

K VÝUCE NADANÝCH A TALENTOVANÝCH ŽÁKŮ

Iva Pýchová

Klíčová slova: Nadání a talent, polemika, koncepce, identifikace, cíle a formy, požadavky na učitele, strategie a příklady.

Anotace: Otázka identifikace a zejména rozvoje nadání a talentu se v posledních letech celosvětově rozrostla ve významnou oblast pedagogického a psychologického bádání. Cílem této stati je zabývat se problémem „elitismu“, uvést některé základní koncepce nadání a talentu, prezentovat neznámější formy vzdělávání nadaných žáků a požadavky kladené na jejich učitele. V závěru je citováno několik konkrétních příkladů strategií a aktivit využívaných při jazykové výuce nadaných žáků.

Teoretické zkoumání otázek identifikace a rozvoje nadání a talentu se obvykle těší podpoře pedagogické veřejnosti do chvíle, kdy se ukáže, že se jeho zdroje a výsledky týkají pouze části žákovské populace, a to nadprůměrných žáků. Odpor k tomu, aby se nadprůměrným žákům věnovalo více pozornosti než žákům ostatním, přitom zajímavě kontrastuje s ochotou věnovat více pozornosti žákům podprůměrným, zaostávajícím. Výslednicí bývají většinou rovnostářské proklamace podobné výnosu australské vlády, který prarýfovala ve své knize velká stoupenkyně zvláštních vzdělávacích programů pro nadané Miraca Grossová (1993, s. 31): „Všechny děti jsou potenciálně nadané a je věcí škol, aby poskytly všem dětem stejnou příležitost a pomohly jim tento potenciál rozvinout.“

Jakkoli ušlechtilé zní toto prohlášení, je v podstatě nepravdivé a zavádějící. Není pravda, že všechny děti jsou potenciálně nadané, existují i děti nenadané a děti zaostávající, retardované. Kromě toho se zdá diskutabilní poskytovat všem dětem stejnou příležitost. Dětem z nevhodného rodinného, sociálního, přírodního prostředí, stejně jako dětem handicapovaným a nadaným je třeba věnovat příležitosti více nebo jiného druhu než ostatním.

Není rovněž věcí školy, aby rozvíjela každý typ potenciálního nadání: Rozvoj některých typů nadání je věcí speciálních institucí (např. umělecké nadání), klubů (např. specifické sportovní nadání), nebo rodiny (např. sociální nadání). Absurdita výše uvedeného rovnostářského prohlášení vynikne rovněž z jeho hypotetické paralely: Všechny děti jsou potenciálně nemocné a je věcí nemocnic, aby poskytly všem dětem stejnou léčbu a stejné léky.

Je všeobecně schvalováno, aby se vydávaly značné částky peněz na zřízení a provoz speciálních škol a zařízení pro handicapované a retardované děti, protože tyto děti mají stejné právo na vzdělání jako ostatní děti. Na druhé straně nadané děti jsou většinou ponechávány, aby se postaraly o sebe samy. Nanejvýše jim učitelé zadají určitý úkol navíc, často irelevantní jejich nadání, aby se měly čím zabývat a nevyrušovaly. Je pravda, že některé talenty přežijí a rozvíjejí se bez podpory jiných, a to dokonce i v dobách útlaku a navzdory pronásledování. Nikdo však nikdy nevyčíslí, kolik nadání a talentu v takových podmínkách zaniklo.

Existuje již řada zemí, v nichž výuka a výchova nadaných žáků a učební programy pro ně jsou nejen předmětem výzkumů, ale i přímé praxe. Kromě Spojených států a Kanady,

v nichž jsou programy pro nadané reality již od poloviny 19. století, je to i řada zemí Evropy, které si uvědomily, jaké bohatství dřímá v nadání jejich dětí. Jde především o Británii, Holandsko, Německo a Rakousko, ale i Polsko a Maďarsko. Určité aktivity se rozvíjejí na Slovensku a v poslední době i v České republice. Mimo Evropu jsou v tomto směru velmi aktivní Taiwan a Korea, v Latinské Americe Peru a Brazílie, v Africe Namibie, v zámoří Austrálie. Současně se rozrůstá i teoretické bádání v oblasti nadání a talentu: Ještě v r. 1950 nepochybně J. P. Guilford 186 publikací věnovaných otázkám nadání a talentu, v r. 1965 jich F. Barron uvádí již 4176.

Ke koncepcím pojmu nadání

Jednu z prvních moderních koncepcí nadání vytvořili v r. 1961 DeHaan a Havighurst, kteří vyjmenovali šest oblastí, v nichž se nadání obvykle projevuje. Jsou to: intelektuální schopnosti, tvořivé myšlení, vědecké schopnosti, sociální nadání (vůdcovství), mechanické (praktické) dovednosti, umělecké nadání.

V r. 1972 publikoval pracovník amerického ministerstva školství Sidney P. Marland výsledky dvouletého pozorování nadaných žáků na amerických školách. Zpráva přinesla alarmující informace o zanedbávání nadání žáků a vedla ke zvýšení zájmu o péči o nadané děti v USA. Marlandova zpráva vyjmenovává rovněž šest oblastí výskytu nadání a značně se přidružuje DeHaanovy a Havighurstovy studie: obecné intelektuální schopnosti, specifické akademické zaměření, tvořivé neboli produktivní myšlení, vůdcovské schopnosti, výtvarné a jiné umělecké schopnosti, psychomotorické schopnosti.

Marlandova studie vedla k vydání školského výnosu Kongresu USA z r. 1978, který

její text doplnil o dovětek, že „za nadané děti jsou považovány nejen ty děti, které již podávají vysoké výkony, nýbrž i ty, které vykazují určité potenciální nadání“ (IXA, P. L. 95-561).

Z r. 1978 pochází rovněž známý Renzulliho „Tříkruhový model nadání“, který si vydobyl proslulost jak v Americe, tak jinde ve světě (obr. 1). Renzulliho model (konečné znění r. 1986) definuje nadání jako interakci tří základních komplexů lidských charakteristik:

1. nadprůměrných všeobecných schopností,
2. vysoké angažovanosti,
3. vysoké úrovně kreativity.

Aby dítě bylo uznáno za nadané, musí podle Renzulliho modelu zmíněné vlastnosti již prezentovat. Model tudíž nepočítá s dětmi, jejichž nadání se teprve rozvíjí nebo existuje v podobě potenciálních vloh. V 80. letech byl proto tento model podroben citelné kritice.

Model, který řeší vztah mezi postižením zjevného a potenciálního nadání, je model Abrahama J. Tannenbauma z r. 1983. Tento model, nazývaný též „psychosociální“ (obr. 2), zahrnuje nejen všeobecné a specifické schopnosti, ale též vliv sociálního prostředí, které hraje významnou roli v rozvoji nadání, stejně jako úlohu náhody a příležitosti, které jsou mnohdy rozhodujícími činiteli v další historii nadání. Kromě vyjmenovaných faktorů zahrnuje model ještě tzv. neintelektové faktory, které představují motivaci, sebekoncepci, vytrvalost, ambicióznost a další osobnostní vlastnosti.

Jen o dva roky později, r. 1985, publikoval Francois Gagné článek „Giftedness and Talent: Reexamining a Reexamination of the Definitions“ (Přibližně: Nadání a talent: Redefinice definic). Gagné definuje nadání jako schopnost podávat nadprůměrné výkony v jedné oblasti či více oblastech a talent jako schopnost podávat VYSOCE nadprůměrné výkony v jedné oblasti nebo ve více oblastech lidské činnosti. (Jiné rozlišení na-

dání a talentu je založeno na dosažené výši IQ: Za nadané jsou považováni žáci s IQ nad 130, za talentované žáci s IQ nad 160. Shallcross 1981.) Ve svém modelu (obr. 3) rozlišuje Gagné pět skupin obecného nadání (intelektuální, tvůrčí, společensko-afektivní, senzomotorická a další - nespecifikovanou). Tyto obecné skupiny se dále realizují ve specifických typech nadání. Uprostřed modelu umístil Gagné komplex personálních charakteristik (včetně motivace) a charakteristik prostředí, které vliv nadání umocňují v talent. „Motivace“, píše Gagné, „je nezbytná podmínka pro vynoření talentu“ (Gagné 1985, s. 108). Ostatní charakteristiky tohoto středového komplexu považuje Gagné za kritické pro rozvoj, nebo potlačení talentu.

Další desetiletí přinesla rozšiřování a upřesňování koncepcí nadání (např. Gagné 1991, Mönks 1992). V našich zemích se teoretickým zpracováním některých otázek týkajících se nadání zabývali např. Dočkal, Musil, Palkovič, Miklová, Kodým aj. Ačkoliv literatura poskytuje již celou řadu definic nadání a talentu, žádná z těchto definic není zcela vyčerpávající a všeobecně přijímaná.

Koncepcí nadání, kterou v r. 1992 vytvořili Sternberg a Lubart, přináší deskriptivní komponentů lidské osobnosti, které jsou nadání a talentu inherentní:

- a) rozvinuté kognitivní procesy (např. vnímání, fantazie, intelekt),
- b) znalosti (určitých oblastí lidského vědění),
- c) intelektuální styly (např. učební styly),
- d) osobnostní rysy a rysy chování (např. ochota riskovat, tolerance k dvojznačnosti, vytrvalost),
- e) motivace (např. ambicióznost, pozitivní sebehodnocení),
- f) vyrovnání se s prostředím (např. obdiv stoupců, výsměch odpůrců, nezájem ignorantů atd.).

Přes nesmírný přínos uvedených koncepcí pro pochopení podstaty a struktury nadá-

ní je pro teoretiky a zejména praktiky klíčovým problémem přece jen otázka identifikace nadání a jeho rozvoje.

Charakteristiky nadaných žáků

Existuje řada psychologických diagnostických metod a testů odhalujících nadání a talent (např. Goldman 1964, Torrance 1974, Urban - Jellen 1986 atd.), ale řadový učitel zpravidla nemá k psychologickým testům přímý přístup a nemá ani čas se jimi ve svých hodinách zabývat.

Identifikace nadání žáků není jednoduchou záležitostí ani pro zkušeného učitele. Existuje totiž nepřeberné množství různých kombinací nadání, a jak zdůrazňují Gruber a Davis (1988), „každý nadaný člověk je unikátní, neopakovatelný jedinec“. Někteří nadaní žáci jsou inteligentní, ukáznění a zároveň pilní, jiní bystří, vtipní, ale líní, klauzurní celé třídy. Existují dokonce i nadaní a zároveň neprosívající žáci a ani chování nadaných není vždy bezúhonné. Z historie je znám případ mladého Edisona, který byl vyloučen ze školy jako naprosto nevyhovatelny žák, osud Einsteina, který propadl z jazyků, Schuberta, který soustavně neprospíval v matematice, Shawa, jehož pravopis byl postrachem učitelů, Tolstého, který vykazoval vážné studijní nedostatky hned v několika předmětech, nebo E. A. Poa, který byl pro špatné chování ze školy vyloučen. Ne vždy je však vina za neocenění talentu na straně školy. Tannenbaum charakterizoval tento jev slovy: „Každé nadané dítě pochoduje do rytmu jiného bubeníka“ (Tannenbaum 1992, s. 17).

Většina učitelů preferuje bystré, pilné a ukázněné žáky, kteří nemarní cenný čas výuky neustálými a někdy až šokujícími dotazy, neortodoxními nápady a nenarušují tak zároveň kázeň třídy. Je obecně známo, že

pravě mezi pilnými a ukázněnými žáky mohou (ale nemusí) být žáci nenadaní. Naopak, mezi „narušovatelé kázně“ je v některých případech možno objevit i talenty. Je bohužel skutečností, že postoj některých učitelů k nadaným žákům je někdy méně příznivý, ironizující, výjimečně až nepřátelský. Je pravda, že nadaní žáci někdy svými schopnostmi předčí připravenost učitele, a tak - záměrně, či nezáměrně - podrývají učitelovu autoritu. Existují formy, jak ukážeme dále, jak takové situace řešit, aniž utrpí autorita učitele a nadání žáka.

Při výuce učitel se svými žáky stále komunikuje a pozoruje je. Učitel dále zadává určité úkoly a získává od žáků výsledky, reakce na tyto úkoly, ať stereotypní, nebo originální. Učitel dále žákům naslouchá a dozvídá se tak mnoho informací o žákově osobnosti a jejich zájmech od nich samých, od jejich spolužáků a na schůzích s rodiči i od jejich rodičů. Také jednoduché sociometrické testy - pro žáky zajímavé - pomáhají učiteli odhalit ve třídě outsidersy, vůdčí osobnosti a seskupení žáků. Všechny tyto údaje poskytují učiteli seznámenému se základními poznatky o nadání a talentu dostatečná kritéria k odhalení nadání u jeho žáků.

Důležitými ukazateli nadání jsou schopnosti, učební styly a osobnostní rysy nadaných jedinců. Bez ohledu na to, zda nadaní patří k ukázněným či zlobivým žákům, je jejich charakteristickou schopností jejich senzitivnost. Nadaní žáci vidí jevy a vztahy, kterých si ostatní žáci nevšimnou. Pokud se učí, učí se nadaní rychle, mají dobrou paměť, logické myšlení a efektivní učební styly (málokdy se učí mechanicky). Ve škole i doma využívají času jiným způsobem než jejich vrstevníci, tzn. že jinak plánují své učení a ostatní činnosti, zpravidla mají i jiné zájmy a koníčky. Někteří se těžko podřizují uloženému systému práce, příkazům, protože rádi pracují samostatně, podle své

představy (např. před započatím práce dosti dlouho uvažují). Jejich interakce se spolužáky - zejména u velmi talentovaných - bývá odlišná od běžného chování mezi studenty, a to jak v kladném, tak záporném smyslu. Ve třídě bývají nadaní žáci sice ostatními respektováni, ale nepatří vždy k oblíbeným. Je možno říci, že čím méně je ve třídě nadaných žáků, tím častěji jsou zejména intelektuálně nadaní žáci izolováni. Výjimku tvoří žáci s nadáním sociálním, vůdcovským, kteří zpravidla tvoří osu třídy, ať už je jejich prospěch jakýkoli. Nadaní žáci mají živou představivost, bohatou fantazii a obvykle také širokou slovní zásobu (v mateřštině). Jak zjistili Jampole - Mathews - Konopak (1994), používají nadaní žáci ve své mateřštině syntakticky složitějších vět než ostatní žáci jejich věku.

Osobnostní rysy nadaných a talentovaných jedinců byly námětem dlouhé řady výzkumných prací i longitudinálních výzkumů v době, kdy se věřilo, že talent lze odhalit převážně na základě osobnostních charakteristik. Např. Termanův výzkum 1000 dětí s IQ nad 140 začal v r. 1925 a přes Termanovu smrt v r. 1956 jeho žáci pokračují ve sledování těchto dnes již sedmdesátníků dosud. Stejně proslulý byl i McKinnonův výzkum osobnostních vlastností 124 amerických vedoucích architektů (1965) a Baronův výzkum amerických spisovatelů, managerů a matematicků (1969). Ze soudobých monografií vyniká historiometrická studie světových osobností D. K. Simontona (1988). Hypotéza o přímé souvislosti nadání, talentu a určitých osobnostních rysů se však ukázala jako nepodložená. Místo konkrétních osobních vlastností však lze rozlišit obecné osobnostní charakteristiky, které jsou pro nadané jedince zpravidla typické:

1. Nadaní a talentovaní jedinci vlastní silnou osobnost. Působí většinou dosti suverénním dojmem, avšak někdy se ve

- škole mohou jevit jako skromní a tiší jedinci. V jiném prostředí však vystupují dominantně a je patrné jejich pozitivní sebehodnocení.
2. Mají silnou motivaci a zájem o určitý obor činnosti. Tento rys, pokud je spojen se školou, je většinou zřetelně patrný. Avšak někteří jedinci mohou ve škole působit neutrálním dojmem a přitom ve volném čase to mohou být např. velcí znalci historie, což učitel odhalí zcela náhodně.
 3. Typickým rysem je rovněž nonkonformismus. Nadaní žáci patří často mezi rebely a vůdce nespokojenců. Vlivem výchovy nebo působením rodiny se někdy stává, že se někteří z nich podřídí příkazům, se kterými vnitřně nesouhlasí. Jakmile je to však jen trochu možné, volí svůj vlastní, vlastními argumenty zdůvodněný způsob jednání.
 4. Nadaní žáci pracují cílevědomě. U některých je tato vlastnost zjevná u jejich zájmů o předměty ve škole, jiní se cílevědomě věnují svým zájmům mimo školu.
 5. Cílevědomost úzce souvisí s angažovaností, se kterou se nadaní žáci plně věnují i obětují činnostem, které je zajímají. Jak uvádí Cropley (1967), „nadaní žijí svůj život naplno“ (s. 37).
 6. Typickým rysem nadaných jedinců je rovněž jejich zvědavost. Nadaní žáci cítí neustálou potřebu informací, proto někteří doslova sužují učitele neustálými dotazy.
 7. V oblastech svého nadání a některých příbuzných oblastech produkují nadaní žáci originální myšlenky, podávají výjimečné výkony nebo vytvářejí neobvyklé, originální produkty.

Některé cíle a formy vzdělávání nadaných

Cílem speciálního vzdělávání nadaných není příprava elity, ale rozvoj na-

dání mladých lidí ve prospěch jich samých, společnosti, národa.

V rámci školského systému existuje několik institucionálních forem programů péče o nadané a talentované žáky. Nejčastěji využívané jsou následující programy:

1. Akcelerace vzdělávání a výchovy (např. přijetí do školy před 6. rokem života, přeskokování vyučovacích ročníků, letní kurzy shrnující učivo celého roku, přijetí na vysokou školu před maturitní zkouškou a souběžné studium na vysoké škole a v posledním ročníku gymnázia.) Přednostmi a nedostatky akceleračních programů se zabývají autoři v knize editorů Southerna a Jonese z r. 1991.
2. Obohacení (enrichment) běžných učebních sylabů do šířky i do hloubky propagoval Renzulli v r. 1977.
3. Seskupování studentů, a to dvojího typu:
 - *homogenní* (na základě podobné úrovně schopností):
 - a) např. tzv. sestavené skupiny (pull-out classes) nadaných žáků z různých tříd, kteří po několik hodin týdně společně studují určitý předmět (podrobně viz Feldhusen - Koopmans-Dayton 1987);
 - b) uvnitř jedné třídy může učitel vytvořit několik homogenních skupin, které pracují podle různých sylabů a podle svých schopností. Nadaným se tak umožní postupovat rychlejším tempem (Runco 1994, Pýchová 1995), méně nadaným pomaleji;
 - *heterogenní* (složené ze žáků různých schopností):
Tyto skupiny jsou výhodné, jak ukázal výzkum (Mills - Durden 1992), především pro průměrné žáky. Schopností nadaných žáků práce v takových skupinách využívá, ale v jejich postupu vpřed je spíše zdržuje.

Pokud se týká studia jazyků, nebyly akceraliční postupy shledány jako vhodné především proto, že jazyk není jen záležitostí pochopení, ale též praxe a zažití jazykové zkušenosti. Proto se při práci s jazykově nadanými žáky využívá nejčastěji forem obohacování výuky a seskupování žáků. Termín „obohacování“ výuky (enrichment) však neznamená větší kvantitu učební látky. „Obohacování“ výuky znamená náhradu běžných školních úkolů originálnějšími, speciálnějšími úkoly, projekty, samostatným studiem některých částí učiva atd. Práce heterogenních, smíšených skupin, tak často využívaná v současné jazykové praxi, byla shledána jako značně neefektivní, a to zejména vinou jevů jako „free riding“ (jízda „na černo“, tzn. přijímání výsledků práce druhého žáka bez vlastního úsilí), „sucking“ (tzn. snižování kvality práce nadaných žáků, kteří si uvědomují, že jsou „vysávání“), „social loafing“ (snižování kvality práce jednotlivců, kteří pracují pro skupinu neochotně, raději pro sebe). (Shepherd 1993.) Přes kompetitivnost a rivalitu v homogenních skupinách (která se dá odstranit) se těmto skupinám v poslední době dává přednost, protože provokují (challenge) žáky ve skupině podat vysoký výkon a přispívají tak k odhalení a dalšímu rozvoji jejich schopností (podrobně zpracováno v celém čísle 2 časopisu *Gifted Child Quarterly*, roč. 36, 1992).

Učitelé nadaných žáků

Jak ukázala řada výzkumů, je nutno, aby výuku a výchovu nadaných žáků vedli speciálně připravení učitelé (Cropley-McLeod 1986, Hansen - Feldhusen 1992 aj.). Učitel bez speciální přípravy na výuku nadaných žáků může hrát ve vývoji jejich nadání negativní roli a přispívat k jejich celkovému neprospěchu (např. soustavným potlačováním, odmítáním originálních nápadů a vyžadováním předepsaného průměrného

standardu práce) (viz Webb 1992). Již r. 1965 Torrance požadoval, aby učitel byl útočištěm nadaných, naslouchal jejich nápadům, pomáhal jim získat uznání třídy a chránil je před neporozuměním a útoky méně nadaných (Torrance 1965). Vhodným učitelům pro nadané žáky bylo připisováno tolik nezbytných vlastností, že - jak poznamenal Cropley - „tento seznam představoval snad všechny ctnosti lidstva“ (Cropley - McLeod 1986, s. 128). Nicméně studie Seeleyho (1979) a Siskové (1987) shrnuly nejdůležitější schopnosti, které by učitelé nadaných žáků měli mít:

1. Expertiza, detailní znalost vyučovaného předmětu.
2. Znalost charakteristiky a potřeb nadaných žáků.
3. Perfektní znalost didaktiky, včetně speciální didaktiky svého oboru.
4. Osvojení nových poznatků ve výuce a vzdělávání.

Osobnostními charakteristikami učitelů nadaných žáků se zabývali např. Feldhusen - Hansen 1988, Storry 1988 aj. Za podstatné jsou považovány následující:

1. Učitel nadaných žáků by měl být inteligentní a kultivovaný.
2. Měl by mít široké zájmy, měl by být sám nadaný jedinec.
3. Měl by být houževnatý a cílevědomý.
4. Měl by být systematický, ale pružný, flexibilní.
5. Měl by být nadšený pro svou práci a pro své žáky.

Příklady strategií a postupů v jazykové výuce nadaných

Mnozí učitelé již v současné době používají strategie, které účinně rozvíjejí nadání žáků, avšak činí tak v některých případech intuitivně a nesystematicky. Jiní

učitelé se při setkání s technikami rozvíjejícími nadání brání slovy „Na to by moji žáci nestačili“, „To je příliš náročné“ atd., přičemž jde o techniky, které se záměrně nepřizpůsobují současným schopnostem žáků, ale přesahují je. Tyto techniky nutí žáky podat vyšší, náročnější výkon, přesáhnout svou dosavadní úroveň, a tak své schopnosti rozvinout. Samostatné dosažení vyššího výkonu, byť náročné, je pak obvykle zdrojem spokojenosti žáka.

Následující příklady činností a úkolů pro nadané žáky v oblasti cizích jazyků byly použity při výuce nadaných žáků na gymnáziu a ukázaly se jako efektivní, zajímavé a splnitelné:

Vzdělávání nadaných žáků by mělo zahrnovat širokou oblast stimulace, nejen prostředí školy, domova atd. Proto při konverzaci na téma počasí vyslechli žáci část Beethovenovy Pastorální symfonie, která vyjadřuje náladu a přírodní jevy před bouří, během ní a po jejím odeznění. Úkolem žáků bylo popsat vyslechnuté hudební ztvárnění slovy.

V jiném období byli žáci seznámeni se stručným přehledem vývoje anglického malířství a s ukázkami reprodukcí některých obrazů. Následoval úkol sestavit katalog a přednést proslov k zahájení výstavy anglických malířů.

Originální myšlenky jsou často vyvolávány různými asociacemi (poklička nadzvedávaná parou - Wattův parní stroj). Schopnost objevovat asociace i ve vzdálených předmětech učí tvořivosti (např. Co mají společného učitel a slon, spánek a střevec atd.)

Senzitivita znamená i schopnost odhalit nové, zajímavé pohledy na věci zdánlivě všední. Např. popis vlastní ruky. Kromě počtu prstů stimuluje učitel žáky k hodnocení velikosti, funkcí, schopností, vývoje ruky, gest, odění, krášení ruky atd. Rozvoji empatie napomáhají úkoly jako „Představte si, že byste přestali slyšet. Jak by se změnil váš život?“

Fantazii rozvíjejí úkoly jako: Ulici lemuje po obou stranách řada domů. Je klidné, slunné nedělní odpoledne. A přece se za okny těchto domů odehrávají nejrůznější lidská dramata. Uvedte příklady.

Žáci by se měli rovněž seznámit s některými způsoby ztvárnění originálních nápadů, i když zpočátku na základě daných stimulů. Např. podle známé pohádky o Červené karkulce měli žáci vytvořit verzi egyptskou, japonskou nebo mexickou. (Největší úspěch měla japonská verze se zvukomalebným jménem hrdinky „Young Pink Jumping Kimono“.)

Závěr

Nadání a talentovaní žáci představují jedince, jejichž dar (gift) je zapotřebí vědomě chránit, rozvinout a využít. Svými schopnostmi a někdy i osobnostními vlastnostmi se nadaní a talentovaní odlišují od průměrných a podprůměrných žáků a snaha vtěsnat je do kadlubu průměrnosti může znamenat ohrožení nebo likvidaci jejich nadání. Nelze samozřejmě tolerovat žádné nevhodné chování nadaných a talentovaných žáků, i když to zpravidla nebývá tato skupina žáků, která se antisociálním chováním vyznačuje. Úkolů a programů pro nadané žáky je možno použít i ve třídách smíšených schopností žáků a podle potřeby je adaptovat.

Praxe ukázala, že i když tyto úkoly odváděly žáky od stereotypu západních barevných obrázkových učebnic jazyků, činily jejich vzdělávání myšlenkově bohatší, tvořivější a zajímavější.

Literatura:

- BARRON, F.: *Creative Person and Creative Process*. Holt, Rinehart and Winston 1969.
- CROPLEY, A. J.: *Creativity*. Longmans 1967, s. 37.

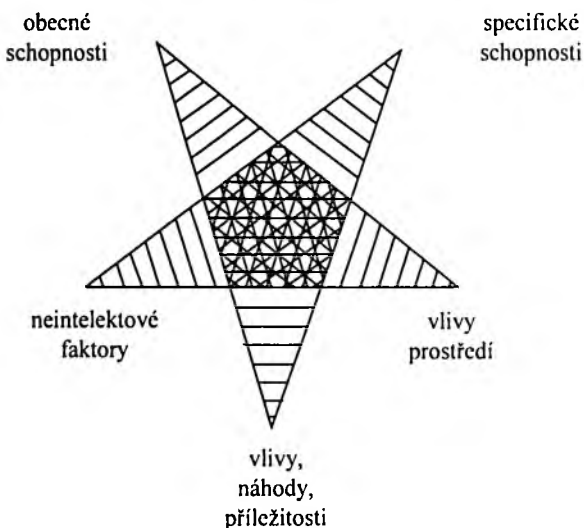
- CROPLEY, A. J. - McLEOD, J.: Preparing Teachers of the Gifted. *International Review of Education*, 32, 1986, s. 125-136.
- DeHAAN, R. F. - HAVIGHURST, R. J.: *Educating Gifted Children*. Chicago, Chicago University Press 1961.
- FELDHUSEN, J. F.- KOOPMANS-DAYTON, J. D.: Meeting Special Needs of the Gifted through Saturday Programs. *Gifted Education International*, 4/2 1987, s. 89-101.
- FELDHUSEN, J. F. - HANSEN, J.: Teachers of the Gifted: Preparation and Supervision. *Gifted International*, 5, 1988, s. 84-89.
- GAGNÉ, F.: Giftedness and Talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29/3, 1985, s. 103-112.
- GAGNÉ, F.: Towards a Differentiated Model of Giftedness and Talent. In: Colangelo, N. - Davis, G. A. (Eds.): *Handbook of Gifted Education*. Boston, Allyn and Bacon 1991, s. 65-80.
- GOLDMAN, R. J.: The Minnesota Test of Creative Thinking. *Educational Research*, roč. 8, 1964, č. 1, s. 3-14.
- GROSS, M. U. M.: *Exceptionally Gifted Children*. London, Routledge 1993, s. 31.
- GRUBER, H. E. - DAVIS, S. N.: Inching Our Way Up Mount Olympus: The Evolving System Approach to Creative Thinking. In: Sternberg, R. J. (Ed.): *The Nature of Creativity*. Cambridge, Cambridge University Press 1988, s. 343-370.
- HANSEN, J. B. - FELDHUSEN J. F.: Comparing Gifted-Trained and Gifted Untrained Teachers. Munich, ECHA Conference 1992, s. 1-5.
- JAMPOLE, E. S.- MATHEWS, F. N. - KONOPAK, B. C.: Academically Gifted Students' Use of Imagery for Creative Writing. *Journal of Creative Behavior*, roč. 28, 1994, č. 1, s. 1-15.
- MacKINNON, D. W.: Personality and the Realization of Creative Potential. *American Psychologist*, 20, 1965, s. 273-281.
- MARLAND, S. P.: *Education of the Gifted and Talented*. Svaz. 1: A report to the Congress of the U.S.A. By the U.S. Commissioner of Education. Washington, D. C., U.S. Government Printing Press 1972.
- MILLS, C. J.- DURDEN, W. G.: Cooperative Learning and Ability Grouping: An Issue of Choice. *Gifted Children Quarterly* 36, 1992, s. 11-16.
- MÖNKES, F. J.: Development of Gifted Children: The Issue of Identification and Programming. In: Mönks, F. J. - Peters, W. A. M.: *Talents for the Future*. Assen/Maastricht, Van Gorcum 1992, s. 191-202.
- PÝCHOVÁ, I.: Creativity Program for Young Adults. In: Katzko, M. W. - Mönks, F. J. (Eds.): *Nurturing Talent*. Assen, Van Gorcum 1995, s. 217-223.
- RENZULLI, J. S.: *The Enrichment Triad Model: A Guide for Developing Defensible Programs for the Gifted and Talented*. Mansfield Center, CT, Creative Learning Press 1977.
- RENZULLI, J. S.: The Three-Ring Conception of Giftedness. A Developmental Model for Creative Productivity. In: Sternberg, R. J. - Davidson, J. E. (Eds.): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge, MA, Cambridge University Press 1986, s. 103-112.
- RUNCO, M. A.: *Problem Finding, Problem Solving and Creativity*. Norwood, N.J., Ablex Publishing Corporation 1994.
- SEELEY, K. R.: Competencies for Teachers of Gifted and Talented Children. *Journal for the Education of the Gifted*, 3, 1979, s. 7-13.
- SHALLCROSS, D. J.: *Teaching Creative Behavior*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, Inc. 1981, s. 125-134, 141-146.

- SHIEPPERD, J. A.: Productivity Loss in Performance Groups: A Motivation Analysis. *Psychological Bulletin*, roč. 113, 1993, č. 1, s. 67-81.
- Simonton, D. K.: *Scientific Genius. A Psychology of Science*. Cambridge UK, Cambridge University Press 1988.
- SISK, D.: *Creative Teaching of the Gifted*. New York, McGraw-Hill Book Inc. 1987.
- SOUTHERN, W. T. - JONES, E. D. (Eds.): *The Academic Acceleration of Gifted Children*. Teachers' College Press 1991.
- STERNBERG, R. J. - LUBART, T. I.: *Creative Giftedness in Children*. In: Klein, S.-Tannenbaum, A. J. (Eds.): *To be young and gifted*. Norwood, N. J., Ablex Publishing Corporation 1992, s. 35-51.
- STORRY, C. M.: *Facilitator of Learning: A Microethnographic Study of the Teacher of the Gifted*. *Gifted Child Quarterly*, 29, 1985, č. 4, s. 155-159.
- TANNENBAUM, A. J. *Gifted Children: Psychological and Educational Perspectives*. New York, Macmillan 1983.
- TANNENBAUM, A. J.: *Early Signs of Giftedness: Research and Commentary*. In: Klein, P. S. - Tannenbaum, A. J. (Eds.): *To be young and gifted*. Norwood, NJ., Ablex Publishing Corporation 1992, s. 3-2.
- TERMAN, L. M. - ODEN, M. H.: *Mental and Physical Traits of 1000 Gifted Children*. Palo Alto, CA, Stanford University Press 1925.
- TORRANCE, E. P.: *Rewarding Creative Behavior*. Englewood Cliffs, Prentice Hall 1965.
- TORRANCE, E. P.: *Torrance Tests of Creative Thinking. Norms - Technical Manual*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service 1974.
- URBAN, K. K. - JELLEN, H.: *Assessing Creative Potential via Drawing Production: TCT-DP*. In: Cropley, A. J. - Urban, K. K. - Wagner, H. - Wiccezerowski, W. (Eds.): *Giftedness: A Continuing Worldwide Challenge*. New York, Trillium Press 1986, s. 163-169.
- US Congress: *Educational Amendment, P.L. 95-561, IX A*, Washington, D.C. US Government Printing Press 1978.
- WEBB, J. T. - MACSTROTHI, E. A. - TOLAN, S. S.: *Guiding the Gifted Child*. Ohio Psychology Press 1992.

Obr. 1 Renzulliho „tříkruhový model“ nadání (Renzulli 1986)



Obr. 2 Tannenbaumův „psychosociální“ model nadání (Tannenbaum 1983)



Obr. 3 Gagného model nadání a talentu (Gagné 1985)

