

Zkušenosti učitelů s nadáním žáků jako faktorem ovlivňujícím jejich přístup k edukaci

Bc. Jana Petružiová

Diplomová práce 2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Jana Petrůjová**

Osobní číslo: **H150010**

Studijní program: **N7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Zkušenosti učitelů s nadáním žáků jako faktorem ovlivňujícím jejich přístup k edukaci**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti nadání a obohacujícího kurikula v edukaci nadaných žáků.

Příprava metodiky empirické části, stanovení cíle výzkumu a výzkumných otázek.

Realizace kvantitativního výzkumu pomocí dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

AJZEN, Icek, 2005. Attitudes, personality and behaviour (2nd ed.). Milton-Keynes, England: Open University Press/McGraw-Hill, ISBN 0335224008.

JURÁŠKOVÁ, Jana, 2006. Základy pedagogiky nadaných. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. ISBN 80-86856-19-4.

KONEČNÁ, Věra, 2010. Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5325-0.

LAZNIBATOVÁ, Jolana, 2007. Nadané dieťa: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie. 3., nezmen. vyd. Bratislava: Iris. ISBN 80-89018-53-X.

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK, 2008. Sociální psychologie. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, Psyché. ISBN 978-80-247-1428-8.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Ilona Kočvarová, Ph.D.**

Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **14. listopadu 2016**

Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2017**

Ve Zlíně dne 14. listopadu 2016



doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 30.3.2017

..... Petr Jiránek

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nakrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k větší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Předložená diplomová práce se zabývá postoji učitelů běžných základních škol, specializovaných základních škol a víceletých gymnázií k nadání, nadaným žákům a jejich vzdělávání. Teoretická část diplomové práce se skládá z východisek z oblasti nadání, postojů a také se věnuje samotnému učiteli nadaných žáků. Praktickou část tvoří realizované výzkumné šetření zaměřující se na postoje učitelů celé České republiky k nadání a vzdělávání nadaných žáků, jeho analýza a interpretace výsledků.

Klíčová slova: nadání, nadaný žák, učitel nadaného žáka, postoj, prediktor postojů

ABSTRACT

The submitted thesis deals with attitudes of teachers from ordinary primary schools, specialized primary schools and multiannual grammar schools to giftedness, gifted pupils and their education. The theoretical part of thesis consists of recourse from area of giftedness, attitudes and also deals with teacher of gifted pupils himself. The practical part consists of implemented research survey focused at attitudes of teachers from whole Czech republic to giftedness and education of gifted pupils, at analysis and interpretation of results.

Keywords: giftedness, gifted pupil, teacher of gifted pupil, attitude, predictor of attitudes

Tímto bych ráda poděkovala mé vedoucí práce, paní Mgr. Iloně Kočvarové, Ph.D., za vedení a pomoc při zpracovávání předložené diplomové práce. Poděkování taktéž patří paní Mgr. Evě Machů, Ph.D. za spolupráci a odborné vedení při výzkumném šetření IGA. Dále děkuji učitelům, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření a také mé rodině, přátelům a blízkým za jejich podporu.

„Příroda sice tvoří nadání, ale osud mu teprve dá vyniknout.“ F. de La Rochefoucauld

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 NADANÝ ŽÁK VE ŠKOLNÍ EDUKACI	12
1.1 TEORIE MODELŮ NADÁNÍ	14
1.2 OSOBNOSTNÍ, SOCIÁLNÍ A EMOCIONÁLNÍ CHARAKTERISTIKA NADANÉHO DÍTĚTE	18
1.3 PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ NADANÝCH ŽÁKŮ	19
1.4 ZÁKLADNÍ PŘÍSTUPY VE VZDĚLÁVÁNÍ NADANÝCH ŽÁKŮ	22
2 ROLE PEDAGOGA PŘI PÉČI O NADANÉ ŽÁKY	25
2.1 OSOBNOST UČITELE NADANÝCH ŽÁKŮ	27
2.2 VLIV MÝTŮ O NADANÝCH ŽÁCÍCH	29
2.3 VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ PRO PRÁCI S NADANÝMI	31
2.4 ROLE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA V PROBLEMATICE NADÁNÍ	33
3 POSTOJE UČITELŮ K NADÁNÍ	36
3.1 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ UČITELOVY POSTOJE	38
3.2 UTVÁŘENÍ POSTOJŮ	39
3.3 SOCIÁLNÍ FUNKCE POSTOJE	41
3.4 VZTAH POSTOJ – CHOVÁNÍ	42
3.5 PROSTOR PRO OVLIVNĚNÍ A ZMĚNU POSTOJE	44
4 SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI	47
II PRAKTICKÁ ČÁST	48
5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	49
5.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍLE VÝZKUMU	49
5.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY	50
5.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	52
5.4 TECHNIKA SBĚRU DAT	55
5.5 METODY ANALÝZY DAT	58
6 ANALÝZA DAT	59
INTERPRETACE VÝSLEDKŮ A ZÁVĚREČNÁ DISKUZE	86
ZÁVĚR	94
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	96
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	104
SEZNAM GRAFŮ	105
SEZNAM OBRÁZKŮ	106
SEZNAM TABULEK	107
SEZNAM PŘÍLOH	109

ÚVOD

V současné době můžeme spatřovat inkluzivní vzdělávání jako atraktivní a aktuální téma. Zmíněné vzdělávání neboli inkluze je snaha o zařazení dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu – běžné školy. To znamená, že v jedné třídě se mohou vzdělávat jak děti se zdravotním postižením, děti cizinců či děti národnostních menšin apod. Na školu a pedagogy tedy budou kladeny vyšší nároky způsobené nejrůznějším složením třídního kolektivu a rozmanitými vzdělávacími potřebami. Tuto vizi o rovném vzdělávání všech vnímáme jako rozvíjející se koncept a složitý proces, který je nutný zmínit z toho důvodu, že strategie inkluzivního vzdělávání se netýká pouze handicapovaných dětí, dětí ze sociálně vyloučených lokalit či dětí s poruchami učení, ale neopomíjí také rozumově nadané žáky. Problematika inkluze nadaných žáků je složitá a postoje k ní se velmi liší. Můžeme se setkat s názory, že nadaní žáci se v běžné škole nudí nebo naopak, že jsou vzorem pro ostatní spolužáky. Dále například, že bude nutné změnit uvažování učitelů a zprostředkovat jim jiný způsob vzdělání skrz individuální práci s nadanými dětmi. Můžeme se také dostat do diskuze, jestli je lepší forma vzdělávání segregace nebo spíše integrace, ale jak se k této problematice staví samotní učitelé?

Mimo to také sledujeme, že narůstá jak zájem o problematiku vzdělávání nadaných žáků, tak narůstá i nabídka vzdělávacích forem pro nadané. Nadaným žákům je nabízen pestrý výběr edukačních přístupů jako je akcelerace a obohacování osnov realizované buď formou integrační, nebo segregační, a které mají za úkol hledat nejvhodnější způsob rozvoje každého žáka. Můžeme říci, že jednou z podmínek kvality vzdělávání je ve školském systému legislativní rámec vzdělávání mimořádně nadaných žáků, avšak v praxi se ukazuje, že konečnou podobu konkrétního vzdělávacího opatření formují hlavně pedagogové. A to zejména v procesu určování daného vzdělávacího modelu, kde hraje roli dlouhodobá krystalizace jejich postojů k problematice vzdělávání nadaných žáků a k otázkám nadání. (Portešová a kol., 2009, s. 38 - 39)

Z pohledu sociální pedagogiky je školní prostředí živnou půdou pro vznik rizikového chování, také pro systematickou formu agresivního chování, konkrétně máme na mysli šikanu. Nadaný žák se může v třídním kolektivu ocitnout na místě oběti šikany, paradoxně také na místě jejího iniciátora. Nadaný žák totiž vybočuje z normy, je nějakým způsobem jiný než ostatní, projevuje se specifickým chováním a díky tomu u ostatních může vyvolat také specifické postoje. Utváření kvalitní interpersonální sítě s učiteli či žáky je u nadaných žáků ovlivněno jejich osobností, jejich perfekcionismem a kritičností ke všemu okolo a právě

tohle může být faktor, který tvoří negativní obraz o nadaných. Úkolem sociální pedagogiky a učitele je zajistit prevenci, popřípadě nápravu této nastalé situace a reagovat na aktuální problémy společnosti – postoj totiž tvoří součást naší každodenní komunikace a práce s žáky vyžaduje profesionální jednání ze strany aktérů vzdělávacího procesu.

Teoretickou část diplomové práce tvoří východiska z oblasti nadání jako takového, problematiky edukace nadaného žáka, pozornost věnujeme učiteli nadaného žáka a jeho roli v edukaci nadaných a v neposlední řadě se zaměřujeme na okruh postojů, jak vznikají, jakým způsobem se dají ovlivnit a jaké je jejich místo na poli vzdělávání.

Cílem empirické části diplomové práce je zjistit prostřednictvím realizovaného kvantitativního výzkumu, jaký vliv mají demografické charakteristiky, osobní, teoretická a osobní zkušenost učitele s nadáním na jeho postoje ke vzdělávání nadaných žáků a nadání. Výzkum byl zaměřen na učitele z celé České republiky.

Cílem diplomové práce je zmapovat postoje učitelů k nadání a nadaným žákům, zjistit jaký je vliv daných zkušeností vůči jeho postojům ke vzdělávání nadaných žáků a nadání. Zjištěnými skutečnostmi chceme obohatit teorii poznání v oblasti problematiky nadaných žáků, jelikož prostřednictvím podpory nadání si utváříme svoji vlastní budoucnost.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 NADANÝ ŽÁK VE ŠKOLNÍ EDUKACI

Porozumění mimořádnému výkonu nadaných žáků má za následek postupné odhalování dílčích složek samotného nadání. Každá kultura a každý člověk má jinou představu o nadání, v předložené diplomové práci se pojem nadání vztahuje především ke kognitivním schopnostem. V odborných textech můžeme narazit na mnoho vysvětlení, které se týkají nadání, nicméně může dojít k různým nedorozuměním v chápání daných pojmů, jelikož autoři hovoří o nadání ve smyslu, který chápou jen oni, a představa čitatele může být odlišná. Setkáváme se s koncepcemi, kde nadání vychází z dosažení určité hodnoty IQ, až po tvrzení, že zvláštní druh nadání má každý z nás. Někteří autoři dokonce ztotožňují inteligenci a nadání, jiní do pojetí nadání zahrnují široké spektrum jiných schopností a také osobní charakteristiky. (Konečná, 2010, s. 37) S nadáním se často spojují i termíny jakou jsou inteligence a talent. Všeobecně můžeme říci, že **inteligence** je základní kámen rozumového nadání. Pedagogický slovník hovoří o inteligenci ve dvou pojetích. První udává inteligenci jako přizpůsobení se člověka aktuálním podmínkám současného světa. Druhé ji chápe jako nějakou schopnost názorně a abstraktně myslet, nalézat řešení problémů, jednat, zvládat specifické a obecné situace a lze ji změřit pomocí testů inteligence. (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 88) Ohledně rozlišení pojmu **talent** např. nadání může označovat souhrn vloh, a talent označuje jejich projev na základě určitého vlivu prostředí. Nebo že nadání je určitá rozvinutá schopnost a talent je ještě vyšší stupeň nadání, paradoxně se setkáváme i s opačným tvrzením, kdy nadání je vyšší schopnost a talent ta nižší. (Machů, 2010, s. 19) Dle Porterové (1999, in Jurášková, 2006, s. 15) talent značí výkony, jež jsou kvalitativně či kvantitativně neobyčejné v porovnání s vrstevníky. V jejím pojetí nám do hry vstupuje vliv sociálního prostředí. Talent se realizuje vhodným působením prostředí, který aktivuje určitý potenciál – tedy nadání. Jelikož se nedá jednoznačně určit co přesně je nadání a co ne, budeme se pro naše účely přiklánět k psychologickému chápání pojmu nadání jako souboru vloh, jež předpokládají úspěšný rozvoj schopností. Nadání je tedy spojováno nejčastěji s jedinci podávajícími při činnostech duševních či tělesných nadprůměrné výkony. (Hartl, Hartlová, 2010, s. 329)

Na základě výše uvedených stanovisek, můžeme tedy konstatovat, že inteligence, nadání a talent, mají společné jádro/společného jmenovatele – určitou výjimečnost v porovnání s vrstevníky. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky rozlišuje v souvislosti s nadáním dva pojmy představujícího nadaného žáka – **nadaný žák a mimořádně nadaný žák**. Za nadaného žáka se považuje „žák, který při adekvátní podpoře vyka-

zuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.“ A za mimořádně nadaného žáka se považuje „*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.*“ (vyhláška č. 27/2016 sb., část čtvrtá, § 27) Pro účely naší práce budeme využívat pouze jednoho termínu, a to obecně – nadaný žák, jelikož velká část odborné literatury tyto pojmy nerozlišuje a veškerá doporučení se vztahují jak na nadaného žáka, tak na mimořádně nadaného žáka. Kritéria, podle kterých se posuzuje nadání, se mění v závislosti na sociokulturním kontextu. Můžeme však říci, že při vyhledávání intelektově nadaných žáků převládají výsledky inteligenčních testů. (Hříbková, 2009, s. 46)

Identifikační proces (vyhledávání potencionálního nadání) nadaného dítěte začíná již v rodině a bývá většinou nezáměrný – kdy si rodič všimne rychlého vývoje dítěte. Dále mohou identifikovat nadaného žáka i učitelé, dítě pozorují a analyzují jeho školní práce, poté přináší podněty zákonným zástupcům dítěte a ti rozhodují, zda dítě podstoupí další úroveň identifikace v rámci diagnostiky pedagogicko-psychologické poradny (či jiné instituce). Pro identifikaci nadaných žáků/děti se doporučuje využití více metod z důvodu přesného určení nadání a spolupráce s multidisciplinárním týmem, jenž je tvořen řadou odborníků (pedagogové, psychologové, pediatři, apod.). (Kovářová a Klugová, 2009, s. 39 - 41)

Zkoumání příznačných znaků nadaných jedinců se v poslední době stalo atraktivním tématem, zřejmě z důvodu určitého přesvědčení, že nadaný jedinec disponuje neobyčejnými vlastnostmi či odlišnými myšlenkovými procesy, které stojí za jejich mimořádnými výkony, avšak není tomu tak. Zjišťuje se, že nadané děti nejsou nikterak výrazně odlišné oproti jejich vrstevníkům. (Hříbková, 2009, s. 92 - 93) Nadání žáci se projevují různorodě, avšak můžeme se setkat s určitými znaky, jež jsou typické pro většinu nadaných. Mezi tyto znaky konkrétně v kognitivní oblasti řadíme:

- rozvinuté myšlení (kritické myšlení, kreativita, originalita, logické myšlení, abstraktní uvažování),
- verbální schopnosti (využívání cizích slov, bohatá slovní zásoba, vyjadřovací schopnosti),
- paměť,
- motivace (vysoké požadavky, sebekontrola, vytrvalost, pevná vůle),
- rychlé tempo (pohotová orientace, rychlé chápání),

- pozornost (koncentrace, pozorovací talent, vystihují detaily),
- představivost (upřednostňována složitost, samostatná práce, avšak problém s pravidly a řádem).

Upozorňujeme, že ne u všech nadaných žáků se dané charakteristiky objevují stoprocentně. Každé specifikum má široký záběr, dokonce se může projevit jen v jedné oblasti a jeho manifestaci pozorujeme pouze v případě, že žák je svou činností zaujat, nebo když může své schopnosti plně uplatnit. (Novotná, 2012, s. 16 - 17)

V oblasti vývoje platí totéž, některé nadané děti mohou chodit či mluvit dříve než ostatní děti, jiné naopak ne. Některé intelektově nadané děti získávají náskok v základních školních dovednostech již v raném věku, jiné také ne, apod. (Hříbková, 2009, s. 92 - 93) Jediné, co můžeme s určitostí říci a co platí obecně pro všechny je, že společným znakem nadaných žáků je nesmírná rozmanitost.

Výše jsme si uvedli, že zaměření se na problematiku nadání a na nadaného žáka se stává pro společnost atraktivní a zajímavé téma. Existuje mnoho různých teorií, které se snažily vysvětlit podstatu nadání, a mnoho definic se snažilo objasnit příčinu nadání. V následující podkapitole si představíme nejznámější a základní teorie vysvětlující nadání.

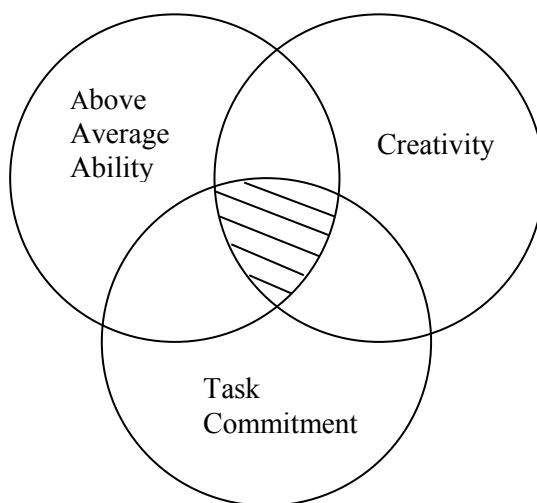
1.1 Teorie modelů nadání

Stejně složité jako uchopení definice nadání, je složité i uchopení teorie modelů vysvětlující nadání. Rozeznáváme jich totiž hned několik a to z pohledu nejrůznějších směrů. Můžeme zmínit např. Renzulliho (Renzulli, Reis, 2010, s. 143), který svůj model nazval *The three-ring conception of giftedness*, tzv. model tří kruhů. Renzulli vnímal nadání jako interakci tří charakteristických skupin osobnosti a tvrdil, že jenom díky souhře a určitému rozvoji těchto tří složek, dojde k jakémusi mimořádnému výkonu. Řadíme sem:

- Above Average Ability (nadprůměrné schopnosti)
- Creativity (kreativita)
- Task Commitment (zaujetí úkolem/k úkolu)

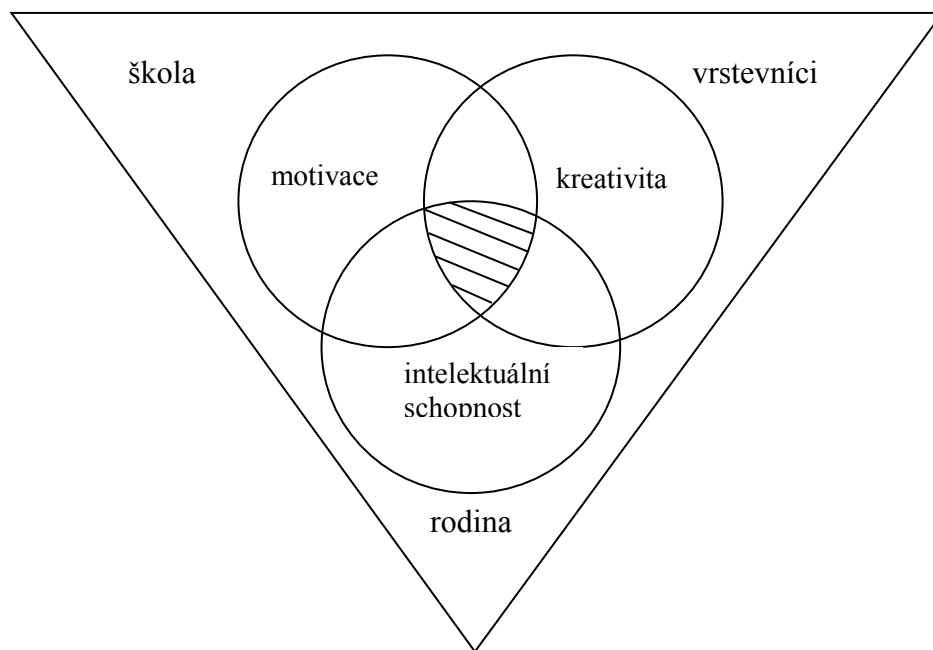
Renzulli tvrdí, že nadprůměrné schopnosti pro manifestaci nadání samy o sobě nestačí, je potřeba zaujetí úkolem (motivace), které vede ke kreativní aktivitě – tyto požadavky poté směřují k projevení samotného nadání. Jedinci, kteří se projevují těmito schopnostmi, nebo jsou schopni vyvíjet interakci mezi zmíněnými složkami, vyžadují širokou škálu vzděláva-

cích příležitostí a služeb, které nejsou běžně poskytovány prostřednictvím vzdělávacích programů. Daný model je znázorněn níže.



Obrázek 1: *The three-ring conception of giftedness (Renzulli, Reis, 2010, s. 143)*

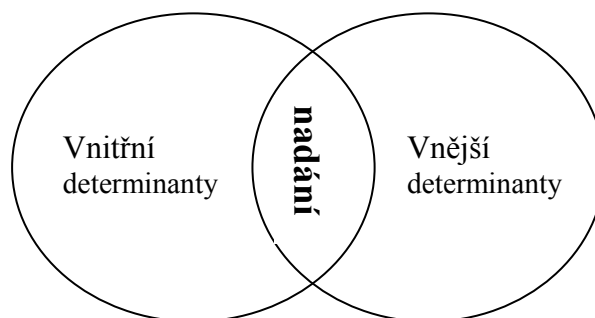
Představili jsme si model, který můžeme označit za základní. Nyní si popíšeme modely, které do popředí staví také vliv okolí, což je pro nás významný faktor. Mluvíme zde v první řadě o upraveném modelu tří kruhů, zpracovaný F. J. Mönkem (Mönks, 2002, s. 21 - 22). Autor model obohatil model právě o vliv prostředí, rodiny, přátel a nazval jej *Vícefaktorový model nadání*. Uvádí, podobně jako Renzulli, že mít pro něco vlohy, byť mimořádné, nestačí. Je potřeba je rozvíjet a podporovat skrze sociální prostředí, které v tomto procesu slouží jako úrodná půda. Jedince vnímáme jako sociální bytost a pro optimální vývoj sociální bytosti je nepostradatelná sociální interakce, primárně s rodinou, poté školou a na konec okruhem přátel. Tudíž opět mluvíme o vzájemném působení všech složek modelu. Sociální prostředí je důležitým komponentem, jelikož bez sledování a podporování vloh nadaného jedince nemusí tato interakce odpovídat jedincovým potřebám. Neodráží-li sociální prostředí vývojové potřeby jedince a nedochází-li k efektivní interakci mezi jedincem a prostředím, nemusí k manifestaci nadání vůbec dojít. Zmíněný model můžeme vidět níže.



Obrázek 2: *Vícefaktorový model nadání (Mönks, 2002, s. 23)*

Druhý model nadání, který bere do úvahy vliv prostředí, je model skládající se ze dvou faktorů vnitřních determinant a vnějších determinant, které opět ve vzájemné interakci a v interakci s prostředím mohou plně rozvinout potenciál nadání. Tyto faktory se skládají z:

- vnitřní determinanty (obsahuje např. rozumovou složku, motivaci, psychomotorické schopnosti, sebepojetí, emocionální složku)
- vnější determinanty (obsahuje např. interpersonální chování, spoluutváření vlastního prostředí)



Obrázek 3: *Model nadání dvou faktorů*

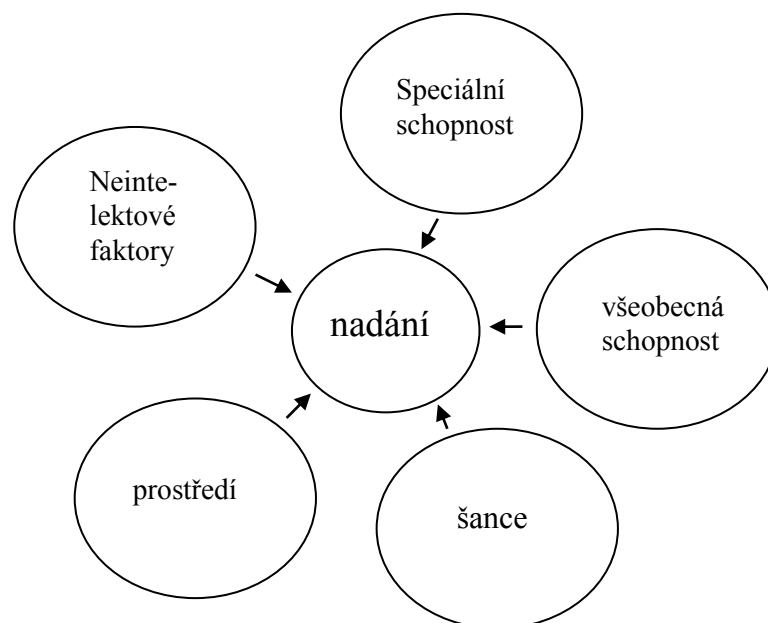
Důležitým bodem, který tento model obohacuje oproti výše uvedeným, je složka vnějších determinant, konkrétně *spoluutváření vlastního prostředí*. Vystihuje totiž samotnou aktivi-

tu nadaného jedince v rámci využití různých příležitostí, osvojení si tvořivých schopností či aktivit. (Mezsárosová 1998, s. 22 – 23)

Posledním modelem, který si představíme je Tannenbaumův model nadání (1986), jenž zdůrazňuje statickou a dynamickou dimenzi jednotlivých faktorů. Dynamická dimenze se mění vzhledem k prostředí a chování jedince. Statická dimenze se nemění a tvoří ji síly, které jsou součástí určité vybavenosti jedince. Tento model se skládá z:

- všeobecné schopnosti - chápeme ji jako obecnou inteligenci, která se odráží ve všech typech nadání,
- speciální schopnosti - chápeme ji jako schopnost nadprůměrného výkonu v určité oblasti,
- neintelektové faktory - chápeme je jako např. sílu osobnosti, ochotu přijímat oběti v rámci splnění stanovených cílů, nadšení v oblasti výkonu, atd.,
- prostředí - chápeme je jako rodinu, školu, vrstevníky a další sociální oblast,
- šance - chápeme ji jako nečekané a náhodné události, které podněcují jedincovu činnost směrem realizaci jeho cílů a rozvíjí jeho talent.

Dle Tannenbauma je nutná spolupráce všech pěti faktorů a žádný z nich není nahraditelný, avšak stupeň důležitosti každého faktoru se může lišit vzhledem k oblasti realizace nadání. (Tannenbaum, 1986 in Jurášková, 2006, s. 19)



Obrázek 4: Model nadání dle Tannenbauma

Představili jsme si různé modely, které vysvětlují nadání jako interakci vnitřních faktorů s vnějším prostředím. Je nutné poznamenat, že je důležité poskytovat nadaným jedincům optimální prostor, přizpůsobovat prostředí tak, aby docházelo k rozvoji jejich nadání jak ze strany společnosti, tak v rámci edukačního působení ze strany školy, a to z toho důvodu, že vnitřní nastavení jedince či jeho vnitřní faktory nemusí vždy dostačovat k právě zmíněné manifestaci nadání.

V následující podkapitole si představíme osobnost nadaného žáka. V návaznosti si vymezíme, z jakého důvodu vyčnívá nadaný žák mezi vrstevníky, s jakými problémy se potýká a jakou roli v této oblasti hraje instituce školy.

1.2 Osobnostní, sociální a emocionální charakteristika nadaného dítěte

V předchozí podkapitole jsme si uvedli, že není možné předložit konkrétní charakteristiku nadaného žáka. Každý jedinec reaguje odlišně v různých situacích, v různém věku a různém čase. Nalézáme spoustu individuálních odlišností, avšak přece jenom tyto děti mají společné rysy, jež předpokládají určitý vztah nadání. Tyto orientační charakteristiky se primárně vytvořily jako pomůcka pro pedagogické a poradenské účely k identifikaci nadaných žáků - aby se podchytilo včasné zařazení nadaných do vzdělávacího programu a zvýšila se pravděpodobnost přesné identifikace těchto žáků. (Hříbková, 2009, s. 93)

Kognitivní specifika jsme si již popsali v předchozí kapitole, nyní se budeme převážně zabírat specifiky emocionálními a sociálními. Již v rámci identifikace nadaných se spoléhá více na kognitivní úroveň nadání, než na oblast sociálně-emocionální. Je to převážně z toho důvodu, že nadané děti nejsou tak sebevědomé, suverénní nebo otevřené ke svým vrstevníkům, jak je společnost vnímá, ale právě naopak – jsou většinou uzavřené, introvertní. Všeobecně se totiž pozitivně hodnotí takové vlastnosti, které jsou odpovídající a přijatelné většinovou populací, tudíž jsou mírou dobré přizpůsobivosti a sociability. Přitom nadání bývá většinou skryté za méně akceptovatelnými vlastnostmi dětí. (Laznibatová, 2007, s. 232) Dalšími vlastnostmi, které bývají nadaným žákům často přisuzovány, jsou neúměrná sebekritičnost a perfekcionismus. Ve školách si mohou nadané děti v průběhu práce na projektu nebo zadanému úkolu uvědomovat, jak se jejich ideální výsledek vzdaluje, nesplňuje jejich očekávání – z těchto pocitů a vlastností se stává najednou překážka včasného splnění úkolu a v důsledku toho se může snižovat jejich sebehodnocení a sebevědomí. Nadaní žáci na sebe kladou vysoké nároky, můžeme říci, že nemalé procento

z nich je často brzděno v rámci svých studií či pracovních povinností perfekcionismem a sebekritikou. (Škrabánková, 2012, s. 67)

Nejčastější charakteristika vypovídá o nadaných žácích jako o 'osobách s disproporcionálním asynchronním vývojem', tzn. žáci mohou být v různých stádiích vývoje v oblasti jak fyzické, tak kognitivní a emocionální v jeden čas. Také jsou známí svou introverzí, s tou jdou ruku v ruce problémy s navazováním kontaktů a dále svou tendencí řídit a organizovat věci a lidi kolem sebe. Očekávají od nich totiž, že se jim budou podřízovat. (Jurášková, 2006, s. 31 - 32) Pro přehledné znázornění uvedených specifík jsme se rozhodli shrnout tyto znaky do kategorií, jež jsou znázorněny v tabulce níže.

Emocionální charakteristika	Sociální charakteristika
Potřeba emocionálního přijetí.	Vyžadována pozornost okolí.
Silný cit pro morálku a spravedlnost.	Zaujímána extrémní pozice v sociální skupině.
Nepodřizování se autoritě.	Sociální dovednosti na extrémně nízké nebo vysoké úrovni.
Vysoké požadavky na sebe i okolí.	Potřeba volnosti.
Uvědomování si vlastní odlišnosti.	Sociální naivita, bezelstnost, důvěřivost.
Špatná spolupráce s ostatními.	Potřeba komunikace a aktivity se staršími dětmi.
Vysoká citlivost až přecitlivělost.	Expresivní prezentování a obhajování názorů.
Impulzivita.	Smysl pro humor, kterým vrstevníci nerozumí.

Tabulka 1: *Emocionální a sociální charakteristika nadaných dětí (Machů, 2006, s. 20; Havigerová, 2011, s. 95)*

Všechny tyto charakteristiky nadaných vedou ke vnímání jejich odlišnosti, upozorňování na výstřednost a vybočování ze všednosti. Pokud je však jejich prostředí a okolí přijímá takové, jací jsou, jejich nadání nemusí znamenat žádný problém. V případě, že takto akceptování nadání žáci nejsou, potýkají se s problémy, kterými se bude věnovat následující podkapitola.

1.3 Problémové chování nadaných žáků

Agresivita je typickým znakem kreativní osobnosti, je vrozená a sama o sobě je také podnětem ke každé aktivitě a k dosažení cíle. U dítěte dochází k první kontrole agresivity při

identifikaci s osobami, které jsou pro něj určitým zdrojem lásky či trestu. Tento způsob chování si zevnitř a dál postupně vstupuje do okolního prostředí, jež se rozšiřuje a pojímá různé instituce, v našem případě školu. Agresivita je rázem školy potlačována díky pravidlům, cílům a určování hranic, přičemž instituce školy je sama o sobě agresivním prostředím. Dítě/žák se může cítit příliš svázané určenými hranicemi a školu může považovat za omezující. Můžeme však zabránit nahromadění různých forem potlačené agrese a pocitu bezmoci, a to díky rozhodnutí k jednání vycházejícímu z vnitřní svobody, pocitem sounáležitosti s prostředím, socializací a identifikací dítěte. (Landau, 2007, s. 86 - 91) Agresivita nadaných žáků se může také projevit v problematickém navazování kontaktů s vrstevníky. Nadaní často působí jako silné osobnosti, jež mají potřebu přebírat iniciativu do svých rukou, pokud tedy nejsou přijaty kolektivem, mohou nastat konflikty, např. zarputilé sebe-prosazování, až projevy šikany. (Jurášková, 2006, s. 108) V tabulce můžeme spatřit klasifikaci agresivního chování nadaných dětí.

Chování	Projev agresivity	Řešení konfliktů	Chování okolí
kreativní	napětí, aktivita motorika	žádný konflikt	akceptace, konstruktivní vedení
konformní	opatrnost, perfekcionismus	potlačování konfliktu	jistota, chvála, povzbuzení
pasivní	lhostejnost	introjekce	podpora, chvála, povzbuzení, motivace
násilné	odpor, výbušnost, nepřátelství, odmítání	projekce	láska, trpělivost, pochopení, vysvětlování, psycholog

Tabulka 2: Čtyři typy chování nadaných dětí (Landau, 2007, s. 93)

Dalším negativním dopadem pro nadané žáky mohou být paradoxně problémy s učením. V běžných školách jsou tito žáci omezováni svým rychlým tempem, musí čekat, než se ostatní spolužáci zvládnou naučit zadanou látku – probírané učivo je pro ně málo náročné a ve školách se **nudí**. Následkem toho je nadaný žák přinucen čekat a přizpůsobovat se ostatním. (Laznibatová, 2007, s. 81) S netrpělivostí je spojená **hyperaktivita**, která se projevuje často ve verbální či motorické oblasti. Děti skáčou do řeči, často vykřikují výsledky řešení a jsou neposlušní, v motorické oblasti je to především neklidné sezení a hraní si s různými předměty. Pokud žák ruší ostatní děti nebo sám nekoncentruje svou pozornost, stává se hyperaktivita problémem. (Jurášková, 2006, s. 107 - 108) Neopomíjíme ani **denní snění**, které žáci využívají jako manévr pro vyrovnávání se s nudou, jednoduchými úkoly a

nedostatečnou stimulací v procesu vyučování. Žák vpluje do svého světa, působí apaticky a zádumčivě. Freemanová (1998, s. 35) hovoří o tzv. *Three-times problem*. V prvním bodě žáci nasají informace, jakmile začne učitel probíranou látku opakovat - nastane druhý bod, kdy žáci přestanou vnímat učivo, 'vypnou' a v případě, kdy zaslechnou nějakou novou, pro ně zajímavou informaci – znovu 'zapnou' (třetí bod). Denní snění je velkým problémem pro ty, kteří se snadno učí, jelikož nemají studijní návyky a rozptylují se vlastními myšlenkami. Stačí jim, co si pamatují z vyučování, avšak s většími nároky si neví rady. Učitelé často mohou schopnosti nadaného žáka podcenit, jelikož se zdá, že dítěti je vše tak jasné, a přitom se vůbec neučí – je to pochopitelně matoucí.

V souvislosti se školním prostředím můžeme také mluvit o **podvýkonných** nadaných žácích. Žáci negativně přistupují k samotné škole, nesoustředí se, mají nízkou motivaci, nízké sebevědomí, špatné učební návyky, nedokončují zadané úkoly, nejsou schopni pracovat v časovém limitu a vytyčují si nedosažitelné cíle. Projevuje se u nich značný rozdíl mezi očekávaným výsledkem a reálným výsledkem, u kterého není příčinou porucha učení. Tyto naučené vzorce chování se projevují buď ve škole, nebo mimo školu a svůj původ mají právě ve škole, vrstevnické skupině, rodině, kultuře nebo přímo v osobnosti nadaného žáka. V rámci pomoci s podvýkonností se doporučuje působit na vnitřní motivaci dítěte. (Machů, 2010, s. 41 - 42) U nadaných žáků později také vznikají potíže s výběrem střední školy, i když mají vysokou šanci se na jakoukoli dostat. Jejich nadání totiž představuje překážku ve smyslu zaměření se jedním směrem – náhlé zúžení jejich zájmů na jeden obor je pro ně velkým problémem. (Hříbková, 2009, s. 98)

V rámci prostředí školy je nezbytné seznámit pedagogy se specifickými rysy nadaných žáků a na základě specifických vzdělávacích potřeb nadaných žáků zvolit nejvhodnější edukační strategie. Nadaným žákům může zapříčiňovat řadu nesnází právě častý výskyt protikladných osobnostních vlastností, které se promítají do jejich chování a okolí je může vnímat jako podivné. Dané postřehy učitelů, pedagogů a školních psychologů vedly k vytvoření specializovaných pracovišť zaštiťujících poradenství za účelem pomoci dětem zvládat jejich problémy. Příznivý vliv má také pravidelné navštěvování zmíněných pedagogicko-psychologických poraden a fungující spolupráce mezi rodinou, školou a psychologem. (Machů, 2010, s. 38) Díky výše uvedeným osobnostním charakteristikám nadaných žáků můžeme vnímat jejich netypické a rozporuplné projevy chování za tak specifické, že mohou mít za následek vytváření vyhraněných postojů učitelů k jejich vzdělávání a nadání samotnému.

1.4 Základní přístupy ve vzdělávání nadaných žáků

V předchozích kapitolách jsme si vymezili, kdo je nadaný žák a jak je vnímán. Nyní si představíme nabízené a poskytované možnosti jeho vzdělávání. Mezi dokumenty, které nám zajišťují péči o nadané žáky v České republice, můžeme řadit Bílou knihu jakožto Národní program rozvoje vzdělávání. Bílá kniha je systémový a komplexní dokument, ze kterého vychází další právní předpisy a jenž určuje obecné záměry pro vývoj vzdělávací soustavy v České republice. V souladu s platnou legislativou označujeme dle zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon) nadaného žáka jako žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento zákon káže školám poskytovat vhodné podmínky pro optimální rozvoj žáků a jejich nadání, také povoluje přeřazení žáka do vyšších ročníků bez dovršení předchozích a umožňuje vzdělávání žáka dle individuálního vzdělávacího plánu. (Zákon č. 561/2004 sb.) V návaznosti na školský zákon se této problematice také dotýkají vyhlášky č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Vyhláška upravuje poskytování poradenských služeb metodiků prevence, školních psychologů, speciálních pedagogů, výchovných poradců aj., dále působnost pedagogicko-psychologických poraden (Vyhláška č. 72/2005 sb.) a vyhláška č. 27/2016 Sb. O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ke které později vznikl dokument Informace ke vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných zabezpečující realizaci ustanovení § 17 zákona č. 561/2004 Sb. a části třetí vyhlášky č. 73/2005 Sb. (dále jen Informace) Tento dokument se věnuje analýze vzdělávacích postupů u žáků s nadáním, proto se budeme nejvíce odkazovat na něj.

Mezi dvě nejzákladnější formy vzdělávání nadaných žáků je **integrace a segregace**. Integrace představuje vyučování nadaných žáků v běžné třídě společně s ostatními. I v běžných třídách totiž mohou být dostatečně uspokojovány potřeby nadaných, přičemž jsou však kladeny velké nároky nejenom na učitele, ale i na školu samotnou a na každého žáka, který se tohoto integračního procesu zúčastní. K realizaci integrační formy je nezbytná pomoc asistenta pedagoga, popřípadě i konzultace se speciálními pedagogiky a jinými odborníky. (Dočkal, 2005, s. 160) Segregace představuje oddělenou výuku nadaných žáků ve specializovaných školách či třídách. V kontextu novely školského zákona je upřednostňováno vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami formou integrace. Tato forma je uplatňována také ve vztahu ke vzdělávání mimořádně nadaných žáků, avšak často dochází

i ke kombinaci forem. Dle výše uvedeného zákona a dalších vyhlášek rozlišujeme tři možnosti vzdělávání:

- integrace nadaných žáků v běžné třídě základní školy
- samostatné třídy pro nadané žáky
- samostatné školy pro nadané žáky

Rozhodnutí, do jaké formy vzdělávání bude dítě zařazeno, závisí na preferencích rodičů, stupni nadání dítěte a jeho osobnostních předpokladech. (Kovářová a Klugová, 2009, s. 50 - 51) V rámci kombinace metod je vhodné využití skupinového a spolupracujícího vyučování, jež může být realizováno pomocí heterogenních skupin. Tyto skupiny mají své výhody i nevýhody, nadaní se buď učí spolupracovat a skupina na ně působí pozitivně, či naopak může být i negativem, jelikož nadaní převzou veškerou iniciativu a ostatní žáci přestanou pracovat. (Fořtík a Fořtíková, 2007, s. 40 - 44) Zavádění těchto tzv. přechodných forem ve vzdělávání nadaných žáků, představuje určitý kompromis mezi integrací a segregací. Jejich výhodou je, že žáci jsou více integrováni mezi běžné vrstevníky oproti specializovaným školám, avšak jsou více nálepkováni kvůli svému nadání. (Machů, 2010, s. 78)

Na základě principu integrace se v procesu úpravy vzdělávání žáků využívají primárně tyto dva postupy: **akcelerace učiva a obohacování učiva**. Cílem obohacování je samo učivo rozšířit, prohloubit a obohatit o nové informace, dále také stimulovat žáka. Vzdělávací programy jsou obohacovány s ohledem na přiměřený věk dítěte a ve více stupních obtížnosti. Zaměřují se především na rozvoj tvořivosti a mentálních procesů žáků. Cílem akcelerace je upravit učivo tak, aby dovolovalo rychlý posun v jednom nebo více předmětech. Součástí akcelerace je předčasný start vzdělávacího procesu a také urychlení zmíněného procesu. Při této variantě je nezbytné vypracovat individuální vzdělávací plán a jeho dodržování sledovat. Oba přístupy se však mohou doplňovat. (Informace, 2016, čl. 4) Ředitel školní instituce žákům umožňuje vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu, jenž přesně předepisuje vzdělávací obsah. O jeho vytvoření žádají rodiče žáka spolu s doporučením pedagogicko-psychologické poradny. Tyto úpravy ve vzdělávacím obsahu pro žáky s nadáním vyplývají ze zásad diferenciacce a individualizace ve vztahu ke vzdělávacím potřebám žáků. V případě, že v rámci vzdělávání žáků není zapotřebí úprav ve vzdělávacím programu a organizaci jejich výuky, individuální vzdělávací plán se nevytváří. (Fořtíková, 2009, s. 11 - 12) Nadaný žák, jako žák se speciálními vzdělávacími potřebami,

potřebuje individuální přístup ke svému vzdělávání a empatický postoj učitele vůči netypickým projevům chování.

V této kapitole jsme si uvedli, že nadání je charakteristické určitou výjimečností a nadprůměrnými výkony a schopnostmi jedince v porovnání s okolím, pro jehož rozvoj je důležité vnímavé prostředí jedince a dostatečný prostor pro manifestaci samotného nadání. Specifikovali jsme si osobnost nadaného žáka a uvedli jsme si možné problémy, jež se mohou objevovat ve výchovně-vzdělávacím procesu s nadaným žákem. Také víme, jaké možnosti ve vzdělávání nadaných žáků se nám naskytují. V následující kapitole se budeme věnovat právě osobnosti učitele nadaného žáka, jenž má důležité postavení v životě nadaného žáka. Představíme si jeho roli, zaměříme se také na jeho další vzdělávání a postoje. Nedílnou součástí je také postavení sociálního pedagoga v oblasti péče a podpory o nadané žáky.

2 ROLE PEDAGOGA PŘI PÉČI O NADANÉ ŽÁKY

Kvalita školy se posuzuje podle toho, jakým způsobem dokáže sama škola povzbuzovat a motivovat všechny své žáky – také ty, kteří potřebují speciální péči buď kvůli svému nadání, nebo naopak handicapu. Školní instituce musí vytvářet nejrůznější příležitosti k tomu, aby žák měl možnost objevit, projevit a rozvíjet své nadání. Spolupráce školy s rodinou žáka je pak také samozřejmostí. Role pedagoga v oblasti péče o nadané tkví již v samotné identifikaci nadaného žáka, dále potom při tvorbě **individuálního vzdělávacího programu** (viz. podkapitola 1.4) a také ve školní edukaci. Havigerová (2011, s. 104) přirovnává vzdělávací proces k plavbě na lodi, kdy učitel představuje kapitána, jenž určuje směr a činí z žáků buď námořníky, kteří se aktivně účastní plavby nebo cestující, kteří se nechávají převážet požadovaným směrem, nebo také mohou představovat pouze zboží, jež je pasivně převáženo sem a tam. Je tedy na učiteli, jakým směrem se bude loď ubírat.

Jak jsme si již výše uvedli, vzdělávací potřeby nadaných žáků se jistým způsobem liší od potřeb ostatních spolužáků, proto je na místě rozvíjet jak kognitivní schopnosti nadaných žáků, tak i jejich sociální a emocionální dovednosti. Kovářová a Klugová (2009, s. 53 - 54) tyto oblasti rozvoje rozčleňují následovně: **rozvoj silných stránek; slabých stránek a prevence** - zmírnění možných emocionálně-sociálních problémů.

- **Silné stránky:** rozvoj tkví v odpovídající stimulaci nadaného dítěte, optimálních aktivitách, jež by umožnily rozvoj vědomostí a dovedností a také je zapotřebí korektní komunikace mezi učitelem a žákem.
- **Slabé stránky:** můžeme se setkat s tím, že výskyt nadání kompenzuje nedostatky v jiné oblasti (např. jemná motorika), je tudíž nutný citlivý a individuální přístup k žákům vzhledem k jejich perfekcionismu a přehnané sebekritičnosti – každý svůj neúspěch vnímají jako selhání.
- **Prevence:** je třeba rozvíjet u nadaných žáků oblast emocionálně-sociální, vést je ke kooperaci s vrstevníky, především však s opatrností kladenou vůči jejich potřebě vlastní volby. Nadaní vystupují jako silné individuality a v určitých případech je nejlepší nechat rozhodnout žáky, zda budou vypracovávat zadaný úkol sami či ve skupinách.

Důležitým úkolem pedagoga při péči o nadané je žáky správně **motivovat**. U nadaných žáků je to jednodušší, jelikož jsou schopni abstraktního a metakognitivního myšlení v daleko větší míře, než běžná populace. Pro tyto žáky však není odměnou, když mají jako je-

diní ze třídy známku hodnocenou číslem jedna - ale spíše skutečnost, že v minulém testu byli hodnoceni hůře, zatímco nyní to zvládli již lépe. Z toho důvodu není dobré zadávat žákům dvojnásobné množství úkolů, ale spíše se zaměřit na náročnost úkolu. (Šimko, 2011, s. 12)

Role učitele by také měla spočívat v podporování nadaných žáků. Jeho úloha tkví více v pozici **poradce**, která je při formování komplexní osobnosti žáka velmi zásadní. Jeho činnosti lze charakterizovat jako provázení žáků světem poznatků, informací a vědomostí. Následně i škola musí představovat otevřený systém, vytvářet tolerantní prostředí a přitom se musí podílet na budování zodpovědnosti žáka k sobě samému a svým výsledkům. (Laznibatová, 2007, s. 150)

Role učitele nadaných žáků požaduje celoživotní vzdělávání, neustálé poznávání nových informací a postupů, jak s nadanými žáky pracovat. Je nutné oživovat problematiku nadání a zajímat se o aktuální témata. Motivovaný učitel, který své povolání považuje za poslání a bere určité sebevzdělávání jako výzvu, je dobrý učitel pro své žáky. V oblasti vzdělávání nadaných žáků je nutný respekt k jejich zvláštnostem a podporování při spletité cestě za vzděláním. Můžeme říci, že role učitele je nezastupitelná, avšak méně oceňována až téměř hanobena, skrze určitý tlak společnosti vyvíjený na jejich výkon. Může tedy docházet k různým nedorozuměním či chybám ze strany učitele k žákům. Upozornit na tyto chyby je nezbytné, učitelé se jich totiž dopouštějí často nevědomky. Dle Juráškové (2006, s. 122) jsou to následující: učitel využívá nadaného žáka jako pomocníka – žák ukončí zadanou práci dříve a jde pomáhat ostatním spolužákům. Problémem je, pokud je to jediná jeho aktivita a své nadání nerozvíjí jinak. Další chybu můžeme označit jako vysoké očekávání pedagoga od žáka – je nutné jeho neúspěchy přijímat jako běžnou součást. Příliš velká očekávání totiž mohou negativně působit na žákovo sebevědomí. A v neposlední řadě zde můžeme zařadit nadměrné zaměstnávání nadaného žáka úkoly.

Rodiče chtějí zvolit pro své děti takovou školu, která by odpovídala jejím představám a potřebám. Ředitelé škol také chtějí rodičům a žákům takovou péči nabídnout. Předpokladem však je, aby ve školách působili kvalifikovaní učitelé pro práci s dětmi vyžadující speciální péči. Jelikož učitele považujeme za jeden z faktorů, který má vliv na rozvoj nadaného dítěte, následující kapitola se bude věnovat právě jeho osobnosti.

2.1 Osobnost učitele nadaných žáků

Způsob, jakým na žáky nahlížíme, jaké k nim zaujímáme postoje, co přesně od nich vyžadujeme a jak o ně pečujeme, se postupem času neustále mění – proto je nutné se tímto procesem vážně zabývat. Jednu z hlavních rolí žákovy orientace ve světě tu hraje škola, konkrétně tedy učitel, který představuje odborně vybaveného profesionála, vůdčího aktéra výchovně-vzdělávacího procesu. (Helus, 2009, s. 259 - 261) Učitel žákům předává znalosti, postoje, a dopomáhá jim k osvojení si základních klíčových kompetencí důležitých pro jejich budoucí povolání, uplatnění na trhu práce, občanský život a vůbec pro jejich budoucí vývoj. Dle Janíkové (2009, s. 72) je role učitele určována očekáváním a nároky společnosti, to do určité míry determinuje jeho činnost. Učitel tedy hraje roli poskytovatele zkušeností a informací, poradce, diagnostika, manažera, projektanta, jehož úkolem je zprostředkovávat informace, hodnoty, návyky a tradice. Učitele vnímáme jako podstatného činitele vzdělávacího procesu, který je zodpovědný za výsledky tohoto procesu, přípravu, řízení a organizaci.

V odborné literatuře se můžeme setkat s nejrůznějšími typologiemi osobností učitele, pomyslnými žebříčky nezbytných kompetencí nutných pro výkon daného povolání a významnými vlastnostmi a charakteristikami učitele, avšak není možné jednoznačně určit ideálního učitele, respektive neexistuje žádný ideální pedagog. Můžeme však vyvíjet snahu se k takovému ideálu či cíli přiblížit. Vedle profesních kompetencí učitele (plánování, příprava, realizace vyučování, řízení, rozvíjení klimatu třídy, udržení kázně, hodnocení žáků a reflexe vlastní práce) a osobnostních kompetencí (rysy osobnosti, zájmy, sociální a emoční inteligence, psychická odolnost, flexibilita a dominance, apod.) považujeme za podstatnou vlastnost učitele určité sebepoznání - žáci totiž učitele taktéž vnímají, stejně jako on je. Je přínosné, aby učitel věřil jak své práci, tak práci žáků, aby vystupoval energicky a sebevědomě, nebál se odstranit nedostatky v sociálním okolí. (Gillnerová a Krejčová, 2012, s. 51 - 52) Především jako dobrého učitele vnímáme motivovaného učitele ke svému povolání také tím, že se snaží uspokojovat určité své psychické potřeby. Máme na mysli např. touhu pomoci, předávání nových a nových informací či seberealizaci. (Holeček, 2014, s. 15) Podmínkou náležitého a kladného vlivu na žáky je také učitelova působivost a autorita ve vztahu k žákům. Autorita vychází z učitelovy společenské a odborné pověsti, morálních a charakterových vlastností a také od jeho organizačních a řídicích schopností. Žákům totiž imponuje v prvé řadě spravedlivý a objektivní postoj ke každému z nich jednotlivě. (Škrabánková, 2012, s. 48)

Můžeme se setkat s názorem, že pro práci s nadanými žáky je zapotřebí učitele také nadaného, aby lépe porozuměl jejich požadavkům a potřebám. Avšak není tomu tak, důležitější je totiž schopnost žáky ocenit, tolerovat netypické nápady, projevy a řešení žáků. Tyto schopnosti jsou zapotřebí nejenom při edukaci žáků nadaných, ale i ostatních dětí se speciálně vzdělávacími potřebami. Pro učitele je důležité vcítit se do svého žáka a jeho potřeb, aby dokázal uchopit vše, co souvisí s edukací žáka. Pedagog by měl být připravený na specifické projevy chování nadaného žáka, především být vybavený nestranností, vyrovnaností směřující ke klidnému řešení konfliktů a pochopení nepříjemných vyjádření ze strany žáka. (Jurášková, 2006, s. 121) Schopnosti nadaného žáka nemusí být rozloženy rovnoměrně, může v určitých oblastech podávat průměrné i podprůměrné výkony, tudíž nemusí být úspěšný ve všech školních předmětech či oblastech. Pedagogové si uvědomují, že je potřeba nadané žáky vzdělávat dle jejich schopností a rozumové úrovně - individuálním rozvíjením nadaného žáka učitel předchází mnoha komplikacím a problémům. Zjišťuje se, že opomíjení reálných schopností nadaných žáků znamená pro dítě následky nejenom na jeho optimální vývoj, ale také vůbec na jeho postoj ke vzdělávání. (Portešová, ©)

Stav a charakter vzdělávacího systému můžeme v určitém slova smyslu považovat za zrcadlo odrážející kulturní, politický, ekonomický stav naší společnosti. S rozsáhlými změnami ve společnosti se mění i požadavky a nároky na školství. (Juklová, 2013, s. 7) Učitelská profese je ve srovnání s jinými profesemi odlišná tím, že je neustále monitorována, hodnocena a kritizována žáky, rodiči a veřejností. Společnost na učitele klade vysoké nároky, avšak už nezajišťuje podmínky pro jejich naplnění. (Janíková, 2009, s. 82) Můžeme se tedy setkávat s učiteli, jež jsou si nejistí ve svém morálním a lidském charakteru. Mají nedostatky v odborném i všeobecném vzdělání, nemají autoritu, preferují nátlakové metody s elitářskými sklony a jsou distancovaní od svých žáků. Tito učitelé si nemají jak získat žáky, žáci jim totiž nevěří a svoji autoritu si musí vynucovat – je falešná. Výchovné působení je tedy spíše negativní. (Jůva, 2001, s. 56) Jedním z neštěstí, které děti postihuje, je právě neúspěch školy v průběhu uskutečňování jejího poslání, tudíž společnost a občané mají mít zájem školu a práci zabezpečit všestranně tak, aby k selhávání nedocházelo. (Helus, 2009, s. 261)

Učitel na žáky nejvíce působí prostřednictvím své osoby. Obecně si žáci velmi všimají toho, jak se učitel chová, vyjadřuje, v jakém je momentálním rozpoložení, ale také jeho osobnostních vlastností, temperamentu apod. Výše jsme si uvedli, že stejně, jako si žáci všimají a vnímají postavu učitele, učitel vnímá je. Víme, že nadaný žák se může projevat

ve vyučování velmi rozporuplně, což může mít za následek specifické postoje učitelů vůči nadaným. Učitel však může mít vyhraněné postoje vůči nadání, aniž by se s nadanými kdy setkal – díky mýtům o nadaných žácích, kterým se bude věnovat následující podkapitola.

2.2 Vliv mýtů o nadaných žácích

Fakt, že už od dětství se u nadaných dětí objevují specifické a těžko pochopitelné vlastnosti, schopnosti a zájmy, je hlavní příčinou výskytu mýtů, které jsou nejčastějším důvodem, proč se nadaní obávají demonstrovat svůj potenciál, stydí se a nechtějí na sebe zbytečně upozorňovat. Totéž se může objevit i u rodičů, kdy své dítě nechtějí vystavit nadměrné pozornosti. Mezi rodiči a pedagogy je mnoho zakořeněných mýtů, které brání vývoji jejich potenciálu, sociálnímu a emocionálnímu vývoji. (Laznibatová, 2007, s. 70) Mýtus obecně představuje nějaký pokus o vysvětlení těžce uchopitelných jevů např. v astronomii, meteorologii apod. (Lévi-Strauss, 2006, s. 184) Můžeme jej vnímat také jako určité zrcadlo společnosti nebo jako příběh s náboženskou či symbolickou tematikou – neskutečný a inspirující, popisující extrémní situace, názory a způsoby řešení nejrůznějších problémů (Novák, 2002, s. 17). Společnost tedy mýtus šíří a udržuje z toho důvodu, že sám pro ni představuje vysvětlení neuchopitelných jevů. Do souvislosti tohoto výroku můžeme vložit i kolující mýty o nadaných žácích, kdy se tito žáci vnímají jako naprosto excelující jedinci ve všech možných i nemožných oblastech zájmů a profesí.

Šíření mýtů má nepříznivý dopad na poskytování kvalitní výuky pro nadané a talentované žáky. Tyto mýty totiž způsobují zkreslené vnímání jak žáků, tak jejich potřeb a uplatnění. (Treffinger, 2009, s. 229) Naneštěstí mohou mít dopad i na utváření postojů ke vzdělávání nadaných, které se neutvářejí pouze pomocí skutečnosti, nýbrž i díky mylným představám. (Cross, 1997, s. 197) Níže můžeme spatřit nejčastější výčet mýtů o nadaných žácích v různých oblastech působení.

Vzdělávání
Nadaný žák není nadaný, pokud neexceluje ve všech školních předmětech.
Mimořádně nadaný žák je zvědavý a má enormní zájem o školní výuku.
Nadaní žáci by se neměli učit číst a psát už v předškolním věku, jinak se budou ve škole nudit.
Učiteli se příjemně vyučuje ve třídě, kde je větší počet nadaných žáků.

Tabulka 3: Mýty – oblast vzdělávání (Laznibatová, 2003, s. 70)

Rodina	Sociální problémy
Pouze nadaní rodiče mohou mít nadané děti.	Nadaní jsou sociálně nepřizpůsobiví.
Nadané děti jsou výtvorem ambiciózních rodičů.	Nadaní pocházejí pouze ze středních a vyšších společenských vrstev.
Talent a inteligence se dědí po rodičích, případně po prarodičích.	Nadané děti se nestávají obětmi šikany.
Nadání u malých dětí, je způsobeno díky brzkému vystavení dítěte pokročilým vzdělávacím aktivitám.	U nadaných dětí je pravděpodobné, že inklinují k sebevražednému chování.
Jedináčci jsou označováni jako nadaní častěji, než děti z mnohočlenných rodin.	Nadání dítěte zaručuje v jeho budoucím povolání automaticky dobré postavení.
Rodina s nadaným dítětem je vždy společností uznávaná.	Nadané děti více podléhají drogové závislosti, než děti průměrného intelektu.
Prostředí, ve kterém nadané dítě žije, nemůže ovlivnit jeho inteligenci.	Nadání se nevyskytuje u handicapovaných dětí.

Tabulka 4: *Mýty – oblast rodiny a soc. problémů* (Hroncová, 2014; Laznibatová, 2007, 2003; Mudrák, 2015; Ostatníková, Laznibatová, Jurášková, 2003; Machů 2006)

Jelikož jsou nadané děti tak odlišné od ostatních vrstevníků svými projevy chování, může obvykle docházet k nesprávnému výkladu těchto projevů. Je nutné vyvíjet co největší úsilí o ty nejlepší výukové programy, povzbudit školy a zajistit žákům rovné příležitosti spíše, než rovné zkušenosti. Vhodná pozornost má být věnována studentům pedagogiky za účelem překonání zaužívaných mýtů a praxe. (Fiedler, Lange, Winebrenner, 2002, s. 85)

Cross (2002, s. 65) vnímá jako důležitý aspekt této tendence k mýtům primární motivaci, která vede pedagogy k vykonávání svého povolání – koho chtějí vyučovat, jak jej chtějí vyučovat a v jakém prostředí. Další aspekt spatřuje ve všeobecné domněnce, že nadané děti jsou lepší než ostatní žáci či studenti. Toto spojení je velmi nešťastné, jelikož udržuje mýtus, že buď všechny děti jsou nadané, nebo žádné nejsou nadané. Je nutné poskytovat vhodné poradenství a vytvořit vzdělávací prostředí, kde se nadaným žákům bude dařit, pak mnohé z těchto mýtů mohou být odstraněny.

Jednou z možností, jak šíření mýtů o nadaných žácích zabránit, je poskytovat kvalitní vzdělávání těmto žákům a nabízet jejich rodičům optimální spolupráci a poradenství, v neposlední řadě je nutné poskytnout učitelům kvalitní vzdělání, na které je zaměřena následující podkapitola.

2.3 Vzdělávání učitelů pro práci s nadanými

Nadané žáky považujeme za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tudíž potřebují osobitou péči, specifické metody, postupy ve vzdělávání a individuální přístup učitelů, prakticky je tedy potřeba speciální příprava jejich učitelů. Fořtík a Fořtíková (2007, s. 40 - 41) uvádí, že v oblasti nadání působí jen nevelký počet odborníků, kteří se touto problematikou zabývají již delší dobu. Požadavek na kvalifikaci učitelů a pedagogů je důležitý především z toho důvodu, že v rámci vzdělávání je problematika práce s dětmi s poruchou učení či dětmi s různým postižením běžnou součástí studia, avšak tematika nadaných žáků se objevuje zřídka - učitelé pak nemusí být v praxi dostatečně vybaveni pro výuku nadaných žáků. Totéž platí i u tvorby individuálního vzdělávacího plánu - učitelé mají vědět, jak žákům plán sestavit na míru, dle jejich potřeb.

Nepřítomnost tématu v oblasti přípravy budoucích učitelů se pokládá za jednu z hlavních příčin ne zcela dostatečného fungování systému péče o nadané žáky ve školství. Máme na mysli nedostatečné obsažení všech potřebných témat týkajících se problematiky vzdělávání nadaných žáků v učebních osnovách, což není možno realizovat v průběhu pregraduální přípravy učitelů. Na druhou stranu můžeme říci, že na některých pedagogických fakultách proběhly specializované kurzy vztahující se alespoň k některým aspektům této problematiky, dokonce dostupné pro učitele jakékoliv aprobace, jelikož se předpokládá, že ne všichni nadaní žáci se budou vzdělávat ve specializovaných školách. Další seznámení s tematikou pak probíhá v rámci volitelných kurzů nebo jiných disciplín buď pedagogických, nebo psychologických. (Hříbková, 2009 s. 197 - 198) Může se stát, že učitelé někdy zakusí pocit zmatenosti nebo nedostatečné kompetence v případech, kdy se setkají s problematikou nadaných dětí v praxi. Pro tyto účely mohou využít služeb speciálně pedagogického poradenství, které učitelé poskytne určitá doporučení, jak přistupovat k nadanému žáku. Součástí poradenství může být i speciálně pedagogická diagnostika, jež je zaměřena na objevení silných a slabých stránek dítěte, učebního stylu a motivace. Významem této diagnostiky je možnost navrhnout odpovídající výchovně-vzdělávací program. (Jurášková, 2006, s. 123)

Podpora nadání a pedagogů nadaných žáků je obsažena ve veškerých školských dokumentech a prohlášení Vlády České republiky, které navazují na dokumenty Evropské komise. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy přijalo pro období 2009 - 2013 dokument s názvem Koncepce podpory rozvoje nadání a péče o nadané (dále jen koncepce), kdy tento dokument byl následně aktualizován a přepracován pro další období 2014 - 2020. Zámě-

rem koncepce podpory je vytvořit vhodné a dlouhodobé podmínky pro kvalitní péči o nadané, především pak o rozvíjení systému podpory o nadané jak na koncepční úrovni, tak strategické. (MŠMT, ©2017)

Období 2009 - 2013 – zhodnocení plnění podpory pedagogů a učitelů v jejich profesní přípravě

Danou situaci MŠMT zhodnotilo jako ne příliš úspěšnou. I když učitelé a pedagogičtí pracovníci měli k dispozici bohatou nabídku vzdělávacích programů zaměřených na péči o nadané, nebyl však o ně zájem z důvodu nedostatečných finančních prostředků škol určeným právě pro další vzdělávání, tudíž se některé z kurzů pro nedostatečné naplnění rušily. Dlouhodobější vzdělávací programy k tomu vznikaly pouze zřídka a chyběly také vzdělávací programy pro oblast podpory klientů speciálně-pedagogických center. MŠMT také uznalo, že chybí tato problematika v přípravě budoucích učitelů, kteří potřebné kompetence získávají až v průběhu učitelské praxe na základě vlastní iniciativy. Poukazuje na to, že tento stav je nutné změnit. (Koncepce, 2014, s. 7)

Období 2014 – 2020 – vytyčené cíle

Cílem koncepce podpory pro další období je především nabídnout více vzdělávacích programů zaměřujících se na doplnění vzdělání učitelů, pedagogických pracovníků ze škol a školských zařízeních, dále na vzdělávání pedagogů volného času a dalších pracovníků, jež se podílejí na vzdělávání a identifikaci nadaných žáků. Dále se zaměřuje na vysoké školy a pregraduální přípravu pedagogických pracovníků – zahrnout tematiku identifikace, rozvoje a uplatnění nadání jako povinnou a volitelnou součást studijních programů. Je nutné také realizovat výzkumy vztahující se k oblasti nadání (včetně studentských absolventských prací) a zintenzivnit spolupráci s vědecko-výzkumnými institucemi a Akademií věd. (Koncepce, 2014, s. 18 - 19)

Národní institut pro další vzdělávání (NDIV, 2016) nabízí v období školního roku 2016/2017 napříč celou republikou pro uchazeče z řad učitelů základních škol tyto vzdělávací programy: Talent a jeho základní atributy, Práce s nadaným žákem s poruchami učení v matematice, Kulatý stůl - podpora nadání, Vyhledávání a identifikace nadání, nebo také Jak efektivně sestavit individuální vzdělávací plán – z toho ale pouze v některých krajích. Je tedy možné, že ne všichni učitelé mají možnost, se těchto kurzů zúčastnit, i když by zájem měli.

Do kontaktu s nadanými žáky však přicházejí nejenom učitelé a rodiče žáka, ale taky mnoho ostatních pracovníků různých institucí a různého působení. V rámci rozvoje nadání žáka může přispět i sociální pedagog, jako určitý pomocník učitele nadaného žáka a školy, či rodičů.

2.4 Role sociálního pedagoga v problematice nadání

Sociálního pedagoga můžeme definovat jako odborníka vybaveného koncepčně, teoreticky a prakticky, který záměrně působí na výchovný proces, řídí jej a organizuje ve dvou rovinách: integrační a rozvojové. Sociální pedagog cílí na jedince, kteří potřebují odbornou pomoc a podporu, a také usiluje o optimální rozvoj jedincovy osobnosti. (Kraus, 2014, s. 198 - 199) I když profese sociálního pedagoga, jako takového, není uvedena v katalogu prací, má široké uplatnění v různých resortech.

Ve školním prostředí, konkrétně v edukačním procesu, může sociální pedagog působit jako **asistent pedagoga** (zákon č. 563/2004 sb., § 20), jehož hlavním posláním je podpora učitele v průběhu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jelikož samotné vzdělávání takových žáků vyžaduje jak pomoc při kontrole žákovy práce, tak i pomoc s koncentrací, orientací nebo také při komunikaci s rodinou žáka. Můžeme říci, že představuje prostředníka mezi žákem a učitelem a umožňuje tak žákům individuální podporu, již nadání převážně potřebují. (vyhláška č. 27/2016sb., § 5) V případě segregace nadaných žáků na určité vyučovací hodiny (např. matematiku, anglický jazyk či jazyk český) je účast asistenta pedagoga nezbytná, především z důvodu vedení samotné operace, spolupráce na projektech a obohacujícím učivu, které volí učitel. (Vlková, ©2010) Velký vliv na výchovně vzdělávací proces a motivaci žáků má také klima a atmosféra třídy, kdy jádro kolektivu tvoří žáci, učitelé i asistenti pedagogů. Na každého z žáků může klima působit jinak – pozitivně i negativně v rámci jedné školy. Úloha asistenta pedagoga (i učitele) je žákům budovat bezpečné prostředí a podporovat spolupráci mezi žáky prostřednictvím naslouchání, empatie, osobního nasazení a otevřenosti, paradoxně však mohou být oni sami příčinou napětí, lhostejnosti či konfliktních nálad, jež narušují proces inkluze. (Horáčková, 2015, s. 14)

Dále může působit jako **vychovatel** (zákon č. 563/2004 sb., § 16) ve školských výchovných a ubytovacích zařízeních, ve školní družině či školním klubu – školské zařízení poskytující zájmové vzdělávání (vyhláška č. 74/2005sb., §8). Školní klub je odlišný od školní družiny především starším věkem žáků (druhý stupeň základní školy) a jinými formami

činností. Školní družina dětem tvoří přechod mezi vyučováním a odchodem domů, není však pokračováním školní výuky a jakákoliv pedagogická práce v ní má svá specifika. Jejím posláním je dětem obohacovat denní program, poskytuje odborné pedagogické vedení při volnočasových aktivitách a podporuje individuální rozvoj dítěte. (Hájek, 2007, s. 9 - 10) Školská zařízení pro zájmové vzdělávání obecně vyvíjejí snahu poskytovat a podporovat rovné příležitosti, přispívají k prevenci sociálně patologických jevů a rizikového chování dětí a mládeže, umožňují využívat volný čas smysluplně, a hlavně se podílejí na objevování, podchycování a rozvíjení nadání a talentu žáků. (©MŠMT, zájmové vzdělávání) Každé školské zařízení pro zájmové vzdělávání má uloženo se podílet na péči o nadané žáky a vypracovávat školní vzdělávací program (dále jen ŠVP), ve kterém je vhodné vymezit vhodné zájmové vzdělávací aktivity na rozvoj tvořivosti, spolupráce, emocionální a sociální inteligence a také vztahů; odbornou připravenost pracovníků; způsob zařazení žáka do činností určené pro starší žáky; spolupráci se školou. (Heřmanová a Macek, 2009, s. 50)

Dále můžeme také zmínit středisko výchovné péče (dále jen SVP), kde role sociálního pedagoga spočívá v roli **sociálního pracovníka nebo vychovatele** (zákon č. 56/2004sb., § 16; zákon č. 108/2006sb., § 110). SVP patří mezi školská zařízení preventivně výchovné péče a školská zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy, i zde se totiž můžeme setkat s problematikou nadaných žáků. Prostředí rodiny, škola a vrstevnická skupina – to jsou důležité vnější faktory, jež ovlivňují osobnost jedince. Osobnostní problémy vznikají většinou jako důsledek negativního posilování nevyhovujícího školského nebo rodinného prostředí. Demotivované a znuděné dítě může čím dál více inklinovat k agresivnímu chování. SVP poskytuje svým klientům pomoc v případech, kdy se vyskytnou problémy jak v rodinném prostředí, tak i ve škole, v případech zneužívání návykových látek, projevech asociálního chování či v případech nelátkových závislostí. Středisko má za cíl pracovat v úzkém kontaktu s rodinou, školním prostředím i sociálním prostředím klienta. (Pivoda, 2010, s. 138 - 140) Pokud se děti vyznačují poruchami chování, utíkají z domova od rodičů či jiných osob o ně pečujících a inklinují k trestné činnosti, je zapotřebí dohled kurátora pro děti a mládež, respektive **sociálního pracovníka - kurátora pro děti a mládež**, který se zaměřuje na sociálně-právní ochranu dětí. (zákon č. 108/2006 sb, § 110; zákon č. 359/1999, § 31)

Sociální pedagog také může působit jako **pedagog volného času** (zákon č. 563/2004sb., § 17) a poskytovat jak přímou, tak i dílčí činnost, taktéž ve školách a školských zařízeních po-

skytující zájmové vzdělávání, zejména ve střediscích volného času. Tyto střediska poskytují aktivní využití volného času dětem a mládeži (včetně dospělých a seniorů), organizují tzv. kroužky – pravidelné zájmové útvary, uspořádávají také soutěže, kurzy, tábory, výukové programy pro školy, věnují se komunitnímu plánování, prevenci, vzdělávání pedagogů apod. Střediska volného času se podílejí, ve spolupráci se školami, na další péči o nadané žáky. (MŠMT, zájmové vzdělávání ©2007) Pedagog volného času může působit i mimo resort školství, např. v sociálních zařízeních, spolcích, církevních zařízeních, zdravotnických nebo rekreačních zařízeních, atd.

Další z rolí či úloh může sociální pedagog splňovat jako **sociální pracovník** (zákon č. 108/2006sb., § 110) například v nízko-prahových zařízeních pro děti a mládež (NZDM), které nabízí širokou škálu různých činností, při nichž se děti mohou plně realizovat (výchovně-vzdělávací aktivity, aktivizační činnosti, pomoc při uplatňování práv, zprostředkování kontaktu s prostředím, sociálně terapeutické činnosti aj.) a rozvinout svůj talent. NZDM je neškolské a nepobytové zařízení, které se zaměřuje na pomoc a předcházení sociálnímu vyloučení klientů. Sociální pracovníci dětem poskytují vyhovující prostor pro jejich vyjádření, získávají si důvěru, navazují s nimi přátelské kontakty, rozvíjí sebedůvěru a učí děti využívat jejich předností a kompenzovat nedostatky. (Čermáková, 2010, s. 45-46)

Můžeme říci, že sociální pedagog ve školním prostředí představuje určitého prostředníka mezi nadaným žákem, učitelem, školou a rodiči nadaného žáka, který se stará o optimální průběh výchovně-vzdělávacího procesu a taktéž má za úkol vytvářet optimální podmínky pro rozvoj jak nadání, tak samotného jedince.

V této kapitole jsme si představili důležitou postavu ve výchovně-vzdělávacím procesu s nadaným žákem - učitelem, dále jsme si uvedli charakteristiku jeho osobnostních vlastností a také jsme si sdělili, jakou roli hraje v problematice vzdělávání nadaných žáků a nejdůležitější oblasti jeho působení. Víme také, jak se při péči o nadané může uplatnit sociální pedagog. S ohledem na výše uvedené skutečnosti o vlivu netradičních projevů chování nadaných žáků a určitých kolujících mýtů o nadaných jedincích se následující kapitola věnuje právě problematice postojů učitelů k nadání a vzdělávání nadaných žáků.

3 POSTOJE UČITELŮ K NADÁNÍ

Pedagog je se svými žáky v kontaktu dennodenně a v tomto spojení je určitým způsobem hodnotí a vnímá. Sociální percepce a evaluace je založena na profesní zkušenosti učitele a jeho osobnostních faktorech, ty právě předurčují, co upoutá jeho pozornost. Styl hodnocení žákova projevu závisí na stupni shody učitelova očekávání a skutečného chování žáka. (Vágnerová, 2005, s. 17) Důležitou složkou učitelovy osobnosti tvoří jeho postoje. Ty zaujímá ve vztahu k předmětu nebo povolání, ale také k lidem - ke kolegům či žákům, které vyučuje. Postoj můžeme vnímat jako hodnotící vztah, ve kterém se zrcadlí jak učitelovo rozumové poznání, tak i jeho prožívání a hodnocení. Můžeme jej tedy chápat jako tendenci reagovat na předměty, myšlenky, osoby nebo situace vcelku ustáleným způsobem. (Mareš, 2013, s. 485) Perloff (2008, in Gálík, 2012, s. 17) uvádí, že postoj je „*naučené hodnocení objektu nebo činu, které má valenci a intenzitu ovlivňující chování.*“. Můžeme jej tedy vnímat jako hodnotící vztah k různým sociálním objektům v prostředí. Tento hodnotící vztah je nabitý v určitém stupni pozitivně, či negativně – co upřednostňujeme a co naopak ne. (Výrost, Slaměník, 2008, s. 127). Vidíme tedy, že postoj je ve své podstatě čistě subjektivní a jako postoj individua můžeme chápat jeho tendenci jednat, myslet a cítit – zaujmout vůči nějakému objektu hodnotící stanovisko. Postoj ve výsledku determinuje způsob jednání.

Učitelovy postoje jsou charakteristické následujícími znaky:

- orientovanost (postoj pozitivní, neutrální či negativní),
- výběrovost (různorodost postojů vůči situacím, myšlenkám, lidem apod.),
- přenositelnost (přenos postoje do situací, které se v učitelových očích jeví jako podobné),
- rizikovost (pokud učitel zaujímá jeden postoj dlouhodobě, může se stát konzervativním vůči změnám),
- stabilita (odolnost manipulace),
- obecnost (původ postojů z dílčích zážitků a zkušeností),
- intenzita (intenzita postoje od krajní meze po neutrální stanovisko).

(Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 132)

Z výše uvedené charakteristiky můžeme říci, že učitele velmi ovlivňuje bezprostřední setkání a zkušenost s nadaným žákem a velmi záleží na intenzitě daného postoje. Pokud učitel zaujme vůči žáku negativní postoj, již nemusí být snadné jej změnit. Tento postoj si

poté může přenášet i do jiných, podobných, situací a naopak. Vzhledem k tomu, že nadaný žák je velmi různorodý ve svých projevech chování, osobnostních charakteristikách, vnímání, atd. považujeme tuto rozporuplnost za možný podnět ke vzniku specifických až vyhraněných postojů u učitelů ve vztahu k nadání. Geake a Gross (2008, s. 226) přišli s tvrzením, že za možnými negativními postoji učitelů k nadání stojí jejich podvědomý pocit nelobajálnosti vůči nadaným. Domnívají se, že takové negativní zaujetí má svůj zdroj v obavě o využití inteligence směrem k sociální nadřazenosti. Tento postoj nezaujímají pouze učitelé, ale vnímají jej jako zakořeněný atribut celé populace.

V minulých letech proběhlo hned několik výzkumů orientovaných na postoje učitelů k nadání, z českých autorů např. Hříbková (2009, s. 200 - 201) v roce 1993 realizovala výzkum zaměřený na učitele z praxe a jejich postoje k výchově a vzdělávání nadaných dětí. Respondenti daného výzkumu byli rozděleni do tří skupin – učitelé, studenti pedagogické fakulty a rodiče žáků. Z výsledků výzkumu, konkrétně skupiny odpovědí od učitelů, vyplynulo, že je třeba zdůrazňovat potřebu vytvoření vhodných podmínek pro efektivní integraci nadaných žáků do běžných škol – jedná se konkrétně o zavedení menších skupin žáků ve třídách, optimální pomůcky, změnu školního managementu a také umožnění doplňkového vzdělávání pedagogů. Dále učitelé vnímají jako optimálnější přístup vzdělávání založený na principu obohacování a rozšiřování učiva, než na principu akcelerace – tu učitelé hodnotí jako vhodnou v případě, kdy je realizována v separované formě vzdělávání. Významným poznatkem také byl názor učitelů, že teoretické úsilí v oblasti výchovy a vzdělávání zpětně ovlivňuje školský systém a politiku.

Postoje učitelů vznikají a krystalizují na základě jejich zkušenosti s nadaným žákem v průběhu jejich dennodenního setkávání. Není však nutná osobní zkušenost, postoj se může přenášet i zprostředkovaně a může se přenášet na různé objekty. Popisujeme i skutečnost, že za negativními postoji učitelů k nadání stojí zakořeněný předsudek společnosti vůči nadaným jedincům. Je nutné s těmito postoji zabývat a pracovat s nimi, jelikož samotný postoj učitele k nadání představuje pro nadaného žáka významný faktor motivace či impulzu k jeho dalšímu studiu a postoji ke škole samotné. V následující podkapitole si uvedeme nejčastější faktory, jež ovlivňují učitelovy postoje.

3.1 Faktory ovlivňující učitelovy postoje

V roce 1994 kanadští výzkumníci Bégin a Gagné realizovali výzkum, jehož prostřednictvím získali na 50 proměnných tzv. prediktorů, ovlivňující postoje učitelů k nadání a vzdělávání nadaných žáků. Identifikovaly se proměnné jako např. přítomnost nadaného jedince v rodině učitele, věk nadaného dítěte, praxe a vzdělávání učitele, zda se vyskytuje nadané dítě ve třídě učitele, absolvování kurzů učitele, jeho víra a osobnost nebo také složení pedagogického sboru. Později výzkumníci zjistili, že vliv určitých proměnných se projevoval protichůdně vzhledem k postojům učitelů – v některých případech kladně, jindy záporně. Jako nejvýznamnější proměnné autoři označili socioekonomický status učitele (úroveň vzdělání, rodinný příjem, pohlaví respondenta), dále kontakt s nadáním (vnímání vlastního dítěte jako nadaného, kontakt s nadanými, vnímání sebe samého jako nadaného), poté také rodinný stav a věk učitele. (Portešová, Budíková, Koutková, 2007, s. 232)

Další výzkumy v České republice realizovaly Portešová, Budíková a Koutková v roce 2007 na téma Postoj českých učitelů ke vzdělávání rozumově nadaných žáků. Zmíněným výzkumem navazovaly na jedny z průkopníků výzkumů v oblasti postojů učitelů vztahující se k nadání Bégina a Gagného a jejich šetření z roku 1994, kdy autorky měly za cíl zjistit převažující postoje českých učitelů k nadání a zjistit jaký vliv mají na formování těchto postojů proměnné, empiricky popsané v zahraničních výzkumech právě Bégina a Gagného. Závěrem výzkumu bylo dosažení dvou poznatků. První vypovídal o diferenciaci globálních postojů učitelů k nadání ve dvou skupinách – negativních a pozitivních vzhledem ke sledovaným otázkám. Polovina z učitelů, jež se zúčastnili výzkumného šetření, měla tedy pozitivní postoj ke vzdělávání nadaných žáků a samotnému nadání, chápala význam nadaných pro společnost, byla méně zatížená mýty o nadaných a strachem z elitářství a druhá polovina učitelů měla negativní postoj ke vzdělávání a byla právě zatížena mýty o nadaných, také strachem z elitářství. Nejvíce se však učitelé vyjadřovali spíše k obecnějším otázkám postoje, než ke konkrétním opatřením jako akcelerace, integrace apod. A druhým poznatkem bylo potvrzení významné proměnné nazývané kontakt s nadáním, jež byla i zahraničními výzkumy označena jako výrazně ovlivňující. (Portešová, Budíková, Koutková, 2007, s. 246)

Druhý výzkum autorek se uskutečnil v roce 2009 na téma Kontakt s nadáním jako jedna z proměnných ovlivňujících postoj pedagogů a rodičů k mimořádně nadaným žákům a jejich vzdělávání. Tento výzkum rozšiřuje závěry z předešlého a snaží se více rozpracovat vliv této proměnné. Autorky zjistily, že učitelé zaujímají k nadaným a nadání spíše pozi-

tivní postoj, pokud se sami hodnotí jako nadaní a zda sami učí či učili nadané žáky. Předpokládají tedy, že proměnná kontakt s nadáním má výrazný vliv na celkový postoj k problematice rozumového nadání. (Portešová, Budíková, Koutková, 2009, s. 50)

Hříbková (2009, s. 202 - 204) ve svém výzkumu, zmíněném výše v předchozí kapitole, určila demografické proměnné, v závislosti na kterých dospěla k daným výsledkům. Do těchto proměnných zahrnuje typ školy působení učitele, vzdělávací stupeň působení, pohlaví a délku praxe učitele. Ukázalo se, že učitelé z běžných škol se více přikláněli k možnosti, že péče o nadané má převážně spočívat v mimoškolních aktivitách, než učitelé škol specializovaných; učitelky nesouhlasily s akcelerovanou formou podpory nadaných častěji, než učitelé; učitelé s delší praxí nevnímali problémy nadaných jako vážné, oproti učitelům s praxí kratší a učitelé prvního stupně také nevnímali problémy nadaných žáků jako vážné, oproti učitelům druhého stupně.

Za důležité proměnné ovlivňující učitelovy postoje pojmáme zkušenost pedagoga s nadáním či nadaným žákem; dále také další vzdělávání pedagoga v oblasti problematiky nadaných jedinců, kontakt s nadáním; typ školy, kde pedagog působí; stupeň, na kterém působí – těmito proměnnými se budeme více zabývat ve druhé části diplomové práce, kde budeme zjišťovat jejich vliv na postoje učitelů k nadáním a vzdělávání nadaných žáků. V následujících podkapitolách se budeme věnovat postojům obecně – vzniku a možným změnám, a také jejich funkci v sociálním prostředí.

3.2 Utváření postojů

Postoje jsou součástí naší každodenní komunikace. Původní výklad termínu byl používán malíři v kontextu určení polohy předlohy k jejímu výtvarnému znázornění. Až později se stal ústředním tématem psychologických disciplín, kdy pomáhá vysvětlovat nejrůznější příčiny chování jak jedinců, tak i skupin a prognózovat směr jejich budoucího chování.

V oblasti zkoumání postojů se setkáváme mimo jiné s pojmy jako např. názor a hodnota. Názor má totiž čistě informační charakter, jsou to výroky, které pojmáme jako svou pravdu - jsou nabitě neutrálně, zatímco postoj už je hodnotící konstrukt – předkládá naše emoce vůči určitému objektu. Liší se tedy především v emocionální dimenzi. Na druhé straně pozorujeme souvislost postojů a hodnot, kdy hodnota tvoří samotný základ postoje (týká se obecných principů jako např. morálky) a to především z toho důvodu, že na základě hodnot můžeme posuzovat jak své vlastní chování, tak chování ostatních a zaujímáme postoj vůči okolním podnětům – ve výsledku postoje přímo reflektují hodnotové nastavení jedince.

(Hayes, 1998, s. 96 - 97) Postoje jako takové jsou výsledkem učení, jelikož vyjadřují určitou orientaci v oblasti hodnot a tato orientace je založena na zkušenosti. Již u dětí raného věku v průběhu primární socializace se utváří hodnotová orientace. V tomto procesu se dítě odpoutává od vrozených smyslových hodnot a směřuje k hodnotám sociálního prostředí, přičemž zjišťuje co je dobré a co je špatné, čistě díky subjektivní zkušenosti, která odpovídá primárním činitelům učení – odměnám a trestům. Jedinec postupně zakouší těchto odměn a trestů a vytváří si určitý systém predispozic k hodnocení nejrůznějších objektů. (Nakonečný, 2009, s. 260) U jedince se vyvíjejí různé postoje ve snaze vyrovnávání se s určitými problémy a ve snaze uspokojit své potřeby. Pozitivní postoje se mnohou vztahovat k předmětům či lidem, kteří uspokojují jedincovy potřeby nebo prostředkům, jež slouží k dosažení daného cíle. Naopak si jedinec vytváří negativní postoje k předmětům či lidem, kteří mu brání k tomuto dosažení. Postoje také mohou mít pro jedince velkou hodnotu, jelikož postoj může pojímat jako určitou odpověď na problémové situace. (Krech, Crutchfield, Ballachey, 1968, s. 215) Vývoj postoje můžeme také vnímat jako zrcadlení jedincových vztahů k vnějšímu prostředí. (Cichá, 2012, s. 150)

Určitým postojům přiřazujeme charakteristické názvy dle typu objektu postoje. Negativní postoj nese označení předsudek, většinou vztahující se ke společenským skupinám. (Eagly a Chaiken, 1998, s. 270). Nicméně předsudek sám o sobě nemusí mít pouze negativní nádech. Jak uvádí Allport (2004, s. 38), předsudek je příznivý či nepříznivý postoj jedincem zaujímaný předem, bez reálné zkušenosti nebo nehledě na ni, jak vůči předmětu, tak i osobě. Dle psychologického slovníku je předsudek chápán jako určitá „*předpojatost; názorová strnulost; emočně nabitý, kriticky nezhodnocený úsudek a z něj plynoucí postoj; nezávisí na okamžité situaci a neopírá se o porozumění.*“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 464) Předsudky jsou také přebírané a udržované tradicí (Cichá, 2012, s. 152). Společné znaky tedy spatřujeme právě v citovém zabarvení postoje a také v nedostatku informací o daném objektu postoje. Základ předsudku řada autorů spatřuje ve stereotypu - soubor úsudků o osobnostních rysech skupiny lidí, kdy jejich používání znamená rychlé zpracování informací a jejich následkem je určité zkreslení (Hartl, Hartlová, 2010, s. 564). Avšak můžeme předsudek samotný vnímat jako běžnou, normální věc vyskytující se běžně ve společnosti. Je to totiž naprosto přirozená věc, která k lidské populaci patří převážně z toho důvodu, že společnost je typická dvěma charakteristikami: chybnou generalizací a také nepřátelstvím jako takovým. (Allport, 2004, s. 48)

Uvedli jsme si, že postoj představuje určité hodnotící hledisko, které zaujímáme vůči objektům, s nimiž přicházíme do kontaktu, a umožňuje nám na tyto objekty reagovat. Tento postoj však není vrozený, získáváme jej prostřednictvím učení, kdy již v procesu socializace si utváříme vlastní systém hodnocení objektů. Díky zkreslení skutečností se můžeme potýkat i s předsudky vůči známým či neznámým objektům postoje, které ke společnosti již neodmyslitelně patří. V následující podkapitole se dozvíme, jakou roli hraje v problematice postojů sociální prostředí.

3.3 Sociální funkce postoje

Postoje plní nejrůznější funkce, můžeme si zde uvést např. znalostní a utilitární. Znalostní funkce mimo jiné stojí nad všemi jinými funkcemi, spoří totiž naši energii, kterou bychom museli vynaložit k přemýšlení při každém dalším setkání s určitým objektem – pomáhají k předvídání událostí v našem okolí. Utilitární funkce usiluje o dosahování pozitivních výsledků a předejití těch negativních prostřednictvím pozitivně či negativně nabitých vztahů pomocí trestů a odměn. (Hewstone a Stroebe, 2001, s. 285) Vedle intraindividuálního pohledu na postoj jako takový, můžeme též vnímat jeho sociální kontext. Postoje se totiž utvářejí, mění se a manifestují v sociálním prostředí. Pouze pokud poukážeme na dopad sociálního prostředí na postoj jednotlivce, získáme celistvější pohled na komplikovanost fenoménu postoje. A to především z toho důvodu, že postoje mají sklon odrážet názory, hodnoty a normy skupiny, k níž se jedinec hlásí. (Galík, 2012, s. 35) Můžeme si v tomto kontextu zmínit Tajfela (1979, s. 13), který uvádí ve své teorii *Social identity theory*, že jedinci vnímají a hodnotí sebe samého na základě skupin, do kterých patří - všechny sociální skupiny určují, jak by měl jedinec jednat a kým být. Autor zde hovoří o důležitosti sociálního prostředí na utváření identity člověka a na jeho postoje, také klade důraz na jedincovu potřebu patřit do nějaké sociální skupiny, potřebu silného pocitu soudržnosti se skupinou, i když mu racionálně chování skupiny přináší více negativ než pozitiv. Členové sociální skupiny totiž způsobují u jedince větší postojovou změnu a více jej motivují, než kdyby se snažil jedinec ovlivnit jemu cizí člověk. (Smith a Hogg, 2008, s. 14) Jak už bylo řečeno, primárně má obrovský vliv na utváření postojů především rodina, avšak aby si jedinec udržel své postoje, je zapotřebí opory podobně uvažujících lidí. Výbušný jedinec bude mít pravděpodobně k situacím takového stimulujícího rázu benevolentnější postoj, než jedinec klidnější, postoje jsou totiž v blízkém kontaktu s naší osobností. Můžeme sem zařadit např. náboženské postoje, které zrcadlí naše vnitřní uspořádání, dále pak také etnické postoje či politické. (Urbanovská, Škobrtal, 2012, s. 50 - 51)

Vlivu sociální skupiny se budeme ještě dále věnovat v podkapitole pojednávající o změnách postoje, nyní si však popíšeme konkrétněji vliv postoje na chování jedince. Intenzita postoje totiž může ovlivňovat jedincovo chování k určitému objektu.

3.4 Vztah postoj – chování

Existuje velký rozpor mezi slovně vyjádřeným postojem a reálným chováním. Postoje, jež jsou vyjadřovány verbálně, nemusí být vždy totožné s našimi projevy chování. Lidé totiž ne vždy jednají v souladu se svými postoji, záleží především na jejich obecnosti a konkrétnosti. Celkově zkoumání postojů je velmi obtížné, jelikož samotný postoj je složitý konstrukt, který se může projevovat ve spoustě úrovních. (Hayes, 1998, s. 95 - 96) Wicker (1969, s. 66 - 73) identifikoval ve svém výzkumu v oblasti postojů několik faktorů, jež ovlivňují postoje člověka ve vztahu k jeho aktuálnímu chování. Tyto faktory rozdělil do dvou kategorií: personální a situační.

Personální (individuální rozdíly, intrapersonální faktory):

- vliv na chování jedince může mít více postojů, nejenom jeden (neaktivní stoupenec za práva občanů vs. plnění potřeb rodiny).
- podkladové motivy daného chování mohou být silnější, než motivy související s daným postojem (podvádění u testu s cílem dosažení lepší známky vs. čestné chování).
- nekonzistence mezi postojem a chováním může způsobit neporozumění jedince svému postoji, kdy jedinec není schopen přeložit svůj postoj do efektivních činů (nízké sociální dovednosti).
- jedinec, jenž je vysoce aktivní, může s vyšší pravděpodobností jednat způsoby, které odpovídají jeho postojům (vs. apatický jedinec, jemuž je lhostejné životní prostředí a nečiní kroky k dosažení svých cílů).

Situační (extrapersonální faktory, environmentální faktory):

- nekonzistence postoje a chování v rámci přítomnosti jiných osob (verbální vyjádření, či slovní odpovědi, se mnohou získávat od jedinců anonymně, za příslib mlčenlivosti vs. chování je pozorováno v běžných životních situacích, ve kterých může být jedinec vystaven skupinovému tlaku)

- sociální normy a požadavky dané role, ať už internalizovány jednotlivcem nebo externě vyžadovány, mohou přispět k nejednotnosti vztahu postoj - chování mnoha různými způsoby.

Dále mezi situační faktory řadíme specifickou objektu postoje, nepředvídatelné vnější vlivy, možnosti alternativního chování a v neposlední řadě také očekávané nebo aktuální důsledky různého jednání. (Wicker, 1969, s. 66 - 73) Tímto výzkumem autor výrazně přispěl k vnímání vlivu postoje na chování jedince a předložil vědecké společnosti jinou perspektivu k dané oblasti. Zmíněný výzkum byl velmi diskutován, jelikož Wickerovým závěrem bylo, že postoj nemusí vždy odpovídat chování člověka, existuje mnoho faktorů, jež mají vliv na postoje a následující chování jedince a také záleží na intenzitě faktoru samotného postoje.

Jako další významné pokračovatele z oblasti výzkumů postojů představujeme Ajzena a Fishbeina (1975), jež se Wickerovými poznatky nechali inspirovat a obohatili je o další prvky. Dle autorů předurčuje faktické chování právě postoj k onomu určitému chování. Pro lepší uchopení problematiky rozlišují vliv tzv. **přesvědčení** (beliefs). Přesvědčení jedince je součástí hodnotící dimenze, formuje samotný postoj a připisuje objektu postoje určité vlastnosti - v důsledku toho mimovolně získává k danému objektu postoj. Zmíněné vlastnosti jedince objektu připisuje např. na základě pozorování. (Ajzen a Fishbein, 1975, s. 132 - 133) Dalším významnou teorií autorů je tzv. *Theory of reasoned action* (2005), která dopomáhá k predikci sociálního chování v tom smyslu, že vysvětluje předvídatelné a odůvodněné chování jedince jako důsledek uvědomění si následků vlastního chování. Teorie se zaměřuje na úmysl či přesvědčení jedince v závislosti na postoji k chování a subjektivní normě (totiž sociálnímu tlaku). Soubor přesvědčení tedy poskytuje kognitivní základ, ze kterého se budou postoje, vnímané sociální normy, ovládání a záměry, manifestovat zodpovědným a konzistentním způsobem. Je nutné podotknout, že chování, normativní a kontrolní přesvědčení je ovlivněno širokou škálou kulturních, osobních a situačních faktorů. Tudíž můžeme najít rozdíly v přesvědčení mužů a žen, mladých i starších, vzdělaných a nevdělaných, bohatých i chudých, dominantních a submisivních a mezi jednotlivci, kteří mají individualistickou orientaci, nebo kteří mají kolektivistickou orientaci. Kromě toho mohou být ovlivněny fyzickým prostředím, sociálním prostředím, informacemi a stejně tak širokou škálou dispozic - jako jsou hodnoty a předsudky. (Ajzen a Fishbein, 2005, s. 193 - 194)

To znamená, že musíme brát v úvahu vnímání sociálního tlaku jedincem. Vývoj postoje a jeho vliv na chování závisí mimo jiné i na možných důsledcích chování. Nicméně postoj nemusí na vždy a za všech okolností ovlivňovat chování jedince, setkáváme se i s verbálně vyjadřovanými postoji, kdy reálné chování neodpovídá záměru. Závisí tudíž na mnoho faktorech, jež jsou zodpovědné za onu realizaci. Významnou roli zde hraje např. faktor přítomnosti druhé osoby, zmíněný sociální tlak, vliv více postojů vůči jednomu objektu a také intenzita daného postoje. Jak však postoj ovlivnit či změnit?

3.5 Prostor pro ovlivnění a změnu postoje

Postoji se zabýváme primárně proto, abychom dokázali předpovídat budoucí chování jedinců, popřípadě toto chování regulovat a ovlivňovat dané postoje. Změna postoje je závislá na specifčnosti systémů postoje jedince, na osobnosti jedince, jeho příslušnosti k určité sociální skupině a v neposlední řadě vůbec na jeho přístupnosti ke změnám. V rámci ovlivňování musíme brát zřetel na určité charakteristiky postoje, jako jsou např. extrémnost postoje (čím jsou postoje extrémnější, tím jsou právě méně přístupné změně), pestrost postoje, konzistentnost, vzájemnou propojenost, shodnost, sílu postoje, množství potřeb jedince vztažené k postoji a centrálnost hodnoty, se kterou postoj souvisí. (Krech, Crutchfield a Ballachey, 1968, s. 253)

Jednou z možností, jak postoje ovlivnit je tzv. **persuase** neboli **persvaze** (přesvědčování), ta je součástí běžné komunikace, např. v případě, kdy mluvíme o určité věci či problematice, vymezujeme své myšlenky v kontextu s našimi názory. (Urbanovská, Škobrtal, 2012, s. 53) Persvazi chápeme jako úmyslnou snahu o ovlivnění jedince, kdy je jejím cílem změna duševního stavu v pásmu jeho myšlenek, postojů, přesvědčení, chování a názorů jak jednotlivce, tak skupiny. (Gálik, 2012, s. 10 - 11) V oblasti přesvědčování jsou efektivnější zdroje, jež jsou pro jedince nějakým způsobem vysoce atraktivní či odborné, avšak nemůžeme opomíjet ani **vliv členství ve skupině**. Sociální identita totiž může mít značný dopad jak na zpracování persvaze, tak na její účinnost. V této souvislosti rozeznáváme 2 fenomény – *in-group* a *out-group*. *In-group* představuje zdroje přesvědčování, které pochází od člověka patřící do sociální skupiny jedince, jedinec je bude vnímat více subjektivně platné – toto přesvědčování tudíž způsobí větší postojovou změnu, než u přesvědčování z *out-group*, kdy bude pocházet od jiných zdrojů. Zdroje *in-group* mohou přesvědčovat prostřednictvím řady různých mechanismů, v závislosti na okolnostech. Pouhá přítomnost zdroje *in-group* může zapůsobit na jedince a motivovat jej, což vede ke zvýšení přijetí pře-

svědčování. Vyplývá nám tedy, že proces změny postoje je ovlivněn mimo jiné sociální identitou a sdíleným členstvím ve skupině. (Smith a Hogg, 2008, s. 14) Pokud pomineme sociální dimenzi přesvědčování, můžeme ji rozdělit dle náročnosti procesu např. na: přesvědčování vyžadující malé kognitivní úsilí (realizováno pomocí klasického podmiňování a operantního podmiňování), a velké kognitivní úsilí (zdůrazňuje přístupy osvojení sdělení, aktivní myšlení, apod.). (Hewstone a Stroebe, 2001, s. 293 - 296) K persvazi se váže vliv **informací** na změnu či ovlivnění postoje. Informace a její zdroje obsahují širokou škálu faktorů, které se na tomto procesu podílí, jako např. samotný zdroj informace, prostředky, situační faktory, forma informace a její obsah. Komunikátor (zdroj informace) jedinci sděluje údaje, či argumenty o předmětu postoje – může však přispět k ovlivnění postoje díky charakteristikám své osoby a to především v rámci osobního kontaktu (jeho autorita, vzhled, věrohodnost, forma a způsob předávání informací, atp.). Obsah a forma informace je významnou proměnnou při kontaktu zdroje s jedincem (či skupinou) a jejich vzájemné výměně názorů. Je zde důležité směřovat právě na formování postojů pomocí takové diskuze, kdy dochází k odčlenění jedince ze skupiny a jeho názor – směr postoje je konfrontován s názorem skupiny. (Kollárik, 2014, s. 112 - 113) Pozornost musíme věnovat také zainteresovanosti jedince vůči informaci či objektu postoje, můžeme totiž získat jiný výsledek, než jsme si stanovili. Může zde totiž platit zásada, kdy - čím je větší rozpor mezi obhajovaným stanoviskem/postojem zdroje (komunikátora) a stanoviskem jedince, tím menší bude požadovaná změna. Při výrazném rozporu se dá očekávat tzv. bumerangový efekt - zdroj, který útočí na postoj jedince, vyvolává odpor a jedinec může cítit potřebu ochránit svou sebeúctu, tudíž tato snaha se vylučuje s cílem dosáhnout efektivní změny v postoji jedince. (Krech, Crutchfield a Ballachey, 1968, s. 279)

Dalším možným způsobem jak postoj ovlivnit je **konverze**. Konverze představuje změnu extrémních postojů v jejich opak. Člověk se pochopitelně takovému extrému brání, jelikož postoj svou funkcí dopomáhá k integraci jedince. Patrná je spíše změna intenzity postoje buď ve směru pozitivním – negativním, či zesílení – zeslabení. (Nakonečný, 2009, s. 267)

Změna či ovlivnění postojů je také předmětem záměrného učení v intencionálním prostředí výchovy. V rámci taxonomie afektivních cílů se ve výuce setkáváme právě s ovlivňováním postojů a hodnot (např. v oblasti průřezového tématu multikulturní výchovy). Mimo jiné jsou postoje ovlivňovány bezúčelně, na základě bezděčného učení, mohou být také vedlejším produktem jiné aktivity a výsledkem koexistence jedince v sociálním nebo pracovním prostředí. (Cichá, 2012, s. 151)

Jedním z významných faktorů ovlivňujících postoje je sociální prostředí a sociální skupina jedince, jež jedinci předává informace a své názory. Na toto působení má právě vliv i autorita komunikátora, avšak k ovlivňování a změně postoje může docházet i bezúčelně. Největší překážkou v procesu ovlivňování ztvárňuje extrémní postoj zaujímaný jedincem či komunikátorem.

4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Nadání představuje určitou kvantitativně či kvalitativně rozvinutou výjimečnost, prostřednictvím které jedinec, převyšuje své vrstevníky v jedné či více oblastech např. rozumových schopností. Jedním z předpokladů úspěšné manifestace nadání a jeho rozvoje je optimální a podporující prostředí, jež má společnost a instituce školy nadaným žákům vytvářet a přizpůsobovat. V České republice je vzdělávání nadaných žáků založené na principu segregace a integrace. Na základě integračního principu, upřednostňované formě vzdělávání, se využívá postupů akcelerace a obohacování učiva. Nadaný žák, jakožto žák se speciálními vzdělávacími potřebami, vyžaduje individuální přístup ke svému vzdělávání, proto je nutné před zahájením edukačního procesu vypracovat individuální vzdělávací plán, s jehož pomocí je výuka žáka koordinována. (viz kapitola 1)

Úloha pedagoga ve výchovně-vzdělávacím procesu nadaných žáků spočívá v roli poradce, který žáky provází na cestě za poznáním, má je motivovat a ukazovat směr, domoci žákům k rozvoji jejich nadání, popřípadě kompenzovat jejich nedostatky či slabé stránky v oblasti vzdělávání. Nadaný žák je totiž charakteristický určitou rozmanitostí, individualitou a jedinečnou osobností. Jeho rozporuplné projevy chování však můžeme považovat za tak specifické, že mohou mít za následek, společně s vlivem mýtů o nadaných žácích, utváření vyhraněných postojů učitelů k jejich vzdělávání a nadání samotnému. (viz kapitola 2)

Postoje učitelů vznikají jak na základě zkušenosti s nadaným žákem, tak zprostředkovaně. Postoje jako takové jsou součástí každodenní komunikace a mají hodnotící charakter, zrcadlí vztah mezi jedincem a objektem – mezi učitelem a žákem. Z realizovaných výzkumů vyplývá, že učitelé zaujímají k nadaným žákům obecně pozitivní postoje, avšak setkáváme se i se skutečností, kdy za možnými negativními postoji učitelů k nadání stojí zakořeněný předsudek společnosti vůči nadaným jedincům. Jako důležité proměnné, které ovlivňují postoje učitelů k nadání a vzdělávání nadaných žáků, vnímáme zkušenost pedagoga s nadáním či nadaným žákem, dále také další vzdělávání pedagoga v oblasti problematiky nadaných jedinců a jeho kontakt s nadáním, neopomíjíme však ani demografické položky jako délka praxe, typ školy a aprobace pedagoga. Další z významných faktorů ovlivňujících postoje je sociální prostředí a sociální skupina jedince, která jedinci předává informace a své názory. Silným faktorem je i vnímání sociálního tlaku jedincem. Považujeme však za nutné se těmito postoji zabývat především z toho důvodu, že postoj učitele k nadání představuje pro nadaného žáka určitý impulz či motivační faktor při jeho studiu a postoji vůči škole. (viz kapitola 3)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V předchozí části předložené diplomové práce jsme si uvedli teoretická východiska našeho výzkumného šetření, nyní se budeme zabývat samotnou realizací výzkumu. Praktická část diplomové práce se skládá z designu výzkumu, analýzy a interpretace výsledků, diskuze a závěru.

Vycházíme z již realizovaných výzkumů Bégina a Gagného z roku 1994, kterým se podařilo identifikovat více než 50 proměnných, jež mají vliv na učitelovy postoje k nadání i vzdělávání nadaných žáků, jako jsou např. nadaný žák ve třídě, osobnost učitele, věk nadaného žáka, ale také i složení pedagogického sboru apod. Metodologické nedostatky výzkumu přiměly autory realizovat další výzkum, již validnější, kde využili tzv. *škálu postojů k nadání (Attitudes Toward Giftedness Scale)*. Díky faktorové analýze získali 4 hlavní faktory: socioekonomický statut učitele, kontakt s nadáním, rodinný stav a věk učitele. Z jejich výsledků vyplývá, že pozitivnější vztah k nadání mají ti učitelé, kteří mají vyšší socioekonomický statut, dále ti učitelé, kteří pracují s nadanými žáky intenzivně, mají nadaného v rodině nebo také ti, kteří se sami považují za nadané. Na tento výzkum v České republice navázaly Portešová, Budíková a Koutková v roce 2007, kdy autorky chtěly vztáhnout vliv proměnných získaných ze zahraničních studií také na Českou republiku. V této studii se dospělo k hlavnímu poznatku, ze kterého vyplývá, že postoje učitelů výrazně ovlivňuje prediktor *kontakt s nadáním*. To znamená, že učitel, který má v rodině nadaného jedince, či sám sebe hodnotí jako nadaného, má pozitivní postoje k této problematice. (Portešová, Budíková a Koutková, 2007, s. 229 - 245) V důsledku změn ve společnosti nám do hry také vstupují neustále nové proměnné, které mají vliv na učitelovy postoje, je proto nutné tuto problematiku opakovaně zkoumat (McCoach a Siegle, 2007), zvláště pak skrze zkvalitňování péče o mimořádně nadané žáky, jelikož prostřednictvím podpory nadání si utváříme svoji vlastní budoucnost.

V našem výzkumném šetření se zaměříme blíže na některé vybrané determinanty ovlivňující učitelovy postoje k nadání a vzdělávání nadaných žáků. Konkrétně se budeme zabývat proměnnými souvisejícími s učitelovou demografickou charakteristikou, teoretickou, osobní a praktickou zkušeností s nadáním a nadanými žáky.

5.1 Výzkumný problém a cíle výzkumu

Výzkumným problémem naší práce je zjistit, jaké jsou postoje učitelů podporující nadání a vzdělávání nadaných žáků. Jak jsme si výše uvedli, vycházíme z již realizovaných výzku-

mů a zaměřujeme se blíže na determinanty související s učitelovými demografickými charakteristikami, teoretickou, osobní a praktickou zkušeností s nadáním a nadanými žáky.

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jaký je vliv¹ demografických charakteristik, osobní, teoretické a praktické zkušenosti na postoje učitelů k nadání a vzdělávání nadaných žáků. Dále si určujeme dílčí cíle (dále jen DVC).

- DVC1: Zjistit, jaké jsou postoje učitelů k nadání a vzdělávání nadaných žáků.
 - DVC1.1: Zjistit, jaké jsou postoje učitelů k nadání a vzdělávání nadaných žáků v závislosti na délce jejich praxe.
 - DVC1.2: Zjistit, jaké jsou postoje učitelů k nadání a vzdělávání nadaných žáků v závislosti na jejich aprobaci pro první nebo druhý stupeň ZŠ.
 - DVC1.3: Zjistit, jaké jsou postoje učitelů k nadání a vzdělávání nadaných žáků v závislosti na typu školy, kde působí.
- DVC2: Identifikovat vliv osobní zkušenosti učitelů na postoj podporující nadání a vzdělávání nadaných žáků.
- DVC3: Identifikovat vliv teoretické zkušenosti učitelů na postoj podporující nadání a vzdělávání nadaných žáků.
- DVC4: Identifikovat vliv praktické zkušenosti učitelů na postoj podporující nadání a vzdělávání nadaných žáků

5.2 Výzkumné otázky a hypotézy

Pro účely dosažení zvolených cílů si stanovujeme výzkumné otázky a z nich plynoucí věcné hypotézy (dále jen VH). Hlavní výzkumná otázka zní: Jaký je vliv demografických charakteristik, osobní, teoretické a praktické zkušenosti učitele s nadáním na jeho postoj k nadání a vzdělávání nadaných žáků? Opět otázku členíme na více dílčích výzkumných otázek (dále jen DVO).

- **DVO1:** Jaké jsou postoje učitelů k nadání a vzdělávání nadaných žáků?

¹ Vlivem máme na mysli vztah či souvislost mezi proměnnými, kdy jedna proměnná ovlivňuje druhou, nikoli vliv zkoumatelný metodou experimentu.

- **DVO1.1:** Jaké jsou postoje učitelů k nadání a vzdělávání nadaných žáků v závislosti na délce jejich praxe?
- **VH1:** Postoje učitelů k nadání a vzdělávání nadaných žáků se liší v závislosti na délce jejich praxe.
- **DVO1.2.:** Jaké jsou postoje učitelů k nadání a vzdělávání nadaných žáků v závislosti na jejich aprobaci pro první nebo druhý stupeň ZŠ?
- **VH2:** Postoje učitelů k nadání a vzdělávání nadaných žáků se liší v závislosti na jejich aprobaci pro první nebo druhý stupeň ZŠ.
- **DVO1.3:** Jaké jsou postoje učitelů k nadání a vzdělávání nadaných žáků v závislosti na typu školy, kde působí?
- **VH3:** Postoje učitelů k nadání a vzdělávání nadaných žáků se liší v závislosti na typu školy, kde působí.

- **DVO2:** Jaká je souvislost mezi osobní zkušeností učitelů a jejich postoji podporující nadání a vzdělávání nadaných žáků?
 - **VH4:** Postoje učitelů k nadání a vzdělávání nadaných žáků se liší v závislosti na jejich osobní zkušenosti s nadáním.

- **DVO3:** Jaká je souvislost mezi teoretickou zkušeností učitelů a jejich postoji podporující nadání a vzdělávání nadaných žáků?
 - **VH5:** Postoje učitelů k nadání a vzdělávání nadaných žáků se liší v závislosti na jejich teoretické zkušenosti s nadáním.

- **DVO4:** Jaká je souvislost mezi praktickou zkušeností učitelů a jejich postoji podporující nadání a vzdělávání nadaných žáků
 - **VH6:** Postoje učitelů k nadání a vzdělávání nadaných žáků se liší v závislosti na jejich praktické zkušenosti s nadáním.

Z důvodu ověřování hypotéz, kdy chceme identifikovat vztahy mezi proměnnými a charakteru výzkumného problému, volíme kvantitativní druh výzkumu. Pro sběr dat jsme využili dotazníkového šetření, kterého se zúčastnilo 975 učitelů z celé České republiky.

5.3 Výzkumný soubor

Základní výzkumný soubor výzkumu je orientován na všechny učitele prvního a druhého stupně běžných základních škol, specializovaných základních škol a prvního stupně víceletých gymnázií celé České republiky. Na tyto učitele se zaměřujeme z toho důvodu, že učitel má v rámci své praxe vytvářet pro nadané žáky individuální vzdělávací plán, jelikož škola na základě Rámcového vzdělávacího programu tvoří Školní vzdělávací program (dále jen ŠVP), kde si stanovuje své vlastní podmínky a způsoby jak žáky rozvíjet. Tento dokument je určen jak pro školy, tak také pro rodiče, jelikož si díky konkrétnímu programu mohou zvolit školu, která je nejvhodnější pro potřeby jejich dětí. V praxi ve své konečné podobě ŠVP formují samotní učitelé a to v procesu rozhodování o vzdělávacím opatření pro mimořádně nadané žáky, proto je důležité se zaměřit na jejich postoje k problematice nadání a vzdělávání nadaných žáků. Ze statistické ročenky školství Ministerstva školství nám vyplývá, že za období 2015/2016 působí obecně v rámci základního vzdělávání 60 221 učitelů, kteří nám tvoří základní soubor. (MŠMT, © 2016)

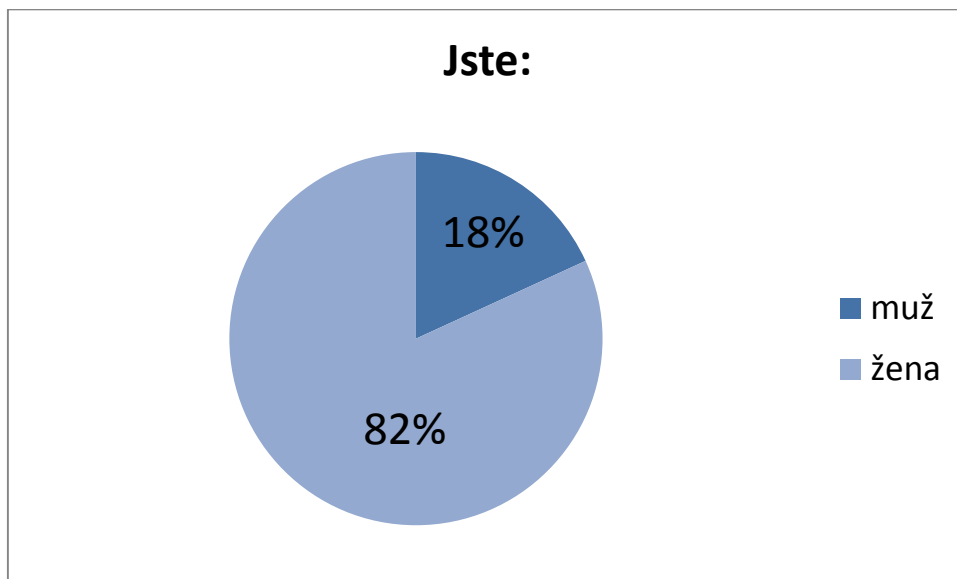
Jako způsob výběru výzkumného souboru jsme zvolili dostupný výběr. Učitele a ředitele škol jsme oslovovali s žádostí o zapojení se do výzkumného šetření jak elektronickou formou, telefonicky, tak také osobně. Elektronickou verzi dotazníků jsme učitelům a ředitelům zasílali prostřednictvím elektronické pošty (e-mailu), kdy jsme získávali kontaktní údaje na pracovníky z veřejně dostupných zdrojů – webových stránek daných škol. Tato verze dotazníku byla zveřejněna na doméně Vyplňto.cz. Celkově jsme oslovili 2 520 učitelů z celé České republiky, ti nám tvoří výběrový soubor.

Do výzkumného šetření se však zapojilo dohromady 1101 učitelů, návratnost tedy činila 43,7 %. Z celkového počtu 1101 navrácených dotazníků jsme 126 dotazníků z důvodu nedostatečného vyplnění vyřadili (viz tabulka níže). Konečný počet respondentů, se kterým budeme nadále operovat ve výzkumném šetření, činí 975 učitelů.

Základní soubor	Výzkumný soubor	Navrácené odpovědi	Výzkumný soubor po vyřazení dotazníků
60 221 učitelů	2 520 učitelů	1101 učitelů	975 učitelů

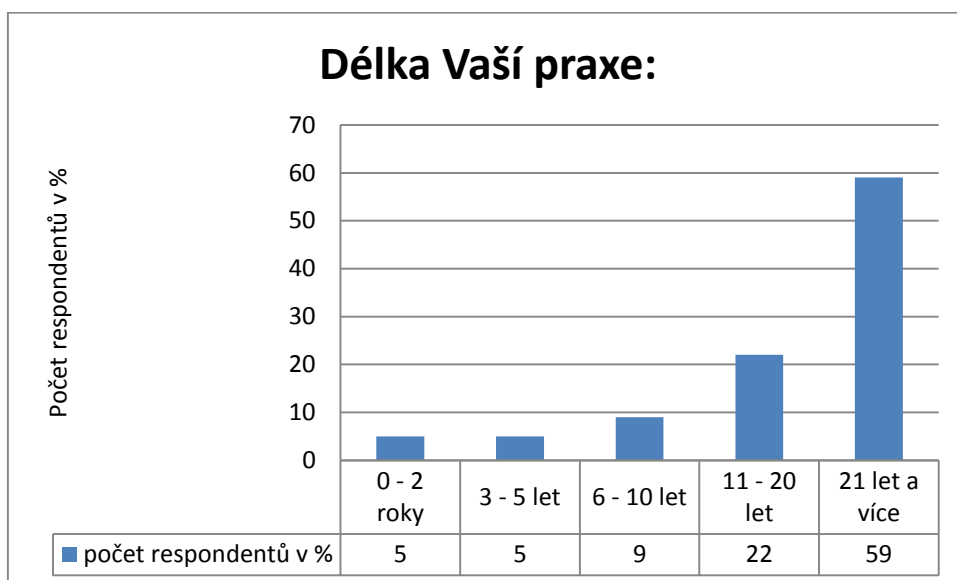
Tabulka 5: *Výzkumný soubor*

Genderové zastoupení výzkumného souboru bylo většinou jednostranné, nejvíce se výzkumného šetření zúčastnilo 82 % žen ($n = 796$), dále 18 % mužů ($n = 179$).



graf č. 1: Pohlaví respondentů

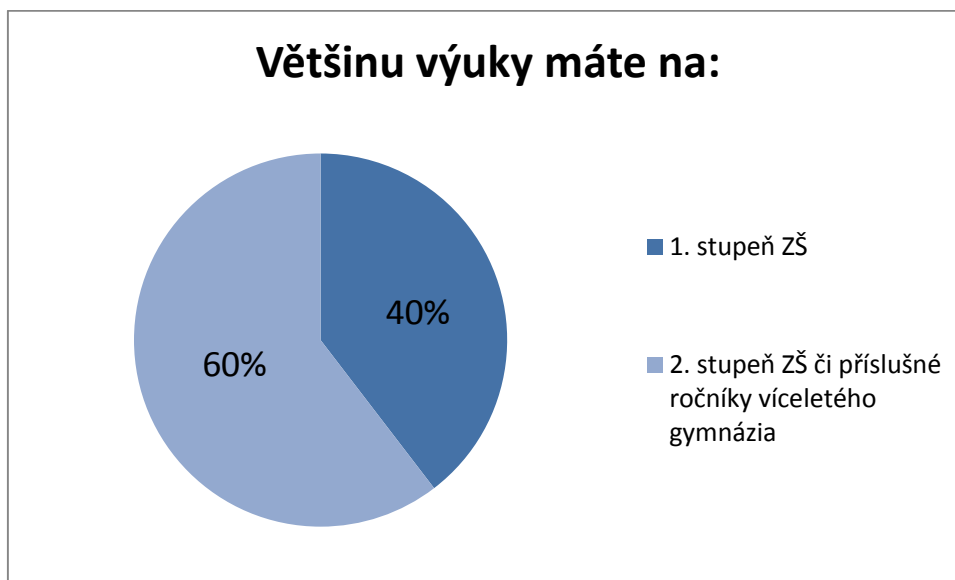
Nejvíce učitelů (59 %, $n = 580$) má v oboru praxi delší jak 20 let, nejméně učitelů má praxi v oboru od několika měsíců po 5 let (5 %, $n = 46$; $n = 48$).



graf č. 2: Délka praxe respondentů

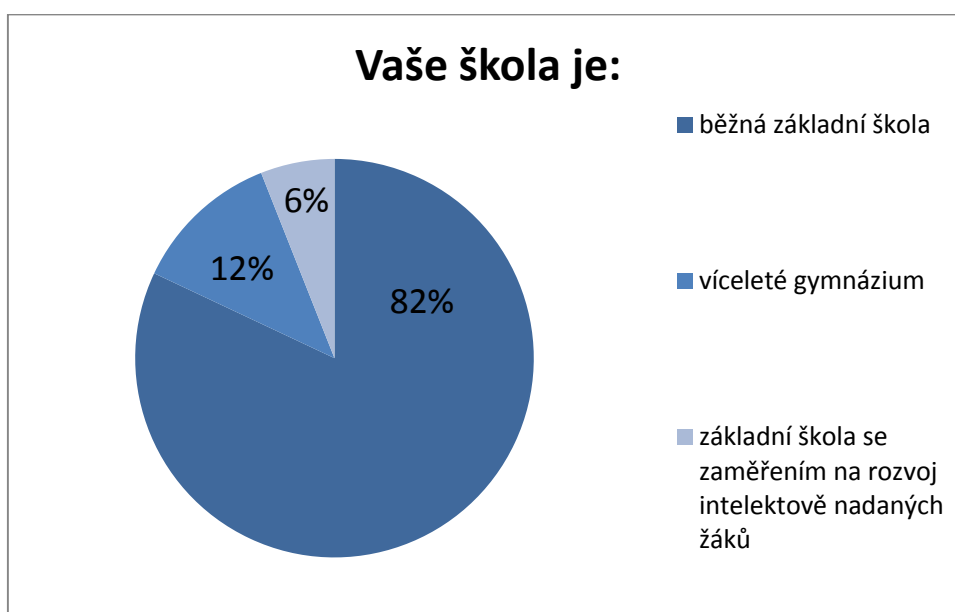
Druhou nejvíce zastoupenou skupinou byli učitelé se získanou praxí od 11 let po 20 let působení v oboru (22 %, $n = 212$).

Dále je charakteristickým znakem výzkumného souboru působení učitele ve vzdělávacích stupních ISCED 1 a 2, přičemž můžeme vidět, že více učitelů působí na druhém stupni základní školy či víceletého gymnázia (tzn. ISCED 2) – 60 % respondentů, než na prvním stupni základní školy (tzn. ISCED 1), kde vyučuje 40 % respondentů.



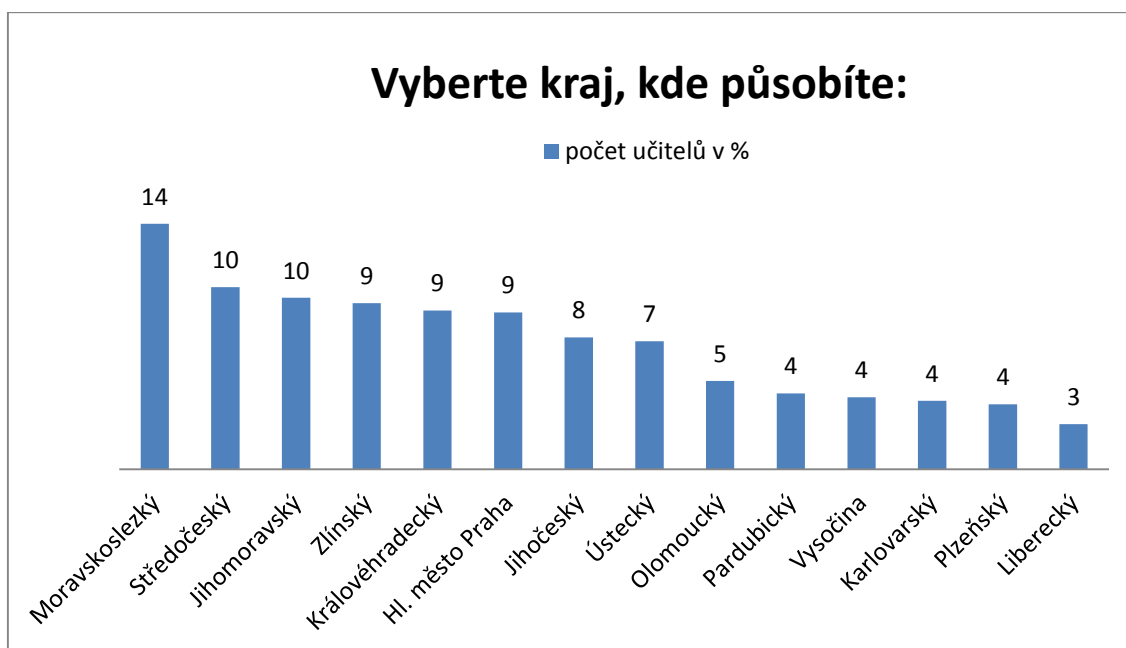
graf č. 3: *Aprobace*

Nejvíce učitelů působí na běžných základních školách (82 %, n = 803), dále jsme získali odpovědi od 12 % (n = 118) učitelů z víceletých gymnázií a nejméně 6 % (n = 54) ze specializovaných základních škol pro nadané žáky.



graf č. 4: *Typ školy*

Dotazníky jsme získali od učitelů ze 14 krajů, přičemž nejvíce dotazníků, které využíváme pro analýzu, se nám vrátilo z kraje Moravskoslezského (14 %, n = 137), kraje Středočeského (10 %, n = 101) a kraje Jihomoravského (také 10 %, n = 96). Nejméně učitelů, kteří se zapojili do našeho výzkumného šetření, pochází z kraje Libereckého (3 %, n = 25) a poté se čtyřmi procenty z kraje Plzeňského (n = 37), Karlovarského (n = 38), Vysočiny (n = 39) a kraje Pardubického (n = 42).



graf č. 5: Kraj

5.4 Technika sběru dat

Nezbytnou součástí výzkumného šetření byl dotazník, který jsme využili jako techniku sběru dat. Při vytváření položek jsme se nechali inspirovat již existujícími dotazníky, které využili ve své studii původně Bégin, Gagné a Nadau (1991, 1994), jež identifikovali několik desítek proměnných a prediktorů, které ovlivňují postoje učitelů a v neposlední řadě Hříbkovou (1994), která ve svém výzkumu zjišťovala vliv demografických proměnných na postoje pedagogů, jako jsou typ školy, aprobace učitele pro 1. a 2. stupeň, pohlaví a délka praxe pedagogů.

Dotazník je strukturován do tří částí. **První část** s nazývá **O učiteli** a obsahuje 7 položek demografických, kde zjišťujeme, zda je učitel muž či žena; délku jeho/její praxe; kraj, kde působí; stupeň, na kterém učitel vyučuje a typ školy, kde učitel působí. Při tvorbě demografických položek vycházíme z Hříbkové (2009, s. 202 - 204). Dále zde uvádíme položky,

s jejichž pomocí jsme mapovali teoretickou a praktickou zkušenost s nadáním. Teoretickou zkušenost pojmáme jako další vzdělávání učitele, tzn. zda se někdy zúčastnil vybrané formy vzdělávání v problematice nadání či se s touto problematikou setkal během studia na vysoké škole. Předpokládáme totiž, že další vzdělávání učitelů bude nejsilněji ovlivňovat postoj k nadání a to pozitivně. Hříbková (2009, s. 206) upozorňuje na nedostatek snahy o teoretické uchopení této problematiky a Cross (2011, s. 65) podotýká, že nedostatek znalostí učitelů v této oblasti může mít za následek vznik negativních postojů k výchově a vzdělávání nadaných žáků.

Praktickou zkušenost zjišťujeme otázkou, zda se učitel během své praxe již setkal s nadaným žákem či nikoli, zda se v jeho třídě běžně vyskytují nadaní žáci – v jaké míře se s nadaným žákem setkává a jaké je jeho pojetí nadání. Za nadaného žáka považujeme jedince s intelektovým (rozumovým) nadáním a vycházíme z konzervativního a liberálního chápání pojmu nadání: konzervativní chápání používá jednu podmínku k určení nadání a to například hodnotu IQ a tím přesně určují stupeň nadání, kterou splňuje max. 5 % populace. Liberální chápání naopak zahrnuje až 20 % populace. (Machů, Kočvarová, 2013, s. 9) Předpokládáme tedy, že pozitivnější postoje budou mít učitelé, kteří přichází do kontaktu s žáky, kteří prošly pedagogicko-psychologickou poradnou či neprošli, ale nadání je zjevné (liberální chápání), než učitelé, kteří s těmito žáky přišli do kontaktu pouze výjimečně či nikoli (konzervativní chápání).

Druhá část dotazníku nesla název: **Osobní zkušenost s nadáním**. Tuto část tvoří 3 výroky, na které měli respondenti odpovídat na Likertově škále od 1 do 5, kde měli zaznamenat míru souhlasu či nesouhlasu, přičemž hodnota číslo 1 na škále znamená naprostý nesouhlas s výrokem, a hodnota číslo 5 na škále znamená naprostý souhlas s výrokem (tzn. 1 = naprosto nesouhlasím, 2 = spíše nesouhlasím, 3 = nevím, 4 = spíše souhlasím, 5 = naprosto souhlasím). Při tvorbě těchto výroků jsme se nechali inspirovat autory J. Béginem a F. Gagném (In Portešová, Budíková, Koutková, 2009, s. 38 - 41) a jejich faktorem *contact with giftednes*, který se skládal z proměnných jako např. vnímání vlastního dítěte jako nadaného, kontakt s nadanými a percepce sama sebe jako nadaného. Tento faktor je jedním ze 4 faktorů, jež se významně podílejí na ovlivňování učitelových postojů, a které získali díky analýze dat za použití tzv. Škály postojů k nadání (*Attitudes Toward Giftedness Scale*) autorů Gagného a Nadeaua (1985). Zmíněný faktor, ve zcela jiném znění, ve svém výzkumu později samostatně použili McCoach a Siegle (2007, s. 250) a nazvali jej subškálou *self-perception*. Subškála obsahovala proměnné: a) byl jsem, nebo mohl jsem být, ve škole

v programu nadaných žáků, b) většina mé rodiny a přátel mě považují za nadaného, c) já jsem nadaný, d) většina mé rodiny a přátel jsou nadaní jedinci, e) lidé mě považují za nadaného jedince.

Pro naše účely jsme znění pozměnili – namísto uvedených proměnných se ptáme, zda je učitel sám vnímám jako nadaný okolím, zda učitel sám byl v dětství vnímán jako nadaný, zda se v jeho rodině vyskytují nadaní jedinci a taktéž předpokládáme, že učitelé s touto zkušeností budou mít pozitivnější postoje k nadání a vzdělávání nadaných žáků, než ti učitelé, kteří se s těmito výroky nebudou ztotožňovat.

Třetí a poslední část dotazníku tvoří opět baterie škálových položek, kterou jsme nazvali: **Postoj k výrokům o nadání**. Jelikož vycházíme z již realizovaných výzkumů a využíváme již sestavené položky, ponecháváme je v základu ve stejném znění. Třetí část dotazníku obsahovala 6 výroků, které vyjadřují míru podpory výchovy a vzdělávání nadaných žáků, kde se učitelé přikláněli k souhlasu či nesouhlasu s výrokem a tuto skutečnost zaznamenávali na Likertově škále hodnotou 1 až 5. Hodnota číslo 1 na škále znamená naprosto nesouhlasím s výrokem a hodnota číslo 5 na škále znamená naprosto souhlasím s výrokem. Při tvorbě výroků jsme se nechali inspirovat dotazníkem autorů Gagného a Nadeaua z roku 1991 (In McCoach a Siegel, 2007, s. 250) a jejich subškálou s názvem *Support*. Výroky zní:

- Nadání je vzácná komodita, kterou společnost musí podporovat.
- Vynaložení speciálních prostředků na vzdělávání nadaných dětí představuje výhodnou investici do budoucnosti naší společnosti.
- Nadaným žákům v našich školách je už tak věnována velká pozornost.
- Vzdělávací potřeby nadaných žáků jsou ve školách často opomíjeny.
- Nadaní žáci uspějí ve škole v každém případě, není třeba jim nabízet speciální vzdělávací programy.
- Když investujeme doplňující prostředky do vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, měli bychom takto podporovat i žáky nadané.

Uvedené výroky také obsahují reverzibilní položky, které bude nutno v rámci analýzy přepólovat. Jedná se o výrok 'Nadaným žákům v našich školách je už tak věnována velká pozornost' a 'Nadaní žáci uspějí ve škole v každém případě, není třeba jim nabízet speciální vzdělávací programy'.

5.5 Metody analýzy dat

V rámci zpracování dat využíváme statistického programu IBM SPSS Statistic verze 24.

Za účelem zjištění postojů učitelů k nadání a vzdělávání nadaných žáků (DVO1) volíme metodu **popisné analýzy a explorační faktorové analýzy**.

Za účelem zjištění postojů učitelů k nadání a vzdělávání nadaných žáků v závislosti na délce jejich praxe (DVO1.1) využíváme metody analýzy rozptylu (dále jen **ANOVA**)

Za účelem zjištění postojů učitelů k nadání a vzdělávání nadaných žáků v závislosti na jejich aprobaci pro první nebo druhý stupeň ZŠ (DVO1.2) využíváme metody analýzy Studentův t-test (dále jen **t-test**).

Za účelem zjištění postojů učitelů k nadání a vzdělávání nadaných žáků v závislosti na typu školy, kde působí (DVO1.3) využíváme metody analýzy **ANOVA**.

Za účelem zjištění souvislosti mezi osobní zkušeností učitelů s nadáním a jejich postoji k nadání a vzdělávání nadaných žáků (DVO2) využíváme metody analýzy **t-test**

Za účelem zjištění souvislosti mezi teoretickou zkušeností učitelů s nadáním a jejich postoji k nadání a vzdělávání nadaných žáků (DVO3) využíváme metody analýzy **ANOVA**.

Za účelem zjištění souvislosti mezi praktickou zkušeností učitelů s nadáním a jejich postoji k nadání a vzdělávání nadaných žáků (DVO4) využíváme metody analýzy **ANOVA**.

6 ANALÝZA DAT

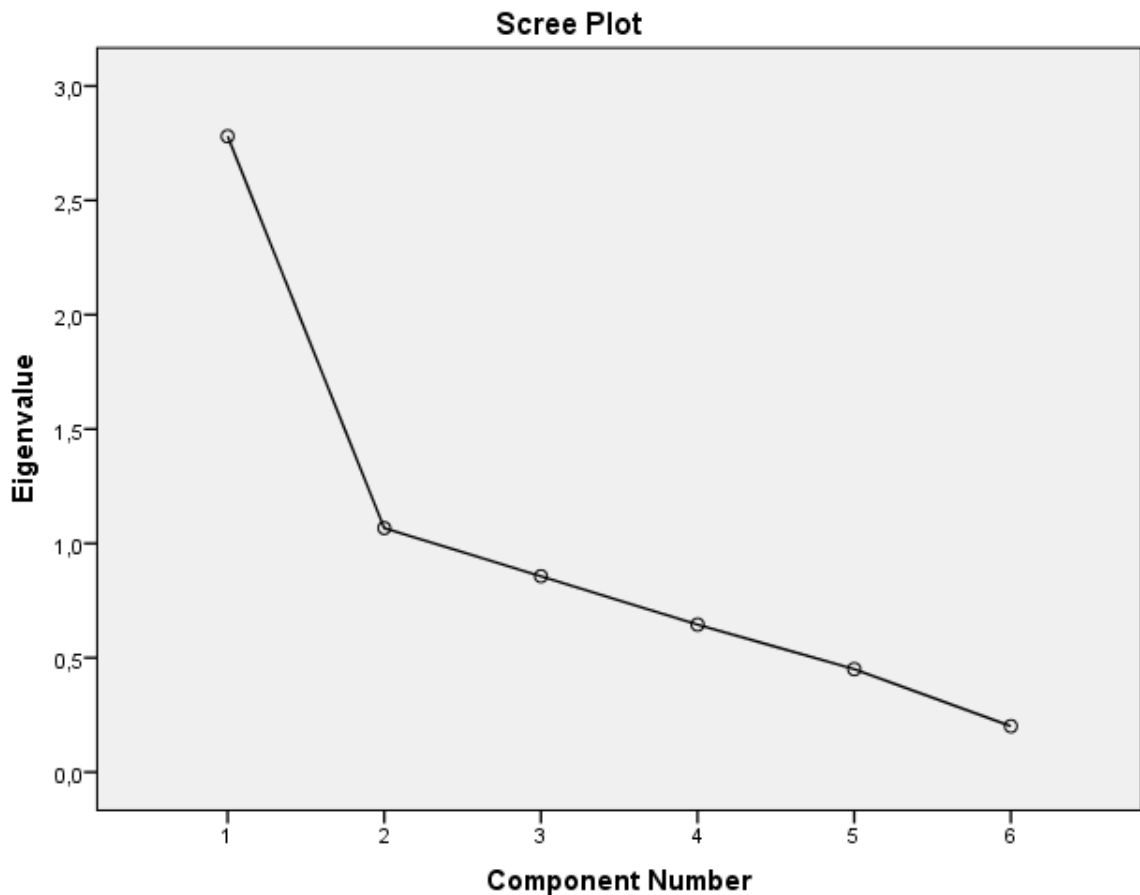
DVO1: Jaké jsou postoje učitelů k nadání a vzdělávání nadaných žáků?

K nalezení odpovědi na tuto výzkumnou otázku využijeme popisné analýzy, kdy se zaměříme na třetí část dotazníku s názvem Postoj k výroky o nadání. Tato část byla tvořena 6 výroky. V tabulce níže (tab. č. 6) můžeme vidět statistické údaje o jednotlivých výroky. Respondenti měli tyto výroky hodnotit na stupnici od 1 – naprosto nesouhlasím až po hodnotu 5 – naprosto souhlasím, přičemž spatřujeme, že respondenti tyto výroky hodnotili vcelku kladně – průměr jednotlivých výroky se pohybuje mezi hodnotami 3 a 4, kdy respondenti zaujímají buď neutrální postoj k výroky (jedná se o výroky č. 3, 4 a 5), nebo s výroky spíše souhlasí (jedná se o výroky č. 1, 2 a 6). Modus a medián výroky se taktéž pohybuje mezi hodnotami 3, 4 a 5, jež vnímáme jako pozitivní.

Postoj k výroky o nadání						
Výrok	P_1	P_2	P_3	P_4	P_5	P_6
N	975	975	975	975	975	975
Průměr	,875	,928	,979	1,137	1,085	1,016
Medián	5	5	4	4	4	5
Modus	5	5	4	4	4	5
Směrodatná odchylka	,875	,928	,979	1,137	1,085	1,016

Tabulka 6: Popisná statistika – Postoj k výroky o nadání

Hodnocené výroky v baterii Postoje k výroky o nadání jsme podrobili explorační faktorové analýze. Data splnila požadavky pro využití této metody – KMO = 0,745; Bartlettův test byl statisticky signifikantní. Pro nalezení faktorů jsme využili analýzu hlavních komponent a rotaci Varimax. Byly extrahovány dva faktory, kdy první faktor (vlastním číslem 2,780) vyčerpává 46,3 % rozptylu, druhý (vlastním číslem 1,067) pak 17,8 % a oba faktory dohromady vyčerpávají 64 % rozptylu. Uvádíme grafické znázornění vlastních čísel faktorů prostřednictvím sutinového grafu *scree plot* (graf č. 6), na kterém můžeme vidět lámání křivky v oblastech faktoru jedna a dva.



graf č. 6: *Graf vlastních čísel*

S využitím rotace Varimax se nám výroky rozdělily do faktorů, kdy jsou oba faktory syce-ny třemi výroky. Tyto faktory jsme pojmenovali jako F1 – Investice do nadání a F2 – Vý-uka podporující nadání a to na základě znění výroků v jednotlivých faktorech. Dle Cronba-chova alfa je reliabilita faktorů F1 = 0,85 a F2 = 0,49. Reliabilita obou komponent dosahu-je hodnoty 0,739, což se nám jeví jako přijatelná hodnota, vzhledem na malé množství položek vstupujících do každého faktoru. Rozdělení výroků do faktorů můžeme vidět v tabulce uvedené níže.

Rotated Component Matrix ^a		
Název výroku	Faktor	
	1	2
1. Nadání je vzácná komodita, kterou musí společnost podporovat.	0,905	
2. Vynaložení speciálních prostředků na vzdělávání nadaných dětí představuje výhodnou investici do budoucnosti naší společnosti.	0,899	
6. Když investujeme doplňující prostředky do vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, měli bychom takto podporovat i žáky nadané.	0,763	
3. Nadaným žákům v našich školách je už tak věnována velká pozornost.		0,820
4. Vzdělávací potřeby nadaných žáků jsou ve školách často opomíjeny.		0,725
5. Nadání žáci uspějí ve škole v každém případě, není třeba jim nabízet speciální vzdělávací programy.		0,459

Tabulka 7: Rozdělení výroků do faktorů

Pokud nyní vezmeme v potaz nalezené faktory F1 - Investice do nadání, obsahující výroky 1, 2, 6 a faktor F2 - Výuka podporující nadání 3, 4, 5, můžeme si povšimnout významně kladných hodnot právě ve faktoru F1. Za kladné, tudíž podporující hodnoty, považujeme hodnoty na škále 4 a 5 – po převrácení reverzibilních položek. V daném faktoru se vyskytuje největší procento zastoupené učiteli, a to 92 % ve výroku Nadání je vzácná komodita, kterou společnost musí podporovat a 89 % ve výroku Vynaložení speciálních prostředků na vzdělávání nadaných dětí představuje výhodnou investici do budoucnosti naší společnosti. Tito učitelé vnímají potřebnost investování do vzdělávání nadaných žáků jak finanční, organizační či personální. Nižší hodnoty však sledujeme v celém faktoru číslo 2. Zde mají hodnoty sestupnou tendenci a dosahují úrovně od 69 % ve výroku Nadání žáci uspějí ve škole v každém případě, není třeba jim nabízet speciální vzdělávací prostředky, po 57 % ve výroku Vzdělávací potřeby nadaných žáků jsou ve školách často opomíjeny. Nicméně tuto skutečnost nepovažujeme za negativní, F2 vypovídá spíše o nutnosti provedení určitých změn ve vzdělávacím systému. Výsledné hodnoty v procentech můžeme vidět v tabulce (tab. č. 8). Můžeme však říci, že respondenti mají pozitivní postoje k nadání a výuce nadaných žáků.

Název faktoru:	Výrok:	Respondenti s pozitivním postojem:
F1: Investice do nadání	1. Nadání je vzácná komodita, kterou musí společnost podporovat.	92 %
	2. Vynaložení speciálních prostředků na vzdělávání nadaných dětí představuje výhodnou investici do budoucnosti naší společnosti.	89 %
	6. Když investujeme doplňující prostředky do vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, měli bychom takto podporovat i žáky nadané.	89 %
F2: Výuka podporující nadané žáky	3. Nadaným žákům v našich školách je už tak věnována velká pozornost.	64 %
	4. Vzdělávací potřeby nadaných žáků jsou ve školách často opomíjeny.	57 %
	5. Nadání žáci uspějí ve škole v každém případě, není třeba jim nabízet speciální vzdělávací programy.	69 %

Tabulka 8: *Postoj k výrokům o nadání – pozitivní procenta*

DVO1.1: Jaké jsou postoje učitelů k nadání a vzdělávání nadaných žáků v závislosti na délce jejich praxe?

Respondenti měli v rámci otázky v dotazníku č. 2 Délka Vaší praxe na výběr z pěti možností, kdy měli uvádět, jaký čas působí v roli učitele. Nejméně respondentů (n = 48) nepůsobí ve školství déle jak dva roky, nejvíce respondentů působí více než 20 let (tab. č. 9).

Délka Vaší praxe:				
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Platná procenta	Kumulativní relativní četnost
0 - 2 roky	48	4,9	4,9	4,9
3 - 5 let	46	4,7	4,7	90,9
6 - 10 let	89	9,1	9,1	100,0
11 - 20 let	212	21,7	21,7	26,7
21 let a více	580	59,5	59,5	86,2
celkem	975	100,0	100,0	

Tabulka 9: *Tabulka četností – délka praxe*

Vzhledem k tomu, že nemáme učitelé dostatečně nasyceny všechny možnosti, jsme nuceni z původních pěti kategorií vytvořit pouze tři a to následovně: délka praxe 0 – 10 let, 11 – 20 let a 21 let a více. (tab. č. 10)

Délka Vaší praxe:		
	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 - 10 let	183	18,8
11 - 20 let	212	21,7
21 let a více	580	59,5
celkem	975	100,0

Tabulka 10: Tabulka četností – 3 skupiny – délka praxe

Před realizací všech vztahových analýz jsme provedli kontrolu dat (normalita, homoskedasticita), data splnila požadavky pro jejich aplikaci.

V tuto chvíli máme určeny 3 skupiny odpovědí a pro zjištění vztahu mezi délkou praxe učitelů a jejich postoji využijeme analýzy rozptylu ANOVA, konkrétně jednofaktorovou analýzu rozptylu. Statistické hypotézy jsme si určili pro každý faktor zvlášť:

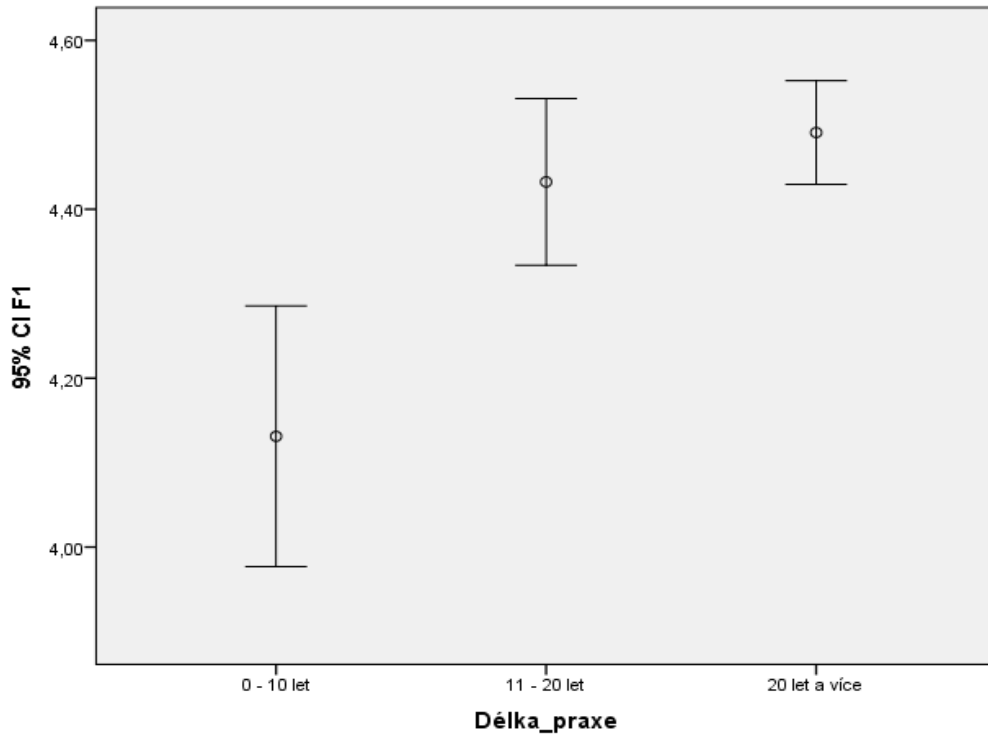
HA1: Mezi postoji učitelů ve faktoru F1 a délkou jejich praxe existuje statisticky významný rozdíl.

H01: Mezi postoji učitelů ve faktoru F1 a délkou jejich praxe neexistuje statisticky významný rozdíl.

HA2: Mezi postoji učitelů ve faktoru F2 a délkou jejich praxe existuje statisticky významný rozdíl.

H02: Mezi postoji učitelů ve faktoru F2 a délkou jejich praxe neexistuje statisticky významný rozdíl.

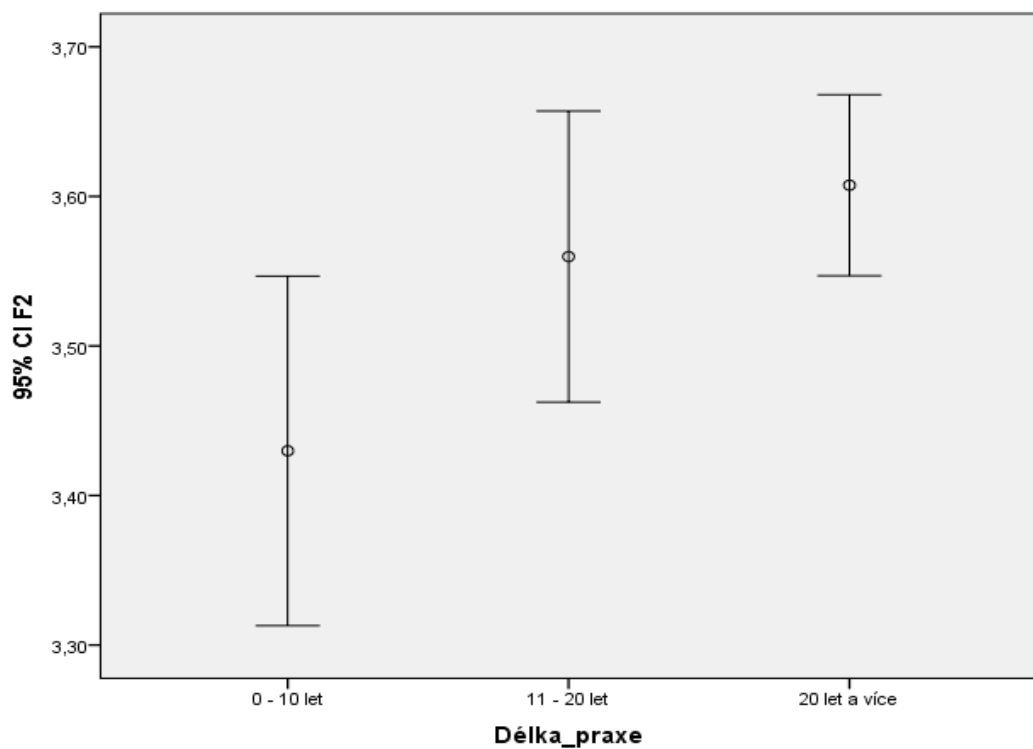
Na grafu č. 7 níže, pro faktor F1, můžeme vidět, jak se průměry v těchto skupinách odlišují. Lze očekávat, že skupina 0 - 10 let se bude významně odlišovat od dalších dvou skupin 11 – 20 let a více než 21 let. Mezi těmito skupinami zřejmě statistické rozdíly nebudou, jejich průměry se překrývají.



graf č. 7: Srovnání průměrů F1 – délka praxe

Na grafu č. 8 níže, pro faktor F2, vzhledem k průměrům lze očekávat, že nejmladší skupina 0 - 10 let se bude významně odlišovat od nejstarší skupiny 21 let a výše, jejich průměry se nepřekrývají. Naopak druhá skupina 11 – 20 let se zřejmě odlišovat nebude od žádné ze skupin respondentů.

graf č. 8: Srovnání průměrů F2 – délka praxe



Délka Vaší praxe							
		N	Průměr	Směrodatná odchylna	směrodatná chyba	95% interval spolehlivosti	
						Spodní mez	Horní mez
F1	0 - 10 let	183	4,131	1,059	,078	3,977	4,286
	11 - 20 let	212	4,432	,729	,050	4,334	4,531
	21 let a více	580	4,491	,7522	,031	4,430	4,552
	Celkem	975	4,411	,824	,026	4,359	4,462
F2	0 - 10 let	183	3,440	,801	,059	3,313	3,547
	11 - 20 let	212	3,560	,718	,049	3,463	3,657
	21 let a více	580	3,606	,742	,031	3,547	3,668
	Celkem	975	3,564	,751	,024	3,516	3,611

Tabulka 11: *popisná statistika – délka praxe F1 a F2*

Z tabulky výše (tab. č. 11) nám vyplývá, pozitivnější postoje ve faktoru F1 a F2 mají učitelé s praxí delší více jak 20 let ($\bar{x} = 4,491$; 3,606), nejméně pozitivní postoje mají pak učitelé s praxí do 10 let ($\bar{x} = 4,131$; 3,404).

Test shody rozptylů (Levene Statistic) pro F1 vychází statisticky signifikantní, což znamená, že rozptyly jednotlivých skupin nejsou homogenní. Tudíž bychom neměli využít analýzy rozptylu, avšak v našem případě je poměr mezi největší a nejmenší směrodatnou odchylkou menší než 2, analýzu rozptylu tedy použijeme. Leveneho test pro F2 nám tentokrát nevyhází statisticky signifikantní, což znamená, že rozptyly jednotlivých skupin jsou homogenní, signifikance vychází větší než 0,05. Výstupy můžeme vidět v tabulce níže (tab. č. 12)

Test homogeneity				
	Levene Statistic	Stupeň volnosti 1	Stupeň volnosti 2	Hladina významnosti
F1	18,799	2	972	,000
F2	1,321	2	972	,267

Tabulka 12: *Test homogeneity – délka praxe F1 a F2*

Ze samotného výstupu analýzy (tab. č. 13) nám vyplývá, že jak pro F1, tak pro F2 můžeme zamítnout nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní, kdy mezi délkou praxe učitelů a jejich postoji k nadání a vzdělávání nadaných žáků ve faktoru F1 a F2 existují statisticky významné rozdíly, $p < 0,05$.

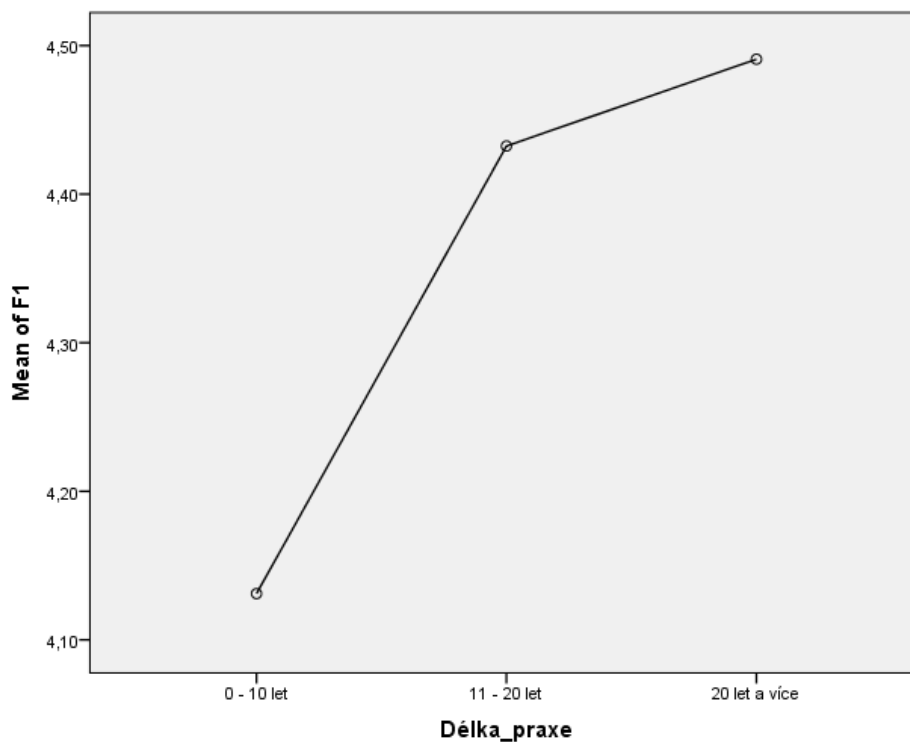
ANOVA						
		Sum of Squares	Stupeň volnosti	Mean Square	F	Hladina významnosti
F1	Mezi skupinami	18,123	2	9,061	13,685	,000
	Uvnitř skupin	643,612	972	,662		
	celkem	661,735	974			
F2	Mezi skupinami	4,392	2	2,196	3,920	,020
	Uvnitř skupin	544,505	972	,560		
	celkem	548,897	974			

Tabulka 13: ANOVA – délka praxe

Nyní aplikujeme metodu mnohonásobného srovnání, která nám ukáže, mezi jakými skupinami je statisticky významný rozdíl s 95% pravděpodobností. Ve faktoru F1 můžeme vidět, že skupina učitelů s délkou praxe 0 – 10 let se statisticky odlišuje od skupin učitelů s praxí od 11 – 20 let a učitelů s praxí delší 21 let. Avšak tyto dvě skupiny se od sebe statisticky významně neodlišují. Ve faktoru F2 můžeme vidět, že skupina učitelů s délkou praxe 0 – 10 let se nám statisticky odlišuje od skupiny učitelů s praxí delší 21 let a více. Naopak střední skupina 11 – 20 let praxe se od ostatních významně neodlišuje (tab. č. 14). V grafech níže jsou obsaženy výstupy obou analýz (graf č. 9 a 10). Upozorňujeme však, že rozdíly vypadají v grafické podobě větší, než ve skutečnosti jsou. Grafy vygenerované prostřednictvím SPSS mají tendenci udávat hodnotově krátké rozsahy na osách, což vede k určité optické deformaci výstupů. (Mareš, Rabušic, Soukup, 2015, s. 238)

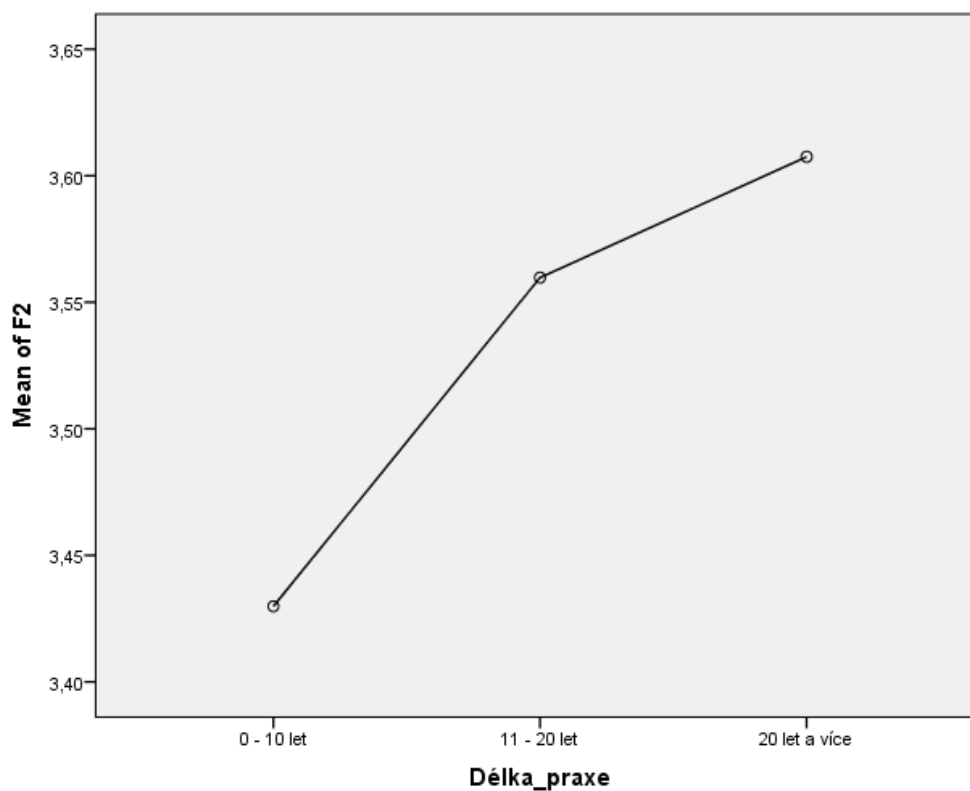
Mnohonásobné srovnání							
Tukey HSD							
	(I) Dél- ka_praxe	(J) Dél- ka_praxe	Rozdíl průměrů (I- J)	směro- datná chyba	Hladina význam- nosti	95% interval spo- lehlivosti	
						Dolní mez	Horní mez
F1	0 - 10 let	11 - 20 let	-,301*	,082	,001	-,494	-,109
		21 let a více	-,360*	,069	,000	-,527	-,198
	11 - 20 let	0 - 10 let	,301*	,082	,001	,109	,494
		21 let a více	-,058	,065	,644	-,212	,095
	21 let a více	0 - 10 let	,360*	,069	,000	,198	,521
		11 - 20 let	,058	,065	,644	-,095	,212
F2	0 - 10 let	11 - 20 let	-,130	,076	,198	-,307	,047
		21 let a více	-,178*	,063	,014	-,327	-,029
	11 - 20 let	0 - 10 let	,130	,076	,198	-,047	,307
		21 let a více	-,048	,060	,707	-,189	,093
	21 let a více	0 - 10 let	,178*	,063	,014	,029	,327
		11 - 20 let	,048	,060	,707	-,093	,189

Tabulka 14: Mnohonásobné srovnání F1 a F2 – délka praxe



graf č. 9: Výsledek F1 – Délka Vaší praxe

V grafu níže můžeme vidět grafické znázornění výsledku jednofaktorové analýzy pro faktor F2.



graf č. 10: Výsledek F2 – Délka Vaší praxe

DVO1.2.: Jaké jsou postoje učitelů k nadání a vzdělávání nadaných žáků v závislosti na jejich aprobaci pro první nebo druhý stupeň ZŠ?

V dotazníkové otázce č. 3 učitelé uváděli stupeň, na kterém probíhá jejich výuka. Většina učitelů – 60 % (n = 589) působí na 2. stupni základní školy či v příslušných ročnících víceletého gymnázia, na prvním stupni pak působí 40 % (n = 386) učitelů.

Většinu výuky máte na:		
	Absolutní četnost	Relativní četnost
1. stupni ZŠ	386	39,6
2. stupni ZŠ (příp. v příslušných ročnících víceletých gymnázií)	589	60,4
Celkem	975	100,0

Tabulka 15: *tabulka četností – aprobace*

Pro nalezení souvislosti mezi postoji učitelů a jejich aprobací pro první či druhý stupeň využijeme T-testu pro dva nezávislé výběry. Určili jsme si statistické hypotézy pro každý faktor zvlášť:

HA1: Mezi postoji učitelů ve faktoru F1 a jejich aprobací existuje statisticky významný rozdíl.

H01: Mezi postoji učitelů ve faktoru F1 a jejich aprobací neexistuje statisticky významný rozdíl.

HA2: Mezi postoji učitelů ve faktoru F2 a jejich aprobací existuje statisticky významný rozdíl.

H02: Mezi postoji učitelů ve faktoru F2 a jejich aprobací neexistuje statisticky významný rozdíl.

Skupinová statistika					
	Většinu výuky máte na:	N	Průměr	Směrodatná odchylka	Směrodatná chyba průměru
F1	1. stupni ZŠ	386	4,492	,764	,039
	2. stupni ZŠ (příp. v příslušných ročnících víceletých gymnázií)	589	4,357	,858	,035
F2	1. stupni ZŠ	386	3,625	,754	,038
	2. stupni ZŠ (příp. v příslušných ročnících víceletých gymnázií)	589	3,524	,747	,031

Tabulka 16: skupinová statistika – aprobece respondentů

V tabulce výše můžeme vidět, že učitelé prvního stupně ve faktoru postojů F1 volili kladnější hodnoty ($\bar{x} = 4,492$), než učitelé stupně druhého ($\bar{x} = 3,625$). Ve faktoru F2 opět spatřujeme kladnější hodnocení učitelů prvního stupně. Ve výstupu t-testu můžeme spatřit potvrzené statické rozdíly mezi těmito dvěma skupinami učitelů, kdy je $t < 0,05$. Zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní jak pro faktor F1, tak pro faktor F2. Tudíž mezi učiteli prvního a druhého stupně a jejich postoji vůči nadání a vzdělávání nadaných žáků existují statisticky významné rozdíly (tab. č. 17)

T-test					
		F1		F2	
		rovnost rozptylů	nerovnost rozptylů	rovnost rozptylů	nerovnost rozptylů
Levene's Test pro rovnost rozptylů	F	4,493		,229	
	Hladina významnosti	,034		,633	
t-test pro rovnost průměrů	t	2,510	2,571	2,073	2,069
	Stupeň volnosti	973	887,068	973	818,002
	Hladina významnosti (2-tailed)	,012	,010	,038	,039
	Rozdíl průměrů	,135	,135	,102	,102

	Směrodatná chyba rozdílu		,054	,053	,049	,049
	95% interval spolehlivosti pro rozdíl	Dolní mez	,029	,032	,005	,005
		Horní mez	,241	,238	,198	,198

Tabulka 17: *t-test - aprobece*

DVO1.3: Jaké jsou postoje učitelů k nadání a vzdělávání nadaných žáků v závislosti na typu školy, kde působí?

V otázce č. 4 obsažené v dotazníku, měli učitelé označit ze tří možností, v jaké škole působí, zda v běžné základní škole, v základní škole se zaměřením na rozvoj intelektově nadaných žáků či ve víceletém gymnáziu. Nejvíce učitelů (82 %, n = 803) působí v běžné základní škole, ve specializované základní škole působí pouhých 6 % (n = 54) a za víceleté gymnázium vystupuje 12 % učitelů (n = 118). Četnosti jsou zahrnuty v tabulce č. 18 níže.

Typ školy, kde působíte:		
	Absolutní četnost	Relativní četnost
běžná základní škola	803	82,4
základní škola se zaměřením na rozvoj intelektově nadaných žáků	54	5,5
víceleté gymnázium	118	12,1
celkem	975	100,0

Tabulka 18: *Tabulka četností - typ školy*

Pro zjištění vztahu mezi typem školy, na které učitel působí, a jeho postoji k nadání a vzdělávání nadaných žáků využijeme analýzu rozptylu ANOVA, konkrétně jednofaktorovou analýzu. Určili jsme si statistické hypotézy pro oba faktory:

HA1: Mezi postoji učitelů ve faktoru F1 a typu školy, na které působí, existuje statisticky významný rozdíl.

H01: Mezi postoji učitelů ve faktoru F1 a typu školy, na které působí, neexistuje statisticky významný rozdíl.

HA2: Mezi postoji učitelů ve faktoru F2 a typu školy, na které působí, existuje statisticky významný rozdíl.

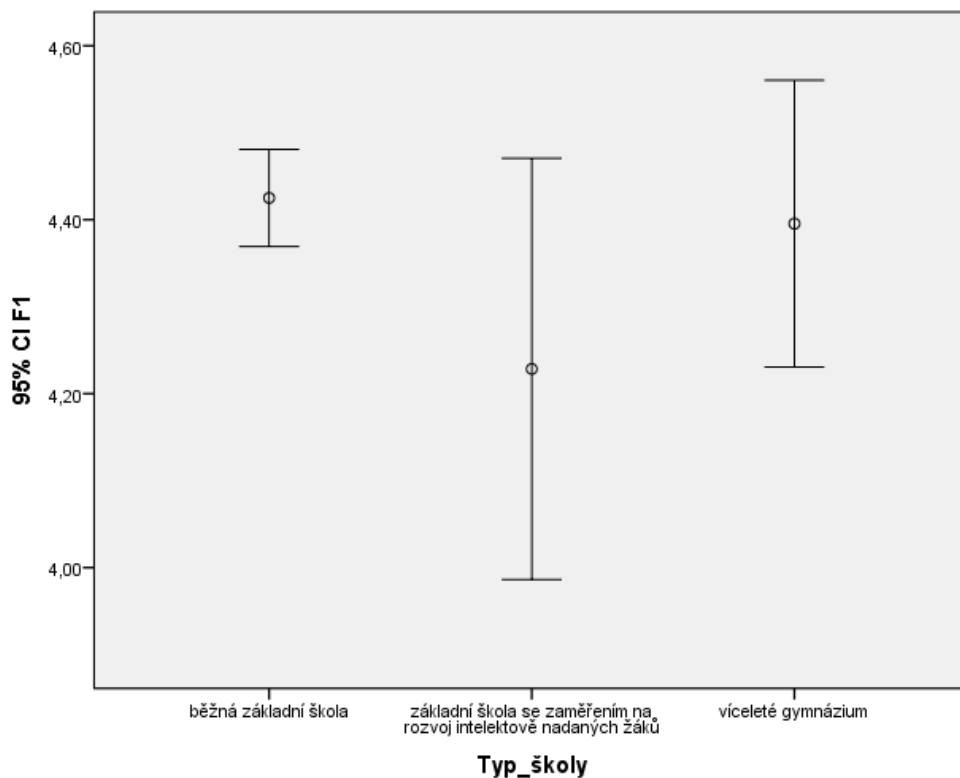
H02: Mezi postoji učitelů ve faktoru F2 a typu školy, na které působí, neexistuje statisticky významný rozdíl.

Učitelé běžných základních škol (tab. č. 19) volili ve faktoru F1 – Investice do nadání pozitivnější hodnoty ($\bar{x} = 4,425$), než učitelé z víceletého gymnázia ($\bar{x} = 4,396$). Překvapivé zjištění je, že učitelé specializovaných základních škol volili již méně pozitivní hodnoty dle zjištěného průměru (4,228). Průměry můžeme srovnat také u grafického znázornění (graf. č. 11), tento graf vykresluje skutečnost, že se průměry překrývají, tudíž značí, že rozdíly mezi skupinami nebudou statisticky významné.

		Typ školy					
		N	průměr	směrodatná odchylka	směrodatná chyba	95% interval spolehlivosti	
						Dolní mez	Horní mez
F1	běžná základní škola	803	4,425	,807	,028	4,369	4,481
	základní škola se zaměřením na rozvoj intelektově nadaných žáků	54	4,228	,887	,121	3,986	4,471
	víceleté gymnázium	118	4,396	,905	,083	4,231	4,560
	Total	975	4,411	,824	,026	4,359	4,462
F2	běžná základní škola	803	3,565	,758	,027	3,513	3,618
	základní škola se zaměřením na rozvoj intelektově nadaných žáků	54	3,099	,646	,088	2,922	3,275
	víceleté gymnázium	118	3,766	,650	,060	3,647	3,884
	celkem	975	3,564	,751	,024	3,517	3,611

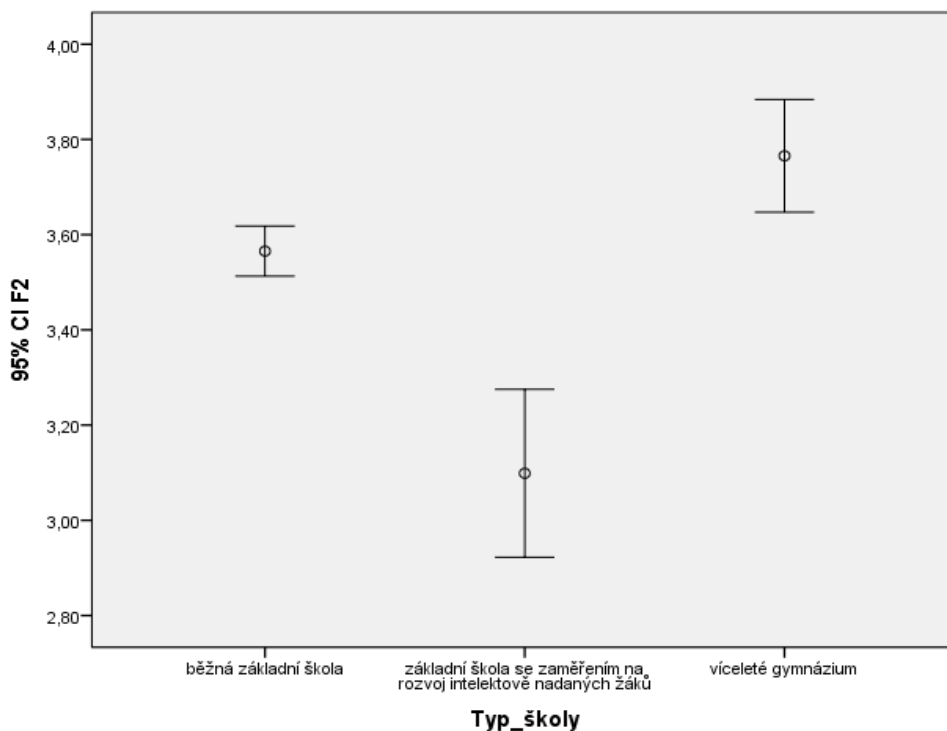
Tabulka 19: Popisná statistika – typ školy

Z hlediska kladných postojů k faktoru F2 – Výuka podporující nadané žáky, hodnotí tyto postoje v průměru pozitivně učitelé z víceletých gymnázií ($\bar{x} = 3,766$), oproti učitelům z běžné základní školy (3,565). Nejméně pak volili kladné hodnoty opět učitelé ze škol specializovaných (3,099) (viz tabulka č. 19).



graf č. 11: Rozdíly v průměrech F1 - typ školy

graf č. 12: Rozdíly v průměrech F2 - typ školy



Srovnání průměru ve faktoru F2 nám značí, že mezi skupinami učitelů se vyskytují rozdíly, žádný z průměrů se nepřekrývá.

Test shody rozptylů (tab. č. 20) nevyšel pro F1 statisticky signifikantní, rozptyly jednotlivých skupin učitelů jsou homogenní, tudíž je množné v analýze pokračovat. Leveneho test shody rozptylů pro F2 nám tentokrát vyšel statisticky signifikantní, rozptyly tudíž nejsou homogenní. Avšak zde taktéž využijeme pravidla malého rozptylu mezi směrodatnými odchylkami, kde nám rozdíl mezi nejmenší a největší odchylkou netvoří hodnotu 2. V analýze tedy pokračujeme.

Test homogeneity				
	Levene Statistic	Stupeň volnosti 1	Stupeň volnosti 2	Hladina významnosti
F1	1,517	2	972	,220
F2	3,950	2	972	,020

Tabulka 20: Leveneho test - typ školy

Dle výstupu jednofaktorové analýzy pro F1 přijímáme H_0 a zamítáme H_A , $p > 0,05$. Mezi typem školy učitelů a jejich postoji ve faktoru F1 neexistují statisticky významné rozdíly. Pro faktor F2 však můžeme zamítnout nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní jelikož je $p < 0,05$. Tudíž mezi typem školy, na které učitelé působí a jejich postoji ve faktoru F2 existují statisticky významné rozdíly (tab. č. 21)

ANOVA						
		Sum of Squares	Stupeň volnosti	Mean Square	F	Hladina významnosti
F1	Mezi skupinami	1,988	2	,994	1,464	,232
	Uvnitř skupin	659,747	972	,679		
	celkem	661,735	974			
F2	Mezi skupinami	16,482	2	8,241	15,045	,000
	Uvnitř skupin	532,415	972	,548		
	celkem	548,897	974			

Tabulka 21: ANOVA - typ školy

Pomocí mnohonásobného srovnání zjišťujeme, že mezi všemi skupinami učitelů ve faktoru F2 existuje statisticky významný rozdíl (tab. č. 22)

Mnohonásobné srovnání – typ školy							
	(I) Typ školy	(J) Typ školy	Rozdíl průměrů (I-J)	směrodatná chyba	Hladina významnosti	95% interval spolehlivosti	
Tukey HSD						Dolní mez	Horní mez
	ZŠ	SZŠ	,467*	,104	,000	,222	,711
		víceleté gymnázium	-,200*	,073	,017	-,371	-,029
	SZŠ	ZŠ	-,467*	,104	,000	-,711	-,222
		víceleté gymnázium	-,667*	,122	,000	-,952	-,381
	víceleté gymnázium	ZŠ	,200*	,073	,017	,029	,371
		SZŠ	,667*	,122	,000	,381	,952

Tabulka 22: Mnohonásobné srovnání – typ školy

DVO2: Jaká je souvislost mezi osobní zkušeností učitelů a jejich postoji podporující nadání a vzdělávání nadaných žáků?

Proměnná osobní zkušenost učitele s nadáním byla tvořena škálovou položkou o třech výrocích, kde měli učitelé uvádět souhlas či nesouhlas s daným výrokem na škále od 1 = naprostý nesouhlas po 5 = naprostý souhlas, zda je okolí považuje za nadaného, jako dítě byl považován za nadaného a zda ve svém okolí má nadaného jedince. Odpovědi vypadaly následovně. Učitelé v průměru volili souhlasné hodnoty u výroků, že se v jejich okolí vyskytnou nadaní jedinci a že byli sami považováni za nadané, avšak u hodnocení sama sebe se již vyjadřovali neutrálně (tab. č. 23)

Osobní zkušenost			
	Jsem mým nejbližším okolím považován(a) za nadaného (nadanou).	V mém nejbližším okolí (rodina, přátelé) je řada jedinců, kteří by se dali považovat za nadané.	Jako dítě jsem byl(a) považován(a) za nadaného (nadanou).
N	975	975	975
Průměr	3,30	3,66	3,39
Směrodatná chyba průměru	,028	,034	,035
Medián	3,00	4,00	4,00
Modus	3	4	4
Směrodatná odchylka	,888	1,052	1,080

Tabulka 23: Popisná statistika - Osobní zkušenost

Pro zodpovězení druhé výzkumné otázky využijeme metodu analýzy t-test. Jako statistické hypotézy jsme si určili:

HA1: Mezi osobní zkušeností učitelů s nadáním a jejich postoji k nadání a vzdělávání nadaných žáků ve faktoru F1 existuje statisticky významný rozdíl.

H01: Mezi osobní zkušeností učitelů s nadáním a jejich postoji k nadání a vzdělávání nadaných žáků ve faktoru F1 neexistuje statisticky významný rozdíl.

HA2: Mezi osobní zkušeností učitelů s nadáním a jejich postoji k nadání a vzdělávání nadaných žáků ve faktoru F2 existuje statisticky významný rozdíl.

H02: Mezi osobní zkušeností učitelů s nadáním a jejich postoji k nadání a vzdělávání nadaných žáků ve faktoru F2 neexistuje statisticky významný rozdíl.

Odpovědi učitelů jsme rozdělili do dvou skupin dle jejich hodnocení. Pokud uváděli hodnoty na škále 4 a 5 – alespoň v jednom z výroků, pojmáme tyto odpovědi jako existenci osobní zkušenosti s nadáním. Pokud uváděli hodnoty od 1 do 3 – nesouhlasné hodnoty, pojmáme je jako nepřítomnost jejich osobní zkušenosti s nadáním. Nicméně v tabulce níže můžeme vidět, že pouhých 195 učitelů nemá žádnou osobní zkušenost s nadáním nebo nadanými jedinci oproti 780 učitelů, jež tuto zkušenost mají. Průměry mezi jednotlivými faktory se nám liší, ve faktoru F1 mají učitelé s osobní zkušeností pozitivnější postoje ($\bar{x} = 4,511$), než ve faktoru F2 ($\bar{x} = 3,600$). Tyto hodnoty jsou obsaženy v tabulce č. 24.

Osobní zkušenost					
	Osobní zkušenost	N	průměr	Směrodatná odchylka	Směrodatná chyba průměru
F1	Žádná zkušenost	195	4,010	1,204	,086
	Zkušenost ano	780	4,511	,662	,024
F2	Žádná zkušenost	195	3,420	,764	,055
	Zkušenost ano	780	3,600	,743	,027

Tabulka 24: Tabulka četností - osobní zkušenost

Z výsledků analýzy můžeme vyčíst, že $t < 0,05$ - tudíž zamítáme nulovou hypotézu v obou faktorech a přijímáme hypotézu alternativní, kdy mezi osobní zkušeností a postoji učitelů existuje statisticky významný rozdíl ve faktoru F1 i F2 (tab. č. 25).

T-test pro dva nezávislé výběry						
		F1		F2		
		Rovnost rozptylu	Nerovnost rozptylu	Rovnost rozptylu	Nerovnost rozptylu	
Levene's Test pro rovnost rozptylu	F	88,282		,047		
	Hladina významnosti	,000		,829		
t-test pro rovnost průměrů	t	-7,813	-5,598	-3,099	-3,050	
	Stupeň volnosti	973	224,146	973	292,696	
	Hladina významnosti (2-tailed)	,000	,000	,002	,003	
	Rozdíl průměru	-,500	-,500	-,185	-,185	
	Směrodatná chyba rozdílu	,064	,089	,060	,061	
	95% interval spolehlivosti pro rozdíl	Dolní mez	-,626	-,677	-,303	-,305
		Horní mez	-,375	-,324	-,068	-,066

Tabulka 25: T-test - osobní zkušenost

DVO3: Jaká je souvislost mezi teoretickou zkušeností učitelů a jejich postoji podporující nadání a vzdělávání nadaných žáků?

Otázka v dotazníku č. 5 se týkala teoretické zkušenosti učitelů s nadáním. Dotazovali jsme se zde, jestli se učitel účastnil, či nikoli, dalšího vzdělávání v problematice nadání a zda se s touto problematikou setkal na vysoké škole.

Pro analýzu využijeme testu ANOVA, konkrétně jednofaktorovou analýzu. Jako statistické hypotézy jsme si určili pro každý z faktorů:

HA1: Mezi teoretickou zkušeností učitelů s nadáním a jejich postoji k nadání a vzdělávání nadaných žáků ve faktoru F1 existuje statisticky významný rozdíl.

H01: Mezi osobní teoretickou učitelů s nadáním a jejich postoji k nadání a vzdělávání nadaných žáků ve faktoru F1 neexistuje statisticky významný rozdíl.

HA2: Mezi teoretickou zkušeností učitelů s nadáním a jejich postoji k nadání a vzdělávání nadaných žáků ve faktoru F2 existuje statisticky významný rozdíl.

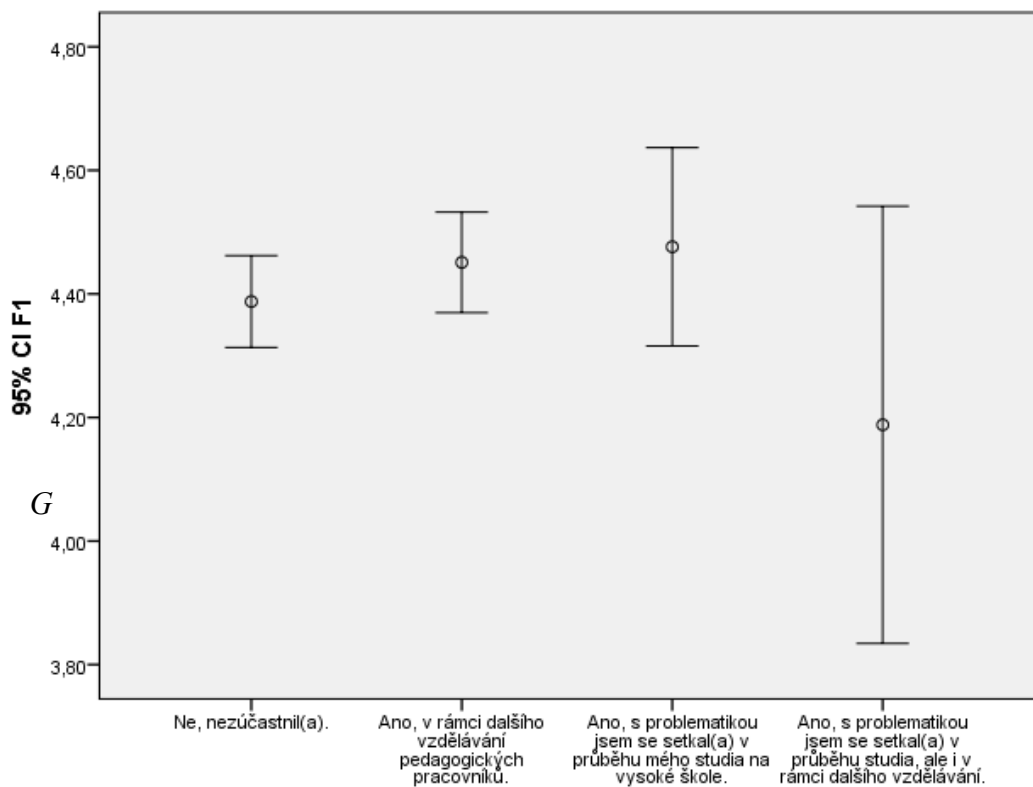
H02: Mezi osobní teoretickou učitelů s nadáním a jejich postoji k nadání a vzdělávání nadaných žáků ve faktoru F2 neexistuje statisticky významný rozdíl.

Učitele jsme si rozdělili do 4 skupin, dle účasti na dalším vzdělávání (ne, nezúčastnil(a) – žádná účast na dalším vzdělávání; ano, v rámci dalšího vzdělávání – s problematikou se setkal(a) v rámci dalšího vzdělávání; ano – v průběhu studia na vysoké škole; a obě varianty dohromady – ano, v rámci studia na vysoké škole a taktéž v rámci dalšího vzdělávání). Rozčlenění můžeme vidět v tabulce č. 26 níže.

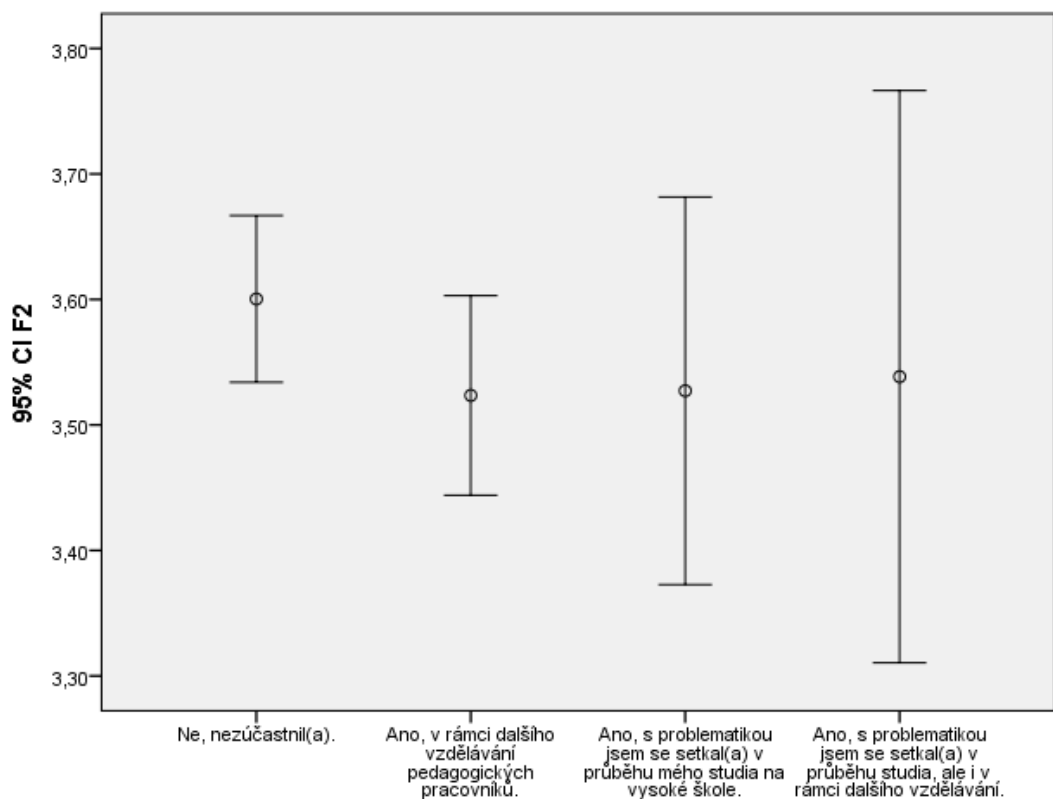
Nejméně učitelů se zúčastnilo jak dalšího vzdělávání, tak taktéž se s touto problematikou setkalo na vysoké škole. A polovina učitelů se dalšího vzdělávání nezúčastnilo vůbec. Nicméně pozitivní postoje k nadání ve faktoru F1 mají učitelé, jež se s tématem nadání setkali v průběhu studia na vysoké škole ($\bar{x} = 4,451$). V grafu níže (č. 13) můžeme vidět rozdíly v průměrech ve faktoru F1, všechny se nám překrývají.

Teoretická zkušenost							
		N	Průměr	Směrodatná odchylka	Směrodatná chyba	95% interval spolehlivosti pro průměr	
						Dolní mez	Horní mez
F1	Ne, nezúčastnil(a).	498	4,388	,844	,039	4,313	4,462
	Ano, v rámci dalšího vzdělávání pedagogic- kých pracovníků.	340	4,451	,762	,041	4,370	4,532
	Ano, s problematikou jsem se setkal(a) v prů- běhu mého studia na vysoké škole.	98	4,476	,801	,081	4,316	4,637
	Ano, s problematikou jsem se setkal(a) v prů- běhu studia, ale i v rámci dalšího vzdělávání.	39	4,188	1,091	,175	3,834	4,542
Celkem		975	4,411	,824	,026	4,359	4,462
F2	Ne, nezúčastnil(a).	498	3,600	,755	,034	3,534	3,667
	Ano, v rámci dalšího vzdělávání pedagogic- kých pracovníků.	340	3,524	,745	,040	3,444	3,603
	Ano, s problematikou jsem se setkal(a) v prů- běhu mého studia na vysoké škole.	98	3,527	,770	,078	3,373	3,682
	Ano, s problematikou jsem se setkal(a) v prů- běhu studia, ale i v rámci dalšího vzdělávání.	39	3,539	,703	,113	3,310	3,767
celkem		975	3,563	,751	,024	3,517	3,611

Tabulka 26: Popisná statistika – teoretická zkušenost



graf č. 13: Srovnání průměrů F1 – teoretická zkušenost



graf č. 14: Srovnání průměrů F2 – teoretická zkušenost

Ve faktoru F2 mají kladnější postoje k nadání paradoxně učitelé, kteří se dalšího vzdělávání nezúčastnili, nejméně kladné mají pak učitelé, kteří se dalšího vzdělávání zúčastnili. Jedná se však o jemné nuance. Stále zde máme malý počet učitelů, jež by se s problematikou setkali během studia na vysoké škole. (tab. č. 26) V rámci srovnání průměrů (graf č. 14) se nám nejméně překrývají průměry učitelů, jež se zúčastnili dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a těch učitelů, kteří se dalšího vzdělávání nezúčastnili.

Leveneho test shody rozptylů vyšel statisticky signifikantní pro F1, rozptyly tudíž nejsou homogenní. Zde taktéž využijeme pravidla malého rozdílu mezi směrodatnými odchylkami, kde nám rozdíl mezi nejmenší a největší odchylkou netvoří hodnotu 2. V analýze tedy pokračujeme. Leveneho test pro F2 není statisticky signifikantní, rozptyly v jednotlivých skupinách jsou homogenní, v analýze pokračujeme (tab. č. 27)

Test homogeneity				
	Levene Statistic	Stupeň volnosti 1	Stupeň volnosti 2	Hladina významnosti
F1	2,750	3	971	,042
F2	,656	3	971	,579

Tabulka 27: Test homogeneity – teoretická zkušenost

Dle výsledků jednofaktorové analýzy pro F1 a F2 zamítáme alternativní hypotézu a přijímáme nulovou, kdy mezi teoretickou zkušeností a postoji učitelů v obou faktorech neexistují statisticky významné rozdíly, jelikož je $p > 0,05$. Výsledky jsou znázorněny níže v tabulce č. 28.

ANOVA						
		Sum of Squares	Stupeň volnosti	Mean Square	F	Hladina významnosti
F1	Mezi skupinami	3,172	3	1,057	1,559	,198
	Uvnitř skupin	658,562	971	,678		
	celkem	661,735	974			
F2	Mezi skupinami	1,375	3	,458	,813	,487
	Uvnitř skupin	547,523	971	,564		
	celkem	548,897	974			

Tabulka 28: ANOVA - teoretická zkušenost

DVO4: Jaká je souvislost mezi praktickou zkušeností učitelů a jejich postoji podporující nadání a vzdělávání nadaných žáků

Otázka v dotazníku č. 6 se vztahovala k praktické zkušenosti učitele s nadáním a výukou nadaných žáků. Učitelé zde měli odpovídat na otázku, jaká je jejich zkušenost s výukou nadaných žáků, zda žáky neučí/neučili vůbec nebo pouze výjimečně, či zda učí nadané žáky, jež neprošli psychologickou diagnostikou, nebo naopak jejich škola se věnuje výuce nadaných jedinců.

Pro zodpovězení této výzkumné otázky využijeme metodu analýzy ANOVA, konkrétně jednofaktorovou analýzu rozptylu. Jako statistické hypotézy pro oba faktory jsme si určili:

HA1: Mezi praktickou zkušeností učitelů a jejich postoji k nadání a vzdělávání nadaných žáků ve faktoru F1 existuje statisticky významný rozdíl.

H01: Mezi praktickou zkušeností učitelů a jejich postoji k nadání a vzdělávání nadaných žáků ve faktoru F1 neexistuje statisticky významný rozdíl.

HA2: Mezi praktickou zkušeností učitelů a jejich postoji k nadání a vzdělávání nadaných žáků ve faktoru F2 existuje statisticky významný rozdíl.

H02: Mezi praktickou zkušeností učitelů a jejich postoji k nadání a vzdělávání nadaných žáků ve faktoru F2 neexistuje statisticky významný rozdíl.

Dle průměrů hodnocených výroků učitelů, můžeme říci, že skupina učitelů ve faktoru F1 vyučující nadané žáky bez psychologické diagnostiky má pozitivnější postoje k nadání ($\bar{x} = 4,459$), než skupina učitelů, kteří učí žáky s diagnostikovaným nadáním, přičemž jejich škola má více takových žáků, nebo dokonce i celé třídy ($\bar{x} = 4,222$). Ve faktoru F2 jsou průměry hodnocených výroků u jednotlivých skupin učitelů obdobné, stále spatřujeme pozitivnější hodnoty u učitelů, jež mají zkušenost s výukou nadaných žáků bez diagnostikovaného nadání ($\bar{x} = 3,600$), než učitelé, kteří mají zkušenost s výukou nadaných žáků s diagnostikovaným nadáním ($\bar{x} = 3,090$). Napříč tomu musíme podotknout, že učitelé, kteří nemají vůbec žádnou zkušenost s výukou nadaných žáků, či je učili pouze výjimečně, mají jen o zlomek nižší průměr ($\bar{x} = 3,580$), než učitelé se zkušeností s výukou nadaných žáků bez diagnostikovaného nadání, tudíž mají stále pozitivnější postoje, než učitelé se zkušeností s výukou nadaných žáků s diagnostikovaným nadáním. Hodnoty můžeme vidět v tabulce č. 29 níže.

Praktická zkušenost							
		N	Průměr	Směrodatná odchylka	Směrodatná chyba	95% interval spolehlivosti pro průměr	
						Dolní mez	Horní mez
F1	Ve třídách, kde učím, nejsou nadaní žáci, příp. učil(a) jsem pouze výjimečně.	385	4,371	,863	,0440	4,285	4,458
	Učím, příp. učil(a) jsem nadané žáky, naše škola má více takových žáků (třídy či skupiny)	57	4,222	,937	,124	3,974	4,471
	Učím, příp. učil(a) jsem nadané žáky, avšak neprošli psychologickou diagnostikou.	533	4,459	,779	,034	4,393	4,525
	Celkem	975	4,411	,824	,026	4,359	4,462
F2	Ve třídách, kde učím, nejsou nadaní žáci, příp. učil(a) jsem pouze výjimečně.	385	3,580	,717	,037	3,510	3,650
	Učím, příp. učil(a) jsem nadané žáky, naše škola má více takových žáků (třídy či skupiny)	57	3,090	,734	,097	2,900	3,290
	Učím, příp. učil(a) jsem nadané žáky, avšak neprošli psychologickou diagnostikou.	533	3,600	,761	,033	3,540	3,670
	Celkem	975	3,560	,751	,024	3,520	3,610

Tabulka 29: Popisná statistika - praktická zkušenost

Leveneho test homogenity rozptylu nám opět vychází pro faktor F2 statisticky signifikantní, avšak skrz malý rozdíl ve směrodatných odchylkách v analýze pokračujeme, ve faktoru F1 vychází vše v pořádku (tab. č. 30).

Test homogenity				
	Levene Statistic	Stupeň volnosti 1	Stupeň volnosti 2	Hladina významnosti
F1	3,259	2	972	,039
F2	1,193	2	972	,304

Tabulka 30: Test homogenity - praktická zkušenost

ANOVA – praktická zkušenost						
		Sum of Squares	Stupeň volnosti	Mean Square	F	Hladina významnosti
F1	Mezi skupinami	3,864	2	1,932	2,854	,058
	Uvnitř skupin	657,871	972	,677		
	celkem	661,735	974			
F2	Mezi skupinami	13,466	2	6,733	12,223	,000
	Uvnitř skupin	535,431	972	,551		
	celkem	548,897	974			

Tabulka 31: ANOVA - praktická zkušenost

Dle výsledků jednofaktorové analýzy můžeme zamítnout nulovou hypotézu pouze ve faktoru F2 – Výuka podporující nadané žáky, jelikož $p < 0,05$. Ve faktoru F1 – Investice do nadání zamítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou ($p = 0,058$). Mezi praktickou zkušeností učitelů s nadáním a jejich postoji ve faktoru F2 existuje statisticky významný rozdíl (tab. č. 31 výše). Aplikovali jsme tedy na tento faktor metodu mnohonásobného srovnání. Objevili jsme statisticky významné rozdíly u všech skupin učitelů. (tab. č. 32 níže)

Mnohonásobné srovnání – praktická zkušenost F2							
Tukey HSD	(I) Vaše zkušenost s výukou nadaných žáků:	(J) Vaše zkušenost s výukou nadaných žáků:	Průměr rozdílu (I-J)	Směrodatná chyba	Hl.výz.	95% interval spolehlivost	
						Dolní mez	Horní mez
F2	Ve třídách, kde učím, nejsou nadaní žáci, příp. učil(a) jsem pouze výjimečně.	Učím, příp. učil(a) jsem nadané žáky, naše škola má více takových žáků (třídy či skupiny)	,488*	,105	,000	,24	,74
		Učím, příp. učil(a) jsem nadané žáky, avšak neprošli psychologickou diagnostikou.	-,019	,050	,921	-,14	,10
	Učím, příp. učil(a) jsem nadané žáky, naše škola má více takových žáků (třídy či skupiny)	Ve třídách, kde učím, nejsou nadaní žáci, příp. učil(a) jsem pouze výjimečně.	-,488*	,105	,000	-,74	-,24
		Učím, příp. učil(a) jsem nadané žáky, avšak neprošli psychologickou diagnostikou.	-,507*	,103	,000	-,75	-,26
	Učím, příp. učil(a) jsem nadané žáky, avšak neprošli psychologickou diagnostikou.	Ve třídách, kde učím, nejsou nadaní žáci, příp. učil(a) jsem pouze výjimečně.	,019	,050	,921	-,10	,14
		Učím, příp. učil(a) jsem nadané žáky, naše škola má více takových žáků (třídy či skupiny)	,507*	,103	,000	,26	,75

Tabulka 32: Mnohonásobné srovnání – praktická zkušenost F2

INTERPRETACE VÝSLEDKŮ A ZÁVĚREČNÁ DISKUZE

V rámci výzkumné části předložené diplomové práce jsme vycházeli z již realizovaných výzkumných šetření, primárně z prací Bégina a Gagného (1994), Portešové, Budíkové a Koutkové (2007, 2009), Hříbkové (2009) a McCoache a Siegla (2007). Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaký je vliv demografických charakteristik, osobní, teoretické a praktické zkušenosti učitelů s nadáním a nadanými žáky na jejich postoje k nadání a vzdělávání nadaných žáků. Zkoumali jsme odpovědi 975 učitelů z celé České republiky.

V první části analýzy dat jsme se zaměřovali na postoje učitelů k nadání obecně. Dotazníkové šetření nám dokazuje, že učitelé mají obecně kladné a pozitivní postoje k nadání a vzdělávání nadaných žáků. V baterii škálových položek vyjádřilo více než 50 % učitelů svůj souhlas s výroky o postojích k nadání, avšak po rozdělení výroků do dvou faktorů F1 – Investice do nadání a F2 – Výuka podporující nadané žáky vykristalovaly pozitivnější postoje právě ve faktoru F1. Zmíněný faktor vypovídá o nutnosti investovat do vzdělávání nadaných žáků, kdy nadání jako takové vyjadřuje určité bohatství, jež má společnost podporovat právě vynaložením speciálních prostředků pro rozvoj nadání. Kladné hodnoty zde volilo až 92 % učitelů. Faktor F2 zahrnoval výroky týkající se vzdělávání nadaných žáků, zda učitel souhlasí s aktuální nabídkou vzdělávacích programů pro nadané žáky či zda souhlasí s určitou pozorností, jež je věnována těmto žákům. Postoje učitelů ve faktoru F2 však zůstávají stále kladné, avšak kladné hodnocení výroků se podstatně snížilo. Tuto skutečnost však není třeba chápat jako negativní, faktor F2 vypovídá spíše o nutnosti provedení určitých změn ve vzdělávacím systému a faktor F1 představuje potřebnost investování do problematiky nadaných žáků. Ve srovnání s výzkumem autorů McCoach a Siegle (2007, s. 253), od nichž jsme převzali subškálu postojů k nadání s názvem *Support*, jsme dospěli k podobným výsledkům. I v jejich výzkumu měli učitelé pozitivní a podporující postoje k nadání a vzdělávání nadaných žáků.

Ve druhé části analýzy dat jsme zjišťovali právě vliv demografických charakteristik učitelů na jejich postoje podporující nadání a vzdělávání nadaných žáků. První hypotéza se týkala konkrétně délky praxe učitelů ve znění: **Postoje učitelů k nadání a vzdělávání nadaných žáků se liší v závislosti na délce jejich praxe.** Hypotézu jsme přijali. Zjistili jsme totiž, že v závislosti na proměnné délky praxe dochází u učitelů k určitým rozdílům vůči jejich postojům k nadání. Zjistili jsme, že konkrétně ve faktoru F1 se statisticky významně liší postoje skupiny učitelů 0 – 10 let, od ostatních dvou skupin 11 – 20 let a 21 a více let, přičemž učitelé s délkou praxe více než 21 let mají pozitivnější postoje, než učitelé s praxí kratší.

Obdobně tomu je i ve faktoru F2. Pozitivní postoje učitelů k nadání s jejich rostoucí délkou praxe zmiňuje ve svém výzkumu i Hříbková (2009, s. 203), kde uvádí, že učitelé s praxí vyšší jak 24 let považují určité problémy u nadaných žáků jako méně závažné a snadněji řešitelné ve srovnání s dětmi handicapovanými. Tito učitelé se taktéž kladně vyjadřovali i k vlivu integrace na uspokojování vzdělávacích potřeb nadaných žáků, přičemž učitelé s praxí o poznání kratší se vyjadřovali ke zmíněným oblastem spíše neutrálně až negativně. Hříbková poukazuje na důležitost vlivu zkušenosti učitelů s nadanými, avšak operuje zde i s představou o nadaném žáku jako žáku bezproblémovém, kdy tato představa může postupem času formovat až zkreslovat učitelovy postoje. Moon, Collehen a Tomlinson (1995, s. 8 - 10) taktéž uvádí, že k nejdůležitějšímu tvarování postojů a hranic učitelů, dochází během prvního roku nebo dvou let výuky, kdy musí komunikovat s žáky a se svými zkušenějšími kolegy. Důvodem méně pozitivních postojů u učitelů s praxí kratší může být tedy především nedostatečná teoretická zkušenost učitelů s nadáním. V kapitole 2.3 (vzdělávání učitele) uvádíme, že učitel může zakusit pocity zmatenosti, nezpůsobilosti či nedostatečné kompetence v situacích, kdy se setká s problematikou nadání a nadaných žáků. Tato oblast také chybí v přípravě učitelů v průběhu studia a tito učitelé získávají potřebné dovednosti a znalosti až v průběhu praxe a to jen díky svému popudu. Výzkum autorů dále pokračuje v podpoře přijímaného názoru, že spolupracující učitelé jsou nejdůležitějšími vlivy na postoje a chování studentů učitelství a to jak ve zkušenostních cvičeních, tak v celém vzdělávacím programu pro učitele (Moon, Collehen a Tomlinson, 1995, s. 8 - 10).

Druhou hypotézou, kterou jsme si určili, byla VH2: **Postoje učitelů k nadání a vzdělávání nadaných žáků se liší v závislosti na jejich aprobaci pro první nebo druhý stupeň ZŠ (či odpovídajících ročníků víceletých gymnázií).** Hypotézu taktéž přijímáme. Dle našich výsledků, mezi postoji učitelů k nadání a vzdělávání nadaných žáků, existují statisticky významné rozdíly v závislosti na typu jejich aprobace pro první nebo druhý stupeň základní školy (či odpovídajícím ročníkům víceletého gymnázia). Učitelé prvního stupně mají pozitivnější postoje jak ve faktoru F1, tak také ve faktoru F2. Hříbková (2009, s. 202) např. zjistila, že učitelé prvního stupně jsou přesvědčeni, že problémy nadaných žáků jsou méně časté a snadněji řešitelné, než problémy žáků handicapovaných oproti učitelům druhého stupně, kteří tento výrok hodnotili spíše neutrálně. Tuto skutečnost dává do souvislosti s frekvencí kontaktu učitelů s nadanými žáky, kdy učitelé prvního stupně častěji přichází do kontaktu s potencionálně nadanými žáky a učitelé druhého stupně již s žáky, kteří své nadání patřičně demonstrují. Portešová, Budíková a Koutková (2009, s. 44) srovnávaly

aprobaci učitelů s jejich postoji k typu segregované a integrované výuky. Jejich závěr byl, že učitelé prvního stupně měli pozitivnější postoje ke vzdělávání nadaných žáků ve speciálních třídách a dále také např. že učitelé druhého stupně jsou méně zatíženi strachem z elitářství nadaných žáků. Ve srovnání s jinými výzkumy se tedy můžeme domnívat, že za pozitivními postoji učitelů prvního stupně jako jeden z důvodů může stát síla demonstrace nadání žáků, dalším důvodem může být např. i proces dospívání žáků druhého stupně, kdy díky hormonálním změnám - intenzivnímu prožívání a nestabilním emocím, může docházet k impulsivním projevům chování, které mohou nabírat na intenzitě a učitelé mohou tyto situace vnímat poněkud kontroverzněji.

Dále jsme se zaměřili na vliv typu školy, kde učitele působí. Zkoumali jsme tři skupiny učitelů dle jejich působnosti na určitých školách (učitelé běžných základních škol, základních škol se zaměřením na výuku nadaných žáků a učitelé víceletých gymnázií). Naším zjištěním bylo, že mezi postoji těchto učitelů k nadání a vzdělávání nadaných žáků neexistuje statisticky významný rozdíl ve faktoru F1, nýbrž ve faktoru F2 ano. V rámci faktoru F2 – Výuka podporující nadané žáky se lišily všechny tři skupiny učitelů. Pozitivnější postoje měli však učitelé z víceletých gymnázií, nejméně pozitivní pak překvapivě učitelé ze základních škol zaměřených na výuku intelektově nadaných žáků. Věcnou hypotézu VH3 ve znění: **Postoje učitelů k nadání a vzdělávání nadaných žáků se liší v závislosti na typu školy, kde působí**, však přijmout nemůžeme, vzhledem k zamítnutí jedné statistické hypotézy pro faktor F1. Postoje učitelů k nadání a vzdělávání nadaných žáků se v závislosti na typu školy neliší. Dané zjištění můžeme vnímat jako vcelku kladné, jelikož učitelé běžných základních škol mají stejně pozitivní postoje k této problematice jako učitelé ze škol specializovaných či víceletých gymnázií. Naše šetření větší rozdíly nepotvrdilo, avšak Hříbková ve svém výzkumu (2009, s. 202) uvádí, že učitelé běžných základních škol jsou přesvědčeni o nedostačujících možnostech jejich školy se optimálně a systematicky nadaným žákům věnovat, z toho důvodu vnímají jako základ rozvoje nadání pozornost jim věnovanou v mimoškolních aktivitách. S tím však nesouhlasí učitelé specializovaných základních škol a učitelé víceletých gymnázií. Dále se také rozcházel názory na integrovanou výuku, kdy učitelé běžných základních škol spatřují neuspokojení potřeb nadaných žáků v rámci této výuky, na rozdíl od ostatních skupin učitelů. Taktéž McCoach a Siegle (2007, s. 255) uvádějí, že učitelé ze specializovaných škol mívají méně pozitivní postoje k oblasti nadání a vůči podpoře v systému vzdělávání. Autoři vyzývají k určitému spojení ve vzdělávání na podporu optimálních vzdělávacích příležitostí nadaných žáků.

Podpora, komunikace a spolupráce v oblasti vzdělávání může přispět k podpoře pozitivních postojů vůči nadaným žákům.

V poslední části analýzy dat jsme se již zaměřovali na osobní, teoretickou a praktickou zkušenost učitelů s nadáním a nadanými žáky. Osobní zkušenost učitelů s nadáním jsme zkoumali pomocí tří výroků, kde jsme zjišťovali míru subjektivního nadání samotného učitele. Učitelé měli na škále od 1 (naprosto nesouhlasím) do 5 (naprosto souhlasím) vyjádřit svůj souhlas s jednotlivými výroky ve znění: Jsem mým nejbližším okolím považován(a) za nadaného, Jako dítě jsem byl(a) považován(a) za nadaného (nadanou) a V mém nejbližším okolí je řada jedinců, kteří by se dali považovat za nadané. Pro účely analýzy jsme učitele rozdělili do dvou skupin, dle jejich ztotožnění s výroky. První skupinu tvořili učitelé s existující zkušeností s nadáním, druhou skupinu pak tvořili učitelé bez této zkušenosti (uváděli nesouhlasné hodnoty 1 až 3). Z výsledků analýzy vyplývá, že mezi těmito skupinami existují statisticky významné rozdíly jak pro faktor F1, tak i pro faktor F2. Věcnou hypotézu VH4: **Postoje učitelů k nadání a vzdělávání nadaných žáků se liší v závislosti na jejich osobní zkušenosti s nadáním**, tedy můžeme přijmout. Výzkumníci Bégin a Gagné (1994) tuto proměnnou nazývali jako kontakt s nadáním, která v původním znění obsahovala výroky týkající se vnímání vlastního dítěte jako nadaného, kontakt s nadanými jedinci a vnímání sebe samého jako nadaného. Proměnná kontakt s nadáním spolu s dalšími proměnnými tvořila základní soubor nejvýznamnějších faktorů ovlivňující postoje učitelů té doby. U nás dále navázala Portešová, Budíková a Koutková (2007, s. 232 – 246; 2009, s. 49), kdy autorky vliv této proměnné potvrdily a dále se na ni zaměřily v následujícím výzkumu realizovaném samostatně na dané téma Kontakt s nadáním jako jedna z důležitých proměnných ovlivňujících postoj pedagogů a rodičů k mimořádně nadaným žákům a k jejich vzdělávání. Výsledkem výzkumného šetření bylo zjištění, že učitelé opravdu zauímají k nadaným žákům a nadání pozitivní postoj za předpokladu, že sami sebe vnímají jako nadané. Autorky dospěly k závěru, že proměnná kontakt s nadáním výrazně ovlivňuje celkový postoj učitelů k problematice rozumového nadání, což ve výsledku potvrdilo i v předložené diplomové práci. Napříč tomu však nepoukazujeme na osobní zkušenost jako předpoklad pro kvalitní a profesionální práci učitele s nadaným žákem. Jak uvádí Jurášková (2006, s. 121) nejdůležitější schopnost je žáky ocenit a tolerovat netypické projevy chování, vcítit se do jejich potřeb, mít pochopení pro nepříjemné vyjádření a dokázat klidně řešit konfliktní situace. Tudíž není nutný nadaný učitel pro práci s nadanými žáky, je nutný schopný učitel. Můžeme také poukázat na výzkum McCoache a Siegla

(2007, s. 253 - 254), ze kterého vyvstalo zjištění právě o nedůležitosti této proměnné. Výzkumníci uvádí, že mezi proměnnou kontakt s nadáním a postoji učitelů k nadání neexistuje žádná souvislost. Učitelé vnímající sami sebe jako nadané, neposkytují nadaným žákům o nic víc podpory a pochopení, než učitelé, kteří tutu zkušenost nemají. Dle jejich zjištění tedy samostatně zkoumaná proměnná kontakt s nadáním nemá vliv na postoje učitelů, avšak autoři poté zjistili, že tato proměnná má vliv na postoje teprve ve spojení s teoretickou zkušeností učitelů (více popsáno níže)

Teoretickou zkušenost učitelů s nadáním jsme charakterizovali jako další vzdělávání učitelů v oblasti nadání. Učitelé měli možnost výběru z nabízených variant: zda zúčastnili nějaké formy dalšího vzdělávání, zda se této formy vůbec nezúčastnili, či zda se s touto problematikou setkali během studia na vysoké škole. Na základě zvolených odpovědí jsme učitele rozdělili do 4 skupin. Skupina č. 1 – žádná účast na dalším vzdělávání, skupina č. 2 – s problematikou jsem se setkal(a) v rámci dalšího vzdělávání, skupina č. 3 – s problematikou jsem se setkal(a) v průběhu studia na vysoké škole a skupina č. 4 – s problematikou jsem se setkal v rámci studia na vysoké škole a taktéž v rámci dalšího vzdělávání. Prostřednictvím jednofaktorové analýzy jsme zjistili, že mezi teoretickou zkušeností učitelů a jejich postoji k nadání a vzdělávání nadaných žáků neexistuje žádná statisticky významná souvislost. Teoretická zkušenost nijak neovlivňuje jejich postoje k této problematice. Tudíž věcnou hypotézu VH5 ve znění: **Postoje učitelů k nadání a vzdělávání nadaných žáků se liší v závislosti na jejich teoretické zkušenosti s nadáním**, nepřijímáme. K podobným závěrům došli i výzkumníci McCoach a Siegle (2007, s. 253 - 255), kteří uvádí, že další vzdělávání není nikterak určující pro učitelovy pozitivní postoje vůči nadaným žákům, což vnímáme jako velmi překvapivé. Sami autoři se domnívali, že učitelé po absolvování nějaké formy vzdělávání v oblasti nadání, by právě měli zaujímat k této problematice pozitivní postoje. Dávají však do souvislosti k této proměnné ještě výše zmíněnou proměnnou kontakt s nadáním, kdy podávají dvě možná vysvětlení daného vztahu. Za prvé, je možné, že učitelé s vyšším vnímáním vlastního nadání, budou s větší pravděpodobností vyhledávat další formy vzdělávání v oblasti nadání – a naopak, další forma vzdělávání může podporovat vnímání učitelů svého možného nadání. Skutečnost, že učitelé, jež se zúčastní dalšího vzdělávání, vnímají sami sebe jako nadané, avšak již nezaujímají pozitivní postoje k nadání a vzdělávání nadaných žáků, autoři považují za poněkud znepokojující. Z důvodu nevýznamné teoretické zkušenosti, může být velmi obtížná identifikace potenciálního nadání žáků ze strany učitelů. Tuto skutečnost taktéž nepovažujeme za

nikterak pozitivní pro vzdělávací systém. Sama Hříbková (2009, s. 200 – 201) uvádí, že teoretická příprava učitelů se stává jedním ze základních předpokladů celistvé péče o nadané jedince ve vyspělých zemích a tvoří důležitý prvek systému podpory nadání. Z realizovaného výzkumu taktéž vyplynulo, že učitelé vnímají teoretické úsilí v oblasti vzdělávání jako zpětně ovlivňující vzdělávací systém a školskou politiku. Moon, Collen a Tomlinson (1995, s. 8 – 10) taktéž zjišťují, že vzdělávací kurzy pro učitele dělají jen málo pro samotnou přípravu učitele, a kvůli tomuto nedostatku zásadního poznání, mají učitelé tendenci zaměřovat se téměř výhradně na otázky projevů a řízení chování. Tento nedostatek připravenosti pro úkol výuky akademicky různých studentů může vést ke střetu mezi ideologiemi a praktikami připravujícími se učitelů. Mohou vědět, že je třeba uspokojit potřeby každého ze svých studentů, ale nemusí vědět, jak to udělat. Náš výsledek může být způsoben specifíčností vzdělávacího prostředí v České republice, kde doposud nefunguje celistvé a intenzivnější vzdělávání učitelů a budoucích učitelů v oblasti nadání. Učitelé se mohli s tématem setkat pouze okrajově v rámci studia na vysoké škole či vzdělávacím kurzu. Můžeme konstatovat, že nejenom samotná teoretická výbava učitelů je významná pro utváření jejich postojů, ale také její hloubka a intenzita.

Za účelem hledání odpovědi na výzkumnou otázku týkající se vlivu praktické zkušenosti učitelů s nadáním jsme se učitelů dotazovali, zda učili žáka s diagnostikovaným nadáním či bez diagnostikovaného nadání, avšak rysy nadání vykazovali, dále zda se s takovým žákem během své praxe vůbec nesetkali či pouze výjimečně. Na základě literatury jsme očekávali, že právě praktická zkušenost učitelů s nadáním pozitivně ovlivňuje jejich postoje k této problematice. Portešová, Budíková a Koutková (2009, s. 49) uvádějí, že dle subjektivního hodnocení, zda učitel učí či učil nadaného žáka, má tendenci zaujímat pozitivní postoje k nadání. Avšak z našich výsledků analýzy vyplývá, že mezi praktickou zkušeností a postoji učitelů není statisticky významný rozdíl. Přijali jsme pouze statistickou hypotézu potvrzující vztah ve faktoru F2. Věcnou hypotézu **VH6: Postoje učitelů k nadání a vzdělávání nadaných žáků se liší v závislosti na jejich praktické zkušenosti s nadáním**, tudíž nepřijímáme. Zjištění můžeme srovnat i s výzkumem Moona, Callehena a Tomlinsona (1995, s. 8 – 10), kteří se zaměřovali na určitou přípravu budoucího učitele pro jeho povolání. Autoři hovoří o tzv. konceptu přípravy učitelů, která je založena na konkrétní zkušenosti učitele s výukou. Hovoří se o obavě, která je stále přítomna mezi pedagogy, jež nevnímají vztah mezi vzdělávacími teoriemi prezentované ve vzdělávacích kurzech a reálných vzdělávacích praktikách ve školách. Studenti učitelské profese uvádějí, že mezi teorií

prezentovanou na vzdělávacích kurzech a potřebným dovednostem, jak skutečně učit ve třídě, je propast. Tento koncept přípravy právě pracuje i s určitými předsudky, mylnými představami a očekáváním budoucích učitelů od praxe a cílem je s těmito představami učitele konfrontovat. Na druhé straně může být za tímto zjištěním také nerozlišení učitele nadaného žáka od žáka bystrého. Janda (et al., 2010, s. 105) totiž uvádí, že i učitelé mají občas problém rozlišit opravdu nadaného žáka od žáka pilného, pracovitého, jelikož za těmito nadprůměrnými výsledky může být spíše i poctivá a intenzivní domácí příprava, než samotné nadání. Tudíž učitelé v naší výzkumné sondě nemuseli správně určit, s jakými žáky přichází do kontaktu. Veškeré zjištění je obsaženo v tabulce níže, ta znázorňuje přehled všech hypotéz – jejich přijetí či zamítnutí.

Hypotéza:	Název hypotézy:	Stav:	Poznámka:
VH1	Postoje učitelů k nadání a vzdělávání nadaných žáků se liší v závislosti na délce jejich praxe.	přijata	Učitelé s nejdelší praxí (21 let a více), mají pozitivnější postoje k nadání a vzdělávání nadaných žáků, než učitelé s praxí výrazně kratší.
VH2	Postoje učitelů k nadání a vzdělávání nadaných žáků liší v závislosti v závislosti na jejich aprobaci pro první nebo druhý stupeň ZŠ.	přijata	Učitelé prvního stupně mají pozitivnější postoje k nadání a vzdělávání nadaných žáků, než učitelé druhého stupně.
VH3	Postoje učitelů k nadání a vzdělávání nadaných žáků se liší v závislosti na typu školy, kde působí.	zamítnuta	Učitelé běžné základní školy mají pozitivnější postoje k nadání a vzdělávání nadaných žáků, než učitelé jiných škol, pouze však ve faktoru F2.
VH4	Postoje učitelů k nadání a vzdělávání nadaných žáků se liší v závislosti na jejich osobní zkušenosti s nadáním.	přijata	Učitelé, kteří sami sebe hodnotí jako nadaní, mají pozitivnější postoje k nadání a vzdělávání nadaných žáků.
VH5	Postoje učitelů k nadání a vzdělávání nadaných žáků se liší v závislosti na jejich teoretické zkušenosti s nadáním.	zamítnuta	Teoretická zkušenost učitelů s nadáním a nadanými žáky nemá vliv na jejich postoje podporující nadání a vzdělávání nadaných žáků.
VH6	Postoje učitelů k nadání a vzdělávání nadaných žáků se liší v závislosti na jejich praktické zkušenosti s nadáním.	zamítnuta	Učitele, kteří učí či učili žáky bez diagnostikovaného nadání, mají pozitivnější postoje podporující nadání a vzdělávání těchto žáků, než učitelé, kteří učí či učili žáky právě s diagnostikovaným nadáním, pouze však ve faktoru F2.

Tabulka č. 31: Přehled výsledných hypotéz

Na základě zjištěných skutečností se tedy můžeme domnívat, že za méně pozitivními postoji u učitelů s kratší praxí může stát právě nedostatečná informovanost o problematice vzdělávání nadaných žáků či nadání samotného. Skrze vliv demografických charakteristik

také uvádíme, že učitelé prvního stupně mají pozitivnější postoje podporující nadání. Tento fakt může zapříčínovat častější kontakt učitelů s potencionálním nadáním žáků, kdy jejich úkolem je nadání rozpoznat, identifikovat a posléze s ním pracovat, kdežto žáci na druhém stupni nadání již obvykle patřičně demonstrují. Překvapivým zjištěním pro nás však je, že mezi postoji učitelů z různých škol není rozeznán větší rozdíl. Typ školy tedy nemá vliv na učitelovy postoje, zjišťujeme, že učitelé z běžných škol mají stejně pozitivní postoje jako učitelé ze škol specializovaných na výuku intelektově nadaných žáků. Osobní zkušenost učitelů s nadáním pozitivně ovlivňuje jejich postoje k této problematice. Učitel, jenž má nadaného jedince v rodině nebo se sám považuje za nadaného, zaujímá kladný postoj podporující nadání a výuku nadaných žáků. Jako předpoklad poskytování kvalitního vzdělání, můžeme označit odbornou znalost učitele, jeho kvalifikaci. Přesto se v našem výzkumu nepotvrdil vztah mezi teoretickou zkušeností učitelů s nadáním a jejich postoji k nadání a vzdělávání nadaných žáků. Nepotvrdil se ani vztah mezi praktickou zkušeností učitelů a jejich postoji podporující nadání. Tuto skutečnost nepovažujeme jako kladnou a prospěšnou pro vzdělávací systém. Odborné, rozvíjející příležitosti ve vzdělávání učitelů nadaných žáků mají umožnit získat širší, otevřené a vícerozměrné představy o nadání, (McCoach a Siegle, 2007, s. 254) je tedy otázkou, z jakého důvodu se tedy tento faktor nepodepsal na postojích učitelů k nadání. Navzdory snažení MŠMT a jejich Koncepce podpory rozvoje nadání a péče o nadané pro období 2014-2020 (Koncepce, 2014, s. 18 - 19) s cílem nabídnout doplnění vzdělání pedagogů a prohloubit oblast nadání v rámci pregraduální přípravy pedagogických pracovníků se teoretická zkušenost pedagogů prozatím neodráží v jejich postojích k problematice nadání. Doporučovali bychom tedy realizovat komplexní výzkumné šetření zaměřující se právě na objasnění příčiny nedostačujícího vlivu teoretické a praktické zkušenosti učitelů na jejich postoje k problematice nadání, a to především s ohledem na právě probíhající strategii inkluzivního vzdělávání, kdy je zapotřebí odborně připraveného a profesionálně vystupujícího pedagoga, bez zatížení určitými mylnými představami, stereotypy či mýty o nadaných žácích.

Podotýkáme však, že veškeré aplikované inferenční statistiky (statistické testy) v případě tohoto šetření nelze považovat za zcela relevantní, protože byly aplikovány na data získaná dostupným výběrem, kdy nelze zaručit jeho reprezentativitu vzhledem k populaci učitelů. Získané výsledky proto nelze zobecňovat, mohou však sloužit jako podklad pro další šetření provedená v této oblasti a mohou indikovat některé souvislosti, které se v dalších šetřeních mohou blíže prozkoumat.

ZÁVĚR

Roli pedagoga při péči o nadané žáky považujeme za velmi podstatnou. V první řadě jde o úlohu učitele při vypracovávání individuálního vzdělávacího plánu, ve kterém jsou obsaženy cíle výuky či cíle specifické, vyplývající z žakovy osobnosti, anebo také strategie při začleňování žáků do třídního kolektivu. V druhé řadě učitel žákům ztělesňuje průvodce za cestou poznání a rozvoje nadání. Učitele vnímáme jako určitý motivující prvek, jež působí na žáka, formuje jeho osobnost a vytváří optimální prostředí pro jeho vývoj. Vhodné a podporující prostředí je totiž předpokladem pro úspěšnou manifestaci žakova nadání. Avšak díky skutečnosti značné odlišnosti nadaných žáků od jiných vrstevníků v projevech chování, může obvykle docházet k nesprávným výkladům těchto projevů ze strany učitele, což poté může vést k vytvoření určitých specifických, až vyhraněných postojů ke vzdělávání žáků a nadání obecně. Obdobně je tomu i skrze šíření mýtů o nadaných žácích, jelikož tyto mýty způsobují zkreslené vnímání jak žáků, tak jejich potřeb či uplatnění, a výsledným efektem je neblahý dopad na poskytování kvalitní výuky pro nadané žáky. Postoje, jaké k nadaným žákům zaujímáme a způsob, jakým na tyto žáky nahlížíme či jak o ně pečujeme a co přesně od nich vyžadujeme, se neustále mění a vyvíjí, a proto vnímáme jako nezbytné, se tímto procesem změn zabývat.

Cílem předložené diplomové práce bylo zjistit, jaký je vliv demografických charakteristik, osobní, teoretické a praktické zkušenosti učitelů s nadáním a vzděláváním nadaných žáků na jejich postoje podporující nadání a vzdělávání těchto žáků. Vycházeli jsme z realizovaných zahraničních výzkumů Bégina a Gagného (1994), McCoache a Siegla (2007) a tuzemských výzkumů Portešové, Budíkové a Koutkové (2007, 2009) a Hříbkové (2009). Zjišťujeme, že učitelé mají obecně pozitivní postoje k nadání, zvláště pak vůči investování prostředků jak organizačních a personálních, tak finančních do nadání a péče o nadané žáky. Dále zjišťujeme, že na postoje učitelů má vliv délka jejich praxe – učitelé s delší praxí mají pozitivnější postoje k nadání, dále stupeň aprobace – učitelé prvního stupně mají pozitivnější postoje podporující nadání a v neposlední řadě také osobní zkušenost s nadáním – učitelé, jež se sami hodnotí jako nadaní, mají pozitivnější postoje k nadání. Avšak vliv na tyto postoje již nemůžeme překvapivě přisoudit typu školy, na které učitel působí, teoretické a praktické zkušenosti učitele s nadáním. V první části diplomové práce uvádíme, že nadaný žák je označován jako žák se speciálními vzdělávacími potřebami, tudíž potřebuje specifickou péči, osobité metody a individuální přístup, a proto všechno je nutná speciální příprava těchto učitelů. Přesto všechno zjišťujeme, že další

vzdělávání učitelů jakoukoli formou a intenzita kontaktu učitelů s nadanými žáky - tedy to, zda učitelé žáka učí, učili výjimečně či neučili vůbec - nikterak neovlivňuje jejich postoje k nadání a vzdělávání nadaných žáků. Z důvodu nevýznamné teoretické a praktické zkušenosti učitelů s nadáním může být velmi obtížná jak spolupráce s nadaným žákem obecně, tak identifikace potencionálního nadání žáků ze strany učitelů. Tuto skutečnost vnímáme jako podnět k realizaci dalšího výzkumného šetření zaměřující se na problematiku postojů a vlivu teoretické zkušenosti.

Postoje učitelů k nadání a vzdělávání nadaných žáků považujeme za zásadní faktor v procesu realizace a plánování vzdělávacího programu pro nadané žáky. Pouze s obtížemi může u nadaných žáků potenciál rozvíjet učitel, který má negativní postoje k nadání. Na tyto postoje mohou pozitivně působit učitelovy zkušenosti s nadanými žáky a nadáním. Je tudíž nutné učitele a budoucí učitele seznamovat s teorií konceptu nadání blíže a v praxi je aktivně zapojovat do kontaktu s nadanými žáky, přece jenom prostřednictvím podpory péče o nadané žáky si utváříme svoji vlastní budoucnost.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] AJZEN, Isaac a Martin, FISHBEIN, 1975. *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley. Dostupné z: <http://people.umass.edu/aizen/f&a1975.html>.
- [2] AJZEN, Isaac a Martin, FISHBEIN, 2005. *The influence of attitudes on behavior*. In D. ALBARRACIN, B. T. JOHNSON, & M. P. ZANNA (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 173-221). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- [3] ALLPORT, Gordon Willard, 2004. *O povaze předsudků*. Praha: Prostor, 574 s. Obzor. ISBN 80-7260-125-3.
- [4] CICHÁ, Martina, 2012. *Stereotypy a předsudky jako klíčový problém multikulturní výchovy*. In: PREISSOVÁ, Andrea, Martina CICHÁ a Lenka GULOVÁ, 2012. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 234 s. ISBN 978-80-244-3287-8.
- [5] CROSS, Tracy L., 1997. *Psychological and Social Aspects of Educating Gifted Students*. Peabody Journal of Education, vol. 72, no. 3/4, pp. 180–200.
- [6] CROSS, TRACY L., 2002. *Social/emotional needs: Competing with myths about the social and emotional development of gifted students*. *Gifted Child Today*, 25(3), 44-45+. Retriev. Online © 2012 (cit. 2017-03-06). Dostupné z: <http://sengifted.org/competing-with-myths-about-the-social-and-emotional-development-of-gifted-students/>
- [7] CROSS, Tracy L., 2011. *On the Social and Emotional Lives of Gifted Children: The Role of Contagion in Suicidal Behavior Among Students With Gifts and Talents*. Waco, TX: Prufrock Press.
- [8] ČERMÁKOVÁ, Michaela, 2010. *Nadané a talentované děti v nízkoprahovém zařízení pro děti a mládež*. In: ŠIMONÍK, Oldřich, ed. *Talent a nadání ve vzdělávání: sborník referátů z mezinárodního semináře: Brno, 7. září 2010*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5330-4.
- [9] DOČKAL, Vladimír, 2005. *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. Praha: NLN, s. 160. ISBN 80-7106- 840-3.
- [10] EAGLY, A. H., & CHAIKEN, S., 1998. *Attitude structure and function*. In D.T. Gilbert, S.T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), 1998. *The handbook of social psychology* (Vol. 1, pp. 269-322). New York: MacGraw-Hill.

- [11] FIEDLER, E., LANGE, R., & S., WINEBRENNER, 2002. *In search of reality: Unraveling the myths about tracking, ability grouping and the gifted*. Roeper Review, 24, 108–111.
- [12] FOŘTÍK, Václav a Jitka FOŘTÍKOVÁ, 2007. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha: Portál, 126 s. ISBN 978-80-7367-297-3.
- [13] FOŘTÍKOVÁ, Jitka, 2009. *Tvoříme individuální vzdělávací plán mimořádně nadaného žáka: krok za krokem s nadaným žákem*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN 978-80-87000-28-1.
- [14] FREEMAN, Joan, 1998. *Educating the Very Able: Current International Research*. London: The Stationery Office. Dostupné z: <http://www.joanfreeman.com/pdf/Ofsted-report-final-text-Feb-98.pdf>
- [15] GÁLIK, Stanislav, 2012. *Psychologie přesvědčování*. Praha: Grada. Psyché. ISBN 978-80-247-4247-2.
- [16] GEAKE, J. G. a M. U. M. GROSS, 2008. *Teachers' Negative Affect Toward Academically Gifted Students: An Evolutionary Psychological Study* [online]. [cit. 2017-03-02]. DOI: 10.1177/0016986208319704. ISBN 10.1177/0016986208319704. Dostupné z: <http://gcq.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/0016986208319704>
- [17] GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ, 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 247 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3472-9.
- [18] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2010. *Velký psychologický slovník*. Vyd. 4., V Portálu 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-686-5.
- [19] HAVIGEROVÁ, Jana Marie, 2011. *Pět pohledů na nadání*. Praha: Grada, 144 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3857-4.
- [20] HAYES, Nicky, 2013. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 7. Praha: Portál, 166 s. ISBN 978-80-262-0534-0.
- [21] HELUS, Zdeněk, 2009. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 286 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7367-628-5.
- [22] HEŘMANOVÁ, Jana a Milan MACEK, 2009. *Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. V Praze: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Odbor pro mládež. ISBN 978-80-86784-77-9.

- [23] HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE, 2006. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-092-5.
- [24] HOLEČEK, Václav, 2014. *Psychologie v učitelství*. Praha: Grada, 223 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3704-1.
- [25] HORÁČKOVÁ, Ilona, 2015. *Metodika práce asistenta pedagoga spolupráce s učitelem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4656-1.
- [26] HŘÍBKOVÁ, Lenka, 2009. *Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Grada. Psyché. ISBN 978-80-247-1998-6.
- [27] INFORMACE KE VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ, ŽÁKŮ A STUDENTŮ MIMOŘÁDNĚ NADANÝCH ZABEZPEČUJÍCÍ REALIZACI USTANOVENÍ § 17 zákona č. 561/2004 Sb. a části třetí vyhlášky č. 73/2005 Sb, 2016. Praha. Dostupné z: <http://deti.mensa.cz/res/f/informace-ke-vzdelavani-mnd.pdf>
- [28] JANDA, Miroslav et al., 2010. Nadání a skutečnost na našich školách. In: *Talent a nadání ve vzdělávání: Sborník referátů z mezinárodního semináře*. 2010, Brno. ISBN 978-80-210-5330-4
- [29] JANÍKOVÁ, Marcela, 2009. *Základy školní pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-183-6.
- [30] JUKLOVÁ, Kateřina, 2013. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus, 177 s. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-266-9.
- [31] JURÁŠKOVÁ, Jana, 2006. *Základy pedagogiky nadaných*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. ISBN 80-86856-19-4.
- [32] JŮVA, Vladimír, 2001. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-95-8.
- [33] KOLLÁRIK, Teodor, 2014. *Základy sociálnej psychologie: učebnica pre vysoké školy*. Žilina: EuroKódex, 219 s. ISBN 978-80-8155-030-0.
- [34] KONCEPCE ROZVOJE PODPORY PÉČE O NADANÉ NA OBDOBÍ LET 2014–2020, 2014. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z: www.msmt.cz/file/35232_1_1/

- [35] KONEČNÁ, Věra, 2010. *Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5325-0. Dostupné také z: http://toc.nkp.cz/NKC/201106/contents/nkc20112164885_1.pdf
- [36] KOVÁŘOVÁ, Renata a Iva KLUGOVÁ, 2009. *Edukace nadaných dětí a žáků*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-430-3.
- [37] KRECH, D., GRUTCHFIELD, R.S.& BALLACHEY, E.L., 1968. *Človek v spoločnosti: základy sociálnej psychologie*. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.
- [38] LANDAU, Erika, 2007. *Odvaha k nadání*. Praha: Akropolis, 162 s. ISBN 978-80-86903-48-4.
- [39] LAZNIBATOVÁ, Jolana, 2007. *Nadané dieťa-jeho vývin, vzdedavanie, a podporovanie*. Bratislava: IRIS, Vyd. 3. Vyd. 3. 376 s. ISBN 80-89018-53-X.
- [40] LÉVI-STRAUSS, Claude, 2007. *Strukturální antropologie*. Praha: Argo, 2 sv. Capricorn. ISBN 80-7203-713-7.
- [41] MACHŮ, Eva a Ilona KOČVAROVÁ, 2013. *Kvalita školy z hlediska péče o nadané žáky*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 135 s. ISBN 978-80-7454-316-6.
- [42] MACHŮ, Eva, 2006. *Rozpoznávání a vzdělávání rozumově nadaných dětí v běžné třídě základní školy: příručka pro učitele a studenty učitelství*. Brno: Masarykova univerzita, 64 s. ISBN 80-210-3979-5.
- [43] MACHŮ, Eva, 2010. *Nadaný žák*. Brno: Paido, 124 s. ISBN 978-80-7315-197-3.
- [44] MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ, 1995. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1070-3.
- [45] MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.
- [46] MAREŠ, Petr, Ladislav RABUŠIC a Petr SOUKUP, 2015. *Analýza sociálněvědních dat (nejen) v SPSS*. Brno: Masarykova univerzita, 508 s. ISBN 978-80-210-6362-4.
- [47] MC COACH, D. B. a D. SIEGLE, 2007. *What Predicts Teachers' Attitudes Toward the Gifted?* [online]. [cit. 2017-03-06]. DOI: 10.1177/0016986207302719. ISBN 10.1177/0016986207302719. Dostupné z: <http://gcq.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/0016986207302719>

- [48] MESÁROŠOVÁ, Margita, 1998. *Nadané děti, poznávání a rozvíjanie ich osobnosti*. Prešov: Manacon. ISBN 80-85668-64-5.
- [49] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2016. *Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele*. Online ©2016 (cit 2016-10-25). Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>
- [50] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2016. *Zájmové vzdělávání*. Online ©2013-2017 (cit 2017-03-08). Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/zajmove-vzdelavani-1>
- [51] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2017. *Nadaná mládež*. Online ©2013-2017 (cit. 2017-02-28). Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/talentovana-mladez>
- [52] MOON, T., TOMLINSON C., CALLEHAN C., 1995. *Preservice Teacher Preparation in Meeting the Needs of Gifted and Other Academically Diverse Students*. The national research center on the gifted and talented. Research Monograph 95134.
- [53] MÖNKES, F. J. a Irene H. YPENBURG, 2002. *Naše dítě je velmi nadané: rukověť pro rodiče a učitele*. Praha: Grada, 98 s. Výchova a vzdělávání. ISBN 80-247-0445-5.
- [54] MUDRÁK, Jiří, 2015. *Nadané děti a jejich rozvoj*. Vyd. 1. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-5089-7.
- [55] NAKONEČNÝ, Milan, 2009. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.
- [56] NÁRODNÍ INSTITUT PRO DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ, 2016. *Programová nabídka pro další vzdělávání pedagogických pracovníků*. Online © 2006 (cit. 2017-03-02). Dostupné z: http://www.nidv.cz/cs/programova-nabidka/prihlaseni_do_vzdelavaciho_programu.ep/ --- samotný program
- [57] NOVÁK, Tomáš, 2002. *O předsudcích*. V Brně: Doplněk, 106 s. ISBN 80-7239-121-6.
- [58] NOVOTNÁ, Magdalena, 2012. *Identifikace nadaných*. In: ŠTÁVA, Jan, 2012. *Průručka pro práci s nadanými žáky*. Ostrava: Vysoká škola báňská - Technická univerzita Ostrava. ISBN 978-80-248-2673-8.
- [59] OSTATNÍKOVÁ, D., LANIZBATOVÁ Jolana, a Jana JURÁŠKOVÁ, 2003. *Spoznajte nadané dieťa*. Bratislava: Da Vinci, s. 68. ISBN 8071670685.

- [60] PÁVKOVÁ, Jiřina a Bedřich HÁJEK, 2007. *Školní družina*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 149 s. ISBN 978-80-7367-268-3.
- [61] PIVODA, Petr, 2010. *Vzdělávání a výchova nadaných žáků ve středisku výchovné péče*. In: ŠIMONÍK, Oldřich, ed. *Talent a nadání ve vzdělávání: sborník referátů z mezinárodního semináře: Brno, 7. září 2010*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5330-4.
- [62] PORTEŠOVÁ Šárka, BUDÍKOVÁ Marie a Helena KOUTKOVÁ, 2009. *Kontakt s nadáním jako jedna z důležitých proměnných ovlivňujících postoj pedagogů a rodičů k mimořádně nadaným žákům a k jejich vzdělávání*. *Pedagogika*, LVIV(1), s. 38-53. ISSN 0031-3815.
- [63] PORTEŠOVÁ, Šárka, BUDÍKOVÁ Marie a Helena KOUTKOVÁ, 2007. *Postoje českých učitelů ke vzdělávání mimořádně nadaných žáků*. *Psychologia a patopsychologiadiet' a*. Bratislava, Slovensko. ISSN 0555-5574, vol. 42, no. 3, s. 229-251.
- [64] PORTEŠOVÁ, Šárka. *Proč se má učitel věnovat nadaným dětem? Jen jeden důvod z mnoha*. Online © 2017 (cit. 2017-03-01). Dostupné z: <http://www.nadanedite.eu/index.php/aktivity-pro-ucitele/76-pro-se-ma-uitel-vnovat-nadanym-dtem-jen-jeden-dvod-z-mnoha-.html>
- [65] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2003. *Pedagogický slovník*. vyd. 4. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- [66] RENZULLI, Joseph S. a Sally R., RENZULLI, 2010. *The Schoolwide Enrichment Model: A Focus on Student Strengths and Interests*. *Gifted Education International*, vol. 26 p140-157.
- [67] SMITH, J. R. & HOGG, M. A, 2008. *Social identity and attitudes*. In W. CRANO & R. PRISLIN (Eds.), *Attitudes and attitude change*, 2008, (pp. 337-360). New York: Psychology Press.
- [68] ŠIMKO, Dalibor, 2011. *Metodika práce učitele s mimořádně nadaným žákem*. Hranice: Soukromá střední odborná škola Hranice, s.r.o. Vytvořeno v rámci projektu: Podpora vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a žáků mimořádně nadaných. Dostupné z: <http://www.ssos.cz/uploads/dokumenty/esf/vzdelavani-nadanych/mnz.pdf>
- [69] ŠKRABÁNKOVÁ, Jana, 2012. *Žijeme s nadáním*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 101 s. ISBN 978-80-7464-137-4.

- [70] TAJFEL, Henri a John, C. TURNER, 1986. *The social identity theory of intergroup behavior*. Psychology of intergroup relations, 7-24. Dostupné z: http://web.mit.edu/curhan/www/docs/Articles/15341_Readings/Intergroup_Conflict/Tajfel_%26_Turner_Psych_of_Intergroup_Relations_CH1_Social_Identity_Theory.pdf
- [71] TREFFINGER, J., Donald, 2009. *Guest Editorial* [online]. [cit. 2017-02-23]. DOI: 10.1177/0016986209346950. ISBN 10.1177/0016986209346950. Dostupné z: <http://gcq.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/0016986209346950>
- [72] URBANOVSKÁ, Eva a Pavel ŠKOBRTAL, 2012. *Sociální a pedagogická psychologie pro speciální pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3066-9.
- [73] VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.
- [74] VLKOVÁ, Libuše, 2010. *Skupinová integrace mimořádně nadaných žáků se segregací na některé předměty*. Metodický portál: Články [online] [cit. 2017-03-08]. Dostupný z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/9273/SKUPINOVA-INTEGRACE-MIMORADNE-NADANYCH-ZAKU-SE-SEGREGACI-NA-NEKTERE-PREDMETY.html>. ISSN 1802-4785.
- [75] VYHLÁŠKA č. 27/2016 Sb., *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. In: Sbíрка zákonů České republiky. 22. 4. 1998. ISSN 1211-1244. Dostupné z: <https://www.sbirka.cz/POSL4TYD/NOVE/16-027.htm>
- [76] VYHLÁŠKA č. 74/2005 Sb. *o zájmovém vzdělávání*. In: Sbíрка zákonů České republiky. 22. 4. 1998. ISSN 1211-1244. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-74-2005-sb-1>
- [77] VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK, 2008. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, Psyché. ISBN 978-80-247-1428-8.
- [78] WICKER, Allan W. a D. SIEGLE, 1969. *Attitudes versus Actions: The Relationship of Verbal and Overt Behavioral Responses to Attitude Objects* [online]. [cit. 2017-03-06]. DOI: 10.1111/j.1540-4560.1969.tb00619.x. ISBN 10.1111/j.1540-4560.1969.tb00619.x. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1540-4560.1969.tb00619.x>
- [79] ZÁKON č. 108/2006 sb. *O sociálních službách*. In: Sbíрка zákonů České republiky. 22. 4. 1998. ISSN 1211-1244. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>

- [80] ZÁKON č. 359/1999 sb. *O sociálně-právní ochraně dětí*. In: Sbíрка zákonů České republiky. 22. 4. 1998. ISSN 1211-1244. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-359>
- [81] ZÁKON č. 561/2004 Sb. *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. In: Sbíрка zákonů České republiky. 22. 4. 1998. ISSN 1211-1244. Dostupné z: www.msmt.cz/file/35181_1_1/
- [82] ZÁKON č. 563/2004 Sb. *o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. In: Sbíрка zákonů České republiky. 22. 4. 1998. ISSN 1211-1244. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563#cast3>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

§	paragraf
©	copyright
Aj.	a jiné
A kol.	a kolektiv
Apod.	a podobně
Atd.	a tak dále
č.	číslo
Et al	And elsewhere
IQ	intelligenční kvocient
Např.	například
s.	strana
sb.	sbírky
Tzn.	to znamená
Tzv.	takzvaně
Viz.	odkaz na
Tj.	to je

SEZNAM GRAFŮ

graf č. 1: <i>Pohlaví respondentů</i>	53
graf č. 2: <i>Délka praxe respondentů</i>	53
graf č. 3: <i>Aprobace</i>	54
graf č. 4: <i>Typ školy</i>	54
graf č. 5: <i>Kraj</i>	55
graf č. 6: <i>Graf vlastních čísel</i>	60
graf č. 7: <i>Srovnání průměrů F1 – Délka Vaší praxe</i>	64
graf č. 8: <i>Srovnání průměrů F2 – Délka Vaší praxe</i>	64
graf č. 9: <i>Výsledek F1 – Délka Vaší praxe</i>	68
graf č. 10: <i>Výsledek F2 – Délka Vaší praxe</i>	68
graf č. 11: <i>Rozdíly v průměrech F1 - typ školy</i>	73
graf č. 12: <i>Rozdíly v průměrech F2 - typ školy</i>	73
graf č. 13: <i>Srovnání průměrů F1 – teoretická zkušenost</i>	80
graf č. 14: <i>Srovnání průměrů F2 – teoretická zkušenost</i>	80

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: <i>The three-ring conception of giftedness (Renzulli, Reis, 2010, s. 143)</i>	15
Obrázek 2: <i>Vícefaktorový model nadání (Mönks, 2002, s. 23)</i>	16
Obrázek 3: <i>Model nadání dvou faktorů</i>	16
Obrázek 4: <i>Model nadání dle Tannenbauma</i>	17

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: <i>Emocionální a sociální charakteristika nadaných dětí (Machů, 2006, s. 20; Havigerová, 2011, s. 95)</i>	19
Tabulka 2: <i>Čtyři typy chování nadaných dětí (Landau, 2007, s. 93)</i>	20
Tabulka 3: <i>Mýty – oblast vzdělávání (Laznibatová, 2003, s. 70)</i>	29
Tabulka 4: <i>Mýty – oblast rodiny a soc. problémů (Hroncová, 2014; Laznibatová, 2007, 2003; Mudrák, 2015; Ostatníková, Laznibatová, Jurášková, 2003; Machů 2006)</i>	30
Tabulka 5: <i>Výzkumný soubor</i>	52
Tabulka 6: <i>Popisná statistika – Postoj k výročkům o nadání</i>	59
Tabulka 7: <i>Rozdělení výroků do faktorů</i>	61
Tabulka 8: <i>Postoj k výročkům o nadání – pozitivní procenta</i>	62
Tabulka 9: <i>Tabulka četností – délka praxe</i>	62
Tabulka 10: <i>Tabulka četností – 3 skupiny – délka praxe</i>	63
Tabulka 11: <i>popisná statistika – délka praxe F1 a F2</i>	65
Tabulka 12: <i>Test homogenity – délka praxe F1 a F2</i>	65
Tabulka 13: <i>ANOVA – délka praxe</i>	66
Tabulka 14: <i>Mnohonásobné srovnání F1 a F2 – délka praxe</i>	67
Tabulka 15: <i>tabulka četností – aprobace</i>	69
Tabulka 16: <i>skupinová statistika – aprobace respondentů</i>	70
Tabulka 17: <i>t-test - aprobace</i>	71
Tabulka 18: <i>Tabulka četností - typ školy</i>	71
Tabulka 19: <i>Popisná statistika – typ školy</i>	72
Tabulka 20: <i>Leveneho test - typ školy</i>	74
Tabulka 21: <i>ANOVA - typ školy</i>	74
Tabulka 22: <i>Mnohonásobné srovnání – typ školy</i>	75
Tabulka 23: <i>Popisná statistika - Osobní zkušenost</i>	76
Tabulka 24: <i>Tabulka četností - osobní zkušenost</i>	77
Tabulka 25: <i>T-test - osobní zkušenost</i>	77
Tabulka 26: <i>Popisná statistika – teoretická zkušenost</i>	79
Tabulka 27: <i>Test homogenity – teoretická zkušenost</i>	81
Tabulka 28: <i>ANOVA - teoretická zkušenost</i>	81
Tabulka 29: <i>Popisná statistika - praktická zkušenost</i>	83

Tabulka 30: <i>Test homogeneity - praktická zkušenost</i>	84
Tabulka 31: <i>ANOVA - praktická zkušenost</i>	84
Tabulka 32: <i>Mnohonásobné srovnání – praktická zkušenost F2</i>	85

SEZNAM PŘÍLOH

PI:Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dotazník pro paní učitelky a pány učitele základních škol a nižších ročníků víceletých gymnázií

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli.

Jsem studentka Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a pracuji na své diplomové práci, která se týká problematiky nadaných žáků. Za nadaného žáka v tomto případě považuji jedince s intelektovým (rozumovým) nadáním. U každé otázky zakroužkujte jednu z možností, pokud tomu není stanoveno jinak.

Dotazník je anonymní, vyplňujte jej prosím pravdivě a svědomitě.

Za vyplnění dotazníků Vám děkuji

Bc. Jana Petružjová
petrujova2@gmail.com

1. Část: O UČITELI

1. Jste:

- a) žena
- b) muž

2. Délka Vaší praxe:

- a) 0 - 2 roky
- b) 3 - 5 let
- c) 6 - 10 let
- d) 11 - 20 let
- e) 21 let a více

3. Většinu Vaší výuky máte na:

- a) 1. stupni ZŠ
- b) 2. stupni ZŠ (příp. v příslušných ročnících víceletých gymnázií), z čehož vyučuji většinou *humanitní / přírodovědné předměty (zakroužkujte jednu z možností)*

4. Vaše škola je:

- a) běžná základní škola
- b) základní škola se zaměřením na rozvoj intelektově nadaných žáků
- c) víceleté gymnázium

5. Zúčastil(a) jste se někdy vybrané formy vzdělávání učitelů v problematice nadání?

(Můžete zakroužkovat více možností)

- a) Ano, v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.
- b) Ano, s problematikou jsem se setkal(a) v průběhu mého studia na vysoké škole.
- c) Ne, nezúčastnil(a).

6. Vaše zkušenost s výukou nadaných žáků:

- a) Učím, příp. učil(a) jsem nadané žáky, kteří byli diagnostikováni psychologem jako nadaní, ale to jsou (byly) pouze výjimečné případy na škole.
- b) Učím, příp. učil(a) jsem nadané žáky, kteří byli diagnostikováni psychologem jako nadaní, naše škola má více takto nadaných žáků (např. máme specializované třídy pro nadané či skupiny nadaných v rámci třídy).
- c) Ve třídách, kde učím, jsou nadaní žáci, ale doposud neprošli psychologickou diagnostikou v souvislosti s nadáním.
- d) Ve třídách, kde učím, nejsou žádní nadaní žáci.

7. Vyberte kraj, ve kterém působíte. (Zakroužkujte jednu z možností)

- a) Hl. město Praha
- b) Středočeský
- c) Jihočeský
- d) Plzeňský
- e) Karlovarský
- f) Ústecký
- g) Liberecký
- h) Královéhradecký
- i) Pardubický
- j) Olomoucký
- k) Moravskoslezský
- l) Jihomoravský
- m) Zlínský
- n) Kraj Vysočina

2. Část: OSOBNÍ ZKUŠENOST S NADÁNÍM

Zakroužkujte číslo, které odpovídá míře souhlasu s výrokem. 1 = naprosto nesouhlasím; 2 = spíše nesouhlasím; 3 = nevím; 4 = spíše souhlasím; 5 = naprosto souhlasím.

1. Jsem mým nejbližším okolím považován(a) za nadaného (nadanou).	1	2	3	4	5
2. Jako dítě jsem byl(a) považován(a) za nadaného (nadanou).	1	2	3	4	5
3. V mém nejbližším okolí (rodina, přátelé) je řada jedinců, kteří by se dali považovat za nadané.	1	2	3	4	5

3. Část: POSTOJ K VÝROKŮM O NADÁNÍ

Zakroužkujte číslo, které odpovídá míře souhlasu s výrokem. 1 = naprosto nesouhlasím; 2 = spíše nesouhlasím; 3 = nevím; 4 = spíše souhlasím; 5 = naprosto souhlasím.

1. Nadání je vzácná komodita, kterou musí společnost podporovat.	1	2	3	4	5
2. Vynaložení speciálních prostředků na vzdělávání nadaných dětí představuje výhodnou investici do budoucnosti naší společnosti.	1	2	3	4	5
3. Nadaným žákům v našich školách je už tak věnována velká pozornost.	1	2	3	4	5
4. Vzdělávací potřeby nadaných žáků jsou ve školách často opomíjeny.	1	2	3	4	5
5. Nadaní žáci uspějí ve škole v každém případě, není třeba jim nabízet speciální vzdělávací programy.	1	2	3	4	5
6. Když investujeme doplňující prostředky do vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, měli bychom takto podporovat i žáky nadané.	1	2	3	4	5

Děkuji Vám za Váš čas a vyplnění dotazníku. Pokud máte k dotazníku komentář, zde máte možnost se vyjádřit:

.....

