

**POSTOJE ČESKÝCH UČITELŮ K AKCELERACI A AKCELEROVANÝM NADANÝM ŽÁKŮM
ZÁKLADNÍCH ŠKOL**

Hana Hanzlíková

Abstrakt: Cílem příspěvku je zjistit, jaké jsou postoje českých učitelů k akceleraci a k akcelerovaným nadaným žákům základních škol. Výzkum je zaměřen na zjišťování postojů učitelů k sociální izolaci, sociálním kompetencím, školní motivaci a výkonu a emočním problémům nadaných žáků po akceleraci. Pro tyto účely byl použit zahraniční dotazník Hoogeveenové, et. al. (2005). Dále se zabýváme vlivem osobní zkušenosti s akcelerací a vlivem informovanosti o vzdělávání nadaných a akceleraci na tyto postoje. Zajímala nás také subjektivní důležitost témat při zvažování akcelerace. Dotazník vyplnilo 118 učitelů základních škol. Bylo zjištěno, že učitelé hodnotí pozitivněji školní motivaci a výkon než sociální kompetence žáků po akceleraci. Ukázalo se, že osobní zkušenost a hodnocení této zkušenosti jako pozitivní nebo negativní má vliv na postoje k sociální izolaci nadaných žáků. Proti očekávání nebyl potvrzen vliv informovanosti učitelů na jejich postoje.

Abstract: The main aim of this thesis is to find out what attitudes Czech teachers take toward acceleration and accelerated gifted students of primary and secondary schools. The research is focused on investigation of teacher's attitudes toward social isolation, social competences, school motivation and achievement and emotional problems of gifted students after acceleration. A foreign questionnaire designed by Hoogeveen, et. al, (2005) was used for this purpose. We investigated also the effect of personal experience, perception of this experience as positive or negative and knowledge about education of the gifted and about acceleration on these attitudes. We were interested also in subjective importance of issues in consideration to accelerate student or not.

The questionnaire was filled in by 118 teachers. It was proved that teachers have positive attitudes toward school motivation and achievement rather than toward social competence of students after acceleration. Personal experience and the positive or negative perception of this experience have influence on the attitudes towards social

isolation of gifted students. Against the expectations the influence of the knowledge of education of the gifted and acceleration was not supported.

Úvod

Tématu nadání se ve světě odborníci z oblasti psychologie i pedagogiky věnují již delší dobu, české školství mu však až do přelomu století věnovalo pouze okrajovou pozornost (Šimoník, 2010). V současnosti je toto téma velmi aktuální, dochází ke změnám v oblasti vzdělávání a stále větší pozornost mu přikládají psychologové, pedagogové i širší veřejnost (Hříbková, 2009).

Výzkumné práce na téma nadání se v českém prostředí zabývají zejména popisem charakteristických vlastností nadaných dětí, jejich sociálním zázemím, setkáváme se také se zkoumáním specifik při vzdělávání nadaných žáků a pozornost se obrací také k učitelům těchto žáků (např. Novotná, 2009; Šimoník, 2010). Rádi bychom na tyto výzkumy navázali a v tomto příspěvku se zaměřili na specifickou formu vzdělávání nadaných žáků, na akceleraci, neboť jak uvádí Benbow (cit. dle Heinbokel, 1997) přestože je akcelerace nejlépe výzkumně podloženým vzdělávacím programem pro nadané, stále je málo používána a její využití se často setkává se skepticismem ze strany učitelů i rodičů. Chtěli bychom zjistit, jaký názor zastávají čeští učitelé, neboť postoje učitelů mohou do značné míry ovlivnit volbu i úspěch vzdělávacího programu pro konkrétního nadaného žáka (Davis & Rimm, cit. dle Lassing, 2009).

Teoretická Východiska

Nadání žáci mohou vykazovat určitá osobnostní specifika. V České republice toto reflektuje např. dokument Rámcový vzdělávací program pro základní školy (2005), v jehož části D, kapitole 9, jsou kromě definice nadání a postupu při identifikaci mimořádně nadaných žáků tyto specifika v oblasti školního výkonu i v oblasti sociálních vztahů a sociálního přizpůsobení popsána. V tomto dokumentu je také zdůrazněna důležitost rozpoznání a rozvíjení nadání již během základního vzdělávání.

Ze specifik nadaných žáků je odvozen požadavek kvantitativně a kvalitativně odlišného kurikula. Tradičně se rozlišují dvě formy vzdělávání nadaných – akcelerační varianta a obohacující varianta.

Hlavním cílem obohacující varianty je umožnit žákovi zaobírat se objekty svého zájmu do větší hloubky. Nadaný žák nepostupuje v učivu rychleji, ale za stejnou dobu jako jeho spolužáci zvládne probíraná témata ve větší šíři a hloubce (Hříbková, 2009)

Druhou formou úpravy vzdělávání nadaných žáků je akcelerační varianta. Pressey (1949, s.2, cit. dle Southern & Jones, 2004) definuje akceleraci jako "rychlejší postup jednotlivými stupni vzdělávacího systému nebo zahájení vzdělávání na určitém vzdělávacím stupni dříve, než je v dané zemi běžné". Colangelo, Assouline a Gross (2004) dodávají, že akcelerace umožňuje přizpůsobení úrovně a komplexnosti vzdělávacích osnov individuálním schopnostem a motivaci každého jednotlivého žáka.

Na základě výše zmiňované definice identifikovali Southern, Jones a Stenley v americkém prostředí 17 typů vzdělávání akcelerační variantou spadajících podle organizace výuky do dvou hlavních kategorií - dílčí (tzv. content-based) formy akcelerace a celkové (tzv. grade-based) formy akcelerace (Southern & Jones, 2004). Tzv. dílčí formy akcelerace nabízí žákům rozšiřování dovedností a znalostí v časnějším věku v jednom nebo více předmětech, naproti tomu hlavní charakteristikou tzv. celkových forem akcelerace je snížení počtu let strávených na jednotlivých vzdělávacích stupních a jejich absolvování v nižším věku, než je běžné (Rogers, 2004).

V českém prostředí je umožněna jak celková, tak dílčí akcelerace (Vyhláška č. 73/2005 Sb.). Dvěma základními možnostmi celkové formy akcelerace je dřívejší zahájení povinné školní docházky nebo přeskočení ročníku. Dílčí akcelerace se omezuje na jeden nebo více předmětů, ve kterých žák probírá učivo vyššího ročníku. Při této formě je nutné vypracovat pro žáka individuální vzdělávací plán. V rámci dílčí akcelerace může ředitel školy vytvářet skupiny, ve kterých se vzdělávají žáci stejných nebo různých ročníků v některých předmětech. Mezní formou jsou skupiny nadaných žáků o rozsahu třídy, tj. speciální třídy pro mimořádně nadané žáky (Zapletalová & Durmenková, 2009).

V české praxi se z těchto forem akcelerace setkáváme nejčastěji s přeskočením ročníku v jednom předmětu (nejčastěji v matematice), řidčeji s předčasným nástupem na základní školu a s celkovou akcelerací, tj. přeskočením celého ročníku (osobní sdělení, M. Khýr, 23.10.2012).

Vliv akcelerace na jednotlivé vývojové oblasti

Kulik (2004) ve své metaanalýze srovnával výsledky 25 výzkumů zabývajících se vlivem akcelerace na akademický výkon žáků a zjistil, že nadaní z urychlení vzdělávání téměř vždy profitují. Tento závěr podporují dvě hlavní zjištění. Akcelerovaní žáci dosahují ve výkonových testech stejných výsledků jako jejich noví, starší spolužáci (se srovnatelnou hodnotou IQ) a prokazatelně lepší výsledky než neakcelerovaní nadaní žáci stejného věku.

Přestože pozitivní vliv akcelerace na akademický výkon byl již prokázán a akceptován, stále panují obavy o jejím vlivu na sociální a emoční vývoj nadaných dětí. Celkově jsou však výsledky výzkumů, zabývajících se dopadem akcelerace na sociální a emoční vývoj žáků, nejasné a kolísají od slabě negativního efektu, přes žádný vliv až k slabě pozitivnímu efektu (Kulik, 2004; Hoogeveen, 2009). Podle Robinsonové (2004) je v této souvislosti důležité si uvědomit, že akcelerace je často zvažována jako forma řešení žákovy školní nespokojenosti, sníženého zájmu o vzdělávání nebo nedostatku kamarádů. S ohledem na toto bychom pak měli hodnotit subjektivní spokojenost žáka po akceleraci.

Role učitele

Jak již bylo zmíněno, je důležité zabývat se otázkou postojů učitelů k nadaným žákům, neboť učitelova očekávání a přesvědčení ovlivňují chování učitele ve třídě i jeho interakci s ostatními žáky (Bain, Bliss, Choate & Brown, 2007). Postoje učitelů mohou silně ovlivnit interpersonální vztahy ve třídním kolektivu i sociální, emoční a výkonový vývoj nadaného žáka (Hoogeveen, et. al., 2005).

V českém prostředí se postoji učitelů k nadaným věnuje Šimoník. Tento autor (2010) uvádí, že většina českých učitelů si nepochybně uvědomuje význam péče o nadané žáky, je však otázkou, zda jsou ochotni a schopni řešit problémy spojené se vzděláváním nadaných a zda mají pro tuto činnost vytvořené podmínky.

V rámci téhož výzkumného projektu na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity se Šimoník (2009) ve svém kvalitativním výzkumu zabýval názory českých učitelů na to, jak nejlépe vzdělávat nadané žáky. Zjistil, že učitelé z jeho výzkumného souboru upřednostňují integrační způsob vzdělávání, zejména na 1. stupni základní školy. Dále udávají, že ve starším školním věku jsou pro tyto žáky vhodná gymnázia. Pokud by se měly zřizovat speciální třídy pro nadané, tak pouze pro motivované žáky, které by vedl učitel s odbornými zkušenostmi a vzděláním v této oblasti. Učitelé, participující v tomto

projektu, se rovněž shodli, že je nezbytné mít speciálně připravené pedagogy, kteří jsou spravedliví, rozumí individuálním potřebám svých žáků a podporují jejich zvědavost, schopnosti a nadání. Dále však doplňují, že podle jejich názoru většina českých učitelů neví, jak s dětmi pracovat, nebo se o to ani nesnaží, protože na to nemají dostatek času a motivace.

Postoje učitelů k akceleraci

Ze znalosti postojů učitelů by pak měla vycházet tvorba specifických programů pro nadané žáky. Davis a Rimm (cit. dle Lassing, 2009) dokonce doporučují zabývat se touto otázkou před počátkem navrhování jakéhokoliv programu pro nadané, neboť znalost zájmu učitelů o nadané žáky a podpora ze strany učitele je klíčová pro úspěch každého konkrétního programu. Tento faktor vyzdvihují také Feldhusen, Proctor a Black (1986) kteří tvrdí, že učitel, který vyučuje žáka po jeho akceleraci, musí mít k akceleraci pozitivní postoj a musí být ochotný pomoci žákovi přizpůsobit se nové situaci. Pokud je tento učitel hostilní a má k akceleraci negativní postoj, měl by být nalezen vhodnější učitel, případně by raději akcelerace žáka neměla být uskutečněna.

Ukazuje se, že přestože již bylo prokázáno, že akcelerace je vhodnou formou vzdělávání nadaných, učitelé vůči této formě intervence zůstávají stále skeptičtí (Hoogeveen, et. al., 2005). Podle Bainové et. al. (2007) si učitelé často myslí, že některé formy akcelerace vedou k akademickému vyhoření, mezerám ve znalostech, deficitům v sociálních dovednostech, vyloučení z vrstevnické skupiny nebo k arogantnímu postoji nadaného žáka.

Z holandského výzkumu postojů učitelů k akceleraci plyne, že učitelé po akceleraci očekávají zvýšenou míru emočních problémů a sociální izolace nadaných žáků. Rovněž sociální kompetence nadaných žáků po akceleraci hodnotí holandští učitele negativně. Naproti tomu pozitivní postoj udávají učitelé k vlivu akcelerace na školní motivaci a výkon akcelerovaných nadaných žáků (Hoogeveen, et. al., 2005). Hoogeveen et. al. (2005) dále prověřovali, zdali jsou postoje učitelů k akceleraci a akcelerovaným nadaným žákům modulovány dalšími faktory. Ukázalo se, že pozitivnější názor na akceleraci vykazují učitelé, kteří mají s akcelerací osobní zkušenost, a také učitelé, kteří se zúčastnili informativní schůzky nebo kteří dostali písemné informace o nadání a akceleraci.

Většina výzkumů o akceleraci byla prováděna v USA. To je důležité zmínit, neboť přestože je akcelerace praktikována ve většině států Evropy, nemůžeme jednoduše přejímat závěry amerických studií, neboť v USA existuje mnohem delší tradice péče o nadané, včetně akcelerace. Každá země se liší svým vzdělávacím systémem a přístupem i filozofií k problematice nadaných, je proto třeba reflektovat individuální zvláštnosti každé země (Hoogeveen, 2009). Rovněž Hříbková (2009) vyslovuje svou domněnku o opatrném přejímání výsledků ze zahraničí a o naléhavosti potřeby ověřování platnosti těchto výsledků v našich podmínkách.

Postoje českých učitelů je důležité zkoumat také z toho důvodu, že podle Khýra (osobní sdělení, 23.10.2012) je to v českém prostředí prakticky právě třídní učitel, kdo vypracovává individuální vzdělávací plán, komunikuje se školským poradenským pracovištěm i naplňuje konkrétní vzdělávací potřeby nadaného žáka, specifikované individuálním vzdělávacím plánem.

Výzkumné otázky

Z tohoto důvodu se domníváme, že je důležité ověřit poznatky výše uvedených studií a stanovujeme si následující výzkumné otázky:

VO₁: „Jaké jsou postoje českých učitelů k akcelerovaným nadaným žákům?“

VO₂: „Jsou tyto postoje ovlivněny kvalitou a kvantitou osobní zkušenosti a obdržením formálních nebo neformálních informací o vzdělávání nadaných žáků?“

METODY

Výzkumný soubor

Učitelé participující v tomto výzkumu byli vybráni příležitostným výběrem. Celkově bylo do škol rozdáno 177 dotazníků, vyplněných se vrátilo 118 kusů. Všechny byly použity pro následující statistickou analýzu.

Z celkového počtu N=118 respondentů se výzkumu zúčastnilo 102 žen, 14 mužů a 2 respondenti své pohlaví neudali. Z těchto učitelů vyučuje 55 na 1. stupni ZŠ, 55 na 2. stupni ZŠ a 8 tento údaj neuvedlo. Tito učitelé vyučují na základní škole průměrně M=17,04 let (SD=10,1).

Metody výzkumu

Pro zjišťování zkušeností a postojů učitelů byly použity položky z dotazníku School Counselor's Perceptions and Experience with Acceleration Options for Gifted Students [Představy výchovných poradců o akceleraci a jejich zkušenosti s akcelerací jako variantou ve vzdělávání nadaných žáků] (Wood, et. al. 2010) a z dotazníku na zjišťování postojů holandských učitelů k akceleraci a k akcelerovaným nadaným žákům (Hoogeveen, et. al., 2005). Tyto položky byly předloženy z anglického jazyka a před samotnou administrací byla jejich srozumitelnost a jednoznačnost interpretace konzultována s učitelkou na základní škole jako reprezentantkou výzkumného souboru, pro něž je tento dotazník určen. Následně byly položky upraveny. Dotazník ve formě, v jaké byl předložen respondentům, je uveden v příloze (viz. příloha č. 1).

Z důvodu překladu bylo nutné ověřit faktorovou strukturu a psychometrické parametry položek, přejatých z dotazníku Hoogeveenové, et. al. (2005). Jedná se o 31 tvrzení o akceleraci a akcelerovaných nadaných žácích, které měli učitelé označit 1 (velmi nesouhlasím) až 5 (velmi souhlasím). Provedli jsme exploratorní faktorovou analýzu, metodu maximální věrohodnosti s rotací direct oblmin. Do této analýzy byla zahrnuta data od 96 respondentů, kteří odpověděli na všechny položky (metoda listwise).

Na základě faktorové analýzy a analýzy vnitřní konzistence jednotlivých subškál byly vytvořeny průměrové škály Sociální izolace, Sociální kompetence, Školní motivace a výkonu a Emočních problémů. V tabulce č. 1 je uveden počet platných odpovědí, hodnoty průměru a směrodatné odchylky, hodnota reliability jako vnitřní konzistence této subškály a čísla položek z dotazníku, které k ní náležejí

Tabulka č.1 Charakteristiky škál měřících postoje k akceleraci

	Sociální Izolace	Sociální kompetence	ŠMV	Emoční problémy
N	116	118	118	116
M	3,00	2,85	3,28	2,88
SD	0,58	0,57	0,60	0,52
α	0,613	0,623	0,467	0,659
čísla položek	24, 26, 27, 28, 30	2*, 7, 15, 19	3, 5, 13, 18	14, 16, 20, 21

*reverzní položka

VÝSLEDKY

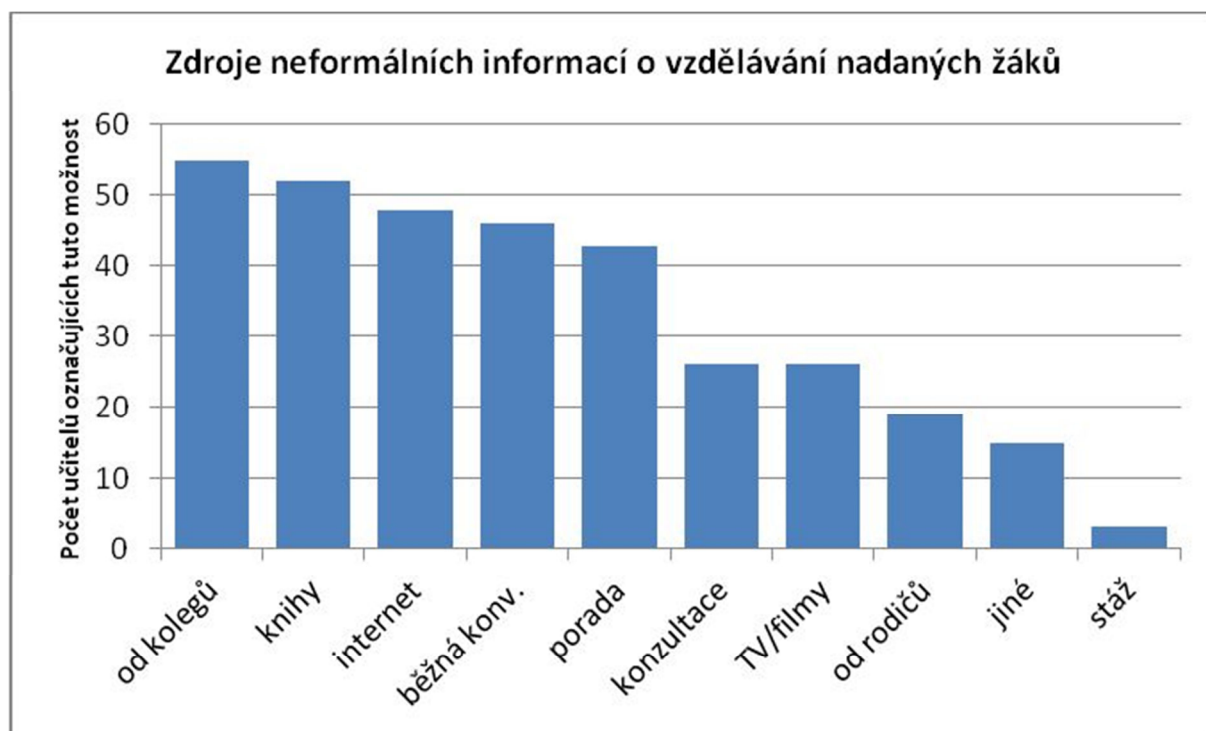
Nejdříve byly zjišťovány deskriptivní statistiky výzkumného souboru, následně jsme ověřovali jednotlivé hypotézy za užití t-testu a jednofaktorové analýzy rozptylu s metodou kontrastů. Zjistili jsme, že čeští učitelé hodnotí pozitivněji školní motivaci a výkon akcelerovaných nadaných žáků než jejich sociální kompetence. Pro ověření této hypotézy byl proveden t-test pro porovnání dvou závislých průměrů. Byl nalezen signifikantní rozdíl mezi hodnocením školní motivace a výkonu akcelerovaných nadaných žáků, $t(117) = -5,85$, $p < 0,05$; přičemž tento rozdíl můžeme považovat za velký ($d = 0,72$).

Vztah informovanosti o problematice nadání a postoje k akceleraci

Z celkového počtu učitelů se během svého studia na pedagogické fakultě 11 učitelů (9,5 %) zúčastnilo nějakého kurzu o vzdělávání nadaných, 98 učitelů (84,5 %) se žádného nezúčastnilo, a 7 učitelů (6,0 %) toto neví. Z těch, kteří se nějakého kurzu zúčastnili, se ve 2 případech (15,4 %) jednalo o jednu vyučovací jednotku (hodinu), ve 3 případech (23,1 %) o jeden celistvý vysokoškolský kurz, v 6 případech (46,2 %) o jeden doškolovací kurz a ve 2 případech (15,4 %) o jinou možnost. V 5 případech (38,5 %) se kurz zabýval specificky akcelerací, v 6 případech (46,3 %) se kurz nezabýval specificky akcelerací a 2 osoby (15,4 %) toto neví.

Z celkového počtu učitelů 12 (10,2 %) uvádí, že nezískali žádné neformální informace o vzdělávání nadaných žáků a 106 učitelů (89,8 %) uvádí, že nějaké informace získali. Učitelé, kteří informace získali, měli označit všechny zdroje těchto informací. Následující hodnoty vyjadřují počet učitelů, kteří tuto možnost označili. Procentuální vyjádření označuje počet učitelů označujících tuto možnost z celkového počtu učitelů, odpovídajících na tuto otázku. Od kolegů nebo konverzací s vrstevníky 55 (46,6 %), z knih 52 (44,1 %), internet 48 (40,7 %), běžná konverzace 46 (38,1 %), porada/setkání 43 (36,4 %), konzultace 26 (22 %), z TV/filmů 26 (22 %), interakce s rodiči 19 (16,1 %), jiné 15 (12,7 %), stáž nebo supervize 3 (2,5 %).

Graf č. 1: Zdroje neformálních informací o vzdělávání nadaných- rozložení odpovědí



Ověřovali jsme, jestli se postoje učitelů, kteří získali informace o vzdělávání nadaných a akceleraci, liší od postojů učitelů, kteří nezískali žádnou informaci o vzdělávání nadaných a akceleraci.

Pro ověření této hypotézy byla provedena jednofaktorová analýza rozptylu (ANOVA). Nezávislá proměnná „získané informace“ nabývá hodnot 0 (nezískání žádných informací), 1 (získání jen neformálních informací), 2 (absolvování kurzu v průběhu studia a zároveň získání neformálních informací). Předpoklady pro použití ANOVY byly splněny. Požadavek homogenity rozptylů je splněn. Levenův test není signifikantní ($p > 0,05$): škála Sociální izolace: $F(2,113)=2,10$, $p=0,13$; škála Sociální kompetence $F(2,115)=1,85$; $p=0,16$; škála Školní motivace a výkon $F(2,115)=0,19$; $p=0,83$; škála Emočních problémů $F(2,113)=0,16$; $p=0,85$.

Tato hypotéza nebyla potvrzena. Nebyl zjištěn signifikantní efekt zisku informací na postoj učitelů k sociální izolaci akcelerovaných nadaných žáků, $F(2,113) = 1,91$, $p > 0,05$, $\eta^2 = 0,03$, na postoj učitelů k sociální kompetenci akcelerovaných nadaných žáků, $F(2,115) = 0,69$, $p > 0,05$, $\eta^2 = 0,01$; rovněž na postoj učitelů ke školní motivaci a výkonu

akcelerovaných nadaných žáků, $F(2,115) = 0,06$, $p > 0,05$, $\eta^2 = 0,001$; a rovněž nebyl zjištěn signifikantní efekt zisku informací na postoj učitelů k emočním problémům akcelerovaných nadaných žáků, $F(2,113) = 1,21$, $p > 0,05$, $\eta^2 = 0,02$.

Vliv zkušenosti s akcelerovanými studenty na postoj k akceleraci

Z celkového počtu učitelů uvádí 31 (26,7 %), že má zkušenost s jedním nebo více akcelerovanými žáky, 83 (71,6 %), že tuto zkušenost nemá a 2 učitelé (1,7%) neví.

Z učitelů, kteří uvádí, že mají osobní zkušenost s nadanými žáky, udávají 2 (6,8 %), že tato zkušenost je velmi pozitivní, 25 (86,2 %) že tato zkušenost je pozitivní, 2 (6,8 %) že tato zkušenost je negativní a nikdo neuvádí (0 %), že tato zkušenost je velmi negativní.

Zjišťovali jsme, zdali jsou postoje českých učitelů k akcelerovaným nadaným žákům ovlivněny osobní zkušeností s akcelerovanými nadanými žáky, její přítomností nebo nepřítomností. Pro ověření této hypotézy byl proveden t-test pro porovnání dvou nezávislých průměrů. Jak bylo zmíněno výše, tuto hypotézu jsme testovali zvlášť pro jednotlivé subškály.

Předpoklady pro použití nezávislého t-testu byly splněny. Požadavek homogenity rozptylů byl splněn. Levenův test není signifikantní pro žádnou ze škál (tj. $p > 0,05$): škála Sociální izolace $F(110)=3,31$; $p=0,07$; škála Sociální kompetence $F(112)=0,32$; $p=0,57$; škála Školní motivace a výkon $F(112)=1,09$; $p=0,30$; škála Emoční problémy $F(110)=2,93$; $p=0,09$.

Tato hypotéza byla potvrzena pouze pro postoj učitelů k sociální izolaci nadaných žáků, $t(110) = -2,83$, $p < 0,05$, přičemž tento rozdíl můžeme považovat za velký ($d = 0,57$). Pro postoj učitelů k sociální kompetenci, $t(112) = 0,35$, $p > 0,05$, $d = 0,07$; školní motivaci a výkonu, $t(112) = 0,29$, $p > 0,05$, $d = 0,06$; a emočním problémům akcelerovaných nadaných žáků byla tato hypotéza vyvrácena, $t(1,110) = -1,36$, $p > 0,05$, $d = 0,27$.

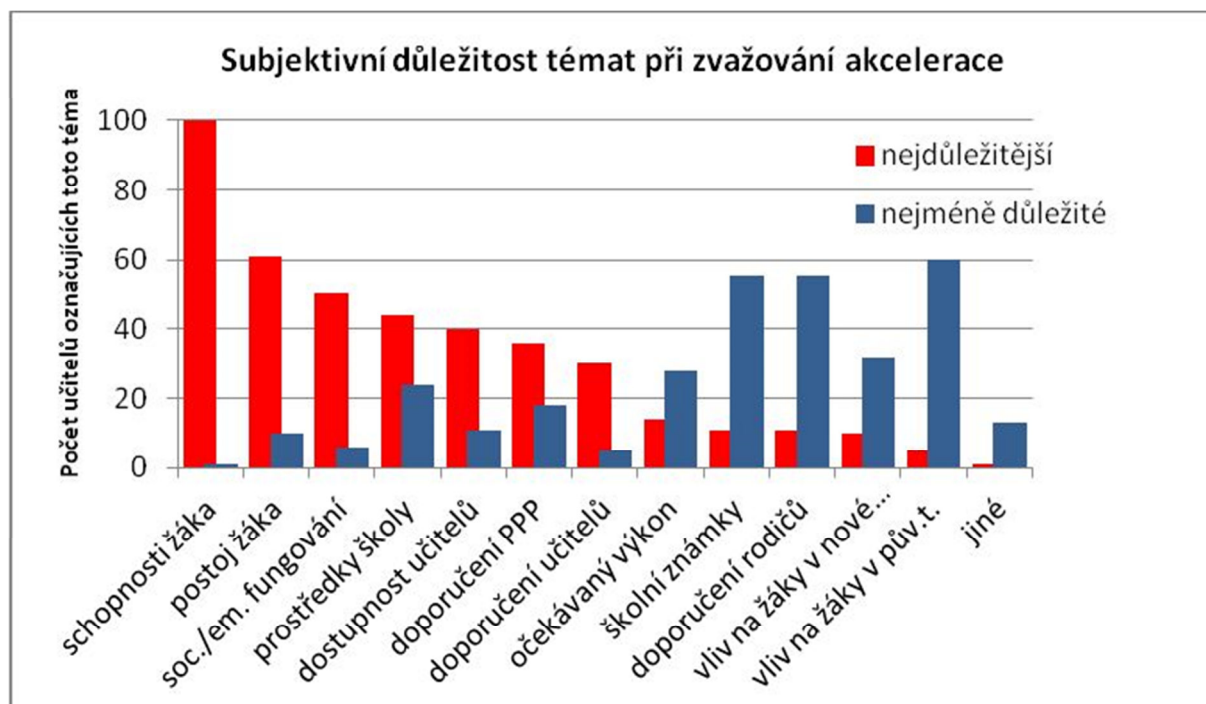
Dále jsme zjišťovali, zdali má na postoje českých učitelů k akcelerovaným nadaným žákům vliv kvalita osobní zkušenosti učitelů s akcelerací. Pro ověření této hypotézy byla provedena jednofaktorová ANOVA. Nezávislá proměnná „kvalita osobní zkušenosti“ je zjišťována položkou VIII. a nabývá hodnot 1 (velmi pozitivní), 2 (pozitivní), 3 (negativní). Hodnota 4 (velmi negativní se nevyskytla). Předpoklady použití ANOVy byly splněny. Požadavek homogenity rozptylů je splněn (Levenův test $F(2,26)=0,17$, $p > 0,05$).

Přestože se nepodařilo potvrdit dílčí předpoklad o směru vlivu, efekt kvality osobní zkušenosti na postoje k sociální izolaci akcelerovaných nadaných žáků byl potvrzen, $F(2,26) = 3,76$, $p < 0,05$, $\eta^2 = 0,22$. Tato hypotéza tedy byla podpořena.

Důležitost témat při zvažování akcelerace žáka

Učitelé měli za úkol označit 3 nejmeně a 3 nejvíce důležitá témata při zvažování akcelerace nadaného žáka. Na výběr měli z následujících témat: schopnosti žáka, postoj žáka k vlastní akceleraci, sociální/emoční fungování žáka, dostupné zdroje a prostředky školy, dostupnost vhodných mentorů a učitelů, doporučení pedagogicko-psychologické poradny, doporučení učitelů, očekávaný výkon žáka v nových podmínkách, školní známky, doporučení rodičů, vliv na ostatní žáky v nové třídě, vliv na ostatní žáky v původní třídě, jiné. V grafu č. 2 jsou uvedeny počty učitelů, kteří označili dané téma za nejvíce důležité, resp. nejmeně důležité.

Graf č. 2: Subjektivní důležitost témat při zvažování akcelerace- rozložení odpovědí



Pro české učitelé jsou velmi důležité schopnosti žáka, postoj žáka k vlastní akceleraci a sociální a emoční fungování žáka. Nejméně důležitý je pro ně vliv na žáky

v původní třídě, doporučení rodičů a školní známky. Podle našeho názoru je důležité všimnout si, že doporučení pedagogicko-psychologické poradny nepatří pro učitele ani k nejvíce, ani nejméně důležitým tématům.

DISKUZE

V této studii jsme se zabývali postoji českých učitelů k akceleraci jako formě vzdělávání nadaných žáků na základní škole. Zjišťovali jsme, jaké jsou jejich názory na sociální izolaci, sociální kompetence, školní motivaci a výkon a emoční problémy těchto žáků, a také jestli jsou tyto názory ovlivněny dalšími faktory.

Ukázalo se, že čeští učitelé hodnotí pozitivněji školní motivaci a výkon akcelerovaných nadaných žáků než jejich sociální kompetence po uskutečnění akcelerace. Tyto výsledky jsou ve shodě s výsledky Hoogeveen et. al. (2005). Tento postoj českých učitelů také odráží trendy, které ve svých metaanalytických studiích prokázali Kulík (2004) i Steenbergen-Hu a Moon (2011). Ti poukazují na pozitivní vliv akcelerace na školní výkonnost i motivaci nadaných žáků, naproti tomu dokládají, že výsledky výzkumů, zabývající se dopadem akcelerace na sociální a emoční vývoj žáků, jsou nejasné a kolísají od slabě negativního vlivu, přes žádný vliv až k slabě pozitivnímu efektu.

Vliv zkušenosti s akcelerovanými studenty na postoj k akceleraci

Dále jsme zjišťovali, zdali jsou postoje českých učitelů k akcelerovaným nadaným žákům ovlivněny osobní zkušeností s akcelerovanými nadanými žáky. Tento vliv byl již dříve prokázán (Hoogeveen et al., 2005; Southern et. al., 1989), avšak v našem výzkumu byl efekt osobní zkušenosti potvrzen pouze na postoje učitelů k sociální izolaci akcelerovaných nadaných žáků. Ukázalo se, že učitelé, kteří mají zkušenost s akcelerovanými žáky, vykazují méně negativní postoj k sociální izolaci akcelerovaných žáků než učitelé, kteří tuto zkušenost nemají. Dále se projevilo, že hodnocení vlastní zkušenosti jako pozitivní nebo negativní má na postoj k sociální izolaci akcelerovaných nadaných žáků rovněž vliv. Učitelé, kteří hodnotí akceleraci pozitivně, vykazují méně negativní postoj k sociální izolaci těchto žáků než učitelé, kteří hodnotí svou zkušenost velmi pozitivně nebo negativně.

To, že byl prokázán vliv osobní zkušenosti pouze na postoje k sociální izolaci nadaných žáků, si vysvětlujeme tím, že největší obavy učitelů z důsledků akcelerace se týkají právě izolace těchto žáků (Hoogeveen, et. al., 2005). Heinbokel (1997) uvádí, že tyto obavy a negativní postoje jsou založeny spíše na předsudcích a pedagogických, psychologických nebo politických postojích spíše než na systematickém pozorování. Kagan (cit. dle Hansen & Feldhusen, 1994) tvrdí, že tyto negativní představy mohou být upraveny osobní zkušeností. Domníváme se, že tato úprava se může projevit nejvýrazněji právě na postojích k nejvíce obávanému tématu při akceleraci žáka, tedy k žakově sociální izolaci.

Tyto výsledky je však nutné brát s rezervou, neboť z celkového počtu učitelů uvádí pouze 31 (26,7 %), že má zkušenost s jedním nebo více akcelerovanými žáky. Z těchto učitelů pak udávají 2 (6,8 %), že tato zkušenost je velmi pozitivní, 25 (86,2 %) že tato zkušenost je pozitivní, 2 (6,8 %) že tato zkušenost je negativní a žádný (0%), že tato zkušenost je velmi negativní. Hypotézy testované na tak malém vzorku respondentů nelze příliš zobecňovat na populaci.

Zajímavé je srovnání počtu učitelů, kteří mají zkušenost s akcelerovanými žáky, v České republice a v Holandsku. V námi provedeném výzkumu uvedlo zkušenost s akcelerací 26,7 % učitelů, ve studii Hoogheveen et. al. (2005) to bylo 58,8 %. Domníváme se, že tento rozdíl je zapříčiněn rozdílnou historickou tradicí péče o nadané a skutečností, že „nadaný žák“ byl v ČR legislativně vymezen teprve v roce 2005. Teprve od tohoto roku je v ČR rovněž umožněna akcelerace.

Vztah informovanosti o problematice nadání a postoje k akceleraci

Zajímali jsme se také o to, zdali čeští učitelé mají dostatek informací o vzdělávání nadaných žáků. V Konceptu péče o nadané žáky pro období let 2009-2013 je jedním z hlavních cílů pro tyto léta zajištění dostatečného pregraduálního i postgraduálního vzdělávání učitelů. Z našeho výzkumného vzorku však pouze 11 učitelů (9,5 %) uvedlo, že se během svého studia na pedagogické fakultě zúčastnili nějakého kurzu o vzdělávání nadaných žáků. Domníváme se, že tento počet je nízký z toho důvodu, že učitelé v našem výzkumném souboru vyučují již průměrně 17,4 let a na českých pedagogických fakultách

se k realizaci kurzů pro budoucí učitele, vztahující se k některým aspektům problematiky nadaných, přistoupilo až v posledních letech (Hříbková, 2009).

Na otázku č. IV, tj. zda učitelé získali nějaké neformální informace o vzdělávání nadaných, však kladně odpovědělo již 106 učitelů (89,8 %). Proti očekávání však nebyl zjištěn vliv množství informací o akceleraci na postoj učitelů k sociální izolaci, sociální kompetenci, školní motivaci a výkonu ani k emočním problémům těchto žáků.

Tyto výsledky nepodporují zjištění výzkumů, ukazující na vliv informovanosti učitelů na jejich pozitivnější postoj k akceleraci (Heinbokel, 1997; Hoogheveen, 2005). Rozdíl ve výsledcích může být způsoben tím, že není známo, jaké kvality nabývají informace, které učitelé získali. Kagan (cit. dle Hansen & Feldhusen, 1994) uvádí, že učitelovy nesprávné koncepce o nadaných žácích, založené na předsudcích a předpojatosti, mohou být narušeny pouze specializovaným školením, které donutí učitele pochybovat o svých přesvědčeních. Podle tohoto autora běžné vzdělávací programy pro učitele tyto chybné představy neupravují.

Učitelé, participující v našem výzkum, získávají informace nejčastěji od kolegů, dále také z knih, internetu, z běžné konverzace a ze školních pracovních porad nebo setkání. Je tedy možné, že pokud tyto informace nemají odborný základ, nemusí mít na postoj učitele k akceleraci žádný vliv.

Důležitost témat při zvažování akcelerace žáka

Zajímala nás také subjektivně hodnocená důležitost jednotlivých témat při zvažování akcelerace žáka. Učitelé hodnotili jako nejdůležitější schopnosti žáka (85,6 %), dále postoj žáka k vlastní akceleraci (51,7 %) a sociální/emoční fungování žáka (42,4 %).

Tyto výsledky je možné srovnat s hodnocením těchto témat kanadskými výchovnými poradci. Ti uvedli následující témata jako nejdůležitější faktory pro rozhodnutí o akceleraci žáka: testové skóry (výkonový test schopností) (60 %), dále sociální/emoční fungování

(55 %) a výkon žáka v nových podmínkách (30 %) (Wood, et. al., 2010). Z tohoto porovnání se dá usuzovat, že pro české učitele jsou důležitější schopnosti žáka než jeho výkon (školní známky), naopak důležitějším ukazatelem pro kanadské výchovné poradce je právě výkon v testech. Postoj českých učitelů je v souladu s názorem slovenské autorky Laznibatové (2007), která uvádí, že vycházet při identifikaci nadaných žáků pouze

z projevených školních výkonů a z jejich manifestovaného nadání může být nebezpečné, neboť tak snadno může dojít k přehlédnutí skutečně nadaného žáka.

Čeští učitelé uvedli navíc jako důležitý faktor postoj žáka k vlastní akceleraci. Také Feldhusen et. al. (1986) uvádí, že je důležité ptát se dítěte na jeho názor. Na psychologovi pak je, aby kontroloval, zda si žák akceleraci opravdu přeje a není k tomuto spíše nepřiměřeně tlačěn rodiči. Rovněž Khýr (osobní sdělení, 22.10.2012) tvrdí, že pro úspěšnou akceleraci je důležité zjišťovat také postoj žáka k tomuto opatření.

Omezení výzkumu

Chtěli bychom zmínit některá omezení tohoto výzkumu. Patří sem zejména menší výzkumný soubor, než by byl potřebný především pro kvalitnější ověření struktury dotazníkových tvrzení. Rovněž některé z hypotéz, zejména ty, které se zabývaly rozdílem mezi učiteli se zkušeností a bez zkušeností s akcelerací, popř. rozdílným vlivem hodnocení této zkušenosti jako pozitivní nebo negativní, by bylo vhodnější provést na větším vzorku respondentů. Z tohoto důvodu lze tyto výsledky zobecňovat na populaci jen s velkou opatrností.

Dalším možným omezením tohoto výzkumu je fakt, že jsme se zabývali celkově akcelerací jako formou vzdělávání nadaných žáků. Domníváme se, že toto zaměření bylo adekvátní vzhledem k tomu, že daná problematika nebyla ještě v českém kontextu prozkoumána. Podle našeho názoru by však bylo velmi zajímavé tento výzkum rozšířit a zaměřit se na postoje učitelů ke konkrétním typům akceleračních forem vzdělávání. Přínosné by mohlo být zabývání se zejména nejčastěji používanými typy akcelerace v českém prostředí, kterými jsou podle Khýry (osobní sdělení, 22.10.2012) v okrese Nový Jičín dřívější zahájení povinné školní docházky a přeskočení ročníku v jednom předmětu.

Protože učitelé participující v tomto výzkumu vyučují převážně v okrese Nový Jičín, bylo by vhodné zopakovat tento výzkum také v jiných regionech, zejména s důrazem na rozdílnou osvětovou činnost pedagogicko-psychologických poraden v jednotlivých oblastech. Toto doporučení vychází rovněž ze snahy o bližší prozkoumání vlivu informovanosti učitelů na jejich postoje.

Zajímavé by mohlo být také dlouhodobé sledování akcelerovaných žáků. Protože byla intenzivnější péče o nadané české žáky zahájena teprve v roce 2005, navštěvuje převážná většina identifikovaných nadaných žáků v současnosti teprve základní školy.

Domníváme se, že by bylo přínosné sledovat, jak se žáci, rodiče i pedagogičtí pracovníci vyrovnají s přechodem žáka na vyšší typ školy.

ZÁVĚR

V tomto příspěvku jsme se zabývali postoji českých učitelů k akceleraci a akcelerovaným nadaným žákům a rovněž faktory, které na tyto postoje mohou mít vliv. Ukázalo se, že čeští učitelé pozitivněji hodnotí školní motivaci a výkon akcelerovaných nadaných žáků než jejich sociální kompetence. Byl zjištěn také vliv osobní zkušenosti na postoj k sociální izolaci akcelerovaných žáků, vliv názoru na vhodnost akcelerace na sociální izolaci a sociální kompetence těchto žáků. Nepodařilo se prokázat vliv informovanosti na postoj učitelů k akcelerovaným žákům.

Literatura

Colangelo, N., Assouline, S.G. & Gross, M.U.M. (2004). *A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students*. Iowa City: Connie Bellin & Jacqueline Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.

Feldhusen, J.F., Proctor, T.B. & Black, K.N. (1986). Guidelines for Grade Advancement of Precocious Children. *Roeper Review*, 9, 25-27.

Hansen, J.B. & Feldhusen, J.F. (1994). Comparison of Trained and Untrained Teachers of Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 38, 115-121.

Heinbokel, A. (1997). Acceleration through grade skipping in Germany. *High Ability studies*, 8, 61-77.

Hoogeveen, L. (2009). Self-Concept and Social Status of Accelerated and Nonaccelerated Students in the First 2 Years of Secondary School in the Netherlands. *Gifted Child Quarterly*, 53, 50-67.

Hoogeveen, L., Hell, J.G. & Verhoeven, L. (2005). Teacher Attitudes Toward Academic Accelerated Students in the Netherlands. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, 30-59.

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

Kulik, J. A. (2004). Meta-Analytcs Studies of Acceleration. In N. Colangelo, S. Assouline & M. U. M. Gross (Eds.), *Nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. II, 13-22). Iowa City: Connie Bellin & Jacqueline Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.

Lassing, C. J. (2009). Teacher's attitudes towards the gifted: the importace of professional development and school culture. *Australian Journal of Gifted Education*, 18 (2), 32-42.

Novotná, M. (2009). Are teachers interested in gift children? In Šimoník, O. (Eds.), *Education and talented 3* (4-9). Brno: Masarykova univerzita.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2005).

Robinson, N.M. (2004). Effects of Academic Acceleration on the Social-Emotional Status of Gifted Students. In N. Colangelo, S. Assouline & M. U. M. Gross (Eds.), *Nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. II, 59-67). Iowa City, IA: Connie Bellin & Jacqueline Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.

Rogers, K.B. (2004). The Accademic Effects of Acceleration. In N. Colangelo, S. Assouline & M. U. M. Gross (Eds.), *Nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. II, 47-57). Iowa City, IA: Connie Bellin & Jacqueline Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.

Southern, W. T. & Jones, E. D. (2004). Types of acceleration: Directions and issues. In N. Colangelo, S. Assouline & M. U. M. Gross (Eds.), *Nation deceived: How schools hold back*

America's brightest students (Vol. II, 5-12). Iowa City, IA: Connie Bellin & Jacqueline Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.

Southern, W.T., Jones, E.D. & Fiscus, E.D. (1989). Practitioner Objections to the Academic Acceleration of Gifted Children [Abstrakt]. *Gifted Child Quarterly*, 33, 29-35.

Steenbergen-Hu, S. & Moon, S.M. (2011). The Effects of Acceleration on High-Ability Learners: A-Meta Analysis. *Gifted Child Quarterly*, 55, 39-53.

Šimoník, O. (2009). Talented pupils – views teachers. In Šimoník, O. (Eds.) *Education and talented 3* (17-34). Brno: Masarykova univerzita.

Šimoník, O. (2010). Postoj a přístup učitelů základních škol k vzdělávání nadaných žáků. In Šimoník, O. (Eds.). *Vzdělávání nadaných žáků* (20-31). Brno: Masarykova univerzita.

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími

Wood, S., Portman, T. A. A., Cigrand, D. L. & Colangelo, N. (2010). School Counselor's Perception and Experience With Acceleration as a Program Option for Gifted an Talented Students. *Gifted Child Quarterly*, 54, 168-178 .

Zapletalová, J. & Durmenková, S. (2009). *Koncepce péče o mimořádně nadané děti a žáky pro rok 2009-2013*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.

Příloha č. 1 Dotazník pro učitele

Vážení učitelé,

rádi bychom se dozvěděli něco o Vašich zkušenostech a postojích k nadaným žákům, speciálně k těm, jejichž vzdělávání je upraveno akcelerací. **Akcelerační (urychlující) varianta vzdělávání nadaných je založená na změně ve vzdělávání žáků, ovlivňujících především délku vzdělávání. U nás se nejčastěji jedná o dřívější zahájení povinné školní docházky a tzv. přeskokování ročníků v jednom nebo více předmětech, příp. přeskočení celého ročníku.**

Dotazník obsahuje především uzavřené otázky. Označte prosím vždy jednu možnost, která nejlépe odpovídá Vašemu názoru.

Dotazník je anonymní. Data z něj budou statisticky zpracována a použita pouze pro účely mé bakalářské práce.

V případě jakýchkoliv dotazů nebo zájmu o výsledky mě můžete kontaktovat na emailové adrese hanzlikova.hanka@seznam.cz.

Děkuji za ochotu,

Hana Hanzlíková
Fakulta sociální studií
Masarykova univerzita Brno

Vaše pohlaví: žena muž

Kolik let již pracujete jako učitel na základní škole?

Většinu hodin vyučujete na I./ II. stupni ZŠ (nehodící se škrtněte)

V základní škole, ve které pracujete, se vzdělává přibližně žáků.

I. Zúčastnil/a jste se během studia na pedagogické fakultě nějakého kurzu o vzdělávání nadaných?

Ano ne* nevím

*pokud jste odpověděl/a *ne*, pokračujte k otázce č. IV

II. Pokud ano, kolik *formálních* kurzů o vzdělávání nadaných jste během svého studia absolvoval/a?

Jednu vyučovací jednotku (hodinu)	jeden celistvý vysokoškolský kurz
jeden doškolovací kurz (během práce)	jiný

III. Pokud ano, zabýval se kurz specificky akcelerací? Ano ne nevím

IV. Pokud jste získal/a nějaké *neformální* informace o vzdělávání nadaných a akceleraci, odkud tyto informace pocházely? (zaškrtněte všechny)

<input type="checkbox"/> Knihy	<input type="checkbox"/> TV/filmy	<input type="checkbox"/> internet
<input type="checkbox"/> stáž nebo supervize	<input type="checkbox"/> od kolegů/konverzací s vrstevníky	<input type="checkbox"/> porada/setkání
<input type="checkbox"/> konzultace	<input type="checkbox"/> interakcí s rodiči	<input type="checkbox"/> běžná konverzace
<input type="checkbox"/> jiné	<input type="checkbox"/> žádné	

V. Myslíte si, že je speciální přístup k nadaným dětem vhodný?

☐ Vždy ☐ někdy ☐ nikdy

VI. Myslíte si, že je akcelerace užitečnou variantou ve vzdělávání nadaných na základních školách?

☐ Vždy ☐ někdy ☐ nikdy

VII. Máte osobní zkušenost s jedním nebo více akcelerovanými žáky?

☐ Ano ☐ ne* ☐ nevím

*pokud jste odpověděl/a *ne*, pokračujte k otázce IX.

VIII. Vaše zkušenost s těmito žáky je ...

☐ velmi pozitivní ☐ pozitivní ☐ negativní ☐ velmi negativní

IX. Následující body a témata mohou být zvažována při rozhodování o akceleraci žáka. Označte, prosím symbolem „√“ 3 ty, které Vám osobně připadají nejdůležitější a symbolem „X“ 3 ty, které Vám osobně přijdou nejméně důležité.

☐ dostupné zdroje a prostředky školy (technická podpora, finanční podpora)

☐ schopnosti žáka

☐ školní známky

☐ sociální/emocionální fungování

☐ doporučení Pedagogicko-psychologické poradny

☐ dostupnost vhodných mentorů a učitelů

☐ doporučení rodičů

☐ doporučení učitelů

☐ postoj žáka k vlastní akceleraci

☐ vliv na ostatní žáky v původní třídě

☐ vliv na ostatní žáky v nové třídě

☐ očekávaný výkon žáka v nových podmínkách

☐ jiné

Následující tvrzení ohodnoťte: 1 velmi nesouhlasím – 5 velmi souhlasím

1. Akcelerace vede k problémům s přizpůsobením.	1	2	3	4	5
2. Sociálně- emoční problémy nadaných se objevují ve skupině se stejně starými dětmi, natož pak ve skupině s dětmi staršími.	1	2	3	4	5
3. Akcelerace vede k lepší motivaci nadaných žáků.	1	2	3	4	5
4. Akcelerace má negativní vliv na sebevědomí.	1	2	3	4	5
5. Akcelerace slouží jako preventivní opatření (mentální) lenosti.	1	2	3	4	5
6. Akcelerace je dobrou alternativou ve srovnání s obohacováním učiva (tzv. enrichmentem).	1	2	3	4	5
7. Akcelerace má pozitivní vliv na sociálně-emoční fungování žáka.	1	2	3	4	5
8. Akcelerace má negativní vliv na kognitivní vývoj žáka.	1	2	3	4	5
9. Riziko problémů na 2. stupni základní školy je vyšší u neakcelerovaných žáků než u akcelerovaných nadaných žáků.	1	2	3	4	5
10. Děti by za žádných okolností neměly začít povinnou školní docházku ve věku 4 let.	1	2	3	4	5
11. Nadaný žák, který neakceleroje na 1. stupni základní školy, může mít více problémů na 2. stupni základní školy	1	2	3	4	5
12. Akcelerace je špatnou formou intervence ve vzdělávání nadaných žáků.	1	2	3	4	5
13. Akcelerace vede k dobrému výkonu ve škole.	1	2	3	4	5
14. Nadaní žáci jsou po akceleraci méně šťastní.	1	2	3	4	5
15. Nadaní žáci jsou po akceleraci sociálně úspěšnější.	1	2	3	4	5
16. Nadaní žáci mají po akceleraci větší potíže v emoční oblasti.	1	2	3	4	5
17. Nadaní žáci mají po akceleraci vyšší sebevědomí.	1	2	3	4	5
18. Akcelerace není řešením pro podvýkonnost.	1	2	3	4	5

19. Akcelerovaní žáci mají lepší sociální vztahy.	1	2	3	4	5
20. Akcelerovaní žáci vykazují více problémů v chování než neakcelerovaní žáci.	1	2	3	4	5
21. Akcelerovaní žáci se cítí sociálně izolováni.	1	2	3	4	5
22. Akcelerovaní žáci nemají více emocionálních problémů než neakcelerovaní žáci.	1	2	3	4	5
23. Akcelerace je adekvátní intervence pro vývoj nadaných žáků.	1	2	3	4	5
24. Akcelerovaní žáci jsou spolužáky hůře přijímáni než neakcelerovaní žáci.	1	2	3	4	5
25. Sebepojetí akcelerovaných nadaných žáků je stejné nebo pozitivnější než neakcelerovaných nadaných žáků.	1	2	3	4	5
26. Pro akcelerované žáky je obtížné být nejmladšími a zároveň nejchytřejšími ve třídě.	1	2	3	4	5
27. Žáci ze „starší“ třídy nepřijmou akcelerovaného žáka.	1	2	3	4	5
28. Akcelerovaní žáci přijdou dříve do puberty, neboť ostatní žáci jsou „popředu“.	1	2	3	4	5
29. Akcelerovaní žáci jsou méně nezávislí, než je očekáváno od žáků v jejich třídě.	1	2	3	4	5
30. Akcelerovaní žáci zakončují školu ve zvláštní pozici kvůli jejich mladšímu věku.	1	2	3	4	5
31. Žák je akcelerací příliš tlačěn k výkonu.	1	2	3	4	5
32. Po uskutečnění akcelerace již není nutné věnovat žákovi speciální pozornost.	1	2	3	4	5
33. Pokud žák akceleruje, znamená to, že v nové třídě již nebude vynikat.	1	2	3	4	5
34. I když žák vlastní akceleraci odmítá, je akcelerace vhodným řešením jeho vzdělávání.	1	2	3	4	5

Bc. Hana Hanzlíková

Je studentkou magisterského navazujícího programu psychologie na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně. Zajímá se zejména o vývojovou a pedagogickou psychologii.