

DVACET PRINCIPŮ PRO VZDĚLÁVÁNÍ TVOŘIVÝCH, TALENTOVANÝCH A NADANÝCH ŽÁKŮ

Vážené čtenářky a čtenáři,

ve spolupráci našeho pracoviště – Centra rozvoje nadaných dětí FSS MU v Brně – a NIDV se podařilo získat práva a přeložit do češtiny **20 nejdůležitějších psychologických principů pro vzdělávání tvořivých, talentovaných a nadaných žáků od mateřské po střední školu**. Tento dokument vydala v roce 2015 Americká psychologická asociace, jež je nejdůležitějším vědeckým, odborným seskupením psychologů, ale i pedagogů a poradenských pracovníků v USA. Snahou této asociace je podporovat výzkum, vývoj a aplikovat psychologické poznání do praxe, v tomto případě do vzdělávání. Právě psychologie, jež intenzivně studuje jak behaviorální, tak společenské aspekty vývoje, může významně napomoci rozvíjet složité procesy učení a vzdělávání všech žáků. Hlavním cílem tohoto materiálu je tedy přenést aktuální a nejdůležitější závěry psychologického poznání do vzdělávací praxe.

Dvacet Principů je shrnutím impozantního počtu výzkumných studií, článků a knih významných zahraničních psychologů a pedagogů za poslední desetiletí. V pozadí textu stojí zřejmě stovky hodin intenzivní práce desítek odborníků z řad výzkumníků i praktiků, kterým se podařilo sestavit a popsat nejdůležitějších dvacet témat, jež popisují aktuální poznatky o vzdělávání a mapují i specifické aspekty vzdělávání nadaných žáků. Systematičnost při přípravě tohoto odborného textu lze spatřit v dílčích krocích, kterým se tým autorů vydal – od fáze identifikace zásadních konstruktů, přes vytipování 45 jádrových témat, až po jejich detailní konceptualizaci a doporučení pro školskou praxi. Shrnutí dvaceti nejdůležitějších principů se snaží odpovědět na zásadní otázky učení a poznávání, ukazuje, co žáky motivuje, zamýšlí se nad tím, jak samotný proces učení ovlivňuje kontext, ve kterém se odehrává, a formuluje doporučení, jak efektivně vést třídu a jak správně hodnotit pokrok jednotlivých žáků.

Cílem textu, který máte před sebou, bylo vybrat z každého principu ten aspekt, který je podle našeho názoru obzvlášť důležitý pro vzdělávání nadaných žáků. Pokusili jsme se společně s českými a slovenskými odborníky doplnit každý z vybraných pohledů i regionálními zdroji a výzkumy, které se danému aspektu alespoň částečně věnují. Věříme,

že si díky tomuto pohledu budou moci udělat čtenáři lepší představu o specifikách výzkumů těchto klíčových principů u nás a budou schopni je lépe začlenit do naší praxe. Uvědomujeme si současně, že ne všechny principy budou vnímány a hodnoceny jako zcela relevantní pro český vzdělávací kontext. Věříme proto, že vzbudí zájem našich odborníků a povedou k zahájení odborné diskuse na toto téma.

Šárka Portešová

JAK ŽÁCI MYSLÍ A JAK SE UČÍ?

Značné množství výzkumů kognitivní a pedagogické psychologie dospělo k formulování základních principů týkajících se učení, myšlení a možností jejich rozvoje v rámci třídy i celé školy. Prvních **osm principů** se tedy pokouší shrnout ta nejdůležitější zjištění o vývoji vztahu myšlení a učení v dětském věku.

1. Růstové nastavení mysli

Přesvědčení žáků o inteligenci a schopnostech, nebo způsob, jakým je vnímají, mají vliv na to, jak tito žáci na kognitivní rovině fungují a jak se učí.

Výzkumy posledních let naznačují, že tzv. **růstové nastavení mysli** a s tím související i přijetí skutečnosti, že inteligenci je možné do určité míry vlastním úsilím měnit a utvářet, jsou klíčovým faktorem rozhodujícím o ochotě žáka pouštět se do náročných úkolů, vytrvat i přes nejrůznější překážky a poučit se ze zpětné vazby. Toto růstové nastavení mysli činí nadané žáky stabilnější, jelikož právě oni mají v některých situacích tendenci přisuzovat svůj úspěch pouze svým schopnostem, očekávají, že jim vše díky dobrým intelektovým předpokladům a velmi dobré paměti půjde velmi snadno, bez vynaloženého úsilí. V případě výkonů horších, než by odpovídalo jejich schopnostem, mívají nadané děti potíže s motivací a s odhodláním daný úkol splnit či dokončit. Toto riziko narůstá zejména

ve vyšších ročnících, kdy je již učební látka obtížnější. Tehdy můžeme u mnohých, i velmi nadaných žáků s fixním pojetím schopností, pozorovat závažný strach ze selhání, obavy z neúspěchu, doprovázené dysfunkčními copingovými strategiemi, vyústujícími v pocit vlastní neschopnosti, selhávání, označované jako tzv. naučená bezmocnost. Je tedy velmi žádoucí, aby se učitelé zajímali o to, jak nadaný žák posuzuje své schopnosti, zda je vnímá jako fixní nebo měnitelné (růstové nastavení) a podporovali jej v nastavení funkčního, růstového způsobu uvažování o svém intelektovém potenciálu.

Zdroje:

Dwecková, C. (2017): Nastavení mysli. Nová psychologie úspěchu aneb jak se naučit využít svůj potenciál. Brno: Jan Melvil publishing.

Fisher, R. (2011): Učíme děti myslet a učit se. Praha: Portál.

2. Význam předchozích znalostí

To, co žáci už vědí, ovlivňuje jejich učení.

Nadaní žáci mívají velmi propracovanou síť poznatků a znalostí, lépe je ukládají do dlouhodobé paměti, lépe je vybavují a mají k dispozici širší spektrum různých strategií, díky nimž s touto širokou vzájemně provázanou základnou účinně pracují. V tomto ohledu se často odlišují od běžných studentů, kteří širší základnou získaných znalostí a vzájemně propojených vztahů v tak velkém rozsahu nemají. Obecně však platí, že již dříve nabyté znalosti zásadně ovlivňují způsob učení se novým poznatkům a ovlivňují i případnou restrukturalizaci chybného či zjednodušeného dosavadního poznání. Předchozí znalosti rovněž umožňují studentům lépe začlenit nové poznatky do stávající báze znalostí a vytvořit si mezi novým a naučeným lepší a stabilnější vazby. Abychom tedy mohli usnadnit růst a rozvoj každého žáka, je **důležité ohodnotit, ještě před samotným učením, úroveň jeho dosavadních znalostí i jejich správnost** a na jeho základě cíleně modifikovat obsah, rozsah i tempo učiva.

Díky tomuto přístupu se nám lépe podaří navodit **optimální stav (flow)** mysli každého žáka, který se dostaví ve chvíli, kdy bude vytvořena rovnováha mezi jeho schopnostmi a

obtížností úkolu či učiva. Pokud však budou žákovy schopnosti na vyšší úrovni, než jsou nároky učitele (což bývá častý případ nadaných žáků), dojde u žáka velmi pravděpodobně ke snížení zaujetí a zájmu a rezignaci na učení. Naopak pokud jsou žákovy schopnosti pod úrovní nároků učitele, vyvolá to v něm úzkost a pocit, že nemůže nikdy opravdu dobře uspět.

Zdroje:

Csikszentmihalyi, M. (2015): Flow. O štěstí a smyslu života. Praha: Portál.

Duchovičová, J. (2007): Aspekty diferenciacie v edukácii nadaných žiakov. Nitra: UKF.

Jurášková J. (2006): Základy pedagogiky nadaných. Praha: IPPP.

3. Omezená platnost stadiálního vývoje

Kognitivní vývoj žáků a jejich učení nejsou omezovány obecnými vývojovými etapami.

Kognitivní vývoj a učení nejsou limitovány, ani striktně ohraničeny specifickými vývojovými stadii, jak se dříve předpokládalo (Piaget, 1999). Zásadní roli v rozvoji každého jedince hraje kromě jeho vrozených dispozic i míra a kvalita jeho interakce s prostředím, ve kterém vyrůstá. V tomto smyslu tedy autoři apelují na skutečnost, že rozvoj talentu závisí i na tom, zda má dítě pravidelný přístup k přiměřeně náročným podnětům, jež mohou jeho rozvoj efektivně podněcovat a stimulovat. Zde se můžeme odvolat zejména na klíčovou teorii Vygotského (2017), jež hovoří o tzv. **zóně neblížejšího vývoje**, tedy oblasti, kterou má již dítě částečně rozvinutou a připravenou k dalšímu vývoji. K tomu však v dané etapě dojde pouze tehdy, je-li dostatečně stimulována dospělým či starším spolužákem, kamarádem. Autoři tedy apelují zvláště na pedagogy nadaných žáků, aby důsledně zvážili všechny možnosti, jak cíleně podnítit rozvoj nadaných dětí prostřednictvím smysluplné spolupráce se spolužáky, učiteli, či interakcí s dostatečně náročným podnětovým materiálem, jež jsou pro žáka adekvátní výzvou. Tyto nároky nemusí být nutně svázány s věkovou úrovní ročníku, který žák navštěvuje, důsledně se však musí odvíjet od schopností a znalostí dítěte.

Druhý aspekt tohoto principu ukazuje, že znalosti a dovednosti každého z nás jsou organizovány do specifických oblastí, tzv. domén. V doméně, která nadaného žáka zajímá, v níž má více hlubších a podrobnějších znalostí, je schopen i lépe a efektivněji přemýšlet a řešit problémy. I v tomto smyslu tedy dochází k rychlejšímu vývoji jeho kognice uvnitř oblasti, kterou již zná lépe než jeho vrstevníci. Identifikace nadání by se tedy měla týkat zvláště těchto **doménově specifických oblastí**, ve kterých má žák hluboké znalosti i pokročilý způsob uvažování. Neměli bychom současně očekávat výjimečné výkony ve všech oblastech.

Zdroje:

Dočkal, V. (2005): Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý. Praha: NLN.

Dočkal, V., Duchovičová, J. (2017): Talent ve škole. Bratislava: Raabe.

Piaget, J. (1999): Psychologie inteligence. Praha: Portál.

Vygotskij L. S. (2017): Psychologie myšlení a řeči. Praha: Portál.

4. Kontext učení

Učení je založené na kontextu a přenos učení do nových kontextů; proto neprobíhá spontánně, ale je potřebné ho usnadňovat.

Nadaní žáci používají rozvinutější a více sofistikované způsoby přijímání, uchovávání a vybavování informací, zvláště v oblastech, které korespondují s jejich schopnostmi a zájmem. Podstatné je však poznání, že bystré děti dovedou poměrně spontánně aplikovat nabyté znalosti a zkušenosti i na zcela nové situace a kontexty. Obzvláště pak bývají zdatní v propojování stávajících poznatků s novými a v nalézání zcela neobvyklých vztahů a souvislostí, které nejsou pro jejich vrstevníky zjevné, i když disponují stejnými znalostmi. Díky vlivu samotného **kontextu učení dovedou nadaní přijímat a zpracovávat nové informace rychleji než ostatní**, mají dobrý vhled do problémů, vidí souvislosti, dovedou nové poznatky lépe aplikovat a více chápou jejich celkový význam a smysl. Proto je důležité nabízet jim možnosti hlouběji proniknout do podstaty problému,

do podrobností nové učební látky a povzbuzovat je k hledání potencionálních souvislostí a vztahů.

Zdroje:

Dočkal, V., Duchovičová, J. (2017): Talent ve škole. Bratislava: Raabe.

Duchovičová, J., Babulicová, Z. (2010): Podpora nadania dieťaťa v predškolskom veku. In: Šimoník, O.: Vzdělávání nadaných žáků. Brno: Masarykova univerzita, s. 155-175.

Duchovičová, J. (2009): Diferenciácia v edukácii matematicky nadaných žiakov. In. Matematika – škola – IKT, Nitra: UKF, s. 8-24.

Fořtíková, J. (Ed.) (2008): Úspěšná výuka mimořádně nadaných dětí. Praha: Triton.

Laznibatová, J. (2012): Nadané dieťa. Bratislava: Iris.

Sandanusová, A., Gálová, E. (2014): Práca s talentami v základnej škole. Bratislava: Štátny inštitút odborného vzdelávania.

5. Význam praxe (praktického nácviku)

Osvojování dlouhodobých znalostí a dovedností výrazně závisí na praktickém nácviku

Tento princip vychází z poznatků o procesu uchování informací v dlouhodobé paměti. Většina nových informací, zejména těch, které jsou svojí podstatou složité, musí být před tím, než jsou uložena do dlouhodobé paměti, určitým způsobem zpracována. Proces přenosu informací z krátkodobé do dlouhodobé paměti se uskutečňuje pomocí různých strategií, z nichž podstatnou roli hraje záměrný nácvik (deliberate practice). Ten vede k novým znalostem a dovednostem, které mohou být později dále rozvíjeny do komplexnějších znalostí a dovedností. Smysluplný, záměrný, systematický nácvik je současně jedinou cestou k tomu, aby se žák dostal později na maximální úroveň rozvoje svého potenciálu, na tzv. úroveň experta.

V kontextu rozvoje nadaných žáků je však podstatné zejména to, že **praktický nácvik není bezduchým drilováním mechanicky naučených informací a faktů**. Smysluplný nácvik musí být koncipován tak, že se již nezaměřuje na poznatky, které žák nebo student bezpečně zná a umí. Musí vyhovovat vzdělávacím cílům, schopnostem a aspiracím žáka.

Zdroje:

Mudrák, J. (2015): Nadané děti a jejich rozvoj. Praha: Grada

Píšová, M., Najvar, P., Janík, T., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., Tůma, F., Zerzová, J. (2011): Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi. Brno: Masarykova univerzita.

6. Zpětná vazba

Pro učení je důležité, aby žáci dostali jasnou, vysvětlující a včasnou zpětnou vazbu.

Efektivní zpětná vazba by měla žáky motivovat a podnítit jejich zájem o další učení. Běžným studentům by měl pedagog poskytovat jasnou, pravidelnou, cílenou a vysvětlující zpětnou vazbu, která je povede k uvědomění si případných chyb, ke zvýšení zájmu a k dalšímu nasměrování. V případě nadaných žáků je zpětná vazba rovněž nedílnou součástí učení, avšak její frekvence nemusí být tak častá. **Nadaným žákům je třeba dát vždy větší prostor a čas na skutečné ponoření se do řešení problému, na přemýšlení o všech jeho dílčích aspektech** a na hledání souvislostí. Bystří žáci potřebují mít možnost sami si vyhodnotit postup a případně nalézt chyby. To vše vede k rozvoji jejich metakognitivních dovedností, k sebepoznání a k hlubšímu učení. Při řešení náročných úkolů, v klíčových fázích řešení problémů, je vhodné poskytnou nadaným studentům podporu, zodpovědět otázky a nasměrovat je dále, případně s nimi další alternativy řešení diskutovat.

Zdroje:

Fisher, R. (1997): Učíme děti myslet a učit se. Praha: Portál.

Jurášková J. (2006): Základy pedagogiky nadaných. Praha: IPPP.

7. Seberegulace

Seberegulace žáků napomáhá učení a seberegulační dovednosti je možné vyučovat.

Seberegulace usnadňuje proces učení každého žáka. Pozornost, kontrola, plánování, monitorování pokroku, směřování k cíli, hodnocení vlastního výkonu – to vše jsou důležité aspekty seberegulace, jež usnadňují proces učení. Tyto dovednosti je možné všechny žáky systematicky učit tím, že pravidelně navozujeme situace, které jim pomohou principy seberegulovaného učení nastavit a systematicky je upevňovat. Zvláště v případě nadaných žáků je ale potřeba vzít v potaz rizika do značné míry typických vývojových trajektorií utváření mimořádného nadání ve školním kontextu. Mnozí velmi nadaní žáci totiž dosahují výborných školních výsledků, aniž by uplatňovali či rozvíjeli výše uvedené strategie. Spoléhají se totiž na své výborné kognitivní dispozice a na mimořádnou paměť. V kontextu náročnějšího učiva vyšších ročníků jim však deficity v seberegulaci mohou zásadně znesnadňovat celý proces učení.

Zdroje:

Dočkal, V., Duchovičová, J. (2017): Talent ve škole. Bratislava: Raabe.

Duchovičová, J. a kol. (2011): Rozvoj kognitivnych a metakognitivnych schopností nadaných žiakov. In: Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w sytuacji społecznej, kulturowej i oświatowej: studia – rozprawy – praktyka. Katowice: Uniwersytet Śląski, s. 416-433.

Fisher, R. (1997): Učíme děti myslet a učit se. Praha: Portál.

8. Tvořivost

Tvořivost žáků je možné pěstovat.

Tvořivost je vnímána jako zásadní schopnost, která je nutná pro další rozvoj technologií ve 21. století. Je zřejmé, že určité aspekty kreativního myšlení lze rozvíjet, formovat a systematicky podněcovat. Zvláště učitelé mohou ve výuce vytvářet vhodné podmínky pro rozvoj tvořivého myšlení svých žáků. Nejčastěji jde o badatelsky orientovanou výuku, o realizaci menších výzkumných projektů, experimentování a demonstrace simulující určité jevy a fenomény. Stále nevyjasněnou otázkou psychologie a pedagogiky nadání však zůstává samotné vymezení vztahu kreativity k mimořádným schopnostem. Někteří

autoři hodnotí kreativitu jako samostatnou schopnost, zcela nezávislou na míře nadání, jiní (např. Renzulli) ji naopak vnímají jako nedílnou součást mimořádných schopností.

Zdroje:

Dočkal, V. (2006): Tvorivé nadanie – od intelektovej schopnosti po štruktúru osobnosti.

In: KUSÁ, D. et al.: Zjavná a skrytá tvorivosť. Bratislava: ÚEPsSAV, s. 83-106.

Duchovičová, J. a kol. (2006). Vplyv modelu diferencovanej pedagogickej práce podľa schopností na úroveň figurálnej tvorivosti žiakov. In Interakcia edukačnej triády "Rodina - materská škola - základná škola imperatív doby". Nitra: UKF, s. 66-74.

Fisher, R. (1997): Učíme děti myslet a učit se. Praha: Portál.

Janoušková, H. (Ed.) (2016): Tvořivost jako součást nadání. Praha: NIMD. Dostupné z:

<http://talentovani.cz/documents/10157/16359/Tvorivost+jako+soucast+nadani.pdf/34180dfb-83cf-4893-aab4-e2c031234779>

Landau, E. (2007): Odvaha k nadání. Praha: Akropolis.

Renzulli, J. S. (2012): Co utváří nadání? Přezkoumání definice. (Český překlad článku z Phi Delta Kappan, 1978, vol. 60, č. 3, str. 180-184, 261) [online]. Svět nadání, roč. 1, č. 2, s. 3-15. Dostupné z: www.talentovani.cz/documents/10157/f6f98024-e26c-43b3-a49d-f417d208e1d1

Szobiová, E. (2016): Tvorivosť – poznávanie tajomstiev. Plzeň: Aleš Čeněk.

CO ŽÁKY MOTIVUJE?

9. Vnitřní motivace

Žáci mají větší radost z učení a dosahují lepších výsledků, pokud je jejich motivace k úspěchu spíše vnitřní než vnější.

Nadání žáci se dovedou velmi intenzivně nadchnout, zaujmout určitými tématy, pokud jsou pro ně dostatečnou intelektuální a studijní výzvou. Pokud jsou ale úkoly příliš snadné a lehké, mohou být při jejich řešení úspěšní i bez jakékoliv motivace a seberegulace (viz princip 8); samotné řešení snadných úkolů je však obvykle nebaví. Naopak, náročnější

úkoly je mnohem více vnitřně motivují a současně rozvíjejí jejich volní a metakognitivní schopnosti a strategie. Důležité je však současně si uvědomit, že některé velmi nadané děti jsou mimořádně **vnitřně motivované v oblastech, které se ve škole tolik neuplatňují a nepožadují**. Přesto je důležité, aby se o tyto mimoškolní oblasti zájmu nadaných dětí učitelé zajímali a podporovali je.

Diskutabilní je v kontextu motivace nadaných i jejich angažovanost v nejrůznějších olympiádách a soutěžích. Někteří nadaní studenti se zapojují do těchto aktivit v důsledku skutečného zájmu a vnitřního zaujetí o danou oblast. Jiní však mohou být motivováni převážně externě, vedeni snahou být lepší než ostatní a zvítězit, bez ohledu na svůj zájem o dané téma či oblast. Totéž riziko převládnutí vnější motivace nad vnitřní můžeme u některých velmi nadaných žáků pozorovat i v jejich extrémní touze mít neustále vynikající známky (samé jedničky), výhradně však kvůli pochvale, ocenění rodiči, učiteli nebo jinými pro dítě důležitými osobami. V tomto smyslu je vnější nastavení jejich motivace dysfunkční, orientované pouze na odměnu, nikoli vedeno vnitřním zájmem. Pro další vývoj nadané žáka je externí nastavení jejich motivace rizikové.

Zdroje:

Laznibatová, J. (2012): Nadané dieťa. Bratislava: Iris.

Mudrák, J. (2015): Nadané děti a jejich rozvoj. Praha: Grada.

Pavelková, I. (2002): Motivace žáků k učení. Praha: Pedagogická fakulta UK.

10.Cíle směřující k dokonalému zvládnutí úkolu

Žáci se potýkají s obtížnými úkoly vytrvají a informace zpracovávají více do hloubky, pokud si za cíl zvolí spíše dosažení mistrovské úrovně než podání požadovaného výkonu.

Studenti, kteří si stanovují své cíle vedoucí k získání nových či zdokonalení stávajících schopností, se obvykle zaměřují na úspěšné pochopení a zvládnutí (mastery) problému, který před nimi stojí. Tito žáci jsou obvykle velmi otevřeni novým náročným úkolům a výzvám, nebojí se riskovat, neobávají se vlastního selhání, jdou při učení více do hloubky

a pracují vytrvaleji. Naopak žáci, kteří si stanovují výhradně výkonové cíle (podat nadprůměrný výkon), se obvykle pouštějí pouze do jasně specifikovaných úkolů, ve kterých s velkou pravděpodobností výborně uspějí a prokáží své mimořádné schopnosti či talent. Mají tendenci se vyhýbat nejrůznějším situacím, kdy si nejsou zcela jisti, že skutečně dokonale uspějí.

Proto je důležité při hodnocení nadaných, ale i běžných žáků **zdůrazňovat jejich prokázanou vnitřní snahu a úsilí**, oceňovat jejich individuální pokrok a zlepšení a neporovnávat jejich výkon s ostatními žáky. Důsledně je třeba se vyhýbat ocenění, která si nadané dítě často spojí pouze se svými schopnostmi, nikoli se zájmem, s vnitřní motivací a vynaloženým úsilím. (Např. ty jsi skvělý, jsi geniální, jsi výjimečný). V případě ryze výkonových cílů tedy vzniká riziko dysfunkčního nastavení celého motivačního systému nadaného žáka, jež může jeho další rozvoj schopností zkomplikovat.

Zdroje:

Campbell, J. R. (1995): Jak rozvíjet nadání vašich dětí. Praha: Portál.

Babulicová, Z., Duchovičová, J. (2009): Využitie metódy inštrumentálneho obohacovania v edukácii nadaných. In: Šimoník, O., Škrabánková, J., Šťáva, J. (Eds.): Nadaní žáci – výzva pro učitele. Sborník referátů z mezinárodního semináře. Brno: Masarykova univerzita, s. 6-20.

11. Očekávání učitelů

Očekávání, která mají učitelé od svých žáků, mají vliv na to, jaké mají tito žáci příležitosti k učení, na jejich motivaci a studijní výsledky.

Očekávání, která mají pedagogové od svých žáků, ovlivňují mnoho aspektů jejich učení. Vymežují příležitosti a témata, která se žákům otevírají, ovlivňují jejich motivaci i způsob hodnocení. Tím vším ovlivňují i výsledek samotného učení. V některých případech si mohou učitelé budovat určitá nepřesná očekávání od jednotlivých žáků, která se při hodnocení a vzdělávání projeví v přístupu, který známe pod pojmem *sebenaplňující*

proroctví. Žák v tomto případě dosahuje takových výsledků a hodnocení, která vlastně potvrzují původní nesprávná očekávání (*proroctví*) pedagoga. V případě nadaných se tato nesprávná očekávání týkají nejčastěji žáků s dvojitou výjimečností, u nichž bývá jejich nadprůměrný potenciál zastřen více či méně závažnými dílčími deficity. Vzdělávací cíle pedagogů se v těchto případech nesprávně zaměřují na nápravu handicapů, učitelé mají tendenci snižovat svá očekávání od jejich výkonu a zadávat jim jednoduché, spíše rutinní procvičovací úkoly. Tím jsou nadaní žáci vystaveni limitovaným příležitostem k rozvoji svých intelektových schopností, nudí se a současně významně stagnují.

Obecně je velmi důležité, aby měli učitelé od svých nadaných žáků vysoká očekávání v těch oblastech, které děti zajímají, které je baví a projevují v nich své nadprůměrné schopnosti. Naopak vysoká očekávání ve všech oblastech, i v těch, které studenta nezajímají vůbec a kterým se věnovat nechce, mohou být ve svém důsledku zdrojem stresu a celkové demotivace.

Zdroje:

Dočkal, V., Duchovičová, J. (2017): Talent ve škole. Bratislava: Raabe.

Duchovičová, J. (2007): Aspekty diferenciácie v edukácii nadaných žiakov. Nitra: UKF.

Duchovičová, J., Šabo, A. (2009): Kompetencie a osobnostné požiadavky na učiteľa nadaných a špecifiká jeho práce s nadanými žiakmi. In: Šimoník, O., Škrabánková, J., Šťáva, J. (Eds.): Nadaní žáci – výzva pro učitele. Sborník referátů z mezinárodního semináře. Brno: Masarykova univerzita, s. 39-47.

Portešová, Š. (2011): Rozumově nadané děti s dyslexií-. Praha: Portál.

12.Stanovování cílů

Stanovení cílů, které jsou krátkodobé (proximální), specifické a přiměřeně náročné, posiluje motivaci více, než vytyčení cílů dlouhodobých (distálních), obecných a nadměrně obtížných.

Stanovování cílů je proces, který je zvláště důležitý pro utváření vnitřní motivace každého z nás. Naplnění stanoveného cíle vede k rozvoji pocitu vlastní kompetence a ke zvýšení

vědomí vlastní účinnosti (self-efficacy). Běžné žáky je potřeba vést ke stanovování jasných, spíše krátkodobých cílů, u nichž je možné jednoznačně posuzovat dílčí pokroky. **Nadaní žáci si však často stanovují náročné a dlouhodobé cíle, dovedou o jejich naplňování reálně přemýšlet, zvažovat postup i možná rizika při jejich dosahování.** Schopnost vytyčit si náročné, dlouhodobé, avšak reálné cíle, odpovídá jejich akcelerovanému mentálnímu vývoji, díky kterému jsou dříve než jejich běžní spolužáci schopni abstraktního způsobu uvažování. I při stanovování cílů však nadaní potřebují v určitých fázích pomoc a podporu od dospělých a jejich jasnou zpětnou vazbu v situacích, kdy jsou jejich aspirace příliš vysoké a tím i nereálné. Pokud má žák opakovaně tendenci stanovovat si nereálné cíle, je vhodné začít uvažovat o dysfunkčním perfekcionismu a začít jej řešit s odborníkem.

Zdroje:

Campbell, J. R. (1995): Jak rozvíjet nadání vašich dětí. Praha: Portál.

Mudrák, J. (2015): Nadané děti a jejich rozvoj. Praha: Grada.

Portešová, Š.(2002): Perfekcionismus v americkém pojetí. Československá psychologie, roč. 46, č. 2, s. 150-157.

13.Sociální kontext

Učení se odehrává v mnoha různých sociálních kontextech.

Víme, že učení významně ovlivňuje kontext, ve kterém se odehrává. Na tomto místě je však zdůrazněna role různých sociálních prostředí, které rozvoj schopností každého z nás rovněž formují. Nejčastěji jde o rodinu, vrstevníky, třídu, příbuzné, kamarády a další sociální skupiny. Normy těchto společenství i jejich hodnoty, kultura, přesvědčení a postoje zvyšují či potlačují žákovo zapojení i zaujetí, mohou formovat příležitosti a výzvy a ovlivňovat jeho cíle i učení. Když uvažujeme o nadaných žácích, je potřeba mít na paměti, že i jejich schopnosti, potenciál a zájmy významně interagují se sociálním prostředím, ve kterém tyto děti vyrůstají. Význam jednotlivých sociálních kontextů se s vývojem jejich nadání mění a současně každý ze sociálních kontextů může podporovat, nebo i bránit

rozvoji určitých aspektů jejich nadání. Zvláště podstatné je v tomto kontextu vývojové riziko nadaných dětí vyrůstajících v sociálně znevýhodněných podmínkách.

V neposlední řadě je však třeba si uvědomit, že samotné nadané dítě není jen pasivním příjemcem rozmanitých impulzů ze sociálního prostředí. I ono se učí v těchto prostředích budovat psychosociální dovednosti, které jsou zásadní pro rozvoj a budoucí uplatnění jeho talentu.

Zdroje:

Dočkal, V. (1996): Rodinné prostredie ako činiteľ rozvoja detských talentov. In: Košč, M., Sarmány Schuller, I., Brozmanová, E. (Eds.): Retrospektíva, realita a perspektíva psychológie na Slovensku. Bratislava: Stimul, s. 316-317.

Dočkal, V. (2005): Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý. Praha: NLN.

Dočkal, V. (2007): Rozvíjanie osobnosti intelektovo nadaných detí v edukačnom procese. In: Fedáková, D., Kentoš, M., Výrost, J. (Eds.): Sociálne procesy a osobnosť 2006. [CD]. Košice: SVÚ SAV, s. 116-123.

Duchovičová, J., Miháliková, D., Babulicová, Z. (2010): Sociálny status nadaného žiaka v segregovaných a integrovaných podmienkach. In: Šimoník, O., Škrabánková, J., Šťáva, J. (Eds.): Nadaní žáci – výzva pro učitele. Sborník referátů z mezinárodního semináře. Brno: Masarykova univerzita, s. 48-63.

Hříbková, L. (2009): Nadání a nadání. Praha: Grada.

Mönks, F. J., Ypenburg, I. H. (2002): Nadané dítě. Praha: Grada.

14. Interpersonální vztahy

Interpersonální vztahy a komunikace mají zásadní význam jak pro proces výuka-učení, tak pro socio-emoční vývoj žáků.

Každý proces výuky ve škole je i procesem interpersonálním. Zahrnuje jak interakce mezi žáky a učiteli, tak i mezi spolužáky. Tyto vztahy jsou zásadní pro navození optimálních podmínek učení, pro zajištění jeho efektivity i pro sociálně-emoční rozvoj. V případě nadaných žáků může být jejich emoční pohoda a bezpečí narušeno obavami, že se stanou

předmětem pravidelného porovnávání s vrstevníky, kladným vzorem pro celou třídu a že získají tzv. stigma nadaného žáka. Nadaný žák, ve snaze vyhnout se takovému označení a zachovat si příjemné sociální vztahy ve třídě, se může v této situaci uchýlit k dysfunkčním copingovým strategiím, jako je například bagatelizování míry svých schopností, záměrné chybování apod. Zvláště učitelé tříd, ve kterých je přítomen i nadaný žák, by si měli být vědomi rizika této stigmatizace a sledovat, zda se sociální status nadaných nápadně nemění, zejména zda není rizikově nízký.

Zdroje:

Duchovičová, J., Komora, J. (2007): Sociálna dimenzia inkluzívnej edukácie nadaných žiakov. In: Šimoník, O., Škrabánková, J., Štáva, J. (Eds.): Dimenze pedagogické práce s nadanými žáky. Brno: Masarykova univerzita, s. 38-56.

Karnsová, M. (1995): Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem. Praha: Portál.

Mudrák, J. (2015): Nadané děti a jejich rozvoj. Praha: Grada.

15. Emoční pohoda

Emoční pohoda má vliv na úspěšnost vzdělávání, na učení a vývoj.

Nadané děti mají stejné sociální a emocionální potřeby jako jiné děti. Současně však mohou čelit různým specifickým emočním problémům, často přímo spojeným s jejich mimořádnými schopnostmi. Patří k nim perfekcionismus, problémy s navozováním vztahů s vrstevníky, pochybnosti o svých schopnostech. V sociální a emoční rovině se nadané děti více podobají dospělým nebo starším spolužákům, jejich sociální a emoční vývoj obvykle kopíruje jejich pokročilý kognitivní vývoj. Zvažují proto například mnohem dříve zásadní témata s emočním nábojem, morální problémy, spravedlnost, celospolečenské otázky; mohou být více zasaženi starostmi a obavami vyplývajícími z přehnaně kritického sebehodnocení. Někteří mohou být paradoxně limitováni multipotencialitou, tedy intenzivním zájmem o mnoho oblastí, což může vést k jejich specifickému přetížení. Dospělí hrají klíčovou roli ve vytváření emoční pohody, která je pro harmonický vývoj každého žáka velmi důležitá. Zvláště důležité v kontextu rozvoje

nadaných žáků je však uvědomění si specifík vývoje jejich sociálních a emočních charakteristik i potřeb a hledání cest, jak formovat takové prostředí, ve kterém by byli přijímáni, oceňováni a respektováni.

Zdroje:

Baše, L. (2017): Možné sociální a emocionální problémy nadaných dětí. Školní poradenství v praxi, roč. 4, č. 1, s. 2-4.

Freeman, J. (2013): Emoční vývoj nadaných a talentovaných. (Český překlad referátu z conference Gifted and Talented Provision, London, 2008) [online]. Svět nadání, roč. 2, č. 1, s. 3-12. Dostupné z: <http://www.talentovani.cz/documents/10157/ec401b9f-f5a7-4593-8776-e0c87b3456f1>

Portešová,Š. (2016): Sociální a emocionální charakteristiky nadaných žáků [online video]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=mhKAyluDurl>

JAK OPTIMÁLNĚ VÉST TŘÍDU?

V následující části jsou popsány dva důležité principy zaměřené na vedení třídy, které ukazují, jak rozvíjet a formovat třídní klima, jež by vedlo ke zlepšení učení.

16.Chování žáků ve třídě

Žáci se mohou naučit, jaké chování a jaké sociální interakce se od nich ve třídě očekávají, a to prostřednictvím prověřených zásad chování a efektivního vyučování.

Je velmi důležité, aby učitelé budovali a podporovali vznik takového vzdělávacího a sociálního prostředí, které je pro všechny žáky (nejen pro nadané) bezpečné, ale současně je pro každého výzvou, umožňující další rozvoj jeho schopností. Všichni žáci, nejen nadání, musí vědět, co se od nich očekává, jaké chování je vhodné a žádoucí a tento způsob chování ve škole dále posilovat.

Zdroje:

Bezpečná škola ako východisko vzdelávania (nielen) nadaných. Zborník príspevkov z celoslovenskej konferencie. (2017). Bratislava: CENADA, n. o.

Cangelosi, J. S. (2009): Strategie řízení třídy. Praha: Portál.

Keogh, B. (2007): Temperament ve třídě. Praha: Grada.

17.Očekávání a podpora

Efektivní vedení třídy je založené na (a) vytyčení vysokých očekávání a jejich sdělení třídě, (b) konzistentním rozvíjení pozitivních vztahů a (c) poskytování rozsáhlé podpory žákům.

Již víme, že nadaní žáci profitují z vysokých očekávání od svého okolí, z jasného, cíleného a smysluplného vedení, z důsledně vyžadovaného dodržování pravidel a z dobře organizovaných výukových postupů a aktivit. Nejde však jen o jednoduché kontrolování běžných povinností a postupů. Efektivní vedení třídy v sobě obsahuje systematické budování pozitivního klimatu, ve kterém se každý žák cítí dobře a má vytvořeny podmínky pro maximální rozvoj. Taková pravidla a postupy lze opakovaně zdůrazňovat, aby žáci jasně chápali, co je žádoucí a co nežádoucí chování a co se od nich očekává. Aby nadaní žáci získali ve škole pocit smysluplného učení, je rovněž velmi důležité, aby učitelé důsledně stanovovali tato pravidla a aby včas a zřetelně poskytovali žákům zpětnou vazbu o jejich dodržování či narušování.

Zdroje:

Cangelosi, J. S. (2009): Strategie řízení třídy. Praha: Portál.

Dočkal, V., Duchovičová, J. (2017): Talent ve škole. Bratislava: Raabe.

Duchovičová, J. (2007): Aspekty diferenciacie v edukácii nadaných žiakov. Nitra: UKF.

Duchovičová, J. (2013): Dieťa s nadaným správaním v prostredí materskej školy. In: Šupová, L., Mateašíková, A. (Eds.): Problémové dieťa v predprimárnom vzdelávaní. Bratislava: Raabe.

JAK MOHOU UČITELÉ HODNOTIT POKROK, KTERÉHO ŽÁCI DOSÁHLI?

Následující **tři principy** jsou věnovány procesu hodnocení žáků, diskutují metody pro tvorbu a implementaci validních diagnostických nástrojů, které vedou ke spravedlivému posouzení schopností, dovedností i znalostí a přispívají tím k procesu učení.

18.Formativní a sumativní hodnocení

Jak formativní, tak sumativní hodnocení je důležité a užitečné, každé z nich ale vyžaduje odlišný přístup a interpretaci.

Formativní a sumativní hodnocení jsou důležitými nástroji hodnocení pokroku jednotlivých žáků. Učitelé by je měli využívat zejména tehdy, když chtějí zjistit, zda novou látku dobře pokryli a zda dobře naplňují stanovené vzdělávací cíle každého studenta. V případě nadaných žáků se však formativní hodnocení nejčastěji zaměřuje na hodnocení zvládnutí větších konceptů a témat, na řešení problémů, kritické a kreativní myšlení a na náročnější učební látku. Cílem tohoto hodnocení je, aby žáci mohli dobře ukázat rozsah toho, co vše už vědí, případně čemu ještě nerozumí a nasměrovat je případně dále.

Zdroje:

Dočkal, V., Duchovičová, J. (2017): Talent ve škole. Bratislava: Raabe.

Gavora, P. (2010): Akí sú moji žiaci? Bratislava: Enigma.

Ivančíková, J. (2004): Diferencovaná trieda a diferencované hodnotenie podľa úrovne schopností a pripravenosti žiakov. In.: Petlák, E., Juszczyk, S. (Eds.): Diferenciácia vyučovania a súvislosti. Nitra: PF UKF, s. 65-78.

Jurášková J. (2006): Základy pedagogiky nadaných, Praha: IPPP.

Kolář, Z., Šikulová, R. (2009): Hodnocení žáků. Praha: Grada.

19. Psychometrie

Dovednosti, vědomosti a schopnosti žáků se nejlépe měří pomocí hodnotících procesů založených na vědeckých poznatcích psychologie, s dobře definovanými standardy pro kvalitu a spravedlivost hodnocení.

Při hodnocení všech žáků je potřeba využívat takové hodnotící postupy, které jsou v souladu se základními psychometrickými standardy pro hodnocení. Zejména je potřeba věnovat pozornost validitě a realibilitě každého hodnotícího (diagnostického) nástroje, využívat položkovou analýzu a zásadní rozhodnutí uskutečňovat na základě různých zdrojů měření. V případě nadaných je třeba počítat s tzv. efektem stropu, tedy rizikem nastavením hladiny náročnosti měřícího nástroje na nižší úroveň, než jsou schopnosti nadaných.

Zdroje:

Urbánek, T., Denglerová, D., Širůček, J. (2011). Základy psychometriky. Praha: Portál.

Dočkal, V. (2016): Lesk a bieda matematických riešení v psychodiagnostike [online].

Test Fórum, roč. 5, č. 7, s. 31-40. Dostupné z:

<http://www.testforum.cz/domains/testforum.cz/index.php/testforum/article/view/TF2016-7-102#.W51JGiQzbiU>

Dočkal, V. (2016): Diagnostika nadania v teórii, vo výskume a v praxi [online]. Svět nadání,

roč. 5, č. 1, s. 12-22. Dostupné z:

<http://talentovani.cz/documents/10157/503029/Diagnostika+nadania+v+teorii+vo+vyskume+a+v+praxi.pdf/f9c8aeda-be05-4c55-9aec-a2c1913bbb23>

Standardy pro pedagogické a psychologické testování. (2001). Praha: Testcentrum.

20. Interpretace

Smysluplné využití dat získaných při hodnocení žáků závisí na jasné, správné a spravedlivé interpretaci.

Pokud usilujeme o to, aby hodnocení poskytovalo užitečné a smysluplné informace jak učitel, tak i samotnému žákovi, je třeba vzít na vědomí, že každé měření je zatíženo tzv. chybou měření a neposkytuje tedy dokonalý a smysluplný obraz. Zároveň však je na interpretaci výsledků testů nutné pohlížet i s ohledem na účel, ke kterému mají sloužit. V této souvislosti zmiňují autoři zejména pozitivní a negativní konotace spojované s označením „nadaný žák/ nadaná žákyně“. **Rizikové v této souvislosti je zejména tzv. nálepkování** (sebenaplňující proroctví, viz princip 11), které může následně vést žáky k tomu, aby takovému očekávání ze strany pedagogů v každém případě dostáli.

Zdroje:

Dočkal, V. (2014): Meranie inteligencie [online]. In: Komplexný poradenský systém prevencie a ovplyvňovania sociálnopatologických javov v školskom prostredí. Príloha časopisu Psychológia a patopsychológia dieťaťa č. 3, s. 6-28. Dostupné z: <https://www.komposyt.sk/pre-odbornikov/odborne-zdroje/priloha-casopisu-psychologia-a-patopsychologia-dietata>

Durmeková, S. a kol. (2015). Standard komplexního vyšetření mimořádného (kognitivního) nadání v PPP. NÚV [online]. Dostupné z http://www.nuv.cz/uploads/rovne_prilezitosti_ve_vzdelavani/nadani/diagnostika/standard_diagnostiky_mn_2018_12_06.pdf

Hříbková, L. (2009): Nadání a nadaní. Praha: Grada.

Mudrák, J. 2015 Nadané děti a jejich rozvoj. Praha: Grada.

Standarty pro pedagogické a psychologické testování. (2001). Praha: Testcentrum.