

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Problematika nadaných žáků v přípravě učitele

The issue of gifted students in teacher training

Bc. Veronika Vinklátová

Vedoucí práce: PhDr. Monika Kadrnožková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: N SPG-VZ

Odevzdáním této diplomové práce na téma Problematika nadaných žáků v přípravě učitelů potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Křečhoři, 15.4.2024

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Monice Kadrnožkové, Ph.D. za cenné rady a konstruktivní připomínky, které mi během konzultací poskytovala. Vážím si její ochoty a trpělivosti. Děkuji také svým rodičům a sestře za podporu a komentáře k práci. V neposlední řadě děkuji svému partnerovi, který mi byl a je nenahraditelnou oporou.

ABSTRAKT

Nadaným a mimořádně nadaným dětem, žákům a studentům je především v posledních letech věnována čím dál tím větší pozornost. Tématu se věnují odborníci i laická veřejnost. Individuální přístup k nadaným žákům respektující jejich specifické charakteristiky je zásadní pro jejich správný rozvoj a podporu potenciálu, je však obtížně dosažitelný bez kvalitní přípravy učitelů. Cílem této práce je zjistit, **jakým způsobem probíhá pregraduální příprava pedagogů na vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků** a zda se budoucí učitelé cítí být na práci s nadanými žáky připraveni.

V teoretické části je vymezen pojem nadání a charakteristiky nadaných žáků. Jsou zde zmíněny možnosti vzdělávání nadaných včetně legislativního ukotvení této problematiky. Vše je popisováno v návaznosti na pregraduální vzdělávání učitelů. Dále jsou v teoretické části zmíněny výzkumy a šetření, které již v souvislosti s připraveností učitelů na vzdělávání nadaných proběhly.

V empirické části diplomové práce je nejprve stanoven cíl výzkumu a výzkumné otázky, popsána je také metodologie, výzkumný plán a vzorek respondentů. Kvantitativní výzkum proběhl prostřednictvím dotazníkového šetření, do nějž byli zahrnuti studenti všech vysokoškolských studijních programů v České republice (bakalářských i magisterských) zaměřujících se na učitelství na prvním a druhém stupni ZŠ. Dotazník byl distribuován prostřednictvím e-mailů a sociálních sítí mezi zástupce relevantních vysokých škol i přímo mezi studenty.

Bylo zjištěno, že méně než polovina zkoumaných vysokých škol nabízí svým studentům předměty zaměřené přímo na práci s nadanými žáky. Na všech vysokých školách však alespoň jeden z respondentů uvedl, že absolvoval předmět, v němž na téma nadaných žáků narazili. Téměř polovina respondentů se necítí být připravena na práci s nadanými žáky, více než třetina je dle svého názoru připravena jen částečně.

KLÍČOVÁ SLOVA

nadání, nadaný žák, učitel nadaných, vzdělávání nadaných, vzdělávání učitelů

ABSTRACT

The topic of gifted and exceptionally gifted children, students, and pupils has been receiving increasing attention in recent years. Both experts and the general public are addressing this issue. An individual approach to gifted students that respects their specific characteristics is crucial for their proper development and support of their potential, but it is difficult to achieve without quality teacher training. **The aim of this work is to find out how the training of teachers for educating gifted and exceptionally gifted students is conducted and whether future teachers feel prepared to work with gifted students.**

In the theoretical part, the concept of giftedness and the characteristics of gifted students are defined. The possibilities of educating gifted students, including the legislative framework of this issue, are mentioned in connection with teachers' training. Furthermore, research and surveys related to teachers' readiness for educating gifted students are discussed in the theoretical part.

In the empirical part of the thesis, the research goal and questions are first established, followed by a description of the methodology, research plan, and the sample of respondents. Quantitative research was conducted through a questionnaire survey involving students from all university study programs in the Czech Republic (bachelor's and master's degrees) training teachers of the primary and lower secondary school level. The questionnaire was distributed via emails and social networks to representatives of relevant universities and directly to students.

It was found that less than half of the surveyed universities offer subjects specifically focused on working with gifted pupils to their students. However, at least one respondent from all universities mentioned that they had encountered the topic of gifted students in at least one of their courses. Nearly half of the respondents do not feel prepared to work with gifted students, and a more than third feel only partially prepared according to their own opinion.

KEYWORDS

giftedness, gifted pupil, gifted education, teacher of gifted, teacher training

Obsah

Úvod	7
1 Nadání.....	8
1.1 Nadání a talent	10
1.2 Druhy nadání	11
1.3 Modely nadání	13
1.4 Inteligence	16
1.5 Charakteristika nadání	17
1.5.1 Kognitivní charakteristiky	18
1.5.2 Afektivní charakteristiky	18
1.5.3 Psychomotorika	19
1.5.4 Vývojové dyssynchronie	19
1.6 Vyhledávání nadaných žáků.....	20
2 Vzdělávání nadaných žáků	22
2.1 Legislativa související se vzděláváním nadaných žáků.....	22
2.1.1 Zákon č. 561/2004 Sb.....	22
2.1.2 Vyhláška č. 27/2016	23
2.1.3 Koncepce podpory rozvoje nadání 2014–2020	24
2.2 Formy vzdělávání nadaných žáků	25
2.3 Charakteristika nadaného žáka	26
2.4 Možnosti práce s nadanými žáky.....	28
2.4.1 Akcelerace	29
2.4.2 Enrichment	30
2.4.3 Seskupování (ability grouping)	32
3 Pregraduální vzdělávání pedagogů.....	33

3.1	Systém pregraduálního vzdělávání pedagogů v ČR.....	33
3.2	Legislativní požadavky na vzdělání pedagogů.....	34
3.2.1	Požadavky na kvalifikaci učitele prvního stupně základní školy	35
3.2.2	Požadavky na kvalifikaci učitele druhého stupně základní školy a učitele střední školy.....	35
3.3	Profesní kompetence učitele.....	35
3.3.1	Profesní kompetence dle Vašutové	36
3.3.2	Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství.....	38
3.4	Učitelé nadaných žáků.....	40
3.4.1	Příprava a připravenost učitelů nadaných žáků	41
3.4.2	Tematická zpráva ČŠI za rok 2021/2022	43
4	Příprava pedagogů na práci s nadanými žáky (empirická část).....	45
4.1	Cíl výzkumu a výzkumné otázky	45
4.2	Metodologie výzkumu.....	45
4.3	Výzkumný plán	46
4.4	Výzkumný vzorek	47
4.5	Analýza výsledků dotazníkového šetření	50
5	Diskuse	63
	Závěr.....	66
	Seznam použitých informačních zdrojů	68
	Seznam příloh.....	76

Úvod

Nadaní žáci se v posledních letech čím dál tím více dostávají do oblasti zájmu odborníků i laické veřejnosti. Ačkoli je jejich vzdělávání a právo na rozvoj jejich potenciálu legislativně zakotveno ve školském zákoně, z šetření provedených Českou školní inspekcí vyplývá, že realita na školách je znepokojivá. Přestože je práce s nadanými často zakotvena ve formálních dokumentech školy, jako jsou např. školní vzdělávací programy, ve výuce většinou nejsou postupy a metody podporující rozvoj nadání realizovány. Odborníci se shodují, že systémové zlepšení vzdělávání nadaných žáků není možné bez kvalitní přípravy učitelů. Cílem této diplomové práce je proto zjistit, jak jsou budoucí učitelé v rámci svého pregraduálního vzdělávání na vysokých školách na práci s nadanými žáky připravováni a zda se cítí být pro vzdělávání nadaných žáků kompetentní.

V teoretické části diplomové práce je vymezeno nadání z různých pohledů, jsou zde uvedeny charakteristiky nadaných žáků a jejich typologie. Nastíněny jsou možnosti vzdělávání nadaných včetně jejich legislativního zakotvení v České republice. Pozornost je zaměřena také na pregraduální přípravu učitelů včetně legislativních požadavků na výkon této profese a potřebné kompetence, jež jsou u učitelů žádoucí. V neposlední řadě jsou zmíněni také učitelé nadaných a výzkumy, které byly v souvislosti s nimi již realizovány.

Empirická část popisuje kvantitativní výzkum zaměřený na aktuální podobu pregraduální přípravy učitelů na vzdělávání nadaných žáků. Do dotazníkového šetření byli zapojeni studenti všech 11 vysokých škol v ČR nabízejících přípravné vzdělávání učitelů prvního a druhého stupně základní školy. Prostřednictvím sociálních sítí byli požádáni o vyplnění online dotazníku. Bylo stanoveno 5 výzkumných otázek, které se týkaly předmětů, jež respondenti absolvovali nebo mohli absolvovat, připravenosti na práci s nadanými, povědomí o nadaných žácích a názoru na důležitost takové přípravy. Výsledky dotazníkového šetření jsou analyzovány a porovnány s již realizovanými výzkumy.

1 Nadání

Nadaným a mimořádně nadaným dětem, žákům a studentům je především v posledních letech věnována čím dál tím větší pozornost. Tématu se věnují odborníci i laická veřejnost. Nadání však vzbuzovalo zájem již v daleké minulosti. Hříbková (2009) uvádí čtyři historické linie úvah o nadání a přístupu k němu: patologickou, biologickou, psychoanalytickou a environmentální. Hluboko do historie sahá **patologická linie**. Myslitelé v dávné době dávali genialitu a nadání do souvislosti s psychickou nebo somatickou poruchou. Dle Hříbkové (2009) je autorem patologické teorie geniality italský psychiatr Lombroso. Ten v roce 1891 např. uváděl, že genialita může být formou psychózy, že může být způsobena epilepsií nebo že souvisí se šílenstvím (Lombroso, 2015). Jiného názoru, jak uvádí Hříbková (2009), byli zastánci **biologické linie** nadání. Ti spojovali nadání se zvláštnostmi stavby organismu a dalšími biologickými faktory, především dědičností. **Psychoanalytická linie** staví do popředí vliv motivačních činitelů. Nesoustředí se na nadání z pohledu vrozených dispozic, nýbrž hledá příčiny v psychických mechanismech. Jako poslední uvádí Hříbková (2009) **linii environmentální**. Tento směr hledá původ nadání ve vnějších podmínkách jedince. Důraz klade především na jeho sociokulturní prostředí a rozvoj schopností.

V Československu byla tématice nadání věnována větší pozornost od 60. let 20. století (Machů, 2010). Vznikaly třídy pro nadané děti, byla nabízena rozšířená výuka přírodovědných předmětů, začaly se pořádat různé soutěže a olympiády. Machů (2010, s. 17) dále uvádí, že „*se problematika nadání v posledních letech začala prosazovat i na knižním trhu v České republice*“.

Navzdory dlouhodobému zkoumání tohoto tématu neexistuje v současné době jednotná definice nadání. Čeští i zahraniční autoři se jej snažili uchopit z různých úhlů pohledu.

Jurášková (2006, s. 14) uvádí, že první komplexní definicí nadání z pedagogického hlediska je tzv. Marlandova definice¹: „*Nadané a talentované jsou ty děti, které jsou identifikovány profesionály a které jsou vzhledem k výjimečnému potenciálu schopné vysokých výkonů. Tyto*

¹ Marlandova definice byla v USA stanovena vládní komisí a byla pojmenována podle poslance Marlanda, který komisi předsedal (Mönks a Ypenburgová, 2002).

děti potřebují k realizaci svého přínosu pro společnost vzdělávací program a servis, který není běžně poskytován regulárními školami.“

Pedagogický slovník uvádí tři pojetí nadání. To lze chápat jako „*nadprůměrnou úroveň intelektu*“, jako „*nadprůměrnou úroveň několika vlastností jedince*“ (hlavní roli zde již nehraje pouze intelekt) či jako „*souhrn psychických i fyzických vlastností člověka (více rozměrné pojetí s důrazem na odstupňovanost nadání a jeho obecný výskyt, dokonce i u osob s postižením)*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 163). Z pedagogického hlediska definují Průcha, Walterová a Mareš (2011, s. 164) nadání jako „*výjimečnou složku osobnosti některých jedinců, zejm. pro umělecké obory, pro sport, jazyky, matematiku*“.

Hartl, Hartlová a Nepraš (2010, s. 329) se na nadání dívají z psychologického hlediska jako na „*soubor vloh, které jsou předpokladem pro úspěšné rozvíjení schopností*“. Schopnost přitom definují jako „*soubor předpokladů nutných k úspěšnému vykonávání určité činnosti nebo dovednosti*“ (Hartl, Hartlová, Nepraš, 2010, s. 526).

Fořtík a Fořtíková (2007, s. 14) uvádějí definici ze zasedání Columbus Group² z roku 1991, která zohledňuje jedinečnost nadaných jedinců a potřebu specifického přístupu: „*Nadání je asynchronní (nerovnoměrný) vývoj, ve kterém se kombinují zrychlené rozumové schopnosti a zvýšená intenzita k vytvoření vnitřních zkušeností a povědomí, které jsou svou kvalitou odlišné od normy. Tato nerovnoměrnost se zvyšuje spolu s vyšší intelektovou kapacitou. Tento fakt – tato jedinečnost – činí nadané obzvláště zranitelnými a vyžadují tak změny v rodičovské výchově, školním vzdělávání i poradenské činnosti, aby se mohli optimálně rozvíjet.*“

Vzhledem k nepřehlednému množství³ definic pojmu nadání se je někteří autoři pokoušeli rozdělit do skupin. Jurášková (2006, s. 12) uvádí rozdělení dle Gearhearta, Weishahna a Gearheartové. Ti klasifikovali definice do tří skupin:

- „*definice založené na **intelligenčním koeficientu**,*
- *definice založené na **talentu***

² „Společnost Columbus Group je malá nezávislá firma se zaměřením na poradenství a rozvoj, kterou v roce 1991 založila skupina profesionálů se zkušenostmi v nejrůznějších oblastech (...) s cílem vytvářet podmínky a hledat nové příležitosti pro trvale udržitelný rozvoj. Na svém ustavujícím sjezdu vyslovili definici nadání (...), která se stala jednou z nejcitovanějších definic nadání“ (Havigerová, 2011, s. 21).

³ Lucito (1964) dle Hříbkové (2009) sesbíral 113 různých definic nadání.

- *a definice založené na **kreativitě***“.

McAlpin (1996, cit. dle Juráškové, 2006) rozlišoval, mimo jiné, definice založené na schopnostech k vysokému výkonu (**potencionální definice**) a definice, které kladou důraz na důkaz takového výkonu (**performační definice**). Na výkon se ve své definici soustředí např. Witty (cit. dle Juráškové, 2006, s. 14): „*Nadání jedinci jsou ti, jejichž výkon je dlouhodobě pozoruhodný v jakékoli hodnocené oblasti.*“

Z výše uvedeného souhrnu vyplývá, že nadání je ještě stále předmětem diskusí a odborníci nejsou v jeho chápání jednotní, resp. nahlíží na něj z různých hledisek. Pro tuto práci bude vzhledem k jejímu cíli stěžejní definice, kterou uvádí Vyhláška MŠMT 27/2016 Sb.: „*Za nadaného žáka se pro účely této vyhlášky považuje především žák, který při adekvátní podpoře vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech*“ (par. 27 odst. 1).

1.1 Nadání a talent

V souvislosti s nadáním je často používaný termín talent. Někteří autoři považují tyto dva pojmy za ekvivalentní, jiní v nich vidí rozdíl. Hříbková (2007) pracuje s nadáním a talentem jako se synonymy, přičemž argumentuje tím, že se obsah obou pojmů výrazně překrývá, a je tedy obtížné stanovit mezi nimi hranici. Stejně k nadání a talentu přistupují např. Fořtík a Fořtíková (2007) nebo Mönks a Ypenburgová (2002).

Mönks a Ypenburgová (2002) zároveň ale zmiňují pohledy jiných autorů. Udávají, že dle některých je vysoké nadání využíváno pouze pro označení osob s mimořádným intelektem, kdežto za talentované jsou považovány osoby s nadprůměrnými schopnostmi v určitých oblastech, jako je např. slovesné umění, sport, hudba apod. Stejný pohled zmiňuje také Laznibatová (2007). Někteří pedagogové a vědci dle Mönkse a Ypenburgové (2002, s. 29) nahlíží na tyto dva pojmy ještě jinak: „*Termín vysoké nadání odkazuje na mimořádné nadání ve více oblastech (...). Pojem pak (vědci – pozn. autorky) pokládají za výstižný, když je někdo vynikající jen v jedné oblasti.*“ Gagné (2000, 2004) hovoří o nadání jako o vrozených schopnostech, které se projevují spontánně, a talent charakterizuje jako získané a systematicky rozvíjené dovednosti a vědomosti.

Machů (2006) dodává, že je v některých publikacích používané dvouslovné označení „nadání a talent“, aby se předešlo nerozumění plynoucímu z odlišného vnímání těchto dvou pojmů. V této práci budou termíny nadání a talent používány jako synonyma.

1.2 Druhy nadání

Z velkého množství definic a pojetí pojmu nadání vyplývá různorodost, která panuje v jeho klasifikaci. Hříbková (2009) uvádí, že nadání lze členit horizontálně (různé typy nadání, které si však nejsou nadřazené) a vertikálně (stupně nadání), a to podle různých kritérií. V této práci bude zaměřena pozornost především na horizontální členění, tedy na jednotlivé typy nadání.

Machů (2010) zmiňuje několik druhů nadání, které vycházejí z dělení jiných autorů. Jedná se o následující oblasti: intelektové schopnosti, specifické akademické vlohy, kreativní nadání, vědecké schopnosti, vůdcovství ve společnosti, mechanické schopnosti, talent v umění a psychomotorické schopnosti. Podobně klasifikují nadání také Fořtík a Fořtíková (2007), kteří zmiňují výše uvedené druhy kromě speciálních akademických vloh a psychomotorických schopností.

Intelektové schopnosti zahrnují „*obecné verbální, početní, prostorové a paměťové schopnosti*“ (Machů, 2010, s. 29). Ve starším pojetí bylo nadání založené na intelektových schopnostech považováno za nadřazené ostatním druhům. V současné době je některými autory spíše považováno za základ pro další nadání (Machů, 2010, Fořtík a Fořtíková, 2007). Musil (1987, s. 62) uvádí, že intelektové nadání je tvořeno „*komplexem vlastností, které ve vzájemné součinnosti regulují vykonávání náročných intelektových činností*“. Nejde tedy o synonymum k inteligenci, v potaz je brána celková osobnost. Ve školním prostředí se nejvíce projevuje právě intelektové nadání⁴.

Specifické akademické vlohy „*jsou realizací intelektových schopností ve specifických oblastech*“ (Machů, 2006, s. 12). Hovoříme potom tedy např. o matematickém nadání, jazykovém nadání apod.

⁴ Cihelková (2017) uvádí, že se intelektové nadání dále člení podle výše IQ. Zároveň však upozorňuje, že takové členění není z hlediska vzdělávání dítěte příliš významné.

Kreativní nadání se projevuje při tvoření inovací a nových produktů, přičemž je často považováno za oceňovanou složku všech druhů nadání (Machů, 2006 a 2010, Fořtík a Fořtíková, 2007, Jurášková, 2006).

Vědecké schopnosti se dle Fořtíka a Fořtíkové (2007, s. 13) týkají „*využití čísel a algebraických symbolů. Nesou v sobě algebraické uvažování, zvědavost (...) a využívání vědeckých metod*“. Machů dodává, že se v nich realizují intelektové a kreativní schopnosti.

Vůdcovství je charakterizováno jako způsobilost vést skupinu při snaze dosáhnout vytyčených cílů (Fořtík a Fořtíková, 2007). Zahrnuje mimo jiné také kvalitní mezilidskou komunikaci (Machů, 2010).

Mechanické (zručné) schopnosti jsou spojené se schopností manipulace, s prostorovou představivostí. Důležité je vnímání detailu, vizuálních vzorů a podobností a rozdílů (Machů, 2010, Fořtík a Fořtíková, 2007).

Umělecké nadání Dočkal (1987, s. 100) definuje jako „*soubor vlastností, které umožňují člověku vykonávat uměleckou činnost, resp. umělecké činnosti*“. Umělecký talent se projevuje v oblasti výtvarného, hudebního, hereckého, tanečního nebo např. literárního umění (Dočkal, 1987, Fořtík a Fořtíková, 2007, Machů, 2010).

Psychomotorickými schopnostmi Machů (2010, s. 29) označuje „*realizaci pohybových vloh. Zahrnují nadání na různé druhy sportů nebo umělecké pohybové aktivity*“. Palkovič (1987) v této souvislosti hovoří o **sportovním nadání**, pro které je důležitý intelekt, přičemž jeho uplatnění v konkrétním sportu závisí na hodnotovém systému a postojích a na aktivizačních činitelích.

Jak je z výše popsaného dělení patrné, některé druhy nadání se vzájemně překrývají. To může být důvodem, proč se klasifikace různých autorů částečně liší. Např. Jurášková operuje pouze s pěti druhy, mezi které řadí intelektové, akademické, tvořivé, vůdčí a umělecké nadání.

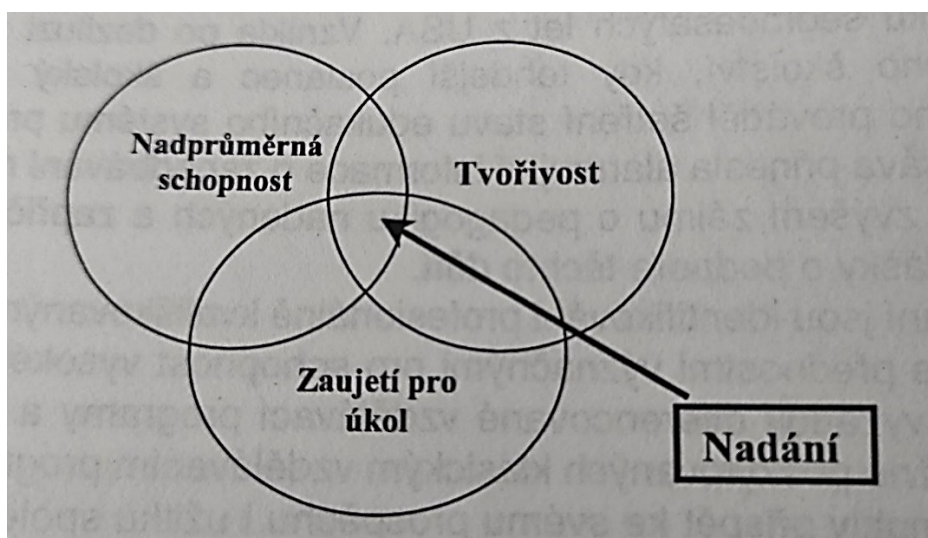
Hříbková (2010) nabízí pohled Shwedela a Karnesové, kteří rozdělili nadání na latentní a manifestované. **Manifestované nadání** vychází z definic zaměřených na výkon. Jde tedy o nadání, které se již projevilo ve výkonu dítěte. S tím se dle Hříbkové (2009) setkáváme spíše u dětí staršího školního věku, přičemž se nadání projevuje v konkrétních oblastech.

Naopak **latentní nadání** se zatím ve výkonech neprojevovalo, dá se však dle Hříbkové (2010) předpokládat vysoký potenciál daného dítěte. Bývá spojeno spíše s předškolním a mladším školním věkem a projevuje se jako tzv. všeobecné nadání. Stehlíková (2018) však dodává, že někdy může být nadání latentní až do dospělosti.

1.3 Modely nadání

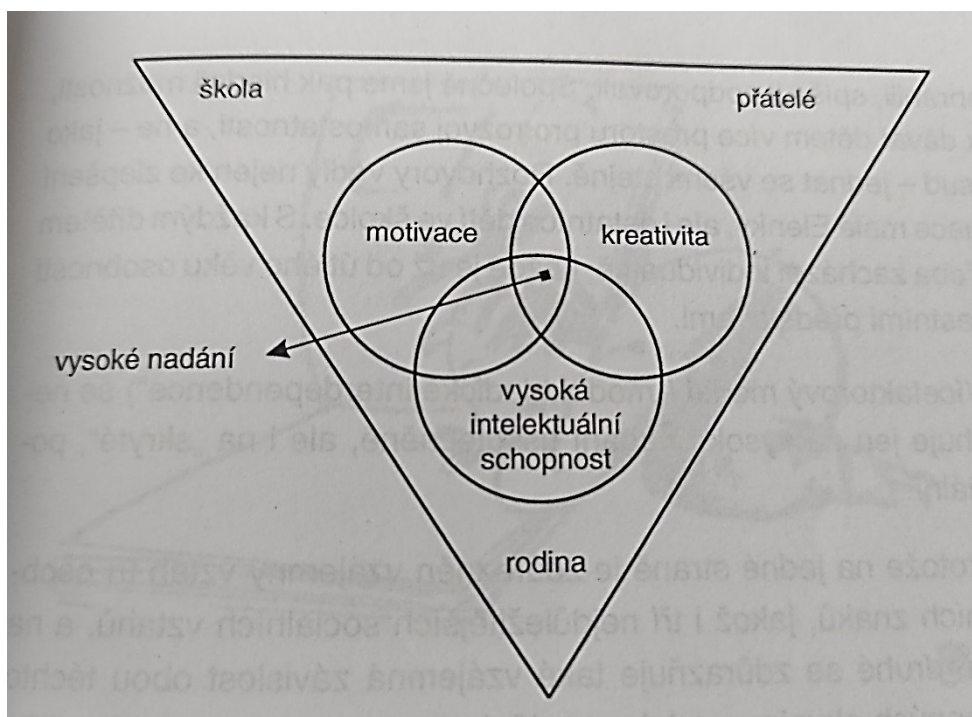
Na základě odlišností v samotné definici nadání a s ohledem na rozdílné přístupy k jeho klasifikaci vznikaly v minulosti různé modely nadání. Ty měly dle Machů (2010) za cíl přesně a přehledně postihnout podstatu nadání. Modelů bylo vytvořeno několik, v této práci budou zmíněny jen některé z nich. Při jejich výběru byl kladen důraz na zahrnutí různých pojetí nadání.

Renzulli v roce 1978 vytvořil a graficky zpracoval **tříkruhový model nadání**, také nazývaný jako triadický model (Hříbková, 2007, Laznibatová, 2007). Ten v sobě zahrnuje tři složky osobnosti, které společně tvoří nadání. Jde o **vysokou inteligenci**, **vysokou motivaci** (angažovanost) a **tvořivost** (viz Obrázek 1). Všechny tři složky jsou graficky znázorněny pomocí Vennových diagramů, přičemž osoba, u které dojde k průniku všech tří vlastností, je považována za nadanou (Renzulli, 2011). Jurášková (2006) udává, že na základě tohoto modelu vytvořili Renzulli a Reisová definici nadání, která zohledňuje i potřebu široké škály vzdělávacích možností a služeb pro osoby s nadáním. Machů (2010) řadí Renzulliho model mezi výkonově orientované modely.



Obrázek 1: Renzulliho Tříkruhový model nadání (Machů, 2006, s. 10)

Renzulliho model převzal a upravil **Mönks** (Laznibatová, 2007). Ten do svého **vícefaktorového modelu** (viz Obrázek 2) zahrnuje výše uvedené složky osobnosti – vysoké intelektuální schopnosti, tvořivost a motivaci. Zároveň ale zdůrazňuje vliv prostředí, a to konkrétně vliv **školy, rodiny a vrstevníků** (Mönks a Ypenburgová, 2002). S upraveným modelem dále pracoval Czeisel, který přidal ještě vliv specifických intelektových schopností a vliv štěstí (Jurášková, 2006).

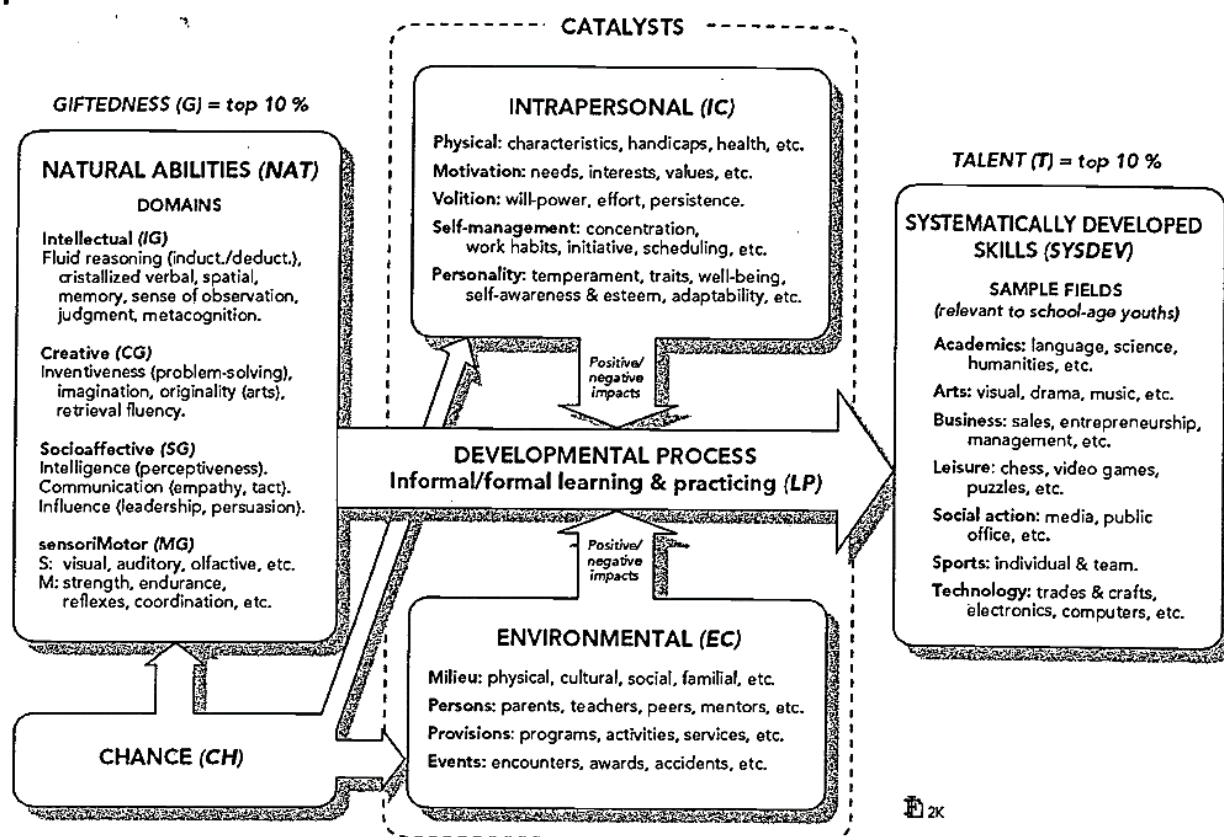


Obrázek 2: Mönksův Vícefaktorový model nadání (Mönks a Ypenburgová, 2002, s. 23)

Podobně na nadání nahlížel také **Tannenbaum** ve svém **psychosociálním modelu**. Zdůrazňoval význam prostředí. Zároveň vyzdvihoval realizační složku nadání (Jurášková, 2006). Machů a Kočvarová (2013) uvádějí pět faktorů, které Tannenbaum do svého modelu zahrnul. Jedním z nich je **všeobecná schopnost**, která souvisí s úrovní obecné inteligence. Tannenbaum zastával názor, že se inteligence promítá do všech druhů nadání. Dalším faktorem je **specifická schopnost**, která se již projevuje v konkrétní oblasti. Následují **neintelektové faktory**. Ty zahrnují složky osobnosti nesouvisející s inteligencí. Značný vliv mají **faktory prostředí**. Mezi ně patří, stejně jako v modelu Mönkse, škola, rodina a přátelé. Posledním faktorem je **šance** (u Czeisela štěstí). Jedná se o náhodné události, které slouží jako aktivizační činitelé pro demonstraci rozvinutého talentu. Každý faktor navíc

Tannenbaum (2003) nadání rozdělil na **statickou složku** (je stálá, jedná se o vlastnosti, které jsou součástí vybavení jedince) a **dynamickou složku** (jde o procesy, může se v rámci vlivu prostředí měnit). Hříbková (2009) dodává, že je zásadní vzájemné působení těchto faktorů, přičemž jejich interakce ovlivňují, v jaké oblasti se nadání projeví.

Gagného diferencovaný model rozlišuje mezi **nadáním** a **talentem**⁵. Gagné v něm operuje s **katalyzátory**, které svým působením mohou přispívat k rozvoji talentu z nadání, případně působit v protikladu k jeho rozvoji (Gagné, 2000).



Obrázek 3: Gagného Diferencovaný model (Gagné, 2000, s. 4)

⁵ Viz kap. 1.1.1 Nadání a talent.

1.4 Inteligence

Jak již bylo zmíněno výše, s nadáním úzce souvisí intelektové schopnosti. Stejně jako u nadání se ani u inteligence autoři neshodují na jednotné definici⁶. Stern (1921, cit. dle Nakonečný, 2009, s. 203) ji definoval takto: „*Intelligence je obecná schopnost přizpůsobení člověka novým životním podmínkám a úkolům.*“

Plháková (1999, cit. dle Machů, 2006) uvádí Spearmanovo **obecné pojetí inteligence**. Ta se podle něj skládá z faktoru g (obecná inteligence), který se uplatňuje při řešení všech problémových situací. K němu se přidávají specifické faktory s, které mají svou roli v řešení specifických úloh a problémů. Krejčířová, Vágnerová a Svoboda (2001, cit. dle Machů 2006, s. 14) dodávají, že Catell „*rozdělil inteligenci na tzv. fluidní a krystalizovanou. Fluidní schopnost tvoří biologicky dané dispozice, zatímco krystalizovaná inteligence je výsledkem vzdělání a výchovy*“.

S jednotnou podstatou inteligence nesouhlasil Gardner. Ten inteligenci definoval jako „*soubor schopností řešit problémy*“ (Gardner, 2018, s. 102) a vyslovil **teorii rozmanitých inteligencí**. V ní vydělil sedm druhů inteligence⁷ – lingvistickou, logicko-matematickou, prostorovou, hudební, tělesně pohybovou (kinetickou), interpersonální a intrapersonální. Později přidal ještě inteligenci přírodovědnou (Károlyiová, Ramos-Fordová, Gardner, 2003). Jednotlivé inteligence lze na základě této teorie (dle Armstronga, 2011, Machů, 2006, Károlyiové, Ramos-Fordové a Gardnera, 2003) shrnout následovně:

Jazyková (lingvistická) inteligence se projevuje v práci s jazykem. Zahrnuje vnímání i produkci psané i mluvené řeči, a to na úrovni syntaxe, významu slov, ale i v pragmatické rovině jazyka. Výrazem této inteligence může být zájem o hry se slovy, čtení, vlastní tvorbu textů či o učení se cizím jazykům.

Logicko-matematická inteligence je spojena s čísly a prací s nimi. Nese v sobě matematické příklady, hledání logických řešení, chápání matematických vztahů. Projevuje se zálibou v hádankách, hledání logických systémů a kladným vztahem k přírodním vědám.

⁶ Jurášková (2006, s. 24) cituje Youngsona (2000): „*Na inteligenci je nejzajímavější, že vůbec nevíme, co to je.*“

⁷ Ve své knize zaměřené na děti a napsané jim srozumitelným jazykem tyto druhy podrobně charakterizuje Armstrong (2011).

Prostorová inteligence souvisí především s prostorovou představivostí a vizuálním vnímáním světa. Jejím projevem je schopnost představit si různé věci a schémata, případně je ztvárnit pomocí kresby, fotografie apod. Patří sem cit pro barvy a design, stejně jako tvorba různých plánů či map.

Hudební inteligence se váže na vnímání rytmu a melodie. Pojí se s citem pro hudbu, zvukovou a hudební pamětí. Osoby s touto inteligencí často umí hrát na několik nástrojů, rozpoznávají jednotlivé tóny a jsou schopné je správně reprodukovat.

Tělesně pohybová (kinetická) inteligence je spojena s vnímáním a prováděním pohybu. Souvisí se schopností ovládnutí svého těla, koordinací pohybů a s osvojováním různých dovedností, jako je manipulace s předměty, manuální práce či sportovní aktivity.

Interpersonální inteligence se projevuje v interakci s jinými lidmi. Zahrnuje schopnost empatie, komunikace, navazování kontaktů, ale také vedení ostatních, přirozenou autoritu a angažovanost v komunitě.

Intrapersonální inteligence je naopak spojena s vnímáním sebe sama, s autonomií a pevnou vůlí. Osoby s tímto druhem inteligence znají své přednosti i nedostatky, jdou si za svými cíli a méně často se nechají ovlivnit názory druhých. Jsou si vědomi svých emocí a dokážou je ovládat.

Přírodovědná (přírodní) inteligence se váže k vnímání a rozlišování rostlin, zvířat či nerostů. Takto inteligentní jedinci snáze vnímají zákonitosti přírody, mají k ní blízký vztah a dokážou lépe zaznamenat rozdíly mezi jednotlivými druhy živočichů, rostlin apod.

Výše⁸ bylo zmíněno, že intelektové nadání je dle některých autorů základem pro další druhy nadání. Lze říci, že teorie rozmanitých inteligencí tento názor podporuje, neboť se v ní nehovoří jen o tradiční „školní chytrosti“.

1.5 Charakteristika nadání

Jak již bylo uvedeno výše, skupina nadaných osob je velmi rozmanitá. Každý jedinec je individuální osobností, přesto se však objevují jisté osobnostní a sociální charakteristiky, které jsou pro větší část nadaných jedinců společné. Portešová (2019) uvádí, že ač

⁸ Viz kapitola 1.2 Druhy nadání.

intelektové schopnosti neurčují celou osobnost nadaného dítěte, mají důležitý vliv na jeho vývoj a vnímání světa. Tato odlišnost má následně dopady na celou rodinu dítěte. „Rozpoznat typické charakteristiky spojené s nadáním je (...) důležité pro každého pedagoga, který má s nadaným dítětem dále pracovat. Jsou totiž úzce spojeny se specifickými (nejen vzdělávacími) potřebami těchto dětí, a jejich správné rozpoznání je tedy klíčem k adekvátní podpoře i k harmonickému vývoji dítěte.“ (Portešová, 2019, s. 63)

Jednotliví autoři přistupují k charakteristice nadaných osob různě – některé vlastnosti popisuje pouze někdo, jiné vlastnosti se u různých autorů prolínají. Informace uvedené v této podkapitole jsou sumarizací názorů různých autorů. Toto shrnutí vychází z Machů (2010), Stehlíkové (2018), Portešové (2019), Hewetta a Fornesse (1984) a Hříbkové (2009).

1.5.1 Kognitivní charakteristiky

Intelektové a tvořivé schopnosti bývají rozvinuty více než u jiných dětí stejného věku. Inteligenční testy mohou ukazovat výsledky srovnatelné s dětmi o dva až pět let staršími. Nadané děti se zajímají o příčiny, důsledky a souvislosti různých jevů, mohou mít **kritické myšlení a logické uvažování** na vysoké úrovni (Portešová, 2019). Pokud je něco zajímavé, **dokážou se koncentrovat déle**, než je u dětí jejich věku běžné. Často umí vytěsnit okolní ruchy a působí potom dojmem, že nedávají pozor, nevnímají. Výjimkou není **bohatá slovní zásoba, dobrá paměť a vysoká schopnost abstraktního myšlení**. Nadané děti mají často zájem o podstatu řešeného problému – mívají **potřebu se dostat k samotnému jádru a pochopit veškeré souvislosti**. Ve výuce se nechtějí nechat odbýt slovy „to se budete učit později“ nebo „tak to prostě funguje, tak to prostě je“. Nadané děti bývají velmi **zvědavé**, doptávají se na mnoho věcí a „filozofují“. Mohou silně preferovat samostatnou práci a odmítat pomoc ostatních. Rozvinuté bývají také **metakognitivní schopnosti** – nadané děti dokážou přemýšlet o vlastních postupech a strategiích řešení problémů a učení (Machů, 2010).

1.5.2 Afektivní charakteristiky

Nadané děti mají vysokou **potřebu něco objevovat a poznávat**, z čehož vychází jejich zvýšená aktivita (Hewett a Forness, 1984). Špatně snáší, když se nudí a nemají možnost se rozvíjet či poznávat nové věci. Důležitou charakteristikou je **vnitřní motivace**, která bývá u nadaných dětí na vysoké úrovni. Může se u nich objevovat tzv. **denní snění** – jedinec

intenzivně přemýšlí nad problémem, který zrovna řeší, přičemž působí duchem nepřítomně. Často však zvládá zároveň vnímat okolí a získávat z něj další informace. Nadané děti mohou mít nápadný **cit pro spravedlnost** (Machů, 2010). Rády také **pracují samostatně** a potřebují mít možnost o sobě rozhodovat. Někdy mohou mít až tendence kontrolovat vše kolem sebe (Stehlíková, 2018).

Nadané děti již od útlého věku vykazují **zvýšenou vnímavost** vůči dění ve světě. Zajímají se o sociální, historické i politické události. Kvůli nedostatku zkušeností a informací v dětství však často nejsou schopné dané problémy řešit či zpracovat. Mohou pak reagovat pláčem, vztekem či úzkostí. Kvůli tomu jsou považovány za přecitlivělé, neboť jejich reakce nemusí odpovídat reakcím běžným pro jejich vrstevníky. Často proto působí **emočně nevyzrálé**. Je dobré děti od útlého věku učit, jak se svou vysokou citlivostí zacházet.

U nadaných dětí je paradoxně často pozorováno **nižší sebevědomí**. To může vyplývat jednak z perfekcionismu a vysoké náročnosti, kterou na sebe děti kladou. Druhým důvodem může být to, že **nadané děti často nezapadají do kolektivu**, do společnosti. Snaží se být jako ostatní, to se jim však kvůli jejich specifickým charakteristikám nemusí dařit. (Stehlíková, 2018)

1.5.3 Psychomotorika

Psychomotorika může být často na nižší úrovni. Nadané děti často dobře čtou, mívají ale problémy s psaním – jejich písmo může působit neúhledným dojmem. Nadané děti mohou preferovat spíše intelektuální zájmy před pohybovými. U některých se však objevuje psychomotorický neklid a bývají velmi aktivní (Machů, 2010).

1.5.4 Vývojové dyssynchronie

Pojem vývojová dyssynchronie (dysharmonie, asynchronní vývoj) označuje jistou nerovnoměrnost ve vývoji dítěte a často se objevuje právě u dětí s nadáním. Většinou jde o nesoulad mezi složkou kognitivní, emocionální, sociální a psychomotorickou. Jedinec s nadáním, u kterého se dyssynchronie objevuje, mívá nadstandardně rozvinutou kognitivní oblast, zaostává však v jiných z výše vyjmenovaných oblastí. Vzhledem k časté vysoké inteligenci jsou potom takové nedostatečnosti o to více nápadné (Hříbková, 2009). Je proto důležité u nadaných dětí od malička podporovat rozvoj sociální, emocionální

a psychomotorické oblasti. Obzvláště **emocionální** a **sociální dyssynchronie** mohou na první pohled působit jako nevychovanost (Stehlíková, 2018).

1.6 Vyhledávání nadaných žáků

Vyhledávání nadaných žáků je vzhledem k nejednotným definicím nadání velmi složitý proces. Hříbková (2009) v této problematice rozlišuje mezi dvěma pojmy – identifikací a výběrem.

„Identifikaci nadaných se nejčastěji rozumí proces vyhledávání dětí, které svými předpoklady a chováním vyhovují zařazení do speciální edukační nabídky určené pro nadané děti. Identifikace umožňuje odhalit i tzv. latentní nadání, tzn. nadání dětí, které z nějaké důvodu nepodávají mimořádné výkony, ačkoliv jejich osobnostní potenciál s vysokou pravděpodobností umožní podávání takových výkonů v budoucnosti. Identifikace má obrovský význam především u dětí nižšího věku, neboť jim je dána šance na plnohodnotné rozvinutí potenciálu, který mají“ (Hříbková, 2009, s. 153). V předškolním věku je nejlepší metodou identifikace nadaných dětí **pozorování**.

Při **výběru nadaných** je kritériem především podávaný výkon. Do edukační nabídky pro nadané žáky jsou zařazovány pouze děti, které nadprůměrný výkon v dané oblasti podávají dlouhodobě. Tímto způsobem tedy nelze odhalit latentní nadání (Hříbková, 2009).

Identifikace a výběr nadaných sestává z několika fází. Machů (2010) na základě Clarkové (1992) a De Haana a Wilsona (1958) zmiňuje tyto tři fáze:

- **nominace** – někdo z okolí zaznamená u dítěte projevy typické pro nadání a navrhne jej jako možného kandidáta na specializované vzdělávání;
- **screening** – probíhají hromadné testovací metody u žáků, kteří byli nominováni;
- **selekce** – do této fáze vstupuje užší skupina dětí, které jsou doplňkovými metodami individuálně testovány

Ve fázi nominace mohou učitelé⁹, případně rodiče, použít tzv. **nominační škály**. Jde o speciálně sestavené dotazníky, které obsahují výroky o charakteristikách dítěte. V České

⁹ Výrazy *učitel* a *pedagog*, ač jsou oba mužského rodu, budou pro větší přehlednost a srozumitelnost textu používány v této práci pro označení osob všech pohlaví.

republice je možné takový dotazník vyplnit online. Po jeho vyhodnocení se rodič či učitel dozví, zda dané dítě vykazuje znaky nadání (Machů, 2010).

Děti, u kterých se projevují rysy nadání, jsou prvotně vyšetřeny v pedagogicko-psychoogické poradně (dále PPP) kvalifikovanými psychology a speciálními pedagogy. Sokolová, Pokorná a Fišerová (2020) uvádějí, že je nadání často odhaleno náhodou, když do PPP dítě přichází z jiného důvodu (např. problémy s agresivitou, nepozornost, problémy v sociální interakci).

K identifikaci a výběru nadaných žáků jsou využívány metody psychologické, psychologicko-pedagogické a pedagogické (Machů a Kočvarová, 2013).

Nejčastější psychologickou metodou při vyhledávání intelektového nadání jsou **inteligentní testy**. Dle Hříbkové (2009) jsou v České republice nejčastěji využívány Wechslerův WISC III test a Amthuserův TSI. Ty mohou být zadávány pouze kvalifikovanými psychology.

Obzvláště v předškolním věku je nejlepší metodou identifikace nadaných dětí **pozorování**, které se řadí mezi metody pedagogicko-psychologické. Výše popsané projevy nadání většinou zaznamenávají osoby, které jsou s dítětem ve styku nejčastěji a kontinuálně – tedy rodina či učitelky v mateřské školce (Hříbková, 2010).

Dalším příkladem psychologických metod jsou **testy kreativity**. Mimo standardizované testy jsou v rámci tvořivosti hodnoceny vlastnosti, jako je např. fluence, flexibilita či originalita myšlení (Sokolová, Pokorná a Fišerová, 2020).

Do pedagogických metod řadí Hříbková a Kočvarová (2013) např. **didaktické testy**. Ty jsou využívány k hodnocení znalostí a dovedností a většinou jsou vázány na konkrétní předmět (Machů, 2010).

Identifikace a výběr nadaných žáků, a především následný dobře zvolený speciální přístup, který vyhovuje potřebám dítěte, jsou **zásadní pro rozvoj jejich potenciálu, osobnosti a zdravého sebepojetí** (Mönks a Ypenburgová, 2002).

2 Vzdělávání nadaných žáků

Kovářová a Klugová (2009, s. 50) uvádějí, že „vzdělávání nadaných žáků nemá v České republice dlouhou tradici. V rámci minulého režimu byly projevy jakéhokoli mimořádného nadání považovány spíše za nemístné elitářství“. Dodávají, že později sice vznikaly různé třídy, které byly zaměřené na konkrétní oblasti znalostí (matematické, jazykové apod.), systematická podpora vzdělávání nadaných osob však přišla až s novelou školského zákona v roce 2004.

V této kapitole bude popsáno legislativní ukotvení vzdělávání nadaných, charakteristika nadaných žáků a možnosti a metody jejich vzdělávání. Znalost těchto oblastí je zásadní pro každého pedagoga, který přijde do styku s nadaným žákem, neboť mu umožní uspokojovat potřeby a rozvíjet potenciál takového jedince.

2.1 Legislativa související se vzděláváním nadaných žáků

Aby bylo možné nadání dostatečně rozvíjet, je často třeba volit specifický přístup a metody vzdělávání. V České republice¹⁰ mají nadání žáci legislativně ukotvené právo na poskytování potřebné podpory, stejně jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Zásadní jsou v tomto směru dva právní dokumenty – **zákon č. 561/2004 Sb.** a **vyhláška č. 27/16**. Mimo tyto dva dokumenty je vzdělávání nadaných zakotveno také v kapitole 9 **Rámcového programu pro základní vzdělávání (2023)** a v **Koncepci podpory rozvoje nadání 2014–2020**.

2.1.1 Zákon č. 561/2004 Sb.

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen **školský zákon**) se dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami a dětem, žákům a studentům nadaným a mimořádně nadaným věnuje především v §16–19.

Důležité je **vymezení dítěte, žáka a studenta se SVP**, které je uvedeno v §16. Za dítě, žáka a studenta se speciálními vzdělávacími potřebami je považována osoba, která potřebuje

¹⁰ Práva nadaných dětí na odpovídající vzdělávání jsou zakotvena také v zahraničních dokumentech. Havigerová (2011) zmiňuje např. Deklaraci vzdělávacích práv nadaných dětí, kterou vydala v roce 1995 Barbara Clarková v bulletinu společnosti Mensa.

podpůrná opatření (PO) k naplnění svých vzdělávacích možností. S jejich pomocí se poté může vzdělávat na rovnoprávném základě s ostatními. **Podpůrná opatření** jsou následně v tomtéž paragrafu definována takto: „*Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.*“ Podpůrná opatření jsou dětem, žákům a studentům se SVP poskytována bezplatně.

Podporu poskytovanou přímo nadaným žákům konkrétněji popisuje §17. Dle něj musí školy vytvářet podmínky pro rozvoj potenciálu nadaných dětí, žáků a studentů. Mohou k tomu využít rozšířenou výuku některých předmětů, žákům sportovních tříd nebo osobám účastnící se sportovní přípravy může být upravena organizace vzdělávání. Na žádost zákonného zástupce nezletilého žáka nebo na vlastní žádost plnoletého žáka může být po dohodě s ředitelem školy takový žák přeřazen do vyššího ročníku bez absolvování toho předchozího. K přeřazení je však nutné brát zřetel na vyjádření školského poradenského zařízení a lékaře žáka. Žák musí zároveň vykonat zkoušky z učiva ročníku, který chce přeskočit.

2.1.2 Vyhláška č. 27/2016

Podpoře žáků se SVP a žáků nadaných a mimořádně nadaných se do větších podrobností věnuje **Vyhláška MŠMT ČR č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných**. Vyhláška je účinná od 1. 9. 2016. Naposledy však byla novelizována Vyhláškou č. 606/2020 Sb. s platností od 1. ledna 2021. Na nadané žáky se zaměřují především §27–31.

Nadaný žák je v §27 odst. 1 definován takto: „*Za nadaného žáka se pro účely této vyhlášky považuje především žák, který při adekvátní podpoře vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.*“ **Mimořádně nadaný žák** je v témže paragrafu odst. 2 vymezen podobně, jeho rozložení schopností však musí dosahovat mimořádné úrovně v celém okruhu činností a musí být přítomna vysoká tvořivost v jednotlivých oblastech rozumových schopností a pohybových, uměleckých či dalších dovednostech.

§27 dále uvádí několik **konkrétních možností, které ředitel školy v souvislosti s podporou nadaných žáků má**. Ředitel školy může vytvářet skupiny pro nadané žáky, ve kterých se vzdělávají žáci stejných či různých ročníků. Existuje možnost, aby se žáci v těchto skupinách vzdělávali jen v některých předmětech, ne nutně ve všech. Nadaným žákům může být umožněno účastnit se části výuky ve vyšším ročníku nebo jim může být rozšířen obsah vzdělávání v souladu s jejich schopnostmi a dovednostmi. Nadaní žáci se také mohou účastnit stáží v jiných školách.

Kromě výše uvedených prostředků existuje také možnost vzdělávat nadaného žáka dle individuálního vzdělávacího plánu (dále IVP). K té se v první řadě vyjadřuje školský zákon v §27 odst. 1: *„Ředitel školy může s písemným doporučením školského poradenského zařízení povolit nezletilému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na žádost jeho zákonného zástupce a zletilému žákovi nebo studentovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na jeho žádost vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu.“*

Příloha č. 1 k vyhlášce č. 27/2016 Sb. obsahuje přehled podpůrných opatření, která mohou žáci se SVP využívat. PO jsou členěna do 5 stupňů¹¹ podle potřebné míry podpory. Pro využití PO 1. stupně není nutná diagnostika ve školském poradenském zařízení (ŠPZ), na nastavení podpory se podílí pedagogičtí pracovníci školy, především školní psycholog a speciální pedagog. Pro nastavení PO 2. až 5. stupně je nutná diagnostika žáka v ŠPZ, tedy v pedagogicko-psychologické poradně nebo ve speciálně pedagogickém centru. ŠPZ by mělo dále spolupracovat na vyhodnocování účinnosti podpůrných opatření případně na jejich úpravě.

2.1.3 Koncepce podpory rozvoje nadání 2014–2020

V roce 2014 schválilo Ministerstvo školství a tělovýchovy mládeže (dále jen MŠMT) **Koncepci podpory rozvoje nadání a péče o nadané na období let 2014–2020** (dále jen Koncepce). Jedná se o strategický dokument, jehož cílem je podpora rozvoje potenciálu všech dětí, žáků a studentů. Koncepce navrhuje systém podpory, přičemž diskutuje vznik, funkci a činnost jeho jednotlivých částí. Pole zájmu Koncepce je velmi široké – řeší

¹¹ Nadaný žák je explicitně zmíněn v popisu PO 1. až 4. stupně.

stanovení priorit, klíčová opatření nebo např. **zlepšení odborných kompetencí pedagogů pracujících s nadanými dětmi, žáky a studenty.**

Stehlíková (2018, s. 123) uvádí, že „*v souladu s touto koncepcí byly v roce 2015 pod vedení NÚV vytvořeny skupiny krajských metodiků péče o nadané – pedagogů*“ a doplňuje, že v každém kraji existuje **krajská Síť podpory nadání**. Ta zajišťuje metodickou podporu pedagogů v jednotlivých krajích.

2.2 Formy vzdělávání nadaných žáků

Ve vzdělávání nadaných žáků, resp. v jejich začlenění do vzdělávacího procesu jsou obecně uplatňovány dva různé přístupy – **segregace** a **integrace**¹² (Machů, 2010) Oba mají své výhody a nevýhody a nebudou jistě vyhovovat všem žákům.

V rámci segregace mohou být vytvářeny **školy pro nadané žáky**. Fořtíková a kol. (2011) uvádějí, že je tato forma hojně využívána např. v USA, Nizozemí a dalších evropských státech, dokonce i na Slovensku. V České republice však není v rámci státních škol tato varianta vzdělávání nadaných možná. Dle Machů (2006) je taková forma vzdělávání mnoha odborníky kritizována (především v USA, kde má segregované vzdělávání svou tradici). Nadané děti prý bývají takto vyčleňované z kolektivu, což se může projevit v pozdějším věku, kdy mohou mít problém se zapojením do běžné společnosti. Problémem je také homogenita takto vytvořených skupin, která neodpovídá přirozenému vzorku populace.

Další z možností segregace je vytvoření **speciálních tříd pro nadané žáky**¹³. V rámci běžné školy je v takovém případě zřízena třída, kterou navštěvují nadaní žáci. Výuka je dle Fořtíka a Fořtíkové (2007) přizpůsobena jejich potřebám a zároveň jsou v rámci školního života začleňováni do běžné populace¹⁴. Dle Cihelkové (2017) postupují děti v těchto třídách v učivu rychleji, látka může být probíráno více do hloubky a je zde (vzhledem k nízkému počtu žáků) větší prostor pro individuální přístup. Portešová (2019) dodává, že mají žáci

¹² Dnes se spíše volí označení diferenciacce a inkluze.

¹³ Fořtík a Fořtíková (2007) a Fořtíková a kol. (2011) tuto formu označují jako přechodnou, která je na pomezí mezi segregací a integrací.

¹⁴ Naopak Cihelková (2017) ale uvádí, že děti z takto vytvořených speciálních tříd jsou od většinové populace izolováni, což také uvádí jako jednu z nevýhod takové formy vzdělávání.

také k dispozici speciálně upravené výukové materiály. Jako nevýhodu Fořtík a Fořtíková (2007) zmiňují, že často vzniká rivalita mezi touto speciální třídou a běžnými třídami.

Třetím typem segregace, který uvádí Fořtíková a kol (2011), je **individuální vzdělávání** (někdy také neoficiálně nazývané **domácí vzdělávání**). Žák je v takovém případě vzděláván individuálně doma. Dodává ale, že se jedná o nejméně využívanou alternativu.

V České republice dle Machů (2010) převládá ve vzdělávání nadaných **inkluze**. Žáci s nadáním **navštěvují běžné školy**, kde mají možnost využívat podpůrných opatření, která napomáhají správnému rozvoji jejich schopností a dovedností. Aby byla integrace nadaného žáka úspěšná, je k tomu dle Laznibatové (2001) a Machů (2006) potřeba splnit několik podmínek. Nadané dítě musí být správně diagnostikováno a musí být navržen postup jeho rozvoje a vypracován alternativní učební plán (včetně systému hodnocení nadaných žáků). Dále je zapotřebí kompetentní učitel a je důležité snížit počet žáků ve třídě. Nutné jsou také legislativně upravené podmínky pro vzdělávání nadaných. Výhodou integrovaného vzdělávání je dle Hříbkové (2009) začlenění nadaných žáků do běžné populace a menší míra izolace. Jako riziko integrovaného vzdělávání Jurášková (2006) uvádí např. absenci výzvy. Pokud je ve třídě jediný nadaný žák, může získat status neomylného, učivo pro něj může být nepřiměřeně snadné. V důsledku toho může mít v dospělosti problémy s překonáváním překážek, neboť ve škole tuto dovednost nezíská.

2.3 Charakteristika nadaného žáka

Pro profesi učitele je důležité vědět, jak se může nadaný žák projevat přímo ve výuce, jak ho rozpoznat a jak s jeho projevy a potenciálem pracovat. Proto bude tato kapitola věnována především typologii nadaných, která vychází z různých projevů této skupiny žáků.

Jak již bylo několikrát zmíněno, skupina nadaných osob je velmi heterogenní a ke každému jedinci je potřeba přistupovat s vědomím jeho individuality. Betts a Neihartová (1988) se přesto pokusili vytvořit šest profilů (typů) nadaných dětí (žáků). Každý z profilů je charakterizován z pohledu psychologických charakteristik, chování a dalších aspektů. Jak sami autoři upozorňují, tento materiál nemá sloužit jako podklad pro diagnostiku. Jde jen o přehled, který může pomoci rodičům, učitelům či jiným blízkým osobám zorientovat se v potřebách nadaných dětí.

Je také nutné dodat, že málokterý nadaný patří pouze do jedné kategorie. Často se prolínají vlastnosti z více definovaných typů a zároveň je možné, že se charakteristika daného jedince v průběhu života mění, čímž se také může měnit profil, který je člověku nejpodobnější. Betts a Neihartová (1988) rozdělili a charakterizovali následující profily¹⁵: **úspěšné děti, provokatéři, diskrétní děti, defenzivní odpadlíci, děti s dvojitou výjimečností a autonomní děti**. Jednotlivé skupiny budou níže podle článku Bettse a Neihartové (1988) charakterizovány.

Jedinci spadající do kategorie **úspěšných dětí** bývají perfekcionistačtí, velmi výkonní, dobře se učí. Přijímají pravidla, přizpůsobují se jim a často touží po uznání učitelů. Mívají velkou potřebu jistoty a bezpečí, řádu, struktury a jasných instrukcí. Ve škole se mohou nudit a hledat cesty nejmenšího odporu, na kterých projdou systémem s co nejmenším úsilím. Z toho důvodu jsou často závislí na systému a autoritách a neumí se samostatně a dlouhodobě učit, což jim může způsobovat problémy v pozdějším vzdělávání a v dospělosti. U učitelů bývají oblíbení, spolužáci i rodiče je obdivují, nebývají vyčleňováni z kolektivu.

Mezi **provokatéry** řadí Betts a Neihartová (1988) děti, které jsou často v opozici, mívají nízké sebevědomí, rychle se začnou nudit. Bývají frustrováni, neboť mají pocit, že okolí dostatečně nevnímá jejich talent. V hodinách často opravují či provokují učitele, mívají výkyvy nálad. Na druhou stranu mohou být kreativní, často také upřímní a čestní. Děti tohoto typu často nejsou včas identifikováni jako nadaní. Ostatní je vnímají spíše jako rebely, jedince mající problémy s disciplínou. Mohou být vrstevníky vyčleňováni ze skupinových aktivit, neboť se někdy neumí chovat dle společenských norem. Betts a Neihartová (1988) dodávají, že u dětí z této skupiny je zvýšené riziko drogové závislosti či delikventního chování.

Diskrétní děti své nadání často skrývají, aby lépe zapadly do kolektivu. Mívají nízké sebevědomí, nedostatek sebelásky. Mohou být vnímány jako přecitlivělé, neochotné riskovat, tiché, ostýchavé. Potřebují, aby je okolí přijalo takové, jaké jsou. Často jsou ale

¹⁵ Příklad názvů jednotlivých kategorií jsou převzaty od Stehlíkové (2016).

naopak tlačeni do věcí, které jim nejsou příjemné, do překonávání výzev. Do této skupiny spadají častěji dívky.

Do kategorie **defenzivních odpadlíků** spadají jedinci, jejichž zájmy často leží mimo běžné osnovy vzdělávacího systému. Nesetkávají se proto s podporou svých zálib a svého snažení, což vede k jejich vzteku směrem k okolí. Reagují proto rozhořčením, rezignací, často i depresí. Staví se do opozice, izolují se, nedotahují věci do konce. Nebývají dobře přijímáni dospělými ani vrstevníky. Mívají nízké sebevědomí a jejich nadání bývá odhaleno v pozdějším věku.

Předposlední skupinou jsou **děti s dvojitou výjimečností**¹⁶. Mezi ně se řadí nadané děti s fyzickým či mentálním hendikepem nebo poruchou učení. Ty často nevykazují na první pohled zřejmé projevy nadání – mohou mít zaostalé písmo, problémy s chováním, podprůměrné výsledky, problémy se soustředěním. Různé potíže s učivem často zakrývají hodnocením zadání jako nudného či hloupého. Svými neúspěchy bývají frustrované, naštvané, zmatené. Jsou vnímány spíše z pohledu jejich hendikepu než z pohledu nadání. Jak uvádí např. Robinsová (2021), tyto děti potřebují odlišný přístup než zbylé skupiny nadaných.

Autonomní děti dychtí po vědomostech, ve škole mívají dobré známky, jsou výkonné. Dokážou pracovat samostatně, jsou vytrvalé, mívají různorodé záliby, které s oblibou rozvíjejí. Patrná u nich bývá vnitřní motivace a dobré sebevědomí. Nebojí se převzít iniciativu za svůj život a zasadit se o změny, po kterých touží. Potřebují přiměřené výzvy a příležitosti, často je zajímá názor druhých na jejich práci. Bývají dobře přijímány svým okolím a mohou mít pozitivní vliv na ostatní. Často se ujímají vůdčích rolí v kolektivu.

2.4 Možnosti práce s nadanými žáky

Jak již bylo několikrát zmíněno, nadané děti tvoří skupinu, která pro rozvoj svého potenciálu potřebuje specifické přístupy. V této kapitole budou popsány některé možné principy, přístupy, úpravy kurikula a metody práce s nadanými žáky. Důraz bude kladen především

¹⁶ Děti s dvojitou výjimečností se u nás zabývá především Portešová (2009, 2011). Ze zahraničních autorů jsou to např. Wiener et al. (2011).

na integrované vzdělávání, neboť následný výzkum bude zaměřen na budoucí pedagogy všeobecně vzdělávacích předmětů, nikoli na speciální pedagogy.

Machů (2006), Hříbková (2009, 2010), Mönks a Ypenburgová (2002) aj. shodně uvádějí dva základní přístupy k úpravě obsahu a organizace vzdělávání¹⁷ pro nadané žáky – akceleraci a enrichment.

2.4.1 Akcelerace

Akcelerace neboli urychlení¹⁸ spočívá ve **zrychleném vzdělání žáka**¹⁹. V rámci třídy může jít o vynechání opakovacích úloh či příliš jednoduchých úloh nebo pasáží učiva, které je žákovi již známé. Dle Mönkse a Ypenburgové (2002) může dojít také k tomu, že žák zvládne probíranou učebnici rychleji než zbytek jeho třídy. „*Taková forma urychlení je pro příslušného žáka škodlivá, pokud takto získaný čas nemůže ve škole využít pro jiné zájmy. (...) Podle Renzulliho si žák zaslouhuje, aby v uspořádaném čase dělal něco jiného* (Mönks a Ypenburgová, 2002, s. 56).“ Jsou však i další možnosti, které lze shrnout do tohoto výčtu, který uvádí Machů (2006) a Hříbková (2009, 2010):

- předčasný nástup do školy (předčasné zaškolení),
- nástup rovnou do druhé třídy,
- přeskočení jednoho ročníku základní školy,
- přeskokování jednoho či více konkrétních předmětů – žák dochází na vybrané předměty do vyššího ročníku,
- tzv. zhuštění ročníků – žák absolvuje dva ročníky v jednom školním roce
- paralelní studium – některé předměty žák absolvuje na střední škole
- přestup na náročnější školu (např. na víceleté gymnázium)

Takové urychlení vzdělávání nadaných žáků s sebou nese určitá **rizika a nevýhody**. Hříbková (2010) uvádí dva hlavní problémy. Pokud žák zvládne učivo některého předmětu dříve než ostatní, vyvstává otázka, co se bude učit ve zbývajících ročnících základní školní

¹⁷ Úprava obsahu a organizace vzdělávání je jedním z podpůrných opatření uvedených ve Vyhlášce č. 27/2016 Sb.

¹⁸ Hříbková (2009) uvádí, že tento přístup ke vzdělávání nadaných byl hojně využíván v 1. polovině 20. století v USA. Jeho propagátory byli např. J. C. Stanley, L. S. Holligworthová či G. Hildrethová.

¹⁹ Laznibatová (2001) udává, že akcelerační programy jsou nejčastěji používány pro výuku matematiky, lze je však aplikovat i na další předměty.

docházky. Řešením by mohlo být výše uvedené přeskočení ročníku, zde je však potřeba brát v potaz emocionální a sociální vyspělost žáka²⁰. Ten totiž může být intelektuálně na stejné výši jako kolektiv, do kterého nově přijde, v sociální a emocionální oblasti však může být oproti starším žákům pozadu.

Podobná rizika uvádějí také Mönks a Ypenburgová (2002), ti však zároveň dodávají, že obavy nemusí být nutně opodstatněné. Kalendářní věk dle nich nemusí hrát ve vývoji dítěte významnou roli. Nadaní žáci často i ve svém volném čase více interagují se staršími jedinci, kteří jim jsou intelektuálně blíže, čímž může být jejich sociální a emocionální vývoj urychlen. Mohlo by tak pro ně naopak být škodlivé zůstat v kolektivu svých vrstevníků.

2.4.2 Enrichment

Druhou možností úpravy organizace vzdělávání je tzv. enrichment neboli obohacování, rozšiřování či prohlubování probírané učební látky nad rámec běžných učebních osnov. Machů (2006) uvádí, že tento přístup je aplikován především v segregovaném vzdělávání, lze ho však využít i v integraci. Podle Hříbkové (2009) se naopak obohacování hojně využívá v běžných třídách při integraci. Žák v takovém případě nepostupuje v učivu dopředu rychleji, získává ale o probírané látce hlubší poznatky. Lze také schopnosti nadaného žáka využít ve prospěch celé třídy, případně pracovat na jeho sociálním rozvoji (Hříbková, 2010).

Za **výhodu** obohacujícího přístupu Hříbková (2009) považuje to, že nadaný žák je přiměřeně stimulován, přičemž ale zůstává se svými vrstevníky spadajícími do intaktní společnosti, čímž je zachován vývoj v přirozeném sociálním prostředí. Naopak jako **úskalí** tohoto způsobu práce Hříbková (2010) uvádí např. časovou náročnost pro učitele. Je totiž třeba pro nadaného žáka připravit úlohy prohlubující probírané učivo. Nadaní žáci mohou mít také vyšší nároky na diskusi během vyučování – s tím se musí pedagog naučit pracovat tak, aby nebyly zanedbávány potřeby ostatních žáků ve třídě.

Machů (2006) upozorňuje, že obohacování učiva má svá pravidla, která reflektují skutečné potřeby nadaných. Je třeba dát si pozor, aby rozšiřující úkoly skutečně posouvaly žákovo myšlení a vědomosti dál. Nemělo by dojít k tomu, že má nadaný žák v hodině pouze více

²⁰ Dle Marlanda (1972, cit. dle Hříbkové, 2009) bylo právě toto riziko předmětem kritiky akceleračního vzdělávání v USA.

práce, která ho ale nijak nerozvíjí. Zároveň je dle Hříbkové (2010) důležité, aby spolužáci pochopili specifické potřeby nadaného žáka a aby nebyl narušen jeho sociální status, aby nedocházelo k vyčleňování z kolektivu. Je vhodné připravovat takové aktivity, které jednak rozvíjejí nadaného žáka a jednak jsou prospěšné i pro zbytek třídy, který motivují k hlubšímu zájmu o probíraná témata.

Jako vhodné metody a postupy obohacování Hříbková (2010) uvádí následující:

- samostatné podrobnější studium probíraných témat a následná prezentace nadaným žákem před třídou (žák může přinést vlastní materiály, fotografie),
- projektové vyučování (individuální i skupinové),
- skupinové práce, při kterých mohou všichni žáci využít své silné stránky (je doporučeno proměňovat složení skupin),
- doučování slabších žáků,
- besedy se zajímavými osobnostmi z různých oborů (nadaný žák se může podílet na organizaci takových akcí),
- exkurze na zajímavá místa (muzea, různá pracoviště),
- využití asistenta či tutora.

Mönks a Ypenburgová (2002) přidávají tyto možnosti:

- mimořádně volitelné předměty,
- prázdninové tábory,
- spolupráce s muzei, hudebními či uměleckými školami,
- sobotní školy aj.

Existují také aktivity, které mohou působit jako obohacující, opak je však pravdou. Je třeba se vyhnout úkolům, ze kterých by nadaný žák měl pocit, že jsou za trest, nebo které jsou samoúčelné a k rozvoji žáka nijak nepřispívají. Machů (2006) a Mönks a Ypenburgová (2002) mezi takové aktivity řadí např.

- zařizování věcí pro učitele,
- posuzování prací a domácích úkolů ostatních spolužáků,
- třídění starých novin,
- memorování většího množství faktů apod.

Mönks a Ypenburgová (2002) zmiňují také **kooperativní učení**²¹, přičemž vycházejí ze Stamma (1992). Při tomto způsobu práce žák, který dané učivo ovládá, pomáhá slabším žákům. „Zastánci této podpůrné výukové metody říkají, že se pomocí ní nadaní žáci sociálně a intelektuálně zlepšují. Odpůrci tvrdí, že (...) je to mnohem méně výhodné, než se obecně soudí. Nadaný žák by měl hledat (...) výzvu pro sebe (Mönks a Ypenburgová, 2002. s. 58).“

2.4.3 Seskupování (ability grouping)

Odborníci často hovoří také o tzv. **seskupování** (ability grouping, skupinové vyučování). Harel Ben Shahařová (2022) uvádí, že se seskupováním v obecném slova smyslu myslí jakékoli rozdělování žáků do škol, tříd, kurzů apod. Jak již bylo zmíněno výše, umístování žáků do škol pro nadané patří pod segregaci a v naší republice není v rámci veřejných škol možné. Jak ale dokazuje např. Hříbková (2009), seskupování je možné i inkluzivním vzděláváním, v rámci diferenciaci uvnitř třídy. Žáci jedné třídy tak mohou být rozděleni do skupin dle svých schopností a každá skupina může pracovat na odlišném zadání, které odpovídá jejich úrovni v daném předmětu. Hříbková (2009) ale zároveň dodává, že seskupování nemusí probíhat pouze v rámci jedné třídy. V určitých předmětech tak mohou být v jedné skupině žáci z různých ročníků.

²¹ Obdobou je doučování slabších žáků, které bylo zmíněno ve výčtu výše.

3 Pregraduální vzdělávání pedagogů

Kvalitu školní výuky a rozvoj vzdělanosti do značné míry ovlivňuje způsob a kvalita přípravy budoucích učitelů (Průcha, 2002). Proto je důležité neustále zjišťovat aktuální úroveň přípravného vzdělávání učitelů a hledat nové cesty a způsoby jejího zlepšení.

Dle Průchy (2002) aktuálně příprava na učitelské povolání ve většině zemí probíhá na úrovni terciárního vzdělávání. Průcha (2002) hovoří o dvou modelech přípravného vzdělávání učitelů. V **následném modelu** je oddělena odborná a pedagogická složka přípravy. Studenti se nejprve soustředí na odborné předměty odpovídající jejich aprobaci. V navazujícím úseku studia se teprve soustředí na pedagogické, didaktické a psychologické disciplíny. Druhým z nich je **souběžný model**, kdy budoucí učitelé studují pedagogické, didaktické a psychologické předměty zároveň s odbornými předměty dle jejich aprobace. **Tento model je uplatňován ve většině zemí EU včetně České republiky.**

3.1 Systém pregraduálního vzdělávání pedagogů v ČR

*„Vzdělávání učitelů ovlivňuje v ČR, ale i v dalších evropských zemích, tzv. **Boloňská deklarace**, kterou v roce 1999 podepsali ministři zodpovědní za vysoké školství z 29 evropských zemí. V tomto dokumentu je deklarován přechod na strukturované, třístupňové studium: bakalářské – magisterské – doktorské. Smyslem je srovnatelnost těchto stupňů vysokoškolského vzdělávání v evropských zemích a zvýšení jeho prostupnosti“* (Švec, 2006, s. 2).

Učitelství se řadí mezi tzv. **regulovaná povolání**, k jejichž vykonávání je nutné splnit předepsané požadavky, které jsou dány legislativně. Učitelé musí mimo jiné projít pregraduálním vzděláváním v akreditovaných studijních programech.

Jak uvádí např. Coufalová a Vaňková (2010), vysoké školy mají do velké míry autonomii ve tvorbě studijních plánů akreditovaných oborů učitelství. Obsah pregraduální přípravy učitelů se tak na různých fakultách a v různých oborech liší. V roce 2004 vzniklo z iniciativy MŠMT Grémium pro učitelské studium na VŠ. To následně vydalo **Koncepci pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol** redigovanou Jiřím Marešem. V ní zveřejnilo také minimální požadavky na základní složky učitelské přípravy, resp. na jejich minimální

podíl²² z celkové hodinové dotace. Nutno však podotknout, že **tato Koncepce měla doporučující charakter**. Akreditační komise na ni sice brala ohled, nebyla však závazná a mnoho fakult ji považovalo za nevyhovující (Mareš a Stuchlíková, 2011).

Na konci roku 2013 začali zástupci různých fakult jednat s Akreditační komisí a požadovali revizi původní koncepce tak, aby byly zohledněny návrhy fakult a koncepce odpovídala principům učitelské přípravy (Stuchlíková a Janík, 2017). V roce 2017 po dlouhých jednáních, úpravách a několika kolech připomínek vznikla **Rámcová koncepce přípravy učitelů základních a středních škol**, kterou zpracovala Iva Stuchlíková a Tomáš Janík a MŠMT spolu s Národním akreditačním úřadem (dále jen NAÚ) vydalo **Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků**. Pracovní skupina tvořící Rámcovou koncepci se snažila svá doporučení sladit se Standardem učitele, který vznikl v rámci Kariérního systému pro učitele. Nově byl tedy podíl jednotlivých (upravených) složek vzdělávání učitelů doporučen takto: oborová složka má tvořit 44–65 % celkové hodinové dotace, oborově-didaktická složka by měla odpovídat 8–15 % stejně jako složka pedagogicko-psychologická. Pedagogickým praxím a jejich reflexi by mělo být věnováno 5–10 %. Konkrétní rozložení složek by se mělo měnit v závislosti na typu učitelské přípravy (mateřská škola, první stupeň, druhý stupeň atd.) (Stuchlíková a Janík, 2017).

3.2 Legislativní požadavky na vzdělání pedagogů

Legislativní požadavky na vzdělání pedagogů v České republice jsou určeny **Zákonem č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících**. Ten udává, jakou odbornou kvalifikaci musí učitel pro výkon tohoto povolání získat. Požadavky se liší²³, jedná-li se o učitele mateřské školy, prvního stupně základní školy nebo druhého stupně a střední školy.

²² Koncepce rozlišuje pět složek učitelské přípravy, které jsou společné pro učitele všech typů a stupňů škol. Oborově předmětová spolu s předmětově didaktickou složkou by měla tvořit 60 % celkové hodinové dotace. 15–20 % by mělo být vyčleněno na pedagogicko-psychologickou složku, 7 % na složku univerzitního základu a asi 3 % (4 týdny) na pedagogické praxe (Mareš, 2004).

²³ Zvláštní požadavky jsou také kladeny na učitele působící ve školách či třídách zřízených pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Učitelé vykonávající přímou pedagogickou činnost v těchto školách či třídách musí absolvovat také studium zaměřené na speciální pedagogiku. Tyto požadavky však v této práci nebudou zvlášť zmiňovány, neboť studenti oborů speciální pedagogiky nejsou cílovou skupinou dotazníkového šetření, které je součástí této práce.

3.2.1 Požadavky na kvalifikaci učitele prvního stupně základní školy

Dále se v § 7 odst. 1 Zákona o pedagogických pracovnících uvádí následující: „*Učitel prvního stupně základní školy získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem a) v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy.*“

V dalších bodech tohoto odstavce je uvedeno, že kvalifikaci lze získat také studiem magisterských programů zaměřených na přípravu učitelů mateřské školy, vychovatelství nebo pedagogiku volného času či na přípravu učitelů druhého stupně základní školy nebo všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy, přičemž ale **toto vzdělání musí být doplněné studiem k rozšíření odborné kvalifikace zaměřeným na přípravu učitelů prvního stupně základní školy.**

3.2.2 Požadavky na kvalifikaci učitele druhého stupně základní školy a učitele střední školy

Paragraf 8 Zákona o pedagogických pracovnících uvádí **společné způsoby získání odborné kvalifikace učitele druhého stupně základní školy a učitele všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy.** Tuto kvalifikaci je možné získat „*studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů druhého stupně základní školy nebo na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích nebo odborných předmětů střední školy.*“ Dále je možné absolvovat studium zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy. To je ale třeba doplnit studiem k rozšíření odborné kvalifikace, které připravuje učitele druhého stupně základní školy nebo střední školy. Dále je možné absolvovat studium zaměřené odborně dle charakteru vyučovaného předmětu, to je ale opět nutné doplnit studiem pedagogického zaměření, v němž absolvent získá pedagogické minimum (např. v rámci celoživotního vzdělávání).

3.3 Profesní kompetence učitele

Žák a jeho proces a výsledky učení jsou ovlivňovány celou řadou okolností. Jedním z důležitých činitelů ve vzdělávacím procesu je učitel. Starý (2012) dokonce uvádí, že dle dostupných výzkumů je učitel druhým nejdůležitějším faktorem ovlivňujícím výsledky žáka.

V České republice probíhá v posledních více než 20 letech diskuse, která se právě dovednostmi a způsobilostí učitelů zabývá. Kvalita učitelů je akcentována v Národním Programu rozvoje vzdělávání v České republice (2001, dále jen Bílá kniha). Kvalitní učitelé jsou v Bílé knize popisováni jako důležitá složka proměny školy a jako jedna z cest ke zvýšení kvality učitelů je zmiňováno jejich vzdělávání. Bílá kniha přichází s nápadem vytvoření profesních standardů učitelů, které by měly být základem pro přípravu rámcových programů přípravného vzdělávání učitelů. Spilková (2010) uvádí, že v návaznosti na Bílou knihu zadalo MŠMT požadavek na vytvoření zmiňovaného profesního standardu učitele. V této souvislosti formulovala Vašutová (2001) soubor kompetencí²⁴, které by měl mít kvalifikovaný učitel. Dle tohoto standardu by měly být vytvářeny studijní programy oboru učitelství a popsané kompetence by měly být základem profilu absolventa těchto oborů.

3.3.1 Profesní kompetence dle Vašutové

Model, který v rámci profesního standardu učitele sestavila Vašutová (2001, 2004), sestává ze **sedmi oblastí kompetencí**:

- předmětové,
- didaktické/psychodidaktické,
- pedagogické,
- diagnostické a intervenční,
- sociální, psychosociální a komunikativní
- manažerské a normativní,
- profesně a osobnostně kultivující.

Předmětové kompetence souvisejí se systematickými znalostmi vyučovaného oboru. Učitel by měl ovládat látku svého oboru v takovém rozsahu a hloubce, aby byl schopen předat adekvátní znalosti svým žákům. Měl by umět vyučovat mezioborově, integrovat do svého vyučování i poznatky z jiných oborů. Měl by disponovat potřebnými dovednostmi

²⁴ K termínu učitelské kompetence lze v odborné literatuře nalézt několik různých definic. Jako příklad může sloužit definice z Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 103): „*Kompetence učitele jsou souborem profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.*“ Další definice uvádí např. Slavík a Šiňor (1993) nebo Vašutová (2001).

v oblasti informačních a komunikačních technologií, měl by být schopen vyhledat si a zpracovat potřebné informace.

Neméně důležité jsou **kompetence didaktické** (psychodidaktické). Učitel by měl znát různé strategie vyučování a měl by je prakticky ovládat. Zároveň jsou potřeba znalosti široké škály didaktických metod, jejich využití v různých situacích a možností a nástrojů hodnocení. Je důležité, aby byl učitel seznámen s rámcovým vzdělávacím programem²⁵.

Dále je nezbytné, aby měl učitel **kompetence pedagogické**. Měl by se orientovat v oblasti výchovy a vzdělávání, měl by být seznámen s nejnovějšími trendy v těchto oblastech. Nezbytné jsou také znalosti práv dítěte a jejich respektování při vykonávání pedagogické činnosti.

Kompetence diagnostické a intervenční se vztahují k průběžné diagnostice, kterou učitel během výuky provádí. Na základě individuálních odlišností jednotlivých žáků volí vhodný přístup a je schopen odhalit např. specifické poruchy učení u svých žáků. Měl by být obeznámen se sociálně-patologickými jevy, které se mohou ve škole vyskytnout a měl by vědět, jak v takové situaci postupovat.

Další rozsáhlou oblastí jsou **kompetence sociální, psychosociální a komunikativní**. Jedním z úkolů učitele je utvářet a udržovat zdravé klima ve třídě, a to především na základě znalosti sociálních vztahů v konkrétní třídě. Měl by také zvládat řešení náročných sociálních situací a konfliktů. Neméně důležitá je znalost pedagogické komunikace a její využití v praxi, stejně jako efektivní spolupráce s rodiči.

Kompetence manažerské a normativní souvisejí se znalostí zákonů a jiných norem, které souvisí s výkonem profese učitele. Nezbytné je, aby učitel ovládal základní administrativní úkony, jako je vedení evidence žáků, ukládání jejich výsledků, tvorba vysvědčení, vedení evidence úrazů apod. Do manažerských kompetencí spadá vedení žáků, nastavení efektivní spolupráce ve třídě, organizace různých aktivit, jako jsou výlety, exkurze apod.

Sedmou oblastí, kterou Vašutová uvádí, jsou **kompetence profesně a osobnostně kultivující**. Učitel by měl mít všeobecný rozhled – měl by se orientovat ve filozofických,

²⁵ Tuto poznámku Vašutová přidala až v roce 2007, neboť v roce 2001, kdy soubor kompetencí tvořila, se ještě s rámcovými vzdělávacími programy nepochybovala.

kulturních, politických, právních či ekonomických tématech – a měl by být schopen díky tomu formovat postoje a hodnoty žáků. Měl by být schopen sebereflexe a seberozvoje.

Výše uvedené kompetence jsou žádoucí u všech pedagogů, a to včetně učitelů pracujících s nadanými žáky. Na ty je zaměřena kap. 3.4, avšak kromě kompetencí v ní uvedených je důležité zahrnout do profilu učitele nadaných i výše popsané obecné kompetence. Proto jsou zde tak podrobně rozepsány.

3.3.2 Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství

Kromě Vašutové se o formulaci důležitých kompetencí učitele pokoušeli i další autoři²⁶, přičemž se jejich přístupy různily, a vznikly tak různé soubory kompetencí. Všechny, včetně profesního standardu učitele vytvořeného Vašutovou (2001), měly však spíše doporučující charakter, vysoké školy nijak nezavazovaly.

V roce 2023 vydalo MŠMT²⁷ **Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství**²⁸ (dále jen **Kompetenční rámec**). Ten popisuje základní oblasti kompetencí, které by měl student během studia učitelství získat. Pregraduální příprava je totiž významným obdobím v životě učitele, během kterého by měl potřebné kompetence rozvinout a připravit se na další sebevzdělávání v průběhu výkonu povolání. Kompetence uvedené v **Kompetenčním rámci** jsou definovány obecně, a jsou proto uplatnitelné pro všechny obory učitelství (MŠMT, 2023).

Kompetenční rámec je přílohou Rámcových požadavků na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků (dále jen **Rámcové požadavky**), které vydává MŠMT. **Tím je tedy závazně zakotvena nutnost vzít při tvorbě studijního programu připravujícího učitele **Kompetenční rámec** v potaz.** Jak ale uvádí MŠMT (2023, s. 7), „*kompetenční rámec je (...) povinný jako obecný cíl přípravy učitelů, povinný k využívání, ale v důsledku není ukotvena povinnost naplňovat každou jeho dílčí kompetenci. Je tomu tak proto, že*

²⁶ Je možné zmínit např. Pařízka (1988), Švece (1999) nebo Janíka (2005).

²⁷ **Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství** „vznikl jako jeden z výstupů spolupráce Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR s fakultami připravujícími učitele na *Reformě přípravy učitelů a učitelek v ČR*“ (MŠMT, 2023, s. 6).

²⁸ Příprava kompetenčního profilu učitele je popsána jako jeden z cílů ve Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ (MŠMT, 2020).

MŠMT chce akcentovat formativní charakter Rámce, motivovat poskytovatele přípravy učitelů a učitelek k práci s ním a vyhodnocovat jeho přínos pro kvalitu přípravy“.

Kompetenční rámec obsahuje **18 kompetencí, jež jsou rozděleny do 6 oblastí:**

- Oblast 1 – vyučované obory a jejich zprostředkování žákům,
- Oblast 2 – plánování, vedení a reflexe výuky,
- Oblast 3 – prostředí pro učení,
- Oblast 4 – zpětná vazba a hodnocení,
- Oblast 5 – profesní spolupráce,
- Oblast 6 – profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví.

Oblast 1 zahrnuje **kompetence spojené s hlubokými znalostmi vyučovaných oborů**. Je třeba, aby měl absolvent pozitivní vztah k vyučovaným oborům, dokázal se orientovat v jejich vztazích na různých úrovních kurikula. Zároveň své vědomosti musí umět didakticky transformovat a vytvořit žákům efektivní příležitosti pro učení včetně přihlídnutí k jejich vzdělávacím potřebám. V této oblasti jsou zmíněni také žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, přičemž jsou do této skupiny explicitně zařazeni žáci nadaní a mimořádně nadaní.

Oblast 2 se vztahuje např. k **nastavování cílů, diagnostice potřeb žáků, podpoře motivace žáků nebo k efektivnímu vedení výuky**. Absolvent by měl o své žáky projevovat zájem, měl by dokázat poznat jejich potřeby²⁹ a přizpůsobit jim plánování výuky.

Kompetence uvedené v Oblasti 3 souvisejí s **vytvářením bezpečného prostředí, vhodného uspořádání třídy** i digitálního prostoru, ve kterém se učení odehrává. Absolvent by měl žáky vést k efektivnímu učení, podporovat zdravé vztahy ve třídě a vytvářet respektující prostředí.

Oblast 4 zahrnuje **dovednosti sumativního i formativního hodnocení, správné zpětné vazby, efektivního nastavení kritérií** korespondujících s nastavenými cíli výuky. Absolvent učitelství by měl dokázat vést žáky k reflexi a sám ji využívat. Měl by nejen dávat zpětnou vazbu žákům, ale také je vést k poskytování zpětné vazby učitelům.

²⁹ Také zde je zmíněna důležitost rozpoznání potřeb žáků nadaných a mimořádně nadaných.

Kompetence uvedené v Oblasti 5 souvisí nejen se **spoluprací s kolegy, ale vztahují se také ke spolupráci s rodiči a širší komunitou**. Absolvent by měl ovládat základy respektující komunikace a měl by ji v kontaktu s jinými osobnostmi umět aplikovat.

Oblast 6 se zaměřuje na osobu absolventa, jeho **sebepojetí, rozvoj, hodnoty a duševní zdraví**. Absolvent by měl mít chuť se dále rozvíjet, využívat sebereflexi a profesně růst. Odpovídající pozornost by měl věnovat také duševní hygieně a znát metody předcházení stavu vyhoření.

Pro každou z vyčleněných oblastí **jsou kompetence definovány na třech úrovních** – absolvent, začínající učitel a zkušený učitel.

Autorský tým vycházel při tvorbě Kompetenčního rámce z několika domácích i zahraničních koncepcí popisujících kvality a kompetence učitele³⁰. Proto se jednotlivé oblasti prolínají např. i s kompetencemi definovanými Vašutovou (2001), které byly popsány výše.

3.4 Učitelé nadaných žáků

Výše byly z několika pohledů popsány kompetence, které by měl po absolvování pregraduální přípravy mít každý učitel. Jak ale již bylo uvedeno v prvních dvou kapitolách, nadaní žáci potřebují specifický přístup, který by jim umožnil rozvíjet jejich potenciál. Je tedy na místě nyní zmínit, jaké dovednosti a znalosti by měl mít učitel pracující s nadanými.

V roce 1968 provedl William Bishop výzkum, **ve kterém se zaměřil na identifikaci klíčových vlastností úspěšných středoškolských učitelů pracujících s nadanými žáky**. Výzkum byl proveden v rámci programu pro nadané a talentované středoškolské studenty v Georgii.

Výsledky ukázaly, že úspěšní učitelé:

- byli intelektuálně nadprůměrní a projevovali zájem o intelektuální aktivity,
- projevovali silný zájem o literaturu, umění a kulturní aktivity,
- měli silnou potřebu dosahovat úspěchů a dosahovali vysokých akademických výsledků,
- měli pozitivní vztah a postoj k žákům,

³⁰ Jejich výčet je uveden v Koncepčním rámci na s. 9 (MŠMT, 2023).

- projevovali ve třídě odpovědné, systematické a stimulující chování,
- motivovali žáky k učení, samostatnému myšlení a rozvoji zájmu o daný předmět.

Na kvalitu a vlastnosti učitelů nadaných se ve svém výzkumu zaměřili také např. Khalil a Accariya (2016). Cílem výzkumu bylo **sestavit souhrn vlastností, jež by měl mít dobrý učitel nadaných**. Na výzkumu participovalo 15 nadaných izraelských žáků. Autoři využili metodu rozhovoru, doporučujícího dopisu a deníku participantů. Svá zjištění autoři rozdělili do tří témat: **vlastnosti dobrého učitele, vlastnosti dobré výuky a vlastnosti dobrého vztahu mezi učitelem a žákem**. Výsledky výzkumu z velké části korespondovaly s výše zmíněným šetřením Bishopa (1968). Dobrý učitel by měl mít vůdcovské a organizační dovednosti, měl by ovládat efektivní komunikaci s žáky a měl by mít znalosti vyučovaného oboru na vysoké úrovni. Měl by být schopen diferenciacce vyučování, jeho hodiny by měly být zajímavé a interaktivní a měly by žáky motivovat k tvůrčímu myšlení. Měl by také využívat inovativní metody a materiály. Ve vztahu mezi učitelem a žákem je dle zjištění výzkumu důležitý vzájemný respekt či víra ve studenta a jeho schopnosti.

Jak je možné vidět, vlastnosti, které nadaní žáci považují u svých učitelů za důležité, do jisté míry korespondují s kompetencemi učitele popsány v předchozí kapitole. Je však nezbytné, aby se učitel nadaných kromě obecných kompetencí a znalostí orientoval také v problematice nadání a práce s nadanými.

3.4.1 Příprava a připravenost učitelů nadaných žáků

Aby mohl učitel splňovat výše uvedené požadavky, je třeba jeho speciální příprava a kvalifikace na práci s nadanými dětmi, uvádí Feldhusen (1997). Tento názor potvrzuje také Hříbková (2010, s. 59), která uvádí následující: „*Shoda autorů panuje v tom, že jednou z podmínek vytvoření funkčního vzdělávacího systému pro nadané v rámci školství je příprava učitelů³¹ pro práci s touto žákovskou populací. Nestáčí totiž pouhá příležitostná osvětová činnost pro učitele, např. na stránkách různých deníků nebo časopisů určených pro tuto profesní skupinu, ale je třeba přistoupit v této oblasti k systematickému vzdělávání*

³¹ Vzdělávání pedagogů pro práci s nadanými žáky je zakotveno také v Bílé knize: „*Je zapotřebí připravit učitele pro práci s nadanými žáky. Tato problematika by se měla stát součástí povinného vzdělávání učitelů a psychologů, pracujících ve školství. Je třeba naučit učitele znát a běžně používat moderní výukové metody, které se ve světě k práci s nadanými používají, a jsou vhodné pro rozvoj potenciálu všech žáků*“ (MŠMT, 2001, s. 56).

*budoucích učitelů i učitelů z praxe. V této činnosti pak hrají nejdůležitější úlohu pedagogické fakulty*³².“

V USA se příprava pedagogů na práci s nadanými dětmi dostala do centra pozornosti již v druhé polovině 20. století. V 80. letech zjišťovala Stednitzová (cit. dle Hříbkové 2009), jak je téma vzdělání nadaných rozšířené na vysokých školách v USA. Dle zjištění byly v roce 1984 nabízeny kurzy spojené se vzděláváním nadaných na 101 vysoké škole, přičemž v roce 1989 jich bylo již 134.

Naopak v Evropě ještě v roce 1989 nebylo toto téma na vysokých školách součástí pedagogiky ani speciální pedagogiky. V 90. letech se však speciální příprava učitelů nadaných rozšířila i do evropských zemí. Laznibatová (2001) uvádí, že existují aplikační pracoviště v Holandsku, Rakousku, Maďarsku či Polsku, kde jsou učitelé seznamováni např. s možnostmi diferencovaného kurikula. Hříbková (2009, 2010) hovoří o univerzitě v nizozemském Nijmegenu, která nabízí kurzy i pro zájemce z dalších evropských zemí. Absolvent získá mezinárodní certifikát, který má platnost ve většině evropských zemí. V řadě zemí je tento (nebo podobný) certifikát dokonce podmínkou pro to, aby učitel mohl s nadanými žáky pracovat.

Hříbková (2009, 2010) popsala také situaci přípravy pedagogů na práci s nadanými dětmi v České republice po roce 1990. Pedagogické fakulty nabízely témata vzdělávání nadaných v rámci volitelných předmětů a kurzů. Většinou však nebyl kurz zaměřený pouze na nadané děti – ty byly jen jedním z témat. Hříbková (2010) zdůrazňuje, že **je žádoucí, aby se předměty zaměřené na nadané děti postupně rozšířily, pokud možno, na všechny pedagogické fakulty.**

Ke vzdělávání pedagogů pro práci s nadanými dětmi v České republice se dále vyjadřují např. Kadrnožková a Janyšková (2022). Shodně s Hříbkovou uvádějí, že lze v pregraduální přípravě pedagogů nalézt předměty, jež se vzděláváním nadaných žáků zabývají. Učitelé mohou také využít akreditovaných kurzů MŠMT v rámci dalšího vzdělávání. Jak ale autorky upozorňují, nevíme, kolik studentů si volitelné předměty zabývající se nadanými žáky zvolí

³² Zároveň však v roce 2009 Hříbková (s. 197) upozorňuje, že „není možné v rámci pregraduální přípravy budoucích učitelů zahrnout do studijních programů všechna potřebná témata“.

nebo kolik učitelů využije možnosti placených kurzů od MŠMT, aby se v problematice nadaných žáků dále vzdělávali.

Machů (2006) informuje o výzkumném šetření z roku 2003, které **mělo za cíl zjistit, do jaké míry podléhají pedagogové mýtům o nadaných žácích**. Do dotazníkového šetření se zapojilo 251 učitelů z Moravy i Čech. Bylo jim předloženo několik obecných tvrzení o vzdělávání a identifikaci nadaných, úkolem respondentů bylo určit, zda je tvrzení pravdivé či nepravdivé. U větší části tvrzení odpověděla více než polovina respondentů nesprávně.

Vzděláváním nadaných žáků v praxi se zabývalo také **dotazníkové šetření Nadané a mimořádně nadané děti – opomíjená skupina se speciálními vzdělávacími potřebami**, které bylo realizováno Národním pedagogickým institutem České republiky v roce 2020. V rámci tohoto šetření bylo osloveno 355 ředitelů mateřských, základních a středních škol s otázkami, jaké zkušenosti mají se začleňováním různých skupin³³ žáků s potřebou podpůrných opatření a jak si podle nich vedou jejich učitelé ve vzdělávání těchto skupin. Z výsledků vyplývá, že zkušenosti se začleňováním nadaných žáků mají školy ze všech vybraných skupin nejméně. Pouhých 45 % ředitelů uvedlo, že mají tyto zkušenosti. Naopak např. u žáků se specifickými potřebami má zkušenost až 93 % dotazovaných ředitelů. Druhou cílovou skupinou tohoto šetření byli učitelé, jichž se do výzkumu zapojilo 6 349. Učitelé odpovídali na otázku, jak se jim osobně daří pracovat s dětmi a žáky z různých skupin potřebujících podpůrná opatření. Samotní učitelé hodnotili svou práci s nadanými žáky celkem dobře. 14 % uvedlo, že práci s nadanými žáky zcela zvládají, 43 % ji spíše zvládá a jen 4 % ji spíše nezvládají. Ostatní uvedli, že nemají zkušenost.

3.4.2 Tematická zpráva ČŠI za rok 2021/2022

Jedním z ukazatelů připravenosti učitelů na práci s nadanými žáky je aktuální stav jejich vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu. ČŠI vydala v roce 2022 tematickou zprávu **Podpora vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků v základních a středních školách** (Pavlas a kol, 2022). Ta popisovala zjištění získaná během šetření realizovaného ve školním roce 2021/2022, které navazovalo na šetření z roku 2015/2016.

³³ Kromě (mimořádně) nadaných žáků byl dotaz směřován také na žáky se specifickými poruchami učení a chování, žáky se zdravotním postižením, se sociálním znevýhodněním a na žáky cizince (NPI, 2020).

V rámci tohoto šetření se ČŠI zaměřila především na to, jak školy s nadanými žáky pracují, jak nadání vyhledávají, jaký mají systém podpory nadaných, jaké metody a formy práce při výuce uplatňují. Zřetel byl brán také na to, zda školy při vzdělávání nadaných žáků spolupracují s relevantními externími subjekty.

Ve svém šetření ČŠI dospěla k těmto zjištěním:

- Ačkoli novelizace školského zákona v roce 2016 směřovala k podpoře nadaných žáků stejně jako k podpoře žáků se SVP, **tato oblast stále není ve školách dostatečně systematicky rozvíjena a zdůrazňována**. I přes postupné zlepšení situace zůstává podpora nadání nedostatečně zajištěna a nedostává potřebnou pozornost, ačkoli ČŠI na tuto skutečnost dlouhodobě a opakovaně upozorňuje.
- **Ač má většina škol určitým způsobem rozvoj nadání formálně ukotven ve školním vzdělávacím programu, na její aplikaci není kladen dostatečný důraz.** *„Přestože je problematika podpory nadaných a mimořádně nadaných žáků obdobně náročná a stejně důležitá jako podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, nevěnují se jí školy systematicky, pravděpodobně především z toho důvodu, že přítomnost nadaných a mimořádně nadaných žáků nevnímají v kontextu dalších náročných úkolů (...) jako významnější či prioritní téma“* (Pavlas a kol., 2022, s. 2).
- Jen 4 % pedagogů základních škol a 3 % pedagogů středních škol se v rámci dalšího vzdělávání zúčastnila některého z kurzů zaměřených na vzdělávání nadaných žáků. Takto nízký počet pedagogů, kteří rozvíjejí své vzdělání v oblasti podpory nadání, považuje ČŠI za alarmující.
- Podpora nadaných žáků není patrná ani v samotné výuce. Většina škol tyto žáky podporuje pouze nabídkou různých olympiád a vědomostních soutěží, což ale dle ČŠI není pro rozvoj jejich nadání dostatečné.
- Více než čtvrtina škol nespolečně spolupracuje s externími subjekty, které by se na rozvoj nadaných žáků zaměřovaly.

4 Příprava pedagogů na práci s nadanými žáky (empirická část)

Výstupem této závěrečné práce je vlastní výzkumné šetření zaměřené na přípravu na práci s nadanými žáky v rámci pregraduálního vzdělávání učitelů. Níže je vymezen metodologický design, analýza dat a jejich interpretace.

4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu je **zjistit, jakým způsobem probíhá pregraduální příprava pedagogů na vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků v České republice**. Šetření je zaměřeno na studenty učitelství pro první a druhý stupeň základní školy. Studenti učitelství pro SŠ, mateřské školy nebo studenti speciální pedagogiky a jiných příbuzných oborů nejsou cílovým vzorkem tohoto výzkumu.

V návaznosti na výše zmíněný cíl výzkumu bylo formulováno 5 výzkumných otázek:

1. Zahrnují jednotlivé vysoké školy do přípravného vzdělávání učitelů předměty zaměřené přímo na práci s nadanými žáky?
2. Je na jednotlivých vysokých školách v přípravném vzdělávání učitelů problematika nadaných žáků probírána v předmětech, které nejsou primárně zaměřeny jen na práci s nadanými žáky?
3. Cítí se být studenti přípravného vzdělávání učitelů připraveni na práci s nadanými žáky?
4. Vědí studenti přípravného vzdělávání učitelů, že lze při vzdělávání nadaných žáků využít podpůrná opatření a s kým mohou při jejich poskytování spolupracovat?
5. Považují studenti přípravného vzdělávání učitelů přípravu na práci s nadanými žáky za důležitou?

4.2 Metodologie výzkumu

Vzhledem k tomu, že mým cílem bylo získání odpovědí od velkého množství respondentů z různých vysokých škol, zvolila jsem **kvantitativní výzkum**. Ten je dle Průchy, Walterové a Mareše (2001, s. 111) „*založen na pozitivismu a jeho zdrojem poznání je objektivní a co možná nejpřesnější zkoumání reality, podobně jako v přírodních vědách*“. Chráska (2016, s. 11) potom pedagogický kvantitativní výzkum vymezuje jako „*záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají hypotézy o vztazích mezi*

pedagogickými jevy“. Pro následující výzkum nebyly stanoveny hypotézy, nýbrž byly sestaveny výše prezentované výzkumné otázky, na něž jsem se pokoušela najít odpověď. V následné diskusi budou výsledky výzkumu porovnány s teoretickým základem této problematiky.

Pro analýzu a interpretaci dat jsem využila **popisnou statistiku**. Kladivo (2013) ji vymezuje takto: „*Popisná (deskriptivní) statistika se zabývá popisem stavu nebo vývoje hromadných jevů. Nejprve se vymezí soubor prvků (...). Následně se všechny prvky vyšetří z hlediska studovaného jevu. Výsledky šetření (...) tvoří obraz studovaného hromadného jevu vzhledem k vyšetřovanému souboru.*“

4.3 Výzkumný plán

Cílem výzkumu bylo získat respondenty ze všech veřejných vysokých škol v České republice, které nabízejí přípravné vzdělání učitelů základních škol. Nehrálo zde roli, zda se jedná o učitelství pro 1. nebo 2. stupeň ZŠ, nezáleželo ani na konkrétní aprobaci. Nejprve jsem zjistila, na kterých vysokých školách budu shánět respondenty. Dle Registru vysokých škol (MŠMT, 2022) do cílové kategorie spadá 11 vysokých škol:

- Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích (JČU),
- Masarykova univerzita (MUNI),
- Ostravská univerzita (OSU),
- Technická univerzita v Liberci (TUL),
- Univerzita Hradec Králové (UHK),
- Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem (UJEP),
- Univerzita Karlova (UK),
- Univerzita Palackého v Olomouci (UPOL),
- Univerzita Pardubice (UPA),
- Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně (UTB),
- Západočeská univerzita v Plzni (ZČU).

Gavora (2000) uvádí, že nejefektivnější metodou hromadného získávání informací je **dotazníkové šetření**. To umožňuje získat větší množství srovnatelných dat v poměrně krátkém časovém období. Z tohoto důvodu jsem právě dotazníkové šetření zvolila jako

metodu sběru dat pro svůj výzkum. Sestavila jsem online dotazník o 19 otázkách, přičemž 10 z nich bylo uzavřených, 9 otevřených – v nich měli respondenti možnost více rozepsat své názory. Prvních 7 otázek cílilo na údaje o respondentech, na jejichž základu potom byla postavena analýza a komparace dat.

Přípravený dotazník byl prostřednictvím sociálních sítí distribuován mezi studenty všech veřejných vysokých škol, na kterých probíhá pregraduální příprava učitelů.

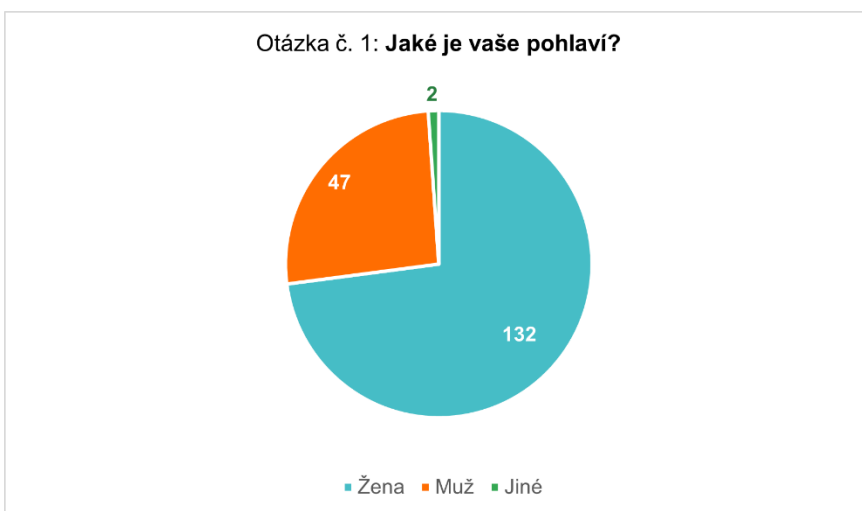
Požádala jsme své známé, kteří studují na různých vysokých školách, aby mi pomohli dotazník nasdílet mezi studenty. Zároveň jsem dotazník umístila do několika studentských facebookových skupin (např. skupiny různých vysokoškolských kolejí nebo skupiny jednotlivých fakult a univerzit). Kontaktovala jsem také přímo zástupce jednotlivých vysokých škol s žádostí o pomoc s distribucí dotazníku mezi jejich studenty. Velká část univerzit však mou žádost zamítla, případně jsem nedostala žádnou odpověď. Sběr dat probíhal od června do října 2023. Po obdržení odpovědí jsem výsledky analyzovala a pomocí tabulkového programu Microsoft Excel jsem data zpracovala a vytvořila potřebné grafy.

4.4 Výzkumný vzorek

Cílovou skupinou výzkumného šetření byli studenti bakalářských, magisterských a navazujících magisterských programů veřejných vysokých škol v České republice, které jsou akreditovány jako programy přípravného vzdělávání učitelů základní školy.

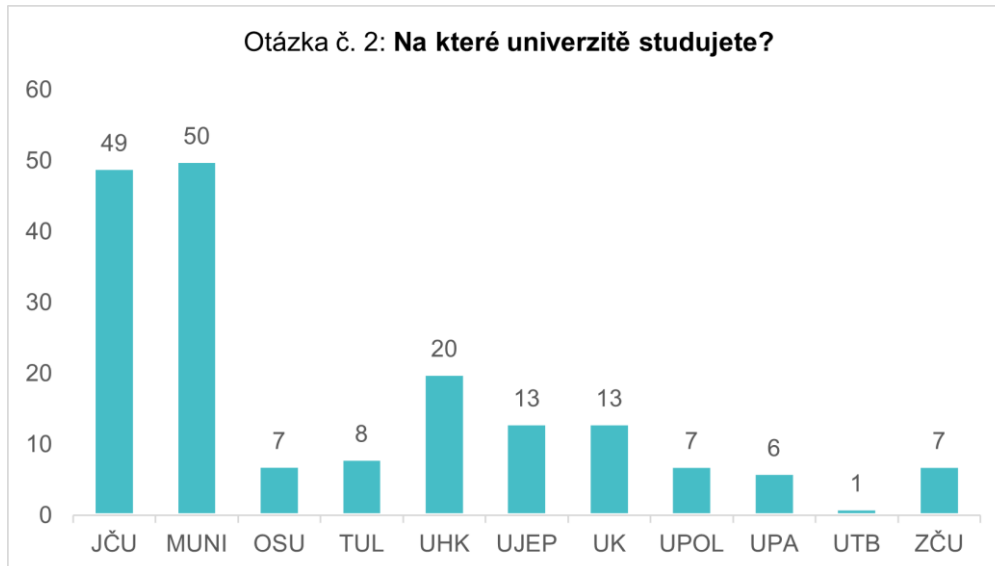
Dotazníkového šetření se celkem zúčastnilo 235 respondentů, ovšem 54 z nich muselo být vyřazeno, neboť neodpovídalo kritériím výzkumného vzorku. Nevyhovující byl přitom obor jejich studia³⁴, jelikož se nejednalo o učitelství pro první nebo druhý stupeň základních škol. Celkem se tedy podařilo získat 181 relevantních vyplněných dotazníků.

³⁴ Vyřazení respondenti jako obor svého studia uvedli speciální pedagogiku, sociální pedagogiku, všeobecné lékařství, všeobecné ošetrovatelství, molekulární biologii, ekonomiku a management ve veřejné správě, informační technologie, terestrickou ekologii, biomedicínskou techniku, teoretickou informatiku, výtvarnou kulturu pro ZŠ, učitelství pro MŠ, učitelství pro SŠ nebo speciální pedagogiku.



Graf 1: Otázka č. 1: Jaké je vaše pohlaví?

Výzkumný vzorek sestával ze 132 žen (73 %), 47 mužů (56 %) a 2 osob, které uvedly, že jsou jiného pohlaví (1 %) (viz Graf 1). Informace o pohlaví respondentů jsou čistě informativní, na následnou analýzu dat nemají vliv. Na všechny dotazované bez ohledu na uvedené pohlaví bude v textu pro zjednodušení odkazováno jako na respondenty či studenty (v mužském rodě).

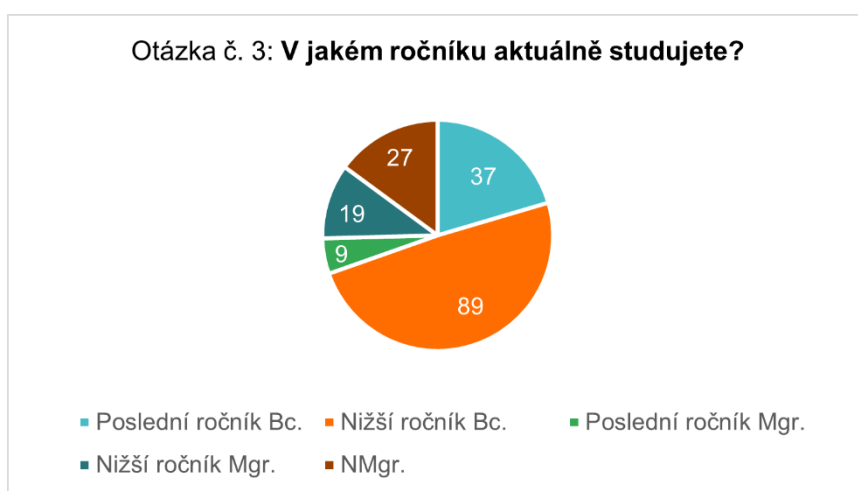


Graf 2: Otázka č. 2: Na které univerzitě studujete?

Cílem sběru dat bylo získat vyplněné dotazníky od respondentů ze všech veřejných vysokých škol, které nabízejí přípravné vzdělávání učitelů. V ideálním případě by bylo rozložení respondentů z jednotlivých škol rovnoměrné. Jak je ale vidět na Grafu 2, obdržené

odpovědi ideální představě neodpovídají³⁵. Za pozitivní skutečnost však lze považovat fakt, že se podařilo získat odpovědi od respondentů ze všech potřebných škol.

Nejvíce odpovědí pochází z Masarykovy univerzity (50), Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích (49) a Univerzity Hradec Králové (20). Výrazně méně odpovědí se podařilo získat z Univerzity Karlovy (13), Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem (13), Technické univerzity v Liberci (8), Ostravské univerzity (7), Univerzity Palackého v Olomouci (7), Západočeské univerzity v Plzni (7) a Univerzity Pardubice (6). Z Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně dotazník vyplnil jediný respondent.



Graf 3: Otázka č. 3: V jakém ročníku aktuálně studujete?

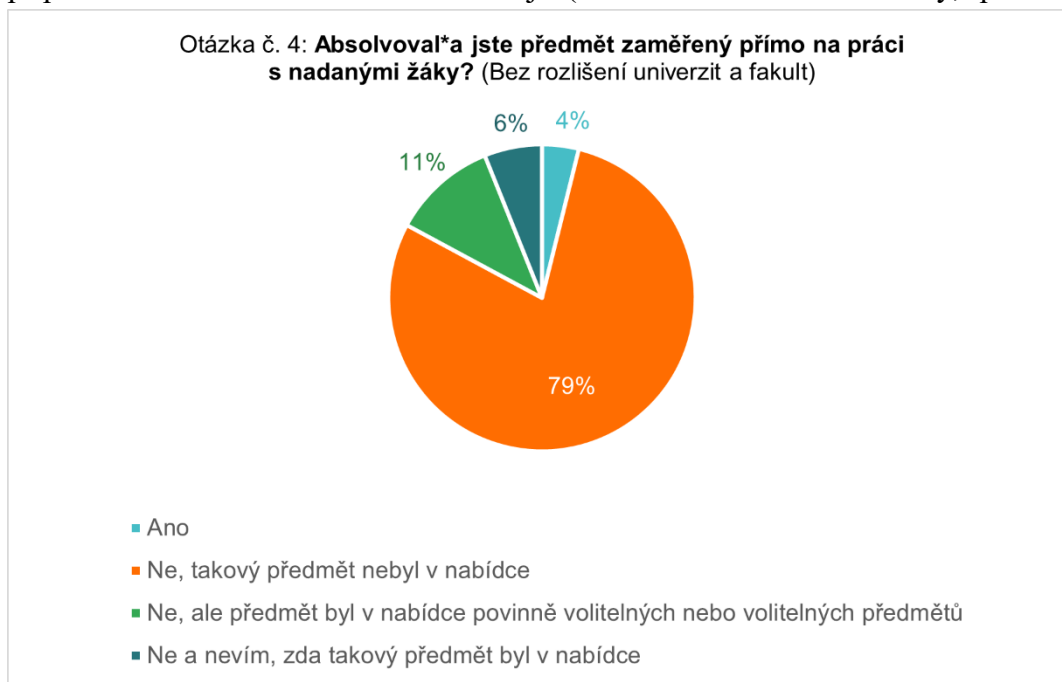
Původním záměrem bylo do výzkumného vzorku zařadit pouze studenty posledních ročníků bakalářských a magisterských programů a studenty navazujících magisterských programů. Jak ale ukazuje Graf 3, takový vzorek by byl oproti použitému vzorku méně než poloviční. Do výzkumu by byly využity dotazníky od pouhých 73 respondentů³⁶. Proto byly nakonec do výzkumu zařazeni i respondenti z nižších ročníků.

³⁵ Jak bylo uvedeno výše, dotazníky jsem distribuovala prostřednictvím sociálních sítí a s využitím mých známých, kteří na různých univerzitách studují. Na některé univerzity jsem však neměla přímou vazbu, a musela jsem se tedy spoléhat pouze na sociální sítě. To je určitě jeden z důvodů nerovnoměrného rozložení odpovědí.

³⁶ Z odpovědí v dotaznících navíc vyplynulo, že by v takovém případě úplně chyběli respondenti z UPA a UTB.

4.5 Analýza výsledků dotazníkového šetření

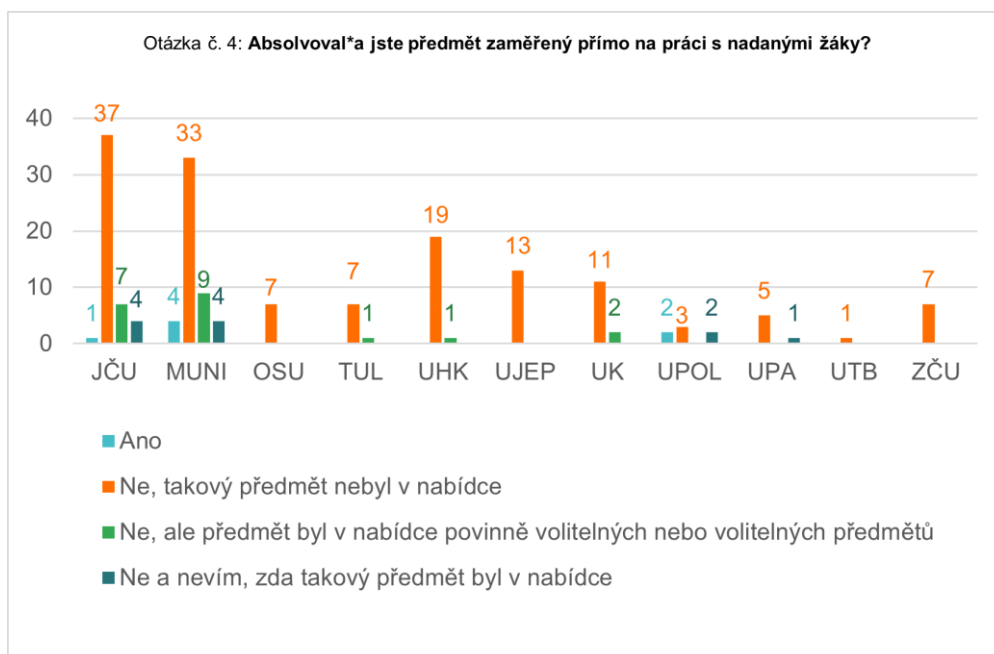
V této části budou analyzována data získaná provedeným dotazníkovým šetřením. Výzkum probíhal částečně na pedagogických fakultách, částečně na jiných fakultách, které programy přípravného vzdělávání učitelů nabízejí (většinou filozofické fakulty, přírodovědecké



Graf 4: Otázka č. 4: *Absolvoval*a jste předmět zaměřený přímo na práci s nadanými žáky?* (Bez rozlišení univerzit a fakult)

fakulty, případně fakulta humanitních studií na UTB). V grafech však nebudou fakulty rozlišovány, neboť cílem výzkumu je celkový vhled do situace přípravy pedagogů obecně, nikoli jednotlivě dle fakult.

Na otázku, **zda během studia absolvovali předmět zaměřený přímo na práci s nadanými žáky**, odpověděla **pouhá 4 % respondentů kladně**. Více než tři čtvrtiny (**79 %**) uvedly, že **takový předmět ani nebyl v nabídce**, **11 % respondentů takový předmět mělo v nabídce povinně volitelných (PVP) či volitelných (VP) předmětů**. **6 % dotazovaných žádný takový předmět neabsolvovalo a neví, zda byl v nabídce** (viz Graf 4).



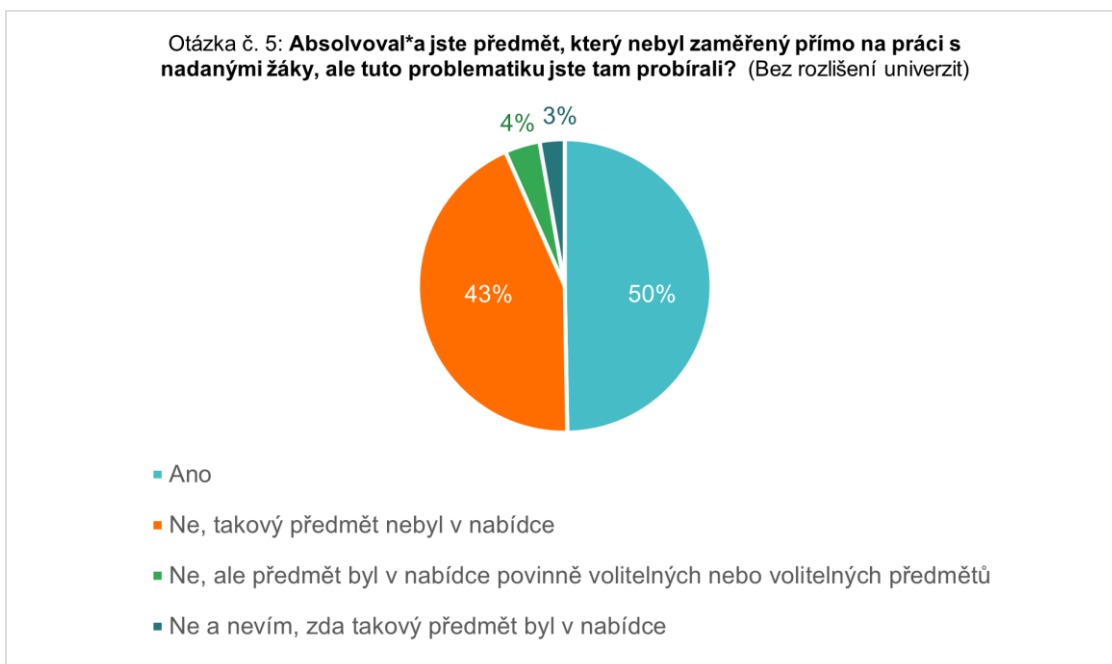
Graf 5: Otázka č. 4: Absolvoval*a jste předmět zaměřený přímo na práci s nadanými žáky?

Graf 5 ukazuje podrobněji odpovědi respondentů z jednotlivých vysokých škol. Na Pedagogické fakultě JČU absolvoval předmět zaměřený přímo na práci s nadanými žáky jeden respondent. V doplňující otázce uvedl, že se jednalo o předmět Výchovně vzdělávací péče o nadané děti³⁷. Z MUNI byly kladné odpovědi na tuto otázku 4. Jeden z respondentů je studentem Pedagogické fakulty, ten však nevedl název tohoto předmětu. 3 zbývající studují na Přírodovědecké fakultě a uvedli, že v navazujícím magisterském studiu absolvovali povinný předmět³⁸ (PP) Pedagogická činnost s nadanými žáky. 2 respondenti z UPOL shodně odpověděli, že na navazujícím magisterském studiu absolvovali PP Techniky práce s talentovanými. Respondenti z ostatních fakult předmět zaměřený přímo na práci s nadanými žáky neabsolvovali. Na TUL, UHK a UK však dle některých respondentů takové předměty byly v nabídce.

³⁷ Respondent nevedl, v jakém ročníku předmět absolvoval a zda se jednalo o předmět povinný, povinně volitelný či volitelný.

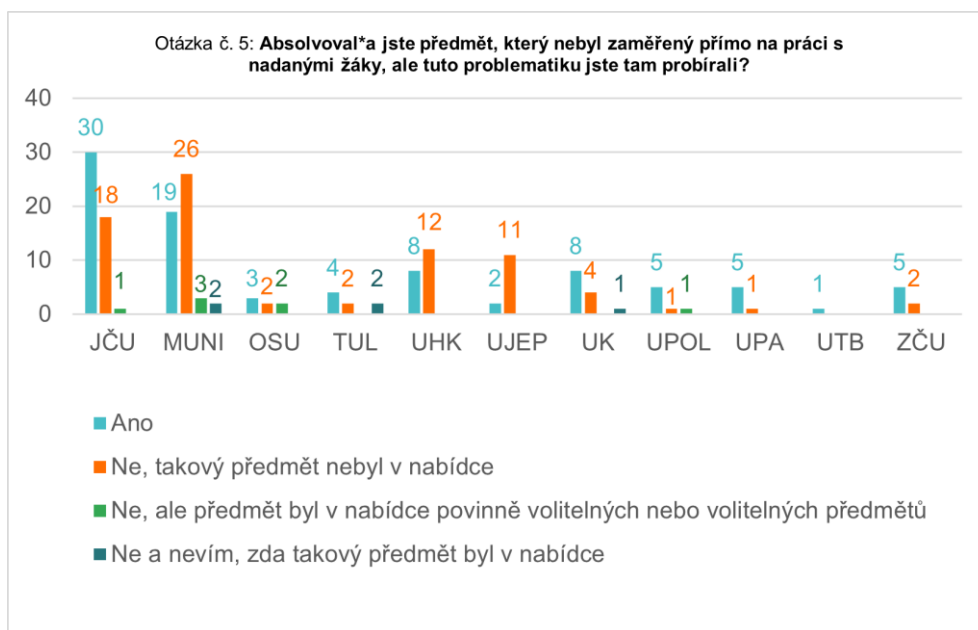
³⁸ Pokud respondent uvedl, kdy předmět absolvoval a jaký typ předmětu to byl, budou tyto informace v textu uvedeny. Budou-li informace v textu chybět, respondent je ve své odpovědi nevyplnil.

Z výsledků tedy vyplývá, že předměty zaměřené přímo na práci s nadanými žáky nabízí svým studentům 6 univerzit z 11, a to konkrétně JČU, MUNI, TUL, UHK, UK a UPOL. Na MUNI a UPOL je takový předmět pro studenty povinný, respondenti z ostatních univerzit nspecifikovali, o jaký typ předmětu se jednalo.



Graf 6: Otázka č. 5: Absolvoval*a jste předmět, který nebyl zaměřený přímo na práci s nadanými žáky, ale tuto problematiku jste tam probírali? (Bez rozlišení univerzit)

Shrnutí odpovědí na druhou výzkumnou otázku (**zda respondenti absolvovali předmět, který nebyl zaměřený přímo na práci s nadanými žáky, ale tuto problematiku tam probírali**) ukazuje Graf 6. Zde je poměr odpovědí oproti první výzkumné otázce (Graf 4) pozitivnější. 50 % respondentů uvedlo, že takový předmět absolvovali. 43 % předmět vůbec nemělo v nabídce, 4 % respondentů jej v nabídce měla a 3 % uvedla, že neví, zda byla možnost takový předmět absolvovat.



Graf 7: Otázka č. 5: Absolvoval*a jste předmět, který nebyl zaměřený přímo na práci s nadanými žáky, ale tuto problematiku jste tam probírali?

Na Grafu 7 je možné vidět odpovědi na druhou výzkumnou otázku podrobněji. Na každé univerzitě alespoň jeden respondent uvedl, že v některém z předmětů problematiku práce s nadanými žáky probírali.

Na JČU respondenti na téma nadaných žáků narazili v předmětech Aplikovaná učitelská příprava (PP), Speciální pedagogika (PP), Základy psychopatologie a sociální patologie (PP), Úvod do pedagogiky, Psychologie osobnosti učitele a jeho interakcí s ostatními aktéry vyučovacího procesu (PP), Psychologie.

Respondenti z **Pedagogické fakulty MUNI** ve svých odpovědích uváděli předměty Speciální pedagogika, Teorie a metodika výchovy, Pedagogická diagnostika, Inkluzivní didaktika. Na **Přírodovědecké fakultě MUNI** byla práce s nadanými žáky probírána v předmětech Školní pedagogika (PP), Obecná a alternativní didaktika (PP), Psychologie (PP), Inspiratorium pro učitele (PVP), Speciální pedagogika (PP), Začínající učitel (VP).

Pedagogická fakulta OSU nabízí dle odpovědí téma nadaných žáků v předmětu Základy speciální pedagogiky. Na **Přírodovědecké fakultě OSU** respondenti na toto téma narazili v předmětech Obecná pedagogika, Inkluzivní a speciální pedagogika (PP), Obecná didaktika (PP), Kurikulum (PP).

Studenti **Pedagogické fakulty TUL** zmiňovali předměty Didaktika aritmetiky (PP), Pedagogika v praxi, Úvod do pedagogické praxe.

Pedagogická fakulta UHK nabízí studentům tyto předměty, ve kterých je možné se dozvědět informace o nadaných žácích: Psychologie, Obecná a inkluzivní didaktika, Základy speciální pedagogiky (PVP), Pedagogická propedeutika (PP). Respondenti z **Filozofické fakulty UHK** uváděli předměty Základy speciální pedagogiky (PP) a Pedagogická propedeutika (PVP).

Dva respondenti z **Přírodovědecké fakulty UJEP** uvedli, že absolvovali předměty Obecná didaktika (PP) a Přípravný seminář k pedagogické praxi. Na **Pedagogické fakultě UJEP** žádný z respondentů předmět, ve kterém by byla zmíněna problematika nadaných, neabsolvoval.

Respondenti z **Pedagogické fakulty UK** zmiňovali předměty Inkluzivní pedagogika, Aktuální otázky pedagogiky, Didaktika matematiky, Základy didaktiky (PP), Základy psychologie (PP), Jazyková cvičení (z německého jazyka). Na **Přírodovědecké fakultě UK** respondenti na téma práce s nadanými narazili v předmětu Pedagogika pro učitele.

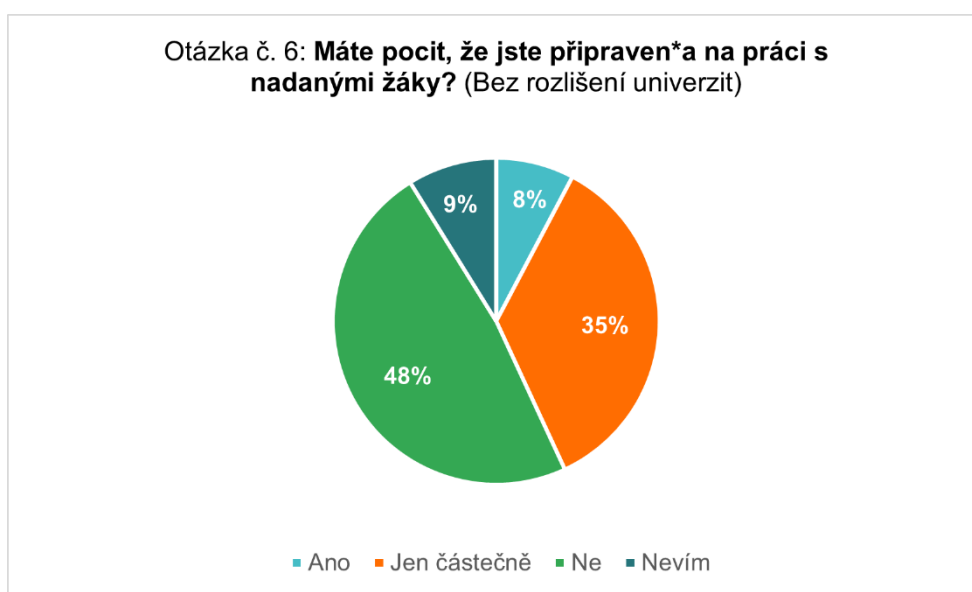
Na **Pedagogické fakultě UPOL** se respondenti nadaným žákům věnovali v předmětech Školní didaktika, Základy pedagogiky a Žák se SVP (PP). **Přírodovědecká fakulta UPOL** nabízí studentům předměty Pedagogická psychologie a Žák se SVP.

Filozofická fakulta UPA dle odpovědí nabízí toto téma v předmětech Psychologie vyučování a výchovy (PP), Úvod do pedagogiky, Úvod do obecné didaktiky, Vybrané kapitoly z obecné didaktiky (PP). Pedagogickou fakultu dle Registru vysokých škol UPA nemá (MŠMT, 2022).

Jeden student z **Fakulty humanitních studií UTB** uvedl, že na problematiku nadaných žáků narazil v předmětech Didaktika matematiky s praxí, Didaktika přírodovědného vzdělávání. Pedagogickou fakultu UTB nemá (MŠMT, 2022).

Odpovědi respondentů ze **ZČU** ukázaly, že na Pedagogické fakultě je téma nadaných žáků nabízeno v předmětu Speciální pedagogika.

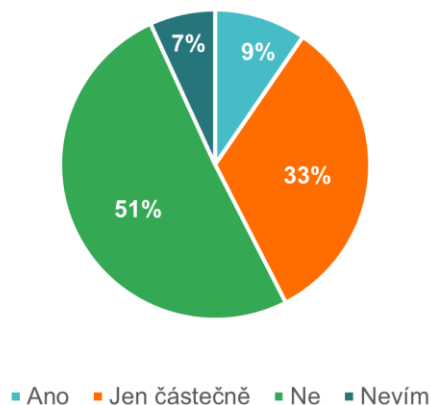
Z výše uvedeného vyplývá, že se respondenti s tématem nadání nejčastěji setkali v předmětech zaměřených na obecnou pedagogiku, didaktiku a práci učitele. Dále se tímto tématem zabývali v předmětech souvisejících se speciální pedagogikou a žáky se SVP a v psychologických předmětech. Nejméně často byli nadaní zmiňováni v oborově zaměřených předmětech.



Graf 8: Otázka č. 6: Máte pocit, že jste připraven*a na práci s nadanými žáky?

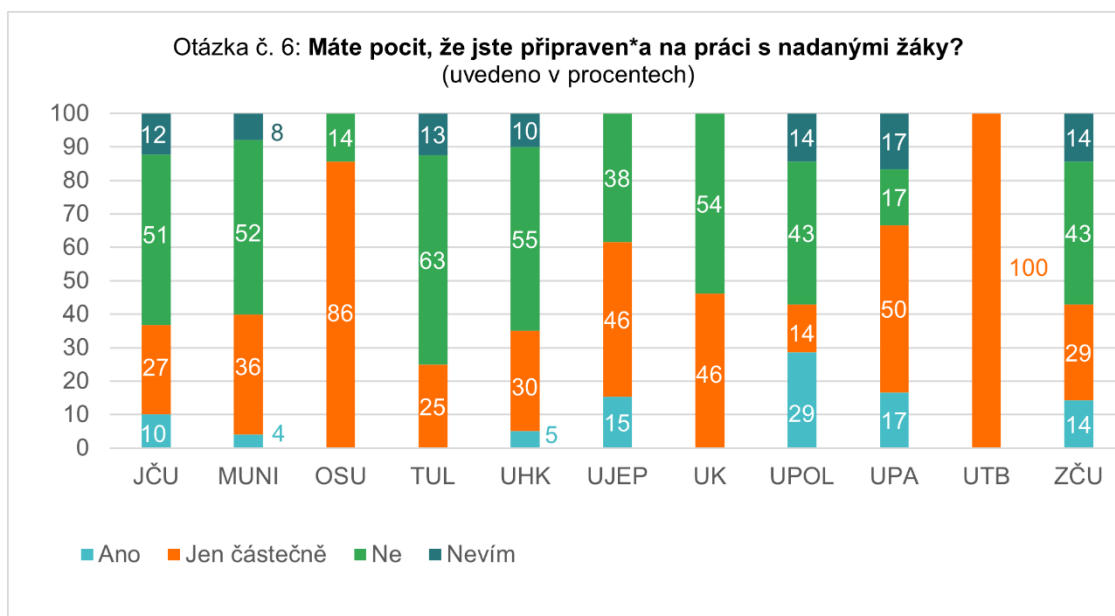
Odpovědi na třetí výzkumnou otázku (zda se studenti přípravného vzdělávání učitelů cítí být připraveni na práci s nadanými žáky) shrnuje Graf 8. Téměř polovina (48 %) respondentů se necítí být na práci s nadanými žáky připravena. 35 % respondentů má pocit, že jsou připraveni jen částečně a pouhých 8 % uvedlo, že jsou dle svého názoru na práci s nadanými žáky připraveni. 9 % studentů neví, jaký mají v tomto ohledu pocit.

Otázka č. 6: **Máte pocit, že jste připraven*a na práci s nadanými žáky?** (Jen poslední ročníky, bez rozlišení univerzit)



Graf 9: Otázka č. 6: Máte pocit, že jste připraven*a na práci s nadanými žáky? (Jen poslední ročníky, bez rozlišení univerzit)

Pro tuto otázku mi přišlo vhodné ověřit, zda se celkové shrnutí bude lišit od grafu, ve kterém budou zahrnuty pouze výsledky respondentů studujících poslední ročník bakalářského či magisterského programu nebo jakýkoli ročník navazujícího magisterského studia. Výsledky této skupiny můžeme vidět na Grafu 9. Při porovnání Grafu 8 a Grafu 9 zjistíme, že se celkové odpovědi a odpovědi studentů posledních ročníků poměrově téměř neliší. Větší část respondentů z posledních ročníků (51 %) dokonce uvedla, že se necítí být připravena na práci s nadanými žáky.



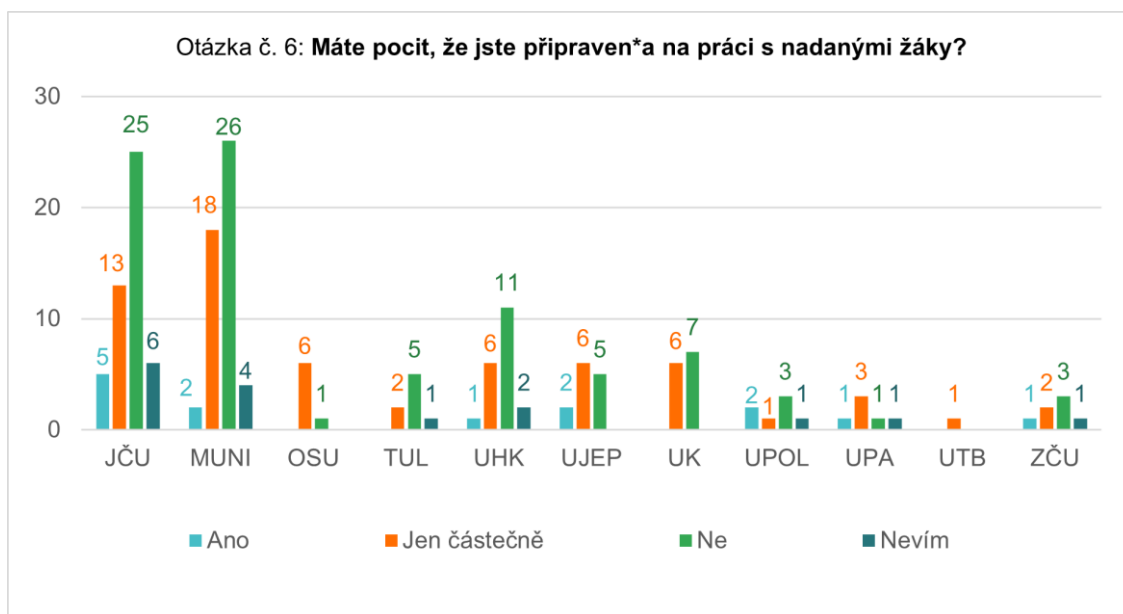
Graf 10: Otázka č. 6: Máte pocit, že jste připraven*a na práci s nadanými žáky? (uvedeno v procentech)

Na Grafu 10 můžeme vidět, jak na tuto otázku odpovídali respondenti z jednotlivých univerzit. Údaje jsou pro lepší porovnání uvedeny v procentech a do výsledků jsou již zařazeni studenti všech ročníků, stejně jako na Grafu 8 a 11.

Nejvíce připravení se cítí být studenti UPOL (29 %), UJEP (15 %) a ZČU (14 %). Naopak žádný z respondentů navštěvujících OSU, TUL, UK a UTB³⁹ v dotazníku možnost „ano“ ne zvolil.

63 % respondentů z TUL uvedlo, že se necítí být připraveni na práci s nadanými dětmi. O něco nižší procento pocitově nepřipravených studentů bylo z UHK (55 %), UK (54 %), MUNI (52 %) a JČU (51 %). Nejméně „nepřipravených“ respondentů studuje na OSU (14 %) a UPA (17 %).

³⁹ Zde je však třeba brát ohledy na to, že z UTB se dotazníkového šetření zúčastnil pouze jediný student.



Graf 11: Otázka č. 6: Máte pocit, že jste připraven*a na práci s nadanými žáky?

Graf 11 shrnuje odpovědi respondentů z jednotlivých škol uvedené v absolutních číslech.

K otázce č. 6 se v dotazníku vázala doplňující otázka, ve které mohli respondenti volitelně popsat, co k pocitu, který v otázce č. 6 uvedli, přispělo, případně cokoli jiného, co by k tomuto tématu chtěli sdělit. Možnosti této doplňující otázky využilo 128 respondentů.

Respondenti, kteří uvedli, že se cítí nepřipraveni nebo jen částečně připraveni na práci s nadanými dětmi, nejčastěji v doplňující otázce zmiňovali tyto pocity⁴⁰:

- Mají obavy z toho, že nebudou vědět, jak s nadaným žákem pracovat, až se s ním setkají.
- Problematice nadaných žáků nebyl během studia věnován dostatečný (případně žádný) čas, o tomto tématu se obecně moc nemluví.
- Nadanými žáky se zabývali pouze teoreticky, nemají proto pocit, že by v praxi výuku nadaného žáka zvládli.
- Někteří explicitně zmiňovali, že by bylo dobré zařadit do přípravy pedagogů předmět zabývající se touto problematikou (případně více takových předmětů), věnovat jí více času.

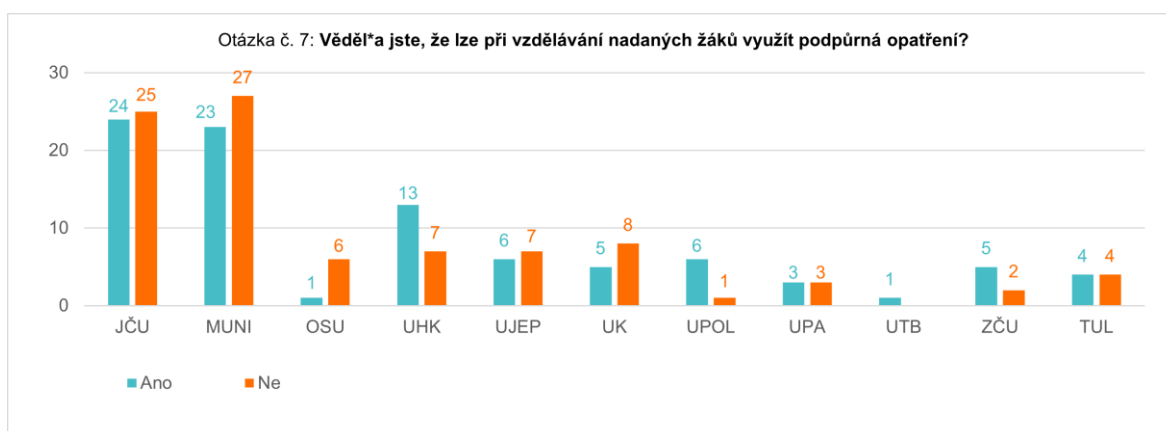
⁴⁰ Někteří své pocity popisovali velmi podrobně, zde však budou odpovědi zobecněné a zestručněné.

Většina respondentů, již uvedli, že se cítí být na práci s nadanými žáky připraveni, absolvovala během studia předmět, ve kterém tuto problematiku probírali. Respondenti často zmiňovali, že se cítí být připraveni právě díky informacím z předmětu, který byl dle jejich názoru dobře vedený. Případně za jejich připraveností stojí jejich vlastní praxe, ve které se již s nadanými žáky setkali.



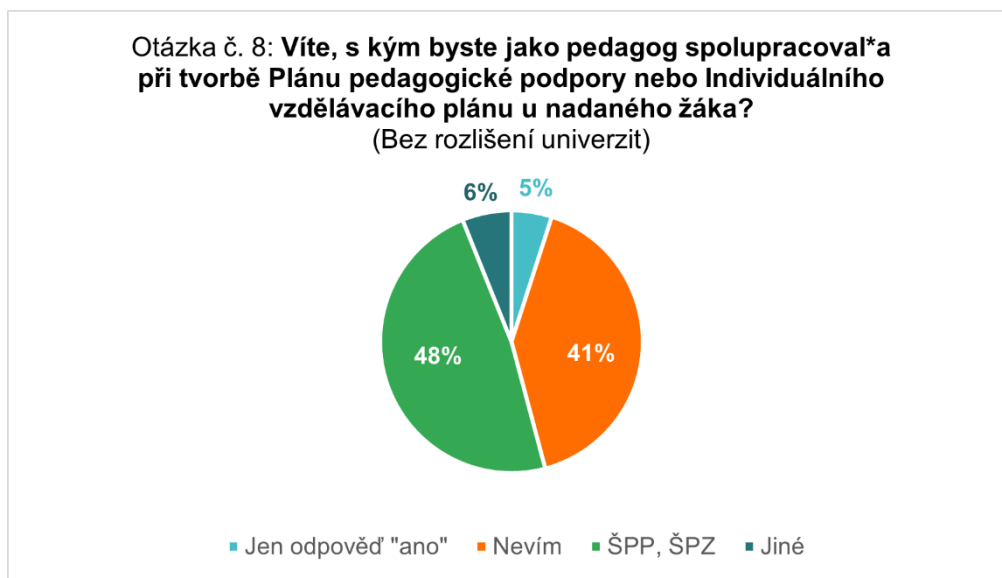
Graf 12: Otázka č. 7: Věděl*a jste, že lze při vzdělávání nadaných žáků využít podpůrná opatření? (Bez rozlišení univerzit)

Třetí výzkumná otázka měla za cíl zjistit, **zda respondenti vědí, že lze ve výuce nadaných žáků využít podpůrných opatření.** Celkové shrnutí odpovědí na tuto otázku je uvedeno na Grafu 12. Zde jsou odpovědi rovnoměrné. Polovina respondentů uvedla, že o této možnosti ví, a druhá polovina že ne.



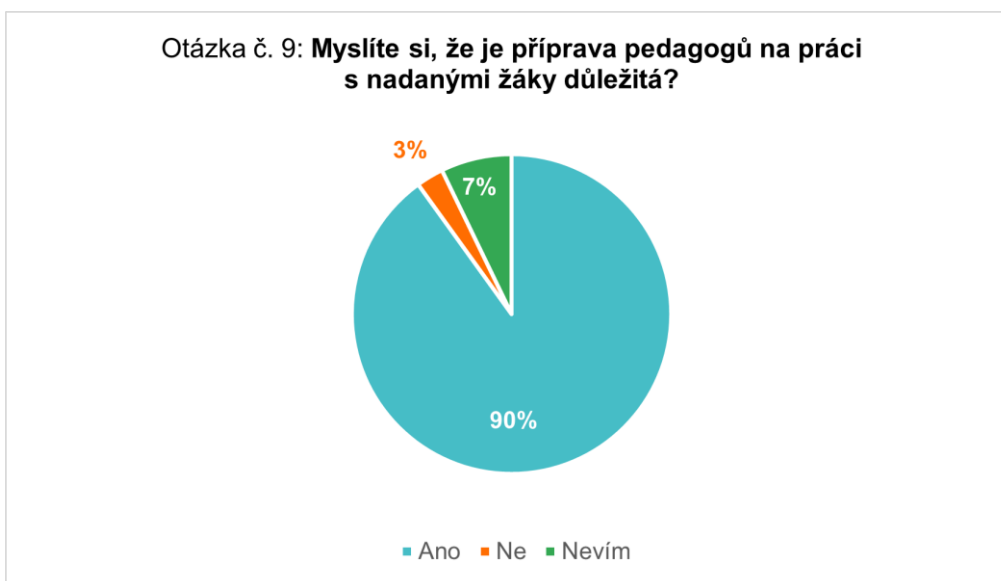
Graf 13: Otázka č. 7: Věděl*a jste, že lze při vzdělávání nadaných žáků využít podpůrná opatření?

Graf 13 ukazuje, jak byly odpovědi rozloženy mezi studenty jednotlivých univerzit. U většiny univerzit byl poměr kladných a záporných odpovědí podobný. U respondentů z UHK a UPOL výrazněji převládaly kladné odpovědi, naopak na OSU 6 ze 7 studentů uvedlo, že o možnosti využití podpůrných opatření neví.



*Graf 14: Otázka č. 8: Víte, s kým byste jako pedagog spolupracoval*a při tvorbě Plánu pedagogické podpory nebo Individuálního vzdělávacího plánu u nadaného žáka?*

Další otázkou bylo, **zda respondenti vědí, s kým by pracovali při tvorbě Plánu pedagogické podpory (PLPP) či Individuálního vzdělávacího plánu (IVP) pro nadaného žáka.** Výsledky lze vidět na Grafu 14. **48 % respondentů v odpovědi (mimo jiné) zmínilo speciálně pedagogické centrum (SPC), pedagogicko-psychologickou poradnu (PPP), případně obecně školské poradenské zařízení (ŠPZ) a/nebo některého z pracovníků školního poradenského pracoviště (ŠPP) – školního psychologa, speciálního pedagoga či výchovného poradce.** Spolupráce s těmito institucemi a osobami je zmiňována přímo ve Vyhlášce č. 27/2016 Sb. (viz kap. 2.1.2). Několik respondentů dokonce přímo popsalo, že se ŠPP bude spolupráce probíhat především při tvorbě PLPP v rámci PO 1. stupně a se ŠPZ při tvorbě IVP. **41 % studentů odpovědělo, že neví, s kým by spolupracovali. 6 % respondentů ve své odpovědi ŠPZ ani ŠPP nezmínilo.** Jeden z respondentů uvedl NPI, jiný přímo MŠMT. Ostatní uváděli vedení školy a zkušenějšího kolegu či kolegyni obecně. **5 % na otázku odpovědělo jen slovem „ano“.** Tito respondenti však svou odpověď nerozvedli, a není tedy zřejmé, s kým by spolupracovali.



Graf 15: Otázka č. 9: Myslíte si, že je příprava pedagogů na práci s nadanými žáky důležitá?

Poslední otázka zkoumala **názor respondentů na důležitost přípravy pedagogů na práci s nadanými žáky** (viz Graf 15). **90 % studentů uvedlo, že přípravu pedagogů na práci s nadanými žáky považuje za důležitou. 7 % respondentů nemá na toto téma vyhraněný názor a 3 % si myslí, že taková příprava není důležitá.**

Respondenti měli možnost svou odpověď na tuto otázku rozvést a vyjádřit, proč jim to přijde důležité, případně doplnit své další postřehy k tomuto tématu. Této možnosti využilo 129 respondentů. Nejčastěji se v odpovědích objevovaly tyto postřehy (v různých obměnách):

- Je třeba rozvíjet potenciál nadaných žáků.
- Je možné, že se učitel s takovým žákem setká a měl by být na situaci připraven.
- Při nesprávném přístupu k nadanému žákovi hrozí snížení jeho motivace a potlačení nadání.
- Obecně je důležité zvládat individuální přístup ke všem žákům.
- Příprava na vzdělávání nadaných žáků je stejně důležitá jako příprava na práci s ostatními skupinami žáků se SVP.

Z výše popsaných výsledků vyplývá, že naprostá většina respondentů považuje přípravu na práci s nadaným žákem za důležitou, ale pouhých 9 % se cítí být opravdu připraveno (33 % uvedlo, že se cítí být částečně připraveno). S tím v podstatě

korespondují také odpovědi na otázku č. 7 a 8 (viz Grafy 12 a 14). Pouze 50 % respondentů vědělo, že lze pro vzdělávání nadaných žáků využít podpůrná opatření a jen 48 % uvedlo, že by pro přípravu PLPP nebo IVP spolupracovalo se ŠPZ nebo ŠPP.

5 Diskuse

Výsledky výzkumu ukazují, jaký je aktuální stav pregraduálního vzdělávání učitelů z pohledu přípravy na práci s nadanými žáky. V dotazníkovém šetření se díky velkému množství respondentů ze všech veřejných vysokých škol nabízejících přípravné vzdělávání učitelů podařilo zodpovědět všechny stanovené výzkumné otázky.

Výzkumná otázka č. 1: Zahrnují jednotlivé vysoké školy do přípravného vzdělávání učitelů předměty zaměřené přímo na práci s nadanými žáky?

Výsledky ukázaly, že předměty zaměřené přímo na práci s nadanými žáky nabízí svým studentům 6 z 11 zkoumaných vysokých škol, a to JČU, MUNI, TUL, UHK, UK a UPOL. Tato zjištění korespondují s poznatky Kadrnožkové a Janyškové (2022), které uvádějí, že vysoké školy v pregraduálním vzdělávání učitelů nabízejí některé předměty zaměřené přímo na nadané žáky. Avšak vzhledem k důležitosti takové přípravy (srov. Feldhusen, 1997; Hříbková, 2010) považují míru začlenění předmětů s tímto tématem za nedostatečnou.

Výzkumná otázka č. 2: Je na jednotlivých vysokých školách v přípravném vzdělávání učitelů problematika nadaných žáků probírána v předmětech, které nejsou primárně zaměřeny jen na práci s nadanými žáky?

O trochu pozitivnější byly odpovědi na druhou výzkumnou otázku. V rámci dotazníkového šetření bylo zjištěno, že na každé univerzitě alespoň jeden respondent uvedl, že v některém z předmětů problematiku práce s nadanými žáky probírali. Mnoho respondentů však dodávalo, že se tématu dotkli jen lehce a neprobírali ho do hloubky. Detailnější analýza doplňující otázky (jak se předměty, ve kterých bylo na problematiku nadaných poukázáno, jmenovaly) ukázala, že bylo toto téma probíráno především v předmětech obecně didaktického a pedagogického či psychologického zaměření, dále potom ve speciálně pedagogických předmětech a v menší míře také v oborově zaměřených předmětech odpovídajících aprobaci respondentů. Tato zjištění korespondují s výsledky kvalitativního výzkumu provedeného Ditou Hrdličkovou v roce 2023 v rámci její diplomové práce. Ta rovněž zjistila, že kromě předmětů zaměřených přímo na nadané žáky je jejich vzdělávání probíráno v dalších předmětech. „Mezi předměty, ve kterých se respondenti dozvěděli o nadaných žácích, byla Speciální pedagogika, Psychologie osobnosti, didakticky zaměřené

předměty (například Didaktika matematiky, Didaktika českého jazyka), předmět s pedagogicko-psychologickým zaměřením,“ uvádí Hrdličková (2023, s. 94) a dodává: „Respondenti odpověděli, že se ve studiu více zaměřovali na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.“

Výzkumná otázka č. 3: Cítí se být studenti přípravného vzdělávání učitelů připraveni na práci s nadanými žáky?

Téměř polovina (48 %) respondentů se necítí být na práci s nadanými žáky připravena. 35 % respondentů má pocit, že jsou připraveni jen částečně a pouhých 8 % uvedlo, že jsou dle svého názoru na práci s nadanými žáky připraveni. Tato data opět korespondují s výzkumem Hrdličkové (2023). Ta udává, že polovina jejích respondentů se necítí být po absolvování vysoké školy připravena na práci s nadanými žáky. K porovnání lze využít také polský výzkum z roku 2022. Michalak v něm zjistil, že většina respondentů se necítí být dostatečně akademicky připravena na práci s nadanými žáky a že by pregraduální vzdělávání učitelů mělo tuto problematiku více akcentovat.

Výzkumná otázka č. 4: Vědí studenti přípravného vzdělávání učitelů, že lze při vzdělávání nadaných žáků využít podpůrná opatření a s kým mohou při jejich poskytování spolupracovat?

Dle dotazníkového šetření má přesně polovina respondentů povědomí o tom, že lze ve vzdělávání nadaných žáků využít podpůrná opatření (PO). Také tuto otázku si kladla Hrdličková (2023) a zjistila, že 2 ze 6 respondentů netuší, jaká PO lze u nadaného žáka využít. Zbývající respondenti měli o PO pro nadané žáky alespoň nějaké povědomí.

48 % procent respondentů by při plánování PO využilo spolupráce se ŠPZ nebo ŠPP. 41 % však uvedlo, že neví, na koho by se obrátili. Respondenti výzkumu Hrdličkové by se ve dvou případech obrátili na ŠPZ, ve 4 případech na ŠPP. Z většiny však uvedli, že netuší, jak taková spolupráce v praxi probíhá, mají jen teoretické znalosti. Nutno podotknout, že dle Pavlase a kol. (2022) je ve vzdělávání nadaných žáků spolupráce školy a ŠPZ zásadní.

Výzkumná otázka č. 5: Považují studenti přípravného vzdělávání učitelů přípravu na práci s nadanými žáky za důležitou?

Z výzkumu plyne, že 90 % studentů považuje přípravu na práci s nadanými žáky za důležitou. Respondenti uváděli, že jedině s dobrou přípravou může pedagog rozvíjet žákův potenciál a pomoci mu posouvat se dál. Ukázalo se také, že respondenti očekávají, že se s takovým žákem setkají a chtějí být připraveni. Stejný názor zastává Pavlas a kol. (2022), který zdůrazňuje potřebu vzdělávání pedagogických pracovníků v této oblasti.

Závěr

Diplomová práce měla za cíl zjistit, jak jsou budoucí učitelé v rámci svého pregraduálního vzdělávání na vysokých školách na práci s nadanými žáky připravováni a zda se cítí být pro vzdělávání nadaných žáků kompetentní. V teoretické části bylo popsáno nadání jako takové, jeho definice, druhy a modely, stejně jako charakteristiky osob s nadáním. Pozornost byla zaměřena také na vzdělávání nadaných žáků. Konkrétně bylo nastíněno legislativní ukotvení vzdělávání nadaných, stejně jako možné formy takového vzdělávání a nejčastěji využívané metody práce s nadanými žáky. Posledním tématem, kterému se teoretická část věnovala, bylo vzdělávání učitelů. Byl popsán systém pregraduálního vzdělávání učitelů v České republice a legislativní požadavky na kvalifikaci učitele. V neposlední řadě byla pozornost zaměřena na kompetence, jež by měl učitel (nadaných žáků) mít a také na již realizované výzkumy týkající se vzdělávání a připravenosti učitelů nadaných žáků.

Empirická část diplomové práce využila kvantitativní přístup. Nejprve bylo stanoveno 5 výzkumných otázek a následně proběhlo dotazníkové šetření. Mělo online formu a zapojilo se do něj 235 studentů ze všech 11 vysokých škol, které v České republice nabízejí pregraduální vzdělávání učitelů pro první a druhý stupeň základní školy. 54 dotazníků bylo vyhodnoceno jako nerelevantní, neboť se obor studia respondentů neshodoval s cílovým výzkumným vzorkem. Celkem tedy bylo do analýzy získaných dat zapojeno 181 respondentů.

Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že předmět zaměřený přímo na práci s nadanými žáky svým studentům nabízí 6 z 11 vysokých škol – Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Masarykova univerzita, Univerzita Palackého v Olomouci, Technická univerzita v Liberci, Univerzita Hradec Králové a Univerzita Karlova. Pouhá 4 % respondentů však uvedla, že takový předmět absolvovala. Pozitivnějším zjištěním bylo, že na každé ze zkoumaných vysokých škol alespoň jeden z respondentů uvedl, že absolvoval předmět, který se sice netýkal přímo vzdělávání nadaných, toto téma tam však probírali. Šlo především o obecně didaktické, pedagogické a psychologické předměty, speciálně pedagogické předměty a předměty zaměřené na oborovou didaktiku dle studované aprobace.

Výzkum dále ukázal, že se pouhých 8 % respondentů cítí být připraveno na práci s nadanými žáky. Vzhledem k inkluzivním tendencím současného vzdělávacího systému, kdy se nadaní

žáci nejčastěji vzdělávají ve školách hlavního vzdělávacího proudu, se toto číslo zdá být alarmující. 51 % respondentů totiž uvedlo, že se necítí být vůbec připraveni, 35 % je připraveno částečně. Zbýlých 9 % zvolilo odpověď „nevím“.

V souvislosti se vzrůstající inkluzí byli respondenti tázáni také ohledně podpůrných opatření a spolupráce školy s externími subjekty. Pouhá polovina respondentů věděla, že lze při vzdělávání nadaných žáků využít podpůrných opatření. Druhá polovina uvedla, že tuto informaci nemá. 48 % respondentů by při vzdělávání nadaného žáka spolupracovalo se ŠPZ nebo ŠPP, ovšem 41 % netuší, na koho by se v takovém případě obrátilo. Česká školní inspekce přitom spolupráci školy se ŠPZ a dalšími subjekty významně doporučuje.

Na závěr lze konstatovat, že 90 % respondentů považuje přípravu budoucích učitelů na práci s nadanými žáky za důležitou. Dle odpovědí v dotaznících je nezbytná pro rozvoj žákova nadání a potenciálu, pro udržení jeho motivace. Navíc velká část respondentů předpokládá, že se s nadaným žákem během své učitelské praxe někdy setká.

Seznam použitých informačních zdrojů

ARMSTRONG, Thomas. *Každý je na něco chytrý: jak odhalit a rozvíjet různé druhy inteligence*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0019-2.

BETTS, George a Maureen NEIHARTOVÁ. Profiles of the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*. 1988, roč. 32 č.2, s. 248–253 [cit. 2024/02/26]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/240729625_Profiles_of_the_Gifted_and_Talented.

BISHOP, William E. Successful teachers of the gifted. *Exceptional Children*, 1968, roč. 34, č. 5, s. 317–325.

CIHELKOVÁ, Jana. *Nadané dítě ve škole: náměty do výuky pro celou třídu*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1248-5.

COUFALOVÁ, Jana a Jana VAŇKOVÁ. Může vysoká škola připravit kvalitního učitele? In COUFALOVÁ, Jana (ed.). *Hledisko kvality v přípravě učitelů*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010, s. 27–32. ISBN 978-80-7043-869-5.

DOČKAL, Vladimír. Umelecké nadanie. In DOČKAL, Vladimír. *Psychológia nadania*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1987, s. 100–124.

FELDHUSEN, John. In COLANGELO, Nicholas a Gary DAVIS. *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon, 2003, s. 547–552. ISBN 0-205-34063-6.

FOŘTÍK, Václav, FOŘTÍKOVÁ, Jitka a Kateřina SOUDKOVÁ. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-297-3.

FOŘTÍKOVÁ, Jitka a kol. *Problematika péče o nadané žáky na základních a středních školách*. Turnov: Vzdělávací centrum Turnov, o. p. s., 2011. ISBN 978-80-260-0185-0.

GAGNÉ, Francoys. *A Differentiated Model of Giftedness and Talent*. Year 2000 Update. 2000 [online] [cit. 2023-10-26]. Dostupný z www: <https://eric.ed.gov/?id=ED448544>.

GAGNÉ, Francoys. Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High ability studies*. 2004, roč. 15, č. 2, s. 120-134 [online]. ISSN 1359-8139. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/1359813042000314718>. [cit. 2023-10-26].

- GARDNER, Howard a Eva VOTAVOVÁ. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1303-1.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- HAREL BEN SHAHAR, Tammy. Ability and ability grouping. In CURREN, Randall. *Handbook of philosophy of education*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2022, s. 401–412. ISBN 1-00-317224-5.
- HARTL, Pavel; HARTLOVÁ, Helena a NEPRAŠ, Karel. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.
- HAVIGEROVÁ, Jana Marie. *Pět pohledů na nadání*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3857-4.
- HEWETT, Frank M. a Steven R. FORNESS. *Education of exceptional learners*. Boston: Allyn and Bacon, 1984. ISBN 0-205-08102-9.
- HRDLIČKOVÁ, Dita. *Připravenost učitelů na práci s nadanými žáky*. 2023. Diplomová práce. Dostupné z: <https://dodo.is.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/184803/120454623.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Mimořádně nadané děti ve škole a v rodině*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2010. ISBN 978-80-7414-319-9.
- HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Nadání a nadaní*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-1998-6
- HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Základní témata problematiky nadaných*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007. ISBN 978-80-86723-25-9.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Grada, 2016. ISBN 978-80-271-9225-0.
- JANÍK, Tomáš. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-080-8.

JURÁŠKOVÁ, Jana, JUŘICOVÁ, Jana a Leona JELÍNKOVÁ. *Základy pedagogiky nadaných*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. ISBN 80-86856-19-4.

KADRNOŽKOVÁ, Monika a Kristýna JANYŠKOVÁ. *Vzdělávání (mimořádně) nadaných žáků: přehledová studie tuzemských periodik (2016–2021)*. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2022, roč. 6 č. 1, s. 101–131.

Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2022/07/Gramotnost_01_2022_Kadrnozko2.pdf.

KÁROLYI, Catya von, RAMOS-FORD, Valerie a Howard GARDNER. *Multiple Intelligences: A Perspective od Giftedness*. In COLANGELO, Nicholas a Gary DAVIS. *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon, 2003, s. 100–112. ISBN 0-205-34063-6.

KHALIL, Mahmood a Zaher ACCARIYA. Identifying “good” teachers for gifted students. *Creative Education*, 2016, roč. 7, č. 3, s. 407–418.

KLADIVO, Petr. *Základy statistiky*. Olomouc: UPOL, 2013. ISBN 978-80-244-3842-9. Dostupné z: <https://geography.upol.cz/soubory/studium/e-ucebnice/978-80-244-3842-9.pdf>.

KOVÁŘOVÁ, Renata a Iva KLUGOVÁ. *Edukace nadaných dětí a žáků* [online]. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009 [cit. 2024-02-20]. ISBN 978-80-7368-430-3.

LAZNIBATOVÁ, Jolana. *Nadané dieťa: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: Iris, 2007. ISBN 80-89018-53-X.

LOMBROSO, Cesare. *The Man of Genius*. Project Gutenberg, 2015. ISBN 88-925-2218-3.

MACHŮ, Eva a Ilona KOČVAROVÁ. *Kvalita školy z hlediska péče o nadané žáky*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2013. ISBN 978-80-7454-316-6.

MACHŮ, Eva. *Nadaný žák*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-197-3.

MACHŮ, Eva. *Rozpoznávání a vzdělávání rozumově nadaných dětí v běžné třídě základní školy: příručka pro učitele a studenty učitelství*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-3979-5.

MAREŠ, Jiří a Iva STUHLÍKOVÁ. Pedagogické fakulty z pohledu Akreditační komise vlády. *Pedagogika*, 2011, roč. 61 č. 4, s. 383–395.

MAREŠ, Jiří et al. *Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol*. Praha: MŠMT, 2005. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/odbor_30/Jakub/Koncepce_pregradualni_pripravy_ucitelu_zakladnich_a_strednich_skol.pdf.

MICHALAK, R. Teachers' Experiences in Working With Cognitively Gifted Students. *Multidisciplinary Journal of School Education* [online]. 2022, roč. 11, č. 2, s. 163–187 [cit. 2024-04-10]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/366667652_Teachers%27_Experiences_in_Working_With_Cognitively_Gifted_Students. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČESKÉ REPUBLIKY. *Kompetenční rámec absolventa učitelství*. 2023 [cit. 2024-03-26]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/kompetencni_ramec_absolventa_2023_10.pdf.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČESKÉ REPUBLIKY. *Koncepce podpory rozvoje nadání a péče o nadané na období let 2014–2020* [cit. 2024-02-21]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/35232/>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČESKÉ REPUBLIKY. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČESKÉ REPUBLIKY. *Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků*. 2017 [cit. 2024-03-31]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/ramcove-pozadavky-na-studijni-programyjejichz-absolvovanim-1>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČESKÉ REPUBLIKY. *Rámcový vzdělávací program základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2023 [cit. 2024-03-19]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/60264/>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČESKÉ REPUBLIKY. *Registr vysokých škol a uskutečňovaných studijních programů*. 2022. Dostupné z: <https://regvssp.msmt.cz/registrvssp/csplist.aspx> [cit. 2024-04-07].

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČESKÉ REPUBLIKY. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. 2020 [cit. 2024-03-26]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf.

MÖNKS, Franz J., ŠMARDA, Jan a Irene H. YPENBURG. *Naše dítě je velmi nadané: rukověť pro rodiče a učitele*. Praha: Grada, 2002. ISBN 80-247-0445-5.

MUSIL, Miroslav. Intelektové nadanie. In DOČKAL, Vladimír. *Psychológia nadania*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1987, s. 62–99.

NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5.

NPI ČR. *Nadané a mimořádně nadané děti – opomíjená skupina se speciálními vzdělávacími potřebami* [online]. 2020 [cit. 2024/29/03]. Dostupné z: <https://edu.ceskatelevize.cz/storage/worksheet/ochrance/nadane-dite.pdf>.

PALKOVIČ, Vladimír. Športové nadanie. In DOČKAL, Vladimír. *Psychológia nadania*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1987, s. 125–142.

PAŘÍZEK, Vlastimil. *Učitel a jeho povolání: analýza učitelské profese*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

PAVLAS, Tomáš et al. *Podpora vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků v základních a středních školách* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2022 [cit. 2024-04-10]. ISBN 978-80-88087-98-4. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_p%0c5%99%0c3%adlohy/Dokumenty/TZ_Podpora_vzdelavani-nadanych-zaku.pdf.

- PORTEŠOVÁ, Šárka a Patricie KOUBSKÁ. *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-990-3.
- PORTEŠOVÁ, Šárka. Nadané děti a žáci – možnosti jejich identifikace a rozvoje ve škole. In BITTMANNOVÁ, Lenka. *Speciálně-pedagogické minimum pro učitele: co dělat, když do třídy přijde žák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Pasparta, 2019, s. 62–77. ISBN 978-80-88290-14-8.
- PORTEŠOVÁ, Šárka. *Skryté nadání: psychologická specifika rozumově nadaných žáků s dyslexií*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5014-3.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- RENZULLI, Joseph S. What Makes Giftedness?: Reexamining a Definition. Online. *Phi Delta Kappan*. 2011, roč. 92, č. 8, s. 81–88. ISSN 0031-7217. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/003172171109200821>. [cit. 2024-02-18]
- ROBINS, Jennifer H. *Methods and materials for teaching the gifted*. New York, New York: Routledge, 2021. ISBN 1-00-323661-8.
- SLAVÍK, Jan a Stanislav SIŇOR. Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika*, 1993, roč. 43, č. 2, s. 155–164.
- SOKOLOVÁ, Hana, POKORNÁ, Alena a Markéta FIŠEROVÁ. *Školní zralost a nadané dítě*. Praha: Raabe, 2020. ISBN 978-80-7496-453-4.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra. Kvalita učitele a profesní standard. In SPIPKOVÁ, Vladimíra a Anna TOMKOVÁ (eds.). *Kvalita učitele a profesní standard. Výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: UK PedF, 2010, s. 21–56. ISBN 978-80-7290-496-9.

STARÝ, Karel. *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2087-9.

STEHLÍKOVÁ, Monika. *Nadané dítě: jak mu pomoci ke štěstí a úspěchu*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0512-0.

STEHLÍKOVÁ, Monika. *Život s vysokou inteligencí: průvodce pro nadané dospělé a nadané děti*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0101-6.

STUCHLIKOVÁ, Iva a Tomáš JANÍK. Rámcová koncepce přípravy učitelů základních a středních škol aneb o hledání a nacházení konsensu mezi aktéry. *Pedagogická orientace*. 2017, roč. 27, č. 1, s. 242–265 [cit. 2024-03-31]. Dostupné z: [file:///C:/Users/verca/Downloads/6755-Text%20%C4%8Dl%C3%A1nku-11900-1-10-20170523%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/verca/Downloads/6755-Text%20%C4%8Dl%C3%A1nku-11900-1-10-20170523%20(1).pdf).

ŠVEC, Vlastimil. Pedagogická příprava učitelů v proměnách a nadějích? *Pedagogika*, 2006, roč. 56, č. 1, s. 1–4.

ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-70-2.

TANNENBAUM, Abraham. Nature and Nurture of Giftedness. In COLANGELO, Nicholas a Gary DAVIS. *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon, 2003, s. 45–59. ISBN 0-205-34063-6.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In WALTEROVÁ, Eliška (ed.). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Sborník z celostátní konference, 1. díl*. Praha: UK PedF, 2001, s. 19–46. ISBN 80-7290-059-5.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [cit. 2024-03-16]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>.

WIENER, Judy et al. Misdiagnosis and Dual Diagnoses of Gifted Children and Adults: ADHD, Bipolar, OCD, Asperger's, Depression, and Other Disorders. *Gifted and Talented International*. 2011, roč. 26, č. 1-2, s. 173-174. [cit. 2024-02-27]. ISSN 1533-2276. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/15332276.2011.11673601>.

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). 2004 [cit. 2024-03-16]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. 2004 [cit. 2024/29/03]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>.

Seznam příloh

Příloha 1 – Dotazník

Seznam grafů

Graf 1: Otázka č. 1: Jaké je vaše pohlaví?.....	48
Graf 2: Otázka č. 2: Na které univerzitě studujete?.....	48
Graf 3: Otázka č. 3: V jakém ročníku aktuálně studujete?.....	49
Graf 4: Otázka č. 4: Absolvoval*a jste předmět zaměřený přímo na práci s nadanými žáky? (Bez rozlišení univerzit a fakult)	50
Graf 5: Otázka č. 4: Absolvoval*a jste předmět zaměřený přímo na práci s nadanými žáky?	51
Graf 6: Otázka č. 5: Absolvoval*a jste předmět, který nebyl zaměřený přímo na práci s nadanými žáky, ale tuto problematiku jste tam probírali? (Bez rozlišení univerzit).....	52
Graf 7: Otázka č. 5: Absolvoval*a jste předmět, který nebyl zaměřený přímo na práci s nadanými žáky, ale tuto problematiku jste tam probírali?.....	53
Graf 8: Otázka č. 6: Máte pocit, že jste připraven*a na práci s nadanými žáky?.....	55
Graf 9: Otázka č. 6: Máte pocit, že jste připraven*a na práci s nadanými žáky? (Jen poslední ročníky, bez rozlišení univerzit)	56
Graf 10: Otázka č. 6: Máte pocit, že jste připraven*a na práci s nadanými žáky? (uvedeno v procentech)	57
Graf 11: Otázka č. 6: Máte pocit, že jste připraven*a na práci s nadanými žáky?.....	58
Graf 12: Otázka č. 7: Věděl*a jste, že lze při vzdělávání nadaných žáků využít podpůrná opatření? (Bez rozlišení univerzit)	59
Graf 13: Otázka č. 7: Věděl*a jste, že lze při vzdělávání nadaných žáků využít podpůrná opatření?	59
Graf 14: Otázka č. 8: Víte, s kým byste jako pedagog spolupracoval*a při tvorbě Plánu pedagogické podpory nebo Individuálního vzdělávacího plánu u nadaného žáka?.....	60
Graf 15: Otázka č. 9: Myslíte si, že je příprava pedagogů na práci s nadanými žáky důležitá?	61

Seznam obrázků

Obrázek 1: Renzulliho Tříkruhový model nadání (Machů, 2006, s. 10).....	13
Obrázek 2: Mönksův Vícefaktorový model nadání (Mönks a Ypenburgová, 2002, s. 23) ..	14
Obrázek 3: Gagného Diferencovaný model (Gagné, 2000, s. 4).....	15

Příloha 1 – Dotazník

Dobrý den,

jmenuji se Veronika Vinklátová a aktuálně studuji Speciální pedagogiku a Výchovu ke zdraví na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. V rámci své diplomové práce se zabývám přípravou budoucích pedagogů na práci s nadanými žáky. Dotazník, o jehož vyplnění vás žádám, zabere přibližně 10 minut a odpovědi jsou zcela anonymní.

Mým cílem je získat co nejvíce odpovědi studentů ze všech vysokých škol, které pregraduální studium učitelů poskytují. Budu vám tedy vděčná, pokud budete dotazník sdílet i mezi studenty jiných škol.

Pokud studujete více oborů, vztahujte prosím všechny odpovědi pouze k jednomu z nich. Budu ovšem ráda, pokud dotazník následně vyplníte i pro druhý obor.

Pokud máte zájem o zaslání výsledků, zanechte na sebe prosím v poslední otázce kontakt.

Děkuji za váš čas a ochotu.

Veronika Vinklátová

1. Jaké je vaše pohlaví?

- Žena
- Muž
- Jiné
- Nechci uvádět

2. Na jaké vysoké škole studujete?

- Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
- Masarykova univerzita
- Ostravská univerzita
- Technická univerzita v Liberci
- Univerzita Hradec Králové
- Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem
- Univerzita Karlova
- Univerzita Palackého v Olomouci

- Univerzita Pardubice
 - Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
 - Západočeská univerzita v Plzni
 - Jiná:
3. **Na jaké fakultě studujete?**
4. **Jak se jmenuje obor, který studujete?**
5. **Jaký je typ vašeho studia?**
- Bakalářské
 - Navazující magisterské
 - Magisterské (5 let, student nezíská bakalářský titul, ale rovnou magisterský)
 - Jiné:
6. **Jaká je forma vašeho studia?**
- Prezenční
 - Kombinovaná
7. **V jakém ročníku aktuálně studujete?**
- (následuje výčet všech ročníků jednotlivých typů studia – celkem 13. možností)
8. **Absolvoval*a jste v průběhu studia předmět, který byl zaměřený přímo na práci s nadanými žáky?**
- Ano
 - Ne, ale předmět byl v nabídce povinně volitelných nebo volitelných předmětů
 - Ne, takový předmět nebyl v nabídce
 - Jiné:
9. **Jaký byl název tohoto předmětu/předmětů? Uveďte prosím všechny takové předměty spolu s údajem, zda se jednalo o předmět povinný/povinně volitelný/volitelný. Zároveň u každého předmětu uveďte ročník, ve kterém jste ho absolvovali.**
10. **Absolvoval*a jste v průběhu studia předmět, který NEBYL zaměřený přímo na práci s nadanými žáky, ale tuto problematiku jste v něm probírali?**
- Ano
 - Ne, ale předmět byl v nabídce povinně volitelných nebo volitelných předmětů
 - Ne, takový předmět nebyl v nabídce
 - Jiné:

11. **Jaký byl název tohoto předmětu/předmětů?** Uveďte prosím všechny takové předměty spolu s údajem, zda se jednalo o předmět povinný/povinně volitelný/volitelný. Zároveň u každého předmětu uveďte ročník, ve kterém jste ho absolvovali.
12. **Máte pocit, že jste na práci s nadanými žáky ve vaší třídě připraven*a?**
- Ano
 - Ne
 - Jen částečně
 - Nevím
 - Jiné:
13. **Můžete odpověd' z předchozí otázky rozvést?** Co vám k vašemu pocitu přispělo? Způsobuje vám tento pocit starosti? Myslíte, že příčinou tohoto pocitu je dostatečný/nedostatečný čas věnovaný problematice nadaných dětí během vašeho studia?
14. **Chcete se více vyjádřit k přípravě učitelů na práci s nadanými žáky na vaší vysoké škole?** Co byste zlepšili? Co vám naopak přišlo super? Máte nějaká doporučení pro budoucí přípravu pedagogů v souvislosti s prací s nadanými žáky?
15. **Myslíte si, že je příprava pedagogů na práci s nadanými žáky důležitá?**
- Ano
 - Ne
 - Nevím
 - Jiné:
16. **Prosím, rozveďte, proč tento názor zastáváte.**
17. **Věděl*a jste, že lze při vzdělávání nadaných žáků využít podpůrná opatření?**
- Ano
 - Ne
18. **Víte, s kým byste jako pedagog spolupracoval*a v případě tvorby Plánu pedagogické podpory nebo Individuálního vzdělávacího plánu u nadaného žáka?**
19. **Chcete k dotazníku něco dodat?** Napadá vás něco, co byste doporučili pro lepší povědomí o práci s nadanými žáky pro budoucí učitele?