

AKCELERACE VE VZDĚLÁVÁNÍ NADANÝCH ŽÁKŮ

Ondřej Straka

Text vznikl za podpory projektu „Vývoj metod pro rozpoznání nadání - první krok v procesu jejich efektivního vzdělávání (MUNI/A/1190/2015)“

Abstrakt

Akcelerace je jedním ze základních postupů, které se uplatňují při vzdělávání nadaných žáků. V článku jsou nejprve vymezeny její základní typy – obsahová a ročníková a uvedeny některé příklady. Dále jsou představeny významné zahraniční studie, které se zabývaly zejména efektivitou akcelerace a jejím dopadem na studijní výsledky žáků a na důležité emoční a sociální aspekty. Dosud realizované výzkumy vedou k závěru, že výsledky akcelerace jsou pro většinu žáků pozitivní, časté obavy z výukového selhávání po uskutečnění akcelerace se z tohoto úhlu pohledu jeví jako přehnané a málo opodstatněné. Na závěr se článek věnuje otázce kritérií pro rozhodnutí, zda akcelerace je či není vhodná v případě konkrétního dítěte.

Klíčová slova: akcelerace, nadání, vzdělávání

Abstract

Acceleration is one of the basic methods applied in education of gifted pupils. In a present article, its basic types – namely content-based and grade-based acceleration, are specified at the beginning and some examples are mentioned. In the following sections, several important studies from abroad are presented which deal especially with effects of acceleration on academic outcomes and on important emotional and social aspects. Research that has been carried out so far indicates that the effects of acceleration are positive for most pupils and that frequent concerns about students failure after skipping a grade are exaggerated and poorly ground. In the end the article deals with criteria that should be used while deciding whether to accelerate or not a particular child.

Key words: acceleration, giftedness, education

Úvod

Psychologové, pedagogové a další odborníci zabývající se problematikou nadaných dětí musí dobře znát nejen rozumové, emoční a osobnostní vlastnosti a zvláštnosti těchto dětí, ale měli by se také bezpečně orientovat v oblasti výukových metod a postupů vhodných pro tyto děti. Současná odborná literatura dostupná v češtině (případně slovenštině) podává solidní základní přehled těchto postupů (viz např. Jurášková, 2006; Laznibatová, 2007). Méně příznivá situace ovšem nastane, pokud český čtenář potřebuje získat podrobnější, do hloubky jdoucí a výzkumně podložené informace o konkrétním pedagogickém postupu. Nedostatečná erudice je pak často nahrazována rozhodováním

na základě pedagogické zkušenosti či „zdravého rozumu“. Taková rozhodnutí nemusí být nutně špatná a mnoha nadaným žákům je nepochybně poskytováno výborné vzdělání, které respektuje jejich individualitu a mimořádné schopnosti. Přílišné spoléhání na „zdravý rozum“ ovšem na druhou stranu vede k přetrvávání řady neopodstatněných mýtů a praktik, které mohou vést k mnohdy velmi nepříznivým dopadům na vzdělávání konkrétních nadaných žáků. Jako jeden příklad z mnoha lze uvést plošné a absolutní odmítání předčasného zahájení školní docházky bez ohledu na faktickou zralost dítěte, se kterým se lze setkat u některých psychologů či učitelů.

Tato přehledová studie si proto klade za cíl alespoň malým dílem přispět k zaplnění této informační mezery. Zaměřuje se přitom na jednu ze základních metod, které se standardně užívají při práci s nadanými žáky – na akceleraci. Podstata tohoto postupu i důvody, proč může být pro nadané žáky přínosný je zřejmá, zároveň jde ovšem o postup poněkud kontroverzní a vzbuzující u rodičů i odborníků četné obavy. V tomto článku se proto pokusíme přinést přehled některých významných a zajímavých zahraničních studií, které se pokoušely zhodnotit přínosy či případná rizika akcelerace z různých hledisek. V zahraniční, zejména anglosaské literatuře byly v uplynulých desetiletích publikovány výsledky desítek výzkumů zaměřených na efektivitu akcelerace, na její emoční a sociální dopady či na další faktory, které mohou její průběh ovlivnit. Cílem této studie není přinést úplný či vyčerpávající přehled současného poznání, zaměříme se proto pouze na menší počet zahraničních studií, které budou představeny poněkud podrobněji. Pro tento účel byly vybrány jednak některé významné metaanalýzy, které samy čerpají z velkého množství primárních zdrojů a jejich závěry lze proto považovat za solidně podložené, jednak výzkumy porovnávající akcelerované žáky s reprezentativním a velmi početným vzorkem žáků vzdělávaných běžným způsobem. Tato základní linie je doplněna výzkumy zaměřenými na specifické problémy, jako je např. tzv. radikální akcelerace. Na závěr pak v krátkosti představíme posuzovací systém, který se používá v USA jako pomůcka pro rozhodování o vhodnosti či nevhodnosti akcelerace u konkrétního žáka.

Terminologické vymezení a druhy akcelerace

Samotný pojem akcelerace je široce používán již více než 60 let, konkrétně od vydání průkopnické publikace S. L. Presseyho: *Educational acceleration: Appraisals and basic problems* (Akcelerace ve vzdělávání: zhodnocení a základní problémy) z roku 1949. Pressey akceleraci definoval jako druh vzdělávací intervence spočívající buď v urychlení vzdělávacího procesu, či v jeho zahájení a /nebo ukončení v mladším věku, než je běžné u intelektově normálně disponovaných vrstevníků. Faktické užívání akcelerace ve vzdělávání je ovšem ještě staršího data, první studie hodnotící její efekty se objevily ve 20. letech 20. století a první záznam dokládající realizaci této formy vzdělávání pochází dokonce již z roku 1862 (McClarty, 2015)¹.

¹ Fakt, že akcelerace má již takto dlouhou tradici se projevuje mimo jiné i tím, že toto vzdělávací opatření lze vystopovat v životopisech řady osobností, které se v později proslavily v oblasti literatury, přírodních věd či politiky. Colangelo a kol. (2004) uvádí, že s nějakou formou akcelerace se v průběhu svého vzdělávání setkali např. spisovatel T. S. Eliot, jeden z objevitelů molekuly DNA James Watson či bojovník za práva

V povědomí naší pedagogické a psychologické veřejnosti bývá akcelerace někdy chápána pouze v zúženém významu jako *přeskočení jednoho či více ročníků* (grade skipping). Odborná literatura ovšem chápe tento pojem zpravidla širěji, což je nutné mít na paměti zejména při hodnocení studií zkoumajících dopady či efektivitu akcelerace. Například v metaanalýze, kterou zpracovaly S. Steenbergen-Hu a S. M. Moonová a o níž bude řeč ještě dále, byla pouze jedna z 38 porovnávaných studií zaměřena čistě na žáky, kteří přeskočili ročník. Všechny ostatní výzkumy se týkaly dopadů jiných či smíšených forem akcelerace (např. žáci, kteří zahájili celou školní docházku předčasně atd.).

Assoulinová, Marronová a Colangelo (2014) vymezují dvě základní kategorie akcelerace, a to tzv. **akceleraci obsahovou** (content-based) a **ročníkovou** (grade-based). Při obsahové akceleraci dochází žák nadále do ročníku, který odpovídá jeho chronologickému věku, v rámci individuální práce jsou mu ovšem zadávány úkoly odpovídající svou obtížností a obsahem učivu ročníků vyšších. Pouze u druhého typu, tj. u ročníkové akcelerace, se žák vzdělává společně se staršími dětmi v některém z vyšších ročníků. U každé z obou kategorií lze pak dále rozeznávat velké množství dílčích druhů či typů². Například ročníková akcelerace může být realizována předčasným zahájením školní docházky, předčasným vstupem na vysokou školu nebo přeskočením ročníku v průběhu povinné školní docházky. Každá z obou kategorií akcelerace má četné výhody i nevýhody, určitým kompromisním řešením tedy může být uspořádání, v němž se žák či skupina žáků vzdělává ve většině předmětů se svými vrstevníky a do vyššího ročníku dochází pouze na výuku jednoho či několika málo předmětů.

V dostupné česky a slovensky publikované literatuře se můžeme setkat s podobným rozdělením, které se od kategorizace Assoulinové a jejích kolegů odlišuje v podstatě pouze terminologicky. Jurášková (2006) rozlišuje akceleraci **vnější** a akceleraci **vnitřní**. Pojem vnější akcelerace se víceméně překrývá s ročníkovou akcelerací, jak byla vymezena výše. Vnitřní akcelerace naproti tomu odpovídá akceleraci obsahové – zahrnuje tedy postupy jako teleskopie (telescoping) či kompakce (compacting), při nichž dochází k urychlení učiva bez fyzické přítomnosti žáka ve vyšším ročníku.

Jiný způsob kategorizace vychází z porovnání, o kolik (zpravidla školních roků) je daný student akcelerován. Zatímco běžně je uplatňováno zejména při ročníkové akceleraci urychlení o jeden rok, jsou pochopitelně možné i výraznější změny. O tzv. **radikální akceleraci** hovoříme tehdy, pokud student řádně ukončí střední školu o 3 nebo více let dříve, než je obvyklé. Je jasné, že takto mimořádné opatření je vhodné pouze pro extrémně nadané studenty. Dále je třeba zmínit, že v řadě zemí místní školská legislativa radikální akceleraci vůbec nepřipouští, případně ji sice teoreticky umožňuje, ale v praxi se takovéto vzdělávací opatření téměř nepoužívá (Gross & van Vliet, 2005). V České republice současný školský zákon a na něj navazující vyhláška č. 27/2016 Sb.

amerických černochoů Martin Luther King. Zmínění autoři považují tuto skutečnost za jeden z podpůrných důkazů o účinnosti akcelerace jakožto vzdělávacího přístupu.

² Podrobnější popis lze nalézt například v dokumentu, který zpracovala Národní pracovní skupina pro akceleraci (National Work Group on Acceleration) v USA pod vedením Nicholase Colangela v roce 2010.

sice nepřímou stanoví, že nelze přeskocit více ročníků *najednou* (podrobněji viz Katzová, 2008), výslovně ovšem nijak neomezují možnost opakovaného přeskocení ročníku v průběhu školní docházky. Přesto ovšem radikální akcelerace rozhodně nepatří mezi postupy, které by se při práci s mimořádně nadanými žáky běžně uplatňovaly v naší pedagogické praxi.

Důsledky akcelerace

Během uplynulých dekad byla realizována řada výzkumů zacílených na hodnocení výsledků akcelerace. Vzhledem k tomu, že zaměření těchto studií bylo často značně odlišné (například některé se věnovaly výhradně vlivu akcelerace na studijní výsledky a na další studijní směřování, jiné se zabývaly i jejími sociálně-emočními dopady atd.) a různé studie pracovaly s žáky či studenty různého věku a akcelerované různým způsobem, je velmi obtížné dojít na jejich základě k jednotnému závěru. Několik autorů proto provedlo metaanalýzy – tj. souhrnné studie pracující s výsledky mnoha dříve publikovaných primárních výzkumů. Závěry těchto metaanalýz vyznívaly vesměs výrazně ve prospěch akcelerace – většina zahrnutých studií prokazovala zejména pozitivní vliv tohoto opatření na studijní výsledky a na úspěšnost dalšího vzdělávání akcelerovaných žáků. Zároveň se nepotvrdil předpoklad, že by akcelerace ve zvýšené míře vedla k závažným emočním problémům či problémům v sociálním začlenění. Ze studie K. Rogersové (dle Steenbergen-Hu & Moon, 2011) dokonce vyplývá, že dopad akcelerace v socio-emoční oblasti je na většinu žáků naopak pozitivní, tento efekt je ovšem relativně malý, výrazně slabší ve srovnání například s jejím vlivem na studijní a akademické výsledky. Určitá rizika, která se manifestují zejména v postojích ke škole a školním předmětům, zaznamenal ve dvou metaanalýzách provedených s dvacetiletým odstupem James A. Kulik (2004). Zatímco podle části analyzovaných studií zůstává postoj akcelerovaných žáků ke škole pozitivní, jiné studie zjistily mírný pokles pozitivního hodnocení. Kulik vysvětluje tento rozpor náhlým a nečekaným nárůstem studijních požadavků: zatímco před provedením akcelerace se zkoumaní žáci setkávali s (z jejich pohledu) velmi jednoduchým učivem, jehož osvojení na ně nekladlo žádné zvláštní nároky, po přestupu do vyššího ročníku nebo uskutečnění jiné formy akcelerace byli vystaveni zvýšené zátěži, na niž nebyli z minulosti zvyklí. V souladu s tímto předpokladem je i mírný pokles sebehodnocení zaznamenaný u těchto žáků, jak však Kulik zdůrazňuje, je tento pokles pouze mírný a dočasný.

Velkým nedostatkem metaanalýz, které kromě Kulika a Rogersové provedl ještě S. Kent, bylo nadměrné zastoupení primárních výzkumů, které proběhly hluboko v minulosti, mnohdy ještě v první polovině 20. století. Tento problém se pokusily vyřešit **Steenbergen-Hu** a **Moonová**, které se z tohoto důvodu naopak zaměřily pouze na studie publikované v období od poloviny 80. let 20. století do roku 2008. Jejich výsledky by proto měly lépe odrážet jednak způsob, jakým se akcelerace uplatňuje v současnosti, jednak aktuální společenský kontext a současnou podobu vzdělávacích systémů a soudobé pedagogiky. S výsledky této práce se nyní v hlavních bodech seznámíme.

Autorky analyzovaly 38 primárních výzkumných studií, které byly provedeny v letech 1984 – 2008. Určité omezení představuje skutečnost, že výběr se omezil pouze

na studie publikované v anglickém jazyce³. Z celkového počtu bylo 15 studií zaměřeno na výkonové aspekty, 11 zkoumalo vliv akcelerace na sociálně-emoční vývoj a 12 sledovalo oba tyto faktory současně. Pokud jde o studované formy akcelerace, nejčastěji bylo zastoupeno předčasné zahájení školní docházky a/nebo předčasný vstup do mateřské školy (14 studií), akcelerace v jednom nebo v omezeném počtu předmětů (10 studií), smíšené formy akcelerace (6 studií), účast žáků v pokročilých kurzech a v tzv. programu advanced placement (2 studie), kompakce (zhutnění kurikula; 2 studie), výuka s pomocí mentora (2 studie), přeskočení ročníku (1 studie) a předčasné řádné ukončení studia na vysoké škole (1 studie). Celkem bylo porovnáváno a analyzováno 274 dílčích výsledků.

Autorky hledaly odpovědi na následující 4 výzkumné otázky:

- jaký vliv má akcelerace na studijní výsledky zapojených žáků?
- jaký vliv má akcelerace na jejich sociálně-emoční vývoj?
- jak se liší obsahová a ročníková forma akcelerace co do vlivu na zapojené žáky?
- jaké další faktory mohou významně ovlivnit dopady akcelerace?

V těchto čtyřech oblastech došly Steenbergen-Hu a Moonová k následujícím závěrům:

Vliv akcelerace na studijní výsledky

Výsledky metaanalýzy globálně naznačují, že akcelerace má pozitivní vliv na výkon zapojených žáků. Z celkem 28 publikovaných výsledků uvádělo pozitivní efekt 23 studií, v 5 případech byl efekt negativní (tj. tyto výzkumy vedly k závěru, že akcelerace vede ke zhoršení studijních výsledků). Pozitivní vliv akcelerace se jevil silnější u studií, které porovnávaly akcelerované žáky s nadanými vrstevníky, kteří akcelerováni nebyli, oproti studiím porovnávajícím akcelerované žáky s jejich novými (a tedy v odpovídajícím ročníku, ale věkově staršími) spolužáky. Studie porovnáující akcelerované nadané žáky s jejich nenadanými a neakcelerovanými vrstevníky nebyly do analýzy vůbec zahrnuty, protože v takovém případě nelze smysluplně odlišit vliv akcelerace od vlivu samotného nadání.

Autorky se dále zaměřily na problém, zda v oblasti výzkumů akcelerace nemůže systematicky docházet k *publikačnímu zkreslení* (publication bias), tedy k tomu, že některé výzkumy sice proběhnou, ale protože dospěly k negativním výsledkům nebo nezaznamenaly žádný významný efekt, nejsou následně publikovány. Vzhledem k tomu, že výsledky s pozitivním efektem zpravidla publikovány jsou, vytvářelo by to klamný, nebo přinejmenším zkreslený obraz v celkovém srovnání. Posouzení provedly Steenbergen-Hu a Moonová s pomocí tzv. trychtýřového grafu – jedná se o graf, v němž je každá studie jako celek znázorněna jedním bodem, jehož souřadnice X udává

³ Tato skutečnost ovšem poukazuje na širší problém. Jak uvádí Gross a van Vliet (2005), mezi studiemi akcelerace a jejich účinků velmi výrazně převažují výzkumy realizované v USA, jejichž výsledky jsou nutně ovlivněné tamním vzdělávacím systémem, na což je třeba vždy pamatovat při jejich přenášení do jiného prostředí. V mnoha zemích nebyla naproti tomu akcelerace zatím zkoumána prakticky vůbec. Gross a van Vliet zejména poukazují na relativně velmi nízký počet výzkumů realizovaných v Evropě.

sílu naměřeného efektu a souřadnice Y počet probandů ve studii. Předpokládá se, že pokud u určitého tématu nedochází k publikačnímu zkreslení, jednotlivé studie budou zhruba symetricky rozložené kolem svislice, která je kolmá k ose X a vyjadřuje průměrnou hodnotu efektu. V případě asymetrického shluku většího množství zejména menších studií v jedné polovině grafu je naopak důvodné předpokládat v určité míře existenci publikačního zkreslení. Tuto asymetrii Steenbergen-Hu a Moonová v případě studií sledujících vliv akcelerace na studijní výsledky skutečně zaznamenaly, převahu pozitivních výzkumných výsledků je proto nutné hodnotit s touto výhradou.

Vliv akcelerace na sociálně-emoční vývoj

Výsledky metaanalýzy naznačují, že působení akcelerace na sociálně-emoční vývoj je mírně pozitivní, přestože podobně jako v Kulikově studii je tento efekt poměrně slabý, zejména ve srovnání s vlivem na studijní výsledky. Výsledky, které se nějakým způsobem týkají sociálně-emočního rozvoje, byly publikovány ve 22 studiích, z toho 15 studií našlo pozitivní vliv, v 7 studiích byl zjištěn vliv negativní. V případě studií zkoumajících sociálně-emoční vývoj nenalezly autorky v trychtýřovém grafu žádné známky možného publikačního zkreslení.

Spolupůsobení dalších faktorů na účinky akcelerace

Autorky v této kategorii studovaly zejména vliv formy akcelerace (obsahová versus ročníková) na její efektivitu a na dopad v sociálně-emoční oblasti. Zjistily přitom, že z analyzovaných studií nevyplývá žádný zprostředkující efekt, ani pozitivní, ani negativní. Fakt, že mezi účinky obsahové i ročníkové akcelerace nebyly zaznamenány žádné rozdíly, vysvětlují Steenbergen-Hu a Moonová několika možnými důvody. Vedle přirozeného vysvětlení, že totiž obě formy mají totožný efekt ze samé své podstaty, poukazují dále na to, že v případě většiny žáků je obtížné až nemožné je od sebe oddělit. Typický nadaný žák je obvykle nějakou dobu vzděláván společně se svými vrstevníky ve věkově odpovídajícím ročníku a samostatně pracuje na úkolech přesahujících svou náročností jeho chronologický věk (obsahová akcelerace). Teprve po určitém čase dojde k případnému přeskočení ročníku (ročníková akcelerace) – v případě velmi vysoce nadprůměrného nadání přitom žák i v nové třídě svými schopnostmi může přesahovat svoje nové spolužáky a na některých úkolech tak znovu pracuje individuálně (obsahová akcelerace). Některé ze zahrnutých studií přitom formy akcelerace u zkoumaných žáků popisují velmi vágně. Vzhledem k tomu, že předchozí metaanalýzy se na tento problém vůbec nezaměřovaly, chybí i zde možnost srovnání. Steenbergen-Hu a Moonová proto doporučují interpretovat závěr o rovnocennosti obou forem s velkou opatrností.

Výlučně na efekty ročníkové akcelerace (ovšem v různých formách) se zaměřila výzkumná studie **K. L. McClartyové** publikovaná v roce 2015. Autorka ve své analýze využila toho, že ve Spojených státech byla na konci 80. let 20. století zahájena longitudinální studie (National Educational Longitudinal Study, NELS), do níž byl zapojen reprezentativní vzorek žáků 8. tříd základní škol a tito účastníci byli poté dlouhodobě sledováni během studia na střední škole a při některých dalších příležitostech i po ukončení střední školy. Konkrétně, studie byla zahájena v roce 1988, následující sběry dat proběhly v roce 1990 (tedy v době, kdy zapojení žáci plnili desátý rok školní

docházky), v roce 1992, v roce 1994 (2 roky po ukončení střední školy) a v roce 2000 (8 let po ukončení střední školy). Při každé vlně sběru dat odpovídali studenti na otázky týkající se jejich domova, školy, pracovních zkušeností a vzdělávacích či profesních aspirací. Kromě toho byly studentům v letech 1988, 1990 a 1992 administrovány standardizované didaktické (výkonové) testy a výzkumníci si od nich vyžádali rovněž údaje o jejich výsledcích na střední a později i na vysoké škole. Detailní informace o domácím a školním prostředí byly získány také prostřednictvím dotazníků, které vyplňovali učitelé a rodiče.

Celkem byly v databázi NELS evidovány údaje 12 144 žáků. McClartyová ve své studii porovnávala akcelerované žáky s jejich spolužáky, kteří v době zahájení projektu NELS docházeli do téhož ročníku (a byli tedy zákonitě starší, pokud jde o chronologický věk). Každému akcelerovanému žákovi byly přiřazeny kontrolní subjekty, které se s ním shodovaly v následujících charakteristikách: pohlaví, etnicita, socioekonomický status a výsledky v několika didaktických testech, které byly všem žákům administrovány na počátku studie. Vzhledem k tomu, že počet kontrolních subjektů mnohonásobně převažoval počet akcelerovaných žáků, byly veškeré kvantitativní údaje neakcelerovaných žáků upraveny zavedením vah. U obou porovnávaných skupin potom byly sledovány následující proměnné: výsledky několika testů akademických znalostí a dovedností, které byly žákům administrovány v průběhu docházky na střední školu. Konkrétně se jednalo o testy PSAT/NMQT (Preliminary SAT/National Merit Qualifying Test)⁴, SAT (verbální i matematická část) a ACT⁵. Další sledované proměnné tvořily prospěch na střední škole a aspirace žáků pro vysokoškolské studium v době jejich docházky na SŠ, které byly zjišťovány prostřednictvím dotazníku. V období, kdy sledování žáci (pokud již neukončili vzdělávání dříve) studovali na vysoké škole, byl zaznamenán průměrný prospěch za první a druhý ročník a za celé vysokoškolské studium, výběrovost a prestiž studované vysoké školy a nejvyšší dosažený akademický titul.

Údaje evidované ve studii NELS umožnily rovněž posoudit, nakolik studenti využívali dalších specifických vzdělávacích příležitostí poté, co přeskočili ročník. Sledováno bylo využívání těchto možností následujících po uskutečnění akcelerace: účast v pokročilých/akcelerovaných kurzech (tj. v kurzech, ve kterých se přednášela látka odpovídající svým obsahem ještě vyššímu ročníku, než do kterého žák přeskočil) a v kurzech využívajících obohacování učiva; skupinová výuka společně s vysoce nadprůměrnými osmáky, absolvování kurzů AP (tzv. Advanced Placement; jedná se o program, který umožňuje středoškolákům absolvovat v některých předmětech kurzy

⁴ Jde o zkoušku, která testuje čtení s porozuměním a matematické dovednosti u studentů v prvních dvou ročnících střední školy. Test měří, zda a nakolik se studenti optimálně rozvíjí směrem k připravenosti na vysokoškolské studium a na základě jeho výsledků se student může kvalifikovat do programu National Merit Scholarship

⁵ Americké testy SAT a ACT jsou poměrně známé i u nás. Jedná se o zkoušky středoškolských znalostí a schopností tyto znalosti aplikovat, výsledky v těchto testech mohou být v USA využity pro účely přijímacího řízení na vysoké školy. Oba testy obsahují verbální a matematickou část, test ACT pak navíc ještě části zaměřené na čtení s porozuměním a na vědecké usuzování

obsahem i formou odpovídají vysokoškolskému studiu a složit z těchto kurzů závěrečné zkoušky).

McClartyová si položila dvě základní výzkumné otázky:

1. Jak jsou akcelerovaní studenti úspěšní ve škole v porovnání se svými staršími spolužáky, s nimiž po provedení akcelerace dochází do téhož ročníku?
2. Jaký přídatný vliv má na studenty, kteří přeskočili ročník, možnost následně využívat dalších vzdělávacích příležitostí a programů?

Účinky akcelerace

Ve většině sledovaných výkonových proměnných zaznamenala McClartyová lepší výsledky u akcelerovaných studentů v porovnání s jejich spolužáky. Konkrétně, akcelerovaní studenti skórovali významně lépe v matematických oddílech testů PSAT/NMQT a SAT a ve většině měřených ukazatelů v testu ACT včetně angličtiny, matematiky, vědeckého usuzování a celkového skóru. Akcelerovaní studenti navíc získali lepší známky na střední škole ($M = 3,08$) oproti svým starším neakcelerovaným spolužákům ($M = 2,94$). Jediné výjimky z tohoto pravidla představovaly verbální části testů PSAT/NMQT a SAT a část zaměřená na čtení s porozuměním v testu ACT. V těchto případech sice akcelerovaní studenti skórovali rovněž lépe, ale tento rozdíl nebyl statisticky významný. Vzhledem k malé velikosti vzorku (akcelerovaných žáků) vstupujícího do analýzy bylo nicméně možné prokázat pouze velmi výrazné meziskupinové rozdíly. Je možné, že rozdíly ve verbálních zkouškách a zkouškách zaměřených na čtení jsou menší a jejich detekce by vyžadovala větší vzorek.

Akcelerovaní a neakcelerovaní studenti byli přijati na obdobné výběrové vysoké školy. Přeskočení ročníku významně neovlivnilo pravděpodobnost, že bude student přijat na vysoce výběrovou instituci; 16 % akcelerovaných studentů oproti 11 % neakcelerovaných se zapsalo na vysoce výběrové vysoké školy. Jakmile již ovšem na dané vysoké škole byli, získávali akcelerovaní studenti lepší známky od druhého ročníku výše. Například studenti, kteří přeskočili ročník, končili vysokou školu s významně vyšším prospěchem ($M = 3,01$) než jejich neakcelerovaní spolužáci ($M = 2,84$). Mezi oběma skupinami existovaly malé rozdíly co do poměru, v jakém studenti dokončili vysokou školu (získali odpovídající titul). Šedesát osm procent akcelerovaných studentů získalo bakalářský titul oproti 57 % studentů neakcelerovaných ($p = 0,12$). V dokončení následujících stupňů vysokoškolského studia nebyly nalezeny významné rozdíly. Konkrétně, poměr studentů, kteří získali magisterský titul, byl téměř stejný mezi akcelerovanými (8,3 %) a neakcelerovanými studenty a zhruba 1 % studentů z každé skupiny získalo doktorát v průběhu 8 let po ukončení střední školy.

Uvedené závěry lze shrnout tak, že studenti, kteří přeskočili ročník dříve, než v osmém ročníku, dosahovali následně lepších výsledků ve velké většině sledovaných ukazatelů na střední i vysoké škole ve srovnání se svými staršími, neakcelerovanými spolužáky. I v případech, kdy tyto rozdíly nebyly statisticky významné, většina trendů svědčila ve prospěch akcelerovaných studentů.

Účinky dalších vzdělávacích příležitostí

Studenti, kteří přeskočí ročník, mohou následně také ve větší míře využívat výhody dalších rozšiřujících vzdělávacích příležitostí. McClartyová skutečně našla některé důkazy, které tento předpoklad potvrzují. Při porovnání s neakcelerovanými osmáky se žáci, kteří přeskočili ročník, ve větší míře zapojovali do pokročilých kurzů nebo kurzů využívajících obohacování učiva a častěji se účastnili výuky ve skupinách pro žáky s vysokými schopnostmi. Přestože studenti z obou skupin se v nějaké míře účastnili programů AP (tj. účastnili se alespoň jednoho kurzu), akcelerovaní studenti v nich složili významně více závěrečných zkoušek.

Ačkoli akcelerace zvyšovala pravděpodobnost zapojení do dalších vzdělávacích aktivit, velký počet studentů přeskakujících ročník se jich přesto neúčastnil. McClartyová proto dále zkoumala vliv těchto aktivit v kombinaci s již realizovanou akcelerací. Zjistila přitom, že využívání dalších možností pro rozvoj talentu dále zesiluje efekt akcelerace – studenti, kteří přeskočili ročník, tedy dosahují ještě lepších výsledků, pokud byla akcelerace doprovázena dalšími vzdělávacími aktivitami.

Představená studie K. McClartyové má pochopitelně i řadu nedostatků. Za prvé, i přes velký počet žáků zapojených do původní studie NELS, z níž byla čerpána data, byla velikost vzorku skutečně akcelerovaných žáků poměrně malá a v některých kategoriích tak byly porovnávány často pouze jednotky zkoumaných subjektů. Druhým významným nedostatkem je skutečnost, že při interpretaci výsledků autorka často zaměňuje souběžný výskyt a kauzalitu. Například lepší prospěch studentů, kteří se zúčastnili skupinové výuky či AP kurzů, může být způsoben efektivitou této formy výuky, stejně tak smysluplné je ale i druhé vysvětlení: rozšiřující kurzy si mohou ve větší míře volit studenti, kteří jsou celkově inteligentnější či více motivovaní a tyto jejich charakteristiky se pak promítají i do lepšího prospěchu nezávisle na přínosu rozšiřujících aktivit jako takových.

I přes tyto nedostatky je nicméně možné konstatovat, že studie velmi přesvědčivě ukazuje přinejmenším to, že přeskočení ročníku nemá obecně nepříznivý efekt na žáky a studenty, jejichž vzdělávací cesta byla tímto způsobem upravena. Obavy z toho, že akcelerovaný žák ve vyšším ročníku výukově selže a že toto selhání bude mít sekundárně negativní vliv na jeho psychiku i v dalších oblastech jsou přitom jedním z hlavních důvodů, proč jsou školní psychologové či výchovní poradci často velmi zdrženliví v doporučování tohoto vzdělávacího opatření (Wood a kol, 2010). Je proto vhodné zdůraznit, že pozitivní výsledky studie je nutné hodnotit i v tomto celkovém kontextu. Vzhledem k rozšířeným obavám mezi rodičovskou i odbornou veřejností může docházet k tomu, že přeskočení ročníku (i další formy akcelerace) je v současnosti realizováno pouze u malého množství jednoznačně nadaných dětí, bez jakýchkoli dalších doprovodných problémů. Pokud by ovšem zmíněné obavy neexistovaly a akcelerace by byla realizována častěji a s menší obezřetností, je možné, že by počet následně selhávajících žáků byl skutečně vyšší.

Wells, Lohman a Marronová (2009) analyzovali rovněž údaje z databáze NELS, společně s daty z obdobné longitudinální studie, která byla zahájena v roce 2002 (Educational Longitudinal Study – ELS). Tito autoři se jednak zaměřili na sledování účinků akcelerace, kde došli k podobným závěrům jako McClartyová, vedle

toho se ale cíleně zaměřili na prediktory akcelerace, tedy na nalezení faktorů, které vedou k tomu, že to které dítě je ve svém vzdělávání akcelerováno. Zjistili, že akcelerace je častěji uplatňována u dívek než u chlapců (tento fakt zaznamenala i McClartyová), a rovněž že podíl akcelerovaných žáků se významně liší napříč jednotlivými regiony USA. Poměrně překvapivým nálezem je fakt, že existují pouze relativně malé rozdíly mezi jednotlivými etniky v podílu akcelerovaných žáků, a že tam, kde tyto rozdíly existují, jsou spíše v neprospěch bílých Američanů. Tento závěr ostře kontrastuje s opakovaně prokázanou skutečností, že žáci náležející k etnickým menšinám jsou proporcionalně výrazně méně zastoupeny v programech určených pro rozvoj nadaných (Moon & Brighton, 2008). Takový rozpor ovšem může být pouze zdánlivý, což naznačují i samotní autoři. Vysvětlením může být skutečnost, že žáci náležející k etnickým menšinám častěji navštěvují méně kvalitní školy, které zpravidla nemají vypracován funkční systém pro podporu talentovaných žáků. Pokud už se mimořádně nadaný žák na takové škole vyskytne, je (ročníková) akcelerace pro školu nejjednodušší a mnohdy i jedinou dostupnou formou úpravy jeho vzdělávání. Ve škole, která systém pro podporu talentů vypracovaný má, by přitom vzdělávací potřeby žáka s tímtož profilem schopností byly s větší pravděpodobností zohledněny formou obohacování učiva, účastí v různých extrakurikulárních aktivitách, případně obsahovými formami akcelerace (Wells a kol., 2009). Akcelerace má v těchto případech i výrazný sociální rozměr: jak uvádí např. Lee a kol. (2010), žáci z (některých) etnických menšin jsou často pod zvýšeným tlakem, aby příliš nevyjadřovali svoje intelektové schopnosti a intelektuální zájmy. Pocit vyčlenění a s ním spojené negativní reakce spolužáků přitom může být menší, pokud je takový žák akcelerován do vyššího ročníku, kde není rozdíl mezi jeho schopnostmi a znalostmi a mezi schopnostmi a znalostmi ostatních žáků tak velký.

Poněkud jiný přístup zvolila ve své studii Miraca U. M. Grossová (2006). Tato australská vědkyně realizovala longitudinální výzkum zaměřený na extrémně nadané žáky (s IQ nad 160), přičemž jedním ze sledovaných problémů byl dopad radikální akcelerace na jejich vzdělávání. Vzhledem k tomu, že se jednalo o longitudinální výzkum, při němž byl udržován pravidelný kontakt s probandy až do období jejich rané dospělosti, mohla Grossová sledovat průběh a výsledky celé jejich vzdělávací cesty. A v době, kdy již tito probandi byli dospělí a na celou záležitost proto mohli pohlížet s odstupem a v kontextu dalších životních zkušeností, mohla rovněž získat jejich subjektivní hodnocení způsobu, jakým byli vzděláváni v dětství.

Určitým limitem studie Grossové je poměrně malý vzorek (cca 60 probandů), což je ovšem pochopitelné vzhledem k povaze studované populace (Grossová spočítala, že i tento počet představuje plnou třetinu dětí s hodnotou IQ nad 160, které žily v době zahájení studie v celé Austrálii).

U menší části sledovaných dětí byla v průběhu jejich školní docházky uplatněna radikální akcelerace, jejich vzdělávání tedy bylo urychleno o tři, případně i o více let. U několika dětí byla realizována akcelerace v mírnějším rozsahu (tj. přeskočení jednoho nebo dvou ročníků), většina dětí ve sledovaném vzorku nicméně nebyla akcelerována vůbec. Autorka uvádí, že hlavním a nejčastějším důvodem pro neuskutečnění akcelerace

byl skeptický, případně i vysloveně odmítavý postoj pedagogické veřejnosti k této formě vzdělávání, který v Austrálii převládal v době zahájení studie (80. léta 20. století).

Bývalí extrémně nadaní žáci, kterým byla umožněna radikální akcelerace, hodnotili v dospělosti tento způsob zpravidla velmi pozitivně, někteří dokonce vyjádřili lítost nad tím, že jim nebyla umožněna ještě radikálnější forma akcelerace. K podobným závěrům došli v jiném výzkumu rovněž Lubinski a kol. (2006). Naproti tomu žáci, kteří nebyli v dětství akcelerováni, nebo kteří přeskočili pouze jeden ročník, hodnotili v dospělosti svoje vzdělávání velmi kriticky. Co je však závažnější, v této skupině byl zaznamenán relativně vysoký podíl osob, které nedokončili studium na vysoké škole, případně v tomto období zažívali výrazné osobní problémy. Vzhledem k tomu, že se prokazatelně jednalo o jedince s mimořádnými intelektovými předpoklady, nelze tyto problémy připsat na vrub nedostatku talentu či studijních předpokladů. Vysvětlením, které se jeví jako mnohem pravděpodobnější, mimo jiné i s ohledem na pozdější subjektivní výpovědi těchto studentů, je ztráta motivace a celková deziluze z celého vzdělávacího systému. Původ těchto pocitů lze přitom vystopovat až do období, kdy byli zmínění studenti nuceni po mnoho let ke standardnímu způsobu vzdělávání, jehož obsah byl ovšem zcela neadekvátní jejich skutečným schopnostem (Gross, 2006).

Zmiňujeme-li již formát retrospektivní studie, stojí alespoň za krátkou zmínkou rovněž výzkum, který realizovala J. Wardmanová (2014). V této studii hodnotili s odstupem 4 let středoškolské studium, které bylo modifikováno přeskočením jednoho ročníku, nikoli sami akcelerovaní studenti, nýbrž jejich rodiče. Ti vesměs hodnotili tuto úpravu ve vzdělávání pozitivně, zmiňovali zejména zlepšení emočního stavu a nálady u svých dětí, zvýšenou aktivitu a iniciativu podmíněnou únikem z nudy a rutiny, zvýšení sebeúcty a zlepšení jejich celkové osobní pohody. Protože se jednalo o kvalitativní výzkum, nelze z něj samozřejmě vyvozovat nějaké obecně platné závěry. Je nicméně vhodné poznamenat, že výrazně pozitivní hodnocení rodičů, kteří s akcelerací svých dětí získali reálnou osobní zkušenost, nápadně kontrastuje s vágními a nepodloženými obavami, které jsou stále rozšířené mezi rodiči i učiteli bez této zkušenosti a které mnohdy vedou k odmítnutí akcelerace jako vhodného vzdělávacího opatření pro konkrétní dítě.

Kritéria pro akceleraci

Rozhodnutí, zda u konkrétního dítěte realizovat akceleraci a pokud ano, tak v jaké formě a v jakém rozsahu, je velmi závažné a může dlouhodobě a výrazně ovlivnit jeho další život, ať už v pozitivním, nebo v negativním směru. Colangelo a kol. (2004) v této souvislosti poukazují na častý omyl, kterého se ve svém uvažování dopouští mnoho pedagogů i psychologů a který by se dal vyjádřit asi takto: *„akcelerace sice může některým žákům prospět, u mnohých dalších ovšem představuje značné riziko. Ponecháme-li naproti tomu žáka v ročníku, který odpovídá jeho věku, nic se nezmění a žádné speciální riziko s tím tedy spojené není“*. Colangelo a jeho spolupracovníci zdůrazňují, že tato úvaha, která v praxi vede k uplatňování akcelerace pouze v malém počtu skutečně extrémních případů, je principiálně chybná. I v případě, kdy zvolíme možnost neakcelerovat, to představuje určité rozhodnutí, které nevyhnutelně ovlivní průběh další

vzdělávací cesty takového dítěte. Jak naznačují závěry výše uvedených výzkumů a jak potvrzuje i klinická zkušenost, tyto důsledky mohou představovat sice kvalitativně odlišné, přitom ale stejně závažné riziko jako například v případě, kdy chybně realizujeme akceleraci u dítěte, které na to není připravené.

Pro opodstatněné, rozumné a odborně podložené rozhodnutí o uskutečnění akcelerace je nutné vzít v úvahu větší počet faktorů, které se neomezují pouze na rozumovou vyspělost dítěte, i když tento faktor je samozřejmě stěžejní. Zásady vypracované Národní pracovní skupinou pro akceleraci (v USA) doporučují, aby takové rozhodnutí nebylo ponecháno na jednotlivci a aby bylo standardně výsledkem rozhodnutí týmu, v němž budou ideálně zapojeni učitelé (jak stávající, tak potenciální nový učitel, pokud k akceleraci skutečně dojde), psycholog či jiný odborník na problematiku nadání, zástupce vedení školy a rodiče dítěte. Mělo by se tím zabránit tomu, aby byla dítěti akcelerace odmítnuta pouze proto, že osoba, které o tom rozhoduje, má vůči této formě vzdělávání nepodložené předsudky.

Assoulinová a kol. (2009) vytvořili ucelený systém, který má odborníkům a dalším zaangażovaným osobám posuzujícím vhodnost akcelerace u určitého žáka poskytnout oporu pro toto rozhodnutí. Nástroj, který tito odborníci vytvořili, se nazývá **Iowa Acceleration Scale (IAS)** (Iowa Acceleration Scale, IAS). Nejedná se o test a nejde v pravém slova smyslu ani o posuzovací škálu. IAS představuje souhrn dostupných informací o dítěti, z nichž některé vychází pouze z posouzení dítěte pedagogem či rodičem, do celého přehledu jsou ale zakomponovány i výsledky inteligenčních a didaktických testů. Zaznamenány a skórovány jsou tak vedle úrovně schopností, znalostí či školních dovedností rovněž důležité osobnostní, emoční a sociální proměnné, jako je např. motivace, postoj k učení, dodržování společenských norem, sebehodnocení, vztahy s vrstevníky, účast v mimoškolních aktivitách a v neposlední řadě také názor rodičů a samotného dítěte na možnost akcelerace. Zvláštní roli zde mají tzv. kritické položky. Jde o 4 ukazatele, pro které platí, že pokud se vyskytne byť i jeden z nich, přeskočení ročníku by nemělo být doporučeno. Jejich konkrétní výčet je následující:

- Rozumové schopnosti žáka (vyjádřené ve formátu IQ) jsou nižší, než jednu standardní odchylku nad průměrem (tj. méně než 115 ve většině běžných inteligenčních testů)
- Žák by byl akcelerován do stejného nebo vyššího ročníku, než do kterého aktuálně dochází jeho sourozenec
- Žák má v současnosti sourozence ve stejném ročníku (u něj se však o akceleraci neuvažuje)
- Žák sděluje, že sám nechce přeskočit ročník

Jako poněkud překvapující se může zdát význam, který je při rozhodování přikládán pozici sourozenců. Autoři zdůvodňují striktní doporučení neakcelarovat ve výše naznačených situacích rizikem narušení rodinné dynamiky, které podle jejich názoru v tomto případě převáží případná rizika pramenící z ponechání žáka v současném ročníku.

Pokud jde o posouzení školních dovedností či znalostí, doporučují autoři postup známý jako *testování nad věkovou úroveň* (above level testing). Podstatou tohoto přístupu,

který propagovala a jako první systematicky používala L. Holingworthová (Stanley, 1990), je to, že nadaným žákům se administrují testy či zkoušky původně určené pro běžné, ale starší žáky. Jedním z důvodů pro používání tohoto postupu je překonání efektu stropu při testování nadaných, v případě zvažované akcelerace k tomu ovšem přistupuje ještě další výhoda: pokud žák dokáže zvládnout na určité úrovni test určený původně pro ročník, do něhož má být v případě akcelerace zařazen, je to významný signál pro to, že v tomto novém ročníku výukově neselže. Assoulinová a kol. (2009) doporučují v těchto případech jako kritérium minimálně 50. percentil, který ovšem není vztažený k chronologickému věku posuzovaného žáka, ale k věku jeho potenciálních starších spolužáků.

Závěr

Jak bylo několikrát zmíněno v předchozím textu, akcelerace je často spojena s určitými obavami na straně rodičů či učitelů. Tyto obavy se týkají jednak emočních či sociálních dopadů, zejména ale možného výkonového selhání – tedy rizika, že žák po přestupu do vyššího ročníku nebude i přes svůj mimořádný talent zvládat náročnější učivo a důsledky jeho studijních neúspěchů se pak sekundárně projeví i na jeho sebehodnocení. Jestliže lze z výše prezentovaných studií vyvodit nějaký závěr, tak bude takový, že uvedené přesvědčení je převážně neopodstatněný mýtus. Typický akcelerovaný žák naopak nejen že dokáže ve vyšším ročníku držet krok se svými novými spolužáky, ale často i je ve svých studijních výsledcích převyšuje. Skutečnost, že akcelerovaní žáci mnohdy dosahují lepších výsledků než běžní žáci vyšších ročníků je sama o sobě zajímavá a dosavadní výzkumy na ni nedávají jednoznačnou odpověď. Možným vysvětlením může být určitá opatrnost školy při provádění akcelerace – žák tedy například přeskočí pouze jeden ročník, i když by vzhledem ke svým rozumovým předpokladům a dosavadním studijním výsledkům mohl přeskočit dva nebo i více. I ve svém novém postavení je tak intelektuálně zdatnější v porovnání se spolužáky. Celý jev lze ovšem vysvětlit i jinými, mimointelektovými faktory, jako je například motivace.

Přestože celkový trend ve prospěch akcelerace je zřejmý, z uvedených výzkumů samozřejmě nevyplývá, že toto vzdělávací opatření je vhodné pro každého nadaného žáka a za každých okolností. V praxi pedagogicko-psychologického poradenství je nutné v každém individuálním případě vážít mnoho různých faktorů, které se samozřejmě netýkají pouze intelektu. Určité vodítko pro uspořádání a smysluplné zpracování velkého množství dílčích údajů představuje např. Iowská škála akcelerace, byť tento nástroj není dostupný v češtině a nebyl v ČR adaptován. Pro naše odborníky tak zatím může sloužit pouze jako cenná inspirace. Zároveň je ovšem třeba kriticky poznamenat, že některá doporučení, která jsou v rámci IAS důrazně formulována, vycházejí spíše z přesvědčení a z klinických zkušeností autorů a nejsou dostatečně empiricky doložena. To se týká například možných dopadů akcelerace na rodinnou dynamiku a vztahy mezi sourozenci, o nichž byla řeč výše.

Z pohledu odborníků v ČR je zvláště významný i jeden z dílčích nálezů, ke kterým dospěli Wells a kol. (2009), a sice ten, který se týkal různé míry provádění akcelerace v různých částech USA. Můžeme oprávněně předpokládat, že pokud se nápadné rozdíly

projevují i uvnitř jednoho státu (byť značně rozsáhlého) a v rámci víceméně stejného školského systému, mnohem výraznější rozdíly bychom zaznamenali při mezinárodním srovnání. I když tedy představují výsledky zahraničních studií užitečný zdroj informací, nelze jejich závěry přenášet do našeho prostředí mechanicky a bez rozmyslu. Akcelerace přitom získala i v našem školství již určitou tradici. Bylo by proto nanejvýš vhodné, aby i v České republice proběhl rozsáhlejší výzkum, který by se pokusil replikovat důležité zahraniční nálezy a případně identifikoval rozdíly, které se při této formě práce s nadanými žáky v našem prostředí ve srovnání například s anglosaskými zeměmi objevují.

Literatura:

- Assouline, S. G., Colangelo, N., Lupkowski-Shoplik, A., Lipscomb, J., & Forstadt, L. (2009). *Iowa Acceleration Scale Manual: A Guide for Whole-Grade Acceleration K-8*. (Manual). Scottsdale: Great Potential Press, Inc.
- Assouline, S. G., Marron, M. & Colangelo, N. (2014). Acceleration. In Plucker, J. A. & Callahan, C. M. (Eds.), *Critical Issues and Practices in Gifted Education*. Waco: Profrack Press.
- Colangelo, N., Assouline, S. G., & Gross, M. U. M. (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vols. I & II.). Iowa City: The University of Iowa.
- Dočkal, V. (2005). *Zaměřeno na talenty aneb nadání má každý*. Praha: NLN.
- Gross, M. U. M. & van Vliet, H. E. (2005). Radical Acceleration and Early Entry to College: A Review of the Research, *Gifted Child Quarterly*, 49, 154-171.
- Gross, M. U. M. (2006). Exceptionally Gifted Children: Long-Term Outcomes of Academic Acceleration and Nonacceleration. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(4), 404-429.
- Jurášková, J. (2006). *Základy pedagogiky nadaných*. Praha: IPPP.
- Katzová, P. (2008). *Školský zákon – komentář*. Praha: ASPI.
- Kulik, J. (2004). Meta-analytic Studies of Acceleration. In N. Colangelo, S. G. Assouline, & M. U. M. Gross (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. II, 13-22). Iowa City: The University of Iowa.
- Laznibatová, J. (2007). *Nadané dieťa*. Bratislava: IRIS
- Lee, S - Y., Olszewski-Kubilius, P., & Peternel, G. (2010). The Efficacy of Academic Acceleration for Gifted Minority Students. *Gifted Child Quarterly*, 54(3), 189-208.
- Lubinski, D., Benbow, C. P., Webb, R. M., & Bleske-Rechek, A. (2006). Tracking exceptional human capital over two decades. *Psychological Science*, 17, 194-199
- McClarty, K. L. (2015). Life in the Fast Lane: Effects of Early Grade Acceleration on High School and College Outcomes. *Gifted Child Quarterly*, 59, 3-13.

- Moon, T. R. & Brighton, C. M. (2008). Primary Teachers' Conceptions of Giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(4), 447-480
- National Work Group on Acceleration (2010). Guidelines for Developing an Academic Acceleration Policy. *Journal of Advanced Academics*, 21(2), 180-203.
- Stanley, J. C. (1990). Leta Hollingworth's contributions to above-level testing of the gifted. *Roeper Review*, 12(3), 166-171.
- Steenbergen-Hu, S. & Moon, S. M. (2011). The Effects of Acceleration on High-Ability Learners: A Meta-Analysis, *Gifted Child Quarterly*, 55, 39-53.
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných
- Wardman, J. (2014). Full-Year Acceleration at High School: Parents Support the Social and Emotional Challenges of their Children. *Gifted and Talented International*, 29(1), 49-62.
- Wells, R., Lohman, D., & Marron, M. (2009). What Factors Are Associated With Grade Acceleration? An Analysis and Comparison of Two U. S. Databases. *Journal of Advanced Academics*, 20(2), 248-273.
- Wood, S., Portman, T. A. A., Cigrand, D. L. & Colangelo, N. (2010). School Counselors' Perceptions and Experience With Acceleration as a Program Option for Gifted and Talented Students, *Gifted Child Quarterly*, 54, 168-178.
- Zákon č. 561/2005 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Mgr. Ondřej Straka

Šest let působil jako psycholog a metodik péče o nadané v PPP Žďár nad Sázavou. Aktuálně je doktorandem na Fakultě sociálních studií MU.

Zabývá se psychologií matematických schopností a aplikací kognitivní psychologie a psycholingvistiky v diagnostice a ve vzdělávání. Vedle problematiky nadaných dětí se zaměřuje rovněž na otázky specifických poruch učení a jejich vlivu na osvojení cizího jazyka.

Kontaktní údaje:

Katedra psychologie Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně, Joštova 10, 602 00 Brno; e-mail: strakao@mail.muni.cz