

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Diferenciace a individualizace výuky nadaných žáků s ADHD na 1. stupni ZŠ

Differentiation and individualization of teaching gifted with ADHD
at primary school

Edita Horová

Vedoucí práce: PhDr. Tereza Krčmářová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

2018

Prohlášení

*Odevzdáním této diplomové práce na téma *Diferenciace a individualizace výuky nadaných žáků s ADHD na 1. stupni ZŠ* potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.*

V Praze dne 19. 6. 2018

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala PhDr. Tereze Krčmářové, Ph.D. za její ochotu, cenné rady, doporučení a vstřícnost při vedení této diplomové práce.

Také bych zde ráda poděkovala vedení a všem zúčastněným pedagogům základní školy, na které probíhal výzkum k této diplomové práci, za jejich ochotu nechat mě pozorovat během výuky, sdílet se mnou názory a zkušenosti a za snahu pomoci mi při realizaci výzkumu.

ABSTRAKT

Diplomová práce si klade za cíl předložit a popsat efektivní strategie a výukové metody využívané učiteli nadaných žáků s ADHD, během kterých dochází k zohledňování rozdílných vzdělávacích potřeb těchto žáků. Tato práce také uvádí, jak fakulní učitelé 1. stupně uplatňují tyto strategie a výukové metody v rámci integrované i segregované formy vzdělávání nadaných žáků s ADHD. Teoretická část práce shrnuje poznatky o problematice diferenciaci, individualizaci, nadání a strategiích výuky nadaných žáků. Zabývá se také specifickou skupinou nadaných žáků s ADHD, kteří jsou zařazováni mezi žáky dvakrát výjimečné. Jsou zde tedy popsány i doporučované strategie pro vzdělávání žáků s ADHD. Na základě prostudování české i zahraniční literatury jsou zde vymezeny strategie a metody výuky vhodné pro nadané žáky s ADHD. Praktická část práce představuje kvalitativní výzkum provedený analýzou pozorovaných vyučovacích hodin ve třídách s nadanými žáky s ADHD a hloubkovými rozhovory s učiteli těchto žáků, kteří vyučují v integrované i segregované formě. Práce se snaží zjistit, jaké strategie a výukové metody tyto učitelé volí při práci s nadanými žáky s ADHD a do jaké míry jsou tyto strategie v souladu s nastudovanou literaturou. Výzkum prokázal, že tyto pozorovaní učitelé často využívají efektivních strategií a metod výuky, které žákům zajišťují individuální přístup vhodný pro jejich celkový rozvoj.

KLÍČOVÁ SLOVA

individualizace, diferenciaci, primární škola, nadaný žák, ADHD, strategie, výukové metody, plánování vyučování, učitel primární školy, inkluzivní vzdělávání, kvalitativní výzkum

ABSTRACT

This master thesis aims to introduce and describe effective strategies and teaching methods that teachers of gifted pupils with ADHD use and during which the different educational needs of these learners are taken into consideration. This thesis also presents how faculty primary school teachers apply these strategies and teaching methods in integrated and segregated forms of education focused on gifted pupils with ADHD. The theoretical part of this thesis summarizes findings about the issues of differentiation, individualization, talent and teaching strategies of gifted pupils. It also deals with a specific group of gifted pupils with ADHD which are classified as twice-exceptional learners. Therefore, there are also described the recommended strategies for the education of pupils with ADHD. Based on the study of Czech and foreign literature, this thesis delimits strategies and teaching methods which are suitable for gifted pupils with ADHD. The practical part of the thesis is a qualitative research done by analysing the observed lessons in classes with gifted pupils with ADHD, and subsequent in-depth interviews with the teachers of these pupils who teach in an integrated and segregated forms of teaching. This thesis tries to find out what strategies and teaching methods these teachers choose during the work with gifted pupils with ADHD and to what extent these strategies are in accordance with the literature searched in the theoretical part. The research has shown that these observed teachers often use effective teaching strategies and methods to provide pupils with an individual approach appropriate to their overall development.

KEYWORDS

individualization, differentiation, primary school, gifted pupil, ADHD, strategies, teaching methods, planning lessons, inclusive education, primary school teacher, qualitative research

Obsah

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 Diferenciace.....	10
1.1 Historie diferenciace.....	12
1.2 Klasifikace diferenciace.....	14
1.2.1 Kvantitativní a kvalitativní diferenciace.....	14
1.2.2 Vnější a vnitřní diferenciace.....	14
1.3 Výhody a nevýhody diferenciace.....	17
1.4 Shrnutí.....	19
2 Individualizace.....	20
2.1 Individualizace a temperamentové charakteristiky dítěte.....	22
2.2 Individualizace a styly učení.....	23
2.3 Individualizace a schopnosti dítěte.....	24
2.4 Individualizační principy.....	26
2.4.1 Typy individualizace.....	27
2.5 Praktická doporučení pro realizaci individualizovaného vzdělávání.....	27
2.6 Shrnutí.....	28
3 Nadání a talent.....	30
3.1 Pojmy a terminologie.....	30
3.2 Nadané dítě.....	31
3.2.1 Identifikace nadaného žáka.....	32
3.2.2 Projevy a charakteristika nadaných dětí.....	33
3.3 Specifika práce s nadaným žákem.....	37
3.3.1 Metody ve vyučování nadaných žáků.....	39

3.4	Specifické skupiny nadaných.....	41
3.4.1	Dvakrát výjimečné děti.....	41
4	ADHD.....	44
4.1	Klasifikace ADHD.....	44
4.2	Hyperaktivita, impulzivita a nepozornost.....	44
4.3	Projevy ADHD.....	45
4.4	Zásady pro práci s žáky s ADHD.....	46
5	Nadaný žák s ADHD.....	50
5.1	Specifika pro práci s nadanými žáky s ADHD.....	50
6	Shrnutí teoretické části.....	54
	EMPIRICKÁ ČÁST.....	55
1	Představení tématu výzkumu.....	55
1.1	Charakteristika výzkumného problému.....	56
1.2	Výzkumné otázky.....	56
2	Použité metody a organizace sběru dat.....	58
3	Zkoumaný vzorek a místo výzkumu.....	60
4	Průběh výzkumu.....	62
5	Výsledky výzkumu.....	63
5.1	Analýza vyučovacích hodin.....	63
5.1.1	Tabulka 1 – pozorování učitelky A.....	66
5.1.2	Tabulka 2 – pozorování učitelky A.....	71
5.1.3	Tabulka 3 – pozorování učitelky B.....	75
5.1.4	Tabulka 4 – pozorování učitelky C.....	79
5.2	Hlubkové rozhovory.....	83
5.2.1	Učitelka A.....	83

5.2.2	Učitelka B	87
5.2.3	Učitelka C	90
5.3	Závěry výzkumu	93
5.3.1	Srovnání učitelů	93
5.3.2	Zhodnocení výzkumu a shrnutí empirické části práce	96
	Závěr	99
	Seznam použitých informačních zdrojů	101
	Seznam příloh	105

ÚVOD

Pro svou diplomovou práci jsem si vybrala téma diferenciaci a individualizaci výuky na 1. stupni ZŠ. Zdrojem inspirace pro diplomovou práci mi bylo především setkávání se během studia a praxe s velkým množstvím žáků s odlišnými vzdělávacími potřebami. Problematika individualizace a diferenciaci ve výuce je nejen pro mě, jakožto začínající učitelku prvního stupně, ale i pro ostatní pedagogy a pedagogické pracovníky velice důležitá a nabyté vědomosti ze studia a tvorby této práce budou určitě přínosné pro mou budoucí praxi.

Tato diplomová práce se zaměřuje nejen na integrovanou diferenciaci a individualizaci výuky v heterogenní třídě na prvním stupni ZŠ, do které dochází žáci tzv. dvakrát výjimeční, tj. nadané děti s handicapem, ale i na diferenciaci a individualizaci výuky těchto žáků v segregované skupině, kam docházejí pouze mimořádně nadaní žáci.

V několika posledních letech jsem se často setkávala s případy, kdy mají děti speciální vzdělávací potřeby. Většinou se ale jednalo o děti, které měly nějaký nedostatek, nebo jim něco chybělo. Přišlo mi ale, že na děti které mají něco navíc, se poněkud zapomíná. A to obzvláště na ty, které se na první pohled mohou zdát jako děti bezproblémové, a kterým spousta činností nedělá žádné problémy. Právě proto často zůstává jejich nadání neodhalené. V běžné populaci se ale objevují i takové nadané děti, u kterých zůstává nadání skryté, jelikož je přehlušeno jejich handicapem. Tyto děti bývají ve školách často opomínány. Jenže i tyto výjimečné děti do kategorie dětí se speciálními vzdělávacími potřebami právem patří a mají nárok na více pozornosti. Speciální výchovně-vzdělávací přístupy se u těchto dětí často odlišují od přístupů k dětem pouze nadaným. Domnívám se, že nevěnování speciální péče těmto žákům pramenilo z obecné představy nebo spíše neznalosti, že pokud je dítě nadané, tak nepotřebuje, aby se mu věnovala speciální pozornost, protože mu jde všechno samo. Ve druhém případě dětí s dvojitou výjimečností, kdy je u nich jejich nadání odhaleno, se pedagogové zaměřují spíše na nápravu nedostatků a zapomínají na rozvíjení nadání těchto žáků.

Během své pedagogické praxe na jedné základní škole na Praze 1 jsem se setkala s přístupem, ve kterém škola realizuje projekt zabývající se vzděláváním mimořádně nadaných žáků (MNŽ) v rozumových oblastech na prvním stupni ZŠ. Na této škole se daří

kombinovat integrovanou výuku mimořádně nadaných žáků v kmenových třídách se segregovanou výukou žáků mimořádně nadaných ve vybraných předmětech, kde žáci tvoří skupiny sestavené napříč ročníky. Vidět přístup této školy, kdy je možné poskytovat diferenciaci nadaným žákům, mě dovedl k tomu, abych se o tuto problematiku začala více zajímat a díky získání nových zkušeností dokázala v budoucnu alespoň v částečné míře podobné prostředí pro nadané žáky, ale i pro žáky s dvojí výjimečností vytvořit i ve své třídě, která nemusí být školou s takovými možnostmi věnování speciální péče žákům nadaným a žákům s dvojí výjimečností. Z tohoto tématu je nejen pro mě, ale i pro ostatní pedagogické pracovníky, kteří pracují na škole bez programu zaměřujícího se na MNŽ, nejzásadnější poučit se a získat informace, jak se může s těmito žáky pracovat tak, aby docházelo k rozvoji jejich celkového potenciálu v rámci vnitřní diferenciace v heterogenních třídách.

Za cíl v teoretické části této diplomové práce si tedy kladu zmapování problematiky mimořádně nadaných dětí, přičemž se v závěru zaměřím na specifickou oblast nadaných žáků s ADHD, kteří jsou zařazováni do skupiny tzv. dvakrát výjimečných dětí. Nebude opomenuto ani téma diferencování a individualizování výuky na prvním stupni základní školy tak, aby byl rozvíjen každý z těchto žáků podle jejich individuálních potřeb. Teoretická část začíná vymezením základních pojmů souvisejících s touto tematikou – diferenciace, individualizace, nadání a talent, mimořádně nadaní žáci, žáci s dvojí výjimečností, konkrétně tedy nadaní žáci s ADHD. Kapitoly vztahující se k žákům s dvojí výjimečností, kteří jsou kognitivně nadaní a mají přičleněnou poruchou pozornosti (ADHD), završují teoretickou část a současně tvoří přechod k empirické části diplomové práce. Empirická část práce vychází z pedagogické praxe. Jejím cílem je prostřednictvím analýzy pozorování vyučování nadaných žáků s ADHD, učitelů během výuky a hloubkových rozhovorů s těmito učiteli předložit konkrétní situace, strategie a výukové metody konkrétních učitelů k zohledňování rozdílných vzdělávacích potřeb v rámci plánování, realizace i reflexe vyučování. Tyto získané informace a poznatky budou sloužit jako praktické doplnění a ilustrování zmapované pedagogické problematiky diferenciace a individualizace nadaných žáků s ADHD, o které pojednávala teoretická část diplomové práce.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Diferenciace

Tato kapitola se bude zabývat termínem diferenciace a jejích forem, se kterými se můžeme setkávat v pedagogické praxi. Jan Průcha v Pedagogickém slovníku (2003, s. 44–45) uvádí, že výraz diferenciace pochází z latinského slova *differre*, které v českém jazyce chápeme jako slovesa různit se, lišit se nebo rozlišovat, roztržďovat. Diferenciaci ve školském prostředí tedy můžeme chápat jako rozdělování žáků do skupin nebo roztržďování v organizaci práce školy, díky němuž dochází k rozlišení vyučování žáků stejného školského věku. Podle různých hledisek mohou být žáci zařazováni do různých paralelních skupin nebo tříd a oddělení. Jde také o rozlišení obsahu a rozsahu učiva, které učitelé svým žákům předkládají. Toto dělení může být trvalé nebo přechodné, ale také jen pro některé činnosti v rámci jedné nebo několika vyučovacích hodin i vyučovacích předmětů. Metody vyučování jsou učiteli voleny podle úrovní jejich schopností, podle stupně jejich vývoje a podle psychofyzických předpokladů žáků. Za tyto psychofyzické předpoklady můžeme považovat schopnosti, zvláštnosti, pohlaví, nadání žáků, individuální zájmy každého jedince a různé speciální schopnosti. Cílem tohoto dělení je vytvořit optimální podmínky pro rozvoj všech jedinců pomocí individualizovaného přístupu.

Carol Ann Tomlinson ve své publikaci *The Differentiated Classroom* (1999, s. 1) toto téma ještě dále rozvádí a uvádí, že velice důležitou součástí diferenciace výuky je také schopnost učitelů se co nejefektivněji přiblížit studentům, kteří jsou tvořeny širokým spektrem žáků s odlišnou připraveností na učení a s různými osobními zájmy. Mimo jiné mají díky kultuře, ve které vyrůstají, dosti rozdílné způsoby, jak nahlížet a mluvit o světě. Stejně tak mají i všichni žáci různé zkušenosti v tomto světě.

Vališová a Kasíková (2007) se v tomto tématu dále zmiňují o tom, že v případě diferenciace podle schopností a nadání dochází k tvorbě skupin, ve kterých jsou žáci téměř na stejné úrovni. Obsah, rozsah učiva i metody jsou voleny takovým způsobem, aby co nejvíce vyhovovaly skupině. Během výuky se může stát, že se žák ocitá i v několika rozdílných skupinách. Z pohledu, kdy dochází k diferenciaci podle individuálních zájmů

a speciálních schopností, se učební plány a osnovy upravují tak, aby se naplňovaly potřeby žáků z hlediska jejich osobních zájmů. Jedná se tedy konkrétně o zavádění speciálních tříd nebo volitelných předmětů. Výhodou diferencovaného vyučování je zpravidla přirozenější prostředí, ve kterém se žák pohybuje, které ho nestresuje a je mu plně umožněno rozvíjet jeho schopnosti. Toto vyučování má za následek pozitivní ovlivnění výsledků výchovně vzdělávacího procesu. Nevýhodou diferencované výuky by se mohla zdát přílišná náročnost na přípravu a organizaci vyučování, ale toto úsilí se učiteli i jeho žákům mnohonásobně vrátí v kvalitě jejich získaných vědomostí a dovedností. Diferenciace má základ především v poznatcích z psychologie o individuálních rozdílech mezi žáky ve vyučovacím procesu. Tyto rozdíly jsou patrné v různých úrovních jejich rozumového vývoje i v oblastech jejich citů a vůle. Příčinou těchto rozdílů jsou vlivy prostředí, výchovy a vrozené předpoklady žáků. Projevy můžeme hledat v rozdílných tempech žáků při osvojování učiva, v rozvíjení různých zájmů, speciálních schopností apod. Při pohledu na rozdíly v oblasti rozumové, citové a volní můžeme spatřovat odlišnosti již v raném věku, kdy se s postupným rozrůstáním obsahu a rozsahu duševních činností zvětšují a prohlubují.

Skalková (2007, s. 232) se zmiňuje o tom, že diferenciace si vyžaduje pestrost, dynamičnost a otevřenost práce učitele. Pokud by učitel využíval jednostrannou metodu či organizační formu, mohlo by dojít k negativnímu působení na žáky a následně k jejich nezájmu v procesu dalšího vzdělávání. Učitel by měl mít na paměti také důležitost individualizovaného přístupu k žákům. Jak má ale učitel diferencovat svou výuku v praxi, aby zároveň respektoval všechny specifické vlastnosti jednotlivých žáků? V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 83) je uvedeno v definici individuálního přístupu, že je to: „při naplněnosti běžných tříd v praxi stěží proveditelné. Je však uskutečňován v některých typech alternativních škol a hlavně ve speciálních školách a speciálních třídách.“

1.1 Historie diferenciacie

Jak již bylo uvedeno výše, individuální přístup učitele k žákům je dnes zcela žádoucí, i když mnohdy v praxi stěží uskutečnitelný. O současném vzdělávacím systému by se dalo říci, že má snahu nacházet různé cesty k diferenciaci, se kterou se neodmyslitelně pojí i individualizace. Dnešní tendence ve výuce směřují spíše k diferenciaci vnitřní než vnější. Odstupuje se od diferenciacie kvantitativní spíše ke kvalitativní. Bylo tomu ale tak v českém školství vždy? Zajisté byly současné vzdělávací trendy něčím ovlivněny, a proto bude v této podkapitole uvedena stručná historie diferenciacie v českém školství, která nám pomůže pochopit, proč je v dnešní době kladen takový důraz na diferenciaci a individualizaci výuky, a proč jsou dnes tendence přiklánět se spíše k diferenciaci kvalitativní. Důležitost této podkapitoly můžeme nalézt také v tom, že v průběhu historie docházelo kvůli politickým situacím i k určitým negativním a zpátečnickým změnám v pedagogice, kterých bychom se jako pedagogičtí pracovníci měli snažit vyvarovat a měli bychom si uvědomit, že vhodně pojatá diferenciacie může mít pozitivní dopad na naše žáky.

Začátky diferenciacie v českém školství se pojí především se jménem **Václava Příhody**. V meziválečném období bylo cílem školství přizpůsobit školu po všech stránkách žakově individualitě. Kasíková (2011, s. 36) uvádí, že právě dr. Václav Příhoda byl hlavním představitelem reformního hnutí ve 30. letech 20. století. Byl to tehdejší docent Filozofické fakulty Univerzity Karlovy, který se zabýval otázkou rovných vzdělávacích příležitostí, které jsou chápány jako reálná existence příležitostí ke vzdělávání všech dětí, tj. dětí s nejrůznějšími vzdělávacími předpoklady, žijících v nejrůznějších sociálních podmínkách. Jak uvádí Kozlík (1998, s. 16) Příhoda zastával názor, že je potřeba vytvořit každému člověku dostatečnou příležitost k získání vzdělání, které odpovídá jeho schopnostem. Východiskem školní práce měla být především žakova osobnost. Škola by podle něj neměla pouze připravovat žáka na život, ale že žák by měl ve škole žít naplněným dětským a občanským životem, měl by přivykat kulturnímu chování a jednání. Pro Příhodu bylo zásadní, aby ve škole bylo vytvářeno dynamické a strhující prostředí, které by vyvolávalo změnu, růst a pokrok u všech žáků. Příhoda respektoval přirozené rozdíly mezi dětmi v druhu a stupni nadání, proto doporučoval v rámci jednotné školy diferencované vzdělávací programy nejrůznějšího druhu. Ty měly mít podobu volitelných předmětů a paralelních větví. Tato tzv. diferenciacie přirozená měla nahradit dosavadní

diferenciaci podle sociálního postavení žáků. „Těžiště diferenciacce mělo být na 2. stupni, který měl být jakýmsi stupněm poznávání a orientace (z hlediska učitelů i žáků a jejich rodičů), doporučovalo se však zavádět diferenciaci i na stupni prvním a samozřejmě na stupni třetím. Do větvi měly být děti zařazovány na základě inteligenčních testů, vysvědčení z předchozích ročníků a posudků učitelů z předchozích let. Zařazení do větvi nebylo definitivní, dětem měl být umožněn přechod z větve do větve – v případě zjištění nesprávného zařazení, výrazného zlepšení či zhoršení prospěchu“ (Vališová, Kasíková, 2007, s. 82).

Příhodou navrhovaný model jednotné, vnitřně diferenciované školy, který vytvářel rovnost vzdělávacích šancí, se nepodařilo prosadit. Důvodem byl odpor odborné i laické veřejnosti. V praxi se realizovala pouze jeho část, navíc jen jako experiment, tím byla vnitřní reforma, která byla realizována cestou zavedení principů individualizace a diferenciacce. Ale ani po ověření a následném doladění si nenašla cestu do školní praxe.

Reformní komise v čele s Václavem Příhodou ale v roce 1929 schválila organizační a učební plán reformních škol. Na jeho základě měla diferenciacce žáků v rámci třídy probíhat formou zřizování podpůrných hodin. Žáci se pomocí pedagogické diferenciacce začaly dělit na práce schopné a méně schopné podle toho, jaké měli pracovní tempo a jaký byl rozsah jimi zvládnutého učiva. Diferenciacce probíhala podle vyhodnocení výsledků testů na začátku školního roku, nebo podle výsledků klasifikace z předchozího ročníku. Po 2. sv. válce došlo k roztříštění názorů na diferenciaci ve školství. Jedna skupina zcela odmítala reformu a chtěla se vrátit ke školskému systému, který fungoval v období první republiky. Další dvě skupiny o reformu usilovaly, ale jejich názory se rozcházely v tom, že část chtěla reformu v podobě jednotné nediferenciované školy. Druhá se ale stavěla na stranu jednotné vnitřně diferenciované školy podle Příhody. Ten již nepreferoval diferenciaci formou větvení, ale upřednostňoval diferenciaci kvalitativní ve formě volitelných předmětů. Komunistický převrat v roce 1948 měl za následek přijetí školského zákona, který zaváděl jednotnou nediferenciovanou školu. Rozdíly v druhu a stupni schopností žáků již nebyly respektovány. Na všechny děti byly kladeny stejné požadavky. Jednalo se o zpátečnický krok, kterým došlo k tomu, že se všem nedostávalo rovných šancí ke vzdělávání (Kasíková, Straková, 2011, s. 43). Žákům se nedostávala potřebná péče a mnoho z nich ve školním prostředí neprosplvalo a propadalo. Docházelo sice

ke zřizování škol s prohloubenou výukou různých předmětů, ale na tyto školy se dostávaly především děti z dělnických, rolnických rodin a hlavním kritériem pro přijetí bylo členství rodičů v Komunistické straně Československa. Díky těmto opatřením se i z pedagogické teorie vytratilo téma rovnosti vzdělávacích šancí a diferenciací (Kasíková, Straková, 2011, s. 44).

Vzdělávací systém českého školství v současnosti se jeví jako značně diferencovaný. Ihned po převratu v roce 1989 začalo docházet k prvním krokům diferenciací v podobě zřizování víceletých gymnázií, která utvořila druhou kolej vyššího stupně základního vzdělávání. Víceletá gymnázia byla brána jako školy pro žáky mimořádně nadané. Touto větší diferenciací vzdělávacího systému českého školství ale opět došlo ke zmenšení rovnosti vzdělávacích příležitostí (Kasíková, Straková, 2011, s. 54).

1.2 Klasifikace diferenciací

Termín klasifikace pochází z latinského slova *classis*, které znamená třída. Pojmem klasifikace můžeme tedy rozumět třídění, nebo zařazování do různých tříd. Diferenciací lze tedy roztrždit podle různých kritérií, např. podle věku, pohlaví, zájmů, schopností, výkonu aj. na diferenciací **kvalitativní – kvantitativní** a **vnější – vnitřní** (Vališová, Kasíková, 2007, s. 157).

1.2.1 Kvantitativní a kvalitativní diferenciací

Ke **kvantitativní** diferenciací dochází formou „kvantifikace“ tedy vyčíslením ať už IQ dítěte, výsledků jeho testů, nebo známek a výkonů. Ty se stávají kritériem pro dělení žáků. **Kvalitativní** diferenciací naopak bere v potaz žákovy sklony, zájmy, osobní cíle, typy schopností atd. (Kasíková, Valenta, 1994, s. 8).

1.2.2 Vnější a vnitřní diferenciací

K **diferenciací vnější** dochází na základě organizačního přístupu. Tímto typem diferenciací je možné diferencovat prostřednictvím školy nebo přímo uvnitř školy.

Diferenciací školou, tedy typem instituce, může být např. paralelní instituce jako gymnázia a 2. stupně základních škol (Kasíková, Valenta, 1994, s. 9). Kritériem, podle kterého lze žáky roztrždit, může být fyzická charakteristika (např. školy pro zrakově

oslabené žáky), intelektové schopnosti nebo nadání ve speciální oblasti (školy pro intelektově nadprůměrné žáky, školy umělecké atd.), školy zaměřující se na životní kariéru (školy vedoucí ke konkrétní profesi), religiózní nebo etnické příčlenění (školy židovské, muslimské, křesťanské, romské atd.) (Vališová, Kasíková, 2007, s. 156).

V případě diferenciací uvnitř školy dochází k rozdělování dětí do skupin. Probíhá rozřídování do homogenních (stejnorodých) tříd v rámci jedné školy. Toho lze dosáhnout na základě dvou kritérií – kvalitativní, nebo kvantitativní.

Třídy, které vznikají dělením podle **kvantitativního kritéria**, jsou zaměřeny především na výkony žáka, jeho známky nebo inteligenční kvocient. Tímto vznikají třídy studijní a praktické, tedy v praxi více známé jako rozdělení na žáky silnější a slabší. K dělení může docházet trvale a na všechny předměty, nebo pouze na vybrané předměty (zpravidla matematika a jazyky) a na ostatní předměty docházejí žáci do tříd běžného, rozmanitého složení. Tato druhá varianta vychází dítěti mnohem více vstříc, jelikož určit stejnorodost žáků v jednom konkrétním předmětu je citlivější než určit obecnou homogenitu žáků na všechny předměty. Přejchod mezi skupinami je v tomto případě také ulehčen, protože zlepšit si výkon v jednom předmětu je snazší než zlepšení v rámci celého spektra předmětů (Vališová, Kasíková, 2007, s. 157).

Stejnorodé třídy založené na **kvalitativním kritériu** dělení žáků berou při rozdělování ohled na žákovy zájmy, životní orientaci, motivy, profesní plány atd. Může k tomu docházet již na úrovni 2. stupňů základních škol, kdy si žáci mohou trvale vybrat třídu podle vlastního tíhnutí k určitému zaměření. Vznikají tak třídy, ve kterých se lze vzdělávat v různých větvích (např. humanitní, přírodovědná apod.). Další formou může být volba volitelných předmětů, kdy dochází pouze k částečné homogenitě. V tomto případě žák dochází do kmenové třídy, v níž se učí povinné předměty. Ve volitelných předmětech se setkává se spolužáky s podobnými zájmy. Volitelnými předměty mohou být ty, které se vymykají běžným školním disciplínám (dramatizace, modelování atd.), ale i předměty, které navazují na povinnou výuku (konverzace v cizím jazyce) nebo si žáci mohou volit obtížnosti základních předmětů (humanitně orientovaný žák si zvolí „lehčí“ variantu fyziky) (Vališová, Kasíková, 2007, s. 157).

K **diferenciaci vnitřní** dochází uvnitř jedné třídy, kdy je třída rozdělena do několika skupin. Znamená to, že jsou ve třídě vytvořeny tzv. subskupiny (např. dobří – průměrní – slabší žáci). Ti mají odlišný výukový program. Ale zpravidla k tomu dochází jen v některých předmětech (např. matematika), v jiných zůstávají nerozděleni. Výhodou je, že přechod mezi skupinami je nenáročný na organizaci. Tento typ diferenciací vyžaduje změnu charakteru vyučování. Učitel minimalizuje frontální výuku a žáci začínají pracovat ve skupině více či méně samostatně (buď jen čistě individuálně, nebo ve spolupráci s ostatními členy skupiny). Žák má v tomto případě možnost uplatnit svůj individuální styl učení (Vališová, Kasíková, 2007, s. 157–158). Podle Kalhouse (2002, s. 80) ve výuce v podstatě spolupracují žáci různého nadání a měli by být rozvíjeni odpovídajícím způsobem. Učitelé mohou nacházet vhodné náměty na činnosti za využití různých hladin výukových cílů podle Bloomovy taxonomie. Této výuce musí odpovídat i její vhodné formy. Základem pro práci ve skupinách je, aby si žáci nejen osvojovali poznatky, ale i společně spolupracovali na řešení problému. Skupiny mohou být složeny v každém předmětu z jiných žáků. Skupiny jsou tedy flexibilní a žáci mohou přecházet z jedné skupiny do druhé podle toho, jaké mají v daném předmětu výkony, jaké jsou jejich vlohy nebo zájmy.

Vnitřní diferenciací může být podle Kalhouse (2002, s. 80–81) vytvářena v níže uvedených formách výuky:

- **Práce ve skupinách** – v homogenních skupinách mohou nadanější žáci řešit náročnější úlohy, naopak v heterogenních skupinách mohou mít roli vedoucího skupiny, organizátora, pomocníka učitele. Tato forma práce je často užívána při projektové výuce.
- **Pomoc spolužákům** – může k ní docházet nejen přímo ve výuce, ale i při doučování nebo zpracovávání domácích úkolů. Díky tomu, že žák svému spolužákovi vysvětluje danou látku, dochází k tomu, že si ji sám lépe zapamatuje, upevní a posléze snadno vybaví. Pokud látku nedokáže samostatně vysvětlit, dochází k uvědomění vlastního neporozumění a žák je nucen hledat řešení k porozumění. Ve škole by měla být podporována spolupráce žáků právě v této fázi, kdy si upevňují vědomosti a dovednosti.

- **Domácí úkoly** – zadávat žákům různě náročné domácí úkoly s ohledem na jejich zdatnosti. Úkoly pro nadanější žáky mohou být náročnější apod.
- **Volitelné předměty** – jak již bylo zmíněno výše, touto formou mohou školy nabízet rozvoj nadání v určitých oblastech. Je povinností škol je svým žákům nabízet.
- **Nepovinné předměty** – je to určitá obdoba předmětů, které jsou na školách zřizovány podle personálních možností a rozšiřují učební plán školy. Jejich účelem je uspokojení individuálních zájmů žáků.
- **Zájmové kroužky** – nemusí být organizovány školou, často jsou zřizovány jinými mimoškolními institucemi.
- **Základní umělecké školy** – rozvíjí žáky po stránce estetické (hudební, výtvarné, pohybové, dramatické aktivity).
- **Jazykové školy** – rozvíjí jazykové nadání žáků formou rozšíření kurikula jazykových předmětů, kterým se žáci učí ve škole.

1.3 Výhody a nevýhody diference

Obecně lze říci, že diferencovaná výuka, tedy výuka, při které dochází k vytváření homogenních skupin žáků podle jejich předpokladů k učení a podmínek učení, které jim vyhovují, může řešit nedostatky hromadné výuky. Je ale nutné si uvědomit, že předčasná, neodůvodněná diference by mohla žákům spíše uškodit. Z tohoto důvodu budou níže uvedeny výhody a nevýhody diferencované výuky podle Velínského (1933, převzato: Kalhous, Obst, 2002), které by mohly pedagogickým pracovníkům sloužit jako vodítko pro zvážení a přiklonění se k nejlepší variantě.

Výhody diference jsou:

- Ve skupině nadanějších žáků mohou být zadávány náročnější úlohy, může být využíváno produktivnějších metod výuky nebo může být přiměřeně rozšiřováno kurikulum. Díky tomu jsou žáci více motivováni a nedochází tak často k tomu, aby se během výuky nudili. Zároveň ale dochází k jejich přiměřenému zatížení (Havigerová, 2011).

- Ve třídách méně nadaných žáků se mohou učitelé i žáci zaměřit na zvládnutí základního učiva.
- Žákům odděleným do speciálních druhů tříd a škol lze mnohem více přizpůsobit výuku a následně tím u nich dosáhnout lepších výsledků, než kdyby zůstali v heterogenní skupině žáků. Obecně tak lze mnohem lépe využít potenciál i prospěchově slabších žáků.
- Schopnostem homogenní skupiny žáků a tím i jednotlivcům lze lépe přizpůsobit obsah a tempo výuky.
- Pro slabší žáky může být velkou motivací vidina toho, že i oni mohou být nejlepšími ve své skupině. Při hromadné výuce u nich tento pocit není tak běžný. Tím se vytváří určitá kvalita soutěživosti mezi žáky.
- Dochází ke snížení propadání slabších žáků, protože tempo výuky v jejich skupině není potřeba tolik zrychlovat, mají více času na porozumění probíranému učivu. Tento úspěch žáky dále motivuje a zefektivňuje jejich učení.
- Diferencovaný přístup můžeme uplatnit jednak při hromadné výuce, tak i při skupinové práci, během které mohou jednotlivé skupiny plnit diferencované úlohy podle náročnosti.

Nevýhody diferenciacie mohou být:

- Přepínání sil u některých žáků.
- Možná ztráta vzorů pro slabší žáky, když nejsou v kontaktu s žáky nadanějšími.
- U žáků pomalejších se mohou objevit pocity méněcennosti, pokud jsou zařazeni do skupiny slabších.
- Rodiče žáků často nemusí souhlasit s rozdělováním žáků do skupin podle výkonu.
- Mohou se objevovat pocity nadřazenosti a podřazenosti mezi dvěma rozdílnými skupinami žáků.
- V současnosti ještě nejsou všichni učitelé připraveni na diferencovanou formu výuky (např. budoucí a začínající učitelé nejsou připravováni na odpovídající formu práce, nejsou vybaveni odpovídajícími znalostmi a zkušenostmi s příhodnými metodami výuky apod.).
- Třídy, ze kterých jsou vyčleněni nejlepší žáci, ztrácejí na rozmanitosti.

- Učitelé mnohdy neradi pracují se skupinou méně nadaných žáků.
- Argumenty pro společné vzdělávání žáků alespoň do 15 let, které říkají, že podnětné prostředí by mělo být na všech školách a pro všechny děti.
- „Projevuje se zřejmá snaha provádět vnější diferenciaci žáků co nejpozději, poněvadž jsou vyslovovány obavy z vytváření modelu zcela nenormální společnosti, která může být docela dobře postižena ztrátou schopnosti komunikace, tolerance, pochopení pro jinak myslící, jinak jednající. Naučit se žít pospolu je smyslem integrace žáků nadaných i různým způsobem handicapovaných, stejně jako integrace jiných etnik a jazykově odlišných žáků s ostatní populací“ (Kalhous, Obst, 2002, s. 79–80). Z tohoto důvodu školská politika v současných edukačně vyspělých státech pokračuje v trendu integrace žáků a i u nás upřednostňujeme na základní škole integrovanou vnitřně diferencovanou výuku.

1.4 Shrnutí

Žáci jsou, když bereme v potaz jejich předpoklady a podmínky k učení, velice různí, liší se nejen svými vnitřními předpoklady, ale i vnějšími podmínkami, které mají pro učení. Proto různým žákům vyhovují odlišné způsoby podání učiva, tempo výuky apod. Diferenciací jsou vytvářeny skupiny žáků, kterým vyhovují podobné podmínky pro učení. Diferenciaci můžeme klasifikovat na vnější a vnitřní, kvantitativní a kvalitativní. Do vnější patří diferenciacie školou a uvnitř školy. Do vnitřní diferenciacie zahrnujeme vytváření skupin v jedné třídě. V posledních desetiletích došlo k potlačování vnější diferenciacie a využívá se spíše možností vnitřní diferenciacie, která je pružnější (koncept jednotné vnitřně diferencované školy).

2 Individualizace

Tato kapitola se zaměřuje nejen na vymezení pojmu individualizace, ale i na to, co určuje jedinečnost každého dítěte a jaké jsou principy a typy individualizace, se kterými se můžeme setkat ve vyučování. V závěru této kapitoly budou rozebrána praktická doporučení pro realizaci individualizovaného vzdělávání.

Termín individualizace pochází z latinského slova *individuum* a znamená jednotlivce nebo jedinec. Individualizace ve výuce tedy znamená přizpůsobení vyučování specifickým zvláštnostem jednotlivých žáků. Těmi může být tempo učení, individuální styl učení apod.

Proces individualizace spadá již na přelom 19. a 20. století. V této době vznikla tradice individualizace a diferenciací ve škole. Navazovala na pojetí vzdělání, jež chce vycházet z dítěte. Tento směr se nazývá **pedocentrismus** a jeho zakladatelem byl John Dewey. Moderní společnost v té době si začínala mnohem více vážit osobností schopných jednat, tvořit, řešit problémy, prožívat, komunikovat apod., než „chodících naučných slovníků“. Začala se měnit úloha poznatků. Ty již přestávaly být cílem a začínaly být prostředkem k tomu, aby se člověk rozvinul ve všech složkách své osobnosti a uspěl v řadě rozmanitých předmětů (Vališová, Kasíková, 2007, s. 153).

Na počátku 20. století dochází ke vzniku několika alternativních škol, které byly založeny na individuálním přístupu k žákům. Mezi nejznámější patří daltonský plán, winnetská soustava, jenský plán, waldorfská škola a Montessori pedagogika. Z větší části vznikaly tyto alternativní směry v demokratické americké společnosti. Těmito formami individualizace se tato diplomová práce nebude zabírat do hloubky, jelikož to není jejím cílem. Pouze okrajově tato práce uvádí, že smyslem **daltonského plánu** je předložení učiva žákovi, který ho samostatně vypracovává, volí si své tempo a svůj způsob. Podobně tomu je i u **winnetské soustavy**, kdy je čas na vypracování úkolů individuální, probíhá zde individuální, ale i společná činnost ve skupině a žákům je umožněna ve vysoké míře **sebekontrola**. Role učitele je při individualizaci potlačena. V zájmu učitele je svým žákům předkládat takové úkoly, aby je žáci buď samostatně, nebo ve spolupráci se spolužáky vyřešili. Žáci během tohoto vyučování dosahují vlastními silami vzdělání na vrcholné úrovni svého nadání. Individualizace směřuje žáka k tomu, aby při vyučování mohl plnit

další úkoly individuálním tempem tak, aniž by musel čekat na spolužáky, než dokončí danou práci. Nenásilnou formou zde dochází k **samoučení**, proto byly vytvářeny i různé učebnice, které umožňovaly žákům sebekontrolu. Jaroslav Kozlík uvádí, že učení sebevzděláním chápeme jako činnost nejprve spontánní a postupem času stále více uvědomělou. Žáka vede k tomu, aby se během uspokojování vzdělávacích a kulturních potřeb cítil dobře a spokojeně. Dítě toho dosáhne, když pocítí a prožije svůj pokrok, který je podporovaný uznáním od učitele, rodičů a spolužáků (1998, s. 10).

Definovat a vymezit termín individualizace nám pomůže citace z Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 82), která říká, že **individualizace výuky** je: „Způsob diferenciací výuky, při níž se zachovávají heterogenní třídy jako základní sociální jednotka a provádí se diferenciací vnitřní, obsahová i metodická, respektující individuální zvláštnosti žáků.“ Průcha (2003) zařazuje mezi individuální zvláštnosti například žákův styl učení, tempo učení a dodává, že je téměř nemožné to respektovat v běžných třídách. V alternativních školách ale vidí možnost úspěšné realizace výuky s ohledem na tyto individuální zvláštnosti. Průchovu definici (2003) shrnují Kargerová, Maňourová, Vychodil (2013, s. 5) jako „způsob výuky, při němž podporujeme společné vzdělávání dětí s rozdílnou úrovní schopností. Nečleníme žáky do studijních (nejčastěji matematických či jazykových) a praktických tříd, aby se nám s nimi lépe pracovalo, ale umožníme jim vzdělávat se společně. Rozdíly mezi dětmi respektujeme a reagujeme na ně při plánování, realizaci a hodnocení výchovně vzdělávací práce.“ Pedagogové si musí uvědomit, že každý žák je jedinečná bytost. Jejich úkolem je snažit se tyto jedinečné rysy osobnosti každého dítěte rozpoznávat, je nutné je plně respektovat a brát na vědomí, že každý má právo na vzdělání. Proto bychom měli maximálně rozvíjet potenciál každého jedince a žákům nabízet přiměřené, tzv. vývojově vhodné činnosti (Kargerová, 2013, s. 2). Důležitou součástí je také volit vyučovací strategie a učební metody podle zájmu a schopností jedinců a uplatňovat tak různé styly učení podle typu nadání žáků.

Krejčová (2005, s. 33) shrnuje individualizaci tím, že jejím východiskem je přesvědčení, že každá lidská bytost je jedinečná. Každé dítě pracuje a učí se svým specifickým způsobem. Pokud učitel dokáže na tyto individuální potřeby reagovat, umožní tím dětem zažívat při vzdělávání úspěch a dosahovat jejich osobního maxima.

Podle Kargerové a Maňourové (2013, s. 2) je jedinečnost každého dítěte určena jeho:

- věkem;
- pohlavím;
- potřebami;
- temperamentem;
- schopnostmi (schopnostmi učit se);
- typem učení;
- zájmy;
- rodinným prostředím;
- očekávanými rodiny i širší společnosti

a dalšími charakteristikami, které utvářejí individuální profil každého člověka. Úkolem pedagoga je snažit se tyto jedinečné rysy osobnosti každého dítěte rozpoznávat a nabízet mu individuálně přiměřené činnosti. Pojem **vývojově vhodné (přiměřené) činnosti** chápeme ve dvou úrovních. Jedna z úrovní je **věková přiměřenost**, což jsou činnosti přiměřené věku dítěte. **Individuální přiměřenosti** chápeme spíše činnosti, které jsou přiměřené osobním dispozicím a možnostem daného dítěte.

Úkolem pedagoga přitom není pomocí psychologických testů detailně zkoumat každé jednotlivé dítě, aby pro něj byl schopen naplánovat individuálně vhodné činnosti. Jeho role spíše spočívá v tom, aby byl schopen vyvodit z obecných znalostí o psychologických charakteristikách dětí, že ve své třídě má nejspíše zastoupeny všechny typy dětí, dokázal si to uvědomit a v důsledku toho pro ně plánoval rozmanité činnosti. Pokud se učitelé povede připravit takových aktivit dostatečné množství a mají-li žáci možnost si mezi nimi vybrat takové, které odpovídají jejich zájmům a schopnostem, dochází v tomto vyučování k individualizovanému vzdělávání (Krejčová, 2005, s. 34).

2.1 Individualizace a temperamentové charakteristiky dítěte

Temperament je považován za jednu z proměnných, která se podílí na vytváření jedinečnosti každého člověka. Projevy temperamentu můžeme nalézt ve všech složkách psychiky, především v mimice, gestikulaci, chůzi, řeči, písmu, ale i v průběhu činností jako

jsou hra, práce, učení nebo komunikace. Tyto činnosti mohou mít průběh plynulý, rychlý, rytmický nebo naopak nárazový, pomalý či nepravidelný. Temperament vytváří u každého jedince dispoziční k ustáleným způsobům jednání a charakteristickým reakcím. Temperament může být úzce spojen se stylem učení a stejně jako styl učení bývá i temperament poměrně stálý a mění se jen nepatrně. V této podkapitole budou pouze stručně uvedeny některé typologie temperamentu, jelikož tato diplomová práce si neklade za cíl popsat jednotlivé temperamenty dopodrobna. K nejznámějším typologiím temperamentu člověka patří typologie antická podle **Hippokrata**, která hovoří o melancholikovi, sangvinikovi, flegmatikovi a cholericovi. Novější jsou typologie podle **Pavla** nebo **Junga**, který dělí osobnosti podle přístupu k okolnímu světu na introverty a extraverty. Pro práci s dětmi se z různých typologií osvědčil **Seiferův přístup** k diagnostice temperamentu. Ten mluví o tzv. kategoriích temperamentu, do kterých řadí úroveň aktivity, biologické rytmy a jejich pravidelnost, otevřenost či uzavřenost, přizpůsobivost, intenzitu reakcí, náladu, vytrvalost, rozptýlenost, citlivost, sensorický práh. Pro pedagogy je důležité si uvědomit, jak temperamentové charakteristiky dítěte ovlivňují způsob, jakým je dítě přijímáno. Klíčem ke snazšímu porozumění potřebám druhých je právě uvědomění si odlišností v temperamentu. Pro práci učitele je důležitá nejen diagnostika temperamentových vlastností dětí, ale i schopnost zhodnotit svůj vlastní temperament. Díky uvědomění si rozdílů v temperamentech můžeme jako učitelé daleko objektivněji vyhodnocovat projevy žáků. Na temperamentu dítěte nelze mnohé změnit, ale rozhodně můžeme změnit náš postoj a přístup k dítěti, který je nezbytný při individualizaci výuky (Krejčová, 2005, s. 35).

2.2 Individualizace a styly učení

Styly učení jsou někdy ztotožňované s pojmem kognitivní styly. Jedná se o postupy při učení, které využíváme ve většině situací pedagogického typu. Jsou to charakteristické způsoby, jimiž vnímáme, zapamatováváme si informace, myslíme, řešíme problémy, rozhodujeme se. Jejich základ je vrozený, ale v průběhu života se vyvíjí, obohacují a proměňují v důsledku záměrných vlivů, ale i bezděčně. Styly učení si neuvědomujeme, a proto je ani promyšleně nezlepšujeme. Je ale možné je diagnostikovat. Jejich poznání je velice užitečné pro individualizované zásahy do průběhu učení, pro volbu adekvátních

vzdělávacích strategií. Díky jejich zjištění mohou učitelé vybírat vhodné podmínky, prostředí a pomůcky pro učení dětí. Níže jsou uvedeny příklady stylů učení podle Krejčové (2005, s. 39):

- aktivní – pasivní;
- závislý – nezávislý;
- rychlý – pomalý;
- flexibilní – rigidní;
- konkrétní – abstraktní;
- s pevným řádem – nahodilý až chaotický;
- orientovaný na proces – orientovaný na výsledek;
- hlasitý – tichý.

Se styly učení také úzce souvisí tzv. **typy učení**. Ty jsou vázány na způsoby, jimiž přijímáme a zpracováváme podněty ze svého okolí a souvisí se způsoby, které užíváme k záměrnému učení se. Každý člověk ve svém životě využívá všech typů učení, ale pouze některé z nich upřednostňuje více, jiné naopak využívá jen zřídka. Preference typů učení závisí na dominantním typu inteligence daného jedince. Krejčová (2005, s. 40) uvádí tyto příklady typů učení:

- vizuální typ;
- komunikativní (auditivní, verbální) typ;
- haptický a kinestetický typ;
- verbálně-abstraktní typ.

2.3 Individualizace a schopnosti dítěte

Stejně tak jako se na utváření jedinečnosti každého jedince projevuje jeho temperament a styly učení, nesmíme opomenout ani zmínku o jeho schopnostech učít se. V odborné literatuře existuje mnoho teorií struktury inteligence, ale v pedagogické praxi zaznamenala největší uplatnění tzv. **teorie rozmanitých inteligencí** (Multiple Intelligences) amerického psychologa **Howard Gardnera**. Tato teorie se jeví jako vysoce podnětná pro školní vzdělávání dětí. Gardner rozlišuje devět typů inteligencí (schopností), přičemž samotná inteligence je souborem mnoha schopností a každý jedinec má všechny,

pouze se odlišují v míře svého rozvinutí (Krejčová, 2005, s. 41). Rozdělení inteligence podle Gardnera (Atkinsonová, 2003, s. 442):

- lingvistická inteligence;
- matematicko-logická inteligence;
- vizuálně-prostorová inteligence;
- tělesně-kinestetická inteligence;
- hudební inteligence;
- interpersonální inteligence;
- intrapersonální inteligence;
- přírodovědné inteligence;
- existenciální inteligence.

„Cílem učitele by mělo být rozvíjení těch druhů inteligence, které dítě má, nikoli nátlak ve směru, kde dítěti talent chybí. Pak může dítě přijít i o to, co má“ (Koukolík, cit. podle Krejčová, 2005, s. 43). To ale rozhodně neznamená, aby učitelé svým žákům nabízeli jednostranné činnosti, které odpovídají jejich převažujícímu typu inteligence. Na počátku vzdělávání dítěte je nesmírně důležité, aby zažilo úspěch při činnosti, která odpovídá jeho schopnostem. Pokud se úspěch dostaví, dítě to vybědne i k činnostem, které by si zpočátku nejspíše nevybralo, jelikož přirozeně cítí, že by pro něj mohly být obtížné. Aby tohoto úspěchu učitel dosáhl u všech svých žáků, je nutné, aby pro ně připravoval takové aktivity, které rozvíjí všechny typy inteligencí. Tímto vznikne nabídka, u které si každý žák může vybrat činnost, která ho zajímá. Učitel pro to musí zajistit podmínky ve formě materiálů, pomůcek a prostředí. Samotnou realizaci činností už učitel nechává na dětech, ustupuje do pozadí a stává se pozorovatelem a pomocníkem svých žáků. Pokud se učiteli povede naplánovat takové činnosti, které umožňují žákům:

- vybrat si aktivitu, která odpovídá jejich schopnostem a zájmům;
- zažít úspěch;
- pracovat svým tempem a uplatnit vlastní styl při řešení problémů;
- pracovat samostatně, rozhodovat se, být zodpovědný za svoji práci;
- spolupracovat ve skupině a osvojovat si tak sociální dovednosti,

je zajištěna jedna ze základních podmínek individualizace (Krejčová, 2005, s. 44).

2.4 Individualizační principy

Individualizace ve vzdělávání a vyučování ve škole podléhá dvěma individualizačním principům, které popisuje Vališová (2007, s. 155):

- a) **Princip zvládnutého učení** – každý žák dosahuje stanovených výukových cílů svou cestou, např. pomalejší žáci mají více času, k dispozici jsou různé vyučovací prostředky přizpůsobené schopnostem a učebním stylům žáků.
- b) **Princip kontinuálního pokroku v učení** – každý žák se pohybuje stále k novým učebním požadavkům. Cílem je, aby dosáhl všeho, čeho je schopen, za daných podmínek a v určitém čase.

Aby došlo k naplnění individualizačních principů, může být použito také promyšlené personální opatření, které uvádí Vališová (2007, s. 158):

- a) **Týmové vyučování** – kdy spolupracují dva nebo více učitelů. Společně plánují, realizují a hodnotí výuku. Jeden učitel se v tomto případě může věnovat pokročilým žákům, přičemž druhý těm méně pokročilým.
- b) **Pomocný personál** – tito lidé nejsou profesně vzděláni jako učitel. Může se jednat o rodiče, pokročilejší nebo starší žáky apod.
- c) **Specialisté** – jsou to profesionálové, specialisté na určité učební obtíže žáků.

Z pohledu na to, do jaké míry je individualizace ve výuce realizována, ji můžeme rozdělit na:

a) Individualizaci částečnou

- Patří sem všechny elementární varianty individualizace, kterým se nevyhýbáme ani v hromadném vyučování, např. možnost samostatné volby tématu domácí práce.
- Další formou je možnost individualizovat proces učení žáka běžné třídy v okamžiku, kdy jeho učení „vážne“. Lze toho dosáhnout prostřednictvím zvláštního programu, pomoci jiné, k tomu určené osoby aj.
- V neposlední řadě se sem zařazuje i organizace, která vyžaduje, aby si žáci přímo ve škole osvojovali látku samostatně. Může k tomu docházet buďto

nárazově v rámci vybraných témat, kdy jsou použity specifické metodické postupy nebo pravidelně, kdy je ale individualizované učení pouze jednou z forem výuky předmětů.

b) Individualizaci úplnou

- Žák se učí zcela samostatně. Dochází k tomu však pouze v některých předmětech.
- Žák se učí zcela samostatně a to ve všech předmětech, které jsou povinné pro tu danou školu (Kasíková, Valenta, 1994, s. 11).

2.4.1 Typy individualizace

Typy individualizace a jejich kombinace, které jsou založeny na individualizaci prostřednictvím obsahu, metod, strategií, tempa učení a můžou být využívány ve školním prostředí:

- a) Výběr v učivu, kdy si žáci mohou vybírat celé oblasti učiva, předmět nebo určitou část učiva.
- b) Doplnující vyučování, kdy je poskytnuto určité základní učivo všem žákům a navíc k tomu dochází k rozšíření a doplnění učiva, které může být specifické pro žáky se zájmem o určitou látku nebo téma, nebo pro žáky, kteří nezvládli základní požadavky. Doplnění v tomto případě využívá jiných strategií, jež by žáka dovedly ke zvládnutí daného učiva.
- c) Žák ve sledu učebních jednotek, kdy je učivo rozděleno do jednotlivých kroků a žák dostává návod, jak s ním pracovat. Volí si individuální pořadí úkolů, tempo atd. Na tomto typu individualizace je založen systém programového učení.
- d) Individualizační *matching*, kdy jsou propojeny vyučovací styly s učebními styly žáka. Učitel přizpůsobuje své vyučovací strategie žákovi (Vališová, Kasíková, 2007, s. 159).

2.5 Praktická doporučení pro realizaci individualizovaného vzdělávání

V této podkapitole budou uvedena doporučení pro práci učitele, která by mu mohla pomoci při plánování a realizaci vyučování, které by zahrnovalo prvky individualizovaného vzdělávání.

Krejčová (2005, s. 45) uvádí, že učitelé by měli mít na paměti, že nejefektivnější formou učení je takové, které probíhá prostřednictvím vlastní činnosti. Takové učení vytváří trvalejší stopy, a proto by měli učitelé minimalizovat svůj výklad, vysvětlování a přímé řízení činnosti. Aktivita žáků by měla v hodinách převažovat nad aktivitou učitele. Učitel by měl pro své žáky připravovat podnětné prostředí. Dosáhne toho tím, když zajistí široké spektrum pomůcek a materiálů, se kterými mohou žáci experimentovat. Dále je v možnostech učitele podnikat se třídou výpravy, expedice, navštěvovat výstavy, muzea, divadla apod. Velice důležitým aspektem při vzdělávání je také to, aby žáci věděli, jaký smysl má daná činnost. Proto by učitelé měli připravovat aktivity a témata taková, která vycházejí ze zájmů, potřeb a předchozích zkušeností dětí. Učení by se mělo dotýkat jejich každodenního života. S ohledem na různé temperamenty a styly učení, které byly uvedeny již v předchozích kapitolách, by měli učitelé umožnit svým žákům pracovat ve stoje, měnit při učení polohu těla, pohybovat se. Učitel musí počítat s tím, že učení je spojeno s určitou pracovní hladinou ruchu. Učitel by se měl zamyslet nad tím, jestli s dětmi realizuje takové aktivity, u kterých umožňuje prožitek do hloubky a ponoření se do činnosti. Zásadní by mělo být, aby mohly děti pracovat svým vlastním tempem, jelikož ke splnění úloh potřebuje každý jiný čas. Rychlejší žáci by neměli čekat na nejpomalejší žáky a tím je stresovat, ale učitel by pro ně měl mít připravené další úkoly nebo by je měl zapojit jako pomocníky ostatních dětí. Důležité také je, aby učitel zajišťoval a podporoval spolupráci mezi dětmi. Může toho dosáhnout tím, že nechává žáky pracovat ve dvojicích, menších i větších skupinách a skupiny obměňuje. V neposlední řadě by měl žáky povzbuzovat a podporovat jejich sebevědomí tím, že jim bude poskytovat situace, ve kterých si dokáží sami poradit.

2.6 Shrnutí

Individualizace a diferenciaci spolu souvisí velmi úzce, jelikož k individualizaci dochází, když se dospěje k „totální“ diferenciaci, tedy takové diferenciaci, která již není založena na žádném rozdělování dětí do stejnorodých skupin podle určitých zohledňovaných kritérií (Kasíková, Valenta, 1994, s. 6).

Pod termínem individualizace můžeme chápat, že pedagog přihlíží ke každému žákovi jako k jedinečné osobnosti. Ve svém vyučování se snaží k celkovému rozvoji všech

žáků. Učitelé by měli v této inovativní výukové metodě vytvářet vyučovací plány a strategie, které by vyhovovaly všem žákům. Při individualizované výuce je v jedné třídě větší počet žáků, kterým učitel vytváří a volí metody a formy výuky takové, aby byly vhodné pro každého jednotlivého žáka. Projevy takovéto výuky mohou být např. možnost volby tématu, individuální volba formy zpracování práce nebo domácího úkolu, možnost žákova výběru z více úkolů, vlastní tempo práce, přiměřené úkoly, pomoc učitele nebo ostatních žáků s vysvětlením, zažívání pocitu úspěchu, samostatná práce žáků k prohloubení učiva podle jejich zájmů (Zormanová, 2012).

3 Nadání a talent

Podobně jako ve většině oblastí neexistuje jednotná, odborníky všeobecně uznávaná definice konstruktů nadání. Při vymezování samotného kritéria, které by umožňovalo určit, kdo vlastně je a kdo není nadaný, se přístupy jednotlivých autorů výrazně odlišují. Můžeme se setkat jednak s omezujícími přístupy některých autorů, které odvozují nadání od splnění určitého jednotného, jasně vymezeného kritéria, nejčastěji to bývá dosažení hodnoty bodů IQ standardizovaného inteligenčního testu, až po koncepcie, které předpokládají, že vlastně každý z nás má určitý druh nadání (Portešová, 2009, s. 25).

3.1 Pojmy a terminologie

Nejčastěji se užívají pojmy nadání a talent, ale jejich definice se mnohdy vzájemně překrývají. Oba pojmy se tradičně vztahují ke schopnostem a většinou vyjadřují nadprůměrných stupeň jejich rozvoje. Další blízké pojmy, které lze také užívat v této oblasti jsou např. vlohy, vysoké schopnosti nebo genialita (Hříbková, 2009, s. 40).

Ve stručném psychologickém slovníku jsou schopnosti definovány jako individuálně-psychologické vlastnosti osobnosti, které jsou podmínkou pro úspěšné vykonávání určité produktivní činnosti. Pojmy talent a genialita vyjadřují úroveň a stupeň rozvoje schopností. Nadání může být chápáno z různého pohledu (Fořtík, Fořtíková, 2007, s. 12). Někteří autoři (např. Dočkal 1987, s. 30, Mónks a Ypenburg, 2002, s. 29) používají termíny „talent“ a „nadání“ jako ekvivalenty, protože kritéria pro jejich odlišení jsou stále nejednoznačná. Oproti tomu autorů, kteří mezi těmito pojmy diferencují, není příliš mnoho. Patří k nim např. Laznibatová, ta tyto termíny striktně odděluje (2001, s. 62). Právě ona odkazuje na analýzu M. Musila z roku 1982, ve které se autor zabýval společnými a rozdílnými znaky v definicích pojmů talent a nadání. Laznibatová považuje za společné především to, že oba pojmy jsou definovány jako předpoklady na straně osobnosti, které podmiňují mimořádně úspěšnou činnost, výkon a produktivitu v určité oblasti. S termínem „nadání“ se lze setkat jako s označením ve smyslu všeobecně intelektových předpokladů, které jsou považovány za vrozené. Kdežto „talent“ je považován za výsledek vývojové interakce s prostředím. Rozdílnost lze najít také v tom, že nadání je relevantní používat ve vztahu k přírodním vědám. Oproti tomu o talentu se mluví spíše ve spojení s humanitními obory. Nadání je také často bráno jako všeobecnější předpoklad, je často

pojímáné jako všeobecná inteligence. Na talent se nahlíží spíše jako na úzce vymezené schopnosti. Označení talent je používáno spíše jako předpoklad pro specifickou neintelektovou činnost, která se nejčastěji projevuje v oblasti sportu či umění (Hříbková, 2009, s. 41). Laznibatová (2001, s. 57) k diferenciaci těchto pojmů ještě zmiňuje, že talent je chápán spíše jako vysoká úroveň rozvoje zejména speciálních schopností, k jehož realizaci se připojuje ještě originalita a tvořivost. Typickými představiteli tohoto způsobu rozlišení nadání a talentu byli W. Stern (1967, s. 5) a J. F. Feldhusen (1986, s. 122). Ti odlišovali tzv. speciální nadání, speciální schopnosti (talent) od všeobecného nadání, všeobecných schopností (inteligence). Výše zmíněný způsob rozlišování pojmů nadání a talent je pravděpodobně nejčastější (Hříbková, 2009, s. 40–41). Dalším výše zmíněným pojmem byla genialita, která je chápána jako nejvyšší možná dosažená úroveň nadání a je to vzácný, velice ojedinělý jev (Landau, 2007, s. 39).

V této diplomové práci budou oba dva pojmy nadání a talent zahrnuty do spojení „mimořádně nadané dítě“ či zkráceně „nadané dítě“ nebo bude užito termínů autorů, z jejichž literatury bylo čerpáno při zpracovávání práce. Pod všemi těmito pojmy bude myšlen jedinec, který v určitých oblastech velice vyniká vzhledem k jeho věku, okolí a vrstevníkům.

3.2 Nadané dítě

Tato diplomová práce se bude zabývat pouze žáky, kteří jsou intelektově, tedy kognitivně nadaní. Identifikace nadání bývá poněkud problematická. Jak můžeme tedy nadané jedince rozpoznat? Množství faktorů totiž rozhoduje, jestli se žák s vysokým intelektovým potenciálem projeví jako nadaný. Identifikace nadání je klíčová, jelikož pokud nedojde k rozpoznání nadání, nebude možné ani jedince dále rozvíjet (Fořtík, Fořtíková, 2007).

Za nadaného žáka může být podle metodické příručky Krok za krokem s nadaným žákem – Tvoříme individuální vzdělávací plán mimořádně nadaného žáka (2009, s. 6), vydané Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze, považován žák, který má „schopnost těžit ze svých předností a kompenzovat své nedostatky. Nadání u žáků může být chápáno jako jejich potenciál k tomu, aby se stali uznávanými osobnostmi nebo významnými tvůrci

myšlenek v oblastech činností, které zvyšují morální, fyzický, emocionální, sociální, intelektuální a estetický život lidstva.“

Abychom dokázali porozumět tomu, co je to intelektové (rozumové) nadání, je nutné si uvědomit, že jde o asynchronní vývoj jedince, ve kterém se „kombinují zrychlené kognitivní schopnosti a zvýšená intenzita k vytvoření vnitřních zkušeností a povědomí, které jsou kvalitativně odlišné od normy“. U této asynchronie dochází k jejímu zvyšování s narůstající intelektovou kapacitou. Díky této jedinečnosti jsou nadaní žáci obzvláště zranitelní a je nutné provádět změny v rodičovské výchově, vzdělávání i poradenské činnosti, aby mohlo docházet k optimálnímu rozvoji nadaných. V současnosti zařazuje nadané žáky školská legislativa v našem státě mezi děti se speciálními vzdělávacími potřebami (Fořtíková, 2009, s. 6).

Kolektiv autorů v publikaci Tvoříme individuální vzdělávací plán mimořádně nadaného žáka (2009, s. 6) uvádí, že nadaní žáci jsou většinou nositeli těchto charakteristik:

- předčasný vývin přímo v oblastech souvisejících se studiem nebo s konkrétním studijním oborem;
- vlastní (i kvalitativně odlišný) způsob učení a tvořivý přístup k řešení problémů;
- nadšení pro výkon v konkrétní oblasti učení, která souvisí s vnitřní motivací nadaného projevit své výkony v dané oblasti.

3.2.1 Identifikace nadaného žáka

Nadání se skládá z celé řady charakteristických projevů a znaků. Ty se mohou, ale nemusí projevit. Proto představuje identifikování nadání poněkud problém. Aby se mohlo potencionální nadání realizovat a rozvíjet, je nutné ho identifikovat a to nejlépe co nejdříve. V této kapitole budou pouze stručně uvedeny znaky, kterých bychom si jako učitelé mohli u svých žáků všimnout, jelikož cílem této práce není předložit přesný a podrobný plán, jak by měla identifikace probíhat.

Proces identifikace nadaných dětí začíná zpravidla v jejich nejbližším okolí, kterým je rodina, příbuzní a škola. Většinou okolí dítěte nezáměrně zaznamená odlišnosti oproti

vrstevníkům. Všimne si jejich neobvyklých projevů, výkonů a chování. Ne vždy ale tyto znaky musí být spojeny s nadáním (Jurášková, 2003).

Pokud jde ale o záměrnou identifikaci, jedná se o cílené vyhledávání jedinců, kteří mají předpoklady vyhovující zařazení do různých variant vzdělávání a podpůrných programů pro nadané jedince (Laznibatová, 2001).

Autoři Fořtík a Fořtíková (2007) dělí metody identifikace na:

1. objektivní
 - IQ testy
 - standardizované testy výkonu
 - didaktické testy
 - testy kreativity
2. subjektivní
 - nominace skupinou učitelů
 - nominace spolužáky
 - nominace rodiči
 - autonominace
 - hodnocení výsledku činnosti
 - zapojení do soutěží

3.2.2 Projevy a charakteristika nadaných dětí

V předchozích kapitolách bylo již několikrát zmíněno, že čím dříve dochází k identifikaci nadání, tím lépe pro daného jedince. Podle jakých projevů můžeme tedy nadané děti poznat? Čeho bychom si měli jako učitelé všimnout a na co se zaměřovat? Jelikož se tato diplomová práce zaměřuje na žáky a učitele 1. stupně ZŠ, budou zde popsány pouze projevy, které se objevují v období školního věku.

Školní věk

Na začátku školní docházky většinou dítě vstupuje do běžné, nespecializované třídy základní školy. V tomto období dochází ke dvěma vyústěním:

- **diagnostické** – dítě, u něhož je jeho nadání dosud skryté, neidentifikované;
- **edukační** – již víme o tom, že je dítě nadané, je nám známo, co si jeho výchova a vzdělávání přibližně vyžaduje (Jurášková, 2003).

Hany (1991) uvádí základní znaky nadaných dětí na základní škole (in Laznibatová, 2001):

- bystrý pozorovatel, vnímavý, rychle chápající nové vztahy a věci;
- intelektové úlohy dělá se zaujetím a radostí;
- dobře a rychle se učí;
- správně používá velké množství slov;
- klade množství otázek;
- jeho nápady jsou originální;
- často je jeho pozornost zaměřena na nové;
- má vynikající paměť;
- náročné úlohy řeší rád a má potřebu je řešit samostatně;
- je nápaditý při nacházení odpovědí a nových způsobů dělání věcí;
- nespolehá se na pomoc ostatních, samostatně vytváří nové úkoly;
- věří sám v sebe a ve své schopnosti, když řeší problémy.

Podle Laznibatové (2001) se tito žáci projevují výjimečnými intelektuálními schopnostmi, které obsahují následující znaky:

- vysoká úroveň logického a abstraktního myšlení;
- vysoká úroveň kritického a nezávislého myšlení;
- vynikající paměť;
- vysoká koncentrace a rozsah pozornosti;
- vysoká úroveň originálního a kreativního myšlení.

Hříbková (2009, s. 96) uvádí, že obecně lze říci o intelektově nadaných dětech, že se učí snadno a rychle. Ovšem při školní práci mohou být tyto děti zdrojem komplikací a problémů. Autorka považuje za základní charakteristiky učení a školní projevy těchto žáků následující:

- relativně dobře se adaptují v novém učebním prostředí;
- preferují individuální učení a práci před skupinovou;
- jsou schopni samostatně vyhledávat potřebné informace a orientovat se v nich;
- jejich znalosti v oblasti zájmu přesahují požadovaný rozsah i hloubku učiva;
- s oblibou se učí prostřednictvím manipulace s objekty a experimentací;
- mají tendence spíše k induktivnímu učení a řešení problémů;
- preferují problémové úlohy;
- mají tendence ke strukturování řešeného problému;
- nemají rádi učení mechanické a paměťové;
- při učení využívají fantazie a představivosti;
- při vypracovávání úkolů pracují vlastním pracovním tempem;
- mají schopnost oddalovat dokončení činnosti, pokud nejsou spokojeni s jejím výsledkem;
- mají snahu o dokonalé provedení úkolu, které je v souladu s jejich představou;
- často zpochybňují daný stav, polemizují s učiteli;
- mají potřebu prezentovat své znalosti nebo dovednosti před třídou.

Seznam výše uvedených charakteristik je pouze informativní v tom smyslu, že ne vždy tyto charakteristiky musí nutně značit odlišnosti nadaných dětí od zbytku stejně staré dětské populace. Výčet odlišností naznačoval spíše, že se nadané děti projevují pouze v pozitivním slova smyslu, čemuž tak ale ve skutečnosti často nebývá. Winebrennerová (2001) (in Sejalová, 2004) píše i o negativních projevech těchto žáků, kterými jsou:

- odmítají práci, nebo pracují nedbale;

- jsou nervózní při tempu práce třídy, které považují za nedostatečné, málo aktivní, nebo když nevidí jasný pokrok práce;
- protestují proti rutinní a předvídatelné práci;
- kladou choulostivé otázky, vyžadují zdůvodnění, proč se mají věci dělat určitým způsobem;
- odmítají určování práce a příkazy;
- během dne sní;
- ovládají třídní diskuse;
- bývají panovačné k učitelům i spolužákům;
- jsou netolerantní k nedokonalosti vůči sobě i ostatním;
- jsou přecitlivělí vůči kritice, snadno se rozpláčou;
- odmítají se podřídít;
- odmítají kooperativní učení;
- „hrají divadlo“ a ruší spolužáky;
- mohou se stát „třídním šaškem“.

Díky akcelerovanému vývoji v kognitivní složce dochází často k nerovnoměrnostem ve vývoji těchto dětí, jelikož ostatní složky se rozvíjejí obvyklým tempem. Nejčastěji dochází k nerovnoměrnostem vývoje mezi těmito následujícími složkami, které budou pouze stručně rozvedeny:

- **kognitivní vývoj x verbální vývoj** – disharmonie mezi rychlostí, pružností a originalitou myšlení oproti verbalizačním schopnostem dítěte;
- **kognitivní vývoj x emocionální vývoj** – nerovnoměrnost mezi schopností rozumem zpracovat náročné situace a proti tomu jejich emocionální nezvládnání určitých situací;
- **kognitivní vývoj x sociální vývoj** – menší schopnost těchto dětí se socializovat mezi svými vrstevníky;
- **kognitivní vývoj x grafomotorický vývoj** – rozpor mezi úrovní myšlení a slabší úrovní grafomotorického projevu dítěte;
- **kognitivní vývoj x motorický vývoj** – nesoulad mezi rozumovým a tělesným vývojem (Lazníbatová, 2007).

3.3 Specifika práce s nadaným žákem

Práce s nadanými žáky si vyžaduje jisté zásady. Pokud učitelé chtějí, aby jejich nadaní žáci prospívali a rozvíjeli své schopnosti v kolektivu dalších žáků, kteří mají zcela odlišné nebo dokonce protichůdné vzdělávací potřeby, měli by brát v úvahu určité principy a pravidla pro práci s nadanými.

Ve většině případů dochází k integrovanému vzdělávání nadaných žáků v běžných třídách. Podobně jako v případě integrace žáků s odlišnými speciálně vzdělávacími potřebami i výuka žáků nadaných se opírá o princip individualizace a současné diferenciaci vyučovacího procesu. Jak již bylo zmíněno v předchozích kapitolách, diferenciací můžeme chápat členění žáků podle vstupních znalostí, schopností a dispozic, které si klade za cíl vytvořit pro žáky optimální vzdělávací podmínky, které by byly přiměřené jejich předpokladům. I když je nadaný žák vzděláván v běžné třídě, je pro něj velmi prospěšné, když má možnost poměřit si své schopnosti s vrstevníky, kteří jsou s ním výkonově srovnatelní. Z tohoto důvodu je pro nadané žáky vhodné, když mohou alespoň občasné pracovat ve skupině podobně výkonných vrstevníků (Fořtíková, 2009, s. 7).

Níže budou uvedeny **základní zásady práce s nadaným žákem pro realizaci jeho potenciálu**, které jsou převzaty z publikace Tvoříme individuální vzdělávací plán mimořádně nadaného žáka (2009, s. 7–10):

- 1. Umožnit pracovat rychlejším tempem** – učitel by měl dát nadaným žákům příležitost pracovat rychlejším tempem než pracuje zbytek třídy. Pro plynulost výuky by měl mít učitel připravenou zásobárnu náhradních úkolů, které mohou rychlejší žáci řešit po skončení se zadaným úkolem a nemusejí čekat na zbytek třídy nebo skupiny.
- 2. Méně procvičování, umožnit postup dopředu** – mnohdy se stává, že nadaní žáci nepotřebují čas na procvičování a upevňování nového učiva. V tomto případě je vhodné umožnit jim postup dopředu, nabídnout alternativní obsah nebo prezentovat další zajímavé souvislosti.
- 3. Náročnější výuka** – měla by obsahovat i prvky vyšší náročnosti. V rámci Bloomovy taxonomie kognitivních cílů je vhodné, když výuka nadaných zahrnuje především úroveň analýzy, syntézy a hodnocení. Nadaní žáci

přítom mohou pracovat na stejném tématu jako ostatní žáci, úkoly jim zadané jsou však náročnější svým zadáním, formou zpracování i očekávanými výstupy.

4. **Nezávislost** – nadaní jsou často dříve připraveni pracovat samostatně. Je ale důležité, aby k tomu byli dobře vedeni. Pokud je žák ponechán svému individuálnímu úkolu napospas, nesetkáme se často s úspěchem. Nastane-li ale, že je na samostatný úkol dobře připraven, může z něj profitovat.
5. **Kreativní myšlení a divergentní úkoly** – nadaní žáci jsou často vybaveni vysokou úrovní tvořivého myšlení a preferují úkoly, které mají více různých řešení. Kreativní úlohy lze ve výuce žáků mimořádně nadaných využít např. v době, kdy zbytek třídy zaměřuje svou pozornost na procvičování nového učiva.
6. **Abstraktní úkoly** – odhlížení od zvláštností a soustředění se na podstatné a všeobecné znaky. Nadaní žáci jsou často brzy schopni pracovat s abstraktními pojmy.
7. **Kontakt s intelektovými vrstevníky** – umožnit nadaným žákům setkávat se s dětmi s podobnými zájmy, obdobným zaměřením a úrovní vědomostí a schopností. Často totiž bývají v běžném kolektivu osamělí, jelikož si nedokáží najít vrstevníka se stejnými zájmy nebo schopnostmi. Druhým rizikem je, že mohou nabýt dojmu automatického úspěchu bez větší snahy a péle. Do budoucna by mohlo dojít k postrádání strategií efektivního učení, což by mělo za následek dosahování horších výsledků.
8. **Zkušenostní učení** – zdůrazňuje aktivní roli žáka. Za cíl si neklade pouze osvojení vědomostí a dovedností, ale důležité je přenesení výsledků učení do praktického života a i využití každodenních zkušeností jako zdroje poznání.
9. **Umožnit ranou specializaci v rámci výuky** – nadané žáky můžeme vést k časnější specializaci pro některý obor studia. Je možné toho dosahovat formou akcelerace nebo obohacování. Pokud má nadaný žák vysoké schopnosti ve více oblastech a má potřebu dělat vše, je vhodné ho systematicky směřovat k prohlubování některých oblastí studia.

10. Opora o vlastní zájmy – nadaní žáci se často dokáží nadchnout pro nějaký specifický obor studia. Učitel toho může ve výuce využít a nadstavbové úkoly nebo pracovní listy obsahově opřít o zájmy nadaných žáků. U žáků to vyvolá nadšení pro vypracovávání úloh.

3.3.1 Metody ve vyučování nadaných žáků

Metody ve vyučování nadaných žáků by měly směřovat k tomu, aby se žáci naučili hledat a odhalovat pravidla a zákonitosti. Přímé vysvětlování učitelem není ve výuce žádoucí, jelikož není tolik podnětné a nepodporuje metakognici (poznávání vlastních postupů a způsobů učení) (Liebmann, 1997 in Jurášková, 2006, s. 60).

Za použití vhodných metod by měly být poskytovány podněty, které v žácích vzbuzují adekvátní kognitivní aktivity. Mělo by docházet především k podpoře vyšších úrovní myšlení.

Metody vyučování nadaných můžeme charakterizovat ve třech rovinách (Jurášková, 2006, s. 60–63):

a) Metody objevující (více objevující než vysvětlující)

Nové učivo není žákům vysvětlováno, ale je předkládáno formou problému, problémové úlohy. Při vypracovávání takovéto úlohy žákovi nestačí doposud známý soubor vědomostí a pravidel, ale je nutné, aby si žák zároveň vytvářel vlastní postupy řešení.

b) Metody vícepodnětné (spíše multipodnětné než monopodnětné)

Ve výuce nadaných žáků se mechanický nácvik v procvičování a upevňování látky redukuje na minimum. Učitel spíše těmto žákům sestavuje úlohy tak, aby při nich využili svůj intelektový potenciál a došlo k nastartování jejich zájmu o daný úkol. Lze toho dosáhnout prostřednictvím úloh s následujícími znaky:

- nejednoznačnost zadání;
- výjimky z pravidel, paradoxů;
- zadání, ve kterých je potřebné uplatnit více pravidel nebo kroků;
- rébusy, přesmyčky, hádanky, hlavolamy apod.

Při procvičování učiva a upevňování učiva se snažíme vyhýbat monotónním, monopodnětným formám. Je potřeba pravidelně zařazovat multipodnětné aktivity, při kterých dochází k učení jinými způsoby:

- učení spojené s pohybem, dramatizace a didaktické hry;
- skupinové činnosti;
- zkoumání, pozorování a manipulace;
- tvorba projektů a samostatných prací.

c) Metody samostatné práce

Ve výuce nadaných je požadována maximální aktivizace žáka ve vyučovacím procesu a ve všech jeho fázích tak, aby měl žák pocit, že je využit jeho potenciál a že je vytížený. Neméně důležité je, aby si učitel a okolí žáka všímalo jeho práce a oceňovalo ji.

Učitelem zadávané úlohy by měly umožňovat žákům vyřešit je samostatně. Může se jednat o pracovní listy s několika zadanými úkoly, u kterých může každý žák postupovat svým vlastním tempem. Místo pouhého získávání jednoslovné odpovědi od jednoho žáka může učitel nechat každého žáka zaznamenávat svou odpověď do sešitu, čímž je zajištěna aktivita všech žáků. Dokonce ani skupinové vyučování nevyklučuje požadavek samostatnosti, jelikož každý žák ve skupině má svou roli a přispívá svým dílem.

Jurášková (2006, s. 63) dodává, že: „Použitím takových metod ve vyučování nadaných žáků se informace a poznatky nestávají jednoduchým cílem vyučování, ale působí jako prostředek k rozvoji myšlení, tvořivosti i osobnostních vlastností dětí“.

Inovativní výukové metody

V současnosti se lze také v odborné literatuře setkat s mnoha inovativními výukovými metodami (Fořtíková, Machů, 2006; Zormanová, 2012; Havigerová, 2011). Řadit mezi ně můžeme např. metody diskuzní, metody situační a simulační, metody inscenační a výuka dramatem, didaktická hra, metody názorně demonstrační, metody heuristické, metody řešení problémů, individualizovaná forma výuky, samostatná práce žáků, diferencované vyučování, skupinová výuka, projektová výuka, metody kritického myšlení. Tyto inovativní výukové metody zmiňujeme v této diplomové práci především proto, že se jedná o aktivizující výukové metody a ty jsou ve vzdělávání mimořádně nadaných žáků klíčové. Po žákovi vyžadují tyto metody aktivní zapojení do vzdělávacího

procesu, při kterém se žák učí převážně samostatným objevováním, sám si vyhledává informace, učí se je analyzovat a následně využívat. Dochází také k aktivní spolupráci mezi žáky, při které se všichni učí pracovat v týmu, organizovat práci, kooperovat a komunikovat (Zormanová, 2012).

3.4 Specifické skupiny nadaných

Mezi nadanými dětmi můžeme nacházet řadu specifíků. Brát v potaz se musí to, že populace nadaných je značně nehomogenní. Nadání se nevyskytuje pouze u intaktní populace, ale také u postižených nebo narušených jedinců (Jurášková, Jelínková, 2006, s. 110). To znamená, že některé skupiny nadaných vyžadují častější psychologicko-pedagogickou a poradenskou péči. Jedná se především o tyto skupiny nadaných dětí:

- nadané děti s extrémně vysokým IQ a vysokými speciálními schopnostmi;
- nadání s postižením, s handicapem nebo se specifickými poruchami učení;
- nadané děti z odlišného kulturního a etnického prostředí;
- nadané děti předškolního věku;
- nadání adolescenti;
- nadané dívky (Hříbková, 2009, s. 105).

Jurášková zmiňuje, že „tak jako děti s kombinovaným (vícenásobným) postižením potřebují i tyto děti speciální výchovně-vzdělávací přístupy ještě naléhavěji než běžní nadaní“ (2006, s. 110). V této souvislosti používá Nordby (2002) pojem dvojnásobně speciální (twice special) (in Jurášková, Jelínková, 2006, s. 110).

3.4.1 Dvakrát výjimečné děti

Pro potřebu této diplomové práce nás bude zajímat především skupina nadaných s přičleněným postižením, s handicapem nebo se specifickými poruchami učení. Tato skupina bývá také často označována jako **dvakrát výjimeční** (z anglického twice exceptional). Jedná se o jedince s mimořádnou schopností, která se pojí s určitým handicapem. Podle Davise a Rimmové (1998) (in Machů, 2006) jsou za dvakrát výjimečné považováni:

- nadání s poruchami sluchu
- nadání s poruchami zraku

- nadaní se sociálně emocionálními problémy
- nadaní s fyzickým či jiným zdravotním handicapem
- nadaní se specifickými vývojovými poruchami učení
- nadaní s mentální retardací (u neintelektových druhů nadání)
- nadaní se sdruženými poruchami.

Zásadním problémem u takovýchto dětí je, že projevy jejich nadání bývají často jiné než u ostatních nadaných. Z tohoto důvodu zůstává často jejich nadání skryto. Učitelé by si tedy měli dávat pozor na to, aby porovnávali jejich projevy a výkony se stejně postiženými jedinci. Hříbková uvádí, že „podle K. Gallagera (1989) by tato riziková skupina nadaných měla mít v rámci nadané populace prioritu, protože bez pomoci okolí zůstane potenciál těchto dětí zcela jistě latentní a nerozvine se“ (2009, s. 109). Autorka se dále zmiňuje i o tom, že tato oblast stále zůstává nedostatečně výzkumně zmapována.

Nebezpečí u kombinace nadání a handicapu (zde míněny především specifické vývojové poruchy učení a chování) spočívá v tom, že se nadané děti v mladším školním věku, tedy v období, kdy jsou různé poruchy u běžné populace nejzřetelnější, naučí díky svému vysokému IQ tyto poruchy skrývat a kompenzovat je. Přítomnost těchto poruch se tak může často zjistit až ve starším školním věku, kdy už je jejich náprava velice obtížná. Pozornost okolí je většinou upoutána pouze vysokým intelektem dítěte, nebo jen jeho problémem. Nedojde tak ke správné identifikaci a učitel se zaměřuje pouze buď na stimulaci rozumového vývoje žáka, či na nápravu handicapu. Často dochází ke stanovování špatných diagnóz a intervenčních postupů, kterým by se mělo předcházet. Pro nadané děti se specifickými vývojovými poruchami se doporučuje nejen vytvářet specifické identifikační strategie, rozvíjející programy, ale i nápravné postupy (Hříbková, 2009, s. 111).

Linda K. Silverman (2007) uvádí, že u dětí dvakrát výjimečných dochází k největší asynchronii, jelikož jsou u nich nejmarkantnější nevyrovnanosti mezi slabými a silnými stránkami. Spousta těchto dvakrát výjimečných dětí má mimořádné vizuálně prostorové schopnosti, ale současně s tím mají i problémy se čtením, psaním, pravopisem nebo počítáním. Mnoho dvakrát výjimečných dětí má problémy v učení nebo chování a zároveň

jsou nadané. Neznamená, že pokud je dítě nadané, tak žádnou zvláštní péči nepotřebuje. Je tomu přesně naopak. A u dvakrát výjimečných dětí to platí dvojnásob.

Fořtíková (2009, s. 17) zmiňuje, že u dvakrát výjimečných žáků není problémem to, že by nedocházelo k individualizovanému přístupu. Problémem ale je, že často bývá zohledňován pouze handicap těchto žáků a na jejich nadání se mnohdy zapomíná nebo na jeho rozvoj nezbývá čas. Opomínání rozvíjení nadání se jeví jako zásadní chyba při práci s žáky s dvojitou výjimečností, jelikož pro každého člověka je zásadní, aby bylo posilováno jeho sebevědomí. Toho lze docílit předkládáním činností, ve kterých může žák zažít úspěch, a které těmto žákům posléze pomáhají v osobnostním růstu a rozvoji.

4 ADHD

Dvakrát výjimeční žáci, tedy konkrétně žáci kognitivně nadaní s přiřčenou specifickou vývojovou poruchou učení (SVPU) mají často v praxi i poruchu chování. „Poruchy chování jsou v odborné literatuře uváděny především jako sekundární symptomatologie specifických poruch učení, tzn. poruchy chování jako následek poruch učení“ (Beníčková, 2011, s. 23). Téměř polovina dětí s poruchami učení trpí zároveň i syndromem ADHD nebo ADD. V populaci se ale objevují i děti, které mají pouze poruchu chování. V této kapitole bude uvedena stručná klasifikace ADHD, budou popsány projevy dětí s touto poruchou chování a také různé způsoby jak upoutat, zaměřit a udržet pozornost těchto žáků ve třídě.

4.1 Klasifikace ADHD

„ADHD je psychiatrická porucha, která byla definována v USA (ADHD, Attention Deficit Hyperactivity Disorder znamená v překladu ‚porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou‘.)“ (Zelinková, 2008, s. 177) Děti s touto poruchou se vyznačují svou nesoustředěností, impulzivností a hyperaktivitou. Termín ADD (Attention Deficit Disorder) je zkratkou pro podobnou poruchou pozornosti jako ADHD, ale bez hyperaktivity.

Na počátku druhé poloviny dvacátého století byly různé poruchy učení, ale i chování odborníky nazývány termínem lehká mozková dysfunkce (LMD), které mohou mít formu hyperaktivní nebo hypoaktivní. Příčinou vzniku těchto poruch bylo podle nich narušení centrální nervové soustavy. V roce 1994 Světová zdravotnická organizace zavedla název hyperkinetická porucha. Dodnes ale nejsou všichni specialisté na tuto problematiku sjednoceni v tom, jak budou tuto poruchu nazývat. Společné pro všechny ale je, že děti trpící poruchou ADHD prožívají zvláštní psychický stav a v takové míře, že ho nejsou schopny dostatečně samy zvládnout (Riefová, 1999, s. 17–18).

4.2 Hyperaktivita, impulzivita a nepozornost

Třemi základními a charakteristickými příznaky vývojové poruchy ADHD jsou porucha pozornosti, impulzivita a hyperaktivita. Tyto potíže jsou chronické a evidentní již v raném dětství. Mohou se zmírňovat s dozráváním centrální nervové soustavy (CNS), ale

vždy budou při porovnání s jedinci běžné populace téhož věku patrné. Obtíže se často pojí s neschopností dodržovat pravidla chování a provádět opakovaně po delší dobu určité pracovní výkony. Tyto nedostatky ovlivňují interakci dítěte s rodinou, školou a společností (Zelinková, 2003, s. 196).

V souvislosti s mimořádně nadanými žáky je velice obtížné identifikovat nadané děti, u nichž se zároveň projevují příznaky syndromu ADHD. Porterová (1999) upozorňuje na to, že projevy ADHD a nadání jsou si totiž velice podobné (Jurášková, Jelínková, 2006, s. 115).

4.3 Projevy ADHD

Webb a Latimerová (1993) uvádějí tyto projevy ADHD, které specifikovala Americká psychiatrická společnost (in Jurášková, Jelínková, 2006, s. 115):

- pohrávání si s rukama nebo nohama, vrtění se na židli;
- neschopnost vydržet sedět;
- lehká vyrušitelnost externími podněty;
- problémy při skupinových činnostech a hrách typu *počkat, až přijdu na řadu*;
- impulzivní vykřikování odpovědí bez rozmyslu;
- problémy vnímat, sledovat instrukce;
- problémy v udržení pozornosti;
- přebíhání od nedokončené aktivity k jiné;
- problémy hrát si klidně, potichu;
- nadměrné povídání;
- vyrušování ostatních při hrách;
- zdánlivé neposlouchání, když na ně někdo mluví;
- ztrácení věcí;
- zúčastňování se nebezpečných aktivit bez uvědomění si možných důsledků.

Většinu těchto projevů lze také pozorovat u nadaných dětí. Hrozí zde tedy veliké riziko nesprávné identifikace, které se ještě zvyšuje možným překrytím nadání syndromem ADHD a naopak. Odborníci na tuto problematiku souběhu nadání s ADHD doporučují

modifikaci obsahu, nabídku pestrých a silných podnětů, vytváření podmínek pro pociťování úspěchu a soustředění se na silné stránky nadaného jedince s ADHD (Jurášková, Jelínková, 2006, s. 115).

4.4 Zásady pro práci s žáky s ADHD

Upoutat a udržet zájem a pozornost žáků s ADHD nebývá vždy snadné. Pokud se jedná o žáka s dvojitou výjimečností, tedy žáka nadaného s poruchou pozornosti, je zásadní při práci s ním upoutat jeho pozornost na určitý úkol, který by ho zaujal, během práce rozvíjel jeho vysoké schopnosti a umožnil by mu zažít úspěch a radost z činnosti.

Riefová (1999, s. 49) ve své publikaci uvádí způsoby, jakými můžeme **upoutat pozornost žáků**. Učitelé mohou:

1. dávat žákům nejrůznější signály (využívat zhasnutí a rozsvícení světla, zvukových signálů, zvednutí ruky, hry na nějaký hudební nástroj apod.)
2. měnit hlas (střídání hlasité mluvy s mluvením klidným nebo šeptáním)
3. navazovat s žáky oční kontakt (během promluv k žákům je nutné si domluvit určitý signál, aby se všichni žáci otočili čelem k učiteli, i když zrovna pracují např. ve skupinkách a zády k učiteli)
4. vytvořit ve třídě atmosféru vzrušení a očekávání následující hodiny
5. vyvolávat mezi žáky diskuzi a zájem o učební látku (např. učitel může na začátku hodiny položit zajímavou, spekulativní otázku)
6. občas zkusit předstírat „hloupost“ a využít svého hereckého nadání (např. použití bláznivých kostýmů, neobvyklé hudby apod.)
7. pracovat s různými záhadami (např. přinést do třídy nějaký předmět ukrytý v krabici/povlaku vztahující se k dané látce, u žáků může vyvolat dohady, diskuzi nebo nápad na slohové cvičení)
8. před čtením příběhu/kapitoly vyvolat u žáků zážitky z minulosti (pomocí diskuze, básní, vizuálních pomůcek apod.)
9. před udělením dalších pokynů si zajistit ticho.

Zaměřit pozornost žáků lze podle téže autorky těmito způsoby:

1. využívat multisenzorických metod při udělování pokynů a výkladu

2. používat vizuální pomůcky (klíčová slova, obrázky na tabuli, zpětný projektor atd.)
3. využívat barev (barevné křídly, fixy atd.)
4. vyznačovat rukama nebo orámování vizuálního materiálu barevným rámečkem
5. ukazovat na písemný materiál, na nějž se žáci mají soustředit, prstem, perem, hůlkou nebo ukazovátkem
6. používat baterku (zaměřit pozornost žáků posvícením si na jednotlivé předměty nebo jedince)
7. začleňovat často názorné a praktické ukázky
8. vysvětlovat účel a důležitost jednotlivých úkolů
9. snažit se být žákům neustále na očích
10. snažit se, aby se hlas učitele dobře nesl a všichni žáci slyšeli (Riefová, 1999, s. 50).

Učitelům mohou být velice nápomocné i rady, jak pomoci rozptýleným žákům. Učitel by si měl posadit žáka s ADHD co nejbližší k sobě a navazovat s ním přímý oční kontakt. Nápomocné také bude, když učitel odstraní žákovi z rukou a lavice předměty, které rozptylují jeho pozornost. Mnohdy napomůže už jen to, že tento žák sedí mezi pozornými a dobře soustředěnými dětmi. Učitel se nemusí ani bát používat fyzický kontakt (např. žákovi zlehka položí ruku na rameno nebo záda). Používání pozitivního zpevnění pro usměrňování chování může být učiteli velice nápomocné. Např. lze zavést bodové hodnocení skupinek či lavic za pozornost a vzorné plnění úkolů. Pokud žák dává pozor, měl by ho učitel chválit. Často pomáhá i domluvit si se žákem osobní signály a připomínky, které mu pomohou opět zaměřit pozornost (Riefová, 1999, s. 51).

Následující doporučení poslouží učitelům k tomu, aby si dokázali pozornost žáků a jejich aktivní zapojení do výuky **udržet**. Učitelé by měli:

1. dbát na to, aby bylo vyučování srozumitelné
2. vykládat látku živě a energicky
3. zabráňovat průtahům pečlivou přípravou na hodinu

4. používat obrázky, grafy, gesta, pohyblivé pomůcky a zajímavé učební materiály
5. nechat žáky pracovat ve dvojicích nebo skupinách, jelikož kooperativní učení je vynikající metodou, která u žáků pomůže udržet zaujetí pro věc a aktivní účast na hodině
6. zadávat žákům složitější otázky, na které nelze jednoznačně odpovědět, které vyžadují logické uvažování a podněcují kritické myšlení a diskuzi
7. zadat žákům, aby si během výkladu psali stručné poznámky
8. využívat metodu vynechaných slov (žáci dostanou texty s chybějícími klíčovými slovy a během výkladu do textu doplňují)
9. vyvolávat žáky rovnoměrně
10. vyčkat na odpověď žáků alespoň 5 vteřin
11. snažit se žáky do hodiny aktivně zapojit (spontánní vymýšlení nových nápadů a zapisování jich na tabuli, sdílení ve dvojicích apod.) (Riefová, 1999, s. 51–53).

Ivana Drtílková (2007, s. 69–70) uvádí, že jelikož je pro děti s ADHD obtížné soustředit se delší dobu na jednu činnost, je tomu potřeba přizpůsobit i styl práce a učení. Učitelé by měli těmto žákům umožnit časté přestávky, které by byly spojené s pohybovým uvolněním. Také druh činností by se měl střídat, aby nedocházelo k monotónním aktivitám. Nedílnou součástí na zlepšení koncentrace pozornosti má také prostředí, ve kterém probíhá výuka. Žák by neměl mít ve své blízkosti rušivé podněty a ze svého pracovního místa by neměl mít výhled na příliš rozptylující okolí. Na stole by neměl mít předměty, které zbytečně odpoutávají jeho pozornost a svádí ho ke hrám. Učitel by měl počítat s tím, že žák s ADHD nevydrží pracovat samostatně a že je nutné mít nad ním dohled, povzbuzovat ho a snažit se zabránit tomu, aby dělal zbytečné chyby z nepozornosti. V neposlední řadě by měl učitel také používat specifický přístup ke klasifikaci a hodnocení dítěte s hyperkinetickou poruchou. Nemělo by docházet ke snižování známky z chování nebo v jiných předmětech, pokud je příčinou selhání postižení touto poruchou. Pedagogové mohou místo známek užívat jiných forem hodnocení jako je např. slovní hodnocení, hodnocení pomocí bodů, uvedením počtu chyb apod.

Jucovičová a Žáčková (2007) ve své publikaci *Metody práce s dětmi s LMD (ADHD, ADD)* především pro učitele a vychovatele uvádějí hlavní výchovné zásady důležité pro výchovu dětí s ADHD a ADD. Řadí mezi ně:

- vytvoření klidného, citově protepleného prostředí
- stanovení jasného řádu, hranic, „mantinelů“ v chování dítěte
- důslednost
- sjednocený přístup k dítěti
- soustředění se na kladné stránky osobnosti dítěte
- usměrnění aktivity dítěte a přívod přiměřených podnětů (2007, s. 12–16).

Pro porovnání uvádíme i základní postupy při práci s dětmi s ADHD podle Olgy Zelinkové:

- pozitivní posilování spolu s mírnými tresty
- častá zpětná vazba
- instrukce a pokyny obsahující pouze několik kroků
- zadávání jednoduchých, splnitelných a krátkých úkolů
- stanovení mantinelů a nediskutování o vhodnosti chování
- zapojení žáka do kolektivu spolužáků a kamarádů
- respektování stylu učení
- nácvik metakognitivních strategií
- sebekontrola a sebehodnocení
- optimismus a pevné nervy dospělých při práci s dětmi s ADHD (2003, s. 200–202).

5 Nadaný žák s ADHD

Dnes je již ve školách zcela běžné, že se učitelé ve svých třídách setkávají s nadanými žáky se specifickými vývojovými poruchami. Rizikem při práci s takovými dětmi bývá to, že nejsou mezi ostatními žáky často odhaleny. Důsledkem toho nedochází při práci s nimi k rozvíjení jejich nadání ani k nápravě jejich poruchy. Zásadním momentem je tedy identifikace těchto dětí. Mnohdy se stává, že pozornost upoutá pouze jen intelekt dítěte, nebo jen jeho porucha. Příčinou chybných diagnóz může být nevyrovnaný výkon těchto dětí, zvláštnosti v jejich chování nebo emocionální projevy. Při vzdělávání této skupiny žáků se jeví jako zásadní využívat nejen nápravné postupy, ale i rozvíjecí programy. Karnes a Johnson (1991) uvádí, že u této skupiny nadaných je problematické především:

- překonání představy, že handicapovaní nemohou být současně také nadaní;
- jejich obtížná identifikace (absence identifikačních metod);
- absence rozvíjecích programů speciálně vytvořených pro tuto populaci.

Odborníci na tuto problematiku se shodují, že skupina žáků s dvojí výjimečností patří mezi nejohroženější skupinu v rámci populace nadaných, jelikož ve vzdělávací a rozvíjecí péči jsou velmi často opomíjeni. Následkem toho jsou v citové oblasti často bezmocní, frustrovaní a mají nízké sebehodnocení. V oblasti chování vykazují výkyvy v práci i výkonech, zdají se průměrní nebo podprůměrní, mohou přerušovat činnosti nebo je předstírat. V oblasti potřeb touží po tom být podporováni skupinou (Hříbková, 2012, s. 22–26).

5.1 Specifika pro práci s nadanými žáky s ADHD

Nadaní s ADHD jsou specifická skupina žáků, která se vyznačuje několika unikátními charakteristikami, které mohou učitelům a rodičům poskytnout užitečné informace potřebné k tomu, aby mohlo docházet k jejich optimálnímu rozvoji a vzdělávání. Mezi tyto charakteristiky řadíme asynchronní vývoj, který se projevuje především rozdílem v jejich studijním úspěchu a sociální, emoční zralosti. Mnohdy mají nadaní žáci s ADHD značně rozvinuté rozumové schopnosti, ale oproti nadaným žákům se také vyznačují nezralými sociálními dovednostmi. Dalším charakteristickým znakem těchto dětí

je zvýšená emoční citlivost a citlivost k prostředí. Tyto děti mohou trpět neschopností regulovat své chování, což opět vede k dalšímu prohlubování rozdílu a vytváření nesouladu mezi jejich vysokými intelektovými schopnostmi a konečným úspěchem (Lovecky, 1994).

Jednou z autorek zabývajících se tématem edukace nadaných žáků s ADHD je Christina Ramirez-Smithová, která ve svém článku *Mistaken Identity: Gifted and ADHD* (1997) popisuje sedm zásad pro vzdělávání těchto žáků a zároveň dodává, že neexistuje jediný správný způsob zacházení nebo strategie pro práci s těmito žáky. Důležitou zásadou je klást dítě vždy na první místo. Učitel by měl mít na paměti, že i tito žáci mají stejně tak jako všichni ostatní své potřeby. Nezbytné je mít realistická očekávání a trpělivost. Dalším principem je dávat těmto dětem reálné naděje na úspěch. Tito žáci sice potřebují vysokou úroveň stimulace, ale učitelé i rodiče si musí uvědomit, že sebevědomí si tito žáci vybudují především během úkolů, které jsou sami schopni zvládnout. Důvěra v sebe sama pak také zkvalitňuje mezilidské vztahy s vrstevníky a ostatními členy společnosti. Z hlediska výuky je nezbytné, aby pro tyto žáky byly úkoly stimulující. Pokud jsou úkoly příliš snadné a monotónní, dochází často u těchto žáků k nezájmu, odbíhání od činnosti a vyrušování. Velmi vhodné se pro ně zdají být interaktivní učební strategie, do kterých můžeme řadit kooperativní učení a učení se navzájem např. ve dvojicích. Učitelé by měli ve výuce věnovat zvýšenou pozornost tomu, jaké učební styly tito žáci preferují a zařazovat podle toho do výuky různé multisenzorické aktivity. Dalším důležitým aspektem je také to, aby učitelé poskytovali těmto žákům určitá pravidla, která by jim napomohla rozpoznat a respektovat určité hranice. Díky tomu se učí být zodpovědní za svoje chování. Nechaotické a ustálené prostředí u nich navíc přispívá ke snižování pocitů frustrace, úzkosti a vnitřního neklidu. Učitelé by měli přistoupit na využívání kompenzačních technik a pomůcek, které mohou těmto žákům velice usnadnit práci. U nadaných žáků s ADHD může být jednou z příčin neúspěchu a nedokončení úkolu jejich perfekcionismus. Mnohdy ustoupí od práce z důvodu, že výsledek není tak dokonalý, jak si ho představovali. Jednoduchým řešením může být např. umožnění jim psát na počítači, čímž se vyhnou tomu, že by byli se svou výslednou prací nespokojeni z důvodu nečitelnosti textu. Navíc jim to umožní také urychlit myšlenkové pochody, jelikož nebudou muset věnovat tolik pozornosti rukopisu. Pro tuto skupinu nadaných žáků je zásadní vybudování si nezávislosti

a dosažení hrdosti na své výkony. V neposlední řadě by měli učitelé tyto žáky učit řešit problémy v různých situacích, protože z důvodu jejich sociální a emoční nezralosti se to pro ně mnohdy jeví jako značný problém.

Podle autorky Maureen Neihartové (2003) je důležité si uvědomit, že u žáků s dvojí výjimečností, konkrétně tedy u nadaných žáků s ADHD, se nejedná pouze o kombinaci těchto dvou specifik. Není možné tedy předpokládat, že intervence a všechny doporučené způsoby práce pro výuku žáků s ADHD budou vhodné i pro nadané žáky s ADHD. Autorka zároveň dodává, že nedávné studie prokazují, že mohou existovat určité rozdíly v tom, jak bychom měli zacházet s žáky s ADHD a se žáky s dvojí výjimečností. Efektivní strategie pro výuku nadaných žáků s ADHD budou zejména ty, které jsou jednotlivým žákům ušity přímo na míru, podporují jejich silné stránky a berou ohledy na jejich speciální vzdělávací potřeby. Neihartová se shoduje s dalšími autory (Baum, Olenchak, Owen, Dixon) zabývajícími se tímto tématem, že učitelé by se měli soustředit na rozvíjení talentu u těchto dětí a zároveň by měli mít na paměti jejich omezení způsobené poruchou chování. Ukázalo se, že soustředění se na rozvoj talentu spíše než na nápravu deficitů, přináší více pozitivních výsledků a minimalizuje to problémy těchto dětí se sociálním a emočním přizpůsobováním. Moon (2002) se zmiňuje o tom, že běžně doporučená intervence pro žáky s ADHD může často způsobovat problémy pro nadané žáky s ADHD. Jelikož nadaní žáci většinou preferují komplexní úlohy a zkrácený čas na vypracování úkolů, příliš snadné úkoly pro nadané žáky s ADHD u nich mohou způsobit frustraci. Mnohem lepší je pro ně připravovat úkoly náročnější, poutavé a neobvyklé. Nadaní žáci s ADHD pracují lépe a jsou mnohem více produktivní, pokud jim učitelé zadávají takové úkoly, které stimulují náročnější psychické operace.

Vzhledem k tomu, že v tématu vzdělávání nadaných žáků s ADHD se odborníci doposud věnovali především identifikaci nebo určení nesprávné diagnózy u těchto žáků, neexistuje zatím dostatečné množství odborné literatury, která by se zabývala vhodnými strategiemi a metodami výuky těchto žáků. Alespoň ne tedy literatury, která by byla podložena výzkumem. Uvedeme zde tedy alespoň výsledky výzkumu, který byl proveden Kylee Edwardsovou (2008) na univerzitě na Novém Zélandu. Tento kvalitativní výzkum zkoumal edukační zkušenosti a preferované výukové strategie dětí identifikovaných jako

nadané s ADHD. Děti byly ve věku od šesti do deseti let. Výzkum probíhal formou rozhovorů s žáky, jejich rodiči a učiteli. Rozhovory odhalily preferované edukační strategie žáků, které byly zároveň označeny jako nejefektivnější výukové strategie pro skupinu nadaných žáků s ADHD. Efektivní výukové strategie mohou zabránit neúspěchu a napomocť nadaným dětem s ADHD projevovat vhodnější chování tak, že jsou jejich vysoké intelektové schopnosti lépe rozpoznatelné a odhalitelné. Z výzkumu vyšlo najevo, že těmto dětem pomáhá při učení, když je jim zadán takový úkol, který je pro ně:

- **zajímavý a stimulujiící** – pokud je žák úkolem zaujatý, je stimulovaný k učení a to zabraňuje tomu, že by činnost opustil a nedokončil; zároveň není žák tolik vyrušován okolím, jelikož se plně soustředí na práci
- **zahrnuje vizuální informace** – učitel by se měl snažit zjistit, jaký učební styl konkrétní žák preferuje; nadaní žáci s ADHD mnohdy preferují vizuální učení a často vyžadují okamžitou vizuální zpětnou vazbu; pokyny zadávané pouze ústně bez vizuální opory jsou pro ně často obtížně splnitelné
- **informuje žáka o cíli/záměru/účelu** – nadaní žáci s ADHD potřebují vědět, proč je důležité daný úkol dokončit (např. hmatatelný výstup, prezentování své práce před spolužáky, kteří na ni budou moci reagovat)
- **dovoluje pohyb** – učitelé by měli těmto žákům povolit pohybovat se po třídě, tancovat a používat prvky dramatické výchovy; pokud je žák vysoce stimulován, dochází k redukci jeho hyperaktivity
- **umožňuje pracovat na počítači** – tito žáci jsou často stimulováni k práci, když mají možnost pracovat na zadaném úkolu na počítači; počítač také slouží jako kompenzační pomůcka, která pomáhá žákovi překonat obtíže při psaní a kterou doporučuje již výše zmíněná autorka Ramirez-Smithová.

6 Shrnutí teoretické části

Hlavním cílem teoretické části práce bylo zmapovat a shrnout teoretická východiska a praktické strategie pro diferencovanou a individualizovanou výuku nadaných žáků s přidruženou poruchou chování ADHD. Čerpáno bylo z české i zahraniční literatury věnující se tomuto tématu a ze zahraničních výzkumů, které již byly v této oblasti provedeny.

Jelikož ke vzdělávání nadaných žáků s ADHD dochází z větší části formou integrace do běžné třídy základní školy, měli by učitelé těchto škol počítat s tím, že existuje reálná možnost vyskytnutí se takovýchto žáků přímo u nich v heterogenní třídě. V tomto případě musí učitel přistoupit k určité vnitřní diferenciaci a přizpůsobit své plánování, realizaci a hodnocení výuky konkrétní skupině žáků. V rámci individualizace výuky je nutné vycházet z učebního profilu každého žáka, z jeho schopností a zájmů.

Prostudováním literatury vyšlo najevo, že nadaní žáci s ADHD nejsou žáci, kteří by měli vždy stejné speciální vzdělávací potřeby, jako mají žáci nadaní, nebo žáci s ADHD. U žáků s dvojí výjimečností mohou dobře fungovat některé učební strategie vhodné pro nadané žáky a jiné naopak fungovat nemusí. Stejně tak tomu je i u strategií vhodných pro žáky s ADHD. V souladu s prostudovanou literaturou je tedy v poslední kapitole teoretické části uvedeno několik vhodných strategií, které se osvědčily při výuce nadaných žáků s ADHD, a které mohou učitelům pomoci při diferencované výuce v běžné třídě, kam docházejí i nadaní žáci s ADHD.

Závěrem by bylo vhodné říci, že plánování výuky nadaných žáků s ADHD se musí soustřeďovat na dítě jako celek a nebrat v potaz jen to, že patří do této specifické skupiny nadaných žáků. Zásadní pro práci učitele je tedy opět individuální přístup ke každému jednotlivému žákovi.

EMPIRICKÁ ČÁST

1 Představení tématu výzkumu

„Výzkum znamená proces vytváření nových poznatků. Jedná se o systematickou a pečlivě naplánovanou činnost, která je vedena snahou zodpovědět kladené výzkumné otázky a přispět k rozvoji daného oboru“ (Hendl, 2005, s. 30). Podle Gavory (2010) se výzkum zahajuje stanovením výzkumného problému. Po prostudování české i zahraniční literatury jsem zjistila, že existují mnohá specifika ve výchově a vzdělávání nadaných žáků s ADHD. Většina autorů se shoduje, že je nutné diferencovat případně individualizovat výuku těchto žáků. Problém edukace těchto žáků s dvojitou výjimečností spočívá především v tom, že se stále pohybuje spíše na poli teorie a chybí zde opora o praxi. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla realizovat svůj výzkum.

Za respondenty mého výzkumu jsem si vybrala dva nadané žáky s poruchou pozornosti ADHD a několik pedagogů jedné pražské fakultní základní školy. Pedagogové sloužili současně také jako respondenti tohoto výzkumu, kteří se mnou sdíleli své zkušenosti, pocity a zpětné vazby k jejich výuce, během které probíhalo mé pozorování. Tyto učitele jsem si vybrala proto, že mají s výukou nadaných žáků již bohaté zkušenosti, jelikož působí na škole zaměřující se na segregovanou výuku žáků mimořádně nadaných ve vybraných předmětech. Druhým důvodem výběru těchto učitelů bylo také to, že jako fakultní učitelé významně ovlivňují studenty učitelství a budoucí učitele. Výzkum bude zaměřený na zjišťování jejich osobního přístupu k diferenciaci a individualizaci výuky nadaných žáků s ADHD a na to, jaké strategie a metody výuky volí při výuce nadaných žáků s ADHD.

Konkrétními objekty mého pozorování byli dva žáci prvních ročníků, kterým bylo diagnostikováno nadprůměrné nadání v kognitivní složce, přičemž měli současně přiřčenou poruchu pozornosti s hyperaktivitou, tedy ADHD. Tito žáci navštěvují stejnou základní školu, ale docházejí do různých kmenových tříd. Ve vyučovacím procesu těchto žáků jsem záměrně pozorovala i jejich učitele. Celkem se jednalo o tři paní učitelky. Jedna paní učitelka současně vyučovala oba dva žáky český jazyk a matematiku v segregované skupině pro mimořádně nadané žáky. Zbylé dvě učitelky byly třídními učitelkami těchto

dvou žáků a vyučovaly je etickou výchovu v integrovaných třídách. S těmito třemi učitelkami jsem i následně vedla rozhovory.

Výzkum této diplomové práce je tedy kvalitativní. Byl realizován nezúčastněným pozorováním několika vyučovacích hodin, jejich následnou analýzou a rozhovory s pedagogy, které sloužily k hlubšímu zkoumání tohoto tématu. Pro tvorbu konečné podoby výzkumných otázek bylo bráno na zřetel, jaká je cílová skupina výzkumu a co je cílem této diplomové práce.

Přeji si, aby práce byla přínosná pro toto téma, protože je, dle mého názoru, stále nedostatečné množství odborné literatury, která by se zaměřovala přímo na diferenciaci a individualizaci výuky nadaných žáků s ADHD. Dá se ale předpokládat že v dnešní době, kdy je nejen téma individualizace výuky, ale i problematika nadaných žáků tak často zmiňované, je pouhou otázkou času, kdy naši odborníci začnou vydávat knihy věnované tomuto tématu. Doufám, že i tato práce poslouží k bližšímu hlubšímu porozumění problematice diferenciaci a individualizace výuky nadaných žáků s ADHD na prvním stupni ZŠ.

1.1 Charakteristika výzkumného problému

Cílem výzkumu bylo předložit určitou analýzu vyučovacích hodin, během kterých byli ve třídě přítomni mimořádně nadaní žáci s ADHD. Analýza se opírá o poznatky získané v teoretické části diplomové práce týkající se výuky kognitivně nadaných žáků s ADHD. Po pozorování vyučovacích hodin následovaly hloubkové rozhovory s pedagogy vedoucími tyto hodiny, kteří měli přiblížit své názory a postoje na otázky týkající se edukace nadaných žáků s ADHD a na jejich integrovanou, nebo segregovanou formu výuky.

1.2 Výzkumné otázky

Cílem výzkumu je získat potřebné informace a zjistit odpověď na následující **základní výzkumnou otázku:**

Jak učitelé 1. stupně fakultní základní školy zohledňují rozdílné vzdělávací potřeby nadaných žáků s ADHD?

Podmínky tohoto výzkumu: pozorování probíhalo jednak při integrovaném vyučování nadaných žáků s ADHD v běžných třídách, ale i v segregované skupině mimořádně nadaných žáků.

2 Použité metody a organizace sběru dat

Vzhledem k malému počtu pedagogů, kteří se účastnili výzkumu, byl pro praktickou část zvolen kvalitativní výzkum, který se snaží o hloubkové poznání konkrétního jevu. Výzkumník kvalitativního výzkumu pracuje intenzivně a jeho úkolem je zhotovit podrobný zápis (Gavora, 2010). Výzkum se zaměřil na samotné respondenty, na pozorované žáky a na podrobnou analýzu zkoumaného jevu. Jako výzkumné metody byly použity analýza dokumentů školy, pozorování, analýza vyučovací hodiny a rozhovory. Tyto metody jsou níže rozebrány:

- **Zkoumání dokumentů** – tato metoda zahrnuje rozbor vzdělávacích dokumentů školy. Může jimi být školní vzdělávací program, poznámky a zápisy učitelů, webové stránky školy apod.
- **Pozorování** – tato metoda sběru dat má základ v popisu a zápisu daných činností. Může být doplněna nebo nahrazena alternativní metodou ve formě videonahrávky, která si také klade za cíl zachytit pozorování a analyzovat vyučovací hodinu.
- **Analýza vyučovací hodiny** – tato technika je založena na rozboru daného problému. Za cíl si klade identifikovat podstatu a zákonitosti nastoleného problému. Tato metoda může sloužit i jako východisko pro následný hloubkový rozhovor, který se zaměřuje na rozpoznání a identifikaci klíčových strategií, které byly použity během pozorované výuky nadaných žáků s ADHD.

– Záměrem praktické části této diplomové práce bylo podrobně popsat vyučovací hodiny, ve kterých konkrétní učitelé svými osobními přínosy přispívali ve výuce k lepšímu zohledňování rozdílných vzdělávacích potřeb nadaných žáků s ADHD. Analýza vyučovací hodiny vycházela z otázky, jaké výukové strategie a metody učitelé ve své výuce volí.

- **Hloubkový rozhovor** – tato výzkumná technika má kvalitativní charakter a jedná se o intenzivní individuální rozhovory s malým počtem respondentů. Jeho cílem je zjistit podrobné názory, postoje a myšlenky respondentů na danou problematiku.

– V rámci výzkumné části této diplomové práce byly hloubkové rozhovory vedeny s pedagogy prvního stupně základní školy, během jejichž vyučovacích hodin probíhalo pozorování. Rozhovor se zaměřoval nejen

na otázky, které se týkaly postojů učitelů k této problematice, ale i na jejich výuku ve třídě, do které docházejí nadaní žáci s ADHD. Po stanovení základní výzkumné otázky bylo vytvořeno **12 dalších dílčích otázek**. Ty byly v případě potřeby během rozhovorů více konkretizovány. Otázky byly rozděleny do **třech kategorií**:

Stanovisko učitele k dané problematice:

- 1) V čem vidíte výhody integrované/segregované formy výuky?
- 2) Jak probíhala/probíhá ve vaší škole identifikace a diagnostika obou výjimečností u pozorovaných žáků?
- 3) Myslíte si, že jste schopni/schopna splnit podmínky inkluzivní pedagogiky, s níž souvisí vnitřní diferenciací během integrované výuky?
- 4) V čem vidíte případné překážky individualizovat výuku?
- 5) Jak nahlížíte na zastoupení stimulace intelektového rozvoje a nápravy nedostatků/poruch pozornosti ve výuce žáků s dvojí výjimečností?

Realizace výuky – volba strategií a přístupů k výuce nadaných žáků s ADHD:

- 6) Jaké strategie, přístupy a výukové metody volíte při práci s nadanými žáky s ADHD?
- 7) Jaká metoda nebo opatření ve výuce se Vám osvědčilo, aby se předcházelo rušivému chování nadaných žáků s ADHD?
- 8) Jaká je role individuální/skupinové výuky u nadaných žáků s ADHD?
- 9) Jaké formy výuky (individuální/skupinová) tyto žáci upřednostňují?
- 10) Jakou roli hraje ve výuce potřeba vnitřní motivace u nadaných žáků s ADHD?

Zpětná vazba a hodnocení nadaných žáků s ADHD:

- 11) Jakým způsobem probíhá ve Vaší hodině hodnocení nadaných žáků s ADHD?
- 12) Souhlasíte s tvrzením, že nadaný žák s ADHD potřebuje okamžitou zpětnou vazbu?

3 Zkoumaný vzorek a místo výzkumu

Jak již bylo zmíněno v úvodu této diplomové práce, pro výzkum byla záměrně vybrána státní fakultní základní škola na Praze 1. Důvodem výběru bylo to, že se jedná o školu, která realizuje projekt zaměřující se na vzdělávání mimořádně nadaných žáků (MNŽ) v rozumových oblastech na 1. stupni ZŠ a to již od září 2006. Tento projekt se snaží o integraci mimořádně nadaných žáků do běžných tříd, ale zároveň i o segregaci těchto žáků na hlavní vyučovací předměty. Pro zařazení žáka do skupiny mimořádně nadaných žáků je potřeba odborného posudku odpovídajícího školského poradenského zařízení a schválené žádosti zákonných zástupců žáka.

Tato základní škola vzdělává žáky podle školního vzdělávacího programu ŠVP ZV ŠANce (Španělský jazyk – Anglický jazyk – Německý jazyk), který klade důraz na výuku jazyků a etickou výchovu, pomáhá dětem s handicapem a v neposlední řadě, pro tuto diplomovou práci nejpodstatnější hledisko, že ve svém speciálním programu dává šanci dětem mimořádně nadaným. Tato škola nabízí svým žákům podnětné a multikulturní prostředí, jelikož do školy dochází nejen mnoho žáků cizinců, dětí se specifickými vzdělávacími potřebami, ale také skupiny již zmiňovaných nadaných žáků. Hlavním cílem této školy je utvářet bezpečné, moderní a inspirativní prostředí pro všechny děti s maximálním využitím a rozvojem jejich individuálních potenciálů. Škola se snaží směřovat k otevřené a komunikativní vzdělávací politice, proto dává prostor k diskuzi a vzájemné spolupráci.

Po dohodě se zástupkyní ředitelky pro první stupeň byli pro výzkum vybráni tři učitelé prvního stupně, kteří mají ve svých třídách žáky s dvojitou výjimečností. Konkrétně tedy dva žáky mimořádně nadané s poruchou pozornosti ADHD, kteří navštěvují první ročníky. S těmito učiteli a žáky byl následně proveden výzkum formou analýzy pozorované výuky a hloubkových rozhovorů s pedagogy. Jeden z těchto učitelů vyučoval oba dva žáky v segregované skupině MNŽ v předmětech český jazyk a matematika. Zbylí dva učitelé, kteří jsou zároveň i třídními učiteli těchto žáků, vyučovali tyto žáky s dvojitou výjimečností etickou výchovu a to integrovaně v běžných třídách. Pozorování i hloubkové rozhovory byly realizovány v prosinci 2017 a v lednu 2018.

Díky tomuto výběru učitelů a možnosti pozorovat výuku segregovanou i integrovanou jsem očekávala, že uvidím různé strategie a přístupy učitelů k nadaným žákům s ADHD.

Pozorování, analýzy hodin a rozhovory byly realizovány v následujících třídách a s těmito učiteli:

segregovaná výuka	1. MNŽ	M	1. vyučovací hodina	14 žáků	učitelka A
segregovaná výuka	1. MNŽ	Čj	2. vyučovací hodina	12 žáků	učitelka A
integrovaná výuka	1. Z	Etická výchova	3. vyučovací hodina	25 žáků	učitelka B
integrovaná výuka	1. Ž	Etická výchova	4. vyučovací hodina	24 žáků	učitelka C

4 Průběh výzkumu

- 1) **Přípravná fáze** – na počátku psaní této diplomové práce byla vybrána vhodná základní škola, na které by bylo možné realizovat kvalitativní výzkum na téma diferenciací a individualizace výuky nadaných žáků s ADHD na 1. stupni ZŠ. Po dohodě se zástupkyní ředitelky této školy bylo upřesněno, ve kterých třídách, se kterými učiteli a žáky bude výzkum proveden. Následovalo získávání obecných teoretických poznatků k problematice diferenciací, individualizace, nadání, ADHD a strategie pro výuku žáků nadaných, žáků s ADHD a mimořádně nadaných žáků s ADHD. Tyto poznatky byly posléze zpracovány v teoretické části práce. Poté došlo opět k navázání kontaktu se zástupkyní ředitelky školy a byly smlouveny bližší podmínky pro konání výzkumu. Po domluvě s učiteli, kteří mají ve svých třídách žáky s dvojitou výjimečností, došlo k upřesnění termínů pro pozorování vyučovacích hodin a hloubkové rozhovory. V přípravné fázi byly také vytvořeny tabulky pro záznamy z pozorování vyučovacích hodin a byly sepsány dílčí výzkumné otázky pro hloubkové rozhovory s učiteli.
- 2) **Realizační fáze** – jelikož mi prostředí této školy bylo již známo z mých předcházejících pedagogických praxí, přistoupila jsem nejprve k připomenutí si vzdělávacích dokumentů školy a to konkrétně webových stránek školy a jejich školního vzdělávacího programu. Dalším úkolem realizační fáze výzkumu bylo analyzovat jednotlivé vyučovací hodiny konkrétních učitelů, k čemuž napomáhaly záznamy z pozorování zapsané do předpřipravených tabulek. Po pozorované výuce přišly na řadu hloubkové rozhovory s pedagogy, které byly opřeny o znalosti získané v teoretické části práce. Tyto rozhovory byly zaznamenávány na diktafon a jejich přibližná průměrná délka byla 30 minut.
- 3) **Evaluační fáze** – díky získaným informacím mohl být v této fázi výzkumu stručně charakterizován vzdělávací program školy. Poznatky, které byly získány během pozorování vyučovacích hodin, byly zapsány do tabulky, která se zaměřovala na identifikaci různých prvků diferenciací a individualizace výuky pro nadané žáky s ADHD. Výpovědi třech učitelů z hloubkových rozhovorů byly zobecněny a porovnány a výzkum byl celkově zhodnocen.

5 Výsledky výzkumu

5.1 Analýza vyučovacích hodin

Pro analýzu vyučovacích hodin byla po nastudování literatury v teoretické části této diplomové práce vytvořena tabulka, která obsahuje čtyři hlavní kategorie pro pozorování v průběhu výuky. Těmito kategoriemi byly stanoveny cíl vyučovací hodiny, průběh výuky, individualizace a diferenciací výuky pro nadané žáky s ADHD, hodnocení a zpětná vazba. Tyto čtyři kategorie byly v tabulce dále blíže konkretizovány dílčími podkategoriemi pro pozorování ve výuce.

- 1) Cíl vyučovací hodiny
 - Efektivní využití času při výuce
 - Podpora motivace
- 2) Průběh výuky
 - Konstruktivistické pojetí výuky
 - Podnětnost výuky
 - Kooperativní vyučování
 - Individuální práce
 - Diskuze
- 3) Individualizace a diferenciací výuky pro nadané žáky s ADHD
 - Diferenciací výuky v hloubce, míře a tempu
 - Věnování speciální péče nadaným žákům s ADHD
 - Opatření ve výuce, aby se předešlo rušivému chování nadaných žáků s ADHD
 - Rušivé chování nadaných žáků s ADHD
- 4) Hodnocení a zpětná vazba
 - Okamžitá zpětná vazba a individuální hodnocení
 - Sebereflexe
 - Práce s chybou

Vyučovací hodiny, dílčí výukové strategie konkrétních učitelů a chování nadaných žáků s ADHD byly shrnuty do tabulek pozorování. Díky těmto vypořádaným výukovým strategiím a přístupům konkrétních učitelů bylo možné určit, jak tito učitelé na prvním stupni

ZŠ zohledňují rozdílné vzdělávací potřeby nadaných žáků s ADHD. Jednotlivé strategie byly podrobně popsány ve čtyřech tabulkách určených konkrétním vyučovacím hodinám.

Zdrojem pro vytvoření výsledné podoby tabulky pro pozorování byl Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění (2015) a literatura zaměřující se na vzdělávání nadaných žáků, žáků s ADHD a nadaných žáků s ADHD, která byla již zmiňována v teoretické části práce. V Katalogu podpůrných opatření jsem si vyhledala taková opatření, která byla možná ve vyučovací hodině postřehnout a následně zaznamenat. Jednalo se konkrétně o tato podpůrná opatření: asistent pedagoga; úprava zasedacího pořádku třídy; modifikace vyučovacích metod a forem – individuální práce se žákem, kooperativní učení, metody aktivního učení, výuka respektující styly učení, podpora motivace žáka, prevence únavy a podpora koncentrace žáka; úprava rozsahu a obsahu učiva – obohacování učiva; individualizace hodnocení. Tato podpůrná opatření velice úzce souvisí s doporučovými strategiemi vypsány v teoretické části této práce a na jejichž základě a propojení získaných znalostí byla sestavena tabulka pro pozorování.

Jelikož dle výzkumu Edwardsové (2008) ve výuce mimořádně nadaných žáků s ADHD velice přispívá ke zkvalitnění učení, když jsou tyto žáci informováni o cíli a účelu dané činnosti, byla do tabulky zahrnuta kategorie pro pozorování cíle vyučovací hodiny. Podkategorie se zaměřují na to, jestli byl tento cíl žákům sdělen a jestli docházelo k podpoře motivace žáků k naplnění tohoto cíle.

Dále se pozorování zaměřovalo na celkový průběh výuky a to především na to, jestli učitelé využívají v hodinách strategie, které byly popsány jako vhodné při výuce nadaných žáků s ADHD. Jednalo se o konstruktivistické pojetí výuky, podnětnost výuky, kooperativní vyučování, individuální práci a diskuzi. Tyto strategie jsou totiž spatřovány jako stimulační pro rozvoj celkového potenciálu těchto žáků a dávají jim určitou naději na úspěch, což vede k žádanému posilování jejich sebevědomí (Ramirez-Smythová, 1997). V neposlední řadě podporují to, aby žák u daného úkolu setrval a neodbíhal od činnosti.

Dále se pozorování zaměřovalo také na nadané žáky s ADHD a to konkrétně na to, jestli je během výuky věnována speciální péče těmto žákům a jestli dochází k individualizaci a diferenciaci výuky těchto žáků. Zde jsem pozorovala, jestli učitelé během své výuky diferencují učivo pro tyto žáky v hloubce, míře a tempu, což zahrnuje i to, jestli učitel

zohledňuje různé učební styly žáků ve své třídě. Z důvodu toho, že žáci s ADHD jsou často podle Riefové (1999) hyperaktivní, nesoustředění a odbíhají od činností, jsem se snažila vypořádat, jestli i tito nadaní žáci s ADHD se budou projevovat podobným způsobem. Do tabulek jsem zaznamenávala také to, jestli tito učitelé využívají některých opatření, kterými se dá zaměřit, upoutat a udržet pozornost těchto žáků, a tím pádem předcházet jejich rušivému chování během výuky.

Poslední kategorií v tabulce pro pozorování bylo hodnocení a zpětná vazba. Při práci učitele s žáky s rozdílnými úrovněmi schopností by měl učitel tyto rozdíly mezi nimi respektovat a reagovat na ně nejen při plánování a realizaci výchovně vzdělávací práce, ale i při hodnocení (Kargerová, Maňourová, Vychodil, 2013). Podle Zelinkové (2003) žáci s ADHD potřebují pozitivní posilování, mírné tresty, častou zpětnou vazbu a učit se sebekontroly a sebehodnocení. Z tohoto důvodu jsem do tabulky pro pozorování zahrнула i hledisko toho, jestli učitel poskytuje žákům zpětnou vazbu, hodnotí individuálně, vede žáky k sebereflexi a práci s chybou.

5.1.1 Tabulka 1 – pozorování učitelky A

POZOROVANÁ VYUČOVACÍ HODINA	SEGREGOVANÁ VÝUKA 1. MNŽ, MATEMATIKA, UČITELKA A
Cíl vyučovací hodiny:	
EFEKTIVNÍ VYUŽITÍ ČASU PŘI VÝUCE	Učitelka po celou dobu vyučovací hodiny směřovala k naplnění cíle hodiny. Všechny jednotlivé kroky výuky měla předem připravené a postupně žáky vedly ke zdárnému porozumění probírané látky krychlových staveb a jejich plánů. Žáci mohli pracovat podle tempa své skupiny a nemuseli čekat na ostatní, než dokončí svoji práci. Každý žák byl tedy plně zaměstnán, aktivně zapojen do procesu učení a pracoval po celou dobu hodiny.
PODPORA MOTIVACE (zaměřenost výuky k určitému cíli, aktivizační metody)	<p>Žákům byl již na začátku jasně sdělen cíl hodiny, kterým bylo vypracování pracovního listu s úkoly ke krychlovým stavbám. Žáci měli pracovat ve skupinách po dvou až třech žácích. Na konci hodiny měli žáci vyhodnotit a prezentovat svou práci před ostatními skupinami. Učitelka tím dosáhla aktivizace žáků již na začátku hodiny, jelikož jim byl znám smysl a záměr výuky.</p> <p>Učitelka všechny žáky motivovala také tím, že chválila jednu skupinku žáků, které nazvala týmem expertů, kteří se dokáží domluvit a mají již hotovou několikátou stavbu.</p>

Průběh výuky:	
KONSTRUKTIVISTICKÉ POJETÍ VÝUKY	Už samotné téma hodiny – krychlové stavby – podněcovalo u žáků budování poznání skrze vlastní učení a manipulace s krychličkami. Žáci museli přemýšlet tvořivým způsobem, aby dokázali splnit zadané úkoly. Žáci byli vedeni k zodpovědnosti za skupinu a za své učení.
PODNĚTNOST VÝUKY (tvořivá výuka, zkušenostní učení, experiment, objevující a vícepodnětné metody, problémové a otevřené úlohy, didaktické hry, dramatizace, které napomáhají k setrvání žáka u úkolu)	Žák nemusel během výuky pouze nečinně sedět a naslouchat, ale jeho učení probíhalo skrze několik různých aktivních činností, kterými byly manipulace s krychličkami, tvořivost, objevování a experimentování.
KOOPERATIVNÍ VYUČOVÁNÍ (spolupráce, skupinová práce, párová výuka)	Spolupráce probíhala ve skupinách po dvou/třech žácích. Žáci si ve skupině rozdělili role zapisovatele a kontrolora. K cíli mohli dojít pouze v případě, že se na práci podíleli všichni členové skupiny. Na začátku hodiny došlo ke společné aktivizaci již známých znalostí o krychlových stavbách. Na konci hodiny probíhalo společné shrnutí získaných znalostí v této hodině, ale jeden z nadaných žáků s ADHD se neúčastnil (z důvodu dokončování práce na krychlových stavbách).

INDIVIDUÁLNÍ PRÁCE	K individuální práci docházelo i ve skupinových činnostech, jelikož jednotliví žáci měli své role a střídali se v nich. Na starost pak měl každý z nich samostatné stavění krychlových staveb a zapisování jejich plánů.
DISKUZE	K diskusi došlo společně před koncem vyučovací hodiny, kdy si shrnuli získané informace a probrali, jak žáci řešili úlohy a co jim při řešení pomáhalo.
Individualizace a diferenciaci výuky pro nadané žáky s ADHD:	
DIFERENCIACE VÝUKY V HLOUBCE, MÍŘE A TEMPU (zohledňování rozdílů mezi žáky v dovednostech, schopnostech, potřebách a stylech učení)	Učitelka vytvořila pracovní list tak, že obsahoval odstupňované úlohy ke krychlovým stavbám a jejich plánům. Každý žák si mohl sám zvolit, jestli je pro něj nutné krychlovou stavbu podle obrázku stavět, nebo ji mohl rovnou zapsat jako plán stavby. Podle tempa své skupiny pak mohli žáci rovnou přistupovat k samokontrolě a postupovat dále k náročnějším úlohám.

<p>VĚNOVÁNÍ SPECIÁLNÍ PÉČE NADANÝM ŽÁKŮM S ADHD</p> <p>(stimulace intelektového rozvoje/náprava nedostatků a poruch pozornosti)</p>	<p>Ve třídě byl po celou vyučovací hodinu přítomen asistent pedagoga, který svou pozornost věnoval především nadaným žákům s ADHD. Učitel měl roli facilitátora, rádce. V této hodině docházelo u nadaných žáků s ADHD spíše ke stimulaci a rozvoji jejich intelektového potenciálu.</p> <p>Učitelka „napomínala“ žáka s ADHD tak, že mu spíše říkala, aby šel spolužákovi pomoci. „Podívej se a zkontroluj, jestli to má dobře. Podívej se, jestli si to zapsal správně. Řešil bys to stejně, nebo jinak?“ To žáka přimělo k opětovné koncentraci a věnování pozornosti na danou úlohu.</p>
<p>OPATŘENÍ VE VÝUCE, ABY SE PŘEDEŠLO RUŠIVÉMU CHOVÁNÍ NADANÝCH ŽÁKŮ S ADHD</p> <p>(dodržování nastolených pravidel)</p>	<p>Učitelka nastavila hodinu tak, že použité strategie a metody výuky (tvořivé činnosti, vzbuzení zájmu žáka zajímavou úlohou a činností, umístění žáka do skupiny s bezproblémovými spolužáky) samy sloužily jako opatření pro předcházení rušivého chování. Učitelka žáky vždy upozornila, aby v danou chvíli dávali pozor, protože pak budou přesně vědět, co mají dělat a nebudou se muset znovu ptát. „Zkus se teď na moje vysvětlování chvíli soustředit.“</p>

<p>RUŠIVÉ CHOVÁNÍ NADANÝCH ŽÁKŮ S ADHD (impulzivnost, hyperaktivita, nezáujatost, motorická neobratnost, nesoustředěnost atd.)</p>	<p>U nadaných žáků s ADHD jsem v této hodině vyzorovala občasnou nesoustředěnost. Stávalo se, že si jeden z nich stavěl své vlastní stavby z krychlí, které nebyly součástí zadaných úkolů. Jeden z žáků měl častou potřebu se napít, chodit na toaletu a různě manipulovat s předměty, které pro dokončení zadaných úloh nebyly vůbec potřebné.</p>
<p>Hodnocení a zpětná vazba:</p>	
<p>OKAMŽITÁ ZPĚTNÁ VAZBA A INDIVIDUÁLNÍ HODNOCENÍ</p>	<p>Žáci získali od učitelky okamžitou zpětnou vazbu v podobně vytvořené samokontroly, kterou učitelka umístila na tabuli. Žáci tak okamžitě věděli, jestli daný úkol vypracovali správně, nebo případně našli chybu a ihned se nad ní mohli zamyslet a opravit ji. Jelikož se jednalo o hodinu věnovanou krychlovým stavbám, zpětnou vazbu získávali žáci ihned také v podobě stavby, kterou z krychlí postavili.</p>
<p>SEBEREFLEXE</p>	<p>K sebereflexi došlo na konci vyučovací hodiny, kdy měli žáci v rámci diskuze na koberci říci, jak se jim v hodině dařilo a pracovalo v dané skupině.</p>
<p>PRÁCE S CHYBOU</p>	<p>Žáci při přistoupení k samokontrolě ihned viděli, že udělali chybu a následně si ji mohli okamžitě uvědomit a opravit.</p>

5.1.2 Tabulka 2 – pozorování učitelky A

POZOROVANÁ VYUČOVACÍ HODINA	SEGREGOVANÁ VÝUKA 1. MNŽ, ČESKÝ JAZYK, UČITELKA A
Cíl vyučovací hodiny:	
EFEKTIVNÍ VYUŽITÍ ČASU PŘI VÝUCE	Učitelka měla v této vyučovací hodině jasný cíl, kterým bylo, aby každý žák na konci hodiny přednesl svou báseň – akrostich na písmena svého křestního jména. Všechny úkoly v hodině (luštění hádanky, evokace, brainstorming ve skupině, samostatná práce, společné přečtení a hodnocení akrostichů) vedly k naplnění tohoto cíle a každý žák musel být v hodině aktivní.
PODPORA MOTIVACE (zaměřenost výuky k určitému cíli, aktivizační metody)	Motivace byla u žáků vzbuzena evokací tématu hodiny. Žáci museli samostatně přemýšlet a vyluštit slovo, které jim sdělilo téma hodiny a následně ho jít pošeptat učitelce. To v žácích vzbudilo radost z objevení slova a vytvořilo to v nich příjemné napětí a očekávání, co se bude dít dál.
Průběh výuky:	
KONSTRUKTIVISTICKÉ POJETÍ VÝUKY	Učitelka žákům nepředložila, co je to báseň, ale žáci si vědomosti o básni společně konstruovali za pomoci různých metod (brainstorming, evokace), kdy každý z nich říkal své nápady a názory.

<p>PODNĚTNOST VÝUKY</p> <p>(tvořivá výuka, zkušenostní učení, experiment, objevující a vícepodnětné metody, problémové a otevřené úlohy, didaktické hry, dramatizace, které napomáhají k setrvání žáka u úkolu)</p>	<p>Žáci dostávali takové úkoly, aby byli při výuce aktivní. Museli přemýšlet o tom, co už ví o básni. Jejich výstupem z této hodiny měl být akrostich vytvořený na písmena jejich křestního jména. Žáci tedy museli při vymýšlení básně zapojit své myšlení a kreativitu.</p>
<p>KOOPERATIVNÍ VYUČOVÁNÍ</p> <p>(spolupráce, skupinová práce, párová výuka)</p>	<p>V hodině se objevovala nejen společná práce celé třídy, skupinová práce, práce ve dvojicích/trojicích, ale i samostatná práce.</p>
<p>INDIVIDUÁLNÍ PRÁCE</p>	<p>Žáci pracovali zcela samostatně, když měli vymýšlet svou vlastní báseň – akrostich.</p>
<p>DISKUZE</p>	<p>Na konci hodiny probíhala společná četba a hodnocení všech vytvořených básní. Vystalo také další téma dvou typů básní – epické a lyrické. Rozdíly mezi nimi byly vysvětleny na konkrétních případech dvou básní od různých žáků.</p>

<p>Individualizace a diferenciacie výuky pro nadané žáky s ADHD:</p>	
<p>DIFERENCIACE VÝUKY V HLOUBCE, MÍŘE A TEMPU (zohledňování rozdílů mezi žáky v dovednostech, schopnostech, potřebách a stylech učení)</p>	<p>Jelikož v hlavní části hodiny každý žák pracoval samostatně při vymýšlení své vlastní básně, mohl pracovat podle svého tempa.</p>
<p>VĚNOVÁNÍ SPECIÁLNÍ PÉČE NADANÝM ŽÁKŮM S ADHD (stimulace intelektového rozvoje/náprava nedostatků a poruch pozornosti)</p>	<p>Během této vyučovací hodiny byl po celou dobu ve třídě přítomen asistent pedagoga, který byl nápomocný především nadaným žákům s ADHD. V této hodině byla věnována pozornost stimulaci intelektového rozvoje těchto žáků.</p> <p>Učitelka se snažila přimět žáka s ADHD k opětovné koncentraci na úkol tím, že mu občasně pokládala ruku na rameno nebo záda, což ho uklidňovalo a usměrňovalo.</p>
<p>OPATŘENÍ VE VÝUCE, ABY SE PŘEDEŠLO RUŠIVÉMU CHOVÁNÍ NADANÝCH ŽÁKŮ S ADHD (dodržování nastolených pravidel)</p>	<p>Učitelka apelovala na žáky, aby nepsali do básně cokoliv, jen aby měli brzy práci hotovou. „Dáváme si na tom záležet, aby báseň měla nějaký smysl.“</p> <p>Nadané žáky s ADHD tím přiměla k obnovení koncentrace pozornosti na zadaný úkol a předešla tím tomu, aby začali vyrušovat své spolužáky kolem sebe.</p>

<p>RUŠIVÉ CHOVÁNÍ NADANÝCH ŽÁKŮ S ADHD (impulzivnost, hyperaktivita, nezaujatost, motorická neobratnost, nesoustředěnost atd.)</p>	<p>Oba dva nadaní žáci s ADHD vykazovali různá rušivá chování jako lehání si na lavici, točení a houpání se na židlích, nadměrná zbytečná manipulace s psacími potřebami, zpívání si písně, prohlížení si předmětů v penálu, sledování hodin a připomínání učiteli, že už bude konec hodiny.</p> <p>U jednoho z těchto žáků došlo k tomu, že ho daná činnost dostatečně nezaujala a nechtěl dokončit svou báseň. Rychle jen něco zapsal, aby měl hotovo, ale nedával si na smyslu své básně záležet. Učitelka mu ihned připomněla, že pouhé napsání básně bez hlubšího smyslu nepovažuje za splněnou práci.</p>
<p>Hodnocení a zpětná vazba:</p>	
<p>OKAMŽITÁ ZPĚTNÁ VAZBA A INDIVIDUÁLNÍ HODNOCENÍ</p>	<p>Na konci hodiny proběhla společná četba a hodnocení jednotlivých básní. Každý žák musel prezentovat před třídou svou práci. Zpětnou vazbu žáci dostávali nejen od učitele, ale i od svých spolužáků formou potlesku a případných připomínek.</p>
<p>SEBEREFLEXE</p>	<p>V této hodině jsem nevypozorovala žádnou formu sebereflexe.</p>
<p>PRÁCE S CHYBOU</p>	<p>Pokud učitel vypožoroval, že žák napsal nějaké slovo nesprávně, upozornil ho na to a žák musel svou chybu opravit.</p>

5.1.3 Tabulka 3 – pozorování učitelky B

POZOROVANÁ VYUČOVACÍ HODINA	INTEGROVANÁ VÝUKA 1. Z, ETICKÁ VÝCHOVA, UČITELKA B
Cíl vyučovací hodiny:	
EFEKTIVNÍ VYUŽITÍ ČASU PŘI VÝUCE	V této hodině bylo poněkud obtížné rozpoznat jediný cíl, jelikož se hodina etické výuky soustředovala na probírání vhodného chování. Cílů výuky tedy mohlo být více a to takových, aby se žáci naučili omlouvat, zdravit a podávat ruku. Většina aktivit v hlavní části hodiny směřovala k naplnění tohoto cíle, ale v hodině probíhaly i takové aktivity, které s cílem přímo nesouvisely. Činnosti byly ale poskládány tak, aby žáci plnili různorodé úkoly a zároveň si z hodiny odnesli zážitek i ponaučení.
PODPORA MOTIVACE (zaměřenost výuky k určitému cíli, aktivizační metody)	Žákům nebyl dopředu sdělen cíl hodiny. Motivace žáků k aktivnímu zapojení do výuky probíhala formou hudebního doprovodu na klavír, pohybem, zpěvem, vydáváním různých zvuků zvířat, rytmickým doprovodem a hrou na tělo.
Průběh výuky:	
KONSTRUKTIVISTICKÉ POJETÍ VÝUKY	Pravidla slušného chování (omluvení se, zdravení a podávání ruky) nebyla žákům učitelem předkládána, ale žáci je sami museli nacházet v příbězích, které si třída společně nahlas četla.

<p>PODNĚTNOST VÝUKY</p> <p>(tvořivá výuka, zkušenostní učení, experiment, objevující a vícepodnětné metody, problémové a otevřené úlohy, didaktické hry, dramatizace, které napomáhají k setrvání žáka u úkolu)</p>	<p>Učitelka během této vyučovací hodiny použila prvky zkušenostního učení a dramatizace, kdy si žáci zkoušeli různé situace a scénky chování na vlastní kůži. Následkem toho docházelo k učení se slušnému chování, které si žáci rovnou během hodiny mohli vyzkoušet.</p>
<p>KOOPERATIVNÍ VYUČOVÁNÍ</p> <p>(spolupráce, skupinová práce, párová výuka)</p>	<p>V hodině se objevovala společná práce celé třídy, samostatná práce, ale i párová výuka, když si žáci zkoušeli společně různé scénky dobrého, příkladného chování.</p>
<p>INDIVIDUÁLNÍ PRÁCE</p>	<p>Žáci v této hodině jednali sami za sebe a sami se museli zamýšlet nad tím, co patří a nepatří mezi slušné chování.</p>
<p>DISKUZE</p>	<p>Diskuze probíhala několikrát v kruhu na koberci, kde mohl každý projevit svůj názor.</p>
<p>Individualizace a diferenciaci výuky pro nadané žáky s ADHD:</p>	
<p>DIFERENCIACE VÝUKY V HLOUBCE, MÍŘE A TEMPU</p> <p>(zohledňování rozdílů mezi žáky v dovednostech, schopnostech, potřebách a stylech učení)</p>	<p>V této hodině jsem nevypozorovala žádnou formu diferenciaci, kdy by byli žáci rozdělováni do skupin podle dovedností a schopností.</p>

<p>VĚNOVÁNÍ SPECIÁLNÍ PÉČE NADANÝM ŽÁKŮM S ADHD</p> <p>(stimulace intelektového rozvoje/náprava nedostatků a poruch pozornosti)</p>	<p>V hodině jsem nevyzorovala žádnou speciální péči, kterou by učitelka věnovala nadanému žákovi s ADHD.</p>
<p>OPATŘENÍ VE VÝUCE, ABY SE PŘEDEŠLO RUŠIVÉMU CHOVÁNÍ NADANÝCH ŽÁKŮ S ADHD</p> <p>(dodržování nastolených pravidel)</p>	<p>Učitelka předcházela rušivému chování žáků tím, že před činností se všichni museli nejprve zklidnit a společně si zopakovali pravidla, která je důležitá dodržovat během následné aktivity.</p> <p>Na začátku hodiny učitelka dohlédla na to, aby si žáci sklidili z lavice všechny nepotřebné předměty, které by následně mohly vést k tomu, že by s nimi žák s ADHD zbytečně manipuloval a vyrušoval.</p> <p>V momentě, kdy venku začalo sněžit a žáci z toho byli rozrušeni, dala učitelka možnost všem žákům se třikrát nahlas zaradovat. Po chvilkovém projevení hlasité radosti se žáci o sních přestali zajímat.</p>
<p>RUŠIVÉ CHOVÁNÍ NADANÝCH ŽÁKŮ S ADHD (impulzivnost, hyperaktivita, neuzjatost, motorická neobratnost, nesoustředěnost atd.)</p>	<p>Jelikož tato hodina obsahovala spoustu aktivit zahrnujících pohyb, přemísťování, zpěv, rytmizaci a hru na tělo, nespatovala jsem u nadaného žáka s ADHD vyrušování učitele nebo ostatních spolužáků.</p>

Hodnocení a zpětná vazba:	
OKAMŽITÁ ZPĚTNÁ VAZBA A INDIVIDUÁLNÍ HODNOCENÍ	Okamžitou zpětnou vazbu žáci dostávali od učitele i spolužáků po vyzkoušení si omluvy, pozdravu a podání ruky. Žáci si navzájem hodnotili tóny hlasu, pohledy z očí do očí a úsměvy při sehrávání scének.
SEBEREFLEXE	Žáci měli na začátku vyučovací hodiny reflektovat svoji náladu tím, že paní učitelka ukazovala lístečky s různými obličejí představujícími nálady. Žáci si postupně sedali podle toho, jakou měli v ten den náladu. Několik žáků se ke své náladě i slovně vyjádřilo. Při sezení na koberci učitelka s žáky řešila to, jak se cítili při sehrávání scének různého chování, jaký tón hlasu byl pro ně při zdavení příjemný apod.
PRÁCE S CHYBOU	V případě, že spolužáci nebo učitel zmínili, že některý z žáků se při nácviu slušného chování dopustil nějaké chyby, musel si žák vyslechnout od ostatních, co jim na tom nebylo příjemné a jak by to měl příště udělat lépe.

5.1.4 Tabulka 4 – pozorování učitelky C

POZOROVANÁ VYUČOVACÍ HODINA	INTEGROVANÁ VÝUKA 1. Ž, ETICKÁ VÝCHOVA, UČITELKA C
Cíl vyučovací hodiny:	
EFEKTIVNÍ VYUŽITÍ ČASU PŘI VÝUCE	<p>V této hodině bylo cílem naučit se podávat druhému ruku při seznamování nebo při pozdravu. Ne všechny aktivity během této hodiny ale směřovaly k tomuto cíli. Ve výuce jsem vyzorovala i určité momenty, během kterých žáci neměli zadaný žádný úkol, při kterém by museli aktivně pracovat, což vedlo k mírnému ruchu ve třídě.</p> <p>Zčásti učitelka efektivně využívala času ve výuce tím, že žákům před nacvikem scének přesně určila, kolik času na to budou mít. Tímto nedošlo k tomu, že by žáci zbytečně vyrušovali a nepracovali na zadaném úkolu, jelikož věděli, že to musí stihnout nacvičit a poté sehrát před celou třídou.</p>
PODPORA MOTIVACE (zaměřenost výuky k určitému cíli, aktivizační metody)	<p>Žákům nebyl řečen cíl hodiny. Motivace žáků k učení probíhala skrze připomenutí si pravidel slušného chování probíraných v předcházejících hodinách. Učitelka žákům pokládala otázky na slušné a neslušné chování během jídla. Žáci se hlásili a odpovídali. Učitelka následně žáky motivovala k vyzkoušení si slušného stolování během oběda. „Jsem moc zvědavá, jak se vám to dnes bude u oběda v jídelně dařit.“</p> <p>Učitelka žáky v hlavní části hodiny motivovala k soustředění tím, že měli žáci za úkol hádat, o jakou situaci se v sehrávaných scénkách jedná, a jestli šlo o příklady dobrého, nebo špatného chování.</p>

Průběh výuky:	
KONSTRUKTIVISTICKÉ POJETÍ VÝUKY	Pravidla slušného chování nebyla žákům učitelkou sdělována a předkládána, ale žáci je sami museli nacházet v příbězích, které si třída společně nahlas četla. Následně měli za úkol tato pravidla pojmenovat a popsat.
PODĚTNOST VÝUKY (tvořivá výuka, zkušenostní učení, experiment, objevující a vícepodnětné metody, problémové a otevřené úlohy, didaktické hry, dramatizace, které napomáhají k setrvání žáka u úkolů)	V této hodině bylo využito prvků zkušenostního učení a dramatizace, jelikož žáci se hrávali ve dvojicích různé scénky vhodného a nevhodného chování v situacích, které již probírali v předchozích hodinách. Tvořivost výuky byla obsažena v tom, že žáci si sami ve dvojici museli vymyslet dialogy.
KOOPERATIVNÍ VYUČOVÁNÍ (spolupráce, skupinová práce, párová výuka)	V hodině se objevovala společná činnost celé třídy, samostatná práce, ale i skupinová práce ve dvojicích.
INDIVIDUÁLNÍ PRÁCE	Žáci v této hodině jednali sami za sebe a sami se museli zamýšlet nad tím, co patří a nepatří mezi slušné chování. Každý žák si sám musel při nacvičování scénky vymyslet, co bude říkat v dialogu se svým spolužákem.
DISKUZE	Diskuze probíhala společně na koberci. Učitelka kladla žákům otázky a ti na ně jednotlivě odpovídali.

<p>Individualizace a diferenciacie výuky pro nadané žáky s ADHD:</p>	
<p>DIFERENCIACE VÝUKY V HLOUBCE, MÍŘE A TEMPU (zohledňování rozdílů mezi žáky v dovednostech, schopnostech, potřebách a stylech učení)</p>	<p>V této hodině jsem nevyozorovala žádnou formu diferenciacie, při které by byli žáci rozdělováni do skupin podle dovedností a schopností.</p>
<p>VĚNOVÁNÍ SPECIÁLNÍ PÉČE NADANÝM ŽÁKŮM S ADHD (stimulace intelektového rozvoje/náprava nedostatků a poruch pozornosti)</p>	<p>Podpůrným opatřením pro nadaného žáka s ADHD byla přítomnost asistenta pedagoga, který v případě potřeby pomáhal žákovi se zklidněním, uvolněním energie a navrácením pozornosti na danou činnost.</p>
<p>OPATŘENÍ VE VÝUCE, ABY SE PŘEDEŠLO RUŠIVÉMU CHOVÁNÍ NADANÝCH ŽÁKŮ S ADHD (dodržování nastolených pravidel)</p>	<p>Během nastalé situace, kdy nadaný žák s ADHD začínal vyrušovat, ho vzala asistentka na krátkou procházku a proběhnutí po chodbě.</p>

<p>RUŠIVÉ CHOVÁNÍ NADANÝCH ŽÁKŮ S ADHD (impulzivnost, hyperaktivita, nezáujatost, motorická neobratnost, nesoustředěnost atd.)</p>	<p>U nadaného žáka s ADHD jsem vyzorovala, že strkal na koberci do ostatních spolužáků. Polehával a válel se po zemi. Tématu výuky a některým činnostem během sezení na koberci a diskutování nevěnoval pozornost. Na příkazy učitelky, aby se posunul v kruhu dozadu tak, aby přes něj viděli ostatní žáci, reagoval přehnaně, že se posunul úplně dozadu daleko za kruh.</p>
<p>Hodnocení a zpětná vazba:</p>	
<p>OKAMŽITÁ ZPĚTNÁ VAZBA A INDIVIDUÁLNÍ HODNOCENÍ</p>	<p>Hodnocení probíhalo ihned po skupinové práci v kruhu na koberci, kdy si spolužáci navzájem hodnotili sehrávané scény. Učitelka rozebírala s žáky i jejich nekázeň během hodiny. „Stalo se tu, že se kluci místo podávání ruky na pozdrav hodně tahali za ruku, až z toho jeden upadl a bolelo ho to. Jsme tu všichni ale kamarádi a nechceme přeci, aby to toho druhého bolelo.“</p>
<p>SEBEREFLEXE</p>	<p>Během této hodiny nebyla vyzorována žádná forma sebereflexe, která by byla záměrně mířena na všechny žáky.</p>
<p>PRÁCE S CHYBOU</p>	<p>Při společném hodnocení v kruhu došlo k probírání incidentu silného tahání za ruku a následného pádu. Žáci, kteří se takto zachovali, měli předvést podání ruky správným způsobem tak, aby to byl pro oba příjemný pozdrav.</p>

5.2 Hlubkové rozhovory

V této praktické části diplomové práce jsou prezentovány výsledky rozhovorů s učiteli, během jejichž výuky probíhalo pozorování. Výsledky výzkumného rozhovoru jsou organizovány do třech oblastí, které byly dále blíže specifikovány dílčími výzkumnými otázkami. Otázky 1 – 5 se vztahují k oblasti nazvané *Stanovisko učitele k dané problematice*. Oblast s názvem *Realizace výuky – volba strategií a přístupů k výuce nadaných žáků s ADHD* souvisí s otázkami 6 – 10. Poslední oblast pojmenovaná *Zpětná vazba a hodnocení nadaných žáků s ADHD* souvisí s otázkami 11 a 12.

5.2.1 Učitelka A

Stanovisko učitele k dané problematice

Učitelka A se setkává s nadanými žáky v segregované formě výuky. Dle této učitelky je hlavní výhodou integrovaného a segregovaného vyučování především to, že se dají společně kombinovat: „...u střídání těchto dvou forem výuky se vlastně využijí všechny prostředky, které máme. U integrace mají kontakt s běžnou populací, s běžnou skupinou, ve které žijeme. Pokud mohou být zároveň vzdělávání v segregované skupině, dochází zase k uspokojování jejich vzdělávacích potřeb.“ Učitelka zároveň dodává, že výchovné působení probíhá zase naopak spíše během integrované výuky v kmenové třídě daného žáka. Zároveň se ale někdy vyskytnou i různé situace mezi žáky v segregované skupině, kdy je nutné výchovně zasáhnout: „...v tu chvíli mají tito žáci zároveň možnost porovnat se s dětmi, které jsou na tom stejně jako oni.“ Učitelka na otázku identifikace obou výjimečností u nadaných žáků odpovídala tak, že tito žáci k nim do první třídy většinou přicházejí již s diagnostikovaným mimořádným nadáním v kognitivní složce. Během období, kdy začali tito žáci do školy chodit na setkávání pro předškoláky, se u nich začal projevovat neklid a hyperaktivita. Speciální pedagožka zde vyzorovala, že žáci budou mít nejspíše i poruchu pozornosti ADHD. K identifikaci nadání učitelka dodává, že většinou jsou učitelé schopni odhalit, jestli je dítě kognitivně nadané, jelikož ve třídě mezi svými vrstevníky vyčnívají. Učitelka dodává, že: „...často bývají tito nadaní žáci velkým obohacením na příklad ve výuce nauky o světě, protože dokáží již v raném věku číst a jsou si schopni vyhledávat spoustu informací, dobře si je zapamatovat a skládat dohromady.“ Učitelka dále zmiňuje, že tito žáci mají vyvinuté abstraktní myšlení na vyšší úrovni, ale

naopak mají často problémy v grafomotorice. Jeden z těchto žáků navíc pochází z ruský mluvícího prostředí, což může mít také vliv na další aspekty jeho vývoje a působení ve školním prostředí. Učitelka A souhlasí s inkluzivní pedagogikou, ale je si vědoma toho, že se učitelům i jí lépe diferencuje výuka v menší skupině žáků s podobnými vzdělávacími potřebami. Překážky individualizovat výuku vidí v malé připravenosti pedagogů: „...někdy si to třeba ani nezkusí. Nedají se přemluvit k tomu, aby diferencovali alespoň nějaké pracovní listy. Řekla bych, že často nechtějí vyjet z nějakého svého stereotypu.“ Zároveň podle této učitelky může být překážka i v tom, že je tato výuka a především příprava na výuku pro učitele více náročná. „Dalším problémem může být i to, že se nesežene asistent pedagoga, který hodně ve třídě pomůže. Pokud už se sežene a je učiteli přidělen, bývá často problémem, že na to ten učitel není zvyklý a neumí toho asistenta využít, protože neodstoupí z té své řídicí role.“ Tato paní učitelka se přiklání především ke stimulaci rozvoje nadání u žáků. V předmětech jako je psaní dochází i ke korekci, na kterou učitelka využívá hlavně asistentku. K nápravám poruch dochází na této škole, když žáci pracují se speciální pedagožkou. Někteří žáci mají totiž z poradny doporučenou intervenci speciálního pedagoga. V hodinách se tato učitelka snaží obracet na žáky s dvojí výjimečností s individualizovaným zadáním různých úloh, aby si ověřila, že tomu rozumí. Dodává: „...počítám s tím, že může být žák často nepozorný z důvodu ADHD.“ Tímto si učitelka ověřuje, jestli tito žáci všemu porozuměli. Často totiž u nadaného žáka s ADHD a zároveň cizince musí učitelka zjistit, jestli rozumí všem abstraktním pojmům.

Realizace výuky – volba strategií a přístupů k výuce nadaných žáků s ADHD

Učitelka k otázce strategií, přístupů a metod, které volí, a které má ověřené při práci s nadanými žáky s ADHD říká, že mezi ně rozhodně patří metody kritického myšlení. Zároveň přiznává, že tyto metody využívá nejčastěji. Dále dodává: „...vyhovuje jim problémové vyučování, badatelské techniky, děláme i skupinové práce na více vyučovacích hodin, navštěvujeme výstavy a muzea, často děláme různé projekty, do výuky zařazují i deskové hry.“ Učitelka zmiňuje, že se snaží žáky již od prvního ročníku vést k tomu, aby si zvykali na skupinovou práci, jelikož to pak hodně usnadní práci ve vyšších ročnících, kdy si žáci přebírají sami role ve skupině, protože už vědí, komu jaká role

vyhovuje a v čem je kdo dobrý. Na otázku upřednostňovaných forem výuky učitelka odpovídala tím, že když tito žáci přijdou do prvního ročníku, tak jsou to silná individua, která neumí s nikým spolupracovat, jelikož doposud k sobě nenašli vhodného partnera pro spolupráci. Její snahou je tedy tyto žáky postupně vést k tomu, aby se učili spolupracovat, pracovat ve skupině a pomáhat si. Přestože by těmto žákům vyhovovala zpočátku individuální práce, snaží se učitelka naučit tyto žáky pracovat ve skupině. Dalším pozitivem skupinové práce již od raného věku je podle ní to, že se žáci učí navzájem od sebe. Ve vyšších ročnících je výhodou i to, že stačí žákům předložit zadání, kritéria a požadované výstupy práce a dále už žáci pracují samostatně jako skupina, přičemž každý z nich je během výuky aktivní. Učitel už dále vystupuje pouze v roli koordinátora. Při práci s nadanými žáky s ADHD se této učitelce nejvíce osvědčila tato opatření proti rušivému chování: „...musí se jim zadat dostatek práce, které rozumí. Často u žáků s ADHD pomáhá také to, že jim je někdo na blízku a občas se jich dotkne. Učitel nebo asistent se k nim občasně přiblíží a dotkne se jich, čímž je vrátí k práci.“ Napomínání rušivého chování dle učitelky vůbec nefunguje. Naopak se osvědčilo, když učitelka žákovi řekne, že si nedokončenou práci bude muset vzít na dopracování domů. Často to tyto žáky vybičuje k lepším výkonům. Učitelka si nemyslí, že všichni nadaní žáci mají silnou vnitřní motivaci. Podle ní v nich z části je, ale určitě je zapotřebí ji podporovat. Když už učitelka žáky zná, ví, kdo z nich silnou vnitřní motivaci má a kdo ne. Snaží se žáky podle toho posazovat k sobě do skupin tak, aby se v ní nacházeli vždy žáci motivovaní i bez motivace k práci. Mnohdy v této chvíli zafunguje nápodoba a žáci bez motivace se pro věc zapálí už jen z důvodu, že je jejich spolužák z daného tématu nadšený.

Zpětná vazba a hodnocení nadaných žáků s ADHD

Učitelka A využívá různé způsoby hodnocení žáků, ale preferuje hodnocení formou portfolia, které vyhodnocují vždy na konci měsíce. Žáci si do svého portfolia ukládají pracovní listy, vypracované úkoly apod. a během hodnocení mají vybrat dva, při kterých se jim dařilo a dva, které se jim nedařilo vypracovat. Na lístečky vždy píší, proč se to dařilo a proč ne. Sebehodnocení probíhá v rámci tripartit (setkání učitele, rodiče a žáka). Učitelka dále zmiňuje, že preferuje skupinovou zpětnou vazbu, jelikož si myslí, že je pro člověka do života nezbytné umět ji ostatním poskytovat. Dále dodává: „...snažím

se postupně oslabovat tu svoji vedoucí úlohu v hodnocení.“ Pokud učitelka známkuje, vždy žákům předloží kritéria pro určité známky a cíle, kterých měli dosáhnout. Navíc vždy slovně doplní, proč za danou práci dala takovou známku. Učitelka je toho názoru, že okamžitá zpětná vazba je důležitá pro všechny žáky. Pro nadané žáky s ADHD o to víc, protože pokud se jim nepodařilo úspěšně dojít na konci hodiny k cíli, potřebují si svou práci shrnout a uvědomit si, že v některé části hodiny se jim vedlo dobře a za to byli hodnoceni pozitivně. Pokud to v hodině nastane, často i asistentka žáka upozorní na to, že v některé části hodiny mu šla práce dobře. To zvyšuje sebevědomí daného žáka. Učitelka se také snaží žákům často poskytovat okamžitou zpětnou vazbu ve formě samokontroly, kdy žáci mohou pracovat svým vlastním tempem a nemají dlouhou prodlevu mezi dokončením úkolu a zjištěním, jestli pracovali správně. V závěru rozhovoru učitelka zmiňuje, že je pro ni zajímavé, že tito nadaní žáci s ADHD mají zcela odlišný způsob myšlení a myšlenkové pochody od zbytku skupiny nadaných žáků. Dle ní to nejspíše souvisí s jejich poruchou pozornosti. Na úplný závěr učitelka A dodává, že ve všech hodinách musí učitelé při práci s těmito žáky počítat s jejich rychlou unavitelností. Navíc během výuky v segregované skupině nadaných žáků jsou ve velikém vypětí, jelikož jsou hnáni nejen učitelem, ale i celou skupinou nadaných vrstevníků.

5.2.2 Učitelka B

Stanovisko učitele k dané problematice

Učitelka B je třídní učitelkou jednoho nadaného žáka s ADHD. Pozorování vyučovací hodiny u této paní učitelky bylo realizováno v předmětu etická výchova. Nadaný žák s ADHD se nacházel ve své kmenové třídě, jednalo se tedy o integrovanou formu výuky. Učitelka B vidí výhody segregovaného vyučování v tom, že je těmto žákům věnována větší individuální péče, když se nacházejí v menším kolektivu. Podle ní se jim učitel může více věnovat. Nevýhody by viděla tehdy, pokud by tito žáci byli vyučováni pouze segregovaně. Dodává, že: „...možná potom ztrácejí kontakt se širším okolím, s běžnou populací nebo s běžnými vrstevníky.“ Ohledně identifikace dvojí výjimečnosti u daného žáka odpovídala učitelka nejistě. Přiznala, že je na škole poměrně nová a ještě s tím nebyla zcela obeznámena. Sdělila pouze to, že při zápisu do prvních ročníku nejspíše žáci procházejí nějakým speciálním testováním, které to dokáže u žáků odhalit. K otázce diferenciaci a individualizaci výuky těchto žáků učitelka uvedla, že mají společně hlavně prvouku, kde jsou v prvním ročníku spíše diskuzní témata. V těchto hodinách tedy zatím moc nediferencují a neindividualizují, vše dělají společně. Pouze pokud mají něco společně číst, např. úkoly pro skupinové práce, nechává paní učitelka nahlas předčítat ty žáky, kteří už to dovedou. K překážkám individualizace učitelka říká, že: „...je to rozhodně náročné na přípravu učitele a pokud žáci, především teď ti prvňáčci zrovna pracují ve skupinách a něčemu některá skupina neporozumí, je pro mě hodně náročné rozdělit si čas tak, abych stihla obejít všechny skupinky a dovysvětlila jim to.“ Učitelka to shrnuje tak, že hlavní překážku vidí zatím v zorganizování si práce. V tuto chvíli je pro ni náročné individualizovat, když už někteří žáci čtou, ale zbytek třídy se teprve seznamuje s písmeny. Tuto otázku uzavírá tím, že se to také sama zatím učí skloubit nějak dohromady.

Realizace výuky – volba strategií a přístupů k výuce nadaných žáků s ADHD

Učitelka B pozoruje u nadaných žáků s ADHD, že vyžadují hodně pozornosti učitele. Musí tomu tedy přizpůsobovat i svou výuku: „...musím je třeba více vyvolávat. Nebo jsou ve výuce hodně aktivní a snažím se je v tomto uspokojovat, aby jim byl věnován nějaký prostor k vyjádření se, a aby věděli, že já o nich vím, že na něco reagují.“

Tato paní učitelka nemá k dispozici asistenta pedagoga, musí tedy věnovat pozornost všem žákům zcela sama. Při vyskytnutí se rušivého chování u nadaného žáka s ADHD postupuje učitelka podle konkrétní situace, žádná obecná doporučení, která by vždy fungovala, se jí zatím nepodařilo najít. Dále uvádí, že mnohdy stačí využít vhodné neverbální komunikace, např. pohledu, který žák zpozoruje, uvědomí si, že dělá něco špatně, ale ostatní spolužáci si toho ani nemusejí povšimnout. Učitelka to shrnuje tím, že postupuje podle své intuice. Z pohledu na skupinovou a individuální práci si tato paní učitelka pochvaluje, že žáci v její třídě jsou již v prvním ročníku schopni pracovat i ve skupinách, pouze někdy se objevují problémy, že nadaní žáci mají tendence na sebe strhávat pozornost ostatních spolužáků. Nadanému žákovi s ADHD ale podle ní vyhovuje spíše individuální práce, jelikož je nastavený na podávání vysokých výkonů. Jeho soutěživost v něm podněcuje velkou touhu všechno zvládnout úplně samostatně. Učitelka se zmiňuje i o tom, že tento žák vždy po dokončení své práce ihned vyžaduje zpětnou vazbu od učitele a nemá rád, když musí čekat na svou skupinu, až všichni dokončí své jednotlivé úkoly. Vnitřní motivace u tohoto nadaného žáka s ADHD je podle učitelky slabá. Neustále s ním musí řešit pravidla chování, aby nevykřikoval, aby dal prostor ostatním žákům. Zbylé žáky ve třídě stačí namotivovat daným tématem. Během rozhovoru si učitelka B uvědomila, že i v tomto spočívá její individualizace výuky. Musí totiž přistupovat k tomuto žákovi zcela odlišně než ke zbytku třídy.

Zpětná vazba a hodnocení nadaných žáků s ADHD

Učitelka má jednotný hodnotící systém pro chování. Na konci každého týdne probíhá hodnocení chování žáků a ti jsou následně odměňováni samolepkami. U nadaného žáka s ADHD nyní probíhá domluva s maminkou žáka na tom, jestli by žákovi nepomohlo, kdyby byl nějakým způsobem hodnocen každý den. Učitelka navrhl: „...aby mu maminka pořídila sešit, ve kterém by se hodnotil každý den.“ Učitelka by chtěla, aby v tomto sešitě bylo ihned rozebráno jednak jeho nežádoucí chování, ale i co se mu povedlo a za co ho paní učitelka nebo on sám sebe chválí. Důvodem pro zavedení tohoto způsobu individualizovaného hodnocení je podle učitelky to, že týden je pro něj dlouhá doba a často si již pak nevzpomínal, kvůli čemu nemohl dostat samolepku. Na otázku okamžité zpětné vazby učitelka odpovídala tak, že je to podle ní opět velice individuální záležitost, ale žák,

kterého má ve své třídě, si velice často vyžaduje zpětnou vazbu od učitele ihned po dokončení práce. S tím souvisí i návrh učitelky na každodenní hodnocení chování tohoto žáka.

5.2.3 Učitelka C

Stanovisko učitele k dané problematice

Učitelka C je třídní učitelkou druhého nadaného žáka s ADHD. Pozorování vyučovací hodiny u této paní učitelky bylo realizováno opět v předmětu etická výchova. V tomto případě vyučuje učitelka žáka v integrované formě výuky, kde se žák nachází v heterogenní skupině žáků. Tato paní učitelka se nechala slyšet, že segregované formě výuky moc nefandí. Výhody vidí spíše v integrované formě výuky, kdy mohou nadaní žáci spolupracovat s ostatními dětmi ve třídě. Další výhody vidí v tom, že nadaní žáci jsou mnohdy pro ostatní žáky vzorem a ostatní touží se naučit to, co už jejich spolužák umí. Učitelka nemá zcela dobré zkušenosti s tím, když jsou žáci odděleni od svých vrstevníků. Říká, že když se nadaní žáci vrací do své kmenové třídy, objevují se mnohdy potíže v přijetí ostatními vrstevníky. Učitelka je toho názoru, že by nadaným žákům prospělo, kdyby více času trávili ve své kmenové třídě v kolektivu mezi heterogenními vrstevníky. Dodává, že: „...je často obtížné pak stmelit tyto dvě odlišné skupiny dětí dohromady.“ Další výhodou integrovaného vyučování vidí v tom, že žák se řídí podle pravidel chování pro jednu skupinu. Když žáci chodí ještě do třídy pro nadané žáky, mají jiného kantora, dochází k tříštění různých pravidel mezi sebou a tito žáci jsou pak z toho často zmatení. Na otázku identifikace obou výjimečností u daného žáka odpovídala učitelka tak, že rodiče žáka si školu vybrali kvůli kognitivnímu nadání, které u něj bylo známo již v mateřské škole. Po nástupu do prvního ročníku se začala projevovat i jeho hyperaktivita a nesoustředěnost. Odborným vyšetřením speciálním pedagogem mu následně byla zjištěna přičleněná porucha pozornosti ADHD. Podle této učitelky je vnitřní diferenciací výuky poměrně náročná. O diferenciaci se snaží tím, že pro nadané žáky vytváří speciální pracovní listy a úkoly. Zdá se jí ale, že po většinu času pak tito žáci pracují samostatně. Do budoucna by chtěla vymyslet takový způsob diferenciací, aby dokázala věnovat svůj čas v hodině i nadaným žákům a ostatní by naopak pracovali delší čas samostatně. K tomu ale dodává, že v prvním ročníku je to poněkud jiné, jelikož většina žáků ještě neumí ani číst a psát natož pracovat samostatně. Dále zmiňuje, že: „...děti z běžné třídy, které teprve začínají číst, potřebují více pozornosti. Od hodně slabých žáků odejít nemůžu, protože by úplně přestali pracovat. Pro nadané žáky mi tedy nezbyvá dostatek času, který bych mohla věnovat pouze jim.“ Překážky pro individualizování výuky by tato učitelka

viděla v tom, že učitel často nemá v hodině dostatek času na to, aby se mohl zaměřovat na potřeby každého jednotlivého žáka. Většina učitelů navíc nemá možnost spolupráce s asistentem pedagoga, který by byl další dospělou osobou schopnou organizovat činnost žáků. K otázce preference stimulace intelektového rozvoje, nebo náprav nedostatků u nadaných žáků s ADHD se učitelka C přiklání k rozvoji jejich potenciálu. Zároveň se ale u těchto žáků snaží ve svých hodinách brát ohled na to, že jsou mnohdy nesoustředění. Stále hledá způsoby, kterými by jim umožnila normální fungování v běžné třídě.

Realizace výuky – volba strategií a přístupů k výuce nadaných žáků s ADHD

Učitelka podle svých slov při práci s nadanými žáky s ADHD volí takové metody, při kterých tito žáci pracují zcela samostatně. Osvědčily se jí metody brainstormingu, podnětné a zajímavé úlohy, které je motivují k objevování a zkoumání. V rozhovoru zdůrazňuje, že nejlépe se jí osvědčilo pracovat v hodinách s tématy, která konkrétního žáka velice zajímají. Mnohdy také podle ní fungují takové metody, u kterých mohou nadaní žáci projevit svou kreativitu, např. domýšlení příběhů do konce. Ze své zkušenosti již ví, že pokud je zadaná úloha pro nadaného žáka s ADHD příliš náročná, přestává pracovat, nechce se mu nad úkolem dlouho přemýšlet a raději se mu vyhne. Rušivému chování u nadaných žáků s ADHD se dá nejlépe předcházet tím, že je žák dostatečně stimulovaný k práci a k dokončení daného úkolu. Dosáhnout se toho podle ní dá tím, když učitel vysleduje, jaké způsoby učení a témata jsou konkrétnímu žákovi blízká. Nadaný žák s ADHD, kterého má učitelka ve své třídě, podle ní raději pracuje zcela samostatně. Ona se ho ale snaží zapojovat i do skupinové práce. Podle ní se to ale vyplatí pouze v některých předmětech. Na příklad v prvouce se toho dá velice dobře využít, jelikož tito žáci jsou často rozenými organizátory a jsou schopni vést svoji skupinu. Spolupráci nadaných žáků a jejich spolužáků hodnotí kladně a dodává, že: „...nadaní žáci jsou schopni práci rozdělit, dát ten prvotní impulz a často již umí psát, a tak jsou schopni danou myšlenku zapsat, což skupinu žene dopředu.“ Problém učitelka spatřuje především v tom, když ve třídě probíhá společná diskuze. Buď jsou daným tématem zaujati a vstupují ostatním do řeči a nenechají je projevit vlastní názor, nebo je téma nemotivovalo ani k tomu dávat pozor. V ten moment se začíná projevovat jejich neklidné a rušivé chování. S tímto problémem souvisí i otázka vnitřní motivace, kterou paní učitelka zodpověděla již během předchozích otázek. Podle ní

je nutné motivaci v těchto dětech podporovat, jinak by od úkolu, který pro ně není dostatečně zajímavý, ustoupili a nedokončili ho.

Zpětná vazba a hodnocení nadaných žáků s ADHD

Učitelka C potvrzuje potřebu okamžité zpětné vazby a dodává, že ji ve svých hodinách často využívá. „Pro žáky vytvářím takové samokontroly, jsou to připravené papíry s výsledky řešení. Nadaný žák s ADHD často nemá dostatek trpělivosti na to, aby dokázal vyčkat, až na něj budu mít čas, přijdu k němu a proberu s ním jeho řešení.“ Důležité je ale podle ní i nastavit jasná pravidla, aby tento žák věděl, že ne vždy může dostat zpětnou vazbu ihned. Učitelka je toho názoru, že i tito žáci s poruchou soustředění se musí naučit trpělivosti. Pro hodnocení se učitelce osvědčila portfolia, ve kterých je hodnotí hlavně z hlediska vývoje. Sama si pro sebe dělá zápisky toho, jak se daný žák v konkrétním učivu zlepšuje. Učitelka se snaží vyvarovat častému soutěžení, jelikož si myslí, že by měl každý žák, nejen ten nadaný, zažívat ve škole úspěch.

5.3 Závěry výzkumu

5.3.1 Srovnání učitelů

Analýzy dat z pozorování vyučovacích hodin a hloubkové rozhovory s učiteli sloužily ke shrnutí přístupů a obecných principů práce jednotlivých učitelů. Z nich vyplývá, jak tito konkrétní učitelé zohledňují rozdílné vzdělávací potřeby nadaných žáků s ADHD.

Stanovisko učitele k dané problematice

K otázce týkající se výhod integrované, nebo segregované formy výuky nadaných žáků s ADHD se jednotliví učitelé stavěli odlišně. Učitelka A spatřuje výhody segregované formy výuky v tom, že se nadaní žáci setkávají s vrstevníky s podobnými schopnostmi a zájmy. Mnohdy se tedy úplně poprvé v životě setkávají s konkurencí. Pozitivum vidí především v tom, když se obě formy výuky dají kombinovat a nadaní žáci se učí soužití a spolupráci s běžnou populací, se kterou se běžně budou během svého života setkávat. Učitelka B oproti tomu vidí výhodu segregované formy vyučování především v tom, že jim učitel může věnovat více času a dostatek speciální péče, kterou si vyžadují. Ve shodě s učitelkou A je pro ni stejně důležité, aby se i tito žáci setkávali s běžnými vrstevníky v kmenové třídě. Obě učitelky se shodují v tom, že diferencovat výuku jde snadněji, pokud mají žáci podobné schopnosti. Je tomu tak právě v segregované skupině žáků, kde je navíc menší počet dětí. Učitelka C měla poněkud jiný názor na segregovanou formu výuky. Ze svých zkušeností podotkla, že často dělá problém, když se nadaní žáci s ADHD vrací zpět do kmenové třídy. Problém jim dělá hlavně dodržování nastolených pravidel ve dvou odlišných skupinách a se dvěma různými učiteli.

K otázce identifikace dvou výjimečností u pozorovaných žáků se dle mých předpokladů výpovědi lišily, jelikož se jednalo o dva různé nadané žáky s ADHD. Lze ale říci, že k diagnostice výjimečností u těchto žáků docházelo již před nástupem do prvního ročníku nebo záhy po jejich nástupu do této školy.

Z pozorování výuky i rozhovoru bylo znatelné, že učitelka A, která žáky vyučovala v segregované formě výuky, měla s diferenciací největší zkušenosti. Učitelky B a C se snaží během své výuky diferencovat, ale zároveň učitelka B dodává, že v prvním

ročníku, kdy se žáci teprve učí pracovat ve skupinách, to je mnohdy obtížně proveditelné. Učitelku C oproti tomu mrzí, že zatím nedokáže ve své diferencované výuce najít takový způsob, aby mohla věnovat svůj čas nejen žákům slabším, ale i žákům nadaným.

Překážky k individualizované výuce učitelky shledávají v nedostatečné připravenosti pedagogů, v absenci asistentů pedagoga nebo neschopnosti učitelů s asistenty spolupracovat. Dále také v tom, že učitelé často nedokáží ustoupit ze své vedoucí pozice ve třídě. Učitelé se podle nich často zaleknou toho, že je příprava na diferencovanou výuku mnohdy mnohem náročnější.

Všechny tři učitelky se shodly na tom, že je při výuce nadaných žáků s ADHD prioritní, aby se učitelé při práci s nimi zaměřovali hlavně na stimulaci jejich intelektového rozvoje. Učitelka C zdůrazňovala, že každý žák by měl zažívat ve škole úspěch a radost z dobře vykonané práce. Jedině tak může získat sebevědomí a víru v to, že i náročnější úkoly pro něj příště nebudou problémem. Tento fakt je v naprostém souladu s nastudovanou literaturou, která byla zmíněna v kapitole 5.1 teoretické části této práce.

Realizace výuky – volba strategií a přístupů k výuce nadaných žáků s ADHD

Všechny tři učitelky se shodly na tom, že při výuce nadaných žáků s ADHD musí volit takové metody a přístupy, které podněcují jejich zájem a motivaci. Zmíněny byly především metody kritického myšlení, kooperativní výuka, badatelské vyučování a projektová výuka.

Ohledně otázky týkající se opatření, která učitelé používají, aby předešli rušivému chování nadaného žáka s ADHD, se všechny tři nechaly slyšet, že nadaný žák především potřebuje znát, kam jeho učení směřuje a co je cílem daného úkolu, případně jaký výstup po nich bude učitelka na konci hodiny vyžadovat. Pokud pro tohoto žáka nemá zadávaná práce smysl, dochází okamžitě k poklesu jeho zájmu úkol vypracovat a přichází nesoustředěnost, hyperaktivita a s tím související rušivé chování. Učitelka A má vyzkoušeno, že často stačí dotek, který žáka vrátí k práci. Učitelka C naopak využívá prvků neverbální komunikace.

Učitelka A během své výuky často používá skupinovou práci. Jelikož ale vyučuje nadané žáky v segregované formě, žáci už umí číst a psát, a tak je pro ni snazší zadávat

pracovní listy do skupiny, kde si žáci rozdělí role a dále už na vyracování spolupracují. Oproti tomu pro učitelky B a C v integrované formě výuky, kdy se ve třídě nacházejí i žáci, kteří se teprve seznamují s písmeny a někteří z nich mají poruchy učení, se někdy jeví skupinová práce jako nevhodná. Učitelka C navíc dodává, že skupinovou práci ráda využívá pouze v některých předmětech (prvouka), jelikož nadaný žák mnohdy organizuje práci celé skupiny a rozděluje ostatním spolužákům úkoly.

Všechny tři učitelky měly stejný názor na to, že nadaní žáci s ADHD vždy upřednostňují individuální formu výuky, jelikož neradi na ostatní spolužáky čekají. Díky jejich přirozené soutěživosti chtějí vše zvládnout sami, nechťejí brát ohledy na ostatní členy skupiny, rádi pracují vlastním tempem a jsou středem pozornosti.

Při zamýšlení se nad otázkou, jakou roli hraje vnitřní motivace u nadaných žáků s ADHD, se učitelky svěřily, že vnitřní motivace je u těchto dvou konkrétních žáků poměrně slabá. Učitelka A podporuje jejich motivaci tím, že tyto žáky dává do skupin mezi žáky, kteří mají silnou motivaci k učení. Stejně tak se učitelka B i C svěřují s tím, že pokud žák není motivován k práci, dochází k vyrušování a opětovné nutnosti připomínání si třídních pravidel. Podle všech tří učitelek je nutné motivaci u těchto žáků podporovat zadáváním podnětných a zajímavých úkolů, které jsou pro ně zajímavé a přirozeně je nutí k tomu, aby svou práci dokončili.

Zpětná vazba a hodnocení nadaných žáků s ADHD

Dvě z dotazovaných učitelek, konkrétně učitelka A a C, vypověděly, že pro hodnocení žáků používají portfolia jejich prací. Tyto portfolia společně hodnotí na konci každého měsíce a sledují v nich především pokrok žáků v učení. Učitelka B hodnotí žáky na konci každého týdne formou udělování samolepek za vhodné chování. Poslední zmiňovaná učitelka navíc dodává, že pro nadaného žáka s ADHD je hodnocení po uplynutí celého týdne nedostačující, proto do budoucna navrhuje hodnocení po každém dni. Toto hodnocení by se zaznamenávalo do speciálního sešitu, který by měl žák založený pro účely pozorování pokroku v učení a chování.

Podle učitelek nejen nadaní žáci, ale i nadaní žáci s ADHD často vyžadují od učitelů okamžitou zpětnou vazbu. Učitel ale není vždy schopen věnovat svůj čas

v hodině ihned tomuto žákovi, proto učitelka A a C často využívají zpětné vazby ve formě samokontroly, kde si žáci mohou ihned ověřit své výsledky a postupy řešení. Chybu nalézají okamžitě, a proto s ní mohou dále pracovat. Učitelka C navíc dodává, že se snaží tyto žáky také vést k tomu, aby se naučili trpělivosti a věděli, že ne vždy mohou okamžitou zpětnou vazbu dostat. Učitelka A se oproti tomu snaží vést žáky k tomu, aby byli schopni podat zpětnou vazbu svým spolužákům. V neposlední řadě je u nadaných žáků s ADHD nutné, aby dostávali zpětnou vazbu od učitele nebo asistenta nejen na výsledek práce, ale i na celé jejich snažení v hodině. Pro žáka s ADHD je díky nesoustředěnosti mnohdy obtížné dojít až k cíli. Často během práce poleví a úkol nedokončí. V tomto případě by jim měl učitel nebo asistent dát zpětnou vazbu nejen na výsledek, ale i na průběh jejich učení. Není žádoucí, aby si žák postupem času přestával věřit, když se mu po delší dobu nepodaří dokončit více úkolů.

5.3.2 Zhodnocení výzkumu a shrnutí empirické části práce

Vyučování nadaných žáků s ADHD má svá specifika. V tomto tématu vyvstávají otázky, jak mají učitelé základních škol zohledňovat rozdílné vzdělávací potřeby těchto žáků. Jelikož trendem dnešní doby je kombinovat segregovanou a integrovanou formu výuky těchto žáků, kdy žáci docházejí do homogenní skupiny mimořádně nadaných dětí, ale zároveň jsou vyučováni i v běžných třídách, objevují se další otázky týkající se toho, která z forem výuky je pro tyto žáky přínosnější a v čem.

Z pozorování a rozhovorů vyplynulo, že v segregované formě výuky má učitel možnost pracovat s menším počtem žáků a je schopen mnohem lépe vnitřně diferencovat svou výuku. Oproti tomu integrovaná výuka poskytuje učiteli možnost vytvářet a budovat vztahy mezi vrstevníky, kteří se svou skladbou mnohem více blíží reálnému životu, ve kterém se setkávají lidé různých schopností a dovedností. Z pozorování vyučovacích hodin a rozhovorů dále vyplynulo, že v integrované formě výuky je žádoucí, aby učitel podporoval vzájemnou spolupráci mezi nadanými a méně schopnými žáky. Žáci se totiž učí navzájem od sebe. Pokud má učitel ve své třídě nadaného žáka s ADHD, jsou na něj kladeny mnohem větší nároky na přípravu vyučovací hodiny, jelikož se mu ve třídě v jednu chvíli schází široké spektrum žáků s různými vzdělávacími potřebami. Nadaní žáci s ADHD vyžadují častou pozornost učitele, ten jim ale mnohdy není schopen věnovat dostatek času, jelikož má ve své třídě další žáky, kteří mají své specifické potřeby. Aby učitel dokázal optimálně rozvíjet každého žáka,

musí tomu přizpůsobit svou výuku. V tu chvíli se musí zamyslet nad tím, jak by měl realizovat svou výuku, aby docházelo k zohledňování rozdílných vzdělávacích potřeb všech žáků. Učitelé ve shodě s prostudovanou odbornou literaturou uvedli, že v centru zájmu každého učitele musí být konkrétní žák a jeho individuální vzdělávací potřeby. V praktické části této diplomové práce bylo ověřeno, že i když se jedná o žáky, kteří mají diagnostikováno nadprůměrné nadání s přidruženou poruchou pozornosti ADHD, musí k nim být přistupováno jako k jednotlivcům, kteří mezi sebou mají určité rozdíly. Pro práci s nimi nelze paušálně doporučit vhodné přístupy a metody výuky, jelikož každému z nich může vyhovovat jiný způsob učení.

Podle kontextu jednotlivých vyučovacích hodin učitelé volili takové strategie výuky, aby u nadaných žáků s ADHD vzbudili zájem o učení. V teoretické části práce byly uvedeny strategie vhodné pro výuku nadaných žáků, žáků s ADHD a v neposlední řadě pro nadané žáky s ADHD. Učitelé musí k těmto žákům přistupovat individuálně, neboť ne všechny strategie vhodné pro nadané žáky jsou vhodné i pro nadané žáky s ADHD. Mnohdy také doporučované strategie pro výuku žáků s ADHD u nadaných žáků s ADHD vůbec nefungují.

Z pozorování výuky vyšlo najevo, že ani jeden z učitelů nevolí frontální formu výuky, jelikož by při ní tito žáci nebyli stimulováni k udržení pozornosti a docházelo by k tomu, že by si z výuky nic neodnesli a jen by ostatní spolužáky svou hyperaktivitou vyrušovali. Z výzkumu také vyplynulo, že tito konkrétní učitelé jsou schopni zohledňovat rozdílné vzdělávací potřeby těchto žáků, jelikož ve své výuce povětšinou uplatňují přístupy a metody výuky popsané v teoretické části diplomové práce. Dosahují toho tím, že dopředu promýšlejí a plánují svou výuku tak, aby byli tito žáci stimulováni a motivováni k učení, měli zájem řešit jednotlivé úkoly a dokázali u nich setrvat a dokončit je i přes svůj handicap poruchy pozornosti. Základní formy výuky, které tito učitelé volili, byla individuální a skupinová. Všichni se snažili, aby mezi žáky docházelo ke kooperaci. Konkrétní metody a přístupy, které tito učitelé považují za vhodné při výuce nadaných žáků s ADHD, jsou metody kritického myšlení, badatelské vyučování, projektová výuka, tvořivé hry a metody aktivního učení.

Ukázalo se, že tito učitelé jsou schopni reagovat i na potřebu okamžité zpětné vazby a individuálního hodnocení těchto žáků. Při hodnocení se snaží především posilovat jejich sebevědomí. Chválí je za dobře odvedenou práci a vhodné chování. Hodnotí především vývoj a pokrok u jednotlivých žáků.

Závěrem bych chtěla říci, že všechny tři učitelky se shodují v tom, že při výuce nadaných žáků s ADHD volí takové metody a přístupy, které podněcují jejich zájem a motivaci k práci. Jsou si vědomy toho, že tito žáci často potřebují vědět, co je smyslem a cílem daného úkolu. Učitelé se zdržují zadávání monotónních úkolů a místo toho se snaží zajistit podnětnost výuky. Názorově se učitelky shodují v tom, že úlohy musí být pouze tak náročné, aby je tito žáci dokázali zvládnout. Při pocitu, že zadaný úkol je nad jejich síly, by ho okamžitě opustili a začali by se věnovat něčemu jinému. Učitelé žákům dovoluvali se během hodiny pohybovat a přemísťovat. Jedinou doporučovanou strategií, kterou jsem popisovala v teoretické části práce, a kterou jsem během výuky těchto učitelů nevyzozorovala, bylo využívání počítače jako kompenzační pomůcky. Absenci této pomůcky ale spatřuji v tom, že se jednalo teprve o žáky prvních ročníků a používání počítačů by pro ně bylo neefektivní, jelikož jsou ve věku, ve kterém se teprve učí číst a psát. Věřím ale, že tito učitelé by se určitě nebránili využívání této pomůcky u starších nadaných žáků s ADHD, kterým by práce na počítači jistě poskytovala možnost dalšího rozvoje.

Na základě tohoto výzkumu je možné konstatovat, že tito učitelé na prvním stupni ZŠ dokáží vhodně reagovat na rozdílné vzdělávací potřeby nadaných žáků s ADHD, jelikož strategie, přístupy i metody výuky jimi volené, jsou téměř v úplném souladu s nastudovanou odbornou literaturou.

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo zmapovat problematiku výuky mimořádně nadaných žáků s ADHD na prvním stupni ZŠ. Konkrétně se práce zaměřovala na to, jak se dá diferencovat a individualizovat výuka těchto žáků během integrované i segregované formy výuky. Dílčím cílem empirické části práce bylo zjistit, jak vybrání fakulní učitelé prvního stupně ZŠ zohledňují rozdílné vzdělávací potřeby těchto žáků během své výuky. Chtěla jsem blíže identifikovat přístupy, strategie a metody, které tito učitelé při výuce využívají. Dalším krokem bylo porovnat zjištěné s informacemi získanými během studia odborné literatury věnující se tomuto tématu.

Teoretická část práce popsala různé pohledy na problematiku diferenciaci a individualizaci výuky, na práci s nadanými žáky, žáky s ADHD a nadanými žáky s ADHD. Tato část si kladla za cíl identifikovat na základě české i zahraniční literatury některé principy práce ve výuce nadaných žáků s ADHD, jež se staly základem pro praktickou část. Výzkum se zakládal na pozorování výuky malého počtu pedagogů a na rozhovorech s nimi, což vedlo k možnosti prozkoumání daného problému do větší hloubky. Výzkumem se prokázalo, že tito pozorovaní učitelé jsou schopni pracovat s nadanými žáky s ADHD velice efektivně a nebrání se diferenciaci výuky ve své třídě. Výuku se snaží pro své žáky individualizovat tak, aby byl optimálně rozvíjen potenciál všech dětí.

Cílem výzkumu nebylo zjistit, jestli je pro nadané žáky s ADHD lepší segregovaná či integrovaná forma výuky, ale výzkum do jisté míry přispěl ke zjištění, že oba dva přístupy mají svá pozitiva i negativa. V ideálním případě je vhodné tyto dvě formy výuky kombinovat tak, aby u nadaných žáků s ADHD docházelo k věnování dostatečné speciální péče a zároveň aby tito žáci nebyli od zbytku běžné populace izolováni.

Obecně lze díky závěrům vyvodit, že hlavní roli ve výuce nadaných žáků s ADHD hraje škola a učitel. Ten svou osobností a zkušenostmi přispívá k tomu, aby docházelo k výuce vyhovující potřebám a nárokům každého žáka.

Závěrem je vhodné zmínit, že ve vzdělávání nadaných žáků s ADHD je třeba hledat takové cesty, které by výuku těchto žáků činily efektivnější. Domnívám se, že na poli

teorie stále ještě chybí dostatek odborné česky psané literatury věnující se vhodným strategiím a metodám výuky nadaných žáků s ADHD. Na jednotlivé učitele je pak v praxi kladen požadavek na to, aby se neustále vzdělávali, snažili se rozpoznávat u svých žáků speciální vzdělávací potřeby, respektovali individualitu každého dítěte, čerpali ze svých nabytých zkušeností a hlavně pracovali se zaujetím pro své povolání.

Po provedení výzkumu pro mě bylo pozitivním zjištěním, že pozorovaní učitelé se během své výuky nadaných žáků s ADHD opravdu snažili využívat doporučených strategií a metod výuky, které jsem našla pouze v anglicky psané odborné literatuře.

Prostor pro rozšíření práce spatřuji ve zmapování volených strategií a metod výuky vhodných pro nadané žáky s ADHD u širšího výběru pedagogů např. u učitelů na nefakultních školách. Zajímavé by bylo zjistit, jaký názor na vzdělávání nadaných žáků s ADHD mají obecně učitelé na českých školách. Dále by mě také zajímalo, jestli učitelé podrobení tomuto výzkumu využívají těchto strategií a metod výuky intuitivně, nebo postupují podle nastudovaných doporučení pro vzdělávání nadaných žáků s ADHD.

Seznam použitých informačních zdrojů

- ATKINSON, Rita L. *Psychologie*. Praha : Portál, 2003, 752 s. ISBN 80-7178-640-3.
- BENÍČKOVÁ, Marie. *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. Praha : Grada, 2011, 155 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3520-7.
- DRTÍLKOVÁ, Ivana. *Hyperaktivní dítě: vše, co potřebujete vědět o dítěti s hyperkinetickou poruchou (ADHD)*. Praha : Galén, 2007. ISBN 978-80-7262-447-8.
- EDWARDS, K. The Learning Experiences and Preferred Educational Strategies of Children Who Have Been Identified as Gifted with ADHD [online]. *Australasian Journal of Gifted Education*, Vol. 17, No. 2, 2008: 15-22. [Citace: 8. červen 2018]. Dostupné z: <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=720772947738320;res=IELHSS>. ISSN: 1323-9686.
- FOŘTÍK, Václav a Jitka FOŘTÍKOVÁ. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-297-3.
- FOŘTÍKOVÁ, Jitka. *Tvoříme individuální vzdělávací plán mimořádně nadaného žáka: krok za krokem s nadaným žákem*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2009. ISBN 978-80-87000-28-1.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-0.
- HAVIGEROVÁ, Jana Marie. *Pět pohledů na nadání: pedagogickopsychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha : Grada, 2011, 144 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4738-574.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum : základní metody a aplikace*. Praha : Portál, 2005, 408 s. ISBN 80-736-7040-2.
- HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha : Grada, 2009, 255 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1998-6.

- HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Rizikové skupiny, typy a profily nadaných žáků (studentů). Svět nadání*. č. 2, r. I, (elektronický časopis) [Online] 2012. [Citace: 8. červen 2018]. Dostupné z: <http://www.talentovani.cz/documents/10157/e17b291e-e968-475f-bd26-9f8d307ed87f>. ISSN: 1805-7217.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Máte neklidné, nesoustředěné dítě?: metody práce s dětmi s LMD (ADHD, ADD) především pro učitele a vychovatele*. 2. vyd. Praha : D + H, 2007. ISBN 978-80-903869-1-4.
- JURÁŠKOVÁ, Jana a Helena HARTLOVÁ. *Základy pedagogiky nadaných: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Pezinok : Formát, 2003, 151 s. Pedagogika (Grada). ISBN 80-890-0511-X.
- JURÁŠKOVÁ, Jana a Leona JELÍNKOVÁ. *Základy pedagogiky nadaných*. Praha : Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006, 132 s. ISBN 8086856194.
- KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002, 447 s. ISBN 80-7178-253-x.
- KARGEROVÁ, Jana, Zuzana MAŇOUROVÁ a Jan VYCHODIL. *Individualizace ve výuce*. Praha : Step by step ČR, 2013, 99 s.
- KARNES, M.B.; JOHNSON, L.J. *Gifted Handicapped*. In COLANGELO, N.; DAVIS, G.A. (Eds.). *Handbook of Gifted Education*. Needham Hights : Allyn and Bacon, 1991.
- KASÍKOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ, ed. *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha : Karolinum, 2011, 348 s. ISBN 978-80-246-1911-8.
- KASÍKOVÁ, Hana a Josef VALENTA. *Reformu dělá učitel, aneb, Diferenciacie, individualizace, kooperace ve vyučování: (pohledy pedagogické)*. Praha : Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 1994, 56 s. ISBN 80-901660-0-8.
- KOZLÍK, Jaroslav, Vladimír VÁCLAVÍK a Jana NOVÁČKOVÁ. *Směrování k základní škole zítřka*. Praha : Fortuna, 1998, 116 s. ISBN 8071685364.
- KREJČOVÁ, Věra, ed. *Aktuální témata výchovy a vzdělávání ve škole: texty pro studijní disciplínu Teorie výchovy*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2005, 93 s. ISBN 80-7041-391-3.
- LANDAU, Erika. *Odvaha k nadání*. Praha : Akropolis, 2007. ISBN 9788086903484.

- LAZNIBATOVÁ, Jolana. *Nadané dieta : jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. 2. vyd. Bratislava : Iris, 2001, 394 s., [16] s. obr. príl. ISBN 80-89018-53-X.
- LAZNIBATOVÁ, Jolana a Irene H. YPENBURG. *Nadané dieťa: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. 3. vyd. Bratislava : Iris, 2007, 394 s. ISBN 80-89018-53-X.
- LOVECKY, D.V. *Gifted Children with Attention Deficit Disorder. Understanding Our Gifted*. May-June 1994. Vol. 6, Issue 5.
- MACHŮ, Eva. *Rozpoznávání a vzdělávání rozumově nadaných dětí v běžné třídě základní školy: příručka pro učitele a studenty učitelství*. Brno : Masarykova univerzita, 2006, 64 s. ISBN 80-210-3979-5.
- MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.
- MOON, S. *Gifted Children With Attention Deficit/Hyperactivity Disorder*. In M. Neihart, S. Reis, N. Robinson, S. Moon (Eds.). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 193-204), 2002. Waco, TX: Prufrock Press.
- MÖNKES, F. J. a Irene H. YPENBURG. *Nadané dítě : rukověť pro rodiče a učitele*. Praha : Grada, 2002, 98 s. ISBN 80-2470445-5.
- NEIHART, M. *Gifted Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)*. ERIC Digest. [Online] 2003. [Citace: 8. červen 2018]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED482344.pdf>.
- PORTER, Louise. *Gifted Young Children: A guide for teachers and parents*. Buckingham : Open University Press, 1999, 224 s. ISBN 0335-20552-6.
- PORTEŠOVÁ, Šárka. *Skryté nadání: psychologická specifika rozumově nadaných žáků s dyslexií*. Brno : Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5014-3.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha : Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-717-8772-8.

RIEF, Sandra F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Praha : Portál, 1999, 251 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-287-4.

SEJVALOVÁ, Jitka. *Talent a nadání: jejich rozvoj ve volném čase*. Praha : IDM MŠMT, 2004. ISBN 80-86784-03-7.

SILVERMAN, Linda K. *Asynchrony: A New Definition of Giftedness*.

In: <https://blogs.tip.duke.edu/giftedtoday/> [online]. 2007 [Citace: 20. květen 2018].

Dostupné z: <https://blogs.tip.duke.edu/giftedtoday/2007/01/23/asynchrony-a-new-definition-of-giftedness/>

TOMLINSON, Carol A. *The Differentiated Classroom : Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria, Va. : Association for Supervision and Curriculum Development, c1999. ISBN 08-712-0342-1.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2007, 402 s. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024717340.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha : Portál, 2003, 263 s. ISBN 80-7178-800-7.

ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie v předškolním věku?*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-321-5.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha : Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Struktura rozhovoru

Stanovisko učitele k dané problematice:

- 1) V čem vidíte výhody integrované/segregované formy výuky?
- 2) Jak probíhala/probíhá ve vaší škole identifikace a diagnostika obou výjimečností u pozorovaných žáků?
- 3) Myslíte si, že jste schopni/schopna splnit podmínky inkluzivní pedagogiky, s níž souvisí vnitřní diferenciací během integrované výuky?
- 4) V čem vidíte případné překážky individualizovat výuku?
- 5) Jak nahlížíte na zastoupení stimulace intelektového rozvoje a nápravy nedostatků/poruch pozornosti ve výuce žáků s dvojí výjimečností?

Realizace výuky – volba strategií a přístupů k výuce nadaných žáků s ADHD:

- 6) Jaké strategie, přístupy a výukové metody volíte při práci s nadanými žáky s ADHD?
- 7) Jaká metoda nebo opatření ve výuce se Vám osvědčilo, aby se předcházelo rušivému chování nadaných žáků s ADHD?
- 8) Jaká je role individuální/skupinové výuky u nadaných žáků s ADHD?
- 9) Jaké formy výuky (individuální/skupinová) tito žáci upřednostňují?
- 10) Jakou roli hraje ve výuce potřeba vnitřní motivace u nadaných žáků s ADHD?

Zpětná vazba a hodnocení nadaných žáků s ADHD:

- 11) Jakým způsobem probíhá ve Vaší hodině hodnocení nadaných žáků s ADHD?
- 12) Souhlasíte s tvrzením, že nadaný žák s ADHD potřebuje okamžitou zpětnou vazbu?

Příloha č. 2 – Tabulka pro záznam pozorování vyučovací hodiny

POZOROVANÁ VYUČOVACÍ HODINA	SEGREGOVANÁ/INTEGROVANÁ VÝUKA TŘÍDA, VYUČOVACÍ PŘEDMĚT, UČITEL
Cíl vyučovací hodiny:	
EFEKTIVNÍ VYUŽITÍ ČASU PŘI VÝUCE	
PODPORA MOTIVACE (zaměřenost výuky k určitému cíli, aktivizační metody)	
Průběh výuky:	
KONSTRUKTIVISTICKÉ POJETÍ VÝUKY	
PODNĚTNOST VÝUKY (tvořivá výuka, zkušenostní učení, experiment, objevující a vícepodnětné metody, problémové a otevřené úlohy, didaktické hry, dramatizace, které napomáhají k setrvání žáka u úkolu)	

<p>KOOPERATIVNÍ VYUČOVÁNÍ</p> <p>(spolupráce, skupinová práce, párová výuka)</p>	
<p>INDIVIDUÁLNÍ PRÁCE</p>	
<p>DISKUZE</p>	
<p>Individualizace a diferenciacie výuky pro nadané žáky s ADHD:</p>	
<p>DIFERENCIACE VÝUKY V HLOUBCE, MÍŘE A TEMPŮ</p> <p>(zohledňování rozdílů mezi žáky v dovednostech, schopnostech, potřebách a stylech učení)</p>	
<p>VĚNOVÁNÍ SPECIÁLNÍ PÉČE NADANÝM ŽÁKŮM S ADHD</p> <p>(stimulace intelektového rozvoje/náprava nedostatků a poruch pozornosti)</p>	

OPATŘENÍ VE VÝUCE, ABY SE PŘEDEŠLO RUŠIVÉMU CHOVÁNÍ NADANÝCH ŽÁKŮ S ADHD (dodržování nastolených pravidel)	
RUŠIVÉ CHOVÁNÍ NADANÝCH ŽÁKŮ S ADHD (impulzivnost, hyperaktivita, nezáujatost, motorická neobratnost, nesoustředěnost atd.)	
Hodnocení a zpětná vazba:	
OKAMŽITÁ ZPĚTNÁ VAZBA A INDIVIDUÁLNÍ HODNOCENÍ	
SEBEREFLEXE	
PRÁCE S CHYBOU	