

Sociální klima třídy u nadaných žáků

Bc. Adéla Válková

Diplomová práce
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Adéla Válková**
Osobní číslo: **H160194**
Studijní program: **N7501 Pedagogika**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Sociální klima třídy u nadaných žáků**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k problematice nadání a inteligence, školního klimatu, koheze třídy a sebepojetí žáků.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.

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:

GALBRAITH, Judy a James R. DELISLE. When gifted kids don't have all the answers: how to meet their social and emotional needs. Revised & updated edition. Minneapolis: Free Spirit Publishing, 2015. ISBN 978-1-57542-493-4.

GRECMANOVÁ, Helena. Klíma školy. Olomouc: Hanex, 2008. Edukace. ISBN 978-80-7409-010-3.

HÉBERT, Thomas Paul. Understanding the social and emotional lives of gifted students. Waco, Tex.: Prufrock Press, 2011. ISBN 978-1-59363-502-2.

LAŠEK, Jan. Sociálně psychologické klíma školních tříd a školy. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-980-9.

LAZNIBATOVÁ, Jolana. Nadaný žiak na základnej, strednej a vysokej škole. Bratislava: Iris, 2012. ISBN 978-80-89256-87-7.

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

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Ilona Kočvarová, Ph.D.

Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce:

22. listopadu 2017

Termín odevzdání diplomové práce:

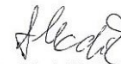
20. dubna 2018

Ve Zlíně dne 22. listopadu 2017



doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.

L.S.



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

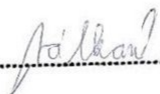
Beru na vědomí, že

- 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 obhajoby¹⁾;
- 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. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má ÚTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užit 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 ...15.2.2018

.....


¹⁾ zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:
⁽¹⁾ Vysoká škola nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení 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 za 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, ušije-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). Odpřevá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení obyčejného projevu jeho vůle u soudů. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit 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 přihlédá k větší výdělku dosaženému školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Diplomová práce je zaměřena na deklarování klimatu školní třídy nadaných žáků. Konkrétně se zaměřuje na tři oblasti klimatu třídy a těmi je klima suportivní, motivace k negativnímu školnímu výkonu a sebeprosazení. V teoretické části jsou vymezeny klíčové pojmy, které se této problematice týkají, jako je nadání, intelektově nadaný žák a formy vzdělávání nadaných žáků. Dále se práce zaměřuje na nadané dívky, nadané žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a období dospívání u nadaných. Poslední část teoretické části je věnována klimatu školní třídy a jeho souvislosti s nadáním. Praktická část práce prezentuje výsledky kvantitativního výzkumu s hlavním cílem zjistit, jak nadaní žáci deklarují klima školní třídy. Výsledky výzkumu byly podrobeny komparaci se stenovými normami aplikovaného dotazníku a taktéž byla provedena komparace deklarování klimatu třídy v závislosti na pohlaví, typu školy a přítomnosti speciálních vzdělávacích potřeb žáků s nadáním.

Klíčová slova: nadání, intelektově nadaný žák, klima školní třídy, nadané dívky, žáci nadaní se speciálními vzdělávacími potřebami, integrace

ABSTRACT

The diploma thesis is focused on declaring the climate of the classrooms of gifted pupils. Specifically, it focuses on three areas of class climate: supportive climate, motivation to negative school performance and self-assertion. The theoretical part defines the key concepts of relate problematic, such as giftedness, intellectually talented pupils and forms of learning gifted pupils. In addition this work is also focuses on gifted girls, gifted pupils with special educational needs and gifted pupils during adolescence. The last part of the theoretical part discusses the climate of the school classes and its connection with giftedness. The practical part presents the results of quantitative research with the main objective to find out how gifted pupils declare the climate of the class. The results of the research were compared with the sten scores of the questionnaire conducted in the class and with the declaration of the class climate made according to the gender, type of school and the special educational needs of gifted pupils.

Keywords: giftedness, intellectually gifted pupil, classroom climate, talented girls, gifted pupils with special educational needs, integration

Poděkování

Na tomto místě chci vyjádřit své poděkování Mgr. Iloně Kočvarové, Ph.D., za metodickou pomoc při zpracování této diplomové práce, stejně tak i za všechny podnětné rady, vstřícný přístup a trpělivost. Poděkování patří i všem zapojeným respondentům, stejně jako všem pedagogům, bez jejichž pomoci, ochoty a účasti na dotazníkovém šetření by tato diplomová práce nemohla vzniknout. V neposlední řadě děkuji své rodině, obzvláště pak mamince a přátelům za jejich neutuchající podporu.

„Úlohou výchovy je probudit v člověku génia.“

Pythagoras

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 NADÁNÍ	13
1.1 NADÁNÍ A TALENT.....	15
2 ŽÁK INTELEKTOVĚ NADANÝ	18
2.1 ZÁKLADNÍ FORMY VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S NADÁNÍM.....	21
2.1.1 Dívky s nadáním.....	24
2.1.2 Žáci nadaní se speciálními vzdělávacími potřebami.....	26
2.2 ŽÁCI NADANÍ V OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ.....	28
3 KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY A JEHO SOUVISLOST S NADÁNÍM	31
3.1 SPOLUTVŮRNCI TŘÍDNÍHO KLIMATU.....	35
3.2 SOUVISLOST MEZI KLIMATEM ŠKOLNÍ TŘÍDY A NADÁNÍM.....	38
4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI	40
II PRAKTICKÁ ČÁST	41
5 POJETÍ VÝZKUMU	42
5.1 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ.....	46
5.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	47
5.3 REALIZACE VÝZKUMU.....	48
6 STATISTICKÁ ANALÝZA A INTERPETACE DAT	50
6.1 ZÁKLADNÍ INFORMACE O RESPONDENTECH.....	51
6.1.1 Deklarovaná míra motivace k negativnímu školnímu výkonu.....	53
6.1.2 Deklarovaná míra sebeprosazení.....	56
6.1.3 Deklarovaná míra suportivity.....	57
6.1.4 Komparace výsledků se stenovými normami.....	58
6.1.5 Komparace všech oblastí dotazníku v závislosti na pohlaví.....	62
6.1.6 Komparace všech oblastí dotazníků v závislosti na přítomnosti speciálních vzdělávacích potřeb.....	65
6.1.7 Motivace k negativnímu školnímu výkonu, suportivní klima a sebeprosazení v závislosti na typu školy.....	68
7 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE	72
7.1 DISKUSE.....	75
7.1.1 Limity výzkumu.....	78
7.2 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	78
ZÁVĚR	80
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	82
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	87
SEZNAM OBRÁZKŮ	89
SEZNAM TABULEK	90
SEZNAM PŘÍLOH	91

ÚVOD

Tato diplomová práce se zabývá deklarováním klimatu školní třídy u žáků intelektově nadanými, kteří se vzdělávají na základních školách a víceletých gymnáziích.

O problematice vzdělávání nadaných žáků se v současnosti poměrně často diskutuje, a to jak v odborné, tak i laické veřejnosti. Nejčastěji se publikace zabývající se nadáním pojí spíše k psychologii, přesto je však stejně důležité rozvíjet i pohled sociálně pedagogický. Jednou z úloh sociální pedagogiky je mimo jiné i sledovat sociální klima školy, potažmo klima třídy. (Průcha, 2015, s. 89) Sociální pedagogika je orientovaná na pomoc druhým lidem, a to s ohledem na jejich individuální charakteristiky a potřeby. Konkrétně se snaží pomoci se začleňovat do většinové společnosti, působit preventivně (např. proti vzniku šikany) a napomáhat ke zkvalitňování života jedinců, (Procházka, 2012, s. 73) což chápeme v souvislosti s nadanými žáky jako pomoc plně rozvíjet jejich nadání.

Aktuálně se polemizuje o tom, která forma vzdělávání nadaných žáků je pro ně nejvhodnější. V českém prostředí se nejčastěji volí integrace, jako jedna z možných forem vyučování žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami, do které dle platné legislativy České republiky zahrnujeme i žáky nadané. Dlouhodobě je však vzdělávacím potřebám nadaných žáků věnována pouze okrajová pozornost, neboť se lze často setkat s názorem, že nadaní žáci nepotřebují žádnou zvláštní pozornost, neboť jejich nadání je samo o sobě zvýhodňuje oproti jejich spolužákům. (Cihelková, 2017, s. 6) Je však třeba zkoumat, za jakých podmínek je nadání žáků adekvátně rozvíjeno. Klima školní třídy představuje jeden z mála kritických faktorů, který ovlivňuje zvýšení efektivity a úspěchů ve škole. Vytvářením vhodného klimatu třídy umožníme žákům s nadáním plně využít jejich potenciál. Rozvoj nadání je přínosem jak pro samotné žáky s nadáním, čímž se zkvalitňuje i jejich život, tak i pro celou společnost, neboť plně využití nadání žáků představuje do budoucna velký přínos a obohacení v nejrůznějších oblastech lidské činnosti. Nadaní tak představují žáky, kteří mají odlišné startovní podmínky oproti svým vrstevníkům. Nadaní žáci často zažívají pocity nepochopení od svých vrstevníků, obtížněji si hledají blízké přátele a mohou se potýkat i s dalšími problémy v sociální oblasti, což souvisí s jejich asynchronním vývojem. Pokud je tedy školní klima třídy jedním z rozhodujících faktorů, které stojí za školním a později i profesním úspěchem, je třeba této problematice věnovat dostatek pozornosti, aby se v práci s nadanými jedinci volily vhodné edukační formy.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části. První část je část teoretická, ve které vymezíme základní pojmy, jež jsou nezbytné pro pochopení dané problematiky. V této části se budeme zabývat nadáním, charakteristikou žáků intelektově nadaných a základními možnostmi jejich vzdělávání. Samostatné kapitoly jsou věnovány dívkám s nadáním a žákům nadaným se speciálními vzdělávacími potřebami, stejně tak je samostatná kapitola věnována období dospívání u žáků s nadáním. Poslední kapitola teoretické části je věnována klimatu školní třídy a jeho souvislosti s nadáním.

Druhá část této práce je částí praktickou, prezentující výsledky, které jsme získali pomocí dotazníkového šetření. Zajímalo nás, jak žáci s nadáním deklarují klima školní třídy, konkrétně výsledky prezentujeme za tři specifické zkoumané oblasti klimatu školní třídy a těmi jsou suportivní klima, motivace k negativnímu školnímu výkonu a sebeprosazení. Výsledky jsme srovnali se stenovými normami použitého dotazníku a dále jsme výsledky podrobili komparaci v závislosti na typu školy žáků, jejich pohlaví a přítomnosti speciálních vzdělávacích potřeb.

Výsledky tohoto výzkumu pak mohou sloužit pro využití v praxi, především by se jimi měli inspirovat pedagogičtí pracovníci, kteří s nadanými žáky ve třídách denně pracují a kteří se i významně podílejí na spoluvytváření školního klimatu třídy. Přejeme si, aby diplomová práce přispěla k dalšímu prohloubení této problematiky a stala se tak malým, avšak důležitým dílkem v mozaice, která bude sloužit k ucelenějšímu náhledu na vzdělávání nadaných žáků a zároveň pomohla pohnout miskami vah, při rozhodování o tom, jak s nadanými žáky co možná nejlépe pracovat.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 NADÁNÍ

V první kapitole se zaměříme na vymezení pojmu nadání, což považujeme za nezbytně důležité proto, abychom se v této práci mohli dále zabývat žáky s intelektovým nadáním, kterým je diplomová práce věnována.

Již od nepaměti přitahuje pozornost společnosti skutečnost, že se lidé mezi sebou odlišují ve svých výkonech, schopnostech či úspěších. Nejen filozofové, pedagogové, lékaři a další odborníci tak věnují značnou pozornost fenoménu nadání a talentu. Toto téma bývá předmětem častých diskusí a polemik. (Hříbková, 2009, s. 8)

Při definování pojmu nadání se lze dle Laznibatové (2007, s. 63) nejčastěji setkat s názorovými směry, které nadání chápou jako souhrn vrozených předpokladů nebo jako výsledek jejich rozvoje. Další směr pak nadání pojímá spíše jako synonymum k pojmům schopnosti nebo souhrn dynamických předpokladů pro specifické činnosti. Setkat se můžeme i s chápáním nadání jako vlastnosti, kterou disponuje každý jedinec nebo naopak jako vlastnost, kterou lze zaznamenat pouze u některých jedinců. Poslední často frekventovaný směr nadání se vztahuje jen na vybrané druhy činností nebo naopak je možné nadání objevit v činnosti jakékoliv.

V důsledku těchto rozdílných a početných názorových směrů existuje řada různých definic, které se Porter (1999, cit. podle Machů, 2013, s. 10) pokusil roztřídit do následujících skupin:

Definice založené na jediné schopnosti: Hlavním a nejčastějším ukazatelem nadání je u těchto definic hodnota inteligenčního kvocientu (dále jen IQ), kterou jedinec dosahuje. I když jsou definice tohoto typu poměrně přehledné a hojně užívané (především v kvantitativních výzkumech), jsou také terčem kritiky. Jak vysvětluje Callahan, Moon a Oh (2007, s. 21) je tato kritika na místě, neboť v minulých letech se definice nadání posunuly nad rámec ukazatele, který představoval pouhé dosažení vysokých bodů získaných v IQ testech. Hlavním důvodem tohoto posunu byl fakt, že děti mnohdy přesahují hranice těchto testů. Z důvodu frekventovanosti tohoto pojetí a pro úplnost uvádíme, jak lze označit kognitivní schopnosti jedince dle dosaženého IQ. Za bystrého lze značit jedince s IQ mezi 115-130, nadprůměrně nadaného s IQ mezi 130-145, vysoce nadaného s IQ mezi 145-160, mimořádně nadaného s IQ 160-175, velmi vysoce nadaného mezi IQ 175-190 a „nevyčísitelně“ nadaného jedince od IQ 190 a výše. (Havigerová, 2011, s. 22)

Definice založené na více schopnostech: Tyto definice vycházejí z pojetí inteligence a v průběhu identifikace nadání je pak aplikováno více využívaných metod.

Definice postavené na úrovni zpracovávání informací jedincem: U těchto definic autoři předpokládají odlišné zpracování získaných informací nadanými žáky, a to především v oblasti paměti, metakognice, učebních strategií a úrovně koncentrace.

Definice pojící se ke kreativité: Definice tohoto typu stojí proti definicím založených pouze na přítomnosti IQ. Jedná se častěji o definice modernější, kde kreativita patří ke klíčovým charakteristikám nadání. Inteligence u těchto definic je sice taktéž podstatná, avšak vysoké IQ samo o sobě není považováno za přítomnost nadání u jedince.

Ex-post-facto definice: Jak uvádí Laznibatová (2012, s. 63), tyto definice jsou známy především ze starší literatury. Nadání se u těchto definic stanovuje zpětně na základě demonstrováných výsledků jedinců.

Definice odlišných kulturních pohledů: Předpokladem pro tyto definice jsou kulturní rozdíly a s nimi související i odlišné priority, jako jsou např. spiritualita, intuice, estetičnost. Definice tohoto typu jsou v českém prostředí užívány minimálně.

Nyní se již podívejme na vybrané konkrétní užívané definice. Celosvětově nejčastěji používanou definicí nadaných je ta, kterou poskytuje Úřad pro vzdělávání USA, vycházející z definování nadání od Marlanda, uvádějící: Nadané a talentované děti jsou ty děti, které jsou identifikovány odborně kvalifikovanými osobami a které díky svým vynikajícím schopnostem dosahují vysokého výkonu. Jedná se o děti, které potřebují diferencované vzdělávací programy pro realizaci svého přínosu pro sebe, ale i pro společnost. Děti, které podávají vysoký výkon, představují osoby, jež se již prokázali úspěchem anebo potenciální schopností vynikat v některé z vybraných oblastí či ve více oblastí naráz. Jedná se o oblasti jako je obecná intelektuální schopnost, specifická akademická schopnost, kreativní nebo produktivní myšlení, schopnost vedení, vizuální nebo umělecké umění. (Dobron, 2011, s. 5-6). Tato definice naznačuje, že nadání má několik rozměrů a může se vyskytovat v různých oblastech, proto může být jedinec nadaný v jediné, pár nebo i více oblastech naráz.

Definice nadaných poskytnutá v zákoně *No Child Left Behind* z roku 2002 zní následovně: Pojem "nadaný", pokud se používá ve vztahu k žákům, dětem nebo mládeži, představuje žáky,

děti nebo mládež, kteří se prokazují dosažením vysokých schopností v oblastech, jako jsou intelektuální, tvůrčí, umělecká nebo vedoucí schopnost nebo v určitých akademických oborech, a které potřebují služby nebo činnosti, které obvykle neposkytuje škola, aby tyto schopnosti plně rozvinuly. (Callahan, Moon a Oh, 2007, s. 21)

Podle vědců je nadání obvykle koncipováno z hlediska vysoké inteligence, demonstrace v chování nebo úspěchu či různými jinými způsoby. Kromě toho definice nadání v určitém rozsahu ovlivňuje i školní prostředí. Jinými slovy, způsob, jakým učitelé definují nebo koncipují nadání, má důsledky pro identifikační postupy nadaných, programové nabídky a další úspěšnost nadaných ve vzdělávacím systému. (Cross, Bugaj a Mammadov, 2016, s. 25)

Dle Čápa a Mareše (2001, s. 152) lze nadání chápat jako soubor vloh jedince. Žáci s mimořádně intelektovým nadáním mohou disponovat schopnostmi, jež přesahují rámec vyučovacího předmětu či dokonce více vyučovacích předmětů naráz. Dále uvádějí, že nadání žáci obvykle dosahují výborných školních výsledků.

Nadání Kašpárková (2009, s. 76) vymezuje jako soubor dobře rozvinutých schopností pro konkrétní oblast lidských činností, které jsou tvořeny specifickým akademickým nadáním (pro jazyky, historii, přírodovědu, matematiku atd.), uměleckým nadáním, tvořivým a produktivním myšlením, pohybovým nadáním a zručností a vůdcovskými schopnostmi a všeobecně intelektovými schopnostmi.

Nadání lze taktéž chápat jako osobité schopnosti podmiňující úspěšné vykonávání nejrůznějších činností jedince stejně jako schopnosti všeobecné, které představují možnosti daného jedince. Na nadání lze tedy pohlížet i jako na potenciál rozumu či inteligence a individuální kognitivní charakteristiku spojenou se schopností samostatného učení. V neposlední řadě můžeme nadání považovat i za soubor vloh, vrozených daností. (Fořtík a Fořtíková, 2007, s. 12)

1.1 Nadání a talent

Pokud se budeme zajímat o nadání, velmi brzy se v literatuře dočteme i o talentu. Vymezit pojmy *nadání* a *talent*, není jednoduché, neboť se autoři liší v názorech, zda tyto pojmy chápat jako synonyma či je diferencovat. Mezi autory, kteří pojem nadání a talent chápou jako rovnocenné, patří např. Dočkal, Tannenbaum a Ypenburgová. Autoři, kteří tyto dva pojmy chápou jako rozdílné, jsou např. Gangné. (Hříbková, 2009, s. 9) I Laznibatová, která tyto dva pojmy chápe jako rozdílné, (2012, s. 57) upozorňuje na nejednoznačnost vymezení těchto pojmů

a dodává, že problematická terminologie obou pojmů bude nejspíše ještě dlouho předmětem odborných diskusí.

Přesto, že tedy neexistuje všeobecně uznávaná jednotná definice nadání a talentu (National Association for Gifted Children, 2017), ale objevují se na stovky různých vymezení těchto pojmů, je třeba si pro účely této diplomové práce uvést alespoň několik základních definic nadání a talentu pro pochopení dané problematiky. V českém prostředí rozlišujeme mezi pojmy nadání a talent. V zahraničních zemích je více užíván termín talent. (Kašpárková, 2009, s. 76)

Nadání lze chápat jako všeobecnou výjimečnou rozumovou schopnost. Talentem u jedinců popisujeme spíše schopnosti demonstrované v oblasti sportovní, výtvarné či výtvarné. (Laznibatová, 2012, s. 58) Dočkal (2005, s. 12) však pojímá nadání jednak jako intelektové, tak i jako pohybové, umělecké, praktické (sociální a manuální).

Vztah mezi talentem a nadáním chápe Erika Landau (2007, s. 39) tak, že nadání je základním rysem talentované osoby. Nadání tedy jedinci pomáhá zvýšit úroveň jeho talentu.

Pro přehlednost zde uvádíme diferencovaný model nadání a talentu Gagného (1997, cit. podle Laznibatové, 2012, s. 54)

Nadání	Talent
Potenciál	Dosažení / Projevení
Dědičnost	Prostředí
Nenucenost / spontánnost	Úsilí / cvičení
Přirozenost	Trénování
Příslib / Dispozice	Výkon / Výsledek
Dětství	Dospělost

Tabulka 1 Diferencovaný model nadání a talentu (Gagné in Laznibatová, 2012, s. 54)

Gagné (1997) popisuje transformaci nadání v talentu za pomoci tří katalyzátorů, jsou jimi faktor štěstí, interpersonální katalyzátor a environmentální katalyzátor, a to skrze rozvoj formou vzdě-

lávání nebo systematického rozvoje schopností v různých oblastech. Vystihuje tak podstatu nadání a talentu. Za talent tedy Gagné považuje jen mimořádně vysoký, vynikající výkon. (cit. podle Laznibatová, 2012, s. 53) Čáp s Marešem (2001, s. 152) chápou obzvláště vysoký až zcela výjimečný stupeň schopností nebo nadání jako talent či genialitu.

Konečná uvádí, že i přes chápání pojmů talent a nadání jako synonyma, či nikoliv, oba pojmy se váží k schopnostem nadprůměrný, až vysoce nadprůměrný stupeň rozvoje. Kromě pojmu *talent*, se i pojem *intelligence* může užívat v některých definicích jako synonymum k *nadání*. Někteří autoři hovoří o tzv. *potencionálním nadání* u dětí a u dospělých pak o tzv. *skutečném nadání*. (2010, s. 37)

Lze tedy vidět, že pojmy nadání i talent lze chápat různými způsoby, které se často prolínají a není snadné hranice nadání a talentu přesně určit. My pro účely této diplomové práce pojmy nadání a talent chápeme jako diferencované, kdy nadání chápeme jako vrozené schopnosti jedince a talent schopnosti získané.

Dle předchozích uvedených definic je zřejmé, že nadání zahrnuje nejrůznější oblasti, ve kterých jedinec projevuje své výjimečné schopnosti a podává vysoké výkony. Nadání tak můžeme členit do několika kategorií, vždy závisí na tom, o jakou definici se budeme opírat. Dle širších definic nadání lze dělit nadání podle druhu do oblastí akademických, tvořivých, atletických, sportovních, manuálních vůdčích, uměleckých a intelektových. (Jurášková, 2006, s. 21) V našem výzkumu se zaměřujeme na žáky s posledním zmíněným druhem nadání, tedy intelektovým, proto jim bude věnována následující kapitola. Jak uvádí Laznibatová, (2012, s. 63) v praxi tedy není tak důležité, jak vymezujeme pojem nadání či talent, ale podstatné je to, jak definujeme nadaného žáka.

2 ŽÁK INTELEKTOVĚ NADANÝ

Nejprve chceme upřesnit, že i když v této práci pracujeme s pojmy, jako je „nadaný žák/chlapec/dívka“, upozorňujeme, stejně jako Machů (2013, s. 8), že z důvodů nálepkování bychom měli užívat pouze spojení „žák/chlapec/dívka s nadáním“. I v rámci politické korektnosti klademe důraz nejprve na jedince a až pak na nadání či handicap těchto jedinců, z důvodů větné stavby se však tomuto spojení nevyhneme.

Nadání znamená mnoho věcí pro různé lidi, společnost, ale také pro samotné nadané. (Galbraith a Delisle, 2015, s. 7)

Abychom získali náhled na to, jak komplikované může být vymezení pojmu *nadání*, předkládáme zde odpověď nadaného dvanáctiletého chlapce, kterou jsme získali v dotazníkovém šetření pro projekt IGA: Podpora sociální inkluze mimořádně nadaných žáků z let 2016/2017. Nadaný chlapec nadání popsal takto: *„Být nadaný znamená mít jiný pohled na svět, na lidi, věci, situace okolo sebe, v mnohých případech být citlivější (psychicky) zranitelnější, umět lépe posuzovat lidi. Ale na druhou stranu – o všem pořád hrozně přemýšlet, sebemenší zakolísání vnímat jako velké selhání, mít větší sklony ke stresům, depresím nebo sebevraždám, protože tím, že se člověk cítí jiný, si někdy připadá odstrčený nebo odmítnutý.“*

Přesto, že existuje nespočet definic a charakteristik nadaného žáka, je třeba mít stále na paměti, že žádný z těchto žáků není stejný, každý je jedinečný. Každý z žáků vykazuje unikátní kognitivní a afektivní vlastnosti, kvality a zájmy. (Tracy, Riley, 2011, s. 5) Jak uvádí i Jurášková (2006, s. 30) nadaní žáci se na první pohled skutečně mohou jevit jako poměrně homogenní skupina, přesto při bližším zkoumání zjistíme, že v rámci této skupiny žáků vznikají diferencované podskupiny.

Jedinci s nadáním tak nemusí disponovat všemi níže jmenovanými charakteristikami, a naopak ani jejich výskyt u žáků není zárukou, že je žák nadaný. U žáků nadání musíme chápat jako jev dynamický, nikoliv stacionární, který se v průběhu jejich života mění a kolísá. (Machů a kol., 2016, s. 15) Nadaní jedinci se obecně od průměrné populace liší především svou **emoci-onální** a **kognitivní oblastí**. Nadaný žák v určitých oblastech své vrstevníky převyšuje, a to svou kapacitou, rychlostí i komplexností myšlení. (Jurášková, 2006, s. 21, 30) Charakteristiky nadaných je třeba znát pro identifikaci, ale i vhodnou pedagogickou práci s nimi.

Obst (2002, s. 78) charakterizuje nadaného žáka jako jedince s **vynikající pamětí a znalostmi**, kterými přesahuje na něj kladené požadavky. Dále **rychlostí myšlení**, kdy se nadaný žák snadno a rychle rozhoduje, stejně tak rychle chápe nové učivo a s odpověďmi na sebe nenechá dlouho čekat. Přirozeně nadaný žák dává přednost **komplikovanějším úkolům**. Stejně tak se spontánně **projevuje zájem** o doplňující informace. Nadaný žák se taktéž vyznačuje neobvyklou **motivací a učebním nasazením**.

Mezi další nejčastěji zmiňovanou charakteristikou žáků s nadáním je jejich **asynchronní vývoj**, což znamená, že nadaný žák může být v rozdílných stádiích vývoje, a to v oblastech kognitivních, fyzických a emocionálně-sociálních. (Jurášková, 2006, s. 30)

Mezi další charakteristicky nadaných můžeme z **kognitivní oblasti** jmenovat např. jejich schopnost číst již v brzkém věku, rychlé učení, širokou slovní zásobu, výbornou paměť, schopnost řešit problémy. Nadaní žáci také dobře argumentují, jsou zvědaví, s čímž souvisí i jejich časté kladení otázek autoritám. Tito žáci mohou mít mnoho rozlišných zájmů, v oblíbenosti mají komplikovanost. Jedním z možných projevů je i jejich tendence k perfekcionismu, velká předvídatost, výborné pozorovací schopnosti, schopnost dlouhodobé koncentrace a vytrvalosti a vysoký stupeň vynakládaného zápalu do daných činností. (Jurášková, 2006, s. 31)

Z **oblasti afektivní** se jedná o citlivost a upřednostňování starší společnosti před svými vrstevníky. Nadaní žáci se vyznačují také svým osobitým smyslem pro humor, který nemusí být pro jejich vrstevníky snadno pochopitelný. Žáci taktéž jeví zájem o morální otázky, spravedlnost. Kritičnost vůči okolí, ale i sobě samým je jedním z často uváděných charakteristik. (Jurášková, 2006, s. 31)

Neobyčejná smyslová vnímavost je projevem nadaných žáků v **oblasti motorické**, ale i nesoulad mezi intelektuálním a tělesným vývojem. Někdy se může objevovat i nezájem o aktivity tělesného rázu. (Jurášková, 2006, s. 31)

Představovat si však nadané jako bezproblémové, jako žáky, kteří ve škole sami od sebe prospívají, by bylo mylné. Přesto je toto chápání jedním z nejčastějších stereotypních představ o nadaných žácích. Nadání s sebou však přináší i potencionální problémy.

Mezi tyto problémy patří možná komplikovaná spolupráce a komunikace s ostatními (vrstevníky), důvod je mimo jiné i odlišná oblast zájmů než u jejich spolužáků. Nadaní žáci mohou být také značně netrpěliví, což je může zbytku třídy jevit jako arogantní. Bez ohledu na tempo

zbytku třídy se nadaní mohou dožadovat rychlejšího probírání dané látky a stejně tak mohou vyžadovat složitější zadání úkolů. Nadaní žáci se ve výuce také snadno nudí, učitele mohou zahrnovat řadou dotazů a vyrušovat spolužáky. Často se věnují více činnostem naráz, což může působit neorganizovaně, pokud jsou však pohlceni do své práce, nesnášejí být vyrušeni. Žáci s nadáním si také často stanovují nereálné cíle, jejich perfekcionismus se projevuje i v nepochopení pro chyby ostatních, ale i špatné přijímání vlastní kritiky. Mají strach ze selhání, a proto se vyhýbají riskování a zkoušení nových věcí a mohou snadněji podléhat depresím. Svůj smysl pro humor mohou užívat nevhodně, např. jako útok na ostatní. Díky humoru se z nich také mohou stát třídní „šišci“. Nadaní často neodpovídá známám žáků, kterým na tomto známkování často ani nezáleží. (Galbraith a Delisle, 2015, s. 10-27)

Stehlíková (2016, s. 74) ve své knize uvádí, že nadaní žáci mají málo skutečných přátel, tráví přestávky o samotě, ostatní s nimi nechtějí být a nadaní žáci zase nechtějí být s ostatními spolužáky, samota jim přináší úlevu od úzkosti, kterou pocítují ve společnosti spolužáků, jsou obětí šikany a obzvláště se tato situace zhoršuje od páté a šesté třídy (zde spadají i naši respondenti). Celkově nadaný žák do kolektivu nezapadá, vztahy s vrstevníky jsou pro ně zážitky bolestivé, plné odmítání a vyloučení. Nadaní žáci tak zažívají pocity samoty a odcizení. Galbraith a Delisle souvislosti s těmito charakteristikami zdůrazňují neobyčejnou citlivost nadaných. Tito žáci prožívají skutečnosti intenzivněji než ostatní žáci v jejich věku. Obvykle se u těchto žáků vyvíjí i dříve empatie a sociální citění, proto je mohou velmi trápit celosvětové problémy jako je znečištění životního prostředí, války a jiné ozbrojené konflikty, hladomor nebo problematika bezdomovectví. (2015, s. 9)

I Lazibatová (2012, s. 104) uvádí, že důvodem, proč na školách pro mimořádně intelektově nadané žáky převládají početně chlapci nad dívkami je stereotypizace a také obava rodičů z nálepkování jejich dcer. Je tedy třeba vytvářet pro žáky prostředí, kde chyba není považována za selhání a žáci se z ní mohou poučit a dále se tak rozvíjet. Dwecková nabízí řešení ve formě chválení žáků za jejich snahu, nikoliv jejich inteligenci, čímž v nich posílíme motivaci nebát se pouštět do oblastí, které ještě perfektně neovládají, a zároveň jich zbavujeme pocitu, že se od nich očekává vždy pouze bezchybný výsledek. Neúspěch se tak pro žáky stane spíše výzvou. (Mudrák, 2015, s. 17-18)

My ve své práci vycházíme z definice od Hewarda, který nadaného jedince chápe jako toho, jehož schopnosti jsou ve vybraných oblastech sociokulturního prostředí oceňovaná a která jsou

zároveň kvalitativně a kvantitativně rozvinutější ve srovnání se schopnostmi vrstevníků. (2013, s. 456)

Jak již víme, nadaní netvoří homogenní skupinu žáků. V rámci nadaných existují podskupiny žáků, které si díky svým individuálním zvláštnostem zaslouží naši zvláštní pozornost a také odlišný výchovně-vzdělávací přístup. (Machů, 2010, s. 38) Do pomyslné rizikové skupiny nadaných žáků bychom mohli řadit extrémně nadané žáky, kreativně nadané žáky, nadané předškoláky, nadané adolescenty, podvýkonně nadané, sociálně znevýhodněné nadané žáky, nadané žáky z rozdílných kulturních prostředí, dvakrát výjimečně nadané a nadané dívky. (Gallagher, 1994, cit. podle Machů, 2010, s. 39) Poslední dvě jmenované rizikové podskupiny nadaných si více přiblížíme v následujících podkapitolách, neboť se na tyto žáky zaměřujeme v našem výzkumném šetření.

2.1 Základní formy vzdělávání žáků s nadáním

Ve výzkumné části práce podrobujeme komparaci deklarování žáků z běžných základních škol se školami speciálními pro nadané žáky. Tuto kapitolu proto věnujeme vymezení základních forem vzdělávání žáků s nadáním.

Nejprve je nutné podívat se na legislativní ukotvení vzdělávání žáků a nadáním. V České republice jsou pro vzdělávání těchto žáků stěžejní dokument **Národní program vzdělávání ČR** neboli Bílá kniha. Tento dokument z roku 2001 představuje strategii v oblasti vzdělávání, představující myšlenkové východiska, záměry a rozvoje programů, jež jsou nezbytné pro vývoj naší vzdělávací soustavy. Tato strategie odráží zájmy celé společnosti a přináší podněty ke školní práci. V Bílé knize je zahrnuta i problematika vzdělávání nadaných jedinců. (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001, s. 56)

Stejně tak i Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020 se zaměřuje na vzdělávání nadaných žáků. V současnosti také dle školského zákona č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů a **vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**, ve znění účinném od 31. 8. 2017 je legislativně upraveno vzdělávání dětí, žáků a studentů (dále jen „žáků“) nadaných. (ČESKO, 2016)

Žák se **speciálními vzdělávacími potřebami** je takový žák, kterému je třeba poskytnout podpůrná opatření k naplnění jejich vzdělávacích možností. Podpůrnými opatřeními rozumíme

obecně definované nezbytné úpravy ve vzdělávání, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí a jiným životním podmínkám žáka. (ČESKO, 2004)

Dle Bílé knihy je integrovaná škola v závislosti na zkušenosti světové i domácí pedagogiky schopna uspokojit potřeby žáků nadaných i talentovaných. (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001, s. 48)

Přesto autoři si nejvhodnější formou výuky nadaných žáků jisti nejsou nebo se jejich názory různí. Mezi základní varianty vzdělávání žáků s nadáním patří **integrační** a **segregační přístup** (případně separační). Integrovaná forma znamená pro žáka vzdělávání v klasické třídě. Segregovaná forma je zaměřena na vzdělávání pouze žáků nadaných. Můžeme se však setkat i s kombinací těchto přístupů. (Machů, 2010, s. 77)

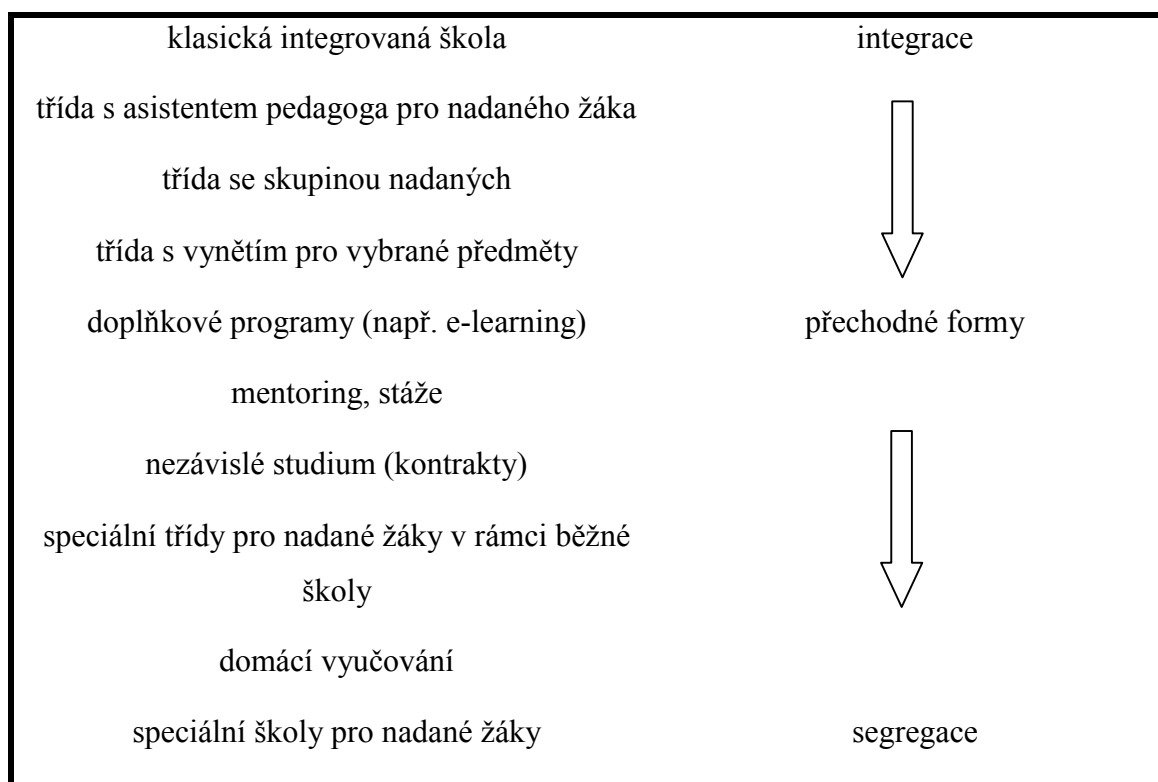
Dle Dočkala (2005, s. 56) můžeme formy vzdělávání vymezit do tří základních forem, které si níže blíže specifikujeme.

První z forem je **segregovaná edukace**, která se odehrává ve speciálních školách internátních, speciálních školách s denní péčí a speciálních třídách na běžné škole. Machů (2010, s. 77) uvádí, že segregace má tradici především v USA, kde se objevily i první třídy pro nadané. Ve stejné době (30. léta 20. století) se taktéž začalo diskutovat o nejvhodnější formě vzdělávání nadaných. Mezi výhody segregované formy edukace patří zejména celkové přizpůsobení školního vzdělávacího programu. K negativům této formy patří izolovanost žáků s nadáním od jejich vrstevníků, což v budoucnu nadaným může způsobovat problémy se začleňováním se do společnosti. Vzděláváním žáků segregovaně je tak i nepřímou nálepkujeme. K segregovaným školám řadíme školy speciální pro nadané, domácí vzdělávání, částečně speciální třídy pro nadané, ale i víceletá gymnázia.

Druhou formou je **kombinovaná edukace**, které představuje speciální třídy, kdy se část výuky odehrává v běžné třídě. Dále zde spadá třída běžná, přičemž určitá část vyučování probíhá ve třídách speciálních nebo ve vyšším ročníku. Jednat se může i o běžnou třídu, kdy se část vyučování odehrává odděleně se speciálním pedagogem.

Třetí a poslední je forma **integrovaná edukace**, odehrávající se v třídě běžné s podpůrným učitelem pro žáky s nadáním, zabezpečené odbornými konzultacemi a ve které péči o žáky nadané má na starosti pouze třídní učitel. K realizaci integrační formy je potřeba pomoci ze strany asistenta pedagoga, případně i odborné konzultace se speciálním pedagogem či jinými

odborníky. V současnosti se tato forma při vzdělávání nadaných žáků uplatňuje nejčastěji, což potvrzuje i Machů, která uvádí (2010, s. 78), že je však třeba zajistit jisté základní principy, což může být obtížné, přesto tento směr jeví nejlepší podmínky pro splnění základních pedagogicko-psychologických principů.



Tabulka 2 Příklady edukačních forem (Machů, 2010, s. 77)

V integračním principu se využívá především akcelerace učiva a jeho obohacování. Jak již název napovídá, obohacování učiva představuje snahu učivo pro nadané žáky rozšířit o co možná nejvíce nových informací, které mají za úkol žáka stimulovat. Akcelerací učiva máme na mysli jeho úpravu tak, aby bylo možné rychle se posunovat ve vzdělávacím procesu, a je třeba vypracovat pro žáka individuální vzdělávací plán. Přístupy se mohou kombinovat. (Fořtík, Fořtíková, 2007, s. 13)

2.1.1 Dívky s nadáním

Dívky s nadáním řadíme do skupiny nadaných se specifickými problémy. V našem výzkumném šetření se zaměřujeme na možné rozdíly v deklarování klimatu školní třídy v závislosti na pohlaví. V návaznosti na praktickou část diplomové práce tak v následující kapitole uvádíme vybrané charakteristiky dívek s nadáním.

Dívky s nadáním se řadí mezi žáky se specifickými problémy především v důsledku stereotypního přístupu společnosti k ženské roli. Tato stereotypizace negativním způsobem ovlivňuje úspěch dívek a podněcujeme je k potlačování nadání, která se může projevit i ve školním prostředí. Proto dívky s nadáním vyžadují speciální diferencovanou péči. (Jurášková, 2006, s. 110)

Dívky s nadáním se nepotýkají pouze s tlakem okolí na to, co je většinovou společností považováno za „ženské“, ale navíc se musejí oproti svým vrstevnicím potýkat i s tím, jak je nahlíženo na ženy s vysokým intelektem. Již od dětství jsou dívkám i chlapcům předkládána a vštěpována role, která jsou spojená s jejich pohlavím a s těmito rolemi i spojená očekávání (archetypy). Tato očekávání na plnění daných rolí spojených s příslušností k danému pohlaví jsou sociálně konstruovaná, pevně stanovená a jsou významná při utváření postojů, hodnot, očekávání a chování dívek i chlapců. Dívky brzy pochopí, že musejí splňovat jistá pravidla, která přísluší tomu, „být ženou“, aby je společnost přijala. (Plucker a Callahan, 2014, s. 269)

U dívek s nadáním hrozí větší riziko toho, že budou své nadání skrývat, aby lépe zapadly do kolektivu a byly více akceptovány svým okolím, (Landau, 2007, s. 54) což potvrzují i (Galbraith a Delisle, 2015, s. 17). Stejně tak i Stehlíková uvádí, že dívky mají větší tendenci se přizpůsobovat svému okolí než chlapci. (2016, s. 93) Rodina, společnost i škola kladou odlišná očekávání na dívky a chlapce. Obecně se u děvčat očekává větší pasivita, přizpůsobení se a chování, které eliminuje přílišné riskování. U dívek se v důsledku tohoto tlaku může objevit tzv. **syndrom (velké) podvodnice**, což znamená, že dívky zpochybňují své nadání, vyhýbají se soupeření, intelektuálním výzvám a své nadání se snaží skrývat. Své úspěchy dívky nepřipisují svým schopnostem a tvrdé práci, ale spíše náhodě a roste v nich obava, že tato skutečnost bude odhalena. Tento strach u dívek může vytvářet začarovaný kruh, kdy je obava z odhalení nutí k usilovnější práci, čímž dosahují ještě lepších výsledků a také mají o to větší strach z „odhalení“. Stejně tak dívky žijí v přesvědčení, že musejí být úspěšné v každé roli, kterou zastávají, což na ně vyvíjí velký psychický nápor. Jako velký problém se jeví i odlišná strategie některých

dívek **vyhýbat se úspěchu** (obzvláště, pokud jsou srovnávány s chlapci), protože mají pocit, že pokud budou úspěšné, selžou jako ženy.

Erika Landau, která vychází ze své několikaleté přímé práce s nadanými také zastává názor, že u dívek dochází k větší konformitě nežli u chlapců. (2007, s. 18). Nadané dívky jsou také méně oblíbené, než jejich nenadané spolužačky a současně jsou stejně tak méně oblíbené, v porovnání s jejich nadanými spolužáky. (Landau, 2007, s. 18) To potvrzuje i výzkum autorek Bain a Bell z roku 2004, kde se taktéž hovoří o tom, že nadané dívky jsou méně oblíbené v porovnání s nadanými chlapci. (Konečná, 2010, s. 68) To může dívky vést k tomu, aby volily strategie, které jim usnadní socializaci v třídním kolektivu. Jednou ze strategií může být snaha příliš na sebe neupozorňovat a svým nadáním se příliš neprojevovat. Navíc znaky špičkových výkonů nadaných jsou navíc u dívek potlačovány mnohem více než u chlapců. (Landau, 2007, s. 53)

Clarková (1988, cit. podle Machů, 2010, s. 40) uvádí, že dívky jsou při vstupu na základní školu stejně aktivní jako chlapci a nebojí se prosadit. S přibývajícím věkem a přestupem na vyšší stupeň vzdělávání se však začínají vlivem stereotypů stávat pasivnějšími a konformnějšími. Snaží se co možná nejméně vybočovat z řad, a dokonce se snaží svůj potenciál tajit, což potvrdil i výzkum Swiatek a Dorr (1998) dle něž vyplynulo, že dívky mají větší tendenci popírat nadání než chlapci.

Častěji se u dívek může objevovat strach z překážek z důvodu stereotypních představ. Kerr (2002, cit. podle Machů, 2010, s. 40) uvádí, že dle zahraničních výzkumů jsou nadaní chlapci, kteří mají špatný prospěch, učiteli akceptováni a tento jejich slabší výkon je připisován spíše nevhodným studijním návykům. Naopak u dívek je jejich slabší výkon připisován jejich nedostatečným rozumovým schopnostem. I dívky tak mohou pociťovat tento postoj ze strany učitelů, a proto se spíše vyhýbají zbytečnému riskování. Dle Juráškové (2004, s. 118) navíc mezi charakteristiky nadaných dívek patří nízká výkonová motivace, která představuje tendenci dívek své schopnosti podceňovat. Proto se nadané dívky mohou častěji než nadaní chlapci raději vyhýbat potencionálnímu neúspěchu. Navíc u dívek se podle Juráškové objevuje více než u chlapců touha po perfekcionismu a pokud jednou neuspějí, reagují velkým zklamáním, kterým se v budoucnu chrání pomocí rezignace a uzavření se.

Přesto, že výzkumy ukazují na rozdílnosti v oblasti úspěchu, kariérní volby, charakteristice osobnosti, přístupu a přesvědčení mezi nadanými dívkami a chlapci, vyvstává otázka, do jaké míry je tato odlišnost mezi pohlavím způsobená genetickými predispozicemi a do jaké míry má na rozdíly mezi chlapci a dívkami vliv kulturní prostředí. Stejně tak dosud zůstává otázkou, jaké školní programy lze považovat za zmírňující tyto negativní rozdíly. (Plucker a Callahan, 2014, s. 269)

Celkově můžeme říct, že pokud pomineme neurofyziologické a endokrinologické odlišnosti mezi dívkami a chlapci, pak se nejméně významnější mírou na výše popsaných rozdílných charakteristikách u pohlaví negativně projevují stereotypní postoje k roli žen. (Machů, 2010, s. 39)

2.1.2 Žáci nadaní se speciálními vzdělávacími potřebami

V praktické části práce se zaměřujeme i na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Proto považujeme za důležité blíže tuto skupinu žáků s nadáním popsat v následující kapitole.

Dle zákona č. 561/ 2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání vymezujeme žáka se speciálními vzdělávacími potřebami jako žáka s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem. (ČESKO, 2004)

Počet žáků s narušením nebo postižením se mezi nadanými žáky pohybuje v rozmezí od 5 % do 10 %. (Jurášková, 2006, s. 110) Žáky s handicapem, kteří jsou navíc nadaní, označujeme jako tzv. „**dvakrát výjimečné**“ z anglického „twice exceptional“. (Machů, 2010, s. 42)

Žáci dvakrát výjimeční vykazují obvykle vysokou motivaci v oblastech, do kterých jejich handicap nezasahuje. V oblastech, kam handicap zasahuje, jsou však frustrováni a jejich motivace je nízká. (Sternberg, Grigorenko, 2004, cit. podle Portešové, 2014, s. 12) Tito žáci mohou čelit řadě sociálních a emocionálních výzev, často jako výsledek biologických predispozic, špatnému zpracovávání informací a environmentálním stresům kvůli školním a rodinným komplikacím. (Rowe, 2013, s. 151) Žáci dvakrát výjimeční hůře zvládají stres v porovnání s žáky nadanými bez handicapu. Práce za nevhodných podmínek (pod tlakem či ve stresu) může mít výrazně větší negativní vliv na jejich výkon, než je tomu u žáků nadaných bez handicapu. (Plucker a Callahan, 2014, s. 682)

Samostatnou skupinou v rámci žáků s dvojí výjimečností tvoří žáci se **specifickými vývojovými poruchami učení** (dále jen SVPU), tvořící v rámci populace nadaných žáků početnou skupinu. Nejčastěji se jedná o žáky s dyslexií, dysgrafií a dysortografií. (Machů, 2010, s. 43) Žáci nadaní se specifickými poruchami učení se v odborné literatuře nazývají jako tzv. **paradoxní žáci**. (Portešová, 2014, s. 10-11) Autorky Montgomeryová (2002) a Gallangher (1994) uvádějí typické projevy žáků se SVPU, a to jak v **pozitivní**, tak v negativní oblasti. (cit. podle Machů, 2010, s. 43) K pozitivní oblasti se řadí dobrá dlouhodobá paměť žáků, stejně jako dobrá slovní zásoba i produkce. Tito žáci taktéž užívají vyšší úroveň myšlení a jsou nadprůměrně tvořiví. V neposlední řadě disponují i obsáhlým okruhem vědomostí.

K **negativním** oblastem žáků se SVPU patří jejich špatná krátkodobá paměť spojená s problémy v memorování, což je dle Portešové (2014, s. 10-11) způsobeno deficitem ve fonologickém zpracování informací, které znemožňují udržet fonologické informace v krátkodobé paměti. Tito žáci mají obtíže se čtením, vyjadřováním, taktéž jejich výslovnost může být nesrozumitelná pro okolí. Žáci také nemusí být schopni sluchově rozpoznat jednotlivé hlásky, což komplikuje jejich schopnost sluchového učení, sekvenčního zpracování informací a memorování celkově. Problémově aplikují gramatická pravidla, jejich písmo může být často až nečitelné a rychlost grafomotoriky je ve srovnání s vrstevníky nedostačující. Žáci si domýšlejí texty, mají problémy s „banálními“ úkoly a řízení se pravidly. Taktéž nedisponují základními studijními návyky. Okruh jejich zájmů může být tak specifický a úzký, že se jen obtížně rozvíjí ve škole. Tito žáci často užívají **kompensačních mechanismů**, v jejichž důsledku se překryjí schopnosti žáka s handicapem. Výsledný školní výkon se pak jeví jako průměrný. Tento mechanismus můžeme nazvat jako **tendenci k maskování odlišností**, která způsobuje velmi obtížnou identifikaci nadání i poruchy učení.

Jak uvádí Portešová, (2014, s. 10-11) u žáků se specifickými vývojovými poruchami učení se objevuje **nízká motivace** s trvalým očekáváním neúspěchu. Toto má vliv na jejich sociální a emocionální adaptaci. Winebrenner a Brulles (2012, s. 3) uvádějí, že pokud si nadaní žáci uvědomí, že mají speciální vzdělávací potřeby, mohou se začít obávat o reakce spolužáků i pedagogů. Snaha „zprůměrovat se“ však může být pro tyto nadané žáky velmi traumatizující zkušeností. Přestože skrývání identity má neblahý dopad na jejich sebevědomí, mnoho nadaných raději volí tuto cestu. Rowe (2013, s. 52-53) uvádí, že v případě, že dvakrát výjimečně

nadaní žáci objeví oblast, která je skutečně zajímavá, mohou pak disponovat vášní, která kompenzuje jejich speciální vzdělávací potřeby, a umějí si najít vlastní cestu, jak sledovat své vytyčené cíle. Avšak pro některé žáky z této skupiny může jejich speciální vzdělávací potřeba znamenat překážku, která je brzdí, brání jim v rozvoji a díky které raději zůstávají ve své komfortní zóně. Jurášková (2006, s. 112) uvádí mezi možné emocionální těžkosti žáků s poruchami učení jejich nerealistická očekávání (vysoká i nízká), pocity celkové neschopnosti na základě jejich dílčích výkonů. Tito žáci se také mohou projevovat úzkostlivě a pociťovat strach ze selhání, špatně přijímají kritiku a jejich sebevědomí je nízké, stejně jako sociální dovednosti. Škrabánková (2012, s. 26) hovoří o tom, že dvakrát výjimečný žák se ve škole může cítit nespokojeně a projevovat se problémovým chováním. Ve srovnání se svými vrstevníky je sociálně a emocionálně o 3-4 roky „mladší“, je emocionálně nezralý, intelektově je naopak napřed.

2.2 Žáci nadaní v období dospívání

V této kapitole se budeme věnovat období dospívání, neboť respondenti, kteří se zúčastnili našeho výzkumného šetření, se nacházeli ve věkovém rozmezí od 10 do 16 let a navštěvovali tak třídu pátou až devátou, případně primu až kvartu na víceletých gymnáziích. Kromě žáků z pátých tříd tak můžeme hovořit o žácích docházejících na druhý stupeň základního vzdělávání. Tuto kapitolu věnujeme charakteristikám období dospívání, která se týkají všech žáků obecně, a konkrétně se pak zaměřujeme na žáky nadané, neboť nadaní se v tomto věku potýkají s odlišnými životními výzvami a těžkostmi, než žáci nadaní např. v dětství. Je pro nás tedy důležité tyto podstatné znaky dospívání u nadaných zmínit.

Nejprve se podívejme na periodizaci dospívání dle Vágnerové, která toto období chápe jako proces, během něhož se transformuje dítě v dospělého jedince. U dívek k tomuto procesu dochází zpravidla dříve. (2005, s. 373) Adolescenci dělí do dvou fází. První z nich **raná adolescence**, kterou lze označit i jako pubescenci a nacházejí se v ní žáci ve věku od 11 do 15 let. Druhou fází je **pozdní adolescence** od 15 do 20 let. (2005, s. 323–324) Naši respondenti se tedy nachází na pomezí těchto dvou období, s průměrným věkem 13 let.

Langmeir s Krejčířovou (2006, s. 143) dopívání taktéž dělí do dvou fází, a to na období **pubescence** ve věkovém rozmezí 11 až 15 let a **adolescence** od 15 do 22 let. Stejnou periodizaci

dospívání nabízí i Farková (2009, s. 34). Macek (2003, s. 13) adolescenci vymezuje jako **časnou** od 10 do 13 let, **střední** od 14 do 16 let a **pozdní** od 17 do 20 let.

Musíme však respektovat fakt, že nástup do těchto období je pro každého jedince **individuální** záležitostí (Vágnerová, 2005, s. 323) a nelze proto přesně určit, ve kterém období se žák nachází, tato periodizace je proto orientační.

Vrstevníci hrají důležitou roli v životech adolescentů a mohou ovlivňovat výsledky žáků, jejich přípravu i motivaci k učení. Během adolescence se žáci často rozhodují, jakým směrem se ve vzdělávání budou dále ubírat. Začínají si plně uvědomovat své nadání a mohou stát před otázkou, zda sledovat své zájmy či naplnit očekávání společnosti. Žáci v adolescenci mohou mít potenciál nadání, ale pro nízkou motivaci, sociální dovednosti či odvahu jít „proti proudu“ nemusí tento potenciál naplnit. Pro úspěšný rozvoj nadání je třeba rozvíjet žákovskou motivaci. (Mudřák, 2015, s. 22)

Pokud žáky jednou „onálepkujeme“ jako nadané a za jejich inteligenci je dokonce pochválíme, vytvoříme tím u nich představu, že si nemohou dovolit chybovat, což je navíc v tak citlivém období dospívání velmi frustrující. Žáci tak místo rozvoje a snahy pouštět se do nových věcí si raději kladou nižší nároky, aby se tak vyhnuli případnému neúspěchu. Stejně tak považují za své osobní selhání, pokud se jim daný úkol nedaří splnit bez větší námahy. Pokud neuspějí či se musejí výrazně snažit, aby uspěli, velmi tím trpí jejich sebevědomí a považují to za důkaz toho, že ve skutečnosti nejsou nadaní. Přesto určitá forma této „nálepky“ pomáhá nadaným žákům odhalit, kým skutečnou jsou, proč vnímají svět odlišněji, což je důležité pro utváření jejich identity. (Gelbraith a Delisle, 2015, s. 25-30)

Období dospívání s sebou obnáší i přechod žáků z prvního na druhý stupeň, který se liší od předchozího stupně v mnoha aspektech. Jednotlivé vyučovací předměty se odehrávají v různých třídách, s různými vyučujícími, kteří mají také odlišné vyučovací styly a odlišné nároky na žáky. V kmenové třídě žáci pobývají méně času, v rámci některých vyučovacích předmětů jsou také rozděleni do podskupin. V době přechodu mezi různými učebnami se zvyšuje riziko, že se žáci stanou obětí nátlakových akcí, šikany atd. (Mareš, 2001, s. 24) Vrstevníci jsou v tomto období pro žáky podstatným zdrojem identifikace a specifické emoční podpory. Dochází k formování motivace, identity a utváření sociálních vztahů. (Portešová, 2014, s. 11-12)

Mezi kognitivní charakteristiky intelektově nadaných žáků v období adolescence a rané dospělosti patří především schopnost rychle se učit, přijímat a následně zpracovávat získané nové

informace. Nápadná u těchto žáků bývá i zvědavost, především jejich zájem o komplikované otázky, které si jejich vrstevníci zpravidla nekladou. Dospívající nadaný je schopen pochopit komplexní vztahy, většina těchto žáků také disponuje velmi dobrou pamětí, obsáhlými znalostmi a schopností aplikovat složité strategie při řešení úkolů. Oproti svým vrstevníkům také lépe hodnotí a porovnávají fakta. Žáci s nadáním v období dospívání více oceňují perspektivu ostatních jedinců. Toto období je pro ně však často i prvním okamžikem, kdy jsou konfrontováni se svými nedostatky a případně handicapy. (Portešová, 2014, s. 10) Coleman a Cross (2001, cit. podle Portešové, 2014, s. 12) upozorňují, že u některých nadaných v období dospívání může docházet k vnímání jejich nadání jako určitého handicapu, a to v kontextu sociálních požadavků. Objevovat se mohou silné pocity odlišnosti, které brání přijetí do vrstevnického kolektivu. Žáci v tomto období také mohou mít strach z očekávaného neúspěchu. Spolužáci nadané znají především dle jejich výkonů, které ve škole podávají, nikoliv dle toho, jací skutečně jsou. Cross s Colemanem (2001, cit. podle Portešové, 2014, s. 12) tak hovoří o tom, že spolužáci nadané oceňují především pro jejich nálepku „nadaní“ a to v případě úspěšné integrace do kolektivu. Dle závěrů jejich výzkumu zjišťují, že mezi nadanými existuje velmi početná skupina těch, kteří se sice za odlišné nepovažují, ale cítí, že jsou tak kolektivem vnímáni. Tyto sociální aspekty se projevují až v období adolescence. Stigmatizace nadání s sebou přináší nepříznivé následky ve vztahu k vrstevníkům. Vývoj motivace u nadaných v období adolescence je determinován působením druhých lidí.

Žáci nadaní v období adolescence mohou patřit k pomyslné rizikové skupině nadaných. Zvláště pak ti žáci, kteří procházeli školním vzděláváním bez většího úsilí a současně dosahovali dobrých výsledků. Tito žáci si totiž nerozvinuli seberegulační dovednosti a strategie, které budou potřebovat v dalším náročnějším studiu, což u nich může mít za následek trvalý podvýkon. (Portešová, 2014, s. 12)

3 KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY A JEHO SOUVISLOST S NADÁNÍM

V našem výzkumném šetření se zaměřujeme na to, jak nadaní žáci deklarují klima školní třídy. Proto třetí kapitolu naší teoretické části diplomové práce věnujeme právě vymezení tohoto pojmu. V souvislosti s klimatem školní třídy je třeba vymezit i související pojmy, jako je klima školy, prostředí, ve kterém se odehrává výuka a atmosféra třídy, abychom byli schopni plně porozumět klimatu třídy. V navazujících podkapitolách se budeme věnovat spolutvůrcům klimatu školní třídy a souvislosti mezi klimatem třídy a nadáním.

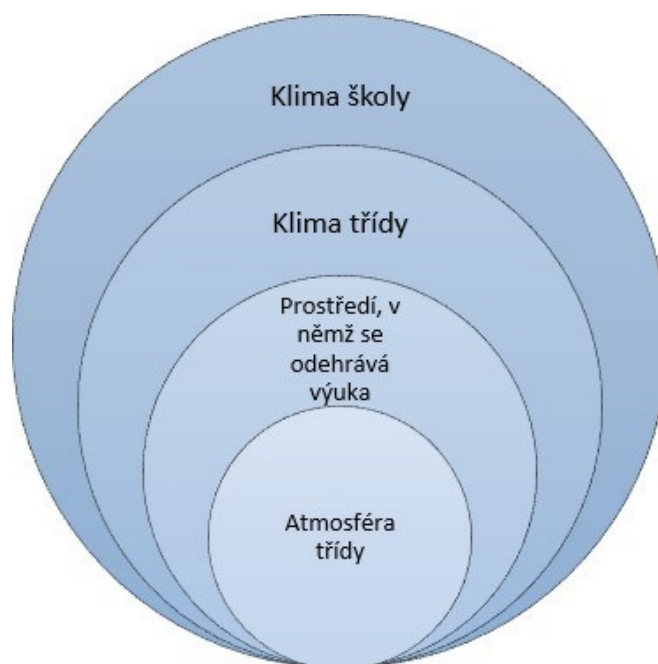
Převážná většina školních vzdělávacích aktivit se odehrává v prostorách školy, konkrétně v jednotlivých školních třídách. Školní třídu lze vymezit jako konkrétní skupinu žáků nacházejících se ve stejném věkovém rozmezí, kteří jsou ve škole vyučováni společně. (Průcha a kol. cit. podle Kašpárkové, 2009, s. 13) Různost vlastností žáků v dané třídě, ale i odlišné učební programy mezi třídami vytvářejí rozdíly. I přesto, že třídy podléhají obecnějším zákonitostem skupiny, každá třída je specifická a projevuje se charakteristickými znaky. Konkrétní školní třída tvořená vrstevníky, se kterými se žák téměř denně setkává, představuje referenční skupinu, která má zejména na dospívající mnohem větší vliv, než učitelé nebo rodiče. (Hrabal, 2003, s. 21) Žák ve školní třídě tráví podstatnou část svého běžného dne a setkává se zde s vyučujícími a se svými spolužáky. Školní třída se pro žáky stává nejvýznamnějším sociálním prostředím, ve kterém si rozšiřují sociální život. (Kašpárková, 2009, s. 55) Mezi všemi účastníky výchovně vzdělávacího procesu se tak utvářejí vztahy, které zpravidla trvají měsíce až roky. V této specifické skupině je pak třeba spolupracovat a vzdělávat se. Vzniklé vztahy mezi žáky, ale i mezi žáky a vyučujícími, mohou napomáhat ke spolupráci, ale také spolupráci mohou naopak komplikovat. (Petlák, 2006, s. 99)

Sociální klima třídy je fenomén, který se v sociálních vědách poměrně rychle vyvíjí a téměř před třiceti lety se o existenci klimatu vědělo, ale nepovažovalo se za možné jej přesně zjišťovat a hodnotit. Dnes jsme schopni charakteristiky sociálního klimatu měřit specifickými diagnostickými nástroji. (Průcha, 2017, s. 334)

Abychom si mohli vysvětlit pojem klima školní třídy, musíme nejdříve stručně definovat, co je to **klima školy**, neboť tyto pojmy spolu úzce souvisí. Klima školy je pojmem nadřazený klimatu třídy a představuje projev prostředí školy s demografickou, ekologickou, kulturní a sociální dimenzí, které vnímají, prožívají a hodnotí jeho účastníci, jimiž jsou žáci, rodiče i veřejnost. Klima školy zahrnuje klima třídy a výuky, klima učitelského sboru, organizační,

komunikační atd. Nejčastěji zastoupené bývají teorie klimatu vycházející z psychologie organizace, která odvozuje klima z organizace a provozu školy a v centru stojí chování a řízení školy a kooperace v kolektivu učitelů. My však budeme pracovat s teorií klimatu, která má původ v pedagogice a pedagogické psychologii, neboť se vztahuje především ke klimatu vyučovací hodiny, případně klimatu školy, a to z pohledu žáků. (Grecmanová, 2010, s. 33-50)

Dle grafu níže vidíme strukturu klimatu, kterou uvádí Petlák. (2006, s. 28)



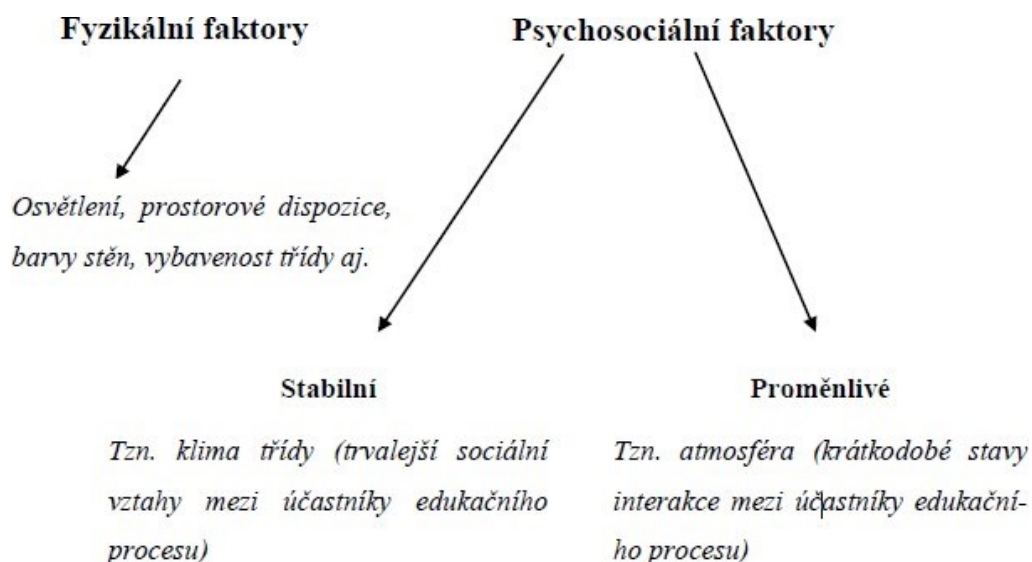
Obrázek 1 Struktura klimatu (Petlák, 2006, s. 28)

Klima školy je tedy společné pro celou školu, může ovlivňovat klima třídy, ale přesto každá školní třída má své specifické klima, které se v rámci jedné školy může jedno od druhého výrazně lišit. Stejně jako je tomu u spousty jiných pedagogických pojmů, tak i ve snaze jednoznačně definovat pojem klima třídy, najdeme v odborné literatuře několik různých pohledů na to, jak tento pojem uchytit. (Petlák, 2006, s. 26) Termín **prostředí** se týká aspektů architektonických, hygienických, ergonomických, akustických a estetických. (Mareš, Ježek, 2012, s. 7)

Před samotným definováním klimatu školní třídy uvádíme upozornění Čapka (2010, s. 12), který poukazuje na problematické chápání klimatu školní třídy, neboť existencí celé řady benevolentních záměn tohoto pojmu různými autory (např. atmosféra, nálada, ovzduší třídy), nemusí být vždy zcela jasné, zda daní autoři popisují tentýž jev. Vniká tak totiž mnoho terminologických variant. (Kašpárková, 2009, s. 55) I Průcha (2017, s. 335) upozorňuje, že **klima třídy** je velmi často chápáno jako synonymum k pojmům **edukační (učební) prostředí třídy**. Toto však považuje za nesprávné. Stejně tak se nesprávně směšují pojmy klima třídy a **atmosféra třídy**, která představuje pouze krátkodobý jev, jež je situačně podmíněný. (Mareš, Ježek, 2012, s. 7)

Saldern se pokusil shrnout tyto rozdílné přístupy a **sociální klima školních tříd** považuje za hypotetický konstrukt, který je ve vztahu se školní třídou. Dle něj je klima tříd relativně přetrvávající, morální a vícedimenzionální seskupení subjektivního vnímání a kognitivního zpracování situačních podnětů, které se odrážejí prostřednictvím jedince v popisu prostředí, chování a struktur ve školní třídě a ovlivňují postoje k učení i chování. (cit. podle Gremanové, 2010, s. 34)

Pro pochopení toho, kam můžeme klima školní třídy zařadit v systému edukačního prostředí třídy, popíšeme schéma vnitřního edukačního prostředí dle Průchy, který jej dělí na fyzikální a psychosociální faktory. Mezi **fyzikální faktory** spadá např. osvětlení, barvy stěn, nábytek, prostorové dispozice aj. **Psychosociální faktory** můžeme dále dělit na faktory proměnlivé a stabilní. **Proměnlivé** faktory představují krátkodobé stavy interakce mezi účastníky edukačního procesu a lze je označit jako atmosféru třídy. **Stabilní** faktory znamenají trvalejší sociální vztahy mezi účastníky edukačních procesů a označujeme je jako **klima třídy**. (2002, cit. podle Čapka, 2010, s. 12) Klima třídy však dále můžeme specifikovat i jako klima vyučovací, komunikační či klima učení se. (Čapek, 2010, s. 13)



Obrázek 2 Schéma vnitřního edukačního prostředí (Průcha, 2017, s. 72)

Kraus s Poláčkovou ke klima přistupují jako k termínu obsahující sociálně psychickou dimenzi, tedy osobnostně vztahovou stránku prostředí daného zařízení. Z důvodu zachycení této sociálně psychické dimenze se můžeme setkat i s přesnějším pojmem a tím je **sociálně psychologické klima školní třídy**, k němuž se přikláníme i my. Jak již bylo uváděno, i oni klima považují za trvalejší stav zachycující emocionální a sociální naladění všech účastníků, které tak odrážejí úroveň celého prostředí, na němž se podílejí všichni účastníci. (2001, s. 88)

„Klima je psychosociální fenomén, který vzniká odrazem objektivní reality (prostředí) v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení jeho posuzovatelů.“ Klima samo o sobě nevzniká, ale je vytvářeno. Jedná se o dlouhodobý jev, a právě délkou svého trvání se liší od atmosféry, jež působí krátkodobě a je podmíněná situačně. **Klima třídy** se vytváří jak při samotném vyučování, tak i o přestávkách, na školních výletech a dalších společenských akcích třídy. Klima třídy je výsledek vnímání a prožívání sociální a kulturní reality u žáků. (Grecmanová, 2010, s. 9)

Petlák (2009, s. 26) chápe pojem klima školní třídy jako opis atmosféry třídy, jako souhrn hodnot, norem a spolupráce učitele, žáků a podobně.

Gavora (2010, s. 137) klade při definování **klimatu školní třídy** značný důraz na žáka, neboť dle něj klima třídy vyjadřuje, do jaké míry je žák ve třídě spokojený, či zda si žáci dostatečně

vzájemně rozumí. Dále klima zahrnuje i stupeň soutěživosti a konkurence mezi žáky a v neposlední řadě také představuje soudržnost třídy. Tato definice nejvíce staví do popředí žáka, který se v dané třídě nachází a klade důraz na jeho emocionální stránku.

Čapek (2010, s. 13) **třídní klima** chápe jako souhrn subjektivních hodnocení a taktéž sebehodnocení prožitků, emocí i vnímání a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.

V obecněji pojaté definici se **klima školní třídy** týká emočních vztahů žáka a učitele, ale i rozdělení moci, stylů řízení, kladení požadavků a jejich kontroly. Na základě tohoto hlediska lze klima ve školní třídě dále vymezit na klima neosobní profesionality, které vytváří prostředí orientované na výkon, klima interpersonální shody, vytvářející prostředí orientované na kooperaci a klima institucionalizovaného pořádku, jež vytváří prostředí orientované na dodržování řádu. (Kašpárková, 2009, s. 56)

Užší definice klimatu třídy definuje klima třídy jako všechna pravidla práce a života ve třídě, které učitel žákům vštěpuje a upevňuje při didaktických a výchovných situacích. (Jurášková, 2006, s. 174)

Značně odlišnou definici nabízí Průcha, Walterová a Mareš, chápající klima školní třídy jako **sociálně-psychologickou proměnnou**, která představuje dlouhodobější sociálně emocionální ladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální výpovědi žáků dané třídy o událostech ve třídě, a to včetně pedagogického působení učitelů na žáky. (1998, s. 107)

Dle Laška, který je také autorem dotazníku s názvem KLIT, který jsme zvolili jako výzkumný nástroj v našem výzkumu pro měření klimatu školní třídy, je klima sociální – skupinový jev, který je zároveň recipročně vázán na jeho tvůrce. To znamená, že je účastníky klimatu vytvářen a současně na ně působí. Klima se dle něj nejvíce projevuje v jednotlivých třídách. Klima třídy je tedy emocionální a sociální naladění žáků ve třídě, které má trvalejší ráz. (Lašek, 2001, s. 36) I přes fakt, že psychosociální klima třídy je významné sledovat v kontextu kvality vzdělávání žáků, v našem prostředí doposud existuje jen malý počet výzkumných zjištění, která jsou navíc často rozporuplná (Průcha, 2017, s. 336)

3.1 Spolutvůrci třídního klimatu

Z předchozí kapitoly již máme obrázek o tom, co klima školní třídy představuje. Podstatné je však vědět, kdo se na tvorbě klimatu třídy podílí. Spolutvůrci třídního klimatu jsou aktéři školy.

(Čapek, 2010, s. 154) Vytvářejí ho tedy žáci dané třídy společně s vyučujícími v interakci. (Lašek, 2001, s. 36) Přesto se názory autorů různí dle toho, kdo je hlavním tvůrcem klimatu, zda především žáci, díky jejich jedinečné struktuře, vlastnostem a chování, či učitel, a to díky svým vlastnostem a rolí, kterou zastává. (Průcha, 2017, s. 335)

Začněme tedy nejprve **učitelem** jako **spolutvůrcem třídního klimatu**. Základní úlohou učitele by mělo být vytváření sociálního klimatu třídy. I Průcha (2017, s. 336) mezi klíčové dovednosti učitele řadí jeho schopnost vytvářet pozitivní klima ve třídě. Klima třídy, které je však navozeno vyučujícím, má zásadní vliv na motivaci žáka a na jeho následné postoje k učení. Učitel má tedy širokou paletu různých možností, jak působit na klima, ale jeho role ve třídě nesmí znamenat roli jakéhosi policisty, dozorce či soudce. Ideálně by klimatu třídy nejvíce prospělo, pokud by učitel iniciativu a aktivity ponechal v rukou svých žáků tam, kde je to možné a tím upozadil svou mocenskou roli. (Čapek, 2010, s. 17) I Lašek (2001, s. 36) považuje **učitelovo jednání** za podstatný prvek klimatu třídy, neboť učitel řídí výuku, inovuje, nastavuje pravidla, dohlíží na chod třídy, organizuje ji, ale i dezorganizuje. Učitel může k žákům přistupovat formálně či neformálně, výuku může vést frontálně, individuálně nebo skupinově, žáky také může diferencovat dle jejich schopností.

Žáci v našem výzkumném souboru se nacházejí na druhém stupni základního vzdělávání (kromě žáků z tříd pátých) a proto je vyučuje více učitelů. Zvláštní pozornost v souvislosti s utvářením klimatu třídy by měla být věnována roli třídního učitele, který by právě ve „své“ třídě měl vynaložit nejvíce úsilí, aby vytvářel klima optimální, i přesto, že tato úloha není vždy snadná. Třídní učitel by měl detailněji znát všechny žáky, měl by také vědět, jak s žáky jednat, jak na ně působit, jak adekvátně rozvíjet jejich schopnosti, kdy je brzdit a kdy pobízet. Třídní učitel je pro své žáky sociálním vzorem, hájí jejich zájmy a podněcuje žakovskou motivaci, která je pro vzdělávání klíčová.

Žák je často chápán jen jako jedinec, který reaguje na klima, které je vytvářeno učitelem. Lašek však upřednostňuje hovořit o spoluvytváření a prožívání klimatu žákem (2001, s. 37), k čemuž se my taktéž přikláníme. Průcha uvádí, že sociální klima je závislé na tom, jak jsou uspokojována očekávání žáků. (2017, s. 69) Nyní se zaměříme na **žáka jako na spolutvůrce třídního klimatu**, v návaznosti na věkové rozmezí našich respondentů pak konkrétně na žáky, kteří se nacházejí v období puberty (středního školního věku) a postpubertálním období. Zařazení je

samozřejmě pouze orientační, neboť nástup tohoto období je u každého jedince velmi individuální.

V období **prepuberty a puberty** se rozvíjí osobnost žáků, což výrazně ovlivňuje i vývoj třídního kolektivu. Mezi spolužáky stoupá potřeba rovnocenného partnerství, dodržování pravidel. Žáci cítí potřebu být respektováni ze strany dospělých a zároveň se od nich chtějí odpoutat. Pokud dojde k situaci, kdy není dodržen respekt ze strany dospělých vůči žákovi, pak se žáci mohou bránit formou agrese, kritiky a dochází k narušení vzájemných vztahů. V tomto období jsou žáci také citlivější na srovnávání s jejich vrstevníky. Žáci jsou taktéž citliví na nespravedlnosti, kterých se na nich vyučující reálně či pouze domněle dopouští. Učitele podrobují kritice a jsou schopni konkurovat jeho názorům, který by dříve bezpodmínečně akceptovali. Ve třídě vznikají skupiny neformálního charakteru, které se řídí hierarchií moci a které podléhají normám a postojům ostatních spolužáků, což je podstatná zkušenost pro budoucí život. Třída je ovlivňována individuálními zvláštnostmi žáků. Díky rozdílnému vývoji jsou již někteří žáci značně uvědoměli, zastávají normy a hodnoty dospělých. Školní třída v tomto období nemusí jevit známky koheze, jako jiné neformální skupiny. (Čapek, 2010, s. 21) Ve školní třídě mají postoje žáků silný vliv na vytvářené klima třídy. Často jsou však jejich postoje pouze odrazem postojů učitelů, kteří i přes to, že by si měli k žákům zachovat profesionální neutralitu, některé žáky favorizují a jiné naopak podceňují a tím vytvářejí odlišná očekávání o výkonech žáků. (Průcha, 2017, s. 340)

V **postpubertálním období** můžeme hovořit o vyvrcholení vývoje třídy jako skupiny. Jednotlivé odlišnosti mezi třídami v rámci školy se prohlubují. Důvodem prohlubování změn je rozvoj osobnosti, začleňování žáků do dospívajícího a společenského prostředí. U žáků se také zvyšuje potřeba po autonomii, nezávislosti a sebeprosazení. Žáci snadno rozpoznají nedostatky vyučujícího, a to jak odborné, tak i obecně lidské. Vzájemná solidarita mezi žáky sílí, vztahy mezi spolužáky jsou komplexnější a jako kolektiv je třída schopná vystoupit i proti vyučujícím. Spolužáci mají v tomto období na jedince větší vliv než učitel či jejich rodiče. U žáků mají větší autoritu ti učitelé, kteří mají autoritu přirozenou, jsou spravedliví a probíranou látku umějí osobitě podat. (Čapek, 2010, s. 21)

Vedle učitele a žáků mají na utváření třídního klimatu vliv také **rodiče** žáků. I přesto, že rodiče třídní klima utvářejí nepřímou, přesto mají svůj podíl na jeho utváření. Ovlivňovat klima mohou jak pozitivním, tak negativním způsobem. Pokud rodič na dítě klade přehnané nároky, může to

vést k přetížení dítěte. Stejně tak negativně ovlivňuje klima třídy, pokud rodiče o škole, učitelé nebo spolužácích mluví nelichotivě. Případné rodinné problémy mají taktéž dopad na zájmu žáků o školu a na jeho prospěch. V chování žáků ve třídě se taktéž odráží i rodinná výchova. (Čapek, 2010, s. 24)

3.2 Souvislost mezi klimatem školní třídy a nadáním

Jak jsme popsali v předchozí kapitole, klima školy je to, co pocítujeme, když vstoupíme do konkrétní školy. Toto klima je pro každou školu individuální a specifické a ovlivňuje vyučovací proces probíhající ve škole, sociální vztahy, motivaci a výsledky, kterých žáci dosahují. Každá výchovně-vzdělávací instituce se přitom různými prostředky snaží o vytvoření pozitivního klimatu. (Petlák, 2011, s. 100) Tato snaha je na místě, neboť klima školy a potažmo i klima školní třídy, neodmyslitelně souvisí s kvalitou vzdělávání, protože pouze v takovém klimatu, ve kterém se žáci cítí dobře, mohou podávat co možná nejlepší školní výsledky a rozvíjet své nadání. (Laznibatová, 2012, s. 137)

Klima třídy tedy souvisí s kvalitou výuky. (Grecmanová, 2003, s. 20) Stejně tak i Průcha (2017, s. 70) se domnívá, že výsledky, kterých žáci dosahují, jsou významně závislé na klimatu třídy, což je pro rozvoj nadání nezbytné. Dále uvádí, že sociální klima ovlivňuje postoje a normy žáků, týkající se pracovního výkonu. Nepříznivé klima může brzdit anebo dokonce úplně znemožnit správné plnění vytyčených cílů.

V suportivním, bezpečném, pobízejícím, pečujícím a participativním klimatu žáci cítí, že je o ně postaráno a jsou adekvátně podporováni v učení. Tím se také stimuluje jejich pocit autonomie, sounáležitosti a kompetence. Současně také stoupá jejich spokojenost se školou. (Kantorová, 2015, s. 68)

Klima působí na žáky jednak ve smyslu osobním a také ve smyslu sociálně psychologickém. Působení v **osobním smyslu** můžeme chápat jako to, do jaké míry je žák zaujat školou. Klima také ovlivňuje jak velký emoční a mentální vklad žák do školní práce přináší. Žáka klima ovlivňuje v tom, jak vychází se svými vrstevníky, zda žák vyvolává mezi spolužáky konflikty anebo zda je obětí těchto konfliktů. Pozitivní pocity satisfakce ze školy nebo naopak pocity apatie jsou taktéž ovlivňovány klimatem. Učitel svým stylem výuky a přístupem významně ovlivňuje klima i tím, zda v něm žáci spatřují osobu, na kterou se mohou obrátit v případě nutnosti a zda

jim učitel poskytne pomoc. V neposlední řadě klima působí i na to, jak se žák orientuje na zadané úkoly, jak pociťuje svou integraci ve třídě, samostatnost, soutěživost, ale i jak vnímá obtížnost školní práce a také jak žák zkoumá sebe i své okolí. U nadaných žáků se často hovoří o tom, že mohou být obětí šikany ze strany spolužáků a být vyčleněni z kolektivu svých vrstevníků. V takovém klimatu třídy se pak nadaný žák cítí nespokojen či v nebezpečí a v důsledku toho může často záměrně absentovat ve škole. Tato nespokojenost žáků se pak projevuje v podávání nižších výkonů a také v emocionální nepohodě nadaných žáků. (Hříbková, 2009, s. 142)

Působení klimatu na nadané žáky můžeme chápat dle Laška i ve smyslu **sociálně psychologickém**, což je způsob, jakým se žák podílí na aktivitách v rámci školní třídy, do jaké míry je otevřený k jednotlivým spolužákům, zda je favorizován učiteli a spolužáky anebo zda je naopak upozadován. (2001, s. 78) Klima školní třídy v sobě zahrnuje i prostředí, ve kterém se odehrává výuka (viz. Obrázek I). Prostor je významným edukačním činitelem, který má vliv na rozvoj nadání u nadaných jedinců. Mezi faktory, které mají nezastupitelnou roli v tomto prostředí pak patří i vztah s vrstevníky a edukační možnosti rozvoje nadání. (Machů a Kočvarová, 2013, s. 46)

Klima školní třídy je tedy třeba sledovat v souvislosti s adekvátním rozvojem nadání u žáků. Třída, která je tzv. „**gifted-friendly**“, což můžeme volně přeložit jako otevřená či přátelská k nadání, vytváří podmínky pro nadané žáky, díky kterým jsou schopni plně projevit svůj potenciál, být sami sebou a zjistit, že nadání je skutečně dar, nikoliv břemeno. (Galbraith a Delisle, 2015, s. 5)

Pokud tedy shrneme výše uvedené, sociální klima školní třídy má vliv na motivační rovinu žáků, jejich podávané výkony ve škole, emocionální a mravní ladění a také na jejich sociální stránku. Klima výrazně ovlivňuje efektivitu žákova učení, rozvoj žáků a celkový vývoj třídy. (Lašek, 2001, s. 36) Jak upozorňuje Hennesey (2004, s. 5) je třeba věnovat zvláštní pozornost sledování klimatu školní třídy, pokud chceme u nadaných žáků adekvátně rozvíjet jejich nadání, kreativitu a vnitřní motivaci. Dále také uvádí, že vliv klimatu třídy na motivaci a tvořivost u nadaných žáků je ve skutečnosti ohromující. Klima třídy by tak dle Hennesey mělo být jedním z ústředních zájmů jak pedagogů, tak i politiků, kteří by měli spolupracovat při tvorbě inkluzivní školy, která by v nadaných žácích měla vyvolávat zájem o učení.

4 SHRnutí TEoretické Části

Dle současného školského zákona č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů a vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními potřebami a žáků nadaných, řadíme žáky nadané mezi specifickou skupinu žáků, ke kterým s ohledem na jejich individuální zvláštnosti je třeba přistupovat odlišněji v kontextu vzdělávání, stejně jako k žákům s hendikepem. (ČESKO, 2004, 2016) Přesto i mezi pedagogy, kteří se dostávají do přímé práce s žáky s nadáním, se setkáváme stereotypními názory, dle nichž není třeba nadaným žákům věnovat zvláštní pozornost pro rozvoj jejich nadání. (Galbraith a Delisle, 2015, s. 26) V rámci vzdělávání nadaných žáků je přitom nezbytně důležité sledovat, jak se nadaní žáci v dané třídě cítí, neboť mezi hlavní faktory, které napomáhají rozvíjet nadání dítěte ve škole je právě klima školní třídy. (Laznibatová, 2012, s. 138) Úkolem sociální pedagogiky je mimo jiné i sledování sociálního klimatu školy, potažmo školní třídy (Průcha, 2015, s. 89) a úkolem sociálního pedagoga by měla být pomoc druhým, a to na základě jejich individuálních charakteristik a potřeb. (Procházka, 2012, s. 73) Z tohoto důvodu je pro nás podstatné sledovat klima školní třídy u nadaných žáků.

V teoretické části naší diplomové práce se zabýváme vymezením klíčových pojmů, se kterými budeme pracovat v praktické části naší práce. Ve výzkumu se zaměřujeme na nadané žáky a na to, jak tito žáci deklarují klima školní třídy. Proto jsme v první kapitole nejprve vymezili obecně pojem nadání, který je nezbytně důležitý pro pochopení celé problematiky a následně jsme i vymezili, koho považujeme za nadaného žáky. Vycházeli jsme přitom z definice od Hewarda (2013, s. 456), jež nadání chápe jako schopnost jedince, která je ve vybrané oblasti sociokulturního prostředí oceňovaná a která je zároveň kvalitativně a kvantitativně rozvinutější ve srovnání se schopnostmi vrstevníků. Obdobné chápání nadání a nadaného žáka nalezneme i v již zmíněném školském zákoně č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů. (ČESKO, 2004)

Poslední kapitolu v teoretické části diplomové práce jsme věnovali klimatu školní třídy, které je také předmětem výzkumu. Klima školní třídy může významně přispívat k tomu, aby žáci podávali adekvátní školní výsledky, a v souvislosti s nadáním chápeme klima třídy jako důležitý faktor, který může rozvoj nadání buď podporovat, nebo naopak brzdit. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli věnovat praktickou část výzkumu právě sledování deklarování klimatu školní třídy nadanými žáky.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 POJETÍ VÝZKUMU

V této části diplomové práce se budeme zabývat naším výzkumným šetřením. Hlavním smyslem této diplomové práce je přispět výsledky našeho výzkumu k problematice vzdělávání nadaných žáků v České republice. Konkrétně se zaměřujeme na intelektově nadané žáky docházející na nižší stupeň sekundárního vzdělávání a klima školních tříd, ve kterých se tyto žáci nacházejí. Přesto, že nadané žáky řadíme mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, v praxi se lze často setkat s názorem pedagogů, kteří se domnívají, že nadaní žáci nepotřebují zvláštní přístup ve výuce. (Winebrenner a Brulles, 2012, s. 3) Ale obzvláště u žáků, kteří si již plně uvědomují své nadání, je třeba věnovat zvláštní pozornost podpoře jejich vnitřní motivace v rámci třídy. Nadání těchto žáků může být rozvíjeno pouze za adekvátních podmínek představujících vhodnou interakci mezi jednotlivcem a jeho prostředím, které představuje školní třída. Klima školní třídy je tedy třeba sledovat, pokud chceme adekvátně rozvíjet nadání žáků. (Hennessey, 2004, s. 5)

Naš výzkum jsme pojali kvantitativně, a to především z důvodu špatné dostupnosti nadaných žáků. Dalším neméně důležitým důvodem pro volbu kvantitativně orientovaného výzkumu je fakt, že nadaní žáci tvoří specifickou skupinu žáků, kteří jsou poměrně vytíženi aktivní účastí na nejrůznějších výzkumech, které se na tuto skupinu žáků zaměřují. Je proto velmi obtížné se k těmto žákům dostat, neboť spousta rodičů či zákonných zástupců si nepřeje, aby se jejich děti účastnily výzkumných šetření. Stejně tak i mnoho pedagogických pracovníků není ochotno svolit k rozhovorům s nadanými, důvodem je nálepkování žáků. Kvantitativně orientovaný výzkum, který jsme realizovali pomocí dotazníkového šetření, je tedy metodou, která je časově nenáročná, pro nadané žáky také anonymní a spíše se k ní přiklání jak pedagogičtí pracovníci, tak i zákonní zástupci žáků. V následujících kapitolách se budeme věnovat všem fázím našeho výzkumu, a to od stanovení výzkumného problému, formulování hypotéz a jejich následnému ověřování až k prezentaci výsledků a následnému vyvozování závěrů mezi nimi. (Chráška, Kočvarová, 2014, s. 9) Data, se kterými budeme v této části diplomové práce pracovat, byla získána v rámci výzkumu Interní grantové agentury (IGA) s názvem „Podpora sociální inkluze mimořádně nadaných žáků“ z let 2016 - 2017.

Naším hlavním výzkumným cílem je zjistit, jak nadaní žáci navštěvující nižší sekundární vzdělávání deklarují sociální klima školní třídy. Pro zkoumání klimatu školní třídy jsme jako výzkumný nástroj zvolili dotazník s názvem KLIT, který se snaží postihnout tři prvky klimatu, a

to motivaci k negativnímu školnímu výkonu, sebeprosazení a suportivní klima. (Lašek, 2001, s. 69) Z těchto tří prvků jsme vycházeli při stanovování dílčích cílů, o které jsme doplnili cíl hlavní. Našimi dílčími cíli je tedy zjistit, jak je nadanými žáky deklarována míra úrovně motivace k negativnímu školnímu výkonu, míra sebeprosazování a míra suportivity. Chceme porovnat výsledky nadaných žáků se stenovými normami k dotazníku KLIT. Dále jsme si na základě studia odborné literatury stanovili další tři dílčí cíle, díky kterým chceme zjistit, zda existují rozdíly v některé ze tří oblastí klimatu v závislosti na jejich pohlaví, přítomnosti speciálních vzdělávacích potřeb a typu navštěvované školy.

Hlavní **výzkumný problém** této práce má následovné znění: Jak nadaní žáci navštěvující nižší sekundární vzdělávání deklarují sociální klima školní třídy?

Dílčí výzkumné otázky, které pro přehlednost dále značíme zkratkami DVO, jsou následující:

1DVO: Jak je nadanými žáky deklarována míra motivace k negativnímu školnímu výkonu?

2DVO: Jak je nadanými žáky deklarována míra sebeprosazení?

3DVO: Jak je nadanými žáky deklarována míra suportivity?

4DVO: Jak se liší výsledky deklarovaných odpovědí nadaných žáků v porovnání se stenovými normami?

5DVO: Jaký je rozdíl v deklarované míře motivace k negativnímu školnímu výkonu, suportivního klima a sebeprosazení u nadaných žáků z hlediska pohlaví?

6DVO: Jaký je rozdíl v deklarované míře motivace k negativnímu školnímu výkonu, suportivního klima a sebeprosazení z hlediska přítomnosti speciálních vzdělávacích potřeb u nadaných žáků?

7DVO: Jaký je rozdíl v deklarované míře motivace k negativnímu školnímu výkonu, suportivního klima a sebeprosazení u nadaných žáků navštěvující klasickou školu a nadaných žáků navštěvující speciální školu pro nadané?

V souvislosti s dílčími výzkumnými otázkami, označenými pod zkratkami 5DVO, 6DVO a 7DVO jsme si stanovili následující hypotézy, které tvoří jádro kvantitativně orientovaných výzkumů. (Chráška, 2007, s. 17) Hypotézy jsme museli stanovit za každou oblast dotazníku zvlášť, kvůli jeho specifickým položkám, nikoliv pouze za klima jako celek.

H₁: Nadané dívky deklarují vyšší míru motivace k negativnímu školnímu výkonu než nadaní chlapci.

H₂: Nadané dívky deklarují nižší míru suportivního klima než nadaní chlapci.

H₃: Nadané dívky deklarují nižší míru sebeprosazení než nadaní chlapci.

Pro přehlednost ještě jednou zmiňujeme, že tyto hypotézy jsou navázány na 5DVO znějící následovně: Jaký je rozdíl v deklarované míře motivace k negativnímu školnímu výkonu, suportivního klima a sebeprosazení u nadaných žáků z hlediska pohlaví?

Tyto hypotézy jsme se rozhodli stanovit na základě odborné literatury, která uvádí, že nadané dívky řadíme mezi rizikovou skupinu nadaných. (Machů, 2010, s. 39) Nadané dívky mají s přibývajícím věkem také větší problém se zařadit do kolektivu svých vrstevníků, než nadaní chlapci (Gardynik a Donald, 2005, s. 206), což může ovlivňovat jejich deklarování suportivního klimatu ve třídě. Domníváme se, že dívky mohou odlišně deklarovat klima školní třídy kvůli své nízké výkonové motivaci, nižšímu výkonu (Jurášková, 2006, s. 118), menší oblíbenosti v kolektivu (Landau, 20017, s. 18), větší míře konformity a pasivity (Stehlíková, 2017, s. 93), viz kapitola 2.1.1. Předpokládáme, že dívky se budou spíše vyhýbat situacím, které by pro ně mohly znamenat neúspěch. To mohou být důvody, které dívky vedou k negativnímu školnímu výkonu, nižšímu sebeprosazení odlišnému hodnocení suportivního klimatu.

H₄: Nadaní žáci se speciálními vzdělávacími potřebami vykazují vyšší míru motivace k negativnímu školnímu výkonu než nadaní žáci bez těchto speciálních vzdělávacích potřeb.

H₅: Nadaní žáci se speciálními vzdělávacími potřebami deklarují nižší míru suportivního klima.

H6: Nadaní žáci se speciálními vzdělávacími potřebami vykazují nižší míru sebeprosazení než nadaní žáci bez těchto speciálních vzdělávacích potřeb.

Zde také opakujeme, že tyto hypotézy jsou navázány na 6DVO: Jaký je rozdíl v deklarované míře motivace k negativnímu školnímu výkonu, suportivního klima a sebeprosazení z hlediska přítomnosti speciálních vzdělávacích potřeb u nadaných žáků?

Stejně tak jako u hypotéz uvedených výše, které se týkají nadaných děvčat a jejich motivace k negativnímu školnímu výkonu, deklarování suportivního klima a sebeprosazení, tak i nadaní žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) tvoří pomyslnou rizikovou skupinu nadaných žáků. (Machů, 2010, s. 42) Tito nadaní bývají označováni jako tzv. dvakrát výjimečně nadané děti. Nejčastěji se jedná o jedince s poruchami sluchu, zraku, sociálně-emocionálními problémy, fyzickým či jiným zdravotním handicapem, mentální retardací, sdruženým postižením či se specifickými vývojovými poruchami učení. Žáci se specifickými vývojovými poruchami učení pak tvoří velmi početnou skupinu v rámci dvakrát výjimečných, proto se častěji vyčleňují. Rodiče i učitelé mohou u těchto žáků stereotypně snížit svá očekávání, a tak je dále méně motivovat k podávání lepších výkonů. (Machů, 2010, s. 42) Mohou se vyznačovat značnými psychickými obtížemi, jejichž výsledkem je chronický podvýkon, frustrace v určitých předmětech, nízká motivace a trvalé očekávání neúspěchu. Tento nepříznivý stav má proto negativní vliv na sociální a emocionální adaptaci těchto dětí. (Montgomeryová, 2000 a Gallagher, 1994, cit. podle Machů, 2010, s. 43-44) Proto předpokládáme, že u těchto žáků bude motivace k negativnímu školnímu výkonu vyšší, nižší míra sebeprosazení a deklarování suportivního klima bude taktéž nižší než u jejich spolužáků bez specifických vývojových poruch učení.

H7: Nadaní žáci vzdělávající se v klasických školách inklinují vyšší mírou k negativnímu školnímu výkonu než nadaní žáci ve speciálních školách pro nadané.

H8: Nadaní žáci vzdělávající se v klasických školách deklarují vyšší míru suportivního klima než nadaní žáci ve speciálních školách pro nadané.

H9: Nadaní žáci vzdělávající se v klasických školách vykazují nižší míru sebeprosazení než nadaní žáci ve speciálních školách pro nadané.

I v tomto případě zmiňujeme, s jakou výzkumnou otázkou se výše uvedená hypotéza pojí, jedná se o 7DVO: Jaký je rozdíl v deklarované míře motivace k negativnímu školnímu výkonu, suportivního klima a sebeprosazení u nadaných žáků navštěvující klasickou školu a nadaných žáků navštěvující speciální školu pro nadané?

Důvody, které nás vedly ke stanovení těchto hypotéz je fakt, že spolužáci se mohou k nadaným žákům chovat odlišněji poté, co odhalí jejich nadání. Nadaní žáci pak mohou popírat své akademické schopnosti či je úmyslně snižovat, aby si tak zvýšili šanci socializace se svými vrstevníky. (Cross, Bugaj, Mammadov, 2016, s. 30) Morelock (2014, s. 290) dále uvádí, že se nadané děti často cítí „mimo“ a odlišné od svých vrstevníků. Předpokládáme tedy, že pokud se nadaní žáci budou vzdělávat ve speciálních školách pro nadané, ve které nebudou jediní žáci s nadáním, nebudou mít potřebu své nadání skrývat a úmyslně se neprojevat. Díky větší konkurenci, kterou další nadaní žáci ve speciálních školách představují, však předpokládáme, že nadaní žáci na školách klasických budou deklarovat vyšší míru suportivního klima.

5.1 Výzkumný nástroj

Pro sběr dat jsme jako výzkumný nástroj zvolili dotazníkové šetření. Jedná se o dotazník KLIT, který byl vytvořen v České Republice PhDr. Janem Laškem a jeho cílem je postihnout tři oblasti klimatu školní třídy. Tento dotazník byl ověřen, lze jej tedy považovat za částečně standardizovaný, neboť prošel potřebnou statistickou procedurou a byl poprvé vyzkoušen v roce 2002 na více než 3 500 žácích v praxi v českém prostředí. Jednalo se o žáky na základních školách a žáky na školách středních. Dotazník KLIT je dle autora vhodné využívat pro měření klimatu školní třídy konkrétně pro vyšší ročníky základních škol a dále pak pro všechny ročníky středních škol. Dotazník KLIT jsme si zvolili z toho důvodu, že je mezi dotazníky pro měření školního klima poměrně specifickým, neboť se snaží postihnout tři následující prvky klimatu školní třídy. Prvním prvkem je *suportivní klima* (SUPKT) a tedy klima podpůrné či kooperativní, kde žáci popisují svůj vztah ke třídě a také mezi svými spolužáky, míru soudržnosti a kooperace. V dotazníku jsou to položky 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 21, 23, 25, 26, a 27, které se tohoto suportivního klima týkají. Druhý prvek představuje *motivaci k negativnímu školnímu výkonu* (MOTNŠV). Žáci zde popisují míru svého zájmu případně nezájmu o školu, jejich tendenci nevynikat, vyhýbat se neúspěchům a nevěřit si. Na tento prvek se dotazují položky v dotazníku pod č. 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 22 a 24. Posledním prvkem v tomto dotazníku je *sebeprosazení* (SEPROS), což představuje tendenci žáků podávat individuální výkon, spoléhat se sám na sebe,

nižší míru kooperace, touhu vyniknout a v nepolední řadě jednat účinně. Tomuto odpovídají zbylé položky v dotazníku, a sice položky pod č. 3, 6, 9, 12, 15 a 18. Dotazník KLIT se tedy skládá celkem z 27 položek, které představují jednotlivé výroky, u nichž je čtyřstupňová číselná škála Lickertova typu a respondent si tak může vybrat míru souhlasu či nesouhlasu s předloženým výrokem, a to od silně souhlasím (4), souhlasím (3), nesouhlasím (2), až po silně nesouhlasím (1). Střední hodnota nebyla vybrána záměrně, aby se respondenti vyhnuli průměrným hodnotám.

Způsob vyplnění dotazníku spočívá v tom, že u každého výroku respondent zaznačí takovou číselnou hodnotu, která nejvíce odpovídá jeho souhlasu či nesouhlasu s daným výrokem. Součtem těchto číselných hodnot získáme hrubé skóre, které lze následně srovnat se stenovými normami. Stenové normy představují nenáhodné, statisticky významné rozdíly mezi jednotlivými žáky (resp. třídami či školami). Tyto normy (stejně jako celý dotazník) jsou však vytvořeny pro žáky základních a středních škol, nikoli pro specifickou skupinu nadaných žáků – dotazník i normy při aplikaci na tak specifické skupině mohou fungovat odlišně.

O nízkém výskytu suportivity, motivace k negativnímu školnímu výkonu a sebeprosazení mluvíte tehdy, pokud je stenová hodnota od 1 do 4 u všech tří sledovaných oblastí klimatu. V případě, že stenová hodnota bude v rozmezí od 7 do 10, pak se jedná o stoupající nadprůměr v daných oblastech, 5 a 6 pak odpovídají průměru. Čím vyšší hodnota v oblasti suportivního klima třídy, tím pozitivnější toto klima bude. Čím vyšší hodnotu zaznamenáme u dimenze motivace k negativnímu školnímu výkonu, tím větší negativní motivace žáků bude, tzn., že tím spíše žákům nebude záležet na školním úspěchu. O vysoké tendenci k sebeprosazení žáků budeme hovořit v tom případě, kdy budou hodnoty za tuto dimenzi vyšší. Pomocí dotazníku tak lze zjistit např. individuální postoje žáků s dobrým a špatným prospěchem, rozdíly u chlapců a dívek, vztah ke škole, spolužákům, vlastní motivaci apod. (Lašek, 2001, s. 167-174)

5.2 Výzkumný soubor

Náš **výzkumný soubor** tvoří žáci ve věku od 10 do 16 let, jimž bylo diagnostikováno nadání v pedagogicko-psychologické poradně. Těchto žáků se nám povedlo pro náš výzkum získat celkem 235. Základní soubor představuje všechny žáky na druhém stupni základní školy a prvním stupni víceletých gymnázií (prima až kvarta), což odpovídá nižšímu sekundárnímu

vzdělávání označovanému jako ISCED 2. Navíc jsme sbírali data i od žáků 5. tříd základních škol, kteří spadají pod ISCED 1 a to z důvodu nesnadného získávání respondentů, proto jsme využili příležitosti získat data i od těchto žáků. Výběrový soubor pak představuje 235 nadaných žáků, kteří se zapojili do našeho výzkumu.

Dle Tematické zprávy – Vzdělávání nadaných, talentovaných a mimořádně nadaných žáků České školní inspekce (k datu 13. 10. 2016) základní školy v roce 2015/2016 evidovaly 992 mimořádně nadaných žáků a střední školy 356. (ČŠI, 2016)

Počet nadaných žáků zastoupených v jednotlivých věkových kategoriích v české populaci není přesně znám, odhady o procentuálním zastoupení v populaci se liší i podle způsobu, jakým pojem nadaní definujeme. Můžeme se však řídit alespoň informací, kterou nám prostřednictvím e-mailu poskytla p. Lenka Šnajdrová, odpovídající na dotazy zasílané Mense ČR. Dle ní je počet nadaných žáků ve věku od 10–16 let, jež jsou zároveň členy Dětské Mensy, celkem 914 (k datu 11. 1. 2018). Počet členů v tomto věku se však každým dnem mění, a to kvůli stárnutí členů či jejich ukončování členství.

5.3 Realizace výzkumu

Samotný sběr dat probíhal od 1. ledna 2017 do 30. května téhož roku. Nebyl prováděn předvýzkum a to proto, že bylo poměrně obtížně získat respondenty a ti pro nás pak představovali vzácná data, která jsme chtěli použít ve vlastním výzkumu. Respondenty jsme získali pomocí **dostupného výběru**, výsledky našeho výzkumu tedy nemohou být zobecněny na celou populaci, ale pouze nám ukazují výsledky platné pro náš výzkumný soubor. Při sběru dat jsme se primárně zaměřili na školy, které mají speciální program pro nadané žáky. Nejpočetnější školou, která se zabývá vzděláváním nadaných v České Republice je Mensa Gymnázium v Praze. Následně jsme pak kontaktovali všechny školy, které spolupracují s Mensou, obraceli jsme se převážně na výchovné poradce či přímo na koordinátory pro nadané. V některých případech jsme se obraceli i na pedagogicko-psychologické poradny, školy jsme kontaktovali i na základě různých doporučení od jiných škol či jsme využili akce, kterou pořádala pražská Mensa pro členy klubu Dětské Mensy. Některé školy jsme museli kontaktovat opakovaně, a to převážně telefonicky případně prostřednictvím e-mailu. Některé školy nám spolupráci odmítly, a to buď z časových důvodů, nebo si zákonní zástupci nepřáli, aby se jejich dítě zúčastnilo dotazníkového šetření. Dotazníky jsme předávali osobně v tištěné podobě či jsme je zaslali

prostřednictvím České pošty na adresu školy. Vždy jsme detailně vysvětlili pověřeným osobám, které předávaly dotazníky respondentům, pro koho je dotazník určen, za jakým účelem data sbíráme, zodpověděli jsme případné dotazy a také jsme nabídli možnost zaslání získaných výsledků z tohoto dotazníkového šetření. Po předchozí domluvě jsme dotazníky také posílali v PDF formátu a školy je vytiskly a rozdaly nadaným žákům k vyplnění samy. Tištěné dotazníky jsme si pak ze škol vyzvedli osobně nebo nám byly zaslány poštou zpět, výjimečně se nám některé dotazníky vrátily pouze oskenované a zasláné e-mailem. Distribuce dotazníku proběhla ve spolupráci s kolegyní Bc. Natálií Bártlovou.

6 STATISTICKÁ ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Data získaná pomocí dotazníkového šetření jsme podrobili statistické analýze dat, a to jak na rovině deskriptivní, tak na rovině vztahové. Konkrétně pracujeme s absolutními i relativními četnostmi, aritmetickým průměrem, maximem i minimem a se směrodatnou odchylkou, a to na úrovni popisné analýzy dat. Co se vztahové roviny týče, pak využíváme statistické testy pro porovnávání dvou skupin, neboť získaná data jsou metrická. Aplikujeme parametrický studentův T-test, protože data splňují podmínku normálního rozdělení na Gaussově křivce. Data byla přepsána a kódována v programu Microsoft Excel, pro vyhodnocování dat byl využit program IBM SPSS Statistics Software. Dotazník KLIT jsme podrobili explorační faktorové analýze, jejíž tři faktorové řešení téměř odpovídalo rozdělení položek do faktorů v dotazníku a vysvětlilo 41 % celkové variance. Pouze položky P3 a P6 spadají do faktoru Motivace k negativnímu školnímu výkonu jakožto reverzní položky, ale dle tvůrce dotazníku doc. PhDr. Jana Laška, CSc. patří do faktoru Sebeprosazení. V rámci analýzy udržujeme pro přehlednost původní strukturu dotazníku, a tedy původní dělení položek do 3 faktorů.

EXPLORAČNÍ FAKTOROVÁ ANALÝZA (Rotovaná faktorová matice)			
	Komponenty		
	1	2	3
P19. SUPKT. Cítím, že do této třídy opravdu patřím.	0,726		
P4. SUPKT. Když jsem v nesnázích, vím, že mi třída pomůže.	0,715		
P26. SUPKT. Když jde o nějakou důležitou věc, většina lidí v naší třídě se dovede sjednotit.	0,711		
P25. SUPKT. V naší třídě se cítím spokojen, vím, že mně třída „bere“.	0,705		
P13. SUPKT. S většinou třídy je příjemné se sejit i mimo školu na společné akci.	0,697		
P16. SUPKT. V naší třídě se dovedeme při písemce či zkoušení vzájemně povzbuzovat, fandit si.	0,677		
P7. SUPKT. V naší třídě se dovede většina žáků radovat ze školního úspěchu jednoho z nás.	0,648		
P1. SUPKT. V naší třídě mám několik důvěrných přátel.	0,588		
P21. SUPKT. V naší třídě je mnohem lepší parta než v jiných třídách na naší škole.	0,587		
P27. SUPKT. V naší třídě si při učení vzájemně pomáháme.	0,566		
P23. SUPKT. Úkoly zadané celé třídě umíme dohromady řešit, máme na to dobrý systém.	0,522		
P10. SUPKT. Záleží mi na tom, aby ostatní ve třídě měli o mně co nejlepší mínění.	0,377		
P20. MOTNŠV. Často mívám pocit, že umím méně než ostatní.		0,677	
P24. MOTNŠV. Víím, že špatně zvládám školní situace, proto chci být ve škole raději „neviditelný“.		0,652	
P14. MOTNŠV. Když stojím ve škole před nějakým úkolem, mívám strach, netroufnu si na něj.		0,615	
P17. MOTNŠV. Obvykle se ve škole při hodinách vyhýbám obtížným, nesnadno řešitelným situacím.		0,577	

P2. MOTNŠV. Mohl bych mít ve škole lepší výsledky, ale jen těžko se donutím k pravidelné práci.		0,559	
P5. MOTNŠV. Nejlepší ve škole je na sebe příliš neupozorňovat, být spíše v průměru.		0,554	
P3. SEPROS. Když vím, že něco umím, nebojím se to ukázat.		-0,545	
P22. MOTNŠV. Mívám strach z možných překážek, váhám; neúspěchu se chci raději vyhnout.		0,517	
P6. SEPROS. Obvykle se cítím dosti výkonný, mám pocit, že dosáhnu dobrého výsledku.		-0,516	0,347
P8. MOTNŠV. Při zkoušení chci především projít, na známce mi zas tak nezáleží.		0,423	
P11. MOTNŠV. Vynikající prospěch není obvykle člověku v dalším životě mnoho platný.		0,367	
P9. SEPROS. K řešení úkolů a problémů ve škole volím nejčastěji vlastní cestu, netoužím po spolupráci s ostatními ve třídě.			0,730
P12. SEPROS. Nerad se podřizuji společné práci celé třídy, to vždy znamená potlačit sám sebe.			0,682
P15. SEPROS. Pracovat na nějaké společné akci třídy, to obvykle znamená, že méně pracovití se schovají za pracovitější; raději bych vynikl sám.			0,594
P18. SEPROS. O získané poznatky a vyřešené úkoly se jen nerad dělím se spolužáky, měli by se více snažit sami.			0,568

Tabulka 3 Explorační faktorová analýza

Uvádíme i reliabilitu všech 3 oblastí dotazníku. Suportivní klima: 0,868, Motivace k negativnímu školnímu výkonu: 0,728 a Sebeprosazení: 0,608. Čísla vyjadřují koeficient reliability Cronbachovo alfa. Pokud jsou hodnoty nad 0,7, pak můžeme hovořit o přijatelné reliabilitě, kterou tedy splňují oblasti Suportivního klima a Motivace k negativnímu školnímu výkonu, oblast Sebeprosazení se této hodnotě blíží.

6.1 Základní informace o respondentech

Celkový počet získaných respondentů je 235. Pokud se podíváme na zastoupení obou pohlaví ve výzkumném vzorku, pak je na první pohled patrná značná početní převaha chlapců, kteří tvořili 150 respondentů (63,8 %) z celého výzkumného souboru. Pro dotazníkové šetření se tedy podařilo získat 85 dívek (36,2 %). V souvislosti s tímto výrazně odlišným početním zastoupením obou pohlaví ve výzkumu považujeme za vhodné pokusit se vysvětlit, proč takovýto výsledek pro nás není překvapující, a nepovažujeme toto rozdělení za pouhou náhodu. Někteří autoři totiž upozorňují, že nadané dívky si zaslouží zvláštní pozornost, neboť mají tendenci být méně často identifikovány než chlapci. (Almeida, Araújo, Sainz-Gómez, 2016, s. 623) Toto upozornění můžeme doplnit i o vyjádření Stehlíkové, která uvádí, že i v důsledku stereotypizace vycházející z přesvědčení, které by se dalo zjednodušit tak, že „dívky mají být krásné a muži chytří“, dochází u dívek méně často k rozpoznání jejich nadání

(2017, s. 93). Specifický je tento problém především pro Evropu a Ameriku, kde je v populaci identifikováno více nadaných chlapců než dívek. Opak tvoří Asie, kde je větší počet identifikovaných dívek. Stejně tak v Asii je větší počet dívek, které jsou nadané v oblasti matematiky. Dosud není jasné, proč tomu tak je. Zda se jedná o vrozené dispozice, či jde o vliv kulturního prostředí, se zatím pouze spekuluje. Vysvětlením však může být fakt, že v Asii rodiče kladou stejné nároky na výkon a úspěch jak u chlapců, tak u dívek. Je proto možné, že dívky jsou v Evropě a Americe identifikovány méně často z toho důvodu, že se od dívek neočekávají stejné výkony, jako od chlapců. (Landau, 2007, s. 52) Pokud jsou už nadané dívky identifikovány, potom až poté, co byl identifikován jejich bratr. (Landau, 2007, s. 53)

Věkové rozmezí našich respondentů bylo od 10 let do 16 let, což odpovídá nižšímu sekundárnímu vzdělávání doplněné o žáky z tříd pátých. Nejvíce zastoupena byla věková skupina 12 let, nejméně pak 16 let, a to pouze jedním respondentem. Průměrný věk nadaných žáků účastnících se na našem dotazníkovém šetření byl 13 let. Dle Langmeiera se tedy naši respondenti nachází v období pubescence, konkrétně ve fázi prepuberty, což zhruba odpovídá věkovému rozmezí od 11 do 15 let věku. (2006, s. 143) Dle Vágnerové (2005, s. 323 – 324) se jedná o období adolescence, konkrétně rané adolescence, která odpovídá rozmezí 11 až 15 let a následně i pozdní adolescence, odpovídající věkovému rozmezí 15 – 20 let. Přesto je třeba brát v potaz, že tato nástup období adolescence je u každého jednotlivce individuální.

Co se rozdělení respondentů dle typu školy týče, pak nejvíce zapojených nadaných žáků v našem výzkumu je 78 (33,2 %) a navštěvují Mensa gymnázium v Praze. Obdobně zastoupeny jsou i základní školy s počtem 74 (31,5 %). Následně 55 (23,4 %) žáků docházelo na víceleté gymnázium a 28 (11,9 %) pak patřilo do tříd se speciálním vzdělávacím programem pro nadané (dále jen školy speciální). Žáci navštěvovali všechny ročníky od 5. až po 9. ročník, nejpočetněji zastoupeny byly ročníky 6. a 7. třídy a to po 58 respondentech (24,7 %).

Jelikož v naší práci sledujeme mimo jiné i vybrané rozdíly mezi školami běžnými a školami speciálními pro vzdělávání nadaných žáků, upřesněme tedy i počet těchto dvou skupin a vysvětleme, koho do jaké skupiny zahrnujeme. Do běžných škol řadíme běžné základní školy, kterých bylo celkem 74, celkově se tedy jedná o 32 %. Pod speciální školy řadíme samozřejmě školy základní se speciálním vzdělávacím programem pro nadané, které byly zastoupeny 28 žáky, dále Mensa gymnázium se 78 nadanými a víceletá gymnázia, kterých bylo 55, celkově tedy jde o 161 respondentů, jež navštěvovali školu speciální, což odpovídá 69 %.

Jelikož se ve výzkumu zaměřujeme i na nadané žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v souvislosti s možnou zvýšenou motivací k negativnímu školnímu výkonu, uvádíme zde i počet těchto žáků zastoupených v našem výzkumném vzorku. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, často označováni jako tzv. dvakrát výjimeční, tvořili bezmála jednu čtvrtinu z celkového počtu respondentů, přesně jde o 53 (23 %) těchto žáků, zbylých žáků je tedy 182 (77 %).

6.1.1 Deklarovaná míra motivace k negativnímu školnímu výkonu

Základním úkolem tzv. deskriptivní statistiky je shromážděná data popsat tak, aby poskytovala co možná nepřesnější, přehlednou a názornou informaci o měřených hromadných jevech. (Chráska, Kočvarová, 2014, s. 39) Presentovat zde budeme především souhlasné odpovědi respondentů na výroky v dotazníku. Absolutní počet souhlasných odpovědí v předkládaných tabulkách a taktéž v textu pro přehlednost značíme jako *n*, pracovat budeme i s procentuálním vyjádřením. Dotazník KLIT je rozdělen do tří oblastí, které se snaží postihnout tři prvky utvářející klima školní třídy, prezentovat tak budeme odpovědi respondentů v jednotlivých oblastech. Souhlasné odpovědi, se kterými budeme dále pracovat, představují souhrn odpovědí „silně souhlasím“ a „souhlasím“ na předložené čtyřstupňové škále v dotazníku. Obecně platí, že věcně podstatný rozdíl představuje hodnotu, která se blíží 10 %. (Mareš, Rabušic a Soukup, 2015, s. 250) Při popisu souhlasných odpovědí z tabulek níže a dále i při komparaci dat jsme se zaměřili na výsledky s výraznější procentuální hranicí a to 15 %.

Abychom byli schopni zodpovědět naši první dílčí výzkumnou otázku „**Jak je nadanými žáky deklarována míra úrovně motivace k negativnímu školnímu výkonu?**“, musíme se nejprve se podívat na souhlasné odpovědi nadaných žáků za oblast Motivace k negativnímu školnímu výkonu zaznamenané v tabulce níže.

Položky v dotazníku:	n	%
P2. Mohl bych mít ve škole lepší výsledky, ale jen těžko se donutím k pravidelné práci.	161	68,5 %
P5. Nejlepší ve škole jenasebe příliš neupozorňovat, být spíše v průměru.	114	48,5 %
P8. Při zkoušení chci především projít, na známce mi zas tak nezáleží.	63	26,8 %

P11. Vynikající prospěch není obvykle člověku v dalším životě mnoho platný.	102	43,4 %
P14. Když stojím ve škole před nějakým úkolem, mívám strach, netroufnu si na něj.	44	18,7 %
P17. Obvykle se ve škole při hodinách vyhýbám obtížným, nesnadno řešitelným situacím.	101	43,0 %
P20. Často mívám pocit, že umím méně než ostatní.	86	36,8 %
P22. Mívám strach z možných překážek, váhám; neúspěchu se chci raději vyhnout.	130	55,3 %
P24. Víím, že špatně zvládám školní situace, proto chci být ve škole raději „neviditelný“.	66	28,1 %

Tabulka 4 Souhlasné odpovědi v oblasti MOTNŠV

Nejvíce se nadaní žáci ztotožnili s tvrzením, dle kterého můžeme říci, že celých 68,5 % žáků **by mohlo mít lepší školní výsledky, ale jen těžko se přinutí k pravidelné práci.** Celkově se jedná o 161 žáků. Snížená motivace k učení, potažmo k práci, může být zapříčiněna tím, že žáci nepovažují práci, kterou mají plnit, za výzvu. (Winebrenner a Brulles, 2012, s. 3) Takovýto výsledek tedy může znamenat i nevhodně zvolené vyučovací metody při práci s nadanými žáky. Důvodů, proč žákům schází vnitřní motivace, může být několik. Přesto, že se obecně uvádí, že nadaní žáci patří mezi vnitřně velmi motivované žáky, tato motivace se v průběhu adolescence může vytrácet. (Mudrák, 2015, s. 22) Mohli bychom tedy soudit, že žáci bez dostatku motivace nevnímají zadanou práci jako zajímavou.

Žáci by stejně tak mohli pravidelné školní povinnosti zanedbávat cíleně s úmyslem popírat své nadání před zbytkem třídního kolektivu. Pokud se však podíváme na další výsledky v našem dotazníku, nevidíme odpovědi, dle kterých bychom mohli usoudit, že nadaní žáci mají výrazné problémy s třídním kolektivem, a proto by měli být nuceni volit strategie popírání nadání. Přesto výsledky výzkumu, který jsme provedli se stejným výzkumným souborem (kromě žáků 5. tříd, tedy $n = 208$) ukázala, že oblast Motivace k negativnímu školnímu výkonu a strategie popírání nadání spolu pozitivně korelují, tedy jedná se o související jevy. Z výzkumu *Motivace nadaných žáků k negativnímu školnímu výkonu a její souvislost s popíráním nadání* (Válková a Bártlová,

2017, in Fórum mladých výzkumníků V.) bylo zjištěného, že více než polovina nadaných určitým způsobem popírá své nadání.

Nadpoloviční počet, tedy 130 dotazovaných (55,3 %) uvádí u položky P22., že **strach z neúspěchu je pro ně tak silný, že se raději jakýmkoliv překážkám vyhýbají**. Vyhýbání se obtížným situacím můžeme chápat jako neochotu riskovat, který je pro nadané žáky charakteristická. (Cross, Bugaj, Mammadov, 2016, s. 26)

Téměř poloviční souhlas, tedy 114 (48,5 %) můžeme spatřit u výroku, dle něžž je pro nadané žáky lepší na sebe **zbytečně neupozorňovat a pohybovat se spíše v průměru**. Takovéto sebezapření může mít za důsledek emocionální problémy. (Jurášková, 2006, s. 44) Ty se mohou ještě násobit díky introvertní povaze některých jedinců.

Po 43,0 % souhlasných odpovědí jsme zaznamenali u dvou tvrzení, dle nichž lze soudit, že se 102 dotazovaných žáků domnívá, že jim **vynikající prospěch v životě nebude k ničemu** a téměř stejný počet žáků (n = 101) se při hodinách vyhýbá obtížným nesnadno řešitelným situacím. Čekali bychom, že pro nadané žáky budou úkoly, jejichž řešení je zdánlivě nesnadné, spíše výzvou, do které se s odhodláním pustí. Dle našich výsledků však vidíme, že značné procento nadaných se z obavy ze selhání do těchto úkolů raději ani nepouští. Důvodem, proč nadaní raději nechtějí riskovat možný neúspěch, může být pocit zodpovědnosti, neboť se od těchto žáků čeká, že jako nadaní „znají všechny odpovědi“. Jedná se o jeden z klasických stereotypů ohledně nadaných žáků, který jim na bedra klade velkou zodpovědnost a může znamenat možnou příčinu pocitů, že si jako nadaní nesmí dovolit chybovat. S tímto stereotypem se tak mohou ztotožňovat nejen sami nadaní žáci, ale mohou být dále živeny i ze strany pedagogů. Ve školním prostředí však takovéto pocity strachu nejsou žádoucí, neboť pak mohou být příčinou podvýkonnosti žáků. Neméně zanedbatelné je i procento žáků (36,8 %), kteří často zažívají pocity, že jejich spolužáci vědí více než oni sami. Jedná se přesně o 86 dotazovaných.

Ve škole si přeje **být neviditelných** 66 (28,1 %) dotazovaných žáků, protože špatně zvládají školní situace. Dle Stehlíkové se nadaní žáci vyznačují nízkým sebevědomím (2016, s. 66), proto se domníváme, že jejich strategie „být neviditelný“ je nízkým sebevědomím ovlivněna, stejně jako snaha „zapadnout“ do kolektivu třídy. Na **známce nezáleží** 63 (26,8 %) žákům, kteří si při zkoušení přejí hlavně projít. **Strach před splněním nějakého úkolu mívá** 18,7 % (n = 44), kteří se do jeho plnění raději nepouští.

6.1.2 Deklarovaná míra sebeprosazení

Rozborem souhlasných odpovědí na otázky zabývající se dimenzí dotazníku *Sebeprosazení* odpovídáme na druhu dílčí výzkumnou otázku „**Jak je nadanými žáky deklarována míra sebeprosazení?**“

Položky v dotazníku	n	%
P3. Když vím, že něco umím, nebojím se to ukázat.	169	71,9 %
P6. Obvykle se cítím dosti výkonný, mám pocit, že dosáhnou dobrého výsledku.	164	69,8 %
P9. Křešení úkolů a problémů ve škole volím nejčastěji vlastní cestu, netoužím po spolupráci s ostatními ve třídě.	102	43,4 %
P12. Nerad se podřizuji společné práci celé třídy, to vždy znamená potlačit sám sebe.	82	34,9 %
P15. Pracovat na nějaké společné akci třídy, to obvykle znamená, že méně pracovití se schovají za pracovitější; raději bych vynikl sám.	111	47,2 %
P18. Ozískané poznatky a vyřešené úkoly se jen nerad dělím se spolužáky, měli by se více snažit sami.	70	29,8 %

Tabulka 5 Souhlasné odpovědi v oblasti SEPROS

Vidíme, že se všemi uvedenými výroky, které se týkají oblasti *Sebeprosazení*, souhlasí alespoň téměř třetina dotazovaných. Nejvíce souhlasných odpovědí získala položka P3. v dotazníku: „**Když vím, že něco umím, nebojím se to ukázat.**“ s níž se ztotožnilo 71,9 % (n = 169) nadaných. Když si jsou tedy žáci jisti, že uspějí, rádi se ve třídě projeví. Dle odpovědi na položku P6. vidíme, že 69,8 % (n = 164) dotazovaných uvedlo, že se **cítí být dosti výkonní a mají pocit, že dosáhnou dobrého výsledku.** Bezmála polovina respondentů, tedy 47,2 % (n = 111) raději **pracuje na úkolech sama než společně, aby tak měli možnost vyniknout.** **Vlastní cestu při řešení úkolů či problémů** volí 43,4 % (n = 102) dotazovaných, kteří **netouží po spolupráci s ostatními spolužáky.** **Nerado se podřizuje společné práci třídy**

34,9 % (n = 82) žáků, podle nich to znamená **potlačení sebe sama**. O získané poznatky se nechce se zbytkem třídy dělit 70 z dotazovaných (29,8 %).

6.1.3 Deklarovaná míra suportivity

Třetí dílčí výzkumná otázka zní: „**Jak je nadanými žáky deklarována míra suportivity?**“ Tuto dimenzi v dotazníku představuje Suportivní klima třídy, na nějž se dotazovaly položky v dotazníku, které vidíme v přiložené tabulce.

Položky v dotazníku:	n	%
P1. V naší třídě mám několik důvěrných přátel.	213	90,6 %
P4. Když jsem v nesnázích, vím, že mi třída pomůže.	142	60,4 %
P7. V naší třídě se dovede většina žáků radovat ze školního úspěchu jednoho z nás.	112	47,7 %
P10. Záleží mi na tom, aby ostatní ve třídě měli o mně co nejlepší mínění.	176	74,9 %
P13. S většinou třídy je příjemné se sejít i mimo školu na společné akci.	191	81,3 %
P16. V naší třídě se dovedeme při písemce či zkoušení vzájemně povzbuzovat, fandit si.	167	71,1 %
P19. Cítím, že do této třídy opravdu patřím.	190	80,9 %
P21. V naší třídě je mnohem lepší parta než v jiných třídách na naší škole.	152	64,7 %
P23. Úkoly zadané celé třídě umíme dohromady řešit, máme na to dobrý systém.	131	56,0 %
P25. V naší třídě se cítím spokojen, vím, že mně třída „bere“.	188	80,0 %
P26. Když jde o nějakou důležitou věc, většina lidí v naší třídě se dovede sjednotit.	176	74,9 %
P27. V naší třídě si při učení vzájemně pomáháme.	176	74,9 %

Tabulka 6 Souhlasné odpovědi v oblasti SEPROS

Z výše uvedené tabulky lze vyčíst počet souhlasných odpovědí respondentů na dané výroky, které se vztahují k jednomu ze tří prvků klimatu školní třídy a sice *Suportivnímu klima*. Velmi

zajímavý je počet souhlasných odpovědí s první položkou, kdy 90,6 % (n = 213) z dotazovaných uvedlo, že **ve třídě má několik důvěrných přátel**. Toto tvrzení také doplňují dvě druhé nejčastěji zastoupené souhlasné odpovědi, ve kterých 81,3 % (n = 191) dotazovaných uvádí, že s většinou třídy je **příjemné se sejit i mimo školu na společné akci** a stejné procento dotazovaných se ztotožnilo s tvrzením „**cítím, že do této třídy opravdu patřím**“. A téměř stejné procento, tedy 80,0 % (n = 188) dotazovaných nadaných žáků se **ve třídě cítí spokojených a věří, že je třída „bere“**.

V odborné literatuře můžeme narazit na tvrzení, dle nichž jsou nadaní žáci spíše odstrčeni z třídního kolektivu (viz. *Stehlíková, kapitola 2. Žák intelektově nadaný*). Proto bychom očekávali odlišné výsledky. Přesto pokud porovnáme výše zmíněné předpoklady s výsledky, nemůžeme s nimi souhlasit. Ani zbylé výsledky z oblasti *Suportivního klimatu* nenasvědčují tomu, že by nadaní žáci byli vyčleněni z třídního kolektivu.

Tři čtvrtě nadaným žákům **záleží na tom, co si o nich ostatní spolužáci myslí** (n=176), dále stejné procento (74,9 %) nadaných souhlasilo s tím, že **pokud v jejich třídě jde o důležitou věc, umí se sjednotit** (n = 176) a **vzájemně si pomoci** (n = 176). Bezmála stejný počet dotazovaných (71,1 %) souhlasil s tím, že si **ve třídě dovedou navzájem fandit a povzbuzovat se** (n = 167). Celkem 64,7 % se domnívá, že **jejich třídní kolektiv je lepší, než kolektiv v ostatních třídách** (n = 152), 60,4 % (n = 142) žáků **cítí ve svých spolužácích oporu a spoléhá se na ně v případě problémů**. Nadpoloviční počet, tedy 56,0 % (n = 131) se domnívá, že **ve třídě mají dobrý systém na řešení společných úkolů** a téměř polovina (47,7 %) uvádí, že se **umějí jako třída radovat z úspěchu druhých**, celkem se jedná o 112 žáků.

Celkově lze z výsledků za oblast *Suportivního klima* říci, že nadaní žáci hodnotí velmi pozitivně vztahy se svými spolužáky, stejně jako míru kooperace s nimi a taktéž soudržnost. Z odpovědí není patrné, že by měli nadaní žáci mít v kolektivu spolužáků výrazné problémy.

6.1.4 Komparace výsledků se stenovými normami

Nyní se podívejme na celkové výsledky za všechny tři zmíněné dimenze dotazníku a pro účely naší práce je porovnejme se stenovými normami dotazníku KLIT. Pro přehlednost jsme zvýraznili průměrné hodnoty v jednotlivých faktorech. Tímto odpovídáme na čtvrtou dílčí

výzkumnou otázku: „**Jak se liší výsledky deklarovaných odpovědí nadaných žáků v porovnání se stenovými normami?**“

Sten	Suportivní klima třídy (SUPKT)	Motivace k negativnímu školnímu výkonu (MOTNŠV)	Sebeprosazení (SEPROS)
	Hrubé skóre	Hrubé skóre	Hrubé skóre
1	18 a méně	13 a méně	10 a méně
2	19-21	14-15	11
3	22-24	16-17	12
4	25-27	18-20	13-14
5	28-32	21-23	15
6	33-37	24-25	16
7	38-40	26-27	17
8	41-43	28-29	18
9	44-47	30-32	19
10	48 a více	33 a více	20 a více

Tabulka 7 Stenové normy

V této tabulce jsou uvedeny steny pro jednotlivé faktory, které byly vytvořeny autorem dotazníku KLIT PhDr. Janem Laškem. Konkrétně se tedy jedná o oblast suportivního klima třídy, motivace k negativnímu školnímu výkonu a sebeprosazení. Druhá tabulka představuje výpočet hrubého skóre pro tyto faktory z našeho výzkumného vzorku. Pokud tedy porovnáme naše výsledky s normami uvedené autorem dotazníku, pak můžeme vidět, že co se suportivního klima třídy týče, pohybují se námi zkoumaní nadaní žáci v průměru, konkrétně ve stenu 6 s hrubým skóre 35. Stejně tak se v průměrných hodnotách pohybujeme i v rámci motivace k negativnímu školnímu výkonu, a to ve stenové hodnotě 5 s hrubým skóre 21. Nejinak tomu je i v oblasti sebeprosazení, kde se zkoumaní nadaní žáci s celkovým hrubým skóre 16 řadí do průměru v 6. stenové hladině. Námi zkoumaní nadaní žáci tak svými odpověďmi nevybočují od průměru.

Deskriptivní statistika					
	n	Minimum	Maximum	Průměr	Směrodatná odchylka
STEN SUPKT	234	18,00	46,00	34,84	6,28
STEN MOTNŠV	235	35,00	35,00	20,92	4,42
STEN SEPROS	235	23,00	23,00	15,37	3,02

Tabulka 8 Deskriptivní statistika

Toto srovnání doplníme i o komparaci hrubého skóre s normami. V následující tabulce vidíme porovnání odpovědí za všechny oblasti dotazníku KLIT, a to z hlediska různých skupin, jedná se o hrubé skóre a zvýrazněné hodnoty představují odchylku oproti normám. Modře zvýrazněné buňky značí nižší hodnoty, než udává norma. Červeně označené buňky značí vyšší hodnoty, než udává norma.

Nižší hodnoty, než udává norma, můžeme spatřit v celkem pěti případech. V oblasti *Motivace k negativnímu školnímu výkonu* jsou pod průměrem, než udává norma, ti nadaní žáci, kteří docházejí do klasických základních škol. Stejně tak i u žáků docházejících do šestého ročníku můžeme spatřit nižší hodnotu opět u *Motivace k negativnímu školnímu výkonu*, než je průměr. A souhrnně dle typu škol můžeme vidět opět nižší hodnoty v oblasti *Motivace k negativnímu školnímu výkonu* u žáků z klasických základních škol.

Nadaní žáci, kteří se domnívají, že vztah většiny třídy k nim je spíše negativní, taktéž vykazují lehce nižší hodnoty, než je průměr, tentokrát však v oblasti *Supportivního klima třídy*, což se při takovéto jejich domněnce dá předpokládat. Obdobně jsou pod průměrem v oblasti *Supportivního školního klima* i žáci, kteří negativně hodnotí svůj vztah k většině spolužáků.

Naopak lehce nadprůměrná je jediná srovnávaná oblast, a to opět u nadaných žáků, kteří uvedli, že jejich vztah k většině třídy je spíše negativní. Této lehce nadprůměrné hodnoty si můžeme všimnout v oblasti *Sebeprosazení*. Takový výsledek můžeme chápat pozitivně v tom smyslu, že spíše negativní vztah ke zbytku třídy žákům nebrání prosazení se.

Celkově však i přes tyto odchylky lze říci, že všechny výsledky ve všech porovnávaných skupinách jsou v normě a nelze hovořit o žádných výrazných odchylkách ani rozdílech mezi sledovanými skupinami, neboť v žádném z případů se nejedná o významné a zásadní rozdíly.

		STEN SUPKT	STEN MOTNŠV	STEN SEPROS
		Průměr	Průměr	Průměr
Pohlaví	dívky	35	22	15
	chlapci	35	21	16
Škola	gymnázium	33	21	16
	Mensa gymnázium	36	22	15
	základní škola	36	20	16
	speciální ZŠ	32	21	15
Ročník	5	37	21	16
	6	36	20	15
	7	33	21	15
	8	33	21	16
	9	35	21	16
Nástup do třídy	nástup od začátku	35	21	15
	nástup později	34	21	16
Je pro tebedůležité mítvetřídě mnoho kamarádů?	spíše důležité	37	21	15
	spíše nedůležité	31	21	16
Je pro tebedůležité mít dobré známky?	spíše důležité	35	21	15
	spíše nedůležité	33	23	15
Jakýjevztahvětšinytvýchspolu- žáků k tobě?	spíše pozitivní	36	21	15
	spíše negativní	27	22	16
Jakýje tvůjvztah k většině spolu- žáků?	spíše pozitivní	36	21	15
	spíše negativní	27	21	17
Škola klasická nebo speciální	speciální škola	34	21	15
	klasická škola	36	20	16
Žáci se SVP	bez SVP	35	21	15
	SVP	34	22	16

Tabulka 9 Komparace dle jednotlivých oblastí

6.1.5 Komparace všech oblastí dotazníku v závislosti na pohlaví

Abychom byli schopni zodpovědět dílčí výzkumnou otázku 5DVO: „**Jaký je rozdíl v deklarované míře motivace k negativnímu školnímu výkonu, suportivního klima a sebeprosazení u nadaných žáků z hlediska pohlaví?**“, musíme se nejprve podívat na jednotlivé souhlasné odpovědi v dotazníku a následně vypočítat stanovené hypotézy, které se k této dílčí výzkumné otázce pojí. Zaznamenané souhlasné odpovědi chlapců i děvčat vidíme v následující tabulce. Procenta jsou počítána zvlášť pro chlapce a zvlášť pro dívky, chlapců bylo celkem 150 a dívek 85.

Komparace odpovědí dle pohlaví	Souhlasné odpovědi dívek	Souhlasné odpovědi chlapců	Rozdíl v souhlasu (%)
P1. SUPKT. V naší třídě mám několik důvěrných přátel.	92,9 %	89,3 %	3,6 %
P4. SUPKT. Když jsem v nesnázích, vím, že mi třída pomůže.	65,9 %	57,3 %	8,5 %
P7. SUPKT. V naší třídě se dovede většina žáků radovat ze školního úspěchu jednoho z nás.	43,5 %	50,0 %	-6,5 %
P10. SUPKT. Záleží mi na tom, aby ostatní ve třídě měli o mně co nejlepší mínění.	78,8 %	72,7 %	6,2 %
P13. SUPKT. Světšinou třídy je příjemné se sejit i mimo školu na společné akci.	78,8 %	82,7 %	-3,8 %
P16. SUPKT. V naší třídě se dovedeme připisemce čizkoušenívzájemně povzbuzovat, fandit si.	72,9 %	70,0 %	2,9 %
P19. SUPKT. Cítím, že do této třídy opravdu patřím.	80,0 %	81,3 %	-1,3 %
P21. SUPKT. V naší třídě je mnohem lepší parta než v jiných třídách na naší škole.	57,6 %	68,7 %	-11,0 %
P23. SUPKT. Úkol zadané celé třídě umíme dohromady řešit, máme na to dobrý systém.	64,7 %	51,0 %	13,7 %
P25. SUPKT. V naší třídě se cítím spokojen, vím, že mně třída „bere“.	78,8 %	80,7 %	-1,8 %
P26. SUPKT. Když jde o nějakou důležitou věc, většina lidí v naší třídě se dovede sjednotit.	76,5 %	74,0 %	2,5 %
P27. SUPKT. V naší třídě si při učení vzájemně pomáháme.	75,3 %	74,7 %	0,6 %
P2. MOTNŠV. Mohl bych mít ve škole lepší výsledky, ale jen těžko se donutím k pravidelné práci.	65,9 %	70,0 %	-4,1 %
P5. MOTNŠV. Nejlepší ve škole je na sebe příliš neupozorňovat, být spíše v průměru.	61,2 %	41,3 %	19,8 %
P8. MOTNŠV. Při zkoušení chci především projít, na známce mi to tak nezáleží.	27,1 %	26,7 %	0,4 %
P11. MOTNŠV. Vynikající prospěch není obvykle člověku v dalším životě mnoho platný.	43,5 %	43,3 %	0,2 %
P14. MOTNŠV. Když stojím ve škole před nějakým úkolem, mívám strach, netroufnu si na něj.	22,4 %	16,7 %	5,7 %
P17. MOTNŠV. Obvykle se ve škole při hodinách vyhýbám obtížným, nesnadno řešitelným situacím.	38,8 %	45,3 %	-6,5 %
P20. MOTNŠV. Často mívám pocit, že umím méně než ostatní.	37,6 %	36,2 %	1,4 %
P22. MOTNŠV. Mívám strach z možných překážek, váhám; neúspěchu se chci raději vyhnout.	65,9 %	49,3 %	16,5 %

P24. MOTNŠV. Vím, že špatně zvládám školní situace, proto chci být ve škole raději „neviditelný“.	29,4 %	27,3 %	2,1 %
P3. SEPROS. Když vím, že něco umím, nebojím se to ukázat.	62,4 %	77,3 %	-15,0 %
P6. SEPROS. Obvykle se cítím dosti výkonný, mám pocit, že dosáhnu dobrého výsledku.	67,1 %	71,3 %	-4,3 %
P9. SEPROS. Křešení úkolů a problémů ve škole volím nejčastěji vlastní cestu, netoužím po spolupráci s ostatními ve třídě.	38,8 %	46,0 %	-7,2 %
P12. SEPROS. Nerad se podřizuji společné práci celé třídy, to vždy znamená potlačit sám sebe.	34,1 %	35,3 %	-1,2 %
P15. SEPROS. Pracovat na nějaké společné akci třídy, to obvykle znamená, že méně pracovití se schovají za pracovitější; raději bych vynikl sám.	36,5 %	53,3 %	-16,9 %
P18. SEPROS. O získání poznatky a vyřešení úkoly se jen nerad dělím se spolužáky, měli by se více snažit sami.	32,9 %	28,0 %	4,9 %

Tabulka 10 Komparace odpovědí dle pohlaví

Pokud se podíváme na zaznamenané výsledky za oblast *Suportivního klima třídy*, pak nezaznamenáváme žádné výrazné procentuální rozdíly v souhlasných odpovědích mezi nadanými chlapci a děvčaty.

Největší procentuální rozdíl však zaznamenáváme u položky P5 z oblasti *motivace k negativnímu školnímu výkonu*, kdy můžeme vidět, že u děvčat se častěji, než chlapců objevuje tendence **na sebe ve škole příliš neupozorňovat a snažit se být spíše v průměru**. Dívky s tímto výrokem souhlasily v 61,2 % (n = 52), oproti tomu chlapci pouze v 41,3 % (n = 62), celkový rozdíl v souhlasných odpovědích činí 19,8 %. U dívek tuto taktiku příliš na sebe neupozorňovat můžeme chápat jako jednu ze zvolených strategií popírání nadání a snahu lépe tak zapadnout do třídního kolektivu.

Další poměrně významný rozdíl v odpovědích můžeme vidět u položky P22.: „**Mívám strach z možných překážek, váhám; neúspěchu se chci raději vyhnout.**“ Dívky s tímto výrokiem opět souhlasily častěji a to v 65,9 % (n = 56) případů, chlapci souhlasili ve 49,3 % (n = 74), celkový rozdíl je tedy 16,5 %. Výsledek jsme očekávali, neboť dle odborné literatury víme, že nadané dívky se častěji vyhýbají potenciálnímu neúspěchu a méně riskují.

Pokud se podíváme na komparaci výsledků za oblast *Sebeprosazení*, pak vidíme, že 53,3 % (n = 80) nadaných chlapců by **raději vynikli sami nežli v rámci společné akci třídy, která pro ně znamená i potlačení sama sebe**. Dívky oproti chlapcům s tímto souhlasily jen v 36,5 % (n = 31) a tak vidíme, že procentuální rozdíl v souhlasných odpovědích u této položky je 16,9 %. U chlapců tak vidíme větší tendenci se prosadit, pracovat samostatně, kdežto u dívek se opět projevuje jejich konformní tendence, jako jsme popisovali výše.

Položka P3 také z oblasti sebeprosazení, znějící: „**Když vím, že něco umím, nebojím se to ukázat.**“, znamenala 15,0 % rozdíl v souhlasných odpovědích, neboť s ní souhlasilo 62,4 % (n = 53) dívek a 77,3 % (n = 161) chlapců. Můžeme říci, že je zde patrná vyšší tendence dívek neprojevat se v porovnání s chlapci. Při komparaci odpovědí nadaných chlapců a děvčat u zbývajících položek v dotazníku dále nevidíme podstatné rozdíly v odpovědích.

Nyní se budeme zabývat **verifikační hypotéz**, jejímž hlavním cílem je rozhodnout, zda námi stanovené hypotézy přijímáme či nikoliv, a to za využití matematické statistiky. Rozhodovat tedy budeme o tom, zda mezi námi sledovanými jevy (proměnnými) je či není statisticky významný rozdíl. Toto je úkol tzv. induktivní statistiky, jejímž základním myšlenkovým principem je usuzování na vlastnosti celku na základě vlastnosti jeho části. (Chráška, Kočvarová, 2014, s. 39). My však nemůžeme zobecňovat námi zjištěné skutečnosti na celý základní soubor, neboť nepracujeme s náhodným výběrem, proto můžeme usuzovat pouze za náš výzkumný soubor. Upozorňujeme tedy, že testování je v našem případě diskutabilní.

Ke každé hypotéze jsme taktéž formulovali tzv. operacionalizaci definic proměnných (viz. příloha P III). Průměr se v indexu Motivace k negativnímu školnímu výkonu mohl pohybovat v rozmezí od 1 do 4. Výraznou odlišnost (věcně významnou) jsme nezjistili, i přesto jsme aplikovali statistický test.

Před samotným testováním hypotéz jsme kontrolovali, zda proměnné *Motivace k negativnímu školnímu výkonu*, *Supportivní klima* i *Sebeprosazení* vykazuje normální rozdělení dat. Za tímto účelem jsme využili Shapiro-Wilkův test a taktéž Kolmogorův-Smirnovův test, ale normalitu potvrdil pouze Shapiro-Wilkův test, kde signifikance je větší než 0,05, což je zapříčiněno tím, že každý z testů vychází z jiného vzorce. Shapiro-Wilkův test nám tedy normální rozdělení dat potvrdil. Nejen s ohledem na normalitu dat, ale i s ohledem na velikost výzkumného souboru (n=235) budeme aplikovat ve všech následujících analýzách T-test, který je citlivější, než jeho neparametrická obdoba U-test. Na přesný výpočet testu normality lze nahlédnout v příloze P II: Testy normality. Při realizaci T-testu se nejdříve testuje homogenita rozptylu ve skupinách, podle toho, zda je nebo není dosažena, se volí výsledek testu (viz. příloha P V).

Hypotézy, kterými jsme se snažili zjistit, zda existuje statisticky významný rozdíl v některé z oblastí klimatu školní třídy v závislosti na pohlaví, jsme pro přehlednost zaznamenali do tabulky níže.

H ₁	Nadané dívky deklarují vyšší míru motivace k negativnímu školnímu výkonu než nadaní chlapci.	zamítnuta
H ₂	Nadané dívky deklarují nižší míru suportivního klima než nadaní chlapci.	zamítnuta
H ₃	Nadané dívky deklarují nižší míru sebeprosazení než nadaní chlapci.	zamítnuta

Tabulka 11 Vyhodnocení hypotéz vázaných na 5DVO

Výsledky s využitím T-testu pro nestejně rozptýly ve skupinách přinesl výsledek hodnot $t = 1,97$; $df = 216,85$; $p = 0,051$ a vede **k zamítnutí hypotézy H₁**, dle níž nadané dívky vykazují vyšší míru motivace k negativnímu školnímu výkonu. Protože hodnota p je hraniční, spočítali jsme také míru věcné významnosti, a to Cohenovo $d = 0,24$, což je slabý efekt. **Pohlaví tedy slabě ovlivňuje míru motivace k negativnímu školnímu výkonu.**

6.1.6 Komparace všech oblastí dotazníků v závislosti na přítomnosti speciálních vzdělávacích potřeb

Nejprve se opět podívejme na porovnávané souhlasné odpovědi skupiny nadaných na popisné rovině. Níže vidíme tabulku, ve které lze vyčíst souhlasné odpovědi nadaných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, (dále jen se SVP), které můžeme označit i jako tzv. „dvakrát výjimečné“, s nadanými žáky, kteří tyto speciální vzdělávací potřeby nemají. Nadaných žáků se SVP bylo celkem 53, zbytek nadaných představovalo 182 žáků bez SVP. Pokud se zaměříme nejprve na oblast *Supportivního klima třídy*, neshledáme za tuto oblast žádnou položku, ve které by se objevil výrazný procentuální rozdíl v souhlasných odpovědích mezi těmito porovnávanými skupinami žáků.

Za oblast *Motivace k negativnímu školnímu výkonu* vidíme u položky P24, že 45,3 % žáků se SVP ($n = 24$) o sobě tvrdí, že **špatně zvládá školní situace, a proto chtějí být ve škole spíše „neviditelní“**, žáci bez SVP oproti tomu souhlasili jen ve 23,1 % ($n = 42$) případech, celkový rozdíl v souhlasných odpovědích tak činil 22,2 %.

Nejvýraznější rozdíl v souhlasných odpovědích můžeme vidět u položky P12 spadající do oblasti *Sebeprosazení*, která se dotazovala na společnou práci a dle níž lze vidět, že 29,7 %

(n = 54) žáků bez SVP se **nerado podřizuje společné práci celé třídy, neboť to pro ně představuje potlačení sebe sama**. Žáci se SVP souhlasili v 52,8 % (n = 28), že pro ně společná práce představuje potlačení sebe sama. Rozdíl v souhlasných odpovědích tak činí 23,2 %. S touto položkou souvisí i další položka z oblasti sebeprosazení P9 dle níž vidíme, že **nejraději volí vlastní cestu** 56,6 % (n = 30) žáků se SVP a **po spolupráci taktéž netouží** 39,6 % (n = 72) žáků bez SVP. Rozdíl v odpovědích činí 17,0 %. Nadaní žáci dvakrát výjimeční tedy projevují v těchto situacích více sebeprosazení. Přesto bychom na tuto položku, díky její formulaci, mohli také nahlížet jako jednoduše neochotu spolupracovat se zbytkem třídy a raději volení samostatnosti než jako touhu se prosadit se a vyniknout. Toto je však pouze naše subjektivní domněnka.

Dle odpovědí na položku P6 se **dosti výkonní cítí** být téměř tři čtvrtě žáků bez speciálních vzdělávacích potřeb, kteří také věří, že **dosáhnou dobrého výsledku**, přesněji 73,1 % (n = 133), žáci se speciálními vzdělávacími potřebami pak v 58,5 % případů (n = 31). Rozdíl v těchto odpovědích činí 14,6 %. Tento výsledek je pro nás očekávaný, neboť pro žáky se specifickými vývojovými poruchami, které řadíme mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, je typické, že trvale očekávají neúspěch. (Montgomeryová, 2000, Portešová, 2007, cit. podle Machů, 2010, s. 44)

Komparace odpovědí dle přítomnosti speciálních vzdělávacích potřeb	Souhlasné odpovědi žáků bez SVP	Souhlasné odpovědi žáků se SVP	Rozdíl v souhlasu (%)
P1. SUPKT. V naší třídě mám několik důvěrných přátel.	90,1 %	92,5 %	-2,3 %
P4. SUPKT. Když jsem v nesnázích, vím, že mi třída pomůže.	62,1 %	54,7 %	7,4 %
P7. SUPKT. V naší třídě se dovede většina žáků radovat ze školního úspěchu jednoho z nás.	47,8 %	47,2 %	0,6 %
P10. SUPKT. Záležím na tom, aby ostatní ve třídě měli o mně co nejlepší mínění.	75,8 %	71,7 %	4,1 %
P13. SUPKT. Světšinou třídy je příjemné se sejt i mimo školu na společné akci.	81,3 %	81,1 %	0,2 %
P16. SUPKT. V naší třídě se dovedeme při písence či zkoušení vzájemně povzbuzovat, fandit si.	74,2 %	60,4 %	13,8 %
P19. SUPKT. Cítím, že do této třídy opravdu patřím.	81,3 %	79,2 %	2,1 %
P21. SUPKT. V naší třídě je mnohem lepší parta než v jiných třídách na naší škole.	65,4 %	62,3 %	3,1 %
P23. SUPKT. Úkoly zadané celé třídě umíme dohromady řešit, máme na to dobrý systém.	57,5 %	50,9 %	6,6 %
P25. SUPKT. V naší třídě se cítím spokojen, vím, že mně třída „bere“.	82,4 %	71,7 %	10,7 %
P26. SUPKT. Když jde o nějakou důležitou věc, většina lidí v naší třídě se dovede sjednotit.	73,6 %	79,2 %	-5,6 %
P27. SUPKT. V naší třídě si při učení vzájemně pomáháme.	75,8 %	71,7 %	4,1 %

P2. MOTNŠV. Mohl bych mít ve škole lepší výsledky, ale jen těžko se donutím k pravidelné práci.	66,5 %	75,5 %	-9,0 %
P5. MOTNŠV. Nejlepší ve škole je na sebe příliš neupozorňovat, být spíše v průměru.	48,4 %	49,1 %	-0,7 %
P8. MOTNŠV. Při zkoušení chci především projít, na známce mi zatím nezáleží.	24,2 %	35,8 %	-11,7 %
P11. MOTNŠV. Vynikající prospěch není obvykle člověku v dalším životě mnoho platný.	41,8 %	49,1 %	-7,3 %
P14. MOTNŠV. Když stojím ve škole před nějakým úkolem, mívám strach, netroufnu si na něj.	17,0 %	24,5 %	-7,5 %
P17. MOTNŠV. Obvykle se ve škole při hodinách vyhýbám obtížným, nesnadno řešitelným situacím.	40,7 %	50,9 %	-10,3 %
P20. MOTNŠV. Často mívám pocit, že umím méně než ostatní.	34,1 %	46,2 %	-12,1 %
P22. MOTNŠV. Mívám strach z možných překážek, váhám; neúspěchu se chci raději vyhnout.	57,7 %	47,2 %	10,5 %
P24. MOTNŠV. Víím, že špatně zvládám školní situace, proto chci být ve škole „neviditelný“.	23,1 %	45,3 %	-22,2 %
P3. SEPROS. Když vím, že něco umím, nebojím se to ukázat.	72,0 %	71,7 %	0,3 %
P6. SEPROS. Obvykle se cítím dosti výkonný, mám pocit, že dosáhnu dobrého výsledku.	73,1 %	58,5 %	14,6 %
P9. SEPROS. K řešení úkolů a problémů ve škole volím nejčastěji vlastní cestu, netoužím po spolupráci s ostatními ve třídě.	39,6 %	56,6 %	-17,0 %
P12. SEPROS. Nerad se podřizuji společné práci celé třídy, to vždy znamená potlačit sám sebe.	29,7 %	52,8 %	-23,2 %
P15. SEPROS. Pracovat na nějaké společné akci třídy, to obvykle znamená, že méně pracovití se schovají za pracovitější; raději bych vynikl sám.	44,5 %	56,6 %	-12,1 %
P18. SEPROS. O získané poznatky a vyřešené úkoly se jen nerad dělím se spolužáky, měli by se více snažit sami.	32,4 %	20,8 %	11,7 %

Tabulka 12 Komparace dle SVP

Stanovenými hypotézami H₄, H₆ a H₇ jsme se snažili zjistit, zda přítomnost speciálních vzdělávacích potřeb u nadaných žáků ovlivňuje některou z oblastí klimatu školní třídy.

Popisnou analýzou dat a vyhodnocením těchto hypotéz zodpovídáme na naši šestou dílčí výzkumnou otázku: 6DVO: „**Jaký je rozdíl v deklarované míře motivace k negativnímu školnímu výkonu, suportivního klima a sebeprosazení z hlediska přítomnosti speciálních vzdělávacích potřeb u nadaných žáků?**“

Opět jako u předchozích hypotéz jsme nejprve provedli operacionalizaci proměnných, aby bylo možné dané jevy mezi proměnnými přesně zachytit. Lze na ni nahlédnout v příloze P III. (Chráska, Kočvarová, 2014, s. 39)

Stejně jako u předchozích ověřování hypotéz i zde jsme využili T-testu pro stejné rozptyly ve skupinách ($t = 2,45$; $df = 233$; $p = 0,015$). Z výsledku T-testu a za podmínek naší studie lze podpořit platnost pouze hypotézy H_4 a předpokládat, že nadaní žáci se speciálními vzdělávacími potřebami inklinují vyšší mírou k negativní školní motivaci oproti nadaným žákům bez těchto potřeb. Konkrétně hovoříme o slabém efektu této motivaci, a to dle výpočtu věcná významnost výsledku: Cohenovo $d = 0,32$. Zde lze vidět, že u zamítnuté hypotézy H_1 byl efekt 0,24 a u přijaté hypotézy H_4 je efekt 0,32, což je na úrovni mezi 0 a 1 velmi podobné, v obou případech se jedná o efekt slabý. Toto ukazuje na černobílé vnímání reality s využitím statistických testů a na to, že mnohem praktičtější jsou míry věcné významnosti.

H_4	Nadaní žáci se speciálními vzdělávacími potřebami deklarují vyšší míru motivace k negativnímu školnímu výkonu než nadaní žáci bez těchto speciálních vzdělávacích potřeb.	přijata
H_5	Nadaní žáci se speciálními vzdělávacími potřebami deklarují nižší míru suportivního klima.	zamítnuta
H_6	Nadaní žáci se speciálními vzdělávacími potřebami deklarují nižší míru sebezprosažení než nadaní žáci bez těchto speciálních vzdělávacích potřeb.	zamítnuta

Tabulka 13 Vyhodnocení hypotéz vázaných na 6DVO

Přijímáme tedy věcnou hypotézu H_4 , dle které existuje vztah mezi přítomností speciálních vzdělávacích potřeb u nadaných žáků a motivaci k negativnímu školnímu výkonu. Konkrétně přítomnost speciálních vzdělávacích potřeb má střední vliv na to, jak nadaní žáci inklinují k negativnímu školnímu výkonu.

6.1.7 Motivace k negativnímu školnímu výkonu, suportivní klima a sebezprosažení v závislosti na typu školy

Opět se nejprve podívejme na popisnou analýzu dat, a tedy na to, jak se lišily odpovědi nadaných žáků dle toho, jakou školu navštěvovali. Porovnávané skupiny žáků jsme tedy pomyslně rozdělili na žáky, kteří docházejí do speciálních škol pro nadané nebo do škol klasických. Procenta jsou opět počítána pro každou porovnávanou skupinu zvlášť, nadaných docházejících do

škol se speciálním programem pro nadané bylo celkem 161, žáků z běžných základních škol pak 74 žáků.

Největší rozdíl jsme zaznamenali v odpovědi na položku P7 z oblasti *Supportivního klima*, dle níž vidíme, že zatímco 62,2 % (n = 46) nadaných žáků z klasické školy souhlasilo s tím, že se **ve třídě umí žáci navzájem radovat ze školního úspěchu druhých**, u žáků ze speciálních škol se jedná o 41,0 % (n = 66), kteří tuto upřímnou radost ve své třídě vnímají. Procentuální rozdíl mezi zaznamenanými souhlasnými odpověďmi tak u této položky činí 21,2 %. Z tohoto výsledku můžeme soudit, že přesto, že výsledky se v dalších položkách za oblast *Supportivního klima* výrazně neliší, žáci ve speciálních školách mohou cítit větší konkurenci mezi spolužáky, neboť ve speciálních školách nejsou nadaní žáci jediní nadaní či jsou zde také žáci, jejichž inteligenční úroveň je obecně v průměru vyšší než u žáků ze škol klasických. Proto vyniknout svými školními úspěchy a znalostmi mezi těmito spolužáky je o poznání obtížnější než mezi spolužáky na škole klasické. V českých školách navíc převládá spíše soutěžení mezi spolužáky než kooperace, která je typická spíše pro alternativní školství. Lze se tedy domnívat, že z tohoto důvodu se žáci ze speciálních škol neumějí ani v polovině případů upřímně radovat z úspěchů svých spolužáků. I přesto výsledky za oblasti *Supportivního klima* hodnotíme jako velmi pozitivní.

Pokud se podíváme na výsledky z oblasti *Motivace k negativnímu školnímu výkonu*, pak u položky P11 můžeme spatřit 20,0 % rozdíl v souhlasných odpovědích u dvou porovnávaných skupin nadaných. Celkem 49,7 % (n = 80) respondentů ze speciálních škol souhlasilo s tím, že **vynikající prospěch jim později v životě nebude k ničemu** a v menší míře si totéž myslelo i 29,7 % (n = 22) respondentů ze škol klasických. Výsledky za tuto položku si můžeme vyložit také jako postoj nadaných žáků ke známkování obecně. Nadaní tak nemusejí vnímat školu za nezajímavou či nepodstatnou, mohou jen mít negativní názor na styl hodnocení práce ve škole – tedy klasické známkování. Taktéž nemusejí mít dojem, že známky nejsou podstatné, ale mohou se pouze domnívat, že v budoucnu dobrý prospěch není vše.

Poslední výraznější rozdíl můžeme vidět opět v oblasti *Motivace k negativnímu školnímu výkonu* v odpovědích na položku P20, kdy nadaní žáci z klasických škol ve 25,7 % (n = 19) **často mívají pocit, že umějí méně než jejich spolužáci**. Nadaní žáci ze speciálních škol souhlasili ve 41,9 % (n = 67), že tyto pocity také zažívají. Tento výsledek se jeví jako logický, neboť nadaní z klasických škol ve třídě bývají často jediní nadaní či jich ve třídě není

mnoho, proto mezi spolužáky snadněji vynikne jejich intelekt, než je tomu v případě nadaných žáků ze škol speciálních.

Komparace odpovědí dle typu školy	Speciální školy	Klasické školy	Rozdíl v souhlasu (%)
P1. SUPKT. V naší třídě mám několik důvěrných přátel.	88,2 %	95,9 %	-7,7 %
P4. SUPKT. Když jsem v nesnázích, vím, že mi třída pomůže.	55,9 %	70,3 %	-14,4 %
P7. SUPKT. V naší třídě sedove devět většina žáků radovat ze školního úspěchu jednoho z nás.	41,0 %	62,2 %	-21,2 %
P10. SUPKT. Záleží mi na tom, aby ostatní ve třídě měli o mně co nejlepší mínění.	71,4 %	82,4 %	-11,0 %
P13. SUPKT. Světšinou třídy je příjemné se sejt i mimo školu na společné akci.	77,4 %	89,2 %	-11,5 %
P16. SUPKT. Vnaší třídě se dovedeme připsmce či zkoušení vzájemně povzbuzovat, fandit si.	68,3 %	77,0 %	-8,7 %
P19. SUPKT. Cítím, že do této třídy opravdu patřím.	78,3 %	86,5 %	-8,2 %
P21. SUPKT. Vnaší třídě jsem mnohem lepší parta než v jiných třídách na naší škole.	61,5 %	71,6 %	-10,1 %
P23. SUPKT. Úkoly zadané celé třídě umíme dohromady řešit, máme na to dobrý systém.	53,1 %	62,2 %	-9,0 %
P25. SUPKT. V naší třídě se cítím spokojen, vím, že mně třída „bere“.	78,9 %	82,4 %	-3,6 %
P26. SUPKT. Když jde o nějakou důležitou věc, většina lidí vnaší třídě se dovede sjednotit.	72,7 %	79,7 %	-7,1 %
P27. SUPKT. V naší třídě si při učení vzájemně pomáháme.	76,4 %	71,6 %	4,8 %
P2. MOTNŠV. Mohl bych mít ve škole lepší výsledky, ale jen těžko se donutím k pravidelné práci.	70,8 %	63,5 %	7,3 %
P5. MOTNŠV. Nejlepší ve škole je na sebe příliš neupozorňovat, být spíše v průměru.	47,2 %	51,4 %	-4,1 %
P8. MOTNŠV. Při zkoušení chci především projít, na známce mi zaslak nezáleží.	28,0 %	24,3 %	3,6 %
P11. MOTNŠV. Vynikající prospěch není obvykle člověku v dalším životě mnoho platný.	49,7 %	29,7 %	20,0 %
P14. MOTNŠV. Když stojím ve škole před nějakým úkolem, mívám strach, netroufnu si na něj.	22,4 %	10,8 %	11,5 %
P17. MOTNŠV. Obvykle se ve škole při hodinách vyhýbám obtížným, nesnadno řešitelným situacím.	42,2 %	44,6 %	-2,4 %
P20. MOTNŠV. Často mívám pocit, že umím méně než ostatní.	41,9 %	25,7 %	16,2 %
P22. MOTNŠV. Mívám strach z možných překážek, váhám; neúspěchu se chci radši vyhnout.	57,1 %	51,4 %	5,8 %
P24. MOTNŠV. Víam, že špatně zvládám školní situace, proto chci být ve škole raději „neviditelný“.	28,6 %	27,0 %	1,5 %
P3. SEPROS. Když vím, že něco umím, nebojím se to ukázat.	71,4 %	73,0 %	-1,5 %
P6. SEPROS. Obvykle se cítím dosti vřivonný, mám pocit, že dosáhnu dobrého výsledku.	67,1 %	75,7 %	-8,6 %
P9. SEPROS. Křešení úkolů a problémů ve škole volím nejčastěji vlastní cestu, netoužím po spolupráci s ostatními ve třídě.	45,3 %	39,2 %	6,2 %
P12. SEPROS. Nerad se podřizuji společné práci celé třídy, to vždy znamená potlačit sám sebe.	37,9 %	28,4 %	9,5 %
P15. SEPROS. Pracovat na nějaké společné akci třídy, to obvykle znamená, že méně pracovití se schovají za pracovitější; raději bych vynikl sám.	47,8 %	45,9 %	1,9 %
P18. SEPROS. Ozískané poznatky a vyřešené úkoly se jen nerad dělím spolužáky, měli by se více snažit sami.	26,7 %	36,5 %	-9,8 %

Tabulka 14 Komparace dle typu škol

V oblasti *Seběprosazení* nevidíme mezi dvěma skupinami nadaných žádné výrazné procentuální rozdíly v souhlasných odpovědích.

Posledními hypotézami, které jsme si ve výzkumu stanovili a následně podrobili testování, jsou hypotézy označené jako H₄, H₅ a H₆, kterými jsme se snažili zjistit, zda existují statisticky významné rozdíly v některé z oblastí klimatu školní třídy v závislosti na typu školy.

Popisnou analýzou dat a vyhodnocením těchto hypotéz tak odpovídáme na sedmou dílčí výzkumnou otázku znějící: „**Jaký je rozdíl v deklarované míře motivace k negativnímu školnímu výkonu u nadaných žáků navštěvující běžnou školu a u nadaných žáků navštěvující speciálních školu pro nadané?**“

Pro výpočet hypotéz jsme opět aplikovali T-test. Výsledky testování hypotéz lze vidět v tabulce níže.

H ₇	Nadaní žáci vzdělávající se v klasických školách deklarují vyšší míru k negativnímu školnímu výkonu než nadaní žáci ve speciálních školách pro nadané.	zamítnuta
H ₈	Nadaní žáci vzdělávající se v klasických školách deklarují vyšší míru suportivního klima než nadaní žáci ve speciálních školách pro nadané.	přijata
H ₉	Nadaní žáci vzdělávající se v klasických školách deklarují nižší míru sebe-prosazení než nadaní žáci ve speciálních školách pro nadané.	zamítnuta

Tabulka 15 Vyhodnocení hypotéz vázaných na 7DVO

Dle výpočtu T-testu pro stejné rozptyly ve skupinách ($t = 1,76$; $df = 233$; $p = 0,080$) a za podmíněk naší studie docházíme k **zamítnutí hypotéz H₇ a H₉**. Věcná významnost výsledku dle výpočtu Cohenového $d = 0,23$, jedná se tedy o slabý efekt.

Přijali jsme však hypotézu H₈ a ukázalo se, že nadaní žáci navštěvující **základní školy** hodnotí **suportivní klima** třídy **pozitivněji** než žáci na školách středních. Konkrétně má typ školy středně velký vliv na deklarování suportivního klimatu třídy.

7 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

V této části shrneme všechny výsledky našeho výzkumu. Na základě ověřování tří stanovených hypotéz se pokusíme vyslovit závěry, ke kterým jsme v této diplomové práci, zaměřené na zkoumání klimatu školní třídy nadaných žáků, dospěli. Ze zjištěných výsledků také dedukujeme další podmíněné výroky o vztazích mezi proměnnými, tyto výroky se pak mohou stát hypotézami pro případné další výzkumy. (Chráska, 2007, s. 19)

Výsledky našeho výzkumného šetření nelze podrobit komparaci s jinými výzkumy zabývajícími se deklarováním klimatu školní třídy realizovaných na cílové skupině nadaných žáků, neboť nemáme k dispozici obdobný publikovaný český či zahraniční výzkum. Odpovědi nadaných žáků však můžeme porovnat se stenovými normami, které jsou pro dotazník KLIT vytvořeny. Výsledky výzkumu, do kterého se zapojilo celkem 235 nadaných žáků z 5. až 9. tříd základních i speciálních škol, jsou za jednotlivé dílčí výzkumné otázky (DVO) shrnuty níže. Připomínáme, že výsledky našeho výzkumu nelze generalizovat na celou populaci nadaných, ale pouze na náš výzkumný vzorek.

1DVO: **Jak je nadanými žáky deklarována míra úrovně motivace k negativnímu školnímu výkonu?**

Výsledky ukázaly, že bezmála tři čtvrtiny dotazovaných **postrádají dostatek motivace** k pravidelné školní práci, i když tuší, že by znamenala zlepšení jejich školních výsledků. Více než polovina nadaných má **strach z potencionálního neúspěchu** a snaží se vyhýbat překážkám. Téměř polovina respondentů na sebe **nechce příliš upozorňovat**, naopak **chce být raději v průměru**. Jsou tedy vidět zřejmé tendence „nevybočovat z řady“. Značná část žáků se také snaží **vyhýbat obtížným situacím**.

2DVO: **Jak je nadanými žáky deklarována míra sebeprosazení?**

Nadaní žáci v téměř tři čtvrtinách případů uváděli, že pokud něco **skutečně umí, nebojí se prosadit a ukázat**, co v nich je. Většina žáků se také v cítí být **dosti výkonní a očekávají, že dosáhnou dobrých výsledků**. Na druhou stranu z toho plyne, že více než jedna čtvrtina zbývajících nadaných žáků se z nějakého důvodu nechce prosadit, a to ani v případě, že jsou si jisti,

že by uspěli. A přes jednu čtvrtinu žáků se dostatečně výkonně necítí a taktéž neočekávají dosažení dobrých výsledků.

3DVO: Jak je nadanými žáky deklarována míra suportivity?

Většina žáků má ve třídním kolektivu **několik důvěrných přátel, rádi se schází se svými spolužáky** i mimo vyučování. Nadaní žáci také cítí, že do dané třídy **skutečně patří** a spolužáci je přijímají mezi sebe.

4DVO: Jak se liší výsledky deklarovaných odpovědí nadaných žáků v porovnání se stávajícími normami?

Při komparaci celkových výsledků jsme v šesti případech zaznamenali odchylky od norem, avšak tyto **odchylky jsou zanedbatelné**. Můžeme tak konstatovat, že nadaní žáci jsou svými odpověďmi v normě.

5DVO: Jaký je rozdíl v deklarované míře motivace k negativnímu školnímu výkonu, suportivního klima a sebeprosazení u nadaných žáků z hlediska pohlaví?

I když procentuální rozdíly v odpovědích nejsou markantní, **u děvčat je možné sledovat větší tendenci vyhýbat se překážkám** kvůli jejich strachu z možného neúspěchu spojenou se strategií raději **zbytečně nevyčnívat a neupozorňovat na sebe**. Oproti chlapcům je u nich také **menší touha po sebeprosazení**. Na základě výpočtu jsme zamítli všechny stanovené hypotézy, dle nichž jsme předpokládali, že dívky budou vykazovat vyšší míru motivace k negativnímu školnímu výkonu, nižší míru suportivního klima a nižší míru sebeprosazení, což se však nepotvrdilo. Přesto můžeme říci, že motivaci k negativnímu školnímu výkonu pohlaví slabě ovlivňuje.

6DVO: Jaký je rozdíl v deklarované míře motivace k negativnímu školnímu výkonu, suportivního klima a sebeprosazení z hlediska přítomnosti speciálních vzdělávacích potřeb u nadaných žáků?

Zjistili jsme, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) **špatně zvládají školní situace a snaží se být „neviditelní“** a to o více než jednu pětinu oproti nadaným žákům bez SVP. Zaznamenali nižší míru pocitu výkonnosti u žáků se SVP v komparaci s žáky bez SVP. V případě kolektivní spolupráce volí spíše **vlastní cestu** nežli kooperaci žáci se SVP. Stejně tak se tito žáci častěji **nechtějí podřizovat celé třídě**, protože to pro ně znamená potlačit sebe sama. Dle výpočtu jsme přijali pouze hypotézu H_{4a} vyslovujeme tak předpoklad, dle kterého nadaní **žáci se SVP inklinují vyšší mírou k negativnímu školnímu výkonu** než žáci bez SVP. Konkrétně se tedy ukázalo, že pokud má žák SVP, pak to ve střední míře ovlivňuje jeho motivaci k negativnímu školnímu výkonu.

7DVO: Jaký je rozdíl v deklarované míře motivace k negativnímu školnímu výkonu, suportivního klima a sebeprosazení u nadaných žáků navštěvující klasickou školu a nadaných žáků navštěvující speciální školu pro nadané?

O více než jednu pětinu nadaných žáků z klasických škol uvádělo, že se ve třídě **upřímně radují ze školních výsledků ostatních** spolužáků. Rozdíl v odpovědích o jednu pětinu ukazuje, že nadaní žáci ze speciálních škol častěji **nepovažují vynikající prospěch jako podstatný** pro jejich budoucí život, než je tomu u žáků ze škol klasických. Následně jsme i dle výpočtů zamítli naši stanovené hypotézy, dle které jsme předpokládali, že nadaní žáci ze škol speciálních a nadaní žáci ze škol klasických budou odlišně deklarovat motivaci k negativnímu školnímu výkonu, suportivní klima i sebeprosazení.

Díky zodpovězení dílčích výzkumných otázek můžeme odpovědět i na naši hlavní výzkumnou otázku **„Jak nadaní žáci navštěvující nižší sekundární vzdělávání deklarují sociální klima školní třídy?“**

Z odpovědí na jednotlivé oblasti klima školní třídy můžeme konstatovat, že nadaní klima školní třídy hodnotí převážně jako suportivní, nemají problém se sebeprosazením a celkově se u nich nevyskytuje ve větší míře motivace k negativnímu školnímu výkonu. Ze všech stanovených hypotéz se nám potvrdily pouze dvě z nich. První z potvrzených hypotéz poukazuje na rozdílnost v oblasti motivace k negativnímu školnímu výkonu u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami od žáků bez těchto potřeb, kdy u žáků s SVP existuje významně větší míra motivace

k negativnímu školnímu výkonu, což potvrzuje předpoklady z odborné literatury. Druhá potvrzená hypotéza nám ukázala rozdílné deklarování suportivního klimatu u nadaných žáků v závislosti na typu školy, kdy žáci ze škol klasických deklarovali klima třídy jako suportivnější.

Celkově však z našeho výzkumu vyplývá, že se nadaní žáci výrazně **neliší svým hodnocením školního klimata třídy od stanovených norem**, a to v žádné ze tří oblastí, jež dotazník KLIT, zvolený pro měření klimatu, zahrnuje. Výzkum tedy neodhalil žádný alarmující stav v deklarování klimatu školních tříd u nadaných žáků.

7.1 Diskuse

V předchozí kapitole jsme shrnuli výsledky naší práce, následně se pokusíme věnovat diskusi nad těmito výsledky, a to v návaznosti na již existující teorie a výzkumy.

Během samotného sběru dat jsme se setkali se stereotypním postoji z řad pedagogů. Při telefonických rozhovorech se ojediněle stalo, že nám výchovný poradce nebyl schopen ihned sdělit, zda na jejich škole vůbec nadaní žáci jsou, z čehož můžeme soudit, jak dalece pro ně vzdělávání nadaných bylo podstatné. Hovořili jsme i s ředitelem školy, který pronesl větu typu: „On sice nadaný je, ale já si nadaného žáka představuji jinak. V té třídě je mnohem více šikovnějších žáků, než je on.“ Tyto postoje pedagogů vytvářejí u nadaných pocit, že si nemohou dovolit chybovat, že musejí podávat pouze perfektní výsledky a představují tak pro ně velkou frustraci, která se odráží na jejich školních výsledcích. I z výsledků našeho výzkumu vyplývá, že se značná část nadaných žáků obává pouštět do náročných úkolů. Než aby podstoupili riziko možného neúspěchu, raději se takovým situacím úplně vyhýbají. I když nechota riskovat je pro nadané jednou z charakteristických vlastností (Jurášková, 2006, s. 32), neboť zvažují dopředu všechny možné varianty, tedy i neúspěch, je nutné vytvářet podmínky, které jejich obavy z neúspěchu minimalizují, aby si tak nekladli zbytečně nízké cíle. Přesto, že jsme v porovnání s normami u nadaných nezaznamenali výrazné rozdíly od průměru, je třeba vytvářet ve školních třídách takové podmínky, kde pro obecné stereotypy o nadaných žácích není místo, a současně vytvářet prostředí, ve kterém není třeba se obávat chybovat.

Zjištění, že se více než polovina nadaných nedokáže přinutit k pravidelné práci, je poněkud znepokojující. Na podpoře vnitřní motivace bychom přitom (nejen u nadaných žáků) měli v současném moderním školství klást obzvlášť velký důraz, neboť jak uvádí např. Poledňová, Růžička a Portešová, (2014, s. 83) motivace představuje zásadní aspekt ve vzdělávání žáků

a má tak významný vliv na školní výkon, v budoucnu pak také na profesní uplatnění. Je až zarážející, jak dodává Portešová, že i přes všeobecné uvědomění si důležitosti faktoru motivace při vzdělávání, existuje jen velmi málo studií věnovaných právě motivaci u specifických studentských populací, zvláště pak u studentů se vzdělávacími odlišnostmi a specifickými potřebami.

Co se výsledků z odpovědí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami týče, vidíme, že prokazovali vyšší míru sebeprosazení, kdy k řešení úkolů volí častěji vlastní cestu, než žáci bez specifických vzdělávacích potřeb (SVP). Stejně tak častěji netouží po spolupráci s ostatními spolužáky. Můžeme polemizovat, zda jsou tyto výsledky ovlivněny skutečně větší mírou sebeprosazení žáků se SVP, nebo jejich motivací pro častější samostatnou práci z důvodu jejich speciálních vzdělávacích potřeb, kvůli kterým potřebují pracovat vlastním tempem a svým ojedinelým způsobem.

Odborná literatura uvádí, že nadaní žáci mají problémy v oblastech sociální integrace a jejich vztahy s vrstevníky jsou narušené, mohou se cítit osamělí a nepochopení. (Jurášková, 2006, s. 46) Tomu však 213 odpovědí v našem výzkumu, ve kterých žáci uvedli, že ve třídě mají více důvěrných přátel, neodpovídá. Autorky Bain a Bell v souvislosti s tím upozorňují na skutečnost, že ve společnosti převládající stereotypní názory na komplikované sociální integrace u nadaných jsou nepravdivé, podložené jen omezenými pojednáními v odborné literatuře. Ve svém vlastním výzkumu z roku 2004 pak autorky neodhalily žádné signifikantní rozdíly mezi nadanými a vysoce výkonnými dětmi v jejich hodnocení vztahů s vrstevníky. Stejně tak i Rimmová (2002) připomíná, že studie nepotvrzují teze, podle nichž by nadaní měli být méně populární než jejich vrstevníci, nýbrž právě naopak. Vzápětí však dodává, že tato popularita **v adolescenci klesá či úplně mizí**. (Konečná, 2010, s. 68) Naš výzkumný vzorek jsme vymezili jako adolescentní s věkovým rozmezím **10 až 16 let**. Nezaznamenali jsme žádné narušené vztahy s vrstevníky nadaných. Otázkou však zůstává, jak se bude postavení námi sledovaných žáků měnit v průběhu let, protože jak víme, nástup adolescence je u každého jedince velmi individuální. Zda se žák již v adolescenci nachází či ne, můžeme sice orientačně měřit pomocí veličiny chronologického věku, avšak není to jev, dle kterého s jistotou můžeme prohlásit žáka za adolescentního. Je nezbytné akceptovat velkou individuální odlišnost jednotlivých žáků.

Přesto, že se nadaní žáci vyznačují odlišnými rysy než běžná populace v oblasti kognice, emocionální a sociální oblasti, jejich deklarování klimatu školní třídy se nijak výrazně nelišilo od

deklarování jejich vrstevníků. Jak ve své knize uvádí Konečná, (2010, s. 45) existuje velké množství zajímavých poznatků o nadaných žácích, které jsou však často velmi **kontroverzní**. Tak jako najdeme teorie tvrdící, že nadaní žáci nejsou výrazně odlišní od svých vrstevníků, najdeme zastánce názorů, kteří dle svých výzkumů (Lombroso, 1891) došli k závěrům, že nadaní žáci jsou děti v kolektivu neoblíbené. Hollingworthová (1942) dospěla ve své studii k závěru, že děti s IQ nad 180 mají obtíže v oblasti školního i sociálního přizpůsobení. Stejně tak se Terman (1983) přiklání k tvrzení, dle něhož jsou nadané děti s IQ nad 145 ohroženy adjustačními komplikacemi. Za problémy nadaných žáků považuje Silverman (1990) sociální a emocionální adaptaci, komunikaci s vrstevníky spojenou s problémy se začleněním se do kolektivu třídy. Webb (1993) tyto vybrané charakteristiky doplňuje o problém individualismu versus konformity ve škole. Velký časový rozptyl výše uvedených studií vede k polemizaci o aktuálnosti závěrů výzkumů pro současnost. I přes to, že nadaní žáci z klasických škol deklarovali suportivnější klima školní třídy než žáci ze škol speciálních, nemůžeme tvrdit, že by deklarování suportivity u žáků ze škol speciálních odhalilo odlišné výsledky v porovnání s normami.

Na druhou stranu existují výzkumy, které naopak vyvrací tato tvrzení. Mezi ně patří výzkum Garland a Zigler (1999), dle nichž nadaní žáci nepředstavují rizikovější skupinu než běžně rozumově nadané děti. Připouští, že nadaní mají své problémy, odlišné hodnoty, mohou se také cítit odlišně, avšak **ve srovnatelné míře, jako jejich vrstevníci**. Laznibatová (2000) ve svém výzkumu porovnávala nadané žáky zařazené v alternativním vzdělávání s běžnou populací a došla k závěru, že u nadaných neexistují výraznější rozdíly v osobnostní oblasti ani v sociální a emocionální oblasti. Dle Hříbkové (2009, s. 100) nadaní žáci ve skupině zaujímají často extrémní pozice - buď jako velmi populární jedinci či jako jedinci na okraji této skupiny. Stejně jako my jsme ve svém výzkumu neodhalili signifikantní rozdíly v deklarování klimatu školní třídy, tak i Konečná (2010, s. 162) na základě svého výzkumu konstatuje, že nadané žáky nepovažuje za přímo ohrožené výskytem sociálních a emočních problémů než děti v běžné populaci.

7.1.1 Limity výzkumu

Jsme si plně vědomi limity našeho výzkumu. V první řadě je třeba zdůraznit, že náš výzkumný vzorek není reprezentativní, tudíž výsledky našeho výzkumu nemůžeme zobecnit na celou populaci nadaných žáků ve vybrané věkové kategorii 10 až 16 let. Díky této nereprezentativnosti výzkumného vzorku je také diskutabilní i měření v našem výzkumu. Odpovědi v dotazníku mohly být ovlivněny momentálním stavem žáků. Musíme tedy brát v potaz jistou proměnlivost odpovědí na jednotlivé položky v čase. Žáci také nemuseli vždy odpovídat pravdivě, což ale nelze úplně vyloučit u žádného typu kvalitativního či kvantitativního sběru dat. Nepochybně výzkum mohl být ovlivněn i tím, jakým způsobem jsme si definovali nadaného žáka a dle toho jsme pak zahrnovali tyto žáky do výzkumu.

Jako další limit naší práce vnímáme i fakt, že nejsme schopni podrobit komparaci výsledky našeho výzkumu s výzkumy, které by taktéž sledovaly, jak deklarují klima školní třídy nadaní žáci jak v Česku, tak v zahraničí (dle databáze EBSCO).

Výsledky práce také závisí na zvoleném výzkumném nástroji. Námi zvolený dotazník KLIT je velmi specifický svým zaměřením se na tři konkrétní oblasti klimatu školní třídy. Je tedy možné, že při aplikaci odlišného dotazníku, kterým se zkoumá klima školní třídy, (např. od Mareše a Ježka, Kantorové či Grecmanové) bychom získali odlišné výsledky.

Na závěr také chceme upozornit, že i přes souhrnnou prezentaci výsledků je třeba mít na paměti, že mezi jednotlivými zkoumanými žáky mohou existovat diametrální rozdíly ve vnímání klimatu školní třídy i v rámci jedné třídy. Jak uvádí Čapek, (2010, s. 13) „*jedním z hlavních rysů klimatu je jeho obtížná zjistitelnost a jeho měření. Z tohoto důvodu tedy musíme všechny výsledky měření klimatu třídy považovat do jisté míry za jakési modely či pokusy.*“ Také z tohoto důvodu jsme při popisu výsledků preferovali spíše termín *deklarování* klimatu školní třídy, nežli např. *vnímání* klimatu školní třídy, neboť s jistotou víme pouze to, jak respondenti odpovídali v dotazníkům, tedy jak klima deklarovali.

7.2 Doporučení pro praxi

Z našeho sběru dat je patrná početní převaha chlapců ve výzkumném souboru. Na základě odborné literatury se tak můžeme přiklonit k teoriím, dle nichž je identifikovaných dívek v populaci méně. V budoucnu by bylo vhodné provést výzkum, který by se pokusil zachytit důvody,

proč k méně častému identifikování dochází. Je důvodem menší nadání dívek, či pouze neodhalení jejich nadání? Pokud by totiž skutečně plošně docházelo k případům méně časté identifikace děvčat z důvodu jejich neodhalení, je třeba na tento problém upozornit jak rodiče, tak i pedagogické pracovníky.

Doporučujeme i longitudinální studie nadaných s jednotně nastavenými podmínkami, které by umožnily jednoduchost srovnávání výzkumu. Konkrétně by bylo vhodné sledovat, jak se mění postavení nadaných žáků v třídním kolektivu, a to v období před nástupem puberty a po pubertě, neboť dle odborné literatury nadaní nemají větší problémy s třídním kolektivem, což se však může měnit s nástupem puberty. Bylo by proto vhodné provést výzkum na potvrzení či vyvrácení této teorie. Ve výzkumu vztahů nadaných žáků k jejich spolužákům by bylo vhodné zohlednit i jejich sklon k introverzi či extroverzi. Vícekrát se totiž u nadaných žáků potvrdily spíše introvertní osobnostní sklony (Hříbková, 2009, s. 100) a proto žákům jejich pozice mimo kolektiv spolužáků, jak bývá často prezentováno, může spíše vyhovovat. Více pozornosti pro další výzkumy by si taktéž zasloužila skupina nadaných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Dále dle studia odborné literatury, a i dle výsledků našeho výzkumu chceme upozornit na skutečnost, že rozdílnost výsledků výzkumů o nadaných žácích, a dokonce i jejich protikladné výsledky mohou být zapříčiněny i tím, že na nadané žáky nahlížíme jako na homogenní skupinu žáků. Často se při komparaci výsledků různých výzkumů mísí výzkumy žáků nadaných, extrémně nadaných, nadaných žáků z odlišných kulturních prostředí, žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků nadaných různého věku apod. Neméně se na rozdílnosti výsledků mohou podílet i rozličné přístupy k výzkumu i odlišné aplikované výzkumné nástroje. Přesto, že se hovoří o významném vlivu klimatu třídy na adekvátní rozvoj nadaných žáků, postrádáme výzkumný nástroj, který by byl sestaven specificky pro nadané žáky a umožňoval tak měření klima školní třídy u těchto žáků, zvláště pro první stupeň vzdělávání a zvláště pro druhý stupeň vzdělávání. Je známo, že nadaní žáci se vyznačují svými specifiky s odlišnými rysy, než jaké můžeme vidět u běžné populace, a to jak v oblasti kognitivní, emocionální tak i sociální. Z tohoto důvodu považujeme za vhodné vytvoření specifického výzkumného nástroje pro tuto skupinu žáků. Specifický dotazník by pak měl odpovídat všem charakteristikám intelektově nadaných žáků. Výsledky měření za použití jednotného výzkumného nástroje by pak mohly být snadno porovnatelné a jejich komparace by měla významnou výpovědní hodnotu.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce zabývající se klimatem školní třídy nadaných žáků je rozdělena na teoretickou část a část praktickou.

Teoretická část je rozdělena do tří kapitol, ve kterých jsme se zaměřili na definování klíčových pojmů. V teoretické části jsme se nejprve věnovali definování pojmům nadání a talent, v následující kapitole jsme se zaměřili na druhy nadání. Samostatnou kapitolu jsme věnovali intelektově nadaným žákům, neboť právě na tyto žáky jsme se ve výzkumu zaměřili. Popsali jsme charakteristiky intelektově nadaných žáků, blíže pak žákům nadaným v období adolescence a v souvislosti se zaměřením výzkumu jsme věnovali kapitolu i nadaným dívkám, žákům nadaným se speciálními vzdělávacími potřebami a základními přístupům ve vzdělávání nadaných. V neposlední řadě jsme v teoretické části naší práce popsali klima školní třídy, jeho spolutvůrce a taktéž jeho význam v edukačním procesu.

Cílem našeho výzkumu bylo zjistit, jakým způsobem nadání žáci deklarují klima školní třídy. Respondenti, kteří se zapojili do našeho výzkumu, úspěšně prošli komplexní diagnostikou intelektového nadání v pedagogicko-psychologických poradnách. Věkové rozmezí našich respondentů se pohybuje od 10 do 16 let. Žáci navštěvovali třídy od pátého do devátého ročníku základní školy, případně víceletá gymnázia od primy do kvarty, což dle mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání UNESCO odpovídá úrovni nižšího sekundárního vzdělávání ISCED 2. Pokud se nám naskytla příležitost, pak jsme využili i možnost získat data od žáků docházejících do pátých ročníků, které spadají pod primární vzdělávání ISCED 1. Respondenti se tedy vzdělávali na klasických základních školách ($n = 74$, 31,5 %) a školách speciálních pro nadané žáky ($n = 161$, 68,5%). Celkově se nám podařilo získat data od 235 nadaných žáků, z nichž výraznou početní převahu měli chlapci, jichž bylo 150 a děvčat pak 85. Žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se zapojilo celkem 53.

Výzkumem za aplikace dotazníku KLIT jsme cílili zejména na tři faktory klima školní třídy. Zvláště jsme se zaměřili na výsledky v oblasti *Supportivního klima*, které se snaží postihnout vztahy nadaných žáků k jejich spolužákům ve třídě, kooperaci nadaných se spolužáky a soudržnost v kolektivu. Dalším sledovaným prvkem klimatu školní třídy pak byl prvek *Sebe-prosazení*, který představuje tendenci žáků k jisté individualizaci výkonu, ale také spoléhání na sebe sama, nižší míru kooperace, touhu vyniknout a jednat účinně. Poslední zkoumanou oblastí

dotazníku KLIT je *Motivace k negativnímu školnímu výkonu* snažící se popsat míru zájmu případně nezájmu žáků o školní výuku, jejich sklony příliš nevynikat, vyhýbat se případným neúspěchům a tendenci nevěřit si. Na základě odpovědí nadaných žáků na položky za všechny tři oblasti v dotazníku KLIT jsme byli schopni porovnat výsledky s normami, které byly vytvořeny autorem dotazníku a můžeme tak sledovat, zda se nadaní žáci v jednotlivých oblastech dotazníku pohybují v průměru nebo mimo něj.

Motivaci k negativnímu školnímu výkonu, sebeprosazení i suportivní klima jsme pak sledovali zvláště u dívek a chlapců a porovnávali jsme výsledky těchto dvou skupin. Stejně tak jsme podrobili komparaci odpovědi za všechny oblasti klimatu školní třídy, a to v závislosti na přítomnosti speciálních vzdělávacích potřeb u nadaných žáků.

Věříme, že výsledky této práce pomohou sloužit k bližšímu pochopení problematiky vzdělávání nadaných žáků, a to především pedagogům, kteří denně přicházejí s nadanými žáky do kontaktu, ale i sociálním pedagogům a samotným rodičům nadaných žáků. Taktéž doufáme, že tato práce bude sloužit jako inspirace pro další výzkumy v oblasti zkoumání klimatu školní třídy u nadaných žáků.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ALMEIDA, Leandro, ARAÚJO Alexandra, SAIZ-GÓMEZ a Marta, Dolores PRIESTO, 2016. *Challenges in the identification of giftedness: Issues related to psychological assessment*. [online] Anales de Psicología. 621-627 p. [cit. 2017-01-24] Dostupné z: http://www.researchgate.net/publication/305723057_Challenges_n_the_identification_of_giftedness_Issues_related_to_psychological_assessment
- [2] CALLAHAN, Carolyn, Tonya, MOON, Sarah OH, 2017. *Describing the Status of Programs for the Gifted*. [online] Thousand Oaks: Sage Publications, Hospital Premium Collection. [cit. 2017-01-24] Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1177/0162353216686215>.
- [3] CIHELKOVÁ, Jana, 2017. *Nadané dítě ve škole: náměty do výuky pro celou třídu*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1248-5.
- [4] CROSS, Jennifer, Stephen BUGAJ a Sakhavat MAMMADOV, 2016. *Accepting a Scholarly Identity*. Journal for the Education of the Gifted Sage Publications, 39 (1), 23-48 s. [online] DOI: 10.1177/0162353215624162. ISSN 01623532. [cit. 2017-06-19]. Dostupné z: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0162353215624162>
- [5] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
- [6] ČAPEK, Robert, 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.
- [7] ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, 2016. *Tematická zpráva – Vzdělávání nadaných, talentovaných a mimořádně nadaných dětí a žáků*, [online] Praha. [cit. 2018-03-16]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Vzdelavani-nadanych,-talentovanych>
- [8] ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školní zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 103, [online] s. 4826 – 4904. ISSN 1211-1244 [cit. 2018-04-05]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>
- [9] ČESKO. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. [online] 2016 [cit. 2018-04-05]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-27-2016-sb-1>

- [10] Definitions of Giftedness: What is Giftedness, 2017. *National Association for Gifted Children*. [online] Washington, [cit. 2017-06-15]. Dostupné z: <http://www.nagc.org/resources-publications/resources/definitions-giftedness>
- [11] DOBRON, Kenda, 2011. *Gifted Students' Perceptions of the Differentiated Curriculum*. Order No. 3477882 ed. Ann Arbor: University of Southern California. [online] ISBN 978-112-4949-888. [cit. 2017-01-24] Dostupné z: <http://digitalibrary.usc.edu/cdm/ref/collection/p15799coll127/id/622961>
- [12] DOČKAL, Vladimír, 2005. *Zaměřeno na talenty, aneb, Nadání má každý*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny. ISBN 80-7106-840-3.
- [13] FARKOVÁ, Marie, 2009. *Dospělost a její variabilita*. Praha: Grada, 136 s. Psyché. ISBN 978-80-247-2480-5.
- [14] FOŘTÍK, Václav a Jitka FOŘTÍKOVÁ, 2007. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha: Portál, 126 s. ISBN 978-80-7367-297-3.
- [15] GALBRAITH, Judy a James R. DELISLE, 2015. *When gifted kids don't have all the answers: how to meet their social and emotional needs*. Revised & updated edition. Minneapolis: Free Spirit Publishing, 279 s. ISBN 978-1-57542-493-4.
- [16] GARDYNIK, Ursula a Linda DONALD, 2005. *Implications of Risk and Resilience in the Life of the Individual Who is Gifted/Learning Disabled*. *Roeper Review*, Summer, vol. 27, no. 4, 206-214 s., [online] Hospital Premium Collection. ISSN 0-278-319-3. [cit. 2018-04-05]. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02783190509554320>
- [17] GAVORA, Peter, 2010. *Akí sú moji žiaci?: pedagogická diagnostika žiaka. 2.*, aktualiz. vyd. Nitra: Enigma, 216 s. ISBN 978-80-89132-91-1.
- [18] HAVIGEROVÁ, Jana Marie, 2011. *Pět pohledů na nadání*. Praha: Grada, 144 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3857-4.
- [19] HENNESSEY, Beth, 2004. *Developing Creativity in Gifted Children: The Central Importance of Motivation and Classroom Climate*. [online] National Research Center on the Gifted and Talented. [cit. 2017-04-11]. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=ED505478>
- [20] HEWARD, William L., 2013. *Exceptional children: an introduction to special education*. 10th ed. Boston: Pearson. ISBN 978-0-13-262616-3.

- [21] HRABAL, Vladimír, 2003. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. 2. přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 125 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 8024604361.
- [22] HRÁBKOVÁ, Lenka, 2009. *Nadání a nadaní. Pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1998-6.
- [23] CHRÁSKA, Miroslav a Ilona KOČVAROVÁ, 2014. *Kvantitativní design v pedagogických výzkumech začínajících akademických pracovníků*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. ISBN 978-80-7454-420-0.
- [24] JEŽEK, Stanislav, ed., 2005. *Psychosociální klima školy III*. Brno: MSD. ISBN 80-86633-45-4.
- [25] JURÁŠKOVÁ, Jana., 2006. *Základy pedagogiky nadaných*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 131 s. ISBN 80-86856-19-4.
- [26] KANTOROVÁ, Jana, 2015. *Školní klima na školách poskytujících střední vzdělání s výučním listem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 266 s. Monografie. ISBN 978-80-244-4799-5.
- [27] KAŠPÁRKOVÁ, Svatava, 2009. *Pedagogická diagnostika třídy a žáka*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 116 s. ISBN 978-80-7318-790-3.
- [28] KONEČNÁ, Věra, 2010. *Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5325-0.
- [29] KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ, 2001. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 199 s. ISBN 80-7315-004-2.
- [30] LANDAU, Erika, 2007. *Odvaha k nadání*. Praha: Akropolis. ISBN 978-80-86903-48-4.
- [31] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.
- [32] LAŠEK, Jan, 2001. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 161 s. ISBN 80-7041-088-4.
- [33] LAZNIBATOVÁ, Jolana, 2012. *Nadaný žiak na základnej, strednej a vysokej škole*. Bratislava: Iris, 543 s. ISBN 978-80-89256-87-7.
- [34] MACEK, Petr, 2003. *Adolescence*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 141 s. ISBN 80-717-874-7-7.

- [35] MACHŮ, Eva, 2010. *Nadaný žák*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-197-3.
- [36] MACHŮ, Eva, Věra FACOVÁ, Miroslav OREL, et al, 2016. *Identifikace a vzdělávání nadaných a talentovaných dětí - dobrá praxe pro Evropu*. Zlín: Krajská pedagogicko-psychologická poradna. ISBN 978-80-906400-2-3.
- [37] MACHŮ, Eva a Ilona KOČVAROVÁ, 2013. *Kvalita školy z hlediska péče o nadané žáky*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 135 s. ISBN 978-80-7454-316-6.
- [38] MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK, 2012. *Klíma školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-79-8.
- [39] MAREŠ, Petr, Ladislav RABUŠIC a Petr SOUKUP, 2015. *Analýza sociálněvědních dat (nejen) v SPSS*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6362-4.
- [40] MUDRÁK, Jiří, 2015. *Nadané děti a jejich rozvoj*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5089-7.
- [41] MŠMT, 2001. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Bílá kniha. Praha: Tauris. ISBN 80-211-0372-8.
- [42] National Association for Gifted Children, 2017. *What is Giftedness? Definitions of Giftedness*. [online] Washington. [cit. 2017-06-15]. Dostupné z: <http://www.nagc.org/resources-publications/resources/definitions-giftedness>
- [43] PETLÁK, Erich, 2006. *Klíma školy a klíma třídy*. Bratislava: Iris, 119 s. ISBN 80-89018-97-1.
- [44] PLUCKER, Jonathan A. a Carolyn M. CALLAHAN, 2014. *Critical issues and practices in gifted education: what the research says*. Second edition. Waco, Texas: Prufrock Press. ISBN 978-1-61821-095-1.
- [45] PORTEŠOVÁ, Šárka, Ivana POLEDŇOVÁ, David MACEK, Milan RŮŽIČKA, Ondřej STRAKA a Jana URMANOVÁ, 2014. *Rozumově nadaní studenti s poruchou učení: cesty od školních výkonových paradoxů k úspěchu*. Brno: Masarykova univerzita, 140 s. ISBN 978-80-210-7520-7.
- [46] PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 203 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3470-5.
- [47] PRŮCHA, Jan, 2017. *Moderní pedagogika*. 6. aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 483 s. ISBN 978-80-262-1228-7.
- [48] PRŮCHA, Jan, 2015. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 270 s. ISBN 978-80-262-0872-3.

- [49] PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ, 1998. *Pedagogický slovník*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 328 s. ISBN 8071782521.
- [50] ROWE, Ann, 2013. *Creating effective programs for gifted students with learning disabilities*. Waco, Texas: Prufrock Press. ISBN 978-1-61821-044-9.
- [51] STEHLÍKOVÁ, Monika, 2016. *Život s vysokou inteligencí: průvodce pro nadané dospělé a nadané děti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0101-6.
- [52] SWIATEK, Mary Ann a Rebekah M. DORR, 1998. *Revision of the social coping questionnaire: Replication and extension of previous findings*. Journal of Secondary Gifted Education [online]. 10 (1), 252-259 [cit. 2018-01-21]. ISSN 107-746-10. Dostupné z: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1932202X9801000105?journalCode=joa>
- [53] ŠKRABÁNKOVÁ, Jana, 2012. *Žijeme s nadáním*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-137-4.
- [54] TRACY L. RILEY., 2011. *Teaching gifted students in the inclusive classroom*. Waco, TX: Prufrock Press. ISBN 978-1-59363-704-0.
- [55] VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, ISBN 80-246-0956-8
- [56] VÁLKOVÁ Adéla a Natálie BÁRTLOVÁ, 2017. *Motivace nadaných žáků k negativnímu školnímu výkonu a její souvislost s popíráním nadání*. In: WIEGEROVÁ, Adriana a Andrea DALAJKOVÁ. Fórum mladých výzkumníků V.: Studentská magisterská a doktorandská konference IGA 2017. Zlín: Nakladatelství Univerzity Tomáše Bati. ISBN 978-80-7454-710-2.
- [57] WINEBRENNER, Susan a Dina BRULLES, 2012. *Teaching gifted kids in today's classroom: strategies and techniques every teacher can use*. Rev. & updated third ed. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing. ISBN 9781575426648.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

aj.	a jiné
atd.	a tak dále
cit.	citováno
č.	číslo
ČŠI	česká školní inspekce
ČR	Česká republika
DVO	dílčí výzkumná otázka
EBSCO	vědecká odborná databáze
ed.	edice
H	hypotéza
IGA	interní grantová agentura
ISCED	International Standard Classification of Education
IQ	inteligenční kvocient
KLIT	dotazník na měření klimatu školní třídy
MOTNŠV	motivace k negativnímu školnímu výkonu
n	celkový počet
např.	například
s.	strana
Sb.	sbírka
SEPROS	sebeprosazení
SUPKT	suportivní klima školní
SVP	speciální vzdělávací potřeby
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
USA	Spojené státy americké

vyd.

vydané

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Struktura klimatu (Petlák, 2006, s. 28)	32
Obrázek 2 Schéma vnitřního edukačního prostředí (Průcha, 2017, s. 72)	34

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Diferencovaný model nadání a talentu (Gagné in Laznibatová, 2012, s. 54).....	16
Tabulka 2 Příklady edukačních forem (Machů, 2010, s. 77).....	23
Tabulka 3 Explorační faktorová analýza	51
Tabulka 4 Souhlasné odpovědi v oblasti MOTNŠV	54
Tabulka 5 Souhlasné odpovědi v oblasti SEPROS.....	56
Tabulka 6 Souhlasné odpovědi v oblasti SEPROS.....	57
Tabulka 7 Stenové normy	59
Tabulka 8 Deskriptivní statistika	60
Tabulka 9 Komparace dle jednotlivých oblastí	61
Tabulka 10 Komparace odpovědí dle pohlaví.....	63
Tabulka 11 Vyhodnocení hypotéz vázaných na 5DVO	65
Tabulka 12 Komparace dle SVP	67
Tabulka 13 Vyhodnocení hypotéz vázaných na 6DVO	68
Tabulka 14 Komparace dle typu škol	70
Tabulka 15 Vyhodnocení hypotéz vázaných na 7DVO	71

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I - DOTAZNÍK

PŘÍLOHA P II - TESTY NORMALITY

PŘÍLOHA P III - OPERACIONALIZACE PROMĚNNÝCH

PŘÍLOHA P IV - SKUPINOVÁ STATISTIKA

PŘÍLOHA P V - TESTY NEZÁVISLÝCH VÝBĚRŮ

PŘÍLOHA P VI - VÝPOČET COHENOVA D

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Milá začko, milý žáku,

prosíme Tě o vyplnění dotazníku. Nejsou v něm žádné správné ani špatné odpovědi, není to zkouška. Odpovídej proto sám/sama za sebe a s nikým se nerad'. Tvé odpovědi jsou anonymní. Snaž se odpovídat pravdivě a žádnou odpověď nevynechat.

U následujících položek označ jedno číslo na škále:

**4 = silně souhlasím,
3 = souhlasím,
2 = nesouhlasím,
1 = silně nesouhlasím.**

1. V naší třídě mám několik důvěrných přátel.	4	3	2	1
2. Mohl bych mít ve škole lepší výsledky, ale jen těžko se donutím k pravidelné práci.	4	3	2	1
3. Když vím, že něco umím, nebojím se to ukázat.	4	3	2	1
4. Když jsem v nesnázích, vím, že mi třída pomůže.	4	3	2	1
5. Nejlepší ve škole je na sebe příliš neupozorňovat, být spíše v průměru.	4	3	2	1
6. Obvykle se cítím dosti výkonný, mám pocit, že dosáhnou dobrého výsledku.	4	3	2	1
7. V naší třídě se dovede většina žáků radovat ze školního úspěchu jednoho z nás.	4	3	2	1
8. Při zkoušení chci především projít, na známce mi zas tak nezáleží.	4	3	2	1
9. K řešení úkolů a problémů ve škole volím nejčastěji vlastní cestu, netoužím po spolupráci s ostatními ve třídě.	4	3	2	1
10. Záleží mi na tom, aby ostatní ve třídě měli o mně co nejlepší mínění.	4	3	2	1
11. Vynikající prospěch není obvykle člověku v dalším životě mnoho platný.	4	3	2	1
12. Nerad se podřizuji společné práci celé třídy, to vždy znamená potlačit sám sebe.	4	3	2	1
13. S většinou třídy je příjemné se sejit i mimo školu na společné akci.	4	3	2	1
14. Když stojím ve škole před nějakým úkolem, mívám strach, netroufím si na něj.	4	3	2	1
15. Pracovat na nějaké společné akci třídy, to obvykle znamená, že méně pracovití se schovají za pracovitější, raději bych vynikl sám.	4	3	2	1
16. V naší třídě se dovedeme při písence či zkoušení vzájemně povzbuzovat, fandit si.	4	3	2	1
17. Obvykle se ve škole při hodinách vyhýbám obtížným, nesnadno řešitelným situacím.	4	3	2	1
18. O získané poznatky a vyřešené úkoly se jen nerad dělím se spolužáky, měli by se více snažit sami.	4	3	2	1
19. Cítím, že do této třídy opravdu patřím.	4	3	2	1
20. Často mívám pocit, že umím méně, než ostatní.	4	3	2	1
21. V naší třídě je mnohem lepší parta, než v jiných třídách na naší škole.	4	3	2	1
22. Mívám strach z možných překážek, váhám, neúspěchu se chci raději vyhnout.	4	3	2	1
23. Úkoly zadané celé třídě umíme dohromady řešit, máme na to dobrý systém.	4	3	2	1
24. Víím, že špatně zvládám školní situace, proto chci být ve škole raději „neviditelný“.	4	3	2	1
25. V naší třídě se cítím spokojen, víím, že mně třída „bere“.	4	3	2	1
26. Když jde o nějakou důležitou věc, většina lidí v naší třídě se dovede sjednotit.	4	3	2	1
27. V naší třídě si při učení vzájemně pomáháme.	4	3	2	1

Prosíme, na závěr uved' doplňující informace:

28. Jsi: dívka chlapec

29. Kolik je ti let, doplň:.....

30. Na jakou školu chodíš?

- a. na běžnou základní školu
- b. na víceleté gymnázium
- c. na školu se speciálním programem pro vzdělávání žáků nadaných a talentovaných

31. Máš potvrzení na některou z těchto vlastností, kterou pak učitelé ve škole zohledňují? Pokud ano, zaškrtni, můžeš vybrat i více možností:

- a. poruchy učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie nebo jiné)
- b. poruchy chování (ADD, ADHD a jiné)
- c. dlouhodobé onemocnění
- d. nadání
- e. jiné, doplň:

Za vyplnění dotazníku Vám moc děkují:

Bc. Adéla Válková a Bc. Natálie Bártlová, studentky Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Kontaktní mail: bartlova-valkova@email.cz

PŘÍLOHA P II: TESTY NORMALITY

	Testy normality					
	Kolmogorovův-Smirnovův test ^a			Shapiro-Wilkův		
	Statistic	Stupeň volnosti	Signifikance	Statistic	Stupeň volnosti	Signifikance
SUPKT celkem	0,083	235	0,001	0,976	235	0,000
MOTNŠV celkem	0,063	235	0,025	0,991	235	0,129
SEPROS celkem	0,107	235	0,000	0,979	235	0,001

a. LillieforsSignificanceCorrection

PŘÍLOHA P III: OPERACIONALIZACE PROMĚNNÝCH

Hypotéza	Závisle proměnná	Nezávisle proměnná	Použitý test
H1	Míra motivace negativního školního uvý- konu	Pohlaví	T-test
H2	Deklarování suportivního klima	Pohlaví	T-test
H3	Míra sebeprosazení	Pohlaví	T-test
H4	Míra motivace negativního školního uvý- konu	SVP	T-test
H5	Deklarování suportivního klima	SVP	T-test
H6	Míra sebeprosazení	SVP	T-test
H7	Míra motivace negativního školního uvý- konu	Typ školy	T-test
H8	Deklarování suportivního klima	Typ školy	T-test
H9	Míra sebeprosazení	Typ školy	T-test

PŘÍLOHA IV: SKUPINOVÁ STATISTIKA

Skupinová statistika 1				
Komparace dle pohlaví		n	průměr	směrodatná odchylka
SUPKT celkem	dívky	85	2,92	0,54
	chlapci	150	2,89	0,52
MOTNŠV celkem	dívky	85	2,40	0,40
	chlapci	150	2,28	0,53
SEPROS celkem	dívky	85	2,50	0,49
	chlapci	150	2,60	0,51

Skupinová statistika 2				
Komparace dle typu školy		n	průměr	směrodatná odchylka
SUPKT celkem	speciální škola	161	2,85	0,54
	klasická škola	74	3,01	0,47
MOTNŠV celkem	speciální škola	161	2,36	0,50
	klasická škola	74	2,24	0,45
SEPROS celkem	speciální škola	161	2,55	0,53
	klasická škola	74	2,59	0,45

Skupinová statistika 3				
Komparace dle přítomnosti SVP		n	průměr	směrodatná odchylka
SUPKT celkem	SVP	53	2,81	0,52
	bez SVP	182	2,93	0,53
MOTNŠV celkem	SVP	53	2,47	0,52
	bez SVP	182	2,28	0,47
SEPROS celkem	SVP	53	2,60	0,55
	bez SVP	182	2,55	0,49

PŘÍLOHA V: TESTY NEZÁVISLÝCH VÝBĚRŮ

Test nezávislých výběrů pro pohlaví		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
SUPKT celkem	Equal variances assumed	0,031	0,860	0,507	233	0,613
MOTNŠV celkem	Equal variances not assumed	6,806	0,010	1,965	216,852	0,051
SEPROS celkem	Equal variances assumed	1,200	0,274	-1,446	233	0,149

Test nezávislých výběrů pro SVP		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
SUPKT celkem	Equal variances assumed	0,041	0,840	-1,457	233	0,146
MOTNŠV celkem	Equal variances assumed	0,048	0,827	2,455	233	0,015
SEPROS celkem	Equal variances assumed	1,965	0,162	0,562	233	0,574

Test nezávislých výběrů pro typy škol		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
SUPKT celkem	Equal variances not assumed	3,991	0,047	-2,337	162,841	0,021
MOTNŠV celkem	Equal variances assumed	0,301	0,584	1,756	233	0,080
SEPROS celkem	Equal variances assumed	1,626	0,203	-0,647	233	0,518

PŘÍLOHA VI: VÝPOČET COHENOVA D

Výpočet Cehonova d	
SUPKT celkem * pohlaví	0,060
MOTNŠV celkem * pohlaví	0,240
SEPROS celkem * pohlaví	0,190
SUPKT celkem * škola klasická nebo speciální	0,290
MOTNŠV celkem * škola klasická nebo speciální	0,230
SEPROS celkem * škola klasická nebo speciální	0,100
SUPKT celkem * žáci se SVP	0,190
MOTNŠV celkem * žáci se SVP	0,320
SEPROS celkem * žáci se SVP	0,060