

VZTAH MÝTŮ O VZDĚLÁVÁNÍ NADANÝCH K PREFERENCI VZDĚLÁVACÍHO OPATŘENÍ V POHLEDU UČITELŮJuhová, Dana¹; Portešová, Šárka²¹⁾ a ²⁾ MU, Fakulta sociálních studií, IVD MR,**Abstrakt:**

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaký vliv mají mýty o nadaných žácích na postoj učitelů ke způsobu vzdělávání těchto žáků. Souboru 434 učitelů (366 žen) byly administrovány vybrané položky dotazníku Průzkum postojů a vnímání nadání (Bain, Choate & Bliss, 2006), které mapují nejfrekventovanější mýty týkající se podstaty nadání, sociálních a emocionálních charakteristik nadaných a jejich vzdělávání. Výsledky naznačují souvislost mezi percepcí nadaných v kontextu dichotomie adaptace/maladaptace a preferencí vzdělávání formou integrace/segregace a nevyhraněného/pozitivního postoje k akceleraci. Zjišťování postojů učitelů ke vzdělávání nadaných by podle autorek studie mělo předcházet jejich aktivnímu zapojení do vzdělávání této populace žáků.

Klíčová slova: mýty, nadání, učitelé, vzdělávání**The influence of myths about characteristics of gifted students on the preferred method of their education in Czech and Slovak schools****Abstract:**

The aim of the study was to find out, what influence myths about gifted children held by Czech and Slovak teachers have on their attitude towards the way the gifted should be educated. Chosen items from the questionnaire: Attitudes and Perceptions of Giftedness Survey (Bain, Choate & Bliss, 2006), which are covering the most common myths regarding the nature of giftedness, social and emotional characteristics of the gifted and also education of the gifted, were answered by a sample of 434 teachers (366 women). The results suggest that there is a link between perception of the gifted in the context of dichotomy adaptation/maladaptation and the preference of the form of education - integration/segregation and indefinite/positive attitude towards acceleration. The research of the attitudes of the teachers towards the education of the gifted should therefore precede them actively taking part in the education of these students.

Keywords: myths, gifted, teachers, education

Uvedení do problematiky

Evropské, ale i české a slovenské školství se v uplynulém desetiletí zásadně proměnilo. V českém kontextu zasáhly tyto změny řadu oblastí, zvláště významně se dotkly problematiky identifikace a vzdělávání mimořádně nadaných žáků a studentů. V roce 2005 vstoupil v platnost nový školský zákon č. 561/2005 Sb. a vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných č. 73/2005 Sb. (novelizována vyhláškou č. 147/2011 Sb.). Na Slovensku je vzdělávání nadaných jedinců zakotveno v Národním programu výchovy a vzdělávání ve Slovenské republice (1998). V roce 2007 byla vydána Koncepce rozvoje nadaných dětí a mládeže zabývající se analýzou současného stavu v oblasti rozvíjení nadaných a navrhuující možné formy podpory nadaným.

Vzhledem k dosavadní absenci plošného povinného vzdělávání budoucích učitelů o dané problematice jsou učitelé vystaveni jistému riziku přijetí nesprávných postojů, mýtů (Portešová, Budíková & Koutková, 2009), jež mohou ovlivnit řadu aspektů vzdělávání nadaných žáků, zejména volbu či upřednostnění vzdělávacího modelu konkrétního nadaného žáka (nejčastěji akceleraci, integraci, obohacování). V této studii vycházíme z poznatků řady zahraničních studií, které ukazují, že volbu vzdělávacího modelu určuje řada faktorů, například velikost školy, zájem rodičů, finanční možnosti školy, specializace pedagogů apod. Zásadní roli v této otázce však hrají postoje učitelů k dané problematice. Daným otázkám se věnuje řada výzkumů již více než půl století (v posledních letech např. McCoach & Del Siegle, 2007; Copenhaver & McIntyre, 1992; Megay-Nespoli, 2001; Bégin & Gagné, 1994, 1994a), v českém kontextu pak Hříbková (1994), později Portešová a kol. (2009). Na Slovensku se tomuto tématu věnuje např. Laznibatová (2007).

I postoje ke vzdělávání nadaných se však podle Grosse (1997, s. 3) často utvářejí „*nikoli pomocí reality, ale prostřednictvím mýtů a mylných představ*“. Problematika mýtů o nadaných žácích je zkoumána již poměrně dlouhou dobu. „*Mýty byly vytvořeny a nadále existují, protože vysvětlují jevy, které nejsou snadno pochopitelné, nebo zdánlivě potvrzují nejasné představy s nejednoznačnými důkazy*“ (Kaplan, 2009, s. 1). Již v roce 1982 bylo tomuto tématu věnováno monotematické číslo amerického časopisu *Gifted Child Quarterly* s názvem „*Demytologizace vzdělávání nadaných*“ (Treffinger, 1982). Podobnou snahu reflektuje i podzimní číslo stejného periodika (Treffinger, 2009).

Pokud bychom se pokusili o určitou kategorizaci nesprávných přesvědčení o této problematice, které se frekventovaně objevují v zahraničních empirických studiích (např. Treffinger, 1982, 2009; Winner, 1996), dospěli bychom ke třem nejobsáhlejším okruhům mýtů:

- První okruh je spojen s podstatou nadání a s jeho identifikací, např.: Každé dítě je nadané. Nadání, pozorované u malých dětí, je často způsobeno snahou rodičů vystavit svoje děti brzy pokročilým učebním aktivitám. Nadaný žák obvykle vyniká i v dalších oblastech apod.

- Druhá skupina mýtů souvisí se sociálními a emocionálními charakteristikami nadaných jedinců, např.: Nadaní jedinci mají více problémů v sociálních vztazích. Nadaní jedinci spáchají s vyšší pravděpodobností sebevraždu. Dítě, které bylo identifikováno jako nadané, má větší problémy najít si kamarády apod.
- Třetí okruh mýtů se obvykle týká vzdělávání nadaných žáků, např.: Nadané děti nemají ve škole žádné problémy. Žáci, kteří jsou opravdu nadaní, budou excelovat, i když jim nebude poskytnuta žádná speciální péče. Nadaní žáci dostávají ve škole výborné známky apod.

Mnohé studie se současně shodují v poznání, že postoje učitelů, ať už správné či nesprávné, určují do značné míry jak způsob vzdělávání nadaných žáků, tak i jeho obsah. Proto je vhodné, podle Davise a Rimmové (2004), ptát se každého učitele, který bude vzdělávat nadané žáky: „*Jaký je Váš postoj k nadaným žákům?*“ (tamtéž, s. 55). Pedagog, který dovede dobře a efektivně nadané žáky vzdělávat, má totiž zejména správné znalosti o jejich charakteristikách, jež mohou být velmi různorodé, i o specifických vzdělávacích potřebách těchto různých žáků (Heckenberg, 2001). Podobně i Renzulli (1992) tvrdí, že učitelé, kteří mají více znalostí o nadaných dětech a o jejich vzdělávání, dovedou lépe naplňovat jejich specifické vzdělávací potřeby.

Existuje ale vztah mezi určitými typy nesprávných přesvědčení učitelů o charakteristikách nadaných a preferenci způsobu jejich vzdělávání? Na tuto otázku se snažíme odpovědět v prezentované studii. Podle našeho názoru jde o důležité téma, neboť nesprávná přesvědčení neexistují odděleně od vzdělávací reality a je třeba zkoumat je ve vztahu k dalšímu vedení, vzdělávání a podpoře nadaných žáků.

Cíl výzkumu

Hlavním cílem našeho výzkumu je zjistit, jaký vliv mají vybrané nesprávné postoje učitelů o nadaných žácích na preferenci způsobu vzdělávání nadaných žáků. V tomto kontextu si klademe následující výzkumnou otázku:

- Je možné popsat určitý vztah mezi typem nesprávného přesvědčení a upřednostňovaným způsobem vzdělávání nadaných u učitelů?

Metoda

Výzkumný soubor

Výzkumný soubor obsahoval data od 434 českých a slovenských učitelů (366 žen) základních, středních a vysokých škol v produktivním věku (nejvíce byla zastoupena kategorie 41 a více let). Ze základních škol bylo 224 učitelů, z gymnázií 66 učitelů, ze středních odborných škol (včetně učilišť) 119 a z vysokých škol (včetně vyšších odborných) 25 učitelů. Celkem 61 učitelů (14 %) učilo už v programu pro nadané žáky.

Soubor byl vytvořen pomocí jednoduchého náhodného a lavinového výběru, a to na základě databáze škol Ministerstva školství a pomocí dodatečného papírového sběru dat ve velkých městech České a Slovenské republiky. V České republice bylo kontaktováno celkem 97 škol a na Slovensku 80 škol.

Metody sběru dat

Výzkum se uskutečnil během roku 2012. Data byla získána pomocí dotazníku Bainové, Choatové a Blissové (2006) s názvem Průzkum postojů a vnímání nadání [The Attitudes and Perceptions of Giftedness Survey]. Původní dotazník obsahuje 50 položek. Abychom mohli odpovědět na položenou výzkumnou otázku, vybrali jsme pro následující analýzy z tohoto dotazníku pouze 5 položek mapujících nejrozšířenější mýty o nadaných žácích a 5 položek zaměřených na zjišťování postojů učitelů ke konkrétním způsobům a postupům při vzdělávání nadaných. Na základě souhlasu hlavní autorky dotazníku jsme ke každé této položce přidali možnost „Nevím“ či „Nedokážu posoudit/rozhodnout“, abychom nevyžadovali po učitelích jednoznačnou odpověď v situacích, kdy si nejsou odpovědi jisti. Všechna další sebraná data z dotazníku (Bain a kol., 2006) slouží pro mezikulturní srovnávací studii, kterou autorky připravují – tyto analýzy nejsou součástí prezentované studie.

Přehled nesprávných postojů - mýtů

Každý mýtus byl zastoupen jednou položkou, která byla kódována jako dichotomická proměnná: 0 (nepodléhá mýtu) a 1 (podléhá mýtu). Mimo to jsme zaznamenávali i odpovědi typu „nevím“. Jedná se o položky uvedené v tabulce 1. V tabulce jsou uvedeny i zkratky názvů a označení mýtů, které budeme používat v následujícím textu.

Tabulka 1. Označení mýtů, jejich názvy, zařazení do příslušného okruhu mýtů a zkratky

| Označení | Název | Zkratka názvu |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| M1 | Žáci, kteří jsou opravdu nadaní, budou excelovat, i když jim nebude poskytnuta žádná speciální péče. 3. okruh | Mýtus o excelování bez péče |
| M2 | Žáci, kteří jsou intelektově nadaní, obvykle tvoří homogenní skupinu. 1. okruh | Mýtus o homogenní skupině |
| M3 | Nadaní jedinci budou mít s velkou či vyšší pravděpodobností problémy se sociálními vztahy. 2. okruh | Mýtus o sociálních vztazích |
| M4 | Nadaní jedinci s velkou či vyšší pravděpodobností spáchají sebevraždu. 2. okruh | Mýtus o riziku sebevraždy |
| M5 | Nadaný žák je pokročilejší v dalších vývojových oblastech (např. ve vývoji jemné a hrubé motoriky, v emočním vývoji, v uměleckém/hudebním vývoji apod.) než průměrný žák stejného věku. 1. okruh | Mýtus o celkové pokročilosti v dalších oblastech |

Přehled vybraných položek z dotazníku (Bain a kol., 2006), na který učitelé odpovídali:

Tabulka 2. Přehled vybraných položek dotazníku

| | |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P1 | Je-li péče o nadané žáky základních škol zaměřena především na vzdělávání, v jaké formě může být dle Vašeho názoru nejlépe poskytována? |
| P2 | Jestliže se péče o nadané žáky na základních školách zaměřuje zejména na obohacování učiva, měla by být prováděna v ... |
| P3 | Integrace nadaných žáků do běžné třídy je prospěšná pro klima třídy. |
| P4 | Akcelerace, která umožňuje nadaným žákům „přeskočit“ některý ročník, bude mít velmi pravděpodobně _____ na jejich socializační schopnosti. |
| P5 | O kterém tvrzení si myslíte, že nejlépe vystihuje situaci, kdy nadané děti doučují své spolužáky, kteří jsou ve škole pozadu? |

Čtenáře je nutné v této souvislosti upozornit na to, že na každou položku existuje v dotazníku jiná sada možných voleb odpovědí – viz další text. Nejčastěji se jako možné odpovědi vyskytují určité vzdělávací modely a opatření. Pro lepší názornost uvádíme jejich přehled a popis, který byl učitelům nabídnut.

Tabulka 3. Vzdělávací opatření, jejich označení a popis

| Označení | Popis |
|-------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| V1 Vybraní žáci | Vzdělávání nadaných žáků mimo kmenovou třídu, vždy několik hodin týdně. |
| V2 Programy pro nadané | Vzdělávání nadaných žáků v samostatných třídách nebo školách. |
| V3 Homogenní skupiny | Žáci jsou v běžné třídě seskupeni podle svých schopností. |
| V4 Individuální program | Pro nadané žáky je vypracován speciální vzdělávací program. |
| V5 Smíšené skupiny | Smíšené skupiny různých žáků s různými schopnostmi spolu vzájemně spolupracují v klasické třídě. |
| V6 Integrace | Nadaný žák je integrován do běžné třídy. |
| V7 Akcelerace | Nadaný žák přeskočí některý ročník. |

Metody analýzy dat

Při zpracování dat jsme využili tabulky absolutních a relativních četností a pro zkoumání dvojic proměnných Pearsonův test nezávislosti doplněný výpočtem Cramérova koeficientu. V kontingenčních tabulkách uvádíme i hodnoty adjustovaných reziduí. Pro zpracování dat byl použit program STATISTICA Cz 10.

Výsledky

V následujícím textu zmiňujeme pouze statisticky významné vztahy mezi mýty a způsoby vzdělávání nadaných. Do analýzy vztahu konkrétního způsobu vzdělávání a daného mýtu nebyli zařazeni respondenti, kteří alespoň u jedné z těchto dvou položek zvolili jako svou odpověď „Nevím“ či „Nedokážu posoudit/rozhodnout“. V tabulce 4 uvádíme přehled počtu respondentů, kteří (ne)podléhají mýtům o nadaných včetně počtu těch, kteří jako svou odpověď zvolili možnost „nevím“.

Tabulka 4. Procentuální zastoupení respondentů, kteří (ne)podléhají mýtům o nadaných, nebo kteří zvolili možnost „nevím“

| Mýtus | Podléhá | Nepodléhá | Možnost „nevím“ |
|-------|---------|-----------|-----------------|
| M1 | 72,8 | 25,1 | 2,1 |
| M2 | 19,8 | 65,0 | 15,2 |
| M3 | 49,3 | 42,9 | 7,8 |
| M4 | 29,0 | 43,1 | 27,9 |
| M5 | 42,6 | 45,4 | 12,0 |

Položka P1: Je-li péče o nadané žáky základních škol zaměřena především na vzdělávání, v jaké formě může být dle Vašeho názoru nejlépe poskytována?

Tabulka 5. Četnosti odpovědí u P1

| Kategorie | Četnost | Relativní četnosti |
|----------------------|---------|--------------------|
| Vybraní žáci | 153 | 35,3 |
| Programy pro nadané | 53 | 12,2 |
| Homogenní skupiny | 45 | 10,4 |
| Smíšené skupiny | 93 | 21,4 |
| Individuální program | 54 | 12,4 |
| Nedokážu posoudit | 36 | 8,3 |

Učitelů, kteří podléhají M4 Mýtu o riziku sebevraždy a kteří si současně vybrali jednu z variant P1, je 122 (42,1 % z celkového počtu 290 učitelů, kteří si ani u M4 ani u P1 nevybrali možnost *Nedokážu posoudit/rozhodnout*).

Tabulka 6. Vztah mezi podléháním M4 a výběrem varianty u P1

| | M4 | Vybraní žáci | Programy pro nadané | Homogenní skupiny | Smíšené skupiny | Individuální program | Řádkové součty |
|---------------------|-----------------|--------------|---------------------|-------------------|-----------------|----------------------|----------------|
| Četnost | Podléhá mýtu M4 | 45 | 24 | 15 | 20 | 18 | 122 |
| Řádková četnost | | 36,9 % | 19,7 % | 12,3 % | 16,4% | 14,8 % | |
| Adjustovaná rezidua | | -0,6 | 3,0 | 0,8 | -2,2 | 0,0 | |
| Četnost | Obě skupiny | 113 | 37 | 31 | 66 | 43 | 290 |

Adjustovaná rezidua naznačují, že variantu *Programy pro nadané* respondenti podléhající mýtu M4 volili častěji, než by se předpokládalo (adjustované reziduum 3,0). Naopak variantu *Smíšené skupiny* volili méně často, než by se předpokládalo (adjustované reziduum -2,2). Byl zjištěn signifikantní vztah mezi podléháním *Mýtu o riziku sebevraždy* a výběrem varianty u položky *Nejlépe poskytovaná péče na základních školách* $\chi^2(4) = 12,38, p < 0,05$; Cramerovo $V = 0,21$.

Položka P2: Jestliže se péče o nadané žáky na základních školách zaměřuje zejména na obohacování učiva, měla by být prováděna v ...

Tabulka 7. Četnosti odpovědí u P2

| Kategorie | Četnost | Relativní četnosti |
|-------------------|---------|--------------------|
| Homogenní skupiny | 107 | 24,7 |
| Smíšené skupiny | 174 | 40,1 |
| Vybraní žáci | 119 | 27,4 |
| Nedokážu posoudit | 34 | 7,8 |

Vztah mezi podléháním M3 *Mýtu o sociálních vztazích a výběrem varianty P2 Rozvíjení schopností nadaných žáků na základních školách pomocí obohacování*. Učitelů, kteří podléhají M3 a kteří si současně vybrali jednu z variant P2, je 199 (53,2 % z celkového počtu 374 učitelů, kteří si ani u jedné položky nevybrali možnost *Nedokážu posoudit*).

Tabulka 8. Vztah mezi podléháním M3 a výběrem varianty u P2

| | M3 | Homogenní skupiny | Smíšené skupiny | Vybraní žáci | Řádkové součty |
|---------------------|-----------------|-------------------|-----------------|--------------|----------------|
| Četnost | Podléhá mýtu M3 | 47 | 78 | 74 | 199 |
| Řádková četnost | | 23,6 % | 39,2 % | 37,2 % | |
| Adjustovaná rezidua | | -1,3 | -1,5 | 2,9 | |
| Četnost | Obě skupiny | 99 | 160 | 115 | 374 |

Adjustovaná rezidua dále naznačují, že variantu *Vybraní žáci* učitelé podléhající mýtu M3 volili častěji, než by se očekávalo (adjustované residuum 2,9). Byl zjištěn signifikantní vztah mezi podléháním *Mýtu o sociálních vztazích* a výběrem varianty u položky *Rozvíjení schopností nadaných žáků na základních školách pomocí obohacování* $\chi^2 (2) = 8,32, p < 0,05$; Cramerovo $V = 0,15$.

Položka P3: Integrace nadaných žáků do běžné třídy je prospěšná pro klima třídy.

Tabulka 9. Četnosti odpovědí u P3

| Kategorie | Četnost | Relativní četnosti |
|----------------------|---------|--------------------|
| Rozhodně souhlasím | 75 | 17,3 |
| Spíše souhlasím | 218 | 50,2 |
| Spíše nesouhlasím | 95 | 21,9 |
| Rozhodně nesouhlasím | 26 | 6,0 |
| Nedokážu posoudit | 20 | 4,6 |

Vztah mezi podléháním M5 *Mýtu o pokročilosti v dalších oblastech* a výběrem varianty P3 *Přínos integrace*. Učitelů, kteří podléhají M5 a kteří si současně vybrali jednu z variant P3, je 176 (48,1 % z celkového počtu 366 učitelů, kteří si ani u jedné položky nevybrali možnost *Nedokážu posoudit*).

Tabulka 10. Vztah mezi podléháním M5 a výběrem varianty u P3

| | M5 | Rozhodně souhlasím | Spíše souhlasím | Spíše nesouhlasím | Rozhodně nesouhlasím | Řádkové součty |
|---------------------|-----------------|--------------------|-----------------|-------------------|----------------------|----------------|
| Četnost | Podléhá mýtu M5 | 39 | 97 | 33 | 7 | 176 |
| Řádková četnost | | 22,2 % | 55,1 % | 18,8 % | 4,0 % | |
| Adjustovaná rezidua | | 2,1 | 1,1 | -2,1 | -1,9 | |
| Četnost | Obě skupiny | 65 | 191 | 86 | 24 | 366 |

Na základě adjustovaných reziduí lze říci, že variantu *Rozhodně souhlasím* respondenti podléhající mýtu M5 volili častěji, než by se předpokládalo (adjustované residuum 2,1).

Naopak variantu *Spíše nesouhlasím* volili méně často, než by se předpokládalo (adjustované reziduum -2,1). Byl zjištěn signifikantní vztah mezi podléháním *Mýtu o pokročilosti v dalších oblastech* a výběrem varianty u položky *Přínos integrace* $\chi^2 (3) = 10,95, p < 0,05$; Cramerovo $V = 0,17$.

Položka P4: Akcelerace, která umožňuje nadaným žákům „přeskočit“ některý ročník, bude mít velmi pravděpodobně _____ na jejich socializační schopnosti.

Tabulka 11. Četnosti odpovědí u P4

| Kategorie | Četnost | Relativní četnosti |
|-----------------|---------|--------------------|
| Nulový efekt | 81 | 18,7 |
| Pozitivní efekt | 98 | 22,6 |
| Negativní efekt | 148 | 34,1 |
| Nevím | 107 | 24,7 |

a) *Vztah mezi podléháním M1 Mýtu o excelování bez péče a výběrem varianty P4 Vliv akcelerace.* Učitelů, kteří podléhají M1 a kteří si současně vybrali jednu z variant P4, je 234 (72,4 % z celkového počtu 323 učitelů, kteří si ani u jedné položky nevybrali možnost *Nevím* či *Nedokážu posoudit*).

Tabulka 12. Vztah mezi podléháním M1 a výběrem varianty u P4

| | M1 | Nulový efekt | Pozitivní efekt | Negativní efekt | Řádkové součty |
|---------------------|-----------------|--------------|-----------------|-----------------|----------------|
| Četnost | Podléhá mýtu M1 | 67 | 67 | 100 | 234 |
| Řádková četnost | | 28,6 % | 28,6 % | 42,7 % | |
| Adjustovaná rezidua | | 2,6 | -1,1 | -1,3 | |
| Četnost | Obě skupiny | 80 | 98 | 145 | 323 |

Adjustovaná rezidua také naznačují, že variantu *Nulový efekt* respondenti podléhající mýtu M1 volili častěji, než by se očekávalo (adjustované reziduum 2,6).

Byl zjištěn signifikantní vztah mezi podléháním *Mýtu o excelování bez péče* a výběrem varianty u položky *Vliv akcelerace* $\chi^2 (2) = 6,82, p < 0,05$; Cramerovo $V = 0,15$.

b) *Vztah mezi podléháním M4 Mýtu o riziku sebevraždy a výběrem varianty P4 Vliv akcelerace.* Učitelů, kteří podléhají M4 a kteří si současně vybrali jednu z variant P4, je 105 (41,5 % z celkového počtu 253 učitelů, kteří si ani u jedné položky nevybrali možnost *Nevím* či *Nedokážu posoudit*).

Tabulka 13. Vztah mezi podléháním M4 a výběrem varianty u P4

| | M4 | Nulový efekt | Pozitivní efekt | Negativní efekt | Řádkové součty |
|---------------------|-----------------|--------------|-----------------|-----------------|----------------|
| Četnost | Podléhá mýtu M4 | 27 | 41 | 37 | 105 |
| Řádková četnost | | 25,7 % | 39,0 % | 35,2 % | |
| Adjustovaná rezidua | | 0,3 | 2,5 | -2,5 | |
| Četnost | Obě skupiny | 63 | 77 | 113 | 253 |

Adjustovaná rezidua naznačují, že variantu *Pozitivní efekt* učitelé podléhající mýtu M4 volili častěji, než by se očekávalo (adjustované reziduum 2,5). Naopak variantu *Negativní efekt* volili méně často, než by se očekávalo (adjustované reziduum -2,5).

Byl zjištěn signifikantní vztah mezi podléháním *Mýtu o riziku sebevraždy* a výběrem varianty u položky *Vliv akcelerace* $\chi^2 (2) = 7,99, p < 0,05$; Cramerovo $V = 0,18$.

c) *Vztah mezi podléháním M5 Mýtu o pokročilosti v dalších oblastech a výběrem varianty P4 Vliv akcelerace.* Učitelů, kteří podléhají M5 a kteří si současně vybrali jednu z variant P4, je 144 (49,3 % z celkového počtu 292 učitelů, kteří si ani u jedné položky nevybrali možnost *Nevím* či *Nedokážu posoudit*).

Tabulka 14. Vztah mezi podléháním M5 a výběrem varianty u P4

| | M5 | Nulový efekt | Pozitivní efekt | Negativní efekt | Řádkové součty |
|---------------------|-----------------|--------------|-----------------|-----------------|----------------|
| Četnost | Podléhá mýtu M5 | 43 | 53 | 48 | 144 |
| Řádková četnost | | 29,9 % | 36,8 % | 33,3 % | |
| Adjustovaná rezidua | | 1,6 | 2,9 | -4,0 | |
| Četnost | Obě skupiny | 75 | 85 | 132 | 292 |

Na základě adjustovaných reziduí lze říci, že variantu *Pozitivní efekt* respondenti podléhající mýtu M5 volili častěji, než by se očekávalo (adjustované reziduum 2,9). Naopak variantu *Negativní efekt* volili méně často, než by se očekávalo (adjustované reziduum -4,0).

Byl zjištěn signifikantní vztah mezi podléháním *Mýtu o pokročilosti v dalších oblastech* a výběrem varianty položky *Vliv urychleného vzdělávacího postupu* $\chi^2 (2) = 16,57, p < 0,05$; Cramerovo $V = 0,24$.

Položka P5: O kterém tvrzení si myslíte, že nejlépe vystihuje situaci, kdy nadané děti doučují své spolužáky, kteří jsou ve škole pozadu?

Tabulka 15. Četnosti odpovědí u P5

| Kategorie | Četnost | Relativní četnosti |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|---------|--------------------|
| Doučování nadaným je méně efektivní než když se doučují žáci s podobnou úrovní schopností | 60 | 13,8 |
| Nadaný žák se lépe učí | 108 | 24,9 |
| Nadaný žák jako vzor | 163 | 37,6 |
| Nedokážu rozhodnout | 103 | 23,7 |

Vztah mezi podléháním M2 Mýtu o homogenní skupině a výběrem varianty P5 Využití nadaných žáků pro doučování svých vrstevníků. Učitelů, kteří podléhají M2 a kteří si současně vybrali jednu z variant P5, je 71 (24,2 % z celkového počtu 293 učitelů, kteří si ani u jedné položky nevybrali možnost *Nedokážu posoudit/rozhodnout*).

Tabulka 16. Vztah mezi podléháním M2 a výběrem varianty u P5

| | M2 | Doučování nadaným je méně efektivní | Nadaný žák se lépe učí | Nadaný žák jako vzor | Řádkové součty |
|---------------------|-----------------|-------------------------------------|------------------------|----------------------|----------------|
| Četnost | Podléhá mýtu M2 | 6 | 17 | 48 | 71 |
| Řádková četnost | | 8,5 % | 23,9 % | 67,6 % | |
| Adjustovaná rezidua | | -2,5 | -1,8 | 3,6 | |
| Četnost | Obě skupiny | 54 | 96 | 143 | 293 |

Adjustovaná rezidua dále naznačují, že variantu *Doučování nadaným je méně efektivní* respondenti podléhající mýtu M2 volili méně často, než by se předpokládalo (adjustované residuum -2,5). Naopak variantu *Nadaný žák jako vzor* volili častěji, než by se předpokládalo (adjustované residuum 3,6).

Byl zjištěn signifikantní vztah mezi podléháním *Mýtu o homogenní skupině* a výběrem varianty *Využití nadaných žáků pro doučování svých vrstevníků* $\chi^2(2) = 14,08$, $p < 0,05$; Cramerovo $V = 0,22$.

Diskuze

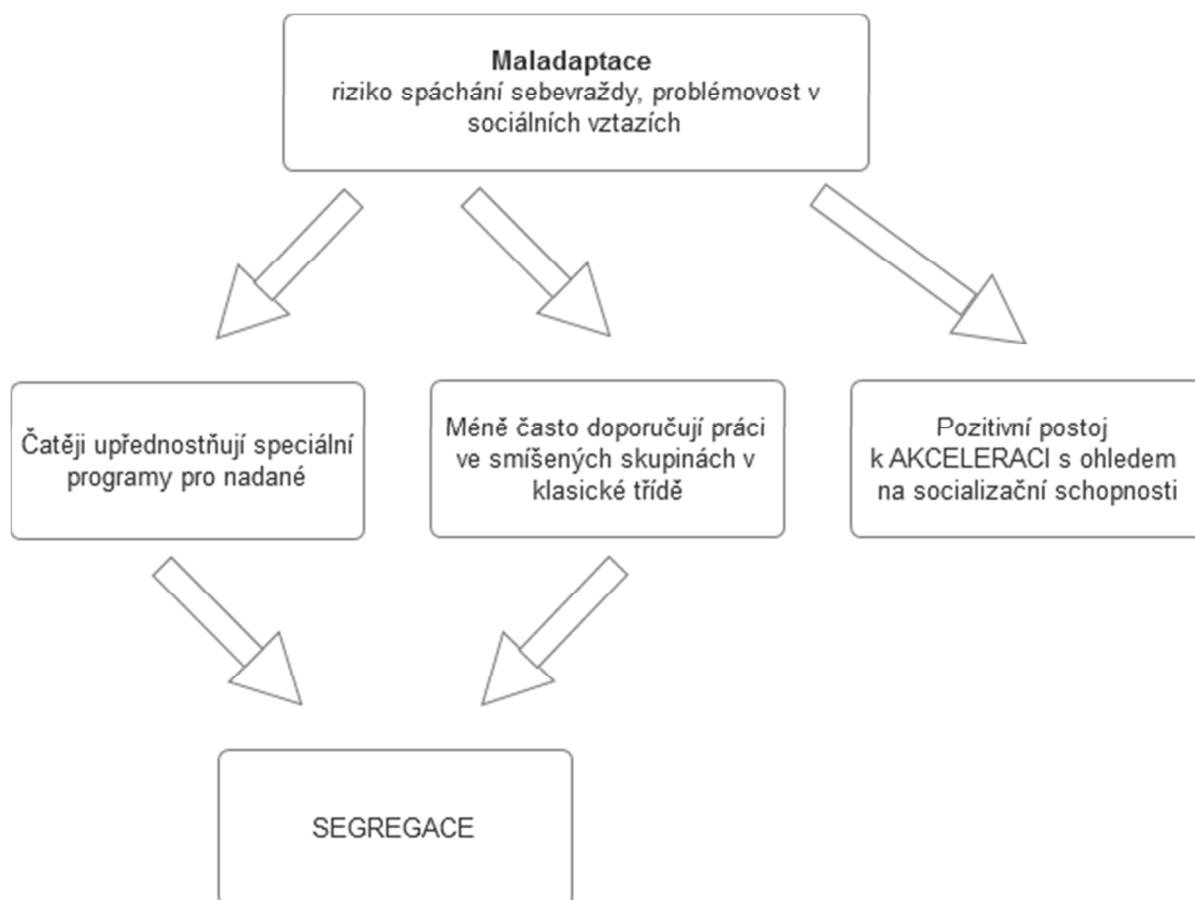
Studií, které se zabývají v našem vzdělávacím prostředí problematikou vzdělávání nadaných žáků, není mnoho. Domníváme se, že je to dáno poměrně krátkou dobou, která uplynula od legislativně zakotvené povinnosti poskytovat mimořádně nadaným žákům specifickou péči a podporu. Po necelých 10 letech od zavedení těchto změn, jsme si tedy položili otázku směřující k porozumění vlivu nesprávných postojů, tzv. mýtů, na představy českých a slovenských učitelů o vhodném vzdělávání nadaných žáků. Vycházeli jsme ze skutečnosti, že právě učitelé hrají velmi důležitou roli při volbě způsobu vzdělávání nadaného žáka. Metoda, kterou jsme použili, pokrývala vybrané mýty – nesprávná přesvědčení o nadaných žácích, jež jsou v zahraničních studiích

frekventovaně zmiňované. Ve vztahu ke vzdělávání nadaných jsme se zaměřili na postoje učitelů k nejrozšířenějším modelům a způsobům vzdělávání nadaných žáků. Vybrané položky jsme získali ze zahraničního dotazníku (Bainové a kol., 2006).

Dichotomie mýtů a postoj ke způsobu vzdělávání

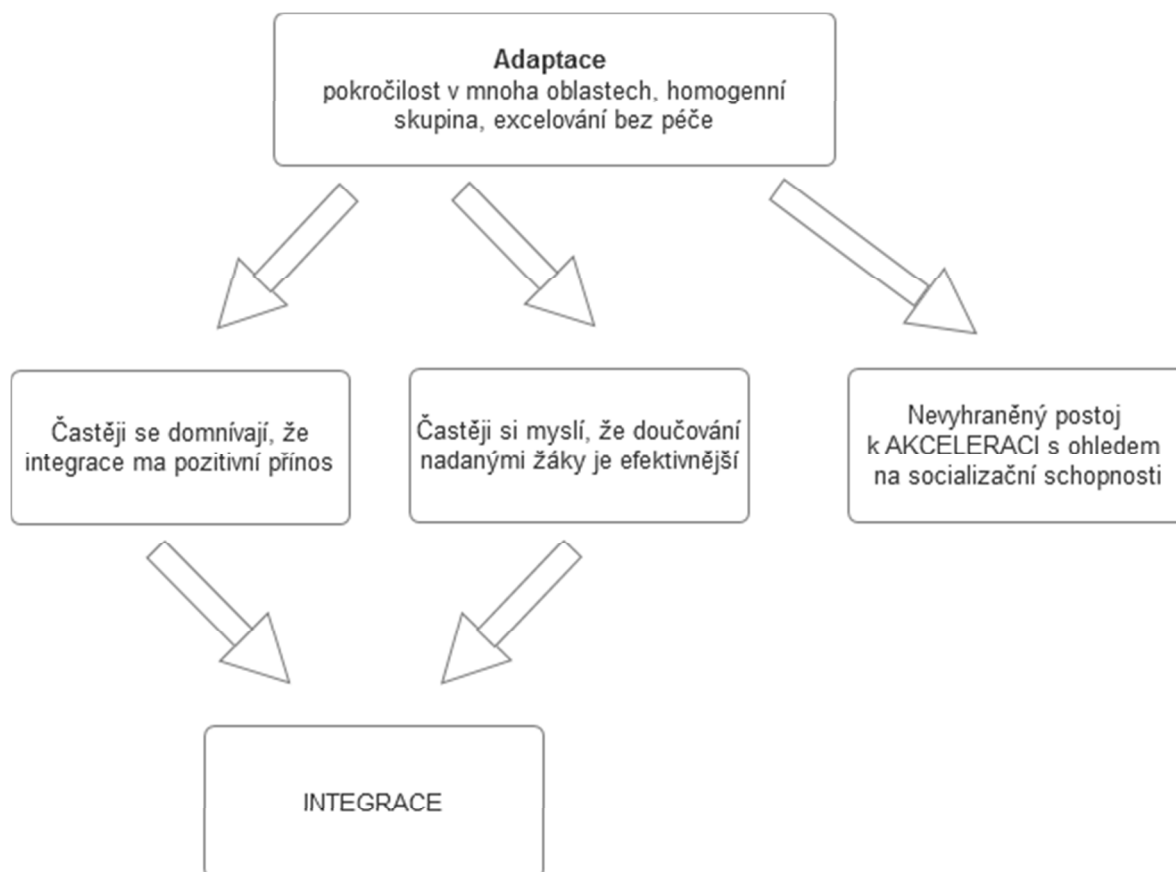
Zjistili jsme, že zásadními otázkami, jež mají velký potenciál ovlivnit pedagogy ve volbě způsobu vzdělávání nadaných, se stává percepce problémových/resp. bezproblémových charakteristik spojovaných s nadáním. Náš výzkum v této souvislosti naznačuje, že statisticky významně odlišné postoje k jednotlivým vzdělávacím modelům mají dvě skupiny pedagogů.

Variantu speciálních programů pro nadané, kdy jsou nadaní žáci vzdělávání v samostatných třídách nebo školách, upřednostňují zejména učitelé, kteří se také domnívají, že nadaní žáci jsou ohrožená skupina s ohledem na sociální a emoční adaptaci. Tito pedagogové mají tendenci předpokládat, že nadaní žáci jsou rizikovější skupina s ohledem na svoji celkovou sociální a emoční adaptaci. V některých případech vnímají závažnost těchto problémů do té míry rizikovou, že předpokládají, že nadaní jsou zvýšeně ohroženou skupinou s ohledem na možnost výskytu suicidálních sklonů ve svém pozdějším životě. Naopak samotnou integraci, kdy se pracuje ve smíšených skupinách s žáky s různými schopnostmi, kteří spolu vzájemně spolupracují, tito učitelé upřednostňují méně. Navíc ti učitelé, kteří se domnívají, že nadaní žáci jsou rizikovou skupinou s ohledem na emoční adaptaci (předpokládají vyšší riziko sebevražedných sklonů), také častěji doporučují akceleraci (s ohledem na její pozitivní vliv na socializaci těchto žáků). Tento mýtus maladaptace spojený s nadáním vztahujícím se k patologické linii uvažování o geniálních osobnostech (Lombroso, 1891) je často, jako rizikový, diskutovaný v zahraničních pramenech, které se týkají obecně postojů ke vzdělávání nadaných. (Obrázek 1)

Obrázek 1. Grafické znázornění vztahu mýtů a vzdělávacích opatření: Maladaptace

Naopak ti učitelé, kteří předpokládají, že nadaný žák bude pokročilejší v dalších vývojových oblastech, např. v oblasti vývoje jemné a hrubé motoriky, emočního vývoje apod. se současně častěji domnívají, že je pro nadané žáky vhodná integrace do běžné třídy.

S tímto postojem zřejmě souvisí i naše další zjištění, které naznačuje, že učitelé, kteří předpokládají, že nadaní žáci obvykle tvoří homogenní skupinu, si také častěji myslí, že doučování těmito žáky je efektivnější, než když se doučují žáci podobných úrovní schopností. Ti učitelé, kteří předpokládají, že nadaní žáci budou excelovat, i když jim nebude poskytnuta žádná speciální péče, si i častěji myslí, že akcelerace nebude mít žádný vliv na socializační schopnosti nadaných žáků. Avšak ti učitelé, kteří se domnívají, že nadaní žáci se vyvíjejí rychleji i v dalších oblastech (jemná motorika atd.), častěji doporučují akceleraci, neboť se domnívají, že bude mít pozitivní vliv. (Obrázek 2)

Obrázek 2. Grafické znázornění vztahu mýtů a vzdělávacích opatření: Adaptace

Tento typ odpovědí spojený s mýtem vysoké míry homogenity a celkové adaptace (Terman, 1925) uvádějí častěji v americkém výzkumu Bainové, Choatové, Blissové a Brownové (2007) studenti učitelství (na rozdíl od samotných učitelů).

Popsaná dichotomie mezi mýty o celkové adaptaci/resp. maladaptaci nadaných je opakovaně reflektována v zahraničních studiích. Podle Neihartové, Reisové, Robinsonové a Moonové (2002, s. 1) však není možné charakterizovat skupinu nadaných žáků jako vysoce adaptovanou nebo naopak maladaptovanou. „Není různorodější skupina mladých lidí, než jsou nadané děti a dospívající“ (tamtéž, s. 1). Příklon k volbě konkrétního modelu vzdělávání (Kulik & Kulik, 1989), jež je v přímém souladu s adaptačně/maladaptační percepcí typických charakteristik nadaného žáka je však rizikový. Například Nail a Evans (1997) v této souvislosti upozorňují, že zejména spojení nadání s emočními problémy může soustředit pozornost učitelů výhradně na uspokojování těchto potřeb, případně k řešení emočních problémů a současně odvádět pozornost od rozvoje schopností. Naopak mýtus o urychleném a současně všestranném rozvoji schopností nadaných může vést pedagogy k přehlížení mimo-intelektových potřeb nadaných žáků. Žádný vzdělávací model není optimální pro žádnou skupinu nadaných žáků. Každý má své přednosti a nevýhody. O jeho finální volbě rozhoduje mnoho různých činitelů, jež se vztahují ke schopnostem, zkušenostem, znalostem, rodinnému prostředí atd. konkrétního dítěte.

Domníváme se, že naše poznatky mohou být důležité zejména pro další vzdělávání učitelů v dané oblasti. Jak jsme zdůraznili, čeští a slovenští učitelé zatím

nemají takovou zkušenost a poznatky o mimořádně nadaných žácích, protože je toto téma v našem vzdělávání velmi nové. To se zřejmě projevilo i v tomto výzkumu ve formě velmi častého výběru možností typu „nedokážu posoudit“. Přesto náš výzkum poukazuje na jisté zajímavé konzistence mezi tendencí podléhat mýtům o nadání (adaptace/maladaptace) a následnou preferencí vzdělávacího opatření formou speciálních tříd v případě maladaptace a formou integrace u adaptace. V intervenčních programech je tedy třeba s touto možnou propojeností postojů učitelů počítat a zaměřit vzdělávání pedagogů nejen na charakteristiky ale i na vzdělávací potřeby různých typů nadaných žáků ve vztahu k specifikům zvoleného vzdělávacího programu.

Limity studie

Předloženou studii chápeme jako určitou pilotní sondu, jsme si vědomi některých jejích limitů. Jde zejména o omezení spojená s využitím položek ze zahraničního dotazníku, který nám neumožňoval položky měnit, dále poměrně široký záběr výzkumného souboru – na populaci učitelů působících na různých typech škol a v neposlední řadě nereflektovaný vztah mezi konkrétní zkušeností pedagoga se vzděláváním nadaných a jeho výpovědí, zejména v kontextu položek zaměřených na mýty. Všechny tyto skutečnosti chceme zohlednit v následném výzkumu. Chceme se více zaměřit na zkušenosti pedagogů a ověřit naznačené vztahy na výzkumném souboru učitelů 1. stupně základních škol.

Literatura

- Bain, S. K., Choate, S. M., & Bliss, S. L. (2006). Perceptions of developmental, social, and emotional issues in giftedness: Are they realistic? *Roeper Review*, 29, s. 41-48.
- Bain, S. K., Choate, S. M., Bliss, S. L., & Brown, K. S. (2007). Serving Children Who Are Gifted: Perceptions of Undergraduates Planning to Become Teachers. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(4), s. 450-478.
- Bégin, J., & Gagné, F. (1994). Predictors of attitudes toward gifted education: A review of the literature and blueprints for future research. *Journal for the Education of the Gifted*, 17, s. 161-179.
- Bégin, J., & Gagné, F. (1994a). Predictors of a general attitude toward gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, 17, s. 74 - 86.
- Copenhaver R. W., & McIntyre D. J. (1992). Teachers' perception of gifted students. *Roeper Review*, 14, s. 151-153.
- Davis, G., & Rimm, S. (2004). *Education of the gifted and talented*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Gross, M. U. M. (1997). Changing teacher attitudes towards gifted children: An early and essential step. In J. Chan, R. Li & J. Spinks (Eds.), *Maximising potential: Lengthening and strengthening our stride* (s. 3-22). Hong Kong: University of Hong Kong Social Sciences Research Centre.

-
- Heckenberg, L. (2001). Teacher attitude toward gifted learners and gifted education: An analysis of the effectiveness of the Connie Belin Teacher Training program 1981 – 1996. In N. Colangelo & S. G. Assouline (Eds.), *Talent development: Proceedings of the 1998 Henry B. and Jocelyn Wallace national research symposium on talent development* (s. 351-355). Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Hříbková, L. (1994). Výchova a vzdělávání nadaných dětí – okrajový problém. *Pedagogika*, 3, s. 246-251.
- Kaplan, S. (2009). Myth 9: There is a single curriculum for the gifted. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), s. 38.
- Koncepce rozvoje nadaných dětí a mládeže (2007).
- Kulik, J. A., & C. L. Kulik. (1989). Effects of ability grouping on student achievement. *Equity and Excellence*, 23(1-2), s. 22-30.
- Laznibatová, J. (2007). *Nadané dieťa: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: IRIS.
- Lombroso, C. (1891). *The man of genius*. London: Robert Scott.
- McCoach, D. B., & Del Siegle, D. (2007). What predicts teachers' attitudes toward the gifted? *Gifted Child Quarterly*, 51, s. 246-255.
- Megay-Nespoli, K. (2001). Beliefs and attitudes of novice teachers regarding instruction of academically talented learners. *Roeper Review*, 23, s. 178-182.
- Nail, J. M., & Evans, J. G. (1997). The emotional adjustment of gifted adolescents: A view of global functioning. *Roeper Review*, 20, s. 18-21.
- Národní program výchovy a vzdělávání ve Slovenské republice (1998).
- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M., & Moon, S. M. (Eds.). (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Waco, TX: Prufrock Press.
- Portešová, Š., Budíková, M., & Koutková, H. (2009). Kontakt s nadáním jako jedna z důležitých proměnných ovlivňujících postoj pedagogů a rodičů k mimořádně nadaným žáků a k jejich vzdělávání. *Pedagogika*, LVIV(1), s. 38-53.
- Renzulli, J. S. (1992). A general theory for the development of creative productivity in young people. In F. J. Mönks & W. A. M. Peters (Eds.), *Talent for the future. Maastricht*. The Netherlands: Van Gorcum.
- Terman, L. (1925). Mental and physical traits of a thousand gifted children. *Genetic studies of genius*, 1&2. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Treffinger, D. (2009). Guest editorial. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), s. 4.
- Treffinger, D. (1982). Guest editorial. *Gifted Child Quarterly*, 26(1), s. 1.
- Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.
- Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and realities*. New York: Basic Books.
- Zákon č. 561/2005 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).
-