

UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Katedra psychologie



# DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Barbora Kojanová

**Psychologické souvislosti edukace  
mimořádně nadaných dětí vzdělávaných ve  
speciálních a běžných třídách**

**Psychological aspects of education  
highly gifted children educated in special  
and common classes**

Praha, 2019

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Morávková Krejčová, PhD.

## **Poděkování**

Děkuji vedoucí mé práce PhDr. Lence Morávkové Krejčové, PhD. za rady a konstruktivní připomínky, podporu v těžších chvílích, výbornou komunikaci a osobní přístup. Dále děkuji PhDr. Lud'ku Stehlíkovi, PhD. za konzultaci ohledně statistického zpracování dat.

## Prohlášení

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

*V Českých Budějovicích dne 18. 7. 2019*

.....  
*Bc. Barbora Kojanová*

## **Abstrakt**

Tato diplomová práce mapuje kreativitu a motivaci k učení u mimořádně nadaných dětí vzdělávaných v běžných a speciálních třídách ZŠ. Teoretická část se zabývá nadáním, charakteristikami nadaných dětí, jejich identifikací, způsoby vzdělávání, a také se věnuje kreativitě a motivaci. V empirické části byla kvantitativně porovnávána kreativita a motivace mimořádně nadaných dětí vzdělávaných ve speciálních třídách pro tyto žáky, s mimořádně nadanými dětmi, které navštěvují běžné třídy ZŠ. Výsledky ukázaly, že dva faktory kreativity, tedy fluence a flexibilita, jsou u obou sledovaných skupin srovnatelné. Faktory originality a elaborace se ukázaly mírně vyšší u skupiny dětí vzdělávaných v běžných třídách. Vnitřní i identifikovaná motivace je vyšší u skupiny dětí vzdělávaných v běžných třídách. Vnější motivace se naopak ukázala mírně vyšší u skupiny dětí vzdělávaných ve speciálních třídách. Potřeba úspěšného výkonu je vyšší u skupiny dětí vzdělávaných v běžných třídách. Oproti tomu potřeba vyhnoutí se neúspěchu je vyšší u skupiny dětí vzdělávaných ve speciálních třídách.

## **Klíčová slova**

Nadané děti, speciální a běžné třídy, kreativita, motivace

## **Abstract**

The diploma thesis aims to map creativity and motivation for learning in highly gifted children educated in common and special classes of primary schools. The theoretical part deals with giftedness, characteristics of gifted children, their identification, ways of education, and it also deals with creativity and motivation. In the empirical part, creativity and motivation of children were compared quantitatively, using data of highly gifted children educated in special classes, and the highly gifted children who attend common classes. The results showed that two factors of creativity, i.e. fluency and flexibility, are comparable in both groups. Factors of originality and elaboration appeared slightly higher in the group of children educated in regular classes. The external motivation was slightly higher among gifted the children educated in special classes. The need for success is higher in the group of children in common classes. In contrast, the fear of failure is higher in the group of children educated in special classes.

## **Keywords**

Gifted children, special and common classes, creativity, motivation

# Obsah

Úvod.....	8
I. Teoretická část .....	9
1. Současné pojetí nadání.....	9
2. Psychologické charakteristiky nadaných dětí .....	12
2.1 Mýty o nadaných .....	13
2.2 Problémy nadaných dětí.....	14
3. Tvořivost, kreativita.....	17
3.1 Kreativní dítě ve škole .....	18
3.2 Podpora kreativity .....	19
4. Motivace k učení.....	21
5. Identifikace nadaných dětí .....	28
5.1 Identifikační proces.....	28
5.2 Metody identifikace .....	30
6. Možnosti vzdělávání nadaných dětí.....	34
6.1 Nadané dítě ve speciální a běžné třídě.....	37
II. Empirická část.....	41
7. Výzkumný projekt .....	41
7.1 Výzkumné metody.....	42
7.2 Výzkumný soubor.....	45
7.3 Průběh výzkumu .....	46
7.4 Sběr dat .....	47
7.5 Analýza dat .....	49
8. Výsledky .....	50
8.1 Kreativita .....	50
8.2 Motivace .....	54
8.3 Shrnutí výsledků .....	58

9. Diskuse.....	60
Závěr .....	64
Seznam použité literatury .....	65
Seznam grafů .....	71
Seznam tabulek .....	72
Seznam příloh .....	73
Příloha 1 .....	I
Příloha 2 .....	III
Příloha 3 .....	V
Příloha 4.....	VI

# Úvod

Tato diplomová práce si klade za cíl zmapovat kreativitu a motivaci k učení u mimořádně nadaných dětí vzdělávaných v běžných a speciálních třídách ZŠ. Mimořádné nadání představuje jednu z tzv. speciálních vzdělávacích potřeb žáků. To znamená, že mají v našem současném školském systému nárok na podpůrná opatření a vzdělávání má být přizpůsobeno jejich potřebám. Je žádoucí nadání žáků systematicky podporovat a rozvíjet a pracovat s nadanými tak, aby byl využit jejich potenciál a zajištěn zdravý psychický vývoj. Z těchto důvodů pokládám za důležité se tématem nadaných dětí zabývat.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. V teoretické části se nejprve zabývám tím, co je to vůbec nadání a jaké jsou jeho typy. Já se v této práci budu zabývat rozumovým nadáním. Ve druhé kapitole se zabývám psychologickými charakteristikami nadaných dětí. Popisuji, co je pro ně typické, jaké mohou mít problémy, jak ve škole, tak i mimo ni. Další kapitola je věnována kreativité, jejím složkám a souvislostem s inteligencí. Následující kapitola se věnuje motivaci, která je spolu s inteligencí velmi důležitým prediktorem školní úspěšnosti. V páté kapitole popisuji systém identifikace nadaných dětí a k tomu použitelné metody. A v poslední kapitole teoretické části se zabývám možnostmi vzdělávání nadaných dětí a charakteristikami vzdělávání nadaných dětí v běžných a speciálních třídách. V empirické části je představen výzkumný projekt, ve kterém zjišťuji podobnosti a/nebo rozdíly v kreativité a motivaci k učení nadaných dětí 3. - 5. tříd ZŠ vzdělávaných v běžných a speciálních třídách určených pro tyto žáky.

Toto téma jsem si vybrala proto, že psychologie má často tendenci zabývat se spíše nedostatky a tím, co je špatně. Já jsem si tedy vybrala opačný pól. Dalším důvodem je to, že mám ve svém okolí nadanou dívku v běžné 3. třídě, která se do školy moc těšila, ale už teď je znuděná a nechodí do školy ráda. Je označovaná jako „zlobivé“ dítě, ale podle mě to jsou povětšinou projevy vysoké inteligence. Chtěla jsem se tedy do tématu nadaných dětí ponořit, abych poté mohla zvyšovat povědomí ve společnosti, a také přispět novými poznatky. Navíc chci začít pracovat v pedagogicko-psychologické poradně a orientace v této oblasti bude přínosná jak pro mě, tak pro mé budoucí klienty.



# I. Teoretická část

## 1. Současné pojetí nadání

Nadání není dosud odbornou veřejností jednotně definováno a vymezeno. Nejčastěji používanými termíny v této oblasti jsou **nadání** a **talent**. Rozdíl mezi nimi také není jasný. Např. Mönks a Ypenburg (2002) tvrdí, že termín nadání se používá, když je někdo vynikající ve více oblastech (např. jazyky, matematika,...). Oproti tomu talent se týká mimořádnosti jen v jedné oblasti. Tento způsob rozlišování mezi pojmy nadání a talent je podle Hříbkové (2009) pravděpodobně nejčastější. Většina autorů ale užívá tyto termíny jako synonyma. „*Oba jsou tradičně vztahovány ke schopnostem a většinou vyjadřují jejich nadprůměrný až vysoce nadprůměrný stupeň rozvoje*“ (Hříbková, 2009, str. 40).

Existuje mnoho typů nadání. Dle Mönkse a Ypenburga (2002) se nadání projevuje ve čtyřech oblastech:

- v oblasti duševních schopností a intelektuálních výkonů;
- v oblasti tvořivosti a produktivnosti;
- v oblasti výtvarných a múzických umění;
- v sociální oblasti (vůdcovské kvality).

Dočkal (2005) rozlišuje podobné druhy nadání:

- intelektové (rozumové) nadání;
- umělecké nadání;
- pohybové nadání;
- praktické nadání.

Tato práce se bude zabývat hlavně rozumově nadanými dětmi. Za rozumově nadané dítě se obvykle považuje takové, jehož IQ je vyšší než 130. Takto inteligentních lidí je v populaci asi 2-3% (Fořtík & Fořtíková, 2007). Hranici IQ 130 přijala i mezinárodní společenská organizace Mensa, která sdružuje nadprůměrně inteligentní jedince. Právě rozumové nadání nejvíce souvisí se školní úspěšností.

Mezi učiteli je za nadané dítě obvykle považováno takové, které ve škole dosahuje mimořádných výkonů ve srovnání s vrstevníky. Tato představa o nadání je velmi rozšířená (Hříbková, 2009). Nadané dítě ve smyslu inteligence ale nemusí mít vždy lepší

školní prospěch než méně nadané a obráceně. Tato představa ale mezi laickou veřejností převládá.

Sternberg, Jarvin a Grigorenko (2011) si pokládají zajímavou otázku, proč je za nadané pokládané spíš dítě, které je mezi 1% nejlepších v inteligenčních testech, než takové, které patří mezi 1% nejlepších dětí ve sprintu. Nebo proč je za nadaného pokládaný nejlepší fyzik v zemi, zatímco policií nejhledanější bankovní lupič ne? Nadání může mít jednoduše spoustu různých podob. I v každé kultuře je za nadání považováno něco jiného. Zatímco v naší kultuře si pod nadáním představíme spíše studenta, v jiné kultuře to může být třeba nadaný lovec.

Zajímavý model nadání přináší Renzulli (2005). Dle něj existují dva typy nadání: *školní nadání* a *kreativní-produktivní nadání*. Školní nadání znamená dobré známky a dobré výsledky v testech. Tento typ nadání je nejvíce viditelný učitelům a také právě díky němu jsou žáci identifikováni jako nadaní. Základem tohoto typu nadání je IQ. Kreativní-produktivní nadání je typ, který se ukazuje u dospělých, když skládají hudbu, vytváří umělecká díla, píšou romány, navrhují vědecké experimenty, vytvářejí nové reklamní kampaně atd. Tento typ je více patrný u dospělých, naopak školní nadání je u dospělých méně viditelné, protože nepotřebují memorovat apod. Protože tyto dva typy nadání spolu nemusí korespondovat, může se stát, že bude jedinec považovaný za nadaného až v dospělosti a v dětství ne a naopak.

**Renzulli (2005)** také navrhl „**tříkruhový**“ **model nadání**, podle kterého nadání není pouze funkcí výjimečného IQ, ale nadaný jedinec disponuje sadou vzájemně se prolínajících:

- nadprůměrných schopností (může být definována jako obecná inteligence);
- angažovanost v úkolu (jistá forma motivace);
- tvořivostí (fluence, flexibilita a originalita myšlení).

Nadané a talentované děti jsou dle Renzulliho takové, které jsou schopny rozvinout a používat tuto sadu schopností.

**Sternberg** vytvořil „**triarchickou teorii inteligence**“, podle které existují tři typy nadání/inteligence:

- analytické nadání (to, co měří IQ testy)
- kreativní nadání (produkce originálních nápadů a výtvorů)

- praktické nadání (vyvozování implicitních pravidel z dané situace, aplikace analytické a kreativní inteligence do praxe) (Vaivre-Douret, 2011).

## 2. Psychologické charakteristiky nadaných dětí

Nadané děti mají některé své specifické charakteristiky, kterými si liší od ostatních dětí. Nicméně je třeba si uvědomit, že nadané děti nejsou stejnorodou skupinou. Jednotlivé charakteristiky nadaných dětí, které uvedu níže, se rozhodně nemusí vyskytovat u všech a ve stejné intenzitě (Fořtík & Fořtíková, 2007). Osobnostní vlastnosti a znaky nadaných dětí jsou značně rozmanité a mezi nadanými dětmi jsou velké individuální rozdíly ve všech oblastech. Přesto je užitečné alespoň orientačně charakterizovat jejich typické vlastnosti pro včasnou identifikaci a poradenské a pedagogické účely (Hříbková, 2009).

Laznibatová (2001) shrnuje nejčastější znaky intelektově nadaných dětí do tří oblastí:

### 1. Všeobecné znaky:

Sem patří např. velká energie a aktivita, široké spektrum zájmů, bohatý slovník, brzké čtení, časné používání abstraktních pojmů a cizích slov, zájem o podstatu věcí a vztahů (co, proč a jak funguje), vynikající paměť a pozornost, nízká unavitelnost v duševní činnosti.

### 2. Tvořivé znaky:

Sem patří např. intelektuální hravost, bohatá fantazie a snadná schopnost imaginace, množství originálních nápadů, expresivita v názorech a vyjadřování, pružnost a hravost v myšlení, originalita při řešení úloh různého typu a snaha o jedinečnost nápadů, úžasná představivost, silně vyvinuté estetické cítění, častá impulzivnost, výbušnost, prudké reakce, emocionální citlivost a zranitelnost.

### 3. Učební znaky:

Děti začínají se vším dříve než ostatní, rychle a lehce se učí, mají radost z každé intelektové aktivity, jsou bystré při pozorování, schopné rozpoznat všechny detaily, schopné nahlédnout podstatu problému, mají dobré analyticko-syntetické i logicko-algoritmické myšlení, správné zevšeobecňování, schopnost kritického a sebekritického myšlení a perfekcionismus.

Z tohoto výčtu je možné, že čtenář nabude dojmu, že tyto znaky má každé nadané dítě. Osobně mi některá vyjádření připadají příliš silná, nicméně autorka před samým

výčtem znaků zmiňuje, že každý nadaný jedinec je výjimečný a neopakovatelný a ne všechny znaky se vyskytují ve stejné míře a intenzitě.

Hříbková (2009) rozděluje charakteristiky nadaných dětí na kognitivní, nekognitivní a charakteristiky učení. Co se týče **kognitivních charakteristik**, neliší se jimi od ostatních dětí ve smyslu kvality, ale tak, že nadané děti používají vyspělejší strategie řešení, takové, které průměrně intelektově nadané děti používají až ve starším věku. Většina jednotlivých znaků je již uvedena výše v seznamu Laznibatové, nebudu je tedy opakovat.

Mezi **nekognitivní charakteristiky** Hříbková řadí motivační, emocionální a sociální charakteristiky. U nadaných dětí obvykle převažuje vnitřní motivace nad vnější, jsou vytrvalé při vykonávání činností, které je zajímají a nebojí se riskovat. Mezi emocionální charakteristiky patří zvýšená potřeba emocionální podpory a přijetí, jsou citlivé až přecitlivělé a ve srovnání s vrstevníky působí méně emocionálně vyzrálé. Mají vysoké nebo extrémně nízké sociální dovednosti, vysokou potřebu volnosti a aktivity, poutají na sebe pozornost, vyhledávají starší děti, jsou sociálně naivní a důvěřiví. Některé nadané děti mají nižší sebedůvěru a neadekvátní, problematické utváření sebezpečí.

Mezi **charakteristiky učení** patří ty, které pozorujeme především při školním vyučování. Obecně lze říci, že se nadané děti učí snadno a rychle, ale ve školní třídě mohou být i zdrojem problémů a komplikací (o tomto tématu se zmíním níže). Nadané děti se rády učí experimentací a manipulací s objekty, využívají představivost a fantazii a naopak nemají rády mechanické a paměťové učení.

## 2.1 Mýty o nadaných

Dodnes o nadaných dětech přetrvávají nesprávné názory a mýty, které mohou způsobit, že se nadaní jedinci obávají přiznat, ukázat a využívat svůj potenciál. K takovýmto mýtům patří podle Laznibatové (2001) např.:

- že jim všechno jde snadno, všechno dostaly zadarmo, bez námahy
- že se vždy uplatní bez pomoci jiných
- že jejich mimořádné schopnosti bude okolí vždy uznávat a oceňovat
- že jsou to samotáři, kteří nikoho nepotřebují
- že musí být stejně dobří ve všech oblastech
- že musí být přísněji hodnoceni
- že musí být zodpovědnější než ostatní atd.

Učitelé mají představu, že nadané dítě je vzorný žák s perfektními výkony a perfektním chováním ve škole. Jednoduše si myslí, že nadané dítě je ideální žák. Ve většině případů to tak ale není. Nadané dítě často nesplňuje představu učitelů o vynikajícím žákovi – jedničkáři. (Laznibatová, 2001).

Portešová, Budíková a Juhová (2014) zjišťovaly mýty o nadaných dětech z perspektivy českých a slovenských učitelů. Ukázalo se, že nejvíce učitelů si myslí, že nadaní žáci nepotřebují být systematicky rozvíjeni a nepotřebují speciální péči, aby dosahovali nadprůměrných výkonů. Na druhou stranu je pozitivní, že naši učitelé nemají tendenci myslet si, že mimořádně nadaní žáci jsou homogenní skupina, ale jsou si dobře vědomi rozdílů mezi jedinci ve skupině nadaných. Nejnáchylnější k mýtům jsou podle tohoto výzkumu učitelé ve věku nad 40 let a učící na vesnicích.

Sternberg, Jarvin a Grigorenko (2011) také vytvořili seznam mýtů o nadání spolu s jejich korekcemi. Pro jasný konec této kapitoly uvedu pouze jejich korekce.

- Nadání netvoří homogenní skupinu a může se měnit v průběhu času.
- Neexistuje pouze jeden správný způsob identifikace nadaných a je třeba zahrnout více kritérií.
- Různé nadané děti potřebují různé způsoby učení a vyučování.
- Příprava kvalitního programu pro nadané děti je stejně náročná jako pro ostatní.
- Sociální a emocionální potřeby nadaných dětí nemusí být stejné jako u ostatních dětí.

## 2.2 Problémy nadaných dětí

Ráda bych zmínila, že mimořádné nadání nemusí vždy svým nositelům přinášet jen výhody, ale může být spojeno i s výchovnými a vzdělávacími komplikacemi. Nadané děti je dokonce možné charakterizovat ve dvou ohledech – v pozitivním a negativním. Tyto děti jsou odlišné od ostatních, jsou na jiném stupni intelektového vývoje, často mají jiné zájmy, znalosti, dovednosti, jiné způsoby komunikace, než mají jejich vrstevníci. Může být pro ně těžké najít si opravdové kamarády, zvláště ve škole (Fořtík & Fořtíková, 2007).

**Problémy v sociálních vztazích** jsou mezi nadanými dětmi běžné. Projevují se ve dvou rovinách. Buď zaujímají extrémní pozici leadera, který ale často není kolektivem přijatý, nebo se naopak kolektivu straní a jsou uzavřené. Nadané dítě se může izolovat

kvůli odlišným zájmům, potížím v komunikaci s vrstevníky nebo nízké sebedůvěře (Hříbková, 2009; Jurášková, 2006). Je důležité umožnit nadaným dětem kontakt se staršími dětmi, se kterými by si rozuměly lépe než s vrstevníky.

Nadané děti bývají **perfekcionistické**. Hříbková (2009) spatřuje původ perfekcionismu v okolí. Rodiče od nadaných dětí často očekávají dokonalost a stoprocentní výkony. Není-li jejich očekávání naplněno (žádné dítě nemůže být dokonalé vždy ve všem), své zklamání dávají dítěti najevo. U dítěte se takto vyvíjí sklon k perfekcionismu a přecitlivělost na kritiku. Jurášková (2006) si naproti tomu myslí, že nadané děti jsou citlivější a chtějí být bezchybné. Pokud nebyl jejich výkon dostatečný podle nich samotných, jsou nespokojené, i když jsou např. učitelem pochválené. Perfekcionismus může přispívat ke sníženému sebevědomí nebo až neurotizaci dítěte. Krstic a Kevereski (2015) zjistili, že u nadaných dětí z rodin s vyšším socioekonomickým statusem je nižší výskyt perfekcionismu až neurotického perfekcionismu. Oproti tomu rodiny s nižším socioekonomickým statusem mají na své nadané děti nadměrné požadavky, negativně reagují, když jejich nadané dítě udělá chybu a očekávají, že jeho výkony budou vždy perfektní.

O'Connor (2012) spatřuje problém v **nálepkování**. Na základě výsledků mnoha výzkumů dochází k závěru, že označení dítěte za nadané může být škodlivé pro jeho sociální a emocionální pohodu. Například nadaní adolescenti v americké studii (Moulton P., Moulton M., Housewright, & Bailey, 1998) si stěžovali, že bývají negativně označováni jako „blbeček“ či „učitelův miláček“ a bývají vystavováni nepatřičnému tlaku a očekávání rodičů a učitelů. Děti označené za nadané měly více emocionálních problémů než děti stejných schopností, které ale nedostaly nálepku nadání (Freeman, 2001).

Zajímavé je, že být označen za nadaného v oblasti hudby nebo sportu přináší méně stigmatizace a více respektu, než být označený za nadaného v akademickém kontextu (O'Connor, 2012).

Moulton et al. (1998) dochází k závěru, že nálepka „nadaný“ může mít pozitivní aspekty, ale na druhé straně existují i psychologické, emocionální a společenské ceny, které musí nadaní za toto označení platit.

## **Problémy ve vyučovacím procesu**

Nadané děti mohou mít problémy i ve vyučovacím procesu a také svým způsobem problémy způsobují. Běžný způsob a náročnost vyučování jim často nevyhovuje a navíc mívají specifické osobnostní charakteristiky. Mezi časté problémové projevy řadí Jurášková (2006):

Hyperaktivita – po verbální stránce se projevuje vykřikováním, vyrušováním, skákáním do řeči ostatním. Po stránce motorické mohou být děti neklidné, vrtí se na židli, hrají si s předměty. Hyperaktivita může být způsobená nudou ve vyučování. Když se neděje nic nového nebo zajímavého, děti si vytvářejí podněty samy – šaškují, testují pravidla a učitele apod. Tyto projevy mohou rušit ostatní děti, učitele nebo narušovat průběh celé hodiny.

Netolerance autority – nadané děti často neuznávají direktivnost a autoritu, mohou být negativistické a drzé. Vyžadují zdůvodnění, aby byly ochotné podřídit se rozkazu. Je důležitý nedirektivní a partnerský přístup a profesionalita ze strany učitele.

Netolerance k rutinním činnostem – bývají znuděné příliš jednoduchými podněty a mechanickými činnostmi, jako je nácvik psaní, opakované čtení téhož textu, rutinní počítání atd. To může způsobit negativismus, odmítání vyučování, vyrušování.



### 3. Tvořivost, kreativita

Existuje mnoho definic tvořivosti. Jurášková (2006, str. 28) uvádí hlavní společný znak většiny definic – „*vytváření, schopnost vytvářet něco nového a jiného*“.

Historicky je pro téma tvořivosti velmi důležitý J. P. Guilford, podle něhož je velmi důležitou složkou tvořivosti divergentní myšlení. Podle některých autorů se divergentní myšlení stalo synonymem pro tvořivost právě díky Guilfordově práci (Sternberg, 2006). Ne všichni ale považují divergentní myšlení a kreativitu za shodné termíny. Runco (1986) si myslí, že divergentní myšlení je ovlivněno motivačními a situačními faktory, nicméně jeho definice divergentního myšlení je velmi podobná definicím kreativity. Další významnou osobností na poli tvořivosti je E. P. Torrance, který vytvořil Torranceho test tvořivého myšlení, ve kterém vychází právě z Guilforda (Sternberg, 2006).

Guilford původně zavedl 4 kategorie (složky) divergentního myšlení (tvořivosti):

- **Fluence** – schopnost produkovat mnoho řešení stejného druhu
- **Flexibilita** (pružnost) – schopnost produkovat množství řešení a nápadů odlišného druhu, projevuje se jako schopnost změnit přístup k řešení, změnit zaměření
- **Originalita** – schopnost tvořit řešení, která jsou v populaci statisticky jedinečná, překvapivá, neobvyklá
- **Elaborace** (propracovanost) – schopnost rozpracovat řešení do detailů a podrobností a specifikovat ho (Jurášková, 2006).

Právě tyto 4 kategorie jsou posuzovány v Torranceho testu tvořivého myšlení.

Tvořivost je jednou ze složek intelektu. Např. v Renzulliho tříkruhovém modelu nadání je tvořivost jednou z jeho složek (Renzulli, 2005). Tvořivost s inteligencí pozitivně koreluje (Pastor & David, 2017). Inteligence je nutnou, ale ne dostačující podmínkou tvořivosti. Dle Kaufmana a Pluckera (2011) tvořivost a inteligence pozitivně korelují až do výše IQ přibližně 120, nad tuto hranici se souvislost mezi inteligencí a tvořivostí ztrácí. Tvořivost je často pojímána jako paralela k inteligenci, nicméně tvořivost zahrnuje mnohem více než jen poznávací funkci. Na tvořivosti spoluúčinkují i nekognitivní faktory jako osobnostní rysy a vnitřní motivace (Dacey & Lennon, 2000).

Mezi další faktory, které souvisejí s kreativitou, patří úspěch ve škole. V rozsáhlé meta-analýze, ve které bylo zařazeno 120 studií od roku 1960 byla průměrná korelace mezi kreativitou a úspěchem ve škole  $r = 0,22$ . Tento vztah se ukázal jako konstantní v průběhu času. Zajímavé je, že tento vztah byl silnější při měření kreativity pomocí testů kreativity než při použití sebesuzovacích metod a navíc se ukázal silnější vztah mezi verbálními testy kreativity a školním úspěchem než u figurálních testů (Gajda, Karwowski, & Beghetto, 2017). V Indii (Arya & Maurya, 2016) naopak nenašli souvislost mezi kreativitou, inteligencí a akademickým výkonem, nicméně autoři sami konstatují, že je tento výsledek překvapivý.

Mezi afektivní faktory, které podporují kreativitu, patří např. pozitivní atmosféra (Politis & Houtz, 2015), autoritativní výchovný styl rodičů (Mehrinejad, Rajabimoghadam, & Tarsafi, 2015) či podpora vrstevníků (Paramitha & Indarti, 2014).

### 3.1 Kreativní dítě ve škole

Co se týká kreativních dětí ve škole, jeden z nejkonzistentnějších nálezů studií kreativity v edukačním kontextu je, že učitelé nemají rádi kreativní žáky (Westby & Dawson, 1995). Důvodem je, že kreativní lidé mají sklony k vlastnostem, díky kterým bývají ostatními označováni za protivné a nepříjemné. Kreativní lidé dle Torranceho nebývají zdvořilí a vlídní, nepřijímají „ne“ jako odpověď, jsou negativističtí a kritičtí k ostatním. Učitelé preferují vlastnosti jako konformita a bezpodmínečné přijímání autority. Děti, které jsou u učitelů nejméně oblíbené, vykazují behaviorální charakteristiky, které jsou velmi podobné charakteristikám prototypně kreativních lidí. Oproti tomu nejoblíbenější děti učitelů vykazovaly opačné chování než chování prototypně kreativních jedinců (Westby & Dawson, 1995). Učitelé považují neočekávané a unikátní nápady dětí za rušivé a preferují naopak ty očekávané (Beghetto, 2010). Je celkem běžné, že učitel má v hlavě odpověď, kterou chce slyšet a s jinou odpovědí se nespokojí, přestože je správná. Dítě pak přemýšlí spíše nad tím, co chce učitel slyšet. To, že učitelé nemají rádi chování kreativních lidí, může vést k vyhasínání těchto projevů a kreativní děti se mohou naučit chovat konformně, aby zlepšily svůj vztah s učitelem, tím ale potlačují charakteristiky, které je činí kreativními. Westby a Dawson (1995) tvrdí, že škola pro kreativní děti představuje nevlídné prostředí, nicméně to samozřejmě nemusí platit u všech dětí a škol, navíc od doby této studie se mohlo leccos posunout.

Runco, Acar a Cayirdag (2017) dokonce zjistili, že děti jsou ve škole méně kreativní než mimo školu. Mimo školu se zapojují do více kreativních aktivit než ve škole a jejich kreativní výkony jsou vyšší než ve škole. Některé děti tedy mají kreativní potenciál, jen ho ve škole nevyužívají. Může to být proto, že školy nepodporují kreativitu dětí. Pro to jsou různé důvody. Existuje několik nesouladů mezi kreativitou a školním prostředím. Kreativita vyžaduje samostatnost a nezávislost a to nastavení školy většinou nedovoluje. Pro učitele je obtížné při vysokém počtu žáků ve třídě podporovat individuální práci a nezávislost.

Škola ale nemusí nutně a vždy potlačovat kreativitu dětí. A u těch dětí, u kterých došlo k poklesu kreativity, je možné se z tohoto poklesu zase zotavit. Z toho plyne, že i když je někdy kreativita dětí školou potlačena, není to bezvýchodná situace. I tak je ale kreativní potenciál ve škole systematicky rozvíjen jen u velmi malého procenta dětí. Péče o kreativní potenciál je často viděna pouze u několika šťastných, kteří jsou označeni jako nadaní (Beghetto, 2010).

### 3.2 Podpora kreativity

A jak tedy kreativitu dětí naopak podporovat? Děti by měly mít dostatek možností kreativní myšlení cvičit a v kreativním chování být podporovány a oceňovány. Největší šanci na plné rozvinutí kreativního potenciálu má dítě ve vyzývajícím a zároveň podporujícím domácím, ale i školním prostředí (Runco, 2007). Dále je dobré dát dětem prostor pro vlastní reflexi a ohodnocení svých nápadů, ty budoucí poté budou originálnější (Hao, et al., 2016).

Gregory, Hardiman, Yarmolinskaya, Rinne a Limb (2013) předkládají **faktory ovlivňující kreativitu**, se kterými je možné pracovat ve školní třídě: a) spolupráce, b) vystavení nápadům ostatních a c) hodnocení nápadů.

- a) Co se týče **spolupráce** Runco et al (2017) zjistili, že lidé věří, že jsou více kreativní sami, než když pracují s ostatními. Pauhus, Dzindolet, Poletes a Mabel Camacho (1993) ale zjistili pravý opak, a sice že lidé věří, že by vyprodukovali více nápadů ve skupině než sami. Mullen, Johnson, & Salas (1991) ve své metaanalýze zjišťovali, jak je tomu ve skutečnosti (ne jen to, co si lidé myslí). Výsledek je takový, že skupinový brainstorming je signifikantně méně produktivní než u jednotlivců co do kvantity i kvality. Brophy (2006) zjistil, že záleží na zadání a typu problému. Spolupráce ve skupině se ukázala

výhodná pro řešení komplexních problémů s více částmi a jednotlivec je více kreativní než skupina při řešení jednoduchých problémů.

- b) **Vystavení nápadům ostatních** se ukázalo, že má vliv na kreativní řešení problémů. Dugosh & Paulus (2005) prezentovali probandům malý nebo velký počet nápadů k řešení pro příklad a požadovali po nich další kreativní řešení. Ti, kteří viděli více nápadů na počátku, produkovali více dalších nápadů. Více myšlenek produkovali také ti, jimž bylo řečeno, že řešení, která jim byla prezentována na začátku, pochází od kreativních osobností.
- c) Produkci kreativních nápadů také ovlivňuje **hodnocení nápadů**, jak svých vlastních, tak ostatních. Několik studií ukazuje, že produkce kreativních nápadů může být zvýšena, pokud jsou lidé požádáni o zhodnocení nápadů ostatních nebo o zvážení důsledků svých myšlenek (Gregory et al., 2013).

Učitelé mohou podporovat kreativní řešení problémů takto (Gregory et al., 2013):

1. Zásobovat studenty dostatkem informací a ujistit se, že si žáci tyto informace podrží. Informace by měly být prezentovány několikrát a prostřednictvím různých modalit.
2. Žádat žáky, aby ke každé otevřené otázce nabízeli více nápadů a myšlenek tak rozmanitých, jak jen je to možné. Dále je dobré pokládat otázky, na které je možné odpovědět více způsoby. Místo otázky „*Co je nejlepším řešením pro...?*“, která vybízí ke konvergentnímu myšlení, je lepší položit otázku „*Vyjmenujte co nejvíce možných řešení pro...*“, která podporuje naopak divergentní myšlení.
3. Obecně je dobré pokládat spíše otevřené otázky než uzavřené, aby se žáci o tématu zamysleli ve větší šíři.
4. Předkládat otázky nebo problémy, které mají více než jedno správné řešení. Tím se dá žákům příležitost přemýšlet o alternativních možnostech.
5. Ptát se žáků také na důsledky a možnosti provedení jejich nápadu řešení.
6. Je dobré, když učitel v návaznosti na žakovu odpověď nabídne svůj nápad, případně ten žákův doplní (např. „*Ano, a...*“). Tento způsob výměny může přinést ještě více neočekávaných nápadů a povzbuzuje žáky k tomu, aby přicházeli s ještě dalšími a kreativnějšími odpověďmi.

## 4. Motivace k učení

Motivace je intrapsychický proces, jehož funkcí je uspokojování potřeb a který má zdroj ve vnitřní a vnější situaci individua. Motivace vysvětluje psychologické důvody chování a jeho subjektivní význam. „*Motivace tedy směřuje k udržování a obnovování určitého optimálního vnitřního stavu spokojenosti*“ (Nakonečný, 1996, str. 14). Podmínky pro tento stav spokojenosti má každý člověk jiné. Aby byl člověk spokojený, potřebuje nejen jídlo, pití, spánek apod., ale také vyváženou kombinaci duševních a tělesných aktivit a proměnlivou vnější stimulaci (Plháková, 2007).

Dle Berlyne (1965) by úroveň aktivace (tzv. arousal), která je způsobena právě duševními a tělesnými aktivitami a vnější stimulací, měla být na optimální úrovni. Stav nad nebo pod touto úrovní jsou subjektivně nepříjemné. Když je např. stimulace monotónní nebo chudá, arousal se dostává pod optimální úroveň a nastává nuda, čili stav nespokojenosti.

U nadaných dětí v běžných třídách nemusí být úroveň aktivace optimální. Probírali se látka, kterou již dítě umí, nebo mu stačí kratší čas, aby si danou věc osvojilo, může se snadno začít nudit. Nadané děti se často nudí až do konce povinné školní docházky a může u nich následkem nudy dojít až k vyhoření (Tardy, 2016). Když není dosaženo optimální úrovně aktivace, dítě tu úroveň musí něčím doplnit, dohnat, vyhledává náhradní cíle. Tak může docházet k řadě nežádoucích projevů jako vyrušování, vykřikování, šaškování atd.

Motivace je spolu s inteligencí velmi důležitým prediktorem školní úspěšnosti. Kriegbaum, Becker a Spinath (2018) v meta-analýze zjišťovali prediktivní sílu inteligence a motivace na úspěch ve škole. Mezi motivací a úspěchem ve škole našli korelaci  $r=0,27$ . Dále zjistili, že 66,6% variance ve školním prospěchu je vysvětlitelné výhradně inteligencí a 16,6% lze vysvětlit výhradně motivací. Podle těchto autorů tedy inteligence souvisí s dobrým výkonem ve škole pouze ze dvou třetin. Zbylou třetinu lze vysvětlit dalšími faktory, mezi nimi z velké části motivací.

Motivy a zároveň motivaci lze dělit na vnitřní a vnější. Vnitřní motivace týkající se školy plyne převážně z **poznávacích potřeb**. Vnitřně motivovaný žák se učí proto, že to, co se učí, ho zajímá. Sama učební činnost u něj uspokojuje potřebu poznání, učí se plně z vlastní vůle. Oproti tomu o vnější motivaci mluvíme v případech, kdy jsou prostřednictvím učení uspokojovány jiné potřeby. Žáci se učí, aby dosáhli nějakého cíle,

jehož dosažení skýtá určitou odměnu, např. pochvalu učitele, radost rodičů, dárek, ale také přijetí na vysněnou školu apod. (Pavelková, 2002). Pokud má dítě rozvinuté poznávací potřeby, učí se z vnitřní motivace a ta mívá větší motivační hodnotu než vnější motivy jako odměna a trest. Učení z vnitřní motivace je výhodné také proto, že je odolné vůči těžkostem, např. v případě oddálení odměny (Helus, Hrabal, Kulič & Mareš, 1979).

Dříve se předpokládalo, že vnitřní a vnější motivace stojí proti sobě a vnější motivace tlumí tu vnitřní. Tyto dva typy motivace jsou ale ve velmi složitém vzájemném vztahu a vnější motivace může vnitřní naopak velmi vhodně doplňovat a podněcovat a rozšiřovat tím motivační rozsah jedince (Pavelková, 2002).

Vztahem vnitřní a vnější motivace se zabývali Cerasoli, Nicklin a Ford (2014), kteří k tomuto tématu zpracovali meta-analýzu. Zjistili, že vnitřní motivace je středně silným prediktorem výkonu. Došli k závěru, že při zvažování důležitosti vnitřní motivace je ale třeba vzít v potaz i tu vnější. Vnitřní motivace se totiž ukázala pro výkon méně důležitá v případě, když byly s výkonem přímo spojeny prvky vnější motivace, a naopak více důležitá, když vnější motivace byla s výkonem spojena nepřímou. Vnitřní a vnější motivaci od sebe tedy nelze jednoznačně oddělit.

Gottfried (1985) poukazuje na důležitost vnitřní motivace pro vzdělání dětí. Ukázalo se, že akademická vnitřní motivace signifikantně pozitivně koreluje s výkonem ve škole a příznivým vnímáním akademických kompetencí a negativně koreluje s úzkostí týkající se školy. Zajímavé je zjištění jeho studie, že učitelé poznají vnitřně motivované dítě. Ukázalo se totiž, že hodnocení své vlastní vnitřní motivace žáky pozitivně korelovalo s hodnocením jejich vnitřní motivace učiteli. Dle autora to může plynout z chování vnitřně motivovaného dítěte, které se lépe koncentruje, zajímá se, má delší výdrž a orientuje se na výzvy a těžší úkoly.

Je potřeba dávat pozor na soutěživé školy a vzdělávací filosofie, které se řídí heslem „bez bolesti žádný zisk“. Ve skutečnosti se ukazuje, že čím více se žáci cítí pod tlakem, tím hůře pracují (Guay, Ratelle, & Chanal, 2008).

Deci a Ryan (2000) rozlišují různé druhy motivace na škále dle míry sebedeterminace (rozsah, ve kterém má chování původ v sobě sama (self)):

- *Vnitřní motivace* - angažovanost v aktivitě pro vlastní potřebu, pro potěšení a uspokojení vyplývající z účasti na této aktivitě.
- *Vnější motivace* – zapojení do činnosti spíše z instrumentálních důvodů než z vnitřních kvalit samotné aktivity. Dle sebedeterminační teorie existují různé **typy vnější motivace** dle míry sebedeterminace:
  1. **Externí regulace** nastává, když je chování motivováno touhou získat odměnu nebo vyhnout se trestu. Velmi nízká míra sebedeterminace.
  2. **Introjektovaná regulace** se týká chování, které je prováděno v reakci na vnitřní tlaky, jako je povinnost nebo vina.
  3. **Identifikovaná regulace** nastává, když se lidé identifikují s důvody svého chování nebo když to osobně považují za důležité. Toto je sebou determinovaná forma vnější motivace.
  4. **Integrovaná regulace** se objevuje, když identifikovaná regulace je v souladu s jinými hodnotami a potřebami. Chování řízené integrovanou regulací je součástí osoby samotné. Zde je již patrná vysoká míra sebedeterminace. Tato forma regulace se vyvíjí až koncem adolescence a začátkem dospělosti.

Guay s kolegy (2008) poukazují na to, že autonomní druhy motivace (vnitřní a identifikovaná) jsou spojené s úspěchem ve škole. Žáci, kteří mají tyto typy motivace, jsou vytrvalejší, jsou více zapojeni do svých úkolů, zažívají více pozitivních emocí a mají lepší známky. Zatímco žáci, kteří u kterých převládá kontrolovaná forma regulace (externí a introjektovaná), jsou méně vytrvalí, více nepozorní, zažívají více negativních emocí (úzkost) a dostávají horší známky.

Je tedy velmi důležité rozvíjet autonomní formy motivace (vnitřní, identifikovaná) oproti kontrolovaným typům motivace v raných školních letech (Guay et al., 2010). Na tom se mohou podílet jak rodiče, tak učitelé. Rodiče jsou hlavními socializačními činiteli v životě dítěte, mají tedy vliv i na autonomní regulaci svých dětí. Rodiče, kteří autonomii svých dětí podporují, učí své děti, že mají na výběr a záleží na jejich vůli. Poskytují jim smysluplné důvody, proč je občas nutné vykonávat i méně zajímavé aktivity (Guay et al., 2008). Mluví s dětmi o tom, že škola je důležitá a děti si to postupem času internalizují a s hodnotou vzdělání se identifikují. Tímto mohou rodiče

významně přispět k rozvíjení autonomně-motivační orientace dětí ve škole (Grolnick & Slowiaczek, 1994; Ratelle, Larose, Guay, & Sénécal, 2005). Učitelé mohou autonomní regulaci žáků také podporovat (Reeve, 2006), nicméně Guay s kolegy (2008) tvrdí, že rodiče jsou v tomto ohledu důležitější.

U nadaných dětí má vnitřní i vnější motivace své místo. Často mají potěšení z práce samotné, ale zároveň si užívají i různé druhy pochval a uznání (Philips & Lindsay, 2006).

S motivací k učení souvisí také **potřeba výkonu**. Můžeme říci, že výsledný výkon je determinován nejen úrovní příslušných schopností, ale také z velké části úrovní motivace. U výkonové motivace má rozhodující vliv **potřeba úspěchu** a **strach z neúspěchu**. Podstata motivu výkonu je zážitek úspěchu, ale jeho síla je zeslabována strachem z neúspěchu. Žáci se silnou výkonovou motivací mají lepší prospěch než žáci srovnatelně inteligentní, ale se slabou výkonovou motivací (Nakonečný, 1996). Samotný zážitek úspěšného výkonu je zvláště na základní škole klíčový pro úspěch v dalším vzdělávání (Wang, Tian, & Huebner, 2019).

**Strach z neúspěchu** je často již v prvních ročnících školy způsoben nerealistickými očekáváními rodičů a nadměrnými požadavky kladenými na dítě, které tyto požadavky nemůže splnit a dle rodičů selže, nastává negativní reakce rodičů a následný strach dítěte z hodnocení ve výkonových situacích. K úzkosti z hodnocení přispívají další faktory jako např. srovnávání svého vlastního výkonu s ostatními, což může vést k soutěživosti a tlaku na to být lepší než ostatní, což samozřejmě může jen několik dětí a ty ostatní jsou „horší“ (Hill & Wigfield, 1984). Pokud je dítě neustále přetěžované a jeho okolí ho kritizuje a zaměřuje se především na jeho neúspěchy, pak je pravděpodobné, že se u něj začne rozvíjet potřeba vyhnout se neúspěchu (Hrabal & Pavelková, 2011).

Strach z neúspěchu, **úzkost z testování** má na základě mnoha empirických studií negativní dopad na školní výkon. Například v meta-analýze 562 studií, které se zabývaly dopadem úzkosti z testování, Hembree (1988) zjistil, že úzkost z testování rutinně způsobuje špatný výkon. Nepřímo souvisí se sebehodnocením a je přímo spojená s obrannými tendencemi, strachem z negativního hodnocení a ostatními formami úzkosti.

Méně úzkostné děti (z testovacích situací) jsou více vytrvalé, užívají si pocit výzvy v hodnotících situacích, méně se obávají reakcí dospělých na jejich výkon a usilují



o dobrý výkon i u těžkých úkolů. Oproti tomu více úzkostné děti se pokud možno snaží vyhýbat hodnotícím situacím, více se obávají hodnocení dospělých a vybírají si jednoduché úkoly, ve kterých spíše vytrvají a uspějí (Hill & Wigfield, 1984).

Bergold a Steinmayr (2016) dokonce zjistili, že u žáků prvních tříd strach z neúspěchu negativně predikoval vývoj inteligence (respektive výkonu v inteligenčním testu). Potřeba úspěchu na výkon v inteligenčním testu naopak efekt neměla.

Výkon úzkostných dětí ale závisí také na **prostředí ve třídě**. Zatz a Chassin (1985) například zjistili, že výkon dětí úzkostných z testování byl oslaben pouze ve třídách, kde bylo vnímané ohrožení z testování vysoké. Obdobně také Helmkeho studie (1988) ukázala, že úzkost z testování oslabuje výkon zvláště ve třídách, pro které jsou úspěch a selhání důležité. Hancock (2001) také zjistil, že úzkost z testování souvisí s atmosférou ve třídě a tím, jak vnímá hodnocení jako hrozbu. Studenti vysoce úzkostní z testování jsou nepříznivě ovlivněni třídou, která je vnímaná jako vysoce hodnotící a jsou více citliví v soutěživém prostředí a pod velkou kontrolou učitelů, než studenti, kteří mají k úzkosti z testování menší predispozice. Výsledky Hancockovy studie také ukázaly, že výkony všech žáků (nehledě na jejich tendence k úzkosti) jsou nižší v podmínkách vysoké evaluační hrozby. Třídy, ve kterých mají žáci tendenci soutěžit mezi sebou, mají negativní dopad na jejich výkon.

Jinými slovy žáci, kteří jsou úzkostní z testování, nejsou méně motivovaní k učení obecně, nýbrž jsou méně motivovaní k učení pouze ve vysoce hodnotících třídách ve srovnání se žáky méně náchylnými k úzkosti z testování nebo žáky v méně hodnotících třídách. Mimoto všichni žáci jsou více motivovaní k učení a podávají vyšší výkony ve třídách méně hodnotících (Hancock, 2001).

Hill a Wigfield (1984) navrhují, **jak mohou učitelé snížit úzkost z testování u dětí**:

- Pečlivě dětem vysvětlit zadání a říct, že se mohou kdykoli zeptat, kdyby něčemu nerozuměly. Upozornit je na to, aby si práci před odevzdáním zkontrolovaly.
- Požádat děti, aby odpovídaly, jak nejlépe dokážou. Upozornit na případné obtížné oblasti, kde se neočekává, že děti odpoví na všechno správně.
- Pokusit se děti před testem uklidnit, nadechnout se a navodit příjemnou atmosféru.

- Učit děti vhodné strategie vyplňování testů (např. tipování; když nevíš, jdi dál; nepracovat ani příliš pomalu, ani příliš rychle...).

**Potřeba úspěšného výkonu** se u dítěte rozvíjí, jsou-li na něj kladeny přiměřené požadavky, pokud je povzbuzováno k samostatnému a přesnému výkonu a pokud je za své výkony oceňováno. V takovém případě si dítě výkonové situace spojuje s příjemným prožitkem, vytváří si na sebe přiměřené nároky a k dosažení úspěchu je ochotné vynaložit potřebné úsilí (Hrabal & Pavelková, 2011). Aby nadané děti uspokojily svou potřebu úspěšného výkonu, potřebují výzvy. Výzva je pro nadané žáky velmi důležitá a měla by být konzistentní a přiměřená. Opakování a další práce bez odměny navíc není pro nadané děti přiměřenou výzvou (Philips & Lindsay, 2006).

Úkoly, které jsou buď příliš jednoduché, nebo naopak příliš náročné, na výkonovou motivaci nepůsobí. Pro většinu nadaných dětí v běžných třídách jsou úkoly příliš jednoduché a při soutěžení s ostatními mají vysokou pravděpodobnost úspěchu. Problém je v tom, že jednoduchý úspěch bez vynaložení námahy nemá přílišnou motivační hodnotu a tedy moc nepřispěje k uspokojení potřeby výkonu. **Vzhledem k tomuto mají nadané děti obvykle nízký strach z neúspěchu a nízkou úzkost z testování.** Nadané děti jsou více motivované k úspěchu v homogenních třídách s těžšími úkoly a většími možnostmi pro soutěživost (Lens & Rand, 2000).

Jak jsem již psala výše, ve třídách, kde je tempo příliš pomalé, hodně opakování a neadekvátní a nepřiměřené úkoly (jinými slovy ve třídách, kde děti nemohou uspokojovat potřebu výkonu), se mohou snadno začít nudit a nuda dále ovlivňuje jejich motivaci. V některých případech nuda a demotivace, která pochází z nedostatku těžších úkolů, může vyústit až v nedostatečné výsledky (Lens & Rand, 2000).

Philips a Lindsay (2006) ve své kvalitativní studii nadaných dětí (N=15) ve věku 14-15 let ale zjistili, že i přesto, že náročnost úkolů ve třídě nebyla přiměřená, žádný ze žáků netrpěl úplným nebo dlouhotrvajícím nedostatkem výzev. Nudu zmínili, ale zažívají ji ve škole jen příležitostně a ne tak, že by to způsobovalo obecnou ztrátu zájmu a motivace. Zde považují za důležité zmínit, že respondenti považovali hodiny ve škole ve většině případů za dobré a měli možnost si svou práci rozšířit, což u všech nadaných dětí být nemusí. Většina žáků v této studii uvedla, že měli někdy strach z neúspěchu, ale nebyl to pro ně problém. Když potřebují, jsou schopni říct si o pomoc a případné selhání považují spíše za výzvu. Pomoc, podpora a pochvaly z domova mají dle nich značný vliv na jejich výkon a motivaci.

Siegle a McCoach (2005) vytvořili seznam tipů pro učitele a rodiče, aby i nadané děti byly (a/nebo zůstaly) motivované a podávaly dobré výkony:

- Učitelé by měli vysvětlovat, proč se děti danou látku učí a jak jim dané znalosti budou užitečné nyní i z dlouhodobého hlediska, a zároveň novou látku představovat jako zajímavou.
- Pomáhat dětem nastavovat cíle, které pro ně budou smysluplné. Pro menší děti jsou vhodnější krátkodobější cíle.
- Zajímat se o zájmy žáků a pokoušet se je integrovat do výuky a instrukcí.
- Kdykoli je to možné, dávat žákům na výběr.
- Vyučovaná látka by měla být přiměřeně obtížná, ideálně mírně nad rozsahem již zvládnutého.
- Pokud je to možné, dávat okamžitou zpětnou vazbu. Používat konkrétní pochvaly, ne obecné.
- Připomínat dětem jejich pokrok, co všechno se za nějakou dobu naučily.
- Pomáhat dětem plánovat si školní práci, velké cíle rozdělovat do menších.
- Nastavovat realistická očekávání.

Stručně řečeno: učitelé a rodiče musí děti podporovat a povzbuzovat je k tomu, aby následovaly své zájmy. Ukazovat jim, že to, co dělají, má nějaký smysl. Věřit dětem a jejich schopnostem a stanovovat realistická očekávání.

## 5. Identifikace nadaných dětí

*„Identifikaci nadaných se nejčastěji rozumí proces vyhledávání dětí, které svým osobnostním potenciálem, dalšími předpoklady a chováním vyhovují požadavkům pro vstup do rozvíjející edukační nabídky určené pro nadané děti“ (Hříbková, 2009, str. 153).*

Dle Fernández, Garcíi, Arias-Gundína, Vázquez a Rodríguez (2017) je identifikace nadaných dětí stále kontroverzním tématem, protože stále není shoda, které proměnné je třeba brát v potaz k určení, zda je dané dítě nadané či ne a jak by tyto proměnné měly být nejlépe měřeny.

Identifikace nadaných dětí je smysluplná v případě, když je jejím cílem poskytnout těmto dětem speciální péči pro rozvíjení jejich nadání a naplnění jejich výchovných a vzdělávacích potřeb (Jurášková, 2006).

Hříbková (2009) zdůrazňuje rozdíl mezi termíny „výběr“ a „identifikace“ nadaných, protože podle ní jsou tyto termíny často zaměňovány nebo je směřován jejich obsah. Výběr nadaných má většinou charakter přijímacího řízení, např. při přestupu ze základní školy na víceletá gymnázia. Jedná se o výběr těch nejlepších a nejúspěšnějších ze skupiny dětí s již demonstrovaným nadáním.

### 5.1 Identifikační proces

Proces identifikace obvykle začíná v nejbližším okolí dítěte přes rodiče, prarodiče a další příbuzné, kteří jsou s dítětem v dlouhodobém kontaktu a mají dostatek příležitostí jej pozorovat. Všimnou si, že je dítě odlišné od svých vrstevníků, jinak se chová, jeho projevy a výkony mohou být poměrně neobyčejné. Kromě rodiny si mohou nadání dítěte všimnout i učitelé, kteří mohou doporučit diagnostiku dítěte (Jurášková, 2006).

V identifikačním procesu se nejvíce angažují psychologové, v některých případech také pedagogové. Je zde důležitá i identifikační strategie, kterou volíme na základě toho, z jaké koncepce nadání vycházíme. Pokud se orientujeme na schopnosti, je situace jednodušší, protože existují metody, které zjišťují úroveň obecných schopností, a to individuální i skupinové. Situace je složitější, pokud vycházíme z komplexnějších koncepcí nadání, kdy nezjišťujeme pouze kognitivní schopnosti, ale i další charakteristiky osobnosti. Tím se zvyšuje časová náročnost identifikace, ale také musíme vybírat z více metod (Hříbková, 2009).

Vlastní proces identifikace se dle Hříbkové (2009) skládá z několika etap:

1. **Subjektivní fáze** neboli **nominace** je označení dítěte laikem, který na základě dlouhodobější zkušenosti s dítětem vyhodnotil jeho předpoklady a domnívá se, že dané dítě je nadané. Nominace bývá realizována rodiči, učiteli nebo vrstevníky. Nominace prakticky nahrazuje plošnou identifikaci nadaných dětí, která se institucionálně neprovádí, jelikož je prakticky nerealizovatelná. Učitel nebo rodič může použít posuzovací škály, kterým se budu věnovat dále.
2. V **objektivní fázi** se již používají psychologické či pedagogické diagnostické metody, jako jsou testy inteligence, rozhovor s dítětem, analýza jeho výtvorů atd. Objektivní fázi se bude věnovat další část této práce. Tato fáze identifikace probíhá zpravidla v pedagogicko-psychologické poradně (Havigerová, 2013).

V identifikačním procesu a zvláště ve fázi nominace jsou velmi důležití učitelé, i přestože ne vždy odhalí nadané dítě správně (Jurášková, 2006). Učitelé nejčastěji staví své hodnocení na schopnostech dětí, jejich úspěchu v různých vyučovacích předmětech a také na základě porovnání jejich výsledků s ostatními žáky ve třídě. Navíc učitelé mívají odlišné názory na to, jak se chová nadané dítě. Korelace hodnocení nadání učiteli a výsledky standardizovaných testů napříč studii variuje asi od 0,30 po 0,50 (Milic & Simeunovic, 2016).

Kromě učitelů často nominují potenciálně nadané dítě i rodiče. Jejich výhodou je, že většinou nikdo jiný neví o dítěti víc než oni sami. Mají příležitost dítě dlouhodobě pozorovat v nejrůznějších situacích. Ačkoli informace poskytnuté rodiči by měly být brány s rezervou, jelikož rodiče často nejsou schopni být dostatečně objektivní a nemají porovnání s ostatními dětmi, jako mají odborníci (Milic & Simeunovic, 2016).

Dle Daglioglu a Suverena (2013) u předškolních dětí učitelé vybírají správně ve 40-73 %, zatímco rodiče v 50-90 %. U studií, které porovnávají efektivitu hodnocení rodičů a učitelů, bylo zjištěno, že efektivita hodnocení rodičů je vyšší než u učitelů.

Spolehlivost hodnocení učitelů a rodičů lze zvýšit použitím posuzovacích škál, které obsahují otázky na charakteristické projevy nadaného dítěte a žáka. Posouzení takovýchto projevů žáka může být užitečné i ze strany spolužáků, zvláště v případech, kdy nás zajímají sociální dovednosti dítěte, jeho organizační či vůdčí schopnosti (Hříbková, 2009).

## 5.2 Metody identifikace

K identifikaci nadaných dětí se používají inteligenční testy, výkonové testy a při nominaci rodiči či učiteli se někdy užívají posuzovací škály chování dítěte. Často se užívá kombinace inteligenčních a výkonových testů. Testy kreativity se používají málokdy. Záleží na koncepci a typu nadání (Ziegler & Raul, 2000).

Mezi nejčastější psychologické metody, které se užívají k identifikaci nadání, patří **inteligentní testy**, i přestože tento způsob není jediný a má své kritiky a nevýhody (Fernández, et al., 2017). Dle Hříbkové (2009) se použití jednoho inteligenčního testu jako samostatného nástroje pro identifikace nedoporučuje. Součástí baterie metod pro identifikaci je ale téměř vždy. Obecným problémem inteligenčních testů u nadaných dětí je jejich nízká rozlišitelnost v extrémních polohách. V případě nadaných dětí u vysokých IQ často nedokáží spolehlivě diferencovat (Jurášková, 2006).

Z individuálních inteligenčních testů se používá Wechslerův test (WISC-III), i přes některé jeho nevýhody. Pro některé nadané děti jsou některé subtesty tohoto testu příliš jednoduché, a i v pásmu nejobtížnějších položek mohou mezi nadanými dětmi hůře diferencovat. Tento test může být vhodnější pro potenciálně nadané děti v předškolním věku nebo jako součást širší baterie metod. Navíc pořadí obtížnosti jednotlivých úkolů někdy neodpovídá (Hříbková, 2009).

Mezi další testy inteligence, které lze použít, patří poměrně nový neverbální inteligenční test SON-R, který je určen pro děti ve věku 2,5-7 let a jeho výhodou je, že není závislý na znalostech dítěte a jeho verbálních dovednostech. Velmi novým inteligenčním testem, který byl u nás nedávno standardizován, je CAS 2 (Cognitive Assesment System) a je určen pro děti ve věku 5-18 let.

Další dostupné testy inteligence jsou například Ravenovy progresivní matice či Test struktury inteligence I-S-T 70 (Hříbková, 2009).

Další skupinou metod, které se používají při identifikaci nadaných, jsou testy **divergentního myšlení a testy tvořivosti**. V této oblasti je u nás pravděpodobně nejznámější Torranceho figurální test tvořivého myšlení, který má ale poměrně zastaralé normy, které byly navíc vypracovány na dětech staršího školního věku. Výsledky mohou být také ovlivněny vědomostmi a zkušenostmi. Méně závislý na vědomostech je Urbanův

figurální test tvořivosti, jelikož má širší bodové spektrum než Torranceho test. Dále u nás existuje test Kreatos, který je zaměřen především na originalitu (Hříbková, 2009).

Při identifikaci nadaných dětí jsou důležité také **informace o motivaci**, která ve výsledném výkonu dítěte hraje velkou roli. Získáváme je buď pomocí motivačních dotazníků (i skupinová identifikace), nebo prostřednictvím motivačního rozhovoru, kde zjišťujeme také zájmy dítěte, podle kterých je poté možné volit zaměření vzdělávání. Z dotazníků u nás vyšel dotazník Školní výkonová motivace žáků: dotazník pro žáky (Hrabal & Pavelková, 2011), který se skládá z otázek zjišťujících potřebu úspěšného výkonu a potřebu vyhnout se neúspěchu.

Do procesu identifikace bývají zapojeny i **posuzovací škály chování**, které vytvářejí psychologové, ale projevy chování dítěte posuzují osoby, které jsou s dítětem v častém kontaktu (rodiče, učitelé, ...). V zahraničí se tyto škály vedle standardizovaných testů pro identifikaci nadaných hodně užívají (Havigerová, 2013). U nás existují Posuzovací škály a didaktické testy k vyhledávání nadaných žáků – IDENA (Hříbková, Nejedlý, Zhouf, & kol., 2013). IDENA je souborem screeningových metod, který slouží k vyhledávání nadaných dětí na základních školách a skládá se ze dvou didaktických testů (pro matematiku a český jazyk) a posuzovacích škál. Posuzovací škály mají tři různé varianty: pro žáky 1. a 2. tříd, pro žáky 3. až 5. tříd a 8. a 9. tříd. Položky v těchto škálách vycházejí z charakteristických rysů nadaných dětí, které jsou opakovaně zjišťované ve výzkumech. Pokud má učitel ve třídě takového žáka, kterého vystihuje velká část těchto charakteristik, měl by ho doporučit k vyšetření.

Další standardizovanou posuzovací škálou, která je u nás k dispozici, je Škála charakteristik nadání, kterou na české podmínky adaptovala Havigerová (2013) z metody Silvermanové (Characteristics of giftedness scale – CGS). Tato škála je určena pro posuzování dětí v předškolním věku rodiči a učiteli. Mezi dalšími jsou např. Posuzovací škála chování dětí předškolního věku nebo česká verze škály PDPCQ, která je také určena pro děti předškolního věku, ale bohužel nemá české normy a nebyla oficiálně vydaná (Jabůrek, 2014).

Mezi další metody, které je možné do procesu identifikace zařadit, patří rozbor portfolia, pozorování žáka při učení a ve školním prostředí, kdy nás zajímají především jeho strategie při řešení úkolů, všímáme si kognitivních a učebních stylů. Pedagogickou

metodou při výběru nadaných jsou didaktické testy. Orientačně lze vzít v potaz i účast v soutěžích či školní známky (Hříbková, 2009). Bevilacquaová (2006) ve své diplomové práci došla k závěru, že ze školních předmětů s inteligencí měřenou psychologickými testy nejvíce koreluje známka z matematiky. Nadaní žáci ale vůbec nemusí mít samé jedničky (ani dvojky) a z hlediska klasifikace nemusí být nejlepšími žáky (Hříbková, 2009).

Nadané dítě by mělo být optimálně stimulováno již v předškolním věku, proto je potřeba, aby se o jeho nadání vědělo co nejdříve. Včasná identifikace mimořádného nadání je velmi důležitá. Na druhou stranu příliš raná diagnostika nadání i přesnost další predikce může být méně spolehlivá (Havigerová, 2013; Hříbková, 2009).

V procesu rané identifikace jsou nepostradatelní rodiče a učitelé v mateřských školách (Daglioglu & Suveren, 2013). V předškolním věku je velmi vhodnou metodou pozorování chování dítěte při standardních činnostech. Je důležité si všimnout také spontánního zájmu dítěte o čtení. Rané čtení se považuje za významný signál (ne však hlavní a jediný) rychlého intelektového vývoje dítěte a jeho intelektového potenciálu (Hříbková, 2009).

Časná identifikace a intervence u předškolních nadaných dětí zvyšuje pravděpodobnost budoucích výjimečných výkonů a snižuje riziko pozdějších sociálních, behaviorálních, emocionálních a/nebo vzdělávacích problémů. Nicméně učitelů a programů, které by pracovali s nadanými předškolními dětmi, je málo (Pfeiffer & Petscher, 2008). Rozhodně je ale vhodné vyhledávat nadané děti ještě před začátkem školní docházky (Havigerová, 2013).

Pfeiffer (2002) nabízí **doporučení pro lepší identifikaci nadaných:**

- Je nezbytné, aby učitelé a psychologové měli dostatečné znalosti o nadaných dětech. Mnoho nadaných dětí totiž může některými způsoby svého chování nadání maskovat a člověk, který nemá dostatek informací, to může špatně interpretovat.
- Mít na paměti i jiné druhy nadání než jen intelektové.
- Znat vývojové charakteristiky různých typů nadání.
- Identifikace musí být spojená s intervencí.
- K identifikaci je potřeba několik (různých) měření a výběr metod přizpůsobovat věku dítěte a oblasti nadání.



- Proces identifikace by měl zahrnovat posouzení motivace. Žák by měl být vytrvalý, toužit po úspěchu, mít tendenci vyhledávat náročné úkoly a měl by být schopný dobře fungovat bez povzbuzení či vnějšího posílení.
- Při identifikaci by měly být zvaženy sociální a emocionální potřeby dítěte. Zda je spíše odolné nebo naopak zranitelné či je jeho vývoj v některých oblastech asynchronní.
- Průběžně monitorovat žákův pokrok a hodnotit úspěch intervencí.

## 6. Možnosti vzdělávání nadaných dětí

V současné době u nás existuje mnoho různých forem (ne)vzdělávání nadaných dětí. V některých školách nalzáme speciální třídy pro nadané, jinde nadané děti naopak nejsou ani identifikované a základní školou jen „proplouvají“. Některé školy vypracovávají nadaným dětem individuální vzdělávací plán, v jiných školách jsou spíš využívány jako „asistenti pedagoga“, či se dokonce stává, že je nadání vnímané jako handicap, protože tyto děti jsou jiné. Dle mého názoru by se společnost neměla zaměřovat na to, že nadané děti jsou často zvláštní či podivné a jiné, ale spíš na to, čím mohou přispět a na jejich potenciál.

Za základní varianty vzdělávání nadaných dětí z hlediska obsahu se v současné době považuje akcelerace a enrichment (Hříbková, 2009):

- **Akcelerace** neboli tzv. **urychlující varianta** většinou zkracuje obvyklou délku školní docházky. Tato varianta existuje v různých organizačních formách např. předčasný nástup do školy (před dosažením šesti let věku), nástup do 2. ročníku ZŠ, přeskočení některého ročníku, docházka na výuku určitého předmětu do vyšší třídy atd. V akceleračních programech se předpokládá, že nadaní žáci jsou při řešení úkolů rychlejší než ostatní stejně staří žáci a mohou řešit úkoly vyšší obtížnosti. Akcelerační varianta je vhodná pro děti matematicky nadané. Méně vhodná je pro žáky nadané ve společenskovědních oborech (Hříbková, 2009). Jurášková (2006) rozlišuje akceleraci vnitřní a vnější. Vnější akcelerace odpovídá formám, které byly popsány výše (založené na úpravě ročníku) a vnitřní akcelerace se týká obsahu. K metodám vnitřní akcelerace patří redukce opakování a procvičování nebo zhuštění či přeskočení látky, kterou již žáci ovládají. Akcelerace o jeden rok je poměrně běžná. Pokud žák dokončí střední školu o 3 nebo více let dříve, než je obvyklé díky kombinaci jakýchkoli forem akcelerace, hovoříme o radikální akceleraci. V praxi se takovýto způsob akcelerace užívá výjimečně u extrémně nadaných žáků (Straka, 2016).
- **Enrichment** neboli **obohacující varianta** má za cíl rozšířit, obohatit a prohloubit obsah učiva nad rámec učebních osnov, ale také porozumět problému v širších souvislostech. Žák nepostupuje rychleji než ostatní, ale za stejnou dobu by měl látku zvládnout více. Mezi obohacující organizační formy

patří např. samostudium, projektové vyučování, účast na výuce ve vyšším ročníku, přítomnost pomocníka, volitelné předměty, výuka podle IVP.

Obě tyto varianty nelze od sebe striktně oddělit, v praxi bývají propojené a kombinované. Předpokladem pro obohacování je akcelerace při vstřebávání povinné látky, aby se získal čas a prostor pro učivo nad rámec. Často se také stává, že se v prvních ročnících uplatňuje spíše akcelerace a v pozdějším věku kolem desíti let se přechází na obohacování (Hříbková, 2009; Jurášková, 2006).

Steenbergen-Hu a Moonová (2011) provedli meta-analýzu 38 studií z let 1984 - 2008, které se zabývaly akcelerací u nadaných žáků. Co se týče formy akcelerace, nejčastěji byl zastoupen předčasný nástup do školy nebo akcelerace v omezeném počtu předmětů.

První otázka, na kterou se autorky snažily najít odpověď, je: *jaký má akcelerace vliv na výkon ve škole či na studijní výsledky*. Celkové výsledky této meta-analýzy ukazují, že **akcelerace zlepšuje školní výsledky nadaných žáků**. Ve dvaceti třech studiích zahrnutých v této meta-analýze se ukázal pozitivní efekt (velikost efektu byla nejčastěji kolem 0,3) a v pěti studiích negativní efekt (tzn. akcelerace vede ke zhoršení výkonu ve škole).

Druhá otázka v této meta-analýze se týkala *vlivu akcelerace na sociálně-emoční vývoj nadaných žáků*. Výsledky naznačují, že efekt akcelerace na sociálně-emoční vývoj nadaných žáků je mírně pozitivní, ačkoli ne tak velký, jako u školního výkonu. Velikost efektu se pohybovala od -0,528 po 0,664, s mediánem 0,058. Nejčastěji se velikost účinku pohybovala mezi 0,02 a 0,17. V patnácti studiích se efekt ukázal pozitivní a v sedmi negativní. Výsledky těchto studií přinejmenším značí, že **akcelerace nemá škodlivý vliv na sociálně-emoční vývoj nadaných dětí**.

Autorky sledovaly i případné další spolupůsobící faktory a nenašly žádný významný faktor, který by měl vliv na účinky akcelerace. Shrnují, že akcelerace má pozitivní vliv na nadané děti ve smyslu školní úspěšnosti a sociálně-emocionálního vývoje.

Také dle McClartové (2015) je akcelerace efektivní strategií. Autorka ve své analýze porovnávala akcelerované žáky (od 8. třídy ZŠ dál) s chronologicky staršími neakcelerovanými spolužáky. Zjistila, že ve většině výkonových proměnných dosahovali akcelerovaní studenti lepších výsledků a měli lepší známky na střední škole než jejich neakcelerovaní spolužáci. Nicméně akcelerace významně neovlivnila pravděpodobnost

přijetí na vysoce výběrové vysoké školy. Akcelerovaní studenti ale získávali od druhého ročníku lepší známky. Na dokončení vysoké školy akcelerace vliv neměla.

Grossová (2006) se v Austrálii zabývala extrémně nadanými žáky (s IQ nad 160) (N=60) formou longitudinální studie. Někteří žáci v její studii dokonce prošli radikální akcelerací, kdy jejich vzdělávání bylo urychleno o 3 nebo i více let (N=17), někteří mírnější formou akcelerace, nicméně většina dětí nebyla akcelerována vůbec. Ani jeden z těch, kteří prošli radikální formou akcelerace, toho nelitoval. Většina z nich nastoupila na vysokou školu ve věku 11-15 let a všichni absolvovali s výbornými známkami. Byli schopni si utvořit vřelá, trvající a hluboká přátelství, protože radikální akcelerace jim umožnila být v kontaktu se staršími žáky, ke kterým je to přirozeně táhlo. Většina z radikálně akcelerovaných žila v dlouhotrvajícím láskyplném partnerském vztahu (většinou s podobně nadanými partnery). Ti, kteří byli akcelerováni o 1 nebo 2 roky (N=10), si přáli, aby byli akcelerováni ještě o víc. Žáci, kteří byli inkudováni a nebyli akcelerováni vůbec (N=33), se v dětství a adolescenci inkudováni či začlenění („included“) rozhodně necítili a v dospělosti hodnotili své vzdělávání jako špatné. Řada z nich nedokončila vysokou školu a někteří začali pochybovat, zda jsou vůbec nadaní. Několik z nich mělo vážné a přetrvávající problémy v sociálních vztazích, protože ve škole bývali sociálně izolováni a neměli tedy možnost sociální chování trénovat. Z této studie vyplývá, že **pro extrémně nadané děti (IQ vyšší než 160) je radikální forma akcelerace vhodná.**

Akcelerace bývá na straně rodičů či učitelů často spojená s obavami týkajícími se možného výkonového selhání a emočních či sociálních dopadů. Toto přesvědčení je ve většině případů neopodstatněný mýtus. V každém případě je ale nutné každé jednotlivé dítě posuzovat individuálně a přihlížet i k ostatním faktorům kromě intelektu (Straka, 2016).

**Enrichment** má na nadané děti také pozitivní účinek. Kimová (2016) provedla metaanalýzu 26 studií, které se zabývaly obohacujícími programy u nadaných dětí a závěry ukazují, že obohacující programy mají pozitivní efekt jak na školní výsledky žáků (průměrná velikost účinku byla 0,96), tak i na socioemocionální vývoj žáků (průměrná velikost účinku 0,55).

Co se týká organizačního rámce, výuka nadaných dětí se realizuje formou separace (segregace) a integrace, obě formy mají své výhody i nevýhody (Hříbková, 2009; Jurášková, 2006):

- **Segregační varianta** – nadané děti jsou vzdělávané ve speciálních třídách či školách, ve kterých jsou soustředěny děti, které se svým nadáním odlišují od svých vrstevníků. Segregace je vhodná spíše pro extrémně nadané děti či děti, které jsou současně s nadáním nějakým způsobem handicapované (Hříbková, 2009). V evropských zemích je nyní tendence nadané děti nevyčleňovat z hlavního proudu vzdělávání. Tato forma vzdělávání nadaných má tradici hlavně v zámoří (Hříbková, 2009). Nevýhodou tohoto způsobu je, že nadané děti jsou jistým způsobem izolované a mají omezený kontakt s vrstevníky v běžných třídách, případně může mezi speciální třídou a ostatními běžnými třídami docházet k rivalitě či posměškům. U nás se separaci nadaných blíží odchod nadaných dětí na víceletá gymnázia, která lze částečně považovat za speciální školy.
- **Integrační varianta** – nadané dítě je integrované v klasické třídě běžné školy. Daný učitel by měl být pro práci s nadanými dětmi připraven nebo by měl mít na pomoc např. dalšího učitele pro nadané či konzultanta. Tato varianta je pro většinu rodin více dostupná a zároveň by měla umožnit adekvátní vzdělání i těm žákům, jejichž rodiny o speciální vzdělávání svých dětí nemají či neprojevují zájem.
- **Kombinovaná varianta** – s touto alternativou se v praxi setkáme nejčastěji. Jde o kombinaci či koexistenci segregace a integrace. Nadané děti jsou ve speciálních třídách, kdy se však část vyučování realizuje v běžné třídě. Případně část vyučování zabezpečuje speciální pedagog, který je vzdělaný v oblasti nadání, nebo část vyučování probíhá ve třídě vyššího ročníku.

## 6.1 Nadané dítě ve speciální a běžné třídě

Dalo by se říct, že nadané dítě v běžné třídě je podobně odlišné od svých spolužáků jako dítě s IQ 60-70, což se již považuje za lehkou mentální retardaci a tyto děti bývají vzdělávané ve speciálních (praktických) školách. Školní třída by měla představovat prostředí, kde se všechny děti mohou zapojit do aktivit ve svém tempu a na své úrovni. To samozřejmě může být pro učitele složité. Jestliže většina dětí se zatím učí

počítat třešně a mezi nimi je jedno nadané dítě, které již chápe systém násobení a dělení či je ještě dále. Pro učitele není snadné sladit práci všech žáků s potřebami jednoho nadaného a příprava vyžaduje více času. Někteří učitelé mají tendenci využívat nadané žáky k tomu, aby pomáhali a radili slabším spolužákům či je doučovali. Dělají si z nich jakéhosi asistenta pedagoga. Tím jsou vlastně zneužíváni k tomu, aby rozvíjeli své slabší spolužáky, místo toho, aby se jim samotným dostalo adekvátního rozvoje jejich potenciálu (Jurášková, 2006).

Stává se, že v běžné třídě je takto nadaný žák jediný. Může se tam cítit osamělý či může být skutečně kolektivem vyčleňovaný, protože je jiný než ostatní děti a nerozumí si s nimi (Jurášková, 2006). Je to podobné, jako kdybychom chtěli, aby normální dítě (IQ 100) zapadlo do skupiny lehce mentálně retardovaných a rozumělo si s nimi. Může se snažit s nimi spolupracovat, ale přátelství a uspokojivé sociální vazby vzniknout nemusí.

Nadané děti bývají z kolektivu vyčleňované také kvůli svým nadstandardním výkonům a odlišným zájmům, označované za „šprty“ či dokonce šikanované (Fábik, 2016). Nadaní žáci tak přecházejí na speciální školy pro nadané či na víceletá gymnázia, která bývají kritizována kvůli údajnému negativnímu dopadu na celkový vzdělávací systém (Mudrák, 2015).

Mimořádné nadání představuje dle Vyhlášky MŠMT č. 27/2016 Sb. jednu z tzv. speciálních vzdělávacích potřeb žáků. To znamená, že mimořádně nadané děti mají nárok na podpůrná opatření a jejich vzdělávání má být přizpůsobeno jejich potřebám. Ve Vyhlášce MŠMT 27/2016 (str. 12) je mimořádně nadaný žák definován takto: „*Za mimořádně nadaného žáka se pro účely této vyhlášky považuje především žák, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.*“ Diagnostikou mimořádně nadaných žáků jsou pověřena školská poradenská zařízení, tj. pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Na základě jejich doporučení má mimořádně nadaný žák nárok na vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu.

Jestliže dítě nemá individuální vzdělávací plán nebo ani není diagnostikované a učitel pouze předpokládá, že dítě je nadané, Jurášková (2006) nabízí **možnosti, jak s nadaným dítětem pracovat v běžné třídě:**

- **Doplňkový materiál** – když je žák hotový dříve než ostatní, může dostat další podobný úkol.

- **Alternativní materiál** – úkol může být stejný jako má zbytek třídy, ale zadání může být sofistikovanější. Lze využít i různé další pracovní sešity. Ideální je, když na těchto úkolech může nadaný žák pracovat samostatně a nevyžadují další intervenci učitele.
- **Alternativní činnost** – pokud je žák s úkolem hotový, může dělat něco jiného, co ho zajímá, např. si číst v encyklopedii. Alternativní činnost musí žáka bavit, nesmí dostat za úkol něco, co mu tolik nejde a/nebo to nemá rád.
- Další možností je, že učitel rovnou zadá všem žákům **tři různé úkoly** – první musí zvládnout všichni, druhý je pro ty, kteří skončí dříve a třetí je zcela dobrovolný pro ty nejmotivovanější žáky.

Oproti tomu ve speciálních třídách se nadané dítě vzdělává po boku dětí s podobnou úrovní kognitivních schopností, podobným způsobem myšlení, případně i zájmy.

Se segregovanou formou vzdělávání jsou stále spojená některá přesvědčení, která ale nejsou výzkumně prokázána. Nejběžnější je, že u segregovaných nadaných dětí trpí jejich sociální vývoj a děti vzdělávané ve speciálních třídách pro nadané budou mít nižší komunikační dovednosti kvůli omezenému kontaktu s dětmi z běžné populace. Toto přesvědčení není dle Fábika (2016) empiricky podloženo, ale spíše existují studie, které jej vyvrací. Například v Íránské studii bylo zjištěno, že nadaní studenti mají vyšší emoční inteligenci a lépe rozpoznávají emoce než normální studenti (Karimi & Besharat, 2010).

Ráda bych zmínila některé **školy, které s nadanými dětmi speciálně pracují**, jelikož jich není mnoho a čtenáři, který by se rozhodoval o formě vzdělávání pro své nadané dítě nebo by rád inspiroval ostatní, by mohly být tyto stručné informace k užítku.

**ZŠ náměstí Curieových** – Nadaní žáci jsou na prvním stupni integrováni do kmenových tříd a na určité předměty jsou segregováni do skupinky napříč ročníkem.

**ZŠ Úvoz, Brno** - Škola na 1. stupni realizuje projekt skupinové výuky nadaných žáků s obohacováním a akcelerací učiva v některých předmětech.

**ZŠ svaté Voršily v Praze** – Žáci pracují ve skupině nadaných mimo svoji kmenovou třídu jednu hodinu týdně v každém předmětu, do kterého se promítá jejich nadání. S dětmi pracují asistentky, které spolupracují s vyučujícími dalších předmětů.

**ZŠ Křídlovická Brno** – Kromě individuální péče v běžné kmenové třídě je nadaným žákům nabízena skupinová výuka v tzv. blocích.

**FZŠ Hálkova, Olomouc** - Kromě individuálních vzdělávacích plánů zavedla škola výuku intelektově nadaných dětí ve třídách s rozšířenou výukou skupiny předmětů.

**ZŠ Máj II., České Budějovice** - Škola vytváří pro nadané žáky speciální třídy a v běžných třídách skupinky, které při výuce některých předmětů přecházejí do speciálních tříd.

**ZŠ Zlín – Malenovice** – Vyučují skupinu mimořádně nadaných dětí, kdy každé dítě je vzděláváno podle svého individuálního vzdělávacího plánu.

**Soukromá ZŠ Cesta k úspěchu Praha** – zaměřuje se na výuku nadaných dětí. Přijímá na základě vlastního přijímacího řízení.

Většina z těchto škol pracuje s nadanými tzv. kombinovanou formou vzdělávání nadaných – nadaní žáci jsou integrováni v kmenových třídách a na některé předměty se vytváří skupinky nadaných napříč ročníky. I v některých speciálních třídách se nadaným dětem vytvářejí individuální vzdělávací plán, jelikož každé je nadané trošku jinak, na něco jiného, něco ho více baví atd.



## II. Empirická část

### 7. Výzkumný projekt

Cílem výzkumného projektu je kvantitativně porovnat kreativitu a motivaci mimořádně nadaných dětí vzdělávaných ve speciálních třídách pro tyto žáky s mimořádně nadanými dětmi, které navštěvují běžné třídy ZŠ. Zvolila jsem 3. – 5. třídu ZŠ, protože děti ve 3. třídě už umí číst, tedy zvládnou samy vyplnit dotazníky.

Výzkumný projekt má tři dílčí cíle:

- Porovnat míru kreativity u výše zmíněných dvou skupin nadaných dětí. Konkrétně budu sledovat fluenci, flexibilitu, originalitu a elaboraci.
- Porovnat vnitřní, identifikovanou a vnější motivaci u těchto dvou skupin. Identifikovaná motivace je taková, když se lidé identifikují s důvody svého chování nebo když to osobně považují za důležité. Zařazuji ji, protože si myslím, že identifikovaná motivace je vhodným doplněním vnitřní a vnější motivace.
- Porovnat výkonovou motivaci u těchto dvou skupin, jelikož je to velmi důležitá oblast motivace v kontextu stávajícího systému školního vzdělávání. Konkrétně budu sledovat potřebu úspěšného výkonu a potřebu vyhnoutí se neúspěchu.

V souladu s třemi dílčími cíli výzkumného projektu jsou formulovány následující **výzkumné hypotézy**:

- **1. Hypotéza:** Míra fluence se u nadaných dětí vzdělávaných v běžných a speciálních třídách statisticky významně liší.
- **2. Hypotéza:** Míra flexibility se u nadaných dětí vzdělávaných v běžných a speciálních třídách statisticky významně liší.
- **3. Hypotéza:** Míra originality se u nadaných dětí vzdělávaných v běžných a speciálních třídách statisticky významně liší.
- **4. Hypotéza:** Míra elaborace se u nadaných dětí vzdělávaných v běžných a speciálních třídách statisticky významně liší.
- **5. Hypotéza:** Míra vnitřní motivace se u nadaných dětí vzdělávaných v běžných a speciálních třídách statisticky významně liší.

- **6. Hypotéza:** Míra identifikované motivace se u nadaných dětí vzdělávaných v běžných a speciálních třídách statisticky významně liší.
- **7. Hypotéza:** Míra vnější motivace se u nadaných dětí vzdělávaných v běžných a speciálních třídách statisticky významně liší.
- **8. Hypotéza:** Míra potřeby úspěšného výkonu se u nadaných dětí vzdělávaných v běžných a speciálních třídách statisticky významně liší.
- **9. Hypotéza:** Míra potřeby vyhnoutí se neúspěchu se u nadaných dětí vzdělávaných v běžných a speciálních třídách statisticky významně liší.

## 7.1 Výzkumné metody

Pro tuto práci jsem zvolila tři výzkumné metody. První je Torranceho figurální test tvořivého myšlení, druhou je dotazník Školní výkonová motivace žáků a třetí je mnou upravený dotazník ESMS (The Elementary School Motivation Scale). Tyto metody a způsob jejich použití ve výzkumu nyní postupně představím.

### **Torranceho figurální test tvořivého myšlení**

Kreativitu jsem testovala Torranceho figurálním testem tvořivého myšlení. Test zjišťuje čtyři kategorie kreativity: fluenci, flexibilitu, originalitu a elaboraci (viz kap. 3). Obsahuje celkem tři úlohy, ale vzhledem k tomu, že cílem studie není porovnávat výsledky s normou, použila jsem z tohoto testu pouze první dvě úlohy: tvoření obrázku a neúplné tvary, třetí úlohu jsem vynechala. Důvodem je to, že administrace celého testu trvá 35-45 minut, na každou úlohu je 10 min. Chtěla jsem, aby se mi celé testování i s dotazníky o motivaci časově vešlo do jedné vyučovací hodiny, tedy 45 minut.

V první úloze tohoto testu děti dostanou oválný tvar z papíru, který si dle manuálu mají nalepit do testového sešitu. Já jsem tenhle prvek upravila tak, aby si děti tento tvar obkreslily, jelikož jsem se obávala, že nebudou mít lepidlo, a také proto, aby se mi s materiály lépe pracovalo. Děti mají popřemýšlet o obrázku takového předmětu, který mohou nakreslit, když tento oválný tvar použijí jako část celkové kresby. Dále mají obkreslit tento tvar a dokreslit k němu další čáry a prvky tak, aby vytvořily zamýšlený obrázek. Obrázek má být takový, o kterém předpokládají, že by ho nikdo jiný nevymyslel a vyjadřovat co nejzajímavější výjev. Po dokreslení mají vytvořit co nejvýstižnější a nejneobvyklejší název, který jejich kresbu vysvětluje.

Druhá úloha obsahuje deset neúplných tvarů, ke kterým mají děti přidat další čáry tak, aby vytvořily co nejúplnější a nejzajímavější obrázek. Opět se mají pokusit vymyslet takový obrázek, který by nikdo jiný nevymyslel a připsat k němu zajímavý název. Na každou úlohu je 10 minut.

Výsledky byly vyhodnocovány podle manuálu. Nevýhodou je, že tento manuál je poměrně starý a četnost jednotlivých odpovědí se od té doby s vysokou pravděpodobností posunula. Navíc vyhodnotit některé figury bylo dle mého názoru poměrně sporné. Proto byl tento test vyhodnocován dvěma nezávislými posuzovateli – mnou a studentkou 2. ročníku psychologie na FF UK. Následně budu zjišťovat shodu těchto dvou posuzovatelů. Každému respondentovi byl přidělen skór ve fluenci, flexibilitě, originalitě a elaboraci.

Fluence představuje počet přijatelných započítaných odpovědí ve druhém subtestu nedokončených figur. Maximální počet je 10. Flexibilita je daná počtem tematických kategorií využitých ve druhém subtestu. Jde o počet změn zaměření myšlení k jinému tématu. Maximální počet bodů za flexibilitu je 9, jelikož první obrázek se nepočítá. Skóre za originalitu je spočítané dohromady za první a druhý subtest. Za každý obrázek je možné získat 0-3 body, 3 představuje maximální originalitu. Maximálně bylo tedy možné získat 33 bodů za originalitu. Elaborace představuje propracovanost, počet detailů, které nejsou pro pochopení významu nutné. Skór v elaboraci představuje součet za první a druhý subtest. Skóre za elaboraci v druhém subtestu je vyděleno fluencí a vynásobeno deseti. Maximální skóre není omezené.

### **Dotazník Školní výkonová motivace žáků**

Pro zjištění výkonové motivace jsem použila dotazník Školní výkonová motivace žáků (Hrabal & Pavelková, 2011). Autoři tohoto dotazníku vychází z Atkinsonovy teorie, podle které se výkonová motivace skládá z **potřeby úspěšného výkonu** a **potřeby vyhnoutí se neúspěchu**. Tento dotazník byl v roce 2010 standardizován pro dvě skupiny žáků - žáky 2. stupně ZŠ a žáky SŠ. Dotazník se skládá z dvanácti otázek, z toho šest zjišťuje potřebu úspěšného výkonu a šest zjišťuje potřebu vyhnoutí se neúspěchu. Např. „*Abych byl ve škole úspěšný, o to stojím: velmi mnoho – hodně – středně – moc ne – vůbec ne*“ nebo „*Když mám být zkoušený, tak mám strach: téměř vždy – dost často – někdy – málokdy – téměř nikdy*“. Žáci odpovídají na pětibodové škále. Možnosti odpovědí se u jednotlivých otázek liší.

Vzhledem k tomu, že tento dotazník byl vytvořený pro žáky od 6. tříd ZŠ a výše, jsem jednu otázku mírně pozměnila, aby byla pro mladší děti lépe srozumitelná. Konkrétně se jednalo o pátou otázku, která původně zněla „*Když začnu nějakou školní úlohu, mám tendenci ji dokončit*“. Myslím si, že slovo tendence je pro děti ve 3. třídě příliš abstraktní a nebyla jsem si jistá, zda by ho všechny děti znaly. Otázku jsem tedy pozměnila na „*Když začnu nějakou školní úlohu, tak ji dokončím*“. Dále jsem pozměnila několik možností odpovědí, např. místo původní varianty „*dost*“ jsem uvedla „*velmi mnoho*“, protože slovo „*dost*“ nepovažuji za dostatečně přesné. Při tvorbě tohoto dotazníku jsem se obávala, aby pro děti ve 3. a 4. třídě nebyl příliš náročný. V pilotní studii se ukázalo, že jsem se obávala zbytečně a i děti ve 3. třídě si s ním bez problémů poradily.

Z tohoto dotazníku každý respondent získal skóre potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnoutí se neúspěchu. Každý z těchto dvou skóre je součtem šesti skóre z jednotlivých otázek. Za každou otázku bylo možné získat 1-5 bodů. Za odpověď a) je 5 bodů (např. „*velmi mnoho*“ nebo „*téměř vždy*“ z výše uvedených příkladů otázek), za odpověď e) je 1 bod (např. „*vůbec ne*“ nebo „*téměř nikdy*“), za odpověď c) jsou 3 body atd.

### **Dotazník The elementary school motivation scale**

Pro zjištění vnitřní, identifikované a vnější motivace jsem použila dotazník ESMS (The elementary school motivation scale), který jsem přeložila a adaptovala pro potřeby českého prostředí. Tento dotazník byl použit v kanadské studii, která zkoumala vnitřní, identifikovanou a kontrolovanou motivaci u dětí v prvních třech ročních školní docházky (Guay et al., 2010). Autoři v této studii vychází z dělení motivace dle Deciho a Ryana (2000), která je uvedena ve 4. kapitole. Z této teorie použili tři typy motivace: vnitřní, identifikovanou a kontrolovanou. Pod kontrolovanou motivaci autoři spojili introjektovanou a externí motivaci, aby redukovali počet otázek. Já budu v této práci místo termínu „*kontrolovaná*“ používat v češtině obvyklejší termín vnější motivace. Autoři vytvořili dotazník s celkem 27 otázkami – 3 otázky na vnitřní motivaci, 3 otázky na identifikovanou motivaci a tři otázky na vnější motivaci. Těchto 9 otázek se opakuje pro tři školní předměty – čtení, psaní a matematika. Dostaneme tak 27 otázek. Děti odpovídaly na pětibodové škále od nikdy po vždy. Autoři na vzorku N=425 dětí v 1., 2.

a 3. třídě ověřovali reliabilitu testu a u jednotlivých škál vycházely koeficienty reliability od 0,7 po 0,9.

Překlad dotazníku proběhl tak, že já jsem provedla překlad do češtiny, následně studentka angličtiny provedla zpětný překlad do angličtiny a společně jsme nakonec vytvořily finální podobu. Otázky jsme se snažily formulovat tak, aby zněly českým dětem přirozeně.

V dotazníku jsem ponechala pouze otázky pro předměty čtení a matematika. Otázky pro psaní jsem vyřadila, protože v mém výzkumu mám děti ve 3., 4. a 5. třídě a otázky typu „Psaním se mohu naučit spoustu užitečných věcí“ již nebyly relevantní, protože výuka psaní už je v těchto ročnících ukončená. Můj výsledný dotazník se tedy skládá z 18 otázek, např. „*Mám rád/a matematiku.*“ nebo „*Čtu, abych potěšil/a rodiče nebo učitele*“. Děti odpovídaly na pětibodové škále a vybíraly z možností *nikdy – málokdy – nevím – často – vždy*.

Z tohoto dotazníku každý respondent získal tři skóry – **vnitřní motivace, identifikovaná motivace a vnější motivace**. Každý z těchto skóru je součtem skóru z šesti otázek (tři na český jazyk a tři na matematiku). Za každou otázku je 1-5 bodů, za zvolení možnosti „nikdy“ je 1 bod, za volbu „vždy“ je 5 bodů atd.

## 7.2 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor se skládá ze dvou základních skupin – mimořádně nadané děti vzdělávané v běžných a speciálních třídách. Dohromady čítá 42 respondentů, v obou těchto skupinách ho popíšu zvlášť.

### **Mimořádně nadané děti ve speciálních třídách**

Skupinu dětí ze speciálních tříd tvoří celkem 24 respondentů. 5 dětí chodí do 3. třídy a 19 dětí chodí do 4. třídy. Chlapců je 15 a dívek 9. Průměrný věk respondentů v této skupině je 9,3 let. Všechny děti s výjimkou jednoho pochází z úplné rodiny. Většina rodičů má vysokoškolské vzdělání, sedm rodičů má středoškolské vzdělání a jeden má vyšší odborné vzdělání. Průměrný věk matek je 42 let, průměrný věk otců je 46 let. Co se týče prospěchu, pouze jedna dívka je z matematiky a českého jazyka klasifikována chvalitebně, všichni ostatní mají hodnocení výborné.

Šestnáct respondentů z této skupiny navštěvuje 4. třídu na ZŠ Máj II v Českých Budějovicích. Osm respondentů navštěvuje ZŠ Curie, z toho pět chodí do 3. třídy a tři

chodí do 4. třídy. Původně jsem chtěla na obou školách celou 3. i 4. třídu, ale na ZŠ Máj II mi 3. třídu již nepovolili a na ZŠ Curie se vlivem nejrůznějších okolností i přes velkou snahu nakonec podařilo zařadit pouze osm dětí. Tyto dvě školy jsem vybrala proto, že jsou pro mě dostupné a byly ochotné se studie zúčastnit.

### Mimořádně nadané děti v běžných třídách

Této studii se účastnilo celkem 18 dětí z běžných tříd. Z toho deset navštěvuje 3. třídu, šest navštěvuje 4. třídu a dvě chodí do 5. třídy. Jedenáct dětí jsou chlapci a sedm dívky. Průměrný věk dětí v této skupině je 9,2 let. Všechny děti s výjimkou jednoho pochází z úplné rodiny. Většina rodičů má vysokoškolské vzdělání, pouze pět rodičů má středoškolské vzdělání a dva vyšší odborné. Průměrný věk matek je 40 let, u otců 43 let. Prospěch všech dětí v matematice a českém jazyce je výborný. Respondenti této skupiny pochází z různých koutů republiky, z Čech i Moravy, větších i menších měst. Bližší informace o tom, jak probíhal výběr těchto respondentů, uvádím v následující podkapitole.

	N	3. tř.	4. tř.	5. tř.	Průměrný věk	Chlapců	Dívek
<b>Speciální třídy</b>	24	5	19	0	9,3	15	9
<b>Běžné třídy</b>	18	10	6	2	9,2	11	7

Tabulka 1 – Složení výzkumného vzorku

## 7.3 Průběh výzkumu

Na začátku celého výzkumu jsem si připravila informovaný souhlas zákonného zástupce s účastí jejich dítěte ve výzkumné studii a krátký anamnestický dotazník pro rodiče, abych měla o dětech alespoň základní informace. Anamnestický dotazník jsem se snažila formulovat tak, aby se neptal na příliš osobní záležitosti, na které by mohlo být rodičům nepříjemné odpovídat, ale abych zároveň o zkoumaném souboru získala užitečné informace.

Před zahájením samotného sběru dat jsem provedla pilotní studii se třemi nadanými dětmi a jejich maminkami. Ukázalo se, že v připravených metodách děti všemu rozuměly a ochotně spolupracovaly. Stejně tak maminky souhlasily se zněním otázek v anamnestickém dotazníku, byly pro ně srozumitelné a neměly žádné výhrady vůči

požadovaným informacím. Díky pilotní studii jsem zjistila, že v informovaném souhlasu byly kolonky zákonný zástupce a email na něho málo výrazné, jelikož jedna maminka si toho nevšimla. Tyto kolonky jsem tedy mírně zvýraznila. U dětí jsem upřesnila instrukce, např. na co je třeba lépe upozornit, abych poté nemusela zbytečně vyřazovat respondenty kvůli chybějícím datům.

Po dokončení pilotní studie jsem začala shánět respondenty. Nejprve jsem hledala školy, které s nadanými dětmi speciálně pracují, a emailem jsem je prosila o spolupráci. Ozvali se ze ZŠ Máj II a ZŠ Curie. Domluvili jsme si schůzku, kde jsem představila své výzkumné materiály a vysvětlila, co budu s dětmi dělat a proč. Zároveň jsem poprosila, aby prostřednictvím svých žáků poslali rodičům informované souhlasy a anamnestické dotazníky. K tomu jsem připojila krátkou informaci o své studii, kde jsem vysvětlila rodičům, jak bude probíhat sběr dat s využitím jejich potomků.

Sehnat děti z běžných tříd bylo poněkud obtížnější. Nejprve jsem kontaktovala školy s dotazem, zda mají diagnostikované nadané žáky ve 3. nebo 4. třídě a byly by ochotné mi umožnit zapojit je do výzkumu. Většina škol vůbec neodepsala nebo odepsali, že takového žáka nemají. Tímto způsobem se nakonec podařilo zajistit pouze velmi nízký počet dětí. Další způsob shánění respondentů z běžných tříd byl přes facebookovou skupinu Nadané děti, kde jsem žádala rodiče, zda mají diagnostikované nadané dítě ve 3. nebo 4. třídě a byli by ochotni se s ním zúčastnit mého výzkumu. Nejprve jsem psala, že sháním respondenty v okolí Prahy a Českých Budějovic. Bohužel z těchto míst se mi ozvalo jen velmi málo maminek. Ozývaly se ale i maminky pocházející z jiných míst v ČR, které jsem do výzkumu nakonec zapojila. Tyto maminky administrovaly výzkumné metody dětem samy doma. Vzhledem k tomu, že oproti ostatním respondentům na mém výzkumu tyto maminky strávily mnohem více času než ostatní zúčastnění rodiče, nabízela jsem jim finanční kompenzaci. Všechny ale jakékoli peníze odmítly.

## 7.4 Sběr dat

Sběr dat probíhal v domácím a školním prostředí během února a března 2019.

U skupiny dětí ve speciálních třídách probíhal sběr dat skupinově ve škole během vyučování. Domluvila jsem se se školou na vyučovací hodině, kterou jsou ochotni mi poskytnout. Paní učitelka, případně pan učitel mě uvedli a předali mi slovo. Stručně jsem dětem sdělila, co budeme dělat. Nejprve jsem jim rozdala dotazníky o motivaci, vysvětlila, jak je mají vyplňovat a dala prostor pro dotazy. Nakonec jsem děti ujistila, že

kdyby se v průběhu vyplňování potřebovaly na cokoli zeptat, mají možnost. Otázek bývalo jen málo a většina dětí se hned pustila do práce. Vyplněné dotazníky mi děti nosily nebo jsem si je vyzvedla v lavici. Vždy jsem zkontrolovala, zda jsou označené odpovědi ke všem otázkám, a případně děti požádala o doplnění.

Poté, co všechny děti dokončily dotazníky o motivaci, jsem přešla k Torranceho testu. Rozdala jsem jim materiály a požádala je, aby vyplnily základní identifikační údaje v úvodu testu a ještě neotáčely na další stránku. Když všechny děti vyplnily první stranu, podala jsem jim informace o celém testu - obsahuje dva úkoly, na každý je 10 minut; v případě, že první úkol dokončí dříve, ať neotáčejí a počkají na konec apod. Následně děti otočily na první úkol, přečetla jsem jim instrukce, zodpověděla dotazy a začaly pracovat. Minutu před koncem jsem je upozornila a připomněla, ať nezapomenou napsat název. Poté jsme otočili na druhý úkol. Opět jsem přečetla instrukce a děti začaly pracovat. Znovu jsem upozornila na blížící se konec a připomněla názvy. Potom jsem si testy vybrala.

Nakonec jsem se dětí zeptala, jaké to pro ně bylo a zda je práce bavila. Většina dětí křičela „Dobrý“ a „Jooo“. Ptala jsem se, co je bavilo nejvíc a ozývalo se hlavně „Malý obrázky“ nebo „Velký obrázek“.

Ve třídách sběr dat trval necelou jednu vyučovací hodinu – asi 30-35 minut. Vždy byl se mnou ve třídě učitel. Děti seděly v lavicích vedle sebe, je tedy možné, že navzájem opisovaly. Ať neopisují, jsem raději neříkala, abych na tu možnost naopak neupozornila. Navíc vzhledem k povaze instrukcí (vymyslete to, co by nikdo jiný nevymyslel...) jsem předpokládala, že děti opisovat nebudou a sezení po jednom by stejně nebylo možné.

U skupiny dětí z běžných tříd sběr dat probíhal převážně v domácím prostředí a to dvěma způsoby. Prvním způsobem bylo, že jsem přijela k dětem domů a testy jsem administrovala já osobně. V tomto případě administrace probíhala podobně, jako jsem sběr dat popisovala výše ve speciálních třídách. Posadili jsme do místnosti, kde jsme nebyli rušeni, zpravidla do dětského pokoje nebo do kuchyně ke stolu. Nejprve jsem s dítětem navázala kontakt, chvíli jsme si povídali a potom jsem dala k vyplnění dotazníky o motivaci. Mezitím maminka vyplňovala materiály pro rodiče. Torranceho test jsem administrovala stejným způsobem. Pouze když dítě dokončilo první úlohu dřív a oznámilo mi, že má hotovo, nečekali jsme na uplynutí 10 minut a přešli jsme ke druhé úloze dřív. Vždy jsem ho ale upozornila, že má ještě čas a může ještě kreslit. Po dokončení i druhé úlohy jsem se opět ptala, jaké to bylo. Děti většinou reagovaly pozitivně a



zmiňovaly, co je bavilo nejvíc. Třem dětem jsem testy administrovala ve škole v klidné místnosti mimo vyučování – byly na jednu vyučovací hodinu uvolněné.

Druhým způsobem bylo, že dětem test administrovaly maminky. Původně jsem plánovala, že všem respondentům budu testy administrovat já osobně, ale jelikož je mimořádně obtížné sehnat dostatek respondentů ochotných se zúčastnit, navíc v dojezdové vzdálenosti, musela jsem přikročit k tomuto kroku. Snažila jsem se, aby tento způsob administrace neovlivnil výsledky. Poskytla jsem tedy maminkám podrobné instrukce, jak mají testy zadávat a jaké dát dětem instrukce. Materiály spolu s instrukcemi jsem jim posílala buď emailem k vytisknutí, nebo poštou. Vzhledem k tomu, že se tyto maminky dobrovolně přihlásily, s touto formou účasti ve výzkumné studii souhlasily a navíc odmítly finanční odměnu, předpokládám, že se snažily metody administrovat co nejlépe. Potom mi maminky materiály naskenovaly, případně poslaly poštou.

## 7.5 Analýza dat

Všechna data jsem si zapisovala do tabulky v Excelu a následně zpracovávala ve statistickém programu Jamovi.

Nejprve jsem si pomocí Pearsonova korelačního koeficientu vypočítala shodu posuzovatelů vyhodnocení u Torranceho testu. Pearsonův korelační koeficient u fluence vychází  $R = 0,992$ , u flexibility  $R = 0,847$ , u originality  $R = 0,805$  a u elaborace  $R = 0,895$ . Shoda posuzovatelů je tedy poměrně dostatečná. Nicméně pro zvýšení přesnosti výsledků jsem hrubé skóry obou posuzovatelů zprůměrovala a v další analýze jsem pracovala s tímto průměrným skórem.

Pomocí Shapiro-Wilkova testu jsem zjistila, že data nemají normální rozdělení. Proto jsem pro analýzu použila Mann-Whitneyho U test. Pomocí něho jsem zjišťovala, jaké jsou rozdíly v daných proměnných mezi oběma zkoumanými skupinami a zda tento rozdíl dosahuje statistické signifikance. Statistickou signifikanci jsem testovala na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$ .

## 8. Výsledky

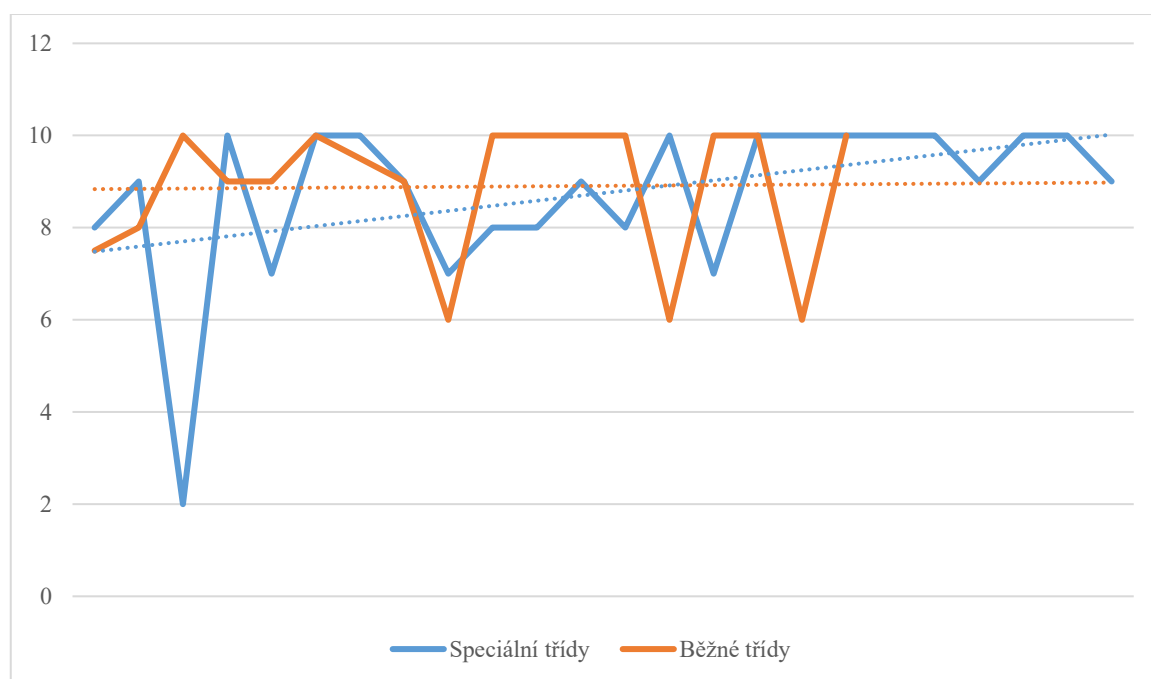
### 8.1 Kreativita

Výsledky kreativity budu v souladu s výzkumnými hypotézami prezentovat pro faktory fluence, flexibilita, originalita a elaborace.

#### Fluence

Průměr hrubého skóru ve skupině dětí vzdělávaných ve speciálních třídách je  $\bar{x} = 8,75$ , směrodatná odchylka  $SD = 1,80$ . U skupiny dětí vzdělávaných v běžných třídách je  $\bar{x} = 8,89$  a  $SD = 1,52$ . **Fluence se tedy ukázala v obou těchto skupinách velmi podobně vysoká ( $p = 0,839$ ).** Výsledky hovoří proti 1. hypotéze - míra fluence se u dětí vzdělávaných ve speciálních a běžných třídách statisticky významně neliší.

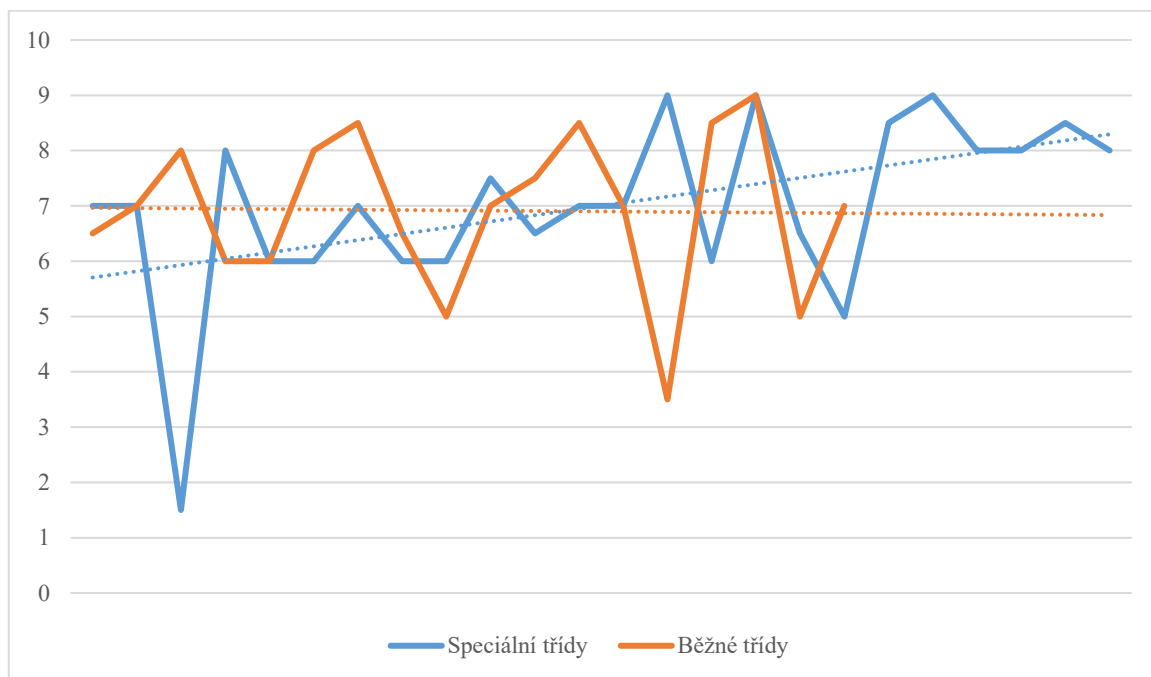
Pro lepší představu k výsledkům všech sledovaných proměnných přiložím graf.



Graf 1 – zjištěná míra fluence v obou pozorovaných skupinách nadaných žáků

## Flexibilita

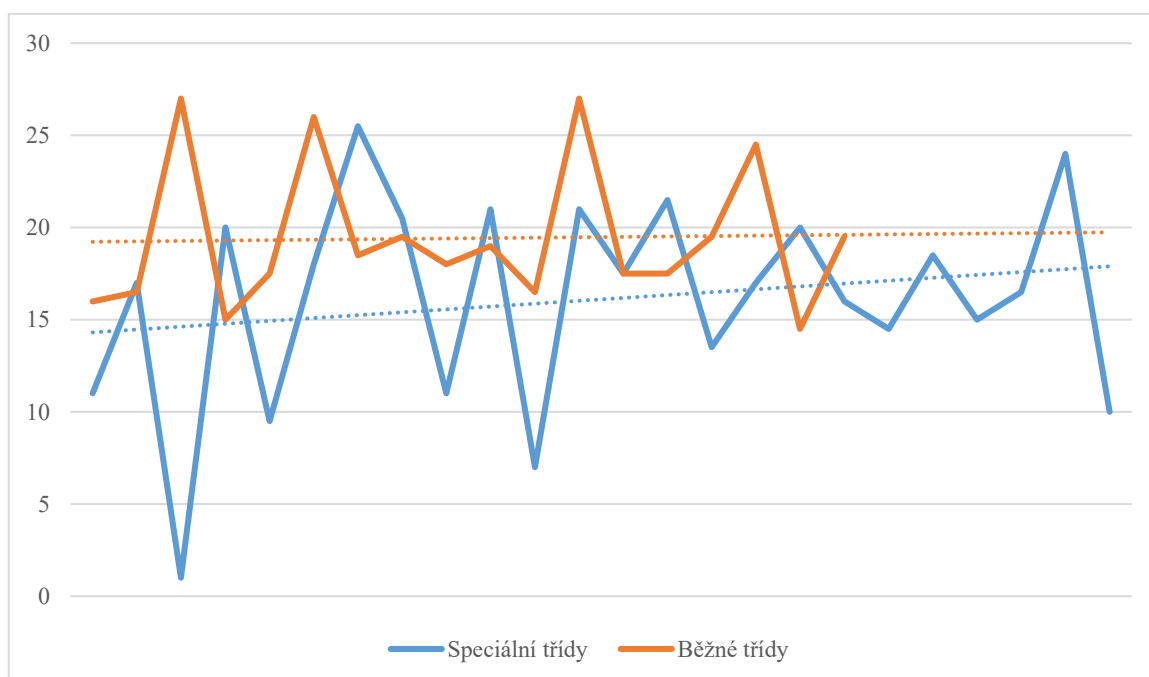
Průměr hrubého skóru ve skupině dětí vzdělávaných ve speciálních třídách je  $\bar{x} = 7,00$ , směrodatná odchylka  $SD = 1,62$ . U skupiny dětí vzdělávaných v běžných třídách je  $\bar{x} = 6,92$  a  $SD = 1,45$ . **Flexibilita se tedy ukázala v obou těchto skupinách velmi podobně vysoká ( $p = 0,807$ ).** Výsledky hovoří proti 2. hypotéze – míra flexibility se u dětí vzdělávaných ve speciálních a běžných třídách statisticky významně neliší.



Graf 2 – zjištěná míra flexibility v obou pozorovaných skupinách nadaných žáků

## Originalita

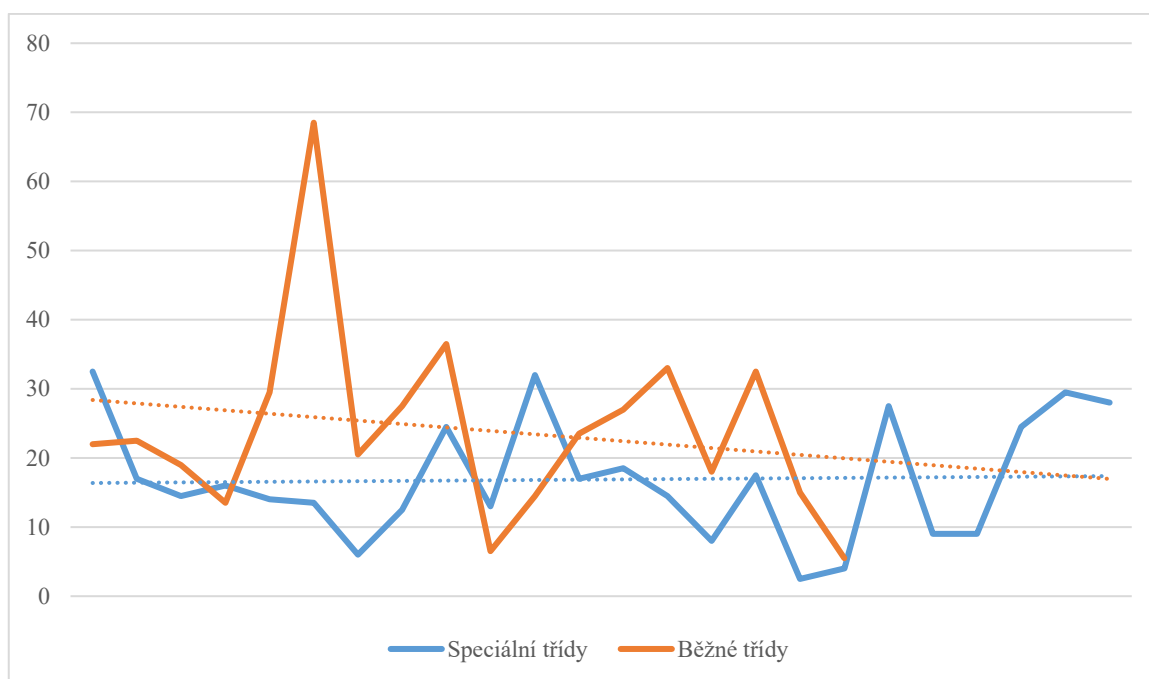
Průměr hrubého skóru ve skupině dětí vzdělávaných ve speciálních třídách je  $\bar{x} = 16,10$ , směrodatná odchylka  $SD = 5,69$ . U skupiny dětí vzdělávaných v běžných třídách je  $\bar{x} = 19,42$  a  $SD = 3,99$ . **Originalita se tedy ukázala mírně vyšší u skupiny dětí vzdělávaných v běžných třídách, ale nikoli statisticky významně ( $p = 0,130$ ).** Výsledky tedy hovoří proti 3. hypotéze - míra originality se u dětí vzdělávaných ve speciálních a běžných třídách statisticky významně neliší.



Graf 3 - zjištěná míra originality v obou pozorovaných skupinách nadaných žáků

## Elaborace

Průměr hrubého skóru ve skupině dětí vzdělávaných ve speciálních třídách je  $\bar{x} = 16,88$ , směrodatná odchylka  $SD = 8,72$ . U skupiny dětí vzdělávaných v běžných třídách je  $\bar{x} = 24,17$  a  $SD = 8,72$ . **Elaborace se tedy ukázala vyšší u skupiny dětí vzdělávaných v běžných třídách, ale nikoli statisticky významně ( $p = 0,052$ ).** Výsledky tedy hovoří proti 4. hypotéze - míra elaborace se u dětí vzdělávaných ve speciálních a běžných třídách statisticky významně neliší.

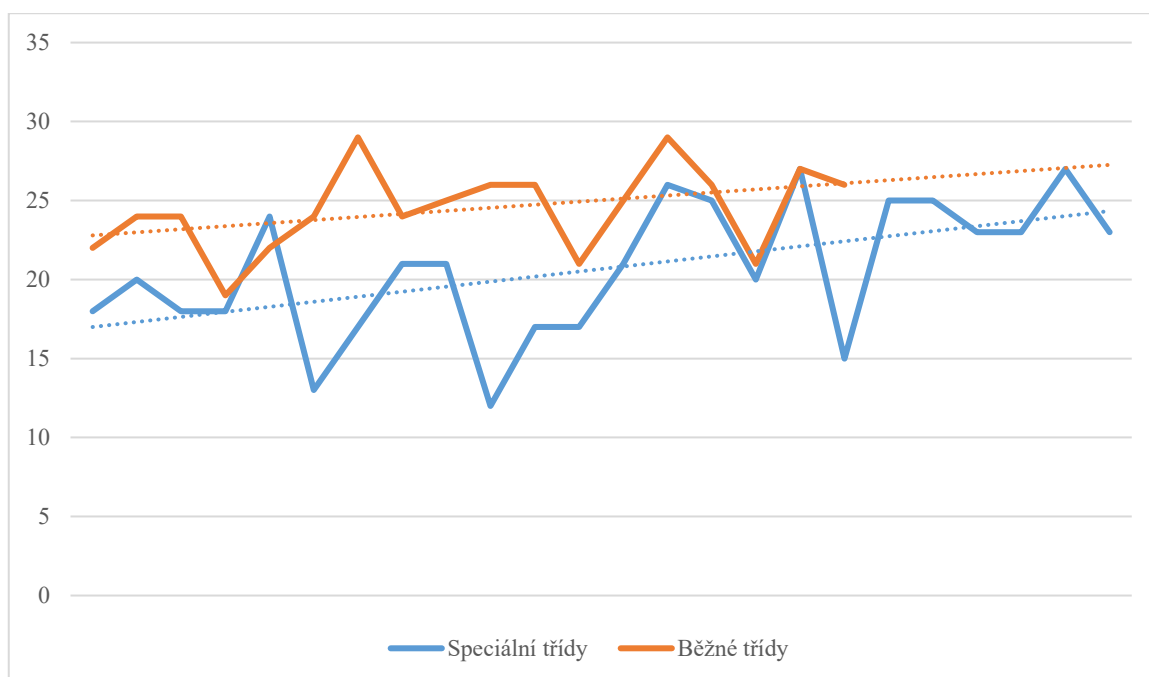


Graf 4 - zjištěná míra elaborace v obou pozorovaných skupinách nadaných žáků

## 8.2 Motivace

### Vnitřní motivace

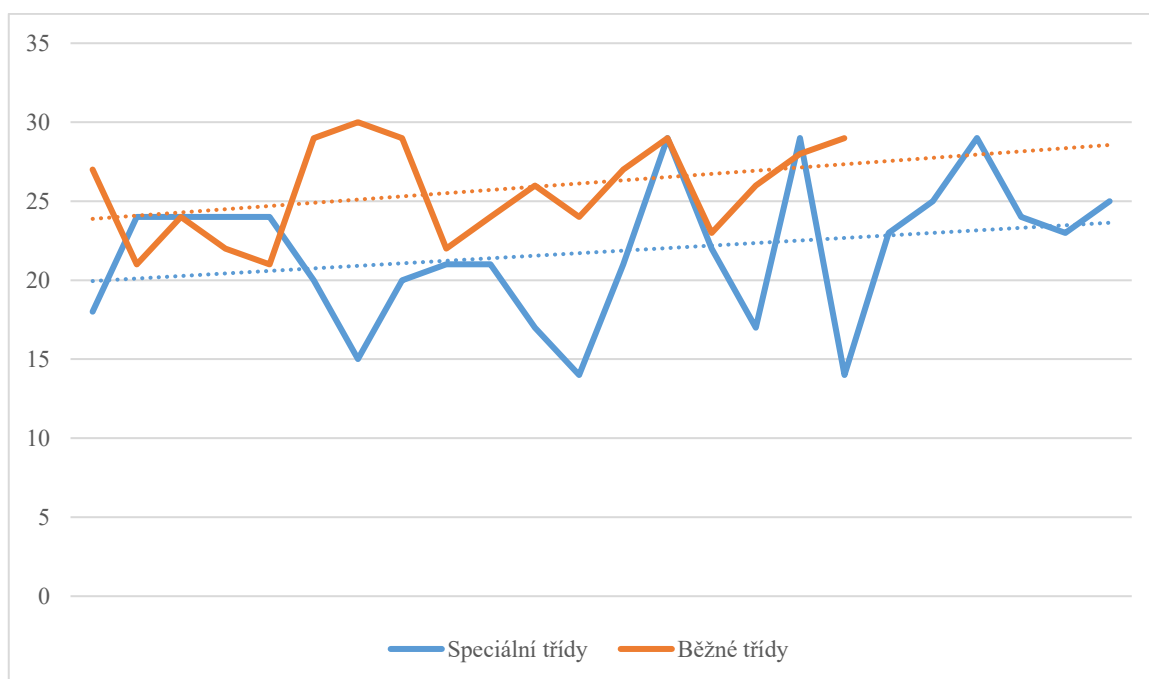
Průměr hrubého skóru ve skupině dětí vzdělávaných ve speciálních třídách je  $\bar{x} = 20,67$ , směrodatná odchylka  $SD = 4,28$ . U skupiny dětí vzdělávaných v běžných třídách je  $\bar{x} = 24,44$  a  $SD = 2,71$ . **Vnitřní motivace je tedy statisticky významně vyšší u skupiny dětí vzdělávaných v běžných třídách ( $p = 0,004$ ).** Výsledky jsou ve prospěch 5. hypotézy - míra vnitřní motivace se u dětí vzdělávaných ve speciálních a běžných třídách statisticky významně liší.



Graf 5 – zjištěná míra vnitřní motivace v obou pozorovaných skupinách nadaných žáků

### Identifikovaná motivace

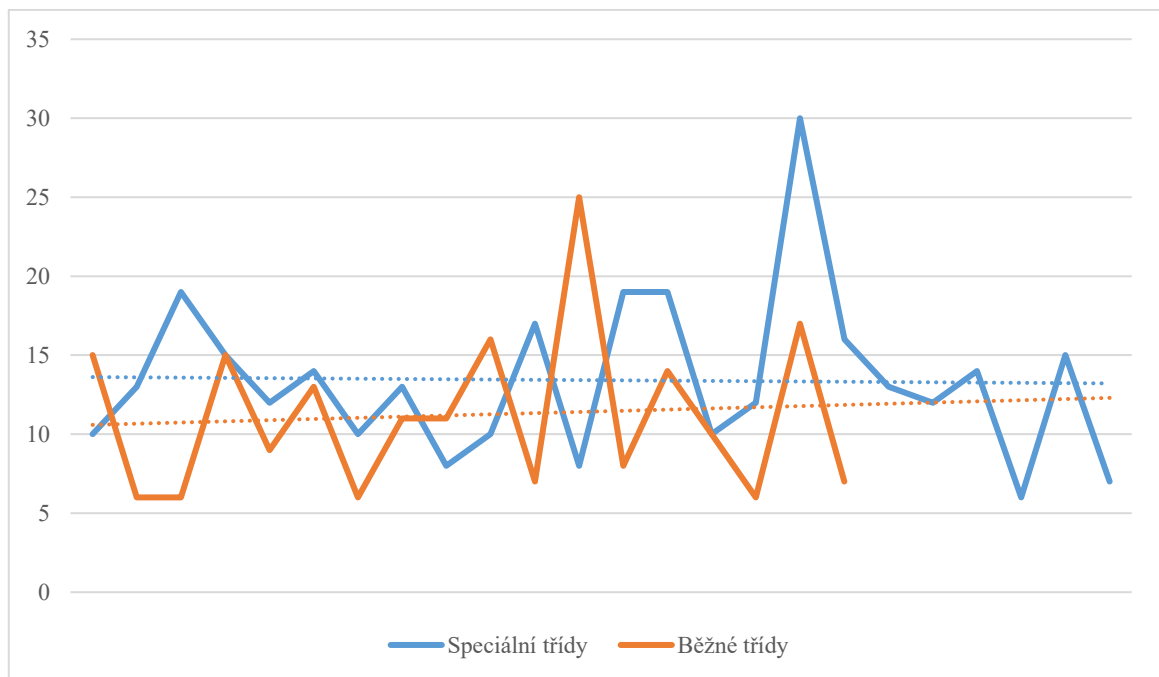
Průměr hrubého skóru ve skupině dětí vzdělávaných ve speciálních třídách je  $\bar{x} = 21,79$ , směrodatná odchylka  $SD = 4,37$ . U skupiny dětí vzdělávaných v běžných třídách je  $\bar{x} = 25,61$  a  $SD = 3,05$ . **Identifikovaná motivace je tedy statisticky významně vyšší u skupiny dětí vzdělávaných v běžných třídách ( $p = 0,006$ ).** Výsledky jsou ve prospěch 6. hypotézy - míra identifikované motivace se u dětí vzdělávaných ve speciálních a běžných třídách statisticky významně liší.



Graf 6 – zjištěná míra identifikované motivace v obou pozorovaných skupinách nadaných žáků

### Vnější motivace

Průměr hrubého skóru ve skupině dětí vzdělávaných ve speciálních třídách je  $\bar{x} = 13,42$ , směrodatná odchylka  $SD = 5,12$ . U skupiny dětí vzdělávaných v běžných třídách je  $\bar{x} = 11,22$  a  $SD = 5,13$ . **Vnější motivace se tedy ukázala mírně vyšší u skupiny dětí vzdělávaných ve speciálních třídách, ale nikoli statisticky významně ( $p = 0,132$ ).** Výsledky hovoří proti 7. hypotéze - míra vnější motivace se u dětí vzdělávaných ve speciálních a běžných třídách statisticky významně neliší.

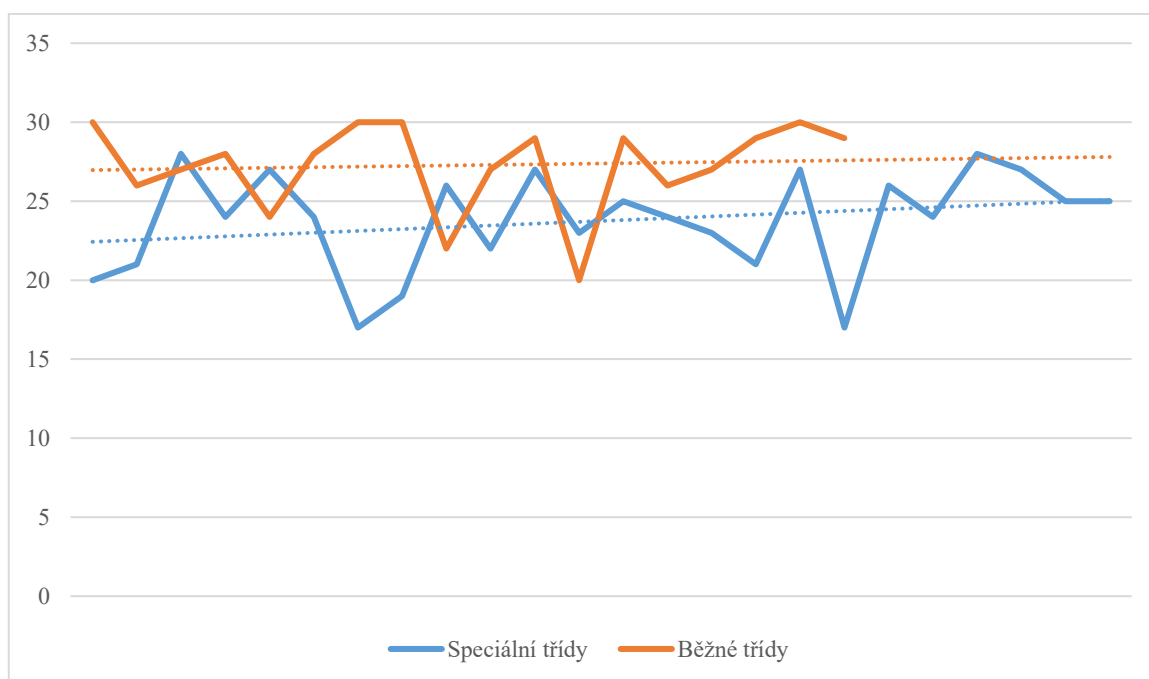


Graf 7 – zjištěná míra vnější motivace v obou pozorovaných skupinách nadaných žáků



### Potřeba úspěšného výkonu

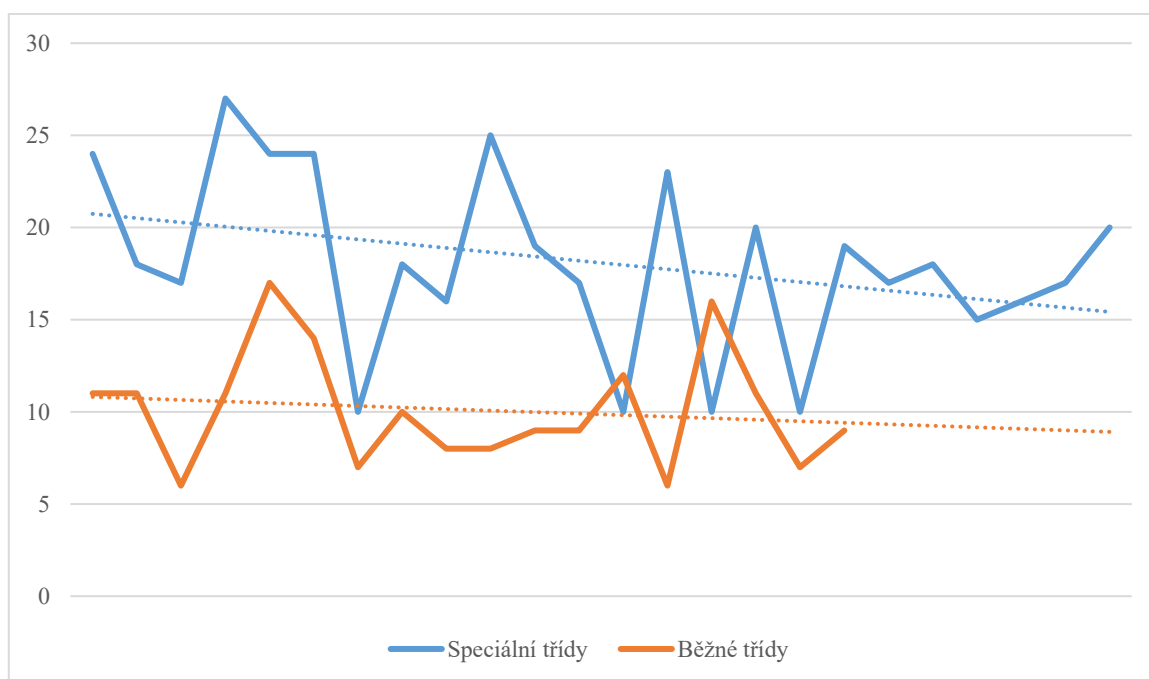
Průměr hrubého skóru ve skupině dětí vzdělávaných ve speciálních třídách je  $\bar{x} = 23,75$ , směrodatná odchylka  $SD = 3,23$ . U skupiny dětí vzdělávaných v běžných třídách je  $\bar{x} = 27,28$  a  $SD = 2,85$ . **Potřeba úspěšného výkonu je tedy statisticky významně vyšší u skupiny dětí vzdělávaných v běžných třídách ( $p < 0,001$ ).** Výsledky jsou ve prospěch 8. hypotézy - míra potřeby úspěšného výkonu se u dětí vzdělávaných ve speciálních a běžných třídách statisticky významně liší.



Graf 8 – zjištěná míra potřeby úspěšného výkonu v obou pozorovaných skupinách nadaných žáků

### Potřeba vyhnoutí se neúspěchu

Průměr hrubého skóru ve skupině dětí vzdělávaných ve speciálních třídách je  $\bar{x} = 18,08$ , směrodatná odchylka  $SD = 4,89$ . U skupiny dětí vzdělávaných v běžných třídách je  $\bar{x} = 10,11$  a  $SD = 3,16$ . **Potřeba vyhnoutí se neúspěchu je tedy statisticky významně vyšší u skupiny dětí vzdělávaných ve speciálních třídách ( $p < 0,001$ ).** Výsledky jsou ve prospěch 9. hypotézy - míra potřeby vyhnoutí se neúspěchu se u dětí vzdělávaných ve speciálních a běžných třídách statisticky významně liší.



Graf 9 – zjištěná míra potřeby vyhnoutí se neúspěchu v obou pozorovaných skupinách nadaných žáků

### 8.3 Shrnutí výsledků

Ve výsledcích se ukázalo, že kreativita je u nadaných dětí vzdělávaných v běžných a speciálních třídách srovnatelná. Ani v jednom z faktorů kreativity rozdíl mezi skupinami nedosáhl statistické signifikance. Faktory fluence a flexibility jsou u obou těchto skupin velmi podobné. Faktory originality a elaborace se ukázaly mírně vyšší u skupiny dětí vzdělávaných v běžných třídách.

Oproti tomu vnitřní a identifikovaná motivace se u sledovaných dvou skupin statisticky významně liší. Vnitřní i identifikovaná motivace jsou vyšší u skupiny dětí vzdělávaných v běžných třídách. Vnější motivace se naopak ukázala mírně vyšší u skupiny dětí vzdělávaných ve speciálních třídách, nikoli však statisticky významně.

Ve výkonové motivaci se zkoumané skupiny také liší. Potřeba úspěšného výkonu je statisticky významně vyšší u skupiny dětí vzdělávaných v běžných třídách. Oproti tomu potřeba vyhnoutí se neúspěchu je vyšší u skupiny dětí vzdělávaných ve speciálních třídách.

Interpretaci výsledků se budu věnovat v diskusi.

Pro přehlednost a rychlou orientaci přikládám tabulku s číselnými výsledky.

	$\bar{X}$ spec.	SD spec.	$\bar{X}$ běžné	SD běžné	P hodnota
<b>Fluence</b>	<b>8,75</b>	1,80	<b>8,89</b>	1,52	p = 0,839
<b>Flexibilita</b>	<b>7,00</b>	1,62	<b>6,92</b>	1,45	p = 0,807
<b>Originalita</b>	<b>16,10</b>	5,69	<b>19,42</b>	3,99	p = 0,130
<b>Elaborace</b>	<b>16,88</b>	8,72	<b>24,17</b>	8,72	p = 0,052
<b>Vnitřní motivace</b>	<b>20,67</b>	4,28	<b>24,44</b>	2,71	<b>p = 0,004</b>
<b>Identifikovaná motivace</b>	<b>21,79</b>	4,37	<b>25,61</b>	3,05	<b>p = 0,006</b>
<b>Vnější motivace</b>	<b>13,42</b>	5,12	<b>11,22</b>	5,13	p = 0,132
<b>PÚV</b>	<b>23,75</b>	3,23	<b>27,28</b>	2,85	<b>p &lt; 0,001</b>
<b>PVN</b>	<b>18,08</b>	4,89	<b>10,11</b>	3,16	<b>p &lt; 0,001</b>

Tabulka 2 – shrnutí výsledků v číslech

## 9. Diskuse

V této kapitole se pokusím interpretovat výsledky, uvést je do souvislostí se zjištěními předchozích studií a možnými souvislostmi s praxí. Na konci se zaměřím na limity provedeného výzkumného šetření.

Co se týče **kreativity**, fluence se u skupin dětí vzdělávaných v běžných a speciálních třídách ukázala velmi podobně vysoká. Tento výsledek není příliš překvapivý, jelikož faktor fluence představuje počet přijatelných započítaných odpovědí ve druhém subtestu nedokončených figur. Jelikož na vyplnění bylo poměrně dost času, většina dětí v obou skupinách dokreslila přijatelným způsobem 8, 9 či 10 obrázků. Pouze výjimečně se stalo, že bylo dokresleno jenom několik obrázků (a to většinou za cenu vyšší propracovanosti).

Stejně tak flexibilita se u obou zkoumaných skupin ukázala velmi podobně vysoká. Schopnost změnit zaměření myšlení se tedy ve speciálních a běžných třídách příliš neliší.

Originalita se ukázala mírně vyšší u dětí z běžných tříd. Rozdíl v originalitě mezi oběma skupinami není statisticky významný, nicméně je možné, že při větší velikosti vzorku by rozdíl dosáhl statistické významnosti. Tento výsledek mě poměrně překvapil. Vyšší originalitu jsem očekávala spíše u dětí ve speciálních třídách, neboť jsem předpokládala, že speciální třídy pro nadané budou kreativitu dětí rozvíjet spíše více, než se tomu děje v běžných třídách. Nicméně je možné, že nadané dítě v běžné třídě nemá s probíranou látkou problém, stíhá plnit úkoly a vše vstřebávat rychleji než ostatní děti. Má tedy čas být kreativní, vymýšlet nové věci. Oproti tomu ve speciálních třídách je tempo přizpůsobené a děti se méně nudí a nejsou zvyklé mít volný čas a vymýšlet nové věci.

Myslím si, že mnou sledovaný výzkumný soubor nadaných dětí byl originálnější, než by byl soubor složený z normálních nenadaných dětí. Tříbodových odpovědí bylo poměrně hodně. To by korespondovalo se zjištěním, že kreativita koreluje s inteligencí (Kaufman & Plucker, 2011; Pastor & David, 2017). Nicméně je možné, že je to dané pouze stářím manuálu.

Podobně i elaborace se ukázala mírně vyšší u dětí v běžných třídách, ale nikoli statisticky významně. Opět zde předpokládám, že při vyšší velikosti výzkumného souboru by rozdíl mohl dosáhnout statistické významnosti. Obrázky dětí v běžných třídách byly více propracované a obsahovaly více detailů. Dle mého názoru to může být

dané podobnými důvody, jaké jsem předkládala u originality. Nadané děti v běžných třídách mají více volného času, stíhají plnit úkoly pečlivě a možná stíhají ještě něco navíc, čímž rozvíjí svou kreativitu. Oproti tomu děti ve speciálních třídách mají úkoly, které jsou pro ně z hlediska obtížnosti přiměřené, a na výraznější propracovávání nejsou zvyklé, jelikož jim na „práci navíc“ nezbyvá kapacita.

Vzhledem k tomu, že kreativita koreluje s inteligencí (Kaufman & Plucker, 2011; Pastor & David, 2017), je pravděpodobné, že ve speciálních třídách pro nadané budou děti kreativnější než děti v běžných třídách. A mít třídu plnou kreativních dětí může být pro učitele obtížné (Westby & Dawson, 1995). Je tedy možné, že učitelé jejich kreativitu dále nepodporují. Oproti tomu v běžných třídách je kreativních dětí pravděpodobně méně, proto může být vyšší kreativita učitelem spíše vítaná. Nicméně toto jsou pouze mé domněnky. Pro hlubší analýzu souvislostí by bylo třeba dalšího výzkumu.

U sledovaných typů **motivace** se rozdíly mezi oběma skupinami ukázaly podstatně diferencovanější než u kreativity. Vnitřní motivace je významně vyšší u skupiny nadaných dětí vzdělávaných v běžných třídách. To znamená, že děti v běžných třídách se učí více dobrovolně a rády a učení je více zajímavé než děti ve speciálních třídách. Stejně tak identifikovaná motivace je vyšší u dětí v běžných třídách, což znamená, že nadané děti v běžných třídách pokládají učení za užitečnější a důležitější než děti ve speciálních třídách. To by dle Guaye a jeho kolegů (2008) znamenalo, že nadané děti v běžných třídách jsou vytrvalejší, angažovanější ve svých úkolech a zažívají více pozitivních emocí než nadané děti ve speciálních třídách. Vnější motivace je naopak mírně vyšší u dětí ve speciálních třídách, ale nikoli statisticky významně. Je však možné, že při větší velikosti vzorku by rozdíl statistické významnosti dosáhl. Děti ve speciálních třídách se více než děti v běžných třídách učí pro odměnu, aby potěšily ostatní či jim ukázaly, jak jsou dobré.

Ráda bych poznamenala, že obě skupiny dětí mají pro učení vyšší vnitřní motivaci než vnější, pouze děti z běžných tříd mají vyšší vnitřní motivaci než děti ze speciálních tříd.

Co se týče **výkonové motivace**, potřeba úspěšného výkonu je vyšší u nadaných dětí vzdělávaných v běžných třídách. To znamená, že děti v běžných třídách více stojí o to, aby byly ve škole úspěšné než děti ve speciálních třídách, více se ve škole snaží, soustředí, hlásí apod. Naopak potřeba vyhnoutí se neúspěchu je vyšší u dětí ve speciálních

třídách, které mají větší strach ze školy, z testování a následného neúspěchu, než u dětí v běžných třídách. Vyšší úzkost z testování u nadaných žáků ve speciálních třídách se ukázala i ve studii Zeidnera a Schleyera (1999).

Je třeba brát v úvahu fakt, že byly sledovány děti na prvním stupni ZŠ a je možné, že na druhém stupni ZŠ či víceletých gymnáziích je situace jiná. Ve vyšších stupních studia přibývá nuceného memorování a nepříliš kreativního studia informací a motivace nadaných žáků ke studiu může klesat. Je možné, že atmosféra ve speciálních třídách pro nadané se podobá atmosféře vyšších stupňů studia.

Zážitek úspěšného výkonu na základní škole je velmi důležitý pro úspěch v dalším vzdělávání (Wang, Tian, & Huebner, 2019). Dle výsledků zažívají více úspěchů děti vzdělávané v běžných třídách. Naopak strach z neúspěchu výkon snižuje (Hembree, 1988). To by mohlo znamenat, že nadané děti vzdělávané v běžných třídách budou v dalším vzdělávání úspěšnější než nadané děti vzdělávané ve speciálních třídách.

Jelikož potřeba úspěchu a strach z neúspěchu souvisí s prostředím ve třídě – ve vysoce hodnotících, konkurenčních a výkonových třídách se u žáků objevuje vyšší úzkost z testování (Hancock, 2001; Helmke, 1988; Zatz & Chassin, 1985), předpokládám, že ve speciálních třídách je na nadané děti vyvíjen větší tlak na výkon a atmosféra je více soutěživá. Speciální třídy by se tedy dle mého měly méně zaměřovat na výkon a místo toho se snažit zvyšovat vnitřní motivaci žáků a zmírňovat konkurenčnost mezi žáky, jelikož dle zjištění Hancocka (2001) všichni žáci podávají vyšší výkony a jsou více motivovaní k učení v méně hodnotících třídách.

Výsledky korespondují s tzv. Big fish little pond efektem, který předpokládá, že stejně nadaní žáci mají nižší akademické sebepojetí, když navštěvují školy, kde jsou žáci průměrně vyšších schopností, a vyšší akademické sebepojetí, když navštěvují školy, kde je úroveň schopností žáků variabilnější (Marsh et al., 2008). Při aplikaci tohoto efektu na nadané žáky to znamená, že pro akademické sebepojetí nadaných žáků je lepší být velká ryba v malém rybníku (nadaný žák v běžné třídě) než malá ryba ve velkém rybníku (nadaný žák ve speciální třídě pro nadané) (Zeidner & Schleyer, 1999).

Jako většina výzkumných studií i tato má některé **nedostatky**, které mohly ovlivnit výsledky. Za první nedostatek považuji nestejně podmínky při sběru dat u všech respondentů. Snažila jsem se podmínky co nejvíce sjednotit, nicméně vzhledem k povaze výzkumu a sběru dat to nebylo úplně možné. Někteří respondenti vyplňovali materiály

sami doma se mnou, někteří doma s maminkou, někteří v menší skupince ve škole a někteří v úplně plné třídě. Při sběru dat skupinově bylo teoreticky možné, že děti „opisovaly“, nicméně vzhledem k povaze instrukcí („Nakresli to, co by nikdo jiný nevymyslel.“) předpokládám, že k „opisování“ moc nedocházelo a ani jsem to při sledování dětí při sběru dat nezaregistrovala. Celkově lze říci, že data ve speciálních třídách byla sbírána skupinově a data dětí z běžných tříd jednotlivě. Skupinový sběr dat u speciálních tříd mohl vytvořit soutěživou atmosféru a tím působit na výkon (hlavně při testu kreativity).

Mezi další nedostatky této studie patří limity použitých metod. Torranceho figurální test tvořivého myšlení je poměrně stará metoda, nicméně je prakticky jediná pro měření kreativity u nás. Hodnotitelky neměly s tímto testem předchozí zkušenost, nicméně pokyny k vyhodnocování jsou poměrně podrobně popsány v manuálu. Potenciální negativní vliv nedostatku zkušeností s touto metodou jsem se snažila eliminovat použitím dvou vyhodnocení od dvou posuzovatelů. Nevýhodou dotazníku ESMS je, že se ptá pouze na čtení a matematiku. Je možné, že v ostatních předmětech by se výsledky ukázaly odlišné.

Skladba a velikost výzkumného souboru by taktéž mohla být lepší. Vhodnější by bylo, kdyby všichni respondenti měli podobný věk. Původně bylo zamýšleno, aby všichni navštěvovali 4. třídu ZŠ, ale z důvodu nedostatku respondentů bylo nutné věkové rozmezí rozšířit. Stejně tak počet respondentů je poměrně nízký. Dalším faktorem bylo, že u skupiny dětí z běžných tříd se mi mnoho maminek nahlásilo samo a výzkumný vzorek tím mohl být nějakým způsobem odlišný od ostatní populace, která na mé žádosti nereagovala. Pro celý výzkumný soubor platí, že rodiče museli dát souhlas, aby se dítě mohlo zúčastnit, a vzorek je teoreticky ochuzen o rodiny, které s účastí svého dítěte nesouhlasily.

Na otázku, zda je lepší dát nadané dítě do speciální třídy pro nadané nebo do běžné třídy, není snadné odpovědět a myslím si, že by se mělo brát v potaz mnoho dalších proměnných a okolností. Na jedné straně je jistě pro dítě dobré být více kreativní, mít vyšší vnitřní motivaci pro učení, vyšší školní sebepojetí apod. Na straně druhé výsledky této práce nejsou kauzální, nelze tedy tvrdit, že např. speciální třída způsobí, že dítě bude méně vnitřně motivované. A dále je důležité individuálně zvažovat i další aspekty, jako jsou osobnostní charakteristiky a vlastnosti daného dítěte, specifika vybrané školy, třídy, učitele, možnosti rozvoje nadaného dítěte mimo školní třídu atd.

## Závěr

Cílem této diplomové práce bylo zmapovat kreativitu a motivaci k učení u mimořádně nadaných dětí vzdělávaných v běžných a speciálních třídách ZŠ. Cílem výzkumného projektu bylo kvantitativně porovnat kreativitu a motivaci (a jejich dílčí kategorie a typy) mimořádně nadaných dětí vzdělávaných ve speciálních třídách pro tyto žáky, s mimořádně nadanými dětmi, které navštěvují běžné třídy ZŠ. Cíle této diplomové práce bylo dosaženo.

Výsledky ukázaly, že dva faktory kreativity, tedy fluence a flexibilita, jsou u obou sledovaných skupin srovnatelné. Faktory originality a elaborace se ukázaly mírně vyšší u skupiny dětí vzdělávaných v běžných třídách. Vnitřní i identifikovaná motivace je vyšší u skupiny dětí vzdělávaných v běžných třídách. To znamená, že tyto děti se učí více rády a dobrovolně. Vnější motivace se naopak ukázala mírně vyšší u skupiny dětí vzdělávaných ve speciálních třídách. Ve výkonové motivaci se zkoumané skupiny také liší. Potřeba úspěšného výkonu je vyšší u skupiny dětí vzdělávaných v běžných třídách. Oproti tomu potřeba vyhnoutí se neúspěchu je vyšší u skupiny dětí vzdělávaných ve speciálních třídách. Zjištěná data korespondují s tzv. Big fish little pond efektem.

Výsledky tohoto výzkumného projektu mohou přispět k dalšímu zkvalitňování péče o mimořádně nadané děti a jejich vzdělávání, a to jak ve speciálních třídách pro tyto žáky, tak i v běžných třídách. Výsledky také poskytují informace, které mohou být důležité při rozhodování, zda mimořádně nadané dítě zařadit do speciální či běžné třídy ZŠ, a to jak pro angažované odborníky, tak i pro rodiče.



## Seznam použité literatury

- Arya, M., & Maurya, S. P. (2016). Relationship between Creativity, Intelligence and Academic Achievement among School Going Children. *Studies on Home and Community Science*, 10(1–3), 1-7.
- Beghetto, R. A. (2010). Creativity in the Classroom. In Kaufman, J. C. & Sternberg, R. J. (2010). *The Cambridge handbook of creativity* (447-466). New York: Cambridge University Press.
- Belavicquová, D. (2006). *Testy inteligence WISC-III<sup>cz</sup> a PDW ve vztahu ke školní úspěšnosti žáků školního věku, s poruchami učení* (Diplomová práce). Brno: Filozofická fakulta Masarykovy Univerzity v Brně, Psychologický ústav
- Bergold, S., & Steinmayr, R. (2016). Empirical study: The relation over time between achievement motivation and intelligence in young elementary school children: A latent cross-lagged analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 228–240.
- Berlyne, D. E. (1965). *Structure and direction in thinking*. New York: Wiley & Sons.
- Brophy, D. R. (2006). A comparison of individual and group efforts to creatively solve contrasting types of problems. *Creativity Research Journal*, 18(3), 293-315.
- Cerasoli, C. P., Nicklin, J. M., & Ford, M. T. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis. *Psychological bulletin*, 140(4), 980-1008.
- Dacey, J. S., & Lennon K. H. (2000). *Kreativita*. Praha: Grada.
- Daglioglu, H. E., & Suveren, S. (2013). The Role of Teacher and Family Opinions in Identifying Gifted Kindergarten Children and the Consistence of These Views with Children's Actual Performance. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(1), 444-453.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Dočkal, V. (2005). *Zaměřeno na talenty aneb nadání má každý*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Dugosh, K. L., & Paulus, P. B. (2005). Cognitive and social comparison processes in brainstorming. *Journal of experimental social psychology*, 41(3), 313-320.
- Fábik, D. (2016). Pretrvávající mýty v segregované edukácii nadaných žiakov. *Svět nadání: Časopis o nadání a nadaných* 5(2), 43-50.
- Fernández, E., García, T., Arias-Gundín, O., Vázquez, A., & Rodríguez, C. (2017). Identifying Gifted Children: Congruence among Different IQ Measures. *Frontiers in psychology*, 8, 1239.
- Fořtík, V., & Fořtíková, J. (2007). *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha: Portál.

- Freeman, J. (2001). *Gifted Children Grown Up*. Londýn: David Fulton Publishers.
- Gajda, A., Karwowski, M., & Beghetto, R. A. (2017). Creativity and Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology, 109*(2), 269–299.
- Gottfried, A. E. (1985). Academic Intrinsic Motivation in Elementary and Junior High School Students. *Journal of Educational Psychology, 77*(6), 631–645.
- Gregory, E., Hardiman, M., Yarmolinskaya, J., Rinne, L., & Limb, C. (2013). Building creative thinking in the classroom: From research to practice. *International Journal of Educational Research, 62*, 43-50.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child development, 65*(1), 237-252.
- Gross, M. U. (2006). Exceptionally gifted children: Long-term outcomes of academic acceleration and nonacceleration. *Journal for the Education of the Gifted, 29*(4), 404-429.
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S., & Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology, 80*(4), 711-735.
- Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne, 49*(3), 233-240.
- Hancock, D. R. (2001). Effects of test anxiety and evaluative threat on students' achievement and motivation. *The Journal of Educational Research, 94*(5), 284-290.
- Hao, N., Ku, Y., Liu, M., Hu, Y., Bodner, M., Grabner, R. H., & Fink, A. (2016). Reflection enhances creativity: Beneficial effects of idea evaluation on idea generation. *Brain and cognition, 103*, 30-37.
- Havigerová, J. M. (2013). *Vyhledávání nadaných dětí v předškolním věku: škála charakteristik nadání a její adaptace na české podmínky*. Praha: Grada.
- Helmke, A. (1988). The role of classroom context factors for the achievement-impairing effect of test anxiety. *Anxiety Research, 1*(1), 37-52.
- Helus, Z., Hrabal, V. ml., Kulič, V., & Mareš, J. (1979). *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of educational research, 58*(1), 47-77.
- Hill, K. T., & Wigfield, A. (1984). Test anxiety: A major educational problem and what can be done about it. *The Elementary School Journal, 85*(1), 105-126.
- Hrabal, V., & Pavelková, I. (2011). *Školní výkonová motivace žáků: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.

Hříbková, L. (2009). *Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Grada.

Hříbková, L., Nejedlý, P., Zhouf, J., & kol. (2013). *IDENA – posuzovací škály a didaktické testy k vyhledávání nadaných žáků*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

Jabůrek, M. (2014). Přehled českých a zahraničních posuzovacích škál pro identifikaci nadání u dětí předškolního a školního věku. *Svět nadání: Časopis o nadání a nadaných* 3(1), 18-36.

Jurášková, J. (2006). *Základy pedagogiky nadaných*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.

Karimi, M., & Besharat, M. A. (2010). Comparison of alexithymia and emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 753–756.

Kaufman, J. C., & Plucker, J. A. (2011). Intelligence and creativity. In Sternberg, R. J. & Kaufman, S. B. (2011). *The Cambridge handbook of intelligence* (771-783). New York: Cambridge University Press.

Kim, M. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Enrichment Programs on Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 102–116.

Kriegbaum, K., Becker, N., & Spinath, B. (2018). The relative importance of intelligence and motivation as predictors of school achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 25, 120-148.

Krstic, M., & Kevereski, L. (2015). The Impact of Socioeconomic Status on the Occurrence of Perfectionism in Primary School Gifted Students. *Research in Pedagogy*, 5(1), 42–51.

Laznibatová, J. (2001). *Nadané dieťa a jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: Iris.

Lens, W., & Rand, P. (2000). Motivation and cognition: their role in the development of giftedness. In: Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J., & Subotnik, R. F. (2000). *International handbook of Giftedness and Talent* (193-202). Oxford: Elsevier Science.

Marsh, H. W., Seaton, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., Hau, K. T., O'Mara, A. J., & Craven, R. G. (2008). The big-fish–little-pond-effect stands up to critical scrutiny: Implications for theory, methodology, and future research. *Educational psychology review*, 20(3), 319-350.

McClarty, K. L. (2015). Life in the fast lane: Effects of early grade acceleration on high school and college outcomes. *Gifted Child Quarterly*, 59(1), 3-13.

Mehrinejad, S. A., Rajabimoghadam, S., & Tarsafi, M. (2015). The relationship between parenting styles and creativity and the predictability of creativity by parenting styles. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 205, 56-60.

- Meier, E., Vogl, K., & Preckel, F. (2014). Motivational characteristics of students in gifted classes: The pivotal role of need for cognition. *Learning and Individual Differences*, 33, 39-46.
- Milic, S., & Simeunovic, V. (2016). The role of expert assessment in early identification of above average abilities of gifted students. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy*, 10(2), 297-313.
- Mönks, F. J., & Ypenburg I. H. (2002). *Naše dítě je velmi nadané: rukověť pro rodiče a učitele*. Praha: Grada.
- Moulton P., Moulton M., Housewright M., & Bailey K. (1998). Gifted and talented: exploring the positive and negative aspects of labelling. *Roeper Review* 21(2), 153–154.
- Mudrák, J. (2015). *Nadané děti a jejich rozvoj*. Praha: Grada.
- Mullen, B., Johnson, C., & Salas, E. (1991). Productivity loss in brainstorming groups: A meta-analytic integration. *Basic and applied social psychology*, 12(1), 3-23.
- Nakonečný, M. (1996). *Motivace lidského chování*. Praha: Academia.
- O'Connor, J. (2012). Is it good to be gifted? The social construction of the gifted child. *Children & Society*, 26(4), 293-303.
- Paramitha, A., & Indarti, N. (2014). Impact of the environment support on creativity: Assessing the mediating role of intrinsic motivation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 115, 102-114.
- Pastor, B. L., & David, L. T. (2017). Relationship between Creativity, Intelligence and Academic Achievement Amongst Primary Education Students. *Bulletin of the Transilvania University of Brasov. Series VII: Social Sciences. Law*, 10, 123–132.
- Pauhus, P. B., Dzindolet, M. T., Poletes, G., & Mabel Camacho, L. (1993). Perception of Performance in Group Brainstorming: The Illusion of Group Productivity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19(1), 78–89.
- Pavelková, I. (2002). *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Pfeiffer, S. I. (2002). Identifying Gifted and Talented Students. *Journal of Applied School Psychology*, 19(1), 31-50.
- Pfeiffer, S. I., & Petscher, Y. (2008). Identifying Young Gifted Children Using the Gifted Rating Scales-Preschool/Kindergarten Form. *The gifted child quarterly*, 52(1), 19-29.
- Phillips, N., & Lindsay, G. (2006). Motivation in gifted students. *High Ability Studies*, 17(1), 57-73.
- Plháčková, A. (2007). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
- Politis, J., & Houtz, J. C. (2015). Effects of positive mood on generative and evaluative thinking in creative problem solving. *SAGE Open*, 5(2), 1-8.

- Portešová, Š., Budíková, M., & Juhová, D. (2014). Myths about gifted learners from the perspective of teachers. *New Educational Review*, 37(3), 229–242.
- Ratelle, C. F., Larose, S., Guay, F., & Senécal, C. (2005). Perceptions of parental involvement and support as predictors of college students' persistence in a science curriculum. *Journal of family psychology*, 19(2), 286-293.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In Sternberg R. J. & Davidson J. E. (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2.vyd., 246-279). New York: Cambridge University Press.
- Runco, M. A. (1986). Divergent thinking and creative performance in gifted and nongifted children. *Educational and Psychological Measurement*, 46(2), 375-384.
- Runco, M. A. (2007). *Creativity: Theories and themes: Research, development and practice*. (2. vyd.) San Diego: Elsevier.
- Runco, M. A., Acar, S., & Cayirdag, N. (2017). A closer look at the creativity gap and why students are less creative at school than outside of school. *Thinking Skills and Creativity*, 24, 242-249.
- Siegle, D., & McCoach, D. B. (2005). Making a difference: Motivating gifted students who are not achieving. *Teaching exceptional children*, 38(1), 22-27.
- Steenbergen-Hu, S., & Moon, S. M. (2011). The effects of acceleration on high-ability learners: A meta-analysis. *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 39-53.
- Sternberg, R. J. (2006). Introduction. In: Kaufman, J. C & Sternberg, R. J., *The international handbook of creativity* (1-9). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. L. (2011). *Explorations in giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Straka, O. (2016). Akcelerace ve vzdělávání nadaných žáků. *Svět nadání: Časopis o nadání a nadaných* 5(1), 23-37.
- Tardy, M. (2016). L'ennui des enfants à haut potentiel intellectuel et surdoués. *Enfances & Psy* 70(2), 101-108.
- Vaivre-Douret, L. (2011). Developmental and cognitive characteristics of “high-level potentialities”(highly gifted) children. *International Journal of Pediatrics*, 2011.
- Wang, Y., Tian, L., & Huebner, E. S. (2019). Basic psychological needs satisfaction at school, behavioral school engagement, and academic achievement: Longitudinal reciprocal relations among elementary school students. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 130-139.
- Westby, E. L., & Dawson, V. L. (1995). Creativity: Asset or burden in the classroom?. *Creativity Research Journal*, 8(1), 1-10.

Zatz, S., & Chassin, L. (1985). Cognitions of test-anxious children under naturalistic test-taking conditions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 53*(3), 393.

Zeidner, M., & Schleyer, E. J. (1999). The big-fish–little-pond effect for academic self-concept, test anxiety, and school grades in gifted children. *Contemporary Educational Psychology, 24*(4), 305-329.

Ziegler, A., & Raul, T. (2000). Myth and reality: A review of empirical studies on giftedness. *High ability studies, 11*(2), 113-136.

## Seznam grafů

- Graf 1: Zjištěná míra fluence v obou pozorovaných skupinách nadaných žáků
- Graf 2: Zjištěná míra flexibility v obou pozorovaných skupinách nadaných žáků
- Graf 3: Zjištěná míra originality v obou pozorovaných skupinách nadaných žáků
- Graf 4: Zjištěná míra originality v obou pozorovaných skupinách nadaných žáků
- Graf 5: Zjištěná míra vnitřní motivace v obou pozorovaných skupinách nadaných žáků
- Graf 6: Zjištěná míra identifikované motivace v obou pozorovaných skupinách nadaných žáků
- Graf 7: Zjištěná míra vnější motivace v obou pozorovaných skupinách nadaných žáků
- Graf 8: Zjištěná míra potřeby úspěšného výkonu v obou pozorovaných skupinách nadaných žáků
- Graf 9: Zjištěná míra potřeby vyhnoutí se neúspěchu v obou pozorovaných skupinách nadaných žáků

## **Seznam tabulek**

Tabulka 1: Složení výzkumného vzorku

Tabulka 2: Shrnutí výsledků v číslech



## **Seznam příloh**

Příloha č. 1: Dotazník školní výkonové motivace

Příloha č. 2: Dotazník ESMS

Příloha č. 3: Anamnestický dotazník

Příloha č. 4: Informovaný souhlas rodiče

# Příloha 1. Dotazník školní výkonové motivace

**Jméno:**

**Škola:**

**Třída:**

**1. Abych byl ve škole úspěšný, o to stojím:**

- a) Velmi mnoho
- b) Hodně
- c) Středně
- d) Moc ne
- e) Vůbec ne

**2. Při učení se mi daří soustředit:**

- a) Téměř vždy
- b) Často
- c) Někdy
- d) Většinou ne
- e) Téměř nikdy

**3. Ve škole se hlásím:**

- a) Vždy, kdy je to možné
- b) Často
- c) Někdy
- d) Málokdy
- e) Téměř nikdy

**4. Kdybych si mohl vybrat, chtěl bych být známován:**

- a) Ve všech předmětech
- b) Ve většině předmětů
- c) Jenom v některých předmětech
- d) Jenom v jednom nebo dvou předmětech
- e) V žádném předmětu

**5. Když začnu nějakou školní úlohu, tak ji dokončím:**

- a) Téměř vždy
- b) Často
- c) Někdy
- d) Většinou ne
- e) Téměř nikdy

**6. Školní úlohy, které dostávám, se snažím plnit co nejlépe:**

- a) Téměř vždy
- b) Často
- c) Někdy
- d) Většinou ne
- e) Téměř nikdy

Otoč →

**7. Když mám být zkoušený, tak mám strach:**

- a) Téměř vždy
- b) Dost často
- c) Někdy
- d) Málokdy
- e) Téměř nikdy

**8. Mám-li být upřímný, tak se školy:**

- a) Hodně bojím
- b) Docela bojím
- c) Trochu bojím
- d) Moc nebojím
- e) Vůbec nebojím

**9. Když máme psát nějakou písemnou práci:**

- a) Mám vždy chuť nejit do školy
- b) Mám často chuť nejit do školy
- c) Mám někdy chuť nejit do školy
- d) Moc mi to nevadí
- e) Vůbec mi to nevadí

**10. Když jsem zkoušený a moc neumím:**

- a) Mám vždy pocit, že bych se nejraději sebral a odešel
- b) Mám často pocit, že bych se nejraději sebral a odešel
- c) Mám někdy takový pocit
- d) Nemám většinou takový pocit
- e) Nemívám takový pocit téměř nikdy

**11. Když ve škole píšeme písemnou práci, počítám raději s tím, že dostanu horší známku:**

- a) Téměř vždy
- b) Často
- c) Někdy
- d) Málokdy
- e) Téměř nikdy

**12. Ze školních neúspěchů mám obavu:**

- a) Téměř vždy
- b) Často
- c) Někdy
- d) Většinou ne
- e) Téměř nikdy

## Příloha 2. Dotazník ESMS

**Jméno:**

**Škola:**

**Třída:**

### Čtení

**1) Rád/a čtu.**

Nikdy    Málokdy    Nevím    Často    Vždy

**2) Čtení mě hodně zajímá.**

Nikdy    Málokdy    Nevím    Často    Vždy

**3) Čtu (si), i když nemusím.**

Nikdy    Málokdy    Nevím    Často    Vždy

**4) Čtením se můžu naučit spoustu užitečných věcí.**

Nikdy    Málokdy    Nevím    Často    Vždy

**5) Čtu (si) dobrovolně, abych se toho hodně naučil/a.**

Nikdy    Málokdy    Nevím    Často    Vždy

**6) V životě je důležité naučit se číst.**

Nikdy    Málokdy    Nevím    Často    Vždy

**7) Čtu, abych dostal/a něco pěkného za odměnu.**

Nikdy    Málokdy    Nevím    Často    Vždy

**8) Čtu, abych potěšil/a rodiče nebo učitele.**

Nikdy    Málokdy    Nevím    Často    Vždy

**9) Čtu, abych ukázal/a ostatním, jak jsem dobrý/á.**

Nikdy    Málokdy    Nevím    Často    Vždy

Otoč →

## Matematika

**1) Mám rád/a matematiku.**

Nikdy    Málokdy    Nevím    Často    Vždy

**2) Matematika mě hodně zajímá.**

Nikdy    Málokdy    Nevím    Často    Vždy

**3) Věnuji se matematice, i když nemusím.**

Nikdy    Málokdy    Nevím    Často    Vždy

**4) Díky matematice se můžu naučit spoustu užitečných věcí.**

Nikdy    Málokdy    Nevím    Často    Vždy

**5) Věnuji se matematice dobrovolně, abych se toho hodně naučil/a.**

Nikdy    Málokdy    Nevím    Často    Vždy

**6) V životě je důležité naučit se matematiku.**

Nikdy    Málokdy    Nevím    Často    Vždy

**7) Věnuji se matematice, abych dostal/a něco pěkného za odměnu.**

Nikdy    Málokdy    Nevím    Často    Vždy

**8) Věnuji se matematice, abych potěšil/a rodiče nebo učitele.**

Nikdy    Málokdy    Nevím    Často    Vždy

**9) Věnuji se matematice, abych ukázal/a ostatním, jak jsem dobrý/á.**

Nikdy    Málokdy    Nevím    Často    Vždy

## Příloha 3. Anamnestický dotazník

**Jméno dítěte:**

**Datum narození:**

**Ročník studia:**

**Škola:**

**IVP:** ano - ne

**V jaké oblasti bylo diagnostikováno nadání?**

Rozumové - Umělecké - Pohybové - Sociální

**Matka:      Vzdělání:** ZŠ – vyučení – SŠ – VŠ    **Věk:**

**Otec:              Vzdělání:** ZŠ – vyučení – SŠ – VŠ    **Věk:**

**Sourozenci** (pohlaví, datum narození, třída, vlastní i nevlastní):

**V jaké rodině dítě žije?**

Úplná - Neúplná - Doplněná

**Aktuální prospěch:** M - ČJ -

**Příprava na vyučování**

Průměrná doba trvání:

Připravuje se Vaše dítě samo nebo s Vaší pomocí?

Co konkrétně se dítě doma (nejvíce) učí, co mu nejde? (např. čtení, psaní, gramatiku, matematiku, cizí jazyk, prvouku, atd.)

**Pozorujete nějaké obtíže v chování či problémy?** (zakroužkujte)

Perfekcionismus    Netolerance autority    Problémy v sociálních vztazích

Impulzivita    Výbušnost    Netolerance k rutinním činnostem

Jiné:

**Myslíte si, že Vaše dítě chodí do školy rádo?**    Ano - Ne

## Příloha 4. Informovaný souhlas rodiče



Univerzita Karlova v Praze  
Filozofická fakulta - Katedra psychologie  
Nám. J. Palacha 2, 116 38 Praha 1

### Souhlas zákonného zástupce s účastí dítěte při výzkumu dle Obecného nařízení o ochraně osobních údajů (GDPR)

Výzkumné pracoviště: FF UK v Praze  
Výzkumná pracovnice, která provedla poučení: Bc. Barbora Kojanová

Zákonný zástupce:

E-mail zákonného zástupce:

Souhlasím s účastí svého dítěte ..... (jméno dítěte),  
nar..... (datum narození) při výzkumu k diplomové práci na  
téma „Psychologické souvislosti edukace mimořádně nadaných dětí vzdělávaných ve  
speciálních a běžných třídách“.

Souhlasím s využitím výzkumného materiálu (výsledky testů a dotazníků) pro studijní a  
výzkumné účely diplomové práce, kterými se rozumí jejich odborná analýza a  
prezentace.

Práce s materiálem bude vedena podle těchto etických zásad:

- 1) Anonymita účastníků – jména účastníků a jejich osobní údaje bude znát pouze výzkumnice, ve vlastní diplomové práci nebudou uvedeny.
- 2) Mlčenlivost výzkumnice ve vztahu k osobním údajům účastníků.
- 3) Osobní údaje jsou uchovávány jen po dobu nezbytně nutnou, tj. po dobu sepsání diplomové práce.
- 4) V případě zájmu máte právo na získání informací o svém dítěti.
- 5) Máte právo kdykoli z výzkumného projektu odstoupit.

V ..... dne .....

Podpis: .....