

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY

magisterské prezenční studium 2007-2008

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Zájmová struktura nadaného dítěte a její možnosti rozvoje

ve školních podmínkách

The structure of interests and the possibilities for its development

in a gifted child in organized education

Zuzana Heráfová

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Hana Krykorková, CSc.

Praha 2007

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala zcela samostatně a uvádím v ní veškerou literaturu a prameny, které jsem použila.

V Praze dne 13. prosince 2007

podpis

Poděkování:

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce PhDr. Haně Krykorkové, CSc. za odborné vedení, cenné rady a vstřícný přístup, který mi v průběhu psaní tohoto textu poskytovala.

Děkuji také všem, kteří mi pomohli při zpracovávání diplomové práce, především paní učitelce Mgr. Aleně Rudinské a paní ředitelce Mgr. Magdě Kindlové z Osmiletého gymnázia Bud'ánka, dále PhDr. Evě Vondrákové, Mgr. Barboře Kosíkové, Matyášovi Kosíkovi a PhDr. Jitce Fořtíkové, Ph.D.

Motto:

„Náš svět potřebuje lidské schopnosti, neboť v nich jsou skryty velké přirozené zdroje. Z tohoto hlediska je talent každého nadaného dítěte, bez ohledu na to, zda je sociálně privilegované či znevýhodněné, zdravé nebo invalidní, bohatstvím pro budoucnost a musí být v maximální možné míře podporován a kultivován.“

Erika Landauová

Obsah:

Úvod	8
TEORETICKÁ ČÁST	
1. Pojem nadání	10
1.1 Přístupy k nadání	10
1.1.1 Kognitivní přístupy	11
1.1.2 Osobnostně-vývojové přístupy	12
1.1.3 Sociálně-kulturní přístupy	14
1.2 Nadání a inteligence	15
1.2.1 IQ	17
1.3 Vymezení dalších pojmů	18
1.3.1 Nadání a talent	19
1.3.2 Nadání a mimořádné nadání	20
2. Historie a vývoj péče o nadané od začátku 20. století do současnosti	22
2.1 Historie a vývoj péče o nadané ve světě	22
2.2 Historie a vývoj péče o nadané v českých zemích	26
3. Nadané dítě v prostředí školy	30
3.1 Projevy nadaného dítěte v předškolním věku	30
3.2 Charakteristické znaky nadaného žáka	33
3.3 Specifické problémy nadaného žáka	37
3.3.1 Underachievers	37
3.3.2 Dvojí výjimečnost	39
3.3.3 Problémy v oblasti prožívání a komunikace	41
3.4 Identifikace nadání	42
3.5 Učitel nadaných dětí	46
3.6 Systémy vzdělávání a školní péče o nadané děti	49
3.6.1 Akcelerace	52
3.6.2 Enrichment	53

3.6.3	Grouping	54
3.6.4	Další možnosti rozvoje nadání	55
4.	Zájmová struktura	58
4.1	Zájem ve vztahu k ostatním pojmům	58
4.1.1	Zájem ve vztahu k motivaci	59
4.1.2	Zájem ve vztahu k potřebám	59
4.1.3	Zájem ve vztahu k emocím	60
4.1.4	Zájem ve vztahu ke schopnostem	60
4.1.5	Vymezení pojmu zájem	61
4.2	Dělení zájmů	61
4.3	Model zájmové struktury	63
4.4	Zájem u nadaných dětí	64
EMPIRICKÁ ČÁST		
5.	Empirické šetření	67
5.1	Téma	67
5.2	Problém a cíl	68
5.3	Metodologický přístup	68
5.3.1	Popis empirického pole a vzorku	68
5.3.2	Popis průběhu šetření	70
5.3.3	Popis použitých metod	70
5.4	Vyhodnocení a zpracování výstupů šetření	73
5.4.1	Vyhodnocení dotazníku	73
5.4.2	Vyhodnocení dodatku	77
5.5	Shrnutí a závěrečná diskuze	87
	Závěr	89
	Bibliografie	90
	Přílohy	
	Příloha A	95
	Příloha B	96

Příloha C	97
Příloha D	98
Příloha E	99
Příloha F	100
Příloha G	101
Příloha H	102
Příloha I	104
Příloha J	111
Příloha K	112
Příloha L	118
Příloha M	122
Příloha N	125

Úvod

Péče o nadané děti je v mnoha zemích světa poměrně vyspělá, zatímco v České republice se tato otázka dostává do popředí až v několika posledních letech. Příčinou této situace je především dlouhodobá nadvláda komunistického režimu v bývalém Československu, která svým rovnostářským přístupem nadané jedince doslova tabuizovala.

Pro svou diplomovou práci jsem si zvolila téma „Zájmová struktura nadaného dítěte a její možnosti rozvoje ve školních podmínkách“, přičemž se zaměřuji zejména na skupinu intelektově nadaných dětí.

V České republice se potřeba péče o nadané žáky pomalu dostává do popředí a edukace nadaných je nyní i součástí školské legislativy. Většina našich škol však nepovažuje péči o tuto skupinu dětí za prioritu. Nedostatek odborné literatury a neinformovanost učitelů a psychologů způsobuje, že jsou nadaní velmi často přehlíženi a nejsou respektovány jejich specifické vzdělávací potřeby.

Cílem této diplomové práce je shrnout dosavadní poznatky a zkušenosti o nadaných dětech a jejich vzdělávání a zaměřit se na to, jaké jsou zájmy a možnosti rozvoje těchto dětí.

Celá práce je koncipována jako teoreticko-empirická a skládá se z pěti kapitol:

První kapitola diplomové práce je věnována jednotlivým přístupům k problematice nadání, vymezení pojmu nadání a dalších příbuzných pojmů.

Druhá kapitola se zaměřuje na historii a vývoj péče o nadané od začátku 20. století do současnosti. Popisuje vývoj péče o nadané ve světě a současný systém péče o nadané v České republice.

Třetí kapitola diplomové práce je již plně věnována problematice nadaného dítěte v kontextu školy. Zabývám se zde zvláštnostmi, projevy a specifickými problémy těchto dětí. Další oddíl této části je věnován

identifikaci nadaných, učitelů nadaných dětí a jednotlivým systémům vzdělávání a školní péče o tuto skupinu dětí.

Předposlední kapitola vymezuje pojem zájem a zájmová struktura a to především z obecně psychologického hlediska. Je zde stručně popsán vztah zájmu a nadání.

Poslední, pátá kapitola obsahuje popis průběhu a výsledky empirického šetření. Cílem je provedení analýzy zájmové struktury nadaného dítěte a vytvoření diagnostického projektu, který by zejména učitelům umožnil poznat a rozvíjet zájmy nadaných dětí.

1. Pojem nadání

Vysoké nadání bylo po staletí předmětem úvah a bádání filozofů, lékařů, pedagogů a dalších odborníků. V průběhu minulého století začala být problematika nadání a talentu stále častěji diskutována ve vědeckých kruzích. Na půdě pedagogiky a psychologie je tomuto tématu věnováno stále více pozornosti, především v souvislosti se vzděláváním nadaných dětí, jejich vývojem, podporou a specifickými vzdělávacími potřebami.

I v tomto textu se budu výhradně zabývat touto skupinou nadaných. V následující kapitole se zaměřím na jednotlivé přístupy k nadání, vymezím pojem nadání a stručně přiblížím některé další pojmy, které s nadáním bezprostředně souvisejí.

1.1 Přístupy k nadání

„Nadání, synon. talent, je dosud málo prozkoumaný, a proto obtížně definovatelný jev. Znamená schopnosti člověka pro takové výkony určitých činností intelektuálního nebo fyzického charakteru, které se mohou jevit jako výjimečné ve srovnání s běžnou populací.“¹ Existuje celá řada definic, přístupů a rozličných vymezení tohoto pojmu. Někteří autoři dokonce uvádějí², že se vyskytuje více než sto různých pojetí nadání.

Na rozpracovávání teoretických přístupů k nadání se v průběhu 20. století podílela celá řada autorů. Velmi přehledné rozdělení jednotlivých teorií nadání podává L. Hříbková³, která rozlišuje tři základní přístupy ke studiu tohoto problému: kognitivní přístupy, osobnostně-vývojové přístupy a sociálně-kulturní přístupy.

¹ Průcha, J. – Walterová, E. – Mareš, J., 2001, s. 131

² srov. Hříbková, L., 2005; Mönks, F. J. – Ypenburg, I. H., 2002

³ srov. Hříbková, L., 2005

1.1.1 Kognitivní přístupy

V centru pozornosti kognitivních přístupů jsou především schopnosti, inteligence⁴, intelektové nadání jedince a analýza myšlenkových procesů. S rozvojem psychologie je od začátku 20. století patrný rostoucí zájem o měření úrovně schopností a individuálních rozdílů mezi lidmi a vznikají tak první testy inteligence. Inteligence je nejprve vnímána jako samostatná, základní, obecná schopnost. Starší koncepce nadání vycházejí především z vysokého stupně rozvoje rozumových schopností a hodnoty IQ.

Za nejvýznamnějšího průkopníka výzkumů v této oblasti nadání je považován americký psycholog L. M. Terman⁵. Ve 20. letech minulého století zahájil první longitudinální výzkum nadaných dětí, které studoval déle než čtyřicet let a jeho kolegové v této studii dodnes pokračují. Celý projekt byl zaměřen na více než patnáct set nadaných dětí, jejichž IQ bylo 140 a vyšší (IQ bylo měřeno dle Stanford-Binetova testu inteligence). Terman byl zastáncem genotypické teorie a nevěřil, že prostředí má výrazný vliv na rozvoj nadání - byl přesvědčen o stabilitě inteligence v průběhu vývoje jedince. Je však důležité akcentovat, že i přes toto své stanovisko zkoumal Terman děti komplexně - zaměřil se na rodinu, prostředí, zájmy nadaných a kromě inteligenčních testů používal i didaktické testy a testy všeobecných znalostí. „...zdůraznil, že nadání se netýká jen intelektových schopností, ale zasahuje celou osobnost.“⁶ Díky tomuto dlouhodobému výzkumu Terman⁷ dospěl k zajímavým údajům o nadaných. Závěry jeho studie ukazují, že nadání se vyznačují např. silnou motivací, silnými charakterovými vlastnostmi, mají velmi široké zájmy, pocházejí z rodin s vysokou úrovní intelektu, dosahují nejvyšších hodnocení, téměř všichni studují vysokou školu atp.

⁴ Inteligenci a IQ se budeme podrobněji věnovat v oddíle 1.2.

⁵ srov. Terman, L. M. in Hříbková, L., 2005; Landau E., 2007; Mönks, F. J. – Ypenburg, I. H., 2002

⁶ Laznibatová, J., 2001, s. 65

⁷ srov. Terman, L. M. in Laznibatová, J., 2001

Ve stejné době se nadanými zabývala i L. S. Hollingworthová⁸, která zkoumala malý vzorek dětí s IQ nad 180. Na rozdíl od Termana ji zajímala především otázka vzdělávání nadaných dětí. Hollingworthová také jako jedna z prvních poukázala na důležitost komplexního zkoumání nadaných jedinců. Terman a Hollingworthová svými výzkumy výrazně ovlivnili další přístupy, které začínají chápat nadání jako souhrn charakteristik osobnosti, zahrnujících celou řadu komponent a nejenom pouhý vysoký stupeň inteligence.

Novější koncepce nadání dále zdůrazňují, že vynikajících schopností se dá dosáhnout nejen v intelektových, ale i v dalších oblastech. J. Laznibatová rozlišuje celkem šest oblastí nadání:⁹

- 1) všeobecné intelektové schopnosti (vysoká inteligence),
- 2) specifické akademické schopnosti (v oblasti matematiky, přírodních věd, historie, chemie, fyziky, literatury atp.),
- 3) kreativní, tvořivé nebo produktivní myšlení,
- 4) vůdcovské schopnosti (mimořádná schopnost angažovat jiné osoby k dosažení společných cílů),
- 5) vizuální a umělecké schopnosti (umělecký talent),
- 6) psychomotorické schopnosti (sportovní talent).

V tomto textu se nebudu zabývat dětmi, které jsou nadány v umělecké nebo sportovní oblasti, ale zaměřím se především na sféru intelektového nadání, které se nejvíce projevuje v prvních třech výše zmíněných oblastech.

1.1.2 Osobnostně-vývojové přístupy

Osobnostně-vývojové přístupy k nadání se začaly výrazněji prosazovat v polovině 20. století, kdy došlo ke značnému posunu v chápání tohoto pojmu. Již z názvu je patrné, že se do centra pozornosti postupně

⁸ srov. Hollingworthová, L. S. in Laznibatová, J., 2001; Hříbková, L., 2005

⁹ srov. Laznibatová, J., 1996

dostává celá osobnostní výbava jedince a vývoj nadání. Nadání je chápáno jako souhrn osobnostních charakteristik, zahrnujících celou řadu komponent a nejenom pouhý vysoký stupeň inteligence. Osobnostně-vývojové přístupy jsou označovány jako multidimenzionální a zpravidla pracují s rozsáhleji koncipovanými vymezeními, tzv. modely nadání. S ohledem na velké množství rozličných modelů nadání se zaměřím pouze na ty, které jsou z mého pohledu nejvýznamnější.

Známým a hojně aplikovaným modelem je tzv. **model tří kruhů**. Na základě řady empirických studií o problematice nadání ho vytvořil v 70. letech 20. století J. S. Renzulli¹⁰. Nadání je dle Renzulliho podmíněné interakcí tří subsystémů osobnosti člověka: nadprůměrnými intelektovými schopnostmi, kreativitou (schopností vytvářet jedinečné koncepce, schopnost divergentního myšlení) a motivací. Tyto tři charakteristiky osobnosti „...musí dosahovat určitého stupně rozvoje a vzájemné skladby, aby se staly předpokladem pro podávání mimořádného a tvořivého výkonu“¹¹. Tato interakce je znázorněna třemi protínajícími se kružnicemi, kde nadání je zobrazeno v průsečíku těchto tří kružnic.¹²

Holandský psycholog F. J. Mönks¹³ Renzulliho model rozšířil a navázal na něj svým **vícefaktorovým modelem nadání**¹⁴. V jeho pojetí na sebe vzájemně působí nejen individuální faktory, ale i faktory sociálního prostředí (rodina, škola a vrstevníci). Nadání Mönks pojímá jako výsledek vzájemného působení všech těchto šesti faktorů, které do sebe zapadají. Ideálně by měl být vícefaktorový model znázorněn trojrozměrně.

Vliv prostředí na vývoj každého lidského jedince je zásadní. Souhlasím s tezí, že pro rozvoj nadání je důležitá nejen osobnost člověka, ale také náležitá stimulace a kvalitní, podnětné sociální prostředí, které je

¹⁰ srov. Renzulli, J. S. in Hříbková, L., 2005; Mönks, F. J. – Ypenburg, I. H., 2002; Laznibatová, J., 2001; Machů, E., 2005

¹¹ Hříbková, L., 2005, s. 66

¹² viz Příloha B

¹³ srov. Mönks, F. J. – Ypenburg, I. H., 2002

¹⁴ viz Příloha C

v prvních letech života formováno především rodinou a později i širším sociálním okolím. Z těchto důvodů se přikláním k Mönksově vícefaktorovému modelu nadání.

1.1.3 Sociálně-kulturní přístupy

Sociálně-kulturní přístupy vymezují nadání také multidimenzionálně (stejně jako osobnostně-vývojové přístupy). Objevují se přibližně od 80. let a vycházejí z toho, že nadání se může realizovat nejen za vhodného spolupůsobení individuálních a sociálních vlivů, ale také vlivů kulturních. Pokud se daná kultura nebo politika země soustředí na podporu nadaných dětí, je zřejmé, že tyto děti budou podněcovány a dále rozvíjeny. Ale v některých politických systémech (např. totalitních) jsou některé typy nadání a talentu považovány za nebezpečný element, který bývá pejorativně označován za elitářství. V takové společnosti mají nadání jen málo možností pro rozvoj.

Se zajímavým **pětifaktorovým modelem nadání** přišel v 80. letech J. A. Tannenbaum. Do nadání začleňuje i neintelektové, psychosociální faktory a zdůrazňuje, že pojem nadání musí být vymezován nejen v sociální, ale i v kulturní perspektivě. Ve své koncepci vychází z dospělé nadané populace, která ovlivnila společenský pokrok. Vyčleňuje pět psychosociálních faktorů, umožňujících, aby se „...nadání odhalené v dětství, které je příslibem do budoucna, v budoucnosti realizovalo“¹⁵. Jedná se o nadprůměrnou obecnou inteligenci, speciální schopnosti, náhodné faktory (náhoda, štěstí), faktory prostředí (rodina, škola, vrstevníci) a neintelektové faktory (výkonová motivace, sebepojetí, metakognitivní dovednosti atp.).¹⁶ Tannenbaumův model je znázorněn jako pěticípá hvězda¹⁷, jejíž paprsky reprezentují jednotlivé faktory nezbytné pro rozvoj

¹⁵ Hříbková, L., 2005, s. 124

¹⁶ srov. Tannenbaum, J. A. in Hříbková, L., 2005

¹⁷ viz Příloha D

nadání. Všechny tyto faktory se navzájem ovlivňují a všechny se určitým způsobem projevují v každém nadání.¹⁸

Kognitivní, osobnostně-vývojové a sociálně-kulturní přístupy se vzájemně nevylučují, nýbrž akcentují různá hlediska. Osobně se nejvíce přikláním k osobnostně-vývojovým a sociálně-kulturním přístupům. Z tohoto pohledu nadání výstižně definovala J. Laznibatová: „Nadání je chápáno jako výsledek součinnosti osobnostního (kognitivního i motivačního) potenciálu a příznivých sociokulturních podmínek pro učení, ale i všeobecně pro výkonnost jakéhokoliv druhu.“¹⁹

1.2 Nadání a inteligence

Zmínila jsem, že se tento text bude zabývat dětmi, které mají výrazně nadprůměrné rozumové schopnosti a jsou nadány převážně v intelektové oblasti. Základní a velmi důležitou determinantou tohoto pojetí je tedy inteligence. Definovat inteligenci je poměrně složité, protože se setkáváme s velkým množstvím rozličných přístupů a teorií. Mým záměrem však není zabývat se touto problematikou dopodrobna, pouze chci v obecné rovině pojem inteligence přiblížit.

Inteligence je nejčastěji chápána jako schopnost (souhrn schopností, globální schopnost, schopnostní struktura osobnosti²⁰). „...jde o celý soubor schopností, který umožňuje jedinci rychle pochopit situaci a zaujmout nejvýhodnější stanovisko, tj. reagovat“²¹, „...je to schopnost, která determinuje kognitivní operace, jejichž podstatou je objevování a chápání

¹⁸ srov. Piechowski, M. M., 1998

¹⁹ Laznibatová, J., 1996, s. 195

²⁰ srov. Balcar, K., 1983

²¹ Laznibatová, J., 2001, s. 32

vztahů“²². Pod pojmem schopnost rozumíme momentální nebo potenciální předpoklad jedince k nějakému výkonu v činnosti.²³

Inteligence byla nejprve vnímána jako samostatná, základní, obecná schopnost. Pozdější, zejména kognitivní přístupy k inteligenci se zaměřují na analýzu myšlenkových procesů. Na konci 20. století vzniká celá řada nových přístupů. S revoluční teorií přichází v 90. letech americký psycholog H. Gardner, který navrhl teorii mnohonásobné inteligence. Podle této teorie neexistuje jen jedna inteligence, nýbrž sedm druhů inteligencí, které jsou rozdílné a na sobě nezávislé – jazyková inteligence, hudební inteligence, logicko-matematická inteligence, prostorová inteligence, tělesně-pohybová inteligence, interpersonální (sociální) inteligence a intrapersonální (osobní) inteligence.²⁴ Interpersonální a intrapersonální inteligencí se v průběhu 90. let intenzivně zabýval behaviorální psycholog D. Goleman, který přichází se souhrnným pojmem emoční inteligence. Staví se kriticky k dosavadním koncepcím a vyzdvihuje důležitost kompetencí, které jsou nezávislé na IQ a mají velký vliv na úspěšnost člověka v životě. Dle Golemana jsou pro emoční inteligenci důležité následující schopnosti: emoční sebeuvědomění, zvládání emocí, tvořivé uplatnění emocí, empatie a orientace v mezilidských vztazích.²⁵

Není pochyb o tom, že emoční a sociální sféra inteligence hraje důležitou roli v životě každého lidského jedince a má vliv na mezilidské vztahy, pocity životního štěstí atp. Někteří jedinci mohou například dosahovat v určité oblasti vědy vynikajících výsledků a v reálném životě pak mohou být zcela bezradní a mnohdy nedokáží obstát v naprosto běžné životní situaci. Všechny výše zmíněné typy inteligence si jistě zaslouží rovnocenné postavení. V souladu se zaměřením této práce

²² Meili, R. cit. podle Laznibatová, J., 2001, s. 30

²³ srov. Balcar, K., 1983

²⁴ srov. Gardner, H., 1999

²⁵ srov. Goleman, D., 1997

na intelektové formy nadání je nejvíce podstatná (s ohledem na Gardnerovo rozdělení) pouze jazyková, logicko-matematická a prostorová inteligence.

J. Laznibatová uvádí šest základních znaků vysoké inteligence, které se u mimořádně nadaných jedinců projevují v různých formách a podobách:²⁶

- a. vysoká úroveň logického a abstraktního myšlení,
- b. vysoká úroveň kritického a nezávislého myšlení,
- c. vysoká úroveň kombinačních schopností a systémového myšlení,
- d. vynikající paměť,
- e. vysoká koncentrace a rozsah pozornosti,
- f. vysoká úroveň originálního a kreativního myšlení.

1.2.1 IQ

Důležitým kritériem pro posuzování inteligence je hodnota IQ²⁷ neboli hodnota inteligenčního kvocientu. Rozdělení inteligence v celkové populaci lze znázornit pomocí Gaussovy křivky²⁸ normálního rozdělení. Z grafu Gaussovy křivky vyplývá²⁹, že inteligence většiny obyvatelstva se projevuje v rozmezí IQ 90-110. Nadání bývá vymezováno jako vysoká inteligence, tedy IQ nad 130.³⁰ Těto hranice dosahují zhruba dvě až tři procenta celkové populace. Je třeba zdůraznit, že dolní stupnice IQ 0-70 je rozdělena do jednotlivých pásem, která jsou v odborné, především speciálně-pedagogické literatuře, podrobně popsána a pojmenována. Naproti tomu horní stupnice IQ 140-200 není přesněji diferencována a popsána.

²⁶ Laznibatová, J., 2001, s. 61

²⁷ Pojem IQ poprvé použil v roce 1912 německý psycholog W. Stern. Inteligenční kvocient je podíl mentálního a chronologického věku, který se později na návrh L. M. Termana začal násobit 100.

²⁸ Gaussova křivka má zvonovitý tvar a znázorňuje průběh normálního rozložení pravděpodobnosti.

²⁹ viz Příloha D

³⁰ Hranici IQ 130 přijala i mezinárodní organizace Mensa.

Problémem většiny běžně užívaných testů inteligence je příliš nízký strop, kdy mnoho z nich končí na hranici IQ 130 nebo 140 „...výkony dětí s IQ 145 oproti dětem s IQ 130 jsou asi takové, jako když porovnááme výkon dětí s IQ 130 a 115. Jsou to velmi výrazné rozdíly a psychologie je musí exaktněji diferencovat, diagnostikovat a na základě toho vypracovat formy a postupy práce s nadanými“³¹.

Standardní testy inteligence měří především jazykové a řečové schopnosti, logicko-matematické schopnosti a schopnost prostorové představivosti. Mezi nejznámější a nejčastěji používané testy měřící IQ patří např. Wechslerův revidovaný inteligenční test (skládá se z šesti verbálních a pěti výkonových subtestů), Ravenův neverbální test inteligence (test progresivních matic) a Amthauerův test struktury inteligence (skládá se z pěti verbálních subtestů, dvou matematických subtestů a dvou názorových subtestů).³² Inteligenční testy neměří inteligenci komplexně a poskytují nám pouze částečnou informaci. Je proto nezbytné opět zdůraznit, že při posuzování nadanosti není jediným kritériem číslo IQ, ale celá osobnost zkoumaného jedince, včetně jeho rodinného zázemí a vztahů k prostředí. V procesu diagnostiky nadání jsou proto kromě IQ testů používány např. i didaktické testy, standardizované testy výkonu a testy kreativity.³³

1.3 Vymezení dalších pojmů

Pokládám za nezbytné vysvětlit a upřesnit některé důležité pojmy a výrazy související s problematikou nadání, protože současná odborná literatura používá řadu slov značně nestejnorodě. V prvé řadě se jedná o vymezení pojmů talent a nadání. Dále je potřeba objasnit vztah nadání

³¹ Laznibatová, J., 2001, s. 32

³² srov. Ruisel, I., 2000

³³ srov. Fořtík, V. – Fořtíková, J., 2007

k nadprůměru, mimořádnému nadání, vysokému nadání atp., protože u užívání těchto spojení lze také pozorovat jisté nuance.

1.3.1 Nadání a talent

Slova talent a nadání bývají často užívána jako synonyma. V běžné mluvě nevidíme rozdíl v tom, řekneme-li o někom, že „má hudební nadání“ nebo „má hudební talent“. Tyto pojmy jsou vztahovány k úrovni schopností a „...vyjadřují jejich nadprůměrný až vysoce nadprůměrný stupeň rozvoje“³⁴. Anglickými ekvivalenty českých výrazů „nadání“ a „talent“ jsou pojmy „*giftedness*“, „*talent*“ a jejich odvozeniny *gifted*, *talented*. V němčině se používá výraz „*die Begabung*“ a „*das Talent*“.

Někteří odborníci, kteří se zabývají touto problematikou oba pojmy odlišují. Zastáncem takovéto teorie je i F. Gagné³⁵, který vytvořil model diferenciaci nadání a talentu (*Differentiated Model of Giftedness and Talent*).³⁶ Nadání vymezuje jako dané schopnosti (*ability domains*) a talent jako rozvinuté dovednosti (*fields of human performance*). V tomto pojetí může být nadání díky prostředí, které funguje jako katalyzátor, rozvinuto v talent. Z výše zmíněného vyplývá, že nadání je základním rysem osobnosti talentovaného člověka, že talent neexistuje sám o sobě, ale vzniká díky nadání. Nadaný jedinec tedy může, ale nemusí být nutně talentovaný.

Mnozí autoři užívají termín nadání výlučně pro označení mimořádných schopností v intelektuální oblasti, zatímco o talentu hovoří v souvislosti s uměním, hudbou, sportem nebo výtvarným uměním³⁷.

K diferenciaci pojmů talent a nadání se přiklání i J. Laznibatová, která se ve své publikaci odkazuje na Musilovu³⁸ analýzu vymezení obou těchto pojmů různými autory. Rozlišuje kvantitativní a kvalitativní rozdíly.

³⁴ Hříbková, L., 2005, s. 30

³⁵ srov. Gagné, F., 1985

³⁶ Zjednodušená verze modelu diferenciaci nadání a talentu F. Gagného viz Příloha E.

³⁷ srov. Mönks, F. J. – Ypenburg, I. H., 2002

³⁸ srov. Musil, M. in Laznibatová, J., 2001

Kvantitativní rozdíly jsou takové, kdy je talent definován jako vysoký stupeň nadání nebo je naopak nadání definováno jako vysoký stupeň talentu.

Dále rozlišuje následující tři kvalitativní rozdíly:

- 1) geneticky-vývojové → nadání je považováno za vrozené a talent je výsledkem vývoje a interakce s prostředím (viz. model diferenciacie nadání a talentu F. Gagného),
- 2) obsahové → nadání se používá pro sféru přírodních věd, zatímco talent se vztahuje pouze k humanitním oborům,
- 3) stupeň všeobecnosti → nadání je chápáno z širšího pohledu jako všeobecné předpoklady pro činnost a výkon, a talent jako více specifický nebo užší předpoklad pro nějakou činnost.³⁹

Laznibatová se ztotožňuje s kvalitativní diferenciací, a to zejména s geneticky-vývojovou, a rozdílem obou pojmů dle stupně všeobecnosti.

Z Musilovy analýzy je patrné, že mezi teoretiky neexistuje jednoznačná diferenciacie pojmů nadání a talent. Většina autorů však tyto termíny významově nerozlišuje a používá je ve svých publikacích jako synonyma. Důvodem je především značná neshoda v exaktním užívání těchto pojmů.⁴⁰ Z těchto důvodů budu v tomto textu používat termíny nadání a talent také jako synonyma.

1.3.2 Nadání a mimořádné nadání

Někteří autoři odlišují různé úrovně nadání. Např. E. Vondráková rozděluje nadané do těchto dvou kategorií:⁴¹

- 1) výrazně nadprůměrní – obvykle se snadno a rychle učí, bývají konformnější a jsou-li motivováni, bývají úspěšnější. Tato skupina nejvíce profituje z možnosti vzdělávat se ve výběrových školách, třídách a na víceletých gymnáziích.

³⁹ srov. Musil, M. in tamtéž

⁴⁰ srov. Fořtík, V. – Fořtíková, J., 2007; Dočkal, V., 2005; Mönks, F. J. – Ypenburg, I. H., 2002

⁴¹ Vondráková, E., 2001, s. 8

2) mimořádně nadaní – tvoří ji asi dvě procenta dětí. Mívají větší problémy v přizpůsobivosti. Těmto žákům nestačí pouhé přeskupování v rámci třídy. Pro tuto skupinu je nezbytná horizontální i vertikální prostupnost vzdělávacího systému.

Pokud bych se držela tohoto rozdělení, zajímala by mě především druhá z těchto dvou skupin, tj. mimořádně nadaní.

V literatuře se však setkáváme s celou řadou různých označení a slovních spojení: nadané děti (*gifted children*), talentované (*talented*), mimořádně nadané (*exceptionally gifted*), extrémně nadané (*extremely gifted*), vysoce nadané (*highly gifted*), výjimečné děti (*special children*) atp. Tato slova a sousloví mají zpravidla stejný význam a jsou používána jednotlivými autory podle preference. J. Laznibatová např. používá výraz „nadané děti“, zatímco E. Vondráková používá (i přes výše zmíněné vymezení) pro stejnou skupinu oba výrazy, tedy „mimořádně nadané“ i „nadané“. V tomto textu proto nebudu rozlišovat nadání (talent) od mimořádného či vysokého nadání (talentu) a budu tyto výrazy vnímat jako synonyma.

Na závěr bych ráda stručně shrnula některé důležité poznatky, týkající se nadání:

- Nadání se nevztahuje pouze k vysokému stupni inteligence.
- Nadání zahrnuje kognitivní i nekognitivní (např. motivační) komponenty.
- Vliv prostředí je pro rozvoj nadání zásadní.

2. Historie a vývoj péče o nadané od začátku 20. století do současnosti

Jak již název napovídá, cílem této kapitoly je přiblížit historii a vývoj péče o nadané jedince v průběhu 20. století. Nejprve se budu zabývat rozvojem přístupu k nadání ve světě, zejména ve Spojených státech amerických a v Evropě. V další podkapitole se budu věnovat historii vývoje péče o nadané v našich podmínkách a současné situaci v České republice.

2.1 Historie a vývoj péče o nadané ve světě

Otázka nadaných dětí a jejich vzdělávání se dostává do popředí až ve 20. století, kdy se s rozvojem nových psychologických a pedagogických směrů dostávají do popředí zájmy dítěte. V předchozí kapitole jsem upozornila na proměnu přístupů v oblasti psychologie. Zmínila jsem psychologické přínosy L. M. Termana a L. S. Hollingworthové, kteří se jako jedni z prvních zabývali podporou nadaných dětí. V pedagogice se zejména ve 20. a 30. letech minulého století rozvíjí tzv. reformní pedagogika⁴², která se staví kriticky k tradiční škole, nerespektující žákovu individualitu a jeho potřeby. Tradiční škola má dle J. Deweyho „těžiště vně dítěte, v učiteli, v učebnici, všude, kde chcete, jen ne v bezprostředních instinktech a činnostech dítěte“⁴³. V souladu s tímto hnutím přichází skupina nových, pedocentricky orientovaných pedagogických směrů a škol, ve kterých se mimo jiné uplatňuje i péče o vysoce nadané žáky (např. montessoriovská pedagogika, waldorfská pedagogika, daltonská škola, jenský plán atp.).

Postoj ke vzdělávání nadaných byl ovlivněn i řadou historických událostí. Vývoj péče o nadané byl hlavně v Evropě přerušen nástupem

⁴² Také hnutí nové výchovy nebo progresivní výchova.

⁴³ Dewey, J. cit. podle Singule, F., 1992, s. 10

fašizmu a druhou světovou válkou. Po válce se řada zemí střední Evropy dostala pod sovětský vliv a spolupráce pedagogů a učitelů se Západem tak byla zcela přerušena. Naopak ve Spojených státech mělo významný vliv na rozvoj nadání vypuštění první sovětské družice Sputnik do vesmíru v roce 1957. „Tato událost způsobila, že se v USA začala velká pozornost věnovat problematice výchovy a vzdělávání nadaných dětí – někteří mluví přímo o vzniku pedagogiky nadaných.“⁴⁴ Američané se zaměřili na odhalování a rozvíjení talentů - vyhledávali i v řadách dětí z nižších sociálních vrstev. Přesto se ve Spojených státech začínají formovat profesionální organizace na podporu nadaných a talentovaných až v 70. a 80. letech 20. století. Je založena Národní asociace pro nadané děti (NAGC - *National Association for Gifted Children*) sdružující rodiče, učitele, pedagogy a další odborníky zabývající se o tuto problematiku a která má dnes více než osm tisíc členů⁴⁵. Také vzniká řada odborných časopisů, např. *Gifted Child Quarterly*, *Parenting for High Potencial*, *Roeper Review* aj., které poskytují rodičům, učitelům a dětem rozmanitou pomoc při rozvíjení nadání. V roce 1985 se konala první mezinárodní konference Světové rady pro nadané a talentované děti (WCGTC - *World Council for Gifted and Talented Children*). V Evropě došlo díky této události k zintenzivnění zájmu o nadání - v roce 1986 byla v Utrechtu založena Evropská rada pro vysoké schopnosti, jejich výzkum a rozvoj (ECHA - *European Council for High Ability, its study and development*). Hlavním cílem této organizace je fungovat jako komunikační síť, tzn. kromě pořádání konferencí garantuje tato organizace také vzdělávání učitelů nadaných dětí na univerzitě v holandském městě Nijmegen nebo v maďarském Debrecínu. V současné době se nadanými zabývá mnoho státních i nevládních organizací. Nejznámější jsou výše zmíněné WCGTC a ECHA. Obě

⁴⁴ Hřfbková, L., 2005, s. 26

⁴⁵ srov. NAGC, 2005

organizace pořádají jednou za dva roky mezinárodní konference.⁴⁶ Členové těchto organizací jsou pedagogové, psychologové, ale i rodiče nadaných dětí. Jejich mezinárodní výbory jsou složeny z významných odborníků, působících na univerzitách a ve výzkumných ústavech. Podobné společnosti působí i v Asii a Austrálii.⁴⁷ Začátkem srpna 2007 proběhla v anglickém Warwicku 17. konference WCGTC, které se účastnilo přibližně 800 delegátů z 69 zemí světa. Ukázalo se, že problematika nadání a nadaných dětí je v mnoha zemích světa velmi detailně zpracována.⁴⁸

Spojené státy a Kanada mají nejdelší praxi ve výchově a vzdělávání nadaných žáků. Mimo Evropu jsou v tvorbě učebních programů pro nadané aktivní i některé asijské země, jako např. Taiwan a Korea, v Latinské Americe Peru a Brazílie, v Africe Namibie, v zámoří Austrálie.⁴⁹ I pro celou řadu evropských zemí jsou učební programy pro nadané a jejich výuka běžnou součástí školské praxe. Jde především o Velkou Británii, Holandsko, Německo, Rakousko, ale i Polsko a Maďarsko. Na velmi vysoké úrovni je také sousední Slovensko, které disponuje poměrně širokou sítí škol pro nadané (první škola pro mimořádně nadané děti byla otevřena již v roce 1998). Ve skandinávských státech⁵⁰ je uplatňována hlavně vnitřní diferenciací. Tyto země sice uznávají významnost nadaných jedinců pro rozvoj společnosti, ale celkově zde převládá názor, že nadané žáky nelze vyčleňovat z ostatní populace a poskytovat jim výsadní vzdělávání vedoucí k elitářství. Tento rovnostářský přístup prosazuje také např. Belgie a Francie.

⁴⁶ 11. mezinárodní konference společnosti ECHA proběhne v září 2008 v Praze. Téma konference je „Od nadání v dětství k úspěšné inteligenci v dospělosti“. Za českou stranu akci zaštituje Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.

⁴⁷ srov. Vondráková, E., 2002a

⁴⁸ Tyto informace přednesla dne 1. 11. 2007 na 56. pracovním dni Společnosti pro talent a nadání PhDr. E. Vondráková, přímá účastnice 17. konference WCGTC.

⁴⁹ srov. Pýchová, I., 1996; Dočkal, V., 2005

⁵⁰ srov. Průcha, J., 2002

Podmínky a tradice zemí současné Evropy jsou rozdílné. Možnosti systematické péče jsou poměrně široké a každý stát má v péči o nadané svá specifika. Pohybují se od naprosté integrace až po absolutní segregaci nadaných. I tak lze mezi těmito rozličnými přístupy najít některé společné znaky. L. Hříbková popisuje tyto společné tendence:⁵¹

- snaha o vytváření diferencovaného edukačního systému země. Některé země realizují vnitřní diferenciaci (např. skandinávské země), jiné vnější diferenciaci (např. Slovensko),
- vytváření dostatečného množství školních i mimoškolních edukačních nabídek určených pro nadané, které mohou nabývat různých forem (rozvíjející školní předmětové programy a kurikula, letní tábory, kluby, kurzy, soutěže atd.),
- postupný vznik specializovaných pracovišť, která se věnují výzkumné činnosti, poradensko-diagnostickým aktivitám, pomáhají vytvářet některé výše zmíněné rozvíjející edukační nabídky nebo realizují nabídky, které se zaměřují na specifické problémy nadaných a jejich prevenci,
- zakládání nadací a odborných společností, které podporují komunikaci a výměnu informací mezi odborníky, učiteli a rodiči.

⁵¹ srov. Hříbková, L., 2005; Hříbková, L. - Charvátová, M., 1992

2.2 Historie a vývoj péče o nadané v českých zemích

V první polovině 20. století nejsou na našem území žádné záznamy o tom, že by se někdo systematicky věnoval oblasti péče o nadané jedince. Pouze ve 20. a 30. letech jsou v souvislosti se zájmem o vzdělávání špičkových odborníků zmiňovány empirické snahy T. Bati⁵². Po roce 1948 v souvislosti s nástupem totalitního režimu bylo především intelektové nadání doslova tabuizováno a pokládáno za elitářství. V období tvrdého socialismu nebylo prakticky možné vytvořit pro nadané nic koncepčního. Samozřejmě existovaly školy a zařízení, které věnovaly některým druhům talentu pozornost (např. konzervatoře, lidové školy umění, sportovní střediska atp.), ale až v 60. letech byl zaznamenán mírný posun - při některých školách začaly vznikat speciální výběrové třídy matematické, jazykové a sportovní.⁵³

K výraznější změně došlo až po pádu komunistického režimu. V roce 1989 byla z iniciativy PhDr. H. Drábkové⁵⁴, psychologky zabývající se dědičností nadání, založena československá pobočka mezinárodní společnosti ECHA. Tato společnost byla později registrována jako Společnost pro talent a nadání, používá zkratku STaN-ECHA a působí na území České republiky dodnes. Její činnost zastřešuje současná předsedkyně a psychologka PhDr. E. Vondráková, která organizuje odborné semináře pro učitele a psychology, každý měsíc pořádá Klub rodičů nadaných dětí a snaží se různými způsoby zvyšovat informovanost o této problematice. Nadanými se u nás dále zabývá např. PhDr. L. Hříbková, CSc., která působí na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy a realizovala v této oblasti řadu vlastních výzkumů. Specializuje se na předškolní

⁵² T. Baťa byl obdivovatelem pokročilého výzkumu chemie v USA. Ve Zlíně založil řadu výzkumných ústavů, oddělení a laboratoří. Vyhledával a soustředil kolem sebe špičkové vědecké odborníky a nadané studenty z řad technických škol. Někteří z nich se stali světově uznávanými odborníky.

⁵³ srov. Laznibatová, J., 2001

⁵⁴ V roce 1989 také založila organizaci Mensa Československo, pobočku mezinárodní společnosti Mensa (dnes Mensa České republiky).

výchovu a studuje otázky identifikace a edukace nadaných dětí a rozvíjení jejich tvořivosti. Na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně se nadaným věnuje Mgr. Š. Portešová, Ph.D., a to jak ve výzkumné, tak v poradenské praxi. Nadanými se také dlouhodobě zabývá PhDr. J. Fořtíková, Ph.D., která je odborníkem v péči o nadané žáky v pražském Institutu pedagogicko-psychologického poradenství.

Přes veškeré snahy českých odborníků, kteří se zabývají nadanými, je péče o tyto děti v České republice zatím stále nedostačující, i když už bylo provedeno mnoho důležitých kroků. Od roku 2004 je edukace nadaných součástí školské legislativy. Každá škola by měla podle nového školského zákona a navazujících vyhlášek⁵⁵ nahlížet na nadané jako na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V září roku 2007 došlo k dlouho očekávané a nutné změně, kdy se vzdělávání nadaných stalo součástí školních vzdělávacích programů. V některých českých školách již vznikají programy, určené pro rozvoj nadaných dětí. Většinou se snaží s těmito dětmi pracovat ve skupinách nebo pro ně vyčleňovat samostatné třídy, případně využívat asistentských služeb. Státní koncepce vzdělávání nadaných je spíše proti vyčleňování nadaných z běžných škol. „Preferujeme integraci mimořádně nadaných dětí do běžných škol, kde by se jim měli věnovat pedagogové podle individuálního vzdělávacího plánu, který sestaví škola za úzké spolupráce a pomoci poradenského zařízení.“⁵⁶ Možná proto existuje v České republice pouze jedna základní škola pro nadané⁵⁷. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) školám spíše doporučuje začlenění nadaných dětí do kolektivu. Uvádí, že vzdělávání nadaných žáků by mělo „...vycházet důsledně z principů

⁵⁵ Zákon č. 561/2004 Sb., vyhláška č. 72/2005 Sb., vyhláška č. 73/2005 Sb.

⁵⁶ Pilař, J. cit. podle Kramulová, D., 2005, s. 8

⁵⁷ Pražská základní škola Cesta k úspěchu je první základní škola pro nadané v České Republice. Vznikla v roce 2007.

individualizace a vnitřní diferenciaci⁵⁸ a navrhuje následující možnosti úprav způsobů výuky těchto dětí:⁵⁹

- individuální vzdělávací plány;
- doplnění, rozšíření a prohloubení vzdělávacího obsahu;
- zadávání specifických úkolů;
- zapojení do samostatných a rozsáhlejších prací a projektů;
- vnitřní diferenciaci žáků v některých předmětech;
- občasné (dočasné) vytváření skupin pro vybrané předměty s otevřenou možností volby na straně žáka;
- účast ve výuce některých předmětů se staršími žáky.

Každý z výše uvedených způsobů práce s nadanými má svá pozitiva i negativa a žádný z nich nemůže vyhovovat všem nadaným žákům. Otázkou zůstává, mají-li být nadané děti vzdělávány ve specializovaných školách nebo společně s ostatními dětmi. Odpověď je nejednoznačná, protože s nadanými žáky může učitel velmi efektivně pracovat v běžné třídě, stejně tak jako ve speciální škole pro nadané. Z tohoto důvodu se přikláním k názoru, že možnosti vzdělávání nadaných by měly být co nejširší. Jednomu dítěti může vyhovovat kvalitní vzdělávání v běžné škole, jinému ve škole specializované.

Naši současní odborníci vidí největší problém především v nedostatečné informovanosti a nedokonalé přípravě pedagogů a psychologů. Příčinou je nedostatek odborné literatury o nadaných a absence povinného vzdělávání budoucích učitelů na pedagogických fakultách.⁶⁰ Dalším problémem je také soudobý integrační trend, který velmi často prosazuje sloučení všech typů „problémových“ dětí do jedné, mnohdy přeplněné třídy.

⁵⁸ RVP pro ZV, s. 113

⁵⁹ tamtéž, s. 113

⁶⁰ Portešová, Š. cit. podle Benešová, P. – Kotasová, I., 2007, s. 4

V následující kapitole se budu zabývat nadaným žákem, jeho zvláštnostmi, problémy a projevy ve škole. Pokusím se přiblížit diagnostický proces a podrobněji popsat jednotlivé programy práce s nadanými.

3. Nadané dítě v prostředí školy

V předchozí kapitole jsem nastínila současnou situaci v České republice, kde se potřeba péče o nadané žáky pomalu dostává do povědomí veřejnosti. Je nezbytné zvyšovat informovanost pedagogů a učitelů a připravovat je nejen na práci s dětmi s handicapem, ale také s dětmi nadanými, která bývá neméně náročná a vyžaduje stejně kvalitní a osobitý přístup. „Mezi nejdůležitější kroky vedoucí k zahájení systematické péče o nadané patří seznámení učitelů s charakteristikami nadaných, jejich identifikací a zásadami výchovy a vzdělávání nadaných.“⁶¹

Tato kapitola si klade za cíl přiblížení nadaného dítěte, jeho projevy, specifické problémy a přístupy ke vzdělávání.

3.1 Projevy nadaného dítěte v předškolním věku

Nejdůležitější roli v přístupu a péči o nadané dítě hraje rodina. Nadané dítě se totiž v některých svých projevech nápadně liší od svých vrstevníků již v útlém věku. Je zcela přirozené, že rodiče jsou zpravidla první, kteří zpozorují, že jejich dítě je odlišné a oproti ostatním se projevuje „jinak“. Výzkumy prokázaly, že brzký intelektový vývoj eviduje 70% rodičů a sociálně-emocionální zvláštnosti dítěte pozoruje až 89% rodičů.⁶² Setkáváme se ale s případy, kdy rodiče brzdí a tlumí přirozenou touhu dítěte po poznání a chtějí ho udržet v rámci „normy“, aby se příliš nelišilo od průměru a později se nenudilo ve škole. Takové zásahy však jdou proti přirozenému individuálnímu tempu vývoje dítěte.

⁶¹ Vondráková, E., 2001a, s. 7

⁶² srov. Sankar-Deleeuw, N. in Laznibatová, J., 2001

Dosud nebyly provedeny žádné studie, které by prokázaly příznaky poukazující na případné vysoké nadání v období kojeneckého věku⁶³. Ale již v batolecím a především předškolním období lze velmi často pozorovat určité nápadnosti v chování těchto dětí, které mají oproti svým vrstevníkům výrazný vývojový předstih. U dětí jsou nápadné odlišnosti v jeho řečových schopnostech, hrubé a jemné motorice a sociální oblasti. Tyto děti mají sníženou potřebu spánku, obvykle vyžadují neustálou pozornost, kladou velké množství otázek, rády diskutují, jsou aktivní a cílevědomé, rády se učí, jsou zvědavé a často se ptají „proč“. Zevrubný přehled projevů nadaných předškoláků podávají např. V. a J. Fořtíkoví.⁶⁴ J. Laznibatová charakterizuje tři hlavní kognitivní znaky nadaných dětí v předškolním věku:⁶⁵

- 1) **čtení** → předchází mu velmi rychlé osvojení jazykového projevu, výrazně plynulá řeč, bohatý slovník, běžné užívání abstraktních pojmů atp. Děti se většinou naučí číst samy, přibližně okolo třetího až čtvrtého roku.
- 2) **psaní** → zájem o čtení vede děti k napodobování písmen a slov. Jejich grafomotorický projev nemusí být vždy kvalitní. Dokáží napsat své jméno i souvislé věty, jejich kreslený projev je také velmi vyspělý. Děti si velice často zapisují své dojmy, zážitky, vedou si různé knihy, atlasy atp.
- 3) **počítání** → velmi často se u dětí objevují i výjimečné matematické schopnosti. Děti se samy naučí číslice podobně rychle jako písmena a spontánně s nimi operují a vytvářejí si vlastní metody počítání.

Odborníci se shodují, že schopnost číst, psát a počítat v předškolním věku je znakem akcelerovaného vývoje rozumového nadání. Avšak ne všechny nadané děti umí v předškolním období číst, psát nebo počítat. Z těchto

⁶³ srov. Mönks, F. J. – Ypenburg, I. H., 2002

⁶⁴ srov. Fořtík, V. – Fořtíková, J., 2007

⁶⁵ srov. Laznibatová, J., 2001

důvodů je třeba brát v úvahu, že tyto znaky nenajdeme u všech dětí, protože každé nadané dítě je svým způsobem jedinečné a projevuje se různě. Proto nelze tyto schopnosti považovat za obecně platné.

S ohledem na výše uvedené charakteristiky je patrné, že nadané děti mívají velmi často problémy v sociální oblasti, hlavně v navazování kontaktů a přizpůsobení se mateřské škole. Mnozí nadaní předškoláci „...mají tendenci organizovat lidi a věci a v důsledku hledání jasného řádu zdůrazňují pravidla, která se jim snaží vnucovat. Častým důsledkem tohoto chování je neoblíbenost nadaných dětí v širším kolektivu“⁶⁶ a nepochopení ze strany učitele, který mnohdy neví, jak s těmito dětmi pracovat.

Psychologové a pedagogové připisují předškolnímu období značnou důležitost. Tento věk je pro všechny děti velkým mezníkem a je pro něj příznačná nejen velká zvědavost, ale mnohdy také první společná interakce s vrstevníky. Pokud dítě vyrůstá v podnětném prostředí, dochází u něj zpravidla k prudkému rozvoji. Proto je důležité, aby předškolní zařízení zajistila pro nadané dostatečnou a diferencovanou nabídku činností. Neméně důležitá je i osobnost učitele a spolupráce rodičů dítěte se školou. E. Vondráková uvádí podrobný přehled požadavků⁶⁷, které by měla každá mateřská škola splňovat, např. dostatek atraktivních, volně přístupných knížek; prostor pro čtení, psaní, počítání; variabilní podnětový materiál; přítomnost jednoho pomocníka učitele na skupinu atd. Příklady programů, které jsou uplatňovány především ve Spojených státech, popisuje J. Laznibatová. Tamní školy jsou zaměřeny nejen na rozvoj intelektového nadání, ale i na velmi důležitý rozvoj sociálních schopností, jako je např. nezávislost, sebejistota, sociální citlivost vůči okolí a ostatním dětem, navazování sociálních kontaktů a komunikace, řešení problémů a akceptace rozdílných názorů.⁶⁸

⁶⁶ Portešová, Š. cit. podle Přibil, M., 2007, s. 17

⁶⁷ srov. Vondráková, E., 2002b

⁶⁸ srov. Laznibatová, J., 2001

V současné době nabízí program pro předškolní výchovu nadaných dětí např. nultý ročník soukromé Mánesovy školy globální výchovy v Sokolově, MŠ JUDr. Josefa Mareše ve Znojmě nebo MŠ Rozmarýnek v Praze 5, kde existuje specializovaná třída Soviček pro nadané předškoláky.

Domnívám se, že vhodným předškolním zařízením pro nadané mohou být i některé typy alternativních škol, např. montessoriovské mateřské školy. Principy montessoriovské pedagogiky striktně respektují jedinečnost osobnosti každého dítěte, s ohledem na jeho individuální vývojové tempo. Děti jsou ve věkově smíšené třídě, kde mají na jedné straně možnost svobodné volby a výběru činnosti, zároveň se však učí respektu a soužití s ostatními dětmi.

3.2 Charakteristické znaky nadaného žáka

„Když jsem mezi svými kamarády, cítím ohromnou energii, ani nevím odkud se bere. Někdy se v průběhu hodiny nudím (stává se to poměrně často), protože již znám to, co se právě vyučuje. Cítím v sobě energii, která ve mně nabíhá a pak jednoduše přeteče.“⁶⁹

Pod pojmem nadaný žák si většina lidí představí chytrého, bystrého a bezproblémového žáka, který dosahuje výborných studijních výsledků, je miláčkem učitelů a premiantem třídy. Může to tak být, ale pravdou je, že realita bývá obvykle jiná. Nadané děti se svým chováním často vymykají normálu a nechovají se podle představ učitele. Úkoly řeší příliš rychle, neustále kladou všetečné otázky, vyrušují a svými schopnostmi mnohdy převyšují učitelovu připravenost. Zatímco pomalejší žáci vzbuzují u učitele

⁶⁹ slova třináctileté nadané dívky cit. podle Piechowski, M. M. – Colangelo, N., 1984

empatii a snahu pomoci, talentovaný žák se jeví jako někdo, kdo žádnou podporu nepotřebuje a je vnímán spíše jako problémový.

G. T. Betts a M. Neihartová vytvořili v 80. letech typologii nadaných dětí. Je třeba zdůraznit, že se jedná pouze o teoretické rozlišení, které má učitelům pomoci lépe porozumět kognitivním, emocionálním a sociálním potřebám talentovaných dětí. Autoři rozlišují těchto 6 typů nadaných dětí:⁷⁰

1. úspěšné nadané dítě (*successful*)

Je identifikováno jako nadané, dosahuje výborných školních výsledků a je plně přizpůsobivé.

2. protestující nadané dítě (*challenging*)

Bývá vysoce tvořivé a rádo experimentuje. Má problém přizpůsobit se školnímu systému a autoritám, bývá konfliktní a má negativní sebehodnocení.

3. nadané dítě maskující své schopnosti (*underground*)

Dítě, které maskuje své nadprůměrné schopnosti, aby lépe zapadlo mezi své vrstevníky (většinou se jedná o dívky). Dítě bývá nejisté a úzkostné.

4. ztroskotané nadané dítě (*dropouts*)

Dítě tohoto typu je rozzlobené na svět, setkává se s nepochopením a je v neustálé opozici. Má velmi nízké sebehodnocení a odmítá jakoukoliv školní činnost.

5. dvakrát výjimečné nadané dítě (*double-labeled*)

Nadání dítěte je spojeno s nějakým druhem handicapu⁷¹.

6. autonomní nadané dítě (*autonomous learner*)

Toto dítě je velmi nezávislé. Na rozdíl od úspěšného typu dítěte je schopno riskovat a využívat školní vzdělávací systém tak, aby z něj mělo co nejvíce užitku.

⁷⁰ srov. Betts, G. T. – Neihart, M., 1988

⁷¹ Více v oddíle 3.3.1.

Jak se projevuje nadané dítě ve škole? Obšrný popis znaků, vlastností a charakteristik těchto dětí podává J. Laznibatová.⁷² I. Pýchová podává následující přehled obecných charakteristik, které jsou pro nadané jedince zpravidla typické:⁷³

1. Nadaní a talentovaní jedinci vlastní silnou osobnost. Působí většinou dosti suverénním dojmem, avšak někdy se ve škole mohou jevit jako skromní a tiší jedinci. V jiném prostředí však vystupují dominantně a je patrné jejich pozitivní sebehodnocení.
2. Mají silnou motivaci a zájem o určitý obor. Avšak někteří jedinci mohou ve škole působit neutrálním dojmem a přitom ve volném čase to mohou být např. velcí znalci historie, což učitel odhalí zcela náhodně.
3. Typickým rysem je rovněž nonkonformismus. Nadaní žáci patří často mezi rebely a vůdce nespokojenců.
4. Nadaní žáci pracují cílevědomě – někteří ve škole, jiní se cílevědomě věnují svým zájmům mimo školu.
5. Cílevědomost úzce souvisí s angažovaností, se kterou se nadaní žáci plně věnují i obětují činnostem, které je zajímají.
6. Typickým jejich rysem je zvědavost. Nadaní žáci cítí neustálou potřebu informací, proto někteří doslova sužují učitele neustálými dotazy.
7. V oblastech svého nadání produkují originální myšlenky, podávají výjimečné výkony nebo vytvářejí neobvyklé, originální produkty.
8. Nadané dítě není zdaleka totéž, co chytrý, bystrý a hodný žák.⁷⁴

L. Hříbková předkládá podrobněji strukturovaný souhrn charakteristik nadaných žáků. Rozlišuje kognitivní charakteristiky,

⁷² srov. Laznibatová, J., 2001

⁷³ Pýchová, I., 1997, s. 6

⁷⁴ Typické rozdíly v chování bystrého a nadaného dítěte viz Příloha F.

nekognitivní charakteristiky a charakteristiky učení. Pro ilustraci uvádím jen některé z řady projevů:⁷⁵

a) kognitivní charakteristiky

- zajímají se o vztahy příčiny a následku,
- mají zálibu ve strukturování informací a vytváření různých systémů (číselných, časových, hodnotových apod.),
- mají rozvinuté kritické myšlení, což se mimo jiné projevuje tendencí k pochybování, polemice i zvýšené sebekritice,
- jsou schopny delší koncentrace pozornosti než ostatní děti stejného věku,
- charakteristický je pro ně bohatý slovník, přitahují je abstraktní pojmy,
- při školních i mimoškolních činnostech projevují intelektuální hravost a zvědavost,
- dovedou být nekonvenční v uvažování,
- jsou velmi flexibilní v myšlení a dospívají k originálním způsobům řešení různých úkolů, snaží se hledat svoji vlastní odpověď na danou otázku,
- vyznačují se vynikající pamětí.

b) nekognitivní charakteristiky

- zdůrazňuje se obvykle převaha vnitřní motivace před vnější,
- mají rozmanité zájmy a neunavuje je duševní činnost,
- citlivost a přecitlivělost,
- působí ve srovnání s vrstevníky jako emocionálně méně vyzrálé,
- vyznačují se potřebou volnosti a aktivity,
- v sociální skupině často zaujímají extrémní pozici,
- mají vysoké nebo extrémně nízké sociální dovednosti,
- smysl pro humor, kterému však nemusí spolužáci rozumět,

⁷⁵ Hříbková, L., 2005, s. 92-94

- vyhledávají starší děti pro komunikaci a pro činnosti.

c) charakteristiky učení a školní projevy

- preference individuálního učení a práce před skupinovou,
- znalosti v oblasti zájmu přesahují požadovaný rozsah i hloubku učiva,
- nemají rády učení mechanické a paměťové,
- preferují problémové úlohy,
- snaha o dokonalé provedení úkolu, které je v souladu s jejich představou.

Ze všech těchto souhrnů charakteristik je patrné, že vývoj nadaného dítěte se vyznačuje výraznou nerovnoměrností. Na jedné straně mají děti značně vyvinuté intelektuální schopnosti, na druhé straně mohou za svými vrstevníky zaostávat v sociální a emocionální sféře. Tento vývojový nesoulad přináší nadaným celou řadu problémů.

3.3 Specifické problémy nadaného žáka

Vývojová disharmonie bývá zpravidla příčinou problémů, které jsou nejčastěji spojeny se sociální a emocionální oblastí. Spektrum těchto problémů je poměrně široké. V této kapitole se pokusím popsat nejčastější specifické problémy nadaných dětí a charakterizují možnosti prevence těchto problémů. Problémy se navzájem nevylučují, prolínají se, a často spolu velmi úzce souvisí.

3.3.1 Underachievers

Někteří autoři rozlišují nadání manifestní (zjevné) a latentní (skryté). „Vysoce nadaní jsou zde definováni jako ti, kteří buď vykazují mimořádně vysokou úroveň své činnosti, ať už v celém spektru nebo v omezené oblasti,

nebo ti, jejichž potenciál nebyl pomocí testů ani experty rozpoznán.⁷⁶ Latentní, nerozpoznané nadání je označováno anglickým výrazem „*underachievement*“⁷⁷. „*Underachievement*“ je nejčastěji definován jako „...neshoda mezi potenciálem a výkonem“⁷⁸. Tzv. „*underachievers*“ jsou takové děti, jejichž školní výkon je na nižší úrovni než jejich schopnosti. Výzkumy, zabývající se „*underachievers*“ dospěly k charakteristickým znakům, které jsou pro tyto děti typické. V porovnání se zjevně nadanými jsou skrytě nadaní velmi často méně sociálně vyspělí, mají více emocionálních problémů, vyznačují se antisociálním chováním, mají nízké sebehodnocení atd.⁷⁹ Jaké jsou příčiny toho, že nadané děti nerealizují svůj potenciál? Řada odborníků se domnívá, že příčinou tohoto neúspěchu je především nedostatek motivace.⁸⁰ Ve Spojených státech byla provedena studie, jejímž cílem bylo rozpoznat činitele, které mají vliv na tento problém. Byly zjištěny tyto nejčastější příčiny, které se navzájem prolínají:⁸¹

- a) emoční problémy (dysfunkční rodina, sklony k perfekcionizmu, deprese aj.),
- b) specifické poruchy učení a špatná seberegulace,
- c) nevyhovující učební náplň (příliš lehké učivo, snížená možnost tvořivosti a divergentního myšlení, osobnost učitele aj.),
- d) sociální problémy a problémy v chování (např. vliv vrstevníků s negativním vztahem ke škole).

Izraelská psycholožka N. Butler-Porová, která se zabývá výzkumem *underachievers*, uvádí těchto osm nejrizikovějších skupin dětí:⁸² vysoce tvořivé děti, vysoce tvořivé dívky, děti z odlišných kulturních prostředí,

⁷⁶ Freemanová, J. cit. podle Vondráková, E., 2001a, s. 7

⁷⁷ Výraz „*underachievement*“ lze volně přeložit jako „podvýkon“, „podvýkonnost“ nebo „nerealizovaný potenciál“.

⁷⁸ Reis, S. M. – McCoach D. B., 2000, s. 153

⁷⁹ srov. tamtéž

⁸⁰ srov. Vondráková, E., 2000

⁸¹ srov. tamtéž

⁸² srov. Butler-Porová, N. in Vondráková, E., 2001a

nadané dívky, odmítané děti, děti rozvedených rodičů, děti s poruchami učení a děti týraných matek. Všechny tyto typy neúspěšně nadaných žáků se mohou vyskytovat i v našich školách a mnozí z nich zůstávají bez potřebné pomoci a šance na rozvoj svých schopností.

3.3.2 Dvojitá výjimečnost

Častým problémem talentovaných dětí je spojení jejich nadání s některým druhem poruchy nebo handicapu. Takovéto děti jsou označovány jako „dvakrát výjimečné“ (*twice exceptional*). Nadání může současně existovat s nejrůznějšími typy handicapu (s poruchou zraku, poruchou sluchu, s fyzickým handicapem, autizmem atd.). Nejčastěji se však hovoří o spojitosti nadání s vývojovými poruchami učení (zejména dyslexií, dysgrafií, dysortografií, dyskalkulií)⁸³ a poruchami pozornosti (ADHD, ADD)⁸⁴.

Poruchy učení jsou spojeny se sníženou schopností zpracovávat určité informace. Je však těžké je identifikovat, protože se velmi často navzájem překrývají – nadání částečně překrývá poruchu učení (která se potom zdá méně intenzivní) a zároveň porucha učení překrývá nadání (které se potom zdá méně výrazné). Např. nadaný dyslektik si dokáže z kontextu dobře domýšlet pro něj těžko čitelný text, nadaný dyskalkulik může mít výborné logické myšlení atp. Některé typické rozpory ve školních výkonech u nadaných dětí s poruchou učení uvádí Š. Portešová.⁸⁵

Rozlišujeme tři skupiny nadaných školáků s poruchami učení:⁸⁶

⁸³ Dyslexie je souhrnný název pro poruchy učení, v užším významu se jedná o poruchu čtení. Dysgrafie je porucha psaní, dysortografie porucha pravopisu a dyskalkulie porucha počítání.

⁸⁴ Pod pojmem ADHD rozumíme poruchu pozornosti spojenou s hyperaktivitou (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*), ADD je označení pro poruchu pozornosti bez hyperaktivity (*Attention Deficit Disorder*).

⁸⁵ viz Příloha G

⁸⁶ srov. Portešová, Š., 2006

1. Žáci, u kterých není porucha učení odhalena. Bývají charakterizováni jako velmi chytří, avšak nedostatečně motivovaní a líní, s nezájmem o školu.
2. Žáci s nápadným handicapem v oblasti školních dovedností, u kterých nejsou odhaleny jejich nadprůměrné rozumové schopnosti. Jejich školní výkon je neustále podceňován a devalvován a úspěch je přičítán spíše náhodě.
3. Žáci, jejichž handicap a nadprůměrné schopnosti se vzájemně maskují, kompenzují. Školní výkon a jejich schopnosti jsou hodnoceny jako průměrné.

Vzdělávací přístupy k nadaným dětem s poruchou učení jsou podobné jako k běžným dětem s touto poruchou (používání pomůcek, akceptace poruchy při hodnocení, důraz na silné stránky dítěte atp.).

Nadané děti mohou také trpět specifickými **poruchami chování** (syndromem ADD, ADHD). Avšak zjistit rozdíl mezi chováním, které se váže na nadání a které je současně charakteristické pro tento syndrom, není jednoduché, protože se v mnohém shodují. Mezi společné znaky nadání a syndromu ADHD patří např. vysoká aktivita, problém s udržením pozornosti, zbrklé jednání bez rozvahy, potíže s dodržováním pravidel atp.⁸⁷ Výzkumy ukazují, že někteří nadaní žáci znají při vstupu do školy až 50% látky, tudíž se ve škole velmi často nudí, nedávají pozor a vyrušují. Z těchto důvodů psychologové často diagnostikují u nadaného dítěte syndrom ADHD⁸⁸, ačkoliv je aktivita a nevhodné chování dítěte způsobeno právě jeho nadáním.

⁸⁷ srov. Webb, J. T. – Latimer, D. in Hartnett, D. N., et al., 2004

⁸⁸ Obecné odlišnosti nadání od ADHD, viz Příloha G.

3.3.3 Problémy v oblasti prožívání a komunikace

Nadané děti jsou často zvýšeně senzitivní, mnohdy až přecitlivělé. J. Laznibatová uvádí, že mají zvýšenou schopnost:⁸⁹

- a) velmi intenzivně vnímat věci a jevy, které jiní přehlížejí nebo je vůbec nezaregistrují,
- b) intenzivněji prožívat vnější a vnitřní vztahy vůči sobě,
- c) pociťovat svou odlišnost jiným chápáním věcí a neschopností splynout s kolektivem.

Nadané děti mohou navenek působit vyrovnaně, ale ve skutečnosti se často trápí. Tyto pocity zpravidla pramení z pochybností o sobě samém, pocitů osamělosti (mnohdy i uprostřed rodiny), sociální izolovanosti, odlišnosti, nepochopení, nebo nespokojeností se stavem světa. Děti jsou často uzavřené a nepřístupné. Zvláště v období dospívání a adolescence se u nich mohou projevit i různé formy deprese, které jsou zpravidla spojovány s pocity existenční frustrace a hledáním smyslu života. „Snaha přesvědčit jedince s IQ nad 170, že svět je, navzdory všemu špatnému, co se v něm vyskytuje, místem, kde stojí za to žít a třeba i o něco usilovat, bývá mnohdy sisyfickou dřinou.“⁹⁰ Výčet sociálně-emocionálních problémů, které mohou provázet nadané děti uvádí E. Pendarvisová et al.:⁹¹

- a) neadekvátní vývoj ega,
- b) bizarní nebo sebedestruktivní chování,
- c) vážné problémy při interakci v rodině,
- d) rezistence vůči změnám, těžší přizpůsobivost,
- e) nerozumí si s dětmi stejného věku, komunikují spíše s dětmi staršími nebo s vrstevníky stejného mentálního věku,
- f) mají omezené dětské projevy při interakci s dospělými.

⁸⁹ Laznibatová, J., 2001, s. 266

⁹⁰ Vondráková, E., 2004, s. 22

⁹¹ Pendarvisová, E. et al. in Laznibatová, J., 2001, s. 278

Problémy spojené s vývojem, prožíváním a emocionálními potřebami nadaných vyžadují specifický přístup a chápající prostředí. Důležitou prevencí je přístup rodičů a celková rodinná atmosféra, která by měla dítěti poskytnout podpůrné prostředí, zázemí a jistotu. Dítě potřebuje mít pocit, že v něj mají rodiče důvěru a dokážou mu být oporou. Významná je i spolupráce rodičů se školou, učitelem, psychologem, pediatrem a dalšími odborníky. Podporou sociálních a emocionálních potřeb nadaných jedinců se zabývá např. mezinárodní nezisková organizace SENG (*Supporting the Emotional Needs of the Gifted*), která úzce spolupracuje s NAGC.

V České republice je bohužel v tomto ohledu nedostatek specialistů, kteří této problematice opravdu rozumějí.⁹² Proto je potřeba v těchto kruzích neustále zvyšovat informovanost o zvláštностech vývoje nadaných. Nejlepší prevencí problémů spojených s tímto fenoménem je podchycení nadání v co nejnižším věku, které provází včasná diagnóza a identifikace.

3.4 Identifikace nadání

Otázka identifikace a rozvoje nadání se v posledních letech stala významnou oblastí pedagogického a psychologického výzkumu. V kapitole 3.1 byl zmíněn význam vývoje dítěte v předškolním období, se kterým je bezpochyby spjata i včasná identifikace nadání. „Identifikace znamená vyhledávání, objevování, rozpoznávání, ale především diagnostikování nadání“⁹³, identifikací se také rozumí „...proces vyhledávání dětí, které svými předpoklady a chováním vyhovují zařazení do speciální edukační nabídky určené pro nadané děti“⁹⁴. Proces samotné identifikace je

⁹² V září 2007 vznikla v Praze první Soukromá základní škola Cesta k úspěchu, která je jako jediná základní škola v České republice určena nadaným dětem se speciálními vzdělávacími potřebami (nadané děti s dyslexií, dysgrafií, dysortografií, s ADHD).

⁹³ Lazníbatová, J., 2001, s. 157

⁹⁴ Hříbková, L., 2005, s. 80

komplexní záležitost, do které vstupují rodiče, učitelé, psychologové, pediatři aj. Problémem je, že projevy chování a osobnostní charakteristiky nadaných jsou natolik různorodé, že je velmi těžké určit přesný a obecně platný návod, jak takové dítě poznat.

U většiny nadaných dětí jsou to především rodiče, kteří si první všimnou, že se jejich dítě nápadně odlišuje, a odborné psychologické vyšetření jejich domněnku zpravidla potvrdí. Psychologické vyšetření by mělo určit druh a úroveň nadání. V případě intelektového nadání se psychologické metody nejvíce zaměřují na intelekt, osobnost, motivaci, tvořivost a zájmy.⁹⁵ Používají se různé metody a techniky, nejčastěji standardizované, jako jsou např. IQ testy, testy výkonu, didaktické testy, testy kreativity atp. Při měření intelektových výkonů se „...zjišťuje míra vývojového náskoku, např. dítě ve věku 4,9 let řeší úlohy v testech rozumových schopností na úrovni 7,9 let“⁹⁶.

Mimořádné schopnosti žáka může zpozorovat i učitel, který by měl s rodiči spolupracovat a konzultovat případný postup práce s dítětem. B. Clarková předkládá podrobný plán identifikace nadaných žáků ve škole, který je využíván ve Spojených státech. Uskutečňuje se v těchto pěti úrovních:⁹⁷

1. Vyhledávání, rozpoznávání.
 - nominace žáka ze strany pedagogů, psychologů, rodičů, vrstevníků nebo žákem samotným,
 - žákovy výkony, projevy.
2. Vícedimenzionální výběr, tzv. screening.
 - nominace, návrhy, vytipování nadaných žáků,
 - zpráva učitele o žákovi, zahrnující charakteristiku, projevy, učební styl a motivaci žáka,

⁹⁵ srov. Laznibatová, J., 2001

⁹⁶ Laznibatová, J., 2001, s. 162

⁹⁷ srov. Clarková, B. in Laznibatová, J., 2001

- zpracování rodinné a osobní anamnézy rodiči,
 - záznamy žáka o sobě (zájmy, postoje ke škole, mimoškolní aktivity...),
 - práce žáka a výsledky školních výkonů,
 - aplikace různých testů.
3. Vytvoření psychologického profilu žáka na základě analýzy všech uvedených údajů.
 4. Doporučení žáka do komise, která se zabývá výběrem a zařazováním nadaných žáků do edukačních programů.
 5. Vytvoření komplexní kazuistické studie žáka.
 - údaje z vícedimenzionálního screeningu a psychologický profil žáka,
 - rozhovor s rodiči, rozhovor s žákem,
 - protokoly výkonových testů, především testů inteligence.

Velkým problémem je, že v České republice dosud neexistuje jednotný a ujasněný koncept, jak by se mělo vyšetření dítěte provádět. Někteří poradenští psychologové stále využívají pouze testy inteligence, test školní zralosti a zjišťují grafomotrickou úroveň dítěte. Důležité je ale komplexní vyšetření dítěte včetně motivace, tvořivosti a jeho sociálních kompetencí.⁹⁸ Podle J. Zapletalové by pedagogicko-psychologické vyšetření žáka mělo zahrnovat:⁹⁹

- a) analýzu anamnestických dat zjištěných z rodinné anamnézy včetně předškolního vývoje dítěte;
- b) zjištění osobnostních charakteristik a vlastností nadaných (včetně sociálních);
- c) standardizovaný individuální nonverbální nebo verbální test kognitivních předpokladů se zaměřením na rozbor akcelerovaných výkonů žáka;

⁹⁸ Tyto informace jsou čerpány z rozhovoru s PhDr. J. Fořtkovou, Ph.D., ze dne 19.11. 2007.

⁹⁹ Zapletalová, J., 2007, s. 17

- d) test tvořivosti;
- e) analýzu výsledků pedagogické diagnostiky;
- f) specifika práce s učivem a strategické myšlení;
- g) analýzu zájmové činnosti žáka.

Dle současné školské legislativy musí identifikaci nadání ověřit psycholog z pedagogicko-psychologické poradny, který dítě vyšetří, potvrdí úroveň nadání a navrhne sestavení individuálního vzdělávacího plánu (IVP). Realizátory procesu vyhodnocování IVP žáka jsou učitel – koordinátor tvorby ŠVP a učitelé, kteří plán vytvářejí (tj. na prvním stupni ZŠ třídní učitel a na druhém stupni a na SŠ učitelé daných předmětů, ve kterých je žák vzděláván formou IVP). Odpovědnost za kvalitu IVP má ředitel školy.¹⁰⁰

Na většině našich škol však nejsou vhodné podmínky pro práci s nadanými dětmi a kromě nedostatku kvalifikovaných pracovníků hrají velkou roli i finanční prostředky. Školy ale mohou posudek na nadané dítě využít při získávání peněz od krajských úřadů. Podle J. Fořtíkové mnohé školy již začínají této možnosti využívat. „Když se podaří zvýšit normativ na žáky díky nadané skupině dětí, mohou ředitelé přidat i na prémiech konkrétních učitelů, kteří tvoří individuální plány. Někde se podaří z peněz zaplatit i asistenta pedagoga do výuky.“¹⁰¹

V rámci jednotlivých krajů existují při Institutu pedagogicko-psychologického poradenství ČR koordinátoři¹⁰², kteří by měli být speciálně vyškoleni nejen v diagnostikování nadaných dětí, ale i při sestavování individuálních vzdělávacích programů. Stále je však potřeba předávat zkušenosti a v budoucnu provádět systematická školení poraden.

¹⁰⁰ srov. Zapletalová, J., 2007

¹⁰¹ Fořtíková, J. cit. podle Benešová, P. – Kotasová, I., 2007, s. 4

¹⁰² Seznam je dostupný na internetovém portále <http://www.rvp.cz/clanek/686/1444>.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky vydaný v roce 2007 (DZ ČR) si klade za cíl „připravit pro poradenské pracovníky diagnostické nástroje ke zjišťování mimořádného nadání a pro pedagogy identifikační nástroje a vzdělávací postupy“¹⁰³ a navrhuje následující opatření:¹⁰⁴

- vypracovat identifikační nástroje pro pedagogy, kteří pracují s nadanými žáky a jejich ověření v praxi (2007),
- připravit diagnostické nástroje k identifikaci mimořádného nadání pro psychology (průběžně do roku 2008),
- provádět výzkum zaměřený na rozložení typů nadání v žákovské populaci (2007),
- zajišťovat další vzdělávání pro odborníky z PPP, pedagogy a rodiče (průběžně do roku 2008).

3.5 Učitel nadaných dětí

Nezanedbatelným aktérem ve výchovně vzdělávacím procesu nadaného dítěte je učitel, který se podílí nejen na formování a rozvíjení dítěte, ale hraje také důležitou roli v procesu realizace změn v péči o nadané přímo na školách. V České republice bohužel není pedagogika nadaných zahrnuta do všeobecné přípravy studentů pedagogických fakult, a tak učitelé, kteří přicházejí do praxe, obvykle nejsou o této problematice dostatečně informováni. Navíc na našem trhu chybí dostatek odborné pedagogické literatury v českém jazyce. J. Laznibatová uvádí, že u učitelů je potřeba zapracovat na následujícím:¹⁰⁵

- a) podporovat porozumění pro vlastnosti a potřeby vzdělávání nadaných dětí,

¹⁰³ DZ ČR, 2007, s. 18

¹⁰⁴ tamtéž, s. 18

¹⁰⁵ Laznibatová, J., 2001, s. 144

- b) vytvářet pozitivní postoje vůči nadaným žákům a jejich zvláštnostem,
- c) zprostředkovávat informace o mimořádném nadání, druzích a diferencovaných učebních plánech a přiměřených vyučovacích strategiích pro nadané děti,
- d) zvyšovat efektivní práci s nadanými dětmi,
- e) zvýšit připravenost na tvorbu diferencovaných nabídek učení,
- f) podporovat osobní a institucionální závazky k přiměřené péči o nadané žáky ve škole.

Současná situace je však taková, že učitelé často vyhledávají informace a pomoc odborníků až ve chvíli, kdy se s dítětem osobně setkají ve vlastní třídě. Při STaN-ECHA existuje Klub učitelů, který se schází nepravidelně, obvykle paralelně s Klubem rodičů nadaných dětí. V roce 2008 proběhne v Praze 11. mezinárodní konference společnosti ECHA, které bude předcházet dvoudenní prekonference, určená výhradně učitelům. Pod vedením renomovaných odborníků formou různých workshopů budou pedagogům předávány praktické informace, týkající se práce s nadanými dětmi. Ve Spojených státech se na univerzitách problematika nadání přednáší od první poloviny 80. let a od roku 1988 je zařazena do výuky na 134 tamních vysokých školách.¹⁰⁶ Podpora a rozvoj nadaných dětí by měla být i u nás alespoň rámcově zařazena do všeobecné přípravy budoucích pedagogů, protože každý učitel se může s nadaným dítětem později setkat v praxi.

L. Hříbková provedla v 90. letech zajímavý výzkum, ve kterém zjišťovala názory a postoje učitelů k problematice nadaných.¹⁰⁷ Setkala se s poměrně širokým rejstříkem užívaných charakteristik, které rozdělila do tří obecnějších kategorií. První kategorie se týkala výkonnostních charakteristik, ke kterým se vztahuje vysoký stupeň rozvoje schopností

¹⁰⁶ srov. Laznibatová, J., 2001

¹⁰⁷ srov. Hříbková, L., 1994

a dosahování nadprůměrných výkonů (*jedničkář, všechno umí nejlépe ze třídy, hravě vypočítá i obtížný příklad atp.*). Druhá kategorie se týkala vztahu k vrstevníkům a okolí (*umějí to s ostatními dětmi, jsou ve třídě velmi oblíbené, dá se s nimi v klidu dohodnout, ale také jsou konfliktní, je obtížné s nimi vyjít atp.*). Někteří učitelé tedy připouštěli i existenci problémů v sociální oblasti, kterým však nepřikládali výraznou váhu. Třetí kategorie se týkala výjimečnosti (*má zvláštní zájmy, zcela se odlišuje od ostatních dětí svou houževnatostí atp.*). Výzkum ukázal, že učitelé, kteří se zúčastnili tohoto šetření, nevnímali nadané dítě jako pouhý prototyp dokonalého a úspěšného dítěte, ale uvažovali o něm v různých souvislostech.

Položme si nyní otázku, jaký by měl vlastně učitel nadaných dětí být. Na jedné straně by měl jednoznačně podporovat rozumový vývoj dítěte, zároveň by však měl být vnímavý a citlivý k jeho mnohdy problematickému sociálnímu a emocionálnímu vývoji. Zahraniční odborníci shrnuli nejdůležitější odborné schopnosti a dovednosti, které by učitelé nadaných žáků měli mít:¹⁰⁸

1. Expertní, detailní znalost vyučovaného předmětu.
2. Znalost charakteristik a potřeb nadaných žáků.
3. Perfektní znalost didaktiky, včetně speciální didaktiky svého oboru.
4. Osvojování si stále nových poznatků ve výuce a vzdělávání.

Pokud bychom v tomto výčtu vynechali slovo „nadání“, je jasné, že výše uvedené schopnosti by měl mít každý vyučující pedagog.

Příprava učitelů pro výuku nadaných dětí je základem komplexní péče o nadané a spolu z dalšími prvky tvoří významnou součást celého systému podpory. Následující kapitola je věnována možnostem školní edukace nadaných dětí a jednotlivým přístupům a programům.

¹⁰⁸ srov. Pýchová, I., 1996; Laznibatová, J., 2001

3.6 Systémy vzdělávání a školní péče o nadané děti

Rozličné systémy školní péče o nadané existují ve světě již řadu let. V zásadě lze rozlišit tři základní modely výchovy a vzdělávání nadaných: separovaný, integrovaný a přechodný.

Separovaný model vzdělávání nadaných dětí probíhá skrze tzv. vnější diferenciaci, kdy jsou děti vzdělávány na specializovaných školách, určených pouze pro nadané. Tento oddělený způsob vzdělávání poskytuje zpravidla velmi výhodné podmínky pro výuku, protože celé prostředí školy je přizpůsobeno potřebám nadaných dětí. Kromě speciálně upravených učeben a školních pomůcek jsou zde žákům k dispozici především učitelé, kteří umí pracovat s těmito dětmi a jsou obeznámeni s jejich specifickými projevy a problémy. Navíc jsou nadaní vzdělávání s podobnými dětmi, které jsou jim vnitřně bližší a mají obdobné zájmy. Tomuto způsobu vzdělávání je vytýkána právě jeho izolovanost a to, že jsou děti vyčleňovány od svých vrstevníků a vyrůstají v „umělé“ vytvořeném prostředí, které neodpovídá reálnému obrazu světa. Odpůrci tohoto modelu vzdělávání dále poukazují na to, že segregace takovýchto dětí může vést k jejich privilegovanosti a elitářství. Současné americké výzkumy jednoznačně připouští, že výraznější pokrok v rozvíjení nadprůměrných schopností se nejlépe zabezpečí mezi jedinci, kteří jsou na stejné nebo vyšší úrovni.¹⁰⁹ Tato forma vzdělávání je rozšířena hlavně ve Spojených státech a v Kanadě.

Druhým modelem je **integrovaný model vzdělávání** nadaných dětí, kdy jsou nadané děti zařazovány do běžných škol. Především v Evropě se velmi často setkáváme s názorem, že optimální rozvoj nadaného jedince je možný jen v integrovaných třídách školy, nicméně v řadě evropských zemí narazíme i na separovaný způsob vzdělávání. Integrovaná forma vzdělávání může uspokojovat vzdělávací potřeby nadaného dítěte, musí ale pro ni být

¹⁰⁹ srov. Laznibatová, J., 2001

vytvořené patričné podmínky. Důležitá je správná diagnostika, připravenost učitele a dobře vypracovaný IVP. Integrační cesta by rozhodně neměla nadané děti přizpůsobovat průměru. To, že se dítě v běžné třídě musí starat samo o sebe, čeká na ostatní děti a čas od času je mu učitelem dán zvláštní úkol navíc, nelze považovat za integraci. V některých případech je možnost integrace zcela nevyhovující, zvláště pokud se v jedné třídě objevuje více dětí s různými specifickými vzdělávacími potřebami a učitel se nemůže věnovat všem těmto dětem ve stejné míře. J. Laznibatová uvádí souhrn podmínek, které musí být splněny, aby byla zabezpečena efektivní integrace:¹¹⁰

1. identifikace nadaných dětí – diagnostika,
2. diagnostika nadání a návrhy postupů při jeho rozvíjení,
3. kompetentní učitel, odborně připravený na práci s nadanými dětmi,
4. vypracované alternativní učební plány a učební osnovy,
5. vypracované doplňkové učební materiály, alternativní učebnice a vzdělávací programy,
6. zabezpečené diferencované a individuální postupy podle výkonových a osobnostních dispozic jednotlivých nadaných dětí,
7. vypracovaný nový systém hodnocení pro nadané žáky,
8. snížené počty žáků ve třídách,
9. legislativně upravené podmínky pro práci s nadanými dětmi v běžných školách.

Přechodné modely vzdělávání nadaných dětí jsou jakýmsi kompromisem mezi separovaným a integrovaným modelem a využívají prvky z obou těchto forem vzdělávání. Jedná se zpravidla o tzv. vnitřní diferenciaci žáků v rámci běžné školy, kdy škola vytvoří skupinu několika nadaných v rámci jedné třídy nebo vytvoří speciální třídu určenou pouze pro nadané žáky. Přechodné formy vzdělávání dále umožňují žákům

¹¹⁰ Laznibatová, J., 2001, s. 120

například odcházet na část dne ze své kmenové třídy ke společné výuce s dalšími nadanými dětmi apod.

Každý z výše zmíněných způsobů výchovy a vzdělávání nadaných dětí má své výhody i nevýhody, avšak žádný nemůže plně vyhovovat všem nadaným žákům. Proto je při vzdělávání nadaných důležitá možnost vnitřní diference, vnější diference i integrace. V České republice existuje jen velmi málo vzdělávacích zařízení, které se specializují pouze na vzdělávání mimořádně nadaných dětí¹¹¹, k dispozici jsou spíše školy s programy pro nadané¹¹². I těch je ale u nás stále velmi poskrovnu. Je třeba znovu zdůraznit, že nadané děti nejsou homogenní skupinou, a co může vyhovovat jednomu dítěti, nemusí vyhovovat jiným. Z těchto důvodů zastávám názor, že optimální způsob vzdělávání nadaných dětí je někde uprostřed, a proto je velmi důležité, aby se na našich školách uplatňovaly pokud možno všechny tyto způsoby vzdělávání, a ne pouze některé z nich. Jen tak bude nadaným poskytnuta pestrá škála vzdělávacích příležitostí a možnost výběru a tyto děti tak budou moci dále rozvíjet svůj potenciál.

E. Vondráková uvádí jedenáct vlastností efektivních škol:¹¹³

1. Kvalitní vedení - pevné a cílevědomé, participativní přístup, kvalitní ředitel, ředitelka.
2. Sdílené vize a cíle - jednota cílů, důslednost v jejich uskutečňování, kolegiálnost a spolupráce.
3. Prostředí pro učení – atmosféra (pořádek), příjemné pracovní prostředí.
4. Soustředění na výuku a učení – maximální využití času pro učení, důraz na vzdělání, zaměření na úspěch.
5. Cílevědomá výuka – efektivní organizace, jasné cíle, strukturované hodiny, adaptivní procvičování.

¹¹¹ Např. ZŠ Cesta k úspěchu nebo Osmileté gymnázium Buďánka.

¹¹² Např. ZŠ Petřiny-sever, Praha 6; ZŠ Máj II, České Budějovice; ZŠ a MŠ JUDr. Josefa Mareše, Znojmo; FZŠ Hájkova, Olomouc; ZŠ Sýpky, Kroměříž aj.

¹¹³ Vondráková, E., 2001b, s. 7

6. Vysoká očekávání – celkově vysoká očekávání, sdělování očekávání, poskytování intelektuální výzvy.
7. Pozitivní zpevnování – jasná a spravedlivá pravidla, zpětná vazba (informace).
8. Monitorování pokroku – sledování pokroku v práci žáka, posuzování práce školy.
9. Práva a odpovědnost žáků – zvyšování sebeúcty žáků, míra jejich odpovědnosti, kontrola práce.
10. Partnerství rodiny a školy – zapojení rodičů do učení se jejich dětí.
11. Organizace učení – rozvoj pedagogického sboru podporovaný školou.

V jednotlivých školách, které pracují s nadanými dětmi se obvykle uplatňují tyto tři edukační programy:

- a) akcelerace neboli urychlování,
- b) obohacování a vyšší náročnost učiva (tzv. *enrichment*),
- c) seskupování žáků podle jejich schopností (tzv. *grouping*).

Všechny tyto programy se mohou navzájem doplňovat a prolínat.

3.6.1 Akcelerace

Akcelerační programy vzdělávání jsou založeny na urychlení procesu vzdělávání nadaného žáka. Umožňují například předčasný vstup dítěte do školy, nástup rovnou do druhé třídy, popřípadě i přeskočení ročníku. Akcelerace může nabývat celou řadu forem, např. akcelerace v předmětu, paralelní studium, studium organizované samotným žákem, celoroční školní docházka, korespondenční kurzy aj.¹¹⁴ Někteří američtí odborníci rozlišují až sedmáct typů akcelerace¹¹⁵. J. Jurášková rozlišuje kromě vnějších typů akcelerace (předčasný vstup do školy, přeskočení

¹¹⁴ srov. Novotná, L., 2006

¹¹⁵ srov. Southern, W. T. et al., 1993

ročníku) i vnitřní typy akcelerace, které probíhají v rámci daného ročníku. Jedná se např. o tzv. teleskopii (*telescoping*), kdy žák zvládne učivo dvou ročníků v průběhu jednoho roku a tzv. kompakci (*compacting*), kdy žák zefektivňuje čas, který získá navíc a pracuje na rozvíjejících aktivitách dle vlastního zájmu.¹¹⁶

Někteří odborníci kritizují především vnější metodu urychlování z důvodu mnohdy až dvouletého věkového rozdílu mezi akcelerovaným dítětem a jeho spolužáky, kdy jsou patrné značné disproporce mezi psychickým a fyzickým vývojem. Dítě mívá často špatnou grafomotoriku a není sociálně a emocionálně zralé. Sice se ve škole nenudí, ale může se cítit díky odmítání staršími spolužáky izolovaně a osamoceně. Proto se tato eventualita spíše doporučuje dětem s dobrou schopností sociální adaptace. Akcelerace je často doprovázena metodami obohacování.

3.6.2 Enrichment

Obohacující programy neboli enrichment mají za úkol rozšiřování, prohlubování a obohacování učiva za hranice daných osnov. Toto obohacování je zaměřeno zejména na rozvoj vyšších mentálních procesů a rozvoj tvořivosti, kdy je důraz kladen především na řešení problémových úloh žákem. Tento program uspokojuje zvědavost nadaných žáků a jejich poznávací potřeby. „Při obohacování učiva je důležitá pestrost jeho didaktického zpracování, volba vhodných aktivizujících výukových metod a především využívání komplexních metod (pro nadané žáky jsou velmi vhodné např. metody názorně demonstrační, didaktické hry, situační /případové/ metody, metody výuky s podporou počítače atd.), dále využívání práce s různými druhy textů, s různými médii.“¹¹⁷ Obohacování lze uskutečňovat různými způsoby a je využitelné od nejnižší úrovně diferenciací v rámci jednotlivých vyučovacích hodin až k systematické

¹¹⁶ srov. Jurášková, J., 2003

¹¹⁷ Zapletalová, J., 2007, s. 16

změně školního programu. Mezi formy organizace enrichmentu patří např. nezávislé studium, výzkum, projekty, e-learning, mentoring¹¹⁸ atd. Lze také využívat spolupráci s muzei, vysokými školami a dalšími institucemi. Základním předpokladem pro úspěšnou aplikaci obohacování je nejen dostatek učebních pomůcek a materiálů, ale také důsledná příprava učitele, která bývá časově náročná. Obohacování učiva může probíhat i mimo kmenovou třídu žáka prostřednictvím zájmových kroužků nebo v kombinaci se skupinovým programem.

3.6.3 Grouping

„Skupinové programy využívají možnosti seskupování žáků podle jejich zájmu nebo stupně rozvoje schopností často bez ohledu na věk nebo ročník, který žák navštěvuje.“¹¹⁹ J. VanTassel Basková vymezuje tuto metodu následovně:¹²⁰

- grouping je systematický přístup k nadaným dětem, který využívá různé alternativní metody a přizpůsobuje učivo potřebám dětí,
- užívá metody, které by měly být pružné a flexibilní (dvojice, malé učební skupiny, kooperativní skupiny aj.), v souladu s individuálními potřebami dětí,
- nadaní by měli být seskupováni podle oblastí svých zájmů,
- všechny formy učení proto nemusí být nutně skupinové → nadaní by měli mít také možnost samostatného učení, které koresponduje s jejich schopnostmi a zájmy.

Seskupování neboli grouping lze realizovat ve škole, ale i mimo školu, např. formou mimoškolních kurzů. Ve škole mohou být tyto programy zaměřeny předmětově, což vyžaduje, aby bylo učivo daného předmětu vypracováno

¹¹⁸ Mentoring je v zahraničí velmi populární způsob práce s nadanými. Jedná se o odbornou spolupráci mentorů (vědců a odborníků), kteří pracují s nadanými a rozšiřují jejich odborné znalosti v dané oblasti.

¹¹⁹ Hříbková, L., 2005, s. 162

¹²⁰ srov. Baska Van-Tassel, J., 1992

ve více stupních obtížnosti. „Tento typ programu se zatím velmi často vztahuje na určitý kratší úsek povinné školní docházky a když se v praxi realizuje, týká se většinou hlavních předmětů.“¹²¹

Jednotlivé edukačních programy poskytují poměrně široké spektrum různých způsobů práce s nadanými. Lze využívat nejrůznější metody jako např. projektové vyučování, problémové vyučování, skupinové vyučování a mnoho aktivizujících metod, které se mohou navzájem prostupovat, kombinovat a pomáhat tak rozvíjet co nejvhodnějším způsobem dětský potenciál.

3.6.4 Další možnosti rozvoje nadání

V některých zemích mohou být nadané děti vzdělávány formou **domácího vzdělávání** (*home schooling*), které je nejvíce praktikováno ve Spojených státech. Dítě nenavštěvuje pravidelně školu, ale je vzděláváno doma, zpravidla rodičem. Výhodou domácího vzdělávání je osobní přístup k dítěti, kterého se v běžných školách dětem často nedostává. Na druhou stranu dítě přichází o zkušenost být součástí kolektivu ve třídě a vyrůstat tak mezi vrstevníky. V České republice je možné požádat o povolení domácího vzdělávání na kterékoliv základní škole. Pokud je dítě přijato do školy a je mu povoleno individuální vzdělávání, závisí další průběh na dohodě s vedením školy, případně s určeným konzultantem.

Kromě výše zmíněných programů někteří autoři rozlišují ještě **vyrovnávací a preventivní edukační nabídky** pro nadané. Jde o vyrovnávací programy, preventivní programy a harmonizující programy. Tyto programy se mohou realizovat v mimoškolních aktivitách, ale i ve speciálních školních kurzech. Vyrovnávací programy jsou zaměřeny na kultivaci slabých stránek nadaných dětí, u kterých byl zjištěn deficit

¹²¹ Hříbková, L., 2005, s. 162

v nějaké oblasti, např. program pro zlepšení jemné motoriky. Preventivní programy jsou zaměřeny na prevenci problémů v oblasti sociálních vztahů a získání sociálních dovedností. U vybraných témat je možné aplikovat metody a techniky sociálně-psychologického výcviku nebo osobnostně-sociální výchovy. Harmonizující programy se snaží nadaným dětem zprostředkovat setkání s dalšími činnostmi nebo oblastmi, které bezprostředně nesouvisí s jejich nadáním.¹²²

Nezanedbatelnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu jsou i **mimoškolní aktivity**, přičemž nabídka sportovně a umělecky orientované zájmové činnosti bývá zpravidla velmi pestrá. Nadaným dětem je však potřeba nabídnout i další volnočasové aktivity, podporující jejich přírodovědné, technické, matematické a další zájmy. Škola by měla být dětem schopna nabídnout širokou paletu odpoledních volitelných předmětů i různé kroužky. Projekt Talnet při Sdružení na podporu talentované mládeže České republiky využívá možnost virtuálního vzdělávání metodou e-learningu a nabízí online kurzy z oblasti chemie, astronomie, biologie, meteorologie atp. Existují i různé kluby pro zvědavé děti, kluby deskových her aj.

Pedagogové, kteří se dlouhodobě zabývají problematikou nadaných dětí, opakovaně zjišťují, že přehlížení skutečných schopností rozumově nadaných dětí, zejména v počátcích školní docházky, může mít nejen dalekosáhlé důsledky v psychickém vývoji jedince, ale také negativní dopad na celoživotní postoj dítěte ke vzdělávání. Běžně se uvádí, že dvě až tři procenta současné populace tvoří lidé s výrazným nadáním. Britská psychologka J. Freemanová však zjistila, že kdyby všechny děti měly odpovídající podmínky ke svému rozvoji, dokázalo by jich vyniknout

¹²² srov. Hříbková, L., 2005

v některé lidské činnosti plných dvacet až třicet procent.¹²³ Jedním ze základních cílů výchovy a vzdělávání nadaných dětí musí být poskytnutí prostoru pro optimální rozvoj specifických schopností a zájmů dítěte.

Rozvoj zájmů bude předmětem empirické části této práce. Následující kapitola je proto věnována obecnému vymezení pojmu zájem.

¹²³ srov. Freemanová, J. in Kramulová, D., 2004

4. Zájmová struktura

Zájmová struktura je jeden z dílčích systémů struktury a dynamiky osobnosti a úzce souvisí s jejím celkovým založením a orientovaností. Struktura zájmů každého jedince je determinována řadou faktorů jako je věk, pohlaví, rodinné prostředí, kulturní a skupinová příslušnost, schopnosti, rozumové, citové i volní předpoklady a další vlastnosti motivační sféry osobnosti. Tyto skutečnosti vedou ke snaze zájmy členit a klasifikovat. Chceme-li se však dále zabývat zájmovou strukturou, je nezbytné si nejprve přiblížit samotný pojem zájem. „Pojem zájmu patří k nejméně jednotně vymezovaným psychologickým pojmům, ačkoli je to psychologický fenomén par excellence.“¹²⁴

4.1 Zájem ve vztahu k ostatním pojmům

Jeden z prvních myslitelů, zabývajících se otázkou zájmů byl J. J. Rousseau, který považoval zájmy za hybnou sílu výchovného procesu. Na přelomu 18. a 19. století se jeho myšlenkami inspiroval německý psycholog a pedagog J. F. Herbart, který upozornil na souvislost zájmů se žádostí, vůlí a estetickým úsudkem. Zájem je dle Herbarta vnitřně aktivní, ale navenek přechází do žádosti nebo do oblastí volních mechanismů. S novým přístupem přichází o století později J. Dewey, pro kterého je zájem prostředkem uspokojení, vyžadující vnější i vnitřní aktivitu. Švýcarský badatel E. Claparède označil termín zájem jako potřebu, která směřuje ke svému uspokojení a je základem dynamického rozvoje jedince.¹²⁵

¹²⁴ Nakonečný, M., 1996, s. 141

¹²⁵ srov. Topinka, M., 1992

V současné odborné literatuře se setkáváme s velkým množstvím definic termínu zájem, který je dáván do souvislosti s pojmy motivace, potřeby, emoce, schopnosti atp. Pro další práci s tímto pojmem je třeba objasnit a vymezit jeho obsahovou stránku a především vztahy k jiným psychologickým pojmům.

4.1.1 Zájem ve vztahu k motivaci

Motivace je komplex dispozic, které podněcují, směřují a ovlivňují chování, jednání a prožívání každého lidského jedince. Zájem je úzce propojen s pojmem motivace a pojmem potřeba a je chápán jako jedna z motivačních dispozic osobnosti. Motivace vychází z potřeb (vnitřní činitelé motivace) a z incentív (vnější činitelé motivace).¹²⁶ Pokud se věnujeme svému zájmu, uspokojujeme tím své potřeby i motivy. Zájem lze charakterizovat jako „...relativně stabilní vztah mezi dominujícími potřebami a komplexními incentivy (předměty uspokojení potřeb)“¹²⁷.

I. Gillernová et al. definuje zájem následovně: „Zájem je druh motivu, získaná motivační dispozice. Vyjadřuje zaměření člověka na nějaký předmět, děj, jev, ideje, podněcuje k nějaké činnosti. Zájem jako motivační síla vede k vyhledávání těch předmětů, s nimiž spojená činnost vede k uspokojování příslušného motivu.“¹²⁸

4.1.2 Zájem ve vztahu k potřebám

Každý člověk má přirozenou potřebu poznávání, aktivity, činnosti, zážitků, uplatnění atp. Americký psycholog A. Maslow se podrobně zabýval teorií potřeb a vytvořil jejich hierarchii. Pokud jsou uspokojeny nižší potřeby (fyziologické potřeby, potřeby bezpečí), vytváří se prostor pro vznik vyšších potřeb (lásky, úcty, seberealizace...).

¹²⁶ srov. Hrabal, V., 1989

¹²⁷ Hrabal, V., 1989, s. 82

¹²⁸ Gillernová, I. et al., 2000, s. 78

Podle V. Hrabala vzniká zájem na základě potřeb, a to především potřeb psychických. Hrabal do této sféry zařazuje potřeby kognitivní (poznávací), potřeby výkonové (aktivují se v situaci, kdy se hodnotí) a potřeby sociální (potřeba pozitivních vztahů, potřeba sebeuplatnění). Kognitivní potřeby dále rozděluje na potřebu receptivní (potřeba získávání nových poznatků) a potřebu vyhledávání a řešení problémů (potřeba objevovat něco nového).¹²⁹

U téhož jedince může v jednom zájmu působit i několik potřeb najednou. Například potřeba dobrého sportovního výkonu může být spojená s potřebou dobrých osobních vztahů ve sportovním týmu. Potřeby i zájmy jsou součástí celkové motivace osobnosti.

4.1.3 Zájem ve vztahu k emocím

„Zájem je získaný motiv, který se projevuje kladným emočním vztahem jedince k určité skutečnosti a k určitému druhu činnosti.“¹³⁰ P. a H. Hartlovi vymezují zájem jako „...soustředění na určitou činnost, s výrazným emočním doprovodem; stimuluje myšlení, paměť, vůli aj. psychické procesy.“¹³¹

Zájem je tedy zpravidla spojován s příjemným citovým prožíváním u dané činnosti. Tento emotivní podtext opět úzce souvisí s uspokojováním výše zmíněných potřeb. Zájem je výběrová činnost a pokud je omezována, projevuje se ze strany jedince nelibost.

4.1.4 Zájem ve vztahu ke schopnostem

Někteří autoři ztotožňují pojem zájmu se schopnostmi. Je jasné, že zájem a schopnosti se navzájem ovlivňují, protože zájem může vzniknout z potřeby uplatnit schopnosti. M. Nakonečný se staví kriticky

¹²⁹ srov. Hrabal, V., 1989

¹³⁰ Čáp, J. - Mareš, J., 2001, s. 149

¹³¹ Hartl, P. - Hartlová, H., 2000, s. 694

k bezpodmínečnému spojování zájmů a schopností: „...mít o něco zájem ještě neznamená mít také příslušné k tomu se vztahující schopnosti (např. zájem o herectví nebo o určitý druh povolání).“¹³² L. Ďurič a J. Štefanovič uvádějí, že mezi zájmy a schopnostmi se vytváří jistá rovnováha tím, že člověk zpravidla ztrácí zájem o ty činnosti, ve kterých nedosahuje žádný úspěch a zájmově se většinou orientuje ve směru svých předností a schopností.¹³³

4.1.5 Vymezení pojmu zájem

Nejvíce se přikláním ke stanovisku V. Hrabala. V souladu s tímto pojetím můžeme zájem chápat jako nedílnou součást motivačních dispozic osobnosti, která vzniká na základě psychických potřeb každého lidského jedince. Jedná se zpravidla o trvalejší vztah jedince k preferovaným předmětům a činnostem, který se projevuje kladným citovým zabarvením a zvýšenou aktivitou v daném směru. Významnou roli ve vzbuzení a udržení zájmu mají schopnosti jedince.

4.2 Dělení zájmů

Třídění zájmů je složité, vzhledem k značnému množství objektů a činností, které mohou být předmětem zájmu. „Zájmů existuje tolik, kolik je činností, které mohou člověka těšit.“¹³⁴ Zájmy je proto potřeba rozdělit do přesně vymezených podskupin, které by se od sebe daly dobře odlišit. Z těchto důvodů se při třídění zájmů často používá výraz zájmové zaměření nebo zájmová orientace.

¹³² Nakonečný, M., 1997, s. 421

¹³³ srov. Ďurič, L. - Štefanovič, J., 1977

¹³⁴ Říčan, P., 1972, s. 195

Řada autorů¹³⁵ se ve svých publikacích odkazuje na Stavělovo¹³⁶ třídění zájmů. J. Stavěl rozlišil deset následujících druhů zájmového zaměření u dospívající mládeže. Zájem poznávací, estetický, sociální, zájem o přírodu, zájem obchodně-ekonomický, zájem technicko-konstruktivní, manuální (rukodělný), zájem o hmotný materiál, sportovní zájem a výtvarný zájem.

Je však nezbytné zdůraznit, že zájmy se liší nejen svým zaměřením, ale také svou intenzitou a hloubkou. L. Ďurič a J. Štefanovič rozlišují intenzitu, šířku, zaměření a stálost zájmu.¹³⁷ Intenzita zájmu se projevuje v síle citového prožívání, ve frekvenci věnování se předmětu zájmu a v množství jednotlivých objektů a činností, na které se zájem váže. Šířka zájmů se projevuje v množství zájmů rozličného druhu. Zaměření zájmu je vymezeno druhem objektů a činností, na které se zájem váže. Stálost zájmu je určena jeho trváním v čase.

J. L. Holland vytvořil v 70. letech 20. století model profesních zájmů. U jednotlivých zájmů rozlišuje druh, směr, stabilitu, generalizovatelnost a intenzitu. Druh zájmu je způsob, jakým se člověk vyrovnává s objekty v jejich prostředí. Holland rozlišuje šest základních způsobů jednání: praktické, intelektuální, sociální, podnikatelské, konvenční a umělecké. Směr zájmu je obsah, na který se zájem orientuje (konkrétní předměty, abstraktní pojmy...). Generalizovatelnost (specifičnost) zájmu určuje to, jak široký nebo úzký je jeho záběr. Intenzita zájmu se projevuje jeho trváním a frekventovaností.¹³⁸

C. Bergmann a E. Eder se Hollandovým modelem inspirovali a vytvořili Dotazník struktury všeobecných zájmů, který umožňuje zjišťovat školní a profesní zájmy žáků od 14 let. Autoři rozlišili celkem šest zájmových dimenzí: prakticko-technické zájmy, intelektuálně-výzkumné

¹³⁵ Balcar, K., 1983; Ďurič, L. - Štefanovič, J., 1977; Říčan, P. 1972

¹³⁶ srov. Stavěl, J. in Balcar, K., 1983; Ďurič, L. - Štefanovič, J., 1977; Říčan, P. 1972

¹³⁷ srov. Ďurič, L. - Štefanovič, J., 1977

¹³⁸ srov. Holland, J. L. in Džuka, J., 1999

zájmy, umělecko-jazykové zájmy, sociálně orientované zájmy, podnikatelské zájmy a zájmy orientované konvenčně.¹³⁹

V 80. letech vytvořil V. Hrabal Dotazník zájmového zaměření žáků posledních ročníků ZŠ, který později aktualizovala Z. Hadj-Moussová ve spolupráci s A. Kucharskou. Tento dotazník pomáhá stanovit zájmový orientační profil žáka. Otázky se týkají povolání, činnosti ve škole i činnosti mimo školu. Revidovaná verze rozlišuje osm zájmových dimenzí u chlapců a devět u dívek: humanitní zájmové zaměření, zájem o počítače a elektrotechniku, zájem o stavební činnosti, technické zájmy (pouze pro chlapce), pedagogické zaměření (pouze pro dívky), chemické zaměření, výtvarně-estetické zájmy, přírodovědné zájmy, ekonomické zájmy a ochrana zdraví a péče v nemoci (pouze dívky).

Dotazník struktury všeobecných zájmů a především Dotazník zájmového zaměření byl hlavní inspirací pro vytvoření vlastního modelu zájmové struktury, přizpůsobeného účelům šetření.

4.3 Model zájmové struktury

Model zájmové struktury je rozdělen na jedenáct studijně profesionálních zájmových zaměření:

- humanitní zaměření (estetické a poznávací zaměření na člověka jako jedince, na společnost, jazyk, kulturu...),
- zájem o elektrotechniku a výpočetní techniku (zaměření na matematické a fyzikální symbolické činnosti, spojené s motorickými a manuálními dovednostmi),
- sportovní zaměření,
- chemické zaměření,

¹³⁹ srov. Bergmann, C. - Eder, E. in Džuka, J., 1999

- esteticko-technický zájem o stavební činnosti (architektonické, případně stavební zaměření),
- ekonomické zaměření,
- přírodovědné zaměření (zájem o rostlinstvo a živočišstvo),
- umělecko-estetické zaměření (výtvarné, hudební, rukodělné),
- obecně technické zaměření (v centru zájmu je stroj, mechanismus a jeho fungování),
- sociálně-pedagogické zaměření (orientace na druhé, na sociální a etické hodnoty),
- zájem o medicínu.

U jednotlivých zájmových zaměření je dále zjišťována preference činností.

- postoj ke kognitivním činnostem a k učení,
- úroveň potřeby získávání informací prostřednictvím tištěného slova,
- úroveň intenzity zájmů o amatérské zájmové činnosti, podmíněné zvědavostí, vynalézavostí, tvořivostí...),
- zájem o studium a povolání.

4.4 Zájem u nadaných dětí

Z předchozích kapitol je patrný významný vliv pojmu zájem a jeho celková provázanost s osobnostním systémem. Zájmová struktura je tvořena intenzitou vztahů k jednotlivým složkám osobnostního systému a hraje důležitou a nezanedbatelnou roli v procesu výchovy a vzdělávání.

Nadané děti jsou v tomto ohledu specifickou skupinou, která disponuje vysokou mírou vnitřní motivace, výraznou potřebou získávat nové informace a rozvíjet své zájmy. Nadané děti bývají často mnohonásobně nadané (*multitalented*), kdy vynikají ve více oborech a mohou se u nich objevit rozpaky při výběru další specializace.

Vývoj zájmových oblastí u nadaných dětí popisuje E. Landauová, která rozlišuje čtyři fáze vývoje.¹⁴⁰ V **první fázi** (asi do sedmého roku dítěte) je důležitý vliv rodiny. Zejména rodiče jsou pro dítě osobním vzorem a mají vliv na vývoj zájmů dítěte a jeho celkovou angažovanost. Měli by dítě podněcovat, nikoliv však přetěžovat. V **druhé fázi** (začíná v sedmi až osmi letech) vstupuje do procesu vývoje škola a učitelé. U dítěte je velmi důležitá podpora jeho schopností. Autorka však varuje před úzkou specializací dítěte a přílišným lpěním na jedné oblasti, kdy dítěti zbývá málo času na jiné zájmy a přátele. Je důležité, aby dítě pochopilo, že pro život je kontakt s vrstevníky stejně důležitý jako rozvoj vědomostí. Ve **třetí fázi** (přibližně od dvanácti let) dochází u dítěte k vytváření modelů a vyvozování závěrů s ohledem na specifickou zájmovou oblast. Nadaní by měli vědět, že ostatní děti mohou být v jiných oblastech lepší, než jsou ony (např. ve sportu, který umožňuje jiný druh srovnávání s vrstevníky) a zároveň by se měli naučit uvědomovat si své schopnosti. S ohledem na speciální zájmovou oblast by měly být dítěti nabídnuty možnosti, jak tento svůj zájem dále rozvíjet. Ve **čtvrté fázi** (sedmnáct, osmnáct let) jsou většinou nadaní adolescenti odkázáni sami na sebe. Záleží především na nich, jak budou své zájmy dále rozvíjet.

Pro nadané děti je charakteristické široké a mnohdy neobvyklé spektrum zájmových oblastí, hluboký a intenzivní zájem o studium a potřeba získávání nových informací a poznatků z různých oblastí okolního světa. Proto je velmi důležité respektovat a rozvíjet potřeby a zájmy dětí a podněcovat a podporovat jejich nadání. Bez dostatečné stimulace totiž hrozí, že nadání u dítěte postupem času zanikne. „Nadané dítě má právo uskutečňovat zájmy, které stojí nad schopnostmi jeho vrstevníků, které jsou

¹⁴⁰ srov. Landau, E., 2007

mimo učební plán nebo zahrnují oblasti dosud neprozkoumané a neznámé.“¹⁴¹

Zájmová struktura nadaného dítěte a možnosti rozvoje těchto zájmů budou předmětem empirické části práce.

¹⁴¹ Deklarace práv nadaných dětí v systému vzdělávání podle NAGC, viz Příloha H.

5. Empirické šetření

Předchozí část diplomové práce byla věnována především teoretickým poznatkům o nadání a nadaných dětech. V praktické části tohoto textu bych ráda navázala na předešlou čtvrtou kapitolu, která byla věnována teoretickému vymezení pojmu zájem a zájmová struktura. Na tuto oblast se nyní zaměřím ve svém empirickém šetření.

5.1 Téma

Tématem empirické části mé diplomové práce je zájmová struktura nadaného dítěte a její možnosti rozvoje ve školních podmínkách.

Vycházím z modelu zájmové struktury, který je podrobně popsán v oddíle 4.3. Dále se opírám o obecně psychologický předpoklad, že nadané děti mají často rozmanité a neobvyklé zájmy, které se zpravidla liší od zájmů dětí nenadaných. Protože zájmy úzce souvisí s potřebami a schopnostmi, je nezbytné poskytnout nadaným dětem prostor pro rozvoj těchto zájmů.

Nadaným dětem se věnovalo a věnuje mnoho převážně světových výzkumů, přičemž nejčastěji zkoumaným tématem je zejména analýza výkonů, paměťových procesů, znalostí, studium osobnosti nadaných dětí atp. Proto se domnívám, že je téma zájmů ve vztahu k nadaným velmi zajímavé a výsledky tohoto šetření mohou být přínosem pro další práci s těmito dětmi.

5.2 Problém a cíl

Záměrem empirického šetření bylo zjistit intenzitu a preferenci zájmu nadaných dětí o jednotlivé zájmové oblasti, zmapovat jejich zájmovou strukturu a předložit určitý diagnostický postup pro další rozvoj těchto zájmů. Zajímá mne tedy odpověď na otázku:

„Jaká je zájmová struktura nadaného dítěte a jaké jsou možnosti rozvoje těchto zájmů?“

Problémová otázka obsahuje následující proměnné: nadané dítě, zájem, zájmová struktura, možnost rozvoje. Nadané dítě chápeme jako to, které vykazuje mimořádně vysokou úroveň v určitých oblastech a činnostech. Zájmová struktura úzce souvisí s celkovou orientací a založením osobnosti, přičemž zájem je chápán jako pozitivní motivační činitel a důležitá proměnná ve výchovně-vzdělávacím procesu. Možnosti rozvoje chápeme jako příspěvek k diagnostice zájmů a případný postup pro další práci s žáky.

Cílem empirického šetření bylo:

- 1) Provést analýzu zájmové struktury nadaných dětí.
- 2) Na základě analýzy předložit diagnostický projekt, který by zejména učitelům umožnil lépe poznat a rozvíjet zájmy nadaných dětí.

5.3 Metodologický přístup

5.3.1 Popis empirického pole a vzorku

Původním záměrem bylo sehnat 60 až 100 nadaných dětí jedné věkové skupiny, ideálně z jedné školy. Záhy jsem však zjistila, že takto velký vzorek nadaných dětí v České republice lze jen těžko nalézt. Hlavním důvodem je nedostatek škol, specializujících se na mimořádně nadané děti, které navíc nedisponují takto vysokým počtem nadaných dětí v ročníku.

Jednou z mála možností, jak získat relativně vyšší počet nadaných respondentů, bylo soukromé Osmileté gymnázium Buďánka (OGB), tzv. Gymnázium Mensa¹⁴². Jedná se o gymnázium s nadstandardní péčí o mimořádně nadané studenty s IQ nad 130, které sídlí v Praze 5, Hlubočepch. Předpokládá se, že se na tomto gymnáziu vyskytuje vysoké procento nadaných dětí. Zájemci o studium na této škole musí projít IQ testem společnosti Mensa, tj. abstraktním neverbálním testem základní vrozené inteligence. Adepti s výsledkem IQ nad 130 jsou zváni do druhého kola, kde jsou dále testováni školními psychology gymnázia, kteří rozhodují o jejich případném přijetí či nepřijetí ke studiu. Jednou z hlavních zásad gymnázia je respektování individuálních potřeb a předpokladů každého studenta. Studenti OGB si mohou vybírat ze široké nabídky volitelných předmětů a některé obory jsou pak vyučovány přímo na katedrách vysokých škol vysokoškolskými profesory nebo vědeckými pracovníky na jejich pracovištích. Výuka řady předmětů probíhá ve smíšených skupinách podle vyspělosti studentů a dbá se na to, aby student vždy pracoval ve skupině, jejíž tempo a úroveň nejlépe odpovídá jeho schopnostem.¹⁴³

Základním souborem šetření byli studenti sekundy A a sekundy B OGB. Velikost vzorku byla 25 dětí o věkovém průměru 12,3 let (17 chlapců a 8 dívek). Složení vzorku ukazuje tabulka č. 1.

¹⁴² Mensa ČR je zřizovatelem obecně prospěšné společnosti Osmileté gymnázium Buďánka (OGB). OGB vzniklo v roce 1993 z podnětu rodičů, většinou členů Mensy ČR. Jejich snahou bylo zajistit vzdělávání dětem, které se díky svým mimořádným intelektovým schopnostem vymykají běžnému standardu.

¹⁴³ srov. <http://www.mensa.cz/mensa.cz/site/detskamensa/gymnazium.html>

Tabulka č. 1 Vzorek

	11 let	12 let	13 let	Věkový průměr	Celkem
Počet dívek	0	6	2	12, 3 let	8
Počet chlapců	1	10	6	12, 3 let	17
Celkem	1	16	8	12,3 let	25

5.3.2 Popis průběhu šetření

Šetření proběhlo na podzim 2007, ve dvou na sebe navazujících fázích. V první fázi šetření jsem v obou třídách dětem předložila dotazník. Druhá fáze následovala o týden později, kdy jsem dětem předložila dotazníkový dodatek. Vzhledem k návaznosti obou metod jsem do vyšetřovaného vzorku zahrnula pouze ty děti, které se zúčastnily první i druhé fáze šetření.

5.3.3 Popis použitých metod

Pro sběr dat byla použita explorativně orientovaná metoda. V první fázi šetření jsem aplikovala modifikovaný standardizovaný dotazník zájmového zaměření, obsahující uzavřené škálovací otázky. Ve druhé fázi šetření jsem použila dotazníkový dodatek, ve kterém jsem se tázala formou otevřených otázek.

- 1) Dotazník zájmového zaměření pro studenty osmiletého gymnázia (ZZ OG)

Dotazník, jehož prostřednictvím byla získána data, obsahuje vstupní oslovení studentů, instrukci a 132 uzavřených škálovacích otázek, jejichž

odpovědi se zapisují do záznamového listu¹⁴⁴. Žáci vyplňovali dotazník anonymně, uvedli pouze svůj věk a pohlaví. S ohledem na navazující druhou fázi šetření, kdy byl dětem předložen dodatek k dotazníku, byl každému žákovi přidělen vstupní kód. Administrace dotazníku probíhala následovně: žáci čtou jednotlivé otázky a své odpovědi zapisují do záznamového listu pomocí číslic 1 až 5.

Číslice vyjadřují, jak se dítěti daná činnost líbí nebo nelíbí, tzn.:

1 – velmi se mi líbí, **2** – líbí se mi, **3** – v něčem se mi líbí, v něčem ne, **4** – nelíbí se mi, **5** – vůbec se mi nelíbí.

Cílem dotazníku bylo zjistit úroveň zájmu žáků o předmětové a činnostní oblasti.

Předlohou pro vytvoření tohoto dotazníku byl standardizovaný dotazník zájmového zaměření, určený k diagnostice zájmů žáků 7. a 8. ročníků ZŠ (ZZ ZŠ)¹⁴⁵. Byl vytvořen v 80. letech V. Hrabalem a v roce 2004 ho aktualizovala Z. Hadj-Mousová ve spolupráci s A. Kucharskou. Původní dotazník ZZ ZŠ je určen zvlášť pro dívky a zvlášť pro chlapce. Dotazník pro chlapce obsahuje celkem 120 uzavřených škálovacích otázek, dotazník pro dívky obsahuje 135 uzavřených škálovacích otázek. Všechny otázky se týkají činností ve škole, mimo školu a v povoláních. Probandi mají za úkol zapsat do záznamového listu pomocí číslic 1 až 5, jak se jim uvedená činnost líbí. Dotazník rozlišuje 8 řádkových skóru pro chlapce a 9 řádkových skóru pro dívky. Řádkové skóry informují o preferenci jednotlivých zájmových oblastí (předmětová dimenze). Sloupcové skóry jdou napříč řádkovým skórum a informují o preferenci činností (činnostní dimenze).¹⁴⁶

¹⁴⁴ Dotazník ZZ OG je k nahlédnutí v Příloze I, záznamový list je k nahlédnutí v Příloze J.

¹⁴⁵ Dotazník ZZ ZŠ je k nahlédnutí v Příloze K.

¹⁴⁶ Popis a interpretace řádkových a sloupcových skóru dotazníku ZZ ZŠ, viz Příloha L.

Podle načrtnutého modelu zájmové struktury¹⁴⁷ jsem dotazník ZZ ZŠ modifikovala a vytvořila jsem dotazník ZZ OG, který jsem přizpůsobila vzorku nadaných studentů osmiletého gymnázia. V původním dotazníku byly provedeny následující změny¹⁴⁸:

- sjednocení a vytvoření jedné univerzální verze pro dívky i pro chlapce, obsahující 132 uzavřených škálovacích otázek.
- rozšíření řádkových skóru o skór SPO a skór PDG, nyní je v předmětové dimenzi rozlišeno 11 řádkových skóru, tzn. 11 zájmových oblastí.
- změna pořadí řádkových skóru, tzn. změna pořadí otázek.
- skór VÝT byl silně orientován na výtvarnou oblast, rozšířila jsem ho o další umělecké oblasti (nyní skór UMĚ).
- s ohledem na vzrůstající pokrok v oblasti výpočetní techniky jsem aktualizovala skór ELE.
- skór ZDR původně určený pouze pro dívky jsem přizpůsobila oběma pohlavím (nyní skór MED).
- sloupcový skór Š, byl původně orientován na vztah probandů k jednotlivým středním školám. Protože jsou však vyšetřované děti již studenty gymnázia, upravila jsem tento skór na vztah ke studiu jednotlivých vysokoškolských oborů.
- sloupcový blok M a P byl zúžen.

2) Dodatek k dotazníku zájmového zaměření pro studenty osmiletého gymnázia (dodatek)

V druhé fázi šetření jsem dětem na základě vstupního kódu předložila nestandardizovaný dodatek k dotazníku, který jsem sama vytvořila. Dodatek obsahuje vstupní oslovení studentů, instrukci a šest

¹⁴⁷ viz oddíl 4.3

¹⁴⁸ Popis a interpretace řádkových a sloupcových skóru dotazníku ZZ OG, viz Příloha M.

otázek, které mají otevřenou formu.¹⁴⁹ Žáci čtou jednotlivé otázky a své odpovědi vypisují do vyhrazených rámečků. Cílem dodatku bylo získání bližších informací o konkrétních zájmech dětí a také o tom, jak jsou jejich zájmy uspokojovány školou.

5.4 Vyhodnocení a zpracování výstupů šetření

Při vyhodnocování získaných údajů jsem použila jak kvantitativní, tak kvalitativní způsob zpracování. Dotazník byl zpracováván kvalitativně, ale především kvantitativně (statisticky). Dotazníkový dodatek byl podroben také kvantitativní a kvalitativní analýze, pomocí které jsem se pokusila proniknout do dalších souvislostí, které nebyly patrné při hrubším, kvantitativním zpracování dat.

5.4.1 Vyhodnocení dotazníku

Při vyhodnocování dotazníku jsem zjišťovala četnost pozitivních odpovědí 1 a 2, které mají takto stejnou hodnotu jakožto kladné odpovědi. Hrubý skór jsem stanovovala zjištěním počtu odpovědí 1 a 2 ve všech řádcích a sloupcích¹⁵⁰. Vzhledem ke skutečnosti, že sloupcové skóry (tzn. činnostní dimenze zájmů) ukázaly minimální obsazenost, rozhodla jsem se kvantitativně interpretovat pouze řádkové skóry (tzn. předmětové dimenze zájmů), u kterých je minimální hodnota hrubého skóru 0 a maximální 12.

0-----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10-----11-----12

Dle výše hrubého skóru jsem rozlišila tři pásmové kategorie úrovně zájmu o jednotlivé zájmové oblasti:

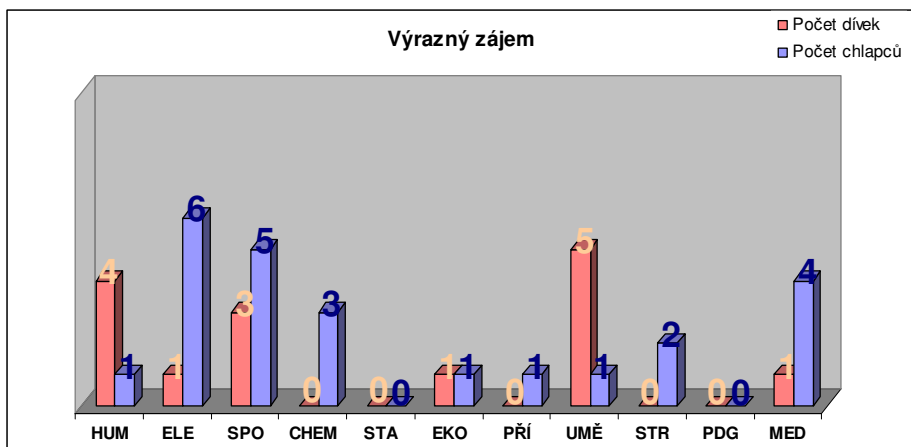
¹⁴⁹ Dodatek k dotazníku je k nahlédnutí v Příloze N.

¹⁵⁰ viz záznamový list v Příloze J

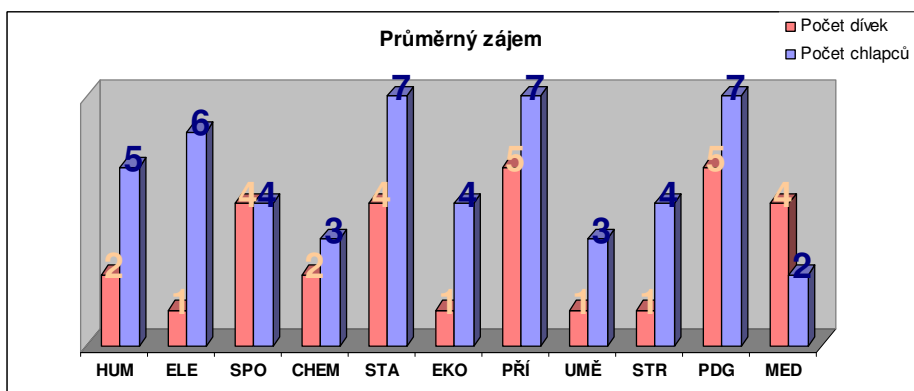
9 – 12	výrazný zájem
5 – 8	průměrný zájem
0 – 4	nízký zájem

Přehled těchto úrovní a rozložení zájmů představují tři grafy na následujících dvou stranách. Graf č. 1 ukazuje počet dívek a chlapců, kteří projeví vysoký zájem o jednotlivé zájmové oblasti, graf č. 2 ukazuje průměrný zájem a graf č. 3 představuje nízký zájem dívek a chlapců o jednotlivé oblasti zájmu.

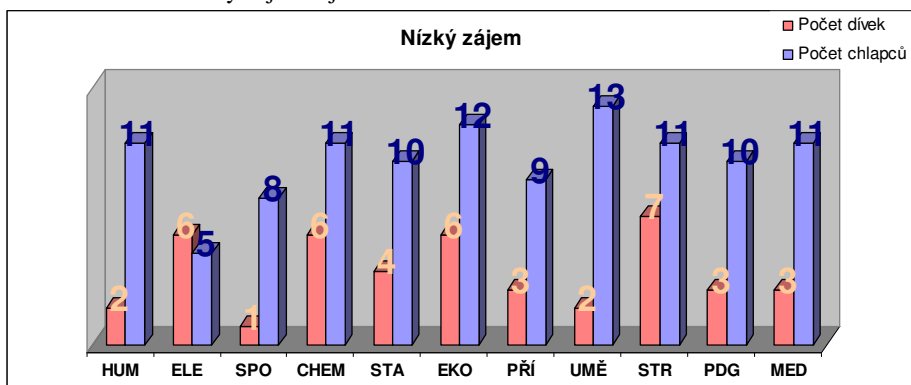
Graf č. 1 Výrazný zájem o jednotlivé oblasti



Graf č. 2 Průměrný zájem o jednotlivé oblasti



Graf č. 3 Nízký zájem o jednotlivé oblasti



Vysvětlivky zkratk:

HUM - humanitní zaměření (estetické a poznávací zaměření na člověka jako jedince, na společnost, jazyk, kulturu...),

ELE: zájem o elektrotechniku a výpočetní techniku (zaměření na matematické a fyzikální symbolické činnosti, spojené s motorickými a manuálními dovednostmi),

SPO - sportovní zaměření,

CHEM – chemické zaměření,

STA - esteticko-technický zájem o stavební činnosti (architektonické, případně stavební zaměření),

EKO - ekonomické zaměření,

PŘÍ - přírodovědné zaměření (zájem o rostlinstvo a živočišstvo),

UMĚ - umělecko-estetické zaměření (výtvarné, hudební, rukodělné),

STR - obecně technické zaměření (v centru zájmu je stroj, mechanismus a jeho fungování),

PDG - sociálně-pedagogické zaměření (orientace na druhé, na sociální a etické hodnoty),

MED - zájem o medicínu.

Z grafů vyplývá, že se výrazný zájem u chlapců objevil především v oblasti zájmu o elektrotechniku a počítače, ve sportovní oblasti a v zájmu o medicínské obory. U dívek je na prvním místě oblast umělecko-estetická, na druhém zájem o humanitní a společenskovední obory a na třetím místě zájem o sportovní oblast. Celkově se výrazný zájem o některou z oblastí objevil u dvanácti chlapců a šesti dívek. Je patrné, že děti nacházejí předmět svého zájmu (výrazného i průměrného) spíše ve více oblastech. Domnívám se, že je to s ohledem na jejich věkovou kategorii pochopitelné, protože ve věku 12 let nejsou ještě plně zájmově vyhraněné. U velkého množství dětí se projevil i nízký zájem o jednotlivé oblasti. Tento fakt může být opět způsoben věkem dětí a zájmovou nevyhraněností. Je také možné, že děti na určité otázky nereagovaly kladně, protože se jim jejich obsah mohl zdát příliš náročný.

Již bylo zmíněno, že činnostní dimenze zájmů (sloupcové skóry) ukázaly u všech dětí velmi nízké hodnoty hrubých skóre (pouze u dvou chlapců se projevil vyšší hrubý skóre v četbě), proto jsem se rozhodla je kvantitativně nevyhodnocovat. Přesto shledávám toto zjištění za zajímavé. Výsledek je možné interpretovat tak, že děti (byť nadané) ještě nedokáží v tomto věku jednotlivé činnosti reflektovat.

Pro získání hlubších a komplexnějších informací o zájmové struktuře byla použita další metoda šetření, tzn. dotazníkový dodatek.

5.4.2 Vyhodnocení dodatku

Při vyhodnocování dodatku k dotazníku jsem všech šest otázek podrobila důkladné kvalitativně-quantitativní analýze.

V dodatku byly jednotlivým respondentům písemnou formou sděleny výsledky první fáze šetření. Děti měly možnost se k těmto výsledkům písemně vyjádřit a napsat, o které předměty (obory, činnosti) se zajímají. Pomocí této úvodní otázky jsem chtěla ověřit stálost v odpovědích,

tn. zda-li výsledky z první fáze šetření korespondují se zájmy, které děti napíší do dodatku. Předpokládala jsem určitou shodu mezi těmito výsledky. Na základě získaných dat jsem vytvořila tabulky, ve kterých srovnávám výsledky z prvního šetření s výsledky z druhého šetření. Odpovědi z dodatku jsem tématicky přiřazovala do jednotlivých zájmových oblastí. Tabulka č. 2 porovnává výsledky všech zúčastněných dívek a tabulka č. 3 výsledky všech chlapců, přičemž u prvního šetření je v závorce uveden údaj o výši hrubého skóru. U každého respondenta uvádím vždy ty zájmové oblasti, ve kterých se projevil vyšší hrubý skór.

Tabulka č. 2 Porovnání výsledků šetření - dívky

D	1. šetření - dotazník	2. šetření – dodatek	
	Zájmové oblasti	Potvrdil se zájem o oblast	Navíc ještě zájem o oblast
1.	SPO(11), UMĚ(11), HUM(9)	SPO, UMĚ, HUM	PŘÍ, CHEM
2.	HUM(11), UMĚ(11), MED (9), SPO(7)	HUM, UMĚ	PŘÍ
3.	UMĚ(12), HUM(10), SPO(9), MED(8)	UMĚ, HUM, SPO	PŘÍ
4.	CHEM(9), SPO(8), ELE(8), STR(8)	CHEM, STR,	SPO, HUM
5.	SPO(12), UMĚ(10), ELE(9), EKO(9)	SPO, UMĚ, ELE	HUM, STA
6.	velmi nízké skóry	-	ELE, PŘÍ
7.	HUM(6), SPO(6), PDG(6)	HUM, SPO	PŘÍ, UMĚ
8.	HUM(10), UMĚ(10), PDG(7), SPO(7)	HUM, UMĚ	ELE

Tabulka č. 3 Porovnání výsledků šetření - chlapci

CH	1. šetření – dotazník	2. šetření – dodatek	
	Zájmové oblasti	Potvrdil se zájem o oblast	Navíc ještě zájem o oblast
1.	ELE(11), STR(11), SPO(7), STA(7)	ELE, STR, SPO	-
2.	ELE(5), UMĚ(5)	ELE	SPO, HUM
3.	ELE(8), HUM(5), PŘÍ(5)	ELE, HUM	SPO
4.	SPO(10)	SPO	HUM, UMĚ, PŘÍ
5.	MED(10), EKO(9), PDG(8), HUM(6)	MED	PŘÍ
6.	ELE(10), STA(5), EKO(5)	ELE	CHEM
7.	MED(11), HUM(10), SPO(10), PŘÍ(9)	MED, HUM, SPO, PŘÍ	ELE, UMĚ
8.	SPO(7)	SPO	UMĚ
9.	ELE(6), STR(6)	-	CHEM
10.	UMĚ(12), MED(9), HUM(8), SPO(8), PŘÍ(8)	UMĚ, SPO, PŘÍ	-
11.	ELE(11), STR(11), CHEM(7), PŘÍ(6)	ELE, STR, CHEM, PŘÍ	-
12.	SPO(10), CHEM(9), ELE(9), MED(8)	SPO, CHEM, ELE	HUM
13.	SPO(11), MED(10), CHEM(9), PŘÍ(7)	SPO, MED, CHEM	HUM
14.	HUM(5)	HUM	SPO, ELE, UMĚ, STR, CHEM
15.	ELE(11), PDG(6), PŘÍ(15)	ELE	-
16.	ELE(11), CHEM(11), SPO(6), STA(6)	ELE, CHEM	HUM
17.	SPO(9), STA(8), EKO(8)	SPO, STA	PŘÍ, UMĚ, HUM

Z uvedených tabulek je patrné, že u většiny dívek i chlapců můžeme sledovat relativní stálost v odpovědích a dá se uvažovat o určité intenzitě těchto zájmů. Je jasné, že dotazník ZZ OG je díky svým uzavřeným otázkám poněkud limitován a pomocí dodatku se tak můžeme dozvědět více o zájmové struktuře respondentů. Nicméně lze konstatovat, že dotazník ZZ OG poměrně spolehlivě odkrývá skutečné zájmové preference.

V druhé otázce jsem se dětí tázala na konkrétní zájmy, tzn. co přesně je v jejich zájmech nejvíce zajímavá. Velmi frekventovanou odpovědí byly konkrétní školní předměty (např. matematika, fyzika, dějepis, chemie atp.). V tabulce č. 4 na další straně je pro ilustraci uveden souhrn specifitějších zájmových oblastí, které děti v dotazníkovém dodatku zmínily. Údaj v závorce značí počet dětí, které tuto informaci uvedly.

Tabulka č. 4 Konkrétní zájmy žáků

Matematika
zlomky(2), aritmetika(1), geometrie(1)
Fyzika
zvuk(2), pokusy(1), elektřina(1), optika(1), magnetismus(1), pohyb(1), stroje(1)
Chemie
pokusy a praktická chemie(6), anorganická chemie(2), výbušniny a nebezpečné látky(1)
Biologie
zoologie(6) – savci a jejich anatomie, hmyz, plazi, hadi, pozorování živočichů biologie rostlin(1), biologie člověka(2)
Dějepis
starověk(7) – Řecko, Řím, Egypt středověk(4), archeologie(2), dějiny 20. století(1)
Literatura
četba science fiction a fantasy(3), dobrodružné knihy(1), psaní povídek a příběhů(4), skládání básní(1)
Jazyky
anglický jazyk(4), latina(1)
Sportovní aktivity
kolektivní sporty(11) – fotbal, floorbal, volejbal, míčové hry individuální sporty(14) – lyžování, atletika, cyklistika, gymnastika, plavání, tanec, šerm, skoky na trampolíně
Umělecké činnosti
kreslení(7), klavír(3), zpěv(2), keramika(1), dramatická výchova(1)
Počítač
počítačové hry(4), programování(4), vyhledávání informací(2), tvorba grafiky(1)
Ostatní
paleontologie(2), architektura(2), politologie(1), genetika(1), mytologií bohové(1)

Je zřejmé, že údaje v tabulce opět potvrzují, že děti jsou v tomto věku dosud nevyhraněné a baví je „všechno“. V dodatku se objevovaly časté odpovědi typu: „v biologii mne zajímá skoro všechno, protože tam jsou vždy nějaké zajímavosti“, „v dějepise mě baví všechno“, „zajímá mne fyzika jako celek“ atp. Čtvrtina dětí zmínila svůj zájem o praktickou chemii, což může být podmíněno zvýšenou pokusnou a experimentální složkou motivace. Pětina dětí zmínila psaní povídek, příběhů a skládání básní, což

by mohlo být interpretováno jako odraz kreativního myšlení a tvůrčích schopností dětí. Téměř jedna třetina dětí uvedla, že se zajímají o starověk. Je evidentní, že tento údaj souvisí s právě probíraným tématem v dějepise a že děti mají pozitivní vztah k probírané látce v jednotlivých předmětech. Skutečnost, že děti projevují zájem o školu a učební činnosti, můžeme připsat nejen jejich intelektovému nadání, ale také kvalitě školy a především pedagogům, kteří dokáží svým přístupem ve výuce děti zaujmout. V běžné škole se můžeme setkat s kognitivním nezájmem a nedostatečným využitím učebních dispozic dítěte - tento fakt však nelze spojovat pouze s tím, že se jedná o nenadané či průměrné dítě.

Další otázka zjišťovala, co škola dětem v jejich zájmech umožňuje a co jim naopak neumožňuje. Prostřednictvím této otázky jsem chtěla zjistit, jak škola se zájmy dětí pracuje, jaká jsou v tomto směru pozitiva a případné nedostatky. Na první část otázky (co škola umožňuje) děti často odpovídaly, že jim škola umožňuje studium jednotlivých předmětů (např. fyzika, biologie, chemie, matematika atp.). Jejich další odpovědi ukazuje tabulka č. 5 na následující straně. Tyto odpovědi respondentů jsem rozdělila do tří kategorií, které se týkají 1) nadstandardní nabídky školy (semináře, rozšířená výuka atp.), 2) organizace a stylu výuky a 3) volného času.

Tabulka č. 5 Co mi škola umožňuje - pozitiva

Rozšířené předměty, nadstandardní nabídka	Organizace a styl výuky	Volný čas
volitelné semináře (např. dějepisný seminář, programování, seminář z biologie) více hodin matematiky dobré umělecké zázemí	možnost řešit zajímavé problémy možnost vyjádřit vlastní názor prostor pro kreativitu - příjemná, „nekřečovitá“ atmosféra kvalitní učitelé výuka jazyků rodilými mluvčími konzultace s učitelem možnost připravit prezentaci hraní her	velká nabídka kroužků (např. klavír, floorbal)

Odpovědi na druhou část otázky (co škola neumožňuje), jsem rozdělila také do tří kategorií, které se týkají 1) připomínek k jednotlivým předmětům, 2) osobnosti pedagoga a organizace výuky a 3) připomínek k nabídce školy. Přehled je v tabulce č. 6 na následující straně.

Tabulka č. 6 Co mi škola neumožňuje - negativa

Připomínky k jednotlivým předmětům	Osobnost pedagoga a organizace výuky	Připomínky k nabídce školy
více psaní v literatuře pokusy v chemii pokusy ve fyzice více elektrotechniky ve fyzice pitva v biologii	odbornost pedagogů by mohla být vyšší (v některých oblastech vědí někteří studenti víc než oni) aktivní výuka možnost diskuze	specializace zkoumání archeologie a paleontologie studium architektury výuka latiny volejbal tanec doučování nedostatečné vybavení tělocvična není v areálu školy nedostatek sportovního vybavení

Obsah tabulky č. 5 a č. 6 může být využit jako zpětná vazba pro pedagogy a školu jako takovou. To, co děti na škole a na vyučujících vnímají jako pozitivní, by mělo být dále rozvíjeno a posilováno. Je možné, že ani samotní pedagogové nevědí, jak jsou jejich svěřenci orientováni. Negativa mohou být naopak dobrým podnětem pro případná vylepšení a další práci se zájmy dětí.

Ve čtvrté otázce jsem se dětí ptala, jestli dosáhly v oblastech o které se zajímají nějakých úspěchů. Na tuto otázku odpovědělo „ne“ 8 dětí z celkového počtu 25. Zbylé odpovědi byly kladné. Podle četnosti odpovědí jsem stanovila následující pořadí:

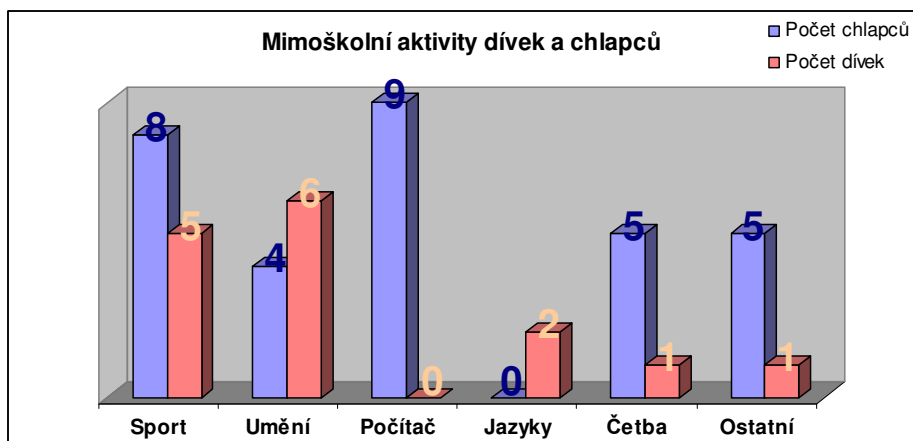
1. **sportovní úspěchy** (4 dívky, 4 chlapci)
 - medaile a umístění na různých závodech a soutěžích (alpské lyžování, atletika, fotbal, floorbal, gymnastika, volejbal, jezdecké závody)
2. **umělecké úspěchy** (3 dívky, 2 chlapci)
 - klavírní koncert, scénický tanec, uveřejnění literární tvorby v časopise, režírování školního muzikálu
2. **olympiády a soutěže** (2 dívky, 3 chlapci)
 - umístění na matematických olympiádách, soutěž anglického jazyka
3. **počítače** (3 chlapci)
 - naprogramování kompletního algoritmu, naprogramování hry a její recenze
4. **ostatní** (1 dívka, 1 chlapec)
 - umístění v šachách, umístění v závodech RC modelů¹⁵¹

Výsledky ukazují, že většina dětí má výraznější zájmové preference, jejichž ukazatelem jsou dosažené úspěchy především ve sportovní oblasti, umělecké oblasti a umístění na různých soutěžích a olympiádách.

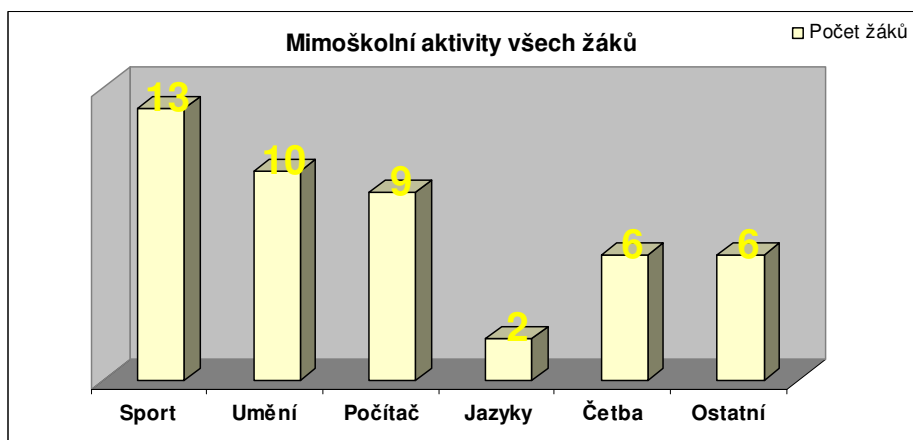
Předposlední otázka se týkala mimoškolní aktivity dětí. Odpovědi jsem rozdělila do 6 oblastí: sportovní aktivity, počítačové aktivity, umělecko-estetické aktivity, studium jazyků, četba a ostatní aktivity. Graf č. 4 ukazuje rozložení mimoškolních aktivit a počet dívek a chlapců, které tyto aktivity provozují. Graf č. 5 zobrazuje celkové rozložení mimoškolních aktivit u všech dětí.

¹⁵¹ auta na dálkové ovládání

Graf č. 4 Mimoškolní aktivity dívek a chlapců



Graf č. 5 Mimoškolní aktivity všech žáků



Oba grafy vypovídají o tom, jak se děti ve svém volném čase realizují. Je zajímavé tyto výsledky srovnat s grafem č. 1, který zobrazuje výsledky z prvního šetření a ukazuje výrazný zájem dětí. Sečteme-li v grafu č. 1 u jednotlivých oblastí počet dívek a chlapců zjistíme, že největší počet dětí se zajímá o oblast sportu, následuje oblast zájmu o elektrotechniku a počítače a na třetím místě je umělecká oblast. Vidíme tedy značnou podobnost s tím, co ukazuje graf č. 5, a můžeme soudit, že skutečné zájmy dětí jsou v jejich volném čase realizovány.

Poslední otázka dodatku byla pouze doplňující a ptala se na celkovou spokojenost dětí se školou. Na tuto otázku odpovědělo „*ano*“ 20 dětí, „*ne*“ odpovědělo 1 dítě a „*ano i ne*“ odpověděly 4 děti. Domnívám se, že kladné i záporné odpovědi byly v souladu s normálním rozložením.

5.5 Shrnutí a závěrečná diskuze

Cílem tohoto empirického šetření bylo zanalyzovat zájmovou strukturu nadaných dětí a na základě zjištěných údajů předložit diagnostický projekt, který by zejména učitelům umožnil lépe poznat a dále rozvíjet zájmy těchto dětí. Sonda byla provedena ve dvou na sebe navazujících etapách a vyžadovala zejména kvalitativní zpracování.

První technika šetření ukázala, že použití modifikovaného standardizovaného dotazníku je účinné a odkrývá zájmové preference dětí. Výsledky ukázaly, že nejdominantnější je u dětí zájem o sport, na druhém místě je oblast zájmu o počítače a elektrotechniku a na třetím umělecko-esteticky orientovaná činnost. Osobně jsem nepředpokládala, že bude u rozumově nadaných dětí tak výrazný zájem o oblast sportu, proto pro mne byl tento výsledek poměrně překvapivý. Dalším zajímavým zjištěním bylo, že se zájmy dětí projeví v předmětové dimenzi zájmů a nikoliv v činnostní. Toto zjištění pravděpodobně souvisí s věkovou kategorií, kdy dítě zatím nedokáže reflektovat jednotlivé činnosti.

Výsledky druhé techniky šetření (dodatku) z velké části potvrdily výsledky z prvního šetření, a proto si troufám tvrdit, že je lze považovat za relevantní. Navíc dodatek umožnil hlouběji nahlédnout do toho, jak děti o svých zájmech přemýšlí a uvažují. Je patrné, že zájmová struktura u dvanáctiletých dětí není ještě zcela vyhraněná. Děti však projeví zájem o jednotlivé školní předměty a tudíž je viditelné, že škola poskytuje poznatky a systém výuky způsobem, který děti dokáže zaujmout. Dokládá

to i skutečnost, že šetření probíhalo ve škole se zaměřením na rozumově nadané žáky.

Je samozřejmé, že výsledky mého empirického šetření nelze zobecnit, protože sonda byla zaměřena na velmi nízký počet nadaných dětí z jedné školy. Tento počet respondentů však umožnil důkladné kvalitativní zpracování (zejména druhé části šetření), které by bylo u vyššího počtu vyplněných dotazníků podstatně obtížnější. Celkové výsledky tak vypovídají pouze o vybrané skupině nadaných dětí.

Dalším záměrem tohoto šetření bylo předložit návrh diagnostického projektu, tzn. prezentovat diagnostický postup, na jehož základě mohou zejména učitelé získat informace o zájmech dětí. Domnívám se, že aplikací obou dotazníků v terénu byla ověřena jejich výpovědní hodnota. Protože předpokládám nízkou informovanost učitelů o zájmových preferencích dětí, navrhuji využít obě ověřené metody šetření v praxi. Prvním krokem diagnostického postupu by bylo použití dotazníku, druhým krokem pak dotazník obsahující další otevřené otázky. Učitelé mnohdy nevědí, jak jsou jejich žáci zájmově orientováni, a tento projekt by mohl sloužit nejen jako prostředek pro poznání zájmů dítěte, ale také jako nástroj rozvoje a další práce s nadanými. Domnívám se, že oba dotazníky by bylo možné použít i v jiných školách, a to nejen v těch, které jsou zaměřeny na mimořádně nadané děti. Výsledky by bylo možné porovnávat mezi sebou a vytvořit tak rozsáhlejší výzkumný projekt. Jsem si vědoma toho, že obě metody nemohou odhalit všechno, nicméně díky provedenému šetření byly získány údaje, které podněcují k dalším pedagogicko-psychologickým otázkám.

Závěr

Nadaní jsou bezpochyby zajímavou skupinou dětí, které je třeba věnovat pozornost a zohledňovat její specifické potřeby. V této diplomové práci jsem se pokusila shrnout dosavadní poznatky o problematice vzdělávání, podporování a rozvíjení nadaných dětí. Mimo jiné jsem poukázala na význam zájmů, jejichž podpora a rozvoj má signifikantní význam v procesu výchovy a vzdělávání nadaných. V empirické části tohoto textu jsem předložila návrh diagnostického projektu, který považuji za příspěvek k psychologické diagnostice oblasti zájmů nadaných dětí.

Přestože se v České republice čím dál tím více odborníků o tuto oblast zajímá, v praxi se bohužel stále setkáváme s mnoha mylnými a negativními představami o nadaných dětech, jejichž problémy bývají mnohdy neodhaleny a řešeny nesprávnou cestou. Domnívám se, že by mělo být v našem zájmu vytvářet podmínky pro rozvoj a uplatnění nadaných jedinců, kteří mohou být pro naši společnost přínosem kvality nejen v oblasti vědy a techniky, ale i v dalších oborech.

Dnes si je většina učitelů vědoma toho, že nadaní žáci mají být vzdělávání v souladu se svými schopnostmi a mají dostávat takové úkoly a podněty, které odpovídají jejich rozumové úrovni a jejich nadání. Problémem je, že učitelé často nevědí „jak“ s těmito dětmi efektivně pracovat. Proto je pro praxi s touto žákovskou populací, dle mého názoru, velmi důležité zlepšovat systematickou přípravu pedagogů, psychologů a dalších odborníků v oblasti vzdělávání, přičemž tato příprava musí být podmíněna šířením informací, odborné literatury a didaktických postupů. Jsem přesvědčena o tom, že Česká republika vykročila správným směrem a situace v našem školství se bude v tomto ohledu jen a jen zlepšovat. Věřím, že teorie a praxe kolem nadaných se bude dále dynamicky rozvíjet.

Bibliografie

- BALCAR, K. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Praha: SPN, 1983.
- BASKA VAN-TASSEL, J. Educational Decision Making on Acceleration and Grouping. *Gifted Child Quarterly*, 1992, vol. 36, no. 2, p. 68-72.
- BETTS, G.T. – NEIHART, M. Profile of the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*, 1988, vol. 32, no. 2, p. 248-253.
- BENEŠOVÁ, P. – KOTTASOVÁ, I. Učitelé nejsou na talenty připraveni. In *Hospodářské noviny*, 2007-11-13, s. 4. ISSN 0862-9587.
- ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.
- ČÁP, J. - MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- DZ ČR: *Rovnost příležitostí ke vzdělávání*. Část III. Praha: MŠMT, 2007. Dostupné z URL: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-msmt-2007>> [cit. 2007-11-27].
- DOČKAL, V. et al. *Psychológia nadania*. Bratislava: SPN, 1987.
- DŽUKA, J. Konštruktová validita dotazníka štruktúry všeobecných záujmov (DŠVZ). *Československá psychologie*, 1999, roč. 43, č. 2, s. 143-154. ISSN 0009-062X.
- ĐURIC, L. - ŠTEFANOVIČ, J. et al. *Psychológia pre učiteľov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1977.
- FOŘTÍK, V. – FOŘTÍKOVÁ J. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-297-3.
- GAGNÉ, F. Giftedness and Talent: Reexamining a Reexamination of the Definitions. *Gifted Child Quarterly*, 1985, vol. 29, no. 3, p. 103-112.
- GARDNER, H. *Dimenze myšlení: Teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.

- GILLERNOVÁ, I., et al. *Slovník základních pojmů z psychologie*. Praha: Fortuna, 2000. ISBN 80-7168-683-2.
- GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5.
- HARNETT, D. N., et al. Gifted or ADHD? The Possibilities of Misdiagnosis. *Roeper Review*, 2004, vol. 26, no. 3, p. 73-76.
- HARTL, P. - HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- HRABAL, V. *Pedagogickopsychologická diagnostika žáka*. Praha: SPN, 1989. ISBN 80-04-22149-1.
- HŘÍBKOVÁ, L. – CHARVÁTOVÁ, M. Péče o talentovanou populaci v západních zemích. In *Proměny vzdělávání v mezinárodním kontextu*. Praha: Karolinum, 1992, s. 100-108. ISBN 80-7066-546-7.
- HŘÍBKOVÁ, L. Výchova a vzdělávání nadaných dětí – okrajový problém? *Pedagogika*, 1994, roč. 44, č. 3, s. 246-252. ISSN 3330-3815.
- HŘÍBKOVÁ, L. Nadání a nadaní. Praha: PedF UK, 2005. ISBN 80-7290-213-X.
- JURÁŠKOVÁ, J. *Základy pedagogiky nadaných*. Pezinok: Formát, 2003. ISBN 80-89005-11-X.
- KRAMULOVÁ, D. Víme, co potřebují nadané děti? *Rodina a škola*, 2004, roč. 51, č. 3, s. 14-15. ISSN 0035-7766.
- KRAMULOVÁ, D. Péče o nadané – pomalu se rozbíhající stroj. *Rodina a škola*, 2005, roč. 52, č. 9, s. 8-10. ISSN 0035-7766.
- LANDAU, E. *Odvaha k nadání*. Praha: Akropolis, 2007. ISBN 978-80-86903-48-4.
- LAZNIBATOVÁ, J. *Nadané dieťa: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: IRIS, 2001. ISBN 80-88778-32-8.
- LAZNIBATOVÁ, J. Vzdělávanie nadaných detí. *Komenský*, 1996, roč. 120, č. 9-10, r. 120, s. 195-197.

- MACHŮ, E. Nadané děti, jejich identifikace a zařazení do vzdělávacího programu. *Pedagogická orientace*, 2005, č. 2, s. 22-34. ISSN 1211-4669.
- MACKINTOSH, N. J. *IQ a inteligence*. Praha: Grada Publishing, 2000. ISBN 80-7169-948-9.
- MENSA ČR: *Gymnázium*. Praha: Mensa Česká republika, 2003-2007. Dostupné z URL: <<http://www.mensa.cz>> [cit. 2007-11-26].
- MÖNKES, F. J. – YPENBURG, I. H. *Nadané dítě*. Praha: Grada Publishing, 2002. ISBN 80-247-0445-5.
- NAGC: *About NAGC*. Washington D.C.: NAGC, 2005. Dostupné z URL: <<http://www.nagc.org>> [cit. 2007-11-13].
- NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7.
- NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7.
- NOVOTNÁ, L. *Možnosti rozvoje potenciálu mimořádně nadaných ve školním prostředí*. Praha: VÚP [2006?]. Dostupné z URL: <<http://www.rvp.cz/clanek/135/23#1b>> [cit. 2007-11-21].
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-7184-569-8.
- PIECHOWSKI, M. M. – COLAGELO, N. Developmental Potencial of the Gifted. *Gifted Child Quarterly*, 1984, vol. 28, no. 2, p. 80-88.
- PIECHOWSKI, M. M. The Self Victorious: Personal Strengths, Chance, and Co-incidence. *Roeper Review*, 1998, vol. 20, no. 3, p. 191-198.
- PLHÁKOVÁ, A. *Přístupy ke studiu inteligence*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1999. ISBN 80-244-0020-0.
- PORTEŠOVÁ, Š. *Dvojí výjimečnost*. Centrum rozvoje nadaných dětí: Brno, [200-]. Dostupné z URL: <<http://www.nadanedeti.cz>> [cit. 2007-11-17].
- PORTEŠOVÁ, Š. *Některé rozdíly mezi bystrým a nadaným dítětem*. Centrum rozvoje nadaných dětí: Brno, [200-]. Dostupné z URL: <<http://www.nadanedeti.cz>> [cit. 2007-11-16].

PORTEŠOVÁ, Š. O dětech, které jsou dvakrát výjimečné. *Psychologie dnes*, 2006, roč. 12, č. 9, s. 34-36. ISSN 1212-9607.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.

PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

PRŮBIL, M. Malí géniové: kde změřit IQ dětem. In *Právo*, 2007-11-02, s. 17. ISSN 1211-2119.

PÝCHOVÁ, I. K výuce nadaných a talentovaných žáků. *Pedagogika*, 1996, roč. 46, č. 4, s. 329-338. ISSN 3330-3815.

PÝCHOVÁ, I. Nadané děti – problém pedagogů? *Učitelství listy*, 1997, roč. 5, č. 3, s. 6-7. ISSN 1210-6313.

REICH, S. M. – McCOACH, D. B. The Underachievement of Gifted Students: What Do We Know and Where Do We Go? *Gifted Child Quarterly*, 2000, vol. 44, no. 3, p. 152-170.

RUISEL, I. *Základy psychologie inteligence*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-425-7.

RVP ZV: *Vzdělávání žáků mimořádně nadaných*. Část D. Praha: VÚP, 2007. Dostupné z URL: <<http://www.rvp.cz/sekce/58>> [cit. 2007-11-13].

ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti*. Praha: Orbis, 1972.

SINGULE, F. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha: SPN, 1992. ISBN 80-04-26160-4.

SOUTHERN, W. T. et al. Acceleration and Enrichment: The Context and Development of Program options. In *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press, 1993, p. 387-409. ISBN 0-08-041398-6.

TOPINKA, M. K teorii zájmů a jejich místa v lidském učení. In *Člověk jako součást vzdělávacího systému. Sborník studií k otázce schopností, zájmů a učebního výkonu žáků*. Praha: PÚ JAK ČSAV, 1972, s. 101-152.

VONDRÁKOVÁ, E. *Co můžeme udělat pro rozvoj talentů*. In *Letní škola Štířín '96*. Praha: Astra a MŠMT, 2000, s. 115-124.

VONDRÁKOVÁ, E. (2001a). Péče o nadané jako znak dobré školy (1. část). *Učitelství listy*, 2001, roč. 9, č. 3, s. 7-9. ISSN 1210-6313.

VONDRÁKOVÁ, E. (2001b). Péče o nadané jako znak dobré školy (2. část). *Učitelství listy*, 2001, roč. 9, č. 4, s. 6-7. ISSN 1210-6313.

VONDRÁKOVÁ, E. (2002a). Nadané děti 1. *Informatorium 3-8*, 2002, roč. 9, č. 3., s. 6-7. ISSN 1210-7506.

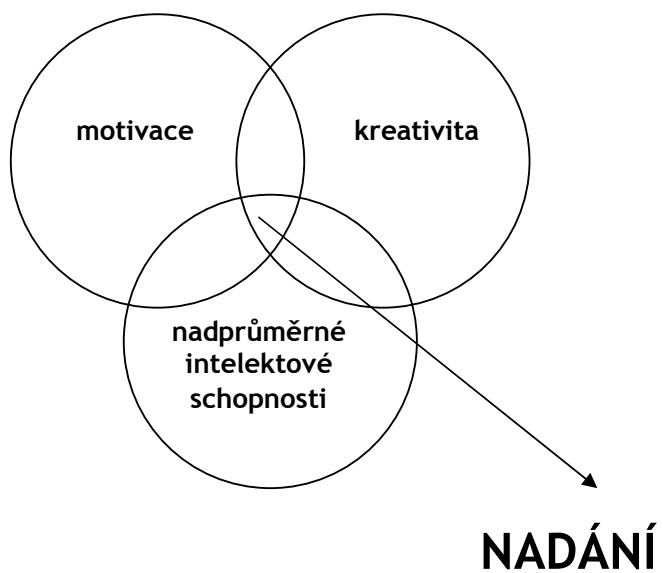
VONDRÁKOVÁ, E. (2002b). Nadané děti 2. *Informatorium 3-8*, 2002, roč. 9, č. 4., s. 8-9. ISSN 1210-7506.

VONDRÁKOVÁ, E. Život by byl bez nadaných mnohem méně zajímavý. *Psychologie dnes*, 2004, roč. 10, č. 2, s. 22-23. ISSN 1211-5886.

ZAPLETALOVÁ, J. Informace ke vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. *Učitelství noviny*, roč. 110, č. 7, s. 16-17. ISSN 0139-5718.

Příloha A

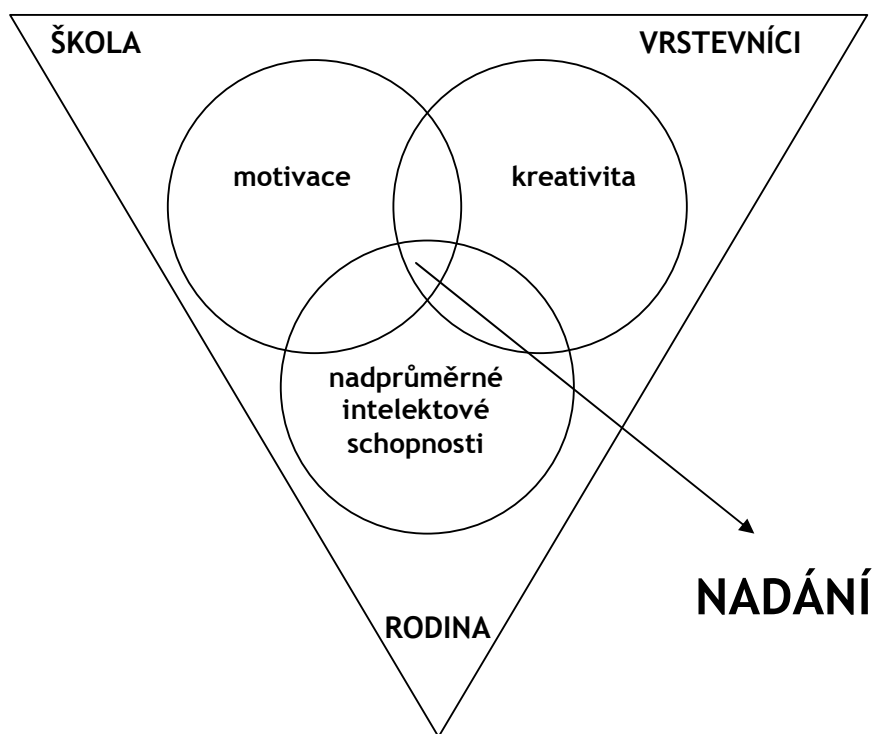
Model tří kruhů J. S. Renzulliho



Podle: LANDAU, E. *Odvaha k nadání*. Praha: Akropolis, 2007. ISBN 978-80-86903-48-4.

Příloha B

Vícefaktorový model nadání F. J. Mönkse



Převzato z: MÖNKS, F. J. – YPENBURG, I. H. *Nadané dítě*. Praha: Grada Publishing, 2002. ISBN 80-247-0445-5.

Příloha C

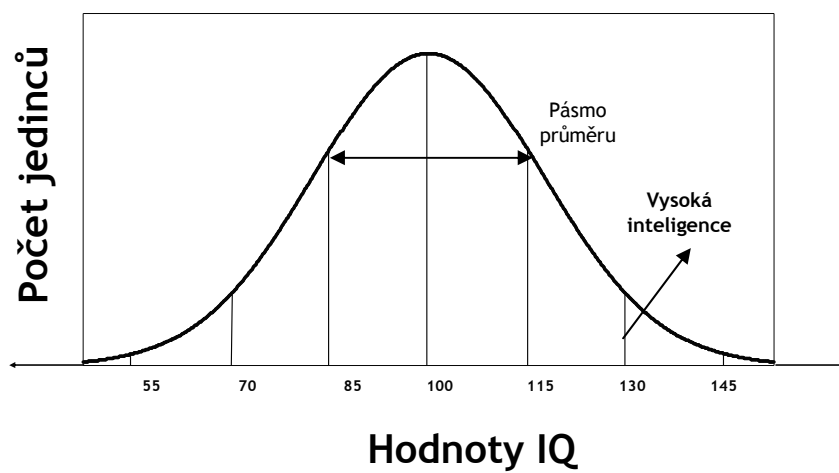
Pětifaktorový model nadání J. A. Tannenbauma



Podle: PIECHOWSKI, M. M. The Self Victorious: Personal Strengths, Chance, and Coincidence. *Roeper Review*, 1998, vol. 20, no. 3, p. 191-198.

Příloha D

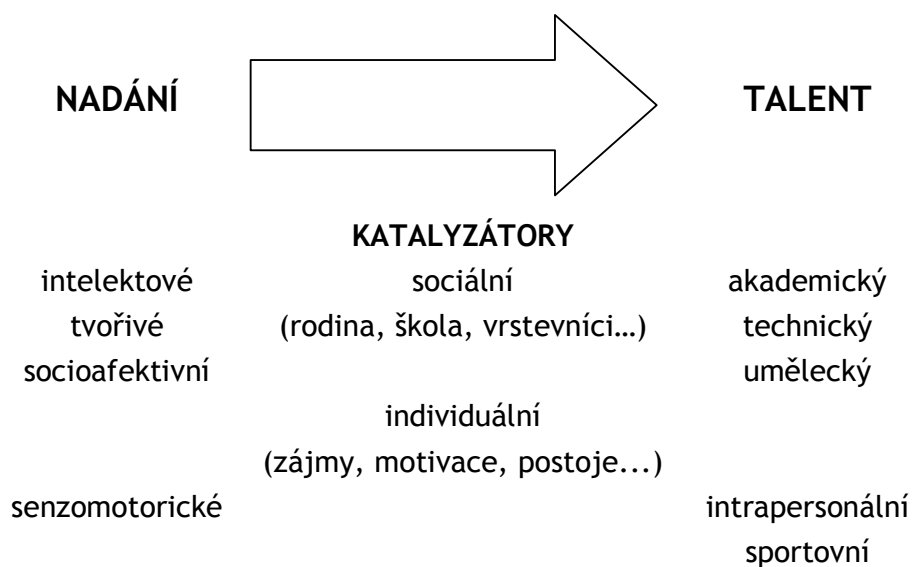
Zjednodušená verze Gaussovy křivky normálního rozdělení IQ v populaci



Podle: LAZNIBATOVÁ, J. *Nadané dieťa: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: IRIS, 2001. ISBN 80-88778-32-8.

Příloha E

Zjednodušená verze modelu diferenciacce nadání a talentu F. Gagného



Podle: GAGNÉ, F. Giftedness and Talent: Reexamining a Reexamination of the Definitions. *Gifted Child Quarterly*, 1985, vol. 29, no. 3, p. 103-112.

Příloha F

Rozdíly v chování bystrého a nadaného dítěte

Bystré dítě	Nadané dítě
Umí odpovídat	Klade další otázky
Zajímá se	Je zvědavé
Má dobré nápady	Má neobvyklé nápady
Odpovídá na otázky	Zajímají je detaily, rozpracovává, dokončuje
Je vůdcem skupiny	Je samostatné, často pracuje samo
Jednoduše se učí	Většinu už zná
Mezi vrstevníky je oblíbené	Víc mu vyhovuje společnost starších dětí
Chápe významy	Dělá závěry
Přesně kopíruje zadaná řešení	Vytváří nová řešení
Dobře se cítí ve škole, ve školce	Dobře se cítí, když se učí něco nového
Přijímá informace	Využívá informace
Je vytrvalé při sledování	Sleduje pozorně
Je spokojené s vlastním učením a výsledky	Je velmi sebekritické

Převzato z: PORTEŠOVÁ, Š. *Některé rozdíly mezi bystrým a nadaným dítětem*. Centrum rozvoje nadaných dětí: Brno, [200-]. Dostupné z URL: <<http://www.nadanedeti.cz>> [cit. 2007-11-16].

Příloha G

Typické rozpory v kognitivních charakteristikách u nadaných dětí s poruchou učení

Dyslexie	Nadání s dyslexií
Špatná paměť na fakta, špatná krátkodobá paměť, problémy s memorováním a mechanickým učením	Lepší dlouhodobá paměť, schopnost třídit informace, srovnávat, klasifikovat, vidět souvislosti a vztahy
Problémy v oblasti čtení, psaní, užívání gramatických pravidel	Dobrá slovní zásoba i slovní produkce
Velké problémy s „jednoduchými úkoly“ - sčítání, odčítání... Bojují s jednoduchým, po sekvencích jdoucím materiálem	Schopnost komplexních matematických operací. Lepší výsledek v náročnějších úkolech

Obecné odlišnosti nadaného dítěte od dítěte se syndromem ADHD

Nadání	ADHD
Projevuje méně nevhodného chování, když je zaujato	Chování není ovlivněno zájmy
Kontakt s podobně nadanými dětmi výrazně zmenšuje projevy nevhodného chování	Kontakt s ostatními nadanými dětmi nemá pozitivní efekt na chování

Převzato z: PORTEŠOVÁ, Š. *Dvojí výjimečnost*. Centrum rozvoje nadaných dětí: Brno, [200-]. Dostupné z URL: <<http://www.nadanedeti.cz>> [cit. 2007-11-17].

Příloha H

Deklarace práv nadaných dětí v systému vzdělávání podle NAGC

- Nadané dítě má právo být podporované prostřednictvím adekvátních zkušeností pro vyučování i tehdy, když ostatní děti stejného věku nebo ročníku nejsou schopné z těchto zkušeností profitovat.
- Nadané dítě má právo být zařazené do skupin a kontaktovat se s ostatními nadanými dětmi po dobu některých částí vyučování, aby mohlo být pochopeno, podporováno a podněcováno.
- Nadané dítě má právo být vyučované, a ne využíváné jako tutor nebo učitelův asistent po většinu svého školního dne.
- Nadané dítě má právo na předkládání nových, pokrokových a vyzývavých myšlenek a koncepcí bez ohledu na materiály a možnosti určené dětem stejného věku či ročníku.
- Nadané dítě má právo být učeno poznatkům, které ještě neovládá, namísto toho, aby bylo znova učeno názorům, pojmům, nebo koncepcím, které již zvládlo.
- Nadané dítě má právo učit se tempem, které mu vyhovuje, a tedy i rychleji, než jeho vrstevníci.
- Nadané dítě má právo myslet alternativně, vytvářet odlišné produkty a přinášet intuici a inovaci do vyučovacího procesu.
- Nadané dítě má právo být idealistické a citlivé na spravedlnost, právo, přesnost a globální problémy lidstva a mít příležitost vyjádřit svoje názory.
- Nadané dítě má právo na všeobecné pochybnosti, nabídku alternativních řešení a ocenění komplexnosti a důkladnosti myšlení.

- Nadané dítě má právo být intenzivní, vytrvalé a cílevědomé ve svém úsilí při získávání vědomostí.
- Nadané dítě má právo projevovat smysl pro humor, který je neobvyklý, hravý a často komplikovaný.
- Nadané dítě má právo mít vysoké požadavky na sebe i na ostatní a být citlivé na nesoulad mezi ideály a skutečností s potřebou pomoci při hledání hodnot v lidské rozmanitosti.
- Nadané dítě má právo na vysoké výkony jen v některých oblastech učebního plánu, ne ve všech, vytvářejíc požadavek smysluplného a erudovaného zapojení se do akademické oblasti.
- Nadané dítě má právo na zpoždění mezi představou a jejím uskutečněním, mezi osobními normami a rozvojovými schopnostmi, mezi fyzickým zráním a sportovní zručností.
- Nadané dítě má právo uskutečňovat zájmy, které stojí nad schopnostmi jeho vrstevníků, které jsou mimo učební plán nebo zahrnují oblasti dosud neprozkoumané a neznámé.

Převzato z: LAZNIBATOVÁ, J. *Nadané dieťa: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: IRIS, 2001, s. 375-376. ISBN 80-88778-32-8.

Příloha I

DOTAZNÍK ZÁJMOVÉHO ZAMĚŘENÍ PRO STUDENTY OSMILETÉHO GYMNÁZIA

Milá studentko, milý studente,

jako studentka oboru pedagogika na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy, si Tě dovoluji požádat o vyplnění tohoto dotazníku, který je součástí mé diplomové práce týkající se zájmů nadaných dětí. Vyplnění tohoto dotazníku mi pomůže zmapovat Tvé zájmové zaměření. Informace, které mi poskyteš jsou zcela anonymní a budou sloužit výhradně pro potřeby mé diplomové práce.

Otázky na dalších stranách se týkají činností ve škole, mimo školu a v povoláních. Na každou z nich odpovíš tak, že do záznamového listu zapíšeš číslici 1 až 5 podle toho, jak se Ti uvedená činnost líbí. U každé otázky si představ, že uvedenou činnost nebo uvedené povolání vykonáváš a pomocí číslice označ, jak se Ti líbí. Když činnost nebo povolání dobře neznáš, vezmi v úvahu, co o něm či o ní víš. V tomto dotazníku jde především o to, jak se Ti daná činnost nebo povolání líbí.

Číslice znamenají:

1 – velmi se mi líbí

2 – líbí se mi

3 – v něčem se mi líbí, v něčem ne

4 – nelíbí se mi

5 – vůbec se mi nelíbí

Pracuj svižně a nad odpověďmi dlouze nepřemýšlej.

Všechny odpovědi prosím zapisuj do záznamového listu.

OTÁZKY

- A1** Vykopávat archeologické vykopávky
- A2** Učit se dobře ovládat PC
- A3** Učit se různé míčové hry
- A4** Provádět chemické pokusy
- A5** Přesně rýsovat
- A6** Učit se psát na počítači všemi 10 prsty
- A7** Sázet stromky
- A8** Dělat keramiku
- A9** Pracovat s kovem, něco z kovu vyrábět
- A10** Naučit se znakovou řeč
- A11** Provádět pitvu na zvířeti

- B1** Psát slohové práce
- B2** Konstruovat elektrické přístroje
- B3** Učit se jednotlivé plavecké techniky
- B4** Učit se o postupech chemické výroby
- B5** Kreslit mapy
- B6** Učit se hospodářský zeměpis (doprava, obchod, průmysl)
- B7** Učit se o ekologii a o třídění odpadů
- B8** Kreslit lidi a zvířata v pohybu
- B9** Učit se ve fyzice o motorech
- B10** Učit se psychologii
- B11** Učit se o lidském těle

- C1** Učit se dějepis z různých knih
- C2** Učit se fyziku podle obrázkových schémat
- C3** Učit se bruslit
- C4** Učit se o složení nerostů
- C5** Sestrojovat v matematice geometrické objekty
- C6** Učit se o finančním trhu
- C7** Učit se o druzích hub
- C8** Skládat písně
- C9** Učit se ve fyzice o jednoduchých strojích
- C10** Učit se o lidech znevýhodněných, s postižením
- C11** Učit se v chemii o složení léků

- D1** Analyzovat a interpretovat literární díla
- D2** Řešit matematické rovnice
- D3** Vymýšlet obrannou sportovní taktiku
- D4** Sestavovat chemické rovnice
- D5** Počítat v matematice příklady
- D6** Učit se cizím jazykům
- D7** Učit se rodové i druhové názvy rostlin a živočichů
- D8** Učit se o dějinách umění
- D9** Řešit fyzikální příklady
- D10** Vymýšlet program pro studentskou konferenci
- D11** Učit se o genetice

- E1** Číst o významných osobnostech
- E2** Číst o elektronice a softwarových novinkách
- E3** Sledovat současné sportovní dění
- E4** Číst o objevech v chemii
- E5** Číst o historických stavbách a architektuře
- E6** Číst ekonomické studie
- E7** Číst o neznámých druzích rostlin a živočichů
- E8** Číst o velkých malířích a sochařích
- E9** Číst o vývoji elektrických motorů
- E10** Číst o problematice vzdělávání
- E11** Číst o zajímavostech z oblasti medicíny

- F1** Psát básně, povídky
- F2** Vytvářet webové stránky
- F3** Učit se jezdit na snowboardu
- F4** Rozumět výrobě nových hmot a látek
- F5** Navrhnout a narýsovat půdorys bytu
- F6** Vyznat se v ceně cizích peněz
- F7** Pozorovat zvířata ve volné přírodě
- F8** Vyjadřovat hudbou nebo barvami své pocity
- F9** Přemýšlet, jak funguje mechanismus
- F10** Doučovat někoho
- F11** Sledovat průběh operace

- G1** Pátrat po historii svého rodu v minulosti
- G2** Učit se různé programovací jazyky
- G3** Sledovat basketbalový zápas
- G4** Pracovat s jedovatými látkami
- G5** Pozorovat organizaci stavebních prací
- G6** Přemýšlet o možnostech využití vlastních financí
- G7** Pěstovat pokojové rostliny
- G8** Dělat si vlastní názor na umění, analyzovat ho
- G9** Hledat skrytou závadu přístroje
- G10** Vymýšlet hry
- G11** Umět poskytnout první pomoc

- H1** Všimnout si rozdílů nářečí v různých krajích
- H2** Vymýšlet počítačový program
- H3** Pravidelně trénovat nějaký sport
- H4** Mít chemickou laboratoř
- H5** Organizovat stavbu tábora
- H6** Řídit obchod nebo podnik
- H7** Chovat včely
- H8** Navštěvovat muzea
- H9** Opravovat hodiny
- H10** Vést nějakou skupinu při práci
- H11** Dbát zásad správné výživy

- I1** Rozšiřovat vlastní knihovnu
- I2** Opravovat počítač
- I3** Být členem nějakého sportovního klubu
- I4** Konzervovat potraviny různými způsoby
- I5** Pomáhat při stavbě domu
- I6** Propagovat nějaký produkt
- I7** Brigáda na farmě
- I8** Vytvářet kulisy pro divadlo
- I9** Práce kolem strojů a se stroji
- I10** Vést skauty
- I11** Ošetřovat nemocné členy rodiny

- J1** Spisovatel
- J2** Programátor
- J3** Fyzioterapeut
- J4** Vědecký pracovník v chemickém výzkumu
- J5** Umělecký architekt
- J6** Finanční analytik, ekonom
- J7** Expert na ochranu životního prostředí
- J8** Akademický malíř nebo sochař
- J9** Konstruktor nových strojů
- J10** Psycholog
- J11** Neurolog, chirurg

- K1** Učitel dějepisu
- K2** Softwarový inženýr
- K3** Manažer sportovního klubu
- K4** Chemický inženýr
- K5** Projektant budov, mostů, dálnic
- K6** Daňový poradce
- K7** Veterinář
- K8** Hudebník, člen orchestru
- K9** Stavební inženýr
- K10** Učitel
- K11** Praktický lékař

- L1** Studium humanitních oborů
- L2** Studium elektrotechniky a informatiky
- L3** Fakulta tělesné výchovy a sportu
- L4** Studium chemie
- L5** Studium stavebních oborů, architektury
- L6** Studium ekonomie
- L7** Studium přírodních věd
- L8** Studium na umělecké fakultě
- L9** Studium na strojí fakultě
- L10** Studium na pedagogické fakultě
- L11** Studium medicíny

Děkuji Ti za vyplnění tohoto dotazníku!

Záznamový list DOTAZNÍKU ZÁJMOVÉHO ZAMĚŘENÍ PRO STUDENTY OSMILETÉHO GYMNÁZIA

Jméno: A1, A2, A3, A4...

Věk:

Datum:

Pohlaví:

U1	U2	U3	U4	Č	M1	M2	M3	M4	P1	P2	Š	HS	P
A1	B1	C1	D1	E1	F1	G1	H1	I1	J1	K1	L1		
A2	B2	C2	D2	E2	F2	G2	H2	I2	J2	K2	L2		
A3	B3	C3	D3	E3	F3	G3	H3	I3	J3	K3	L3		
A4	B4	C4	D4	E4	F4	G4	H4	I4	J4	K4	L4		
A5	B5	C5	D5	E5	F5	G5	H5	I5	J5	K5	L5		
A6	B6	C6	D6	E6	F6	G6	H6	I6	J6	K6	L6		
A7	B7	C7	D7	E7	F7	G7	H7	I7	J7	K7	L7		
A8	B8	C8	D8	E8	F8	G8	H8	I8	J8	K8	L8		
A9	B9	C9	D9	E9	F9	G9	H9	I9	J9	K9	L9		
A10	B10	C10	D10	E10	F10	G10	H10	I10	J10	K10	L10		
A11	B11	C11	D11	E11	F11	G11	H11	I11	J11	K11	L11		
												HS	

Příloha K

Dotazník ZZ ZŠ (dotazník zájmového zaměření pro žáky ZŠ)

Tento dotazník Ti pomůže poznat lépe Tvé zájmy. Výsledek může být užitečný při výběru studijního oboru, střední školy či učebního oboru, budeš-li odpovídat pravdivě.

Otázky na dalších stránkách se týkají činností ve škole, mimo školu a v povoláních. Na každou z nich odpovíš tak, že do záznamového listu zapíšeš číslici 1 až 5, podle toho, jak se Ti uvedená činnost líbí. U každé otázky si představ, že uvedenou činnost nebo uvedené povolání vykonáváš a pomocí číslic označ, jak se Ti líbí. Když činnost nebo povolání dobře neznáš, vezmi v úvahu, co o něm či o ní víš, cos slyšel(a), viděl(a), četl(a).

Neuvažuj, zda na činnosti či povolání stačíš; v tomto dotazníku jde o to, jak se Ti líbí.

Číslice znamenají:

- 1 – velmi se mi líbí
- 2 – líbí se mi
- 3 – v něčem se mi líbí, v něčem ne
- 4 – nelíbí se mi
- 5 – vůbec se mi nelíbí

Než si na používání číslic zvykneš, čti si při odpovídání znovu a znovu, co znamenají.

Pracuj svižně, nadměrné přemýšlení nezlepšuje výsledek. Buď však pozorná, odbyté a vynechané odpovědi znehodnocují i ostatní, uvážené a pravdivé.

Do tohoto sešitu nepiš nic, všechny odpovědi patří do záznamového listu.

OTÁZKY

- A1 Naučit se znakovou řeč
- A2 Učit se ovládat počítač
- A3 Přesně rýsovat
- A4 Gymnastika v tělesné výchově (dívky)
- A4 Práce v dílnách s kovem (chlapci)
- A5 Provádět chemické pokusy
- A6 Tvořit věci z hlíny
- A7 Práce na pozemku
- A8 Učit se psát na stroji
- A9 Provádět pitvu na zvířeti v biologii (pouze dívky)

- B1 Psát slohové práce
- B2 Učit se ve fyzice o elektřině a elektronice
- B3 Kreslit mapy
- B4 Přednášet básně (dívky)
- B4 Učit se ve fyzice o motorech (chlapci)
- B5 Učit se o chemické výrobě
- B6 Malovat přírodu
- B7 Učit se v zeměpisu o půdě a podnebí
- B8 Učit se hospodářský zeměpis (průmysl, obchod, doprava)
- B9 Učit se o lidském těle (pouze dívky)

- C1 Učit se dějepis z knihy
- C2 Učit se fyziku podle schémat
- C3 Sestrojovat v geometrii trojúhelníky
- C4 Učit se v přírodopise o zvířatech (dívky)
- C4 Učit se ve fyzice o jednoduchých strojích (chlapci)
- C5 Učit se o složení nerostů
- C6 Kreslit lidi a zvířata v pohybu
- C7 Učit se o druzích ovocných stromů
- C8 Učit se těsnopis (pouze dívky)
- C9 Učit se v chemii o složení léků

- D1** V češtině – gramatika, rozbor
- D2** Vzorce ve fyzice
- D3** Počítat v matematice příklady, když znám řešení
- D4** Sčítat, odečítat, násobit, dělit (dívky)
- D4** Počítat ve fyzice příklady (chlapci)
- D5** Sestavovat chemické rovnice
- D6** Učit se o umění v minulosti
- D7** Znat druhy a působení umělých hnojiv
- D8** Učit se pravopis v češtině a jiných jazycích
- D9** Učit se o dědičnosti (pouze dívky)

- E1** Číst životopisy
- E2** Číst o elektronice, počítačích
- E3** Číst o stavbách v minulosti
- E4** Číst o výchově malých dětí (dívky)
- E4** Číst o vývoji leteckých motorů (chlapci)
- E5** Číst o objevech v chemii
- E6** Číst o velkých malířích a sochařích
- E7** Číst o šlechtění nových druhů živočichů
- E8** Číst inzeráty
- E9** Číst o nemocech a léčení (pouze dívky)

- F1** Psát básně, povídky
- F2** Sestavovat počítačovou stavebnici
- F3** Navrhnout a nakreslit plán uspořádání bytu
- F4** Učit dítě správné výslovnosti (dívky)
- F4** Přemýšlet, jak funguje mechanismus (chlapci)
- F5** Rozumět výrobě nových hmot a látek
- F6** Vyjadřovat barvami své pocity
- F7** Sledovat průběh zemědělských operací
- F8** Vyznat se v ceně cizích peněz
- F9** Dbát zásad správné výživy (pouze dívky)

- G1** Dovídat se o historii svého rodu v minulosti
- G2** Porozumět jak funguje počítač
- G3** Pozorovat organizaci stavebních prací
- G4** Hrát na hudební nástroj (dívky)
- G4** Hledat skrytou závadu přístroje (chlapci)
- G5** Pracovat s jedovatými látkami
- G6** Dělat si vlastní názor na obrazy
- G7** Pěstovat pokojové rostliny
- G8** Přemýšlet o nejlepším použití vlastních peněz
- G9** Zavádět umělé dýchání (pouze dívky)

- H1** Všimnout si rozdílu v nářečí v různých krajích
- H2** Učit se programovat
- H3** Organizovat stavbu tábora
- H4** Vést skauty (dívky)
- H4** Opravovat hodiny (chlapci)
- H5** Mít chemickou laboratoř
- H6** Navštěvovat muzea
- H7** Chovat drůbež
- H8** Zastávat ve třídě funkci pokladníka
- H9** Zastávat ve třídě funkci zdravotníka (pouze dívky)

- I1** Rozšiřovat vlastní knihovnu
- I2** Nakupovat počítačové programy
- I3** Pomáhat při malování bytu
- I4** Hrát loutkové divadlo (dívky)
- I4** Pracovat s obráběcím stojem (chlapci)
- I5** Vyvolávat filmy
- I6** Vytvářet kulisy pro divadlo
- I7** Pracovat na zahradě (dívky)
- I7** Pracovat se zemědělskými stroji (chlapci)
- I8** Zastávat funkci jednatele
- I9** Odstraňovat nepořádek, nečistotu (pouze dívky)

- K1** Ruční práce při vykopávkách z pravěku
- K2** Opravovat počítač
- K3** Pomáhat při stavbě
- K4** Vyšívat (dívky)
- K4** Práce kolem strojů a se stroji (chlapci)
- K5** Konzervovat ovoce různými způsoby
- K6** Hledat a opracovávat kořeny a větve zajímavých tvarů
- K7** Brigáda na farmě
- K8** Starat se ve třídě o stav pomůcek
- K9** Ošetřovat nemocné členy rodiny (pouze dívky)

- L1** Knihař
- L2** Mechanik ve výrobě počítačů
- L3** Jeřábnice na stavbě (dívky)
- L3** Zedník (chlapci)
- L4** Pomocnice v mateřské škole; stará se o úklid a čistotu dětí (dívky)
- L4** Montér a opravář strojů (chlapci)
- L5** Pracovnice v chemické čistírně (dívky)
- L5** Pracovník v chemické čistírně (chlapci)
- L6** Umělecký zámečnick
- L7** Zemědělec
- L8** Pracovník na poště
- L9** Ošetřovatelka (pouze dívky)

- M1** Spisovatel
- M2** Programátor
- M3** Architekt, který navrhuje umělecké stavby
- M4** Psycholožka ve výzkumu dětí (dívky)
- M4** Konstruktor nových strojů (chlapci)
- M5** Vědecký pracovník v chemickém výzkumu
- M6** Akademický malíř nebo sochař
- M7** Výzkumný pracovník v zemědělství
- M8** Odborník, která zkoumá vliv reklamy na prodej zboží
- M9** Lékařka ve výzkumu zdraví a nemoci (pouze dívky)

- N1** Učitel dějepisu
- N2** Inženýr ve výrobě počítačů
- N3** Stavební projektant, který navrhuje a rýsuje plány budov nebo mostů
- N4** Učitelka na prvním stupni ZŠ (dívky)
- N4** Stavební inženýr (chlapci)
- N5** Lékárník
- N6** Restaurátor, který obnovuje staré obrazy nebo sochy
- N7** Zvěrolékař
- N8** Nákupčí, zásobovatel podniku
- N9** Lékařka na gynekologii (porody, ženské nemoci) (pouze dívky)

- O1** Průvodce cizinců
- O2** Správce počítačové sítě
- O3** Stavbyvedoucí
- O4** Učitelka mateřské školy (dívky)
- O4** Technik, vedoucí výroby strojů (chlapci)
- O5** Chemická kontrola potravin
- O6** Výtvarník v reklamě
- O7** Agronom, který vede práce na farmě
- O8** Úředník
- O9** Zdravotní sestra (pouze dívky)

- P1** Gymnázium
- P2** Střední škola zaměřená na počítače a programování
- P3** Průmyslová škola stavební
- P4** Pedagogická škola pro učitelky mateřských škol (dívky)
- P4** Průmyslová škola strojnická (chlapci)
- P5** Průmyslová škola chemická
- P6** Střední výtvarná škola
- P7** Střední zemědělská škola
- P8** Obchodní akademie
- P9** Střední zdravotnická škola (pouze dívky)

Autoři: PhDr. Zuzana Hadj-Moussová, PaedDr. et Mgr. Anna Kucharská, Ph.D.

Příloha L

Popis a interpretace řádkových a sloupcových skóre dotazníku ZZ ZŠ

- **Řádkové skóre**

(jednotlivé řádkové skóre informují o studijně profesionálních zájmových zaměřeních)

1. řádek: Skór GYM

Reprezentuje poznávací a estetické zájmové zaměření respondenta na člověka jako jedince, na společnost, zvláště na jazyk a kulturu. V souvislosti se školou bývá označováno jako humanitní a míní se jím preference společenskovědních, jazykových předmětů a literatury. Naznačuje buď zájem společensko-vědní, nebo prakticky sociální, estetický (zvláště literární) receptivní nebo tvořivý, případně jazykový. GYM skór je součástí motivačních předpokladů pro studium gymnázia jako všeobecně vzdělávací školy a pro studium na netechnických středních odborných školách.

2. řádek: Skór ELE

Ukazuje intenzitu elektrotechnických zájmů, nejfrekventovanějších z technických zaměření v současnosti. Jde o zaměření na nástroje, na motorické, manuální dovednosti, ale také na matematické a fyzikální symbolické činnosti. Sám ELE skór neposkytuje jasnou informaci, která by mohla být podkladem pro rozhodnutí zda orientovat dítě na školu či učební obor, protože tyto se liší poměrem teoretických a praktických aktivit. Je třeba vzít v úvahu schopnosti, ale také další údaje o zájmové sféře (sloupcové skóre).

3. řádek: Skór STA

Patří k méně homogenním, jednolitým skórum. Má dvě naprosto výrazně odlišné složky: technickou a výtvarně estetickou. Obě patří ke kompletnímu zájmu o stavební činnosti již od dob primitivního stavitelství. Jedna či druhá může převažovat – posuzujeme podle ostatních skóre. STA skór signalizuje motivační předpoklady pro stavební SŠ, případně pro stavební učební obory.

4. řádek: Skór STR (pouze pro chlapce)

Je vedle ELE skóru jádrem obecně technického zaměření. Představuje, zvláště u 13-14letých chlapců, často špičku oboru. Strojařské zaměření je

svou strukturou blízké elektrotechnickému. V centru zájmu je stroj, mechanismus, jeho fungování. STR skóre je spíše maskulinní. STR skóre informuje o úrovni zájmových předpokladů pro studium na strojních SŠ nebo učebních oborech, ovšem i celkově o síle obecného technického zaměření. Bývá součástí zdůrazněné maskulinní role.

4. řádek: Skóre PED (pouze pro dívky)

Patří k méně homogenním. Zjišťuje totiž zájem o značně různorodé činnosti, které se uplatňují zvláště při institucionální předškolní výchově dětí. Mnohé z nich jsou komponentami dispozic pro mateřskou roli. PED skóre je výrazně femininní. Základní komponentou jsou zřejmě sociální potřeby, uspokojované altruisticky orientovaným sociálním kontaktem. Jako vedoucí skóre profilu potvrzuje vhodnost volby pedagogické školy pro učitelky mateřských škol.

5. řádek: Skóre CHEM

Reprezentuje chemické zaměření, jehož jádrem je zájem o transformaci látek. Je převážně doprovázen silnou pokusnou, experimentální motivační komponentou. Teoretická, zájmově kognitivní složka chemického vzdělání má s ostatními technickými zaměřeními společný důraz na exaktnost, přesnost, symbolické modelování reality; symbolika má však výraznější slovní komponentu. CHEM skóre ukazuje na úroveň chemického či přírodovědného zájmu; je-li vedoucí, lze předpokládat zaměření na chemické SŠ nebo učební obory, případně potravinářství či farmacii (podle vztahu k ostatním skóřům).

6. řádek: Skóre VÝT

Signalizuje orientaci na estetické ve výtvarné oblasti, na jeho tvorbu a vnímání. Podle zájmů se nese odlišuje tvořivé od „diváckého“ kulturně estetického zaměření často v dospívání spojeného s orientací na humanitní vzdělání. Poměrně častá je varianta, kterou je možno charakterizovat jako elementární prakticky estetické, často dívčí zaměření na pořádek, čistotu, estetiku prostředí a odívání. VÝT skóre charakterizuje uchazeče o školy a učební obory s estetickým aspektem, nemusí však být vždy v souladu s úrovní výtvarných schopností.

7. řádek: Skóre ZEM

Reprezentuje značně spolehlivě relativně silné a samostatné zaměření na činnost směřující k rostlinstvu a živočišstvu – k živé přírodě, na informace o nich, k pěstitelství a chovatelství Živá příroda se svým motivačním působením zřejmě liší o motivačního působení neživého světa a techniky a tvoří spojující článek mezi často citovaným zájmem o věci a lidi. Vyhraněný ZEM skóre je charakteristický pro studenty zemědělských středních škol a učebních oborů (zde ve spojení se zájmem o manuální činnost).

8. řádek: Skór EKON

Reprezentuje ekonomické zaměření, patří k obsahově nejvíce různorodým, protože byl sestaven především pro zjišťování zájmové orientace na střední ekonomickou školu, která je obsahově i cílově značně různorodá. Důležitými složkami ekonomického zaměření, tak jak je reprezentuje EKON skór, jsou tendence k organizování, k administrativním činnostem a k hospodaření. Dále k jazykové a cizojazyčné komunikaci a k početnímu, kvantitativnímu vyjadřování reality (především konkrétně hospodářské).

9. řádek: Skór ZDR (pouze pro dívky)

Odráží vztah dotazované k činnostem, které souvisí s ochranou zdraví a s péčí o nemoci. Signalizuje především zájmové předpoklady pro studium na střední zdravotnické škole nebo zdravotnických učebních oborech.

• Sloupcové skóry

(jednotlivé sloupcové skóry se skládají z údajů o preferenci činností s různými „předměty a nástroji“, ale vyžadujících aktivaci příbuzných psychických či fyzických funkcí, představují tedy funkční, více osobnostně specifická zaměření)

U blok tvoří sloupce **U1 až U4**. Poskytuje informace o postojích ke školním činnostem a zájmům o ně i ke školnímu učení vcelku, a tím do určité míry i k duševní, zvláště kognitivní činnosti, ovšem nejen k ní.

Skór U1 – získávání dovedností, praktické školní činnosti, s výrazným podílem motorické aktivity.

Skóry U2 a U3 – ovládání poznávacích operací spíše názorného, konkrétnějšího charakteru.

Skór U4 – intelektuální operace se slovními a matematickými symboly.

Skór Č nepatří přímo do žádného bloku, ale jako ukazatel zájmu o populárně-vědeckou a odbornou literaturu tvoří most mezi U a M skóry. Ukazuje úroveň základní kulturní potřeby získávání informací prostřednictvím tištěného slova, což je specifický a podstatný druh mimoškolního učení, vzdělávání.

M blok tvoří skóry **M1 až M5**. Diagnostikujeme intenzitu zájmů o amatérské „zájmové“ činnosti, podmíněné různými psychickými a fyzickými funkcemi. Obecně je jedním ze signálů úrovně aktivity, do značné míry spontánní. Otázky v M skórech ukazují tedy zálibu v tom druhu lidské činnosti, která je blízká hře, lépe řečeno má znaky jak hry, tak práce. M skóry jsou seřazeny tak, že od M1 do M5 v podstatě klesá podíl

duševní, intelektuální, prakticky experimentální a tvořivé komponenty a roste podíl motorických, manuálních, spíše rutinních dispozic.

Skóry M1, M2 a zčásti M3 jsou tedy indikátorem převážně činem vyjádřené zvědavosti, vynálezectví a „tvořivosti ve stavu zrodu“, jejich motivační zájmové komponenty.

Skóry M4 a zvláště M5 jsou ukazatelem zaměření na manuální praktickou, u chlapců především na manuálně technickou činnost, liší-li se výrazně od M1 a M2.

P blok tvoří skóry **P1 až P4**, volně do něho patří i skór **Š**. Skládá se z otázek na zájem o povolání, skóry se odlišují náročností přípravy i společenskou prestiží povolání, která do nich byla zařazena.

P skóry se také odlišují úrovní profesionální přípravy pro dosažení povolání a proto je P profil jednak ukazatelem motivovanosti pro délku a náročnost přípravy na povolání, jednak validizačním údajem, porovnáme-li profil s předběžnou volbou. Nevýběrová volba náročných vysokoškolských povolání, která není v souladu s jinými předpoklady, ukazuje zpravidla na nadměrný podíl prestiže na výběru povolání.

Skór P1 obsahuje převážně praktická manuální, motoricky náročná povolání, vyžadující přípravu v učebním oboru.

Skór P2 soustřeďuje údaje o zájmu o povolání vyžadující převážně vysokoškolské vzdělání a navíc tvořivých, převážně společensky vysoce prestižních. Skór P2 tedy sonduje orientaci na náročnou tvořivou činnost, na dlouhou a obtížnou přípravu na ni, dále aspirační úroveň a případně orientaci na prestiž těchto povolání

Skór P3 soustřeďuje odpovědi na „standardní“ povolání vyžadující vysokoškolskou přípravu. Interpretuje se podobně jako P1 i když méně vyhraněně.

Skór P4 vyjadřuje vztah respondenta k povoláním, která vyžadují převážně středoškolské a odborné středoškolské vzdělání.

Skór Š vypovídá o vztahu respondenta k různým středním odborným školám a jazykovému (humanitnímu) gymnáziu.

Autorky: PhDr. Zuzana Hadj-Moussová, PaedDr. et Mgr. Anna Kucharská, Ph.D.

Příloha M

Popis a interpretace řádkových a sloupcových skóre Dotazníku ZZ OG

- **Řádkové skóre**

(jednotlivé řádkové skóre informují o studijně profesionálních zájmových zaměřeních)

1. řádek: Skór HUM

Reprezentuje humanitní zaměření a preferenci společenskovedních předmětů, jazykových předmětů a literatury. HUM skór je součástí motivačních předpokladů pro studium humanitních oborů na netechnických vysokých školách.

2. řádek: Skór ELE

Reprezentuje intenzitu zájmů o elektrotechniku a počítače. Jde o zaměření na nástroje, na motorické, manuální dovednosti, ale také na matematické a fyzikální symbolické činnosti.

3. řádek: Skór SPO

Reprezentuje zaměření na sport a na činnosti se sportem související. Základní komponentou je orientace na fyzickou aktivitu. Je-li vedoucí, lze předpokládat výrazné sportovní zaměření.

4. řádek: Skór CHEM

Reprezentuje chemické zaměření a zájem o chemii.

5. řádek: Skór STA

Tento skór má dvě výrazně odlišné složky: technickou a výtvarně estetickou. Obě patří ke kompletnímu zájmu o stavební činnosti. Jedna či druhá může převažovat. STA skór signalizuje motivační předpoklady pro architektonické, případně stavební zaměření.

6. řádek: Skór EKO

Reprezentuje ekonomické zaměření, které je velmi různorodé. Důležitými složkami ekonomického zaměření jsou tendence k organizování, hospodaření a finančnictví.

7. řádek: Skór PŘÍ

Reprezentuje zaměření na činnost směřující k přírodě, rostlinstvu a živočišstvu a zájem o biologii.

8. řádek: Skór UMĚ

Reprezentuje orientaci na esteticko převážně v hudební a výtvarné oblasti, na jeho tvorbu a vnímání.

9. řádek: Skór STR

Je vedle ELE skóru jádrem obecně technického zaměření. V centru zájmu je stroj, mechanismus, jeho fungování. STR skór informuje celkově o síle obecného technického zaměření a o úrovni zájmových předpokladů pro studium technických oborů.

10. řádek: Skór PDG

Zjišťuje zájem o značně různorodé činnosti, při kterých se lze věnovat jiným lidem a to ve formě vyučování, vychovávání. Základní komponentou je orientace na člověka, na sociální a etické hodnoty. PDG skór informuje o případné učitelské a pedagogické orientaci.

11. řádek: Skór MED

Reprezentuje vztah respondenta k medicínským oborům. Signalizuje především zájmové předpoklady pro studium lékařských fakult.

• Sloupcové skóry

(jednotlivé sloupcové skóry se skládají z údajů o preferenci činností s různými „předměty a nástroji“, ale vyžadujících aktivaci příbuzných psychických či fyzických funkcí, představují tedy funkční, více osobnostně specifická zaměření)

U blok tvoří sloupce **U1 až U4**. Poskytuje informace o postojích k převážně školním činnostem a zájmům o ně i ke školnímu učení celkově, a tím do určité míry i k duševní, zvláště kognitivní činnosti, ovšem nejen k ní.

Skór U1 – získávání dovedností, praktické školní činnosti, s výrazným podílem motorické aktivity.

Skóry U2 a U3 – ovládání poznávacích operací spíše názorného, konkrétnějšího charakteru.

Skór U4 – intelektuální operace se slovními a matematickými symboly.

Č blok je ukazatelem zájmu o populárně-vědeckou a odbornou literaturu. Ukazuje úroveň potřeby získávání informací prostřednictvím tištěného slova.

M blok tvoří sloupce **M1 až M4**. Otázky v M skóru ukazují zálibu v tom druhu lidské činnosti, která je blízká hře, avšak má znaky jak hry, tak práce.

Skóry M1, M2 a M3 se týkají zvědavosti, vynalézavosti, tvořivosti.

Skór M4 je ukazatelem zaměření na manuální praktickou činnost.

P blok tvoří sloupce **P1 a P2**. Skládá se z otázek zjišťujících zájem o různé profese a povolání.

Š blok vypovídá o vztahu respondenta k různým vysokoškolským oborům.

Příloha N

DODATEK K DOTAZNÍKU ZÁJMOVÉHO ZAMĚŘENÍ PRO STUDENTY OSMILETÉHO GYMNÁZIA

Milá studentko, milý studente,

dovoluji si Tě znovu oslovit v návaznosti na dotazník, který jsi před časem vyplnil(a). Připomínám, že informace, které mi poskytneš, jsou zcela anonymní a budou sloužit výhradně pro potřeby mé diplomové práce.

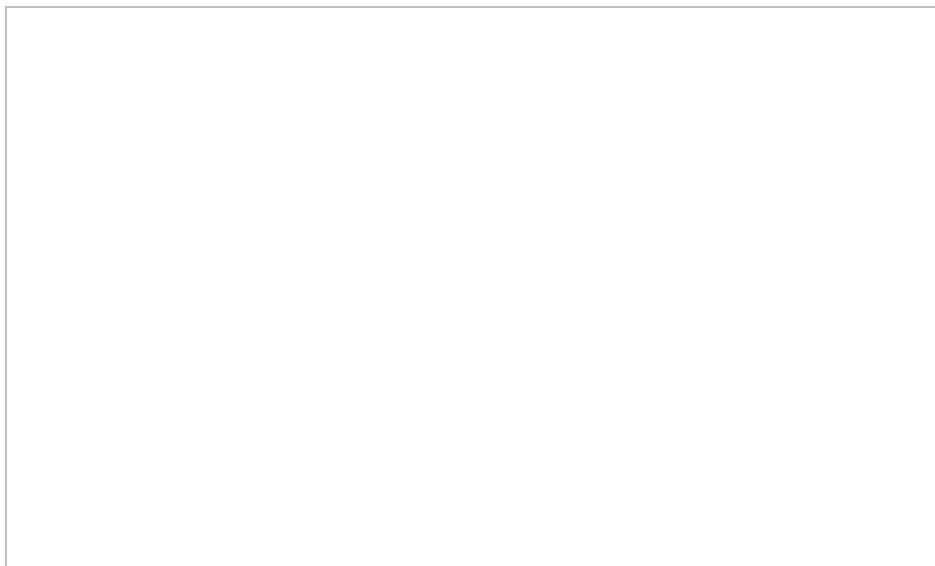
Na následujících stranách se Tě budu opět ptát na Tvé zájmy, ale tentokrát budeš na otázky odpovídat konkrétně, formou otevřených odpovědí. Čím více se ve svých odpovědích rozepíšeš, tím lépe.

OTÁZKY

Výsledky dotazníku, který jsi před časem vyplnil(a) ukazují, že Tě zajímá především _____

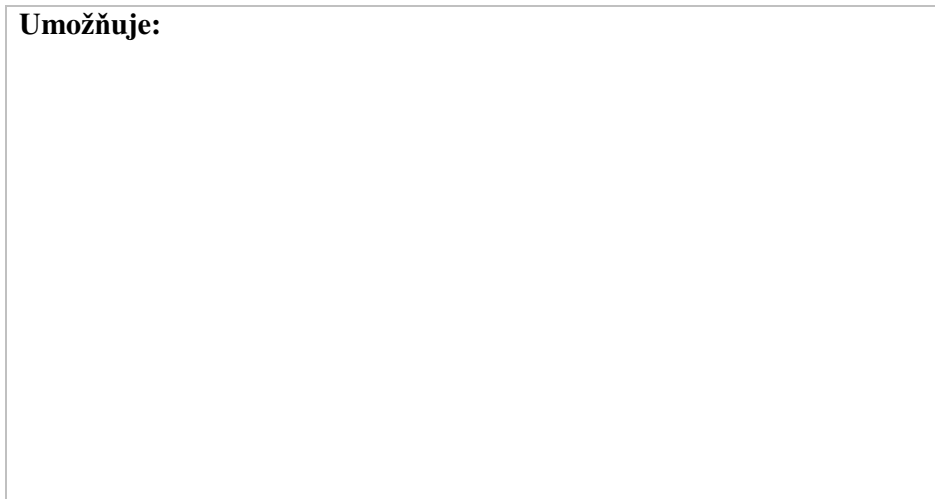
V případě, že Tě zajímají ještě další (nebo dokonce zcela jiné) předměty, obory nebo činnosti kromě výše uvedených, tak je prosím vypiš do tohoto rámečku:

Co konkrétně Tě v těchto předmětech (oborech, činnostech) nejvíce zajímá? Např. hmyz v biologii, archeologie v dějepise, optika ve fyzice, organická nebo anorganická chemie, politická teorie v občanské výchově apod. Můžeš samozřejmě uvést více zájmových oblastí.



Co Ti Tvá škola v těchto zájmech umožňuje a co Ti naopak neumožňuje? Např. co můžeš dělat ve škole, a co naopak ve škole dělat nelze?

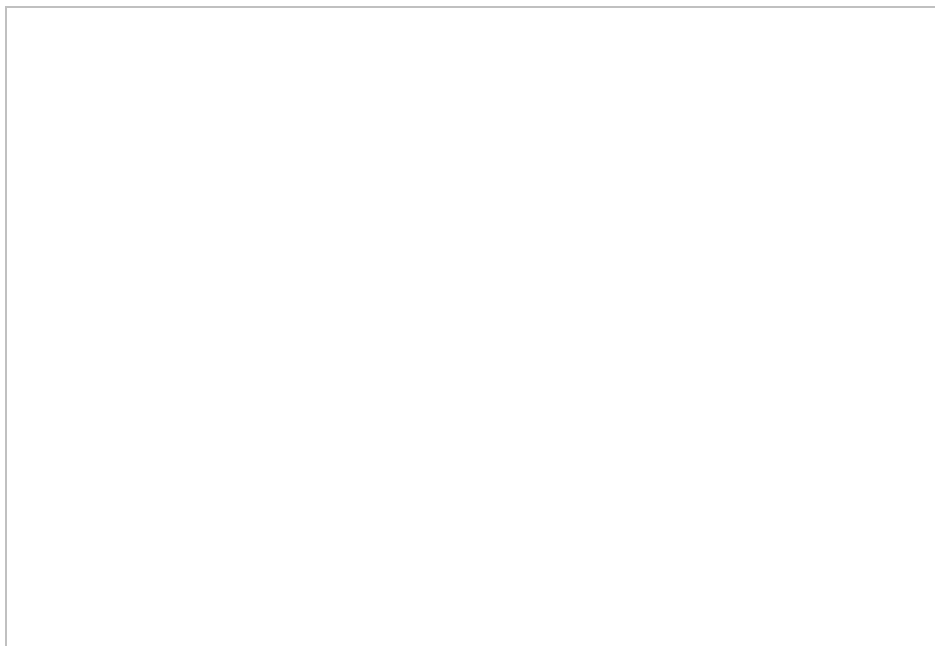
Umožňuje:



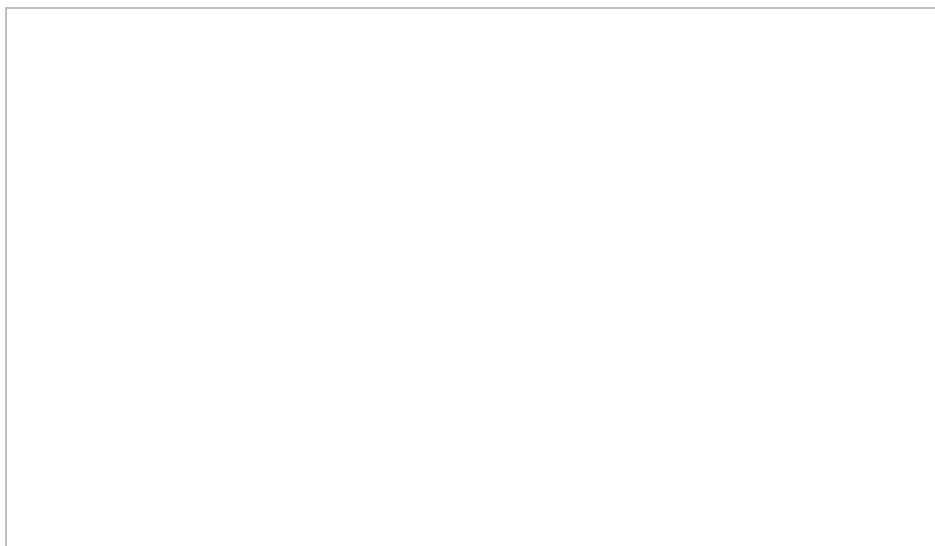
Neumožňuje:

Dosáhl(a) jsi již v oblasti svých zájmů nějakého úspěchu? Např. účast v nějaké soutěži, uveřejnění článku ve školním časopise, účast na matematické olympiádě, příprava projektu apod.

Kterým zájmům se věnuješ mimo školu a jakou formou?



Jsi ve škole spokojená/spokojený a proč?



Děkuji Ti za Tvé odpovědi!

Resumé

Diplomová práce je koncipována jako teoreticko-empirická. Teoretická část textu se zabývá dosavadními poznatky o problematice rozumově nadaných dětí, shrnuje jejich charakteristické projevy, problémy a specifické vzdělávací potřeby. Včasná identifikace nadání a příznivý přístup rodičů, školy a učitelů je pro zdravý vývoj těchto dětí zásadní. Je proto nezbytné stimulovat a rozvíjet nadání dítěte a jeho schopnosti. V souvislosti s tím jsou nastíněny možnosti rozvoje a systémy vzdělávání a školní péče o nadané. Poslední kapitola teoretické části se zabývá problematikou zájmů a zájmové struktury z obecně psychologického hlediska, na kterou plynule navazuje empirická část. Empirické šetření analyzuje zájmovou strukturu nadaných dětí a předkládá návrh diagnostického projektu, který by zejména učitelům umožnil poznat a rozvíjet zájmy nadaných.

Summary

This thesis comprises both the theoretical and empirical aspects. The theoretical part focuses on the latest developments in the research of gifted children. It attempts to formulate their characteristics, problems and education-specific requirements. Timely identification of a particular gift as well as a positive approach of parents, school and teachers are crucial for further development of each particular gift. In connection with this approach, potential improvements and further development of education system and school care are outlined. The last chapter of the theoretical part deals with the issues of interests and their structure from the psychological point of view in general. The empirical part logically follows. Empirical inquiry analyses the interest structure of gifted children and proposes a diagnostic project, which would enable, especially the teachers, to recognize and encourage the interests of the gifted.

Souhlasím s tím, aby má diplomová práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby byly citace uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

V Praze dne 13. prosince 2007

podpis

Jméno uživatele	Bydliště	Číslo OP	Datum zapůjčení	Datum vrácení