



AMERICAN
PSYCHOLOGICAL
ASSOCIATION



20 NEJDŮLEŽITĚJŠÍCH PSYCHOLOGICKÝCH PRINCIPŮ PRO VZDĚLÁVÁNÍ TVOŘIVÝCH, TALENTOVANÝCH A NADANÝCH ŽÁKŮ OD MATEŘSKÉ PO STŘEDNÍ ŠKOLU

Centrum pro psychologii ve školství

20 NEJDŮLEŽITĚJŠÍCH PSYCHOLOGICKÝCH PRINCIPŮ PRO VZDĚLÁVÁNÍ TVOŘIVÝCH, TALENTOVANÝCH A NADANÝCH ŽÁKŮ OD MATEŘSKÉ PO STŘEDNÍ ŠKOLU

CENTRUM PRO PSYCHOLOGII VE ŠKOLSTVÍ

Autorská spolupráce

Linda Brody, EdD
Elissa Brown, PhD
Pamela Clinkenbeard, PhD
Jennifer Cross, PhD
Tracy Cross, PhD
Marta Fulop, PhD
Scott Hunsaker, PhD
Susan Johnsen, PhD
Mojca Jurisevic, PhD
Layne Kalbfleisch, PhD

Lannie Kanevsky, PhD
Tonya Moon, PhD
Maureen Neihart, PsyD
Mattie Oveross, BS
Anne Rinn, PhD
Heidrun Stoeger, PhD
Rena Subotnik, PhD
Karen Westberg, PhD
Hope Wilson, PhD
Echo Wu, PhD

Recenzenti

Katie de St. Paer, MA
Rima Binder, PhD
Jeb Puryear, PhD
Michelle Swain, MEd
Matthew Zakreski, PsyD

Editoři a spolupředsedové

Matthew Makel, PhD
Paula Olszewski-Kubilius, PhD
Jonathan Plucker, PhD
Rena Subotnik, PhD

KOALICE PRO PSYCHOLOGII VE ŠKOLSTVÍ

Autorská spolupráce

Joan Lucariello, PhD
(Předsedkyně)
Sandra Graham, PhD
Bonnie Nastasi, PhD

Carol Dwyer, PhD
Russ Skiba, PhD
Jonathan Plucker, PhD
Mary Pitoniak, PhD
Mary Brabeck, PhD

Darlene DeMarie, PhD
Steve Pritzker, PhD

Zástupci APA

Rena Subotnik, PhD
G. Maie Lee, MA
Maha Khalid

Poděkování současným a bývalým členům Koalice pro psychologii ve školství a dalším osobám, které k projektu přispěly jako recenzenti:

Larry Alferink, PhD
Eric Anderman, PhD
Joshua Aronson, PhD
Cynthia Belar, PhD
Hardin Coleman, PhD
Jane Conoley, PhD
Tim Curby, PhD
Robyn Hess, PhD

Randy Kamphaus, PhD
James Mahalik, PhD
Rob McEntarffer, PhD
John Murray, PhD
Sam Ortiz, PhD
Isaac Prilleltensky, PhD
Yadira Sanchez, PsyD
Peter Sheras, PhD

Gary Stoner, PhD
Adam Winsler, PhD
Jason Young, PhD

Česká verze

Ondřej Straka
Masarykova univerzita, Brno

*Zvláštní poděkování patří
Šárce Portěšové a Adamu
Tápalovi za odbornou
garanci překladu*

Originální verze této zprávy (v anglickém jazyce) je dostupná online na adrese:

<https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/creative-talented/top-principles-gifted-czech.pdf>

Doporučená podoba bibliografické citace

Americká psychologická asociace, Centrum pro psychologii ve školství. (2017). *20 nejdůležitějších psychologických principů pro vzdělávání tvořivých, talentovaných a nadaných žáků od mateřské po střední školu* [česká verze]. Dostupné z <http://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles.aspx>

Copyright © 2018 Americká psychologická asociace. Tento materiál je možné kopírovat a šířit bez předchozího souhlasu za předpokladu, že bude uvedeno autorství Americké psychologické asociace. Tento materiál není možné přetiskovat, překládat nebo elektronicky šířit bez předchozího písemného svolení vydavatele. Pro získání souhlasu se obraťte na adresu APA, Rights and Permissions, 750 First Street, NE, Washington, DC 20002-4242, USA.

Zprávy APA shrnují současné psychologické poznatky v dané oblasti a mohou nabízet doporučení pro konkrétní opatření v budoucnosti. Nezakládají politiku APA, ani nezavazují APA k výše zmíněným činnostem. Tato konkrétní zpráva vznikla společně s Koalicí pro psychologii ve školství – organizací, kterou APA podporuje a kterou tvoří psychologové reprezentující jednotlivé sekce APA a přidružené skupiny.

OBSAH

| | |
|--|----|
| 20 nejdůležitějších psychologických principů pro vzdělávání tvořivých, talentovaných a nadaných žáků od mateřské po střední školu | 3 |
| Úvod..... | 4 |
| Metoda | 6 |
| Nejdůležitějších 20 principů..... | 8 |
| Jak žáci myslí a jak se učí? Principy 1–8 | 8 |
| Co žáky motivuje? Principy 9–12..... | 23 |
| Proč jsou sociální kontext, mezilidské vztahy a emoční pohoda důležité pro to, jak se žáci učí? Principy 13–15..... | 31 |
| Jak co nejlépe vést třídu? Principy 16–17..... | 38 |
| Jak posuzovat pokrok, kterého žáci dosáhli? Principy 18–20 | 41 |

20 NEJDŮLEŽITĚJŠÍCH PSYCHOLOGICKÝCH PRINCIPŮ PRO VZDĚLÁVÁNÍ TVOŘIVÝCH, TALENTOVANÝCH A NADANÝCH ŽÁKŮ OD MATEŘSKÉ PO STŘEDNÍ ŠKOLU

PRINCIP 1

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

PRINCIP 2

To, co žáci už vědí, ovlivňuje jejich učení.

PRINCIP 3

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

PRINCIP 4

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

PRINCIP 5

Osvojování dlouhodobých znalostí a dovedností výrazně závisí na procvičování.

PRINCIP 6

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

PRINCIP 7

Seberegulace žáků napomáhá učení a seberegulační dovednosti je možné vyučovat.

PRINCIP 8

Tvořivost žáků je možné pěstovat.

PRINCIP 9

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

PRINCIP 10

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

PRINCIP 11

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

PRINCIP 12

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

PRINCIP 13

Učení se odehrává v mnoha různých sociálních kontextech.

PRINCIP 14

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

PRINCIP 15

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

PRINCIP 16

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.

PRINCIP 17

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.

PRINCIP 18

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

PRINCIP 19

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.

PRINCIP 20

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

ÚVOD

Psychologie jako věda může v mnoha směrech přispět ke zlepšení výuky jak v běžných třídách, tak ve třídách speciálně zaměřených na vzdělávání nadaných. Učení se a vyučování je složitě provázané se společenskými a behaviorálními aspekty lidského vývoje, které zahrnují poznávání, motivaci, sociální interakci a komunikaci. Psychologická věda může rovněž poskytnout klíč k tomu, jak efektivně předávat poznatky, jak vytvářet ve třídě prostředí příznivé pro učení a jak správně využívat hodnocení, do něhož zahrnujeme data, testy a měření, ale i další výzkumné metody, které mohou přinést cenné informace pro praxi v poskytování služeb nadaným žákům. Představujeme zde doplněk, který je zaměřený na vzdělávání nadaných a který navazuje na seznam nejdůležitějších principů z psychologie – označili jsme je zkratkou „Top 20“ – jež mohou být velmi užitečné v kontextu výuky od předškolního vzdělávání až po střední školu, a pro každý z těchto principů uvádíme také důsledky, které z něj vyplývají pro pedagogickou praxi s nadanými žáky. Každý princip je pojmenován a popsán, je u něj uvedena relevantní literatura, ve které pro něj lze nalézt oporu a je pojednáno o jeho významu pro výuku nadaných žáků.

Úkolu identifikovat a vysvětlit psychologické principy pro potřeby odborníků působících v mateřských, základních a středních školách se původně ujala organizace psychologů, která nese název **Koalice pro psychologii ve školství** a kterou podporuje Americká psychologická asociace (APA). Verze, kterou máte právě před sebou, rozšiřuje dokument o informace týkající se vzdělávání nadaných žáků. Koalice představuje ideální skupinu pro přenos psychologické vědy do školní praxe, protože její členové společně reprezentují široké spektrum dílčích psychologických disciplín, včetně diagnostiky, psychometrie a statistiky; vývojové psychologie; psychologie osobnosti a sociální psychologie; psychologie estetiky, kreativity a umění; konzultační psychologie; psychologie vzdělávání a školní psychologie; poradenské psychologie; psychologie komunit; psychologie žen; psychologie médií a technologií; skupinové psychologie a skupinové psychoterapie; psychologických studií mužů a mužství; a dětské a adolescentní klinické psychologie.

V tomto sdružení jsou zastoupeni rovněž psychologové reprezentující pedagogickou a vědeckou obec, stejně jako specialisté na záležitosti etnických menšin; na testování a hodnocení; učitelé psychologie na středních školách; děti, mládež a rodiny; a čestné společnosti v oboru psychologie. Členové sdružení pracují na základních a středních školách, na vysokých školách a univerzitách, kde působí na pedagogických, společensko-vědních i přírodovědných fakultách. Někteří členové jsou nezávislími odborníky. Všichni jsou kvalifikováni pro aplikaci psychologie na záležitosti raného dětství, na základní, střední nebo speciální vzdělávání.

Toto sdružení konkrétně, a APA v obecné rovině, více než desetiletí prosazovaly využití psychologické vědy ve prospěch vzdělávání v mateřských, základních a středních školách. Na webových stránkách APA (<http://www.apa.org/ed/schools/index.aspx>) je nyní pro učitele k dispozici mnoho modulů a „bílých knih“. 20 nejdůležitějších principů psychologie pro vzdělávání bylo inspirováno starším projektem APA, který se v souladu se svým zaměřením nazýval *Psychologické principy zaměřené na studenta* (Learner-Centered Psychological Principles, 1997). Tato iniciativa zmíněné principy inovuje a rozšiřuje.

Představujeme zde nejdůležitější psychologické principy, které identifikovala Koalice pro psychologii ve školství – Top 20 – které by mohly významně posloužit při vzdělávání nadaných žáků a studentů od mateřských až po střední školy. Na poli pedagogiky nadaných se zatím nedospělo k univerzálním definicím nadání, talentu a tvořivosti a ke způsobům, jakým mají být měřeny. O to obtížnější je náš úkol. To, kteří studenti jsou považováni za nadané, talentované nebo tvořivé, se různí v závislosti na vzdělávací politice jednotlivých států, nebo nižších správních celků. Různé školy používají různá kritéria pro identifikaci i různé hraniční (cut-off) skóre. Kromě toho některé školy posuzují studenty v rámci jednotlivých oborů (např. matematika, jazyky, výtvarné umění), zatímco jiné postupují více holisticky. Takové rozdíly při identifikaci mohou hrát výraznou roli v tom, jaká doporučení a typy služeb jsou vhodné. Pro větší čtenářské pohodlí budeme v celém dokumentu používat pro nadané, talentované a tvořivé žáky obecný pojem *nadaní*. Vzhledem k neexistenci konsenzu

ohledně definic se badatelé, kteří se účastnili tohoto projektu, v rámci svých možností opírali v maximální míře o nejserióznější výzkumy, které jsou dostupné. Podstatné je, že **pro nadané děti, stejně jako pro všechny děti, je nejlepší taková výuka, při níž se používá Nejdůležitějších 20 principů obsažených v tomto dokumentu a to za podpory vedení školy a pedagogického sboru.** Doporučujeme, aby bylo k principům Top 20 přihlíženo a aby byly praktikovány

v rámci přípravy učitelů a při schvalování výukových programů pro nadané, což zajistí solidní psychologický základ pro výuku nadaných žáků v mateřských, základních i středních školách.

Poznámka: Na konci každého principu uvádíme krátký přehled literatury. Znaménko „+“ se objevuje u všech pramenů, které byly přidány speciálně pro tento dodatek věnovaný vzdělávání nadaných.

METODA

Metodu, kterou bylo vytvořeno Nejdůležitějších 20 principů, můžeme popsat následujícím způsobem. Koalice pro psychologii ve školství zahájila řadu aktivit, přičemž postupovala podobným způsobem, jakým pracuje dohodovací panel Národního institutu pro zdraví. **Každý člen byl nejprve požádán, aby identifikoval dva konstrukty či „jádrové pojmy“ (Embry & Biglan, 2008) z psychologie, které považoval za nejdůležitější pro podporu výuky ve třídách.** Tento proces vedl k identifikaci přibližně 45 jádrových pojmů/principů.

Následně byly podniknuty kroky ke kategorizaci, ověření a konsolidaci těchto principů. Prvním krokem bylo seskupení 45 principů podle klíčových oblastí aplikace ve výuce (např. Jak žáci myslí a jak se učí?). To proběhlo jako iterativní proces během několika setkání koalice.

Za druhé bylo provedeno ověření všech 45 principů. Provedla se analýza několika významných amerických publikací zabývajících se vzděláváním se zřetelem na to, zda byl každý z těchto principů identifikován jako kritický pro práci učitele také širší pedagogickou veřejností. Vzájemně porovnán a přezkoumán byl rovněž obsah standardů APA pro středoškolské psychologické kurikulum; zkoušek z principů učení se a vyučování PRAXIS, které vydala Služba pedagogického testování (Educational Testing Service); dokumentů vydaných Národní radou pro akreditaci vzdělávání učitelů; standardů InTASC (Mezistátního konsorcia pro diagnostiku a podporu učitelů; Interstate Teacher Assessment and Support Consortium); známých učebnic psychologie vzdělávání; a *Programu pro vzdělávání a praxi* (Blueprint for Training and Practice) Národní asociace školních psychologů. V těchto dokumentech byly vyhledávány doklady o tom, jaké se od učitelů očekávají znalosti a dovednosti, a zda se tato očekávání nějak vztahují k principům, které identifikovala Koalice pro psychologii ve školství. Opodstatněnost všech principů byla potvrzena alespoň jedním, nebo více dokumenty. Z tohoto důvodu byly všechny postoupeny do dalšího kroku v procesu ověřování.

Abychom identifikovali ty nejdůležitější z 45 principů/jádrových pojmů, použili jsme modifikaci procesu Delphi (inspirovali jsme se zprávou *Zkvalitnění lékařského vzdělávání: Zlepšení behaviorálního a společensko-vědního obsahu kurikula lékařských škol*, kterou vydal Lékařský institut). Využili jsme systém škálování, čtyři členové týmu ohodnotili každý z principů a podle míry důležitosti mu přidělili vysoký, střední nebo nízký skóre (1-3). Pro každou položku pak byly vypočítány průměrné skóre. Na základě

průměrných skóre byly vyloučeny principy s nízkou mírou důležitosti, na seznamu poté zůstalo 22 principů. Ty byly následně analyzovány s ohledem na vzájemné vztahy a spojeny do konečných 20 principů, které zde představujeme.

Těchto 20 nejdůležitějších principů bylo následně rozděleno do pěti oblastí psychologického fungování. Prvních osm principů se týká poznávání a učení a pokouší se odpovědět na otázku **Jak žáci myslí a jak se učí?** Další čtyři (9-12) pojednávají o otázce **Co žáky motivuje?** Následující tři (13-15) se vztahují k sociálnímu kontextu a k emočním dimenzím, které mají vliv na učení a zaměřují se na otázku **Proč jsou sociální kontext, mezilidské vztahy a emoční pohoda důležité pro to, jak se žáci učí?** Další dva principy (16-17) se týkají toho, jak může kontext ovlivnit učení a pokouší se odpovědět na otázku **Jak co nejlépe vést třídu?** Konečně poslední tři principy (18-20) zkoumají otázku **Jak posuzovat pokrok, kterého žáci dosáhli?**

Neformálně jsme oslovili komunitu zabývajících se vzděláváním nadaných, abychom zjistili, zda by bylo užitečné vydat doplňující verzi, která by se zabývala těmito 20 principy s ohledem na nadané žáky. Reakce byly velmi pozitivní. Byl tedy vytvořen panel složený z expertů v oboru vzdělávání nadaných, jejichž odbornost pokryla všechny prezentované principy. Každý z těchto principů byl aktualizován a rozšířen tak, aby zahrnul relevantní doklady o postupech používaných při vzdělávání nadaných.

LITERATURA

- American Psychological Association, Learner-Centered Principles Work Group. (1997). *Learner-centered psychological principles: A framework for school reform and design*. Dostupné z <https://www.apa.org/ed/governance/bea/learner-centered.pdf>
- Benassi, V. A., Overson, C. E., & Hakala, C. M. (Eds.). (2014). *Applying the science of learning in education:*

- Infusing psychological science into the curriculum*. Dostupné na stránkách Společnosti pro výuku psychologie: <https://teachpsych.org/resources/documents/ebooks/asle2014.pdf>
- Council of Chief State School Officers' Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC). (2011). *Model core teaching standards: A resource for state dialogue*. Dostupné z <https://ccsso.org/resource-library/intasc-model-core-teaching-standards>
- Cuff, P. A., & Vanselow, N. A. (Eds.). (2004). *Enhancing the behavioral and social sciences in medical school curricula*. Washington DC: National Academies Press.
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14, 4–58. doi:10.1177/1529100612453266
- Educational Testing Service. (2015). *Principles of learning and teaching*. Dostupné z <https://www.ets.org/praxis/prepare/materials/5622>
- Embry, D. D., & Biglan, A. (2008). Evidence-based kernels: Fundamental units of behavioral influence. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 11(3), 75–113. doi:10.1007/s10567-008-0036-x
- Institute of Medicine. (2004). *Improving medical education: Enhancing the behavioral and social science content of medical school curricula*. Dostupné z www.iom.edu
- Roediger, H. L. (2013). Applying cognitive psychology to education: Translational education science. *Psychological Science in the Public Interest*, 14, 1–3. doi:10.1177/1529100612454415
- Whitlock, K. H., Fineburg, A. C., Freeman, J. E., & Smith, M. T. (2005). *National standards for high school psychology curricula*. Dostupné na stránkách APA: <http://www.apa.org/about/policy/high-school-standards.pdf>
- Woolfolk, A. (2013). *Educational psychology* (12th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Ysseldyke, J., Burns, M., Dawson, P., Kelley, B., Morrison, D., Ortiz, S., . . . Telzrow, C. (2006). *School psychology: A blueprint for training and practice III*. Dostupné na stránkách Národní asociace školních psychologů: <http://www.nasponline.org/resources/blueprint/finalblueprintinteriors.pdf>
- Zinkiewicz, L., Hammond, N., & Trapp, A. (2003). *Applying psychology disciplinary knowledge to psychology teaching and learning: A review of selected psychological research and theory with implications for teaching practice*. York, UK: University of York.

NEJDŮLEŽITĚJŠÍCH 20 PRINCIPŮ

Jak žáci myslí a jak se učí?

PRINCIP 1 Přesvědčení žáků o inteligenci a schopnostech, nebo způsob, jakým na inteligenci a schopnosti pohlížejí, mají vliv na to, jak tito žáci na kognitivní rovině fungují a jak se učí.

VYSVĚTLENÍ

Žáci, kteří věří, že inteligenci je možné ovlivnit a že její úroveň není jednou provždy daná, se s větší pravděpodobností přikloní k „inkrementálnímu“ či „růstovému“ nastavení mysli (angl. mindset) ve vztahu k inteligenci. Ti, kteří jsou přesvědčeni o opaku, tedy že inteligence představuje předem daný a neměnný rys, mají sklon k přijetí „entitní“ teorie inteligence. Žáci, kteří zastávají druhý z uvedených pohledů, se zaměřují na výkonové cíle a věří, že musí stále demonstrovat a dokazovat svou inteligenci. To je činí mnohem váhavějšími, pokud se mají pustit do vysoce náročných úkolů a zároveň mnohem zranitelnějšími vůči negativní zpětné vazbě ve srovnání s žáky, kteří zastávají růstový pohled. Žáci s růstovým nastavením mysli se obvykle zaměřují na výukové cíle a jsou ochotnější pustit se do náročných úkolů ve snaze testovat a rozšiřovat (a tedy ne pouze dokazovat) svou inteligenci nebo schopnosti. Snadněji se proto vzchopí po negativní zpětné vazbě či neúspěchu. Žákům, kteří věří, že svou inteligenci a schopnosti mohou zlepšit, se proto také lépe daří v řadě kognitivních úloh a situací, které vyžadují řešení problémů.

V souladu s tímto principem výzkumy ukázaly, že nadaní žáci mají silnější sklon přisuzovat svoje selhání tomu, že nepracovali dost intenzivně, spíše než nedostatku vlastních schopností. Pokud však dosáhnou úspěchu, je to proto, že obecně dokáží sami sebe lépe regulovat, osvojovat si kognitivní strategie učení a aplikovat to, co se dříve naučili na nové úkoly, problémy a procesy. V jednom výzkumném vzorku se ukázalo, že nadané děti, které měly vysoký stupeň vědomí vlastní účinnosti (angl. self-efficacy) ve vztahu k tvořivosti (byly tedy přesvědčeny o své schopnosti být kreativní), častěji vykazovaly pozitivní názory a přesvědčení týkající se svých celkových schopností a v důsledku toho se častěji zapojovaly do různých příležitostí k učení se ve škole i mimo školu. Některé výzkumy naznačují, že nadané děti vnímají souvislost mezi inteligencí a nadáním, ale přisuzují význam těchto pojmů dvěma různým nastavením mysli; žáci pokládali inteligenci spíše za ovlivnitelnou vlastnost a nadání za vlastnost fixně danou.

Jeden z přístupů založených na důkazech, který se pokouší pěstovat růstové nastavení mysli, pracuje s tím, čemu učitelé přičítají výsledky žáků. Když žáci v něčem selžou, pravděpodobně se budou ptát „proč?“. Odpověď na tuto otázku představuje kauzální zdůvodnění. Žáci se lépe vyrovnají s neúspěchem, pokud si jej vysvětlují nedostatkem úsilí spíše než nízkými schopnostmi, protože míra úsilí je proměnlivá (mění se v čase) a lze ji kontrolovat (žáci se zpravidla mohou více snažit, pokud o to stojí). Vysvětlení neúspěchu nedostatkem úsilí nebo jinými nestabilními a kontrolovatelnými příčinami, jako je například špatná volba strategie, žákovi dovoluje uchovat si naději, že věci se v budoucnu mohou změnit a výkon může být lepší.

Nadaní žáci častěji, ale ne vždy, přisuzují neúspěch nedostatečnému úsilí, spíše než že aby zpochybňovali své

schopnosti. Když žáci věří, že se jejich výkony mohou zlepšit, dosáhnou výhodnějšího nastavení mysli, které jim dodá motivaci a vytrvalost, pokud narazí na náročná zadání nebo náročné studijní materiály. V případě výkonů horších, než by odpovídalo jejich schopnostem, mají nadané děti potíže s motivací a odhodláním splnit úkol. Pokud učitel dokáže v takových případech rozpoznat, jak žák posuzuje svoje schopnosti (jako předem dané nebo s možností zlepšování), může podpořit nebo znovu nastavit pozitivní způsob uvažování tím, že odliší procesy, které ovlivňují motivaci a odhodlání splnit úkol.

VÝZNAM PRO UČITELE

Učitelé mohou u žáků podporovat přesvědčení, že svou inteligenci a schopnosti mohou rozvíjet prostřednictvím úsilí a zkušeností, které posilují vysokou motivaci, ambice a výkony. Existuje celá škála způsobů, jimiž mohou učitelé u žáků takové přesvědčení o růstovém nastavení mysli posilovat.

- Když nadaným žákům dodají pocit, že svoje učení mají plně pod kontrolou, a to pomocí strategií jako je učení se na základě řešení problémů a objevování zákonitostí, nebo samostatné nezávislé studium, mohou dosáhnout zlepšení studijních výsledků v několika ohledech zároveň – jedná se o spolupráci, řešení problémů a flexibilní myšlení.
- Když je úkol snadný (s tím se nadaní žáci setkávají často), je mimořádně důležité, aby se učitelé vyhnuli vyjádřením přisuzujícím úspěch schopnostem žáka. Když například učitel chválí žáka větou jako „Jsi opravdu chytrý“ poté, co tento dokončil úkol nebo rychle přišel na odpověď u relativně nenáročného problému, může tím takového žáka nechtěně přivést k tomu, že si bude spojovat chytrost s rychlostí a nedostatkem úsilí. Nadaní žáci mají často výbornou paměť, a proto se takové asociace mohou stát problematickými později, když je žákům zadán náročnější materiál nebo úlohy, které vyžadují více času, úsilí a/nebo využití odlišných přístupů.
- Pro učitele by mohlo být přínosné vědět o situacích, kdy zadávají žákům náročné studijní materiály a úkoly a žáci na to reagují minimální, mírnou nebo nedostatečnou snahou. Toto chování, kterým žáci sami sobě škodí, může odrážet jejich strach z ostudy a neúspěchu („Když se o to ani nepokusím, lidé si aspoň nebudou myslet, že jsem úplný tupec, až se mi to nepodaří“). Tato dynamika vstupuje do hry v případě nadaných dětí, které mají sklony k perfekcionismu, což znamená,

že riziko budou pravděpodobně ochotné podstoupit v situacích, kdy jsou si jisté, že se mohou vyznamenat. Je důležité ocenit hloubavé přemýšlení stejnou měrou, jako rychlost a pohotovost odpovědí. Nadaní žáci, kteří nedosahují výsledků odpovídajících jejich schopnostem, mohou projevovat sklony k naučené bezmocnosti. Mohou také, v případě žáků s „dvojí výjimečností“ (kam patří nadaní žáci s vývojovými, emočními poruchami nebo s poruchami učení a chování), mít deficity, které předjímají neochotu pustit se do úkolu, pokud skutečně neovládají určité klíčové dovednosti nutné k tomu, aby úkol splnili. Jestliže v takových případech učitelé pomohou žákům najít vhodné formy „scaffoldingu“¹, aby se mohli naučit novou dovednost nebo kompenzovat nějaký nedostatek, pomůže jim to překonat nejistotu spojenou s podstupováním intelektuálního rizika.

- Protože menší nadané děti mívají tendenci očekávat, že pro ně bude snadné se všechno naučit a/nebo udělat, což vychází z jejich raných zkušeností, kdy snadno zvládaly úkoly a zažívaly úspěchy ve škole, dodržování konzistentních reakcí na úspěch nebo selhání u nich podpoří konstruktivní přístup k podstupování rizik, až se látka a zvládání dovedností začnou stávat náročnějšími.
- Jak ukázaly výzkumy, pokud jsou učitelé důslední v nabízení pomoci všem žákům a v reakci na neúspěch sdělují mírnou a konstruktivní kritiku, budou žáci s větší pravděpodobností přisuzovat svoje neúspěchy nedostatečnému úsilí a budou přesvědčeni, že učitelé od nich do budoucna očekávají lepší výkon.
- Aby byl dopad co nejlepší, zaměřte se místo sdělování komplimentů a vyjadřování náklonnosti na zlepšování chování tím, že budete poskytovat vzory a nabízet konstruktivní kritiku, čímž vyzdvihnete, co žáci dělají dobře a kde se mohou zlepšit. Principy zdůvodňování úspěchu či neúspěchu, které jsou složité propojeny s nastavením mysli, pomáhají vysvětlit, jak někdy dobře míněné chování učitelů může vést k neočekávaným, případně až negativním důsledkům pro přesvědčení žáků o vlastních schopnostech. U nadaných žáků je důležité stanovit, kdy žák potřebuje dobrou kritickou zpětnou vazbu, vzor, procvičování, introspekci nebo svobodnou možnost rozvíjet to, co ho zajímá.

¹ Pro termín *scaffolding* (z anglického scaffold – lešení), neexistuje dosud ustálený český překlad, obvykle se proto používá jeho původní forma. Tento pojem zavedl do psychologie a pedagogiky v 80. letech 20. století Jerome Bruner a označil jím soubor postupů, jimiž může expert (nebo obecně dospělý) napomoci žákovi zlepšit svoje znalosti či dovednosti v rámci žákovy zóny proximálního vývoje (pozn. překl.)

LITERATURA

- Aronson, J., Fried, C., & Good, C. (2002). Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 113–125. doi:10.1006/jesp.2001.1491
- Aronson, J., & Juarez, L. (2012). Growth mindsets in the laboratory and the real world. In R. F. Subotnik, A. Robinson, C. M. Callahan, & E. J. Gubbins (Eds.), *Malleable minds: Translating insights from psychology and neuroscience to gifted education* (pp. 19–36). Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.
- +Assouline, S. G., Colangelo, N., Ihrig, D., & Forstadt, L. (2006). Attributional choices for academic success and failure by intellectually gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 50, 283–294.
- +Beghetto, R. A. (2006). Creative self-efficacy: Correlates in middle and secondary students. *Creativity Research Journal*, 18, 447–457.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78(1), 246–263. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x
- +Clinkenbeard, P. R., (2012). Motivation and gifted students: Implications of theory and research. *Psychology in Schools*, 49, 622–630.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York, NY: Random House.
- Good, C., Aronson, J., & Inzlicht, M. (2003). Improving adolescents' standardized test performance: An intervention to reduce the effects of stereotype threat. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24, 645–662. doi.org/10.1016/j.appdev.2003.09.002
- +Lauermann, F., Chow, A., & Eccles, J. S. (2015). Differential effects of adolescents' expectancy and value beliefs about math and English on math/science-related and human-services-related career plans. *International Journal of Gender, Science and Technology*, 7(2), 205–228.
- +Makel, M. C., Snyder, K. E., Thomas, C., Malone, P. S., & Putallaz, M. (2015). Gifted students' implicit beliefs about intelligence and giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 59, 203–212.
- +Neber, H., & Schommer-Aikins, M. (2002). Self-regulated science learning with highly gifted students: The role of cognitive, motivational, epistemological, and environmental variables. *High Ability Studies*, 13(1), 59–74.

PRINCIP 2 To, co žáci už vědí, ovlivňuje jejich učení.

VYSVĚTLENÍ

Žáci přicházejí do vyučování s vědomostmi založenými na svých každodenních zkušenostech, sociálních interakcích, intuici a na tom, co se naučili již dříve a v jiných prostředích. Tyto dříve získané vědomosti ovlivňují, jak budou vstřebávat novou látku, protože to, co žáci už znají, na sebe s nově vyučovanou látkou vzájemně působí. **Učení tedy spočívá buď v přidávání nových znalostí k již existujícím vědomostem žáka, což označujeme jako konceptuální růst, nebo v transformování a revidování žákovských vědomostí, což nazýváme konceptuální změnou.**

Dříve získané znalosti žáků mohou napomáhat nebo překážet novému učení, co se ale stane, když žáci už umí látku, kterou se mají učit a opakovaný výklad nepřináší hlubší pochopení?² Empirické důkazy ukazují, že „učení přes míru“ (angl. overlearning) nezlepšuje výsledky nadaných žáků. Například žák, který zná účel a funkci jednotlivých slovních druhů nebo žák, který ovládá písemné dělení, nic nezíská opakovaným probíráním těchto témat. Ve skutečnosti naopak to, že se mu předkládá učivo, kterému rozumí a které již zvládl, vede k negativním následkům jako je nezáměr, nuda, nedbalá práce, frustrace a negativní postoj ke škole.

Některé důkazy naznačují, že nadaní žáci mívají propracovanější a složitější organizované vědomostní báze, efektivněji si ukládají informace, mají k dispozici více strategií pro zpracovávání informací, strategie pro řešení problémů používají rychleji než ostatní žáci. Tyto jedinečné vzdělávací potřeby si zaslouží, aby se jim škola poctivě věnovala; praxe však ukazuje, že odpovídající úpravy výuky se v běžných třídách vyskytují málokdy. Pedagogičtí a psychologičtí výzkumníci zjistili, že optimální proces učení nastává při souladu mezi náročností učební látky a úrovní dovedností žáka, což se někdy označuje jako *koncept zóny proximálního vývoje*.

Učitelé si mohou ověřit, do jaké míry žáci v současnosti ovládají učební látku tak, že provedou vstupní hodnocení před tím, než začnou s výukou určitého tématu, a získanou informací použijí ke zdokumentování toho, co žáci již o tématu vědí. Neprobírají pak to, co žáci již vědí, a nahradí to vhodnou a přiměřeně náročnou výukou. Tento proces se

2 Viz <http://www.apa.org/education/k12/student-thinking.aspx>

často označuje jako kompakce kurikula (angl. curriculum compacting, doslova tedy „zhuňování“). K učení ve smyslu konceptuálního růstu dochází, když jsou vědomosti žáků v souladu s látkou, kterou se mají naučit. Konceptuální změnu vyžaduje situace, kdy jsou vědomosti žáků ve vztahu ke správným informacím nekonzistentní nebo chybné. V těchto případech se vědomosti žáků skládají z „mylných představ“ (angl. misconceptions) nebo „alternativních pojetí“ (angl. alternative conceptions). Mnoho běžně rozšířených mylných představ mají jak žáci, tak dospělí, zvláště v předmětech jako jsou matematika a přírodní vědy³. Pokud se na této startovní čáře ukáže, že u žáků přetrvávají mylné představy, bude učení vyžadovat konceptuální změnu - to znamená revizi a transformaci vědomostí. Pro učitele je mnohem větší výzvou dosáhnout u žáků konceptuální změny, než navodit konceptuální růst, protože mylné představy bývají velmi silně zakořeněné ve způsobu uvažování a odolné vůči změně. Žáci, podobně jako kdokoli jiný, se dokáží velmi bránit změně svého uvažování, protože jsou s ním sžití. Žáci si rovněž svoje omyly obvykle neuvědomují a domnívají se proto, že látku chápou správně.

VÝZNAM PRO UČITELE

Učitelé by měli být nápomocní ve zjišťování toho, co nadaní žáci již vědí, a v poskytování příležitostí k tomu, aby se naučili novou látku, vyrovnali se s mylnými představami a získali nové dovednosti:

- K určení úrovně studijních předpokladů žáků by měli učitelé provádět vstupní hodnocení, které může mít různé formy, např. prověrky, úkoly zaměřené na výkon, vytváření pojmových map atd.
- Učitelé by měli analyzovat informace získané z tohoto hodnocení pro to, aby určili, co žáci už vědí a co se ještě potřebují naučit. Mohou z těchto informací také poznat, zda mají žáci mylné představy a zda je nutná konceptuální změna.
- Na základě informací ze vstupního hodnocení a z informací o zájmech a preferencích žáků týkajících se učení mohou učitelé žákům připravit nové výukové zkušenosti, které pro ně představují výzvu a které jsou vhodné pro jejich konceptuální růst.
- Učitelé si mohou být jisti, že zvyšují-li tempo, jakým se žáci učí, za současného pečlivého monitorování, výsledkem jsou lepší výkony žáků.

- K vyvolání konceptuální změny je zapotřebí, aby učitelé používali specifické výukové strategie. Mnohé z nich s sebou nesou použití metod, které vyvolají kognitivní konflikt nebo disonanci v myslích žáků a to tím, že jim pomohou uvědomit si rozpor mezi jejich vlastním chápáním a správným pojetím vyučované látky nebo pojmů. Například: Učitelé mohou žákům přenechat aktivní roli při předpovídání řešení nebo procesů a potom jim ukázat, že tyto předpovědi byly nesprávné. Učitelé také mohou žákům prezentovat ověřitelné informace nebo data, která jsou s jejich nesprávnými představami v rozporu.

LITERATURA

- +Archambault, F. X., Jr., Westberg, K. L., Brown, S. W., Hallmark, B. W., Zhang, W., & Emmons, C. L. (1993). Classroom practices used with gifted third and fourth grade students. *Journal for the Education of the Gifted*, 16, 103–119.
- +Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. S. (Eds.). (1988). *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Eryilmaz, A. (2002). Effects of conceptual assignments and conceptual change discussions on students' misconceptions and achievement regarding force and motion. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(10), 1001–1015. doi.org/10.1002/tea.10054
- Holding, M., Denton, R., Kulesza, A., & Ridgway, J. (2014). Confronting scientific misconceptions by fostering a classroom of scientists in the introductory biology lab. *American Biology Teacher*, 76(8), 518–523.
- Johnson, M., & Sinatra, G. (2014). The influence of approach and avoidance goals on conceptual change. *Journal of Educational Research*, 107(4), 312–325. doi:10.1080/00220671.2013.807492
- +Kanevsky, L., & Geake, J. (2004). Inside the zone of proximal development: Validating a multifactor model of learning potential with gifted students and their peers. *Journal for the Education of the Gifted*, 28, 182–217.
- Mayer, R. E. (2011). *Applying the science of learning*. Boston, MA: Pearson.
- Pashler, H., Bain, P. M., Bottge, B. A., Graesser, A., Koedinger, K. R., McDaniel, M., & Metcalfe, J. (2007). *Organizing instruction and study to improve student learning* (NCER 2007-2004). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Research. Dostupné z <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/practiceguide.aspx?sid=1>

3 Viz <http://www.apa.org/education/k12/misconceptions.aspx>

- +Reis, S. M., Westberg, K. L., Kulikowich, J., Caillard, F., Hébert, T., Plucker, J., . . . Smist, J. (1993). *Why not let high ability students start school in January? The curriculum compacting study* (Research Monograph 93106). Storrs, CT: University of Connecticut, National Research Center on the Gifted and Talented.
- +Robinson, A., & Clinkenbeard, P. R. (2010). History of giftedness: Perspectives from the past presage modern scholarship. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 13–32). New York, NY: Springer-Science+Business Media.
- +Rorer, D., & Taylor, K. (2006). The effects of overlearning and distributed practice on the retention of mathematics knowledge. *Applied Cognitive Psychology*, 20, 1209–1124.
- Savinainen, A., & Scott, P. (2002). The Force Concept Inventory: A tool for monitoring student learning. *Physics Education*, 37(1), 45–52.

PRINCIP 3 Kognitivní vývoj žáků a jejich učení nejsou omezovány obecnými vývojovými etapami.

VYSVĚTLENÍ

Uvažování žáků není omezováno ani předurčeno stádiem kognitivního vývoje, které tvoří jeho základ a které je vázáno k určitému věku nebo školnímu ročníku. Novější výzkum v oblasti kognitivního vývoje naopak nahradil předpoklady vycházející z teorie vývojových stádií vysvětleními, která objasňují širší rozsah individuálních rozdílů ve vývoji, obzvláště v rámci jednotlivých domén. Navzdory tomu, co by teorie vývojových stádií předpokládala, byly u nemluvňat a u velmi malých dětí v některých oblastech (doménách) zjištěny velmi rané, možná na biologickém základě vrozené schopnosti. Děti například projevují znalosti principů vztahujících se k fyzickému světu (např. že předměty v klidovém stavu se posunou, přijdou-li do kontaktu s pohyblivými se předměty, nebo že neživé předměty je třeba do pohybu uvést), principů biologické kauzality (např. že živé a neživé entity se liší) a čísel /základních početních úkonů (např. chápání číselných hodnot do výše tří položek). Studie zabývající se kognitivním vývojem a učením, které kladou důraz na znalosti stojící v pozadí nebo na znalostní bázi žáků, ukazují, že u nich již existuje mnoho struktur, na které se žáci mohou spolehnout. Žáci mají například

k dispozici *schémata* (tj. mentální reprezentace), která představují vodítko pro porozumění textu a událostem, s nimiž se setkávají.

Kontextualistické přístupy ke kognitivnímu vývoji a k učení popisují, jak kontext ovlivňuje poznání. Příznivci těchto teorií poukazují na to, že proces poznávání může být založen na mezilidských vztazích, takže uvažování žáků se může posunout na vyšší úroveň díky interakci se schopnějšími osobami a/nebo s komplikovanější studijní látkou, obzvláště pokud je učení podpořeno využitím scaffoldingu. Tato strategie je efektivní především tehdy, když se zvolené studijní materiály ani nadměrně nepřibližují, ani příliš nevzdalují od úrovně, na které žáci aktuálně fungují. Tento princip vystihuje již dříve zmíněný koncept *zóny proximálního vývoje*. Kontextualistické přístupy rovněž podporují názor, že poznávání může být „situováno“, díky čemuž znalosti narůstají prostřednictvím žité praxe lidí ve společnosti. To znamená, že učení je nazíráno jako účast ve společenstvích, při níž se žáci postupně seznamují s činnostmi, které jsou obvyklé v kontextu reálného světa (např. farmářství, učení se řemeslu nebo účast na aktivitách důležitých pro danou komunitu v pozici učeň či praktikanta).

Kontextualistické pojetí kognitivního vývoje je relevantní pro pochopení a podporu urychleného kognitivního vývoje a procesu učení u žáků s mimořádně rozvinutými studijními schopnostmi a/nebo studijními výsledky (tedy takových, kteří vykazují nebo mají potenciál vykazovat lepší výsledky, než by se vzhledem k jejich věku nebo ročníku školní docházky dalo předpokládat). U těchto žáků závisí optimální kognitivní vývoj a vývoj jejich talentu na tom, zda mají přístup k přiměřeně náročnému učivu a zda jsou obklopeni osobami pro ně důležitými, které s nimi sdílí jejich zájmy a schopnosti a které je mohou intelektuálně stimulovat. Výzkumy potvrzují účinnost akceleračních strategií a využívání pokročilých, do hloubky jdoucích učebních plánů v jednotlivých oblastech zájmu nad rámec běžných osnov pro podporu rozvoje talentu u nadaných žáků a rovněž významnou roli, jakou může sehrát interakce s intelektovými vrstevníky⁴. Je důležité poznamenat, že kognitivní schopnosti mohou být asynchronní (to znamená, že nadání se může projevat pouze v jedné oblasti a

4 Termínem „intelektoví vrstevníci“ (angl. intellectual peers) jsou v literatuře zabývající se psychologií nadání obvykle označovány děti, jejichž úroveň rozumového vývoje je zhruba stejná jako u posuzovaného dítěte, bez ohledu na jejich skutečný kalendářní věk. Pro žáka prvního ročníku, který je ve svém rozumovém vývoji urychlen zhruba o dva roky tak může představovat intelektového vrstevníka jak srovnatelně talentovaný prvňák, tak průměrně nadaný třeták apod. (pozn. překl.)

nepřesahovat ve stejné míře do oblastí jiných nebo do nekognitivního vývoje). Jedinci, jejichž nadání se v různých oblastech neprojevuje stejně, potvrzují pojetí, podle něhož je není možné globálně zařadit do jediného stádia kognitivního vývoje.

Lze tedy shrnout, že žáci jsou schopni myšlení a chování na vyšší úrovni když (a) existuje nějaký biologický základ (časná schopnost) pro znalosti v určité oblasti, (b) se již dříve blíže seznámili s určitou oblastí vědění, nebo v ní získali zkušenosti, (c) vstupují do interakcí s pokročilejšími jedinci nebo s náročnou učební látkou a (d) jsou zařazeni v sociokulturním prostředí, s nímž jsou z vlastní zkušenosti dobře obeznámeni. Naopak, pokud žáci nejsou obeznámeni s určitou oblastí vědění, interakce s lidmi v jejich okolí ani interakce s učebními materiály pro ně nepředstavuje výzvu, nebo je pro ně kontext, ve kterém se učí, neznámý, může být jejich uvažování méně komplexní a nepodaří se jim v plné míře dosáhnout výkonů, pro které mají potenciál.

VÝZNAM PRO UČITELE

Když se učitelé rozhodují, jaké výukové materiály svým žákům předložit, neměli by se spoléhat na to, že věk nebo školní ročník jsou nejlepšími ukazateli toho, co jsou jejich žáci schopni se naučit, což platí hlavně pro žáky s nadprůměrnými schopnostmi nebo výkony.

Namísto toho by měli zhodnotit schopnost svých žáků přemýšlet v rámci určité domény, relevantní obsahové znalosti a sociální a emoční potřeby a přiměřeně podle toho přizpůsobit obsah učiva a kontext, ve kterém je předáváno. Bylo by dobré, kdyby učitelé vzali v úvahu následující strategie pro zefektivnění procesu učení a pro rozvoj talentu nadaných žáků a maximalizovali tak rozvoj jejich usuzovacích schopností:

- Používejte hodnotící nástroje, abyste změřili schopnost uvažovat a úroveň vědomostí v dané oblasti před tím, než stanovíte přiměřenou úroveň výuky. U žáků, jejichž výsledky se v testech určených pro odpovídající ročník pohybují blízko stropu, používejte ke stanovení plného rozsahu jejich vědomostí a intelektuálních schopností testy běžně určené pro starší děti.
- Uvědomte si, že vysoké schopnosti a/nebo výkony na pokročilé úrovni mohou být doménově specifické, což znamená, že identifikace nadání by se měla týkat jen určitých okruhů a neměli bychom očekávat výjimečné výkony ve všech oblastech jako podmínku pro to, aby

se žák kvalifikoval pro diferencovanou výuku na vyšší úrovni v oborech, jež jsou jeho silnou stránkou.

- Předkládejte učivo, jehož náročnost je přiměřeně vyšší než úroveň, na níž se žáci aktuálně pohybují. Nová látka by neměla opakovat již zvládnuté dovednosti (takže se doporučuje vstupní test), ani by neměla být příliš snadná a rychle pochopitelná, ale neměla by být ani tak složitá, aby už by byla mimo dosah chápání.
- Vyhodnocujte tempo, jakým je učivo předkládáno. Žáci s pokročilými schopnostmi uvažování v jednom předmětu (např. v matematice) možná nemají pokročilé vědomosti, protože se je ještě neučili, ale mohou být schopni zvládnout látku za méně času než ostatní žáci a měli by dostat možnost postupovat svým tempem.
- Podporujte u žáků rozvoj kritického myšlení a usuzovacích schopností tím, že před ně postavíte jako výzvu příležitost řešit složité problémy, a to zvláště v oblastech, v nichž už mají pokročilé znalosti.
- Poskytujte žákům příležitosti učit se na základě projektů, učit se vzájemnou spoluprací a učit se v kontextu, abyste u nich podporovali inovace, tvořivé myšlení, používání praktických dovedností a sociální vývoj.
- Uvědomte si, v jakém rozsahu mohou sociální interakce žáků ve třídě ovlivnit kognitivní vývoj. Učitelé by tedy měli podporovat diskuze, diskurs a debaty, které vybízejí k přemýšlení.
- Zajistěte, aby nadaní žáci měli příležitost být v interakci s jinými žáky, kteří jsou na stejné nebo na vyšší vědomostní a kognitivní úrovni, a to v malých skupinách uvnitř heterogenní třídy, ve třídách pro nadané žáky nebo v jiných výukových prostředích.
- Seznamte žáky s možností prohlubovat svoje studium a setkávat se se svými intelektovými vrstevníky mimo třídu a usnadněte jim taková setkání. V závislosti na zájmech žáků a na dostupných zdrojích mohou takové příležitosti zahrnovat mimoškolní činnosti, jako jsou soutěže, letní tábory, online kurzy, stáže a praxe ve výzkumu.
- Poskytněte žákům, kteří mají rozumové schopnosti a potenciál vyniknout nad svými vrstevníky, ale kteří zatím postrádají zázemí v konkrétních znalostech, příležitost zaplnit mezery ve své znalostní bázi a učinit pokroky v intelektuálně stimulujícím prostředí.
- Uvědomte si, že žáci s mimořádně pokročilými kognitivními schopnostmi možná nejsou stejně pokročilí sociálně a emočně. To může ztěžovat

probíhající kognitivní vývoj a ovlivnit rozhodování ve věci vzdělávání. Takoví žáci mohou potřebovat pomoc v oblasti rozvoje sociálních dovedností nebo vyžadovat pomoc poradenskou.

- Pomozte žákům, jejichž předchozí zkušenosti jim neumožnily seznámit se s kulturou školy a školními zvyky v jejich nové zemi, přizpůsobit se zvyklostem ve třídě, do které nyní chodí.

LITERATURA

- +Assouline, S. G., Colangelo, N., VanTassel-Baska, J., & Lupkowski-Shoplik, A. (Eds.). *A nation empowered: Evidence trumps the excuses for holding back America's brightest students* (Vol. 2). Iowa City, IA: University of Iowa, Belin-Blank Center.
- Bjorklund, D. F. (2012). *Children's thinking: Cognitive development and individual differences* (5th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Donaldson, M. (1978). *Children's minds*. New York, NY: Norton.
- Mayer, R. (2008). *Learning and instruction*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- +Robinson, N. M., & Robinson, H. B. (1982). The optimal match: Devising the best compromise for the highly gifted student. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1982(17), 79–94.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York, NY: Oxford University Press.
- +Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12, 3–54.

PRINCIP 4 Učení je založené na kontextu a přenos učení do nových kontextů proto neprobíhá spontánně, ale je potřebné ho usnadňovat.

VYSVĚTLENÍ

Učení probíhá v určitém kontextu. Kontext může představovat jeden či více oborů (např. přírodní vědy), specifické úkoly/problémy (např. příklady z reálného

života, které je potřeba vyřešit), sociální interakce (např. každodenní pečovací rutina mezi rodičem a dítětem) a situační/ fyzické prostředí (např. domov, třídy, muzea, laboratoře, online prostředí). Aby bylo učení efektivnější nebo intenzivnější, musí se zobecnit do nových kontextů a situací. **Proces přenosu nebo zobecnění znalostí a dovedností neprobíhá pro většinu žáků spontánně nebo automaticky. Pro všechny žáky bude postupně tím obtížnější, čím víc se nový kontext odlišuje od kontextu, ve kterém učení původně probíhalo.** Přenos (transfer) vědomostí by měl být usnadňován, podporován a vyhodnocován, protože schopnost žáků přenášet znalosti představuje důležitý indikátor kvality jejich učení - jeho hloubky, adaptability a flexibility.

Nadaní žáci používají sofistikovanější strategie pro učení, uvažování a řešení problémů než jiní žáci jejich věku, a proto častěji spontánně aplikují svoje znalosti v kontextech, které se dost liší od těch, v kterých tyto znalosti původně získali. Tato flexibilita je výsledkem vynikajících metakognitivních dovedností a meta-paměti. Nadaní žáci dokáží efektivněji využívat toho, co vědí tak, že vyhledávají a poznávají co z toho, co už znají, se jim hodí při nových neznámých úkolech. Vidí souvislosti tam, kde je jejich vrstevníci nevidí, přestože mají stejné znalosti. Tato schopnost využívat již zvládnuté znalosti a dovednosti v nových neznámých úkolech se podílí na rychlém tempu, kterým se nadaní žáci učí. Stejně jako jejich vrstevníci se mohou naučit více a lepších způsobů, jak přenášet vědomosti a zevšeobecňovat, ale jejich vrstevníci budou potřebovat jiný typ výuky, více podpory a procvičování.

VÝZNAM PRO UČITELE

Učitelé mohou být žákům oporou při transferu vědomostí a dovedností napříč různými kontexty - od velmi podobných po velmi odlišné. Povaha a rozsah podpory a procvičování nutného k tomu, aby se žáci naučili převádět a generalizovat vědomosti, se bude lišit v závislosti na stupni podobnosti mezi kontexty a na schopnostech žáků. Nadaní žáci ve srovnání se svými vrstevníky budou například potřebovat méně podpory, méně specifických instrukcí a méně procvičování k tomu, aby aplikovali dříve získané metakognitivní dovednosti na různé úkoly v různých předmětech. Protože se jejich učení liší od stejného procesu u stejně starých spolužáků, měli by nadaní žáci, kdykoliv je to možné, pracovat s žáky, kteří mají stejné schopnosti, aby se tak optimalizoval jejich růst. K rozvíjení transferu a zevšeobecňování u nadaných žáků se nejlépe hodí následující aktivity:

- Zahrnout dříve získané znalosti a silné stránky žáků a stavět na nich. Vytvářet spojení mezi tím, co žáci znají a tím, co se mají naučit.
- Poskytnout žákům příležitost učit se látku v mnoha různých kontextech.
- Vést žáky k porovnávání kontextů a k nacházení rozporů mezi nimi, upozorňovat na kontextové podobnosti, což jim pomůže při rozhodování, kdy a jak použít to, co již znají.
- Organizovat učení okolo komplexních konceptů, principů a strategií, které představují základ, aby mohli žáci samostatně řídit svoje učení, ať už v rámci jednotlivých domén nebo napříč doménami, aby si pak vybavovali a používali jednou naučené v různých situacích snadněji. Podporovat u žáků učení s porozuměním místo toho, aby se soustřeďovali na povrchní informace nebo na pamětní zvládnutí specifických podrobností. Stejně jako experti v určitém oboru mají nadaní žáci potřebu organizovat fakta okolo obecných principů. Zatímco například pokročilí fyzikové přistupují k řešení problému na základě fundamentálních principů nebo zákonů, které se k problému vztahují, začátečníci soustřeďují svou pozornost na rovnice a dosazování čísel do naučených vzorečků.
- Aplikovat učivo na skutečný okolní svět. Pobízet žáky a očekávat od nich, že nepřehlédnou a využijí možnost uplatnění svých vědomostí i mimo školní vyučování (např. využijí násobení a dělení k tomu, aby pochopili cenu toho, co nakupují v obchodě) a pomoci jim čerpat z jejich minulých zkušeností, když se pokoušejí pochopit vědecké principy. Učitelé takto mohou často postupovat v mnoha různých kontextech, tak aby se přenos stal součástí jejich pravidelné rutiny při učení. Učitelé by měli přizpůsobit povahu a rozsah podpory rozdílům v tom, co jednotliví žáci potřebují. Někteří žáci například nemusí sami od sebe přijít na to, proč by se měli učit příklady na dělení, pokud je nepoužijí k vypočítání spotřeby benzínu v kontextu běžného života, zatímco jiným stačí malá narážka, aby si to uvědomili.
- Při přenosu a zevšeobecnování zpočátku žáky provázejte za využití scaffoldingu, postupně však omezujte roli učitele a vedte žáky k tomu, aby nadále zodpovídali za tyto činnosti sami do doby, než si je dostatečně osvojí a budou je vykonávat automaticky. Jako příklady lze uvést:
 - Žáci jsou vybízeni, aby vzájemně sdíleli podobnosti, kterých si všimnou napříč kontexty

a debatovali o tom, jak to může přispět k jejich učení.

- Společně se spolužáky vytvářejí žáci postupy a strategie, které mohou používat, aby zjistili kdy, jak a proč zevšeobecnovat učivo. Nejeefektivnější to bude tehdy, když to budou společně dělat nadaní spíše než smíšená skupina žáků.
- Žákům jsou poskytovány vzory. Učitelé mohou přemýšlet nahlas, aby tak externalizovali a demonstrovali typy uvědomování si a uvažování, které se podílejí na pokročilém přenosu.
- Řešte náročné, komplexní problémy ze skutečného světa. Vymýšlejte průběžně soubory výukových aktivit, které poskytnou nadaným žákům příležitosti aplikovat to, co se naučili a uvědomit si, jaký to má význam. Pravděpodobnost, že to, co se žáci naučili, použijí mimo školní kontext, se zvyšuje s autenticitou problémů. Trvalé zkušenosti s učením založeném na samostatném bádání (řešení problémů, projektů, vytváření návrhů), týkající se autentických problémů nabízejí vynikajícím žákům příležitosti, které potřebují k tomu, aby mohli pružně aplikovat a rozšiřovat svoje znalosti a dovednosti. Jejich méně nadaní vrstevníci z těchto zkušeností rovněž profitují, ale potřebují více času a větší podporu. Tyto aktivity by měly zahrnovat příležitosti k tomu:
 - Aby žáci aktivovali dřívější znalosti a hledali souvislosti s novým úkolem v průběhu diskusí, při nichž identifikují relevantní informace a dovednosti, které se již naučili.
 - Aby si uvědomili podobnosti s tím, co a jak se učí napříč úkoly. Soustřeďte se na souvislosti a aktivity, které mohou transfer vyvolat v budoucnosti.
 - Hodnoťte transfer. Vyžadujte od nadaných žáků, aby ukazovali flexibilitu svých znalostí napříč kontexty (vyučovací předměty, úkoly, interakce a prostředí). Od vynikajících žáků můžeme očekávat, že najdou více abstraktních a sofistikovaných souvislostí a aplikací než jejich vrstevníci. Poskytujte jim zpětnou vazbu, která jim v budoucnu umožní dosáhnout větší hloubky, adaptability a flexibility jejich učení.

LITERATURA

- +Borkowski, J., & Peck, V. A. (1986). Causes and consequences of metamemory in gifted children. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*

- (pp. 182–200). New York, NY: Cambridge University Press.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. (Eds.). (2000). *How people learn*. Washington, DC: National Academies Press.
- +Jausovec, N. (1991). Flexible strategy use: A characteristic of gifted problem solving. *Creativity Research Journal*, 4(4), 349–366.
- +Kanevsky, L. (1990). Pursuing qualitative differences in the flexible use of problem-solving strategy by young children. *Journal for the Education of the Gifted*, 13, 115–140.
- Mayer, R. (2008). *Learning and instruction*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- +Parker, W., Mosborg, S., Bransford, J., Vye, N., Wilderson, J., & Abbott, R. (2011). Rethinking advanced high school coursework: Tackling the depth/breadth tension in the AP US Government and Politics course. *Journal of Curriculum Studies*, 43, 533–559.
- Saxe, G. B. (1991). *Culture and cognitive development: Studies in mathematical understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- +Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1988). Acquisition and transfer of learning strategies by gifted and nongifted students. *Journal of Special Education*, 22, 153–166.
- Sousa, D. A. (2011). *How the brain learns* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.

PRINCIP 5 Osvojování dlouhodobých znalostí a dovedností výrazně závisí na procvičování.

VYSVĚTLENÍ

To, co lidé vědí (jejich znalostní báze) je uloženo v dlouhodobé paměti. Většina informací, zvláště těch, které jsou navázány na školní vědomosti a vysoce specializované aktivity (např. sporty, umělecké výkony jako je hra na hudební nástroj), musí být nějakým způsobem zpracovány, než dojde k uložení v dlouhodobé paměti. V kterémkoliv okamžiku se žáci ve svém okolí setkávají s obrovským množstvím podnětů, ale pouze malá část se ocitne v dosahu pozornosti, je dále zpracována a překódována a nakonec přesunuta do časově a kapacitně omezené paměti – úložiště známého jako *krátkodobá* nebo *pracovní paměť*. Aby mohly být informace uloženy dlouhodoběji, musí se přesunout

do *dlouhodobé paměti*, která má z definice dlouhé trvání (např. několik desetiletí), má obrovskou kapacitu a je vysoce organizovaná (např. ve formě kategorií).

Přesun informací z krátkodobé do dlouhodobé paměti je prováděn pomocí různých strategií a *procvičování* je klíčem k procesu tohoto přesunu⁵. Inteligence a talent poskytují základy pro účinnější a efektivnější využití výuky a praxe. Mnoho nadaných žáků totiž dokáže mít značný prospěch z efektivního nabývání vědomostí a rozvíjet inovativní mechanismy k ukládání nových informací, vybavování vědomostí a využívání dovedností. Talent, který není praxí a tréninkem rozvíjen, však k dosažení dokonalého zvládnutí (angl. expertise) nestačí.

Studie porovnávající výkony expertů a začátečníků odhalily významné rozdíly mezi uvědomělým procvičováním (angl. deliberate practice) a jinými aktivitami, jako je například bezduchý drill. Mechanické opakování - pouhé opakování úkolu - samo o sobě nezlepší výkon nebo dlouhodobé udržení obsahu. **Uvědomělé procvičování naopak zahrnuje pozornost, nácvik a postupné opakování a vede k novým znalostem nebo dovednostem, které mohou být později rozvíjeny do komplexnějších znalostí a dovedností.** Některé výzkumy ukázaly omezený vliv uvědomělého procvičování při vzdělávání, ale takové studie se často spoléhají pouze na známky a na čas strávený u domácích úkolů, což jsou dva faktory, které u nadaných žáků nebývají dostatečnými indikátory úspěchu (protože k tomu, aby úspěšně zvládli učivo v běžné třídě, nemusí vyvinout mnoho úsilí).

Celkově lze doložit, že učení se dá zlepšit nejméně pěti způsoby pomocí opakování a uvědomělého procvičování: (a) se zvyšuje pravděpodobnost, že učení bude mít dlouhodobý charakter a naučené bude možné z paměti znovu vyvolat, (b) se zlepšuje schopnost žáků aplikovat znalosti automaticky a bez přemýšlení, (c) dovednosti, které se automatizují, uvolňují kognitivní zdroje žáků pro to, aby se mohli učit náročnější úkoly, (d) zlepšuje se transfer prakticky používaných dovedností na nové a složitější problémy a (e) tyto zisky často vyvolávají motivaci k dalšímu učení. Skutečnost, že nadaní žáci se často učí základní úkoly snadněji a rychleji může posílit jejich motivaci k učení, protože jim umožňuje dosáhnout zautomatizování s vynaložením menšího úsilí. Získávání vědomostí a dovedností na vyšší úrovni však bude nevyhnutelně vyžadovat procvičování, soustředění a zacílené zkušenosti. Tomuto procesu se nelze vyhnout.

5 Viz <http://www.apa.org/education/k12/practice-acquisition.aspx>

VÝZNAM PRO UČITELE

Učitelé mohou žáky inspirovat a povzbuzovat k procvičování různými způsoby. Jelikož procvičování vyžaduje intenzivní, soustředěné úsilí, je možné, že se žákům nebude zdát právě zábavné; učitelé proto potřebují žáky povzbuzovat k procvičování poukazem na to, že vynaložené úsilí vede k zautomatizování základních dovedností a znalostí a ke snadnějšímu přístupu k mnohem zajímavějším a kreativnějším příležitostem. Učitelé mohou motivovat žáky tak, že s nimi sdílí příklady procvičování, které vede k zautomatizování, jako například řízení auta s ručním řazením, zvládnutí cizího jazyka na úrovni rodilého mluvčího, hra na hudební nástroj, psaní na počítači bez potřeby dívat se na klávesnici nebo zvládnutí násobilky.

Nerealistické nebo špatně navržené příklady na procvičování mohou u žáků zvýšit frustraci a naopak snížit jejich motivaci k tomu, aby se pokoušeli o řešení podobných příkladů v budoucnosti. Podobně dostávají-li nadaní žáci pouze „více stejné“ práce, neznamená to nutně více procvičování, zvláště pokud už daný materiál zvládl. Je užitečnější poskytnout jim příležitosti aplikovat to, co znají. Efektivní metody jak provádět procvičování ve výuce zahrnují následující:

- Používat opakování a testy (praktické zkoušky; angl. practice testing). Hodnota testování nebo jakéhokoliv praktického cvičení se zvyšuje tím, že se provádí v pravidelných intervalech (rozložené procvičování; angl. distributive practice) a že se provádí často. Krátké testy s otevřenými otázkami jsou obzvláště efektivní, protože vyžadují nejen, aby si žáci informaci vybavili z dlouhodobé paměti, ale generují z tohoto vybavení novou informaci.
- Sestavit pro žáky rozvrh, který jim opakovaně poskytne příležitosti (*prokládané procvičování*; angl. *interleaved practice*) k procvičování a k přenosu dovedností nebo obsahu naučené látky tím, že si budou procvičovat úkoly, které se cílovému úkolu podobají čím dál méně, nebo tím, že se k témuž úkolu přistupuje za použití více metod.
- Při přípravě úkolů pro žáky brát v úvahu to, co žáci už vědí (viz druhý princip).
- Přimět žáky k tomu, aby neztráceli ze zřetele svůj cíl, protože získají přístup k zábavnější a kreativnější práci, jakmile učivo dokonale zvládnou.
- Nadaní žáci se mohou ve svých schopnostech mezi sebou lišit a rozsah procvičování je nutné

přizpůsobit podle jejich schopností a zájmů. Nadaní žáci, stejně jako všichni žáci, se musí učit a procvičovat, aby získali vědomosti a dovednosti, v nichž zatím nedosáhli dokonalosti (potřebují pouze méně času a úsilí) a procvičování by mělo být upraveno tak, aby vyhovovalo jejich cílům a aspiracím. Opakování může být zvláště užitečné pro předvídatelné a opakované aktivity (např. zapamatování si periodické tabulky prvků nebo hlavních měst států), málo se ale ví o optimálním přínosu procvičování v případě nových a/nebo složitých úkolů, kde studijní předpoklady a specifické dovednosti mohou hrát mnohem zásadnější roli. Ať je tomu jakkoliv, výukové zkušenosti šité na míru specifickým potřebám nadaných žáků jsou potřebné k tomu, aby jim pomohly rozvíjet a zlepšovat své výkony.

LITERATURA

- Campitelli, G., & Gobet, F. (2011). Deliberate practice: Necessary but not sufficient. *Current Directions in Psychological Science*, 20(5), 280–285. doi:10.1177/096372141142922
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14, 4–58. doi:10.1177/1529100612453266
- +Macnamara, B. N., Hambrick, D. Z., & Oswald, F. L. (2014). Deliberate practice and performance in music, games, sports, education, and professions: A meta-analysis. *Psychological Science*, 25, 1608–1618. doi:10.1177/0956797614535810
- +Mosing, M. A., Madison, G., Pederson, N. L., Kuja-Haikola, R., & Ullen, F. (2014). Practice does not make perfect: No causal effect of music practice on music ability. *Psychological Science*, 25, 1795–803. doi:10.1177/0956797614541990
- Roediger, H. L. (2013). Applying cognitive psychology to education: Translational education science. *Psychological Science in the Public Interest*, 14, 1–3. doi:10.1177/1529100612454415
- Rosenshine, B., & Meister, C. (1992). The use of scaffolds for teaching higher-level cognitive strategies. *Educational Leadership*, 49(7), 26–33.
- Simkins, S. P., & Maier, M. H. (2008). *Just-in-time teaching: Across the disciplines, across the academy*. Sterling VA: Stylus.
- van Merriënboer, J. J. G., Kirschner, P. A., & Kester, L. (2003). Taking the load off a learner's mind: Instruction-

PRINCIP 6 Pro učení je důležité, aby žáci dostali jasnou, vysvětlující a včasnou zpětnou vazbu.

VYSVĚTLENÍ

Úroveň toho, co se žáci naučí, lze zvýšit, když dostávají při své práci pravidelnou, specifickou, vysvětlující a včasnou zpětnou vazbu. Zpětná vazba, která je pouze občasná a povrchní (např. když se jim řekne „dobrá práce“), není ani jasná, ani vysvětlující a nezvyšuje u žáků motivaci ani míru pochopení. Jasně stanovené studijní cíle pomáhají zvýšit efektivitu zpětné vazby, protože komentáře se přímo vztahují k cílům a pravidelná zpětná vazba brání tomu, aby se žáci při studiu odchýlili ze své cesty⁶.

Důkazy na podporu časté zpětné vazby speciálně pro nadané žáky jsou do určité míry nejednoznačné. I když je pravidelná, smysluplná zpětná vazba v úzkém vztahu k výkonům a motivaci všech žáků, nadaní žáci mají možná větší užitek, jsou-li vodítka a komentáře méně časté. Když nadaní žáci pracují na řešení problémů a na otevřených úlohách, je obecně lepší, aby jim byla ponechána možnost projít procesem řešení problému a vyhodnotit svůj postup samostatně, místo toho aby se spoléhali pouze na vnější hodnocení své práce učitelem. Tento proces může vést k lepším metakognitivním dovednostem a k lepšímu uvědomění si vlastních schopností a může být ještě pozvednut na vyšší úroveň zpětnou vazbou od vrstevníků. Učitelé mohou tento proces facilitovat, poskytnou-li v pravý čas jasnou zpětnou vazbu v klíčových stádiích práce a využijí-li scaffolding v případě složitých úkolů.

VÝZNAM PRO UČITELE

Zpětná vazba, kterou učitelé poskytují, je neefektivnější tehdy, když dodává nadaným žákům přesné informace o jejich znalostech a výkonech ve vztahu k jejich studijním cílům a současně jim umožní rozvíjet metakognitivní dovednosti a reflexi vlastních schopností a studijních činností. Například:

- Nadaní žáci mohou zpětnou vazbu od učitelů využít ke kalibraci vlastního hodnocení své práce. Když učitelé

vyzvou žáky, aby se nejprve zamysleli nad kvalitou svého porozumění a svých výkonů – před tím, než vysloví své vlastní hodnocení – může se tak u žáků rozvíjet dovednost hodnotit v procesu učení sami sebe.

- Načasování zpětné vazby je pro nadané žáky důležité, protože jim poskytuje scaffolding potřebný pro dokončení složitých úkolů. Učitelé by měli poskytovat zpětnou vazbu v těch stádiích procesu učení, kdy žáci potřebují podporu, ale současně by je měli nechat, je-li to vhodné, objevovat a učit se samostatně.
- Formativní zpětnou vazbu lze sporadicky použít při projektech s otevřeným koncem a při projektech využívajících učení prostřednictvím řešení problémů (angl. problem based learning). Jsou-li žáci povzbuzováni k tomu, aby se nevzdávali při řešení složitých úkolů, rozvíjejí sami, nezávisle na vnějším hodnocení, svoje dovednosti a samostatnost.
- Hodnocení od vrstevníků je možné využít pro efektivní formativní zpětnou vazbu vztahující se k pokrokům, kterých nadaní žáci dosahují. Pod vhodným pedagogickým vedením mohou nadaní žáci poskytovat svým vrstevníkům kvalitní zpětnou vazbu a tuto strategii lze využít ke zvýšení motivace, zlepšení výsledků a metakognitivních dovedností.
- Učitelé mohou účel zpětné vazby explicitně určit proto, aby mohli žákům diferencovaně pomáhat ve zvládnání látky s ohledem na různé studijní schopnosti. Například, zpětná vazba ve formě otázek by mohla být použita ke zvýšení složitosti úkolu, nebo k poskytnutí scaffoldingu.
- Tón a zacílení zpětné vazby mají vliv na motivaci žáků. Žáci reagují lépe na zpětnou vazbu, která je co nejméně negativní a týká se důležitých aspektů jejich práce a chápání, než na zpětnou vazbu, která je negativní svým tónem a zaměřuje se nadměrně na detaily jejich výkonu, které jsou málo relevantní vzhledem ke studijním cílům.
- U nadaných žáků, kteří pracují na dlouhodobých projektech a cílech, může pravidelná zpětná vazba v klíčových momentech posloužit k udržení motivace díky důkazům o neustálém pokroku.

LITERATURA

- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ericsson, A. K., Krampe, R. T., & Tesch-Romer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of

6 Viz <http://www.apa.org/education/k12/classroom-data.aspx>

expert performance. *Psychological Review*, 100, 363–406. doi:10.1037/0033-295X.100.3.363

- Gobet, F., & Campitelli, G. (2007). The role of domain-specific practice, handedness, and starting age in chess. *Developmental Psychology*, 43, 159–172. doi:10.1037/0012-1649.43.1.159
- +Holt, J. E., Kinchin, G., & Clarke, G. (2012). Effects of peer-assessed feedback, goal setting, and group contingency on performance and learning by 10–12-year-old academy soccer players. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17, 231–250. doi:10.1080/17408989.2012.690568
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & Wiliam, D. (2005). Classroom assessment, minute by minute, day by day. *Educational Leadership*, 63, 19–24.
- +Miller, M. T., & Olthouse, J. (2013). Critical thinking in gifted children's offline and online peer feedback. *Contemporary Educational Technology*, 4, 66–80.
- Minstrell, J. (2001). The role of the teacher in making sense of classroom experiences and effecting better learning. In S. M. Carver & D. Klahr (Eds.), *Cognition and instruction: Twenty-five years of progress* (pp. 121–150). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- +Scager, K., Akkerman, S. F., Pilot, A., & Wubbels, T. (2014). Challenging high-ability students. *Studies in Higher Education*, 39, 659–679.
- +Schunk, D. H., & Swartz, C. W. (1993). Writing strategy instruction with gifted students: Effects of goals and feedback on self-efficacy and skills. *Roeper Review*, 15, 225–231.

PRINCIP 7 Seberegulace žáků napomáhá učení a seberegulační dovednosti je možné vyučovat.

VYSVĚTLENÍ

Sebe-regulované učení (angl. self-regulated learning; SRL) je „aktivní, konstruktivní proces, při němž si žáci stanovují cíle svého učení a následně monitorují, regulují a kontrolují svoje poznání, motivaci a chování a jsou při tom vedeni a omezováni svými cíli a kontextuálními prvky svého okolí“ (Pintrich, 2000, p. 453). Seberegulační dovednosti mohou usnadňovat dokonalé zvládnutí učební látky. I když se tyto dovednosti mohou v průběhu času zlepšit, nejsou ovlivněny pouze zráním (maturací). **Tyto dovednosti je možné také vyučovat nebo je pozvednout na vyšší úroveň, zvláště**

pomocí přímých návodů, modelových příkladů, podpory a organizace a strukturování práce ve třídě.

Pro sebe-regulované učení mají zásadní význam dva typy strategií učení: *kognitivní strategie učení* (např. nácvik, organizace a elaborativní strategie) a *metakognitivní strategie* (např. sebehodnocení, vytyčování cílů a monitorování). Zvláště během prvních let školní docházky dosahují nadaní žáci výborných výsledků, aniž by se museli na tyto strategie učení spoléhat. Když však postoupí do náročnějšího studijního prostředí nebo když začnou usilovat o to, aby vynikli v oblasti, kde se projevuje jejich talent, stává se i pro ně SRL velmi důležitým.

VÝZNAM PRO UČITELE

Učitelé mohou začlenit výuku a procvičování dovedností sebe-regulovaného učení do běžných vyučovacích hodin i do domácí přípravy. Aby však zajistili, že všichni žáci - bez ohledu na jejich schopnosti - budou moci stejnou měrou profitovat ze zařazování strategií SRL, musí sledovat několik faktorů. Učitelé by měli zvážit následující návrhy:

- Začít s představováním jednotlivých stránek sebe-regulovaného učení v průběhu výuky. To umožní žákům poznat, jak SRL při optimálním použití funguje. Učitelé mohou například probrat s žáky takové aspekty jako (a) jak jim pomůže, když poznají při učení svoje silné a slabé stránky; (b) jak jim může správně provedené sebehodnocení pomoci vytyčit si přiměřené cíle pro své vlastní učení; (c) jaké studijní strategie nejlépe usnadní dosažení vytyčených studijních cílů; (d) proč je důležité, aby sami sebe průběžně monitorovali při používání různých strategií a podle potřeby je přizpůsobovali.
- Zvážit, ve kterých školních a mimoškolních oblastech mohou být individuální aspekty SRL pro žáky prospěšné.
- Mít na paměti, že pouhá diskuse o aspektech sebe-regulovaného učení nestačí. Žáci budou schopni používat specifické dovednosti SRL teprve tehdy, když se dostatečně procvičili v jednotlivých krocích strategie sebe-regulovaného učení.
- Uvědomit si, že praxe SRL musí být založena na konkrétní, autentické látce z běžných osnov. Práce s autentickými vzdělávacími kontexty je velmi důležitá pro to, aby žáci poznali, že studijní strategie, které procvičují při svém pravidelném učení ve škole, jsou užitečné. Nácvik studijních strategií s žáky by neměl být oddělen od vlastního vyučování.

- Vést žáky – systematickým a dobře strukturovaným způsobem – k tomu, aby si všímali vztahů mezi svým vlastním chováním při učení a dosaženými výsledky. To je nevyhnutelná podmínka pro to, aby žáci sami jasně poznali užitečnost sebe-regulovaného učení. Například studijní deníky nebo každodenní pracovní listy, jsou-li dobře navrženy, mohou žákům velmi efektivně otevřít oči k vnímání toho, jak se zlepšují jejich vlastní výkony, a jaké jsou vztahy mezi jejich úsilím při učení, používáním určitých strategií a dosaženými výsledky.
- Připravit pro všechny své žáky výukové situace vhodné pro sebe-regulované učení, které jsou šité na míru úrovni jejich výkonnosti a vytvořit tak autentické příležitosti, aby si jeden každý žák vyzkoušel přínos SRL. Pouze v případě, že se při této intervenci podaří předložit takové učivo, které je přiměřené žákům s různým prospěchem, budou si všichni žáci schopni uvědomit, že pokud selepší jejich postoj k učení, dosáhnou lepších výsledků. Pro nadané žáky to znamená, že učitelé musí pečlivě sestavovat úkoly, které jsou pro ně dostatečnou výzvou a motivací.
- Používat strategie sebe-regulovaného učení v co největším počtu předmětů. To, že si žáci vyzkouší práci se strategiemi SRL v různých autentických učebních kontextech, je důležité pro přenos těchto strategií do co možná největšího počtu učebních kontextů. Tím se zvyšuje pravděpodobnost, že nově získané strategie SRL zůstanou stále v žákově repertoáru učebních a studijních dovedností.

LITERATURA

- +De Corte, E. (2013). Giftedness considered from the perspective of research on learning and instruction. *High Ability Studies*, 24, 3–19. doi:10.1080/13598139.2013.780967
- Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., & Munro, S. (2007, Nov. 30). Preschool program improves cognitive control. *Science*, 318(5855), 1387–1388. doi:10.1126/science.1151148
- Galinsky, E. (2010). *Mind in the making: The seven essential life skills every child needs*. New York, NY: HarperCollins.
- +Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). San Diego, CA: Academic Press.
- +Sontag, C., & Stoeger, H. (2015). Can highly intelligent and high-achieving students benefit from a training of self-regulated learning in a regular classroom con-

text? *Learning and Individual Differences*, 41, 43–53. doi:10.1016/j.lindif.2015.07.008

- +Stoeger, H., Fleischmann, S., & Obergriesser, S. (2015). Self-regulated learning (SRL) and the gifted learner in primary school: The theoretical basis of and empirical findings on a research program dedicated to ensuring that all students learn to regulate their own learning. *Asia Pacific Education Review*, 16, 257–267. doi:10.1007/s12564-015-9376-7
- +Stoeger, H., & Sontag, C. (2012). How gifted students learn: A literature review. In A. Ziegler, C. Fischer, H. Stoeger, & M. Reutlinger (Eds.), *Gifted education as a lifelong challenge: Essays in honour of Franz J. Mönks* (pp. 315–336). Münster, Germany: LIT.
- Wolters, C. A. (2011). Regulation of motivation: Contextual and social aspects. *Teachers College Record*, 113(2), 265–283.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.
- Zumbrunn, S., Tadlock, J., & Roberts, E. D. (2011). *Encouraging self-regulated learning in the classroom: A review of the literature*. Retrieved from <http://wp.vcu.edu/merc/wp-content/uploads/sites/3387/2013/11/Self-Regulated-Learning-2.pdf>

PRINCIP 8 Tvořivost žáků je možné pěstovat.

VYSVĚTLENÍ

Tvořivost – definovaná jako generování myšlenek, které jsou nové a užitečné v určité konkrétní situaci – představuje pro žáky v ekonomice 21. století, zaměřené na informace, zásadní dovednost. Schopnost identifikovat problémy, vymýšlet možná řešení, vyhodnocovat efektivitu těchto strategií a potom s jinými lidmi komunikovat o hodnotě těchto řešení má zásadní význam pro úspěšné vzdělávání, efektivitu pracovní síly a kvalitu života. Kreativní přístup k vyučování může přinést do procesu učení nadšení a radost tím, že posiluje angažovanost žáků a modeluje v různých oblastech použití získaných vědomostí v reálném světě. Navzdory zakořeněnému názoru, že kreativita je trvalý rys (buď ji máte, nebo ne), **lze kreativní myšlení žáků rozvíjet a vychovávat je k němu a tak z něj učinit důležitý výstup vyučovacího procesu pro ně i pro vyučující.**

Na roli kreativity ve vztahu k nadání a k pedagogice nadaných se pohlíží různě – někteří vidí kreativitu jako oddělený konstrukt, který se ale k nadání vztahuje; jiní ji nazírají jako součást nadání; a ještě jiní ji vidí jako subkategorii nějaké jiné vlastnosti, jako je například inteligence, která k nadání přispívá. Pokud se kreativita používá jako kritérium pro identifikaci nadání, je třeba dbát na to, aby se při jejím posuzování postupovalo způsobem, který je konsistentní s konkrétním úhlem pohledu. Na tvořivost se také někdy pohlíží jako na důležitý výstup programů pro vzdělávání nadaných, které se obvykle zaměřují na zlepšování kognitivních kreativních dovedností žáků, kteří byli jako nadaní identifikováni. V programech pro nadané, zvláště na prvním stupni ZŠ, se klade důraz zejména na rozvíjení obecných tvůrčích dovedností; některá fakta však naznačují, že kreativita se lépe rozvíjí v konkrétních oblastech (doménách), jako například v matematice, přírodních vědách nebo humanitních vědách či v umění. Jakékoliv pokusy zvyšovat tvůrčí potenciál žáků musí probíhat v prostředí, které podporuje divergentní pohledy na věc a je příznivé pro vnitřní motivaci. Přestože může být trénink v jakémkoliv množství strategií kreativního myšlení prospěšný, je pravděpodobnější, že nadaní žáci budou více profitovat z důrazu kladeného na schopnost identifikovat problémy (to znamená připravenost rozeznat a vytvářet příležitosti nebo výzvy – předem známé nebo nové – které vyžadují nové a účelné přístupy), spíše než z práce na předem stanovených problémech.

VÝZNAM PRO UČITELE

Pedagogové by si měli být vědomi role tvořivosti v oficiálních i pracovních definicích nadání v konkrétním školním kontextu. Definice může být na úrovni státních nebo okresních pravidel nebo v rámci pravidel školy:

- Pedagogové by měli respektovat soulad mezi uvedenými koncepcemi nadání a kreativity a nástroji používanými k posuzování těchto konstruktů a vznášet otázky tam, kde tento vztah není jasný nebo je diskutabilní.
- Pedagogové by se měli seznámit s postupy pro testování za přítomnosti examinátora (tzn. nastavení standardních podmínek), které se používají při posuzování kreativity, a pro interpretaci získaných skóre.
- Je zapotřebí, aby učitelé pečlivě sledovali chování žáků a průběžně vytipovávali ty z nich, kteří mají potenciál pro vysokou úroveň tvořivé produktivity.
- Tam, kde programy pro nadané mají stanoveny za cíl rozvíjení kreativního myšlení, by učitelé měli obhajovat

zařazení vysoce tvořivých žáků do těchto programů i v případech, kdy tito žáci možná nesplňují jiná kritéria pro zařazení jako například intelektové schopnosti nebo testové výsledky.

Vytvoření takové atmosféry ve třídě, která je příznivá pro kreativní myšlení, lze dosáhnout různými způsoby⁷:

- Pedagogové mohou žákům povolit širokou škálu různých přístupů k plnění úkolů a řešení problémů, protože strategie, které jsou vyučovány, nemusí být jediným způsobem, jak určitou otázku zodpovědět.
- Učitelé by měli vyzdvihnout hodnotu různých pohledů jako námět pro diskusi a zdůraznit, že takové přístupy jsou ve vyučování kladně hodnoceny a nikoli trestány.
- Učitelé by měli omezit využívání odměn a pochval pro nadané žáky za jejich tvůrčí úsilí a místo toho by se měli zaměřit na vnitřní hodnotu kreativní zkušenosti pro žáka a na aplikaci kritérií, která reálný svět klade na výsledky kreativity (např. vhodnost zvoleného způsobu vzhledem k povaze problému, novost, užitečnost).
- Učitelé by měli překonat sklon považovat vysoce tvořivé žáky za rušivý element; místo toho lze nadšení takových žáků nasměrovat k řešení problémů reálného světa nebo jim svěřit vedoucí roli při řešení určitých úkolů.
- Učitelé by měli představovat vzor kreativních osobností, a to jak svým vlastním životem, tak i svým stylem vyučování (např. uvážlivě riskovat, být otevření novým zkušenostem, nevzdávat se v případě neúspěchu, pěstovat toleranci k nejednoznačnosti).

Kreativní proces se někdy mylně považuje za čistě spontánní nebo dokonce lehkomyšlně povrchní, ale rozsáhlý výzkum poskytuje důkazy, že kreativita a inovace jsou výsledkem ukázněného myšlení. Z tohoto důvodu další výukové strategie, které mohou napomáhat rozvoji kreativity, zahrnují:

- Používání slov jako *vytvořte*, *vymyslete*, *objevte*, *představte si*, *že by* a *předpokládejte* v zadáních a explicitní vysvětlení, co s sebou tyto pokyny nesou z hlediska poznávacího i výkonnostního.
- Studium odborné literatury a získávání poznatků o specifických strategiích nebo modelech kreativního myšlení, které se mohou stát základem pro výuku speciálně zaměřenou na tvořivé přístupy k řešení problémů.

7 Viz <http://www.apa.org/education/k12/creativity-module.aspx>

- Vyhodnocování všech objevených strategií společně s žáky z pohledu jejich využitelnosti v rámci školních i uměleckých oblastí (domén).
 - Explicitní výuku metod používaných pro vytipování problémů, které vyžadují kreativní řešení – včetně vnímavosti k tématům celosvětového, celostátního nebo lokálního významu; otevřenost vůči zkušenostem; zpochybňující postoj ke statu quo; vnímavost k závažným tématům, která se mohou odrážet v osobních obavách.
 - Používání metod, které zdůrazňují kladení otázek, zpochybňování převládajících názorů, vytváření neobvyklých spojení, navrhování radikálních alternativ a kritické zkoumání myšlenek a možných řešení.
 - Poskytování příležitostí k tomu, aby žáci mohli identifikovat a řešit autentické problémy individuálně nebo ve skupinách a sdělovat své kreativní nápady širokému okruhu posluchačů (vrstevníci, učitelé, spoluobčané), přednostně takovému publiku, které je jasně zainteresováno na řešeném problému.
 - Být vzorem kreativních postupů. Učitelé jsou silnými vzory a v této roli by se měli se svými žáky dělit o svou vlastní tvořivost – včetně používání mnoha různých strategií k identifikaci a řešení problémů v různých situacích svého života. Takové modelové příklady mohou ukazovat i na to, že kreativita není nutná ve všech situacích, což může žákům pomoci získat sebedůvěru při rozhodování, kdy je vhodné zaměřit se na jednu správnou odpověď a kdy se vydat cestou alternativních přístupů.
- teaching kids when (not) to be creative. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 35, 155–165. doi:10.1080/02783193.2013.799413
- +Kim, M. K., Rho, I. S., & Cho, M. K. (2016). Creativity of gifted students in an integrated math-science instruction. *Thinking Skills and Creativity*, 19, 38–48. doi:10.1016/j.tsc.2015.07.004
- +Mann, E. L. (2006). Creativity: The essence of mathematics. *Journal for the Education of the Gifted*, 30, 236–260. doi:10.4219/jeg-2006-264
- +Miller, A. L. (2012). Conceptualizations of creativity: Comparing theories and models of giftedness. *Roeper Review*, 34, 94–103. doi:10.1080/02783193.2012.660683
- +Pang, W. (2015). Promoting creativity in the classroom: A generative view. *Psychology of Aesthetics Creativity and the Arts*, 9, 122–127. doi:10.1037/aca0000009
- Plucker, J., Beghetto, R. A., & Dow, G. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39, 83–96. doi:10.1207/s15326985ep3902_1
- +Pyryt, M. C. (1999). Effectiveness of training children's divergent thinking: A meta-analytic review. In A. S. Fishkin, B. Cramond, & P. Olszewski-Kubilius (Eds.), *Investigating creativity in youth: Research and methods* (pp. 351–366). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- +Runco, M. A., & Nemiro, J. (1994). Problem finding, creativity, and giftedness. *Roeper Review*, 16, 235–241.
- Runco, M. A., & Pritzker, S. R. (Eds.). (2011). *Encyclopedia of creativity* (2nd ed.). Boston, MA: Academic Press.
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., & Singer, J. L. (Eds.). (2004). *Creativity: From potential to realization*. Washington, DC: American Psychological Association.

LITERATURA

- Beghetto, R. A. (2013). *Killing ideas softly? The promise and perils of creativity in the classroom*. Charlotte, NC: Information Age Press.
- +Hennessey, B. A., & Amabile, T. (2004). *Developing creativity in gifted children: The central importance of motivation and classroom climate* (Research Monograph Series RM04202). Storrs, CT: University of Connecticut, National Research Center on the Gifted and Talented.
- +Hunsaker, S. L. (2005). Outcomes of creativity training programs. *Gifted Child Quarterly*, 49, 292–299. doi:10.1177/001698620504900403
- +Kaufman, J. C., & Baer, J. (Eds.). (2005). *Creativity across domains: Faces of the muse*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2013). In praise of Clark Kent: Creative metacognition and the importance of

Co žáky motivuje?

PRINCIP 9 Žáci mají větší radost z učení a dosahují lepších výsledků, pokud je jejich motivace k úspěchu spíše vnitřní, než vnější.

VYSVĚTLENÍ

Vnitřní motivací se rozumí provádění nějaké aktivity pro ni samotnou. Být vnitřně motivován znamená cítit se kompetentní i samostatný (např. „Umím to udělat sám“.) Žáci, kteří jsou vnitřně motivováni, pracují na úkolech, protože je to baví. Jinými slovy, práce na úkolu je sama o sobě odměnou a není závislá na hmatatelné odměně, jako je pochvala, známky nebo jiné externí faktory. Naproti tomu pro žáky, kteří mají vnější motivaci, je plnění úkolů prostředek k dosažení nějakého cíle, jako je dobrá známka, pochvala od rodičů nebo vyhnutí se trestu. Neznačená to, že vnitřní a vnější motivace jsou na opačných koncích motivační stupnice, takže má-li někdo víc jedné, musí mít nutně méně druhé. Žáci se naopak věnují plnění úkolů z vnitřních i vnějších důvodů (např. protože je to baví a aby dostali dobrou známku). Nicméně vnitřně motivované plnění úkolů je nejen příjemnější, má i pozitivní vztah k trvalejšímu učení, dosahování výsledků, vnímání svých schopností a negativně souvisí s úzkostí.

Tyto výhody se objeví proto, že žáci, kteří jsou vnitřně motivováni, s větší pravděpodobností přistupují k úkolům způsobem, který zvyšuje kvalitu učení – věnují větší pozornost výkladu, efektivněji si organizují nové informace a dávají je do souvislosti s tím, co už vědí. Cítí se také výkonnější a nezatěžují je obavy ze selhání. Na druhé straně žáci, u kterých převažuje vnější motivace, bývají do té míry zaměřeni na odměnu (např. na lepší známku), že se jejich učení stává povrchní (např. se mohou uchylovat ke

zkratkovitému postupu, při čtení třeba vybírají jen určitá slova nebo termíny místo toho, aby vnímali celek), nebo jim berou odvalu příliš vysoké nároky. Žáci s vnější motivací mívají navíc sklon přestat úkoly plnit, pokud nedostávají vnější odměnu, zatímco u vnitřně motivovaných žáků můžeme pozorovat dlouhodobější zvládnání studijních cílů⁸.

Je však třeba poznamenat, že značná část experimentálních studií ukazuje, že vnější motivace, je-li vhodně použita, je velmi důležitá a přináší pozitivní výchovné a vzdělávací výsledky. Výzkum také ukazuje, že u žáků se rozvíjí studijní kompetence, především ty, které souvisí s potřebnými schopnostmi nižšího řádu, pokud opakovaně provádějí úkoly a používají přitom postupy pečlivě promyšlené tak, aby se základní dovednosti zautomatizovaly. S tím, jak se čím dál víc základních dovedností automatizuje, úkoly vyžadují méně úsilí a stávají se zábavnějšími. Stejně jako ve sportu se žáci zlepšují ve svém čtení, psaní a matematických dovednostech, když provádějí tyto činnosti opakovaně, pod vedením učitele a se zpětnou vazbou a postupně se posouvají od méně náročných úkolů k obtížnějším. Učitel musí často žáky k zapojení do těchto činností povzbuzovat a chválit je, když dělají pokroky. **S tím, jak se žáci postupně zlepšují, vědomosti a dovednosti, kterých dosáhli, vytvářejí základ a podporu pro složitější úkoly, které se stávají méně pracnými a začínají přinášet větší radost. Když žáci dosáhnou tohoto bodu, učení se často stává samo o sobě vnitřní odměnou.**

Výzkumy naznačují, že motivace nadaných žáků je mnohdy „vnitřnější“ než u ostatních žáků, přinejmenším pokud se jedná o studijní a intelektuální aktivity. Dosahují vyšších skóre ve formalizovaných zkouškách určených pro měření vnitřní motivace k učení a k intelektuálním činnostem a udávají, že mají větší radost z přemýšlení a učení. Lepší

8 Viz také <http://www.apa.org/education/k12/learners.aspx>

výsledky nadaných žáků, pokud mají vnitřní motivaci, závisí do určité míry na náročnosti úkolu, který řeší. Nadaní žáci, kteří jsou přizpůsobiví, mohou ve školní práci, která je pro ně snadná, dosahovat stejně dobrých výsledků, ať je motivace jakákoliv, ale když jsou postaveni před přiměřeně náročný úkol, dosahují mnohem lepších výkonů, jsou-li motivováni vnitřně. Pokud jde o nadané žáky, kteří nedosahují výsledků odpovídajících jejich schopnostem, existují doklady, že někteří z nich jsou silně vnitřně motivováni k učení, ale ne nutně v oblastech, se kterými se setkávají v běžné třídě. Konečně nadaní žáci, stejně jako jiní žáci, se pouštějí do řešení úkolů z důvodů vnitřních i vnějších; zvláště v soutěžích a olympiádách mohou mít někteří žáci vnitřní motivaci se zúčastnit a stejně tak vnější motivaci zvítězit.

VÝZNAM PRO UČITELE

Většina obecných doporučení jak navodit a zvyšovat vnitřní motivaci žáků platí i pro nadané žáky. Jsou však i některé specifické charakteristiky a potřeby nadaných žáků, které vyžadují speciální pozornost. Nejběžnější bariérou pro vnitřní motivaci nadaných žáků během školního dne je s největší pravděpodobností to, že nepracují s materiálem, který je pro ně optimálně náročný (viz Princip 12). Žáci, pro které jsou vnější motivací dobré známky a kteří jsou obecně přizpůsobiví, budou pracovat a snažit se, aby dostali jedničku, ať je úkol příliš snadný nebo ne. Žáci, kteří se bouří proti tomu, co vnímají jako samoúčelnou práci, která slouží pouze k vyplnění času a k zaměstnání jejich pozornosti, mohou příliš snadný úkol splnit zbrkle a udělat přitom chyby z nepozornosti, nebo v něm zcela pohořet. Ani v jednom případě žák nerozvíjí dobré pracovní návyky ani nevyvíjí příslušné úsilí nutné pro to, aby zvládl nový obsah učiva nebo nové dovednosti. Ti, kteří vedli náročné letní kurzy nebo celoroční programy pro nadané žáky, v nichž se postupuje rychlým tempem, vědí, že žáci, kteří dosud trvale dostávali snadno získané jedničky, následně často potřebovali pomoc při nácviu studijních dovedností.

Další bariérou pro rozvoj vnitřní motivace je to, že nadané žáky rodiče i pedagogové často chválí za rychlé a snadné plnění úkolů a také za dobré známky a vítězství v soutěžích. I když se těžko něco namítá proti pochvalě za úspěch, tento druh pochvaly může nadané žáky vystavit riziku, že se pro ně důležitějším cílem stane dosažení dobrého výsledku než dokonalé zvládnutí učiva (viz Princip 10). Pochvala za úsilí, za zvládnutí nového, náročného studijního materiálu a nových dovedností povede pravděpodobně k tomu, že cílem se stane samotné mistrovské zvládnutí určité látky či

dovednosti, což má silnější vztah k vnitřní motivaci. Žákům také může pomoci rozvíjet vnitřní motivaci, pokud se jich budeme ptát „Co ses naučil?“ spíše než „Cos dostal?“.

Posilování vnitřní motivace u jakéhokoli žáka vyžaduje zařazení postupů a aktivit, které podporují základní potřebu žáků cítit se kompetentními a samostatnými. Následující tři doporučení se týkají nadaných žáků s určitými specifickými ohledy:

- Když učitelé používají známky, měli by zdůraznit jejich informační funkci (zpětná vazba) oproti funkci kontrolní (odměna/trest). U nadaných žáků mohou chtít učitelé poskytnout informace nejen o tom, jak dobře si žák počínal ve srovnání s ostatními, ale nabídnout i další možnosti týkající se toho, co by žák se zadáním mohl dál dělat, aby ho posunul na náročnější úroveň nebo identifikovat oblasti, ve kterých již dříve prokázal výjimečné zlepšení nebo pokrok.
- Když učitelé používají vnější omezení jako například termíny odevzdání, je užitečné zamyslet se, zda tato omezení žáci nevnímají jako přílišný nátlak. Potřeba autonomie bude s větší pravděpodobností uspokojena tehdy, mají-li žáci na vybranou. Pokud se žákům povolí vybrat si z řady činností zaměřených na výkon a podílet se i na stanovování pravidel a postupů, rozvíjí to u nich pocit samostatnosti. Úkoly jsou na optimálním stupni náročnosti, když nejsou ani příliš snadné, ani příliš obtížné. Nadaní žáci, kteří nejsou zvyklí na výukové aktivity natolik náročné, aby pro ně představovaly výzvu, budou možná potřebovat pedagogické vedení a povzbuzování k vybírání úkolů, u kterých si nemohou být dopředu jisti, že je dokáží vyřešit rychle a snadno.
- Protože u vnitřní motivace úkol přináší radost sám o sobě, mohou učitelé při organizaci výuky uplatnit návrhy uvedené v principu 8 (který se týkal kreativity), a vnést punc novosti tím, že zařadí prvky překvapení nebo určitého nesouladu, a umožní tak kreativní přístup k řešení problémů. Malé skupiny mohou být vynikající formou pro podporu tvořivého řešení problémů. Flexibilita v sestavování skupin, do nichž jsou alespoň někdy zařazeni společně žáci s podobnými schopnostmi a/nebo zájmy, povede s větší pravděpodobností k vnitřní motivaci. Nadaní žáci se potřebují setkávat s výzvami a nadšeně přijímat nápady spolužáků, s nimiž sdílejí své zanícení nebo kteří s nimi sice nesouhlasí, ale z rozumných a závažných důvodů.
- To, že u žáků podporujeme vnitřní motivaci úspěš, ovšem neznamená, že by měli učitelé zcela přestat používat odměny. Některé úkoly ve vyučování i v životě,

jako např. procvičování nových dovedností, budou ze samé podstaty pro žáky nezajímavé. Je důležité naučit žáky, že některé úkoly, a to i ty, které je nutné dobře zvládnout, mohou být zpočátku nezajímavé, ale přesto vyžadují vytrvalé a někdy únavné procvičování. Toto je kriticky důležité i pro nadané žáky, kteří se možná zatím nenaučili tvrdě pracovat a trénovat na úrovni nutné pro dosažení dokonalosti. Když už se pak nové dovednosti naučí, mohou pro ně být samy o sobě odměnou.

LITERATURA

- Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2014). *Classroom motivation* (2nd ed.). Boston, MA: Pearson.
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Brophy, J., Wiseman, D. G., & Hunt, G. H. (2008). *Best practice in motivation and management in the classroom* (2nd ed.). Springfield, IL: Charles C Thomas.
- +Clinkenbeard, P. R. (2012). Motivation and gifted students: Implications of theory and research. *Psychology in the Schools*, 49, 622–630.
- +Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.
- +Feldhusen, J. F., Dai, D. Y., & Clinkenbeard, P. R. (2000). Dimensions of competitive and cooperative learning among gifted learners. *Journal for the Education of the Gifted*, 23, 328–342.
- +Gottfried, A. E., & Gottfried, A. W. (1996). A longitudinal study of academic intrinsic motivation in intellectually gifted children: Childhood through early adolescence. *Gifted Child Quarterly*, 40, 179–183.
- +Olszewski-Kubilius, P. M., Kulieke, M. J., & Krasney, N. (1988). Personality dimensions of gifted adolescents: A review of the empirical literature. *Gifted Child Quarterly*, 32, 347–52.
- Thorkildsen, T. A., Golant, C. J., & Cambray-Engstrom, E. (2008). Essential solidarities for understanding Latino adolescents' moral and academic engagement. In C. Hurdley & A. E. Gottfried (Eds.), *Academic motivation and the culture of schooling in childhood and adolescence* (pp. 73–89). Oxford, UK: Oxford University Press.

PRINCIP 10 Žáci se potýkají s obtížnými úkoly vytrvaleji a informace zpracovávají více do hloubky, pokud si za cíl zvolí dosažení mistrovské úrovně, spíše než podání požadovaného výkonu.

VYSVĚTLENÍ

Cíle jsou hlavním důvodem, proč se žáci pouští do konkrétních studijních aktivit. Výzkumníci identifikovali dva širší typy těchto cílů: *cíle látku zvládnout* (angl. *mastery goals*) a *cíle podat dobrý výkon* (angl. *performance goals*). Cíle zvládnutí jsou orientovány na osvojení nových dovedností nebo na zvýšení úrovně schopností či odbornosti. Žáci, kteří sledují tyto cíle, mají zpravidla motivaci naučit se nové dovednosti nebo dosáhnout mistrovství v určité oblasti učiva či v určitém úkolu. Naproti tomu pro žáky, včetně nadaných, kteří sledují výkonové cíle, je motivací splnit úkol a tak předvést, že mají příslušné schopnosti, nebo se obtížným úkolům vyhnout ve snaze utajit obavy, že budou „demaskováni“ jako nenadaní. Podle této analýzy se jedinci mohou pouštět do aktivit směřujících k dosažení úspěchu z důvodů, které si mohou vzájemně odporovat: Mohou usilovat o rozvoj svých kompetencí a odbornosti, tím že se učí, jak nejvíce mohou (cíle zvládnutí), nebo mohou usilovat o to předvést svoje schopnosti tím, že předčí ostatní (výkonové cíle). **Je-li cílem podat dobrý výkon, může to vést k tomu, že se žáci vyhýbají výzvám, pokud se nadměrně zabývají tím, jaké budou jejich výsledky ve srovnání s ostatními žáky. Jestliže v typických situacích školního vyučování žáci narazí na obtížné učivo, jsou cíle zvládnutí prospěšnější než cíle výkonové.**

Přestože cíle zvládnutí mohou být preferovány v mnoha kontextech a ukázalo se, že vedou vlivem různých studijních a motivačních faktorů k lepším výsledkům, existují určité situace, v nichž výkonové cíle mohou být užitečnější nebo vhodnější. Nadaní žáci se například často účastní soutěží a olympiád, kde je výkon samotnou podstatou dané aktivity. Je možné, že zároveň vysoce oceňují učení, zvládnutí látky a odborné znalosti, které je do soutěže přivedly, ale krátkodobý cíl v této soutěži je výkonový cíl. K tomu, aby nadaní žáci mohli naplno rozvíjet svůj potenciál, potřebují mnohostrannou motivační strategii, která sladí cíl s úkolem. Několik studií ukazuje, že cíle vztahující se k požadavkům na zvládnutí úkolu (motivace zvládnout úkol) a snaha předčí ostatní (výkonová motivace), se navzájem nevylučují.

V případě nadaných žáků mohou být výkonové cíle stěží dosaženy, aniž by byly dosaženy cíle zvládnutí, protože očekáváme-li výjimečný výkon, vyžaduje to značný zájem, plné nasazení při plnění úkolu, úsilí a hluboké znalosti dané látky. K tomu, aby žák dosahoval výjimečných výkonů, je nutná komplexní interakce mezi motivy a cíli.

Existuje úzký vztah mezi cíli zvládnutí/výkonovými cíli a „nastavením mysli“. Žáci, kteří jsou přesvědčeni, že inteligence je pevně daná komodita (což by si mnoho žáků formálně identifikovaných jako nadaných mohlo skutečně snadno myslet) s větší pravděpodobností půjdou za výkonovými cíli buď proto, aby ukázali svou vysokou inteligenci, nebo aby utajili (vyhýbání se výkonu) úroveň svých schopností, pokud ji považují za nedostatečnou. U žáků, kteří věří, že inteligence se rozvíjí současně s tím, jak se učí, se budou pravděpodobněji projevovat cíle zvládnutí.

VÝZNAM PRO UČITELE

Učitelé mohou organizovat výuku tak, aby podporovali cíle zvládnutí následujícími způsoby:

- Při hodnocení práce žáků zdůrazňovat individuální úsilí, porovnávat aktuální pokroky s výkony v minulosti a vyzdvihnout, že došlo ke zlepšení, spíše než trvat na normativních standardech a srovnávání s druhými⁹.
- Snažit se vyhýbat porovnávání s jinými žáky. V prostředí třídy je lepší sdělovat žákům hodnocení soukromě, aby se pozornost soustředila na osobní růst a odvrátila se od vzájemného porovnávání. Zatímco žáci, kteří dosahují vynikajících výsledků, se často těší veřejnému uznání svých výkonů, těm, kteří se s úkoly potýkají nebo se bojí, že budou vypadat jako „nenadaní“, by mohlo porovnávání v rámci skupiny brát odvahu. Také se ovšem může stát, že žáci, kteří obvykle dosahují lepších výsledků než jejich spolužáci, se začnou obávat společenské stigmatizace, pokud budou veřejně chváleni.
- Pochvaly typu „perfektní“, „vynikající“ a „úžasné“, které žákovi neposkytují žádnou konkrétní informaci o tom, co udělal tak dobře, by se raději neměly používat, protože neposkytují návod, jak takový vysoce kvalitní výkon zopakovat a odrážejí orientaci na výkon.
- **Povzbuzovat žáky k tomu, aby v chybách nebo špatných odpovědích viděli příležitost se něco naučit, spíše než podklad pro hodnocení nebo doklad nedostatečných schopností.** Jestliže učitelé věnují příliš velkou pozornost perfektním výsledkům nebo

zviditelňují chyby či zdůrazňují jejich závažnost (např. červenými opravami v žákovských úkolech), může to žáky odradit od toho, aby se pokoušeli řešit náročné úkoly. O chybách způsobených neporozuměním (spíše než nedostatkem úsilí) by se mělo spíše diskutovat, než je penalizovat.

- Přizpůsobit hloubku a tempo výuky co možná nejvíce individuálním potřebám. Někteří žáci splní práci, kterou se právě třída zabývá, mnohem rychleji než ostatní a měli by být povzbuzováni, aby se pustili do projektů s odpovídající náročností nebo do úkolů, ve kterých mají určitým způsobem na výběr. Poskytneme-li žákům možnost ovlivnit stanovení časového rozsahu pro vypracování úkolů a mohou-li sledovat, jakým tempem sami postupují, pomáhá jim to vedle dosažení výsledku (výkon) soustředit se i na sám proces (dosažení mistrovství). Když žáci tráví většinu svého času při práci, kterou snadno zvládnou, nejspíš se u nich nerozvine pracovní morálka, která je nutná, aby zvládli náročné úkoly a dosáhli vysoké úrovně odbornosti, což může vést k tomu, že nebudou podávat výkony, kterých jsou reálně schopni.
- Obměňovat složení žákovských skupin, využívá-li se kooperativní učení. Přestože se v literatuře někdy doporučují skupiny žáků s různou úrovní (obvykle výborný žák, neprospívající žák a dva průměrní žáci), žákovi, který je ve skupině vždy ten nejlepší se nedostává příležitosti intelektuálně se rozvíjet a zvládnout nové dovednosti. Někdy potřebují nadaní žáci pracovat ke společnému cíli se sobě rovnými, aby rozvíjeli svoje mistrovství jako součást týmu.

LITERATURA

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271. doi:10.1037/0022-0663.84.3.261
- Anderman, L. H., & Anderman, E. M. (2009). Oriented towards mastery: Promoting positive motivational goals for students. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in the schools* (pp. 161–173). New York, NY: Routledge.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). The paradox of achievement: The harder you push, the worse it gets. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors in education* (pp. 62–90). San Diego, CA: Academic Press.
- +Dweck, C. S. (2012). Mindsets and malleable minds: Implications for giftedness and talent. In R. Subotnik,

⁹ Viz <http://www.apa.org/education/k12/using-praise.aspx>

- A. Robinson, C. Callahan, P. Johnson, & E. J. Gubbins (Eds.), *Malleable minds: Translating insights from psychology and neurosciences to gifted education* (pp. 7–18). Storrs, CT: University of Connecticut, National Research Center on the Gifted and Talented.
- +Elliot, A. J., & Trash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychologist*, 13, 139–156.
- Gottfried, A. W., Gottfried, A. E., & Guerin, D. W. (2006). The Fullerton Longitudinal Study: A long-term investigation of intellectual and motivational giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(4), 430–450.
- Graham, S. (1990). On communicating low ability in the classroom: Bad things good teachers sometimes do. In S. Graham & V. Folkes (Eds.), *Attribution theory: Applications to achievement, mental health, and interpersonal conflict* (pp. 17–36). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- +McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 144–154.
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487–503. doi:10.1146/annurev.psych.56.091103.070258
- +Vansteenkiste, M., Lens, W., Elliot, A. J., Soenens, B., & Mouratidis, A. (2014). Moving the achievement goal approach one step forward: Toward a systematic examination of the autonomous and controlled reasons underlying achievement goals. *Educational Psychologist*, 49, 153–174.

PRINCIP 11 Očekávání, která mají učitelé od svých žáků, mají vliv na to, jaké mají tito žáci příležitosti k učení, na jejich motivaci a studijní výsledky.

VYSVĚTLENÍ

Učitelé mají často určitá očekávání, pokud jde o schopnosti a školní výkon svých žáků. Tato přesvědčení často formují typ výuky, který žákům poskytují, způsob, jakým sestavují skupiny žáků, předpokládané studijní výsledky a metody hodnocení. To, jaké schopnosti učitelé u žáků předpokládají, se většinou zakládá na jejich předchozích studijních výsledcích a většinou se jedná o pravdivý obraz. Avšak v některých případech mohou učitelé nabýt nesprávného

dojmu, například očekávají od žáka méně, než čeho může ve skutečnosti dosáhnout. **Jsou-li nesprávná očekávání sdělována žákovi (ať už verbálně nebo neverbálně), může takový žák začít dosahovat výsledků, které potvrzují původní učitelova očekávání.** Pro nepřesná učitelova očekávání, která se poté skutečně projeví, se vžil označení *sebenaplnující se proroctví*. Vyskytnou-li se taková nepřesná očekávání, jsou s největší pravděpodobností směřována ke stigmatizovaným skupinám (např. mladí lidé patřící k etnickým menšinám, ekonomicky znevýhodněná mládež, žáci s dvojí výjimečností, skupiny definované na základě pohlaví), protože v naší společnosti existují negativní představy a stereotypy o intelektových schopnostech těchto skupin.

K těmto chybným očekáváním dochází s větší pravděpodobností v nižších ročnících, na začátku školního roku a v době přechodu z jedné školy do druhé – jinými slovy v situacích, v nichž jsou informace o předchozích výsledcích nejméně dostupné nebo spolehlivé a kdy žáci sami mohou mít důvod pochybovat o svých schopnostech. Jakmile se jednou taková očekávání vytvoří, učitelé se jich mohou držet i v případech, že existují důkazy o opaku.

Ať už jsou očekávání odpovídající nebo ne, ovlivňují to, jak učitelé žáky posuzují. Například se zdá, že učitelé poskytují příznivější emoční klima, jasnější zpětnou vazbu, větší pozornost, více času na výuku a celkově více příležitostí k učení žákům, od nichž toho očekávají více, v porovnání se žáky, u nichž jsou očekávání nižší. Takto diferencovaný postoj může po čase zvětšovat skutečné rozdíly v dosahovaných výsledcích mezi oběma skupinami, i když všichni nadaní žáci nereagují na tato nesprávná očekávání svých učitelů stejně. Někteří žáci budou na základě svých osobnostních rysů považovat očekávání učitele za výzvu a vyrovnají se s nimi, zatímco u jiných může dojít ke zhoršení studijních výsledků. Učitelé, kteří byli v této oblasti dále vzdělávání, identifikují nadané žáky přesněji a přesněji jsou také jejich očekávání, která si o těchto žácích vytvářejí. Učitelé by se měli dobře seznámit s charakteristickým chováním, preferencemi a zájmy nadaných žáků ve svých třídách, vhodně na ně reagovat a vyvarovat se toho, aby svá očekávání zakládali pouze na předchozích výsledcích nadaných žáků, se kterými dosud pracovali.

VÝZNAM PRO UČITELE

Nejllepší je, když učitelé sdělí svoje vysoká očekávání všem žákům a udržují pro všechny přiměřeně vysoký

standard, aby nedocházelo k negativním sebenaplňujícím se prorocstvím:

- Učitelé mohou průběžně ověřovat spolehlivost informací, které používají k utváření svých očekávání. Žákova špatná studijní historie by neměla být vnímána jako definitivní poslední slovo o tomto žákovi (to znamená, že mohou existovat polehčující faktory, které v minulosti nepříznivě ovlivnily jeho schopnosti, ale už pominuly), ale spíše jako pracovní hypotéza, kterou má učitel příležitost vyvrátit. Rasa, pohlaví a sociální třída rovněž nejsou spolehlivé základy, na nichž lze formovat očekávání o schopnostech žáků nebo jejich výsledcích.
- Protože si učitelé nemusí vždy být vědomi toho, že žáky posuzují různě na základě svých očekávání (žáci, od nichž toho očekávají hodně vs. žáci, od nichž toho očekávají málo), může pro ně být prospěšné, když sami sebe zkontrolují. Mohou si například položit otázku, zda (a) v prvních lavicích ve třídě sedí pouze žáci, od nichž očekávají hodně, (b) všichni dostávají šanci účastnit se diskusí ve třídě a (c) psaná zpětná vazba k jejich úkolům je pro obě skupiny žáků stejně podrobná. Takové kontrolování sebe sama je také důležité při navrhování žáků do programů pro nadané.
- Je velmi důležité, aby učitelé měli vůči svým nadaným žákům vysoká očekávání, nadměrně mnoho vysokých očekávání ale není pro nadané žáky vždy motivující, zvláště tehdy, když se tato vysoká očekávání týkají oblastí, které žáka moc nezajímají, je-li žák talentovaný v mnoha oblastech a má příliš málo času, aby se všem plně věnoval, nebo očekávají-li učitelé výborné výsledky tam, kde je žák pouze průměrný. Takové situace mohou postupně vyústit v žákovu nespokojenost, ztrátu zájmů, nedostatečnou soustředěnost na učení a zvládání dovedností se učit, snížení odpovědnosti za svoje studijní výsledky a nižší studijní sebedůvěru.
- Učitelé by měli se svými žáky a jejich rodiči diskutovat a vysvětlovat jim důvody, na kterých zakládají svoje očekávání. Je důležité, aby rodiče chápali pozitivní i negativní důsledky svých vlastních očekávání a očekávání jiných lidí, které se týkají jejich dětí. Žáci by měli dostat jasnou zpětnou vazbu, když tato očekávání naplní. Učitelé by měli vybízet žáky k tomu, aby si průběžně vytvářeli a usměrňovali vlastní očekávání o svém učení a studijních výsledcích.
- Při formulování a sdělování svých vysokých očekávání nadaným žákům musí učitelé brát v úvahu sociální kontext. Nadaní žáci pravděpodobně nebudou chtít

naplňovat očekávání, která je odcizí od spolužáků a způsobí, že se budou cítit „příliš jiní“.

- Učitelé by měli registrovat, že jejich očekávání vůči k nadaným žákům jsou obvykle správná; musí však být také schopni vhodně reagovat tím, že poskytnou konstruktivní zpětnou vazbu, pokud žáci dosahují špatných výsledků a/nebo nenaplní jejich vysoká očekávání. I ti nejvíce výjimeční jedinci občas zápasí s úkolem nebo se jim nedaří, takže učitelé musí být flexibilní a a musí být schopni přizpůsobit očekávání konkrétním situacím.
- Mají-li učitelé vysoká očekávání, musí být také svým žákům rádci v tom, jak těmto vysokým očekáváním dostát. Vysoká očekávání vyžadují od nadaných žáků mimořádné úsilí a mohou být naplněna cestou přiměřeně náročných aktivit a podpory.
- Pravděpodobně nejlepší protilátka proti účinkům negativních očekávání je nikdy se u jednotlivých žáků nevzdávat.

LITERATURA

- +Garrett, L., Rubie-Davies, C., Alansari, M., Peterson, F., Flint, A., Watson, P., & McDonald, L. (2015). "Missing out"? The potential consequences of inaccurate teacher expectations on young gifted readers' achievement outcomes. *APEX: The New Zealand Journal of Gifted Education*, 19.
- Jussim, L., Eccles, J., & Madon, S. (1996). Social perception, social stereotypes, and teacher expectations: Accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 28, pp. 281–388). San Diego, CA: Academic Press.
- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131–155. doi:10.1207/s15327957pspr0902_3
- Jussim, L., Robustelli, S., & Cain, T. (2009). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies. In A. Wigfield & K. Wentzel (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 349–380). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- +Missett, T. C., Azano, A. P., Callahan, C. M., & Landrum, K. (2016). The influence of teacher expectations about twice-exceptional students on the use of high quality gifted curriculum: A case study approach. *Exceptionality*, 24, 18–31.

- +Missett, T. C., Brunner, M. M., Callahan, C. M., Moon, T. R., & Azano, A. P. (2014). Exploring teacher beliefs and use of acceleration, ability grouping, and formative assessment. *Journal for the Education of the Gifted*, 37, 245–268.
- +Moltzen, R. (2011). Underachievement. In R. Moltzen (Ed.), *Gifted and talented: New Zealand perspectives* (3rd ed., pp. 403–433). Auckland, New Zealand: Pearson Originals.
- +Rubie-Davies, C. M. (2015). *Becoming a high expectation teacher: Raising the bar*. New York, NY: Routledge.
- Schunk, D. H., Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Boston, MA: Pearson.
- Stipek, D. J. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and practice* (4th ed.). New York, NY: Allyn & Bacon.
- +Weinstein, R. S. (2002). *Reaching higher: The power of expectations in schooling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

PRINCIP 12 Stanovení cílů, které jsou krátkodobé (proximální), specifické a přiměřeně náročné, posiluje motivaci více, než vytyčení cílů dlouhodobých (distálních), obecných a nadměrně obtížných.

VYSVĚTLENÍ

Stanovení cílů je proces, kterým si člověk určuje standard své výkonnosti (např. „Chci se každý den naučit 10 nových slov“, „Chci za 4 roky odmaturovat na střední škole“). Tento proces je pro motivaci důležitý, protože žáci, kteří mají nějaký cíl a adekvátní vědomí své vlastní účinnosti (angl. self-efficacy), se s velkou pravděpodobností pustí do činností, které povedou k dosažení tohoto cíle. Vědomí vlastní účinnosti se zvyšuje také tím, jak žáci monitorují pokroky, kterých dosahují na cestě za svým cílem, zvláště tehdy, když v tomto procesu získávají nové dovednosti.

Tři zásady při stanovování cílů jsou důležité pro motivaci. Za prvé, krátkodobé neboli proximální cíle jsou více motivující než dlouhodobé neboli distální cíle, protože je snadnější posuzovat pokroky směřující k proximálním cílům. Z vývojového hlediska, přinejmenším do doby střední adolescence, žáci příliš nedokáží konkrétně

přemýšlet o vzdálené budoucnosti. Za druhé, je lepší vytyčovat si přednostně konkrétní cíle (např. „Dokončím dnes 20 příkladů na sčítání se stoprocentní správností“) než cíle všeobecnější (např. „Budu se snažit pracovat co nejlépe“), protože konkrétní cíle se lépe kvantifikují a monitorují. Za třetí, přiměřeně náročné cíle budou pravděpodobně motivovat žáky více než cíle velmi obtížné nebo velmi snadné, protože přiměřeně náročné cíle budou žáci vnímat jako výzvu, ale výzvu dosažitelnou.

Nadaní žáci si však mohou klást náročné dlouhodobé neboli distální cíle, zvláště v oblasti, v níž jsou talentovaní (např. „Chci být profesionálním hudebníkem“) a mohou získat schopnost přemýšlet o vzdálené budoucnosti v konkrétních obrysech v ranějším věku než jejich vrstevníci. Nadaní žáci tedy mohou být schopni vytyčovat si dlouhodobé cíle, což je v souladu s dřívějším rozvojem jejich schopnosti abstraktního myšlení. Navíc **u nadaných žáků dovoluje vysoká míra vnitřní motivace a/nebo výborné studijní schopnosti, aby si vytyčovali obtížné cíle a dařilo se jim je plnit.** K tomu je potřebná podpora rodičů i učitelů, protože některé oblasti nadání vyžadují dlouhodobé plánování a podporu.

VÝZNAM PRO UČITELE

Výzkumy zdokumentovaly blahodárný vliv proximálních, konkrétních a přiměřeně náročných cílů na dosahované výsledky, ale nadaní žáci mohou být schopni vytyčovat si dlouhodobé cíle a jejich vysoká míra vnitřní motivace a/nebo výborné studijní schopnosti umožňují, aby si obtížné cíle vytyčovali. Žáci potřebují dostat mnoho příležitostí k tomu, aby si při práci ve třídě stanovovali krátkodobé, specifické a přiměřeně náročné cíle:

- Je velmi žádoucí, aby se písemně zaznamenávaly pokroky při dosahování cílů a byly pak pravidelně kontrolovány jak žákem, tak učitelem.
- S tím, jak žáci postupně získávají čím dál větší zkušenosti se stanovováním přiměřeně náročných cílů, učí se také mírně riskovat (jejich aspirace nebudou ani příliš vysoké, ani příliš nízké), což je jedna z nejdůležitějších charakteristik jedinců orientovaných na dosahování výsledků.
- Diferenciaci ve třídě můžeme využít k rozhovorům a aktivitám týkajícím se stanovování cílů. Jestliže jsou nadaní žáci ve srovnání se svými spolužáky schopni zaměřit se na dlouhodobější cíle a chopit se jich, učitelé mohou vyjít vstříc jejich potřebám tak, že umožní různorodost schémat stanovování cílů a budou tyto

žáky povzbuzovat k používání technik souvisejících s exekutivními funkcemi na vyšší úrovni.

- Konkrétní zpětná vazba může napomoci vyšší efektivitě žákovských cílů. Učitelé by měli žákům pravidelně poskytovat zpětnou vazbu během procesu stanovování cílů, aby žáci byli schopni modifikovat svoje úsilí a své cíle. Zpětná vazba také pomáhá žákům mít svůj cíl stále na zřeteli a být si vědomi časových omezení (viz Princip 6).

LITERATURA

- Anderman, E. M., & Wolters, C. (2006). Goals, values, and affect: Influences on student motivation. In P. A. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 369–389). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- +Carter, K., & Ormrod, J. (1982). Acquisition of formal operations by intellectually gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 26, 110–114.
- +Chan, D. W. (2008). Goal orientations and achievement among Chinese gifted students in Hong Kong. *High Ability Studies*, 19, 37–51.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57, 705–717. doi:10.1037/0003-066X.57.9.705d
- +Malpass, J. R., O'Neil, H. F., Jr., & Hocevar, D. (1999). Self-regulation, goal orientation, self-efficacy, worry, and high-stakes math achievement for mathematically gifted high school students. *Roeper Review*, 21, 281–289.
- Martin, A. J. (2013). Goal setting and personal best (PB) goals. In J. Hattie & E. M. Anderman (Eds.), *International guide to student achievement* (pp. 356–358). New York, NY: Routledge.
- +Risemberg, R., & Zimmerman, B. J. (1992). Self-regulated learning in gifted students. *Roeper Review*, 15, 98–101.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173–208. doi:10.1007/BF01320134
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2006). Competence and control beliefs: Distinguishing means and ends. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 349–367). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Proč jsou sociální kontext, mezilidské vztahy a emoční pohoda důležité pro to, jak se žáci učí?

PRINCIP 13 Učení se odehrává v mnoha různých sociálních kontextech.

VYSVĚTLENÍ

Nadaní žáci jsou součástí rodin, vrstevnických skupin a třídních kolektivů, které jsou začleněné do širších sociálních kontextů škol, městských čtvrtí, komunit a celé společnosti. Všechny tyto kontexty jsou ovlivňovány kulturou, včetně sdíleného jazyka, přesvědčení, hodnot a norem chování. Navíc spolu tyto kontextové vrstvy interagují (např. školy a rodiny). Výzkumy ukazují na spletnost interakcí mezi povahovými rysy žáka a prvky jeho sociálního okolí a vysvětlení pro rozdíly ve výkonech se postupně odklánějí od důrazu kladného na žáka samotného k důrazu na žáka v interakcích se společenskými a kulturními kontexty.

Když uvažujeme o tom, jak nadaní žáci zvětšují a rozvíjejí svůj potenciál až k vysokým výkonům v rámci určité oblasti, je užitečné vytvořit si pojem *rámce pro rozvoj talentu*, zasazeného do mnohočetných společenských kontextů. V takovém rámci se místem řízení (angl. locus of control) vzhledem k učení stává něco většího, než třída; stává se jím komunita učících se. Každý sociální kontext může buď podporovat, nebo bránit projevům časné zralosti nadaných žáků. Třída je například pouze jeden ze sociálních kontextů, v nichž probíhá učení. Učitelé a vedení škol jsou vystaveni vnějším tlakům ze strany subjektů, jimž se zodpovídají, které mohou mít například podobu federálních či státních nařízení, a v mnoha případech mají tato nařízení přednost před tím co, jak moc a kdy se ve třídě učí. Vyhodnocení

potenciálního vlivu jednotlivých sociálních kontextů na nadané žáky může tedy zvýšit celkovou efektivitu učení.

Ekologická teorie rozvoje talentu pro vzdělávání nadaných žáků tvrdí, že děti žijí v celé řadě prostředí a kontextů – v rodinách, městských čtvrtích, školách, různých dalších programech nebo ve společnosti. Nadto je potřeba říct, že i když se kontexty mění, aspekty každého z nich ovlivňují rozvoj dítěte, od vlivů bližšího okolí, jako je rodina, k vlivům vzdálenějším, jako je celá společnost. Pozornost zaměřená na vynořující se talent a sociálně utvářené učení nabízí lepší příležitosti, zvláště pro nadané žáky z nízkopříjmových a kulturně odlišných prostředí, protože umožňuje, aby učení probíhalo napříč kontexty – domov, škola, obec (komunita).

Z pohledu vzdělávání je možné, že nadaní žáci z nízkopříjmových rodin často navštěvují školy, které jim nenabízejí přiměřenou a dostatečně častou intelektuální stimulaci nutnou pro to, aby podporovala rozvoj jejich talentu. Navíc mnohé programy a služby pro nadané děti začínají teprve ve třetí třídě a tito žáci proto mohou ztratit půdu pod nohama na samotném začátku školní docházky, z čehož plyne, že intervence v tomto období je kriticky důležitá.

Výzkumy rovněž prokázaly, že psychosociální dovednosti, jako vytrvalost, úsilí a sebedůvěra, jsou tvárné. Záměrná kultivace psychosociálních dovedností stojí za vynikajícími výsledky v určité oblasti a má zásadní význam pro žákovské učení. Psychosociální proměnné mají určující vliv na úspěšný rozvoj talentu v určité oblasti. V souhrnném

přehledu literatury o sociálním a emočním vývoji nadaných žáků došli badatelé k závěru, že v socio-emočních problémech, které se vyskytují u nadaných dětí, se obvykle odráží vzájemné působení mezi povahou žáka a nevyhovujícím vzdělávacím kontextem, který žák vnímá nebo prožívá jako něco, co je v rozporu s jeho potřebami.

Vytváření skupin nadaných žáků je jedním ze základních a ukázkových prvků pedagogiky nadaných, umožňuje přístup ke skupině stejně nadaných vrstevníků a usnadňuje předávání přiměřeně diferencované učební látky žákům s podobnými vzdělávacími potřebami.

Následující možnosti by měly být poskytnuty nadaným žákům, aby byly v každé etapě jejich vývoje uspokojeny jejich potřeby v oblasti vzdělávací i socio-emoční: učení probíhající v mnoha různých sociálních kontextech; diferencované studijní zkušenosti včetně zařazování do skupin; přizpůsobování obsahu kurikula co do úrovně, hloubky a rychlosti postupu; mimoškolní programy.

VÝZNAM PRO UČITELE

- Čím víc toho učitelé vědí o kulturním zázemí žáků a o tom, jak mohou rozdíly v hodnotách, přesvědčeních, jazyce a očekáváních určitého chování ovlivnit chování žáka, včetně interpersonální dynamiky, tím lépe budou schopni usnadňovat ve svých třídách efektivní interakce mezi procesem vyučování a učení se. Například žákům, jejichž kultura je více kolektivistická než individualistická, mohou učitelé obohatit zkušenost učení tím, že budou častěji používat aktivity, při nichž se během učení spolupracuje.
- Učitelé by měli vyhledávat příležitosti pro rozvoj talentu u nadaných žáků ve škole i mimo školu. Kontakt s místními odborníky v určité oblasti může poskytnout možnost mentoringu, brzké zasvěcení do určitých oborů, vzor pro budování odbornosti a systém učení, který zahrnuje četné společenské kontexty.
- Učitelé a vedení školy by měli neformálně (nebo formálně) posoudit sociální kontext své školy. Například, vnímají nadaní žáci školu jako soutěživou, pečující, antiintelektuální, poskytující různé formy učení, a tak dále? Do jaké míry je kurikulum, výuka a hodnocení přizpůsobeno žákovi? Existují na škole nějaká mylná přesvědčení ohledně umísťování nadaných žáků? Omezují některá pravidla nebo postupy pokrok v zavádění rámce pro rozvoj talentu, zvláště pro vynikající žáky z nízkopříjmových rodin?

- Učitelé mohou obsah kurikula propojit s kulturním zázemím žáků (např. zařazením jejich lokální historie do hodin společenských věd nebo tím, že v hodinách přírodních věd zaměří pozornost na místní zdravotní problematiku). Vzhledem k potenciální variabilitě kulturně podmíněných zkušeností je velmi důležité, aby se učitel podílel na vytváření „kultury třídy“, která zajistí sdílení významů, hodnot, přesvědčení a očekávání týkajících se chování a která poskytne všem žákům bezpečné a stabilní prostředí. Využívání pokročilejšího kurikula v základních předmětech spojené se zrychleným tempem bylo dobře zdokumentováno a mělo by být základním principem výuky nadaných žáků.
- Ze sociokulturní perspektivy by učitelé měli podporovat transfer vědomostí a dovedností žáků do kontextu třídy a školy, aby tak využili silné stránky žáků, a měli by je vybízet k tomu, aby sdíleli své silné stránky s ostatními. To napomáhá přenosu z domácího do školního kontextu.
- Využívání rámce pro rozvoj talentu s sebou nese, že v každé etapě vývoje je třeba, aby škola, obec, rodina, kraj, atd. poskytovaly jasné explicitní příležitosti a aby se těchto významných příležitostí žák s plným nasazením chopil, využil jich a zavázal se k nim.
- Rozhodnutí o výukových metodách a jejich používání ve výuce je nutné dělat s ohledem na to, co se pro žáka osvědčuje v relevantních oblastech talentu, jež jsou vnořeny do různorodých, navzájem propojených sociálních kontextů. Tím se zvýší pravděpodobnost dobrých studijních výkonů a napomůže to k zmírnění potenciálních socio-emočních problémů, které může způsobit nesoulad mezi povahou žáka a nesprávně nastavenými vzdělávacími kontexty.
- Americké školy jsou čím dál rozmanitější a náš svět je čím dál provázanější. Povědomí o vlastní kulturní identitě a schopnost chápat proměnlivé kulturní normy ve třídě, obci a společnosti a stavět na nich inspiruje a rozšiřuje možnosti školního vzdělávání. Kulturní kompetence jsou klíčový faktor, který umožňuje, aby učitelé efektivně pracovali se studenty z jiného kulturního zázemí, než je to jejich.
- V literatuře byly zdokumentovány efektivní programy a služby pro nadané žáky v různých stádiích jejich vývoje¹⁰. Školy by měly převzít všechny tyto programy nebo jejich části pro svou vlastní výuku raději než znovu vynalézat kolo.

10 Viz http://www.jkcf.org/assets/1/7/Unlocking_Emergent_Talent.pdf

- Budování vztahů s rodinami a místními komunitami může napomoci lepšímu porozumění kulturním zkušenostem žáků a usnadnit sdílení názorů na učení. Zapojení rodiny má kladný vliv na to, jak se žák učí, takže vytváření příležitostí pro to, aby se do školní práce zapojily rodiny i komunity, má zásadní význam.
- Vyhledávání příležitostí, jak se podílet na životě místní komunity (např. návštěvou místních kulturních akcí), může být prospěšné pro vyzdvížení významu učení v každodenním životě žáků a může zlepšit vzhled učitelů do kulturního zázemí a zkušeností jejich žáků.

LITERATURA

- +Brown, E. (2010). Who is the target population for gifted curriculum? In J. VanTassel-Baska & C. A. Little (Eds.), *Content-based curriculum for high ability learners* (2nd ed., pp. 33–47). Waco, TX: Prufrock Press.
- +Colangelo, N., Assouline, S., & Gross, M. (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students*. Washington, DC: National Association for Gifted Children.
- +Cross, T. (1997). Psychological and social aspects of educating gifted students. *Peabody Journal of Education*, 72, 180–200.
- +Cross T. L., Coleman L. J., & Stewart R. A. (1995). Psycho-social diversity among gifted adolescents: An exploratory study of two groups. *Roeper Review*, 17, 181–185.
- +Kitano, M. (2003). Gifted potential and poverty: A call for extraordinary action. *Journal for the Education of the Gifted*, 26(4), 292–303.
- Lee, P. C., & Stewart, D. E. (2013). Does a socio-ecological school model promote resilience in primary schools? *Journal of School Health*, 83, 795–804. doi:10.1111/josh.12096
- National Association of School Psychologists. (2013). *A framework for safe and successful schools*. Retrieved from www.nasponline.org
- +Neihart, M., Pfeiffer, S., & Cross, T. (2015). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.
- +Olszewski-Kubilius, P., & Clarenbach, J. (2012). *Unlocking emergent talent: Supporting high achievement of low income, high-ability students*. Washington, DC: National Association for Gifted Children.
- +Olszewski-Kubilius, P., & Thomson, D. (2015). Talent development as a framework for gifted education. *Gifted Child Today*, 38, 49–59.
- +Plucker, J. A., Hardesty, J., & Burroughs, N. (2013). *Talent on the sidelines: Excellence gaps and America's persistent talent underclass*. Storrs, CT: University of Connecticut, Center for Education Policy Analysis.
- +Rogers, K. B. (2002). *Re-forming gifted education: Matching the program to the child*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York, NY: Oxford University Press.
- +Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12, 3–54.
- Thapa, A., Cohen, J., Higgins-D'Alessandro, & Gaffey, S. (2012). *School climate research summary: August 2012*. New York, NY: National School Climate Center.
- Trickett, E. J., & Rowe, H. L. (2012). Emerging ecological approaches to prevention, health promotion, and public health in the school context: Next steps from a community psychology perspective. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 22, 125–140. doi:10.1080/10474412.2011.649651
- +VanTassel-Baska, J., & Brown, E. (2007). Toward best practice: An analysis of the efficacy of curriculum models in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 51, 342–358.
- +VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2007). *Overlooked gems: A national perspective on low income promising learners*. Washington, DC: National Association for Gifted Children.
- Ysseldyke, J., Lekwa, A. J., Klingbeil, D. A., & Cormier, D. C. (2012). Assessment of ecological factors as an integral part of academic and mental health consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 22, 21–43. doi:10.1080/10474412.2011.649641

PRINCIP 14 Interpersonální vztahy a komunikace mají zásadní význam jak pro proces výuka-učení, tak pro socio-emoční vývoj žáků.

VYSVĚTLENÍ

Proces výuky a učení v mateřských, základních i středních školách je ve své podstatě interpersonální a zahrnuje vztahy učitel-žák i vztahy mezi spolužáky. Tyto vztahy jsou zásadně důležité nejen pro efektivitu procesu vyučování-učení, ale také pro navození úspěšných vztahů s vrstevníky a s dospělými a pro usnadnění zdravého socio-emočního rozvoje žáků. Vzhledem ke své společenské

povaze poskytují třídní kolektivy velmi důležitý kontext pro výuku sociálních dovedností, jako je komunikace, respekt k druhým a navazování a udržování zdravých vztahů. Rozvíjení dobře fungujících vztahů se spolužáky a s dospělými ve velké míře závisí na schopnosti jedince sdělovat svoje myšlenky a pocity prostřednictvím verbálního i neverbálního chování¹¹.

Sociální srovnávání může bránit rozvoji interpersonálních vztahů. Jestliže má nad žáky často převahu jejich nadaný spolužák/spolužačka, mohou tito získat negativní náhled na svoje vlastní schopnosti a vyhýbat se vzájemné spolupráci s ním či s ní. Žáci s mimořádnými schopnostmi, kteří často dosahují lepších výsledků než jejich spolužáci, mohou mít obavy z toho, že se stanou předmětem takového porovnávání. Strategie směřující k tomu, aby žák nenesl stigma nadaného, mohou být pozitivní (např. pomoc spolužákům, zapojení do mimoškolních aktivit), nebo negativní (popírání svých výjimečných schopností, záměrné chybování). Doučování spolužáků nabízí potenciál pro podporu pozitivních interpersonálních vztahů, ale může uškodit, jestliže se touto situací doučovaný žák cítí ponižován, nebo doučující naopak využíván.

Sociální status studijně zaměřených žáků bývá, alespoň ve Spojených státech, na středních školách nízký, což žáky odrazuje od toho, aby byli označeni jako výborně prospívající. Cítí se nedocenení, nepochopeni nebo zneužívání, což může vést k tomu, že pracují raději sami než se svými spolužáky. Schopnost komunikovat se může verbálně nadaným žákům jevit snadná, výzkumy ale ukazují, že tito žáci mohou být náchylnější k odmítání ze strany vrstevníků, protože odlišná míra jejich vědomostí se zřetelně projevuje v jejich stylu řeči. **Učitelé, kteří ve třídě nastavují jako normu oceňování všech možných druhů odlišností, včetně jazykových a vědomostních a kteří zdůrazňují spolupráci před soutěživostí, tím napomáhají rozvoji interpersonálních vztahů mezi žáky, včetně těch nadaných.**

VÝZNAM PRO UČITELE

Vzhledem k interpersonální povaze výuky a učení v mateřských, základních i středních školách by učitelé měli věnovat pozornost vztahovým aspektům ve třídě:

- Zdravé a bezpečné prostředí, jak fyzické tak sociální a sdílená kultura třídy (to znamená zajistit, aby každý ve třídě měl jasnou představu o relevantní slovní zásobě,

hodnotách a normách) poskytují základ pro zdravé vztahy učitel-žák a vztahy mezi spolužáky.

- Učitelé, kteří poskytují žákům emoční podporu a jsou zárukou přiměřeně náročné výuky pro všechny žáky, vytvářejí prostředí pro rozvoj pozitivních interpersonálních vztahů.
- Sociální porovnávání lze minimalizovat tím, že se záměrně vyzdvihují výukové aktivity založené na spolupráci, a tím se zmenší pozornost věnovaná rozdílům ve schopnostech mezi žáky. Používají-li se výukové aktivity založené na soutěži, můžeme je zaměřit na sebezdokonalení každého jednotlivce nebo na týmové úsilí spíše než na vítězství nebo na systém „vítěz bere vše“.
- Učitelé by se měli vyvarovat hovorů o prospěchové hierarchii ve třídě, protože by se tak vytvářelo negativní prostředí pro interpersonální vztahy. Dávají-li nadané žáky za příklad jejich spolužákům, činí z nich objekt povyšujícího srovnávání.
- Učitelé mohou pomoci nadaným žákům zapadnout do kolektivu jejich spolužáků podporou pozitivních sociálních strategií, které nemají za následek zhoršování jejich školní výsledků.
- Práci ve skupinách je potřeba pečlivě sledovat a tak zajistit, že všichni členové se na ní přiměřeně podílejí.
- Doučování by se mělo nabízet jako dobrovolná aktivita pro žáky, kteří vyjádří přání pomáhat nebo chtějí, aby jim někdo pomohl.
- Učitelé mohou dát jasně najevo, jaké chování ve vztahu k sociálním interakcím očekávají (např. respekt k druhým, srozumitelná komunikace, nenásilné řešení konfliktů) a dát všem žákům příležitost prožívat dobře fungující společenskou komunikaci.
- Učitelé mohou ve třídě nejen stanovit normy spolupráce a vzájemné podpory, ale nesmírně důležité je také to, aby jasně zakázali šikanování v jakékoli podobě.
- Výuka efektivních sociálních dovedností by měla zahrnovat plánované aktivity a také příležitosti k praktickému nacvičování a zpětnou vazbu. Mezi tyto kritické sociální dovednosti patří spolupráce, nahlížení problému z pohledu různých lidí, respekt k názorům druhých, konstruktivní zpětná vazba, interpersonální řešení problémů a řešení konfliktů.
- Odpovědností učitelů je zajistit, aby se udržovalo pozitivní společenské klima, podporovat klidné řešení konfliktů mezi žáky a včas zasáhnout, pokud by se vyskytla šikana.

11 Viz také <http://www.apa.org/education/k12/relationships.aspx>

Jednou ze základních dovedností směřujících ke komplexnějším interakcím popsaným výše je rozvoj srozumitelné a ohleduplné komunikace. Je potřeba, aby dobře fungující komunikace mezi žáky byla předmětem výuky a aby jednotlivé dovednosti byly procvičovány. Učitelé mohou zařadit lekce o základech komunikace jako součást běžného kurikula. Mohou například do hodiny zařadit určité dovednosti (např. jak klást relevantní otázky) a dát příležitost použít tyto dovednosti třeba při společném učení ve skupinách. Dále učitelé mohou:

- Vybízet žáky, aby:
 - Dále rozpracovali svoje odpovědi.
 - Hledali kompromisní řešení během diskusí s jinými žáky.
 - Žádali od druhých vysvětlení.
 - Pozorně druhým naslouchali.
 - Porozuměli neverbálním vodítkům.
- Poskytovat žákům příležitosti zkoušet si komunikaci jak ve školních, tak ve společenských kontextech.
- Rozvíjet schopnost verbálně nadaných žáků rozeznávat a reflektovat řečové vzorce jiných lidí v různých společenských kontextech.
- Poskytovat zpětnou vazbu a přispět tím k rozvoji dovedností.

Kromě toho mohou být učitelé vzorem efektivní verbální i neverbální komunikace tím, že budou aktivně naslouchat, spojovat si výraz tváře s verbálním sdělením, efektivně využívat otázky, poskytovat komentáře v reakci na otázky žáků a snažit se vidět věci z jejich perspektivy.

LITERATURA

- Centers for Disease Control and Prevention. (2009). *School connectedness: Strategies for increasing protective factors among youth*. Retrieved from www.cdc.gov/HealthyYouth
- +Coleman, L. J., & Cross, T. L. (1988). Is being gifted a social handicap? *Journal for the Education of the Gifted*, 11, 41–56.
- +Cross, J. R. (2015). Peer relationships of gifted children. In M. Neihart, S. Pfeiffer, & T. L. Cross (Eds.), *Social and emotional development of gifted children* (2nd ed., pp. 41–54). Washington, DC: National Association for Gifted Children.

- +Cross, J. R., Bugaj, S. J., & Mammadov, S. (2016). Accepting a scholarly identity: Gifted students, academic crowd membership, and identification with school. *Journal for the Education of the Gifted*, 39, 23–48. doi:10.1177/0162353215624162
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- +French, L. R., Walker, C. L., & Shore, B. M. (2011). Do gifted students really prefer to work alone? *Roeper Review*, 33, 145–159.
- +Lee, S.-Y., Olszewski-Kubilius, P., & Thomson, D. T. (2012). Academically gifted students' perceived interpersonal competence and peer relationships. *Gifted Child Quarterly*, 56, 90–104.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher–child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444–458.
- Rimm-Kaufman, S. E., Baroody, A. E., Larsen, A. A., Curby, T. W., & Abry, T. (2015). To what extent do teacher–student interaction quality and student gender contribute to fifth graders' engagement in mathematics learning? *Journal of Educational Psychology*, 107, 170–185. doi:10.1037/a0037252
- Webster-Stratton, C., Reinke, W. M., Herman, K. C., & Newcomer, L. L. (2013). The Incredible Years teacher classroom management training: The methods and principles that support fidelity of training delivery. *School Psychology Review*, 40(4), 509–529.
- +Worrell, F. C., Knotek, S. E., Plucker, J. A., Portenga, S., Simonton, D. K., Olszewski-Kubilius, P., . . . Subotnik, R. F. (2016). Competition's role in developing psychological strength and outstanding performance. *Review of General Psychology*, 20, 259–271. doi:10.1037/gpr0000079

PRINCIP 15 Emoční pohoda má vliv na úspěšnost vzdělávání, na učení a vývoj.

VYSVĚTLENÍ

Emoční pohoda je nedílnou součástí úspěšného každodenního fungování ve třídě a ovlivňuje studijní výsledky a proces učení. Je rovněž důležitá pro mezilidské vztahy, sociální vývoj a celkové duševní zdraví. Prvky vytvářející emoční pohodu jsou vnímání sebe sama

(sebepojetí, sebeúcta; angl. self-concept, self-esteem), pocit sebekontroly a kontroly nad svým okolím (vědomí vlastní účinnosti, místo řízení; angl. self-efficacy, locus of control), obecné pocity pohody (štěstí, spokojenost, klid) a schopnost vyrovnávat se zdravým způsobem s každodenním stresem (schopnost zvládat náročné situace; angl. coping). Stav emočního zdraví závisí na chápání, vyjadřování, ovládání či regulování svých vlastních emocí stejně jako na vnímání a chápání emocí druhých (empatie). Chápání emocí druhých je u žáků ovlivněno tím, jak vnímají vnější očekávání a jak jsou přijímáni důležitými osobami ve své třídě, rodině, skupině vrstevníků, komunitě a sociálním okolí (viz principy 13 a 14).

Nadané děti mají stejné sociální a emocionální potřeby jako jiné děti, ale čelí zároveň jedinečným psychologickým problémům. Jako skupina se většinou dobře přizpůsobují, ale někdy vyžadují podporu nebo zásah dospělého, aby jim pomohl zvládat vztahy se svými spolužáky, nerovnoměrný vývoj, jejich perfekcionismus nebo pochybnosti, které představují výzvu pro jejich sebedůvěru. Obvykle mají dobré mínění o svých studijních schopnostech, mohou mít ale i potíže, zvláště tehdy, jsou-li ve velmi soutěživé třídě, nebo stojí-li před příliš náročnými nebo naopak málo náročnými výzvami. Celkově bývají nadané děti sociálně a emočně podobnější starším dětem než svým vrstevníkům, protože psychosociální zralost je v užším vztahu k mentálnímu věku než k věku chronologickému. Pro mnoho nadaných žáků, i když ne pro všechny, tedy nějaká forma akcelerace ve vzdělávání může poskytnout lepší podmínky pro to, aby si po sociální i kognitivní stránce porozuměli se sobě podobnými.

Výzkumy naznačují, že dospělí si často neuvědomují stres, v němž se nadaní žáci nacházejí, ani si nejsou vědomi faktorů, které se podílejí na jejich zátěži, protože tito žáci navzdory stresu stále dosahují výborných výsledků. Přijímací řízení na vysoké školy, absolvování rozhodných testů (angl. high-stakes assessments), obtížné kurzy či vyučovací předměty, přechody a složité projekty jsou pro ně typickými zdroji napětí. Mohou být nadaní v mnoha oblastech a projevat silný zájem v řadě oborů, což může vést k zatížení nadměrnými závazky.

Přibližně 20-30% nadaných žáků má obavy v důsledku kritického hodnocení vlastních schopností, což u nich vyvolává úzkost. Obzvláště žáci s dvojí výjimečností mají často ve škole emoční problémy způsobené frustracemi, které vyvstávají z extrémních rozdílů v jejich schopnostech. Podobně nadaní žáci s výjimečnými schopnostmi mohou

navzdory těmto svým schopnostem zápasit se sociální sebeúctou, osamoceností a izolací, což je způsobeno velkými rozdíly mezi jejich vlastními zájmy a zájmy a schopnostmi jejich vrstevníků, zvláště v situacích, kdy služby pro nadané nejsou k dispozici nebo nejsou poskytovány.

VÝZNAM PRO UČITELE

Emoční pohoda nadaných žáků ovlivňuje kvalitu jejich účasti na procesu vyučování-učení se. Může působit na jejich mezilidské vztahy, efektivitu jejich komunikace, na jejich motivaci a míru angažovanosti. Učitel hraje klíčovou roli při vytváření klimatu, v němž jsou všichni žáci přijímáni, oceňováni a respektováni; mají příležitost dosahovat dobrých výsledků na úrovni náročnosti, která odpovídá jejich schopnostem; mají příležitost navazovat pozitivní sociální vztahy s dospělými i se spolužáky. Učitelé mohou podpořit emoční pohodu nadaných žáků následujícími způsoby:

- Pamatujte, že jako skupina se nadaní žáci většinou dobře přizpůsobují, ale někdy vyžadují podporu nebo zásah dospělého, aby jim pomohl zvládat vztahy se svými spolužáky, nerovnoměrný vývoj, jejich perfekcionismus nebo pochybnosti, které představují výzvu pro jejich sebedůvěru.
- Vezměte na vědomí, že všechny nadané děti nemají stejné emoční potřeby. Zvláště emoční potřeby dětí s dvojí výjimečností budou pravděpodobně výraznější.
- Pamatujte na to, že známky a chování zaměřené na dosažení co nejlepšího výsledku nejsou spolehlivými indikátory úrovně stresu nadaných žáků nebo toho, jak situaci zvládají, protože tito žáci jsou často schopni dosahovat výborných výsledků, i když čelí značnému psychickému strádání.
- Občas se žáků ptejte, jak se cítí a jak zvládají vyšší míru stresu v náročných obdobích školního roku.
- Pomozte nadaným žákům, kteří zápasí s obavami vyplývajících z přehnaně kritického sebehodnocení, znovu zarámovat jejich očekávání.
- Sledujte žáky, kteří dosahují vynikajících výsledků v mnoha oblastech. Tito žáci mohou vnímat, že dělají příliš mnoho věcí naráz, mohou se cítit pod tlakem a nést tíži příliš mnoha očekávání od sebe samých i od dospělých.
- Cíleně uče strategie, kterými lze regulovat emoce, například: „zastav se a přemýšlej, než začneš jednat“;

brániční dýchání a postupnou relaxaci. Zařazení těchto strategií do každodenní školní rutiny a pobízení žáků, aby je používali v situacích, v nichž jsou vystaveni vyššímu stresu, jim může výrazně pomoci internalizovat tyto praktiky.

- Cíleně uče žáky trénink mentálních dovedností, abyste jim pomohli zvládat nutnost soustředit se, úzkost, vysoké nároky i stres.
- Sledujte úroveň náročnosti kurikula tak, aby se nejschopnější žáci nenudili při práci, která je příliš snadná.
- Dávejte pozor, abyste ve třídě nepodporovali do krajnosti dovedenou soutěživost. Ta může u žáků přispívat ke stresu a k nepříjemným pocitům.
- Poskytujte vzor pro emoční porozumění druhým, kam patří například empatie a soucit.
- Poskytněte soubor možných intervencí a různých druhů podpory pro rozvoj emočního zdraví.
- Neumožňujte žákům, aby se vyhýbali situacím, které vyvolávají stres, ale citlivě je vedte k tomu, aby ke svým obavám přistupovali s použitím strategií pro jejich zvládnutí, které se naučili.
- Zdůrazňujte význam vyhledávání pozitivních emočních zážitků v reakci na stresory, obzvláště se jedná o humor.
- Akceptujte významné empirické zjištění, že jednou z neefektivnějších školních intervencí směřujících k uspokojení potřeb nadaných dětí je vzdělávací akcelerace. Může nabývat různých forem, včetně přeskočení ročníku, dřívějšího vstupu na vysokou školu a různých forem akcelerace v jednotlivých předmětech.

LITERATURA

- +Assouline, S. G., Foley Nicpon, M., & Whiteman, C. (2010). Cognitive and psychosocial characteristics of gifted students with specific learning disabilities. *Gifted Child Quarterly*, 54, 102–115.
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). (2012). *CASEL Guide: Effective social and emotional learning programs*. Dostupné z www.casel.org
- +Delcourt, M. A. B., Cornell, D. G., & Goldberg, M. D. (2007). Cognitive and affective learning outcomes of gifted elementary school students. *Gifted Child Quarterly*, 51, 359–381. doi:10.1177/0016986207306320
- +Ecklund, K., Tanner, N., Stoll, K., & Anway, L. (2015). Identifying emotional and behavioral risk among gifted and non-gifted children: A multi-gate, multi-informant approach. *School Psychology Quarterly*, 30, 197–211.
- +Foley Nicpon, M., Allman, A., Sieck, B., & Stinson, R. D. (2011). Empirical investigation of twice exceptionality: Where have we been and where are we going? *Gifted Child Quarterly*, 55, 3–17.
- +Foley Nicpon, M., Doobay, A., & Assouline, S. G. (2010). Teacher, parent, and self-perceptions of psychosocial functioning in intellectually gifted children and adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*, 40, 1028–1038.
- +Gross, M. U. M. (2004). *Exceptionally gifted children* (2nd ed.). London, UK: Routledge Falmer.
- Hagelskamp, C., Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2013). Improving classroom quality with the RULER approach to social and emotional learning: Proximal and distal outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 51(3–4), 530–543. doi:10.1007/s10464-013-9570-x
- Jones, S. M., Aber, J. L., & Brown, J. L. (2011). Two-year impacts of a universal school-based social-emotional and literacy intervention: An experiment in translational developmental research. *Child Development*, 82(2), 533–554. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01560.x
- +Rogers, K. (2010). Academic acceleration and giftedness: The research from 1990–2008, a best evidence synthesis. In *Proceedings of the acceleration poster session at the 2008 Wallace Research Symposium on Talent Development*. Dostupné z http://www.accelerationinstitute.org/proceedings_2008.pdf
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35, 293–311. doi:10.1080/03054980902934563
- +Shaunessy, E., & Suldo, S. M. (2010). Strategies used by intellectually gifted students to cope with stress during their participation in a high school international baccalaureate program. *Gifted Child Quarterly*, 54, 127–137. doi:10.1177/0016986209355977

Jak co nejlépe vést třídu?

PRINCIP 16 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.

VYSVĚTLENÍ

Schopnost žáků učit se je ovlivněna jejich interpersonálním a intrapersonálním chováním ve stejné míře jako jejich nadáním pro studium. Na chování žáků, které je v rozporu se školními pravidly nebo s očekáváním učitele, nemůžeme pohlížet pouze jako na vyrušování, které je potřeba eliminovat před tím, než začne výuka. Lepším přístupem je **hned na začátku školního roku naučit žáky takovému chování, které vede k tomu, aby se něco naučili, a vytvořili vyhovující sociální interakce a toto chování během roku upevňovat**. Takové modely chování lze vyučovat za použití prověřených behaviorálních principů. U žáků, u kterých se vyskytují a přetrvávají závažnější problémy v chování, představuje pochopení kontextu a funkce chování klíčový element pro výuku přiměřených náhradních modelů chování¹².

Nadaní žáci mohou být pokročilí v různých oborech, ale stejně jako nenadaní žáci se mohou ve třídě chovat vyzývavě a často z podobných důvodů. Mezi některé problémy týkající se výhradně nadaných dětí, které mohou mít vliv na jejich chování ve škole, patří to, že dítě se navzdory rozumovému nadání potýká se socio-emočními potížemi, je dvojitě výjimečné s poruchami učení nebo chování, pochází z jiného kulturního nebo jazykového prostředí, je

kreativní daleko za rámec běžného výukového procesu nebo se ve škole nudí, protože pro něj není výzvou ani inspirací. Pedagogové musí být seznámeni s jedinečným zázemím svých žáků, s úrovní jejich schopností a jejich silných a slabých stránek. Od učitelů se očekává, že budou používat specifické strategie práce se třídou a diferencované pokyny, tak aby nadaným žákům poskytli příznivé studijní prostředí a vhodnou učební látku.

VÝZNAM PRO UČITELE

Zažitý názor tvrdí, že výuka je určena jen pro ty, kdo jsou „připraveni se učit“ a že prostředí pro výuku se zlepší, pokud ti, kteří vyrušují nebo odvádějí pozornost, budou vyloučeni.

- Učitelé v běžných třídách by si měli uvědomit, že i v těchto třídách jsou nadaní žáci a že je odpovědností učitele vytvořit studijní prostředí, které je pro ně výzvou, ale je i bezpečné, povzbuzující a vhodné pro jejich vývoj.
- Chování a sociální interakce nadaných žáků ve třídách se mohou podobat tomu, jak se chovají běžní žáci, a je důležité, aby pedagogové stanovili jasné zásady a pravidla na začátku školního roku. Řada behaviorálních principů, které lze použít k systematické výuce a jako připomenutí žákům, co se od nich očekává, zahrnuje pochvalu za vhodné chování, diferencované posilování (vhodné chování nebo reakce jsou posilovány a nevhodné chování nebo reakce jsou ignorovány), korigování a předem stanovené důsledky.
- Jedním z kritických prvků efektivní práce ve třídě je vhodně prováděná diferencovaná a akcelerovaná (urychlená) výuka. Diferenciace za použití mnoha různých strategií poskytne nadaným žákům nejen dostatek příležitostí k učení, ale rovněž omezí ve třídě potenciální problémy s chováním, ke kterým může dojít proto, že se žáci nudí, nestačí jim to, co se učí, a chybí

¹² Viz také <http://www.apa.org/education/k12/classroom-mgmt.aspx> a <http://www.apa.org/ed/schools/cpse/activities/class-management.aspx>

jim stimulace. Nadaní žáci mají často silnou touhu učit se o svých vlastních zájmech a proto by obsah učiva, proces učení a jeho výsledek neměly pomíjet diferencované a akcelerační strategie, aby byly tyto specifické potřeby uspokojeny.

- Pro získání a udržení žáků z kulturně odlišného prostředí v systému výuky pro nadané, musí být všechny třídy vnímavé vůči žákům s jiným zázemím. Prostor ve třídě může mít silný vliv na nadané žáky, ovlivňovat jejich motivaci, zapojení a pocit sounáležitosti. Nadaní žáci náležející k různým menšinám se budou v kulturně otevřeném prostředí třídy a školy cítit oceňováni a vítáni a budou projevovali odolnost v případě nutnosti čelit vnějším faktorům.
- Nadaní žáci se mohou ve třídách, které nejsou vhodně diferencované nebo kde tempo výuky neodpovídá rychlosti jejich učení, chovat antisociálně, nezapojovali se do interakcí ve třídě, nebo dosahovat výsledků, které neodpovídají jejich schopnostem. Je důležité, aby dospělí nezískali dojem, že takové chování je spojeno s nadáním. Je spíše důsledkem nevyhovujícího prostředí. Použití vhodných diferenciačních strategií při výuce může poskytnout nadaným žákům vhodnější příležitosti k učení, což bude mít za následek lepší chování a pozitivnější studijní výsledky.

LITERATURA

- American Psychological Association, Zero Tolerance Task Force. (2008). Are zero tolerance policies effective in the schools? An evidentiary review and recommendations. *American Psychologist*, 63, 852–862. doi:10.1037/0003-066X.63.9.852
- +Boor-Klip, H. J., Cillessen, A. H. N., & Hell, J. G. (2014). Social understanding of high-ability children in middle and late childhood. *Gifted Child Quarterly*, 58, 259–271.
- +Coleman, L. J., Micko, K. J., & Cross, T. L. (2015). Twenty-five years of research on the lived experience of being gifted in school: Capturing the students' voices. *Journal for the Education of the Gifted*, 38, 358–376.
- Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (2009). *Classroom management for elementary teachers* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- +Ford, D. Y. (2015). Culturally responsive gifted classrooms for culturally different students: A focus on invitational learning. *Gifted Child Today*, 38, 67–69.
- +Gentry, M., Paul, K. S., McIntosh, J., Fugate, M., & Jen, E. (2014). *Total school cluster grouping & differentiation: A comprehensive, research-based plan for raising student*

achievement and improving teacher practice (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.

- +Manning, S. (2006). Recognizing gifted students: A practical guide for teachers. *Kappa Delta Pi Record*, 42, 64–68.
- Skiba, R., & Peterson, R. (2003). Teaching the social curriculum: School discipline as instruction. *Preventing School Failure*, 47(2), 66–73.
- Slavin, R. E. (Ed.). (2014). *Classroom management and assessment*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sprick, R. (2006). *Discipline in the secondary classroom: A positive approach to behavior management* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sugai, G., & Simonsen, B. (2015). Supporting general classroom management: Tier 2/3 practices and systems. In E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of classroom management* (2nd ed., pp. 60–75). New York, NY: Taylor & Francis.
- +Tomlinson, C. A., Kaplan, S. N., Renzulli, J. S., Purcell, J., Leppien, J., Burns, D. E., . . . Imbeau, M. B. (2008). *The parallel curriculum: A design to develop high potential and challenge high-ability learners* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- +Wu, E. H. (2013). The path leading to differentiation: An interview with Carol Tomlinson. *Journal of Advanced Academics*, 24, 125–133.

PRINCIP 17 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.

VYSVĚTLENÍ

Jak na úrovni třídy, tak na úrovni celé školy je vytváření efektivního klimatu pro učení založeno na struktuře a podpoře. Mnoho škol a učitelů se setkává s různorodějšími skupinami žáků, kteří mohou od učitelů a školních komunit potřebovat nejen studijní podporu, ale také podporu socio-emoční a psychologickou. Pokud jde o strukturu, žáci potřebují správně chápat pravidla chování a očekávání v rámci třídy; tato očekávání jim musí být přímo a často sdělována a jejich plnění důsledně vyžadováno. Víme nicméně, že velmi důležitá je rovněž podpora. Pro to, aby učitelé byli efektivní a současně kulturně vnímaví, musí

pracovat na vytváření a udržování silných, pozitivních vztahů se svými žáky. Toho dosáhnou tak, že budou stále dávat najevo pevné odhodlání podporovat všechny své žáky při naplňování vysokých očekávání, která na ně kladou, ať už se tato týkají studia či chování.

VÝZNAM PRO UČITELE

Pro žáky je prospěšná čitelná struktura a vysoká očekávání, která jsou na ně kladena jak v případě prospěchu, tak pokud jde o chování ve třídě. Například:

- Nadaní žáci profitují z vysokých očekávání, předvídatelného rozvrhu, jasného vedení, z důsledně vyžadovaného dodržování pravidel a z dobře organizovaných výukových postupů a aktivit. Taková pravidla a postupy lze opakovaně vyučovat, aby žáci jasně chápali, co je žádoucí a co nežádoucí chování, a co se od nich očekává. Pro to, aby nadaní žáci získali ve škole pocit smysluplnosti učení, je rovněž velmi důležité, aby učitelé důsledně stanovovali tato pravidla a aby včas a zřetelně poskytovali žákům zpětnou vazbu.
- Nejeфекtivnější učitelé, školy a programy kladou rovněž důraz na rozvoj takových vztahů se žáky, pro něž je charakteristická podpora a péče (viz Princip 15). Učitelé potřebují vytvořit bezpečné a optimální prostředí pro výuku, v němž vládou pozitivní vztahy mezi žáky a učiteli a mezi spolužáky navzájem. Takové prostředí pro učení může poskytnout nadaným žákům příležitosti odvážit se riskovat a stavět před sebe výzvy a to jim pomůže dosahovat vynikajících výsledků a naplňovat svůj potenciál.
- Učitelé by se měli zaměřovat spíše na pozitivní než na negativní chování žáků a udržovat vysoký poměr pozitivních hodnocení a měli by také budovat vzájemný respekt mezi učiteli a žáky. Jasná sdělení o tom, jak si učitel představuje spolupráci mezi žáky, a používání pozitivní verbální i neverbální komunikace, může rovněž u žáků přispět k růstu smyslu pro odpovědnost, stejně jako k jejich nezávislosti a sebekázni.
- Pro účinné vedení třídy je rovněž zapotřebí vysoká úroveň podpory poskytované žákům, a to v oblasti výukové i socio-emoční a psychologické. Výzkumy naznačují, že u nadaných žáků je pozitivní korelace mezi chabým socio-emočním vývojem a jejich špatnými výkony ve škole. Podpora dobrých studijních výsledků i uspokojování jejich socio-emočních potřeb podpoří u nadaných žáků pocit duševní pohody.

- Profesní znalosti učitelů a vysoká úroveň přípravy, stejně jako chápání individuálních rozdílů a individuálních potřeb žáků, mají při práci s nadanými žáky zásadní význam. Povzbuzování ze strany učitelů, které směřuje k tomu, aby byli nadaní přijímáni svými spolužáky, a povědomí o jejich možné sociální a emoční zranitelnosti může pomoci předcházet problémům v chování a špatným studijním výsledkům a udržet ve třídě pozitivní prostředí pro nadané žáky.
- Učitelé by měli vytvořit ve třídě takové prostředí, kde se oceňuje odpovědnost a spolupráce. Podpora od učitelů, škol, rodičů a obce může lépe posloužit potřebám nadaných žáků tím, že stimuluje jejich zájmy, nadšení a motivaci k učení a dosahování vynikajících výsledků.

LITERATURA

- +Blaas, S. (2014). The relationship between social-emotional difficulties and underachievement of gifted students. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 24, 243–255.
- +Canter, L. (2009). *Assertive discipline: Positive behavior management for today's classroom*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (2009). *Classroom management for elementary teachers* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- +Hébert, T. P. (2011). *Understanding the social and emotional lives of gifted students*. Waco, TX: Prufrock Press.
- +Jones, V., & Jones, L. (2010). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- +Rogers, B. (2015). *Classroom behavior: A practical guide to effective teaching, behavior management colleague support*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rothstein-Fisch, C., & Trumbull, E. (2008). *Managing diverse classrooms: How to build on students' cultural strengths*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Skiba, R., & Peterson, R. (2003). Teaching the social curriculum: School discipline as instruction. *Preventing School Failure*, 47(2), 66–73.
- +VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2005). Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory Into Practice*, 44, 211–217.
- Weinstein, C., Tomlinson-Clarke, S., & Curran, M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education*, 55, 25–38. doi:10.1177/0022487103259812

Jak posuzovat pokrok, kterého žáci dosáhli?

PRINCIP 18 Jak formativní, tak sumativní hodnocení je důležité a užitečné, každé z nich ale vyžaduje odlišný přístup a interpretaci.

VYSVĚTLENÍ

Formativní hodnocení (angl. formative assessment) poskytuje o nadaných žácích informace, které jsou užitečné při rozhodování o kurikulu, strategiích výuky, zařazování žáků do skupin a akceleraci. *Sumativní hodnocení* (angl. summative assessment) je užitečné pro posouzení pokroku, kterého nadaní žáci dosáhli při učení, k vyhodnocení efektivitu tvorby a případných změn kurikula, efektivitu vyučovacích metod a vzdělávacího programu jako celku.

Protože výukové zkušenosti by měly být v souladu se silnými stránkami a potřebami nadaných žáků, formativní hodnocení, které předchází vlastní výuce, se používá ke stanovení úrovně připravenosti a k tomu, aby se eliminovala potřeba opakovat materiál, který žáci již zvládli, a tím se jim umožnilo učit se pokročilejší látku a věnovat se tomu, co je zajímavé. Formativní hodnocení probíhající v průběhu výuky zlepšuje proces učení tím, že poskytuje data, jež mohou učitelé dodat informace o tom, kde má každý jednotlivý žák mezery ve vědomostech a dovednostech, o jeho zájmech a silných stránkách, o potřebě individualizace tempa výuky a o umístění do skupiny srovnatelně schopných žáků. Sumativní hodnocení měří učení v určitém bodě, obvykle na konci lekce nebo okruhu, pololetí, nebo školního roku a svým pojetím poskytuje jen omezené možnosti ovlivnit probíhající výukové aktivity. Je nicméně užitečné pro

zhodnocení účinků kurikulárních a vyučovacích postupů na pokrok, kterého žáci dosahují.

Přístup ke sběru informací se bude mezi těmito dvěma typy hodnocení vzhledem k jejich odlišným cílům pravděpodobně také lišit. Formativní hodnocení používané k tomu, aby zvýraznilo pokrok, kterého nadaní žáci dosahují, se bude pravděpodobně zaměřovat na velké ideje nebo koncepty, řešení problémů, kritické a kreativní myšlení a na učební látku vyšší úrovně, aby žáci mohli ukázat rozsah toho, co vědí a co nevědí. K hodnocení složitějších konceptů a myšlení na vyšší úrovni se často používají autentické úkoly nebo úkoly postavené na výkonu, které zahrnují projekty, demonstrování, debaty, řešení problémů na základě scénáře a jiné typy otevřených úloh. V optimálním případě učitel a žák spolupracují a používají specifická kritéria hodnocení, aby stanovili míru pokroku. Sumativní hodnocení, jehož účelem je pomoci učitelům zhodnotit pokroky žáků a efektivitu programů, mohou obsahovat zkoušky na konci pololetí, předvedení výkonu formou konkurzu, vystavování výsledků činnosti a recenze portfolio, srovnávací testy a testy porovnávající výkon s kritériem nebo s normou, standardizované státní testy, které lze použít k získání celkového skóru nebo stanovení úrovně výkonu z hlediska celé školy.

Nástroje pro formativní i sumativní hodnocení mohou vytvářet buď sami učitelé, nebo někdo mimo školu - například společnosti vyvíjející testy pro státní instituce. Obecně je však běžné, že formativní testy většinou vytvářejí učitelé a rozhodné testy používané ve velkém rozsahu vytváří nějaká externí organizace. Celkově vzato je však cíl obou typů testů totožný — poskytnout validní, spravedlivé, užitečné a spolehlivé zdroje informací.

VÝZNAM PRO UČITELE

Využívání formativních testů může vést u žáků k významným pokrokům při učení, pokud učitelé:

- Jasně sdělují účel každé hodiny a zapojují nadané žáky do hodnocení kvality jejich vlastního učení.
- Využívají vyučovací hodiny a jiné zkušenosti z práce se třídou k tomu, aby sbírali podklady o tom, jak se nadaní žáci učí.
- Používají tyto podklady k tomu, aby poznali, co nadaní žáci už znají, a upravují podle toho výukové plány, přičemž vhodným způsobem obohacují a urychlují proces učení.

Učitelé mohou zlepšit efektivitu formativního hodnocení, když:

- Sladí hodnocení s přiměřeně stanovenými výukovými cíli pro nadané žáky.
- Používají autentické a diferencované testy a metodu testování nad věkovou úrovní¹³, aby zjistili, co nadaní a pokročilí žáci znají a co neznají.
- Vytýčují dlouhodobé a krátkodobé cíle založené na mnoha různých typech hodnocení, které zohledňují schopnosti každého žáka, dosažené výsledky, potřeby a zájmy.
- Vedou nadané žáky k tomu, aby sami určovali, zda tyto cíle splnili.
- Používají formativní hodnocení průběžně, aby mohli upravovat kurikulum a tempo výuky na základě studijních schopností nadaných a pokročilých žáků.

Učitelé mohou lépe využívat jak formativního, tak sumativního hodnocení, pokud rozumí základním konceptům vztahujícím se k měření dosažených výsledků ve vzdělávání. Potřebují využívat těchto znalostí, aby mohli rozlišovat mezi různými druhy hodnocení a interpretovat výsledky způsobem, který jim poskytne vodítko pro rozhodování o dalším průběhu vzdělávání. Učitelé mohou také využít získané údaje k hodnocení své vlastní výuky a k posouzení, zda každý z žáků dělá dostatečné pokroky odpovídající jeho schopnostem a potřebám.

¹³ Testování nad věkovou úrovní (angl. above-level testing, případně above-level assessment) je přístup, při němž jsou nadanému dítěti zadávány didaktické testy či testy schopností, které jsou primárně určeny pro běžnou populaci žáků či studentů staršího věku. Příkladem může být situace, kdy mimořádně nadaný třinácti- či čtrnáctiletý žák řeší test matematických schopností standardně používaný pro testování maturantů. Hlavním důvodem je překonání efektu stropu – pro skutečně mimořádně nadané jedince nemusí být ani nejtěžší položky ve věkově odpovídajících testech dostatečně diferencující (pozn. překl.).

LITERATURA

- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Council of Chief State School Officers (CCSSO). (2008). *Formative assessment: Examples of practice*. Dostupné na stránkách CCSSO: <https://ccsso.org/resource-library/formative-assessment-examples-practice>
- Heritage, M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do? *Phi Delta Kappan*, 89(2), 140–145.
- +Moon, T. R., Brighton, C. M., Callahan, C. M., & Robinson, A. (2005). Development of authentic assessments for the middle school classroom. *Journal of Secondary Gifted Education*, 2/3, 119–133.
- +Rambo-Hernandez, K. E., & Warne, R. T. (2015). Measuring the outliers: An introduction to out-of-level testing with high-achieving students. *Teaching Exceptional Children*, 47, 199–207.
- Sheppard, L. A. (2006). Classroom assessment. In R. L. Brennan (Eds.), *Educational measurement* (4th ed., pp. 623–646). Westport, CT: American Council on Education/Praeger.
- +Thomson, D., & Olszewski-Kubilius, P. (2014). The increasingly important role of off-level testing in the context of the talent development perspective. *Gifted Child Today*, 37(1), 33–40.
- +VanTassel-Baska, J. (Ed.). (2008). *Alternative assessments with gifted and talented students*. Waco, TX: Prufrock Press.
- +Warne, R. T. (2012). History and development of above-level testing of the gifted. *Roeper Review*, 34, 183–193.
- Wylie, C., & Lyon, C. (2012, June). Formative assessment—Supporting students' learning. *R & D Connections* (No. 19). Dostupné na stránkách Služby pedagogického testování: http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RD_Connections_19.pdf

PRINCIP 19 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.

VYSVĚTLENÍ

Učitelé a vedoucí pracovníci mateřských, základních a středních škol pracují v době, kdy se hodnocení stalo stálým tématem diskusí a debat. Je však důležité mít na paměti, že existují jasné standardy pro posuzování kvality všech typů hodnotících nástrojů. To platí pro formativní i sumativní hodnocení (viz *Standardy pro pedagogické a psychologické testování*; angl. *Standards for Educational and Psychological Testing*; AERA, APA, & NCME, 2014). **Testy, které jsou reliabilní i validní, pomáhají uživatelům vyvozovat z testových výsledků odpovídající závěry o znalostech, dovednostech a schopnostech žáků.**

O validitě hodnotícího nástroje lze uvažovat s ohledem na čtyři základní otázky:

- Jak moc z toho, co chcete měřit, skutečně měříte?
- Jak moc z toho, co jste neměli v úmyslu měřit, ve skutečnosti měříte?
- Jaké jsou zamýšlené a nezamýšlené důsledky hodnocení?
- Jaké důkazy podporují vaše odpovědi na první tři otázky?

Validita hodnotícího nástroje není pouhé číslo. Je to soubor důkazů, ke kterým se dospělo v průběhu času a v řadě rozličných situací a které vypovídají o závěrech, jež lze učinit na základě testových dat. Takové doklady se získávají pečlivým studiem obsahu testu a toho, jak tento obsah reprezentuje měřenou oblast (např. studijní výsledky v matematice) a prověřením, jak skóry testu souvisí (nebo nesouvisí) s údaji naměřenými jiným způsobem. Uživatelé testu například potřebují jistotu, že testový skóre spolehlivě reflektuje míru toho, co se žáci naučili v matematice, a nikoli jiné faktory.

Spravedlivost je rovněž jednou z komponent validity. U validního hodnotícího nástroje musí být jasně řečeno, co

tento nástroj má nebo nemá měřit, a pro všechny testované musí pro takové tvrzení existovat důkazy. Testy, které ukazují skutečné, relevantní rozdíly, jsou spravedlivé; testy ukazující rozdíly, které nemají vztah k tomu, co mělo být testováno, spravedlivé nejsou.

Dalším klíčovým faktorem je také reliabilita hodnotícího nástroje. Testové skóry můžeme považovat za reliabilní, pokud nejsou zatíženy náhodnými chybami měření a jsou konzistentní při opakovaném testování. Skóry by neměly být ovlivněny náhodnými faktory spojenými například s motivací nebo zájmem žáka, pokud jde o vztah k dané sestavě testových otázek, s různými podmínkami při testování nebo s jinými věcmi, které zadavatelé testu neměli v úmyslu měřit.

Při vzdělávání nadaných žáků zasluhují doklady o validitě testu obzvláště velkou pozornost, a to kvůli dopadům spojeným s výsledky měření (např. pečlivé zvážení etických otázek a otázek rovných příležitostí souvisejících se skutečností, že dítě bude označeno jako „nadané“ nebo „nenadané“ a s dopady na vzdělávací a sociální příležitosti, jejichž dostupnost se od této nálepky odvíjí). Uživatel testu tedy bude chtít dostatečné důkazy o validitě testu, aby ho mohl použít při zařazování do programů pro nadané žáky. Protože je jen malá shoda na jednotné definici nadání a protože na nadání mají vliv předchozí vzdělávací možnosti a vzdělávací kontext, je navíc při procesu identifikace nezbytné, aby uživatelé testu zakládali svoje soudy týkající se validity testu na míře, v níž explicitní a detailní kritéria, která definují „nadané“, vyhovují pro konkrétní kontext, obsah učiva, skupinu žáků a vývojové stádium.

VÝZNAM PRO UČITELE

Hodnocení toho, co se žáci naučili, je silně ovlivněno tím, jak učitel chápe i interpretuje výsledky testu a jak s nimi naloží. Pokaždé, když učitelé zadávají test, je dobré zvážit jeho silné a slabé stránky s ohledem na to, co očekávají, že jim test vypoví o učení jejich žáků. Učitelé mohou používat různé strategie, aby zvýšili reliabilitu svých testů, a mít povědomí o tom, proč některé testy budou reliabilnější než jiné. Mezi způsoby, kterými mohou učitelé zlepšit kvalitu používaných testů, patří:

- Být si vědomi toho, že testy by měly být použity pro specifický účel, pro který byly vytvořeny.
- Pečlivě posoudit soulad testů s tím, co se vyučuje, což lze provést zmapováním obsahu testu a následným

porovnáním s časovou dotací a důrazem na dané učivo v plánu výuky.

- Celkově používat dostatečné množství otázek a používat i různé jejich typy (např. otázky s možností výběru a otázky s volně tvořenými odpověďmi), které poskytnou širokou škálu žákovských odpovědí a umožní prokázat zvládnutí učiva nad rámec aktuálního ročníku.
- Používat položkovou analýzu, aby se minimalizovala možnost předpojatosti. Učitelé mohou například snadno ověřit relativní obtížnost otázek (např. příliš těžké nebo příliš snadné), aby zajistili, že nebude žádný strop pro nadané a také s ohledem na podskupiny žáků (např. rodilí mluvčí ve srovnání s žáky, kteří se jazyk teprve učí).
- Důležitá rozhodnutí mít podložena vícenásobným měřením a ne pouze jedním testem.

LITERATURA

- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Brookhart, S. (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(1), 3–12.
- +Cowie, B., & Harrison, C. (2016). Classroom processes that support effective assessment. In G. T. L. Brown & L. R. Harris (Eds.), *Handbook of human and social conditions in assessment* (pp. 335–350). New York, NY: Routledge.
- McMillan, J. H. (2000). Fundamental assessment principles for teachers and school administrators. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(8). Retrieved from <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=8>
- Moss, P. A. (2003). Reconceptualizing validity for classroom assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22(4), 13–25.
- Smith, J. K. (2003). Reconsidering reliability in classroom assessment and grading. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22(4), 26–33.

PRINCIP 20 Smysluplné využití dat získaných při hodnocení žáků závisí na jasné, správné a spravedlivé interpretaci.

VYSVĚTLENÍ

Význam výsledků hodnocení závisí na jasné, přiměřené a spravedlivé interpretaci. **Skóry z jakéhokoli testování by se obecně měly používat pouze ke specifickým účelům, pro které je toto testování určeno.** Například testy určené k tomu, aby vybraly žáky pro nějakou soutěž, mohou být validní, spravedlivé a užitečné pro tento účel, ale pravděpodobně by byly zavádějící pro stanovení silných a slabých stránek jednotlivých žáků při zvládnutí učiva v určitém předmětu.

Při vzdělávání nadaných žáků pocházejí data pro hodnocení ze čtyř různých zdrojů: (a) data z identifikačních postupů a procedur; (b) data ze systému pro celoplošné zjišťování výsledků vzdělávání (např. státních, vztahujících se k určitému vzdělávacímu programu); (c) data z vyhodnocování programů pro nadané; a/nebo (d) data získaná v prostředí třídy. Je důležité vzít v úvahu potenciální slabá místa každého z nich. Například data z identifikačních procedur nebo ze státního systému pro zjišťování výsledků vzdělávání mají zpravidla omezený význam při vytváření kurikula pro nadané žáky, a to kvůli efektu stropu, chybějící specifikaci (týkající se konkrétních oborů) v případě dat z identifikace, nebo kvůli nesnázím souvisejícím se správným hodnocením nadaných žáků z jiného jazykového nebo kulturního prostředí.

Data získaná z testování ve třídě mohou mít přímější a užší vztah k plánování výuky, ale mají obvykle omezenou výpovědní hodnotu, protože kontrola kvality těchto testů není na stejné úrovni jako u testů externích (např. státních). Bez ohledu na zdroj však správná a spravedlivá interpretace dat vyžaduje plné pochopení toho, jak různé faktory (např. osobní historie a historie předchozího vzdělání) ovlivňují povahu hodnocení a výsledky žáka a tím potenciálně i jejich interpretaci.

Na poli vzdělávání nadaných žáků začínají mnozí používat sekundární datovou analýzu z rozsáhlých longitudinálních souborů dat sebraných vládami i jinými agenturami (např. Add Health data sesbíraná Národním institutem pro zdraví dítěte a lidský vývoj), aby pochopili vztahy mezi množstvím

proměnných, které zahrnují nadané žáky. Například soubor dat Add Health byl využit ke zkoumání ochranných faktorů proti depresi u nadaných adolescentních žáků, kde „nadaný“ je definován horními 5% skóre v Add Health Obrázkově-slovníkovém testu.

Je důležité si uvědomit, že musíme pečlivě interpretovat výsledky z těchto typů analýz, protože v převážné většině případů je nadaný často definován na základě nepřímých indikátorů v rámci datových souborů, spíše než přímým měřením nadání (např. kombinací řady proměnných za účelem vytvoření indikátoru pro nadání nebo nějaká(é) jiná(é) proměnná(é), která(é) by sloužila(y) jako náhrada nadání, jako například průměr známek).

VÝZNAM PRO UČITELE

Pokroky v kognitivní psychologii prohloubily naše chápání toho, jak se žáci učí. Důsledkem je, že postupy, kterými žáky hodnotíme, rozšířily možnosti pro získávání dokladů o vývoji žákovských znalostí. Bez ohledu na zdroj, ze kterého data pocházejí, je důležité si uvědomit, že jejich interpretace není cílem sama o sobě, ale představuje spíše prostředek pro rozhodování o vyučovacích metodách (nebo programech). Mají-li hodnocení poskytnout správné a spravedlivé interpretace dat o žákovi, musí učitelé uznat, že všechna měření obsahují chybu (tzn., že jsou nepřesná) a poskytují tedy neúplný doklad o žákově výkonu; proto by měly být při důležitém rozhodování testy kombinovány s jinými zdroji podkladů. Navíc při práci s nadanými žáky by učitelé měli používat testovací nástroje, které pokryjí širokou škálu vědomostí v určitém oboru a dovedností, které by žáci měli ukázat, aby bylo možné přijmout na základě přesných interpretací odpovídající rozhodnutí o další výuce.

Důsledky interpretací je třeba nahlížet i ve světle účelu, ke kterému byl test použit. Společenské důsledky pro žáky, kteří byli identifikováni a označeni jako nadaní, mohou být pozitivní i negativní. Takzvaný Pygmalion efekt nebo myšlenka sebenaplnujícího se proroctví jsou dva známé koncepty, které mohou nastat v důsledku pedagogického nálepkování a mohou žáky vybuzovat k tomu, aby dostali svému označení. Učitelé si navíc někdy mohou vytvářet o svých žácích očekávání na základě informací z první nebo i z druhé ruky, což může vést k tomu, že se tato očekávání stanou realitou (viz Princip 11). Ať je tomu jakkoliv, je důležité zvažovat možné dopady interpretací (tzn. falešně pozitivních i falešně negativních) s ohledem na potenciální sociální důsledky (např. problémy s identitou), které pro žáky mohou mít.

LITERATURA

- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- American Psychological Association. (n.d.). *Appropriate use of highstakes testing in our nation's schools*. Dostupné z <http://apa.org/pubs/info/brochures/testing.aspx>
- +Gates, J. (2010). Children with gifts and talents: Looking beyond traditional labels. *Roeper Review*, 32, 200–206.
- +Kane, M. T. (2013). Validating the interpretations and uses of test scores. *Journal of Educational Measurement*, 50, 1–73.
- +Makel, M. C., Matthew, M. S., Peters, S. P., Rambo-Hernandez, K., & Plucker, J. A. (2016). *How can so many students be invisible? Large percentages of American students perform above grade level*. Baltimore, MD: Johns Hopkins Institute for Education Policy. Dostupné z <http://edpolicy.education.jhu.edu>
- +Messick, S. (1980). Test validity and the ethics of assessment. *American Psychologist*, 35, 1012–1027.
- +Messick, S. (1998). Test validity: A matter of consequences. *Social Indicators Research*, 45, 35–44.
- +Messick, S. (2000). Consequences of test interpretation and use: The fusion of validity and values in psychological assessment. In R. D. Goffin & E. Helmes (Eds.), *Problems and solutions in human assessment* (pp. 3–20). Boston, MA: Kluwer.
- +Mueller, C. E. (2009). Protective factors as barriers to depression in gifted and nongifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 53, 3–14.
- +Peters, S., & Matthews, M. (Eds.). (2016). Gifted education research in the field of economics [Special issue]. *Journal of Advanced Academics*, 27(2).
- Rist, R. C. (2011). On understanding the process of schooling: The contributions of labeling theory. In A. R. Sadovnik (Ed.), *Sociology of education: A critical reader* (2nd ed., pp. 71–82). New York, NY: Routledge.



AMERICAN
PSYCHOLOGICAL
ASSOCIATION

750 First Street, NE
Washington, DC 20002-4242
www.apa.org