

Konformita nadaných žáků v kontextu jejich vztahů se spolužáky

Bc. Radka Kopřivová

Diplomová práce
2015/2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Radka Kopřivová**
Osobní číslo: **H14732**
Studijní program: **N7501 Pedagogika**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Konformita nadaných žáků v kontextu jejich vztahů se spolužáky**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k nadaným žákům, konformitě a inkluzivní pedagogice.

Příprava metodiky výukumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu formou sémantického diferenciálu.

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:

MACHŮ, Eva. Nadaný žák. 1. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-197-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. 2., rozšířené a přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

NAKONEČNÝ, Milan. Sociální psychologie. 2., rozšířené a přeprac. vyd. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.

POTMĚŠILOVÁ, Petra. Sociální pedagogika v teorii a praxi. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3831-3.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

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

Datum zadání diplomové práce: **20. listopadu 2015**

Termín odevzdání diplomové práce: **15. dubna 2016**

Ve Zlíně dne 20. listopadu 2015


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




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 10. 2. 2016


.....

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se věnuje konformitě nadaných žáků v kontextu jejich vztahů se spolužáky. Teoretická část práce je rozdělena na 3 kapitoly. První kapitola práce se zabývá sociálně pedagogickým pohledem na nadaného žáka, práce zde vymezuje rozdíl mezi talentem a nadáním, definice nadání, dále vymezuje modely nadání a znaky nadaných dětí v adolescentním věku. Ve druhé kapitole je diplomová práce zaměřena na nadaného žáka ve škole, vzdělávání nadaných, vzdělávání nadaných v kontextu filozofie inkluzivní pedagogiky, dále se věnuje variantám práce s nadanými žáky v běžné škole a diferencovanému obohacujícímu kurikulu. Ve třetí kapitole se věnuje konformitě v kontextu edukace adolescentů s projevy nadání, typům konformního jednání, paralelním jevům konformity a dále studiím konformity u adolescentů a konformitě v prostředí školy. Praktická část této diplomové práce je tvořena kvantitativním výzkumem, který je realizován s využitím metody sémantického diferenciálu, jímž lze zjistit, k čemu jedinec inklinuje. Praktická část práce obsahuje kapitolu zaměřenou na výzkumné šetření, způsob sběru dat, způsob zpracování dat a shrnutí a interpretaci výsledků výzkumného šetření. Cílem praktické části práce je zjistit, jaká je míra tendence ke konformnímu chování nadaných žáků v adolescentním věku v průběhu aplikace jednotlivých fází diferencovaného obohacujícího kurikula.

Klíčová slova: konformita, nonkonformita, antikonformita, nadání, nadaný žák, diferencované obohacující kurikulum, inkluzivní edukace, sémantický diferenciál

ABSTRACT

This thesis deals with the conformity of gifted pupils in the context of their relationships with their classmates. The theoretical part is divided into three chapters. The first chapter deals with the socio-pedagogical view of the gifted pupil, work here defines the difference between talent and genius, talent definition, defines the character models and talent of gifted children in the adolescent age. In the second chapter, the thesis focuses on gifted pupil at the school, gifted education, gifted education in the context of the philosophy of inclusive education, also deals with variants of work with gifted students in the regular school curriculum and differentiated enriching. The third chapter is devoted conformity in the context of education of adolescents with symptoms of talent, the type of conforming behaviour parallel phenomena conformity and also studies of adolescent conformity and conformity in the school environment. The practical part of this thesis is composed of quantitative research, which is implemented using the method of semantic differential, which can determine what an individual tends. The practical part contains a chapter focusing on research, data collection methods, data-processing and summarizing and interpreting the results of the research. The aim of practical part is to determine what the rate tendency to conforming behaviour of gifted students in the adolescent age during the application of the various phases of differentiated enriching curriculum.

Keywords: conformity, nonconformity, anticonformity, giftedness, gifted pupil, differentiated enriching curriculum, inclusive education, semantic differential

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat Mgr. Iloně Kočvarové, Ph.D. za vstřícnost, inspiraci, odborné vedení, cenné rady, trpělivost při zpracovávání této diplomové práce a při realizaci výzkumného šetření. Nemělo by zde chybět ani poděkování všem, kteří pracují s nadanými jedinci a byli tak ochotní zapojit se do našeho výzkumného šetření nadaných jedinců. Děkuji i své rodině a přátelům, kteří mě neustále dodávají sílu jít dál.

Motto:

„Vědci ve svých výzkumech zjistili, že jen cca 20 % všech osob zužitkuje své nadání. Můžeme tedy říci, že svět prozatím jede jen na pětinu své celkové kapacity, ...“

Jan Mühlfeit

Prohlášení

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST.....	13
1 SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÝ POHLED NA NADANÉHO ŽÁKA.....	14
1.1 NADÁNÍ A TALENT.....	17
1.2 DEFINICE NADÁNÍ.....	19
1.3 MODEL Y NADÁNÍ	20
1.4 ZNAKY NADANÝCH DĚTÍ V ADOLESCENTNÍM VĚKU	22
2 NADANÝ ŽÁK VE ŠKOLE.....	26
2.1 VZDĚLÁVÁNÍ NADANÝCH.....	28
2.2 VZDĚLÁVÁNÍ NADANÝCH V KONTEXTU FILOZOFIE INKLUZIVNÍ PEDAGOGIKY	29
2.3 VARIANTY PRÁCE S NADANÝMI ŽÁKY V BĚŽNÉ ŠKOLE.....	31
2.4 DIFERENCOVANÉ OBOHACUJÍCÍ KURIKULUM.....	32
3 KONFORMITA V KONTEXTU EDUKACE ADOLESCENTŮ S PROJEVY NADÁNÍ.....	36
3.1 TYPY KONFORMNÍHO JEDNÁNÍ	37
3.2 PARALELNÍ JE VY KONFORMITY	38
3.3 STUDIE KONFORMITY U ADOLESCENTŮ	39
3.4 KONFORMITA VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ	40
II PRAKTICKÁ ČÁST	42
4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	43
4.1 ZAMĚŘENÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	44
5 ZPŮSOB SBĚRU DAT	47
5.1 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ	48
5.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	51
6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	54
6.1 POPISNÁ ANALÝZA DAT	54
6.1.1 Popisná analýza tendence ke konformnímu chování	57
6.2 VZTAHOVÁ ANALÝZA DAT.....	61
6.2.1 Testování hypotézy H1	62
6.2.2 Testování hypotézy H2	63
6.2.3 Testování hypotézy H3	63
7 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE.....	65
ZÁVĚR	71
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	73
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	79
SEZNAM OBRÁZKŮ	81
SEZNAM TABULEK.....	82
SEZNAM GRAFŮ	83
SEZNAM PŘÍLOH.....	84

ÚVOD

Problematika žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je v současné době poměrně diskutovaným nejen pedagogickým a psychologickým tématem. V českém školství došlo k celému souboru změn, které zasahují nejen do pedagogické oblasti, ale i do oblasti sociálního pedagoga. Jednou významnou změnou bylo zaměření pozornosti na vzdělávání žáků nadaných, případně mimořádně nadaných. Na žáky s těmito potřebami by se mělo nahlížet z několika úhlů pohledu, nejen tedy z pohledu práce učitele a jeho přístupu k samotnému jedinci, zaměřit bychom se měli i na samotné žáky, na jejich vztahy.

Naším tématem jsou děti nadané, jež mají určitá specifika, která se projevují v kognitivní, emocionální i sociální oblasti. Těmto specifickým se věnujeme v teoretické části práce. Tyto odlišnosti jsou jim přikládány mnohdy jako negativa při jejich vzdělávání. Avšak oblast zahrnující nadané žáky je velmi široká, zde je specifikována do užší problematiky, do konformity a do oblasti intelektového nadání.

V této práci jsme se tedy přesněji zaměřili na konformitu nadaných žáků v kontextu jejich vztahů se spolužáky, respektive na bezprostřední okolí nadaného žáka, na jeho interakce mezi spolužáky, kteří nemusí často přijímat nadaného jedince. Mnohdy je takový jedinec vyčleňován z kolektivu, či je šikanován, tato nespokojenost se může zrcadlit v nižší výkonnosti a emoční nepohodě nadaných žáků (Hříbková, 2009, str. 142). Právo na všestranný rozvoj mají všechny děti, i ty, které mají diagnostikované mimořádné nadání. Avšak přehnaný konformismus (přizpůsobování) může vést k brždění jedince a ztěžování pokroku a inovace ve společnosti. V období adolescence se u těchto žáků zvyšuje jejich sociální vnímavost. Začínají si razantně uvědomovat vlastní přednosti, nedostatky a své postavení ve skupině vrstevníků a tehdy se jejich mimořádné nadání může stát důvodem k obdivu vrstevníků či k jejich odmítání.

Cílem diplomové práce je přispět k teoretickému i praktickému rozpracování problematiky nadaných žáků a jejich konformity v kontextu vztahů se spolužáky při aplikaci diferencovaného obohacujícího kurikula při práci na úkolu ve školní třídě.

V teoretické části práce se zabýváme vymezením sociálně pedagogického pohledu na nadaného jedince, dále popsáním definice nadání a talentu včetně grafického ztvárnění pomocí modelů nadání. Dále se zabýváme znaky nadaných dětí v adolescentním věku, jelikož praktická část práce je zaměřena na výzkum nadaných jedinců v adolescentním věku. V dalších kapitolách teoretické části se zabýváme nadaným žákem v souvislosti

s problematikou školy a jeho vzděláváním. S tím souvisí i možné varianty práce s nadanými žáky v běžné škole a přesnější vymezení diferencovaného obohacujícího kurikula. Ve třetí kapitole teorie se zaměříme na konformitu v kontextu edukace adolescentů s projevy nadání, typy konformního jednání, paralelní jevy konformity. Dále se zabýváme studii konformity u adolescentů a konformitou ve školním prostředí.

Cílem praktické části práce je analyzovat míru tendence konformního chování nadaných žáků v adolescentním věku v průběhu aplikace jednotlivých fází diferencovaného obohacujícího kurikula při práci na úkolu ve školní třídě. Dílčím cílem naší práce bylo zjistit, zda souvisí tendence ke konformitě s tím, jak je pro nadané žáky důležité mít ve školní třídě kamarády a zda souvisí tendence nadaných žáků ke konformitě s jejich vztahy ke spolužákům a se vztahy spolužáků k nadaným. Nadaný žák je pojímán pro tuto práci pomocí definic jednodimenzionálních a jeho demonstrovaného výkonu. Dále byl nadaný pojímán ve smyslu vysoké schopnosti v intelektové oblasti. Takové žáky nebylo jednoduché vyhledat, ačkoliv v ČR existuje Mensa gymnázium zaměřené na nadané žáky a základní školy, které se věnují integrování nadaných žáků do klasické třídy. K samotnému testování byla použita metoda sémantického diferenciálu. Empirická část zahrnuje kvantitativní výzkum a shrnutí a interpretaci výzkumného šetření.

Závěrem je třeba zdůraznit, že v příštích letech může dojít ke zvýšení počtu nadaných žáků. A to hlavně pokud rodičům budou poskytovány informace, jaké aspekty je vhodné sledovat u vlastních potomků (charakteristiky nadání), můžeme předpokládat, že k identifikaci nadaných jedinců dojde v ranějším věku a tím dojde i ke specifické práci, kterou vyžaduje nadaný jedinec. (Laznibatová, 2007, str. 161) Domníváme se, že dochází i k nárůstu zájmu o výzkum této problematiky. Ovšem musíme brát v potaz, že jakákoli identifikace či rozpoznávání nadaných je smysluplná jen tehdy, pokud cílem identifikace je poskytnutí speciální péče či programu na rozvíjení nadání a zaměření na výchovně vzdělávací potřeby nadaných jedinců (Jurášková, 2006, str. 38).

Výzkum konformity nadaných žáků v kontextu jejich vztahů se spolužáky byl v České republice realizován v rámci specifického vysokoškolského výzkumu Interní grantové agentury (IGA) s názvem projektu Vnímání ohrožujících jevů nadanými dětmi, jehož hlavní řešitelkou byla Mgr. Eva Machů, Ph. D. s (reg. č. IGA/FHS/2015/005). Pokud nahlédneme do výzkumů, jež byly podobně realizovány ve vztahu k nadaným dětem v zahraničí, můžeme nalézt studii o konformitě dětí v období adolescence, jako např. konformita v odívání (Ling, 2008) apod. Mnohé posuny ve zkoumání celé

problematiky nadaných dětí můžeme registrovat ve světě (Sternberg, Davidson, 2005) i u nás (Machů, 2010; Machů, Kočvarová, 2013).

Využitelnost tohoto výzkumu a vůbec celé práce vidíme hlavně u pedagogů, speciálních pedagogů či sociálních pedagogů, kteří se mohou podílet na vzdělávání nadaných žáků ve školním prostředí i mimo něj. Další využití můžeme nalézt i u samotných rodičů nadaných dětí, pro které může být mnohdy obtížnější porozumět svému nadanému dítěti. Doufejme, že tato práce posune opět povědomí o nadaných jedincích na novou úroveň a zároveň dá možnost k dalšímu studiu nadaných jedinců v naší společnosti.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÝ POHLED NA NADANÉHO ŽÁKA

V této kapitole uvádíme propojení sociální pedagogiky s problematikou nadaných jedinců. Zaměřujeme se na legislativní zakotvení nadaných žáků v České republice, ale také na závěry České školní inspekce, která měla objektivně posoudit, jak funguje ve školách přístup pedagogů k nadaným jedincům a k diferencovanému vzdělávání právě takových žáků. V dalších podkapitolách se věnujeme vymezení rozdílu mezi pojmy nadání a talent, dále se zaměřujeme na definice nadání a na modely nadání, jež jsou v moderní literatuře používány místo definic. V poslední podkapitole se zaměřujeme na znaky nadaných dětí, jež se projevují ve věku adolescence.

Sociální pedagogika je obor, který má poměrně široké působení a zároveň je u nás ve stadiu rozvoje. Sociální pedagogika je ve své praktické i teoretické podobě neobyčejně důležitou vědou, neboť do jejího pole působnosti spadají jevy, jež jsou v soudobé společnosti považovány za negativně působící, popř. mohou přímo ohrožovat společnost (Průcha, 2015, str. 87). Z okruhů problémů, které naplňují sociální pedagogiku, můžeme vidět, že se zabývá nejen náhradní rodinnou výchovou, vzděláváním dětí uprchlíků a imigrantů, týranými, zneužívanými, zanedbávanými dětmi, dětmi ohroženými drogami, sociokulturní deprivací, ale sociální pedagogika i samotný sociální pedagog se zabývá také sociálním klimatem školy, školními fobiemi a dodržováním práv dítěte (Průcha, 2015, str. 89). Na základě různých teoretických východisek můžeme vidět široké uplatnění sociálního pedagoga. Přestože sociální pedagog je schopen realizovat a koordinovat práci v sociálně-výchovné oblasti např. identifikovat a analyzovat pedagogické problémy, či pracovat ve státní správě, nebo poskytovat pedagogické poradenství, jeho uplatnění je tedy široké avšak v praxi se často stává, že veřejnost vlastně ani netuší, co vše by mohl sociální pedagog vykonávat (srov. Emmerová in Mařová, 2007, str. 2-3; Potměšilová, 2013, str. 15). K této situaci přispívá i to, že sociální pedagog jakožto povolání, se doposud nevyskytuje v Katalogu prací (Potměšilová, 2013, str. 15).

Pokud uvedeme oblast rezortu práce, sociálních věcí a rezortu školství, mládeže a tělovýchovy, je sociální pedagog schopen působit např. jako sociální asistent, sociální kurátor pro děti a mládež, dále ve školních klubech a družinách, domovech mládeže, v dětských domovech (vychovatel v ubytovacím zařízení), v domech dětí a mládeže, střediscích volného času, institucích výchovného poradenství (výchovný poradce na školách), v systémech preventivní výchovné péče (např. jako koordinátor prevence,

metodik prevence, v krizových centrech, střediscích pro mládež). (Kraus, 2008, str. 205; Bakošová, 2005, str. 185 – 186) Samotná profese sociálního pedagoga je řazena mezi tzv. pomáhající profese, je tedy humanisticky orientována s potřebou pomoci druhým lidem na základě respektování individuálních charakteristik a potřeb jedince. Je ovšem velmi obtížné srozumitelně a přesně definovat profesi současného sociálního pedagoga (Procházka, 2012, str. 73).

Pokud bychom měli shrnout možnosti sociálního pedagoga, může působit jakožto vychovatel, pedagog volného času, sociální pracovník a také jako asistent pedagoga. Právě poslední možná pozice se úzce dotýká nadaných jedinců. Dle naší současné legislativy (zák. č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících) je možnost úzké spolupráce nadaného žáka a asistenta pedagoga ve třídě. Nesmíme také zapomenout na zák. č. 108/2006 Sb. o sociálních službách, kdy je studium sociální pedagogiky dostatečnou kvalifikací pro výkon profese sociálního pracovníka (Potměšilová, 2013, str. 15). Další oblastí působení sociálního pedagoga je oblast volného času a vychovatelství. Cílem celé nabídky mimoškolního vzdělávání nadaných žáků by mělo být založení celé sítě center nadání po světě, kdy pedagogové volného času mohou své svěřence motivovat pro další jejich rozvoj a nadaný žák tak snáze může najít seberealizaci ve svém profesním životě. (Freeman, 2009, str. 6, 47) Sociální pedagog může pomoci nadanému jedinci nalézt vlastní cestu, kam směřovat v budoucím životě.

Vztah mezi nadanými dětmi a sociální pedagogikou je celkem jasný. Sociální pedagogika je disciplína, která cílí svou sociálně výchovnou činnost (ať už jde o činnost teoretickou či praktickou) ku prospěchu jedince a celé společnosti. Sociální pedagog se profesně podílí na mnoha činnostech, především jde o výchovné, poradenské, socializační činnosti, dále jde o intervenční i resocializační péči, která zahrnuje okruh dětí a mládeže. (Čábalová, 2011, str. 228) Mezi současné okruhy a činnosti sociálního pedagoga jakožto i sociální pedagogiky zahrnuje Kraus (in Procházka, 2012, str. 71-72) apel na sociální podmíněnost výchovného procesu s cílem, aby výchova byla nedílnou součástí procesu socializace jedince. Dále jde o zlepšení interakcí mezi prostředím a výchovou či zdokonalení životního stylu jedince a jeho správnému utváření. Důležitou oblastí pro sociální pedagogiku či sociálního pedagoga je zaměření se na výchovné situace a komplexní profesi sociálního pedagoga. Je tedy zřejmé, že k řešení sociálně pedagogických problémů nelze přistupovat pouze jednostranně, jde o interdisciplinární způsob, nelze nalézt postup dle nástrojů pouze jedné vědy (Bakošová, 2007, str. 9).

Ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., ve vyhlášce č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků, a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, nalezneme informaci, že na nadané jedince je nahlíženo stejně, jako na jedince s hendikepem, ale je snad nadání bráno v naší společnosti jako hendikep?

Proč by se měly děti s vysokým potenciálem, velkou kapacitou, jež mají nadprůměrné schopnosti přizpůsobovat většinové populaci dětí, která nedosahuje jejich úrovně. Jestliže jsme schopni akceptovat potřeby dětí s hendikepy, proč stejným způsobem nedochází k akceptaci dětí, které jsou diagnostikovány jako nadané. (Laznibatová, 2007, str. 121)

Stává se běžnou praxí, že zatímco v České republice není výjimkou, aby ve škole nedošlo k evidování, tzn. identifikování ani jednoho nadaného žáka, ve světě je tomu naopak. Často dochází k tomu, že na školách v zahraničí je evidováno až 10 % nadaných žáků z celkové populace žáků. Z toho vyplývá, že na našich základních školách není práce s nadanými jedinci příliš systematická. (Saundersová, 2011, in Šťáva, 2012, str. 41)

Česká školní inspekce provedla v roce 2008 analýzu, kterou zjišťovala, zda je práce s nadanými žáky vedena systematicky. Závěry, které byly z této analýzy provedeny, nejsou moc příznivé. Přestože učitelé vědí o žácích, kterým je potřeba věnovat speciální péči, není taková péče jejich každodenní rutinou. V některých školách však došlo ke zlepšení, úroveň individuálních plánů pro nadané žáky se posouvá směrem k lepšímu. Tyto plány jsou upravovány ve spolupráci s rodiči a dochází k jejich vyhodnocování a neustálé modifikaci. V celkovém pohledu ale podpora nadaných žáků je nesystematickou a povětšinou bývá omezená pouze na účast na soutěžích či školních olympiádách. Z pohledu na péči o nadané žáky České školní inspekce vyvodila, že ve školách převládá bezradnost a někdy i nezájem a neochota ze strany učitelů, z toho vyplývá i nepochopení celé problematiky rozvojových potřeb takto nadaných žáků (ČŠI, 2008, in Šťáva, 2012, str. 33)

Jestliže chceme, aby došlo k zlepšení efektivity učení a vůbec ke zlepšení přístupu k nadaným žákům ve škole, budeme muset udělat několik změn. Tou první je udělat výběr ze základního předepsaného učiva a učivo celé udělat zajímavějším a zábavnějším, nikoliv přidávat mu ještě více na vědeckosti. Mnohé postupy a zásady se primárně mohou objevit pouze u nadaných jedinců, ale pokud se správně upraví, mohou se aplikovat i na populaci ostatních dětí (Laznibatová, 2007, str. 102). Dalším postupem, který by měl vycházet logicky z dostupných informací o problematice nadaných, je zajistit rodičům nadaných

děti dostatečnou informovanost, aby se jejich výjimečné děti mohly realizovat a jejich nadání nebylo opomenuto.

1.1 Nadání a talent

Abychom se mohli zabývat nadanými jedinci, je třeba přesně specifikovat termín nadání. V této kapitole se pokusíme vymezit definici **nadání a talentu**, protože někteří autoři je nedělí a považují je za synonyma.

Samotným tématem nadaných žáků se v zahraničí zabývá mnoho autorů a vzniklo již ohromné množství publikací, které se zabývají nadanými jedinci. Již od počátku 19. století, kdy se začali odborníci zabývat studiem rozumového nadání, existovala snaha o odborné změření úrovně nadání, bylo vytvořeno mnoho různých pojetí nadaných dětí a doporučení pro práci s nimi (Fořtík, Fořtíková, 2007, str. 14). Z toho plyne že, výjimeční jedinci, kteří měli neobyčejné schopnosti, upoutávali mimořádnými skutky zájem lidstva už od nejstarších dob. Lidé si nepochybně všímali nejen okolí, ale i vlastních mentálních znaků, jedním takovým mentálním znakem je nadání.

Terminologie nadaných je rozsáhlou problematikou, dle Fegerové (1988 cit podle Laznibatová, 2007, str. 9) bylo v roce 1988 přes 8 tisíc pramenů, citací a odkazů na problematiku nadání, v Evropě konkrétně v Německu ve stejném čase přes 8 stovek odkazů, v tehdejší Čkoslovensku bylo 80 odborných studií, je tedy potřeba si vymezit, jak na nadání budeme přesně nahlížet.

Nadání můžeme chápat jako velmi vysoký talent, nicméně oblast mezi nadáním a průměrem můžeme definovat taktéž jako talent. Podobné vymezení je dle Brunaulta (2000, podle Jurášková, 2006, str. 10), jež píše o nadání jako o vlastní schopnosti, která je posuzována dle kritérií v psychometrických testech (v IQ testech). Talent je poté definován jako produkt speciální, který je identifikován společností a pro nějž jsou významné charakteristiky spočívající ve vytrvalosti, dychtivosti po vysokém výkonu, uspokojení či radost z učení. Nadání pokládají někteří autoři za individuální schopnosti, kdežto talent považují za sociální produkt, pro který je specificky důležitá touha po vysokém výkonu, vytrvalost a také radost z učení.

Vymezení talentu nalezneme u Laznibatové (2007, str. 57) „Talent je chápán jako vysoká úroveň rozvoje speciálních schopností, k jehož realizaci se připojuje ještě originalita a tvořivost.“

Landau (2007, str. 39) považuje nadání za základní rys osobnosti talentovaného člověka a nadání mu tedy pomáhá posunout talent na vyšší stupeň.

Můžeme tedy vidět, že někteří autoři jako např. Dočkal (1987, str. 30) Mason (1993, str. 89) aj. definují pojmy nadání a talentu jako blízká synonyma, jelikož kritéria pro jejich odlišení jsou pro ně velmi neurčitá (Hříbková, 2009, str. 41). Nadání a talent definují např. autoři jako Marland, Porterová, Clarková, Kingová, Winnerová, Morelocková a další (Jurášková, 2006, str. 17). Více již nalezneme v tabulce, kde jsou přehledně shrnuty vybrané definice nadání.

Autor	Definice nadání
Marland	vysoký potenciál, speciální výuka, všeobecné intelektové (akademické, tvořivé, vůdcovské, umělecké)
Porterová	nadání: náskok v tempu a komplexnost učení, talent: výjimečné výkony
Clarková	akcelerace vývoje funkcí mozku, vysoký výkon či předpoklad výkonu speciální edukace
Kingová	vysoké intelektové schopnosti, speciální výuka
Winnerová	předčasný kognitivní vývoj, vlastní způsob učení, nadšení pro výkon
Morelocková	asynchronní vývoj, předčasný rozvin kognitivních schopností a vědomí odlišné od normy, zranitelnost
Renzulli	nadprůměrné schopnosti, kreativita, motivace

Tabulka 1 Definice nadání (upraveno, Jurášková, 2006, str. 17)

Z pohledu pedagogiky je patrné, že na nadání je mnohdy nahlíženo jako na ekvivalent či synonymum talentu (Průcha, 2003, str. 112). Je patrné, že jde o obtížné vymezení, jelikož mezi talentem a nadáním subjektivně můžeme vnímat rozdíly. Jedinec, který je talentovaný, své nadprůměrné a vysoce specifikované schopnosti demonstruje především v hudební, výtvarné, taneční či sportovní oblasti. Zato nadání můžeme chápat jako výjimečnou všeobecnou rozumovou způsobilost a tato úroveň je po určitém období neměnná (Laznibatová, 2007, str. 58). O vrozeném nadání hovoří např. Machů (2006,

str. 7), schopnosti, které jsou získány pomocí vlivu prostředí, můžeme klasifikovat jako talent.

1.2 Definice nadání

V této podkapitole se vzhledem k rozsahu definic nadání budeme věnovat pouze vymezení definice nadání. Také zde vymežíme definici nadání, ze které vycházíme v praktické části diplomové práce.

Dle vyhlášky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, se právě takto označení jedinci zařazují mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, zaslouží si tak stejnou pozornost, jako např. žáci, kteří spadají do oblastí speciální pedagogiky. Další zmínku o mimořádně nadaných žácích a studentech nalezneme také v novém školském zákoně č. 561/2004 Sb. Ačkoliv od roku 2004 ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy dosáhlo realizace tzv. Koncepce péče o mimořádně nadané žáky ve školských poradenských zařízeních, je patrné, že v zákoně se nadaným žákům dostává téměř zanedbatelné pozornosti, než jakou by skutečně zasluhovali. Pokud totiž máme možnost nahlédnout do současných základních škol, práce s nadanými žáky vyžaduje spolupráci nejen učitele a rodičů, ale i psychologa z pedagogicko-psychologických poraden (Fořtík, Fořtíková, 2007, str. 32, 39).

Definice nadání můžeme rozčlenit na několik různých kategorií, v 60. letech 20. století k tomu právě došlo. Definice nadání byly tříděny do šesti skupin. První skupinou jsou definice, které se zabývaly **geniálními osobnostmi** a jejich charakteristikami v historii tzv. ex-post-facto definice. **IQ definice**, jež vymezovaly nadání jako hodnotu 130 a více bodů, jsou druhou skupinou definic. Dále **sociální definice**, která vznikla v kontextu s expanzí pojmu nadání do oblastí, v nichž jedinec podává vysoké výkony. Jiný pohled na nadání je **procentuální definice** tzn. kolik procentně zastoupených jedinců je v určitém ročníku obyvatelstva zastoupeno nadanými. Zde je patrný největší rozpor, neboť někdy jsou udávána čísla 2,5% až 20% zastoupení v populaci nadaných. Definice nadání, jež vznikaly při **psychologickém rozpracování inteligenčních modelů** např. Guilfordův model struktury intelektu za hlavní komponentu či přímo podstatu nadání jsou považovány myšlenkové operace. Zajímavou je jistě definice nadání, při které je brán zřetel na kreativitu, jež je posuzována jako výraznější rys než inteligence – **kreativní definice**. (Hříbková, 2009, str. 41 srov. Laznibatová, 2007, str. 63-64) Na tuto myšlenku navazuje Gowan (in

Laznibatová, 2007, str. 64), jež tvrdí, že nadaný jedinec je ten, který má přirozenou kapacitu na rozvíjení své tvořivosti.

Nadané děti jsou takové děti, které mají ve srovnání se svými vrstevníky v určitých oblastech, vzhledem na svoji kapacitu, zřetelný náskok v rychlosti a komplexnosti jejich myšlení. Tento náskok je často oceňován a povzbuzován jejich sociokulturou (Porterová, 1999 in Jurášková, 2006, str. 21).

Dle dvojice autorů Fořtíkové a Fořtíka (2007, str. 12) můžeme nadání chápat jako souhrn osobitých schopností, které podmiňují úspěšné vykonávání činností nebo všeobecné schopnosti či prvky schopností, jež podmiňují možnosti člověka, úroveň a vlastnosti lidské činnosti. Dále chápou nadání jako rozumový potenciál nebo inteligenci, celostní individuální charakteristiku kognitivních možností a schopností učit sebe sama, nebo nadání jako souhrn vloh, vrozených daností s projevem úrovně a vlastností, které jsou vrozenými předpoklady.

Oblasti, kde se může projevit nadání jedince, rozčlenil Dočkal (2005, str. 54), tento vytvořil čtyři základní kategorie – pohybové (sportovní a taneční nadání), umělecké (hudební, literárně-dramatické a výtvarné), intelektové (jazykové, vědecké, matematické a technické), a poslední kategorií, ve které lze najít projevy nadání jedince, je její praktické vymezení (manuální a sociální).

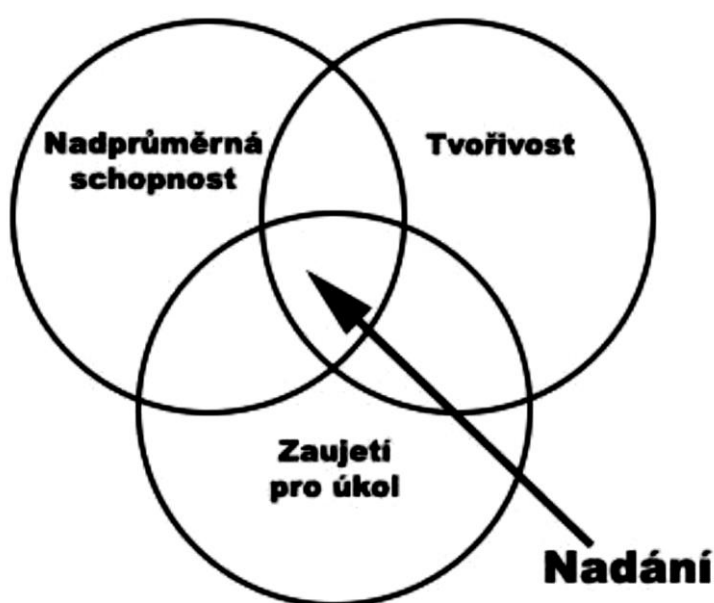
Avšak všechna tato nadání se vzájemně prolínají a manifestují se různými způsoby, proto ani nejde vytyčit jasné hranice. Nadání není konstantním jevem, mění se během vývoje jedince. Domníváme se tedy, že jednoznačné určení druhu nadání není možné určit. V současné době je tudíž na nadání nahlíženo jako na komplexní jev, kde v centru pozornosti stojí celá osobnost nadaného jedince, avšak v naší diplomové práci (pro účely našeho výzkumu) vycházíme z definic nadaného žáka, které jsou pouze jednodimenzionální a demonstrují výkon nadaného (Porter, 1999) a nadaný žák je zde pojímán ve smyslu vysokých schopností v intelektové oblasti. Právě o oblasti intelektu hovoří experti DeHaan a Havighurst (1957 in Tannenbaum, 2000, in Fořtík, Fořtíková, 2007, str. 12), kdy intelektové schopnosti mají největší souvislost se školní úspěšností. Tato úspěšnost může být tlumena např. konformním jednáním nadaného žáka ve školní třídě.

1.3 Modely nadání

V této kapitole se věnujeme dvěma modelům nadání, neboť jsou náhradou za slovní definice nadání a v moderní literatuře jsou používány častěji k popisu nadání. Tyto bývají

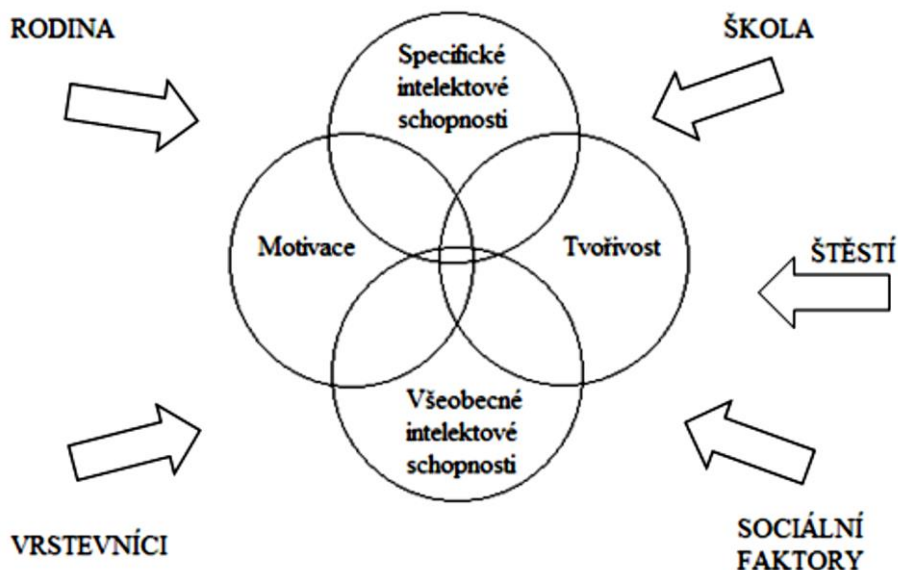
často přehlednějšími a více postihují podstatu nadání, neboť vycházíme z názorů a koncepcí, že nadání se nemusí vždy týkat jen intelektu či sféry výkonu, nýbrž dochází k tomu, že je u něj zahrnuta celá osobnost jedince.

Dle Laznibatové (2007, str. 64) je potřeba do vymezení nadání zahrnout nejen výsledek působení vnitřních dispozic a osobnosti, ale i komplexní kulturní a sociální podmínky pro edukaci a podávání mimořádných výkonů. Pro vytyčení pojmu nadání se tedy jeví nejpraktičtější vyobrazení v modelech nadání.



Obrázek 1 Model tří kruhů, Renzulli (in Machů, 2006, str. 10)

Jedním z nejjednodušších modelů nadání je Model tří kruhů od Renzulliho, jež se skládá ze tří znaků osobnosti, a to z nadprůměrné schopnosti intelektu, kreativity a motivace osobnosti k výkonu. Tento model však vůbec nepočítá s vlivem prostředí (Jurášková, 2006, str. 18). Pro nás je však důležitá role prostředí, neboť hraje významný faktor pro rozvoj nadání. V dalším modelu nadání se objevuje i role prostředí, model je vymezen ve více faktorech.



Obrázek 2 Czeselův Model nadání 4+4+1, (Laznibatová, 2007, str. 66)

O něco komplexnější je model nadání od Czesela, oproti Renzulliho modelu tří kruhů, klade Czeselův model 4+4+1 větší důraz na všeobecné i specifické schopnosti pro nadání a také je zde brán zřetel na komponentu prostředí. Zároveň je zde místo pro štěstí, Czesel toto považuje za nepostradatelný předpoklad k tomu, aby se nadání u jedince mohlo objevit a zároveň aby docházelo i k jeho samotnému rozvíjení (Laznibatová, 2007. str. 66). V tomto modelu můžeme vidět, že vliv na nadání mají vrstevníci nadaných jedinců a také podstatnou roli zastává i škola. Tudiž tento komplexní model je pro teoretická východiska našeho výzkumu ideální, neboť praktická část práce je mimo jiné zaměřena na nadané jedince a jejich vztahy ve školním prostředí, tj. na vztahy se spolužáky čili vrstevníky.

Z modelů nadání, které se zabývají rozčleněním převážně oblastí jako prostředí a znaků osobnosti, pro nás vyplývá, že pokud je jedinec nadaným, měl by projevovat alespoň některá specifika. Vzhledem k zaměření naší praktické části práce se v následující kapitole budeme zabývat právě znaky nadaných dětí v adolescentním věku.

1.4 Znaky nadaných dětí v adolescentním věku

Pro nadaného jedince může být období adolescence, kdy dochází k mnoha změnám kritickou fází. V této kapitole vymezujeme znaky nadaných dětí v adolescentním věku.

Věk adolescence má však malou výhodu, a to, že zájmy a schopnosti pomalu přestávají kolísat, započínají se upevňovat a dochází tak k možnosti, kdy se mohou použít metody

měření schopností. Tyto metody již mohou být standardizované a mají tak vyšší vypovídající hodnotu, než jako tomu je u metod v předškolním či mladším školním věku. Nadání se mnohdy objevuje až ve věku 13 – 14 let, hlavním důvodem pro objevení nadání až v tomto věku spatřují autoři Fořtíková, Fořtík (2007, str. 49) právě standardizaci metod.

Nadání žáci, kteří projevují znaky intelektového nadání, se mohou stát jedinci marginalizovanými, kteří nebývají pro skupinu či školní třídu žádoucí a ani nejsou jejím vzorem. Nadání se odlišují od běžné populace nejvíce v kognitivní, emocionální a sociální oblasti. Projev nadání žáka je však jedním z předpokladů úspěšného rozvoje nadání. Zaměříme-li se na školní prostředí, učitel nabízí nadaným žákům diferencované vzdělávání a nadání žáci přijetím učitelovy nabídky ve formě obohacujícího kurikula rozvíjejí svůj potenciál. V opačném případě dochází ke stagnaci v rozvoji dítěte (podrobně viz kapitola 2.4 Diferencované obohacující kurikulum).

Každý žák se projevuje ve školním prostředí určitými znaky, dle kterých jej můžeme odlišit od ostatních. Nejinak tomu není u žáků, kteří jsou diagnostikováni jako žáci nadání. Hříbková (2009, str. 45) popisuje tři hlavní znaky nadaného dítěte. Prvním znakem je brzký projev vývojového postupu, tato akcelerace je dobře zřetelná při srovnání s vrstevníky. Druhým znakem je to, že dítě je schopno podávat mimořádné výkony, které pokud opět porovnáme s vrstevníky, jsou po stránkách kvality či kvantity vždy výjimečné. Zde se nemusí jednat pouze o oblast kognitivního postupu. Třetím znakem nadaných, který se ale běžně neprojevuje, je zjištění osobního potencionálu pro podávání výjimečných výkonů, lze hovořit např. o velkém zaujetí o specifickou oblast, která se může projevit vysokou vytrvalostí při zpracovávání úkolu, či nadměrně obsáhlými znalostmi. Dle autorů Fořtíkové a Fořtíka (2007, str. 50) je v tomto věku potřeba pracovat se dvěma hlavními faktory nadání – s multipotencionalitou a s časnou specializací. Časnou specializací může být výběr vhodné zájmové činnosti, jedinec v tomto věku již má vyšší stupeň autonomie a tudíž chce rozhodovat o tom, jakým způsobem bude trávit svůj volný čas. Zde opět můžeme nalézt místo pro sociálního pedagoga v pozici vychovatele či pedagoga volného času, může vhodně přispět k formování specializace nadaného.

Autoři nejčastěji uvádí projevy a charakteristiky nadaných žáků v kognitivní sféře jako rané čtení, schopnost rychle se naučit, rozvinutá slovní zásoba, vysoká schopnost řešit problémy, lepší představitost, schopnost klást otázky autoritám, neobyčejná zvědavost a perfekcionismus. V oblasti motoriky jsou nadání výjimeční ve smyslové vnímavosti, existuje zde rozpor mezi tělesným a intelektuálním vývojem, někdy se objevuje jejich

nezájem o tělesnou činnost. Afektivní sféra nadaných se projevuje citlivostí v osobní oblasti, vysokou vnitřní motivací, smyslem pro humor, kritičností a nekonformitou. A právě nekonformita může negativně zasáhnout do mnoha oblastí života nadaných, např. při komunikaci s vrstevníky i dospělými. Nadaní jedinci mohou mít problémy v adjustaci. Mnohdy jsou více zranitelnější dívky, které vyhoví požadavkům okolí „nevyčuhovat z řady“ a začnou se více přizpůsobovat, jsou více konformní. Dále se nekonformita nadaných může projevit i v komunikaci s autoritami, takto často komunikují jako rovný s rovným (Jurášková, 2006, str. 44).

Další autorka píše o nadaných dětech jako o kreativních jedincích, jež mají mnoho atypických nápadů, jsou schopni překračovat vymezené hranice, jsou nekonformní, a právě proto potřebují pochopení a trpělivost. Učitel nadaných žáků musí mít neustále na paměti, že samotný problém či proces je důležitější než jeho vyřešení, dále to, že chyba má spíše pozitivní hodnotu. Posledním hlediskem, které musí učitel nadaných žáků brát v potaz, je to, že je absolutně nevhodné zasahovat do kreativního procesu např. tím, že demonstruje vlastní představy vůči žákovi, je vždy důležité jen nabízet ale nevnučovat se (Laznibatová, 2007, str. 50-51).

Pokud zaměříme náš pohled obecně na jedince v adolescentním věku, tito mají silnou potřebu se začlenit mezi své vrstevníky, neboť situaci, kdy by měli zůstat osamoceni či vyloučeni ze skupiny, mohou pociťovat velmi negativně. K tomu aby došlo k začlenění mezi spolužáky, jim může pomoci vyšší míra konformity. Přizpůsobení postojů a jednání svým vrstevníkům je díky vyšší míře konformity, jež se vyskytuje v adolescenci, méně problematické. Jedinec může nesouhlasit s chováním vrstevnické skupiny a tak se záměrně chovat odlišně, jestliže však dochází k pravidelnému vystavení tlaku ze strany svých vrstevníků, je poměrně velká pravděpodobnost, že podlehne a začne se chovat konformně se skupinou. Vrstevnický tlak jedince ovlivňuje negativně, adolescenti jsou navíc citlivější než jedinci v odlišných vývojových stádiích. Nejvyšší vrstevnická konformita je obvykle sledována v časně a střední adolescenci. (Macek, 2003, str. 58)

Dle Vágnerové je období dospívání (adolescence) přechodnou fází mezi dětstvím a dospělostí, kdy dochází ke globální proměně osobnosti (Vágnerová, 2012, str. 371). Z pohledu vrstevnických skupin u adolescentního věku, jde o vzrůstající důležitost, identifikaci se skupinou. Společenství vrstevníků vyžaduje od dospívajících často mnohem větší konformitu než dospělí (Vágnerová, 2012, str. 347). Právě takové projevy konformity mohou být velmi různé – od požadované úpravy zevnějšku až po změněné hodnoty, normy

a preferovaný styl života. Konformita ke skupinovým normám bývá odměněna možností kolektivní příslušnosti (Vágnerová, 2012, str. 372).

Období pubescence (od cca 11 do 15 let) je možno rozdělit na fázi prepuberty, které začíná prvními známkami pohlavního dospívání. Druhou fází je fáze vlastní puberty, tato nastupuje po prepubertě a trvá do dosažení reprodukčních schopností. Období adolescence, jež končí kolem 20 roku života je charakteristické dosahováním plných reprodukčních schopností a dokončením tělesného vývoje. U jedince v adolescentním věku rychle mění jeho postavení, dochází k ukončení základního vzdělávání, častějším a hlubším erotickým vztahům, mění se jeho vlastní sebepojetí (Langmeier, Krejčířová, 1998, str. 139).

Psychologické charakteristiky období dospívání jsou provázány emoční nestabilitou, častými jsou změny nálad, které vedou spíše k negativnímu ladění. Jednání adolescentních jedinců může být postiženo impulsivitou a nepředvídatelností reakcí a postojů. Z vývoje základních schopností, dovedností a zájmů u adolescentů je zajímavé, že rychle získávají dovednosti vyžadující značnou sílu a hbitost. Dále pokračuje vývoj řeči, ačkoliv to nemusí být na první pohled patrné, u jedinců, kteří jsou nadaní, se rozvíjí talent literárního vyjádření vlastních zkušeností (Langmeier, Krejčířová, 1998, str. 143- 145). Z hlediska interpersonálního jde u adolescentních jedinců o navazování vztahů k vrstevníkům, jež jsou diferencovanější, tyto jim dávají jistotu, kterou ztrácí odpoutáváním se od rodiny (Langmeier, Krejčířová, 1998, str. 150 – 151).

Můžeme tedy vidět, že nadaní žáci v adolescentním věku prochází odlišným vývojem než většinová adolescentní populace, hlavně v oblastech např. interpersonálních vztahů s vrstevníky, učiteli a z toho plyne i jiný pohled na konformní jednání, které je u jedinců s diagnostikovaným nadáním jiné než u většiny. Právě konformitou a konformním jednáním nadaných dětí se budeme zabývat ve 3. kapitole této diplomové práce.

2 NADANÝ ŽÁK VE ŠKOLE

V této kapitole se budeme věnovat nadanému žákovi z pohledu školy a vzdělávání nadaných žáků. Tito jedinci mají svá specifika, a proto je nutné zohlednit tato specifika v jejich edukaci. V této kapitole se snažíme o vymezení okruhů, kde by potencionálně mohly ve školním prostředí vznikat problémy. Dále se v podkapitolách věnujeme vzdělávání nadaných v kontextu filozofie inkluzivní pedagogiky. V dalších podkapitolách již konkrétně vymezujeme varianty práce s nadanými žáky v běžné škole a diferencované obohacující kurikulum.

„Rodina, škola, vrstevnická skupina a komunita již nevytváří pouhé důležité ‚pozadí‘ vývoje, ale tento vývoj konstituují a vytvářejí kontext zprostředkovávající poznání.“ (Hříbková, 2009, str. 120) Z definice od Hříbkové je patrné, že celé nejbližší prostředí se podílí nejen na ovlivňování rozvoje nadání, ale rozvoj nadání bezprostředně dovolují. Nadaní jedinci jsou považováni za jedince se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami (tzv. *exceptional children* – výjimečné děti) a proto je důležité vytvořit vhodné podmínky pro jejich následující rozvoj.

Při vytváření lepších podmínek pro nadané je potřeba začít na minimálně čtyřech úrovních. Prvotně bychom se měli zajímat o politické podmínky respektive usilovat o podporu parlamentu a legislativně uzákonit podporování nadaných. Druhá úroveň, na kterou by měla být zaměřena pozornost, jsou ekonomické podmínky. Jedná se o vyčleňování finančních prostředků na nadané jedince. Třetí úroveň naší pozornosti by měla zasahovat do společenských podmínek, a to celkovou akceptací nadaných dětí a vytváření takových podmínek, aby mohlo dojít k odbourávání bariér a vytváření pozitivních postojů nejen u široké veřejnosti. Čtvrtá úroveň zahrnuje výchovně-vzdělávací podmínky, což spočívá v zabezpečování přiměřených podmínek v systému školy a také ve vytváření výchovně-vzdělávacích forem pro nadané děti. (Laznibatová, 2007, str. 75-76)

Nadaný žák je vždy členem sociální skupiny ve školní třídě. Vrstevnické vztahy, jež vznikají ve školní třídě, jsou pro vývoj dítěte zásadní. Interakce s vrstevníky zprostředkovávají kognitivní vývoj a zdokonalují sociální dovednosti. Jde také o vytvoření a vývoj sebepojetí, utváření sociálních a morálních hodnot. Předpokládá se, že nepopulární jedinci, kteří jsou mezi svými vrstevníky v sociální izolaci, budou mít patrně problémy s navazováním budoucích důvěrných či přátelských vztahů. (Hříbková, 2009, str. 141)

Výzkumem vztahů mezi spolužáky se u nás zabývala např. Novotná (2004, in Hříbková, 2009, str. 144), která zjistila, že ve třídách osmiletého gymnázia jsou nadaní jedinci, u kterých dochází jak k odmítání a izolování, tak ve vyšších ročnících se u spolužáků projevuje vyšší tolerance k odlišným projevům spolužáků, kteří jsou např. nadaní. Avšak tyto závěry nelze generalizovat, vždy jde o individuální případy. Specifické vzdělávací formy nadaných jedinců nebudou nikdy garantovat přijetí dítěte vrstevnickou skupinou, proto speciální školy a třídy pro nadané nemohou být všeobecným východiskem pro edukaci nadaných jedinců.

V odborné literatuře dochází k přílišnému zaměřování se na problémy nadaných dětí ve školním prostředí. Pokud bychom takové studie měli pro lepší orientaci shrnout, jde o tyto okruhy problémů: problémy v sociální oblasti, konfliktnost, neschopnost zapojit se do skupinového života ve školní třídě a dále jde o osobnostní problémy jako nevhodné sebezpojetí, sebedůvěra a přecitlivělost nadaných jedinců (Hříbková, 2009, str. 146).

Dalším diskutovaným tématem, které zdůraznili Mönks a Mason (1993, in Hříbková, 2009, str. 38) je, zda při vzdělávání nadaných jedinců hraje nějakou zásadní úlohu forma nebo obsah vzdělávání. Vysoce nadaní jedinci potřebují individuální pozornost a v rámci výchovně-vzdělávacího procesu musí vždy spolupracovat dva obory – pedagogika a psychologie (Laznibatová, 2007, str. 96). A právě zde můžeme vidět propojení se sociální pedagogikou. Pedagogický rozměr sociální pedagogiky směřuje k potřebě reagovat na zjevné společenské problémy a hledat konkrétní postupy a metody, kterými lze prosadit společenské nároky, žádoucí cíle a požadavky a tím minimalizovat rozpory v daných podmínkách. Cílem pedagogického směřování sociální pedagogiky je realizovat výchovné, preventivní, resocializační a reedukační postupy se zaměřením na životní situace jedince se zřetelem k jeho potenciálu a individualitě. (Kraus, Poláčková, 2001, str. 24)

Feldhusen (1987, in Laznibatová, 2007, str. 123) vyčlenil komplex potřeb, na které se v rámci vzdělávání nadaných musí zaměřit pozornost. Dle něj nadaní žáci ve škole potřebují především zvládnout základní dovednosti a pojmy, tak aby mohli podávat maximální výkony, zajistit aktivity na přiměřeném stupni jejich vývoje, mít dostatečný přístup k získávání a stimulaci jejich samostudia, získat zkušenost s kreativním myšlením a řešením problémů. Dále u nadaných jedinců existuje potřeba rozvíjet divergentní myšlení, představivost, prostorové schopnosti, fantazii, dále rozvíjet konvergentní schopnosti jako logickou dedukci, podporovat sebeuvědomování, sebe akceptaci. Ne méně důležitou

složkou, které je třeba věnovat pozornost ve vzdělávání nadaných je stimulace k dalším cílům, vývin samostatnosti a disciplíny v učení, dále potřeba navazovat vztahy s nadanými studenty stejného typu nadání a mít obsáhlý základ informací z různých oblastí života.

2.1 Vzdělávání nadaných

V této podkapitole uvádíme problematiku vzdělávání nadaných jedinců. Nadaní žáci mají specifické potřeby a tyto jim nemůže zcela zabezpečit pouze klasická výuka. V této podkapitole si popíšeme možné varianty práce s nadanými žáky ve škole. Zaměřujeme se na diferencované obohacující kurikulum.

Situace na poli vzdělávání nadaných je výsledkem vzdělávacích cílů, jež byly v České republice stanoveny legislativními dokumenty. Zakotvení této problematiky spočívá v tzv. Bílé knize – Národním programu rozvoje vzdělávání (2001), zde je zakotven požadavek na vytvoření globálního systému péče, který by zahrnoval i oblast nadaných jedinců, a dále spočívá v Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky (2002), zde jde o usazení problematiky péče a podpory o nadané na stejnou úroveň jako problematika vzdělávání žáků se speciálními edukačními potřebami (Hříbková, 2009, str. 182).

Dle Keryho (in Laznibatová, 2007, str. 100) nadaní jedinci mají specifické potřeby. Můžeme je rozdělit na kognitivní (myšlení, učení, paměť), sociální potřeby (komunikace, akceptace), a afektivní potřeby (přání, cíle). Dle Hříbkové (2005 in Machů, 2010, str. 79) jde např. o speciální učební charakteristiky nadaných žáků. Tito žáci rychleji pochopí nové učivo, vytváří si své vlastní tempo práce při řešení úkolů, mají tendence ke strukturování řešeného problému, nemají rádi mechanický způsob učení, je u nich preference individuálního stylu učení, než skupinové práce, dosahují lepší a delší soustředěnosti a také mají tendenci polemizovat s učitelem a mnohdy i pochybovat nad prezentovanými jevy.

Mnozí odborníci tvrdí (Feldhusen, 1986, Leehwald, 1985, Wagner, 1990 in Laznibatová, 2007, str. 100), že mnoho nadaných vzhledem ke svým specifickým ve vzdělávání, bude vždy vyžadovat specifické přístupy, neboť při klasických postupech v běžných školách mohou nastávat problémy (nadaný žák se nudí, snaží se o pozornost, popř. učitele vyrušuje). Aby tomu tak nebylo je potřeba odlišit nejen formy vzdělávání nadaných, ale i přístup učitelů k nadanému jedinci.

Vzdělávání nadaných by mělo tedy vycházet z jejich specifických potřeb, primárně by mělo vycházet z rámcového a školního vzdělávacího programu dané školy, z vyjádření rodiny nadaného žáka, popřípadě i psychologického vyšetření daného jedince (Caraswell et al., 2011, str. 14).

Na edukační potřeby nadaných žáků nahlíží také Jurášková (2006, str. 47), která přehledně shrnuje vzdělávací potřeby nadaných žáků do pěti oblastí a zároveň popisuje i pozadí potřeby, které vede k neefektivní práci s nadanými žáky, viz tabulka.

Edukační potřeby nadaných žáků		
<i>potřeba</i>	<i>pozadí potřeby</i>	<i>zaměření potřeby</i>
výrazná stimulace	netolerance, drilu	podněty na úrovni nebo nad úrovní zkušenosti žáka
modifikovaného kurikula	kognitivní aktivita	modifikace obsahu, procesu, produktu, hodnocení
argumentačně založené komunikace	netolerance, direktivnosti	nedirektivnost, partnerství, takt, akceptace
kontaktu s vrstevníky podobného zaměření	kommunikace s vrstevníky	modifikované organizační normy, (segregované, skupinové)
individuálního přístupu	heterogenost populace nadaných	pružnost ve vyučování

Tabulka 2 Edukační potřeby nadaných (Jurášková, 2006, str. 46 - 47)

Cílem veškerého vzdělávání nadaných žáků by mělo být usměrňování osobnosti nadaného žáka tak, aby sám byl schopen, co nejvíce zhodnotit své nadání, zvládl pracovat samostatně a kreativním způsobem. Dále aby dokázal nadaný žák se zájmem, a co nejvhodněji adaptovat se na prostředí rozmanitého sociálního kontextu, které jej obklopuje např., co se týče rodiny, zájmů nadaného jedince či jeho pracovního kolektivu. (Jurášková, 2006, str. 55)

2.2 Vzdělávání nadaných v kontextu filozofie inkluzivní pedagogiky

Jak jsme již zmínili v kapitole 2.1 Vzdělávání nadaných, všechny děti mají mít rovný přístup ke vzdělání. V několika posledních letech lze pozorovat rozvoj inkluzivní

pedagogiky, kdy se klade za cíl zvýšit míru inkluzivního vzdělávání v českém vzdělávacím systému na všech stupních a typech škol, jde tedy o ukončení segregace ve vzdělávání. S cílem působit preventivně proti sociální exkluzi jednotlivců či celých sociálních skupin a přispět tak k úspěšné integraci jedinců s postižením, znevýhodněním do společenských, politických a ekonomických aktivit celé společnosti (Hájková, Strnadová, 2010, str. 90).

Inkluze znamená vyšší stupeň integrace, posun od „pouhé“ integrace jedince k přijetí jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami za rovnoprávné členy školního kolektivu, či komunity. Plné integrace lze dosáhnout pouze tehdy, jestliže se daří jejich včlenění neboli inkluze do kolektivu žáků, učitelů a všech jedinců, kteří tvoří společně školu. (Lang, Berberich, 1998, str. 27) Pokud nahlédneme do české literatury, ve většině není patrný rozdíl mezi termíny integrace a inkluze (Potměšil in Havel, Filová, 2010).

Inkluzivní pedagogika tak má záměr rozvíjet běžnou školu směrem k sociální koherenci, uspořádat běžnou školu způsobem, kdy jde nabídnout vhodné vyučování a studium všem dětem, žákům a studentům s ohledem na jejich individuální rozdíly, s respektem vůči jejich momentálním edukačním potřebám. Přičemž v tomto případě nezáleží na druhu speciálních potřeb ani na výsledcích hodnocení výkonů žáků. (Hájková, Strnadová, 2010, str. 91)

Z čeho vychází inkluzivní pedagogika a čím je ovlivněna je možné nalézt v pěti složkách (Lechta, 2010, str. 30 – 34): etická složka (postavení osob s postižením vždy nebylo jednoduché, existovala zde represe až jejich akceptace), sociologická složka (je ovlivňována aktuální společenskou situací, kdy společnost si zvykla, že existují lidé, kteří jsou odkázáni na určitou sociální pomoc), profesní složka (spočívající v tom, že některé fakulty již připravují učitele na inkluzivní pedagogiku, ale stále nejde spoléhat na to, že pedagog bude mít tyto kompetence), politická složka (je zde globální politická vůle k prosazení konceptu inkluze), aplikační složka (teoretické zpracování inkluzivní pedagogiky je na vysoké úrovni, avšak pokud dojdeme k praktické realizaci, můžeme narazit na mnoho překážek a kontroverzí).

Inkluzivní pedagogika počítá se zařazením všech dětí, které mohou mít nějaké odchýlení od norem, jde o vyhýbání se formování stereotypů a vzniku nálepek, jež mohou často být výstupem identifikačně-výběrového procesu nadaných jedinců. Proto by obohacující kurikulum mělo být přirozeně nabízeno každému žákovi ve třídě, čímž může dojít k rozvíjení nadání i u jedinců, kteří nejsou identifikováni jako nadaní. Mohou to být děti,

kteří jsou podvýkonné, děti ze špatného sociokulturního prostředí a o další děti, kteří mají malou šanci obstát v procesu identifikace nadání. Cíl inkluzivní pedagogiky je v respektu etických zásad v identifikačně výběrovém procesu nadaných (Machů, Kočvarová, 2013, str. 26).

2.3 Varianty práce s nadanými žáky v běžné škole

Při studiu odborné literatury přijdeme vždy na to, že nadaní žáci potřebují speciální a odlišný přístup než žáci z běžné populace. V této podkapitole uvádíme varianty práce s nadanými dětmi v prostředí školy.

Pokud jde o vzdělávání nadaných jedinců ve škole, nalezneme v domácí literatuře tři varianty edukace, a to variantu segregace, variantu integrace a kombinaci variant segregace a integrace ve vzdělávání.

První variantou je **segregace**. Zde jde o specializované třídy, školy pro děti s nadprůměrným intelektem. Tento typ vyučování zajišťuje vysoce individualizovaný přístup k nadaným jedincům. Nejčastěji je praktikován v USA a Kanadě. Druhou variantou práce s nadanými v běžné škole je jejich **integrace**. Tento typ je známý jako integrované vzdělávání. Jde o zabezpečení adekvátních učitelů, kteří mají specializaci na výuku nadaných žáků. V praxi se tento typ realizuje na běžných školách v kolektivu školní třídy. Kromě základního učiva se zde aplikuje prohlubování a rozšiřování učiva pro nadané jedince. Třetí variantou je **kombinace segregace a integrace**. To je kompromisní způsob vzdělávání nadaných žáků. Tento způsob vzdělávání spočívá v tom, že nadaný žák navštěvuje předměty ve vyšších ročnících. (Hříbková, 1995, in Laznibatová, 2006, str. 100)

Dělení vzdělávání nadaných žáků na tyto tři typy je již zastaralé. (Hříbková, 1995, in Laznibatová, 2007, str. 100-111)

V České republice převažuje spíše varianta vzdělávání nadaných žáků v rámci integrace. Integraci může klasická škola vytvořit adekvátní podmínky pro rozvoj nadání, motivovat prostředím, zajistit doplňkové učební pomůcky, vypracovat alternativní učební plány aj. (Machů, 2010, str. 78).

Další možnosti ve vzdělávání nadaných žáků jsou obohacování (*enrichment*) a urychlování učiva tzv. akcelerace (*acceleration*). **Obohacování** neboli rozšíření programu ve specifických oblastech nalezneme u většiny gymnázií. Jde o rozšíření znalostí a

dovedností za hranici běžného učiva. Za obohacení učiva můžeme považovat i zapojení do soutěží, odpoledních vzdělávacích klubů, exkurzí aj. Tato modifikace může probíhat ve dvou směrech – do šíře (probírání nových témat), a do hloubky informací (hlubší proniknutí do problematiky). Při uplatňování obohacení učiva nadaného jedince nevyčleňujeme z kolektivu. **Akcelerace** znamená zrychlování procesu, avšak pouze tehdy, pokud se jeví, že dítěti tempo nevyhovuje, že učivo dokáže zvládnout mnohem rychleji. Akcelerace může mít mnohé formy, např. předčasný vstup do základní školy, přeskokování ročníků (v jednom, nebo více předmětech), sdružování studentů s lepšími výsledky, paralelní studium (jedinec je schopen studovat souběžně některé předměty na střední škole), zhuštění studia apod. Akcelerací rozumíme výraznější zásah do průběhu studia nadaného žáka. (Fořtík, Fořtíková, 2007, str. 45-47) Dle Juráškové (2006, str. 49) je akcelerace přístupem, jež je kvantitativně odlišný, kdežto obohacení je kategorie založená spíše na kvalitativní změně.

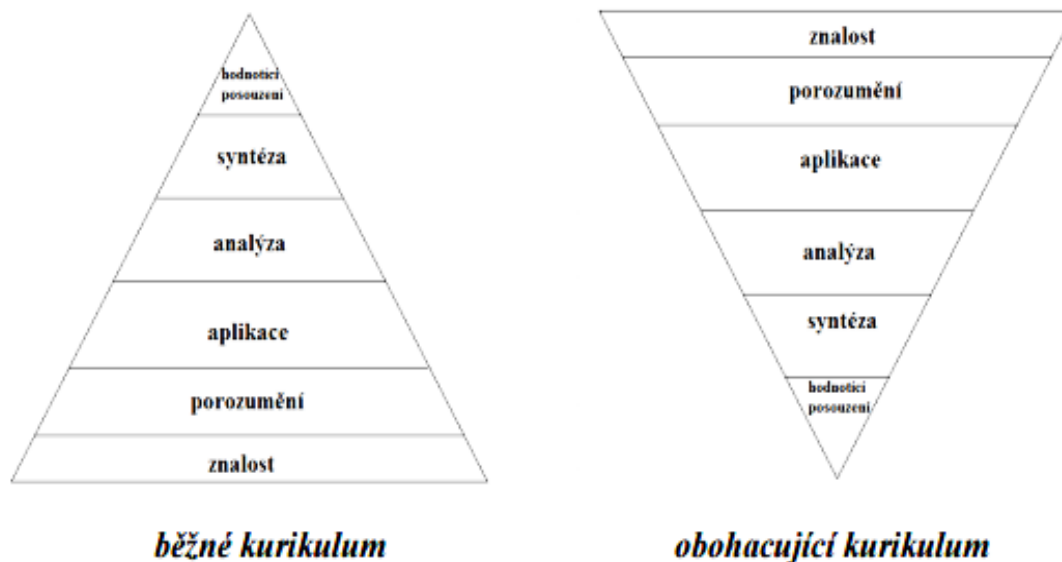
Mezi možnostmi obohacení a akcelerací učiva staví Laznibatová (2007, str. 127) ještě **diferenciaci**. Touto diferenciací chápe strategie a opatření, kterými se mění přístup k interindividuálním rozdílům nadaných žáků. Aby bylo možné dojít k zabezpečení podnětů pro další rozvoj nadaných žáků, je potřeba upravit nejen obsah, metody ale i formy vyučování, tyto možnosti rozvoje můžeme nadaným žákům nabídnout v rámci adekvátně vytvořeného kurikula (Machů, 2010, str. 80).

2.4 Diferencované obohacující kurikulum

Tato podkapitola věnuje kurikulu a jeho možné modifikaci, které je vhodné pro edukaci nadaných žáků. Je zde uvedeno klasické kurikulum a kurikulum, které je speciálně vytvořeno pro nadané žáky.

Pojem kurikulum se v pedagogice objevil až ve 20. století, ale běžným termínem se stal v 60. letech, má ovšem dva významy. Prvním významem kurikula je to, že jde o vzdělávací program, plán či projekt, jež obsahuje od programu jednotlivého vyučovacího předmětu až po náplň vzdělávací instituce, přesněji jde o plán veškerých aktivit ve škole. Druhý význam kurikula spočívá v průběhu studia a jeho obsahu, tedy charakteristika vzdělávací cesty a obsah zkušeností, které žák dovede získat v době jeho vzdělávání. (Walterová, 1994, str. 15) Skalková (1999, str. 69) rozumí kurikulem rovnou komplexní celek předmětů, obsahy látky, soubor zkušeností, jež získávají žáci, zároveň ale počítá i s vyučovacími metodami, prostředky a adekvátní přípravou učitelů na výuku. S činnostmi

jako plánování, hodnocení edukace, počítá do kurikula i Průcha, Walterová, Mareš (1995, str. 106).



Obrázek 3 Hierarchie cílů Bloomovy taxonomie v kurikulu
(Machů in Šimoník, 2009, str. 59)

Nejdůležitějším je při tvorbě kurikula dodržet taxonomii kognitivních cílů. Bloom je rozděluje do kategorií, které jsou uspořádány dle náročnosti rozumových operací od nejjednodušších k nejsložitějším. Nadaný žáci bývají vzděláváni dle cílů z vyšších kategorií Bloomovy taxonomie, viz obrázek.

Diferencované obohacující kurikulum může být uskutečňováno pomocí modifikace kurikula např. modifikací prolínajících se složek v obsahu (*content*), procesu (*proces*), prostředí (*environment*), produktu (*product*) či hodnocení (*evaluation*).

Modifikace obsahu výuky se vztahuje ke kvalitativním změnám obsahu kurikula, jedná se o schopnost učitele naplánovat a poté v praxi uvádět výukové cíle a nabízet tak rozdílný přístup k nadaným žákům pomocí vyšších cílů (Tomlinson, 2013, str. 287 – 300). V praxi může jít o střídání o akcelerace, tedy o urychlení a obohacení, tzn. prohloubení učiva nad rámec běžných učebních osnov (Machů, 2010, str. 82-83). Základem dle Juráškové (2006, str. 58) jsou tedy podněty, které mají za cíl vzbudit v nadaném žákovi kognitivní nebo jinou aktivitu. Aby tyto podněty funkci splnily, musí být

v dostatečném množství (nadání potřebují mnoho informací), musí být dostatečně silné a pestré (nadání špatně tolerují drill, mechanické a rutinní podněty).

Modifikace vzdělávacího procesu může spočívat ve změně vedení výuky, respektive jde o zařazování různých metod a forem práce, které vedou k respektování specifických vzdělávacích potřeb nadaných žáků. Např. zařazování metod práce s textem I.N.S.E.R.T., mentálních map, brainstormingu aj. (Machů, 2010, str. 88 - 91). Dle Juráškové (2006, str. 59) dochází k modifikaci procesu prostřednictvím tempa (rychlost nakládání s informacemi může být vyšší při jednodušším obsahu než při složitějším), prostřednictvím zkoumání (činnost žáků má obsahovat co nejvíce situací, při kterých by mohli používat pozorování, zkoumání a indukci) a prostřednictvím myšlení (aktivity by měly být zaměřeny na používání a rozvíjení vyšších úrovní myšlení, s důrazem na používání nikoli pouze na získávání informací).

Vzhledem k tomu, že mnozí autoři se shodují, že *prostředí* má význačný vliv na podporu rozvoje talentu a nadání dítěte (Laznibatová, 2007, str. 57) je potřeba uvažovat o úpravě prostředí školního, edukačního. Samotná modifikace může spočívat v zařazení žáků do soutěží a olympiád, výletů, mentoringu. Výuka ve speciálních učebnách a také zde můžeme zařadit i asistenta pedagoga, který je ovšem doposud zapojován k dětem se specifickými poruchami učení, chování nebo k jinak hendikepovaným žákům. (Machů, 2010, str. 102)

Úprava výsledků (produktu) vzdělávání vychází z předchozích úprav edukačního procesu v obsahu a prostředí. Nadaným dětem by nemělo být striktně nařizováno, jakou formou mají být upraveny jejich práce (výsledky činností ve vyučovacích hodinách, portfolia), nedoporučuje se trvat na úpravě sešitu, psaní úhledným písmem apod. neboť v těchto případech může docházet k bránění rozvoje jejich kreativity (Jurášková, 2006, Freemanová, 1998 in Machů, 2010, str. 104).

Školní evaluace je činnost, kterou může dojít k ovlivnění dalšího rozvoje žáka. Působí na motivaci, sebeúctu a sebehodnocení, zároveň také může usměrňovat negativně vztahy sociálního okolí k žákovi a poznamenat tak budoucí pracovní či studijní život. *Modifikace hodnocení* rozhodně nespočívá v přísnějším hodnocení nadaných žáků, ale Clarková (1988, in Machů 2010, str. 105) považuje za ideál evaluace jedinečné slovní hodnocení. Dalšími zásadami, jež mohou být zahrnuty v úpravě hodnocení: zásada pozitivnosti, transparentnosti a zásada individuálního přístupu. Nedílnou součástí hodnocení

je i sebehodnocení, kterým může dojít např. pomocí kreslení smajlíků apod. Ve školách je známka silným hodnotícím nástrojem, který ve velké míře podporují i rodiče, ačkoliv známkování může negativně působit na sebevědomí ctižádostivých a perfekcionistických nadaných dětí (Jurášková, 2006, str. 68).

S problematikou hodnocení, sebehodnocení má souvislost další kapitola, kde se zabýváme konformitou v kontextu edukace adolescentů s projevy nadání, typy konformního jednání, paralelními jevy a studiem konformity u adolescentů a konformitou ve školním prostředí.

3 KONFORMITA V KONTEXTU EDUKACE ADOLESCENTŮ S PROJEVY NADÁNÍ

Konformitou se v této práci zabýváme hlavně z toho důvodu, že jsme na konformní tendence zaměřili praktickou část této práce. Zároveň v této kapitole chceme vymežit pojem konformita, neboť při vymežování tohoto pojmu dochází k nepřesnostem a často i k zaměňování tohoto pojmu za obdobné termíny. Pro přehlednost uvádíme možné varianty zaměňování tohoto jevu, jsou jimi pojmy jako vyhovění, akceptace, poslušnost nebo uniformita a konvenčnost. Další podkapitoly jsou zaměřeny na studie konformity u adolescentů a na konformitu ve školním prostředí.

V odborné literatuře nalezneme stručné definice konformity, přesto i ty stručnější definice, dokáží tento jev psychosociální reality zcela popsat, např. Aronson (1976, str. 153), který chápe konformitu jako změnu v názorech či chování jedince, která je brána jako důsledek reálného nebo domnělého tlaku osoby nebo skupiny. Zde jsou autorem popisovány hlavní dva činitelé konformity – skupinu osob a jedince, zároveň také ukazuje, že nemusí působit na jedince vždy reálně ale i latentně. O tlaku na jedince píše i Výrost a Slaměník (2008, str. 339) a Cialdini a Goldstein (2004), na jedince je vyvíjen tlak, pokud se chová jinak než ostatní členové skupiny. Jde o to, aby se choval v souladu s pravidly a normami ve skupině či společnosti, pokud toto člověk dělá, může dojít k tomu, že udělá to, co by sám nechtěl nebo neudělal, pokud by nebyl přítomen tlak od ostatních. Jistá míra přizpůsobení se je nezbytná k životu a přežití, takovou původní míru přizpůsobení najdeme nejen u lidí ale i u zvířat. Ze sociologického hlediska je jistá úroveň nutná pro udržení sociálních norem. (Deutsch, Gerard 1955, in Zimbardo, 2014, str. 321)

Dle zákona nápodoby je konformismus něčím, co společnost sblíží, formuje v ní shodnou řeč, cíle a normy. Je však důležité, komu a čemu se jedinec adaptuje. Konformismus, který je přemrštěný, může společnost i jedince brzdit, a tím dokonce komplikovat rozvoj a inovaci, a to nejen jedince ale celé společnosti (Tarde in Scott, 2006, str. 266).

Obecnějším pohledem na konformitu nahlíží autoři Hartl a Hartlová (2010, str. 269), jež formulují konformitu (či konformismus) jako obecný sklon přizpůsobovat své smýšlení a názory představám a jednáním jiných členů skupiny či celé společnosti. Nekonformnost či jinými slovy nonkonformita, nekonformita je projev nezávislosti v jednání a názoru, takový člověk si je schopen zachovat své vlastní mínění a jedná dle svého vlastního přesvědčení.

Takový jedinec může vystupovat i proti názoru skupiny, pokud předpokládáme, že je její součástí (Výrost, Slaměnik, 2008, str. 340). Jedinec, který navenek projevuje nekonformitu, bývá negativně emočně naladěný, dochází k projevení nepřátelských postojů a nesouhlasu vůči skupině, takový jedinec má hluboce zakořeněnou potřebu zachovat si svůj vlastní názor. Avšak při naplňování této potřeby mohou být tito jedinci agresivními, potom není podstatnou věcí, zda takový agresivní jedinec má pravdu či ne. Zde je pro něj důležité, že může být v nesouhlasném stanovisku a v opozici vůči většině. Proto je třeba odlišit pojem nekonformita a nezávislost. Člověk, který je nezávislý, je schopen přijmout názor skupiny, jestliže jej považuje za správný. Tohoto není nekonformní jedinec schopen. (Cakirpaloglu a Řehan, 2007)

3.1 Typy konformního jednání

Konformita je termínem, u kterého nalezneme mnoho modifikací. V této kapitole uvedeme několik typů (úrovní) konformního jednání, které může člen skupiny zastávat.

Nejvyšší úrovní konformity, je **konformita vnitřní**, v tomto případě se jedinec ztotožňuje s nároky skupiny, dokonce je o nich i vnitřně přesvědčen. **Konformita vnější** či formální je další úrovní, při které se předpokládá zdánlivě předstíraný souhlas s nároky, jež má skupina na jednotlivce. Uvnitř ale dochází k tzv. konfliktu, tedy rozporu mezi jedincovým chováním, usuzováním a tím, jak to vyžaduje sociální prostředí. (Coon, Mitterer, 2014 in Zastrow, 2015, str. 341) V naší praktické části práce se sice zabýváme konformitou, ale nejsme již schopni sledovat parametry vnitřní a vnější konformity, pouze jev konformity obecně. Další úrovní konformity je **nonkonformita** (nekonformita). Nonkonformita je projev nezávislosti v názorech, jednání, a to i za předpokladu, že jedinec je součástí sociální skupiny. Nejnižší úroveň konformity je tzv. **antikonformita**. Poslední úroveň značí, že míra odchýlení od normy je natolik zřetelná, že může vést k porušování norem skupiny, toto chování může vést až k deviaci ve vztahu k normám skupiny (Coon, Mitterer, 2014 in Zastrow, 2015, str. 361). V praktické části práce aplikujeme právě tyto úrovně konformity.

Hewstone, Stoebe (2006, str. 460) rozlišují mezi konformitou **vnější soukromou**, tj. pokud jedinec přijímá normy a názory ve skupině za své. A dále mezi **veřejnou konformitou**, která spočívá v tom, že jedinec si názor zachová, ale změní vnější chování. Dále tito autoři odlišují mezi **konformitou s informačním vlivem**, tzn., že jedinec je vystaven informačnímu vlivu, kdy informaci ani nepřezkoumává. Tuto informaci přijímá

z důvodu, že ji důvěřuje, dochází k tomu např., když jedinci informace chybí, nebo z časových důvodů se jeví výhodnější přijmout názor většiny jedinců. Dále rozlišují **konformitu s normativním vlivem**, o kterou jde v případě, kdy jedinci zůstává vnitřní úsudek zachovaný, ale vně se projevuje v rámci norem skupiny. Jedinec tyto normy může přijmout a jednat tak v zájmu zachování svých potřeb. Ve všech případech však dochází k překonání rozporu uvnitř jedince (Hewstone, Stoebe, 2006, str. 459).

3.2 Paralelní jevy konformity

Postupem času, kdy vznikaly další studie konformity, bylo logickým postupem pojmenování specificky obdobných projevů konformity. Jde o to, jak se jedinci vyrovnávají se sociálním prostředím, které vytváří určitý nátlak na člověka, či jaké jsou okolnosti podlehnutí určitému chování. Popřípadě za jakých okolností lidé odolají nebo vnitřně přijmou a ztotožní se s nároky, jež na ně klade sociální prostředí (Výrost, Slaměník, 2008, str. 339).

Jevy, které se konformitě podobají, vymezují Výrost, Slaměník (2008, str. 339-340) jako vyhovění, akceptaci a poslušnost.

Vyhovění neboli compliance značí situaci, ve které jedince modifikuje své chování v důsledku bezprostředního požadavku či přání druhého jedince. Jde o běžnou a nejmírnější formu odezvy chování v důsledku sociálních požadavků každodenních situací. V tomto případě jde o minimální sociální tlak, jedinec vyhoví např. z důvodu nabídnutí pomoci (Výrost, Slaměník, 2008, str. 346).

Akceptace neboli acceptance je další formou reakce ve kterou mohou vyústit sociální požadavky na jedince. V tomto případě jde o situaci, kdy chování či jednání, které je vyžadováno přijímám za své, akceptujeme jej. Navzdory vyhovění ale naše jednání nemusí být podmiňováno požadavkem či prosbou jiné osoby. Takové chování je nezávislé na někom jiném (Výrost, Slaměník, 2008, str. 340, 353).

Poslušnost či obedience může být chápáno jako podobný jev vyhovění. Podoba poslušnosti již ale není tak mírná. Změna chování je zde vyvolaná nějakým příkazem, nařízením či rozkazem, a již tedy nejde o okolnosti, které jsou zcela běžné, se kterými se můžeme potkat dennodenně. Týká se to obvykle takových požadavků, které jsou v nesouladu se zásadami či svědomím člověka. Neuposlechnutí příkazu může být i sankcionováno (Výrost, Slaměník, 2008, str. 350).

Vyhovění a poslušnost můžeme považovat za pojmy, které jsou příbuzné konformitě. O konformitě mluvíme tehdy, jestliže jedinec začne chovat určitým způsobem proto, že se takto chovají další lidé (Šikl, 1998).

Dalšími paralelními jevy konformity jsou uniformita a konvenčnost. Uniformitou označujeme obecně rozšířené názory a postoje, jež ale nemusí souviset se společenským tlakem. Za to konvenčnost jsou již zavedené, obvyklé způsoby jednání např. jak řešit problém atd. (Kretch, Crutchfield, Ballachey, 1968, str. 215)

3.3 Studie konformity u adolescentů

V této podkapitole uvádíme vybrané studie konformity u adolescentů.

Klasické studie zabývající se konformitou z 50. let minulého století (M. Deutsch a H. Gerard 1955, in Výrost, Lovaš, Bačová, 1993, str. 72), vyjádřily teorii konformního chování, se kterou se identifikují současní odborníci. A to, že základ pro konformitu jsou dvě lidské potřeby – potřeba mít pravdu, a potřeba být jako člověk oblíben (Cialdini, Goldstein, 2004, str. 591- 621). V nových situacích, kdy si nejsme až natolik jisti svým názorem nebo jednáním a obracíme se k druhým lidem, se uplatňuje potřeba mít pravdu. Snažíme se chovat jako ostatní, nastává k tomu, že jsme s nimi konformní. Právě autoři Deutsch a Gerard (1955, in Zimbardo, 2014, str. 321) hovoří o správném pochopení lidské konformity, kterou osvětlují dva mechanismy přispívající ke skupinové konformitě. Za prvé jsme konformní z důvodu informačních potřeb, jelikož ostatní lidé mají často nápady, znalosti, perspektivy, jež nám mohou pomoci lépe se orientovat v našem světě. Druhý mechanismus konformního chování tkví v normativních potřebách, což můžeme vysvětlit tak, že nás ostatní lidé přijmou snáze, pokud s nimi budeme souhlasit, než když budeme vykazovat neshody, logicky se tak podvolíme jejich pohledu na svět. Budeme poháněni mocnou potřebou někam patřit a rozdíly mezi námi nahrazovat podobnostmi.

Z pohledu naší diplomové práce je druhá potřeba, být oblíben či akceptován jinými lidmi, podstatnějším činitelem konformity. V případě, že být oblíben je jednou ze zásadních lidských potřeb, poté nás nesmí překvapovat, že se jedinec poddává nátlakům prostředí na své chování a myšlení. Jak jsme již uvedli v kapitole 1.4 Znaky nadaných dětí v adolescenci, je v tomto smyslu obzvláště citlivým obdobím pro konformitu období adolescence, kdy má na jedince nejvýznamnější vliv sociální skupina. Členové skupiny se ztotožňují se skupinovými cíli a normami, dochází ke ztotožnění i ve stylu komunikace.

Pokud k tomu u jedince nedojde, dochází k tomu, že je jedinec odmítán, marginalizován a často i sankcionován (Vágnerová, 2012, str. 348). Na tuto problematiku konformity u dospívajících také upozornil Jelínek (2006, in Sobotková 2014, str. 109), jež upozorňuje na to, že v tomto období je potřeba být oblíben velmi silnou a tudíž je zde markantní i konformní jednání, které bývá často riskantní. Jako riskantní nebo nebezpečné označujeme např. užívání alkoholu, tabáku či jiných drog, či rizikové sexuální chování. Dále také Jelínek zaměřil svou studii na vrstevnickou konformitu a na hledání zdrojů vrstevnické konformity. Zjistil mimo jiné, že konformitu snižuje zájem rodičů o problémy adolescentů, důslednost ve výchově či projevovaný cit a náklonnost.

Další autoři, kteří se podíleli na výzkumech konformity adolescentních jedinců, byli Iscoe, Williams a Harvey (1963, str. 27), ti se zabývali normativním tlakem skupiny a zjistili, že nejen v adolescentním období je konformita na vyšší úrovni, než je tomu v jiných vývojových obdobích, ale u dívek je tento jev mnohdy zjevnější, než u chlapců.

3.4 Konformita ve školním prostředí

Tato podkapitola se věnuje konformitě ve školním prostředí. Zahrnujeme zde druhy nadaných dětí, neboť jejich specifické odlišnosti mohou mít vliv na utváření konformního jednání ve školním prostředí.

Konformitu ve škole je možno nalézt nejen u dodržování školních pravidel a přizpůsobování se požadavkům učitelů. Konformitou ve škole se zabývali Kaltsounis, Higdon (1977 in Amabile, 1996, str. 74), kdy školní konformita je pro ně takové chování, které je dostatečně vyhovující požadavkům a pravidlům, jež jsou nastaveny a vyžadovány školní institucí.

Ve školním prostředí můžeme nalézt dle Laznibatové (2007, str. 92-93) čtyři druhy nadaných dětí, každé takové výjimečné dítě má odlišný pohled na své spolužáky a učitele a je tedy jinak konformní. **První typ nadaného dítěte** je dítětem, které nemá žádné větší problémy, je schopno podávat dobré výkony a bývá spokojené se školou. Optimálně se začleňuje a přizpůsobuje, většinou jde o nadané dívky. **Druhý typ nadaného dítěte** je charakteristický hyperaktivitou, rychle chápe, chce všem ukázat, že něco ví. Tento typ dítěte plní všechny úlohy zadané učitelem za krátkou chvíli a poté se začne nudit a vymýšlí další aktivity, které nejsou podřízené příkazům učitele. **Třetí typ nadaného dítěte** je ve škole introvertní, je s ním těžší komunikace, neboť dochází k tomu, že uniká z reálného světa

do světa denního snění a má tendence uzavírat se do sebe. U **čtvrtého typu nadaného dítěte** dochází k tomu, že často toto dítě ani není identifikováno jako nadané. Takové děti jsou tiché, při školní práci postupují jako ostatní žáci a nekladou se na ně přiměřené požadavky, a nedochází k rozvoji jejich potenciálu.

Z toho vyplývá, že nadaní žáci jsou většinou ve škole nedostatečně stimulováni a motivováni. Nejsou ani vedeni k náročnějším intelektovým výkonům. Takové děti velmi rychle dojdou k názoru, že škola a učení není to, co od ní očekávali. Pokud se nadaní jedinci nepřipravují na vyučování, neučí se učit a nepracuje se na jejich úrovni schopností, dochází k ztrátě jejich vloh. Jejich nadání začne upadat a přejde k průměru třídy. Velmi často dochází u takových dětí k nepochopení u učitele a u spolužáků. Atmosféra nepochopení či nepřátelství může vést k tomu, že nadané dítě nemá školu rádo, popřípadě začne své nadání skrývat a stane se jedincem, který nevybočuje ničím z průměru. (Laznibatová, 2007, str. 93) Studium školní konformity se zabývali Rosenthal a Conway (1980, str. 231), tito spojovali školní konformitu s nekonformním chováním, porušováním školního řádu a vyrušováním ve třídě popř. s neuposlechnutím oprávněných požadavků učitele.

Oproti dětem z průměrné populace byly opakovaně zjištěny osobité zvláštnosti nadaných dětí, a to nejčastější a nejvýraznější odmítání konformity, ochrana své nezávislosti, vysoké očekávání, představy a ideály (New-Land in Laznibatová, 2007, str. 254).

Jak vyplývá z výše uvedeného, tyto charakteristiky konformity (např. porušování školního řádu apod.) je možno přisoudit právě nadaným jedincům. Proto by měly být jedincům, jež vykazují znaky nadání nabídnuty jiné formy vzdělávání, které by jejich potenciál stimulovaly a rozvíjely. Projev nadání žáka je jedním z předpokladů úspěšného rozvoje nadání. V následující praktické části této práce jsme se zaměřili na výzkum nadaných žáků v adolescentním věku a jejich konformního chování v kontextu jejich vztahů se spolužáky, neboť si myslíme, že je důležité zmapovat situaci nejen na poli odborné literatury ale i z pohledu druhého aktéra, a to z pohledu nadaných žáků.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

V této části diplomové práce se zabýváme kvantitativním výzkumem, který realizujeme pomocí dotazníkového šetření. Smyslem tohoto výzkumu je zjištění míry konformního chování nadaných žáků v kontextu jejich vztahů se spolužáky ve třídě. Oblastí našeho výzkumu jsou diagnostikovaní nadaní žáci, kteří navštěvují klasickou základní školu, nebo základní školu se speciálním programem pro nadané, nebo speciální gymnázium (Mensa gymnázium), které je zaměřeno na vzdělávání pouze nadaných žáků, kde jsou žáci přijímáni na základě výsledků IQ testu zajišťovaného společností Mensa České republiky.

Cílem výzkumu je analyzovat tendence nadaných žáků k vybraným aspektům konformního chování v kontextu jejich vztahů se spolužáky. Konformní chování, respektive jeho aspekty, se vztahují na řešení úkolu ve vyučovací hodině, kdy žáci dostanou možnost pracovat diferencovaně, respektive jde o aplikaci diferencovaného obohacujícího kurikula (Laznibatová, 2007, str. 127). Na vztahy se spolužáky je nahlíženo ze tří pohledů, a to, zda souvisí tendence ke konformitě s tím, jak je pro nadaného žáka důležité mít kamarády ve školní třídě a zda souvisí tendence nadaného žáka ke konformitě s jejich vztahy ke spolužákům. Dále zda souvisí tendence ke konformnímu chování se vztahy spolužáků k nadaným. Z tohoto důvodu jsme zvolili kvantitativní pojetí výzkumu, neboť kvalitativní sonda by neposkytla tak široký pohled na tuto problematiku. Také tuto oblast zkoumáme proto, neboť problematika nadaných žáků a podpora nadaných žáků v rodinách či služby pro rodiče, kteří hledají pomoc či podporu jejich nadaných dětí jsou spíše periferními záležitostmi (Fořtík, Fořtíková, 2007, str. 53). I výzkum autorek Machů a Kočvarové (2013, str. 92 - 93) došel mimo jiné k závěru, že oblast nadaných žáků je v českých školách spíše opomíjena a považována za vedlejší. Přednost se dává žákům z „druhé strany spektra“, respektive žákům, kteří mají speciální vzdělávací potřeby, na nadané žáky je pohlíženo jako na ty, jež nepotřebují tolik péče a pomoci, jako žáci s hendikepy. Dále nám jde o to, aby se s dalšími výzkumy o problematice nadaných hovořilo více a bylo jim poskytnuto větší pole působnosti, neboť jsou to většinou nadaní jedinci, kteří mohou rozvíjet a zlepšovat život v lidské společnosti. Dále jsme se rozhodli pro kvantitativní pojetí z toho důvodu, že je praktická a sběr dat je rychlejší a nedojde tolik k zatížení naší cílové skupiny, která je už tak opakovaně podrobována výzkumným šetřením, což vede k jejich nálepkování (Gates, 2010) a ke snižování jejich zájmu zapojit se do výzkumů. Stejně tak se snižuje i ochota organizací, které sdružují nadané jedince. Aplikace kvantitativní metodologie má však i svá úskalí, která si plně uvědomujeme.

Např. je to povrchní náhled na problematiku, žáci se zde mohou prezentovat, tak jak uznají oni sami za vhodné (může dojít k odlišnostem ve skutečném jednání nadaných), avšak k takové prezentaci by mohlo dojít i v narativních rozhovorech nebo při pozorování.

4.1 ZAMĚŘENÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Abychom byli schopni dosáhnout cílů praktické části, tedy analyzovat míru tendence konformního chování nadaných žáků v adolescentním věku v průběhu aplikace jednotlivých fází diferencovaného obohacujícího kurikula při práci na úkolu ve školní třídě, stanovili jsme si v této kapitole výzkumný problém, cíl výzkumu a hypotézy.

Výzkumný problém a otázky této diplomové práce chápeme dle Chrásky a Kočvarové (2014, str. 10). Tzn., že výzkumná otázka, má širší význam neboť může zahrnovat otázky zaměřené na popis, či otázky zaměřené na vztahy mezi proměnnými tj. problémy. V tomto smyslu tedy chápeme výzkumný problém jako zvláštní druh otázky, která se zaměřuje pouze na zachycení vztahů v realitě. Z toho plyne, že hypotézy lze definovat pouze k výzkumným problémům, zatímco k výzkumným otázkám, kterými nám jde o zachycení popisu reality, nelze formulovat hypotézy.

Cílem výzkumu je analyzovat tendence nadaných žáků k vybraným aspektům konformního chování při aplikaci diferencovaného obohacujícího kurikula. Dílčí cíle výzkumu byly stanoveny takto:

- zjistit, zda souvisí tendence ke konformitě s tím, zda je pro nadané žáky důležité mít ve školní třídě kamarády;
- zjistit, zda souvisí tendence nadaných žáků ke konformitě s jejich vztahy ke spolužákům;
- zjistit, zda souvisí tendence k vyšší míře konformity v porovnání s nadanými žáky, kteří deklarují vztah spolužáků k sobě jako negativní.

Dále jsme si na základě cíle výzkumu stanovili výzkumnou otázku, označenu zkratkou VO:

Jaká je míra tendence ke konformnímu chování nadaných žáků při aplikaci diferencovaného obohacujícího kurikula?

Výzkumný problém:

Liší se míra tendence ke konformnímu chování nadaných žáků při aplikaci diferencovaného obohacujícího kurikula z hlediska jejich vzájemných vztahů se spolužáky?

Dále jsme v této diplomové práci stanovili k výzkumnému problému tři hypotézy, tyto jsou pro přehlednost označeny zkratkami H1 – H3.

H1: Nadaní žáci, pro které je důležité mít ve třídě kamarády, vykazují vyšší míru konformity než nadaní žáci, pro které je kamarádství méně důležité.

Předpokládáme na základě studia odborné literatury, že je pro žáky důležité mít ve třídě kamarády a patřit tedy do sociální skupiny (Vágnerová, 2012, str. 348; viz kapitola 1.3 Znaky nadaných dětí v adolescentním věku). Z tohoto důvodu mohou nadaní jedinci vykazovat tendence ke konformnímu jednání. Zajímá nás, zda souvisí tendence ke konformitě s tím, jak je důležité pro nadané žáky mít ve školní třídě kamarády.

H2: Nadaní žáci, kteří deklarují pozitivní vztah ke svým spolužákům, vykazují vyšší míru konformity v porovnání s nadanými žáky, kteří deklarují negativní vztah ke spolužákům.

Tuto hypotézu jsme definovali vzhledem k tomu, že podstatnou příčinnou konformity je snaha být oblíben a akceptován jinými lidmi. Jestliže tendence být oblíben je jednou ze základních lidských potřeb, pak nás nesmí překvapovat, že se jedinec podrobuje tlakům okolí ve svém jednání i myšlení (viz kapitola 3.3 Studie konformity u adolescentů). Jde nám tedy o to, zjistit, zda souvisí tendence nadaných žáků ke konformitě s jejich vztahy ke spolužákům.

H3: Nadaní žáci, kteří deklarují vztah svých spolužáků k sobě jako pozitivní, vykazují vyšší míru konformity v porovnání s nadanými žáky, kteří deklarují vztah spolužáků k sobě jako negativní.

Opět nalezneme zakotvení naší hypotézy v literatuře, pokud se člen skupiny ztotožňuje s cíli a normami skupiny, s jejím stylem komunikace, má tendenci jednat spíše konformně, v opačném případě dochází k odmítání jedince, k jeho marginalizaci a sankcionování. (Newman & Newman, 2012, str. 13; viz kapitola 3.3 Studie konformity u adolescentů) Touto hypotézou se snažíme ověřit zda, souvisí tendence k vyšší míře konformity v porovnání s nadanými žáky, kteří deklarují vztah spolužáků k sobě jako negativní.

Zároveň si uvědomujeme limity našeho výzkumu. Výsledky mohou být ovlivněny zvolenou definicí nadání a strategií sběru dat. Limitem našeho výzkumu může být i to, že většina dotazovaných navštěvuje školu, která je zřizována a určena primárně pro nadané žáky, a proto předpokládáme, že míra konformity u těchto žáků bude nižší a bude spíše vést k autonomii. Považujeme také za nutné upozornit, že tendence ke konformnímu chování jsou v této studii subjektivně deklarovány žáky, kteří se do šetření zapojili. Tyto tendence sledujeme pouze v kontextu 5 výroků, které žáci posuzují (obsah, proces, prostředí, produkt, hodnocení; viz kapitola 2.4 Diferencované obohacující kurikulum), které se vztahují na práci na úkolu při realizaci diferencovaného obohacujícího kurikula. Z výsledků jsme proto schopni posoudit, k čemu žáci subjektivně inklinují, nikoli to, jak se reálně chovají. Proto také používáme slovní spojení tendence ke konformnímu chování, nikoli konformita, nebo konformní chování jako takové.

5 ZPŮSOB SBĚRU DAT

V této kapitole popíšeme způsob, jakým probíhal sběr dat pro výzkumné šetření, kterým se snažíme analyzovat míru tendence konformního chování nadaných žáků v adolescentním věku v průběhu aplikace jednotlivých fází diferencovaného obohacujícího kurikula při práci na úkolu ve školní třídě. V dalších podkapitolách se zaměříme na popis výzkumného nástroje a výzkumného souboru našeho výzkumu.

Výzkum byl zrealizován formou dotazníkového šetření v podobě sémantického diferenciálu, popisem výzkumného nástroje se zabýváme v další podkapitole (viz kapitola 5.1. Výzkumný nástroj). Dotazníkové šetření jsme zvolili z toho důvodu, abychom nezatěžovali nadané žáky, kteří jsou už tak zatíženi různými dotazníky a testováním, dále také proto, abychom získali co největší počet platných dotazníků a mohli tak získané výsledky generalizovat.

Distribuce dotazníku probíhala osobně v základní školách a v Mensa gymnáziu v České republice, šlo nám o vysokou míru návratnosti dotazníků a malou chybovost při vyplňování, proto jsme pečlivě vždy sdělili pokyny k vyplnění. Respondenti byli oslofováni v období květen – červen 2015 napříč celou Českou republikou a to prostřednictvím organizací, které sdružuje Mensa ČR, tzv. Kluby nadaných dětí, dále byly zapojeny i školy spolupracující s Mensou ČR. Domlouvání schůzek probíhalo skrze mailovou komunikaci, popř. telefonicky s řediteli škol, či s výchovnými poradci. Každému rozdávaní dotazníků předcházela krátká schůzka s odpovědnými osobami (s ředitelkou, ředitelem, zástupci ředitelů, popř. výchovní poradci či třídní učitelé), kterým jsme vždy vysvětlili, co je cílem výzkumu a jaký je jeho smysl. Vždy jsme nabídli i případné seznámení s výsledky výzkumu.

Vyvstává i otázka, jak jsme vypořádali ze situací, jak rozpoznat diagnostikovaného nadaného žáka od nediodagnostikovaného v běžné základní škole aniž bychom žáky výrazně nálepkovali a vytvořili pro ně nepříznivé podmínky ve třídě. V informační schůzce byli učitelé vždy seznámeni, jaké žáky přesně potřebujeme do našeho výzkumu, tudíž jsme je požádali o spolupráci, a to aby nám dotazníky ze smíšených tříd pomohli vysbírat, neboť disponují přehledem o nadaných jedincích. Nedalo se vždy říci, že nadaní jedinci měli dotazník vyplněný vždy jako první. Pokud tato taktika nemohla být využita např. pro malý počet diagnostikovaných nadaných jedinců ve třídě, dostali jsme několik informací, jak

se nadaný žák ve třídě projevuje a dle čeho jej poznáme. Možnost zapojit se do šetření dostali všichni diagnostikovaní nadaní žáci, kteří projevili ochotu se zúčastnit.

5.1 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ

Výzkumný nástroj, kterým jsme získávali data je dotazníkové šetření. Dotazník byl v podobě dvoufaktorového sémantického diferenciálu, jež je založen na principu nástroje ATER (Attitudes Towards Educational Reality), což je nástroj, který náležitě měří postoje k různým článkům edukační reality (Chráska, 1999 in Chráska, Kočvarová, 2015, str. 102).

Metoda sémantického diferenciálu byla vytvořena v roce 1957 (Osgood, Suci, Tannenbaum) a je vystavěna na myšlence, že každý pojem nemá jen společný kulturní význam, ale navíc existuje ještě další, vedlejší význam pojmů, které mohou charakterizovat jednotlivé posuzovatele (Chráska, 2007 in Chráska, Kočvarová, 2015, str. 85). Nástroj je složen z celkově 10 škál (položek), z nichž 5 škál měří faktor hodnocení a dalších 5 faktor energie. Vzhledem k možnosti vytvoření nežádoucího stereotypu při posuzování respondentů jsou v tomto nástroji obsaženy i reverzní položky (Chráska, Kočvarová, 2015, str. 102). Pomocí tohoto nástroje je možné měřit individuální, psychologické významy pojmů u jednotlivých lidí (Chráska, 2007, str. 221, Chráska, Kočvarová, 2014, str. 26). Lze tak v porovnání s klasickým dotazníkem, hlouběji proniknout do individuálních významů pojmů, respondent během dotazování není s to přesně odhadnout, jakým způsobem budou jeho odpovědi zpracovány a nedokáže své celkové výsledky záměrně zkreslovat (Pöschl, 2011, str. 5 in Chráska, Kočvarová, 2015, str. 85).

Sémantický diferenciál pro náš výzkum se skládal ze šesti tabulek s výroky, kde respondenti vybírali na 14 škálách mezi antonymy. Nástroj byl za účelem validizace doplněn o 2 škály ve faktoru hodnocení a 2 škály ve faktoru energie, pro případ, kdy by došlo, že by se v rámci jeho aplikace změnila jeho faktorová struktura. Validizaci nástroje jsme prezentovali ve článku *Tendencies of Gifted Pupils toward Selected Aspects of Conformist Behavior in the Context of their Relationships with Classmates* (Machů, Kočvarová a Kopřivová, 2016).

Sémantický diferencionál byl v rámci šetření v této diplomové práci použit k diagnostice tendencí nadaných žáků ke konformnímu jednání v rámci aplikace diferencovaného obohacujícího kurikula. Na základě teoretických východisek byla tato problematika rozdělena na 5 na sebe navazujících oblastí. Jde tedy o obsah, proces, prostředí,

produkt a hodnocení (Machů, 2010, str. 82-105, viz kapitola 2.4 Diferencované obohacující kurikulum). Ke každé z těchto oblastí byl vytvořen jeden výrok, který se vázal k řešení úkolu ve vyučovací hodině. Tyto výroky popisovaly konformní chování žáka, který se v rámci práce na úkolu ve vyučovacích hodinách záměrně snaží chovat stejně nebo podobně jako jeho spolužáci, aby splynul se zbytkem třídy. Toto prakticky vede k tomu, že dochází k odmítání učitelovy nabídky diferencovaného obohacujícího kurikula. Záměrně jsme formulovali výroky tak, aby nedocházelo u nadaných žáků k nálepkování (šlo nám o vyšší očekávání od jejich přístupu k řešení úkolů). Položky v dotazníku měly podobu výroků (uvedeny v následující tabulce), vždy u nich byla tabulka se sémantickým diferencialem, kde byla uvedena antonyma, respondenti zde vyjadřovali svůj pocit označením křížku mezi tato protikladná slova, který v nich vzbuzuje představa, že by se takto chovali v jejich školní třídě mezi ostatními spolužáky.

Níže jsme přehledně v tabulce vypsali oblasti a výroky, které se k nim přesně v dotazníku vztahují.

Obsah	Pokud dostanu na výběr z více možností zadání úkolu, vyberu si to, které většina spolužáků.
Proces	Sleduji práci na úkolu u ostatních spolužáků a snažím se postupovat stejně jako oni.
Prostředí	Při řešení úkolu se přizpůsobuji spolužákům ve výběru učebních pomůcek.
Produkt	Přijímám řešení úkolu, na kterém se shodla většina spolužáků, i když mi vyšlo jiné řešení.
Hodnocení	Pokud za úkol dostanu výrazně odlišné hodnocení než většina spolužáků, navenek znevažuji jeho důležitost.

Tabulka 3 Baterie oblastí a výroků v dotazníku

Na škálách, které spadaly pod **faktor energie**, respondenti vyjadřovali subjektivní míru psychické námahy (aktivity) potřebné k uvedenému chování. Čím více energie si spojovali s určitým příkladem (výrokem) konformního chování, tím obtížnější se jim takové chování jevílo. Jestliže si tedy vnitřně spojovali určité chování s vysokou mírou energie, předpokládáme, že pro ně bylo více problematické a vzbuzovalo v nich určitý vnitřní konflikt a neměli sklon k takovému chování. Respektive s rostoucí mírou energie spojovanou s určitým příkladem konformního chování, klesala jejich náchylnost ke konformitě. Pod faktor energie spadaly škály: nenáročná – náročná, přísná – mírná,

snadné – obtížné, problémové – bezproblémové, lehké – těžké. Škály, které byly k výzkumnému nástroji doplněny za účelem validizace byly tyto: rychlé – pomalé, hladké – hrbolaté.

Faktorem hodnocení nadaní žáci vyjadřovali subjektivně míru positivity konformního chování při řešení úkolu ve třídě. Čím víc pozitivně hodnotili určitý příklad konformního chování, tím měli vyšší sklon ke konformitě. Škály, které spadaly pod faktor hodnocení: dobré – špatné, nepříjemné – příjemné, světlé – tmavé, krásné – ošklivé, kyselé – sladké. Opět byl nástroj doplněn o dvě škály do faktoru hodnocení za účelem validizace, a to škály: nečestné – poctivé, špinavé – čisté.

Do výzkumného nástroje jsme přidali i reverzní položky, aby nedocházelo ke stereotypnímu hodnocení škál (Chráška, 2007, str. 228). Reverzními byly v sémantickém diferenciálu škály: dobré – špatné, světlé – tmavé, přísné – mírné, krásné – ošklivé, problémové – bezproblémové.

V následující tabulce je konečná podoba sémantického diferenciálu. Položky označené *h* značí faktor hodnocení, položky označené *e* znázorňují faktor energie. Hvězdičkou označujeme reverzní škálu. Znaménkem plus značíme škály, které byly k nástroji ATER doplněny.

dobré								špatné (<i>h*</i>)
nenáročné								náročné (<i>e</i>)
nepříjemné								příjemné (<i>h</i>)
světlé								tmavé (<i>h*</i>)
přísné								mírné (<i>e*</i>)
snadné								obtížné (<i>e</i>)
krásné								ošklivé (<i>h*</i>)
problémové								bezproblémové (<i>e*</i>)
kyselé								sladké (<i>h</i>)
lehké								těžké (<i>e</i>)
nečestné								poctivé (<i>h⁺</i>)
rychlé								pomalé (<i>e⁺</i>)
hladké								hrbolaté (<i>e⁺</i>)
špinavé								čisté (<i>h⁺</i>)

Tabulka 4 Podoba sémantického diferenciálu

V dotazníku byly obsaženy i položky, které neměly podobu sémantického diferenciálu a vztahovaly se k našim hypotézám. Dotazník je vložen jako příloha na konci

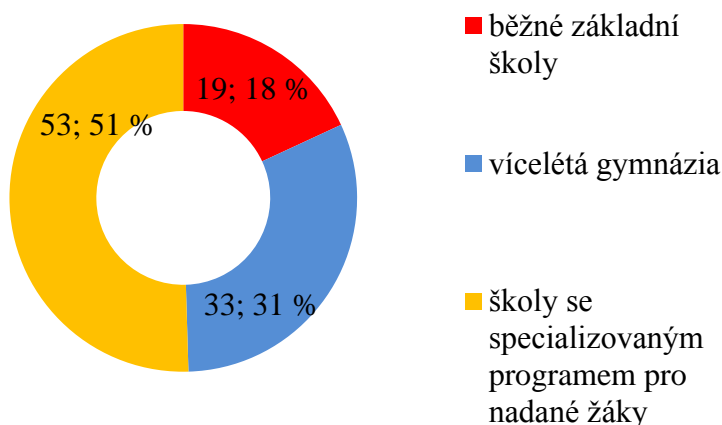
této práce. Položka č. 3 (Je pro tebe důležité mít ve třídě mnoho kamarádů?) měla spojitost s H1: Nadaní žáci, pro které je důležité mít ve třídě kamarády, vykazují vyšší míru konformity než nadaní žáci, pro které je kamarádství méně důležité. Položka č. 4 (Jaký je vztah většiny tvých spolužáků k tobě?) se vztahovala na H2: Nadaní žáci, kteří deklarují pozitivní vztah ke svým spolužákům, vykazují vyšší míru konformity v porovnání s nadanými žáky, kteří deklarují negativní vztah ke spolužákům. Položku č. 6. (Je pro tebe důležité mít dobré známky?) jsme původně plánovali také zahrnout do vztahové analýzy, ale ukázalo se, že pro naprostou většinu žáků jsou známky důležité, tudíž vztahová analýza by ztratila význam. A poslední položka č. 7 (Jaký je tvůj vztah k většině spolužáků?) se vztahovala k H3: Nadaní žáci, kteří deklarují vztah svých spolužáků k sobě jako pozitivní, vykazují vyšší míru konformity v porovnání s nadanými žáky, kteří deklarují vztah spolužáků k sobě jako negativní.

Na konec dotazníku byly zařazeny položky, které zjišťovaly faktografické údaje. Položkou č. 1 s možností otevřené odpovědi jsme zjišťovali věk respondentů. Uzavřenou položkou č. 2 jsme se ptali na pohlaví respondenta. Dále jsme do dotazníku zařadili položku č. 5, která nám zjišťovala, na jakou školu respondent chodí. Tyto položky byly v dotazníku zařazeny z toho důvodu, abychom mohli přesněji definovat náš výzkumný soubor respondentů.

5.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Základní soubor nadaných dětí v České republice je tvořen 956 dětmi, kteří jsou členy Mensy ČR respektive Dětské Mensy ČR, která sdružuje děti od 5 do 14 let (Mensa, ©2014, str. 4). K identifikaci samotného nadání žáka byl použit IQ test společnosti Mensa, který sdružuje jedince, jež dosáhli výsledku více než 130 bodů v IQ testu, což odpovídá inteligenci, kterou dosahuje cca 2 % populace. IQ test společnosti Mensa je zadáván skupinově a je adaptovaný pro účely plošného testování inteligence. Vychází ze Stanfordské-Binetovy škály a Cattellovy teorie inteligence (Laznibatová, 2007, str. 13). Do základního souboru naší studie jsou zahrnuty pouze nadané děti, jež jsou členy Dětské Mensy České republiky a zároveň jsou ve věku, kdy navštěvují úroveň nižšího sekundárního vzdělávání. O jejich přesném počtu k datu 10. 2. 2016 v ČR nám sdělila informace Z. Poláková z Mensy ČR, přesný počet členů Dětské Mensy ve věkovém rozmezí 11 až 16 let je aktuálně 716 členů.

V rámci výběrového souboru byly osloveny základní školy, které spolupracují s Mensou ČR (45), byly to školy se specializovaným programem pro nadané žáky, víceleté gymnázium, které je zřizováno Mensou ČR a Kluby nadaných dětí, které jsou zřizovány u základních škol (41). Z grafu je patrné z jakých typů škol pocházeli respondenti.



Graf 1 Typ školy

Z hlediska českého edukačního systému patřilo do běžných základních škol 19 respondentů respektive 18 %, 33 respondentů patřilo do víceletých gymnázií, procentuálně 31 %. Zbýlých 53 respondentů navštěvovalo školu se specializovaným programem pro nadané žáky, přesněji tito žáci měli 51% zastoupení.

V této diplomové práci jde tedy o dostupný kvalifikovaný výběr, neboť je tvořen pouze respondenty, kteří byli diagnostikováni Mensou ČR jako nadaní. Tato podmínka diagnostikovaného nadání je důležitá pro smysluplnost našeho výzkumu. Pro zjednodušení jsme se zaměřili na žáky, kteří navštěvují školy na úrovni ISCED2 respektive jedince spadající do úrovně nižšího sekundárního vzdělávání. Dále respondent musel splňovat věk od 11 do 16 let. Dle Langmeier, Krejčířová (1998, str. 139) je věk 11 – 16 let obdobím adolescence kde můžeme zpozorovat určitá specifika, na které jsme zaměřili náš výzkum (viz kapitola 1.3 Znaky nadaných dětí v adolescentním věku).

Dotazníkového šetření se celkově účastnilo 112 nadaných žáků ve věku mezi 11 a 16 lety. Průměrný věk respondentů byl 13 let.

Celkový počet dotazníků, které považujeme za platné, byl 105, z toho se jednalo o 27 dívek a 78 chlapců. V procentuálním zastoupení nadaných chlapců a dívek v našem výzkumu bylo patrné, že převažují chlapci s 74,3% zastoupením. Dívky byly zastoupeny pouze v 13,8 %.

Plně si uvědomujeme rizika, která mohou vzniknout u dostupného výzkumného souboru, výsledky výzkumu mohou být zkresleny, neboť jde pouze o výpověď určitého souboru jedinců. Nicméně i kdybychom přešli k realizaci výzkumného souboru pomocí náhodného výběru, vždy bychom získali reálné výpovědi pouze od těch, kteří se dobrovolně zapojí, tudíž limity našeho výzkumného souboru vždy nalezneme.

6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT

V této kapitole popíšeme způsob zpracování dat. Jelikož jsme dotazníkovým šetřením získali metrická data, zvažovali jsme aplikaci parametrických testů. Protože však naše data nesplňují požadavky na použití parametrických testů, aplikovali jsme neparametrické testy. Ve všech hypotézách **H1 - H3** jsme porovnávali výsledky ve dvou skupinách, proto byl ve všech případech aplikován U-test Manna a Whitneyho.

Tendenci ke konformitě jsme zjednodušeně vyjádřili pomocí vlastního konceptu, kdy jsme vytvořili rozdíl mezi průměrnou mírou hodnocení a průměrnou mírou energie za všechny posuzované výroky konformního jednání. Dále jsme provedli korelační analýzu, pro zjištění míry souvislosti mezi faktorem energie a faktorem hodnocení.

Sémantický diferencionál byl použit k diagnostice tendencí nadaných žáků ke konformnímu jednání v rámci aplikace diferencovaného obohacujícího kurikula. Respondentů, kteří vyplnili dotazník, bylo 112, nicméně 7 dotazníků muselo být vyřazeno pro neúplnost, či chybné vyplnění dotazníku. Celkově jsme pracovali se 105 správně vyplněnými dotazníky. Ve vyplněných dotaznících se objevovaly poznámky našich respondentů, např. různé kresby, a v několika případech nadaní žáci modifikovali svou odpověď ze slova či číslice na početní úlohu (např. při otázce Kolik je ti roků? (dopiš číslo) respondent doplnil čtvrtou odmocninu z čísla 50 625).

Pro vyhodnocování sesbíraných dat bylo pro účely této práce použito programu Excel.

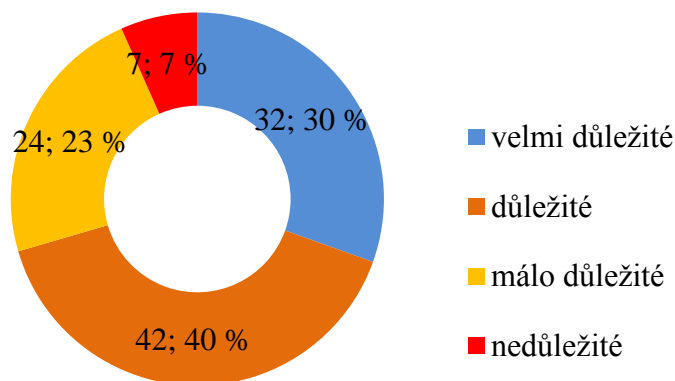
Cílem našeho výzkumu bylo analyzovat tendence nadaných žáků ke konformitě. Abychom dosáhli našeho výzkumného cíle, bylo potřeba vytvořit určitý koncept, jež by mohl mít vypovídací hodnotu o celkové míře sklonů ke konformitě, a to za všech 5 příkladů (výroků) konformního chování včetně obou faktorů sémantického diferenciálu.

Přesnějším vymezením zjištěné míry konformity a dalším popisem získaných dat se budeme zabývat v další kapitole 6.1.1 Popisná analýza tendence ke konformnímu chování.

6.1 POPISNÁ ANALÝZA DAT

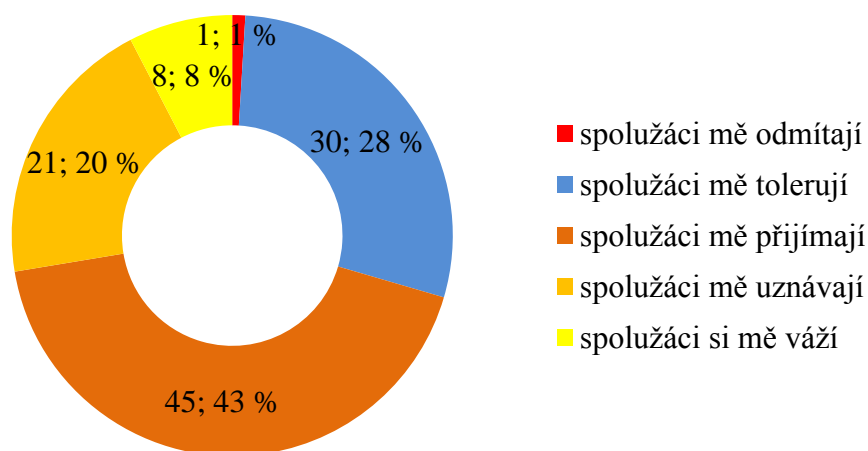
V této části práce se zabýváme popisnou analýzou dat, která je potřebná k zodpovězení výzkumné otázky, ve které se ptáme, jaká je míra tendence ke konformnímu

chování nadaných žáků při aplikaci diferencovaného obohacujícího kurikula. Položky, které zde popisujeme, se nacházely na konci našeho dotazníku.



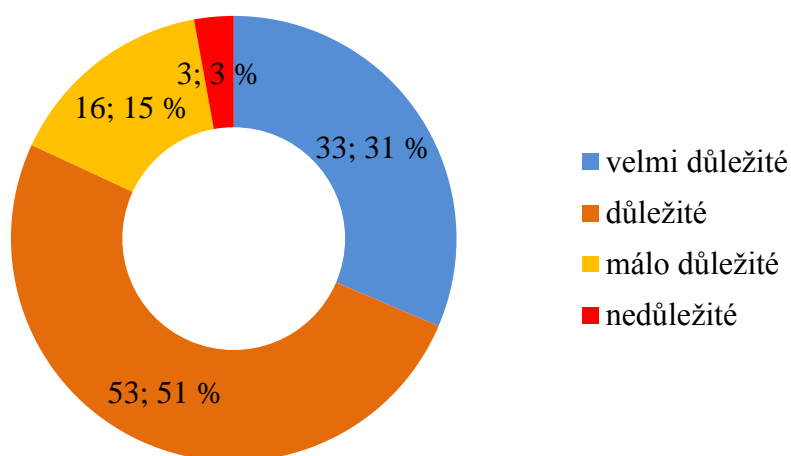
Graf 2 Důležitost kamarádů nadaných žáků

V dotazníku jsme položili otázku, kterou jsme zjišťovali, zda je pro nadané žáky důležité mít ve třídě mnoho kamarádů, konkrétně šlo o položku č. 3, zařazenou ke konci dotazníku. Možnosti odpovědí byly: velmi důležité, důležité, málo důležité, nedůležité. Respondenti vyjádřili, že pro ně v 31 případech není kamarádství důležité, nebo je pouze málo důležité. V 74 případech šlo o odpověď, kdy kamarádství je důležité nebo velmi důležité. Ve 40 % respondenti odpovídali, že je pro ně mít kamarády ve třídě důležité, v 30 % je hodnotili jako velmi důležité, v 23 % mají kamarádství jako málo důležité a ve zbylých 7 % jej hodnotili jako nedůležité.



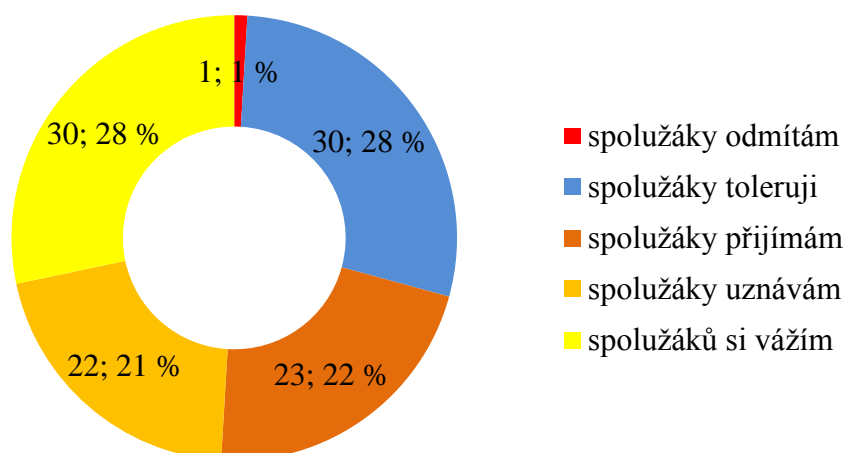
Graf 3 Vztah spolužáků k nadanému žákovi

V dotazníku byla položka č. 4, kterou jsme se ptali, jaký je vztah většiny spolužáků k vlastní osobě nadaného žáka. S možnými odpověďmi: spolužáci mě odmítají, spolužáci mě tolerují, spolužáci mě přijímají, spolužáci mě uznávají, spolužáci si mě váží. Svůj vztah většiny ostatních spolužáků jako převážně negativní vyjádřilo 31 nadaných žáků a 74 nadaných žáků vyjádřilo vztah svých spolužáků k sobě jako pozitivní. Procentuálně respondenti odpovídali, že ve 40 % je spolužáci přijímají, v 28 % je tolerují a v 20 % je spolužáci uznávají. Zbýlé jedno procento respondentů uvedlo, že je spolužáci odmítají.



Graf 4 Důležitost známek pro nadané žáky

Dotazník obsahoval položku, kterou jsme se ptali na důležitost známek. Položka č. 6 Je pro tebe důležité mít dobré známky? S možnostmi odpovědí: velmi důležité, důležité, málo důležité a nedůležité. Pro většinu respondentů byly známky velmi důležité v 31 % a důležité v 51 %, pouze pro 15 % byly známky málo důležité. Zbýlá 3 % respondentů odpovídala tak, že pro ně známky ve škole nejsou důležité.



Graf 5 Vztah nadaných žáků k většině spolužáků

Otázka č. 7 Jaký je tvůj vztah k většině spolužáků? Možnosti odpovědí: spolužáky odmítám, spolužáky toleruji, spolužáky přijímám, spolužáky uznávám, spolužáků si vážím. Respondenti vyjádřili v 31 případech, že jejich vztah je převážně negativní, ve zbytku (74 respondentů) se přikláněli k odpovědi, že jejich vztah k většině spolužáků je převážně pozitivní. Procentuálně v 28 % odpověděli respondenti, že si spolužáků váží i tolerují. 22 % odpovědělo, že spolužáky přijímá, 21 % spolužáky uznává a jedno procento své spolužáky odmítá.

6.1.1 Popisná analýza tendence ke konformnímu chování

Tato kapitola je zaměřena na výsledky za faktor energie a faktor hodnocení, které naši respondenti dosáhli. Posuzováním daných pojmů v sémantickém diferencionálu jsme přiřadili hodnoty na škále od 1 do 7. Výsledky ukazuje tabulka.

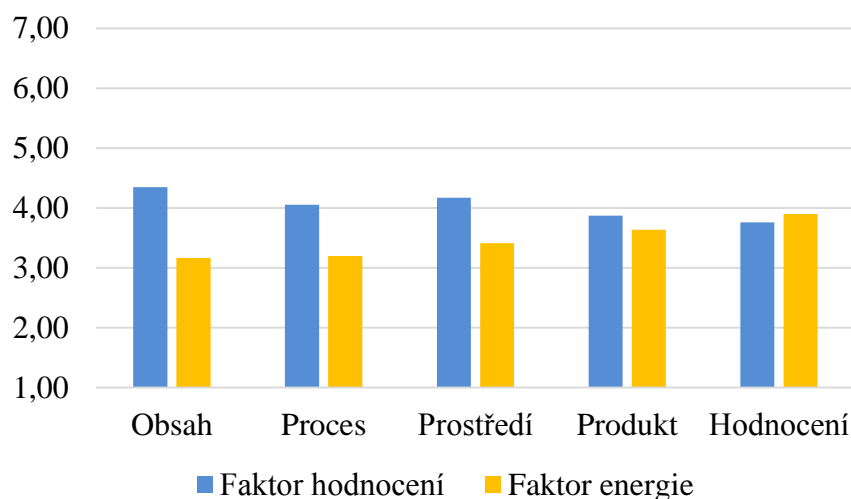
	Faktor hodnocení		Faktor energie	
	Průměr	SD	Průměr	SD
Obsah	4,35	0,90	3,17	1,08
Proces	4,05	1,08	3,20	1,14
Prostředí	4,17	1,12	3,41	1,23
Produkt	3,87	1,23	3,63	1,30
Hodnocení	3,76	1,05	3,90	1,16

Tabulka 5 Výsledky za faktory hodnocení a energie

Ve sloupci, jenž ukazuje směrodatnou odchylku (SD) můžeme vidět, jak moc se liší hodnoty, ze kterých je vypočítán průměr. Čím větší směrodatná odchylka, tím větší byly

nalezeny rozpory v odpovědích respondentů. Největší rozpory v názorech jsou v oblastech Produkt z faktoru energie s hodnotami směrodatné odchylky 1,30. Největší shoda v názorech našich respondentů je v oblasti Obsah z faktoru hodnocení, směrodatná odchylka s hodnotou 0,90.

Aby bylo možné analyzovat sklony nadaných žáků ke konformitě, bylo třeba najít určitý konstrukt, který by vypovídal o celkové míře sklonů ke konformitě, a to za oba faktory sémantického diferenciálu najednou. Pro účely analýzy se ukázalo jako praktické vyjádřit míru konformity jako rozdíl mezi průměrnou mírou hodnocení a průměrnou mírou energie za všechny posuzované příklady konformního chování. Korelační analýza (s využitím Spearmanova korelačního koeficientu) totiž prokázala poměrně vysokou míru souvislosti mezi těmito dvěma faktory ($r_p = -0,623$; $p < 0,01$). Korelační koeficient vyjadřuje vztah následovně: pokud je určité chování spojeno s vysokou mírou energie, zároveň je spojeno s negativním hodnocením. A naopak, pokud je konformní chování posouzeno nízkou mírou energie, je zároveň hodnoceno kladně. Tento vztah demonstrujeme v grafu 7 – čím nižší hodnota se objevila ve faktoru hodnocení, tím vyšší hodnota byla zaznamenána u faktoru energie.



Graf 6 Souvislost mezi faktorem hodnocení a energie

Každý faktor, tedy jak faktor energie, tak hodnocení nám dal jedno číslo za každého žáka (respondenta). Pro analýzu bylo praktické mít jen jedno číslo za každého žáka (respondenta). Tudíž se ukázalo, že bude ideální odečíst faktor hodnocení mínus faktor energie a vzniklo nám poté jedno číslo, se kterým jsme pracovali v analýze. Toto vymezení míry tendence ke konformitě je zjednodušené, avšak pro účely našeho výzkumného šetření

praktické. Došlo k vytvoření škály od hodnot -6,00 do +6,00. Škálu interpretujeme v následujících intervalech:

- -6,00 až -1,00 vyjadřují sklony k **antikonformnímu chování**, jelikož je zde převaha nízkých hodnot ve faktoru hodnocení, naopak hodnoty ve faktoru energie jsou vysoké;
- -0,99 až +0,99 značí to, že oba sledované faktory jsou v hodnotách okolo průměru, tzn., že jsou **nekonformní**;
- 1,00 až 6,00 naznačují sklony ke **konformnímu chování**, tzn., že ve faktoru hodnocení jsou převážně vysoké hodnoty, přičemž ve faktoru energie se vyskytují hodnoty spíše nízké.

Vymezení konformního chování ilustruje tabulka 6 Intervaly konformního chování.

Antikonformní chování	míra odchýlení od normy je natolik výrazná, že může dojít k porušení norem skupiny
Nekonformní chování (nonkonformní)	projevuje se nezávislostí v názorech, jednání, a to i za předpokladu, že je jedinec součástí skupiny
Konformní chování	jedinec se ztotožňuje s nároky skupiny, chová se dle ostatních jedinců

Tabulka 6 Intervaly konformního chování (Coon, Mitterer 2014, in Zastrow, 2015, str. 343, 361)

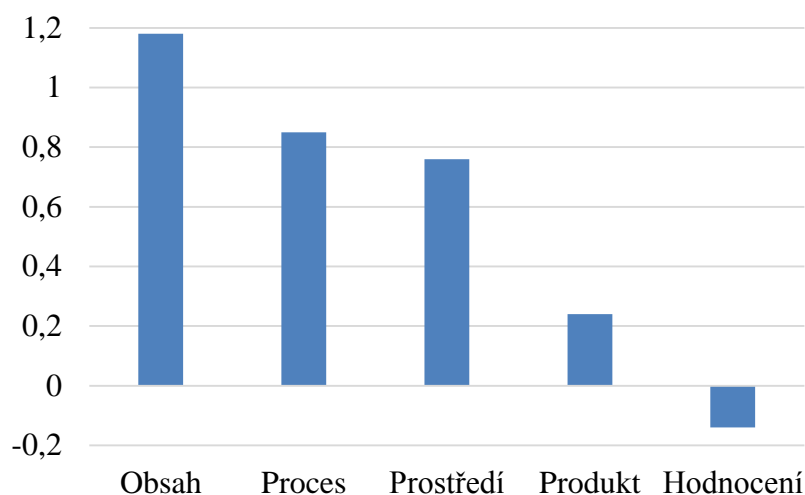
V následující tabulce 7 jsou uvedeny výsledky našich respondentů respektive dosažené tendence ke konformitě nadaných žáků. Opět jde pouze o vymezení konformity, které je zjednodušené pro účely této analýzy. Nelze totiž přesně a objektivně stanovit hranici, kde začíná a kde končí určitá míra konformity. Zároveň nejsme ani schopni sledovat parametry vnitřní a vnější konformity, proto pouze sledujeme tendence ke konformitě obecně, a proto si můžeme dovolit použít dělení pouze na antikonformní chování, nekonformní a konformní chování (viz kapitola 3.1 Typy konformního jednání). Průměr byl vytvořen z faktoru hodnocení s odečtením průměru za faktor energie.

Oblast	Průměr	SD	Min	Max
Obsah	1,18	1,58	-4,29	5,14
Proces	0,85	1,87	-4,29	5,43
Prostředí	0,76	1,87	-4,29	6,00
Produkt	0,24	2,21	-6,00	6,00
Hodnocení	-0,14	1,99	-5,14	6,00
Celkem	0,60	1,40	-2,57	5,09

Tabulka 7 Výsledky dosažené míry konformity

Je tedy patrné, že většina nadaných žáků našeho výzkumu deklaruje nekonformní tendence. Na základě výsledků vidíme, že průměry 4 z 5 sledovaných oblastí jsou v rozmezí kolem nuly, změna nastává pouze v případě oblasti, která je označena jako obsah (s výrokiem: Pokud dostanu na výběr z více možností zadání úkolu, vyberu si to, které většina spolužáků.). Tato hodnota je mírně nakloněna k hodnotám, jež spadají spíše ke konformním tendencím, tzn., že se jedinec ztotožňuje s nároky skupiny a chová se dle ostatních jedinců. Vzhledem k tomu, že je zde patřičný rozptyl (hodnoty v intervalu od -2,57 do 5,09), tzn., že naši respondenti nejsou všichni průměrní. Ve výzkumném souboru se nachází i takoví žáci, kteří deklarují sklony k antikonformnímu chování a konformnímu chování. Sklony k antikonformitě jsou však velmi slabé (ačkoliv se našel žák s hodnotou -4,29 ve výroku obsah: Pokud dostanu na výběr z více možností zadání úkolu, vyberu si to, které většina spolužáků.), jestliže se žáci vzdalují od průměru, dochází k tomu, že je to spíše na stranu konformního chování respektive dochází opět ke ztotožňování se s nároky skupiny.

Pozoruhodné je, že tendence ke konformnímu chování u nadaných žáků klesá od výroků obsahu, přes proces, prostředí, produkt až po výrok hodnocení. Respektive nadaný žák si vybere zaměření úkolu s ohledem na to, co si vybírají ostatní spolužáci, přizpůsobí se také při výběru pomůcek a postupu řešení, ale poté jeho tendence ke konformitě výrazně klesá, když se jedná o to, jaký výsledný produkt odevzdá a jak se postaví k jeho hodnocení (viz graf č. 8).



Graf 7 Tendence ke konformnímu chování

Z grafu můžeme vidět, že čím dál je proces řešení úkolu od začátku (tedy výběru úkolu tzn. obsahu), tím míň je ve svém jednání nadaný žák konformní. Nejvíce je konformní při výběru úkolu, tzn., že se nejvíce přizpůsobuje většině spolužáků ve své třídě. Avšak dále z grafu vyplývá, že nadaný žák je nejméně konformní, pokud jde o hodnocení odevzdaného úkolu. Pokud nadaný žák dostane lepší hodnocení, než většina třídy, nebude známku před ostatními spolužáky znevažovat, i kdyby to znamenalo, že nebude ve školní třídě oblíben. Nebude tedy konformní s ostatními. Tato tendence se poprvé dostává do záporných hodnot, průměr položky hodnocení je -0,14.

6.2 VZTAHOVÁ ANALÝZA DAT

V této kapitole se zabýváme vztahovou analýzou dat a tím pádem řešením výzkumného problému naší práce, kdy zjišťujeme, zda se liší míra tendence ke konformnímu chování nadaných žáků při aplikaci diferencovaného obohacujícího kurikula z hlediska jejich vzájemných vztahů se spolužáky. Podkapitoly jsou řazeny dle vytvořených hypotéz H1-H3.

V rámci vztahové analýzy jsme se zaměřili na analýzu míry tendence ke konformitě v kontextu vybraných proměnných. Aplikací metody sémantického diferenciálu jsme získali metrická data, zvažovali jsme proto aplikaci parametrických testů. Nicméně míra konformity nespĺnila nároky na použití parametrických testů (nesplnila požadavek na normalitu dat), tudíž jsme přešli k použití neparametrických testů. Ve všech analýzách jsme porovnávali výsledky ve dvou skupinách, proto byl ve všech případech aplikován

U-test Manna a Whitneyho, který se používá při komparaci dvou skupin respondentů (Chráška, 2007, str. 92).

6.2.1 Testování hypotézy H1

Testováním hypotézy H1 jsme se zaměřili na analýzu tendencí ke konformitě v kontextu vztahů nadaných žáků se spolužáky. V první řadě nás zajímalo, zda míra tendence ke konformitě souvisí s tím, jak je důležité pro nadané žáky, aby měli ve školní třídě kamarády.

Při formulaci výzkumného problému jsme předpokládali, že důležitost přátel v sociální skupině je podstatný faktor, jenž způsobuje vyšší tendence ke konformnímu chování. Dle Procházky (2012, str. 92) jedinec vstupuje do interakce s vrstevníky a přichází do styku se sociálním děním ve škole a musí se tak přizpůsobovat podmínkám prostředí, kde se nachází.

Definovali jsme hypotézu **H1: Nadaní žáci, pro které je důležité mít ve třídě kamarády, vykazují vyšší míru konformity než nadaní žáci, pro které je kamarádství méně důležité.**

Formulovali jsme si statistické hypotézy:

H1_A: Nadaní žáci, pro které je důležité mít ve třídě kamarády, vykazují vyšší průměrnou míru tendence ke konformitě než nadaní žáci, pro které není důležité mít ve třídě kamarády.

H1₀: Průměrná míra tendence ke konformitě se u nadaných žáků neliší podle toho, zda je pro ně důležité mít ve třídě kamarády.

Na základě analýzy s využitím U-testu zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Sledovaný vztah mezi nadanými žáky, kteří považovali kamarádství za nedůležité nebo málo důležité (31 respondentů) a těmi, kteří považovali kamarádství jako důležité a velmi důležité (74 respondentů) se prokázal. Průměry těchto dvou skupin byly porovnány s využitím U-testu, jehož hodnota je $U = 819$; signifikance $p = 0,021$. Nadaní žáci, pro které je důležité mít ve třídě kamarády, deklarují průměrnou míru konformity vyšší $\bar{x} = 0,810$, než nadaní žáci, pro které není podstatné mít ve třídě kamarády, tito vykazují nižší míru konformity $\bar{x} = 0,029$.

Přijímáme tedy hypotézu H1: Nadaní žáci, pro které je důležité mít ve třídě kamarády, vykazují vyšší míru konformity než nadaní žáci, pro které je kamarádství méně důležité.

Ačkoli došlo k tomu, že je tento rozdíl statisticky významný, dle naší stupnice tendence konformního jednání, oba průměry spadají do nekonformního jednání.

6.2.2 Testování hypotézy H2

Při testování hypotézy H2 jsme předpokládali, že tendence nadaných žáků ke konformitě je závislá na jejich vztahu ke spolužákům. Definovali jsme si hypotézu **H2: Nadaní žáci, kteří deklarují pozitivní vztah ke svým spolužákům, vykazují vyšší míru konformity v porovnání s nadanými žáky, kteří deklarují negativní vztah ke spolužákům.**

Stanovili jsme si statistické hypotézy:

H_{2A}: Nadaní žáci, kteří deklarují pozitivní vztah ke svým spolužákům, vykazují vyšší průměrnou míru konformity v porovnání s nadanými žáky, kteří deklarují negativní vztah ke spolužákům.

H₂₀: Průměrná míra tendence ke konformitě se u nadaných žáků neliší podle toho, zda v porovnání s nadanými žáky deklarujícími pozitivní vztah ke spolužákům a těmi, kteří deklarují negativní vztah ke spolužákům.

Pro účely porovnání výsledků, jsme opět vytvořili dvě skupiny nadaných žáků. První skupina vyjadřovala svůj vztah ke spolužákům jako převážně negativní (31 respondentů), a druhá skupina byla tvořena nadanými žáky, kteří vyjádřili svůj vztah ke spolužákům jako pozitivní (74 respondentů). První skupina vykazuje hodnotu $\bar{x} = 0,462$, druhá skupina hodnotu $\bar{x} = 0,629$. Přesto na základě analýzy s využitím U-testu nebyl prokázán sledovaný vztah jako statisticky významný $U = 1138$; signifikance $p = 0,952$. Zamítáme proto alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou.

Hypotézu H2: Nadaní žáci, kteří deklarují pozitivní vztah ke svým spolužákům, vykazují vyšší míru konformity v porovnání s nadanými žáky, kteří deklarují negativní vztah ke spolužákům; jsme proto museli zamítnout.

6.2.3 Testování hypotézy H3

Poslední testování hypotézy H3 jsme zaměřili na to, zda vykazují nadaní žáci vyšší míru konformity v porovnání s nadanými žáky, kteří deklarují vztah spolužáků k sobě jako

negativní. Hypotézu jsme formulovali tedy naopak ve vztahu k předchozí hypotéze. Byla definována v následující podobě **H3: Nadaní žáci, kteří deklarují vztah svých spolužáků k sobě jako pozitivní, vykazují vyšší míru konformity v porovnání s nadanými žáky, kteří deklarují vztah spolužáků k sobě jako negativní.**

Definovali jsme si statistické hypotézy:

H3_A: Nadaní žáci, kteří deklarují vztah svých spolužáků k sobě jako pozitivní, vykazují vyšší průměrnou míru konformity v porovnání s nadanými žáky, kteří deklarují vztah spolužáků k sobě jako negativní.

H3₀: Průměrná míra tendence ke konformitě se u nadaných žáků neliší podle toho, zda deklarují vztah svých spolužáků k sobě jako pozitivní, či těch, kteří deklarují vztah spolužáků k sobě jako negativní.

Opětovně jsme pracovali se skupinami, a to s těmi nadanými žáky, kteří vyjádřili vztah svých spolužáků k sobě jako převážně negativní (31 respondentů) a s těmi nadanými žáky, kteří vyjádřili vztah svých spolužáků k sobě jako pozitivní (74 respondentů). Prvně zmíněná skupina nadaných žáků vykazuje hodnotu $\bar{x} = 0,515$, kdežto druhá skupina nadaných žáků dokládá hodnotu $\bar{x} = 0,607$. Při porovnání těchto skupin z hlediska tendencí ke konformitě pomocí s využitím U-testu (hodnoty $U = 1230$; $p = 0,560$) nás nutí k zamítnutí alternativní hypotézy a k přijmutí hypotézy nulové.

Přesněji se nám hypotéza H3: Nadaní žáci, kteří deklarují vztah svých spolužáků k sobě jako pozitivní, vykazují vyšší míru konformity v porovnání s nadanými žáky, kteří deklarují vztah spolužáků k sobě jako negativní; nepotvrdila. Ukazuje se, že faktor vztahů mezi spolužáky (nadaného k nim a jich k nadanému) funguje konzistentně z obou zkoumaných hledisek.

7 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

Výsledky našeho výzkumu nás nepřekvapily, neboť z odborných zdrojů víme, že nadaní jedinci vykazují patřičná specifika, mají odlišné rysy než běžná populace. Jde o specifické rysy v kognitivní, emocionální a sociální oblasti. (Clark, 2013) V oblasti konformity jsme očekávali, že nadaní žáci budou nekonformní, toto se na našem výzkumném souboru potvrdilo, stejně jako píše Laznibatová (2007, str. 50 – 51), která také hovoří o nekonformním chování nadaných žáků. Co se však týče vztahů se spolužáky, prokázal se pouze jeden vztah, ale toto může být způsobeno malým vzorkem respondentů a nutností aplikace neparametrických (méně citlivějších) statistických testů.

Cílem našeho výzkumu byla analýza tendencí nadaných žáků k aspektům konformního chování v kontextu jejich vztahů se spolužáky. Aspekty konformního chování, na které jsme se zaměřili, jsou vztaženy na řešení úkolu ve vyučovací hodině, kdy žáci dostanou možnost pracovat odlišně (ve výuce učitel aplikuje diferencované obohacující kurikulum). Dále jsme se zaměřili na vztahy se spolužáky. Na vztahy nahlížíme ze třech hledisek, a to potřeba nadaného žáka mít kamarády ve školní třídě. Dále na vztahy nadaných žáků ke spolužákům a spolužáků vůči nadanému žákovi. Výzkumný soubor tvořila skupina tzv. nadaných žáků. Pro jejich identifikaci sloužil test měření inteligence (IQ test), jež zajišťuje společnost Mensa ČR. Jedinci v tomto testování musí dosáhnout výsledku vyššího než 130 bodů, což odpovídá inteligenci, které dosahují přibližně 2 % populace. IQ test je skupinově zadáván a vychází ze Stanfordské-Binetovy škály a Cattellovy teorie inteligence. Tento test je přizpůsoben pro účely plošného testování inteligence. Tento výzkum byl orientován pouze na jedince spadající do úrovně nižšího sekundárního vzdělávání (ISCED 2). Výběrový výzkumný soubor čítal 105 žáků ve věku do 11 do 16 let, průměrný věk byl 13 let. Celkově se jednalo o 27 dívek a 78 chlapců. Z pohledu českého vzdělávacího systému patřilo 19 žáků do běžných základních škol, 33 do víceletých gymnázií, a 53 žáků do škol se specializovaným programem pro nadané žáky. Žáci byli osloveni k zapojení do výzkumu skrze vedoucí pracovníky volnočasových aktivit a specializované školy zřizované nebo podporované Mensou ČR.

Technika celého výzkumu byla založena na principu nástroje ATER (Chráška, 2007, str. 221; Chráška, Kočvarová, 2015, str. 85). Jednalo se o dvoufaktorový sémantický diferenciál s označením faktorů jako faktory energie a hodnocení. Nástroj byl doplněn

o dvě škály v každém faktoru, a to pro případ, že by se v rámci jeho nové aplikace změnila jeho faktorová struktura.

Metoda sémantického diferencionálu byla v rámci našeho výzkumu použita pro účel diagnostikování sklonů nadaných žáků ke konformnímu chování v rámci aplikování diferencovaného obohacujícího kurikula. Problematika byla na základě teorie rozčleněna na pět oblastí (Machů, 2010, str. 82 - 104), jež na sebe navazují (obsah, proces, prostředí, produkt, hodnocení). Ke každé z oblastí byl vytvořen výrok, který se vázal na řešení úkolu ve vyučovací hodině. Výrok měl za úkol popisovat konformní chování žáka, který se v rámci práce na úkolu ve vyučovací hodině vědomě snaží chovat stejně nebo obdobně jako jeho spolužáci, aby došlo ke splynutí se zbytkem třídy. Toto v praxi vede k tomu, že žák odmítá učitelovu nabídku diferencovaného obohacujícího kurikula. Výroky jsme záměrně definovali tak, aby nedocházelo k labellingu nadaných žáků. Žáci měli za úkol vyznačit křížek na sedmibodovou škálu mezi dvě antonyma. Čím blíže křížek umístili do blízkosti jednoho antonyma, tím více vyjádřili svůj pocit, který v nich způsobuje představa, kdyby se takto chovali v jejich školní třídě. Škály, které spadaly pod faktor energie, spočívaly v určení psychické námahy potřebné k uvedenému chování, respektive čím více energie bylo spojováno s určitým příkladem chování, tím obtížněji se jim takové chování projevovalo. Můžeme tedy tvrdit, že s rostoucí mírou energie, kterou museli vynaložit, klesala jejich náchylnost ke konformnímu jednání. Škály, jež spadaly pod faktor hodnocení, byly založeny na subjektivním vyjádření míry pozitivivity konformního chování při řešení úkolu ve třídě. Přesněji čím pozitivněji hodnotili určitý příklad (konformní chování), tím měli vyšší sklon ke konformitě.

Výsledky našeho výzkumu konformního jednání u nadaných žáků jsme podrobili jak popisné, tak vztahové analýze dat. Přesnější shrnutí nalezneme v popisné analýze, zde jsme museli najít způsob, jak zanalyzovat sklony nadaných žáků ke konformitě. Pro získání této informace jsme si museli vytvořit určitý konstrukt, který by nám tuto celkovou míru konformity zjednodušeně vyjádřil. Pro tyto účely se ukázalo jako praktické vyjádřit míru konformity jako rozdíl mezi průměrnou mírou hodnocení a průměrnou mírou energie za všechny posuzované příklady konformního chování. Korelační analýzou jsme prokázali poměrně vysokou míru souvislosti mezi těmito dvěma faktory, a to takto, pokud je určité chování spojeno s vysokou mírou energie, je zároveň spojováno s negativním hodnocením žáka. A obráceně, jestliže je konformní chování posouzeno jako nenáročné na energii, je také zároveň hodnoceno žáky kladně. Jestliže od sebe odečteme hodnoty faktoru hodnocení

a faktoru energie, dostaneme tak sice simplifikované, ale pro účely našeho výzkumu praktické vyjádření míry konformního jednání. Z našeho vytvořeného konstruktů je patrné, že většina nadaných žáků deklaruje nekonformní tendence. Stejně tak v odborné literatuře nalezneme shodu, že nadaní jedinci vykazují spíše nekonformní tendence (Laznibatová, 2007, str. 50). Všechny zkoumané oblasti (obsah, proces, prostředí, produkt, hodnocení) se pohybují v nekonformních hodnotách, tzn. okolo průměru. Změna nastává pouze v oblasti, jež byla označena jako obsah, kde je hodnota mírně nakloněna k hodnotám spadajícím spíše ke konformním tendencím. Respektive můžeme říci, že nadaní žáci v této oblasti spíše inklinují ke ztotožňování se s nároky skupiny, chovají se dle ostatních jedinců ve skupině (Coon, Mitterer, 2014, in Zastrow, 2015, str. 343). Vzhledem k velkému rozpětí celkových výsledků, můžeme také tvrdit, že v našem výzkumném souboru se nachází i žáci, kteří deklaruji sklony k antikonformnímu chování a k chování konformnímu. Tyto antikonformní sklony jsou však spíše slabé a pokud se žáci vzdalují od průměru, jde spíše o ústup na stranu konformního chování. Zajímavým faktem však je, že tendence ke konformnímu chování měla klesající tendenci, a to od obsahu, přes proces, prostředí, produkt až po hodnocení. Respektive nadaným žákům tolik nezáleží na tom, jaký si vyberou úkol k práci v hodině (inklinují spíše k úkolům, které jsou totožné s ostatními ve třídě), dále už více hledí na proces čili způsob práce, jak naložit s úkolem. Ale v závěru dojdou k tomu, že hodnocení celého úkolu, je pro ně důležité, tzn., že zde jsou nakloněni spíše na nekonformní tendence, aneb jsou nezávislí v hodnocení, a toto hodnocení před ostatními nebudou znevažovat, aby se zalíbili většině ve třídním kolektivu.

Dokázali jsme také odpovědět na naši stanovenou výzkumnou otázku: **Jaká je míra tendence ke konformnímu chování nadaných žáků při aplikaci diferencovaného obohacujícího kurikula?** Bylo zjištěno, že většina nadaných žáků deklaruje nekonformní tendence (respektive jsou nezávislí v názorech, jednání) ve vzdělávání. Výsledek ale mohl být ovlivněn zvolenou definicí nadání a strategií při sběru dat. Dále jsme našli odpověď na stanovený výzkumný problém: **Liší se míra tendence ke konformnímu chování nadaných žáků při aplikaci diferencovaného obohacujícího kurikula z hlediska jejich vzájemných vztahů se spolužáky?** Zjistili jsme, že významným tvůrcem konformity u nadaných žáků je jejich potřeba mít ve třídě kamarády, tyto děti poté deklaruji vyšší míru tendence být konformní. Tuto tezi nacházíme i v literatuře, kdy vyšší míra konformity, která se vyskytuje hlavně v adolescenci (jedinec může sice nesouhlasit s chováním vrstevnické skupiny, avšak dochází-li pravidelnému tlaku ze strany jeho vrstevníků, je velmi

pravděpodobné, že jedinec podlehne a začne se chovat konformně se skupinou) což pomáhá jedinci začlenit se mezi spolužáky (Macek, 2003, str. 58). Naopak jsme přišli na to, že vzájemné vztahy se spolužáky nemají dle našich respondentů významnější vliv na jejich tendence ke konformitě.

Co se týče vztahové analýzy, zde jsme se zaměřili na analyzování sklonu ke konformitě v kontextu vztahů nadaných žáků se spolužáky. Primárně nás zajímalo, zda míra sklonu ke konformnímu jednání má souvislost s tím, jak je důležité pro nadané žáky, aby měli ve třídě kamarády.

Na základě teoretických východisek jsme předpokládali, že důležitost přátelství v sociální skupině hraje podstatnou roli pro to, aby jedinec vykazoval vyšší tendence ke konformnímu chování. Avšak toto se nám potvrdilo pouze na jedné ze tří stanovených hypotéz.

Definovali jsme hypotézu **H1 Nadaní žáci, pro které je důležité mít ve třídě kamarády, vykazují vyšší míru konformity než nadaní žáci, pro které je kamarádství méně důležité.** Kamarádství ve školní třídě popisovalo jako nedůležité nebo málo důležité 31 nadaných žáků, kdežto za důležité a velmi důležité je považovalo 74 žáků. V literatuře se dozvíme, že některé typy nadaných jedinců mají tendence se spíše uzavírat do sebe (McLeold, Cropley, 1986, Laznibatová, 2007, str. 100). Při testování této hypotézy s využitím U-testu se sledovaný vztah prokázal, a nadaní žáci, kteří vyjadřují, že je pro ně důležité mít ve třídě kamarády, deklarují průměrnou míru konformity vyšší, než skupina žáků, pro které není podstatnou věcí mít ve třídě kamarády, tito vykazují míru konformity nižší. Pokud výsledky srovnáme s literaturou, nalezneme informace, že potřebu mít kamarády je silnějším faktorem, který ovlivňuje konformitu, než aktuální vztahy ke spolužákům nebo ze strany spolužáků. Navíc tato potřeba je velmi silně podporována u adolescentů, pro které je častější konformní chování (Jelínek in Sobotková, 2014, str. 109).

Další hypotéza, kterou jsme testovali, byla zaměřena na to, zda sklon ke konformitě závisí na jejich vztahu ke spolužákům. Tento faktor považujeme za „mírnější“ v porovnání s důležitostí kamarádů ve třídě. Definovali jsme hypotézu **H2 Nadaní žáci, kteří deklarují pozitivní vztah ke svým spolužákům, vykazují vyšší míru konformity v porovnání s nadanými žáky, kteří deklarují negativní vztah ke spolužákům.** Pro účely porovnání jsme na základě vyjádření žáků vytvořili dvě skupiny. První skupina

(31 žáků) vyjádřila svůj vztah ke spolužákům jako převážně negativní. Druhou skupinou byli žáci (74), kteří hodnotili svůj vztah ke spolužákům jako převážně pozitivní. Sledovaný vztah se ale testováním pomocí U-testu neprokázal jako významný, hypotézu jsme tedy zamítli. Předpokládali jsme na základě literatury, že je pro žáky ve třídě důležité mít kamarády v třídním kolektivu a patřit tak do určité sociální skupiny (Vágnerová, 2012, str. 348), toto se ale u našich respondentů nepotvrdilo.

Třetí hypotéza měla opačnou formulaci vztahů než předchozí. Opět tento faktor považujeme za „mírnější“ v porovnání s důležitostí kamarádů ve třídě. Pokud se člen skupiny ztotožňuje s cíli, normami skupiny, se stylem komunikace ve skupině, má tendenci jednat spíše konformně, v opačné situaci nastává k nepřijímání jedince, k jeho marginalizaci a sankcionování (Newman & Newman, 2012, str. 13). Navíc je zde předpoklad, že nepopulární jedinci, kteří se nachází mezi svými vrstevníky v pozici sociální izolace, budou mít problémy s navazováním přátelských vztahů (Hříbková, 2009, str. 41). Touto hypotézou se snažíme ověřit zda, souvisí tendence k vyšší míře konformity v porovnání s nadanými žáky, kteří deklarují vztah spolužáků k sobě jako negativní.

H3: Nadaní žáci, kteří deklarují vztah svých spolužáků k sobě jako pozitivní, vykazují vyšší míru konformity v porovnání s nadanými žáky, kteří deklarují vztah spolužáků k sobě jako negativní. Opětovně jsme použili rozdělení respondentů na dvě skupiny. Nadaní žáci, kteří vyjádřili vztah svých spolužáků k sobě jako převážně negativní (31) a nadaní, žáci, kteří vyjádřili vztah svých spolužáků k sobě jako převážně pozitivní (74). Tendence ke konformnímu chování zde nebyly prokázány, a tudíž pomocí U-testu jsme museli zamítnout i tuto třetí hypotézu. Přestože jsme v těchto třech uvedených analýzách pracovali s rozdělením nadaných žáků do dvou skupin, které byly početně stejné (vždy 31 ku 74), nejednalo se o stejné žáky. Proto dochází k situaci, že se celkové průměry za srovnávané skupiny mírně odlišují.

Zároveň si také uvědomujeme, že převedení obecných pojmů do roviny sledovaných znaků, respektive operacionalizace pojmů souvisejících s proměnnými, byla notně zjednodušená. Pojmy jako důležitost mít kamarády, vztahy se spolužáky apod. nadané děti hodnotily pouze z vlastního, tj. subjektivního hlediska, stejně takto subjektivně vyplňovaly i sémantický diferencál, tudíž jsme ve výzkumu zachytili realitu tak, jak ji prezentují, a nemůžeme vědět, zda takové tendence tyto nadaní jedinci skutečně projevují.

Závěrem navíc musíme konstatovat, že každé nadané dítě může být jiné, neboť v období adolescence dochází k mnoha radikálním změnám, nejen v oblastech psychiky,

fyzilogie ale např. i v blízkém prostředí jedince, vliv má i změna kolektivu ve třídě, co do počtu i sestavy pohlaví. Důležité jsou i rozdíly mezi dívkami a chlapci. Nadaní chlapci jsou spíše považováni za veselé, bystré a kreativní, kdežto nadaná děvčata jsou pokládána za náladová až panovačná a sobecká, proto jsou nadaní chlapci oblíbenější než nadaná děvčata, a i tyto charakteristiky mohou mít značný vliv na konformitu a vůbec celé interpersonální vztahy ve třídě. (Landau, 2007, in Laznibatová, 2012, str. 172-173) Nejinak tomu je i u studie autorů Iscoe, Williams a Harvey (1963, str. 27), kteří studovali taktéž vrstevnický tlak skupiny a zjistili, že v adolescenci je konformita na vyšší úrovni než v jiných vývojových fázích a u dívek je konformní chování evidentnější než u stejně starých chlapců. Avšak poskládat vyváženě charakterové profily nadaných jedinců a možnost zachytit i bezprostřední okolí zkoumaných jedinců lze pouze v laboratorních experimentech, které nelze reálně uskutečnit, nikoli v takovém výzkumu, kdy zkoumaným jedincům předkládáme „pouze“ arch papíru k jejich odpovědím.

ZÁVĚR

Cílem této diplomové práce bylo přispět k teoretickému i praktickému rozvinutí oblasti nadaných žáků a jejich konformity v kontextu vztahů se spolužáky při aplikaci diferencovaného obohacujícího kurikula při práci na úkolu ve školní třídě. Tento cíl se nám podařilo splnit, vytvořili jsme teoretický sociálně pedagogicky zaměřený pohled na nadané jedince a rovinu praktických výzkumů jsme obohatili o nové poznatky o nadaných žácích.

Cílem našeho výzkumu bylo analyzovat tendence nadaných žáků k vybraným aspektům konformního chování v souvislosti jejich vztahů se spolužáky. V této práci jsme v teoretických východiscích zabývali sociálně pedagogickým pohledem na nadaného žáka, rozdíl mezi nadáním a talentem, definicemi nadání, modely nadání, znaky nadaných jedinců v adolescentním věku. Dále jsme se zaměřili na nadaného žáka ve škole, vzdělávání nadaných, vzdělávání nadaných v kontextu filozofie inkluzivní pedagogiky, dále jsme se zaměřili na varianty práce s nadanými žáky v běžné škole a diferencované obohacující kurikulum. Ve třetí kapitole teoretické části práce jsme se zabývali konformitou v kontextu edukace adolescentů s projevy nadání, typy konformního jednání a jejich paralelní jevy, dále studiem konformity u adolescentů a na závěr jsme se zabývali konformitou ve školním prostředí. V praktické části jsme se zaměřili na empirické výzkumné šetření a na shrnutí a interpretaci našeho výzkumného šetření.

Konformní tendence nadaných žáků byly testovány sémantickým diferencíálem, který byl konkrétně upraven a validizován dle nástroje ATER. Zjistili jsme tedy, pomocí uvedené techniky, tendence nadaného žáka ke konformnímu chování byla určena rozdílem mezi faktorem energie a faktorem hodnocení. Nešlo nám o reálnou míru konformity, která by byla aplikovatelná, tuto možnost necháváme na možném navazujícím výzkumu, jež by byl založen na hloubkových (narativních) rozhovorech s nadanými žáky a pozorování jejich výuky. Z našeho výzkumu bylo zjištěno, že většina nadaných žáků deklaruje nonkonformní tendence ve vzdělávání. Výsledek ale mohl být ovlivněn např. zvolenou definicí nadání, či strategií při sběru dat. Všichni respondenti, kteří byli osloveni, byli členy společnosti, jež sdružuje jedince s nadáním, navíc většina z nich navštěvovala školu, která je touto společností pro ně zřizována, proto jsme předpokládali, že výsledná míra konformity je u těchto nadaných žáků nižší a vede spíše k vlastní autonomii. Testováním hypotéz jsme shledali proměnné, které souvisí se spolužáky nadaných dětí. Významným původcem konformity u nadaných dětí je jejich potřeba mít ve třídě kamarády. Takové děti poté

dosvědčovaly vyšší míru tendence být konformní. Na druhou stranu interpersonální vztahy se spolužáky neměly dle našich výsledků až tolik významný vliv na jejich tendence ke konformnímu chování.

Během školního vyučování, bývá nadaným žákům nabízeno mnoho různých variant vzdělávání nadaných. Jejich učitel může nabízet např. diferencující obohacující kurikulum. Bariérou pro nadaného žáka pro přijetí učitelových nabídek, kterou jsme v tomto výzkumu ověřili, může být jeho konformní jednání. Toto jednání může být ovlivněno spolužáky a potřebou nadaného dítěte patřit do školní třídy a její sociální skupiny, být konformní. Učitel by proto, vždy měl instrukce k úkolům ve výuce zadávat vždy se zřetelem na pravidla inkluzivní pedagogiky, tedy v žádném případě nedělit na žáky nadané a nenadané. Inkluzivní pedagogika nabízí maximální možnosti začlenit všechny žáky do skupiny ve školní třídě a snižuje tak tendence nadaných žáků ke konformitě, neboť tato situace může vést v četných příkladech ke stagnování rozvoje nadání.

Závěrem můžeme dodat, že pokud nahlédneme v globálním měřítku na naši společnost, jsme zemí, jež má určité limity např. neoplývá velkým přírodním bohatstvím, a o to více se musíme postarat o bohatství, které pro nás vyvstává z lidských zdrojů. O moudré, výjimečné, nadané jedince, kteří jednou mohou přinést prospěch pro celou společnost lidí. Investice, které do nich jsou vynakládány, se jistě v dlouhodobém horizontu vrátí zpět (Laznibatová, 2007, str. 80). Každý nadaný jedinec je unikátem, proto je potřeba, aby se tato jeho jedinečnost podporovala a rozvíjela již od samého počátku, jak v rodinném, tak i ve školním prostředí. A právě jako studenti sociální pedagogiky, budoucí sociální pedagogové můžeme přispět také, skrze identifikaci, poznání a akceptování specifík nadaných jedinců. Jde pouze o to, obhájit jejich práva a umožnit realizaci jejich bohatého potenciálu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. AMABILE, Teresa a Teresa AMABILE, 1996. *Creativity in context*. Boulder, Colo.: Westview Press, xviii, 317 s. ISBN 0813330343.
2. ARONSON, E., 1976. *The social animal*. San Francisco: W. H. Freeman and company.
3. ARONSON, E., WOLSON, T. D., AKERT, R. M., 2010. *Social psychology*. New Jersey: Prentice Hall.
4. BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2007. Sociální pedagogika v novom tisícročí. In: *Sociální pedagogika v současné společnosti. Sborník příspěvků z odborného semináře*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd. ISBN 978-80-7318-579-4.
5. BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2008. *Sociální pedagogika ako životná pomoc*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, Filozofická fakulta, 251 s. ISBN 978-80-969944-0-3.
6. CIALDINI, R. B. & Goldstein, N. J., 2004. Social influence: Compliance and konformity. *Annual Review of Psychology*, 55, s. 591 – 621.
7. CAKIRPALOGLU, S., ŘEHAN, V., 2007. *Konformita v dětském věku – transkulturní komparativní studie*. *Československá psychologie*, 51, s. 393-403.
8. CARESWELL, Nick, Lisa POWLEY, Jitka FOŘTÍKOVÁ a Tomáš NOVOTNÝ, 2011, 99 s. *Problematika péče o nadané žáky na základních a středních školách*. Turnov. ISBN 978-80-260-0185-0.
9. ČESKO. *Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. In: *Sbírka zákonů, Česká republika*. 2004, částka 82, s. 2236 - 2238. ISSN 1211-1244. Dostupný také v digitální formě z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-lednu>
10. ČESKO. *Vyhláška č. 73 ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. In: *Sbírka zákonů, Česká republika*. 2005, částka 20, s. 503 -508. ISSN 1211 – 1244. Dostupný také v digitální formě z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>
11. ČESKO. *Zákon č. 108 ze dne 14. března 2006 o sociálních službách*. In: *Sbírka zákonů, Česká republika*. 2006, částka 61, s. 2902 – 2916. ISSN 1211 – 1244.

Dostupný také v digitální formě z:
http://www.mpsv.cz/files/clanky/13640/108_2006_2015.pdf

12. ČESKO. *Zákon č. 561 ze dne 2. září 2008 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. In: Sbirka zákonů, Česká republika. 2008, částka 103, s. 4826 – 4904. ISSN 1211-1244. Dostupný také v digitální formě z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>
13. CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 265 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.
14. CHRÁSKA, Miroslav a Ilona KOČVAROVÁ, 2014. *Kvantitativní design v pedagogických výzkumech začínajících akademických pracovníků*. 1. vyd. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 108 s. ISBN 978-80-7454-420-0.
15. CHRÁSKA, Miroslav a Ilona KOČVAROVÁ, 2015. *Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech*. 1. vyd. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 133 s. ISBN 978-80-7454-553-5.
16. CLARK, Barbara, 2013. *Growing up gifted: developing the potential of children at school and at home*. 8th ed. Boston: Pearson/Allyn and Bacon Publishers, xvi, 416 s. ISBN 0132620669.
17. ČÁBALOVÁ, Dagmar, 2011. *Pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 272 s. ISBN 978-80-247-2993-0.
18. FOŘTÍK, Václav a Jitka FOŘTÍKOVÁ, 2007. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Vyd. 1. Praha: Portál, 126 s. ISBN 978-80-7367-297-3.
19. FREEMAN, Joan, 2009. *Volnočasové aktivity pro nadané a talentované u nás a ve světě*. Vyd. 1. Praha: NIDM MŠMT, 84 s. ISBN 978-80-86784-83-0.
20. GATES, Jillian, 2010. *Children With Gifts and Talents: Looking Beyond Traditional Labels*. Roeper Review. vol. 32, no. 3, s. 200 - 206. ISSN 1940-865X.
21. HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 217 s. ISBN 978-80-247-3070-7.
22. HAVEL, Jiří a Hana FILOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole: Inclusive education in primary school*. 1. vyd. Brno: Paido, 321 s. ISBN 978-80-7315-202-4.

23. HEWSTONE, Miles (ed.) a Wolfgang STROEBE (ed.), 2006. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 769 s. ISBN 80-7367-092-5.
24. HŘÍBKOVÁ, Lenka, 2009. *Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 255 s. ISBN 978-80-247-1998-6.
25. I-Ling, L., 2008. *Counterconformity: an attribution model of adolescent's uniqueness Peking behaviors in dressing*. *Adolescence*, 43, 172, s. 881 – 893.
26. ISCOE, &., WILLIAMS, M., HARVEY, J., 1963. *Modification of children's judgments by a simulated group technique: a normative development study*. *Child Development*, 34, s. 963-978.
27. JURÁŠKOVÁ, Jana, 2006. *Základy pedagogiky nadaných*. Vyd. 1. Překlad Leona Jelínková. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 132 s. ISBN 80-86856-19-4.
28. KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ, 2001. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 199 s. ISBN 80-7315-004-2.
29. KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 215 s. ISBN 978-80-7367-383-3.
30. KRECH, David, Richard S GRUTCHFIELD a Egerton L BALLACHEY, 1968. *Človek v spoločnosti: základy sociálnej psychológie*. Vyd. 1. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 629 s.
31. LANDAU, Erika, 2007. *Odvaha k nadání*. Praha: Akropolis. ISBN 978-80-86903-4.
32. LANG, Greg a Chris BERBERICH, 1998. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Vyd. 1. Praha: Portál, 146 s. ISBN 80-7178-144-4
33. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Vyd. 3., přeprac. a dopl., v Grada Publishing vyd. 1. Praha: Grada, 1998, 343 s. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-195-x.
34. LAZNIBATOVÁ, Jolana, 2007. *Nadané dieťa: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. 3. vyd. Bratislava: Iris, 394 s., [16] s. obr. příl. ISBN 80-89018-53-x.

35. LAZNIBATOVÁ, Jolana, 2012. *Nadaný žiak na základnej, strednej a vysokej škole*. 1. vyd. Bratislava: Iris, 543 s., [52] s. obr. příl. ISBN 978-80-89256-87-7.
36. LECHTA, Viktor (ed.), 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
37. LOVAŠ, Ladislav, Viera BAČOVÁ a Jozef VÝROST, 1993. *Vybrané kapitoly zo sociálnej psychológie*. Vyd. 1. V Bratislave: Veda, iv, 220 s. ISBN 8022403865.
38. MACEK, Petr, 2003. *Adolescence*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 141 s. ISBN 80-7178-747-7.
39. MACHŮ, Eva, 2009. *Návrhy na modifikaci výukových metod a strategií ve vzdělávání intelektově nadaných žáků v běžné třídě základní školy*. In ŠIMONÍK, O. (ed.) *Výchova a nadání 3*. Brno: Masarykova Univerzita, s. 51 – 74. ISBN 978-80-210-5117-1.
40. MACHŮ, Eva, 2010. *Nadaný žák*. 1. vyd. Brno: Paido, 124 s. ISBN 978-80-7315-197-3.
41. MACHŮ, Eva a Ilona KOČVAROVÁ, 2013. *Kvalita školy z hlediska péče o nadané žáky*. 1. vyd. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 135 s. ISBN 978-80-7454-316-6.
42. MACHŮ, Eva, Ilona KOČVAROVÁ a Radka KOPŘIVOVÁ, 2016. *Tendencies of Gifted Pupils toward Selected Aspects of Conformist Behavior in the Context of their Relationships with Classmates*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* [online]. **217**, 214-221 [cit. 2016-02-18]. DOI: 10.1016/j.sbspro.2016.02.068. ISSN 18770428. Dostupné z: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1877042816000938>
43. MALOVÁ, Miriam, 2007. *Súčasná možnosti uplatnenia sociálneho pedagóga v praxi*. In: *Sociální pedagogika v současné společnosti. Sborník příspěvků z odborného semináře*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd. ISBN 978-80-7318-579-4.
44. MENSA. *Výroční zpráva 2014* [online]. [cit. 2015-07-06]. Dostupné z: http://www.mensa.cz/static/1647/vz_2014.pdf
45. NEWMAN, Barbara M a Philip R NEWMAN, 2012. *Development through life: a psychosocial approach*. 11th ed. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning, xxiii, 623 s. ISBN 9781111344665.

46. POTMĚŠILOVÁ, Petra, 2013. *Sociální pedagogika v teorii a praxi*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 159 s. ISBN 978-80-244-3831-3.
47. PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 203 s. ISBN 978-80-247-3470-5.
48. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 1995. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 292 s. ISBN 80-7178-029-4.
49. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2003. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 322 s. ISBN 80-717-8772-8. – VE ŠKOLE
50. PRŮCHA, Jan, 2015. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 270 stran. ISBN 978-80-262-0872-3.
51. ROSENTHAL, D. A., & CONWAY, M., 1980. *Adolescent's creativity and non-conformity in school*. *Psychological Reports*, 47(2), 668-678
52. SCOTT, John. *Social theory: central issues in sociology*. Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publications, 2006, viii, 308 s. ISBN 0-7619-7088-6.
53. SOBOTKOVÁ, Veronika. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*, 2014. Vyd. 1. Praha: Grada, 147 s. ISBN 978-80-247-4042-3.
54. SKALKOVÁ, Jarmila, 1999. *Obecná didaktika*. Vyd. 1. Praha: ISV, 292 s. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-33-1.
55. STERNBERG, Robert J a Janet E DAVIDSON, 2005. *Conceptions of giftedness*. 2nd ed. New York: Cambridge University Press, x, 467 s. ISBN 05-215-4730-X.
56. ŠIKL, Radovan, 1998. *Faktory ovlivňující konformní jednání*. Brno: Akademie věd České republiky, Psychologický ústav, 7 s. ISBN 80-238-5774-6.
57. ŠTÁVA, Jan, 2012. *Příručka pro práci s nadanými žáky*. 1. vyd. Ostrava: Vysoká škola báňská - Technická univerzita Ostrava, 71 s. ISBN 978-80-248-2673-8.
58. TOMLINSON, C. A., 2013. *Differentiated Instruction*. In C. M. Callahan & H. L. Herberg-Davis (Eds.), *Fundamentals of Gifted Education, Considering Multiple Perspectives* (s. 287-300). New York and London: Routledge.
59. WALTEROVÁ, Eliška, 1994. *Kurikulum: proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 185 s. ISBN 80-210-0846-6.

60. ZASTROW, Charles, 2015. *Understanding human behavior and the social environment*. 10th edition. San Francisco, CA: Cengage Learning. ISBN 9781305101913.
61. ZIMBARDO, Philip G, 2014. *Luciferův efekt: jak se z dobrých lidí stávají lidé zlí*. Vyd. 1. Praha: Academia, 625 s. Společnost (Academia). ISBN 978-80-200-2346-9.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

aj.	a jiné
apod.	a podobně
č.	číslo
ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
e	faktor energie
ed.	edice
FHS	fakulta humanitních studií
H	hypotéza
h	faktor hodnocení
IGA	Interní grantová agentura
ISCED	International Standard Classification of. Education
in	v
IQ	Intelligenční kvocient
Sb.	Sbírka
SD	směrodatná odchylka
str.	strana
Max	maximum
Min	minimum
n	celkový počet
p	signifikance
reg. č.	registrační číslo
r_{α}	hodnota reliability
VO	výzkumná otázka
tj.	to jest

tzn. to znamená

UTB Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

viz více

\bar{x} průměr

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Model tří kruhů, Renzulli (in Machů, 2006, str. 10)	21
Obrázek 2 Cziesselův Model nadání 4+4+1, (Laznibatová, 2007, str. 66)	22
Obrázek 3 Hierarchie cílů Bloomovy taxonomie v kurikulu (Machů in Šimoník, 2009, str. 59).....	33

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Definice nadání (upraveno, Jurášková, 2006, str. 17)	18
Tabulka 2 Edukační potřeby nadaných (Jurášková, 2006, str. 46 - 47).....	29
Tabulka 3 Baterie oblastí a výroků v dotazníku	49
Tabulka 4 Podoba sémantického diferenciálu	50
Tabulka 5 Výsledky za faktory hodnocení a energie.....	57
Tabulka 6 Intervaly konformního chování (Coon, Mitterer 2014, in Zastrow, 2015, str. 343, 361).....	59
Tabulka 7 Výsledky dosažené míry konformity.....	60

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Typ školy	52
Graf 3 Důležitost kamarádů nadaných žáků	55
Graf 4 Vztah spolužáků k nadanému žáku	55
Graf 5 Důležitost známek pro nadané žáky	56
Graf 6 Vztah nadaných žáků k většině spolužáků	57
Graf 7 Souvislost mezi faktorem hodnocení a energie	58
Graf 8 Tendence ke konformnímu chování	61

SEZNAM PŘÍLOH

Dotazník

