenty vnímány jako motivační.

Jak jsem se již zmínila v diskusi, vzhledem k tomu, že nedostatečně velký počet respondentů v rámci obou skupin může způsobit zkreslení zkoumané problematiky, lze za účelem navazující vědecké práce doporučit rozšíření výzkumu, například za pomoci longitudinálního pozorování vybraných jedinců s cílem zjistit, zda se jejich motivace ke vzdělávání v průběhu času pozměnila.

Lze konstatovat, že některé postoje, které učitelé vůči nadaným žákům zaujímají, či jakým způsobem s nimi interagují, mají reálný dopad na jejich motivaci a rozvoj potenciálu. Proto je pro praxi učitelů stěžejní, aby si tuto skutečnost uvědomovali a byli schopni tyto své postoje a projevy regulovat, případně je upravovat ve prospěch nadaných žáků, jelikož mohou mít na jejich vzdělávání značný dopad.

V České republice nejsou dostupné žádné vzdělávací programy učitelů, které by podporovaly učitele v práci s jeho postoji, či regulací projevů jeho postojů. Dle mého názoru je tedy jedním z možných řešení vzdělávání učitelů v technice mindfulness, která podporuje rozvoj sebeuvědomění společně se schopností laskavého přístupu při interakci nejen s nadaným žákem, a to bez vytváření předsudků. Výuku techniky mindfulness v České republice poskytuje například Český Mindfulness Institut⁵.

⁵ Dostupné na: <http://www.mindfulness-institut.cz/>

21 Seznam použitých zdrojů

- Arnon, S., & Reichel, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I?. *Teachers and teaching: Theory and Practise*, 13 (5), 441-464.
- Aronson, E., Wilson, T. D., & Akert, R. M. (2012). *Social psychology*. New York: Pearson.
- Baudson, G., & Preckel, F. (2013). Teachers' implicit personality theories about the gifted: An experimental approach. *School Psychology Quarterly*, 28 (1), 37-46.
- Baum, S., Owen, S., & Dixon, J. (1991). *To be gifted and learning disabled: From identification to practical interventional strategies*. Mansfield Center: Creative Learning Press.
- Bégin, J., & Gagné, F. (1994). Predictors of attitudes toward gifted education: A Review of the literature and a blueprint for future research. *Journal for the Education of the Gifted*, 17 (2), 161-179.
- Betts, G. T., & Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 32 (2), 248-253.
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1974). *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Caselmann, C. (1970). *Wesensformen des lehrers: Versuch einer typenlehre*. Stuttgart: Klett
- Clark, B. (2013). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (8. ed.). Los Angeles: Pearson.
- Cohn, S. J., Carlson, J. S., & Jensen, A. R. (1985). Speed of information processing in academically gifted youths. *Personality and individual differences*, 6 (5), 621-629.
- Crano, W. D., & Prislin, R. (2008). *Attitudes and attitude change*. New York: Psychology Press.
- Cropley, A. (1986). Preparing teachers of the gifted. *International Review of Education*, 32 (2), 125-136.
- CTM: *Centrum pro talentovanou mládež* [Online]. (2019). Staženo 31. 1. 2020 z <https://www.ctm-academy.cz/o-nas>.
- Český mindfulness institut [Online]. (2020). Staženo 20. 4. 2020 z <http://www.mindfulness-institut.cz/programy/>.
- Dance, F. E. X., & Larson, C. E. (1976). *The functions of human communication: A theoretical approach*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26 (3-4), 325-346.

- Dočkal, V. (1987). *Psychológia nadania*. Bratislava: SPN.
- Dočkal, V. (2005). *Zaměřeno na talenty aneb nadání má každý*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: Příprava na profesi*. Praha: Grada.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1998). Attitude structure and function. In Gilbert, D. T., Fiske, S. T., & G. Lindzey, G. (eds.), *The handbook of social psychology*, 269-322. New York: McGraw-Hill.
- ECHA Diploma [Online]. (2014). Staženo 3. 4. 2020 z <https://www.echa.info/echa-training/echa-training-2>.
- Ericsson, A., & Charness, N. (1994). Expert performance: Its structure and acquisition. *American Psychologist*, 49 (8), 725.
- Eurydice: *Concurrent and consecutive model* [Online]. (2020). Staženo 3. 4. 2020 z https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/general/9-teachers-and-education-staff_en.
- Evans, J. F. (2002). Effective teachers: An investigation from the perspectives of elementary school students. *Action in Teacher Education*, 24 (3), 51-62.
- Fenstermacher, G. D., & Soltis, J. (2004). *Approaches to teaching*. New York: Teachers College Press.
- Fořtík, V., & Fořtíková, J. (2007). *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha: Portál.
- Freeman, J. (1998). *Educating the very able*. OFSTED Reviews of Research.
- Freedman, J. L., & Fraser, S. C. (1966). Compliance without pressure: The foot-in-the-door technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4 (2), 195-202.
- Gagné, F. (1998). A proposal for subcategories within gifted or talented population. *Gifted Child Quarterly*, 42 (2), 87-95.
- Gagné, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. In Sternberg, R., & Davidson, J. E. (eds.), *Conceptions of Giftedness*, New York: Cambridge University Press.
- Gallagher, J. J. (1991). Personal patterns of underachievement. *Journal For The Education Of The Gifted*, 14 (3), 221-233.
- Gálík, S. (2012). *Psychologie přesvědčování*. Praha: Grada.
- Gardner, H. (2018). *Dimenze myšlení* (2. ed.). Praha: Portál.

- Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- Harrington, J., Harrington, C., & Karns, E. (1991). The Marland Report: Twenty years later. *Journal For The Education Of The Gifted*, 15 (1), 31-43.
- Havigerová, J. M. (2011). *Pět pohledů na nadání*. Praha: Grada.
- Havigerová, J. M., Burešová, I., Smetanová, V., & Haviger, J. (2013). *Projevy dětské zvědavosti: Získávání informací a kladení otázek od předškolního věku v kontextu intelektového nadání*. Praha: Grada.
- Havigerová, J. M. (2014). *Vyhledávání nadaných v předškolním věku*. Praha: Grada
- Helus, Z. (1982). *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha: SPN.
- Helus, Z. (1987). *Vyznat se v dětech* (2. ed.). Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Helus, Z. (2000). Učitel – hlavní aktér proměny školy. *Učitelské listy*, 7 (6), 6-9.
- Hollingsworth, L. S. (1942). *Children above IQ 180: Origin and development*. New York: World Books.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum* (4. ed.). Praha: Portál.
- Hendl, J., & Remr, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál.
- Hrabal, V., Man, F., & Pavelková, I. (1989). *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN.
- Hrabal, V., & Pavelková, I. (2010). *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál.
- Hříbková, L. (2009). *Nadání a nadání*. Praha: Grada.
- Jurášková, J. (2006). *Základy pedagogiky nadaných*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 24 (2), 163-204.
- Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada.
- Krykorková, H., & Váňová, R. (2010). *Učitel v současné škole*. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.
- Kyriacou, C. (2012). *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování* (4. ed.). Praha: Portál.
- Langr, L. (1984). *Úloha motivace ve vyučování na základní škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Larrivee, B. (1982). Factors underlying regular classroom teachers' attitude toward mainstreaming. *Psychology in the Schools*, 19 (3), 374-379.

- Lashley, K. S. (1929). The influence of brain injuries upon retentiveness. In Lashley, K. S. *Brain mechanisms and intelligence: A quantitative study of injuries to the brain*, 76–80. Chicago: University of Chicago Press.
- Lashley, K. S. (1950). In search of the engram. In Society for Experimental Biology, *Physiological mechanisms in animal behavior. (Society's Symposium IV.)*, 454–482. Massachusetts: Academic Press.
- Lassig, C. J. (2009). Teachers' attitudes towards the gifted: the importance of professional development and school culture. *Australian Journal of Gifted Education*, 18 (2), 32-42.
- Laznibatová, J. (1997). Faktory rodinného prostredia a vývin nadaných detí v ranom veku. *Psychológia a Patopsychológia Dieťaťa*, 32 (4), 315-326.
- Laznibatová, J. (2007). *Nadané dieťa, jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: Iris.
- Lewin, K. (1967). *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill.
- Lokšová, I., & Lokša, J. (1999). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál.
- Madsen, K. B. (1972). *Teorie motivace*. Praha: Academia.
- Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Maslow, A. H. (2011). *Toward a psychology of being*. Radford: Wilder Publications.
- Mensa: *Stanovy Mensy ČR* [Online]. (2016). Staženo 6. 1. 2020 z <http://www.mensa.cz/mensa/stanovy>.
- Mehrabian, A. (1972). *Nonverbal communication*. New Jersey: Transaction Publishers.
- Mešková, M. (2012). *Motivace žáků efektivní komunikací*. Praha: Portál.
- Milgram, R. M. (1991). *Counseling gifted and talented children: A guide for teachers, counsellors and parents*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Miller, A. (2008). *The drama of the gifted child: The search for the true self*. New York: Basic Books.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR: *Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* [Online]. (2001). Staženo 3. 4. 2020 z http://www.msmt.cz/file/35405_1_1/.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR: *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky* [Online]. (2015). Staženo 3. 4. 2020 z http://www.msmt.cz/file/35188_1_1/.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR: *Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů*

- mimořádně nadaných*. [Online]. (2016). Staženo 20. 4. 2020 z http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska_c._272016_Sb._o_vzdelavani_zaku_se_speciálními_vzdelavacími_potřebami_a_zaku_nadaných.pdf.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR: *Registr vysokých škol* [Online]. (2019). Staženo 3. 4. 2020 z <https://regvssp.msmt.cz>.
- Monks, F., & Ypenburg, I. (2002). *Nadané dítě*. Praha: Grada.
- Mudrák, J. (2015). *Nadané děti a jejich rozvoj*. Praha: Grada.
- Munková, G. (2001). *Sociální deviace*. Praha: Karolinum.
- Myers, D. G. (1989). *Psychology* (2. ed.). New York: Worth Publishers.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22 (1), 10-17.
- Neihart, M. (2008). Identifying and providing services to twice exceptional children. In Pfeiffer, S. I. (eds.), *Handbook of Giftedness in Children*, 115-137. New York: Springer.
- NIDV: *Systém podpory nadání* [Online]. (2019). Staženo 6. 3. 2019 z <https://talentovani.cz/>.
- O'Keefe, D. J. (2002). *Persuasion: Theory and research*. New York: SAGE.
- Ostatníková, D., Lazníbatová, J., Putz, Z., Mařaseje, A., Dohnányiová, M., & Pastor, K. (2000). Salivary testosterone levels in intellectually gifted and non-intellectually gifted preadolescents: An exploratory study. *High Ability Studies*, 11 (1), 41-54.
- Perloff, R. M. (2010). *The dynamics of persuasion: Communication and attitudes in the 21st century*. New York: Taylor and Francis Group.
- Persson, R. S. (1998). Paragons of virtue: Teachers' conceptual understanding of high ability in an egalitarian school system. *High Ability Studies*, 9 (2), 181-196.
- Plháčková, A. (1999). *Přístupy ke studiu inteligence*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Porterová, L. (1999). *Gifted young children. A guide for teachers and parents*. Buckingham: Open University Press.
- Portešová, Š. (2009). *Skryté nadání: Psychologická specifika rozumově nadaných žáků s dyslexií*. Brno: Masarykova univerzita.
- Portešová, Š. (2011). *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Praha: Portál.
- Povey, R. M. (1980). *Educating the gifted child: The drama of the gifted child and the search for the true self*. Hagerstown: Harper.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2001). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2002). *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.

- Renzulli, J., Fořtíková, J., Reisová, S., Jurášková, J., & Montgomeryová, D. (2008). *Úspěšná výuka mimořádně nadaných dětí*. Praha: Portál.
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44 (3), 152-170.
- Rimm, S. B., & Lowe, B. (1988). Family environments of underachieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 32 (4), 353-359.
- Rimm, S. (2008). Underachievement syndrome: A psychological defensive pattern. In Pfeiffer, S. I. (eds.), *Handbook of giftedness in children*, 139-160. New York: Springer.
- Rogers, C. R., & Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to learn*. New Jersey: Prentice Hall.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3 (1), 16-20.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 54-67.
- Spilková, V., & Tomková, A. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Pedagogická fakulta.
- Spilková, V., & Wildová, R. (2014). Potřebujeme kvalitní nebo kvalifikované učitele?. *Pedagogická orientace*, 24 (3), 423-432.
- Stehlíková, M. (2016). *Život s vysokou inteligencí: průvodce pro nadané dospělé a nadané děti*. Praha: Grada.
- Sternberg, R. J. (1997). The triarchic theory of intelligence. In Flanagan, D. P., Genshaft, J. L., & Harrison, P. L. (eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues*, 92-104. New York: The Guilford Press.
- Sternberg, R. (2001). *Úspěšná inteligence*. Praha: Grada.
- Sternberg, R. (2002). *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál.
- Sternberg, R., & Davidson, J. (2005). *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Šed'ová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Šed'ová, K. (2013). *Humor ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Švaříček, R., Šed'ová, K., Janík, T., Kašćák, O., Miková, M., Nedbálková, K., et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Talnet: *O Talnetu* [Online]. (2011). Staženo 6. 3. 2019 z <http://www.talnet.cz/o-talnetu>.
- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan Publishing.

- Vašutová, J. (2007). *Být učitelem*. Praha: Pedagogická fakulta.
- Vybíral, Z. (2005). *Psychologie komunikace*. Praha: Portál.
- Wubbels, T., Créton, H. A., & Hoomayers, H. P. (1987). A school-based teacher induction programme. *European Journal of Teacher Education*, 10 (1), 81-94.
- Zapletalová, J. (2006). *Informace ke vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. Věstník MŠMT ČR. 62 (12), 21-26.
- Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů* [Online]. (2004). Staženo 3. 4. 2020 z http://www.msmt.cz/file/37360_1_1/.

22 Přílohy

Příloha č. 1

Informovaný souhlas

Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu

Název diplomové práce: Role pedagoga ve vzdělávání nadaných

Hlavní řešitelka: Bc. Denisa Tichavová

1. Účel výzkumu:

Cílem výzkumu je porozumět, jaké postoje zaujímají pedagogové k nadaným žákům. Dále pak zda a jakým způsobem pedagog ovlivňuje rozvoj potenciálu a motivaci nadaného žáka ke vzdělávání.

2. Co bude následovat?

Budete požádán/a o rozhovor, který bude nahráván na diktafon. Nahrávání bude probíhat z důvodu přesného zaznamenání získaných dat, aby při jejich přepisu nedošlo ke zkreslení. Nahrávka slouží výhradně k účelům diplomové práce.

3. Doba trvání rozhovoru:

30 minut

4. Prohlášení o důvěrnosti:

Informace, které během rozhovoru budou sděleny, jsou zcela důvěrné. Rozhovory budou anonymizovány a osobní údaje pozměněny.

5. Dobrovolná účast:

Účast v tomto výzkumu je dobrovolná, a tudíž můžete rozhovor kdykoliv ukončit. Pokud si nebudete přát odpovídat na otázky, nemusíte.

Podepsáním tohoto formuláře potvrzujete, že jste byl/a seznámen/a s informacemi ohledně výzkumu a souhlasíte s Vaší účastí v něm.

Dne:

Jméno a podpis: