

# **Strategie zvládání sociálních interakcí užívaných nadanými žáky**

Bc. Natálie Bártlová

---

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. Natálie Bártlová**  
Osobní číslo: **H160151**  
Studijní program: **N7501 Pedagogika**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Strategie zvládnání sociálních interakcí užívaných nadanými žáky**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení pojmů a teoretických východisek z problematiky inteligence a nadání, sebehodnocení, vrstevnických vztahů a s tím pojících se strategií zvládnání sociálních interakcí.**

**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:

**CROSS, T. L., & SWIATEK, M. A. 2009. Social coping among academically gifted adolescents in a residential setting: A longitudinal study. The Gifted Child Quarterly, 53, 25-33. doi:10.1177/0016986208326554**

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

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

**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.  
děkanka



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 17.4. 2018

Balíková

<sup>1)</sup> 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;

<sup>2)</sup> Vysoká škola nevydávalečně 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 le 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 ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výtisky, 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 nezahrnuje 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). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává neotřezeno.

(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 jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se obecně zabývá problematikou nadání a jeho dopadem na pozici nadaného žáka ve vrstevnické skupině, potažmo na jeho začleňování do této skupiny. Práce konkrétně pojednává o specifických strategiích, prostřednictvím nichž se nadaný žák snaží vyrovnávat se svými pocity odlišnosti vyplývající z diagnostiky nadání, a s jejichž využitím se snaží zvládat okolní sociální interakce. Teoretická část poukazuje zejména na nadaného žáka v období dospívání. V tomto období dochází ke značné percepci své vlastní odlišnosti, což vede ke stigmatizujícím pocitům a hledáním takových specifických strategií, které by tyto pocity zcela eliminovaly a pomohly tak s bezproblémovým začleněním do kolektivu vrstevníků. Cílem praktické části je zjistit, v jaké míře jsou strategie zvládání sociálních interakcí nadanými žáky užívány a poukázat na možné rozdíly v míře jejich užívání na základě pohlaví a typu školy, kterou nadaní žáci navštěvují. Tyto možné rozdíly poté poukazují pouze na jednu oblast strategií, a to na oblast Popírání nadání, která je považována v rámci všech oblastí strategií za problémovou, protože brání v rozvoji nadání.

Klíčová slova: strategie zvládání sociálních interakcí, nadaný žák, období dospívání, vrstevnické vztahy

## **ABSTRACT**

The diploma thesis generally focuses on the issue of giftedness and its impact on the position of a gifted pupil in a peer group, or its inclusion in to this group. In particular, the thesis deals with specific strategies through which the gifted pupil tries to cope with their feelings of difference arising from the diagnosis of giftedness, and tries to manage surrounding social interactions with their use. The theoretical part reverse specially to the gifted pupil in the period of adolescence. During this period, there is a considerable perception of their own differences, which leads to stigmatizing feelings and the search for such specific strategies that completely eliminate these feelings, thus helping to integrate seamlessly into a group of peers. The aim of the practical part is to find out chatextent social coping strategies by gifted pupils that are used and to point outpossible differences in the degrese of their

use based on the gender and type of school that the gifted pupils are attending. These possible differences then point to only one strategy are, namely a strategy area of denial of giftedness, which is considered problematic in all strategies as it hinders the development of giftedness.

**Keywords:** social coping strategies, gifted pupil, adolescence, peer relationships

Ráda bych poděkovala Mgr. Iloně Kočvarové, Ph.D. za cenné rady, věcné připomínky, vstřícnost při konzultacích a vypracování této práce.

Mé poděkování patří též Bc. Adéle Válkové za spolupráci při získávání dat pro výzkumnou část diplomové práce.

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



# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>12</b>
<b>1 VYMEZENÍ NADÁNÍ</b> .....	<b>13</b>
1.1 NADÁNÍ A TALENT .....	17
1.2 DRUHY NADÁNÍ.....	18
1.2.1 Intelektové nadání .....	19
<b>2 CHARAKTERISTIKA NADANÉHO ŽÁKA</b> .....	<b>21</b>
2.1 VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY .....	25
2.1.1 Organizační formy vzdělávání .....	26
2.1.2 Obsah vzdělávání .....	28
<b>3 NADANÝ ŽÁK V ODBODÍ DOSPÍVÁNÍ</b> .....	<b>29</b>
3.1 POCITY ODLIŠNOSTI A STIGMATIZACE NADÁNÍ .....	31
3.2 NADANÉ DÍVKY .....	32
<b>4 STRATEGIE ZVLÁDÁNÍ SOCIÁLNÍCH INTERAKCÍ</b> .....	<b>34</b>
4.1 KLASIFIKACE STRATEGIÍ ZVLÁDÁNÍ SOCIÁLNÍCH INTERAKCÍ .....	36
<b>5 PŘEHLED REALIZOVANÝCH VÝZKUMŮ</b> .....	<b>39</b>
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>44</b>
<b>6 VÝZKUMNÝ PROBLÉM</b> .....	<b>45</b>
6.1 POJETÍ VÝZKUMU .....	45
<b>7 DESIGN VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ</b> .....	<b>47</b>
7.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	47
7.2 HYPOTÉZY A OPERACIONALIZACE PROMĚNNÝCH .....	48
7.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	49
7.4 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ .....	50
7.5 PROCES ZÍSKÁVÁNÍ DAT .....	51
<b>8 STATISTICKÁ ANALÝZA DAT</b> .....	<b>53</b>
8.1 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU .....	53
8.2 EXPLORAČNÍ FAKTOROVÁ ANALÝZA .....	55
8.3 DESKRIPTIVNÍ ANALÝZA DAT .....	55
8.4 KOMPARACE VÝSLEDKŮ VE VYBRANÝCH SKUPINÁCH NADANÝCH ŽÁKŮ .....	59
8.4.1 Komparace pohlaví .....	60
8.4.2 Komparace běžné a speciální školy .....	63
8.4.3 Testování hypotéz .....	63
<b>9 INTERPRETACE DAT</b> .....	<b>67</b>
9.1 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	69
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>71</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>73</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>77</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>78</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ</b> .....	<b>79</b>

<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>80</b>
---------------------------	-----------

## ÚVOD

Problematika sociální inkluze neboli začlenění nadaných žáků do společnosti, potažmo do vrstevnické skupiny je ze strany odborníků často zkoumanou oblastí. Nadaní žáci jsou specifickou skupinou, stejně jako řada dalších žáků vyžadující speciální vzdělávací potřeby, a v zájmu společnosti je důležité jim věnovat patřičnou pozornost. Tato pozornost se jim však v současné době moc nedostává, přinejmenším alespoň ne v takové míře, v jaké bychom si představovali.

Značné množství odborné literatury hovoří o specifčnosti nadaných žáků a o jejich problematických vztazích s vrstevníky, zejména v období dospívání. Tato diplomová práce na tyto vztahy poukazuje a snaží se popsat chování nadaných žáků při začleňování do kolektivu vrstevníků. Toto chování je postaveno na využívání specifických strategií sloužících ke snadnějšímu zvládnutí pocitů odlišnosti a sociálních interakcí s vrstevníky. Jedná se například o strategie popírání nadání, využívání humoru či konformní chování. Je znepokojující, že se nadaní žáci uchylují k používání zejména takových strategií, kterými se snaží skrýt, zlehčit či odpoutat pozornost od svých vysokých schopností a výjimečností. Některé ze strategií jsou však autory vnímány velmi pozitivně, protože napomáhají ke kultivaci vztahů. Navzdory tomu například zmíněné popírání nadání se stává problematickým aspektem při rozvoji nadání.

Zkoumání této oblasti má zejména praktický význam, neboť je důležité v této oblasti zvýšit informovanost převážně na straně pedagogů, kteří s nimi v rámci edukačního procesu pracují. Je důležité při práci s nadanými žáky volit takové metody a postupy, které by toto chování zmírnily nebo zcela eliminovaly. Cílem praktické části je poukázat na to, v jaké míře nadaní žáci strategie zvládnutí sociálních interakcí využívají. Zda se zejména popírání nadání liší v závislosti na některém z důležitých faktorů, jako je pohlaví nebo typ školy, kterou žáci navštěvují. Obecně však naším hlavním cílem při zpracování této práce je především upozornit na to, že se jedná o specifické chování nadaných žáků, které v některých případech může ohrozit jejich nadání samotné. V rámci svého výzkumu také upozorňujeme na skutečnost, že se tento jev vyskytuje i v našem českém edukačním prostředí.

Teoretická část diplomové práce je rozvržena tak, aby v první řadě postihla obecně problematiku nadání. Budeme se zabývat nadáním z několika úhlů pohledu, tedy od různých autorů, a to jak českých, tak i zahraničních. Vymežíme jednotlivé druhy nadání tak, abychom následně poukázali na intelektové nadání, které je klíčové pro naši práci. Následně přejdeme

k charakteristice nadaného žáka, uvedeme některé znaky a problémové projevy nadaného žáka v běžné škole. Charakteristika nadaného žáka je koncipována hlavně z hlediska jeho speciálních vzdělávacích potřeb. Tyto potřeby se odráží v jiných organizačních formách a přístupech ve vzdělávání. Třetí kapitola je zaměřena na nadané žáky v období dospívání. Tato skupina nadaných žáků má sklony tyto strategie užívat nejvíce, a to z důvodu řekněme problematického období, v rámci něhož dochází k formování vlastní identity, sebevymezení a sebepojetí. Specifickou podskupinu pak tvoří zejména nadané dívky, na něž je zejména ze strany společnosti vyvíjen nátlak postavený na pohlavních stereotypech, a který se odráží v osobním konfliktu - role ženy a kariéra. Ve čtvrté kapitole teoretické části se zaměřujeme konkrétně na jednotlivé strategie, jejich vymezení, částečně i na historii a klasifikaci. Svou pozornost směřujeme ke strategii popírání nadání, kterou v našich podmínkách faktorová analýza vyhodnotila nejkonzistentněji ze všech zkoumaných oblastí. Jak už ale také bylo řečeno, použití této strategie je problematické, neboť brání v rozvoji nadání a může mít pro nadaného žáka katastrofální důsledky do budoucna. Poslední kapitola teoretické části podává přehled již realizovaných výzkumů na toto téma, ze kterých vycházíme v empirické části této práce.

Empirická část se zaměřuje na nadané žáky v České republice docházející na primární i nižší sekundární stupeň vzdělávání, kteří prošli komplexní diagnostikou intelektového nadání v pedagogicko – psychologické poradně. Snažíme se zachytit problém jak na popisné, tak i vztahové rovině a výsledná data interpretujeme za pomoci tabulek. Celou empirickou část poté uzavírá doporučení pro praxi.

Věříme, že tato práce povede a přispěje k větší informovanosti o problematice. Bude stimulat pedagogy k tomu se aktivně zajímat o tuto oblast a zohledňovat ji při práci s nadanými žáky na své škole nebo ve své třídě.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 VYMEZENÍ NADÁNÍ

Problematice nadání byla věnována pozornost už před více jak dvěma desítkami století. Vzhledem k tak dlouhé době docházelo k různým způsobům chápání a vývoji definování pojmu nadání, přičemž významnou roli v tomto ohledu sehrál i vznik některých společenských věd, jako je například (dále jen např.) psychologie nebo pedagogika. V současné době však neexistuje jednotná definice pojmu nadání, na které by se shodli všichni odborníci působící v této oblasti.

Můžeme se setkat s definicemi, které jsou odvozeny od splnění striktně vymezeného kritéria, a to hodnoty Inteligenčního kvocientu (dále jen IQ). Ale také existují definice, které hovoří o tom, že každý z nás má určitý druh nadání. Někteří autoři spojují nadání s intelektovými schopnostmi, jiní chápou pojem inteligence jako synonymum k pojmu nadání. Někteří autoři definují pojem nadání jako souhrn schopností a určitých osobnostních charakteristik. Jiní autoři poukazují na nadání vyskytující se u dětí a označují ho jako *potencionální nadání*, nadání u dospělých označují jako *skutečné nadání* (Konečná, 2010, s. 37). Jurášková (2006, s. 12) dodává, že skoro všechny definice neuvádí hranici, která by uvedla, kdy je jedinec nadaný a kdy ještě ne. Může se tak zdát, že definice působí dosti nejasně.

Vzhledem ke značnému množství vzniklých definic se **L.J. Lucito** (1964, cit. podle Hříbková, 2009, s. 40 - 41) pokusil utřídit v 60. letech celkem 113 definic. Analyzované definice rozdělil do následujících skupin:

- *Ex – post- facto definice*: Tyto definice nalezneme ve starší literatuře, zejména u autorů, kteří se zabývali geniálními významnými osobnostmi. Při vymezování pojmu nadání autoři vycházeli z jejich osobnostních charakteristik (L.J. Lucito, 1964, cit. podle Hříbková, 2009, s. 40).
- *IQ definice*: Tyto definice vznikaly v období, kdy postupně vznikaly inteligenční testy. Vymezení nadání bylo postaveno na **hodnotě IQ**, která měla přesáhnout hranici 130 (L.J. Lucito, 1964 cit. podle Hříbková, 2009, s. 40). Za největšího propagátora inteligenčních testů byl považován **Lewis Madison Terman**, který se zabýval typickými charakteristikami nadaných dětí s vysokým IQ (Portešová, 2009, s. 27).
- *Sociální definice*: Tyto definice vznikaly v souvislosti s rozšiřujícím se konceptem nadání. Mluvílo se o řadě společensky oceňovaných oblastí a činností, ve kterých jedinec podával nadprůměrný výkon a které dosud nebyly s nadáním spojovány (L.J. Lucito, 1964, cit. podle Hříbková, 2009, s. 40). Průlomovou definicí v této skupině,

byla definice P. Wittyho, která tvrdí, že *nadané dítě je takové, jehož výkon je vysoko nadprůměrný v každé potenciálně cenné oblasti* (Laznibatová, 2007, s. 63).

- *Procentuální definice:* Tyto definice procentuálně vyjadřují, kolik procent jedinců určitého ročníku patří k nadaným. Lucito ve zmíněných analyzovaných definicích zjistil rozmezí od 2 – 20 %. Důležité bylo hledisko, o jaký druh nadání se jedná (L.J. Lucito, 1964, cit. podle Hříbková, 2009, s. 41). Laznibatová (2007, s. 63) uvádí příklad definice nadání jako 15 – 20% míru všech žáků, docházející na 2. stupeň základní školy nebo dítě s vynikajícím potenciálem podávat vysoký výkon, které se řadí mezi 15 – 20 % nadaných jedinců.
- *Kreativní definice:* V těchto definicích hraje důležitou roli **tvořivost**, která je v tomto případě významnější než inteligence (L.J. Lucito, 1964, cit. podle Hříbková, 2009, s. 41). Aspekt tvořivosti se začal dostávat do popředí v 70. letech 20. století v souvislosti s oficiálním legislativním ukotvením populace nadaných ve Spojených státech amerických (dále jen USA). Významná je tzv. **Marlandova definice nadaných a talentovaných dětí**, která poukazovala na fakt, že IQ není jediným měřítkem a ukazatelem nadání, ale že nadání jako takové se vztahuje i k dalším důležitým vlastnostem a schopnostem ve specifických oblastech, jako je například **tvořivost** (Portešová, 2011, s. 19 – 21). Tvořivost vyzdvihoval také J. Gowan (1971, cit. podle Laznibatová, 2007, s. 64), který tvrdil, že *nadané je každé dítě, které má přirozený potenciál rozvíjet svoji tvořivost*.
- *Definice nadání, které se opíraly o Guilfordův model struktury intelektu:* Tyto definice se zaměřují na myšlenkové operace, které stojí v jádru všech definic tohoto typu (L.J. Lucito, 1964, cit. podle Hříbková, 2009, s. 41).

Lucito nebyl jediným, který se snažil třídit definice nadání. Další dělení definic nám nabízí například Gearheart, Weishahn a Gearheartová (1988, cit. podle Jurášková, 2006, s. 12). Autoři rozdělují definice do tří kategorií, z nichž současně vycházejí i jednotlivé **způsoby identifikace**.

- *Definice založené na IQ:* Tyto definice hovoří o tom, že pokud jedincova hodnota IQ přesáhne určitou hranici, je považován za nadaného. Speciální programy pro nadané jsou pak určeny pro jedince, kteří patří mezi prvních 10 nejúspěšnějších řešitelů testů určitého typu (intelligenční testy, matematické testy) v rámci všech žáků v dané škole.
- *Definice založené na talentu:* V rámci těchto definic je za nadaného považován jedinec, který prokáže nadprůměrný výkon v určité oblasti, jako je např. hudba, tanec,

matematika a podobně (dále jen apod.) V rámci identifikačního procesu se uplatňují testy zaměřené na výkon. U uměleckého talentu je vyžadován odborný posudek.

- *Definice založené na kreativité:* V těchto definicích je stěžejní tvořivost a je považována za základní složku nadání. Také se hovoří i o určité kreativě v oblastech lidské činnosti.

Autoři (Gearheart, Weishahn a Gearheartová, 1988, cit. podle Jurášková, 2006, s. 13) hovoří také o rozdělení definic na základě **potenciálu nadání**, a to do kategorií:

- *Nadání jako prokázané, etablované, založené na jistém výkonu,*
- *Nadání potenciální, neetablované, na úrovni schopností.*

Kategorizací definic se zabývalo mnoho autorů. V naší práci jsme se zaměřili pouze na vybrané autory, jejichž dělení se objevuje v odborné literatuře nejčastěji. Nyní si uvedeme pár definic od vybraných autorů, a to jak zahraničních, tak i českých.

Pravděpodobně vůbec první definicí, která definovala nadání z **pedagogického hlediska** – ve vztahu k odlišným vzdělávacím potřebám nadaných dětí je zmíněná Marlandova definice znějící následovně.

*Nadané a talentované děti jsou ty děti, které jsou identifikovány kvalifikovanými profesionály, a které jsou vzhledem k výjimečnému potenciálu schopné vysokých výkonů. Tyto děti potřebují k realizaci svého přínosu pro společnost vzdělávací program a servis, který není běžně poskytován regulárními školami.*

*Děti schopné vysokého výkonu jsou ty, které vykazují úspěch nebo potenciální schopnosti v některých z následujících oblastí:*

1. *Všeobecná intelektová schopnost;*
2. *Specifické akademické schopnosti;*
3. *Tvořivé nebo produktivní myšlení;*
4. *Vůdčí schopnosti;*
5. *Umělecké schopnosti;*
6. *Psychomotorické schopnosti* (Gearheart, Weishahn a Gearheartová, 1988, cit. podle Jurášková, 2006, s. 14).

Marlandova definice je pojata velmi široce, je zaměřena nejenom na výkonovou, ale i potenciální složku nadání. Tím jsou do definice zahrnuti i **podvýkonní nadaní žáci**, kteří vyžadují speciální péči. Široké pojetí definice je vyjádřeno širokým spektrem oblastí, v nichž



se nadání může projevit. Poslední oblast zaměřená na psychomotorické schopnosti byla následně z definice odstraněna, neboť pohybový (umělecký talent) je zobrazen v oblasti uměleckých schopností. Marland zdůrazňuje i **proces identifikace nadaných**, který by měl být realizován kvalifikovanými odborníky (Jurášková, 2006, s. 14).

Terman (1925) označil za nadané ty, kteří se objevovali mezi 2 % nejúspěšnějších řešitelů standardizovaných inteligenčních testů (Heward, 2013, s. 456). Termanova definice je postavena na intelektové úrovni. Jedná se o velmi úzce zaměřenou definici (pouze na intelektové schopnosti), pomocí níž je možné snadno identifikovat nadané jedince. Stejně tak ale jako nadání, ani pojem inteligence není jasně vymezen a není zcela zřejmé, zda inteligenční testy opravdu měří inteligenci (Jurášková, 2006, s. 15). Marlandova definice je typickým příkladem IQ definic.

Francoys Gagné (1985, s. 81) uvádí, že nadané děti jsou přirozeně obdařeny vysokou intelektuální schopností a mají přirozeně vysoký potenciál k dosažení vysokého akademického výkonu.

The Columbus Group, skupina složená z rodičů, psychologů a pedagogů mající rozsáhlé zkušenosti v oblasti práce s nadanými v USA, definovala v roce 1991 nadání jako asynchronní vývoj, ve kterém se vysoké kognitivní schopnosti a zvýšená intenzita spojují, aby vytvořily vnitřní zkušenosti a povědomí, které jsou kvalitativně odlišné od normy. Tato **asynchronizace** se zvyšuje s vyšší intelektuální kapacitou. Jedinečnost nadaných lidí je činí obzvláště zranitelnými a vyžaduje změny v rodičovství, vzdělávání a poradenství, aby se nadání mohlo optimálně rozvíjet (The Columbus Group, 1991).

**Nadání chápeme stejně jako Heward** (2013, cit. podle Machů, Kočvarová, 2017 s. 64), který vymezuje nadání jako *schopnost jedince ve vybrané oblasti oceňované sociokulturním prostředím, která je kvantitativně a kvalitativně rozvinutější ve srovnání s jeho vrstevníky*.

V českém prostředí definuje nadání např. Hartl a Hartlová - Císařová (2000, s. 338) jako *soubor vloh jako předpoklad k úspěšnému rozvíjení schopností; nejčastěji používáno ve spojení s jedinci podávajícími nadprůměrné výkony při činnosti tělesné i duševní*.

Průcha, Walterová a Mareš (2009, s. 164) hovoří o nadání jako o *výjimečné složce osobnosti některých jedinců, zejména pro umělecké obory, pro sport, jazyky a matematiku*.

Definovat nadání se snažilo po několik let mnoho odborníků a v souladu s dalšími novými zjištěními o nadaných a nadání tato snaha přetrvává dodnes. Pokud bychom měli nějakým

způsobem tyto definice shrnout, lze si všimnout některých společných znaků, jako je vysoký výkon, výjimečnost nadaného jedince, odlišnost a zvláštní přístup při práci s populací nadaných.

## 1.1 Nadání a Talent

Při definování nadání narážíme na pojmy, které se úzce s touto problematikou pojí. Jedná se o pojmy, jako jsou např. vlohy, schopnosti nebo talent.

Machů (2010, s. 19) uvádí, že vlohy a schopnosti se v novodobých publikacích moc často neobjevují. Vlohy jsou však obecně chápány spíše jako vrozené dispozice a schopnosti odrážejí jejich aktuální stav. Jurášková (2006, s. 11) hovoří o pojmu vysoké schopnosti, jako o synonymu k pojmu nadání. Velmi často se v zahraniční literatuře setkáváme s označením *high abilities* – vysoké schopnosti. Toto označení můžeme vidět v názvu *European Council for High Ability* - Evropské rady pro vysoké schopnosti (dále jen ECHA). Autorka však dodává, že se jedná v tomto případě o velmi úzký pojem, který nezahrnuje ostatní aspekty nadání jako je např. motivace, osobnostní a výkonové charakteristiky.

Nejvíce se však v odborné literatuře setkáváme se vztahem pojmů **nadání a talent**. Někteří autoři tyto pojmy **diferencují** (např. Laznibatová nebo Porterová) a někteří je naopak chápou jako **synonyma** (v českém prostředí např. Hříbková). Konečná (2010, s. 37) uvádí, že je problematické mezi těmito dvěma pojmy najít jasné hranice, protože jejich vymezení se velmi často kryjí. Proto se např. Hříbková (2007, s. 9) přiklání k synonymnímu pojetí. Autorka uvádí, že diferenciaci těchto pojmů je často zřetelná pouze ve školských zákonech, v nichž daná vymezení jsou stěžejní pro vzdělávací praxi.

Podívejme se ale i na vymezení autorů, která poukazují na rozdíl mezi pojmy nadání a talent. Laznibatová (2007, s. 58) se výrazně přiklání k diferenciaci pojmů, neboť je to dle ní z praktického hlediska nevyhnutelné. Nadání autorka chápe, jako *výjimečnou všeobecnou intelektovou způsobilost, přičemž u nadaných je možné dokázat výjimečnou vývojovou úroveň a tato úroveň je po delší období do vysoké míry konstantní*. Talent podle autorky nesouvisí s vysokou úrovní IQ. Podle Porterové (1991, cit. podle Jurášková, 2006, s. 10) je talent úzce spjatý s výkonem, zatímco nadání je charakterizováno jako vysoká schopnost pro výkon, kapacita nebo předpokladová složka.

V závislosti na nejasném vymezení těchto dvou pojmů se přikláníme taktéž k chápání pojmů nadání a talent jako synonyma.

## 1.2 Druhy nadání

Abychom však porozuměli celému konceptu nadání, je důležité si vymezit jednotlivé druhy nadání, tedy oblasti nebo činnosti, ve kterých jedinec podává, tedy demonstruje nadprůměrný výkon. O klasifikaci nadání se snažila řada autorů a v současné době se v odborné literatuře setkáváme s různými druhy. Hříbková (2009, s. 48) popisuje *horizontální a vertikální* klasifikaci nadání. **Horizontální klasifikace** vymezuje druhy nadání, které se nadále člení podle typu činnosti, ve které pozorujeme nadprůměrný výkon. Autorka konkrétně uvádí příklady nadání - hudební, jazykové, matematické, sportovní, výtvarné apod. Každé z těchto druhů lze ještě dále rozdělit nebo zahrnout do skupiny obecnější. Jako příklad je uvedeno intelektové nadání, které můžeme zařadit do matematického nadání nebo celkově do nadání pro vědu a techniku.

**Vertikální klasifikace** rozlišuje nadání z hlediska aktuálnosti projevů. Abychom to více specifikovali, autorka do této skupiny zařazuje tzv. *latentní (potenciální)* nadání a *manifestované (aktuální)* nadání. **Potenciální nadání** se projevuje v budoucnosti, a to za předpokladu vhodných podmínek. **Aktuální nadání** jsou projevy a výkony demonstrovány v současné době (Hříbková, 2009, s. 48).

Nelze opomenout v rámci této kapitoly na dělení **intelektového nadání podle R. J. Sternberga**, které je asi nejvýznamnější a řada autorů ho ve svých publikacích zmiňuje. Sternberg dělil intelektové nadání do tří základních druhů, a to na *analytické, syntetické (tvořivé) a praktické*. **Analytické nadání** je zaměřeno spíše na logické uvažování a na hledání vztahů mezi prvky. Jedinci s tímto druhem nadání dosahují vysokých výsledků v inteligenčních testech, které obsahují úkoly primárně zaměřené na logiku. **Syntetické (tvořivé) nadání** obsahuje velmi dobré tvořivé schopnosti. Jedinci s tímto druhem nadání velmi dobře řeší nové situace a používají velmi dobře intuici. Výsledná řešení jsou často neobvyklá, ale reálná. Tento druh nadání jedincům nezaručuje oproti analytickému nadání výborné výsledky v inteligenčních testech, neboť tvořivost v tomto případě není podstatná pro řešení úkolů. Vysoké skóre sledujeme naopak v testech tvořivého myšlení nebo v testech inteligence, které obsahují i část zaměřenou na tvořivé myšlení. U analytického nadání jsou často jedinci úspěšní pouze ve školní oblasti, naproti tomu u syntetického myšlení jsou jedinci úspěšní i v řešení problémů běžného života. Posledním druhem nadání, jež vymezuje Sternberg, je **nadání praktické**, které v podstatě shrnuje dohromady analytické i syntetické nadání. Jedinci s tímto druhem nadání využívají svých tvořivých i analytických schopností za účelem

úspěšného působení ve společnosti. Podle autora se v reálném světě moc nesetkáme s jedinci pouze s jedním typem uvedeného nadání. Většinou se jedná o směs těchto tří druhů, protože inteligence se rozvíjí na základě mnoha faktorů (způsob výchovy, prostředí, vzdělávání, apod.) (Hříbková, 2009, s. 62 – 63).

Jurášková (2006, s. 21) v závislosti na širokých definicích nadání autorek, jako je např. Clarková nebo Marlandová, vymezuje nadání *intelektové, akademické, tvořivé, umělecké a vůdčí*. Jedinci v rámci **intelektového nadání** demonstrují vysoké intelektové schopnosti v různých intelektuálních oblastech, v nichž jsou tyto schopnosti víceméně rovnoměrně rozloženy. **Akademické nadání** zahrnuje vysoké schopnosti, které většinou jedinci demonstrují pouze v některé z oblastí. Většinou se jedná o konkrétní školní předměty (např. matematika, cizí jazyky, apod.). Charakteristickým projevem **tvořivého nadání** jsou vysoké schopnosti v oblasti tvořivé produkce. Jedinci s **uměleckým nadáním** projevují své vysoké schopnosti v oblasti vizuální nebo performační. Jedná se např. o výtvarné umění, tanec, hudbu nebo dramatické umění. **Vůdčí nadání** se projevuje vysokými organizačními schopnostmi, podle (Khatena, 1992, cit. podle Jurášková, 2006, s. 21) se jedná o *řízení a reprezentaci lidí a iniciování událostí a situací ve prospěch ostatních*.

Kromě druhů nadání, vymezených výše, lze ještě vymezit **nadání sportovní a praktické**. Sportovní se zaměřuje na určitou oblast sportu, praktické se projevuje vysokými schopnostmi v manuální oblasti (např. automechanik) (Jurášková, 2006, s. 22).

### 1.2.1 Intelektové nadání

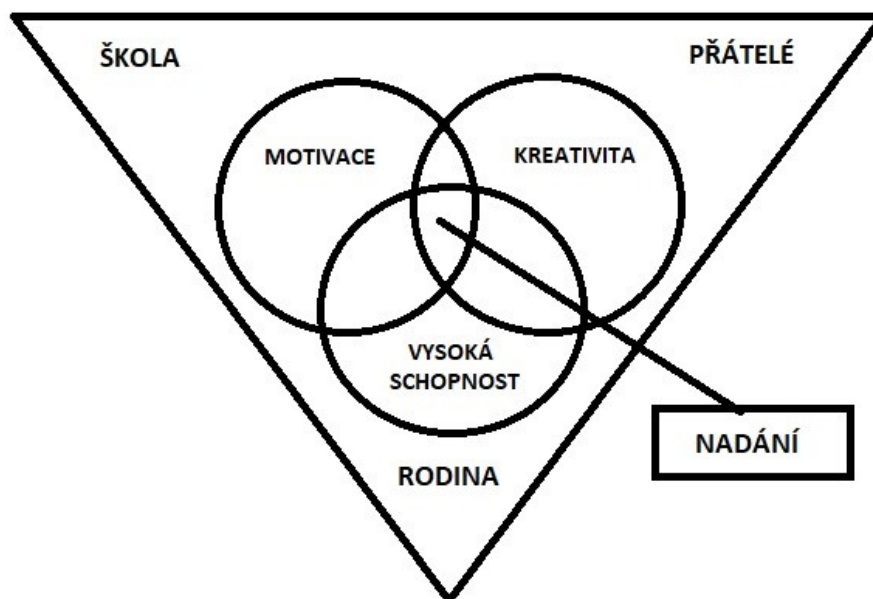
V této kapitole se budeme věnovat výhradně intelektovému nadání, protože je stěžejní s ohledem na zaměření naší práce. Intelektové neboli rozumové nadání je specifickým druhem nadání, kterému je ze strany odborné veřejnosti věnována značná pozornost. Konečná (2010, s. 44) uvádí soubor schopností, které intelektuální nadání obsahuje. Jedná se o logické a abstraktní uvažování, zobecňování a vyjadřování. Dále by měl mít jedinec s tímto druhem nadání výrazně rozvinutou zrakovou, prostorovou i slovní paměť a slovní zásobu. Zejména jemná, ale i hrubá motorika je rozvinutější. Do profilu schopností je také zahrnuta motivace, tvořivost, zájmy a celková osobnost nadaného.

Je důležité však podotknout, že se jedná o celkovou charakteristiku intelektového nadání, tedy všechny možné aspekty, které může zahrnovat. Je důležité brát v potaz individualitu každého jednotlivce a také i další faktory, které se podílejí na rozvoji nadání a které ho mohou pozitivně i negativně ovlivňovat. **Jedná se o širokou škálu faktorů**. Pro nás je stěžejní

zejména **sociální prostředí**, ve kterém se nadaný jedinec vyskytuje (školní prostředí po-  
tažmo vrstevnické prostředí). Opíráme se zejména o tzv. **Mönksův „vícefaktorový model  
nadání“**.

Mönksův model nadání je jedním z řady dalších modelů, které měly vliv na následné teore-  
tické i praktické zkoumání intelektových i neintelektových schopností. Obecně se modely  
nadání snažily zachytit rozsáhlé a široké definice nadání. V rámci grafických znázornění  
mnohdy lépe postihly podstatu nadání, než samotné definice. Právě Mönks ve svém modelu  
zdůraznil **vliv sociálního prostředí na nadání**. Mezi jednotlivé faktory sociálního prostředí  
zahrnul přátele, školu a rodinu (Machů, 2010, s. 23 – 24).

Obrázek 1: Mönksův „vícefaktorový model nadání“ (Machů, 2010, s. 24)



## 2 CHARAKTERISTIKA NADANÉHO ŽÁKA

V této kapitole se budeme zabývat charakteristikou nadaného žáka, v našem případě intelektově nadaného žáka. Obsah této kapitoly, jak už napovídá název sám, jsme směřovali (s ohledem na zaměření naší práce) spíše do oblasti výchovně - vzdělávací. Vzhledem k tomu, že se obecně zabýváme postavením nadaného žáka ve vrstevnické skupině, která se nejčastěji nachází ve školním prostředí, je potřeba si toto prostředí s ohledem na jeho specifickou charakterizovat a poukázat i na vzdělávací potřeby nadaných. Tuto skutečnost potvrzuje i Hříbková (2009, s. 145), která uvádí, že *vrstevnická skupina dítěte je nejčastěji vztahována ke školnímu prostředí a škole, ve které se dítě vzdělává.*

Než však přejdeme ke zmíněným vzdělávacím potřebám a vzdělávacímu prostředí nadaných žáků, vymezíme si obecně základní znaky intelektově nadaných žáků ve škole.

Tyto znaky na základě svých zjištění uvádí Laznibatová (2007, s. 247 – 248) a rozděluje je do třech základních oblastí: Hovoří o **všeobecných znacích, tvořivých znacích a učebních znacích.**

1. **Za všeobecné znaky** autorka považuje zejména aktivitu, velkou energii, bohatou slovní zásobu, hledání vztahů mezi jevy, zájem o podstatu, vysokou úroveň pozornosti a s tím spojenou nízkou úroveň unavitelnosti, zájem o náročná témata z oblasti např. filozofie, náboženství nebo etiky a polemizování nad nimi.
2. **Mezi tvořivé znaky** patří bohatá fantazie a představivost, originální, jedinečné nápady a řešení při náročných úlohách, vysoká úroveň estetického citění a představivosti, pružné myšlení, prudké reakce, výbušnost, zranitelnost a citlivost.
3. **Učební znaky** zahrnují vysoké učební tempo, nadšenost z každé intelektové činnosti, smysl a schopnost pro detaily, pochopení podstaty problému, výborné analytické a logické myšlení, schopnost najít a navrhnout více variant řešení problému, vysoká úroveň kritického myšlení a tendence k sebekritickému myšlení. Perfekcionismus je také jedním z učebních znaků.

Ve většině případů se jedná o pozitivní znaky, na základě nichž by se mohlo zdát, že vzdělávání nadaných je bezproblémové.

Jurášková (2006, s. 32) však vymezuje některé problémové projevy nadaných žáků, které mohou v případě nevhodně zvoleného přístupu ze strany pedagogů negativně ovlivňovat

nejenom jejich nadání samotné (z hlediska rozvoje), ale také i okolní prostředí (vrstevnické vztahy, odmítavý postoj spolužáků).

- v případě opakujících se školních úloh se nadaný žák nudí, což může vést k nevhodným projevům a nevhodnému chování;
- pokud je nadaný žák ponořen do problému, který ho baví a je nucen tuto činnost vystřídat, není ochoten změny a nastává problém;
- nadaný žák je často sebekritický a není schopen tolerovat vlastní nebo cizí selhání, tento aspekt často vede k vrstevnické exkluzi;
- v případě nesouhlasu s učitelem je nadaný žák schopen hlučně argumentovat, vykřikovat;
- v nevhodných situacích se nadaný žák posmívá a žertuje;
- má tendenci být dominantní a odmítá skupinovou spolupráci;
- hlučné nebo světelné podněty pocházející z okolního prostředí mu dělají problém.

Tyto projevy však nemůžeme globálně vztahovat ke všem nadaným žákům. Záleží samozřejmě na přístupu samotného učitele, potažmo **typu vzdělávání**, ale i celkové osobnosti nadaného.

Laznibatová (2007, s. 92) na základě svých zkušeností uvádí, že existují celkem **4 typy nadaných žáků a jejich projevy v běžné škole**, a vymezuje je následovně:

1. **Bezproblémové dítě:** Jedná se o nadaného žáka, který je se školou spokojený a podává dobré výkony. Je velmi dobře přizpůsobený a začleněný.
2. **Aktivní až hyperaktivní dítě:** Tento typ nadaného žáka je velmi aktivní, probírající látku dokáže rychle pochopit a zapamatovat si. Má tendenci vše, co umí, ukázat ostatním ve škole. Škola je pro něj místo, o kterém si je vědom, že zde může dokázat své vědomosti. Typ takového nadaného žáka v běžné škole učitel nerad vyvolává, neboť má obavy, že by to ostatní děti odradilo a přestaly by se snažit řešit předkládané úlohy. Na základě své hyperaktivity nedokáže žák sedět na místě a čekat, až budou všichni hotoví s řešením, a hledá náhradní řešení. Dochází tak k tomu, že úmyslně vyrušuje v hodině, vykřikuje a ruší ostatní spolužáky.
3. **Uzavřené, těžce komunikativní dítě:** Na rozdíl od předchozího typu nadaného žáka, uzavřený nadaný žák nedokáže žádným způsobem dát najevo, že se k němu ze strany učitele přistupuje nepřiměřeně a neadekvátně. Náhradní řešení tak hledá v sobě a uzavírá se do sebe. Často si vymýšlí imaginárního kamaráda, se kterým si v případě

problémů povídá. Myšlenkami je věčně někde jinde, probírané učivo neposlouchá, nicméně pokud je vyvolán, rychle a správně reaguje.

4. **Tiché, neprojevené, neobjevené nadané dítě:** V tomto případě se jedná o děti, jejichž nadání ještě nebylo rozpoznáno a ani identifikováno. Pro tento typ nadaného dítěte je neštěstím, když učitel jeho nadání nerozpozná a přistupuje k němu stejně, jako ke zbytku třídy (průměrným dětem). Dochází tak k tomu, že jejich potenciál se nerozvíjí. Nadaný žák není dostatečně stimulován a motivován a jeho kapacita je nevyužitá. Tyto děti si uvědomují, že škola není nic, co očekávaly a z jejich pohledu se jedná o „nudu“. Na vyučování se nepotřebují připravovat, neučí se a jejich nadání klesá.

Také i Machů (2010, s. 34 – 35) vymezuje typy nadaných dětí, se kterými se mohou pedagogové setkat v jejich třídě:

1. **Úspěšný nadaný:** Je to velmi přizpůsobivý jedinec. Okolí (pedagogové i vrstevníci) ho přijímají a akceptují jako nadprůměrného jedince. Jeho schopnosti se projevují takovým způsobem, že pedagog obvykle rozpozná jeho nadání. Charakteristika takového dítěte většinou odpovídá laickým definicím obsaženým v českých publikacích.
2. **Náročný nadaný jedinec:** Tento typ nadaného dítěte odpovídá typu *aktivnímu až hyperaktivnímu dítěti* (Laznibatová, 2007). Nadaný žák se nudí, neboť nejsou uspokojeny jeho vzdělávací potřeby. Následkem toho vyrušuje ve vyučování, pokřikuje správné odpovědi a dává jasně najevo svému okolí, co se mu nelíbí. Takový žák vyžaduje po učiteli speciální úkoly a neustálou pozornost.
3. **Utajené nadané dítě:** Tento typ nadaného žáka nerad projevuje v okolí své schopnosti, naopak má tendenci je maskovat za účelem přijetí třídním kolektivem. Nadaný žák pochybuje o svých schopnostech, podceňuje se a má nízké sebevědomí. Tyto charakteristiky často vedou k neodhalení nadání.
4. **Nadaný „odpadlík“:** Nadaný žák tohoto typu je často nepřijímán svým třídním kolektivem, a to z toho důvodu, že výrazně negativně ovlivňuje vyučování. Toto chování je zdůvodněno nepochopením talentu ze strany učitelů i vrstevníků ve třídě. Nadaný žák v běžné škole velmi trpí a často až rezignuje. Neplní domácí úkoly a dostává špatné známky.



5. **Nadaný jedinec „dvakrát výjimečný“:** Tento nadaný žák podléhá kombinaci nadání a často specifické poruše učení, emocionálním problémům nebo fyzickému handicapu. Zde nastává problém v případě, kdy se vyučující i vrstevníci zaměřují pouze na stránku handicapu a nadání je odsunuto až na konec jeho schopností a dovedností. Dochází k rozvoji frustrace a bezmocnosti.
6. **Samostatný nadaný jedinec:** Tento nadaný žák je, řekněme, samostatná jednotka. Vidí věci realisticky, včetně školy, kterou chápe jako nutnost, a tak se snaží využít ji na maximum. Své nadání rovněž respektuje, a to jak s jeho pozitivy, tak i negativy. Mimoškolní aktivity jsou pro něj důležité.
7. **Vysoce tvořivé dítě:** Jednotný školní systém je pro tohoto nadaného žáka problematickým, protože on se snaží neustále něco nového vymýšlet a experimentuje. Školní pravidla mu nevyhovují a má tendenci je měnit. Zadání vyžadující pouze jedno správné řešení mu nevyhovuje, hledá souvislosti a navrhuje více způsobů řešení. Často však nevyniká v klasických didaktických, inteligenčních nebo výkonových testech, tudíž je jeho identifikace složitá. S identifikací mají problém nejenom učitelé, ale i psychologové.

Machů (2010, s. 34) však upozorňuje, že tímto výčtem nezařazuje nadané jedince do určitých podskupin, ale směřuje spíše na učitele, kteří se s těmito typy **mohou** v rámci vyučování setkat.

Na základě výše zmíněných charakteristik je patrné, že nadaní žáci potřebují individuální přístup a vyžadují speciální vzdělávací potřeby. Tento aspekt potvrzuje i platná česká školní legislativa (vyhláška č. 26/2017Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných), která nadané žáky považuje za **žáky se speciálními vzdělávacími potřebami**. Vyhláška uvádí, že *za nadaného žáka se považuje především žák, který při adekvátní podpoře vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech* (§27, odst. 1, č. 26/2017 Sb.).

Byť se může zdát, že se jedná poměrně o homogenní skupinu, výše zmíněné charakteristiky tuto skutečnost vyvrací a mnoho odborníků se shoduje na názoru, že se jedná v jádru o dost heterogenní skupinu a na základě toho je k ní potřeba taky přistupovat.

## 2.1 Vzdělávací potřeby

V předchozí kapitole jsme vymezili některé problémové projevy a celkově i některé problémové typy nadaných žáků, vyskytujících se v běžné škole. Tím jsme prakticky naznačili, že nadaní žáci vyžadují jiné vzdělávací podmínky na školách a mají odlišné vzdělávací potřeby, než zbytek běžné populace. Už jsme ale také zmínili, že se nejedná o homogenní skupinu. Tuto skutečnost vyzdvihuje také Laznibatová (2007, s. 95), která říká, že je velkou chybou považovat nadanou populaci za jednotnou entitu. V rámci této populace vymezujeme i **mimořádně nadané jedince**, kteří potřebují ještě odlišnější přístup, než mírně nadaní. Mimořádně nadaní žáci vyžadují **velmi individuální přístup zahrnující např. různé individuální projekty, individuální lektory a také akceleraci** – tedy rychlejší postup ve vzdělávání. Nesmíme opomenout ani **individuální vzdělávací plán** (dále jen IVP) vycházející z odlišných vzdělávacích osnov, a který je samozřejmostí při práci s touto populací, potažmo se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Jurášková (2006, s. 45) uvádí, že vzdělávací potřeby nadaných žáků zahrnují jak kognitivní, tak i emocionální činitele. Reaguje tak na výčet speciálních vzdělávacích potřeb intelektuálně nadaných žáků, které vymezil Feldhusen - Wyman (1980) takto:

- *Maximální osvojení základních zručností a pojmů.*
- *Učební aktivity na vhodné úrovni a ve vhodném tempu.*
- *Zkušenosti v kreativním myšlení a řešení problémů.*
- *Rozvíjení konvergentních schopností, zejména v logické dedukci a konvergentním řešení problémů.*
- *Stimulace představitivosti, obrazotvornosti, prostorových schopností.*
- *Rozvíjení sebeuvědomění a akceptace vlastních schopností, zájmů a potřeb.*
- *Podporování vytváření a splňování vysokých cílů a aspirací.*
- *Přístup k různým oblastem, studia, umění, profesí.*
- *Rozvíjení nezávislosti, sebeřízení a disciplíny v učení.*
- *Poskytování příležitostí pro interakci s jinými nadanými žáky.*
- *Poskytování velkého množství informací o rozličných tématech.*
- *Podporování čtení a přístup k různým materiálům.*

Pokud bychom měli shrnout vzdělávací potřeby nadaných žáků do širších okruhů, můžeme říci, že nadaní žáci **potřebují výrazně podněcovat, vyžadují změnu kurikula a komunikaci založenou na dokládání, dokazování a zdůvodňování.**

V souvislosti s komunikací **potřebují kolem sebe vrstevníky zaměřující se na podobnou problematiku** (Jurášková, 2006, s. 44 – 45).

Laznibatová (2007, s. 95) dodává, že nadaní žáci vyžadují rozvoj schopností svého myšlení, identifikování problému, jeho hledání a řešení. Také kreativita by měla tvořit hlavní složku při vzdělávání nadaných.

Na základě speciálních vzdělávacích potřeb nadaných uvedených výše, se v průběhu několika let hovořilo o různých **organizačních formách vzdělávání** této populace. Tedy zda je vzdělávat spolu s průměrnými vrstevníky (běžnou populací) nebo je segregovat formou např. homogenních tříd či škol. Každá forma má svá pozitiva i negativa. A opět můžeme říci, že i v této věci se autoři ne zcela shodují.

### 2.1.1 Organizační formy vzdělávání

O tom, která forma vzdělávání je pro nadané žáky nejvhodnější, se vedou neustálé diskuse. V zásadě hovoříme o **segregační a integrační** variantě, tedy formách vzdělávání, se kterými se v souvislosti s nadanými žáky setkáme i v českém prostředí.

O jednotlivých formách a jejich pozitivích a negativích hovoří Machů (2010, s. 77), která integrovanou formu vzdělávání vysvětluje jako vzdělávání nadaného žáka v běžné, nespecializované škole/třídě. Naopak segregaci formu vzdělávání vysvětluje jako vzdělávání pouze nadaných žáků. **Segregační forma**, tedy různé specializované školy či třídy nabízí nadaným žákům specifický přístup, a to ve formě např. spolupráce s jinými institucemi, dalšího vzdělávání pedagogů, úpravy vzdělávání apod. Škola je celkově přizpůsobená potřebám nadaným žákům, tedy i různé pomůcky a celá učebna je patřičně vybavena. Učivo je zpočátku urychlené a poté prohloubené a rozšířené. Třída celkově obsahuje malý počet žáků a učitelé jsou patřičně vyškolení v problematice nadání. Jako negativum této formy autorka spatřuje separaci nadaných žáků od jejich průměrných vrstevníků, kteří svým obrazem odpovídají zbytku populace. Nadaní žáci tak mohou mít v budoucnu problémy se začleňováním do společnosti a mohou být současně i vyčleňováni z běžných kolektivů. Problematickou stránkou je i fakt, že specializované školy nejsou dostupnou formou vzdělávání, a to jak z hlediska finanční stránky, tak i z hlediska malého počtu takovýchto vzdělávacích zařízení v České republice. V České republice se nejčastěji setkáváme s **integrační formou** vzdělávání nadaných. Aby integrace z pohledu nadaného žáka byla efektivní, je potřeba zabezpečit několik základních zásadních podmínek. V podstatě to, co ve specializovaných školách

a třídách je samozřejmostí, zde se musí zabezpečit. Tedy prohloubit vzdělávání učitelů, vypracovat různé alternativní vzdělávací plány, vybavit školu a učebny specifickými pomůckami, zaměřit se na jiný systém hodnocení apod. Oproti specializovaným školám, je integrační forma vzdělávání na běžných školách všeobecně dostupnější. A podle výsledků výzkumu (Machů, 2009) bylo také zjištěno, že působení nadaného žáka v běžné třídě pozitivně ovlivňuje jeho samého i jeho spolužáky. Autorka nadále uvádí tzv. **přechodné formy**, což je v podstatě jakási střední cesta mezi segregací a integrací. Hříbková (2009, s. 187) v této souvislosti hovoří o **kombinované formě**.

Pro úplnost uvádíme i pohled Juráškové (2006, s. 91), která nehovoří obecně o integraci a segregaci, ale konkrétněji hovoří o **homogenních školách** (školy pouze pro nadané jedince), **homogenních třídách** (třídy složené pouze z nadaných jedinců, ale jsou součástí škol běžných), **skupinové formě** (integrace nadaného jedince do třídy průměrných dětí) a **individuálním vzdělávání** (ve třídě se nachází pouze nadaný žák). Jedná se v podstatě o formy segregace či integrace.

Podle Laznibatové (2007, s. 98 – 100) je nejlepší formou vzdělávání nadaných žáků segregáčnická forma. Autorka však poukazuje na to, že ideálem by byla samozřejmě bezproblémová integrační forma. Stejně tak jako Machů (2010), tak i Laznibatová upozorňuje na zabezpečení mnoha podmínek, což je pro některé běžné školy problémem. Clarková dodává (1992 cit. podle Hříbková, 2009, s. 186) že segregáčnická forma je vhodná zejména pro mimořádně nadané děti a vysoce nadané děti s handicapem. Hříbková (2009, s. 151) se staví k segregáčnické formě naopak skepticky, neboť stejně jako Machů, tak i ona uvádí, že v segregáčnické formě ne vždy dojde k uspokojení sociálních a emočních potřeb nadaných žáků. Tato forma uspokojuje hlavně kognitivní potřeby. Autorka se domnívá, že lze u žáků efektivně aplikovat integrační formu vzdělávání, a to za předpokladu vhodně zvoleného přístupu ze strany školy a pedagogů.

O tom, jaká forma je ale pro nadané žáky nejlepší, můžeme jen polemizovat, nicméně je důležité brát na zřetel nejenom nadání jako takové, ale názor rodiče, pedagoga, psychologa a hlavně, pokud je to možné, i dítěte samotného, včetně jeho osobnostních charakteristik. Na stejné rovině uvažuje také Jurášková (2006, s. 91), která uvádí, že je důležité při aplikaci některých z forem přihlížet na individuální potřeby nadaného žáka, a také i na ekonomickou a odbornou situaci v daném regionu.

### 2.1.2 Obsah vzdělávání

Při vzdělávání populace nadaných dochází také i ke změně obsahu vzdělávání. Tato změna odpovídá určité formě vzdělávání uvedené v předchozí kapitole.

Podle Hříbkové (2009, s. 184) jsou základními variantami z hlediska obsahu výuky varianty **akcelerační** (urychlující) a **enrichment** (obohacující). Podstatou **akcelerace** je změna délky vzdělávání. Většinou se jedná o zkrácení délky školní docházky, proto se jedná o urychlující variantu. V tomto případě může nadaný žák přeskočit některé ročníky. Je to varianta, která se nejčastěji uplatňuje při vzdělávání intelektově nadaných žáků. Podle autorky tato varianta uspokojuje zejména poznávací a výkonové potřeby a nejlépe se aplikuje pouze na některé předměty. Podstatou **enrichment** varianty je rozšíření a prohloubení učiva, nikoliv jeho urychlení. Znamená to tedy, že nadaný žák by měl za stejnou dobu, jako jeho vrstevníci zvládnout probírané učivo podstatně hlouběji a ve větší šíři. Tato varianta se nejčastěji uplatňuje v běžných školách, při integrační formě vzdělávání, kdy nadaný žák je začleněn mezi průměrné vrstevníky.

### 3 NADANÝ ŽÁK V ODBODÍ DOSPÍVÁNÍ

V této kapitole se budeme věnovat spojitosti nadání a období dospívání. Období dospívání je problematickou vývojovou etapou nejenom pro nadané žáky, ale pro všechny, kteří si tímto obdobím procházejí.

Celkově je pro toto období charakteristické utváření vlastní identity a *ujasnění vztahu k sobě i k ostatním sociálním skupinám* (Macek, 2002, s. 116 – 118, In: Smékal, Macek, 2003). Období dospívání je podle mnoha odborníků také obdobím, v němž rapidně stoupá význam vrstevnických vztahů, a vztahy s rodiči ustupují do pozadí. Někteří autoři uvádí, že vztahy se stejně starými přáteli mají značný vliv pro další osobnostní a sociální rozvoj (Širůček, Širůčková, 2006, s. 41, In: Macek, Lacinová, 2003).

Rudassil, Foust, McCallahan (2007, s. 353) uvádějí, že se jedná o období vyznačující se rychlým kognitivním vývojem, což umožňuje jedincům pochopit svůj svět a sebe složitějšími a sofistikovanějšími způsoby. Součástí tohoto vývoje je pak lepší pochopení toho, co nás odlišuje od ostatních a **pokročilá intelektuální schopnost je jedním z hlavních faktorů, které tento sebeobraz ovlivňují.**

Než přejdeme k charakteristice období dospívání konkrétně u nadaných žáků, je důležité si nejdříve vymezit, jak období dospívání chápeme my a o jaká vymezení se opíráme.

**Někteří autoři striktně oddělují pubescenci od adolescence, jiní se přiklánějí k širší periodizaci adolescence - období mezi dětstvím a dospělostí.** Širší pojetí bylo původně velmi používané v USA a v současné době se rozšiřuje do celého světa. V potaz je brána totiž skutečnost, že některé procesy mohou probíhat souběžně a tím se tak prodlužuje celé vývojové období adolescence. Zejména se poukazuje na rychlost pohlavního dospívání, prodlužuje se doba příprav na budoucí povolání (vzdělání), složitější sociální prostředí a také *existence tzv. adolescentní kultury a stylu života teenagerů* (Macek, 2003, s. 9). Tímto způsobem definuje například Vágnerová (2012, s. 369), která období dospívání celkově vymezuje jako adolescenci a toto období lokalizuje mezi 10. – 20. rokem života. V případě našeho výzkumného vzorku (viz. praktická část) by se podle autorky jednalo o tzv. *ranou adolescenci*, jejíž věkové vymezení definuje mezi 11. – 15. rokem života. Také i Macek (2003, s. 9) popisuje určité fáze adolescence, hovoří o tzv. *časné adolescenci* (10 – 13 let), *střední adolescenci* (14 – 16 let) a *pozdní adolescenci* (17 – 20 let, případně déle).

Oproti těmto širokým vymezením stojí ale definice, které, jak už jsme řekli, zahrnují do období dospívání i pubescenci. Tímto způsobem definují období dospívání Langmeier a Krejčířová (2006, s. 143), kteří vymezují *dolní hranici dospívání* (11 – 12 let) a *horní hranici dospívání* (20 – 22 let). Poukazují tak na to, že je velký rozdíl mezi jedenáctiletým dítětem a skoro dospělým dvacetiletým jedincem, proto nelze období dospívání vymezit jednotně. Proto se přiklánějí k členění období dospívání na *období pubescence* (11 – 15 let) a *období adolescence* (15 – 22 let).

V zahraničních výzkumech, které se zaměřují na naši problematiku a kterým se budeme věnovat v následujících kapitolách, se ve většině případů taktéž hovoří o nadaných adolescentech/dospívajících. Věkově rozmezí výzkumného souboru je např. 11 – 17 let (Swiatek, 1998) nebo 13 – 19 let (Chan, 2005).

Nicméně vzhledem k nejednotnosti vymezení období dospívání a širokému věkovému rozpětí našeho výzkumného vzorku, jsme se rozhodli, že nebudeme konkrétně náš výzkumný vzorek zařazovat čistě ani do jedné vývojové etapy. Obecně však můžeme říci, že se **zaměřujeme na období dospívání**, zahrnující vývojovou etapu pubescence i adolescence.

S důrazem na sociální a osobní hledisko specifikuje období adolescence nadaných žáků Portešová a kol. (2014, s. 9). Autorka uvádí, že v tomto období se výkon úzce pojí s profesní budoucností a postupně se vytrácí nerealistické představy o vlastní budoucnosti. Do popředí vchází v souvislosti s profesní budoucností motivace a cílevědomost. Tato vývojová etapa je charakteristická vzrůstající autonomií, schopnostmi, nadáním, ale i svobodnou volbou při zacházení s vlastními vizemi. Pro nadaného člověka je toto období obdobím příležitostí, v němž může ukázat své schopnosti a jejich efektivní rozvoj. V kontextu nadaného člověka na toto období nahlížíme z více úhlů pohledu, **mezi nejdůležitějšími však stojí sociální a osobní aspekt, které spolu úzce souvisí** (Portešová a kol., 2014, s. 9). Pro upřesnění uvádíme, že autorka se zaměřila na nadané žáky ve věku 12 – 16 let a označuje je za adolescenty (Portešová, 2013).

Stejně tak jako Macek, tak i Portešová (2014, s. 12) poukazuje na utváření identity v období dospívání. Dochází k vlastnímu sebevymezení, sebehodnocení a zejména vrstevníci jsou v tomto směru klíčoví. Napomáhají jedinci k identifikaci sebe samého a jsou specifickou emoční oporou ve smyslu pomoci snížit dosavadní závislost na rodičích. Čím je dospívající starší, tím více význam vrstevnických vztahů nabývá na své důležitosti.

Při utváření identity nadaných však může dojít k některým problémům, které souvisí s očekáváním sociálního okolí. Mezi tyto problémy patří zejména **vnímání nadání, jako určitý sociální handicap**. Tedy něco, co nadaným jedincům komplikuje jejich sociální vztahy (Coleman, Cross, 2001, cit. podle Portešová, 2014, s. 12). Tento aspekt byl zjištěn už v roce 1988, kdy se autoři Coleman a Cross (1988, s. 41) v rámci výzkumu snažili odpovědět na otázku, jaké jsou zkušenosti nadaných dospívajících s tím být nadaný. Jednalo se o kvalitativní výzkum a autoři se ptali celkem 15 nadaných studentů. Výsledky uvedly, že mnoho (ne všichni) prožívají své nadání jako handicap. Zároveň data naznačila, že mají tendenci spravovat informace, které o nich druzí mají tak, aby lépe zapadli do kolektivu. Toto zjištění vedlo také k úvahám, že **nadaní dospívající se cítí jinak** a je potřeba si tyto **pocity odlišnosti** interpretovat, protože se jedná o **stigmatizující pocity**, které mohou způsobovat **problémy v oblasti sociálního přijetí**.

### 3.1 Pocity odlišnosti a stigmatizace nadání

Značná část autorů poukazuje na to, že problémem úspěšné integrace nadaných jedinců do sociální skupiny je určité vnímání vlastní odlišnosti. Mezi tyto autory patří např. Rimmová, Brodyová nebo Benbowová, jejichž výsledky výzkumů odhalily, že nadaní dospívající, zejména mimořádně nadaní se cítí být méně populární a sociálně méně oblíbení. Je známo, že dospívající, který si je vědom svého nadání a snaží se vyniknout, může být ze strany sociálního okolí odmítán. Tyto pocity odlišnosti jsou ze strany dospívajících často chápány jako zmiňovaný sociální handicap. (Portešová, 2006, s. 132, In: Macek, Lacinová, 2006). Stejně tak mohou být živeny i ze strany pedagogů, kteří se (byť někdy i nevědomě) dopouští tzv. **nálepkování**. Před zbytkem třídního kolektivu nadaného jedince za nadaného prakticky svým jednáním označí. Toto nálepkování se vyskytuje v nejrůznějších formách. Na základě vlastních zkušeností, které jsme měli možnost získat v průběhu projektu Interní grantové agentury (dále jen IGA) jsme některé formy vyzkoušovali. Jako příklad uvedeme situaci na základní škole, která svým vystupováním deklaruje práci s nadanými žáky. Jedná se o běžnou školu, v rámci níž je uplatňována segregáčnická forma výuky nadaných žáků (homogenní třída). Při vstupu do školy lze sledovat následné rozčlenění žáků na dvě skupiny – jeden vchod slouží pro nadané žáky (je tak i označen) a druhý vchod slouží pro zbytek průměrných dětí.

Coleman a Tracy (1988, s. 41) hovoří o nadání, jako o diskreditující roli, která může narušit průběh normální interakce a plné sociální přijetí, po kterém nadaný touží. V souvislosti s tím



autoři hovoří o tzv. **stigmatu nadaného**, a tvrdí, že pokud jsou osoby stigmatizovány, jsou diskvalifikovány z oblasti plného sociálního přijetí. Portešová (2006, s. 133, In: Macek, Lacinová, 2006) dodává, že nadaný jedinec svým nadáním dává ostatním najevo, že by měli počítat s řadou faktorů, které sociální interakci ovlivňují. Dochází tak i ke změně v interakcích s vrstevníky, ale i v postojích ze strany učitelů a rodičů. Nadaní jedinci se tak uchylují k vyhýbání se stigmatizaci a snaží se zmírnit její vliv. Toto úsilí je často realizováno formou i negativních projevů, např. *maskování svých nadprůměrných schopností*.

### 3.2 Nadané dívky

Nadané dívky jsou některými autory považovány za specifickou, rizikovou skupinu (např. Machů, Laznibatová nebo Konečná). Stejně tak i nadaní adolescenti jsou mezi výčtem rizikových skupin nadaných dětí. Proto můžeme považovat dospívající nadané dívky za velmi rizikovou skupinu.

Vzhledem k rozvinutějším kognitivním a afektivním charakteristikám u dívek v předškolním a mladším školním věku oproti chlapcům, se zdá být paradoxem dívky zařazovat do rizikové skupiny. Ovšem problémovou etapou u dívek je právě přechod na vyšší stupeň vzdělávání, kde dochází k vymizení dovedností a chlapci své spolužačky začínají předhánět. Důvodů, proč dochází ke zmíněné ztrátě schopností u nadaných dívek, je hned několik. V popředí však stojí zejména vliv rodičů a postoje společnosti (Machů, 2010, s. 39). Toto zlomové období popisuje také Laznibatová (2012, s. 386), která poukazuje na nástup puberty u nadaných děvčat. V tomto období zejména některé mimořádně nadané **dívky mají tendenci své nadání úmyslně skrývat**. Stydí se za své nadání a skrýváním svých schopností se snaží zapadnout do kolektivu a nevybočovat z něj. Stejně jako Machů, tak i Laznibatová vidí příčinu tohoto fenoménu zejména v postoji společnosti k ženské roli, k její úloze ve společnosti a v postoji rodičů. Rodiče mnohdy praktikují nepatřičné výchovné postupy a zohledňují určité výchovné stereotypy při výchově nadaných děvčat. Podle Juráškové (2006, s. 118) rodiče od dívek při výchově očekávají pasivnější přístup a celkově přizpůsobení se. Heward (2013, s. 470) poukazuje na kulturní bariéry, předsudky, systém odměňování, stereotypní genderové role, konflikty v průběhu kariéry, manželství, přátelů a rodiny – to všechno autor považuje za vnější překážky pro rozvoj nadaných dívek. Konečná (2010, s. 64) dodává, že je důležitým aspektem u nadaných dívek v období puberty také úroveň jejich sebepojetí a sebehodnocení. Tato úroveň je mnohdy velmi nízká a nadané dívky nevěří

svým vysokým schopnostem. Snaží se záměrně změnit svoji osobnost na základě očekávání společnosti.

Na základě výše uvedených postojů a požadavků na nadané dívky, se v rámci této podskupiny krystalizují určité **charakteristiky a typy projevů nadaných dívek**. Celkově hovoříme o **perfekcionismu**, kdy se nadané dívky snaží být nejlepší ve všech svých rolích (matka, manželka, profesionálka, apod.). Dalším problematickým projevem je **vyhýbání se úspěchu**, zejména při srovnávání s chlapci. Jedná se o úzkostný stav, který brání v rozvoji nadání. Dále je popisována tzv. **sekundární satisfakce z úspěchu**, která je popisována zejména u starších žen, které obětují svoji profesionální kariéru za kariéru manžela a za děti, o něž se stará. **Naučená bezmocnost** je další fenomén, který se pojí s nadanými dívkami. Nadané dívky své úspěchy přičítají spíše náhodám, štěstí a své pracovitosti. Svůj potenciál tak neberou vůbec v potaz. S tím se pojí i tzv. **Syndrom (velké) podvodnice**, kdy se dívky záměrně vyhýbají různým intelektovým aktivitám a soupeřením tak, aby zakryly své nadání. Typická je pro nadané dívky, zejména adolescentky (11 – 14 let) i **androgynie**. Jedná se v podstatě o charakteristiky, které jsou spojovány spíše s chlapci. Mluvíme např. o soutěživosti, nezávislosti, sebedůvěře, apod. V neposlední řadě se v souvislosti s nadanými dívkami hovoří i o tzv. **dvojnásobné diagnóze**. Ta je vysvětlována tím, že na rozdíl od chlapců, kteří se do pozornosti poradenských pracovníků a psychologů dostávají z důvodů např. poruchy chování nebo podvýkonnosti, dívky mají většinou závažnější důvody (např. rozvod rodičů nebo vážné psychické problémy). Nadané dívky jsou více sociálně adaptabilnější než chlapci. Autoři tak poukazují v rámci tohoto pojmu na interakci určité poruchy s nadáním (Jurášková, 2006, s. 119 – 120).

Veškeré zmíněné projevy a charakteristiky nabývají širších rozměrů v období adolescence, a proto se při práci s nadanými děvčaty doporučují speciální vzdělávací přístupy založené na genderové vyváženosti. Hovoří se zejména o **genderově vyrovnaných vzdělávacích přístupech a vyhýbání se pohlavním stereotypům spojených s ženskou rolí**. Důležité je také zvyšování sebevědomí a sebedůvěry.

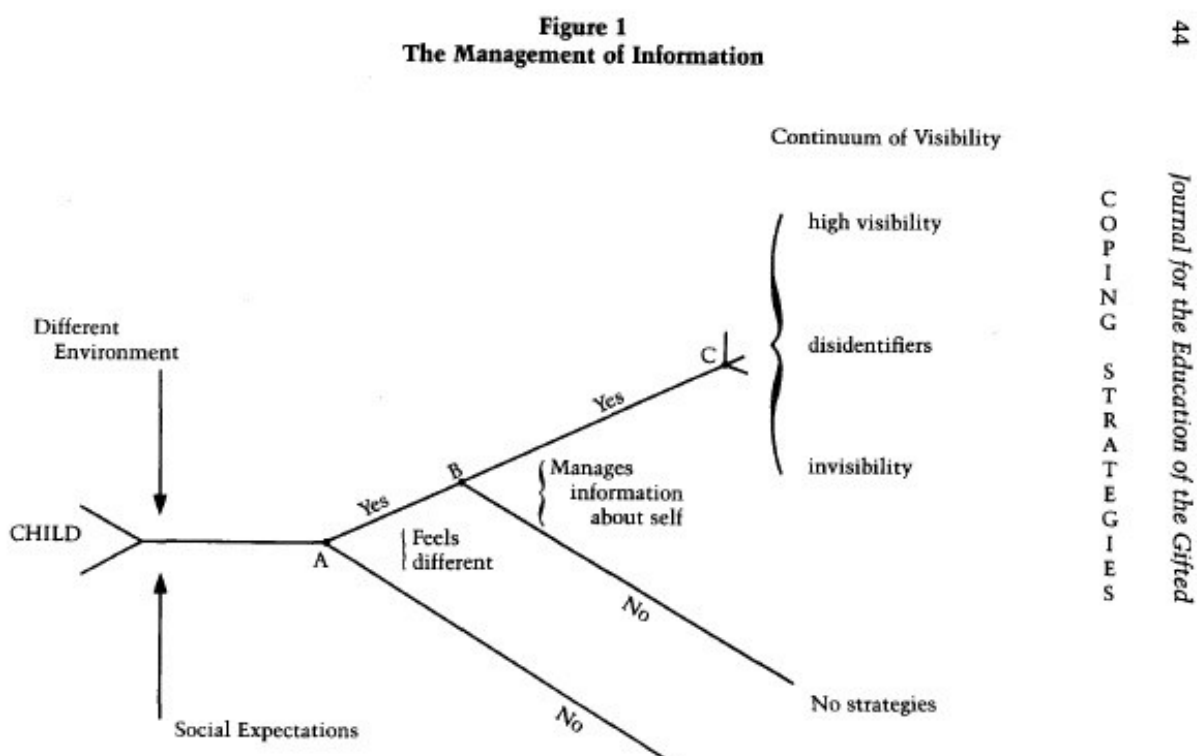
#### 4 STRATEGIE ZVLÁDÁNÍ SOCIÁLNÍCH INTERAKCÍ

Jak už bylo řečeno, být nadaným a obzvlášť být formálně označen za nadaného je pro nadané, zejména dospívající žáky, stigmatizujícím a vedoucím k pocitům odlišnosti.

Někteří autoři v souvislosti se stigmatem nadání hovoří o používání specifických strategií s pokusem vyrovnat se s těmito pocity. Konkrétně o tomto hovořil v roce 1985 Coleman, jehož následná práce podpořila tento názor a naznačila, že alespoň v pravidelném školním prostředí se nadaní studenti pokoušejí pomocí strategií zvládnání sociálních interakcí spravovat informace, které o nich druzí mají, aby našli pohodlnou společenskou pozici (Swiatek, 2002, s. 66).

Coleman a Cross (1988, s. 43 – 45) znázorňují vývojový diagram, který představuje kroky nadaného jednotlivce pro udržení normální sociální interakce a společenské pozice.

Obrázek 2: *The Management of Information* (Coleman a Cross, 1988, s. 44)



Jak můžeme na vývojovém diagramu vidět, na prvopočátku stojí nadané dítě, na nějž působí odlišné prostředí a určitá sociální očekávání. Coleman a Cross (1988, s. 43 – 45) popisují jednotlivé kroky nadaného jedince. Vidíme zde 3 rozhodující body. Bod A označuje nadaného, který se může, ale nemusí cítit odlišně. Pokud se odlišně cítí, přesune se k bodu B, kde se rozhodne, zda bude nějakým způsobem řídit informace, které o něm ostatní mají. Rozsah strategií zvládnání sociálních interakcí je roztržiděn v bodu C pod kontinuem viditelnosti. Kontinuum viditelnosti představuje snadnost, s níž jiný může poznat potenciálně diskreditující charakteristiky nadaných žáků. Kontinuum se pohybuje v rozmezí od vysoké viditelnosti až po neviditelnost. Příklady strategií s vysokou viditelností mohou být např. použití odlišnosti jako vysvětlení pro špatné chování nebo vychloubání se s vysokým skórem v testu. Naopak příklady strategií s nízkou viditelností, které žáci používají k maskování jejich kompetencí, mohou být např. odmítnutí testu, který je jednoduchý a nepřispěl by tak k úspěšnosti dítěte. Trochu jiným druhem strategií s nízkou viditelností jsou současně tzv. "neidentifikovatelné osoby" (*disidentifiers*), jejichž stopy chování jsou spojeny s rolí, která je v rozporu s tím, že jsou nadané (např. docházejí na nějaké mimoškolní aktivity, o něž se nezajímají, předstírají zájem o komunikaci s nenadanými vrstevníky, apod. (Coleman, Cross, 1988, s. 43 – 45).

V roce 1987 Buescher a jeho kolegové vypracovali klinické případové studie, jejichž závěry vymezily osm specifických oblastí strategií zvládnání sociálních interakcí, které používají nadaní adolescenti. Jedná se o strategie jako využívání schopnosti pomáhat druhým, usilovat o získání etikety jiné než "nadaný", talent mimo školu, vztahy s dospělými, vyhýbání se akademickým programům pro nadané studenty, skrývání akademické schopnosti, izolování se a produkování špatné akademické výkonnosti. Autoři neposkytlí mnoho podrobností o studii, kterou provedli, nicméně našli podporu pro své navrhované strategie u vzorku nadaných adolescentů reagujících na hypotetické situace (Swiatek, 2002, s. 66).

Swiatek (2001, s. 22 – 23) hovoří také i o faktorech ovlivňujících volbu dané strategie. Při výběru dané strategie jsou stěžejní některé osobní a společenské proměnné. Mezi tyto potenciální souvztažné proměnné patří zejména **pohlaví, věk a úroveň sebehodnocení**. Některé předchozí výzkumy prokázaly, že ženy více používají sociálně orientované strategie, jako např. povídání si s přáteli, dále mají tendenci popírat nadání a obětovat své nadání a talent pro to, aby byly přijaty vrstevníky. Oproti tomu muži mají tendenci někdy problém až ignorovat. Preferované strategie se mohou měnit tedy i s věkem nadaného. Výzkum autorů Frydenberga a Lewise z roku 1997 ukázal, že zejména starší adolescenti se uchylují

k obviňování sebe sama za svůj stres a volí právě některé ze strategií zvládnání sociálních interakcí ke snížení stresového napětí. Prokázalo se, že záměrně méně tvrdě pracují a nevyhledávají profesionální pomoc. Individuální volba strategií zvládnání sociálních interakcí může mít souvislost i s úrovní sebepojetí. Na vzorku německých a tureckých studentů bylo prokázáno, že jedinci s vysokým sebepojetím používají více strategie zaměřené na problém, zatímco ti s nízkou úrovní sebepojetí používali více strategie zaměřené na emoce. Tímto členěním strategií do kategorií jsme částečně nastínili téma, kterému se budeme věnovat v následující kapitole – Klasifikace strategií zvládnání sociálních interakcí.

#### 4.1 Klasifikace strategií zvládnání sociálních interakcí

Swiatek (2001, s. 21 – 22) ve své studii hovoří o kategorizaci chování vyrovnávání se stresujícími situacemi (*Coping Behaviors*). Toto chování bylo již dříve podle některých autorů rozčleněno na **strategie zaměřené na problém a strategie zaměřené na emoce**. Účelem strategií zaměřených na problém je změna vlastní stresující situace. Podle Mitchell (2004, s. 19) strategie zaměřené na problém mění stresor přímou činností. Tyto strategie jsou voleny v případě, že jedinec vyhodnotí, že dané podmínky jsou změnitelné. Do této skupiny strategií Swiatek (2001, s. 22) zahrnuje *skrývání důkazů o vysokých schopnostech (skrývání nadání)*, neboť reprezentuje žákovu snahu změnit jeho sociální situaci pomocí změny informací, kterou o něm ostatní mají. Strategie zaměřené na emoce usilují o zmírnění negativních emočních reakcí na stresor. Mitchell (2004, s. 18 – 19) uvádí, že tyto strategie se zaměřují na vnitřní emocionální stavy, nikoliv na vnější situaci. Do této kategorie strategií Swiatek (2001, s. 22) zařazuje oblast *Popírání nadání*, protože jedinec se snaží minimalizovat stres spíše z vlastního přesvědčení než změnou vlastní situace. Autorka nadále uvádí, že je ale obtížné některé strategie klasifikovat, neboť mohou zapadat do více kategorií. Jako příklad uvádí strategii *Úrovně vysokého zapojení se*. Tato strategie může být zařazena jak do oblasti strategií zaměřených na problém, tak i do oblasti strategií zaměřených na emoce. Pokud by byla strategie použita s úmyslem vytvářet nové sociální příležitosti a minimalizovat sociální obtíže, hovořili bychom o strategii zaměřenou na problém. Pokud by však záměrem použití bylo rozptýlení od negativních sociálních důsledků vyplývajících z identifikace nadání, jednalo by se o strategii zaměřenou na emoce.

Přestože se může zdát, že strategie zvládnání sociálních interakcí a jejich užívání nadanými žáky má ve vztahu k nadání určitý patologický charakter, není tomu tak u všech strategií. Podle autorů Bueschera a Highama (1987, cit. podle Swiatek, 2001, s. 23) můžeme hovořit

i o **pozitivních strategiích**, které umožňují rozvoj talentu, jako je např. *schopnost pomoci druhým*. Konečná (2010, s. 70) do pozitivních strategií řadí také *udržování vysoké úrovně aktivity*. Mezi **negativní strategie** však patří tzv. *underachieving (podvýkonnost)*, která naopak brzdí rozvoj talentu. Stejně nežádoucí je i *popírání nadání*.

Určité rozdělení nám nabízí i Coleman a Cross (1988, s. 43 – 45), které jsme uváděli i s popisem v předchozí kapitole. Autoři rozdělují strategie na **strategie s vysokou viditelností** a **strategie s nízkou viditelností** (viz. obr. 1).

Konečná (2010, s. 69) hovoří v souvislosti se strategiemi zvládání sociálních interakcí o **strategiích zaměřených na kultivaci vztahů s vrstevníky** a **strategiích zaměřených na emoce**. Do strategií zaměřených na kultivaci vztahů s vrstevníky řadí strategie, jako je *pomáhání druhým* a *úroveň aktivity*. Do strategií zaměřených na emoce řadí strategii *popření nadání*.

Jak můžeme vidět, snaha autorů klasifikovat jednotlivé strategie je výrazná. Nikde však nenačteme přesné třídění všech strategií do určitých kategorií. Jak už bylo uvedeno, některé strategie je obtížně klasifikovat, protože mohou spadat do více kategorií. Autoři vesměs uvádí pouze příklady.

Abychom však porozuměli následujícím oblastem strategií, se kterými pracujeme v praktické části a které vycházejí z předchozích výzkumů, je potřeba si je blíže specifikovat. V našem výzkumu pracujeme se stejnou verzí dotazníku, tím i strukturou faktorů jako Swiatek (2001 a 2007). Jedná se o oblasti strategií **Popírání nadání, Sociální interakce, Konformita, Humor a Přijetí vrstevníky**. Tyto oblasti strategií autorka měří na základě výroků v dotazníku *Social Coping Questionnaire* (dále jen SCQ), ke kterým nadaný žák vyjadřuje svůj souhlas či nesouhlas. Konkrétněji o výzkumném nástroji a dosavadních realizovaných výzkumech na podobné téma budeme hovořit v následujících kapitolách. Nyní je ale důležité si jednotlivé oblasti strategií více specifikovat.

- Pokud tedy nadaný žák využívá strategie spadající do oblasti **Popírání nadání**, tak si nemyslí, že je nadaný. Tvrdí, že se lidé pletou, pokud ho za nadaného označí. Své nadání přisuzuje spíše náhodě nebo štěstí. Je přesvědčený že s postupně vyšší náročností školy si ostatní budou myslet, že už není nadaný. Poukazuje na jiné nadané osoby a o svém nadání ostatním neříká.
- V rámci oblasti strategií **Sociální interakce** si nadaný žák hledá přátele s podobnými zájmy v rámci mimoškolních aktivit, vysvětluje učivo spolužákům a pomáhá jim

s domácími úkoly. Věnuje se ve volném čase doučování, dělá spoustu aktivit a nestará se o svoji popularitu.

- **Strategie spadající do oblasti Humoru** se promítají v častém vtipkování. Nadaný žák je přesvědčen, že dokáže okolí rozesmát a mnohdy ho okolí vnímá jako „třídního šaška“.
- Pokud nadaný žák inklinuje k užívání strategií z oblasti **Konformity**, tak se snaží chovat stejně, jako ostatní spolužáci. O svoji popularitu se nestará a nezáleží mu na tom, co si o něm ostatní myslí. Snaží se vypadat jako ostatní.
- Oblast strategií **Přijetí vrstevníky** spočívá zejména v utajování svých známek a ukrývání nadání před ostatními. Nadaný žák raději pracuje samostatně. Myslí si, že jeho nadání neohrožuje jeho popularitu. Zároveň je přesvědčený, že by zapadnul lépe, kdyby nebyl nadaný.

## 5 PŘEHLED REALIZOVANÝCH VÝZKUMŮ

Na téma strategie zvládnání sociálních interakcí užívaných nadanými žáky bylo v minulosti realizováno poměrně dost zahraničních výzkumných studií. Všechny tyto výzkumy spojuje zejména využití stejného výzkumného nástroje, a to SCQ, jehož autorkou je Mary Ann Swiatek. V současné době se jedná o ojedinělý nástroj měřící konstrukt typu strategií zvládnání sociálních interakcí (viz výzkumný nástroj).

**Marry Ann Swiatek** je americká psycholožka, která má rozsáhlé zkušenosti v oblasti psychologického testování a následně s diagnostikou jedinců všech věkových kategorií. Autorčin předmět zájmu směřuje zvláště k intelektuálně nadaným žákům a jejich akademickým a sociálním/emočním potřebám. Svá studia zakončila na Iowa State University, kde se svými kolegy realizovala jeden z výzkumů zaměřený na nadané žáky. V současné době v praxi působí přes deset let (Psychology Today, 2017). Autorka se ve svých studiích zaměřuje na nadané žáky a na to, jakým způsobem se vyrovnávají se svým nadáním a jaké strategie zvládnání sociálních interakcí používají při interakci se svými vrstevníky.

Všechny v minulosti realizované výzkumy se zabývají touto problematikou v různých souvislostech, jako např. ve vztahu k emoční inteligenci, konceptu sebehodnocení nebo psychickému utrpení nadaných. Výzkumy jsou zaměřeny na nadané žáky různých věkových kategorií, nejčastěji však na nadané adolescenty.

Dotazník byl používán od roku 1995, kdy Swiatek realizovala studii zabývající se vírou a aktivitami týkajícími se různých sociálních aspektů intelektuálního nadání. Dotazník byl předložen vzorku 137 nadaným studentům absolvujícím zkoušku *American College* nebo *Scholastic Aptitude*, jejichž skóre se objevovalo v top 1 % nejlepších řešitelů těchto testů. Faktorová analýza vyhodnotila celkem 4 faktory, jimiž byly Popírání nadání, Popularita/Konformita, Přijetí vrstevníky a Úroveň zapojení se do aktivit (Rudassil, Foust, McCallahan, 2007, s. 354). Podle Chana (2005, s. 9) se jednalo o pozoruhodný pokus zhodnotit vysoce a nízce viditelné strategie, které nadaní adolescenti používají v reakci na své nadání. Ukázalo se, že nástroj má velmi dobré psychometrické vlastnosti při použití se vzorkem nadaných adolescentů. Po prohledání všech adekvátních a dostupných databází (EBSCO, ProQuest, Web of Science, ERIC, apod.) jsme bohužel nenašli plný text tohoto dokumentu. Nicméně z ostatních studií je patrné, že výsledky nezaznamenaly zejména z hlediska pohlaví významné rozdíly, tyto rozdíly ukázala až následná studie z roku 1998 (Swiatek, 2002, s. 67).



Z hlediska pro nás důležitých výsledků je důležité zmínit studii s názvem *Revision of the social coping questionnaire: Replication and extension of previous findings* (Swiatek, Dorr, 1998). Z názvu je patrné, že se jednalo o revizi dotazníku se záměrem rozšířit předchozí zjištění z roku 1995. Faktorová analýza dotazníku SCQ vyhodnotila 5 faktorů. Konkrétně Popírání nadání, Důraz na popularitu, Vzájemné uznání/Sociální interakce a Skrývání nadání. Tohoto výzkumného šetření se účastnilo celkem 229 žáků ve věku od 11 do 17 let, průměrný věk činil 14 let. Podmínkou byla účast studentů alespoň na jednom ze tří letních programů pořádaných Úřadem předškolních programů pro talentované a nadané (*Office of Precollegiate Programs for Talented and gifted*) a univerzitou (*Iowa State University*). Z výsledků vyplynulo, že **dívky mají tendenci více popírat nadání než chlapci** (Swiatek, Dorr, 1998, s. 252 - 256).

V roce 2001 Swiatek výzkum opakovala na vzorku 212 nadaných žáků středních škol. V této studii se Swiatek zaměřila na rozdíly v užívaných strategiích v závislosti na pohlaví, věku a také úrovni sebehodnocení. Svá předchozí zjištění v oblasti pohlaví potvrdila, a také rozšířila o zjištění, že **chlapci mají tendenci v rámci strategií zvládnání sociálních interakcí využívat humoru více než dívky** (Swiatek, 2002, s. 67).

Výzkumy zabývající se strategiemi zvládnání sociálních interakcí byly do této doby zaměřeny výhradně na adolescenty. Toto zaměření je přiměřené vzhledem ke zvyšujícímu se významu vrstevnických vztahů v tomto období a očekáváním, že v tomto období vyvrcholí změna chování, která by usnadnila právě tyto vzájemné vztahy. Nicméně někteří autoři, jako je např. Sova a May (1997) předpokládali, že na nadané děti mohou být aplikovány i některé teorie, které byly vyvinuty pro starší jednotlivce (Swiatek, 2002, s. 68). Toto tvrzení odůvodnili tím, že u nadaných dětí dochází k časnému vývoji deduktivního uvažování a předčasné zralosti (Sova, May, 1997, cit. podle Swiatek, 2002, s. 68). Swiatek se tedy v roce 2002 pokusila o 2 studie (*Social Coping Among Gifted Elementary School Students*), v rámci nichž bylo cílem zjistit, zda mohou být strategie zvládnání sociálních interakcí používány také mezi žáky na základní škole. V první studii byl SCQ upraven a předložen žákům 3. a 6. ročníků, kteří se účastnili letního programu pro nadané. Byla provedena podobná analýza faktorů, která byla použita ve studiích se staršími studenty, aby se zjistilo, zda by byla struktura faktorů stejná i u mladších žáků. Prozkoumaly se také potenciální rozdíly mezi pohlavím. Druhá studie zaměřená na 7. ročník byla replikou první studie. SCQ byl upraven na základě informací získaných z první studie (Swiatek, 2002, s. 68). Výsledky faktorové analýzy u obou studií byly podobné těm, které byly získány v předchozích studiích se staršími

nadanými studenty. Bylo identifikováno celkem 6 faktorů: Popírání nadání, Sociální interakce, Přijetí vrstevníky, Humor, Konformita a Zaměření na popularitu. U mladších žáků byly však zjištěny problémy poukazující na porozumění dotazníku (hlavně žáci 3. ročníků), zejména v porozumění některých termínů, jako jsou akademické schopnosti (*high abilities*), byť se autorka snažila některé formulace zjednodušit. Komparace užívání strategií zvládání sociálních interakcí z hlediska pohlaví nepřinesla v žádné studii významné rozdíly (Swiatek, 2002, s. 76 – 80). Výsledky této studie však hovoří o tom, že starší studenti se více zaměřují na svoji popularitu než mladší studenti. Celkově studie potvrdily, že **strategie zvládání sociálních interakcí mohou být měřeny u nadaných studentů na základní škole** (Swiatek, 2002, s. 65).

V roce 2009 Swiatek a Cross realizovali longitudinální studii, jejímž cílem bylo zjistit, zda může docházka na rezidenční školu (akademii) v průběhu času ovlivňovat nadané studenty. Respondenti byli absolventi tříd 2005 a 2006 docházející na státní rezidenční akademii pro nadané studenty. Studentům byl předkládán dotazník SCQ v průběhu dvou let. Výsledky ukázaly, že v prvním roce se významné rozdíly ukázaly zejména v položkách spadající do oblasti strategií Popírání nadání. Studenti tedy častěji popírali nadání po roce stráveném na akademii. Méně častými oblastmi strategií byly využívány Sociální interakce a Přijetí vrstevníky (Swiatek, Cross, 2009, s. 25 – 26).

SCQ byl aplikován taktéž na nadané žáky v Hon Kongu. Autorem těchto studií je David W. Chan. V roce 2003 realizoval výzkum, který se zaměřoval na strategie zvládání sociálních interakcí a jejich vztah s dimenzemi emoční inteligence u nadaných adolescentů. Výzkumu se účastnilo celkem 259 studentů, kteří byli nominováni svými školami k zapojení se do programu pro nadané žáky na Čínské univerzitě v Hon Kongu, a to na základě své předčasné zralosti, akademických schopností nebo talentu. Na výzkumu participovali dobrovolně a se souhlasem svých rodičů. Autor využíval při výzkumu několik testů, z nichž byl stěžejní SCQ měřící strategie zvládání sociálních interakcí a test měřící emoční inteligenci. V této studii byl použit SCQ, jehož verze měla 17 položek. Z hlediska pohlaví nebyly zaznamenány významné rozdíly, které by nepotvrdily dřívější studie. Tento výzkum svým zjištěním také potvrdil, že vysoká úroveň sociálních schopností nebo kompetencí v řízení emocí druhých vyvolává užívání adaptivních strategií zvládání sociálních interakcí, a to zejména oblasti strategií Přijetí vrstevníky a Úroveň zapojení se do aktivit. Zatímco vysoká úroveň sociálních schopností a kompetencí v řízení **svých** emocí vyvolává uchýlení se k vyhýbavému

chování (Chan, 2003, s. 410 - 417). Rudasil, Faust, McCallahan, (2007, s. 355) nadále popisují, že faktorová analýza této studie vyhodnotila celkem 6 faktorů, jimiž byly Popírání nadání, Pokus o vyhýbání se, Snižování popularity, Oceňování a Přijetí vrstevníky, Konformita a Úroveň zapojení se do aktivit. Stejně faktory vyplynuly i ze studie z roku 2004, která je zaměřena na strategie zvládání sociálních interakcí a jejich souvislost s psychickým utrpením u nadaných preadolescentních a adolescentních žáků. Taktéž z důvodu nedostupnosti této studie online (Chan, 2004) nemůžeme uvést podrobnější výsledky.

V roce 2005 Chan výzkum opakovl a zkoumal strukturu jednotlivých oblastí strategií v rámci dvou věkových kategorií. Mladší vzorek tvořili žáci ve věku od 9 do 12 let a starší vzorek reprezentovali žáci ve věku od 13 do 19 let (Chan, 2005, s. 11 - 12). Výběr i charakteristika výzkumného souboru byla stejná, jako u předchozích autorových studií. Zde se však autor nevěnoval genderovým rozdílům, ale zaměřil se na platnost konstruktu při jeho aplikaci u různých věkových kategorií. Strategie zvládání sociálních interakcí autor zkoumal napříč dvěma věkovými skupinami (*gifted childrens and youths*) ve věkovém rozmezí od 9 do 19 let. Studie se zúčastnilo celkem 716 nadaných studentů. Byl použit opět SCQ a jeho zkrácená verze se 17 položkami (Chan, 2005, s. 11 – 12). Autor podpořil výsledky studie Swiatek (2002), a to v oblasti věkových rozdílů a oblasti strategií Zaměření na popularitu. Autor zmiňuje, že je méně pravděpodobné, že se studenti budou snažit minimalizovat svoji popularitu s rostoucím věkem. Stejně tak v odborné literatuře zaměřené na sociální vývoj se hovoří, že popularita nabývá důležitosti v období adolescence (Chan, 2005, s. 24).

Jak můžeme vidět, výzkumů na téma strategie zvládání sociálních interakcí bylo realizováno několik. Autoři těchto výzkumů se zaměřovali na tuto problematiku z více úhlů pohledu. My jsme se snažili z těchto výzkumů uvést nejdůležitější poznatky. Některé z těchto výzkumů jsou pro nás z hlediska výsledků důležité, protože na základě těchto zjištění sestavujeme design naší výzkumné práce a vyvozujeme hypotetická tvrzení. S ohledem na náš výzkumný vzorek je pro nás také důležitý aspekt použitelnosti dotazníku na mladší nadané žáky.

Je důležité podotknout, že diplomová práce byla realizována v rámci projektu IGA pod vedením Mgr. Ilony Kočvarové, Ph.D. a Mgr. Evy Machů, Ph.D. a ve spolupráci s kolegyní Bc. Adélou Válkovou. Diplomová práce je jedním z výstupů celého projektu. Pro úplnost informací uvádíme, že projekt se zaměřoval na problematiku souvislosti motivace k negativnímu školnímu výkonu a popírání nadání. Nadaným žákům byl předkládán dotazník složený ze dvou dotazníků, a to z dotazníku SCQ a KLIT (standardizovaný dotazník měřící

klima školní třídy). Více o této problematice hovoří Bártlová, Válková (2017 In: Wiegerová, Dalajková, 2017).

Po našem prozkoumání se kromě nás nikdo další v českém prostředí touto problematikou nezabýval a neaplikoval tak v rámci svého výzkumu SCQ. Tudíž i veškeré informace pocházející ze zahraničních zdrojů, uvedené nejenom v této kapitole, jsou přeložené námi samotnými.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 6 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

V rámci praktické části diplomové práce se budeme věnovat výzkumnému šetření, které jsme realizovali v roce 2017, a které směřujeme k problematice úzce pojící se s nadanými žáky, potažmo s jejich působením v kolektivu školní třídy. Konkrétně se zaměřujeme na tzv. *Social Coping Strategies*, které volně překládáme jako strategie zvládnání sociálních interakcí, viz kapitola č. 4. Jedná se o problematiku, která je rozsáhle zkoumána zejména v USA, ale s výzkumy tohoto typu se můžeme setkat i v některých dalších zemích, a to např. v Číně (viz. kapitola č. 5).

Naše studie se zabývá mírou užívání strategií zvládnání sociálních interakcí u nadaných žáků. Zaměřujeme se na to, která oblast strategií je užívána nadanými žáky nejvíce a která nejméně. V rámci strategií zvládnání sociálních interakcí svoji oblast zájmu postupně zužujeme na faktor **popírání nadání**, neboť se nám v rámci výsledků faktorové analýzy jeví nejkonzistentněji a také proto, že se o něm v rámci všech oblastí strategií hovoří jako o negativně působící v sociální oblasti. Popírání nadání podle Konečné (2009, s. 69 – 70) negativně působí v oblastech školních dovedností, chování, ale i právě **sociální akceptace**.

V rámci faktoru Popírání nadání se zaměřujeme na pohlavní rozdíly a rozdíly v závislosti na typu školy, kterou nadaní žáci navštěvují. Výsledky předchozích studií totiž hovoří o vyšší míře popírání nadání u dívek (viz přehled realizovaných výzkumů). A autorky (Swiatek, Cross, 2007, s. 446) se také domnívají, že strategie zvládnání sociálních interakcí by měly být užívané méně v prostředích, ve kterých jsou nadaní žáci podobní svým vrstevníkům, tedy např. v různých homogenních učebnách, školách apod. To se se sice z logiky věci dá předpokládat, nicméně bychom tento předpoklad v našem výzkumu rádi podpořili nebo vyvrátili.

V souvislosti s pohlavními rozdíly zkoumáme také faktor humor, u kterého se také ve výsledcích předchozích studií potvrdila vyšší míra použití u chlapců, než u dívek.

### 6.1 Pojetí výzkumu

Na naše téma je možné nahlížet jak kvantitativně, tak i kvalitativně. Ve výzkumu uplatňujeme **kvantitativní pojetí**, přičemž důvody, proč jsme tak zvolili, jsou dva.

Jedním z nich je fakt, že nadaní žáci jsou poměrně často zkoumanou a nyní i těžko dostupnou skupinou. Rodiče nadaných dětí si uvědomují, že mají specifické dítě, a mnohdy se brání tomu, aby bylo zkoumáno, potažmo aby svoji výjimečnost vnímalo více, než vnímá do teď. Jedná se o určitou formu nálepkování, což si uvědomují nejenom rodiče, ale i školy, z nichž

některé, stejně jako rodiče žáků, odmítaly na výzkumu spolupracovat. Proto pokládáme použití kvantitativních metod za dostupnější, než použití metod kvalitativních.

Dále v námi zkoumané oblasti se lze opřít převážně o kvantitativní studie (viz přehled realizovaných výzkumů), takže v návaznosti na ně jsme též zvolili kvantitativní design, i když jsme si vědomi jeho limitů, jako je povrchnost, důraz na kvantitativní znaky a odtaživost od respondentů.

Pro upřesnění zde uvádíme definici kvantitativního výzkumu podle Chrásky (2016, s. 11), který uvádí, že kvantitativní výzkum lze definovat v pedagogice jako *záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy*. Gavora (2010, s. 35 - 36) doplňuje, že se jedná především o práci s čísly, přičemž nás zajímá množství, rozsah nebo míra výskytu jednotlivých jevů. Tyto číselné údaje matematicky zpracováváme a používáme široké spektrum matematických nebo statistických metod.

## 7 DESIGN VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V následujících podkapitolách se budeme věnovat designu výzkumného šetření. Vymežíme výzkumné otázky i výzkumné cíle. Stanovíme si hypotézy a následně budeme operacionalizovat proměnné. Důležité je se zmínit o výzkumném souboru, tedy jací respondenti na výzkumu participovali a značnou pozornost budeme věnovat výzkumnému nástroji, který je velmi důležitý a od svého vzniku prošel řadami změn. V neposlední řadě detailně popíšeme proces získávání dat.

### 7.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Hlavním výzkumným cílem je **zjistit, v jaké míře užívají nadaní žáci strategie zvládnání sociálních interakcí, aby zapadli do kolektivu školní třídy.**

Dílčí výzkumné cíle jsou formulovány následovně:

- Odhalit, kterou oblast strategií zvládnání sociálních interakcí užívají nadaní žáci nejvíce a kterou nejméně.
- Zjistit, jak se liší míra popírání nadání u nadaných žáků z hlediska typu školy, kterou navštěvují.
- Odhalit, jak se liší míra popírání nadání u nadaných žáků z hlediska pohlaví.
- Odhalit, jak se liší míra užívání humoru u nadaných žáků z hlediska pohlaví.

**Hlavní výzkumná otázka je formulována následovně:**

**V jaké míře užívají nadaní žáci strategie zvládnání sociální interakcí, aby zapadli do kolektivu školní třídy?**

Jednotlivé dílčí výzkumné otázky jsou formulovány následovně:

1. Kterou oblast strategií zvládnání sociálních interakcí užívají nadaní žáci nejvíce a kterou nejméně?
2. Jak se liší míra popírání nadání u nadaných žáků z hlediska typu školy, kterou navštěvují?
3. Jak se liší míra popírání nadání u nadaných žáků z hlediska pohlaví?
4. Jak se liší míra užívání humoru u nadaných žáků z hlediska pohlaví?



## 7.2 Hypotézy a operacionalizace proměnných

V rámci výzkumného šetření stanovujeme hypotézy, které se zejména zaměřují na rozdíly v popírání nadání mezi chlapci a dívkami a mezi typy škol, které žáci navštěvují. Pro nás jsou stěžejní rozdíly mezi žáky docházejícími na běžnou základní školu a žáky docházející na školu orientovanou na vzdělávání talentovaných a nadaných žáků (dále pouze speciální škola).

Hypotézy jsme stanovovali na základě dosažených zjištění, které jsme uváděli v teoretické části tak, abychom nyní splnili provázanost teoretické části s praktickou částí. Naše zjištění mohou podpořit námi formulované hypotézy, nebo jejich negace.

### **Stanovujeme si tyto věcné hypotézy:**

H<sub>1</sub>: Nadaní žáci docházející do běžné školy své nadání popírají častěji než nadaní žáci docházející do speciální školy.

H<sub>2</sub>: Dívky častěji popírají nadání než chlapci.

H<sub>3</sub>: Chlapci častěji používají v rámci strategií zvládnání sociálních interakcí humor než dívky.

Podle Chrásky (2016, s. 62) v *kvantitativně orientovaných výzkumech ověřujeme hypotézy o vztazích mezi jevy (mezi proměnnými)*. Proměnné, které se v hypotéze vyskytují, se operacionalizují takovým způsobem, aby bylo možné je měřit tedy kvantitativně zachytit.

V každé z následujících tabulek je uvedena hypotéza, její závisle a nezávisle proměnná a test, jímž byla hypotéza testována.

Tabulka 1: Operacionalizace proměnných H<sub>1</sub>

H <sub>1</sub>	Nadaní žáci docházející do běžné školy své nadání popírají častěji než nadaní žáci docházející do speciální školy.
Závislá proměnná	Míra popírání nadání
Nezávisle proměnná	Typ školy
Test:	Dvouvýběrový T-test

Tabulka 2: Operacionalizace proměnných H<sub>2</sub>

H <sub>2</sub>	Dívky častěji popírají nadání než chlapci.
Závisle proměnná	Míra popírání nadání
Nezávisle proměnná	Pohlaví
Test:	Dvouvýběrový T-test

Tabulka 3: Operacionalizace proměnných H<sub>3</sub>

H <sub>3</sub>	Chlapci častěji používají v rámci strategií zvládnání sociálních interakcí humor než dívky.
Závisle proměnná	Míra užívání humoru
Nezávisle proměnná	Pohlaví
Test:	Dvouvýběrový T-test

### 7.3 Výzkumný soubor

Do realizace výzkumu se nám podařilo zapojit celkem **235 diagnostikovaných nadaných žáků** z celé České republiky docházejících na nižší sekundární stupeň vzdělávání (ISCED2), přičemž 37 žáků z výzkumného souboru dochází na primární stupeň vzdělávání (ISCED 1). Těchto 37 žáků jsme zařadili do výzkumu z toho důvodu, abychom zajistili co nejvíc srovnatelnou velikost porovnávaných skupin. Jedná se tedy o žáky 6. – 9. ročníků povinné školní docházky a žáky 5. tříd. Těchto 235 nadaných žáků je naším výběrovým souborem. Naším **základním souborem** jsou tedy všichni žáci spadající do této skupiny. V současné době neexistuje žádný záznam nebo statistika o počtu diagnostikovaných nadaných žáků v České republice docházejících na nižší stupeň sekundárního vzdělávání. Ve většině případů se jedná o hrubé odhady, a to pouze celkového počtu nadaných žáků v České republice. Je také důležité počítat i s případy neodhalených nadaných žáků nebo žáků, jejichž rodiče si nepřejí, aby byli vedeni jako nadaní žáci. Z toho důvodu nelze detailně popsat základní soubor.

Výzkumný soubor jsme vybírali na základě **dostupného výběru** a vzhledem k nedostupnosti podrobnějších informací o populaci nadaných žáků v ČR nemáme možnost zhodnotit míru jeho *reprezentativity*. Proto je v tomto případě diskutabilní aplikace statistických testů pro

testování námi stanovených hypotéz a tedy i zobecňování našich výsledků na populaci nadaných žáků. Níže uvedené závěry plynoucí z aplikace inferenční statistiky (tedy statistických testů významnosti) proto nelze považovat za zcela průkazné. Své respondenty jsme vyhledávali především pomocí seznamu škol spolupracujících s Mensou, jež je uveden na oficiálních internetových stránkách Mensy. Dále jsme žádali o pomoc některých pedagogicko-psychologických poraden, z nichž některé z nich nás přímo odkazovaly na vybrané školy, jiné nám žádné informace neposkytly.

Jak ale z následujících výsledků vyplyne, je zřejmé že výsledky ukazují určitou souvislost s předešlými výzkumy a lze s nimi pracovat při navazujících výzkumech a při vzdělávání nadaných žáků v České republice.

#### 7.4 Výzkumný nástroj

Pro tento výzkum jsme zvolili jako výzkumný nástroj dotazník, což je v kvantitativně orientovaných výzkumech nejčastěji používaná metoda. V našem případě jsme dotazník přebírali ze zahraničí, konkrétně tedy z USA od autorky Mary Ann Swiatek. Podle Cross a Swiatek (2007, s. 427) se prostřednictvím SCQ měří strategie, které užívají nadaní adolescenti k tomu, aby minimalizovali negativní účinek (efekt) svých vysokých schopností na sociální interakce.

Dotazník byl v minulosti použit v několika studiích, přičemž při každé aplikaci byla použita jiná struktura dotazníku, a to z pohledu jak položek, tak i faktorů. Celkem se v rámci těchto studií můžeme setkat s verzemi, které mají 17 – 34 položek a 4 – 7 faktorů. Z toho důvodu předchozí realizované studie tohoto typu bohužel nepodpořily vnitřní strukturu a konzistenci faktorů. A taktéž dotazník sám o sobě vykazuje i nízkou reliabilitu. Nicméně v současné době zatím neexistuje podobný nástroj, který by měřil konstrukt typu *Social Coping Strategies*, a tak se i přes vědomí nízké nestability dotazník nadále používá.

V roce 1995 byl SCQ poprvé autorkou představen. Verze z roku 1995 obsahovala položky, které odpovídaly počtu strategií navržených v té době v odborné literatuře, a faktorová analýza identifikovala 4 měřitelné faktory. Jednalo se o oblasti strategií **Popírání nadání, Zaměření se na popularitu/konformitu, Úroveň vysokého zapojení se do společenských aktivit a Přijetí vrstevníky**. V roce 1998 autorkami Swiatek a Dorr došlo k revizi dotazníku tak, aby dotazník zahrnoval položky odrážející faktor **Pomáhání druhým**. K další revizi došlo v roce 2001 tím, že bylo smazáno celkem 8 položek a 4 nové byly přidány. Tyto nově

přidané položky odrážely **faktor Humoru**. Ve všech těchto studiích byla identifikována **jádrová skupina 3 faktorů**, jimiž jsou Popírání nadání, Přijetí vrstevníky a Sociální interakce. (Swiatek, Cross, 2007, s. 428 - 429)

Jak už bylo zmíněno, SCQ byl použit při výzkumech v USA i Hon Kongu. V obou případech došlo k překladu a lehkým úpravám SCQ. Použitím zkrácené verze došlo k tomu, že se objevila významná pozitivní souvislost mezi měřením strategií sociálních interakcí a měřením osobnostních charakteristik. Například faktor Sociální interakce může být měřítkem pro Extraverzi a Introverzi. Proto byla realizována v roce 2007 studie, která hodnotila platnost konstrukce SCQ v porovnání s výsledky ukazatele typu *Myers – Briggs* mezi adolescenty v rezidenční akademii pro akademicky nadané studenty. Pouze pro upřesnění uvádíme, že *Mayers – Briggs* je nástroj, který slouží k měření osobnostních charakteristik na základě dimenzí, jimiž jsou Extraverze/Introverze, Myšlení/Cítění a Posouzení/Vnímání. Čím vyšší skóre oblast strategií vykazovala, tím spíše se mohlo jednat o Extraverzi a naopak. Výsledky však ukázaly pouze 8 statisticky významných korelací a pouze jedna z nich vykazovala vysoké hodnoty, a to konkrétně v případě Humoru s Introverzí/ Extraverzí. (Swiatek, Cross, 2007, s. 429 - 431)

Verze dotazníku, kterou používáme v této studii je stejná, jako verze z výzkumného šetření (Swiatek, 2001 a 2007). Jedná se o pěti faktorovou verzi o 34 položkách, přičemž využíváme 4 bodové škály, tedy *souhlasím, silně souhlasím, nesouhlasím a silně nesouhlasím*. V příloze přikládáme námi přeložený a předkládaný dotazník a originální znění položek a faktorů podle (Swiatek a Cross, 2007, s. 436).

Co se týče vyhodnocení dotazníku, položky jsou před analýzou kódovány tak, aby vyšší skóre znamenalo vždy vyšší potvrzení oblasti strategií (Swiatek, Cross, 2007, s. 433 - 434). To znamená, **že čím vyšší je průměr, tím víc se žáci s danou oblastí ztotožňují**.

## 7.5 Proces získávání dat

Výzkum byl realizován v průběhu 5 měsíců v období od 1. 1. 2017 do 30. 5. 2017. Před uvedeným obdobím jsme si již od listopadu roku 2016 „vytipovávali“ školy pracující s nadanými žáky a také jsme oslovovali i některé pedagogicko – psychologické poradny za účelem získání informací o nadaných žácích v jednotlivých krajích.

Dotazník byl respondentům předkládán buď v tištěné, nebo elektronické formě. Na základě vzájemné domluvy s vedením školy byly dotazníky žákům předloženy buď osobně v rámci

výuky, nebo prostřednictvím pedagoga, jemuž jsme dotazníky zaslaly pomocí e-mailu nebo České pošty s přesně napočítanými výtisky. Pouze u dvou případů jsme komunikovali přímo s rodiči. Rozdílný způsob aplikace dotazníku je samozřejmě limitem této studie, nicméně jsme se museli maximálně přizpůsobit potřebám respondentů, abychom zajistili jejich zapojení do výzkumu.

## 8 STATISTICKÁ ANALÝZA DAT

Analýza dat bude realizována jak na popisné, tak i vztahové rovině (deskriptivní a vztahová analýza). Na popisné rovině s využitím základních popisných statistik, jako jsou **četnosti a relativní četnosti (%)** v případě odpovědí na jednotlivé dotazníkové položky, a dále průměr, minimum, maximum a směrodatná odchylka v případě souhrnných indexů za jednotlivé faktory dotazníku. Na vztahové rovině budeme aplikovat statistické testy pro porovnání dvou skupin, a to **dvouvýběrový T-test** pro případ všech hypotéz. Před jeho aplikací budeme pomocí 2 testů normality **ověřovat normalitu dat**, nicméně při naší velikosti výzkumného souboru lze tento test aplikovat i v případě, kdy data nepochází z normálního rozdělení.

Kapitola je rozdělena do podkapitol, a to podle dílčích cílů výzkumu, přičemž v první podkapitole charakterizujeme výzkumný soubor pomocí tabulek.

Data byla zapisována a kódována v programu Microsoft Excel a následně vyhodnocena v programu SPSS.

### 8.1 Charakteristika výzkumného souboru

Tabulka 4: Pohlaví

Pohlaví	Četnosti	Relativní četnosti (%)
Dívky	85	36,2 %
Chlapci	150	63,8 %
<b>Celkem</b>	<b>235</b>	<b>100 %</b>

Tabulka 4 znázorňuje strukturu výzkumného souboru podle pohlaví. Nadpoloviční většinu výzkumného vzorku tvoří chlapci ( $n = 150$ ; 63,8 %), přičemž dívek je pouhých 85, tedy 36,2 %. Podle Evy Vondrákové (2000, s. 302 – 304) se jedná o vcelku standardní ukazatel, zejména pak u intelektově nadaných žáků. Lze si tento fakt vysvětlit tím, že chlapci mají od přírody větší predispozice pro intelektuální činnost, zejména pak v oblasti matematických, technických a přírodních věd. Na rozdíl od dívek, které se spíše orientují do uměleckých a jazykových oblastí. V praktickém životě můžeme tuto skutečnost pozorovat velmi často. Např. členové společnosti Mensa jsou ve většině případů muži. Dalším důvodem je i skutečnost, že u dívek je problematictější identifikace, než u chlapců.

Tabulka 5: Typ školy

Typ školy	Četnosti	Relativní četnosti (%)
Gymnázium	55	23,4 %
Mensa gymnázium	75	33,2 %
Běžná základní škola	74	31,5 %
Speciální základní škola	28	11,9 %
<b>Celkem</b>	<b>235</b>	<b>100 %</b>

Tabulka 5 znázorňuje strukturu výzkumného souboru z hlediska typu školy, kterou nadaní žáci navštěvují. K početně nejvíce zastoupeným skupinám patří žáci Mensa gymnázia ( $n = 75$ , 33,2 %) a žáci běžných základních škol ( $n = 74$ , 31,5 %). Méně početnou skupinu tvoří žáci gymnázií (55 žáků), kteří představují 23,4 % z celkového výzkumného vzorku. Nejméně početnou skupinu tvoří žáci docházející do některé ze škol poskytující speciální program pro vzdělávání žáků nadaných a tentovaných (28 žáků), mluvíme o 11,9 % z celého výzkumného vzorku.

Tabulka 6: Běžná a speciální škola

Typ školy	Četnosti	Relativní četnosti (%)
Speciální škola	161	68,5 %
Běžná škola	74	31,5 %
<b>Celkem</b>	<b>235</b>	<b>100 %</b>

Pro účely naší diplomové práce znázorňujeme prostřednictvím tabulky 6 početně i procentuálně žáky docházející do běžné a speciální školy. Za speciální školu považujeme jak základní speciální školy, tak i gymnázia (Mensa gymnázium, víceletá gymnázia). Pouze běžná základní škola má předpoklad být ryze inkluzivní školou pro všechny, zatímco ostatní školy jsou výběrové, tedy segregují nadané žáky od ostatních. I Machů (2010, s. 78) řadí zejména víceletá gymnázia k segregáčním formám, neboť vykazují určitou úroveň výběrovosti. Tato tabulka navazuje na tabulku 5 a uvádí, že nadpoloviční většinu výzkumného vzorku tvoří nadaní žáci docházející do speciální školy (161; 68,5 %)

V neposlední řadě také uvedeme **průměrný věk respondentů, který je 13 let.**

## 8.2 Explorační faktorová analýza

Faktorová analýza je jednou ze statistických metod, prostřednictvím níž je možné stanovit základní proměnné neboli faktory, které mají vliv na měření daného objektu. Tato metoda napomáhá v rozhodnutí, které faktory, tedy základní proměnné se v uskutečněných měření ukazují, a nahrazuje tak velké množství uskutečněných měření několika základními faktory (Chráška, 2016, s. 132). Pomocí této metody dokážeme zredukovat v našem případě 34 jednotlivostí do 5 celků, což je pro analýzu přehlednější.

Do příloh (příl. č. 2) jsme zařadili tabulku (podle Kočvarová, Machů, 2018), která nám znázorňuje rotovanou faktorovou matici interpretující výsledky z explorační faktorové analýzy. V řádcích jsou uvedené jednotlivé položky v dotazníku a ve sloupcích jsou znázorněny dimenze, do kterých položky spadají. Z matice je patrné, že prostřednictvím faktorové analýzy se jako nejsilnější faktor ukázal Popírání nadání, přičemž ostatní faktory již nejsou tak konzistentní. Některé položky lze zahrnout až do 2 – 3 faktorů, čehož si můžeme všimnout např. u položky č. 54. *Snažím se dělat sporty, aby mě lidé nevnímali jako šprta*. Tyto prvotní výsledky však byly očekávané a částečně jsme s nimi počítali, a to především z toho důvodu, že dotazník byl námi přeložený do české verze a následně aplikovaný na české nadané žáky.

Je však důležité podotknout, že dotazník není sám o sobě z pohledu faktorů stabilní, neboť jak už bylo řečeno, i předchozí zahraniční studie uvádí působení 4 – 7 faktorů v různých studiích. V rámci analýzy jsme se proto zaměřili především na jednotlivé položky dotazníku (jednotlivé výroky) a na to, jak moc s nimi respondenti souhlasí. Abychom mohli porovnat námi získané výsledky se zahraničními studii, a také za účelem komparace výsledků v námi stanovených skupinách žáků, se taktéž jevílo jako praktické pracovat v rámci analýzy jak s jednotlivými položkami nástroje, tak i zachovat jeho pětifaktorovou strukturu, ačkoli nebyla zcela podpořena výsledkem faktorové analýzy. Bližší informace o konstrukové validitě nástroje v českém edukačním kontextu prezentuje článek Kočvarové a Machů (2018a).

## 8.3 Deskriptivní analýza dat

V rámci popisné analýzy se zaměřujeme především na souhlasné odpovědi respondentů jako celku (vyjádřeno v  $n$  = četnostech a % = relativních četnostech). Souhlasné odpovědi prezentují souhrn odpovědí *silně souhlasím* a *souhlasím* na předložené čtyřstupňové škále v dotazníku. V následujících tabulkách nejsou reverzní položky překódované. Tyto položky jsou



překódované pouze pro účely tvorby škálových indexů, tedy celkové výsledky v oblastech dotazníku, což ukazuje poslední tabulka v této kapitole.

Položky jsme rozdělili do jednotlivých oblastí tak, aby bylo patrné, jak vypadají výsledky v každé oblasti zvlášť.

Tabulka 7: Souhlasné odpovědi – oblast Popírání nadání

<b>Položky dotazníku</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
P 1: Nemyslím si, že jsem nadaný/á.	73	31 %
P 2: Lidé si myslí, že jsem nadaný/á, ale pletou se.	63	27 %
P 3: Nejsem nadaný/á, mám jen štěstí ve škole.	42	18 %
P 4: Až vyrostu a škola bude náročnější, lidé si přestanou myslet, že jsem nadaný/á.	101	43 %
P 5: Většina mého úspěchu je způsobena štěstím.	47	20 %
P 6: Je mnoho lidí, kteří jsou nadanější než já.	184	78 %
P 7: Snažím se nebýt moc úspěšný/á ve věcech, které dělám.	13	6 %
P 8: Neříkám lidem, že jsem nadaný/á.	190	81 %

Z výše uvedené tabulky, která ukazuje popisné výsledky z oblasti Popírání nadání, můžeme sledovat, že více jak **70%** nadaných žáků **o svém nadání ostatním neříká** a dokonce si myslí, že je více nadanějších lidí, než jsou oni sami. Přičemž více jak třetina je přesvědčena o tom, že až budou starší a škola bude náročnější, lidé si přestanou myslet, že jsou nadaní.

Výrazná část nadaných žáků deklaruje své nadání navenek společnosti hlavně tím, že jsou zapsaní do některé ze speciálních škol. Lze tedy z výsledků usuzovat, že jejich současná sociální situace je složitá, uvědomují si svůj pocit odlišnosti, ale i přesto že svou příslušností k některé ze speciálních škol navenek deklarují, že jsou nadaní, tak se snaží tento pocit vyrovnávat mimo jiné i tím, že své nadání i přes tento fakt popírají či ho dokonce zlehčují.

Tabulka 8: Souhlasné odpovědi – oblast Sociální interakce

<b>Položky dotazníku</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
P 9: Hledám si přátele s podobnými zájmy na mimoškolních aktivitách.	159	68 %
P 10: Strávím mnoho času na mimoškolních aktivitách.	150	64 %
P 11: Dělán tolik aktivit, že nemám čas se zajímat o svoji popularitu.	83	35 %
P 12: Vysvětluji učivo spolužákům, když něčemu nerozumí.	205	87 %
P 13: Většinou jsem velmi zaměstnaný/á.	121	52 %
P 14: Využívám vše, co vím, abych pomohl/a ostatním.	171	73 %
P 15: Lidé se za mnou chodí radit s domácími úkoly.	102	43 %
P 16: Část svého volného času věnuji doučování.	52	22 %

Co se týče oblasti Sociální interakce, i zde můžeme sledovat u vybraných položek vysoké procento souhlasných odpovědí. Více jak 80 % nadaných žáků se snaží spolužákům vysvětlit učivo, pokud jej nechápou, a více jak 70 % nadaných žáků využívá všeho, aby ostatním pomohli. Je zjevné, že nadaní žáci se sami aktivně zapojují do sociální interakce se svými vrstevníky prostřednictvím určité pomoci i přes fakt, že jen 43% uvedlo, že se za nimi spolužáci chodí radit s domácími úkoly. Je také zjevné, že čas strávený na mimoškolních aktivitách je pro téměř 60 % nadaných žáků důležitý, a to mimo jiné i z hlediska hledání přátel s podobnými zájmy (68 %). Tedy snaží se aktivně vyhledávat přátele, kteří by jim více porozuměli.

Tabulka 9: Souhlasné odpovědi – oblast Humor

<b>Položky dotazníku</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
P 17: Ve škole říkám hodně vtipů.	111	47 %
<b>P 18:</b> Dokážu lidi rozesmát.	191	81 %
P 19: Lidé mě považují za třídního šaška.	35	15 %
<b>P 20:</b> Většina lidí mě bere vážně.	168	72 %
P 21: Nerad/a vypadám jako snaživý žák.	99	42 %

Podle tabulky 10 je pozice nadaného žáka v kolektivu velmi zajímavá, neboť je zjevné, že nadaní žáci často vtipkují, dokáží své okolí rozesmát (81 %). Je možné, že se nadaní žáci pomocí humoru snaží odlehčit situaci a změnit tak svoji sociální pozici v očích vrstevníků tak, aby si o nich nemysleli, že jsou jen ti nudní snaživí žáci. Zajímavý je kontrast položek P18 a P20, o nichž lze říci, že jsou to protichůdné věci, a i přesto s nimi pře 70 % nadaných žáků souhlasí. I přesto, že je lidí berou vážně, uvádí, že dokáží lidi rozesmát. Je zřejmé, že z jejich pohledu u ostatních lidí mají autoritu.

Tabulka 10: Souhlasné odpovědi – oblast Konformita

<b>Položky dotazníku</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
P 22: Nestarám se o svou popularitu.	174	74 %
P 23: Snažím se chovat stejně jako ostatní žáci.	97	41 %
<b>P 24:</b> Nezáleží mi na tom, co si o mně myslí ostatní lidé.	133	57 %
P 25: Snažím se vypadat stejně jako ostatní žáci.	59	25 %
<b>P 26:</b> Z dlouhodobého hlediska není důležité být populární.	170	72 %
P 27: Snažím se dělat sporty, aby mě lidé nevnímali jako šprta.	62	26 %

Tabulka 11 nám ukazuje, že konformita není silnou strategií nadaných žáků, což mimo jiné konstatovala ve svých studiích i Swiatek. Vzhledem k tomu že přes 70 % nadaných žáků

uvedlo, že popularita v jejich životě není tak důležitá, neusilují tak o jakousi pozornost ze strany svých vrstevníků, a ve svých názorech a postojích jsou konzistentní. Jak už bylo zmíněno v kapitole věnující se výzkumnému nástroji, faktorová analýza dotazníku v minulosti vykazovala více strategií, v některých studiích dokonce figurovaly popularita a konformita jako samostatné faktory. Nicméně z našich výsledků usuzujeme, že nadaní žáci mají sklony spíše k nonkonformnímu chování, čímž jsme podpořili výsledky studie (Kočvarová, Machů, 2017, s. 73), kteří uvádí, že *se ukazuje, že nadaní žáci jsou ve školní výuce spíše nezávislí, schopní držet se vlastních nápadů a názorů.*

Tabulka 11: Souhlasné odpovědi – oblast Přijetí vrstevníky

Položky dotazníku	n	%
P 28: Mé nadání neohrožuje mou popularitu.	176	75 %
P 29: Zapadnul/a bych lépe, kdybych nebyl/a nadaný/á.	77	33 %
P 30: Ostatní žáci mě nemají méně rádi proto, že jsem nadaný/á.	107	46 %
P 31: Raději dělám věci samostatně než s ostatními.	133	57 %
P 32: Kdybych nebyl/a nadaný, lidé by mě neměli rádi o nic víc, ani méně.	171	73 %
P 33: Snažím se neříkat lidem své školní známky.	141	60 %
P 34: Ukrývám své nadání před ostatními žáky.	85	36 %

V tabulce 12 jsou taktéž některé výsledky zajímavé. Více jak 70 % nadaných žáků je přesvědčeno, že jejich nadání neohrožuje jejich popularitu, a kdyby nebyli nadaní, jejich vztah spolužáků by se nijak výrazně nezměnil. Přesto 60 % nadaných žáků se snaží neříkat lidem své školní známky a 57 % pracuje raději samostatně. Je možné, že si nadaní žáci nechtějí přiznat, že by jejich nadání ohrožovalo jejich vztah se spolužáky, ale skrytě vyvíjejí takovou činnost, aby byli ve výsledku i pře své nadání co nejvíce přijímáni.

Jedná se o celkovou popisnou analýzu. Podrobněji nám vypoví i jednotlivé rozdíly skupin. Tedy rozdíly mezi dívkami a chlapci, a rozdíly žáků působících na běžné škole a škole speciální.

Níže je zmiňovaná deskriptivní **analýza k jednotlivým oblastem** (zde jsou reverzní položky již překódované tak, aby mělo smysl tvořit z položek průměrové indexy). Průměr může v každé dimenzi dosahovat hodnoty 1 – 4. Pro lepší pochopení uvádíme, že **čím vyšší průměr sledujeme, tím spíše se žáci s danou oblastí ztotožňují.** Naopak směrodatná odchylka nám udává odlišnost odpovědí žáků, tedy **čím vyšší je hodnota směrodatné odchylky, tím více se v dané oblasti odpovědi žáků liší.**

Tabulka 12: Analýza za celkové oblasti

Oblasti/Strategie celkem	N	Průměr	Směrodatná odchylka
Popírání nadání	235	2,2	0,50740
Sociální interakce	235	2,6	0,43402
Humor	235	2,3	0,45884
Konformita	235	2,0	0,44063
Přijetí vrstevníky	235	2,5	0,36923

Co se týče hodnot průměru, nejvyšších hodnot dosáhly oblasti **Sociální interakce (2,6)** a **Přijetí vrstevníky (2,5)**. Respondenti našeho výzkumného souboru se tedy více přiklání k užívání těchto strategií, tedy vyhledávají sociální interakce a snaží se být mezi lidmi a i přes své nadání se cítí být přijímání svými spolužáky. **Nejméně se respondenti ztotožňují s oblastí Konformity.**

Je ale důležité říci, že z pohledu jednotlivých čísel průměru se jedná vcelku o průměrné hodnoty, čísla se pohybují stále okolo středu škály, tudíž zde žádné věcně významné rozdíly nesledujeme. Nicméně pokud bychom výsledky měli alespoň částečně shrnout, lze říci, že nadání žáci v našem výzkumném vzorku obecně mají tendenci popírat své nadání i přes fakt, že značná část z nich navštěvuje některé ze škol poskytující vzdělávání nadaným a talentovaným žákům. Hledají si cestu ke svým spolužákům prostřednictvím pomoci při úkolech a často i vtípkování o svém nadání. Nemají potřebu se ztotožňovat s názory vrstevníků, pokud s nimi nesouhlasí a ani neusilují o to, aby byli stejní jako spolužáci. To mimo jiné vede i k tomu, že popularita pro ně není ani z dlouhodobého hlediska důležitá. Jsou přesvědčeni o tom, že by se jejich vztah ke spolužákům v případě absence nadání nijak nezměnil, ale přesto mají tendenci neříkat lidem své známky a chtějí pracovat samostatně.

#### 8.4 Komparace výsledků ve vybraných skupinách nadaných žáků

V této kapitole se budeme věnovat porovnávání výsledků ve vybraných skupinách nadaných žáků. Jak už jsme uvedli v podkapitole praktické části, zaměříme se zejména na faktor Popírání nadání, což je podle (Swiatek, 2001, cit. podle Konečná, 2010) oblast strategií, která negativně působí i v oblasti sociální akceptace, tedy přijetí ve skupině. Zároveň se nám v rámci faktorové analýzy tento faktor ukázal jako nejkonzistentnější a ukázal spolu s faktorem Humoru z pohledu ostatních oblastí strategií nejzajímavější výsledky. Proto bychom chtěli na tyto výsledky upozornit.

V rámci této analýzy se zaměřujeme hlavně na **rozdíly mezi dívkami a chlapci**, kdy zejména dívky v předchozích studiích vykazují vyšší míru popírání nadání než chlapci a zároveň chlapci deklarují vyšší míru užívání humoru než dívky (viz přehled realizovaných výzkumů).

Dále se zaměřujeme v oblasti Popírání nadání i na **rozdíly mezi typy škol** (speciální a běžná škola), neboť se autorky (Swiatek, Cross, 2007, s. 446) také domnívají, že strategie zvládnání sociálních interakcí by měly být užívané méně v prostředích, ve kterých jsou nadaní žáci podobní svým vrstevníkům. A dále ve své pozdější studii (Swiatek, Cross, 2009, cit. podle Kočvarová, Machů, 2017), také uvádí, že nadaní žáci jsou více přijímáni v homogenní skupině (skupině nadaných žáků) než v běžné školní třídě.

V rámci interpretace dat se zaměřujeme pouze na věcně – prakticky významné hodnoty, za které považujeme rozdíly pohybující se nad **10 procentních bodů**.

#### 8.4.1 Komparace pohlaví

Tato kapitola částečně přebírá a doplňuje výsledky publikované v článku Machů a Kočvarové (2018). V této kapitole budeme porovnávat faktory Popírání nadání a Humor u chlapců a dívek.

Tabulka 13: Komparace pohlaví – oblast Popírání nadání

Položky v dotazníku	Dívky Souhlasné odpovědi (%)	Chlapci Souhlasné odpovědi (%)	Rozdíl v souhlasu (%)
P1. Nemyslím si, že jsem nadaný/á	38,8 %	26,7 %	12,2 %
P2. Lidé si myslí, že jsem nadaný/á, ale pletou se.	35,3 %	22,0 %	13,3 %
P3. Nejsem nadaný/á, mám jen štěstí ve škole.	23,5 %	14,7 %	8,9 %
P4. Až vyrostu a škola bude náročnější, lidé si přestanou myslet, že jsem nadaný/á.	50,6 %	38,7 %	11,9 %
P5. Většina mého úspěchu je způsobena štěstím.	25,9 %	16,7 %	9,2 %
P6. Je mnoho lidí, kteří jsou nadanější než já.	87,1 %	73,3 %	13,7 %
P7. Snažím se nebýt moc úspěšný/á ve věcech, které dělám.	7,1 %	4,7 %	2,4 %
P8. Neříkám lidem, že jsem nadaný/á.	87,1 %	77,3 %	9,7 %

Ve výše uvedené tabulce (tabulka 13) můžeme vidět v oblasti Popírání nadání značné rozdíly. **Dívky mají větší tendenci popírat své nadání v případě všech položek** spadající do této oblasti, přičemž u poloviny vidíme prakticky významný rozdíl (více jak 10%). Zejména u položky č. 2 a č. 6 se rozdíly v souhlasu mezi pohlavím výrazně liší. V těchto případech

dívky deklarují vyšší míru popírání nadání o více jak 13 procentních bodů. Obecně lze říci, že v našem výzkumném vzorku dívky více popírají nadání než chlapci.

Vzhledem k zajímavým výsledkům v oblasti popírání nadání u dívek a chlapců na jednotlivých typech škol uvádíme ještě následující tabulky (tabulka 14 a 15). Pokud bychom se podívali na rozdíly v popírání nadání u chlapců a dívek zvláště ve speciální a běžné základní škole, výsledky opět ukazují větší tendenci popírat nadání u dívek, ale **všimněme si určitých rozdílů** na jednotlivých typech škol.

Tabulka 14: Komparace pohlaví v oblasti Popírání nadání – speciální škola

Položky v dotazníku	Dívky Souhlasné odpovědi (%)	Chlapci Souhlasné odpovědi (%)	Rozdíl v souhlasu (%)
P1. Nemyslím si, že jsem nadaný/á	40 %	30 %	10 %
P2. Lidé si myslí, že jsem nadaný/á, ale pletou se.	40 %	20 %	19 %
P3. Nejsem nadaný/á, mám jen štěstí ve škole.	29 %	14 %	16 %
P4. Až vyrostu a škola bude náročnější, lidé si přestanou myslet, že jsem nadaný/á.	45 %	38 %	7 %
P5. Většina mého úspěchu je způsobena štěstím.	24 %	17 %	8 %
P6. Je mnoho lidí, kteří jsou nadanější než já.	88 %	80 %	8 %
P7. Snažím se nebýt moc úspěšný/á ve věcech, které dělám.	7%	4%	3%
P8. Neříkám lidem, že jsem nadaný/á.	86%	83%	4%

Výše uvedená tabulka 14 ukazuje, že dívky ve speciální škole popírají své nadání více než chlapci ve všech položkách spadající do této oblasti. Výrazných rozdílů v souhlasu si můžeme všimnout zejména u položek č. 1, 2 a 3, kde se rozdíl souhlasu pohybuje v rozmezí od 10 do 19 procentních bodů.

Tabulka 15: Komparace pohlaví v oblasti Popírání nadání – běžná škola

Položky v dotazníku	Dívky Souhlasné odpovědi (%)	Chlapci Souhlasné odpovědi (%)	Rozdíl v souhlasu (%)
P1. Nemyslím si, že jsem nadaný/á	37 %	19 %	18 %
P2. Lidé si myslí, že jsem nadaný/á, ale pletou se.	26 %	26 %	0 %
P3. Nejsem nadaný/á, mám jen štěstí ve škole.	11 %	17 %	-6 %
P4. Až vyrostu a škola bude náročnější, lidé si přestanou myslet, že jsem nadaný/á.	63 %	40 %	23 %
P5. Většina mého úspěchu je způsobena štěstím.	30 %	17 %	13 %
P6. Je mnoho lidí, kteří jsou nadanější než já.	85 %	60 %	26 %
P7. Snažím se nebýt moc úspěšný/á ve věcech, které dělám.	7 %	6 %	1 %
P8. Neříkám lidem, že jsem nadaný/á.	89 %	66 %	23 %

V tabulce 15 znázorňující odpovědi dívek a chlapců z běžné základní školy je vidět, že u položky č. 3 je větší procento souhlasných odpovědí u chlapců než u dívek a u položky č. 2 jsou procenta vyrovnaná. Takže **na běžné základní škole dívky nedominují u všech položek tak, jak tomu je u nadaných dívek ve speciální škole.**

Z výsledků však vyplynulo, že dívky mají obecně větší tendenci popírat nadání než chlapci, a to u obou případů, tedy jak ve speciální, tak i v běžné škole.

Tabulka 16: Komparace pohlaví – oblast Humor

Položky v dotazníku	Dívky Souhlasné odpovědi (%)	Chlapci Souhlasné odpovědi (%)	Rozdíl v souhlasu (%)
P17. Ve škole říkám hodně vtipů.	29,4 %	57,3 %	-27,9 %
P18. Dokážu lidem rozesmát.	78,8 %	82,7 %	-3,8 %
P19. Lidé mě považují za třídního šaška.	7,1 %	19,3 %	-12,3 %
P20. Většina lidí mě bere vážně.	71,8 %	71,3 %	0,4 %
P21. Nerad/a vypadám jako snaživý žák.	36,5 %	45,3 %	-8,9 %

V návaznosti na naše výzkumné cíle porovnáváme faktor Humoru z hlediska pohlaví. Výše uvedená tabulka 16 nezobrazuje žádné věcně – prakticky významné hodnoty. Nicméně obecně lze říci, že chlapci vtipkují více než dívky a využívají tak v rámci oblastí strategií sociálních interakcí humor více. Z hlediska jednotlivých položek si můžeme všimnout, že

pouze u položky P 20 je procento souhlasných odpovědí vyšší u dívek, ale jedná se o nepatrný rozdíl.

#### 8.4.2 Komparace běžné a speciální školy

Tabulka 17: Komparace běžné a speciální školy – oblast Popírání nadání

Položky v dotazníku	Speciální škola Souhlasné odpovědi (%)	Běžná škola Souhlasné odpovědi (%)	Rozdíl v souhlasu (%)
P1. Nemyslím si, že jsem nadaný/á	33,5 %	25,7 %	7,9 %
P2. Lidé si myslí, že jsem nadaný/á, ale pletou se.	27,3 %	25,7 %	1,7 %
P3. Nejsem nadaný/á, mám jen štěstí ve škole.	19,3 %	14,9 %	4,4 %
P4. Až vyrostu a škola bude náročnější, lidé si přestanou myslet, že jsem nadaný/á.	40,4 %	48,6 %	-8,3 %
P5. Většina mého úspěchu je způsobena štěstím.	19,3 %	21,6 %	-2,4 %
P6. Je mnoho lidí, kteří jsou nadanější než já.	82,6 %	68,9 %	13,7 %
P7. Snažím se nebýt moc úspěšný/á ve věcech, které dělám.	5,0 %	6,8 %	-1,8 %
P8. Neříkám lidem, že jsem nadaný/á.	83,9 %	74,3 %	9,5 %

V tabulce 17 můžeme sledovat vysokou rozdílnost v odpovědích na položku č. 6. Až 82,6 % nadaných žáků ze speciální školy s tímto výrokem souhlasí výrazně více (až o 13,7 procentních bodů) než žáci z běžné školy. Lze si to vysvětlit faktem, že tím, že svoje nadání deklarují navenek společnosti svoji příslušností ke speciální škole, tak je možné, že na jejich osobu jsou kladeny o to větší nároky, okolí je vnímá touto skutečností více, a tím se tyto žáci dostávají do frustrujících situací, zejména pak že nenaplnují očekávání okolí, a tak poukazují na jiné nadané žáky.

#### 8.4.3 Testování hypotéz

V rámci našeho kvantitativně orientovaného výzkumu jsme si stanovili celkem 3 věcné hypotézy, které formulujeme následovně:

H<sub>1</sub>: Nadaní žáci docházející do běžné školy své nadání popírají častěji než nadaní žáci docházející do speciální školy.

H<sub>2</sub>: Dívky častěji popírají nadání než chlapci.

H<sub>3</sub>: Chlapci častěji používají v rámci strategií zvládnutí sociálních interakcí humor než dívky.



Abychom mohli věcné hypotézy testovat a ověřovat, je nutné si stanovit tzv. *statistické hypotézy*, což jsou *hypotetická tvrzení o vztazích mezi jevy vyjádřená ve statistických termínech* (Chráška, 2016, s. 62). Tyto statistické hypotézy jsou uvedeny u každé věcné hypotézy a jejího testu.

Před aplikací statistických metod jsme aplikovali testy normality (*Shapirův – Wilkův a Kolmogorovův – Smirnovův*). Pro upřesnění jsou jednotlivé oblasti strategií označeny těmito zkratkami: Popírání nadání (PN), Sociální interakce (SI), humor (H), Konformita (K), Přijetí vrstevníky (PV).

Tabulka 18: Testy normality

Testy normality						
	Kolmogorovův - Smirnovův			Shapirův - Wilkův		
	Statistic.	df	Sig.	Statistic.	df	Sig.
PN celkem	0,080	235	0,001	0,984	235	0,010
SI celkem	0,074	235	0,003	0,984	235	0,011
H celkem	0,010	235	0,000	0,980	235	0,002
K celkem	0,107	235	0,000	0,978	235	0,001
PV celkem	0,131	235	0,000	0,974	235	0,000

Oba aplikované testy normality na 5 dimenzí dotazníku ukazují, že data nemají normální rozdělení. Jak můžeme vidět ve výše uvedené tabulce, hodnoty signifikance u obou testů jsou menší, než 0,005, což znamená, že data v žádné z oblastí nemají normální rozdělení. Po bližším prozkoumání histogramů (příl. č. 3 – 7) všech proměnných však mají k normalitě blízko a vzhledem k velikosti výzkumného souboru budeme aplikovat T-test. Všechny analýzy jsme i přesto zopakovali i s využitím jeho alternativy U-testu a došli jsme ve všech případech ke stejným závěrům.

**H<sub>1</sub>: Nadání žáci docházející do běžné školy své nadání popírají častěji než nadání žáci docházející do speciální školy.**

Statistické hypotézy:

H<sub>0</sub>: Mezi průměrnou mírou projevů popírání nadání žáků z běžné školy a žáků ze speciální školy neexistuje statisticky významný rozdíl.

H<sub>A</sub>: Mezi průměrnou mírou projevů popírání nadání žáků z běžné školy a žáků ze speciální školy existuje statisticky významný rozdíl.

Při komparaci žáků ze speciální školy a běžné školy docházíme k závěru, že se z hlediska míry popírání nadání neliší. Věcně hovoří o minimální odlišnosti průměry obou srovnávaných skupin, viz následující tabulka 20.

Tabulka 19: Odlišnost srovnávacích skupin: Typ školy a oblast Popírání nadání

Typ školy		n	průměr	Směrodatná odchylka
PN celkem	Speciální škola	161	2,28	0,51
	Běžná škola	74	2,25	0,49

Tento rozdíl tedy reálně nemá smysl testovat, pouze pro úplnost uvádíme výsledek T-testu při stejném rozptylu v obou skupinách ( $t = 0,41$ ;  $df = 233$ ;  $p = 0,684$ ), který námi vyslovenou hypotézu nepodporuje (za našich podmínek přijata  $H_0$  o neexistenci rozdílu ve srovnávaných skupinách).

## H<sub>2</sub>: Dívky častěji popírají nadání, než chlapci.

Statistické hypotézy:

$H_0$ : Mezi průměrnou mírou projevů popírání nadání chlapců a dívek neexistuje statisticky významný rozdíl.

$H_A$ : Mezi průměrnou mírou projevů popírání nadání u chlapců a dívek existuje statisticky významný rozdíl.

Průměrný rozdíl v míře popírání nadání mezi chlapci a dívkami je již o něco výraznější. Opět uvádíme tabulku 21 s průměry obou srovnávacích skupin.

Tabulka 20: Odlišnost srovnávacích skupin: Pohlaví a oblast Popírání nadání

Pohlaví		n	průměr	Směrodatná odchylka
PN celkem	Dívky	85	2,41	0,45
	Chlapci	150	2,19	0,52

Tento rozdíl jsme opět testovali pomocí T-testu s výsledkem ( $t = 3,17$ ;  $df = 233$ ;  $p = 0,002$ ), na jehož základě lze přijmout alternativní hypotézu. Tedy výsledek za podmínek naší studie podporuje platnost hypotézy  $H_2$ . Nicméně pokud doplníme tento výsledek o míru věcné významnosti, v našem případě Cohenovo  $d = 0,41$ , hovoříme o poměrně slabém až středním efektu.

**H<sub>3</sub>: Chlapci častěji používají v rámci strategií zvládnání sociálních interakcí humor, než dívky.**

Statistické hypotézy:

H<sub>0</sub>: Mezi průměrnou mírou projevů humoru chlapců a dívek neexistuje statisticky významný rozdíl.

H<sub>A</sub>: Mezi průměrnou mírou projevů humoru chlapců a dívek existuje statisticky významný rozdíl.

Průměrný rozdíl v míře používání humoru interpretující následující tabulka 22 je méně výrazný, než v oblasti popírání nadání, ale i přesto se jedná o významný rozdíl, který má smysl testovat.

Tabulka 21: Odlišnost srovnávacích skupin: Pohlaví a oblast Humor

Pohlaví		n	průměr	Směrodatná odchylka
H celkem	Dívky	85	2,26	0,41
	Chlapci	150	2,43	0,47

Tento rozdíl jsme opět podrobili T-testu s výsledkem ( $t = -2,73$ ;  $df = 233$ ;  $p = 0,007$ ), na jehož základě lze přijmout alternativní hypotézu. Stejně tak jako u H<sub>2</sub>, i zde doplníme výsledek o míru věcné významnosti Cohenovo  $d=0,35$ , který nám hovoří o slabém efektu. Za podmínek naší studie lze podpořit platnost hypotézy H<sub>3</sub>.

Pokud bychom měli výsledky testů shrnout, můžeme říci, že **dvě ze tří hypotéz (H<sub>2</sub> a H<sub>3</sub>) jsou podpořeny, nikoliv však přijaty**. Lze tedy podpořit tvrzení, že dívky více popírají nadání než chlapci, a zároveň chlapci častěji používají v rámci strategií zvládnání sociálních interakcí humor než dívky.

## 9 INTERPRETACE DAT

Ještě před tím, než budeme souhrnně prezentovat výsledky našeho výzkumu, připomeňme hlavní výzkumný cíl praktické části. Naším hlavním cílem bylo zjistit, v jaké míře užívají nadaní žáci strategie zvládání sociálních interakcí, aby zapadli do kolektivu školní třídy. K dosažení námi stanoveného cíle nám pomohly jednotlivé dílčí výzkumné otázky, na které nyní budeme postupně odpovídat.

### 1. Kterou oblast strategií zvládání sociálních interakcí nadaní žáci užívají nejvíce a kterou nejméně?

Na tuto výzkumnou otázku jsme odpovídali v rámci deskriptivní analýzy, kde jsme jednak analyzovali každou oblast strategií zvlášť, a poté také souhrnně za všechny oblasti. Z výsledků vyplynulo, že **nejvíce se žáci přiklánějí k užívání oblastí strategií Sociální interakce a Přijetí vrstevníky**. Nadaní žáci si uvědomují, že nejlepší strategií pro začlenění do třídního kolektivu je **být spíše aktivní**, a to ve smyslu pomoci druhým a trávení mnoho času na mimoškolních aktivitách. Zejména v oblasti Sociální interakce se ukázalo, že nadaní žáci mají často sklony pomáhat druhým a vysvětlovat svým spolužákům učivo i přes fakt, že o to spolužáci vyloženě sami nežádají. Jak už bylo řečeno v teoretické části, jedná se v rámci těchto oblastí strategií spíše o pozitivní jev, který spíše napomáhá ke kultivaci vztah s vrstevníky a nijak nadaného žáka ani jeho nadání neohrožuje. V oblasti strategií Přijetí vrstevníků je situace jiná. Jako pozitivní aspekt můžeme brát fakt, že značná část nadaných žáků nevidí problém začlenění do kolektivu v nadání samotném, dokonce značná část uvádí, že nadání neohrožuje jejich popularitu, a v případě absence nadání by se nic nezměnilo. Negativní stránka poukazuje na ukrytování známek před ostatními a upřednostňování samostatné práce před skupinovou. Pokud bychom se měli zaměřit na oblast strategií, kterou nadaní žáci využívají nejméně, tak je to zejména Konformita. Toto taktéž vnímáme pozitivně, neboť pro nadané žáky je důležité být ve svých postojích konzistentní a mít svůj vlastní pohled na věc. Je důležité však podotknout, že výsledná souhrnná čísla za jednotlivé oblasti se pohybují v průměrném pásmu a mezi jednotlivými oblastmi strategií nejsou významné rozdíly. Obecně tedy nemůžeme konstatovat, že nadaní žáci v našem výzkumném souboru nevyužívají ani jednu z oblastí strategií zvládání sociálních interakcí ve velké míře, jedná se o **průměrnou míru využívání**.

## 2. Jak se liší míra popírání nadání u nadaných žáků z hlediska typu školy, kterou navštěvují?

Jedním z našich dílčích cílů bylo zjistit, jak se liší míra popírání nadání u nadaných žáků z hlediska typu školy, kterou navštěvují. Zajímalo nás tedy, jestli popírají nadání více nadaní žáci ze speciálních škol nebo žáci z běžných škol. Při komparaci těchto dvou skupin nám vyšel nečekaný výsledek, neboť nadaní žáci docházející do speciálních škol více souhlasili s některými výroky, než žáci integrování v běžné škole. Dokonce si nadaní žáci ze speciálních škol více myslí, že je mnoho lidí nadanějších, než jsou oni sami. Tento fakt jsme si lehce zdůvodnili. Nadaní žáci docházející do některých speciálních škol už jen svým působením na této škole dávají najevo svému okolí, že jsou nadaní a okolí je tím pádem ještě víc vnímá. Klade na tyto žáky vysoké nároky, okolí má vysoké očekávání, a tím dochází u nadaných žáků k rozvíjení nepříjemných frustrujících pocitů. Bylo následně také zajímavé, že téměř většina nadaných žáků ze speciálních škol o svém nadání ostatním lidem neříká, což je v souvislosti s jejich působením na speciální škole paradoxem. My jsme si však stanovili v rámci této výzkumné otázky hypotézu, která svým zněním předpokládala, že nadaní žáci docházející do běžné školy popírají nadání více než žáci docházející do speciální školy. **Zvolený test však tuto hypotézu nepotvrdil** a celkově hovořil o minimální odlišnosti těchto dvou srovnávacích skupin.

## 3. Jak se liší míra popírání nadání u nadaných žáků z hlediska pohlaví?

Z hlediska oblasti strategií popírání nadání nás také zajímala míra popírání nadání u chlapců a u dívek. Stejně tak jako jsme porovnávali nadané žáky z běžné a speciální školy, tak i zde jsme na popisné rovině porovnávali chlapce a dívky. Celkově byly vyšší procenta u dívek, a to v rámci všech výroků. Zaznamenali jsme také významné rozdíly až u čtyř položek. Dívky si více myslí, že nejsou nadané. Z jejich úhlu pohledu se lidé pletou, pokud si myslí, že jsou nadané. Jsou toho názoru, že až bude škola náročnější, tak si lidé přestanou myslet, že jsou nadané. A snaží se být méně úspěšné ve věcech, které dělají. V rámci této výzkumné otázky jsme si taktéž stanovili hypotézu, která na základě předchozích zjištění předpokládala, že dívky popírají nadání více než chlapci. Přestože míra věcné významnosti potvrdila slabý až střední efekt, vybraný test podpořil platnost této hypotézy. Lze tedy říci, že **v rámci našeho výzkumného souboru dívky popírají nadání více než chlapci**. Tuto skutečnost však vnímáme silně negativně, protože výzkumy zaměřené na podobné téma téměř vždy potvrdily to samé. Problém však tkví zejména v postoji společnosti (pohlavní stereotypy), nevhodné výchovné postupy (pasivita, přizpůsobení se), což vede ke sníženému sebevědomí

dívek a následnému popírání nadání. Popírání nadání je oblast strategií, která negativně ovlivňuje rozvoj nadání a také i sociální akceptaci. To znamená, že byt' se může zdát, že je to pro nadaného žáka nejlepší řešení při začleňování se do společnosti, není tomu tak.

#### 4. Jak se liší míra užívání humoru u nadaných žáků z hlediska pohlaví?

U pohlavních rozdílů jsme se zaměřili i na oblast strategií humoru. Už předchozí zjištění poukázaly na to, že chlapci v rámci strategií zvládnání sociálních interakcí více užívají humor než dívky. I někteří autoři hovořili o tom, že nadaní chlapci mají tendenci spíše problémy ignorovat či zlehčovat je. V případě porovnávání chlapců a dívek v našem souboru výsledky hovořily taktéž zcela jasně. Byt' nebyl zaznamenán významný rozdíl, celkově chlapci v našem výzkumném souboru inklinovali k užívání humoru více, což potvrdili kromě jedné položky u všech. Dívky více souhlasily s výrokem, že je lidé berou vážně, ale jednalo se o nepatrný rozdíl. I v tomto případě jsme si stanovili hypotézu, která byla taktéž jako v předěšlém případě podpořena i přes fakt, že míra věcné významnosti byla slabá. Oblast Humor zahrnuje strategie, na které můžeme taktéž pohlížet pozitivně. Dokonce některé zdroje také uvádí, že nadaný žák, zejména chlapec je považován za třídního „šaška“, je středem pozornosti a kolektiv ho plně přijímá.

### 9.1 Doporučení pro praxi

V rámci doporučení pro praxi budeme reagovat výhradně na výsledky, které jsou alarmující a je potřeba je řešit. Pokud pomíneme skutečnosti, že některé strategie jsou vnímány pozitivně a jiné negativně, je v každém případě důležité poukázat na to, že žáci tyto strategie vědomě používají za účelem vyrovnávání se s tím být nadaný a za účelem lepšího začlenění do kolektivu.

Podle našeho názoru se jedná o problematiku, která není v našem českém prostředí v souvislosti s nadanými žáky probírána. Nejenom společnost, ale i někteří odborníci a zejména učitelé o této problematice netuší. Po našem zmapování situace na jednotlivých vysokých školách a zejména oborů, jako je Učitelství pro ZŠ jsme zjistili, že problematika nadání není mnohdy zahrnuta do učebních plánů, a pokud ano, tak jen na bázi volitelných předmětů. Tuto skutečnost vnímáme i s ohledem na neustále zdůrazňující inkluзивní vzdělávání za naprosto špatnou. Aby mohli učitelé praktikovat vhodné vzdělávací postupy a přístupy k nadaným žákům, je potřeba, aby v této oblasti byli řádně vzděláni, stejně tak jako i v dalších problematikách pojednávajících o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami. Učitelé

jsou s rodiči jedni z prvních, kteří odhalují nadání. Jedním z nejzásadnějších doporučení pro praxi je proto **zařadit problematiku nadání do učebních plánů** oborů, jako je Učitelství pro ZŠ, Vychovatelství, apod. To se také odráží i při řešení situace nadaných dívek, u kterých je vhodné zejména volit **genderově vyrovnané vzdělávací přístupy**.

Pokud však pomineme sektor školství, je důležité se také zaměřit na společnost. V práci jsme již několikrát uvedli, že nadané dívky čelí pohlavním stereotypům ze strany společnosti. Jako řešení bychom určitě vnímali **posílení genderové politiky v médiích**. Pokud pomineme veškerá zvýhodnění, která z této problematiky pro ženy plynou, média by v této souvislosti měla více hovořit a informovat společnost o těchto záležitostech.

Další doporučení z naší strany směřuje zejména k **poradenským zařízením, aby o této věci informovali rodiče**.

## ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala problematikou zvládnání sociálních interakcí nadanými žáky v období dospívání. Konkrétně pojednávala o strategiích, které žáci využívají za účelem lepšího začlenění do kolektivu třídy a snadnějšímu vyrovnání se s pocity odlišnosti. Teoretická část se zabývala v první části definicemi nadání a vymezila druhy nadání, se kterými se můžeme setkat. Detailněji se zaměřila na intelektové nadání, které je stěžejní pro účely této práce. Druhá kapitola se věnovala nadanému žákovi a jeho charakteristikám plynoucích z jeho působení zejména v běžné škole. Tyto charakteristiky poukazovaly na speciální vzdělávací potřeby a přístupy, které nadání žáci vyžadují. I těm byla věnována pozornost. Druhá část diplomové práce směřovala k nadanému žáku v období dospívání, které je z hlediska využitelnosti strategií zvládnání sociálních interakcí nejrizikovější. V tomto období dochází k formování vlastní identity a k vytváření určitého sebeobrazu. Na základě mnohdy neadekvátně vytvořeného sebeobrazu a vzniku nežádoucích pocitů odlišnosti, se nadání žáci uchylují k specifickému chování. K využívání strategií zvládnání sociálních interakcí, jako je např. popírání nadání, vtipkování, pomáhání druhým apod. Tyto strategie byly detailně popsány v předposlední kapitole teoretické části. Zejména z hlediska historie a klasifikace. V poslední kapitole byly vymezeny dosavadní realizované výzkumy na podobné téma, z jejichž výsledků jsme vycházeli v praktické části.

Cílem praktické části bylo zjistit, v jaké míře nadání žáci strategie zvládnání sociálních interakcí používají. Zaměřili jsme se na žáky docházející na nižší sekundární a primární stupeň vzdělávání (ISCED 1 a ISCED 2). Svůj předmět zájmu jsme postupně zužovali k oblasti Popírání nadání, která je s ohledem na rozvoj nadání riziková. Hledali jsme rozdíly v užívání této strategií v této oblasti v závislosti na pohlaví a typu školy, kterou nadání žáci navštěvují. Svými zjištěními jsme potvrdili výsledky předchozích studií, a to zejména v tom, že dívky popírají nadání častěji než chlapci a chlapci využívají v rámci strategií zvládnání sociálních interakcí častěji humor než dívky. Nejsilnější oblastí strategií, se kterou se nadání žáci ztotožňují, je oblast Sociální interakce, která spočívá zejména v hledání přátel s podobnými zájmy v rámci mimoškolních aktivit, vysvětlování učiva spolužákům a v napomáhání spolužákům s domácími úkoly.

Praktickou část uzavírá doporučení pro praxi, které cílí zejména na vysoké školy a poradenská zařízení. Doporučení pro praxi vychází zejména z výsledků, které jsou považovány za špatné. Hovoříme zejména o dívkách a jejich tendencích popírat své nadání.



Z našeho úhlu pohledu se jedná o velmi zajímavé téma, které doposud nebylo v českých podmínkách zkoumáno. Z hlediska jeho obsahu je velmi široké a uvítali bychom, kdyby na naše výzkumné záměry a výsledky navázali další výzkumníci a prohloubili tak získané vědomosti v této problematice. Bylo by v každém případě vhodné také výzkum později zopakovat pokud možno na stejném vzorku. Je velmi pravděpodobné, že by se užití některých strategií nadanými žáky vykristalizovalo ještě mnohem více s jejich rostoucím věkem.

Pevně věříme, že tato práce přispěje k dalším důležitým poznatkům o nadané populaci a bude se také o ní více hovořit. Jedná se o velmi důležitý aspekt života nadaných dospívajících jedinců, který je potřeba zohledňovat a řešit jej.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] BÁRTLOVÁ, Natálie a Adéla VÁLKOVÁ. 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.
- [2] COLEMAN, Laurence J a Tracy L CROSS. Is Being Gifted a Social Handicap?. Journal for the Education of the Gifted [online]. SAGE Publications, 1988, 11(4), [cit. 2018-01-15]. ISSN 01623532. Dostupné z: <https://search.proquest.com>
- [3] CROSS, Tracy L a Mary Ann SWIATEK. Social Coping Among Academically Gifted Adolescents in a Residential Setting. Gifted Child Quarterly [online]. SAGE Publications, 2009, 53(1), [cit. 2018-04-18]. ISSN 00169862. Dostupné z: <https://search.proquest.com>
- [4] VONDRÁKOVÁ, Eva. Nadané dívky. In: Psychologie pro třetí tisíciletí. Praha: Testcentrum. ISBN 80-86471-04-7.
- [5] GAGNÉ, Francois. Giftedness and Talent: Reexamining a Reexamination of the Definitions. Gifted Child Quarterly [online]. July 1985, 29(3), [cit. 2018-02-17]. ISSN 0016-9862. Dostupné z: <http://journals.sagepub.com>
- [6] GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
- [7] Gifted development center: embracing giftedness. The Columbus Group [online]. Continental US only: Westminster, CO [cit. 2018-03-17]. Dostupné z: <http://www.gifteddevelopment.com/isad/columbus-group>
- [8] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ-CÍSAŘOVÁ. Psychologický slovník. Praha: Portál, 2000. ISBN 807178303X
- [9] HEWARD, William L. Exceptional children: an introduction to special education. 10th ed. Boston: Pearson, c2013. ISBN 978-0-13-262616-3.
- [10] HŘÍBKOVÁ, Lenka. Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi. Praha: Grada, 2009. Psyché. ISBN 978-80-247-1998-6.

- [11] CHAN, David. Dimensions of Emotional Intelligence and Their Relationships with Social Coping Among Gifted Adolescents in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence* [online]. Kluwer Academic Publishers-Plenum Publishers, 2003, 32(6), [cit. 2017-11-17]. ISSN 00472891. Dostupné z: <https://search-proquest.com>
- [12] CHAN, David W. Structure of Social Coping among Chinese Gifted Children and Youths in Hong Kong. *Journal for the Education of the Gifted* [online]. SAGE Publications, 2005, 29(1), [cit. 2017-12-3]. ISSN 01623532. Dostupné z: <https://search.proquest.com>
- [13] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání.* Praha: Grada, 2016. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.
- [14] JURÁŠKOVÁ, Jana. *Základy pedagogiky nadaných.* Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. ISBN 80-86856-19-4.
- [15] KOČVAROVÁ, Ilona a Eva MACHŮ. Sklony ke konformitě jako potenciální sociální limit rozvoje nadání žáku. *Sociální Pedagogika* [online]. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2017, 5(1), [cit. 2018-03-05]. ISSN 18058825. Dostupné z: [http://soced.cz/wp-content/uploads/2017/04/STUDY\\_SocEd\\_5-1-20172.pdf](http://soced.cz/wp-content/uploads/2017/04/STUDY_SocEd_5-1-20172.pdf)
- [16] KOČVAROVÁ, Ilona a Eva MACHŮ. 2018. Factor structure of the Social Coping Questionnaire in Czech educational environment. *The International Conference on Education and New Developments 2018*. V tisku.
- [17] KONEČNÁ, Věra. *Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí.* Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5325-0.
- [18] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd.* Praha: Grada, 2006. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.
- [19] LAZNIBATOVÁ, Jolana. *Nadané dieťa.* Tretie, nezmenené vydanie. IRIS, Vydavateľstvo a tlač, 2007. ISBN 80-89018-53-X.
- [20] LAZNIBATOVÁ, Jolana. *Nadaný žiak na základnej, strednej a vysokej škole.* Bratislava: Iris, 2012. ISBN 978-80-89256-87-7.
- [21] MACHŮ, Eva. *Nadaný žák.* Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-197-3.

- [22] MACHŮ Eva a Ilona KOČVAROVÁ. 2018. Social coping strategies among gifted boys and girls. *The International Conference on Education and New Developments* 2018. V tisku.
- [23] Macek. In: MACEK, Petr a Vladimír SMĚKAL. Utváření a vývoj osobnosti: psychologické, sociální a pedagogické aspekty. Brno: Barrister & Principal, 2002, Psychologie. ISBN 8085947838.
- [24] MACEK. Petr. Adolescence. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2003. ISBN 8071787477.
- [25] MITCHELL, Dana. Stress, Coping, and Appraisal in an HIV-seropositive Rural Sample: A Test of the Goodness-of-fit Hypothesis. Ohio University [online]., August 2004. Dostupné z: <https://www.researchgate.net>
- [26] Portešová, In: MACEK, Petr a Lenka LACINOVÁ, ed. Vztahy v dospívání, Brno, 2006. ISBN: 80-7364-034-1.
- [27] PORTEŠOVÁ, Šárka. Skryté nadání: psychologická specifika rozumově nadaných žáků s dyslexií. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5014-3.
- [28] PORTEŠOVÁ, Šárka. Rozumově nadané děti s dyslexií. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-990-3.
- [29] PORTEŠOVÁ, Šárka a Tomáš URBÁNEK. Typology of Perfectionism in a Group of Mathematically Gifted Czech Adolescents Over One Decade. *Journal of Early Adolescence* [online]. 2013, 33(8), 1116-1144 [cit. 2018-04-04]. ISSN 02724316. Dostupné z: <http://journals.sagepub.com/>
- [30] PORTEŠOVÁ, Šárka, Ivana POLEDŇOVÁ, David MACEK, Milan RŮŽIČKA, Ondřej STRAKA a Jana URMANOVÁ. Rozumově nadaní studenti s poruchou učení: cesty od školních výkonových paradoxů k úspěchu. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7520-7.
- [31] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. Nové, rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [32] Psychology Today: Mary Ann Swiatek. Psychology Today [online]. New York City: Sussex Publishers, 2018, 24 October 2017 [cit. 2018-03-26]. Dostupné z: <https://www.psychologytoday.com/us/therapists/mary-ann-swiatek-coopersburg-pa/116505>
- [33] RUDASILL, Kathleen Moritz, Regan Clark FOUST a Carolyn M CALLAHAN. Social Coping Questionnaire. *Journal for the Education of the Gifted* [online]. SAGE

- Publications, 2007, 30(3), [cit. 2018-01-14]. ISSN 01623532. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ756558.pdf>
- [34] SWIATEK, Mary Ann a Rebekah M DORR. Revision of the Social Coping Questionnaire. *The Journal of Secondary Gifted Education* [online]. Sage Publications, 1998, 10(1). [cit. 2018-02-10]. ISSN 10774610. Dostupné z: <https://search.proquest.com>
- [35] SWIATEK, Mary Ann. Social Coping among Gifted Elementary School Students. *Journal for the Education of the Gifted* [online]. SAGE Publications, 2002, 26(1), [cit. 2018-02-10]. ISSN 01623532. Dostupné z: <https://search.proquest.com>
- [36] SWIATEK, Mary Ann a Tracy L CROSS. Construct Validity of the Social Coping Questionnaire. *Journal for the Education of the Gifted* [online]. SAGE Publications, 2007, 30(4), [cit. 2018-02-10]. ISSN 01623532. Dostupné z: <https://search.proquest.com>
- [37] Jan Širůček, Michaela Širůčková. In: MACEK, Petr a Lenka LACINOVÁ, ed. *Vztahy v dospívání*. Brno, 2006. ISBN 80-7364-034-1.
- [38] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- [39] Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Sbírka zákonů*. Praha: Tiskárna Ministerstva Vnitra, p.o., 2017, ročník 2017, částka 147. Dostupné také z: <file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/416-2017-sbirkazakonu.pdf>

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

Atd.	a tak dále.
Apod.	a podobně.
č.	číslo
ECHA	Evropská rada pro vysoké schopnosti
H	Humor
IQ	intelligenční kvocient
IVP	individuální vzdělávací plán
K	Konformita
Např.	například
Obr.	obrázek
PN	Popírání nadání
PV	Přijetí vrstevníky
Příl.	příloha
SCQ	Social Coping Questionnaire.
SI	Sociální interakce
USA	Spojené státy americké

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1: Operacionalizace proměnných $H_1$ .....	48
Tabulka 2: Operacionalizace proměnných $H_2$ .....	49
Tabulka 3: Operacionalizace proměnných $H_3$ .....	49
Tabulka 4: Pohlaví .....	53
Tabulka 5: Typ školy .....	54
Tabulka 6: Běžná a speciální škola .....	54
Tabulka 7: Souhlasné odpovědi – oblast Popírání nadání .....	56
Tabulka 8: Souhlasné odpovědi – oblast Sociální interakce .....	56
Tabulka 9: Souhlasné odpovědi – oblast Humor .....	57
Tabulka 10: Souhlasné odpovědi – oblast Konformita .....	57
Tabulka 11: Souhlasné odpovědi – oblast Přijetí vrstevníky .....	58
Tabulka 12: Analýza za celkové oblasti .....	59
Tabulka 13: Komparace pohlaví – oblast Popírání nadání .....	60
Tabulka 14: Komparace pohlaví v oblasti Popírání nadání – speciální škola .....	61
Tabulka 15: Komparace pohlaví v oblasti Popírání nadání – běžná škola .....	62
Tabulka 16: Komparace pohlaví – oblast Humor .....	62
Tabulka 17: Komparace běžné a speciální školy – oblast Popírání nadání .....	63
Tabulka 18: Testy normality .....	64
Tabulka 19: Odlišnost srovnávacích skupin: Typ školy a oblast Popírání nadání .....	65
Tabulka 20: Odlišnost srovnávacích skupin: Pohlaví a oblast Popírání nadání .....	65
Tabulka 21: Odlišnost srovnávacích skupin: Pohlaví a oblast Humor .....	66

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek 1: *Mönksiv* „vícefaktorový model nadání“ (Machů, 2010, s. 24) .....20

Obrázek 2: *The Management of Information* (Coleman a Cross, 1988, s. 44) .....34



## SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: Originální znění SCQ (Swiatek,2001)

PŘÍLOHA P II: Rotovaná faktorová matice

PŘÍLOHA P III: Histogram PN

PŘÍLOHA P IV: Histogram SI

PŘÍLOHA P V: Histogram H

PŘÍLOHA P VI: Histogram K

PŘÍLOHA P VII: Histogram PV

PŘÍLOHA P VIII: Dotazník

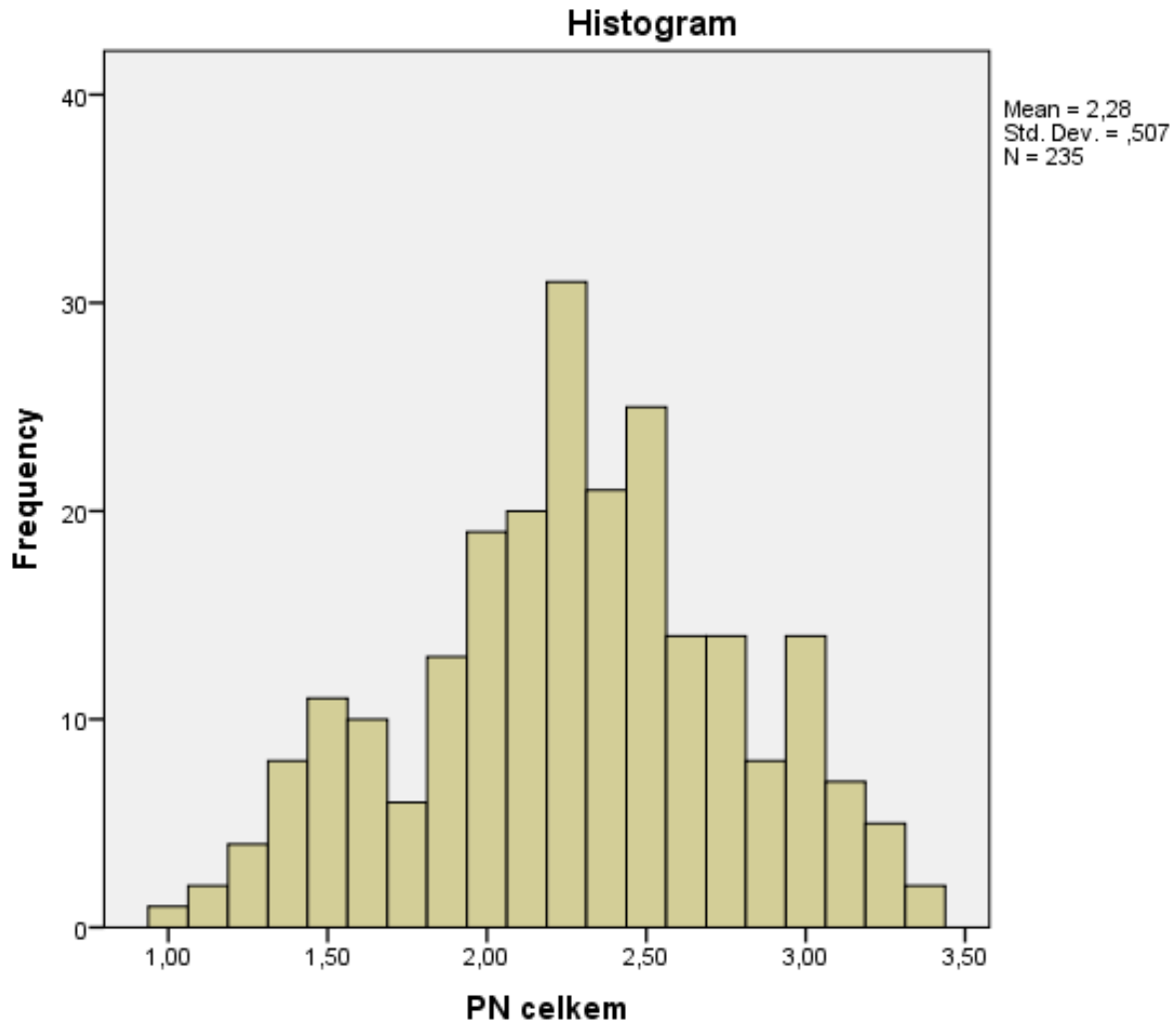
## PŘÍLOHA P I: ORIGINÁLNÍ ZNĚNÍ SCQ (SWIATEK, 2001)

Factor	Item
<b>Denying giftedness</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>I don't think that I am gifted</i></li> <li>• <i>People think I am gifted, but they are mistaken</i></li> <li>• <i>I am not gifted; I am just lucky in school</i></li> <li>• <i>As I get older and academic work gets more difficult, people will stop seeing me as gifted</i></li> <li>• <i>Most of the success I experience are due to luck</i></li> <li>• <i>There are many people who are more gifted than I am</i></li> <li>• <i>I try not to be successful at the things I do</i></li> <li>• <i>I don't tell people that I am gifted</i></li> </ul>
<b>Social interaction</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>I find friends who have interests similar to mine, by getting involved in extra curricular activities</i></li> <li>• <i>I spent a lot of time on extracurricular activities</i></li> <li>• <i>Because of all my activities, I don't have time to worry about whether or not I am popular</i></li> <li>• <i>I explain course material to other students when they don't understand it</i></li> <li>• <i>I keep myself quiet busy most of the time</i></li> <li>• <i>I use what I know to help others</i></li> <li>• <i>People come to me for help with their homework</i></li> <li>• <i>I spent part of my time in group study sessions</i></li> </ul>
<b>Humor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>I tell a lot of jokes in school</i></li> <li>• <i>I am good at making people laugh</i></li> <li>• <i>People think of me as a class clown</i></li> <li>• <i>Most people see me as serious</i></li> <li>• <i>I don't like to give the appearance of being studious</i></li> </ul>
<b>Conformity</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>I don't worry about my popularity</i></li> <li>• <i>I try to act very much like other students act</i></li> <li>• <i>It doesn't matter what other people think of me</i></li> <li>• <i>I try to look similar to other students</i></li> <li>• <i>Being popular is not important in the long run</i></li> <li>• <i>I try to get involved in sports so people don't think of me as a „geek“</i></li> </ul>
<b>Peer acceptance</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Being gifted doesn't hurt my popularity</i></li> <li>• <i>I would fit in better if I were not gifted</i></li> <li>• <i>Other students don't like me any less because I am gifted</i></li> <li>• <i>I prefer doing things alone over doing things with other people</i></li> <li>• <i>If I were not gifted, people would not like me any more or less than they do now</i></li> <li>• <i>I try not to tell people my test grades</i></li> <li>• <i>I hide my giftedness from other students</i></li> </ul>

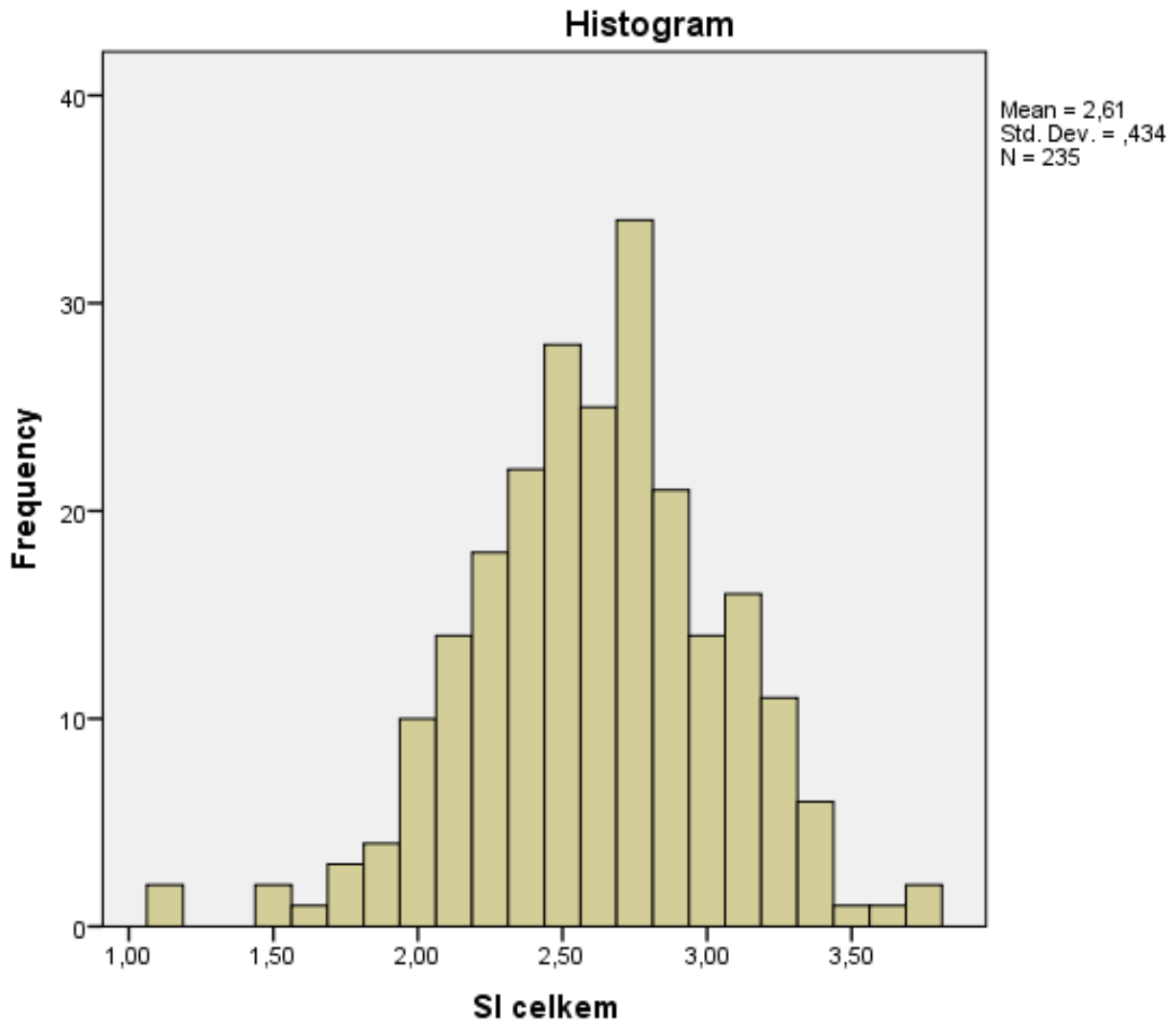
**PŘÍLOHA P II: EFA – ROTOVANÁ FAKTOROVÁ MATICE**  
**(KOČVAROVÁ, MACHŮ, 2018)**

<b>EXPLORAČNÍ FAKTOROVÁ ANALÝZA (EFA)</b> <b>(Rotovaná faktorová matice)</b>	<b>Dimenze</b>				
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
P1. PN. Nemyslím si, že jsem nadaný/á.	0,798				
P2. PN. Lidé si myslí, že jsem nadaný/á, ale pletou se.	0,725				
P3. PN. Nejsem nadaný/á, mám jen štěstí ve škole.	0,698				
P4. PN. Až vyrostu a škola bude náročnější, lidé si přestanou myslet, že jsem nadaný/á.	0,687				
P5. PN. Je mnoho lidí, kteří jsou nadanější než já.	0,664				
P6. PN. Většina mého úspěchu je způsobena štěstím.	0,632				
P7. PN. Neříkám lidem, že jsem nadaný/á.	0,491		-0,370		
P8. SI. Vysvětluju učivo spolužákům, když něčemu nerozumím.		0,764			
P9. SI. Využívám vše, co vím, abych pomohl/a ostatním.		0,687			
P10. SI. Strávím mnoho času na mimoškolních aktivitách.		0,520	0,312		
P11. SI. Lidé se za mnou chodí radit s domácími úkoly.		0,518			
P12. SI. Většinou jsem velmi zaměstnaný/á.		0,465			-0,330
P13. SI. Děláním tolik aktivit, že nemám čas se strachovat o svou popularitu.		0,426			
P14. SI. Hledám si přátele s podobnými zájmy na mimoškolních aktivitách.					
P15. PV. Raději dělám věci s ostatními než samostatně.					
P16. H. Lidé mě považují za třídního šaška.			0,701		
P17. H. Dokážu lidi rozesmát.			0,622		
P18. H. Ve škole říkám hodně vtipů.			0,585		
P19. K. Záleží mi na tom, co si o mně myslí ostatní lidé.			-0,381	0,344	
P20. K. Snažím se dělat sporty, aby mě lidé nevnímali jako šprta.			0,360	0,353	-0,330
P21. K. Snažím se vypadat stejně jako ostatní žáci.				0,718	
P22. K. Snažím se chovat stejně jako ostatní žáci.				0,690	
P23. K. Starám se o svou popularitu.	-0,359			0,409	
P24. SI. Část svého volného času věnuji doučování.				0,325	
P25. K. Z dlouhodobého hlediska je důležité být populární.				0,314	
P26. H. Většina lidí mě nebere vážně.					
P30. PV. Nevadí mi říkat lidem své školní známky.					
P31. PV. Neukrývám své nadání před ostatními žáky.					-0,552
P32. PV. Kdybych nebyl/a nadaný, lidé by mě neměli rádi o nic víc, ani míň.					0,511
P33. PV. Zapadnul/a bych hůře, kdybych nebyl/a nadaný/á.					0,469
P34. PV. Mé nadání neohrožuje mou popularitu.					0,411
P35. H. Nerad/a vypadám jako snaživý žák.					-0,375
P36. PN. Snažím se nebýt moc úspěšný/á ve věcech, které dělám.					-0,301
P37. PV. Ostatní žáci mě nemají méně rádi proto, že jsem nadaný/á.					

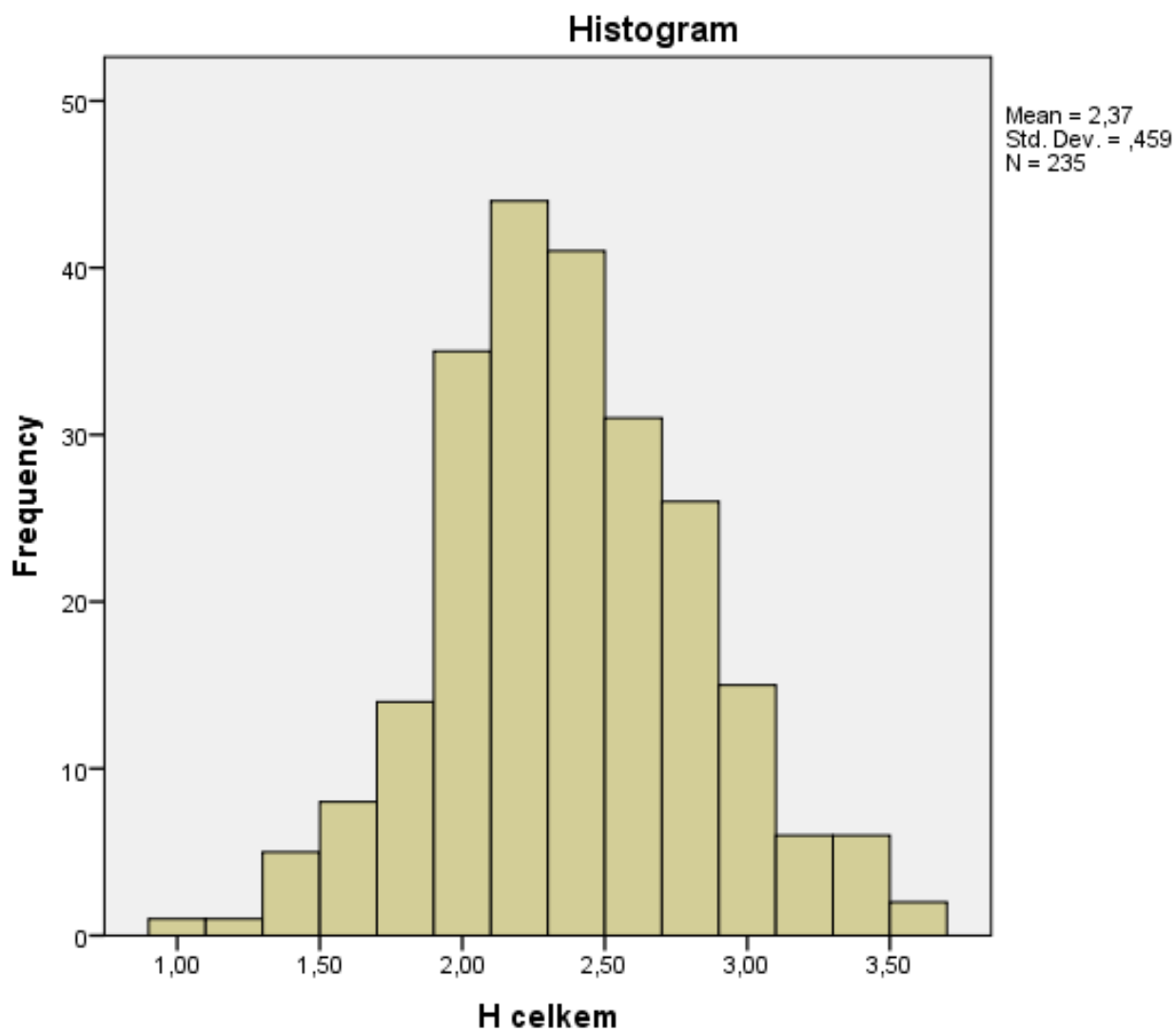
## PŘÍLOHA P III: HISTOGRAM – OBLAST POPÍRÁNÍ NADÁNÍ



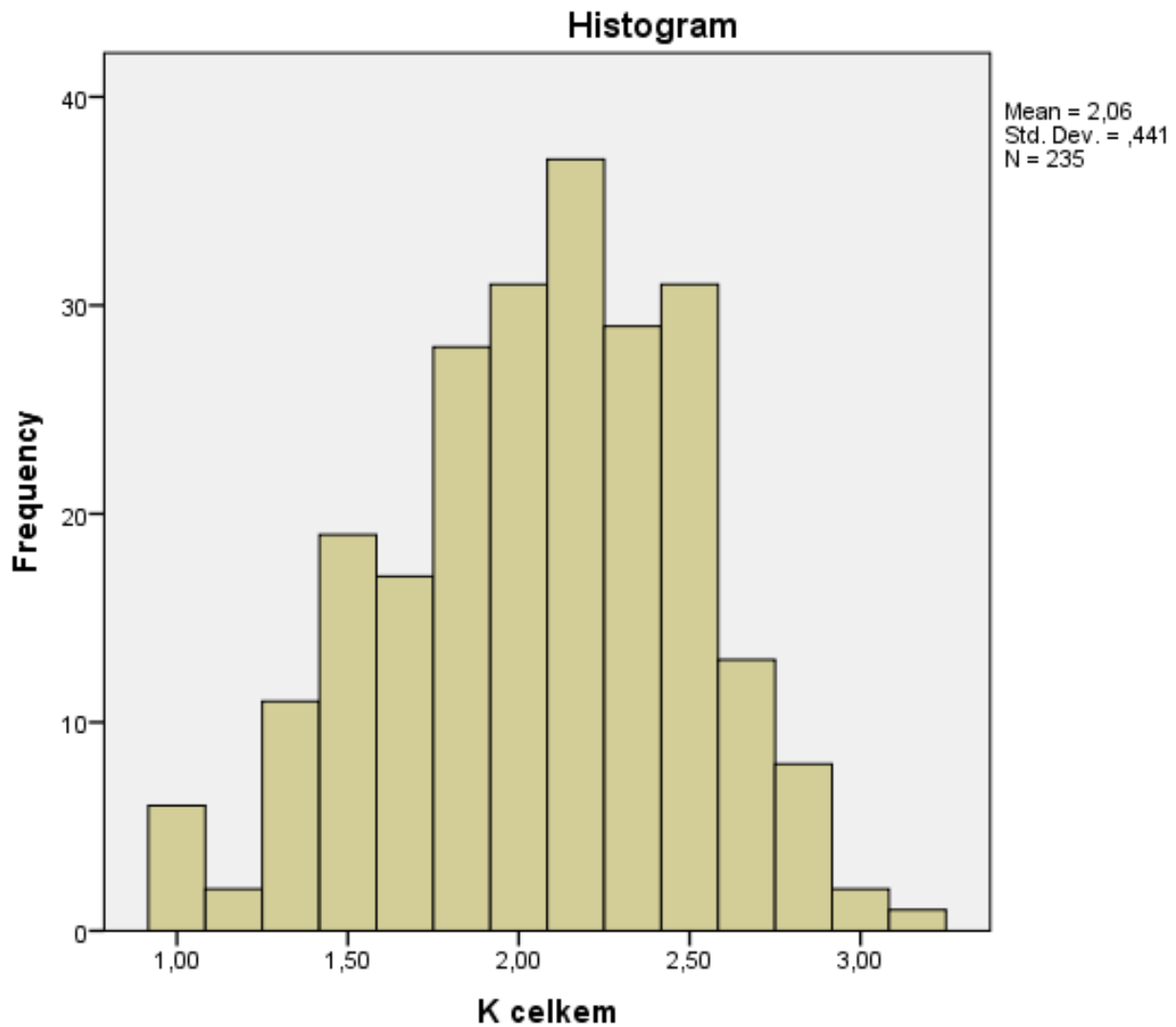
## PŘÍLOHA P IV: HISTOGRAM – OBLAST SOCIÁLNÍ INTERAKCE



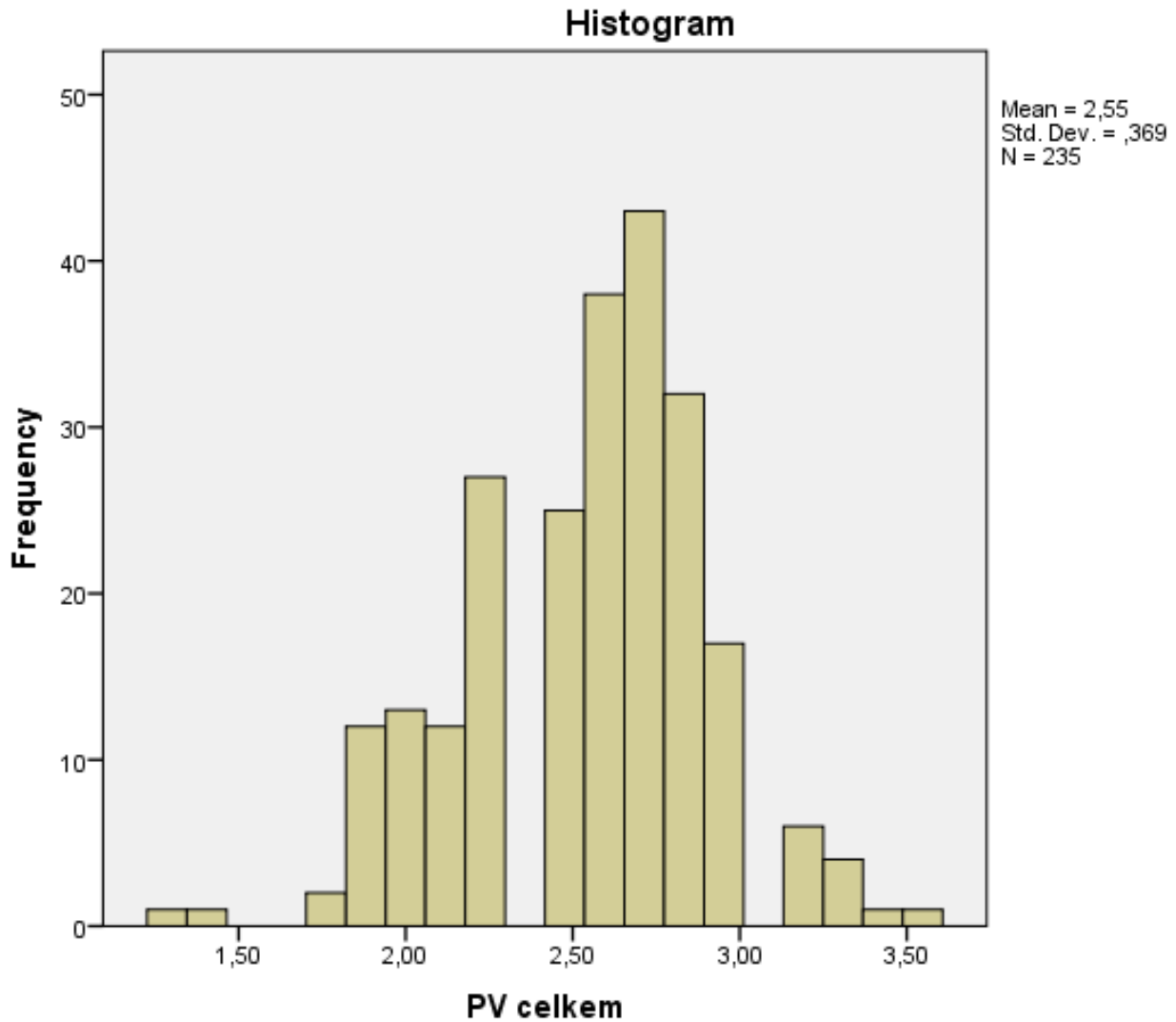
## PŘÍLOHA P V: HISTOGRAM – OBLAST HUMOR



## PŘÍLOHA P VI: HISTOGRAM – OBLAST KONFORMITA



## PŘÍLOHA P. VII: HISTOGRAM – OBLAST PŘIJETÍ VRSTEVNÍKY





## PŘÍLOHA P. VIII: DOTAZNÍK

Milá žačko, milý žáčku,

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. Nemyslím si, že jsem nadaný/á.	4	3	2	1
2. Lidé si myslí, že jsem nadaný/á, ale pletou se.	4	3	2	1
3. Nejsem nadaný/á, mám jen štěstí ve škole.	4	3	2	1
4. Až vyrostu a škola bude náročnější, lidé si přestanou myslet, že jsem nadaný/á.	4	3	2	1
5. Většina mého úspěchu je způsobena štěstím.	4	3	2	1
6. Je mnoho lidí, kteří jsou nadanější než já.	4	3	2	1
7. Snažím se nebýt moc úspěšný/á ve věcech, které dělám.	4	3	2	1
8. Neříkám lidem, že jsem nadaný/á.	4	3	2	1
9. Hledám si přátele s podobnými zájmy na mimoškolních aktivitách.	4	3	2	1
10. Strávím mnoho času na mimoškolních aktivitách.	4	3	2	1
11. Děláním tolik aktivit, že nemám čas se zajímat o svou popularitu.	4	3	2	1
12. Vysvětluji učivo spolužákům, když něčemu nerozumím.	4	3	2	1
13. Většinou jsem velmi nezaměstnaný/á.	4	3	2	1
14. Využívám vše, co vím, abych pomohl/a ostatním.	4	3	2	1
15. Lidé se za mnou chodí radit s domácími úkoly.	4	3	2	1
16. Část svého volného času věnuji doučování.	4	3	2	1
17. Ve škole říkám hodně vtipů.	4	3	2	1
18. Dokážu lidem rozesmát.	4	3	2	1
19. Lidé mě považují za třídního šaška.	4	3	2	1
20. Většina lidí mě bere vážně.	4	3	2	1
21. Nerad/a vypadám, jako snaživý žák.	4	3	2	1
22. Nestarám se o svou popularitu.	4	3	2	1
23. Snažím se chovat stejně jako ostatní žáci.	4	3	2	1
24. Nezáleží mi na tom, co si o mně myslí ostatní lidé.	4	3	2	1
25. Snažím se vypadat stejně jako ostatní žáci.	4	3	2	1
26. Z dlouhodobého hlediska není důležité být populární.	4	3	2	1
27. Snažím se dělat sporty, aby mě lidé nevnímali jako šprta.	4	3	2	1
28. Mé nadání neohrožuje mou popularitu.	4	3	2	1

29. Zapadnul/a bych lépe, kdybych nebyl/a nadaný/á.	4	3	2	1
30. Ostatní žáci mě nemají méně rádi proto, že jsem nadaný/á.	4	3	2	1
31. Raději dělám věci samostatně, než s ostatními.	4	3	2	1
32. Kdybych nebyl/a nadaný/á, lidé by mě neměli rádi o nic víc, ani míň.	4	3	2	1
33. Snažím se neříkat lidem své školní známky.	4	3	2	1
34. Ukrývám své nadání před ostatními žáky.	4	3	2	1

**Prosíme, na závěr uveď doplňující informace:**

35. **Jsi:**     dívka                       chlapec

36. **Kolik je ti let, doplň:** .....

37. **Na jakou školu chodíš?**

na běžnou základní školu

na víceleté gymnázium

na školu se speciálním programem pro vzdělávání žáků nadaných a talentovaných

Za vyplnění dotazníku Vám moc děkujeme:

Bc. Natálie Bártlová a Bc. Adéla Válková, studentky Fakulty humanitních studií Univerzity

Tomáše Bati ve Zlíně. Kontaktní mail: bartlova-valkova@email.cz