

# **Pozice nadaných žáků 5. tříd ZŠ v kolektivu vrstevníků: srovnání školního roku 2002-2003 a 2011-2012**

Bc. Jana Barnetová

---

Diplomová práce  
2013

 Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2012/2013

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Jana Barnetová**  
Osobní číslo: **H110014**  
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Pozice nadaného žáka v kolektivu třídy**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti problematiky nadaných žáků.**

**Příprava metodiky výzkumné části.**

**Realizace kvantitativního výzkumu na téma: Jaká je pozice nadaného žáka v kolektivu vrstevníků.**

**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:

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

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

**NAKONEČNÝ, Milan. Psychologie osobnosti. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5.**

**HŘÍBKOVÁ, Lenka. Nadání a nadaní. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-1998-6.**

**ŠIMONÍK, Oldřich a Barbora BAZALOVÁ. Talented learner. Brno: Masaryk University, 2011. ISBN 978-80-210-5701-2.**

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Eva Machů, Ph.D.**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **30. listopadu 2012**

Termín odevzdání diplomové práce: **26. dubna 2013**

Ve Zlíně dne 14. února 2013

  
doc. Ing. Anežka Lengalová, 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 <sup>1)</sup>;
- 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 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> 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 <sup>3)</sup> 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 10. 4. 2013



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 nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku 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). *Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení 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 jim 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 přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

V této studii jsou prezentovány výsledky výzkumu orientovaného na zjišťování sociální pozice nadaných jedenáctiletých žáků prvního stupně ZŠ, integrovaných v podmínkách běžných základních škol. Práce je zaměřena na zjištění, zda je toto postavení u nadaného žáka ovlivněné jeho intelektovými schopnostmi, možnými problémy v chování nebo jak se vidí ve skupině vrstevníků a spolužáků. Výzkum byl realizovaný na běžných základních školách na Jižní Moravě ve školním roce 2011/2012 a data získaná z tohoto výzkumu byla následně srovnávána s daty získanými z výzkumu prováděného v roce 2002/2003 v mezinárodní studii ELSPAC.

Klíčová slova: nadaný žák, sociální pozice, sociální klima, ELSPAC, sociální chování.

## **ABSTRACT**

This study presents the results of research focused on identifying social position of gifted eleven-years old pupils integrated to common primary schools. We focused on whether the position of the student is influenced by his intellectual abilities, his potential behaviour problems or his self-image among group of classmates of the same age. The research was implemented at ordinary primary schools in South Moravia, in the school year 2011/2012. Data obtained from this research were compared with data obtained from research carried out in 2002/2003 in international study ELSPAC.

Keywords: gifted pupil, social position, social climat, ELSPAC, social behavior.

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucí své diplomové práce, paní Mgr. Evě Machů, Ph.D., za její ochotu, pomoc a odborné vedení při psaní mé diplomové práce a za poskytování cenných rad a důležitých připomínek. Současně bych také ráda poděkovala paní Ing. Petře Vašíčkové, panu Ing. Pavlu Fránkovi a panu Bc. Vítězslavu Štětinovi za pomoc při dokončování metodologické části této práce. A na závěr i mé rodině, která mi byla a je velkou oporou.

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

## OBSAH

<b>ÚVOD .....</b>	<b>10</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>12</b>
<b>1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....</b>	<b>13</b>
<b>2 VYMEZENÍ PODSTATY NADÁNÍ .....</b>	<b>17</b>
2.1 POJMY NADÁNÍ A TALENT .....	17
2.2 DRUHY A KRITÉRIA NADÁNÍ.....	18
2.3 OSOBNOST MIMOŘÁDNĚ NADANÝCH.....	20
2.3.1 <i>Charakteristika nadaných dětí .....</i>	<i>21</i>
2.3.2 <i>Formy projevů nadaných dětí.....</i>	<i>26</i>
2.3.3 <i>Vývoj mimořádně nadaných.....</i>	<i>27</i>
2.4 IDENTIFIKACE A METODY IDENTIFIKACE NADANÉHO ŽÁKA .....	29
2.4.1 <i>Etapy identifikace .....</i>	<i>32</i>
2.4.2 <i>Výběr nadaných dětí .....</i>	<i>33</i>
2.5 SOCIÁLNÍ KLIMA TŘÍDY.....	33
2.5.1 <i>Pojem sociální klima třídy.....</i>	<i>35</i>
2.5.2 <i>Atmosféra a klima ve třídě.....</i>	<i>36</i>
2.5.3 <i>Sociální pozice mimořádně nadaného žáka v kolektivu .....</i>	<i>38</i>
2.5.4 <i>Školní socializace nadaných dětí.....</i>	<i>39</i>
2.5.5 <i>Problémy spojené s nadáním .....</i>	<i>40</i>
2.5.6 <i>Organizační formy vyučování.....</i>	<i>44</i>
2.5.7 <i>Přístup učitele .....</i>	<i>45</i>
2.5.8 <i>Pokyny učitelům pro práci s nadanými dětmi .....</i>	<i>47</i>
2.6 ELSPAC.....	48
<b>PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>50</b>
<b>3 POPIS VÝZKUMU .....</b>	<b>51</b>
3.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....	51
3.2 HLAVNÍ VÝZKUMNÝ CÍL .....	51
3.2.1 <i>Dílčí výzkumné cíle:.....</i>	<i>51</i>
3.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	51
3.4 METODOLOGIE .....	52
3.5 VÝZKUMNÉ NÁSTROJE.....	53
3.6 PRŮBĚH SBĚRU DAT .....	54
3.7 ANALÝZA VÝZKUMNÝCH DAT .....	54



3.8	NULOVÉ A ALTERNATIVNÍ HYPOTÉZY PRO DÍLČÍ VÝZKUMNÉ CÍLE .....	55
3.9	VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	55
<b>4</b>	<b>SHRNUTÍ A APLIKACE PRO PRAXI.....</b>	<b>62</b>
<b>5</b>	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>64</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>66</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>70</b>
	<b>SEZNAM TABULEK A GRAFŮ .....</b>	<b>71</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>72</b>

## ÚVOD

Postavení či pozice dítěte v kolektivu je stále aktuální, ale také obsáhlé téma studia společenskovedních disciplín. Stále více se v našem školství setkáváme s dětmi, které se potýkají s problémy chování a učení, ale i s dětmi na svůj věk rozumově velmi vyspělými, které mají enormní schopnosti a vědomosti a které jsou diagnostikovány jako mimořádně nadané. Pomocí této diagnostiky jsou potom nadaní žáci řazeni do skupin jednotlivců se speciálními vzdělávacími potřebami. V Psychologickém slovníku (2000, s. 172) se pojem schopnosti definuje jako soubor předpokladů potřebných k úspěšnému vykonávání určité činnosti, zručnosti, vyvíjejících se na základě vloh, pomocí učení.

Nadání je složitou a dosud neuzavřenou kapitolou v oblasti zkoumání, která neustále hledá nové metody ve výchově a vzdělávání. Výzkumy se snaží lépe poznat osobnosti nadaných žáků a jejich potřeby, a tím zkvalitnit a zefektivnit další přístupy a metody. Vyjimečně nadaní žáci nemusí být odlišní pouze ve svých vědomostech, ale zcela jinak může působit také celá jejich osobnost, která se dále projevuje v sociální interakci. Je – li někdo výjimečný, nastává zde předpoklad, že bude výjimečný i jeho vývoj a bude odlišné i jeho sociální chování a pozice v sociální skupině. Jak velký vliv má mimořádné nadání právě na tuto oblast? Na téma nadání nás napadne spousta otázek, na které se stále a za pomoci výsledků z různých vědeckých výzkumů hledají odpovědi.

Tato diplomová práce prezentuje výzkum, který se zabývá sociální pozicí nadaných žáků v kolektivu vrstevníků ve školní třídě běžné základní školy. Pokouší se zmapovat rozdíl v hodnocení těchto složek a srovnává jejich současný stav se školním rokem 2002/2003. Pro účely srovnání byla data čerpána ze studie ELSPAC (European Longitudinal Study of Pregnancy and Childhood). Je to studie, která začíná již v těhotenství a sleduje celé období dětství a dospívání s cílem identifikovat faktory biologické, psychologické, sociální a faktory vnějšího prostředí rozhodující o přežití a zdravém vývoji plodu, kojence a dítěte. Oblast závislosti sociální pozice ve formální i neformální skupině a individuálních schopností je ve vědeckých výzkumech sledovaná relativně málo a v České republice dokonce jen ojediněle. Proto věnuji této problematice bližší pozornost a snažím se tématem zabývat z pohledu sociálního pedagoga. Budu se snažit zjistit, jakou má nadaný žák ve školní třídě běžné základní školy pozici ve třídě a tato data budu srovnávat s výsledky téhož výzkumu před deseti lety ve školním roce 2002/2003. Cílem mé diplomové práce bude seznámit se blíže s tematikou nadání,

s jednotlivými výzkumy a ve vlastním empirickém zkoumání se zaměřit na otázku, zda nadání má vliv na začleňování jedince do třídního kolektivu a na ovlivnění jeho pozice mezi vrstevníky.

Ve své práci se zaměřím na oblast Zlínského a Jihomoravského kraje a nadané žáky a jejich pedagogy z téže oblasti. Výzkum bude orientován kvantitativně a pro mé účely jsem využila dotazníky ELSPAC označené U 11 a E 6.

## TEORETICKÁ ČÁST

## 1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Talent a nadání jsou bezesporu jedním z nejvýznamnějších atributů, kterými může společnost disponovat. Rozvoj nadání dětí od nejútlejšího věku patří k základním prioritám výchovy a vzdělávání.

Nejčastěji je nadání definováno jako soubor schopností, které umožňují jedinci dosahovat výkonů nad rámec běžného průměru populace (RVP ZV). V této práci chápeme nadání ve smyslu vysoké intelektové schopnosti v obecné akademické rovině a opíráme se o socio-kulturně orientované definice vycházející z předpokladu, že nadání se může realizovat jen za vhodného spolupůsobení individuálních a sociálních faktorů.

Co se týká zkoumaných témat, problematika nadání je jako interdisciplinární obor značně obsáhlý. Jak ale vyplývá ze zahraničních empirických výzkumů z 90. let 20. století, největší počet referátů prezentovaných na konferencích (World Conference on Gifted and Talented Children) byl věnovaný příspěvkům z psychologie, zejména pak z pedagogické psychologie. Již omezeně byla zastoupena témata vztahující se k sociálnímu kontextu a sociálnímu prostředí nadaných (Hříbková, 2005, s. 88). K obdobnému závěru přicházíme i na základě analýzy současných příspěvků vybraných zahraničních časopisů (The Gifted Child Quarterly, The Gifted Child Today, Journal for the Education of the Gifted). Ve zjištění nás utvrzují i školní edukační programy, zaměřené výhradně na kognitivní rozvoj intelektově nadaných žáků.

Role vybraných sociálních kompetencí dětí předškolního věku v predikci zařazení dítěte do edukačního programu pro nadané se zabýval Curby a kolektiv (2008, s. 26). Signifikantním znakem pro pozdější zařazení do programu byla schopnost dobré interakce předškoláků s jejich vrstevníky.

Klíčový vliv sociálního prostředí na rozvoj nadání je i přes tento stav nepopiratelný. Role sociálního prostředí je zdůrazněna i ve většině soudobých modelů, vysvětlujících vznik nadání. Vzpomeňme například Mönksův „vícefaktorový model nadání“, v jehož pojetí nadání na sebe vzájemně působí nejen faktory individuální (nadprůměrná schopnost, tvořivost, zaujetí pro úkol), ale i nezbytné faktory sociálního prostředí, jako rodina, škola a přátelé. (Mönks a Ypenburgová, 2002, s. 223)

Rovněž v Gagného diferencovaném modelu nadání a talentu je umístěn komplex tzv. katalyzátorů prostředí, do něhož patří prostředí fyzikální, kulturní, sociální, rodinné aj.

(Gagné, 2004). V neposlední řadě je to psychosociální model A. J. Tannenbauma, který mezi pět klíčových faktorů projevu nadání umisťuje i faktory prostředí (faktory vnějších vlivů), kde řadí např. rodinu, školu, přátele, společnost, politiku a ekonomiku (Rost, 2000).

Nadané děti patří do skupiny jedinců se specifickými projevy, charakteristikami a následně i odlišnými výchovně vzdělávacími potřebami, pro něž je třeba připravit adekvátní sociální podmínky rozvoje nadání. Nanané děti jsou proto pro svoji odlišnost často vyčleňovány z běžné populace, což je navíc podporováno současnou značně bipolární společností. Jedním z předpokladů úspěšného rozvoje nadání je bezpochybně existence podporujícího sociálního prostředí, jehož součástí je i přiměřená sociální pozice nadaného žáka v kolektivu vrstevníků.

J. Boroš (2001, s. 75) definuje sociální pozici jednotlivce jako jeho postavení, funkci, prestiž, nebo společenskou preferenci. Podle Průchy (1995, s. 204) je sociální pozice charakterizována jako postavení jedince, které má v dané skupině. Jedná se o souhrn pravomocí, které skupina jedinci poskytuje na základě jeho chování a autority. Vrstevnické vztahy jsou pro vývoj dítěte zásadní, protože interakce s vrstevníky umožňuje kognitivní vývoj, kultivaci sociálních dovedností, vývoj sebepojetí a utváření morálních a sociálních hodnot (Hříbková, 2009). V databázi EBSCO nalézáme další výzkumy sociální pozice nadaného dítěte. Luftig a Nichols (1991) se zaměřili na sociální pozici desetiletých nadaných dětí, která byla hodnocena skupinou vrstevníků bez identifikovaného nadání. Nadání dětí bylo diagnostikováno psychologicky pomocí IQ testu a rozhovoru s dítětem. Vrstevníci hodnotili nanané děti v oblastech sociální status, vrstevnická popularita, charakterové vlastnosti a další školní atributy (např. temperament, smysl pro humor, náladovost, fyzická přitažlivost, aj.). Nejvýznamnější byly genderové rozdíly. Nanané chlapci byli ve většině případů hodnoceni velmi pozitivně. Naopak, nanané dívky ve výše zmíněných attributech selhávaly.

Norman a kolektiv (2000) sledovali sociální pozici nadaných dětí ve věku od 12 do 16 let, kteří se účastnili letního programu pro nanané na univerzitě v USA. Porovnával sociální pozici vysoce nadaných a středně nadaných dětí. Vysoce nanané děti skórovaly v testu dovedností nad hodnotu 132, což odpovídá dvěma procentům běžné populace dětí. Sociální status byl hodnocen ostatními členy kurzu. Mezi vysoce a středně nananými dětmi nebyly shledány rozdíly v sociální pozici.

Nahlédneme-li do vývoje zájmů o problematiku, důležitým mezníkem se stala kniha L. M. Termana *The Genetic Studies of Genius* (první díl z roku 1921, poslední pátý díl vyšel v edici M. Odenové 1959), která popisuje výstupy vůbec první plošné longitudinální studie typických charakteristik nadaných, pro jejichž účely bylo identifikováno 1528 intelektově nadaných dětí. Výzkum se zaměřil také na sociální dovednosti. Výsledky výzkumu vedly k tzv. Termanově mýtu o nadaných jako bezproblémových sociálně a emočně vyrovnaných jedincích, kteří mají mj. i dobré vztahy s vrstevníky. I když výzkum prošel řadou kritiky (velmi úzký výběr výzkumného souboru dětí s IQ nad 140 pomocí Stanford-Binetova testu, děti pocházely ze stejného prostředí, aj.), změnily tehdejší všeobecně platné patologické představy o nadaných. Výzkum probíhá na žijících jedincích dodnes pod záštitou Stanfordské univerzity (Vialle, 1994).

Na sociální izolaci nadaných dětí upozornila i L. S. Hollingworth ve své knize z roku 1942 *Children above 180 IQ Stanford - Binet: Origin and Development* (Vialle, 1994). Zde potvrzuje hypotézu o souvislosti vysoké inteligence a sociální izolace. Sama však upozorňuje na limity své studie, v níž byly výzkumným souborem nadané děti bez sourozence či se sourozencem s rozdílným věkem, tj. děti, které neprošly plnohodnotnou primární socializací. Ve svých dřívějších studiích se též věnovala pozici nadaného dítěte v kolektivu vrstevníků. Zjistila, že přirozenými vůdci jsou děti s mírně vyšší inteligencí než ostatní děti v kolektivu, konkrétněji se jednalo o skupiny dětí s průměrným IQ 100, jejichž přirozenými lídry byly děti s IQ v rozpětí od 115 do 130. Naopak, děti s IQ nad 130 jsou od svých vrstevníků natolik odlišné, že jejich pravděpodobnost obsadit vůdcovskou pozici byla téměř mizivá. Hollingworthová iniciovala i vznik několika speciálních tříd pro vysoce nadané děti a v amerických publikacích bývá nazývána „matkou výchovy nadaných dětí“.

Co se týče odborných monografií o problematice nadání, některé z nich obsahují obsáhlé části o socializaci nadaných dětí, např. Clarková (1988) a Webb (1993). U nás se s tématem setkáme např. u Hříbkové (2009), Konečné (2010), na Slovensku např. u Mesárošové (1998) či Duchovičové (2007).

Při zmapování empirických studií i odborných monografií zjišťujeme, že nadané děti jsou poměrně různorodou skupinou a názory na jejich sociální pozici se mění. Některé zdroje upozorňují na výrazné potíže nadaných dětí se sociálními dovednostmi, jiné neshledávají rozdíl mezi dětmi nadanými a bez identifikovaného nadání, či dokonce popisují vyšší pravděpodobnost rozvinutějších sociálních dovedností u nadaných dětí. Tyto

rozdíly záleží na druhu nadání, identifikačním modelu nadání, stupni nadání, věku, pohlaví, prostředí apod. (Luftig a Nichols, 1991).



## 2 VYMEZENÍ PODSTATY NADÁNÍ

Jedním z nejvýznamnějších atributů, kterými může společnost disponovat, je bezesporu talent a nadání. Rozvíjet nadání u dětí od nejútlejšího věku patří k základním prioritám výchovy a vzdělávání vůbec. Nadání se objevuje ve všech životních fázích člověka. Slyšíme o něm ve škole, v zaměstnání, ale i v médiích a snažíme se ho co nejlépe rozpoznat. Talent a nadání jsou brány ve většině publikací jako synonyma, objevují se však případy, kdy autoři výrazy odlišují. Uvedu tedy pro přehled přesné definice těchto pojmů od různých autorů.

### 2.1 Pojmy nadání a talent

Vymezení pojmů talent a nadání není v literatuře zcela jednoznačné. Setkáváme se s různými interpretacemi těchto pojmů. Vysvětlením pro nás může být mnohostrannost nadání. Každý člověk může být do jisté míry nadán. Záleží i na člověku samém, zda své nadání bude rozvíjet či nikoliv. V obecném pojetí rozumíme nadáním vlastnost člověka, která mu umožňuje podávat výjimečné, nadprůměrné výkony v oblastech činnosti, zejména v těch oblastech, které jsou společensky vysoce hodnoceny.

Nyní uvedu několik definic pojmů nadání a talent:

- Dle autorů Průcha, Walterová a Mareš, definice z pedagogického slovníku, jsou pojmy „nadání“ a „talent“ brány jako pojmy totožné. Definovali je takto: „*Nadání, synonymum talent, je dosud málo prozkoumaný, a proto obtížně definovatelný jev. Znamená schopnosti člověka pro takové výkony určitých činností intelektuálního nebo fyzického charakteru, které se mohou jevit jako výjimečné ve srovnání s běžnou populací. Podle některých teorií je nadání přirozenou vlastností každého normálního jedince (každý má dispozice k něčemu). V pedagogickém pojetí převládá tradiční představa o nadání jako o výjimečné složce osobnosti některých jedinců, zejména nadání intelektuálního typu (např. pro osvojování cizích jazyků, umělecký talent aj.).*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2008, s. 131)
- Autoři Kingová a kol. nahlízejí na pojem nadání jako: „*všeobecné intelektové předpoklady*“ a na talent jako: „*předpoklady pro jednu nebo málo oblastí.*“ (In Jurášková, 2006, s. 10)
- V knize od autorky Juráškové se dozvídáme o pohledu pana Taylora, který považuje nadání za „*velmi vysoký talent*“ a talentem označuje „*oblast mezi*

*nadáním a průměrem“.* Dále se zmiňuje o pohledu pana Brunaulta, ten nadání považuje za: *„individuální schopnost měřitelnou psychometrickými testy (IQ)“*, zatímco talent označuje za: *„speciální produkt rozpoznávaný společností, a pro který jsou důležité takové charakteristiky jako vytrvalost, touha po vysokém výkonu, radost z učení“.* (In Jurášková, 2006, s. 10)

- Zakladatelka mezinárodní společnosti ECHA, psychologka prof. Joan Freemanová, uvádí v jedné ze svých nejvýznamnějších publikací *Vzdělávání vysoce nadaných* tuto definici nadání: *„Vysoce nadaní jsou ti, kteří buď vykazují mimořádně vysokou úroveň své činnosti, ať už v celém spektru nebo v omezené oblasti, nebo ti, jejichž potenciál ještě nebyl pomocí testů ani experty rozpoznán. Je rozdíl mezi zjevným nadáním dětí, nebo adolescentů a dospělých. Nadání dětí je obvykle vnímáno jako rychlejší vývoj v porovnání s jejich vrstevníky, nadání dospělých je spatřováno ve vysoké úrovni činnosti, založené na mnohaleté usilovné práci ve zvolené oblasti.“* (Freeman, 1998, s. 18)

## 2.2 Druhy a kritéria nadání

Během historického vývoje se postupně vyčleňovaly oblasti, které byly vnímány za společensky hodnotné a ve kterých bylo možné spatřovat mimořádné výkony jedinců. Ve 20. století se začínají rozčleňovat různé druhy nadání, dle činnosti či povolání vykonávané člověkem. V současné době se setkáváme s mnoha různými členěními, jedním z nich je horizontální a vertikální členění nadání. U horizontálního členění se setkáváme s detailnější hierarchizací, členíme nadání na hudební, výtvarné, jazykové atd. Při vertikálním nadání jde o členění podle stupně aktualizace, dělíme na potenciální a aktuální. U potenciálního nadání hovoříme o možnosti dosáhnout výkonu při vhodných podmínkách v budoucnosti, při aktuálním se rozumí výkony v současné době. (Hříbková, 2009, s. 47–48).

Široká veřejnost vnímá nadání nejčastěji jako intelektové schopnosti, tedy rozumové nadání, umění a pohybové schopnosti. Odborná veřejnost však rozlišuje mnoho jiných druhů nadání. Nadání jako pojem zahrnuje různé oblasti schopností nebo výkonů jedince. Někteří autoři pak hovoří o druzích nadání ve vztahu ke konkrétním aktivitám.

Dle autorky Evy Machů (Machů, 2006, s. 12–13) dělíme tyto oblasti nadání:

- **Intelektové schopnosti:** jsou vysoce nadprůměrné všeobecné intelektové schopnosti, víceméně rovnoměrně rozložené pro různé intelektuální oblasti, které zahrnují obecné verbální, početní, prostorové a paměťové schopnosti, faktory uvažování v rámci základních mentálních funkcí. Kombinace těchto schopností je základem pro další druhy talentů.
- **Specifické akademické vlohy:** realizují intelektové schopnosti ve specifických oblastech.
- **Kreativní nadání:** umožní přicházet na stále nové myšlenky, vytvářet nové produkty, materiály, postupy. Většinou je součástí každého nadání.
- **Vědecké schopnosti:** představují intelektové a kreativní schopnosti. Můžeme dělit na technické, matematické, jazykové nadání aj.
- **Vůdcovství ve společnosti:** tato schopnost umožňuje kvalitní mezilidskou komunikaci a řízení osob.
- **Mechanické schopnosti:** jsou to schopnosti prostorové představivosti a manipulace, vnímání vizuálních vzorů, detailů, podobností a rozdílů.
- **Talent v krásném umění:** jedná se o schopnost především ve výtvarném, hudebním a hereckém umění.
- **Psychomotorická schopnost:** Zahrnuje především nadání pohybové a nadání na různé druhy sportů.

Pohlížíme-li na kritéria nadání, musíme zohlednit změny v sociálně-kulturních ohledech. Kritéria jsou relativními veličinami, měnící se v závislosti na úrovni rozvoje činnosti či oblasti, ke které se vztahují. Opět existuje více autorů, kteří se zabývali definováním kritérií nadání. Uvedu přehled podle autora R. J. Sternberga (In Hříbková, 2009, s. 46), ten vymezuje kritéria nadání následovně:

- **Excelentnost.** Existence kritéria excelentnosti znamená, že jedinec je dominující v jedné či více oblastech dění vůči jeho vrstevníkům.
- **Vzácnost.** Jedinec je nadaný, pokud má vysokou úroveň rozvoje určité charakteristické vlastnosti nebo znaku, který se vyskytuje velmi zřídka u jeho vrstevníků. Vzácnost a excelentnost se musí doplňovat, bez vzácného výskytu

vysoké úrovni rozvoje charakteristické vlastnosti nebo znaku nebude jedinec považován za nadaného.

- **Produktivita.** Jedinci musí být umožněno vytvářet a produkovat v oblastech vysoké úrovně rozvoje ucelená díla.
- **Demonstrovatelnost.** Toto kritérium upozorňuje na skutečnost, kdy nadprůměrnost jedince musí být dostatečně prokazatelná, i po několikanásobném testování.
- **Hodnotnost – užitečnost.** Jedinec musí vykazovat nadprůměrné výkony v oblastech, které jsou pro společnost použitelné, praktické, hodnotné a smysluplné.

Nadání je určitá charakteristická vlastnost, která jedince provází po celý život. Je s ní potřeba pracovat a rozvíjet ji. Když uvádíme nadání, jako stabilní rys jedince, není snadné vysvětlit, proč se u dětí, které byly označeny za nadané, v dospělosti žádné nadřazené výkony neprojevují a naopak. U dospělého jedince se mnohdy objeví vynikající výkony v určité oblasti.

### 2.3 Osobnost mimořádně nadaných

V této podkapitole se budu věnovat osobnosti mimořádně nadaných, charakterizují mimořádně nadané dítě, uvedu formy projevů, které jsou typické pro nadané děti a neopomeneme ani popsat vývoj těchto nadaných dětí.

Na samém začátku definuji pojem osobnost. Pojem osobnosti byl do psychologie začleněn na počátku minulého století, kdy se ukázala nutnost studovat duševní život člověka jako celek a nikoli jako pouhý rozbor jednotlivých funkcí. Bylo nutné vysvětlit fakt, že na stejný podnět lidé reagují různě. Tedy mezi podnět a reakci bylo nutné vložit nějaký faktor, který by tuto variabilitu vysvětloval. Tento faktor byl označen jako osobnost. Existuje mnoho pohledů chápání osobnosti (fenomenalisté, behavioristé) podle pojetí předmětu psychologie samé.

Neexistuje tedy ani jednotná definice, proto vyberu definice od těch nejuznávanějších autorů a uvedu níže:

- *„Osobnost je spjatá s celkovým duševním vývojem, který lze charakterizovat, jako proces vzniku, postupných změn a rozvoje psychických procesů, vlastností a právě i*

*integrace celé osobnosti. Základ tvoří jak vrozené dispozice, tak vliv prostředí.“*  
(Vágnerová, 1996, s. 225)

- Osobnost je „*psychologická vlastnost, která se projevuje určitým způsobem jednání, chování a prožívání. Na rozdíl od schopností vyjadřuje, jak dobře dokáže člověk něco dělat. Rysy vyjadřují právě to, jakým způsobem to dělá- vytrvale, klidně.*“ (Čáp a Mareš, 2007, s. 158)
- Osobnost obecně vymezit jako “*integrovaný, jedinečný a neopakovatelný, primárně spontánně aktivní, strukturovaný dynamický celek somatických, psychických a sociálních faktorů individua, konstituujících jeho identitu se sebou samým a odlišnost od ostatních.*“ (Geist, 2000, s. 167)

### 2.3.1 Charakteristika nadaných dětí

Žádná správná definice co je to nadané dítě v podstatě neexistuje. „*Je to dítě, které je takzvaně trochu víc než ostatní děti. Je zvědavější, motoricky schopnější, dobrodružnější, samostatnější, radostnější, dovede lépe uvádět věci do souvislostí. Jestliže takové dítě jeho prostředí akceptuje takové jaké je, nebude jeho nadání žádný problém.*“ (Landau, 2000, s. 47)

U charakteristiky nadaných dětí lze rozlišit obecné osobnostní charakteristiky, které se považují za typické pro nadané dítě. Nadané děti nemusí disponovat všemi projevy, ale ani jejich výskyt není zárukou určení talentu. Tyto charakteristiky se mohou projevovat v různých věkových fázích dítěte a nejvíce se objeví zřetelně, když je dítě zapojeno do výchovně-vzdělávacího procesu. Není třeba u tohoto seznamu rozlišovat druhy nadání, neboť všechny mají stejnou psychologickou podstatu. Nadané děti se mohou vyznačovat níže uvedenými charakteristikami. Na první pohled se může zdát, že nadané děti jsou snem všech rodičů a učitelů, je třeba si uvědomit, že tyto projevy nesou i negativní stránku věci.

Uvedu dané charakteristiky v kognitivní oblasti. Oblasti, která souvisí s tím, jak vnímáme a jednáme ve světě kolem nás. Kognitivní funkce jsou ty, které nám umožňují rozpoznávat, pamatovat si, učit se a přizpůsobovat se neustále se měnícím podmínkám prostředí. Je to například paměť, koncentrace, pozornost, řečové funkce, rychlost myšlení a porozumění informacím. Dále do kognitivních funkcí zahrnujeme exekutivní funkce -

schopnost řešit problémy, plánovat, organizovat, náhled a úsudek. Jednotlivé kognitivní funkce jsou umístěny v různých částech mozku. (Machů, 2006, s. 19)

V kognitivní oblasti nadané děti:

Tabulka č. 1 - Charakteristiky v kognitivní oblasti. (Machů, 2006, s. 19)

1	Mají výbornou logickou paměť.
2	Rychleji a kvalitněji se učí, potřebují méně procvičování.
3	Používají vyspělejší myšlenkové procesy.
4	Lépe rozumí abstraktním pojmům než jejich vrstevníci.
5	Vidí neobvyklé vztahy a souvislosti.
6	Mají dobré pozorovací schopnosti.
7	Dokážou rozlišit i nepatrné detaily.
8	Mají rozvinutou slovní zásobu.
9	Mají mnoho rozličných zálib a koníčků.
10	Dokážou se dlouhodobě koncentrovat v oblastech svého zájmu.
11	Umí číst s porozuměním již v předškolním věku.
12	Mají v určitých oborech velké množství znalostí, které si rychle pamatují, vybavují a bez obtíží aplikují.

Také uvedu charakteristiky v afektivní oblasti. Tato oblast souvisí s hodnotami, emocemi a postoji. V afektivní oblasti nadané děti:

Tabulka č. 2 - Charakteristiky v afektivní oblasti. (Machů, 2006, s. 20)

1	Jsou vnitřně motivovaní, vytrvalí, jdou za svým cílem.
2	Neochotně se podřizují autoritě.
3	Oplývají smyslem pro humor.
4	Mají rozvinutý cit pro morálku a spravedlnost.
5	Neradi se podřizují pravidlům, nechtějí spolupracovat s ostatními.
6	Intenzivně prožívají okolní dění, jsou přecitlivělí.
7	Mají neobvyklou smyslovou vnímavost.
8	Kladou sobě i ostatním vysoké požadavky.
9	Uvědomují si vlastní odlišnost.

Podle autorky Vondrákové (2006) dělíme nadané děti do dvou kategorií:

- **Výrazně nadprůměrné** – setkáme se u těchto dětí se znaky: snadno a rychle učí, bývají konformnější a úspěšnější. Tato skupina nejvíce profituje z možnosti vzdělávat se ve výběrových školách, třídách a na víceletých gymnáziích.
- **Mimořádně nadané** – tuto kategorii tvoří ji asi 2% dětí. Tyto děti se špatně přizpůsobují kolektivu. Jejich vnímání pravidel a rozporů jim činí problémy ve vztahu k autoritám. Tito jedinci by měli pracovat se staršími, nebo zcela individuálně.

Další autor zabývající se touto tematikou J. Laznibatová (Laznibatová, 2001, In Fořtík a Fořtíková, 2007, s. 16) definuje nadané děti ve třech oblastech:

- **Všeobecné znaky.** Děti se vyznačují znaky, jako je například: energičnost, vitalita, široké spektrum zájmů, bohatý slovník pojmů a výrazů, brzo ovládají čtení, psaní, schopnost používat abstraktní pojmy, pochopit význam cizích slov a jejich použití, vynikající paměť a pozornost, celkově nízká úroveň únavy v duševních činnostech, zájem o náročná témata, jako je filozofie, etika, náboženství.
- **Tvořivé znaky.** Děti se projevují ve znacích: hravost, fantazie a schopnost lehce rozehrát imaginaci, originální nápady, expresivita v názorech a ve vyjadřování, pružné a hravé myšlení, originalita při řešení úloh, úsilí o jedinečnost a neopakovatelnost nápadů, nevšední představivost, silně vyvinutý smysl pro estetické cítění, výbušnost, prudké reakce, emocionální citlivost a zranitelnost.
- **Učební znaky.** Děti s těmito znaky začínají se vším dříve než ostatní, sledujeme u nich rychlejší tempo učení, radost z každé intelektové aktivity, bystrost při pozorování, schopnost rozeznat detaily, mít vhledu do podstaty problému, dobré analyticko-syntetické a logicko-algoritmické myšlení, kreativní myšlení, schopnost najít řešení problémů, schopnost kritického a sebekritického myšlení a perfekcionismus.

Podle autorky S. Winebrennerové (2001) můžeme identifikovat nadané žáky v pozitivním ohledu a negativním ohledu. Autorka dělením zdůrazňuje skutečnost, která

nemusí být zcela jistá. Rodiče nadaného dítěte mohou vnímat různé výchovné a vzdělávací komplikace, které souvisejí s projevy vysokého nadání.

U nadaných dětí se v pozitivním ohledu mohou projevit tyto znaky:

Tabulka č. 3 - Pozitivní pohled. (Winebrennerová, 2001 In Fořtík a Fořtíková, 2007, s. 16)

1	mohou být extrémně vyspělé v kterékoliv oblasti učení a výkonu;
2	mohou vykazovat asynchronní vývoj – mohou být významně napřed a vykazovat věkově neadekvátní, nebo opožděný vývoj.
3	mohou mít na svůj věk širokou slovní zásobu a vyspělý verbální projev;
4	mohou mít neskutečnou paměť;
5	některé věci se naučí neuvěřitelně rychle bez pomoci druhých;
6	mohou zvládat složitější myšlenkové operace než vrstevníci;
7	mohou vykazovat schopnost práce s abstraktními myšlenkami s minimem konkrétní zkušenosti pro pochopení;
8	mohou vidět jasně vztahy příčiny a následku;
9	mohou vidět vzorce, vztahy a souvislosti, které jiní nevidí;
10	mohou vždy přicházet s „lepšími způsoby“ řešení věcí; navrhnou je spolužákům, učitelům a dalším dospělým – ne vždy vhodným
11	mohou dávat přednost komplexním a náročným úkolům;
12	mohou být schopné přenášet své vědomosti do nových situací a řešení problémů;
13	mohou se chtít podělit o vše, co vědí;
14	mohou být zvědavé na všechno, co se děje okolo nich, a klást nekonečné otázky;
15	mohou být nadšenými a ostražitými pozorovateli;
16	mohou být horlivé, někdy extrémně citlivé i vznětlivé; dokážou být zcela pohlceny aktivitami nebo myšlenkami;
17	mohou mít často mnoho (neobvyklých) zájmů, koníčků a sbírek;
18	mohou být silně motivovány dělat to, co je zajímavá, a to svým vlastním způsobem, raději pracují nezávisle, některé dokonce samostatně;
19	mohou mít ohromnou míru energie;
20	mohou mít cit pro krásno a lidské pocity, emoce a očekávání;
21	mohou mít zvýšený smysl pro spravedlnost, morálku a fair play, mohou se zajímat o globální problémy;
22	mohou mít sofistikovaný smysl pro humor.



U nadaných dětí se v negativním ohledu mohou projevit tyto znaky:

Tabulka č. 4 - Negativní pohled. (Winebrennerová, 2001 In Fořtík a Fořtíková, 2007, s. 17)

1	odmítají práci nebo pracují nedbale;
2	jsou nervózní při tempu práce třídy, které považují za nedostatečně aktivní, nebo když nevidí jasný pokrok v práci;
3	protestují proti rutinní a předvídatelné činnosti;
4	kladou choulostivé otázky, vyžadují zdůvodnění, proč se mají věci dělat určitým způsobem;
5	odmítají určování práce a příkazy;
6	sní v průběhu dne;
7	ovládají třídní diskuze;
8	bývají panovačné k učitelům i spolužákům;
9	jsou netolerantní k nedokonalosti vůči sobě i ostatním;
10	přecitlivěle reagují na kritiku, snadno se rozpláčou;
11	odmítají se podřídít;
12	odmítají kooperativní učení;
13	„hrají divadlo“ a ruší spolužáky;
14	mohou se stát „třídním šaškem“.

Každé nadané dítě je originál a to je třeba si uvědomit. Mnoho odborníků a výzkumníků, kteří se zabývají problematikou péče o talenty, se opírá o seriózní vědecké práce. Ty by mohly pomoci rodičům či učitelům odhalit nadání u svých dětí a žáků. Je zapotřebí tyto znaky rozpoznat a dále zkoumat na dalších přesnějších diagnosách a testech. Jiným způsobem nadané dítě nelze rozpoznat.

### 2.3.2 Formy projevů nadaných dětí

Jak se mohou nadané děti projevovat? Tuto otázku řeší autorka Portešová (Portešová, 2001, s. 68) ve své knize, aby dala odpověď a také nápovědu učitelům, kteří se s nadanými dětmi setkávají ve svých třídách. Pomohou jim rozeznat různé typy dětí, a to:

- **Úspěšný nadaný jedinec.** Je definován jako přizpůsobivý a velmi všeobecně nadaný. Je dobře přijímán okolím, nemá problémy se zařazením do kolektivu, dosahuje výborných studijních výsledků. Vyučující obvykle nemají potíže v identifikaci. Jeho obecná charakteristika je totožná s laickými definicemi. Žák přesahuje stanovené požadavky znalostí; je rozhodný a jistý svou odpovědí, chápe velmi rychle nové učivo, spontánně se zajímá o učivo a další informace, potřebuje své znalosti a dovednosti projevit a uplatnit.
- **Náročný nadaný jedinec.** Pro učitele znamená rušivý element ve třídě. Je nadmíru sebevědomý a tvrdohlavý. Klasická výuka jej nudí. Své pocity dává jasně najevo celému okolí. Vyžaduje stálou pozornost učitele, který si pro nadaného žáka často chystá speciální úkoly. Dítě nerespektuje autoritu, většinou je u dospělých neoblíbeno.
- **Utajený nadaný jedinec.** Vyznačuje se svou plachostí, nesmělostí. Je tiché, přizpůsobivé okolí. Často se snaží své vlohy krýt, aby bylo přijato bez problému do kolektivu. Jedincovo nadání není většinou odhaleno. K utajeným nadaným jedincům se řadí větší množství děvčat.
- **Nadaný „odpadlík“.** Tento nadaný jedinec je citově nevyvážený, často reaguje emotivně a děsí své okolí. Vrstevníci ho většinou nepřijímají a dospělí jej vnímají jako nebezpečného.
- **Nadaný „dvakrát výjimečný“.** Je intelektově nadprůměrný, může mít ale specifické poruchy učení, tělesný handicap nebo trpět emocionálními problémy. Občas je frustrovaný, často až bezmocný. Má bohužel velmi nízké sebevědomí. Dospělí i vrstevníci se často přehlíží jeho nadání a soustředí se pouze na jeho handicap.
- **Samostatný nadaný.** Vnímá školství jako nutnost a své úsilí věnuje mimoškolním aktivitám. Nevyhledává pomoc okolí. Má dobré sebehodnocení, realistický přístup.
- **Vysoce tvořivé dítě.** Je to experimentátor, obtížně se přizpůsobující, jeho chování je konfliktní. Opravuje dospělé, chce měnit školní pravidla, špatně se ovládá.

Učitelé mají problém s jeho identifikací, protože často selhává v klasických didaktických, výkonových i inteligenčních testech.

### 2.3.3 Vývoj mimořádně nadaných

Již od počátku vývoje každého nadaného dítěte je přítomen vždy určitý genetický potenciál, ten potřebuje pravidelnou a dlouhodobě trvající podporu. Mimořádně kognitivně nadané dítě se projeví brzy všeobecným kognitivním náskokem a velmi vysokým intelektovým potenciálem. Vývoj mimořádně nadaného dítěte se dá přirovnat ke zrychlenému filmu. U vývoje nadaného dítěte se odehrává to samé jako ve vývoji a vzdělávání průměrných jedinců, ale nesrovnatelnou rychlostí a v neuvěřitelné podobě.

Mezi nejdůležitější aspekt se řadí rozpoznání nadaného dítěte. To se může projevit velmi brzy, již v raném věku, zejména na základě pozorovatelných projevů – velmi dobrá paměť, vysoká rychlost vnímání, schopnost poznávat, vysoké koncentrace a rozsah pozornosti, schopnosti učit se, opakovat apod. Netypické a vysoce specifické projevy mimořádných schopností nadaných dětí jsou dostatečným důvodem, aby se jim věnovala náležitá odborná pomoc.

Nadaný žák zvládá běžné učivo excelentně, velmi rychle a na učení, zpracovávání úkolu, či upamatování si potřebuje mnohem méně času než jeho vrstevníci. Tito nadaní jedinci pak trpí nedostatkem prostoru pro realizaci a uspokojení učebních a vědomostních potřeb.

Z tohoto důvodu vyvstává problém se začleněním nadaného žáka do kolektivu třídy. Často trpí i tím, že se vymykají normálu. Bohužel se často objevují případy, kdy rodič, ale ani učitel nevědí, jak s takovým žákem pracovat. Svými nekompetentními přístupy a nekvalifikovanými zásahy se mohou více či méně podílet na vzniku dalších problémů. Tyto děti mohou trpět psychickými nebo psychosomatickými potížemi začínajícími jako nechů k učení, přes poruchy chování, až po těžké emocionální problémy. (Machů, 2006, s. 43-48)

Během života se u každého jedince rozlišují určité fáze jeho vývoje. U dětí se rozlišují podle B. C. J. Lievegoeda (Lievegoed, 1992, s. 140-145) tyto vývojové fáze:

- **1. fáze – od narození do 7 let:** v tomto období do výměny zubů se dítě kontaktuje se svým okolím pouze přes fyzické tělo. Nejdůležitější formou učení je napodobování. U dítěte je rozvíjeno obrazné myšlení. Intelekt dětí nemá být v

tomto období příliš zatěžován, aby mohly prožít radostné dětství, které je základem pro celý další život.

- **2. fáze – od 7 let do 14 let:** v tomto období převažuje růst éterného těla dítěte a důraz je kladen na prožívání a rozvoj citového vnímání. Na počátku školní docházky se myšlení dětí rozvíjí prostřednictvím vytváření myšlenkových obrazů a představ. Dítě se nejvíce otevírá slovu, řeči a touží po jakémkoli vyprávění. Dovede pozorně poslouchat barvitě líčené příběhy, přijímá tak slovy myšlenkové obrazy, jejichž prostřednictvím se učí.
- **3. fáze – od 14 let výše:** Ve třetím sedmiletí vystupují silněji do popředí individuální rysy mladého člověka, což souvisí s tím, že na vývoj vůle a citu navazuje rozvíjející se svobodné abstraktní myšlení se silou vlastního úsudku.

Mnoho autorů se zabývá studii, jako rozpoznat nadané dítě. Autoři Koopmans-Daytonová a Feldhusen (In Lievegoed, 1992, s. 140-145) vytvořili seznam charakteristických projevů, které mohou dopomoci nadané dítě rozpoznat. U nadaných dětí se jejich nadání může projevit již v útlém věku. Pozorovat můžeme tyto oblasti:

- **Oblast jazyka a učení.** Nadané dítě předčasně čte, mluví, má širokou slovní zásobu, osvojuje si vlastní způsoby učení, chápe abstraktní pojmy, má zájem o knihy, encyklopedie, chápe vztah příčiny a následku a další.
- **Psychomotorický vývoj a motivace.** Nadané dítě umí velmi brzy chodit, má pod kontrolou jemné motoriky v psaní nebo stavění předmětů, je velmi zvědavé, extrémně aktivní a se zájmem o okolí.
- **Psychosociální charakteristiky.** Nadaný jedinec se projevuje kratším spánkem, větší závislostí na dospělých, lepší komunikací s dospělými, než s vrstevníky, znalost globálních problémů, odlišné pocity od ostatních vrstevníků.

Autoři nejsou jednotní ani v určení minimálního věku, při kterém se dá rozpoznat nadané dítě. Většina se přiklání k variantě od 18 měsíců a výše.

## 2.4 Identifikace a metody identifikace nadaného žáka

Pro identifikaci nadaného žáka je možné využít mnoho metod, z nichž každá je závislá na jiných faktorech. Za rozhodující faktory považujeme druh nadání, cíl edukační nabídky, věk dětí, pohlaví dětí, úroveň identifikačního procesu a jiné. Dle autorky Hříbkové dělíme metody identifikace nadaných žáků na pedagogické, psychologické a alternativní metody. (Hříbková, 2007, s. 121)

- **Pedagogické metody:** didaktické testy, školní známky, výsledky různých školních i mimoškolních soutěží, posuzovací škály chování dítěte při vyučování, výsledky sociometrického šetření ve třídě, pozorování chování dítěte a další.
- **Psychologické metody:** individuální a skupinové testy inteligence, testy divergentního myšlení a tvořivosti, motivační rozhovory či dotazník motivace výkonu, zjišťování anamnestických údajů prostřednictvím rozboru produktů činnosti a biografických inventářů a další.
- **Alternativní metody** – často lékařské (u sportovních výkonů) antropometrická měření, měření EEG a další.

Prvním, kdo může na dítěti zpozorovat nadání, jsou rodiče a okolí dítěte. Ti si všimnou v porovnání s okolím, že se jejich dítě neprojevuje podobně, jako ostatní děti. Široká veřejnost by tedy měla být dobře informována v oblasti nadaných dětí celkově, aby vznikla možnost dát dítěti takové podmínky pro rozvoj a vzdělání, jaké potřebuje. Pokud se tak nestane, nadání dítěte se může buď utlumit, nebo zbrzdit.

Identifikace nadaného by neměla probíhat na základě pouze jedné metody či kritéria. Nahlížet by se mělo vyváženě na kvantitativní i kvalitativní data, identifikovat nadaného týmově, aby se předešlo omylům, které mohou v procesu vzniknout. Vhodná je spolupráce učitelů, rodičů a rodinných příslušníků, spolužáků, kamarádů, psychologů a dalších zainteresovaných osob na výchově dítěte.

Včasná identifikace nadaného žáka je velmi důležitým faktorem a startovacím bodem pro jeho další rozvoj. Dle Hříbkové (Hříbková, 2009, s. 44) můžeme identifikační proces z hlediska intence členit na:

- **Záměrný** – Pro realizaci záměrné identifikace by bylo zapotřebí vytvoření vhodných nástrojů, které by pomohly k určení nadaného dítěte. Musel by být vytvořen přesný systém identifikačních postupů, které by mohlo absolvovat každé dítě.
- **Nezáměrný** – S nezáměrnou identifikací se setkáváme nejčastěji v rodině, kde si rodiče, nebo další příbuzní povšimnou akcelerovaného vývoje u dítěte. Bohužel v současné době v České republice nezáměrnou identifikaci provádějí primárně i učitelé.

Přestože neexistují žádné cílené metody k identifikaci latentně nadaných žáků, můžeme pouze ze znalosti problematiky nadaných vyvodit jednotlivé postupy, které lze při identifikaci využít. Machů uvádí (Machů, 2006, s. 24-27), že učitelé používají následující metody pro identifikaci nadaných žáků ve třídě:

- **Společná nominace ze strany spolužáků.** Učitel nechá navrhnout žáky ve své třídě určitý počet nejšikovnějších žáků ve třídě. Upozorní je, jaké oblasti si mají všimnout. S výběrem mohou pomoci i rodiče. Forma nominace může být buď veřejná či tajná. Kdo si totiž lépe všimne rozdílnosti či výjimečnosti druhých než kamarád, či člověk, který vidí nadaného každý den.
- **Pozorování.** Dalším krokem identifikačního procesu může být pozorování. Je to dlouhodobá metoda, vycházející ze znalosti jednotlivých charakteristik nadaných žáků. Učitel se musí připravit na realizaci tohoto procesu. Vypsát si pozorovací body a ty systematicky zapisovat. Své výsledky konzultuje s rodiči a dalšími pedagogy, kteří se vzdělávání potencionálně nadaného žáka účastní.
- **Analýza školních prací.** Analýzu doprovází podrobný průzkum školních prací, kdy se učitel zaměří zejména na způsoby, které žák používá při řešení různých úkolů, do jaké míry respektuje učitelem navržený postup a jestli se snaží nalézt nové způsoby řešení. Nutné je zaměřit se na míru tvořivosti při řešení zadaných úkolů.
- **Rozhovor.** Cílem rozhovoru je zjištění podrobných informací o dítěti. Rozhovor může učitel vést jednak se žákem nebo s rodiči. Od rodičů může zjistit i anamnézu, zejména osobní. Dříve byla tato metoda více používaná, na základních školách se

vedly rozhovory s rodiči. Dnes však není tato metoda zcela obvyklá, ale v některých případech je velmi užitečná. Rozhovor prozradí nejrychleji, co chce pedagog zjistit.

- **Dotazník.** Není to moc často používaný způsob. Je to celkem pochopitelné, jelikož mnohem účinnější je metoda rozhovoru. V rámci získání vstupních informací, co se týká nadání, však lze tuto metodu použít. Při sestavování takového dotazníku je nutné vyjít z obecných charakteristik nadaných žáků.
- **Didaktický test.** Přestože v pedagogické činnosti nejsou testy zcela běžnou záležitostí, je možné při identifikaci nadaných použít didaktických testů. Hříbková (In: Hadj Moussová, Dublinský a kol., 2002, s. 190) charakterizuje didaktické testy jako ty, „které ověřují znalosti a vědomosti z určité oblasti, předmětu nebo tématu.“ Fořtík a Fořtíková (2007) dodávají, že didaktické testy nejsou běžné testy, které děti dostávají ve škole v jednotlivých předmětech, ale vyžadují širší využitelnost. Správně sestavený a zadaný didaktický test předpokládá zajištění srovnatelnosti výsledků vzdělávacího procesu v jednotlivých předmětech mezi jednotlivými školami. Všichni výše uvedení autoři se shodují na tom, že didaktické testy se v ČR využívají velice sporadicky, mnohem větší uplatnění mají v zahraničí.

Rozpoznat nadané dítě je těžší, čím je dítě mladší. Nelze u nich ještě aplikovat metody jako je dotazník, rozhovor atd. Musíme ale být obezřetní a nevyčkávat delší čas, než je třeba. Čím dříve je dítě zařazeno do speciálního programu vzhledem k jeho vzdělávacím potřebám, tím je edukační působení efektivnější.

U identifikace jako u jakéhokoli procesu se mohou objevit chyby. Autorka Porterová (Porterová, 1999 In Jurášková, 2006, s. 38) dělí dva typy nepřesností, chyb:

- **Pozitivní chyba.** Dítě je identifikováno jako nadané, i když ve skutečnosti nadané není, mluvíme o tzv. *neúčinné identifikaci*;
- **Negativní chyba.** Identifikace nezachytí nadané dítě, jde o tzv. *neefektivní identifikaci*.

Aby nedocházelo v identifikačním procesu k omylům často, přiklání se autorka Porterová (Porterová, 1999 In Jurášková, 2006, s. 38) k použití více metod najednou. Tyto metody pak dělí na:

- **Kriteriální.** Tyto metody indikují, zda se dítě jeví jako nadané, zda projevy s tím spojené souvisení s nadáním.
- **Normativní.** Normativní metody poskytují srovnání potencionálně nadaného dítěte s běžnou populací

#### 2.4.1 Etapy identifikace

Odborníci z oblasti zkoumání nadaných žáků se ve většině případů shodují v tom, že identifikace nemá být jednorázová. V ideálním případě by měla probíhat v několika etapách. Tyto etapy popíší na základě knihy od Renzulli a Reisové (Renzulli a Reis, 1998 In Fořtík a Fořtíková, 2007, s. 31), kteří navrhuji čtyři etapy identifikace:

- **Identifikace na základě výsledků testu.** Student vypíše test a na jeho základě může být navržen mezi nadané.
- **Navržení učitelem.** Učitel na základě testu navrhne a provede konzultaci s žákem, který uspěl. Musí mezi oběma panovat důvěra.
- **Alternativní cesty.** Alternativní cestou se rozumí kategorie dalších osob, které žáka dobře znají, nebo výsledky testu tvořivost. Mezi navrhuující osoby mohou patřit např. rodiče, vrstevníci i samotný žák, který je identifikován. Tím se nemyslí, že by žák musel nutně sám sebe vnímat jako nadaného, ale může se např. přihlásit do nějaké soutěže či olympiády sám bez motivace okolí.
- **Závěrečný návrh.** Tento krok je brán jako kontrola, či předejití situace, kdy se učitel se svými výpočty a poznámkami splete. Proto je dobré, mít více názorů, více zpětných vazeb. Do této kategorie řadíme návrhy ostatních učitelů. Tento krok byl vytvořen z důvodu, že nominace jedním učitelem by mohla být zabarvena osobním preferováním určitého žáka.

Etapy popsaného modelu nemají většinou tento popsaný sled událostí. Z praxe vím, že dítě často absolvuje individuální test až po fázi nominace jedním nebo více učiteli či



rodičem. V ideálním případě lze však tento model chápat jako vzor identifikační strategie. (Fořtík a Fořtíková, 2007, s. 31 – 32)

#### 2.4.2 Výběr nadaných dětí

Při výběru nadaných dětí se setkáváme se skutečností, že hlavním kritériem pro posuzování nadání je vysoký výkon dítěte v určité oblasti. Ty děti, které nejsou mezi nejlepšími se již ani nedostanou do speciálních edukačních nabídek pro nadané. Při výběru se spíše setkáváme s dětmi staršího školního věku, protože je zaměřen na vyhledání těch nejlepších dětí s již manifestovaným – demonstrovaným nadáním ze širší skupiny takových dětí. U nás se realizuje výběr nebo jeho varianty např. v situacích přechodu dítěte z jednoho stupně školy na vyšší stupeň v podobě přijímacího řízení a dále v rámci jednoho stupně školy za účelem vstupu do náročnější edukační varianty (víceletá gymnázia, třídy s rozšířeným vyučováním určitého předmětu). V rámci jednoho stupně je rovněž blízký ideji vyhledávání nadaných jejich výběr prostřednictvím různých soutěží, ale opět většinou i po vítězství v určité soutěži (nikoliv pouze ve školním kole) málokdy následuje nabídka speciálního edukačního programu v oblasti, ve které dítě v rámci soutěže dosáhlo vynikajícího ohodnocení svého výkonu. V laické i odborné veřejnosti často dochází k záměně těchto pojmů, jejich směšování nebo vyčleňování mimo výchovně-vzdělávací systém a pod rouškou technických, personálních a ekonomických důvodů považujících být dílčí snahu o realizaci, zejména identifikaci za utopii, se ztrácí nejen humanistický, ale i její pedagogicko-psychologický rozměr. (Hříbková, 2007, s. 39)

### 2.5 Sociální klima třídy

Na chování člověka působí nespočet faktorů. Jsou to geny, charakterové rysy, jeho vůle či přesvědčení, rodina, okolí přátel a další. Od toho se odvíjí jeho úspěšnost a chování vůči okolí. U nadaných žáků je nezanedbatelným faktorem prostředí školní třídy, tzv. mikro-sociální prostředí. Detailněji můžeme popsat ovlivňující faktor jako proměnnou, která se označuje jako sociální klima školní třídy. (Čáp a Mareš, 2007, s. 565)

Místem, které nabízí širokou nabídku socializačních vlivů a procesů zaměřených zejména na vzdělávání ve výuce, je škola. Toto místo umožňuje potřebnou socializaci dětí. Ve škole se setkáváme s řízenou socializací. Stále ale mnoho jiných faktorů ovlivňuje určité školní klima, tj.: sociálně-psychologická proměnná vyjadřující kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole tak, jak ji

vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, příp. zaměstnanci školy. Nedílnou součástí klimatu školy je klima učitelského sboru, klima škol, třídy atd. V Pedagogickém slovníku od autorů Průcha, Walterová a Mareš najdeme definici pojmu klima školní třídy i klima školy uvedené v tomto znění:

*„Klima školní třídy je stejně jako klima školy sociálně-psychologická proměnná, představující dlouhodobější sociálně-emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě“* (Průcha, 2008, s. 100)

Rozlišujeme dva druhy klimatu: aktuální a klima preferované, které si žáci i učitelé přejí. Klima školní třídy zjišťujeme pomocí několika metod, nejčastější je tzv. sociometrie. Ta je vhodným způsobem, jak se dozvědět o třídě mnoho důležitých poznatků, dá učiteli dokonalý přehled o vztazích ve třídě a rolích všech žáků. (Čapek, 2010, s. 80)

Nejdůležitější a základní technikou, pomocí níž sociometrie získává informace, je sociometrický test, kterým zjišťujeme jednak pozitivní volby ve skupině (sympatie, preference, atrakce) a také negativní volby (odmítání). V sociometrické praxi je častější zjišťování kladných voleb. Sociometrický test obsahuje jednu nebo více otázek, které umožňují všem členům sociální skupiny volit partnery pro určité situace nebo určité společné činnosti. Obsah otázek je závislý vždy na konkrétním cíli sociometrického šetření. (Chrásková, 2007, s. 209)

Výchova a celkový rozvoj jedince neprobíhá nikdy samostatně, vždy přispěním okolních skupin. Tyto skupiny označujeme jako: sociální skupiny. Ty mají často větší vliv na chování jedince, než jednotlivce. Uvedu kategorizaci těchto skupin podle několika kritérií (Čáp a Mareš, 2007, s. 273-281):

- **Velikosti:** malé skupiny, střední skupiny, velké skupiny.
- **Vzniku:** formální skupina, neformální skupiny.
- **Vztahu:** Vlastní jedinec, cizí jedinec.
- **Věku:** Homogenní skupina, heterogenní skupina.

Nepostradatelnou a jako hlavní je pro dítě skupina: rodina. Po určitém čase vzrůstá vliv a význam skupiny vrstevníků. S vrstevníky se dítě setkává od raného dětství, avšak

školní skupina je pro něj větší, nežli skupiny „herní“ do posud a je formální. (Čáp a Mareš, 2007, s. 273-281)

Školní třída patří do skupiny formálních středních skupin: tyto skupiny tvořeny výběrem, dle určitých kritérií, jako u školní třídy např. věk. V takovéto formální skupině je může vytvořit skupina malá neformální. Tato neformální skupina se utváří podle zájmů, emocí aj. Ve všech ať formálních či neformálních skupinách se určují a dodržují skupinové normy. Ve formální jsou normy dané předpisy, úkoly atd. v neformální pak vychází z postojů a chování členů takové skupiny. (Čáp a Mareš, 2007, s. 273-281)

Každý jedinec zaujímá ve společnosti určitou sociální roli. Protože dítě tráví nejvíce času se svými spolužáky ve školní třídě, utváří si každý žák specifickou roli a školní třída je pro něj tou nejdůležitější sociální skupinou. Dítě si zvyká na to, že komunikuje s okolím, pomáhá druhým, nebo druzí pomáhají jemu samotnému. Aby bylo dítě spokojené, musí být spokojené se svojí rolí. Nezapadnutí do skupiny může dítě nést velmi těžce. V takovém případě je na řadě velká podpora ze strany rodičů a učitelů, kteří pomohou dítěti se začleněním do kolektivu.

### 2.5.1 Pojem sociální klima třídy

Jaké bude sociální klima třídy? To ovlivní zejména žáci a jejich učitelé, kteří ve třídě vyučují. Popsat klima školní třídy se pokusilo mnoho autorů, uvedu proto několik definic.

- „*Sociální klima třídy je filtr, přes který se musí dostat objektivní fenomény, a zdůrazňují, že není ani tak důležité, co se děje, nýbrž jak je dění vnímáno*“. (Litwin a Stringer, 1968 In Kalhous a Obst a kol., 2002, s. 233)
- „*Klima školních tříd představuje dlouhodobější sociálně emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě, vztahy, vyvolávané i pedagogickým působením učitelů školy*“. (Skalková, 2007, s. 245)
- „*Klima třídy je sociálně-psychologická proměnná, představující dlouhodobější sociálně emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů)*“. (Průcha, Walterová a Mareš, 1995, s. 98)

- „Při interakci v kterékoliv lidské skupině existuje cosi „nehmatatelného“, ale silně jednotlivci pociťovaného, co bývá označováno jako nálada, ovzduší, atmosféra, klima apod.“ (Průcha, 1997, s. 339)

V odborné literatuře i v běžné řeči se můžeme setkat s různou interpretací pojmu klima a jemu přidružených termínů, jako prostředí, atmosféra, nálada, ovzduší.

### 2.5.2 Atmosféra a klima ve třídě

Sociálně-psychologické jevy ve škole nejsou popisovány odborníky, učiteli a výzkumníky z této oblasti totožnými termíny. Někteří mluví o prostředí klimatu školní třídy nebo atmosféře školní třídy, ale také například celé školy, učitelského sboru, jedné třídy, výuky v dané třídě, komunikace ve třídě atd.

Učitelé se setkávají každou vyučovací hodinu s různou atmosférou ve třídě. Atmosféra je totiž jevem krátkodobým. Žáci každé třídy se chovají jinak, jinak reagují, diskutují, naslouchají. Vytváří tak pro vyučujícího pokaždé jiné podmínky výuky. Samotní žáci si budují atmosféru ve třídě i před a po vyučování. Jsou různé situace, kdy je atmosféra ve třídě příjemná, žáci se do školy těší a chtějí být součástí této skupiny. Setkáváme se ale také se třídami, kde panuje diktatura některých jedinců, extrémně i šikana. Do takové třídy se žáci netěší, hledají výmluvy, proč do školy nejít. (Čáp a Mareš, 2007, s. 567–568)

Dalším faktorem ovlivňující klima školní třídy je prostředí, ve kterém se děti pohybují. Termín prostředí je velmi obsáhlý. Zahrnujeme pohled na aspekty sociálně-psychologické a také architektonické aspekty. Architektonické aspekty zahrnují celkové řešení učebny, úroveň jejího vybavení, možnost variovat její tvar, velikosti prostorové rozmístění nábytku, hygienické osvětlení, vytápění, větrání, vhodné rozmístění školního nábytku pro soustředěnou práci, uspořádání pracovního místa učitele, žáka, rozmístění ovládacích a sdělovacích prvků v učebně, akustické podmínky apod. Čím lépe se žák ve třídě z pohledu obou aspektů cítí, tím lepší může podávat výkony. (Čáp a Mareš 2007, s. 567–568)

Termín atmosféra vyjadřuje proměnlivost a krátké trvání. Atmosféra třídy je jevem krátkodobým, situačně podmíněným, mění se během vyučovacího dne, či dokonce jedné vyučovací hodiny. Jevy se odehrávají řádově minuty až hodiny, výjimečně déle. Vzpomeňme atmosféru ve třídě před opakovací hodinou nebo během maturitní písemné

práce, atmosféru ve třídě po velké přestávce, po rvačce mezi žáky, atmosféru ve třídě, když učitelka podle mínění žáků dá nespravedlivou známku, při suplování nebo při sdělení, že odpadá hodina obávaného vyučovacího předmětu, atd. (Čáp a Mareš 2007, s. 567 – 568)

Každé seskupení lidí, tedy i školní třídu můžeme označit za sociální skupinu. Školní třída slouží pro uspokojení aktuální sociální potřeby žáka, nebo učitele, který ovlivňuje žáky. Současně je ale zároveň toto prostředí bráno za produkt a výsledek činnosti a dispozic žáků.

Klima jednotlivých tříd se liší. Setkáváme se s:

- pozitivním klimatem, které žáky a učitele sblížuje a vytváří podmínky pro úspěšné plnění školních úkolů a povinností,
- negativním klimatem, které nepříznivě ovlivňuje dění ve třídě, které může v konečných důsledcích vést až ke ztrátě motivace, ke špatným učebním výsledkům, nebo dokonce k neurózám či jiným zdravotním obtížím. (Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 234)

Klima třídy má velký vliv na sociální chování žáků, na jejich motivaci k výkonu (s klimatem souvisí také výkonnostní status třídy, to znamená počet žáků úspěšných ve srovnání s žáky neúspěšnými), na průběh učení i na učební výsledky.

Dle definice Fenda (1977) zjistíme, že „*v prostředí s pozitivními sociálními vztahy se sice žáci zpravidla učí méně než více, nejsou však tolik mrzutí, konflikty se řeší domluvou a slovním projednáním. Klimatem ve třídě je ovlivněna také psychická situace učitelů, jejich pracovní spokojenost a motivace. Proto je důležité, aby se učitelé s klimatem třídy seznamovali (nejen ho prožívali) – to znamená, aby ho uměli diagnostikovat, analyzovat a odhalovat jeho příčiny – a v případě potřeby ho promyšleně ovlivňovali.*“ (Fend, 1977 In Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 234)

Existuje představa optimálního klimatu pro děti ve třídách, je to klima:

- cílevědomé,
- orientované na úlohy,
- uvolněné,
- vřelé,
- podporující žáky a se smyslem pro pořádek.

Takové klima napomáhá procesu učení v podstatě tím, že vytvoří a udržuje kladné postoje žáků k výuce a také k jejich vnitřní motivaci. Z rozboru dovedností uplatňujících se při navození kladného klimatu třídy jasně vyplývá, že klima se do značné míry odvozuje od implicitních hodnot, kterými je výuka prostoupena. Žáci a jejich učení proto mají velký význam pro vytváření příznivého klimatu. (Kyriacou, 1996, s. 79)

### 2.5.3 Sociální pozice mimořádně nadaného žáka v kolektivu

Sociální pozice je jeden ze základních pojmů sociální psychologie. Jedná se o postavení v určitém sociálním systému, resp. v jeho struktuře. Konkrétní pozice s sebou nese konkrétní soubor práv a povinností. Sociální pozice vždy zahrnuje:

- **Sociální roli.** Je to očekávaný způsob chování ve vztahu k dané pozici.
- **Sociální status.** Tím je myšlena autorita, moc, prestiž ve vztahu k dané pozici.

*„Sociální pozice je hodnota místa, které zaujímá jedinec nebo sociální seskupení v hierarchické struktuře nějakého sociálního útvaru. Stejnou sociální pozici může zajímat buď jeden člověk, nebo více lidí, podle toho, na kterém hierarchickém stupni se určitá sociální pozice nalézá“.* (Geist, 2000, s. 191-192)

Budeme-li dělit pojem sociální pozice na sociální roli a sociální status, potom definujeme sociální roli jako *„očekávání vůči nositeli sociální pozice a sociální status pak jako místo, které jednatel zaujímá ve společenské situaci“.* (Šimoník, 2007, s. 39)

Každý jedinec chce získat ve společnosti tu nejuznávanější sociální pozici. Uznávaná role umožní jedinci klidnou atmosféru pro dosahování tužeb a představ. Vysvětlením je to, že ti, co jsou v kolektivu oblíbení a mají vyšší sociální pozici, mají i velký vliv na spolužáky a jsou uznávaní a mnohdy vůdci neformálních skupin.

Šimoník (Šimoník, 2007, s. 38-56) rozlišuje dvě možnosti získání sociální pozice. Jsou to:

- **Připsaná.** Je daná národností, biologickými znaky.
- **Získaná.** Získaná sociální pozice plyne ze sociálně zhodnocených výsledků činnosti držitele.

Jako dospělí v kolektivu v zaměstnání mají i děti ve třídě každý svoji roli. Často je získána na základě propojení vědomostí a dovedností a charakteru každého dítěte.

Autor J. Boroš (In Šimoník, 2007, s. 38-56) spojuje sociální pozice pro jednotlivce s jeho postavením, funkcí, prestiží. Proto vytvořil souhrn základních sociálních pozic, které souvisí s:

- věkem a pohlavím,
- zaměstnáním,
- rodinou,
- prestiží,
- uvnitř skupiny.

Již při nástupu do školy si dítě vytváří své sociální vztahy a vazby, které formuje postupně během školní docházky. Ovlivnit ho mohou faktory jako je komunikace se spolužáky, společné zážitky nebo výběr kamarádů. Tyto vztahy se tvoří dle speciální volby a vazby jednotlivců v interakčním procesu. (Šimoník, 2007, s. 38-56)

#### **2.5.4 Školní socializace nadaných dětí**

Každé dítě získává s nástupem na povinnou školní docházku novou roli, tedy stává se školákem. Nástup do školy tvoří osobnost dítěte a předurčuje jeho další rozvoj. Dítě se ve škole projevuje, získává nové přátele, zkušenosti a dovednosti. Škola zásadně ovlivní budoucí sociální pozici každého žáka, jelikož míra úspěšnosti ve škole představuje základ budoucí profesní volby. (Vágnerová, 2000, s. 122)

Z pohledu psychologie rozumíme socializací vývoj jedince ve společenských podmínkách. Mnoho autorů provedlo různá rozdělení, pojmenování, spojuje je však pohled na rozdělení začleňování jednice do sociálních vztahů, kultur, norem a hodnot, a zároveň individualizaci, kdy se formuje osobnost, její kvality, individuality. I v období školní socializace probíhají oba tyto procesy. Akcent kladený pouze na individuaci, činí proces školní socializace velmi symetrickým. (Hříbková, 2009, s. 149)

Autor Nakonečný popisuje pojem „socializace“ jako proces osvojování jedince s jedinečným kulturním prostředím rodiny a osvojování kulturních způsobů chování. Jedná se o proces tzv. sociálního učení. Sociální učení je situace, která se odehrává v sociálních

situacích a vyžaduje osvojení žádoucích způsobů určitých rolí. Proces socializace je stálý trvalý, probíhá po celý život jedince. (Nakonečný, 2009, s. 61)

Již v průběhu 20. století byl v popředí zájmu fakt, že škola není jediným místem, kde se děti mohou vzdělávat. Například média také plnily vzdělávací funkci. Skupina, ve které dítě tráví nejvíce času, je skupina vrstevníků ve školním prostředí. Pedagogové řešili otázku, jaké vzdělávací prostředí je pro nadané optimální, ale také jaká škola je pro tyto děti vhodná. První výzkumy provedl pedagog L. Terman a výsledky jeho výzkumu vyvolaly vlnu zájmu o nadané děti. Rozvířily se diskuse o výchově i vzdělávání nadaných dětí, dále k nejčastěji uplatňovaným organizačním formám vzdělávání a vztahu ke školní socializaci nadaných.

### **2.5.5 Problémy spojené s nadáním**

S nadanými dětmi se pojí také různé problémy, které nyní představím. Tyto specifické problémy vznikají především v emocionální a sociální oblasti. Tyto jmenované oblasti nemusí být u nadaných jediné problémové. Setkáváme se i s učebními problémy. Nadané děti se nemusí na základní škole skoro vůbec učit a nepřipravují se na vyučování. Tyto návyky se mohou negativně projevit na střední škole, kdy nadanému žákovi již nestačí pouze dobrá paměť a verbální schopnosti. Problémem může být i samotné označení nadaný žák. Spolužáci, vrstevníci nebo i sourozenci nevědí, jak se k nadanému chovat a nepřijmou ho do kolektivu. (Hříbková, 2009, s. 234).

U nadaných dětí se mohou projevit protikladné osobnostní charakteristiky, které jsou ve většině případů příčinou řady školních i mimoškolních problémů. Osobní problémy nadaného jedince se odráží i v jeho chování. To se může ostatním zdát zvláštní a může být vnímáno i negativně. Vyučující pak vnímají takového žáka jako problémového. V některých zemích existují již poradenská centra, v nichž pomáhají rodičům, pedagogům i samotným nadaným dětem zvládat a překonat jejich problémy.

Studií o sociálně-emočních problémech nadaných dětí se zabýval i americký psycholog J. T. Webb. Ten určil hlavní dva zdroje problémů nadaných dětí. Zdroje dělil na exogenní a endogenní. J. T. Webb klasifikoval též sociální a emocionální problémy nadaných.



### a) Problémy plynoucí z endogenních zdrojů

Dle Webba (In Hříbková, 2009, s. 236-238) jsou endogenní zdroje problémů u nadaných ty, které vychází z vlastností jedince a projevují se v následujících oblastech:

- **Nerovnoměrný vývoj.** Nadané děti jsou velmi často označovány za jedince s disproporcionálním asynchronním vývojem. Jsou to značné nerovnosti v různých oblastech, jako například:
  - kognitivní x verbální vývoj;
  - kognitivní x emocionální vývoj;
  - kognitivní x sociální vývoj;
  - kognitivní x grafomotorický vývoj;
  - kognitivní vývoj versus podávané výkony.

Popisovaný vývoj je specifický pro každého samotného jedince. Asynchronní vývoj se obvykle projevuje zrychleným rozumovým vývojem a pomalejším vývojem některé jiné uvedené oblasti. V něčem je nadaný žák výborný, v jiné oblasti může být i pozadu oproti vrstevníkům, dosti často v racionální složce. V ojedinělejších případech má tendence používat naprosto spisovné mluvy, někdy i archaická mluva. Tyto verbální dovednosti nadaného dítěte mohou být průměrně i nadprůměrné, často však nedokážou přeměnit tok originálních myšlenek do srozumitelné podoby. Dochází pak často k nejasnostem v komunikaci mezi nadaným dítětem a rodiči, jeho vrstevníky a existuje zde možnost, že bude žák označen za podprůměrného.

Jednou ze zkoumaných oblastí je i motorika nadaného dítěte. Děti předškolního věku jsou obvykle motoricky zdatné, umí pracovat se svým tělem, umí malovat, lepit, vybarvovat tvary. Nadané děti mohou být ve stresu ze své neschopnosti těchto činností. Problémy se často týkají běžných činností, jako je zavázání si tkaničky u bot.

Asynchronní vývoj v oblasti kognitivní a sociálně-emocionální ovlivňuje i vnímání problémů. Nadané děti často dokážou pochopit řadu situací, ale díky pomalejšímu sociálně-emocionálnímu vývoji je nedokážou zvládnout. Může potom docházet k různým mýlkám. S tím souvisí další problémy, které jsou popsány níže.

- **Interpersonální vztahy.** Jistě se většina z nás setkala v mládí na základní škole se situací, kdy jeden z žáků byl považován za třídního leadera nebo naopak outsidera. Tato výrazná role nadaných žáků je způsobena velmi častou neschopností jakéhokoli navazování vztahů s okolím a udržení si blízkého kontaktu. Dochází pak k izolaci nadaného jedince, která nepůsobí dobře na jeho psychický stav. Nadané děti se často rodí jako introverti, se sklonem začlenit se spíše do kolektivu starších žáků, nebo rodičů. V kolektivu vrstevníků se jim nedaří najít jedince, který je stejně rozumově vyspělí. Chtějí také být organizátory, vymýšlet si vlastní pravidla, snaží se řídit ostatní. To je častým důvodem konfliktu nadaného žáka s ostatními vrstevníky.
- **Přílišná sebekritika.** Nadaní jedinci jsou často idealisté, žijí s přesvědčením, že jde dělat vše lépe, vše může vypadat lépe. Setkáváme se se zvýšenou sebekritikou, stanovováním nereálných cílů a rozčarování, když těchto cílů nemohou dosáhnout. Tím pak trpí jejich sebevědomí, kdy čím dále jsou od vysněného cíle, tím častěji se projevují deprese. Psychologové upozorňují i na typické problémy rozumově nadaných, mezi nimiž lze jmenovat podceňování sebe sama, nedostatek sebedůvěry, přecitlivělost a další.
- **Perfekcionismus.** Dalším problémovým faktorem je ctižádost. U ostatních jedinců je na místě, ale nadané děti často pokud nedosáhnou vytyčeného cíle, mnohdy dávají najevo nespokojenost se svým výkonem různými reakcemi. Ty mohou být i velmi prudké.
- **Vyhýbání se riskování.** Občas se setkáváme s celkovou pasivitou u nadaných dětí. Ty se snaží najít řešení problému, než aby trochu zariskovaly. Problému se tak raději dříve vyhnou.
- **Multipotencialita.** Nadání ve více oblastech naráz se může časem projevit jako nemožnost se rozhodnout pro jednu oblast k hlubšímu studiu. To pak může činit problém při výběru oboru studia, či zaměstnání. Zároveň se rozhodnutím vzdávají dalších možných alternativ, což si dobře uvědomují a současně začínají mít strach ze špatného rozhodnutí. To může v důsledku vést až k úzkosti z jakéhokoliv rozhodování.

Endogenní zdroje problémů u nadaných souvisí především s osobností nadaného jedince. Jsou zde však i jiné zdroje, které mohou způsobovat problémy, a ty souvisí

především s vnějším prostředím nadaného jedince. Tyto zdroje problémů Webb nazývá exogenní.

#### b) Problémy plynoucí z exogenních zdrojů

Exogenní zdroje problémů u nadaných jsou dle autora Webba (In Hříbková, 2009, s. 239-244) naopak takové, které pramení z reakce okolí. Řadíme mezi ně následující oblasti:

- **Kultura školy a normy.** U nadaných dětí se projevuje vyšší vyspělost v kognitivní oblasti ve srovnání s jejich vrstevníky, jsou mentálně vyspělejší. To se projevuje i v odlišné potřebě vzdělání. Tradiční způsob dělení žáků chronologicky podle věku je většinou nadané staví do pozice, zda se přizpůsobit očekáváním průměru a tedy skrýt své nadprůměrné schopnosti, nebo tyto schopnosti naopak projevit a stát se nonkonformním. Problémy mohou nastat i při zařazení nadaného dítěte do nevhodného vzdělávacího programu.
- **Očekávání okolí.** Nadané děti jsou více kreativní, odlišné a nerady se přizpůsobují. Nedodržují nebo rovnou odmítají pravidla, normy, tradice, rituály, role nebo očekávání. Odlišné chování může v jejich okolí vyvolat nepříjemné pocity. Nadané děti, které jsou citlivé na rozpaky okolí, pak mohou raději skrývat své schopnosti.
- **Deprese.** Deprese se nadaným nevyhýbají. Jsou projevem vzteku na sebe sama nebo na situaci, kterou má jedinec jen málo pod kontrolou. Nejhůře snáší neustálé hodnocení rodinných příslušníků. Jedinec pak hodnotí sám sebe velmi extrémně kriticky. Tento přístup často spadá do nezvládnutí situací a akademického neúspěchu. I špatné umístění nadaného dítěte do vzdělávacího systému může způsobit pocit uvíznutí. Následuje deprese z pocitu uvěznění v neřešitelné situaci.
- **Rodinné vztahy.** Rodina je nejbližším okolím nadaného a má velký vliv na rozvoj sociálních a emocionálních kompetencí. Problémy jsou spojovány s nedostatečnou podporou a neinformovaností rodičů o specifikách a charakteristikách nadaných dětí a možnostmi jejich výchovy a vzdělávání. Jednou z příčin problémů v rodině mohou být i vlastní nevyřešené problémy rodičů, které mohly pocházet z jejich vlastní zkušenosti s nadáním.

Tyto výše popsané problémy spojené s nadáním zohledňují některé speciální vzdělávací programy pro nadané, které se zaměřují na jejich prevenci, eliminaci nebo

korekci. Nadané děti vykazují určité rozdíly od běžné populace. Tuto odlišnost by měla chápat jejich rodina i vzdělávací instituce, protože právě kvůli nepochopení nadané děti mnohdy nerozvíjí své nadání a s tím souvisí nesčetné množství dalších problémů. (Hříbková, 2006, s. 146)

### 2.5.6 Organizační formy vyučování

Oblast nadaných je zkoumanou oblastí mnoha autorů. Ti se přou o to, zda je vhodnější, aby vyučování nadaného jedince probíhalo separátně, nebo skupinově. Správná odpověď neexistuje. Každý nadaný žák je originál, a proto potřebuje individuální přístup. Optimální by bylo zajistit pestrou škálu možností tak, aby mohly být co nejvíce saturovány potřeby konkrétního nadaného jedince. Při průzkumu vzdělávání intelektově nadaných se vykristalizovalo několik přechodových forem, u každé z nich však vidíme výhody a nevýhody. Uplatnění těchto metod a jejich použití velmi závisí na potřebách jednotlivých nadaných žáků, musíme zohlednit i faktory jako je složení populace, ekonomické a odborné zázemí v určité územní oblasti.

Očekáváme-li, že nadaný žák si se svým nadáním poradí sám, je to špatně. Je zapotřebí objevit jeho potenciál a rozvíjet jej. V současnosti však nejsou podmínky zcela vyhovující. K nadaným žákům se přistupuje sice rozdílným způsobem, ale kapacita nedovoluje se tomuto žákovi věnovat celý den individuálně. Proto stráví nadaní žáci většinu času v běžných třídách pod vedením učitele, který vyučuje všechny ostatní žáky. Učitelům s nadanými žáky na některých školských soustavách pomáhají speciální konzultanti. Ti mohou připravovat rozdílnou látku pro nadaného žáka. (Pasch, Gardner a kol., 1998, s. 285)

Jurášková (Jurášková, 2006, s. 91-92) dělí organizační formy do čtyř širších kategorií:

- **Homogenní školy.** První organizační formou jsou homogenní školy. Tyto školy nabízí třídy složené jen z nadaných žáků. Existují klady těchto škol, jako je například flexibilita v rozvrhu, organizování akcí zaměřených na rozvoj nadaných dětí, jednotlivé třídy se mohou plně přizpůsobit osobním potřebám nadaného žáka. Nevýhodou je pak oddělenost nadaných žáků od běžných tříd.
- **Homogenní třídy.** Homogenní třídy jsou složené pouze z nadaných žáků. Fungují však na základě propojenosti běžných tříd a tříd nadaných žáků. Výhodou oproti

homogenní škole je společná existence obou typů tříd v jedné budově. Nadaný žák není oddělen od běžných spolužáků. Setkáváme se ale s přítomností posměšků či rivalitě mezi spolužáky. V důsledku toho se nadaní žáci, kteří jsou v menšině, mohou dostat do izolace vzhledem k ostatním žákům. Flexibilita v rozvrhu není realizována tak dobře. Aby tento systém fungoval, musí ve školním prostředí fungovat vzájemná propojenost, aby nedocházelo k odsuzování nejen mezi žáky, ale také mezi samotnými pedagogy, například v rámci některého z předmětů, tělesná výchova, výtvarná výchova.

- **Skupinová forma.** Jinak taky nazýváme skupinové vyučování. Toto označení znamená umístění nadanějších dětí z daného ročníku do jedné třídy spolu s běžnými žáky. Nadané děti získávají rovnocenné partnery pro komunikaci a pro spolupráci při řešení individuálních i skupinových úloh. Výhodou je dosažení vyšších výkonů dětmi z běžné populace.
- **Individuální vyučování.** Již z názvu je jasné, že individuální vyučování znamená, že se v běžné třídě ocitá jediný nadaný žák. Klady i zápory již byly v textu zmíněny. Proto jen zopakují, že je zde možná izolace nadaného dítěte, ať už ze strany kolektivu, nebo jeho samotného. Nadaný žák se může cítit osaměle bez vrstevníka podobného zaměření. Ztížená je i práce učitele, který se při hůře prospívajících dětech musí individuálně věnovat také žákovi nadanému. Učitel může projevit tendence využívat nadané dítě jako „tahače“ třídy nebo pomocníka slabším žákům. Takové dítě se pak místo rozvíjení vlastních schopností stává jakýmsi asistentem učitele.

Individuální výuku praktikují nejvíce v USA. Domácí vyučování probíhá zpravidla doma, kdy roli učitele zastává rodič. Dítě pravidelně nenavštěvuje školní vyučování. U starších dětí se často na domácím vyučování podílí i odborník v oblasti daného vyučovacího předmětu. Nevýhodou je izolovanost dítěte. Děti nepřichází do styku se svými vrstevníky. Domácí vzdělávání je tak jednou z možností vzdělávání nadaných dětí, neboť umožňuje plné pokrytí vzdělávacích potřeb a totální individualizaci jejich vyučování.

### 2.5.7 Přístup učitele

Klíčovou roli ve vzdělávání nadaných žáků hraje pedagog. Mnozí autoři se zabývají otázkou, zda je nutné, aby byl sám učitel také nadaný. Podle většiny autorů však je důležitá

hlavně osobnost, vědomost, jak nadané žáky vést a rozvíjet jejich specifické vlastnosti. Podle autorky Juráškové (Jurášková, 2006, s. 12) je nutné, aby pedagog dokázal nadané vhodně povzbudit, motivovat, ale i hodnotit. Pedagog by měl být:

- **tolerantní** k myšlení, způsobům nalézání možných řešení, netradičním názorům nadaných.
- **empatický**, aby se dokázal vcítit do potřeb a pocitů svých žáků.
- **vyrovnaný a nestranný**, tj. mít určitou dávku demokratických způsobů při řešení konfliktů.
- **taktní** zejména v choulostivých situacích a při hodnocení.
- **pružný** v měnících se postupech při práci s nadanými, být vstřícný možným inovacím,
- **se smyslem pro humor**.
- **důvěryhodný** pro vytvoření vzájemně bezpečné atmosféry.
- **vysoce profesionální**, zejména v přípravě a volbě metod, forem výuky a také ve vytváření příznivého klíma třídy.

Učitel je odjakživa osoba významná, společensky uznávaná. Podílí se podstatnou částí na rozvoji vědomostním i osobnostním každého jedince. Výuku učitele můžeme členit na výuku:

- **Hromadnou:** znamená učit všechny všemu. Základem je vytvoření skupiny žáků, stejného věku a mentálních úrovně tj. tradiční model školní třídy. Žáci plní stejné úkoly a učitel je tu výraznou osobou, která vede učební činnost.
- **Frontální:** tato forma vyučování dělá z jednotlivců celek, nepřihlíží příliš na individuální potřeby žáků. (Kalhous a Obst, 2002, s. 243)

Ať jde o frontální či individuální výuku, není role ani v jednom aspektu opomenuta ani snížena. Má vždy důležitou pozici, jeho osoba by v jakémkoli případě vytvářet takové podmínky, které budou pro žáky přínosné a získávání vědomostí bylo efektivní a v souladu s formování jejich osobnostních a sociálních aspektů.

I učitel je jedinec, který se může mýlit. Pak může nastat při výuce několik problémů, které jsou způsobeny selháním přístupu učitele vůči žákovi.

Rozlišujeme šest činitelů, které mají vliv na výukovou komunikaci:

- **Percepčně postojové orientace učitele.** Je také spojována s termínem „*Haló efekt*“ tj. *mimoděčné podléhání sklonu orientovat se ve svém jednání s druhým člověkem podle jeho dílčích vlastností, projevů, které vystoupily natolik do popředí, že významně ovlivňují celkový dojem z tohoto člověka a ovlivňují i postoje k němu a jednání s ním.*“ (Helus, 2007, s. 97-99)
- **Interpretačně postojové orientace učitele.** V tomto případě je učitel „sveden“ k nefunkčnímu jednání s žákem posilováním charakteristik žákovy osobnosti, napomáhajících jeho školní úspěšnosti (empatie, naslouchání). Zájem o žáka, pochvala za práci posiluje žákovu motivaci a chuť k práci.
- **Ovlivňování klimatu školní třídy.** Projevuje se zájmem o všechny žáky, nejen jednotlivce. Vztah a postoj k jednomu žákovi, ovlivňuje celé klima třídy. Problémem je, že učitel mnohdy řadí své žáky ve třídě do jednotlivých skupin, místo aby je chápal jako celek.

Přístup učitele ve třídě s žáky mimořádně nadanými je podstatný pro jejich další rozvoj. Povolání učitele musí být pro jednotlivce posláním, do kterého půjde s nadšením, trpělivostí, vytrvalostí a ochotou věnovat úspěchu značné úsilí, zejména pokud se ve třídě objeví žáci, nějakým způsobem, vymykající se normám. Ať jde o jakýkoli druh výjimečnosti, vždy by se měl učitel snažit udělat maximum pro to, aby žák dosáhl ve svých schopnostech vrcholu, nepodcenit situaci a včas a správně zareagovat.

### 2.5.8 Pokyny učitelům pro práci s nadanými dětmi

Autorka Vondráková (2002) definovala pokyny pro učitele, kteří pracují s nadanými dětmi. Zde uvedu seznam:

- učitel by měl vědět, co už žáci znají;
- měl by dát najevo, že to ví;
- nenutit je opakovat základní úroveň učiva jenom proto, že ji právě probírají se třídou;

- místo práce na základní úrovni by měl poskytnout možnost zúčastnit se činností stimulující;
- další rozvoj;
- zjistit, jaké jsou jejich zájmy, a zohlednit je při přípravě projektů;
- poskytnout jim určitou volnost ve způsobu, jakým využijí ušetřený čas;
- dovolit jim postupovat v učení rychleji než jejich spolužáci;
- nechat je při učení často užívat techniky vlastního objevování a vyhnout se dominantním výukovým metodám;
- důvěřovat jejich schopnosti učit se netradičními způsoby;
- pomoci nadaným žákům najít jim podobné vrstevníky;
- motivovat je možností volby vlastního výběru;
- dopřát jim hodně zkušeností se stanovováním vlastních cílů a hodnocením vlastní práce.

## 2.6 ELSPAC

**ELSPAC -European Longitudinal Study of Pregnancy and Childhood** čili Evropská dlouhodobá studie těhotenství a dětství je projekt, který pozoruje děti a jejich rodiny od těhotenství, přes celé dětství a dospívání až do nejméně 18 let věku. Je to jedinečný světový projekt, kde se sleduje vývoje skupiny dětí v dlouhém časovém úseku, který započal již v roce 1990. S ohledem na měnící se dětskou populaci, dochází ke zhoršení zdravotního stavu dětí, jejich fyzická i psychická kondice se snižuje, mění se nejen zájmy dětí, ale také význam, uspořádání a hodnota rodiny. Studie ELSPAC si vymezily za cíl zjistit, zda a které faktory, ať už biologické, sociální či psychologické, se podílí na zdravém vývoji jedince a pokusit se najít vlivy, které zdravý vývoj dítěte ohrožují. Důraz se také klade na studium rodiny a sociálního prostředí, z něhož dítě pochází. Mezi studované oblasti patří zdraví, růst jedince, vývoj, chování, morbidita, nehody a úrazy, smyslové poruchy, poruchy řeči, poruchy učení nebo mortalita. Tyto studované oblasti jsou dávány do souvislosti vzhledem k fyzikálnímu a psychosociálnímu



prostředí, charakteristikám rodičů, sociálním a psychologickým faktorům, způsobům stravování a životnímu stylu, zdravotní péči, trávení volného času, změnám v prostředí.

Studii pořádá Světová zdravotnická organizace (WHO) a projekt je realizován v mezinárodním měřítku. V České republice se tímto projektem zabývá Výzkumné pracoviště preventivní a sociální pediatrie Lékařské fakulty Masarykovy univerzity.

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

### 3 POPIS VÝZKUMU

#### 3.1 Výzkumný problém

Výzkumným problémem bude zjištění, jaká je pozice nadaného žáka 5. třídy běžné základní školy v kolektivu vrstevníků ve školním roce 2002/2003 a ve školním roce 2011/2012?

#### 3.2 Hlavní výzkumný cíl

Hlavním cílem výzkumu bude popsat pozici nadaného žáka v kolektivu vrstevníků ve školní třídě běžné základní školy ve školním roce 2002/2003 a srovnat tato data s daty získanými ve školním roce 2011/2012.

##### 3.2.1 Dílčí výzkumné cíle:

1. Zjistit, jaké jsou z pohledu učitelů nejčastější „problémy“ nadaných žáků ve škole a srovnat tato data s daty získanými ve školním roce 2002/2003.
2. Zjistit, jaká je z pohledu učitele pozice nadaného žáka ve třídě a srovnat tato data s daty získanými ve školním roce 2002/2003.
3. Zjistit, jak nadaný žák hodnotí svoji pozici ve třídě a srovnat tato data s daty získanými ve školním roce 2002/2003.
4. Zjistit rozdíly v hodnocení pozice nadaného žáka v kolektivu třídy z pohledu učitele a z pohledu nadaného žáka na základě získaných dat ve školním roce 2011/2012.
5. Zjistit rozdíly v hodnocení pozice nadaného žáka v kolektivu třídy z pohledu učitele a z pohledu nadaného žáka na základě získaných dat ve školním roce 2002/2003.

#### 3.3 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvoří nadaní žáci pátých tříd běžných základních škol. Nadaný žák je v našem výzkumu myšlen jako žák, jehož úroveň vybraných intelektových dovedností byla hodnocena třídním učitelem na škále 1 - 5 nejvyšším stupněm 1. Žáci byli hodnoceni v následujících dovednostech: čtenářské schopnosti, literární schopnosti - sloh, matematické dovednosti a obecné znalosti - obecná informovanost. Při definování pojmu

nadaný žák se opíráme o výkonové definice nadání (tj. nadaným žákem je ten, který navenek manifestuje znaky nadání).

Pro účely srovnání současných dat a dat z let 2002/2003 byly stanoveny 2 základní výzkumné soubory. Výzkumný soubor z let 2002/2003: Celkem 2157 dětí z okresů Brno a Znojmo vyplnilo dotazník. Z toho bylo vybráno 229 žáků, kteří splnili výše zmíněná kritéria a řadíme je tedy k „nadaných žákům“. Výzkumný soubor tedy obsahoval 229 nadaných žáků, z toho 85 chlapců a 144 dívek. Kritériím nadání tedy vyhovovalo 12,01 % všech žáků.

Výzkumný soubor z roku 2012: Z celkového počtu 861 dětí ve Zlínském kraji bylo vybráno celkem 71 dětí do skupiny nadaných žáků, z toho 32 chlapců a 39 dívek. Kritériím nadání tedy vyhovovalo 8,25 % všech žáků.

Jsem si vědoma toho, že limitem této studie může být nedostatečný počet vybraných nadaných žáků pro zkoumaný rok 2011/2012 a že existuje možnost, že nebylo možné identifikovat všechny nadané žáky. Tímto může být ovlivněna validita tohoto výzkumu.

Tabulka č. 5 - Počty nadaných dětí

Školní rok	Celkem	Vybraných	Chlapců	Dívek
2002/2003	2157	229	85	144
2011/2012	861	71	32	39

### 3.4 Metodologie

Po stanovení výzkumného problému a formulace hypotéz jsem si pro své pedagogické bádání zvolila kvantitativní výzkum. Hlavním důvodem k takovému rozhodnutí byl především fakt, že jsem mohla pracovat s výsledky srovnání dat mezi dvěma akademickými roky a mezi dvěma výzkumnými soubory, které jsem se také následně snažila pomocí hypotéz verifikovat. Jednalo se o zpracování dat z dotazníků, které zmiňuji v následující kapitole. Za kladnou stránku mého kvantitativního výzkumu považuji i fakt, že se zabývá ne příliš obecným tématem – problematikou pozice nadaných žáků v kolektivu vrstevníků a skutečností, že takovýto výzkumů nebylo provedeno v

oblasti sociální pedagogiky mnoho. Jedná se o specifický výzkum, jehož předností je ojedinělost a možnost srovnání výsledků zjištěných z dat v časovém odstupu deseti let.

### 3.5 Výzkumné nástroje

Výzkumnými nástroji byly dva typy dotazníků: Dotazník pro učitele a Dotazník dítěti. Dotazníky sledovaly více výzkumných cílů (např. hodnotovou orientaci nadaných žáků, odměny a tresty nadaných žáků, aj.), které plánujeme rozpracovat v jiných studiích.

Dotazník pro učitele z let 2002/2003 byl originálním dotazníkem studie ELSPAC označeným „U 11“. Z tohoto dotazníky byly vybrány otázky vzhledem ke stanoveným cílům našeho výzkumu. Dotazník pro učitele v roce 2012 obsahoval shodné otázky, jako výběr otázek z předchozího dotazníku. Jednalo se o otázky v následujícím znění:

<i>Jak byste hodnotil/a schopnosti sledovaného dítěte v porovnání s průměrnými schopnostmi dětí téhož věku? a) čtenářské schopnosti, b) literární schopnosti, c) matematické schopnosti, d) obecné znalosti.</i>
<i>Má dítě ve škole nějaké problémy v jedné či více následujících oblastí? Možnost odpovědi ano/ne.</i> a) Kázeňské potíže – chování, b) Emoční potíže – prožívání, c) Pozornost – soustředění d) Potíže s vyjadřováním svých myšlenek, pocitů, e) Sociální kontakty – mezilidské vztahy f) Jiné potíže ve škole (popište jaké)
<i>Jakou má dítě pozici ve třídě? (jedna možná odpověď) : a) je ctěno, b) je uznáváno, c) je přijímáno, d) je tolerováno, e) je trpěno, f) je odmítáno, g) neplatí nic z uvedeného.</i>
<i>Jak byste charakterizoval/a postavení sledovaného dítěte ve skupině kamarádů? (jedna možná odpověď): a) vedoucí, b) člen, c) obětní beránek, d) stojí mimo skupinu.</i>
<i>Zapadá dítě svým chováním a postoji mezi vrstevníky? a) ano, plně, b) tíhne spíše k mladším dětem, c) tíhne spíše ke starším dětem, d) vůbec nikam nezapadá.</i>
<i>Do jaké míry se dítě snaží být jako jeho spolužáci?: a) výrazně, b) silně, c) průměrně, d) slabě e) vůbec ne.</i>

Dotazník dítěti z let 2002/2003 byl opět originálním dotazníkem studie ELSPAC označeným „E6“. Z tohoto dotazníku byla vybrána jedna otázka vzhledem ke stanoveným cílům našeho výzkumu. Dotazník dítěti v roce 2012 obsahoval shodnou otázku, jako v předchozím dotazníku. Jednalo se o následující otázku:

<i>Jak se cítíš ve skupině stejně starých dětí?: a) jsem ctěn, b) jsem uznáván, c) jsem přijímán, d) jsem tolerován, e) jsem trpěn, f) jsem odmítán, g) neplatí nic z uvedeného.</i>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Kopie dotazníků E6 a U11 přikládám pro větší přehlednost v příloze této diplomové práce.

### 3.6 Průběh sběru dat

Na samém začátku mého výzkumu, jsem provedla předvýzkum a vybírala jsem vhodné otázky pro současný dotazník z původních dotazníků studie ELSPAC. Ty musely korespondovat navzájem a navíc splňovat vhodná kritéria pro můj výzkum, který se týkal konkrétní kategorie nadaných žáků, konkrétního věku nadaných žáků i přesných otázek, jak pro učitele, tak pro žáky oslovených škol a tříd. Přípravu jsem prováděla už od začátku roku 2012. Pročítala jsem původní dotazníky, které jsme obdržely i s kolegyní z ročníku od doc. Kukly z Lékařské fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Ten nám dal také k dispozici všechny dostupné materiály z jeho dlouhodobého výzkumu k rozpracování pro naše konkrétní požadavky. Data v počítačových souborech v Excelu, jsme musely připravit pro naše podmínky a další zpracování. Následovalo vytištění nově vytvořených dotazníků a jejich rozeslání do škol ve Zlínském kraji.

### 3.7 Analýza výzkumných dat

Při provedení statistické analýzy pro dílčí výzkumné cíle byl použit počítačový program Microsoft Excel. Pro lepší přehlednost a grafické srovnání jsem všechna data převedla do procentuálních hodnot. Hledané souvislosti jsem ověřovala pomocí kontingenční korelace (C-koeficient), zatímco platnost stanovených nulových hypotéz určovala naměřená hodnota vypočítaného  $\chi^2$  testu, kterou jsem porovnávala s hodnotami pro příslušný stupeň volnosti. Vše bylo provedeno v souladu se standardními statistickými kritérii 99% pravděpodobnosti ( $p=0,01$ ) nebo 95% pravděpodobnosti ( $p=0,05$ ). Kontingenční test byl zvolen kvůli povaze empirických dat, zejména proto, že hodnocení bylo definováno ve více hodnotících kategoriích. Dalším důvodem volby kontingenčního testu byla možnost simultánní komparace různých měření, jako např. hodnocení učitelů a žáků za dvě období či hodnocení mezi učiteli a žáky. Ověřovala jsem, zda je mezi proměnnými vztah či nějaká závislost a na základě výpočtů jsem se rozhodovala, jestli jsou mezi jevy statisticky významné rozdíly.

Tohoto testu významnosti bývá využíváno tehdy, když se výzkumník rozhoduje, zda mezi dvěma pedagogickými jevy existuje závislost a které byly zachyceny pomocí nominálního popř. ordinálního měření a při zpracovávání výsledků dotazníkových šetření. (Chrásková, 2007, s. 76)

### 3.8 Nulové a alternativní hypotézy pro dílčí výzkumné cíle

**H01** – Hodnocení „problémů“ nadaného žáka ve škole z pohledu učitele se ve školním roce 2002/2003 a 2011/2012 statisticky neliší.

**HA1** - Hodnocení „problémů“ nadaného žáka ve škole z pohledu učitele se ve školním roce 2002/2003 a 2011/2012 významně liší (rozdíl ve frekvencích jednotlivých modalit).

**H02** – Hodnocení pozice nadaného žáka v kolektivu třídy se z pohledu učitele ve školním roce 2002/2003 a 2011/2012 statisticky neliší (rozdíl ve frekvencích jednotlivých modalit).

**HA2** - Hodnocení pozice nadaného žáka v kolektivu třídy se z pohledu učitele ve školním roce 2002/2003 a 2011/2012 významně liší (rozdíl ve frekvencích jednotlivých modalit).

**H03** – Sebehodnocení pozice nadaného žáka v kolektivu třídy se ve školním roce 2002/2003 a 2011/2012 statisticky neliší (rozdíl ve frekvencích jednotlivých modalit).

**HA3** - Sebehodnocení pozice nadaného žáka v kolektivu třídy se ve školním roce 2002/2003 a 2011/2012 významně liší (rozdíl ve frekvencích jednotlivých modalit).

**H04** – Sebehodnocení pozice nadaného žáka v kolektivu třídy se statisticky neliší od hodnocení pozice nadaného žáka v kolektivu třídy z pohledu učitele ve školním roce 2011/2012 (rozdíl ve frekvencích jednotlivých modalit).

**HA4** - Sebehodnocení pozice nadaného žáka v kolektivu třídy se významně liší od hodnocení pozice nadaného žáka v kolektivu třídy z pohledu učitele ve školním roce 2011/2012 (rozdíl ve frekvencích jednotlivých modalit).

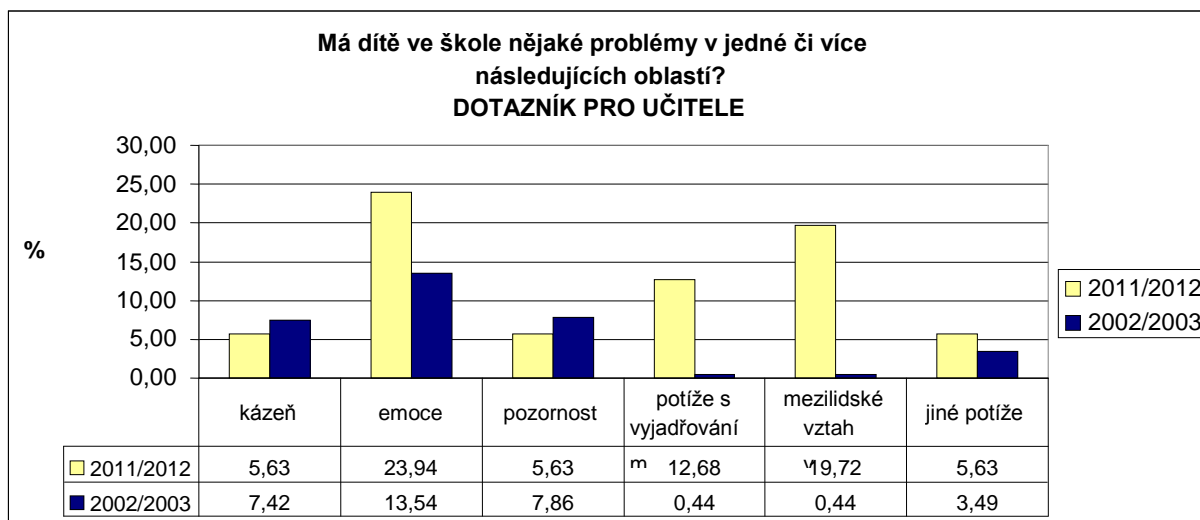
**H05** – Sebehodnocení nadaného žáka v kolektivu třídy se ve školním roce 2002/2003 statisticky neliší od hodnocení nadaného žáka z pohledu učitele v témže roce (rozdíl ve frekvencích mezi jednotlivými modalitami).

**HA5** - Sebehodnocení nadaného žáka v kolektivu třídy se ve školním roce 2002/2003 významně liší od hodnocení nadaného žáka z pohledu učitele v témže roce (rozdíl ve frekvencích mezi jednotlivými modalitami).

### 3.9 Výsledky výzkumu

**Dílčí cíl č. 1:** Zjistit, jaké jsou podle učitelů nejčastější „problémy“ nadaných žáků ve škole a srovnat tato data s daty získanými ve školním roce 2002/2003.

Vyhodnocení otázky z Dotazníku pro učitele: Má dítě ve škole nějaké problémy v jedné či více následujících oblastí?



Graf č. 1 - Má dítě ve škole nějaké problémy v jedné či více následujících oblastí?

Tabulka č. 6 - Statisticky významné rozdíly (Graf č. 1)

Má dítě nějaké potíže ve škole?	Kázeň	Emoce	Pozornost - soustředění	Potíže s vyjadřováním	mezilidské vztahy	jiné potíže	Suma
2011/2012	4	17	4	9	14	4	52
2002/2003	17	31	18	1	1	8	76
Suma	21	48	22	10	15	12	128

$$C\text{-koef.} = 0,4727; X^2 = 36,8350; df = (\hat{r} - 1 \times s - 1); (2 - 1 \times 6 - 1) = 56; p = 0,01$$

Z grafu lze vyčíst, že současní nadaní žáci mají oproti nadaným žákům z let 2002/2003 větší problémy se zvládnutím emocí, a to v 31%. Zvýšily se potíže s vyjadřováním z 1 na 9% a mezilidskou komunikací z 1 na 14%. V kategoriích mezilidské vztahy a potíže s vyjadřováním byly zaznamenány nejvýznamnější rozdíly. V oblasti problémů s kázní a pozorností byly hodnoty výsledků zaznamenány pedagogy téměř shodné.

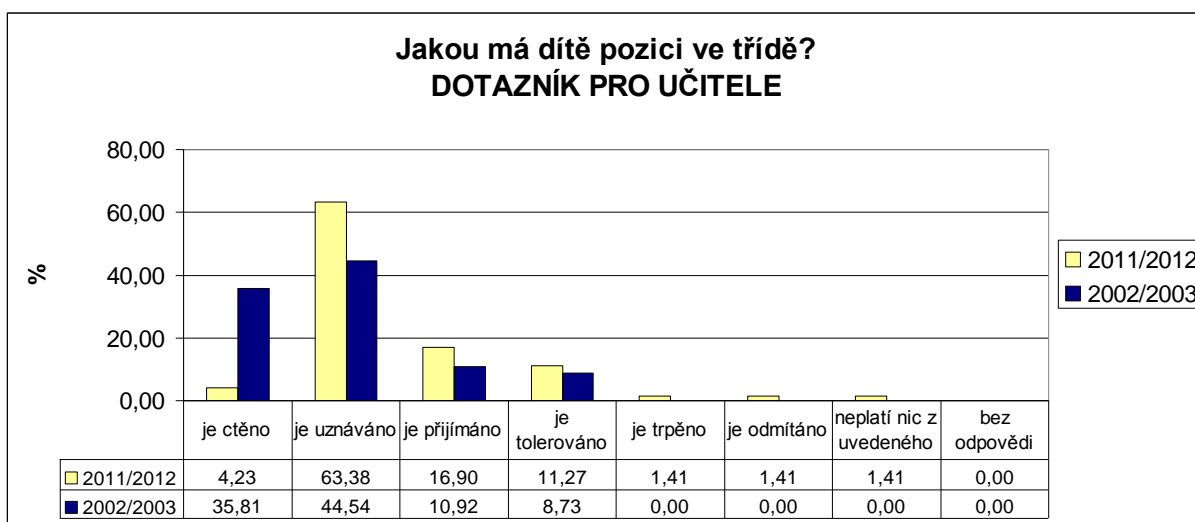
Hodnota  $\chi^2$  testu (36,83) pro stupeň volnosti 5 je významná na hladině 99% pravděpodobnosti (0,01). **Tudíž zamítáme nulovou hypotézu H01, že se hodnocení „problémů“ u nadaných žáků učitelem mezi dvěma obdobími významně nezměnilo.**



Podle údajů v tabulkách lze konstatovat, že v období 2011/2012 došlo k významnému poklesu „kážeňských problémů“, „emočních problémů“ a „potíží se soustředěním“. Zatímco k významnému nárůstu došlo v kategorii potíže s vyjadřováním svých myšlenek“ a „potíže v mezilidských vztazích“.

**Dílčí cíl č. 2:** Zjistit, jakou má podle učitele nadaný žák pozici ve třídě a srovnat tato data s daty získanými ve školním roce 2002/2003.

Vyhodnocení otázky z Dotazníku pro učitele: Jakou má dítě pozici ve třídě?



Graf č. 2 - Jakou má dítě pozici ve třídě?

Tabulka č. 7 - Statisticky významné rozdíly (Graf č. 2)

	je ctěno	je uznáváno	je přijímáno	je tolerováno	je trpěno	je odmítáno	neplatí nic z uvedeného	Suma
2011/2012	3	45	12	8	1	1	1	71
2002/2003	82	102	25	20	0	0	0	229
Suma	85	147	37	28	1	1	1	300

c.koef. 0,3216846;  $x^2=34,6276$ ;  $df=(\check{r}-1 \times s=1) = (2-1 \times 7-1)= 6$ ;  $p=0,01$

Z výsledků v grafu, který prezentuje pozici nadaného žáka v kolektivu třídy z pohledu učitele je patrné, že před deseti lety byla pozice nadaného žáka nejvíce hodnocena v kategorii „je ctěn“ a „je uznáván“, a to skoro až ve 40% a více, kdežto v současném výzkumu byl již nadaný žák hodnocen v 63% jako „je uznáván“, dále potom do 20%

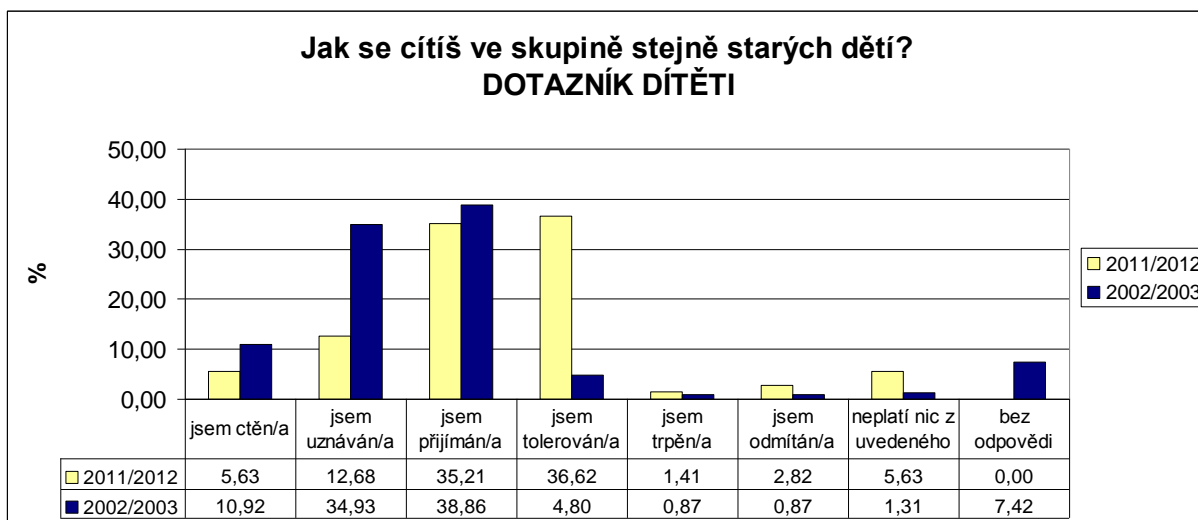
procent jako „je přijímán“ a „je tolerován“. Hodnota „je ctěn“ nedosáhla v současnosti ani 5%. Naopak, zvýšil se počet nadaných dětí, a to na 11%, které jsou v kolektivu „tolerovány“. Na dalších pozicích „je trpěn“ a „je odmítán“ nejsou při srovnání téměř žádné rozdíly.

Hodnota  $\chi^2$  testu (58,64) pro stupeň volnosti 6 je významná na hladině 99% pravděpodobnosti (0,01). Tudíž lze zamítnout nulovou hypotézu, že sebehodnocení žáku mezi dvěma obdobími (2002/2003 a 2011/2012) se významně neliší.

Podle údajů v tabulkách lze konstatovat, že většina žáků z období 2002/2003 hodnotilo sebe příznivěji (jsem ctěn/a; jsem uznáván/a; jsem přijímán/a), než v období 2011/2012.

**Dílčí cíl č. 3:** Zjistit, jak nadaný žák hodnotí svoji pozici ve třídě a srovnat tato data s daty získanými ve školním roce 2002/2003.

Vyhodnocení otázky z Dotazníku dítěti: Jak se cítíš ve skupině stejně starých dětí?



Graf č. 3 - Jak se cítíš ve skupině stejně starých dětí?

Tabulka č. 8 - Statisticky významné rozdíly (Graf č. 3)

	jsem ctěn/a	Jsem uznáván/a	Jsem přijímán/a	Jsem tolerován/a	Jsem trpěn/a	Jsem odmítán/a	Neplatí nic z uvedeného	Suma
2011/2012	4	9	25	26	1	2	4	71
2002/2003	25	80	89	11	2	2	3	212
<b>Suma</b>	<b>29</b>	<b>89</b>	<b>114</b>	<b>37</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>283</b>

$$c=\text{koef.}=0,4142984; \chi^2= 58,6402; df=(r-1 \times s-1) = (2-1 \times 7-1)=6; p=0,01$$

Při hodnocení dat k otázce Jak se nadaný žák cítí ve skupině vrstevníků, došlo se shodě pouze v možnosti odpovědi, kde je nadaný žák kolektivem přijímán kolektivem, a to v obou případech v necelých 40%. Značné rozdíly v datech byly v kategorii „je tolerován“

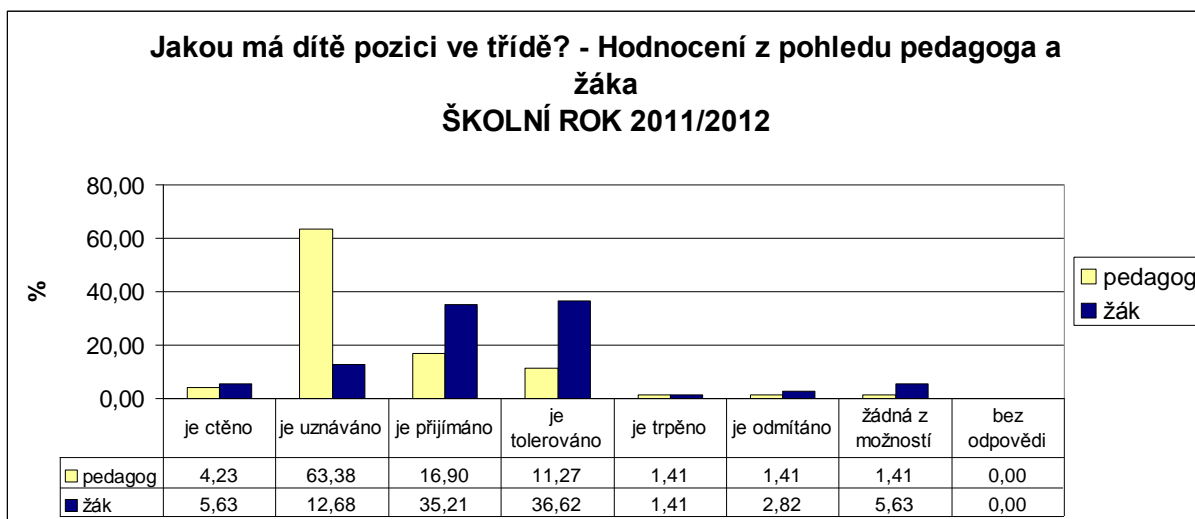
a „je uznáván“. Je patrné, že před deseti lety se sám nadaný žák viděl v lepší pozici a cítil se tak uznáván, než v současnosti, kdy se sám vidí jen jako „tolerován“ (36,62%) v kolektivu svých spolužáků. Menší rozdíly již můžeme sledovat při hodnocení pozice „je ctěn“.

Hodnota  $\chi^2$  testu (58,64) pro stupeň volnosti 6 je významná na hladině 99% pravděpodobnosti (0,01). Tudíž lze zamítnout nulovou hypotézu, že sebehodnocení žáku mezi dvěma obdobími (2002/2003 a 2011/2012) se významně neliší.

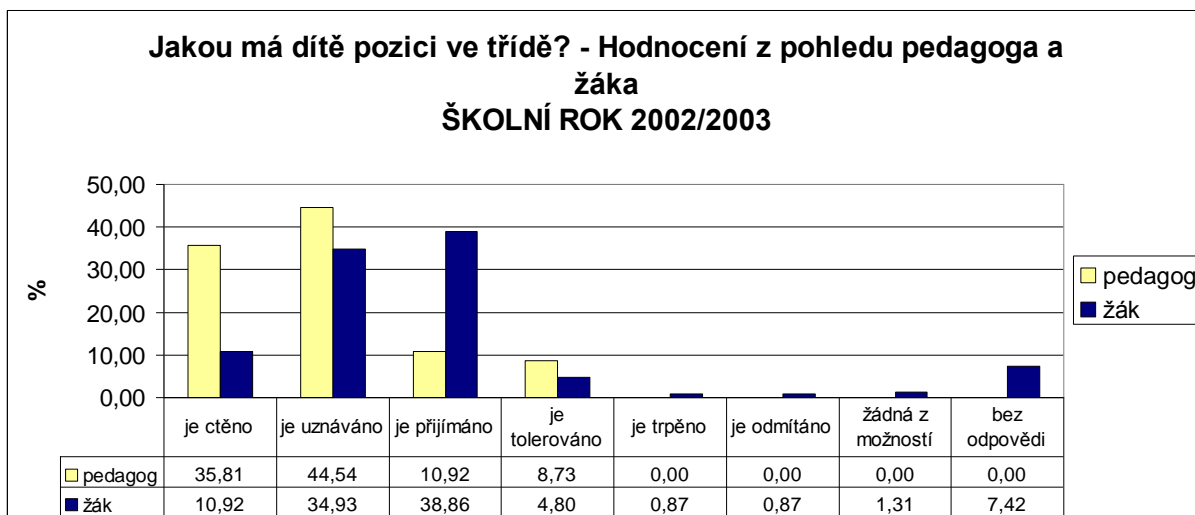
Podle údajů v tabulkách lze konstatovat, že většina žáků z období 2002/2003 hodnotilo sebe příznivěji (jsem ctěn/a; jsem uznáván/a; jsem přijímán/a), než v období 2011/2012.

**Dílčí cíl č. 4 a 5:** Zjistit rozdíly v hodnocení pozice nadaného žáka v kolektivu z pohledu učitele a z pohledu nadaného na základě získaných dat nejprve ve školním roce 2011/2012 a poté i ve školním roce 2002/2003.

Vyhodnocení otázky z Dotazníku pro učitele/ z Dotazníku dítěti: Jakou má dítě pozici ve třídě?/ Jak se cítíš ve skupině stejně starých dětí?



Graf č. 4 - Jakou má dítě pozici ve třídě 2011/2012?



Graf č. 5 - Jakou má dítě pozici ve třídě 2002/2003?

Z dat v grafu je patrné, že ve školním roce 2002/2003 se sebehodnocení žáků oproti hodnocení učitelů lišilo. Největší rozdíly se objevily v kategorii „je ctěno“ a „je přijímáno“, a to více jak 25%. Největší shoda v hodnocení pozice žáka v kolektivu třídy jak žákem, tak učitelem byla v kategorii „je uznáváno“ s rozdílem jen necelých 10%. A v možnosti „je tolerováno“ s rozdílem necelých 4%. Na dalších pozicích „Je trpěn“ a „je odmítán“ nejsou při srovnání téměř žádné rozdíly. Necelých 8% žáků na tuto otázku neodpovědělo.

V druhém grafu se stejnými otázkami, ale pro školní rok 2011/2012 vyšly z výsledných dat největší rozdíly pro pozice „je uznáváno“ a „je tolerováno“ a to ve více jak 25%. Žák se vidí skoro v 36% jako „přijímán“, kdežto učitel ho tak vidí jen v necelých 17%. Pozici „je ctěno“ vybralo pro žáka necelých 5% učitelů, sám žák se v této pozici vidí jen v necelých 6%. Podle učitelů nebyl ani jeden žák trpěn nebo odmítán, u žáků se takto zařadilo jen necelé 1% dětí.

Tabulka č. 9 - Statisticky významné rozdíly 2011/2011 (Graf č. 4)

	je ctěno	je uznáván o	je přijímán o	je tolerováno	je trpěno	je odmítán o	neplatí nic z uvedeného	Suma
Učitele	3	45	12	8	1	1	1	71
Žáci	4	9	25	26	1	2	4	71
Suma	7	54	37	34	2	3	5	142

$$c=\text{koef.}=0,4705069; x^2=40,37317; df=(\hat{r}-1 \times s=1); (2-1 \times 7-1)=6; p=0,01$$

Hodnota  $\chi^2$  testu (40,37) pro stupeň volnosti 6 je významná na hladině 99% pravděpodobnosti (0,01). Tudíž lze **zamítnout nulovou hypotézu**, že sebehodnocení žáku a hodnocení žáků z pohledu učitelů v období 2011/2012 se významně neliší. Podle údajů v tabulkách lze konstatovat, že většina učitelů hodnotila, že žáci jsou uznáváni, zatímco žáci spíše hodnotili sebe, že jsou přijímáni a tolerováni.

Tabulka č. 10 - Statisticky významné rozdíly 2002/2003 (Graf č. 5)

	je ctěno	je uznáván o	je přijímá no	je tolerováno	je trpěno	je odmítáno	neplatí nic z uvedeného	Suma
Učitele	82	102	25	20	0	0	0	229
Žáci	25	80	89	11	2	2	3	212
Suma	107	182	114	31	2	2	3	441

$$c=\text{koef.}=0,3877286; \chi^2=78,02716; df=(r-1 \times s-1) = (2-1 \times 7-1)=6; p=0,01$$

Z dat v grafu je patrné, že ve školním roce 2002/2003 se sebehodnocení žáků oproti hodnocení učitelů lišilo. Největší rozdíly se objevily v kategorii „je ctěno“ a „je přijímáno“, a to více jak 25%. Největší shoda v hodnocení pozice žáka v kolektivu třídy jak žákem, tak učitelem byla v kategorii „je uznáváno“ s rozdílem jen necelých 10%. A v možnosti „je tolerováno“ s rozdílem necelých 4%. Na dalších pozicích „Je trpěn“ a „je odmítán“ nejsou při srovnání téměř žádné rozdíly. Necelých 8% žáků na tuto otázku neodpovědělo.

Hodnota  $\chi^2$  testu (78,03) pro stupeň volnosti 6 je významná na hladině 99% pravděpodobnosti (0,01). Tudíž lze **zamítnout nulovou hypotézu**, že sebehodnocení žáku a hodnocení žáků ze strany učitelů v období 2002/2003) se významně neliší. Podle údajů v tabulkách lze konstatovat, že většina učitelů hodnotilo, že žáci jsou ctěni a uznáváni, zatímco žáci spíše hodnotili sebe, že jsou uznáváni a přijímáni.

## 4 SHRNU TÍ A APLIKACE PRO PRA XI

Hlavním cílem mého výzkumu bylo zmapovat výskyt vybraných problémů nadaného žáka a popsat sociální pozici nadaného žáka v kolektivu vrstevníků ve školní třídě běžné základní školy a srovnat tato data s daty získanými ve školním roce 2002/2003. S hlavním cílem pak korespondovaly dílčí výzkumné cíle, ke kterým byly definovány příslušné nulové a alternativní hypotézy.

Prvním dílčím cílem bylo zmapovat výskyt vybraných problémů nadaných žáků ve škole z pohledu učitelů a srovnat tato data s daty získanými ve školním roce 2002/2003. Zjistila jsem, že v současnosti jsou nejvýraznější problémy dětí v kategoriích „emoce“ (24%), „mezilidské vztahy“ (20%) a „potíže s vyjadřováním“ (13%). V těchto kategoriích také došlo k významnému nárůstu výskytu jevu oproti období 2002/2003. Tyto jevy jsou podle mě klíčovými při formování sociální pozice nadaného žáka, proto jejich nárůst mohl ovlivnit zhoršení sociální pozice nadaných žáků v současném období. Naopak, k významnému poklesu oproti období 2002/2003 došlo u kategorií „kázeň“ a „pozornost“.

Druhým dílčím cílem bylo zjistit, jaká je z pohledu učitele sociální pozice nadaného žáka ve třídě a srovnat tato data s daty získanými ve školním roce 2002/2003. V současnosti učitelé hodnotí většinu nadaných žáků na pozici „je uznáváno“ (63%). Dříve, v období 2002/2003 to byly nejčastější pozice „je ctěno“ (36%) a „je uznáváno“ (45%). V současné době došlo k významnému poklesu hodnocení sociální pozice na úrovni „je ctěno“ a k nárůstu hodnocení na pozici „je uznáváno“. Učitelé z období 2002/2003 hodnotili sociální pozici nadaných žáků příznivěji než v období 2011/2012. Dalším dílčím cílem bylo zjištění téže skutečnosti, avšak pohledem nadaného žáka. V období 2011/2012 se nadaní žáci hodnotí nejčastěji na pozicích „jsem tolerován“ (37%) a „jsem přijímán“ (35%), avšak období 2002/2003 hodnotili nadaní žáci svoji sociální pozici nejčastěji na pozicích „jsem přijímán“ (39%) a „jsem uznáván“ (35%). Nadaní žáci z období 2002/2003 hodnotili vlastní sociální pozici příznivěji než v období 2011/2012.

Čtvrtým a pátým dílčím cílem bylo zjistit rozdíly v hodnocení sociální pozice nadaného žáka v kolektivu třídy z pohledu učitele a z pohledu nadaného žáka na základě získaných dat, nejdříve v současnosti, ve školním roce 2011/2012 a ve školním roce 2002/2003. Co se týče období 2011/2012, pedagogové hodnotí sociální pozici nadaného žáka nejčastěji na úrovni „je uznáváno“ (63%). Nadaní žáci hodnotí svoji sociální pozici nejčastěji na úrovni „jsem tolerován“ (37%) a „jsem přijímán“ (35%). Co se týče období

2002/2003, pedagogové hodnotili sociální pozici nadaného žáka nejčastěji na úrovni „je uznáváno“ (45%) a „je ctěno“ (36%), nadaní žáci hodnotili svoji sociální pozici nejčastěji na úrovni „jsem přijímán“ (39%) a „jsem uznáván“ (35%). V obou obdobích hodnotili učitelé sociální pozici nadaného žáka pozitivněji než samotný žák.

Jak výsledky výzkumu ukazují, došlo k významnému zhoršení v hodnocení sociální pozice nadaných žáků. Co se týče samotné osobnosti nadaného žáka, příčinu prohlubování sociální exkluze nadaných žáků můžeme nalézt např. v nárůstu emočních problémů, problémů v mezilidských vztazích, obtíží s vyjadřováním, což bylo zjištěno v této studii. Ve vztahu ke spolužákům to může být snížení tolerance k dětem, které demonstrují výkon ve vybraných intelektových dovednostech. Další příčinou mohou být některé měnící se typické znaky současné společnosti, jako např. izolovanost rodiny, socio-ekonomická rozrůzněnost, dezintegrace vztahů uvnitř rodiny, aj. Zájem o tuto problematiku roste a díky tomu, že obor sociální pedagogiky se neustále rozvíjí, nastává období posunu. Široká veřejnost, ale i pedagogové, psychologové a rodiny nadaných žáků mají tak větší šanci dozvědět se více informací k řešení problémových situací v této oblasti bádání.

## 5 ZÁVĚR

Tato diplomová práce na téma „Pozice nadaných žáků 5. tříd ZŠ v kolektivu vrstevníků: srovnání školního roku 2002/2003 a 2011/2012“ pojednává o pozici nadaných jedenáctiletých žáků běžných ZŠ v kolektivu vrstevníků a spolužáků. Práce poukazuje na to, jak vidí nadaný žák sám sebe právě v kolektivu třídy, jak se cítí mezi stejně starými dětmi, jaké je jeho postavení ve třídě i to, jak toto postavení hodnotí sám jeho třídní učitel. Výzkum byl soustředěn na nadané desetileté a jedenáctileté žáky pátých tříd běžných základních škol ve Zlínském kraji. Předmětem zájmu této práce nebyl jen samotný nadaný žák, ale i jeho názory na vlastní postavení ve třídě, jeho sebehodnocení pozice mezi vrstevníky a následné hodnocení žáka učitelem pro možnost srovnání. Navíc v možnosti unikátního srovnání dat ze dvou akademických let pro školní roky 2002/2003 a 2011/2012.

V teoretické části této diplomové práce byly přehledně vysvětleny pojmy, se kterými se v práci operuje. Jednotliví autoři monografií mají různé názory na jednotlivé pojmy a vysvětlují je z různých úhlů a rozličnými způsoby. V teoretickém podkladu práce byla nastíněna charakteristika pozice nadaného žáka v kolektivu vrstevníků, styl přístupu k nadaným dětem i klima třídy v běžné ZŠ. Aby bylo možné žáka prohlásit za nadaného, je nutné, aby splňoval některá kritéria o kterých je také zmínka v teoretické části práce.

Ze zmíněných faktů, uvedených v teoretické části, vychází celá praktická část. Předmětem kvantitativního výzkumu byli jak nadaní žáci pátých tříd ZŠ, tak učitelé, kteří učí právě tyto nadané žáky. Metodou výzkumu byl vždy v obou případech dotazník, který byl zvlášť připraven pro nadané žáky a zvlášť pro jejich učitele vedený. Z odpovědí respondentů vyplynuly závěry pro výše stanovené alternativní a nulové hypotézy a dílčí cíle. Na základě výsledků a výpočtů v této vědecké práci bylo všech pět nulových hypotéz vyvráceno. Byly přijaty všechny alternativní hypotézy a to proto, že mezi zkoumanými a srovnávanými soubory a kategoriemi byly zjištěny statisticky významné rozdíly.

Hlavním cílem práce bylo zjistit, jaká je pozice nadaného žáka v kolektivu třídy ve školním roce 2002/2003 a tato data srovnat s daty zjištěnými v roce 2011/2012. Výsledkem výzkumu bylo odhalení, že pozice nadaného žáka v kolektivu třídy z pohledu žáka ve školním roce 2002/2003 se výrazně liší od stejné kategorie zkoumání ve školním roce 2011/2012. Významně se také liší srovnávaná kategorie v hodnocení pozice nadaného žáka učitelem. Nadaný žák vidí svoji pozici v kolektivu vrstevníků ve srovnání s hodnocením učitele na žakovu pozici ve třídě také zcela odlišně a to pro oba akademické roky s



odstupem deseti let. V praktické části výzkumu bylo zjištěno, že pozice nadaného jedenáctiletého žáka páté třídy se výrazně změnila, že nejenom žák, ale i učitel vnímá žákovu pozici v kolektivu odlišně. Díky studii ELSPAC, o které je také zmíněno v teoretické části práce, bylo možné tato data získat, zpracovat, vyhodnotit a srovnat, což výzkum činí skutečně ojedinělým a výjimečným.

Tento počín by měl zlepšit a zefektivnit změnu úhlu pohledu na problematiku nadaných, a to nejen na nadání samotné, ale především na skutečnost, že pozice nadaného dítěte v kolektivu třídy a vrstevníků stojí za zamyšlení a další zkoumání nejen psychologů, ale především pedagogů a rodičů těchto dětí. Učitelé, kteří nebyli během svého studia seznámeni s touto tematikou, tak budou mít příležitost zamyslet se a prohloubit si svém znalosti o problematice pozice nadaných žáků v kolektivu, naučit se rozpoznat tyto rozdíly ve svých třídách. Dalším opatřením by také mohlo být zavedení některých předmětů na vysokých školách, které by se zaměřovaly na způsoby a metody výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Předměty tohoto druhu jsou doposud vyučovány pouze na katedrách speciální pedagogiky a částečně jsou zmiňovány při studiu sociální pedagogiky. Je chybou tuto oblast nepřiblížit studentům pedagogiky, ale i širší veřejnosti, zvláště v dnešní době, kdy se často hovoří o nutnosti integrace dětí se specifickými vzdělávacími potřebami, mezi které můžeme zařadit i nadané žáky. Ne všichni učitelé jsou zatím připraveni na výuku těchto dětí a vyhodnocení jejich pozice v třídním kolektivu běžné základní školy.

Výsledky i data získaná tímto výzkumem, mohou být použita nejen při vzdělávání pedagogů, sociálních pedagogů nebo dětských psychologů, ale také k rozšíření jejich znalostí z této oblasti zkoumání. Přínosná mohou být navíc pro rodiče a rodinné příslušníky dětí s tímto specifíkem. Mohou dopomoci k rozvoji jejich znalostí o daném problému. Diplomová práce může dále sloužit jako inspirace pro pedagogy a jejich důležitou a odpovědnou práci. Vedení školy se prostřednictvím zde uvedených informací může dozvědět, jak lépe přistupovat k nadaným žákům, jejich pocitům a postojům k sobě samým, ale i způsobu rozvoje talentu svých žáků.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

BOROŠ, Július. 2001. *Základy sociálnej psychológie*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-89018-20-3.

CAKIRPALOGLU, Panajotis. 2012. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4033-1.

CLARK, Barbara. 1988. *Growing up gifted. Developing the potential of children at home and at school*. London: Merrill Publishing Company. ISBN 0-675-20832-7.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. 2007. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČAPEK, Robert. 2010. *Třídní klima a školní klima*. Havlíčkův Brod: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2742-4.

DUCHOVIČOVÁ, Jana. 2007. *Aspekty diferenciacie v edukácii nadaných žiakov*. Nitra : PF UKF, 312 s. ISBN 978-80-8094-099-7.

DUCHOVIČOVÁ, Jana, Denisa MIHALIKOVÁ a Zuzana BABULICOVÁ. 2010. *Sociálny status nadaného žiaka v segregovaných a integrovaných*. In: Talent a nadání ve vzdělávání : sborník referátů z mezinárodního semináře. Brno : Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5330-4.

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

FREEMAN, Joan. 1998. *Educating the Very Able*. London: Stationery Office. ISBN 978-01-13-50100-7.

FREEMANOVÁ, Joanne. 1979. *Gifted children*. London: International Medical Publishers. ISBN 0-85200-250-5.

GAGNÉ, Francois. 2004. Transforming gift into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*. ISSN 1359-8139.

GEIST, Bohumil. 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Vodnář. ISBN 80-86226-07-7126.

GILSON, Timothy. 2009. Creating School Programs for Gifted Students. *Gifted Child Today*. ISSN 0892-9580.

HELUS, Zdeněk. 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1168-3.

- HŘÍBKOVÁ, Lenka. 2009. *Nadání a nadaní: Pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1998-6.
- HŘÍBKOVÁ, Lenka. 2007. *Základní témata problematiky nadaných*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, s. r. o. ISBN 978-80-86723-25-9.
- CHRÁSKA, Miroslav. 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JURÁŠKOVÁ, Jana. 2006. *Základy pedagogiky nadaných*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. ISBN 80-86856-19-4.
- KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-253-X.
- KONEČNÁ, Věra. 2010. *Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí*. Brno: MSD. ISBN 978-80-210-5325-0.
- KYRIACOU, CHRIS. 1996. *Klíčové dovednosti učitele*. Portál, Praha. ISBN: 978-80-7367-434-2.
- LANDAU, Erika. 2007. *Odvaha k nadání*. Praha: Akropolis. ISBN 978-80-86903-48-4.
- LIEVEGOED, Bernard.C.J. 1992. *Vývojové fáze dítěte*. Přel. Váňa, Zdeněk. Praha : Baltazar. ISBN 80-900307-7-7.
- LUFTIG, Richard L., NICHOLS, Marci L. 1991. An Assessment of the Social Status and Perceived Personality and School Traits of Gifted Students by Non-Gifted Peers. *Roeper Review*. ISSN 0278-3193.
- MACHŮ, Eva. 2006. *Rozpoznávání a vzdělávání rozumově nadaných dětí v běžné třídě základní školy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3979-5.
- MÖNKS, Franz. J. a Irene YPENBURGOVÁ. 2002. *Nadané dítě*. Praha: GRADA. ISBN 80-247-0445-5.
- NAKONEČNÝ, Milan. 2009. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1680-5.
- NAKONEČNÝ, Milan. 2000. *Sociální psychologie*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0690-7.

- NORMAN Anthony, RAMSAY Shula G., ROBERTS, Julia, MARTRAY, Carl R. 2000. Effect of Social Setting, Self-Concept, and Relative Age on the Social Status of Moderately and Highly Gifted Students. *Roepper Review*. ISSN 0278-3193.
- PASCH, Marvin., GARDNER, Trevor. G. a kol. 1998. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-054-2.
- PORTEŠOVÁ, Šárka. 2011. *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-990-3.
- PRŮCHA, Jan. 1997. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. 2008. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-416-8.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online] . Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 2012-10-10]. Dostupné na [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf).
- ROEDEL, Wendy. C., JACKSON, Nancy E., ROBINSON, Halbert B. 2000. *Hochbegabung in der Kindheit. Besondere begabte Kinder im Vor- und Grundschulalter*. Heidelberg: Asanger. ISBN 9783893341504.
- ROST, Detlef H. 2000. *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche*. Münster: Waxman. ISBN 9783830919971.
- SILVERMAN, Linda Kreger. 1990. Social and emotional Education of the Gifted: The discoveries of Leta Stetter Hollingworth. *Roepper review*. ISSN0278-3193.
- SKALKOVÁ, Jarmila. 2007. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SLAMĚNÍK, Ivan. 2011. *Emoce a interpersonální vztahy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3311-1.
- ŠIMONÍK, Oldřich. 2007. *Dimenze pedagogické práce s nadanými žáky*. Brno: MSD. ISBN: 976-80-7392-006-7.
- ŤULÁK, Jan. ELSPAC: O nás. Muni.cz [online]. ©2009-2010 [cit. 2012-07-25]. Dostupné z : <[http://www.sci.muni.cz/elspac/www/cs/o\\_nas](http://www.sci.muni.cz/elspac/www/cs/o_nas)>.
- VÁGNEROVÁ, Marie. 1996. *Vývojová psychologie I*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7184-317-2.

VÁGNEROVÁ, Marie. 2000. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-308-0.

VONDRÁKOVÁ, Eva. *Nadané děti*. [online] ECHA ČR, 2006. [cit 2013 – 03 – 20] Dostupný z: [http://www.talent-nadani.cz/texty/pece\\_o\\_nadane.html](http://www.talent-nadani.cz/texty/pece_o_nadane.html).

VIALLE, Wilma. 'Termanal' Science? The Work of Lewis Terman Revisited. *Roeper Review*, v17, issue 1 , p.32-38. (1994). ISSN-0278-3193.

WEBB, James T. Nurturing Social-Emotional Development of Gifted Children. In HELLER Kurt A., MÖNKES Franz J., PASSOV Harry A. 1993. *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon. ISBN 978-0080413983.

WEBB, James. T. *Nurturing Social-Emotional Development of Gifted Children*. [online] 1994. [cit 2013 – 03 – 20] Dostupný z: [http://www.kidsource.com/kidsource/content2/social\\_development\\_gifted.html](http://www.kidsource.com/kidsource/content2/social_development_gifted.html).

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

Aj.	A jiné
Atd.	A tak dále
ELSCPAC	European Longitudinal Study of Pregnancy and Childhood (Evropská dlouhodobá studie těhotenství a dětství)
H01 – H05	Nulové hypotézy
HA1 – HA5	Alternativní hypotézy
Koef.	Koeficient
Např.	Například
Popř.	Popřípadě
Sl.	Sloupec
Tab.	Tabulka
Tj.	To je
ZŠ	Základní škola

## SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Tabulka č. 1 - Charakteristiky v kognitivní oblasti. (Machů, 2006, s. 19)

Tabulka č. 2 - Charakteristiky v afektivní oblasti. (Machů, 2006, s. 20)

Tabulka č. 3 - Pozitivní pohled. (Winebrennerová, 2001 In Fořtík, Fořtíková, 2007, s. 16)

Tabulka č. 4 - Negativní pohled. (Winebrennerová, 2001 In Fořtík, Fořtíková, 2007, s. 17)

Tabulka č. 5 - Počty nadaných dětí

Tabulka č. 6 - Statisticky významné rozdíly (Graf č. 1)

Tabulka č. 7 - Statisticky významné rozdíly (Graf č. 2)

Tabulka č. 8 - Statisticky významné rozdíly (Graf č. 3)

Tabulka č. 9 - Statisticky významné rozdíly 2011/2011 (Graf č. 4)

Tabulka č. 10 - Statisticky významné rozdíly 2002/2003 (Graf č. 5)

Graf č. 1 - Má dítě ve škole nějaké problémy v jedné či více následujících oblastí?

Graf č. 2 - Jakou má dítě pozici ve třídě?

Graf č. 3 - Jak se cítíš ve skupině stejně starých dětí?

Graf č. 4 - Jakou má dítě pozici ve třídě 2011/2012?

Graf č. 5 - Jakou má dítě pozici ve třídě 2002/2003?

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Dotazník dítěti

Příloha č. 2 – Dotazník učiteli

Příloha č. 3 – Vzorec pro výpočet statistického testu významnosti - chí-kvadrát pro kontingenční tabulku





- 2 Tento dotazník je jen pro Tebe. Vyplň ho, prosím, co nejpečlivěji. Pokud na některé otázky nebudeš chtít odpovědět, nechej je nevyplněné. Pokud budeš mít k nějaké otázce jiné výhrady nebo komentáře, napiš je také. **Za vyplnění Ti předem moc děkujeme.**

## SEKCE Ty a Tvé pocity

### 1. (C 2) Co bys řekl/a o škole? (Zakroužkuj vše, co platí.)

Možné odpovědi: 1 - vždycky  
2 - skoro vždycky  
3 - někdy  
4 - nikdy

a. Dává mi možnost něco se naučit a objevovat nové věci	1	2	3	4
b. Je to nuda	1	2	3	4
c. Bojím se učitelů	1	2	3	4
d. Nechávám ostatní děti, aby ode mě opisovaly	1	2	3	4
e. Bojím se svých spolužáků	1	2	3	4
f. Bojím se jiných dětí ve škole	1	2	3	4
g. Mám strach ze špatných známek	1	2	3	4
h. Mám strach z některých předmětů	1	2	3	4
i. Těším se na své učitele	1	2	3	4
j. Těším se na své spolužáky	1	2	3	4
k. Těším se na vyučování, škola mě baví	1	2	3	4

### 2. (C 3) Chodíš rád/a do školy?

- 1 většinou ano
- 2 někdy
- 3 málokdy
- 4 nikdy

### 3. (C 6) Jak se cítíš ve skupině stejně starých dětí?

Zakroužkuj jen jednu z možností:

- 1 jsem ctěn/a
- 2 jsem uznáván/a
- 3 jsem přijímán/a
- 4 jsem tolerován/a (berou mě takového, jaký jsem)
- 5 jsem trpěn/a
- 6 jsem odmítán/a
- 7 neplatí nic z uvedeného

**Pokud jsi odpověděl/a 7), zkus popsat své postavení ve skupině:**

.....  
.....  
.....

**4. (C 7) Jak se cítíš ve společnosti ostatních lidí?**

Zakroužkuj pouze jednu možnost:

- 1 jsem raději s dětmi Tvého věku
- 2 jsem raději s mladšími dětmi
- 3 jsem raději se staršími dětmi
- 4 jsem raději s dospělými
- 5 cítím se nejlíp, když jsem sám/sama
- 6 je mi to jedno
- 7 neplatí nic z uvedeného

**Pokud jsi odpověděl/a 7), zkus popsat, jak se ve společnosti ostatních lidí cítíš:**

.....  
.....

**5. (C 8) Zajímají nás Tvoji kamarádi.**

a. Kolik velmi dobrých kamarádů máš ..... ( uveď číslem)

b. Kdo jsou Tví kamarádi?

- 1 moji kamarádi jsou převážně chlapci
- 2 moji kamarádi jsou převážně dívky
- 3 moji kamarádi jsou chlapci i dívky
- 4 nemám žádné kamarády

**6. (C 9) Co je pro Tebe na kamarádech důležité?**

Možné odpovědi: 1 - velmi důležité  
2 - dost důležité  
3 - ne moc důležité  
4 - vůbec na tom nezáleží

a. Jejich vzhled	1	2	3	4
b. Jejich věk	1	2	3	4
c. Jejich zájmy a koníčky	1	2	3	4
d. Jejich schopnosti-a talent, to co umí	1	2	3	4
e. To, jak jsou oblíbení	1	2	3	4
f. To, ve které jsou třídě	1	2	3	4
g. To, jaké mají známky ve škole	1	2	3	4
h. Jejich rodina (jak Tě přijmou, jak se chovají)	1	2	3	4
i. Majetek a společenské postavení jejich rodiny	1	2	3	4

j. Jejich bydliště (např. vzdálenost, zajímavost)	1	2	3	4
k. Věci, které máme společné	1	2	3	4
l. To, co si o nich myslí ostatní lidé	1	2	3	4
m. To, jak si spolu rozumíte	1	2	3	4
n. To, jak se dokážou vzepřít jiným lidem	1	2	3	4
o. To, jak dokážou bránit ostatní lidi	1	2	3	4
p. Jejich spolehlivost	1	2	3	4
q. To, co můžeš získat kamarádstvím s nimi	1	2	3	4
r. To, jak jsou zábavní	1	2	3	4
s. To, o čem mluví, tj. o jakých tématech	1	2	3	4
t. To, jak mluví (tj. způsob projevu)	1	2	3	4
u. To, co si o nich myslí Tvoji rodiče	1	2	3	4
v. Něco jiného:	1	ano	2	ne

**Pokud ano, napiš co to je a zakroužkuj,**

	<b>jak je to důležité:</b>		
	velmi důležité	dost důležité	ne moc důležité
.....	1	2	3
.....	1	2	3
.....	1	2	3

## SEKCE Něco o Tobě

7. (E I) Pro každého člověka, aby se cítil dobře, je v životě důležité něco jiného.

**Zkus se zamyslet, zda a jak jsou pro Tebe důležité následující věci:**

Možné odpovědi: 1 - velmi důležité  
2 - dost důležité  
3 - ne moc důležité  
4 - vůbec ne důležité

a. Výsledky a známky ve škole	1	2	3	4
b. Vztahy s Tvými učiteli	1	2	3	4
c. To, že je důležité mít nějaké kamarády	1	2	3	4
d. Vztahy s Tvými spolužáky a kamarády	1	2	3	4
e. Vztahy ve Tvé rodině	1	2	3	4
f. Tvé zdraví	1	2	3	4
g. Tvé zájmy a koníčky	1	2	3	4
h. To, jak vypadáš (tvá postava, pleť apod.)	1	2	3	4
i. To, jak se oblékáš	1	2	3	4
j. Peníze	1	2	3	4
k. Tvůj domov a rodinný majetek	1	2	3	4



.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**d. Co Tě nejvíc trápí?**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**11. (E 7) Odměna**

**a. Co je nebo by bylo pro Tebe největší odměnou?**

.....  
.....  
.....  
.....

**b. Kolikrát v životě jsi byl/a takto odměněn/a ?**

1	mnohokrát
2	jen několikrát
3	jen jednou
4	nikdy

Trest

**c. Co je nebo by bylo pro Tebe největším trestem?**

.....  
.....  
.....  
.....

**d. Kolikrát v životě jsi byl/a takto potrestán/a?**

1	mnohokrát
2	jen několikrát
3	jen jednou
4	nikdy

**Moc Ti děkujeme za vyplnění dotazníku !**

## Příloha č. 2

Přidělené číslo sledovaného dítěte (přiděluje učitel).

Stejně číslo napište i do dotazníku dítěti.

### DOTAZNÍK PRO UČITELE

(zakroužkujte Vaše odpovědi)

**1. Pohlaví sledovaného dítěte:**      dívka - chlapec

**2. Věk sledovaného dítěte:** (vypište číslovkou) .....

**3. (B1) Jak byste posoudil(a) schopnosti sledovaného dítěte v porovnání s průměrnými schopnostmi dětí téhož věku?**

Možné odpovědi: 1 - vynikající

2 - nadprůměrné

3 - průměrné

4 - poněkud problémové

5 - problémové

problémové

vynikající

nadprůměrné

průměrné

poněkud

problémové

7. čtenářské schopnosti	1	2	3	4	5
8. literární schopnosti, sloh	1	2	3	4	5
9. matematické schopnosti	1	2	3	4	5
10. obecné znalosti - obec.informovanost	1	2	3	4	5
11. vyjadřování schopnosti	1	2	3	4	5

**4. (B2) Školní výkon dítěte je, podle Vás, ovlivněn následujícími faktory:**

Možné odpovědi: 1 - zcela určitě

2 - částečně

3 - minimálně

4 - vůbec ne

	zcela určitě	částečně	minimálně	vůbec ne
3 Schopnostmi dítěte	1	2	3	4
4 Úsilím dítěte	1	2	3	4
5 Obtížností úkolu	1	2	3	4
6 Náhodou	1	2	3	4
7 Přesvědčením dítěte o vlastním úspěchu	1	2	3	4

**5. (B3) Má dítě ve škole nějaké problémy v jedné či více následujících oblastí?**

	ano	ne
a) Kázeňské potíže – chování	1	2
b) Emoční potíže – prožívání	1	2
c) Pozornost – soustředění	1	2



d) Sociální kontakty – mezilidské vztahy	1	2
e) Jiné potíže ve škole	1	2

Pokud ano, popište jaké:

.....

.....

.....

.....

**6. (B4) Myslíte si, že některé potíže – uvedené v předchozí otázce, nějak ovlivňují každodenní školní život sledovaného dítěte?**

- 1 velmi
- 2 docela hodně
- 3 trochu
- 4 ne

**7. (C2) Jakou má dítě pozici ve třídě? (Zakroužkujte jen jednu z možností)**

- 1 je ctěno
- 2 je uznáváno
- 3 je přijímáno
- 4 je tolerováno
- 5 je trpěno
- 6 je odmítáno
- 7 neplatí nic z uvedeného

**8. (C3) Jak byste charakterizoval/a postavení sledovaného dítěte ve skupině kamarádů?**

Vyberte, prosím jednu z uvedených možností:

- 1 vedoucí: jeho názory jsou ve skupině uznávané, řídí skupinu, je vůdce
- 2 člen: je přijímán jako příslušník skupiny
- 3 obětní beránek: dělá úkoly za druhé, podřizuje se, je využíván ....
- 4 stojí mimo skupinu: spolužáci ho nepřijímají, nezapojuje se do skup.dění

**9a. (C4a.) Jakým kamarádům dává přednost?**

- 1 svého pohlaví
- 2 opačného pohlaví
- 3 nazáleží na pohlaví
- 4 nemá žádné kamarády

**9b (C4b.) Jaké kamarády si vybírá?**

Zakroužkujte vše, co platí:

	ano	ne
ty, co jsou přirozenou autoritou	1	2
ty, kterým může být přirozenou autoritou	1	2
ty, kteří jsou úspěšní ve škole	1	2

ty, kteří se chovají podle norem	1	2
ty, kteří porušují normy v chování	1	2
ty, kteří mají stejné koníčky jako sledované dítě	1	2
ty, kteří jsou oblíbení u ostatních	1	2
ty, z jejichž kamarádství může něco získat	1	2
jiná možnost - napište jaké:		

.....

.....

.....

**10a. (C5a.) Zapadá dítě svým chováním a postoji mezi vrstevníky?**

- 1 ano, plně
- 2 tíhne spíše k mladším dětem
- 3 tíhne spíše ke starším dětem
- 4 vůbec nikam nezapadá

**10b. (C5b.) Do jaké míry se, podle Vás, snaží být jako jeho spolužáci?**

- 1 výrazně
- 2 silně
- 3 průměrně
- 4 slabě
- 5 vůbec ne

**Děkujeme Vám za vyplnění dotazníku!**

### Příloha č. 3

Vzorec pro výpočet statistického testu významnosti - chí-kvadrát:

$$x^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O}$$